

תהליך קליטתו של המורה הערבי בהשוואה למורה היהודי במערכת החינוך

עלי ותד

תקציר

הכשרת מורים בישראל מתאפשרת בשתי מסגרות, בהכשרה ישירה כתלמיד סדיר במכללה לחינוך, ובמסגרת הכשרת אקדמאים להוראה. מועמד להוראה מהאוכלוסייה הערבית שמכשיר את עצמו להיות מורה במערכת החינוך הערבית, שהיא מערכת נפרדת המנוהלת על ידי מנהלים, מפקחים ואגף חינוך לערבים, נדרש לעמוד בתנאי קבלה שונים מאלה הנדרשים ממועמד להוראה מהאוכלוסייה היהודית, לא רק במוצע הבגרות ו/או במבחן פסיכומטרי, אלא גם בבחינת כניסה בשפה הערבית, בציון גבוה בבחינת הבגרות בערבית ובבחינת יע"ל (ידע עברית לעולים). בוגר תיכון ערבי המתכוון ללמוד כתלמיד סדיר לתואר או כסטודנט להכשרת אקדמאים יכול ללמוד באחד המוסדות הבאים: מכללה ערבית לחינוך, מכללה עברית לחינוך או בית הספר לחינוך באוניברסיטה. בתום שלב ההכשרה, שלוש שנים לסטודנטים סדירים, כמו כל מועמד לשיבוץ במערכת החינוך במדינה נדרש המועמד הערבי להוראה לעבור תהליך מורכב ומסובך, שאינו דומה כלל לזה שעובר עמיתו מהחברה היהודית. דבר זה מביא לעיכוב בקליטתו של המורה החדש, פוגע באיכות הקליטה שלו וגורם לתסכול. מאמר זה מנסה לבחון את ההבדלים בתהליך השיבוץ של הבוגר הערבי לעומת הבוגר היהודי ואת ההשלכות של הבדלים אלה על צמיחתו של המורה המתחיל.

מבוא

במדינת ישראל קיימות מערכות חינוך נפרדות, ובהן מערכת לאוכלוסייה הערבית. מלמדים בה כמעט רק מורים ערבים⁴ והיא מנוהלת על ידי מנהלים, מפקחים ואגף חינוך לערבים, שהוא כמעט נפרד ממערכת החינוך שנועדה לאוכלוסייה היהודית. תהליך הקליטה של מורה מתמחה חדש במערכת החינוך הערבית שונה מזה של המורה היהודי, ולאחרונה גם תהליך קבלתו להכשרה שונה מעט.

מאז קום המדינה בשנת 1948 ניכר מחסור במורים ערבים בבתי הספר מטעמים שונים. הדבר הביא למינוי של מורים יהודים בבתי הספר הערביים ולמינוי מורים ערבים לא מוסמכים.

4 בשלוש השנים האחרונות מופעלת תוכנית לימודים בעברית הנקראת "יהיה בסדר". במסגרתה נקלטים מורים יהודים ללמד עברית מדוברת בבתי הספר הערביים, כדי לחזק את ההבעה בעל פה בקרב התלמידים הערבים.

תהליך זה נמשך עד אמצע שנות השבעים ותחילת שנות השמונים. עם הזמן הלך ופחת המינוי של מורים יהודים ובד בבד גבר המינוי של בוגרי כיתות י"ב מהמגזר הערבי (כהן, 1968). יתרה מזו, משיקולים שונים נקלטו במערכת החינוך הערבית מורים לא מוסמכים וללא התאמה למקצוע.

על מנת לספק מענה למחסור במורים מוכשרים בחברה הערבית יזמה המדינה פתיחתם של סמינרים להכשרת מורים. האחד בשנת 1958 הסמינר למורים בחיפה - כיום המכללה האקדמית הערבית בחיפה - ובשנת 1971 הסמינר למורים בהדר עם - כיום המכון האקדמי הערבי לחינוך במכללה האקדמית בית ברל.⁵ שני סמינרים אלה, שתחילה הכשירו מורים בעלי תעודה של "מורה מוסמך", קלטו לשורותיהם בוגרי כיתות י"ב מהחברה הערבית ולעיתים בוגרות י"א להכשרתן להיות גננות מוסמכות. החל משנת 1979 שני הסמינרים, כשאר הסמינרים במדינה, הוסמכו להעניק לבוגריהם תעודת "מורה מוסמך בכיר".

באמצע שנות התשעים עברו שני הסמינרים תהליך אקדמיזציה והתחילו להעניק לבוגריהם תואר אקדמי "בוגר בהוראה B.ED", ובכך הצטרפו לשאר הסמינרים בישראל שעברו אקדמיזציה בעקבות דוח ועדת עצינוני (עצינוני, 1979). עם זאת יש לציין, שמערכת החינוך הערבית, ובייחוד בתי הספר הממלכתיים בתוכה, סבלו מאפליה ממסדית מצטברת כל השנים. הדבר התבטא בחסרים משמעותיים הן בפיתוח הפיזי והן בהיבטים הפדגוגיים (מרכז טאוב, 2017; חידר, 2005; מנאע, 2008). בשנים האחרונות, בייחוד בעקבות דוח ועדת שושני (משרד החינוך, 2014א) חלה תפנית במדיניות של הממשלה לגבי המגזר הערבי ושל משרד החינוך ביחס למערכת החינוך הערבית, שהתבטאה בצורה ברורה ברמת התקצוב ובהקטנת מספר התלמידים בכיתות, לרבות בחינוך היסודי. שינויים אלה ניכרים בתפוקות של מערכת החינוך הערבית ובצמצום פערים ברמת ההישגים, אך עדיין רחוקה מאוד הדרך להגיע למצב של שוויון כפי שמתבקש ומתחייב. יתר על כן, גורמים ומרכיבים הקשורים לחברה הערבית מכבידים על פיתוחה של מערכת החינוך הערבית בצורה נאותה. השלטון המקומי הערבי אינו מצטיין, בלשון המעטה, בהקצאת משאבים במידה מספקת לפיתוח מערכת החינוך, וחמור מכך, אינו מנצל ביעילות את המשאבים שמקצה המדינה לנושא (אבו סעד וחליל, 2009).

עד כאן רקע קצר לתהליכים שיתוארו להלן, הנוגעים לרכישת השכלה גבוהה בחברה הערבית בישראל.

גידול במספר דורשי השכלה גבוהה בחברה הערבית

מאז קום המדינה ניכר גידול בדרישה להשכלה גבוהה בחברה הערבית. תחילה הוא בלט בקרב הגברים, אך אט אט תהליך זה נתן את אותותיו גם בקרב הנשים, מטעמים

5 שני הסמינרים האלה נוסדו תחילה, כל אחד בנפרד, בעיר יפו, וכל אחד פעל בה שנתיים.

