

"חיים של ציפייה מתמשכת" בצל אבטלה בלתי נמנעת:

תרומתה של מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך

מבוא

התופעה של עודף מורים ערבים בישראל, שבה עוסק המאמר הזה, היא יוצאת דופן בהשוואה למגמה הגלובלית של השנים האחרונות ולפיה במדינות רבות ברחבי העולם החלו להתעורר חששות בדבר יכולתן לשמור על היקף מספק של כוחות הוראה איכותיים בשנים הבאות, עקב היווצרות מחסור במורים (Cooper & Alvarado, 2006; Eurydice, 2004, 2005; Guarino, Santibanez & Glenn, D., 2006; OECD, 2002, 2005; Burghes, Howson, Marenbon, O'Leary & Woodhead, 2009; The National Commission on Teaching and America's Future, 2008; White and Smith, 2005). לעומת זאת, בישראל, נרמה שהמצב הפוך כאשר מדובר ספציפית במורים הערבים. מצב זה של עודף מורים, הביא את שרת החינוך הקודמת, יולי תמיר, לצאת בפנייה, שהתפרסמה בתקשורת הערבית, להורים הערבים בבקשה שלא לשלוח את בניהם ואת בנותיהם ללמוד הוראה (ועדת החקירה הפרלמנטרית בנושא קליטת עובדים ערבים בשירות הציבורי בראשות חבר הכנסת אחמד טיבי, 2008; Panet, 2008). השרה גילתה בוועדה הנ"ל (להלן ועדת טיבי) שיש כ-8,000 מורים שממתינים למינוי במערכת החינוך ואין תקנים לקלוט אותם. במקום אחר ציינה השרה, שיש אפילו 11,000 מורים ערבים מחוסרי תעסוקה במערכת החינוך וכן שיכולת הקליטה של המשרד היא בין 300 ל-800 מורים בשנה, ועל כל האחרים נגזר להיות חיים של ציפייה מתמשכת (זליקוביץ', 2007).

נייר מדיניות זה מנסה לבחון את שורשי התופעה של עודף מורים שגורמת לאבטלה רבה בקרבם. ואולם, יותר משהמאמר מנסה להתחקות אחרי הסיבות מאחורי בחירות הסטודנטים והוריהם במוסדות להכשרת מורים, הוא מנסה להבין כיצד מרכיבים מסוימים במדיניות ההכשרה הראשונית (Pre-service training) להוראה בישראל תורמים ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמוסדות להכשרת עובדי הוראה (Teacher Training Colleges). בלי להמעט בחשיבות הגורמים האישיים והתרבותיים שמאחורי פנייתם ההולכת וגוברת של סטודנטים ערבים למוסדות להכשרת מורים (עליאן, זידאן ותורן, 2007; Eilam, Diab & Miari, 2009).

95
 2009; Toren & Iliyan, 2008; Fischl & Sagy, 2005; 2002) אין הגורמים הללו מענייניו של מאמר זה, אלא הוא עוסק במדיניות החינוכית הקיימת בהכשרת מורים בישראל. ניתן לייחס את אבטלת המורים הערבים לשתי סיבות מבניות. הראשונה היא תנאי האפליה בהם פועלת מערכת החינוך הערבי בישראל, והשנייה היא המדיניות החינוכית הנהוגה במערכת ההכשרה להוראה בישראל, שמייצרת עודף בוגרים ערבים. מאמר זה, כאמור, מתמקד בסיבה השנייה. ביחד עם זאת חשוב להבין, גם אם בקיצור נמרץ, איך תורמת אפליית המיעוט הערבי בחינוך (גולן-עגנון, 2004; זהר, 2008) ליצירת המצב הנ"ל. להמחשה, קהן (2009) הראה שהתקציב לשעות טיפוח המיועד לסיוע לתלמידים הבאים מרקע חברתי-כלכלי נמוך שמעביר משרד החינוך לחטיבות הביניים משקף אפליה ממוסדת ורבת שנים כלפי התלמידים הערבים: תלמיד יהודי מקבל פי חמישה שעות טיפוח מתלמיד ערבי. לפי אחת ההערכות, לסגירת הפער של שעות הוראה לתלמיד (1.84 בחינוך היהודי מול 1.62 בחינוך הערבי) יידרשו כ-3,200 משרות הוראה נוספות (ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי, 2006). לפי מסמך משותף של משרד החינוך וועדת המעקב לענייני חינוך ערבי, יהיה מחסור של 9,236 כיתות עד לסוף שנת 2012, חלק בגלל פער רב שנים בהקצאת משאבים, חלק נועדו להתמודד עם צרכים העתידיים (קשתי, 2008a). נציין, שמשרד החינוך ומשרד האוצר מתקצבים בערך כ-1,600 כיתות בלבד כל שנה, מהן כ-600 עבור החינוך הערבי (ועדת החינוך, התרבות והספורט, 2009). מן הסתם, לאלפי הכיתות החסרות דרושים, בהתאם, אלפי מורים. מספרים אלו מלמדים כי ניתן יהיה לקלוט יותר מורים ערבים במערכת מכפי שנעשה עד כה, אם יוקצו יותר תקציבים לסגירת הפערים האמורים. עוד ב-1992, הראה דוח רשמי של משרד החינוך שעל מנת להשוות את תנאי הלימוד בין החינוך הערבי לעברי יש צורך בתוספת של כ-5,000 משרות הוראה חדשות (Al-Haj, 2006). ביחד עם זאת, אפליית החינוך הערבי ומוסדות ההכשרה העומדים לרשותו אינם הנושאים שבהם עוסק מאמר זה, ומטרתו להתמקד בשאלה כיצד המדיניות החינוכית הקיימת יוצרת מצב בלתי נמנע של אבטלת מורים ערבים באמצעות שימור ארבעה קווי מדיניות:

א. ההתכחות לייחוד התרבותי לאומי של המורים הערבים והשיתוף המינימלי של המיעוט הערבי ומנהיגותו במעגלי קביעת המדיניות בהכשרת מורים, גורמים לכך שהאגרים המרכזיים שבפניהם ניצבים המוסדות הערבים אינם מקבלים מספיק ביטוי במדיניות הקיימת.

ב. מדיניות הקבלה הלא מתוכננת במוסדות ההכשרה להוראה מביאה למצב של ייצוג יתר של הסטודנטים הערבים במכללות האקדמיות לחינוך ולקליטה בלתי מרוסנת של סטודנטים ערבים במסגרת של המכללות להכשרה בחינוך העברי במסלולים הרגילים (המיועדים לסטודנטים היהודים) ולא במסלולים ייחודיים (המיועדים לסטודנטים ערבים בלבד).

ג. שיטת התקצוב הנהוגה מטעם משרד החינוך, אשר בנויה על תקצוב על פי מכסות, מעורדת את המכללות בחינוך העברי לקלוט אליהן סטודנטים ערבים, במיוחד בעיתות של ירידה במספר הנרשמים היהודים, על מנת לשמר את גודל התקציב שמגיע ממשרד החינוך. ד. המכללות הערביות, באישור משרד החינוך ובפיקוחו, מנהלות מדיניות של קבלה עודפת שבמסגרתה מכללות אלו מקבלות סטודנטים מעל למכסות המאושרות, מה שמצייף את השוק בעודף בוגרים.

במאמר חמישה חלקים: החלק הראשון מצביע על הספרות המחקרית הדלה בנושא הכשרת המורים הערבים, במיוחד סביב סוגיות הנוגעות לחקר מדיניות. החלק השני מתאר בקצרה את הבעיה של עודף בוגרים ערבים מהמוסדות להכשרת הוראה. החלק השלישי מספק קווי מתאר כלליים למדיניות הקיימת בהכשרת מורים בישראל. חלק זה מציג את ההתעלמות מהצרכים התרבותיים של המיעוט הערבי ומזהותו הקיבוצית במדיניות הקיימת ומצביע על המעורבות המינורית של המיעוט הערבי ושל מנהיגותו בקביעת המדיניות וקבלת ההחלטות בנוגע להכשרת המורים בארץ. החלק הרביעי מספק תמונת מצב מספרית של הכשרת המורים הערבים בישראל. בהתבסס על נתונים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס), אצביע בחלק זה על מגמת העלייה הדרמטית במספרי הסטודנטים הערבים במכללות לחינוך בכלל ובמכללות בחינוך העברי בפרט. החלק החמישי עוסק בשיטת התקצוב הנהוגה, שגורמת לכך שהמכללות בחינוך העברי מאזנות את הירידה העקבית במספר הנרשמים היהודים באמצעות גיוס סטודנטים ערבים. המאמר מסתיים בדיון במדיניות החינוכית הקיימת ובהצעות להתמודד עם הבעיה שהוצגה בו.

האג'נדה המחקרית

הספרות המחקרית בתחום של החינוך הערבי מצביעה בכיור על הפערים בתשומות של החינוך הערבי ביחס לחינוך העברי במדינת ישראל ובתפוקותיו, הן ברמת ההשכלה הבית-ספרית והן ברמת ההשכלה הגבוהה (למשל, עראר וחאג' יחיא, 2007; ותד, 2008; אבו-עסבה, 2007; אל-חאג', 1987, 1995, 2001; Amara; 2003, 2006; Al-Haj, 1995, 2006; Abu-Saad, 2006; Mustafah, 2006; Mazawi, 1994; Mari, 1978; Makkawi, 2002; Mar'i, 2002). ספרות זו מצביעה על אפליית של המערכת הערבית בקבלת תקציבים ובפיתוח תשתיות, בהכרה שהיא זוכה לה, כמו לדוגמה, בייצוג הנרטיב ההיסטורי של הפלסטינים בתכנית הלימודים ובשותפות, כמו למשל בזכות להשפיע על תכנים לימודיים ובהשתתפות בקבלת החלטות וקביעת מדיניות חינוכית. הספרות הנ"ל מרבה גם לעסוק בתפקידה של מערכת החינוך הערבי בניהול מערך השליטה כלפי החברה הפלסטינית בישראל באמצעות, בין היתר, הרקתה של תוכנית הלימודים מתכנים לאומיים והפיכת מערכת החינוך לאפיק מרכזי לקואופטציה של

אקדמאים ערבים ולהפיכתם למורים טכנוקרטיים וא-פוליטיים (Mazawi, 1994). בהקשר הזה, מקאווי (Makkawi, 2002) מבהיר היטב את הציפיות המנוגדות מהמורים הערבים בישראל. מצד אחד, המדינה מצפה שהמורים הערבים יפעלו לשימור יחסי ההגמוניה הקיימים בין קבוצות הרוב לבין המיעוט תוך קבלתם של יחסים אלה כטבעיים ומטיבים. מצד שני, החברה הערבית מצפה מהמורים שיתרמו לעיצוב תודעתם של התלמידים וזהותם הקיבוצית ויסייעו בידיהם בהשגת מוביליות חברתית בישראל.

ביחד עם זאת, ולמרות הכתיבה הסוציולוגית הענפה בתחום הסוציולוגיה של החינוך הערבי בישראל, טרם התבררו עד תומם תפקידם של המוסדות להכשרת מורים ואופן התפתחותם. מעיון חטוף בספרות העוסקת בהכשרת מורים בישראל, ניתן להתרשם שהיא ממעטת, מלבד במקרים בודדים, לעסוק בהכשרת המורים הערבים בכלל ובמדיניות החינוכית הנהוגה בתחום כפרט. באופן כללי, ספרות זו התחקתה על העמדות של התלמידים הערבים ועל ציפיותיהם ובתוך כך גם לעמוד על ההשפעה של השוני הקיים בזהותם התרבותית ביחס לשורה של נושאים כגון יחסי יהודים-ערבים וחינוך לרב תרבותיות, חינוך מיני, השכלה גבוהה, הישגיות וביצועים אקדמיים, שילוב וחינוך מיוחד, השואה והקשיים של המורים החדשים בתחילת עבודתם (Bar-Shalom, Diab & Rousseau, 2008; Diab & Mi'ari, 2007; Eilam, 2002; Ezer, Millet, & Patkin, 2005; Ezer & Sivan, 2005; Fischl & Sagy, 2005; Fresko & Nasser, 2001; Kalekin-Fishman, 2005; Luwisch, 2001; Nasser & Fresko, 2003; Patel & Khamis-Dakwar, 2005; Pessate-Schubert, 2005; Shamai & Paul-Binyamin, 2004; Shoham, Shiloah & Kalisman, 2003; Romi & Leyser, 2006; Rubin, Bar & Cohen, 2003; Toren & Iliyan, 2008; Wiesen, 1997).

