

המכללה העברית להכשרת מורים ככור היתוך של יושרה אקדמית לחינוך הערבי בישראל

אורלי סלע וניר רסיסי¹

חוסר היושר האקדמי, הנפוץ במוסדות להשכלה גבוהה, בעיקר לנוכח הפיתוי שמזמנת רשת האינטרנט, לא פסח גם על המכללות האקדמיות לחינוך (חשין, 2006). במחקר מלפני כשלוש שנים, שביקש לבחון איך תופסים הסטודנטים לחינוך את סוגיית ההעתקה מהרשת, נמצא ש"גם אם הסטודנטים מבינים את חומרת המעשה הוא לא נשלל באופן קטגורי" (ברץ וריינגולד, 2007, עמ' 46). במובן הזה הבעיה חריפה במיוחד, שהרי בוגרי המכללות לחינוך עתידים להתייחס אל היושר האקדמי כאל ערך ולחנך את תלמידיהם לאורו: "עובדי הוראה וחינוך [...] מופיעים בפני תלמידיהם יותר מכל אחד כבעלי מקצוע, אנשי ארגון ונושאי תפקיד. הדוגמה האישית שהם נותנים בתחומים אלה אמורה להיות חשובה להפליא. היא תהיה מוצלחת יותר, ככל ש[הם] יבינו את האתיקה המקצועית [שלהם]" (כשר, 2007, עמ' י"ב).

קיימות לא מעט ראיות לכך שרובם המכריע של המורים בשדה אכן מאמצים את הגישה הקושרת בין האתיקה ובין המקצוענות שלהם (Efron & Joseph, 1993). בהקשר הזה אפשר לראות במורים "מורי דרך במוסריות ובאתיקה" (Campbell, 1997), ולהתייחס לאחד מתפקידיהם של תהליך הכשרת המורים בכללותו כאל מפתח של "כשירות אתית מקצועית" (Bergem, 1993) ושל "מודעות אתית" (שפלד, 2004) אשר אף פועל כ"שומר הסף" של מערכת

1. סדר הופעת שמות המחברים נקבע עפ"י סדר האלף-בית.

החינוך כולה (Gaudelli, 2003). מכאן עולה בכירור שעל המכללות להכשרת מורים להתייחס ברצינות לתפקידן, ככאלה שמצופה מהן להכשיר את המורים כבני אדם בעלי אתיקה מקצועית ואישית (Yost, 1997). אלא שגם במכללות להכשרת מורים, הזירה הארגונית העיקרית שבה נבחנת התופעה של העבירות האתיות היא ועדת האתיקה, אשר עוסקת ב"דיונים בהפרות של כללי אתיקה, ובמידת הצורך משמשת כוועדה מענישה" (שפיר, 2006, עמ' 6). הספרות הקיימת כמעט שאינה מתייחסת לתפקיד המכללה או לתפקידם של מורי המורים כ"נותני דוגמה" להתנהגות אתית/ מוסרית (Campbell, 2008), מה גם שממצאי מחקר מראים שבמוסדות להכשרת מורים "תהליך הכשרת פרחי ההוראה לחינוך ערכי ומוסרי מועבר, ברוב המקרים, באופן לא מפורש ואקראי, ושההתנסויות שמועברות בפועל על ידי מורי המורים אינן מונחות בצורה שיטתית ואינן תוצר של ניתוח שיטתי ביחס למטרות ההוראה, דרכי ההוראה והתוצאות הרצויות" (Korthagen, Lunenberg, & Willems, 2005, n.p).

תופעת העבירות האתיות היא אחד ממאפייניו של האקלים האתי-הארגוני במכללה, שכן זהו מרכיב המשפיע על תפיסתם של עובדים בארגון ועל נכונותם להטמיע התנהגויות אתיות, מה שעשוי להפחית תוצאות לא רצויות לארגון שמקורן, למשל, בהתנהגות לא נאותה (Bart & Cullen, 1988). במובן הזה, ראוי לבחון את התופעה במונחי המודל המציג מרכיבים בקבלת החלטות אתיות, ושמיניח שאדם יכול להתנהג באופן שאינו מוסרי בגלל כל אחד מהמרכיבים הבאים: מודעות ורגישות אתית (זיהוי סוגיה כשייכת לתחום המוסרי), שיקול מה נכון לעשות מבחינה מוסרית, בחירה בין מה שנכון לעשות ובין פעולה שונה על בסיס שיקולים אחרים, והתנהגות בפועל כפונקציה של עוצמת היכולת האישית לממש את הכוונה (Rest, 1986).

בהקשר הנוכחי, המרכיבים האלה מסקרנים לנוכח הסברה הרווחת במערכות ההשכלה הגבוהה בעולם, אשר על פיה הם רלוונטיים במיוחד בקרב סטודנטים בני קבוצות מיעוט בחברות רבות-תרבותיות בגלל קשיי ההסתגלות האופייניים להם (Arda & Ozgur, 2010). במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל מתייחסת הסברה הזאת בעיקר לסטודנטים ערבים, גם אם היא אינה נתמכת בממצאים אמפיריים ישירים. מחקר שעסק בנושא של ישראל בלימודי הרפואה דחק לאחד מנספחיו את דבריהם של סטודנטים רבים, שהתייחסו ביוזמתם להענקות במבחנים בקרב הסטודנטים הערבים, כגון: "היקף ההענקות רחב במיוחד בקרב האוכלוסייה הערבית (סליחה על חוסר הפוליטיקלי קורקט',

אך זו אמת ידועה לכול), וגם "בני המיעוטים בשכבה שלנו מעתיקים בצורה רצינית. כולם יודעים את זה ולא עושים כלום", ועוד (בט, 2008). נראה שהסברה בדבר שיעורם הגבוה של הסטודנטים הערבים החשודים בחוסר יושר אקדמי בקרב כלל הסטודנטים בדרך כלל רק נרמזת ואף מושתקת מטעמים של תקינות פוליטית.² אלא שלטעמנו, יש בכך כדי להדחיק את עצם קיומה של הבעיה, ובכך לא רק להחריף את דימוים של הסטודנטים הערבים בישראל, אלא בעיקר למנוע כל ניסיון ממשי להבין את הבעיה כהווייתה, שהוא תנאי הכרחי לכל ניסיון להתמודד איתה. נראה שההדחקה הזאת היא חלק מתופעה רחבה יותר הקרויה "השתיקה האופפת נושאים כואבים", האופיינית לחברה בישראל (הרצוג ולהד, 2006).

המאמר הזה נכתב כדי להעלות את הסוגיה אל פני השטח, להאיר את היבטיה הסמויים מהעין, להבין את מורכבותה לעומקה, להגדיר את הבעייתיות הטמונה בה, להסביר את משמעויותיה מבחינת הכשרת המורים הערבים ולהציע דרכים אפשריות לצמצומה. למאמר שלושה חלקים עיקריים: חלק עיוני, שבו נתמקד בהסברים אפשריים לבעיה, כמו שהם עולים מהספרות הרלוונטית; חלק אמפירי, שבו נציג התייחסויות למצוי ולרצוי שאספנו בעניין הזה במכללה אחת להכשרת מורים; וחלק מעשי, שבו נסכם את מה שעולה מהממצאים, נסיק מסקנות ונמליץ על מדיניות ועל צעדים מעשיים להתמודדות עם הבעיה.

