



מורים 'יוצאי דופן': תפיסות של סטודנטים לחינוך וחברה מהמגזר הערבי והשפעתם על עתידם המקצועי של הסטודנטים

יעל כהן-עזריה*

תקציר

מחקר זה בדק מהם המאפיינים של מורים 'יוצאי דופן' (דמות מופת) במערכת החינוך הערבית, על פי תפיסתם של סטודנטים ערבים לתואר ראשון בחינוך וחברה, ואת השפעת המורים הללו על גיבוש זהותם המקצועית הראשונית בתחום החינוך. במחקר השתתפו 33 סטודנטים ערבים שלמדו בקבוצה אחת בקריה האקדמית אונו. המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף נתונים ולניתוחם ועשה שימוש בראיונות עומק מובנים למחצה.

מהממצאים עולה כי בעיניהם של הסטודנטים המורים יוצאי הדופן הם מורים שמלמדים אחרת, מקדישים לתלמידיהם מזמנם מעבר לדרישות תפקידם ומשמשים עבורם מנטורים. המרואיינים סיפרו כי ברצונם להידמות לאותם מורים יוצאי דופן. כמוהם, הם רוצים להקדיש זמן לתלמידיהם, להאמין ביכולות התלמידים, לקבל את השונות ביניהם, להעניק יחס אישי ולפתח שיטות הוראה חדשניות.

ממצאי המחקר מלמדים כי הזהות המקצועית החינוכית הראשונית של הסטודנטים החלה להתפתח ולהתגבש עוד בימי בית הספר – עם החשיפה למורה יוצא הדופן. הם מעריכים את סטייתו של המורה מהמודל המסורתי המקובל של פדגוגיה בחינוך הערבי – דבר המעיד על התגבשותן של תפיסות מודרניות כאנשי חינוך וכסוכני שינוי לעתיד בחברה שממנה הם מגיעים.

מילות מפתח: דמות מופת, המורה הטוב, השכלה גבוהה, חינוך, סטודנטים ערבים, זהות מקצועית.

מבוא

מורים יוצאי דופן ('דמות מופת') הם נדירים יחסית במערכת החינוך, ולרוב התלמיד פוגש בכל שנות לימודיו רק מורה אחד או שניים שבולטים מעל כולם (יאיר, 2006). ההגדרה של המושג מופת במילון אריאל היא "דוגמה, משל" (פרוכטמן, 1995), ובמילון רב-מילים – "אדם, פעולה או אופן התנהגות הנחשבים מושלמים וראויים

* ד"ר יעל כהן-עזריה, פקולטה למדעי החברה, מכללה האקדמית אשקלון.

לשמש מקור לחיקוי; דוגמה שמן הראוי לחקוטה" (שויקה ופריידקין, 1997). ההתייחסות במחקר לדמות מופת בהוראה היא מועטה ורטרוספקטיבית, ומופיעה בעיקר בהקשר של ניתוח חוויות עם אדם יוצא דופן שהטביע חותמו על התלמיד. יאיר (2006) מצא כי דמויות מופת בבית הספר שנזכרו בהקשר של חוויות מפתח היו מורים לא סתגלניים; כאלה שפעלו מתוך מחשבה מקורית ושיקול דעת עצמאי, לא הלכו עם הזרם ודגלו בלמידה שונה מזו המקובלת בדרך כלל בבתי הספר. עליאן (2012), שעסקה בחוויות מפתח בחברה הערבית, מצאה כי בעיני בוגרי בתי ספר ערביים המורה יוצא הדופן הוא זה המפגין יחס מיוחד כלפי תלמידיו. במחקרה תוארו המורים הללו כאנשים בעלי ידע רחב האוהבים את המקצוע, מתייחסים לתלמידים באופן שוויוני ולא מפלה ומציבים להם אתגרים, תוך מתן חיזוקים ויכולת לגלות ולהכיר את כישוריהם.

ספרות המחקר העוסקת בשיקולים לבחירה במקצוע ההוראה מבחינה בין שני מניעים עיקריים: מניעים חיצוניים, הקשורים בהיבטים תועלתיים של העיסוק, לדוגמה ביטחון ויציבות חברתית-כלכלית, ומניעים פנימיים, הקשורים למהות המקצוע ולסיפוק מהעבודה (עליאן, זידאן ותורן, 2007; Pink, 2009; Spittle, Jackson & Meghan, 2009). קטגוריה שלישית של מניעים נידונה בהרחבה בספרות המחקר בשנות השישים והשבעים של המאה הקודמת, והיא הזדהות עם דמויות חינוכיות מהעבר, המהוות – גם לאחר שנים רבות – דוגמה ומופת (Ashley, Cohen, McIntyre, & Slatter, 1970; Brembeck, 1966; Mori, 1966).

המחקר שלהלן עוסק בתפיסות של סטודנטים ערבים לתואר ראשון בחינוך וחברה על מאפיינים של מורים יוצאי דופן מעברם, ובניתוח ההשפעה של מורים אלו על עתידם המקצועי של הסטודנטים. בכך המחקר בוחן לא רק את מאפייניו של המורה יוצא הדופן, אלא גם תורם להבנה בעניין גיבוש הזהות המקצועית של אנשי חינוך בחברה הערבית.

כדי ללמוד על מסגרת החינוך שאוכלוסיית המדגם התחנכה בה מתואר ראשית לכול החינוך הערבי בישראל ונסקרים השינויים שחלו במערכת החינוך לאורך השנים.

החברה הערבית בישראל: חינוך

הקמתה של מדינת ישראל לוותה בשינויים דמוגרפיים דרמטיים. הערבים הפלסטינים, שהיו רוב בארץ ישראל המנדטורית, הפכו באחת למיעוט לאומי על אדמתם (כהן, 2000; Morris, 1991). משכך, הזהות הקולקטיבית של החברה הערבית בישראל כוללת כמה מרכיבים: אזרחות (ישראלית), לאום (פלסטיני), אתניות (ערבית) ודת (מוסלמית, נוצרית או דרוזית), וכך היא גם נתפסת בעיניהם – כשילוב של ארבעה מרכיבים, כאיזון עדין ביניהם או כזהות אחת המחליפה זהות אחרת (סמוחה, 1998, 2005).

במערכת החינוך הערבית ארבעה מגזרים: ערבי, דרוזי, צ'רקסי ובדואי. בכל מגזר מונהגת תוכנית לימודים ייחודית לו, אך כולם כאחד כפופים למערכת החינוך המרכזית מבחינת התכנים הנלמדים, המבנה הארגוני והקצאת המשאבים (Arar & Abu-Asbah, 2013). שפת ההוראה בכולם היא ערבית (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2013, עמ' 118–119).

מערכת החינוך הערבית נפרדת מזו היהודית ומשאביה דלים יותר (Golan-Agnon, 2006). המערכת מקבלת פחות תקציבים ישירים מהמדינה וגם פחות תקציבים מהרשות המקומית – בשל קיפוח מתמיד של הרשויות המקומיות הערביות בהשוואה לרשויות יהודיות. יתרה מכך, רוב ההורים בחברה הערבית משתייכים לאשכול סוציו-אקונומי נמוך ויכולתם להשתתף בהוצאות החינוך מוגבלת, ועל כן הפער גדול עוד יותר (Arar, 2012; Arar & Abu-Asbah, 2013).