רבים: (א) חוק חינוך חובה כולל גם את התיכון (חטיבת הביניים); (ב) חל שינוי תפיסה בקרב ההורים בחברה הערבית; (ג) בקרב הבנות התפתחה ההבנה שעליהן לתכנן את עתידן ומעמדן, ושהשכלה היא מקור כלכלי העשוי לסייע בכך; (ד) החברה הערבית, שהמשפחות בה התפרנסו בעיקר מעבודות חקלאות באדמות שלהם, חווה החל מאמצע שנות השבעים מגמה הפוכה: הפרנסה מחקלאות הולכת ופוחתת בשל מיעוט באדמות בקרב היישובים הערביים ובשל המעבר לחקלאות מתקדמת וטכנולוגית. נסיבות אלה ואחרות הביאו לגידול בלמידה גם בקרב הבנות. הדבר מתבטא בין השאר בגידול במספרם של בוגרי כיתות י"ב בחברה הערבית ובייחוד במספר הבוגרות.

גידול במוסדות להשכלה גבוהה

החל משנות התשעים, בעקבות מדיניות ההשכלה הגבוהה, הוקמו מכללות רבות בחברה היהודית ובחברה הערבית בישראל, חלקן כלליות וחלקן לחינוך, חלקן מתוקצבות וחלקן לא מתוקצבות. באמצע שנות התשעים נפתחה בבאקה אלע'רביה שבמשולש המכללה ללימודי שריעה אסלאמית. עם הזמן התפתח מוסד זה אל מעבר ללימודי השריעה, ובשנת 2003 קיבל הכרה להענקת תואר "בוגר בהוראה" והוא נקרא אקדמיית אלקאסמי. בשנת 2005 נפתחה בסכנין שבצפון מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה, וגם היא מעניקה את התואר "בוגר בהוראה". במקביל נפתחו מסלולים ערביים במכללות עבריות. כך הדבר בצפון, במכללה האקדמית גורדון, במכללת אורנים ובמכללת אוהלו; בירושלים: במכללת דוד ילין; בדרום: במכללת אחווה ובמכללת קיי.

בעקבות הריבוי של מכללות לחינוך ומתוך דאגה לרמת ההוראה במדינה ולרמת ההכשרה במכללות להוראה הוקמו ועדות, למשל ועדת דברת (דברת, 2005), שתפקידן היה להציע רפורמה לשיפור רמת ההכשרה במכללות לחינוך (יוגב, 2008). מלבד זאת, בשנים האחרונות אנו עדים למהלך יזום מטעם משרד החינוך והמל"ג להעברת המכללות לחינוך לתקצוב הות"ת, מהלך שסופו מיזוג מכללות, וממילא להפחתה במספר המכללות. מהלך זה אינו פוסח על המכללות בחברה הערבית.

גידול בביקוש למקצוע ההוראה

מטבע הדברים, סטודנטים ערבים שלמדו במכללות לחינוך פונים למשרד החינוך כדי להשתבץ בהוראה (כפי ששורחב בהמשך), ושיעור מסיימי מסלולי הכשרה בחינוך הוא גבוה. ואולם מלבדם פונים למשרד החינוך כדי להשתבץ בהוראה גם ערבים בוגרי מוסדות מחקר אחרים - האוניברסיטאות, המכללות הכלליות, ולאחרונה בוגרי מוסדות להשכלה גבוהה בירדן וברשות הפלסטינית.

פניות רבות אלו יצרו צוואר בקבוק במסלול קליטתו של המורה בחברה הערבית. מספרם של דורשי שיבוץ במשרד החינוך מהחברה הערבית הולך וגדל. לדברי הנהלת אגף כוח אדם בהוראה במשרד החינוך, מספר הדורשים מגיע ל-18,000 בקשות שיבוץ בשנה, מהם 6,000 מורים בפועל המבקשים העברה ממחוז דרום אל המחוזות צפון, חיפה ומרכז, או השלמת משרה (ועדת החינוך, 2016). בניכוי מספר זה נותר מספר רב של דורשי שיבוץ, כ-12,000 מועמדים, ללא כל ספק שיעור גבוה מאוד, שמערכת החינוך הערבית לא תוכל לקלוט (אגבאריה, 2011). מצב זה עודד חריף מאז החלת חובת ההתמחות (סטאז') בשנת הלימודים תש"ס-תשס"א (משרד החינוך, 1999; 2004א; 2004ב; נאסר-אבו אלהיג'א, רייכנברג, ופרסקו, 2006). ללא כל ספק, ביקוש רב זה לנוכח ההיצע המועט פגע באיכות המורה במערכת החינוך הערבית, מכיוון שהמורה אינו נבחר לקליטה במערכת החינוך בעקבות ריאיון, אלא רק לפי צבירת מספר הנקודות הגבוה, שהוא הצטברות של כל מיני קריטריונים ולא רק הישגים לימודיים. לכן לאחרונה מנסה משרד החינוך בכל מיני אמצעים לשפר את איכות ההכשרה של הבוגרים הערבים ואת איכות ההוראה של המורים הערבים. למימוש מטרה זו הקים שר החינוך דאז שי פירון ועדה לבחינת מעמד המורה והכשרתו בחברה הערבית. ועדה זו נודעה בשם ועדת אתגרים, ואת המלצותיה התחילו ליישם בשנת תשע"ז. בעקבות המלצותיה של ועדה זו, הכניסו תקציב דיפרנציאלי והעלו את תנאי הקבלה למבקשים להתקבל למכללות להכשרת מורים ערבים. כמו כן גובשה תוכנית הפעלה של המלצות ועדת אתגרים והן מיושמות באמצעות המכללות ובאמצעות המשרד עצמו.

מתודולוגיה

שאלת המחקר

ממסמכי הספרות ומהתנהלות הבוגרים בתהליך השיבוץ ניתן להבחין בקיומם של הבדלים לא רק במבנה מערכות החינוך היהודית והערבית, אלא גם בשלב הכניסה לתהליך ההכשרה ובשלב הכניסה למערכת החינוך. על כן שאלות המחקר הן:

- מהם ההבדלים בתהליך הכניסה לשלב ההכשרה בין המועמד הערבי למועמד היהודי?
- מהם ההבדלים בתהליך השיבוץ בין הבוגר הערבי לבוגר היהודי?
- בעקבות שתי שאלות אלה מתחייבת שאלה נוספת:
- מהן ההשלכות של שני מהלכים אלה על צמיחתו של המורה המתחיל במערכת החינוך הערבית?

6 חובת ההתמחות בהוראה החלה בהדרגה. תחילה היא חלה על בוגרי המכללות לחינוך האקדמיות, ומתשס"ג על בוגרי כל המכללות לחינוך ועל בוגרי בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות.

השיטה

המחקר התבסס על סקירת החומר הספרותי הקיים ובדיקתו בצורה מעמיקה. המסמכים הם: (1) חוזר מנכ"ל, תשע"ה/4(ג), ט' בכסלו התשע"ה, 1 בדצמבר 2014 - התמחות וכניסה להוראה (משרד החינוך, 2014ב); (2) האגף להכשרת עובדי הוראה - חוזרי היערכות לשנה"ל, תשע"ג, תשע"ד, תשע"ה, תשע"ו, תשע"ז ותשע"ח, מינהל לומדים במוסדות אקדמיים להכשרת עובדי הוראה (משרד החינוך, 2018); (3) מתמחים בסיפורים ובכרזה (אופנהיימר שץ, משכית וזילברשטרום, 2017); (4) המלצות בנושא הכשרת עו"ה במגזר הערבי (גרינפלד, 2015); (5) שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך (וורגן, 2007); (6) נתונים על השתלבות מורים ערבים במערכת החינוך (ויניגר, 2012, 2014); (7) ההבדלים בשיטת הניקוד לשיבוץ להוראה בין המורים הערבים לבין המורים היהודים (ועדת החינוך, 2016); (8) מצגת נתוני לומדים במכללות לחינוך 2013-2017 (ח'ואלד, 2017); (9) שיבוצים, העברות והשלמות משרה בבתי הספר הערביים, 2015, 2016, 2017 (ח'טיב, 2017).

