

מבוא

מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: התביעה לייחוד לאומי ופדגוגי

איימן אגבאריה

הספרות המחקרית בעשור האחרון מראה שמדינות שמשקיעות באופן קבוע במורים מגיעות להישגים גבוהים במערכות החינוך שלהן, וכי יחסית לגורמים אחרים, איכות המורים וההוראה היא המשאב הבית-ספרי החשוב ביותר בהשפעתו על הישגי התלמידים (Barber & Mourshed, 2007; OECD, 2005; Rice, Roellke, Sparks & Kolbe, 2009). גם בישראל, מדיניות החינוך השלטת מתאפיינת בין השאר בשימת דגש גובר והולך על האיכות של הוראת המורים והישגי תלמידיהם באמצעות יישום סטנדרטים להערכת הביצועים והתוצרים של החינוך הבית-ספרי (יוגב, 2007). מבקרי מדיניות זו כדוגמת יוסי דהאן ויוסי יונה (2005, 2006) טוענים שמדובר במדיניות ניאורליברלית, המשעבדת את מטרות החינוך לצורכי השוק ולהכנת התלמידים לתחרות בשוק העבודה הגלובלי תוך כדי יצירת "כלכלת ציונים" (Gillborn & Youdell, 2000), אשר מגבירה את התחרותיות הפנים בית-ספרית והתחרותיות בין בתי הספר, והופכת את הציונים לחזות הכול. בה בעת, גוברת השפעתם של הארגונים הבינלאומיים על החינוך, לרבות המוסדות להכשרת מורים, בעיקר באמצעות יצירת סטנדרטיזציה והפצת ידע וניהול מערכות בינלאומיות של ניטור, מעקב והשוואה בין מדינות (Resnik, 2006, 2007; Townsend, 2011). בעקבות זאת, אנו עדים לתהליך שבו מערכות חברתיות וחינוכיות בעולם, ובכללן המוסדות להכשרת מורים, החלו לפעול בדרך שבה ההבחנות האיכותיות ביניהן

מצטמצמות עד כדי יצירת האחדה וסטנדרטיזציה בדפוסי ההכשרה במוסדות האלה (Loomis, Rodriguez & Tillman, 2008). בישראל הפכו ציוני מבחני ההערכה הבינלאומיים ומבחני המיצ"ב והבגרות לעיסוק העיקרי של מערכת החינוך. בהקשר הזה, דו"חות הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ"ה) בנוגע להישגי התלמידים של ישראל במבחנים הבינלאומיים השונים מראים בבירור שבשעה שהישגי התלמידים היהודים ממקמים אותם בשערי הכניסה ל"עולם הראשון" של הארצות המפותחות, הישגי התלמידים הערבים מציבים אותם עמוק ב"עולם השלישי" (בן-דוד, 2010, 2011). התמונה הכוללת המצטיירת היא שבאופן עקבי יש פערים בהישגים, אשר מצביעים על כך שהישגיהם של תלמידים דוברי עברית גבוהים הרבה יותר מהישגי עמיתיהם דוברי הערבית ככל תחומי הדעת, לרבות מדע וטכנולוגיה, אנגלית, מתמטיקה ורכישת שפה.¹

1. לדוגמה, ובלי להיכנס לפירוט רב מדי, ממצאי מחקר הטימס - Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) - מ-2007 שנערך ב-49 מדינות (ובשבע מחוזות במדינות מסוימות) מראים שממוצע ההישגים במתמטיקה ומדעים בישראל של דוברי הערבית לא רק שהוא נמוך מהממוצע של עמיתיהם דוברי העברית, אלא גם נמוך מהישגיהם של התלמידים בכמה מדינות דוברות ערבית שנכללו במחקר (במתמטיקה נמוך מלבנון, ירדן ותוניס, ובמדעים נמוך מסוריה ואיראן). ממצאי מחקר פיזה The Programme for International Student Assessment (PISA), אשר בדק מחקר בינלאומי לבדיקת תלמידים בני 15 באוריינות קריאה, מתמטיקה ומדעים, מדרגים את ישראל במקום ה-36 מבין 64 המדינות שהשתתפו במחקר; ממוצע ההישגים של דוברי העברית, תיאורטית, מציב אותם במקום ה-17 במדרג המדינות, ואת דוברי הערבית, תיאורטית, במקום ה-57. הישגי ישראל באוריינות מתמטיקה בישראל מדרגים אותה במקום ה-41. דוברי העברית, תיאורטית, נמצאים במקום ה-36 במדרג המדינות, ודוברי הערבית, תיאורטית, במקום ה-61. באוריינות מדעים ישראל נמצאת במקום ה-41, ואילו דוברי העברית, תיאורטית, במקום ה-38a במדרג המדינות דוברי הערבית, תיאורטית, במקום ה-59. ב-2006 נערך מחקר פירלס - Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) - ב-45 מדינות ומחוזות. ציון אוריינות הקריאה של כיתות ד' בישראל הוא 512. על פי הציון הזה, ישראל ממוקמת במקום ה-27 מבין 40 המדינות שהשתתפו במחקר (ובמקום ה-31 מבין סך כל 45 המדינות והמחוזות). הציון הממוצע של דוברי העברית הוא 548, ממוצע ההישגים של דוברי העברית נמוך רק בחמישית סטיית תקן מהממוצע של המדינה המובילה. ממוצע ההישגים הזה מתאים למקום ה-11 במדרג קבוצת המדינות והמחוזות המשתתפים. הציון הממוצע של דוברי הערבית הוא 428, ממוצע ההישגים של דוברי הערבית נמוך ב-1.4 סטיות תקן מהממוצע של המדינה המובילה. הממוצע הזה מתאים למקום ה-40 במדרג המדינות והמחוזות המשתתפים. סיכום ההישגים במבחני

אחת הדוגמאות הבולטות מהשנים האחרונות להשתלטות שיח ההישגיות הוא הצהרת המדיניות של שר החינוך, גדעון סער, שממשלת ישראל מאמינה בחינוך, ושכין יעדיה המרכזיים שיפור הדירוג של ישראל במבחנים הבינלאומיים (2009). הצהרה זו מתמקדת בעיקר בקידום המצוינות, שיפור ההישגים והעלאת איכות ההוראה, לצד חיזוק החינוך לערכים ציוניים, יהודיים, דמוקרטיים וחברתיים. כאן המקום לציין שההצהרה כללה התייחסות שולית לחינוך הערבי תוך כדי נגיעה בצורך לשפר את ההישגים הלימודיים בקרב "דוברי ערבית", כלשון התוכנית, במבחנים ארציים ובינלאומיים (שם, 11). ההצהרה התעלמה במופגן מצורכי החינוך הערבי לחינוך ערכי שייגוד מעולמם, תרבותם וזהותם הלאומית של התלמידים והמחנכים הערבים (ג'בארין ואגבאריה, 2010).

ההתייחסות המוגבלת של גדעון סער לחינוך הערבי בהיבט ההישגי התפוקתי, על שוליותה ואומללותה, היא סימן לא רק לשוליות החינוך הערבי ולמיקומו הנמוך בסדר העדיפויות של משרד החינוך, אלא גם לאופן שבו המשרד הזה ממסגר את בעיותיו של החינוך הערבי כבעיה של "צמצום פערים". לשיטתו של משרד החינוך, יש פער בין התלמידים הערבים והיהודים המשתקף בהישגים נמוכים בציוני בחינות המיצ"ב והמבחנים הבינלאומיים, ציוני מבחני הבגרות ואחוז העומדים בתנאי הסף לקבלה למוסדות להשכלה גבוהה. את הפערים האלה אפשר לצמצם באמצעות השקעה בשעות תגבור וליזוי על ידי מומחים בכתי הספר וביישובים הערכיים, לרבות הפניית יותר משאבים לשיפור ההוראה בכתי הספר, ובייחוד שיפור לימודי השפה הערבית.² מן הסתם אלה פעולות חשובות כשלעצמן, אך יש בהן סכנה של צמצום המעורבות בחינוך הערבי לכדי פעולות ארעיות שאינן יוצרות יחידו מדיניות קוהרנטית ותוכנית מערכתית כוללת.

המיצ"ב (מדדי היעילות והצמיחה הבית ספרית) של שנת תש"ע בכיתות ה' ובכיתות ח' מלמד שבכל ארבע השנים תשס"ז-תש"ע נמצאו בעקביות פערים בהישגים, אשר מראים שהישגיהם של תלמידים דוברי עברית גבוהים מהישגי עמיתיהם דוברי הערבית בכל שלושת תחומי הדעת - מדע וטכנולוגיה, אנגלית ומתמטיקה. ראו, לדוגמה, את הפעולות המתוכננות על ידי משרד החינוך בתוכנית החומש למגזר הערבי, הברווי והדרוזי: <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/C44E85A1-555F-4595-83ED-75249CBA26AF/123411SikumTochnitHacomeshtashatMoshe2.ppt#1>

מסגור בעיות החינוך הערבי וצמצומן לכדי "סגירת פערים" בלבד, או שמא יש לומר ניהול פערים, היות שאין תוכנית לסגור אותם בטווח הנראה לעין, משעתקת שוב מדיניות חלקית, קצרת טווח וחסרת הלימה לצרכים הפנים-חברתיים בחברה הערבית בישראל. מדיניות זו לוקה בהעדר ראייה מערכתית כוללת של חינוך בקרב מיעוט לאומי וילידי אשר רוצה להיות מעורב בניהול ובקביעת התכנים של החינוך הניתן לדור הצעיר בקרב. חשוב מכול, ההתמקדות בסגירת פערים בלבד יוצרת שיח אינסטרומנטלי אשר משעבד את מטרות החינוך הערבי ואת יעדיו הפדגוגיים לשיח של תפוקות, תוצרים והישגים, שתכליתו לשפר את איכות המורים ולטפח את ההוראה הבית-ספרית ככלי המרכזי לסגירת פערים. ההתמקדות באיכות ההוראה היא אכן משימה מתבקשת בהקשר של החינוך הערבי ומגמה גלובלית כמו שציינו, אלא שיש להתייחס אליה בזהירות היות שהיא עלולה לשמש כסות להתעלמות הנמשכת מאז קום המדינה מהאינטרסים האסטרטגיים של מערכת החינוך הערבי.

האינטרסים האסטרטגיים של החינוך הערבי, על פי יוסף ג' בארין ואיימן אגבאריה (2010), כוללים א. יצירת שוויון מלא בחלוקת המשאבים החומריים והסימבוליים, לרבות משאבים לתשתיות, כוח אדם ופיתוח תוכניות לימוד וספרי לימוד מקוריים בשפה הערבית. ב. מתן הכרה משמעותית בסיפור ההיסטורי-התרבותי של המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל ובבעיות החברתיות הייחודיות לחברה הערבית. ג. ביסוס שותפות אמיתית של אנשי מקצוע ונציגי ציבור ערבים בהתוויית המדיניות הפדגוגית ובניהול ענייני הציבור הערבי. ד. קידום איכות החינוך הערבי, לרבות איכות ההוראה ורמת ההישגים של התלמידים. מכאן עולה שאיכות החינוך היא אכן אינטרס חשוב, אך לא בלעדי. יתר על כן, אסור שההתמקדות באיכות החינוך, שהיא לרוב ברמה הבית-ספרית, תפחית מחשיבות שאר האינטרסים שהם מערכתיים ומבניים יותר. באופן יותר ספציפי, אסור שהדיון באיכות המערכת הבית-ספרית בחינוך הערבי תביא לידי התעלמות מהצורך ברפורמה יסודית ומקיפה בהכשרת המורים הערבים.

מבחינה זו, הספר שלפנינו הוא ניסיון למסגר את הדיון על החינוך הערבי באופן אחר, כדיון עקרוני שנוגע למידת חופש התרבות שניתן למיעוט הערבי-פלסטיני בבחירת זהויות שלו ובקביעת הערכים שעל פיהם הוא רוצה לחיות ולחנך את הדורות הבאים. כמו כן, הספר מנסה למקד את השיח הציבורי והאקדמי על החינוך הערבי בכיוון חדש יחסית, שעדיין לא קיבל די תשומת לב מחקרית. בהקשר הזה, הספר קורא למעצבי מדיניות החינוך בישראל ולמקבלי ההחלטות לראות בהכשרת המורה הערבי, בין שהיא מתקיימת

במוסדות השייכים לחינוך הערבי ובין שהיא מתקיימת בחינוך העברי, כצומת פדגוגי הדורש רפורמה יסודית ומקיפה מבחינת התכנים והפדגוגיות הנהוגים במוסדות האלה.

המונח "הכשרת מורים", אשר עומד במוקד הספר הזה, הוא מושג "מטרייה" כולל אשר מתייחס לשלושה שלבים שונים ומרכזיים בהכשרת המורים: שלב ההכשרה הראשונית (Pre-service training); שלב ההכשרה בזמן הכניסה לעבודה (Induction); וההכשרה תוך כדי עבודה (In-service training) (Villegas-Reimers, 2003). ההכשרה הראשונית היא הכשרה טרום-תפקידית, שמטרתה להכין את הלומדים במוסדות להכשרת מורים לקראת ההוראה והעמידה בדרישות המקצועיות כמורים מקצועיים בתחילת דרכם. מטרתן של תוכניות ההכשרה בשלב הכניסה לעבודה היא לסייע למורים החדשים בזמן כניסתם לשדה ההוראה ולצמצם את שיעורי הנשירה בשלב הזה. שלב ההכשרה השלישי מתקיים תוך כדי עבודת המורים, והוא מיועד לקדם את התפתחותם המקצועית במשך חייהם המקצועיים.

הספר הזה, אשר מתמקד בהכשרת מורים ראשונית (הכשרה במוסדות ההכשרה ובפיקוחם), בא להדגיש את הצורך בהתמודדות מדינתית וחינוכית עם שאלת הייחוד הלאומי-תרבותי של פרחי ההוראה (המתכשרים) הערבים. הספר שואל בעיקר שאלה פשוטה אשר התשובה עליה מורכבת ונפרשת לאורך כל מאמריו: מה מיוחד בהכשרת המורים הערבים?