החברה הערבית בישראל אינה קופאת על שמריה, אלא נמצאת בתהליך מואץ של מעבר חברתי ותרבותי מחברה שמרנית, אשר התבססה בעבר הלא רחוק על עבודה חקלאית, לחברה בעלת סממנים של מודרניות (בן-דוד, 2004). לצד זאת, המאפיינים של תרבות מסורתית נשמרים על ידי סוכני החברות השונים, ובכלל זה בית הספר. בהיבט הפדגוגי, הדברים באים לידי ביטוי ביחס המורה לתלמיד ובמידת שיתופו של התלמיד בתהליך קבלת ההחלטות (אבו-עסבה, 2007). שיטת ההוראה הנפוצה בבתי הספר הערביים היא שיטת החינוך הפרונטלית המסורתית (אבו-עסבה, 2001; אלחאג', 1996). בהתאם לגישה זו, בתי הספר מכוונים את עשייתם החינוכית להישגים ומתמקדים בתוצרים הנראים לעין בטווח קצר, כמו הקניית ידע ופיתוח מיומנויות אינסטרומנטליות, ופחות לחינוך לערכים (אבו-עסבה, 2004; Al-Haj, 2005).

שיטת החינוך הפרונטלית המסורתית מציבה את המורה במרכז – הוא האחראי לתהליך הלמידה, ואילו התלמיד נתפס ככלי פסיבי לקליטת מידע. בהתאם לגישה המסורתית השלטת בתרבות הערבית, התלמיד מכבד את המורה, מציית לו ולא מותח עליו ביקורת (Al-Haj, 2002). התלמידים מקשיבים למורה, רוחשים לו כבוד ולא לוקחים חלק פעיל בשיעור (קורטאם, בשיר, זועבי וחוגיראת, 2019; Laiyan & Zedan, 2010).

בית הספר ונושא החינוך תופסים מקום חשוב בחברה הערבית, בייחוד לאור התמורות הכלכליות, החברתיות והדמוגרפיות שהיא עוברת (אבו-עסבה, 2007). יחסה של החברה הערבית בישראל לרכישת השכלה הוא חיובי מאוד, וזאת למרות (ואולי בגלל) השוליות החברתית של הקבוצה (Khattab, 2003). החברה הערבית אינה מקבלת בהכנעה את מעמדה הנחות ואת האפליה נגדה, והמנהיגות המקומית והארצית שלה נאבקת כדי לשפר את מערכת החינוך ביישובים הערביים (Yair, Khattab, & Benavot, 2003).

התגבשותה של זהות מקצועית חינוכית

הסוגיה בעניין מועד תחילת ההתגבשות של הזהות המקצועית החינוכית חשובה לאלו המתעדים לעסוק בפועל בתחום החינוך, ולא פחות מכך – לתהליך הכשרת המורים. הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה מתגבשת עוד קודם לשלב הכניסה לעבודה בתחום החינוך. הבחירות המקצועיות של מורים ושיקולי הדעת שלהם אינם מקריים, אלא הם תולדה של אירועים שחוו בעבר ועיצבו את זהותם המקצועית (בר-תקוה, 2010). לכן ראוי לעסוק בנושא הזהות כבר בשלב ההכשרה להוראה (צבר-בן יהושע, 2001; פרידמן וגביש, 2003; Fisherman, 2004).

ברוח הגישה המסורתית, זהות מקצועית מתפתחת באופן משלבי רציף ועקיב עד לגיבוש סופי. לפי גישה זו, זהותו של מורה מתחיל מתגבשת על סמך התנסויות, מתחים ומשברים ההולכים ונפתרים במהלך השנים, עד

שהיא מגיעה לכלל יציבות. לעומת זאת, לפי הגישה הפוסט-מודרנית, אין זהות מקצועית אחת ויחידה, אלא זהות פרגמנטית והיברידית, המשתנה כל העת בעקבות התנסויות באירועים מגוונים וסותרים ובמפגשים עם אחרים משמעותיים. כלומר למורה יכולות להיות כמה זהויות מקצועיות, המתפתחות לאורך השנים, משתכללות, נעשות מורכבות ואינן מגיעות לכלל אחדות, אחידות וגיבוש (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004). גורם חשוב נוסף המשפיע על הזהות המקצועית הוא הסביבה והתרבות של האדם (Bosma & Kunnen, 2001; Kerpelman, Pittman, & Lamke, 1997).

לזהות המקצועית של אנשי חינוך שני רכיבים מרכזיים: (1) תפיסה של אני מקצועי - דימוי עצמי, מוטיבציה לתפקיד, תפיסת התפקיד וגורמי שביעות רצון; (2) תאוריה חינוכית אישית המורכבת מאמונות ודעות (צימרמן, 2008), המעניקה משמעות המיוחסת לתפיסות ולציפיות (Beijaard, 1995). מורים שואבים את זהותם המקצועית משילוב של האופן שבו הם תופסים את עצמם כמומחים בתחום הדעת שהם מלמדים, מומחיות בפדגוגיה ומומחיות לדידקטיקה (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). סקירת 22 מחקרים בנושא זהות מקצועית של מורים (Beijaard et al., 2004) הובילה למסקנה כי המושג זהות מקצועית מפורש בדרכים מגוונות על ידי חוקרים, והוא קשור למושגים נוספים כמו העצמי, תפיסה עצמית, הערכה עצמית, רפלקציה, תפיסות וציפיות.

דמות מופת בהוראה

הזהות המקצועית של מורים משתקפת לרוב בתפיסות שלהם את רכיבי תפקידם או עיסוקם המקצועי, בניסיונם הפרקטי ובאופן הצגת הביוגרפיה האישית שלהם. היא מושפעת מציפיות החברה ומהתפיסות בנוגע לתפקידים (Clandinin & Connelly, 2000; Tickle, 2000). ספרות המחקר העוסקת במורים מתייחסת למושג המורה הטוב באופן ערכי ולא מדעי (Cochran-Smith, 2004). במהלך השנים השתנתה התפיסה באשר לידע ולמיומנויות הדרושים למורה הטוב (Lortie & Clement, 1975; Miron, 1983; Shulman, 1986), וכיום הנטייה היא לראייה הומניסטית יותר של המורה - כאל מי שמסוגל להתמודד עם השונות בקרב תלמידיו ועם השינויים החלים בעידן הפוסט-מודרני, עידן הגלובליזציה (Cochran-Smith, 2003).

וילסון ויאנג (Wilson & Youngs, 2005) הציעו שלוש דמויות של המורה הטוב: המורה המשכיל, המורה המקצועי והמורה הערכי. המורה המשכיל הוא אינטלקטואל בעל השכלה רחבה ושפה עשירה. המורה המקצועי הוא מורה בעל ידע בתחום הדעת, הבקי בשיטות הוראה ולמידה. המורה הערכי הוא מורה אכפתי, הרואה בתלמידיו בני אדם עם כישורים רגשיים ואינטלקטואליים.

למורה הטוב דבקו מגוון של כינויים בספרות המחקר, לדוגמה 'מורה רצוי' או 'מורה אידיאלי' (רייכל וארנון, 2005; Arnon & Reichel, 2007). מורה אידיאלי מאופיין בארבע תכונות: יש לו ידע אקדמי; עיקר מכוונותו היא שליחות חברתית; הוא מתמקד בפיתוח הפרט ובחשיבה ביקורתית; אישיותו עומדת במרכז ההוראה. קוטניק וג'ולס (Kutnick & Jules, 1993) טענו כי דמותו של המורה האידיאלי כוללת שני היבטים מרכזיים: מיומנויות ההוראה ויצירת מערכת יחסים טובה עם התלמידים. תפיסה זו עולה בקנה אחד עם תפיסות של פרחי הוראה ומורים בראשית דרכם, הסוברים כי תכונותיו של המורה, ולא הידע שלו (הדיספלינרי או הדידקטי), הן ההופכות

אותו בראש ובראשונה למורה אידיאלי (Arnon & Reichel, 2007).

