

## מעברים ולא פערים: קליטת יוצאי אתיופיה במערכת החינוך

נעמי שמואל

לפני כמה שנים לקחתי את אחד מילדיי לתאטרון ירושלים לראות הצגה המבוססת על הספר **מכתבים מפליקס**. לספר המקורי, פרי עטה של אנט לנגן, הייתה כוונה חינוכית להפגיש ילדים עם תרבויות שונות בעולם דרך מכתבים ששולח ארנב חביב לילדה ושמה סופי.<sup>1</sup> כרקע למכתבים הוצגו על הבמה כל מיני מקומות בעולם, כל מקום והאפיון התרבותי שלו. מה נדהמתי לראות שהמכתב שנשלח מאי-שם באפריקה חשף קניבלים אכזריים, והשחקנים התרוצצו על הבמה חצי ערומים והפחידו את הילדים. הייצוג חסר הטקט והטעם הזה של אפריקה לא היה אמור להפתיע; חוקר התרבות איתן בר-יוסף (2013) מדבר על ייצוג דומה באינספור מקרים. וכך, עוד לפני שהגיעו לכאן יהודים מאתיופיה, נחרתו בתודעה הישראלית, לפחות דרך הייצוג בתאטרון ובמדיה, תדמית ואפיון מסוימים של האדם מאפריקה. התפיסה שדבקה ביוצאי אתיופיה כנאיביים, רגישים, ומהירים להיעלב הולמת תדמית זו.

הגזענות הנפוצה ביותר היום, גם אם היא מוסווית היטב, היא הגזענות התרבותית. מצד אחד יש עידוד לשמירת תרבות המוצא בשם הרב-תרבותיות, ומצד שני רואים בה שונות שאי-אפשר לגשר עליה (בן-אליעזר, 2004). "הפערים התרבותיים", כפי שהם נתפסים בהקשר הזה, הם מכשולים ענקיים, לרוב לא מוגדרים במפורש, המחייבים את הקולטים לחתור לשינוי דרמטי, באמצעים כדוגמת החלפת השמות

1 הספר יצא לאור לראשונה בגרמנית בשם *Briefe von Felix* ב-1995, ותורגם לעברית חמש שנים אחר כך (לנגן, 2000).

ושליחת הדור הצעיר לפנימיות, הכול כדי "למחוק את הפער", שבעיני הקולטים לא באמת ניתן למחיקה.

