

תוכנית לבני הקהילה האתיופית תספ"ה – תוכנית של תקווה

אורנה שץ אופנהיימר

תוכנית תספ"ה (באמהרית "תקווה"), היא תוכנית ייחודיות להכשרת מורים של בני הקהילה האתיופית במוסדות האקדמיים לחינוך בישראל. התוכנית נהגתה מתוך יוזמה מקומית לפני כעשור, וכיום היא פועלת בשש מכללות אקדמיות לחינוך. תספ"ה מאפשרת לבני הקהילה האתיופית לרכוש מקצוע ולהשתלב באופן שוויוני במערכת החינוך בארץ כאנשי חינוך והוראה, ולשמש מודל לכל באי מערכת החינוך. התוכנית אף מזמנת היכרות מעמיקה עם בני הקהילה האתיופית, ובכך מעודדת פירוק סטראוטיפים, דיאלוג חינוכי, כבוד הדדי וסובלנות כלפי שונות.

מבוא

מאז ומעולם הייתה תנועה אנושית במרחב הגאוגרפי, אולם למן המאה ה-19, בין השאר בזכות ההתקדמות באמצעי התחבורה, אנו עדים להגירה של אוכלוסיות גדולות בעולם כולו. כך נוצרים מפגשים בין תרבויות שונות, שלא פעם מייצגות אורח חיים שונה, תפיסות עולם, מורשת, מסורת ואמונות שונות ומנוגדות (Schwarzer & Bridglall, 2015).

תהליכי ההגירה יכולים להיבחן מההיבט הפסיכולוגי ומההיבט הסוציולוגי. ההיבט הפסיכולוגי של ההגירה כרוך בפרידה ובניתוק ממקום מוכר ובהתמודדות אישית עם הגדרה חדשה של זהות המהגר בעיני עצמו ובעיני החברה שהוא משתייך אליה. כדי להתמודד עם אתגרים פסיכולוגיים אלה זקוקים המהגרים לחוסן נפשי, ליכולת עמידה בלחצים, למוטיבציה, ליכולת התמדה וליכולת לקבל שינויים (מירסקי, 2005). ההיבט הסוציולוגי של ההגירה יוצר מפגש עם אורח חיים חדש ועם נורמות חברתיות חדשות ולעתים אף זרות, התמודדות עם שפה חדשה, השתלבות בתעסוקה ובחינה מחודשת של השייכות (לומסקי-פדר ורפורט, 2010). בעקבות תהליכי ההגירה, גם החברה הדומיננטית, השולטת במרחב הקולט את המהגרים, צריכה לחנך לקבלת תהליכי שינוי, להכרה בשונות, לאמפתיה, לערנות כלפי קשוי ההסתגלות של המהגרים ולסובלנות (Aronson & Laughter, 2016).

השיח על רב-תרבותיות מתאפיין בשתי גישות עיקריות (Tamir, 2015): האחת דוגלת בהשתלבות, באינטגרציה, ביצירת "כור היתוך" (צמרת, 1993; Cascio & Lewis, 2012), במטרה לאחד את ההבדלים ולהטמיעם בחברה הקולטת. המצדדים בגישה זו מאפשרים לשמור על היבטים ייחודיים ובהם סמלים, מאכלים, טקסים רב-תרבותיים, אך לצורכי פולקלור בלבד (Baratz, 2011; Reingold, & Abuhatzira, 2011). הגישה השנייה מתאפיינת בסרגציה, קרי שימור השונות במרחב רב-תרבותי. המצדדים בגישה זו סבורים שכל אחד תורם מתרבותו – מסורות וערכים – לחברה שבה הוא חי, וכולם יחד יוצרים פסיפס (mosaic) פלורליסטי, רב-תרבותי ומגוון, המעשיר את החברה ומשביח אותה (Sever, 2016).

המפגש הרב-תרבותי מתרחש במרחב הציבורי. בישראל, מערכת החינוך מתבססת על תפיסה שוויונית במרחב הציבורי, הנגזרת מחוק חינוך חובה, שלפיו על המדינה לספק את צורכי

החינוך של כל ילדי המדינה, לרבות ילדי קבוצות אוכלוסייה נבדלות (בן פרץ, 2011). ההכרה בדבר זכותן של קבוצות נבדלות לחינוך ייחודי, למשל החברה הבדווית, חרדים, נוצרים ואחרים, המאפשרת להן לשמור על ייחודן האתני והתרבותי, היא באחריות המדינה. לכאורה, עניין זה עלול לסתור את ערך השוויון בחינוך, הואיל ולעיתים השמירה על ייחודן האתני והתרבותי של אותן קבוצות יוצרת אי-שוויון (הרכבי ומנדל-לוי, 2014). זאת ועוד: המפגש הרב-תרבותי מושפע כיום מתפיסות כלכליות נאו-ליברליות. תפיסות אלה מאופיינות בתוצרים תועלתניים, בדרישות להישגים ולתוצרים לימודיים, בהתמקצעות בתחומים מעשיים ובקשיים למדידת איכות. הגישות הנאו-ליברליות מותירות מעט מקום למסרים חינוכיים, ערכיים, חברתיים, והן חושפות את הפער בין קבוצות רב-תרבותיות שונות ומונעות צדק חברתי (Zeichner, 2010). על כן, אחת הדרכים להתמודד עם שאלת האי שוויון היא יצירת העדפה מתקנת.

בקרב חוקרי חינוך בתחום רב-תרבותיות (Banks, 1996; Sleeter, 2010) יש הסכמה שחינוך רב-תרבותי הוא אידאולוגיה המלווה בחשיבה ובפילוסופיה חיים ערכית (Dover, 2013), שמטרתה לגלות אחריות לצורכי החינוך של קבוצות אוכלוסייה הנבדלות זו מזו בתרבותן וליצור רלוונטיות בקרב הלומדים השונים (Gay, 2013). זוהי מערכת אמונות ותפיסות המכירות בחשיבותה של השונות האתנית והתרבותית, המתבטאת בעיצוב סגנון חיים, בהתנסויות חברתיות, בזהויות אישיות ובהזדמנות חינוכיות של פרטים, של קבוצות ושל לאומים לזכות בחינוך ראוי. נייטו הציגה תפיסה רחבה של חינוך רב-תרבותי ושל חינוך לצדק חברתי בהקשר סוציולוגי-חברתי. חינוך כזה, שמשתתפים בו תלמידים, מורים, הורים וקהילות, כרוך לדידה בתהליך של שינוי פני סביבת בית הספר כאספקלריה של החברה, במטרה לקדם עקרונות של צדק חברתי ופולורליזם, והעמקת ההתייחסות לחשיבותם (Nieto, 2015, 2018).

חוקרים העוסקים בהכשרה להוראה סבורים שמכיוון שחינוך לרב-תרבותיות ולצדק חברתי מלווה בהכרה בתרבות, בשפה ובערכים החברתיים הכרוכים בעיסוק בתחומים אלה, מן הראוי להתחיל לעסוק בכך עוד בשלבי ההכשרה להוראה (Hökkä & Eteläpelt, 2014; Kapustka, 2009; Howell, Clayton, & Thomas, 2009; Kaur, 2012; Zeichner & Flessner, 2009).

גורסקי (Gorski, 2009) בחן את הרציונל הפילוסופי של 45 סילבוסים בהכשרת מורים בתחום רב-תרבותיות ומצא שרובם עוסקים בכשירויות של פרקטיות להוראה ובפיתוח מודעות אישית ומקצועית בקרב המתכשרים להוראה, כפי שזיהה בשעתו בנקס (Banks, 1995, 2004). בעקבות זאת הוא הציע חמישה מרכיבים להכשרת מורים במרחב רב-תרבותי:

- א. שילוב תכנים בהוראה (content integration): שימוש בתכנים ובדוגמאות מתרבויות שונות ומקבוצות שונות כדי להמחיש מושגי מפתח, עקרונות, הכללות ותאוריות בתחום הידע הנלמד;
- ב. תהליך הבניית ידע (knowledge construction process): מתן עזרה לתלמידים להבין, לחקור ולהגדיר איך נתפסת התרבות הנלמדת וכיצד היא משפיעה על הדרך שבה מובנה הידע;
- ג. עיצוב עמדות הלומדים (prejudice reduction): עיצוב עמדות של התלמידים כלפי גזענות, שונות וסטראוטיפים באמצעות שיטות הוראה וחומרי למידה.