סקירה עיונית

הספרות שעוסקת בקשייהם האקדמיים של סטודנטים ערבים בישראל מעלה שעליהם להתמודד בריבזמן לא רק עם העברית והאנגלית כשפות שלישית ורביעית (מלבד שפת האם, הערבית המדוברת והערבית-הספרותית, אשר נלמדת בבית-הספר כשפה שנייה), אלא גם עם חוסר ההיכרות עם דפוסי ההתנהלות במוסדות להשכלה גבוהה - לרבות חיפוש עצמאי של חומר, ישיבה בספריות, קריאת מאמרים וכתובת עבודות - לעומת שיטת הלימוד הפרונטלית והמבחנים שהורגלו בהם (דגן-בוזגלו, 2007). לחסר הזה יש עדויות מחקריות: במחקר שהתמקד באפליה ברכישת השכלה גבוהה, כפי שהדבר משתקף בעיני סטודנטיות ערביות מעדות שונות במכללות בצפון הארץ, נמצא ששיפור בשפה

2. לא מן הנמנע שהשתיקה בעניין הזה משפיעה על יחסם של חברי הסגל האקדמי לתופעת חוסר היושר בכללותה.

העברית המדוברת והכרת שיטות חשיבה ולימוד אפשרו לסטודנטיות ערביות להתקרב לתרבות היהודית ולהצליח בלימודים (גיגור, 2010), מה שמצביע על נקודות החסר במוכנות לקראת לימודים גבוהים.

אלא שהסתגלותם של סטודנטים ערבים, קל וחומר של סטודנטיות ערביות, לסביבה האקדמית במוסדות העבריים קשה במיוחד (דוידוביץ', סואן וקולן, 2006; וייסבלאי, 2007). בכמה מחקרים נמצא שמאחר שרוב הדור הערבי המבוגר אינו בעל השכלה אקדמית, צוות ההוראה הוא משאב בעל משמעות ובעל יכולת השפעה - לטוב או לרע - כמודל לחיקוי, ושתהליך החברות הלימודי בתי-הספר מוביל לציפיית הסטודנטים הערבים מהמוסד ומהמרצים לסיוע לימודי ביוזמתם, סיוע שאינו תואם את מציאות המערכת (הנדין, 2009). חלק מאותה המציאות אינו אקדמי בלבד; עליהם להתמודד גם עם הניכור התרבותי והרגשת הזרות הנובעים מהשוני בין תרבות הבית והקהילה ובין התרבות האקדמית השלטת, ועם הבידוד החברתי הנובע מהצורך המתמשך להוכיח את עצמם לנוכח דעות קדומות של חברים ללימודים ואנשי סגל ההוראה (דגן-בוזגלו, 2007).

הדברים תקפים גם ביחס לסטודנטים הערבים במכללות העבריות להכשרת מורים, שהם ציבור בעל משמעות שעומד בפני עצמו, ושיש להתייחס אליו ולסוגיות הייחודיות לו (אגבאריה, 2010), למשל, שנת הלימודים הראשונה, אשר גם במונחים תרבותיים נמצאה טראומטית במיוחד (פלג ורסלאן, 2003). במחקר שנערך בקרב סטודנטים ערבים במכללה גדולה להכשרת מורים נמצא ש"קרוב למחצית המשיבים אינם מצוידים במיומנויות כבואם ללמוד במוסדות האקדמיים, ועל כן שנת הלימודים הראשונה קשה ביותר עבורם מפני שהם נאלצים להתמודד עם הלימודים החדשים ללא המיומנויות הנדרשות (במיוחד בשפה העברית)" (תותרי, 2009, עמ' 22).

הספרות שעוסקת בנעשה בתי-הספר במגזר הערבי מראה שבמתכונתם הנוכחית הם מממשים את הציפיות התלויות בהם בכך שהם שמים דגש חזק מאוד על הישגיות פורמלית אף על פי ש"אין בהכוונה זו כל ערובה כדי להשיגה [...]". בחינת שיטת ההוראה הנהוגה לרוב בתי-הספר מלמדת שהיא עדיין ממשיכה לדגול בצורה חדר-משמעת בגישה ההישגית-לימודית, המתבססת על הקניית שליטה במיומנויות תלויות ידע, ואין היא מסיטה את מרכז הכובד להקניית שליטה במיומנויות כלליות של למידה וחשיבה [...]". הישגים לימודיים ושוק תחרותי מחייבים חשיבה ביקורתית ויצירתיות, שלא ניתן שיתרחשו ואי אפשר להשיגן בשיטת הוראה פרונטלית" (אבו-עסבה, 2001, עמ' 449).

מחקר מהשנים האחרונות מצביע על מגמה של תחרות בין בתי-הספר הערביים על היעד המרכזי של השגת תעודת בגרות שלמה (על חשבון איכותה), ולו רק כדי לאפשר לבוגרים לעמוד בדרישות הסף לקבלה לאוניברסיטאות (מוצטפא, 2007). אלא שנתונים רב-שנתיים על הישגיהם הלימודיים של תלמידים במגזר היהודי ובמגזר הערבי בשלבים שונים של הלימודים מראים שבעוד שבציוני בחינות הבגרות הפער בין המגזרים קטן משיעורו הכולל (כסטיית תקן אחת), הרי שבמוצע ציוני המכפ"ל (מבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות) הוא עומד על 1.2 סטיית תקן (כהן, כרמל וקנת-כהן, 2005). הנתונים האלה מלמדים שהסטנדרט הפנימי להצלחה במערך החינוך הערבי היסודי והעל-יסודי נמוך מזה הנהוג בבתי-הספר שבמגזר היהודי, ושהוא אינו מכין את בוגריו לצפוי להם כסטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה. המחקר אכן הראה ששאיפות התלמידים הערבים אופטימיות מאוד, אפילו לא מציאותיות (Benavot, Khattab & Yair, 2004). הפער האמור התעצם החל מתחילת שנות ה-2000, כש"משרד החינוך החל במהלך רחב היקף הקובע סטנדרטים החל מגן הילדים, דרך בית-הספר היסודי, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה" (פילוסוף ופרידמן, 2001, עמ' 10). המגמה הזאת באה לידי ביטוי הולך וגובר החל מפרסומן של המלצות "כוח המשימה הלאומי" (ועדת דברת) ב-2005, שבין השאר התמקדו בקביעת סטנדרטים אחידים להערכת הישגיהם הלימודיים של התלמידים, ובהקמת רשות ארצית למדידה ולהערכה (ראמ"ה) של ההישגים האלה (משרד החינוך, 2010).

בהזדהו מפני המלצות הללו ציין אדלר (2007) שמעבר לציפייה המופרכת של "תנועת הסטנדרטים" מכלל ילדי האומה, לרבות בני הדור הראשון להשכלה ודוברי השפות הזרות, לדעת את אותם הדברים, היא גורמת שני נזקים נוספים; האחד הוא הטלת האחריות לקידום הלימודי של בני העניים והמופלים לרעה על בית-הספר והסגל החינוכי - וההצגה מראש של כישלונם הצפוי כמחדל. במקרה של המורים הערבים הנזק חמור במיוחד בשל שיטת הניקוד שמפעיל הפיקוח במשרד החינוך על מאגר הבוגרים הממתנים למשרה, שעל פיה: "מורה שיש לו ממוצע בין 85-90 מקבל העדפה בארבע נקודות, מורה שיש לו ממוצע מעל 90 עד 95 מקבל תוספת של שש נקודות ומורה שיש לו ממוצע מעל 95 מקבל תוספת של עוד 8 נקודות" (משרד החינוך, 2007, עמ' 13). הנזק השני, מקורו בשימוש המוגבר והמופרך במבחנים למדידה כמותית של הקידום האמור, תוך כדי עידוד הלמידה האינסטרומנטלית שאינה משאירה בתלמידים עקבות אינטלקטואליים (אדלר, 2007). דהאן ויונה (2005) הניחו

בהקשר הזה שהסטנדרטים הלימודיים והחינוכיים למדידת הישגי התלמידים ברוח המלצות ועדת דוברת אף יגבירו את האי-שוויון החינוכי הקיים בין בתי ספר בערים וביישובים השונים. בבתי ספר מסוימים יהיה שיעור גבוה של תלמידים הלומדים בסטנדרט גבוה, ואילו בבתי ספר אחרים יהיה שיעור גבוה של תלמידים שלומדים בסטנדרט הבסיס.

