

# שילוב מורות ומורים ישראלים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך

נייר עמדה של צוות חשיבה בין מכללתי

מכון כרם - מכללת אורנים // 30.4.18 ט"ו באייר, תשע"ח

כתבו: דוד מהרט, יעל פולברמכר ורחלי דייויס

## צוות החשיבה

רכזים: דוד מהרט, רחלי דייזיס

## חברי וועדת ההיגוי:

**בני אקלום** - מורה בכפר נוער בן שמן // **ד"ר גליה בונה** - מנהלת תחום מומחיות ושותפויות, היחידה לתאום המאבק בגזענות, משרד המשפטים // **ירון דסטה** - רכז תכנית תספ"ה, מכללת אורנים // **ד"ר הלה כץ-ברגר** - מרכז 'מלמדים ולומדים', מכון כרם - כל ישראל חברים // **וודג' מולה** - מורה בבית הספר ניסויי ארגנטינה, מנחה בתכנית 'כנפי יונה' // **ד"ר ניר מיכאלי** - רקטור, מכללת אורנים // **בליינש מקונן** - מפקחת במנהל לחינוך ההתיישבותי; מרצה, מכללת דוד ילין // **גילה סאק** - מנהלת בית ספר דקלים // **גילה סדון** - מנהלת בית ספר אפרתה // **הרב סלומון מברהטו** - רכז תכנית תספ"ה, מכללת הרצוג // **סיגלית סמו** - מורה בבית ספר כ"ח חירשים // **יעל פולברמכר** - מנהלת מרכז 'מלמדים ולומדים', מכון כרם - כל ישראל חברים // **מנברו שמעון** - המרכז הישראלי לחדשנות בחינוך

## תקציר

בישראל חיים כיום כ-145,000 יוצאי אתיופיה המהווים כ-1.7% מכלל אזרחי המדינה. אחוז התלמידים יוצאי אתיופיה עומד על כ-2.6% מכלל התלמידים בחינוך העברי (הלמ"ס 2017). לעומת זאת, בשנת 2017 עבדו במערכת החינוך רק 304 מורות ומורים יוצאי אתיופיה שמהווים כ-0.22% מהמורים.

ממשלת ישראל הכירה באתגר של שילוב מורות ומורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, ומשרד החינוך הציב במסגרת התכנית "הדרך החדשה", כאחד מהיעדים המרכזיים לפעילותו, את המחויבות להגדיל עד לשנת 2019 את מספר המורות והמורים יוצאי אתיופיה ל-600 מורים, ולהבטיח את שילובם של מורים יוצאי הקהילה בתכניות הכלליות להכשרה, השמה וליווי עד להשמתם המיטבית במערכת החינוך.

לטובת העניין משקיע משרד החינוך כיום משאבים גדולים בשני ערוצים מרכזיים: (1) הפעלת תכנית ייעודית להכשרת מורים יוצאי אתיופיה (תכנית תספ"ה) (2) מתן שעות תוספתיות כתמריץ למנהלים, במטרה לעודד קליטת מורים יוצאי אתיופיה בבתי הספר. כלומר, מנהלים המעסיקים מורים ישראלים יוצאי אתיופיה מקבלים ממשרד החינוך במשך שלוש שנים 8 שעות שבועיות ביסודי ו-6 שעות שבועיות בעל יסודי למורה. גובה השקעה זו מוערך בכ-9 מיליון ש"ח בשנה.

על אף השקעת המשאבים והמאמצים המרובים של משרד החינוך ושל המכללות להכשרת מורים, ועל אף העובדה שטרם הגענו לשנת 2019, תמונת המצב העולה מהשטח מורכבת מאוד ורחוקה מהשינוי המיוחל; חלק ניכר מבעלי תעודת הוראה אינם עובדים במערכת החינוך הפורמלית, ממוצע היקף משרתם בפועל של המורות והמורים יוצאי אתיופיה קטן יותר ממוצע היקף המשרה של שאר המורים ורובם אינם מועסקים בתפקידים משמעותיים במערכת החינוך.

נראה כי המדיניות הקיימת מתקשה למתג את מקצוע ההוראה כמקצוע יוקרתי בקרב יוצאי אתיופיה משתי סיבות מרכזיות: (1) בוגרים רבים מביניהם בעלי יחס חשדני כלפי מערכת החינוך מלכתחילה (2) התכניות היוקרתיות להכשרה להוראה, בניגוד למתרחש בעולם, לא מגייסות באופן פעיל ומכוון מועמדים מקבוצות אוכלוסייה מגוונות ולעומתן והתכניות הייחודיות למורים יוצאי אתיופיה לא נתפסות כיוקרתיות.

מכון כרם ומכללת אורנים בחרו לחבור ולהקים צוות חשיבה משותף ללימוד הסוגיה ולניסוח נייר עמדה בנושא. לשם ליווי המהלך הורכבה וועדת היגוי והיא כוללת: אנשי הכשרה להוראה, אירגוני מגזר שלישי, מנהלי בתי ספר ומורים יוצאי אתיופיה. הצוות המוביל קיים כ-25 ראיונות עם בעלי תפקידים במשרד החינוך, רכזי תכניות במכללות, מנהלי בתי ספר, מדרכים פדגוגיים, פעילים חברתיים וכמובן - מורות ומורים יוצאי אתיופיה.

**בהתאם לתפיסה הרואה חשיבות רבה בחינוך לרב-תרבותיות, הצעתנו היא להמיר את המדיניות התומכת בהכשרה ייעודית ובשעות תוספתיות לטובת הנושאים הבאים: (1) תמיכה בבתי ספר שיעמדו בתו-תקן לרב-תרבותיות (2) גיוס מכוון של מועמדים איכותיים להוראה מקבוצות מגוונות בחברה לתכניות הכשרה יוקרתיות ואיכותיות.**

## האתגר

בישראל חיים כיום כ-145,000 יוצאי אתיופיה והם מהווים כ-1.7% מכלל אזרחי המדינה. אחוז התלמידים יוצאי אתיופיה עומד על כ-2.6% מכלל התלמידים בחינוך העברי (הלמ"ס 2017).

בין השנים 2000 ל-2017 חלה עליה במספר המורים יוצאי אתיופיה המשולבים במערכת החינוך: מ-54 מורים בשנת 2000 ל-220 מורים בשנת 2013 (וינינגר, 2014), 304 מורים בשנת 2015 ומחלוקת לגבי המספר המדויק של המורים בשנת 2017 - 304 או 388 מורים (ראה רן, 2017)<sup>1</sup>.

למרות העליה המתונה, בשנת 2017, אחוז המורים יוצאי אתיופיה עמד על 0.22% מכלל עובדי ההוראה (304 מורים יוצאי אתיופיה מתוך 173,428 מורים מכלל המערכת לפי הלמ"ס ורן, 2017). מדובר בשיעור נמוך מאוד ורחוק מהיעד לייצוג הולם של בני העדה האתיופית, שהממשלה החליטה עליו במרץ 2011 (החוק להרחבת הייצוג ההולם של יוצאי אתיופיה בשירות הציבורי {תיקוני חקיקה}, התשע"א-2955). לפי יעד זה, שיעור המורים יוצאי אתיופיה במערכת צריך להיות 1.7% מכלל המורים במערכת, דהיינו כ-2,948 מורים.

