

תפיסות ואסטרטגיות התמודדות של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה

ביחס למעורבות הורי התלמידים

אילנית אברהם, חגית רפאלי מישקין ז"ל¹ וענת כורם

"אני מחזקת את עצמי, אני יודעת מה אני עושה והכי חשוב הוא הילד" (משתתפת במחקר)

תקציר

בוגרי תוכניות להכשרת מורים שהם יוצאי אתיופיה נתקלים לעיתים קרובות באתגרים במציאת תעסוקה ובהשתלבות במערכת החינוכית בתנאים קבועים. במחקרים קודמים נמצא כי החברה הישראלית, על אף שחלו בה שינויים ומגמות של שוויון, מייחסת ליוצאי אתיופיה הון חברתי ותרבותי נמוך ומתייחסת לגוון העור הכהה כמקור לחולשה ולאפליה. מטרת המחקר הייתה לבחון את חוויית הקליטה של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה, בדגש על תפיסותיהם את מעורבות ההורים, ואת אסטרטגיות ההתמודדות שלהם איתה. במחקר איכותני-פנומנולוגי זה נערכו 32 ראיונות עם מורים וגננות יוצאי אתיופיה, בוגרי תואר ראשון ותעודת הוראה במכללות לחינוך, ונותחו בניתוח תוכן. ממצאי המחקר מצביעים על התפיסות שלהם לגבי האתגרים העומדים בפניהם בהקשר של מעורבות ההורים, כגון התייחסות למוצאם ולצבע עורם, אי-אמון ביכולתם, יחס מבדל ולא שוויוני, וכן על אסטרטגיות ההתמודדות של תפיסתם סייעו להם להתמיד: הכרה בערכם, מסוגלות עצמית, חוסן ושאיפות לעתיד. משתתפי המחקר ציינו את חשיבותה של תמיכת ההנהלה כגורם מרכזי שתורם להתמדתם. הממצאים חושפים את יחסי הכוח בחברה המעצבים את ההזדמנויות של אינדיבידואלים מתרבויות שונות לחינוך, לפרנסה ולביטוי תרבותי, ואת היחסים בין הקבוצות השונות המרכיבות את החברה, וכפועל יוצא, את ההקשר החינוכי. על סמך מסקנות המחקר, מופיעות בסיום המאמר המלצות לשילוב עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך.

מילות מפתח: עובדי הוראה יוצאי אתיופיה, מעורבות הורים, התיאוריה הביקורתית של הגזע,

הון תרבותי וחברתי, צבע עור, דרכי התמודדות

¹ המאמר מוקדש לזכרה של ד"ר חגית רפאלי מישקין ז"ל, שנרצחה במתקפת החמאס בשבעה באוקטובר.

סקירת ספרות

בשנים האחרונות מעורבות הורים היא אחת הסוגיות המרכזיות בחינוך (Engin, 2020; Fisher & Kostelitz, 2015). לצד יתרונותיה, מעורבות זו עלולה להיות גם נפיעה, להשפיע על מעמדו של המורה ולהוביל לעימותים בין הורי התלמיד והמורים. סביבת הילד מורכבת מהמערכת המשפחתית ומהמסגרת החינוכית. לשתייהן השפעה על התפתחות הילד, על ערכיו ועל תפיסותיו (Anyiwo et al., 2018; Cieri et al., 2014). הדרך שבה ההורים מתייחסים למערכת החינוך ותפיסתם לגביה ולגבי הצוות החינוכי משפיעה באופן מודע ולא-מודע על הדרך שבה התלמידים חווים את המסגרת החינוכית ואת המחנכים שלהם (עבודת-חלבי ומיעארי, 2018). ההון התרבותי והחברתי שמייחסים הורי התלמידים למורה משפיע על התייחסותם אליו ועל הערכתם אותו. תפיסות אלו מונעות מאנשים שונים בשל צבע עורם את ההזדמנויות שהחברה מציעה לאנשים עם גוון עור בהיר (Addi-Raccah & Grinshtain, 2018).

בוגרים של תוכניות הכשרה להוראה שהם יוצאי אתיופיה נתקלים לעיתים קרובות בקשיים במציאת תעסוקה ובהשתלבות במערכת בתנאים קבועים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019). זאת, על אף שהמדיניות הרשמית של מערכת החינוך היא ליצור שוויון הזדמנויות מתוך תפיסה רב-תרבותית ומכילה בהתאם להחלטת ממשלה 609 (משרד ראש הממשלה, 2015). בפועל, גננות ומורים יוצאי אתיופיה חווים קשיים רבים בתהליך הקליטה וההשתלבות במערכת החינוך, שחלקם מיוחסים למוצאם ולצבע עורם, או להתייחסות שיש בה ביטויי גזענות (אבישר וברנר, 2017; אברהם ומישקין, 2023; ברנר ואבישר, 2017; טנגבאום ואחרים, 2018). התייחסות מבדלת ומחלישה זאת גורמת להחמצה של ההזדמנות ליצירת מארג חברתי רב-תרבותי, שוויוני ומכבד לכל יחיד או קבוצה בחברה.

התיאוריה הביקורתית של הגזע טוענת כי לבית הספר תפקיד מרכזי בשינוי או בשימור של אי-שוויון חברתי ותרבותי במעבר הדורות. ישנה חשיבות בחשיפה של תלמידים והוריהם ליוצאי אתיופיה גם בתור דמויות סמכות והשראה במערכת החינוך (Bell, 1995, 2018; Crenshaw, 2011).

המחקר הנוכחי מפנה את המיקוד אל היבט שלא נחקר דיו בסוגיה זו – השפעתה של מעורבות ההורים על תהליך הקליטה וההשתלבות במערכת כפי שהיא נתפסת בעיניהם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה. זאת, כדי לפעול באופן מודע ומושכל לשינוי המצב הקיים ולקידום היישום של ערכים דמוקרטיים בחברה. תיאורי המרואיינים מהווים מסמך אנושי אותנטי החושף היבט לא־מוכר בהתנסויותיהם במציאות החברתית הנוכחית. סיפורים אלו יכולים לשפוך אור על התמודדותם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה עם מצבים מורכבים בפרקטיקה המקצועית שלהם.

מעורבות הורים

בשנים האחרונות, בהתאם למגמה הרווחת בעולם המערבי, גם בישראל ישנה עלייה במעורבות הורי התלמידים בתהליכי החינוך של ילדיהם (נוי, 2014; שפרלינג, 2019). מעורבות הורים היא מונח המתאר את הקשר בין הורי התלמידים לצוותי ההוראה והיא מאופיינת במידת מעורבותם, באופן המעורבות ובצורת ההתקשרות בין ההורים למורים (Engin, 2020; Fisher & Kostelitz, 2015). מערכת היחסים שבבסיס המעורבות היא תהליך דינמי המתעצב באינטראקציה בין ההורים למורים והיא מושתתת על אמון, על כבוד הדדי, על הערכה ועל מחויבות בין הצדדים (Hourie et al., 2019; Santiago et al., 2016). מטרת המעורבות היא לסייע לשתי המערכות, המשפחתית והחינוכית, לקדם את טובת הילד מתוך אינטרס משותף.

מחקרים מצאו, כי למעורבות זו תרומה גדולה לקידום הישגי התלמיד, לשיפור דימויו העצמי ולהעלאת המוטיבציה שלו ללמידה (Engin, 2020; Epstein & Sheldon, 2002; Lara & Saracostti, 2019), כמו גם לאקלים הבית ספרי ולתחושת השייכות של המורה למערכת (Hasselquist et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017, 2019). עם זאת, מעורבות זו עלולה גם להוביל לעימותים בין הורי התלמיד למורים, לקונפליקטים ולתחושת חוסר אמון וחוסר תמיכה (Addi-Raccah & Grinshtain, 2022). נמצא, כי מידת שביעות הרצון של הצוות החינוכי קשורה באופן הדוק לאופי היחסים עם הורי התלמידים. כשהקשר תומך וחיובי

שביעות הרצון עולה, ואילו כאשר הורי התלמידים מעבירים מסרים שליליים, משמיעים ביקורת וחווים תחושת אי-אמון, שביעות הרצון נפגעת (ראמ"ה, 2018). למסרים שליליים מהורי התלמידים השפעה גם על תחושת השחיקה של המורים ועל מידת התמדתם במערכת החינוכית (כרמל ובדש, 2019; Pressley, 2021).

קשרי הורים ומורים: הון חברתי והון תרבותי של ההורה

התחזקות מעמד ההורה הפכה את הקשר בין הורי התלמידים לצוות החינוכי לקשר מורכב. הורים רבים נוטלים חלק פעיל בקבלת החלטות בתחומים מהותיים במסגרת החינוכית, כגון קביעת תקציב, אופן חלוקת המשאבים או שיבוץ צוות ההוראה (Durišić & Bunijevac, 2017).