ד. הגינות פדגוגית (equity pedagogy): עיצוב דרכי ההוראה הוגנות של מורים כך שיאפשרו לתלמידים מתרבויות שונות להגיע להישגים אקדמיים.

ה. העצמה של התרבות הבית ספרית (empowering school culture): יצירת אקלים ארגוני-תרבותי-שוויוני המאפשר ללומדים שונים לבטא את ייחודם ואת הפוטנציאל האישי של כל לומד.

מאז הקמת מדינת ישראל, בעקבות גלי העלייה וההגירה¹ הגדולים, נתונה מערכת החינוך במורכבות של רב-תרבותיות. בשנים הראשונות רווחו המושגים "כור היתוך" ו"אינטגרציה" ושיקפו תפיסת עולם התומכת בהיטמעות ובהטמעה של ה"שונים" בחברה השלטת. יש הטוענים שהדבר נעשה מתוך תחושה של אחריות כלפי הקבוצות השונות וכלפי יחידים שונים (פרי, 2007; צמרת, 1993). כיום רווחת מגמה של הכרה בשוניות, במתן לגיטימציה של ריבוי תרבויות, ובכך שמגוון תרבותי יוצר ריבוי זהויות ועושר תרבותי. במרוצת השנים התפתחו גישות מגוונות לטיפול בשוניות לומדים: גישות המדגישות את הטיפול בלומד ובדרכי החשיבה והלמידה שלו (פירשטיין, 1998; פרנקשטיין, 1981; שץ-אופנהיימר, 2014), גישות התומכות בשיטות הוראה (איגר, 1975; פייטלסון, 1968) גישות העוסקות במבנה הארגוני של המערכת החינוך (סבירסקי, 1990), גישות הנוטות לטפל בסביבה החברתית תרבותית של הלומדים (אדלר, 1985). ניסיונות דידקטיים, חינוכיים ואיגרוניים לטיפול בשונות של לומדים שונים ממניעים שונים יצרו השפעה על החברה הישראלית בכללה (הרכבי ומנדל-לוי, 2014).

בני הקהילה האתיופית באוכלוסייה הישראלית

על אף ניסיונה הרב של ישראל בקליטת עולים ממדינות שונות, ועל אף ההצלחות בתחום זה, השתלבותם של בני הקהילה האתיופית הישראלית, במרחב החברתי, התרבותי והכלכלי של מדינת ישראל נמשכת שנים רבות, ויש אומרים רבות מדי (גריסרו וויצטום, 2012; קניג, פישמן וולדה-צדיק, 2012).

במאמר זה אדון בשילובם של בני הקהילה האתיופית בהשכלה הגבוהה בתחום הכשרת מורים, אך תחילה אתאר בקצרה את הייחודיות של בני הקהילה האתיופית בכללותה. המניעים העיקריים של היהודים מאתיופיה לעלות לישראל כרוכים בכיסופים דתיים ובכמיהה לירושלים, העיר המסמלת עבור בני הקהילה את יהדותם (Kaplan, 2005). ראשוני העולים מאתיופיה הגיעו לישראל בשנות החמישים של המאה הקודמת. היו אלה בעיקר צעירים בודדים, ורובם הופנו לכפר הנוער כפר בתיה (פלדמן, 1998). גלי העלייה הגדולים של בני הקהילה האתיופית התרחשו ב"מבצע משה" (1984-1985), ובו עלו כ-8,000, ו"במבצע שלמה" (1990-1991) ובו הגיעו כ-20,000 עולים.

עלייתם של יהודי אתיופיה כרוכה באומץ ובגבורה, ובעקבותיה נשמעו סיפורי הישרדות ונחשפו טראומות קשות עקב סבל ואובדן (גדי בן-עזר, 2007; Poskanzer, 2000). לאחר מכן, משנת 2000 ואילך, המשיכו עולים מאתיופיה להגיע לישראל, כ-3,500 כל שנה. כיום מונה אוכלוסיית בני

¹ עלייה מוגדרת כשאיפה לאומית לחיות בישראל כמולדת; הגירה היא תנועה לישראל מסיבות מגוונות, אך לא לאומיות.

הקהילה האתיופית כ-145,000 נפש, מהם 86,600 אלף הם ילידי אתיופיה ו-58,400 הם ילדי ישראל שמוצא אביהם מאתיופיה (למ"ס, 2017).

ייחודם של בני הקהילה האתיופית בישראל הוא בשונות של תרבותם הכללית ושל אורח חייהם היהודי. באופן פרדוקסלי, צבע עורם הבולט והשונה, שמביא לנראות שלהם במרחב (וייל, 2012), יוצר התעלמות ואטימות כלפיהם וכלפי קשייהם. בני הקהילה האתיופית הגיעו ממרחב גאוגרפי-פיזי תרבותי וחברתי שונה מאוד מזה של ישראל. הם חיו במזרח אפריקה, בעיקר באזורים כפריים, והתפרנסו ממשק חי וממלאכות כמו קדרות. הם הגיעו לישראל ללא משאבים כלכליים וללא מיומנויות ההולמות את החיים במדינה מערבית. רבים מהם יושבו בפריפריה של ישראל או בשולי הערים, ואת פרנסתם מצאו בדוחק במלאכות פשוטות, בעבודות ניקיון וכדומה (קינג, פישמן וולדה-צדיק, 2012).

הלשונות של העולים מאתיופיה, אמהרית או טיגרית, לא אפשרו להם להשתלב במהירות בחברה הישראלית. היה עליהם ללמוד שפה חדשה, זרה, שהמבנה שלה שונה מהמוכר והידוע להם. רכישת השפה החדשה – דיבור, קריאה, כתיבה – הייתה אבן נגף בתחום הלמידה, התעסוקה וחיי היום-יום של עולים אלה (שלייפר, 2014).

את בני הקהילה האתיופית הישראלית מאפיינים יתרונות תרבותיים בולטים וערכיים. התנהגותם שקטה, מאופקת וסובלנית ומלווה במתן כבוד גלוי לזולת. לרבים מהצעירים יש מוטיבציה גבוהה ללימודים, הם מתמידים בתחומי תעסוקה שונים ויש להם עניין להתקדם ולהצליח (ענתבי-ימיני, 2010). כ-2,500 עבודות מחקר, ספרים ומאמרים נכתבו על הקהילה האתיופית בישראל ובהם ניסו החוקרים ללמוד ולהבין את עולמם בכל התחומים: חיי היום-יום של הפרט, בריאות וויצטום, (2012); חינוך (שלייפר, 2014), כלכלה והתעסוקה (דיין, 2014); מבנה המשפחה (וייל, 1989); אמנות (טוראל, 2013); היסטוריה (ארליך, 2008; Kaplan, 2005) ועוד. המחקרים הרבים מלמדים על הסקרנות הקיימת כלפי הקהילה האתיופית הישראלית עקב שונותה, וכן על הצורך של הקולטים והנקלטים לקדם תהליכי חברות למען הפרט ולמען החברה הישראלית הכללית (אינגדאו, 2010; ענתבי-ימיני, 2010). השונות של בני הקהילה האתיופית עוררה מתח חברתי בחברה הישראלית ההטרורגנית. בו בזמן, התגובות לתפיסות השונות בחברה הישראלית וההתמודדות עימן בתוך הקהילה, שאף בה יש ריבוי קולות, יצרו מחלוקות בה עצמה.

בני הקהילה האתיופית ומערכת החינוך

הנתונים על השתלבותם של בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך בישראל מלמדים, שבשנת 2014 כשליש מבני הקהילה היו ילדים בני 0-14 (29%) ומתוכם, 80% נולדו בישראל. שיעור בני גיל 65+ היה 6%, וכולם נולדו באתיופיה. מכאן, שהאוכלוסייה של בני הקהילה האתיופית היא אוכלוסייה צעירה שיש בה מועמדים להשתלב גם בלימודי ההשכלה הגבוהה.