חוקר החינוך גירמה ברהאנו שמוצאו מאתיופיה וכיום חי ומלמד בשוודיה, חקר יהודים יוצאי אתיופיה החיים בישראל והגיע למסקנות מעניינות בנוגע למוטיבציה ללמידה בקרב עולים אלה ולפערים בהישגים לימודיים ביניהם לקבוצות אחרות בחברה הישראלית. על פי תפיסתו (Berhanu, 2001, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b), יש להגדיר פערים לימודיים על פי שלושה פרמטרים: רמה אישית (של התלמידים), רמה קבוצתית (של קבוצות שונות בבית הספר) ורמה ממסדית (של המוסד עצמו ביחס למוסדות אחרים). לטענתו, כדי להבין את היווצרות הפערים חייבים להתייחס לאינטראקציה בין שלוש הרמות הללו (האישית, הקבוצתית והממסדית), מכיוון שלמידה היא תהליך שמתרחש בהקשר ממסדי, חברתי ותרבותי, ושלושת הפרמטרים הללו מעצבים את התהליך הזה. לטענתו, כשאומרים שההישגים הנמוכים בקרב יוצאי אתיופיה הם תוצאה של חוסר מוטיבציה, חוסר תמיכה לימודית בבית ופערים תרבותיים, נוצר מצב שבו מושקע רוב המאמץ לשינוי בפדגוגיה ובשיעורי עזר, תוך התעלמות מההקשר הרחב יותר של תנאי למידה חברתיים וכלכליים, והגישה הממסדית לשונות תרבותית. אילו היינו מצליחים לבוא אל המשימה של קליטת העולים בהיותנו מחויבים לרכוש ידע ולהבין את תרבותם, בייחוד להבין את העוצמות של התרבות הזאת ואת דרכי הלמידה המקובלים בה, היו ה"פערים" מתמוססים והופכים לדרכי התנהלות שניתנים לשינוי ולהכוונה. לעתים קרובות, הנחת היסוד המנחה את קליטתם של עולי אתיופיה היא תפיסת ה"חסך" (המשתמע מה"פער"), קרי חסרים להם חינוך וידע ועל המערכת לכוון להשלמת פערים אלה. יתרה מזו, כפי שמציינת חוקרת החינוך ריטה סבר (2004), משרד החינוך מעולם לא עיצב מדיניות קליטה מגובשת, אלא ממשיך לבסס את עשייתו בתחום הקליטה על הגישה של משימה חולפת – כלומר ניסיון לצמצום מהיר של הפערים (בעיקר דרך הנחלת השפה העברית) ללא תכנון של מדיניות ארוכת-טווח. אילו היה משרד החינוך מכיר בעובדה שהפלורליזם התרבותי המאפיין את ישראל אינו עומד להיעלם, היינו זוכים לתכנית לימודים ארוכת-טווח, שאינה תלויה בשר חינוך זה או אחר, המושתתת על ערכי סובלנות ועל קבלת האחר. גם התפיסה כלפי יוצאי אתיופיה הייתה יכולה להשתנות לכיוון של הבנת התרבות שהביאו אתם ושימוש בעוצמות של התרבות הזאת בסיוע לקליטתם. ואין הכוונה להתייחסות סמלית אל התרבות ברמת הפולקלור בלבד, או לשימור לשם קיבוע חברתי, אלא

למתן כבוד אמיתי וכן שמאפשר לנקלטים להתאים את עצמם למציאות הישראלית מבלי לאבד מזהותם.

ברהאנו מצא כי רוב בתי הספר הישראליים הם "חד־תרבותיים", כלומר, נעדרים מהם כמעט לחלוטין הבנה ורגישות לתרבות המוצא של הילדים. לדבריו, מציאות זו משפיעה על המוטיבציה ללמידה של הילדים יוצאי אתיופיה, שנמצאים במערכת שלא יודעת מה הם והוריהם מרגישים וחושבים על זהותם ועל הרגשת השייכות שלהם, וגם על בעיית המשמעת. נושא המשמעת בבית הספר חשוב מאוד במעבר מחברה פטריארכלית היררכית המבססת סמכות על מעמד וכוח, לחברה דמוקרטית המבססת סמכות על קשר ודיאלוג, שכן מערכת היחסים בין מורה לתלמיד מוגדרת ומוכנת באופן שונה בתכלית בשתי החברות הללו. ברהאנו טוען שהשבר הביך־דורי בקהילת יוצאי אתיופיה, היוצר אצל הילדים קושי בהתמודדות מול דמויות סמכותיות, מלווה אותם גם בבית הספר הישראלי ויוצר אצלם תחושה שאין שוויון ביניהם לתלמידים האחרים, בין השאר בגלל חוסר הערכה לתרבות המוצא שלהם, ובאופן כללי בעקבות חוסר הערכה לשונות בכלל. מסקנתו של ברהאנו היא שבתי הספר פועלים למעשה לא לצמצום פערים אלא להנצחתם בחברה. יתר על כן, למידה לתפיסתו אינה רק תהליך אישי, אלא גם חוויה שצומחת מתוך ההקשר החברתי־תרבותי. האדם מתפתח ומעוצב מתוך למידת תרבותו בתוך משפחתו, שם הוא בונה הן את הערך העצמי שלו והן את דרכי התקשורתו עם הסובבים אותו. מחקרו מראה שבמפגש של תלמידים יוצאי אתיופיה עם הממסד החינוכי הישראלי, עם דרכי החינוך המשפחתי, עם דפוסי ההורות המסורתיים ועם התפיסות התרבותיות הרווחות נוצרים קונפליקטים שפועלים לרעת תלמידים אלה. הבית האתיופי המסורתי אינו מכין את הילדים למציאות של בית הספר הישראלי, לא מבחינה אוריינית ולא מבחינה פדגוגית. החינוך האתיופי המסורתי מכוון לעיצוב אדם בעל ערכים, נימוסים, צניעות וענווה, אכפתיות וצייתנות. אין בו הֶכוּוּנָה למהירות, ליוזמה, לסקרנות, לפתרון בעיות, אין בו שיח של שאלות־תשובות, משחקים ואינטראקציות מכוונות־תקשורת או למידה במפגש בין הורה לילד. אמנם ההורים משקיעים בעיצוב הילד, אך ההשקעה נועדה לעיצוב אדם עם ערכים ומידות ולא לעיצוב הקוגניטיבי שלו (Berhanu, 2001).