מן הסתם, התשובה לשאלה הזאת אינה אקדמית בלבד, אלא גם פוליטית. החינוך, ובתוכו חינוך המורים והכשרתם, הוא פוליטי, וההוראה אינה מלאכה טכנית או ניטרלית. היא תמיד מייצגת השקפת עולם הנוגעת למהות האדם וליחסים החברתיים (לם, 1999; Giroux & Maclaren, 1986, 1987). אכן, המוסדות להכשרת מורים, כמו שהוזקו וקינן (2008) טוענים, הם חלק ממערכת החינוך שתפקידה המרכזי להבטיח את היציבות הסוציו-פוליטית. לטענתם, תוכניות הלימודים במוסדות האלה מתעצבות בהשפעת הלחצים והקשרים עם המערכות הפוליטיות של המדינה, אשר דוחפות לאמץ את נקודת המבט שלהן בתהליך עיצוב זהות המורים ותפקידם. לטענתם של הנרי ג'ירו ופיטר מקלרן (1986), בתי הספר לחינוך הם לעתים קרובות שמרניים וכמעט אינם מעודדים את פרחי ההוראה להיות ביקורתיים ומעורבים בתהליכים של שינוי חברתי. לדידם, המוסדות להכשרת מורים מגדירים את עצמם כמוסדות שירות לאספקת לימודי הוראה כמומחיות טכנית.

חשוב להבהיר ששליטת המדינה במוסדות ההכשרה למורים היא חלק

מתופעה רחבה יותר של שליטת המדינה בחינוך, לרבות שליטה במבנה, במימון, בתכנים ובעבודת המורים, על מנת להשיג יציבות שלטונית, זהות פוליטית משותפת, צמיחה כלכלית וכו' (Zajda, 2006; Zajda et al., 2009). בתוך כך, השליטה בעבודת המורים אינה תמיד כוחנית, ישירה ואידיאולוגית, היא יכולה להיות בריבזמן רכה, עקיפה וטכנית (Ingersoll, 2003; Smyth, 2000). סטיבן לומיס ושותפיו (Loomis, 2000; Dow, Hattam, Reid & Shacklock, 2000) טוענים שבמציאות של גלובליזציה, המוסדות להכשרת מורים נוטים לכוון את משאביהם ליצירתו ולצריכתו של ידע אוניברסלי יותר, טכני וזול, על חשבון ידע פרטיקולרי, איכותי ויקר. בפועל, זו מגמה גוברת והולכת של סטנדרטיזציה ביצירת החוקים, הנהלים ושיטות העבודה של המוסדות להכשרת מורים. התהליך הזה גורם בין השאר להגדלת ההתערבות הממשלתית, וזו פוגעת באפשרות לתת ביטוי לצורות מגוונות, חיוניות ובעלות ערך של הכשרת מורים, ובעיקר באפשרות לבטא את הייחוד בתרבות המקומית של המורים ובהקשרים החברתיים שבהם הם פועלים. מוסדות ההכשרה בישראל הנם שמרניים למדי מבחינת תוכניות הלימודים הנהוגות בהם, והם ממעטים להתכתב ולהיות מושפעים מהתמורות והשינויים הסוציו-פוליטיים בחברה הישראלית (שגריר, 2007). יוגב ומיכאלי (2010) אף טוענים שדפוסי ההכשרה הקיימים ברוב המכללות משמרים את העמדות המקובלות ואת דפוסי החינוך הקיימים במערכת החינוך הישראלית. לטענתם, ההכשרה הקיימת מנעת מלגעת בסוגיות חברתיות ופוליטיות, ועוטה על עצמה כסות של ניטרליות מדומה הנקנית במחיר של הפרדה בין הביקורת החברתית למעשה החינוך.

אציין שהכשרת המורים בישראל נעשית במוסדות מכמה סוגים: מכללות אקדמיות בזרם הממלכתי (המכללות האקדמיות לחינוך הערבי פועלות בפיקוח הממלכתי); מכללות אקדמיות בזרם הממלכתי-הדתי; מכללות לא-אקדמיות בזרם הממלכתי-הדתי; סמינרים חרדיים³ ואוניברסיטאות. כל המוסדות האלה, מלבד האוניברסיטאות, פועלים בפיקוח ובתקצוב ישיר של האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך. הפיקוח על המסלולים להכשרת

3. בסמינרים החרדיים נערכת תוכנית לימודים דו-שנתית, והבוגרים מקבלים תעודת הוראה שאינה תואר אקדמי, ואילו במכללות נערכת תוכנית לימודים ארבע-שנתית והבוגרים מקבלים תואר "בוגר בהוראה".

מורים באוניברסיטאות נתון בלעדית בידי המועצה להשכלה גבוהה, ואינו נמצא באחריות משרד החינוך.

סעיף 27 לחוק המועצה להשכלה גבוהה - התשי"ח-1958 קובע ש"הוראות חוק זה יחולו גם על המדינה, אולם סעיפים 14, 15, 17 ו-17א לא יחולו על מוסד להכשרת עובדי חינוך שהיא מקיימת". הסעיפים האלה עוסקים בהיותו של כל מוסד מוכר להשכלה גבוהה תאגיד (סעיף 14); בחופש הפעולה של המוסד האקדמי, לרבות קביעת תוכנית המחקר וההוראה (סעיף 15); בהשתתפות המדינה בתקציבי המוסדות המוכרים להשכלה גבוהה על פי הצעת המועצה להשכלה גבוהה (סעיף 17), ובקביעת אמות מידה שוויוניות לתקצוב מכספי המדינה (סעיף 17א). במילים אחרות, על פי סעיף 27 לחוק, לא רק שתקצוב המוסדות להכשרת עובדי הוראה לא נעשה על פי אותן אמות המידה שעל פיהן מתוקצבים המוסדות להשכלה גבוהה (ואן גלדר, 2004), אלא שהמוסדות להכשרת מורים אינם עצמאיים בקביעת תוכניות הלימודים והמחקר שלהם. למשל, פתיחת מסלול, סגירת מסלול או התמחות תיעשה באישור האגף להכשרת עובדי הוראה (אגבאריה, 2011א). בהעדר שותפות משמעותית של המיעוט הערבי-הפלסטיני ושל מנהיגותו החינוכית והציבורית בקביעת המדיניות ובקבלת ההחלטות במשרד החינוך, החוק הזה מחזק למעשה את תלותם של המוסדות המכשירים מורים ערבים במשרד החינוך ובאג'נדה שעל פיה מכשירים מורים יהודים. זאת ועוד, בצל הפיקוח של משרד החינוך מתקשות המכללות הללו לפתח ייחודיות תרבותית ולהתנהל בדרך עצמאית ובאופן שיבטא את הייחוד הלאומי והתרבותי של פרחי ההוראה הערבים (אגבאריה, 2011א). המצב הזה מעצים את יכולתו של המשרד לשלוט בחינוך הערבי לא רק דרך המערכת הבית-ספרית, אלא גם דרך מערכת ההכשרה.

אסופת המאמרים הנוכחית מבהירה את האופן שבו הייחוד הלאומי והתרבותי של פרחי ההוראה הערבים מועלם, מושחק, מעומעם ומודר מהשיח הפדגוגי והמדינתי סביב הכשרת המורים הערבים בישראל. באופן ממוקד יותר, לספר זה שש מטרות:

א. לעגן את הכשרת המורים הערבים בישראל ביחסי רוב-מיעוט כמחוללת ומשקפת יחסים אלה, ולקשור את נושא ההכשרה לסוגיית מעמדם הלאומי והאזרחי של האזרחים הערבים בארץ.

ב. לתת קול וביטוי לחוויותיהם והתנסויותיהם של המתכשרים הערבים ומוריהם במוסדות ההכשרה, ולהציע חזון חינוכי לבניית סביבה לימודית אחרת לפרחי ההוראה הערבים: סביבה שמשררת ערכים של חופש, שוויון,

דמוקרטיה, צדק חברתי, דאגה וכבוד לעצמם ולמורשתם ההיסטורית.
ג. לאתגר את טענות האוניברסליות, הניטרליות והאוניקטיביות של מערך ההכשרה הקיים בישראל, ולחשוף את ההדרה שהמערך הזה מפעיל ואת היחסים ההגמוניים שהוא מבסס בין יהודים לערבים.
ד. לחדד את הטענה שפתרון בעיות החינוך הערבי אינו רק חלוקה מחדש של משאבים להשגת שוויון, אלא טיפול בכישלון המתמשך במתן הכבוד וההכרה בזהות הלאומית הפלסטינית ובמורשתה ההיסטורית והתרבותית.
ה. למקד את הדיון הציבורי במורה הערבי ובהכשרתו כהכשרה שהיא לא רק מקצועית, אלא גם פוליטית, בשעה שהדיון הציבורי מתמקד כיום בהישגי התלמיד הערבי ובביצועיו.
ו. לקדם חינוך רב־תרבותי בעל משמעות רבה יותר, חינוך שיהיה מובנה יותר ושיטתי יותר בהכשרת המורים בישראל בכלל, ובהכשרת המורים הערבים בפרט.

המשכו של המבוא הזה מאורגן בשלושה חלקים. הראשון מציג את סיפור הכשרת המורים הערבים־הפלסטינים בישראל. החלק השני מתמקד ב"דיראסאת", המרכז הערבי למשפט ומדיניות, ובניסונו לעורר שיח ציבורי ואקדמי בהכשרת המורים הערבים. החלק השלישי מציג בפירוט את הרציונל ואת המבנה של הספר.

רקע היסטורי

הספרות המחקרית שעוסקת בחינוך הערבי בישראל מצביעה בבירור על קיומם של פערים בתשומות ובתפוקות בין החינוך הערבי לחינוך העברי (למשל, אבו־עסבה, 2007; Abu-Saad, 2006; Al-Haj, 1995; Mari, 1978). ספרות מחקרית זו מצביעה על מיקומה הנמוך של מערכת החינוך הערבית בסדר היום החברתי והלאומי ועל אפליית מבחינת שוויון (למשל, בקבלת תקציבים ובפיתוח תשתיות), מבחינת ההכרה (למשל, בהעדר ההתייחסות לסיפור ההיסטורי של הפלסטינים בתוכנית הלימודים) ומבחינת השותפות (למשל, באי־מימוש זכותה של האוכלוסייה הערבית להשפיע על קביעת תוכני הלימוד, להשתתף בתהליכי קבלת החלטות ובקביעת מדיניות חינוכית). מלבד זאת, מרבה הספרות לעסוק בחלקה של מערכת החינוך הערבית בניהול מערך השליטה והפיקוח על החברה הפלסטינית בישראל, בין השאר באמצעות ריקון תוכנית

הלימודים מתכנים לאומיים ובונים זהות קיבוצית, ובאמצעות הפיכת מערכת החינוך לאפיק מרכזי לקואופטציה של אקדמאים ערבים, בעיקר נשים, תוך כדי הפיכתם לעובדי ציבור אשר תופסים את תפקידם החינוכי באופן פקידותי. עם זאת, ולמרות הכתיבה הסוציולוגית הענפה בתחום, תפקיד המוסדות להכשרת מורים במערך השליטה עדיין נשאר לוט בערפל. הספרות המחקרית בחינוך ממעטת, בדרך כלל, לעסוק בהכשרת המורים הערבים. בהקשר הזה, הספרות שטיפלה בהכשרת מורים בישראל, לרבות מיעוטה שהתייחס להכשרת מורים ערבים, מספקת פחות מדי מידע הן בכל הנוגע לסוגיות השוויון, ההכרה והשותפות בהכשרת המורים הערביים, והן בכל הנוגע לתפקיד ההכשרה הזאת בייצור אידיאולוגיות ופרקטיקות שליטה כלפי החברה הערבית (התייחסות מפורטת יותר לספרות על הכשרת מורים ערבים ראו אצל אגבאריה, 2009; 2010; 2011א'; 2011ב'). למשל, בספרן החשוב של כפיר ואריאב (2009) על הכשרת המורים בישראל, נושא הכשרת המורים הערבים לא קיבל שום התייחסות. יתר על כן, בין כותבי הפרקים לא נמצא אף כותב ערבי.

מחקריהם של אנדריה מזאוי (1994) ואברהים מקאוי (2002) הם יוצאי דופן מבחינת ההתמקדות שלהם בהיבטים סוציו-פוליטיים המשפיעים על עבודת המורים הערבים, גם אם אין בהם התייחסות ספציפית לשאלת הכשרת המורים הערביים. אברהים מקאוי (2002) מיטיב לתאר את ציפיות המדינה מהמורה הערבי: לתרום לשימור יחסי ההגמוניה הקיימים בין חברת הרוב והמיעוט תוך כדי קבלתם כטבעיים ומיטיבים; לרוקן את החינוך מההזדהות עם הסופר (נרטיב) הלאומי הפלסטיני תוך כדי הכחשתו והתנכרות לו ותוך כדי הפצת הסופר היהודי-הציוני המתחרה. הוא גם מתאר את ציפיות החברה הערבית מהמורה הערבי, שאליה הוא שייך ושבקרבה הוא פועל, לתרום לעיצוב תודעתם וזהותם הקיבוצית של התלמידים הפלסטינים ולסייע לאחרונים להשיג מוביליות חברתית בישראל. מזאוי (1994) עוקב אחרי התפתחות תפקיד המורה הפלסטיני מהמחצית השנייה של המאה ה-19, ומראה את השפעת ההקשר הסוציו-פוליטי על תפקיד המורה. סקירה זו מצביעה על הדרך הארוכה שבה הפך המורה הפלסטיני בישראל ממעורב פוליטי לטכנוקרט א-פוליטי.

