لجنة متابعة قضايا
التعليم العربي

دراســات
المركز العربي للحقوق والسياسات

أيمن كامل إغباريه

سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل واستحقاقات الهوية

אימן אג'באריה

מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים

سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل
واستحقاقات الهوية

מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל:
תמונת מצב ואתגרים מרכזיים

Arab Teacher Training in Israel:
Overview and Policy Recommendations

سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل
واستحقاقات الهوية

د. أيمن كامل إغباريه، محاضر في جامعة حيفا والكلية الأكاديمية بيت بيرل في القيادة التربوية وسياسات التعليم

ד"ר אימן אג'באריה, מרצה למדיניות ומנהיגות בחינוך באוניברסיטה של חיפה והמכללה האקדמית בית בירל (aymanagbaria@yahoo.com)

© 2010 كل الحقوق محفوظة للكاتب ودراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي
© 2010 כל הזכויות שמורות למחבר, לדראסאת ולועדת המעקב לענייני חינוך ערבי
ISBN 987-965-91263-2-3

تحرير النص العربي: **رجا زعاترة**
تصميم: "**مجد**" للتصميم والفنون-حيفا
طباعة: **الجليل**، طباعة وتجليد

الناصرة، 2010
Nazareth, 2010 ,נצרת

ISBN 978-965-91263-2-3

Rosa Luxemburg Foundation
קרן רוזה לוקסמבורג
مؤسسة روزا لوكسمبورغ

يصدر هذا الكتاب بدعم من مؤسسة روزا لوكسمبورغ

سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل
واستحقاقات الهوية

لجنة متابعة قضايا
التعليم العربي

دراسات – المركز العربي
للحقوق والسياسات

لجنة متابعة قضايا التعليم العربي
هاتف: 972-4-6466566+
تلفاكس: 972-4-6460647+
ص.ب. 20154، الناصرة 16430
www.arab-education.org
arabedu@netvision.net.il

دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات
هاتف: 972-4-6083333+
فاكس: 972-4-6083366+
ص.ب. 3190، الناصرة 16131
www.dirasat-aclp.org
dirasat.aclp@gmail.com

إضاءة رائدة على زاوية حرجة

يضعُنا تردّي التحصيل العلمي لطلابنا، والهوّة الأكاديمية الثابتة بين التعليم العربي والتعليم العبري عمومًا، أمام عدة أسئلة، طُرق بعضها في العديد من الأبحاث والدراسات والمسوحات التي أسَّست لعمل مهني وجماهيري متشعب. إلا أن سؤال المعلم، إحدى أهم الحلقات في العملية التربوية، لم يأخذ مداه البحثي والعملي على مدار سنين طويلة، في إزاء الواقع المركّب، لا بل غير الطبيعيّ، الذي تتطوّر فيه سيرورة تأهيل المعلمين في التعليم العربي الفلسطيني في إسرائيل.

إنّ أحد الأسباب الرئيسية لتراجع مكانة المعلم في المجتمع العربي هو حالة الاغتراب التي يقع آلاف المعلمين أسرًى لها، وهي نتيجة حتمية لسياسات الضبط والرقابة التي انتهجتها الجهات الرسمية تجاه التعليم العربي ولم تزل، لا سيما تصفية المركّب القيمي في مهنة التربية والتعليم؛ في هذه الرسالة السامية التي لعبت دورًا محوريًا في نهضة وتحديث المجتمع الفلسطيني منذ أوساط القرن التاسع عشر وحتى نكبته الكبرى عام 1948.

ولا يخفى على أحد أنّ المجتمع العربي، بقياداته السياسية والتربوية والمجتمعية، ورغم عدم رضاه عن مخرَجات جهاز تأهيل المعلمين برمّته، لا يملك بعد تصوّرًا واضحًا وشموليًا لما يجب أن تقوم عليه عملية

تأهيل المعلمين، مع التشديد على إعادة هيبة المهنة ووضع أصحابها في مركز العملية التربوية. وإن كان واضحًا أنّ هذا التصوّر يجب أن يُشتق من، ويتماهى مع، ويتفاعل ضمن، ويكمّل، مجمل الرؤية الإستراتيجية لمستقبل التعليم العربي، والتي بدورها قطعت شوطًا لا بأس به في السنوات الأخيرة.

لقد ارتأت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي و«دراسات»- المركز العربي للحقوق والسياسات، أن يأخذا على عاتقهما طرح السؤال أعلاه، سؤال المعلم، ومسأليّة تأهيله تحديدًا، من خلال هذا البحث الرائد، الذي سبقته حلقات دراسية قيّمة شارك فيه عشرات الأكاديميين والمهنيين، والذي يسعى، أيضًا، إلى الإشارة إلى الخطوات المطلوبة، على جميع الصُّعد، لإعادة امتلاك إعداد المعلمين، وتشكيل محفّز لأبحاث قادمة في هذا المضمار.

وبقدر ما سنواصل وضع المؤسسة الحاكمة بمختلف أذرعها أمام مسؤولياتها، فإننا لن نتوانى، بالمقابل، عن وضع الإصبع على المعيقات الذاتية التي تزيد الطين بلةً، خاصة في ظل غياب دوافع التميّز وتوجّه البعض إلى المهنة كخيار ثانوي، وتحوّل مهنة التدريس إلى قطاع تشغيل أساسي في القرى والمدن العربية، كثيرًا ما يتأثر بدوّامات السياسة المحلية ويعيد إنتاج ما يعانيه مجتمعنا، في حالات كثيرة، من تفش للوساطات والمحسوبية وتكريس للعائلية والفئوية وتغييب لقيم الديمقراطية والتعدّدية وحقوق الإنسان.

إنّ هذا الإصدار ينضم إلى سلسلة من الأبحاث المشتركة للجنة المتابعة ومركز دراسات، تغني مكتبتنا الجماعية وتعزّز آلياتنا النضالية من أجل النهوض بالمجتمع وأفراده.

لجنة متابعة قضايا **التعليم العربي** | **دراسات** المركز العربي للحقوق والسياسات

المحتوى

ملخص تنفيذي 11
سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل واستحقاقات الهوية
مدخل 19
المساواة والاعتراف والشراكة – مبادئ واستحقاقات 22
أهمية تأهيل المعلمين – خلفية تاريخية وتربوية 27
التحديات المركزية في مجال سياسات تأهيل المعلمين 35
توصيات أوّلية 43

תקציר מנהלים 55
מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל:
תמונת מצב ואתגרים מרכזיים
מבוא 61
תמונת מצב 65
סטודנטים ערבים במכללות להוראה בחינוך העברי 66
מעמד משפטי 73
תקצוב 75
לקראת מדיניות חדשה בהכשרת המורים הערבים בישראל 79

المراجع | ביבליוגרפיה | Bibliography 89

English Summary

ملخص تنفيذي

تتمحور هذه الورقه حول سياسات تأهيل المعلمين الفلسطينيين في إسرائيل. هذا وبالإمكان تحديد ثلاث قضايا مركزية في هذا المجال:

1. المساواة Equality فيما يتعلق بتوزيع الموارد وتوظيفها بشكل منصف بين الطلبة المتأهلين العرب واليهود.
2. الاعتراف Recognition بالخصوصية الثقافية والقومية والإجتماعية للطلاب العرب من حيث الحاجة لأن تعكس عملية إعدادهم الروايات الثقافية والقومية والإجتماعية المتعددة للفلسطينيين عموما ، وللفلسطينيين في إسرائيل تحديدا.
3. الشراكة Power Sharing فيما يتعلق بتحديد السياسات وصناعة القرارات الخاصة بتأهيل المعلم العربي وبتعميق تداخل ومشاركة المجتمع العربي في حوكمة وإدارة كليات إعداد المعلمين.

بناء على ما سبق، فإن عملية إعداد المعلم العربي قي إسرائيل تعتمد على سؤالين مركزيين لا بد للمجتمع الفلسطيني من تحديد مواقفه تجاههما:

1. من الذي يجب أن يدير عملية تأهيل المعلمين العرب؟

هذا السؤال يطرح تحدياً هو وضع تصور حقوقي وقانوني لنموذج حوكمة Governance لكليات تأهيل المعلمين العرب ينبثق من ويعبر عن الخصوصية القومية والثقافية للأقلية الفلسطينية في إسرائيل من خلال إتاحة دور فاعل ومستدام للمؤسسات التمثيلية للمجتمع الفلسطيني ومؤسسات الحكم المحلي والمجتمع المدني في المسؤولية عن تنظيم وإدارة عملية إعداد المعلمين العرب.

2. كيف يجب أن تتم عملية إعداد المعلم العربي؟

هذا السؤال يطرح تحدي المبادرة بوضع رؤى تربوية حول المضامين والآليات اللازمة لتأهيل المعلم العربي، بما يتفق مع خصوصيته القومية والمدنية والاجتماعية. هذا التحدي يقضي بضرورة فتح الفضاءات التربوية اللازمة لتفكير جماعي مستدام بين المهنيين والقياديين التربويين العرب حول أهداف تأهيل المعلمين العرب، والمضامين والبرامج اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

هذا ومن الأهمية بمكان الإنتباه إلى ازدياد توجّه الطلاب العرب للالتحاق بمؤسسات تأهيل المعلمين، حيث تحوّلت هذه المؤسسات إلى أحد أهم مواقع الدراسة الأكاديمية في إطار التعليم العالي لدى المجتمع العربي في إسرائيل. ففيما يشكل هذا المجتمع قرابة الـ 20٪ من سكان الدولة، تشكّل نسبة الطلاب العرب للقب الأول في مؤسسات تأهيل المعلمين أكثر من 31.2٪ من مجمل الطلاب في هذه الأطر في العام 2008. ومما يجدر ذكره أنه منذ العام 2000-1999 وحتى العام 2008-2007

إرتفعت نسبة الطلاب العرب للقب الأول في الجامعات من 6٪ إلى 9,05٪، وارتفعت نسبتهم في الكليات الأكاديمية من 2,5٪ إلى 6٪ على التوالي، وبالمقابل ارتفعت نسبة الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين من 15٪ في العام 2000-1999 إلى 31,2٪ في العام 2008-2007.

كما تشير معطيات الجهاز المركزي للإحصاء إلى أن عدد الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين بلغ في العام 2008-2007 مقدار 154,6 طالبا منهم 2,827 طالبا في المؤسسات المصنفة ضمن التعليم العربي، و 3,327 طالبا ضمن الكليات المصنفة ضمن التعليم العبري، هذا عدا عن الطلبة ضمن برامج تأهيل المعلمين في الجامعات. هذه المعطيات تشير بوضوح إلى أن حوالي 46٪ فقط من الطلبة العرب في مجال تأهيل المعلمين يدرسون في الكليات العربية، مقابل 54٪ في التعليم العبري، وبضمنه المسارات الخاصة بالمعلمين العرب. كذلك تشير المعطيات من 2008-2007 إلى وجود أربع مؤسسات لتأهيل المعلمين ضمن التعليم العربي مقابل ست وخمسين ضمن التعليم العبري.

في ظل هذه المعطيات، يقف حقل تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل أمام عدّة تحديات أساسية في مجال سياسات التأهيل، قد يكون من أهمها ما يلي:

1. تبعية أهداف تأهيل المعلم العربي لأجندة التطوير المهني للمعلم اليهودي
2. محدودية الإدراة الذاتية والقدرة على تطوير الخاصية الثقافية في الكليات العربية وغياب التمايز التربوي بين هذه الكليات
3. غياب معايير الشفافية والمساءلة فيما يتعلق بالاداء المهني

لإدارات الكليات ولجان التدريس ومجالس الامناء والادارات الجماهيرية

4. ضعف تداخل الكليات بالعمل الأهلي والمجتمعي
5. تزايد التحاق الطلاب العرب بكليات تأهيل المعلمين في التعليم العبري
6. بطالة الخريجين العرب
7. ضعف العمل الطلابي في كليات تأهيل المعلمين العرب

أمام هذه التحديات، هناك عدد من الخطوات التي يمكن التوصية باتخاذها:

1. تعميق البحث الأكاديمي في موضوع تأهيل المعلم العربي في إسرائيل.
2. وضع معايير أكثر وضوحا وشفافية فيما يتعلق بالمحاصصة بين الكليات المختلفة من قبل وزارة التربية والتعليم ، للتذكير الميزانيات المخصصة لكل كلية من قبل الوزارة هي إجمالا بحسب عدد الطلبة (الحصة) المصادق عليه من قبل الوزارة لكل كلية. هنا ، لا بد من انتهاج سياسة التمييز المصحح فيما يتعلق بتوزيع الموارد والميزانيات بين الكليات لضمان جسر الفوارق القائمة بين الكليات العربية والعبرية ضمن جدول زمني محدد. في هذا السياق ، يتوجّب العمل على مساواة الموارد وظروف التعليم في الكليات العربية بنظيراتها في الكليات اليهودية،

في عدة مجالات مثل: عدد الطلاب في الصفوف، وعدد الطلاب للمعلم الواحد، وتحسين بنى الاتصالات والمكتبات وخدمات الاستشارة والتوجيه المهنية، كما يُقترح زيادة تمثيل العرب في وظائف مركزية وإدارية في قسم تأهيل المعلمين في وزارة التربية والتعليم.

3. ثمة حاجة إلى توجيه موارد إضافية لتحسين جاهزية الطلاب العرب للدراسة في كليات تأهيل المعلمين. كذلك الأمر، ثمة حاجة إلى مزيد من الاستثمار في التطور المهني للمحاضرين والمحاضرات في كليات تأهيل المعلمين خصوصا في تقنيات التعليم الحديثة وأساليب الارشاد والاشراف والتدريب.

4. إلغاء سياسة وزارة التربية والتعليم الرامية إلى تكريس الطائفية والجهوية ضمن تأهيل المعلمين العرب وذلك عبر فتح مسارات خاصة للعرب البدو والدروز ضمن الكليات العبرية. كذلك لا ضير ولا ضرار في تقليص عدد المسارات والاقسام المخصصة للطلبة العرب في الكليات العبرية عبر دمج بعضها في الكليات العربية ودمج البعض الآخر ضمن كلية جديدة في منطقة النقب.

5. يتوجّب العمل على رعاية الخاصيّة الثقافية في الكليات العربية، وتشجيع التعددية التربوية بين الكليات العربية المختلفة بهذا الخصوص، وذلك من خلال تشجيع نموذج حوكّمة (أو تحكُّم) أكثر استقلالية، وتطوير تخصصات ومضامين تعليمية جديدة تلائم تأهيل المعلم العربي، كذلك يجب العمل على تقوية توجهات التعددية الثقافية ضمن الكليات العبرية تجاه الطالب

العربي واليهودي على حد سواء. في هذا السياق ، نوصي بإعداد ورقة عمل مشتركة لوزارة التربية والتعليم وللمجتمع المدني الفلسطيني في اسرائيل من شانها رسم صورة\صور الخريج\ة المنشودة للنهوض بالتعليم العربي من حيث المعارف والمهارات والقيم والتوجهات المطلوبة.

6. يتوجب وضع سياسة واضحة للحد من ظاهرة بطالة الخريجين، وذلك عبر تقليص ظاهرة القبول الفائض وتحقيق المساواة بين التعليم العربي والعبري، الأمر الذي يزيد من قدرة التعليم العربي على استيعاب الخريجين العرب، وفي هذا الإطار، من الأهمية بمكان التقليل من حجم ظاهرة استيعاب الطلبة العرب في الكليات العبرية خارج الأقسام العربية.

7. هناك حاجة ماسة إلى تدعيم العلاقة ما بين الكليات العربية ومؤسسات المجتمع المدني القطرية والمحلية في البلدان والقرى المجاورة لهذه الكليات، ووضع هذه العلاقة في لب عملية التأهيل، ويتضمن ذلك تطوير التوجه الجماهيري والاجتماعي في الكليات عبر وضع برامج خاصة لهذا الغرض، إلى جانب أهمية تفعيل الحياة الطلابية في الكليات، ودعم إقامة لجان طلاب عرب منتخبة.

8. تقوية التواصل بين مراحل التأهيل المختلفة التي يمر ّفيها المعلم العربي في إسرائيل وذلك عبر تعزيز دور مراكز الإرشاد للمعلمين في تدعيم تواصل تأهيل المعلم العربي، بحيث تعمل هذه المراكز بمنهجية واستدامة على التطوير المهني للمعلمين العرب طيلة مسيرتهم المهنية برمّتها، وعلى

التعاطي مع الحاجات التدريبية للمعلمين العرب أثناء خدمتهم، هذا ومن المهم أن تشارك المؤسسات الأهلية إلى جانب المؤسسة التربوية الرسمية في المسؤولية عن التطور المهني للمعلمين العرب عبر إقامة مراكز استكمالات متخصصة .

9. تعزيز اللغة العربية في الكليات كلغة للبحث والادارة والتدريس. يتضمن ذلك التشدد في شروط القبول فيما يتعلق باللغة العربية.

10. تطوير عمل القيادات التربوية في الكليات. يتضمن ذلك تنجيع وترشيد عمل مجالس الأمناء، الإدارات الجماهيرية، لجان التدريس والطواقم الإدارية.

سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل واستحقاقات الهوية[1]

مدخل

تتفرّع مراحل تأهيل المعلم إلى ثلاثة مراحل: التأهيل الأولي (pre-service)، والتأهيل في مرحلة التوظيف (induction)، والتأهيل خلال العمل (in-service training). ومع أن صلة الأجزاء الثلاثة وطيدة، إلا أن مرحلة التأهيل ما قبل الخدمة تكتسب أهمية أساسية حاسمة، فهي تجهّز للتعليم وللمتطلبات المهنية في بداية المشوار الوظيفي (Feinman-Nemser, 2001; Schwille, Dembélé, & Schubert, 2007). وتتمحور هذه الورقة تحديدًا في مرحلة التأهيل الأولي في سياق الأقلية العربية في إسرائيل.

نستعرض في هذا المدخل قسمًا من الأدبيات الناجزة حول تأهيل المعلمين العرب، على سبيل الإشارة إلى ضعف العمل البحثي في

1. أتوجه بالشكر الجزيل لجميع المشاركين قي الحلقات الدراسية التي عقدت حول الموضوع على ملاحظاتهم القيمة. وأخص بالذكر الزملاء د. يوسف جبارين (مدير مركز "دراسات")، د. خالد أبو عصبة، بروفيسور محمد امارة، د. ابراهيم محاجنة، د. سامي محاجنة، د. خنساء ذياب، د. علي وتد، د. قصي حاج يحيى، د. خالد عرار، د. عمر مزعل، السيد عاطف معدي، السيد مهند مصطفى، د. ليئا شجرير على مداخلاتهم وإضاءاتهم. كما أود بهذا أن أتقدم بالشكر والعرفان لمركز "دراسات"، إدارة وطاقمًا، على دعمهم المستمر وجهدهم المتواصل من أجل إخراج هذا العمل إلى النور.

موضوع سياسات تأهيل المعلمين العرب. وسنتطرق في الفصل الثاني إلى مبادئ المساواة والاعتراف والشراكة، واستحقاقاتها في سياسات تأهيل المعلمين. وفي الفصل الثالث سنبيّن الأهمية التاريخية والتربوية والجماهيرية لتأهيل المعلمين العرب في اسرائيل. ويتمحور الفصل الرابع حول التحديات المركزية في هذا المجال، أما الفصل الأخير فيضع توصيات أولية وعامة لتطوير تأهيل المعلمين العرب.

من الملفت للنظر أنّ مسألة التأهيل الأولي للمعلمين العرب في إسرائيل لم تحظ بعد باهتمام كاف في الأدبيات الناجزة حول التربية والتعليم لدى الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، خصوصا فيما يتعلق بالسياسات المعمول بها في تأهيل المعلمين العرب. وعلى سبيل المثال، فإن أبا عصبة (אבו עסבה, 2007)، وأبا سعد (Abu-Saad, 2006)، والحاج (Al-Haj, 1995)، وأيضًا مرعي (Mari, 1978) لم يتطرقوا في أعمالهم المهمة حول التعليم العربي إلى مسألة تأهيل المعلمين إلا فيما ندر. وفي هذا السياق فمِن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن غالبية الأبحاث في تأهيل المعلمين العرب تعاطت مع الجوانب التربوية والبيداغوجية المتعلقة ببرامج التأهيل وأثرها على المتعلمين والمتدربين والمحاضرين داخل الكليات المختلفة، أو على الطلبة في المدارس، دون أن تتطرق للسياسات التربوية في الحيّز، ما بين الكليات ووزارة التربية والتعليم صاحبة المسؤولية المباشرة عن الكليات. فعلى سبيل المثال، في مجلة "دفيم" (דפים) المتخصصة في دراسات تأهيل المعلمين باللغة العبرية، لم نجد سوى بضع مقالات تتعلق بالمعلمين العرب، وذلك من بين مئات المقالات المنشورة في المجلة منذ العام 1985، أي في بداية

صدور المجلة (أنظر مثلا، אושרת, 2000; כפיר, פרסקו, נאסר וארנון, 1996; נאסר, 2001; עזר, מלאת ופטקין, 2004; עליאן ותורן, 2006; עליאן, זידאן ותורן, 2007; ריכל ומור, 2006). ومما يجدر ذكره أن أيًا من هذه الأبحاث لم يتطرق إلى السياسات الرسمية والحكومية.