לצד השיעור הנמוך של העסקת מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, תנאי העסקתם של מורים אלה לרוב פחות טובים בהשוואה לתנאי העסקתם של מורים אחרים במערכת החינוך, הן בהיבט של היקף המשרה והן בהיבט של דרך ההעסקה. כ-21.4% מהמורים יוצאי אתיופיה מועסקים בהיקפים של חצי משרה ומטה לעומת 12.4% בקרב כלל המורים במערכת (וינינגר, 2014). וינינגר מצייין עוד כי "רבים מהמורים יוצאי אתיופיה המועסקים במערכת החינוך אינם עובדים כמורים במערכת השעות הרגילה אלא מועסקים במסגרת חינוך אחרות, כגון מגשרים ומתרגמים", והוא מביא מדבריה של ד"ר שץ אופנהיימר, ראש התכנית להכשרת מורים יוצאי אתיופיה במשרד החינוך, המציינת כי בשנת 2013 כ-50 מורים בלבד, מתוך 220 שהועסקו במערכת החינוך, עבדו כמורים ממש (וינינגר, עמ' 2). נתון זה נכון גם לשנת 2017: "רובם אינם עובדים כמורים מחנכים, אלא מלמדים אמהרית, עובדים כמורים מסייעים לתלמידים בקבוצות קטנות וכסייעות לגננות. רק אחדים מביניהם עובדים כמחנכים במשרה מלאה" (שץ-אופנהיימר אצל רן, 2017 עמ' 8).

משרד החינוך משקיע משאבים רבים כדי להתמודד עם התופעה ולהרחיב את מספר המורות והמורים יוצאי אתיופיה במערכת. כך, למשל, המשרד מקצה במוצע שבע שעות שבועיות תוספתיות לבוגרי תכנית תספ"ה (6 שעות למורה בחינוך על יסודי ו-8 שעות למורה בחינוך היסודי) במשך שלוש השנים הראשונות לעבודתם בהוראה. בשנת הלימודים תשע"ז מספר המורים שקיבל שעות כאלה עמד על 120. עלותה של שעה שבועית מוערכת בכ-8,000 ש"ח (ראיון עם ד"ר שץ-אופנהיימר, 21.2.2018). מכאן, שהעלות הכוללת של השעות התוספתיות בתשע"ז מוערכת בכ-6,720,000 ש"ח ( $6,720,000 = 8000 * 7 * 120$  ש"ח). כמו-כן, המשרד משקיע במסגרות הכשרה להוראה שמתקיימות בשבע מכללות אקדמיות אשר מפעילות את תכנית תספ"ה מעל לשני מיליון ש"ח. סך-הכל קרוב לתשעה מיליון ש"ח. נתון זה אינו כולל את עלות משרותיהם של בעלי תפקידים ייעודיים העוסקים בליווי ובהשמה, יוזמות נוספות כמו "חשיפה לאקדמיה", תכנית להכשרת מגשרים להוראה,

<sup>1</sup> בבואנו לבחון את הנושא לא מצאנו מידע עדכני ומדויק המספק תמונה מלאה לגבי מספר העוסקים בהוראה, היקף משרתם, המסגרות בהן הם עובדים וסוג ההכשרה שלהם. לא תמיד יש הבחנה בנתונים הקיימים בין ילידי אתיופיה לילידי הארץ.

בבית ברל ועוד. כי למרות השקעה זו, מספרם של יוצאי אתיופיה המשולבים במערכת החינוך קטן מאוד והם אינם משתלבים בתפקידים משמעותיים.

להיעדרם של מורות ומורים יוצאי אתיופיה ולתפקידם השולי במערכת החינוך יש משמעות חינוכית וחברתית הרת גורל, הן עבור ישראלים יוצאי אתיופיה והן עבור כלל החברה הישראלית.

ראשית, הכמיהה והשאיפה של יוצאי אתיופיה היא להיות ולהרגיש חלק טבעי מהחברה הישראלית. במסמך "מרחב השפעה" - חזון הקהילה האתיופית-פורום פעילים ונציגי ארגונים יוצאי אתיופיה (2016), נוסחה **שאיפתם של יוצאי אתיופיה לפעול בחברה ישראלית "מתוך חוזק, עוצמה, גאווה במורשתנו הייחודית, ונהנים מהשכלה ומעצמאות כלכלית וחברתית [...] לבנות כאן את ביתנו"**.

לפי קלדרון (2000), שאיפה זו של בני הקהילה להרגיש חלק מהקולקטיב היא שאיפה המאפיינת את ה"עלייה" לישראל<sup>2</sup>. הערך החשוב ל"עולה" הוא ההתקבלות על ידי הקולקטיב. להתקבלות זו השפעה על תחושת הערך העצמי של הפרט היהודי בישראל. בהיעדר קבלה שכזו לקולקטיב, ה"עולה" מרגיש פגוע ומופלה אל מול ישראלים אחרים וכצעד ההגירה שלו לא מגלד. ה"עולה" לישראל משווה את עצמו לקבוצות אחרות שהגיעו לארץ מייד עם בואו ומודד את מידת התקבלותו לקולקטיב.

שנית, אנו מציעים לאמץ את המושג של רב-תרבותיות כמושג מפתח להובלת שינוי, שמטרתו לייצר חברה משוחררת מגזענות, החותרת לשוויון ולצדק. אנו מתבססים על המושג רב-תרבותיות כמושג נורמטיבי, "המביע תפיסה ערכית, אידאית, הרואה בריבוי התרבותיות ערך חיובי, רצוי, המבטא את רוח האדם על כל גווניה ואת ערכי החירות, השוויון, הכבוד לאדם והצדק." (תדמור, 2003 עמ' 170).

בהתאם לשינויים ברוח הזמן ולתמורות הקונספטואליות, שהתחוללו בעשורים האחרונים בחברה הישראלית, ולתהליך המעבר המתמשך ממדיניות קליטה של כור-היתוך לגישה הרב-תרבותית (ליסיצה ופרס, 2000) אנו שואפים לקדם את התפיסה הרואה בריבוי התרבויות במדינת ישראל ערך ולא רק עובדה. תפיסה הנותנת לגיטימציה לשימור של אלמנטים מתרבויות המוצא השונות, ומעודדת למידה הדדית בין אוכלוסיות (אייזקוביץ, 1996; Yaron & Poggler, 1993). תפיסה פלורליסטית המעודדת יחס חיובי לריבוי של השקפות עולם ואורחות חיים במסגרת של חברה, או תרבות אחת (שביד, 1997).

לאור האמור לעיל, האתגר שאנו מצביעים עליו הוא כיצד להגביר **הנכחה חיובית** של יוצאי אתיופיה במערכת. כלומר, **כיצד ליצור שילוב איכותי, ולא כמותי, של מורות ומורים מצוינים יוצאי אתיופיה בתפקידים משמעותיים במערכת החינוך. אתגר זה דורש חשיבה מחדשת של כלל השותפים ובעלי העניין.**

---

<sup>2</sup> זאת למשל, בניגוד למהגר לארצות הברית שמגיע כפרט שעזב את הקולקטיב בארץ המוצא והוא מזוהה כיחיד המוכן לוותר על התרבות הקולקטיבית בית ולאמץ לעצמו תרבות חדשה, למרות הכאב הכרוך בכך (וולצר, 1992, אצל קלדרון, 2000).