לכך נוספו מסמכי הספרות העוסקים בתהליכי ההכשרה ובתהליכי השיבוץ של הבוגרים במערכת החינוך הערבית לעומת שיבוצם של הבוגרים העבריים, ולכל אלה תורם הניסיון של החוקר - 16 שנה בתפקיד: רכז ההתמחות בהוראה במכון האקדמי הערבי לחינוך במכללה האקדמית בית ברל וחבר אגף התמחות בהוראה במשרד החינוך. במחקר זה אני משלב שתי גישות - העיונית ההיסטורית והעיונית הפילוסופית.

מסלולי הקבלה וההכשרה

מסלולי הקבלה להכשרה בשנים האחרונות

בשתי מערכות החינוך, העברית והערבית, נהוגים לאחרונה שני מסלולי קבלה. האחד - **מסלול פסיכומטרי**. במסלול זה נדרש המועמד להשיג ציון התאמה⁷ של 540 לפחות. השני - **מסלול ללא פסיכומטרי**. במסלול זה נדרש מהמועמד להציג תעודת בגרות איכותית ובה ציוני אנגלית ומתמטיקה שנלמדו ברמה מוגברת. כמו כן עליו לעבור ראיון קבלה, ולפי בחירת המוסד הוא נדרש לעמוד בבחינה במקצוע ההתמחות שהוא נרשם אליו. מועמדים ערבים למכללות ערביות נדרשים לעמוד בתנאים נוספים על אלה שהזכרתי לעיל, והם:

- **מועמדים סדירים:** (1) נדרשים להציג ציון 80 ומעלה בבגרות ערבית, 3 יחידות לימוד או 70 ומעלה ב-5 או 4 יחידות לימוד; (2) להציג ציון של 75 לפחות בבחינת כניסה

7 ציון התאמה הוא ציון ממוצע, על פי נוסחת חישוב של הישגי המועמד בבחינת הפסיכומטרי וממוצע הבגרות שלו.

בשפה הערבית; (3) לעמוד בהצלחה בבחינת ידע עברית לעולים - יע"ל⁸ (האגף להכשרת עובדי הוראה, 2018).

- **מועמדים אקדמאים:** נוסף על התואר "בוגר אוניברסיטה" נדרש המועמד: (1) לקבל ציון 75 לפחות בבחינת הכניסה בערבית, ו-85 לפחות למועמדים ללמוד את המקצוע ערבית. (2) לעמוד בהצלחה בבחינת יע"ל (שם).

מסלולי ההכשרה של המורה בחברה הערבית

המועמדים לשיבוץ למערכת החינוך הערבית הוכשרו באחד ממסלולי ההכשרה המתוארים להלן.

מסלול א: בוגרים שהוכשרו במוסד להכשרת מורים ששפת ההוראה בו היא ערבית. הכשרה זו מתאפשרת בשני סוגי מוסדות:

- מכללות ערביות לחינוך, כגון המכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה
- מכון/מסלול ערבי במכללה אקדמית לחינוך, כגון המכון האקדמי הערבי לחינוך במכללה האקדמית בית ברל; המסלול הערבי במכללת דוד ילין

מסלול ב: בוגרים שהוכשרו במוסד להכשרת מורים ששפת ההוראה בו היא ערבית. הכשרה זו מתאפשרת בשני סוגי מוסדות:

- המכללות האקדמיות העבריות לחינוך
- בתי-ספר לחינוך באוניברסיטה; במקרה זה הבוגר למד בשלוש השנים הראשונות דיסציפלינה אחת או שתיים באחת הפקולטות של האוניברסיטה, ובשנה הרביעית⁹ פנה לבית הספר לחינוך באותו מוסד ללימודי תעודת הוראה באחת משתי הדיסציפלינות.

8 שינויים אלה מצביעים על העלאת רף הקבלה של המועמדים ללימודים מהחברה הערבית, והם מתחייבים מהמלצות ועדת אתגרים, שהזכרתי לעיל. הדרישה לבחינת יע"ל הופיעה בפעם הראשונה לקראת שנת הלימודים תשע"ח.

9 מסמך זה הוא תוספת למסמך תנאי הקבלה ללימודים הכלליים. הוא חתום בידי נח גרינפלד והופץ לכל המכללות לחינוך.

10 יש מוסדות שמאפשרים לסטודנטים שלהם לשלב את לימודי תעודת ההוראה כבר בשנה ג' ללימודי הדיסציפלינה.

מועמדים שהוכשרו כסטודנטים להכשרת אקדמאים להוראה¹¹

מסלול ג: בוגרים שלמדו לתואר ראשון באוניברסיטה או במכללה שאינם מוסד להכשרת מורים. לאחר מכן הם פונים לאחד ממוסדות ההכשרה להוראה באותה דיסציפלינה שלמדו לתואר הראשון או בדיסציפלינה אחרת ובה משלימים את הדרישות האקדמיות להשלמת הדיסציפלינה במוסד ההכשרה להוראה. האפשרות השנייה עולה בהרבה על הראשונה. כלומר, הבוגרים לומדים במכללה הכללית או באוניברסיטה לתואר ראשון בלימודים כלליים במדעי הרוח או במדעי החברה. בוגרים אלה יכולים לפנות למוסדות להכשרת מורים ששפת ההוראה שלהם ערבית וגם לאלה ששפת ההוראה שלהם עברית. בוגרים אלה מגיעים מסוגי המוסדות הבאים:

- מכללות כלליות בארץ מתוקצבות ולא מתוקצבות
- האוניברסיטה הפתוחה. לאוניברסיטה הפתוחה יש הרבה מרכזי למידה בחברה הערבית
- מוסדות ברשות הפלסטינית, כגון האוניברסיטה האמריקאית בג'נין, אוניברסיטת ביר זית, אוניברסיטת אלנג'אח בשכם ואוניברסיטת חברון
- מוסדות השכלה בירדן. במוסדות בירדן לומדים סטודנטים ערבים לא רק רפואה, מקצוע מבוקש בדרך כלל, אלא גם רוקחות, משפטים, מחשבים ועוד. בשני האחרונים לא מעט מהבוגרים פונים להוראה;
- מוסדות מעבר לים (מספרם של בוגריהם הבאים לכאן מועט יחסית לקודמים)

תהליך השיבוץ במערכת החינוך הערבית בהשוואה לשיבוץ במערכת החינוך היהודית

במערכת החינוך הערבית מתקיימים שני נתיבי שיבוץ מורים: דרך הרשות המקומית ודרך משרד החינוך. בנתיב הראשון, מורים, בעיקר בוגרי אוניברסיטאות, פונים אל הרשות המקומית ביישוב שלהם ומבקשים להשתבץ כמורים בבית ספר תיכון. השיבוץ מתבצע

