

מדיניות המכללות היהודיות לקליטת סטודנטים ערבים

מרי תותרי

כבר בקום המדינה הוחלט להקים שתי מערכות חינוך נפרדות, אחת ליהודים ואחת לערבים, ושתי מערכות נפרדות להכשרת מורים. סמינר המורים הערבים הראשון הוקם בחיפה ב-1958, אבל הוא לא היה יכול לקלוט את כל הנרשמים. מאוחר יותר הוקמו עוד שתי מכללות ערביות. למרות הפרדה בין המכללות היהודיות לערביות וההבדלים בתחום הלשוני והדתי, נשמרה האחידות ביניהן בתכנון הממלכתי הכללי ובתוכני הלימוד. עד שנות ה-70 אסר משרד החינוך על המכללות המכשירות מורים לבתי ספר יהודיים (המכללות היהודיות) לקבל סטודנטים ערבים. במשך השנים גבר הלחץ עליהן והן החלו לקבל סטודנטים ערבים לשורותיהן. כל מכללה פיתחה מודל ייחודי משלה לקליטת הסטודנטים הערבים. במקצת המכללות האלה נפתחו מסלולים נפרדים לערבים לצד המסלולים המשולבים.

עד לכניסת סטודנטים ערבים למכללות היהודיות לא היו צריכים המוסדות האלה להתמודד עם סוגיית ההרכב הרב-תרבותי של אוכלוסיית הסטודנטים. ועל כן, עולות כמה שאלות: מה הייתה המדיניות של המכללות היהודיות לקליטת הסטודנטים הערבים? האם הייתה מדיניות של שילוב או הפרדה? האם המכללות האלה אימצו מדיניות המכירה ומטפחת את השוני התרבותי של הסטודנטים הערבים? ואולי הן אימצו מדיניות שמתעלמת מייחודם התרבותי? ומהי מידת השתלבותם של הסטודנטים הערבים במכללות האלה?

המחקר הזה בודק את מדיניות המכללות היהודיות לקליטת סטודנטים

ערבים דרך חקר מקרה של אחת המכללות היהודיות בצפון הארץ. במכללה לומדים סטודנטים ערבים במסלולים משולבים עם סטודנטים יהודים.¹ כמו כן, התקיים בה מסלול נפרד לערבים במשך כשני עשורים.² השאלות המרכזיות של המחקר הן: האם המכללה אימצה מדיניות מיוחדת לקליטת סטודנטים ערבים? אם כן, האם מדיניות זו הייתה אחידה במשך כל השנים? האם נעשו מחקרים לבדיקת מדיניות המכללה כלפי הסטודנטים הערבים, מהם צרכיהם ומידת השתלבותם בה?

תחילה נציג סקירת ספרות על הקשר בין מחקר למדיניות ועל מוסדות להכשרת מורים בישראל. כמו כן, נציג כמה מודלים של חינוך והכשרת מורים בחברות מרובות תרבויות. לאחר מכן נציג את התפתחות המכללה הנדונה ואת המחקרים שבדקו את מדיניות המכללה כלפי הסטודנטים הערבים, את צרכיהם ומידת השתלבותם בה.

סקירת ספרות

מחקר ומדיניות במוסדות להכשרת מורים

מטרת המחקרים, בייחוד מחקרי הערכה במוסדות להכשרת מורים, היא לתאר נתונים, להציג הערכות, אך גם להציע חלופות למדיניות הקיימת. המחקרים האלה אמורים להיות נקודת מוצא להערכת מדיניות או תוכנית מסוימת כדי להציע חלופות לנוכח המצב הקיים. מחקרי הערכה הם אינם עיבודים סטטיסטיים של שאלונים; הם אמורים להיות מכשירים מרכזיים בקביעת מדיניות ובגיבוש תפיסות עיוניות ומעשיות בנושאים הנדונים (הופמן, 2005).

רב־תרבותיות ומיעוטים

החברה הישראלית מתוארת בספרות המקצועית כחברה מרובת תרבויות³ ומרובת שסעים (סמוחה, 2000). השסע הבעייתי ביותר והמרכזי מבין השסעים הקיימים בה הוא השסע הלאומי – בין המיעוט הערבי ובין הרוב היהודי.

1. הם לומדים בפקולטה למדעי הרוח והחברה, אנגלית, אמנות לתואר ב.אד, ב.א; ובחטיבה להוראת המדעים הקשורה לאוניברסיטת חיפה אשר מעניקה תואר ב.א.
2. התקיים במכללה מאז 1991 עד 2008 מסלול נפרד לברווים שהכשיר גנות לגיל הרך, מורים לבתי ספר יסודיים ומורים לבתי ספר על-יסודיים.
3. הכוללת בתוכה מזרחים ואשכנזים, דתיים וחילונים, ותיקים ועולים חדשים, רוסים ואתיופים, ערבים ויהודים, עירוניים ואנשי ההתיישבות ועוד.

המיעוט הערבי שונה מהרוב היהודי לא רק בדתו, שפתו, באזורי מגוריו ובמאפיינים תרבותיים רבים, אלא גם בהיסטוריה שלו, בלאום ובשאיפות הלאומיות והאזרחיות הנגזרות מהשיוך הלאומי השונה (ברומל, זאבי ותותרי, 2009).

מאז הקמת המדינה היא דגלה במדיניות של "כור היתוך" כלפי העליות היהודיות הגדולות שהגיעו לארץ והצטרפו לחברה הישראלית. מדיניות זו כיוונה ליצירת זהות אישית חדשה במקומה של הזהות הקודמת של היהודי המהגר. זהות חדשה זו התבססה על המאמץ הציוני להקים בארץ חברה ציונית-עברית-יהודית חדשה בעלת אוריינטציה מערבית.⁴ מדיניות זו, שהוכתבה כמעט רק על ידי האליטה הציונית האשכנזית, לא השיגה את יעדיה, ולכן הוסט הדגש לאחר כשני עשורים למדיניות "הרב-תרבותיות" (קלדרון, 2000). המאבק למען רב-תרבותיות התפתח בעיקר בארצות הגירה במערב כמענה לתביעות מיעוטים לשוויון ולשמירת ייחודם התרבותי (Al-Haj, 2002). משמעות המושג "רב-תרבותיות" היא היכולת והמוכנות של החברה הדומיננטית לקבל שוני תרבותי ולאפשר לקבוצות ותת-תרבויות לחיות בתרבותן ללא אפליה. בהסדר כזה יש הכרה בזכותה של כל תרבות לשמור על ההיבטים התרבותיים שלה עם בחירת ערכים וסמלים משותפים כדי ליצור יחסי גומלין בין התרבויות. שתי הגישות שהונהגו מקום המדינה, "כור היתוך" והמדיניות "הרב-תרבותית", לא הכילו את המיעוט הערבי. שתי הגישות האלה הדירו אותו מכל תהליכי בינוי החברה, הארגונים המדינתיים ומהתרבות הישראלית. המיעוט הערבי נתפס, מקום המדינה ועד היום, בעיני המדינה והרוב היהודי כ"תרבות אחרת", נפרדת מפסיפס התת-תרבויות המרכיבות את החברה הישראלית (גור-זאב, 1999).