## מה קורה בעולם?

בעולם מייחסים חשיבות רבה למוצא ולרקע התרבותי של מורות ומורים בהתאם לתפיסה שלפיה תלמידים, מורים, וכלל החברה מרוויחים מקיומו של חדר מורים אשר בו קיים מגוון תרבותי. הספרות המחקרית מדגישה את הרווח הסימבולי והמוחשי של כוח הוראה מגוון. להלן הטענות המרכזיות המופיעות בספרות בנושא זה:

- תלמידים בני מיעוטים שלומדים עם מורים בני מיעוטים משיגים ציונים גבוהים יותר (Carver-Thomas & Grayson, 2017; Hrabowski & Sanders, 2015). ההשפעה הגדולה ביותר ניכרה בהישגים במתמטיקה וכן אצל תלמידים חלשים יותר (Egalite et al., 2015).
- מורים מקבוצות מיעוט מצפים מתלמידיהם הבאים מקבוצות מיעוט יותר מאשר מצפים מהם המורים ה"לבנים"<sup>3</sup> - מבחינת יכולות ומבחינת התנהגות - ולציפיות אלה ישנה השפעה חיובית על התלמידים (Carver-Thomas & Grayson, 2017).
- נמצא קשר חיובי בין הלמידה של תלמידים אצל מורים מאותו הגזע לבין נוכחות, הישגים אקדמיים ובחירה ללמוד מתמטיקה (Dee, 2001; Egalite et al., 2015; Farkas et al., 1990; Klopfenstein, 2005).
- תלמידים מקבוצות מיעוט תופסים את המורים בני אותה קבוצת מיעוט כיותר נגישים ואכפתיים, ומתייחסים לפרקטיקות ההוראה של מורים אלה כיותר מטפחות ומשתפות (Wilder, 2000).
- חדר מורים מגוון מייצר הזדמנות להוראה עשירה יותר, הכוללת בתוכה התייחסויות לתרבויות שונות, מזמן תקשורת בין אנשים הבאים מרקע שונה, מלמד כיצד לקיים תקשורת שכזו ויכול גם להפחית דעות קדומות גזעניות (Carver-Thomas & Grayson, 2017).

אולם, על אף החשיבות המיוחסת לגיוון כוח ההוראה, המציאות מורכבת. מחקרים מעידים כי מקצוע ההוראה, במיוחד בקבוצות המיעוט, אינו נתפס כמקצוע יוקרתי וכי סטודנטים מקבוצות מיעוט מושפעים מחוויתם כלומדים במערכת החינוך ונמנעים מכניסה להוראה (Gordon, 1994). גורדון מצביעה על החשיבות שיש לייחס בהכשרת מורים ובבתי הספר הן להבדלים האישיים בתוך קבוצות המוצא והגזע והן לסוציאליזציה להוראה.

בנוסף לכניסה נמוכה לשוק העבודה כמורים, טוענות אכינשטיין ושות' (Achinstein et al., 2010) על בסיס סקירה של 70 מאמרים, כי הנשירה של מורים מקבוצות מיעוט גבוהה יותר מהנשירה של מורים "לבנים". החוקרות זיהו שני גורמים ייחודיים לנשירה של מורים מקבוצות מיעוט המתווספים לגורמים המשפיעים על הנשירה של מורים מכלל האוכלוסייה: (1) מתח בין המחויבות של המורים לתפיסות הומניסטיות לבין היכולת של בתי הספר לקדם תפיסות אלה (2) מכוונות נמוכה של בתי הספר לחינוך לרב-תרבותיות המתבטאת בציפיות נמוכות מתלמידים, היעדר תמיכה בהוראה המכוונת לצדק חברתי ודיאלוג מוגבל על שוויון הזדמנויות.

<sup>3</sup> המינוחים לקוחים מהמחקרים בארצות הברית ועשויים לעורר אי נוחות בקרב הקורא הישראלי בהיעדר שפה מקובלת לקבוצות המוצא בארץ. מחקרים אלה נוהגים להפריד בין מורים ממוצא אפרו-אמריקאים ו/או "מורים של צבע" הכוללים גם את ההיספאנים, האסייתים וילידי ארצות הברית, לבין המורים הלבנים הנקראים גם בחלק מהמקרים - Caucasian.

בעשורים האחרונים הושקעו בארצות הברית מאמצים רבים במטרה לגוון את כוח ההוראה. בין השנים 1980-2012 מספר המורים מקבוצות מיעוט יותר מאשר הכפיל את עצמו, ואף גדל פי 2.5 מקצב הגידול של מורים שאינם בני מיעוטים. למרות זאת, הגידול בשיעור המורים מקבוצות מיעוט בחברה עדיין מאתגר והוא מהווה עליה מ-12% ל-17% בסך הכל (Ingersoll & May, 2016). נכון לשנת 2014, 84% מכוח ההוראה בבתי הספר הציבוריים הוא "לבן", ב-40% מבתי הספר הציבוריים עדיין אין אפילו מורה אחד שאינו "לבן" למרות שמרבית התלמידים הם מקבוצות מיעוט: היספאנים, אפרו-אמריקאים ואסייתים (Hrabowski & Sanders, 2015).

בפסקאות הבאות נציג מספר מנגנונים ותכניות שהצליחו לשנות את התמונה ולגוון את אוכלוסיית המורים באזורים שונים של ארצות הברית, באופן שמשקף טוב יותר את אוכלוסיית התלמידים.

## העלאת רף הכניסה להוראה

משנת 2006 נעשים בארצות הברית מאמצים להעלות את רף הכניסה לתכניות להכשרת מורים, כלקח שנלמד ממערכות חינוך מוצלחות בעולם, המדגישות את איכות צוות המורים שלהם. במחקר על מדיניות גיוס וקבלת סטודנטים להוראה נמצא כי תשע המדינות שהעלו את הרף לקבלת סטודנטים להוראה, הצליחו להעלות גם את שיעור הסטודנטים שהם בני מיעוטים (זאת ביחס לגידול בשיעור הסטודנטים שהם בני מיעוטים בפקולטות אחרות באותם מוסדות). ב-24 מדינות שבהן לא עשו שינוי במדיניות הגיוס והמיון, מספר הסטודנטים בני מיעוטים בהוראה גדל בהתאם ליחס של הגידול בשאר הפקולטות, ובחמש מדינות אף ראו ירידה בשיעור הסטודנטים שהם בני מיעוטים (Partelow et al., 2017).

פרטלאו ושות' (Partelow et al., 2017) מתארים את שינוי המדיניות שבמדינת ניו יורק. בשנת 1998 נערכו שינויים דרמטיים במדיניות במטרה להעלות את הרף לקבלת תעודת הוראה ורישיון הוראה. השינויים כללו:

- בחינה מחדש של כל התכניות להכשרת מורים ודרישה משליש מתכניות אלו לבצע שינויים לצורך קבלת אישור מחדש לפעול. כתוצאה מהבדיקה 3% מהתכניות שלא עמדו בדרישות נסגרו.
- ביטול הענקת רישיונות זמניים שניתנו להכשרות מהירות בעלות דרישות נמוכות שנפתחו קודם לכן כתוצאה מלחץ של מחסור במורים.
- שימוש במבחני מדינה לצורך קבלת רישיון הוראה.

בין השנים 1999-2010 ראו במדינה גידול של 50% במורים בני מיעוטים (מ-16% ל-24%), על אף שזו לא הייתה המטרה העיקרית בביצוע השינויים. בנוסף, באותה תקופה ראו עלייה בממוצע ציוני SAT של מורים בני מיעוטים. כלומר, הסטודנטים מקבוצות המיעוט שהגיעו ללמוד היו בעלי נתונים גבוהים יותר.

## שינוי באופן המיון

מחקרים מעידים כי השימוש במבחני מיון שונים לתכניות הכשרה להוראה מוביל להבדלים ניכרים בתוצאות של קבוצות מגוונות באוכלוסייה: כאשר משתמשים במבחנים סטנדרטים (בדומה למבחן הפסיכומטרי הנהוג בארץ) בין 37%-44% מהמועמדים האפרו-אמריקאים בהשוואה ל-78%-82% מהמועמדים ה"לבנים" עוברים את החלקים של הבנת הנקרא, כתיבה ומתמטיקה. המבחנים לרישיון הוראה בתום תקופת ההכשרה מעלים ממצאים דומים.

