

המדיניות המוצהרת בהכשרת המורים הערבים בישראל להתמודדות עם תלמידים במצוקה ובמשבר

אברהים מחאג'נה¹

"...פרחי הוראה ערבים עוברים הכשרה להוראה בבית-ספר "אוטופי" בתוך
מציאות "מדומינת" שאין בה עוני, אלימות, אבטלה..." (אגבאריה, 2010,
עמ' 23)

המאמר הנוכחי עוסק בדילמה הקיימת בקרב קובעי המדיניות להכשרת מורים:
האם יש לספק הוראה בדגש דידקטי, או הוראה המדגישה את התמיכה? ומה
האיזון ביניהן בהקשר של הכשרת המורים הערבים בחברה הערבית? רעיון
המחקר התגבש לאחר יציאתה לאור של סדרת כתבים שעוסקת בדפוסי פנייתם
של תלמידים ערבים בבית-הספר על מנת לקבל עזרה בעקבות קשיים לימודיים
ומצוקות אישיות (גילת, 2007; גילת, סעדה ושגיא, 2008; מנסור, 2006;
צדקיהו, פירשמן, עילם ורונו, 2008; שרר, 2007; Grinstein-Weiss, Eisikovits;
& Fishman 2005; Sherer, 2007). המאמרים האלה נותנים, באופנים שונים,
לגיטימציה לנושא הסיוע והעזרה לתלמידים במצוקה ובמשבר מצד מורים
ומחנכים בבית-הספר. הכותבים ביקשו להביא לידי מודעותם של סגלי בתי
הספר את מרכזיות הקשר הרגשי עם התלמיד כשהוא מחליט לפנות לעזרה.
מודעות זו חשובה מאוד מכיוון שמקצת התלמידים אינם פונים לעזרת ההורים
בזמן מצוקה, ולכן עולה חשיבות הדמויות שאתן יש לתלמידים קשר שוטף

1. תורת העמוקה נתונה לפרופ' דרורה כפיר ולד"ר עלי ותר מהמכללה האקדמית בית
ברל, על קריאתם את דו"ח המחקר השלם ועל הערותיהם המועילות.

בבית-הספר. כלומר, יצירת קשר רגשי תומך עשויה לגרום ליותר תלמידים לפנות לעזרה של בעלי תפקידים בבית-הספר – המחנכים וסגל המערך המסייע. ברמת המדיניות, המחקר הנוכחי הושפע מהשיח בדבר השינויים המתבקשים במערכת החינוך בעקבות יישום רעיונות דו"ח "כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל" (משרד החינוך התרבות והספורט, 2005), רפורמת "אופק חדש" בבתי הספר היסודיים ותוכנית "עוז לתמורה" בבתי הספר העל יסודיים. חרף ההבדלים המהותיים בין שלוש הרפורמות הללו, כולן מקנות למורים יותר שעות שהייה בבית-הספר; שעות אשר יכולות לשמש אותם למילוי משימותיהם, בכלל זה עזרה וסיוע לתלמידים במצוקה ובמשבר. הצורך במחקר מבוסס על ממצאי מחקרים שעל פיהם התלמידים הערכים סובלים ממצוקות אובייקטיביות שאינן מקבלות מענה הולם במערכות הטבעיות (המשפחה על צורותיה), הלא-פורמליות (ארגונים התנדבותיים דתיים וחילוניים), הפרטיות (עסקים למטרות רווח) והפורמליות (מוסדות מדינתיים) (מחאג'נה, 2008א', 2008ב', 2009א', 2009ב', 2009ג'; מחאג'נה, אגבאריה ואבר'עסבה, 2009).

תפקיד המורה בעתות מצוקה בהקשר של החברה הערבית

החברה הערבית בישראל סובלת מלחצים רבים הנובעים מגורמים פנימיים וחיצוניים כאחד. היא עוברת טרנספורמציה ברוב מישורי החיים ובתוכם במבנה, בפונקציות ובמעמד של המשפחה על כל צורותיה. בעקבות השינוי, כמעט ונכחד מבנה החמולה והמשפחה המורחבת, מלבד בספירה הפוליטית, ולעומת זאת התחזק דפוס המשפחה החד-הורית על חשבון המשפחה הגרעינית והתרחבה תופעת "הרווקות" בקרב הדור הצעיר (חליחל, 2008). כתוצאה מכך, נחלש תפקידה החברתי המרכזי של המשפחה המורחבת כמערכת תמיכה טבעית אשר תפקדה כרשת ביטחון לחבריה הנמצאים במשבר ארעי או מתמשך (רינאווי, 2003). היום הידרדרה יכולתו של מוסד המשפחה, על כל צורותיו, לספק מענים הולמים לחבריו במישור הכלכלי, החברתי, החינוכי והרגשי (מחאג'נה, 2008א').

פרטים ומשפחות אשר נפגעים ממערכת התמיכה הטבעית לחיקה של מערכת התמיכה הבלתי פורמלית הדתית, בדמות מערכת ההתנדבות הדתית – בעיקר האסלאמית – מגלים שמערכת זו אינה עומדת בנטל לנוכח ריבוי הנזקים בחברה הערבית. אי-העמידה בנטל נובעת מהצטמצמות התמיכות המתקבלות מבעלי היכולת, גלי המעצרים נגד ראשי "ועדי הזכאת והצדקות"

וההגבלות החמורות של שירותי הביטחון על קבלת תמיכות מארגונים ערביים ואסלאמיים מחוץ לישראל. במקביל, מערכת התמיכה הלא פורמלית החילונית, בדמות ההתארגנויות הוולונטריות למיניהן, פרט לקומץ עמותות, אינה עוסקת כלל בארגון או במתן שירותים חברתיים (מחאג'נה, 2008).

גם המגזר הפרטי, המפלט הלא פורמלי האחרון של האוכלוסייה הערבית, שצרכיה הרבים עדיין לא קיבלו מענה הולם, לא שש להתארגן כדי להקל על מצוקת האוכלוסייה שממנה הוא גורף את רווחיו. המחקר על אודות תמיכות המגזר הפרטי לטובת החברה הערבית, על שתי זרועותיו המקומית והזרה, הביא אותנו למסקנה חד-משמעית שתמיכותיו זעומות בהיקפן, מקומיות, פופוליסטיות, אקראיות, תקופתיות ויזואליות, ובעיקר מושקעות על פי האינטרסים האישיים או העסקיים של אותו תורם פרטי ולא על פי צרכי האוכלוסייה (מחאג'נה, 2009, ג'2009).