היחסים בין הורי התלמיד והמורים מושפעים מגורמים רבים. נמצא שאחד הגורמים המשפיעים על אופי הקשר ועל סוג המעורבות בין הורי התלמיד למורים הוא ההון החברתי והתרבותי של כל אחד מהצדדים (Addi-Racah & Grinshtain, 2018; Fullan & Hargreaves, 2012). הון תרבותי (cultural capital) מוגדר כיכולת, ידע, ערכים והשכלה אקדמית של היחיד. הון חברתי (social capital) הוא מערכת הקשרים והיחסים בין היחיד לחברה, מידת השייכות שלו אליה ועוצמת הקשר שלו עם החברה הכללית (Bourdieu & Pattersson, 1977). המידה שבה סובייקט יכול לעשות שימוש בכוח בהקשרים חברתיים שונים קשורה קשר הדוק למידת ההון הרלוונטי שבו הוא מחזיק, בין שמדובר בהון חומרי, תרבותי, חברתי, ובין שמדובר בהון מסוגים אחרים. המשגה והבנה של סוגי ההון מסייעת להבין דינמיקה חברתית רחבה ותהליכים חברתיים (Delva et al., 2021).

נמצא, כי ככל שלהורים הון חברתי ותרבותי גבוה יותר ומעמד סוציו-אקונומי גבוה יותר הם נתפסים בעיני עצמם ובעיני המערכת החינוכית כמי שיש להם יכולת וכוח, כך מידת המעורבות שלהם גדולה יותר וכן גם מידת ההשפעה על המורה – מעמדו, רווחתו ושביעות הרצון שלו (Addi-Racah & Grinshtain, 2017; Robinson & Harris, 2014). הורים אלו עשויים

לשנות החלטות מקצועיות של צוות חינוכי, לערער את מעמדו וערכו של המורה או אף לדחוק אותו לעמדת מגננה (Hornby, 2011; Hornby & Blackwell, 2018).

לעומת זאת, הורים עם הון חברתי ותרבותי נמוך, השייכים לקבוצת מיעוט, חווים את האינטראקציות בין בית הספר להורים כלא-מועילות ולעיתים אף כאינטראקציות המלוות בקונפליקטים ובתהליכי הדרה (שכטמן ובשריאן, 2015; Addi-Raccah & Grinshtain, 2018). גם למידת תפיסתו של ההורה את ההון החברתי והתרבותי של המורה יש השפעה על מידת המעורבות ועל טיב הקשר.

קשרי הורים ומורים: הון חברתי והון תרבותי של המורה

ההון החברתי והתרבותי של מורים בא לידי ביטוי בצורות רבות ובהקשרים חברתיים שונים. ככל שההון החברתי והתרבותי של המורה גבוה יותר כך הוא יצליח לבסס מערכות יחסים של אמון, של שיתוף ושל הערכה, ואלו ישפיעו על יכולותיו לבסס את כוחו ואת מעמדו בבית הספר (Addi-Raccah & Grinshtain, 2018; Fullan & Hargreaves, 2012). מערכות הקשרים של המורה עם הורים יש בהן להעצים את כוחו ואת הונו החברתי, או לפגוע בו. נמצא כי מעורבות יתר של הורים עלולה לערער את המעמד המקצועי של המורה או לאיים עליו, דבר שישפיע על ההון החברתי שלו במסגרת החינוכית (Durišić & Bunijevac, 2017; Herman et al., 2020).

תפיסות היסוד של ההורים הן גורם משמעותי המשפיע על הקשר ביניהם לבין הצוות החינוכי. הורים המבקשים שהמערכת החינוכית תתאים לתרבותם ולתפיסותיהם החברתיות, החינוכיות והדתיות נתפסים על ידי המורים כגורם מאיים, מבדל ומערער. נמצא, שככל שההורה מזהה את המורה כדומה לקבוצת הרוב, כך ישייך לו הון חברתי ותרבותי גבוה יותר. מורה אשר נתפס בעיני ההורים כמי שיש לו הון חברתי ותרבותי נמוך עלול לחוות מעורבות הורים המבוססת על איום וקונפליקט ומעמדו המקצועי בעיני ההורים ייתפס כחלש (Addi-Raccah & Grinshtain, 2018).

הון תרבותי – צבע העור

הון תרבותי מתייחס ליכולות ולידע של היחיד, בין שרכש אותם (השכלה, מקצוע, משאבים) ובין שירש אותם מטבע בריאתו, גופו, מראהו החיצוני או תכונותיו הטבעיות. הון זה מצוי ברשותו של היחיד במידות שונות ומעניק לו מעמד חברתי וכוח, או לחילופין, שולל אותם ממנו (Bourdieu & Pattersson, 1977). צבע עור הוא סימון ביולוגי חיצוני המבחין בין יחידים בחברה. בחברות רבות, ובכללן ישראל, ניכרת מודעות מבחנת מהותית לצבע העור ולתכונות המיוחסות לו (ענתביימיני, 2010; פנון, 2004). הונו התרבותי והחברתי של היחיד מוערך על ידי החברה גם על בסיס צבע עורו. כאשר קיימת העדפה של אנשים שעורם בהיר והתייחסות מבדלת ומפלה לטובתם (Harvey et al., 2017).

לפי התיאוריה הביקורתית של הגזע (Critical Race Theory), אשר צמחה בארה"ב בשנות השבעים של המאה הקודמת, על אף גינויים של גזענות גלויה והצהרה על מדיניות שוויונית המתעלמת מצבע העור, הגזענות עדיין רווחת. לרוב היא סמויה ואינה מובחנת, והיא עלולה להיתפס כנורמטיבית. היחסים הבין-אישיים בחברה מושתתים על מצע של תפיסות שבהן גון-העור הוא גורם מכריע בהסדרת היררכיות כוח שרירותיות גם בלי שיקבל ביטוי גלוי ומפורש. התיאוריה מדגישה את האופן שבו המשטר והחוק משמרים ומנציחים גזענות באמצעות נרטיבים המבנים את המציאות כך שהיא מוטמעת במוסדות הכלכליים, הפוליטיים והחינוכיים של המדינה (Bell, 1995, 2018; Brown et al., 2003; Crenshaw, 2011; Delgado & Stefancic, 2013). מאחר שתופעות של גזענות נתפסות כשליליות בחברה דמוקרטית מערבית, ישנה נטייה להכחיש את קיומן ולהתעלם מהן. נטייה זו עוררה ביקורת רבה במחקר החינוכי.

סקירה שנערכה על שילוב מורים ממוצאים אתניים שונים בבתי ספר שבהם מרבית התלמידים והצוות הוגדרו "לבנים" מצאה, שמורים אלו מעידים על מעמדם הנמוך בהשוואה למורים לבנים מקבוצת הרוב, כשהם מבקשים למצוא עבודה, על הצורך שלהם בהוכחה עצמית ועל המאמצים הנדרשים לשם כך (Carter Andrews et al., 2019; Carver-Thomas, 2018; Lander & Wilkins & Lall, 2011; Zaheerali, 2016). נמצא שאקלים בית הספר מוטה מדעות קדומות

ומאופיין בגזענות גלויה או סמויה. גישה גזענית זו, העולה באמצעות מסרים שהמורים מקבוצות המיעוט מקבלים מצוות בית הספר ומועברים להם במפורש או בעקיפין, משפיעה על תחושת הלחץ שהם חווים ועל המסוגלות העצמית שלהם (Grooms et al., 2021; Vargas, 2020). מורים ממוצא אפרו-אמריקני חווים מסרים התופסים אותם כאגרסיביים, כאזרחים סוג ב וכמי שהיכולות האינטלקטואליות והכישורים שלהם נמוכים מאלו של מורים לבנים (Brown, 2019).

יחס מבדל בשל גון-העור בחברה הישראלית

בחברה הישראלית, שבה יש ספקטרום רחב של צבעי עור, לשיח המתפתח על הנושא במחקר ולהשלכות שלו על היחיד ועל החברה חשיבות רבה. נמצא במחקר כי על אף מגמת התפתחות בחברה הישראלית, בדומה לזו שחלה בחברה המערבית בנושא חינוך לפלורליזם ולקבלת שונות, ופעילות למתן שוויון הזדמנויות למימוש אישי ומקצועי, עדיין נשמעים ביטויים גזעניים וסטריאוטיפים כלפי אנשים שגון-עורם כהה (דהן-כלב, 2015; מולא, 2010). אחיזה בעמדה המפלה בין יחידים בחברה על רקע צבע עורם או מוצאם נמצאה במחקר כבר בגיל הגן. ילדים שצבע עורם כהה ובהיר בוחרים בבובות ובדמויות בהירות כדמויות עם תכונות חיוביות, ואילו את הדמויות שעורן כהה הם מסמנים כפושעים (דהן-כלב, 2015; צור, 2008). מחקרם של ברגר ואחרים (2015) מצאו, שילדי גן לבנים אוהזים בדעות שליליות כלפי ילדים אתיופים ורואים בהם חלשים ו"שווים" פחות בהשוואה לילדים שגון-עורם בהיר (Berger et al., 2015). יוצאי אתיופיה בישראל, שלא כקהילות עולים אחרות, מתויגים ומובחנים בשל צבע עורם על ידי קבוצת הרוב (מולא, 2010; שרעבי וקפלן, 2014). זאת, על אף שהם מנסים לנקוט אסטרטגיות של שילוב ומבקשים לאמץ מאפיינים של תרבות הרוב, ניסיון שנתפס לרוב כחד-צדדי (וורקו-מנגיסטו והורנצ'יק, 2018; כורם והורנצ'יק, 2013). לעומת אנשים שצבע עורם בהיר, הם ממוקמים כמי שיש להם הון תרבותי וחברתי נמוך ומסומנים כחלשים, כתת-הישגיים, כעניים, כאלימים וכפליליים ולפיכך, גם כמסוכנים (טנבאום-דומנביץ, 2013; לוי, 2016; Yosef, 2016; Mengistu & Avraham, 2015).