כינוי אחר שניתן למורה הטוב הוא 'מורה ראוי', המאופיין בשלושה מרכיבים המזוהים עם תפיסות חינוכיות מסורתיות: ידע בתחום התוכן, מיומנויות פדגוגיות ספציפיות לתחום התוכן ומיומנויות פדגוגיות כלליות; ושלושה מרכיבים המזוהים עם תפיסות פילוסופיות חדשניות: מחויבות לשונות בין הלומדים והתאמת ההוראה לשונות זו, יכולתו להתאים עצמו לשינויים, להתפתח מקצועית ולחקור את הוראתו ויכולתו לשתף פעולה עם גורמים שונים (כרמלי, 2006; לוי-פלדמן, 2010).

'מורה מצוין' (Hargrove, 2005) מעניק לתלמידיו שלל של חוויות למידה, מאתגר אותם ומעודד חשיבה ביקורתית (קבלת החלטות, הגנה על בחירות, הנמקה מבוססת עדויות ובחינת איכות). בה בעת הוא תומך בהם, מדריך אותם ומספק משוב לשם שיפור. 'מורה מומחה' הוא מורה המומחה בתחום הדעת שהוא מלמד ויודע לקשר בין החומר הנלמד לחיי היום-יום ותחומי העניין של תלמידיו (Carey, 2007).

איכות המורה מבטאת את מורכבות ההוראה והיא תלויה הקשר ותרבות. מחקרם של עואד, זועבי וחליל (2010), שעסק בדמות המורה הטוב לתפיסתן של סטודנטיות לחינוך ערביות מרקע תרבותי דומה, הראה שבעיניהן מורה טוב הוא מורה שיוצר אווירה טובה ונינוחה בכיתה, מגלה רמה מקצועית גבוהה ושליטה בידע, מגלה יכולת לפיתוח היכולות הקוגניטיביות של התלמידים ומומחה לתקשורת פתוחה וסימטרית עם התלמידים.

מחקר זה בדק מהם המאפיינים של מורים יוצאי דופן במערכת החינוך הערבית, על פי תפיסתם של סטודנטים ערבים לתואר ראשון בחינוך וחברה, ואת השפעת המורים הללו על גיבוש זהותם המקצועית הראשונית בתחום החינוך.

מטרות המחקר ושאלותיו

אפיון מורים יוצאי דופן מבעד לעיניהם של סטודנטים ערבים לתואר ראשון בחינוך וחברה ובדיקת השפעתם של מורים אלו על עתידם המקצועי של הסטודנטים. משתי מטרות אלה נוסחו שתי שאלות מחקר:

1. כיצד תופסים סטודנטים לחינוך וחברה מהמגזר הערבי את דמות המורה יוצא הדופן מעברם החינוכי בבית הספר?

2. כיצד תופסים סטודנטים לחינוך וחברה מהמגזר הערבי את השפעת המורה יוצא הדופן מעברם החינוכי עליהם כאנשי חינוך לעתיד?

המחקר

אוכלוסיית המחקר

33 סטודנטים שלמדו בקריה האקדמית אונו (20 נשים ו-13 גברים) לחינוך וחברה מהמגזר הערבי בני 19 עד 50 ($M = 26.68$, $SD = 7.52$). 22 מהסטודנטים מתגוררים באזור המרכז והמשולש, 8 בדרום הארץ ו-3 בצפון הארץ.

שיטת המחקר וכלי המחקר

המחקר התבסס על הפרדיגמה האיכותנית לאיסוף ולניתוח של נתונים. פרדיגמה זו מאפשרת לתאר תופעה באופן מעמיק ולהבינה בהקשר שבו היא מתרחשת (Stake, 2005) על סמך תפיסות הנשאלים והפרשנויות שהם מעניקים לחוויותיהם (Patton, 2002).

המרואיינים נשאלו על תפיסותיהם בראיונות עומק מובנים למחצה (ריאיון מודרך ממוקד). ריאיון מסוג זה מאפשר גמישות רבה ומקום נרחב להתייחסות גומלין ספונטנית, לצד הגדרה ברורה של הסוגיות המרכזיות שהריאיון נועד לבררן (צבר-בן יהושע, 1995; Patton, 1980, 2002; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). הראיונות בוצעו על ידי הסטודנטים עצמם – כל סטודנט ראיין סטודנט אחר מכיתת הלימוד. ניתוח הראיונות נעשה על ידי החוקרת הראשית. ההיכרות המוקדמת של הסטודנטים המרואיינים עם הסטודנטים המראיינים הקלה עליהם לבטא רגשות ומחשבות, ועל כן הראיונות הניבו מידע רב ועשיר.

מהלך המחקר

במהלך שנת הלימודים השנייה, כחלק מתרגיל בקורס שיטות מחקר איכותניות, התבקש כל סטודנט לבחור בסטודנט אחר מכיתת הלימוד ולראיין אותו בעניין בחירתו ללמוד לתואר בחינוך וחברה. שאלון ההדרכה לריאיון כלל שאלות פתוחות והוביל משאלות כלליות לשאלות ממוקדות. בתחילת הראיון סיפר המרואיין על עצמו, ולאחר מכן הוא נתבקש לענות על כמה שאלות, כגון מדוע בחרת ללמוד דווקא תואר בחינוך וחברה?; ספר על דמות חינוכית שזכורה לך לטובה משנות לימודך בבית הספר ובמה דמות זאת יוצאת דופן מבינך; במה היית רוצה להידמות לדמות החינוכית שהזכרת? כל הראיונות תומללו והוגשו למרצה הקורס. הראיונות נערכו בעברית במועד ובמקום שהיה נוח למרואיין. הבחירה לראיין בעברית ולא בשפת האם של המרואיינים נועדה למנוע שגיאות תרגום בעת תמלול הראיון מהשפה הערבית והתבססה על ההנחה שכל המשתתפים במחקר שולטים בעברית בצורה טובה. הראיונות נמשכו 30–45 דקות. רק בתום שנת הלימודים, ולאחר קבלת הציון הסופי בקורס, נשאלו הסטודנטים אם הם מוכנים לאפשר שימוש בריאיון לצורך המחקר. המרואיינים קיבלו הסבר נוסף מאחראי הקבוצה במכללה בשפה הערבית, תוך הדגשת סעיף הסודיות והאפשרות שלא לקחת חלק במחקר. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של הקריה האקדמית אונו וכל המשתתפים במחקר חתמו על טופס הסכמה מדעת.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשיטת ניתוח התוכן (content analysis). תהליך ניתוח התוכן הוא חיפוש אחר מרכיבים בולטים וחשובים החוזרים על עצמם בנתונים שנאספו. מרכיבים אלה מוגדרים כקטגוריות לניתוח, ואלו נבנות מתוך הנתונים עצמם (emic). ניתוח התוכן נעשה בעזרת שימוש ביחידות שהן היגדים מתוך התוכן המנותח (אלפרט, 2010; צבר-בן יהושע, 1995). ניתוח הנתונים נעשה על פי מרשל ורוזמן (Marshall & Rossman, 1995). בשלב הראשון כל ריאיון נותח לגופו ובשלב השני נערך ניתוח משווה בין הראיונות ונמצאו הדפוסים המשותפים. סיווג הנתונים לתמות מרכזיות היה הגרעין של המסקנות העיקריות שהתקבלו בסופו של תהליך. בשלב האחרון נעשתה קריאה דקדקנית יותר של הראיונות וכל קטע רלוונטי קודד לקטגוריה מסוימת, תוך ציון מספר הריאיון שממנו נלקח. התמות הסופיות נבחרו על פי התכנים שעלו מן הממצאים.