המוסדות המדינתיים הפורמליים, האחראים מבחינה חוקית על אספקת מענה הולם לצרכי האוכלוסייה הערבית בישראל, מאופיינים בקיומם של תנאי זכאות, היקף שירותים ואיכות סיוע דיפרנציאליים לרעת האוכלוסייה הערבית. המשאבים החברתיים שהשלטון מעביר לחברה הערבית מצומצמים מאוד, תנאי הזכאות לשירותים המדינתיים קשיחים ולרוב אינם מסתפקים בקריטריונים של צורך, ביטוח או פיצוי; פריסת המוסדות החברתיים ומקומם מכבידים על נגישות האוכלוסייה הערבית לשירותים, ונעשה שימוש בקריטריונים פוליטיים ותרבותיים מפלים בהקצאת משאבים לחברה הערבית (מחאג'נה, 2009).

מתוך כך, התלמיד הערבי נכנס אל כותלי בית-הספר כשהוא נושא על גבו "תיק חברתי" כבד ורחוס, הן בצרכים והן בבעיות חברתיות שלא קיבלו מענה הולם קודם לכניסתו לכיתה. חומרת מצבם של התלמידים הערבים בולטת במיוחד גם מכיוון שזו חברה של ילדים ובני נוער. הנתונים מראים שבני 15 ופחות הם 41% מהאוכלוסייה הערבית בישראל, ובני 20 ופחות הם כ-50% מאוכלוסייה זו (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2009). כמעט 60% (59.2%) מהילדים הערבים בישראל חיים בעוני ו-23% גרים במשקי בית ללא מועסקים. בחינוך הערבי הנשירה ה"רשמית" מכיתות ט' ו-י' גדולה מאוד: בכיתה ט' היא עומדת על 11.8% ובכיתה י' היא מגיעה ל-8%. בקרב בני הנוער הערבים (בני 15-17), 12.8% לא עבדו ולא למדו (חמאיסי, 2009).

התיקים הפליליים של בני הנוער הערבים הם 41.3% מכלל התיקים הפליליים של בני הנוער. זהו שיעור כפול מחלקם של הקטינים הערבים באוכלוסיית הילדים בישראל. נתוני הפשיעה בחברה הערבית גדלים בשיעור

מדאיג בשלוש השנים האחרונות (עלייה של 8.4%, 1.9%, 1.5% בשנים 2009, 2008, 2007 בהתאמה), והם מצביעים על הסכיבה האלימה שבה חיים התלמידים הערבים. נתוני הפשיעה של אזרחים ערבים הלקוחים מהתיקים הגלויים (תיקים שבהם ידועה זהות החשוד כביצוע הפשע) בשנים 2009-2007 מראים כי 41% מהחשודים בתיקי רצח היו ערבים; 36% בתיקי ניסיון רצח; 36% בתיקי תקיפה חמורה; 41% בתיקי הצתה; 36% בתיקי שוד ו-43% בתיקי שוד בנסיבות מחמירות. הנתונים מראים שהתלמידים הערבים גדלים בתוך משפחות אלימות. בראשית נובמבר 2009, כ-40% מאלה ששהו במתקנים של שירות בתי הסוהר בגין עבירות של אלימות במשפחה הם ערבים. כלומר, שיעור הערבים בקרב עברייני אלימות במשפחה גבוה משיעורם באוכלוסייה. הנתון הזה מדאיג מכיוון ששיעור התלונות על אלימות במשפחה נמוך מאוד במגזר הערבי יחסית למגזרים אחרים במדינה (הכנסת, 2010).

התלמידים הערבים חשופים בעצמם לאלימות קשה. בשנים 2008-2005 עלה מספר התיקים הפליליים בעבירות נגד חיי אדם ונגד ילדים ב-715.4% (מ-26 ל-212 תיקים), וחלה עלייה שנתית של 72% בממוצע במספר התיקים שנפתחו בגין עבירות מין נגד ילדים בתוך המשפחה. ב-2008 עלה מספר הילדים שהגיעו לבתי חולים והוגדרו כקורבנות אלימות גופנית ומינית בתוך המשפחה ל-2,716 ילדים לעומת 1,989 בשנת 2000 (עלייה של 36.6%). ב-51% מהמקרים היה התוקף אחד ההורים, וב-36.3% נלווה למעשה רקע של הזנחה. 36% סבלו מתקיפה פיזית ו-11.8% סבלו מתקיפה מינית (עברו, 2010). אם כן, אין פלא שבמחקרם של מחאג'נה, אגבאריה ואבו-עסבה (2009)² נמצא שתלמידים ערבים בכיתות ו', ח', ו-י' מדווחים על רווחה נפשית סובייקטיבית (הרגשת אושר, רצון לשנות את החיים, בעיות נפשיות והרגשת בדידות/דחייה חברתית) ירודה. הרי הרווחה הנפשית הירודה שמדווחים עליה התלמידים הערבים מושפעת ממאפיינים דמוגרפים (כמו מגדר וגיל), אך בעיקר מגורמים מבניים וחברתיים (כמו המצב הכלכלי של משפחות התלמידים וההון האנושי בתוכם), שיש להם השפעה מכרעת על יצירתן של המצוקות הנפשיות הסובייקטיביות המדווחות ושמצלן חיים בני נוער ערבים. במחקר הזה הוצגו

2. נתוני המחקר הזה נלקחו ממאגר המידע של HBSC: Health Behavior in School-aged Children, מחקר רב-לאומי של ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization) על התנהגויות בריאות בקרב תלמידי בתי ספר בישראל, לרבות התלמידים הערבים. הנתונים התייחסו למחקר האחרון.

ממצאים כמותיים (מחסור בתקנים) ואיכותיים (אי התאמת המודל הטיפולי לתרבות הערבית), אשר מלמדים שהמערך המסייע בבית-הספר הערבי אינו מצליח לספק מענה הולם למצבי הסיכון האובייקטיביים שבצלם חיים בני נוער ערבים, וגם לרווחה הנפשית הסובייקטיבית הירודה שעליה הם מדווחים. במציאות זו עולה השאלה: מה תפקיד המורים הערבים וכיצד הם יכולים וצריכים לסייע לתלמידים במצוקה?

