

הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים

סמירה עליאן

המחקר הנוכחי עוסק בתחום הפדגוגי של החינוך הערבי בישראל; הוא בודק מה הם הלמידה הטובה והמורים המשמעותיים בעיני התלמידים הערבים. הנושא הזה כמעט לא נבחן בחינוך הערבי, והוא אינו משמש מוקד עיקרי במחקרים שבחנו את החינוך הערבי בישראל. רוב המחקרים התמקדו ברמה הפוליטית של מערכת החינוך הערבית וזנחו את התחום הפדגוגי, שאמור לשפר את המערכת מבפנים. מטרת המחקר היא לחשוף ולהבין לעומק את מאפייני ההוראה בעלת המשמעות ואת המורים הטובים בקרב אנשי החינוך, בייחוד במכללות להכשרת מורים, כדי לשאוף להוביל לשינוי פנימי של דרכי ההוראה וליצור חוויות למידה בעלות משמעות ואת התלמידים הערבים בתוך המערכת, דבר שחסר בחינוך הערבי בישראל. בהקשר הזה, המחקר הנוכחי עונה על השאלה המרכזית: מהי ההוראה הטובה ומי הם המורים המשמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל? הקמת ישראל ומלחמת 1948 הביאו לידי שינויים מדיניים מרחיקי לכת בקרב הערבים הפלסטינים. הללו היו למיעוט לאומי, מיעוט שולי השונה בדתו, בלשונו, ברגשותיו ובשאיפותיו מהרוב היהודי (אמארה וכבהא, 1996). מקצת השינויים היו דרמטיים ועוררו קשיים חמורים בתוך מערכת החינוך הערבי. אחת הבעיות החמורות שנוצרו אז הייתה העדר מורים בעלי הכשרה מתאימה, מכיוון ששכבת המשכילים העירוניים הערבים, ובתוכה אוכלוסיית המורים, עזבה ברובה בעקבות הגירוש והבריחה (אל-חאג', 1996). בעיה זו של מורים חסרי הכשרה מתאימה במערכת החינוך נמשכה עד לסוף שנות ה-70. מאז החל

להשתפר תהליך הכשרתם של המורים, והמערכת החלה לקלוט בוגרי מוסדות להכשרת מורים. מגמה זו נמשכה עד לשנים האחרונות, וכיום המערכת אינה מקבלת מורים ערבים שאינם בעלי הכשרה מתאימה ללמד.

השיפור הזה באיכות המורים הערבים עדיין לא גרם לשיפור של ממש במערכת, מכיוון שרוב המורים מגיעים למקצוע ההוראה בליט ברירה; אפשרויות התעסוקה הפתוחות לפני האקדמאים הערבים בישראל מצומצמות ביותר (אלחאג', 1996, 2000). לפיכך, אף על פי שרמת ההשכלה של הערבים בארץ עלתה, עדיין לא די בעלייה זו כדי להשפיע לטובה על המעמד התעסוקתי שלהם (גרא, 2006). מחקרים המציינים את השיפור שחל בהכשרת המורים הערבים אינם עוסקים במהות ההכשרה, אלא מתמקדים במספר המורים שקיבלו הכשרה להוראה במכללות ומחזיקים בתעודות הכשרה להוראה בבתי ספר. נשאלת השאלה איזו הכשרה מקבלים המורים הערבים, ועל פי אילו מודלים מחנכים ומכשירים המורים במכללות את פרחי ההוראה שלהם. השאלות האלו לא נבחנו במחקרים רבים. לטענת אגבאריה (2009, 2010), המחקר על הכשרת מורים במכללות ערביות אינו מפותח, ורוב המחקרים שנגעו בחינוך הערבי בישראל לא התמקדו בסוגיה של הכשרת המורים.

המחקר ביחס לשיטות ההוראה ומצב המורים בחינוך הערבי מראה ששיטת ההוראה הנפוצה בבתי הספר הערביים היא שיטת החינוך המסורתית, המונולוגית (אבו-עסבה, 2001; אל-חאג', 1996; פוקס, 1997; רינאוי, 1996), אשר מתמקדת בתלמידים המצליחים שהשיגהם הגבוהים מותנים גם בגורמים שאינם נקבעים על ידי בית-הספר, כגון כושר חשיבה ויכולת אינטלקטואלית שהתפתחו בסביבה חברתית משפחתית תומכת. שיטה זו גורמת להזנחתם של התלמידים המתקשים, התלויים במיוחד בבית-הספר (אבו-עסבה, 2001; רינאוי, 1996). התלמידים הטובים בשיטה זו הם אלה הממלאים את עצמם בידע שהמורה מעביר להם בציינות וללא עוררין כאילו היו כלי קיבול (לם, 1973; פריירה, 1981). שיטה זו אינה מעודדת הבעה עצמית ואינה מקנה חינוך לעצמאות, אלא מעמידה את המורה במרכז תהליך הלמידה ודוחקת את התלמיד לשוליים (צרצור, 1985). מרכזיות השיטה הפרונטלית ברוב בתי הספר הערבים והקושי להחזיר שיטות הוראה חלופיות נובעים מהקשר שיש לה עם הרפוס המסורתי-הפטריארכלי ועם הרפוס הקולקטיבי הנפוץ בחברה הערבית. הרפוס הזה מתייחס לזהות השיוכית של הפרט, להבדיל מהרפוס האינדיווידואלי אשר מגדיר את הפרט כעומד בפני עצמו (אבו-עסבה, 2001, 2006).

עניין נוסף הוא תכניה של תוכנית הלימודים בבתי הספר הערבים, אשר

מתכחשים לזהות ולתרבות הפלסטינית-הערבית ומדגישים את הערכים היהודיים-הציוניים, מה שמחזק מטבע הדברים את הרגשת הקיפוח של התלמידים והמורים הערבים וגורם לניכור מעמיק והולך (אבו-עסבה, 2004; גולן-עגנון, 2004). המורים מרגישים שהם נמצאים בדילמות ובקונפליקטים: מצד אחד, מצפים מהם ללמד ולחזק את הזהות הערבית הפלסטינית, אך מצד אחר הם אמורים ללמד על פי תוכנית הלימודים הישראלית, שאינה מכילה בתוכה את הסוגיה הפלסטינית. לכן, כמו שכותב אבו-עסבה (2001), הן שיטת הלימוד והן תוכנית הלימודים הנהוגות בחינוך הערבי אינן הולמות את השינויים החברתיים והתרבותיים המתרחשים בחברה הערבית בישראל. אי לכך, בתי הספר מכוונים את עשייתם החינוכית להישגיות לימודית ומתמקדים בתוצרים הנראים לעין לטווח הקצר, כמו הקניית ידע ופיתוח מיומנויות אינסטרומנטליות, יותר מאשר בחינוך לערכים ולזהות. הסעיפים הבאים יציגו את הסקירה התיאורטית, על הוראה טובה ומורים משמעותיים, שיטת המחקר, הממצאים והדיון.