ממצאים

א. תפיסות הסטודנטים באשר לדמות המורה יוצא הדופן

מתשובותיהם של המרואיינים חולצו שלוש תמות עיקריות בנוגע לדמות המורה יוצא הדופן: מומחה בתחומו המלמד "אחרת"; מורה המקדיש זמן לתלמידים מעבר לחובות התפקיד; מורה שהוא מנטור.

מומחה בתחומו המלמד "אחרת"

המורים יוצאי הדופן הם מורים ששלטו בחומר ולימדו בדרך שונה מהמורים האחרים – דבר אשר סייע לתלמידים להבין את החומר טוב יותר. כך לדוגמה תיארה נ' את המורה לערבית שלימד אותה בתיכון:

בעיניי הוא היה המורה המושלם. היו לו שיטות הוראה מיוחדות בהעברת החומר במהלך השיעורים. הוא היה אוצר של מידע והעביר את החומר הלימודי בצורה מושלמת. התייחס לכל תלמיד בכיתה כדי לראות באיזה נקודה הוא מתקשה וחזר על החומר הלימודי אלפי פעמים רק בכדי שנצלח.

הסטודנט פ' סיפר על האופן שבו המורה שילב בין הידע הרב שלו ובין הוראה בדרך מעניינת:

דמותו של המורה לספרות ערבית בתיכון חרוטה בזיכרון שלי. הוא היה אדם שקט, מנומס, מתייחס בכבוד לתלמידים. אוהב את היותו מורה ומתנהג כשליח חברתי. שולט בשפה ובחומר שהוא מלמד. הוא ידע איך למשוך את תשומת ליבם של תלמידיו לשיעור ולהעביר את החומר בצורה ברורה, יצירתית וכיפית. השיעורים שלו עברו מהר כי לימד בדרך מעניינת ולמדתי ממנו הרבה. עודד אותנו תמיד לקרוא ספרות ערבית מתוך אהבה והרחבת הידע ולא לקרוא בשביל המבחנים.

המורים הוזכרו כמי שאהבתם למקצוע ההוראה בלטה, וכך הסבירו הסטודנטים את יחסם של המורים לתלמידים ואת דרך ההוראה המעניינת אשר העניקה משמעות ללמידה. נראה כי מורים אלו בחרו במקצוע ההוראה ממניעים פנימיים, בניגוד לאקדמאים ערבים רבים המתוארים במחקריו של אלחאגי (1996, 2003).

מקדיש זמן לתלמידים

המרואיינים זכרו את המורים בזכות ההשקעה הרבה בהם. השקעתם חרגה מהגדרות התפקיד הרשמיות, והיחסים עם תלמידיהם לא הוגבלו לזירת בית הספר. הם ניסו להכיר את תלמידיהם במגוון רחב של פעילויות והקשרים והיחס שלהם היה אישי. כך תיארה א' את אחד ממוריה:

המורה שלימד אותנו היסטוריה ואזרחות היה נותן לנו הרגשה שהוא החבר הכי קרוב שלנו. ליווה אותנו בטיולים וצחק איתנו. היה מתייעץ עם הכיתה לפני שהוא מחליט משהו לגבינו. נתן לנו גיבוי. אני לא אהבתי היסטוריה ואזרחות, אבל בזכותו אני הייתי מחכה ומתלהבת מהשיעורים שלו.

המרואיינים חזרו ואמרו כי היחס האישי של המורה העניק להם תחושה של חברות קרובה. כך למשל סיפר י' על מורתו:

קראו לה אמאל והיא המורה המושלמת. היא הייתה כמו חברה שלנו ולא כמו מורה. חינכה אותנו בהרבה דברים חוץ מהלימודים. כל התלמידים בבית הספר אהבו אותה. כל הזמן היא חייכה ונתנה אהבה לתלמידים.

עשייתם של המורים חרגה מהגדרות התפקיד ובאה לידי ביטוי בהקדשת זמן אישי בהתנדבות - במהלך הלימודים, אך לא אחת גם לאחר שעות הלימודים. כך תיארו זאת ו' ונ':

הוא היה זמין. הוא פינה מזמנו תמיד שעות שיכל לפגוש מי שרוצה עזרה או שאלה בקשיים שנתקלנו בהם. היה דואג לנו בזמן ההפסקה שלו, עוזר ומסביר אם אנחנו ניגשים אליו.

מרב שהמורה הזה האמין בתפקיד שלו הוא נתן לכל תלמיד להצליח. היה נותן לנו שיעורים בבית שלו בלי כסף, רק שיעזור לנו.

מנטור - מנחה ותומך

המרואיינים ציינו את התמיכה שהמורים יוצאי הדופן העניקו להם ואת הקשר האישי שנוצר ביניהם. בזכות קשר זה נגעו המורים בליבם וסייעו להם למצות את הפוטנציאל שלהם. כך תיאר זאת א':

בתקופת התיכון היה לי מורה בשם אחמד. המורה הזה הכיל אותי, בניגוד לכמה מורים שחשבו עליי שאני ילד עברייני. אני זוכר שתוך כדי השיחות האישיות איתו הצלחתי להבין שאני לא הילד הזה. הוא הסביר לי את זה תוך הבאת דוגמאות מציוני הבחינות שלי שהיו מהטובים בבית הספר. כל הזמן הזכיר לי שאני לא הילד העברייני אלא להפך. הוא היה לי המראה ששיקפה את דמותי הנכונה.

המורים תוארו ככאלו שהציבו בפני התלמידים מראה לדמותם, וכך אפשרו להם לחוות גילוי עצמי. הדמות שנחשפה בפניהם אפשרה להם לגלות יכולות חדשות. התנהגותם של המורים דומה למתואר במחקרו של יאיר (2006) על מדריכים במסגרות בלתי-פורמליות.

לעיתים התמיכה של המורה בתלמיד נעשתה משיקול דעתו האישי של המורה ובניגוד להוראות המערכת. כך למשל תיאר מ' את התנהגות המחנכת שלו בכיתה י"א:

היא תמכה בי ועמדה לצדי. היא כל הזמן הייתה באה ועומדת לידי ולא מסכימה להוראות של מנהל בית הספר שיסלקו אותי. כי היא ידעה כמה אני מתמודד ומה הקשיים שאני עובר. למרות היותי הילד הכי מחונן בכיתה אני הייתי גם הכי בעייתי. בזכותה אני כן ניגשתי למבחני הבגרות. הייתי משלים את החומר רק בזכותה. בכל פעם שלא הייתי הולך לבית הספר בגלל העונשים שנתנו לי, היא הייתה דואגת שכשאני חוזר לבית הספר, אני אשב עם אותו מורה בנפרד אחרי השיעור האחרון כדי שישלים לי את החומר. עד היום אני בקשר איתה.