إن غياب التعاطي مع موضوع السياسات يبدو جليًا أيضًا في المقالات المنشورة باللغة الإنجليزية والمتعلقة بتأهيل المعلمين العرب، فغالبًا ما عالجت هذه الأبحاث قضايا تتعلق بمواقف ومفاهيم وتوقعات وروايات الطلبة العرب المتأهلين حول قضايا الهوية والعلاقات العربية اليهودية والتربية للتعددية الثقافية (Bar-Shalom, Diab & Rousseau, 2008; Diab & Mi'ari, 2007; Ezer, Millet & Patkin, 2005; Luwisch, 2001; Shamai & Kalekin-Fishman, 2004) والهوية الجنسية (Paul-Binyamin, 2005; Pessate-Schubert, 2005) والتعليم العالي ومواجهة الفوارق الثقافية (Eilam, 2002; Fischl & Sagy, 2005; Rubin, Bar & Cohen, 2003; Wiesen, 1997) وتقييم الأداء والتحصيل الأكاديمي (Ezer & Sivan, 2005; Fresko & Nasser, 2001; Nasser & Fresko, 2003) والدمج والتربية الخاصة (Patel & Khamis-Dakwar, 2005; Romi & Leyser, 2006) و"الكارثة" (Shoham, Shiloah & Kalisman, 2003)، وتأقلم ومشاكل المعلمين الجدد (Toren & Iliyan, 2008)، وفي هذا السياق، لا بد من التنويه إلى بحثي مزاوي (Mazawi, 1994) ومكاوي (Makkawi, 2002) كنموذجين لنوعية الدراسات التي تعنى بالجوانب الاجتماعية والسياسية، التي تؤثر على أداء المعلمين العرب، رغم عدم تعاطيهما مع موضوع تأهيل المعلمين تحديدًا.

من جانبه، يرصد مزاوي (1994) التغييرات التي طرأت على الهوية المهنية للمعلم الفلسطيني منذ النصف الثاني للقرن التاسع عشر، مبينا أثر الظروف الاجتماعية والسياسية على الأدوار والوظائف التي تبناها المعلمون الفلسطينيون في مدارسهم ومجتمعاتهم. ومن جانب آخر، يوضح مكاوي (2002) آليات طمس الهوية وتجيير العمل التربوي بين المعلمين العرب لصالح خدمة منظومة السيطرة تجاه الأقلية العربية الفلسطينية، من قبل السلطات الإسرائيلية، مشيرًا إلى التناقض بين توقعات السلطة من المعلمين بتكريس وشرعية علاقات القوة القائمة ونشر الرواية الصهيونية، وبين توقعات المجتمع العربي الفلسطيني منهم بالإسهام في خلق وعي جماعي وهوية مشتركة للطلبة، وفي دفع الحراك الاجتماعي وتطويره. من هنا، وبغياب أبحاث سابقة منهجية وشاملة في موضوع سياسات تأهيل المعلمين، لا بد من تعميق البحث العلمي في هذا الشأن.

المساواة والاعتراف والشراكة – مبادئ واستحقاقات

بالإمكان تحديد ثلاث قضايا مركزية ترتبط بها الصعوبات والتحديات في مجال سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل، كما سنوضح فيما يلي.

المساواة Equality فيما يتعلق بتوزيع الموارد وتوظيفها بشكل منصف بين الطلبة المتأهلين العرب واليهود، سواء أكانوا ملتحقين بكليات مصنفة ضمن التعليم العربي، أو كليات مصنفة ضمن التعليم العبري. وهذه القضية تتعلق بوضع سياسة واضحة بشأن زيادة الإستثمار في تطوير البنى التحتية:

كالمباني والمكتبات والمختبرات والتجهيز التقني، وخفض نسبة الاكتظاظ في الصفوف، وزيادة عدد الملاكات المصادق عليها للكلية الواحدة، وخفض متوسط عدد الطلاب للمرشد التربوي الواحد، ورفع نسبة المحاضرين العرب المثبّتين في وظائفهم، ورفع نسبة المحاضرين العرب الكبار، وزيادة الموارد المتاحة من ساعات وميزانيات العمل البحثي للمحاضرين العرب، إلخ. وفي هذا المضمار، فإن الفوارق بين مجموعة الكليات العربية ومجموعة الكليات العبرية واضحة، وتحتاج إلى جسر وإلى تمييز مصحِّح في توزيع الميزانيات واستثمارها من قبل المعلم العربي خلال عملية تأهيله.

الاعتراف Recognition بالخاصية الثقافية للطلاب العرب، والحاجة لأن تعكس عملية إعدادهم كمعلمين هذه الخاصية، النابعة من كونهم أقلية وطن أصلية. وفي هذا السياق، من الضرورة بمكان صياغة سياسة تربوية لتطوير برامج تعليمية ومساقات تتيح التعاطي النقدي مع الهوية الجمعية للطلاب العرب، كفلسطينيين لهم رواية تاريخية، وذاكرة ثقافية مختلفة عن الطلبة اليهود، وكمواطنين في دولة إسرائيل، يعيشون في ظل أيديولوجيات وسياسات وممارسات رسمية مُجحفة، تسعى لتكريس دونيتهم وهامشيتهم وتبعيتهم. ولا نفشي سرًا إذا قلنا إن قلنا بعدم انعكاس التحديات التي تفرضها القومية المختلفة والمواطنة المنقوصة والإهمال المتعمّد ضمن الاقتصاد الإسرائيلي على عملية تهيئة المعلم العربي. وهذه العملية في مجملها تعدّ المعلم للعمل في مدرسة "افتراضية" وفي واقع "متخيل"، يغيب عنهما الفقر والعنف والبطالة والتعصب العائلي والطائفية والتنكّر لحقوق المرأة. وليس بخفي على أحد أن تأهيل المعلم

العربي وظائفي وتقني إلى حد بعيد، ويكاد يخلو من التهيئة المعنوية والروحية اللازمة للعمل في التعليم العربي المنغمس حتى أخمص طباشيره بحمى التحصيل، وثقافة السوق التناحرية وقيم الداروينية الاجتماعية. كما يغيب عن هذه العملية التأهيل لأدوار قيادية وجماهيرية بإمكانها الإسهام في تطوير علاقة أكثر مهنية واستدامة بين الأهالي ومؤسسات المجتمع المدني من جهة، والمدرسة العربية من جهة أخرى، عبر مشاريع تعليمية وجماهيرية تعالج المشاكل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي تعيش في ظلها المدرسة العربية. وفي هذا الإطار، نرى أن هناك حاجة ماسة أيضًا إلى تطوير سياسة تضمن التعددية الثقافية في الكليات العبرية، بحيث يمكن تأهيل المعلم العربي ضمنها دون إلغاء أو تشويه لهويته، ودون تهميش للغته وقضاياه الخاصة، ويمكن تأهيل المعلم اليهودي بشكل يتيح متسعًا من الفضاء للعمل التربوي في التعددية الثقافية، وللتعرف على قضايا المجتمع العربي الفلسطيني في اسرائيل.

الشراكة Power Sharing وتتعلق بوضع سياسة تؤدي إلى تعميق تداخل ومشاركة المجتمع العربي في تحديد السياسات وصناعة القرارات الخاصة بتأهيل المعلم العربي. تمس هذه القضية مشكلة جوهرية، هي تبعية أجندة إعداد المعلم العربي لأجندة إعداد المعلم اليهودي. وتتجلى هذه التبعية في غياب أهداف واضحة لتأهيل المعلمين العرب، ورؤية محددة لصورة الخرّيج، ما يؤدي بالضرورة لأن تظل عملية إعداد المعلم العربي منضوية ضمن أهداف التعليم الرسمي العبري، ومجترحة من حاجاته وقضاياه لا من الخصوصية القومية والثقافية والاجتماعية للتعليم العربي. ومن هنا، فلا بد من تعميق مشاركة المهنيين

والقياديين التربويين العرب في صناعة السياسات والقرارات المتعلقة بأهداف تأهيل المعلمين العرب والسياسات التربوية بشأنه. وعلى سبيل المثال، ففي القسم الخاص بمتابعة تأهيل العاملين في وزارة التربية والتعليم، لم نستطع أن نحصي أكثر من موظفيّن اثنين عربيين من أصل واحد وأربعين موظفًا في هذا القسم (משרד החינוך, 2008 ב). كما لم نجد موظفًا أو محاضرًا عربيًا واحدًا ضمن الطواقم التربوية والإدارية في معهد «موفيت» (מכון מופ״ת) وهو المعهد المؤتمن على تطوير البحث والبرامج التربوية في مجال تأهيل المعلمين (אתר בית ספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובד חינוך והוראה במכללות -מופ״ת)[2].

ومن نافل القول أيضًا أن هذه القضية تتعلق بالحق الجماعي والمتعارف عليه دوليًا للأقليات، بإدارة مؤسساتها التعليمية والثقافية بشكل مستقل، ضمن نموذج تحكم مشترك للدولة وللأقلية، يضمن مشاركة جوهرية لممثلي الأقلية في وضع السياسات التربوية وتحديد وتوجيه الميزانيات الحكومية لتنفيذها، بهدف ضمان متسع من الحرية اللغوية والثقافية Cultural Liberty اللازمة لتطوير هوية جماعية متوائمة وأصيلة ومنفتحة، بإمكانها المشاركة في مجتمع الأغلبية بندّية وديمقراطية. ومن هنا، فإن قضية الشراكة في سياق تأهيل المعلين العرب هي قضية تتعلق باستقلالية التعليم العربي ضمن وزارة التربية والتعليم، ولا يمكن فصلها عن قضية تأسيس مديرية وسكرتارية تربوية للتعليم العربي، من شأنهما

2. www.mofet.macam.ac.il

وضع سياسة تربوية واضحة لصيرورة عملية إعداد المعلمين العرب ولمضامينها، ومن مهامهما تدعيم اللغة العربية في عملية الإعداد المهني للمعلمين، وتطوير كوادر قيادية للتعليم العربي.

بناء على ما تقدّم، فإن عملية إعداد المعلم العربي في إسرائيل تضعنا أمام سؤالين مركزيين لا بد للمجتمع العربي الفلسطيني من تحديد مواقفه تجاههما:

السؤال الأول: من الذي يجب أن يدير عملية تأهيل المعلمين العرب؟

يطرح هذا السؤال تحديًا هو وضع نموذج حوكّمة (أو تحكُّم) Governance لكليات تأهيل المعلمين العرب على مستوى الكلية الواحدة، وعلى مستوى مجموع الكليات العربية، ونقف هنا أمام تحدي إعادة امتلاك Reclaim إعداد المعلمين العرب من قبل المؤسسات التمثيلية الشرعية للمجتمع العربي الفلسطيني، ومؤسسات الحكم المحلي والمجتمع المدني. وفي هذا السياق، فإن المجتمع العربي بحاجة إلى وضع تصوّر شمولي جديد للشكل الإداري لعملية إعداد المعلم العربي، يبيّن الاستحقاقات القانونية والمالية والجماهيرية والتنظيمية المترتبة عليه. ومن شأن تصوّر كهذا تحديد شكل العلاقة ما بين الكليات العربية والأقسام العربية ضمن الكليات العبرية من جهة، ووزارة التربية والتعليم ومجلس التعليم العالي ولجنة المتابعة العليا للجماهير العربية، واللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي ومؤسسات المجتمع المدني، من جهة أخرى. ويترتب على ذلك أيضًا وضع خطة عملية تهدف

إلى تطوير عمل الإدارات الجماهيرية للجمعيات، التي تدير الكليات العربية، وإلى تمكين مجالس الأمناء والإدارات المهنية والمجالس واللجان التربوية في هذه الكليات، وذلك إلى جانب تدعيم العمل المشترك بينها.

السؤال الثاني: كيف يجب أن تتم عملية إعداد المعلم العربي؟

هذا السؤال يطرح تحدي المبادرة بوضع رؤى تربوية حول المضامين والآليات اللازمة لتأهيل المعلم العربي، بما يتفق مع خصوصيته القومية والثقافية والاجتماعية، في هذا السياق، يطرح التحدي ضرورة فتح الفضاءات التربوية اللازمة لتفكير جماعي مستدام بين المهنيين والقياديين التربويين العرب حول أهداف تأهيل المعلمين العرب، والمضامين والبرامج اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

أهمية تأهيل المعلمين – خلفية تاريخية وتربوية

تنبع أهمية مسألة تأهيل المعلمين العرب من ثلاثة عوامل أساسية، تاريخية وتربوية وجماهيرية.

تاريخيًا، لعبت مؤسسات تأهيل المعلمين في البلاد دورًا مركزيًا في تحريك صيرورات التحديث في أوساط المجتمع الفلسطيني في فترة ما قبل نكبة العام 1948. فمثلا، يشير حنا أبو حنا (2005) في كتابه: *طلائع النهضة في فلسطين* (خريجو المدارس الروسية، 1862-1914) إلى الدور النهضوي الذي لعبته دار المعلمين الروسية في الناصرة، السمينار الروسي، في نشر التعليم في فلسطين والعالم العربي، موضحًا أثرها في تكوين

النُخب السياسية والثقافية. ويؤكد أبو حنا في أكثر من مكان على أن مدرّسي وخرّيجي السمينار أثروا حركة النشر في مجال المواد التعليمية، ووضعوا كتبًا لتسهيل تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وأخرى في الحساب والجغرافيا، ظل بعضها مستخدَمًا حتى خمسينيات القرن الماضي. كما تشير المصادر إلى وجود أكثر من دار للمعلمين في فترة الانتداب البريطاني، ومنها الكلية العربية، وكانت تعرف باسم "دار المعلمين"، وتأسست عام 1918، وكلية دار المعلمات التي تأسست في القدس عام 1919، ودار المعلمات القروية التي تأسست عام 1935 في مدينة رام اللّه (Tibawi, 1956).

أبدى المعلمون الذين تم تأهيلهم في تلك الفترة مستويات عالية من التداخل في تعميق الوعي الجماعي للمجتمع العربي، وفي النشاط السياسي والاجتماعي، وأيضًا من خلال الإسهام في تحديث المناطق الريفية في فلسطين. ويشير مزاوي (Mazawi, 1994) إلى أن دور المعلم الفلسطيني تأثر ببوادر النهضة العربية منذ بدايات القرن التاسع عشر، التي تجلت في فلسطين عبر إعادة الاهتمام باللغة والثقافة العربية، وبالتأكيد على التعليم كرافعة للتغيير الاجتماعي، كما انعكس ذلك في مطبوعات عديدة في مجال التربية والعلوم والأدب. وتبوأ الكثير من رجالات النهضة في فلسطين وظائف إدارة وإشراف ضمن جهاز تعليم الانتداب، (مثلا، شغل جورج انطونيوس ومصطفى مراد الدباغ مناصب ضمن إدارة التعليم الإنتدابي). ووضع الكثير من هؤلاء مؤلّفات متخصِّصة في التربية والتدريس. كما أعد أحمد سامح الخالدي عددًا من الكتب، بالاعتماد على كتب بالانجليزية، حول إدارة المدارس وطرق التعليم، وألّف كتابًا

خاصًا حول نظم التعليم في بلدان مختلفة. وألـّف ثابت الخالدي كتابًا حول تعليم الكيمياء، بالإضافة إلى كتب وصفي عنبتاوي في الجغرافيا، وحافظ طوقان في الرياضيات، وعلي رشيد شعث في علوم الطبيعة، وأحمد القاسم في تعليم الزراعة (1994 ,Mazawi)، هذا ويؤكد مزاوي أن ما ميّز دور المعلم في فتره الانتداب هو تسييّس التعليم وتوظيفه ضمن مشروع تأسيس الوعي الوطني الفلسطيني. هذا التداخل بين السياسي والتربوي، وتناول مهنة المعلم لشرائح اجتماعية أوسع، خصوصا الشرائح الفقيرة والريفية أدّيا تدريجيًا إلى بروز الجانب القومي المجتمعي المحلي في عمل المعلم، وإلى تعميق أهمية المعلم في المجتمع الفلسطيني، والذي كثيرًا ما رأى في الدور الوطني الاجتماعي للمعلم جانبا أساسيًا في رسالة المعلم (نشوان، 2003).

بعد نكبة الشعب العربي الفلسطيني وقيام دولة إسرائيل، شهدت مكانة المعلم كوكيل للتربية الاجتماعية السياسية تآكلاً على مرّ السنين، وذلك جرّاء خطوات الرقابة المشدّدة من المؤسسة الحاكمة والتربوية الإسرائيلية اليهودية. وقد تمت هذه الرقابة بالتوازي مع فرض ونشر ملحوظين للرواية اليهودية-الصهيونية في مؤسسات تأهيل المعلمين. وبدأت صورة المعلم، الموظف اللاسياسي الوُجهة، المنشغل أكثر فأكثر في الجانب التقني للتعليم وفي تمرير مضامين محدّدة سلفًا، تظهر بقوة في المجتمع العربي. وبهذا المفهوم، يمكن ملاحظة عملية متواصلة، تحوّل فيها جهاز التعليم العربي إلى أداة للسيطرة والرقابة السلطويين، وإلى مصدر تشغيل أساسي في المجتمع العربي (Al-Haj, 1995). وفي هذا الإطار بدأت عملية انفصال متزايدة بين صورة الخرّيج العربي من أطر تأهيل المعلمين،

وهي المهارات والمعرفة التي امتلكهما أثناء فترة إعداده وتدريبه، من جهة، والصيرورات الاجتماعية والسياسية والجماهيرية والتربوية الخاصة بالمجتمع العربي، من جهة أخرى. وأخذت الهوة بين المعلم ومجتمعه تتسع تدريجيًا، وكذلك الهوة بين طرائق ومضامين تأهيله من جهة، والحاجات والمشاكل التي ينوء بثقلها واقع المدرسة العربية من جهة ثانية.

في نهاية الأمر، يؤدي ضعف الترابط ما بين برامج التأهيل والواقع المعيوش للطلبة العرب إلى تعزيز الهوية الوظائفية للمعلم العربي، كمعلم تقني بلا توجهات قيادية وقيمية، تمكّنه من اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للتربية وللعدل الاجتماعي، ضد التمييز والعنصرية، ولمساعدة الطلبة في المدارس العربية على التعامل بنقدية مع هوياتهم، والتعمُّق في معنى الحياة في مجتمع متعدد الثقافات والانقسامات، وفي عصر العولمة (Tom & Valli, 1990; Villegas-Reimers, 2003; Zeichner & Gore, 1990).

من الناحية التربوية، فإن لمستوى وكيفية تأهيل المعلم تأثيرًا كبيرًا على تحصيل الطلاب في المدارس (שי, אוליצקי, בן שטרית, ומירונייצ׳ב, 2005). حيث تشير الكثير من الدراسات والأبحاث إلى أهمية الاستثمار في تدريب المعلمين ورفع كفاءاتهم العلمية والمهنية، لما لذلك من أثر على مستوى تحصيل طلابهم (The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2005). وهو ما يثير القلق من جرّاء تكريس الفجوة الأكاديمية بين التعليم العربي والتعليم العبري. ففي العام 2007-2008، على سبيل المثال، كانت نسبة الأكاديميين الحاصلين على اللقب الثاني في التعليم العبري 24.3٪، مقابل

10.9٪ في التعليم العربي (دائرة الإحصاء المركزية، 2008).

أما البعد الجماهيري فيتعلق بازدياد توجّه الطلاب العرب للالتحاق بمؤسسات تأهيل المعلمين، حيث تحوّلت هذه المؤسسات إلى أحد أهم مواقع الدراسة الأكاديمية في إطار التعليم العالي لدى المجتمع العربي في إسرائيل. ففيما يشكل هذا المجتمع قرابة الـ 20٪ من سكان الدولة، تشكّل نسبة الطلاب العرب للقب الأول في مؤسسات تأهيل المعلمين أكثر من 31.2٪ من مجمل الطلاب في هذه الأطر في العام 2008. ومما يجدر ذكره أنه منذ العام 1999-2000 وحتى العام 2007-2008 إرتفعت نسبة الطلاب العرب للقب الأول في الجامعات من 6٪ إلى 9,05٪، وارتفعت نسبتهم في الكليات الأكاديمية من 2,5٪ إلى 6٪ على التوالي، وبالمقابل ارتفعت نسبة الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين من 15٪ في العام 1999-2000 إلى 31,2٪ في العام 2007-2008، كما هو مبين في الجدول رقم 1. وفي ظل هذه المعطيات، فمن الواضح أن مؤسسات تأهيل المعلمين لا تبلور شخصية المعلم العربي وقيَمَه فحسب، بل شخصية المثقف في المجتمع العربي في إسرائيل برمّته. وتشير معطيات دائرة الإحصاء المركزية إلى ارتفاع نسبته 140٪ طرأ بين السنوات 1990 حتى 2000 على عدد الطلاب العام في مؤسسات تأهيل المعلمين. حيث كانت نسبة الارتفاع في التعليم العبري 130٪، مقابل أكثر من 350٪ في التعليم العربي (למ״ס, 2005א, 2005ב).