על יחסי מורה תלמיד: שני פנים לתפקיד המחנך - הוראה ותמיכה

המפגש המתמשך והאינטנסיבי שבין המורה לתלמיד טומן בחובו אפשרות להתפתחות של קשר רגשי עמוק. הקשר הזה מעורר דילמה מוכרת לכל השותפים בתהליך החינוכי, דילמה הנוצרת בעקבות חשיפת המורה למצוקות האישיות של התלמידים. מצד אחד, הנטייה הטבעית היא להושיט יד ולסייע לתלמיד הנתון במצוקה, בעיקר כשאין לתלמיד כתובת אחרת. מצד אחר, מתוקף תפקידו כמורה וכמחנך, ולא כמטפל, המורה נרתע מלהגיש סיוע הדורש מיומנות של איש מקצוע החסרה לו, שלא לדבר על חסרונם של משאבי זמן ומקום. דילמה זו משקפת את שני ההיבטים בקשרי הגומלין שבין התלמיד למורה: ההיבט הדידקטי וההיבט הפסיכולוגי. ברמה הדידקטית, המורה ממלא את התפקיד שהוכשר אליו: הרחבת הידע של התלמיד וטיפוחו הקוגניטיבי. ברמה הפסיכולוגית, מתפתח קשר בין אישי בין המורה ובין התלמיד, שטיבו אינו תלוי בתחום הדעת של המורה או במאפייני ההוראה והלמידה, אלא באישיותם ובאנושיותם של המורה והתלמיד. במצבים שבהם נקלע התלמיד למצוקה אישית, המורה עומד לפני דילמה באשר לדרך שעליו לבחור. האם על המורה להתקרב אל עולמו הפנימי של התלמיד ולסייע לו להתמודד עם מצוקות אישיות, או שמא עליו להימנע מכך ולהגביל את פועלו להוראה בלבד. המצבים האלה שכיחים מאוד בעבודה המקצועית של מורים לנוכח ריבוי המצוקות שנקלעים אליהם תלמידים (גילת, 2007).

אם כן, ביחסי מורה תלמיד קיימים שני תהליכים מקבילים: במרכיב הדידקטי, שביסודו הוא תהליך של הוראה-למידה, הקשר מובנה, סמכותי, היררכי, פורמלי וברור למדי. תפקידי המורה והתלמיד מוגדרים, והציפיות ברורות ומוסכמות על הכול: הרחבת הידע של התלמיד. התהליך מאופיין בקשר מורה תלמידים יותר מאשר בקשר מורה תלמיד, מכיוון שהמורה הוא מורה של כולם. לצד הקשר הזה, המרכיב הפסיכולוגי הכולל קשר בין אישי הוא

גמיש, לא פורמלי ונזיל, כשתפקיד המורה המחנך מתבטא בטיפוח אישיותו של התלמיד ובדאגה לרווחתו (גילת, 2007). בהקשר הזה עולות שתי שאלות מרכזיות: מהי מדיניות משרד החינוך הרשמית בסוגיה הוראה-תמיכה? האם המוסדות להכשרת המורים מתאימים את הכשרת פרחי ההוראה למדיניות זו?

הציפייה של משרד החינוך מכל מורה בישראל: לסייע לתלמידים במצוקה

משרד החינוך רואה במחנכי הכיתה את האחראים לכיתה ולתהליכים החינוכיים המתרחשים בה. תפקידי מחנך הכיתה מתוארים בחוזר המנהל הכללי של משרד החינוך, חוזר מיוחד א' (משרד החינוך, תשל"ט), בשלושת המעגלים הבאים: א. הפרט וצרכיו; ב. הקבוצה והפרט; ג. מעורבות הפרט בקהילה. בתחום הטיפול בפרט ובצרכיו מוטלים על המחנכים תפקידים מגוונים. בין השאר, הם נדרשים להכיר כל תלמיד בכיתתם, את הרקע המשפחתי של כל אחד, תכונות אישיות, הישגים וכישלונות, נטיות, מודעות עצמית וחברתית. לצורך זה מקבלים המחנכים מידע על התלמידים ממקורות שונים, ובהם בתי הספר הקודמים, המחנכים הקודמים, אח / אחות, יועצים חינוכיים ועובדים סוציאליים. כמו כן, על המחנכים לשוחח עם התלמיד ועם בני משפחתו ולהכירם מקרוב. המחנכים נדרשים לנהל את "כרטיס התלמיד" ולרשום הערות על התלמיד: בעיותיו, נטיותיו, מצב משפחתו והערות נוספות אשר עשויות להסביר את הגורמים המשפיעים על חינוכו. המחנך הוא הכתובת לתלמידים, האדם שמקיים קשר אישי עמו ונדרש לרכז מידע על מצבם ולקיים מגע מתמיד עם אחות בית-הספר, עם היועץ הפדגוגי ועם הפסיכולוג החינוכי. כלומר, בעבודה חינוכית יש דגש חזק מאוד על ההיבט של מורה-מסייע ופחות על ההיבט של מורה-מלמד. מובן שמדיניות זו חלה גם על החינוך הערבי (צדקיהו, פישרמן, עילם ורוזן, 2008). עולה כאן השאלה: האם המורים הערבים הוכשרו לתפקיד המחנך התומך? את השאלה הזאת נברר להלן.

השיטה

המחקר ביקש ללמוד מהי המדיניות ההצהרתית שעל פיה מחנכים את פרחי ההוראה הערבים בתחום ההוראה (דידקטיקה) והפסיכולוגיה (תמיכה) המופיעה במסמכים הרשמיים של המכללה. המחקר נערך בגישה האיכותנית, המותאמת

לסוגיית ניתוח המדיניות. ביצענו חקר מקרה במוסד אחד להכשרת מורים ערבים (צבר־בן יהושע, 2001; שקדי, 2003; שלסקי ואלפרט, 2007). דגמנו מוסד אחד להכשרת מורים ערבים, "המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים" במכללה האקדמית בית ברל (להלן המכון הערבי), אשר לחוקר יש נגישות רבה למסמכים שלו. ההנחה היא שהמכון הערבי מייצג את כלל המוסדות להכשרת המורים בארץ המחויבים לפעול על פי המתווים האחידים של דו"ח ועדת אריאב (אריאב, 2006א'). כדי לקבל תשובה לשאלת המחקר נעזרנו בשלושה סוגים של מסמכים כתובים: בשלב הראשון ניתחנו את דו"ח ועדת אריאב, שעיצב את תחום ההכשרה להוראה בשנים האחרונות בישראל, ונראה שימשיך להשפיע על תחום ההכשרה להוראה גם בעשור הבא. בשלב השני ניתחנו מסמכים המפורסמים באתר הבית של המכון הערבי, ובשלב השלישי בחנו את פרשיות הלימוד בכל אחד מהשיעורים בחטיבת לימודי המורשת, לימודי החינוך (החובה והבחירה), הסדנאות והסמינריונים בחטיבת החינוך. פרשיות הלימוד אותרו בעזרת "מאגר השיעורים והסילבוסים" של המכללה האקדמית בית ברל. ניתחנו 26 פרשיות לימוד משנת הלימודים תשע"א (2010-2011) כדי לכסות את מתווה אריאב בכל שנות הלימוד.

