

## הכשרתם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה ושילובם במקצועות ההוראה

ד"ר עמליה רן  
מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת

ניהול ועריכה: ד"ר ליאת יוספסברג בן-יהושע  
מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת



ייעוץ אקדמי: ד"ר עדי בינס  
ייעוץ מקצועי: ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר  
מוגש לאדווה הדר ושרונה בירו נגטו, עמותת עולים ביחד.

© כל הזכויות שמורות למרכז המידע הבין-מכללתי במכון מופ"ת. ניתן לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם ולאחסן במאגר מידע סקירה זו, תוך הפנייה או ציטוט מתאימים. כל שינוי בחומר שבסקירה זו אסור בהחלט, אלא ברשות מפורשת בכתב ממרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת [meyda@macam.ac.il](mailto:meyda@macam.ac.il)

חלק מן התמונות באדיבות [slideHunter.com](http://slideHunter.com)

יש לצטט את הסקירה כך: חן, ע' (2017). **הכשרתם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה ושילובם במקצועות ההוראה**. ל' יוספסברג בן-יהושע (עורכת). תל-אביב: הוצאת מכון מופ"ת.

עריכה לשונית: דקלה מארק-אופנהיימר.

## תוכן העניינים

4	רשימת איורים
4	רשימת טבלאות
5	תקציר
6	Abstract
7	1. מבוא
12	2. מתודולוגיה
14	3. הכשרת מורים ומורות ישראלים יוצאי אתיופיה
14	3.1 רקע היסטורי: השפעת הגזענות והאפליה על יוצאי אתיופיה
16	3.2 רקע היסטורי: שינויים חברתיים, מגדריים, משפחתיים ואישיים והשפעתם על מקצוע ההוראה והחינוך
17	3.3 ראשית הדרך: תכניות יעודיות להכשרת מורים יוצאי אתיופיה
22	3.4 תכנית תספ"ה
26	3.5 חסמים בשלב ההשמה
29	3.6 תמונת מצב עדכנית
29	3.6.1 שינויים ממסדיים לשילוב
34	4. דיון ומסקנות
38	ביבליוגרפיה

## רשימת איורים

- תרשים 1: שיעורם היחסי של סטודנטים ישראלים יוצאי אתיופיה בקרב כלל הסטודנטים בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013) ..... 8
- תרשים 2: מספרם של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך (ויניגר, 2014; שץ-אופנהיימר, 2017) ..... 9
- תרשים 3: תעסוקת מורים יוצאי אתיופיה בחינוך היסודי והעל-יסודי (ויניגר, 2014) ..... 9
- תרשים 4: תעסוקת מורים יוצאי אתיופיה בהשוואה לתעסוקת מורים אחרים (ויניגר, 2014) ..... 10
- תרשים 5: עקרונות התוכנית להכשרת מורים יוצאי אתיופיה במכללת אחווה ..... 19
- תרשים 6: חסמים בשלב ההשמה ..... 29

## רשימת טבלאות

- טבלה 1: מספר הסטודנטים בני הקהילה האתיופית הלומדים במכללות אקדמיות לחינוך ..... 24

## תקציר

סקירה זו עוסקת בהכשרתם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה ושילובם במקצועות ההוראה ובמערכת החינוך בישראל. הסקירה תתמקד בתהליך ההכשרה של הסטודנטים והאקדמאים, הן במסגרת תוכניות ייעודיות וחלופיות והן במסגרת תוכניות ההכשרה להוראה הכלליות במכללות האקדמיות לחינוך ובאוניברסיטאות, וכן בתהליך השילוב במקצועות ההוראה בשדה, בדגש על מורים ועל מנהלי בתי ספר.

הסקירה תבחן את הנתונים על אודות הכשרת מורים ישראלים יוצאי אתיופיה והעסקתם (במיוחד בשנים 2011–2016), כדי לאמוד את מידת שילובם במגזר הציבורי בפרט ובחברה הישראלית בכלל, כחלק ממטרת-על המבקשת להעריך את שילוב מורים יוצאי אתיופיה כמנוע חברתי וככלי ליצירת מנהיגות חינוכית וציבורית בישראל.

כיום, בתחום ההכשרה להוראה, שש מכללות אקדמיות לחינוך מציעות תוכניות הכשרה ייחודיות לסטודנטים ישראלים יוצאי אתיופיה בנוסף לתוכניות הלימודים הסטנדרטיות הקיימות במכללות האקדמיות לחינוך ובמחלקות לחינוך באוניברסיטאות. עד כה, סיימו כ-300 בוגרים את התוכניות השונות, מתוכם מעט בוגרים של התוכניות באוניברסיטאות. הנתונים על אודות מספרם של המורים בהשמה אינם ברורים מסיבות שיפורטו להלן, ומקצת המורים מלמדים בחלקיות המשרה או שאינם נחשבים לעובדי משרד החינוך, אלא לעובדי עמותות כגון קרן קרב.

יודגש שבשל קוצר היריעה ומורכבות הנשא, לא יורחב הדיון בסקירה להיבטים תרבותיים, אתניים, גזעיים, אפלייתיים או אחרים המשפיעים על השיבוץ התעסוקתי, אלא תבחן השאלה האם קיימים חסמים מובנים העומדים בפני יוצאי אתיופיה בבואם להשתלב בתחום ההוראה וכיצד ניתן להתגבר עליהם.

ברצוננו להודות על שיתוף הפעולה לכל אנשי הקשר שסייעו בידנו להשלים משימה זו במוסדות ובגופים השונים. תודתנו נתונה אף למרואיינים שהסכימו לחשוף בפנינו את סיפורם האישי כדי להוסיף נדבך נוסף לסיפור שילובם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה.

**מילות מפתח:** מורים יוצאי אתיופיה, תוכניות הכשרה ייחודיות, העסקת מורים ישראלים יוצאי אתיופיה, השמה ושיבוץ.

## Abstract

This literature review focuses on teacher education and integration of Israeli teachers from Ethiopian descent in the field of education and the schools system in Israel. The review presents the training process of students and graduates within the framework of special and alternative programs as well as in general education programs in academic colleges for education and in universities. Moreover, the review focuses on the integration of Israeli teachers and school principals of Ethiopian descent in the educational field and the teaching profession.

By examining the data on teacher education and terms of employment of Israeli teachers of Ethiopian descent (particularly in recent years, from 2011 to 2016), this review seeks to estimate the extent of their integration in the public sphere in particular, and in the Israeli society in general. This research goal is part of a wider strategic plan to promote the integration of teachers of Ethiopian descent as a social motor and as means for creating educational and public leadership in Israel.

We should emphasize that due to the complexity of this subject and the limitations of this literature review, rather than focusing on the cultural, ethnic, racial, discriminatory or other aspects, which impact on the professional integration, we will study in this framework the structural obstacles with which teachers of Ethiopian descent face during their job search and integration in the field, and we will point out alternative ways to overcome these impediments.

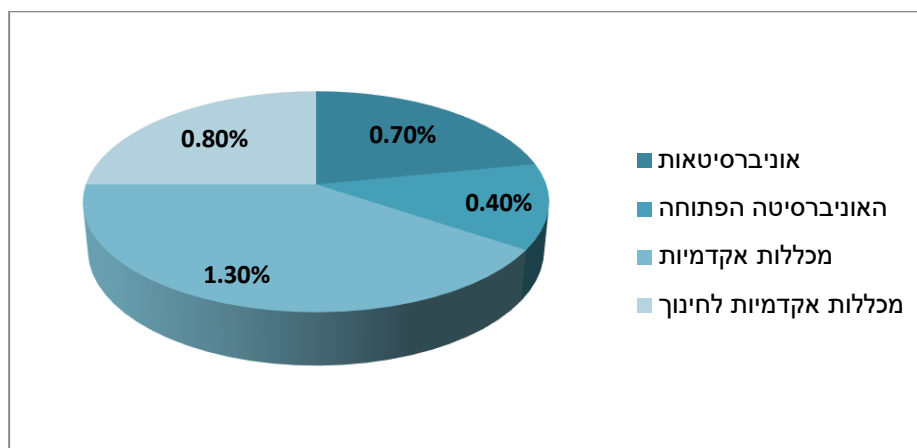
**Key words:** *teachers of Ethiopian descent; special teacher education programs; teachers' employment; integration and matriculation.*

## 1. מברא

בשנים האחרונות עולה ביתר שאת שאלת הייצוג ההולם של ישראלים יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית במסגרות ציבוריות בכלל ובמערכת החינוך בפרט. שאלה זו מתקשרת הן לפערים הקיימים בין חלקם היחסי של יוצאי אתיופיה באוכלוסייה הכללית ובין מספר הסטודנטים הישראלים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה, בדגש על המתכשרים להוראה, והן בסוגיית השתלבותם של מורים חדשים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה ובמערכת החינוך.

בשנת 2016 חיו במדינת ישראל 141,200 יוצאי אתיופיה, ושיעורם באוכלוסיית ישראל היה 1.7%. מתוכם, 85,700 היו ישראלים ילידי אתיופיה ו-55,500 היו ילידי הארץ, דור שני להורים יוצאי אתיופיה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016). מנתוני משרד החינוך עולה כי בשנת הלימודים תשע"ז היו במערכת החינוך 173,428 עובדי הוראה (בן-יהודה, 2017); מתוכם, כ-0.3% מורים יוצאי אתיופיה. מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016), עולה שבשנת הלימודים תשע"ו למדו 2,966 סטודנטים ישראלים יוצאי אתיופיה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (להוציא האוניברסיטה הפתוחה); מתוכם, 2,583 סטודנטים למדו לתואר ראשון וכ-13% למדו במכללות אקדמיות לחינוך. מקרב הסטודנטים לתואר שני כ-9% למדו במכללות האקדמיות לחינוך, ויותר משני שלישים מהסטודנטים האלו היו נשים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2016; ויניגר, 2014). שיעור הסטודנטיות באוכלוסיית יוצאי אתיופיה ראוי לציון, הואיל ושיעורן גבוה יותר בהשוואה לאוכלוסייה הכללית של הסטודנטיות הלומדות לתואר ראשון (66.8% לעומת 56.5% בהתאמה), ובלימודי תואר שני שיעור הסטודנטיות יוצאות אתיופיה גבוה בהשוואה לכלל הסטודנטים הלומדים לתואר זה (60.1% לעומת 59.9% בהתאמה) (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013, 2016; מבקר המדינה, 2012).

נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013), המפרטים את פילוח הסטודנטים יוצאי אתיופיה, הצביעו על כך שמרביתם (87.4%) למדו לתואר ראשון, 11.8% למדו לתואר שני, 0.5% למדו לתואר שלישי ו-0.3% למדו לתעודה אקדמית. זאת ועוד, בשנת תשע"ג 4.5% מהישראלים יוצאי אתיופיה בני 18–39 למדו לתואר ראשון או לתואר שני, כששיעור הסטודנטים הכללי היה 10.2%. מתוך כלל הסטודנטים באוניברסיטאות שיעור הסטודנטים ממוצא אתיופי היה 0.7%, באוניברסיטה הפתוחה שיעורם של אלה האחרונים היה 0.4%, במכללות האקדמיות למדו 1.3% סטודנטים ממוצא אתיופי ובמכללות האקדמיות לחינוך שיעור הסטודנטים ממוצא אתיופי היה 0.8%.

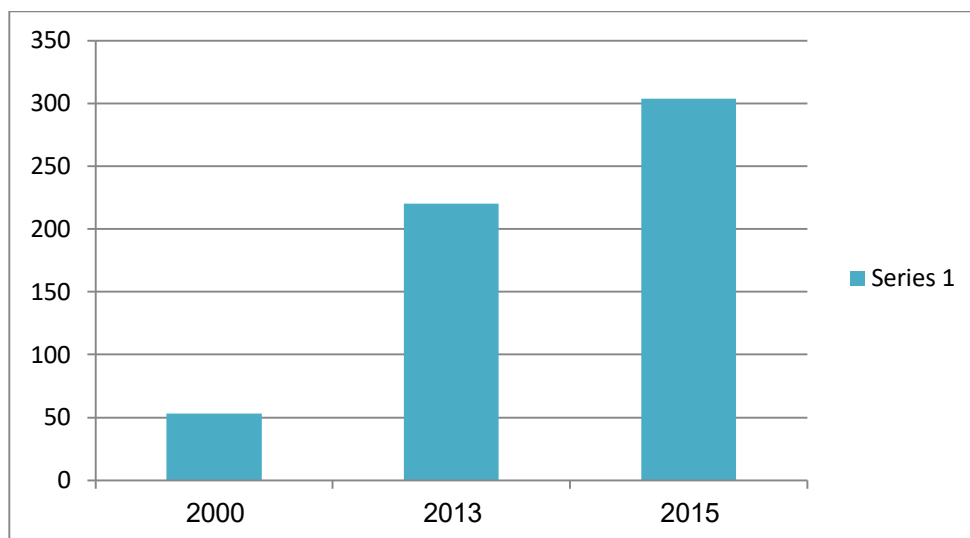


תרשים 1: שיעורם היחסי של סטודנטים ישראלים יוצאי אתיופיה בקרב כלל הסטודנטים בישראל (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013)

מנתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה עולה עוד שהסטודנטים יוצאי אתיופיה נטו יותר ללימודי מדעי החברה (1.6% מכלל הסטודנטים), עסקים ומדעי הניהול (1.5% מכלל הסטודנטים) ומקצועות עזר רפואיים (1.8% מכלל הסטודנטים), ונטו פחות ללמוד הנדסה ואדריכלות (0.7% מכלל הסטודנטים), מדעי הטבע (0.5% מכלל הסטודנטים), מתמטיקה (0.7% מכלל הסטודנטים), אומנויות ואומנות שימושית (0.4% מכלל הסטודנטים), שפות, ספרויות ולימודים רגיונליים (0.3% מכלל הסטודנטים) (קסיר [קלינר], 2016).

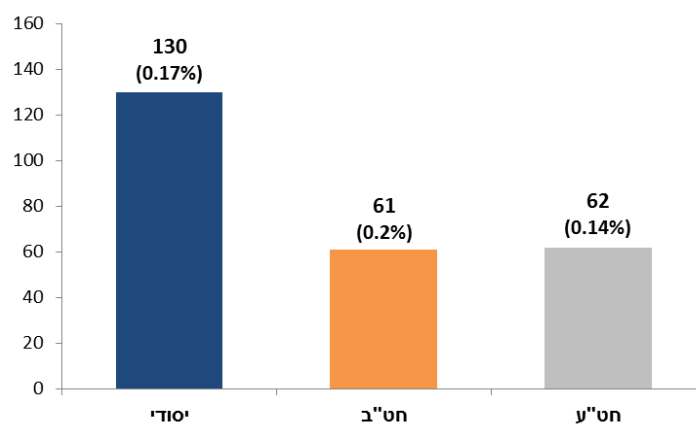
סוגיית השתלבותם של יוצאי אתיופיה בישראל נבחנה לאורך השנים, ומסמכים שונים מצביעים על פערים בין יוצאי אתיופיה לכלל האוכלוסייה בישראל (ויניגר, 2014). בהקשר זה בולט הקושי של שילוב מורים ישראלים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה במערכת החינוך. במסמך שהכין ויניגר עבור הכנסת (שם) צויין, שעם השנים חלה עלייה במספרם של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך; בשנת 2000 היו 53 מורים בלבד, ואילו בשנת 2013 הועסקו 220 מורים, ושיעורם בקרב כלל המורים במערכת גדל מ-0.05% בשנת 2000 ל-0.16% בשנת 2013 (שם). על פי נתוני משרד החינוך, בשנת 2015, מספר המורים יוצאי אתיופיה היה 304, ואילו השנה (2017) הועסקו במערכת החינוך 84 מורים נוספים (סך הכול 388 מורים יוצאי אתיופיה). רוב המורים הישראלים יוצאי אתיופיה אינם מורים-מחנכים, אלא מורים מקצועיים המלמדים אמהרית (כולל הגשה לבגרות), מורים-מסייעים לתלמידים בקבוצות קטנות וסייעות לגננות. רק אחדים מהמורים יוצאי אתיופיה עובדים כמחנכים במשרה מלאה (שץ-אופנהיימר, 2017b).