למידה טובה ומורים טובים

בהתמודדות של הספרות המחקרית עם מהות השאלה מהי הלמידה בעלת המשמעות והמורים הטובים, נמצאו שתי תפיסות חינוכיות שונות ומנוגדות זו לזו; המאמר יציג את שתי התפיסות על מנת להבין דרכן מהם המאפיינים של ההוראה ושול המורים הטובים, ובסופו לנסות להשוות בינם ובין תוצאות המחקר ביחס ללמידה ולמורים הטובים בחינוך הערבי. ואלה שתי התפיסות המנוגדות: התפיסה המסורתית המונולוגית, אשר מתמקדת בקולקטיביזם, לעומת התפיסה הביקורתית-המודרנית, אשר מתמקדת ביחיד ובדיאלוג עמו. חוקרים שביקרו את התפיסה המסורתית טענו שלמידה טובה על פי התפיסה המסורתית היא הלמידה המתרחשת באמצעות כפייה מלמעלה ומבחוץ (Dewey, 1938). התלמידים הטובים הם אלה שמקבלים בדרך פסיבית (Bakhtin, 1986) את כל מה שמעביר להם המורה ומתמלאים יותר ויותר במידע ובעובדות, בצייתנות ובלא מחלוקת (פריירה, 1981). למידה זו מתוארת כ"למידת הברות חסרות משמעות". הלמידה הזאת מתנהלת רק "מן הצוואר ומעלה", והיא אינה כרוכה ברגשות או במשמעות אישית עבור התלמיד (זמרן, 1999). המורה הטוב, על פי תפיסה זו, הוא אדון הידע הקובע לתלמיד מה עליו ללמוד ובאיזה קצב, מגדיר עבורו מה נכון ומה שגוי, מה אמיתי ומה שקרי. כלומר, הוא האחראי הבלעדי

על ערכים כמו אמת ושקר, משמעות ורלוונטיות, כמות ואיכות (Grice, 1989). "אחריותו הבלעדית של התלמיד היא לשנן את אשר יורו לו" (רוג'רס, 1973, עמ' 13). מדובר בתפיסה מטריאלית לנושא הנלמד ולפיה "המורה מעביר לתלמידים חומר" כמו שמעבירים חפץ מיד ליד. יכולתו של התלמיד לשכפל את הידע של המורה, לחזור על מה ששמע מפי מוריו או קרא בספרי הלימוד היא ההישג המינימלי שבית-הספר המסורתי תובע ממנו (לם, 1973, עמ' 18). אבל לתפיסה הביקורתית-המודרנית היה מיקוד שונה. החוקרים הבינו אותה כפרקטיקה אשר מתמקדת באינדיווידואליזציה המאפיינת את תקופתנו, אשר רואה בשונות ערך שיש לטפחו ולהתייחס אליו כאל הבסיס לצמיחה אישית (אלוני, 1999; Gardner, 1991). על פי תפיסה זו, המכירה בשונות בין התלמידים, הלמידה היא דיאלוגית, והיא מאפשרת צמיחה אינטלקטואלית, הפקת רעיונות ופיתוח חשיבה ביקורתית. הידע על פי תפיסה זו צפוי לעלות ולצמוח אך ורק באמצעות הגילוי מחדש ובאמצעות חקר חסר מנוחה. למידה זו מתחוללת ברובד עמוק יותר, והיא אינה נשכחת כשהתלמיד תופס את חומר הלימוד כקשור לתכליותיו שלו וכבעל משמעות ורלוונטיות עבורו. לתלמיד תינתן אוטונומיה בתהליך הלמידה, כך שיוכל ליישם את הידע, המושגים והמיומנויות שרכש. פעולה זו הופכת את הלמידה לעניין בעל משמעות עבור הלומד, והיא מחזקת את תפיסת העצמי של התלמיד (פריירה, 1981; פרינקס, 1998; רוג'רס, 1973; Gardner, 1993; Bruner, 1961; Bruer, 1993). על פי תפיסה זו, המורים הטובים יכולים להפוך כל קבוצת תלמידים לציבור של לומדים באמצעות דיאלוג המעורר את יצר הסקרנות; הם נותנים לתלמידיהם לדהור לכיוונים חדשים המוכתבים על ידי האינטרסים שלהם עצמם; המוקד העיקרי בעבודתם הוא החינוך המשחרר והדרושי; ההוראה שלהם מבוססת על הכרה ולא על העברת ידע; הם מתייחסים בכבוד לתלמידיהם, מאמינים ביכולותם (פריירה, 1981; רוג'רס, 1973) ומתחייבים לתת להם סיכוי (Bernstein, 1996).

שיטה

המאמר הזה מתבסס על עבודת דוקטורט בנושא חוויות למידה חיוביות בחינוך הערבי. ניתוח חוויות הלמידה התמקד בעיקרו במתודולוגיה האיכותנית, והוא אינו נכנס להערכות הכמותיות שלהם. הנתונים נאספו במחקר הנוכחי בעיקר על ידי הפצת שאלונים לכוגרים. חשוב לציין שהשאלונים נכתבו בערבית

ותורגמו לעברית לצורך הניתוח. מטרת המחקר לחשוף את מאפייני ההוראה הטובה והמורים בעלי המשמעות בחינוך הערבי בישראל, לבחון את המאפיינים האלה ולהצביע על תחושותיהם ועל השפעתן בחיי הבוגרים. השאלה העיקרית במחקר הנוכחי הייתה זו: מהם המאפיינים של חוויות הלמידה המשמעותיות בקרב בוגרים ערבים, ומהם התנאים המאפשרים את התרחשותן? כמו כן, הם נשאלו שתי שאלות נוספות: מה היו תחושות הבוגרים בזמן התרחשות החוויה? ומה היו השפעותיהן של חוויות הלמידה על חיי הבוגרים? אוכלוסיית המחקר: חולקו כ-300 שאלונים פתוחים לסטודנטים והתקבלו בחזרה 250 שאלונים. 75% נענו על ידי בנות ו-25% על ידי בנים. המשתתפים היו בני 18 ויותר, כולם בוגרי בתי ספר ערביים שלמדו על פי תוכנית הלימודים הישראלית ובאו מכמה אזורים בארץ: צפון, מרכז וירושלים.

הממצאים

הבוגרים התבקשו להיזכר בשלוש חוויות לימודיות חיוביות שהיו להם בחייהם. הם נתקלו בקושי לזכור שלוש חוויות כאלה, ולכן, בסופו של דבר, נזכר כל משתתף בחוויה אחת בלבד. לדבריהם, חוויה זו הייתה מיוחדת וחריגה ולכן הצליחו לזכור אותה. הבוגרים התבקשו לספר על חוויות לימודיות חיוביות בלבד, ולמרות זאת נזכרו מקצתם בחוויות שליליות שהיו להן השפעות חיוביות על חייהם. מאפייני החוויות היו אמנם שליליים, אך על פי דברי הנשאלים, הייתה להן בכל זאת השפעה חיובית על חייהם בטווח הרחוק. כמו כן, ממצאי המחקר העלו שחוויות הלמידה של הבוגרים הערבים התמקדו בשני מאפיינים עיקריים של המורים: מאפיינים שהתמקדו בתכונות האישיות של המורים ה"טובים" וה"גרועים", ומאפיינים שהתמקדו בדרכי ההוראה שלהם. חשוב לציין שכל חוויה הכילה מרכיבים רבים אשר מתייחסים לתכונות האישיות והמקצועיות של המורים, למאפייני ההוראה שלהם, לתחושות ולהשפעתן של החוויות. בשביל להבין טוב יותר את הנסיבות המרכזיות להיווצרות חוויות הלמידה התמקדתי בניתוח המאפיינים הבולטים ביותר בכל חוויה כדי לקשור אותם בהכשרת המורים במכללות.