בשנת הלימודים תשע"ז (2017-2018) למדו במערכת החינוך – בקדם-יסודי, בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי – 43.293 תלמידים ממוצא אתיופי, שהם 2.9% מכלל התלמידים בחינוך היהודי. בתשע"ח ניגשו לבחינות הבגרות בכיתה י"ב כ-90% מהתלמידים בני הקהילה האתיופית, בעוד שיעור הניגשים לבגרות מקרב התלמידים שאינם בני הקהילה האתיופית בחינוך היהודי היה 93%. שיעורי הזכאות לבגרות של בני הקהילה האתיופית נמוכים בהשוואה לאלה של תלמידים שאינם בני הקהילה בחינוך היהודי (65% ו-75%, בהתאמה). שיעור בעלי תעודת בגרות העומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות בקרב בני הקהילה היה כשליש (38%), לעומת 63% בקרב בוגרי

החינוך היהודי שאינם בני הקהילה. שיעור הזכאים לתעודת בגרות ואלה שעמדו בדרישות הסף של האוניברסיטאות בקרב תלמידים ממוצא אתיופי היה גבוה יותר בקרב בני הדור השני (36%) בהשוואה ל-26% מקרב ילידי אתיופיה (למ"ס, 2015). במילים אחרות, בני הקהילה האתיופית שהם ילידי הארץ מיטיבים להשתלב במערכת החינוך ובהשכלה הגבוהה. מנתונים אלה ניתן ללמוד שמגמת השתלבותם בחינוך משמעותית למיצובם החברתי, המקצועי והכלכלי (רבינוביץ, 2017).

מיצובם של בני הקהילה האתיופית הישראלית בהשכלה גבוהה

למערכת החינוך תפקיד חשוב ביצירת הנגישות של ההשכלה הגבוהה לבוגריה, ומכאן גם לניעות חברתית-כלכלית (וולנסקי, 2004). באמצעות ההשכלה הגבוהה יכול הפרט למצב את עצמו מחדש מזה, והמדינה יכולה לצמוח כלכלית ולהתפתח חברתית מזה. בישראל מושקעים משאבים רבים לטובת הנגשת ההשכלה הגבוהה לכלל הפרטים באוכלוסייה, חרף העובדה שהחברה הכללית הטרוגנית מאוד, דבר המצריך חשיבה דיפרנציאלית בכל הנוגע למועמדים ללימודים אקדמיים (וייל, 2012; שביב, בינשטיין, סטון ופודם, 2013).

הנתונים על השתלבותם של בני הקהילה האתיופית בהשכלה הגבוהה מצביעים על תחילתו של שינוי חיובי. בשנת הלימודים תשע"ה (2014-2015) למדו 2,946 סטודנטים בני הקהילה האתיופית בכל המוסדות להשכלה גבוהה בישראל. 88.5% מהם למדו לתואר ראשון, 10.7% למדו לתואר שני, 0.5% למדו לתואר שלישי ו-0.3% למדו לתעודה אקדמית (למ"ס, 2015). בקרב כלל הסטודנטים בישראל, שיעורם של יוצאי אתיופיה הוא אחוז אחד, לעומת שיעורם בקרב כלל אוכלוסיית ישראל – 1.7%. 2,608 מהסטודנטים בני הקהילה האתיופית למדו לקראת תואר ראשון, כשליש מהם למדו באוניברסיטאות (32.1%), וכמחציתם למדו במכללות האקדמיות (46.7%). 11.2% למדו במכללות האקדמיות לחינוך ו-9.9% למדו באוניברסיטה הפתוחה. יותר משני שלישים מבני הקהילה שלמדו לתואר ראשון היו נשים (69.9%). סטודנטים בני הקהילה נטו ללמוד תחומים אלה: מדעי החברה, מנהל עסקים וניהול, חינוך והכשרה להוראה וכן מקצועות עזר רפואיים. לימודי הנדסה, מדעים מדויקים, אמנויות ואדריכלות שכיחים פחות בקרב סטודנטים אלה.

חסמים בדרך אל ההשכלה הגבוהה

בקרב בני הקהילה המנסים להשתלב במערך ההשכלה הגבוהה ניכרים קשיים וחסמים בכמה תחומים: בתחום הכלכלי, האקדמי אורייני-שפתי, בעמידה במבחנים (פסיכומטרי ודומיו), בתחום האוריינות הטכנולוגית, ביכולת הגישה הפיזית-גאוגרפית למוסדות ועוד (לב ארי ולרון, 2012). חסמים כאלה אינם נחלתם של כלל הסטודנטים בהשכלה הגבוהה. הסיבות לכך קשורות הן בגורמים ובגופים ספציפיים הבאים בקשר עם הסטודנטים בני הקהילה האתיופית בישראל והן בהתנהלותה של החברה הישראלית בכללותה.

תהליכי למידה נרכשים בסביבה התרבותית שממנה באים הלומדים. החברה הישראלית מתאפיינת כתרבות מערבית בעיקרה, ובין השאר ניכרות בה מגמות של תחרותיות כלכלית ושל הישגיות חברתית, הגורמות לפערים מעמדיים וחברתיים (פלמור, 2016; רן, 2017). באתיופיה, תרבות הלמידה נשענה על היררכיה של בעלי תפקידים, על ציות, על קבלת סמכות ועל שינון של החומר הנלמד. בישראל, לעומת זאת, תרבות הלמידה ניזונה מתפיסות חינוכיות השמות את הילד במרכז, כלומר הגורסות שיש לעודד את התלמיד לחשוב, לגלות יצירתיות ולא להסס לשאול שאלות (מהרט, 2015). השימוש בכלים טכנולוגיים בתהליכי הלמידה הוא חלק מתרבות הלמידה בישראל,

בעוד לרבים מבני הקהילה אין המשאבים הנחוצים לרכישת כלים טכנולוגיים אלה ואף לא סביבה התומכת בשימוש בהם.

גם תהליכי המיון למוסדות להשכלה גבוהה בישראל נהוגים על פי מודל תרבותי מערבי, שבו יש משמעות לזמן התגובה, לתוכנם של הפריטים ולהקשרם. אלה הם לרוב תהליכי מיון וקבלה אינדיבידואליים לרוב, והיחיד המנסה לעבור אותם חשוף ללחצים אישיים ולתחרות. בני הקהילה האתיופית אינם מורגלים לתהליכים כאלה, ולא פעם הם בגדר חסמים בעבורם (Basis, 2009; Kravitz, 2008).

מטרת התוכנית הייחודית להכשרת מורים (תספ"ה) להתמודד ככל האפשר עם החסמים הללו ולאפשר לסטודנטים בני הקהילה האתיופית הישראלית להשתלב במקצועות ההוראה באופן המותאם אישית לכל אחד מהם.

ייצוג הולם בהוראה – נראות במערכת החינוך

בקרב בני הקהילה האתיופית שהגיעו לישראל היו בעלי מקצועות שונים, ובהם אנשי חינוך והוראה בעלי ניסיון ותק מקצועי בתחומי דעת שונים, כמו אנגלית ומתמטיקה. אלא שתהליך הכשרתם, היקף הכשרתם, הנורמות התרבותיות, המקצועיות והחינוכיות שהם אחזו בהן, והאקלים החינוכי בבתי הספר שבהם לימדו – כל אלה לא עלו בקנה אחד עם האקלים החינוכי הנהוג במדינות המערב (מהרט, 2015). יתר על כן, מכיוון שמקצוע ההוראה נשען על היבטים שפתיים ומכיוון שהשפה היא כלי בידי המורה (שלייפר, 2014), הרי ללא שליטה בשפה העברית הם לא יכלו לפנות להוראה, ולכן אנשי חינוך והוראה שעלו לארץ קיבלו עבודה חינוכית חלופית כמגשרים. כיום הם מועסקים במערכת החינוך כמתווכים בין המורה, המנהל והצוות החינוכי לבין הילדים וההורים. מדובר בתיווך חינוכי שנועד לסייע למורים ולבעלי תפקידים אחרים להבין את עולמם של הילדים ואת דפוסי התרבות שלהם ולסייע בקיום שיח מתאים עם ההורים. המגשרים תופסים את תפקידם כשליחות חברתית, ומטרתם מצד אחד לקדם את בני הקהילה האתיופית ולשלבם בחברה הישראלית, ומן הצד האחר לחשוף את החברה הישראלית לדפוסי התרבות והלמידה של בני הקהילה (רטנר ורז, 2012).