جدول 1: أعداد الطلاب في اللقب الأول حسب نوع المؤسسة التعليمية ونسب الطلاب العرب منهم 1999/2000-2007/2008

نوع المؤسسة التعليمية	1999/2000		2006/2005*		2008/2007	
	العدد الإجمالي	نسبة الطلبة العرب منهم (٪)	العدد الإجمالي	نسبة الطلبة العرب منهم (٪)	العدد الإجمالي	نسبة الطلبة العرب منهم (٪)
الجامعات (لا تتضمن الجامعة المفتوحة)	113,010	6.0	123.032	8.2	120.990	9.05
الجامعة المفتوحة	32,378	3.5	41,134	5.5	42,631	6.1
الكليات الأكاديمية	33,250	2.5	58,703	5.3	76,687	6.0
كليات التربية (كليات تأهيل المعلمين)	33,478	**15.0**	22,480	**30.4**	28,002	**31.2**
العدد الإجمالي في الكليات	66,728	8.7	81,183	12.2	104,689	12.8
العدد الإجمالي	212,476	6.4	245,349	9.1	268,310	10.04

* في العام 2003 طرأ تغيير على تصنيفات الجهاز المركزي للإحصاء في

إسرائيل بالنسبة للمجموعات السكانية، لذلك يجب التنبّه عند عقد مقارنات ما بين السنين المختلفة.
(المصادر: كتاب الإحصاء السنوي لإسرائيل، 2008، وتقرير اللجنة (لجنة عامة) لفحص جهاز التعليم العالي في إسرائيل برئاسة السيد أبراهام (بايغه) شوحط التي نشرت تقريرها في تموز 2007).

ومما يجدر ذكره أن معطيات الجهاز المركزي للإحصاء والتي اختصرناها ضمن الجدول رقم 2 أدناه تشير إلى أن عدد الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين بلغ في العام 2008-2007 مقدار 154,6 طالبا منهم 2,827 طالبا في المؤسسات المصنفة ضمن التعليم العربي، و3,327 طالبا ضمن الكليات المصنفة ضمن التعليم العبري (למ״ס, 2008)، هذا عدا عن الطلبة ضمن برامج تأهيل المعلمين في الجامعات، وعلى أية حال، فإن هذه المعطيات تشير بوضوح إلى أن حوالي 46٪ فقط من الطلبة العرب في مجال تأهيل المعلمين يدرسون في الكليات العربية، مقابل 54٪ في التعليم العبري، وبضمنه المسارات الخاصة بالمعلمين العرب، كذلك تشير المعطيات من 2008-2007 إلى وجود أربع مؤسسات لتأهيل المعلمين ضمن التعليم العربي مقابل ست وخمسين ضمن التعليم العبري. في حين يبلغ عدد الطلاب في التعليم العبري 33,893 و من ضمنهم 3,327 عربيًا يدرسون في الكليات العبرية وفي الأقسام العربية فيها، يصل عدد الطلاب العرب في الكليات العربية إلى 2,827 طالبا كما بينا سابقا، وهذا يعني أن متوسط عدد الطلاب للمؤسسة الواحدة في التعليم العبري يبلغ حوالي 605 طلاب مقابل قرابة 706 طلاب في التعليم العربي.

جدول 2: معطيات حول مؤسسات تأهيل المعلمين في التعليم العربي والعبري 2008-2007

العدد الإجمالي لمؤسسات تأهيل المعلمين في التعليم العربي والعبري.	60	
عدد الطلاب الإجمالي في مؤسسات تأهيل المعلمين في التعليم العربي والعبري (1) (2).	36,720	
	التعليم العبري	التعليم العربي
عدد المؤسسات	56	4
عدد الطلاب	33,893	2,827
عدد الطلاب حسب السنة الدراسية (3)		
الأولى	10,008	540
الثانية	9,290	810
الثالثة	8,946	857
الرابعة	5,649	620
نسبة الذكور	17.5	7.0
نسبة الحاصلين على شهادة البجروت	94.3	97.7

1. هذا العدد لا يتضمن الطلاب الذين ضمن إطار الدراسة المكملة (תלמידים במסגרת לימודי המשך) الذين وصل تعدادهم في العام 2008 إلى 9,522 طالبًا، منهم 1,570 طالبًا لشهادة معلم مؤهل كبير (מורה מוסמך בכיר) و6,449 طالبًا لشهادة خريج في التربية (B.Ed).
2. يتضمن الطلاب المسجَّلين في جامعة حيفا ويدرسون في مسار المعلمين للصفين التاسع والعاشر في كلية "أورانيم". 292 طالبًا في سنة 2008.

3. في 2008 بلغ عدد الطلاب العرب في التعليم العبري 3,327 طالبًا وطالبة.

(المصدر: دائرة الإحصاء المركزية (2008). كتاب الإحصاء السنوي لإسرائيل 2008 – رقم 59. القدس. لائحة 8.43 ص 421)

التحديات المركزية في مجال سياسات تأهيل المعلمين

يقف حقل تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل أمام عدّة تحديات أساسية في مجال سياسات التأهيل، قد يكون من أهمها ما يلي:

محدودية الإدارة الذاتية والقدرة على تطوير الخاصية الثقافية

تعمل مؤسسات تأهيل المعلمين برقابة وتمويل مباشرين من قسم تأهيل العاملين في التربية بوزارة التربية والتعليم. ومعظمها تمنح لقبًا أكاديميًا محدودًا في التربية (B.Ed) يمكّن حامله من مواصلة التعليم للقب الثاني في موضوع التربية فقط، والحصول على تمويل مشروط بالتدريس وفق برنامج التعليم المقرّر في وزارة التربية والتعليم ومجلس التعليم العالي. ومن هنا فإن هذه المؤسسات ليست مستقلة بما فيه الكفاية من حيث تحديد أهدافها ومضامينها التعليمية، وتكرَّس هذه التبعية قانونيًا، مثلا في البند 27 من قانون مجلس التعليم العالي للعام 1958، الذي يحدّد تبعية مؤسسات التأهيل لوزارة التربية والتعليم، لا لمجلس التعليم العالي، من حيث التمويل والرقابة الإدارية والمهنية على برامج التأهيل ومضامينها (ואן גלדר, 2003). ويحدّد القانون الحالي مسؤولية مجلس التعليم العالي في مجال المصادقة المهنية على برامج التأهيل، وذلك بعد أن تتم المصادقة عليها أولاً ومسبقًا ضمن قسم تأهيل العاملين في

مجال التربية في وزارة التربية والتعليم على الجوانب المهنية والإدارية والمالية. هذه الوضعية تعني صعوبة حقيقية في تطوير إدارة ذاتية فاعلة وخاصيّة حقيقية، بإمكانهما التجاوب مع احتياجات المعلم العربي في إطار كليات تأهيل المعلمين في التعليم العربي.

وفيما تطورت كليات تأهيل المعلمين اليهود في ظلال تنوُّع التيارات الأيديولوجية والسياسية في المجتمع الاستيطاني اليهودي قبل قيام الدولة (שגריר, 2007)، تطورت الكليات العربية في ظل سياسات السيطرة والضبط القائمة تجاه المجتمع العربي الفلسطيني وقطاع التربية والتعليم خصوصًا، وفي حين أن ثمة فوارق طفيفة بين الكليات العربية لتأهيل المعلمين، والكليات في التعليم العربي والكليات في التعليم العبري عمومًا، فالكليات في التعليم العبري تعكس جانبًا من ذلك التنوّع الذي تطورت في ظله. أنظر مثلا الفوارق القائمة بين الكليات المحسوبة على التعليم الديني، وسائر الكليات أو حتى الكليات المحسوبة على التعليم الديني المتزمت (الحريدي)، أو تلك المقرّبة من حركة الكيبوتسات، هذا ولا يسع الناظر لبرامج ومساقات الكليات العربية إلا ملاحظة التطابق والتشابه الكبيرين بين مساقات وبرامج الكليات العربية، وافتقارها للتفرّد والتميّز فيما بينها. كما لا يسع الناظر إلا الانتباه إلى إخفاق هذه الكليات في تمييز نفسها عن الكليات العبرية ببرامجها ومضامينها، عدا ما يتعلق بلغة التدريس العربية، وبعض المساقات التي تخصّ أسس التراث العربي. وفي هذا السياق، وفي غياب تعاط منهجي مع الخاصية الثقافية للكليات العربية، يصبح التعامل مع اللغة العربية تعاملا أدائيًا ووظائفيًا لا جوهريًا كمركّب في الهوية.

ومن هنا، تصبح المفاضلة بين الدراسة في كلية عربية أو كلية عبرية لدى الطالب العربي مجرّد مفاضلة تحكمها إمكانية القبول والاعتبارات الشخصية من قبيل القرب الجغرافي، وسهولة المواصلات، وطبيعة المدارس التي يجري فيها التطبيق العملي، لهذا تتجلى العوارض الجانبية لدى أعداد كبيرة من الطلاب العرب الذين يتوجّهون للدراسة في كليات تأهيل المعلمين اليهودية.

ومما يجدر ذكره أن مجلس التعليم العالي في إسرائيل، بالاعتماد على توصيات لجنة "أرياف"، كان نشر مؤخرًا توجيهات جديدة تهدف لإصلاح عملية تأهيل المعلمين، وتهدف هذه التوجيهات إلى تقليص ساعات التأهيل من جهة، وإلى إعادة هيكلة التخصصات المختلفة حسب نموذج الأقسام في الجامعات، وتحديد معايير مهنية محددة للمضامين الأساسية الواجب العمل بها في برامج التعليم من جهة أخرى. ومن المبكر التكهّن فيما إذا كانت هذه الخطوة ستؤدي إلى توسيع هامش الحرية لدى الكليات بشكل عام، والكليات العربية بشكل خاص، من أجل تطوير خصوصياتها الثقافية وتمايزها التربوي (אריאב, 2006).

ظاهرة التحاق الطلاب العرب بالكليات العبرية

تشير معطيات دائرة الإحصاء المركزية لعام 2008/2007 أن قرابة 54٪ من الطلبة المتأهلين العرب يدرسون في الكليات المصنفة ضمن التعليم العبري، ومن ضمنها المسارات الخاصة بالمعلمين العرب. ويدرس معظم هؤلاء في أقسام خاصة، كقسم المعلمين البدو في كلية "كي" في بئر السبع، أو القسم الخاص بالمعلمين الدروز في كلية "جوردون" في حيفا. ومن الناحية

الرسمية تقوم هذه المساقات بإعادة إنتاج خطاب "أبناء الأقليات" التقليدي لوزارة التربية والتعليم، والذي يقسّم المجتمع العربي على أساس طائفي إلى: مسلمين ودروز ومسيحيين وبدو. لكن عمليًا يتم قبول طلاب من جميع الطوائف. وللوهلة الأولى تشكّل الأقسام الخاصّة أدوات لجذب الطلاب العرب للكليات اليهودية، التي تعمل على استغلال انجذاب الطلاب العرب أصلاً للعمل في سلك التعليم، وزيادة عدد المسجَّلين لديها. ويتغذى هذا الانجذاب من الإمكانيات المحدودة أمام خرّيجي التعليم العربي في سوق العمل الإسرائيلية (גרא, 2005).

وما يجدر ذكره أن المتوقع هو اتساع ظاهرة الاستيعاب المتزايد للطلاب العرب في الكليات اليهودية في السنوات القادمة، وذلك نظرًا للانخفاض المستمر في أعداد المسجَّلين في كليات تأهيل المعلمين العبرية (המועצה להשכלה גבוהה, 2006) والانخفاض المتوقع في أعداد المعلمين الذين سيتم قبولهم للعمل ضمن التعليم الرسمي العبري، وتشير التقديرات أنه في العام 2012 سيتم استيعاب 1,070 معلمًا في التعليم العبري الرسمي فقط مقابل 571 معلما في التعليم العبري الديني و 1,552 في التعليم الديني الأرثوذكس (الحاردي) و 2,513 معلما في التعليم العربي (קשתי, 2007). وعلى ضوء هذه المعطيات، ستسعى الكليات العبرية لجذب مزيد من الطلبة العرب لملء صفوفها وضمان ميزانياتها وأملاكها التي تحدد حسب أعداد الطلبة الملتحقين بالدراسة فيها. وقد آثرنا من باب الاختصار عدم الخوض في المشاكل المتعلقة بتخصيص الميزانيات، ونكتفي بالإشارة إلى أن توزيع الميزانيات بين الكليات لا يخضع لمعايير واضحة ومحددة (ואן גלדר, 2004).

في هذا السياق، يصبح الطلبة العرب جمهور المستهلكين المركزي والمستودَع الأساسي للحفاظ على حجم الحصص المخصصة للكليات من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي بموجبها يقرَّر لكل كلية عدد الطلبة المسموح بقبولهم، وتبعًا لهذا العدد تحدَّد ميزانية الدعم المقرَّرة للكلية من قِبل الوزارة. ومن اللافت للنظر أنه بالمقارنة مع معطيات العام 2005-2006 والذي بلغ فيه عدد الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين 7,132 طالبًا، فقد طرأ انخفاض في العام 2007-2008 بما يساوي 978 طالبًا، أي انخفاض بنسبة 13.7٪ قياسًا بالعام 2005-2006. كما نلاحظ أن عدد الطلبة في المؤسسات المصنفة ضمن التعليم العبري انخفض من 3,682 طالبا إلى 3,327 طالبًا، وهو ما يعادل نسبة 9٪، في حين انخفض عدد الطلبة في المؤسسات المصنفة ضمن التعليم العربي من 3,450 طالبًا إلى 2,827 طالبًا، وهو ما يعادل نسبة 18٪، أي ضعفيّ نسبة الانخفاض في التعليم العبري، ويدل هذا على حرص الكليات العبرية على جذب الطلبة العرب إلى الدراسة ضمنها وضمن الأقسام العربية، وبالمقابل على فشل الكليات العربية في التنافس على الطالب العربي، واجتذابه إليها.

ورغم الأعداد الكبيرة للطلبة العرب في الكليات العبرية، فالملاحظ هو أنها لم تطوِّر تعاملاً خاصًا وعينيًا مع الطالب العربي، من حيث اللغة والمضامين وإعداد الطالب اليهودي للتعدُّدية الثقافية، ومن حيث استخدام محاضرين ومهنيين عرب في وظائف أكاديمية وإدارية ثابتة في هذه الكليات، بإمكانهم تطوير برامج خاصة ومستدامة للطلاب العرب. ويشير عواد (עוואד, 2008) في تقرير صادر عن جمعية "سيكوي" أن إجمالي

نسبة العرب في الهيئات التدريسية في الكليات الاكاديمية عمومًا وبضمنها كلية سخنين وكلية القاسمي والكلية العربية في حيفا، يبلغ 13.8٪ (369 شخصًا) بينما تبلغ نسبة العرب في الهيئات الإدارية والتقنية 2.6٪ (156 شخصًا). أما إذا استثنينا الكليات الثلاث المذكورة، فتنخفض نسبة العرب في الهيئات التدريسية إلى6.7٪ (177 شخصا) وفي الهيآت الإدارية والتقنية إلى 0.75٪ (45 شخصًا).

بطالة الخريجين

تشير التقديرات إلى وجود ما يتراوح من 7000 إلى 12000 معلم عربي خارج سلك التربية والتعليم (וורגן, 2007, עמ' 4). وفي هذا السياق، يشير أبو عصبة (2007) إلى أن ظاهرة البطالة المتفشية بين الأكاديميين العرب تؤدي إلى توجه الكثير منهم إلى مهنة التعليم كحل للبطالة وليس عن رغبة حقيقية في مزاولتها. كما يشير إلى أن العديد من الملتحقين بالتعليم ذوو مستوى تعليم أكاديمي أعلى من المطلوب لممارسة التعليم، ولا يعلّمون مواضيع تتعلق مباشرة بتخصّصاتهم الجامعية، ما يعمق من إحساسهم بعدم تحقيق ذاتهم، ويؤدي إلى دافعية منخفضة في التدريس. من هنا، وفي غياب فرص عمل واسعة في الاقتصاد الإسرائيلي، تصبح مهنة التعليم "حلمًا" لضمان الرزق والأمن الوظيفي. وفي ظل هذا التدافع على باب "الحلم" تترعرع "الواسطة" وتتفشى "المحسوبية"، ويصبح المعلم أكثر عرضةً للضغوط وأقل ممانعةً، وتتعاظم سلطة المفتشين والمديرين على حساب استقلالية المعلم، وتتم تجزئة الملاكات إلى ساعات

وأجزاء من الوظيفة، يجري استخدام المعلمين حسبها، ممّا يمعن في تآكلهم وعدم رضاهم الوظيفي. وفي هذا السياق، لا بد من إبراز ثلاثة عوامل أساسية تسهم في خلق بطالة لدى الخريجين وهذه العوامل هي:

أولا - تهافت الكليات العبرية على قبول الطلاب العرب أيضًا خارج الأقسام المعدّة للطلبة العرب ضمن هذه الكليات. ففي غياب إمكانية تشغيل الخريجين في مدارس الوسط اليهودي، حيث يشكّل هؤلاء الخريجون عبئًا إضافيًا على قدرة استيعاب التعليم العربي لمعلمين جدد.

ثانيًا - سياسة القبول الفائض المنتهجة في الكليات العربية. إذ يشير البحث الذي أجرته وحدة الأبحاث في الكنيست إلى أن نسبة القبول الفائض في الكليات عامة هو قرابة 10٪ (ואן גלדר, 2003). فيما وتشير التقديرات إلى أن الكليات العربية تقبل ما بين 20٪ إلى 30٪ زيادة على حصة الطلاب المخصصة للكليات العربية مجتمعة، رغم أن الحد الأقصى حسب توجيهات وزارة التربية والتعليم للقبول الفائض في كل التخصصات هو 20٪ من عدد الطلاب المصادق عليهم (משרד החינוך, 2008ב). وهذا القبول الفائض لطلبة خارج الحصص المقرّرة هو قبول لطلبة دون زيادة في الملاكات في المدارس العربية، ما يؤدي إلى تضاؤل فرص التوظيف المستقبلية. كذلك، يتم القبول الفائض دون زيادة في الميزانيات المقررة للكليات، ما يؤدي إلى ضغط متزايد على المحاضرين والمرشدين التربويين في المساقات والورشات والتطبيقات العملية، حيث يعملون دونما زيادة في نسب وظائفهم أو تحسين لشروط عملهم. كما أن الزيادة في عدد الطلاب تصعّب على المحاضرين والمرشدين

التربويين تطوير علاقات مهنية داعمة وفردية مع الطلبة. وتشير المعطيات إلى أن متوسط عدد الطلبة لوظيفة التدريس الواحدة هو 8.27 في الكليات العبرية مقابل 10.71 في الكليات العربية (دائرة الإحصاء المركزية، 2006). وفي هذا السياق، من المبكر كشف أثر التوجيهات الجديدة من قبل مجلس التعليم العالي في إسرائيل لإصلاح عملية تأهيل المعلمين على سياسات القبول في الكليات (אריאב, 2006).

ثالثًا - التمييز الذي يعاني منه التعليم العربي، فمثلا حسب أحد التقديرات هنالك حاجة إلى نحو 4,000 معلم بوظيفة كاملة)، لسد الفارق في متوسط ساعات التعليم للطالب الواحد ما بين التعليم العربي (1.84) والتعليم العبري (1.62) كذلك ينقص التعليم العربي 9,236 غرفة لتغطية احتياجات التعليم العربي (يشمل الزيادة الطبيعية) حتى العام 2012 (وزارة التربية والتعليم ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2009). وتدلل هذه الأرقام على ارتباط بطالة الخريجين أيضًا بالظروف الموضوعية للتعليم العربي، وأن تحقيق المساواة سيؤدي بالتالي إلى استيعاب المزيد من الخريجين العاطلين عن العمل.