אם נתחיל לראות בילדים יוצאי אתיופיה ילדים במעבר בין־תרבותי, גם אם הם נולדו בישראל, נתחיל להבין כיצד לסייע להם בהתמודדות מול המציאות. המודל המשפחתי המוכר לרוב העולים מאתיופיה שהגיעו לארץ היה של משפחה

פטריארכלית מסורתית מורחבת שילדיה מנומסים וצייתנים. בעקבות המפגש עם מציאות שונה בתכלית – של חברה שבה הילדים הם במרכז – הם חוו הלם. הגדרת המשפחה הצטמצמה לגרעין של הורים וילדים, וסדר היום של המבוגרים נקבע לפי צורכי הילדים. בכפרים היהודיים באתיופיה פעלה קהילה מלוכדת שראתה בגידול הדור הצעיר משימה משותפת. חלוקת התפקידים במשפחה המורחבת באתיופיה הייתה ברורה והתבצעה על פי גיל ומגדר. להורים היו כלים מסורתיים לחינוך ילדיהם: מערכת של תקשורת ללא ריבוי במילים המסתמכת על קרבה פיזית בין בני המשפחה ועל הבנה אינטואיטיבית, ועם זאת שפה המכילה בתוכה תרבות שלמה ותקשורת מילולית מורכבת דרך פתגמים וסיפורים (בניגוד לדיבור הישיר והמפורש הנהוג בארץ); בצד אלה הייתה מערכת ענישה פיזית ומילולית שנתפסה כלגיטימית ואף כנדרשת על ידי החברה (וולש ויונס, 2012; שמואל, 2010; Poluha, 2007). כל אלו היוו יחדיו מערך שלם של חינוך בקהילה: ההורים חנכו למשמעת ולצייתנות וציפו מילדיהם להראות עצמאות תפקודית וענווה, צניעות וכבוד, חריצות והתמדה. ילדים למדו תוך כדי התבוננות, צפייה וחיקוי, בלי הרבה הסברים מילוליים (Berhanu, 2001, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b).

- עם העלייה לישראל חלו מעברים בין־תרבותיים ניכרים בחיי ההורים, ובהם:
1. מעבר של אבי המשפחה מתפקוד של מעין ראש שבט (מקבל ההחלטות הראשי במשפחה המורחבת) לתפקוד של מנהיג משפחה בגישה "דמוקרטית" יותר;
  2. מעבר מסמכות הורית המבוססת על מעמד קבוע מראש לסמכות הורית המבוססת על קשר מתפתח. שינוי זה התרחש במקביל למעבר מחברה שבה הילד נמצא בתחתית הסולם ההיררכי לחברה שבה כמעט הכול סובב סביב צרכיו;
  3. מעבר מחברה בעלת תפיסה קולקטיביסטית, שבה הפרט מוותר לטובת הכלל ומצניע את צרכיו, לחברה בעלת תפיסה אינדיווידואליסטית המעודדת ביטוי אישי והגשמה עצמית. הציפייה של מערכת החינוך הישראלית מהילדים שישמיעו את קולם ויביעו את דעתם התנגשה חזיתית עם החינוך האתיופי לצניעות ולענווה;
  4. מעבר מחברה שמסתמכת על תקשורת מילולית מצומצמת ועל מסרים המועברים במידה רבה בשפת גוף ובמבטים, לחברה המסתמכת על דיבור ישיר, על הסבר ועל נימוק מפורט.