תכונות המורים

תכונות המורים הטובים והמשמעותיים:

החוויות שהתמקדו בתכונות המורים התייחסו לאישיות המורה, ובכלל זה לתכונות האופי שלו ולמקצועיותו. למשל, סטודנט בן 21 זוכר את המורה שלו מתקופת התיכון ומתאר אותו כאדם שעזר, תמך וסיפק לו אוזן קשבת:

אני זוכר ולא אשכח, את המורה שליווה אותנו לכל אורך הדרך בהתמודדות עם כל הקשיים שהיו לנו [...] הוא היה אדם שכולו אוזן קשבת, תמיד תמך, עזר ודאג שנצליח ולא עזב אותנו עד שסיימנו את מבחני הגמר [...]. הרגשתי שמחה גדולה בזכות העזרה והתמיכה שלו והחלטתי להמשיך וללמוד ולהתקדם לקראת תארים מתקדמים.

העזרה והתמיכה של המורה בתלמידים שלו עומדת במרכז החוויה הזאת, והיא שהשפיעה על התלמיד ועל החלטותיו להמשיך וללמוד לתארים מתקדמים. סטודנטית אחרת, בת 20, מספרת על ההתנהגות המכבדת, הנאמנות והמוסריות של המורה שלה:

כשאני חושבת על המורה שלי אני זוכרת איך היא פנתה אל התלמידים בכיתה וביקשה שישמרו על השקט בשעת מבחן. היא עשתה זאת בצורה עדינה מאוד ויפה, ולא בצעקות, בכעס ובאימים. היא הייתה מורה מסורה ונאמנה לעבודתה, וניסתה לעזור למי שרוצה להצליח וללמוד.

התלמידים הערבים, כמו תלמידים אחרים, ראו במורים טובים את אלה שמכבדים אותם, עוזרים להם ודואגים להם בשעת לחץ וקשיים (פרידמן, 1998; 2007, 1992; Noddings).

סטודנטית אחרת, בת 22, זוכרת את המורה שלה מחטיבת הביניים ומתארת את התנהגותו האנושית כלפיה וכלפי שאר התלמידים:

הוא התייחס אלינו בצורה מדהימה ומכובדת, שאף מורה אחר לא עשה כמוהו. הוא היה מקשיב לנו, והוא אפשר לנו להביע את דעתנו ולהשמיע ביקורת על מדיניות בית-הספר ועל נושאים רבים שהטרידו אותנו [...] התנהגות זו עם המורה השפיעה עליי, נתנה לי להרגיש יוזמת וחופשייה ואפשרה לי להביע את דעתי בלא הרגשת פחד ואיום מצד המורה.

כלומר, המורה ששידר כבוד והערכה לתלמידיו הקשיב להם, אפשר להם להביע את דעתם ולמתוח ביקורת בלא מורא על נושאים רבים, וגרם לסטודנטית לזכור אותו ולייחד אותו משאר המורים האחרים. התכונות האלה, לדעת הסטודנטית,

אינן נמצאות אצל שאר המורים שהיו לה, ובכך הן ייחדו את המורה ואפיינו אותו כמורה טוב ובעל משמעות בעיניה.

סטודנטית אחרת, בת 19, מספרת על הפתיחות ועל היחס הקרוב של המורה לתלמידים. לדבריה:

פתיחותו של המורה והיחס הקרוב לתלמידים נתנו לי להרגיש אמיצה יותר בתהליך הלמידה ובטוחה יותר בעצמי בשיעורים. לא פחדתי לענות על שאלות, גם אם תשובתי לא הייתה נכונה. ההפך הוא הנכון – תמיד העזתי לדבר, להשתתף בשיעור ולהראות את ידיעותי [...]. המורה הזה חיזק בקרבי את הרגשת הביטחון העצמי ואפשר לי להעריך את יכולתי הלימודית.

כמו בחוויה הקודמת, גם בחוויה זו ואחרות שנכללו במחקר הנוכחי סיפרו התלמידים הערבים על החשש שלהם להביע את עצמם או למתוח ביקורת על מדיניות בית הספר ועל המורים. נראה שהמורים המיוחדים הללו היו בעלי תכונות אישיות ומקצועיות ייחודיות, החל מפתיחות ומיחס קרוב לתלמידים וכלה בדרך המאפשרת לתלמידים לענות על שאלות ולהתבטא בחופשיות גם אם תשובותיהם אינן נכונות. המורים בעלי התכונות האלה השתקפו בעיני התלמידים כמורים טובים ומשמעותיים, והם השפיעו על אישיות התלמידים והצליחו לחזק אצלם את הביטחון וההערכה העצמית, את החופש והעצמאות בתהליך הלמידה. האפשרות להביע את עצמם היא אחת המטרות המרכזיות בתהליך החינוכי ותנאי למעשה ההתקשרות; יצירת אקלים למידה צומח ופורה, שבלעדיו אין תהליך חינוכי (בובר, 1974; דרום, 1989; כהן, 1985; פרידמן, 1998; רוג'רס 1973).

כמו כן ראו התלמידים הערבים את המורה הטוב כבעל ידע רחב, וזו אחת התכונות החשובות של המורה הטוב, לדעתם. מלבד זאת, הם ייחסו חשיבות רבה לדרך העברת הידע, שגרמה להם להבין ולעבד את החומר הנלמד. בעניין הזה מספר סטודנט בן 31:

נמשכנו למורה בזכות הידע הרב שלו. המורה היה מוכשר, ידע לפתור כל בעיה שנתקלנו בה בשיעור ואף מחוץ לשיעור, ותמיד היו לו תשובות חכמות ונכונות.

התלמידים הערבים סברו שאם מורים מסוימים מחזיקים בתארים גבוהים הדבר מעיד על היותם בעלי ידע רחב ועל היכרותם עם חומר הלימוד. השכלתו של המורה נתפסת בעיניהם כמשקפת את בקיאותו בחומר הלימוד. בעניין חשיבות הידע עבור התלמידים אפשר לציין את טענותיו של שולמן (Shulman, 1986),

שבלא בקיאות מספקת בידע לא יוכל המורה לעבד את תוכני המקצוע ולא יצליח להשפיע לחיוב על תלמידיו. האמירה הזאת תואמת את דברי התלמידים הערכים על מוריהם.