תרשים 2: מספרם של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך (וינינגר, 2014; שץ-אופנהיימר, 2017)

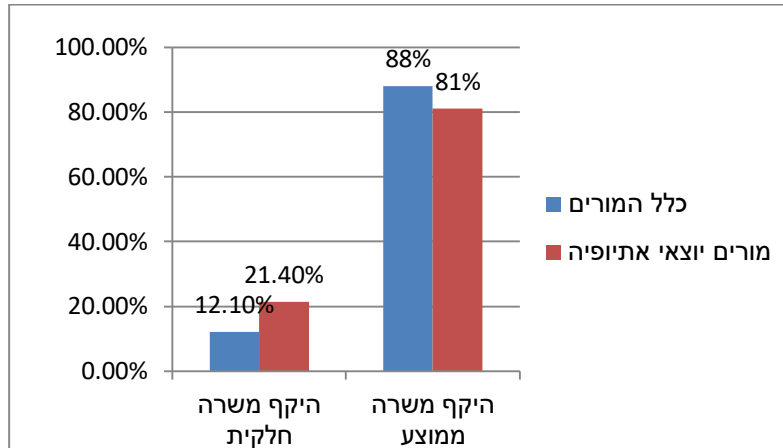
נתונים נוספים על אודות מורים יוצאי אתיופיה מצביעים על כך שבשנים 1990–2013 הוסמכו להוראה בישראל 374 מורים: 256 היו בעלי תואר ראשון (B.Ed) ממכללות אקדמיות לחינוך; 71 היו בוגרי תוכניות להסבת אקדמאים להוראה במכללות; ו-47 קיבלו תעודת הוראה אוניברסיטאית. כמו כן מספר יוצאי אתיופיה המוסמכים להוראה עלה (לא כולל בוגרי תוכניות להסבת אקדמאים להוראה), אולם שיעורם בקרב כלל אוכלוסיית יוצאי אתיופיה קטן (0.9%) (וינינגר, 2014).



תרשים 3: תעסוקת מורים יוצאי אתיופיה בחינוך היסודי והעל-יסודי (וינינגר, 2014)

במסמך ש במרכז המחקר והמידע של הכנסת בנושא השתלבות מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך והוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט בשנת 2014 צויין, שהמורים יוצאי אתיופיה מועסקים לרוב בהיקף משרה קטן בהשוואה למורים אחרים במערכת החינוך. נמצא ש-21.4% מהמורים יוצאי אתיופיה מועסקים

בהיקף משרה שאינו עולה על מחצית המשרה, לעומת 12.1% מהמורים שאינם יוצאי אתיופיה; היקף המשרה הממוצע של מורים יוצאי אתיופיה הוא 81%, ואילו היקף המשרה הממוצע של מורים אחרים במערכת החינוך הוא 88% (שם).



תרשים 4: תעסוקת מורים יוצאי אתיופיה בהשוואה לתעסוקת מורים אחרים (ויניגר, 2014)

רוב המורים יוצאי אתיופיה הם אקדמאים בעלי הסמכה להוראה (72.9%) או אקדמאים ללא הסמכה להוראה (16.2%). בקרב המורים יוצאי אתיופיה ללא השכלה אקדמית שיעור המורים שיש להם הסמכה להוראה הוא 4.5%, שיעור זה קטן משיעור המורים ללא הסמכה להוראה שאינם יוצאי אתיופיה (6.5%). מהשוואה לכלל המורים בישראל עולה כי שיעור המורים בעלי השכלה אקדמית דומה, אך שיעור המורים האקדמאים בעלי הסמכה להוראה שאינם יוצאי אתיופיה הוא 80.5% (לעומת 72.9% (שם)).

אף בהיבט ותק ההוראה ניכר כי קיימים פערים בין מורים יוצאי אתיופיה ומורים שאינם יוצאי אתיופיה. הוותק הממוצע של מורים יוצאי אתיופיה קטן מהוותק הממוצע של מורים אחרים במערכת החינוך. שיעור המורים שיש להם ותק של עד חמש שנים הוא 44% (ל-19% ותק של שנה–שנתיים ול-25% ותק של שלוש–חמש שנים), לעומת כ-19% בקרב מורים שאינם יוצאי אתיופיה (ל-8% ותק של שנה–שנתיים ול-11% ותק של שלוש–חמש שנים). ככל הנראה פער זה נובע מהעובדה שמורים רבים יוצאי אתיופיה השתלבו במערכת החינוך רק בשנים האחרונות (שם).

חשוב לציין במבוא לסקירה זו כי נתוני משרד החינוך על אודות מורים ישראלים יוצאי אתיופיה מתייחסים רק למורים עולים אשר נולדו באתיופיה ואינם כוללים מידע על אודות מורים ילידי הארץ שמוצאם מאתיופיה (דור שני לאב יליד אתיופיה), לכן המידע על השתלבותם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך לוקה בחסר.

הנתונים המוצגים בסקירה זו נלקחו מדוחות של מוסדות ממשלה מן השנים האחרונות, מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, ממשרד החינוך, ממחקרים שנעשו בשנים האחרונות על תוכניות ההכשרה

הייעודיות והייחודיות ומראיונות אישיים עם מורים יוצאי אתיופיה ועם אנשי קשר במוסדות ההכשרה ובמשרד החינוך. ברם, עד כה טרם נעשה מחקר מעמיק לפילוח תנאי ההעסקה של מורים יוצאי אתיופיה (מספר שעות הוראה, היקף משרה, דרגות שכר, ותק וכיו"ב), ויש צורך בהשלמת נתונים אלו כדי לקבל תמונה ברורה ומלאה על אודות שילובם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה במקצועות החינוך וההוראה.

נציין כי במערכת החינוך עובדים מגשרים – אנשי חינוך בבתי ספר – שתפקידם לגשר בין אנשי הקהילה האתיופית וצוות בית הספר. נכון לשנת 2017, בשל שינויים מערכתיים, עבדו 11 מגשרים בסטטוס של מורים, ל-33 מגשרים יש תואר ראשון, והם ישלימו את לימודי תעודת ההוראה, ו-14 מגשרים יתחילו בלימודי תואר ראשון ותעודת הוראה. מנהל עובדי הוראה של משרד החינוך, אליו עבר תחום אחריות המגשרים בבתי הספר בשנה האחרונה, ארגן השלמת לימודים לשתי הקבוצות האחרונות. תוספת זו של כוח אדם למצבת עובדי ההוראה יוצאי אתיופיה צפויה להגדיל את סך המורים יוצאי אתיופיה המועסקים במערכת החינוך (שץ-אופנהיימר, תכתובת אישית, 10 במרץ 2017).

## 2. מתודולוגיה

סקירה זו מבקשת לעסוק בנושא הכשרתם של מורים ומורות ישראלים יוצאי אתיופיה ושילובם במקצועות ההוראה ומטרתה לשרטט תמונת מצב עדכנית בנושאים האלה: תוכניות ההכשרה להוראה המיועדות למתכשרים יוצאי אתיופיה, מספר המועסקים בפועל במערכת החינוך, חסמים מבניים ואחרים בתהליך ההכשרה וההשמה והצעות לשינוי ברוח מדיניות "דרך חדשה" המטפלת בנושא זה.

כדי לאמוד את ייצוגיות בוגרי תוכניות ההכשרה בהוראה של יוצאי אתיופיה בקרב כלל אוכלוסיית המורים בישראל, בסקירה ייבחנו השאלות האלה:

- האם יש ייצוג לבוגרי תוכניות ההכשרה להוראה של יוצאי אתיופיה בקרב סך בוגרי התוכניות להכשרת מורים? מהי המגמה בייצוגיות זו בחמש השנים האחרונות?
- מהם תהליכי ההכשרה להוראה של מורים יוצאי אתיופיה והעסקתם והאם יש דגשים מיוחדים בתהליכים אלה?
- מהו פרופיל המועמדים להכשרה בהוראה של מורים יוצאי אתיופיה ומהם תנאי הקבלה של התוכניות?
- האם ניתן להצביע על חסמים מבניים, החל בתהליך ההכשרה וכלה בשיבוץ בבתי הספר?
- אילו תוכניות קיימות לסיוע בשילוב התעסוקתי (במכללות, בעמותות ובמשרד החינוך) של מתכשרים להוראה? אם קיימות תוכניות כאלה מהם החוזקות והאתגרים שלהן?
- כמה מורים יוצאי אתיופיה מועסקים במקצוע ההוראה? כמה מורים יוצאי אתיופיה מועסקים ישירות על ידי משרד החינוך וכמה על ידי עמותות חיצוניות?
- מהו פרופיל בתי הספר שבהם המורים יוצאי אתיופיה מלמדים?
- מהי "קפיצת המדרגה" בדרכם של מורים יוצאי אתיופיה לתפקידי ניהול? כמה מנהלים וסגני מנהלים יוצאי אתיופיה יש במערכת החינוך?

הסקירה להלן תציג את התהליכים ההיסטוריים שעיצבו את סוגיית שילובם של המורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל, תבחן את תוכניות ההכשרה הקיימות בשנים האחרונות ותתמקד בקשיים המלווים את המתמחים והמתכשרים לאורך הדרך, ממבחי הקבלה והמינון, שילובם בבתי הספר והתקדמותם לתפקידי מפתח במערכת החינוך (ניהול). לשם כך, בנוסף לעבודת המידענות ואיתור המחקרים בנושא זה, נערכו כמה ראיונות אישיים עם מורים-בוגרים של תוכניות ההכשרה, רכזי תוכניות שונות במכללות ובאוניברסיטאות, וכן שיחות עם אשת היעץ המקצועי מטעם משרד החינוך, ד"ר אורנה שץ-אופנהיימר, אשר מרכזת את תכנית תספ"ה במכללות.

לשם השוואת נתונים עדכניים על אודות שילוב מורים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה השתמשנו במאגרי המידע של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, אתר OECD, מרכז המידע והמחקר של הכנסת, וכן נסקרו דוחות הכנסת וועדות הממשלה השונות בנושא קידום של יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית ושילובם בה. נוסף על אלה, עבור סקירה זו, נעזרנו במאגרי מידע אקדמיים, באינדקסים שונים, ובאתרים

רשמיים של גופים רלוונטיים לנושא: מאגרי המידע של מכון מופ"ת, EBSCO, ERIC, Google scholar ועוד. לצורך איסוף המידע הרלוונטי השתמשנו במילות המפתח האלה: מורים יוצאי אתיופיה, תוכניות הכשרה ייחודיות, העסקת מורים ישראלים יוצאי אתיופיה, השמה ושיבוץ.

### 3. הכשרת מורים ומורות ישראלים יוצאי אתיופיה

#### 3.1 רקע היסטורי: השפעות הגזענות והאפליה על יוצאי אתיופיה

במדינות מפותחות בעולם המילה גזענות נחשבת לבלתי תקינה פוליטית, והיא מוכחשת לרוב, אולם ביטוייה הסמויים, כגון הימנעות מקשר חברתי וממגע, הדרה מהמרחב הציבורי ומניעת הזדמנויות להשתלבות בקהילה קיימים בכל חברה (פלמור, 2016). במקרים רבים, אפליה היא גורם לחץ המוביל לתוצאות שליליות המוצאות את ביטויין בחוסר נוחות פסיכולוגי (וולש, תובל-משיח ושי, 2013), אך יש לציין שגורמים תחיקתיים, חברתיים-דמוגרפיים, פסיכולוגיים והתנהגותיים, לצד תגובת הפרט, עשויים לתווך בין הלחץ ובין התוצאות השליליות האלו. אפליה נתפסת כמידת האיום שיש במצב כלשהו על תחושת הרווחה של הפרט, על יכולתיו ועל משאביו להתמודד עם האיום.

הסטראוטיפים ה"חיוביים" כלפי יוצאי אתיופיה בישראל מציגים אותם כאנשים "חמים", צנועים ועדינים, מזה, לצד סטראוטיפים מפלים, המנציחים דימוי של פרימיטיביות ונחשלות, חולשה וחוסר מסוגלות, מזה. לפי פלמור (2016), דימויים אלו משקפים את תהליך הדה-הומניזציה של יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית. במאמרו עסק לוי (2016) באיום הסטראוטיפ, אותו הוא מגדיר כ"עצם הידיעה של חבר בקבוצה הנתפסת כנחותה, שיש סטראוטיפ המשוך לקבוצתו [...] איום זה עשוי להוביל לפגיעה באיכות הביצוע של היחיד במטלות הניתנות לו" (שם, עמ' 10). לוי ציין את ההתייחסות ליוצאי אתיופיה בחברה הישראלית כ"שחורים", ולחווית הגירתם הדומה לחוויית ההגירה של אפריקנים למדינות מערביות. לכן סטראוטיפים הקשורים, למשל, לאפרו-אמריקנים, כמו אלו שעניינים השכלה, שאפתנות, יכולת קידום ומוטיבציה, שייכו גם ליוצאי אתיופיה. סטיגמות אלו הן גורם סיכון למיטביות ולהסתגלות, והן עלולות לפגוע בתוכניות קידום, הישגיות ומיטביות של יוצאי אתיופיה בישראל. טענה זו מופיעה גם במחקרה של כורם (2014) שעסקה בטיפוח אסרטיביות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה. לדעתה, ההתמודדות החברתית של יוצאי אתיופיה מאופיינת ברמת אסרטיביות נמוכה בהשוואה לבני נוער אחרים, בגלל קשיים כמו הבדלים בסגנון תקשורת בין-אישית, תחושת חוסר אונים או היעדר מיומנויות חברתיות שיחזקו את תחושת השליטה שלהם. שיפור מיומנויות פיתוח האסרטיביות עשוי לתרום להשתלבות מיטבית יותר בחברת הרוב.

בן-אליעזר (2004, אצל וולש, תובל-משיח ושי, 2013) עסק בחוויית האפליה וההדרה בחברה הישראלית, וטען כי חוויה זו הובילה את יוצאי אתיופיה לפתח זהות חדשה של "שחורות" (*blackness*), המוצאת את ביטוייה בשיבה לשפה האמהרית, לשמות הילדות המקוריים, למוזיקה ולתרבות. הגאווה התרבותית והכעס תפסו את מקומם של הדיכאון ושל הייאוש. מודעות לאפליה ומאבק בכלים של עימות, של חינוך, של מחאה ושל הומור תורמים לתחושת עצמיות חיובית ויוצרים שייכות רבה יותר לחברה הישראלית. גם אשל, קורמן, זהבי וסבית (2007) דנו באפשרות יצירת זהות קולקטיבית חדשה או נוספת כדרך התמודדות עם תחושת האפליה. החוקרים ציינו כי סטודנטים יוצאי אתיופיה עלולים לחוש ספקות בנוגע לנכונות חברת הרוב לקלוט אותם, והם עלולים להרגיש כי הם מופלים לרעה. חוסר השתלבות מלאה בחברת הרוב כרוך בתחושת תסכול ודחייה ובתרומה שלילית בתהליך ההיטמעות בחברה הישראלית בכלל

ובשוק התעסוקה בפרט. עם זאת, זהות קולקטיבית קבוצתית כגון "סטודנטים" עשויה להפחית את תחושת האפליה ולשפר את תהליך ההסתגלות.