ضعف العمل الطلابي في كليات تأهيل المعلمين العرب

في حين تطور العمل الطلابي العربي في الجامعات الإسرائيلية، ليصبح عبر لجان الطلاب العرب في الجامعات والاتحاد القطري للطلاب العرب رافدًا أساسيًا في العمل السياسي والأهلي والمجتمعي في أوساط الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل (مصطفى، 2002)، ظل العمل الطلابي في كليات تأهيل

المعلمين ضعيفًا ومهمَّشًا. ويغلب على هذا العمل الطابع الخدماتي والترفيهي، ويغيب عن مجمله تواصل الطلبة السياسي والاجتماعي مع قضايا مجتمعهم وشعبهم. ولا مناص من الإشارة هنا إلى إهمال القوى السياسية والهيئات التمثيلية والمدنية لحاجة تنشيط الساحة الطلابية في الكليات، وإلى عزوفها عن المبادرة لإقامة لجان طلاب عرب منتخبة مستدامة وفاعلة في الكليات.

إن ضعف العمل الطلابي في كليات تأهيل المعلمين يعمِّق هامشية الخرّيج، ويحجب عنه تجارب مفصلية في سنيّ تكوُّن هويته الشخصية، وبلورة توجهاته المهنية. وتؤدي محدودية انكشاف الطلبة العرب في كليات تأهيل المعلمين للعمل السياسي والاجتماعي المنظم بالتالي إلى تهميش المعرفة والمهارات اللازمة للمعلم للعمل في ظروف تعليم يعاني من التمييز والفقر والأقلية العددية، ويصارع من أجل تحصيل المساواة الجوهرية والمشاركة الفعلية والاعتراف بروايته التاريخية.

توصيات أولية

هناك عدد من الخطوات التي يمكن التوصية باتخاذها لمواجهة الصعوبات والتحديات المرتبطة بالحاجة إلى تطوير الخاصيّة الثقافية في كليات تأهيل المعلمين في التعليم العربي الفلسطيني في إسرائيل، وكذلك بالحاجة إلى تطوير سياسة ملائمة لتأهيل المعلم العربي في أطر التأهيل العبرية، ومن هذه الخطوات:

1. **تعميق البحث**: لغياب المعرفة العلمية الدقيقة في هذا

المجال، يتوجّب تعميق البحث الأكاديمي في موضوع تأهيل المعلم العربي في إسرائيل، في جوانب مثل تاريخ مؤسسات تأهيل المعلمين العرب والسياسات الحكومية تجاهها؛ وظروف تأهيل الطلاب العرب في مؤسسات التأهيل اليهودية.

2. **تحسين الجاهزية**: ثمة حاجة إلى توجيه موارد إضافية من أجل تحسين جاهزية الطلاب العرب للدراسة في كليات تأهيل المعلمين، ذلك لأن دراستهم الثانوية لا تزوّدهم في الكثير من الحالات بالخبرات الملائمة للتجربة الأكاديمية، والمقترح في هذا الصدد هو تطوير وإقامة دورات وورشات عمل لتحضير الطلاب العرب للتعليم الأكاديمي، بما في هذا التدريب على أسس الكتابة الأكاديمية. كذلك الأمر، ثمة حاجة إلى مزيد من الاستثمار في التطوّر المهني للمحاضرين والمحاضرات العرب في كليات تأهيل المعلمين خصوصا في تقنيات التعليم الحديثة وأساليب الإرشاد والإشراف والتدريب.

3. **تدعيم الخاصّية والتعدّدية**: يتوجّب العمل على رعاية الخاصّية الثقافية والتربوية في الكليات العربية، وتشجيع التعدّدية بين الكليات العربية المختلفة بهذا الخصوص، وذلك من خلال تشجيع نموذج تحكّم أكثر استقلالية، وتطوير تخصّصات ومضامين تعليمية جديدة تلائم تأهيل المعلم العربي. كما يجب العمل على تقوية توجهات التعدّدية الثقافية ضمن الكليات العبرية تجاه الطالب العربي واليهودي على حد سواء.

في هذا السياق، نوصي بإعداد ورقة عمل مشتركة لوزارة التربية والتعليم ولمؤسسات المجتمع المدني الفلسطيني في إسرائيل من شأنها رسم صورة أو صور الخريج/ة المنشودة للنهوض بالتعليم العربي من حيث المعارف والمهارات والقيم والتوجهات المطلوبة لذلك.

4. **الحدّ من البطالة**: يتوجب وضع سياسة واضحة للحد من ظاهرة بطالة الخريجين، وذلك عبر تقليص ظاهرة القبول الفائض وتحقيق المساواة بين التعليم العربي والعبري، الأمر الذي يزيد من قدرة التعليم العربي على استيعاب آلاف الخريجين العرب. وفي هذا الإطار، من الأهمية بمكان التقليل من حجم ظاهرة الطلبة العرب في الكليات العبرية خارج الأقسام العربية، والذين يتم تأهيلهم بالعبرية، ثم يتم استيعابهم في المدارس العربية، وفي هذا السياق من الأهمية بمكان فحص التأهيل الحاصل في إطار "شهادة التدريس" (תעודת הוראה) في الكليات العبرية والجامعات، فخريجو هذا الإطار يشكّلون أيضا عبئًا على قدرة استيعاب التعليم العربي للخريجين الجدد. ويذكر أيضًا أن التقديرات تشير أيضا إلى وجود قرابة الألف طالب في أطر التأهيل التابعة للجامعات، لا تعرف نسبة العرب فيهم.

5. **توضيح المعايير**: يتوجب وضع معايير أكثر وضوحًا وشفافية فيما يتعلق بالمحاصصة بين الكليات المختلفة من قبل وزارة التربية والتعليم، للتذكير الميزانيات المخصصة لكل كلية من قبل الوزارة هي إجمالا بحسب

عدد الطلبة (الحصة) المصادق عليه من قبل الوزارة لكل كلية. هنا، لا بد من انتهاج سياسة التمييز المصحِّح فيما يتعلق بتوزيع الموارد والميزانيات بين الكليات، لضمان جسر الفوارق القائمة بين الكليات العربية والعبرية ضمن جدول زمني محدد. في هذا السياق، يتوجّب العمل على مساواة الموارد وظروف التعليم في الكليات العربية بموارد وظروف نظيراتها من الكليات العبرية، في عدة مجالات مثل: عدد الطلاب في الصفوف، وعدد الطلاب للمعلم الواحد، وتحسين بُنى الاتصالات والمكتبات وخدمات الاستشارة والتوجيه المهنية، كما يُقترح زيادة تمثيل العرب في وظائف مركزية وإدارية في قسم تأهيل المعلمين في وزارة التربية والتعليم.

6. **مكافحة الطائفية والجهوية**: يتوجب مكافحة سياسة وزارة التربية والتعليم الرامية إلى تكريس الطائفية والجهوية ضمن تأهيل المعلمين العرب وذلك عبر فتح مسارات خاصة لمجموعات أو طوائف عربية بعينها (كالبدو والدروز) ضمن الكليات العبرية. كذلك لا بد من تقليص عدد المسارات والأقسام المخصصة للطلبة العرب في الكليات العبرية عبر دمج بعضها في الكليات العربية ودمج البعض الآخر ضمن كلية جديدة في منطقة النقب. في هذا السياق نوصي بفحص دمج المسارات والأقسام المخصصة للطلبة العرب البدو (كلية كي: המסלול למורים בדואים במכללה לחינוך ע״ש קיי בבאר שבע؛ كلية آحفاه: המסלול למורים בדואים במכללה האקדמית אחווה؛ كلية أورانيم: המסלול למורים בדואים במכללת

אורנים; كلية أوهلو: והמסלול למורים בדואים במכללת אוהלו) وضمن الكليات العربية القائمة في الجوار (كلية سخنين والكلية العربية في حيفا) وضمن كلية عربية جديدة لتأهيل المعلمين تقام لهذا الغرض في منطقة النقب. وسيكون من شأن الكلية الجديدة توفير برامج تأهيل تتعاطى مع خصوصية المشاكل التربوية والاجتماعية والتعليمية لمنطقة النقب والجنوب والمدن المختلطة في المركز. هذا ومن الأهمية بمكان التشديد على هوية الكلية من حيث كونها مفتوحة للطلبة العرب كافة وليس العرب البدو حصرًا. كما نوصي بدمج المسار المخصص للطلبة العرب الدروز في كلية غوردون (המסלול למורים דרוזים במכללה לחינוך ע״ש א״ד גורדון בחיפה) ضمن الكليات العربية القائمة في الجوار (كلية سخنين والكلية العربية في حيفا).

7. **التشبيك مع المجتمع المدني**: رغم وجود تجارب مهمة ورائدة في تعزيز العمل الجماهيري والتطوعي في الكليات (فتيحة، 2002)، إلا أن هذه التجارب ما زالت قليلة، وما زالت أغلبيتها تدار كمشاريع إضافية وبرامج على هامش خطة التأهيل الأساسية، ولذلك فهناك حاجة ماسة إلى تدعيم العلاقة ما بين الكليات العربية ومؤسسات المجتمع المدني القطرية والمحلية في البلدان والقرى المجاورة لهذه الكليات، ووضع هذه العلاقة في لبّ عملية التأهيل، ويتضمن ذلك تطوير التوجه الجماهيري والاجتماعي في الكليات عبر وضع برامج خاصة لهذا الغرض، إلى جانب أهمية تفعيل الحياة الطلابية في

الكليات، ودعم إقامة لجان طلاب عرب منتخبة.

8. **تعزيز دور مراكز الإرشاد**: خطوة إضافية تتعلق بتقوية التواصل بين مراحل التأهيل المختلفة التي يمرّ فيها المعلم العربي في إسرائيل، هي التوصية لتعزيز دور مراكز الإرشاد للمعلمين في تدعيم تواصل تأهيل المعلم العربي، بحيث تعمل هذه المراكز بمنهجية واستدامة على التطوير المهني للمعلمين العرب طيلة مسيرتهم المهنية برمّتها، وعلى التعاطي مع الحاجات التدريبية للمعلمين العرب أثناء خدمتهم، هذا ومن المهم أن تشارك المؤسسات الأهلية إلى جانب المؤسسة التربوية الرسمية في المسؤولية عن التطور المهني للمعلمين العرب عبر إقامة مراكز استكمالات متخصصة.

9. **تدعيم اللغة العربية كلغة للتدريس والبحث والإدارة**: يتضمن ذلك رفع شروط القبول للكليات (على الأقل علامة 80 في امتحان التوجيهي باللغة العربية للمتسجلين مع أربع وحدات تعليمية أو علامة 90 للمتسجلين مع ثلاث وحدات تعليمية). كذلك من الأهمية بمكان تشجيع الكتابة البحثية والإصدارات الأكاديمية والمنشورات الإدارية باللغة العربية ووضع معايير أكثر صرامة فيما يتعلق بتقديم الوظائف البحثية من قبل الطلبة من حيث جودة التعبير الكتابي والتقيد بأصول الكتابة العلمية.

10. **تطوير عمل القيادات التربوية في الكليات**: يتضمن ذلك تنجيع وترشيد عمل مجالس الأمناء، الإدارات الجماهيرية،

لجان التدريس والطواقم الإدارية نحو مزيد من الشفافية والمساءلة والمهنية من أجل وضع المعلم وتمكينه في مركز برنامج التأهيل. كذلك من الأهمية بمكان تدعيم التنسيق والتعاون والتبادل المهني بين الكليات العربية.

המורה הערבי/ה במרכז

הציבור הערבי-פלסטיני מהווה כ-20% מאזרחי המדינה ישראל, התלמידים הערבים מהווים כ-25% מכלל התלמידים בישראל והסטודנטים הערבים מהווים יותר מ-30% מכלל הסטודנטים במוסדות להכשרת מורים בישראל. על אף ההתעניינות הגוברת בשנים האחרונות בנושא ההכשרה להוראה, נושא הכשרת המורים הערביים אינו זוכה, עדיין, לעיסוק האקדמי והמוסדי לו הוא ראוי.

ממבט ביקורתי נראה כי תהליך ההכשרה של המורה הערבי - במכללות הערביות, במכללות העבריות ובאוניברסיטאות - אינו מנסה, ככלל, להקנות למורה-לעתיד את הכלים הדרושים לו כדי להתמודד עם המציאות המורכבת הנגזרת מייחודם התרבותי והלאומי של כחצי מליון תלמידים ערבים, החיים בחברה שנתונה לתמורות מורכבות, שלעתים קרובות הן גם דרמטיות למדי. כמו ברוב תחומי החיים האחרים בישראל, גם בחינוך, ובתוך כך גם בתחום הכשרת המורים, החוקרים והמנהיגים החינוכיים הערבים מודרים באופן שיטתי מכל מוקדי גיבוש המדיניות וקבלת ההחלטות.

מציאות זאת מדרדרת עוד יותר את מעמדם של המורים בחברה הערבית בישראל ומעמיקה את ניכורם, של המורים ותלמידיהם כאחת, בתוך מערכת החינוך הערבי. תוצאותיו הקשות של המצב הזה אינן מאחרות להתגלות: הנצחת הפערים הגדולים הקיימים, בכל מדד אפשרי, בין התלמידים הערבים לתלמידים היהודים ואוזלת יד חינוכית וערכית לנוכח תופעות חברתיות חמורות.

ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי ודיראסאת - המרכז הערבי למשפט ומדיניות - החליטו להתמודד עם האתגרים האלה ולנסות ולהשיב, באמצעות מחקר זה, על שאלות מרכזיות בנושא כגון מהו מודל המשילות הרצוי למערכת להכשרת מורים ערביים ומהי הדרך הראויה להכשיר את המורה הערבי בישראל.

כפי שעולה מהמחקר המובא להלן, האתגרים העומדים בפני מערכת הכשרת המורים הערביים בישראל מתייחסים לשלוש סוגיות מרכזיות: שוויון אזרחי מהותי בחלוקת המשאבים; הכרה בייחוד התרבותי והלאומי של התלמידים הערביים ומוריהם כמיעוט ילידי ובצורך לבטא ייחוד זה בהליך ההכשרה; ושותפות, שמשמעותה גיבוש מדיניות שתאפשר להעמיק את ההשתתפות וההשפעה של החברה הערבית במוקדי גיבוש המדיניות וקבלת ההחלטות.

למחקר חלוצי זה, שנכתב על ידי ד״ר אימן אג׳בּאריה, מרצה לחינוך באוניברסיטת חיפה, קדמה סדרת ימי עיון ושולחנות עגולים בהשתתפות עשרות אקדמאיים ואנשי ונשות חינוך, ערבים ויהודים, להם אנו מבקשים להודות על תרומתם. מחקר

זה גם מהווה נדבך מרכזי במאמצים שלנו להשמיע קול קולקטיבי וביקורתי כלפי המדיניות החינוכית הקיימת ולהתמודד באופן מערכתי ומתמשך עם התמורות החינוכיות המתחוללות בהקשר לנושאים הייחודיים המאפיינים את החינוך הערבי.

ועדת המעקב לענייני
החינוך הערבי

דיראסאת
המרכז הערבי למשפט ומדיניות

תקציר מנהלים

רקע

בשנים האחרונות הוקמו ועדות רבות לבחינת מצב המכללות להכשרה להוראה. כל הועדות התאפיינו בהתייחסותם האוניברסאלית להכשרת מורים ובהתעלמות מהייחוד הלאומי והתרבותי של הכשרת המורים הערבים. ההשתתפות של המנהיגות החינוכית ואקדמית הערבית בגיבוש המדיניות של ההכשרה להורה בישראל בכלל, ובאותן ועדות בפרט, הינה מינורית.

תמונת מצב

נתוני שנת 2007-2008 מלמדים על כך שבחינוך הערבי ישנם ארבעה מוסדות להכשרת מורים, לעומת 56 מוסדות בחינוך העברי. הנתונים מלמדים גם שאחוז הסטודנטים הערבים לתואר ראשון באוניברסיטאות עלה מ- 6.0% ב1999-2000 - ל-9.05% ב-2007-2008, ובמכללות האקדמיות עלה מ-2.5% ל-6.0% באותן שנים. לעומת זאת, עלה אחוז הסטודנטים במכללות להכשרת מורים באופן דרמטי מ-15% ב- 1999-2000 ל-31.2% ב- 2007-2008. הנתונים מצביעים על כך שמספר הסטודנטים

בחינוך העברי במכללות הנמנות על החינוך העברי (הממלכתי, הממלכתי-דתי, והחרדי) הוא 33,893 סטודנטים (בתוכם 3,327 סטודנטים ערבים), לעומת 2,827 סטודנטים במכללות הנמנות על החינוך הערבי. סה״כ מספר הסטודנטים הערבים בחינוך העברי והערבי הוא 6154, כאמור מתוכם כ-54% לומדים במכללות של החינוך העברי (ובתוכם המסלולים היחודיים של הסטונדטים הערבים במכללות השונות).

מנתוים רב-שנתיים של הלמ״ס מהשנים 1997/8 ועד 2007/8, עולה שבעשור האחרון עלה מספר הסטודנטים הערבים במכללות העבריות מ-1500 בשנת 1997/08 ל-3,327 סטודנטים בשנת 2007/08: עליה של 121.8%. מגמה זו של קליטת סטודנטים ערביים במכללות של החינוך העברי-הממלכתי צפויה להתגבר לאור התחזית בנוגע להיקף כוח ההוראה הדרוש לשנת 2012. רוב המורים שייקלטו בשנים הבאות יהיו בחינוך החרדי והערבי. בשנת 2012, ייקלטו בחינוך הממלכתי-דתי 571 עובדי הוראה, בחרדי 1,552 ובערבי 2,513.

המלצות

ברמה הממשלתית של משרד החינוך:

1. גיבוש מדיניות הכשרה יחודית להכשרת המורים הערבים.
2. קביעת קריטריונים ברורים לחלוקת מכסות התלמידים לצורכי תקצוב בין המכללות.

3. צמצום היקף הקבלה העודפת של סטודנטים ערבים במכללות להוראה ולצמצם את היקף החריגות המאושרות מעל למכסות המאושרות. בהקשר הזה, המשרד נדרש לפתח מדיניות יותר בהירה ושקופה באשר להיקף החריגות ותהליך אישורן.
4. נקיטת מדיניות להתמודדות יותר אפקטיבית עם תופעת האבטלה בקרב הבוגרים הערבים של המכללות להוראה.
5. חיזוק השימוש בשפה הערבית ברמה של המטה של משרד החינוך.
6. שילוב יותר כוח אדם ערבי באגף להכשרת עובדי הוראה ובמכון מופ״ת.
7. לאחד חלק מהמסלולים היחודיים לסטודנטים הערבים במכללות העבריות אל תוך שתי המכללות הערביות הקיימות בחיפה ובסח'נין ולאחד חלק אחר אל תוך מכללה חדשה באזר הנגב.
8. הקמת פורום משותף וקבוע לנציגי המכללות הערביות.

ברמה של המכללות בחינוך הערבי:

1. חיזוק ההמנהיגות המקצועית של המכללות הערביות.
2. קידום תהליכים של הוראה וניהול איכותיים.
3. עידוד הכתיבה במקור וישירות בשפה הערבית.
4. להקשיח את תנאי הקבלה בשפה הערבית.

5. לחזק את לימודי נשים ומגדר בתכניות הלימודים.
6. לשפר את מוכנותם האקדמית והחברתית של פרחי ההוראה הערביים ללימודים במכללות.
7. פיתוח תכניות וקורסים סביב תכנים חדשים ובוני זהות אזרחית-לאומית יציבה, פתוחה, וביקורתית אשר יסיעו לסטונדטים הערבים להכיר את מורשתו התרבותית וההיסטורית של העם הפלסטיני ולהתמודד עם הבעיות החברתיות מהן סובלת החברה הערבית במערכת הבית ספרית: עוני ומצוקה, אלימות, אבטלה, הפרטה וכו'.
8. עידוד הפלורליזם החינוכי והרעיוני בין המכללות הערביות באמצעות אפשור מודלים שונים של הכשרה ועבודה מעשית בשדה.
9. חיזוק הקשר בין המכללות הערביות וכוח ההוראה בשדה על ידי תכניות לפיתוח מצקועי.
10. חיזוק הפעילות הקהילתית של מוסדות ההכשרה השונים והגברת שיתופי הפעולה בין המכללות ובין מחלקות החינוך והרווחה ברשויות המקומיות, המתנס"ים ומוסדות הנוער השונים. כמו כן, יש לפעול לחיזוק הקשר בין מוסדות ההכשרה וארגוני החברה הארזרחית.
11. משיכת מועמדים איכותיים לתפקידי מורי מורים ומדריכים פדגוגים במכללות בחינוך הערבי.
12. פיתוח פעילות סטודנטיאלית עצמאית לסטודנטים הערבים במוסדות ההכשרה השונים.
13. ליזום תכנית מחקר מקיפה בהיבטים ההיסטורים,

הסיצולוגים, התרבותיים, הפוליטים, המשפטיים, והכלכליים של מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל.