בשעה שהמכללות בחינוך העברי התפתחו מתוך זרמים אידיאולוגיים ופוליטיים מגוונים בציונות שפעלו בתקופה שלפני הקמת ישראל (שגריר, 2007), סיפורן של המכללות הערביות שונה בתכלית. למוסדות ההכשרה בחינוך העברי יש היסטוריה מתמשכת, אשר במידה כזו או אחרת עדיין משמרת את ייחודן ומשקפת את הפלורליזם הרעיוני שממנו צמחו המוסדות האלה (למשל,

ראו את ההבדל בין המכללות הממלכתיות ובין המכללות הממלכתיות-הדתיות, או את הייחוד הדתי של הסמינרים השייכים לזרמים חרדיים מסוימים). לעומת זאת, המכללות בחינוך הערבי שהוקמו לאחר קום המדינה הן מכללות חדשות, שהתפתחו במנותק מההיסטוריה הפלסטינית אשר מלפני "אל-נכבה". בהקשר הזה, הקמת מדינת ישראל הביאה לידי סיום ניצני ההשכלה הגבוהה בקרב הפלסטינים בדמות המוסדות שפעלו בפלסטין בתחום של הכשרת מורים הן בזמן האימפריה העות'מאנית והן בזמן המנדט הבריטי (Tibawi, 1956).

כל המכללות הערביות הפועלות כיום נוסדו לאחר קום המדינה ופעלו בשירות מערך השליטה והפיקוח של המדינה על האוכלוסייה הערבית באמצעות מערכת החינוך (Al-Haj, 1995). המכללה הראשונה נוסדה כסמינר למורים ב-1949, כמו שנפרט בהמשך. הסמינרים התפתחו לכדי מכללות שאינן מציעות שונות בינן ובין עצמן או בינן ובין המכללות בחינוך העברי. על כן, הייחוד שיש לפתח אינו רק ייחוד תרבותי-לאומי שבכוחו להבדיל בין קבוצת המכללות של החינוך הערבי וקבוצת המכללות של החינוך העברי, אלא גם ייחוד פדגוגי בתוך כל קבוצה. כלומר, יש לטפח ייחודיות פדגוגית באמצעות ייזום התמחויות חדשות ושונות, ולפתח הדגשים מגוונים ושונים בתוכניות הלימודים ובהכשרה המעשית, שבכוחם להבדיל בין המכללות הערביות עצמן ובין המסלולים המיועדים למורים ערבים במכללות העבריות. אחת הדוגמאות שממחישות את הטענה הזו – במכללות החינוך הערבי כמעט לא קיימות תוכניות להכשרת מורים באמנויות, ספורט, אזרחות ומדעי החברה.

דפוסי התפקיד של המורה הערבי בישראל השתנו על פי הנסיבות ההיסטוריות והיכולת של מוסדות ההכשרה לעצב אצל הלומדים בהם דפוסי עקביים ומכוונות ערכית ברורה. לדוגמה, למורים ולבוגרים של סמינר המורים הרוסי בעיר נצרת, שנוסד ב-1882, נודעה תרומה רבה בקידום תהליך המודרניזציה של החברה הערבית בישראל. תרומה זו קיבלה ביטוי ביצירת אליטות משכילות, ייסוד אגודות ספרות, הוצאה לאור של ירחונים ספרותיים ושל ספרים מתורגמים, וחיבור ספרי לימוד לבתי הספר שמקצתם המשיכו להיות בשימוש עד שנות ה-50 (אבו חנא, 2005). המוסד הזה, מציין אבו חנא (שם), נסגר עקב מלחמת העולם הראשונה (1914-1918), שבה הייתה האימפריה הרוסית לאויבת האימפריה העות'מאנית ששלטה אז באזור. תפיסת אחריותו המקצועית של המורה כמקדם מודרניזציה ומחולל שינוי חברתי קודמה בסמינר הרוסי למורים, הלכה למעשה, הן בשיעורים שנלמדו והן באמצעות דוגמה אישית ומקצועית של מורי הסמינר, כמו שהכתבים

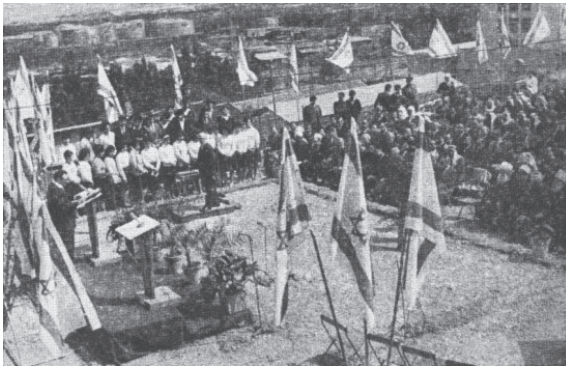
מתקופה מלמדים. למשל, וליד ח'ליף (ח'ליף, 2006) מעלה עדויות היסטוריות לאיכות הלמידה בסמינר. לרוגמא, הוא מביא נאום, של ג'בראן פותיה מ-1906, שכותרתו "למה אנחנו לומדים", ובו הוא מבקש מחניכיו ללמד את תלמידיהם העתידיים בזו הלשון:

למדו אותם לגלות את אוצרות אדמתנו, ורבים אלה אוצרותיה שדרכו עליהן אבותינו ולא חשו בקול קריאתה. למדו אותם דרכים להחיאת האדמה כדי שתיתן להם ולנו שפע של טובות. למדו אותם לייצר מחט ולעבד עורות, לסרוג ולארזג כדי שלא נישאר צרכנים עניים [...] הוי, אתם התלמידים שהשגתם את התעודות, אל תתביישו להיות פועלים, כי ייעוד המדע הוא לעבודה ולא לצורכי בטלה, גאוה ושעשוע.

גם בתקופה המנדטורית המשיכו המוסדות להכשרת מורים (כמו דאר אלמועלמין שנוסד ב-1918 ודאר אלמועלמאת שנוסד ב-1919 בירושלים) לשחק תפקיד מרכזי בתהליך המודרניזציה של החברה הפלסטינית (מזאוי, 1994; Tibawi, 1956). להמחשה, במכללה הערבית שנודעה בשמה דאר אלמועלמין למדו 23 ערבים ויהודי אחד ב-1918-1919, וב-1947-1948 למדו בה 96 תלמידים. במוסד היו שתי התמחויות: מגמת מדעים ומגמת מדעי רוח "ספרותית", שבה למדו בין השאר היסטוריה, פילוסופיה ולטינית או יוונית. יוסף עבד אלקאדר (1989) מספר, למשל, שג'ירום פירל, ראש מינהל החינוך בזמן המנדט הבריטי, הקפיד שהתלמידים במכללה הערבית ילמדו את הקלסיקות של הספרות האנגלית, בעיקר שייקספיר ומילטון, והוא גם יזם לימודי לטינית לתלמידים.

למרות החולשה במרכיבי ההכשרה המקצועית במוסדות להכשרת מורים והפיקוח ההדוק של שלטונות המנדט הבריטי (עבד אלקאדר, 1989), המורים היו מעורבים מאוד בהעמקת המודעות הלאומית ובפעילות הפוליטית של התקופה לצד תפקידם כמקדמי מודרניזציה בחברה הפלסטינית, בייחוד באזורים הכפריים. פרחי ההוראה, ובמיוחד מוריהם, לא הסתפקו רק בכתיבת ספרי לימוד, אלא גם השתתפו בפעילות החברתית והפוליטית של התקופה וביססו את מעמד המורה בחברה הערבית כסוכן חינוך פוליטי (מזאוי, 1994). חשוב לציין את תרומתם של המורים הפלסטינים לחיבור ספרי לימוד בערבית. לרוגמה, אחמד אלח'אלדי, תאבת אלח'אלדי, וספי ענבתאוי, חאפד' טוקאן ואחמד אליקאסם חיברו ספרי לימוד שונים במנהל חינוך ובשיטות לימוד, כימיה, גיאוגרפיה, מדעי הטבע וחקלאות. המוסדות להכשרת מורים היו

למעשה ניצנים ראשונים של מוסדות ההשכלה הגבוהה בחברה הערבית. המוסדות האלה, לצד האפשרות להקים מערך מוסדות עצמאי של השכלה גבוהה פלסטינית, חדלו להתקיים בעקבות "אל-נכבה" ומאורעותיה. ב-1949 נוסד המוסד הראשון להכשרת מורים ערבים בישראל כמוסד להשתלמות מורים בפועל.⁴ המוסד הזה ידוע כיום בשמו המכללה האקדמית הערבית בחיפה. מוסד נוסף להכשרת מורים ערבים, בית המדרש למורים ולגננות ערבים - יפו, נוסד ב-1972. מ-1981 פועל בית המדרש במסגרת מכללת בית ברל כיחידה עצמאית למחצה, ושמה המכון להכשרת מורים וגננות ערבים במכללת בית ברל. מוסד שלישי נוסד ב-1989 תחת השם מכללת אלקאסמי, כמכללה המתמחה בלימודי אסלאם וערבית. מכללה זו הייתה מאוחר יותר למוסד שבו מלמדים מקצועות מגוונים, בדומה לשאר המכללות. ב-2001 נוסדה המכללה הרביעית, מכללת סח'נין, כיוזמה פרטית של איש עסקים מקומי בעיר.



תמונה 1

טקס ההכרזה על הסמינר הערבי הראשון בישראל, 1949

בתמונה מספר 1 אפשר לראות את טקס הייסוד של מוסד הכשרת המורים

4. ב-1958 הוכר הסמינר כסמינר דו-שנתי להכשרה ולהשתלמות מורים, וב-1977 הוא היה למוסד תלת-שנתי, אשר מכשיר מורים וגננות לתואר מורה מוסמך בכיר. על פי פרסומי המכללה, בוגרי המכללה הם כ-50% מכלל עובדי ההוראה במגזר הערבי. לפירוט, אתר האינטרנט של המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה:

<http://www.arabcol.ac.il>

הערבים הראשון מ־1949. התמונה מציגה למעשה את סיפור הכשרת המורים בשנים שלאחר מכן: הכשרה בצל פיקוח ממסדי־ישראלי הדוק ועל פי תכתיבי השלטון החדש. בתמונה אפשר לזהות גברים ערבים במלבושם המסורתי יושבים בשורות, ובצד עומדים בשתי שורות פרחי ההוראה בלבוש לבן ואחיד. פרחי ההוראה עומדים בצדה של רחבה ריקה שבקצה שלה הקהל, ובקצה השני, מאחורי מחיצה של עציצים, כמה מוגבהת, מרוחקת, שעליה עומד ונואם איש בלבוש מערבי. אפשר להבחין שדגלי ישראל "עוטפים" את הסצנה בשלמותה. הדגלים מקיפים את כולם: המורים וקהל המוזמנים. תמונה זו מסמלת את הופעת השלטון החדש כמפקח, שולט ומכתיב את הסדר החינוכי והחברתי החדש בתחום הכשרת המורים. התמונה מסמלת גם את המרחק שיווצר בין המורים לקהל היעד שלהם. יותר מכול, העמידה בשורות בדמות מקהלה והלבוש האחיד מסמלים את הופעת דמות המורה־הפקיד הערבי, הכפוף למרות הממסד היהודי־ישראלי ועושה את עבודתו בקונפורמיות.

אם כן, מערכת החינוך ובתוכה המוסדות להכשרת מורים הייתה לאפיק מרכזי בקואופטציה של האקדמאים הערבים, בעיקר נשים, תוך כדי הפיכתם לעובדי ציבור התופסים את תפקידם החינוכי באופן פקידותי. כלומר, למוסדות להכשרת מורים היה תפקיד מרכזי לא רק בשחזור ובשעתוק אידיאולוגיית השליטה כלפי החברה הערבית בישראל, אלא גם בהנחלתה ובהקניית המיומנויות והערכים הדרושים להפנמתה כנורמלית ומתבקשת. בד בבד עם הפצת הסיפור הישראלי ומיסוד ההיררכיה בין יהודים לערבים ובתוך האוכלוסייה הערבית עצמה (על בסיס מידת שיתוף הפעולה עם הממסד), מילאו המוסדות להכשרת מורים תפקיד מרכזי בהסוואת הדיכוי והשליטה על ידי עטיפתם בדימוי של מקצועיות. תכלית הדימוי הזה הייתה לעצב את תפקיד המורה כפונקציה אפוליטית וא־חברתית. ככזה, תפקיד המורה אינו דורש מידה רבה של ביקורתיות, יצירתיות, יוזמה, מסוגלות ומעורבות חברתית ואזרחית. משמעות התהליכים האלה היא שבמשך שנים המוסדות להכשרת מורים ערביים בישראל מקדמים ומשמרים תפיסה חינוכית אשר מנתקת את פרחי ההוראה מההוויה האישית, החברתית והפוליטית שלהם כחלק מהחברה הפלסטינית בישראל. הנתק הזה מתקיים, בין השאר, באמצעות הדגשת הלימודים הטכניים והדיסציפלינריים על חשבון לימודי חינוך ופדגוגיה ממוקדי חשיבה ביקורתית. העדר התנסות מעשית מעורבת בחיי בית־הספר והקהילה, והעדר קשר משמעותי עם הקהילות שבקרבת המוסדות האלה פועלים הם מנגנונים לשימור הנתק הזה.

אכן, הכשרת המורים בישראל, כמו שמעידה אריאב (2008), נתונה ליותר פוליטיזציה מתחומים אחרים בהשכלה הגבוהה. הפוליטיזציה משתקפת בפיקוח האקדמי והתקציבי הישיר של משרד החינוך על מוסדות ההכשרה, ובמעורבות של גופים רבים של החברה האזרחית היהודית בהכשרת מורים באמצעות פעילות בתוך המוסדות עצמם ובאמצעות פרסום דו"חות וניירות עמדה. לדירה של אריאב (שם), המעמד הנמוך של מקצוע ההוראה והמיצוב הבעייתי של הכשרת המורים בתוך מערכת ההשכלה הגבוהה מעורדים מעורבות של גופים רבים ומתחרים, אשר מנסים להשפיע על היעדים ועל התכנים של התוכניות להכשרת מורים.