ניתוח המסמכים עבר כמה שלבים: בשלב הראשון עברנו על כל החומר והנתונים שנאספו כדי להכירם, להבין את הפוטנציאל הטמון בהם ולקבל תמונה כוללת והרגשה שהנתונים שלמים. בשלב השני מוין החומר לפי עולמות וקודד לקטגוריות בעזרת בחינת המשמעויות וההקשרים בין הטקסטים. השלב השלישי התרכז בחלוקת הקטגוריות לקטגוריות ראשיות ומשניות. רוב שמות הקטגוריות נלקחו מהשפה הטבעית של המסמכים. בחלק הזה גם ניסינו למצוא תשובה לשאלת המחקר מפיסות המידע תוך כדי חיפוש אחר קשרים בין הנתונים (Ricoeur, 1981).

ממצאים

1. דו"ח אריאב כבעל אוריינטציה דידקטית לא השאיר מקום רב להכשרת מורים תומכים

התחלנו עם ועדת אריאב כדי להצדיק את הכללת הממצאים של חקר מקרה במוסד אחד להכשרת מורים ערבים לכלל המוסדות להכשרת מורים הפועלים על פי הנחיות המועצה להשכלה גבוהה. המתווים של ועדת אריאב איחדו למעשה

את כל תוכניות הלימודים הן ברמת התשתית העיונית והן ברמת ההתנסות המעשית. אפילו כשמוסד להכשרת מורים מבקש להבליט את הייחודיות שלו, הדבר נעשה בתוך המסגרת של "המתווים" ולא מחוצה להם (אריאב, 2006א). התובנה המרכזית שעולה מניתוח דו"ח אריאב היא שלא ניתן מקום רב בתוכנית הלימודים של המוסד להכשרת מורים ערכים שחקרנו - ברובד העיוני והמעשי כאחד - להכשרת פרחי הוראה המסוגלים להתמודד עם תלמידים במצוקה ובמשבר. ברובד הרטורי, הכריזה ועדת אריאב חד-משמעית שזו הכשרה ראשונית בלבד, ושיש להשלים את הכשרת המורים במערך ההשתלמויות במסגרת הפיתוח המקצועי של המורה. כמו כן טענה ועדת אריאב שאסור לצפות מהמוסדות להכשרת מורים להחליף את המשפחה, הקהילה והחברה ולטפל בחולי החברה בכללותה, כמו בנושא האלימות, האינטגרציה החברתית או טיפוח הרב-תרבותיות. ברובד המעשי, המתווים החדשים להכשרת מורים צמצמו את שעות הלימוד לקראת תואר ראשון בהוראה בכלל ואת לימודי החינוך וההתנסות המעשית בפרט, חיזקו את לימודי הדיסציפלינה, מבחינה כמותית ואיכותית, על חשבון לימודי החינוך (על רכדיו השונים), שטששו את ההבדלים בין מוסדות ההכשרה השונים, בעיקר בין מוסדות המכשירים מורים ערכים לאלה המכשירים מורים יהודים, ובתוך זה הוגבלה יכולתם של המוסדות הערכים לבטא את ייחודיותם במתווים החדשים (אריאב, 2006א, 2006ב, 2008; אריאב וגרינפלד, 2007).

אפילו הביקורות שהושמעו נגד דו"ח אריאב התעלמו מהסתירה המהותית בדו"ח בין הקביעה ש"מורה הוא קודם כל מורה מחנך ואחר כך מורה למקצוע מסוים", ובין חיזוק הפן הדיסציפלינרי על חשבון צמצום לימודי החינוך, הכוללים את יסודות ההתמודדות עם תלמידים במצוקה (ראו בית-הספר למחקר ולפיתוח תוכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות, 2008). כלומר, אין כוונה להכשיר מורים המסוגלים להתמודד עם תלמיד במצוקה ובמשבר בקרב מקבלי ההחלטות והדרג הביצועי (מרצים ומדריכים פדגוגיים) במוסדות להכשרת מורים בארץ. משמע, בעקבות דו"ח אריאב אנחנו מניחים שלא נמצא מקום רב בתוכנית הלימודים של המוסד להכשרת מורים שחקרנו, ברובד העיוני והמעשי כאחד, להכשרת פרחי הוראה אשר מסוגלים להתמודד עם תלמידים במצוקה ובמשבר.

2. הרטוריקה של 'המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים'
היא דידיקטית/הוראתית צרופה

המכון האקדמי להכשרת עובדי הוראה מצהיר שמדיניותו היא דידיקטית. הדגש בה הוא על זהות חברתית-תרבותית, והיא מתעלמת ממצוקת הפרט - ממש כמו שמתווי אריאב גורסים. מדיניות זו עולה מהידיעון האקדמי של המכון האקדמי בשנת הלימודים תשע"א (2010-2011) על מרכיביו: תעודת הזהות, מטרת העל הספציפית והמבנה האקדמי בדמות הרציונל של ארבעה מסלולים מרכזיים. משמעותה האופרטיבית של מדיניות רטורית זו היא מודעות המכון הערבי ותמיכתו ההצהרתית בהכשרה בשלוש רמות: הכשרה מרכזית כללית רלוונטית לכל מורה, הכשרה ספציפית מצומצמת, שמטרתה להתאים את פרחי ההוראה הערבים לייחודיות החברה הערבית, והכשרה ייחודית מזערית אשר מתייחסת לרבדים הסוציו-תרבותיים של התלמידים הערבים (המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים, 2010'א', עמ' 60, 62, 68 ו-144).

לצורך המחשת הרטוריקה של המכון הערבי נתמקד במטרות המוצהרות של המכון הערבי המחולקות לשלוש רמות: מטרת כללית - רלוונטיות לתחום הכשרת מורים באופן כללי (מטרות 1-4): "לימוד ושליטה בחומר הלימוד המקצועי ברמה אקדמית; הקניית המיומנויות הנדרשות למורה לצורכי ביצוע תפקידי ההוראה, תוך כדי הדגשת האופי היישומי של מדעי החינוך; העמקת הידע של הלומדים במקצועות התמחותם במסלולים של חטיבת הביניים, החינוך היסודי, הגיל רך והחינוך המיוחד, והכרת התיאוריות הבסיסיות במדעי החינוך (פסיכולוגיה, סוציולוגיה ומחשבת החינוך) המשמעותיות לעבודת המורה. יסודות אלה ישמשו לבוגרים כלי עזר בעבודתם בכיה"ס ובחברה". מטרת ספציפית, שמטרתן להתאים את ההכשרה במכון הערבי לייחודיות החברה הערבית על מערכותיה ומוסדותיה (5-9): "התנסות מודרכת במגוון של שיטות הוראה שונות, העונות על התנאים המיוחדים המאפיינים את ההוראה בכיה"ס הערבי ובחברה הערבית, והדגשת החידושים בשדה החינוך וההוראה; הרחבת ההשכלה הכללית של הלומדים והעמקת הידע שלהם בתחומים הבאים: שפה וספרות ערבית, תרבות ערבית ואסלאמית; הכרת מערכת החינוך במגזר הערבי ופיתוח מודעות לבעיותיה השונות ולדרכי ההתמודדות והפתרונות המוצעים; פיתוח מודעות לקונפליקטים ולניגודים הנוצרים תוך כדי התפתחות החברה הערבית המסורתית ומעברה לחברה המודרנית; חינוך לדמוקרטיה ופיתוח מודעות לדו-קיום ערבי-יהודי במדינה, ויצירת מחויבות