הסטודנטים הערכים אפיינו את המורים הטובים שלהם בתכונות אנושיות חיוביות כמו הקשבה, הבעה עצמית, חופש ביטוי, פתיחות וכו'. עם זאת, הם שאפו גם שלמורים האלה תהיה יכולת להציב גבולות ברורים בינם وبين התלמידים ולהראות קשיחות במצבים מסוימים. לדבריה של אחת הסטודנטית על המורה המשמעותי בעיניה,

אף על פי שהמורה היה מתייחס אלינו בצורה מדהימה ומכובדת, הוא לימד אותנו מהם סדר, אחריות ומשמעת [...] הוא גם הראה אסרטיביות כשהיה בכך צורך ולא שתק וסלח כשטעויות התרחשו בכיתה.

בעיניה של הסטודנטית, על המורה להיות בעל תכונות רבות, לעתים מנוגדות, בעת ובעונה אחת: עליו לכבד את התלמידים ולהקשיב להם, ובו-בזמן עליו להיות אסרטיבי, להציב גבולות כשיש צורך בכך ולהעמיד את התלמידים במקומם. משמעת בכיתה, לדברי רינאוי (1996), היא אחד הערכים החשובים בחינוך הערבי, והיא חייבת לעמוד בבסיס מערכת היחסים שבין המורה לתלמידיו. מכאן אפשר להבין שהמורה המתואר בחוויה הצליח ליצור את האווירה החינוכית החיובית. מצד אחד, הוא שמר על ערך מהותי בחינוך הערבי, סדר ומשמעת, ומצד אחר, הוא ידע לעשות זאת מתוך כבוד ומתן יחס טוב לתלמידיו.

תכונות המורים ה'גרועים':

חוויות הלמידה השליליות של הבוגרים הערכים חשפו מכלול של תכונות שליליות שיוחסו למורה, כגון אגרסיבי, אנטיפתי, משעמם, מפחיד, אכזר ואינו בקיא בחומר הלימודים. בחוויה הבאה, סטודנטית בת 20 מספרת על המורה למתמטיקה שהיה מעליב את התלמידים ונוזף בהם לפני הכיתה:

המורה למתמטיקה היה מפנה אליי שאלות, וכשלא ידעתי לענות עליהן נכון הוא נוף בי קשות והעליב אותי לפני כל הכיתה [...] הוא היה אגרסיבי ומאוד לא נחמד. סבלתי מאוד מהשהייה בשיעורים שלו ולא השקעתי במתמטיקה כמו בשאר המקצועות. שנאתי את התנהגותו ואת השיעורים שלו. לא אשכח את הרגשת העלבון ואת הפגיעה בכבודי העצמי. לטווח הארוך, חוויה זו השפיעה עליי לטובה: למדתי הרבה באופן עצמאי למבחן הבגרות במתמטיקה וקיבלתי ציון טוב מאוד. כמו כן, בחרתי במקצוע ההוראה כדי להוכיח שאני יכולה להיות מורה אידיאלית ולנהוג כראוי בתלמידים.

בניגוד לחוויות חיוביות של תלמידים, שגרמו להם לאהוב את המקצוע הנלמד, חוויות שליליות גרמו לתלמידים, כצפוי, לשנוא את המקצוע. הבוגרת מציינת שלא אהבה את התנהגות המורה ואת שיעוריו, ושהיא הרגישה עלבון ופגיעה בכבודה העצמי. בעצם היה אפשר לצפות מחוויות למידה שליליות שהשפעתן על הנשאל תהיה שלילית. ואולם, במפתיע, השפעת החוויה על התלמידה הייתה חיובית, היא קיבלה אחריות ועצמאות על תהליך הלמידה שלה ובחרה במקצוע ההוראה כדי לתקן את דרך ההוראה של המורה שלה ולהוכיח שהיא יכולה להיות מורה אידיאלית ושונה מהמורה. חוויה שלילית זו ואחרות, שהיה להן השפעות חיוביות, אפשר לנסות ולהסביר באמצעות מחקריו של רוברט קולס (1964), המצוטט אצל גיליגן (1995, עמ' 132), שטען:

במצבי לחץ ומשבר האדם עובר פעמים רבות תהליך של התפתחות חיובית, שבו הוא מתחזק ומשפר את יכולתו להתמודד עם מכשולים. לפיכך, המשבר הזה עשוי דווקא לעורר צמיחה, אשר יש בה כדי לשנות את חייו. התפתחות האדם מתחוללת לפעמים באמצעות המפגש עם המצוקה. הקונפליקט הזה דווקא נותן הזדמנות לצמיחה.

מורים "גרועים", בניגוד ל"טובים", תוארו כלא שולטים בחומר הלימוד, מה שמייצר רושם שלילי עבור התלמידים הערבים. סטודנט בן 18 זוכר את המורה שלו מכיתה ז' ומספר:

לא אשכח את התקופה הקשה ביותר בחיים, שבה היה לנו מורה למתמטיקה שלא ידע איך ללמד את החומר ולדעתי גם לא שלט בחומר. בשיעורים שלו הרגשתי שעמום רב.

חוויות למידה נוספות אפיינו את המורים ה"גרועים" כמורים המשתמשים בענישה פיזית כלפי התלמידים. על כך מספר בוגר בן 35:

המורה לאנגלית מכיתה ז' היה מסביר לנו הרבה דברים פשוטים שידעתי קודם, דבר שגרם לי להשתעמם מאוד בשיעורים שלו. לכן, כדי לא להשתעמם הייתי מפריע למורה, עד שפעם הוא הכה אותי קשות וגרם לי לבכות.

סטודנטית אחרת, בת 21, מספרת בעניין הזה:

המורה זימן אותי לשיחה, ובה הוא כעס עליי שאני מתערכת בעניינים שאינם קשורים אליי. אני זוכרת שהוא הכה אותי חזק במקל על כף ידי.

עוד סטודנטית זוכרת את המורה לחשבון מכיתה ג', שהורה להם ללמוד בעל פה את לוח הכפל:

כשהמורה ביקש ממני לענות על אחת השאלות שכחתי את התשובה ועניתי לא נכון. המורה המשיך לשאול עוד כמה תלמידים בכיתה, שגם מקצתם ענו לא נכון. אז המורה החליט להעניש את כל אלה שלא ענו נכון והוא כלא אותנו למשך שיעור שלם בתוך הכיתה.

החוויית השליליות האלה ואחרות במחקר הנוכחי מראות שמצד אחד התלמידים הרגישו מושפלים, כואבים וכועסים על המורים שנקטו שיטות ענישה כאלה. מצד אחר, הם סברו לרוב שהדרך של המורה סייעה להם לא לחזור על ההתנהגות הלא מקובלת, וזה בלט בהשפעות החוויה. למשל, אפשר להמחיש זאת בחוויה הבאה:

אף על פי שהרגשתי שנאה גדולה למורה ולא סבלתי את מעשיה ואת התנהגותה, חוויה זו השפיעה לטובה על החיים שלי משום שלמדתי להיות אדם ישר, אף פעם לא לשקר ולהיות ישרה במעשיי.

או חוויה נוספת:

חוויה זו השפיעה עליי חזק ולמדתי ממנה דבר חיובי וחשוב: לא להתערב בענייני האחרים כדי שלא אכנס לצרות ולבעיות מיותרות בחיים.