שונות תרבותית ולשונית עלולה להשפיע לרעה על הישגים במבחנים סטנדרטיים, כפי שגרסה שליפר (2014) במחקרה על ההיבטים הלשוניים והחברתיים-תרבותיים בהפקת שיח כתוב ודבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה בישראל. חמישה מאפיינים של יוצאי אתיופיה עשויים להסביר את תוצאותיהם הנמוכות במבחנים המודדים הישגים באמצעים סטנדרטיים:

- **מיעוט בדיבור פומבי ובשאלת שאלות** בייחוד בנושאים פרטיים ובנוכחות בעל סמכות מבוגר. יכולת הלמידה מוצאת את ביטוייה בהקשבה ולא דווקא בדיבור ובשאלת שאלות.
- **היחס לסמכות** – נטייה תרבותית שלא לסרב לבעל סמכות הפונה לתלמיד מתוך כבוד לסמכות ז.
- **זיהוי מטרות נסתרות של בן השיח** כחלק מאינטואיציה וניסיון להבין בין השיטין את הנאמר.
- **מבנה הצגת דברים** המאופיין באקספוזיציות ארוכות בתחילת הדברים ובצמצום הסימומ, זאת כחלק מחינוך המתבסס על סיפורי משלים שיש להם מוסר השכל, מבלי להרבות במילים מפורשות על אודות המסר המרכזי. במילים אחרות, ארגון הצגת הדברים מושפע מן הנורמות התרבותיות בנוגע לכיצד יש לספר סיפור ולהציגו.
- **מיומנות ההיבחנות** – גורמי הטיה שפגמו ביכולת להשיג ציונים גבוהים יותר בבחינות כללו מאפיין התקדמות לא שיטתית בטקסט המבחן ושימוש בפרשנות המעוגנת בחוויות אישיות ובניסיון חיים במקום על בסיס הטקסט הכתוב במבחן.

בשל הבדלים אלה צריך לפתח מבחנים מותאמי תרבות. אולם שליפר (שם) הדגישה במסקנותיה שדרוש מחקר נוסף שיתמקד בשונות בקרב אוכלוסיית יוצאי אתיופיה ובהבדלים בין בעלי רקע אורייני בשפת האם ואלה החסרים אותו, הבדלי מקום מגורים קודם (עיר או כפר), השתייכות דתית ומסגרות למידה קודמות.

בעשורים האחרונים הובילה הממשלה מדיניות של תוכניות נפרדות ליוצאי אתיופיה כדרך לצמצום פערים, אך מדיניות זו הובילה לבידול חברתי ולתיגו יוצאי אתיופיה כבעלי כישורים נחותים ויכולות פחותות (פלמור 2016). זאת ועוד, אפליה ויחס מיוחד ליוצאי אתיופיה תועדו בממסד הדתי, במערכת הבריאות, בשוק התעסוקה, בתחום התקשורת ובתחום החינוך והרווחה (מבקר המדינה, 2016; ורצברגר, 2003; פלמור, 2016), ודוח בנושא הפערים והטענות לאפליה פורסם על ידי מרכז המידע והמחקר של הכנסת כבר בשנת 2003 (ורצברגר, 2003). עם זאת, נכון לשנת 2017, טרם יושמו במלואן ההמלצות השונות למיגור הגזענות והאפליה במגזרים השונים, כפי שטען מבקר המדינה בדוח על הליקויים ביישום תוכנית בנושא במערכת החינוך (מבקר המדינה, 2016).

בשל קוצר היריעה לא נעסוק פה בהרחבה בהיבטי הגזענות והאפליה בחברה הישראלית כלפי יוצאי אתיופיה, אך בניתוח החסמים השונים בשלבי ההכשרה להוראה וההשמה בשטח, נשוב ונציין את הקשיים הנובעים מן הפערים התרבותיים, האפלייתיים והחברתיים כמו הטענות על הפניות יתר לחינוך המיוחד או

לחינוך חוץ-ביתי בפנימיות (ורצברגר, 2003; פלמור, 2016; Binhas, 2016) או היעדרותן של דמויות מפתח יוצאות אתיופיה בתחום החינוך, כגון מחנכים ומנהלים, אשר יכולים להיות מופת לחיקוי לצעירים ולעודד הגשמה עצמית, מסוגלות, שייכות וגאווה (אלעזר, 2014; מוגס, 2013; פלמור, 2016). חסמים אלו הם מבניים וניתנים לשינוי, אך מתקשרים גם לנושא הגזענות והאפליה בחברת הרוב הישראלית, נושא שטרם זוכה למענה הולם.<sup>1</sup>

### 3.2 רקע היסטורי: שינויים חברתיים, מגדריים, משפחתיים ואישיים והשפעותיהם על מקצוע

#### ההוראה והחינוך

במאה העשרים הגדירו מחדש שינויים חברתיים ותרבותיים רבים את שוק התעסוקה. אחד השינויים המרכזיים אשר עיצבו את מקצועות ההוראה במאה ההיא היה תהליך הפמיניזציה שהוביל להשתלבותן הגוברת של נשים במקצועות מסוימים (וייל, 2013). אולם לצד השיוויון התעסוקתי (בעיקר במדינות הרווחה), עלתה גם הסבירות שהשכר בצידם של מקצועות כגון מקצוע ההוראה יהיה נמוך בשל גורמים שונים כמו היעדר משאבים ממלכתיים להקצאת שכר, סטטוס נמוך של המקצוע בעיני החברה וכן תנאי קבלה פתוחים ונוחים למקצוע, שאומנם אפשרו לנשים להשיג מוביליות חברתית, אך עד לרמה מסוימת. תהליך אוניברסלי זה בולט במקצועות ההוראה, שכן כיום רוב עובדי ההוראה הם נשים המלמדות בבתי ספר יסודיים ברחבי העולם (שם).

תהליך הפמיניזציה לא פסח על מדינת ישראל ועל מערכת החינוך שלה. רוב עובדי ההוראה בבתי הספר היסודיים ובחינוך הקדם יסודי הם נשים, אך מספרן פוחת בשלבי חינוך מתקדמים יותר, ואילו בדרג המנהלי יש רוב לגברים. זאת ועוד, מדוח OECD (2016) עולה שקיימים פערי תעסוקה ושכר בין המגדרים: 84% תעסוקת נשים ו-90% תעסוקת גברים; בישראל נשים הרוויחו 66% מעמיתיהם הגברים בעלי תואר זהה, לעומת פער השכר הממוצע במדינות OECD העומד על 73%.

בבואנו לסקור את נושא שילובם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה לא ניתן להתעלם מהשינויים החברתיים, התרבותיים, המשפחתיים והאישיים שחוו מורים אלה (וייל, 2013). ברמת המאקרו, שינויים אלו נובעים מתפיסות משתנות ביחס לגבריות ולנשיות עם המעבר מאתיופיה לישראל, ומשינויים מבניים במעמד האישה, רכישת השכלה שיוויונית ללא הבדלי מגדר בשל מבנה מערכת החינוך הממלכתי בישראל, מצב שוק התעסוקה בישראל המותנה ברמת ההשכלה ובוותק בארץ, וכן עלייה בגיל הנישואין והלידה הראשונה המובילים בתורם לשינוי בתפקידה של האישה במשפחה. ברמת המיקרו, כפי שמציינות מורות ישראליות יוצאות אתיופיה, שולטת כיום תפיסה אחרת בנוגע לחשיבות תפקידן כמחולל שינוי בקהילה בפרט ובחברה בכלל (וייל, 2013; ש' אלמיו, ריאיון טלפוני, 2 במרץ 2017). וייל (שם) הוסיפה

<sup>1</sup> יש לציין כי במיפוי המידע עבור סקירה זו לא אותרו מחקרים העוסקים בנושא גזענות וישראלים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה.



כי בקרב מורות דתיות, מקצוע ההוראה נתפס כ"מקום להתפתחות, גם אישית", זאת כחלק ממגמה בציבור הדתי של פניית נשים לחינוך כמקצוע מטפל ומכיל וראיית החינוך ככלי לשינוי אישי וחברתי.

רובין (2011) ציינה אף היא את השינויים במעבר מאתיופיה לישראל ואת מקומן ואת מעמדם של הנשים כסוכנות לשילוב תרבותי ושינוי. באתיופיה מקצוע ההוראה נתפס כמקצוע גברי, והמורה ייצג דמות גברית סמכותית האחראית על משמעת ועל העברת ידע, ואילו בישראל תפיסת המקצוע שונה. חשוב לציין כי בקרב העולים יוצאי אתיופיה היו מורים וגננות, מקצתם בעלי ניסיון וותק מקצועי בתחומים שונים כולל אנגלית ומתמטיקה. אולם תהליך ההכשרה שלהם, הנורמות התרבותיות והחינוכיות השגורות בבתי ספר באתיופיה והאקלים החינוכי הנהוג בארץ המוצא לא עלו בקנה אחד עם האקלים החינוכי הנהוג בישראל (משרד החינוך, 2015a).

מרבית הסטודנטים הישראלים יוצאי אתיופיה הלומדים במכללות אקדמיות לחינוך הם נשים. מחקרה של רובין (2011) הצביע על שלושה נימוקים לפניית אימהות ישראליות יוצאות אתיופיה להשכלה גבוהה:

1. מציאות כלכלית המדרבנת נשים לפתח קריירה תעסוקתית והשכלה כאמצעי לשיפור המצב החברתי-כלכלי;
2. מנגנון לצמיחה אישית והשתלבות בעולם המבוגרים;
3. פנייה בתקופת מעבר בחיים הבוגרים, חיפושי דרך ושיאפה לשינוי;

מן המחקר עולה שמרואיינות רבות למדו לאורך כל חייהן עוד בילדותן באתיופיה, וכי הפנייה ללימודים אקדמיים היא המשך לתפיסה העצמית שלהן ולזהות אוריינית לומדת וקוהרנטית. כמו כן, רובין הצביעה על קשר בין היציאה להשכלה גבוהה ושינוי המבנה המשפחתי; יותר ממחצית הסטודנטיות שרואיינו נמצאו בתהליך של פירוק התא המשפחתי בעקבות היציאה ללימודים או שהן חשו בשינוי בתפקידים המגדריים במשפחה, דבר שאפשר להן לממש את רצונן ללמוד. נתונים אלו תואמים את נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016) אשר לשיעורי הגירושין הגבוהים בקרב יוצאי אתיופיה בהשוואה לאוכלוסייה הכללית.

### 3.3 ראשית הדרך: תוכניות ייעודיות להכשרת מורים יוצאי אתיופיה

אחת התוכניות הראשונות שפעלו להכשרת מורים ישראלים יוצאי אתיופיה היא התוכנית להכשרת מנהיגות מצטיינת בחינוך, שהייתה תוכנית המשך לתוכנית להכשרת מורים בקרב יוצאי אתיופיה בישראל, והחלה לפעול בשנים 1998–1999 באוניברסיטה העברית בירושלים. מטרת התוכנית הייתה להכשיר מורים ישראלים יוצאי אתיופיה להוראה במקומות מגוריהם במחשבה שהם יהיו מודל למנהיגות מצטיינת בתחום החינוך בקרב בני הקהילה בפרט ובחברה הישראלית בכלל. התואר שהוענק בסיום התוכנית היה תואר ראשון (B.Ed), דבר שאפשר לבוגרים לעסוק בהוראה ויצר מאגר של מורים ומחנכים ישראלים יוצאי אתיופיה. משך התוכנית היה ארבע שנים ובכל מחזור היו 35 סטודנטים, רובם בוגרי מערכת החינוך הממלכתית (בעיקר מהזרם הממלכתי דתי) ויוצאי יחידות צה"ל או שירות לאומי. בתוכנית השתתפו 13

מוסדות להשכלה גבוהה: שלוש אוניברסיטאות (חיפה, בר-אילן, העברית), תשע מכללות (בית וגן, הרצוג, אפרתה, אורות, ליפשיץ, תלפיות, אמונה, אשקלון, דוד ילין), ומכון לב ללימודים טכנולוגיים (וייל, 2013).

תוכנית הלימודים כללה מערך לימודים אקדמי רגיל ותגבור של לימודי אנגלית ושפת הגעז, ייעוץ פסיכולוגי ומקצועי. כמו כן, הוענקו מלגות לימודים לסטודנטים. לימודי ההעשרה כללו תכנים הקשורים ליהדות אתיופיה, לפי בקשת הסטודנטים. לדוגמה, בשנת הלימודים תשס"ז (2006–2007) צוות ההיגוי של הסטודנטים בחר בנושא ציונות בקרב יהודי אתיופיה (שם). נוסף על כך, המשתתפים בתוכנית נדרשו להתנדב בפרויקטים חינוכיים כגון עבודה עם מגזרים מוחלשים וחונכות אישית. מרכז התוכנית היה בוגר שלה.

במחקר הערכה שנעשה על התוכנית בשנת 2006 עלה כי יותר מ-90% מבוגרי התוכנית עסקו בתחום החינוך, אך 71% מהם פנו לחינוך הבלתי פורמלי ורק 38% עסקו במקצועות ההוראה בחינוך הפורמלי (שם); מספר הסטודנטיות בשנת הלימודים תשס"ו (2006–2007) היה 28, ושיעורן בתוכנית היה 83%, ושנה לאחר מכן רק סטודנטיות השתתפו בתוכנית (שם).

יזמה ייעודית נוספת להכשרת מורים ישראלים יוצאי אתיופיה הוצעה בשנת 2001 במכללת אחווה, ולפיה גובש מודל פלורליסטי עם התאמות ייחודיות למודל האקדמי הקיים של המכללה. התוכנית גובשה לאור תפיסת הרב-תרבותיות בחינוך, הפדגוגיה הביקורתית והחינוך ההומניסטי, והיא נשענה על העקרונות האלה (מלאת וגלעד, 2004):

- תוכנית לימודים מורחבת עם דגש ייחודי על אוריינות;
- תוכנית העשרה מורחבת עם דגש ייחודי על העצמה כללית ואישית;
- מרחב דיגיטלי מורחב וסיוע ברכישת מחשבים;
- פיתוח כישורי מנהיגות בקרב מורים כמודל להכלה רב-תרבותית ולשיפור האקלים החברתי תוך קבלת השונות;
- תמיכה כלכלית ואקדמית בסטודנטים;
- הערכת התוכנית על סמך בחינת המידה שבה תנאי הקבלה המעודכנים צופים את אינטגרציית הסטודנטים במערכת התעסוקה;
- חיזוק הקשרים התרבותיים עם המורשת האתיופית בקורס ייעודי, הקמת מרכז מורשת ליהודי אתיופיה ובסיום תהליך ההכשרה יציאה למסע לאתיופיה במטרה לחזק את הזהות התרבותית והמקצועית של הסטודנטים;
- מעקב לאחר סיום התוכנית ותמיכה בבוגרים, סדנאות מונחות והנחייה במהלך ההשתלבות של הבוגרים במקצוע;
- מתן גישה לחינוך למורים כתוצאה מקריטריון קבלה מיוחד;



תרשים 5: עקרונות התוכנית להכשרת מורים יוצאי אתיופיה במכללת אחווה

דגש התוכנית על עקרונות החינוך לרב-תרבותיות נבע מן הכוונה לשלב מורים ישראלים יוצאי אתיופיה בכיתות אינטגרטיביות במחשבה שהם יהיו מקור סמכות בנושא הקהילה, מנהגיה, מורשתה, לשונה, תרבותה והקודים המקובלים בקרבה.

מבחינת תוכן חומר הלימודים, התוכנית נוצרה כדי לפעול למען אינטגרציה רב-תרבותית באמצעות הבאת נתונים ומידע ממגוון מקורות תרבותיים, אתניים וחברתיים, למשל, כדי להבהיר מושגי מפתח, עקרונות, הכללות ותאוריות בתחום הנלמד. לדוגמה, מושגים בהתפתחות הילד הוצגו מנקודת ראות של תרבויות שונות תוך השוואתם לתרבות המוכרת של יוצאי אתיופיה. האינטגרציה כללה גם שילוב בין מקצועות הפדגוגיה, הסוציולוגיה והפילוסופיה של החינוך באמצעות קורס אינטגרטיבי אחד שנלמד בשלבים הראשונים של התוכנית כמקשה אחת עם מרצה אחד, במקום שלושה קורסים נפרדים עם מרצים שונים. מבחינת תהליך הבניית הידע הייתה הישענות על הגישה הקונסטרוקטוביסטית, ידע הנבנה על מסגרות תרבותיות, ולמורים היה תפקיד חשוב כמסייעים ללומדים להבין איך נוצר ידע המשלב אתניות וחברתיות (מלאת, 2015).