אישית להתמודד עם בעיות השילוב של החברה הערבית בחברה הישראלית".
מטרות ייחודיות מופיעות במדריך לנרשם בשפה הערבית כנוספות (10-11) לאלה שבידיעון "הרשמי" המתפרסם בעברית: "הכרת המכון הערבי בקיומם של אתגרים ובעיות חינוכיות וחברתיות ייחודיות לחברה הערבית ורצון להיות שותף פעיל בהתמודדות עמן", ו"הידוק הקשר עם המוסדות החינוכיים-התרבותיים, השלטון המקומי וארגוני החברה האזרחית, כדי לתרום לפיתוחה של החברה הערבית" (המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים, 2010א', עמ' 60; המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים, 2010ב', עמ' 6). להערכתנו, גם הסדר של המטרות משקף את סולם העדיפות הדידקטי של המכון הערבי: ראשית, הכשרה כללית עם דגש דידיקטי. בהמשך, הכשרה מותאמת לחברה הערבית, ורק בסוף - הכשרה ייחודית למכון עם אוריינטציה קהילתית אקטיביסטית.

3. הידע המופץ במכון הערבי מוטה לאוריינטציה הדידקטית/הוראתית

הידע שמופץ הן באמצעות הכותרים הנמצאים בספרייה הערבית וביחידת המחקר וההערכה, והן בעזרת החומרים המיוצרים והמופצים בחמישה מרכזים לימודיים ייחודיים (מרכזייה פדגוגית, מרכז לייעוץ פסיכולוגי, מרכז לחקר הוראת העברית בבתי הספר הערביים, מרכז לחקר הספרות הערבית, המרכז לתמיכה במחקרי מקרו-ביולוגיה וביוטכנולוגיה סביבתית) מאופיין בחוסר התשומות שעוסקות בהכשרת מורים המסוגלים להתמודד עם תלמידים במצוקה ובמשבר. בספרייה ראינו מסה גדולה של ספרות רלוונטית במקצועות העזר (חינוך, פסיכולוגיה וסוציולוגיה), וספרות עשירה, לא עדכנית, בתחומים הפסיכו-סוציאליים, למשל, ספרות שעוסקת בבעיות חברתיות כגון אלימות, נשירה ופשיעה. ביחידת המחקר וההערכה הוכן מגוון עשיר של דוחות מחקר, מאמרים וספרים, שעוסקים בחינוך ובהכשרת מורים תוך כדי התעלמות כמעט מוחלטת, פרט למחקר יחיד, מהרבדים הפסיכו-סוציאליים בהכשרת מורים. גם מרכזי הלימוד לא יצרו ולא חשפו את הסטודנטים של המכון הערבי לפעילויות או לתוצרים העוסקים ברבדים הפסיכו-סוציאליים של ההוראה (אתר ספריית המכון הערבי, תאריך כניסה ב-21 ליוני 2010; אתר היחידה למחקר והערכה, תאריך כניסה ב-23 ליוני 2010; אתר המרכזים הפדגוגיים של המכון הערבי, תאריך כניסה ב-8 לאוגוסט 2010).

4. הידע המיוצר במכון הערבי משועבד לאוריינטציה
הדידקטית/הוראתית

החלק הזה מתבסס על הידע שהתפרסם בכל גיליונות (1-14) כתב העת של המכון הערבי "אלרסאלה" בשנים 1974-2007. בהמשך עקבנו אחר הידע המיוצר בכנסים ובימי העיון שהתקיימו במכון הערבי ודלינו את הנתונים, בעיקר מהחומר הדל הנמצא באייקונים "כתבו עלינו" ו"כנסים וימי עיון" באתר הבית של המכון הערבי. כתב העת "אלרסאלה" מבטא באופנים שונים את הניסיון (הלא מוצלח, יש לומר) לאזן בין הרצון להתייחס לסוגיות העומדות על הפרק בתחומי החינוך והכשרת מורים ובין הצורך לתרום לידע הדיסציפלינרי ולסוגיות הכלליות הנוגעות בחברה הערבית. לכן, כלל "אלרסאלה" מהגיליון הראשון ועד האחרון הרבה (יותר מ-80%) מאמרים בנושאים כלליים ודיסציפלינריים הקשורים להתמחויות שנלמדו במכון הערבי בתקופות השונות, ומעט (פחות מ-20%) מאמרים בתחום החינוך.

בכל 14 הגיליונות שסקרנו מצאנו 15 מאמרים בלבד (פחות מחצי אחוז מסך כל המאמרים שהתפרסמו באלרסאלה) הנוגעים ברמות שונות בסוגיות פסיכו-סוציאליות: "צעירים מרדניים", תוך כדי הבחנה בין שתי גישות התייחסות אליהם: גישה חינוכית-טיפולית-שיקומית מול גישה מענישה-הרתעתית (גיליון ראשון), "ילדות שבורה" ו"בעיות הנוער הערבי" (גיליון שני), "השפעת האובדן במשפחה על התפתחות הילד" (גיליון שלישי), "המשגות תיאורטיות לילד נחשל" (גיליון רביעי), מדיניות האינטגרציה (גיליון חמישי), "קשר הורים בית-ספר: המצוי והרצוי" ו"הנשירה במערכת החינוך הערבי" (גיליון שישי), "החינוך כמנוף להתפתחות חברתית" ו"חשיבות החינוך לחיי משפחה בקרב תלמידים ערבים" (גיליון שביעי), "הפעילות החברתית במסגרת בית-הספר" (גיליון תשיעי), "עמדות מנהלי בתי ספר ערבים כלפי תפקיד היועץ החינוכי" ו"תפקיד בית-הספר בהתמודדות עם בעיית ההתנכלות לילדים" (גיליון מורחב 11-12), "תיווך וגישור כפילוסופיה וכתוכנית חינוכית בבית-הספר הערבי" (גיליון 14). כלומר, "אלרסאלה" מוטה לתפיסת עולם עם דגש דידיקטי שכמעט אינו משמש במה להפצת ידע (הכשרתם) של פרחי הוראה ערביים באשר להתמודדות עם תלמידים במשבר ומצוקה.