הספרות המתמחה בהכשרת מורים בישראל בשפה העברית ממעטת גם היא לעסוק בהכשרת המורים הערבים. בין הדוגמאות המעטות המופיעות בספרות הזאת ניתן להצביע על עבודתם של כפיר, פרסקו, נאסר וארנון (1996) שעוסקת בהשתלבות בעבודה של בוגרי ההכשרה להוראה במכללת בית ברל; על עבודתו של אושרת (2000) שעוסקת במכללה להכשרת מורים יהודים ודרוזים כמסגרת חברתית משותפת; על מאמרו של נאסר (2001) שעוסק בקשר בין מאפיינים קוגניטיביים ואפקטיביים של סטודנטים להוראה ובהם הישגיהם בסטטיסטיקה; על מאמרם של עזר, מלאת ופטקין (2004) שמביא סיפורים של מורי מורים בהקשר רב-תרבותי; על עבודתם של עליאן ותורן (2006) שעוסקת באופן שבו תופסים סטודנטים את יעילותן של דרכי ההתנסות המעשית בהוראה; את מאמרם של ריכל ומור (2006) העוסק בהתנסות ובלמידה כפי שתופסים אותן סטודנטים להוראה בני תרבויות שונות; במאמרם של עליאן, זידאן ותורן (2007) העוסק במניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי; ובעבודתם של אלבאסל ופלאוט (2007) שמביאה את תוצאותיו של עקב שנערך אחרי בוגרי המכון הערבי האקדמי במכללה האקדמית בית ברל בשנים 1994-2007.

כאמר, הספרות הנ"ל מיעטה, אם בכלל, להתייחס לסוגיות הקשורות למדיניות הממשלתית ולמדיניות המוסדית של המכללות עצמן כלפי הכשרת המורים הערבים. סוגיות כמו מעמדן המשפטי של הכשרות המורים, התקצוב של משרד החינוך והפיקוח שהוא מעניק להן, הקשר בין המכללות לבין המועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) והמנגנונים הארגוניים והמשפטיים הדרושים להבטיח שהייחוד הלאומי, התרבותי, והדתי של המיעוט הערבי בישראל מוגן ומפותח אינם נידונים כלל בספרות של הכשרת המורים בישראל כאשר הדבר נוגע למורים הערבים. הגדילו לעשות כפיר ואריאב (2009) שבספרם האחרון העוסק בהכשרת המורים בישראל לא הקדישו אף לא מלה אחת להכשרת המורים הערבים, ובין מחבריו לא נמצא ולו כותב ערבי אחד. ביחד עם זאת, יש להודות, שנדמה שההיקף המינורי של העיסוק בסוגיות של מדיניות בהכשרת מורים ערבים משקף נאמנה את המגמה הכללית, שלפיה המחקר בהכשרת מורים בישראל ממעט לעסוק בסוגיות של מדיניות, בהשוואה למשל, לעיסוק בסוגיות פדגוגיות וקוריקולריות (בן פרץ, 1990; יוגב ויוגב, 2005).

חשוב לציין, שספרות זו התייחסה אמנם למחסומים בהם נתקלים אקדמאים ערבים כבואם להשתלב במשק הישראלי (וכתוצאה ממחסומים אלה פונים רבים מהם למקצוע ההוראה), אולם אין התייחסות מפורשת לדרכי ההתמודדות עם בעיית התעסוקה של מורים ערבים שכבר הוכשרו למקצוע זה ואין התייחסות למדיניות הקיימת בהכשרת מורים בישראל ולתפקידה ביצירת עודף של בוגרים ערבים. אל-חאג' לדוגמה, הצביע על מצוקת התעסוקה בקרב האקדמאים הערבים (אל-חאג', 1987; Al-Haj, 2003), עמד על קשייהם האקדמיים, החברתיים והתרבותיים (אל-חאג', 2001; Al-Haj, 2003) ובירר את מאפייני כוח ההוראה הערבי ואת מעמדם החברתי של המורים (אל-חאג', 1995). ביחד עם זאת, מיעט אל-חאג' להתייחס לסוגיות ספציפיות במדיניות הכשרת מורים כגון משילות, מעמד משפטי, תקצוב וכו'.

אינדיקטורים להיקף הבעיה

דוח מקנזי (Barber & Mourshed, 2007) בחן מערכות חינוך במדינות שונות במטרה להבין מדוע חלק מהרפורמות החינוכיות הקיימות מצליחות בעוד רבות אחרות נכשלות. בהקשר שבו אנו עוסקים, הדוח מצביע על החשיבות שבגיוסם של אנשים איכותיים למקצוע ההוראה. על פי הדוח, תהליכי הסלקציה של המועמדים למקצוע ההוראה בסניגפור ובפינלנד הם מהטובים ביותר בעולם. כך לדוגמה, בסניגפור רק אחד מתוך שישה מועמדים מתקבל להיות מורה ואילו בפינלנד רק אחד מתוך עשרה. הדוח מראה שהעדר שליטה על קבלת תלמידים למסלולי ההוראה גורם לעודף מורים ולאיכותם הירודה של כוחות ההוראה. בישראל הפכו הכשרות המורים להיות ברירתם של הסטודנטים שאפשרויות אחרות נחסמו בפניהם. חוסר ברירה הוא הצירוף המתאר נאמנה את בחירת הסטודנטים הערבים במכללות להוראה.

בשלהי שנות ה-80 הועסקו, 38.75 אחוז מהאקדמאים הערבים בישראל בהוראה, זאת בהשוואה לכ-15 אחוז בלבד בקרב עמיתיהם היהודים (אל-חאג', 1987). גם לאחר יותר מ-20 שנים בהן השתנו פני הכלכלה הישראלית מין הקצה אל הקצה, כתוצאה מתהליכי הליברליזציה וההפרטה (גוטוויין, 2001; סבירסקי, 2004; רם, 2005), נדמה כי מערכת החינוך עדיין משמרת את מרכזיותה כמקור תעסוקה לפלסטינים משכילים בישראל. הסקר החברתי-כלכלי של אגודת הגליל הצביע על כך שבשנת 2004 לימודי החינוך והכשרת המורים עדיין היוו את תחום ההתמחות הנפוץ ביותר בקרב הפלסטינים בישראל: 21 אחוז מהנשאלים דיווחו על התמחות בלימודי חינוך והכשרת מורים: 9.3 אחוז בקרב הגברים ו-36.8 אחוז בקרב הנשים (עמותת אלג'ליל, 2004).

רוח עמותת סיכוי לשוויון אזרחי (עואד וחידר, 2008), המסתמך על נתונים רשמיים מהדוח השנתי המסכם של נציבות שירות המדינה, מראה ששיעור האזרחים הערבים בשירות המדינה עומד על 5.9 אחוז בלבד מכלל המועסקים בשירות המדינה. ביחד עם זאת, הדוח מצביע על כך שאחוז העובדים הערבים האקדמאים (תואר ראשון או יותר) בשירות המדינה בשנת 2006 הוא מעל פי שניים מאחוזם בכוח העבודה האזרחי בכלל המשק, 44 אחוז לעומת 20 אחוז. ניתן לספק שני הסברים משלימים לנתונים הנ"ל: ההסבר הראשון כרוך בחסמים שעומדים בפני האקדמאי הערבי ובמכשולים שאיתם הוא מתמודד כשהוא מנסה למצוא משרה ההולמת את כישוריו בסקטור הפרטי. כך לדוגמה, לפי עמותת סיכוי, שיעור השכירים הערבים בתחום ההיי-טק עומד על 3 אחוז בלבד מסך-כל השכירים בתחום זה (גרינבאום, 2006) ואילו ההסבר השני כרוך בתפיסה שעל פיה משרה בשירות המדינה יציבה יותר למרות ההתפשרות הנדרשת למחזיקים בה ברמת השכר. לא מפתיע אם כן, שבצל האפשרויות המצומצמות להשתלבות בשוק העבודה הישראלי (גרא, 2005), צעירים ערבים פונים לתעסוקה במערכת החינוך משום שמערכת זו, אולי לצידה של מערכת הבריאות, היא אחת המערכות הציבוריות הבודדות שמאפשרות ביטחון תעסוקתי סביר, הן מאפשרות שימוש של העובד בהן בשפת אמו ומעניקות תעסוקה בקרבת מקום המגורים (Al-Haj, 2006). לא פלא שבהעדר סיכויים גדולים להשתלב הן במגזר הציבורי והן במגזר הפרטי בישראל, מגישים כל שנה אלפי מורים ערבים חדשים בקשות לתעסוקה במשרד החינוך. שרת החינוך לשעבר, יולי תמיר, תיארה את הבעיה:

"מה עושים עם עודף המורים? אנחנו מקטינים את המכסות למכללות להכשרת מורים אבל זה לא עוצר את כמות המורים, כי רוב, או חלק לא קטן מהמורים הם אנשים שעשו תואר באיזושהו תחום ואז הם עושים תעודת הוראה. אני לא יכולה לאסור על אף אחד לעשות תעודת הוראה. אני למשל לא יכולה לאסור על 5,000 איש ללמוד משפטים כל שנה למרות שאולי רבע מהם אם לא שמינית יקבלו עבודה כעורכי דין. בכל זאת חופש העיסוק לא מאפשר לי להגיד לאנשים, אל תלמדו. אני גם לא יכולה לסגור לגמרי את

המכללות במגזר הערבי כי בכל זאת צריך לייצר אנשים חדשים וצעירים ואני לא יכולה לסגור את המערכת. זאת אומרת, אנחנו נמצאים פה במצוקה שאני פונה תמיד ואני אומרת את זה מאוד בגלוי, גם לראשי המגזר וגם להורים, להפסיק לשלוח ילדים לעשות תעודת הוראה. זה לא עוזר, זה לא יוצר יכולת השתכרות יותר משמעותית, והיכולת להגדיל באופן משמעותי את מספר המורים בחמש השנים הקרובות היא יחסית קטנה" (ועדת החקירה הפרלמנטרית בנושא קליטת עובדים ערבים בשירות הציבורי בראשות חבר הכנסת אחמד טיבי, 2008).

לפי וורג'ן (2007a), בשנת הלימודים 2007 הוגשו סך הכול 7,749 בקשות להעברת מורים, לשיבוצם במערכת ולהשלמת משרתם, כש־4,865 מהן הן בקשות לשיבוץ של מורים חדשים. לפי אותו מקור גדל מספר בקשות השיבוץ מ־4,136 ב־2005 ל־4,865 בשנת 2007 (עלייה של כ־17.6 אחוז). חשוב לציין, כי רק אחוז קטן מהבקשות מאושרות. לדוגמה, לפי וורג'ן (2007a), מתוך 3,292 בקשות לשיבוץ במחוז הצפון, שהוא המחוז הגדול ביותר שבו מרוכזים מרבית בתי־הספר הערביים, אושרו רק 1,104 בקשות (33.5 אחוז). בהקשר זה, לא מפתיע ששיעור הנשירה בקרב המורים הערבים הוא נמוך יותר בהשוואה לעמיתיהם היהודים בכל דרגי החינוך ובכל אחת מהשנים החולפות לאחר הכניסה להוראה (למ"ס, 2006a). יש הערכות שונות בדבר מספר המורים הערבים שאינם מועסקים בהוראה אף שהוכשרו לכך; ההערכות המספריות הללו נעות בין 7,000 ל־12,000 מורים (וורג'ן, 2007a).