מסלול ההכשרה הגמיש כלל לימודים בתקופת הקיץ, מה שאפשר שילוב של לימודים ועבודה לסטודנטים מפרנסים ובעלי משפחות. בשנה הראשונה למדו הסטודנטים במסגרת נפרדת, ואילו בשנים ב'–ד' הלימודים התקיימו במסגרת משולבת עם כלל תלמידי המכללה. התוכנית הדגישה את ההתפתחות ההדרגתית במטרות ובתכנים ואת לימודי היסוד המוגברים (מיומנויות ואוריינות אקדמית, חשיבה מתמטית, כישורי שפה ומיומנויות תקשוב), עבודה מעשית, לימודים דיסיפלינריים, כתיבה מדעית. בנוסף לתוכנית

הלימודים, התוכנית הציעה מערך תמיכה וליווי פרטני, הן ברמה האקדמית והמקצועית והן ברמה האישית, באמצעות פרויקט חונכות של "עמיתים חונכים עמיתים" שבו השתתפו סטודנטים מצוינים מתוכנית, ליווי קבוצתי ומערך הדרכה והתנסות מעשית. סגל המרצים בתוכנית כלל מורי מורים בעלי מודעות גבוהה לתפיסה הרב-תרבותית וחשיבה פלורליסטית, הם השתתפו בסדנה לפיתוח מורי מורים.

רכיב נוסף בתוכנית היה יצירת מרכז למידה למורשת אתיופיה כמנוף ללמידת תרבות יוצאי אתיופיה והעלאת המורשת ומאפייניה בקרב הסטודנטים יוצאי אתיופיה בפרט ואוכלוסיית המכללה בכלל. מלאת (שם) ציינה כי אחת המסקנות של המחקר על אודות תוכנית זו הייתה כי רצוי לשאוף למגוון תוכניות ומסלולי הכשרה הנותנים מענה למגוון אוכלוסיות ורקעים תרבותיים. בהקשר זה, ראוי להדגיש כי המסע של בוגרי התוכנית לאתיופיה היה הזדמנות להערכת הזהויות האישיות והקולקטיביות כחלק מלימודי ההוראה. במסגרת שלב ההכנה לקראת השתלבותם המעשית בהוראה, יצאו הבוגרים למסע באתיופיה, כחלק מתהליך הרפלקטיבי הבוחן את הזהות האישית, התרבותית והמקצועית שלהם. שץ-אופנהיימר וקלניצקי (Schatz-Oppenheimer & Kalinsky, 2014) ציינו שיש צורך במחקרי אורך נוספים כדי לבחון את השפעת המרכיבים התרבותיים על הזהויות המקצועיות של המורים החדשים הללו אשר מתחילים את מסעם כמורים חדשים.

במחקר שנערך על התוכנית רואינו 75 מבוגריה שסיימו את לימודיהם בשנים 2005–2009. מתוכם, 55 בוגרים בעלי תואר ראשון (B. Ed) ותעודת הוראה קדם יסודית ויסודית; גיל הבוגרים 22–38 שנים; בתחילת התוכנית מחצית מהמשתתפים היו נשואים, 42.5% היו רווקים, ו-7.5% עמדו בראש משפחה חד-הורית. כ-47.5% מהבוגרים היו ללא ילדים, ל-27.5% היו 1–2 ילדים, ולרבע היו שלושה ילדים או יותר (Kalinsky, 2013).

ממצאי המחקר הזה נוספו לממצאים אחרים על אודות בוגרים מתוכניות אחרות במכללות בישראל (Pasternak, 1991; Schachar et al. 2002; in Kalinsky, 2013), והם הדגישו את חשיבות חוויית הלמידה, האווירה בכיתה והאפשרות ליישם את החומר הנלמד בחיים הפרטיים. לפי קלניצקי (Kalinsky, 2013) בוגרי התוכנית השתלבו בתעסוקה במקצועות האלה:

- תעסוקה סמי-מקצועית בחינוך ובריאות:
  - מנחים במרכזי קליטה
  - מתרגמים למהגרים מבוגרים
  - מדריכי נוער
  - רכזי מועדני קשישים
  - מנחים בהוסטלים לילדים עם צרכים מיוחדים
- שירות קהילתי בחינוך:
  - סייעות בגנים
- תפקידי שירות כלליים:
  - קופאים בסופרמרקטים

- מוקדנים טלפוניים
- נהגי מוניות
- תפקידי הוראה:
  - מורים בחינוך היסודי
  - מורים בחינוך מבוגרים
  - גננות
  - מורים לחינוך מיוחד
- תפקידים אדמיניסטרטיביים:
  - מנהלי פרויקטים
  - מנהלי מרכזי קליטה

כמו כן, ממחקרה של קלניצקי (שם) עולה שבשנת 2009 הועסקו 53% מהבוגרים בהוראה, ואילו בשנת 2012 ירד שיעור זה ל-50%. בשנת 2009 שיעור הבוגרים המועסקים בעבודה אחרת היה 47%–50%, מקצתם בתפקידי ניהול בחינוך. כ-60% מהבוגרים עבדו במשרה חלקית ו-40% עבדו במשרה מלאה. בשנת 2012, על אף הירידה במספר המועסקים בהוראה (50%), חלה עלייה בהיקף המועסקים בעמדות אדמיניסטרטיביות בחינוך (23%).

נתון חשוב נוסף העולה ממחקרה של קלניצקי (שם) הוא שבכל הקשור לסטטוס תעסוקתי, נכון לשנת 2009, דיווחו 65% מהנשאלים על שיפור ניכר בתעסוקתם, ו-25% דיווחו כי לא חל שינוי. לאחר שנת 2012, 73% מהנשאלים דיווחו על שיפור בתעסוקתם, ו-27% דיווחו כי לא חל שינוי. בחינת מספרם של בוגרי התוכנית הייעודית במכללת אחווה העוסקים בהוראה מצביעה על שיעור נמוך יותר של מועסקים בהוראה מקרב הבוגרים הישראלים יוצאי אתיופיה בהשוואה לכלל אוכלוסיית בוגרי המכללות בישראל. בעקבות נתונים אלה נשאלת השאלה האם פער זה נובע בשל העובדה כי בוגרים רבים פונים לחינוך הבלתי פורמלי או בשל הליקויים במאגרי הנתונים של משרד החינוך שאינם כוללים מידע על אודות מורים יוצאי אתיופיה ילידי הארץ, ואין בהם מעקב מלא אחר נתוני ההשמה של בוגרי התוכנית. להלן ננסה לענות על שאלה זו לאור בחינת ההתפתחויות שהתרחשו בנושא בשנים האחרונות.

חשוב לציין, שחרף פניותינו לגורמים הרלוונטיים באוניברסיטאות, נכון למועד סיום סקירה זו, טרם התקבלו נתונים מהאוניברסיטאות על אודות מספר בוגרי תוכניות ההכשרה של מורים יוצאי אתיופיה (מספרם הכללי של מורים שהוכשרו באוניברסיטאות הוא קטן מאוד), לרבות מידע על מבנה התוכניות, דגשים ומטרות וליווי המתמחים בעת ההשמה בשטח. כמו כן, לא נמצאו מחקרים העוסקים בנושא זה ויש צורך להעמיק בחקר סוגיה זו כדי להשלים את תמונת המצב. בנוסף, לא התקבל מידע מן האוניברסיטאות אשר למספר האקדמאים יוצאי אתיופיה בתוכניות ההסבה להוראה ויש צורך במעקב אחר נתונים אלו גם כן.

## 3.4 תוכנית תספ"ה

תוכנית תספ"ה (ראשי תיבות של תוכנית סטודנטים פרחי הוראה; וכן מהמילה האמהרית "תספה" שפירושה תקווה) נוסדה בתמיכת מנהל עובדי הוראה במשרד החינוך כתוכנית ייחודית להכשרת מורים יוצאי אתיופיה בדגש על העצמתם האקדמית והחינוכית, והיא פועלת כיום בשש מכללות אקדמיות לחינוך: אורנים, אפרתה, סמינר הקיבוצים, שאנן, אורות ישראל והרצוג (שך-אופנהיימר, 2017a, 2017b). התוכנית נוסדה מתוך הבנה כי לצד השתלבות בני הקהילה האתיופית בהשכלה הגבוהה, יש להם גם קשיים בכמה תחומים:<sup>2</sup> בתחום הכלכלי, בתחום האקדמי אורייני-שפתי, בתחום עמידה במבחנים (לדוגמה, המבחן הפסיכומטרי), בתחום אוריינות טכנולוגית, בתחום הנגישות הפיזית למוסדות להשכלה גבוהה (לב-ארי ולרון, 2012, אצל שך-אופנהיימר, 2017b). נוסף על הקשיים האלה ניתן לציין חמישה חסמים מולם ניצבים יוצאי אתיופיה:

- **שוני בתרבות למידה** בין ארץ המקור (אתיופיה) וישראל – באתיופיה תרבות הלמידה מבוססת על היררכיה של בעלי תפקידים, ציות, קבלת סמכות ושינון החומר הנלמד, ואילו בישראל תרבות הלמידה נתמכת בתפיסה חינוכית הממקמת את הילד במרכז ומעודדת חשיבה בלמידה, יצירתיות, יוזמה וחקר (Kalnisky, 2013).
- **היעדר משאבים טכנולוגיים** – השימוש בטכנולוגיה בתהליכי הלמידה הם חלק מתרבות הלמידה בישראל. לרבים מיוצאי אתיופיה אין את המשאבים הנחוצים לרכישת כלים טכנולוגיים או סביבה התומכת בשימוש בכלים אלה.
- **תהליכי מיון וקבלה** – המוסדות להשכלה גבוהה בישראל פועלים על פי מודל מערבי בבואם להעריך מועמדים. זמן התגובה, תוכנם של הפריטים והקשרם הם בעלי משמעות סביבתית במודל

---

<sup>2</sup> כפי שצוין במבוא לסקירה זו, בשל קוצר היריעה לא נרחיב בנושא החסמים התרבותיים הנובעים מאפליה או גזענות בקרב החברה הישראלית כלפי יוצאי אתיופיה (ו/או קבוצות מיעוט אחרות). חסמים אלו קיימים כבר בשלבי החינוך המוקדמים, בבית הספר היסודי. על חסמים אלו ר' בן-פרץ, מ', רייטר, ש', שטיינהארט, מ', ועמרם-אשרוב, ע' (2015). **התנאים והנסיבות המקדמים מצוינות ואינטגרציה חברתית בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה בבית ספר היסודי – דו"ח מסכם**. תל-אביב: מכון מופ"ת; וולש, ס"ד, תובל-משיח, ר', וא' שי (2013). התמודדות של עולים בוגרים-צעירים יוצאי אתיופיה עם אפליה וגזענות בישראל. **מגמות**, 49(1), 59–89; טננבאום-דונוביץ, ח' (2013). **"ציונות היא עיוורת צבעים": השיח בדבר העלאתם של יהודי אתיופיה לישראל (1970–1985)**. חיבור לשם לקבלת תואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע; כורם, ע' (2014). טיפוח אסרטיביות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה. **מניתוק לשילוב**, 18, 20–28; לב-ארי, ל' ולרון, ד' (2011). **סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב אקדמי, חברתי ונכונות למנהיגות חינוכית בעתיד**. דוח מחקר והערכה מס' 113. המכללה האקדמית לחינוך אורנים; לוי, ע' (2016). איום הסטראוטיפ, אסטרטגיות של נכות עצמית והישגים במבחני יכולת מילולית של יוצאי אתיופיה בישראל. **מגמות**, 49(3), עמ' 9–23; ללא ציון שם המחבר (2014). **השתלבות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: תרגיל קבוצתי**. ירושלים: מכון מנדל למנהיגות, בית הספר למנהיגות חינוכית; שליפר, מ' (2014). היבטים לשוניים וחברתיים-תרבותיים בהפקת שיח כתוב ושיח דבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק א'** (עמ' 185–200). תל-אביב: מכון מופ"ת; שמאי, ש', ופאול, א' (2003). **רב-תרבותיות וריבוי תרבויות בהכשרת מורים**. קצרין ותל-אביב: אוהלו ובית ברל.

זה. בנוסף, תהליכי המיזם והקבלה הם אינדיבידואליים לרוב, והיחיד חשוף ללחצים אישיים ולתחרות.

- **חינוך על-יסודי** – לחינוך העל-יסודי יש תפקיד כחוסם מובנה נוסף ביחס ליוצאי אתיופיה. בינס (Binhas, 2016) ציינה את משמעות החינוך בפנימיות כתנאי הזרה בחברה הישראלית וכילי מעכב בהטמעות בחברה הכללית. ההפניה של יוצאי אתיופיה לפנימיות יצרה מצב שבו היציאה לפנימייה הייתה למטרת השתלבות בחברה, לכאורה, אך בפועל בחלק מהפנימיות היו 90% ילדים יוצאי אתיופיה, או שהילדים יוצאי אתיופיה נשלחו לפנימיות שבהם שהו בני נוער מקבוצות חלשות חברתית-כלכלית, דבר שהחליש את אלה הראשונים אף יותר. ההוצאה של הילדים מן הבית אל הפנימיות גם פגעה קשה במשפחה – היחידה האורגנית – ופירקה אותה, משום שילדים שאחיהם נשלחו לפנימייה רצו אף הם ללמוד מחוץ לבית, ולעיתים ההורים נשאר לבד. זאת ועוד, גם ללא קשר להפניה לפנימיות עולות הטענות על יוצאי אתיופיה שהם הוסללו (כפי שהוסללו קבוצות אחרות בחברה הישראלית) למסלולים מקצועיים.

- **השירות הצבאי והשירות הלאומי** – חוויית השירות הצבאי או הלאומי יכולה להיות חסם מובנה נוסף, אם היא הייתה כושלת, כפי שמעידים אף נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013), (2016), דוח מבקר המדינה (2012) ודוחות הכנסת בנושא השתלבותם של יוצאי אתיופיה (בן-יהודה, 2017; ויניגר, 2014). עם זאת, מראיונות אישיים (אלמיו, 2 במרץ 2017; מנטסונט, 22 בפברואר 2017) עולה שחוויית שירות עוצמתית יכולה להיות דווקא מפתח להשתלבות מוצלחת. נתון זה מקבל חיזוק במחקרה של שץ-אופנהיימר (2017a) על אודות נשים יוצאות אתיופיה ששירתו בצה"ל.

בעקבות קשיים וחוסמים אלו תוכנית תספ"ה מציעה תוכנית לימודים שבה מודגשים ההיבטים האלה: מעטפת אקדמית – אוריינות לשונית אקדמית; פיתוח מיומנויות דיגיטליות; מעטפת חברתית-תרבותית – פיתוח מנהיגות חינוכית-חברתית להתמודדות עם אתגרי הכיתות הרב-תרבותיות בישראל; חיזוק הזיקה למורשת האתיופית; סדנאות ליווי לבוגרים המשתלבים בהוראה.