מדברי המרואיינים ניכר כי לדברי התמיכה של המורים, ל"מילה הטובה" שלהם, הייתה חשיבות רבה בעבורם. חלק מהמשפטים הללו מלווים אותם גם בבגרותם, כפי שסיפרה נ':

תמיד היה אומר לנו שמכישלון נוכל להצליח. 'אם נכשלת כדאי לך לשמוח, כי מאוד ייתכן שיש כאן הזדמנות לבדיקה מחודשת ולהיות טוב יותר ומוצלח יותר'.

פירות המחקר מצביעה על ההשפעה העצומה שיש למילים הטובות על עיצוב הזהות של התלמידים – הן מרוממות את דימויים העצמי ומעניקות להם תחושת ערך (עליאן, 2012). יתרה מכך, הן ממשיכות ללוות את התלמידים לאורך חייהם, גם בהגיעם לאקדמיה (Yair, 2008).

ב. השפעת המורה יוצא הדופן על הסטודנטים כאנשי חינוך לעתיד

התשובות שעלו מניתוח הראיונות מצביעות על חמש תמות עיקריות באשר להשפעת המורה יוצא הדופן על המרואיינים: הקדשת זמן לתלמיד; אמונה ביכולות התלמיד; קבלת השונות; מומחיות וחדשנות בהוראה; יחס אישי. כל המרואיינים ציינו שברצונם להידמות למורים אלו ולנהוג כמוהם בעתיד.

הקדשת זמן לתלמידים מעבר לחובות התפקיד

המרואיינים דיברו על רצונם להשקיע בתלמידיהם מעבר לנהוג ולחובות התפקיד שיוטלו עליהם. יש שצינו כי הם מעוניינים לעשות זאת בשעות הפעילות של בית הספר. כך למשל אמר ע':

בעתיד כשאהיה מורה אני רוצה להיות בדיוק כמוהו. להתנהג אל התלמידים כמו הילדים שלי ולדאוג להצלחה שלהם. לא אשאיר אף תלמיד לא מבין. אני אעזור להם ואשב איתם גם בהפסקה שלי אחר הצהריים כדי שיצליחו.

אחרים ציינו שסייעו לתלמידיהם גם מעבר לגבולות המקום והזמן של בית הספר. כך לדוגמה אמרה ה':

אני אהיה דומה כמעט בכל דבר. הכי חשוב להיות קרובה לתלמידים, לעזור, לתמוך ולדאוג להם אפילו מחוץ למסגרת הלימודים. להיות שם תמיד בשבילם.

מהציטוטים אפשר ללמוד על ההשפעה של מורים מעברם של הסטודנטים, אשר השקיעו בתלמידים מעבר למקובל. מורים אלו יוצרים חוויות מפתח עבור התלמידים ומסייעים להם למצות את הפוטנציאל האישי (יאיר, 2006). כמוהם בדיוק, גם הסטודנטים מעוניינים להשקיע בתלמידיהם ולא להגביל את מערכת הקשרים עם התלמידים לשעות בית הספר בלבד.

אמונה ביכולות התלמיד

המרואיינים דיברו על תקוותם כי תלמידיהם ידעו שהם מאמינים בהם ועל רצונם לפעול כדי לגלות את מסוגלותם האמיתית. הם רוצים ללכת בדרכי מוריהם ולומר לתלמידיהם מילים מחזקות. כך תיאר מ' את המורה שבזכותה הצליח לקבל תעודת בגרות:

הייתי רוצה כמו המורה להאמין בתלמידים, להיות איתם עד הסוף ולא להתייאש. הייתי מציף את נקודת האור בכל ילד כמו שהיא עשתה איתי. למרות שכולם היו אומרים עליי שלא יצא ממני כלום היא באה ואמרה לי שאני חייב להשתנות ומסוגל. בזכותה יש לי בגרות מלאה.

א' אמרה דברים דומים ואף הוסיפה עליהם:

לתת לתלמידים להשתתף בשיעור שירגישו שהם הדבר הכי חשוב בשיעור. לעבוד עם כל תלמיד ולחזק אותו בדברים שיש לו קושי איתם ולא לתת לקושי לרסק אותו. ככה שאולי גם הם ילמדו לתואר.

הסטודנטים תיארו את המורים שהאמינו ביכולותיהם ואמרו שכמוהם גם הם שואפים לתת לתלמידיהם את ההזדמנות להביע את עצמם ולחוש בטוחים יותר ביכולותיהם. דברים אלו דומים לממצאים שהוצגו במחקר של עליאן (2012) בנושא חוויות מפתח בחברה הערבית. עליאן מצאה כי בעיני הבוגרים הערבים הדמות אשר יצרה עבורם את החוויה המשמעותית הייתה לרוב דמותו של מורה בעל פתיחות, שאפשר לתלמידים הבעה עצמית, גם אם לעיתים שגו בתשובותיהם.

קבלת השונות

המרואיינים רוצים שתלמידיהם יראו שהם מקבלים את השונות שלהם. ממש כשם שנהגו המורים יוצאי הדופן בעברם, גם הם סבורים שיש לתת הזדמנות שווה לכולם. כך אמר מ':

הייתי רוצה מאוד להיות דומה למורה מחמוד מבחינת התייחסותו לתלמידים. דאגתו לתלמידים להצלחתם ולא להכשיל תלמידים בלי סיבה ולא להפלות בין תלמידים בצורה גזענית על בסיס דת או מין.

כן הם שואפים להראות כי הם מסוגלים להכיל את הצרכים המיוחדים של התלמידים כפרטים, כפי שאמר לדונמה ש':

הייתי רוצה להיות דומה לו ביכולת להיות פתוח לדעות ורצונות שונים. כי הרי התלמידים שלי יהיו כל אחד שונה בדרך שלו. לכל אחד יהיה את הנקודות החזקות והחלשות שלו. הייתי רוצה כמוהו לדעת להתייחס ממש לשוני בין התלמידים, לדעת לקבל כל אחד מהם ולעזור לו בדרך שלו. אני חושב שזה חשוב כי לא כולנו אותו הדבר.

ניכר כי ליחס השוויוני והמכבד חשיבות רבה עבור הסטודנטים. היחס שקיבלו ממוריהם יוצאי הדופן גורם להם לרצות להיות מורים פלורליסטים, פתוחים, גמישים, המתאימים עצמם לשונות. על פי גישתו החינוכית של פרנקשטיין (שץ-אופנהיימר, 2006), המורה הגמיש והמתאים עצמו ללומדים הוא 'המורה המגיב'. ההוראה על פי תפיסה זו צריכה להיות מותאמת לכיתה הטרוגנית, שבה על המורה לממש את שוויון ההזדמנויות החינוכיות.

מומחיות וחדשנות בתחום ההוראה

המרואיינים סיפרו שהתרשמו מאוד מהמומחיות של מוריהם ומהשליטה שלהם בחומר הלימוד ואמרו כי הם רוצים לדמות להם. הם גם הדגישו את רצונם לגוון בשיטות ההוראה, כדי להעביר את חומר הלימוד בדרך מעוררת עניין, בדיוק כפי שעשו מוריהם. ע' רואה בכך שילוב בין ידע בתחום וידע פדגוגי:

עד היום אני מזכירה אותו כמודל לחיקוי. ללמוד ממנו את אהבת המקצוע ולהיות בעלת ידע פדגוגי. להיות דומה לו בשליטה בחומר ושיטת הלימוד. איך ללמד את התלמידים כך שיבינו בקלות ובמהירות את החומר.

