



מכון ון ליר בירושלים

THE VAN LEER JERUSALEM INSTITUTE

معهد فان لير في القدس

מכון ון ליר בירושלים

אסטרטגיות לקידום החברה הערבית בישראל

המלצות לשיפור מערכת החינוך הערבית בישראל

עורכים: ח'אלד אבו־עסבה ליבת אבישי

Recommendations for the Improvement of the Arab Educational System in Israel

Editors: Khaled Abu-Asbah and Libat Avishai

© תשס"ט, מכון ון ליר בירושלים

© The Van Leer Jerusalem Institute, 2009

חברי קבוצת העבודה בנושא קידום החינוך הערבי בישראל

ד"ר ח'אלד אבו־עסבה, מנהל הפרויקט
מר נביה אבו־סאלח, יו"ר ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי
ד"ר אימן אגבאריה, מרצה באוניברסיטת חיפה ובמכללת בית ברל
ד"ר חסן אגבאריה, יועץ ארגוני בארגון "שתיל" ומנהל חטיבת הביניים ג'סר אלזרקא
גב' ופאא אלבאסל, מפקחת קו לתלמיד, משרד החינוך
ד"ר עלי אלהזייל, מנהל מחלקת החינוך, עיריית רהט
גב' בירלנטי אלחאג', מפקחת באגף לתוכניות לימודים, משרד החינוך
ד"ר מחמד אמארה, מרצה באוניברסיטת בר־אילן ובמכללת בית ברל
גב' סועאד דיאב, עמיתה בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית
ד"ר סאלח דראושה, מרצה במכללה האקדמית חיפה ומנהל מכללת אלרואד
מר סעיד ענבוסי, מנהל מחלקת חונכות ולמידה, החברה למתנ"סים
ד"ר ח'אלד עראר, מנהל בית חינוך ג'לג'וליה ומרצה במכללת בית ברל
עו"ד מועין ערמוש, יו"ר ארגון ועד ההורים הערביים הארצי
ד"ר קוסי חאג' יחיא, מרצה במכללת בית ברל
גב' ח'דיג'ה טאהה, מנהלת בית ספר יסודי ג'לג'וליה
פרופ' יוסי יונה, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב ומכון ון ליר בירושלים
ד"ר ג'אנם יעקובי, מרצה במכללת בית ברל
מר יוסף כנאענה, מורה בבית ספר יסודי, עראבה
גב' היפא סבאג, מנהלת תוכניות חינוכיות במכון ון ליר בירושלים

יועצים אקדמיים

פרופ' דן ענבר, האוניברסיטה העברית בירושלים ומכון ון ליר בירושלים
הרב פרופ' נפתלי רוטנברג, מכון ון ליר בירושלים

עורכת

גב' ליבת אבישי

רכזת הפרויקט

גב' אסמהאן מסרי־חרזאללה

קבוצת העבודה
בנושא קידום החינוך
הערבי בישראל

רשימת ניירות העבודה:

ד"ר אימן אגבריה

הכשרת מורים ערבים בישראל:
לקראת אג'נדה אקדמית וציבורית

ד"ר חסן אגבאריה ויוסף כנאענה

חברה אזרחית ומעורבות הורים במערכת החינוך הערבית
בישראל

ד"ר מוחמד אמארה

תפקידה של מערכת החינוך בגיבוש זהותם הקולקטיבית
הייחודית של התלמידים הערבים

גב' סועאד דיאב

תרבות הקריאה בחברה הערבית בישראל

ד"ר סאלח דראושה

בית ספר למנהיגות חינוכית ואינטלקטואלית

ד"ר קוסאי חאג' יחיא וד"ר ג'אנם יעקובי

לימודים גבוהים בחו"ל בקרב סטודנטים ערבים מישראל:
מניעים, בעיות והמלצות

פרופ' יוסי יונה

המיעוט הערבי בישראל: נרטיבים סותרים במערכת החינוך

ד"ר ח'אלד עראר וגב' ח'דיג'ה טאהא

פיתוח מנהיגות חינוכית במגזר הערבי

תוכן העניינים

7	1. תקציר מנהלים
9	2. פתח דבר
10	3. מערכת החינוך הערבית בישראל
13	4. קבוצת העבודה בנושא קידום החינוך הערבי בישראל: הנחות יסוד ועקרונות עבודה
15	5. סוגיות עיקריות ומוקדי פעולה
26	6. המלצות
34	7. סוף דבר
35	8. מקורות

מסמך זה מסכם את תוצרי פעילותה של קבוצת עבודה בנושא קידום מערכת החינוך הערבית בישראל, שפעלה במכון ון ליר בירושלים בשנת 2006. המסמך הוא הראשון בסדרת ניירות שיאגדו את המסקנות וההמלצות שנבעו מפרויקט אסטרטגי רב-שנתי במכון ון ליר בירושלים בנושא קידום החברה הערבית בישראל בתחומים: חינוך, חברה אזרחית, מנהיגות ופיתוח כלכלי-עסוקתי.

קבוצת העבודה פעלה על פי הנחות היסוד ועקרונות העבודה האלה:

- יש צורך במדיניות חלופית ויזומה, שתכלול ראייה מערכתית עדכנית, ותפעל לקידום החינוך הערבי בישראל.
- שיפור מערכת החינוך הערבית הוא צעד חיוני לקידום מעמד המיעוט הערבי בישראל.
- החינוך הערבי מאופיין בייחוד תרבותי, חברתי ולאומי.
- הטיפול במערכת החינוך הערבית נמצא באחריותם ההדדית של כל הגורמים המעורבים בה, החל בגורמי הממשל ומשרד החינוך וכלה בציבור הערבי עצמו.
- מחויבותה של מדינת ישראל לחינוך הערבי מצריכה הקצאת משאבים על בסיס שוויוני-מהותי.
- מרבית החברים בקבוצת העבודה צריכים להיות מומחים, אנשי מקצוע ומחנכים מתוך הציבור הערבי בישראל.
- יש לחתור לשינוי ולשיפור מערכת החינוך הערבית, בהתחשב במצבה הקיים ובהתחשב באפשרות שלא יחול שינוי מהותי במדיניות הממשלה.
- קבוצת העבודה עסקה באיתור ובהערכה של זירות פעולה אסטרטגיות, שלדעת חברה מתאפיינות בפוטנציאל מיון גבוה ולא נדונו באופן מספק עד כה. חברי הקבוצה התמקדו בחמש זירות פעולה:
- רפרטואר הזהות והתרבות הייחודי של החינוך הערבי, ומשמעויותיו בנוגע למבנה הארגוני של מערכת החינוך, ובנוגע למטרותיה ולתכניה החינוכיים.
- פיתוח משאבי האנוש והכשרת מנהיגות במערכת החינוך הערבית, בדגש על תלמידים מצטיינים, מורים והדרג המינהלי.
- מידת המעורבות של ההורים ושל הקהילה בתהליך החינוך בחברה הערבית.
- תרבות הקריאה והשליטה בשפה הערבית בקרב התלמידים הערבים.
- התופעה הגוברת של רכישת השכלה גבוהה בחו"ל בקרב סטודנטים ערבים מישראל.

חברי הקבוצה הציעו דרכים לשינוי בזירות אלה, ביניהן:

- ✎ אימוץ מודל חינוכי עקרוני של רב-תרבותיות, ליברליות ופוליצינטריות (ריבוי מרכזים), ושל מרחבי חינוך נפרדים.
- ✎ הפעלת אגף מינהל חינוך ערבי נפרד במשרד החינוך (על פי מודל החינוך הממלכתי-יחידתי בישראל).
- ✎ כתיבת יחידת לימוד חדשה לחינוך הערבי בנושא תרבות וזהות ערבית.
- ✎ הקמת בתי ספר ערביים למנהיגות חינוכית ואינטלקטואלית, לגילאי גן עד כיתה י"ב.
- ✎ הקמת מכון לפיתוח מנהיגות ניהולית חינוכית במגזר הערבי.
- ✎ הפעלת תוכנית פיילוט של בתי ספר קהילתיים ערביים במבחר בתי ספר ערביים קיימים.
- ✎ הקמת פרויקט דגל נקודתי לקידום תרבות הקריאה ביישוב ערבי נבחר.
- ✎ הפעלת מוסד להכוון, לליווי ולהשמה תעסוקתית בעבור סטודנטים ערבים בישראל.
- ✎ טיפוח החינוך הטכנולוגי המתקדם במערכת החינוך הערבית, וחזוק השתלבותם של בוגרי המערכת בשוק העבודה בישראל.

מטרתו של מסמך זה להציג סיכום מקיף, מאוגד ותכליתי של פעילותה ותוצרי עבודתה של קבוצת העבודה בנושא קידום מערכת החינוך הערבית בישראל, שפעלה במכון ון ליר בירושלים בשנת 2006. קבוצה זו היתה חלק בלתי נפרד מפרויקט אסטרטגי רב־שנתי רחב במכון ון ליר בירושלים בנושא קידום החברה הערבית בישראל במגוון תחומים אחרים כגון ארגוני החברה האזרחית, פיתוח כלכלי־תעסוקתי ומנהיגות.

עיקרו של מסמך זה מבוסס על שמונה ניירות עבודה שכתבו חברי הקבוצה בתום עבודתה. המסמך משלב את תובנותיהם, עמדותיהם והמלצותיהם המעשיות ברמה האסטרטגית וברמה הטקטית.

המסמך כולל סקירת תשתית בסיסית של מערכת החינוך הערבית בישראל; תיאור עקרונותיה והנחות עבודתה של קבוצת העבודה; מיפוי מוקדי הפעולה שבהם התמקדה; ופירוט המלצות, חלופות פעולה וצעדים מעשיים שהתוו חברה.

אנו מודים להנהלת מכון ון ליר בירושלים שתמכה, עודדה והקצתה משאבים שאפשרו את עבודת הקבוצה המקצועית. תודה למגבית היהודית המאוחדת הפדרציה – ניו יורק על תמיכתה הממושכת בפרויקט. כמו כן ברצוננו להודות לפרופ' דן ענבר על עזרתו החשובה, האקדמית והמקצועית, בליווי עבודתה של הקבוצה. תודתנו נתונה לרב פרופ' נפתלי רוטנברג על תמיכתו לאורך כל הדרך. אנו מודים לגב' שרה סורני ולגב' יונה רצון ממחלקת הפרסומים במכון ון ליר בירושלים. לבסוף תודתנו לגב' אסמהאן מסרי־חרזאללה, רכזת הפרויקט.

ח'אלד אבו־עסבה וליבת אבישי

3. מערכת החינוך הערבית בישראל

החינוך הערבי בישראל פועל בתוך מדינת רוב יהודי, והוא חלק ממערכת חינוך בחברה רב־קהילתית שיש שונות גדולה בין חלקיה. רבות נכתב על השלכות מצב זה על עניינים כגון יחסי רוב־מיעוט, שליטה על תוכני לימוד, הקצאת משאבים ומבנה ארגוני (גביזון 2006; אבו־עסבה 2007).

סוגיית מעמדה ורמת תפקודה של מערכת החינוך הערבית בישראל מעסיקה זה שנים חוקרים באקדמיה, קובעי מדיניות ומקבלי החלטות בממשל וכן אנשי מקצוע מתחום החינוך בחברה הערבית בישראל ומחוצה לה.

מאז קום המדינה מינה משרד החינוך אינספור ועדות ממלכתיות ומקצועיות שבחנו את מצב מערכת החינוך הערבית והציעו המלצות לשינויים ולשיפורים במסגרתה (אבו־עסבה 2006; 2007), ובהן ועדת ידלין (1972), ועדת פלד (1975), ועדת הררי (1986), ועדת בן פרץ (1999), ועדת גולדשטיין (1999), ועדת כץ (1999), ועדת לפיד (2003) וועדת דוברת (2003).¹ מרבית הוועדות התמקדו בשאלות מסוימות הקשורות לחינוך הערבי, אך לא היתה להן ראייה מערכתית כוללת על בעיותיה ועל ייחודה של מערכת החינוך הערבית בישראל (אבו־עסבה 2007). הדוחות וההמלצות של הוועדות לא כללו התייחסות מספקת לסוגיות הפדגוגיות הייחודיות לחינוך הערבי. הן התעלמו מחשיבותה המכרעת של מעורבות האוכלוסייה הערבית עצמה בחינוך ילדיה, וחסרו את ההיבט הארגוני מבני של המערכת מבחינת סמכויות ניהול וקביעת תכנים. יתרה מזו, המלצות הוועדות בוצעו חלקית בלבד ובאופן תוספתי, בייחוד בתחום ההשקעה והתשומה הכספית (שם).

מדיניות ממשלות ישראל לאורך השנים היתה לא דינמית, לא מקיפה וקצרת טווח, ולא התחשבה בתהליכי השינוי שהתחוללו בחברה הערבית בישראל ובצרכיה. מערכת החינוך הערבית היתה שרויה בעקבות זאת תחת מעמסה של אתגרים ופערים מתמידים בהשוואה למערכת החינוך היהודית (שם; חידר 2005). תעיד על כך הביקורת שמתחו יהודים וערבים כאחד על התנהלותה ועל המלצותיה של ועדת דוברת באשר לחינוך הערבי בישראל. מבקרי הוועדה טענו שהימנעותה משיתוף נציגים ערבים בוועדה ובוועדות המשנה שלה מנעה מחבריה לעמוד על ייחודה, אתגריה וצרכיה של מערכת החינוך הערבית בישראל (אבו־עסבה 2006; יונה 2006). מבקרי הוועדה גרסו שהצעתה ללימודי יסוד (ליבה חינוכית משותפת) אינה מותירה מקום ראוי לציבור הערבי בישראל מאחר שהתכנים והעקרונות המוצעים בה אינם הולמים את תפיסות הזהות והתרבות של אזרחי ישראל הערבים (יונה 2006; אבישי ורוטנברג, בהכנה).

מערכת החינוך הערבית עברה כברת דרך ארוכה מקום המדינה עד ימינו. נתונים עדכניים מלמדים שחלה עלייה במספר התלמידים הערבים ובמספר מסגרות החינוך בחברה הערבית, שאיכות ההוראה השתפרה ושרמת השכלתם הממוצעת של הערבים בישראל עלתה במידה ניכרת (אבו־עסבה 2005; חידר 2005). אלא שההשוואה מלמדת כי עדיין יש פערים גדולים בין החינוך הערבי לחינוך היהודי בישראל, והם מקשים על קידום הסוציו־כלכלי של בוגרי החינוך הערבי ושל החברה הערבית כולה. דוגמה אחת היא הפער בחציון שנות הלימוד: בשנת 2002 עמד חציון שנות הלימוד במגזר היהודי על 12.6 שנים, לעומת 11.2 שנים בקרב המגזר הערבי (חציון שהיה נחלת המגזר היהודי בשנת 1980). דהיינו מבחינת חציון שנות הלימוד יש פער של יותר מעשרים שנה בין שתי האוכלוסיות (אבו־עסבה 2005, 2002). זאת ועוד, בשנת הלימודים 2002/3 הוקצו לחינוך הערבי רק 14.4 אחוזים מיחידות העבודה במערכת החינוך בישראל, ולכן מספר התלמידים הממוצע ליחידת עבודה היה 16.9 בחינוך הערבי לעומת 11.2 בלבד בחינוך היהודי (חידר 2005, 120). בשנת 2001, ל־5.6 אחוזים בלבד מבני ה־15 ומעלה באוכלוסייה הערבית היה תואר

1 לפירוט בנושא הוועדות הממלכתיות והמקצועיות ראו אבו־עסבה 1997; 2007.

אקדמי, לעומת יותר מ־20 אחוזים באוכלוסייה היהודית (שם). שעות הלימוד המוקצות למערכת החינוך הערבית פחותות בהשוואה למערכת החינוך היהודית, בשל אמות מידה ומדדים של משרד החינוך שאינם תקפים בעצם למגזר הערבי (כגון סלי חינוך מיוחדים לאזורי עדיפות לאומית). תופעת הנשירה הגלויה והסמויה ממערכת החינוך הערבית גבוהה במיוחד (20 אחוזים – 25 אחוזים) ונגרמת מהיעדר מסלולי חינוך ומסגרות להכשרה מקצועית בתוך המערכת, ממחסור במוסדות לחינוך טכנולוגי במגזר וממיעוט שירותי תמיכה וייעוץ בבתי הספר (אבו־עסבה 2005). כבר בשלבי החינוך היסודי ניכר פער בין הישגי התלמידים הערבים במקצועות כגון מתמטיקה, מדע ואנגלית בהשוואה להישגי התלמידים היהודים. פערים אלה מוסיפים להתקיים גם בשלבי החינוך הבאים וגורמים לשיעורים נמוכים יחסית של זכאות לתעודת בגרות ולשיעורים גבוהים יחסית של אי־עמידה בדרישות הקבלה לאוניברסיטאות בישראל בקרב המגזר הערבי (שם).