במערכת החינוך במדינת ישראל יש כיום כ-175,000 מורים (למ"ס, 2017). על פי נתונים פנימיים של משרד החינוך, בשנת הלימודים תשע"ח 2017-2018 הועסקו בו 522 מורים מבני הקהילה האתיופית. אלה כללו 92 גננות המועסקות בהיקפי משרה שונים. רוב עובדי החינוך אינם משמשים כמורים מחנכים, אלא מלמדים אמהרית, לכבות הכנה והגשה לבגרות, משמשים כמסייעים לתלמידים בקבוצות קטנות, כמורים במקצועות קודש וכגננות משלימות. רק מעטים עובדים כמחנכים במשרה מלאה. אמנם במערכת החינוך ניכרת נראות של בני הקהילה, אך היא מתמקדת ברבדים הנמוכים של התעסוקה: בתחום שירותי הניקיון, השמירה והאחזקה. מבחינת הייצוג ההולם, בתחום ההוראה טרם נעשו תהליכים המקדמים זאת. לוח 1 מציג את שיעור הלומדים והמלמדים במערכת החינוך מבני הקהילה האתיופית.

לוח 1: בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך מתוך האוכלוסייה הכללית (באחוזים)

כלל האוכלוסייה בישראל	מספר ילדים הלומדים במערכת החינוך	מספר המורים העובדים במערכת החינוך
1.67%	2.8%	0.3%

מכל האמור עד כה עולה, שהאתגר לאפשר לבני הקהילה האתיופית להיות אנשי חינוך והוראה נורמטיביים ואיכותיים המועסקים כמחנכים בכל אגפי הגיל ובכל המקצועות הוא אתגר מקצועי, תעסוקתי וחברתי. לשם כך פותחה התוכנית הייחודית תספ"ה, שמטרתה לעסוק בהכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית.

תספ"ה במכללות האקדמיות להכשרת מורים

תספ"ה – תוכנית סטודנטים פרחי הוראה – ובאמהרית "תקווה", הוקמה לפני כעשר שנים. התוכנית, המבוססת על תפיסות חינוכיות, חברתיות וערכיות למען צדק חברתי (Cochran-Smith, Shakman, Jomg, Terrel, Barnatt, & McQuillan, 2009), שמה לה למטרה להביא לייצוג הולם של מורים מקצועיים ואיכותיים מבני הקהילה האתיופית במערכת החינוך בישראל ולמצב מחדש את מעמדם של בני הקהילה בעיני עצמם ובעיני החברה הישראלית, הדוגלת בערכים של הכרה ברב-תרבותיות, בצדק חברתי ובמתן שוויון הזדמנויות.

מוסדות אקדמיים להכשרת מורים לוקחים חלק בהפעלת התוכנית, וגם דואגים להשמתם של בוגריה במערכת החינוך בכל בתי הספר בישראל. מבחינה זו, תספ"ה מפגישה בין היוזמה שקראה את צורכי המציאות החינוכית (bottom up) לבין המערכת הארגונית – משרד החינוך (bottom down). הסטודנטים בני הקהילה לומדים בכל המסלולים וההתמחויות הקיימים במכללה האקדמית לחינוך לכלל הסטודנטים. בה בעת, בתוכנית יש דגשים על טיפוחם בשלושה תחומים עיקריים:

- פיתוח כישורים למידה אקדמיים והקניית כלים פדגוגיים להוראה במערכת החינוך;
- טיפוח כישורים אישיים ומנהיגות חינוכית במטרה להעצים את בני הקהילה;
- הקניית כלים חינוכיים להתמודדות עם אתגרים בתחום השונות החברתית הקיימת בחברה הישראלית, באמצעות טיפוח סובלנות לרב-תרבותיות ולכבוד האדם.

לוח 2: תוכניות תספ"ה במכללות האקדמיות לחינוך

שם מכללה	סה "כ"	ב "א"	מ "א"	הסבה לתעודה
אורנים	58	4 7	9	2
אחוה	32	2 4	3	5
אורות ישראל – אלקנה, רחובות	51	4 5	2	1

1		4		
1		1	42	אפרתה
1		3		
1		2	33	הרצוג
3	3	4		
3	3	0	46	קיבוצים
4	3	1		
4	3	0	17	שאנן
			20	מכללת ירושלים
			16	גורדון
		2		
	2	3	31	
17	0	9	5	סה"כ

הקמת התוכנית הייתה כרוכה בהתמודדויות ארגוניות, חברתיות, תקציביות ורעיוניות: היוזמה החברתית-חינוכית זימנה עיצוב תפיסות חינוכיות וגיבוש תוכניות לימודיות, תוך שילובם של הסטודנטים בני הקהילה ומרכזי התוכנית הן בחשיבה על עקרונות התוכנית והן בנקיטת יוזמה לתכנון פרטיה ולהתאמתה למציאות הכלכלית, הלימודית והתרבותית של הלומדים. גם לאחר עיצובה של התוכנית מתקיימים דיונים עם הסטודנטים על מנת לעודדם למעורבות חינוכית ולמחויבות מקצועית לתהליך הנדרש מהם.

תספ"ה עשויה לשפר את הדימוי של בני הקהילה בעיני עצמם ובעיני תלמידיהם וליצור להם בכך מקור להזדהות. יתר על כן, מפגשי סטודנטים במכללה, הלומדים הוראה יחד עם כלל הסטודנטים, ובהמשך המפגש עם הורים ועם צוות המורים, עשויים לחולל שינויים בתפיסות של החברה הישראלית בכללותה. יוזמה זו עולה בקנה אחד עם המוטיבציה של צעירים בני הקהילה להשתלב במציאות החברתית הישראלית ובמערך ההשכלה גבוהה, וכך לרכוש מקצוע שמאפשר התקדמות כלכלית ושליחות ערכית – לשמש מורים במערכת החינוך.

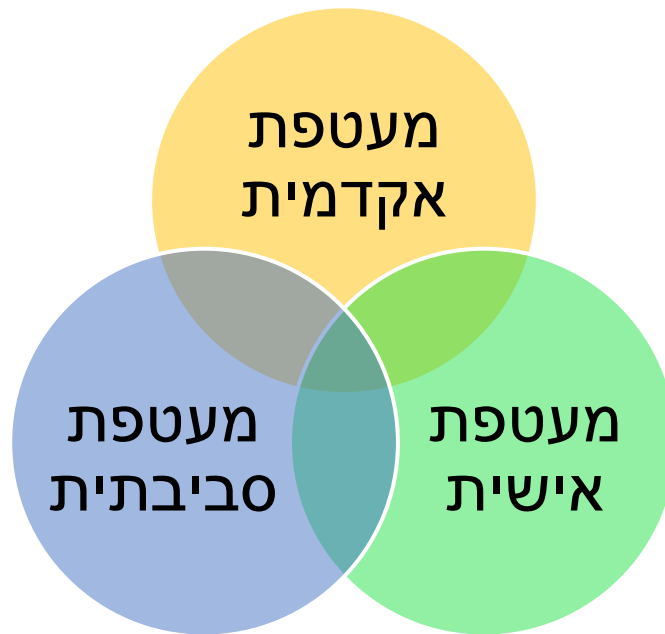
מתווה תספ"ה

מתווה התוכנית מתבסס על תובנות שנלמדו ועל מסקנות שהוסקו מתוכניות רב-תרבותיות אחרות (Aronson & laughter, 2016; Banks, 1995; Gay, 2010), הכול מתוך הכרה בערכי הצדק החברתי (Cochran-Smith & Villegas, 2015). במתווה יש עקרונות משותפים לכלל המכללות שבהן מתקיימת התוכנית, אך בה בעת לכל מכללה יש מקום לגמישות בו, שכן לכל מוסד אקדמי יש צרכים משלו. בדרך זו נשמרת האוטונומיה האקדמית של המוסד.