ישראל, מהקמתה, החליטה להקים שתי מערכות חינוך נפרדות, ליהודים ולערבים, בין השאר מתוך הכרה בהבדלים הלשוניים בין שתי האוכלוסיות.⁵ מערכת החינוך הערבי הנפרדת (ממלכתו ופרטי) שייכת לזרם הממלכתי היהודי. המדינה הנהיגה תוכנית לימודים, שעות מערכת, שיטת לימוד, תקנות

4. זהות זו מבוססת על האידיאולוגיה הציונית, התרבות העברית החדשה, שלילת הקיום היהודי בגולה, והזהדה המלאה עם החברה היהודית ועם המדינה היהודית ומאבקן למען קיום והישרדות לאומיים נפרדים במזרח התיכון.

5. הראשונה מכילה את החינוך הממלכתי, החינוך הממלכתי-ידי ומערכת החינוך האוטונומית של החרדים, ששפת ההוראה בהן היא עברית. המערכת השנייה כוללת את מערכת החינוך לערבים וגם לדרוזים, ששפת ההוראה בהן ערבית.

ונהלים ומבנה אדמיניסטרטיבי אחיד בכל בתי-הספר השייכים לזרם הממלכתי (יהודים וערבים כאחד). הוחלט שהמדינה תהיה אחראית למשכורות המורים, להכשרתם ולתוכנית הלימוד, בעוד שהרשויות המקומיות יהיו אחראיות למבנים, לציוד ולתחזוקה.

מערכת החינוך הישראלית הצהירה על התחייבותה לקיים שוויון זכויות והזדמנויות לכל הקבוצות המרכיבות את החברה הישראלית, אבל האפליה בהקצאת משאבים למערכת החינוך היהודית והערבית עדיין קיימת. אפליה זו יוצרת פער גדול בין שתי המערכות, פער אשר מסביר את ההישגים הדלים במערכת החינוך הערבית (אבו־עסבה, 2005). עד היום משרד החינוך אינו מכיר בצורכי התלמידים הערבים כשווים לאלה של התלמידים היהודים, הן בהקצאת המשאבים והן בלגיטימיות של המרכיב הלאומי בתוכניות הלימודים. מערכת החינוך הערבי אמנם נפרדת ממערכת החינוך היהודי, אבל היא אינה אוטונומית כמו מערכת החינוך החרדי. מי שקובע את מטרות החינוך ותוכניות הלימודים במערכת החינוך הערבי היא המדינה בלבד. אלחאג' (2002א') טוען ששיטה ריכוזית ואחידה זו נטרלה את האוכלוסיה הערבית מהשפעה על מדיניות החינוך וטשטשה את הזהות הלאומית הערבית. לטענתו, המדינה עדיין תופסת את מערכת החינוך כאמצעי לשליטה ופיקוח על המיעוט הערבי (אלחאג', 1995).

הכשרת מורים ערבים

בה בעת עם ההפרדה במערכת החינוך, החליטה המדינה להקים מוסדות נפרדים של הכשרת מורים: מכללות הכשרה לערבים ומכללות הכשרה ליהודים.⁶ נקודת המפגש ביניהן נעשתה ברמת התכנון הממלכתי הכללי. דגם ההכשרה ותכנון (הדגם המנחה לתוכנית לימודים לתואר בוגר בהוראה, 1981), שאושרו על ידי המועצה להשכלה גבוהה, הם אחידים בשני המגזרים. עיקר ההבדלים מתרכזים בתחום הלשוני והדתי בלבד (פלג ורסלאן, 2003). לעומת זאת, ראוי לציין שהשכלה גבוהה באוניברסיטאות בישראל הייתה מההתחלה

6. קיימות מכללות דתיות ומכללות חילוניות ליהודים ושלוש מכללות לערבים. בשנים האחרונות גדל מספר הסטודנטים הערבים, הדתיים וגם העולים החדשים במכללות היהודיות החילוניות. עם זאת, הרגש במכללות האלה הוא עדיין על חומר הלימוד למקצועות השונים, על תוכניות הלימוד, על שיטות הוראה ועל המחשבים. בשל האקדמיזציה של ההוראה נדחק נושא החינוך הרב־תרבותי לשוליים.

מערכת מעורבות שבה לומדים סטודנטים יהודים וערבים ביחד. עדיין אין אישור להקמת אוניברסיטה ערבית בישראל. סמינר המורים הערבים הראשון הוקם בחיפה ב-1958 (כיום הוא נקרא המכללה הערבית לחינוך בחיפה), אבל הוא לא היה יכול לקלוט את כל הנרשמים. מאוחר יותר הוקמו מכללת אל-קאסמי בבאקה אלגריביה במשולש ומכללת סח'נין להכשרת עובדי הוראה בעיר סח'נין שבגליל. בה בעת, קיימות 56 מכללות יהודיות המפוזרות בכל רחבי הארץ.

מלבד הסטודנטים הערבים שלמדו במכללות הערביות, למדו סטודנטים רבים בפקולטה לחינוך באוניברסיטאות. המחקרים שחקרו את הכשרתם האקדמאית של המורים הערבים במכללות הערביות ובאוניברסיטאות מצאו שהכשרה זו לא הייתה מותאמת לרקע התרבותי שלהם. לטענת החוקרים, הכשרה זו היא אחד הגורמים המרכזיים המעכבים, ואולי אף בולמים את החדרת השינויים הרצויים בהתנהגות המורה הערבי (אלחאג', 1995; זחאלקה, 1990; חורי, 1980).

עד שנות ה-70 אסר משרד החינוך על המכללות היהודיות לקבל סטודנטים ערבים. במשך השנים גבר הלחץ עליהן והן החלו לקבל סטודנטים ערבים.⁷ משרד החינוך לא נקט עמדה בסוגיית הכשרתם של הסטודנטים הערבים במכללות היהודיות, ולכן אימצה כל מכללה מודל קליטה והכשרה ייחודי (פלג ורסלאן, 2003). מלבד הסטודנטים הערבים שלומדים במשולש עם סטודנטים יהודים במכללות היהודיות, הוקמו מסלולים נפרדים לערבים בכמה מכללות (מסלול נפרד לערבים במכללת בית ברל [המכון האקדמי הערבי]; במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין; מסלול נפרד לדרוויים במכללה לחינוך ע"ש א.ד. גורדון בחיפה; מסלול למורים בדוויים במכללת החינוך אורנים; במכללה לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע; במכללת אוהלו ובמכללה האקדמית אחווה).