צבר בן-יהושע וחובריה (2007) ציינו בהקשר לסטנדרטיזציה הגוברת שהדבר חושף את המורים לציפיות סותרות וללחצים, אשר מקשים עליהם לברור את דרכי פעולתם ומעלה אל פני השטח גם את השאלה באיזו מידה הם אכן נדרשים למלא אחר הציפיות הציבוריות המופנות כלפיהם. הדבר רלוונטי במיוחד ללחצים שלפניהם עומדים מורים בבתי-הספר התיכוניים הערביים: במחקר שהתמקד בשאלה כיצד משתלבים סטודנטים ערבים לתואר ראשון באוניברסיטה עברית ומהי בעיניהם השתלכות מוצלחת, נמצא שכל 29 המרואיינים התייחסו להגעתם ללימודים גבוהים כאל שיקוף של ציפייה משפחתית, בין שכמובנת מאליה, בין ש"הכרחית לצורך הישרדות חברתית" ובין ש"כדרך של ההורים להגשים חלומות באמצעות הילדים", לעתים "בלחץ המקשה על הסטודנט". דפוס הציפיות ההישרדותיות מאופיין ב"הטמעת ההורים את חשיבות ההשכלה הגבוהה ככלי למוביליות חברתית וכלכלית" (הנדין, 2009).

התמקדות בבתי-הספר הערביים מגלה שרבים מתלמידיהם נתונים בסכנת נשירה גלויה או במצב של נשירה סמויה ממערכת החינוך (חביב, 2008). ראור, ורשבסקי ובר-שדה, (2011) מתייחסים לבתי הספר האלה כאל בתי ספר שתלמידיהם נמצאים בסיכון ובהדרה; מתפתחים בהם דפוסים מערכתיים מכשילים, אשר מביאים לידי הרגשה של מבוי סתום, והם אף נעשים לדרך החשיבה הדומיננטית: "העבודה בסביבת הכישלון מעמתת את אנשי החינוך שוב ושוב עם תחושות של חוסר מסוגלות ופגיעה ב'אני' המקצועי [...]". רגשות שליליים של אנשי צוות והסברים מוטעים מביאים להתפתחות נורמות מקצועיות, אמונות מקצועיות, תפיסות תפקיד ואסטרטגיות עבודה והתנהגויות מקצועיות לא מתאימות, ולעתים אף בעייתיות ביותר" (שם, עמ' 37-38).

החוקרים מצאו (בר שדה, ראור וורשבסקי, 2011) שאחד הדפוסים המכשילים שמתפתחים בבתי-הספר האלה הוא של "זהות מדומה", כאשר "בית-הספר [...] שואף לעבוד עם אוכלוסייה אחרת [...], שאיפה זו באה לידי ביטוי בשני ממדים מרכזיים לפחות: ראשית, הם רוצים שהילדים יגיעו לאותם הישגים באותו פרק זמן ובאמצעות אותן שיטות עבודה.

שנית, כצוות הם רוצים להרגיש את החוויה המקצועית המורגשת בבתי ספר של אוכלוסיות מבוססות" (שם, עמ' 41). הדבר מתרחש כשלמורים ברור שהשיטות הנוכחיות אינן עובדות, אך בהעדר יכולת להציע שיטות חלופיות הם מעדיפים להסלים את הבעיה ולהנציח את הכישלון על ידי הבקות בנתיב פעולה קבוע, אף על פי שהוא רצוף כישלונות. דפוס זהות המדומה מלווה לעתים בפנטזיה שאוכלוסיית התלמידים תתחלף. אחד האמצעים שבית-ספר נוקט לשם כך הוא "הסתרה או טשטוש של נתונים ועובדות" (שם, עמ' 44). לא מן הנמנע שבתנאים של "אחריותיות" ו"זהות מדומה", כשצוות בית-הספר נמדד על פי מידת אי-כישלונם של תלמידיו במבחנים, בעיקר בחשובים שביניהם, אחת הווריאציות של האמצעי הזה מובילה להתפתחותה של תרבות השקר והעמדת הפנים הרווחת בהקשר לשיטת הבחינות במערכת החינוך בכללותה, כמו שרואה זאת נווה (2010): "העתקות בזמן הבחינה נעשו דבר שבשגרה, והן הולכות ומשתכללות עם השנים; בוחנים שתפקידם לשמור על טוהר הבחינות עוזרים בעקיפין ובמישרין לנבחנים בעיצומה של הבחינה; מורים נענים ללחצים אדירים שמופעלים עליהם ונותנים ציוני מגן גבוהים במיוחד במבחני המתכונת, שאינם משקפים את הישגי הלומדים".

הנתונים הרשמיים על חוסר יושר אקדמי בבחינות הבגרות והמיצ"ב מראים בבירור שתופעה זו נפוצה במגזר הערבי ברמה גבוהה הרבה יותר מאשר במגזר היהודי-החילוני. מסמך משנת תשס"ה, שהוגש לראש אגף הבחינות, מתייחס לבחינות הבגרות של קיץ תשס"ד: שיעור מחברות הבחינה הפסולות במגזר הערבי הוא 1.91% לעומת 0.21% במגזר היהודי-החילוני, כלומר פי תשעה לערך. בהתאמה, שיעור הנבחנים היהודים-החילונים שמחברותיהם נפסלו עומד על 0.8% לעומת 7.6% מהנבחנים הערבים שמחברותיהם נפסלו, כלומר פי 9.5 (בן-שמחון, 2006).

במחקר שהשווה בין התייחסויות של סטודנטים ערבים ליהודים לתופעת ההעתקות שחוו בבית-הספר התיכון, דווח על רמת העתקות גבוהה יותר במגזר הערבי מאשר במגזר היהודי (חואלדי, 2006). נתונים רשמיים מאוחרים יותר מאששים זאת: לא די בכך שלא נרשם שיפור כלשהו בחוסר היושר האקדמי במגזר הערבי בבחינות הבגרות של קיץ תשס"ט לעומת קיץ תשס"ה, אלא שאחוז מחברות הבחינה הפסולות במגזר הערבי אף עלה (2.6% בתשס"ט לעומת 1.9% בתשס"ה).³

3. הנתונים נמסרו באדיבות ד"ר ס. חואלדי, אשר עוקב אחר ביטוייה הכמותיים של הבעיה.

על המודעות בצמרת מערכת החינוך למצב הזה והמבוכה באשר לאופן ההתמודדות איתו קיבלו פומבי כבר בתחילת שנות ה-2000, כמו שהדבר בא לידי ביטוי בדיון בוועדת החינוך של הכנסת (2010), מעיד הציטוט הבא שהובא בעיתונות כבר בראשית שנה"ל תשס"ד מפי סגן מנהלת אגף הבחינות במשרד החינוך: "במגזר הערבי תופעת החשד [לפגיעה בטוהר הבחינות] חמורה בצורה מדאיגה [...] יש עלייה במידת חומרתה של העבירה במגזר הערבי". הפקיד אף הדגים זאת במעורבות של אב, של מורה ושל מפקח בסיוע לתלמידים במבחנים. באותה כתבה מצוטט מנהל ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי בארץ כמי שמאשים את גם את מנהלי בתי-הספר בכך שהם "רוצים להראות שיש להם הישגים גבוהים כדי לשמור על שם בית-הספר, ולכן הם מעודדים את ההענקות" (עלינאת, 2010). בולט שם במיוחד ציטוט ממכתב שבו פנתה ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי לראשי המועצות המקומיות הערביות, מנהלי מחלקות ומחוזות משרד החינוך ומנהלי בתי-הספר הערביים: "אנחנו רואים בחומרה רבה את עבירות החשד, המרמה, הזיופים וההענקות בבחינות בכלל ובבחינות הבגרות בפרט - במיוחד בכתי הספר הערביים. אנחנו פונים אליכם כדי לעבוד ביחד ולעצור את התופעה המסוכנת הזו. זו תופעה שאינה הולמת את המוסר, החינוך שלנו והתנהגותנו" (עלינאת, 2010).