אבו־עסבה (אבו־עסבה, 2007) מציין, שמצוקת התעסוקה בקרב משכילים ערבים בגלל פניית רבים מהם לבית ברירה לתחום ההוראה גורמת לכך שהשכלתם של חלק גדול מהמורים הערבים אינה תואמת את תחום התמחותם (בעיקר בחטיבות העליונות) ולכך שהשכלתם של חלק גדול מהפונים למקצוע ההוראה גבוהה מן הנדרש לעיסוק במשרת הוראה. פניית משכילים ערבים רבים למקצוע ההוראה על רקע העדר אפשרויות תעסוקה אחרות ולא על רקע העדפה אישית, גורמת לעיתים קרובות לתסכול בעבודתם כמורים ולחוסר מוטיבציה מצידם (אבו־עסבה, 2007). כאן המקום לציין שהלחץ לתעסוקה בחינוך הערבי יצר מצב שבו יותר ויותר מורים ערבים מועסקים במשרה חלקית, גם אם יש באפשרותם לעבוד במשרה מלאה, שכן משרד החינוך מנסה לשכנע מורים רבים ככל האפשר בעבודה (וורג'ן, 2007a). בשנת 2007 (תשס"ז) עמד מספר הבקשות להשלמת משרה במחוז הצפון על 772, עלייה של 39.6 אחוז ביחס לשנת 2005 (תשס"ה) שבה נרשמו 553 בקשות כאלה. חשוב לציין, שבשנת 2005 אושרו באותו מחוז רק 161 מהבקשות (29.1 אחוז), ואילו בשנת 2007 אושרו רק 124 (16 אחוז) (וורג'ן, 2007a). מגמה זו של שיבוץ מורים במשרות חלקיות תוך שבירת תקני ההוראה לחצאי משרות ולפעמים גם לשלישים, תורמת לאי־הביטחון התעסוקתי של המורים הערבים והופך אותם ליותר פגיעים ולחיצים מול סמכותם ההולכת ומתעצמת של המפקחים והמנהלים, מה שעלול לגרום לשחיקה

מהירה יותר ולחוסר שביעות רצון בקרב המורים. בוועדת טיבי (2008), הודתה שרת החינוך דאז, יולי תמיר, בקיומם של יותר מדי מורים ערבים שעובדים במשרות חלקיות. לדברי תמיר, "זה מאוד פוגע ברמת ההוראה במגזר הערבי. מורה שעובד שש שעות ועשר שעות הוא לא חלק מהמערכת, הוא לא יוצא להשתלמות, אופק הקידום שלו מאוד בעייתי" (ועדת טיבי, 2008).

מדיניות הכשרת המורים בישראל

שגריר (2007) מציינת ששורשיהם של מוסדות ההכשרה בחינוך העברי צמחו מהזרמים הרעיוניים השונים של התנועה הציונית, מהתקופה שקדמה להקמת מדינת ישראל. מוסדות אלו משמרים עדיין, במידה כזאת או אחרת, את הפלורליזם הרעיוני שממנו צמחו ומשקפים אותו, לפחות בכל הנוגע להבדלים שבין המכללות בחינוך הממלכתי לבין החינוך הממלכתי-דתי, או כמה שנוגע לייחודם של הסימינרים החרדיים להכשרת מורים. לעומת זאת, ההיסטוריה של מוסדות ההכשרה בחינוך הערבי שונה (Nashwan, 2003; Tibawi, 1956). ככלל, המוסדות הללו התפתחו לאחר קום מדינת ישראל כחלק מהחינוך הממלכתי אליו הם שייכים עד היום. ביחד עם זאת, חשוב לציין שבחינוך הממלכתי עברי יש מכללות שמתמחות בספורט ובחינוך גופני (מכון וינגייט ומכללת אוהל), באמנות ובעיצוב (מכללת בית ברל ומכללת ויצ"ו), בהנדסה (מכללת אורט-בראודה), בחינוך הומניסטי יהודי (מכללת דויד ילין), באמנויות הבמה, במחול ובקולנוע (סמינר הקיבוצים), אבל המכללות בחינוך הערבי והמסלולים היחודיים לסטודנטים ערבים בחינוך העברי מציעים רפרטואר קבוע פחות או יותר של קורסים והתמחויות, ואין בהן כמעט ייחוד פדגוגי או תרבותי. למרות השונות הרבה בין מוסדות ההכשרה בישראל, מדיניות החינוך בישראל בהכשרת מורים מתעלמת בדרך כלל מהשונות הזאת, והיא קיימת בעיקר דה-פאקטו יותר מאשר די-יורה, כפי שנסביר להלן.

להבדיל מהאוניברסיטאות, שהפיקוח על התוכניות להכשרת מורים בהן נתון כולו בידי המל"ג כמו גם התנהלותן ותקצובן, שאר המוסדות להכשרת מורים בישראל, המכללות האקדמיות לחינוך והסימינרים החרדיים, פועלים בפיקוח של האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך ובתקצובו. על פי סעיף 27 לחוק המל"ג, התשי"ח-1958: "הוראות חוק זה יחולו גם על המדינה, אולם סעיפים 14, 15, 17 ו-17א' לא יחולו על מוסד להכשרת עובדי חינוך שהיא מקיימת". הסעיפים הנדונים עוסקים בהיותו של כל מוסד מוכר להשכלה גבוהה תאגיד (סעיף 14); בחופש הפעולה של מוסד אקדמי, לרבות קביעת תוכנית מחקר והוראה (סעיף 15); בהשתתפות המדינה בתקציבי המוסדות המוכרים להשכלה גבוהה על פי הצעת המל"ג (סעיף 17) ובקביעת אמות מידה שוויוניות לתקצוב מכספי המדינה (סעיף 17א). במלים אחרות, על פי סעיף 27 לחוק האמור, לא רק שתקצוב המוסדות להכשרת עובדי הוראה לא ייעשה לפי אמות המידה של תקצוב המוסדות להשכלה גבוהה (ואן גלדר, 2004), אלא שהמוסדות להכשרת

מורים אינם עצמאיים בקביעת תוכניות הלימודים והמחקר שלהם. כל מכללה שמעוניינת לפתוח תוכנית לימודים חדשה להכשרת מורים ולקבל תקצוב ממשרד החינוך עבור תוכנית שכזאת, צריכה לפנות בבקשה רשמית לאגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך. לאחר אישור התוכנית המלאה במשרד החינוך היא מועברת לאישור המל"ג, שהפיקוח שלה כאמור על מוסדות להכשרת מורים, מוגבל לתכנים האקדמיים בלבד. יתר על כן, פתיחה או סגירה של מסלול או התמחות תיעשה באישור האגף להכשרת עובדי הוראה (משרד החינוך, 2006).

בצל הפיקוח של משרד החינוך, מתקשים מוסדות ההכשרה בחינוך הערבי לפתח תוכניות לימוד ייחודיות ולהתנהל מול הקהילות הערביות וארגוני החברה האזרחית הערבית באופן עצמאי שיבטא את הייחוד התרבותי של המיעוט הערבי ואת זהותו הלאומית. החוק הנוכחי מחזק בעצם את תלותם של המוסדות להכשרת המורים הערבים במשרד החינוך ובאג'נדה של הכשרת המורים היהודים. החוזרים השונים של משרד החינוך למכללות מספקים דוגמאות שונות לאג'נדה זו. למשל, בחוזר של ד"ר שרה זיו, מנהלת האגף להכשרת עובדי הוראה, מתאריך 22 באפריל 2007, שכותרתו "מערכת החינוך חוגגת 60 שנה לישראל: השווה והשונה ואיך נשנה", היא מודיעה לכל ראשי המכללות לחינוך ומנהלי הסמינרים למורים שבשנת הלימודים תשס"ח/2007/8 תציין מערכת החינוך 60 שנה למדינת ישראל ושהכשרת המורים בישראל נרתמת לנושא ומבקשת להציע פעילויות מתאימות. ד"ר זיו מבקשת שכל מכללה תקים צוות היגוי שיבחן את הנושא ויציע דרכים ליישום (משרד החינוך, 2007). ובכן, הפיקוח של משרד החינוך על המכללות הערביות בסופו של יום מעצים את יכולתו של המשרד לשלוט בחינוך הערבי לא רק באמצעות המערכת הבית-ספרית אלא גם דרך מערכת ההכשרה (Al-Haj, 2006).

בשנים האחרונות הוקמו ועדות רבות לבחינת מצב המכללות להכשרה להוראה (המל"ג, 2006a; וורג'ן 2007b), וביניהן הוועדות של תמר אריאב ויעקב כץ (2003-2005), של נעמה צבר בן-יהושע (2003-2005), של איציק תומר (2004), של יחזקאל טלר (2005-2006) ושל תמר אריאב (2005-2006). ניתן להצביע על מספר מגמות מרכזיות שעולות מהדוחות של הוועדות הנ"ל: צמצום מספר המכללות האקדמיות להכשרת מורים; התביעה להעברת הפיקוח על המכללות האקדמיות להוראה ותקצובן ממשרד החינוך למל"ג; המשך תהליך האקדימיזציה של מוסדות ההכשרה והחלת אמות מידה משותפות להכשרה להוראה לכל המוסדות; צמצום היקף השעות הנדרש; הדגשת לימודי ליבה משותפים והמשך ההתייחסות האוניברסלית להכשרת המורים בישראל. מכנה משותף בולט של כל הוועדות הנ"ל הוא המשך ההתעלמות מהייחוד הלאומי והתרבותי של הכשרת המורים הערבים ומהצורך בשיתוף משמעותי של החברה הערבית ומנהיגותה בגיבוש המדיניות של ההכשרה להוראה בישראל. בכך, ממשיכות הוועדות הנ"ל מסורת ארוכת שנים של התעלמות ממשמעותה של הכשרה להוראה בקרב מיעוט לאומי. הוועדות הממלכתיות והמקצועיות אשר הוקמו לבחינת מצבה של מערכת החינוך הערבית ולהמליץ על דרכים לקידומה (אבו-עסבה, 2007) והוועדות שהוקמו ספציפית

בנושא ההכשרה להוראה (דרור, 2009; כפיר ואריאב, 2004) לא עסקו במישרין בנושא הכשרת המורים הערבים ולא נדרשו להשלכות של הייחוד הלאומי והתרבותי של המיעוט הערבי לגבי מדיניות הכשרת המורים בישראל. יוצא דופן במידת מה הוא הדוח שיצא מטעם ארגון המורים בשנת 1988 ובו ביקורת ספציפית על הכשרת עבודי ההוראה הערבים והצעה לפתיחת מכללה חדשה למורים ערבים באזור הגליל (Al-Haj, 2006).