לנוכח נתונים אלה ואחרים יש היום הסכמה, בקרב קובעי המדיניות ובקרב מומחים ואנשי מקצוע בתחום כי מערכת החינוך הערבית מתנהלת בתנאים של אפליה מתמשכת ואי־שוויון, הן מבחינת תשומה הן מבחינת תפוקה. גוברת ההכרה בכך שהחינוך הערבי נתון למדיניות פוליטית־חינוכית המעצבת תכנים, הליכים ונהלים לא הולמים ולא יעילים, שאין בהם שיתוף של הציבור הערבי (אבו־עסבה 2005; 2006). מצב זה גורם להתגברות תחושות הניכור וחוסר שביעות הרצון בקרב הציבור הערבי בישראל, ולרמת הישגים נמוכה של מערכת החינוך הערבית כולה (אבו־עסבה 2007). ביטוי לתחושות כאלה ניכר בתמימות הדעים בקרב הציבור הערבי בנוגע למערכת החינוך. בעיני האוכלוסייה הערבית, מערכת החינוך בישראל היא כלי לשליטה ולהגמוניה של הממסד הישראלי־יהודי על המיעוט הערבי בישראל (אלחאג' 1996). בין קובעי המדיניות היהודים מצד אחד לבין מחנכים והורים בחברה הערבית מצד אחר אין הסכמה על התוכניות, המטרות והתכנים של הלימוד, על מהות הערכים שעל פיהם יש לחנך את התלמיד הערבי (בייחוד באשר לזהותו האזרחית־לאומית), וכן על רמת השותפות הנדרשת בתהליך קבלת ההחלטות ברמת המטה (אבו־עסבה 2007).

מבחינה מגזרית, סוגיית ההשכלה בכלל וסוגיית מערכת החינוך בפרט מרכזיות וחשובות במיוחד בעבור החברה הערבית. חשיבות זו איננה ייחודית לחברה הערבית בישראל והיא מאפיין מוכר של קבוצות מיעוט אחרות בעולם (שם). נוסף על התפקידים הנורמטיביים, הקוגניטיביים והפונקציונליים של החינוך, הוא הולך ונעשה לכלי מרכזי יותר בקידום חברתי וכלכלי ובפיתוח ניעות חברתית. בשנים האחרונות גוברת מודעות האוכלוסייה הערבית בישראל לחשיבות החינוך, ולצורך להקנות חינוך איכותי לדור הצעיר כדי להבטיח ניעות חברתית של הקבוצה כולה ושל היחידים בתוכה (שם). בחברה הערבית בישראל מתרחשים תהליכי מודרניזציה מואצים ובד בבד קיימות בה מגמות של שמרנות, מסורתיות וקולקטיביזציה דתית. בחברה כזאת למערכת החינוך יש תפקיד מכריע: היא אמורה ליזום ולעצב את תהליכי השינוי האלה. עם זאת, בתוך החברה הערבית יש גורמים שמעכבים את התפתחות מערכת החינוך שלה ומעמידים דילמות קשות לפני בית הספר הערבי.

בתי ספר ערביים מתקשים לתמרן בין דרישות סותרות של החברה הערבית: מודרניות מול מסורתיות, ערכיות מול הישגיות. נוספת עליהן הדרישה למצוינות ולעמידה בתנאי השוק התחרותי בחברה הישראלית. במובן מסוים, בית הספר הערבי נמצא היום בין הפטיש לסדן: מצד אחד הוא סופג ביקורת חריפה על שאינו מנחיל לתלמידים ערכים וקודים חברתיים־תרבותיים ייחודיים משלו (משום ההשפעה הרבה של המדיניות הממסדית המתמשכת). מצד אחר, אין באפשרותו לדבוק בתוכני לימוד בעלי אוריינטציה מסורתית כיוון שהם מתחזקים מבנה חברתי ותרבותי שאינו תואם את צורכי הבוגר הערבי, הנדרש לתפקד בחברה הישראלית המודרנית, המערבית והטכנולוגית של היום (שם). הלחצים והמתחים הרבים גורמים לקיפאון ולקיבעון ביכולתו של בית הספר הערבי לקבוע את דרכו ולהניע את השינוי הדרוש, מתוך עמדה של אחריות ומנהיגות כלפי המגזר. מערכת החינוך הערבית היום אינה מעניקה חוויה חינוכית הוליסטית, היא מתמקדת בטכניקה של לימוד ידע ומיומנויות, ומנאיטת בעיקר על פי יעדים שנקבעו מחוץ לה (שם).

התמונה הכוללת המצטיירת מתיאור המצב מלמדת על שילוב מורכב של חסמים חיצוניים וחסמים פנימיים המפריעים לקידום מערכת החינוך הערבית בישראל. החסמים החיצוניים נובעים ממדיניות הממשלה המכוונת את דרכי פעולתה של מערכת החינוך הערבית, והם קשורים בטבורם למעמדו הכולל של המיעוט הערבי בישראל. בהקשר זה נדרש שינוי ממשי בעמדותיהם ובהתנהלותם של קובעי המדיניות ומקבלי ההחלטות ברמה הלאומית. בין היתר יש לאמץ מדיניות של הקצאה וניהול של משאבים לחינוך (תקציבים, מבנים ומשאבי אנוש), שתהיה צודקת יותר ומכוונת לסגירת פערים בין המערכת היהודית למערכת הערבית, ולהציב יעדי מדיניות ארוכי טווח בראייה אסטרטגית ושיתופית.

כדי להתגבר על החסמים הפנימיים יש להעצים את היכולות הקיימות ואת היכולות החדשות של בני האוכלוסייה הערבית, כדי שיוכלו להשתתף יותר בחינוך ילדיהם. בין היתר יש להפקיד את המערכת ביתר שאת בידי אנשי מקצוע מתוך החברה הערבית עצמה. כמו כן נדרשות פעולות פדגוגיות שיהלמו את צורכי האוכלוסייה הערבית בישראל מבחינה תרבותית, פוליטית, כלכלית וחברתית, מתוך הקשבה לדרישות הנשמעות מלמטה, מבני החברה הערבית עצמם.

בהתחשב בנסיבות האלה, מובן כי דרוש שינוי בשלושה מישורים: משאבים והישגים; מבנה וארגון; ופדגוגיה. רעיון זה היה הבסיס להקמת קבוצת העבודה והחשיבה בנושא קידום החינוך הערבי בישראל במכון ון ליר בירושלים. הנחותיה ועקרונות עבודתה יפורטו בסעיף הבא.

4. קבוצת העבודה בנושא קידום החינוך הערבי בישראל:

הנחות יסוד ועקרונות עבודה

קבוצת העבודה לקידום החינוך הערבי בישראל פעלה במשך שנת 2006, ומטרתה היתה להעמיק בהבנת החסמים המעכבים את קידום מערכת החינוך הערבית בישראל, למפות אותם ולהציע דרכים לשיפור המערכת ולייעול תפקודה.

הקבוצה מנתה 12 חברי גרעין, ופעלה בליווי אקדמי וארגוני של מכון ון ליר בירושלים. למעט חבר קבוצה יהודי אחד, היו כל חבריה ערבים אזרחי מדינת ישראל. הקבוצה היתה מגוונת למדי מבחינת הרקע התעסוקתי של חבריה, וכללה אקדמאים העוסקים בחקר החינוך הערבי בישראל, אנשי מטה במשרד החינוך בעלי נגיעה ישירה למערכת החינוך הערבית, נושאי תפקידי חינוך בשלטון המקומי במגזר הערבי, מנהלים ומורים בחינוך הערבי ונציגי ארגוני החברה האזרחית העוסקים בהיבטי החינוך הערבי. פעילות הקבוצה הורכבה משילוב של דיונים מעמיקים ופתוחים, כתיבת ניירות עבודה, וכנס לקהל הרחב² לשם העלאת מודעות הציבור לסוגיה ולעבודת הקבוצה.

בתשתית פעולתה של הקבוצה עמדו שש הנחות יסוד:

- א. קבוצה חוץ-ממשלתית יכולה לשמש כוח אפקטיבי ונחוץ, ולהניע שינוי במערכת "מלמטה-למעלה", בהתערבותם של אנשי חינוך מקצועיים מתוך המגזר הערבי. אם כן, הקבוצה תהיה מסגרת חוץ-ממשלתית, הנבדלת מוועדות מקצועיות וממלכיות רבות בתחום שהוקמו "מלמעלה-למטה" וגרמו לאנטגוניזם ולאכזבה בקרב הציבור הערבי.
- ב. מערכת החינוך הערבית בישראל לוקה בחוסר השקעה מתמשך ובמדיניות ממסדית בלתי הולמת. על כן נדרשת מדיניות חלופית, יזומה, רב-ממדית ועדכנית, ובעלת ראייה מערכתית.
- ג. קידום מעמדו ושיפור מצבו של המיעוט הערבי בישראל הוא יעד רצוי הן לאוכלוסייה הערבית, הן לאוכלוסייה היהודית והן לרווחת מדינת ישראל כולה. את היעד הזה אפשר להשיג גם באמצעות קידום מערכת החינוך הערבית בישראל. מערכת זו היא רכיב חיוני בחיי החברה הערבית בישראל ובכוחה לשמש אמצעי מרכזי לקידום מעמדה ורמת הניעות הכלכלית-חברתית שלה. מערכת החינוך הערבית והמתחנכים בה הם בעלי ייחוד תרבותי, חברתי ולאומי.
- ד. הטיפול במערכת החינוך הערבית דורש תשומת לב, אחריות ושיתוף פעולה של כל המעורבים: גורמי ממשל ומטה במשרד החינוך, הציבור ואנשי המקצוע במגזר הערבי וארגוני החברה האזרחית. אחריות ומעורבות של הציבור הערבי (ובהם תלמידים, הורים, מחנכים ומורים) בקביעת דמותה של המערכת ובעיצוב המדיניות החינוכית והפדגוגית הן רצויות ומבורכות ודורשות טיפוח.
- ה. מדינת ישראל מחויבת למערכת החינוך הערבית כפי שהיא מחויבת לזרמים אחרים במערכת החינוך הישראלית, למשל הזרם הממלכתי-דתי. מחויבות זו משמעה נקיטת מדיניות ממשלתית של הקצאת משאבים על בסיס שוויוני-מהותי, שתסייע להפחית חסמים חיצוניים ולצמצם את הפערים בין מערכת החינוך היהודית למערכת החינוך הערבית.

הכנס התקיים ב-25 בדצמבר 2006 במכון ון ליר בירושלים. ניתן לצפות בהקלטת הכנס באתר המכון, בכתובת:
<http://www.vanleer.org.il/heb/videoShow.asp?id=344>

1. בצד הדרישה העומדת בעינה להשקעה גדולה יותר של הממסד בחינוך הערבי בישראל, יש להכיר בעובדה שגם אם תהיה השקעה כזו מדובר בתהליך ארוך ואטי מאוד של צמצום פערים גדולים ושינוי עמדות מושרשות, שייעשה במגבלות של משאבים מנטליים וכספיים. על כן, בה בעת יש גם לפעול באופן מושכל להניע וליצור שינוי במערכת, גם אם יישאר המצב הקיים וגם אם מדיניות הממשלה לא תשונה שינוי מהותי, מתוך התחשבות בכל החסמים הקיימים.

מהנחות היסוד האלה נגזר עקרון העבודה העיקרי והייחודי של הקבוצה: חשיבה אסטרטגית יצירתית מתוך שימת דגש באיתור נישות פעולה, צומתי עשייה ונקודות משען בעלות פוטנציאל מינוף גבוה שלא נדונו באופן מספק עד כה. חברי הקבוצה התמקדו בתחומים שלהערכתם, לפעילות בהם תהיינה השלכות ארוכות טווח, משקל סגולי והשפעה "מתגלגלת" (spillover) על כלל מערכת החינוך הערבית בישראל. עיקרון זה היה בעיני חברי הקבוצה אמצעי שיבטיח את קידום המערכת באמצעות ניצול נבון של משאבים והפקה יעילה של תוצרים ממשיים, ישימים וחיוביים מהשקעות יזומות. טיפול נאות במוקדים אסטרטגיים אלה ישפר את תפקוד המערכת.

רמתם המקצועית ומחויבותם האישית והקבוצתית של חברי קבוצת העבודה הביאו לזיהוי חמישה מוקדי פעולה אסטרטגיים ולהתוויית צעדים יישומיים במסגרתם. תוצרי עבודתם הועלו על הכתב בשמונה ניירות עבודה, ושילובם הכולל מפורט ומסוכם בשני הסעיפים הבאים.

בתהליך מתמשך ויסודי של דיונים בין חברי הקבוצה החל להתגבש עולם התוכן שלה. בכוונה תחילה לא נקבעו מראש נושאי הדיון ומוקדי הכתיבה של הקבוצה, אלא הוקדש זמן למיפוי תחומים בעלי ערך אסטרטגי יישומי גבוה בעיני חברי הקבוצה.

לבסוף נבחרו חמש סוגיות מרכזיות לדיון:

- א. אופן ההתמודדות עם רפרטואר הזהות והתרבות הייחודי של הציבור הערבי בישראל במסגרת מערכת החינוך הערבית, ובייחוד כל הנוגע למבנה הארגוני, למטרות ולתכנים החינוכיים.
- ב. סוגיית ההכשרה ורמות הפיתוח של משאבי האנוש ושל המנהיגות בחינוך הערבי בישראל בקרב שלוש קבוצות מרכזיות: התלמידים, דרגי המינהל החינוכי וסגל ההוראה.
- ג. מידת המעורבות של ההורים ושל הקהילה בתהליך החינוך ובמערכת החינוך בחברה הערבית.
- ד. סוגיית השליטה בשפה הערבית ותרבות הקריאה והכתיבה בקרב האוכלוסייה הערבית, ובעיקר בקרב התלמידים במערכת החינוך הערבית.
- ה. תופעת הלימודים הגבוהים בחו"ל בקרב סטודנטים ערבים בישראל, ומשמעויותיה בנוגע לגישות להשכלה גבוהה ובנוגע לתעסוקת אקדמאים בוגרי החינוך הערבי בישראל.

מוקדים אלה הם התשתית הפוטנציאלית של תוכנית אסטרטגית כוללת למערכת החינוך הערבית בישראל. הם כוללים שלושה תחומים עיקריים לשינוי: היבטי מדיניות מבניים וארגוניים כלל-מערכתיים, ממדים של תשומות ותפוקות ונושאים פדגוגיים. ציון המוקדים האלה מאפשר למעורבים בעשייה החינוכית הערבית בישראל לפעול באופן ממוקד ותכליתי לשיפור תפקודה של המערכת במגוון תחומים. בטרם יפורטו ההמלצות לפעולה במוקדים אלה, יש לתאר ולהבין את פני הדברים בכל אחד מהמוקדים, לדעת חברי הקבוצה.

א. הרפרטואר הייחודי של זהות ותרבות

המדיניות החינוכית הממסדית בישראל, על ביטוייה ברפורמות שהוצעו ויושמו באופן חלקי בחינוך הערבי במשך הזמן, אינה מתייחסת אל הציבור הערבי כאל מיעוט בעל תרבות ומורשת לאומית ייחודית האוחז בנרטיב היסטורי שונה מזה של קבוצת הרוב היהודית במדינה.