החוקרות בתחום הפסיכולוגיה התרבותית וההתפתחותית, דורית רואר־סטריאר ומרים רוזנטל, מציינות כי "במעבר בין־תרבותי נוטים הורים לשמר מרכיבים בעלי חשיבות מתוך תרבות המוצא שלהם בכל הנוגע לגידול ילדיהם ולחינוכם. שינוי, אם מתרחש, נוצר בתהליך אטי העשוי להתפרש על פני דורות אחדים" (מצוטטות אצל אונגר וסבר, 2012, עמ' 119). ואמנם, רבים מבני הדור השני והשלישי לעלייה זו גדלו בישראל על פי תפיסות חינוכיות ובשיטות הורות שהיו מקובלות באתיופיה, ושאינן יעילות כאן. התוצאה היא לעתים איבוד הסמכות ההורית ומשבר חריף המתיר את הילדים מנוכרים בתוך ביתם ומחוצה לו: כבר לא מחוברים למורשת האבות ועדיין לא מוטמעים בהווי המקומי.

בני הדור הצעיר פוגשים בבית הספר ציפיות וכללי התנהגות חדשים, ובעצם חווים על בשרם התנגשות בין שתי מערכות ערכים, המייצגות שתי תרבויות שונות. המאמץ שנדרש מהם לתמרן ביניהן שואב מהם כוחות כה רבים, עד שהם אינם פנויים ללמידה משמעותית (Berhanu, 2001). יתר על כן, נראה שרבים מבני הדור הזה "נופלים בין התרבויות" ונדחקים לשוליים שבהם זהותם והשתייכותם הלא ברורה מכשילה את כל מאמציהם להתקדם ולהשתלב בחברה.

תחושת השייכות היא צורך בסיסי של האדם (Adler, 1930) אנשים החווים באופן מתמיד את תחושת השונות בגלל המראה שלהם מפנימים זאת כחלק מהדימוי העצמי שלהם. ההתמודדות עם מציאות כזאת תלויה בחוסן הפנימי של האדם, במידת הגיבוש של זהותו התרבותית, בתגובת הסביבה לשונות שבו, ובהימצאות של אנשים הדומים לו בסביבתו (Ben David, 1997). הפסיכולוג גדי בן־עזר (2010) טוען שיוצאי אתיופיה, בגלל צבע עורם, נמצאים כל הזמן בחיפוש אחר "המקום הנכון" במארג החברתי, שהוא מבחינתם המקום שבו יוכלו לחוש שייכות – בקיימם תוך כדי כך "משחק" המשלב נראות ואי־נראות, והכולל פרקטיקות של השתלבות, התבדלות, שמירה על ייחודיות והיות "אחד מהחבר'ה".

באילו תנאים מוביל ה"משחק" הזה למקום של שוליות, ומהו התפקיד של מערכת החינוך במניעת תהליך הדחיקה לשוליים של יוצאי אתיופיה? האם הניסיון לגשר על "פערים תרבותיים" דרך הנחלת השפה ושיעורי עזר תורם לעולים? האם, לאור האמור לעיל, התלמידים פנויים לנצל סיוע כזה באופן אפקטיבי? ואולי הדגש צריך להיות קודם כול בטיפוח ההטרוגניות בכיתה כמשאב חיוני, בחיזוק הדימוי העצמי של העולים ובהעצמת הוריהם? אולי נסייע לתלמידים העולים יותר אם נתייחס בתחילה לצורך שלהם להתמודד עם התפיסות שלנו בנוגע לצבע העור