ברמה של המכללות בחינוך העברי:

1. לשפר את המוכנות הרב-תרבותית של המכללות של החינוך העברי ע״י, בין היתר, קליטת יותר מרצים קבועים ועובדים לסגל המינהלי והטכני.
2. התאמת השירותים הניתנים לסטונדים הערבים לשונות התרבותית והלשונית שלהם.
3. להנכיח את השפה הערבי במרחב הציבורי באותן מכללות.
4. לאפשר פעילות של ועדי סטודנטים ערבים.
5. לפתח קורסים ותכניות לימוד להכרת המיעוט הערבי בישראל, תרבותו והסוגיות המעסיקות אותו לא רק עבור הסטונדטים הערבים, אלא גם עבור הסטודנים היהודים באותן מכללות.
6. לחזק את שיתוף הפעולה בין המכללות העבריות והערביות, ולקדם תכניות משותפות בין המכללות העבריות וארגוני החברה האזרחית הערבית בישראל.

מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת-מצב ואתגרים מרכזיים

מבוא

המונח "הכשרת מורים", העומד במוקד נייר זה, הוא מושג-מטריה כולל המתייחס לשלושה שלבים שונים ומרכזיים בהכשרת המורים: שלב ההכשרה הראשונית (Pre-service training); ההכשרה בזמן הכניסה לעבודה (Induction); והכשרה תוך כדי עבודה (In-service training) (Schwille, dembe'le' & Schubert, 2007; Villegas- Reimers, 2003)

ההכשרה הראשונית היא הכשרה טרום-תפקידית שמטרתה להכין את הלומדים במוסדות להכשרת מורים לקראת ההוראה ולעמידה בדרישות המקצועיות שיידרשו מהם כמורים מקצועיים בתחילת דרכם. מטרתן של תכניות ההכשרה בשלב הכניסה לעבודה היא לסייע למורים החדשים בזמן כניסתם לשדה ההוראה ולצמצם את שיעורי הנשירה בקרבם בשלב הזה. שלב ההכשרה השלישי מתקיים תוך כדי עבודת המורים ומיועד לקדם את התפתחותם המקצועית לאורך חייהם המקצועיים. נייר זה מתמקד בשלב ההכשרה הראשונית בלבד ודן באופן ספציפי בהיבטים הקשורים למדיניות הנהוגה בישראל כלפי המכללות להוראה המכשירות מורים ערבים, הן בחינוך הערבי והן בחינוך העברי.

הספרות המחקרית העוסקת בחינוך הערבי במדינת ישראל

מראה בבירור על קיומם של פערים בתשומות ובתפוקות בין החינוך הערבי לחינוך העברי, הן בהקשר לבתי הספר והן בהקשר להשכלה הגבוהה (למשל, אבו עסבה, 2007 ; אלחאג', 1995 ; עראר וחאג' יחיא, 2007; Abu-Saad, 2006; Al-Haj, 1995; Amara & Mari, 2002; Makkawi, 2002; Mari, 1978; Mazawi, 1994). ספרות זאת מצביעה על מיקומה הנמוך של מערכת החינוך הערבית בסדר היום החברתי והלאומי ועל אפלייתה במישור השוויון (למשל בקבלת תקציבים ובפיתוח תשתיות), במישור ההכרה (למשל, בהיעדר ההתייחסות לנרטיב ההיסטורי של הפלסטינים בתכנית הלימודים), ובמישור השותפות (למשל באי מימוש זכותה של האוכלוסייה הערבית להשפיע על קביעת התכנים הלימודיים ולהשתתף בקבלת החלטות ובקביעת מדיניות חינוכית). בנוסף לכך, מרבה הספרות לעסוק בחלקה של מערכת החינוך הערבי בניהול מערך השליטה והפיקוח על החברה הפלסטינית בישראל, בין היתר באמצעות ריקון תכנית הלימודים מתכנים לאומיים ובוני זהות קיבוצית ובאמצעות הפיכת מערכת החינוך לאפיק מרכזי לקואופטציה של אקדמאים ערבים, בעיקר נשים, תוך הפיכתם לעובדי ציבור התופסים את תפקידם החינוכי באופן פקידותי.

יחד עם זאת, ולמרות הכתיבה הסוציולוגית הענפה בתחום, תפקידם של המוסדות להכשרת מורים במערך הזה נותר עדיין לוט בערפל והספרות המחקרית ממעטת, בדרך כלל, לעסוק בהכשרת המורים הערבים. ספרות זו מספקת מעט ידע הן בכל הנוגע לסוגיות השוויון, ההכרה והשותפות בהכשרת המורים הערבים, והן בכל הנוגע לתפקיד ההכשרה הזו בייצור אידיאולוגיות

ופרקטיקות השליטה כלפי החברה הערבית. כאן המקום לציין, שהספרות המתמחה באופן ספציפי בסוגיות הקשורות בהכשרת מורים בישראל ממעטת אף היא לעסוק במתכשרים הערבים ובמוסדות בהם לומדים. "דפים", לדוגמא, שהוא כתב העת המקצועי המוביל בתחום ויוצא לאור מטעם בית הספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (מכון מופ"ת), פרסם מאז יסודו ב- 1985 כארבעים וחמישה כרכים ובהם מאות מאמרים בתחום; רק בודדים מביניהם (נספרו רק שבעה) כוללים התייחסות כלשהי למתכשרים הערבים.

בין המאמרים המעטים שהתייחסו לנושא ניתן למנות את זה של דרורה כפיר, ברברה פרסקו, פאדיה נאסר ורחל ארנון (1996) העוסק בהשתלבות בעבודה של בוגרי ההכשרה להוראה במכללת בית ברל; את מאמרה של צפורה אושרת (2000) על מכללה להכשרת מורים יהודים ודרוזים (מכללת גורדון) כמסגרת חברתית משותפת; את מאמרה של פאדיה נאסר (2001) על הקשר בין המאפיינים הקוגנטיבים והאפקטיבים של סטודנטים להוראה לבין הישגיהם בסטטיסטיקה; את מאמרן של חנה עזר, שוש מלאת, ודורית פטקין (2004) על סיפורים של מורי מורים בהקשר רב-תרבותי; את מאמרם של סלמאן עליאן וזהבה תורן (2006) על תפיסות סטודנטים ליעילות דרכי ההתנסות המעשית בהוראה; את מאמרן של נירית ריכל ועדנה מור (2006) על התנסות ולמידה בעיני סטודנטים להוראה בני תרבויות שונות; ואת מאמרם של סלמאן עליאן, ראיד זידאן וזהבה תורן (2007) על המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. כל המאמרים הללו התמקדו בסוגיות פדגוגיות

ותרבותיות בתוך המכללות ובמרחב הפעולה שלהן בשדה החינוכי ולא בסוגיות של מדיניות (כמו למשל מעמד משפטי, משילות, תקצוב, הפיקוח של משרד החינוך, הקשר עם המועצה להשכלה גבוהה וכו').

הספרות המחקרית בתחום הכשרת המורים מיעטה לעסוק, אם בכלל, בנושאים הקשורים למדיניות הממשלתית ולמדיניות המוסדית של המכללות כלפי הכשרת המורים הערבים (מימון, חוקים, עיצוב ויישום מדיניות, שפה, זכויות, וכו'). בהקשר של הכשרת המורים הערבים, הספרות הזו התעמקה בעיקר בחקר העמדות והציפיות של המתכשרים הערבים ובתוך כך גם בהשפעת נבדלותם וזהותם התרבותית השונה על שורה של נושאים, כגון יחסי יהודים- ערבים וחינוך לרב תרבותיות, חינוך מיני, השכלה גבוהה, הישגיות וביצועים אקדמיים, שילוב וחינוך מיוחד, השוואה והקשיים של המורים החדשים בשדה (Bar-Shalom, Diab & Rousseau, 2008; Diab & Mi'ari, 2007; Eilam, 2002; Ezer, Millet & Patkin, 2005; Ezer & Sivan, 2005; Fischl & Sagy, 2005; Fresko & Nasser, 2001; Kalekin-Fishman, 2005; Luwisch, 2001; Nasser & Fresko, 2003; Patel & Khamis-Dakwar, 2005; Pessate-Schubert, 2005; Shamai & Paul-Binyamin, 2004; Romi & Leyser, 2006; Rubin, Bar & Cohen, 2003; Toren & Iliyan, 2008; Wiesen, 1997).

תמונת מצב

בשנים האחרונות הוקמו ועדות רבות לבחינת מצבן של המכללות להוראה 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). עבודת כל הועדות הללו התאפיינה בהתייחסות אוניברסאלית להכשרת מורים ובהתעלמות מהייחוד הלאומי והתרבותי של הכשרת המורים הערבים. השתתפותה של המנהיגות החינוכית ואקדמית הערבית בועדות האלה היתה, כמו כלל השתתפותה בגיבוש מדיניות הכשרת המורים בישראל, מינורית בלבד.

בעשור שבין תש״ן (1989-1990) לתש״ס (1999-2000) גדל מספר התלמידים בכלל המוסדות להכשרת מורים ב-140%; בעוד שהגידול בחינוך העברי עמד על כ- 130%, גדל החינוך ההכשרתי הערבי ביותר מ-350% (הלמ״ס, 2005). בעוד שאחוז הסטודנטים הערבים לתואר ראשון באוניברסיטאות עלה מ- 6.0% ב-1999-2000 ל- 9.05% ב- 2007-2008 ו מ-2.5% ל-6% במכללות האקדמיות, אחוז הסטודנטים הערבים במכללות להכשרת מורים עלה באופן דרמטי: מ-15% ב- 1999-2000 ל- 31.2% ב-2007-2008.

נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (למ״ס) מהשנים 2007- 2008 מראים שבמסגרת החינוך הערבי פועלים ארבעה מוסדות להכשרת מורים, לעומת 56 מוסדות בחינוך העברי. הנתונים מצביעים על כך שמספר הסטודנטים במכללות הנמנות על החינוך העברי (על שלושת זרמיו - הממלכתי, הממלכתי-

דתי, והחרדי) הוא 33,893 (בתוכם 3,327 סטודנטים ערבים), ובמכללות הנמנות על החינוך הערבי 2,827. מספרם הכולל של הסטודנטים הערבים, בחינוך העברי והערבי כאחד, הוא אם כך 6154 : 46% בחינוך הערבי ו-54% במכללות של החינוך העברי (ובתוכם במסלולים הייחודיים לסטונדטים ערבים דוגמת המסלול למורים דרוזים במכללה לחינוך ע״ש א. ד. גורדון בחיפה; המסלול למורים בדואים במכללה לחינוך ע״ש קיי בבאר שבע; המסלול למורים בדואים במכללה האקדמית אחווה; המסלול למורים ערבים עבור החינוך המיוחד במכללה לחינוך ע״ש דויד ילין; והמסלול למורים בדואים במכללת אוהלו).

סטודנטים ערבים במכללות להוראה בחינוך העברי

מנתונים רב-שנתיים של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, המתייחסים לעשור שבין 1997/8 ל- 2007/8, עולה כי מספר הסטודנטים הערבים במכללות העבריות עלה במהלך אותו עשור מ-1500 ל-3,327 - עליה של 121.8%. מספר הסטודנטים במכללות הערביות עלה באותה התקופה ב-33.4%, ומספר הסטודנטים היהודים במכללות של החינוך הממלכתי העברי ירד ב-15.9%.

את נטייתן הגוברת של המכללות בחינוך העברי למשוך סטודנטים ערבים לשורותיהן, ובעיקר לשורות המסלולים הייחודיים לסטודנטים ערבים הפועלים בהן, ניתן לייחס לשתי סיבות עיקריות. הסיבה הראשונה קשורה בחוסר יכולתן של המכללות הערביות לפתח את ייחודן התרבותי. השנייה קשורה ברצונן

של המכללות בחינוך העברי לאזן את הירידה העקבית במספר הנרשמים אליהן באמצעות פנייה מוגברת אל החברה הערבית וגיוס נרשמים מתוכה. כאשר ההיצע (מספר המוסדות ומספר התקנים שבהם) של המכללות בחינוך העברי עולה על הביקוש הקיים בקרב הסטודנטים היהודים, נאלצות המכללות לגייס סטודנטים ערבים במטרה להבטיח את המשך רמת התקצוב הקיימת של משרד החינוך.

חשוב לציין, שהיקף התקנים האקדמיים והמנהליים במכללות תלוי במידה רבה בתקציבים הממשלתיים שמשרד החינוך מזרים אליהן. בעיקרון, תקציבים אלו מחושבים על פי מספר התלמידים בכל מכללה: לכל מכללה מוקצית מכסה מסוימת של תלמידים, על פיה מחושב התקציב. כך נוצר במכללות אינטרס מובהק לשמר, ואף להגדיל משנה לשנה, את המכסה. במקרים מסוימים, קבלת הסטודנטים הערבים נעשית אם כך לא רק כדי למלא את השורות אלא גם כדי למלא את הקופה. בהעדר קליטת סגל אקדמי ומנהלי ערבי, וללא הוצאות על פיתוח שירותים ותכניות שיסייעו למכללות בחינוך העברי להתמודד עם השונות התרבותית של הסטודנטים הערבים, הקבלה העודפת של סטודנטים אלה הופכת למקור הכנסה לא מבוטל עבורן. עואד (2008), בדו״ח של עמותת סיכוי, מצביע למשל על כך שמספר הערבים בסגל המינהלי והטכני של המכללות להוראה (לא כולל את מכללת סח׳נין, מכללת אלקאסמי והמכללה הערבית בחיפה) עומד על 45 עובדים בלבד, המהווים בסך הכל 0.75% מכלל עובדי הסגל המינהלי והטכני. נציין בהקשר זה שהסטודנטים הערבים מהווים כ-24% מכלל הסטודנטים במכללות להוראה

בחינוך הממלכתי עברי.

נתוני המועצה להשכלה גבוהה (מל״ג, 2006) מצביעים על כך שמספר המועמדים ללימודי חינוך והכשרה להוראה אמנם עלה במשך רוב שנות ה-90, אך מתחילת העשור שלאחריהן נרשמה ירידה עקבית במספרם. הנתונים מראים שמספר המועמדים עלה מ-1,100 בראשית שנות ה-90 עד לשיא של 1,900 בשנים תשנ״ח ותשנ״ט (1997-1998 ו-1998-1999), ואחר כך חלה ירידה רצופה במספרם עד לשפל של 950 נרשמים בתשס״ה (2004-2005) (מל״ג, 2006). הירידה הזאת התעצמה עוד יותר בשנים האחרונות, עד כדי היווצרות חשש של מחסור במורים. יוגב (2006) מראה שכבר קיים מחסור ניכר במורים צעירים, בפרט בחטיבות העליונות, הנובע לא רק מקליטה מעטה של בוגרים צעירים מהמוסדות להכשרת מורים אלא בעיקר מהשפל בביקוש ללימודי הוראה, המתבטא בירידה ניכרת במספר הנרשמים להכשרה להוראה. ירידה זו נובעת מהפיחות המתמשך במעמד מקצוע ההוראה בישראל ובתנאי השכר הנהוגים בו (נתן, 2006), וממדיניות תכנון כוח ההוראה היוצרת עודף גדול של מורים שמערכת החינוך אינה ערוכה לקליטתם.

בין השנים 1999/00 ו-2006/07 ירד מספר הסטודנטים להוראה בחינוך הממלכתי העברי מ 15,352 ל-13,026 (ירידה תלולה של כ- 15%), ואילו ב-2007/08 עלה מספרם ל- 13,787 (עליה של 5% בשנה אחת). את העלייה הזאת ניתן לפרש כתגובה למחסור המתמשך במורים של השנים האחרונות ולעובדה שבאותה שנה החל משרד החינוך ליישם את רפורמת ״אופק חדש״ שאמורה, בין היתר, להטיב עם מורים חדשים, המשתתפים ברפורמה, על ידי

העלאת שכרם ההתחלתי. לעומת זאת, יש לשים לב לעובדה שבין 1999/00 ל- 2006/07 עלה מספר הסטודנטים בחינוך הערבי מ- 2,621 ל-3,664 (עליה דרסטית של 39,7%) ואילו בין 2006/07 ל- 2007/08 מגמת העלייה התהפכה בצורה דרמטית והפכה אותנו עדים לירידה במספר התלמידים הערבים - מ-3,664 ל-2,827 (ירידה של 22.8% בשנה אחת). במלים אחרות, המגמה בחינוך הממלכתי הערבי הפוכה מזו שבחינוך הממלכתי העברי. את הירידה הזאת במספר התלמידים הערבים ניתן לייחס לקיצוץ במכסות התלמידים המאושרות לתקצוב על ידי משרד החינוך למכללות בחינוך הערבי ולריבוי הידיעות שהתפרסמו באותה תקופה בתקשורת על האבטלה הגואה בקרב בוגרי המכללות להוראה הערביים. בצעד חסר תקדים פנתה באותה תקופה שרת החינוך דאז, הפרופסור יולי תמיר, אל ההורים הערבים בבקשה שלא לשלוח את בניהם ובנותיהם ללימודי הוראה. השרה גילתה שבמערכת החינוך ישנם כ-8000 מורים הממתינים למינוי ושאין תקנים לקלוט אותם[1].

חשוב לשים לב כמו כן לעובדה שבין 2005/06 ל- 2007/08 חלה ירידה של 13.7% במספרם של כלל הסטודנטים הערבים בכלל המכללות להוראה, עבריות וערביות - מ-7132 ל-6154. ירידה זאת (של 978 סטודנטים במספרים אבסולוטיים) מורכבת מירידה של 355 סטודנטים במכללות בחינוך העברי (ירידה של

1. ראה את דבריה של שרת החינוך דאז, פרופ׳ יולי תמיר, בפני *ועדת החקירה הפרלמנטרית בנושא קליטת עובדים ערבים בשירות הציבורי*. ציטוטים מדבריה הופיעו בעיתונות הערבית בעיתון פנוראמה בתאריך 2008\09\10. אוחזר בתאריך 2009\07\12 מתוך:
http://www.panet.co.il/online/articles/1/2/S-145261,1,2.html

(9%) ושל 623 סטודנטים במכללות של החינוך הערבי (ירידה של 18%). שיעור הירידה במספר הסטודנטים הערבים בחינוך הערבי הוא, אם כן, כפול משיעור הירידה במספר הסטודנטים הערבים בחינוך העברי. פער זה מצביע, מצד אחד, על כך שהנפגעות העיקריות מהירידה במספר הסטודנטים הערבים במכללות להוראה הן המכללות של החינוך הערבי ומשמעותה של ירידה במספר הסטודנטים, חשוב להזכיר, היא ירידה בתקציבים ובתקנים. מצד שני, הפער מצביע גם על יכולתן של המכללות בחינוך העברי להמשיך ולמשוך אליהן סטודנטים ערבים בעתות של האטה וגם על כישלונן הכפול של המכללות הערביות - הן בתחרות על הסטודנט הערבי והן במשימה להבדיל את עצמן מהמכללות בחינוך העברי ומהמסלולים הייחודיים לסטודנטים הערבים הפועלים בהן. במסלולים אלו מלמדים חלק רב מהקורסים בשפה הערבית, מה שמעמם את השוני בין המכללות העבריות והערביות. בפועל, המכללות הערביות לא מצליחות להציע לסטודנט הערבי ייחוד תרבותי, פדגוגי וערכי כלשהו, שיבדיל אותן מהמכללות ומהמסלולים הייחודיים שבחינוך העברי.

מגמה זו של קליטת סטודנטים ערבים במכללות של החינוך העברי-הממלכתי צפויה להתגבר לאור התחזית בנוגע להיקף כוח ההוראה הדרוש לשנת 2012. על פי תחזית עדכנית של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס, 2007), החינוך הממלכתי היהודי מאבד מדי שנה בין חצי אחוז לאחוז ממספר הלומדים בו. בין 1992 ל- 2012 תירשם ירידה של כ- 10% במספר התלמידים בחינוך הממלכתי היהודי ותחול עלייה של

3.7% במספר הלומדים בחינוך הממלכתי-דתי וזינוק של 196% במספר הלומדים בחינוך החרדי. בחינוך הערבי חלה עלייה של 71% במספר התלמידים ביחס לאותה תקופה, ובשנת 2012 יהוו התלמידים הערבים 27.5% מכלל התלמידים בישראל. מספר המורים החדשים שייקלטו בחינוך הממלכתי-יהודי יסתכם, בהתאם, ב-1,070 בלבד[2] (ירידה של כ- 55% לעומת הנתון המקביל ב-2005). רוב המורים שייקלטו בשנים הבאות יילמדו בחינוך החרדי ובחינוך הערבי. בשנת 2012, ייקלטו בחינוך הממלכתי-הדתי 571 עובדי הוראה, בחרדי 1,552 ובערבי 2,513 (קשתי, 2007, עמ' 7). משמעות הירידה בהיקף כוח ההוראה בחינוך הממלכתי היהודי הנה שהמכללות יידרשו להכשיר פחות מורים יהודים. מכאן, שהסטודנטים הערבים יהפכו להיות קהל הצרכנים העיקרי בעזרתו יתמלאו מכסות התלמידים במכללות היהודיות-הממלכתיות. מכסות אלו הן, כאמור, הבסיס לחישוב התקציבים המועברים למכללות מטעם משרד החינוך. לפי התחזית הנ"ל, המכללות בחינוך העברי לא יוכלו להתקיים ולתחזק את עצמן במתכונתן הנוכחית ללא גיוס סטודנטים ערבים לשורותיהן.