תנאי הקבלה לתוכנית תספ"ה: תעודת בגרות מלאה, ריאיון קבלה אישי וריאיון קבוצתי. במעבר משנה א' לשנה ב' משתתפי התוכנית נדרשים לעמוד בתנאים האלה: עמידה בבחינה פסיכומטרית; ציון מינימום ברכיב הלשוני בבחינה (70); ציון מינימום ברכיב המתמטי או באנגלית (75); ציון מינימום בלימודים בשנה א' (80–90); חוות דעת חיובית של הצוות המקצועי ובכללה התאמה להוראה. במכללת סמינר הקיבוצים, לדוגמה, התוכנית כוללת רכיב מיון וקליטה (ללא תנאים מקלים) שכולל כלי מיון מסויג במטרה לגייס מועמדים איכותיים לתוכנית בהתאמה עם כלי המיון הנוספים הקיימים במכללה (ברנר, ריאיון אישי, 22 בפברואר, 2017; Kalnisky & Brenner, 2016). בשנה האחרונה ניסו להבנות תהליכי מיון לכלל הסטודנטים הפונים ללמוד במכללות האקדמיות לחינוך – מסיל"ה (מיון סטודנטים ייעודי ללימודי הוראה). נציין שגם נושא תנאי הקבלה ללימודים נכלל במורכבות של השתלבות יוצאי אתיופיה בתוכניות ההכשרה.

לפי דוח הכנסת (ויניגר, 2014), אין נתונים בידי משרד החינוך על אודות מספר הסטודנטים שעמדו בתנאי הקבלה למכללות האקדמיות לחינוך, השלימו את לימודיהם והשתלבו בהוראה, אך לפי נתוני תוכנית תספ"ה פילוח הסטודנטים הלומדים במכללות בשנת 2017 הוא זה (שץ-אופנהיימר, 2017b):

סה"כ	מכללת הרצוג	מכללת אורות ישראל	מכללת אפרתה	מכללת שאנן	מכללת אורנים	סמינר הקיבוצים	
71	14	11	8	5	17	16	סטודנטים שנה א' (2016)
62	7	9	8	8	16	14	סטודנטים שנה ב' (2015)
37	1	6	3	4	15	8	סטודנטים שנה ג' (2014)
46	3	4	5	9	8	17	סטודנטים שנה ד' (2014)
<b>216</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>56</b>	<b>55</b>	סה"כ

לוח 1: מספר הסטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים במכללות אקדמיות לחינוך בשנת 2017 (שץ-אופנהיימר, 2017b)

לתוכנית תספ"ה עקרונות משותפים לכלל המכללות שבהן מתקיימת התוכנית לצד גמישות במתווה התוכנית לאור הצרכים הייחודיים של כל מוסד לימודים ושמירת האוטונומיה האקדמית שלו. המשתתפים בתוכנית לומדים עם כלל המתכשרים להוראה ובוחרים את מסלול הלימודים שלהם כשאר עמיתיהם לספסל הלימודים. בכל מכללה יש מרכז תוכנית, חבר סגל אקדמי מהמכללה, המנהל את התוכנית האקדמית, וכן רכז לעניינים חברתיים ותרבותיים (לרוב לתפקיד זה ממונה בוגר מוסד אקדמי להשכלה גבוהה יוצא אתיופיה). מרכז התוכנית אחראי על הפעלת התוכנית, הקשר עם מוסדות המכללה בהיבט האקדמי, החברתי, התרבותי והאישי, וכן הקשר עם חברי הסגל האקדמי המלמדים בקורסים השונים. רכז התוכנית אחראי על גיוס הסטודנטים לתוכנית ובחינת התאמתם אליה. הוא אף משמש "כתובת" לפניות אישיות ומקצועיות של הסטודנטים במהלך לימודיהם (שם).

המעטפת האקדמית של התוכנית כוללת את התכנים הנלמדים בקורסים אקדמיים שונים החל בפיתוח אסטרטגיות למידה וטיפול מיומנויות מקצועיות בתחום קריאה אקדמית וכלה בקורסים בתחום הפדגוגי-



דידקטי כגון ניהול כיתה, שילוב אמצעים דידיקטיים וכיו"ב. תוכנית הלימודים כוללת גם קורס חובה בנושא תרבות ומורשת בני הקהילה האתיופית, קורס זה פתוח גם לכלל הסטודנטים במכללה. הקורס עוסק בהיבטים היסטוריים, אומנותיים ותרבותיים של הקהילה האתיופית ומאפשר לסטודנטים לעסוק בשאלות של זהויות.

**המעטפת האישית** בתוכנית כוללת חונכות אישית-מקצועית מטעם חברי סגל, תמיכה כלכלית, ליווי פסיכולוגי, חונכות אישית לטיפול הזהות האישית והיכולת הרפלקטיבית והעמקת המודעות החברתית והתרבותית של המתכשרים להוראה.

**המעטפת הסביבתית-אקולוגית** מציעה למשתתפי התוכנית פעילויות שונות כמו ימי עיון, ביקור במוזיאונים, סיורים לימודיים, סדנאות להתמודדות עם חיפוש עבודה, חגיגות חג הסיגד וכן רכיב של מפגשים ופעילויות לכל משתתפי התוכנית יחד מכל המכללות. אחד משיאי התוכנית הוא מסע שורשים לאתיופיה המתקיים אחת לכמה שנים במטרה לחזור וללמוד על המקורות ההיסטוריים והתרבותיים של משתתפי התוכנית (שם).

על פי משרד החינוך, קיים ליווי של בוגרי התוכניות הייחודיות בשלב הכניסה להוראה על ידי מדריכה מטעם אגף התמחות וכניסה להוראה. ליווי זה כולל יצירת קשר אישי עם כל המתמחים בוגרי התוכניות הייחודיות, תמיכה בתהליך קליטתם כעובדי הוראה והשתלבותם במערכת החינוך גם לאחר סיום ההתמחות וקבלת רישיון ההוראה. שלב הכניסה להוראה לכל בוגרי הכשרות המורים בישראל נמשך שלוש שנים. שנת ההוראה הראשונה היא שנת ההתמחות שבה נדרשים כל המורים המתמחים, בוגרי כל המוסדות להכשרת מורים במדינת ישראל, להשתתף בסדנה קבוצתית שנתית. כמו כן לכל המתמחים יש חונך מקצועי המלווה אותם בשנה הזו. המתמחים חייבים לעבור תהליך הערכה על ידי החונך האישי ומנהל בית הספר. עמידה בהצלחה בתהליך ההערכה מקנה רישיון עיסוק בהוראה (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרם, 2013, אצל שץ-אופנהיימר, 2017b).

שלב הכניסה להוראה הוא מעבר קריטי ומשמעותי לסטודנטים הלומדים בתוכנית, וההשמה להוראה היא מדד הצלחה חשוב בתוכנית. שתי מדריכות להשמה מקצועית מסייעות לבוגרים בתהליך מציאת מקום עבודה, בזיקה להתמחות שאותה למדו ובזיקה למרחב הגיאוגרפי הנדרש. בד-בבד, תפקיד המדריכות הוא ליצור קשרים עם נציגי מערכת החינוך, מפקחים ומנהלים, כדי להתאים את השתלבות הבוגרים בבתי ספר ובגני ילדים מתאימים. יתרה מזאת, לבוגרי התוכנית בשלב ההתמחות מוצע ליווי קבוצתי נוסף על הליווי הרגיל שיש לכל הבוגרים המתמחים. כחלק ממאמץ הקליטה המיטבית של מורים בוגרי תוכנית תספ"ה במערכת החינוך, מוענק סיוע באמצעות שעות תוספתיות בהיקף של 8 ש"ש במערכות החינוך של הגיל הרך ובית הספר היסודי ו-6 ש"ש במערכות החינוך של חטה"ב והעל-יסודי. בית הספר הקולט אמור להוסיף מספר שעות זהה. שץ-אופנהיימר (2017b) ציינה כי אחדים מקרב בוגרי התוכנית טענו שמתן השעות התוספתיות פירושו הנצחת השונות, לאור זאת, נראה שיש לבצע תהליך השמה שוויוני. נושא זה עלה אף בראיונות האישיים עם מורים במערכת החינוך (ש' אלמיו, ריאיון אישי, 2 במרץ 2017).

ויניגר (2014) הוסיף כי מורים יוצאי אתיופיה שמשוּבצים רגיל משתלבים בהוראה באופן מיטבי, אולם מקצתם אינם משוּבצים במערכת השעות הרגילה, אלא בשעות חינוך "אחרות" כגון שעות תגבור, שעות של תוכנית "קרב" וכגונות משלימות, דבר המערים קשיים על שילובם. יודגש שמבחינת הקצאת השעות השבועיות למשרת מורה, נקבע בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך בנושא היערכות לקליטת מורים עולים, המתפרסם מדי שנה בשנה, שהמשרד יקצה שעות שבועיות למשרת המורה תמורת אותו מספר של שעות שבועיות שיוקצו מתקן בית הספר, עד להיקף מחצית המשרה. הקצאת השעות תקפה עד לשלוש שנים, ושעות אלה שוות לשעה תקנית לכל דבר (ויניגר, 2014; שץ-אופנהיימר, ריאיון אישי, 7 במרץ, 2017). בחוזר נקבע עוד שיש להתחשב בהיבטים כגון שיבוץ על פי האפשרויות בבתי ספר שיש בהם תלמידים עולים רבים ויש בהם מסגרת תומכת של הנהלת בית הספר; שילוב המורה בהוראת תלמידים ישראלים ותיקים; הימנעות משיבוץ המורה העולה בכיתות בעייתיות או מאוכלוסות מדי; ליווי המורה וחניכתו בשנת עבודתו הראשונה. החוזר אף מעניק עדיפות לקליטת מורים יוצאי אתיופיה ולשילובם במערכת החינוך. על אף המגבלה בחוזר מנכ"ל על קליטת מורים עולים שהגיעו לישראל מאז ה-2 בספטמבר 2007, הגבלה זו אינה חלה על מורים יוצאי אתיופיה וגם מורה יליד הארץ שהוריו עלו מאתיופיה זכאי להקצאה זו (ויניגר, 2014; שץ-אופנהיימר, ריאיון אישי, 7 במרץ 2017).

אחת הדוגמאות להשמת מורים יוצאי אתיופיה בבתי ספר היא תוכנית שפועלת בשנתיים האחרונות בירושלים ובסביבתה – כנפי יונה – מטעם מכון "כרם" מיוזמת המכון לחינוך הומניסטי יהודי בירושלים, בשיתוף מנח" וקרן לירושלים. לפי נתוני התוכנית, במאי 2015 הועסקו רק שמונה מורים יוצאי אתיופיה בבתי ספר בירושלים וסביבתה; בשנת 2016 נקלטו מורים נוספים, ובסך הכול מועסקים כיום 21 מורים יוצאי אתיופיה. התוכנית מעניקה ליווי וייעוץ בכל מהלכי הפנייה למשרות בבתי הספר בירושלים כולל שלבי הבניית מסגרת העבודה והתפקיד מול מנהלי בתי הספר. כל אחד מהמורים זוכה לליווי קבוצתי ופרטני במטרה לספק מערך תמיכה חיצוני, נוסף לתמיכה הבית ספרית, כדי להבטיח קליטה מיטבית במערכת החינוך (על תוכנית "כנפי יונה" ר' באתר האינטרנט: [www.kerem.org.il](http://www.kerem.org.il)).

לפי עיריית בירן, סגנית מנהל המנהל הפדגוגי במשרד החינוך, פריסתם הגיאוגרפית של המורים יוצאי אתיופיה היא ארצית, והם פועלים במגוון בתי ספר וזרמי חינוך, מגשר הזיו בצפון ועד אילת (פרוטוקול ועדת העלייה, הקליטה והתפוצות, 26 באוקטובר 2015, נדלה מ-<https://oknesset.org/committee/meeting/11635>), והם אינם משוּבצים דווקא היכן שיש אוכלוסייה יוצאת אתיופיה. לכל מורה משולב מגיע מימון של שעות תוספתיות המותנה במימון תואם מטעם בית הספר. נכון לשנת 2017, קיבלו 110 מורים שעות תוספתיות (שץ-אופנהיימר, ריאיון אישי, 7 במרץ 2017).

### 3.5 חסמים בשלב ההשמה

מן הספרות המקצועית עולה כי חסמים שונים קיימים לא רק בשלבי הקבלה לתוכניות הלימודים, אלא גם לאחר סיום הלימודים, עם ההשתלבות במקצועות ההוראה וההשמה בשדה. קלניצקי (Kalnisky, 2013)

צינה כי הנשאלים במחקרה הביעו חשד שהסיכויים לקבלה לעבודה תלויים במשאבים הפרקטיים העומדים לרשות בתי הספר, למשל, מספר השעות המתקצבות על ידי משרד החינוך להעסקת עולים או במקורות בלתי נגישים כגון קשרים אישיים. חסמים נוספים שעולים ממחקרה נוגעים במחסור בהזדמנויות תעסוקה במקצועות מסוימים, דרישות נוקשות של משרד החינוך ממורים ומערכת שעות הוראה בלתי מספקת. כמו כן, יש נטייה לשלבם יותר בחינוך הבלתי פורמלי. גורמים מעכבים נוספים נוגעים לשונות תרבותית: התחרותיות בשוק התעסוקה הישראלי דורשת אסרטיביות לצד משאבים אישיים וחברתיים כדי להפוך למועמד מוצלח. יתרה מזאת, סיכויי ההצלחה בהשתלבות במקצוע תלויים גם במודעות אקטיבית לאפשרויות תעסוקה וחלופות קיימות, במקורות אישיים וסביבתיים הנגישים למועמד, וכן במודעות עצמית קוהרנטית. מחקרה של קלניצקי (שם) מעלה שבקרב הנשאלים 57.1% דיווחו שלא נתקלו בקושי במציאת תעסוקה לעומת 42.9% שדיווחו על קשיים במציאת תעסוקה.

גם תנאים חיצוניים אובייקטיביים, למשל, שכר ותנאים פיזיים, מציבים מכשול בפני מורים יוצאי אתיופיה אף לאחר מציאת התעסוקה. מחקרים על נשירת מורים ישראלים יוצאי אתיופיה מדווחים על שלושה גורמים אלה כמסייעים בקליטה בשוק התעסוקה: אינטגרציה, סטטוס ושכר (Millet & Michael, 2003, in Kalnisky, 2013). שביעות רצון מן המקצוע היא נקודה קריטית במניעת נשירה מהמקצוע. תחושות התפכחות של המורים עשויה להוביל לחוסר שביעות רצון ולנשירה. אריאלי והירשפלד (Arieli & Hirschfeld, 2013) הסיקו מסקנות דומות במחקרם על הכשרת סטודנטיות למקצועות הסיעוד בבראות. לדידם, אינטגרציה מוצלחת תלויה בשאלת היעדר המימון, קשיי שפה, בעיות אקדמיות ותחושות של אפליה ודעות קדומות.

מודלים מוצלחים לגיוס והכשרת סטודנטים מקרב אוכלוסיות מיעוטים מצביעים על חשיבות התמיכה אקדמית לפני הקבלה לתוכנית הלימודים ובמהלכה, הנחיית סגל מחוץ לשעות העבודה הרגילות, תמיכה כלכלית ושותפות קהילתית. אריאלי והירשפלד (שם) מנו במחקרם את הגורמים להצלחת התוכנית: מדיניות מוסדית למחויבות לתוכנית ותמיכה כספית, קשר אישי בין חברי הסגל והסטודנטים באמצעות פגישות עם מנחים, היכרות של המנחים עם הסטודנטים החדשים כדי להכיר את הרקע האישי, בניית מערכת יחסים לא פורמלית בנוסף למפגשים פורמליים וחניכה אישית לכל סטודנט. המנחים הם סטודנטים מצטיינים בסוף התואר הראשון, בחירתם להנחייה מתבססת על ציוניהם ועל ריאיון אישי עימם. לדעת אריאלי והירשפלד, מודל מוצלח מדגיש את הצורך גם בחינוך למוגנות תרבותית (*cultural safety education*), "כבוד הדדי, משמעות הדדית, חלוקת ידע וניסיון למידה עם הוגנות, והקשבה אמיתית" (שם, עמ' 214). נושא זה מצריך התמודדות עם נושאים כגון חוסר שיוויון, קונפליקט והיסטוריה של דיכוי ודורש רפלקציה של הסטודנטים על זהותם האישית, כדי להבין ולזהות את דינמיקות הכוח במערכות היחסים. החינוך למוגנות תרבותית נעשה באמצעות ארבעת הכלים האלה:

1. פעילויות המתמקדות ספציפית בתרבות ובזהות האתיופית.
2. מיקוד בנושאי מוגנות תרבותית כלליים יותר כחלק מהכרה עם קבוצות אתניות ומיעוטים שונות.