11 מספר המועמדים לשיבוץ במערכת החינוך הערבית בוגרי מסלול זה גדול בהרבה ממספר המועמדים לשיבוץ בוגרי שני המסלולים א + ב. הנתונים שהאגף להכשרת עובדי הוראה מציג לגביהם אינו תואם את המציאות בשדה. אמנם רוב מועמדים אלה מוכשרים במכללות הערביות, אך יש הלומדים במכללות עבריות. מכיוון שרוב מועמדים אלה הוכשרו בתואר הבוגר לתואר כללי או רב-תחומי, הידע שלהם בתחום התוכן אינו משביע רצון. לאחרונה מנסה האגף להכשרת עובדי הוראה לחסום אותם מכניסה ללימודים להכשרה להוראה באמצעות העלאת רף הקבלה, כגון דרישה לעמוד בבחינת כניסה בערבית, לעמוד בבחינת יע"ל, ולאחרונה נדרש ללמוד מקצוע הדיסציפלינה ולעמוד בבחינה מקצועית בטרם יתחיל בלימודי ההכשרה להוראה (האגף להכשרת עובדי הוראה, 2018).

דרך הרשות ובאישור המפקח הכולל של בית הספר.¹² בנתיב השני, רוב בוגרי המכללות לחינוך, מכל המסלולים שציינו לעיל, וכן בוגרי אוניברסיטאות, פונים למשרד החינוך כדי להשתבץ במערכת החינוך בחברה הערבית: בבית ספר יסודי ובחטיבות הביניים.

מילוי טופס שיבוץ

יש הבדל מובהק ובוולט לעין בין דרך השיבוץ של המורים בחברה הערבית לבין זו של המורים בחברה היהודית (ועדת החינוך, 2016). בחברה היהודית, בוגר מכללה לחינוך ממלא טופס "שאלון עובד הוראה" במכללה שבה הוא לומד לקראת סוף שנה ג' ללימודיו. בוגר הכשרת אקדמאים ממלא את אותו השאלון עם סיום לימודי ההתנסות המעשית והפדגוגיה, דרך המכללה. בוגר אוניברסיטה יכול לפנות ישירות לכוח אדם ולמלא את השאלון במחוז הקרוב אליו או במחוז שבו ירצה להיקלט. בשנה האחרונה מאפשר אגף כוח אדם בהוראה לפתוח תיק במשרד החינוך בצורה מקוונת. מכאן והלאה אין הוא חייב למלא שאלונים. השיבוץ נעשה בדרך של ריאיון מטעם מנהל בית הספר ו/או מנהל בית הספר והמפקח של בית הספר. לאחרונה גם הושק אתר משרות פניות להוראה. דרכו יכולים הבוגרים לפנות לבתי הספר הדורשים מורים. ואולם, גם האפשרות של פתיחת תיק באופן מקוון וגם זו של עיון במשרות פניות המוצגות באתר חסומות לעת עתה בפני הבוגרים הערבים, בשל שיטת הניקוד הנהוגה במערכת החינוך הערבית.

בוגר הכשרת מורים ערבי שמילא "שאלון עובד הוראה" חייב למלא גם "טופס שיבוץ", ולא פעם אחת אלא כל שנה מחדש - עד לקבלת קביעות במערכת. יתרה מזו, הוא חייב למלא טופס שיבוץ בכל פעם שהוא מבקש להשלים את המשרה שלו ו/או לעבור ממקום עבודתו אל מקום קרוב יותר למגוריו (ח'טיב, 2017).

שיטת הניקוד בשיבוץ המורים

בשנות השמונים הפעיל משרד החינוך שיטת ניקוד בשיבוץ המורים הערבים. שיטה זו עוררה ביקורת קשה. נטען שאין שקיפות בתהליך השיבוץ, שהמפקחים משבצים בהתאם לאינטרסים משפחתיים ומפלגתיים, שראשי הרשויות ביישובים מתערבים בקבלת מורים ושהתערבותם מוטה בהתאם לאינטרסים שלהם (וורגן, 2007).

מאמצע שנות התשעים הלך וגדל מספר הבוגרים הערבים של הכשרות להוראה ורובם המכריע פונה למערכת החינוך. התהליך החריף כשהחלה חובת ההתמחות בהוראה משנת הלימודים תש"ס במכללות לחינוך ותשס"ג לבוגרי האוניברסיטאות (חזור מנכ"ל,

12 עם זאת, כשמשרד החינוך מציג נתונים, הוא בדרך כלל אינו כולל את שיבוץ המורים דרך הרשות המקומית.

(2014). ריבוי הבוגרים מחד גיסא והחלת שנת ההתמחות מאידך גיסא החריפו את הבעיה עוד יותר. על פי דרישות ההתמחות (הסטאז'), בתום שנה ג' ללימודיו במכללה לחינוך או בתום לימודי תעודת ההוראה חייב הבוגר בשנת התמחות בבית הספר בהתאם למקצוע ההוראה והמסלול שאליהם הוכשר. הצלחה בשנת ההתמחות היא תנאי לקבלת רישיון לעסוק בהוראה, אך אינה תנאי לקבלת התואר ותעודת ההוראה מהמוסד האקדמי.

לקראת שנת הלימודים תשס"ט קבע משרד החינוך כללים נוספים לנושא השיבוץ, ההעברה והשלמת המשרה. בכללים אלה מובאים בחשבון הממדים הבאים: שנות ותק או שנות המתנה לשיבוץ ממועד ההסמכה להוראה, דרגת ההשכלה, הישגים בלימודים (הצטיינות) ומקום מגורים. המועמד יכול לציין שם של ישוב שבו הוא מעוניין להשתבץ (הוא רשאי לציין עד חמשה יישובים). לפני כשלוש שנים הוקמו במחוזות צפון, חיפה ומרכז של משרד החינוך¹³ ועדות שיבוץ. בשלושת מחוזות אלה הצטבר המספר הגבוה ביותר של בקשות שיבוץ וריכוזי אוכלוסייה ערבית. ועדת השיבוץ המחוזית כוללת מנהלת כוח אדם בהוראה, מפקח האזור ונציג מנהל אגף החינוך לערבים. במחוז הדרום ובמחוז ירושלים שיטת הניקוד אינה מופעלת כלל בשל מחסור במורים (וורגן, 2007; ויניגר, 2012, 2014).

אולם, גם נהלים חדשים אלה לא עוררו שביעות רצון בקרב האוכלוסייה הערבית. מועמדים רבים המשיכו לטעון שאין בהם שקיפות במידה מספקת, כי המועמד אינו יכול לדעת מהו הניקוד שלו. על כן משרד החינוך פרסם עוד נהלים, ומשנת הלימודים תשע"א מילוי טופס השיבוץ מתבצע בצורה מקוונת. המועמד מקבל סיסמה אישית, ואחרי מילוי הטופס הוא יכול לבדוק את חישוב הניקוד שלו. בד בבד התווסף ממד לקבלת ניקוד בשיבוץ - בחינת בקיאות בערבית לכל מי שרוצה להשתבץ. הציבור הערבי ראה בתוספת זו עוד מכשול בפני הבוגר הערבי והביע התנגדות, והייתה אף פנייה לבג"ץ בעניין. בג"ץ הורה שהבחנה אינה בגדר חובה, אך מי שנבחן בה יכול להוסיף לעצמו נקודות. שנתיים אחר כך נוספו שתי בחינות בקיאות: אחת בעברית (למורים לעברית) והשנייה באנגלית (למורים לאנגלית). (ח'טיב, 2015, 2011).

