

"באתי להוכיח את עצמי ולהראות שאני שווה" **תפיסת עובדות הוראה יוצאות אתיופיה בנוגע לתהליך הקליטה שלהן** **במערכת החינוך¹**

אילנית אברהם וחגית מישקין

תקציר

בוגרים יוצאי אתיופיה של תוכניות הכשרה להוראה נתקלים לעיתים קרובות בקשיים במציאת תעסוקה ובהשתלבות בעבודה קבועה במערכת החינוך. מטרת מחקר זה הייתה לבחון את תפיסותיהם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה בנוגע לחוויותיהם מתהליך חיפוש העבודה בתחום וללמוד על חוויותיהם של יוצאי אתיופיה שהצליחו למצוא עבודה בהוראה. במחקר זה רואיינו 13 מורות וגננות יוצאות אתיופיה בוגרות מכללות לחינוך, בעלות תואר ראשון ותעודת הוראה. המחקר נקט גישה איכותנית-פנומנולוגית. כלי המחקר היה ראיונות מובנים למחצה, ואלו נותחו ניתוח תוכן. ממצאי המחקר מצביעים על הקשיים שעמדו לפני עובדות הוראה יוצאות אתיופיה ועל הגורמים שסייעו להן להתמיד בהוראה: הכרה בערכן, מסוגלות עצמית גבוהה, חוסן והתמקדות בשאיפות לעתיד. המראיינות ציינו את החשיבות שבתמיכת הסביבה - למשל הנהלת בית הספר והצוות החינוכי - ואת היותה גורם מרכזי שתורם להתמדתן בהוראה. הממצאים מלמדים שיש לערוך בדיקה מחודשת של צורכיהם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה בשלב חיפוש העבודה, בשנים הראשונות להוראה ובתהליך הקליטה במערכת. כמו כן יש לבחון את תוכניות ההכשרה ולהתאימן לדרישות התפקיד ולאתגרים העומדים לפני יוצאי אתיופיה המועמדים להוראה, כדי לייעל את קליטתם במערכת ולעודד התמדה בהוראה לאורך זמן.

מילות מפתח: גורמי תמיכה, התאוריה הביקורתית של הגזע, התמדה ונשירה, חוסן ומסוגלות עצמית, עובדי הוראה יוצאי אתיופיה

מבוא

מורים וגננות יוצאי אתיופיה מתקשים להשתלב במערכת החינוך (ברנר ואבישר, 2017; ויניגר, 2014). אף שיוצאי אתיופיה הם 2% מהאוכלוסייה הכללית, שכיחותם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה עומדת על 0.4% מאוכלוסיית עובדי ההוראה. אומנם עם השנים עלה מספרם של

1 תודתנו נתונה לפרופ' ברכה אלפרט על הליווי במחקר ועל הסיוע בכתיבת המאמר.

בוגרי תוכניות ההכשרה להוראה יוצאי אתיופיה, אך רבים מהם לא הצליחו למצוא עבודה ואינם רשומים כעובדים במערכת החינוך. אחרים אינם עובדים כמחנכים במשרה מלאה, אלא כמורים במשרה חלקית או כמורים לתלמידים עולים בעיקר מאתיופיה, והם מלמדים בקבוצות קטנות. אשר לגנים - בוגרים יוצאי אתיופיה של התוכניות להכשרת מורים לגיל הרך משמשים בעיקר כסייעים (רן, 2017; שץ־אופנהיימר, 2020).

אף שהמדיניות הרשמית של מערכת החינוך בישראל היא ליצור שוויון הזדמנויות מתוך תפיסה רב־תרבותית ומכילה (החלטה 609 של ממשלת ישראל ה־34), הרי בפועל מורים וגננות יוצאי אתיופיה חווים קשיים רבים. חלק מקשיים אלו קשורים לנומרות התנהגות ייחודיות השונות מאלה של קבוצת הרוב, ובהן ביישנות, פסיביות ומופנמות (Korem & Horenczyk, 2005; Ringel et al., 2015), וחלק מהם קשורים ליחס השונה שהם מקבלים עקב מוצאם (ברנר ואבישר, 2017). טננבאום־דומנוביץ ואח' (2018) בחנו תפיסות של מורים יוצאי הקהילה האתיופית בהשוואה לתפיסותיהם של מורים שאינם בני הקהילה, ומצאו רמה דומה של שביעות רצון כללית ושל תחושת שייכות בשתי הקבוצות. ואולם המורים יוצאי אתיופיה דיווחו על חשיפה להערות גזעניות ועל אפליה מצד המנהלים - בעיקר בנושא של קידום מקצועי. מחקרים מעטים העוסקים במורים ובגננות יוצאי אתיופיה בחנו את התהליך של חיפוש עבודה ואת ההשתלבות במקום העבודה (ברנר ואבישר, 2017; ויניגר, 2014; טננבאום־דומנוביץ ואח', 2018). מחקרים אלו התמקדו בעיקר בבוגרי תוכניות ההכשרה להוראה או במורים שהצליחו להשתלב בעבודה קבועה במערכת החינוך. במחקר זה אנו מנסות לברר את סוגיית תת־הייצוג של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך באמצעות בחינת תפיסותיהם של מורים וגננות העובדים במערכת ואף על פי כן חווים שינויים, אי־יציבות תעסוקתית ומעברים תכופים בין מוסדות חינוך. הבנת המאפיינים של תהליך חיפוש העבודה ושל ההשתלבות במערכת החינוך וכן הבנת הגורמים התורמים להצלחה והחסמים המונעים אותה חיונית כדי שניתן יהיה להציע למורים יוצאי אתיופיה הכשרה מותאמת ולשנות את התנהלות הגורמים הקולטים במערכת החינוך. מחקר זה בוחן את סיפוריהן של 13 נשות חינוך יוצאות אתיופיה. מתוך חוויותיהן ננסה להבין את הקשיים הטמונים במעבר של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה משלב ההכשרה להוראה לשלב של מציאת עבודה קבועה ויציבה במערכת החינוך. המאמר נפתח בהצגת הרקע התאורטי לתהליך הכניסה להוראה - הקשיים וההתמדה בהוראה מול תופעת הנשירה; הוא ממשיך בהתמקדות במורים מקבוצות מיעוט בכלל, ובמחקרים על עובדי הוראה יוצאי אתיופיה בישראל בפרט. על רקע זה נבחן את המאפיינים הייחודיים של תהליך חיפוש העבודה ושל תהליך הכניסה להוראה של בוגרי התוכניות להכשרת מורים יוצאי אתיופיה.

רקע תאורטי

כניסה להוראה - קשיים, התמדה ונשירה
 המעבר משלב ההכשרה לעולם ההוראה כולל תהליך של גיבוש זהות אישית וזהות מקצועית והשתלבות בסביבה החינוכית (דביר ושץ־אופנהיימר, 2011; Schuck et al., 2018). המורה

המתחיל צריך להסתגל לתרבות בית הספר ולמדיניות, להבין מהן חובותיו וזכויותיו ולהכיר את מוקדי האחריות. תהליך זה כרוך בקשיים, ואלו באים לידי ביטוי בתחומים שונים: קשיים בהוראה; קשיים ביחסים עם התלמידים, עם המורים, עם הנהלת בית הספר ועם מערך הפיקוח; קשיים עם הסביבה הארגונית וקשיים בהבניית הזהות המקצועית (זילברשטרום, 2013). למורה המתחיל ציפיות גבוהות מהתפקיד, והפער בין ובין הנעשה בשטח יוצר עמימות ומעורר תחושות של חוסר יכולת לעמוד בדרישות התפקיד ושל חרדה. בספרות המחקר מתואר משבר זה במונחים המעידים על הלם, על תחושה של שבריריות ועל מאבק להישרדות, לדוגמה "טראומה", "עקירה" ו"להחזיק את הראש מעל המים" (Çakmak et al., 2019; Correa et al., 2015; Senom et al., 2013). המורים החדשים מדווחים על תחושות בדידות ומועקה ועל החששות מפני הגורמים השונים במערכת: מערך הפיקוח, ההנהלה, צוות המורים והורי התלמידים (Maskit, 2013).

קשיי התמודדות וצורך בהשתייכות שאינם מקבלים מענה מהמנהל ומשאר חברי הצוות הם מהגורמים העיקריים לנשירתם של המורים החדשים מההוראה (אריאב ואח', 2005; Maskit, 2013). נשירה מהוראה או עזיבה מכוונת מתוארות בספרות המחקר באמצעות כמה דימויים ומונחים. רינק (Rinke, 2008) תיאר תהליך של נשירה בממדים גדולים שאינה נשמעת או מקבלת תשומת לב מספקת במרחב הציבורי או במערכת החינוך, וכינה זאת משבר שקט (silent crisis). מעבר מבית ספר אחד לאחר מוגדר כהגירה (migration) או כנדידה (drift) (Dupriez, et al., 2016; Ingersoll, 2003). הדימוי דלת מסתובבת (revolving door) משקף מציאות של תחלופה גבוהה של מורים: המורה הנכנס בדלת מערכת החינוך יוצא ממנה, כלומר נושר מההוראה לאחר תקופה קצרה, לפני שהצליח להתבסס היטב במקצוע או להיקלט במערכת כראוי (Ingersoll, 2001).

נוסף על תופעת הנשירה מההוראה נבחנו הגורמים להתמדה בהוראה. אלה חולקו לגורמים הקשורים לחיים האישיים ולאישיות ולגורמים הקשורים לסביבה המקצועית שהמורה פועל בה (Hong, 2012). תמיכה, ליווי שיטתי ומתן תחושת שייכות למורה המתחיל עם כניסתו להוראה עשויים לסייע לו בתהליך ההשתלבות בבית הספר, לחזק את המוטיבציה שלו להתמיד בהוראה ולמנוע עזיבה, הגירה או נשירה (ארביב־אלישיב וצימרמן, 2013; Buchanan et al., 2013). אומנם רוב המורים בתחילת דרכם נתקלים בקשיים בכניסה להוראה, אך הקשיים עצומים ורבים עוד יותר כשמדובר במורים מקבוצות מיעוט וממוצא אתני שונה מזה של קבוצת הרוב. מורים אלו נחשפים למופעים של גזענות. התאוריה הביקורתית של הגזע מבקשת לערער על ההנחה הרווחת שאנו חיים בתקופה שאין בה גזענות. נדון בכך בפירוט בהמשך.