הפנייה הזאת מצוטטת גם במכתב ששלח כעבור שנתיים מנהל אגף החינוך לערבים במשרד החינוך למנהלי בתי-הספר התיכוניים ולמנהלי מחלקות החינוך ברשויות המקומיות במגזר הערבי, כתפוצה רחבה, בעניין "תופעת הרמייה בבחינות הבגרות במגזר הערבי, אשר הולכת ומתפשטת ופוגעת קשות בתדמיתה של מערכת החינוך הערבית בכלל והעוסקים בה בפרט". במכתב הוא חשף לפניהם את נתוני טוהר הבחינות בתשס"ה על אודות המגזר הערבי (המחריפים והולכים לעומת המגזר היהודי). בגוף המכתב העיד הכותב בפירוט על ליקויים חמורים מצדם של כמה דרגים בשמירה על טוהר הבחינות, ליקויים שהתוודע להם בעצמו בכמה בתי ספר. כעבור כשנתיים נוספות, בעיצומה של שנה"ל תשס"ח, שלח מנהל אגף החינוך לערבים מכתב דומה גם למנהלי בתי-הספר היסודיים במגזר הערבי, ובו ציין, לקראת מבחני המיצ"ב הקרבים, שבמשרד החינוך "הועלתה ביקורת מאוד קשה בחלק מהבחינות שבהם עובדי חינוך בכל הרמות 'מתערכים' ומנסים לעזור לתלמידים. בנוסף, הוזכרו שמות בתי ספר אשר בהם אימו אנשים מתוך בתי הספר על המשגיחים במהלך הבחינות"⁴.

4. המכתב נמצא במלואו במסמכי משרד החינוך הנגישים לקהל הרחב באינטרנט.

נראה שהפניות הנרגשות המצוטטות כאן לא השפיעו במיוחד על כל המעורבים בנושא (תלמידים, מורים, מנהלים והורים). סימפטומים דומים גילה קלהן (Callahan, 2004) במערכות חיים שונות של אמריקה הבלתי שוויונית, לרבות זו של ההשכלה הגבוהה, וכינה אותם "תרבות הרמייה" (Cheating Culture). על הרקע הזה פנינו לבדוק את תמונת המצב באחת המכללות.

תמונת המצב במכללה

בשביל לבחון את המצב הנוכחי בתחום חוסר היושר האקדמי בקרב סטודנטים ערבים, התמקדנו במכללה עברית גדולה להכשרת מורים, שכרבע מהסטודנטים הלומדים בה הם ערבים ("המכללה").⁵ ואלה כלי האיסוף, כמותניים ואיכותניים ששימשו אותנו, ועיקרי הממצאים שהגענו אליהם באמצעותם.

1. עיינו בנתונים הכלליים של ועדת האתיקה והמשמעת המכללתית שהוצגו לפנינו, אשר עסקו בפרק זמן של שנה וחצי (אוקטובר 2008 עד מארס 2010). מעיבוד הנתונים התברר לנו שבתקופה זו הגיעו לוועדת המשמעת המכללתית 49 סטודנטים שנמצאו אשמים בחוסר יושר אקדמי (העתקה במבחנים ובעבודות), 16 מהם יהודים (32.5%) ו-33 ערבים (67.5%). במכללה כולה למדו אז 73.3% יהודים ו-26.7% ערבים. בולט לעין חוסר ההתאמה, פער של יותר מכפליים, בין שיעור הסטודנטים הערבים הלומדים במכללה ובין שיעורם מקרב המגיעים לוועדת המשמעת בגין חוסר יושר אקדמי.⁶ כשהצגנו את הנתון הזה לכמה חברים בסגל האקדמי התחזקה הרגשתנו שקיים קשר שתיקה בעניין התופעה הזאת; השותקים והמשתתקים כאחד נאחזו ב"רגישותה" של הבעיה, ב"אי הנחיצות" ואף ב"סכנה" של העיסוק בה.⁷ יו"ר ועדת המשמעת המכללתית לא הופתעה מהנתון שהצגנו בפניה, ואף לא שללה קשר בינו לבין פנייתה לאחרונה לחברי הסגל, בזו

5. אין בנמצא נתונים ארציים על המצב במוסדות להשכלה גבוהה בכלל ובמכללות להוראה בפרט, והמוסדות עצמם סירבו למסור לנו מידע בנושא הזה גם כשהוא נמצא ברשותם.

6. אין לנו סיבה לחשוב שהמצב שונה במכללות האחרות, גם אם אין בנמצא נתונים ברורים בנושא.

7. כך, למשל, נתקלנו בתגובה הבאה: "מה מרוויחים מזה שאתם פותחים את הנושא? האם אתם לא מוסיפים עוד לדיכוי, לפגיעה ולהעלבה של המדוכאים? מה האינטרס שלכם בעשותכם כן? מי ירוויח מזה? אני רואה בייחוד את מי שיפסיד".

הלשון: "לצערי רק חלק לא גדול מהפעמים בהם סטודנטים עוברים על חוקי האתיקה האקדמית מגיעים לוועדה, אם בגלל שמרצים רבים מעדיפים 'לא להתעסק' בנושא, ואם בגלל שבמקרים רבים בהם ברור שהסטודנטים העתיקו הם נותנים להם הזדמנות נוספת או לחילופין ציון נכשל בקורס, בלא לפנות לוועדה".

2. חיברנו שאלון אינטרנטי קצר שכלל בין השאר שאלה סגורה המתייחסת למידת ההיכרות של הסטודנטים עם תקנון המכללה בנושא ישר אקדמי, ושאלה פתוחה המתייחסת למצוי ולרצוי בעיניהם בנושא באופן כללי. על השאלון השיבו 716 סטודנטים לתואר ראשון, מהם 99 ערבים (כ-14%, כלומר כמחצית שיעורם בקרב כלל הסטודנטים, ורק מיעוטם משתי שנות הלימוד הראשונות). מצאנו שרוב הסטודנטים, לרבות הערבים, מעריכים שהם מכירים את סעיפי היושרה האקדמית בתקנון המכללה. מעטים בלבד השיבו לשאלה הפתוחה, והמשיבים בדרך כלל ציינו שהכללים במכללה דומים לאלו שהיו נהוגים בבית-הספר התיכון.

3. קיימנו ריאיונות טלפוניים חצי מובנים עם 10 סטודנטים יהודים וערבים שהגיעו לוועדת המשמעת. כל ריאיון כלל שש שאלות פתוחות שהתייחסו לבעיה בכללותה, וגם למצב שהסטודנט נקלע אליו ולהמלצותיו למכללה. רבים מהם ציינו שיש מקרים רבים של חוסר ישר אקדמי, ורובם אינם נתפסים. לדוגמה, מדבריהן של שתי סטודנטיות ערביות: "יש סטודנטים שלוקחים עבודות מאחרים, אומרים שרק יסתכלו איך העבודה בנויה ובסוף מעתיקים. זה קורה הרבה. הרבה אנשים אומרים לי שאני טיפשה שאני עוברת, ושאני צריכה להעתיק" (ש'); "זה קורה כל הזמן. זה לא נדיר, בעיקר בעבודות. בעיקר בגלל שבאים רק להסתלבט, לא ללמוד. ביקשו גם ממני עבודות להעתיק. אפילו בהרצאות - מי שלא מקשיב או כותב, או מי שיוצא - לא בא ללמוד. משחקים במחשב ובסוף הסמסטר מבקשים חומר. יש גם כאלה שקבעו שותפות מראש, עוד לפני תחילת השנה, ויש מי שמתעניינים לאיזה קורסים נרשמת" (ל').