נתוני הלמ"ס מהשנים 2007/8 מראים שמספר הסטודנטים הערבים במכללות היהודיות והערביות כאחד עמד על 6,154, רובם (54%) למדו במכללות היהודיות והשאר למדו במכללות הערביות. אגבאריה (2010) טוען שאחת הסיבות לעלייה במספר הסטודנטים הערבים במכללות היהודיות קשורה לחוסר היכולת של המכללות הערביות לפתח את ייחודן התרבותי. סיבה נוספת היא רצונן של המכללות היהודיות לאזן את הירידה העקבית במספר הנרשמים

7. בעשור שבין (1980-1990) ובין (1990-2000) גדל מספר הסטודנטים במכללות היהודיות ב-130% לעומת 350% במכללות הערביות (אגבאריה, 2010).

היהודים מאז שנות ה-80 באמצעות פנייה מוגברת אל החברה הערבית וגיוס נרשמים מתוכה. גיוס האוכלוסייה הערבית לשורות המכללות אלה נובע מהרצון לשמור על רמת תקצוב ממשרד החינוך המבוסס על מספר הסטודנטים בכל מכללה. למרות העלייה במספר התלמידים הערבים הלומדים במכללות היהודיות, לא חל גידול במספר אנשי הסגל ערבים במכללות האלה. על פי דו"ח עמותת סיכוי לשנת 2008, עמד שיעור אנשי הסגל האקדמי הערביים על 6.7%⁸, ושיעור הסגל הטכני והמנהלי עמד על 0.75% בלבד, ואילו שיעור הסטודנטים הערבים עמד על 24% מכלל הסטודנטים במכללות האלה (עואד, 2008).

לנוכח השינוי המתמשך בהרכב אוכלוסיית הסטודנטים במכללות היהודיות, עולה סוגיית הקליטה של המכללות היהודיות את הסטודנטים הערבים. ובכן, מהם הדגמים העומדים בפני המכללות האלה לאימוץ בהקשר של שילוב סטודנטים ערבים? ישנם שלושה אב־טיפוס של מודלים חינוכיים במדינות מרוכות תרבותיות: מודל החינוך הנפרד, מודל החינוך המשותף (הפלורליסטי) ומודל החינוך הרב־תרבותי. לחינוך הנפרד יש שתי גרסאות עיקריות: אוטונומיה תרבותית או רב־תרבותיות נשלטת (אל־חאג', 2002ב). במקרה הראשון, החינוך הנפרד מתקיים מתוך רצונה של קבוצה תרבותית מסוימת לשמור על בידול והפרדה. בני הקבוצה התרבותית מבקשים לקיים אוטונומיה תרבותית מכיוון שהם אינם מעוניינים להשתלב בחברה הכוללת, כמו החרדים בישראל. במקרה השני, החינוך הנפרד מתקיים מתוך כפייתה של קבוצת הרוב לשמר בידול אפלייתי של קבוצה תרבותית מסוימת. מצד אחד, קבוצת הרוב אינה מעוניינת לשלב קבוצה תרבותית זו, אבל מצד אחר, היא מונעת ממנה אוטונומיה תרבותית וחינוכית. קבוצת הרוב שולטת ומפקחת על התכנים הלימודיים ועל התהליכים החינוכיים, כמו מערכת החינוך הערבית בישראל. החינוך המשותף, לעומת זאת, עומד בניגוד לחינוך הנפרד וגם בניגוד לגישת ההטמעה הגלויה של "כור היתוך". החינוך המשותף יוצא מהנחה שיש לקבל את הקבוצות התרבותיות השונות בחברה ואף לשלב ביניהן במערכת חינוך משותפת (לם, 1996). חוקרים רבים טוענים שגישה זו יכולה להוביל להטמעה סמויה של קבוצות תרבותיות שוליות כמו קבוצות מיעוט. גם לחינוך המשותף יש שתי גרסאות עיקריות: "הפלורליזם החולף"

8. הנתונים כוללים את המכון הערבי במכללת בית ברל, שבו לומדים רק סטודנטים ערבים.

ו"הרב־תרבותיות השיירית". הגרסה הראשונה חותרת להביא את המיעוט לאימוץ הדרגתי של התרבות הדומיננטית, והגרסה השנייה חותרת לשמר בקביעות ממדים תרבותיים שוליים בקרב חברי קבוצות מיעוט. כלומר, גישה זו מכירה בריבוי תרבותי כל עוד הדבר לא מערער על התרבות ההגמונית של קבוצת הרוב וכל עוד לא מתגלים סימני בדלות בקרב קבוצת המיעוט.

החינוך הרב־תרבותי מנוגד לשני המודלים הקודמים. הוא אינו תומך לא בהטמעה גלויה וגם לא סמויה. הוא אינו מסתפק בטיפוח סובלנות כלפי "האחר", אלא רואה בהרכב הרב־תרבותי של החברה מקור לעושר תרבותי ומשאב חברתי שיש לנצל לטובת כל החברה. החינוך הרב־תרבותי אינו רואה בהרכב הרב־תרבותי בעיה שיש להתמודד אתה. חוקרים שמצדדים בגישה זו חלוקים בדעותיהם בעניין יישומו של חינוך רב־תרבותי. האם לקיים אותו במרחב משולב או בהפרדה במרחבים ציבוריים? מתקיים פולמוס בין שתי גרסאות: בין תומכי הרב־תרבותי הפלורליסטי ובין תומכי הרב־תרבותי הפרטיקולריסטי. הגרסה הראשונה מבקשת לתרום לקידום סובלנות ולהכרת "האחר" במסגרת משותפת. הגרסה השנייה דוגלת בהפרדה זמנית של הקבוצות לשם העצמתם של חברי קבוצת המיעוט כדי לאפשר מאוחר יותר דיאלוג מעמיק בין שתי הקבוצות (Reingold, 2007).

מחקרים מעטים נעשו על אודות המודלים שהמכללות היהודיות אימצו לצורך שילובם של סטודנטים ערבים. המחקר הזה בא לבדוק את המדיניות של המכללות היהודיות כלפי הסטודנטים הערבים דרך מקרה חקר של אחת המכללות היהודיות בצפון הארץ. המכללה החלה לקבל סטודנטים ערבים משנות ה־80, והם למדו במשולב עם סטודנטים יהודים בכל המסלולים. כמו כן, התקיים מסלול נפרד לבדווים מאז שנות ה־90 עד סגירתו בשנת הלימודים 2008/9.