תפיסות מורים מקבוצות מיעוט בעולם בנוגע לתהליך כניסתם להוראה והשתלבותם במערכת החינוך במחקרים שנערכו בארצות הברית נמצא ששיעור העסקתם של מורים מקבוצות מיעוט נמוך משיעורם היחסי באוכלוסייה ומשיעור העסקתם של מורים השייכים לקבוצת הרוב (Atchison et al., 2017; Carver-Thomas, 2018). עם זאת, שיעור ההעסקה של מורים מקבוצות מיעוט

גבוה יותר בבתי ספר שבהם גם התלמידים שייכים לקבוצות מיעוט (Carver-Thomas, 2018). בסקירה על שילוב מורים מקבוצות אתניות שונות בבתי ספר שבהם מרבית התלמידים והצוות הוגדרו כלבנים, דיווחו מורים אלו על מעמדם הנמוך בהשוואה למורים לבנים כאשר הם חיפשו עבודה, על הצורך שלהם להוכיח את יכולתם ועל המאמצים שנדרשו לשם כך (Carter Andrews et al., 2019; Lander & Zaheerally, 2016). בממוצע מורים ממוצא אפרו-אמריקאי נדרשו להגיש מספר כפול של מועמדות למשרות הוראה בהשוואה למורים לבנים (Carver-Thomas, 2018).

מחקרים אחרים מצאו שעמדת בית הספר כלפי מורים מקבוצות אתניות שונות, שנבעה מאפליה על רקע מוצא, השפיעה על תהליך הקבלה של מורים אלו לעבודה ועל הקליטה שלהם בבית הספר (Brown, 2014; Irizarry & Donaldson, 2012). תופעות של מעבר בין מוסדות חינוך, נשירה מההוראה, הגירה ודלת מסתובבת שכיחות בקרב מורים בעלי צבע עור כהה יותר מאשר בקרב מורים לבנים, וברוב הפעמים הן התרחשו שלא מרצונם (Goldring et al., 2014). תנאי ההעסקה במקרים אלו היו גרועים יותר בהשוואה לאלו של מורים מקבוצת הרוב, והאפשרויות לקידום היו מעטות יותר (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017; Griffin, 2018).

אקלים של הטיה תרבותית בבית הספר, המאופייין בדעות קדומות ובגזענות גלויה או סמויה, משפיע על תחושת הלחץ שמורים מקבוצות מיעוט חווים ועל המסוגלות העצמית שלהם (Grooms et al., 2021; Vargas, 2020). למנהלי בתי הספר ולמערך הפיקוח השפעה גדולה על מידת ההתמדה של המורים מקבוצות מיעוט בהוראה. תמיכה מקצועית ורגישות תרבותית עשויות למנוע את המעבר של המורה ממקום עבודה אחד לאחר (Hollinside, 2017). מאחר שבחברה דמוקרטית מערבית התופעה של גזענות נתפסת כשלילית, הנטייה היא להכחיש את קיומה ולהתעלם ממנה. נטייה זו עוררה ביקורת רבה במחקר החינוכי, כפי שיוסבר להלן.

התאוריה הביקורתית של הגזע

פעמים רבות האידאולוגיה הרווחת של קבוצת הרוב נוטה להיות גזענית, והיא מאפשרת לה להתייחס לקבוצות המיעוט כאל נחותות ולהתבסס על הבדלים תרבותיים או ביולוגיים בין ובין קבוצת הרוב כדי להצדיק יחס זה (Wilson, 1999, p. 14). התאוריה הביקורתית של הגזע (critical race theory) התפתחה מתוך הגישה הביקורתית למשפט (critical legal theory) שצמחה בארצות הברית בשנות השבעים של המאה ה-20. גישה זו ערערה על עיקרי התאוריה המשפטית שרווחה עד אז, שתיארה את מערכת המשפט כניטרלית ואובייקטיבית. הגישה הביקורתית למשפט מצביעה על ממדי הכוח של מערכת המשפט ועל היותה פוליטית. בבסיס הגישה עומדת ההנחה שאת מערכת המשפט מנהלים אנשים, והם המפרשים את המציאות מתוך הנחות המתבססות על מערכות של ערכים, של אמונות ושל אינטרסים. גישה זו מותחת ביקורת על הנצחת פערי הכוח; אלו משמרים את הסטטוס קוו הבלתי שוויוני ומשמשים בסיס להצדקתו.

התאוריה הביקורתית של הגזע מדגישה את האופן שבו המשטר והחוק משמרים גזענות ומנציחים אותה באמצעות נרטיבים המבנים את המציאות כך שהיא מוטמעת במוסדות הכלכליים, הפוליטיים והחינוכיים של המדינה. על אף הגיוניים של גזענות גלויה וההצהרה על מדיניות שוויונית ו"עיוורת צבעים" נטען כי הגזענות עדיין רווחת. לרוב היא סמויה: אין מבחינים בה, ולכן היא עלולה להיתפס כנורמטיבית (Bell, 1995, 2018; Crenshaw, 2010; Delgado & Stefancic, 2013).

אחת מהדרכים שבהן הגזענות הסמויה באה לידי ביטוי מוגדרת בספרות המחקר כמיקרו-אגרסיה: העברת מסרים סמויים, מילוליים ובלתי מילוליים, הפוגעים בפרטים מקבוצות המיעוט ויוצרים תחושה של אי-קבלה ואי-שייכות לקבוצת הרוב (Pierce, 1970). תגובותיהם של יחידים מקבוצות המיעוט על מסרים אלו מגוונות. יש המתעמתים עם קבוצת הרוב ומבטאים את תחושותיהם הקשות במילים או בארגון מחאה נגד תופעת הגזענות (Vandeyar & Swart, 2018; Wang et al., 2021), ויש הנמנעים מעימות ובוחרים לכבוש את הכעס, לשמור על שתיקה ולשמור על כוחותיהם (Fleming et al., 2012). תגובות נוספות הן חתירה להישגים על אף המגבלות או האפליה המובנית בחברה כדי להתמודד עם התיג כחברים בקבוצת המיעוט ולהשיג מוביליות והשתייכות לקבוצת הרוב (Verwiebe et al., 2016).

בשנת 2015 נעצר חייל במדים ושמדמאס פיקדה בחשד לתקיפת שוטרים, ואולם סרטון שתיעד את המקרה הראה שהשוטרים הם שתקפו אותו. אירוע זה עורר גלי מחאה של צעירים יוצאי אתיופיה על היחס הגזעני מצד הממסד או מצד יחידים מקבוצת הרוב. בעקבות גלי מחאה אלו הקימה ממשלת ישראל ב-2017 את היחידה הממשלתית לתיאום המאבק בגזענות במשרד המשפטים במטרה לפעול למניעת גזענות על בסיס צבע עור, מוצא או השתייכות לקבוצת מיעוט. כך נכתב בדוח שפרסמה היחידה: "יוצאי אתיופיה סובלים מביטויי גזענות גלויים וסמויים, המאופיינים, בין היתר, באפליה על בסיס סטיגמות וסטראוטיפים שליליים. ההשפעה של הללו באה לידי ביטוי בהדרתם מהמרחב הציבורי, בהפלייתם בהשכלה ובתעסוקה ואף בגילויי אלימות ישירה כלפיהם ברמה חברתית ואף ממוסדת" (פלמור, 2016). המחאה על יחס מפלה כלפי יוצאי אתיופיה בשל צבע עורם ומוצאם התעוררה שוב בשנת 2019 בעקבות מותו של סלומון טקה מירי של קצין משטרה.

מחקרים שונים מצאו קשר בין היצע נמוך של עבודה ובין גזענות (Abawi & Eizadirad, 2020; Zschirnt & Ruedin, 2016). במחקרי שדה הציגו למעסיקים קורות חיים פיקטיביים של מועמדים בעלי מאפיינים דומים. בחלק מהם הופיע שם האופייני למועמד שחור עור ובחלק מהם - שם אופייני למועמד לבן. נמצא שהמעסיקים השיבו יותר למועמדים שנתפסו כלבנים מועמדים מקבוצות מיעוט לקבל תגובה על קורות החיים ששלחו נמוכים ב-50% עד 500% בהשוואה למועמדים מקבוצת הרוב (Pager, 2007).

כפי שנראה בהמשך, בחלק מהמקרים מופיעה של הגזענות סמויים. התאוריה הביקורתית של הגזע טוענת שקבוצת הרוב מעדיפה להתעלם בדרך כלל ממופעים של גזענות, אף שהיא

נתקלת בביקורת על תופעה זו וחרף הפעילות של ארגונים להשגת שוויון זכויות וקיומן של מחאות חברתיות. ארגונים אלו מנסים להילחם בגזענות, ובכך הם ממשיכים את מאבקן של התנועות לשוויון זכויות בעולם. הדרך ללמוד על מופעי הגזענות ולהביאם למודעות היא האזנה לנרטיבים של חברים בקבוצות המיעוט ומתן מקום לחוויותיהם. מכאן בין השאר נובעת מטרתו של מחקר זה: הקשבה לקולם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה, בחינת תהליך הכניסה להוראה מנקודת מבטם, בחינת הקשיים שחוו והחסמים שבהם נתקלו והבנת דרכי ההתמודדות שלהם.

עובדי הוראה יוצאי אתיופיה בישראל

לפי נתוני משרד החינוך על כוח האדם בהוראה לשנת 2020, אף ש-1.7% מהסטודנטים במכללות להוראה הם יוצאי אתיופיה, רק 0.4% מהם הם עובדי הוראה. יתר על כן, נראה שעובדי הוראה יוצאי אתיופיה עוברים בין בתי ספר, ותנאי ההעסקה שלהם אינם קבועים גם לאחר חמש שנים במקצוע (30%) ואף לאחר עשר שנים (20%). שיעור עובדים אלו גבוה משיעור עובדי הוראה שעוברים בין מוסדות חינוך ועובדים בתנאים כאלה באוכלוסייה הכללית של עובדי הוראה. הדוח על ניידות פנימית ועזיבה בקרב עובדי הוראה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019), המציג נתונים על תופעות אלו עד שנת 2018, מראה כי בשנה זו שיעור המעבר השנתי בין מוסדות חינוך באוכלוסייה הכללית של עובדי הוראה עמד על 5.6%. על פי נתונים שהתקבלו ממשרד החינוך על מעבר בין מוסדות חינוך בשנים תש"ף-תשפ"א, נמצא כי שיעור המעבר של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה בין מוסדות חינוך עמד על 31.4%. אף שלא מדובר באותן שנים, נראה כי הפערים בין עובדי הוראה אלו ובין כלל עובדי הוראה בישראל גדולים מאוד.

בשנים האחרונות נערכו כמה מחקרים על שילוב מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל. נמצא כי כמו רוב עובדי הוראה המתחילים, גם הם חווים קשיים. ואולם בלטו בהם קשיים המקושרים לתפיסות גזעניות וליחס מפלה מצד הסביבה. במחקר שערכה קריבוש (2019) השתתפו 33 בוגרים יוצאי אתיופיה של תוכניות להכשרת מורים באחת המכללות לחינוך בארץ. 30% מהמשתתפים דיווחו על קשיים שחוו במהלך חיפוש העבודה, וכ-47% מהם דיווחו על קשיים שחוו במהלך שנת העבודה הראשונה בהוראה. כאמור, חלק מקשיים אלו הם קשיים אוניברסליים, והם תואמים את ספרות המחקר בנושא קשייו של המורה המתחיל, ואילו חלק מהם ייחודיים למורים יוצאי אתיופיה. המחקר חילק קשיים אלו לשלוש רמות: רמת הפרט - ההצגה העצמית; הרמה הארגונית - תנאי העסקה השונים משל שאר המורים ואינם מאפשרים התמדה בהוראה או קידום מקצועי; הסביבה הארגונית - חשיפה לגילויי גזענות מצד הסביבה: הרשויות המקומיות, מערך הפיקוח, הנהלת בית הספר, צוות המורים והורי התלמידים.