3. קורס קבוצתי קטן האורך שבעה סמסטרים בהנחיית אנשי מקצוע על תקשורת בין-אישית ועוסק בנושאים כגון רגישות תרבותית ומוגנות.

4. הכנת הסגל באמצעות סדנאות ייעודיות כחלק מתוכניות פיתוח סגל במחלקה.

מחקרם של אריאלי והירשפלד (שם) הדגיש את חשש הנשאלים מכך שהשתתפות בתוכנית ייעודית מבדלת את המשתתפים כקבוצה ביחס לסטודנטים אחרים. באופן פרדוקסלי, התמיכה הייחודית בתוכנית מתגלה כמאיימת דווקא על תחושת המוגנות התרבותית שלהם. שאלה זו עולה גם מסגל התוכנית: כיצד ניתן להעניק תמיכה מבלי שתהפוך לתלות? ומהו תפקידה של אפליה מתקנת (או הפוכה) בהקשר זה? (ר' גם גמליאל, אורן-סעד, ואור-חן, 2013).

חסמים נוספים עולים גם מדוח ועדת פלמור (2016). אחד החסמים הוא פגיעה בפוטנציאל הגלום של מועמדים אפשריים למקצועות ההוראה בשלבים מוקדמים יותר בחייהם. פרקטיקות מפלות והחלטות מוטות, שמתקבלות על ידי אנשי מקצוע מתחומי החינוך והרווחה, כגון נימוקים של תת-הישגיות בחינוך הממלכתי או הפניות יתר לחינוך המיוחד או לחינוך חוץ-ביתי בפנימיות (Binhas, 2016), לצד חוסר מיצוי של הטיפול במשפחה, פוגעות בצעירים יוצאי אתיופיה ומרחיקות אותם ממסגרות חינוך וטיפול ראויות. בנוסף, מיעוטם של אנשי חינוך בעמדות מפתח מבין יוצאי אתיופיה, למשל, מחנכים ומנהלים, אשר יכולים להיות דמויות חיקוי לתלמידים בתחומים: הנהגה, הצלחה, צמיחה והגשמה עצמית, ולהעניק להם תחושה של מסוגלות, שייכות וגאווה, משפיע אף הוא על השתלבותם של יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.

ממחקר השוואתי שערכו קלניצקי ועמיתיה (2015) בקרב קבוצות מיעוט בתוכניות להכשרה להוראה במכללות (מיעוט ערבי, יוצאי צפון אפריקה, בריה"מ לשעבר ואתיופיה), עולה כי רובם חשים שיוך לקבוצת רוב אחת או לקבוצה חזקה בחברה הישראלית בתוך המכללה ומחוץ לה: ברמת המיקרו, הם חשים שיוך לקבוצת המוצא, או דת או מגזר, ורוב הנשאלים הצביע על תחושת שייכות ליותר מקבוצה אחת ועל כמה השתייכויות בו בעת. המחקר מצא כי סטודנטים בני מיעוטים במכללות להכשרת מורים תופסים את עצמם כבעלי משאבים אישיים חזקים היוצרים תחושת מסוגלות עצמית גבוהה. בין המשאבים האישיים שצוינו היו המשפחה כמקור כוח, קשרים חברתיים טובים במכללה, מסוגלות להישגים (מיונים טובים, שאיפות לתואר שני ושלישי). כמו כן, ציינו הנשאלים את תחושת השייכות למכללה כמעין "בועה", המאפשרת להם להתפתח באופן מוגן. המכללות מאפשרות מפגשים אישיים מנותקים מן ההקשר הפוליטי, לצד קשר בין סטודנטים, המבוסס על מטרות משותפות של הצלחה בלימודים והוראה טובה. קלניצקי ועמיתיה (שם) הדגישו כי מאפייני המכללות להכשרת מורים בהשוואה לאוניברסיטאות מאפשרים יצירת סביבת למידה קטנה ואינטימית יותר, המאופיינת במערכות יחסים חמות יותר. המכללות מאפשרות לפתח תחושת אחווה (caring) המבוססת על חוש אחריות לזולת, יחסים רגשיים חיוביים לאדם ואכפתיות. לאור זאת, עולה גם חשיבות פיתוח המסוגלות העצמית בקרב מתכשרים יוצאי אתיופיה ככלי מרכזי בהשתלבות מיטבית בשדה ההוראה, זאת באמצעות סביבת לימודים תומכת והמשאבים האישיים שצוינו קודם לכן (רובין, 2011).



תרשים 6: חסמים בשלב ההשמה

### 3.6 תמונת מצב עדכנית

#### 3.6.1 שינויים ממסדיים לשילוב

החלטת הממשלה מספר 1300 מיום ה-9 בפברואר 2014 נועדה לגבש תוכנית לקידום שילובם המיטבי של יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית. תהליך ההתייעצות הרב-מגזרי לצורך גיבוש מדיניות בנושא כלל את מנכ"ל משרדי ראש הממשלה; האוצר; הביטחון; ביטחון הפנים; הבינוי והשיכון; הבריאות; החינוך, התרבות והספורט; הכלכלה; העלייה והקליטה; הרווחה והשירותים החברתיים, אזרחים ותיקים, את הארגונים העוסקים בנושא בחברה האזרחית, בקהילה העסקית ובמגזר הציבורי ושותפים כגון הסוכנות היהודית, הג'וינט והפדרציות היהודיות. תהליך היועצות זו זכה לשם "דרך חדשה" וזהו גם שמה של המדיניות שנוסחה בעקבותיו (התוכנית הממשלתית, 2015). החלטה זו מהווה חלק ממדיניות ממשלתית כוללת לקידום העסקה מגוונת בישראל (סליטר וקינג, 2014).

לאור החלטה זו נעשתה בחינה מחודשת של התוכניות והמסגרות הנפרדות ליוצאי אתיופיה, והוחלט לתעדף תוכניות אינטגרטיביות בשילוב עם ישראלים שאינם יוצאי אתיופיה, מתוך מחשבה שבהיעדר הצדקה לתוכניות נפרדות וחסמים מהותיים (דוגמת שפה, גיל, ותק בארץ או חסם מערכת) ניתן להעניק מענה במסגרת משלבת. במסגרת מדיניות "דרך חדשה" מתבצעת השתלבות מלאה במסגרות כלליות, תוך מתן סיוע רלוונטי ומותאם, כל אימת שנדרש, באופן שאינו מתייג או מסליל.

הקו המנחה של מדיניות "דרך חדשה" הוא שיש להתייחס לאוכלוסיית יוצאי אתיופיה כמגוונת ולא כמקשה אחת, תוך מתן ביטוי למאפיינים ולצרכים של קבוצות שונות בתוך הקהילה. קו מנחה זה רלוונטי

גם בסוגיית שילובם של מורים יוצאי אתיופיה. כפי שעולה מן הראיונות האישיים, יש מורים הסבורים כי אין מקום לתוכניות ייעודיות וייחודיות וכי הכשרת מורים יוצאי אתיופיה צריכה להיעשות במסגרת התוכניות הכלליות הקיימות ללא כל העדפה מתקנת (אלמיו, ריאיון אישי, 2 במרץ 2017; מנטסנט, ריאיון אישי, 22 בפברואר 2017). לעומתם, כפי שצינו קלניצקי (2013), ברנר (ריאיון אישי, 22 בפברואר 2017) ושך-אופנהיימר במאמרה (2017b), יש הסבורים כי תכניות אינטגרטיביות המשלבות מסלולים יחודיים, יעודיים וכלל-מכללתיים הם המפתח לשילוב מיטבי של מורים יוצאי אתיופיה. השקפות מנוגדות אלו מדגישות את מורכבות הנושא.

בדוח מבקר המדינה בנושא קידום שילובם של יוצאי אתיופיה (2012) נמצאו פגמים מהותיים בביצוע תכנית החומש בשנים 2008-2012 בעקבות החלטת הממשלה 3116 לשיפור שליטת יוצאי אתיופיה ונקבע כי הצלחה תיחשב למצב שבו המדדים בקרב יוצאי אתיופיה יהיו זהים למדדים בכלל החברה הישראלית. לשם כך דרוש מיפוי צרכים ותחומים שבהם יש פערים, איפיונם ומדידתם ברציפות מתודולוגית, כדי לאפשר תכנון יעיל של המשאבים, דבר שיוביל לצמצום הפערים. יצירת מאגר של מורים מנהיגים שיוכלו להשתלב בעמדות מפתח בחברה הישראלית בכלל ובמערכת החינוך בפרט תלויה, אפוא, באיתור מורים אלו וקידומם (ראה גם חביב והנדין, 2014). כפי שצוין במבוא לסקירה זו, לשם כך יש צורך במיפוי כלל ציבור המורים הישראלים יוצאי אתיופיה ודמויות מפתח נוספות (מחנכים, מנהלים, סגנים), כולל מורים יוצאי אתיופיה ילידי הארץ, כדי לקבל תמונת מצב עדכנית ומלאה. מטרה זו ניתן להשיג, למשל, באמצעות קידוד של קבוצות מסוימות באוכלוסייה, כפי שהציעה שך-אופנהיימר (ריאיון אישי, 7 במרץ, 2017). זאת ועוד, אחת המסקנות העולות מתהליך "דרך חדשה" היא כי המבחנים הנערכים כיום במרכזים השונים כתנאי לקבלה לעבודה או לתפקידים שונים בשירות הציבורי אינם משקפים נאמנה את הפוטנציאל של המועמד יוצא אתיופיה, ועל כן יש צורך בבחינת מבחני הקבלה והתאמתם למועמדים מרקעים שונים ומגוונים, כדי שאלה ישקפו את היכולות האמיתיות של המועמדים הנבחנים. בנוסף, מעסיקים רבים בעלי מודעות לגיוון חברתי, הרוצים להעסיק עובדים מאוכלוסיות שונות, מדווחים על קושי להגיע למועמדים יוצאי אתיופיה, מחד גיסא, והמערכת המתאפיינת בקיבעון מחמיצה מועמדים פוטנציאליים מצוינים, מאידך גיסא. על כל אלה יש להוסיף את היעדר הנוכחות של דמויות סמכות (אנשי סגל ומטה בכירים) במערכת החינוך מקרב יוצאי אתיופיה (פלמור, 2016).

מנתוני משרד החינוך עולה כי כיום עובדים במשרד החינוך כ-500 עובדי הוראה יוצאי אתיופיה (לפי שך-אופנהיימר, בשנת הלימודים תשע"ז נקלטו 84 מורים חדשים יוצאי אתיופיה ובשנת הלימודים תשע"ו נקלטו 56 מורים. תכתובת אישית, 10 במרץ 2017), מתוכם 82% משתכרים בדרגות שכר אקדמאיות. בשנת הלימודים תשע"ז יסיימו את לימודיהם עוד 85 מורים, והם ישובצו לעבודה במשרד החינוך. מקרב יוצאי אתיופיה במשרד החינוך עובדים כיום שלושה מנהלי בתי ספר, שלושה מנהלי פנימיות, שמונה יועצות, ארבע רכזות ומנהל אגף חינוך אחד (פלמור, 2016). ההמלצה, אפוא, של ועדת פלמור היא לשלב במערכת החינוך עוד דמויות סמכותיות ובעלות פוטנציאל מנהיגותי מקרב יוצאי אתיופיה באמצעות פיתוח תוכנית עתודה למורים יוצאי אתיופיה עם פוטנציאל ניהולי, בשילוב מכינה לקראת המיונים. התוכנית הזו תיבנה

בתיאום מלא בין משרד החינוך ומכון "אבני ראשה" וכן עם מנהלי בתי ספר לאיתור מועמדים פוטנציאליים. בהקשר זה נציין, כי בשנה הנוכחית הוקמה מכינה ראשונה "חשיפה לאקדמיה" במכללת סמינר הקיבוצים ביזמת ד"ר פוריה קלעי, מרכזת תוכניות תספ"ה. את המכינה מנהל משה ישעיהו, רכז תוכנית פל"ח במכללת סמינר הקיבוצים, ולומדות בה בנות שירות לאומי המשתתפות בארבעה קורסים לקראת לימודים באקדמיה. במכינה יכולה להשתתף כל מי שמביעה עניין.

שינוי ממסדי נוסף קשור למסקנות דוח מבקר המדינה משנת 2012 בנוגע לדרישות סף הכניסה למוסדות ההשכלה הגבוהה. לפי נתוני מכון ברוקדייל לשנת 2010, שיעור מקבלי הבגרות המתאימה לסף הקבלה לאוניברסיטאות בקרב יוצאי אתיפיה היה 23.7% לעומת 47.1% באוכלוסייה הכללית. במכללות האקדמיות לחינוך נמצאו גם פערים גדולים, למשל, ממוצע הציונים בבחינה הפסיכומטרית של יוצאי אתיפיה היה 392 בהשוואה ל-493 באוכלוסייה הכללית (מבקר המדינה, 2012). ברם, נראה שהמודל של שיטת פוירשטיין, המיושם באוניברסיטת בר-אילן ובאוניברסיטה העברית, עשוי לסמן שינוי בכל הנוגע להערכת פוטנציאל הלמידה של מועמדים יוצאי אתיפיה כתחליף לבחינות הבגרות.

שינוי אומדני הקבלה להשכלה גבוהה בישראל כיום מבוססים על כלים קוגניטיביים, אולם אלה אינם תמיד עולים בקנה אחד עם היכולות ועם המאמצים האישיים של הסטודנטים. קלניצקי וברנר (Kalnisky & Brenner, 2016) ציינו שיתכן וייצוגם הנמוך בהשכלה גבוהה יחסית לשיעור יוצאי אתיפיה באוכלוסייה הכללית נובע מהבדלים קודמים במהלך שנות הלימוד העל-יסודיים הן מבחינת פערים במאפייני למידה והן מבחינת פערים בשיעור הזכאות לבגרות. לדוגמה, בשנים 2012–2013 שיעור הזכאות לתעודת בגרות בקרב ישראלים יוצאי אתיפיה היה 54% לעומת 63% שיעור הזכאות של כלל הנבחנים בבחינות הבגרות בעברית (בן-יהודה, 2017). עם זאת, יש לזכור שהזכאות לתעודת בגרות בלבד אינה מבטיחה קבלה לאוניברסיטה, ולכן יש לעודד את התלמידים לקבלת תעודת בגרות איכותית. בשנים 2012-2013 רק 26.5% מהתלמידים הישראלים יוצאי אתיפיה קיבלו תעודת בגרות (מתוכם, 31% הם בני הדור שני ו-21% הם בני הדור הראשון), ואילו שיעור מקבלי תעודת בגרות במערכת החינוך היה 52.5% (שם). לטענת קלניצקי וברנר (Kalnisky & Brenner, 2016), קיימת סבירות שהישגי התלמידים יוצאי אתיפיה הושפעו מהתקבעותם של מאפיינים כגון ביצוע משימות פסיכומטריות באיטיות במקום להגיב במהירות, קשיי שפה, חסך באוריינות שפתית ופערי ידע מוקדם. מחקרן תומך בטענה שהמבחן הפסיכומטרי הוא מבחן מוטה תרבותית, וכן שתנאי הקבלה במוסדות ההשכלה הגבוהה הם יותר תוצאה של ביקוש והיצע מאשר של רמת קושי של הלימודים עצמם. מסקנות מחקרן קובעות כי הציון הפסיכומטרי לא חזה את הישגי המתכשרים להוראה יוצאי אתיפיה בלימודי הפדגוגיה ולא היה מדד מוצלח לאומדן שיעור ההצלחה בשנת הלימודים הראשונה. לעומת זאת, הישגים טובים בפדגוגיה צפו את הישגי הסטודנטים יוצאי אתיפיה בכל שאר המקצועות בלימודי ההכשרה להוראה. מכאן הסיקו החוקרות (שם) שאין יתרון לחיזוי המוקדם של הפסיכומטרי ורצוי להשתמש בכלי מדידה אחר כדי לאמוד את מידת יכולת ההתמודדות של הסטודנטים וביצועיהם האקדמיים.