בשנים האחרונות הוקמו ועדות רבות לבחינת מצבן של המכללות להוראה (דרור, 2009), ביניהן ועדות שבראשן עמדו תמר אריאב ויעקב כץ (2003-2005), נעמה צבר בן-יהושע (2003-2005), יצחק תומר (2004), יחזקאל טלר (2005-2006) ותמר אריאב (2005-2006). עבודתן של כל הוועדות האלה התאפיינה בגישה אוניברסלית להכשרת מורים, תוך כדי התעלמות מהייחוד הלאומי-תרבותי של הכשרת המורים הערבים. זאת עוד, השתתפותה של המנהיגות החינוכית-האקדמית הערבית בוועדות האלה, בדומה להשתתפותה בגיבוש מדיניות הכשרת המורים בישראל, הייתה מינורית בלבד. הוועדות השונות אמנם ביקשו להאיץ את תהליך האקדמיזציה של המכללות, לצמצם את מספרן, להחיל סטנדרטים אחידים וגבוהים יותר, לצמצם את שעות ההכשרה, לאחד בין מכללות לאוניברסיטה ולאפשר יותר גמישות ארגונית ההולמת יותר שונות חברתית (Mevorach & Ezer, 2010), אבל שאלת הייחוד הלאומי-תרבותי לא קיבלה התייחסות. ההתעלמות משאלה זו כוללת במיוחד בדו"ח אריאב (2006). אולי מוקדם להעריך זאת במובהק, אך נדמה שצמצום שעות הלימוד לקראת תואר ראשון בהוראה, ובתוך כך את לימודי החינוך וההתנסות המעשית, כדי לחזק את לימודי הדיסציפלינה, הגביל הלכה למעשה את יכולת התמרון של המכללות ואת האפשרויות שלהן לפתח ייחודיות פדגוגית ותרבותית במסגרת המתווים החדשים. נדמה שהסטנדרטיזציה של המתווים טשטשה את ההבדלים בין מוסדות ההכשרה השונים, בעיקר בין מוסדות המכשירים מורים ערבים לאלה המכשירים מורים יהודים.

למרות טענת הדו"ח, שהוא מבקש להגביר את השונות בין המוסדות ולאפשר יותר גמישות מוסדית, נשאר דו"ח אריאב אוניברסלי, והוא אינו מציע שום התייחסות ייחודית להכשרת המורים הערבים. הדו"ח אינו נדרש לשאלה מי צריך להכשיר את המורים הערבים, וגם לא לשאלה כיצד יש

להכשירם. הוא משאיר למכללות את חופש הבחירה בשאלה איך יש לפתח תוכנית לימודים אשר יכולה להצמיח "תהליכי הוראה-למידה לתלמידים עם צרכים שונים ומרקע חברתי-תרבותי שונה" (שם, 9). הדו"ח מתעלם מייחודיות השפה והתרבות הערבית ומהשונויות הנגזרות מכך. הוא טוען שההתמודדות עם השונויות היא חלק מהמיומנויות הנדרשות מהמורה המקצועי (שם, 2), והיא אינה התמודדות ברמה המערכתית, כלומר של המדיניות הממשלתית והמוסדית של המכללות להוראה. דו"ח אריאב (שם) אמנם מאפשר גמישות רבה לכל מוסד לפתח עצמאות וייחוד על פי צרכיו, אך זה ייחוד דיסציפלינרי ומקצועי ולא ייחוד המושגת על שפה, תרבות ולאום.

מול ההתעלמות הן מהייחוד הערבי והן מהקול הערבי בעיצוב מדיניות החינוך בהכשרת מורים, ומול חוסר המעורבות של החברה האזרחית הערבית בהכשרת מורים, ביקשנו ב"דיראסאת", ואני כאחד ממייסדיה, להיות מעורבים בהכשרת מורים על מנת לתת קול ביקורתי, יצירתי ואכפתי שאינו רק טכני, תיאורטי וחסר מחויבות מוסרית וקהילתית, כפי שאסביר בחלק הבא.

'דיראסאת' והחיפוש אחר ייחוד פדגוגי תרבותי בהכשרת מורים

את ניסיוני בהכשרת מורים אפשר לחלק לשלוש תקופות: השנים 1998-2000 במכללה האקדמית הערבית לחינוך - חיפה; השנים 2000-2002 במכללה האקדמית בית ברל בשני המסלולים (העברי והערבי); והשנים 2007-2009, שוב במכללה האקדמית בית ברל במסלול הערבי. הניסיון הזה אפשר לי להכיר מקרוב הן התפתחויות ויוזמות חיוביות והן תחלואים ופגמים רבים. מצד אחד, התוודעתי לניסיונות אמיצים של מרצים ומדריכים פדגוגיים להתאים את התכנים ואת הפדגוגיות שלהם לזהותם הלאומית-התרבותית של הסטודנטים, להתמודד עם הבעיות הסוציו-אקונומיות של החברה הערבית המשפיעות על המערכת הבית-ספרית, לקדם תהליכים של שיתוף והעצמה של עמיתים וסטודנטים, ולהתנסות במחקר אקדמי בכיוונים שונים. מצד אחר, נחשפתי לאקלים מכללתי שהוא לעתים קרובות ריכוזי למדי ולוקה בחסר מבחינת מידת שיתוף חברי הסגל והסטודנטים בעיצוב מדיניות וקבלת החלטות. באופן יותר ספציפי, הניסיון שלי חשף אותי באופן בלתי אמצעי לתחלואים האלה:

א. ריכוזיות גבוהה בניהול המכללות הערביות שמחלישה את התהליכים והמנגנונים לשיתוף דמוקרטי ושיטתי של הסגל והסטודנטים ביצירת אקלים מכללתי פתוח ודינמי.

- ב. נוקשות המבנה הארגוני של המכללות, אשר מתנהל באמצעות מינויים ארוכי טווח, לעתים קרובות מינויים לכל החיים של המנהלים ושל בעלי התפקידים הבכירים, עם אפשרות מינימלית של רוטציה וחילופי תפקידים באמצעות בחירות סגל.
- ג. חולשה וחוסר יעילות של המסגרות הציבוריות (פורומים של חברי נאמנים, העמותות שמנהלות את המכללות, המועצות האקדמיות), שאמורות לפקח על מוסדות ההכשרה ולהתוות להם מדיניות וכיווני פעולה.
- ד. נתק בין המכללות ובין ארגוני החברה האזרחית ומוסדות השלטון המקומי הערבי, כמו שהדבר מתבטא בתכנים של ההכשרה ובהרכב הגופים הציבוריים שמנהלים את המכללות.
- ה. המעמד הנחות של השפה הערבית כשפת מחקר וכשפת מינהל וארגון.
- ו. הימנעות מטיפול בנושאים פוליטיים ומהתמודדות עם הסיפר הפלסטיני, עם הבעיות החברתיות של החברה הערבית ועם השונות התרבותית-דתית הפנימית של החברה הערבית.
- ז. נתק בין מוסדות ההכשרה ובין התרבות הערבית והאסלאמית העכשווית, ונתק בין המוסדות האלה ובין התרבות הישראלית העכשווית.
- ח. חופש הבחירה המצומצם של הסטודנטים בבחירת תוכנית הלימודים שלהם, והלמידה בכיתות אם קבועות.
- ט. העדר שונות פדגוגית בין המכללות, דבר שמתבטא בהתמחויות ובתוכניות לימוד דומות.
- י. העדר לימודים שיטתיים בחינוך מגדרי, חברתי, קהילתי ואזרחי.
- יא. ועדי סטודנטים מוחלשים שפועלים יותר כנציגים של הנהלות המכללות בקרב הסטודנטים מאשר כנציגים אותנטיים של הסטודנטים מול ההנהלות.
- יב. חוסר שקיפות בקבלה של סטודנטים ואף במינויי סגל, והשפעה רבה של שתדלנים.
- יג. קשר בעייתי עם המפקחים במשרד החינוך ומנהלי בתי ספר, שמקצתם מלמדים במכללות עצמן תוך כדי יצירת ניגודי עניינים.
- יד. מחסור במרצים ומדריכים פדגוגיים, שהתמחותם העיקרית היא בלימודי חינוך והוראה.
- ב־2007, עם חזרתי מארצות הברית, פנה אלי ידידי ד"ר יוסף ג'בארין, משפטן ודמות ציבורית ידועה, בהצעה להיות שותף להקמת מוסד מחקר חדש שתפקידו יהיה לקדם את המחקר היישומי ואת החשיבה האסטרטגית בענייני

החברה הפלסטינית בישראל. ייעודו של המרכז היה להיות מכון לחשיבה - "Think Tank", או כמו שטבע ד"ר ג'בארין, "Think and Do Tank" - שמתמחה במדיניות ציבורית בנושאים שלא תמיד נמצאים על סדר היום המחקרי של האקדמיה הישראלית. מובן שנעניתי להזמנה של ד"ר ג'בארין, ועם קבוצה רחבה יותר של אקדמאים ופעילים מארגוני החברה האזרחית גיבשנו את סדר העדיפויות של המרכז החדש, ויצאנו לדרך בתמיכה נדיבה מצדם של קרן פורד האמריקאית, הקרן החדשה לישראל והאיחוד האירופי, שתמך בסדרת המחקרים שמתפרסמת בספר זה.

הקבוצה המייסדת, כ-30 אקדמאים, פעילי חברה אזרחית ופעילים מהחברה הערבית, ראתה בהקמת דיראסאת יוזמה לשינוי חברתי, שבאמצעותה חוקרים ואנשי מקצוע ערבים מקיימים קהילה לומדת שמתנסה במחקר שיתופי ומעצים ומשלבת ידע בפעולה (Knowledge into action). הקבוצה החליטה על כמה נושאים שהיא מבקשת להתערב בהם למען שיפורם ופיתוחם: תפקוד השלטון המקומי הערבי, הכשרת המורים הערבים, האוטונומיה הפדגוגית והמנהלית של החינוך הערבי, מעמד השפה הערבית, המחקר האקדמי בשפה הערבית ועוד. העיקרון המנחה היה ועודנו לקיחת אחריות.

במילים אחרות, זו אחריותה של החברה הערבית להיות שותפה בקביעה וביישום של הפתרונות הנדרשים לבעיות האקוטיות בה, גם אם היא לא אשמה באופן ישיר בהיווצרותן. מכאן, ראינו חשיבות רבה להיות שותפים בעיצוב הדיון על הפתרונות כצעד ראשון כתביעת האחריות לבעיות ולפתרוןן וכביטוי לרצון להיות גורם בעל אחריות וסמכות, ולא רק קורבן. אסטרטגיה זו של השפעה על הצעת פתרונות ויצירת פולמוס עליהם ליוותה אותנו לאורך כל הדרך שבה התגבש הספר הזה: לא רק כספר מחקרי, אלא כספר שמציע פתרונות שגם אם הם חלקיים, הם יוצרים, אנו מקווים, דינמיקה של שינוי ומובילות במקום דינמיקת הקיבעון של תיאור המצב הקיים וניתוחו בלבד.

בתוך כך, ייחסנו ועודנו מייחסים חשיבות רבה לכתובה בערבית. הכתיבה בשפה זו היא חלק מתפיסה של ייצור ידע חלופי, לעתים מתפלמס ומאתגר, לידע שמספקת האקדמיה הישראלית ומרכזי המחקר בחברה היהודית. הכתיבה בערבית היא גם חלק מהמאמץ להנגיש את המחקר האקדמי למקבלי ההחלטות ברמה של החברה הערבית על מוסדותיה הייצוגיים, השלטון המקומי הערבי וארגוני החברה האזרחית הפועלים בקרבה. המטרה - לאפשר להם לבחון באופן יותר מושכל וביקורתי נושאים ספציפיים תוך כדי הצגת המלצות וחלופות לפעולה בשפתם וקרוב ככל האפשר לעולם התרבותי שלהם. מן הסתם, הארגון

אינו זונח את הכתיבה בעברית כדי להנגיש את ההמלצות ואת השינויים למקבלי ההחלטות ברמה הממשלתית ובשלטון המרכזי. גם הכתיבה באנגלית חשובה כדי להעביר את המסרים לרמה הגלובלית ולארגונים הבינלאומיים בפרט. עם יציאת הספר הזה, רוב המאמרים ותקציריהם תורגמו לערבית בליווי ובהשגחת המחברים עצמם, והם הופיעו בספר המחקר השנתי של דיראסאת (כיתאב דיראסאת) של שנת 2011.

אחד הנושאים שלקחנו על עצמנו לטפל בו הוא כאמור הכשרת המורים הערבים. בשלב הראשון נכתב נייר עמדה בנושא (אגבאריה, 2010). הנייר הזה היה המוקד לחמישה שולחנות עגולים עם מחנכים ואקדמאים באום אל-פאחם, נצרת, מכללת בית ברל, מכללת אלקאסמי ומכללת סח'נין. במפגשים האלה השתתפו עשרות מחנכים ואקדמאים בדיון סביב ממצאי הנייר והמלצותיי (שם). נייר העמדה סיפק תמונת ראי לתחום והציג סדרה של המלצות, מקצתן מעוררות מחלוקת, לשיפור הכשרת המורים הערבים. על פי נייר העמדה הזה, נתוני 2007-2008 של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מראים שבחינוך הערבי יש ארבעה מוסדות להכשרת מורים לעומת 56 מוסדות בחינוך העברי. הנתונים הצביעו גם על כך שאחוז הסטודנטים הערבים לתואר ראשון באוניברסיטאות עלה מ-6% ב-1999-2000 ל-9.05% ב-2007-2008, ובמכללות האקדמיות מ-2.5% ל-6% באותן שנים. לעומת זאת, עלה אחוז הסטודנטים במכללות להכשרת מורים באופן דרמטי מ-15% ב-1999-2000 ל-31.2% ב-2007-2008. כמו כן עולה מהנתונים שמספר הסטודנטים בחינוך העברי במכללות הנמנות עם החינוך העברי (הממלכתי, הממלכתי-הדתי והחרדי) הוא 33,893 סטודנטים (מם 3,327 סטודנטים ערבים), לעומת 2,827 סטודנטים במכללות הנמנות עם החינוך הערבי. בסך הכול, מספר הסטודנטים הערבים בחינוך העברי והערבי עומד על כ-6,154, מתוכם כ-54% לומדים במכללות החינוך העברי (בכלל זה במסלולים הייחודיים של הסטודנטים הערבים במכללות). מנתונים רב-שנתיים של הלמ"ס מהשנים 1997/8 עד 2007/8 עולה שבעשור האחרון עלה מספר הסטודנטים הערבים במכללות העבריות מ-1,500 ל-3,327 סטודנטים, עלייה של 121.8%.