ההתעלמות מייחודו התרבותי והלאומי של החינוך הערבי ושל מערכת ההכשרה שלה הוא זקוק הולך יד ביד עם השיתוף המינורי, המזדמן והלא מחייב של המיעוט הערבי ומנהיגותו (אבו-עסבה, 2007). השיתוף השולי של נציגי החברה הערבית בולט לעין, למשל, בתת הייצוג של המיעוט הערבי במשרד החינוך, באגף להכשרת עובדי הוראה ובמכללות להכשרת מורים. כיום עובדים רק כ-129 עובדים ערבים, המהווים 6.4 אחוז מכלל כוח האדם במטות המשרד ובמחוזותיו השונים (ועדת טיבי, 2008). תמונה דומה עולה גם בתחום של הכשרת מורים. לדוגמה, באגף להכשרת עובדי הוראה יש שני עובדים ערבים מתוך 41 עובדים באגף (משרד החינוך, 2008a). ב"ת-הספר למחקר ולפיתוח תוכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (מופ"ת), שהוא חלק מן האגף להכשרת עובדי הוראה, כמעט שלא מעסיק מרצים או פקידים ערבים קבועים (מופ"ת, 2009). באשר לסגל האקדמי והמנהלי במכללות, מהדוח של עמותת סיכוי (עואד, 2008) עולה, שאם לא לוקחים בחשבון את המכללות הערביות העצמאיות להכשרת עובדי הוראה (מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה ומכללת אלקאווסמי בבאקה אלגרבייה והמכללה הערבית להכשרת עובדי הוראה בחיפה), אחוז הערבים בסגל ההוראה עומד על 177 עובדים שהם 6.7 אחוז מהסגל ומספר הערבים המועסקים בסגל הטכני והמנהלי הוא כ-45 איש, שהם כ-0.75 אחוז, מכלל העובדים המנהליים והטכניים. לעומת זאת, כאשר לוקחים בחשבון את שלושת המכללות הערביות, מספר הערבים בסגל ההוראה מגיע ל-369, שהם 13.8 אחוז ומספר הערבים המועסקים בסגל הטכני והמנהלי הוא 156 שהם כ-2.6 אחוז. הנתונים הנ"ל מלמדים לא רק על חוסר שיתוף של האזרחים הערבים במוסדות להכשרת הוראה ולהעדר ייצוג שמשקף את שיעורים באוכלוסייה, אלא גם על חולשת המכוונות הרב-תרבותית של מוסדות ההכשרה בחינוך העברי בהם, כאמור, אחוז הערבים המועסקים בסגל הטכני והמנהלי הוא פחות מאחוז אחד, בשעה שאחוז הסטונדטים הערבים במכללות האקדמיות לחינוך הוא 31.2 אחוז, כפי שנפרט בהמשך.

באשר לנושא הספציפי של העודף הגדול של מורים במגזר הערבי, על אף שבעיה זו ידועה לכלל הגורמים הנוגעים בדבר זה שנים רבות, הנושא לא נדון כמעט בדוחות רשמיים או בהמלצות של הוועדות הנ"ל. בדוח ועדת דוברת, למשל, שהוגש בראשית שנת 2005, מוקדשים מספר פרקים לדיון בנושא החינוך הערבי ולנושא הכשרת המורים, ועם זאת, מצוקת התעסוקה בקרב משכילים ערבים, המביאה להיווצרות עודף גדול במיוחד של מורים במגזר הערבי, אינה נזכרת בובמפורש. בפרק שבו הוועדה ממליצה לצמצם את מספר המוסדות להכשרת מורים,

הרוח קובע כי יש לצמם את מספר המוסדות המכשירים מורים וכי בד בבד יש לקחת בחשבון שיקולים גיאוגרפיים, את הייחודיות של תחומי ההכשרה שבהם מתמחים המוסדות ואת צורכי הקהילות השונות (ועדת דוברת, 2005). גם ברוח הוועדה לתכנון צמצום מספרן של המכללות האקדמיות לחינוך בשנת 2004, ועדת תומר, לא מוזכר במפורש עודף המורים הערבים (משרד החינוך, 2004). נציין גם שדוח ועדת המשנה של הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) של המל"ג, לקידום ההשכלה הגבוהה בקרב האוכלוסייה הערבית בישראל בראשות פרופסור מאג'ד אלחאג' בשנת 2001, לא התייחסה לנושא (אלחאג', 2001). דוגמה ערכנית אחרת להעדר טיפול בנושא ולעדויות הנמוכה שלה הוא זוכה, היא תוכנית הפעולה האחרונה של משרד החינוך שבמסגרתה הוקמו ארבע ועדות עבודה משותפות למשרד החינוך ולוועדת המעקב העליונה של האזרחים הערבים בישראל לגיבוש המלצות לקידום החינוך הערבי (קשתי, 2008a). ארבע הוועדות הללו עסקו במחסור בכיתות לימוד, בהישגי התלמידים, בטיפול בתלמידים לקויי למידה ובתוכניות הלימודים בבתי-הספר הערבים. אף לא אחת מהן עסקה במישרין בהכשרת המורים הערבים, או בנושא האבטלה שממנה הם סובלים עם תום לימודיהם.

המוסדות להכשרת מורים בישראל: תמונת מצב

מעיון ברשימת המוסדות לפי סוג הפיקוח של האגף להכשרת עובדי הוראה (משרד החינוך, 2009a) עולה שקיימות 16 מכללות בחינוך הממלכתי, כולל בית-הספר למחקר ולפיתוח תוכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (מופ"ת), 13 מכללות בחינוך הממלכתי דתי ועוד 29 סמינרים המכשירים מורים לחינוך החרדי שאינם מוסדות אקדמיים (וורג'ן, 2007b; דגן-בוזגלו, 2007). נתוני הלמ"ס מהשנים 2007-2008, המפורטים בטבלה 1 למטה, מלמדים על כך שמספר הסטודנטים בחינוך העברי במכללות הנמנות עם החינוך העברי (הממלכתי, הממלכתי-דתי, והחרדי) הוא 33,893 סטודנטים (מתוכם 3,327 סטודנטים ערבים), לעומת 2,827 סטודנטים בארבע המכללות הנמנות עם החינוך הערבי: המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל בחיפה; מכללת סכנין – מכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה; אלקאסמי – מכללה אקדמית לחינוך והמכון האקדמי להכשרת מורים ערביים במכללת בית ברל (למ"ס, 2005a). סך הכול מספר הסטודנטים הערבים בחינוך העברי והערבי הוא 6,154, שכאמור 54 אחוז מתוכם לומדים במכללות החינוך העברי, בעיקר במסלולים היחודיים של הסטודנטים הערבים במכללות השונות: במסלול למורים דרוזים במכללה לחינוך ע"ש א"ד גורדון בחיפה; במסלול למורים בדואים במכללה לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע; במסלול למורים בדואים במכללה האקדמית אחווה; במסלול למורים ערבים עבור החינוך המיוחד במכללה לחינוך ע"ש דויד ילין; במסלול למורים בדואים במכללת אורנים ובמסלול למורים בדואים במכללת אוהלו (משרד החינוך, ל"ת).

המסלולים הנ"ל בעצם משעתקים את שיח "בני המיעוטים" אותו נוקט משרד החינוך ובמסגרתו החברה הערבית בישראל מפוצלת ומפולחת לצורכי שליטה ובקרה (Abu-Saad, 1980; Al-Haj, 1995; Lustick, 2006) על בסיס מפתח עדתי: מוסלמים, דרוזים, נוצרים וברואים. בפועל, לעיתים קרובות, אל המסלולים הייחודיים כביכול מתקבלים סטודנטים מכל העדות. לעומת זאת, 46 אחוז בלבד מהסטודנטים הערבים לומדים בחינוך הערבי. כאשר מחשבים את שיעור הסטודנטים הערבים בחינוך הממלכתי-עברי עצמו, מגלים שהוא עומד על 24 אחוז.

טבלה 1: מוסדות להכשרת עובדי הוראה

2007/08	2006/07	1999/00	1994/95	1989/90	1979/80	1969/70	
							מספר המוסדות
							– סך הכול
60	(58)	43	34	29	55	41	
							מספר התלמידים
							– (2)(1) סך הכול
36,720	34,221	31,063	19,573	12,909	11,770	5,364	
							חינוך עברי
							מוסדות
56	55	40	31	27	53	40	
							מספר תלמידים
33,893	30,557	28,442	18,380	12,333	11,285	4,994	
							אחוז הגברים
17.5	18.6	16.6	16.3	16.6	10.3	13.9	
							אחוז בעלי תעודת בגרות (3) (4)
94.3	94.4	94.8	90.0	84.3	58.3	27.8	
							חינוך ערבי
							מוסדות
4	4	3	3	2	2	1	
							תלמידים
							– סך הכול (5)
2,827	3,664	2,621	1,193	576	485	370	
							אחוז הגברים
7.0	7.8	7.8	16.2	22.9	45.2	46.9	
							אחוז בעלי תעודת בגרות (3)
97.7	97.4	97.2	87.8	77.2	

1. לא כולל תלמידים במסגרת לימודי המשך – בתשס"ח 9,522. מהם 1,570 תלמידים לקראת תעודת "מורה מוסמך בכיר" ו-5,384 תלמידים לקראת תעודת "בוגר בחינוך" (B.Ed.), ראה מבוא.
 2. כולל תלמידים במסלול למורים לכיתות ז'-י' הלומדים במכללת אורנים ורשומים כסטודנטים באוניברסיטת חיפה (292 בתשס"ח).
 3. בשנים תשמ"ה-תש"ן כולל תלמידים שנבחנו בכל בחינות הבגרות, אך לא קיבלו את תוצאותיהן עד מועד הסקר.
 4. החל בשנת תשנ"ו נכללו גם תלמידים במוסדות החרדיים שעמדו בהצלחה בבחינות גמר במכון סאלד.
 5. בנוסף לאלה, תלמידים ערבים הלומדים בחינוך העברי (בתשס"ח כ-3,327).
- מקור: למ"ס (2008a).

באשר לנגישות הסטודנטים הערבים למוסדות ההכשרה להוראה, חשוב לציין שבעשור שבין 1990 ל-2000 גדל מספר התלמידים הכללי (יהודים וערבים) ב-140 אחוז במוסדות אלו, כאשר החינוך העברי גדל ב-130 אחוז והחינוך הערבי גדל ביותר מ-350 אחוז (למ"ס, 2005b). בעשור הבא, לפי הנתונים של הלמ"ס המפורטים בטבלה 2 למטה, אחוז הסטודנטים הערבים לתואר ראשון באוניברסיטאות עלה מ-6 אחוז בשנים 1999-2000 ל-9.05 אחוז ב-2007-2008, ובמכללות האקדמיות עלה שיעורם מ-2.5 אחוז ל-6 אחוז באותן שנים. לעומת זאת, עלה אחוז הסטודנטים במכללות להכשרת מורים באופן דרמטי מ-15 אחוז ב-1999-2000 ל-31.2 אחוז בשנים 2007-2008. הנתונים מראים כי הסטודנטים הערבים הם במצב של תתי-ייצוג בכל המוסדות להשכלה גבוהה, מלבד במוסדות להכשרת מורים שבהם יש לסטודנטים הערבים ייצוג יתר. להזכיר, האזרחים הערבים בישראל מהווים כ-20 אחוז מכלל אוכלוסיית ישראל (למ"ס, 2008b). כאן המקום לציין שבאוניברסיטאות הישראליות לומדים בנוסף, מאות של סטודנטים בחוגים השונים להוראה. לפי וורג'ן (2007b) בשנת 2006-2007 עמד סך כולל מספר הסטודנטים להוראה באוניברסיטאות על 961. למרבה הצער, אין בנמצא נתון לגבי אחוז הסטודנטים הערבים מתוכם.

טבלה 2: סטודנטים ערבים במערכת השכלה גבוהה בשנים נבחרות

2007/08		2005/06		1999/00		סוג מסגרת לימודים
אחוז הסטודנטים הערבים	מספרים מוחלטים	אחוז הסטודנטים הערבים	מספרים מוחלטים	אחוז הסטודנטים הערבים	מספרים מוחלטים	
10.04	268,310	9.1	245,349	6.4	212,476	סה"כ
9.05	120,990	8.2	123,032	6.0	113,010	אוניברסיטאות (בלי האוניברסיטה הפתוחה)

6.1	42,631	5.5	41,134	3.5	32,738	האוניברסיטה הפתוחה
6.0	76,687	5.3	58,703	2.5	33,250	מכללות אקדמאיות
31.2	28,002	30.4	22,480	15.0	33,478	מכללות אקדמאיות לחינוך

* החל מתשס"ג שונה סיווג הלמ"ס לפי קבוצת אוכלוסייה ולכן יש להיזהר בהשוואת הנתונים הרבי-שנתיים. מקור: למ"ס (2008 א) ודוח הוועדה הציבורית לבחינת מערכת השכלה גבוהה בישראל (2007).