בניגוד לכך, כאשר משתמשים בהערכות המבוססות על ביצועים (למשל מבחן ה-edTPA, שבוחן שימוש באסטרטגיות פדגוגיות), מתגלה רק הבדל מזערי בין קבוצות אתניות שונות, וההבדל שמתגלה אף קטן עם השנים. ממצאים אלו מצביעים על הצורך לבחון דרכים מגוונות למיון כשירותם של מועמדים להוראה ושל מורים - דרכים המאפשרות למורים מרקע שונה לבטא את כשירותם להוראה (Partelow et al., 2017).

פרטלאו ושות' מציעים הצעה נוספת הנגזרת מהממצאים האלה והיא האפשרות לקבוע כרף כניסה ציון ממוצע למחזור של סטודנטים ולא ציון של מועמד יחיד. דבר זה מאפשר לתכנית לעמוד בסטנדרטים גבוהים מבחינת הציון הממוצע של המחזור ובו זמנית לגלות גמישות כשיש מועמדים עם ציונים נמוכים יותר, שמוכיחים את כישוריהם בדרכים אחרות. הצעה זו תואמת את תיאוריית הלמידה הקוגניטיבית-חברתית (Wortham, 2003), לפיה, למידה היא שינוי בהשתתפות בפעילות חברתית והיא מתקיימת תמיד בתוך הקשר חברתי-תרבותי נתון, שבו מתעצבות התפיסה והיכולת של בני אדם לפעול. לפיכך, יש טעם להתייחס למחזור כולו כשותף בתהליך למידה, שבו הפרטים תורמים ללמידה של עמיתיהם ונתרמים מההשתתפות של כל חברי הקבוצה. גישה זו ללומדים וללמידה מאפשרת לפתח ולהבנות תהליכי למידה הנשענים על תלות הדדית של חברי הקבוצה אלה באלה.

## גיוס פעיל של מועמדים איכותיים

תכניות רבות, שמעוניינות לשפר את כוח ההוראה, משקיעות מאמצים בגיוס פעיל של מועמדים איכותיים מכלל הקבוצות באוכלוסיה. הדו"ח של פרטלו ושות' (Partelow et al., 2017) מראה כי גיוס פעיל ותהליכי מיון קפדניים מאפשרים להשיג גיוון תרבותי גדול יותר בעת ובעונה אחת. למשל, באוניברסיטת ליוולה מארימאונט בקליפורניה, שזכתה בפרס על פרקטיקות מיטביות לתמיכה בחינוך רב-תרבותי ושונות, מחפשים סטודנטים מרקע שונה בצורה אקטיבית, יוצרים איתם קשר ומנסים להכיר אותם באופן אישי. כאשר מזהים סטודנטים בעלי פוטנציאל גבוה, התכנית מתארגנת לספק כל תמיכה נדרשת, שתבטיח כי המועמדים ירשמו למסלול הוראה. בשנת 2014 66% אחוז מהסטודנטים היו בני מיעוטים ו-81% מהסטודנטים קיבלו תמיכה כספית.

אסטרטגיות דומות של גיוס אקטיבי נוקטים גם בתכנית הכשרת המורים של בוסטון - The Boston Teachers' Residency - שהוקמה כשיתוף פעולה בין המחוז לבין ארגוני חינוך של המגזר השלישי במטרה לדאוג לגיוס מורים איכותיים למקצועות מסוימים ולאיתור מורים מקבוצות מיעוט. התמיכה במועמדים והקשר האישי איתם מעודדים את המורים שאותרו להמליץ על התכנית ולעודד פנייה של מועמדים נוספים אליה.

Teach for America היא דוגמה נוספת לתכנית שמגייסת מועמדים איכותיים באופן פעיל. התכנית שמספקת הכשרה אלטרנטיבית מגייסת מורים איכותיים ללמד בכריפריה. בשנים 2015-2016, 50% מהמורים בתכנית היו מקבוצות מיעוט בהשוואה ל-18% בכלל תכניות ההכשרה להוראה בארה"ב. האחריות לגייס מורים בעלי רקע מגוון מוטלת על צוות גיוס שעובר הכשרה מיוחדת, כדי ללמוד איך למצוא מורים פוטנציאליים מרקע תרבותי שונה וכיצד להתחבר אליהם. צוות הגיוס יוזם את המפגש עם המועמדים ומפתח איתם קשר אישי, שומר נתונים על המועמדים ועוקב אחרי התפתחות הקשר איתם כדי לוודא שהם נרשמים. כמו כן, צוותי הגיוס והפיתוח של התכנית מנהלים שיח גם עם מורים מקבוצות מיעוט כדי ללמוד איך לדאוג לכך שמורים מרקע שונה ירגישו בתכנית בנוח, וגם ימליצו עליה לחברים שלהם (Partelow et al., 2017).

בתי ספר ומחוזות יכולים אף הם להיות פעילים בגיוס מורים מקבוצות מיעוט (Podolsky et al., 2016) אצל Carver-Thomas & Grayson, 2017). יש מקומות שבהם מקדימים את תהליך גיוס המורים, כך שניתן להשקיע



יותר זמן בגיוס אקטיבי של מעומדים טובים שיתאימו לבית הספר. הדבר מאפשר למנהלים להיכגש עם הסטודנטים שמסיימים את לימודיהם ומחפשים עבודה עוד במהלך הכשרתם. בחלק מהמקרים המחוז אף נותן מענק כספי למורים שמודיעים בתאריך מוקדם במיוחד על פרישה, על מעבר דירה או על יציאה לשבתון, כדי לעודד התארגנות מוקדמת שתאפשר גיוס מורים איכותיים.

## תמיכה במורים

מנגנון מוצלח נוסף שנמצא כתורם לשמירה על מורים מקבוצות מיעוט, נוגע לתמיכה שהמורים החדשים מקבלים במערכת. קארבר ושות' (Carver-Thomas & Grayson, 2017) מתארים מבנה של הכשרות אלטרנטיביות המתבססות על שוליאות (apprenticeship), והן תוצר של שיתוף פעולה מחוז-אוניברסיטה. בתכניות אלה המורה המתלמד עובד במשך שנה עם מורה מנוסה ובסופה של התכנית הוא מקבל תואר שני. בתמורה למלגה מתחייב המורה המתלמד ללמד 3-4 שנים עם ליווי אישי (מנטורינג) מתמשך. 49% מהמורים המוכשרים בדרך זו בכל ארצות הברית הם מקבוצות מיעוט. נמצא כי בוגרי התכניות נשארים יותר זמן במערכת ממורים שהוכשרו בדרכים מסורתיות, וכי הישגי תלמידיהם גבוהים יותר ביחס להישגים של תלמידי מורים אחרים.

לפי דוח מחלקת החינוך של הממשל הפדרלי (U.S. Department of Education, 2016), תכנית נוספת המספקת לבוגריה תמיכה מוצלחת היא Boston Public High School to Teacher Program. התכנית מזהה תלמידי תיכון בעלי פוטנציאל גבוה להיות מורים מעולים, ותומכת בהם במלגה, במנטורינג, ובקורסי הכנה לתואר. הבוגרים שעמדו בהצלחה גבוהה בתכנית זוכים לתמיכה בהשמה. 87% מהמורים בתכנית הם מורים מקבוצות מיעוט.