התמודדותה של המדינה עם אופני ההכלה של הזהות הקולקטיבית הערבית בתוך מערכת החינוך הישראלית – מבחינת המבנה, המטרות, התוכניות ותוכני הלימוד שלה – חרגה תמיד אל מחוץ לשיקולים ניהוליים ופדגוגיים ושיקפה את העמדות הפוליטיות והלאומיות של הרוב היהודי והציוני. לפיכך השתרשה גישה הרואה בזהות הקולקטיבית של המיעוט הערבי גורם שמתחרה בנרטיב היהודי-ציוני ומאיים עליו, ועל כן יש לטשטשו, לרוקנו מיסודות לאומיים ודתיים ייחודיים, לא להחדירו לבתי הספר, ובה בעת לחזק את נאמנותו של המיעוט הערבי למדינת ישראל ולערכיה הציוניים (Gur-Ze'ev and Pappé 2003). הממסד החינוכי נוקט יחס דו-ערכי כלפי המגזר הערבי בישראל. מצד אחד, הממסד החינוכי מבחין בייחוד התרבותי של המיעוט הערבי בישראל ומאפשר למערכת החינוך הערבית להתנהל בשפה הערבית (גביון 1999). דבר זה הולם ממילא את העובדה שיש הפרדה בין אזורי

המגורים של ערבים ושל יהודים בישראל, והיא מגובה במדיניות ההרשמה לבתי ספר יסודיים על פי מקום מגורים. מצד אחר, לאורך השנים דחתה מדיניות משרד החינוך שיקוף והכרה של רפרטואר הזהות המורכב של הציבור הערבי בישראל.³

דו־ערכיות זו באה לידי ביטוי למשל בפרויקט הניסיוני של משרד החינוך משנת 2003: "100 מושגים במורשת, בציונות ובדמוקרטיה" לכיתות ז-ט. לפרויקט שלוש גרסאות: למגזר היהודי, למגזר הערבי ולמגזר הדרוזי. יותר ממחצית רשימת המושגים למגזר היהודי שייכים לתחום המורשת היהודית והציונות, ואילו המושגים הקשורים לאוכלוסייה הערבית בישראל מתמקדים בהיבטים סמליים, פולקלוריסטיים-תרבותיים צרים. המושגים העוסקים בדמוקרטיה שאובים בעיקר מן התחום הצר של זכויות אדם. אם כן, הפרויקט כמעט אינו חושף את התלמידים היהודים למורשת הערבית הישראלית. בד בבד ובאופן א־סימטרי, שליש מרשימת המושגים למגזר הערבי שייכים לקטגוריה "מושגי ציונות לערבים", לעומת מושגי הקטגוריה "מורשת ערבית" הכוללים מונחים מתחום הפולקלור הערבי הבסיסי כגון אל־דיאפה (תרבות האירוח הערבית) ואל־ח'ימה (האוהל). דהיינו התלמיד הערבי נדרש להיכרות מעמיקה עם המורשת היהודית-ציונית, ואילו מורשתו שלו איננה משתקפת באופן עדכני ומספק.

עוד דוגמה היא דו"ח דוברת. הדוח אינו מכיר בזכותו של המיעוט הערבי בישראל לקיים מינהל חינוך ערבי נפרד ואוטונומי בתוך משרד החינוך, כמו מינהל מערכת החינוך הממלכתית-דתית (דו"ח ועדת דוברת 2005). לציבור הערבי והדרוזי אין מינהל חינוך עצמאי שיבטא את האוטונומיה החינוכית שלו ויאפשר לו שליטה מהותית יותר על תוכניות הלימודים של בתי הספר במגזר. יתרה מזו, תוכניות הלימודים וספרי הלימוד במקצועות כגון היסטוריה, גיאוגרפיה, ספרות ואזרחות אינם כוללים די פרקים וסוגיות שמציגים בחיוב את מורשתם של הערבים ואת הדילמות הייחודיות של הווייתם ושל חייהם בישראל מנקודת מבטם (אבישי ורוטנברג, בהכנה).

נסיבות אלה מובילות את הציבור הערבי לבידול יתר, לניכור, לחוסר אמון, להיעדר פיתוח של העשייה החינוכית ולחוסר שביעות רצון מתפקוד מערכת החינוך. שילוב מבני מלא בין מערכת החינוך הערבית למערכת החינוך היהודית, מתוך הבניית זהות חינוכית ישראלית אחת, אינו ריאלי ואינו בר ביצוע כיוון ששתי הקבוצות מעדיפות להתבדל ולחזק את זהותן ואת תרבותן הייחודיות (אבו־עסבה 2007).

ב. מנהיגות והכשרה

סוגיית ההכשרה המקצועית ורמת הפיתוח של משאבי האנוש והמנהיגות בחינוך הערבי בישראל נוגעת לשלוש קבוצות מרכזיות השותפות במלאכת החינוך: התלמידים, המורים ודרג המינהל המקצועי (קרי מנהלי בתי ספר, ראשי מחלקות חינוך בממשל המקומי ודרגי ניהול הביניים במערכת החינוך הערבית).

תלמידים

במסגרות החינוך הקיימות היום בחינוך הערבי לא נעשה די לטפח תלמידים מוכשרים ובעלי יכולות גבוהות, שיכולים להפוך בעתיד למנהיגים חינוכיים ואינטלקטואליים במגזר הערבי ובחברה הישראלית כולה.

מערכת החינוך בישראל מתמודדת היום עם אתגר האיזון בין שתי מטרות-על חינוכיות: מצד אחד יש לטפח ולמצות את פוטנציאל המצוינות בקרב התלמידים, ולצמצם את הפערים שנתגלו לאחרונה בין הישגי התלמידים הישראלים להישגי תלמידים במערכות חינוך אחרות בעולם (בן־צור 2003). מצד אחר על המערכת לספק לכל תלמידיה חינוך ערכי אינטגרטיבי ומיומנויות חיים עדכניות, נוסף על מסירת ידע ומידע.

אתגר זה גדול אף יותר במערכת החינוך הערבית בישראל, המאופיינת בתשומות ובתפוקות מערכתיות נמוכות בהשוואה למערכת החינוך היהודית, זאת נוסף על מגבלות מערכתיות המאפיינות את כלל מערכת החינוך בישראל.

3 נהוג לציין כמה מעגלים המרכיבים את תמהיל הזהות של הערבים אזרחי ישראל ומשפיעים עליו: מעגל פן־ערבי רחב, מעגל אסלאמי, מעגל פלסטיני, מעגל ערבי־מקומי (אזורי, חמולתי, עדתי) ומעגל ישראלי־אזרחי.

ראשית, אחוז הזכאים לתעודת בגרות תיכונית בחינוך הערבי נמוך מאחוז הזכאים בחינוך היהודי. הפער הגדול בין החינוך הערבי לבין החינוך היהודי מבחינת אחוז הזכאים לתעודת בגרות בקרב כלל תלמידי כיתות י"ב אמנם הולך ומצטמצם בהתמדה, אך עודנו קיים. גם הפערים הגדולים בין יהודים לערבים בשיעורי הזכאות לתעודת בגרות מכלל קבוצת הגיל של בני ובנות 17 נותרו בעינם. נתוני הזכאות לתעודת בגרות על פי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, כפי שהופיעו בדוח עמותת סיכוי (חידור 2005, 40), מסוכמים בלוח 1.

לוח 1: זכאות לתעודת בגרות

שנה	אחוז הזכאים לתעודת בגרות בקרב כלל תלמידי כיתות י"ב	אחוז הזכאים לתעודת בגרות בקרב התלמידים מכלל קבוצת גיל 17	החינוך היהודי	החינוך הערבי
1996	51.7	41.8	45.9	20.5
2000	52.2	41.8	45.6	23
2003	57.4	50.7	53	29.7

שיעור הזכאות הנמוך בקרב תלמידי החינוך הערבי בני קבוצת גיל 17 נובע במידה רבה משיעור הנשירה הגבוה במגזר הערבי. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מלמדים על 7 אחוזי נשירה בכיתות ט – י"א בחינוך הערבי במעבר בין שנת הלימודים 2003/4 לבין 2004/5, לעומת 3.6 אחוזי נשירה בלבד בחינוך היהודי (שם, 39). תופעת הנשירה במגזר הערבי נגרמת גם מרמת הישגים ירודה בבתי הספר הערביים, לפי הסטנדרטים של מערכת החינוך הישראלית.

יתרה מזו, הנתונים מלמדים שעצם הזכאות לתעודת בגרות אינה מבטיחה את הצלחתו של התלמיד בהמשך דרכו בהשכלה הגבוהה. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה המרוכזים בלוח 2 להלן מראים שאחוז הזכאים לתעודת בגרות בחינוך הערבי העונים על דרישות הקבלה לאוניברסיטאות בישראל עודנו נמוך מאוד לעומת תלמידי החינוך היהודי (שם, 40).

לוח 2: זכאים לתעודת בגרות העומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות

שנה	החינוך היהודי	החינוך הערבי
1996	37.7	11.6
2000	38.6	13.9
2003	44.3	18.1

מן הנתונים עולים אפוא קשיי המערכת הערבית להכשיר את תלמידיה ולקדם את המוכשרים שבהם.

עוד גורמים הפוגעים ביכולתה של מערכת החינוך הערבית לטפח את בעלי היכולות הגבוהות הם שיטות ההוראה, התכנים ואופני ההערכה המקובלים במערכת. שיטות ההוראה המסורתיות והאחידות של לימוד פרונטלי המתקיים בעיקר בין כותלי בית הספר אינן גמישות ומגוונות דיין, ועל כן הן מוגבלות בעיקר להקניית ידע ומידע. מודל הכיתה ההטרוגנית אינו יעיל לטיפול מותאם בבעלי הישגים גבוהים מצד אחד ובמתקשים מצד אחר.

כאמור, בחינוך הערבי חסרות מסגרות חינוכיות ייחודיות ותומכות המיועדות לטפח תלמידים מחוננים ומצטיינים ולתת ביטוי לכישוריהם המיוחדים. היעדר זה הוא אחד הגורמים להתמודדות הלקויה בַּעניין.

בעיה אחרת היא ריבוי המעברים בין מסגרות החינוך השונות: מהגן לבית הספר היסודי, מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים ומחטיבת הביניים לבית הספר התיכון. נוכח הנשירה הגדולה ממילא בחינוך הערבי, ריבוי המעברים בין מסגרות החינוך עלול לגרום לתלמידים הערבים משבר נוסף, בעל תופעות לוואי שליליות.

מורים

סוגיית ההכשרה הראשונית של המורים הערבים בישראל טרם זכתה לתשומת לב מספקת.⁴ בתחום זה יש קשיים ואתגרים הקשורים לצורך בפיתוח הייחודיות התרבותית במכללות להכשרת מורים של החינוך הערבי, וכן בצורך לפתח מדיניות מותאמת ורב-תרבותית להכשרת המורה הערבי במסגרות ההכשרה היהודיות.

חשיבותה של הסוגיה נובעת משלוש סיבות מרכזיות: היסטורית, חינוכית וציבורית. הסיבה ההיסטורית היא שלמוסדות להכשרת מורים בישראל היה תחילה תפקיד מרכזי בהנעת תהליכי מודרניזציה בקרב החברה הערבית בישראל (ח'ליפה 2006). המורים שהוכשרו במסגרתם היו מעורבים מאוד בהעמקת המודעות הקולקטיבית של החברה הערבית ובפעילות פוליטית-חברתית, ובה בעת פעלו לקידום המודרניזציה באזורי כפר ובאזורים של אוכלוסייה מסורתית. למרות זאת מעמדו של המורה בחברה הערבית, בתור סוכן של חינוך סוציו-פוליטי, נשחק במהלך השנים בגלל הפיקוח ההדוק של הממסד השלטוני והחינוכי הישראלי-יהודי. פיקוח זה נעשה בד בבד עם הכתבה והפצה של הנרטיב היהודי-ציוני במוסדות להכשרת מורים. דמותו של המורה כפקיד ציבור א-פוליטי, המתמקד יותר ויותר בפן הטכני של ההוראה ובמסירת תכנים מוגדרים מראש, החלה להופיע ביתר שאת בחברה הערבית (סבירסקי 1990). בתהליך מתמשך הפך מערך הכשרת המורה הערבי בישראל לנתיב של שליטה ופיקוח ממסדיים ולמקור תעסוקה מרכזי בחברה הערבית (Haj-Al 1995). כך חל תהליך של ניתוק גובר והולך בין דמות הבוגר הערבי העתידי של המסגרות להכשרת מורים לבין הווייתו האישית, החברתית, הפוליטית, הקהילתית והפדגוגית.

תחום לימודי החינוך וההוראה בחברה הערבית עודנו מרכזי. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מלמדים על מרכזיות המוסדות להכשרת מורים ומראים שבעשור שבין תש"ן לתש"ס גדל מספר התלמידים בכל המוסדות להכשרת מורים ב־140 אחוזים, בחינוך היהודי מספרם גדל ב־130 אחוזים, זאת לעומת העלייה במספר התלמידים במוסדות להכשרת מורים בחינוך הערבי, עלייה של יותר מ־350 אחוזים (הלמ"ס 2005א; 2005ב).

סוגיית ההכשרה הראשונית של המורים הערבים בישראל חשובה גם כיוון שלרמת ההשכלה וההכשרה של המורים השפעה ניכרת על הישגי התלמידים בבתי הספר (שי ואחרים 2005), וזוהי הסיבה השנייה לחשיבותה, הקשורה לפן החינוכי. עובדה זו מדאיגה נוכח הפער המתמיד בשיעורי המורים האקדמאים בין החינוך היהודי לחינוך הערבי. למשל, בשנת 2005 שיעור האקדמאים במצבת ההוראה בחטיבות הביניים היה 88 אחוזים בחינוך היהודי לעומת 78 אחוזים בחינוך הערבי (הלמ"ס 2005ג).

הסיבה השלישית קשורה לפן הציבורי. בשנים האחרונות גדל מספר הסטודנטים הערבים במוסדות להכשרת מורים. מוסדות אלה הפכו לאתר ההשכלה הגבוהה השני בגודלו לאחר האוניברסיטאות בקרב ערבים אזרחי ישראל (כמתואר בלוח 3).

נהוג לחלק את הכשרת המורה לשלושה שלבים: הכשרה ראשונית (pre-service), הכשרה בשלב הכניסה לתפקיד (induction), והכשרה תוך כדי עבודה (in-service training). אף על פי שהשלבים קשורים זה לזה באופן הדוק, לשלב ההכשרה הראשונית יש חשיבות בסיסית ומכרעת כיוון שהוא שלב ההכנה להוראה ולדרישות המקצועיות בראשית הדרך.

לוח 3: סטודנטים ערבים לתואר ראשון, לפי סוג מוסד, תשנ"ו-תשס"ה

מכללות להכשרת מורים	מכללות אקדמיות	מסלולים אקדמיים באחריות אוניברסיטאות	מהם: אוניברסיטאות	סך הכול באוניברסיטאות	סך הכול	
14,257 15.6	17,263 3.5	5,387 10.5	63,563 6.7	68,950 7.0		תשנ"ו/תשנ"ז* אחוז הערבים מתוכם
20,000 20.9	33,250 6.0	7,259 16.6	66,935 8.1	74,194 9.0	127,448 10.1	תש"ס אחוז הערבים מתוכם
21,700 27.7	51,085 5.0	8,511 15.1	70,204 9.1	78,715 9.8	151,500 10.7	תשס"ד** אחוז הערבים מתוכם
22,458 30.4	55,000 5.6	8,540 16.8	69,910 9.3	78,450 10.1	155,900 11.4	תשס"ה אחוז הערבים מתוכם

מקור: מל"ג 2006, 113.

* נתוני האוניברסיטאות והמסלולים האקדמיים הפועלים באחריות אקדמית של האוניברסיטאות מתייחסים לשנת תשנ"ו. נתוני המכללות האקדמיות והמכללות להכשרת מורים מתייחסים לשנת תשנ"ז.

** החל מתשס"ג שונה סיווג הלמ"ס לפי קבוצת אוכלוסייה ולכן יש להיזהר בהשוואת הנתונים הרב־שנתיים.

כמעט 20 אחוזים מכלל אוכלוסיית ישראל הם ערבים (הלמ"ס 2007), ואילו אחוז הסטודנטים הערבים לתואר ראשון במוסדות להכשרת מורים גדול מ־30 אחוזים מכלל הסטודנטים במוסדות אלה. שיעור הסטודנטים הערבים לתואר ראשון באוניברסיטאות עלה מ־7 אחוזים בשנת תשנ"ז ל־10.1 אחוזים בשנת תשס"ה, ובמכללות האקדמיות הוא עלה מ־3.5 אחוזים ל־5.6 אחוזים באותן שנים. לעומת זאת, בשיעור הסטודנטים הערבים במכללות להכשרת מורים חלה עלייה חדה – מ־15.6 אחוזים בשנת תשנ"ז ל־30.4 אחוזים בשנת תשס"ה. לנוכח נתונים אלה ברור כי המוסדות להכשרת מורים אינם מעצבים רק את דמותו ואת ערכיו של המורה הערבי, אלא גם את דמות המשכיל והאינטלקטואל בחברה הערבית בישראל.

בתחום הכשרת המורים הערבים בישראל יש היום כמה בעיות עיקריות: ראשית, המוסדות להכשרת מורים פועלים על תקן עמותות או חברות עצמאיות, בפיקוח ישיר ובתקצוב של האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך. רובם מעניקים תואר אקדמי מצומצם (Ed.B), המאפשר המשך לימודים לתואר שני בחינוך בלבד. לימוד על פי תוכנית לימודים שאושרה במשרד החינוך ובמועצה להשכלה גבוהה הוא תנאי לקבלת תקציב למוסד ומכאן שלמוסדות עצמאות מעטה בקביעת מטרות הלימוד ותכניו. תלות זו מקובעת בחקיקה דוגמת סעיף 27 בחוק המל"ג, התשי"ח/1958, וכן במסגרת הדגם המנחה הקובע את דרישות משרד החינוך באשר לתוכניות הלימודים. הנסיבות האלה מקשות מאוד על המכללות הערביות להכשרת מורים לפתח ייחודיות תרבותית ולהיענות לצרכים הייחודיים של הסטודנט הערבי.