בעשר השנים האחרונות, מ-1997-1998 ועד 2007-2008, כפי שמפורט בטבלה מספר 3 למטה, עלה מספר הסטודנטים הערבים מ-3,619 ל-6,154: עלייה של כ-70 אחוז. בתוך כך ובין אותן שנים, עלה מספר הסטודנטים הערבים במכללות להוראה בחינוך הערבי ב-33.4 אחוז (מ-2,119 ל-2,827) ואילו מספר הסטודנטים הערבים במכללות להוראה בחינוך העברי רשם עלייה דרמטית של 121.8 אחוז (מ-1,500 ל-3,327). נציין גם, שבאותן שנים ירד מספר הסטודנטים היהודים בחינוך הממלכתי העברי בכ-15.9 אחוז (מ-12,450 ל-10,460). בהקשר זה, שנת 2000-2001, היא בעצם שנת מהפך. בשנה זו, לראשונה, מספר הסטודנטים הערבים בחינוך העברי, לרבות במסלולים הייחודיים לערבים בו, היה גדול ממספר הסטודנטים הערבים במכללות הערביות עצמן. על אף שבשנת 2001, נפתחה מכללה ערבית חדשה בסכנין, מגמה זו של קליטת יותר סטודנטים ערבים בחינוך העברי מאשר בחינוך הערבי המשיכה לאורך כל השנים, מלבד משנת 2004-2005, עד לשנת 2007-2008, שבה, כאמור, 54 אחוז מהסטודנטים הערבים למדו במכללות של החינוך העברי לעומת 46 אחוז בחינוך הערבי.

ניתן לייחס את המגמה הגוברת של פניית סטודנטים ערבים ללימודים במכללות בחינוך הערבי לשתי סיבות עיקריות: הסיבה הראשונה היא העובדה שמכללות בחינוך הערבי מציעות לא אחת, לסטודנט הערבי ללמוד בשפה הערבית במסגרת המסלולים המיועדים לסטודנטים הערבים. בכך, מציעות המכללות בחינוך הערבי הכשרה בשתי שפות: עברית במסלולים הרגילים (שבהם לומדים בעיקר סטודנטים יהודים) וערבית במסלולים המיוחדים לערבים (בהם לומדים רק סטודנטים ערבים). האפשרות הזאת מגבירה את כושר התחרות של המכללות של החינוך הערבי מול המכללות בחינוך הערבי שמציע הכשרה אך ורק בשפה הערבית. המסלולים הייחודיים לסטודנטים הערבים אמורים, על פי הגדרתם על ידי משרד החינוך ועל פי הייעוד שנקבע להם, להכשיר ספציפית סטודנטים מפלחי אוכלוסייה מאוד מוגדרים בחברה הערבית, בעיקר בדואים ודרוזים. נראה שפילוח זה מגביר את כושר המשיכה של חלק מהמסלולים עבור סטודנטים מהמגזרים הנ"ל (Authman-Daas, Bar-Shalom & Bekerman, 2009), בגלל סיבות כמו ייחוד תרבותי (המסלול למורים ערבים דרוזים במכללת גורדון) וקרבה

גיאוגרפית (לדוגמה, בהעדר מכללה ערבית בדרום, שני המסלולים במכללת קיי ובמכללת אחווה מצליחים למשוך אליהם בעיקר, אך לא רק, סטודנטים ערבים בדואים מאזור הנגב). הסיבה השנייה קשורה בכך שהמכללות בחינוך העברי מעוניינות לאזן את הירידה העקבית במספר הנרשמים היהודים אליהן באמצעות גיוס סטודנטים ערבים, הן אל תוך המסלולים המיועדים לסטודנטים הערבים והן למסלולים הרגילים המיועדים בדרך כלל לסטודנטים היהודים. המטרה היא לגייס הכנסה נוספת של שכר לימוד ולהבטיח שהתקצוב של משרד החינוך, המחושב על פי מספר הסטודנטים, לא ייפגע כתוצאה מהירידה במספר הסטודנטים היהודים. להלן, נדון בסיבה האחרונה בפורטרוט.

טבלה 3: סטודנטים ערבים ויהודים במוסדות להכשרת עובדי הוראה בישראל בשנים

2007/08–1997/08

סטודנטים ערבים בחינוך הערבי והעברי	סטודנטים ערבים בחינוך הערבי ממלכתי	סטודנטים ערבים בחינוך העברי (6)	סטודנטים יהודים בחינוך העברי	סטודנטים יהודים בחינוך העברי ממלכתי	סטודנטים (ערבים ויהודים) בחינוך העברי ממלכתי	סטודנטים יהודים בחינוך העברי ממלכתי דתי	סטודנטים יהודים בחינוך העברי חרדי	סטודנטים בחינוך העברי	
3,619	2,119	1,500 (1)	22,357	12,450	13,950	5,725	4,182	23,857	-1997 1998
4,010	2,110	1,900 (1)	24,471	12,958	14,858	5,890	5,623	26,371	-1998 1999
4,821	2,621	2,400 (1)	26,042	12,952	15,352	6,743	6,347	28,442	-1999 2000
5,564	2,676	2,888 (2)	26,260	12,401	15,289	6,760	7,099	29,148	-2000 2001
6,778	3,061	3,717 (2)	27,044	11,414	15,231	6,819	8,711	30,761	-2001 2002
7,381	3,581	3,800 (3)	27,572	11,552	15,352	7,008	9,012	31,372	-2002 2003
7,522	3,633	3,889 (4)	27,251	10,986	14,875	6,921	9,317	31,104	-2003 2004
7,807	4,047	3,760	27,384	10,588	14,348	6,648	6,347	31,144	-2004 2005
7,132	3,450	3,682	27,619	9,855	13,567	6,693	11,041	31,301	-2005 2006
----	3,664	---- (5)	-----	---	13,026	6,572	10,958	30,557	-2006 2007
6,154	2,827	3,327	30,566	10,460	13,787	6,714	13,392	33,893	-2007 2008

1. כ-400 מהם לומדים במסגרת כיתות מיוחדות לסטודנטים הערבים.
2. כ-700 מהם לומדים במסגרת כיתות מיוחדות לסטודנטים הערבים.
3. כ-970 מהם לומדים במסגרת כיתות מיוחדות לסטודנטים הערבים.
4. משנת 2003-2004, הלמ"ס אינה מדווחת על מספר הסטודנטים בכיתות המיוחדות.
5. בשנתון מס' 57 לשנת 2007 לא מצוין מספר הסטודנטים הערבים בחינוך העברי. המדווח מתייחס לשנת 2005/06 במקום 2006/07. המספר המדווח הוא 3,682 (השנתון הסטטיסטי לישראל, מס' 58). כאמור, אותו מספר (3,682) מדווח שנה מוקדם יותר ב-2005/06 (השנתון הסטטיסטי לישראל, מס' 57). מכאן, לא נכללו נתונים לגבי שנת 2006-2007 ביחס למספר הסטודנטים הערבים בחינוך העברי.
6. הסטודנטים הערבים בחינוך העברי רובם ככולם לומדים בחינוך הממלכתי.

מקור: בהתבסס על למ"ס, השנתונים הסטטיסטיים לישראל מהשנים 1997/08 ועד 2007/08: מס' 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57 (למ"ס, 2006b), 58, 59.

גיוס לשם תקצוב

נתוני המל"ג מצביעים על כך שאמנם במהלך רוב שנות ה-90 עלה מספר המועמדים ללימודי חינוך והכשרה להוראה, אך מתחילת עשור זה חלה ירידה עקבית במספר המועמדים ללימודים אלו. הנתונים מראים שמספר המועמדים עלה בראשית העשור של שנות ה-90 מ-1,100 עד לשיא של 1,900 בשנים 1998/9, שלאחריהן חלה ירידה רצופה במספר המועמדים ללימודי חינוך והוראה עד לשפל של 950 נרשמים ב-2005 (מל"ג, 2006b). הנתונים האחרונים של בתי-הספר לחינוך באוניברסיטאות, המכשירים את המורים ללמד בבתי-הספר התיכוניים, גם הם מחזקים את הרושם של ירידה ניכרת בפנייה ללימודי חינוך והוראה. מהנתונים עולה כי בחמש השנים האחרונות נרשמה ירידה של כמעט 50 אחוז במספר מקבלי תעודות ההוראה (קשתי, 2008b). הירידה הזאת התעצמה בשנים האחרונות עד כדי חשש מיצירת מצב של מחסור במורים. ובכן, יוגב (2006) מראה שכבר קיים מחסור ניכר במורים צעירים, בפרט בחטיבה העליונה, הנובע לא רק מקליטה מעטה של בוגרים צעירים מהמוסדות להכשרת מורים, אלא בעיקר מהשפל בביקוש ללימודי הוראה, המתבטא בירידה ניכרת במספר הנרשמים להכשרה להוראה. ירידה זו נעוצה, בין היתר, בפחות המתמשך במעמדו של המורה ובתנאי השכר שלו (נתן, 2006).

ניתן לראות את הירידה במספר הסטודנטים להוראה בחינוך הממלכתי עברי בטבלה 3 למעלה. הנתונים בטבלה זו מראים, שמתחילת העשור הזה ירד מספר הסטודנטים בחינוך הממלכתי העברי מ-15,352 בשנת 1999-2000 עד ל-13,026 בשנת 2005-2006 (ירידה של כ-15 אחוז) ואילו בשנתיים האחרונות, בין 2006/07 ו-2007/08, המספר עלה ל-13,787 (עלייה של 5.8 אחוז). בתוך כך, ירד מספר הסטודנטים היהודים מ-12,952 בשנת 1009-2000 עד 9,855 בשנת 2005-2006 (ירידה דרמטית של כ-23.9 אחוז). מאותה שנה ועד 2007-2008

עלה מספר הסטודנטים היהודים מ-9,855 עד ל-10,460 (עלייה של 6.1 אחוז). ניתן לראות את העלייה של השנתיים האחרונות כתגובה למחסור המתמשך של השנים האחרונות במורים ולעובדה שבשנת 2007 משרד החינוך החל ליישם את רפורמת אופק חדש, אשר אמורה, בין היתר, להיטיב עם מורים חדשים שיאותו להשתתף בה באמצעות העלאת שכרם ההתחלתי. ואולם, יש לשים לב לכך שבין 1999/00 ו-2006/07 עלה מספר הסטודנטים בחינוך הערבי מ-2,621 ל-3,664 (עלייה דרסטית של כ-39.7 אחוז) ואילו בין 2006/07 ו-2007/08 מגמת העלייה התהפכה בצורה דרמטית ואנו עדים לירידה במספר התלמידים מ-3,664 ל-2,827 ב-2007/08 (ירידה של 22.8 אחוז בשנה אחת). במלים אחרות, המגמה בחינוך הממלכתי ערבי הפוכה מזו שקיימת בחינוך הממלכתי עברי. בהקשר זה, יש לשים לב גם שבין 2005/06 ו-2007/08 ירד מספר הסטודנטים הערבים במכללות להוראה בחינוך הערבי והעברי מ-7,132 ל-6,145; ירידה של 13.7 אחוז. ירידה זאת (978 סטודנטים במספר) מורכבת מירידה של 355 סטודנטים במכללות בחינוך העברי (שמהווים ירידה של 9 אחוז) ועוד 623 סטודנטים במכללות של החינוך הערבי (שמהווים ירידה של 18 אחוז). הירידה במספר הסטודנטים הערבים במכללות של החינוך הערבי היא, אם כן, כפולה מהירידה במספר הסטודנטים בחינוך העברי. למרבה הצער, אין בנמצא נתונים לגבי התפלגות מספר הסטודנטים הערבים בחינוך העברי בין המסלולים הייחודיים (המיועדים לסטודנטים הערביים בלבד) לבין המסלולים הרגילים (המיועדים בעיקר לסטודנטים היהודים, אך מקבלים גם סטודנטים ערבים). הנתונים שפירטנו לעיל מעמידים במרכז שתי סוגיות חשובות: הראשונה היא, שככל הנראה, הנפגע העיקרי מהירידה במספר הסטודנטים הערבים במכללות להוראה הן המכללות של החינוך הערבי ולא המסלולים הייחודיים במסגרת המכללות של החינוך העברי. ירידה במספר הסטודנטים משמעותה, כפי שאפרט בהמשך, פחות תקציבים ותקנים. הסוגיה השנייה קשורה במה שנראה ככישלונן של המכללות הערביות בתחרות על הסטודנט הערבי ובהבדלת עצמן מהמכללות בחינוך העברי ומהמסלולים הייחודיים לסטודנטים הערבים בהן. בהקשר זה, הנתונים מלמדים על יכולתן של המכללות בחינוך העברי להמשיך ולמשוך סטודנטים ערבים לשורותיהן, בעיקר למסלולים הייחודיים, גם בעיתות של האטה וירידה במספר הסטודנטים הערבים להוראה.