ההמלצות של נייר העמדה התבססו על ההנחה של וויל קימליקה (Kymlicka, 1995), שאם אדם זכאי להגנה על האפשרות שלו לקבל החלטות חשובות בחייו, אזי התרבות שלו, שהיא המסגרת ההכרחית לבחירות האלה, צריכה להיות מוגנת גם היא. לא בכדי יותר ויותר קבוצות מיעוטים בעולם תובעות לא רק שוויון, אלא גם הכרה בזכות לבטא ולטפח את זהותם התרבותית

(Parekh, 2000). תביעה זו להכרה מעמידה מדינות רבות בעולם מול שאלה מורכבת (המחייבת תשובה מורכבת): מה הם ההסדרים המשפטיים והתנאים החברתיים הראויים, העשויים לתת הכרה הולמת ובעלת משמעות בקבוצות מייעוט ובתביעותיהן ליחס דיפרנציאלי ולזכויות ייחודיות? ההתמודדות עם השאלה הזאת אינה מלאכה קלה. לעתים היא עלולה להחריף את השסעים הקיימים (על בסיס אתני, גזעי, דתי או לשוני), ואף לערער על תקפותם המוסרית של האתוסים והסיפורים המייסדים ועל יעילותם בשימור הסולידריות החברתית והזהות האזרחית המשותפת של המדינה.

הנייר אימץ את אבחנת קימליקה (1995), הגורסת שמיעוטים תרבותיים מתחלקים לשתי קבוצות: מיעוטים ילידיים שנכבשו על ידי קהילה תרבותית או שסופחו אליה בעקבות תהליכי פדרציה או תהליכים קולוניאליסטיים, ומיעוטים מהגרים שעזבו את מדינת מולדתם והיגרו למדינה חדשה. על פי קימליקה, מיעוטים ילידיים כמו המיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל זכאים לזכויות קבוצתיות של ייצוג (Representation rights). על פי אילן סבן (2002), זכויות קיבוציות נובעות מהשונות הקבוצתית הייחודית, והן ניתנות לקבוצה מסוימת כדי שתוכל להגן על השונות שלה ולתת ביטוי מעשי לייחודה. מתן זכויות קיבוציות מצד המדינה נתפס הן כהכרה בייחוד התרבותי והן כהכרה בצורך להמשך קיומה של הקבוצה הילידית כאינטרס ציבורי משותף של המדינה, על מגוון הקבוצות המרכיבות אותה. על פי קימליקה (1995), מטרתן של זכויות ייצוג, המיועדות להגן על תרבותם של מיעוטים ילידיים, היא לאפשר את ייצוגו של המיעוט על תרבותו ועל השקפתו במרחב הציבורי. זכויות ייצוג כוללות העדפה מתקנת, הקצאת משאבים מיוחדים לשימור תרבות המיעוט, ייצוג בסמלי המדינה וזכויות שפה מקיפות. הזכויות האלה אמורות לאפשר את קיום תרבותם הנפרדת של מיעוטים לאומיים.

ננסי פרייזר (Fraser, 1995) טוענת שיש לקשור את המאבק להכרה במיעוטים במאבק על חלוקת משאבים, מכיוון שחלוקה מחודשת וצודקת של משאבים כוללת גם חלוקה שוויונית בעמדות כוח בחברה. אי לכך, הדיון בהכשרת מורים ערבים הוא דיון עקרוני בזכות התרבותית שיש לתת למיעוט הערבי-הפלסטיני בישראל בבואו להחליט על דמות הבוגר היוצא ממערכת ההכשרה של המורים הערבים. זהו גם דיון מעשי בתנאים החומריים, המוסדיים והכלכליים החיוניים למימוש גישה רבת-תרבותית בהכשרת המורים הערבים. הדיון בנושא ההכרה בייחוד התרבותי והלאומי במערכת הכשרת המורים בישראל אינו עוסק רק בתוכניות לימודים ובתכנים; זהו דיון הנוגע גם בעניינים תקציביים ובענייני

משילות וייצוג החברה הערבית בסגל המנהלי והאקדמי במכללות ובגופים האחראים על המשאבים אשר קובעים את המדיניות במכללות האקדמיות להוראה. לפיכך, הדיון במדיניות ההכשרה להוראה של המורים הערבים חייב לעסוק בשתי שאלות יסוד: (א) מי צריך להכשיר את המורים הערבים? (ב) כיצד אמורה הכשרתם להתנהל?

התשובה לשתי השאלות מורכבת, אך תכליתה היא הכלים המשפטיים, הארגוניים, והתקציביים אשר על המדינה לספק כדי לקיים את הזכות לחינוך של המיעוט הערבי-פלסטיני כמיעוט לאומי וילידי בישראל. הזכות לחינוך היא זכות אדם בסיסית, מוחלטת ושוויונית לחלוטין, שקיבלה הכרה רחבה בהרכב אמנות בינלאומיות.⁵ חשוב להדגיש שמושג הזכות לחינוך הוא הילד באשר הוא, ואילו חובת קיום הזכות, באופן פרואקטיבי, היא על המדינה ומוסדותיה. כלומר, המדינה נדרשת להבטיח ליזום מדיניות שתבטיח את קיום הזכות במלואה. על פי קתרין תומאסבסקי (Tomasevski, 2004), החינוך נעשה בעל משמעות אם הוא זמין (Available), נגיש (Accessible), קביל (Acceptable) ומותאם (Adaptable).

בלי להיכנס לרקויות השיח המשפטי על הזכות לחינוך, די לנו לצורכי המאמר הזה להבין שהזכות לחינוך במישור של חינוך זמין אינה מבטאת רק תביעה לחינוך ציבורי חובה וחינם, אלא גם תביעה לזמינות של תשתית ראויה לחינוך, לרבות תוכניות, ספרי לימוד ומורים, ומכאן נגיעתה של זכות זו בהכשרת מורים. הזכות לחינוך זמין מחייבת את המדינה לספק מורים איכותיים במגוון נושאים, לרבות במקצועות מעצבי זהות כמו היסטוריה, גיאוגרפיה, אזרחות, שפה וחינוך חברתי, מורים איכותיים שהוכשרו לחנך על פי רצון ההורים ומורשתם התרבותית. ראוי להזכיר שאין כיום באף מכללה ערבית התמחות אחת בחינוך לא פורמלי, חינוך לאזרחות או חינוך חברתי. במישור של הזכות לחינוך נגיש, התביעה היא בעיקר לחינוך שוויוני נגיש לכול בלא הבדל גזע, דת, לאום, מין, לשון, צבע וכו'. בהקשר של הכשרת מורים, תביעה זו מציבה את האתגר להכשרת מורים, שאכן מוכשרים לחינוך שוויוני ולשילוב ילדים מרקעים שונים. לנוכח השונות התרבותית, הדתית והעדתית הפנימית

5. The Universal Declaration of Human Rights (UDHR, 1948), the International Covenant on Economic, Social And Cultural Rights (ICESCR, 1966), The Convention on the Elimination Of All Forms Of Discrimination Against Women (CEDAW, 1979), and The Convention On The Rights of The Child (CRC, 1989).
United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples

של החברה הערבית בישראל, מוסדות ההכשרה, כשליחי המדינה, חייבים לספק תוכנית לימודים למורים שתכשיר אותם להתמודד עם ילדים עניים, בעלי צבע שונה ובני דתות שונות. הזכות לחינוך שוויוני במישור הזה מעמידה בסימן שאלה את נגישות המרחבים הציבוריים, המנגנונים המנהליים ותוכניות הלימודים של המכללות בחינוך העברי לשפה ולתרבות הערבית, ולסיפורים ההיסטוריים והחברתיים של המורים הערבים. באזור הדרום, לדוגמה, אין מכללה ערבית, והסטודנטים הערבים הברואים של האזור נאלצים ללמוד במסלולים ייחודיים במכללות של החינוך העברי: מכללת קיי ומכללת אחווה (האחרונה ממוקמת יותר באזור המרכז מאשר בדרום, והיא ממוקמת במרחק לא מבוטל מהיישובים הברואים, דבר שיוצר בעיה של נגישות פיזית לסטודנטים רבים).

במישור של הזכות לחינוך קביל, המדינה מחויבת לספק חינוך שהוא לא אינדוקטרינציה דתית או פוליטית, אלא חינוך פתוח וסובלני כלפי קולות שונים, סיפורים מתחרים ואמונות תרבותיות, דתיות ופוליטיות שונות. זהו חינוך הקביל על ההורים ומניח את דעתם באשר לרלוונטיות של התכנים הנלמדים. העיקרון הזה של הזכות לחינוך שוויוני מותאם תרבותית, אשר עולה בקנה אחד עם אמונת ההורים והתלמידים, מקבל ביטוי גם במישור של הזכות לחינוך מותאם. כאן ההתאמה היא לצרכים המשתנים של החברה, להקשר המקומי של התלמידים, ללשון ולתרבות שלהם. המדינה מחויבת לספק חינוך גמיש במבנה הארגוני שלו ובתכניו, חינוך המכיל שונות ומכבד אותה.

אם כן, המעורבות של דיראסאת בחינוך בכלל, ובהכשרת מורים בפרט, מושתתת על תפיסה רחבה של הזכות לחינוך. המעורבות של דיראסאת בחינוך היא לא רק לתבוע את הזכות לחינוך, אלא לממש אותה הלכה למעשה. מעורבות שהיא עצמה התגלמות של הזכות לחינוך. בכך דיראסאת מבקש למעשה לאתגר את השיח הממסדי על החינוך הערבי בישראל באמצעות יוזמה שאינה מדברת על זכות החינוך הערבי, אלא מקיימת אותה. מצד אחד, דיראסאת מבקש - באמצעות סדרת המחקרים, הכנסים והשולחנות העגולים שערך על הכשרת המורים הערבים - להציג ידע אותנטי של מכשירי מורים, ערבים ויהודים כאחד, אשר עוסקים בשדה ישירות עם סטודנטים ערבים, ובאופן הזה להציב את הכשרת המורים הערבים במרכז הדיון הציבורי והאקדמי בנושא החינוך הערבי. מצד אחר, דיראסאת מבקש, כארגון של החברה האזרחית הערבית, להשפיע על הכשרת המורים הערבים ולממש את הזכות להשפיע על החינוך. חשוב להזכיר שהזכות לחינוך כוללת שלושה רכיבים: לקבל חינוך, לבחור

חינוך או להשפיע על תכניו, לצד שוויון בחינוך (דגן-בוזגלו, 2007). דיראסאת ניסה לקדם את ההשפעה על מערכת הכשרת המורים הערבים באמצעות קידום דיון ציבורי ואקדמי בהמלצות האלה, בשלוש רמות:

ההמלצות ברמה הממשלתית של משרד החינוך: א. לגבש מדיניות הכשרה ייחודית להכשרת המורים הערבים; ב. לקבוע קריטריונים ברורים לחלוקת מכסות התלמידים לצורכי תקצוב בין המכללות; ג. לצמצם את היקף הקבלה העודפת של סטודנטים הערבים במכללות להוראה ולצמצם את היקף החריגות המאושרות מעל למכסות. המשרד נדרש לפתח מדיניות בהירה יותר ושקופה באשר להיקף החריגות ותהליך אישורן; ד. לנקוט מדיניות להתמודדות יעילה יותר עם האבטלה בקרב הבוגרים הערבים של המכללות להוראה; ה. לחזק את השימוש בשפה הערבית ברמה של מטה משרד החינוך; ו. לשלב יותר כוח אדם ערבי באגף להכשרת עובדי הוראה ובמכון מופ"ת; ז. לאחד חלק מהמסלולים הייחודיים לסטודנטים הערבים במכללות העבריות אל תוך שתי המכללות הערביות הקיימות בחיפה ובסח'נין, ולאחד את מקצת המסלולים אל תוך מכללה חדשה באזור הנגב; ח. להקים פורום משותף וקבוע לנציגי המכללות הערביות.