או "בעקבות חוויה זו התחלתי להיות ממושמע ולהתעניין יותר בלימודים". החוויות האלה השפיעו על הבוגרים בצורה שלילית בטווח הקצר, אך לטווח הארוך ציינו הבוגרים גם השלכות חיוביות כמו "למדתי משהו חשוב לטווח הארוך בחיים מחוויה זו, והוא שלא אחזור על התנהגותו של המורה ההוא עם התלמידים שלי לעתיד". נראה שהבוגרים אינם מותחים ביקורת על עצם פעולת הענישה ומרגישים שהיו ראויים לעונש שקיבלו אז מהמורה. עובדה זו מדגישה את המוסכמות החברתיות שמצדיקות את התנהגות המורה, שכן מטרתו לחנך את התלמיד ולעזור לו לשוב לדרך הנכונה והטובה בעבורו. אסבנוולי (2001) מסבירה בעניין זה שאף על פי שהחברה הערבית נמצאת בתהליך מעבר, היא עדיין נשארת חברה פטריארכלית, אשר מתירה למבוגרים בתוכה (למשל אב, אח בכור ומורה) להשתמש באלימות מילולית ופיזית כלפי הילדים. ההנחה שעומדת מאחורי תפיסה זו היא שרק כך יוכלו לחנך את הילדים לנימוס ולמשמעת. לפיכך, השימוש באמצעי ענישה פיזיים מצד המורה כלפי התלמיד נתפס בעיני מורים רבים בחינוך הערבי כדבר טבעי ומותר. בשיטה הזאת, הילדים נחשבים בעיני הבוגרים כרכוש שלהם הנתון בשליטתם ובאחריותם. כך, כמובן, נדחקת זכותם של הילדים לעצמאות. חוויה זו ממחישה את אחת הדרכים המקובלות עד היום במקצת בתי הספר בחינוך

הערבי. השימוש בדרך הוראה באמצעות מכות מבטאת תפיסה חינוכית עבור מקצת המורים, תפיסה שלא נועדה לצורכי ענישה בלבד, אלא אף לצורכי הרתעה. הענישה הפיזית עדיין נפוצה בכמה בתי ספר ערביים למרות האיסור שפרסם משרד החינוך. מורה שמכה תלמיד יוצר אצל התלמיד ידע פוליטי של אלימות, ידע של סמכותיות וידע פוליטי רודני (ברונשטיין 1999; מרעי 1986).

דרכי ההוראה

למורים הערבים הטובים היו דרכי הוראה שונות ומגוונות, שהשאירו רושם חיובי בזיכרונות התלמידים. להוראה זו כמה היבטים: היא מציבה אתגר בפני התלמידים, זו הוראה של חקר וגילוי, של אי אפליה בין התלמידים החזקים לחלשים, היא מקנה עצמאות וחופש בתהליך ההוראה, מקפידה על אותנטיות ורלוונטיות, יוצרת תחרותיות ונותנת חיזוקים בשיעורים. אחד הסטודנטים, בן 19, זוכר את שיטת הלימוד של המורה:

הרגש של המורה בהוראה שלו היה על 'איך ללמד' יותר מאשר על 'מה ללמד' את התלמידים [...]. המורה שלנו לא התייחס רק לתלמידים החזקים והפלה את החלשים. כולם היו שווים בעיניו. השיטה והיחס של המורה הם שמוכיחים את המקצועיות שלו [...]. החלטתי לקחת לי את המורה הזה כמודל לחיקוי בהמשך דרכי.

גם הצבת אתגרים לתלמידים ומתן מטלות היא דרך הוראה שהתלמידים הערבים סברו שהיא מאפיינת מורים טובים. סטודנט בן 20 זכר:

המורה למתמטיקה היה מטיל עליי את התפקידים הבולטים ביותר בכיתה. הוא ביקש ממני להיות אחראי על מסיבת הכיתה או לערוך פעילות אחרי השיעור [...]. חוויה מאתגרת זו נתנה לי הרגשת אושר וביטחון עצמי רב.

חלוקת משימות ותפקידים לתלמידים במסגרת הלמידה כנראה יוצרת עבורם אתגרים והופכת את הלמידה לאטרקטיבית יותר, כך שהתלמידים מרגישים שהם אחראים יותר ויש להם חלק פעיל יותר בתהליך החינוכי.

החופש והעצמאות בתהליך הלמידה הם עוד תכונות חשובות למורים טובים: "המורה אפשר לנו להתנהג באופן חופשי לגמרי בשיעורים שלו, דבר שגרם לנו להביא את מחשבותינו ודעותינו בשיעוריו". סטודנט אחר זכר:

המורה שלח אותנו לחפש חומר לבד בספרייה וביקש שנעבוד על הנושא באופן עצמאי [...]. למדתי הרבה דברים שזכורים לי עד היום מדרך לימוד זו.

העצמאות והחופש אצל התלמידים הערבים התאפיינו גם בדרך ההוראה שיש בה חקירה עצמאית של התלמידים ועריכת ניסויים. ללמידה זו אפשר לקרוא גם "Discovery Learning", שבה נוצרת הבנה אמיתית כשהתלמידים פעילים ומגלים בעצמם את פתרון הבעיות (Bruner, 1961). ואכן, שיטות החקר והגילוי השאירו רושם חיובי מאוד על התלמידים הערבים. למשל דבריה של סטודנטית בת 21 על המורה לבילוגיה:

הייתי חוקרת עצמאית, והמורה שלנו היה רק מנחה, מדריך ומכוון אותנו בעבודה ובתהליך, הרגשתי קושי בתחילה, אך במשך הזמן הרגשתי סיפוק, שביעות רצון ועליונות רבה בזכות העצמאות במחקר.

המורים שתוארו בחוויותיהם של הסטודנטים הערבים כנראה ביקשו להפוך את דרך ההוראה לבעלת משמעותית ורלוונטיות לחיי התלמידים, באמצעות הפיכת הלמידה לאקטיבית, למידה המטילה על התלמיד תפקיד פעיל. סטודנטית נוספת, בת 22, מספרת על המורה ששבר את המוסכמות ולימד אותם גיאוגרפיה בדרך מקורית הרלוונטית לחיים:

גיאוגרפיה היא מקצוע משעמם, אך אהבתי אותו בזכות דרך הלימוד של המורה. הוא לא היסס לפתוח את השיעור באקטואליה בתחום הפוליטיקה, החברה, הכלכלה ועוד. הוא היה קושר את הנושא למה שמתרחש בחיים, הוא לא לימד בשיטה הפרונטלית המשעממת, אלא תמיד שילב סרטים, מפות, חומר עדכני וכו' [...]. בעקבות המורה הזה למדתי לאמץ את דרכי ההוראה של המורה וליישם אותן עם תלמידי לעתיד.