מספרם של המועמדים לשיבוץ לשנת תשע"ו הוא כ-12,000, וכ-6,000 מועמדים להעברה או להשלמת משרה. בסך הכול הוגשו כ-18,000 בקשות (ועדת החינוך, 2016). להלן אציג את התפלגות הנתונים של המועמדים לשנת הלימודים תשע"ד:

13 בשלושת המחוזות שחלה בהם חובת מילוי טופס שיבוץ כל שנה ושהשיבוץ בהם מבוצע באמצעות חישוב בהתאם לשיטת הניקוד.

טבלה 1: מועמדים לשיבוץ ושיבוצם במגזר הערבי 2011-2014

תשע"ד: 2013/14	תשע"ג: 2012/13	תשע"ב: 2011/12	
9,893	7,941	8,271	מועמדים לשיבוץ
(41.4) 4,096	(%7.74) 687,3	(48.5%) 4,012	מועמדים ששובצו
(58,6) 5,797	(3.25) 551,4	(51,5%) 4,259	מועמדים שלא שובצו

מקור: ויניגר, 2015

מהטבלה עולה בבירור ששיעורם של בוגרי ההכשרה להוראה שאינם משובצים נמצא בעלייה מתמדת.

טבלה 2: מועמדים לשיבוץ לפי מגדר, תשע"ד

גברים	נשים	
(9.7%) 975	(90.1%) 8,918	מועמדים לשיבוץ
(12.2) 500	(87.8%) 3,596	מועמדים ששובצו

טבלה 3: מועמדים לשיבוץ במגזר הערבי לפי גיל, תשע"ד

55 ומעלה	54-35	34-26	עד 25	
(0.2%) 19	(17.7%) 1,755	(61.0%) 6,035	(21.1%) 2,084	מועמדים לשיבוץ
(0.3%) 12	(16.7%) 685	(60.4%) 2,476	(22.5%) 923	מועמדים ששובצו
(0.1) 7	(18.5) 1,070	(61.4%) 3,559	(20.0%) 1,161	מועמדים שלא שובצו

טבלה 4: מועמדים לשיבוץ במגזר הערבי, לפי שנות ותק בהוראה, תשע"ד

7 ומעלה	6-4	3-1	ללא ותק	
(13.7%) 563	(32.1%) 1,313	(51.5%) 2,110	(2.7%) 110	מועמדים לשיבוץ
(8.9%) 516	(12.2%) 705	(30.6%) 1,773	(48.4%) 2,803	מועמדים שלא שובצו

טבלה 5: מועמדים לשיבוץ, לפי ציון במבחן הבקיאיות בשפה הערבית, תשע"ד

מועמדים ללא ציון	מועמדים שקיבלו ציון 65 ומעלה	מועמדים שקיבלו ציון נמוך מ-65	
1,541	2,021 (79.1%)	532 (20.9%)	מועמדים ששובצו
1,866	2,583 (65.7%)	1,348 (34.3%)	מועמדים שלא שובצו

בואנו לסכם את תהליך ההכשרה של המורה הערבי או רואים שמורה זה (א) חייב להיבחן בבחינת כניסה בערבית בטרם הכניסה לתהליך ההכשרה כבחינת חובה; (ב) נדרש להיבחן בבחינת כניסה בערבית בטרם השיבוץ במערכת כבחינת רשות;¹⁴ (ג) חייב למלא טופס שיבוץ כל שנה עד לקבלת קביעות; (ד) כבוגר שנה ג במכללות לחינוך טופס השיבוץ של החברה הערבית חסום בפניו, כי אין בידו זכאות לתואר; (ה) עליו למלא שאלון עובד הוראה ידני במחוז.

מכאן אנו למדים, שחמשת ההבדלים המובהקים בין המועמד לשיבוץ במערכת החינוך הערבית לבין המועמד לשיבוץ במערכת החינוך העברית יוצרים פְּבֻדָּה פְּבֻדָּה, וזו מונחת על כתפיו של המועמד הערבי עוד בטרם יתחיל בהתמודדותו עם קשיי הקליטה¹⁵ הרגילים. קשיים אלה ידועים בספרות המקצועית בשמות: הלם הכיתה החיה; הלם תרבותי; זר בארץ חדשה; מאבק הישרדות; טבילת אש (שגיא ורגב, 2002).

אתגרים העומדים בפני הבוגר הערבי

לפני בוגר מערכת ההכשרה להוראה על גווניה הבא להיקלט במערכת החינוך הערבית ניצבים אתגרים רבים. ראשית, ההיצע עולה בהרבה על הביקוש. עוד בטרם ייכנס לשלב המעבר מתרבות ההכשרה לתרבות ההוראה בבית הספר, מורה זה כבר מתוסכל. שיטת

14 הכוונה בבחינת רשות היא שכל מועמד שנבחן בבחינת הכניסה ערבית מוסיף לעצמו 8-15 נקודות בהתאם להישג שלו בבחינה.

15 הקשיים של המורה המתחיל כבר הוצגו בכמה וכמה מחקרים (למשל, שגיא ורגב, 2002). קשיים אלה, כגון משמעת ושליטה בכיתה; יצירת הניעה ללימודים; טיפול בהבדלים אינדיבידואליים; הערכת ההישגים של התלמידים; יחסים עם הורים; ארגון הכיתה; העדר חומרי למידה מתאימים במידה מספקת; עומס עבודה שאינו מותיר די זמן להכנות; שימוש יעיל בדרכי הוראה שונות; אי הכרת מדיניות משרד החינוך ותקנות שלו; עבודת ניירת רבה; יחסים עם המנהל, עם צוות בית הספר ועם המפקח; טיפול בתלמידים איטיים; טיפול בתלמידים ממוצא תרבותי שונה; שימוש בלתי יעיל בספרי לימוד; העדר הדרכה מספקת; התמודדות עם כיתות גדולות.

הניקוד הניצבת בדרכו אינה מנבאת קליטה איכותית של המורים.¹⁶ כדי להתחיל את שנת ההתמחות עליו או עליה להידפק על פתחן של רשויות מקומיות על מנת להיקלט במסגרת חוץ בית ספרית,¹⁷ מכיוון שמילוי טופס השיבוץ חסום בפניו. הקליטה במערכת נמשכת בין שנה לחמש שנים ואולי יותר. גם אז, מדובר בקליטה חלקית, לרוב שליש משרה. תקופת ההשלמה של משרה זו נמשכת שנים רבות. לעיתים השיבוץ הוא למקצוע הוראה שהמתמחה לא הוכשר אליו, בעיקר בחטיבה העליונה. יתרה מזו, לעיתים השכלתו של המורה היא מעל הנדרש ובעיקר בחטיבה העליונה.