גם הידע שנוצר בימי העיון שהתקיימו במכון הערבי התמקד בסוגיות כלליות כמו: "תמורות בחברה הערבית" ו"יחסי ערבים-יהודים" בהקשרים שונים, ובסוגיות דיסציפלינריות (בעיקר בתחום השפות). השולחן העגול היחיד

שעסק ב"אתגרים בהכשרת מורים בחברה הערבית בישראל" אורגן ביוזמת דיראסאת, המרכז הערבי למשפט ומדיניות. כלומר, מהנתונים המצומצמים שעמדו לרשותנו אפשר לקבוע כי הידע המופץ באמצעות הכנסים וימי העיון שארגן המכון הערבי הוא דיסציפלינרי צרוף, ובכך אינו משמש במה להכשרת פרחי הוראה ערבים המסוגלים להתמודד עם תלמידים במשבר ומצוקה.

5. על פי פרשיות הלימוד: הכשרת מורים ערבים להוראה דידקטית עם רגישות פסיכו-סוציאלית

תוכנית הלימודים של המכון הערבי צמודה להנחיות המל"ג, שעל פיהן הלימודים משלבים באופן אינטגרטיבי לימודי הכשרה להוראה עם לימודים דיסציפלינריים, והיקפם הכולל הוא 90-96 ש"ש. הלימודים לתואר ראשון נפרסים על פני ארבע שנים וכוללים שישה אשכולות: לימודי התמחות (52 ש"ש), מדעי החינוך (9 ש"ש), לימודים פדגוגיים-דידקטיים (6 ש"ש), אוריינות מחקר (3 ש"ש), התנסות מעשית (14 ש"ש), לימודי יסוד והעשרה, (12 ש"ש) (המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים, 2010א', עמ' 70-71). בניתוח הרלוונטיות של התכנים המועברים בקורסים להכשרת מורים אשר מסוגלים להתמודד עם תלמידים במצוקה נעזרנו בשני ספרים מרכזיים: להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים (גילת, 2007), וחינוך כיתה (צדקיהו, פישרמן, עילם ורונו, 2008).

ואלה הממצאים המרכזיים של ניתוח הסילבוסים: הממצא המרכזי מעלה שהשילוב בין הקורסים בלימודי ההעשרה ובחטיבת החינוך (קורסי יסוד, סדנאות וסמינריונים) מכשיר במידה מוגבלת, אם בכלל, את פרחי ההוראה, להתמודד עם תלמידים במצוקה ובמשבר. הקורסים השונים במכון הערבי מכשירים את פרחי ההוראה בשלושה מעגלים: במעגל הראשון והמקיף ניתנת הכשרה יסודית רלוונטית לכל מורה. קורסי החובה בחטיבת החינוך (מבוא לפסיכולוגיה, מבוא לסוציולוגיה ומבוא לפילוסופיה) וקורסי הבחירה (מדיניות החינוך בישראל, סוגיות בחינוך לדמוקרטיה רבת-תרבותית, חינוך ומגדר, מנהיגות והובלת שינוי בחינוך, סוגיות בחינוך חברתי-קהילתי, עבודת צוות ומערך התפקידים בבית"ס), וחלק מהסדנאות (סדנה במיומנויות ניהול כיתה הטרוגנית וסדנה בהוראה מאתגרת חשיבה) מספקים לפרחי ההוראה הערבים את התשתית היסודית לעבודת ההוראה במובנה הרחב והכולל. ניתוח הסילבוסים הראה שהתשתית העיונית בלימודי החובה הייתה אוניברסלית, וכללה

תיאוריות קלאסיות ועדכניות בתחום הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה והפילוסופיה, ללא כל התייחסות מיוחדת לחברה הערבית או לתלמידים במצוקה ובמשבר. לעומת זאת, קורסי הבחירה בחטיבת החינוך ושתי הסדנאות נגעו בתיאוריות הכלליות בתחומי מדיניות, רבות-תרבותיות, מגדר, מנהיגות, שינוי חברתי, חינוך לא פורמלי (חברתי), עבודה קהילתית ועבודת צוות, תוך כדי דגש והתאמה, במקרים ספציפיים, לייחודיות החברה הערבית בישראל. הממצא הזה מסביר שמעט מאוד פורסם בתחומים האלה בהקשר של החברה הערבית בישראל. במילים אחרות, זהו גוף ידע בסיסי וגנרי החיוני למכון הערבי כדי לבסס את יכולת ההוראה של המורה הערבי, ותו לא.

המעגל השני כולל הכשרה ספציפית, שמטרתה להתאים את הכשרת המורה הערבי לייחודיות החברה הערבית על מערכותיה ומוסדותיה. הקורסים בלימודי ההעשרה (תרבות האסלאם, מחשבת החינוך באסלאם, החברה הערבית בישראל, החברה הערבית בישראל ותרומתה לחינוך, זכויות אדם, אזרח ומיעוטים בישראל ובעולם) הנם הכרחיים, אך אין די בהם להכשרת מורים המסוגלים להתמודד עם תלמידים במצוקה ובמשבר על רקע של עוני ונחשלות. הקורסים חושפים את הסטודנט לייחודיות החברה הערבית והאסלאמית שאליה הוא שייך. מעניין שמקצת הקורסים מדגישים את ההיסטוריה על חשבון המציאות העכשווית (למשל, תרבות האסלאם, מחשבת החינוך באסלאם), חלקם מדגישים את "התרבות" על חשבון הכלכלה והפוליטיקה (למשל, החברה הערבית בישראל), ואחרים מתעלמים מהבעיות הכלכליות והחברתיות הבערות בחברה הערבית, "התיק החברתי שאתו הילד נכנס אל בין כותלי בית-הספר" (החברה הערבית בישראל ותרומתה לחינוך). הממצא הזה מחייב שלושה הסברים: 1. מרצים עיצבו את הקורסים על פי הכשרתם והתעניינותם או שליטתם בחומרים; 2. מרצים נמנעו מנושאים טעונים מבחינה פוליטית כמו דיון בבעיות הבערות בחברה הערבית, שרובן הן תוצר של הגדרת החברה הערבית כמיעוט תרבותי במדינה יהודית; 3. לא נמצאה ספרות רלוונטית שתשמש בסיס לדיון בסוגיות הקריטיות העכשוויות הנדונות בקורסי ההעשרה. כך או כך, אין סיבה להניח שהמכון הערבי מכתוב למרצה את התכנים של הקורסים, אך נראה שמקצת המרצים (בגלל עבודתם תחת המטרייה של מכללה יהודית ובגלל ההיסטוריה של חלקם עם הפיקוח הישיר והעקיף של משרד החינוך) הפעילו צנזורה עצמית וחיברו את הסילבוסים כמו שתואר כאן. כלומר, גוף הידע במעגל השני נוצל על מנת לחשוף את פרח ההוראה למורשתו הדתית (האסלאמית) והתרבותית (ערבית) הרלוונטית לתפקודו כמורה בחברה ערבית מוסלמית. עם זאת, גוף