גם בעולם התעסוקה ניכרים הבדלים בין יוצאי אתיופיה בהשוואה לשאר האוכלוסייה היהודית. על פי רוב, הם מועסקים במשרות ללא אופק תעסוקתי מובטח ושכרם נמוך יותר. אחד ההסברים לכך הוא הסטריאוטיפ הרווח על ידי קבוצת הרוב, שלפיו ליוצאי אתיופיה מסוגלות נמוכה (דבורמיסלין, 2015; דיין, 2014). רגשות האפליה על רקע המוצא וצבע העור קשים יותר בקרב הצעירים בני הדור השני, בשל הפנמת המסרים השליליים המבדלים ומפלים אותם מהחברה הישראלית, מצב אשר מוגדר במחקר כ"טראומה עיקשת", פגיעה טראומטית המיוחסת למציאות חברתית ופוליטית מתמשכת (זיו, 2012).

עובדי הוראה יוצאי אתיופיה בישראל

על אף שהמדיניות הרשמית של מערכת החינוך היא ליצור שוויון הזדמנויות מתוך תפיסה רבת-תרבותית ומכילה (משרד ראש הממשלה, 2015), בפועל גננות ומורים יוצאי אתיופיה חווים קשיים רבים, שחלקם מיוחסים לנורמות התנהגות ייחודיות השונות מקבוצת הרוב, כגון ביישנות, צניעות, פסיביות ומופנמות (Ringel et al., 2005; Korem & Horenczyk, 2015), או להתייחסות שיש בה ביטויי גזענות (אברהם ומישקין, 2023; ברנר ואבישר, 2017). בשנים האחרונות נערכו כמה מחקרים על שילוב של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך בישראל (אבישר וברנר, 2017; אברהם ומישקין, 2023; ברנר ואבישר, 2017; טננבאום-דומנוביץ ואחרים, 2018; קריבוס, 2019). מחקרים אלו ביקשו לבחון את חוויותיהם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה שהצליחו להתמיד ולהשתלב במערכת במטרה להעמיק את הבנת תופעת תת-הייצוג של קבוצה זאת במערכת החינוך. ממצאי המחקרים הראו כי הם חשים יחס מבדל ומפלה בשל מוצאם וצבע עורם.

בדוח מחקר שנערך על ידי קריבוס (2019) השתתפו בוגריה של תוכנית לסטודנטים יוצאי אתיופיה מאחת המכללות לחינוך בארץ ($N=33$). מתוך כלל המשתתפים במחקר, 30% דיווחו על קשיים במהלך חיפוש העבודה ו-47% דיווחו על קשיים במהלך שנת העבודה הראשונה בהוראה. חלק מהקשיים שהעלו הם אוניברסליים ותואמים את הספרות המחקרית בנושא קשייו של המורה המתחיל, בעוד ישנם קשיים שנמצאו כייחודיים ליוצאי אתיופיה. במחקר

התחלקו קשיים אלו לשלוש קבוצות: רמת הפרט – הצגה עצמית בקורות החיים ובריאות העבודה. רמה ארגונית – תנאי העסקה שונים מאלו של שאר המורים, כך שאינם מאפשרים התמדה או קידום, ושונות במוצאם בחדר המורים ובקהילת בית הספר. הרמה השלישית היא רמת הסביבה הארגונית – המשתתפים דיווחו על חשיפה לגילויי גזענות מהסביבה – רשויות מקומיות, פיקוח, הנהלת בית הספר, צוות המורים והורי התלמידים.

במחקר נוסף, שערכו טננבאום-דומנוביץ ואחרים (2018), נעשתה השוואה בין מורים יוצאי אתיופיה ($N=77$) לקבוצת מורים שאינם יוצאי אתיופיה ($N=78$). לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות ברמת שביעות הרצון הכללית מהעבודה, מהערכתם את רמת הסובלנות והכבוד לזולת בבית הספר ומתחושת השייכות. הבדלים נמצאו במדדים: חשיפה להערות גזעניות והאמונה בחשיבותו של שילוב מורים מרקעים שונים בכל בית ספר. שתי הקבוצות דיווחו על חשיפה להערות גזעניות מצד התלמידים. מורים יוצאי אתיופיה דיווחו יותר על הערות גזעניות מצד הורי התלמידים ומהמורים בצוות. בחלקו האיכותני של המחקר רואיינו תשעה מורים יוצאי אתיופיה המשולבים במערכת, שלושה מנהלים, ושלושה מורים שפרשו מהמערכת. המורים תיארו שלא נעשית הבחנה על ידי הסביבה בין זהותם המקצועית לזהותם האישית והתרבותית. כמו כן, תיארו המורים גילויי גזענות מצד הסביבה וקשיים בהשתלבות במערכת ובהזדמנויות לקידום על רקע מוצאם. לעומת זאת, חלק מהמורים ציינו כי לא הרגישו בהשפעת מוצאם על תהליך השתלבותם בבית הספר. ממצא נוסף שעלה במחקר הוא תפקידו של מנהל בית הספר בהצלחה של השתלבות המורה במערכת ובקידום הסובלנות בקהילת בית הספר. מטרת מחקרם של ברנר ואבישר (2017) הייתה להבין את תת-הייצוג של עובדי הוראה שהם יוצאי אתיופיה במערכת החינוך. הם ראינו שש נשים שהשתלבו בהצלחה במערכת. למרות הצלחתן, הן תיארו חוויה של אי-שייכות וצורך להוכיח את עצמן ולשמר את מעמדם. ממצאים דומים עלו במחקר שעסק בסוגיית תת-הייצוג של מורים יוצאי אתיופיה במערכת החינוך באמצעות בחינת גננות ומורים שנמצאים במערכת וכלולים בה, אולם חווים טלטלות, שינויים, אי-קביעות ומעברים תכופים. במחקר רואיינו 13 עובדות הוראה יוצאות אתיופיה. הן תיארו יחס מבדל בשל מוצאן וצבע עורן מצד הסביבה – מנהלים, מפקחות גן והורי תלמידים. ממצאי

המחקר מצביעים על האתגרים הניצבים בפני המורים יוצאי אתיופיה: יחס מבדל ומפלה, מסרים שליליים, אי-אמון, ועל הגורמים שסייעו להם להתמיד: הכרה בערכם, מסוגלות עצמית, חוסן ושאיפות לעתיד (ראו גם אברהם ומישקין, 2023).

מחקרים העוסקים בתהליך הקליטה וההשתלבות של גננות ומורים יוצאי אתיופיה (אברהם ומישקין, 2023; ברנר ואבישר, 2017; טננבאום-דומנוביץ ואחרים, 2018; קריבוש, 2019) התמקדו בעיקר במקומם, בתפקידם ובהשפעתם של המנהלים, של מערכת הפיקוח ושל קובעי המדיניות. במחקר הנוכחי אנו מנסים להבין את ההשפעה של מעורבות הורי התלמידים על תהליך הקליטה וההשתלבות במערכת כפי שהיא נתפסת על ידי עובדי הוראה יוצאי אתיופיה. זאת כדי לפעול באופן מודע ומושכל לשינוי המצב הקיים ולקידום היישום של ערכים דמוקרטיים בחברה.

ההקשר של המחקר: תוכנית "תספה"

לנוכח הנתונים על תתייצוג של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2021) משרד החינוך הגדיר את שילובם כיעד מרכזי ופועל לשם כך בכמה דרכים, שאחת מהן היא תוכנית "תספה" (תקווה באמהרית). זוהי תוכנית הוליסטית הפועלת לשילוב כמותי ואיכותי של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, תוך קידום התייחסות מקבלת ורבגונית. התוכנית פועלת במשך 13 שנה במכללות להכשרה להוראה, ומופעלת על ידי מינהל עובדי הוראה בשיתוף מכון מופ"ת ומכון מרחבים. התוכנית פועלת בשלושה תחומים עיקריים: (1) פיתוח כישורי למידה אקדמיים והקניית כלים פדגוגיים להוראה במערכת החינוך; (2) טיפוח כישורים אישיים ומנהיגות חינוכית; (3) הקניית כלים חינוכיים להתמודדות עם אתגרים בתחום השונות החברתית הקיימת בחברה הישראלית, באמצעות טיפוח סובלנות לרב-תרבותיות ולכבוד האדם (שץ-אופנהיימר, 2015).

לנוכח תתייצוג של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, ההבנה שציבור זה חווה אתגרים ייחודיים בתהליך קליטתו בעקבות היחס של הסביבה למוצאם ולצבע עורם, וכן לנוכח המעורבות ההולכת וגדלה של ההורים במערכת החינוך בישראל בשנים האחרונות, מטרת

המחקר היא לבחון את חוויית הקליטה של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך, בדגש על תפיסותיהם את מעורבות ההורים ועל אסטרטגיות ההתמודדות שלהם ביחס אליה. שאלת המחקר היא: מהן התפיסות של מורים יוצאי אתיופיה ביחס למעורבות הורי התלמידים ומהן דרכי ההתמודדות שלהם בהקשר זה? נדגיש שלא נחקרו עמדות של הורים, אלא האופן שבו הן נתפסות בקרב מורים יוצאי אתיופיה. מטרת העל היא שההבנות הללו יסייעו בתכנון מדיניות ובבניית תהליכים שיובילו להצלחה רבה יותר בקליטת מורים יוצאי אתיופיה במערכת.