שנית, המכללות הערביות להכשרת מורים שונות זו מזו אך במעט, ורובן ככולן דומות למכללות היהודיות. למעט שפת ההוראה הערבית ולימודי יסוד בסיסיים של המורשת הערבית, מרבית המכללות הערביות מציעות קורסים, התנסויות ודגשים פדגוגיים נעדרי ייחוד רעיוני ואידיאולוגי, ואינן מביאות לידי ביטוי את ייחודה של הזהות הערבית. דהיינו למכללות הערביות לא התאפשר להבדיל את עצמן מן המכללות היהודיות, לשקף ביתר שאת את הזהות הערבית־ישראלית שלהן ולעמוד על ייחוד תפקידו של המורה הערבי, הפועל בתוך חברה שסועה ובתור בן למיעוט הנאבק על הכרה ומעמד (Villegas–Reimers 2003). תופעת לוואי של מידת השונות הנמוכה הזאת היא מספרם

הגדל והולך של צעירים ערבים הבוחרים ללמוד במכללות יהודיות להכשרת מורים ולא במכללות ערביות. תופעה זו פוגמת בהקצאות הכספיות למכללות הערביות.

בעיה אחרת נובעת מאמות המידה שנקבעו לתקצוב מוסדות להכשרת מורים, בייחוד אמות המידה המתבססות על מספר התלמידים במוסד ועל מכסת התלמידים שאושרה למוסד לשנת לימודים מסוימת (ואן גלדר 2004). היום אין קריטריונים ברורים לחלוקת מכסת התלמידים הכללית בין המוסדות להכשרת מורים. לאמיתו של דבר הנתונים המשפיעים ביותר על החלוקה הם ותק וגודל. מוסדות ותיקים וגדולים מקבלים מכסה גדולה יותר, ואילו מוסדות חדשים או קטנים יחסית מקבלים מכסה קטנה, המותאמת ליכולת הקליטה הנוכחית שלהם. התנהלות זו אינה מיטיבה עם המכללות בחינוך הערבי, מאחר שלרובן ותק מועט משל המכללות היהודיות בהפעלת תוכניות הכשרה, וקיבולת מצומצמת של משאבים פיזיים וארגוניים. נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה מהשנים 2005–2006 מלמדים כי בחינוך הערבי ישנם ארבעה מוסדות להכשרת מורים, לעומת 55 מוסדות להכשרת מורים בחינוך העברי.⁵ מספר הסטודנטים במכללות בחינוך העברי (הממלכתי, הממלכתי-דתי והחרדי) הוא 31,301 לעומת 3,450 בחינוך הערבי (הלמ"ס 2006, לוח 8.41). כלומר מספר הסטודנטים הממוצע למוסד אחד בחינוך העברי עומד על כ־569 ובחינוך הערבי – 862 סטודנטים. המשמעות של נתונים אלה היא כי החינוך הערבי נהנה מריבוי מוסדות המאפשר פלורליזם אידיאולוגי ושונות בהדגשים החינוכיים והפדגוגיים, ואילו האפשרויות של החינוך הערבי מוגבלות יותר. הקושי לפתח יחס אישי, מערכי תמיכה, גיוון, ייחודיות תרבותית, ומכוונות חינוכית מותאמת נובע גם מהקיבולת המצומצמת של מוסדות ההכשרה הערביים וממספר הסטודנטים הגדול יחסית בכל מוסד.

התופעה של פניית סטודנטים ערבים ללימודים במוסדות יהודיים להכשרת מורים מצריכה תשומת לב מיוחדת. סטודנטים אלה לומדים במסלולים ייעודיים דוגמת המסלול למורים בדואים במכללה האקדמית לחינוך על שם ק"י בבאר שבע. מבחינה רשמית מסלולים אלה משעתקים את שיח בני המיעוטים האופייני של משרד החינוך המפלח את החברה הערבית בישראל לתתי־מגזרים (מוסלמים, דרוזים, נוצרים ובדואים), אך למעשה אל המסלולים השונים מתקבלים סטודנטים מכל תתי־המגזרים. המסלולים הייעודיים לכאורה משמשים כלי למשוך אל המכללות היהודיות את הסטודנטים הערבים, הנוטים ממילא לתחום החינוך,⁶ ולהגדיל את מספר הנרשמים אליהן.

מגמת הקליטה הגוברת של סטודנטים ערבים במכללות יהודיות צפויה להתגבר בשנים הבאות עד שציבור זה יהפוך לקהל הצרכנים המרכזי של המוסדות היהודיים להכשרת מורים, ולסיבה העיקרית להגדלת מכסות פרחי ההוראה שלהם. לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, בשנת הלימודים 2005–2006 מספר הסטודנטים הערבים במוסדות החינוך העברי היה כ־3,682, מתוך סך כולל של 7,132 סטודנטים ערבים במוסדות להכשרת מורים בישראל (הלמ"ס 2006, לוח 8.41), כלומר יותר מ־51 אחוזים מהסטודנטים הערבים אינם לומדים במוסדות ערביים. למרות נתונים אלה, במכללות להכשרת מורים בחינוך היהודי לא ניתנת תשומת לב מיוחדת לפרח ההוראה הערבי שבתום הכשרתו אמור להיקלט במערכת החינוך הערבית. יתרה מזו, למכללות היהודיות להכשרת מורים אין מדיניות ברורה ויזומה של קליטת מרצים ערבים בסגל ההוראה הקבוע שלהן.

דרג המינהל המקצועי

תוכניות פיתוח המנהיגות החינוכית בקרב דרג המינהל המקצועי בחינוך הערבי (מנהלי בתי ספר, ראשי מחלקות חינוך ברשויות מקומיות, דרגי ניהול ביניים במערכת החינוך הערבית) אינן מתייחסות באופן מספק לצורכי בית הספר הערבי ולנבכי הניהול בחברה הערבית בישראל. למרות חשיבותה הגדולה של המנהיגות החינוכית הערבית לטיפוח איכות ההוראה והלמידה בבתי הספר⁷ ולמינוף שינוי מערכתי כולל, תהליכי האיתור, הבחירה וההכשרה של המנהיגים החינוכיים אינם קשורים בקשר רעיוני ומעשי אל צורכי החברה הערבית ואל צורכי בתי הספר

5 הלמ"ס משתמשת במונח "חינוך עברי".

6 אחת הסיבות למשיכה זו לתחום החינוך היא מיעוט האפשרויות של בוגרי החינוך הערבי בתוך שוק התעסוקה הישראלי. להרחבה בנושא זה ראו גרא 2005.

7 להרחבה בנושא חשיבותה של מנהיגות חינוכית במערכות חינוך ראו Hopkins 2001; Harris 2002.

הערביים. כמו כן, הרגישות להיבטים חברתיים, תרבותיים ולימודיים הייחודיים לבתי הספר הערביים איננה מפותחת בישראל.

הפער המתמשך בין מערכת החינוך הערבית למערכת החינוך היהודית בא לידי ביטוי בארבעה כשלים מרכזיים בחינוך הערבי בישראל: (1) היעדר מטרות, מדיניות וחזון ברורים; (2) מחסור בחינוך ערכי (אבו־עסבה, 2003); (3) אי־מימוש של ההון האנושי, הנובע מצד אחד מהגבלת הניעות של המשכילים הערבים, שמביאה רבים מהם לבחור בתחום ההוראה מתוך חוסר בררה ותסכול, ומצד אחר מנטייה לבצע מינויים לתפקידים בכירים בחינוך הערבי באופן שאינו קשור בהכרח לכישורי המתמנים (אלחאג' 1996; אבו־עסבה 2006); (4) הישגים נמוכים ופערי תשומות המשתמרים לאורך השנים (מזאוי 2003).

מאמצים נעשו לשפר את פניה ואת הישגיה של מערכת החינוך הערבית בישראל בתחומים כגון צמצום פערים במקצועות יסוד, הפניית משאבים לטיפול בבעיית המחסור במבני לימוד, שיפור האווירה וטיפול בבעיית האלימות בבתי הספר. עם זאת טרם הושמו דגש ומאמץ מספקים בהעצמת ההון האנושי במערכת, בייחוד בתפקידי הניהול והמנהיגות.

חוקרים ומומחים בתחום החינוך מציינים כמה טעמים עיקריים לנחיצות מנהיגות חינוכית וכמה מאפיינים רצויים של מנהיגות שכזו. מנהיגות חינוכית נחוצה כדי להוביל שינויים ושיפורים בהוראה ובלמידה, וליצירת חזון. היא מסייעת להתמודד עם הנטייה הנוכחית בעולם לבזר את מערכות החינוך הציבוריות אגב הרחבת תחום סמכותם של מנהלי בתי הספר, מתוך תפיסה כי מנהל בית הספר הוא בעל זיקה וקרבה למציאות החברתית והחינוכית שבה הוא מעוגן, ועל כן הוא מסוגל להחליט החלטות ויעילות יותר בעבור המערכת (ניר 2005; Fullan 2005). מנהיגים חינוכיים תורמים ליישום של רפורמות חינוכיות אגב גישור וניהול הציפיות והדרישות הסותרות ברמת השדה. מוטלת עליהם אחריות לטפח מנהיגים לעתיד, לקיים אינטראקציה חוץ־ארגונית, להציב רף ציפיות גבוה מצוות ההוראה, לגלות בעיות ולעמוד על טיבן, לטפח למידה ארגונית ולתת תמריצים ותמיכה.

חסמים ואתגרים רבים עומדים היום לפני פיתוח מנהיגות חינוכית בחינוך הערבי בישראל. ראשית, הכשרת המנהיגות החינוכית הערבית מנותקת מן ההווה הסוציו־פוליטית והתרבותית של החברה הערבית. שנית, תשתית התעסוקה של תפקידי המנהיגות החינוכית במגזר הערבי חסרה ובלתי מספקת. סביב תפקיד הניהול בבית הספר הערבי מתנהל מאבק פוליטי, חמולתי ומגדרי, ולעתים המינוי עצמו אינו נעשה על סמך שיקולים אובייקטיביים של כישורים (אדי ואילון 2000; אדי וחקן 1995). תפקידי הניהול נדירים יחסית והתחלופה בהם אטית מאוד (נוסף על מנהלי בית ספר מדובר בתפקידים כגון מחנכי כיתה ומנהלי מחלקת החינוך ברשויות המקומיות). הפיקוח הריכוזי של ממסד החינוך בישראל מעכב פיתוח מנהיגות חינוכית ערבית יוזמת, רלוונטית ובעלת חזון.

התבוננות בתוכניות ההכשרה הניהולית הנהוגות בארץ מלמדת על בעיות לא מעטות. הכשרת המנהיגות החינוכית נעשית בשתי מסגרות מקבילות: (א) במסלול אקדמי, באוניברסיטות ובמכללות; (ב) במסלול של לימודי תעודה במינהל מערכות חינוך, המכוונים במיוחד להכשרת מנהלי בתי ספר, באוריינטציה מעשית יותר ומבוססת על ניסיון. תהליכי המיון וההערכה של מועמדים להכשרה ניהולית, הנעשים למשל ביחידה להכשרת מנהלים במרכז לפיתוח עובדי הוראה בכירים, הם בעייתיים מאחר שמעורבים בהם גופים חסרי זיקה למלאכת החינוך (כגון מכוני השמה והערכה). מכוני אלה מתעלמים מהשכלתם האקדמית של המועמדים ומניסיונם בתפקידי ניהול בבית הספר (גבתון וחקן 2003). יתרה מזו, מצבת סגל ההכשרה בתוכניות השונות אינה כוללת די מומחים מהמגזר הערבי עצמו, ותוכני הלימוד אינם מחוברים לאירועים ולמציאות הייחודיים של המועמד הערבי בבית ספרו.

ג. מעורבות ההורים והקהילה

החברה והקהילה הערביות מעורבות במידה מעטה בלבד בנעשה במערכת החינוך הערבית ובעשייה בבתי הספר. למעשה, אין שותפות של ממש בין המערך החינוכי להורי התלמידים, אף שמעורבות יעילה של ההורים חשובה מאוד במערך החינוך הערבי כדי לשפר את תפוקות המערכת, ולהוביל לעיצובו של בוגר מועיל ופעיל בחברה ובסביבה שבהן הוא חי.

טיפול מעורבות ההורים בחינוך הערבי הוא פן מובחן של פיתוח חברה אזרחית פעילה במגזר הערבי בישראל. לנוכח דלות המשאבים וריבוי האתגרים בחינוך הערבי בישראל, קבוצת ההורים מייצגת הון חברתי שאינו מנוצל דיו במערכת החינוך הערבית, אף שהוא בעל פוטנציאל לתרום תרומה חשובה מאוד לקידום החינוך במגזר הערבי.

מערכת היחסים בין בתי הספר הערביים לקבוצת ההורים מתאפיינת בתקשורת חד־כיוונית, במתיחות ובקונפליקט, המפרים את האיזון הרצוי בין שני סוכני חברות המעצבים את אישיותו של התלמיד: בית הספר והמשפחה. ההורים הערבים של היום משכילים יותר מבעבר, הם רואים בהשכלה מפתח להצלחת ילדיהם, ורוצים להשתתף יותר בקבלת ההחלטות החינוכיות ובעשייה בבית הספר (גולדברג 1995). ואולם, לעתים קרובות צוותי החינוך בבתי הספר הערביים מתעלמים מציפיותיהם ובקשותיהם של ההורים.

מומחים מדגישים את חשיבות השותפות בין הורי התלמידים ובין בית הספר להתפתחות האישית והקוגניטיבית של המתחנך (משונים 1999; פרידמן ופישר 2003). מודעותם ותשומת לבם של ההורים חיוניות לפיתוח הערכים, העמדות, היכולות החברתיות והעושר המילולי של התלמיד. עקביות של רעיונות ושל התנהגות בין סביבת המשפחה לסביבת המוסד החינוכי תורמת לשיפור הישגי התלמיד, לגיבוש אישיותו ולעידוד הצלחתו (Vassallo 2000). יתרה מזו, הורים מעורבים יכולים לקחת על עצמם אחריות חברתית, קהילתית ואפילו כספית, ולשפר את חוסנה של מערכת החינוך כולה (רוזנבלט ופלד 2003).

כיום, ההורים בחברה הערבית אינם רואים בבית הספר סמכות בלתי מעורערת כבעבר. הם פתוחים לשמוע את טענות ילדיהם כלפי בית ספרם ומוריהם ונכונים למתוח עליהם ביקורת גלויה. בשל התפיסה הרווחת בקרב הציבור הערבי בישראל שהחינוך הוא מכשיר לניעות חברתית־כלכלית, ההורים מדגישים יתר על המידה את חשיבות ההישגים, וגישתם זו תורמת להזנחת החינוך לערכים ולמורשת בבית הספר הערבי, ומביאה לעימותים קשים בין ארגוני הורים לרשויות החינוך ובתי הספר במגזר (אבו־עסבה 2001). יתר על כן, דרישת הורים למשמעת קפדנית ולתכנים מסורתיים בחינוך לעתים אינה עולה בקנה אחד עם תפיסות מודרניות של בית הספר כגון חינוך לדמוקרטיה ולסובלנות. מעורבותם של ההורים בבית הספר מתמקדת בעיקר בתשתיות פיזיות ובילדיהם בתור אינדיבידואלים, ולא במחויבות כוללת לבית הספר. תופעה זו מחזקת אינדיבידואליות והישגיות על חשבון סולידריות קהילתית וחברתית. מן העבר השני של המתרחש עומדים לעתים מנהלים ומורים ותיקים במערכת החינוך הערבית, המגיבים בעוינות ובחוסר שיתוף פעולה לרצונם של הורים להיות מעורבים בתחומי חינוך מקצועיים ופדגוגיים, ונוטים להתעלם ממשווא ההורים.

בנסיבות אלה ההורים מתפקדים בעיקר כצופים מן הצד במעשה החינוך, בין מתוך בחירה אישית ובין מתוך היעדר פתיחות של המוסד החינוכי. חוסר שביעות הרצון מתפקוד המערכת מורגש הן בקרב ההורים הן בקרב אנשי הצוות החינוכי.