המורים הטובים חילקו לתלמידים משימות תחרותיות ונתנו להם חידוקים בדרכי ההוראה. הסטודנטים התרשמו מאוד מהמורים שהציבו לפנייהם משימות תחרותיות בתהליך הלמידה, כמו גם מהחידוקים שקיבלו מהמורים ומצוות בית-הספר - בין שהיו אלה חידוקים מילוליים או חידוקים שמקנים ציונים גבוהים, ובין שהיו אלה הצגות של עבודות טובות מול שאר הדמויות המשמעותיות בבית-הספר. סטודנט בן 22 זוכר את המורה שנתן לו חידוקים ומספר:

אני זוכר את החידוקים שהמורה נתן לי: 'זה נפלא', 'זה מצוין', 'אתה מקבל 100 על העבודה'.

עוד הוא מספר:

נוסף על כך, המורה ביקש ממני להציג את עבודתי לפני כל מורי בית-הספר ולפני המנהל [...]. בזכות החידוקים היו לי תחושות נהדרות, הרגשתי גילוי עצמי.

המורים האלה השפיעו למעשה רבות על התלמידים הערבים, ורוב הסטודנטים סיפרו על השפעות כמו:

המורה הזה נתן לי ביטחון עצמי, יוזמה ושאיפה ללמוד ולהתקדם [...]. המורה הביא אותי למודעות ליכולת שלנו ולאפשרות לנצלה.

ועוד דוגמאות רבות. המורים המיוחדים האלה נתנו לתלמידים להרגיש טוב בשיעורים שלהם, והם הצליחו להפוך את השיעורים והלמידה למעניינת ומאתגרת עבור התלמידים. המורים האלה השפיעו רבות על התלמידים הערבים ועל מסלול חייהם. התלמידים סיפרו בחוויותיהם שבזכות המורים הללו הם החליטו הרבה החלטות מעשיות בחייהם, ואלה הובילו לשינויים בכמה מישורים.

דרכי ההוראה של המורים ה'גרועים':

מניתוח החוויות עולה שמאפייני ההוראה שנתפסים כשלייליים אצל בוגרים מתייחסים בעיקר לשיטת הלימוד הפרונטלית: שיטה זו מתמקדת בשינון החומר ואינה מעודדת שימוש בפעילויות מעניינות ומאתגרות. שיטה זו, על פי רוב, מתייחסת לתלמידים הטובים בלבד ואינה משתפת את כלל התלמידים. התלמיד ממלא תפקיד פסיבי של העתקת חומר הלימוד מהלוח ואינו נדרש להראות חשיבה ביקורתית; על כן הוא שוכח במהרה את חומר הלימודים. את החוויה הבאה מביאה סטודנטית בת 20, אשר מספרת על המורה שלה מכיתה א':

המורה שלי הייתה נכנסת לכיתה, מתיישבת בכיסא ומתחילה להעביר את חומר השיעור לתלמידים. היא הייתה פרונטלית ומשעממת מאוד בשיטת ההוראה שלה, והסבירה את החומר בלי להשתמש בפעילויות שונות ובלי לגוון את דרכי ההוראה שלה. היא לא שיתפה את כל התלמידים בכיתה, אלא רק את התלמידים הטובים [...]. למזלי, הייתי תלמידה טובה.

סטודנט אחר מספר בעניין הזה:

לא אגזים אם אומר שאני לא זוכר דבר מחומר הלימוד שהמורה העביר בכיתה. הוא היה מכתוב לנו את החומר ומלמד אותו בעל פה [...]. אך למדתי משהו חשוב מחוויה זו: לעולם לא אלמד את התלמידים בדרך זו.

חוויה זו ודומות לה מלמדות על השפעה חיובית ומועילה עבור בוגרים ערבים אשר לומדים במכללות להכשרת מורים בכל הנוגע לדרך ההוראה הראויה לדעתם. על פי לם (1973), בשיטה הפרונטלית המורה קובע מהם תוכני הלמידה, והוא נתפס כבעל סמכות לכפות את התכנים האלה על תלמידיו. אין

ספק ששיטה זו אינה יכולה להתנהל בלי סדרי הוראה מחמירים ובלי משמעת ועונשים. בתי ספר אשר משתמשים בשיטה זו שואפים ליצור תלמידים כנועים ומקבלי מרות, אשר נשענים על סמכות חיצונית. אי לכך, מורים שהשתמשו לרוב בדרך ההוראה הפרונטלית לא התחשבו בתלמידים והשאירו אותם בשוליים בתהליך הלמידה. הם וההוראה שנקטו התאפיינו כשליליים ולא מומלצים בחינוך הערבי.

דיון

ממצאי המחקר אפשרו לזהות מי נתפס בעיני תלמידיו כמורה "טוב" ובעל הוראה בעל משמעות, ואילו מורים משאיירים אצל התלמידים זיכרון של חוויות שליליות בגלל התנהגותם והוראתם השלילית. למורים "טובים" שנכחו בחוויות הלמידה החיוביות הייתה אישיות ומקצועיות שהתבטאו בהתנהגות אנושית, ביחס של כבוד כלפי תלמידיהם ובדרכי הוראה מגוונות ויעילות. המחקר מלמד שבזכות המורים ה"טובים" חוו התלמידים למידה בעלת משמעות, שהשפיעה על התלמידים בחיוב ופיתחה אצלם מסוגלות עצמית, חיזקה את הערך העצמי שלהם והשפיעה על התנהגותם ותפיסת עולמם. המורים ה"טובים" עוררו בקרב הבוגרים רצון להידמות אליהם ולאמץ את תכונותיהם.

לעומת זאת, הבוגרים זכרו את המורים בעלי האיכויות הנמוכות, או כמו שנקראו "המורים הגרועים", כאלה שגרמו לתלמידיהם להרגיש כאב, כעס, תסכול ושנאה למורים ולשיעורים שלימדו. המורים האלה, באישיותם ובדרך ההוראה שלהם, אינם יכולים לשמש דוגמה עבור התלמידים הערבים. מבחינת התלמידים, הם נכחו בזיכרוןם כדמות שלילית שנקלעה לדרכם בתקופת הלימודים בבית-הספר. הבוגרים ציינו שמדמות זו הם דאגו ללמוד כיצד לא להתנהג ומה לא לעשות כחלק מההוראה שלהם עם תלמידיהם, כשביל להימנע מהתנסות שלילית שלהם עצמם.

הממצאים האלה מלמדים שיש אפשרות ליישם את המאפיינים האלה בחינוך הערבי כדי להבטיח סיפוק והנאה בתהליך הלמידה לתלמידים הערבים. אף על פי שמקצת הבוגרים ציינו שחוויות שליליות (כגון ענישה פיזית מצד המורים) השפיעו לחיוב על חייהם, המחקר הזה אינו מצביע על תמיכה והסכמה לאלמות כדרך ענישה מקובלת. השימוש באלמות פיזית בבית-הספר בהחלט עורר בקרב התלמידים הרגשה שלילית וניכור כלפי המורים וכלפי בית-הספר, ואין בכך כדי להפוך את האירוע לחיובי בעיניהם. לדבריה של ח'ורי-כסאברי

(2006), תלמידים שנחשפו לאלימות מצד מוריהם פיתחו רגשות כגון ניכור, תסכול וכעס, והיו לכך השלכות שליליות גם על יחסי המורה-התלמיד.