גם נ' דיבר על רצונו להשתמש בשיטות הוראה דומות לאלו של מורה מעברו:

אני רוצה שתהיה לי שליטה כמוהו בחומר שאלמד. יכולת להסביר ולהעביר את החומר בצורה מעניינת ולהכיר שיטות הוראה חדשניות והשימוש בהן. להיות לא רק מורה שמלמד ומעביר את החומר לתלמיד, אלא כזה שלוקח את התלמיד איתו וביחד עוברים את תהליך הלמידה.

שולמן (Shulman, 1986) ייחס חשיבות רבה לידע של המורה וטען כי מורה שאינו בקי דיו בנושא הנלמד לא יוכל לעבד את תוכני המקצוע ולהשפיע על תלמידיו. נוסף על כך, הוא ראה בידע הפדגוגי של המורה אחד מכליו החשובים להוראה טובה. הידע הפדגוגי מכון ליכולתו ללמד את התלמידים כך שיבינו את החומר בצורה הטובה ביותר.

יחס אישי של אכפתיות

המרואיינים העלו בדבריהם את שאיפתם להיות קשובים לתלמידיהם ולהכיל את קשייהם. ב' אמרה שברצונה לפתח יחסי קרבה עם תלמידיה ולתמוך בהם, ממש כפי שעשתה אחת המורות בבית הספר שבו למדה:

הייתי רוצה להיות כמוה אוהבת את תלמידי ומתעניינת בהם. להיות דומה לה בלהיות כחברה ולא מורה, להיות קרובה לכל התלמידים בכיתה ולעזור להם תמיד. שיהיה לי יחס אישי כלפי התלמידים. להבין אותם ולהיות סבלנית. לעודד את התלמידים בכל עת שאפשר, להקשיב להם ולהעניק להם הזדמנות לדבר תוך הבנה שלי לבעיות אישיות של תלמידים.

המרואיינים אמרו שהם רוצים להפגין יחס אישי, אך לא לוותר על הישגים בלימודים. כלומר היחס האישי הוא פן נוסף לזה הלימודי. כך אמרה א':

לתת כמוהו את היחס הטוב לתלמידים ולשנות להם את החיים לטובה. לדעת להקשיב ולתת מענה לשאלות שלא דווקא עוסקות במקצוע הלימודי, אך בלי שזה יבוא על חשבון הישגים. להקדיש תשומת לב לכל התלמידים ולדעת להחליט במה נכון לטפל ובאילו מינונים.

בספרות המחקר יש דגש רב על התרומה המכרעת של מורים אכפתיים להצלחה בלימודים (Lumpkin, 2007). נודינגס (Noddings, 1992, 2007) דנה בקשרים בין מורים לתלמידים וטענה שהדאגה מצד המורים לתלמידים היא אחת התכונות החשובות בתהליך החינוכי ובצמיחתו של התלמיד. היא הדגישה כי על המורה להיות בראש ובראשונה אכפתי (caring). עליו להיות מחויב לתלמידיו ולתת מענה לשני צרכים בסיסיים שלהם: הצרכים הרגשיים והצרכים האינטלקטואליים. פרידמן וקרונולד (1993) מצאו כי תלמידים מכבדים ומעריכים מורים שמתחשבים בהם ומשוחחים עימם בצורה מכובדת ומכבדת. התייחסותם אל המורה הראוי היא כאל אדם המקיים קשר אישי ואינטימי עם התלמידים, בעל אמון וכבוד לתלמידים, דואג לאווירה חיובית ובעל יכולת להטיל משמעת.

דיון

ממצאי המחקר מלמדים כי הזהות המקצועית החינוכית הראשונית של הסטודנטים שהשתתפו במחקר החלה להתפתח ולהתגבש עוד בהיותם תלמידים – מתוך המפגש עם מורים יוצאי דופן. ניכר כי הידע הרב של המורה יוצא הדופן הבליט את המקצועיות שלו בעיני המרואיינים, והוא ממשיך להיות עליהם רושם חיובי גם לאחר שנים רבות. מאפיין זה של המורה הטוב מתאר בספרות המחקר – דמות של אינטלקטואל בעל השכלה רחבה, המתפקד כסוכן לגיטימי ואוטונומי של תרבות וידע (ביטי, 2001; גובר, 1997). יש שכינו מורה מעין זה בכינוי 'המורה הידען' (Zeichner, 1994). גישה זו מזוהה בספרות כגישה מסורתית, המניחה כי כל אינטלקטואל, בעל השכלה רחבה ובעל ידע בתחום התוכן, יכול גם ללמד (Darling-Hammond, 1987). עם זאת, במחקר זה הסטודנטים ייחסו חשיבות לא רק לידע הרב של המורה, אלא גם לדרך העברת הידע ולתרומתה להבנת החומר.

אפשר שהסטודנטים מייחסים חשיבות רבה לדרך העברת החומר משום ששיטת ההוראה בתקופה שבה חלק מהמרואיינים למדו בבתי הספר הייתה השיטה הפרונטלית המסורתית (אבו-עסבה, 2001, 2007; אלחאג', 1996). לכן מורים שידעו להעביר את החומר בדרך חווייתית ומרתקת נחשבו לשונים מהמורים האחרים – בחדשנותם בדרך ההוראה ובקידום הבנתם של הלומדים. ניכר כי הסטודנטים שהשתתפו במחקר מעריכים את שיטת ההוראה של המורים יוצאי הדופן, השונה מהמודל המסורתי של הפדגוגיה שהייתה מקובלת בעבר בחינוך הערבי (ואף מקובלת במידה מסוימת גם כיום).

בעיני הסטודנטים, מורים יוצאי דופן הם מורים שהקדישו זמן לתלמידיהם מעבר לחובות התפקיד. שלא כמו מורים אחרים, מורים אלו היו קשובים ורגישים לצורכיהם של התלמידים. ממצא זה מדגיש עוד יותר את התנהלותם יוצאת הדופן של המורים, המנוגדת לתיאורים בספרות המחקר על אודות מערכת החינוך הערבית בישראל – מערכת המכוונת את עיקר מאמציה להישגים לימודיים ולהשגת תוצרים הנראים לעין בטווח הקצר על ידי הקניית ידע ומיומנויות (אבו-עסבה, 2001) ואינה מקדישה תשומת לב ראויה לתלמיד היחיד, לצרכיו ולמבנה אישיותו.

המרואיינים סיפרו כי לא אחת המורים יוצאי הדופן סייעו להם בניגוד להוראות ההנהלה, מתוך הבנת הקשיים שחוו. סביר להניח שבזכות התנהגות זו, שלא הייתה נהוגה בבתי הספר בחברה הערבית – בגלל ההיררכיה הנוקשה המגבילה את יכולתו של המורה להפוך לדמות מובילה (Haj-Yahia, 2002) – הם נתפסים בעיני הסטודנטים כיוצאי דופן.

הממצאים מצביעים על רצונם של המרואיינים לצעוד בעקבות המודל החינוכי שהתוותה דמות המופת. הם רוצים להידמות לה מבחינה מקצועית (שליטה בידע ודרך העברת הידע לתלמידים) ומבחינה אישית (יכולת לתמוך רגשית בתלמידים). כמו המורה יוצא הדופן שהם זוכרים, גם הם רוצים לחזק את התלמידים שלהם ולהעצים אותם ולאחר את הפוטנציאל הייחודי הטמון בכל תלמיד ותלמיד. הם שואפים לראות בשונות של התלמידים ערך חיובי שיש לשמר ולראות בו בסיס לצמיחה אישית שלהם.