שיטת המחקר

במחקר זה נקטנו גישה איכותנית-פנומנולוגית המבקשת ללמוד על הסוגייה הנחקרת מתוך התבוננות בתופעה מסוימת תוך התמקדות בחוויה הסובייקטיבית של כמה פרטים שחוו את התופעה (Creswell & Poth, 2017). על פי תפיסה זו, להתנסות האנושית יש משמעות מבחינת מי שחווה אותה, הקודמת לכל פרשנות או תיאוריה, והיא נתפסת כמקור משמעותי ותקף של ידע. כל הבנה אובייקטיבית נשענת על תפיסה סובייקטיבית ומטרת המחקר היא להגיע לליבת המשמעות של ההתנסות מבחינת המתנסים (Creswell & Creswell, 2018). גישה זו מבקשת תחילה לתאר ולנתח את מהותה של תופעה נתונה אצל מרואיינים ואחר כך להציע פרשנות באשר למשמעות המשותפת והכוללת של התופעה. גישה זו מתאימה למטרת המחקר, שכן היא מאפשרת להבין לעומק את החוויה הסובייקטיבית של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה.

משתתפי המחקר

אוכלוסיית המחקר מנתה 32 עובדי הוראה יוצאי אתיופיה (24 נשים ו-8 גברים), מתוכם שבע גננות ו-25 מורות ומורים המלמדים בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים ביישובים שונים בארץ. מתוכם כלל משתתפי המחקר, 23 הם בוגרי תואר ראשון ותעודת הוראה ממכללות לחינוך במסלולים שונים, ולשמונה מהם תואר שני. אחת המשתתפות לומדת לתואר שלישי. הפנייה אל המשתתפים נעשתה במישרין, באמצעות פרסום מודעה ברשתות החברתיות. נוסף על כך,

הופעלה שיטת "כדור השלג", דהיינו, משתתפי המחקר גייסו משתתפים נוספים להשתתף במחקר.

כלי המחקר ודרך ניתוח הראיונות

כלי המחקר היה ריאיון מובנה-למחצה. השימוש בריאיון מובנה-למחצה נבע מהתפיסה שהדרך העיקרית שבה משתמשים חוקרים איכותניים לבדיקת קבוצה, תופעה או תהליך היא התנסות של האדם היחיד המהווה חלק מאותה קבוצה המשויכת לאותה תופעה או תהליך (שקדי, 2004). השאלה שהופנתה למשתתפי המחקר היא: "תאר את תפקידך בבית הספר. התייחס לתהליך ההכשרה, לתהליך חיפוש העבודה ולמטרות שהגדרת והסבר". הציטוטים שהתייחסו להקשר של הורים הועלו באופן יזום על ידי המשתתפים עצמם. שאלות נוספות שהוצגו במהלך הריאיון, בהתאם למהלך התפתחותו, התייחסו למגוון נושאים: תהליך חיפוש העבודה, המעבר והכניסה להוראה, חווית הקליטה במסגרת החינוכית, תיאור של חוויות הצלחה לעומת קשיים ואסטרטגיות התמודדות.

ניתוח הנתונים

הראיונות הוקלטו ותומללו. המקרים שנבחרו לניתוח מתוך מקבץ הנתונים הגדול היו אלו שהופיע בהם אזכור מפורש של הורים, למשל, מקרים שבהם משתתפי המחקר תיארו סיטואציה שהתרחשה עם הורה מסוים או ייחסו תגובה להורה. בשני שליש מהמקרים נושא ההורים עלה. חשוב להדגיש שהמשתתפים העלו את נושא ההורים מיוזמתם, כלומר, בלי שנשאלו על כך. במקטעים שבהם הוזכרו הורים, הנתונים נקראו כמה פעמים כדי לוודא שהחוקרות מכירות היטב את הנתונים (Braun & Clarke, 2006), והם נותחו במתודה של ניתוח תוכן על בסיס קריטריון של חזרתיות המסרים (Patton, 1990), דהיינו, בשיטת ניתוח אינדוקטיבית (bottom-up).

בשלב הראשון חולצו מתוך מקרים אלו קטגוריות תוכן מרכזיות. לאחר מכן נערכה השוואה בין הקטגוריות שזוהו על ידי כל אחת מהחוקרות ובדיון משותף זוהו תת-קטגוריות, המסמנות

הבחנות פנימיות בתוך הקטגוריות המרכזיות. בשלב שני, לשם הוספת אמינות (trustworthiness) הוצג הניתוח לצוות תוכנית "תספה", המורכב מחברי צוות יוצאי אתיפיה ושאינם יוצאי אתיפיה. פרט לשני ציטוטים, שלא נמצאו על ידם מתאימים והוצאו מהניתוח, הם תמכו באפיון הקטגוריות.

שמירה על ההיבטים האתיים של המחקר

המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של מכון מופ"ת. הובהר למשתתפי המחקר שהם אינם חייבים להשתתף במחקר. כל המשתתפים קיבלו הסבר על המחקר והביעו את הסכמתם להשתתף, כאשר אין בינם לבין מראיינות יחסי מרות. נוסף על כך, הם נתנו את הסכמתם לשימוש בחומר שנאסף בריאיון. כל השמות במאמר הם בדויים ופרטים מזהים הוצאו או שונו.

ממצאים

ניתוח הראיונות מתאר את תפיסתם של עובדי ההוראה יוצאי אתיפיה בנושא מעורבות הורי התלמידים לגבי תהליך הקליטה וההשתלבות שלהם בהוראה. מבין הרכיבים השונים של מעורבות הורים (Engin, 2020; Fisher & Kostelitz, 2015), הביטוי העיקרי שעלה בממצאים התייחס לרכיב של צורת ההתקשרות, דהיינו, לרכיב הדבור, לדיאלוג עם ההורים. בהצגת הממצאים נתייחס תחילה לתפיסתם של עובדי ההוראה יוצאי אתיפיה את התייחסות הורי התלמידים למוצאם ולצבע עורם ככוח מעכב, ומנגד, את התייחסותם למנהל בית הספר כאל מקור תמיכה וכוח מקדם. כמו כן, יוצגו אסטרטגיות התמודדות שלהם עם מעורבות הורים מבדלת ושליטת, עם הקשיים ועם גילויי גזענות גלויה וסמויה. בפרק זה שולבו ציטוטים ישירים מתוך הראיונות, המסייעים לגלות את המציאות הייחודית של עובדי ההוראה יוצאי אתיפיה ולהשמיע את קולם.

תפיסת התייחסותם של הורי התלמידים למוצא ולצבע העור

בקטגוריה זו עלו שני ביטויים שונים להתייחסות מבדלת: התייחסות מפלה ומבדלת והתייחסות חיובית (מחמיאה או מגוננת) אך מבדלת.

התייחסות מפלה ומבדלת

משתתפי מחקר רבים תיארו את יחסם של ההורים באופן הבא: "את הסייעת החדשה? היה ברור לו שאין מצב שאני הגננת"; "את המורה הקבועה או ממלאת המקום?"; "הם מצביעים עליי, מתלחשים וקוראים לי 'האתיופית' כאילו אין לי שם". מציטוטים אלו עולה תפיסה של מסר מפלה וחשדני מצד הורי התלמידים. יחס זה עלה פעמים רבות בתגובה בעת המפגש הראשוני. נטע, מורה המגישה לבגרות במקצוע מדעי, מתארת את המפגש הראשון עם אחת האימהות: "היא ניגשה אליי בלי להתבלבל ושאלה אותי איפה למדתי, מה הניסיון שלי, כאילו אני בריאיון עבודה. לא התנצלה אפילו. אני לא בטוחה שהיא הייתה עושה את זה למורה אחרת. אין מה לעשות, לבנים סומכים רק על לבנים". מפגש טעון נוסף תואר על ידי יעל, מחנכת כיתה ששם משפחתה מעיד על מוצאו האשכנזי של בעלה: "היית צריכה לראות אותה. היא הייתה בהלם: מה, זאת את? אבל השם שלך... לא יכול להיות, אני לא מבינה. לא הסתדר לה שהשם שלי מגיע עם צבע כזה ובלי טקט היא לא הפסיקה להזכיר את זה כל הפגישה".