ד. תרבות הקריאה

תופעת דלות הקריאה ותרבות הקריאה הלא־מפותחת של החברה הערבית איננה ייחודית לישראל אלא מאפיינת את העולם הערבי כולו (Middle East Transparent 2006). נטייתה של החברה הערבית להמעיט בקריאה, בקניית ספרים ובשימוש בספריות ציבוריות יוצרת פער לא רצוי בינה ובין חברות מערביות אחרות בעולם וכן בינה ובין החברה היהודית בישראל. דפוסי ההתנהגות של הציבור הערבי בישראל מלמדים שהקריאה אינה נחשבת חיונית, ושאינן נורמה של קריאת ספרים בשעות הפנאי (בקרב ילדים ומבוגרים כאחד). אמנם בקרב האוכלוסייה הערבית הבוגרת יש נורמה של קריאה בטקסטים קנוניים בתחום הדת, אך קריאה מסוג זה נוטה להיצמד לטקסט בלי פרשנות ובלי חשיבה ביקורתית. מכאן שמדובר בדלות קריאה כמותית ומהותית.

מספר הקוראים הערבים שערבית היא שפת אמם הולך ומצטמצם, ובד בבד גוברת נטייתם לקרוא בעיקר טקסטים בעברית, מסיבות של תועלת ושימושיות. השליטה בכתיבה ובקריאה בערבית נחלשת בכל קבוצות הגיל בחברה הערבית. שינויים אלה מגבירים את השימוש בשפת כלאיים עילגת שאיננה ערבית ואיננה עברית, שבה מתערבבות מילים משתי השפות (אמארה ומרעי 2004).

ישנם כמה גורמים מרכזיים לדלות הקריאה בחברה הערבית בישראל. ראשית, חסרים משאבים ותשתיות בתחום. מדינת ישראל משקיעה מעט מדי בעידוד הקריאה והכתיבה בחברה הערבית, ולראיה, מספר הספריות הציבוריות והספריות בתוך בתי ספר במגזר הערבי קטן יחסית, ובספריות הקיימות הספרים ישנים ובאיכות ירודה (מט"ח 2004); מוענקים מענקי כתיבה מעטים; מועטה ההשקעה בתרגומי איכות לשפה הערבית; לא נעשים מאמצים מספיקים להנגיש ספרים (דוגמת פעילויות של חלוקת ספרים חנים וספריות ניידות); הכשרת פרחי ההוראה והסגל המינהלי-חינוכי לוקה בחסר, וקיים כשל בפיתוח המודעות לחשיבות הקריאה. השלטון המקומי הערבי בישראל שקוע בגירעונות ובמאבקים פוליטיים ולכן סוגיית תרבות הקריאה בחברה הערבית איננה עומדת בראש סולם העדיפויות של ראשי השלטון המקומי. לעתים ראשי רשויות מקומיות מחליטים לסגור ספריות או מונעים פתיחת ספריות חדשות וטיפול ספריות קיימות כדי להפנות את המשאבים למטרות אחרות (אבו-עסבה 2004). נגזר מכך גם מחסור בכוח אדם ערבי מקצועי, מיומן ומוכשר בתפקידים כמו קוראי סיפורים, ספרנים וסופרים.

גורם אחר לדלות תרבות הקריאה בחברה הערבית הוא המצב הכלכלי, החברתי והפוליטי של המיעוט הערבי בישראל. המעמד הסוציו-אקונומי הנמוך של האוכלוסייה הערבית ואחוזי האבטלה הגבוהים בקרבה משפיעים על סדר העדיפויות שלה לטובת דפוסי רכישה אינסטרומנטליים של מוצרי בסיס כבגדים ומזון. מעמד הסוציו-אקונומי הנמוך של הערבים משפיע גם על רמת האוריינות של בני הגיל הרך, ומכאן שעמדת הפתיחה של הילדים נמוכה כבר בראשית דרכם. רק 50 אחוזים מבני הארבע בחברה הערבית לומדים במסגרות חינוכיות, לעומת 95 אחוזים בחברה היהודית (גור וברות 2004). רצונם של התלמידים הערבים להיחלץ מדימוי מגזרי נמוך ומדימוי עצמי נמוך מניע אותם לחקות את התלמידים היהודים בשפתם ובאורח חייהם, אך כך הם פוגעים בזהותם, במורשתם ובשפתם. יתרה מזו, הדומיננטיות המתמשכת של הנרטיב היהודי-ציוני-מערבי במערכת החינוך הערבית בישראל מטשטשת את היבטי התרבות הייחודיים של התכנים ותוכניות הלימודים, ומחלישה את מעמדה של ספרות המקור הערבית ואת השליטה בשפה הערבית.

גם מורכבותה של הלשון הערבית גורמת לדלות הקריאה. השפה הערבית מבוססת על שתי מערכות לשון שונות (ערבית ספרותית וערבית מדוברת), וכפילות זו מקשה את השליטה והשימוש בה. ההפרדה בין שפת הדיבור לשפת הכתיבה והקריאה (דגלוסיה) יוצרת דוברי שפה שאינם שולטים בשפה הכתובה (אלמעמורי ואחרים 1983). תופעה זו מולידה קשיים מיוחדים של התלמידים הערבים בלימוד שפתם.

קושי אחר נובע ממעמדה הבעייתי של השפה הערבית במדינת ישראל. אף על פי שהיא מוגדרת שפה רשמית שנייה, היא נחשבת פחותת חשיבות לעומת שפות שגורות אחרות בישראל כגון אנגלית ורוסית. השימוש בה נתפס כרלוונטי לאוכלוסייה הערבית בלבד והיא אינה מיוצגת כראוי בסקטור הציבורי, העסקי והאקדמי במדינה. מעמדה הנחות של השפה הערבית גורם למיעוט הסטודנטים הבוחרים ללמוד בחוגים לערבית באוניברסיטאות. הטקסטים שלומדים תלמידי בתי הספר הערבים לרוב אינם נוגעים לתרבותם ולהווייתם העדכניות. הוראת השפה הערבית אינה מניבה הישגים גבוהים בתחום, וניכר פער בין רמות הבנת הנקרא בחינוך הערבי ובחינוך היהודי.

השינויים ההיסטוריים שחלו בתרבות הערבית עיכבו את התפתחות תרבות הקריאה שלה. בין היתר אפשר למנות תהליכים מרכזיים כגון שקיעת התרבות הערבית אחרי תקופת הזוהר עם עליית האסלאם; ירידה בתוצרים התרבותיים בחברה הערבית בישראל בתקופת הכיבוש העות'מאני, הבריטי והצרפתי; והעובדה שיסודות התרבות מן התקופה שלפני עליית האסלאם הועברו בעל פה, ושהשפה הערבית הפכה לנחלת האליטות.

הפעילות התרבותית בישראל אינה משתפת את הקולקטיב הערבי שבתוכה ואינה מייצגת אותו, והחברה הערבית מורכבת אפוא מפרטים המנוכרים לסביבתם ולקהילתם. הקריאה הפכה לפעילות פרטית בהיעדר מנגנון של עידוד קריאה במרחב הציבורי. חסר פורום תרבותי שיכול להזין ולהחיות את השפה הערבית ואת תרבות הקריאה בקרב החברה הערבית בכלל ובמערכת החינוך הערבית בפרט.

למיעוט הקוראים והכותבים בערבית יש השלכות ערכיות ופוליטיות המעכבות את ההתפתחות החברתית בתחומים רבים. תופעה זו מביאה לדפוסים של אבטלה, לעוני, לבורות, לבדלנות וניכור, לשיעור נמוך של תלמידים הממשיכים

ללימודים אקדמיים, להתפוררות ערכים חברתיים קולקטיביים, לאי־מימוש ההון האנושי בתוך החברה הערבית, לירידה באחוז התלמידים הניגשים למבחני בגרות בשפה הערבית (בתור מקצוע) ולירידה בהישגים הלימודיים בכלל (דוירי 1997). הקריאה היא פעולה מכוננת תרבות (גנאיים 2005) והיחלשותה מדלדלת את הזהות הערבית ואת התרבות הערבית בישראל, הן ברמת הפרט הן ברמת הקבוצה. יתרה מזו, חשיבות השליטה בשפה טמונה בצוהר שהיא פותחת לחירות, ולמימוש אנושיותו הבסיסית של האדם.

ה. לימודים גבוהים בחו"ל

צעירים ערבים רבים מישראל רוכשים את השכלתם הגבוהה בחו"ל, ותופעה זו אינה חדשה. בעבר נהגו צעירים ערבים מישראל לנסוע ללימודים גבוהים בארצות שונות בגוש הקומוניסטי במימון מלגות מטעם המפלגה הקומוניסטית בישראל (אלחאג' 1996).⁸ עד כה לא נחקרה התופעה ולא טופלה כראוי, למרות העלייה ההדרגתית במספר הסטודנטים הערבים הלומדים בחו"ל בשנים האחרונות.⁹ מקצועות כרפואה, רפואת שניים, רוקחות וקלינאות תקשורת.¹⁰

כמו מיעוטים אחרים בעולם, הסטודנטים הערבים בישראל רואים בהשכלה הגבוהה אמצעי מפתח לצמצום הפערים בינם לבין הרוב היהודי, להתגברות על חסמים כלכליים־חברתיים ולשיפור הניעות החברתית שלהם. ההגירה למטרת לימודים היא אמנם בגדר הגירה זמנית, אך היא עשויה להוביל להגירה קבועה ולהניע תהליך של בריחת מוחות מישראל.

ערבים מישראל פונים ללימודים גבוהים בחו"ל מכמה סיבות מרכזיות: ראשית, נגישותם של צעירים ערבים להשכלה גבוהה ולתחומי לימודים יוקרתיים באוניברסיטאות בישראל היא בעייתית ושיעורה נמוך. מכלל המועמדים הערבים בשנת הלימודים 2002/3 התקבלו ללימודים באוניברסיטאות בישראל 56 אחוזים בלבד (חידר 2005). גודל הפערים בשיעורי הקבלה שונה ממקצוע למקצוע. השיעור הנמוך ביותר של המתקבלים נרשם במקצועות העזר הרפואיים – 38 אחוזים מן המועמדים הערבים התקבלו לעומת 70 אחוזים מן המועמדים היהודים (שם). שיעורי הקבלה הנמוכים של הערבים לאוניברסיטאות בישראל ולחוגים יוקרתיים בהן מקורם באי־עמידתם בספי הקבלה הגבוהים, ובייחוד בהישגיהם הנמוכים בבחינות הבגרות ובבחינה הפסיכומטרית. הבחינה הפסיכומטרית היא מכשול קשה במיוחד לפני המועמדים הערבים ללימודים גבוהים בישראל (אבו־עסבה 2005, 215). הקושי של התלמידים הערבים להתמודד בהצלחה עם הבחינה הפסיכומטרית נובע בין השאר מחוסר פיתוח של מיומנויות כגון חשיבה עצמאית ויישום ידע בזמן מדוד במסגרת החינוך הערבי, ומרמתם הנמוכה יחסית והיקפם המצומצם של קורסי ההכנה לבחינה הפסיכומטרית במגזר הערבי.

במצב הקיים, צעירים ערבים מתקשים לרכוש באוניברסיטאות הישראליות הכשרה במקצועות המבוקשים בשוק העבודה הערבי בישראל, ולכן רבים מהם פונים ללמוד בחו"ל. במדינות מסוימות (לדוגמה ירדן ורומניה) תנאי הקבלה למקצועות מבוקשים בדרך כלל נוחים יותר ואינם כוללים תהליכי מיון ובחינה פסיכומטרית, ותהליך הקבלה קצר יותר. יתרה מזו, מקצועות כגון אווירונאוטיקה ואסטרונאוטיקה חסומים לפני הסטודנטים הערבים בישראל מטעמי ביטחון, והם נאלצים ללמוד אותם בחו"ל. עוד גורם קשור לקריטריון חדש יחסית והוא גיל הקבלה ללימודים אוניברסיטתיים. חופה ואוניברסיטת תל־אביב קבעו כי הגיל המינימלי לקבלה ללימודים בפקולטות ובמסלולי לימודים מסוימים כגון רפואה וקלינאות תקשורת הוא 20. ואולם, גיל המועמדים הערבים נמוך יחסית,¹¹ בייחוד בקרב הנשים (אבו־עסבה 2006). מגבלה זו מונעת מהם להתחיל ללמוד בישראל עם סיום בית הספר התיכון בגיל 18. נוסף על כל אלה, מלגות הלימודים הנגישות לסטודנט הערבי מישראל רבות יותר בחו"ל. כמו כן, אפשרויות התעסוקה לסטודנטים רבות יותר בחו"ל, ועלות המחיה בירדן וברומניה למשל זולה מאשר בישראל.

8 מרביתם למדו רפואה והנדסה.

9 חאג' יחיא 2002; אגבריה, 2006; עראר וחאג' יחיא 2007.

10 כיום, כעשרת אלפים ערבים מישראל לומדים לימודים גבוהים בחו"ל.

11 מאחר שאינם משרתים בצה"ל או בשירות לאומי.

צעירים ערבים רבים סבורים כי לימודים בחו"ל, בייחוד באירופה, יעניקו להם מיומנויות מקצועיות גבוהות יותר. תואר יוקרתי מאירופה נחשב מקור לגאוה, הן אישית והן קולקטיבית, בייחוד נוכח התחרות עם הסטודנט היהודי בישראל. סטודנטים ערבים שרכשו השכלה גבוהה בחו"ל והצליחו לבסס את מעמדם בחברה הערבית בישראל משפיעים על דור ההמשך, הרואה בהם מודל לחיקוי.

הסכם השלום בין ישראל לירדן פתח לפני הסטודנטים הערבים בישראל הזדמנות חדשה ללימודים גבוהים בחו"ל. הלמידה בשפה הערבית, הקרבה הגיאוגרפית, התכנים הייחודיים לתרבות הערבית ומערך מלגות ירדניות המיועדות לתלמידים ערבים מישראל – כל אלה הפכו את ירדן בשנים האחרונות ליעד מועדף ועיקרי ללימודים גבוהים בתחומים כגון רפואה, פרה-רפואה ורוקחות. מנתוני המועצה להשכלה גבוהה בירדן, בשנת 2006 למדו באוניברסיטאות ירדניות כמעט 1,700 סטודנטים ערבים מישראל.

נהירתם של סטודנטים ערבים מישראל ללימודים גבוהים בחו"ל טומנת בחובה קשיים ובעיות שיש לתת עליהם את הדעת: אי-קבלתם של הצעירים הערבים ללימודים מבוקשים בישראל יוצרת אצלם דימוי עצמי נמוך ורגשי נחיתות לעומת ציבור הסטודנטים היהודים. מלבד זה, בשוק העבודה בישראל נוהגים להטיל ספק ברמת הלימודים במוסדות בחו"ל שקיבלו את הסטודנטים הערבים שלא התקבלו ללימודים בישראל, ומכאן נובע זלזול בכישוריהם המקצועיים. אי-ההכרה בלימודים בחו"ל¹² מקשה על הסטודנט הערבי החוזר ארצה למצוא עבודה ומקומות התמחות. הלימודים בחו"ל כרוכים בהוצאה לא מבוטלת, למרות אפשרויות התעסוקה והסיוע בזמן הלימודים, ותלמידים ערבים משכבות סוציאל-אקונומיות נמוכות מתקשים לממן אותם. בחינות הרישוי שיש לעבור בישראל (במקצוע הרפואה למשל) הן מכשול נוסף. סטודנטים ערבים בוגרי מוסדות בחו"ל מתקשים לעבור את בחינות הרישוי בישראל בגלל ההבדלים בשפה המקצועית, כיוון שלעיתים רמת הלימודים שלהם אינה עומדת בסטנדרטים הדרושים, וכן בשל מחסור במקומות להתמחות. גורם מרכזי לתסכול של אקדמאים ערבים בישראל בכלל ושל ערבים בוגרי אוניברסיטאות בחו"ל בפרט הוא הקושי העצום להיקלט בשוק העבודה היהודי והערבי בישראל. קושי זה נובע מהיעדר תשתית תעסוקה מפותחת דיה וממגבלות חברתיות, פוליטיות וביטחוניות.

לאחרונה החלו להישמע קולות בחברה הערבית בישראל המתנגדים ללימודים גבוהים בחו"ל ובייחוד בירדן. הבדלי מנטליות בין הערבים בירדן לערבים בישראל; מתחים בין האוכלוסייה הירדנית לסטודנטים הערבים אזרחי ישראל, הנובעים מן הפן הישראלי בזהותם; היעדר מדיניות ברורה ומוסדרת בישראל בנוגע ללימודים גבוהים בירדן (אגבאריה 2006); ופגיעה ביציבותן של מכללות ערביות בישראל הן כמה מהסיבות שמציינים המתנגדים לתופעה. התנגדות פנימית זו היא חזית נוספת שעל הסטודנט הערבי בישראל להתמודד בה.