הידע הזה לא התייחס דיו לסוגיות הכלכליות והחברתיות העששויות הבערות בחברה הערבית בישראל, וגם לא למצוקתו של התלמיד כפרט הגדל במשפחה ענייה, דלה ונחשלת.

הגוף השלישי, הכשרה ייחודית מזערית של המכון הערבי, מתייחס לרובדים הסוציו-תרבותיים של התלמידים הערבים. הסמינריונים בחטיבת החינוך (הבדלים בין תרבותיים, סוגיות מתקדמות בפסיכולוגיה התפתחותית, מגמות במדיניות החינוך, לימודי נשים ומגדר, מערך התפקידים בבית-הספר והינוך תלמידים ממשפחות במצוקה) מתאימים להכשרת מורים ערבים בישראל כך שיוכלו להתמודד עם תלמידים במצוקה ובמשבר. כל הסמינריונים התמקדו בחברה הערבית בישראל ובסוגיות אקטואליות: שוני תרבותי, מבנים פסיכולוגיים התפתחותיים, הבדלים בין מגדרים בקרב תלמידים ומורים כאחד, המערך המסייע בבית-הספר הערבי ודפוסי המודעות, הזיהוי וההתערבות עם תלמידים ממשפחות במצוקה ובמשבר. מה שייחודי בסמינריונים הוא שהנתונים העדכניים מהחברה הערבית מוסברים באמצעות תיאוריות כלליות תוך כדי ניהול משא ומתן על מידת ההלימה שלהן עם הממצאים של המחקרים האמפיריים. גוף הידע הזה מצומצם בהיקפו.

לעומת זאת, מצאנו בחוגים לגיל הרך ולחינוך המיוחד קורסים דיסציפלינריים שמתאימים הן להוראה במסלול המיוחד והן להכשרת מורים להתמודד עם תלמיד במצוקה ובמשבר (נכון - בשל אופיים של שני החוגים האלה), כמו הקורסים "דרכי עבודה עם הורים", "ילדים בסיכון בהקשר המשפחתי וסביבתי" במסלול לגיל הרך, והקורס "ילדים במצוקה ובסיכון" במסלול לחינוך המיוחד.

סיכום, דיון והצעות לעתיד

מצאנו שהמדיניות המוצהרת שעולה ממסמכי המוסד שחקרנו היא דידקטית. מושם בה דגש על ייחודיות החברה הערבית, אבל היא מתעלמת ממצוקת הפרט - ממש כמו שמתווי אריאב גורסים. משמעותה האופרטיבית של תפיסת עולם זו היא הכשרה בשלושה מעגלים: הכשרה מקיפה ומרכזית כללית רלוונטית לכל מורה; הכשרה ספציפית מצומצמת, שמטרתה להתאים את הכשרת המורה הערבי לייחודיות החברה הערבית על מערכותיה ומוסדותיה; והכשרה ייחודית מזערית וזניחה של המכון הערבי, שתכליתה להעלות למודעות וליצור מחויבות אצל מורי העתיד לכינון חברה צודקת

באמצעות התייחסות לרבדים הסוציו-תרבותיים של התלמידים הערבים. המדיניות הדידקטית, תוך כדי התעלמות ממצוקת הפרט, הולמת את מתוויו דו"ח אריאב, אשר אינם נותנים בתוכנית הלימודים לתואר ראשון בחינוך מקום רב להכשרת פרחי הוראה אשר מסוגלים להתמודד עם תלמידים במצוקה ומשבר. מדיניות זו גם משקפת את יכולתו של דו"ח אריאב להגביל את יכולתם של המוסדות להכשרת מורים ערבים לבטא את הייחודיות שלהם במתווים החדשים (אריאב, 2006א', 2006ב', 2008; אריאב וגרינפלד, 2007). המדיניות הדידקטית, אשר מתעלמת ממצוקת הפרט, הולמת את טענתו של אגבאריה (2010), שהכשרת פרחי ההוראה הערבים אינה מכירה בייחודיות החברה הערבית כמיעוט ילידי מופלה לרעה, החשוף למדיניות ממסדית רשמית שתכליתה לקבע את הנחיתות, את התלות ואת השוליות שלו על כל ההשלכות של מדיניות זו. "פרחי הוראה ערבים עוברים הכשרה להוראה בבית-ספר 'אוטופי' בתוך מציאות 'מדומיינת' שאין בה עוני, אלימות, אבטלה, חמולתיות, עדתיות והתכחשות לזכויות האישה..." (אגבאריה, 2010, עמ' 23). במילים אחרות, האוריינטציה הדידקטית אינה הולמת את העובדה שהתלמיד הערבי נכנס אל בין כותלי בית-הספר כשהוא נושא על גבו "תיק חברתי" ככד ודחוס הן בצרכים והן בבעיות חברתיות, שלא קיבלו מענה הולם קודם לכניסתו לכיתה. לנוכח הממצאים העגומים, אנו מציעים למקבלי ההחלטות במוסדות להכשרת מורים ערבים להיות ערים לחובתם המקצועית, להבין את הצרכים ואת הבעיות הייחודיות של התלמיד הערבי ולהכשיר מורים המסוגלים להתמודד עם תלמידים במצוקה ובמשבר. יש להפיץ ידע על אודות הנסיבות המטרידות שבהן גדל התלמיד הערבי. ובה בעת, יש לייצר ידע וחומרים הכוללים תיאור, אפיון, אבחון ואפילו הצעות קונקרטיות ואותנטיות למתן מענה לצרכים ולמשברים של התלמיד הערבי. חשוב לבנות תוכנית לימודים שתספק את הכלים למורים, שיוכלו להתמודד עם תלמידים במצוקה ובמשבר. בהקשר הזה אנו מציעים ללמד קורסים על "עוני, אבטלה והדרה", "בעיות חברתיות", "אוריינטציית עתיד" ו"צרכים ומשברים בגילים שונים". אנו מציעים להדגיש בקורסי הפסיכולוגיה את היסודות הרגשיים והתנהגותיים, ולא להמשיך ו"להיתקע" רק בוגנניציה וביכולת האינטלקטואלית של התלמיד. אנו מציעים להדגיש בקורסי הסוציולוגיה את הבעיות הסוציו-אקונומיות הבערות בחברה הערבית כמו האלימות, הבערות, הפשיעה ואובדן המצפן הקולקטיבי, תוך כדי התבססות על הנתונים העדכניים המתפרסמים על ידי ארגוני החברה האזרחית בחברה הערבית. מן הראוי שהספריות הערביות יתעדכנו בכותרים