שאיפות המרואיינים תואמות לתפיסה החדשנית בחינוך, הממוקדת במימוש העצמי של היחיד ושמה לה למטרה לזמן ללומדים תנאים להתפתחותם האישית ולמימושם העצמי (לם, 2000). תפקידם של בית הספר והמורה על פי גישה זו הוא לסייע לתלמיד לממש את יכולותיו האישיות. כמו כן, ההכרה כי יש לתת את הדעת בהוראה לשונות בכיתה בין התלמידים ואצל כל תלמיד מובילה לדגשים אחרים במיומנויות אישיות ומקצועיות הנדרשות מן המורה. הדגש מוסט מצורך בידע בתחום התוכן ובמיומנויות פדגוגיות לצורך ביכולת המקצועית של התאמה לשונות והתמודדות עם שינויים, אך ללא ביטול הצורך בידע ובמיומנויות האחרות (McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).

בזכות אותם מורים יוצאי דופן מעברם נחשפו הסטודנטים שהשתתפו במחקר לגישות הוראה חדשניות. מדבריהם עולה כי זהותם המקצועית בתחום החינוך החלה להתגבש בעקבות הרושם החיובי שהותירה בהם הדמות החינוכית, והיא מהווה עבורם מודל לחיקוי. מאחר שהזהות המקצועית היא דבר שמתפתח, יש לחדד בקרב הסטודנטים את ההבנה שאפשר לשנות את הגישה המסורתית שרווחה (ועדיין רווחת) במערכת החינוך הערבית. הסטודנטים הערבים כאנשי חינוך לעתיד הם סוכני שינוי בחברה העוברת תהליכי מודרניזציה. ניכר כי הם מעוניינים לחולל שינוי בחברה שלהם ולהכין טוב יותר את התלמידים הצעירים לעתיד. על כן יש לאפשר להם להבנות את זהותם בלימודים גבוהים ולאפשר להם להרחיב את הידע הפדגוגי ולאמץ גישות חדשניות ותפיסות מודרניות בדומה לאותן דמויות מופת מעברם.

להשכלה הגבוהה תפקיד חשוב ביציאת המיעוט ממצב של שוליות לאקטיביזם חברתי. הניסיון האקדמי משכלל את כלי ההתמודדות של המיעוט עם הרוב, מעצים אותו וממנף את הפרט ואת החברה מבחינה כלכלית וחברתית (Ahmad, 2001). רכישת הידע באקדמיה וההתערות במרחב האקדמי החדש תורמות לבניית זהות חדשה המעצימה את יכולותיהם של הסטודנטים ומעניקה להם כלים חדשים להתמודדות. מחקרים על אודות מיעוטים בהשכלה גבוהה מלמדים על חשיבותו של הניסיון הנרקם במרחב האקדמי להעצמה האישית והחברתית (Modood, 2006; Sadeghi, 2008).

במחקר נחשפו תפיסותיהם של סטודנטים ערבים באשר לדמות המורה יוצא הדופן והשפעתו על עיצוב דמותם בעתיד. למרות חשיבותו יש למחקר מגבלות אחדות שיש לקחת בחשבון בעת פירוש תוצאות המחקר. ראשית, מחקר זה הוא מחקר איכותני. הוא מתבסס על מדגם קטן, ולפיכך יכולת הסקת המסקנות ממנו מוגבלת. דרוש מחקר רחב יותר כדי לאשש את ממצאיו ורצוי שהמחקר הבא יישא גם אופי כמותי. שנית, כלי המחקר היה ראיונות עומק. הראיונות התנהלו בעברית, שאינה שפת האם של המרואיינים. על כן קיים חשש לאי-הבנה הדדית, מאחר שהמילים המתארות תחושות שונות משפה לשפה ומתרבות לתרבות (Polkinghorne, 2005). שלישית, במחקר השתתפו רק סטודנטים ערבים, ולכן כדאי לערוך מחקר המשך שיבדוק את עמדותיהם של סטודנטים יהודים הלומדים לתואר בחינוך וחברה ולהשוות בין הממצאים.

עם זאת, לממצאי המחקר משמעות יישומית חשובה, ועולות מהם כמה תובנות באשר ללימודי הוראה במוסדות אקדמיים רב-תרבותיים ולצעדים שיש ליישם: (1) לפתח בקרב הסטודנטים הערבים את הידע הפדגוגי, בדגש על חשיפה לגישות חינוכיות חדשניות; (2) על הצוות האקדמי להכיר את החברה שממנה מגיעים הסטודנטים הערבים ולהבין את תפקידם של הסטודנטים כסוכני שינוי בחברה. על כן עליהם לטפח את יכולת המנהיגות שלהם; (3) לאפשר לסטודנטים תהליך של העצמה ופיתוח של תחושת אוטונומיה אישית. כך, למרות הלחצים הרשמיים והבלתי-רשמיים שיופעלו עליהם בעתיד, הם עצמם יזכו להיות מורים יוצאי דופן לתלמידיהם. עוד מומלץ כי אנשי מערכת החינוך והפיקוח בחינוך הערבי יבחנו את התפיסות של פרחי ההוראה שזה עתה מתחילים ללמד במערכת החינוך, מכיוון שגישות ההוראה והלמידה שהם ינקטו בעתיד עשויות לחולל שינוי בקרב הדור הצעיר. כן עליהם לעודד אנשי חינוך כבר בתחילת דרכם במערכת החינוך הערבית לפעול מתוך מחשבה מקורית ושיקול דעת עצמאי, להיות בעלי פתיחות המאפשרת לתלמידים הבעה עצמית, להציב אתגרים לתלמידיהם ולתת לכל תלמיד ותלמיד לגלות את כישוריו.

מקורות

- אבו-עסבה, ח' (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן וא' שכטר (עורכים), **צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית** (עמ' 441–479). ירושלים: משרד החינוך.
- אבו-עסבה, ח' (2004). מערכת החינוך הערבית בישראל. בתוך ש' חסון וח' אבו-עסבה (עורכים), **יהודים וערבים במציאות משתנה: בעיות, מגמות, תרחישים והמלצות** (עמ' 81–97). ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבו-עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אלחאג', מ' (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: מאגנס.
- אלחאג', מ' (2003). חינוך בצל הקונפליקט, הגמוניה תרבותית לעומת רב-תרבותיות נשלטת. בתוך מ' אלחאג' וא' בן-אליעזר (עורכים), **בשם הביטחון: סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה** (עמ' 295–327). חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- אלפרט, ב' (2010). שילוב ניתוחים כמותיים במחקרים איכותניים. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 333–356). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ביטי, י' (2001). מודלים שונים של הכשרת מורים והשתמעויות לגבי החינוך היהודי.
<http://www.daat.ac.il/daat/chinuch/morim/modelim-2.htm>
- בר-תקוה, ח' (2010). הידע המקצועי והסיפור האישי – מורה בעלת ליקוי למידה בראשית עבודתה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים**, 12, 65–93.
- בן-דוד, י' (2004). **הבדווים בישראל: היבטים חברתיים וקרקעיים**. ירושלים: המכון לחקר מדיניות קרקעית ושימושי קרקע ומכון ירושלים לחקר ישראל.
- גובר, נ' (1997). הכשרת מורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתי. **עיונים בחינוך**, 2(2), 109–127.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2013). **פני החברה בישראל: ישראל מאין ולאן? דוח מס' 6**. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- יאיר, ג' (2006). **מחוויות מפתח לנקודות מפנה – על עצמת ההשפעה החינוכית**. בני ברק: ספריית פועלים.
- כהן, ה' (2000). **הנפקדים הנוכחים: הפליטים הפלסטינים בישראל מאז 1948**. ירושלים: מכון ון-ליר.
- כרמלי, א' (2006). הבו לנו מחנכים. **פנים**, 36, 70–78.