מגמה זו של קליטת סטודנטים ערביים במכללות של החינוך העברי ממלכתי צפויה להתגבר, לאור התחזית בנוגע להיקף כוח ההוראה הדרוש לשנת 2012. על פי תחזית עדכנית של הלמ"ס מדי שנה מאבד החינוך הממלכתי-יהודי 0.5-1 אחוז ממספר התלמידים בו (למ"ס, 2007a). בשנים שבין 1992 ל-2012 תירשם ירידה של כ-10 אחוז במספר התלמידים בחינוך הממלכתי-יהודי. לעומת זאת תחול עלייה של 3.7 אחוז במספר התלמידים בחינוך הממלכתי-יהודי וזינוק של 196 אחוז בחינוך החרדי. בחינוך הערבי חלה עלייה של 71 אחוז במספר התלמידים ביחס לאותה תקופה ובשנת 2012 התלמידים הערבים יהיו 27.5 אחוז מכלל התלמידים בישראל.

בהתאם, מספר המורים החדשים שייקלטו בחינוך הממלכתי-יהודי יסתכם ב-1,070 עובדי הוראה בלבד (ירידה של כ-55 אחוז לעומת הנתון המקביל ב-2005). רוב המורים שייקלטו בשנים הבאות יהיו בחינוך החרדי והערבי. בשנת 2012 ייקלטו בחינוך הממלכתי-דתי 571 עובדי הוראה, בחרדי 1,552 ובערבי 2,513 (קשתי, 2007).

משמעות הירידה בהיקף כוח ההוראה בחינוך הממלכתי היהודי היא שהמכללות בחינוך זה אמורות להכשיר פחות מורים יהודים. מכאן, שהסטודנטים הערבים יהיו את הקהל העיקרי מממנו יתמלאו מכסות התלמידים במכללות היהודיות-הממלכתיות. מכסות אלו הן כאמור, הבסיס לחישוב התקציבים המועברים למכללות מטעם משרד החינוך, כפי שנסביר בהמשך. חשוב לציין, שלמרות הירידה בהיקף כוח ההוראה היהודי, עדיין ההערכה היא שצפוי מחסור של מורים יהודים וערבים. עד לשנים האחרונות לא היו בידי משרד החינוך נתונים מלאים ומדויקים על מחסור קיים או צפוי במורים בישראל (וורג'ן, 2007c), אך לאחרונה פרסמה הלמ"ס הערכה שלפיה צפוי מחסור של כ-10,658 מורים בשנת 2013 (וורג'ן ופידלמן, 2008; קשתי, 2008b). מתוכם, 5,076 מורים בחינוך הממלכתי-עברי ועוד 2,382 מורים בחינוך הערבי. זה אולי נראה הרבה, אבל חשוב לציין שזה עדיין נמוך בהרבה מקיבולת ההכשרה של המכללות להוראה, מה שיגרום לתחרות קשה בין המכללות. אולי כדאי להזכיר, שבשנת 2007/08 למדו בשנה ד' בלבד 5,649 סטודנטים בחינוך העברי ועוד כ-620 בערבי (למ"ס, 2008b). לפי וורג'ן ופידלמן (2008), מספר הסטודנטים בשנה א' במסלולי ההכשרה הסדירה במוסדות להכשרת מורים הוא 5,398 (מהם 1,175 בחינוך הערבי והשאר בחינוך הממלכתי והממלכתי-דתי). חשוב לציין, שתחזית ההיצע של הערכה הנ"ל אינה לוקחת בחשבון את מספר המורים הלא מועסקים ובכך היא בעצם מתעלמת מעודף הבוגרים הערבים. ההערכה מתבססת על שקלול של שיעור המורים החדשים הנכנסים למערכת, שיעור המורים הנמצאים במערכת וממשיכים ללמד ושיעור המורים שחוזרים למערכת לאחר הפסקה.

על פי סעיף 27 לחוק המל"ג, התשי"ח-1958, תקצוב המוסדות להכשרת עובדי הוראה לא ייעשה לפי אמות המידה של תקצוב המוסדות להשכלה גבוהה. תקציבי התמיכות למוסדות ההכשרה מחולקים על ידי האגף להכשרת מורים במשרד החינוך ישירות למוסדות, שהוא הגוף המפקח הישיר מטעם המדינה על מוסדות אלו. תקצוב המוסדות להכשרת מורים נעשה על פי קריטריונים המתפרסמים ברשומות והוא הבסיס לפעילות המוסדות. לצד שכר הלימוד המשולם בידי הסטודנטים ותרומות שכל מוסד מגייס בעצמו, הפרמטר העיקרי מבין הקריטריונים השונים לתקצוב המוסדות הוא מספר התלמידים במוסד ומכסת התלמידים שאושרה למוסד לשנת הלימודים הבאה. כמו כן, נלקחים בחשבון פרמטרים נוספים כגון צורכי המוסד, אופיו והתוכניות הנלמדות בו. הגורם המשמעותי ביותר, אם כן, בתקצוב המוסדות להכשרת מורים הוא מספר התלמידים שלומדים בהם. עובדה זו חשובה משני טעמים: ראשית, משום שלפי מספר התלמידים נקבעות רוב התמיכות המועברות ממשרד החינוך למוסדות.

שנית, משום ששכר הלימוד גם הוא מרכיב משמעותי בתקציב המוסדות. בהתבסס על מספר התלמידים שמשרד החינוך מאשר עבור כל מוסד ההכשרה נקבעות מרבית ההקצבות עבור שכר המורים לדוגמה, שכר עבור אימוני הוראה, חונכות בסטאז' ומענקים לסטודנטים. מעיון בפירוט הנושאים המתוקצבים מטעם האגף להכשרת עובדי הוראה עולה, שאין כל התייחסות ספציפית לצרכים הייחודיים של מערך ההכשרה של המורים הערבים ושל המכללות והמסלולים הפועלים בו (משרד החינוך, 2009a).

בהקשר זה, ואן גלדר (2003) קובע שאין קריטריונים ברורים כיום לחלוקת מכסת התלמידים הכללית בין המוסדות. לטענתו, הנתון המשפיע ביותר על החלוקה הוא מסורת. מכאן, המשתנים המשפיעים ביותר על חלוקת המכסות הם ותק וגודל. כלומר, מוסדות ותיקים וגדולים יקבלו מכסה גדולה יותר ואילו מוסדות חדשים או קטנים יחסית יקבלו מכסה קטנה, המתאמת ליכולת הקליטה הנוכחית שלהם. החלוקה מתבססת על אומדנים כגון גודל המוסד והשטח העומד לרשותו, מספר כיתות הלימוד, גודלו של הסגל האקדמי וכד'. העדר קריטריונים ברורים לחלוקת מכסות התלמידים הכללית בין המוסדות אינו מטיב עם המכללות הערביות. לרובן יש מעט ותק בהשוואה למכללות העבריות, וכן קיבולת מצומצמת מבחינת המשאבים הפיזיים והארגוניים. בהקשר זה, משרד החינוך מסתפק בקריטריונים עמומים אשר ניכרים במדיניות האגף להכשרת עובדי הוראה בכל הנוגע להקצאת מכסות למוסדות ההכשרה. על פי התבחינים להקצבות של האגף להכשרת עובדי הוראה, תהיה "הקצאת מכסות לומדים סדירים ולומדי המשך על פי צורכי מערכת ההכשרה, כנגזרת מצורכי מערכת החינוך... הקצאת מכסות על פי עמידה בתנאי הקבלה ויכולת קליטת לומדים של המוסד" (משרד החינוך, 2006). האגף אינו מבהיר מה הם הצרכים, מי קובע אותם ומה מידת השיתוף של נציגי מערכת החינוך הערבית בתהליך הזה. חשוב מכול, משרד החינוך אינו מגביל במסגרת המכסות המחולקות למכללות בחינוך העברי את היקף הסטודנטים הערבים שהם יכולים לקבל אליהן מחוץ למסלולים הייחודיים בהן.

על אף שהאגף להכשרת עובדי הוראה מתקצב את המוסדות בהתאם למכסת התלמידים שנקבעה להם, מכיוון שחלק מהסטודנטים צפויים לעזוב את הלימודים בשלב כלשהו, על פי רוב מתקבלים למוסדות כ-10 אחוז יותר תלמידים מהמכסה; כשהתלמידים העודפים ממומנים על ידי המוסדות עצמם (ואן גלדר, 2003). ואולם, העודף הגדול הזה של סטודנטים מתקבל לרוב ללא קריטריונים ברורים של קבלה והם מגדילים את העומס על הכיתות ועל מקומות ההכשרה. כיום, אין הערכה רשמית לגבי היקף התופעה בחינוך הערבי, אך לדעתי ההיקף גדול מהמדווח. בשיחות לא רשמיות עם מקבלי החלטות במכללות הערביות, מתגלה שהיקף התופעה מגיע לעיתים ל-25-30 אחוז. דבר זה גורם לצפיפות רבה בכיתות, מגדיל את מספר התלמידים לכל מדריך פדגוגי, ויוצר עומס רב על בתי-הספר הערבים שמספקים לתלמידים מקומות להתנסות מעשית ומאוחר יותר לתעסוקה סדירה. כאן המקום לציין, שמשרד החינוך

מספק גושפנקה רשמית למדיניות הקבלה העודפת של הסטודנטים הערבים בחינוך העברי והערכי כאחד. על פי הנחיות האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, סך כול החריגויות בכל מסלול ובכל התמחות לא יעלה על 20 אחוז מכלל הלומדים בהם (משרד החינוך, 2008b). פירוט מכסות החריגים היא כדלהלן: דחיית בגרות (חסר מקצוע בגרות אחד בלבד) כ־10 אחוז; מועמדים בני 30 או יותר חסרי תעודת בגרות כ־10 אחוז (משרד החינוך, 2008b). היקף התופעה הביא, ככל הנראה, את משרד החינוך לנקוט צעדים לריסונה, כך שבשנת 2009, בחוזר היערכות לשנה"ל 2009, נקבע שקליטת לומדים יותר מ־10 אחוז מעל מכסת התקן וממבנה התקן המאושר, מחייבת דיון מקדמי באגף. עוד מבהיר החוזר, שלמען הסר ספק לא תינתן תוספת תקן לגידול זה. נקבע גם שמכסת הקליטה של הלומדים הסדירים בכל המכללות האקדמיות לשנתון א' בשנה"ל תש"ע תהיה 4,500 לומדים (משרד החינוך, 2009b).

אפיק נוסף שבאמצעותו מוצף שוק המורים הערבים בעודף בוגרים הוא התוכניות לקבלת תעודות הוראה המיועדות בעיקר לבוגרי האוניברסיטאות שלא למדו חינוך והוראה ואין להם תעודת הוראה שהיא חלק מהדרישות לתעסוקה ולהתקדמות מקצועית במשרד החינוך ועבודה מורים זכאים לתוספת במשכורתם. ב־2007/08 עמד מספר התלמידים במסגרת לימודי המשך על 9,522, מהם 1,570 תלמידים לקראת תעודת מורה מוסמך בכיר ו־5,384 תלמידים לקראת תעודת בוגר בחינוך (B.Ed.) (למ"ס, 2008a). למרבה הצער, אין פילוח לאחוז המשתלמים הערבים בנתונים של הלמ"ס, אך ניתן לקבוע במידה סבירה של ודאות ששיעורם אינו נופל משיעור הסטודנטים הערבים במכללות להוראה. משמעות הדבר, שבכל שנה, מצטרפים עוד מאות רבים של בוגרים ערבים של התוכניות ללימודי השלמה לשוק העבודה, כפי שמתארת שרת החינוך בציטטה שהובאה מדבריה בוועדת טיבי מוקדם יותר במאמר זה. ביחד עם זאת, חשוב לציין, שמשרד החינוך בעצמו תורם ליצירת עודף בוגרים באמצעות אפיק זה של תוכניות להסבת אקדמאים להוראה באמצעות תקצוב מכסות לומדים לצורך זה.