דניאל, מחנך כיתה בבית ספר יסודי, תיאר את היחס המבדל, לתפיסתו, כמתמשך כיוון שהוא נובע מצבע העור, נתון חיצוני ומכשול בלתי-עביר: "אין מה לעשות, זה הדבר הראשון שהם [ההורים] רואים, אפילו שאין לי מבטא, אני יליד הארץ, יש לי תואר שני ועדיין למורה לבן יש יתרון עליי באופן אוטומטי ואני נתפס כסוג ב". גם תחיה, גננת ותיקה שהחלה לאחרונה לנהל גן בשכונה שבה מרבית ההורים ממוצא אשכנזי, נתקלה בהתנגדות של ההורים על רקע מוצאה: "הוא [הורה של אחד הילדים] אמר לי: שלא תביני, זה חשוב ואני בעד שוויון וכל זה אבל לא בכל מחיר. את המהפכות החברתיות שלא יעשו על הגב של הילד שלי". לדברי המרואיינים יחס זה עולה גם לאחר המפגש הראשוני. אסתר, מורה בכיתת חינוך מיוחד, תיארה פגישה שהתקיימה עם הורי אחד התלמידים ויועצת בית הספר: "[במשך] כל השיחה

הם הסתכלו רק על היועצת, לא הסתכלו עליי בכלל. גם בסוף הם הודו לה על הטיפול ועל השיחה. לא משנה שאני המורה, אני אספתי את הנתונים, אני עובדת איתו כל יום".

הפער בין האופן שבו עובד ההוראה תופס את עצמו ואת יכולותיו לבין האופן שבו הורי התלמידים תופסים אותו ואת היחס שהוא מקבל מהם עלה גם בדבריו של משה, מורה מקצועי בחטיבת הביניים:

ישבתי שעות והשקעתי במרכז למידה חווייתי מדהים, גם בתוכן, גם בגיוון, גם בחוויה, חבל על הזמן. בסוף אמא של ארז [תלמיד] אומרת לי: שמעתי שהיה יפה והוא נהנה וזה, מאיפה לקחת את זה? אני אומר לה: הכנתי בעצמי. היא מסתכלת עליי כאילו, מה, אתה עובד עליי? ואז בלי למצמץ היא ממשיכה: כן, אני מבינה שאתה הדפסת ותלית וארגנת, אבל מאיפה החומרים עצמם, כי רואים שמישהו מקצועי הכין אותם? ולכי תסבירי לה שאני השקעתי ואני יצירתי ועם ידע וכישרון, לא משנה מה את חושבת על איך שאני נראה.

התייחסות חיובית (מחמיאה או מגוננת) אך מבדלת

מנגד, פנטנש, מורה חרדית צעירה המלמדת בבית ספר ממלכתי, תיארה את השפעת ההתייחסות למוצאה באופן מבדל כחיובית מבחינתה. כאשר הורה מתנגד החושש מההשפעה של מורות דתיות על ילדיו, נוהג כלפיה במשנה זהירות: "דווקא לי הוא לא אומר כלום, לא צועק, לא מתקשר כל יומיים, אפילו שאני הכי דוסית מכולן. זה ממש [צוחקת]... פה אני מרגישה שהצבע שלי מגן עליי". ממצא זה דומה לתיאורי המקרים שבהם ההתייחסות לצבע העור, המובעת באופן חיובי, נתפסת כמתנשאת, כמבדלת וכלא־שוויונית. אפשר לראות זאת גם בדבריה של רבקה, מחנכת בבית הספר היסודי:

למה כל אימא מרגישה שהיא צריכה להגיד לי שאני יפה? זה הרי לא מקובל להגיד את זה למורה של הבן שלך. זה בסדר, את לא צריכה להחמיא לי ולהרגיש שאת צריכה לחזק לי את הביטחון במראה שלי כי לך יש בעיה איתו.

דוגמה נוספת עולה מדבריה של טרויה, גננת ותיקה בגן באזור מגורים שבו אין תושבים יוצאי אתיופיה: "בכל חג או סוף שנה אני מקבלת מההורים בגן שוברים בסכומים גבוהים. עכשיו לכאורה יופי, נכון?! אבל תחשבי על זה, איזו גננת מקבלת ככה? למה אני? מאיפה הם החליטו שאני צריכה כסף ואין לי?"

תפיסת ההתייחסות של המנהל כמשפיע על מעורבות ההורים או כמושפע ממנה

דברי המרואיינים מלמדים על האופן שבו הם תופסים את מקומו של מנהל בית הספר ביחס למעורבות ההורים. חלק מהאמירות הציגו את המנהל כמושפע לשלילה ממעורבות ההורים, וחלקם הציגו אותו כגורם המשפיע לחיוב על יחס ההורים.

תפיסת המנהל כמושפע לשלילה ממעורבות ההורים

מרבית המרואיינים תיארו את מעורבותם של ההורים כשלילית ומגבילה. לדוגמה: "היום ההורים מנהלים את המנהלים", "הם [המנהלים] רואים אותנו [ההורה] כלקוח. והלקוח צריך להיות מרוצה"; "הם [הורי התלמידים] מאמינים שמותר להם הכול והמנהלים מפחדים מהפרסום ומהשיימינג".

חלקם תיארו את ההבדל בגון-העור ואת המוצא כגורמים המקשים על המנהלים לקבלם לעבודה מחשש מפני ההורים. דוגמה לכך אפשר לראות בדבריו של דסלה, מורה בבית ספר יסודי:

הוא [המנהל] אמר לי: תשמע, אני לא אשקר לך, אני קצת פוחד איך ההורים יקבלו את זה שיש להם מורה עם שם כזה ונראה אתיופי. לכן אני מציע שנשלח להם מכתב לפני תחילת השנה, כאילו עם הנחיות וברוכים הבאים וזה ועם התמונה שלך מצורפת כאילו היכרות... רצה למזער נזקים ולחסוך את ההלם.

אסמלש, שעבדה בשנים הראשונות כמורה עמיתה, מתארת את החשש מתגובת ההורים כסיבה לכך: "היא [המנהלת] אמרה לי: בואי נתחיל על אש קטנה, תעבדי כמורה עמיתה שיכירו אותך ואז נמשיך. שתקתי. מה אני אעשה? רציתי להיכנס למערכת. אבל שאלתי את עצמי ממי

את מפחדת? את המנהלת או הם?" טגאו, שעבד כמה שנים כמורה מקצועי בישיבה תיכונית בהיקף של חצי משרה וביקש להגדיל את היקף משרתו, מתאר את תגובת המנהל: הוא אמר לי: אני צריך כעת רק מחנכים. אז אמרתי לו: נו, ומה אני?! למדתי במסלול הוראה במכללה לר"מים [רב מחנך]. הוא היה נבוכ ונגמגם כזה: תשמע, זה לא תלוי בי, אתה מכיר את הקהילה פה, הם שמרנים, הם מחפשים ר"מים בהשקפות תורניות כמו שלהם ועם רקע דומה לאבות של הילדים.

תפיסת המנהל כמשפיע לחיוב על מעורבות הורים

המרואיינים תיארו את התמיכה הרציפה והמשמעותית מצד מנהל בית הספר כגורם משמעותי שמשפיע על תפיסת הורי התלמידים או על המעורבות שלהם. מוריה, מורה צעירה, מתארת שיח שהתקיים עם הוריו של תלמיד עם צרכים מיוחדים בחדר המנהלת לקראת סוף שנת הלימודים: "היא לא הפסיקה לשבח אותי לפני ההורים על העבודה הרצינית שלי, על זה שלא ויתרתי עליו, על ההתקדמות שלי ועל הגישה החינוכית. ממש הרימה לי". יש שתיארו את עמידת המנהל לצידם בפני אמירות גזעניות של הורים, לדוגמה: "המנהל, היה חשוב לו להעמיד אותם במקום"; "היא [המנהלת] אמרה לי: לא יהיה. לא במשמרת שלי. מצידי שיעבירו את הבת שלהם בית ספר". אורן, ששקל לעזוב את ההוראה לאחר שהורים פנו בבקשה לבית הספר שלא לשבצו כמחנך של ילדם בשנה העוקבת, מתאר את תגובת המנהל לבחירתו להישאר במקצוע ההוראה:

המנהל קרא לי ואמר שזו הבעיה שלהם ועם הזמן הם יבינו שהם טועים, שהם צריכים זמן להתבשל עם זה. הוא סיפר לי שההורים האלה היו גם נגדו בהתחלה. אמרתי לו: מה, אתה? והוא אמר: תבין, הם עברו הרבה טלטלות בבית הספר לפני כמה שנים. זה לא נגדי ולא נגדך באופן אישי, זה שלהם. והוא דיבר וניסה לשכנע וממש הרגיש לי שהוא אמיתי. בסוף הוא אמר שהוא יכבד כל החלטה שלי אבל מציע לי לחשוב על זה ושהוא לא היה רוצה לוותר עליי כי אני מורה מעולה.

לעומת זאת, מדברי המרואיינים עולה, שלעיתים ההגנה של המנהל מההורים נתפסת על ידם כמחלישה ומבדלת. דוגמה לכך הוא סיפורה של רחל, מורה ותיקה, המתארת את תגובת המנהלת להורים שהתלוננו על המבחן שהעבירה בכיתתה כהגנת-יתר לא־שוויונית:

המנהלת התקשרה אלי בערב ואמרה לי: אל תדאגי, מנעתי מהם להתקשר אלייך. אני לא אתן להורים לדבר אלייך ככה. האמת, זה קצת הוריד לי. למה מישהו צריך לתווך בשבילי? אני ילדה גדולה, לא שנה ראשונה בהוראה, אל תפחד עליי, אני יכולה להסתדר עם הורים, יש לי שיקול דעת ודרך מקצועית. אני יכולה להסביר את עצמי ולעמוד מאחורי הדברים שלי.