---

## התפתחות המדיניות

קיים קונצנזוס בין אנשי המקצוע לגבי חשיבות שילובם המוצלח של מורות ומורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך והפוטנציאל הגבוה שיש להשפעתם החיובית על עיצוב דמותה של החברה הישראלית, על התפיסה העצמית, על תחושת השייכות ועל עיצוב זהותם של בני הקהילה. למרות זאת, בפועל, אך מעטים מיוצאי אתיופיה משולבים במערכת החינוך. לאורך השנים נעשו ניסיונות שונים להתמודד עם האתגר. להלן סקירה של המדיניות הקיימת בנוגע להכשרה ולהשמה והבעיות שזיהינו במדיניות זו.

### מדיניות ההכשרה של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה

בעבר פעלו שתי יוזמות מרכזיות להכשרה ייעודיות של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה: התכנית להכשרת מנהיגות מצטיינת בחינוך - תכנית שפעלה ב-13 מוסדות החל מ-1998 והתכנית הייעודית שפעלה משנת 2001 במכללת אחווה. בוגרי שתי התכניות פנו בעיקר לעבודה במסגרות חינוך בלתי פורמליות (וייל, 2013; Kalinsky, 2013).

כיום, מרבית הסטודנטים להוראה בארץ לומדים במסגרת תכניות תספ"ה, התכנית המרכזית הפועלת ביוזמת משרד החינוך, שנועדה להכשיר עובדי הוראה יוצאי אתיופיה. לפי רן (2017), התכנית מבוססת על זיהוי הקשיים הבאים בשילוב יוצאי אתיופיה בהשכלה הגבוהה: קשיים כלכליים, שוני בתרבות הלמידה, היעדר משאבים טכנולוגיים, קשיים בתחום האקדמי אורייני ותהליכי מיון וקבלה מוטים תרבותית. כלומר, פיתוח תכנית תספ"ה מתבסס על זיהוי הקשיים והבעיות בקרב יוצאי אתיופיה ומציב פתרונות לקשיים אלו.

בשנת הלימודים תשע"ח, התכנית פועלת בשבע מכללות אקדמיות לחינוך: אורות ישראל, אורנים, אחווה, אפרתה, גורדון, הרצוג וסמינר הקיבוצים. המכללות נבחרו באמצעות קול קורא, שפורסם על ידי האגף להכשרת עובדי הוראה, בו התבקשו להגיש הצעה להכשרת לומדים יוצאי אתיופיה לתפקידי הוראה ומנהיגות חינוכית.

להלן מטרות התכנית, כפי שהן מנוסחות בקול הקורא (2017):

- להכשיר מועמדים מבני הקהילה, בעלי כישורים אקדמיים ויכולת אישית, להוראה בבתי הספר מהחינוך הממלכתי והממלכתי דתי, על מנת לאפשר ייצוג הולם של כל אזרחי ישראל במערך עובדי ההוראה.
- לפתח כישורי מנהיגות חינוכית-ערכית, אצל הלומדים שיתקבלו לתכנית, כדי שיוכלו להשתלב בתפקידים מובילים במערכת החינוך.
- לקדם גישה רב-תרבותית, סובלנית ומכבדת במערכת החינוך ובחברה הישראלית.

במסגרת התכנית ובהתאם לקשיים שזוהו על ידי מייסדיה, כל סטודנט להוראה נדרש להשתתף ב-12 שעות שבועיות ייחודיות, שיתפרסו על פני ארבע שנים. השעות יוקדשו ללימוד של אסטרטגיות למידה, מיומנויות פדגוגיות בהוראה, לימודי יסוד (אנגלית ולשון), פיתוח כישורי מנהיגות ומורשת יהודי אתיופיה.

למרות שהקול הקורא מתבסס לכאורה על החלטת הממשלה 609 במסגרת "הדרך החדשה", בפועל התכנית אינה עולה בקנה אחד עם דרישתם של יוצאי אתיופיה, שלא לקיים תכניות מבדלות, לא להתייחס אליהם כאל חריגים ולא להקים עבורם מסגרות ותכניות ייחודיות. דרישה זו באה לידי ביטוי במחאה הגדולה שהובילו בני הדור

הצעיר של יוצאי אתיופיה בשנת 2015. ממשלת ישראל אמצה את דרישתם והפכה אותה לאבן יסוד בתכנית הממשלתית – "הדרך החדשה". התכנית מהווה "מגדלור" לעבודת המשרדים של משרדי הממשלה השונים, ולפיה נדרשו כל המשרדים לבחון מחדש את תכניותיהם ולאתר תכניות שבהן קיים בידול של יוצאי אתיופיה, תוך הבטחה שהן ייסגרו מיידית (לכל המאוחר בשנת 2017). ברוח החלטה זו, תכנית מבדלת תוכל לפעול אך ורק אם יוכח צורך מהותי בה ולאחר שתאושר על-ידי מנכ"ל/ית משרד החינוך והבידול יוגבל בזמן. במקום תכניות אלה ינתן סיוע ככל שיידרש באופן שאינו מתייג או מסליל (דוח הוועדה למיגור גזענות).

לאור זאת, נשמעת ביקורת רבה על תכנית תספ"ה. המרואיינים טענו כי קיומה של תכנית הכשרה ייחודית ליוצאי אתיופיה פוגעת בדימוי העצמי של הלומדים, וכי היא "מבריחה" סטודנטים בעלי פוטנציאל ויכולות לימודיות וביצועיות גבוהות, שאינם רוצים להיות מזוהים עם תכניות מתייגות שמייצרות דימוי נמוך ואשר פוטנציאל ההעסקה שלהן אינו גבוה. באופן כללי, ניכרת הסכמה מצד חברי הוועדה והמרואיינים, על כך שהמדיניות הקיימת היום רואה את הפתרון כשינוי שיש להחיל על הסטודנטים והמורים ולא על מערכת החינוך והחברה הישראלית בכלל.

הביקורת על מדיניות ההכשרה הקיימת מפורטת להלן:

**תנאי הקבלה לתכנית** - ההטיה התרבותית המוסכמת של המבחנים הפסיכומטריים, תוקף הניבוי החלש, שנמצא למבחנים הפסיכומטריים עבור התאמה להוראה בקרב יוצאי אתיופיה (קלניצקי וברנר, 2016) והאיכות של תעודות הבגרות הרווחות בקרב בני הקהילה, מציבים אתגר במיונם של פרחי ההוראה. לפי הקול הקורא "המתקבלים לתכנית יידרשו לעמידה בקריטריונים ותנאי קבלה ייחודיים". אולם, אין הגדרה של חלופות מיון להערכת התאמה להוראה ואין הכרעה בדבר אותם תנאי קבלה ייחודיים. עמימות זו מאפשרת לכל מוסד להפעיל מדיניות משלו, ואכן נתוני הקבלה לתכנית תספ"ה נמוכים במרבית המכללות מנתוני הקבלה לתכניות האחרות שמתקיימות בהן. בנוסף, בחלק מהמכללות לא ניתנת לסטודנטים יוצאי אתיופיה הבחירה שלא ללמוד במסגרת תכנית תספ"ה ובמרבית המקרים הם משויכים אליה באופן אוטומטי.

**יעוץ והכוונה לבחירה במסלול לימודים לתעודת הוראה משמעותית** - רבים מהסטודנטים המסיימים את לימודיהם בחרו ללמוד במסלולים שאינם מבוקשים במערכת החינוך כיום (כמו מקצועות הקודש וחינוך מיוחד) ולכן הם מתקשים למצוא מקומות עבודה. בחירתם זו נעשית משני טעמים מרכזיים: (1) נתוני תעודת הבגרות שלהם (2) היעדר מידע והכוונה. המידע החשוב על המחסור במורים למקצועות לשון, אנגלית, מתמטיקה ומדעים אינו נמסר לסטודנטים באופן מסודר וכן לא נעשים מאמצים לכוון אותם למקצועות לימוד שיש להם ביקוש גבוה, ולתמוך בהם כך שיעמדו בהצלחה בלימודיהם.