חקר מקרה – מכללה בצפון הארץ

ההתפתחות ההיסטורית של המכללה והמדיניות שנוקטה בה

המכללה הנדונה החלה את דרכה כסמינר להכשרת מורים ב־1950. הסמינר נתן לבוגריו תעודת הכשרה בלא הסמכה אקדמית בשני מסלולים: גננות וחינוך יסודי. בתחילת שנות ה־70 הוקמה החטיבה האוניברסיטאית בחסות אוניברסיטת חיפה. ב־1991 קיבל המוסד אישור אקדמי והיה מסמינר מורים למכללה לחינוך המקנה תואר B.Ed. במחצית הראשונה של העשור

הראשון בשנות ה-2000 החלו הלימודים לתואר שני בכמה התמחויות. רק בתחילת שנות ה-80 החל הסמינר לקבל סטודנטים ערבים.⁹ עד שלהי שנות ה-90 לא היו הסטודנטים הערבים נושא מרכזי בקרב מעצבי המדיניות במכללה בשל מספרם הקטן (הם היו 5% עד 6% מכלל הסטודנטים). לא התקיים דיון מיוחד על המדיניות שהמכללה אמורה לאמץ כדי לשלבם. עם זאת, נקבע שהכשרת המורים הערבים לגיל הרך ולבתי הספר היסודיים ילמדו במסלולים נפרדים, בעוד שההכשרה לחטיבת הביניים ולתיכון נלמדת בכיתות מעורבות (פלג ורסלאן, 2003). הסטודנטים הערבים לא השתלבו בחיים החברתיים ונשארו מבודלים, ציין מנכ"ל המכללה. קבלת הסטודנטים הערבים למכללה, לטענתו, יצרה מתח סמוי בקרב שתי אוכלוסיות הסטודנטים. עם זאת, לא התפתחו עימותים גלויים ביניהם כמו במקצת המוסדות האקדמיים.

המכללות היהודיות היו כפופות למשרד החינוך על פי החלטות המל"ג/4. ההסדר הזה נתן למשרד סמכויות נרחבות, והוא התערב בניהול ובתכנים של המכללות. המשרד אסר על המכללות לקבל סטודנטים ערבים בני פחות מ-20 (הגיל שבו הבנות היהודיות מסיימות את השירות הצבאי או הלאומי ומתחילות ללמוד). הטענה מאחורי הגבלה זו היא אי-בשלותם הנפשית של סטודנטים ללמוד את מקצוע ההוראה. מן הראוי לציין שבאוניברסיטאות אין הגבלת גיל לסטודנטים ערבים הלומדים מדעי רוח וחברה או מדעים מדויקים, ומשלימים לאחר מכן את לימודיהם לקראת תעודת הוראה. רק בעשור האחרון אישר משרד החינוך למכללה לקבל סטודנטים ערבים בני פחות מ-20 בתנאי שילמדו שפה ערבית עם חוג נוסף.

תנאי הקבלה של המכללה לכלל הסטודנטים (יהודים וערבים כאחד) היה עמידה במבחני הסף ותעודת בגרות עם ממוצע מינימלי. אך לפני כמה שנים הציב משרד החינוך תנאי נוסף לקבלת סטודנטים ערבים. הסטודנטים הערבים חייבים לקבל ציון של לפחות 130 במבחני היע"ל (מבחני ידע בעברית), תנאי שאינו קיים באף אוניברסיטה, בכלל זה הטכניון, שנחשב למוסד השכלה יוקרתי. הצבת התנאי הזה היא ניסיון של משרד החינוך להגביל או למתן את המגמה שהתפתחה בשנים האחרונות במכללות היהודיות (ירידה במספר הסטודנטים היהודים ועלייה במספר הסטודנטים הערבים). המכללה קיבלה אישור מיוחד לקבל נרשמים ערבים שציון מבחן היע"ל שלהם נע בין 110 עד 129, בתנאי שיעברו קורס מכינה קיצי בהצלחה. מקצת המכללות היהודיות

9. החוג לאנגלית היה יוצא דופן, והוא החל לקבל סטודנטים ערבים כבר בשנות ה-70.

לא היו מרוצות מהתערבות משרד החינוך והפעילו לחץ על המל"ג לקבל אוטונומיה בקביעת תנאי הקבלה שלהן. ב-2006 החליט המל"ג להעביר את כל הסמכויות למכללות עצמן לקבלת סטודנטים ערבים.

במכללה הנדונה צנח אחוז הסטודנטים הערבים מתחילת שנות ה-2000 מ-25% ל-12% בשנת הלימודים 2009/2010. לצניחה זו היו כמה סיבות: ירידה במעמד מקצוע ההוראה בכלל, סגירת המסלול הנפרד לברווים, פתיחת שעריהן של האוניברסיטאות בירדן בפני סטודנטים ערבים מישראל, הדרישה לציון גבוה במבחן יע"ל והגבלות אחרות. בשנת הלימודים 2010/11 עלה שוב אחוז הסטודנטים הערבים לכ-16%. באותה שנה עמד אחוז אנשי סגל ההוראה הערבים על 4.4% מסגל המכללה (25 מתוך 571). רובם מלמדים בעיקר סטודנטים ערבים (החוג לשפה ערבית ומסלול החינוך המיוחד הנפרד לערבים).

המסלול הבדווי

ב-1990 הוחלט להקים מסלול נפרד במכללה להכשרת מורים בדווים מיישובי הסביבה ביוזמת משרד הביטחון ובשיתוף משרד החינוך. עם הירידה במספר המתנדבים הבדווים לצבא¹⁰ הציע צה"ל את הקמת המסלול כדי לעודד את האוכלוסייה הצעירה להתנדב לצבא. הסיבה השנייה, ציינו יוזמי הרעיון, הייתה החלפת אוכלוסיית המורים הערבים בכתי הספר הבדווים במורים בדווים מהיישובים עצמם.¹¹ היוזמה קיבלה את ברכתם של נכבדי העדה באזור. המסלול הבדווי נקרא גם מסלול ה"מורים חיילים"; הסטודנט חייב לעשות שירות מילואים בחופשות הקיץ של הלימודים, ולאחר מכן הוא חייב ללמד במשך שלוש שנים בכתי ספר במדי צה"ל. שכר הלימודים הוא הלוואה מותנית שהופכת אוטומטית למלגה ברגע שהבוגר מסיים את חובותיו (שירות מילואים בחופשות הקיץ והוראה במדי צה"ל לשלוש שנים). הרעיון מאחורי המסלול הזה הוא שחשיפת הילדים מגיל צעיר למורים חיילים תגביר את המוטיבציה שלהם להתנדב לצבא כשיתבגרו.