למרות המספרים ההולכים וגדלים והתחזיות שתיארנו לעיל בנוגע לסטודנטים הערבים בחינוך העברי, המכללות בחינוך העברי ממשיכות בגיוס סטודנטים ערבים לשורותיהן ולשורות המסלולים הייחודיים לערבים שבהן. גיוס הסטודנטים הערבים נעשה תוך התעלמות משיעורי האבטלה הגבוהים בקרב בוגרי

2. לפי אותה הערכה, ב-2007 נקלטו בחינוך הממלכתי היהודי 1,888 עובדי הוראה, בממלכתי דתי - 794, בחרדי - 1,326, ובערבי - 2,214.

החינוך וההוראה הערביים ולמרות הידיעה שמערכת החינוך הערבי אינה יכולה לקלוט את הבוגרים. בנוסף לכך, כאשר ההכשרה של פרחי ההוראה הערבים נעשית מחוץ למסלולים היחודיים, הכשרה זו מתבצעת באופן דומה למדי להכשרת פרחי ההוראה היהודיים. בכך מתעלמות המכללות מן העובדה כי פרח ההוראה הערבי אמור עם סיום הכשרתו להיקלט במערכת החינוך הערבית, שהיא בעלת מאפיינים ייחודיים אליהם לא התוודע באופן מספק במהלך הכשרתו.

גם כאשר היא נעשית במסגרת מסלולים מיוחדים ותכניות ייעודיות לסטודנטים ערבים, ההכשרה במכללות האלה מתבצעת תוך בידול הסטודנטים הערבים ומבלי שנוכחותם הלאומית והתרבותית תשפיע באופן משמעותי על עיצוב המרחב הציבורי (שילוט בערבית; קריאת אולמות ופינות על שם אנשי הגות, מדע וספרות ערבים; הפצת עלונים ודפי הסבר בערבית; שירותי מזכירות ומנהלה בערבית; ספריות בשפה הערבית; שירותי יעוץ מותאמים תרבותית; פעילות סטודנטיאלית אותנטית וכו׳) והמרחב הפדגוגי (תכניות הלימוד והקורסים הניתנים הן לסטודנטים הערבים והן לסטודנטים היהודים ביחד ולחוד; קליטת מרצים ומדריכים פדגוגים ערבים כמרצים קבועים; עידוד יזמות וחדשנות בתכניות עם הסטודנטים הערבים; חיזוק העבודה הקהילתית והחברתית בבתי הספר הערבים; פיתוח קשרים מקצועיים עם מחלקות חינוך ורווחה בישובים הערבים הסמוכים; קיום השתלמויות ייעודיות לכוח ההוראה הערבי; פיתוח חומרים ותכניות למידה בערבית; עידוד פעילות מחקרית בשפה הערבית בקרב המרצים וכו׳).

מעמד משפטי

הכשרת המורים בישראל נעשית במסגרת מוסדות מסוגים שונים: מכללות אקדמיות בזרם הממלכתי (המכללות האקדמיות לחינוך הערבי פועלות במסגרת הפיקוח הממלכתי); מכללות אקדמיות בזרם הממלכתי-דתי; מכללות לא-אקדמיות בזרם הממלכתי-דתי; סמינרים חרדיים;[3] ואוניברסיטאות. כל המוסדות האלו, מלבד האוניברסיטאות, פועלים בפיקוח ובתקצוב ישיר של האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך. הפיקוח על המסלולים להכשרת מורים באוניברסיטאות נתון באופן בלעדי בידי המועצה להשכלה גבוהה ואינו מצוי באחריותו של משרד החינוך.

סעיף 27 לחוק המועצה להשכלה גבוהה, התשי״ח-1958 קובע כי ״הוראות חוק זה יחולו גם על המדינה, אולם סעיפים 14, 15, 17 ו-17א לא יחולו על מוסד להכשרת עובדי חינוך שהיא מקיימת״.[4] הסעיפים הנדונים 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 לפי אותן אמות המידה על פיהן מתוקצבים

3. יש לציין כי 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״.

4. חוק המועצה להשכלה גבוהה, התשי״ח -1958.

המוסדות להשכלה גבוהה (ואן גלדר, 2004), אלא שהמוסדות להכשרת מורים אף אינם עצמאיים בקביעת תכניות הלימודים והמחקר שלהם. החוק מנציח את תלותם של מוסדות ההכשרה בפיקוח של משרד החינוך ובסדר היום שלו. מצב זה גרם לכך שהמכללות לחינוך התקשו לגייס סגל ברמה אקדמית גבוהה (שכן תנאי העבודה של אנשי הסגל שלהן לא תאמו את אלה של שאר המוסדות להשכלה גבוהה), לפתח ניהול אקדמי עצמאי ולהתפתח לכיוונים חדשים. בהקשר הזה, הנפגעות העיקריות מהדרת המכללות להכשרת מורים ממערכת ההשכלה הגבוהה הן המכללות הערביות. בצל הפיקוח של משרד החינוך מתקשות המכללות הללו לפתח ייחודיות תרבותית ולהתנהל בצורה עצמאית ובאופן שיבטא את הייחוד הלאומי והתרבותי של פרחי ההוראה שבהן[5]. בהעדר שותפות משמעותית של המיעוט הערבי ושל מנהיגותו החינוכית והציבורית בקביעת המדיניות ובקבלת ההחלטות במשרד החינוך, החוק הנ״ל בעצם מחזק את תלותם של המוסדות המכשירים מורים ערבים במשרד החינוך ובאג נדה על פיה מכשירים מורים יהודים[6]. מצב זה מעצים את

5. למשל, פתיחה או סגירה של מסלול או התמחות תיעשה באישור האגף להכשרת עובדי הוראה (משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה, 2006).

6. ראה למשל חוזר של ד״ר שרה זיו, מנהלת האגף להכשרת עובדי הוראה, מה-22 באפריל 2007 שכותרתו ״מערכת החינוך חוגגת 60 שנה לישראל: השווה והשונה ואיך נשנה״, בו היא מודיעה לכל ראשי המכללות לחינוך ומנהלי הסמינרים למורים שבשנת הלימודים תשס״ח (2007/8) תציין מערכת החינוך 60 שנה למדינת ישראל ושהכשרת המורים בישראל נרתמת לנושא ומבקשת להציע פעילויות מתאימות. ד״ר זיו מבקשת שכל מכללה תקים צוות היגוי לנושא, שיבחן דרכים ליישומו. ראה חוזר של משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2007). **מערכת החינוך חוגגת 60 שנה לישראל ״השווה והשונה ואיך נשנה״**. אוחזר ב 11.07.09. מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/60ShanaLemdinatIsrael.htm

יכולתו של המשרד לשלוט בחינוך הערבי, לא רק דרך המערכת הבית ספרית אלא גם דרך מערכת ההכשרה.

על-פי אותו סעיף 27 לחוק, תקצוב המוסדות להכשרת עובדי הוראה לא ייעשה לפי אמות המידה המשמשות לתקצוב המוסדות להשכלה גבוהה. תקציבי התמיכות למוסדות ההכשרה מחולקים בידי האגף להכשרת מורים במשרד החינוך, שהוא הגוף המפקח הישיר מטעם המדינה על מוסדות אלו. לימוד בהתאם לתוכנית לימודים שאושרה במשרד החינוך היא תנאי לקבלת תקצוב. כל מכללה המבקשת לפתוח תוכנית לימודים חדשה ולקבל עבורה תקצוב ממשרד החינוך, צריכה להפנות בקשה רשמית לאגף להכשרת עובדי הוראה. לאחר אישורה במשרד החינוך, מועברת התוכנית לאישורה של המועצה להשכלה גבוהה, שפיקוחה על המוסדות להכשרת מורים מוגבל לתכנים האקדמיים בלבד. זאת, בניגוד לאוניברסיטאות, שם הפיקוח של המועצה להשכלה גבוהה חל גם על התקציב והניהול.

תקצוב

תקצוב המוסדות להכשרת מורים נעשה על פי קריטריונים המתפרסמים ב"רשומות" והוא הבסיס לפעילות המוסדות, לצד שכר הלימוד המשולם בידי פרחי ההוראה והתרומות שכל מוסד מצליח לגייס. הפרמטר העיקרי לתקצוב המוסדות הוא מספר התלמידים הלומדים בהם ומכסת התלמידים שאושרה להם לשנת הלימודים הבאה. פרמטרים נוספים הנלקחים בחשבון הם צורכי המוסד, אופיו והתוכניות הנלמדות בו. באשר לקביעת

מכסות התלמידים, הגורם המשמעותי ביותר בתקצוב המוסדות הוא מספר התלמידים הלומדים בהם. עובדה זו חשובה משני טעמים: ראשית, משום שלפי מספר התלמידים נקבעות רוב התמיכות המועברות ממשרד החינוך למוסדות; ושנית, משום שגם שכר הלימוד הוא מרכיב משמעותי בתקציב המוסדות וצמצום מספר התלמידים מוביל כמובן לצמצום הכנסות המכללה משכר לימוד.

האגף להכשרת עובדי הוראה מתקצב את המוסדות בהתאם למכסת התלמידים שנקבעה להם, אולם על פי רוב מספר התלמידים המתקבלים למוסדות גבוה בכ-10% מהמכסה; התלמידים "העודפים" ממומנים על ידי המוסדות (ואן גלדר, 2003). הסיבה הרשמית לעודף זה של סטודנטים הוא הצורך להתחשב בעזיבה טבעית צפויה של חלק מהתלמידים. אולם, עודף גדול זה (10%) של סטודנטים מתקבל לרוב ללא קריטריוני קבלה ברורים ומגדיל את העומס על הכיתות ועל מקומות ההכשרה. אין אומדן רשמי של היקף התופעה בחינוך הערבי, אך לדעתי ההיקף שלה גדול מ-10%. משיחות לא רשמיות עם מקבלי החלטות במכללות הערביות עולה שהיקפה יכול להגיע לעיתים ל-25 עד 30%. הדבר גורם לצפיפות רבה בכיתות, מגדיל את מספר התלמידים המודרכים על ידי כל מדריך פדגוגי ויוצר עומס רב על בתי הספר הערביים בבואם לספק מקומות להתנסות מעשית ומאוחר יותר לתעסוקה סדירה. כאן המקום לציין שמשרד החינוך מספק גושפנקה רשמית למדיניות "הקבלה העודפת" של הסטודנטים הערבים בחינוך העברי והערבי כאחד. על פי הנחיות של האגף להכשרת עובדי הוראה

במשרד החינודסך כל החריגויות בכל מסלול ובכל התמחות לא יעלה על 20%[7] מכלל הלומדים בו (האגף להכשרת עובדי הוראה, 2008 א, עמ 23)[8].

ואן גלדר (2003), בנייר עמדה של מרכז המידע והמחקר של הכנסת, קובע שאין קריטריונים ברורים לחלוקת מכסת התלמידים הכללית בין המוסדות. לטענתו, הנתון המשפיע ביותר על החלוקה הוא המסורת. מכאן שהמשתנים המשפיעים ביותר על חלוקת המכסה הם הוותק והגודל: מוסדות ותיקים וגדולים יקבלו מכסה גדולה יותר ואילו מוסדות חדשים, או קטנים יחסית, יקבלו מכסה קטנה, המותאמת ליכולת הקליטה הנוכחית שלהם. החלוקה מתבססת על אומדנים כגון גודל המוסד וגודל השטח העומד לרשותו, מספר כיתות הלימוד, גודל הסגל האקדמי וכדומה.

העדר קריטריונים ברורים לחלוקת מכסת התלמידים הכללית בין

7. פירוט מכסות החריגים: דחיית בגרות (חסר מקצוע בגרות אחד בלבד)-10%; מועמדים בני שלושים ומעלה חסרי תעודת בגרות - 10%. הנחיות האגף קובעות שסך כל החריגויות בכל מסלול ובכל התמחות לא יעלה על 20% מכלל הלומדים בהם. ראה חוזר של משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2008 א). ***מינהל לומדים: קבלת המועמדים ללימודים סדירים***. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/398A4931-B365-489A-91FF-9E618D201B23/12320/3.pdf

8. בשנת 2009, בחוזר היערכות לשנה״ל תש״ע, נקבע שקליטת לומדים מעל ל ־10% ממכסת התקן וממבנה התקן המאושר מחייבת דיון מקדמי באגף. למען הסר ספק לא תינתן תוספת תקן לגידול זה. נקבע גם ש מכסת הקליטה של הלומדים הסדירים בכל המכללות האקדמיות לשנתון א׳ בשנה״ל תש״ע תהיה 4,500 לומדים. ראה חוזר של משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2009 א). **חוזר היערכות לשנה״ל תש״ע (למגזר הממלכתי והממ״ד).** אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/hearchut90-10.htm

המוסדות אינו מיטיב עם המכללות הערביות. בהשוואה למכללות היהודיות, לרוב המכללות הערביות יש ותק קצר וקיבולת מצומצמת מבחינת המשאבים הפיזיים והארגוניים. בהקשר הזה, משרד החינוך מסתפק בקריטריונים עמומים אשר ניכרים במדיניות האגף להכשרת עובדי הוראה בכל הנוגע להקצאת מכסות. על פי התבחינים להקצבות של האגף, תהיה "הקצאת מכסות לומדים סדירים ולומדי המשך על פי צרכי מערכת ההכשרה, כנגזרת מצרכי מערכת החינוך"... "הקצאת מכסות על פי עמידה בתנאי הקבלה ויכולת קליטת לומדים של המוסד" (האגף להכשרת עובדי הוראה, 2006, עמ' 3). האגף אינו מבהיר מה הם הצרכים, מי קובע אותם ומה מידת שיתופם של נציגי מערכת החינוך הערבית בתהליך הזה. נראה שהניזוקות העיקריות מהיות מוסדות ההכשרה נתונים לפיקוחו הישיר של משרד החינוך ומאי הכפפת תקצובם לאמות מידה שוויוניות כמקובל בשאר המוסדות להשכלה גבוהה, הן המכללות בחינוך הערבי[9].

9. חשוב לציין שההקצבות למוסדות ההכשרה הן על-פי תבחינים, כפי שהם מתפרסמים ב"רשומות": שכר מורים; אימוני הוראה - שכר מאמנים; חונכות בהוראה שנה ד' - סטאז'; השלמת שכ"ל בסמינרים; הוצאות מינהליות-השתתפות; מיחשוב הצטיידות ומעבדות מדעיות בסמינרים; ומענקים לסטודנטים- סל חיזוקים אקדמי. עולה שבהקצבות הנ"ל, גם לא בנושאים המתוקצבים, לא קיימת התייחסות ספציפית לצרכים הייחודיים של מערך ההכשרה של המורים הערבים ושל המכללות והמסלולים הפועלים בו. ראה חוזר של משרה החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2009 ב). ***התקציב המוסדי לשנת הלימודים תש"ע (לשנים 2009-2010), תקציב ספטמבר-דצמבר 2009 וינואר-אוגוסט 2010***. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/TakzivMosadi2009-2010.htm

לקראת מדיניות חדשה בהכשרת המורים הערבים בישראל

הדיון במדיניות הכשרת מורים ערבים בישראל חייב לעסוק בשתי שאלות יסוד: (א) מי צריך להכשיר את המורים הערבים? ו-(ב) כיצד אמורה להתבצע ולהתנהל הכשרתם? הדיון בשאלות אלה מהווה חלק אינטגראלי מהדיון בכלל מערכת הכשרת המורים בישראל וגם מהדיון במעמדה של מערכת החינוך הערבית. יחד עם זאת, אסור לנתק את המכללות הערביות מהאתגרים הכללים והמערכתיים שבפניהם ניצבת כלל מערכת הכשרת המורים בישראל. העברת המכללות האקדמיות לחינוך לתקצוב ות״ת (הועדה לתכנון ולתקצוב של המועצה להשכלה גבוהה) והכפפתן לכללי עבודה וקידום כנדרש במכללות האקדמיות האחרות (ביטול סעיף 27 לחוק המל״ג), הוא לדוגמא אינטרס משותף של כלל המערכת שהגשמתו ייטיב בסופו של דבר את מצבן של המכללות הערביות. המשך הכפפת הכשרת המורים הערבים לפיקוח של משרד החינוך ישמר את תלותן של המכללות הערביות באג׳נדה של פיתוח המורה היהודי בחינוך הממלכתי העברי בעוד שהמעבר למל״ג יאפשר למכללות הערביות לפתח אג׳נדה עצמאית ולקבל את תקציביהן בשקיפות ועל פי אמות מידה שוויוניות יותר. המעבר גם יחייב את המכללות הערביות לאמץ סטנדרטים ברורים יותר וגבוהים יותר בכל הקשור לתכניות הלימודים ולהעסקת סגל אקדמאי.

יחד עם זאת, דרושה מדיניות ייחודית להכשרת המורים הערבים. השינוי הדרוש במדיניות הקיימת נוגע בשלושה מישורים

מרכזיים: מישור השוויון, מישור השותפות ומישור ההכרה בייחוד הלאומי והתרבותי.

במישור השוויון קיים צורך מיידי בהשוואת התנאים בין המכללות בחינוך הערבי לבין המכללות בחינוך העברי - במספר התלמידים בכיתות, ביחס בין מספר התלמידים למספר המדריכים הפדגוגיים, במספר המשרות ביחס למספר התלמידים וכד'. דרושה, בהקשר הזה, מדיניות של העדפה מתקנת לצורך סגירת הפערים הקיימים בתשומות ובתפוקות בין המכללות להוראה בחינוך הערבי ואלו של החינוך העברי. במישור השותפות יש צורך מיידי בהגברת מעורבותה של החברה הערבית - דרך מוסדותיה הייצוגיים, ארגוני החברה האזרחית, השלטון המקומי ומומחים ערבים מהאקדמיה - בעיצוב המדיניות ובקבלת ההחלטות הנוגעות להכשרת המורים הערבים, הן במשרד החינוך והן במועצה להשכלה גבוהה.

פיתוח מדיניות במישור השלישי - מישור הייחוד התרבותי והחינוכי של המכללות בחינוך הערבי - נוגע בשתי סוגיות. הראשונה היא אופייה של העצמאות המערכתית והפדגוגית הנדרשת לשם קיום מערך הכשרה ייחודי, מבחינה תרבותית ולאומית, עבור החברה הערבית בישראל. סוגיה זאת קשורה באופן עקרוני בסוגיית הזכויות הקיבוצית הנובעות מהשונות הקבוצתית של המיעוט הפלסטיני בישראל כמיעוט ילידי: זכויות לייצוג הולם, לניהול עצמי ולאוטונומיה תרבותית בחינוך. בהקשר של הכשרת מורים, הזכויות הנ"ל מתבטאות בתביעה ליהנות ממימון ציבורי מלא להכשרת מורים אוטונומית, ההולמת את תרבותו של המיעוט הערבי והמנוהלת על ידו ובשפתו, גם ברמת

השטח וגם ברמת המטה. הסוגיה השנייה היא רוחב השונות שבין קבוצת המכללות בחינוך הערבי לבין קבוצת המכללות שבחינוך העברי ועומק השונות בתוך קבוצת המכללות שבחינוך הערבי. יש לגבש מדיניות אשר תאפשר ייחודיות תרבותית וחינוכית במכללות הערביות ובד בבד תקדם את הפלורליזם החינוכי במסגרתן וביניהן. הדיון בשתי הסוגיות הנ״ל הוא מורכב ונגזר ישירות מהדיון העקרוני במעמדו של המיעוט הערבי בישראל ובזכויותיו. מבלי להמעיט בחשיבותו וקדימותו של הדיון העקרוני הזה, אפרט להלן מספר צעדי ביניים לקידום הפן הרב-תרבותי של המדיניות החינוכית הקיימת בהקשר להכשרת מורים ערבים בישראל.