טננבאום-דומנוביץ ואח' (2018) השוו בין קבוצה של 77 מורים יוצאי אתיופיה לקבוצה של 78 מורים שאינם יוצאי אתיופיה. לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות ברמת שביעות הרצון הכללית מהעבודה, בהערכה של מידת הסובלנות בבית הספר ובתחושת השייכות. ואולם נמצאו הבדלים בחשיפה להערות גזעניות ובאמונה בחשיבות שיש לשילוב מורים מרקעים שונים בכל בית ספר.

אף שמשותפים משתי הקבוצות דיווחו על חשיפה להערות גזעניות מצד התלמידים, מורים יוצאי אתיופיה דיווחו על יותר הערות גזעניות מצד הורי התלמידים ומצד המורים בצוות. בחלק האיכותני של המחקר רואינו תשעה מורים יוצאי אתיופיה המשולבים במערכת, שלושה מורים יוצאי אתיופיה שפרשו מהמערכת, ושלושה מנהלים שאינם יוצאי אתיופיה. המורים תיארו היעדר הבחנה של הסביבה בין זהותם המקצועית לזהותם התרבותית. עוד הם תיארו גילויי גזענות מצד הסביבה, קשיים בהשתלבות במערכת ומיעוט הזדמנויות לקידום על רקע מוצאם. לעומת זאת, חלק מהמורים ציינו שלא הרגישו כי למוצאם הייתה השפעה על תהליך השתלבותם בבית הספר. ממצא נוסף שעלה ממחקר זה הוא תפקידו של מנהל בית הספר בהשתלבותו המוצלחת של המורה במערכת ובקידום הסובלנות בקהילת בית הספר. המחקרים שתוארו לעיל נערכו בקרב מורים המשולבים במערכת החינוך, אך לא נעשתה בהם הבחנה בין תהליך חיפוש העבודה והקליטה של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה שהצליחו להשתלב במערכת באופן קבוע, ובין אלו של עובדי הוראה הממשיכים לעבוד בתנאים שאינם קבועים. במחקר זה אנו מבקשות להתמקד בעובדי הוראה שתנאי העסקתם אינם קבועים, בהנחה שבחינת מצבם עשויה לסייע בתכנון מדיניות ותהליכים שיביאו להצלחה רבה יותר בקליטת עובדים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.

תוכנית תספה

על רקע הנתונים על תתייצוג של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך (ויניגר, 2014) הגדיר משרד החינוך את שילובם כיעד מרכזי והחל לפעול להשגתו בכמה דרכים. אחת מהן היא תוכנית תספה (תקווה באמהרית). תוכנית זו פועלת לשילוב כמותי ואיכותי של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ולקידום יחס של קבלה ופתיחות לרבגוניות. התוכנית פועלת כ־13 שנה במכללות להכשרת מורים. בשנים 2017-2021 השתתפו בה בכל שנה כ־600 סטודנטים יוצאי אתיופיה הלומדים במסלולים השונים לצד כלל הסטודנטים במכללות. את התוכנית מפעילים מינהל עובדי הוראה ומכון מופ"ת בשיתוף מכון מרחבים. התוכנית מעניקה לסטודנטים יוצאי אתיופיה מעטפת תמיכה בנושאים אקדמיים וחברתיים, ליווי אישי וסיוע כלכלי. היא פועלת בשלושה תחומים עיקריים: (1) פיתוח כישורי למידה אקדמיים והקניית כלים פדגוגיים למועמדים להוראה במערכת החינוך; (2) טיפוח כישורים אישיים ומנהיגות חינוכית; (3) הקניית כלים חינוכיים להתמודדות עם אתגרים בתחום השונות החברתית הקיימת בחברה הישראלית באמצעות טיפוח הפתיחות לרב־תרבותיות והשמירה על כבוד האדם (שץ־אופנהיימר, 2015). בהמשך דרכם המקצועית של המורים, בשנות ההוראה הראשונות בבית הספר, התוכנית מעניקה ליווי לעובדי הוראה יוצאי אתיופיה המעוניינים בכך. אם כן, מטרת מחקר זה היא לבחון את חוויותיהם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה החסרים יציבות תעסוקתית - כלומר הם אינם מועסקים בקביעות, תנאי העבודה שלהם משתנים, והם מרבים לעבור בין מוסדות חינוך - ועל אף הקשיים הם אינם עוזבים את המערכת וממשיכים לנסות להשתלב בה.

שאלות המחקר

1. כיצד תופסים עובדי הוראה יוצאי אתיופיה את תהליך כניסתם למערכת החינוך ואת השתלבותם בה?
2. מהם הגורמים התורמים להתמדה בהוראה ולהצלחה של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במאמצייהם להשתלב בעבודה קבועה במערכת החינוך?

מתודולוגיה

המשתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה 13 עובדות הוראה יוצאות אתיופיה בוגרות תואר ראשון ובעלות תעודת הוראה, שלמדו במסלולים שונים במכללות לחינוך: ארבע מהן היו גננות, ותשע מהן עבדו כמורות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים במקומות שונים בארץ. בתקופת לימודיהן הן השתתפו בתוכנית תספה. הפנייה אל המשתתפות נעשתה באמצעות הרשתות החברתיות, בקבוצות שחבריהן הם יוצאי אתיופיה שהם בוגרי התוכנית להכשרת מורים. כל המשתתפות הביעו את הסכמתן להשתתף במחקר. בזמן הריאיון כל המרואיינות עבדו במערכת החינוך במגוון תפקידים, ואולם מרביתן עבדו במשרה חלקית וזמנית. נתון זה ומאפיינים נוספים של משתתפות המחקר מוצגים בפירוט בלוח 1.

לוח 1: משתתפות המחקר: גיל, מספר השנים שחלפו מסיום הלימודים ורקע תעסוקתי

שם בדוי	גיל	מספר שנים מתום הלימודים	תמצית הרקע התעסוקתי
וורקנש	30	1	מורה מתמחה
דפנה	25	1	מורה מתמחה
אורטל	26	2	לאחר שנת ההתמחות חיפשה שוב מסגרת עבודה. עובדת כמורה.
רותי	27	3	גננת, מנהלת גן. לאחר שנת ההתמחות מצאה עבודה חדשה ועובדת בה זו השנה השנייה.
מסרט	29	3	מורה. לאחר סיום ההתמחות עברה לבית ספר אחר. אינה עובדת קבועה במערכת. במשך שנתיים הועסקה דרך משרד החינוך כממלאת מקום של מורות בשנת שבתון, ומהשנה השלישית מועסקת דרך עמותה.
מיכל	28	4	מורה. לאחר סיום ההתמחות עברה לבית ספר אחר. איננה עובדת קבועה.
חגית	29	4	גננת. בשלוש השנים הראשונות לעבודתה החליפה גננות בחופשת לידה. כעת עובדת כגננת אם.

שם בדוי	גיל	מספר שנים מתום הלימודים	תמצית הרקע התעסוקתי
אורית	28	5	במהלך השנים עבדה בשני בתי ספר שונים. מועסקת דרך עמותות. בזמן הריאיון משרד החינוך טרם הקצה לה שעות עבודה אף שהיא ביקשה זאת בכל שנה.
שוש	30	6	לאחר סיום הלימודים לא מצאה מסגרת להתמחות בה ועבדה שנתיים כסייעת. בארבע השנים האחרונות עבדה כמורה בשני בתי ספר, שנתיים בכל מסגרת חינוך.
ליאורה	50	6	מורה. בוגרת המסלול להסבת אקדמאים. התקשתה למצוא מסגרת להתמחות בה. במהלך השנים עבדה בבתי ספר שונים כמורת עולים וכממלאת מקום של מורות בחופשת לידה.
שרית	39	15	התקשתה למצוא עבודה לאחר סיום הלימודים. בשנים הראשונות נאלצה לעבוד כסייעת וכגננת ממלאת מקום. בשנים האחרונות עבדה כגננת בצהרון.
רונית	40	15	גננת. כיום מנהלת גן, ואולם בחמש השנים הראשונות לעבודתה עבדה בגנים שונים ותחת פיקוחן של מפקחות שונות כממלאת מקום של גננות בחופשת לידה ובשנת שבתון.
אורלי	42	21	עבדה כמורה באתיופיה במשך תשע שנים. במשך 13 שנות הוראה בארץ עבדה בשלושה מוסדות שונים, תחילה כמורת עולים ולאחר מכן כמורה למדעים. לאחרונה קיבלה מכתב העברה לבית ספר אחר.

מהלוח שלעיל אפשר ללמוד על תהליך ההשתלבות של עובדות ההוראה במערכת החינוך. תהליך זה מתואר באמצעות רצף: בצידו האחד נמצאות מורות וגננות שחוו קשיים ועדיין אין להן יציבות תעסוקתית, ובצידו האחר מורות וגננות שהשתלבו בעבודה קבועה במערכת החינוך. ניתן לראות שחלק ממשתתפות המחקר נותבו תחילה למשרות של הוראת עולים, מילוי מקום, סיוע וליווי. המערכת מצאה אותן כשירות להוראה והמשיכה להעסיקן, אך הן עברו תלאות ותהפוכות רבות טרם קיבלו משרה קבועה ויציבה, ויש מהן שעדיין עוברות בין מסגרות חינוך. שתיים מהמשתתפות עבדו כמתמחות בזמן הריאיון. ראינו אותן מכיוון שהן סיפקו מידע על חויית חיפוש העבודה, על המפגש עם המעסיק, על ריאיון העבודה ועל הכניסה להוראה.

אתיקה

למשתתפות ניתן הסבר על המחקר, והן נתנו את הסכמתן לשימוש במידע שנאסף בריאיון. כל השמות במאמר בדויים, ופרטים מזהים הושמטו או שונו. בין המראיינות למרואיינות לא היו יחסי מרות. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של מכון מופ"ת.