4. קיימנו ריאיונות חצי מובנים עם תשעה מרצים יהודים וערבים, ובהם שבע שאלות שביקשו את התייחסותם של המרצים למדיניות המכללה המצויה והרצויה בנושא חוסר היושר האקדמי. רוב המרצים העדיפו שלא להבחין בין סטודנטים על פי השתייכותם הלאומית, וכשהבחינו, הרגישו במבוכה

ונזהרו מאוד בלשונם.⁸ מצד אחד, הם תיארו מצב דומה, שמתמצה בדברים כגון: "חד-משמעית יש הברדל. ערבים מעתיקים יותר. הם משתמשים בפתרון הזה יותר"; "התמונה עדיין עגומה לרעת הסטודנט הערבי"; ומצד אחר, הם ניסו להראות הבנה ולהמעיעט בחומרת הבעיה תוך כדי שימוש בביטויים כגון: "אני תמיד זוכרת את המרצה הערבי שאמר בוועדה שיש סוציאליזציה של העתקות במגזר"; "כנראה יותר קשה להם להפנים"; "עדיין יש הרבה סטודנטים ערבים שלא מעתיקים"; "המרצים יותר חשדנים כלפי סטודנטים ערבים ולכן יותר בודקים בציציות עבודותיהם".

5. בדקנו את המידה שבה המכללה מנסה לסייע לסטודנטים הערבים בקשייהם הלימודיים והאחרים, ומצאנו שיח מכללתי המבטא מודעות גבוהה לקשיים האלה, בעיקר באמצעות גוף רשמי המורכב ממרצים יהודים וערבים, אשר מתמקד זה שנתיים בדיון בתחומים שונים הקשורים לקשייהם של סטודנטים ערבים במכללה. בדחיפתו ננקטו גם צעדים ממשיים שנועדו להתמודד עם הקשיים, כגון הכנסת ספרניות ערביות לספרייה, הקצאת תקן לעובדת סוציאלית ערבייה אשר פועלת לצדו של דיקן הסטודנטים ומסייעת לסטודנטים הערבים, קיום סדנאות למרצים בסוגיית ההיבט הרב-תרבותי של הוראה במכללה, תכנון קורס ייעודי לסטודנטים הערבים בנושא אוריינות אקדמית ועוד.

6. בשאלון האינטרנטי לסטודנטים שהוזכר כאן כללנו גם שלוש שאלות פתוחות, אשר מתייחסות למצב המצוי והרצוי בבית-הספר התיכון שהסטודנט למד בו. המעטים שהתייחסו לשאלות הסכימו על כך שהכללים בבית-הספר היו ברורים וידועים, אך הדעות ביניהם היו חלוקות באשר למידה שבה נאכפו הכללים. כשהפנינו את השאלות האלה לעשרת הסטודנטים שרואיינו, ציינו רבים מהם, במרומז או במפורש, שבמבחני המיצ"ב והבגרות בבתי ספר רבים במגזר הערבי נהוגה העתקה כמעט מערכתית, אשר כוללת שיתוף פעולה גלוי ומודע לא רק מצדם של משגיחים והורים, אלא גם של מורים ומנהלים.⁹ לדוגמה: "המשגיחים לא מקפידים ונותנים להעתיק. הם מרחמים על התלמידים ורוצים שהם יצליחו" (ע);

8. בפניותינו לחברי הסגל האקדמי נתקלנו שוב ושוב בסירוב להתייחס לנושא כחלק מקשר השתיקה הכרוך בו.

9. הסטודנטים הראו אכפתיות ואף העלו כמה רעיונות לרכיב פעולה שהמכללה יכולה לנקוט.

"למבוגרים מסביב חשוב שיצליחו ולכן הם עוזרים" (ש'); "בתי-הספר מפחדים על השם שלהם, והמורים גם מפחדים שיאשימו אותם בכישלון התלמידים, ולכן המורים והמנהלים עוזרים לתלמידים. התלמידים - לא אכפת להם אם הבינו או לא הבינו את החומר, העיקר לעבור. בעקבות זאת, אחר כך, באוניברסיטה, יש להם חור בהשכלה ושוב הם מתקשים ושוב מעתיקים" (פ').

7. דבריהם אלה של הסטודנטים הפתיעו אותנו בעוצמתם, ולצורך תיקופם הפנינו שאלות דומות גם לשני מנהלים בבתי ספר ערביים על-יסודיים (אחד מהם כיהן בעבר הלא רחוק והשני עדיין מכהן) ולמורה אחת (לשעבר), שאכן תיארו מצב דומה: "המנהלים מנסים בכל מיני שיטות לסייע לתלמידים: כניסת מורים לכיתות, כביכול לסייע בהבנת השאלות, אבל בפועל הנכנסים הם מורי המקצוע, שמתוך תפיסת אחריותיות למקצוע מנסים לעזור במידה ניכרת [...]. המנהלים נמצאים בלחץ ובמצוקה, הם מנחים את המורים לסייע לתלמידים [...]. המנהל הפגיע רוצה לשמור על עצמו ועל שמו הטוב במגזר, לכן הוא פונה לדרך שאין בה אמות מידה של טוהר בחינות [...]" (ע', מנהל מכהן).

וגם: "בבית-הספר שלי כמעט לא עושים עניין מההעתיקות. המורה לספורט התגאתה בפרויקטים שהסטודנטים מגישים לה בנושא תזונה נכונה וכו', אף על פי שהם הורידו הכול מהאינטרנט. כשהערת לי לה היא אמרה שאני סתם ביקורתית. בשנה האחרונה שלימדתי הייתה כיתה טובה מאוד, והייתה להם הרבה ביקורת עליי כי לא עזרתי להם בכחינת הבגרות. אמרתי להם ששימתי הלאומית היא להכשיר אותם להתמודד עם האוניברסיטה ועם הסטודנטים היהודים כדי שיצליחו, אבל הם נורא כעסו. כשהזמנתי את המנהל והוא נזף בהם לפניי הם אמרו לו: 'אבל הרי אתה עצמך נתת לנו תשובות וגם המחנך!' (מ', מורה לשעבר). "ההעתיקה בתיכון היא לפעמים אפילו בכחינת 'זכות', שהרי כולם עשו את זה, והרבה פעמים התווכחתי עם תלמידים שאמרו לי: 'למה דווקא אני, הרי כולם עושים, וזאת בכלל זכותי' [...]. הלחץ הוא של המנהלים והמפקחים לתוצאות. זהו לחץ אדיר. הם לא מתחשבים במצב של בית-הספר [...]. יש גם מורים שמתפרנסים מזה. יש גם איומים ואליםמות של הורים שאינם מרוצים מהציונים" (מ', מנהל לשעבר).

התיאורים האלה על הנעשה בכמה בתי ספר ערביים השפיעו במידה רבה על הלך מחשבתנו ועל מסקנותינו באשר לטיבה של תופעת חוסר היושר האקדמי בקרב פרחי הוראה ערבים ולמקורותיה.¹⁰

דיון ומסקנות

הממצאים המתוארים כאן הובילו אותנו להבנה שבעיית חוסר היושר האקדמי של פרחי הוראה ערבים אינה נחלתם האקראית של יחידים הנוקטים פלגיאריזם; זו בעיקר מהדורת המשך של המתרחש במערכת החינוך הערבית העל-יסודית. נראה, למרבה הצער, שאך סביר לצפות מתלמיד המתבגר במערכת הנותנת לגיטימציה לתופעה להמשיך ולפעול באופן דומה בבואו למוסד להשכלה גבוהה, לרבות למכללה להכשרת מורים, זמן קצר לאחר מכן. סביר לא פחות לצפות שהתלמיד הזה יבלוט בנטייתו זאת בעיקר לעומת עמיתו היהודי - הן בשל גילו הצעיר יחסית והן בשל המגבלות הקשות שמטיל עליו המעבר החד מהמרחב התרבותי הערבי לזה העברי, המתורגם "אקדמית" למונחים של יושרה ומשמעת.