**השעות הייחודיות המחייבות במסגרת התכנית** - הדרישה לשלב 12 שעות שבועיות ייחודיות למורות ולמורים יוצאי אתיופיה מבוססת על ההנחה כי הצרכים של כלל פרחי ההוראה הישראלים יוצאי אתיופיה אחידים, והיא מסמנת כקהל יעד של התכניות את אותם מורים שזקוקים אולי לתגבור בלימודי יסוד (אנגלית ולשון) ובאסטרטגיות למידה. מציאות זו מציירת את מסלול ההוראה כמסלול לא אטרקטיבי ולא יוקרתי, במקום לאתר מועמדים בעלי נתונים גבוהים ולהפנותם לתכניות יוקרתיות.

ביקורת מיוחדת מיוחסת לצורך של הסטודנטים ללמוד על מורשת יהודי אתיופיה. קורס מעין זה מבטא את התפיסה שלפיה הבעיה היא במועמדים עצמם וכי הם זקוקים לחיזוק במורשתם. חינוך לרב-תרבותיות מכיר בחשיבות הגדולה שיש לעיסוק בזהות עבור כלל הלומדים והמלמדים. בחברה מגוונת כמו ישראל על המורים

כולם לעסוק במרכיבי זהותם וכן בהכרות עם היבטים זהותיים של קבוצות נוספות באוכלוסייה.

**עמימות בנוגע לתנאי ההפעלה של התכנית** - לתכנית חסרה הגדרה אחידה של הסטנדרט הראוי להפעלתה וכך ניתן להפעילה בדרכים התואמות במידות שונות את "הדרך החדשה". למשל, אין בקול הקורא הגדרה ודרישות ברורות בנוגע לקיומן של קבוצות לימוד נפרדות או מעורבות או בנוגע לתכנים – האם חובה על כל סטודנט/ית ללמוד אסטרטגיות למידה או שמא מדובר בתגבור לאותם הסטודנטים המתקשים בלמידה? היעדר הגדרה ברורה מאפשר לקיים מספר קטן או גדול של קבוצות לימוד נבדלות, קורסי חובה במקום תמיכה פרטנית וכו'. במקרים קיצוניים אף נקבעו קורסי חובה על חשבון קורסים דידיקטיים, סטודנטים נדרשו לתגבור בלשון/אנגלית על אף ציונים גבוהים בבגרות ועוד.

**גרירת חובות לימודיים לשנת הסטאז' ומעבר לה** - על אף ההשקעה המרובה של התכניות בסטודנטים הן אינן מבטיחות כי המסיימים את שנת הסטאז' מילאו את כל חובותיהם ללימודים לתעודת הוראה. וכך, מורים רבים מסיימים לעיתים אפילו שלוש שנות עבודה במערכת, מבלי שיוכלו לקבל קביעות לאור חובותיהם הלימודיים, וכתוצאה מכך הם פורשים. יש צורך להעניק עזרה אישית וליווי אישי במהלך תקופת הלימודים, שיימנעו גרירתם של חובות לימודיים (בעיקר בלימודי אנגלית ובכתיבת עבודות סמינריוניות) שנמשכים שנים לאחר השלמת הסטאז' ומהווים מכשול להשתלבותם המוצלחת במערכת החינוך.

## מדיניות ההשמה והקליטה בבתי הספר

בהיעדר מספרים מדויקים זמניים קשה להצביע על ממדי התופעה, אולם כל העוסקים במלאכה מסכימים כי יש פער ניכר בין מספר בעלי תעודת הוראה בקרב יוצאי אתיופיה לבין המורות והמורים בפועל - פער הגדול מהפער הקיים בכלל החברה הישראלית (ראו גם Kalinsky, 2013; וייל, 2013). נראה כי הפער נובע משתי סיבות עיקריות:

1. מנגנון איתור עבודה - חיפוש עבודת הוראה מבוסס בארץ על קשרים ועל הכריות קודמות ומותנה בסדרי עדיפויות ומחויבויות של המשרד והבעלויות למתן קביעות למורים במערכת. המציאות מחייבת את המורים לעבור בין בתי הספר, להציג את עצמם ולבקש באופן מכוון ממדריכים כדוגמים, ממורים וממנהלים שהם מכירים לעזור להם בהמלצות ובמציאת מקום עבודה. מציאות זו מאתגרת את כלל המורים החדשים. החסם העיקרי של מורים יוצאי אתיופיה הוא היעדר קשרים חברתיים עם מורים פעילים בשדה שיכולים להמליץ עליהם וכן הקושי להיות פרואקטיביים ביצירת הזדמנויות לעבודה. על רקע זה, מנהלים רבים מספרים כי מעולם לא פגשו קורות חיים של מורה יוצא אתיופיה או שלא קיבלו המלצה על מורה כזה וכי היו שמחים לראיין מורים ממוצא אתיופי.

2. גזענות ודעות קדומות - מנהלי בתי ספר בעלי דעות קדומות או כאלה החוששים מהתנגדות של הורי התלמידים והתלמידים עצמם, נמנעים משילוב מורים יוצאי אתיופיה בבית ספרם. סיפורים על הורים שהתנגדו לשילוב מחנכת ממוצא אתיופי בכתת ילדיהם או על תלמידים שפחדו להידבק ממחלות של מורים יוצאי אתיופיה מוכרים למורים בני הקהילה ולמנהלים שראיינו.

כדי להתמודד עם אתגר השילוב של מורים במערכת, משרד החינוך מעסיק שתי רכזות השמה בהיקף כולל של שני ימי עבודה שבועיים (בכוונת המשרד להוסיף עוד יום עבודה שבועי בשנת הלימודים תשע"ט) וכן מעניק שעות תוספתיות לבוגרי התכנית כתמריץ למנהלים.

## מנגנון שעות תוספתיות

משרד החינוך מקצה לבתי הספר המשלבים מורים יוצאי אתיופיה שעות הוראה למשרת המורה תמורת מספר שעות זהה משעות התקן של בית הספר, עד להיקף מחצית המשרה (8 שעות שבועיות בחינוך היסודי ועד 6 שעות שבועיות בחינוך העל-יסודי). על פי חוזרי המנכ"ל המטרה היא להמריץ את המנהלים לקלוט מורות ומורים יוצאי אתיופיה. שעות אלה מאפשרות לתת הזדמנות למורים יוצאי אתיופיה להוכיח את יכולתם. שעות כאלה ניתנות למורים עולים ובמקרה של בני הקהילה הן ניתנות גם לילידי הארץ. מנגנון זה של מתן תמריץ למנהלים במקום מתן תמריץ למורים איכותיים גורר ביקורת רבה לאורך השנים. להלן הנקודות המרכזיות של הביקורת הנשמעת על המנגנון:

- 1. המנגנון אינו מעודד את המנהל להשקיע בליווי הקליטה של המורה.** השעות הן מעין "ממתק", כדברי מנהלים רבים, במציאות עגומה של מחסור בשעות. מנהלים המתקשים לספק משוב ותהליך ליווי מצמיח לקליטת המורה, מאשרים את הסטאז' של המורים אך לא קולטים אותם בבית הספר ומעבירים חוות דעת עמומה למפקחים. בבתי ספר בהם השתלבו מורים יוצאי אתיופיה שקיבלו ליווי במסגרת תכנית "כנפי יונה" של מכון כרם, המנהלים מעידים, שעל אף מגבלות הזמן, היו רוצים לקבל ליווי שיעזור להם לפתח את המודעות לרב-תרבותיות ולהבדלים בינ-אישיים. לתפיסתם, מציאות שכזו תעזור להם לקלוט היטב את המורים. מנהלים אלה מספרים כי הבדלים באופן התקשורת, למשל, מציבים לעיתים אתגרים בתהליך הקליטה (איך להבין מה המורים אומרים וחושפים ומה לא, קושי בתקשורת שאינה פנים אל פנים ווטסאפ-מייל-טלפון, השתתפות המורים בחדר המורים וכו').
- 2. עמידה חלקית בתנאים למתן שעות תוספתיות.** מתן שעות תוספתיות לא מותנה באופן מוחלט בעמידה בתנאים שנקבעו למתן השעות: (1) מגבלת שנים (2) השלמת שעות על חשבון בית הספר. מציאות זו של עמידה חלקית בדרישה ובלבד שייכנסו מורים נוספים למערכת, מסמנת את השעות התוספתיות כפיצוי הניתן למנהלים על רקע חולשתם של המורים. שעות אלה מנוצלות במקרים רבים כשעות מורה עמיתה או שעות סייעת להוראה של קבוצות קטנות וכו'.
- 3. השעות לא מהוות חלק מהתקן של המורה והדבר אינו נמסר באופן ברור למורים ולמנהלים.** המורים שמקבלים קביעות מגלים את הפער בין השעות שעבדו לבין היקף המשרה המאושר להם לקביעות. חשוב לציין, כי בתכניות יוקרתיות כמו "חלוץ חינוכי" או "חותם" נעשים מאמצים מקבילים להתמודד עם הקושי של השמת מורים במערכת. אולם, תכניות אלה מציבות מנגנוני השמה יעילים יותר לבית הספר ולמורים עצמם. לדוגמה, התכנית "חלוץ חינוכי" כוללת: (1) מנחה חיצוני המספק ליווי למנהל/ת בית הספר בהטמעת התכנית וליווי למורים החדשים (2) התחייבות להשלמת השעות התוספתיות באמצעות שעות מתקן בית הספר באופן הולך וגובר במהלך שלוש שנים. בנוסף, מתקיים שיח שוטף בין המנחה ל"חלוצים" ולמנהל/ת על הרחבת המשרה, היוזמה והתפקיד של החלוץ בבית הספר. התכנית כוללת מיונים והיא מבוססת על בחירה הן של ה"חלוצים" והן של בתי הספר.
- 4. מנגנון מורכב הפוגע בתשלום השכר המלא למורים** - הפעלת המנגנון של השעות התוספתיות מורכב מאוד ודורש מילוי של טפסים והעברתם בין גורמים רבים במשרד. זאת, בנוסף למנגנון המורכב ממילא של קליטת מורים במשרד החינוך. כתוצאה מכך, מורים רבים לא מקבלים שכר מלא על עבודתם גם חודשים רבים לאחר תחילת שנת הלימודים. מספר מנהלות מסרו שוויתרו על שילוב של מורה בוגרת תוספתית, לאחר

שידעו מניסיון הקודם שלא יוכלו לשלם לה משכורת עד שלב מתקדם בחודשי השנה ולא רצו לעמוד במצב דומה שוב. במקרים רבים הלנת השכר היא בעלת השפעה מכרעת גם על דמי לידה וימי מחלה. המורות, שבדרך כלל מצבן הכלכלי לא קל מלכתחילה, מוצאות עצמן חסרות אונים מול המערכת.

באמצעות התקציב הקיים ובמקום תכנית הכשרה ייעודית ושעות תוספתיות אנו מציעים להלן את המנוף לשינוי המדיניות.

---

## המודל המוצע

במטרה להגביר את ההנכחה החיובית והאיכותית של מורות ומורים ישראלים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ולקדם חברה פלורליסטית הניזונה מהעושר התרבותי של כלל אזרחיה, אנו מציעים שינוי במדיניות שיתמקד בשני אפיקים: (1) פיתוח תו תקן לבתי ספר רב-תרבותיים (2) העלאת רף הכניסה לתכניות להכשרת מורים וגיוס מכוון של מורות ומורים יוצאי אתיופיה.

להלן מפורטים שני האפיקים:

### תו תקן לבתי ספר רב-תרבותיים

אנו מציעים לפתח תו תקן לבתי ספר המעוניינים לטפח עקרונות של חינוך לרב-תרבותיות שיכללו:

- טיפוח חדר מורים רב-תרבותי

- פיתוח תכניות חינוכיות והתאמת תכניות לימודים לרב-תרבותיות

בתי ספר רב-תרבותיים יהוו סביבה חינוכית עשירה ומזינה עבור כלל קהילת בית הספר: צוות המורים, התלמידים וההורים. בתי ספר רב-תרבותיים, שערוכים להכלה של כלל הבאים בשעריהם ומעודדים ביטוי של מגוון זהויות ותרבויות, יטפחו סובלנות, יעודדו ביטוי אישי ושונות ויהוו מוקד משיכה למורות ולמורים איכותיים מקבוצות מגוונות בחברה הישראלית.

תו התקן ותהליך הסמכה לבתי ספר רב תרבותיים יכלול:

1. החלטה של הנהלת בית הספר וכלל קהילת בית הספר על מחויבותם לנושא.
2. מנחה חיצוני המלווה את צוות בית הספר בהובלת המהלך הבית ספרי. המנחה החיצוני יעלה את המודעות של ההנהלה ושל צוות בית הספר להיבטים של תרבות וזהות ויעזור לצוות בפיתוח התכנית.
3. מיפוי והערכה של מצב בית הספר בתחום החינוך לרב-תרבותיות וגיבוש תכנית עבודה בהתאם. תכנית העבודה תתייחס לתחומים הבאים:
  - א. צוות המורים - גיוס, שילוב וליווי של מורים מקבוצות שונות.
  - ב. פיתוח מקצועי - תכנון והובלה של תכנית לפיתוח מקצועי של צוות בית הספר בתחום של חינוך לרב-תרבותיות.
  - ג. תכנית הלימודים - התאמת תכניות הלימוד ודרכי ההוראה לעקרונות של החינוך לרב-תרבותיות. כמודל תיאורטי וכעוגן מארגן להתאמה הנדרשת יכול להוות המודל של בנקס (עזר, 2004).
  - ד. תכנית חינוכית - פיתוח תכניות חינוכיות חדשות במשותף עם הקהילה הרחבה של בית הספר. עיקרון מרכזי בגיבוש התכניות החדשות יכול להוות החינוך המעצים של פאולו פריירה המבוסס על דיאלוג בין מורים לתלמידים, ואף עם הוריהם. בדיאלוג הזה המורה לומד להכיר את חייהם, תרבותם ומורשתם

של תלמידיו והוריהם ואת הידע וניסיון החיים שהם מביאים אתם, כשם שהם לומדים להכיר את חייו של המורה ואת הידע שהוא מביא אתו. בכך, מבטא המורה את הכבוד שהוא רוכש לתלמידים, למשפחותיהם ולמורשת התרבותית שהם נושאים, במטרה לסייע להם לאתר את הכוחות הטמונים במורשתם ובתרבותם.

בית ספר שיעמוד בתו התקן יקבל תמיכה כספית למימוש התכניות וכן תמיכה למספר שנים בקליטה של מורים מקבוצות מגוונות. מנגנון הקליטה יהיה דומה למנגנון של "החלוץ החינוכי", לפיו שעות התקן שבית הספר מקצה לקליטת המורים החדשים הולכות וגדלות לאורך שלוש שנים, לעומת שעות התמיכה של המשרד שהולכות וקטנות.