אם כן, ממצאי המחקר הצביעו על כך שהמורים ה"טובים", בעיני התלמידים הערבים, נוקטים שיטת חינוך המתמקדת ביחיד ומשתפת אותו בתהליך הלמידה. הם אינם מלמדים בשיטה הפרונטלית, אינם מתעלמים מצורכי התלמידים ואינם דוחקים את רובם לשולי התהליך החינוכי.

מכאן, תוצאות המחקר הנוכחי פותחות דרך למכללות להכשרת מורים ערבים להבין את הצורך של התלמידים בהוראה דיאלוגית אשר מתחשבת בשונות ומעריכה את הגיוון, וגם מרמזות על שיטות ההוראה שכדאי לנקוט כדי להפוך את הלמידה לחוויה בעלת משמעות ורלוונטיות עבורם. תפיסה זו צריכה להיות מובילה בהכשרת המורים במכללה מהרגע הראשון, ולחדור לכל תחומי הלימוד של "פרחי ההוראה" לפני בואם לשטח. על המכללות הערביות מוטלת חובה לאמץ גישות ומודלים של הוראה המעצימים את היחידים ומקנים להם אחריות ויוזמה בכל הנוגע לשיפור החינוך הערבי בישראל.

מכיוון שבחינת מערכת החינוך הערבית בישראל מצביעה על כך שאין היא מקדישה תשומת לב ראויה לתלמיד כיחיד בעל צרכים אישיים, אשר זכאי לחינוך ייחודי על פי צרכיו ומבנה אישיותו, התלמיד עצמו נדחק לשולי התהליך החינוכי. מערכת החינוך מכוונת את עיקר מאמציה להישגים לימודיים ולהשגת תוצרים הנראים לעין בטווח הקצר, כמו הקניית ידע ומיומנויות. היא אינה משקיעה די בחינוך לערכים וביצירת למידה חווייתית לתלמידים (אבו-עסבה, 2001). על כן, ומתוך התמונה העולה מהמחקר, נראה שהחינוך הערבי בישראל דורש התייחסות אחרת, אשר חורגת מההיבטים המידיים של ידע והישגיות בלבד, ויש צורך לדרוש שינוי פנימי שיכול לבחון את התהליך החינוכי ולשפוך אור חדש על התהליך החינוכי המתרחש במערכת. דרישת התלמידים ממערכת החינוך הערבית מחייבת להכשיר מורים "טובים" ומשמעותיים, שבזכותם יהיה אפשר לשפר את התהליך החינוכי ולגרום לו להיות בעל משמעות ותורם ליחידים ולחברה.

רק דרך ההתחשבות ביחיד וקבלתו אפשר לחזק את הקולקטיב ולעצב את זהותו. שינוי איכותי בסגל ההוראה, שמבוסס על מודעות למציאות הקיימת ורצון פנימי לשנותה, אמור להיבנות על תפיסה חדשנית, אשר דורשת שינוי ניכר בתפיסות המורים, בצורת עבודתם, בתכנים הנלמדים ובעיקר בראייתם את המשמעות שמעבר להוראה עצמה. מכאן אפשר ללמוד שמקומן של המכללות להכשרת מורים ערבים בארץ חשוב מאין כמוהו להובלת שינויים

שיתחוללו בתוך מערכת החינוך הערבית. ידוע שהמכללות להכשרת מורים ערבים אינן עצמאיות, והן תלויות ומפוקחות על ידי משרד החינוך הישראלי בתקציבים ובתכנים. אך עדיין, הכשרתם של פרחי ההוראה נעשית לרוב על ידי צוות של מומחים ערבים אשר מכיר את צורכי החברה הערבית ודרישותיה. על הצוות המקצועי הזה מוטלת מקצת האחריות לשיפור מערכת החינוך הערבית מבפנים, למרות הקשיים החיצוניים.

על פי סמית' (Smith, 2005), תפקידם של אנשי סגל במוסדות אקדמיים מתמקד בהוראה ובמחקר כאחד. לעומתם, מורים במכללות מתמקדים לרוב בהוראה, ולכן נדרשת מהם עבודה אינטנסיבית יותר עם תלמידים. המורים במכללות להכשרת מורים אמורים לבסס אצל המורים לעתיד את היסודות המוצקים של ידע מקצועי ולהקנות להם כלים להתפתחות מקצועית עצמית בהמשך דרכם. להקניית כלים להתפתחות מקצועית יש חשיבות ראשונה במעלה בהכשרתם של התלמידים הערבים במכללות. עם זאת, חשוב קודם כול לבחון אם הכלים האלה קיימים אצל המורים במכללות עצמם. תוצאות המחקר מצביעות על דרישה מפורשת מצד הבוגרים הערבים, שעל פיה מורים יתאפיינו קודם כל בתפיסה הדוגלת בעצמאות ובחופש, בהתחשבות באחרים, באוטונומיה, בשוויון בין התלמידים ובדיאלוג. את התכונות האלה יש להנחיל למורים לעתיד, אך ראשית יש מקום לבחון, כאמור, את קיומן אצל המורים במכללות. אף על פי שמומחיות ומקצועיות של מורים נחשבות לתכונות בעלות חשיבות לצורך שיפור החינוך הערבי בישראל, יש לדאוג להתאמתן להתפתחות המחקר העולמי ולא להגבילן לאמות המידה המקומיות. כלומר, יש לפתוח לפרחי ההוראה אופקים רחבים מעבר למידע הספציפי שהם נחשפים לו במכללות. לדברי פרידמן (1998), למורים טובים אמורות להיות שתי תכונות חשובות: הראשונה - אנושיות ויחס של כבוד לתלמידים; השנייה - מומחיות ומקצועיות. על מנת לחזק את פרחי ההוראה הערבים ולהפוך אותם למורים בעלי משמעות ובעלי יכולת השפעה ושינוי, יש מקום להופכם לבעלי חזון חינוכי ורצון לעסוק בחינוך, בניגוד למצב שבו הם עוסקים בחינוך מחוסר ברירה (אל-חאג', 1996, 2000). לדברי יאיר (2006), קיים קשר ישיר בין דרך ההוראה של המורה ותפיסותיו ובין היחס של התלמיד כלפי המקצוע הנלמד. מורים אמורים לאהוב את המקצוע שבחרו ללמד. אם מכללות להכשרת מורים אינן דואגות לתמורה חיובית ביחסם של פרחי ההוראה למקצוע ההוראה, אזי יש לומר שהן לא עשו את עבודתן כנדרש.