כלי המחקר

במחקר זה נקטנו גישה איכותנית-פנומנולוגית. גישה זו מבקשת ללמוד על הסוגיה הנחקרת מתוך התבוננות בתופעה מסוימת והתמקדות בחוויה הסובייקטיבית של הפרט (Creswell & Poth, 2017). על פי גישה זו, להתנסות האנושית יש משמעות עבור מי שחווה אותה, וזו קודמת לכל פרשנות או תאוריה ונתפסת כמקור חשוב ותקף של ידע. כל הבנה אובייקטיבית נשענת אפוא על תפיסה סובייקטיבית, ומטרת המחקר היא להגיע לליבת המשמעות של ההתנסות עבור המתנסים (Creswell & Creswell, 2018). הגישה האיכותנית-פנומנולוגית מבקשת תחילה לתאר את מהותה של תופעה נתונה אצל המשתתפים במחקר ולנתח אותה ואחר כך להציע פרשנות באשר למשמעות המשותפת של התופעה.

כלי המחקר שהשתמשנו בו היה ריאיון מובנה למחצה, וזאת משום שהדרך העיקרית שחוקרים משתמשים בה לבדיקת קבוצה, תופעה או תהליך במחקר איכותני היא בחינת ההתנסות של האדם היחיד, שהוא חלק מקבוצה החווה אותה תופעה או עוברת אותו תהליך (שקדי, 2003). שאלות הריאיון עסקו במגוון נושאים: תהליך חיפוש העבודה, המעבר מהתמחות להוראה והכניסה להוראה, חוויית הקליטה במסגרת החינוכית, חוויות של הצלחה לעומת קשיים ודרכי ההתמודדות עם קשיים אלו. השאלון לא כלל שאלות על תופעת הגזענות או על יחס גזעני. המרואיינות גם לא נשאלו על מוצאן, וזאת כדי לאפשר להן לשוחח על כל מה שהן רואות לנכון בנושא של תהליכי הקליטה במערכת וההשתלבות בה. הראיונות התנהלו בהתאם למדריך הריאיון והותאמו לתכנים שעלו ולשיחה שהתפתחה. בתקופת הקורונה קיימנו את הראיונות באמצעות תוכנת זום (Zoom). כל ריאיון ארך בין שעה לשעה וחצי.

ניתוח הנתונים

הראיונות הוקלטו, תומללו ונותחו בניתוח תוכן. תחילה חולצו מדברי המרואיינות קטגוריות התוכן המרכזיות. בשלב הבא נעשתה השוואה בין הקטגוריות שזיהתה כל אחת מהחוקרות, ובדיון משותף זוהו תתי-קטגוריות המייצגות חלוקות פנימיות בתוך הקטגוריות המרכזיות. כלל המידע שנאסף מהראיונות נחלק לשלוש תמות מרכזיות: (1) תפיסת המרואיינות בכל הנוגע ליחס הסביבה החינוכית למוצאן ולצבע עורן; (2) דרכי ההתמודדות עם קשיים או עם גילויי גזענות גלויה וסמויה; (3) תפיסה של גורמים בסביבה כמקור תמיכה. כדי להוסיף לניתוח אמינות (trustworthiness) הוצג פרק הממצאים לאחר כתיבתו לחברי הצוות בתוכנית תספה, שחלק מהם יוצאי אתיופיה וחלק מהם אינם יוצאי אתיופיה, והם אישרו את החלוקה המוצעת לקטגוריות של הנתונים שנאספו בריאיון.

ממצאים

מניתוח הראיונות עולה כי תהליך הכניסה להוראה של עובדות ההוראה וקליטתן במערכת החינוך היה מורכב ורב-ממדי, וכי כוחות פנימיים וחיצוניים פעלו בו כגורמים מסייעים וכגורמים מעכבים. למשל בהמשך פרק זה נראה כי יחס שלילי מצד הסביבה למוצאן ולצבע עורן נחשב לגורם מעכב,

ולעומת זאת סביבה שהיא מקור תמיכה נחשבת לגורם מקדם. כמו כן מוצגות דרכי ההתמודדות של המשתתפות עם קשיים ועם גזענות גלויה וסמויה בשלב הכניסה להוראה וההשתלבות במערכת. הציטוטים מתוך דברי המרואיינות משקפים את תפיסותיהן של המשתתפות האחרות ומסייעים לגלות את המציאות הייחודית של עובדות הוראה יוצאות אתיופיה.

התייחסות הסביבה החינוכית למוצא ולצבע העור

מרואיינות רבות סיפרו כי נקודת הפתיחה שלהן בשלב חיפוש העבודה ובתהליך הקליטה במערכת הייתה שונה משל המתמחים והמורים האחרים, וזאת עקב יחסה של הסביבה כלפי יוצאי אתיופיה.

התייחסות שלילית למוצא ולצבע העור מצד המעסיק

חלק מהמרואיינות הצביעו על ההבדל בצבע העור כגורם שהקשה את קבלתן לעבודה עוד בשלב ריאיון העבודה, במפגש הראשוני עם המעסיקים. כך לדוגמה עולה מדבריה של ליאורה: "יש כאלו [הכוונה למנהלי בתי הספר שאצלם התראיינה] שאיך שראו אותי הם נרתעו". אורטל תיארה מצב דומה: "הוא [מנהל בית הספר] אמר: 'אה' [...] זאת את, לא ציפיתי [...] חשבתי [...]!". ראיתי שהוא מגמגם". היו שתוארו תגובות של פליאה ושל הטלת ספק ביכולותיהן משום שהן יוצאות אתיופיה. מיכל סיפרה על תגובה כזאת: "מה, את למדת אנגלית?" בכלל לא האמינו שאני מסוגלת ללמוד משהו, בטח לא אנגלית ברמה גבוהה".

לפי תפיסתה של שוש, מורה שתחילה קיבלה עבודה כסייעת ולאחר מכן לימדה בשני בתי ספר, ביטויי הגזענות מתמשכים וחוזרים ותמיד יהיו נוכחים: "לא משנה שאת עובדת, והם מכירים אותך, ואת טובה. תקשיבי, צבע עור תמיד יגביל אותך [...] זה לא נמחק. לא נעלם, תרצי או לא תרצי. והם תמיד יראו אותך שונה. אין מה לעשות, את לא כמוהם מבחינתם". אורית, מורה המועסקת רק באמצעות עמותות, פוטרה מעבודתה בסוף כל שנה, ולכן היא לא השיגה קביעות בעבודה. היא סיפרה שכיוצאת אתיופיה היא חווה את חוסר האמון של אחרים ביכולות ההוראה שלה:

יש מקומות שמסתכלים עלייך בחוסר אמון ש"מה, את יכולה ללמד?!" בעבודה לא הרבה, אבל תמיד יש את החוסר אמון של "מה, את מורה?!" "שאת תצליחי ללמד?!" יכול להיות שיגידו את זה גם למישהי אחרת, אבל הייתה מישהי [מנהלת] שאמרה רק לי את זה. אבל זה אנשים. זה הסתכלות של אנשים. זה אופי של אנשים.

במרבית הפעמים המשתתפות סיפרו כי הן חוו את היחס המפלה בצורה סמויה. המעסיק יחס את איי-קבלתן לעבודה לגורם אחר, אך הן הבינו שזה היה תירוץ ושהוא נועד להסוות את הסיבה האמיתית לדחיית מועמדותן - מוצאן השונה. לדוגמה אורית סיפרה: "אז הוא [מנהל בית הספר] כדי להתחמק אמר: 'לא, את בהיריון' למרות שלא הייתי בהיריון. מצא שיטה מסוימת או דרך לפסול". רותי תיארה מקרה דומה: "גם כשרציתי לעבוד היא [המפקחת] אמרה לי: 'יש לי אחת כמוך'. אז מה, את לא תקבלי עוד אחת?" היו שסיפרו כי היחס המפלה שקיבלו בשל מוצאן

התבטא בניתובן לתפקידים מסוימים. כך עולה מדבריה של רונית: "היא [המפקחת] אמרה לי: 'אני אוכל להעסיק אותך כסייעת'". ליאורה סיפרה שהציעו לה לעבוד כמורה של עולים יוצאי אתיופיה, והביעה את תמיהתה על כך: "אז למה כשקשור בקליטת עולים בגנים או בתי ספר, יודעים שאנחנו קיימות?"

שרית היא גננת זה 15 שנה. במהלכן ניסתה להשתבץ בעבודה כגננת אם, אך לא הצליחה לעשות זאת ונאלצה לעבוד כממלאת מקום, כסייעת או כגננת בצהרון. היא הביעה את פליאתה על כך שבעיר מגוריה אין גננות אם יוצאות אתיופיה:

לא הגיוני שאין מישהי אחת יוצאת העדה האתיופית. גננת - אין. אני לא מדברת על גננות משלימות. דווקא בגלל כל מה שקורה עכשיו בעולם, דווקא בגלל כל הדברים האלה - אני חושבת שכן צריך להכניס אנשים יוצאי אתיופיה. כן להכניס לחינוך, ולא להסתכל עליהם בגלל שהם אתיופים. להסתכל על הכישורים שלהם [...] לא הגיוני. ומשלימות - אני מכירה אחת שהיא משלימה. אז אני לא יודעת להצביע נקודתית אם זה עניין של גזענות או אפליה, אבל זה לא הגיוני.

התייחסות שלילית למוצא ולצבע העור מצד הורי התלמידים המרוויינות תיארו את יחסם המפלה והחשדני של הורי התלמידים כלפי עובדי הוראה יוצאי אתיופיה. כך למשל עולה מדבריה של חגית: "בתחילת השנה ההורים הסתכלו עליי כאילו צנחתי אני לא יודעת מאיפה". הן סיפרו על הכוח וההשפעה הרבים שיש להורי התלמידים בכל הנוגע להעסקת מורים יוצאי אתיופיה. ליאורה תיארה את השפעת ההורים על קבלתה לעבודה: "היא [המפקחת] אמרה לי שיש בעיה עם ההורים. ההורים לא מוכנים לקבל מורים יוצאי אתיופיה". בדומה לכך תיארה אורית את השפעת ההורים על המשך העסקתה: "הוא [מנהל בית הספר] הזמין אותי ואומר לי: 'תשמעי, ההורים כתבו מכתב. הם לא רוצים מורה אתיופית'".

לעיתים השפעתם של ההורים על העסקת עובדי הוראה יוצאי אתיופיה - סמויה. על כל פנים, תוצאותיה מעידות על קיומה של גזענות מתמשכת וחוזרת. דוגמה לכך הוא סיפורה של אורלי שהייתה עובדת קבועה במערכת החינוך. למרות זאת, כאשר הגיעה אוכלוסייה חדשה לקהילה, צבע עורה ומוצאה חזרו להיות גורמים המשפיעים על יציבותה התעסוקתית, והיא הועברה לבית ספר אחר:

אני זוכרת שהייתה תקופה שהגיעו מלא מלא צעירים אשכנזים, ואז הילדים שלהם הגיעו ללמוד אצלנו בבית הספר, ואז [מנהל בית הספר] אמר לי שיש עומס מורים וצריך לעשות לי העברה יזומה, ואני בכלל כמה שנים כאן, ויש מורות שבאו אחריי.