דרכי התמודדות עם מעורבות של הורי התלמידים

משתתפי המחקר תיארו את דרכי התמודדותם עם מעורבות הורי התלמידים. דרך ההתמודדות הראשונה ממוקדת במישור התודעתי ואילו האחרות במישור ההתנהגותי.

אמונה שהשינוי בתפיסת ההורים מגיע מהילדים: רבים מהמרואיינים תיארו את השינוי בתפיסת ההורים לאורך השנה. שינוי שהתרחש הודות לילדים הלומדים בכיתתם. עמוס, מחנך בבית ספר יסודי, תיאר את השינוי ביחסה של אימו של תלמיד לאחר שיצאה איתם לטיול השנתי:

היא ראתה את היחס שלי אליו... איך אני מצליח להרגיע אותו גם כשהיא לא מצליחה. היא הבינה את הקשר שיש לי איתו, כמה הוא סומך עליי. בסוף הטיול היא התקשרה והתנצלה על מה שהיה בתחילת השנה ומאז כל הזמן רק הודעות מפרגנות.

טרויה, גננת בגן שבו בעיקר ילדים ממוצא אשכנזי, מתארת את השינוי בהיבטים רחבים ואת הגורמים לו:

תקשיבי, השינוי נעשה מהם [הילדים]. הם מתים עליי, אני בשבילם הכול וזה משפיע בסוף על ההורים. אימא אחת סיפרה לי שהם דיברו על יופי

והבת שלה אמרה שאני הכי יפה בעולם (צוחקת). מי היה מאמין

שבלונדינית עם עיניים כחולות תחשוב ששחורה זה יפה?

המרואיינים מתארים כי הם רואים בכך חלק מתפקידם כאנשי חינוך וכאזרחים המחנכים את הדור הבא. היטיבה לסכם זאת ציפי, מורה ותיקה: "את יודעת מה ההישג הכי גדול שלי אחרי שנים כאן? שבסוף הם רואים אותי כבן אדם".

הימנעות מעימות ישיר: מרבית המשתתפים תיארו כי הם בוחרים שלא להגיב ולהתעמת עם הורי התלמידים. בחירה אשר יש בה פעולה מודעת להימנע מעימות או פגיעה: "לא מוכנה לקבל את זה, זה שלו, לא מכניסה את הרעל הזה לתוכי"; "אני רואה שהיא [אימא של תלמיד] משתגעת ואני בשלי, לא תגררי אותי לזה". חלקם בוחר בשתיקה כדי שלא לאשש את הסטיגמה שהם אלימים או לא מתורבתים. דוגמה לכך עולה מדבריה של שלומית, מורה מקצועית בחטיבה:

הכול צריך לעשות בחוכמה, לא להיגרר. אסור לחזק לו את מה שהתקשורת מראה, שאנחנו אלימים ופושעים. אני ממש מחזיקה את עצמי ונשארת עניינית. גם אם ההורים שלי לא משכילים כמו שאתה [ההורה] טוען, הם חינוכו אותי לדרך ארץ ולכבד את עצמי.

פעילות (agency) והגעה להישגים בעבודה עם הילד: עם זאת, מרבית המשתתפים מתארים שהם מתמקדים בעשייה ובעבודה עם הילד בלי לערב את ההורים, לדוגמה: "אני מחזקת את עצמי, אני יודעת מה אני עושה והכי חשוב הוא הילד"; "אני עושה הפרדה. הוא לא אשם שזה ההורים שלו, אני מחויבת לו". דוגמה לכך אפשר למצוא בסיפורה של תהילה, מורה בכיתה ב, המתארת הורים לתלמיד המתקשה בקריאה שתולים את האשמה לכך בה:

אני לא טיפשה. הבנתי שהם כל הזמן משווים אותי למורה של שנה שעברה וכמה היא מקצועית ומנוסה. בואו, אם היא הייתה כל כך טובה הוא היה כבר קורא היום, לא?! הבנתי שמנסים להפיל עליי את האשמה, אבל אמרתי עזבי את האגו שלך בצד ולנסות להוכיח להם מי צודק ולקוות שייקחו אחריות. הכי חשוב שעכשיו, אחרי חודשיים שישבתי איתו, הילד קורא.

תגובה ישירה ליחס מפלה או פוגע: לעומת הקבוצה שתוארה לעיל, הבוחרת לנהל את רגשותיה ולא להגיב, יש הבוחרים לנקוט תגובה ישירה לגורם הפוגע באמצעות שיקוף תחושותיהם במילים או במחאה, לדוגמה: "זה מה שאתה חושב על העדה? תשמור את זה לעצמך. לא מתאים, לא נעים"; "אמרתי לו: אנחנו שותפים, לא אויבים". עובדי ההוראה המרואיינים הגיבו להתייחסויות גלויות או סמויות למוצאם או לצבע עורם בין שבעמדה פנימית בינם לבין עצמם, שיש בה נחישות ועמידות, ובין שבתגובה גלויה וישירה, הדוחה יחס זה. הם בחרו להאמין ביכולותיהם ולחתור להישגים שיש בהם כדי להתנהל עם מעורבות של הורי תלמידים שאינה עניינית.

דיון

מטרת המחקר הייתה לבחון את חוויית הקליטה של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה, בדגש על תפיסותיהם את מעורבות ההורים, ואת אסטרטגיות ההתמודדות שלהם ביחס אליה. הבנת תהליך זה מורכבת, משום שביטויי האפליה וההדרה המתייחסים למוצא ולצבע העור הם לרוב סמויים ולעיתים אף בלתי-מודעים למפעיל אותם (בן-עזר, 1992; Bell, 2018). תרומתו של המחקר הנוכחי היא בהתבוננות מעמיקה, המתמקדת בחוויה הסובייקטיבית של משתתפי המחקר והאזנה לנרטיבים של קבוצת מיעוט שאינה זוכה לנוכחות מספקת בשיח הישראלי ובמחקר. מממצאי המחקר עולה שתהליכי פילוס הדרך של מורים יוצאי אתיופיה להשתלבות במערכת החינוך ולתחושת הערכה ושייכות מתרחש תוך מפגש עם סביבה מסתייגת המתייחסת לצבע עורם ולמוצאם. הסתייגות זו מתבטאת במסרים שיש בהם יחס מבדל ומפלה המועברים באופן גלוי וסמוי. עם זאת, משתתפי המחקר מציגים אסטרטגיות שונות להתמודדות, וכן את חשיבותה של תמיכתם של מנהלי בתי הספר בהתמודדות עם מעורבות הורים שלילית ומפלה.

התיאוריה הביקורתית של הגזע מצביעה על תפיסות חברתיות המייחסות לקבוצת הרוב עליונות ויתרון בשל כישרון או יכולות מולדות כביכול ומבקרת אותן. ממצאי המחקר תואמים את הספרות הדנה בקשיי הקליטה של עובדי הוראה מקבוצות מיעוט המתמודדים עם גילויי

גזענות (אברהם ומישקין, 2023; טננבאום-דומנוביץ ואחרים, 2018; קריבוס, 2019) הפוגעים באפשרותם להתבססות ולצמיחה במערכת (Carver-Thomas, 2018; Grooms et al., 2020; Vargas, 2021). זאת, על אף המשאבים המושקעים בניסיון לסייע לקבוצה זו להשתלב במערכת החינוך. חלק מהורי התלמידים מתקשים להתמודד עם השונות של יוצאי אתיופיה גם לאחר קליטתם והשתלבותם במערכת, כך שביטויי הגזענות חוזרים ומתמשכים. מחקרים מצאו כי צבע עור כהה נתפס כשלילי, כנחות וכחלש ונמצא כגורם מפלה בחברה הכללית המתבטאת בהתייחסות אל אנשים שצבע עורם כהה כמובחנים ושונים, מגדירה אותם 'הם' לעומת 'אנחנו', ומייחסת להם הון חברתי ותרבותי נמוך בהשוואה לאנשים שצבע עורם בהיר (שנהב, 2015; שפירא-צור, 2013; Kaleb & Addi-Raccah & Grinshtain, 2018; Maor, 2015). עד שנות ה-80 כמעט שלא היו בישראל תושבים כהי-עור. מחקרים שבדקו את יחס החברה בישראל כלפיהם מצאו, כי על אף פעילויות לחינוך לפלורליזם, לקבלת שונות, ופעילות למתן שוויון הזדמנויות, למימוש אישי ומקצועי, עדיין נשמעים ביטויים גזעניים וסטריאוטיפיים כלפי אנשים שגון-עורם כהה. בשנים האחרונות חלה עלייה במספר עובדי ההוראה יוצאי אתיופיה וחקר ההתייחסות של החברה בישראל כלפי מורים שצבע עורם כהה הוא חדש באופן יחסי. כך גם המחקר העוסק במעורבות הורים. המחקר הנוכחי קורא להעלאת המודעות להתייחסות מפלה בשל צבע העור ומציע עמדה ביקורתית כלפי התפיסות המובנות בסביבה הקולטת במערכת החינוך וכלפי החברה הישראלית. תיאוריהם של משתתפי המחקר מעוררים שאלות ואף עומדים בסתירה להגדרת החברה כרב-תרבותית, כזו המעניקה לכל קבוצה מידה שווה של נגישות למשאבים, לתעסוקה ולמעמד. ממצאי המחקר תואמים מחקרים קודמים, אשר רואים חלק מהורי התלמידים כמי שיש להם עמדת כוח ונתפסים כמי שביכולתם לשנות החלטות מנהליות או לערער על סמכות ועל ערך מקצועי של מורה (Hornby & Addi-Raccah & Grinshtain, 2017; Hornby, 2011; Blackwell, 2018; Robinson & Harris, 2014). כמו במחקרים קודמים, גם במחקר זה נמצא, שהמנהלים וחלק מהמרוויינים בחרו להימנע מקונפליקט עם ההורים (Cornille et al., 1999; Lasater, 2016).