עדויות מסיפורי מתמחים

לפני 12 שנה יזם אגף התמחות וכניסה להוראה במשרד החינוך את רעיון התחרות של סיפורי מתמחים. למתמחים הוצע לכתוב סיפורים מחיי תקופת ההתמחות שלהם ולשלוח אותם לתחרות. הזוכים קיבלו פרסים וכאלה תעודות הצטיינות. המתמחים נדרשו לכתוב את הסיפורים בשפת האם שלהם, והסיפורים שנכתבו בערבית תורגמו לעברית לנוחות צוות השופטים. להלן מובאות דוגמאות אחדות מסיפורים נבחרים שזכו בתחרות. הרעיונות המועלים בהם מחזקים את התיאור שלנו לעיל ומצביעים על ייאוש של המועמדים בעקבות הניסיון להשתבץ בהוראה. הדוגמאות מובאות כלשונן (בתרגום לעברית), אך ההדגשות הן שלי.

דוגמה 1, סיפור מס' 16 תשע"ה

הגיעה התקווה בתזמון השנה הרביעית ללימודי כשאני מצפה להזדמנות ההתחלה שלי בשנת ההתמחות בהוראה. לאחר שהעברתי את קורות החיים שלי לבתי הספר ולרשויות המקומיות המתנתי בכיליון עיניים להודעה חיובית מאחד המוסדות אך לטובה. לא הייתה תשובה ברורה מהם. **חלום ההוראה והשגת שעות סטאז' נהיה סיוט, האם יתגשם אי פעם? או שמא אפסיד אותם בשנה זו ובשנה התוכפת? ללא כל הבדל?**

16 לאחרונה, גם בעקבות ועדת אתגרים, שוקד משרד החינוך על הקמתו של מרכז הערכה למועמדים לשיבוץ בחברה הערבית. מועמד שיעבור את ההערכה של מרכז ההערכה יזכה בתוספת נקודות בשיבוץ. מטרתו של מהלך זה היא להקפיץ את המועמדים האיכותיים בתור לשיבוץ.

17 אגף התמחות וכניסה להוראה נהג לאשר מסגרות חוץ בית ספריות למילוי חובת ההתמחות בהוראה, וכך רשויות מקומיות ועמותות שונות הגישו בקשות וקיבלו את אישורו. בשל ליקויים בהפעלת מסגרות אלה הוחלט על הוצאת קול קורא לקבלת אישור הפעלה של המסגרת. קול קורא זה צמצם מאוד את המסגרות, ולקראת תשע"ח הוא חדל לצאת במתכונת שלו ויצא במתכונת חדשה, שכלליה לאישור המסגרת ולהפעלתה מחמירים יותר, על מנת להבטיח קליטה איכותית של המורה המתמחה. דבר זה ללא כל ספק יגביר את הלחץ בצוואר הבקבוק לשיבוץ במערכת החינוך הערבית (משרד החינוך, 2017).

ניסיתי שוב ולחצתי על הרשויות שיתחשבו בבקשה שלי ושלא יעשו מבקשתי צחוק... **הסבל התייבש בוורידים שלי**. התקווה שליוותה אותי מההתחלה הולכת ואובדת. **הייאוש עומד להתנחל תחת חלומותי היפים**, אך סוף סוף הגיע הגואל וקיבלתי שיבוץ בבית ספר בכפר. זוהי הפעם הראשונה שקורה דבר כזה זה שנים רבות. במלוא אהבתי למקצוע ההוראה פניתי לבית הספר...

דוגמה 2, סיפור מס' 7 תשע"ו

אותה שנה הגיעה אל קיצה, אבל הזיכרון עדיין קיים ולא ניתן למחוק אותו. כאילו זה היה רק אתמול... הייתי צריכה להילחם רבות בשנה שעברה כדי לראות ניצני הטוב. ראיתי במו עיניי שאני מכניסה את עצמי בכוח אל תוך מערכת החינוך. המקום שבו משקיעים המורים מאמצים כבירים כדי להרוויח את פרנסתם בכבוד אבל הם סתם מעבירים את זמנם בתוך המערכת הזאת. זה מה שראיתי במו עיניי. התחלתי את שנת הלימודים במקום מורה שנעדרה מהלימודים מסיבות רפואיות כפי שהיא טוענת. המחלה שסבלה ממנה הייתה בעצם "מחלה סופנית" שנקראת "שחיקת המורים". המורים איבדו את חלק הארי מהאנרגיה שלהם. אלוהים יעזור לחולים ויסייע בריפויים. המורה החליטה להיעדר במשך כל השנה כי זו זכותה כפי שהיא טוענת. הרי הארכת אישורי חופשת המחלה מחייבת חתימה קטנה, לא יותר מזה. והיא קיבלה את החתימה המיוחלת. ואני, כתוצאה מאישורים אלה, **נגזר עליי גזר דין מוות. ההתחלה הרעה השפיעה עליי בצורה שלילית ונמשכה לאורך כל השנה וזה נגס מכוח הרצון שלי. אחרי שריסקו את כוח הרצון שלי ואחרי סחבת והפניית עורף לכל הבקשות שלי** העברתי ימים ארוכים כשאני מסתובבת בין הכיתות השונות במדבר הצחיח הזה שהייתי חייבת לבקר בו כל יום רביעי.

דוגמה 3 סיפור מס' 66 תשע"ו

הסיפור שלי, שאני לא אוהבת לכתוב אותו. אני לא אוהבת לכתוב אותו משום שאני לא רוצה לבצע את המשימה המבוקשת, או משום שיש בי אדישות כלפי חובותיו. אני לא רוצה לכתוב כי אני רוצה לשכוח, אני לא רוצה אפילו את הזיכרון. המתנתי בסבלנות שיחלפו הימים במהירות והשנה השלישית תגיע לסופה, כדי להתחיל את השנה הרביעית שציפיתי לה כדי להתחיל את תהליך הקריירה שלי כמורה חדשה ולעסוק בהוראה. הייתי מוצפת להט, וגם מסביבי כולם הוצפו באותם רגשות. כולם היו עדים לתשוקה שלי וההמתנה ליום הראשון בשנת הלימודים החדשה. ציפיתי לתאריך 1.9.2015 בכיליון עיניים. זה יהיה היום הראשון במקצוע שבחרתי אותו באהבה. אני יודעת שמאוד קשה למצוא עבודה בכפר שלי או אפילו בצפון בכלל בתחילת הקריירה שלי, אז החלטתי לחפש עבודה באזור באר שבע. ממה ששמעתי מאנשים שיש להם ניסיון יותר ממני בנושא זה,

ששם יש צורך במורים, ואני יכולה למצוא את מבוקשי. ניסיתי להתקשר עם כמה אנשים שעוסקים בהוראה כדי שיפנו אותי לקו מנחה לגבי מה שאני צריכה לעשות כדי למצוא עבודה באזור באר שבע.