נוסף על הפערים הקיימים בין סטודנטים יוצאי אתיופיה וסטודנטים אחרים בנושא היכולת לעמוד בתנאי הסף לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה, נראה שגם שיעור הנושרים מהלימודים באוניברסיטאות ובמכללות האקדמיות לחינוך מקרב יוצאי אתיופיה גבוה יותר בהשוואה ליתר האוכלוסייה. אף נתון זה מצביע על כך שעדיין יש עבודה רבה בנושא צמצום הפערים בין יוצאי אתיופיה והאוכלוסייה הכללית (שם).

סוגיה חשובה נוספת העולה מן המחקרים קשורה לפיתוח מסוגלות עצמית גבוהה, כפי שצוין קודם לכן, כגורם בעל השפעה הן בהתמודדות מול סמכות והן ביצירת מודלים של מנהיגות חברתית וחינוכית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל (לוי, 2016). שץ ואפנהיימר (2017a) ציינה במחקרה את חשיבות השירות הצבאי כגורם בעל השפעה על בחירת מקצוע ההוראה.

ממצאי המחקר של שץ-אופנהיימר (שם) הצביעו על כך שההתנסויות במערכת הצבאית כמסגרת ארגונית, היררכית וערכית מעוררות סיטואציות שבהן יש להתמודד עם מסוגלות אישית, חברתית וארגונית. נושא זה מתבטא בייחוד במערכות החינוכיות הצבאיות כמו גדנ"ע, נח"ל ועבודה עם נוער בסיכון. בנוסף, כישורים אלה השפיעו גם במהלך הלימודים על כניסתן של המראינות לעבודה כמורות, למשל, דרישותיהן מהלומדים להיות בעלי ערך עצמי ולהכיר במסוגלות שלהם כלומדים היו חלק מתפיסה עצמית של מסוגלות גבוהה אשר השפיעה אף על סביבתן. מסקנת המחקר הייתה כי איתור מועמדים להוראה בקרב יוצאי אתיופיה ששירתו בצבא במסגרות חינוכיות ופיקודיות יכול להיות ערוץ חשוב לתעסוקה ולהשתלבות בחברה הישראלית מתוך ביטחון כלכלי וחברתי. עם זאת, יש לציין כי מחקר זה אינו מאפשר לאמוד את מלוא היקף התופעה ומכלול הגורמים המאפיינים אותה. כפי שציינה שץ-אפנהיימר (שם), יש צורך בבחינה מעמיקה נוספת של הקשר בין שירות צבאי משמעותי, פיתוח מסוגלות עצמית גבוהה ופנייה למקצועות ההוראה כדרך מנהיגותית משפיעה.

נושא אחר שמצריך חשיבה ממסדתית, חברתית וחינוכית מחודשת נוגע לסוגיה הרגישה של טראומת סודן כמאפיין של זהות קולקטיבית (שץ-אופנהיימר וקלניצקי 2014; מנטסנוט, ריאיון אישי, 22 בפברואר, 2017). יש חשיבות מרובה לעיסוק מובנה ומעמיק הן במסגרת מערכת החינוך והן בכל מסגרות החיים האחרות בחברה הישראלית בנושא הסבל והאומץ שהיו כרוכים בסיפור עליית יהודי אתיופיה לישראל. והטמעת סיפורם בנרטיב היהודי והציוני הקולקטיבי, זאת כדרך לשילובם המלא של יוצאי אתיופיה בישראל. ההכרה בסבל הפיזי והנפשי בשל הקשיים האובייקטיביים במסע לישראל: מעבר באזורים מסוכנים בלילה, מחסור במזון ובמים, מחלות, אונס ושוד אינה מבטאת רק את ההתייחסות למסעם של יוצאי אתיופיה כסיפור מקביל לסיפור יציאת מצרים, אלא היא מבטאת שינוי תפיסתי של קבוצה זו מעולים חסרי אונים המתקיימים בשולי החברה לקבוצה לוחמת המשתייכת לנרטיב הקולקטיבי (מבקר המדינה, 2016).

אף בסוגיית נשירת מורים מן המערכת יש צורך בשינוי ממסדי כדי לצמצם את ממדי התופעה, בדגש על מניעת נשירה של מורים יוצאי אתיופיה. לפי ברנר (ריאיון אישי, 22 בפברואר 2017), רכזת תוכנית ההכשרה להוראה של יוצאי אתיופיה במכללת סמינר הקיבוצים עד לשנת 2016, יש צורך בבדיקה מעמיקה של תופעת נשירת מורים מן המערכת לאחר קבלת התעודה (בשל הפער בין החלום והמציאות, פערי שכר,



והקושי היום-יומי). מבחינה זו, ציינה ברנר, אין פער גדול בין נשירות מורים יוצאי אתיופיה ונשירת מורים אחרים (שפרלינג, 2016).

בנושא גיוס מורים נוספים מקרב יוצאי אתיופיה ראוי לייחד מאמצים לגייס מורים בעלי תואר ראשון שיכולים ללמד מקצועות מבוקשים כמו מתמטיקה. לדברי שץ-אופנהיימר (ריאיון אישי, 7 במרץ, 2017), שוק התעסוקה בהוראה אינו רווי ויש צורך במורים במקצועות מסוימים כגון אנגלית ומתמטיקה. יש מקום לשקול להנגיש מידע זה למועמדים רלוונטים בקרב יוצאי אתיופיה ולהשתמש בדמויות מפתח משמעותיות בחייהם, למשל, אחים בוגרים, כדי להשפיע לשינוי בכיוון זה. כמו כן, יש לעודד גם אקדמאים יוצאי אתיופיה להשתתף בתוכניות להסבה להוראה כחלק ממאמצי הרחבת שילובם של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.

#### 4. דיון ומסקנות

סוגיית השתלבותם של יוצאי אתיופיה בישראל נבחנה לאורך השנים, ומסמכים שונים מצביעים על פערים בין אוכלוסיית יוצאי אתיופיה לכלל האוכלוסייה בישראל. בכל הנוגע לשילובם של מורים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה במערכת החינוך עולה כי אחד הקשיים הוא שלב ההשמה. אומנם עם השנים עלה מספרם של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, אך שיעורם שם עדיין קטן במידה רבה משיעורם של כלל יוצאי אתיופיה באוכלוסייה בישראל.

לאורך השנים הדגישו תוכניות ההכשרה השונות המיועדות ליוצאי אתיופיה עקרונות של חינוך לרב-תרבותיות, העצמה אקדמית וחינוכית והבנה כי כדי להתגבר על הקשיים בתחומים: הכלכלי, האקדמי אורייני-שפתי, האוריינות הטכנולוגית והנגישות הפיזית למוסדות יש להכיר בקיומם של חסמים מבניים ולחולל שינוי ממסדי מן השורש. בין החסמים של יוצאי אתיופיה ניתן למנות את השוני בתרבות הלמידה, היעדר משאבים טכנולוגיים, תהליכי מיון וקבלה אשר אינם מודדים את יכולתם הפדגוגית או את כישוריהם האקדמיים של מועמדים, אלא את יכולתם הקוגניטיבית בהתאם למודל מערבי, ופערי חינוך ברמת בתי הספר העל-יסודיים.

תוכניות ההכשרה הייחודיות השונות ליוצאי אתיופיה, בדגש על תוכנית תספ"ה, הדגישו את תחום האוריינות הלשונית והאקדמית, את פיתוח המיומנויות הדיגיטליות, את פיתוח המנהיגות החינוכית-חברתית להתמודדות עם אתגרי הכיתות הרב-תרבותיות בישראל, את חיזוק הזיקה למורשת האתיופית, וכן הציעו סדנאות ליווי למשתלבים בהוראה. מן הספרות המקצועית עולה כי חסמים שונים קיימים לא רק בשלבי הקבלה לתוכניות הלימודים, אלא גם לאחר סיום הלימודים, עם ההשתלבות במקצועות ההוראה וההשמה בשטח. במקרים רבים, כפי שעולה מסקירה זו, הסיכויים לקבלה לעבודה תלויים גם במשאבים הפרקטיים העומדים לרשות בתי הספר, למשל, מספר השעות המתקצבות על ידי משרד החינוך להעסקת עולים או במקורות בלתי נגישים כגון קשרים אישיים. חסמים נוספים שעולים נוגעים במחסור בהזדמנויות תעסוקה במקצועות מסוימים, דרישות נוקשות של משרד החינוך ממורים ומערכת שעות הוראה בלתי מספקת. כמו כן, יש נטייה לשלב מורים יוצאי אתיופיה יותר בחינוך הבלתי פורמלי. גורמים מעכבים נוספים נוגעים לשונות תרבותית: התחרותיות בשוק התעסוקה הישראלי דורשת אסרטיביות לצד משאבים אישיים וחברתיים כדי להפוך למועמד מוצלח. לכך יש להוסיף את היעדר המודעות האקטיבית לאפשרויות התעסוקה והחלופות הקיימות, מחסור במקורות אישיים וסביבתיים הנגישים למועמד, וכן במודעות עצמית קוהרנטית.

גם תנאים חיצוניים אובייקטיביים כמו שכר ותנאים פיזיים, מציבים מכשול בפני מורים יוצאי אתיופיה לאחר מציאת התעסוקה. שביעות רצון מן המקצוע היא נקודה קריטית במניעת נשירה ממנו.

מודלים מוצלחים לגיוס סטודנטים והכשרתם מקרב אוכלוסיות מיעוטים מצביעים על חשיבות התמיכה האקדמית לפני הקבלה לתוכנית הלימודים ובמהלכה, הנחיית סגל מחוץ לשעות העבודה הרגילות, תמיכה

כלכלית ושותפות קהילתית. יש צורך גם בחינוך למוגנות תרבותית והתמודדות עם נושאים כגון חוסר שיוויון, קונפליקט והיסטוריה של דיכוי, כדי להבין את דינמיקות הכוח במערכות היחסים ולזהותן.

כפי שעולה מסקירה זו, קיים חשש מכך שהשתתפות בתוכנית הכשרה ייעודית או ייחודית מבדלת את המשתתפים כקבוצה נפרדת משאר הסטודנטים. המשך השילוב בין תוכנית ייחודית וייעודית לאינטגרציה עם שאר הסטודנטים במוסד המכשיר הוא חיוני בהקשר זה. יצירת תחושת שייכות וזהות קולקטיבית כחלק מחברת הרוב היא חשובה גם כן כמדד להצלחה בשילוב במקצועות ההוראה. המכללות מאפשרות מפגשים אישיים מנותקים מן ההקשר הפוליטי, לצד קשר בין סטודנטים, המבוסס על מטרות משותפות של הצלחה בלימודים והוראה טובה. לעומת האוניברסיטאות, מאפייני המכללות להכשרת מורים מאפשרים יצירת סביבת למידה קטנה ואינטימית יותר, המאופיינת במערכות יחסים חמות יותר. המכללות מאפשרות לפתח תחושת אחווה (*caring*), המבוססת על תחושת אחריות לזולת, יחסים רגשיים חיוביים לאדם ואכפתיות. לאור זאת, עולה גם חשיבות פיתוח המסוגלות העצמית בקרב מתכשרים יוצאי אתיפיה ככלי מרכזי בהשתלבות מיטבית בשדה ההוראה.

החלטת הממשלה בנוגע למדיניות "דרך חדשה" לקידום שילובם המיטבי של יוצאי אתיפיה בחברה הישראלית הובילה לתעדוף של תוכניות אינטגרטיביות בשילוב עם ישראלים שאינם יוצאי אתיפיה, מתוך מחשבה שבהיעדר הצדקה לתוכניות נפרדות וחסימים מהותיים (דוגמת שפה, גיל, ותק בארץ או חסם מערכתי), ניתן להעניק מענה במסגרת משלבת.

אחת המסקנות העולות ממדיניות "דרך חדשה" היא כי המבחנים הנערכים כיום במכרזים השונים כתנאי לקבלה לעבודה או לתפקידים שונים בשירות הציבורי אינם משקפים נאמנה את הפוטנציאל של המועמדים יוצאי אתיפיה, ועל כן צריך לבחון את מבחני קבלה למועמדים מרקעים שונים ומגוונים ולהתאים אותם אליהם, כדי שמבחנים אלה ישקפו את היכולות האמיתיות של המועמדים הנבחרים. בנוסף, מעסיקים רבים בעלי מודעות לגיוון חברתי ורצון להעסיק אוכלוסיות מגוונות מדווחים על קושי להגיע למועמדים ראויים יוצאי אתיפיה. לכך יש להוסיף את היעדר הנוכחות של דמויות סמכות (אנשי סגל ומטה בכירים) במערכת החינוך מקרב יוצאי אתיפיה וכן של דמויות מנהיגותיות מגוונות ורבות בתוך הקהילה, כאלה שיהיו מודל לחיקוי כמורים וכמחנכים. על כן, ראוי לשלב דמויות סמכותיות ובעלות פוטנציאל מנהיגותי מקרב יוצאי אתיפיה באמצעות פיתוח תוכנית עבודה למורים יוצאי אתיפיה שיש להם פוטנציאל ניהולי, בשילוב מכינה לקראת המיונים, דבר שיעודד מועמדים מתאימים להשתלב במערכת החינוך. זאת ועוד, יוזמות מטעם צעירים אקדמאים יוצאי הקהילה האתיופית יכולות לתרום ליצירת תודעה ללימודים אקדמיים בקרב המרכזים לצעירים, בוגרי יחידות צבאיות קרביות וכיו"ב.

מסקירה זו עולה גם הצורך בשינוי ממסדי נוסף בנוגע לדרישות סף הכניסה למוסדות ההשכלה הגבוהה. מודל שיטת פוירשטיין, המיושם באוניברסיטת בר-אילן ובאוניברסיטה העברית, עשוי לסמן שינוי בכל הנוגע להערכת פוטנציאל הלמידה של מועמדים יוצאי אתיפיה כתחליף לבחינות הברורות. שינוי אומדני הקבלה למוסדות השכלה גבוהה בישראל מתבקש עקב העובדה שאומדנים אלו כיום מבוססים על כלים קוגניטיביים, אולם אלה אינם תמיד עולים בקנה אחד עם היכולות ועם המאמצים האישיים של הסטודנטים.

כמו כן, עולה כי יש חשיבות מרובה לעיסוק מובנה ומעמיק הן במסגרת מערכת החינוך והן בכל מסגרות החיים האחרות בחברה הישראלית בנושא הסבל והאומץ שהיו כרוכים בסיפור עליית יהודי אתיופיה לישראל והטמעת סיפורם בנרטיב היהודי והציוני הקולקטיבי, זאת כדרך לשילובם המלא של יוצאי אתיופיה בארץ.

מסקנה חשובה נוספת העולה מן המחקרים קשורה לפיתוח מסוגלות עצמית גבוהה, כגורם בעל השפעה הן בהתמודדות מול סמכות והן ביצירת מודלים של מנהיגות חברתית וחינוכית בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. המסוגלות העצמית, הנרכשת עוד במהלך השירות הצבאי מתבטאת אף במסגרת החינוכית בהוראה. חוויית שירות צבאי או לאומי חיובית ומעצימה משפיעה בתורה על הבחירה בדרך המקצועית. ההתנסות במערכת הצבאית כמסגרת ארגונית, היררכית וערכית מעוררות סיטואציות שבהן צריך להתמודד עם מסוגלות אישית, חברתית וארגונית. לכן יש חשיבות לאיתור מועמדים להוראה בקרב יוצאי אתיופיה ששירתו בצבא במסגרות חינוכיות ופיקודיות, איתורם יכול להיות זרז חשוב להעסקתם בחברה הישראלית והשתלבותם בה מתוך ביטחון כלכלי וחברתי.