אפשר ללמוד שלמרות היחס המבדל, המסתייג והמפלה מצד הורי התלמידים, עובדי ההוראה שהשתתפו במחקר אינם נכנעים ופועלים לשינוי. ממצא זה תואם להגדרת תכונת הפעלנות (agency), היכולת לבחור שלא לקבל את ההחלטות שנעשות על ידי אחרים, אלא להציב מטרות ולפעול להשגתן תוך הפגנת יוזמה אקטיבית (Bandura, 2018). המרואיינים מתארים את האופן שבו הם פועלים לשנות את תפיסת ההון החברתי והתרבותי שלהם באמצעות העבודה והמפגש עם התלמידים. הם בוחרים לבודד את העבודה עם התלמידים מהגישה המבדלת והמחלישה מצד הוריהם ובכך, לא פעם, מצליחים לשנות את התפיסה של ההורים ולצד זאת לבסס תפיסות חיוביות של התלמידים כלפי אנשים שצבע עורם כהה. התמודדות זו חיסנה אותם והעצימה את אמונתם בכוחם ואת הערכתם את יכולתם לשנות תפיסות, לעמוד בפני קשיים ולהוכיח שהם מתאימים ומקצועיים. דרכי ההתמודדות שלהם דומות לממצאי מחקר קודמים על דרכי התמודדות עם גילויי גזענות גלויה או סמויה ועל השפעת המפגש עם מורים עם עור כהה לשינוי תפיסות בחברה (Furlazzo, 2018; Wang et al., 2021).

לסיכום, בספרות בתחום מוכרת התופעה המכונה "stereotype threat" (Korem & Horenczyk, 2015; Steele & Aronson, 1995), שלפיה קבוצת מיעוט עסוקה בתודעתה בדאגת־יתר שמא התנהגותה תאושש סטריאוטיפים תרבותיים. דאגת־יתר זו עשויה להוביל למתן פרשנות הממוקדת במוצא הספציפי, אף על פי שהמקרה עשוי היה להתרחש גם בהקשר של קבוצות מיעוט אחרות (למשל, מורה ערבית המלמדת בבית ספר יהודי), או לנבוע מהיבט שונה, למשל, מיחסי היררכיה בין בעלי תפקידים בבית הספר (כגון יחסי יועצת-מורה). על כל פנים, גם בהינתן הטיה תפיסתית זו, יש חשיבות רבה להשמיע את קולם של מורים יוצאי אתיופיה, להכיר את תפיסותיהם ולתת להן התייחסות ומענה בתהליך ההכשרה להוראה והליווי בהמשך.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר הנוכחי עסק בתפיסותיהם של עובדי ההוראה יוצאי אתיופיה את מעורבות ההורים ובאסטרטגיות ההתמודדות שלהם. הוא מבוסס על היבט פרשני ומכאן כוחו ויתרונותיו, אך לצד

זה, גם מוגבלותו. כמו כן, משתתפי המחקר היו אנשי חינוך שהתמידו במערכת החינוך, כך שייתכן שהממצאים משקפים את נקודת המבט של מי שנשארו במערכת חרף הקשיים. במחקר המשך אנו מציעות להפנות לעובדי הוראה יוצאי אתיופיה שאלות ישירות על אודות מעורבות הורים, כדי לאפשר לבטא מגוון של תפיסות וחוויות בהקשר זה. נוסף על כך, במחקר המשך רצוי ללמוד על נקודת מבטם המשלימה של ההורים ועל תפיסותיהם את עובדי ההוראה יוצאי אתיופיה ולבחון אם הללו דומות לממצאי המחקר הנוכחי או שונות מהם.

תרומה ליחסי צוותי הורים-מורים

תרומת המחקר היא בהבנה שהיעדר ייצוג הולם של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה במערכת החינוך ואי-חשיפה יציבה וקבועה לתלמידים מהאוכלוסייה הכללית יש בהם כדי לחזק את תחושת הזרות ואת התפיסות המבדלות, המתבטאות ביחס המבוסס על גזענות כלפיהם. כאשר מערכות שונות הבאות במגע עם הילד מותאמות זו לזו הן תורמות להתפתחות מיטבית של הילד ומחזקות זו את זו. שיח מכבד ומעצים בין המערכות יתרום להכשרת התלמידים לחיים במציאות הישראלית כאזרחים וכהורים לעתיד. האחריות לשינוי בתפיסה של אנשים שגון-עורם כהה כמי שיש להם הון תרבותי וחברתי נמוך והדינמיקה של אפליה וגזענות מוטלת על כתפי החברה הקולטת. נקודת המוצא היא, שבכל הקשור לדעות גזעניות ומפלוגות כלפי קבוצות מסוימות, בהן יוצאי אתיופיה, הטיפול יתמקד בשינוי התפיסות בקרב חברת הרוב ולא ב"מיצוב" ושינוי הקבוצה המופלית. ישנה חשיבות לערנותה של החברה הקולטת ולהעלאת המודעות לפיתוח שיח קשוב במטרה לזהות את חוויית הקליטה ואת הצרכים הייחודיים של עובדי הוראה יוצאי אתיופיה, ולהעלות לסדר היום הציבורי הכרה בתופעות אפליה וגזענות נגד יוצאי אתיופיה ולקדם שינוי חברתי לאפס סובלנות כלפי תופעות אלו. שנית, למנהלי בתי הספר ולמפקחות הגנים השפעה רבה על תהליך ההשתלבות של עובדי ההוראה יוצאי אתיופיה ועל דרכי התמודדותם. יש להבטיח שהמערכת תהווה להם מקור תמיכה ולא גורם מבדל ומחליש. יש להציע כלים ותשתית המיועדים ליצור אקלים ארגוני ותרבותי, שבו השתלבות יוצאי אתיופיה רצויה וטבעית.

המלצות נוספות נוגעות להכשרת מורים לנושא עבודה עם הורים. מן המחקר עלתה חשיבותן של דרכי התמודדות המבוססות על פעילות (agency) (Bandura, 2018) בקרב מורים יוצאי אתיופיה. המשותף להן הוא שהן נועדו להניע את המציאות ולפעול מעמדה של בחירה ואחריות, בניגוד לקבלת המציאות כמות שהיא. ככלל, מומלץ לכלול בתוכניות להכשרת מורים הכשרה לאסרטיביות (Carstensen & Klusmann, 2021), ובהתאם לממצאי המחקר הנוכחי, יש לתת בנושא זה דגש בהקשר של פרחי הוראה יוצאי אתיופיה (בדומה לתוכנית התערבות שבוצעה עם מתבגרים, ראו כורם, 2012), וזאת כדי להגביר את רווחתם הנפשית, את התמודדותם הקונסטרוקטיבית ואת התמדתם במערכת החינוך. מערכת החינוך מהווה סוכן חברות משמעותי ביותר, שתפקידו להקנות לתלמידים דפוסי התנהגות, נורמות וערכים שיאפשרו חיים בחברה מגוונת. במערכת החינוך יש לתלמידים הזדמנות להיפגש עם תלמידים ועם מורים מזהויות שונות. ישנה חשיבות שגנונת ומורים שצבע עורם כהה ילמדו תלמידים שצבע עורם בהיר כדי למנוע תפיסות מבדלות ומחלישות בתלמידים העתידיים להיות אזרחים והורים בחברה הישראלית, ולשנות באמצעותם תפיסות קיימות אצל הוריהם.

רשימת מקורות

- אבישר, נ' וברנר, ר' (2017). "כמו לחיות אלפי שנים": סטודנטיות יוצאות אתיופיה הופכות למורות. *זמן חינוך*, 3, 35-66.
- אברהם, א' ומישקין, ח' (2023). "באתי להוכיח את עצמי ולהראות שאני שווה": תפיסת עובדות הוראה יוצאות אתיופיה בנוגע לתהליך הקליטה שלהן במערכת החינוך. *דפים*, 78, 163-188.
- בן-עזר, ג' (1992). *כמו אור בכד: עלייתם וקליטתם של יהודי אתיופיה*. ראובן מס.
- ברנר, ר' ואבישר, נ' (2017). מורים וגננות יוצאי אתיופיה במערכת החינוך: סיפורו של תת-ייצוג מתמשך. *גילוי דעת*, 12, 63-92.
- דהן-כלב, ה' (2015). גון העור בישראל: היבטים עלומים. *פוליטיקה*, 26, 69-102.