צעדים ברמה הממשלתית (משרד החינוך)

- גיבוש מדיניות הכשרה ייחודית להכשרת המורים הערבים, אשר תבהיר את מטרות הכשרת המורה הערבי תוך שיתוף המנהיגות החינוכית הערבית וארגוני החברה האזרחית.
- קביעת קריטריונים ברורים לחלוקת מכסות התלמידים לצורכי תקצוב בין המכללות. בהקשר הזה, אנו ממליצים של קביעת תקציבים ייעודיים להכשרת מורים ערבים, לסגירת פערים ולפיתוח מענים מקצועיים לצרכים הייחודיים של המכללות והמסלולים הערביים.
- נקיטת מדיניות שתאפשר התמודדות יותר אפקטיבית עם תופעת האבטלה בקרב הבוגרים הערבים של המכללות להוראה. לשם כך, יש לחשב את המכסות המאושרות למכללות בחינוך הערבי ולמסלולים הייחודיים לסטודנטים

הערבים במכללות של החינוך העברי בהתבסס על התחזיות לכוח ההוראה שיידרש בחינוך הערבי בשנים הבאות ועל מספר המורים המובטלים הקיימים כיום והמבקשים להשתלב בכוח ההוראה, ולקיים מדיניות קבלה בהתאם לכך. כמו כן, יש לצמצם עד למינימום את הקבלה העודפת של תלמידים שלא במסגרת המכסות המאושרות על ידי משרד החינוך. בהקשר הזה, על משרד החינוך לצמצם עד למינימום (5% במקום 10% כיום) את היקף החריגות המאושרות על ידו. כאן המקום לציין, שנדרשת שקיפות רבה יותר ובהירות חדה יותר באשר להיקף החריגות המאושר לכל מכללה ותהליך אישור חריגות אלו.

- חיזוק השימוש בשפה הערבית ברמה של המטה של משרד החינוך ושילוב כוח אדם ערבי רב יותר באגף להכשרת עובדי הוראה, לרבות שילוב נציגים ערבים בהנהלת האגף ובבית הספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (מכון מופ"ת)[10].

10. באגף להכשרת עובדי הוראה ישנם שני עובדים ערבים מתוך כ-41 עובדים. ראה פירוט באתר האגף לעובדי הוראה משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2008 ב). בעלי תפקידים: הנהלה, תפקידים וסגל. אוחזר ב-16.3.08. מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/BaaleyTafkidim/
בית הספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובד חינוך והוראה במכללות (מופ"ת) לא מעסיק מרצים או פקידים ערבים. הנוכחות הערבית במקום מסתכמת בנוכחות מורי המורים הערבים כלומדים בקורסים השונים (אך לא כמרצים או כעובדים) ובייצוג בהנהלה הציבורית של המכון. ראה את רשימות השמות של הפורום האקדמי המורחב ושל הסגל המינהלי באתר מכון מופ"ת. בית הספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובד חינוך והוראה במכללות (מופ"ת). (2009). מי אנחנו. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך: http://www.mofet.macam.ac.il/us.asp

- לשקול איחוד, ואף סגירה, של חלק מהמסלולים הייחודיים לסטודנטים הערבים בחלק מהמכללות של החינוך העברי. קיומם, למשל, של ארבעה מסלולים למורים בדואים בתוך מכללות השייכות לחינוך העברי הממלכתי נראה לנו לא מוצדק ולא אפקטיבי. לדעתנו, ניתן לאחד חלק מהמסלולים אל תוך שתי המכללות הערביות הקיימות בחיפה ובסח נין ולאחד חלק אחר אל תוך מכללה חדשה שתוקם באזור הנגב. לאור הנתונים המדאיגים על מערכת החינוך בישובים הערבים הבדואיים, פתיחת עוד מכללה בדרום תאפשר מכוונות פדגוגית יותר ממוקדת לבעיות הקיימות בישובים הבדווים בדרום ובערים המעורבות במרכז, תאפשר קליטת אקדמאים ערבים רבים יותר כמרצים באותה מכללה ותעודד את התחרות בין המכללות להכשרת עובדי הוראה על בסיס של ייחוד פדגוגי ומכוונות ערכית לנושאים חברתיים. בהקשר הזה, חשוב לייעד את המכללה החדשה לכלל הסטודנטים הערבים, ולא רק לסטודנטים הערבים הבדואים. כמו כן, אנו ממליצים לשקול את האפשרות לאחד את המסלול למורים דרוזים במכללה לחינוך על שם א. ד. גורדון בחיפה אל תוך המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה ו/או מכללת סכ'נין להכשרת עובדי הוראה.
- הקמת פורום משותף וקבוע לנציגי המכללות הערביות, המסלולים הייחודיים במכללות העבריות, האגף להכשרת עובדי הוראה, המועצה להשכלה גבוהה וארגוני החברה האזרחית הערבית. מטרת הפורום תהיה לדון באופן שיטתי

ועקבי בסוגיות ערכיות ובבעיות משותפות בהכשרת מורים ערבים.

צעדים ברמת המכללות בחינוך הערבי

- חיזוק המנהיגות המקצועית של המכללות הערביות וקידום תהליכי הוראה וניהול איכותיים. חשוב גם להגביר את התיאום ושיתוף הפעולה בין המכללות הערביות על ידי הקמת פורומים מקצועיים משותפים (כמו למשל פורום לרכזים האקדמיים, פורום לראשי ועדי ההוראה וכו׳).
- עידוד כתיבה, במקור וישירות בשפה הערבית, של נוהלים, ידיעונים, מחקרים, ניירות עמדה, תכניות הלימודים, ספרי לימוד, סילבוסים ועזרי ההוראה.
- הקשחת תנאי הקבלה בשפה הערבית. כיום, המועמדים ללימודים במכללות ובמסלולים של המגזר הערבי נדרשים להיות בעלי ציון 70 לפחות בשפה הערבית בתעודת הבגרות (3 יחידות לימוד לפחות)[11]. כשלב ראשון, אנו ממליצים להעלות את רף הקבלה לציון 80 לפחות בתעודת הבגרות (3 יחידות לימוד לפחות). בשלב שני, אנו ממליצים לחייב ציון 80 ולימוד 4 יחידות בגרות

11. ראה חוזר של משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2008 ג). קבלת מועמדים ללימודים סדירים והנחיות למינהל לומדים במכללות להכשרת עובדי הוראה לשנת הלימודים תשס״ט. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/MivchanPsichometri2009.htm

לפחות, על מנת להתקבל להכשרה להוראה.

- בנוסף לפיתוח ייחודיות תרבותית ולאומית, דרוש גם פיתוח של ייחוד מגדרי. העובדה שמרבית פרחי ההוראה הערביים הם נשים מתבגרות, המתמודדות עם בעיות ייחודיות של התבגרות, אמהות ומסורתיות מחייבת חשיבה מחודשת לגבי התפקידים וההשלכות של נושא המגדר בהכשרת המורים הערביים. כמו כן, יש לחזק ולמסד לימודי נשים ומגדר בתכניות הלימודים ולספק סדנאות שיאפשרו למידה משמעותית של נושאים הקשורים בהשלכות הזהות המגדרית על חייהן והכשרתן של המתכשרות הערביות.
- מאחר והלימודים בחטיבות העליונות של מערכת החינוך הערבי אינם מכינים את הבוגרים כראוי לקראת התנסות אקדמית, יש לשפר את מוכנותם האקדמית והחברתית של פרחי ההוראה הערביים ללימודים במכללות באמצעות תכניות ייחודיות.
- פיתוח תכניות וקורסים סביב תכנים חדשים ובוני זהות אזרחית-לאומית יציבה, פתוחה וביקורתית, אשר יסייעו לסטודנטים הערבים להכיר את מורשתו התרבותית וההיסטורית של העם הפלסטיני ולהתמודד במערכת הבית ספרית עם הבעיות החברתיות מהן סובלת החברה הערבית: עוני ומצוקה, אלימות, אבטלה הפרטה וכו'.
- עידוד הפלורליזם החינוכי והרעיוני בין המכללות הערביות באמצעות מתן אפשרות לפתח מודלים שונים

של הכשרה ושל עבודה מעשית בשדה, גיבוש אני-מאמין מכללתי ממוקד ופיתוח התמחויות ייחודיות לכל מכללה.

- חיזוק הקשר בין המכללות הערביות וכוח ההוראה בשדה על ידי תכניות לפיתוח מקצועי.
- חיזוק הפעילות הקהילתית של מוסדות ההכשרה השונים והגברת שיתופי הפעולה בין המכללות ובין מחלקות החינוך והרווחה ברשויות המקומיות, המתנ״סים ומוסדות הנוער השונים. כמו כן, יש לפעול לחיזוק הקשר בין מוסדות ההכשרה וארגוני החברה האזרחית.
- משיכת מועמדים איכותיים לתפקידי מורי מורים ומדריכים פדגוגים במכללות בחינוך הערבי. במיוחד, חשוב לטפל במחסור במורי מורים בעלי תואר שלישי בלימודי חינוך והוראה ומורי מורים המומחים בהדרכה פדגוגית.
- פיתוח פעילות סטודנטיאלית עצמאית לסטודנטים הערבים במוסדות ההכשרה השונים, לרבות הקמת וועדי סטודנטים ערבים בדומה לאוניברסיטאות.

צעדים ברמת המכללות בחינוך העברי

- לשפר את המוכנות הרב-תרבותית של המכללות של החינוך העברי, בין היתר על ידי קליטת מספר רב יותר של מרצים קבועים ערבים ושל עובדים ערבים לסגל

המינהלי והטכני.

- התאמת השירותים הניתנים לסטודנטים הערבים לשונות התרבותית והלשונית שלהם.
- להנכיח את השפה הערבית במרחב הציבורי של המכללות.
- לאפשר פעילות של ועדי סטודנטים ערבים.
- לפתח קורסים ותכניות לימוד להכרת המיעוט הערבי בישראל, תרבותו והסוגיות המעסיקות אותו, לא רק עבור הסטודנטים הערבים אלא גם עבור הסטודנטים היהודים באותן מכללות.

المراجع | ביבליוגרפיה | Bibliography

أبو حنا، ح. (2005). ***طلائع النهضة في فلسطين (خريجو المدارس الروسية)، 1862-1914*** . بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

أبو عصبة، خ. (2006). ***جهاز التعليم في إسرائيل – البنية المضامين، التيارات وأساليب العمل***. رام الّله: مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الاسرائيلية.

الحاج، م. (2006). ***التعليم الفلسطيني في إسرائيل، بين السيطرة وثقافة الصمت***. بيروت: مركز دراسات الاتحاد العربي.

بانوراما. (10\09\2008). الوزيرة تمير: لا ترسلوا ابناءكم لتعلم مهنة التدريس. ***موقع بانيت وصحيفة بانوراما***. استعيد بتاريخ 12\07\2009 من:

http://www.panet.co.il/online/articles/1/2/S-145261,1,2.html

فتيحة، أ. (2002). تجربة العمل الجماهيري التطوعي وأثرها في المعلمين الجدد، ***الكرمة***. 3، ص.42-27

مصطفى، م. (2002). ***الحركة الطلابية العربية في الجامعات الاسرائيلية***. ام الفحم: مركز الدراسات المعاصرة.

نشوان، ج. (2003). ***التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينيه***. رام الّله: دار المناره.

אבו- עסבה, ח'. (2007). ***חינוך ערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי***.

ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אלחאג', מ. (1995). ***המורה הערבי בישראל: מעמד, שאלות וציפיות***. אוניברסיטת חיפה: מרכז לחקר החינוך.

אושרת, צ. (2000). מכללה להכשרת מורים יהודים ודרוזים כמסגרת חברתית משותפת. ***דפים***, 30, 34-49.

אריאב, ת . (2006). *החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים* ***מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל***" - דו"ח ועדת אריאב. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

בית הספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובד חינוך והוראה במכללות (מופ"ת) .(2009). ***מי אנחנו***. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

http://www.mofet.macam.ac.il/us.asp

גרא, ר. (2005). אי שוויון תעסוקתי בין ערבים ליהודים משכילים בשוק העבודה בישראל. בתוך ע חידר (עורך), ***ספר החברה הערבית בישראל*** (עמ' 22-236). ירושלים: מכון ון-ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2008). ***שנתון סטטיסטי לישראל 2008 - מספר 59***. ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.(2007). ***תחזית תלמידים למערכת החינוך 2006 - 2012***. ירושלים. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

http://www.cbs.gov.il/publications/education/tahazit/tahaziot_talmidim2012.pdf

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2006). ***שנתון סטטיסטי לישראל 2006- מספר 57***. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

http://www.cbs.gov.il/shnaton57/download/st08_41.xls

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2005א). ***הודעה לעיתונות: תלמידים ומקבלי תואר ראשון במוסדות להכשרת עובדי הוראה, תשס"ג***. ירושלים. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

http://www.cbs.gov.il/publications/teacher_stud03/teacher_stud_h.htm

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2005 ב). ***שנתון סטטיסטי לישראל 2005- מספר 56***. ירושלים.

ואן גלדר, א. (2004). ***תקצוב המוסדות להכשרת מורים***. ירושלים: הכנסת. עמ 2. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

http://www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m00723.doc

ואן גלדר, א. (2003). ***הכשרת מורים בישראל: מבנה תוכניות הלימוד במוסדות להכשרת מורים***. ירושלים: הכנסת. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m00712.doc

וורגן, י. (2007). ***שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך***. ירושלים: הכנסת. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

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

וורגן, י. (2006). ***נתונים על כוחות ההוראה במערכת החינוך, לוח 3.1, ע 7***. ירושלים: הכנסת. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01364.doc

ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי.(2006). ***עיקרי הפערים בהקצאת משאבים בין החינוך העברי והערבי, הבדוי והדרוזי***. נייר עבודה משותף עם משרד החינוך ומרכז השלטון המקומי. נצרת.

המועצה להשכלה גבוהה.(2006). ***דו"ח ות"ת מס 31/32 לשנים תשס"ד-תשס"ה. פרק 3***. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך:

http://www.che.org.il/download/files/chap-3.pdf

כפיר, ד., פרסקו, ב., נאסר, פ., וארנון, ר .(1996). ההשתלבות בעבודה של בוגי עשרה מחזורים של ההכשרה להוראה במכללת צבית ברל. ***דפים***, 22, 70-54.

משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2009 א). חוזר היערכות לשנה"ל תש"ע (למגזר הממלכתי והממ"ד). אוחזר בתאריך 12\07\2009

מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/hearchut90-10.htm

משרה החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2009 ב). ***התקציב המוסדי לשנת הלימודים תש"ע (לשנים 2009-2010), תקציב ספטמבר - דצמבר 2009 וינואר-אוגוסט 2010***. אוחזר בתאריך 2009\07\12
מתוך
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/TakzivMosadi2009-2010.htm

משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2008 א). ***מינהל לומדים: קבלת המועמדים ללימודים סדירים***. אוחזר בתאריך 09\07\12
מתוך:
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/398A4931-B365-489A-91FF-9E618D201B23/12320/3.pdf

משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2008 ב). ***בעלי תפקידים: הנהלה, תפקידים וסגל***. אוחזר בתאריך 09\07\12 מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/BaaleyTafkidim/

משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2008 ג). ***קבלת מועמדים ללימודים סדירים והנחיות למינהל לומדים במכללות להכשרת עובדי הוראה לשנת הלימודים תשס"ט***. אוחזר בתאריך 2009\07\12
מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/MivchanPsichometri2009.htm

משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2007). ***מערכת החינוך חוגגת 60 שנה לישראל "השווה והשונה ואיך נשנה"***. אוחזר בתאריך 2009\07\12 מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/60ShanaLemdinatIsrael.htm

משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2006). ***תבחינים להקצבות האגף להכשרת עובדי הוראה***. אוחזר בתאריך 12\07\2009 מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHoraa/Hozrim/TvchinimLehakzavot.htm

נאסר, פ. (2001) על הקשר בין מאפייניים קוגנטיביים ואפקטיבים של סטודנטים להוראה ובים ההישגים שלהם בסטטיסטיקה. ***דפים***, 33, 134-150.

עואד, י. (2008). ***ייצוג האזרחים הערבים במערכת ההשכלה הגבוהה 2008,*** דו"ח. עמותת סיכוי לשוויון אזרחי.

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

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

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

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

קשתי, א. (2007). עד 2012: כל תלמיד שלישי-במוסד חרדי. ***הארץ***. יום ראשון , 8 ביולי 2007, עמ 7. אוחזר בתאריך 24\2\2008 מ:

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

ריכל, נ. ומור, ע. (2006). פרח הוראה אחר- התנסות ולמידה בעיני סטודנטים להוראה בני תרבויות שונות. ***דפים***,43, 60-103.

שי, ש., אוליצקי, ת., בן שטרית, מ., מירוניצ ב, מ. (2005). ***זכאות ואי-זכאות לתעודת בגרות: ניתוח הישגים של תלמידי בית-ספר תיכון בישראל לפי משתנים דמוגראפיים ובית-ספריים***. ירושלים: מכון ון ליר בירושלים.

שגריר, ל. (2007). ***תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית***. תל-אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת.

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.

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

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

Diab, K., & Mi'ari, M. (2007). Collective identity and readiness for social relations with Jews among Palestinian Arab students at the David Yellin Teacher Training College in Israel. *Intercultural Education*, 18(5), 427-444.

Eilam, B. (2002). "Passing through" a Western-democratic teacher education: The case of Israeli Arab teachers. *Teachers College Record*, 104(8), 1656-1701.

Ezer, H., & Sivan, T. (2005). Good academic writing in Hebrew: The perceptions of pre-service teachers and their instructors. *Assessing Writing*, 10(2), 117-133.

Ezer, H., Millet, S., & Patkin, D. (2005). Voices of multicultural experiences: Personal narratives of three teacher educators. *Teacher Education and Practice*, 18(1), 55-73.

Feinman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustain practice. *Teachers college record*, 10 (6), 1013-1055.

Fischl, D., & Sagy, S. (2005). Beliefs about teaching, teachers and schools among pre-service teachers: The case of Israeli-Bedouin students. Language, *Culture and Curriculum*, 18(1), 59-71.

Fresko, B., & Nasser, F. (2001). Interpreting student ratings: Consultation, instructional modification, and attitude towards course evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 291-305.

Kalekin-Fishman, D. (2005). Trio: Three (auto) biographical voices and issues in curriculum. Language, *Culture and Curriculum*, 18(1), 3-26.

Luwisch, F. (2001). Understanding what goes on in the heart and the mind: Learning about diversity and co-existence through storytelling. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 133-46.

Makkawi, I. (2002) Role conflict and the dilemma of Palestinian teachers in Israel, *Comparative Education*, 38(1), 39-52.

Mari, S. (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.

Mazawi, A. (1994). Teachers' role patterns and the mediation of sociopolitical change: The case Palestinian Arab school teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (4), 497-514.

Nasser, F. M., & Fresko, B. (2003). The contribution of completing degree studies to teachers' professional development in Israel. *Educational Studies*, 29(2-3), 179-193.

OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. The Organization for Economic Cooperation and Development. Retrieved on 11.09.2009

from http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf

Patel, R. & Khamis-Dakwar, R. (2005). An AAC training program for special education teachers: A case study of Palestinian Arab teachers in Israel. *Augmentative and Alternative Communication*, 21 (3), 205 – 217.

Pessate-Schubert, A. (2005). Retelling herstory: To be a female Bedouin teacher differently. *Comparative Education*, 41(3), 247-266.

Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85-105.

Rubin, E., Bar, V., & Cohen, A. (2003). The images of scientists and science among Hebrew- and Arabic- speaking pre-service teachers in Israel. *International Journal of Science Education*, 25(7), 821-845.

Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning*. Paris: UNESCO.

Shamai, S., & Paul-Binyamin, I. (2004). A model of intensity of multicultural relations: The case of teacher training colleges in Israel. *Race Ethnicity and Education*, 7(4), 421-436.

Shoham, E., Shiloah, N., & Kalisman, R. (2003). Arab teachers and holocaust education: Arab teachers study holocaust education in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 609-626.

Tibawi, A. (1956). *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*. London: Luzac&Co.

Tom, A.R. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 373-392), New York: Macmillan.

Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1041-1056.

Villegas-Reimers, E (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO. Retrieved 12.07.2009 from

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf

Wiesen, B. (1997). Traditions versus changing Bedouin attitudes toward Higher Education: How do Bedouin college students perceive their family's attitudes to higher education? *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 2(2), 85-101.

Zeichner, K. & Gore, J. (1990). Teacher socialization. In W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348), New York: Macmillan.

teacher training colleges. For example, we recommend that the Jewish teacher training colleges include in their curricula courses that focus on the Arab minority in Israel, its culture, history, and socio-political status. Moreover, Jewish teacher training colleges should hire more Arab academics and professionals in tenure positions, give Arabic language a more prominent presence in the public spaces of the college, and allow students to form Arab student organizations and committees, as is the case in the universities.

establishment of Arab student committees, as in the universities in Israel.