סיכום

נראה, שנוכח הירידה המתמשכת במספר הסטודנטים היהודים במכללות של החינוך העברי שעלול לגרום להפחתת התקציבים שיועמדו לרשותן מטעם המדינה, מגייסות המכללות הללו יותר סטודנטים ערבים, הן למסלולים הרגילים והן למסלולים הייחודיים. נזכיר, שאין למסלולים הייחודיים במכללות בחינוך העברי סטטוס עצמאי מול משרד החינוך. מבחינה ארגונית ותקציבית, המסלולים הם בבחינת יחידות פנימיות בתוך המכללות. היות והתקציב עבור כל מכללה מחושב לפי תלמיד ולכל מכללה מוקצה מכסת תלמידים מסוימת, שואפת כל מכללה לשמר את המכסה שלה ואף להגדילה משנה לשנה. בצל החלטת משרד החינוך ומשרד האוצר ב־2003 לקצץ ב־25 אחוז את תקצובם של כל אחד מארבעת השנתונים במוסדות

להכשרת מורים, ובמלים אחרות, ב־2033 תוקצבו 4,500 סטודנטים במקום 6,000 סטודנטים (כפי שהיה עד לקיצוץ) בכל שנתון (וורג'ן, 2007c). נראה, שהרצון של מוסדות ההכשרה לשמר מספר גבוה ככל האפשר של סטודנטים מתוקצבים הולך ומתחזק ושהתחרות על הסטודנטים בין מוסדות אלו גם היא מתעצמת.

ביבליוגרפיה

- אבר־עסבה, ח' (2007). *חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אלחאג', מ' (1987). האקדמאים הערבים בישראל: מאפיינים מרכזיים, פוטנציאל בוגרים ומצב התעסוקה. בתוך: מ. אלחאג' (עורך). *עיונים בחקר המזרח התיכון מס' 8: מצוקת התעסוקה בקרב האקדמאים הערבים בישראל*. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המרכז היהודי־ערבי והמכון לחקר המזרח התיכון ע"ש גוסטאב היינמן, עמודים 9-27.
- אלחאג', מ' (1995). *המורה הערבי בישראל: מעמד, שאלות וציפיות*. חיפה: אוניברסיטת חיפה, המכון לחקר החינוך הערבי.
- אלחאג', מ' (2001). *דוח ועדת המשנה של ות"ת לקידום ההשכלה הגבוהה בקרב האוכלוסייה הערבית*. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- אושרת, צ' (2000). *מכללה להכשרת מורים יהודים ודרוזים כמסגרת חברתית משותפת*. דפים, 30, עמודים 34-49.
- אלבאסל, א', פלאוט, א' (2007). מעקב אחרי בוגרי המכו הערבי האקדמי במכללה האקדמית בית ברל בשנים 1994-2007: השתלבות בעבודה והערכת תוכנית ההכשרה להוראה. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה.
- בית־הספר למחקר ופיתוח תוכניות בהכשרת עובד חינוך והוראה במכללות (מופ"ת) (2009). *מי אנחנו? אוחר בתאריך 12/07/2009 מתוך:*
<http://www.mofet.macam.ac.il/us.asp>
- בן־פרץ, מ' (1990). מחקרים בהכשרת מורים בישראל, נושאים, שיטות וממצאים. דפים, 10, עמודים 9-20.
- גוטוויין, ד' (2001). רב־תרבותיות כאידיאולוגיה ניאוליברלית. *תיאוריה וביקורת*, 19, עמודים 241-257.
- גולן־עגנון, ד' (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל? בתוך: ד. גולן־עגנון (עורכת), *אי שוויון בחינוך*. תל־אביב: הוצאת כבל. עמודים 70-89.
- גרא, ר' (2005). *אי שוויון תעסוקתי בין ערבים ליהודים משכילים בשוק העבודה בישראל*. בתוך: ע' חידר (עורך), *ספר החברה הערבית בישראל*. ירושלים: מכון ון ליר בירושלים

- והוצאת הקיבוץ המאוחד. עמודים 22-236.
- גרינבאום, ל' (2006). עמותת סיכוי: אין ערבים בהייטק הישראלי; נשאים מחוץ למעגלי 'חבר מביא חבר' והמו"פ הביטחוני. גלובס. אוחזר בתאריך 20.08.2009 מתוך:
<http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000106614>
- דגן-בזוגלו, ד' (2007). הזכות להשכלה גבוהה בישראל, מבט משפטי ותקציבי, מרכז אדווה, תל-אביב, 17. אוחזר ב-16.3.08. מתוך:
<http://www.adva.org/UserFiles/File/highereducationfull1.pdf>
- דוח הוועדה הציבורית לבחינת מערכת השכלה גבוהה בישראל ברשות אברהם (בייגה) שוחט, ביולי 2007. אוחזר בתאריך 12/07/2009 מתוך:
http://www.che.org.il/download/files/shohat-report_e.pdf
- דוח ועדת דוברת (2005). כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התוכנית הלאומית לחינוך. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט.
- דרור, י' (2009). מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומניירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד. בתוך כפיר, ד', ואריאב, ת' (עורכים). משכר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד. עמודים 56-92.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (1998). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 49. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (1999). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 50. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2000). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 51. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2001). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 52. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2002). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 53. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2003). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 54. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2004). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 55. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2005a). נספח: רשימת המוסדות להכשרת עובדי הוראה, 2004. ירושלים: הלמ"ס. אוחזר בתאריך 20.08.2009 מתוך:
http://www.cbs.gov.il/publications/teacher_stud03/pdf/h_nisfah.pdf

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2005b). תלמידים ומקבלי תואר ראשון במוסדות להכשרת עובדי הוראה, תשס"ג. ירושלים. אוחזר בתאריך 20.08.2009 מתוך:
http://www.cbs.gov.il/publications/teacher_stud03/teacher_stud_h.htm
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2005c). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 56. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2006a). לקט נתונים סטטיסטיים: כוחות הוראה במערכת החינוך 1991-2006. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2006b). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 57. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2007a). תחזית תלמידים למערכת החינוך 2006-2012. ירושלים. אוחזר בתאריך 12/07/2009 מתוך:
http://www.cbs.gov.il/publications/education/tahazit/tahaziot_talimidim2012.pdf
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2007b). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 58. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ"ס) (2008a). שנתון סטטיסטי לישראל מס' 59. ירושלים: הלמ"ס.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2008b). ישראל במספרים 2008. ירושלים. http://www.cbs.gov.il/publications/isr_in_n08h.pdf
- המועצה להשכלה גבוהה (2006a). דוח ות"ת מס' 31/32 לשנים תשס"ד-תשס"ה: "המכללות להכשרת עובדי הוראה – לאן?". ירושלים.
- המועצה להשכלה גבוהה (2006b). פרק 3, התפתחויות עיקריות במערכת ההשכלה הגבוהה – לקט נתונים. אוחזר בתאריך 12/07/2009 מתוך:
<http://www.che.org.il/download/files/chap-3.pdf>
- ואן גלדר, א' (2003). הכשרת מורים בישראל: מבנה תוכניות הלימוד במוסדות להכשרת מורים. ירושלים: הכנסת. אוחזר בתאריך 12/07/2009 מתוך:
<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m00712.doc>
- ואן גלדר, א' (2004). תקצוב המוסדות להכשרת מורים. ירושלים: הכנסת. 2. אוחזר בתאריך 12/07/2009 מתוך:
<http://www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m00723.doc>
- וורגן, י' פידלמן, א' (2008). מחסור במורים במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת. אוחזר בתאריך 20.08.2009 מתוך:
www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m02154.doc
- וורגן, י' (2007a). שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך. ירושלים: הכנסת. אוחזר בתאריך

מתוך: 12/07/2009

www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01941.doc

וורגן, י' (2007b). המוסדות האקדמיים להכשת מורים: היבטים אחדים של הנושא. ירושלים:

הכנסת. אוחזר בתאריך 12/07/2009 מתוך:

www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m01824.doc

וורגן, י' (2007c). טענות בדבר מחסור במורים. ירושלים: הכנסת. אוחזר בתאריך 12/07/2009

מתוך:

<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01804.doc>

ועדת החינוך, התרבות והספורט, הכנסת. (2009). פרוטוקול מס' 27. ישיבה בתאריך

16.6.2009. נוסח לא מתוקן. ירושלים: הכנסת. מתוך:

www.knesset.gov.il/protocols/data/rf/chinuch/2009-06-16-01.rf

ועדת החקירה הפרלמנטרית בנושא קליטת עובדים ערבים בשירות הציבורי (2008). פרוטוקול

מס' 7, נוסח לא מתוקן. אוחזר בתאריך 20.08.2009 מתוך:

www.knesset.gov.il/protocols/data/rf/arab_workers/2008-09-08.rf

ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי (2006). עיקרי הפערים בהקצאת משאבים בין החינוך העברי

והערבי, הברוי והדרווי. נייר עבודה משותף עם משרד החינוך ומרכז השלטון המקומי נצרת.

ותד, ק' (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת

ישראל. במכללה, 21. עמודים 263-284. ירושלים: מכללת דוד ילין.

זהר, ס' (2008). נייר עמדה שהוגש מטעם עדאלה לוועדה לרענון מערך האינדיקטורים לחינוך,

בנושא "אינדיקטורים הנוגעים לפערים ולשוויון הזדמנויות במערכת החינוך בישראל".

עדאלה: המרכז המשפטי לזכויות המיעוט הערבי בישראל. 51. אוחזר בתאריך 23.08.2009

מתוך:

<http://www.adalah.org/newsletter/heb/aug08/aug08.html>

זליקוביץ', מ' השרה תמיר: יש 11,000 מורים ערבים מחוסרי עבודה, ynet-חדשות,

<http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3336301,00.html>. 05/12/2006

חוק המועצה להשכלה גבוהה, התשי"ח – 1958.

יוגב, א' (2006). דוח דוברת והמורים: למי יצלצלו הפעמונים?, בתוך דן ענבר (עורך), לקראת

מהפכה חינוכית? בעקבות כנס ון-ליר לחינוך על יישום דוח דברת, הקיבוץ המאוחד, תל-

אביב, עמודים 177-184.

יוגב, ס', יוגב א' (2005) מורי מורים כחוקרים: המחקר במכללות לחינוך לעומת המחקר

באוניברסיטאות, דפים, 40, עמודים 90-107.

כפיר, ד' פרסקו, ב' נאסר, פ' וארנון, ר' (1996). ההשתלבות בעבודה של בוגרי עשרה מחזורים

של ההכשרה להוראה במכללת בית ברל. דפים, 22, עמודים 54-70.