שלהם ולגבי "הפערים התרבותיים" שאנו, החברה הקולטת, מבחינים בהם? כפי שמסבירות הסוציולוגיות עדנה לומסקי-פדר, תמר רפפורט ולידיה גינזבורג, לנראות החברתית השלכות מרחיקי לכת על דימוי עצמי והשתלבות חברתית: הנראות היא אפוא תופעה חברתית המקשרת בין הזר למקומי ובין היחיד לקבוצה אתנית, מגדרית, לאומית או גזעית. מדובר בחוויה סובייקטיבית המתעוררת בכל פעם מחדש, כשאנו ערים לאופן שהאחרים רואים וקוראים אותנו. הנראות מעסיקה כל אחד מאתנו, אך ביתר שאת את המהגר, שהנוכחות שלו בשדה הראייה החברתית אינה מובנת מאליה והוא מוגדר כזר. לעתים הזרות הזאת מעוררת אמפתיה והזדהות, אך בדרך כלל היא גוררת התנגדות, לעג ודחייה (לומסקי-פדר, רפפורט וגינזבורג, 2010, עמ' 11-12).

בעקבות ההפגנות שפרצו לאחרונה נשמעו תגובות המביעות תחושה של כפיות טובה מצד העולים; "איך העולים האלה מעיזים להתלונן אחרי כל מה שעשינו למענם?". אמירות כאלה מעידות על התנשאות שלנו, החברה הקולטת, הרואה את עצמה כמושיעה ולא מעריכה ומוקירה את המחירים הגבוהים ששילמו יוצאי אתיופיה בדרך לכאן. כ-4,000 יהודים מתו בדרך הארוכה והקשה מאתיופיה לסודן בדרכם לישראל. אי-אפשר לצפות מאלה שהגיעו לכאן להיות אסירי תודה למאמצי המדינה לקלוט אותם, כשמתלווית אליהם דרישה מתמדת שישתנו. התחושה הזאת של חוסר קבלה ויחס מפלה צפה ועולה כמעט בכל שיחה שקיימתי עם יוצאי אתיופיה בשנתיים האחרונות, גם אם כלל לא נשאלו על נושא זה. תגובתם לדעות קדומות ולביטויי אפליה מתאימה לספקטרום דפוסי ההתאקלמות של החוקר והפסיכולוג ג'ון ברי (Berry, 1997):

מקצת העולים מעתיקים את השיח הישראלי בדבר שוליותם ומבליטים מאפיין זה של הקבוצה, אחרים מקצינים עוד יותר והופכים את השחורות לכלי להדגשת השוני שלהם, אחרים מערערים על כור ההיתוך הישראלי ודבקים באתיופיות שלהם עד כדי יצירת תרבות אתיופית גלותית, אחרים עושים הכול כדי להיחשב ישראלים ולהיעשות בלתי נראים כאתיופים, כשוליים או כשחורים (ענתביימיני, 2010, עמ' 60).

אחד התפקידים המסורתיים של בית הספר הישראלי היה להנחיל לילדי העולים את המורשת היהודית המקומית, לחבר אותם לכאן ולעכשיו דרך המכנה המשותף

של עם ישראל, כמו החגים ואירועים לאומיים. נראה שהיה חשש שמא הכרה בשונות ובגיוון בכיתה תאיים על הסולידריות הישראלית. אבל דווקא ההכרה בשונות ובגיוון וקבלתם תאפשר לכל החלקים להתחבר כשלם: "האחריות המוסרית לראות את האחר, כלומר לזהותו כאדם ולהעניק לו זכויות אזרחיות, פוליטיות וחברתיות, היא של "הרואה בעל הכוח" (לומסקי-פדר, 2010, עמ' 12). יתרה מזו, הבנה של תהליך ההתמודדות של הילדים עם המעבר הבין-תרבותי חייבת להוביל לכך שמשימת השתלבותם תחולק ביתר שוויון בינם לבין המערכת הקולטת. קבלת הגיוון התרבותי כחלק ממארג החברה שלנו תאפשר לכל מהגר לשמר את מנהגיו ותרבותו וכך בכך לרכוש את השתייכותו לכאן.