ראוי להדגיש שוב כי בשל חסרונם של מחקרי הערכה על אודות השמתם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה במקצועות ההוראה והישארותם במערכת לאורך זמן, היעדר מידע על אודות נתוני מורים ילידי הארץ שמוצאם מאתיופיה ועובדים במערכת החינוך ומחסור בנתונים של בוגרי התוכניות ומידת הצלחת שילובם בשדה, אין התמונה המשורטטת בסקירה זו מלאה, ורצוי לערוך מחקר מעמיק על אודות הסוגיות שהועלו בסקירה הנוכחית ולעקוב אחר יישום השינויים המוצעים כאן בשנים הקרובות. לסיכום:

- ייצוג בוגרי תוכניות ההכשרה להוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך – בחמש השנים האחרונות סיימו כ-300 בוגרים את התוכניות השונות. בשנת הלימודים תשע"ז היו במערכת החינוך 173,428 עובדי הוראה. מספר המורים יוצאי אתיופיה המופיעים ברשומות במערכת החינוך הוא 304).
- הכשרת מורים יוצאי אתיופיה והעסקתם – תהליכי ההכשרה להוראה בתוכניות הייעודיות והיחודיות כוללים דגשים אקדמאים וחברתיים-תרבותיים שונים כגון אוריינות שפתית, כישורים טכנולוגיים, לימודי מורשת וכיו"ב. העסקתם של מורים יוצאי אתיופיה בשלוש השנים הראשונות מלווה במענק של שעות תוספתיות מטעם משרד החינוך בתנאי של מתן מספר זהה של שעות מטעם בית הספר. עם זאת, נכון לשנת 2017 עדיין אין נתונים מלאים על אודות אופן העסקתם של המורים יוצאי אתיופיה, היקף המשרה, מסלולים, מספרם בכל מגזר, מספר אקדמאים יוצאי אתיופיה בהסבה להוראה וכיו"ב.
- המתכשרים להוראה ותנאי הקבלה לתוכניות ההכשרה – פרופיל המועמדים להכשרה בהוראה של מורים יוצאי אתיופיה הוא מגוון ויש להתייחס אליהם כאל אוכלוסיית המתכשרים הכללית. בהקשר זה מעניין לציין שמועמדים אשר חוויית השירות הצבאי שלהם הייתה משמעותית ותורמת למסוגלות האישית שלהם, ציינו את יכולת השתלבותם במערכת החינוך כחווייה חיובית יותר. תנאי הקבלה של המועמדים לתוכניות: תעודת בגרות, מבחני קבלה ייחודיים במכללות השונות, ראיונות אישיים וכן תנאי סף מעבר משנה ראשונה לשנה שנייה.

- חסמים מבניים – ניתן לחלק את החסמים המבניים לחסמים בשלבי הקבלה לתוכנית ההכשרה ובשלבים מוקדמים יותר כגון בבית הספר העל-יסודי (למשל היעדר משאבים טכנולוגיים או ידע מוקדם) ולחסמים בשלבי ההשמה והשיבוץ בבתי הספר כגון התלות בתוספת שעות תקציביות.
- השמה ותעסוקה – המכללות מסייעות לבוגרי התוכניות בשילוב התעסוקתי באמצעות מדריכות אשר מסייעות ביצירת קשרים ועוקבות אחר תהליך ההשמה של בוגרי התוכניות. בכל הנוגע לתמיכה בהשמה יוזם משרד החינוך הקמת מרכז השמה ארצי מרכזי שישמש לתמיכה בשילובם של מורים יוצאי אתיפיה. מיזם זה טרם יצא אל הפועל.
- נתונים – הנתונים על אודות מורים יוצאי אתיפיה המועסקים במקצוע ההוראה אינם מלאים בשל העובדה שמשרד החינוך אינו מנהל רישום של מורים שמוצאם מאתיפיה אך הם ילידי הארץ. נציין שמקצת המורים מועסקים ישירות על ידי משרד החינוך, ומקצתם מועסקים באמצעות עמותות שונות כמו קרן קרב.
- שילוב המורים יוצאי אתיפיה בבתי הספר בישראל – משיחות עם מורים יוצאי אתיפיה ומנתוני משרד החינוך עולה שמורים יוצאי אתיפיה מלמדים בבתי ספר שונים בכל רחבי הארץ, מקיבוץ גשר הזיו בצפון ועד אילת בדרום, במגזרים השונים ובכל זרמי החינוך. עם הקמתו של מרכז השמה ארצי בפיקוח משרד החינוך, הצפי הוא כי יהיה ניתן לבנות פרופיל מסודר של בתי הספר שבהם משולבים מורים יוצאי אתיפיה בישראל.
- ניהול וקידום במערכת החינוך – תהליך קידום של מורים יוצאי אתיפיה לתפקידי ניהול אינו ברור. בשנת הלימודים 2017 היו שלושה מנהלים יוצאי אתיפיה במערכת החינוך ואין מידע על מספר סגני המנהלים יוצאי אתיפיה. ניתן להסיק מדברי המרואיינים ומן המחקרים השונים כי כישורים שונים כגון פיתוח יכולת מנהיגותית, מסוגלות עצמית גבוהה, הסתייגות מתחושת בידול וחשוב מכל, תחושת שליחות אידאולוגית הם מן הגורמים אשר משפיעים על מורים להיות מחנכים ולשאוף לתפקידי ניהול. חסמי ההשמה בשילוב במערכת ובמעבר לתפקידי ניהול הם נושא חשוב ביותר, וראוי להרחיב על כך בסקירה מדעית ובמחקר המשך שבו ינתחו אירועי בוחן של מורים מצליחים לצד מורים נושרים, כדי ללמוד על חסמים אלו ועל התנאים והסביבה שינבאו הצלחה של מורים ישראלים יוצאי אתיפיה.

1. אלעזר, א"ע (2014). **לקראת גיבוש זהות מקצועית: תחנות בדרכם של יוצאי אתיופיה לקריירה בהוראה**. עבודת גמר יישומית סמינריונית, המכללה האקדמית לחינוך אורנים.
2. אשל, י', קורמן, ג', זהבי, נ', וסבית, ח' (2007). ממדים של הסתגלות לאוניברסיטה בקרב קבוצות מיעוט: אסטרטגיות של התאמה תרבותית ותפיסת עמדות הרוב בעיני סטודנטים ערבים ויוצאי אתיופיה. **מגמות**, 45(1), 53–74.
3. בן-יהודה, צ' (2017). **נתונים על ייצוג הולם של עולים בשירות המדינה**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
4. בן-פרץ, מ', רייטר, ש', שטיינהארט, מ' ועמרם-אשרוב, ע' (2015). **התנאים והנסיבות המקדמים מצוינות ואינטגרציה חברתית בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה בבית ספר היסודי – דו"ח מסכם**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
5. גמליאל, א', אורן-סעד, מ', ואור-חן, ק' (2013). עמדות של עולם ושל ותיקים כלפי העדפה מתקנת. **הגירה**, 2, 74–94.
6. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). **האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל: לקט נתונים לרגל חג הסיגד**. ירושלים: למ"ס.
7. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2016). **האוכלוסייה ממוצא אתיופי בישראל: לקט נתונים לרגל חג הסיגד**. ירושלים: למ"ס.
8. וולש, ס"ד, תובל-משיח, ר', ושי א' (2013). התמודדות של עולים בוגרים-צעירים יוצאי אתיופיה עם אפליה וגזענות בישראל. **מגמות**, 49(1), 59–89.
9. וייל, ש' (2013). מורה אני ונאווה: הפמיניזציה של מקצוע החינוך בקרב יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך: פ' מורג-טלמון וי' עצמון (עורכות), **נשים מהגרות בישראל** (עמ' 207–223). ירושלים: מוסד ביאליק.
10. ויניגר, א' (2014). **השתלבות מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
11. ורצברגר, ר' (2003). **קהילת יוצאי אתיופיה: תמונת מצב, פערים וטענות לאפליה**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
12. חביב, ג' והנדין, א' (2014). **דוח מעקב שלישי: ביצוע תכנית החומש לשיפור קליטת יוצאי אתיופיה – תקציבים 2008–2011**. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל והמשרד לקליטת עלייה. נדלה מ- [http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/Report-Heb\(19\).pdf](http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/Report-Heb(19).pdf)
13. טננבאום-דונוביץ, ח' (2013). **"ציונות היא עיוורת צבעים": השיח בדבר העלאתם של יהודי אתיופיה לישראל (1970–1985)**. חיבור לשם לקבלת תואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, באר-שבע.

14. כורם, ע' (2014). טיפוח אסקטיבית בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה. **מניתוק לשילוב**, 18, 20–28.
15. לב-ארי, ל' ולרון, ד' (2011). **סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב אקדמי, חברתי ונכונות למנהיגות חינוכית בעתיד**. דוח מחקר והערכה מס' 113. המכללה האקדמית לחינוך אורנים.
16. לוי, ע' (2016). איום הסטראוטיפ, אסטרטגיות של נכות עצמית והישגים במבחני יכולת מילולית של יוצאי אתיופיה בישראל. **מגמות**, נ(3), 9–23.
17. ללא ציון שם המחבר (2014). **השתלבות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: תרגיל קבוצתי**. ירושלים: מכון מנדל למנהיגות, בית הספר למנהיגות חינוכית.
18. ללא ציון שמות המחברים (2016). **התכנית הממשלתית לקידום שילוב יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית**. ירושלים משרד הביטחון וצה"ל, משרד הכלכלה והתעשייה, נציבות שירות המדינה.
19. מבקר המדינה (2012). **היבטים בקידום שילובם של יוצאי אתיופיה: פגמים מהותיים בניהול תכנית לאומית: דוח שנתי 63ג**. ירושלים: משרד מבקר המדינה. נדלה מ-  
[http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report\\_114/926efbcf-6853-4c93-8154-2844c658d9aa/7917.pdf](http://www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_114/926efbcf-6853-4c93-8154-2844c658d9aa/7917.pdf)
20. מבקר המדינה (2016). **חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות: דוח מיוחד**. ירושלים: משרד מבקר המדינה.
21. מוגס, א' (2013). **השתלבותם של מורים עולים מאתיופיה בבתי ספר במערכת החינוך**. עבודת גמר יישומית סמינריונית. המכללה האקדמית לחינוך אורנים.
22. מלאת, ש' (2015). המסלול להכשרת יוצאי אתיופיה במכללה האקדמית אחווה: עמודי התווך התיאורטיים וביטויים בתכנית. בתוך: א' קלניצקי, ש' מלאת ונ' כהן (עורכים), **מסעות של תקווה: יוצאי אתיופיה בנתיבי החינוך, השכלה והצלחה** (עמ' 89–123). תל-אביב: מכון מופ"ת.
23. מלאת, ש', וגלעד, א' (2004). **תכנית הכשרה ייחודית לפרחי הוראה יוצאי אתיופיה: מרכיבי התכנית ותפיסת דמות המורה: דוח מחקר**. תל-אביב: מכון מופ"ת והמכללה האקדמית לחינוך אחווה.
24. משרד החינוך (2015a). **התכנית הממשלתית לשילוב יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית: טיוטא להיוועצות עם הציבור**. ירושלים: משרד החינוך.
25. משרד החינוך (2015b) **תכנית תספ"ה: ביקור בית הנשיא**. ירושלים: משרד החינוך, מנהל עובדי הוראה.
26. משרד החינוך (2015c). **התכנית הממשלתית לקידום שילוב יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית: משרד החינוך (טיוטא להיוועצות עם הציבור)**. ירושלים: משרד החינוך.
27. סלייטר, י' וקינג, י' (2014). **קידום העסקה מגוונת בישראל**. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל, המרכז לחקר מוגבלויות ותעסוקת אוכלוסיות מיוחדות. נדלה מ-  
[http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/Report\\_Heb\(2\).pdf](http://brookdaleheb.jdc.org.il/Uploads/PublicationsFiles/Report_Heb(2).pdf)

28. פלמור, א' (2016). **הצוות למיגור הגזענות נגד יוצאי אתיופיה: דוח מסכם**. ירושלים: משרד המשפטים.
29. קלניצקי, א', מלאת, ש' וכהן, נ' (עורכות). (2015). **מסעות של תקווה: יוצאי אתיופיה בנתיבי החינוך, השכלה והצלחה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
30. קלניצקי, א', קפלן, ח', נג'אר, ז', קינן, ע', זיידאן, ו', עוואד, י' וזועבי, ח' (2015). **דוח מחקר מסכם: איים של תקווה בים סוער: תפישות של סטודנטים מקבוצות מיעוטים במכללות להכשרת מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
31. קסיר (קלינר), נ' (2016). **יוצאי אתיופיה: על תעסוקה, השכלה ועוני**. נדלה מ-  
<http://diversityisrael.org.il/wp-content/uploads/israeliethiopia.pdf>
32. רובין, ע' (2011). **להיות אמא, להיות אישה, להיות סטודנטית, להיות אתיופית: זהות נשית וחברתית כפי שבאה לידי ביטוי בסיפורי חיים של אמהות יוצאות אתיופיה הלומדות במכללה להכשרת מורים**. המכללה האקדמית לחינוך אחווה.
33. שליפר, מ' (2014). **היבטים לשוניים וחברתיים-תרבותיים בהפקת שיח כתוב ושיח דבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה**. בתוך: ס' דוניצה-שמידט וע' וענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל: חלק א'** (עמ' 185–200). תל-אביב: מכון מופ"ת.
34. שמאי, ש' ופאול, א' (2003). **רב-תרבותיות וריבוי תרבויות בהכשרת מורים**. קצרין ותל-אביב: אוהלו ובית ברל.
35. שפרלינג, ד' (2016). **נשירת מורים ברחבי העולם: סקירת מידע**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
36. שץ-אופנהיימר, א' (2017a). **אם הם רוצים להצליח הם יצליחו: השפעת השירות הצבאי על הבחירה במקצוע ההוראה בקרב מורים מבני הקהילה האתיופית**. בתוך: בן-יוסף, נ', גילת, י' ושגיא, ר' (עורכים), **על מדים אני מלך: השתלבות אוכלוסיות יחודיות בצה"ל**. תל-אביב: הוצאת משרד הביטחון. (בדפוס).
37. שץ-אופנהיימר, א' (2017b). **תכנית בני הקהילה האתיופית: תכני תספ"ה**. בתוך: שץ-אופנהיימר א' ומברך ז' (עורכים), **אחריות ומעורבות חברתית בהכשרת מורים**. (בהכנה).
38. Arieli, D., & Hirschfeld, M. J. (2013). Supporting minority nursing students: 'Opportunity for success' for Ethiopian immigrants in Israel. *International Nursing Review*, 60, 213-220.
39. Binhas, A. (2016). 'Are you being served?' The Jewish Agency and the absorption of Ethiopian immigration. *Israel Affairs*, 22(2), 459-478.
40. Kalnisky, E. (2013). Increasing access to higher education and employment Ethiopian immigrants in Israel. *Intercultural Education*, 24(5), 476-488.
41. Kalnisky, E., & Brenner, R. (2016). The contribution and of personal and social resources towards the prediction of Ethiopian students' academic achievements. *Open Science Journal*, 1(3), 1-21.



42. OECD (2016). Teachers' salaries (indicator). Retrieved from <https://data.oecd.org/eduresource/teachers-salaries.htm>
43. Schatz-Oppenheimer, O., & Kalinsky, E. (2014). Travelling far – drawing closer: Journeys that shape identity. *Diaspora, Indiginous, and minority education: Integration, equity, and cultural survival*, 8, 170-187.