לסיכום, חמשת המוקדים שתוארו לעיל הם אפוא שדות פעילות מרכזיים המשלימים זה את זה לכדי מקשה אחת שמטרתה ליצור קוהרנטיות רבה יותר בעשייה החינוכית של מערכת החינוך הערבית ולשפר את תפקודה. לדוגמה, פיתוח המצוינות בקרב תלמידים ערבים מוכשרים ומחוננים עשוי לתרום להעלאת הישגי המערכת, וליצירת מנהיגות חדשה במערך החינוך הערבי ובחברה הערבית בכלל. הכשרה מותאמת ועדכנית של תלמידי הוראה עשויה להגביר את שביעות רצונם של ההורים, וכן לפתוח צוהר לשותפות פורה יותר בין צוות הוראה חדשני לבין קהילת ההורים. פעילות מגוונת לטיפוח תרבות הקריאה באוכלוסייה הערבית בישראל טומנת בחובה הזדמנויות רבות לביטויים ייחודיים של זהות ותרבות, ליצירת תוכני למידה חדשים ולשותפות בין מורים, תלמידים והורים במגזר הערבי כולו.

בהתאם לעקרונות הבסיסיים של קבוצת העבודה, מדובר במוקדים שטרם זכו ליחס מספק של הממסד החינוכי ושל ארגונים העוסקים בתחום. מאחר שחברי הקבוצה מעריכים כי פעילות במוקדי העשייה האלה בכוחה למנף שינוי אסטרטגי ממשי בחינוך הערבי בישראל, הם לא הסתפקו באיתורם ובתיאורם אלא גם המליצו על צעדים מעשיים. הסעיף הבא יוקדש לפירוט המלצות אלה.

המלצותיהם של חברי קבוצת העבודה מתוות דרכי פעולה בכל אחד מן המוקדים שאותרו. מהן עוסקות בשינוי הנדרש בעמדות ובתפיסות הכלל-מערכתיות של הממסד החינוכי בישראל, ומהן מציעות פעולות וצעדים מוגדרים במוקדים אלה. את מרבית ההמלצות הציעו מומחים ואנשי מקצוע מתוך החברה הערבית בישראל ומתוך מערכת החינוך הערבית. בעיני חברי הקבוצה ומלוויה המקצועיים, ההשתייכות הזאת חיונית לתכנון ולעיצוב מדיניות קשובה ומותאמת לצורכי החינוך הערבי היום. ההמלצות מפורטות לפי סדר המוקדים בסעיף הקודם.

א. העמדה הרצויה כלפי רפרטואר הזהות והתרבות הייחודי של הציבור הערבי בישראל במערכת החינוך הערבית, בייחוד בכל הנוגע למבנה הארגוני, למטרות, ולתכנים חינוכיים

הנחת הפעולה העקרונית היא כי הדרך הנאותה לכלול את הייחוד של הקולקטיב הערבי בחינוך הערבי בפרט ובמערכת החינוך הישראלית בכלל, צריכה להתבסס על הגישה החינוכית הרב-תרבותית.

מאחר שגישה זו איננה אחידה ביישומיה יש לבחור את המודל הרב-תרבותי המתאים למקרה הערבי-ישראלי. ככלל, מודלים רב-תרבותיים משתנים בהתאם למידת הסגירות של הקבוצות החברתיות המרכיבות את החברה, ובהתאם למידת הריחוק השורר ביניהן. שונות זו מחייבת להבחין הבחנה ערכית ואנליטית בין גישה רב-תרבותית המיושמת במרחבים ציבוריים משותפים לבין גישה רב-תרבותית המיושמת במרחבים ציבוריים נפרדים. הבחנה זו קובעת שככל שרמת הפתיחות התרבותית של הקבוצות ומידת הקרבה ביניהן גדולות, כן גדולה היתכנותם של הסדרים ציבוריים משותפים בפרויקט הרב-תרבותי, וההפך.

רמת פתיחות תרבותית ומידת קרבה גדולות משקפות מציאות חברתית שבה הפער בין הקבוצות – מבחינת אורח חייהן והייחוד התרבותי שלהן – אינו כה עמוק, ולפיכך הן מוצאות מכנה תרבותי משותף רחב ויכולות לחלוק מרחבים ציבוריים משותפים. במצב זה, הפרויקט הרב-תרבותי נועד להבטיח שהמרחבים הציבוריים המשותפים ייתנו ביטוי הולם למורשת התרבותית של הקבוצות החברתיות המרכיבות את החברה.

במצב ההפוך מתקיימת סגירות תרבותית בין קבוצות חברתיות, כלומר הייחוד התרבותי ואורח החיים של כל קבוצה מובהקים ונבדלים עד כדי כך שכל קבוצה מסתגרת בשכונות מגורים נפרדות, שולחת את ילדיה לבתי ספר בעלי אקלים תרבותי ייחודי ומשתמשת בשירותים חברתיים ותרבותיים ייחודיים (תקשורת, דת ועוד). הפרויקט הרב-תרבותי נועד אז להבטיח את זכותה של כל אחת מן הקבוצות לשמר את הייחוד התרבותי ואת אורח החיים הייחודי שלה.

המציאות אינה מזמנת הפרדה כה חדה וחד-משמעית בין מרחבים ציבוריים, מה גם שאין לקבל הפרדה כזאת כמצב נתון וקבוע. זהויות הן ישויות גמישות ונדלולות. הן נוצרות מתוך דיאלוג בין קבוצות בחברה, ומתגבשות לנוכח אילוצים ושינויים היסטוריים, גיאוגרפיים, פוליטיים וכלכליים. דהיינו העמדה הרב-תרבותית המוצעת כאן אינה מחייבת קבוצות חברתיות ליצור מסגרות תרבותיות בדלניות, אך היא מחייבת לכבד את רצונן כשהן מבקשות לעשות כן.

המיעוט הערבי בישראל חי במציאות מן הסוג השני שצוין לעיל. בסעיף הקודם תוארה המדיניות החינוכית הממסדית בישראל, המתקשה זה שנים לראות בציבור הערבי מיעוט בעל תרבות ומורשת לאומית ייחודיות, האוחז בנרטיב היסטורי שונה מזה של קבוצת הרוב היהודית במדינה. כאמור, קושי זה גרם לגילויי בדלנות וניכור בחינוך הערבי. חוקרים של החברה הערבית בישראל טוענים כי אזרחי ישראל הערבים הם קבוצה שאינה נטמעת ואינה מעוניינת להיטמע בתרבות היהודית-ציונית (ג'בארין 2000). אם כן, גישה של שילוב מבני מלא בין מערכות החינוך הערבית והיהודית, שמטרתו להבנות זהות חינוכית ישראלית אחת, איננה מתאימה ואף אינה מעשית לנוכח העדפתן של שתי הקבוצות עצמן להתבדל ולחזק את זהותן ואת תרבותן (אבו-עסבה 2007). במונחים של מודלים רב-תרבותיים, במציאות זו מתבקשת עמדה רב-תרבותיות המיושמות במרחבים ציבוריים נפרדים, ולא משותפים.

עמדה זו עולה בקנה אחד עם הפרשנות הליברלית של הפרויקט הרב-תרבותי, המצדדת במתן זכויות קולקטיביות לקבוצות מיעוט תרבותיות. על פי פרשנות זו יש לעגן בחוק את זכותן של קבוצות אלה למסגרות מינהליות נפרדות בתחום החינוך, אך עם זאת, זכות זו אינה בלתי מותנית. לדוגמה, אין זה ברור מאליו שיש להכיר בזכותן של קבוצות מיעוט לסרב להנחיל לתלמידיהן ערכי יסוד אזרחיים שאמורים להיות משותפים לכלל אזרחי המדינה. דהיינו, בצד קיומם של מרחבים ציבוריים נפרדים ולגיטימיים, נדרש גם דיאלוג תרבותי מתמיד המוקדש לגילוי ולטיפוח מרכיבים של אזרחות משותפת אשר יכוננו מרחב ציבורי משותף.

אם כן, מוצע בזאת לשלב בין גישה רב-תרבותית ליברלית לבין כינון מרחבים ציבוריים נפרדים ועצמאיים, למשל מרחבים ומבנים חינוכיים כמו מינהל חינוך ערבי נפרד ואוטונומי במסגרת משרד החינוך, הדומה למינהל החינוך הממלכתי-יהודי הקיים היום, ומועצה פדגוגית ערבית לפיתוח תכנים ותוכניות לימוד שתפעל בצדה של המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך. הסדרים מבניים כאלה מתאימים ליחסים בין היהודים לערבים בישראל.

מוצע כאן צעד קדימה בתפיסה: הגישה הרב-תרבותית הליברלית אינה ממצה את האפשרויות הרב-תרבותיות הטמונות ביחסי הגומלין בין אזרחי ישראל הערבים לאזרחיה היהודים. בהקשר זה יש חשיבות רבה גם לגישה הרב-תרבותית הפוליצנטרית (רב-מוקדית); (שוחט וסטאם 2001). לפי גישה זו, ההיררכיות האתניות, שקיימות בדמוקרטיות ליברליות רבות, הן תולדת התפיסה האתנוצנטרית של העולם המערבי. כלומר, המערב מגדיר את עצמו מודרני, רציונלי והומוגני, ואת ה"אחר" ("המזרח", "העולם השלישי", "היליד", "האתני") סביל ולא רציונלי (סעיד 2000; Gandhi 1998). התגובה הראויה לתיג כזה היא להנכיח מחדש את "נפקדי התרבות" ולמצוא שפה שיכולו להשמיע בה את דברם. בקרב האוכלוסיות הערבית והיהודית בישראל אפשר לעשות זאת באמצעות התוודעות הדדית וסימטרית יותר של כל אחת משתי הקבוצות למורשת ולנרטיבים ההיסטוריים והתרבותיים של רעותה.

המודל המוצע ישלב: (1) גישה ליברלית, שלפיה יש לעגן בחוק זכויות קבוצתיות לחינוך; (2) גישה פוליצנטרית השואפת לאזן את יחסי העוצמה הלא-סימטריים בין זהות הרוב לבין זהות המיעוט; (3) מרחבים חינוכיים נפרדים ובדלים מבחינת המבנה הארגוני ותוכני הלימוד שלהם; (4) מרחב ציבורי משותף המבוסס על מרכיבי אזרחות משותפים לכול. מודל משולב זה יעודד מיומנויות וערכים חינוכיים חיוביים של פתיחות, סובלנות, הכלה וביקורתיות.

חשוב לציין כי חברי הקבוצה מבינים שהמודל הרב-תרבותי המוצע מצריך שינוי מהותי אצל קובעי המדיניות במשרד החינוך. כדי לקדם מודל עקרוני חלופי כזה דרושה בשלב הראשון הסברה נרחבת על המודל ויתרונותיו המכוונת אל מקבלי ההחלטות וקובעי המדיניות במערכת החינוך הישראלית ואל הציבור הרחב. לדעתם של חברי הקבוצה, לנוכח התוצאות השליליות של המדיניות המתמשכת של משרד החינוך כלפי החינוך הערבי בישראל (שבמרכזן הקשחה של השקפות עולם חד-ממדיות ולא-מתפשרות בשני הצדדים), קידום המודל המוצע הוא חיוני.

על בסיס המודל הרב־תרבותי המתואר, מוצע גם שינוי בתוכנית הלימודים ובתכנים הנלמדים בכמה מקצועות, בחינוך הערבי והיהודי כאחד:

⬅ ליבה אזרחית: לימוד אזרחות בבית ספר בתור מקצוע נפרד איננו מספיק. צריך גם לחזק ולהדגיש את ההיבטים האזרחיים המשותפים של הזהות והתרבות הישראליות, כגון ערכיה ומוסדותיה של הדמוקרטיה בישראל, ולעשותם לקו מחבר בין כל מקצועות הלימוד והעשייה החינוכית בבית הספר. כדי להבנות שותפות אזרחית מכילה יותר יש לבחור רכיבים מן התרבות הערבית (שהם גם חלק מאורח החיים של יהודים יוצאי מדינות ערב בישראל ולא רק של המיעוט הערבי) ולשלבם בתוכני ליבה אזרחיים־ישראליים. סוגיות כגון ערך השוויון בדמוקרטיה ומשמעויותיו בנוגע למעמד האזרחים הערבים בישראל צריכות למצוא ביטוי בזהות האזרחית הישראלית.

⬅ היסטוריה: נושאי הלימוד במקצוע זה אינם משקפים די הצורך את ההיסטוריה הערבית־ישראלית, אף על פי שהיא רכיב מרכזי ובלתי נפרד בתודעתו ובזהותו של התלמיד הערבי בישראל. לאורך השנים עיקר הידע ההיסטורי של התלמיד הערבי היה שייך להיסטוריה כללית, להיסטוריה של העם היהודי והמפעל הציוני ולהיסטוריה ערבית־מוסלמית בעיקר מהתקופות שקדמו למפעל הציוני. נוסף על יחידות הלימוד שכלולות במקצוע זה היום, יש צורך לפתח יחידות לימוד וספרי לימוד חדשים החושפים ביתר שאת את התלמידים הערבים והיהודים כאחד להיסטוריה הערבית ולהיסטוריה הפלסטינית, מתוך דיון מפורש בנקודות המחלוקת בין האוכלוסייה היהודית לאוכלוסייה הערבית. דיון נרחב וגלוי בסוגיית הנרטיבים השונים של שתי האוכלוסיות ובמתח הקיים, מנקודת המבט של החברה הערבית, בין הגדרתה של ישראל "מדינה יהודית" ובין הגדרתה "מדינה דמוקרטית", צריך להיכלל בנושאי לימוד חדשים אלה.

⬅ הוראת הערבית כשפת אם בחינוך הערבי: הוראת השפה הערבית כשפת אם לא זכתה עד כה למעמד הראוי לה בבתי הספר הערביים באופן שישקף את מקומה, הן בהיותה שפת אם הן בהיותה שפה רשמית במדינת ישראל. השפה הערבית מוצגת ככלי תקשורת פונקציונלי, אך לא כיסוד של זהות, תרבות וקהילה ייחודית. כדי לקדם את האוריינות והשליטה של התלמידים הערבים בשפתם שלהם יש לפתח טקסטים בשפה הערבית המחברים לאומה ולתרבות הערבית על כל רכיביה, ולהווייה של התלמיד הערבי בישראל היום, ולתגבר את ההוראה הלשונית בתחום זה. מחקרים בתחום מלמדים כי שליטה טובה בשפת האם תורמת ליכולתו של התלמיד ללמוד שפה שנייה ביתר קלות. טיפוח השליטה של התלמיד הערבי בשפתו לא תפגע אפוא בלימוד השפה העברית בתור שפה שנייה. מלבד זה, מומלץ לעודד גם תוכניות לימוד של השפה הערבית כשפה שנייה בקרב החינוך היהודי בישראל.

⬅ עברית כשפה שנייה בחינוך הערבי: חשיבות העברית בעבור התלמידים בחינוך הערבי ברורה: באמצעותה הם לומדים על התרבות היהודית, פועלים בתחומים רבים של חיי היומיום במדינה, ויכולים להמשיך את לימודיהם הגבוהים במוסדות להשכלה גבוהה ולהשתלב בשוק העבודה הישראלי. היום הוראת השפה העברית בחינוך הערבי כוללת ספרות וטקסטים מן התרבות היהודית למכביר. תוכני הלימוד אינם מתחשבים בצרכים המיוחדים של הוראת העברית לתלמידים הערבים. במסגרת זו מומלץ לפתח, לתרגם ולהציג טקסטים בעברית השאובים מן התרבות ומן הספרות הערבית.

⬅ תרבות וזהות ערבית: מוצע לפתח יחידת לימוד חדשה לחינוך הערבי בישראל, שתהיה מקצוע בפני עצמו או חלק ממקצוע ההיסטוריה, ותוקדש כולה ללימוד רפרטואר הזהות והתרבות של החברה הערבית. מומלץ כי רבים מכותבי יחידת הלימוד וחומרי הלימוד החדשים יהיו מומחים פדגוגיים וסופרים מן החברה הערבית בישראל.

ב. הכשרה ופיתוח של משאבי האנוש והמנהיגות בחינוך הערבי בישראל: תלמידים, סגל ההוראה והדרג המינהלי

תלמידים

כדי לטפח תלמידים ערבים מוכשרים ובעלי יכולות גבוהות, שבכוחם להיעשות למנהיגים חינוכיים ואינטלקטואליים בחברה הערבית ובחברה הישראלית בכלל, יש לשלב שלושה עקרונות פעולה מרכזיים: (א) להתאים את המסגרות החינוכיות ואת שיטות ההוראה ליכולות התלמידים; (ב) להפחית את תכיפות המעברים של התלמידים בין בתי ספר שונים ובין שלבי החינוך; (ג) לאפשר טווח ביטוי ושיטות הוראה רחבים ומגוונים יותר, המותאמים לתלמידים מוכשרים.