משתתפי התוכנית לומדים עם כל הסטודנטים להכשרת מורים ובחרים את מסלול הלימודים שלהם, למשל מסלול להוראה לגיל הרך או מסלול להוראה בחינוך מיוחד, כפי שכל סטודנט אחר בוחר. במשך ארבע שנות הלימודים במכללה להכשרת עובדי חינוך והוראה מקבלים משתתפי תספ"ה מעטפת מקצועית המאפשרת להם לממש את מלוא הפוטנציאל האקדמי והמקצועי האישי שלהם. בכל מכללה יש **מרכז תוכנית**, חבר סגל אקדמי מהמכללה המנהל את התוכנית

האקדמית. לצדו יש רכז לעניינים חברתיים ותרבותיים, לרוב מבני הקהילה האתיופית ובוגר מוסד אקדמי להשכלה גבוהה. מרכז התוכנית אחראי על הפעלתה, על הקשר עם מוסדות המכללה בהיבט האקדמי, החברתי, התרבותי והאישי. יש לו קשרי עבודה עם חברי הסגל האקדמי המלמדים בקורסים השונים, והוא גם האחראי על גיוס סטודנטים לתוכנית ועל בחינת התאמתם לה. המרכז הוא למעשה הכתובת לפניות אישיות ומקצועיות של הסטודנטים בארבע שנות לימודיהם. איור 1 מציג את רכיבי התוכנית המתמקדים בשלושה תחומים: מעטפת אקדמית, מעטפת אישית ומעטפת סביבתית-אקולוגית. הם יוצגו להלן.

איור 1 : רכיבי התוכנית



מעטפת אקדמית

בתקופת הלימודים נחשפתי לראשונה לספרות ילדים. אמנם אמא שלי ספרה לי סיפורים ששמעה מאמא שלה, אבל לפני השינה היא לא הקריאה לי סיפורים, היא לא ידעה לקרוא ולכתוב. (מרים)

המעטפת האקדמית של התוכנית מתייחסת לתכנים הנלמדים בקורסים אקדמיים המתקיימים בכל מכללה במהלך כל שנות הלימודים ובדגש על השנים הראשונות ללימודים. אלה כוללים הרחבה בקורסים לאוריינות אקדמית, לאוריינות פדגוגית-דידקטית ולאוריינות טכנולוגית-דיגיטלית. קורסים אלה עוסקים בפיתוח אסטרטגיות למידה ומיומנויות מקצועיות בתחום הקריאה (הגייה נכונה), הכתיבה (ניסוח הולם), השיח הדבור (דיקציה) ועוד. קורסים בתחום הפדגוגי-דידקטי מתמקדים בהכנת מערכי שיעורים בתחומי דעת שונים, שילוב שיטות הוראה, ניהול כיתה, שילוב אמצעים דידיקטיים ועוד. לדוגמה, באחת המכללות מלמדת מרצה לתאטרון קורס פדגוגי-דידקטי, והמשתתפים בקורס משפרים את הדיקציה, את התנועה במרחב ואת העמידה לפני קהל. הקורסים בנושא פיתוח מיומנויות טכנולוגיות-דיגיטליות מאפשרים גישה טובה יותר לאוריינות דיגיטלית וליישומי מחשב הרלוונטיים למורים במאה הנוכחית. למיומנויות הדיגיטליות יש משמעות בכתיבת

עבודות וכמיומנויות הנדרשות בעתיד בהוראה, כגון בשימושי המחשב. מלבד זאת התוכנית מסייעת ברכישה מחשבים או בהשאלתם לזקוקים לכך.

בתספ"ה עוברים הסטודנטים קורס בנושא **תרבות ומורשת בני הקהילה האתיופית**. למשתתפי התוכנית זהו קורס חובה, אך הוא פתוח לכלל הסטודנטים במכללה. הקורס כולל היבטים היסטוריים, אמנותיים ותרבותיים של הקהילה האתיופית, והתכנים העולים בו מאפשרים לבני הקהילה האתיופית לספר את סיפורם האישי ולעסוק בשאלות של זהות. מכיוון שהקורס פתוח לכלל הסטודנטים, הוא מזמן פעמים רבות ללומדים שיח שבו נבחנים דעות קדומות וסטראוטיפים ודיון בנושא הרב-תרבותיות המאפיינת את מערכת החינוך בישראל.

מעטפת אישית

הנסיעות הארוכות למכללה, "זללו" כסף וזמן חשבתי לעזוב את הלימודים אבל החונכת שלי סייעה לי לארגן את הזמן שלי ועודדה אותי לא להתייאש. (שרה)

המעטפת האישית מתנהלת באמצעות חונכות אישית מקצועית בידי חברי סגל מתאימים מטעם המוסד האקדמי. טיפוח הזהות האישית והמודעות החברתית והתרבותית בקרב סטודנטים להוראה מעצימה אותם הן אישית והן מקצועית (Thomas & Kearney, 2008). סטודנטים להוראה שמצליחים לאמץ מודעות תרבותית ויחס הוגן כלפי תרבויות המהגרים משפרים את המסוגלות העצמית שלהם כמורים, ואת יכולתם להבין, להעריך ולחוש את השוני של האחר (Lund & Lee, 2015). המורה כמודל להזדהות וכמתווך בין התכנים והלומדים יוצר יחסי גומלין עם הלומדים ומסייע בתהליכי הלמידה שלהם. על כן, פיתוח תהליכי רפלקציה, בירור הזהות המקצועית והאישית (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004) והתייחסות למסוגלות העצמית הם חלק מהותי מעבודת החינוך וההוראה הנדרשת ממורה (Biesta, 2015).

תהליכי הלמידה שעוברים הסטודנטים חושפים אותם לקשיים שונים: לימודיים, כלכליים, אישיים, אידאיים וחברתיים. רבים מהם מתמודדים עם קשיי פרנסה, עם פערים לימודיים המתמקדים בחשיבה, בקשיי שפה ובדרכי למידה וכן עם שאלות של זהות ודימוי עצמי. המעטפת האישית נועדה להיענות לאתגרים אלה על ידי מתן סיוע אישי המותאם ללומד. המעטפת האישית כוללת תמיכה כלכלית המתבטאת בסיוע למימון שכר הלימוד ובמלגות קיום, ליווי פסיכולוגי, חונכות אישית לטיפוח הזהות האישית והיכולת הרפלקטיבית, והעמקת המודעות החברתית והתרבותית. מרכז התוכנית אחראי למערך החונכות האישית המקצועית במטרה לשמור על כללי אתיקה מקצועיים.

מעטפת סביבתית-אקולוגית

בפעם הראשונה בגן הילדים, אחד הילדים נגש אלי וביקש ממני לגעת ביד שלי, הוא היה בטוח שסתם מרחתי שוקולד על עצמי. (גבטו)

כדי לממש את הפוטנציאל הגלום בתספ"ה יש להכיר במורכבות האידאית שלה ובמשמעותה בהקשר הרב-תרבותי והחברתי. מחשש להתייחסות סטראוטיפית כלפי בני הקהילה האתיופית' הן מצד

סטודנטים והן מצד חברי הסגל נדרשים מובילי התוכנית להקשיב לצרכים הייחודיים של הלומדים בתוכנית ולבחון כיצד תושג המטרה: הכשרת מורים מקצועיים איכותיים, שישתלבו במערכת החינוך.

התוכנית מאפשרת לא רק מימוש יכולתם של בני הקהילה האתיופית אלא חוויית למידה מתוך שוויון הזדמנויות, טיפוח תפיסות לכבוד הדדי וסובלנות בקרב כלל הסטודנטים במכללות להכשרת מורים. אלה ישרתו אותם בעתיד, כשיהיו מורים, עם לומדים צעירים. ההתנסות האישית של להיות "אחר" כמורה יכולה לזמן עיסוק אותנטי וסובלני בנושא המורכב – חינוך לרב-תרבותיות בקרב כל השותפים (Zeichner, 2010).

המעטפת הסביבתית-אקולוגית מציעה למשתתפים **תוכניות העשרה פנים-מכללתיות**. לדוגמה, פעילויות חד-פעמיות כמו ימי עיון, ביקור במוזאונים, סיורים לימודיים, סדנאות להתמודדות עם חיפוש עבודה, חגיגות חג הסיגוד ועוד. הסטודנטים מתכננים את פעילויות ההעשרה האלה מתוך אחריות אישית ומקצועית.

בתוכנית רכיב של מפגשים ופעילויות למשתתפיה מכל המכללות. למשל, **יום עיון משותף לכל משתתפי התוכנית מכל הארץ**. הפגישה הרחבה מאפשרת לדון בנושאים ייחודיים של התוכנית ולבחון את האתגרים הניצבים בפני הסטודנטים הן בשלב ההכשרה והן לקראת השמה – השתלבות בעבודה. דוגמאות לנושאים שנדונו בימי העיון: זהויות מרובות ואתגרי החינוך בקרב תלמידים של בני הקהילה ומחויבות להם.