להערכתנו, המפתח לכל ניסיון להתמודד עם הבעיה נמצא ביכולתן של המכללות לא רק לדמיין את שדה החינוך הרצוי למורים הערבים בעתיד, אלא גם להבין מהו טיבו הנוכחי של השדה שבו צמחו ושמתוכו הגיעו אליהן. על המכללות להבין שמערכת החינוך וההשכלה בכללותה נתפסת בקרב הציבור הערבי בישראל כמרכיב מרכזי וכמעט בלעדי במסלול הניעות התעסוקתית החסום של בוגריה. אנו סבורים שהלחץ הזה להצליח בכל מחיר מאפיל לעתים על כל שיקול אחר, בכלל זה זה השיקול האתי-מוסרי, בייחוד על סף התואר האקדמי הנכסף. התפיסה הזאת עולה בקנה אחד עם גישת "החברה המסמיכה" בסוציולוגיה הריבודית של החינוך: כשקבוצות מיעוט עומדות על זכותן להשכלה גבוהה, הסטודנטים נחושים בדעתם להשיג ציונים גבוהים בכל מחיר, על חשבון רכישת ידע או מיומנויות כלשהן, בשביל לרכוש תעודה שתבטיח להם עתיד טוב יותר (Collins, 1979; Kraus & Shavit, 1990; Tahir, 1985).

10. התיאורים הללו ממחישים גם את הצורך הדחוף במחקר מקיף ומעמיק, אתנוגרפי בעיקרו, על אודות התרבות האתית בתי-הספר הערביים בישראל. על המחקר הזה להיערך על ידי מרצים ערבים, המעורים במגזר הערבי מבחינה לשונית ותרבותית, והוא עשוי להעלות את המודעות לנושא, להאיר פנים שונות שלו, ובאופן טבעי אף להציע פתרונות.

נראה שגם אם הבעיה אינה חדשה, היא מחריפה והולכת מכיוון שישראל אימצה את הסטנדרטים הנהוגים בחינוך במדינות מערביות. את מעצבי המדיניות החינוכית בכל הארצות הללו הניעו שלושה גורמים מרכזיים: תסכולם מהפער בין השקעת המשאבים בקידום החינוכי של ילדי המיעוטים, המהגרים, העניים וכו' ובין המשך פיגורם היחסי בהישגים; הצורך שלהם להמשיך ולפקח על המערכת גם כשנחלש חלקה של המדינה במימון החינוך; וחרדתם לנוכח ההישגים הלא מחמיאים של תלמידי המדינה במבחני ההישג הבינלאומיים (אדלר, 2007). בעידודם של כלכלנים הם ביקשו לבדוק בדרך זו את יעילותן של מערכות החינוך ואת הקשרים בין ההשקעות בחינוך ובין התפוקות הנמדדות (פילוסוף ופרידמן, 2001). לצורך העניין הם הקימו מנגנונים ומרכזים אשר מתמחים בניסוח הסטנדרטים ובהדגמת מטלות ומשימות תואמות בשביל להעריך באמצעותם את הישגי התלמידים ולקדם לקראת השגת הסטנדרטים המצופים. תוכנית הלימודים, וגם הסטנדרטים ומטלות ההערכה המלוות אותם, נועדו לשמש יחד אמצעי יעיל לכוון את המורים להורות לתלמידיהם את מה שעליהם לדעת ואת מה שהם אמורים להיות מסוגלים לעשות (פרנקל, 2009). בדרך כלל, הסטנדרטים הכוללניים מתורגמים ל"סעיפי ביצוע" (Benchmarks), שאמנם מבהירים מה נדרש מהתלמיד בכל רמת כיתה או בכל אחד משלבי החינוך, אך בד בבד מעלים את השאלה כיצד מתמודדים עם הבדלים ביכולת של תלמידים חריגים, קבוצות מיעוט ואוכלוסיות נחשלות, ועם הבדלים בין בתי ספר על רקע מיקומם הגיאוגרפי ורמתם הסוציו-אקונומית (פילוסוף ופרידמן, 2001). סקירת המחקר הרלוונטי הראתה, בין השאר, ש"המבחנים הסטנדרטיים [...] הגבירו את האי-שוויון בחינוך בין תלמידים עניים ותלמידים מקבוצות מיעוט אתניות לבין תלמידים מהמעמד העליון" (דהאן ויונה, 2005). לדברי פרנקל (2009), מדיניות המבחנים הקריטיים (High stakes testing) גובה מהתלמידים מחירים רכי-משמעות לעתידם. ממחישים זאת יאיר וענבר (2006), לאור הניסיון האמריקאי שעל פיו "במבחנים בעלי סיכון גבוה התגלו מקרי הונאה, כאשר הנהלות בתי-הספר ביקשו להוכיח לפיקוח שהתלמידים שלהן עומדים בסטנדרטים" (יאיר וענבר, 2006, עמ' 140).

לענייננו, רלוונטי לא פחות הממצא שעל פיו המבחנים הסטנדרטיים גרמו גם להצרת תפקידם של המורים, שהפכו ל-"Knowledge workers", אשר מתמקדים בהוראת חומרים שנקבעו מראש ותו לא" (דהאן ויונה, 2005, עמ' 34). מנקודת מבטם של הצוותים הבית-ספריים, הרפורמות החינוכיות מבוססות הסטנדרטים, אשר מתבוננות על התהליך החינוכי מבחוץ, מפעילות

למעשה מערכות פומביות של שכר ועונש. התערבות זו יוצרת אווירת לחץ הפוגמת ביחסי המורה ותלמידיו ומאיימת על מנהלים ומורים, בעיקר מאזורים של אוכלוסייה חלשה; היא מחייבת אותם להצביע על הישגים של אוכלוסיות נרחבות ומגוונות במסגרות זמן מוגבלות, ובכך דוחקת מבחינתם הצידה את מרכזיות התלמיד ואת צרכיו; היא מלווה בשיטות הערכה המתעלמות מידע נצבר ומרעיונות מתקדמים על תפקידי ההערכה בחינוך (פרנקל, 2009). יאיר (2011) רואה בכך המשך למסורת שעל פיה הגולם קם על יוצרו, לא רק בכך שהמדידה, כדוגמת מבחני המיצ"ב, משפיעה על העולם החברתי בנבואות המגשימות את עצמן, ביצירת אפליה כלפי קבוצות שוליים וכו'; לדבריו, בשל רצונם של מקבלי ההחלטות להשיג בדרך זו שליטה על מערכות חברתיות וחינוכיות, כרוכה ב"גולם" המדידה תפיסת עולם המכניעה את שיקוליהם לחשיבה אינסטרומנטלית חד-ממדית, אשר עלולה להשפיע "בדרכים לא צפויות על מטרותינו וערכינו, כשלעתים הן אף נוגדות אותם" (יאיר, 2011, עמ' 312).