העכשוויים בנושאי חברה, כלכלה, ומדיניות חברתית. אנו ערים לקושי של המרצים הערבים במוסדות הכשרת המורים לשנות את "הקונספציה" שהתרגלו אליה בהוראת תיאוריות שמקצתן אינן מותאמות לנו כמיעוט ילידי במדינה. לכן, זה המקום של מוסדות החברה האזרחית הרלוונטיים לסייע בארגון כנסים, ימי עיון, סדנאות ושולחנות עגולים בתוך המוסדות להכשרת מורים סביב הנושאים האלה.

ביבליוגרפיה

- Grinstein-Weiss, M., Fishman, G. & Eisikovits, (2005). Gender and ethnic differences in formal and informal help seeking among Israeli adolescents. *Journal of Adolescence*, 28, 765-779
- Ricoeur, P. (1981). What is a text? Explanation and understanding. In J.B. Thompson (Ed.), *Hermeneutics and the human science*. Cambridge: Cambridge University Press, 145-164
- Sherer, M. (2007). Advice and help-seeking intentions among youth in Israel: Ethnic and gender difference. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 3, 53-76
- אגבאריה, א' (2010). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. נצרת: דיראסאת - המרכז הערבי למשפט ומדיניות וועדת המעקב לענייני חינוך ערבי.
- אריאב, ת' (2006א). דו"ח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- אריאב, ת' (2006ב). "ועדת דוברת וההכשרה להוראה: מערכת של השפעות". בתוך: ד' ענבר (עורך), ועדת דוברת ומערכת החינוך (עמ' 152-165). ירושלים: מכון ון ליר.
- אריאב, ת' (2008). "ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד". בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 1-41). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- אריאב, ת' וגרינפלד, נ' (2007). "המתווים החדשים להכשרה להוראה בישראל: השלכות למכללות האקדמיות בישראל". ירחון מכון מופ"ת, 30, עמ' 4-7.
- בית-הספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (2008). ביטאון מכון מופ"ת מס' 31. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גילת, י' (2007). להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גילת, י', סעדה, נ' ושגיא ר' (2008). עמדות של מתבגרים ערבים כלפי פנייה לעזרה בקשיים לימודיים ובמצוקות אישיות. תל אביב: מכון מופ"ת.
- הכנסת (פברואר 2010). נתוני פשיעה בחברה הערבית בישראל. ירושלים: מרכז המחקר והמידע. <http://www1.cbs.gov.il/popistr/table2.pdf>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2009). האוכלוסייה בישראל, לפי קבוצת אוכלוסייה (יהודים ואחרים, והאוכלוסייה הערבית), מין וגיל. ירושלים. גדלה ב-4 יוני, 2009
- המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים (2010א). ידיעון המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים לשנת הלימודים 2010-2011. כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל.
- המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים (2010ב). עלון לנרשם ללימודים במכון האקדמי

- להכשרת מורים ערבים לשנת הלימודים 2010-2011. כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל. (ערבית).
- חליהל, א' (2008). "רווקות בקרב נשים ערביות: הגורמים להתרחבות התופעה במרכז ישראל וצפונה". בתוך: ע' מנאע (עורך), ספר החברה הערבית בישראל 2: אוכלוסייה, חברה, כלכלה, ירושלים (עמ' 283-312). מכון ון ליר.
- מחאג'נה, א' (2008). "לשכות הרווחה במגזר הערבי: בין פטיש השלטון המרכזי לסדן השלטון המקומי". הדעה הרווחת, 46, עמ' 15-20.
- מחאג'נה, א' (2008ב). צרכים לעומת שירותים מסייעים בבתי הספר בחברה הערבית. נצרת: וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי.
- מחאג'נה, א' (2009א). "מי עומד מאחורי נחשלות הלשכות לשירותים חברתיים בישראל?" דיראסאת, 1, עמ' 81-87. (ערבית).
- מחאג'נה, א' (2009ב). "עסקים למען החברה הערבית בישראל: בין המצוי לרצוי". דיראסאת, 2, עמ' 24-35. (ערבית).
- מחאג'נה, א' (2009ג). "עסקים למען הקהילה הערבית". הדעה הרווחת, 47, עמ' 19-24.
- מחאג'נה, א', אגבאריה, א', ואבו עוסבה, ח' (2009). "רווחה נפשית סובייקטיבית בקרב בני נוער ערבי בישראל: המצב הקיים וההשלכות של העדר מערך מסייע הולם". אלג'אמענה, 13, עמ' 1-40. (ערבית).
- מנסור, פ' (2006). תפיסתם של מתבגרים ערבים בישראל את הגורמים המסייעים ואת הגורמים המעכבים את התפתחות הקריירה המקצועית שלהם. עבודה לקבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת תל אביב.
- משרד החינוך התרבות והספורט (2005). דו"ח ועדת דוברת: כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התוכנית הלאומית לחינוך. ירושלים: מחבר.
- עברו, ג' (2010). "דו"ח סטטיסטי אינפורמטיבי על האלימות בחברה הערבית הפלסטינית בישראל". ג'דל, 6, עמ' 1-6.
- צדקיהו, ש', פישמן, ש', עילם, נ', ורוגן ח' (2008). חינוך כיתה. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). מסורות חזמים במחקר האיכותי. לוד: דביר.
- רינאווי, ח' (2003). החברה הערבית בישראל: סדר יום אמביוולנטי, ראשון לציון. המסלול האקדמי של המכללה למינהל.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל אביב: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה וישום. תל אביב: רמות.
- שרר, מ' (2007). "חיפוש עזרה בקרב בני נוער יהודי וערבי בישראל". בתוך: ר' גיורא, י' וזנר, פ' עזאיה ומ' ונדר-שוורץ (עורכים), נוער בישראל 2005 (עמ' 187-210). תל אביב: רמות.