אחד משיאי התוכנית הוא **מסע שורשים לאתיופיה** המתקיים אחת לכמה שנים. מטרת המסע לחזור לארץ המוצא ולהכירה. יש סטודנטים שנולדו באתיופיה, אך לא נותרו בהם זיכרונות ממשיים, והמסע הגשים חלום לחזור וללמוד על המקורות ההיסטוריים והתרבותיים שלהם (Schatz-Oppenheimer & Kalinsky, 2014).

בתוכנית מתקיימים מחקרי הערכה. אלה מתמקדים במעקב אחר יישום התוכניות השונות במכללות ובהתאמתם לצרכים המשתנים ובחקר השתלבותם של הבוגרים בתעסוקה (ברנר וישעיהו, 2015; לב ארי ולרון, 2012; פריד ויעקב, 2013).

כאמור, תוך כדי התנהלות התוכנית נבחנים העקרונות המנחים אותה. כדי לדון בכל סוגיה וסוגיה הוקמה מסגרת עבודה משותפת לכל מרכזי התוכניות, **פורום מרכזי התוכניות**. במפגשי הפורום דנים במדיניות תספ"ה, קוראים מאמרים בתחום החינוך הרב-תרבותי, ומזמנים אנשי מקצוע, בעלי ידע ומומחים בנושאי הקהילה האתיופית. בחינוך לרב-תרבותיות עורכים סיורים לימודיים במכללות המקיימות את התוכניות ומשוחחים עם הסטודנטים. שיח זה יוצר ידע חדש בתחום תוכניות ייחודיות בדגש על רב-תרבותיות.

סוגיות ואתגרים של תספ"ה

סוגיות בשלב ההכשרה

מטרתה של התוכנית היא מתן אפשרות לבני הקהילה האתיופית להשתלב במערכת הכשרת המורים. האם ניתן לאזן בין המגמה לשילוב הסטודנטים מתוך שוויון בדומה לכלל הלומדים לבין התאמת הלמידה על פי צורכיהם? אחד האתגרים של יוזמי תוכנית תספ"ה הוא שמירה על איזון מקצועי נאות בין מתן הזדמנות לבני הקהילה האתיופית, לרבות אלה שנולדו בארץ, להיות שותפים מקצועיים במערכת החינוך בישראל לבין בחינת התאמתם של הפונים לתחום עיסוק זה.

עד פתיחת התוכנית, רק מעטים מבני הקהילה יכלו להשתלב במערך ההשכלה הגבוהה בתחום הכשרת המורים, בהתאם לתנאי הקבלה במוסדות האקדמיים לחינוך. סף הקבלה ללימודי הוראה מתבסס על מדדים כמותיים – ציונים במבחנים פסיכומטריים ובממוצע ציוני בגרות. רוב רובם של הסטודנטים לא עמדו בקריטריונים הללו. על כן התאמנו מדדים נוספים, איכותניים, המתבססים על היבטים אישיותיים שנבחנו בראיונות אישיים ועל ניסיון חינוכי, כמו הדרכה בשירות הצבאי. מדדי קבלה ייחודיים אלה, המותאמים לסטודנטים מבני הקהילה האתיופית, עוררו דיון בשאלת שוויון ההזדמנויות וההעדפה המתקנת שאימצה תספ"ה.

הסטודנטים לומדים במסלולים השונים על פי בחירתם, ומקבלים תוספת של קורסים אקדמיים ייחודיים שמטרתם להעצים לא רק את כישורי הלמידה אלא גם כישורים אישיים וחברתיים. עם זאת, החלת כל רכיבי התוכנית על כלל הפונים מבני הקהילה האתיופית ועידודם להיות חלק מהתוכנית הייחודית, ומנגד רצונם של יחידים ללמוד ללא השתייכות לרכיבי המסגרת של התוכנית, היוצרת לטענתם תחושות של תיוג, יוצרים מתח תמידי. המתח הזה, הצורך הבלתי פוסק לאפשר גם שונות וגם שוויון, גם להשלים פערים כחובה וגם לאפשר חופש בחירה – דורש הקשבה למגוון הקולות ושיח מתמיד בין מרכז התוכנית לבין הלומדים.

מיצובה של התוכנית במכללה "ביחד" ו"לחוד" מפגיש את כלל הסטודנטים הלומדים במכללה עם עולמם של עמיתיהם בני הקהילה האתיופית. יתכן שהלימוד המשותף חושף את הקשיים בלמידה ובהתמודדות היומיומית של המשתתפים בתוכניות תספ"ה. כדי להקל על ההתמודדות עם השונות במפגשים אלה, הקורסים המוצעים פתוחים ללמידה לכלל הסטודנטים הלומדים במכללות שבהם מתקיימת התוכנית, למשל "מורשת תרבות יהודי אתיופיה". קורסים אלה חושפים את הלומדים לא רק לתרבותם של בני הקהילה האתיופית, אלא גם לפערים במיצובם בתרבות הישראלית ולאתגרים שצעירים אלה נדרשים להתמודד עימם. כמו כן, התכנים הנלמדים בקורסים נועדו לטפח חשיבה של הלומדים בכיוון של אימוץ שיטות הוראה מגוונות (שץ-אופנהיימר, 2014) ולפתח דיון בתפיסות ערכיות כלפי אוכלוסיות מגוונות ככלל (Sleeter, 2012). הלמידה בקורסים אלה מלווה בחשיפה אישית, ובמהלכה עשויות להתגלות עמדות שאינן עולות בקנה אחד עם "תקינות פוליטית-חברתית" (Gay, 2010).

טיפול סביבה רב-תרבותית שוויונית במערכות ציבוריות אינו מוטל רק על המיעוט או על נציגי ה"תרבות השונה". לפי בנקס (Banks, 1995, 2004), טיפוח סביבה רב-תרבותית מוטל גם על הסביבה הקולטת את האחר. לכן, הכרת תהליכי טיפוח סביבות רב-תרבותיות והבנתם חיוניים בשלב הכשרת מורים לכל הסטודנטים. הקורסים בנושא תרבות יהודי אתיופיה ומורשתם לכלל הסטודנטים במכללות להכשרת מורים הם דוגמה לניסיון ליצור סביבה רב-תרבותית שתאפשר לפרק תפיסות סטראוטיפיות, תוך התנסות אותנטית.

סוגיות בשלב הכניסה להוראה

אחד המדדים המלמדים על הצלחת תספ"ה היא מידת השתלבותם של בוגריה במערכת החינוך. אמנם כל מורה מתחיל מתמודד עם קשיי הקליטה הראשוניים (Dee, 2012; Ingersoll & Strong, 2011), אך בוגרי התוכניות מבני הקהילה חשופים לקשיים נוספים, בשל הסטראוטיפים החברתיים של החברה הישראלית, (זלמנסון לוי, 2015). ככלל, מורים מתחילים עלולים לגלות קשיים רבים בתחום החינוך לרב-תרבותיות ברמה האישית וברמה המערכתית, הן בשל כשלים בהכשרה והן בשל קשיי

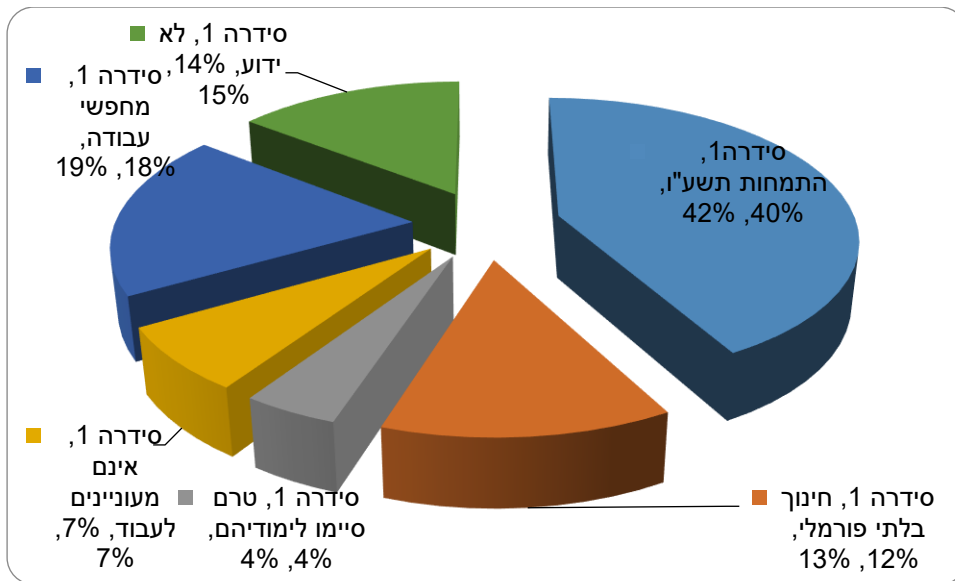
הסתגלות והצורך שלהם לשרוד במערכת בית הספר (Johnson, Oppenheim, & Suh, 2009). תהליך ההכשרה הייחודי המתקיים בתוכנית תספ"ה, המכוון להתמודדות עם רב-תרבותיות בהיבט התאורטי והאישי, עדיין לא מבטיח את הפרקטיקות הנדרשות להתמודדות בתחום זה במיוחד בשלב הראשוני (Zeichner, 2010).