המשכתי את הניסיונות שלי להתקשר עם עוד ועוד אנשים, אך לאחר תקופה מסוימת של ניסיונות קיבלתי את הידיעה כי לא יתקבלו מורים חדשים מהצפון משום שהעדיפות היא למורים מהדרום. התבקשתי להיאזר בסבלנות כי יכול לקרות משהו ואני אשיג את מבוקשי. שנת הלימודים החלה. הימים עברו ללא כל בשורה חדשה או סימנים של תקווה. בשלב זה התחלתי לחפש אלטרנטיבה אחרת כדי לא לאבד את ההזדמנות שלי לסיים את כל החובות והדרישות שאני אמורה לבצע בקריירה החינוכית שלי. הייתי צריכה לפנות למנהל מחלקת החינוך ביישוב שלי כדי להגיש את הניירת שלי ולבקש שישלבו אותי בהתמחות. הממונה קיבל אותי יפה ואמר כי בקרוב אני אתחיל את שנת ההוראה הראשונה יחד עם שאר המועמדים. הוא בישר לי שהשנה ישנם שינויים לטובת המועמדים לסטאז'. שמחתי למשמע ידיעה זו. חזרתי הביתה וחיכיתי עוד ועוד בהמתנה לשיחה מאותו ממונה. הימים והחודשים חלפו. התחלתי לאבד את סבלנותי. כמה אני יכולה לחכות. פניתי שוב ושוב למועצה ושאלתי אנשים אחרים שגם הם במצב של המתנה כמוני. ואז החלטתי לפנות בעצמי לבתי ספר ביישוב שלי, כדי להיפגש עם המנהלים ולשאול אותם אם הם יכולים לעזור לי במשהו ולקלוט אותי בבית הספר שלהם. נכנסתי לבית הספר הראשון. הפנו אלי שם שאלה שלא ציפיתי לה. השאלה הייתה: "בת מי את?". בגלל ההלם שלי התחלתי לצחוק. שום שאלה אחרת. זאת הייתה השאלה היחידה. הציפייה שלי הייתה שישאלו אותי: "מהו התואר שלך? מה הנושא שלמדת? איפה סיימת את לימודיך?".

ממצאים ודיון

כל מי שמשווה בין מערכת החינוך הממלכתית היהודית לזו הערבית מגלה הבדלים ופערים בין השתיים. החסרים הבולטים במערכת החינוך הערבית הם תולדה של כמה גורמים שהצטברו יחד במרוצת הזמן: אפליה ממסדית רבת-שנים (מאז קום המדינה) בתקצוב מערכת החינוך הערבית; ההתפתחות החברתית בחברה הערבית, שהביאה לגידול רב בדורשי ההשכלה הגבוהה בחברה הערבית (גורם חיובי מאוד כשלעצמו); ניסיונות המדינה לתקצב את מערכת החינוך הערבית בתקציבים דיפרנציאליים למיניהם, כגון תוכנית החומש, שהיעילות שלה מוטלת בספק; התנהלות רשויות השלטון המקומי בחברה הערבית, שלא ידעו לנצל את התקציב המוצע למערכת החינוך ולא את המשאבים העומדים לרשותם, בעיקר ממניעים פוליטיים ואישיים; מסלול הכשרת אקדמאים, קרי מסלול ג, אינו בשליטה ומספר הבוגרים במסלול זה אינו נמדד בצורה מדויקת; סירובם

של משרדי הממשלה לקלוט בוגרים ערבים, למעט משרד החינוך (בעיקר למגזר הערבי); קליטה בזעיר אנפין בלבד של מורים ערבים למערכת החינוך למגזר היהודי.

חיבורם של שבעת גורמים אלה למכלול אחד הביא להתהוותו של צוואר בקבוק בתהליך הכניסה להוראה של המורים הערבים. מצב זה אילץ את האחראים במערכת החינוך הערבית הן במישור שיבוץ המורים והן במישור הכשרת המורים לחפש יצירת כלים נוספים כדי לשפר את איכותו של המורה המוכשר במוסדות להכשרה ונקלט במערכת החינוך הערבית. נוהל ניקוד בשיבוץ, בחינות בקיאות טרום שיבוץ, הוספת תנאי קבלה ייחודיים החלים על הסטודנטים הלומדים במוסדות ההכשרה הערביים ואינם חלים על הסטודנטים הלומדים במוסדות ההכשרה העבריים. היעילות של כלים אלה כלל לא נבדקה במחקר אקדמי.

מכל האמור עד כה אנו למדים, שהמורה הערבי, לעומת עמיתו היהודי, עובר מסלול ארוך, קשה ומפרך מכניסתו לתהליך ההכשרה, דרך שיבוצו במערכת החינוך וכלה בקבלת קביעות במערכת. התוצאה היא מורים מתוסכלים וחסרי מוטיבציה. ואכן, לאחרונה אנו עדים לירידה במוטיבציה בקרב המורים במערכת החינוך הערבית. ירידה זו מוצאת את ביטוייה בתלונות, באי שביעות רצון מהעבודה, בהיעדרויות תכופות ומרובות ובהתנהגויות בעלות השלכות קשות על תפקודה של מערכת החינוך (אגבאריה, 2013; עראר ואבו עסבה 2013). שיבוץ המורים בשיטת הניקוד, עם כל היתרונות שלו, אינו מבטיח קליטה של מורים איכותיים. המורים נקלטים במערכת לאחר תקופה ממושכת של המתנה מורטת עצבים, ובית הספר הקולט אינו מספק להם את התנאים לצמיחה מקצועית, כגון חיזוק המניעים הרגשיים, עידוד להגברת הביטחון, הגדרת יעדים ברורים ומדידים ומתן משוּב חיובי ומתגמל על ביצועים טובים באופן קבוע¹⁸ (עראר ומסרי-חראללה, 2016).

בעיה מיוחדת היא זו של מסלול ג, מסלול הכשרת אקדמאים. מדובר בסטודנטים וסטודנטיות שלמדו במכללה אקדמית כללית, קיבלו תואר בוגר, לעיתים במקצוע שלא יכלו למצוא בו תעסוקה, ופנו למסלול הכשרת אקדמאים כדי להיקלט למערכת החינוך בחברה הערבית כברירת מחדל. מורים מתחילים אלה יוצרים לחץ משלהם על צוואר הבקבוק, ונשאלת השאלה, באיזו מידה עולה איכותם של האקדמאים המשלימים תעודת הוראה אחרי תואר ראשון על בוגרי המסלולים המסורתיים. סבורני שבמחקר עתידי מן הראוי לבדוק את איכות הבוגרים במסלולי ההכשרה השונים. נראה שהעדפתם

18 לאחרונה ובעקבות ועדת אתגרים, יזם האגף להתמחות וכניסה להוראה כמה פרויקטים כדי לסייע לבתי הספר הערבים לקלוט את המורים החדשים ולסייע בצמיחתם כדי שיהיו מורים איכותיים במערכת. בין פרויקטים אלה: "מורה שני בכיתה", "עידוד יוזמות לקליטה מיטבית בבית הספר", "פרס קליטה מיטבית" "הפעלת חממות יישוביות".

של האקדמאים המשלימים תעודת הוראה לקליטה במערכת החינוך אינה מבוססת ראיות המצדיקות זאת. מספרם של מועמדים אלה לשיבוץ אינו נמדד בצורה מדויקת, וייתכן שהוא עולה בהרבה על מספרם של המועמדים לשיבוץ שסיימו את המסלולים א' וב' שתוארו לעיל.