סוגי המסגרות לטיפול מצוינות הקיימים במערכת החינוך הישראלית כוללים בין השאר: (א) בתי ספר יהודיים למצוינות, דוגמת המודל של בית הספר הפנימייתי "בית הספר התיכון למדעים ולאומנויות" בירושלים; (ב) מרכזי יום שבעיים להעשרת תלמידים מחוננים, במסגרת המחלקה למחוננים ומצטיינים במשרד החינוך.

להערכת חברי קבוצת העבודה, אין בכוחן של מסגרות אלה לתת מענה הולם לתלמידים בחינוך הערבי, הן מבחינת ההיקף הן מבחינת המהות. סיבות רבות לכך: במודל הקיים של בית ספר למצוינות תחומי ההתמחות מוגבלים, ותלמידים רבים אינם מתאימים אליו. בתי ספר למצוינות קיימים באזורים מעטים בלבד, מספר התלמידים הערבים המתקבלים אליהם, המסוגלים להגיע אליהם מרחוק ושיש להם היכולת המנטלית להתנתק ממשפחותיהם, קטן למדי. הקיבולת של בתי ספר מסוג זה אינה הולמת את עתודת התלמידים הערבים; מודל הפנימייה המעורבת אינו מתאים לרבות מבנות המגזר הערבי; שפת הלימוד בו היא עברית, וכמו כן הוא מוגבל לגילאי התיכון.

מרכזי היום להעשרת מחוננים מוגבלים אף הם מבחינת מכסת התלמידים שלהם; מבחני האיתור והמיון הנהוגים בהם קשיחים מדי ואינם בודקים מוטיבציה וכישורים בין-אישיים; שיתוף הפעולה בין המרכזים לבין בתי הספר מועט; והם אינם מיועדים לשכבות הגיל הגבוהות והנמוכות. לסיכום, דרוש שינוי מהותי וכן הרחבה ניכרת של המסגרות האלה כדי שיתאימו גם לצורכי החינוך הערבי.

לפיכך מוצעת בזאת חלופה שלישית: הקמת בתי ספר ערביים למנהיגות חינוכית ואינטלקטואלית. מסגרות אלה יקלטו תלמידים ערבים מוכשרים מיישובים קרובים, על פי רצונם ובתנאי שיעברו את תהליכי המיון. בחירת המועמדים לא תיעשה רק על סמך מבחני IQ אלא גם על סמך פרמטרים אחרים כגון מוטיבציה, כושר התמדה וכישורים חברתיים. הכיתות יכילו 25 תלמידים לכל היותר, יהיו הומוגניות ויחולקו לפי יכולת התלמידים ורמתם הלימודית. בתי הספר יפעלו ברצף חינוכי החל בגן וכלה בכיתה י"ב. שיטות ההוראה ישלבו גישות חווייתיות, שיתופיות ועדכניות. בכל בית ספר כזה יותקנו חדרי מחשבים מתקדמים, מתקני ספורט, ספרייה ומעבדות מדעיות, וכן יהיו בו אפשרויות ללמידה וירטואלית, תוכניות חונכות והתמחות וצוות הוראה שיוכשר במיוחד למסגרות אלה. תוכניות הלימודים יפותחו בהתאם ליעדי טיפוח המצוינות והמנהיגות בקרב התלמידים (לרבות פיתוח מיומנויות חקר עצמי, חשיבה ביקורתית, חינוך לערכים וכד'), ויהלמו את הזהות והתרבות הייחודיות של התלמיד הערבי בישראל.

בשלב הראשון מוצע לפתח פיילוט של שלושה בתי ספר ערביים למנהיגות, רק בשלושה מן היישובים האלה: חיפה, נצרת, אום אל-פחם, טייבה ורהט. בהמשך מוצע להרחיב את היקף היישום ולהוסיף שישה בתי ספר גם באזורים נוספים: תרשיחא, שפרעם, בקעת בית נטופה ומרכז הארץ.

המסגרות החדשות יהיו באחריות ובפיקוח של משרד החינוך, ושל המחלקה למחוננים ולמצטיינים הפועלת בו. בדיקה והערכה של הנעשה בהן תיעשה בידי מומחים מטעם המחלקה, ואת העשייה החינוכית ילוו מפקחים ומדריכים מקצועיים. בשלבי ההתחלה של קידום היוזמה מוצע לפתח שותפויות אסטרטגיות עם המחלקה למחוננים ומצטיינים במשרד החינוך. בשנה הראשונה של הפיילוט יפעל צוות משרד החינוך עם נציגים מבתי הספר החדשים כדי ללמוד, להעריך ולשפר את העשייה.

מומלץ לפעול בכמה דרכים כדי להתמודד עם הקשיים והאתגרים הכרוכים בפיתוח הייחודיות התרבותית במכללות להכשרת מורים של החינוך הערבי, וכן בפיתוח מדיניות המותאמת להכשרת המורה הערבי בתוך מסגרות ההכשרה היהודיות.

ראשית, בהיעדר ידע אמפירי מספק בתחום, יש להעמיק את המחקר האקדמי בסוגיית הכשרתו של המורה הערבי בישראל, מהיבטים כגון: מחקר היסטורי-סוציולוגי לתיעוד ולניתוח שיטתי של תהליך הקמת המוסדות הערביים להכשרת מורים, של מדיניות הממסד כלפיהם ושל תוכניות ההכשרה שלהם; מחקר ממוקד על ההתפתחות והמטרות של מדיניות הממסד היהודי-ישראלי בעניין הכשרת המורים הערביים בישראל; תיאור והערכה של תפקיד המוסדות להכשרת מורים בחברה הערבית בישראל; זיהוי הידע הנדרש למורה הערבי בישראל; בחינת יעילות ההכשרה במוסדות הקיימים כיום; וחקר נסיבות הכשרתם של פרחי הוראה ערבים במוסדות הכשרה יהודיים.

יש לפעול להשוואת התשומות ותנאי הלמידה במכללות הערביות לאלה שבמכללות היהודיות, בתחומים כגון מספר פרחי ההוראה בכיתות, מספר פרחי ההוראה לכל מורה, שיפור תשתיות תקשוב, ספריות ושירותי ייעוץ והכוונה מקצועיים. יתרה מזו, מוצע להגדיל את ייצוג הערבים בתפקידי מטה והנהלה באגף להכשרת מורים במשרד החינוך באמצעות עיגון בחוק.

יש להפנות משאבים כדי להכין את התלמידים הערבים כראוי לקראת הלימודים במכללות להכשרת מורים, מאחר שלעתים תכופות לימודיהם התיכוניים לא מספקים להם את התשתית המתאימה להתנסות האקדמית. על כן יש לפתח קורסים וסדנאות להכנת סטודנטים ערבים ללימודים אקדמיים ולשים דגש מיוחד ביסודות הכתיבה האקדמית, בנהלים אקדמיים ובידע כללי.

יש לפעול לטיפול ייחודי התרבותי של המכללות הערביות להכשרת מורים ולקדם את הפלורליזם בין המכללות הערביות בתחום זה, באמצעות קידום מערך משילות עצמאי יותר ופיתוח תוכניות ותכנים לימודיים חדשים ההולמים את הכשרת המורה הערבי.

מלבד זאת, יש לחזק את הרצף בין שלבי ההכשרה של המורים הערבים בישראל. מומלץ להקים מערך תומך, ממוסד ושיטתי לפיתוח המקצועי של המורים הערבים לאורך כל שנות עבודתם. את המערך הזה יכולים להפעיל גם ארגונים אזרחיים אם הממסד החינוכי לא יעשה זאת.

הדרג המינהלי

תוכניות פיתוח המנהיגות החינוכית בקרב הדרג המינהלי אינן מכוונות מספיק לצורכי בית הספר הערבי ואינן מתחשבות במלוא מורכבותו של תחום הניהול בחברה הערבית בישראל. לשיפור המצב יש לפעול בשלוש דרכים:

א. הקמת מכון לפיתוח מנהיגות חינוכית ערבית. המכון ישרת מנהלי בתי ספר, ראשי מחלקות חינוך ברשויות מקומיות, מורים בכירים ומנהלים בדרגי ביניים בחינוך הערבי. גישתו תשלב יסודות תיאורטיים ומעשיים בפיתוח מנהיגות, בהתאמה למציאות הסוציו-פוליטית של בית הספר הערבי בישראל. למכון תהיה אוטונומיה בבחירת המועמדים ואנשי הסגל. כדי לקדם את הקמת המכון יש לאתר תחילה אנשי עסקים מתחומי התעשייה וההייטק במגזר הערבי ובחברה הישראלית בכלל, ולגייס את תמיכתם.

ב. התאמת תוכניות ההכשרה הקיימות במוסדות להכשרת מורים למאפיינים ולצרכים של המתלמד הערבי. למשל, לפתח תוכניות לימודים שמבוססות על הבנה מעמיקה יותר של צורכי החברה ובית הספר הערביים בישראל, ושמשקפות אותם במידה רבה יותר; לשלב יותר חוקרים ואנשי חינוך ערבים בסגל ההוראה; לבצע מחקר והערכה מתמידים על השינויים והצרכים בחברה הערבית בישראל ובחינוך הערבי לשם התאמה דינמית של תוכניות ההכשרה הקיימות; לחזק את הפן המקצועי בתהליך האיתור, המיון והקבלה של המועמדים להכשרה ולבחור את המועמדים המבטיחים בעיקר על סמך יכולותיהם המקצועיות. אפשר להקים ועדה ייעודית לבחירת מועמדים ראויים מבתי הספר הערביים, שתקפיד על ייצוג הולם של כל היישובים מכל המחוזות ותגדיר סטנדרטים שקופים וברורים.

ג. פיתוח קשרים עם מסגרות ותוכניות רלוונטיות הנמצאות בשלבי התהוות. בישראל הולכת ומתגבשת תוכנית חדשה להקמת מכון לניהול בשיתוף משרד החינוך, קרן יד הנדיב וקבוצת תעשיינים מתחום ההייטק הקרויה IVN. המכון יעסוק בפיתוח מנהיגות חינוכית ובהכשרת מנהלים חינוכיים. מוצע לחתור לשילוב אנשי סגל מהמגזר הערבי במכון ולהקמת יחידה ייעודית בתוך המכון אשר תעסוק בניהול מערכת החינוך הערבית בישראל.

נוסף על פעולה בזירות אלה מומלצים שני שינויים במבנה הארגוני של בית הספר הערבי: ראשית, כדאי ליצור מסלולי קידום מובנים וידועים מראש, החל בשלב ההוראה בבית הספר וכלה בניהול מערכי חינוך בממשל המקומי. שנית, להרחיב את סמכויות מנהל בית הספר הערבי בתחום הפדגוגי ובבחירת צוות ההוראה, על פי חזון בית הספר.

ג. קידום מעורבות ההורים והקהילה בתהליך החינוך ובמערכת החינוך במגזר הערבי

טיפול מעורבותם של ההורים והקהילה בנעשה בבית הספר הערבי צריך להתבסס על מודל של תקשורת דו-כיוונית ושיתופית בין ההורים למוסד החינוכי. לפי מודל זה, ההורים מעורבים במגוון דרכים, החל ברמה בסיסית של תרומה ועשייה בעניינים שאינם קשורים ישירות להליך החינוכי (ליווי טיולים, קישוט בית הספר וכו') וכלה ברמות מתקדמות, למשל, ההורים יכולים ללמד חוגים וסדנאות בתחום המקצוע שלהם; להשתתף בתהליכי תכנון, ביצוע והערכה; להשתתף בפורומים שיתופיים מוסדרים וקבועים שעוסקים בקביעת מדיניות, בקבלת החלטות וביישומן (הרפז ושטיין 1995; פרידמן ופישר 2003).

כדי להניע שיפור בתחום זה בחינוך הערבי בישראל מוצע לפתח ולהפעיל פיילוט ייחודי של בית ספר קהילתי ערבי. תחילה יופעל הפיילוט בעשרה אחוזים מבתי הספר הערביים במשך שנתיים עד שלוש שנים. ההחלטה לאמץ את דגם בית הספר הקהילתי תהיה בידי בית הספר. בית הספר הערבי הקהילתי יהפוך את משולש השיתוף – בין בית הספר, ההורים והקהילה, והתלמידים – לבסיס של חינוך איכותי, יעיל ובר השפעה.

מתוך תפיסה של חלוקת סמכות ואחריות בין כל המעורבים בחינוך התלמידים יוקמו בבית הספר הקהילתי הערבי מסגרות שיאפשרו ואף יחייבו השתתפות בקבלת החלטות בשלבי התכנון, הביצוע וההערכה. בית הספר הקהילתי ישמש מקום מפגש של הקהילה כולה גם לאחר שעות הלימודים הרשמיות, וישמש משאב חינוכי, חברתי ופיזי למען כלל האוכלוסייה (למשל, מבנה בית הספר יוכל לשמש לפעילות עם קשישים ולמענם). משאבי בית הספר הקהילתי יתבססו על פוטנציאל המורים, על אוכלוסיית היעד והקהילה, על הרשות המקומית ועל משרד החינוך. בית הספר הקהילתי הערבי יביא לידי ביטוי אותנטי את התרבות והזהות הערביות באופן שיאפשר להורים לבטא את ערכיהם ואת מורשתם בתוכניות הלימודים.

יישום הצעה זו ייעשה בשיתוף הרשויות המקומיות וארגוני החברה האזרחית במגזר הערבי. מוצע להקים גוף עצמאי שיפעל לקידום היוזמה בחברה הערבית בישראל ולהכשרת מנחים מקצועיים, הדומה למינהל בתי הספר הקהילתיים בחברה למתנ"סים (בגלגולו הקודם מינהל זה היה עמותה לקידום החינוך הקהילתי).

ד. קידום תרבות הקריאה והשליטה בשפה הערבית

הטיפול בתופעה של דלות הקריאה ובתרבות הקריאה הלא-מפותחת של החברה הערבית בישראל מחייב פעולה משולבת בשתי רמות:

1. פעולה ברמת המקור ליצירת שינוי במדיניות משרד החינוך. יש להפעיל לחץ מקצועי וציבורי על משרד החינוך כדי שישקיע משאבים ויפתח תשתיות לעידוד הקריאה בשפה הערבית במגזר הערבי. הקמת ספריות ציבוריות ביישובים ערביים ובכל בית ספר ערבי היא חיונית. מומלץ לפתח ולהפעיל תוכניות ייחודיות לקירוב בין הספריות הציבוריות לקהילה הערבית, באמצעות ארגוני החברה האזרחית בתוך המגזר.

2. פעולה ברמה המקומית: הקמת פרויקט דגל נקודתי לקידום תרבות הקריאה ביישוב ערבי מסוים שימש מודל ליישום עתידי ביישובים אחרים. שלבי היישום של פרויקט זה יהיו: (1) זיהוי וניתוח הצורך לקדם את תרבות הקריאה ביישובים מסוימים ובחירת היישוב הראשון ליישום; (2) גיוס תמיכתו של מנהל מחלקת החינוך ביישוב הנבחר; (3) גיוס תמיכה בקרב מנהלי בתי ספר, ועדי הורים, ארגוני החברה האזרחית, מורים, מפקחים, נציגי קהילה בולטים ובעלי אמצעים ביישוב; (4) גיוס משאבים מקומיים; (5) הקמת צוות משימה או פורום קהילתי לקידום הפרויקט ביישוב; (6) הפצת יעדי הפרויקט בקרב הורים, מנהלים ומורים, תלמידים וכלל הקהילה; (7) הערכת הפרויקט והחלטה על יישובים נוספים שבהם ייושם המודל.

פעילות הפרויקט תכלול: גיבוש שיטות לעידוד הרגלי קריאה ולשינוי הרגלי הצריכה של ספרים בד בבד עם מתן השתלמויות למורים, מנהלים, הורים, מפקחים ותלמידים בנושאי קריאה ואוריינות; הפצת טקסטים בערבית בקרב אוכלוסיית התלמידים, המחברים להווייתם התרבותית והקהילתית; הוספת שעות לימוד במקצוע הערבית; קיום אירועים מיוחדים כגון שעת סיפור וקריאה בבתי הספר ובמוסדות הקהילתיים ביישוב, פסטיבלים וירידים ספרותיים.

ה. התמודדות עם תופעת הפנייה ללימודים גבוהים בחו"ל בקרב סטודנטים ערבים מישראל

חמישה צעדים מוצעים להתמודדות עם משמעותיות המורכבות של תופעת הנהירה של סטודנטים ערבים מישראל ללימודים גבוהים בחו"ל.