- כפיר, ד'. ואריאב, ת' (2004). רפורמה בהכשרת מורים: מהלך חלקי ותוצאותיו. מגמות, 1, עמודים 170-194.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (עורכים) (2009). הכשרת עובדי הוראה וחינוך – המשבר ושברו. ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (ל"ת). מינהל לומדים: קבלת המועמדים ללימודים סדירים. אוחזר בתאריך 20.08.2009 מתוך:
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/398A4931-B365-489A-91FF-9E618D201B23/12320/3.pdf>
- משרד החינוך (2004). דוח הוועדה לתכנון צמצום מספרן של המכללות האקדמיות לחינוך. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה (2006). שיטת ההקצבות. ירושלים: משרד החינוך. אוחזר בתאריך 20.08.2009 מתוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/Hozrim/Taktziv.htm>
- משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה (2007). מערכת החינוך חוגגת 60 שנה לישראל "השווה והשונה ואיך נשנה". אוחזר ב 11.07.09 מתוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/Hozrim/60ShanaLemdinatIsrael.htm>
- משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה (2008a). בעלי תפקידים: הנהלה, תפקידים וסגל. אוחזר ב־16.3.08 מתוך:
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/BaaleyTafkidim/.](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/BaaleyTafkidim/)
- משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה (2008b). מינהל לומדים: קבלת המועמדים ללימודים סדירים. אוחזר בתאריך 09\07\12 מתוך:
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/398A4931-B365-489A-91FF-9E618D201B23/12320/3.pdf>
- משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה (2009a). התקציב המוסדי לשנת הלימודים תש"ע (לשנים 2009-2010), תקציב ספטמבר-דצמבר 2009 וינואר-אוגוסט 2010. אוחזר בתאריך 12/07/2009 מתוך:
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/Hozrim/TaktzivMosadi2009-2010.htm>
- משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה (2009b). חוזר היערכות לשנה"ל תש"ע (למגזר הממלכתי והממ"ד). אוחזר בתאריך 12/07/2009 מתוך:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoral/Hozrim/hearchut90-10.htm>

משרד החינוך (2004). דוח הוועדה לתכנון צמצום מספרן של המכללות האקדמיות לחינוך. ירושלים: משרד החינוך.

נאסר, פ' (2001). על הקשר בין מאפיינים קוגניטיביים ואפקטיביים של סטודנטים להוראה ובין ההישגים שלהם בסטיסטיקה. דפים, 33, עמודים 134-150.

נתן, ג' (2006). מעמד המורה, תנאי עבודתו ושכרו בישראל לעומת מדינות ה-OECD. הכנסת, מרכז מחקר ומידע, ירושלים. אוחזר ב-16.3.2008. מתוך:

<http://www.knesset.gov.il/MMM/doc.asp?doc=m01608&type=pdf>

סבירסקי, ש' (2004). ישראל במרחב הגלובלי. בתוך ד' פילק וא' רם (עורכים), שלטון ההון: החברה הישראלית בעידן הגלובלי, תל-אביב וירושלים: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר, עמודים 57-83.

עואד, י', חידר, ע' (2008). ייצוג האוכלוסייה הערבית בשירות הציבורי 2006-2007. עמותת סיכוי לשוויון אזרחי. אוחזר ב 20.08.2009 מתוך:

<http://www.sikkuy.org.il/equality/ytsugholem07.doc>

עואד, י' (2008). ייצוג האזרחים הערבים במערכת ההשכלה הגבוהה, דוח עמותת סיכוי לשוויון אזרחי. אוחזר בתאריך 20.08.2009 מתוך:

www.sikkuy.org.il/docs/haskala2008.doc

עזר, ח' מלאת, ש' ופטקין, ד' (2004). על סיפורים של מורי מורים בהקשר רב-תרבותי. דפים, 38, עמודים 127-151.

עליאן, ס' ותורן, ז' (2006). ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות. דפים, 43, עמודים 197-229.

עליאן, ס', זידאן, ר', ותורן, ז' (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. דפים, 44, עמודים 123-147.

עראר, ח' וחאג' יחיא, ק' (2007). האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות. תל-אביב: רמות.

קהן, ס' (2009). אפליה בהקצאת משאבי הטיפוח בחטיבות הביניים: אומדנה והשלכות ביטולה באמצעות שינוי כלל ההקצאה. מגמות: רבעון למדעי ההתנהגות, 46(3), עמודים 380-397, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

קשתי, א' (2007). עד 2012: כל תלמיד שלישי-במוסד חרדי. הארץ, 08/07/2007, 7. אוחזר בתאריך 24/02/2008 מתוך:

<http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/879427.html>

קשתי, א' (2008a). התוכנית: לבנות עוד 9,236 כיתות במגזר הערבי. הארץ, 2.6.2008. אוחזר

בתאריך 20.08.2009. מתוך:

<http://www.haaretz.com/hasite/pages/988950.html>

קשתי, א' (2008b). הלמ"ס: תוך 5 שנים צפוי מחסור של יותר מ-10,000 מורים. הארץ,

29.08.2008. אוחזר בתאריך 20.08.2009. מתוך:

<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/1016050.html>

ריכל, נ' ומור, ע' (2006). פרח הוראה אחריהתנסות ולמידה בעיני סטודנטים להוראה בני

תרבויות שונות. דפים, 43, עמודים 60-103.

רב, א' (2005). הגלובליזציה של ישראל: מקורולד בתל-אביב, ג'יהאד בירושלים. תל-אביב:

הוצאת רסלינג.

שגריר, ל' (2007). תוכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית.

תל-אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת תל-אביב.

Abu-Saad, I. (2006). Palestinian education in Israel: The legacy of the military government. *Holy Land Studies: A Multidisciplinary Journal*, 5(1), 21-56.

Al-Haj, M. (1995). *Education, empowerment and control: The case of the Arabs in Israel*. Albany: State University of New York Press.

Al-Haj, M. (2003). Higher education among the Arabs in Israel: Formal policy between empowerment and control. *Higher Education Policy*, 16, 351-368.

Al-Haj, M. (2006). Education among the Palestinians in Israel: Between Control and Culture of Silence. Beirut: The Center for Arab Unity Studies. (Arabic)

Amara, M. H., & Mar'i, A. (2002). Language education policy: The Arab minority in Israel. Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.

Authman-Daas, R., Bar-Shalom, Y., & Bekerman, Z. (2009). The present absentees: Arab academics in the Israeli academic institutions. *Alkarmah*, 6, 29-152. (Arabic)

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company. Retrieved on 11.09.2009 from http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

Bar-Shalom, Y., Diab, K., & Rousseau, A. (2008). Sowing the seeds of change: Educating for diversity in the context of teacher training at an academic college of education in Jerusalem. *Intercultural Education*, 19(1), 1-14.

Burghes, D., Howson, J., Marenbon, J., O'Leary, J., & Woodhead, C. (2009). *Teachers matter: Recruitment, employment and retention at home and abroad*. London: Politeia, A Forum for Social and Economic Thinking.

- Cooper, J., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*. Paris: UNESCO, International Academy of Education & The International Institute for Educational Planning. Retrieved on 11.09.2009 from http://www.iaoed.org/files/5_Cooper_web_151206.pdf
- Diab, K., & Mi'ari, M. (2007). Collective identity and readiness for social relations with Jews among Palestinian Arab students at the David Yellin Teacher Training College in Israel. *Intercultural Education, 18*(5), 427-444.
- Diab, K., & Miari, M. (2009). The motives of Arab students for enrolling in the teacher training institutes and the ramifications for their professional development. *Alkarmah, 6*, 90-128. (Arabic)
- Eilam, B. (2002). "Passing through" a Western-democratic teacher education: The case of Israeli Arab teachers. *Teachers College Record, 104*(8), 1656-1701.
- Eurydice. (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Brussels: Eurydice. Retrieved on 11.09.2009 from. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/043EN.pdf
- Eurydice. (2005). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns - Reforms of the teaching profession: a historical survey 1975-2002*. Brussels: Eurydice. Retrieved on 11.09.2009 from http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/067EN.pdf
- Ezer, H., & Sivan, T. (2005). Good academic writing in Hebrew: The perceptions of pre-service teachers and their instructors. *Assessing Writing, 10*(2), 117-133.
- Ezer, H., Millet, S., & Patkin, D. (2005). Voices of multicultural experiences: Personal narratives of three teacher educators. *Teacher Education and Practice, 18*(1), 55-73.
- Fischl, D., & Sagy, S. (2005). Beliefs about teaching, teachers and schools among pre-service teachers: The case of Israeli-Bedouin students. *Language, Culture and Curriculum, 18*(1), 59-71.
- Fresko, B., & Nasser, F. (2001). Interpreting student ratings: Consultation, instructional modification, and attitude towards course evaluation. *Studies in Educational Evaluation, 27*(4), 291-305.
- Guarino, C., Santibanez, L., & Glenn, D., (2006). Teacher Recruitment and Retention: A Review of the Recent Empirical Literature. *Review of Educational Research, 76*(2) 173-208.

- Kalekin-Fishman, D. (2005). Trio: Three (auto) biographical voices and issues in curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 18(1), 3-26.
- Lustick, I. (1980). Arabs in the Jewish state: Israel's control of a national minority. Austin: University of Texas Press.
- Luwisch, F. (2001). Understanding what goes on in the heart and the mind: Learning about diversity and co-existence through storytelling. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 133-46.
- Makkawi, I. (2002) Role conflict and the dilemma of Palestinian teachers in Israel, *Comparative Education*, 38(1), 39-52.
- Mari, S. (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Mazawi, A. (1994). Teachers' role patterns and the mediation of sociopolitical change: The case Palestinian Arab school teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (4), 497-514.
- Mustafah, M. (2006). *Higher education among the Palestinians in Israel*. Um-Alfahem: Center of Modern Studies. (Arabic)
- Nashwan, J. (2003). *Education in Palestine from the Outman period until the Palestinian National Authority*. Ram-Allah: Dar Al-Manarh. (Arabic)
- Nasser, F. M., & Fresko, B. (2003). The contribution of completing degree studies to teachers' professional development in Israel. *Educational Studies*, 29(2-3), 179-193.
- OECD. (2002). Education policy analysis. The Organization for Economic Cooperation and Development. Retrieved on 11.09.2009 from <http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2002-doc-54624b.pdf>
- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. The Organization for Economic Cooperation and Development. Retrieved on 11.09.2009 from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- Panet.(2008). Minister Tamir: Don't send your children to study education. Panet (10.09.2008). Retrieved on 20.08.2009 from <http://www.panet.co.il/online/articles/1/2/S-145261,1,2.html>. (Arabic)
- Patel, R. & Khamis-Dakwar, R. (2005). An AAC training program for special education teachers: A case study of Palestinian Arab teachers in Israel. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (3), 205 – 217.
- Pessate-Schubert, A. (2005). Retelling herstory: To be a female Bedouin teacher differently. *Comparative Education*, 41(3), 247-266.

- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.
- Rubin, E., Bar, V., & Cohen, A. (2003). The images of scientists and science among Hebrew- and Arabic- speaking pre-service teachers in Israel. *International Journal of Science Education, 25*(7), 821-845.
- Shamai, S., & Paul-Binyamin, I. (2004). A model of intensity of multicultural relations: The case of teacher training colleges in Israel. *Race Ethnicity and Education, 7*(4), 421-436.
- Shoham, E., Shiloah, N., & Kalisman, R. (2003). Arab teachers and holocaust education: Arab teachers study holocaust education in Israel. *Teaching and Teacher Education, 19*(6), 609-626.
- The Galilee Society– The Arab National Society for Health Research and Services & Mada al-Carmel – The Arab Center for Applied Social Research. (2004). **Palestinians in Israel: Socio-Economic Survey 2004 (Main Findings)**. Retrieved on 11.09.2009 from http://www.mada-research.org/UserFiles/file/Gsummray_Arabic.pdf (Arabic).
- The National Commission on Teaching and America's Future. (2008). Learning Teams: Creating What's Next. Washington D.C: The National Commission on Teaching and America's Future. Retrieved on 11.09.2009 from <http://www.nctaf.org/documents/NCTAFLearningTeams408REG2.pdf>
- Tibawi, A. (1956). *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*. London: Luzac&Co.
- Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1041-1056.
- Watad, K. (2009). Did you choose the right profession? The novice teacher: Challenges and dilemmas. *Alkarmah, 6*, 63-89. (Arabic)
- White, P. & Smith, E. (2005). What can PISA tell us about teacher shortages? *European Journal of Education, 40* (1), 93–112.
- Wiesen, B. (1997). Traditions versus changing Bedouin attitudes toward Higher Education: How do Bedouin college students perceive their family's attitudes to higher education? *Mediterranean Journal of Educational Studies, 2*(2), 85-101.