ההמלצות ברמת המכללות בחינוך הערבי: א. לחזק את המנהיגות המקצועית של המכללות הערביות; ב. לקדם תהליכים של הוראה וניהול איכותיים; ג. לעודד את הכתיבה במקור בשפה הערבית; ד. להקשיח את תנאי הקבלה בשפה הערבית; ה. לחזק את מקומם של לימודי נשים ומגדר בתוכניות הלימודים; ו. לשפר את מוכנותם האקדמית והחברתית של פרחי ההוראה הערבים ללימודים במכללות; ז. לפתח תוכניות וקורסים סביב תכנים חדשים ובוני זהות אזרחית-לאומית יציבה, פתוחה וביקורתית, שיסייעו לסטודנטים הערבים להכיר את מורשתו התרבותית וההיסטורית של העם הפלסטיני ולהתמודד עם הבעיות החברתיות שמהן סובלת החברה הערבית במערכת הבית-ספרית, כגון עוני ומצוקה, אלימות, אבטלה, הפרטה וכו'; ח. לעודד את הפלורליזם החינוכי והרעיוני בין המכללות הערביות באמצעות פיתוח דגמים שונים של הכשרה ועבודה מעשית בשדה; ט. לחזק את הקשר בין המכללות הערביות וכוח ההוראה בשדה על ידי תוכניות לפיתוח מקצועי; י. לחזק את הפעילות הקהילתית של מוסדות ההכשרה ולהגביר את שיתופי הפעולה בין המכללות ובין מחלקות החינוך והרווחה ברשויות המקומיות, המתנ"סים ומוסדות הנוער. כמו כן, לפעול לחיזוק הקשר בין מוסדות ההכשרה לארגוני החברה האזרחית; י"א. למשוך מועמדים איכותיים לתפקידים של מכשירי מורים

ומדריכים פדגוגיים במכללות בחינוך הערבי; י"ב. לפתח פעילות סטודנטיאלית עצמאית לסטודנטים הערבים במוסדות ההכשרה; י"ג. ליזום תוכנית מחקר מקיפה בהיבטים ההיסטוריים, הסוציולוגיים, התרבותיים, הפוליטיים, המשפטיים והכלכליים של מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל. **ההמלצות ברמת המכללות בחינוך העברי:** א. לשפר את המוכנות הרב-תרבותית של המכללות של החינוך העברי, בין השאר באמצעות קליטת יותר מרצים קבועים ועובדים לסגל המנהלי והטכני מהחברה הערבית; ב. להתאים את השירותים הניתנים לסטודנטים הערבים לשונות התרבותית והלשונית שלהם; ג. להנכיח את השפה הערבית במרחב הציבורי באותן מכללות; ד. לתת אפשרות לפעילות של ועדי סטודנטים ערבים; ה. לפתח קורסים ותוכניות לימוד להכרת המיעוט הערבי-פלסטיני בישראל, תרבותו והסוגיות המעסיקות אותו, לא רק בעבור הסטודנטים הערבים, אלא גם בעבור הסטודנטים היהודים באותן מכללות; ו. לחזק את שיתוף הפעולה בין המכללות העבריות והערביות ולקדם תוכניות משותפות בין המכללות העבריות וארגוני החברה האזרחית הערבית בישראל.

ההמלצות האלה נדונו כאמור בכמה כנסים ושולחנות עגולים. חשוב מכול, הם שימשו זרז לגיבוש תוכנית מחקר מקיפה בהכשרת המורים הערבים. בתוכנית השתתפו חוקרים מהמכללות בחינוך הערבי והעברי, ערבים ויהודים. המאמרים בספר הזה הם תוצרים של תוכנית המחקר הזאת, כמו שנפרט בחלק הבא.

הרציונל והמבנה של הספר

הספרות המחקרית שעוסקת במורים מרקע תרבותי שונה, מיעוטים אתניים, לשוניים, דתיים, ילידיים וכו' מטפלת בסוגיות של גיוס, פיתוח והחזקה של מורים. בספרות הזאת בולט הצורך לתת טיפול ייחודי וייעודי לשונות של המורים, על פי הרקע שממנו הם באים. חשוב מכול, הספרות מדגישה את הצורך בפדגוגיות מותאמות תרבותית, שהן חלק מתפיסת הוראה איכותית אשר עונה על הצרכים הייחודיים של קהל התלמידים המגוון ומסייעת בכך לשיפור הישגיהם (Carrington et al., 2000; Cooper & Alvarado, 2006; Cunningham & Hargreaves, 2007; Ramanathan, 2006; Torres et al., 2004). פרחי הוראה מקרב המיעוטים מרגישים לרוב חסרי כוח, חלשים, מושקפים ובלתי נראים בתוכניות להכשרה ובפרקטיקה. לא בכדי חוקרים רבים מדגישים שאין מנוס בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי מהתמודדות אמיצה ושיטתית

להשגת רב-תרבותיות משמעותית, אשר שמה דגש על שאלות של גזע ואתניות (Banks, 2001, 2004; Cochran-Smith, 2002; Cochran-Smith et al., 2004; Nieto, 2000, 2002). זה לא המקום לדון במהות החינוך לרב-תרבותיות (Banks, 2004) ובקשר ההדוק של החינוך הזה לפוליטיקה של הזהות ולשאלות של צדק חברתי, חשיבה ופדגוגיה ביקורתית. עם זאת, אין ספק שהחינוך הזה מחויב לא רק לכיבוד השונות, אלא גם ובעיקר לכיבוד ערך השוויון והצדק החברתי בחינוך בכלל (Cochran-Smith, 2002) ובמוסדות להכשרה להוראה בפרט (Zeichner, 2010; Merryfield, 2000).

אם כן, נדמה שאפשר לקבוע היום במידה רבה של ביטחון שהבנת המרכיב של הזהות האתנית והתרבותית וההתודעות להיבטים השונים שלו, לרבות ההיבטים ההיסטוריים והסוציולוגיים, הם מרכיב חשוב בהכשרת מורים עתידיים אשר יכול לסייע למורים להבין את התפתחותם המקצועית ולשפר את יכולת ההוראה שלהם מול תלמידיהם (Gay, 2000). גלוריה לארסון-בילינגס (Ladson-Billings, 1995, 2001) מדברת על הצורך לפתח יכולת או כשירות תרבותית, "Cultural Competence". לדעתה, באמצעות פדגוגיות מותאמות תרבותית בחינוך ניתן לטפח טוב יותר את האחריות ללומד, ללמידתו, לעתידו ולקהילה שלו. לטענתה, מורים צריכים מודעות ביקורתית ביחס לסוגיות כמו אתניות, לאום, גזע, מעמד, דת ושפה, תרבות ואמונות. מודעות זו היא מרכיב חשוב ביכולתו של המורה להתמודד עם כיתה הטרנסגונית ולחנך לשונות, ולכן מוסדות ההכשרה צריכים לעזור למורים לפתח זהויות תרבותיות ולאומיות ברורות (Banks, 2001). מרטין קוקרן-סמית' וקנת' זיצ'נר (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) מציעים לפתח תוכניות להכשרת מורים, שבאמצעותן ילמדו המורים ויחקרו את עצמם ואת הקהילות שבהן הם פועלים, יבחנו שאלות של גזע, אתניות ומעמד, ויפתחו פעילות רלוונטית ופרטיקולרית לאותן קהילות.

הספר שלפניכם מנסה לגלם בעצמו סוג של פדגוגיה ביקורתית, בכך שהוא נותן למכשירי מורים הזדמנות להרהר ולהיות רפלקטיביים וביקורתיים ביחס לסטטוס-קוו הפדגוגי-החינוכי בהכשרת מורים בישראל כיום. בהקשר של מכשירי המורים הערבים המשתתפים בספר, הכתיבה והמחקר שהיו מעורבים בו מנכיחים קול מתנגד, עובר גבול, אשר מעוגן בהקשר הסוציו-פוליטי של החברה הפלסטינית בישראל. הספר מבקש להציג את מחברי המאמרים, מכשירי מורים בעצמם, כאינטלקטואלים משני מציאות. ככאלה, מכשירי המורים מעגנים את הכשרת המורים הערבים בתוך המאבק על יחסי הכוח והעוצמה בחברה בישראל. מכאן, הדגש שמושם על המלצות

וצעדים לשינוי המצב הקיים אשר כל מאמר מציג אינו מקרי, אלא הוא ביטוי של ביקורת, העצמה, אופטימיות ואפשרויות לשינוי (Roger, 1987). הספר שלפניכם מבקש להתכתב עם התיאוריות הביקורתיות על החינוך בהכשרת מורים (Liston & Zeichner, 1987), בייחוד עם תיאוריות הגזע הביקורתית (Critical Race Theory). תיאוריה זו לא רק אתגרה את ההיררכיה הליברלית של הידע – בהיותו בהקשר האמריקאי ידע "אירופאי" ו"לבן" – אלא אפשרה והעצימה את הקול האחר, המושק, בעיקר את הקול "השחור" בארצות הברית (Ladson-Billings, 1998; Lynn, 2004; Solorzano & Yosso, 2002). תיאוריה זו, שהתפתחה מהביקורת על טענת האובייקטיביות, האוניברסליות והניטרליות של השיח המשפטי הליברלי וההגמוני בארצות הברית, התפתחה לכדי תיאוריה רחבת ידיים הנוגעת למגוון רחב של נושאים, לרבות הכשרת מורים. לפי ג'ויס קינג (King, 2006) קיים משבר של ידע בתיאוריה ובפרקטיקה של הכשרת המורים בארצות הברית, שמקורו בהעדר אפיסטמולוגיה אפרו-אמריקאית. לכן, לשיטתה של קינג, יש לאמץ גישה של "Racial Social Justice Teaching" (שם, 1101), שעניינה לא רק בהכשרה אקדמית של מורים, אלא בהכשרה לצדק אשר בה מביאים בחשבון את העיוות האידיאולוגי שהאקדמיה ומערכת החינוך משמרים על אודות התרבות וההיסטוריה של השחורים בארצות הברית.

הספר הזה מתכתב עם התיאוריה הביקורתית בשעה שהוא נוקט עמדה ברורה בעד רפורמה מקיפה בהכשרת המורים הערבים בישראל ובשעה שהוא מאפשר לכל מחבר להדגיש את הצורך לפתח תוכנית לימודים שתאפשר לפרחי ההוראה הערבים לשאוב ממקורות התרבות שלהם כבסיס למעורבותם בפיתוח מיומנויות חדשות. באופן הזה המחברים מערערים על הידע הרשמי הקיים בתחום הכשרת המורים בישראל, ומצביעים על הפערים והמתחים הקיימים בגוף הידע הזה בניסיונו להיות אוניברסלי ואובייקטיבי בנוגע לפרחי ההוראה הערבים. מלבד זאת, מטרת הספר הזה בעיקר ליצור ידע והנעה לשינוי במוסדות ההכשרה. תכלית השינוי היא להנכיח את רגשותיהם, מחשבותיהם, רצונותיהם ופעולותיהם של מכשירי מורים בכלל ומכשירי מורים ערבים בפרט. כמו כן, תכלית השינוי הזה היא חיבור סוגיית הכשרת המורים הערבים בישראל לסוגיות של אזרחות, דמוקרטיה, קונפליקט, שונות, שוויון וצדק חברתי (Cochran-Smith, 2002; Nieto, 2000, 2002).

במאמר הראשון, יוסף ג'בארין מתמקד בהסדרים המשפטיים והתחיקתיים אשר מתייחסים לחינוך הערבי, על הנזכר בהסדרים האלה ועל הנפקד מהם, תוך כדי התמקדות במעמד המשפטי של מוסדות ההכשרה להוראה. ג'בארין

עומד על הפגיעה הקשה בזכות המיעוט הערבי-הפלסטיני להשפיע על תוכני החינוך שלו בהקשר של הכשרת המורים הערבים בישראל. הוא גם מצביע על העדר עיגון ממשי במשפט הישראלי לזכות לחינוך למיעוט הערבי-הפלסטיני כקבוצת מיעוט לאומי ילידי, דבר המשאיר את הרשות המבצעת כגורם היחיד האמון על יישומה של זכות זו בפועל. בלא סייגים ובלא עקרונות מכוונים, הרשות המבצעת, באמצעות משרד החינוך, נהנית מחופש פעולה שלטוני כמעט מוחלט בניהול ובשליטה ריכוזית במערכת החינוך הערבי. ג'בארין טוען שהפיקוח התקציבי והאקדמי הישיר של משרד החינוך על מוסדות הכשרת המורים בישראל, בשונה משאר מוסדות ההשכלה הגבוהה הכפופים לפיקוח המועצה להשכלה גבוהה, פוגע בזכות לשוויון בחינוך ובייחוד בזכות להשפיע על תוכני החינוך. באופן הזה הוא מכפיף, בהעדר מטרות ברורות ונבדלות לחינוך הערבי בכלל ולהכשרת המורה הערבי בפרט, את האג'נדה של פיתוח המורה הערבי לזו של המורה היהודי.

במאמר השני, מוחמד אמארה דן בקשר בין שפה, זהות וחינוך בתוכניות הלימודים של הוראת הערבית במכללות הערביות להכשרת מורים. לטענתו, חשיבותן של התוכניות האלה נובעת מכך שיש צורך להכשיר מורים לשפה הערבית כשפת אם וכשפתם הלאומית והתרבותית של התלמידים הערבים. לטענת אמארה, תוכניות הלימודים הקיימות מדגישות את הלימוד הטכני והאינסטרומנטלי של השפה על חשבון שאלת הזהות. כלומר, התוכניות הקיימות להכשרה להוראת הערבית אינן מכשירות את פרחי ההוראה להוראת הערבית כביטוי לזהות הלאומית והתרבותית של פרחי ההוראה והתלמידים. המאמר בוחן את המרכיבים העיקריים של התוכניות: הרעיונות והתפיסות שעליהם מבוססות התוכניות, הקורסים הניתנים בתוכניות וזיקתם לתוכניות הלימודים בערבית בבתי-הספר, במיוחד בבית-הספר היסודי. לדידו של אמארה, החינוך הלשוני במוסדות ההכשרה דורש רפורמה יסודית, שמטרתה ליצור סביבה תומכת של חינוך לשוני בעל משמעות, שאינו מתכחש להיבטים הסימבוליים ובוני הזהות של השפה הערבית.