המסלול הבדווי אפשר שלוש התמחויות: מסלול לגננות, מסלול למורים

10. בישראל לא חל גיוס חובה על האוכלוסייה הבדווית, לא כמו העדה הדרוזית.

11. בתקווה להמעט את העלייה במודעות הלאומית בקרב האוכלוסייה הבדווית באותן שנים.

לחינוך יסודי ולחטיבת הביניים. בשנות ה־90 היו הסטודנטים של המסלול כ־15% מכלל הסטודנטים במכללה. רוב הבוגרים קיבלו תעודת מוסמך ורק מעטים קיבלו תואר B.Ed. כ"מורים חיילים" הם קיבלו את מינוי העסקתם ממשרד החינוך דרך משרד הביטחון. במשך השנים הצטרפו גם בנות בדוויות למסלול, והן הרוויחו פטור משכר הלימודים בלי לתת תמורה בה בעת.

עד שנת הלימודים 2004/5 התנהל המסלול בצורה סבירה. מאז חלה ירידה גדולה במספר הנרשמים הגברים (המורים החיילים) וברמת הנרשמים והמתקבלים. הנהלת המכללה עמדה בלחצים אדירים מנכבדי העדה לקבל סטודנטים, בעיקר סטודנטיות, שלא ענו על דרישות הקבלה המינימליות של המכללה. לכן הוחלט לסגור את המסלול בשנת הלימודים 2008/9.

מהסקירה עד כה עולה שהמכללה הזאת בחרה בשני דגמים לשילוב הסטודנטים הערבים בה: דגם של חינוך נפרד לבדווים, ודגם ייחודי לסטודנטים הערבים במסלול המשולב. דגם החינוך הנפרד של הבדווים לא היה נפרד מתוך רצון לתת להם אוטונומיה תרבותית, אלא מתוך רצון להבדילם משאר הסטודנטים הערבים ולהחדיר בהם ערכים מיוחדים (העלאת המוטיבציה להתנדב לצבא). זהו דגם של רב־תרבותיות נשלטת ולא אוטונומיה חינוכית. הדגם השני, שהמכללה אימצה כלפי הסטודנטים הערבים שלמדו במסלולים המשולבים, היה דגם ייחודי הקרוב לדגם החינוך המשותף בגרסה של "הרב־תרבותיות השיירית". מצד אחד, לא היה ניסיון מצד המכללה להטמיע בגלוי את הסטודנטים הערבים בתרבות הדומיננטית, ומצד אחר, לא היה אף ניסיון להכיר בייחודם התרבותי ולטפח אותו. הדגם הזה משמר את הממדים התרבותיים השוליים בקרב קבוצת המיעוט.

לאחר סקירה זו עולה השאלה האם השתלבו הסטודנטים הערבים במכללה. נעשו במכללה שלושה מחקרים שבדקו את מדיניות המכללה כלפי הסטודנטים הערבים, את צרכיהם ואת מידת השתלבותם בה. ואלה עיקרם.

מחקרים על מדיניות המכללה וצורכי הסטודנטים הערבים בה

המחקר הראשון נערך בשלהי שנות ה־80 ובדק את עמדות הסטודנטים הערבים כלפי הכשרתם במכללה.¹² רובם דיווחו על קשיים בלימודיהם,

12. אחוז הסטודנטים הערבים אז היה קטן מאוד ועמד על 8% בכל הסטודנטים במכללה (עוד לפני פתיחת מסלול הבדווי). המחקר הזה היה מחקר פנימי.

במיוחד בשנת לימודיהם הראשונה. הם ציינו שקשיי הבעה בעברית מנעו מהם להשתתף בדיונים בכיתה, לכתוב עבודות ברמה גבוהה ולהסתדר בעניינים האדמיניסטרטיביים. לדעתם, תוכני ההוראה שנלמדים במכללה אינם עוסקים בתוכניות הלימודים הנהוגות בבתי ספר ערביים. כמו כן, הם דיווחו על העדר מדריכים פדגוגיים ערבים או מדריכים השולטים בשפה הערבית, ועל העדר התנסות בבתי ספר ערביים. רובם הביעו רצון בדו־קיום, אבל ציינו שהמשך הסכסוך (שנות האינתיפאדה הראשונה) השפיע לרעה על מערכת היחסים שנרקמה בינם ובין עמיתיהם היהודים, והפריע להם להביע את דעותיהם במיוחד בנושאים הקשורים לסכסוך (פלג, 1991).

המחקר השני בדק את המדיניות של הכשרת הסטודנטים הערבים ונמשך שלוש שנים (2001-2003). המחקר בדק אם השינוי בהרכב הדמוגרפי של אוכלוסיות הסטודנטים (25% מהסטודנטים באותן שנים היו ערבים) השפיע על מדיניות ההכשרה של המכללה בכל הקשור לתוכניות הלימודים, סגנון ההוראה, שיטות ההוראה, העבודה המעשית ועוד. המחקר בדק גם אם דגם ההכשרה מיושם באופן דיפרנציאלי על פי צורכי ה"מתכשרים". האם הוא מביא בחשבון את ההבדלים התרבותיים של האוכלוסיות השונות שלומדים במכללה? או, האם הדגם הוא אחיד לכל ה"מתכשרים"? המחקר בדק את קשיי הסטודנטים הערבים מנקודת מבטם ומנקודת המבט של מוריהם. סטודנטים ערבים רבים דיווחו שהשנה הראשונה הייתה טראומטית עבורם. הם ישבו בכיתה, שתקו ולא הבינו דבר. אוצר המילים שלהם בעברית היה דל מאוד, מה שהקשה עליהם לקרוא, לכתוב ואף להתבטא בעברית. הם התקשו להתמודד עם עומס הלימודים וסבלו מהרגשת בדידות בקמפוס. הקשיים שהסטודנטים הערבים חווים הם אמנם בעיה קולקטיבית, אבל רובם דיווחו שהתמודדו אתם בדרך אישית, בעיקר על ידי עידוד של קרובי משפחה (פלג ורסלאן, 2003).