לוי-פלדמן, א' (2010). מי אתה המורה ה"ראוי"? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות. **החינוך וסביבו, לב**, 87-104.

לם, צ' (2000). **במערכות האידאולוגיות: החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.

סמוחה, ס' (1998). הישראליות של הזהות הקיבוצית והאוריינטציה הפוליטית של הפלסטינים אזרחי ישראל: בחינה מחדש. בתוך א' רכס (עורך), **הערבים בפוליטיקה הישראלית: דילמות של זהות** (עמ' 41-56). תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

סמוחה, ס' (2005). **מדד יחסי יהודים-ערבים בישראל 2004**. חיפה: המרכז היהודי-ערבי, אוניברסיטת חיפה.

עואד, י', זועבי, ח' וחליל, מ' (2010). דמות המורה הטוב בתרבות הערבית. **מעוף ומעשה**, 13, 71-94.

עליאן, ס' (2012). למידה טובה ומשמעותית: חוויות למידה חיוביות של בוגרים פלסטינים-ישראלים. **דפים**, 53, 144-167.

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

פרכטמן, מ' (1995). מופת. בתוך **מילון כיס אריאל**. קריית-גת: קוראים.

פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). **שחיקת המורה - התנפצות חלום ההצלחה: סקירת ספרות מקצועית**. ירושלים: מכון סאלד.

פרידמן, י' וקרונגולד, נ' (1993). **יחסי-גומלין בין מורים לתלמידים: נקודת המבט של התלמיד: מבחר היגדים**. ירושלים: מכון סאלד.

צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל אביב: מודן.

צבר-בן יהושע, נ' (2001). מחקר פרשני: מגן עדן למציאות דרך משבר - מורים טירונים כמהגרים. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 441-468). תל אביב: דביר.

צימרמן, ו' (2008). היבטים של 'זהות מקצועית' ושל 'התפתחות מקצועית' של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. **שבילי מחקר**, 15, 45-57.

קורטאם, נ', בשיר, א', זועבי, ר' וחוגיראת, מ' (2019). הבדלים בתפיסות הוראה ולמידה בקרב מורי מדעים, מורים-סטודנטים לתואר שני במכללה ופרחי הוראה במערכת החינוך הערבית. **עיונים בחינוך**, 17-19, 687-712.

רייכל, נ' וארנון, ש' (2005). שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט להוראה - המורה האידאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה. **דפים**, 40, 23-58.

- שווקה, י' ופריידקין, ע' (1997). מופת. בתוך **רב-מילים המילון השלם עברי-עברי**. תל אביב: סטימצקי.
- שץ-אופנהיימר, א' (2006). תפקידיו של המורה בכיתה הטרוגנית על פי גישתו החינוכית של קרל פרנקשטיין. **חפנש**, 24, 107–120.
- Ahmad, F. (2001). Modern tradition? British Muslim women and academic achievement. *Gender and Education*, 13, 137–152.
- Al-Haj, M. (2002). Multiculturalism in deeply divided societies: The Israeli case. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(2), 169–183.
- Al-Haj, M. (2005). National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Israel. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 47–71.
- Arar, K. (2012). Israeli education policy since 1948 and the state of Arab education in Israel. *Italian Journal of Sociology of Education*, 4(1), 113–145.
- Arar, K., & Abu-Asbah, K. (2013). 'Not just location': Attitudes and perceptions of education system administrators in local Arab governments in Israel. *International Journal of Educational Management*, 27(1), 54–73.
- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers & Teaching*, 13(5), 441–464.
- Ashley, S., Cohen, H., McIntyre, D., & Slatter, R. (1970). A sociological analysis of student's reasons for becoming teachers. *The Sociological Review*, 18(1), 53–69.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching*, 1(2), 281–294.
- Beijaard, D., Meijer, P., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perception of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21(1), 39–66.
- Brembeck, C. S. (1966). *Social foundations of education: A cross-cultural approach*. New York, NY: Wiley.
- Carey, K. (2007). The good teacher. *Montessori Life*, 19(3), 4–9.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Cochran-Smith, M. (2003). Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 95–98.

Cochran-Smith, M. (2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3–7.

Darling-Hammond, L. (1987). Schools for tomorrow's teachers. *Teachers College Record*, 88(3), 354–358.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321.

Fisherman, S. (2004). *Professional identity through dilemma – centered discussions: A group intervention program*. Paper presented at the SIG 12 conference of EARLI, Teaching and Teacher Education, Stavanger.

Golan-Agnon, D. (2006). Separate but not equal: Discrimination against the Palestinian Arabs in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1075–1084.

Haj-Yahia, M. (2002). Attitudes of Arab women toward different patterns of coping with wife abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 17(7), 721–745.

Hargrove, K. (2005). What makes a good teacher great? In the classroom. *Gifted Child Today*, 28(1), 30–31.

Laiyan, S. I., & Zedan, R. (2010). Classroom climate and teaching methods in mathematics classes. *Journal of Science Education*, 11(1), 88–91.

Kerpelman, J., Pittman, J. F., & Lamke, L. K. (1997). Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: An identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12(3), 325–346.

Khattab, N. (2003). Explaining educational aspirations of minority students: The role of social capital and students' perceptions. *Social Psychology of Education*, 6(4), 283–302.

Kutnick, P., & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher: A developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 400–413.

Lortie, D. C., & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago press.

Lumpkin, A. (2007). Caring teachers: The key to student learning. *Kappa Delta Pi Record*, 43(4), 158–160.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

McDiarmid, G. W., & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking teacher capacity. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed., pp. 134–156). New York, NY: Routledge.

Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher Education in Europe*, 8(2), 45–53.

Modood, T. (2006). Ethnicity, Muslims and higher education entry in Britain. *Journal of Teaching in Higher Education*, 11(2), 247–250.

Mori, T. (1966). Analysis of factors influencing motivations for becoming a teacher. *The Journal of Education Research*, 60(4), 164–179.

Morris, B. (1991). *The birth of the Palestinian refugee problem, 1947–1949*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teachers College Press.

Noddings, N. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. In R. L. Walker & P. J. Ivanhoe (Eds.), *Working virtue: Virtue ethnics and contemporary moral problems* (pp. 41–60). New York, NY: Oxford University Press.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and *practice* (3rd ed., pp. 230–246). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pink, D. H. (2009). *Mind reviews: Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York, NY: Riverhead Books.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 137–145.

Sadeghi, S. (2008). Gender, culture and learning: Iranian immigrant women in Canadian higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(2), 217–234.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Spittle, M., Jackson, K., & Meghan, C. (2009). Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190–197.

Stake, R. E. (2005). Quantitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Wilson, S. M., & Youngs, P. (2005). Research on accountability processes in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 591–644). Washington, DC: American Educational Research Association.

Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 93–103.

Yair, G., Khattab, N., & Benavot, A. (2003). Heating up the aspirations of Israeli Arab youth. *Research in the Sociology of Education*, 14, 201–224

Zeichner, K. M. (1994). Research on teachers thinking and different views of reflective practice in teacher's education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and action: Research on teachers' thinking and practice* (pp. 9–27). London: Falmer Press.