דבריה של דפנה מסכמים את השפעת ההורים על העסקת מורים יוצאי אתיופיה: מנהלים מעדיפים לקבל מורים חדשים שהם לא יוצאי אתיופיה. אני מעריכה ש-80% - בגלל ההורים, ו-20% זה בגלל שהמנהלים בעצמם לא שלמים עם זה שהמורה יוצא אתיופיה מסוגל בכלל ללמד. בבית הספר בלי יוצאי אתיופיה הורים לא מוכנים לקבל מורה יוצא אתיופיה.

דרכי ההתמודדות עם קשיים ועם גילויי גזענות

המרוויינות תיארו את דרכי ההתמודדות שלהן עם הקשיים ועם גילויי הגזענות בשלב חיפוש העבודה ובתהליך ההשתלבות במסגרת החינוכית. אלו הן כמה מדרכי ההתמודדות: פיתוח חוסן ואימוץ גישה של פעלנות; תגובה ישירה על יחס מפלה או פוגע; חיזוק המסוגלות העצמית וההערכה העצמית והתמקדות בהגעה להישגים.

פיתוח חוסן (resilience) ואימוץ גישה של פעלנות (agency)

חלק מן המרוויינות דיווחו על עלייה בתחושת החוסן ובעמידות בפני גילויי גזענות ויחס מפלה למרות תחושת העלבון שאלו עוררו. הן ציינו שנקטו גישה פעלנית, כלומר הן בחרו שלא להיות מושפעות מיחס זה אלא להמשיך לפעול להשגת מטרותיהן מתוך תחושת מוטיבציה גבוהה ואחריות אישית. דוגמה לכך נמצאת בדבריה של מיכל: "יש לפעמים הפתעה כזאת שרואים אותי [ההורים] ולא חושבים שאני המורה בכלל, אבל אני בוחרת שלא להיפגע מזה ולא לקחת את זה ללב". גם אורלי ציינה: "אני בוחרת לעזוב את הכעס שלי על בית הספר ועל הכול". דפנה, מורה מתמחה בשנת ההוראה הראשונה שלה, סיפרה כי היא רואה בגילויי הגזענות עדות לחולשתו של מי שנוהג כך ולא לחולשה שלה: "אם היא [המנהלת] מפחדת בגלל צבע העור שלי שאני לא אצליח, זה שלה. זה לא שלי".

רונית עבדה כגננת עשר שנים ובמהלכן הועסקה בחמישה גנים שונים. היא סיפרה כי היא מסרבת להיפגע מהיחס המפלה כלפיה ומביטויי הגזענות שנתקלה בהם. ניתן לראות זאת בתיאור חילופי הדברים שלה עם המפקחת, לאחר שזו שיתפה אותה בחשש שלה להעסיק גננת יוצאת אתיופיה:

היא אמרה לי: "בהתחלה קצת חששתי". אז אמרתי לה, תקשיבי: "אני בטח לא מרגישה את העור שלי". מה, כאילו באמת את נכנסת לגן בודקת איזה צבע עור יש לך? אני לא זוכרת בכלל. אני באה לגן והולכת הביתה. אז זהו [...] זה לא [...] את מבינה? אני חושבת לקטע הזה - לא צריך לתת לזה מקום. ברגע שניתן לזה מקום, אנחנו ניפגע יותר ולא הם [...] זה יעשה לנו רע, ינמיך אותנו. למה לתת להם [...] למה?

גם רותי, שמנהלת גן שנה שנייה ברציפות, בחרה שלא לקשר את החוויות הלא נעימות ואת היחס הפוגעני שחוותה למוצאה או להשתייכותה לקבוצת מיעוט. דבריה מלמדים שהיא נוהגת כך כחלק מדרך החיים שלה ומדרכה החינוכית, ומנחילה זאת גם לילדיה:

אני אינדיווידואל. אני לא רואה את הצדדים האלה כי אני חושבת שכל בן אדם בכל מקצוע בכל מקום חווה קשיים. אף אחד לא נכנס חלק לשום מקום. ברור שיהיו יקרו דברים, אבל זה היה קורה גם אם הייתי אשכנזייה. אני לא לוקחת את זה למקומות שזה בגלל שאני אתיופית. אני מעדיפה לא לקחת את זה לשם. אני לא רואה את זה ככה. אני גם לא מלמדת את הילדים שלי. לא רוצה להיכנס לזה.

תגובה ישירה על יחס מפלה או פוגע קבוצת המשתתפות שתוארה לעיל בחרה להתמודד עם גילויי הגזענות בדרך של ניהול רגשות. לעומת זאת, יש שבחרו בתגובה ישירה על כך - לעמוד מול הגורם הפוגע ולהביע את תחושותיהן הקשות במילים. שרית לדוגמה תיארה תגובה כזאת מצידה באירוע שבו נתקלה בגילויי גזענות: "אמרתי לה: 'חבל שזה מגיע למצבים כאלה. חבל שזה ככה'". חגית, גננת בשנת עבודתה השלישית, הופתעה מתגובת אחד ההורים על נוכחותה בגן ובחרה גם היא להתעמת איתו בנושא:

אמרתי לו: "תקשיב. אם באת בטון כזה, בצורה של 'וואו, היא אתיופית. מה, איך היא מלמדת?! מה היא מלמדת?!' כנראה שזה לא מתאים לך. אז אתה יכול ללכת לעירייה ולבקש להעביר את הבת שלך. זה דבר ראשון. ודבר שני, אני לא באתי סתם. אני למדתי, השקעתי, ובגלל שאני מתאימה - אז אני פה".

חיזוק המסוגלות העצמית וההערכה העצמית חלק מן המרואיינות דיווחו על מחשבות חיוביות שליוו אותן כשנתקלו בגילויי גזענות, כלומר בקולות חיצוניים מחלישים. הן הסבירו כי המחשבות החיוביות סייעו לפיתוח הכוחות הפנימיים שלהן וחזקו את תחושת המסוגלות שלהן ואת הערכתן העצמית. רותי לדוגמה סיפרה על תוצאותיהן של אותן מחשבות חיוביות - אמונה ביכולותיה המקצועיות:

אם אתה מרגיש שאתה יכול, ויש לך את היכולת להאמין בעצמך, כי בסך הכול אני האמנתי ביכולות שלי [...] כי בסך הכול ראיתי איזה גננות הביאו לשם. לא שאני חלילה מרגישה יותר טובה, אבל אני לא נחותה כי בסך הכול ניווטתי יפה את הגן.

התמקדות בהגעה להישגים מרואיינות אחדות סיפרו כי נקטו גישה אקטיבית ופעלו כדי להוכיח את יכולתן כחלק מרצונן להתקדם ולהגיע להישגים. למשל כך עולה מדבריה של מסרט: "באתי להוכיח את עצמי ולהראות שאני שווה הרבה ושווה את ההתעקשות שלהם עליי". גם דפנה תיארה את מאמציה להיות טובה יותר משאר המתמחות: "תמיד עשיתי והשקעתי מעל ומעבר. הרבה יותר ממה שכולן עשו". וורקנש תיארה את שאיפותיה המקצועיות: "אני רואה את עצמי מצליחה גם להתקדם לתפקידים אחרים בהוראה". מיכל תיארה את שאיפתה להמשיך ללמוד לתארים מתקדמים: "אני רוצה להמשיך לדוקטורט. זה משהו שאני מאוד אוהבת, ואני טובה ומצליחה".

אם כן, משתתפות המחקר הגיבו על התייחסויות גלויות או סמויות למוצאן בפיתוח עמידות וגישה של פעלנות או בתגובה גלויה וישירה על גילויי הגזענות. הן בחרו להאמין ביכולותיהן ולחזור להישגים מקצועיים כדי להתמודד עם גורמים לא ענייניים המעכבים זאת.

גורמי הסביבה כמקור תמיכה

המרואיינות תיארו את גורמי הסביבה שהיו עבורן מקור תמיכה ועזרו להן לצלוח את הקשיים. בהגדרה "סביבה" נכללים המנהל וצוות בית הספר, צוות המכללה שלמדו בה, צוות התוכנית תספה, רכזי התוכנית במכללה ובני משפחותיהן.

ההנהלה וצוות בית הספר

חלק מן המרואיינות ראו בתמיכה מצד הנהלת בית הספר והצוות החינוכי גורם משמעותי שהשפיע על תהליך הקליטה שלהן במערכת ועל בחירתן להישאר בהוראה. תמיכה זו באה לידי ביטוי במענה של גורמים אלו לצרכים שונים שלהן. אורטל תיארה מענה לצרכים פדגוגיים: "המורה שאיתי מאוד עזרה לי. היא נתנה לי חומרים, מסבירה, תומכת עם מילים טובות, מפרגנת מתי שצריך, מביאה עצות". שוש סיפרה שקיבלה מענה לצרכים רגשיים: "היועצת של בית הספר באמת היא אוזן קשבת [...] עוזרת מאוד". מיכל סיפרה על מתן תחושת שייכות: "מורות שממש קיבלו אותי יפה, ושאני יכולה לבקש עזרה והן עוזרות". דפנה תיארה את מנהלת בית הספר כגורם זמין עבורה ואת חדרה של המנהלת כמקום בטוח להתייעצות:

גם מבחינת המנהלת אני יכולה לבוא אליה ולהגיד לה ולספר לה על הקושי שיש לי עם כיתה מסוימת, ואין שם את הדיסטנס ו"מה היא תגיד", ו"מה היא תשוב". אני לא מרגישה שאני צריכה לפחד מזה. אפשר לפנות אליה. הדלת שלה באמת פתוחה. על כוחו של מנהל בית הספר ועל חשיבותו במניעת נשירה מההוראה או מעבר למסגרת חינוכית אחרת ניתן ללמוד מסיפורה של אורית:

המנהלת מאוד אהבה אותי ונלחמה עליי מאוד מול הפיקוח, אבל היה מינוס של שעות והרבה. אז מה שהיא עשתה, היא בעצם דאגה לי מאחורי הקלעים. דיברה עליי הרבה מול הפיקוח, וביקשה מאוד, ושלחה שוב ושוב, וביקשה ממש למצוא לי. וביקשה, ושלחה, ובסוף הם אישרו לי.

המכללה וצוות התוכנית תספה

מרואיינות אחדות סיפרו שרכזי התוכנית במכללה וצוות התוכנית היו גורמים שסייעו להן במציאת מסגרת להתמחות. למשל מסרט סיפרה: "הרכזת שלי מהמכללה סידרה לי ריאיון". כך היה גם במקרה של ליאורה: "אני חושבת שבלעדיו [חבר בצוות תספה] לא הייתי מוצאת עבודה או מקום [להתמחות בו]". המרואיינות ראו בצוות התוכנית גם גורם שאפשר לשתף בקשיים שחוו במערכת, ושיכול לסייע להן להתמודד עם הקשיים. רותי סיפרה: "פניתי מייד לראש המסלול שלי ולרכזת במכללה, וידעתי שהם יוכלו לעזור לי. הם נתנו לי כוח, וליוו אותי, וחזקו אותי". אורית סיפרה על התמיכה שקיבלה כשנזקקה לעזרה ולליווי פדגוגי: "ואמרת גם לה [למדריכה בתוכנית תספה] זה המקום להודות לה שהיא באמת היה לה אכפת, והיא מאוד מאוד עזרה לי. ממש היא ליוותה אותי, וממש הרבה בזכותה".