At the Jewish Teacher Training Colleges Level:

- To unify, or even to close, some of the special tracks and programs for Arab students at some of the Jewish teacher training colleges in Israel. For instance, opening four special tracks for Arab Bedouin teachers within four different Jewish colleges appears unjustified and ineffective. In light of the worrisome data on the deterioration of the education system in Arab-Bedouin communities, policymakers should consider establishing another Arab teacher training college in the Negev area, instead of these special tracks. The opening of another college in this area, where the vast majority of the Arab Bedouin communities are located, would allow a special pedagogical focus on the problems facing the Arab-Bedouin schools and communities.

- To advance and encourage more multicultural practices and pedagogies in the Jewish

recommend that the admissions requirements be raised with regard to the minimum number of units, and the minimum score on the matriculation exam in Arabic, needed to qualify for admission to the Arab colleges.

- To recruit quality and leading academics and professionals for tenure positions in the teacher training positions. In particular, it is important to address the lack of lecturers and training supervisors with PhDs in educational studies who specialize in teacher training. We recommend that the Institute for Curriculum Planning and Teacher Training (MOFET Institute) provide a comprehensive training program for Arab lecturers in the different colleges that are interested in specializing in teacher training mentoring, supervision and coaching at the school level. It is critical to conduct this course in Arabic and in cooperation with leading Arab academics.

- To foster extracurricular and independent student activities for Arab students in the various Arab training colleges, including the

- To strengthen the relationship between the Arab colleges and the Arab workforce in education through providing professional development programs that would meet the needs of the Arab teachers in service. Arab colleges and tracks should establish special centers for continuing education and professional development for Arab teachers.

- To initiate more ongoing projects between teacher training colleges and Arab civil society organizations. We also recommend that these colleges increase their involvement in community work and development, especially in the Arab towns and villages in the vicinity of the teacher training colleges. In this regard, it is critical that these colleges initiate more cooperative projects with the education and welfare departments of the Arab local authorities and the youth and community centers.

- To raise the bar on acceptance into the teacher training institutes. Specifically, we

heritage of the Palestinian people and contribute to their understanding of their status as citizens of Israel. Most importantly, we recommend that Arab colleges and tracks develop new courses and programs that would provide prospective teachers with the needed capabilities and pedagogies to encounter, at the school and community level, the social problems and challenges facing Arab society in Israel: poverty, violence, racism, unemployment, privatization, globalization, gender inequalities, and the like.

- To cultivate diversity among Arab colleges and tracks by encouraging them to develop different pedagogical emphases, distinctive specializations and programs, and various training models in the field. In this context, it is imperative not only that Arab colleges be distinguished from the colleges in Hebrew education, but also that Arab colleges and tracks be differentiated based on characteristics such as their quality of instruction, the programs provided, the quality of student life, ideological orientation, and so on.

within the curricula. The fact that the vast majority of the Arab students in the teacher training institutes are young women requires more gender-oriented practices and pedagogies in the curricula, as well as in student services.

- To improve the academic skills, especially academic writing and ethics, of Arab teaching students. Given that Arab high schools do not equip their graduates with the social and academic skills needed to perform successful in higher education, Arab colleges and special tracks should initiate introductory and orientation programs and workshops before students start their studies.

- To develop new programs and courses that aim at building a stable, open, and critical civil-national identity. Given that there are no specializations or departments in the Arab colleges, or tracks dedicated to civic or social education, it is imperative to develop new programs and courses that will introduce Arab students to the cultural and historical

the Arab colleges, and to empower the senior staff in the Arab colleges and tracks, in order to enhance the quality of the management, student services, and instruction provided. In this context, it is important to increase the coordination and cooperation among Arab colleges and tracks by creating, among other things, joint learning communities and professional forums (e.g., forums and committees for the academic coordinators, heads of departments, counselors, deans, heads of curriculum committees, etc.).

- To encourage the writing and publishing in Arabic of policies, newsletters, research, official letters, curricula, textbooks, syllabi and instructional guides. In this context, we recommend that Arab colleges and tracks adopt a policy according to which students, except those in the Hebrew and English departments, are required to submit their class work and seminar papers in Arabic only.

- To strengthen women and gender studies

- To strengthen the status and use of the Arabic language at the administrative level in the Ministry of Education by, among other things, publishing materials in Arabic, corresponding and communicating with the Arab colleges in Arabic, and hiring more Arab employees to the teacher training division of the Ministry of Education, and to the Institute for Curriculum Planning and Teacher Training (the MOFET Institute).

- To establish a permanent forum in which representatives would convene regularly from Arab colleges, special Arab tracks at Jewish colleges, the Ministry of Education, the Higher Education Council, and Arab civil society organizations. The purpose of this forum would be to create an ongoing dialogue on the major issues and challenges faced by all the participants in the realm of Arab teacher training.

At the Arab Teacher Training Colleges Level:

- To strengthen the professional leadership of

What is more, because the Ministry does not differentiate between Jewish and Arab students in assigning quotas to the Jewish Colleges, when Jewish enrollment declines in these colleges they are eager to accept Arab students in order to reach the quota and maintain the same level of Ministry funding. Thus, policymakers should consider reducing the approved number of Arab students to be enrolled in the Jewish colleges, including the Arab tracks within these colleges.

Meanwhile, the Arab colleges tend to operate on a surplus acceptance policy, allowing 10-30 percent more students than the budget allocation, thereby making a profit off of their tuition, yet packing the classrooms without increasing the number of staff or their salaries. To this end, the Ministry of Education should tighten its supervision over the colleges to prevent over-admission of Arab students, and should alter the procedures and criteria for approving such surplus admissions to be more restrictive and transparent.

amongst recent graduates of teacher training institutes. To this end, policymakers should reconsider the scale of the budget allocations to the Arab teacher colleges and to the Arab special tracks in Jewish teacher colleges, as well as the criteria upon which these allocations are determined, in order to adjust the number of Arab students to accurately reflect the current job market for teachers. These allocations are generally calculated based on the number of enrolled students that the Ministry of Education approves annually to each college (the "quota"); however, the Ministry distributes the budget unequally and disproportionately between the Arab and Hebrew colleges in disregard for of the actual demand for Jewish, and especially Arab, teachers in the workforce. We therefore recommend that policy- and decision-makers incorporate a forecast of the Arab teaching workforce demand and the number of currently unemployed teachers joining the job search pool into a set of new criteria for distributing the quotas and budgets among the various colleges.

oriented to the cultural and social needs of the Arab minority thereof. Such a policy would clarify the objectives of the training of Arab teachers in Israel, outline the particular knowledge, skills, and values that Arab teachers are expected to acquire through their training, and enable them to function as leading and involved professionals in their communities. Furthermore, a policy more sensitive to the collective and cultural rights of the Arab minority in Israel means that such a policy would incorporate suggested ways to facilitate genuine involvement of the Arab leadership and civil society organizations in the policy- and decision- making cycles in teacher training, including in regulatory, funding, and curricular issues. As a first step, we recommend that the Ministry of Education and the Arab civil society organizations, jointly and separately, initiate a process of drafting position papers on this issue.

- To adopt a more effective policy in dealing with the increasing rates of unemployment

autonomy within the state of Israel - we admit that the structures and strategies that should be in place in order to administer a culturally autonomous Arab teacher training program that is part and parcel to a self-administered Arab education system are still unclear, and indeed not yet fully envisioned.. Therefore and for now, the changes and regulations needed to reform Arab teacher training, within the framework of a self-administered, democratic, and state-funded Arab education system in Israel, still need further public discussion and academic research. The second issue deals with the kind of pedagogical and institutional structures and strategies required to differentiate the Arab colleges from the Jewish colleges, and to increase the pedagogical and ideological variations among the Arab colleges themselves. We recommend that policymakers at the Ministry and college levels consider ways to advance pedagogical pluralism among the teacher training colleges. More specific recommendations are provided below.

At the Ministry of Education Level:

- To draft and implement a distinctive policy for Arab teacher training in Israel that is more

and recognition of Arab national and cultural uniqueness. Regarding the first area, equality, a policy of affirmative action is required to bridge the gap between Arab and Jewish teacher colleges with regard to budgets, infrastructures, and the working conditions at the classroom level (e.g., the number of students per class, number of students per training supervisor, and number of instructors in tenure positions). With regard to participation, policymakers should invest more of their efforts in increasing the involvement of Arab society in designing policy and decision-making processes within the Ministry of Education and the Higher Education Council on issues affecting the training of Arab teachers.

The issues related to developing a policy in accordance with the distinctiveness of the Palestinian Arab cultural and national identity are twofold. The first issue deals with the kind of pedagogical and institutional autonomy required to exercise effective influence on how Arab teachers are trained. While this issue is tightly intertwined with the demands raised by the Arab public leadership for collective rights - including cultural and educational

Education Council (HEC) is a common interest shared by all colleges, Arab and Jewish alike. The current situation, in which Arab teacher training institutes are supervised directly by the Ministry of Education, indeed preserves the dependency on, and subordination to, the professional and ideological agenda produced and disseminated through the Ministry. All in all, this agenda primarily focuses on the development of the Jewish teacher in the framework of Hebrew education. The transfer to the HEC's funding and supervision would provide an opportunity to design a more independent agenda for the development of the Arab teacher in Arab colleges and to receive state funding for these colleges in a more egalitarian and transparent manner. Most importantly, this transfer would bind the Arab colleges to clearer and higher standards in terms of curricula and faculty.

This paper advocates for regulating and implementing a distinctive Arab teacher training policy that would provide solutions for the different cultural, linguistic, and social needs of the Arab minority in Israel. Reforming the current policy is needed in three central areas: equality, participation,

leadership, Arab civil society organizations, and representational bodies of the Arab minority in Israel (such as the National Committee for Arab Mayors and the Supreme Follow-Up Committee for Palestinian Arabs in Israel) are genuinely involved in the policy and decision making processes with regard to curricular, budgetary, and administrative matters.

In addressing the second question, policymakers should consider what multicultural strategies would ensure that the language, history, tradition, and narrative of the Arab minority are significantly incorporated and respectfully practiced in the curricula and services provided by teacher training colleges, especially in the Arab teacher training colleges.

That said, this paper does not advocate for considering Arab teacher training separately from the common problems and shared challenges facing teacher training in Israel in general. On the contrary, for instance, the transfer of the all teacher training colleges from being supervised and funded by the Ministry of Education to the auspices of the Higher

1. 400 of these students were enrolled in special classes for Arab students.
2. 700 of these students were enrolled in special classes for Arab students.
3. 970 of these students were enrolled in special classes for Arab students.
4. Beginning in the year 2003/04, the Central Bureau of Statistics (CBS) stopped reporting the number of Arab students enrolled in the special classes.
5. The number of Arab students in Hebrew Education in 2006\07 is missing data in the CBS reports.
6. Almost all of these students are enrolled in Hebrew state colleges.

Source: the Central Bureau of Statistics (CBS), the Statistical Abstracts of Israel from 1998-No. 49 to 2008-No.59

Toward a New Arab Teacher Training Policy

When considering Arab teacher training in Israel, policymakers encounter two fundamental questions: Who should train Arab teachers? And, how should their training be conducted? In addressing the first question, policymakers should consider the participatory and effective structures of governance and administration that would ensure that Arab society's educational and public

Table 1: Arab and Jewish Students in Teacher Training Colleges 1997/08 - 2007/08

	Students in Ultra-Orthodox Education	Students in State-religious Education	Students (Arabs and Jews) in State Education	Jewish Students in State Education	Jewish Students in Hebrew Education (Grand Total)	Arab Students in Hebrew Education (6)	Arab Students in Arab Education	Arab Students in Arab and Hebrew Education (Grand Total)
97-98	4,182	5,725	13,950	12,450	22,357	1,500 (1)	2,119	3,619
98-99	5,623	5,890	14,858	12,958	24,471	1,900 (1)	2,110	4,010
99-00	6,347	6,743	15,352	12,952	26,042	2,400 (1)	2,621	4,821
00-01	7,099	6,760	15,289	12,401	26,260	2,888 (2)	2,676	5,564
01-02	8,711	6,819	15,231	11,414	27,044	3,717 (2)	3,061	6,778
02-03	9,012	7,008	15,352	11,552	27,572	3,800 (3)	3,581	7,381
03-04	9,317	6,921	14,875	10,986	27,251	3,889 (4)	3,633	7,522
04-05	6,347	6,648	14,348	10,588	27,384	3,760	4,047	7,807
05-06	11,041	6.693	13,567	9,855	27,619	3,682	3,450	7,132
06-07	10,958	6,572	13,026	---	-----	---- (5)	3,664	----
07-08	13,392	6,714	13,787	10,460	30,566	3,327	2,827	6,154

Jewish teaching colleges, rose from 3,619 to 6, 154 (an increase of 70%). However, the number of Arab students in the Arab colleges increased, during the same period, from 2,119 to 2,827 (an increase of only 33.4%). Indeed, it is the number of Arab students in the Hebrew colleges that has registered a dramatic increase: from 1,500 in 1997/8 to 3,327 in 2007/8 (an increase of 121.8%). Remarkably, the number of Jewish students in the Hebrew public teacher training colleges fell by 15.9% during that same period.

education. Data from the same source also reveal that the number of students in the Jewish teacher training colleges (in public, public-religious, and orthodox alike) is 33,893, among which 3,327 are Arab students; whereas, there are 2,827 students in the Arab education colleges. The total number of Arab students in Arab and Jewish teacher training colleges combined is 6,154. In short, only 46% of the Arab students are enrolled in the Arab colleges, while 54% of them are enrolled in the Jewish colleges, mainly in special tracks (programs) designed to include only Arab students. It should be noted that many Arab tracks within the Jewish colleges enjoy some extent of administrative autonomy within these colleges.[2]

The CBS data from the years 1997/8 through 2007/8, shown in Table 1, demonstrate that the overall number of Arab students, in both the Arab and

2. For example, the Druze Teacher Program at the Gordon College of Education, Haifa; the Bedouin Teacher Program at the Kaye College of Education, Negev; the Bedouin Teacher Program at the Achva Academic College of Education, Negev; the Arab Teachers Program in Special Education at the David Yellin College of Education, Jerusalem; the Bedouin Teacher Program at the Oranim Academic College, northern Israel; and the Bedouin Teacher Program at the Ohalo Academic College of Education and Sports, occupied Golan Heights.

responsible for the administration of the teacher training institutes.

Overview

The study of Arab teacher training bears great significance for policymakers because of the massive number of Arab students studying in teacher training colleges. Data from the Central Bureau of Statistics (CBS) from 2007\08 indicate that while Arabs comprise almost 20% of Israeli society, they comprise more than 31.2% of the students in teacher training colleges. It is worth noting that the percentage of Arab students in Israeli universities increased from 6% in 1999\00 to 9.05% in 2007\08, while their attendance in the academic colleges rose from 2.5% to 6% in the same years. However, the percentage of Arab students in teacher training colleges more than doubled from 15% in 1999\00 to 31.2% in 2007\08.

Breaking down the data further, according to CBS data from 2007\08, there are only four (4) Arab teacher training colleges, often referred to as the colleges in Arab education, while there are 56 Jewish colleges, often referred to as the colleges in Hebrew

the cultural needs of the Arab minority in Israel, but they also have marginalized the Arab educational and public leadership. In fact, participation by the Arab leadership in policy and decision making in the field of teacher training is nominal, to say the least. In what follows, this paper seeks to draw policymakers' attention to three core needs that require their intervention:

1. The need for substantive equality, and even affirmative action, in the allocation of resources in order to bridge the vast disparities between the Arab and Jewish teacher training colleges (which include on the Arab side, for example, inferior infrastructure, smaller budgets, and fewer human resources);
2. The need for genuine recognition of the historic-cultural narrative of the Arab minority in Israel;
3. The need for significant inclusion of Arab educational and public leaders and professionals in the policy and decision making cycles in the Ministry of Education and in the public governing bodies

Jewish peers has dropped even further,[1] the issue of the quality of Arab teacher training colleges has been moved to the forefront of the public agenda of the Arab leadership and of civil and human rights organizations.

However, in spite of the data showing the dramatic decline in Arab students' performance in 2008, the Ministry of Education in Israel has made no indication that it will reconsider its policy in this field, particularly with regard to how Arab teacher training institutes should be governed, funded, and supervised. While many commissions were established in order to examine the state of the teacher training colleges in Israel over the past several years, all of these commissions took a universal approach to teacher training, while overlooking the fact that Arab teachers have a different language, national identity, and tradition than their Jewish counterparts. Not only have the various committees formed in recent years ignored

1. To illustrate, in 2008, only 31.94 percent of Arab pupils passed their matriculation exams. In comparison, 59.7 percent of Jewish students passed. This is as compared to a matriculation rate of roughly 50 percent of Arab students in years prior, with Jewish students passing at steady rates each year.

Arab Teacher Training in Israel: Overview and Policy Recommendations

The concept of "teacher training" relates to three stages: pre-service training, induction training, and in-service training. For the most part, this paper explores issues that pertain to the first stage: pre-service training. Namely, the preliminary training that aims at preparing students to meet the professional requirements expected of them as novice teachers. The quality of this type of training is critical to the advancement of the socio-economic status of the Arab-Palestinian minority in Israel. Indeed, it is now commonly recognized that investment in teacher education is one of the most significant factors influencing the level of achievement in education systems. Given that various recent reports - based on results from international tests and matriculation exams - have indicated that the consistently lower performance of Arab pupils as compared to their

substantive equality in the allocation of resources; recognition of the cultural and national uniqueness of Arab students and teachers as an indigenous minority in Israel and the need to address this uniqueness in the teacher training process itself; and, the need for true partnership in the decision-making processes such that Arab society will be equally included in making decisions and setting policies regarding the substance and administration of teacher training in Israel.

This landmark study, conducted by Dr. Ayman Agbaria, lecturer in education at the University of Haifa, was first presented to fellow Arab and Jewish academics and education professionals in a series of round-table discussions, and we wish to thank them for their for their valuable comments and feedback. This study also constitutes a key step in our efforts to insert a collective and critical voice on education policy into the national discourse, and to continue to address in a professional manner the unique character of Arab education in Israel.

Dirasat
The Arab Center for Law and Policy

The follow-up Committee On
Arab Education

often quite dramatic. As is the case in most other areas of life in Israel, in education as well as in teacher training, Arab researchers and education leaders are systematically excluded from the policy and decision-making processes.

This reality even further deteriorates the status of teachers in Arab society in Israel and deepens the alienation that both students and teachers experience in the Arab education system. The harsh results of this situation can be easily seen in the perpetuation of large, existing gaps, in all possible realms, between Jewish and Arab students, and in their sense of powerlessness to change the situation.

The Follow-Up Committee on Arab Education and DIRASAT, the Arab Center for Law and Policy, undertook to respond to these challenges through conducting this study on the central questions pertaining to the issue of teacher training, such as: what is an appropriate means of training the Arab teacher in Israel, and what is an ideal administrative model for Arab teacher training programs?

As the following research demonstrates, the challenges before the Arab teacher training system in Israel can be divided into three main categories:

Placing the Arab Teacher at the Center

The Palestinian-Arab community constitutes nearly 20% of the population in Israel. Arab students comprise 25% of the students in the education system, and Arab teachers-in-training make up more than 30% of the students in teachers' colleges in Israel. Despite the growing interest by academics and state institutions in evaluating teacher training in Israel, the subject of Arab teacher training remains almost entirely ignored.

From a critical perspective, it appears that the process of training Arab teachers – in Arab and Jewish teaching colleges, and in the universities – makes no attempt to endow the future Arab teacher with the necessary tools to address the complex reality of the cultural and national uniqueness experienced by half a million Arab students living in a society undergoing constant changes that are

Dr. **Ayman K. Agbaria**

Lecturer in leadership and policy in education at the University of Haifa and Beit Berl Academic College.
(aymanagbaria@yahoo.com)

© 2010 by Ayman K. Agbaria, Dirasat & The Follow Up Committee on Arab Education. All rights reserved.

***Dirasat** – The Arab Center for Law and Policy, 2010.*
Phone + 972-4-6083333
Fax + 972-4-6083366
P.O.b 3190, Nazareth 16131
www.dirasat-aclp.org
dirasat.aclp@gmail.com

The Follow-Up Committee on ***Arab Education***
972-4-6466566 Phone +
Telefax+ 972-4-6460647
P.O.b 20154, Nazareth 16430
www.arab-education.org
arabedu@netvision.net.il

Rosa Luxemburg Foundation
קרן רוזה לוקסמבורג
مؤسسة روزا لوكسمبورغ

This book was published with the support of the Rosa Luxemburg Foundation

ISBN 978-965-91263-2-3
9 789659 126323

Arab Teacher Training in Israel: Overview and Policy Recommendations

Ayman K. Agbaria

Dirasat** – The Arab Center for Law and Policy* | *The Follow-Up Committee on **Arab Education

Nazareth, 2010

Dirasat
Arab Center for Law and Policy

The Follow-Up Committee On
Arab Education

Ayman K. Agbaria

Arab Teacher Training in Israel: Overview and Policy Recommendations

ISBN 978-965-91263-2-3