שלב הכניסה להוראה לכל בוגרי הכשרות המורים בישראל נמשך שלוש שנים וכולל השתתפות בסדנה קבוצתית שנתית וחונך אישי לכל המתמחים המלווה אותו. המתמחים חייבים לעבור תהליך הערכה על ידי החונך האישי ומנהל בית הספר. עמידה בהצלחה בתהליך ההערכה מקנה רישיון עיסוק בהוראה (שץ-אופנהיימר, משכית וזילברשטרום, 2013).

אם כן, שלב הכניסה להוראה הוא מעבר קריטי ומשמעותי לכלל הסטודנטים. ללומדים בתוכניות השונות של תספ"ה ההשמה להוראה זהו קודם כול מדד הצלחה אישי חשוב. כדי להתמודד עם קשיים בתהליך ההשמה הוצבו בתוכנית תספ"ה שתי מדריכות להשמה להוראה, המלוות את הבוגרים בתהליך למציאת מקום עבודה, בזיקה להתמחות שבה בחרו ובזיקה למרחב הגאוגרפי הנדרש. המדריכות יוצרות קשרים עם נציגי מערכת החינוך, מפקחים ומנהלים, כדי להתאים את השתלבות הבוגרים בבתי ספר ובגני ילדים. אף שבוגרי התוכנית משתלבים בסדנאות ההתמחות הרגילות, מוצע להם ליווי קבוצתי נוסף. בסדנאות אלה הם מקבלים כלים להתמודדות עם סטראוטיפים חברתיים, הם לומדים לנהל שיח במצבי קונפליקטים וכדומה.

בניסיון לעודד קליטה מיטבית של מורים בוגרי תספ"ה במערכת החינוך יכולים הבוגרים לקבל סיוע באמצעות שעות תוספתיות לקליטתם המיטבית (8 ש"ש במערכת החינוך של הגיל הרך ובית הספר היסודי, ו-6 ש"ש שעות במערכת החינוך של חטיבת הביניים והחינוך העל-יסודי). על שעות אלה צריך בית הספר הקולט להוסיף מספר שעות זהה. בסך הכול, בשלב הכניסה להוראה יכול בוגר תספ"ה לקבל 12 או 16 שעות הוראה תוספתיות. התמריץ הזה מאפשר השמה מיטבית. עם זאת, יש לציין שיש מבין בוגרי התוכניות שמפרשים את מתן השעות התוספתיות כ"הנצחת השונות", ועל כן מבקשים להמשיך בתהליך השמה שוויוני ולא להסתייע בתוספת הזאת. איור 2 מציג את נתוני ההשמה של בוגרי תספ"ה ב-2015.

איור 2: נתוני השמה של בוגרי תספ"ה 2015



סיכום והשלכות לעתיד

תספ"ה, תוכנית ייחודית להכשרת מורים של בני הקהילה האתיופית, מייצגת מודל של יוזמה להכשרת מורים המתמודדת עם רב-תרבותיות מתוך הכרה באחריות החברתית שדורש נושא זה. התוכנית מציעה מוקדי התערבות הניתנים להמשגה וליישום אל מול אתגרים של שוויון הזדמנויות במרחב רב-תרבותי, ושל צדק חברתי בתחום הכשרת מורים, ומתמקדת בשלושה רכיבים עיקריים: מעטפת אקדמית, מעטפת אישית ומעטפת סביבתית-אקולוגית.

המאמצים הנדרשים להצבת רכיבים אלה כחלק מהפרקטיקות בהכשרת מורים מחייבים פיתוח תודעה חברתית לערכים המנחים את התוכנית, הן בקרב הפועלים בה והן בקרב מעצבי המדיניות החינוכית. בחינת התוצרים בתחום ההשמה מחייבת המשך תמיכה בתהליך והערכה של איכות התוכניות, לרבות אלו של המשתלבים בהוראה.

תוכניות הכשרת מורים הממוקדות ביוזמות לצדק חברתי ולשוויון הזדמנויות אינן מנותקות מהסביבה שהן פועלות בה. לתספ"ה השפעות מיידיות על המשתתפים בה, הואיל והיא מאפשרת להם ללמוד במכללות האקדמיות לחינוך, לרכוש מקצוע, להשתלב בשוק העבודה כאנשי חינוך והוראה ולמצוא את מקומם בחברה הישראלית. יתר על כן, התוכנית משפיעה על החברה הישראלית בתחומים חברתיים וערכיים, כמו פירוק סטראוטיפים, טיפוח סובלנות וקבלת ה"אחר".

אחד מאתגרי התוכנית הוא הרחבתה ללומדים נוספים מבני הקהילה האתיופית, תוך שמירה על איכות הלומדים בה (Cochran-Smith & Villegas, 2015, 2016). זאת ועוד. נראה כי יש חשיבות רבה להחלת עקרונות התוכנית בתחומי הכשרה מקצועיים נוספים, למשל, בתחום הבריאות. ההכרה במעמדם של בני הקהילה האתיופית במרחב הציבורי הישראלי בכל התחומים תתרום לחברה הישראלית ולהתפתחותה כחברה שוויונית, סובלנית וערכית.

מקורות

- אדלר, ח' (1985). אינטגרציה בבתי הספר והתפתחויות במערכת החינוך בישראל. בתוך י' אמיר, ש' שרן ור' בן ארי (עורכים), **אינטגרציה בחינוך** (עמ' 31-54). תל אביב: עם עובד.
- אייגר, ה' (1975). **הוראה משקמת לילדים טעוני טיפוח**. תל אביב: ספרית פועלים.
- אינגדאן, ש' (2010). **להיות יהודי שחור בארץ ישראל: סיפור חייהם של ישראלים ממוצא אתיופי שעלו בילדותם במסע רגלי מהכפרים באזור גונדר דרך סודן לארץ ישראל**. עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך". ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- ארליך ח' (2008). **אתיופיה והמזרח התיכון: תרבות מצור ואלפיים שנות** (האוניברסיטה המשודרת). תל אביב: משרד הביטחון.
- בן עזר, ג' (2007). **המסע – סיפורי המסע של יהודי אתיופיה לישראל 1985-1997**. בן שמן: מודן.
- בן פרץ מ' (2011). **עיצוב מדיניות חינוכית: גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובליים**. תל אביב: מכון מופ"ת
- ברנר, ר' וישעיהו, מ' (2015). **ספר פל"ח**. תל אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.
- גרסירו, נ' וויצטום, א' (2012). **היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה**. ירושלים ובאר שבע: הסוכנות היהודית ואוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- דיין, נ' (2014). **השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל – תמונת מצב**. עמק חפר: המרכז האקדמי רופין.
- הרכבי, א' ומנדל-לוי, נ' (2014). **חינוך לכול – ולכל אחד במערכת החינוך בישראל**. מסמך מסכם. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- וייל, ש' (1989). **אמונות ומנהגים דתיים של יהודי אתיופיה בישראל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- וייל, ש' (2012). **יהודי אתיופיה: הטרוגניות של עדה**. בתוך נ' גרסירו וא' ויצטום (עורכים), **היבטים חברתיים, תרבותיים וקליניים של עולי אתיופיה** (עמ' 17-35). ירושלים ובאר שבע: הסוכנות היהודית ואוניברסיטת בן גוריון בנגב. וולנסקי, ע' (2004). **אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל**. תל אביב וחיפה: הקיבוץ המאוחד ומוסד שמואל נאמן.
- זלמנסון לוי, ג' (2015). **חינוך נגד גזענות בהכשרת מורים ומורות**. נייר עמדה. ירושלים: האגודה לזכויות האזרח, 23.12.
- טוראל, ש' (2013). **אתיופיה – מסע אל ארץ הפלאות**. תל אביב: מוזיאון ארץ ישראל.
- לב ארי, ל' ולרון, ד' (2012). **סטודנטים יוצאי אתיופיה במכללה אקדמית לחינוך: שילוב או בידול?** **הגירה 1**, 128-154.
- לומסקי-פדר ע' ורפפורט ת' (2010). **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג**. ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- למ"ס (2017). **עובדי הוראה במערכת החינוך**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. נדלה מהאתר: http://www.cbs.gov.il/reader/cw_usr_view_SHTML?ID=702
- מהרט, ד' (2015). **מערכת החינוך באתיופיה**. בתוך א' קלניצקי וש' מלאת נחום כהן (עורכות), **מסעות של תקווה** (עמ' 28-48). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מירסקי י' (2005). **ישראלים: סיפורי הגירה**. מבשרת ציון: צבעונים.
- סבירסקי, ש' (1990). **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות.