במאמר השלישי, סמיר מג'אדלה ומנאל יזבק מציגים מחקר כמותי אשר מתמקד בתרבות הארגונית של המכללות הערביות להכשרת מורים. המחברים מספקים את תמונת המצב של התרבות הארגונית במכללות. הם בעיקר בודקים את הקשר בין תרבות ארגונית ובין מאפיינים אישיים. הם מעלים את השאלה האם יש הבדלים ברמת התרבות הארגונית במכללות הערביות להכשרת מורים בישראל על פי מאפיינים אישיים (סוג המכללה,

מין, השכלה, גיל, ותק) מנקודת המבט של מכשירי המורים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שבמצבים מסוימים עשויים מאפיינים אישיים כמו מין, גיל והשכלה להשפיע יותר על הרצון לנקוט פעולה מאשר מאפיינים פסיכולוגיים קוגניטיביים. לטענת המחקרים, המסקנה העיקרית המתחייבת מממצאי המחקר היא שאפשר להשפיע על התרבות הארגונית של המכללות באמצעות מערכת גיוס ומיון של מורי מורים שבכוחה לאתר מכשירי מורים שיכולים לסייע בעיצוב תרבות ארגונית חדשנית ויצירתית יותר. המאמר הרביעי, מאת אברהם מחאג'נה, מברר האם אפשר לזהות מדיניות מוצהרת ומובחנת, שעל פיה מכשירים את פרחי ההוראה הערבים בישראל בסוגיית ההתמודדות עם תלמידים במצוקה ומשבר. אם כן, מהי מדיניות זו? האם אפשר לשייך אותה לטיפולוגיה המבחינה בין הכשרת מורים עם דגש דידקטי (הוראה) ובין הכשרת מורים עם דגש פסיכולוגי (תמיכה), שנדונה בספרות, או שמא שתיהן? על פי מחאג'נה, למרות ריבוי המצוקות והמשברים בקרב התלמידים הערבים בישראל, שאינם מקבלים מענה הולם לפני כניסתם אל בין כותלי בית-הספר, מוסדות ההכשרה של המורים הערבים מקיימים הכשרה טכנית וצרה שמתעלמת מהמצוקות החברתיות של החברה הערבית. לטענתו, הכשרת המורה הערבי להתמודדות עם ייחודיות החברה הערבית ועם מצוקות הפרט בתוכה הנה מזערית וזניחה.

במאמר החמישי, רובא דעאס-עותמאן עוסקת בהכשרת מורים ערבים בחינוך המיוחד. למאמר שתי מטרות: א. לבחון את מידת היעילות של המודלים להכשרה לחינוך המיוחד עבור המורה הערבי הקיימים כיום בארץ, תוך כדי הצגת הקשיים העומדים לפני המורה הערבי לחינוך המיוחד ואת תרומת תהליך ההכשרה שעבר בתקופת לימודיו ליצירת הקשיים האלה; ב. להציע למכללות להכשרת מורים מודל הכשרה חלופי הממוקד בלקות אחת או שתי לקויות קרובות, אשר עונה על צורכי השדה בחינוך המיוחד. בהסתמך על המחקר האיכותני שערכה, דעאס-עותמאן מצביעה על הקשיים בעבודתם של מורים עם תלמידים בעלי לקויות שונות. לטענתה, הכשרת המורים לחינוך מיוחד הנה כללית למדי, וחשיפת המורה לאוכלוסיות המגוונות של החינוך המיוחד מצומצמת. על כן, יש להכניס שינויים מידיים בהכשרה המעשית והתיאורטית של המורים לחינוך מיוחד בכיוון של לימודים המתמחים בלקות למידה אחת או שתיים, תוך כדי היכרות מעמיקה יותר עם מגוון הלקויות הנפוצות בחברה הערבית. קתי ותד ח'ורי מנתחת במאמר השישי את הערכתם של מתמחים את תקופת הכשרתם ואת תרומתה של תקופה זו לעבודתם כמורים. בראש ממצאי המאמר

הזה עומד משקלה הגדול של העבודה המעשית בהתפתחותם המקצועית של פרחי הוראה ואת הצורך בהרחבת מסגרת זו. עוד עולה מהמחקר, שדמותו של המדריך הפדגוגי חשובה ואפילו קריטית בעיצוב ובגיבוש תפיסתם של המורים החדשים את תפקידם העתידי כסוכנים וכמנהיגים המובילים לשינויים במערכת החינוך הערבית. באופן ממוקד יותר, ותד ח'ורי טוענת שההכשרה במכללה חשובה לתהליך הלמידה של המורה, אך היא מוגבלת, ויש מקום לשפר את ההכשרה, לשדרג אותה ולהתאימה לקבוצת הלומדים וצרכיהם. היא טוענת עוד שבתוכנית ההכשרה חסרה התאמת התכנים למצבה הייחודי של מערכת החינוך הערבית ולצרכיה המגוונים. התוכנית, כמו שהיא עולה מתיאורי הסטודנטים, כללית וממוקדת ברובד האקדמי-מקצועי ואינה מתייחסת למציאות החברתית-תרבותית-הפוליטית של המיעוט הערבי-פלסטיני ולצרכיו הייחודיים. דיאנה דעבול ונידאל הריש עומדות במאמר השביעי על חשיבותו של המדריך הפדגוגי בתהליך הכשרתם של המורים הערבים. בהתבסס על נתונים איכותניים, דעבול והריש מנתחות את תפיסתם של המדריכים הפדגוגיים הערבים את תפקידם. כמו כן, הן מציגות תובנות ביחס לאופן שבו המדריך הפדגוגי משפיע על המתכשרים להוראה. הטענה המרכזית שעולה מהמאמר הזה היא שיש להתאים את תפקיד המדריך הפדגוגי לצרכים הייחודיים של המורים הערבים העתידיים.

במאמר השמיני, סאמי מחאג'נה מציג ממצאים משני מחקרים כמותיים. הראשון בוחן את דפוסי החניכה של מורים-חונכים בדגם בית-הספר לפיתוח מקצועי, והקשר בין המסוגלות העצמית שלהם לתרומתם לסטודנטים שלהם. המחקר השני בוחן את הקשר בין משתני הסביבה הבית-ספרית ובין מסוגלות עצמית בהוראה, תוך כדי התייחסות למשתני מוטיבציה ולמשתני הוראה פדגוגיים. ממצאי המחקר הראשון הראו שמורים-חונכים פועלים כנותני חסות לסטודנטים שלהם ופחות כלומדים מהסטודנטים, בניגוד למטרותיו של דגם בית-הספר לפיתוח מקצועי. כמו כן, לא נמצא קשר בין מסוגלותם העצמית בהוראה ומשתני סגנון החניכה שלהם, ובין תרומתם לסטודנטים. המחקר השני הראה שאפשר לנבא מסוגלות עצמית בהוראה באמצעות משתנים של הסביבה הבית-ספרית, אשר משפיעים על חשיבה רפלקטיבית ותפיסת המורה את עצמו כמורה בעתיד. עם זאת, משתנים אלה, כמו ישיבות צוות ויחסים עם עמיתים, הם משתני מוטיבציה אשר משפיעים על מיומנויותיהם האקספרסיביות של מורים, אך לא על הפדגוגיות. סמירה עליאן בוחנת במאמר התשיעי את מאפייני הלמידה הטובה ואת המורים שיש להם משמעות בעיני התלמידים הערבים.

היא שואלת "מהי ההוראה הטובה ומי הם המורים בעלי המשמעות בעיני התלמידים הערבים בישראל?". לטענת עליאן, מורים "טובים" התאפיינו לא רק באישיותם, אלא גם במקצועיותם. המחקר מלמד שבזכות המורים ה"טובים" הייתה לתלמידים חוויית לימודים בעלת משמעות, שסייעה להם לפתח יכולת גבוהה יותר, והיא השפיעה לחיוב על התנהגותם ועל תפיסת עולמם. המורים ה"טובים" האלה עוררו בקרב הבוגרים רצון להידמות אליהם ולאמץ את תכונותיהם. לעומת זאת, המורים ה"גרועים" גרמו לתלמידים רגשות של כאב, כעס, תסכול ושנאה להם ולשיעוריהם. לטענת עליאן, למאפיינים שהיא מיפתה, אשר מתארים הוראה טובה ומורים טובים, יש השלכות חשובות על הכשרת המורים. היא דנה בהשלכות האלה וממליצה בכירור על הצורך לעצב את תוכנית הלימודים של פרחי ההוראה לאור דפוסי החינוך המשמעותי של מורים טובים. המאמר העשירי, מאת אורלי סלע וניר רסיסי, דן בחוסר היושר האקדמי ובטיפול של מוסדות ההכשרה בתופעה זו. לטענתם, הטיפול מאופיין מטעמי תקינות פוליטית בהשלמה עם שיעורם הגבוה יחסית של סטודנטים ערבים הנחשדים בכך. השיעור הזה נובע מהסתירה בין הלחץ הרב המופעל עליהם להצליח ובין הסתגלותם הקשה במיוחד לסביבה האקדמית במוסדות העבריים, על רקע הפער בסטנדרטים הפנימיים להצלחה בין מערכות החינוך העל-יסודי העברי והערבי. לנוכח העצמת הסטנדרטיזציה במערכת החינוך הממלכתית כולה, הפער הזה מעודד בתי ספר רבים שנואשו מלעמוד בו - לרבות במגזר הערבי - את התפתחותם של דפוסים מערכתיים מכשילים כמו תרבות שקר, העמדת פנים ושיעור גבוה של חוסר יושר אקדמי, לעומת בתי ספר אחרים. מנתונים שנאספו במכללה גדולה להכשרת מורים, החוקרים מסיקים שבעיית חוסר היושר האקדמי של פרחי הוראה ערבים היא בעיקרה מהדורת המישך למתרחש במערכת החינוך הערבית העל-יסודית, כלומר, היא אחד ממחיריה הנורמטיביים של מדיניות הסטנדרטים הכללית.

המאמר האחד עשר, מאת מרי תותרי, בוחן את מדיניות המכללות היהודיות בקליטת סטודנטים ערבים באמצעות חקר מקרה של אחת המכללות היהודיות בצפון הארץ. במכללה לומדים סטודנטים ערבים במסלולים משולבים עם סטודנטים יהודים. מלבד זאת, מתקיים בה מסלול נפרד לסטודנטים הערבים במשך כשני עשורים. השאלות המרכזיות של המאמר הן: האם המכללה אימצה מדיניות מיוחדת לקליטת סטודנטים ערבים? אם כן, האם מדיניות זו הייתה אחידה במשך כל השנים? האם נעשו מחקרים לבדיקת מדיניות המכללה כלפי הסטודנטים הערבים לבחינת צרכיהם ומידת השתלבותם בה? לטענת תותרי,

במשך שלושה עשורים, מאז שהחלה המכללה הזאת לקבל סטודנטים ערבים לשורותיה, לא גובשה מדיניות ברורה בעניין קליטתם. גם בעקבות פרסום המחקרים על השתלבות הסטודנטים הערבים, שדרשו לגבש מדיניות ברורה, לא התנהל דיון מקיף בנושא. המחקרים נשארו על המדף ולא הביאו לידי גיבוש תפיסות עיוניות ומעשיות. גם השינויים של קבוצות העבודה והפורומים השונים שהציעו תוכניות מערכתיות להכלת סטודנטים ערבים במכללה כדי להעמיק את הרגשת השייכות שלהם ולהעצימם במסגרת לימודיהם האקדמיים, לא הצליחו במיוחד ונשארו חלקיים ולא מהותיים.

רוני ריינגולד ואילנה פאול, במאמר השנים עשר והאחרון, מציגים עקרונות וקווים מנחים למסלולי לימוד נפרדים של הכשרת מורים לסטודנטים ערבים בתוך מכללות כלליות. לטענתם, העקרונות שהם מציגים צריכים לכוון את מדיניות הכשרת המורים בישראל בבואה לקדם הכשרת מורים מעצימה לסטודנטים ערבים. הם סבורים שיש חשיבות רבה לשמר ולחזק את המסלולים הנפרדים תוך כדי ביסוסם על קווי יסוד, שיביאו בחשבון אינטרסים של קבוצות שונות בפן האקדמי ובפן של הזהות הקולקטיבית של כל קבוצה. לשם כך יש לבסס את הלימודים במסלולים הנפרדים על שני רכיבים: קומת מסד פרויקטורית וקומת על פלורליסטית. לדעתם, קיומם של שני הרכיבים האלה יוביל לכך שהמסלולים הנפרדים לא ישמשו בסיס לבידול או לכדלנות, אלא לדיאלוג רבת-רבותי. לטענתם, הבניית המסלולים הנפרדים יכולה מצד אחד להיות ביטוי למדיניות אתנוצנטרית, ומצד אחר, אמצעי מהותי לקידום חינוך רבת-רבותי פוליצנטרי, שבכוחו להעצים קבוצות מוחלשות, להנכיח אותן ולאפשר להן לבטא את קולן הייחודי.