יוצאי אתיופיה מעניקים לחברה הישראלית הזדמנות בלתי רגילה לתקן את עצמה; למצוא את הדרך לראות בגיוון האנושי הקיים כאן נכס מעשיר במקום מקור לקונפליקטים. ההתייחסות המתמדת בארץ למוצא האדם, גם אם מדובר בצבר (שגיב, 2014), מעצימה את החשיבה הסטראוטיפית. העיסוק בפערים יוצר תפיסה היררכית שמובילה לדיכוי תרבותי סמוי בתוך מערכת החינוך. הגיע הזמן שנגלמד בזכות המאמץ לקבלת האחר הבולט בצבע עורו, לקבל את כולם, ליצור מערכת חינוך שתקדש באופן אמיתי את הערכים של כבוד האדם והשוויון.

לסיכום, גם אם אנחנו (כל בני האדם) יודעים שאין דרך נכונה או לא נכונה לחוות את החוויה האנושית, נקודת המוצא שלנו תמיד תהיה החוויה האישית והתרבותית שלנו. לכן, נוח לנו (במקרה זה הקולטים) לדבר על "פערים", שמהם משתמע החסך של האחר אל מול השפע שלנו. כשאנו שומעים מישהו מדבר את שפתנו בצורה לא רהוטה, תגובתנו הראשונה היא לתקן אותו, וכך גם בפגישה הראשונית שלנו עם דרכי התנהלות אנושית שונות משלנו. נדרש מאתנו מאמץ להיות מאזינים ומתבוננים, לנסות להבין השקפת עולם שונה משלנו ללא ביקורת. אנשי מקצוע, בהם גם מורים, הפוגשים את העולים, עלולים, שלא במתכוון, להעביר מסר של זלזול ואפילו של ביטול כלפי התלמיד או הוריו. המסר הסמוי הזה במערכת החינוך, שממעייט בערכה של תרבות אחרת, נקלט היטב אצל המהגרים, פוגע בדימוי העצמי של הילדים, ברצף הלימודי בין הבית לבית הספר ובקשר בין ההורים למערכת. לפיכך קיים צורך חיוני בהכשרת מורים בנושא כשירות תרבותית כדי שיהיו מיומנים בהתמודדות עם הכיתה ההטרוגנית. מדובר ברכישת כישורים ומיומנויות לניהול גיוון ושונות ולמניעת סטראוטיפים ודעות קדומות, ולא דווקא בצבירת ידע מעמיק על תרבות מסוימת. הכשרה כזאת חייבת להיות חלק בלתי

נפרד מהכשרת המורה בישראל היום, מפני שהגיוון התרבותי הוא מאפיין בולט ומשמעותי בכיתות שלנו. בדיוק מסיבה זו רצוי להתייחס אל ילדי העולים כאל ילדים במעבר, ולהבין את החוויות שלהם במפגש הבין-תרבותי. מתוך כך תצמח ההבנה שמאמץ ההסתגלות שלהם הוא משימה המשותפת להם ולהוריהם, אבל בו בזמן גם למערכת החינוך ולשאר תלמידיה. ההתמקדות בפערים מובילה לניסיון לצמצם את הפער בעיקר על ידי הנחלת הלשון ותגבור מקצועות היסוד. לעומת זאת, התמקדות במעבר הבין-תרבותי דורשת הבנה מעמיקה בחוויית הילדים יוצאי אתיופיה והוריהם, קבלתם אל תוך ההטרואגניות הישראלית הקיימת כשווים, ושימוש מושכל בנקודות החוזק של תרבותם כדי לכנות את תחושת השייכות שלהם לכאן. פער פדגוגי במתמטיקה או באנגלית ניתן לפתור בטווח הקצר, אך תחושות מצטברות של חוסר קבלה, קיפוח ועלבון פוגעות במוטיבציה ללמידה ומובילות לתחושת תלישות, לנשירה ולנתק. על כן יש להקצות משאבים לטווח הארוך כדי ללמד את כלל אוכלוסיית התלמידים לקבל את המגוון התרבותי הקיים סביבנו כמשאב חיובי, ולתת תחושה של שייכות וקבלה לכולם.