ענתבי-ימיני ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך ע' לומפסקי-פדר ות' רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה: גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 43-68). ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

פזרשטיין, ר' (1998). **האדם כישות משתנה**. תל אביב: משרד הביטחון.
פייטלסון, ד' (1968). הבניית דרכים להוראת ראשית קריאה לילדים יוצאי בתים שאינם מזרזים למידה. בתוך (ללא שם עורך), **כיוונים רבים כוונה אחת** (עמ' 155-156). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

פלדמן, מ' (1998) **יציאת אתיופיה**. ירושלים: הסוכנות היהודית.
פלמור, מ' (ראשת הצוות) (2016). דוח הצוות למיגור הגזענות נגד יוצאי אתיופיה, משרד המשפטים (עריכה: ג' דסוקי). נדלה מהאתר:

<http://www.justice.gov.il/Publications/Articles/Documents/ReportEradicateRacism.pdf>

פרי, פ' (2007) (עורכת). **חינוך בחברה רבת-תרבויות**. ירושלים: כרמל.
פריד ט' ויעקב ג' (2013). **מסמך מסכם של מחקר מלווה לתוכנית ההכשרה של יוצאי אתיופיה במכללה האקדמית שאנן**. חיפה: מכללת שאנן.

פרנקנשטיין, ק' (1981). **חושבים מחדש**. תל אביב: עם עובד.
קניג, י' פישמן, נ' וולדה-צדיק, א' (2012). **לאחר עשרים שנה בישראל: חקר יוצאי אתיופיה הוותיקים**. ירושלים: מכון ברוקדייל ומשרד העלייה והקליטה.

צמרת, צ' (1993). **ימי נור ההיתוך: ועדת חקירה על חינוך ילדי העולים 1950**. שדה בוקר: המרכז למורשת בן גוריון.

שביב, מ', בינשטיין, נ', סטון, א' ופודס, א' (2013). **פלורליזם ושוויון הזדמנויות בהשכלה גבוהה**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

דוח הצוות המקצועי של ות"ת למ"ס (2015). נדלה מהאתר:

http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=20151130

שליפר, מ' (2014). היבטים לשוניים וחברתיים-תרבותיים בהפקת שיח כתוב ושיח דבור בקרב לומדים יוצאי אתיופיה בישראל. בתוך ס' דוניצה-שמידט וע' ענבר-לוריא (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל**, חלק א (עמ' 185-200). תל אביב: מכון מופ"ת.

רבינוביץ, מ' (2017). **שילוב תלמידים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת.
רטנר, ד' ורז, ט' (2012). **תוכנית "מגשרים" בקרב תלמידים יוצאי אתיופיה וחבר המדינות: דוח הערכה של הרשות הארצית למדידה והערכה** (ראמ"ה). ירושלים: משרד החינוך.

רן ע' (2017). **הכשרתם של מורים ישראלים יוצאי אתיופיה ושילובם במקצועות ההוראה** (ניהול ועריכה: ל' יוספסברג בן-יהושע). תל אביב: מכון מופ"ת.

Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.

Banks, J. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. Banks, & A. McGee-Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: McMillan.

- Banks, J. (2004). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Banks, & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-30). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baratz, L., Reingold, R., & Abuhatzira, H. (2011). A bilingual newspaper as an expression of a fake multicultural educational policy in Israel. *International Education Studies*, 4 (4), 160-167.
- Basis, L. (2009). *Multicultural selection: Assessment and selection tests for academic Arabs*. Haifa: Kav Masve.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
- Biesta, G. J. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In R. Heilbronn, & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education* (pp.3-22). Oxford: Wiley Blackwell.
- Cascio, E. U., & Lewis E. G. (2012). Cracks in the melting pot: Immigration, school choice, and segregation. *American Economic Journal: Economic Policy*, *American Economic Association*, 4(3), 91-117.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, M. A. (2015) Studying teacher preparation: The questions that drive research. *European Educational Research Journal*, 14(5) 379-394.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A.M. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In H. D. Gitomer, & A. C. Bell (Eds.), *Handbook of research on teaching* (5TH edition) (pp. 439-547). AERA.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jomg, C., Terrel, D., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377.
- Dee, A. L. (2012). Evidence of cultural competence within teacher performance assessments. *Action in Teacher Education*, 34, 262-275.
- Dover, A. G. (2013). Teaching for social justice: From conceptual frameworks to classroom practices. *Multicultural Perspectives*, 15, 3-11
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (2nd edition). New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43, 48-70.

- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education* 25(2), 309-318.
- Johnson, E., Oppenheim, R., & Suh, Y. (2009). Would that be social justice? A conceptual constellation of social justice curriculum in action. *The New Educator*, 5, 293-310.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education* 65(1), 39-52.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Kaplan, S. (2005). Tama galut Etiopiya: The Ethiopian exile is over. *Diaspora*, 14, 381-396.
- Kapustka, K. M., Howell, P., Clayton, C. D., & Thomas, S. (2009). Social justice in teacher education: A qualitative content analysis of NCATE conceptual frameworks. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 489-505.
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 485-492.
- Kravitz, D. A. (2008). The diversity-validity dilemma: Beyond selection: The role of affirmative action. *Personnel psychology*, 61, 173-93.
- Lund, D. E., & Lee, L. (2015). Fostering cultural humility among pre-service teachers: Connecting with children and youth of immigrant families through service-learning. *Canadian Journal of Education*, 38(2) 1-30.
- Nieto, Sonia. (2015) *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York, NY: Teachers College Press
- Nieto, Sonia (2018). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Poskanzer, A. (2000) *Ethiopian exodus*. Jerusalem: Gefen.
- Schatz-Oppenheimer, O., & Kalnisky E. (2014). Travelling far – drawing closer: Journeys that shape identity. *Journal of Diaspora, Indigenous and Minority Education*, 8(3). 170-187.

- Schwarzer, D., & Bridglall, B. L. (2015). Internationalizing teacher education: Successes and challenges within local and international contexts. In D. Schwarzer, & B. L. Bridglall (Eds.), *Promoting global competence and social justice in teacher education* (pp. 1-17). New York: Lexington Books.
- Sever, R. (2016). Preparing for a future of diversity: A conceptual framework for planning and evaluating multicultural education at colleges. *Malta Review for Educational Research, 10*(1), 23-49.
- Sleeter, C. E. (2010) Probing beneath meanings of multicultural education. *Multicultural Education Review, 2*(1), 1-24.
- Sleeter, C. E., (2012). Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban Education, 47*, 562-584.
- Tamir, Y. (2015). Teachers in the social trenches: Teaching civics in divided societies. *Theory and Research in Education, 13*(1), 121-136.
- Thomas, S., & Kearney, J. (2008). Teachers working in culturally diverse classrooms: implications for the development of professional standards and for teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*(2), 105-120.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance. And attacks on diversity: Neo-liberalism and transformation of teacher education in the US. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1544e- 1552.
- Zeichner, K., & Flessner, K. (2009). Educating teachers for social justice. In K. Zeichner, (Ed.), *Teacher education and the struggle for social justice* (pp. 24-43). New York: Routledge.