לדברי פילוסוף ופרידמן: "מעצבי הסטנדרטים באים על פי רוב מהתרבות השלטת, שממילא צברה בידיה את מרב המשאבים. הסטנדרטים מעוצבים על פי תרבותם ואינם מותאמים למיעוטים תרבותיים, חריגים ומתקשים. מנגנון זה מעצים את המרכז ומחליש עוד יותר את הפריפריה התרבותית, הגיאוגרפית והכלכלית" (2001, עמ' 30). "סטנדרטים ארציים ושיטות הערכה ארציות לא יקדמו את עקרון שוויון ההזדמנויות ולא יעודדו תלמידים מקבוצות מיעוטים; נהפוך הוא: הם 'סייעו' להוכיח מה שכבר ידוע ממילא, כלומר - שביצועיהם נמוכים" (שם, עמ' 34). לדעת דהאן ויונה (2005), זהו תהליך דמוי שוק,¹¹ אשר מבטא מעבר משיח של זכויות לשיח של חובות ושל אחריות, ושאינו אלא אחת הדרכים שנוקטת המדינה ליצירת דה-פוליטיזציה של החינוך, תוך כדי כך שהיא מבטיחה לעצמה שליטה חברתית. מסקנתנו העיקרית היא שאחד ממחיריה של שליטה זו הוא הפער הנורמטיבי בין בתי ספר רבים במגזר הערבי ובין המכללות העבריות המכשירות את רוב מוריהם, פער הבא לידי ביטוי צורם במיוחד בייצוג היתר של סטודנטים ערבים בוועדת המשמעת המכללתית.

11. המחברים סבורים שכינונם של מנגנוני מדידה והערכה המבוססים על סטנדרטיזציה של מבחנים נועד לדרג את הישגי התלמידים ובתי-הספר, ועל ידי כך "לספק ללקוחות ולנותני השירות מידע רחב, שיאפשר להם לבחור ולקבל החלטות רציונליות וכלכליות בשוק החינוכי" (עמ' 16). בהתייחסם לרפורמת דוברת הם טענו בהקשר הזה שהשליטה הזאת הושגה בדרך ש"מעניקה לגיטימציה למנגנוני מיון והפרדה" (דהאן ויונה, עמ' 120).

המלצות

מסקנתנו העיקרית על פשרה התרבותי-מדיני-פוליטי-מערכתי של תופעת חוסר היושר האקדמי בקרב פרחי הוראה ערבים מסבירה את פשרו הדומה של קשר השתיקה הכרוך בתופעה ומצביעה על המפתח להתמודדות עמה.¹² המפתח הזה טמון בתפיסתה של המכללה העברית להכשרת מורים, מנקודת מבטם של פרחי הוראה ערבים, כסביבה אתית-נורמטיבית חדשה המעודדת התנהגויות של יושר אקדמי ומלווה את בוגריה עד להטמעתן על ידם בשדה. לפיכך, זו המלצתנו המרכזית לקידום יושרם האקדמי של פרחי ההוראה הערבים: יש לשאוף לכך שלכל מכללה עברית "יוצמדו" כמה בתי ספר ערביים מאמנים, הצפויים לקלוט את בוגריה הערבים, ולכל הפחות לשלב כל פעילות מכללתית שנועדה למטרה הזאת בפעילות עם מערכת החינוך הערבית (בעיקר העל-יסודית).¹³ אנחנו ממליצים למכללות העבריות להכשרת מורים על כמה פעולות מעשיות, בכפוף להמלצתנו המרכזית, וכמובן להחילן על כלל הסטודנטים. הפעולות האלה עשויות להערכתנו להביא לידי שיפור הדרגתי ועקבי של תמונת המצב בתחום היושר האקדמי של כלל הסטודנטים, לרבות הערבים שבהם.

1. לשלב כחלק בלתי נפרד מקורסי חובה מכללתיים נושאים הקשורים למוסר, אתיקה ויושרה, הן באופן כללי והן בהתייחס לתהליכי הוראה/למידה. לדוגמה: בקורסי דידקטיקה של המקצועות השונים אפשר לשלב נושאי ניווט כיתה, מוסר ושיקולי דעת בהוראה; בקורסים שעוסקים בסוציולוגיה של החינוך אפשר לשלב התייחסות להקשר הארגוני, בדגש על תרבות ארגונית ועל אחריותיות, אסרטיביות ו"אני מאמין" אישי וקבוצתי; בקורסים שעוסקים בפילוסופיה של החינוך אפשר לשלב, במסגרת הדיון באתיקה בחינוך, את סוגיית ההעתקות; בקורסי הדרכה פדגוגית (עבודה מעשית) אפשר לשלב שימוש בספרות מקרים, בסימולציות ובמשחקי תפקידים כדי לעסוק בבעיית ההעתקות במבחנים הארציים, תוך כדי דיון

12. אנו יוצאים מנקודת הנחה שהמלצות שעניינן ביטול, השעיה זמנית או החלה חלקית של מדיניות הסטנדרטים והמדירה, ואלה שעניינן הקצאה שוויונית של משאבים, אינן מעשיות.

13. נראה שהמלצה מרכזית זו, המחייבת היערכות מורכבת והקצאה ניכרת של משאבים מתאימים, עשויה להניב פירות בתחומים רבים נוספים החורגים מתחומו של המאמר הזה.

- בקושי של בית-הספר והתלמידים להתמודד עם הלחץ להצליח, ובתפקיד המורה בהקשרים האלה.
2. לשים דגש גדול יותר על התפתחות הלומד העצמאי, המבוססת ברובה על חשיבה ולא על שינון. אפשר לעשות זאת לא רק בזמן הלמידה השוטפת, אלא גם בעזרת מכינות ייעודיות, קורסים ייעודיים בשנת הלימודים הראשונה, ובהקשר הנוכחי - תוך כדי התמקדות באוריינויות האקדמיות הבסיסיות.
3. ליצור בנק אירועים המבוסס על ריאיונות ועל מקרים אמיתיים (בעילום שם כמובן) מכלל המגזרים בחברה הישראלית, לרבות הערבי. הבנק הזה, שיילמד בגישה של ספרות מקרים, יוכל לשמש את המרצים ואת המדריכים הפדגוגיים בקורסים המזוכרים בהמלצה הראשונה, וגם בקורסים אחרים.¹⁴

14. האירועים ייאספו הן על ידי אנשי סגל, שיקבלו עידוד לחקור אותם כחלק מקידומם המקצועי, והן על ידי סטודנטים, כחלק מחובותיהם בקורסי המחקר האיכותני וההתנסות המעשית.

ביבליוגרפיה

- Arda, A. & Ozgur, K. (2010). *Reducing university students' level of plagiarism: An action research*. Lecture at the 1st International Conference on Academic Writing: Academic Writing and Beyond in Multicultural Societies. MOFET Institute, Israel
- Bart, V. & Cullen, J.B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101-125
- Benavot, A., Khattab, N. & Yair, G. (2004). Heating up the aspirations of Israel Arab youth. *Research in Sociology of Education*, 14, 201-224
- Bergem, T. (1993). Examining aspects of professional morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297-313
- Callahan, D. (2004). *The cheating culture: Why more Americans are doing wrong to get ahead*. New York: Harcourt
- Campbell, E. (1997). Connecting the ethics of teaching and moral education. *Journal of Teacher Education*, 48(4), 255-263
- Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry*, 38(4), 357-385
- Collins, R. (1979). *The credential society*. New York: Academic Press
- Efron, S. & Joseph, P.B. (1993). Moral choices/moral conflicts: Teachers' self-Perceptions. *Journal of Moral Education*, 22(3), 201-221
- Gaudelli, W. (2003). Tending the Gate in Social Studies Methods. *The International social studies forum*, 3(1), 277-280
- Korthagen, F., Lunenberg M. & Willemse, M. (2005). Values in education: A challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 205-217. (Hebrew). Retrieved 29 October, 2011 from <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=759>
- Kraus, V. & Shavit, Y. (1990). Educational transitions in Israel: A test of the Industrialization and credentialism hypotheses. *Sociology of Education*, 63, 133-141
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger
- Tahir, J. (1985). An assessment of Palestinian human resources: Higher education and manpower. *Journal of Palestine Studies*, 14(53), 32-53
- Yost, D.S. (1997). The moral dimensions of teaching and pre-service teachers: Can moral dispositions be influenced? *Journal of Teacher Education*, 48(4), 281-292