מסרט, מורה בשנה השלישית להוראה המועסקת דרך עמותה, תיארה את תחושות הבודדות וחוסר האונים שגרמו לה למשבר עמוק כל כך עד שהיא כמעט ויתרה על מקצוע ההוראה, ואת מקומה של התוכנית בליווי עובדי הוראה יוצאי אתיופיה שחווים זאת: זה להתמודד לבד עם מערכת. הינה, אין לי מענה. אין לי תשובות. זה לא שלא ניסיתי. אז אני חושבת שזה מה שקרה לי. כי לפעמים כן נופלים למשבר, וכנראה זה לא בשבילי, כי הורידו לך את האוויר. אז אני חושבת שכן צריך ליווי, בכל אופן למגזר שלנו. התוכנית עזרה לי מאוד בכל העניין הזה.

בני המשפחה

חלק מהמרואיינות ציינו את בני משפחתן כגורם מחזק ותומך. למשל רותי סיפרה שקיבלה תמיכה רבה מבעלה: "והכי חשוב זה היה בעלי. אם הוא לא היה, אני לא יודעת איך הייתי עוברת את השנה הראשונה הזאת עם המפקחת הקשה ההיא. הוא הכי נתן לי המון כוח. באמת אין עליו". היו שציינו שהן שואבות כוח מהשמחה של הוריהן בהצלחתן ומהיותן מקור גאווה להוריהן, גם אם פערי התרבות והרקע השונה לא אפשרו להורים להזדהות עימן ולהבין את התהליך שהן חוות. דוגמה לכך הם דבריה של וורקנש, מתמחה בשנתה הראשונה:

אימא שלי מאוד שמחה שאני עובדת ולומדת. גם המשפחה שלי תמיד ידעו שאני אהיה. לא הפתעה בשבילם. הם מרוצים [...] ההורים. יותר אימא שלי, כי אבא שלי מבוגר. פחות רלוונטי. אימא שלי שמחה ומאושרת, אך היא לא מודעת ביום-יומי. היא לא הייתה בבית הספר שהיא יודעת מה זה שיעורי בית, להכין שיעור [...] היא לא חוותה את זה.

על אף הקשיים המרואיינות שנשארו במערכת חשו מחוזקות בזכות התמיכה שקיבלו מחלק מהסביבה החינוכית, מצוות המכללה שלמדו בה, מצוות התוכנית תספה וממשפחתן. ייתכן שתמיכה זו מסבירה כיצד על אף גילויי הגזענות והקשיים המרואיינות נשארו במערכת החינוך, בניגוד לעובדי הוראה שנשרו.

דין

מטרת מחקר זה הייתה להבין את התהליך שעברו עובדות הוראה יוצאות אתיופיה בכניסתן להוראה באמצעות בחינתו מנקודת מבטן: לבחון את תפיסותיהן בנוגע לתנאי העסקתן, לשינויים שחוו ולמערכת הקולטת. הבנת תהליך זה מורכבת, משום שחלק מביטויי האפליה וההדרה החברתית הקשורים למוצא ולצבע העור סמויים, ולעיתים אף מי שנוהג בדרך זו אינו מודע להם. מטרה נוספת של המחקר הייתה ללמוד מהם הגורמים שסייעו לעובדות ההוראה להתמודד עם הקשיים ועם גילויי הגזענות ולהמשיך לפעול להשתלבות בעבודה קבועה במערכת החינוך. מממצאי המחקר עולה שיש קשר בין תהליך הכניסה להוראה של עובדות הוראה יוצאות אתיופיה והשתלבותן במערכת החינוך ובין יחס מפלה וגזעני מצד סביבה המסתייגת מצבע עורן וממוצאן. עם זאת, המשתתפות במחקר לא תפסו את עצמן כקורבנות; הן לא השלימו עם היחס של גורמים שונים במערכת כלפיהן רק משום היותן יוצאות אתיופיה, אלא התמודדו

עם גילויי הגזענות בדרכים שונות. משתתפות המחקר תיארו את החשיבות של קבלת תמיכה מהסביבה - למשל מנהל בית הספר, הצוות החינוכי ואנשי תוכנית תספה - להשגתה של חוויית קליטה מוצלחת במערכת.

התאוריה הביקורתית של הגזע מצביעה על תפיסות חברתיות ולפיהן לקבוצת הרוב יש יתרון על פני קבוצות המיעוט בשל כישרונות או יכולות מולדות שיש לה כביכול; תפיסות אלו מאפשרות לקבוצה זו לנהוג בעליונות כלפי חברים בקבוצות המיעוט. התאוריה מותחת ביקורת על כך ומערערת על התפיסה שתופעת הגזענות אינה קיימת בממסד ובחברה, ושאלו פועלים לכינון מדיניות שוויונית. החברה הישראלית תופסת את עצמה כחברה רב־תרבותית. ואולם מחקרים שבחנו את תופעת הגזענות בה בזיקה לתאוריה הביקורתית של הגזע, מצאו עדויות למופיעה במסרים גלויים וסמויים (Abu-Rabia-Queder, 2017; Shoshana, 2016) וביחס כלפי יוצאי אתיופיה (Abu-Rabia-Queder, 2019; Peled, 2018). מחאות יוצאי אתיופיה בשנים האחרונות מעידות על חוויה של יחס מפלה וגזעני מצד הממסד וקבוצת הרוב ועל סירובם של יוצאי אתיופיה להשלים עם מציאות זו.

בדומה לתאוריה הביקורתית של הגזע, מאמר זה מאמץ גישה ביקורתית כלפי התפיסות המובנות במערכת החינוך ובחברה הישראלית. הוא מבקש להעלות את המודעות ליחס מפלה בשל צבע העור גם כאשר הגזענות סמויה. תיאוריהן של עובדות ההוראה שהשתתפו במחקר עומדים בסתירה להגדרה של חברה רב־תרבותית, כלומר חברה המעניקה לכל קבוצה בה מידה שווה של נגישות למשאבים, לתעסוקה ולמעמד (סבר, 2004). ממצאי המחקר תואמים את הספרות על קשיי הקליטה של עובדי הוראה מקבוצות מיעוט (Carver-Thomas, 2018; Grooms et al., 2021; Vargas, 2020). נמצא שקשיים אלו קיימים על אף המשאבים המושקעים בשילובם של עובדי הוראה מקבוצות מיעוט במערכת החינוך. עוד נמצא שצבע עור כהה מביא ליחס מפלה מצד החברה הכללית, ושאדם בעל צבע עור כהה נתפס כשליילי, נחות וחלש (שנהב, 2015; שפירא־צור, 2013; 2015; Dahan-Kalev & Maor, 2015).

קשיים במציאת עבודה, תעסוקה זמנית, יחס מפלה על רקע צבע העור והמוצא ומחסור בתמיכה - כל אלו עלולים להחליש עובדי הוראה יוצאי אתיופיה המנסים להשתלב במערכת. ואולם מדברי המרואיינות, ובמיוחד אלה שבסופו של דבר נראה כי נקלטו במסגרת החינוכית והצליחו למצוא עבודה קבועה, ניתן ללמוד שלמרות הקשיים הן לא נכנעו למופעי הגזענות והצליחו להתמודד עימם בהצלחה. הן לא נקטו עמדה פסיבית, כלומר הן לא השלימו עם מציאות זו, אלא פעלו מול יחידים וקבוצות שנהגו בהן כך בניסיון לשנות את המציאות ולמצוא דרך להשיג את מטרותיהן ולממש את יכולותיהן.

אם כן, אצל חלק ממשתתפות המחקר ניכרו התכונות של פעלנות (agency) וחוסן (resilience). פעלנות מוגדרת כיכולת לבחור שלא לקבל את החלטותיהם של אחרים, אלא להציב מטרות ולפעול להשגתן מתוך יוזמה ונחישות (Bandura, 2018); חוסן הוא היכולת להתמודד עם קושי או מצוקה, ללמוד מהם, להתגבר עליהם ולהשתנות בעקבות זאת

(Grotberg, 2003). דרכי ההתמודדות של משתתפות המחקר עם גילויי הגזענות תואמות את דרכי ההתמודדות שנמצאו במחקרים על מורים שהתמידו בהוראה. נמצא שמורים אלו פיתחו תחושת מסוגלות והערכה עצמית גבוהה (Hong, 2012). עוד נמצא שהמורים המתמידים פיתחו חוסן, התעמתו עם הגורם הפוגע או התמקדו בהגעה להישגים כדרכי התמודדות עם גזענות גלויה או סמויה (Fleming et al., 2012; Wang et al., 2021). ממצאי המחקר תואמים גם את ממצאי המחקרים שעסקו בקשר שבין פיתוח חוסן ובין השתייכות לקבוצות מיעוט. במחקרים אלו נמצאו שני סוגים של גורמים התורמים לחוסן: גורמים פנימיים-אישיותיים וגורמים חיצוניים הקשורים לדמויות בסביבה (Lee, 2009; Sabouripour, 2015). לכאורה תכונת הפעלנות עומדת בסתירה להתנהגות המקובלת בחברה האתיופית המסורתית: לא מקובל לנקוט פעולה, אלא יש לנהוג בציינות ולהשלים עם המציאות (מלאת, 2015). נראה שעובדות ההוראה שהשתתפו במחקר הבינו שחוסר תגובה עלול למנוע את כניסתן למערכת החינוך או לפגוע בהשתלבותן בה. הן תיארו התמקדות חזקה בבניית עתידן (strong future orientation) וחתרו להשתלב במערכת החינוך בעבודה קבועה, להתקדם לתפקידים נוספים במערכת וללמוד לתארים מתקדמים - כל זאת על אף הקשיים שבהם נתקלו. גם ממצא זה תואם ממצאי מחקרים אחרים. יתר על כן, אותם מחקרים מצאו כי להתמקדות זו תרומה חשובה לחוסן של יחידים מקבוצות מיעוט המתמודדים עם אפליה על רקע מוצאם (Hassim, 2016; O'Hara et al., 2012).