באותו מחקר דיווחו אנשי הסגל שהסטודנטים הערבים הלומדים בפקולטה למדעי החברה והרוח (מח"ר) שונים מאלה הלומדים הוראת המדעים. הסטודנטים שלומדים בפקולטת מח"ר, על פי דיווחם של אנשי הסגל, הם פסיביים, ביישנים, שקטים ומתקשים לדבר על רגשות. רובם אינם משתתפים בדיונים, חוששים מהמבטא שלהם ואינם מעיזים להביע את דעתם האמיתית בייחוד בנושאי אקטואליה פוליטיים. הם נלחמים על הישרדותם במכללה. מצבן של הסטודנטיות הערביות חמור במיוחד בשל גילן הצעיר וחוסר ניסיוןן (פלג ורסלאן, 2003).

לעומת זאת, הסטודנטים שלומדים הוראת מדעים נתפסים על ידי מוריהם

כדומים לסטודנטים היהודים הן ביכולת והן ברמה האקדמאית שלהם. היו שציינו שיש ביניהם תלמידים מצוינים בעלי מוטיבציה גבוהה. לעומת זאת, אנשי הדידקטיקה בהוראת המדעים טוענים שרמת הסטודנטים הערבים נמוכה מבחינה קוגניטיבית ותרבותית מרמת הסטודנטים היהודים. לדעתם, השעות שניתנות לדידקטיקה אינן מספקות בשביל להכשירם להיות מורים. הם טענו שהבוגרים הערבים אינם מיישמים את שיטות ההוראה החדשות שלמדו במכללה כבואם ללמד בשטח בשל צורת ההוראה, תנאי השטח, חוסר הרגלים ועוד (פלג ורסלאן, 2003).

כמו כן, המחקר בדק את מדיניות המוסד בעיני הסגל ביחס להכשרת המורים הערבים במכללה. הממצאים הצביעו על מרחק תרבותי בתחום החינוך בין שתי אוכלוסיות הסטודנטים, דבר הדורש טיפול דיפרנציאלי בתוכנית ההכשרה, אשר אמורה להביא בחשבון את ההבדלים התרבותיים בין שתי האוכלוסיות (פלג ורסלאן, 2003). רוב אנשי הסגל ציינו שיש צורך לדון בסוגיית הרב-תרבותיות במכללה. רובם ציינו שאין להם הידע והכלים להתמודד עם הסטודנטים הערבים וצרכיהם. הם ציינו גם שאין מדיניות ברורה של המכללה לנוכח השינוי בהרכב הדמוגרפי של אוכלוסיית הסטודנטים (פלג ורסלאן, 2003).¹³

רבים מהסטודנטים הערבים ציינו שיש יחס של כבוד בין הסגל ובין הסטודנטים הערבים, ועל כן המליצו לחבריהם ללמוד במכללה. שני החוקרים טענו שיחס של כבוד הוא אמנם תנאי הכרחי אבל לא מספיק לקיום הכשרה רב-תרבותית ראויה. הם המליצו לנהל דיון מעמיק ולקבוע עקרונות שיחייבו עשייה והשקעת משאבים כדי לתת שוויון הזדמנויות אמיתי לסטודנטים הערבים שלומדים במכללה. עם זאת, נשאלו שני המחקרים האלה על המדף. לא התנהל דיון על שינוי מדיניות המכללה ולא נעשו שינויים לאור פרסום הממצאים (פלג ורסלאן, 2003).

המחקר השלישי נערך בשנת הלימודים תשס"ט וכלל את כל הסטודנטים הערבים לתואר ראשון ושני במכללה. רוב הסטודנטים הערבים דיווחו על בעיות אשר מקשות עליהם להסתגל אקדמית וחברתית, בעיקר בתחום הלימודי

13. מאז שנות ה-80 חל גידול באחוז הסטודנטים אשר מגיעים מעיירות הפיתוח, הסטודנטים הדתיים, העולים החדשים, בעיקר מחבר המדינות, וגם סטודנטים ערבים. בה בעת, חלה ירידה באחוז הסטודנטים מהתנועה הקיבוצית שהיו עד שנות ה-70 האוכלוסייה הדומיננטית במכללה.

ובתחום החברתי-תרבותי. הם גם נתקלים בקשיים כלכליים אשר מכבידים על תהליך הסתגלותם. רובם דיווחו שהם מופלים בקבלת מלגות (תותרי, 2010).¹⁴ שנת הלימודים הראשונה, כך דיווחו רובם, הייתה קשה במיוחד. רובם דיווחו שקשיי השפה העברית השפיעו במידה רבה על הישגיהם בשנת הלימודים הראשונה.¹⁵ רובם דיווחו על קושי רב להתמודד עם עומס המטלות של הלימודים האקדמיים. מחצית הסטודנטים דיווחו על קושי להכין פרט בעל פה ולכתוב עבודה אקדמית. רבים מהסטודנטים דיווחו על קושי להתמודד עם קריאת מאמרים בשפה האנגלית, להתכונן לבחינה, לקרוא ולהבין טקסט בעברית וגם להבין מילים בלועזית. עם זאת, מקצתם רוכשים את המיומנויות הנדרשות במשך השנה הראשונה, ומקצתם אינם מצליחים להתגבר על הקשיים האלה במשך לימודיהם. היו הבדלים של ממש בין הסטודנטים לתואר ראשון ובין הסטודנטים לתואר שני לטובת האחרונים (תותרי, 2010).

ממצאי המחקר מראים שהבעיות הגדולות יותר שבהן נתקלים הסטודנטים הערבים קשורות לתחום החברתי-התרבותי. הרגשת הזרות והאי-שייכות מלווה רבים מהם במכללה. מצד אחד, רובם דיווחו על רצון ועניין להכיר סטודנטים יהודים; מצד אחר, רובם מרגישים שהסטודנטים היהודים אינם מעוניינים להכיר אותם ולטפח אתם מערכת יחסים. רק סטודנטים ערבים מעטים מצליחים לקיים מערכת יחסים שבה הם חולקים את קשייהם עם סטודנטים יהודים. רוב הפעילויות שבין הסטודנטים היהודים לערבים אינן מתבססות על יחסים בין אישיים, אלא מתוך האילוץ של הלימודים המשותפים. רובם אינם מרגישים שהמרצים (רובם יהודים) מפלים בכוונה את הסטודנטים הערבים, אבל היו מעדיפים שיתחשבו בנקודת הזינוק החלשה שלהם כדי שיוכלו להשתלב טוב יותר בחיי המכללה. כמחציתם סבורים שהסטודנטים הערבים אינם מקבלים

14. מלגות לסטודנטים הערבים היא בעיה ארצית. יש קרנות מלגות מקומיות מעטות המיועדות לסטודנטים הערבים במוסדות להשכלה הגבוהה בישראל. כמו כן, הסטודנטים הערבים בדרך כלל אינם נכללים בתוכניות סיוע מיוחדות המיועדות לקדם אוכלוסיות חלשות. לכן נאלצים רוב הסטודנטים הערבים להתמודד עם הבעיה הכלכלית בלא תמיכה מאורגנת, דבר הפוגע בהישגיהם הלימודיים ומגביר בקרבם את שיעור הנשירה (אלחאג', 2001).