## מקורות

- אונגר, לאה, וריטה סבר (2012). אני מחנכת אותם! אמהות עולות מאתיופיה וגן הילדים הישראלי. **סוגיות חברתיות בישראל**, 14, 118-147.
- בן-אליעזר, אורי (2004). "כושי סמבו, בילי-בילי במבו": כיצד יהודי הופך שחור בארץ המובטחת. בתוך יהודה שנהב ויוסי יונה (עורכים), **גזענות בישראל** (עמ' 130-159). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- בן-עזר, גדי, (2010). כטיפה השבה אל הים? נראות ואי-נראות בתהליך הקליטה של יהודי אתיופיה. בתוך עדנה לומסקי-פדר ותמר רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה, גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 305-328). ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- בר-יוסף, איתן (2013), **וילה בג'ונגל: אפריקה בתרבות הישראלית**. ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- וולש, סופי, ואביגיל אבוזן יונס (2012). "מחוברת וממשיכה... שומרת על האיזון": נשים אתיופיות מצליחות בישראל. **חברה ורווחה**, לג (ג), 317-345.
- לומסקי-פדר, עדנה, תמר רפפורט, ולידיה גינזבורג (2010). מבוא: נראות בהגירה – גוף, מבט, ייצוג. בתוך עדנה לומסקי-פדר ותמר רפפורט (עורכות), **נראות בהגירה, גוף, מבט, ייצוג** (עמ' 7-39). ירושלים ובני ברק: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.
- לנגן, אנט (2000). **מכתבים מפליקס: על ארנב קטן שהקיף את העולם**. תל אביב: שוקן.



סבר, ריטה (2004). קליטת עולים בחינוך – מדיניות ומחקר. *מגמות*, 1, 145-169.  
ענתביימיני, ליסה (2010). בשולי הנראות: עולים אתיופים בישראל. בתוך עדנה לומסקי-  
פדר ותמר רפפורט (עורכות), *נראות בהגירה, גוף, מבט, ייצוג (עמ' 43-67)*. ירושלים  
ובני ברק: מכוון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.  
שגיב, טליה (2014). *חצי חצי: על ישראלים ממוצא עדתי מעורב*. בני ברק: הקיבוץ  
המאוחד.  
שמואל, נעמי (2010). *מסורות החינוך של יהודי אתיופיה, דינאמיקות של המשכיות  
ושינוי*. עבודה לשם קבלת התואר "מוסמך". ירושלים: האוניברסיטה העברית  
בירושלים.

- Adler, Alfred (1930). *The education of children*. Allen and Unwin, London.
- Ben-David, Amit, & Ben-Ari, Adital, T. (1997). The Experience of Being Different: Black Jews in Israel. In *Journal of Black Studies*, 27 (4), 510-527.
- Berhanu, Girma (2001). *Learning-in-context: An ethnographic investigation of mediated learning experiences among Ethiopian Jews in Israel*. Doctoral thesis, Sweden: Gothenburg University.
- Berhanu, Girma (2005a). Normality, deviance, identity, cultural tracking and school achievement: The case of Ethiopian Jews in Israel. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 51-82.
- Berhanu, Girma (2005b). Indigenous conceptions of intelligence, ideal child, and ideal parenting among Ethiopian Jews in Israel. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5(1), 47-71.
- Berhanu, Girma (2006a). Mediated learning activities between caregivers and children among new immigrants and veteran families in Israel: An experiment on two 'home based' tasks. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(1), 72-99.
- Berhanu, Girma (2006b). Parenting (parental attitude), child development, and modalities of parent-child interactions: Sayings, proverbs, and maxims of Ethiopian Jews in Israel. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5(3), 266-287.
- Berry, John W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Poluha, Eva (Ed.) (2007). *The World of girls & boys in rural & urban Ethiopia*. Addis Abeba: Forum for Social Studies.