במטרה להעלות את המודעות והידע של מנהלות ומנהלים בתחום ולעודד את הבחירה של בתי ספר בהסמכה לתו התקן, אנו מציעים לשלב בהכשרת המנהלים קורסים העוסקים בחינוך לרב-תרבותיות, בקשר המשולש זהות-הוראה-למידה ובתפקיד המנהל/ת בקידום בית ספר רב-תרבותי.

## **העלאת רף הכניסה לתכניות להכשרת מורים וגיוס מכון של מורות ומורים יוצאי אתיופיה**

כפי שניתן לראות מהנעשה בעולם, לשני המנגנונים הללו - העלאת הרף לכניסה לתכניות להכשרת מורים וגיוס מכון של מועמדים בעלי פוטנציאל גבוה מקבוצות מיעוט - יש השפעה רבה, עקיפה וישירה, על הרחבת ההנכחה האיכותית של מורים מקבוצות מיעוט בהכשרה וכן על השימור שלהם במערכת החינוך.

לפיכך, אנו מציעים:

1. לבטל את התכניות להכשרה ייעודית של יוצאי אתיופיה ואת ההקלות בקבלתם לתכניות הכשרה.
2. לפתח מנגנוני מיון מגוונים לתכניות ההכשרה, שישלבו מבחני התאמה (משימות ביצוע, סדנאות ותרגילים) וציוני מבחנים, וישמשו למיון כלל המועמדים לתכניות ההוראה. ניתן להסתמך על מסיל"ה, שפותח במכון מופ"ת (גרינפלד, 2016; גולדנברג ובסיס, 2016) ובלבד שהשימוש ייעשה לכלל הסטודנטים ולא באופן נפרד לישראלים יוצאי אתיופיה.
3. לגייס באופן מכון מועמדים איכותיים בעלי פוטנציאל גבוה מקבוצות שונות בחברה הישראלית ובכללם מקרב יוצאי אתיופיה, לתכניות היוקרתיות להכשרה להוראה ולתכניות ההכשרה הכלליות.
4. לתמוך במועמדים בעלי הפוטנציאל הגבוה עד לקליטתם בתפקידים משמעותיים במערכת החינוך. התמיכה תינתן באמצעות מלגות וליווי אישי, משלב התחלת ההכשרה ועד לסיום שלוש השנים הראשונות במערכת החינוך, ומטרתה להבטיח כי המועמדים יקבלו מענה פרטני בהתאם לצרכים אישיים וישתלבו בתפקידים משמעותיים בשדה החינוכי.
5. לשלב בהכשרת המורים קורסי חובה לכלל פרחי ההוראה, שיעסקו בחינוך לרב-תרבותיות ויאפשרו לפרחי ההוראה ללמוד על הזהות שלהם ולפתח מודעות להיבטים תרבותיים בתכניות לימודים ובתהליכי למידה והוראה.



## ביבליוגרפיה

- איזיקוביץ, ר' ובאק ר' (1991). מודלים המנחים את חינוכם של ילדים עולים בישראל. **עינים בחינוך**, 52, 33-50.
- האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל. לקט נתונים לרגל חג הסיגד (2017). הודעה לתקשורת של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נמצא בקישור [http://cbs.gov.il/reader/cw\\_usr\\_view\\_SHTML?ID=826](http://cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=826)
- גולדנברג, ג" ובסיס, ל' (2016). פרויקט מסיל"ה - סיכום הפיילוט. **ביטאון מכון מופ"ת**, 58, 5-7.
- גריןפלד, נ' (2016). מיון סטודנטים ייעודי ללימודי הוראה - מסיל"ה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 58, 3-4.
- וייל, ש' (2013). מורה אני ונאווה: הפמיניזציה של מקצוע החינוך בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך מורג-טלמון, פ', ועצמון, י' (עור') **נשים מהגרות בישראל**, 212-223. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ויניגר, א' (2014). **השתלבות מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת מרכז המחקר והמידע. חזון קהילת יוצאי אתיופיה בישראל (2016). המרחב.
- ליסיצה, ס' ופרס, י' (2000). עולי חבר העמים בישראל - גיבוש זהות ותהליכי אינטגרציה. **סוציולוגיה ישראלית** ג' תשס"א 7-30.
- עזר, ח' (2004). **רב תרבותיות בחברה ובבית הספר: היבטים חינוכיים ואורייניים**. האוניברסיטה הפתוחה.
- פלמור, א' (2016). **הצוות למיגור הגזענות נגד יוצאי אתיופיה-דוח מסכם**. ירושלים: משרד המשפטים.
- קלדרון, נ' (2000). **פלורליסטים בעל כורחם, על ריבוי התרבויות של הישראלים**. חיפה, הוצאת זמורה ביתן.
- רון, ע' (2017). **הכשרתם ושילובם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה**. דו"ח של מרכז המידע הבין מכללתי במכון מופ"ת. ת"א.
- שביד, א' (1997). פלורליזם כהסכמה חברתית וכהשקפת-עולם אישית מתוך פלדי, א' (עורך) **החינוך במבחן הזמן**, 275-283. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- תדמור, י' (2003). עקרונות בחינוך לגישה רב-תרבותית. **אקדמות** 13, 169-182.
- Achinstein, B. Ogawa, R. T., Sexton, D. & Freitas, C. (2010). Retaining teachers of color: A pressing problem and a potential strategy for "hard-to-staff" schools. *Review of Educational Research* 80(1), 71-107.
- Carver-Thomas, D., and Grayson, K. (2017). Strategies for recruiting and retaining a diverse, high-quality teacher workforce. Intercultural Development Research Association: IDRA. <http://www.idra.org/resource-center/strategies-recruiting-retaining-diverse-high-quality-teacher-workforce/>
- Dee T. S., (2001). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment, NBER (National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 8432. pp. 195-210. <http://www.nber.org/papers/w8432>

- Egalite, Anna J., Brian, K., & Marcus A. Winters. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review* 45, 44-52.
- Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142.
- Gordon, J. A. (1994). Why students of color are not entering teaching: reflections from minority teachers. *Journal of Teacher Education* 45(5), 346-353.
- Hrabowski, Freeman, and Mavis G. Sanders. (2015). Increasing Racial Diversity in the Teacher Workforce: One University's Approach. NEA.  
[www.nea.org/home/65429.html](http://www.nea.org/home/65429.html)
- Ingersoll, R. and May, H. (2016). Minority Teacher Recruitment, Employment, and Retention: 1987 to 2013 (research brief). Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/minority-teacher-recruitment-brief>
- Kalnisky, E. (2013). Increasing access to higher education and employment, Ethiopian immigrants in Israel. *Intercultural Education* 24(5), pp.476-488.
- Klopfenstein, K. (2005). Beyond test scores: The impact of black teacher role models on rigorous math taking. *Contemporary Economic Policy, Western Economic Association International* 23(3), 416-428.
- Partelow, Lisette, et al. (2017). America Needs More Teachers of Color and a More Selective Teaching Profession. Center for American Progress.  
[www.americanprogress.org/issues/education-12/reports/2017/09/14/437667/america-needs-teachers-color-selective-teaching-profession/](http://www.americanprogress.org/issues/education-12/reports/2017/09/14/437667/america-needs-teachers-color-selective-teaching-profession/).
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, The State of Racial Diversity in the Educator Workforce, Washington, D.C. 2016.
- Wilder, M. (2000). Increasing African American Teachers' Presence in American Schools. *Urban Education* 35(2), 205-220.
- Wortham, S. (2003). Learning in Education In Lynn Nadel (ed.) Encyclopedia of Cognitive Science. V.1 New York: Nature Publishing Group. Article 563, 1079-1082.
- Yaron, K & Poggler, F. (eds.) (1993). Meeting of Culture and Clash of Culture. Jerusalem. The Magnes press.
-