15. רוב המשיבים גרים ביישובים ערבים, ורק מקצתם מתגוררים בערים מעורבות שבהן מתאפשרים מגעים שוטפים עם האוכלוסייה היהודית וטיפוח הידע של השפה העברית.

יחס שווה מאגודת הסטודנטים. רובם לא מרגישים שווים לסטודנטים היהודים במכללה. רובם מרגישים שהנהלת המכללה מתייחסת אליהם כסטודנטים נחותים. היו שהתלוננו על יחס מפלה נגדם (ואף גזעני) מצד הסטודנטים היהודים. רובם ציינו שהמכללה אינה מתחשבת ברגשות הדתיים שלהם (תותרי, 2010).

מחקר נוסף, שבדק מה לומדים הסטודנטים הערבים והיהודים אלה על אלה בזמן לימודיהם במכללה, הראה שהמפגש ביניהם אינו מוביל להפחתת סטריאוטיפים, תפיסות שוויוניות או היכרות מעמיקה עם תרבותו של ה"אחר" (בויםל, זאבי ותותרי, 2008). שתי האוכלוסיות שומרות על בידול חברתי ואינן משתפות פעולה בתחום הלימודי או החברתי. בעקבות זאת, אף על פי שסטודנטים יהודים וערבים לומדים זה לצד זה במשך ארבע שנים וגרים יחד במעונות, לרוב לא נוצרים ביניהם קשרים אישיים. כמעט בכל הנושאים שנבדקו במחקר לא רכשו הסטודנטים היהודים והערבים כאחד תובנות בעלות משמעות על אודות ה"אחר". אף על פי שהמכללה מסייעת לסטודנטים הערבים על מנת להקל עליהם את תהליך הקליטה בלימודים, עדיין הם חווים שוליות בתחומי החיים השונים בה.

יוזמה מלמטה – 'שיח אחר'

מבצע "עופרת יצוקה" פגע במרקם היחסים השברירי בין הסטודנטים הערבים ליהודים כמעט בכל המוסדות להשכלה גבוהה בארץ. בזמן המבצע פנו כמה סטודנטים להנהלת המכללה הנדונה לקבל אישור להפגין, אך בקשתם נדחתה, ובכך נמנעה התנגשות מיותרת בין הסטודנטים היהודים לערבים. עם זאת, הורגש מתח סמוי בכל המבצע. עם שתיקת התותחים פנו כמה סטודנטים יהודים וערבים להנהלה בדרישה שהמכללה אמורה להכשירם כמחנכים לעתיד להתמודד עם שאלות קשות ומצבי משבר דומים. בעקבות פנייתם נערך יום עיון תחת הכותרת "חינוך לשותפות בצל הקונפליקט"¹⁶ בעקבותיו ארגנה המכללה סדנה של יומיים תחת הכותרת "שיח אחר", שהתנהלה ביולי 2009. את הסדנה

16. הוזמן מקצת צוות בתי-הספר "גשר על הוואדי", שבו לומדים תלמידים יהודים וערבים ביחד, כדי להציג את השקפותיהם ואת האופן שבו הם מתמודדים עם תלמידיהם בתקופת משבר.

ניהלו שני מנחים (יהודייה וערבי), והשתתפו בה 45 חברי סגל.¹⁷ במשך יומיים אינטנסיביים דנו המשתתפים בדילמות ובסוגיות אקדמיות וחינוכיות אשר מעסיקות¹⁸ אותם לנוכח ההוויה הרבת-תרבותית במכללה של סטודנטים וסגל מול מציאות של קונפליקט פוליטי מתמשך ולא פתור. בעקבות הסדנה התגבשה קבוצת "שיח אחר" (39 מרצים ומרצות) שעסקה בפיתוח יכולת המכללה להכיל סטודנטים ערבים במכללה כדי להעמיק את הרגשת השייכות שלהם בה ולפתח ערכי שוויון והכרות תרבותית הדדית בין הסטודנטים היהודים לערבים. בפעם הראשונה נעזרים במחקרים שנעשו במכללה עד כה ומציעים תוכנית עבודה מערכתית. המחקרים הראו שהסטודנטים הערבים מתקשים להפיק מהלמידה המשותפת עם הסטודנטים היהודים את היתרונות הגלומים בה, שהם חווים קשיי השתלבות חברתיים ותרבותיים. מטרת התוכנית המערכתית שהוגשה להנהלת המכללה הייתה שילוב מוצלח יותר של הסטודנטים הערבים ועמידה שלהם בסטנדרטים לימודיים אקדמיים.

בשנת הלימודים תשע"א מונה איש מקצוע ערבי במרכז הייעוץ המיוחד במכללה.¹⁹ כמו כן, הועסקו שתי נשים ערביות, הראשונה ספרנית והשנייה עובדת סוציאלית, במשרד דיקן הסטודנטים לתמיכה חברתית ורגשית לסטודנטים הערבים. במשך השנה אושר קורס אוריינות אקדמית שנתי לסטודנטים ערבים (שיתחיל בשנת הלימודים תשע"ב) כדי להשביח את איכותם כבוגרים ולאפשר להם חוויית לימוד מצליחה. מלבד זאת, הוחלט להכיר בחגים המוסלמיים, הנוצריים והדרוזיים כחלק מההכרה בייחודם התרבותי של הסטודנטים הערבים.

17. מקצתם מלמדים בתוכניות התואר השני ומקצתם אנשי סגל מפקולטות שונות של התואר הראשון.

18. חופש אקדמי וחופש הביטוי; יחסי מיעוט ורוב בחברה, באקדמיה ובמערכת החינוך; חינוך והומניזם; הבנת תהליכים מנטליים וארגוניים המשמרים זרות ואף אפליה, והכרת מודלים להתמודדות עם מתחים וקונפליקט במערכת אקדמית ובשדה החינוך; בחינת הדילמות החינוכיות שעולות מהתמודדות עם גילויי גזענות בכיתות ובשטחי המכללה.

19. במרכז אפשר לקבל הנחיה וייעוץ בכתיבת עבודות עיוניות ובביצוע מטלות אקדמיות אחרות.