- אבר-עסבה, ח' (2001). "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית-הספר הערכי בישראל". בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים: משרד החינוך, עמ' 149.
- אגבאריה, א' (2010). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. נצרת: דיראסאת.
- אדלר, ח' (2007). מקומם של סטנדרטים במערכת החינוך הישראלית. הרצאה ביום עיון "סטנדרטים במערכת החינוך של ישראל - לאן? תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- בט, ע' (2008). יושרה בלימודי הרפואה, דיסרטציה בבית-הספר לרפואה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- בן-שמחון, י' (2006). טוהר הבחינות: דוח נתונים נבחני קיץ מועד תשס"ה. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, אגף א' בחינות.
- ברץ, ל' וריינגולד, ר' (2007). העתקה בעידן האינטרנט (I Googled it). דו"ח מחקר המוגש למכון מופת, המכללה האקדמית אחוה, עמ' 46.
- גייגר, ב' (2010). סטודנטיות ערביות מעדות שונות חוקרות את הרבת-תרבותיות והאפליה במכללות האזוריות בגליל. הרצאה ב"כנס הגליל": מכללת אורנים. 25.2.10. עמ' 145. נדלה ב-29 אוקטובר 2011, http://www.oranim.ac.il/sites/hebrew_SiteCollectionImages/documents/advanced-studies/pdf
- דגן-בוזגלו, נ' (2007). הזכות להשכלה גבוהה: מבט משפטי ותקציבי. ירושלים: מרכז ארוה.
- דהאן, י' ויונה, י' (2005). "דו"ח דוברת: על המהפכה הניאו-ליברלית בחינוך". תיאוריה וביקורת, 27, עמ' 11-38.
- דהאן, י' ויונה, י' (2006). "דו"ח דוברת: שוויון הזדמנויות והמציאות בישראל". תיאוריה וביקורת, 28, עמ' 101-125.
- דוידוביץ, נ', סואן, ד' וקולן, מ' (2006). שיח של שונות: פרופיל סטודנטים יחסי גומלין בין סטודנטים ערבים ויהודים בקמפוסים אקדמיים. אריאל: המכללה האקדמית ביהודה ושומרון.
- הנדין, א' (2009). השתלבות סטודנטים ערבים במערכת ההשכלה הגבוהה הישראלית, עבודה לקבלת תואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- הרצוג, ח' ולה, כ' (2006). "מבוא: ידע-שתיקה-פעולה ומה שביניהם". בתוך: ח' הרצוג וכ' להד (עורכות), יודעים ושותקים: מנגנוני השתקה והכחשה בחברה הישראלית (עמ' 7-22). ירושלים: מכון ון-ליר.
- וייסבלאי, א' (2007). מסלולים ייעודיים לאוכלוסייה הערבית במכינות הקדם-אקדמיות. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- חביב, ג' (2008). האוכלוסייה הערבית בישראל: מאפיינים נבחרים בחינוך, בכלכלה, בבריאות

- ובחברה. ירושלים: מכון ברוקדייל. נדלה ב־29 אוקטובר 2011, http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/ArabIsraelisBackgroundDocumentHEB-Nov2008.pdf
- חואלדי, ס' (2006). עמדות של פרחי הוראה ערבים ויהודים כלפי תופעת ההעתקה בבחינות הבגרות – התופעה, גורמיה ודרכי התמודדות עמה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- חשין, י' (2006). "ישראל אקדמי במוסדות להשכלה גבוהה". על הגובה, 5, עמ' 17-19.
- יאיר, ג' (2011). "גולם המדידה: הרהורים בעקבות הסוציולוגיה הגרמני". בתוך: י' חקק, ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכים), הכל מדיד? מבטים ביקורתיים על דירוג וכימות (עמ' 312). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- יאיר, ג' וענבר, ד' (2006). "סטנדרטים להישגים בחינוך: אבני כוחן, אבני דרך או אבני נגף?" בתוך: ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית (עמ' 140). ירושלים ותל אביב: מכון ון-ליר והקיבוץ המאוחד.
- ישראל, ועדת החינוך והתרבות (10 ביוני 2003). פרוטוקול 6564 מס' 27 בנושא: העתקות, דיוף והונאה בבחינות הבגרות. ירושלים: הכנסת. נדלה ב־29 אוקטובר 2011, <http://www.knesset.gov.il/protocols/data/html/chinuch/2003-06-01.html>
- ישראל, משרד החינוך (2010). מיצ"ב תש"ע: ממדי יעילות וצמיחה בית-ספרית. נדלה ב־29 אוקטובר 2011, http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama_odotrama/odot.htm
- כהן, י', כרמל, א' וקנת-כהן, ת' (2005). דו"ח מרכז מס' 327: השוואת הישגים במגזר היהודי ובמגזר הערבי בשלבים שונים של מערכת החינוך: לקט ממצאים. ירושלים: מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.
- כשר, א' (2007). "הוראה וחינוך: ערכים, מוסר ואתיקה". מתוך נ' צבר בן-יהושע, ל' דושניק וג' ביאליק (עורכים), מי אני שאחליט על גורלם – דילמות אתיות של מורים (עמ' י"ב). ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- מוצטפא, מ' (2007). "תמורות בהשכלה הגבוהה בקרב המיעוט הערבי בישראל בעשור האחרון". בתוך: ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות חילמות. תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל אביב.
- נווה, א' (2010). בחינות הבגרות ותרבות השקר. נדלה ב־29 אוקטובר 2011, <http://www.idi.org.il/BreakingNews/Pages/239.aspx>
- עלינאת, ס' (2010). האם במגזר הערבי מעודדים העתקה בבחינות? נדלה ב־29 אוקטובר 2011, <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3006280,00.html>
- פילוסוף, ש' ופרידמן, י' (2001). סטנדרטים במערכות חינוך: סקירת ספרות מקצועית. ירושלים: משרד החינוך ומכון הנרייטה סאלד.
- פלג, ר' ורסלאן, ש' (2003). הערכת הכשרת מורים בני המיעוטים במכללת אורנים: מודל רב-תרבותי או אחיד. טבעון: מכללת אורנים.

- פרנקל, פ' (2009). סטנדרטים בתכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות: סקירת ספרות. ירושלים ורעננה: משרד החינוך והאוניברסיטה הפתוחה.
- צבר בן־יהושע, נ' וחובריה (2007). "מבוא". בתוך: נ' צבר בן־יהושע, ל' דושניק וג' ביאליק (עורכים), מי אני שאחליט על גורלם: דילמות אתיות של מורים (עמ' 1-11). ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- ראזר, מ' וורשבסקי ב' ובר־שדה, א' (2011). קשר אחר בבית־הספר: עיצוב תרבות בית־ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהזרה. ירושלים: אשלים.
- שפּלר, ג' (2004). "מקצועיות". בתוך: ג' שפּלר, י' אכמון וג' וייל (עורכים), סוגיות אתיות במקצועות הייעוץ והטיפול הנפשי (עמ' 75-87). ירושלים: מאגנס והאוניברסיטה העברית.
- שפּלר, ג' (2006). מהי אתיקה מקצועית? הרצאה בכנס אתיקה מקצועית לפסיכולוגים חינוכיים. ירושלים: משכנות שאננים - המרכז לאתיקה.
- תותרי, מ' (2009). צורכי סטודנטים ערבים במכללה להוראה ומידת קליטתם בה. טבעון: מכללת אורנים.