לשאלה מה צריך ללמד את המורים במוסדות ההכשרה אין תשובה מוסכמת. עם זאת, ברור לכול שלצד לימוד תכנים ומיומנויות בתחומי הדעת שמלמדים, יש לפתח את הידע על ההקשר החברתי של הלמידה וההוראה (Bransford et al., 2005; Cochran-Smith & Zeichner, 2005). דו"ח אונסק"ו (Villegas-Reimers, 2003), בעניין הפיתוח המקצועי של מורים, מונה מגוון סוגי ידע ומיומנויות אשר על מורים להתחיל לפתח עוד בשלב ההכשרה הראשונית. בין השאר, הדו"ח מדגיש את הצורך להקנות אסטרטגיות, עמדות וידע הנדרשים לעבודה עם ילדים בקהילות רבת-רבותיות וקהילות המאופיינות בשונות רבה של הרקע

התרבותי, החברתי והלשוני, לרבות עמדות וידע התומכים בצדק חברתי ופוליטי. מכאן נובע שעל מנת למלא את ייעודה החברתי-הדמוקרטי, מערכת החינוך לא יכולה להסתפק במורים בעלי מיומנות דידקטית ודיסציפלינרית; היא זקוקה למורים בעלי תודעה פוליטית אשר רואים בעצמם מנהיגים חברתיים וסוכנים לשינוי חברתי (יוגב ומיכאלי, 2010; שקדיאל, 2005). לאה שקדיאל (2005) טוענת שאסור למורים ליפול בפח החינוך ה"מנרמל" - מציאות רוויה באלימות ובאי צדק - אשר מרגיל את התלמידים להשלים עמה. כפי שמציעים דניאל ליסטון וקינת' זיצ'נר (Liston & Zeichner, 1987), הכשרת המורים צריכה לבחון בהתמדה את המובן מאליו בהסדרים הסוציו-פוליטיים הקיימים, בכלל זה את מוסריותם. לשם כך, הכשרת המורים חייבת לגעת בשאלות של דמוקרטיה, אזרחות, שוויון וקונפליקט. ג'ירו ומקלרן (Giroux & Maclaren, 1986, 1987) אף קוראים לפתח תוכנית הכשרת מורים שתתמוך בפוליטיקה תרבותית (Cultural Politics). תוכנית של הכשרת מורים, כפוליטיקה תרבותית, מושתתת על הבנת הזיקה שבין ידע לעוצמה, ועליה לתת כלים להעצמת התלמידים ולעודדם להיות מעורבים בתהליכים של שינוי חברתי ולמען צדק חברתי. בהקשר הישראלי, אברהם יוגב וניר מיכאלי (2010) טוענים שיש לחזק יותר את הממד החברתי-פוליטי בתהליך הכשרת המורים. לטענתם, העצמת הממד הפוליטי-חברתי בהכשרת המורים תתבסס, בין השאר, על העמקת הרגישות להקשר הרב-תרבותי.

ובכן - הכשרת המורים הערבים היא מלאכה תלויה הקשר ותרבות. במילים אחרות, אי אפשר להתייחס להכשרת המורים בישראל כאל סוגיה אוניברסלית המנותקת מזהותם הלאומית, התרבותית, הדתית והלשונית של המתכשרים. נגזר מכך שהכשרת המורים - המדיניות, התכנים ושיטות העבודה - חייבת לשקף את מורכבות הזהויות של המתכשרים, לא רק ברמה של תוכניות לימודים רב-תרבותיות המייצגות סוגי סיפור שונים, ולעתים סותרים, אלא גם ברמה של רב-תרבותיות מבנית יותר ובעלת משמעות אשר נוגעת לסוגיות של משילות, מימון וייצוג הולם.

ביבליוגרפיה

- 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
- Banks, J.A. (2001). Citizenship education and diversity: Implication for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 5-16
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimension, and practice. In J.A. Banks & C.A. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-39). San Francisco: Jossey-Bass
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. Retrieved September 11, 2009 from http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-bass, 1-39
- Carrington, B., Bonnett, A., Nayak, A., Skelton, C., Smith, F., & Tomlin, R., et al. (2000). The recruitment of new teachers from minority ethnic groups. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 3-22
- Cochran-Smith, M. (2002). Learning to teach for social justice. In G. Griffin (Ed.), *98th Yearbook of NSSE: Teacher education for a new century: Emerging perspectives, promising practices, and future possibilities*. Chicago: University of Chicago Press, 114-144
- Cochran-Smith, M., Davis, D. & Fries, M.K. (2004). Multicultural teacher education Research, practice, and policy. In J.A. Banks & C.A. McGee (Eds.), *The handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 931-978). San Francisco: Jossey-Bass
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D. (Eds.), (2008). *Handbook of research in teacher education* (3rd ed.). New York: Routledge
- Cooper, J., & Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment and retention of teachers*. Paris: UNESCO. Retrieved May 9, 2011, from http://www.iaood.org/files/5_Cooper_web_151206.pdf
- Cunningham, M. & Hargreaves, L. (2007). Minority ethnic teachers' professional experiences. London: DfES. Retrieved May 9, 2011 from <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR853.pdf>
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'postsocialist' age. *New Left Review*, 212, 68-93

- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press
- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing education: Policy, practice, reform and equity*. Buckingham: Open University Press
- Giroux, H. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56
- Giroux, H. & McLaren, P. (1987). Teacher education as a counter – public affair: notes toward redefinition. In T.S. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice*. London, The Falmer Press, 266-297
- Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work: Power and accountability in America's schools*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- King, J. (2006). If our objective is justice: Diaspora literacy, heritage knowledge, and the praxis of critical studyin' for human freedom. In A. Ball (Ed.), *With more deliberate speed: Achieving equity and excellence in education- Realizing the full potential of Brown v. Board of education, 105th yearbook of the national society for the study of education* (pp. 337-357). Chicago: University of Chicago Press
- King, J. (2008). Critical and qualitative research in teacher education: A blues epistemology, a reason for knowing for cultural well-being. In M. Cochran-Smith, S. Feiman Nemser & J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring issues in changing contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1094-1135
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press
- Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy*. Oxford: Oxford University Press
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *Qualitative Studies in Education*, 11(1), 7-24
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan*. San Francisco: Jossey-Bass
- Liston, D.P. & Zeichner, M.K. (1987). Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169(3), 117-137
- Loomis, S., Rodriguez, J. & Tillman, R. (2008). Developing into similarity: Global teacher education in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 233-245
- Lynn, M. (2004). Inserting the 'race' into critical pedagogy: An analysis of race-based

- epistemologies. *Educational Philosophy and Theory*, 36(2), 153-165
- 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*. New York: Syracuse University Press
- Merryfield, M.M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity and interconnectedness? A study of lived experience in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443
- Mevorach, M. & Ezer, H. (2010). The importance of change: Changes at a teacher education college in Israel. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 5(1). Retrieved May 9, 2011, from <http://journals.sfu.ca/ijep/index.php/ijep/article/view/196/84>
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 180-187
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD. Retrieved September 11, 2009, from <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>
- Parekh, B. (2000). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Ramathan, H. (2006). Asian Americans teachers: Do they impact the curriculum? Are there support systems for them? *Multicultural Education*, 14(1), 31-35
- Resnik, J. (2006). International organizations, the 'education-economic growth' black box, and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, 50(2), 173-195
- Resnik, J. (2007). Discourse structuration in Israel, democratization of education and the impact of the global education network. *Journal of Education Policy*, 22(3), 215-240
- Rice, J.K., Roellke, C.F., Sparks, D. & Kolbe, T. (2009). Piecing together the teacher policy landscape: A policy-problem typology. *Teachers College Record*, 111(2), 511-546
- Roger, S. (1987). Empowerment as a pedagogy of possibility. *Language Arts*, 64(4), 370-382
- Smyth, J., Dow, A., Hattam, R., Reid, A. & Shacklock, G. (2000). *Teachers' work in globalizing economy*, London: Routledge
- Solorzano, D. & Yosso, T. (2002). Critical race methodology: Counter storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, 8, 23-44

- Tibawi, A. (1956). *Arab education in mandatory Palestine: A study of three decades of British administration*. London: Luzac & Co
- Tomasevski, K. (2004). *Manual on rights-based education: Global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO
- Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: New issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121-137
- Torres, J., Santos, J., Peck, N. L. & Cortes, L. (2004). *Minority teacher recruitment, development and retention*. Providence, RI: Brown University. Retrieved May 9, 2011, from <http://www.alliance.brown.edu/tdl/minteachrcrt.html>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO
- Zajda, J. (2006). (Ed.), *Decentralisation and privatisation in education: The role of the state*. Dordrecht: Springer
- Zajda, J., Daun, H. & Saha, L. (2009). (Eds.), *Nation-building, identity and citizenship education: Cross-cultural perspectives*. Dordrecht: Springer
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance and attacks on diversity: Neo-Liberalism and the transformation of teacher education in the U.S.. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1544-1552
- אבו חנא, ח' (2005). טלאיע אלנהדה פי פלסטין: ח'ריג'ו אלמדארס אלרוסיה [ניצני הרנסנס בפלסטין: בוגרי בתי הספר הרוסיים (1862-1914)]. ביירות: המוסד למחקרים פלסטינים. (ערבית).
- אבו־עסבה, ח' (2007). חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אגבאריה, א' (2009). "מדיניות הכשרת מורים ערבים בישראל: ההשלכות של סוגיית הזהות". אלכרמה, 6, עמ' 9-33.
- אגבאריה, א' (2010). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. נצרת: מרכז דירסאת. נדלה ב־9 ספטמבר 2010, <http://www.dirasat-aclp.org/files/Agbarya-kitab-sisat.pdf>
- אגבאריה, א' (2011). "הכשרת המורים הערבים בישראל: שוויון, הכרה ושיתוף". בתוך: ד' כפיר (עורכת), חיפוש גורלי: החברה בישראל מחפשת מורים טובים (עמ' 23-54). תל אביב: מכון מופ"ת.
- אגבאריה, א' (2011ב). "חיים של ציפייה מתמשכת בצל אבטלה בלתי נמנעת: תרומתה של מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עורף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך". עיונים בחינוך, 4, עמ' 94-123.

- אריאב, ת' (2006). החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתוויים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל". דו"ח ועדת אריאב. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה. נדלה ב-16 מארס, 2008, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/Hozrim/MitveTudatHhuraa.htm>
- אריאב, ת' (2008). "ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד". בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. ירושלים: מכון ון ליר, עמ' 19-55.
- בן-דוד, ד' (2010). "מערכת החינוך: מבט בינלאומי והצעה לרפורמה כוללת". בתוך: ד' בן-דוד (עורך), דו"ח מצב המדינה - חברה, כלכלה ומדיניות (עמ' 103-135). תל אביב: רמות. נדלה ב-10 אוקטובר 2011, http://taubcenter.org.il/tauborgilwp/wpcontent/uploads/H2009_Report_Education_DBD_Chapter.pdf
- בן-דוד, ד' (2011). "הישגים בחינוך - השוואה בינלאומית מעודכנת". בתוך: ד' בן-דוד (עורך), דו"ח מצב המדינה - חברה, כלכלה ומדיניות (עמ' 285-292). תל אביב: רמות. נדלה ב-10 אוקטובר 2011, <http://taubcenter.org.il/tauborgilwp/wp-content/uploads/H-EducationalAchievements-2011.12.pdf>
- ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2010). חינוך בהמתנה. חיפה: אוניברסיטת חיפה, הפקולטה למשפטים, נצרת: המרכז הערבי למשפט ומדיניות.
- דגן-בוזגלו, ד' (2007). הזכות להשכלה גבוהה בישראל, מבט משפטי ותקציבי. תל אביב: מרכז אדוה. נדלה ב-16 מארס 2008, <http://www.adva.org/UserFiles/File/highereducationfull1.pdf>
- דהאן, י' ויונה, י' (2005). "דו"ח דוברת: על המהפכה הניאו ליברלית בחינוך". תיאוריה וביקורת, 27, עמ' 11-38.
- דהאן, י' ויונה, י' (2006). "דו"ח דוברת: שוויון ההזדמנויות והמציאות בישראל". תיאוריה וביקורת, 28, עמ' 101-125.
- דיאב, ס' (2002). "הנרטיב החסר": חיפוש עצמי. במכללה, 13, עמ' 147-172.
- דרור, י' (2009). "מדיניות הכשרת עובדי הוראה וחינוך בישראל: מה אפשר ללמוד מהוועדות ומגיירות העמדה בעבר ובהווה ביחס לעתיד". בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכים), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 56-92.
- הוז, ר' וקינן, ע' (2008). "התפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורות". בתוך: ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 131-142). ירושלים: ון ליר.
- ואן גלדר, א' (2004). תקצוב המוסדות להכשרת מורים. ירושלים: הכנסת. נדלה ב-12 יולי, 2009, <http://www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m00723.doc>
- ח'ליף, ר' (2006). נצרת, תמונות וסיפורים. נצרת: פרסומי מואקף (ערבית).

חוק המועצה להשכלה גבוהה, התשי"ח--1958.

טקס ההכרזה על הסמינר הערבי הראשון בישראל [תצלום] (1949). נדלה ב-19 דצמבר 2008
<http://www.arabcol.ac.il/template/default.asp?PageId=144&parentId=145&catId=17&maincat=1>

יוגב, א' (2007). אידיאולוגיה, פדגוגיה ומדיניות החינוך בישראל. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל. נדלה ב-7 מאי, 2008, http://www.taubcenter.org.il/files/H2007_Educational_Policy.pdf

יוגב, א' ומיכאלי, נ' (2010). "מורים כאינטלקטואלים מעורבים בחברה ובקהילה: מודל הכשרה באזרחות דמוקרטית". עיונים בחינוך, 2-1, עמ' 131-159.

כפיר, ד' ואריאב, ת' (עורכים), (2009). הכשרת עובדי הוראה וחינוך: המשבר ושברו. ירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד.

לם, צ' (1999). פוליטיקה בחינוך: מקומה כנושא לימודים בהכשרת מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.

מזאוי, א' (1994). דפוסי התפקיד של המורה בחברה הפלסטינית ומשמעותם הריבודית. תל אביב, אוניברסיטת תל אביב: בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה.

סבן, א' (2002). "הזכויות הקיבוציות של המיעוט הערבי-פלסטיני: היש, האין ותחום הטאבו". עיוני משפט, כ"ו(1), עמ' 319-241.

סער, ג' (2009). ממשלת ישראל מאמינה בחינוך. ירושלים: משרד החינוך. נדלה ב-8 דצמבר, 2009 http://meyda.education.gov.il/files/owl/hebrew/alsederhayom_education_presentation_final_opt.pdf

עבר אלקאדר, י' (1989). חינוך הפלסטינים, עבר והווה ועתיד. עמון: בית אלג'ליל למחקרים הפלסטינים, עמ' 41-61 (ערבית).

שגריר, ל' (2007). תוכניות לימודים בהכשרה להוראה בדיקה לשינויים בחברה הישראלית. תל אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת ת"א.

שקדיאל, ל' (2005). "הבריחה הטראגית מן החינוך כהכרעה חברתית פוליטית". תפוח, סגול, עמ' 42-49.