דיון וסיכום

במשך שלושה עשורים, מאז שהחלה המכללה הנדונה לקבל סטודנטים ערבים לשורותיה, לא גובשה מדיניות ברורה ביחס לקליטתם. גם בעקבות פרסום המחקרים על השתלבות הסטודנטים הערבים, שהעלו דרישה לגבש מדיניות ברורה, לא התנהל דיון מקיף בנושא. המחקרים נשארו על המדף ולא הביאו לידי גיבוש תפיסות עיוניות ומעשיות. השינויים התחילו בעקבות מאמציה של קבוצת "שיח אחר", הפועלת מאז קיץ תשס"ט. קבוצה זו התבססה על המחקרים שהתפרסמו עד אז והציעה תוכנית עבודה מערכתית להכלת סטודנטים ערבים במכללה, בשביל להעמיק את הרגשת השייכות שלהם ולהעצימם בלימודיהם האקדמיים. העסקת אנשי סגל ערבים, הכרה בחגים של שלוש הדתות ואישור קורס אוריינות מורחב - כל אלה מעידים על שינויים שמטרתם השתלבות מוצלחת יותר של הסטודנטים הערבים.

נשאלת השאלה: האם השינויים האלה מעידים על שינוי תפיסתי מהותי בקרב מעצבי המדיניות במכללה? האם השינויים האלה מעידים על מעבר המכללה ממודל "הרב-תרבותיות השירית" למודל חינוך רב-תרבותי? התשובה היא לא. אלה אמנם צעדים בעלי משמעות עבור הסטודנטים הערבים במכללה, אך הם אינם מעידים על שינוי מהותי. עדיין אין הכרה בייחודם התרבותי של הסטודנטים הערבים ואין כוונה לטפח אותו. השינויים האלה מעידים על תחילת תהליך שיכול להתפתח, אבל לא בהכרח, לדיון על רב-תרבותיות כמודל חינוך. לעת עתה, המודל הקיים רחוק מאוד מלהיות מודל חינוך רב-תרבותי. מקצת פעולותיה של קבוצת "שיח אחר" בשנת הלימודים תשס"ט היו יצירת קשר בין אישי בין סטודנטים יהודים לערבים בקורסים, חיזוק המודעות של המרצים ל"נראות" של הסטודנט הערבי בכיתה, הכרת תרבותו והקלה עליו בהבנת התרבות היהודית. כלומר, עד כה הסטודנטים הערבים אינם "נראים" בעיני רבים מהמרצים היהודים כסטודנטים בעלי צרכים מיוחדים, שעל המכללה לדאוג לשילובם, וכבעלי תרבות ייחודית שעל המכללה להכיר בה ולטפחה.

ביבליוגרפיה

- Al-Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: The Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 169-183
- Reingold, R. (2007). Promoting a true pluralistic dialogue: A particularistic multicultural teacher accreditation program for Israeli Bedouins. *International Journal of Multicultural Education*, 9(1), 1-14
- אבו-עסבה, ח' (2005). "מערכת החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית". בתוך: ע' חידר (עורך), ספר החברה הערבית: אוכלוסייה, חברה וכלכלה 1. ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 201-221.
- אגבאריה, א' (2010). מדיניות הכשרת המורים בישראל: תמונת-מצב ואתגרים מרכזיים (גרסה אלקטרונית). נצרת: דריאסאט.
- אלחאג', מ' (1995). "מגמות של שינוי ושימור במערכת החינוך הערבי בישראל". בתוך י' לנדא, א' גאנס וא' הראבן (עורכים), הערבים אזרחי ישראל לקראת המאה העשרים ואחת: המזרח החדש, כךך ל"ז (עמ' 87-107). ירושלים: מאגנס.
- אלחאג', מ' (2001). השכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל: מצב, בעיות ומגמות. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אלחאג', מ' (2002). בעיות ההסתגלות של סטודנטים יהודים וערבים באוניברסיטת חיפה. המרכז לרב-תרבותיות: אוניברסיטת חיפה.
- אלחאג', מ' (2002ב). "תוכניות הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת". בתוך: א' בן-עמוס (עורך), היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי. תל אביב: הוצאת רמות, עמ' 137-154.
- בוימל, י', זאבי, ע' ותותרי, מ' (2009). מה לומדים סטודנטים יהודים וערבים אלה מאלה? טבעון: מכללת אורנים.
- גור-זאב, א' (1999). "מדיניות, פוסט-מודרניות ורב-תרבותיות בחינוך בישראל". בתוך: א' גור-זאב (עורך), מודרניות, פוסט-מודרניות בחינוך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב רמות, עמ' 7-50.
- הופמן, ע' (2005). המחקר הוא לא למדף: הקשר בין מחקר בשדה לבין פיתוח וישום תוכנית לימודים. נדלה ב-15 במארס 2005, <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=581&referer=useJsHistoryBack>
- זחאלקה, מ' (1990). בדיקת מכלול הגורמים העלולים להשפיע על שינויי העמדות וההתנהגות ההוראתית של המורה המתחיל לטבע בחטיבת-הביניים במגזר הערבי, עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

- חורי, ח' (1980). בדיקת עמדות מורי מדעי הטבע בבית-הספר העל-יסודי בחינוך הערבי כלפי הוראה בדרך מחקר, עבודה לקבלת תואר מוסמך, חיפה: הטכניון.
- לם, צ' (1996). לקראת התנסות בהוראה: שלבים ראשונים בהדרכה פדגוגית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סמוחה, ס' (2000). "המשטר של מדינת ישראל: דמוקרטיה אזרחית, אי דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית?" סוציולוגיה ישראלית, ב'(2), עמ' 565-630.
- עואד, י' (2008). ייצוג האזרחים הערבים במערכת ההשכלה הגבוהה, דו"ח עמותת סיכוי לשוויון אזרחי. נדלה ב-20 אוגוסט 2009, www.sikkuy.org.il/docs/haskala2008.doc
- פלג, ר' (1991). עמדות סטודנטים ערבים על תקופת הכשרתם להוראה בחטיבה האוניברסיטאית בביה"ס לחינוך-אורנים. אורנים: מכון מופ"ת, המחלקה להכשרת עובדי הוראה והמכון לחקר החינוך הקיבוצי.
- פלג, ר' ורסלאן, ש' (2003). הערכת הכשרת מורים בני המיעוטים במכללת אורנים: מודל רב-תרבותי או אחיד. טבעון: מכללת אורנים.
- קלדרון, נ' (2000). פלורליזם בעל כורחם. חיפה: אוניברסיטת חיפה, זמורה-ביתן.
- תותרי, מ' (2010). צורכי סטודנטים ערבים במכללה להוראה ומידת קליטתם בה. טבעון: מכללת אורנים.