כאמור, עובדות ההוראה שהשתתפו במחקר הצביעו על כמה מקורות תמיכה וציינו שאלו סייעו להן בהתמודדות עם הקשיים השונים. המשפחה הייתה גורם תמיכה, ונראה שלמרות הבדלי המנטליות והבדלי התרבות בין אתיופיה לישראל הוריהן הבינו שלהשכלה ולהשתלבות בעבודה יש חשיבות בשיפור מעמדן החברתי והמקצועי של בנותיהן. המשתתפות שקיבלו תמיכה ממשפחותיהן המשיכו לנסות להתמודד עם הקשיים במטרה להיקלט במערכת. אף שהוריהן לא יכלו לסייע להן במתן כלים להתמודדות עם הקשיים בהוראה ועם הקשיים הארגוניים, המרואיינות חשו את תמיכתם ואת היותם גאים בבחירתן ללמוד הוראה ולהשתלב במערכת החינוך, והדבר חיזק אותן מבחינה רגשית. ממצא זה מנוגד לממצאי מחקרים אחרים, ולפיהם המשפחות של יוצאות אתיופיה היו גורם מעכב בכל הנוגע להתפתחותן המקצועית, בשל ההתנגדות שנשים יתפתחו מבחינה מקצועית ויהפכו לנשות קריירה (Yassour-Borochowitz & Wasserman, 2020). ייתכן שההבדל בין הממצאים במחקרים אלו ובין ממצאי המחקר הנוכחי נעוץ בכך שההוראה נתפסת כמקצוע המתאים לנשים והמאפשר להן לנהל חיי משפחה. מקורות תמיכה נוספים שציינו משתתפות המחקר הם צוות התוכנית תספה והצוות במוסד החינוכי הקולט. תמיכת המנהלים וצוות המורים יצרה חוויית קליטה מוצלחת עבור עובדות ההוראה שהשתתפו במחקר. ממצאים אלו תואמים את הספרות המחקרית בנושא. זו מתארת את החשיבות בליווי עובד ההוראה יוצא אתיופיה מטעם מנהל בית הספר (טננבאום-דומנוביץ' ואח', 2018; קריבוש, 2019). כמו כן הם מתיישרים עם מחקרים שבהם נמצא שתהליכי הֶבְרָת של מורה חדש בצוות בית הספר היו גורם שהשפיע במידה ניכרת על תחושת השייכות של

המורה, על מסוגלותו ועל התמדתו בהוראה (Voss & Kunter, 2020). משתתפות המחקר חשו אסירות תודה כלפי גורמי תמיכה אלו. ואכן, בספרות המחקר נמצא כי אנשים אסירי תודה הם בעלי חוסן נפשי וערך עצמי גבוה (Benard, 2004), והם מתמודדים טוב יותר עם שינויים ועם מצבים לא מוכרים (Mofidi et al., 2014). זאת ועוד, הכרת הטובה של עובדי ההוראה יכולה לגרום לאחרים בסביבתם להמשיך לסייע להם.

מגבלות המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו מורות וגננות, כולן נשים, וזו המגבלה העיקרית בו. במחקריהן של כאהך סטרבצ'ינסקי ואח' (2010, 2017) נמצא שנערות יוצאות אתיופיה הצליחו בלימודים והצליחו להשתלב חברתית יותר מנערים יוצאי אתיופיה. הן נטו ליצור לעצמן רשת חברתית תומכת והצליחו יותר במעבר בין סביבות ובין חברות על אף הקשיים הנלווים לשינויים אלו. נוסף על כך, מחקרים מלמדים כי למגדר ולתפיסות שמרניות של משפחה וקריירה יש השפעה מכרעת על הבחירה להיות עובדי הוראה (Tomšik, 2015; Watt et al., 2013). נשים נוטות לבחור בהוראה מכיוון שזו נתפסת כמקצוע שתנאי ההעסקה של העובדים בו נוחים וגמישים, וכמקצוע התואם תכונות נשיות כגון תקשורת, עזרה לאחרים ואלטרואיזם (Morgan et al., 2001). לעומת זאת, גברים שבחרו במקצוע ההוראה מטעמים שונים נדרשים להתמודד עם תפיסות חברתיות הרואות בהוראה מקצוע נשי ועם חוסר ההערכה הנלווה למקצוע זה (אבישר ודביר, 2011; שחר, 2003). במחקר זה בחנו את הקשר שבין היחס כלפי עובדות ההוראה שהשתתפו במחקר ובין מוצאן וצבע עורן, אך ייתכן שחלק מהאמירות שהופנו כלפיהן קשורות לכך שכולן עוסקות במקצוע הנתפס כמקצוע נשי, והוא בעל דירוג נמוך בהשוואה למקצועות אחרים.

תרומת המחקר והמלצות לעתיד

על אף מגבלותיו של מחקר זה, על סמך ממצאיו ניתן לשער שרבים מיוצאי אתיופיה שהם בוגרי התוכניות להכשרת מורים ואינם נקלטים כלל במערכת החינוך או נושרים ממנה, לא עמדו בקשיים שמשותפות המחקר חוו גם הן והתגברו עליהם. נוסף על כך, נראה שתכונות החוסן והפעילות מביאות נשים בכלל ונשים מקבוצות מיעוט בפרט לבטא את יכולותיהן על אף מסרים חברתיים של אי־שוויון. במחקר עתידי רצוי לאתר בוגרים של התוכניות להכשרת מורים שאינם מופיעים ברשומות מערכת החינוך, ולבחון לעומק את הגורמים לאי־השתלבותם במקצוע. עוד מומלץ לבחון את הדומה והשונה בין תפיסתם של בוגרים אלו ובין תפיסתן של עובדות ההוראה שהשתתפו במחקר הנוכחי בנוגע לתהליך הכניסה למקצוע, ליחס מצד הסביבה ולדרכי ההתמודדות עם הקשיים שחוו ועם חסמים שבהם נתקלו. כמו כן במחקר עתידי מומלץ לערוך השוואה בין תפיסתם של מתמחים בהוראה יוצאי אתיופיה בנוגע לתהליך הכניסה למערכת החינוך וההשתלבות בה ובין תפיסת הסביבה המלווה: חונכים ומנהלים. זאת במטרה לבחון אם הסביבה חווה את התהליך כפי שחווים אותו עובדי הוראה יוצאי אתיופיה ובאיזו מידה; כל זאת בהקשר של התאוריה הביקורתית של הגזע.

תרומתו של מחקר זה היא ההאזנה לנרטיבים של קבוצת מיעוט שאינה זוכה לנוכחות מספקת בשיח הישראלי ובמחקר. מחקר זה אפשר להבין לעומק את חוויותיהן של עובדות הוראה יוצאות אתיופיה הנמצאות בשלבים שונים של השתלבות וקליטה במערכת החינוך וללמוד מהם הגורמים שסייעו להן להתמודד עם הקשיים ועם גילויי הגזענות ולהמשיך לפעול להשתלבות בעבודה קבועה ויציבה במערכת החינוך. כמו כן עולה ממנו ההבנה שהיעדר ייצוג הולם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך והיעדר חשיפה מתמדת של תלמידים יוצאי אתיופיה לתלמידים מהאוכלוסייה הכללית ולהפך - יש בהם כדי לחזק את תפיסתם של יוצאי אתיופיה כזרים וכנבדלים משאר אזרחי המדינה, ותפיסות אלו עלולות לבוא לידי ביטוי ביחס גזעני כלפיהם. תרומה נוספת של המחקר היא הדגמת התפיסות המתוארות בתאוריה הביקורתית של הגזע, כפי שהן באות לידי ביטוי במערכת החינוך בישראל. יש בכך כדי להגביר את המודעות לכך שהאחריות לשינוי המצב הקיים והדינמיקה של אפליה וגזענות מוטלת על כתפי המערכת הקולטת.

ברצוננו להציג כאן כמה המלצות. ראשית, חשוב להגביר את המודעות של המערכת הקולטת לגילויי הגזענות כלפי יוצאי אתיופיה ולפתח שיח קשוב. פעולות אלו חשובות להבנת חוויית הקליטה במערכת ולאיתור הצרכים הייחודיים של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה. שנית, למנהלים ולמפקחים השפעה רבה על תהליך ההשתלבות של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת ועל התמודדותם עם קשיי הכניסה למקצוע. יש להבטיח שהמערכת תהיה מקור תמיכה עבורם - באמצעות ליווי רגשי, מנהלי ופדגוגי - ולא תהיה גורם מעכב ומחליש. לבסוף, ראינו שעובדי הוראה יוצאי אתיופיה נתקלים בקשיים ובחסמים בעת כניסתם למערכת החינוך. ממחקר זה עולה חשיבותן של תוכניות דוגמת תוכנית תספה בליווי עובדי הוראה אלו בתהליך הקליטה במערכת כגורם המספק תמיכה בהתמודדות עם הקשיים השונים. יש להמשיך להציע ליווי זה למעוניינים בכך גם בשלב הכניסה להוראה וכן להציע דרכים להגברת הפתיחות של מערכת החינוך והנכונות לסייע לקליטתם המיטבית.

מקורות

- אבישר, א' ודביר, נ' (2011). גברים ונשים בלימודי הוראה ומחשבים: מניעים ותפיסות מגדריות ומשפחתיות. **דפים**, 51, 140-169.
- ארביב-אלישיב, ר' וצימרמן, ו' (2013). נשירה מהוראה בישראל: מיהו המורה נושר? וכיצד המערכת החינוכית מתמודדת עם התופעה. **דוח מסכם**. מכון מופ"ת ומשרד החינוך: מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.
- אריאב, ת', גביש, ב', משכית, ד' ופישרמן, ש' (2005). ביה"ס קולט את המורה הסטאז'ר: דוח מחקר. מכון מופ"ת ומכון סאלד.
- ברנר, ר' ואבישר, נ' (2017). מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: סיפורו של תתייצוג מתמשך. **גילוי דעת**, 12, 63-92.
- דביר, נ' ושץ-אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות. בתוך א' שץ-אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה (עמ' 91-116)**. מכון מופ"ת.