- דבורמיסלין, ו' (2015). השתלבות מהגרים בישראל: מבט השוואתי על גלי ההגירה האחרונים. *הד האולפן החדש*, 103, 22-6.
- דיין, נ' (2014). *השתלבות יוצאי אתיופיה בישראל – תמונת מצב*. המכון להגירה ושילוב חברתי, המרכז האקדמי רופין.
- וורקוֹמְגִיסְטוֹ, ו' והורנצ'יק, ג' (2018). נשירה סמויה ממערכת החינוך בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה. *הגירה*, 8, 43-63.
- זיו, א' (2012). טראומה עיקשת. *מפתח*, 5, 74-55.
- טננבאום-דומנוביץ, ח', גדעון, ע' וגילת, י' (2018). *השתלבות של מורים בני הקהילה האתיופית בבתי ספר: דוח מחקר*. מכללת לוינסקי לחינוך.
- כורם, ע' (2012). אימון לאסרטיביות עם מתבגרים יוצאי אתיופיה. *הייעוץ החינוכי*, יז, 13-30.
- כורם, ע' והורנצ'יק, ג' (2013). תפיסות של צעירים יוצאי אתיופיה את הסתגלותם הסוציאלית-תרבותית בישראל. *הגירה*, 2, 73-55.
- כרמל, ר' ובדש, מ' (2019). תפיסות על גורמי התמדה ונשירה בקרב מורים לאנגלית. *זמן חינוך*, 5, 113-137.
- לוי, ע' (2016). איום הסטראוטיפ: אסטרטגיות של נכות עצמית והישגים במבחני יכולת מילולית של יוצאי אתיופיה בישראל. *מגמות*, נ(3), 9-23.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2019). *ניידות פנימית ועזיבה בקרב עובדי הוראה* (עדכון). https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/171/06_19_171b.pdf
- משרד ראש הממשלה. (29.10.2015). *החלטת ממשלה 609(אתפ/4): קידום שילובם של יוצאי אתיופיה בחברה הישראלית*. https://www.gov.il/he/pages/2015_dec609
- מולא, ש' (2010). *המאבק להיות רגיל: תלמידים אתיופים נפגשים עם גזענות בבתי הספר הדתיים*. [עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך בסוציולוגיה של החינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים].
- נוי, ב' (2014). *של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם*. מכון מופ"ת.

עבודת-חלבי, י' ומיעארי, ס' (2018). למידה מהצלחה בבתי הספר ערביים – מחקר אמפירי על תפיסת הורים. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ענתביימיני, ל' (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך ע' לומסקי-פדר ות' רפפורט (עורכות), נראות בהגירה: גוף מבט, ייצוג (עמ' 43-68). מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.

פנון, פ' (2004). עור שחור, מסכות לבנות. (תרגום: תמר קפלנסקי). ספריית מעריב.
צור, ר' (2008). עור שחור, עור לבן במרחב מדומיין: על ההבניה התרבותית של צבע עור בישראל – שיח ופרקטיקות של ילדים וגננות. [עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב].

קריבוס, ל' (2019). דרכי השתלבות של בוגרי מכללת אורנים בני הקהילה האתיופית במערכת החינוך: דוח מחקר. הרשות למחקר ולהערכה ומכללת אורנים.
הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה). (2018).

<https://rama.edu.gov.il/reports/parents-principals-2016>

שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
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. [עבודת גמר לשם קבלת תואר מוסמך במדעי הרוח, אוניברסיטת בן-גוריון].

שפרלינג, ד' (2019). שותפות בין צוותי חינוך להורים. (בעריכת ל' יוספסברג בן-יהושע). מכון מופ"ת.

[https://mahut.levinsky.ac.il/wp-](https://mahut.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/15/2019/11/skirat_sifrut_miktsoit_shotfut_tsevet_horim.pdf)

[content/uploads/sites/15/2019/11/skirat_sifrut_miktsoit_shotfut_tsevet_horim.pdf](https://mahut.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/15/2019/11/skirat_sifrut_miktsoit_shotfut_tsevet_horim.pdf)

שץ-אופנהיימר, א' (2015). תוכנית תספ"ה: תוכנית ייחודית להכשרת מורים לבני הקהילה האתיופית. בדרך להוראה: הכשרה.נט: איגרת דיגיטלית לנשיאי/ראשי המכללות להוראה, 2, 13-6.

https://meyda.education.gov.il/files/HaarachatOvdeyHoraa/igeret_02.pdf

שקדי, א' (2004). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות.

שרעבי, ר' וקפלן, א' (2014). כמו בובות בחלון ראווה. רסלינג.

Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2017). Forms of capital and teachers' views of collaboration and threat relations with parents in Israeli schools. *Education and Urban Society*, 49(6), 616-640.

Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2018). Teachers' capital in view of intensive parental involvement in school: The case of teachers in high socio-economic status schools in Israel. *Research Papers in Education*, 33(5), 599-619.

Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2022). Teachers' professionalism and relations with parents: Teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 37(6), 1142-1164.

Anyiwo, N., Bañales, J., Rowley, S. J., Watkins, D. C., & Richards-Schuster, K. (2018). Sociocultural influences on the sociopolitical development of African American youth. *Child Development Perspectives*, 12(3), 165-170.

Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136.

Bell, D. A. (1995). Who's afraid of critical race theory? *University of Illinois Law Review*, 4, 893-910.

- Bell, D. (2018). *Faces at the bottom of the well: The permanence of racism*. Hachette UK.
- Berger, R., Abu-Raiya, H., & Gelkopf, M. (2015). The art of living together: Reducing stereotyping and prejudicial attitudes through the Arab-Jewish Class Exchange Program (CEP). *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 678-688.
- Bourdieu, P., & Patterson, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown M. K., Carnoy, M., Currie, E., Duster, T., Oppenheimer, D. B., Shultz, M., & Wellman, D. (2003). *Whitewashing race: The myth of a color-blind society*. Berkeley.
- Brown, E. (2019). African American teachers' experiences with racial micro-aggressions. *Educational Studies*, 55(2), 180-196.
- Carstensen, B., & Klusmann, U. (2021). Assertiveness and adaptation: Prospective teachers' social competence development and its significance for occupational well-being. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 500-526.
- 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.
- Cieri, R. L., Churchill, S. E., Franciscus, R. G., Tan, J., & Hare, B. (2014). Craniofacial feminization, social tolerance, and the origins of behavioral modernity. *Current Anthropology*, 55(4), 419–443.
- Cornille, T. A., Pestle, R. E., & Vanwy, R. W. (1999). Teachers' conflict management styles with peers and students' parents. *International Journal of Conflict Management*, 10(1), 69-79.
- Crenshaw, K. W. (2011). Twenty years of critical race theory: Looking back to move forward. *Connecticut Law Review*, 43, 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.
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2013). *Critical race theory: The cutting edge*. Temple University Press.
- Delva, J., Forrier, A., & De Cuyper, N. (2021). Integrating agency and structure in employability: Bourdieu's theory of practice. *Journal of Vocational Behavior*, 127, 103579.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.

- Engin, G. (2020). An examination of primary school students' academic achievements and motivation in terms of parents' attitudes, teacher motivation, teacher self-efficacy and leadership approach. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 257-276.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Ferlazzo, L. (2018, February). The importance of 'White students having Black teachers': Gloria Ladson-Billings on education. *Education Week Opinion Blog*, 20. <https://www.edweek.org/education/opinion-the-importance-of-white-students-having-black-teachers-gloria-ladson-billings-on-education/2018/02>
- Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 14(3), 279-307.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Grooms, A. A., Mahatmya, D., & Johnson, E. T. (2021). The retention of educators of color amidst institutionalized racism. *Educational Policy*, 35(2), 180-212.
- Harvey, R. D., Tennial, R. E., & Hudson Banks, K. (2017). The development and validation of a colorism scale. *Journal of Black Psychology*, 43(7), 740-764.

- Hasselquist, L., Herndon, K., & Kitchel, T. (2017). School culture's influence on beginning agriculture teachers' job satisfaction and teacher self-efficacy. *Journal of Agricultural Education*, 58(1), 267-279.
- Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology*, 78, 54-68.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Houri, A. K., Thayer, A. J., & Cook, C. R. (2019). Targeting parent trust to enhance engagement in a school-home communication system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention. *School Psychology*, 34(4), 421.
- Kalev, H. D., & Maor, M. (2015). Skin color stratification in Israel revisited. *Journal of Levantine Studies*, 5(1), 9-33.
- 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 *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (pp. 29-42). Brill Sense.
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10, 1464.

- Lasater, K. (2016). Parent-teacher conflict related to student abilities: The impact on students and the family-school partnership. *School Community Journal*, 26(2), 237-262.
- Mengistu, G., & Avraham, E. (2015). "Others among their own people": The social construction of Ethiopian immigrants in the Israeli national press. *Communication, Culture & Critique*, 8(4), 557-575.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327.
- 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.
- Robinson, K., & Harris, A. L. (2014). *The broken compass: Parental involvement with children's education*. Harvard University Press.
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1003-1017.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20, 15-37.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424.

- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811.
- Vargas, J. M. (2020). *Testimonios of Latinx novice teachers in California's San Joaquin Valley*. ProQuest Dissertation Publishing.
- 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(sup1), S721-S742.
- Wilkins, C., & Lall, R. (2011). 'You've got to be tough and I'm trying': Black and minority ethnic student teachers' experiences of initial teacher education. *Race Ethnicity and Education*, 14(3), 365-386.
- Yosef, M. (2016). *The assimilation of Ethiopian children in the Israeli education system*. [Doctoral thesis, Tel Aviv University].