ככל שהבוגרים הערבים של מוסדות ההכשרה להוראה חוזרים ללמד בשיטות

החינוך המסורתי וממשיכים להתעלם מצורכי תלמידיהם, הם תורמים בפועל להחלשת הזהות הקולקטיבית של החברה הערבית ופוגעים בסיכויי תלמידיהם להתפתח כפרטים אוטונומיים ועצמאיים. הכשרת מורים ערבים שמתקשים להבין את תפקיד ההוראה בהעצמת הפרט היא הכשרה ששומרות למעשה על המשכיות של קיום קולקטיב חלש ולא יציב, שאינו מסוגל להשפיע ולשנות. בשביל לחזק את הקולקטיב הקיים ולשומרו כקולקטיב חברתי, תרבותי ולאומי, חייבות המכללות להכשרת מורים לגרום לפרחי ההוראה לרצות לחזק ולהעצים את היחיד בחברה ובתוך בתי הספר, ולנסות למצות את הפוטנציאל הייחודי הטמון בכל תלמיד כחלק מתפיסת אחריותן בתהליך ההכשרה. זו תחילתה של דרך לשיפור המערכת הפנימית. מובן שתוצאות המחקר מעוררות תהיות רבות הנוגעות לתפקיד המכללות להכשרת מורים ערבים בישראל, בין השאר באשר לאוטונומיה של סגל ההוראה הערבי במכללות וליכולת של מסלול ייעודי להכשרת מורים ערביים להכשיר את פרחי ההוראה שלהן באופן עצמאי ובמודל שתואם את התרבות והחינוך הערביים, ולא כחלק התלוי במודל הכללי. השאלה שחשוב לבחון היטב היא האם נכון שמודלים כלליים הקיימים במכללות להכשרת מורים יחולו גם על הכשרת מורים לחינוך ערבי בישראל. לדברי אגבאריה (2010), התפתחות המכללות הערביות נעה בכיוון של שליטה ופיקוח מצד הרשויות, ולא בציר של העצמה ומוביליות. עם זאת, תוצאות המחקר מצביעות בבירור, לאור שאיפתם של פרחי ההוראה להידמות למורה ה"טוב", שהמערכת בשלה להכשרת מורים "טובים" בדרך להפיכת תהליך הלמידה לחווייתי ומאתגר עבור התלמידים הערבים.

ביבליוגרפיה

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Texas: Texas University Press
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor and Francis
- Bruner, J. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32
- Bruer, J.T. (1993). *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (2000). *The disciplined mind, beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves*. New York: Penguin Books
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. Columbia University: Teachers College Press
- Noddings, N. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. In R.L. Walker & P.J. Ivanhoe (Eds.), *Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems*. New York: Oxford University Press, 40-60
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and teacher education*, 21(2), 177-192.
- בתוך אבו-עסבה, ח' (2001). "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית-הספר הערבי בישראל". בתוך צמתים, ערכים וחינוך בחברה הישראלית. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות ירושלים, עמ' 441-460.
- בתוך אבו-עסבה, ח' (2004). "מערכת החינוך הערבית בישראל". בתוך: ח' אבו-עסבה וש' חסון (עורכים), יהודים וערבים בישראל במציאות משתנה. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות, עמ' 81-97.
- בתוך אבו-עסבה, ח' (2006). "מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית". בתוך: ע' חידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה, 1, ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר, עמ' 210-221.

- אגבאריה, א' (2009). "מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: השלכות של סוגיית הזהות". אלכרמה, אסופת מאמרים בענייני חינוך והוראה. ירושלים: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, עמ' 9-33.
- אגבאריה, א' (2010). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. נצרת: דיראסאת.
- אלוני, נ' (1999). להיות אדם, דרכים בחינוך ההומניסטי. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.
- אלי-חאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי. ירושלים: מאגנס.
- אלי-חאג', מ' (2000). "זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה". בתוך: ד', הקרור, גביון (עורכות), השסע היהודי-ערבי בישראל: מקראה, המכון הישראלי לדמוקרטיה. ירושלים, עמ' 13-33.
- אמארה, מ' וככהא, ס' (1996). זהות חצויה, חלוקה פוליטית והשתקפויות חברתיות בכפר חצוי. גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.
- אסבניולי, ה' (2001). "פרשנות לסיבות של תופעת האלימות בכתי הספר". בתוך: ח' אבו-עסבה (עורך), התמודדות בית-הספר הערבי מול האלימות בין התיאוריה למעשה. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברוקדייל (ערבית), עמ' 65-71.
- בובר, מ' (1974). על המעשה החינוכי. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברונשטיין, א' (1999). "פאולו פריירה משוחח עם איתן ברונשטיין". בתוך: א' גור-זאב (עורך), חינוך וחברה, מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 101-119.
- גולן-עגנון, ד' (2004). "למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל?" בתוך: ד' גולן-עגנון (עורכת), אי שוויון בחינוך. תל-אביב: הוצאת כבל, עמ' 70-89.
- גיליגן, ק' (1995). בקול שונה, התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה. תל אביב: ספרית פועלים.
- גרא, ר' (2006). "אי שוויון תעסוקתי בין ערבים ליהודים משכילים בשוק העבודה בישראל". בתוך: ע' חידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (עמ' 222-236). הקיבוץ המאוחד ומכון ואן ליר.
- דרום, ד' (1989). אקלים של צמיחה, חופש ומחויבות בחינוך. תל אביב: ספרית פועלים.
- זמרן, א' (1999). "אפשר גם אחרת: התחנכות עצמית של מורים להוראה משמעותית וערכית". ערכים וחינוך לערכים, סוגיות בהשתלמויות מורים, 8, עמ' 293-308.
- ח'ורי-כסאברי, מ' (2006). "אלימות צוות כלפי תלמידים בבית-ספר בישראל". מפגש, 23, עמ' 83-101.
- יאר, ג' (2006). על עוצמת ההשפעה החינוכית, מחוויות מפתח לנקודות מפנה בחיים – השלכותיו של מדע חדש. תל אביב: ספרית פועלים.
- כהן, א' (1985). האהבה והתקווה: החינוך בחברה השפויה. תל אביב: רשפים.

- לם, צ' (1973). ההגיגות הסותרים בהוראה. תל אביב: ספרית פועלים.
- מרעי, ס' (1986). "בית-הספר והחברה הערבית בכפר הערבי בישראל". בתוך: פ', שפירא ור', פרג (עורכות), הסוציולוגיה של החינוך. תל אביב: עם עובד, עמ' 284-305.
- פוקס, א' (1997). "דימויי הוראה ומיצב חברתי-כלכלי של מורים במגזרים השונים בישראל". מגמות, ל"ח(2), עמ' 226-246.
- פרידמן, י' (1998). מורים ותלמידים, יחסים של כבוד הדדי. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.
- פריירה, פ' (1981). פדגוגיה של מדוכאים. ירושלים: מפרש.
- פרקינס, ד' (1998). לקראת בית-ספר חכם, מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- צרצור, ס. (1985). "לשאלת חינוכו של מיעוט זר במדינתנו". בתוך: ו' אקרמן, וולטר, א' כרמון וד' צוקר (עורכים). חינוך בחברה מתהווה. תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומוסד ון ליר בירושלים, עמ' 273-525.
- רוג'רס, ק' (1973). חופש ללמוד. תל אביב: ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
- רינאוי, ח' (1996). בית-הספר, הקהילה והרשות המקומית בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל. ירושלים: מכון ארוה. נדלה ב-18 אוגוסט, 2012, <http://www.adva.org/> uploaded/gil6.pdf