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019). נייודת פנימית ועזיבה בקרב עובדי הוראה (עדכון).
https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/171/06_19_171b.pdf
- ויניגר, א' (2014). השתלבות מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. הכנסת: מרכז המחקר והמידע. זילברשטרומ, ש' (2013). שלב הכניסה למקצוע ההוראה: בראי התאוריה והמחקר. בתוך ש' שמעוני וא' אבידב'אונגר (עורכות), על הרצף: הכשרה, התמחות ופיתוח מקצועי של מורים - מדיניות, תאוריה ומעשה (עמ' 101-131). מכון מופ"ת ומשרד החינוך: מינהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה ומכון טננבאום-דומנוביץ, ח', גדעון, ע' וגילת, י' (2018). השתלבות של מורים בני הקהילה האתיופית בבתי ספר: דוח מחקר. מכללת לוינסקי לחינוך.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', לוי, ד' וקונסטנטינוב, ו' (2010). בני נוער עולים בישראל: תמונת מצב עדכנית. מכון מאיר-סג'ווינט-ברוקדייל, מרכז אנגלברג לילדים ונוער ומדינת ישראל: המשרד לקליטת העלייה.
- כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', לוי, ד', קונסטנטינוב, ו', ברוך-קוברסקי, ר' וחביב, ג' (2017). השתלבות בחברה של נערים (בנים) יוצאי אתיופיה: מבט לפי מגדר, מוצא ודור עלייה - דוח מחקר. מכון מאיר-סג'ווינט-ברוקדייל.
- מלאת, ש' (2015). למידה מהצלחות: סיפורים אישיים כביטוי לנרטיב תרבותי של רצון, נחישות ועוצמה. בתוך א' קלניצקי, ש' מלאת ונ' כהן (עורכים), מסעות של תקווה: יוצאי אתיופיה בנתיבי חינוך, השכלה והצלחה (עמ' 153-183). מכון מופ"ת.
- סבר, ר' (2004). מדיניות קליטת העלייה במערכת החינוך. מגמות, מג(1), 145-169.
- פלמור, א' (2016). הצוות למיגור הגזענות נגד יוצאי אתיופיה: דוח מסכם. משרד המשפטים.
- קריבוש, ל' (2019). דרכי השתלבות של בוגרי מכללת אורנים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך: דוח מחקר. מכללת אורנים: הרשות למחקר ולהערכה.
- רן, ע' (2017). הכשרתם של מורים יוצאי אתיופיה ושילובם במקצועות ההוראה. מכון מופ"ת.
- שחר, ר' (2003). אפיוני גברים שבחרו במקצועות "נשיים": הסיבות לבחירה והשפעתן על שביעות רצונם. החינוך וסביבו, כה, 231-258.
- שנהב, י' (2015). מהי גזענות? בתוך נ' ריבלין (עורכת), שיעור לחיים: חינוך נגד גזענות מהגן ועד התיכון (עמ' 19-22). האגודה לזכויות האזרח.
- שפירא-צור, ע' (2013). בדרך למעלה: משמעות ההצלחה המקצועית בסיפורי החיים של נשים יוצאות אתיופיה. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת בן-גוריון.
- שץ-אופנהיימר, א' (2015). תכנית תספ"ה: תכנית ייחודית להכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית. בדרך להוראה: הכשרה, נט, 2, 7-16.
- שץ-אופנהיימר, א' (2020). תוכנית תספ"ה לבני הקהילה האתיופית: תוכנית של תקווה. בתוך א' שץ-אופנהיימר וז' מברך (עורכים), לפתוח דלת: יוזמות לאחריות חברתית בהכשרת מורים (עמ' 173-195). מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות.
- Abawi, Z., & Eizadirad, A. (2020). Bias-free or biased hiring? Racialized teachers' perspectives on educational hiring practices in Ontario. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 193, 18–31.

- Abu-Rabia-Queder, S. (2017). The paradox of professional marginality among Arab-Bedouin women. *Sociology*, 51(5), 1084–1100.
- Abu-Rabia-Queder, S. (2019). The paradox of diversity in the Israeli academia: Reproducing white Jewishness and national supremacy. *Race Ethnicity and Education*, 25(2), 231–248. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1694502>
- Atchison, B., Diffey, L., Raza, A., & Sarubbi, M. (2017). *Equity in education: Key questions to consider*. Education Commission of the States.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.
- Bell, D. (2018). *Faces at the bottom of the well: The permanence of racism*. Hachette B. and Blackstone Audio.
- Bell, D. A. (1995). Who's afraid of critical race theory? *University of Illinois Law Review*, 1995(4), 893–910.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Bertrand, M., & Mullainathan, S. (2004). Are Emily and Greg more employable than Lakisha and Jamal? A field experiment on labor market discrimination. *American Economic Review*, 94(4), 991–1013.
- Brown, K. D. (2014). Teaching in color: A critical race theory in education analysis of the literature on preservice teachers of color and teacher education in the US. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 326–345.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 8. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2019). Challenging moments of novice teachers: Survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147–162.
- Carter Andrews, D. J., Castro, E., Cho, C. L., Petchauer, E., Richmond, G., & Floden, R. (2019). Changing the narrative on diversifying the teaching workforce: A look at historical and contemporary factors that inform recruitment and retention of teachers of color. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 6–12.
- Carver-Thomas, D. (2018). *Diversifying the teaching profession: How to recruit and retain teachers of color*. Learning Policy Institute.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74.

- Crenshaw, K. W. (2010). Twenty years of critical race theory: Looking back to move forward. *Connecticut Law Review*, 43(5), 1253–1352.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five traditions* (4th ed.). Sage.
- Dahan-Kalev, H. D., & Maor, M. (2015). Skin color stratification in Israel revisited. *Journal of Levantine Studies*, 5, 9–33.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2013). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39.
- Fleming, C. M., Lamont, M., & Welburn, J. S. (2012). African Americans respond to stigmatization: The meanings and salience of confronting, deflecting conflict, educating the ignorant and ‘managing the self’. *Ethnic and Racial Studies*, 35(3), 400–417.
- Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012–13 Teacher Follow-up Survey*. National Center for Education Statistics.
- Griffin, A. (2018). *Our stories, our struggles, our strengths: Perspectives and reflections from Latino teachers*. The Education Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588864.pdf>
- Grooms, A. A., Mahatmya, D., & Johnson, E. T. (2021). The retention of educators of color amidst institutionalized racism. *Educational Policy*, 35(2), 180–212.
- Grotberg, E. H. (2003). Promoting resilience in displaced persons. *The Ahfad Journal*, 20(1), 27–37.
- Hassim, T. (2016). *Academic resilience: A systematic review of protective factors for undergraduate students in higher education*. Unpublished doctoral dissertation, North-West University, Potchefstroom Campus, South Africa.
- Hollinside, M. M. (2017). *Education reparation: An examination of black teacher retention*. Unpublished doctoral dissertation, California State University, Sacramento, CA.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R. M. (2003). Turnover and shortages among science and mathematics teachers in the United States. In J. Rhoton & P. Bowers (Eds.), *Science teacher retention:*

- Mentoring and renewal* (pp. 1–12). National Science Education Leadership Association & National Science Teachers Association Press.
- Irizarry, J., & Donaldson, M. L. (2012). Teach for América. *American Educational Research Journal*, 49(1), 155–194.
- Korem, A., & Horenczyk, G. (2015). Perceptions of social strategies in intercultural relations: The case of Ethiopian immigrants in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, 49, 13–24.
- Lander, V., & Zaheerali, A. S. (2016). One step forward, two steps back: The continuing saga of black and minority ethnic teacher recruitment and retention in England. In C. Schmidt & J. Schneider (Eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts: Critical perspectives* (pp. 29–42). Sense.
- Lee, D. D. (2009). *Impact of resilience on the academic achievement of at-risk students in the upward bound program in Georgia*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University.
- Maskit, D. (2013). First months in teaching: Novices relate to their difficulties. *Creative Education*, 4(4), 1–8.
- Mofidi, T., El-Alayli, A., & Brown, A. A. (2014). Trait gratitude and grateful coping as they relate to college student persistence, success, and integration in school. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 16(3), 325–349.
- Morgan, C., Isaac, J. D., & Sansone, C. (2001). The role of interest in understanding the career choices of female and male college students. *Sex Roles*, 44(5), 295–320.
- O'Hara, R. E., Gibbons, F. X., Weng, C. Y., Gerrard, M., & Simons, R. L. (2012). Perceived racial discrimination as a barrier to college enrollment for African Americans. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(1), 77–89.
- Pager, D. (2007). The use of field experiments for studies of employment discrimination: Contributions, critiques, and directions for the future. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 609(1), 104–133.
- Pager, D., Bonikowski, B., & Western, B. (2009). Discrimination in a low-wage labor market: A field experiment. *American Sociological Review*, 74(5), 777–799.
- Peled, I. (2018). *From Michael Brown to Yosef Salamsa: The racialization of Ethiopian Jews in Israeli law*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Canada.
- Pierce, C. M. (1970). Black psychiatry one year after Miami. *Journal of the National Medical Association*, 62(6), 471–473.
- Ringel, S., Ronell, N., & Getahun, S. (2005). Factors in the integration process of adolescent immigrants: The case of Ethiopian Jews in Israel. *International Social Work*, 48(1), 63–76.

- Rinke, C. R. (2008). Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path. *Educational Research Review*, 3(1), 1–13.
- Sabouripour, F. (2015). *Relationships between optimism, social support, self-efficacy, psychological wellbeing and resilience among postgraduate Iranian students in a Malaysian public university*. Unpublished master's thesis, Universiti Putra Malaysia.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M., & Burke, P. F. (2018). The experiences of early career teachers: New initiatives and old problems. *Professional Development in Education*, 44(2), 209–221.
- Senom, F., Zakaria, A. R., & Ahmad Shah, S. S. (2013). Novice teachers' challenges and survival: Where do Malaysian ESL teachers stand? *American Journal of Educational Research*, 1(4), 119–125.
- Shoshana, A. (2016). The language of everyday racism and microaggression in the workplace: Palestinian professionals in Israel. *Ethnic and Racial Studies*, 39(6), 1052–1069.
- Tomšik, R. (2015). Gender differences in motivations for choosing teaching as a career. In *Evropské pedagogické fórum 2015: Přínosy, výzvy, očekávání. Sborník z mezinárodní vědecké conference* (pp. 130–137). Magnanimitass.
- Vandeyar, S., & Swart, R. (2018). Shattering the silence: Dialogic engagement about education protest actions in South African university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 24(6), 772–778.
- Vargas, J. M. (2020). *Testimonios of Latinx novice teachers in California's San Joaquin Valley*. Unpublished doctoral dissertation, California State University, Fresno.
- Verwiebe, R., Seewann, L., Wolf, M., & Hacıoglu, M. (2016). "I have to be very good in what I do": Marginalisation and discrimination in the career-entry phase – Experiences and coping strategies among university graduates with a migrant background in Austria. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(15), 2468–2490.
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306.
- Wang, S., Chen, X., Li, Y., Luu, C., Yan, R., & Madrisotti, F. (2021). "I'm more afraid of racism than of the virus!": Racism awareness and resistance among Chinese migrants and their descendants in France during the Covid-19 pandemic. *European Societies*, 23(1), S721–S742.
- Watt, H. M., Richardson, P. W., & Devos, C. (2013). (How) does gender matter in the choice of a STEM teaching career and later teaching behaviours? *International Journal of Gender, Science and Technology*, 5(3), 187–206.

- Wilson, W. J. (1999). *The bridge over the racial divide: Rising inequality and coalition politics* (Vol. 2). University of California Press.
- Yassour-Borochowitz, D., & Wasserman, V. (2020). Between a western career and traditional community: Narratives of successful Ethiopian immigrant women. *Journal of Career Development, 47*(5), 509–552.
- Zschirnt, E., & Ruedin, D. (2016). Ethnic discrimination in hiring decisions: A meta-analysis of correspondence tests 1990–2015. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 42*(7), 1115–1134.