מציאות זו יוצרת למעשה בחברה הערבית מערכת חינוך שונה מבחינת ההכשרה. חלק מהבוגרים הוכשרו במוסדות עבריים וחלק במוסדות ערביים, אך בוגרי שתי המערכות עומדים בפני אותה בעיה בבואם להשתבץ ואין העדפה של האחת על זולתה. במילים אחרות, הבוגרים הערבים של המוסדות העבריים בהשוואה לחבריהם היהודים נתקלים במציאות שונה בבואם להיקלט למערכת החינוך. הבוגרים היהודים נקלטים למערכת החינוך היהודית שיש בה מחסור של מורים ואילו הבוגרים הערבים פונים למערכת החינוך הערבית, שאין בה מקום לקליטתם.

האם במציאות זו ניתן לשפר את איכות המורים בחברה הערבית? האם לא נכון להשקיע מאמצים ותקציבים לקליטתם של הבוגרים הערבים במערכת החינוך העברית, ולו את אלה שהוכשרו במוסדות ההכשרה העבריים? היש הצדקה בכלל להשקעה כה גדולה בהכשרה של מורים ערבים? האם לא נכון יהיה להשקיע תקציבים בפתחת אפיקי תעסוקה נוספים לבוגרים הערבים, למשל ענף הרפואה, שלאחרונה אנו עדים לקליטתם של בוגרים ערבים בשיעור ניכר?

ספק גדול הוא אם מורים אלה, עם מטען כה כבד של תסכול וחוסר מוטיבציה, יכולים לחולל שינויים במערכת החינוך הערבית שאליהם היא מייחלת. על כן, לנוכח המורכבות של מערכת החינוך הערבית ועל רקע ההיסטוריה הקשה של פיתוח מערכת זו אני ממליץ על: (א). ביצוע מחקר, באופן דחוף ביותר, שיבחן את איכות הקליטה של המורה הערבי ושיציע פתרונות ישימים לשיפור המצב;¹⁹ (ב). הקמת ועדה מקצועית רב-תחומית שתבחן מערכת זו ותציע פתרונות ישימים בהתאם לממצאים; (ג). התערבות המדינה למציאת מקורות תעסוקה חלופיים לאקדמאים הערבים. פעולות אלו יקלו על תהליך השיבוץ של המורה הערבי מחד גיסא, וישביחו את קליטתם של מורים איכותיים למערכת החינוך הערבית מאידך גיסא.

19 כבר בתשע"ו הוציא המדען הראשי קול קורא לביצוע מחקר בנושא "מיון עובדי הוראה במגזר הערבי". אנו מקווים שפירותיו של מחקר זה יסייעו למקבלי ההחלטות להציע שיפורים בשיבוצם של המורים.

מקורות

- אבו סעד, א' וחליל, מ' (2009). החינוך הערבי בישראל: סוגיות ודילמות. **אלברנאס - כתב עת בתחומי מדע, חברה וחינוך**, 5, 21-52.
- אגבאריה, א' (2013). חיים של ציפייה מתמשכת בצל אבטלה בלתי נמנעת: תרומתה של מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך. **עיונים בחינוך**, 4, 94-123.
- גרינפלד, נ' (2015). **המלצות בנושא הכשרת עו"ה במגזר הערבי: מצגת ועדת אתגרים**. ירושלים: משרד החינוך.
- דברת, ש' (2005). **התכנית הלאומית לחינוך - כי לכל ילד מגיע יותר** (דוח סופי). ירושלים, משרד החינוך התרבות והספורט, כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.
- וורגן, י' (2007). שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת.
- וינינגר, א' (2012). **נתונים על השתלבות מורים ערבים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת.
- וינינגר, א' (2014). **נתונים על שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת.
- ועדת החינוך (2016). **ההבדלים בשיטת הניקוד לשיבוץ להוראה בין המורים הערבים למורים היהודים**. פרוטוקול ישיבה מיום 20.1.2016. ירושלים: הכנסת.
- ח'ואלד, כ' (2017). **נתוני לומדים במכללות לחינוך: מצגת שהוצגה בכנסי ראשי מכללות בשנים 2013-2017** (חומר אישי).
- ח'טיב, ע' (2017). **העברות, שיבוצים והשלמות משרה בבתי הספר הערביים (2017-2011)**. ירושלים: משרד החינוך.
- חידר, ע' (2005) (עורך). **ספר החברה הערבית בישראל 1: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים: מכון ון ליר.
- יוגב, א' (2008). ועדת דברת ועתידן של המכללות לחינוך. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 198-210). ירושלים: מכון ון ליר.
- כהן, א' (1968). הוראת עברית לילדים ערביים בישראל. בתוך **אנציקלופדיה חינוכית, כרך שני** (עמ' 663-676). ירושלים: משרד החינוך.

מנאע, ע' (2008) (עורך). **ספר החברה הערבית בישראל 2: אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (עמ' 153-206). ירושלים: מכון ון-ליר.

מרכז טאוב (2017). **החינוך הערבי בישראל: האם הפערים מצטמצמים? מחקר על קצה המזלג**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית. נדלה מהאתר: <http://taubcenter.org.il/he/the-arab-education-system>.

משרד החינוך (1999). **ההתמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים ודפוסי פעולה**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

משרד החינוך (2004א). **חוזר הפעלה לקראת שנה"ל תשס"ה - התמחות בהוראה (סטאז')**. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2004ב). **חוזר מנכ"ל, תשס"ד/9 (ב) - מאי 2004. ההתמחות בהוראה (סטאז')**. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2011). **מינהל לומדים במוסדות אקדמיים להכשרת עובדי הוראה**. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2014א). **זוח הצוות הבין-משרדי לצמצום פערים בתקצוב מערכת החינוך** (ועדת שושני). נדלה מהאתר: http://meyda.education.gov.il/files/MinhalCalcala/Doh_benmisradi_zimzumpearim.pdf

משרד החינוך (2014ב). **התמחות וכניסה להוראה**. תשע"ה/4(ג), ט' בכסלו, התשע"ה, 1 בדצמבר 2014.

משרד החינוך (2017). **חוזר מסגרות מאושרות לתשע"ז**. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2018). **חוזר היערכות לשנה"ל תשע"ח - תשע"ג** - נספח 1; קבלת מועמדים ללימודים סדירים והנחיות למינהל לומדים במכללות האקדמיות לחינוך לשנת הלימודים: תשע"ג, תשע"ד, תשע"ה, תשע"ו, תשע"ז ותשע"ח, כולל נתונים ייחודיים למגזר הערבי, משרד החינוך.

נאסר-אבו אלהיג'א פ', רייכנברג ר' ופרסקו ב' (2006). **תהליך ההתמחות בהוראה - סטאז'**. ירושלים, משרד החינוך.

עציוני, מ' (1979). **זוח הוועדה לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה**. ירושלים: משרד החינוך.

עראר ח' ואבו עסבה ח' (2013). **גורמים מעכבים בפעילותן של מחלקות החינוך בשלטון המקומי הערבי. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33, 131-162**.

עראר ח' ומסרי-חרזאללה א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. **עיונים בחינוך**, 4(1), 19-35.

שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם מנבאת את אי הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10-45.

שץ-אופנהיימר, א', משכית, ד', זילברשטרום, ש' (2017). **מתמחים בסיפור ובכרזה: אסופת סיפורים וכרזות של מורים חדשים ומתמחים בהוראה** (תשע"ה-תשע"ז), ירושלים: משרד החינוך.