ראשית, חשוב לעשות מחקר אקדמי יסודי ועדכני בסוגיה זו כדי להעמיק את הבנת מניעי התופעה, השלכותיה, והתכנים הנרכשים הכרוכים בלמידה באוניברסיטאות בחו"ל בקרב בוגרי החינוך הערבי בישראל.

שנית, מוצע להקים מוסד להכוון, ליווי והשמה תעסוקתית לסטודנטים ערבים בישראל. מוסד זה יספק שירות משלב בית ספר התיכון עד לאחר סיום הלימודים האקדמיים, אגב בחינת מגמות של היצע וביקוש הן בתחום הלימודים הגבוהים הן בתחום תעסוקת האקדמאים.

שלישית, יש לעודד את הסטודנטים הערבים ללמוד במוסדות מוכרים שאין בהם בעיות בנושאי רישוי והכרה אקדמית מצד הממסד הישראלי, ולעודדם לפנות לתחומי לימוד טכנולוגיים וביו־טכנולוגיים מתקדמים.

רביעית, בעניין שוק התעסוקה לאקדמאים ערבים בישראל יש לפעול ברמת המדיניות הממסדית לקליטה מוגברת של משכילים ערבים במגוון ענפי המשק, באמצעות מאמצי לובי וחקיקה בכנסת.

במקביל, יש לעודד שיתוף פעולה תעסוקתי ומסחרי בין האוכלוסייה הערבית בישראל לשוקי התעסוקה והמסחר בירדן ובמדינות ערב אחרות, כדי שאקדמאים ערבים מישראל יוכלו להשתלב בשוק העבודה ולמצוא תעסוקה באזור כולו.

בהמלצות שפורטו לעיל מוצעות פעולות ברמת המקור – שינויים בתפיסה ובמערכת כולה, בצד פעולות ממוקדות כגון כתיבת תכנים חדשים, הקמת מוסדות ושיפור תוכניות קיימות. ההמלצות הן בבחינת שלד להנעת שיפור מערכתי בחינוך הערבי.

אפשר לחזות מכשולים והתנגדויות ליישום ההמלצות. תפיסות ממסדיות מושרשות, מנטליות מסורתית של אנשי חינוך ומחסור במשאבים הם גורמים הצפויים להקשות על ביצוען.

עם זאת, דווקא במצב של מחסור בתשומות, פעולה במוקדים המוצעים ויישום הצעדים המומלצים עשויים לתרום לניצול מרבי של המשאבים העומדים לרשות המערכת ולשינוי נרחב ומקיף יותר.

לסיכום, אלה הצעדים המרכזיים המומלצים לקידום החינוך הערבי בישראל:

- הקמת מינהל חינוך ערבי ומועצה פדגוגית ערבית נפרדים, במסגרת משרד החינוך.
 - כתיבת תוכני לימוד חדשים בהיסטוריה, בערבית, בעברית ובתרבות וזהות ערבית, והכנסתם לתוכניות הלימוד של מערכת החינוך הישראלית בכלל ולחינוך הערבי בפרט.
 - הקמת בתי ספר ערביים לתלמידים מוכשרים, לטיפול מנהיגות חינוכית ואינטלקטואלית.
 - הפעלת מערך השתלמויות מקצועיות ממוסדות למורים ערבים.
 - הקמת מכון לפיתוח מנהיגות ניהולית חינוכית ערבית.
 - אימוץ מודל של בית ספר קהילתי ערבי.
 - הפעלת פרויקטים מקומיים לקידום תרבות הקריאה בשפה הערבית ביישובים ערביים בישראל.
 - הקמת מוסד הכוון והשמה לתלמידי תיכון וסטודנטים ערבים בישראל.
- צעדים אלה יובילו לשיקוף נאמן יותר של הזהות והתרבות הערבית בישראל בחינוך הערבי; להגברת יכולתו של התלמיד הערבי למצוא את מקומו ואת זהותו בתהליך החינוך ובמערכת החינוך; להגברת שביעות רצונם של תלמידים, מורים והורים במערכת החינוך הערבית; להגדלת התפוקה וההישגים של תלמידי החינוך הערבי; להעצמת מאגר המשאבים של מערכת החינוך הערבית בישראל; ולשיפור בשילובם של משכילים ערבים בשוק העבודה בישראל ובאזור.

חברי קבוצת העבודה לקידום החינוך הערבי בישראל שפעלה במכון ון ליר בירושלים סבורים כי תובנותיהם והמלצותיהם יכולות לשמש בסיס לתוכנית אסטרטגית כוללת לקידום מערכת החינוך הערבית בפרט ולרווחת המיעוט הערבי בישראל בכלל.

מאחר שעבודת הקבוצה הניבה הצעות רבות של מוקדים וצעדים לפעולה, נחוץ בשלב זה סדר עדיפויות מעשי.

שני המוקדים הראשונים המוצעים לפעולה אסטרטגית הם:

1. טיפוח ההכשרה והמנהיגות החינוכית בקרב פרחי ההוראה, המורים והדרג המינהלי.

2. פיתוח מעורבותם של ההורים והקהילה בעשייה החינוכית.

להערכת חברי הקבוצה, פעולה בשני המוקדים הללו תביא למינוף רב של מערכת החינוך הערבית כולה ולסיפוק צרכיה המורכבים. רצוי בהחלט לפתח ביתר שאת את הפן היישומי של ההמלצות לפעולה במוקדים אלה.

יש חשיבות רבה להימצאותם של מנהיגים חינוכיים מוכשרים, בעלי חזון חינוכי-ערכי וראייה לטווח ארוך, שיוכלו להוביל את ההכרעות ואת השינויים הרבים הנחוצים למערכת, וכן להביא לשיפור ההישגים החינוכיים והלימודיים של התלמידים, כדי שיוכלו להשתלב בחיים החברתיים והכלכליים בישראל. על כן מוצע תחילה להשקיע משאבים מרוכזים בהקמת מכון לפיתוח מנהיגות חינוכית ובפיתוח תוכניות ההכשרה במסגרות הקיימות.

כמו כן, אחד הגורמים החשובים ביותר במלאכת החינוך הוא מידת מעורבותם של ההורים בסביבה החינוכית של ילדיהם. העצמת תפקיד ההורים בכל הקשור לחיי ילדיהם תתרום רבות להעלאת רמת הציפיות של התלמידים מעצמם, ולהגברת המוטיבציה שלהם להצליח בלימודיהם. כדי לקדם את מעורבות ההורים בחברה הערבית יש לשנות את התרבות הארגונית ואת ההתנהלות של בית הספר הערבי, לעודד את ההנהלה לנהוג בפתיחות כלפי ההורים ולהתייחס אליהם כאל שותפים. מוצע להעמיק את העשייה המשותפת עם ההורים בחינוך הערבי. תחילה יש למקד את הפעילות בכמה יישובים ערביים שישמשו מודל לעשייה משותפת בין מחנכים להורים.

אנו מקווים כי עבודת הקבוצה והמלצותיה ישמשו את קובעי המדיניות ואת מקבלי ההחלטות בממסד החינוך בישראל, וכן את אנשי החינוך בחברה הערבית, בחתירתם לשיפור ולקידום מערכת החינוך הערבית בישראל, ולרווחת כל העוסקים במלאכת החינוך הערבי.

- אבו־עסבה, ח', 1997. מערכת החינוך הערבית בישראל: מצב קיים וחלופות ארגוניות אפשריות, גבעת חביבה: המכון לחקר השלום.
- , 2001. "דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל", י' עירם, ש' שקולניקוב ואחרים (עורכים), ערכים וחינוך בחברה הערבית הישראלית, ירושלים: משרד החינוך.
- , 2003. "מבנה אלטרנטיבי למערכת החינוך הערבית בישראל", דוח מחקר מסכם, ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, ג'ת: מכון מסאר – מכון למחקר, תכנון וייעוץ חינוכי.
- , 2004. "הקמת מינהל עצמאי ואוטונומי למערכת החינוך הערבית בישראל", ד' גולן־עגנון (עורך), אי־שוויון בחינוך, תל־אביב: בבל.
- , 2005. "מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית", ע' חידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (1), ירושלים ותל־אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 201–221.
- , 2006. "סוגיות בלתי פתורות במערכת החינוך הערבית: לפני דוח דוברת ואחריו", ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית?, ירושלים ותל־אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 248–261.
- , 2007. החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבישי, ל' ונ' רוטנברג, בהכנה. אחדות מתוך שונות: ליבה חינוכית משותפת לילדי ישראל, ירושלים: מכון ון ליר בירושלים.
- אגבאריה, ר', 2006. "לימודי ההשכלה הגבוהה לבנינו: בארץ או בחוץ לארץ?", אלמסאר, 31.3.06, עמ' 16 (בערבית).
- אדי, א' וח' איילון, 2000. אי־שוויון בין המינים בכניסה לתפקידים: השוואה בין שלושה מגזרי חינוך, תל־אביב: בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל־אביב.
- אדי, א' ומ' חן, 1995. "גברים במקום עבודה של נשים כשומרי סף: הפמיניזציה של מינהל החינוך כערך מוסרי או כאיום תעסוקתי", א' בן־עמוס וי' ותמיר (עורכים): המורה בין שליחות למקצוע, תל־אביב: רמות, עמ' 79–96.
- אלחאג', מ', 1996. חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי, ירושלים: מאגנס.
- אלמעמורי, מ', ואחרים, 1983. השפעת הוראת שפות זרות על לימודי השפה הערבית, טוניס: הארגון הערבי לחינוך, לתרבות ולמדעים (בערבית).
- אמארה, מ', וע' מרעי, 2004. מדיניות החינוך לשפה כלפי האזרחים הערבים בישראל, בית ברל: המרכז ללימודי הספרות הערבית, המכון להכשרת מורים ערבים (בערבית).

ג'בארין, ח', 2000. "ישראליות 'הצופה פני עתיד' של הערבים לפי זמן יהודי-ציוני, במרחב בלי זמן פלסטיני",
משפט וממשל 1: 53-86.

גבזון, ר', 1999. האם השוויון מחייב שילוב? המקרה של מערכת החינוך ביפו, נייר עמדה, בית ברל: המרכז לחקר
החברה הערבית בישראל.

—, 2006. "מסגרת דיון למערכות חינוך בחברות רב־קהילתיות", ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית?,
ירושלים ותל־אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 230-239.

גבתון, ד' ומ' חן, 2003. "הכשרת מנהלי בתי־ספר כמנהיגים ציבוריים ומוסריים", י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים),
תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים, תל־אביב: רמות.

גולדברג, ד', 1995. "מעורבות הורים בחינוך כתופעה חברתית", י' הרפז ומ' שטיין (עורכות), בית הספר הקהילתי,
המינהל לחינוך קהילתי בבתי הספר, מרכזים קהילתיים בישראל, עמ' 15-27.

גור, ח' ור' ברות, 2004. "הוויכוח על שיטות הקריאה בראייה של הפדגוגיה הביקורתית", ד' גולן־עגנון (עורך),
אי־שוויון בחינוך, תל־אביב: בבל.

גנאים, א', 2005. "שפות כבניינים גבוהים", מדא אח'ר: כתב עת לענייני חשיבה ותרבות 1: 57-70 (בערבית).

גרא, ר', 2005. "אי־שוויון תעסוקתי בין ערבים ליהודים משכילים בשוק העבודה בישראל", ע' חידר (עורך),
ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (1), ירושלים ותל־אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ
המאוחד.

דוח ועדת דוברת, 2005. כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל: התוכנית הלאומית לחינוך, ירושלים: משרד
החינוך התרבות והספורט.

דוירי, מ', 1997. "האישיות, התרבות והחברה הערבית, נצרת: אלנור אלחדית'ה (בערבית).

הלמ"ס, 2005. "הודעה לעיתונות: תלמידים ומקבלי תואר ראשון במוסדות להכשרת עובדי הוראה, תשס"ג",
1.3.2005, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

—, 2005. שנתון סטטיסטי לישראל 2005, 56, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

—, 2005. "הודעה לעיתונות: כוחות הוראה בחטיבות הביניים, תשס"ה 2004-2005", 11.7.2005, ירושלים:
הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

—, 2006. שנתון סטטיסטי לישראל 2006, 57, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

—, 2007. "הודעה לעיתונות: ערב יום העצמאות ה־59: כ־7,150,000 תושבים במדינת ישראל", 24.4.2007,
ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

המל"ג, 2006. דוח ות"ת מס' 32/31 לשנים תשס"ד־תשס"ה, ות"ת, ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

מט"ח, 2004. דוח פנימי בעניין תשתיות קריאה, תל־אביב: המרכז לטכנולוגיה חינוכית.

הרפז, י' ומ' שטיין (עורכות), 1995. בית הספר הקהילתי, המינהל לחינוך קהילתי בבתי הספר, מרכזים קהילתיים
בישראל.

ואן גלדר, א', 2004. תקצוב המוסדות להכשרת מורים, ירושלים: מרכז מחקר ומידע, כנסת ישראל.

חאג' יחיא, ק', 2002. חלום ומציאות: מחקר על אקדמאים ערבים מישראל בוגרי אוניברסיטאות בגרמניה, תל-אביב: רמות.

חידר, ע' (עורך), 2005. ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (1), ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.

חיידר, ע' (עורך), 2005. דו"ח סיכוי: מדיניות הממשלה כלפי האזרחים הערבים 2004–2005, ירושלים: עמותת סיכוי.

ח'ליפה, ו', 2006. נצרת: תמונות וסיפורים, נצרת: פרסומי מואקף (בערבית).

יונה, י', 2006. "ליבה משותפת: מרשם לשליטה חברתית?", ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית?, ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 203–213.

מזאוי, א', 2003. "ריכוז של מחסור במשאבים וגישות לתעודת הבגרות ביישובים ערביים ויהודיים בישראל", י' דרור, ד' נבו ור' שפירא (עורכים), תמורות בחינוך: קווים למדיניות החינוך בישראל לשנות האלפיים, תל-אביב: רמות.

משונים, ג', 1999. סוציולוגיה, תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

ניר, א', 2005. "העצמת בית הספר ומלכודת המרכזיות", ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית?, ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד, עמ' 296–309.

סבירסקי, ש', 1990. חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנפרדים, תל-אביב: ברירות.

סעיד, א', 2000. אוריינטליזם, תל-אביב: עם עובד.

עראר, ח' וק' חאג' יחיא, 2007. "סטודנטים ערבים באוניברסיטאות בירדן: סוגיות ודילמות", ח' עראר וק' חאג' יחיא (עורכים), האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל: סוגיות ודילמות, תל-אביב: רמות, עמ' 223–258.

פרידמן, י' וי' פישר, 2003. ההורים ובית-הספר: עמדות ורמת מעורבות, שאלון להורים לדיווח עצמי, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

רוזנבלט, ז' וד' פלד, 2003. "אקלים אתי ומעורבות הורים בבית-הספר", עיונים במינהל ובארגון החינוך, 27: 177–204.

שוחר, א' וסטאם ר', 2001. "היסטוריות שנויות במחלוקת: בין אירופצנטריות לרב תרבותיות", א' שוחר (עורכת), זיכרונות אסורים: לקראת מחשבה רב-תרבותית, תל-אביב: קשת המזרח, עמ' 13–56.

שי, ש', אוליצקי, ת', בן שטרית, מ' ונ' מירוניצ'ב, 2005. זכאות ואי-זכאות לתעודת בגרות: ניתוח הישגים של תלמידי בית ספר תיכון בישראל לפי משתנים דמוגרפיים ובית ספריים, ירושלים: המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה, מכון ון ליר בירושלים.

Al-Haj, M., 1995. *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*, Albany: State University of New York Press.

Fullan, M., 2005. *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*, California: Sage Publications.

Gandhi, L., 1998. *Post-Colonial Theory: A Critical Introduction*, New York: Columbia University.

Gur-Ze'ev, I., and I. Pappe., 2003. "Beyond the Destruction of the Other's Collective Memory: Blueprints for a Palestinian–Israeli Dialogue," *Theory, Culture and Society* 20: 93–108.

Harris, A., 2002. *School Improvement: What's in it for Schools?*, London: Routledge Falmer.

Hopkins, D., 2001. *School Improvement for Real*, London: Falmer Press.

Middle East Transparent, 2006. "Azmat Al-kiraa (The Problem of Reading)," Retrieved April 10, 2006.
http://www.mettransparent.com/old/texts/lebanese_arabs_do_not_read.htm (Arabic).

Vassallo, P., 2000. "More than Grades: How choice Boosts Parental Involvement and Benefits Children," *Cato Policy Analysis* 383 (October).

Villegas–Reimers, E., 2003. *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*, Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.