كتاب دراسات

2011

كتاب أبحاث سنوي، يصدر عن دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات

العدد الرابع

كتاب دراسات، 2011
العدد الرابع
كتاب أبحاث سنوي، يصدر عن دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات

رئيس التحرير: د. يوسف تيسير جبارين
مدير التحرير: مهند مصطفى

الهيئة الأكاديمية الاستشارية:
بروفيسور محمد أمارة، بروفيسور خولة أبو بكر، د. خالد غنايم، د. هالة اسبنيولي،
د. أيمن إغبارية، د. نهاية داوود، د. ماري توتري، د. رفيق حاج

تحرير لغوي: مرزوق الحلبي
تصميم: وائل واكيم

تشرين الثاني / نوفمبر 2011
© جميع الحقوق محفوظة
ISBN 978-965-91263-7-8

دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات
ص. ب. 3190، الناصرة 16131
هاتف 04/6083333
فاكس 04/6083366
www.dirasat-aclp.org
dirasat.aclp@gmail.com

المحتويات

عن الأرض والمسكن، والعدالة الاجتماعية الجوهرية — **د. يوسف جبارين** — 6

مقابلة مع، البروفيسور أورن يفتاحئيل: — **حاوره مهند مصطفى** — 10

دراسات

القرى العربية في النقب بين سياسات الدولة التمييزية والنضال من أجل الاعتراف — **المحامية راوية أبو ربيعة** — 18

سياسات تربوية تحت المجهر: منهاج اللغة الانجليزية — **د. رنا زهر** — 27

الأبعاد الحضارية في إشكال تعلّم اللغة الانجليزية في المدارس العربية — **سناء أبو صالح** — 33

مذكرة موقف - «دراسات»: تحديات واقتراحات عمل سياساتية من أجل دمج حقيقي للعرب في مؤسسات التعليم العالي — 40

ملف العدد / تأهيل المعلمين العرب

مفهوم المرشد التربوي في تأهيل المعلمين العرب — **د. نضال هريش و د. ديانا دعبول** — 51

إعداد معلمين منفصل للطلاب العرب في كليات أكاديمية رسمية لإعداد المعلمين: أساس لحوار متعدد الثقافات — **د. روني راينجولد و د. إيلانة باول** — 62

تقييم مرحلة التأهيل من وجهة نظر المعلمين الجدد — **د. كيتي وتد - خوري** — 71

الكلية العبرية لإعداد المعلمين كأتون صهر للاستقامة الأكاديمية للتعليم العربي في إسرائيل — **د. أورلي سيلع ود. نير رسيسي** — 83

تأهيل المعلم العربي للتربية الخاصة: وجهة نظر بديلة — **د. ربى دعاس- عثمان** — 92

مقالات

مسيرة الإنتاج الأدبي المحلي وواقع القراءة — **د. حبيب بولس** — 105

تأمّلات في واقع اللغة العربيّة في المدن الساحليّة — **شيخة حليوى** — 113

الثورات العربية: الأسباب والسيناريوهات المحتملة — **المحامي علي حيدر** — 117

مراجعة كتاب

قراءة في كتاب: اللغة العربية في إسرائيل- سياقات وتحديات للبروفيسور محمد أمارة — **د. عبدالرحمن مرعي** — 123

نشاطات ومشاركات — 127

عن الأرض والمسكن، والعدالة الاجتماعية الجوهرية

د. يوسف جبارين
مدير عام «دراسات»، المركز العربي للحقوق والسياسات، ومحاضر في كلية الحقوق في جامعة حيفا

الأرض والتعليم محورا هذا الكتاب، شغلا مجتمعنا بهيئاته وقياداته على مدار عقود. الأرض، لكونها الحيز الذي نعيش عليه ونتطلع إلى البقاء والتطور والنموّ الطبيعي في تخومه، وكونها المكان الذي يشدّنا إلى الزمان ـ التاريخ والذاكرة الجمعية وأهمّ المكونات الوجودية بالنسبة لمجموعة قومية أصلانية. والتعليم، لأنه ذاك المورد العملي والهويّتي الهام الذي يُتيح لنا، جماعةً وأفرادا، إمكانية للحراك والاختيار ومواصلة إنتاج الذات/الهوية والمعرفة.

لقد عادت قضية الأرض هذا العام بقوة من خلال ما شهدناه من مخططات رامية لتشريد أهلنا في النقب، على غرار ما حصل لقرية العراقيب التي هدمت مرارا وتكرارا، واقتُلع أهلها من حيزهم التاريخي. ويبدو أنها مجرّد مقدمة لما قد تشهده المرحلة المقبلة في ظلّ قرارات حكومية وسياسات رسمية تستهدف الأهل في النقب. وفي ضوء هذا التحدي الماثل أمامنا بقوة، لا بدّ من التوكيد على موقفنا الجماعي من قضايا الأرض والمسكن. وهو أمر نعتقده هام، أيضا، في ضوء احتمالات استئناف موجة الاحتجاج الاجتماعية التي اجتاحت البلاد الصيف الأخير، وضرورة أن تحمل على متنها قضايا مجتمعنا على ملفاتها كافة لا سيما الأرض والمسكن.

إن أي خطاب اجتماعي أو حقوقي حول قضايا الأرض والمسكن المتعلقة بالأقلية الفلسطينية في البلاد يجب أن يجمع في آن واحد، بشكل جدلي، الحقيقتين الكامنتين في واقع هذه الأقلية: كونها أقلية قومية مضطهدة، وكونها البقية المتبقية من أهل هذه البلاد الأصليين. حقيقة كون الأقلية الفلسطينية في إسرائيل أهل البلاد الأصليين، تُفترض أن تكون علاقتها العضوية بوطنها (وجدانيا، وطنيا، دينيا وثقافيا) مرتبطة ارتباطا وثيقا بأي خطاب حقوقي حول قضية المساواة للفلسطينيين في إسرائيل. وبالتالي، فان أصلانية الأقلية الفلسطينية وكونها الجزء المتبقي من الأغلبية تشكل جزءًا لا يتجزأ من كفاحها الحقوقي في إسرائيل، ولها في وطنها خاصيات حقوقية في قضايا الأرض بالذات مستمدة من علاقتها العضوية بوطنها ومن حقّها التاريخي في هذا الوطن.

وعلى أساس هذه النظرة الحقوقية الأشمل، فان مبدأ المساواة بمفهومه التقليدي، لا يستوفى الجوانب الحقوقية المتعلقة بوضعية الأقلية الفلسطينية كافة، وخصوصية قضايا الأرض لديها، كما أن مبدأ العدالة التوزيعية في تخصيص الموارد العامة المتعلقة بالأرض والإسكان، وما يقتضيه من وجوب حصول المواطنين العرب على قرابة العشرين بالمائة من هذه الموارد، لن يوفر الإجابة الشافية هنا. حتى أن الخطاب المتعلق بسياسة «سد الاحتياجات» للبلدات العربية في مجال الأرض والسكن هو في العادة مقصور على الأبعاد الاجتماعية – الاقتصادية (وهي مهمة بحد ذاتها) دون التطرق للبعد التاريخي – الجماعي الأوسع والأسبق.

إن الخطاب الحقوقي حول قضايا الأرض يجب أن يعتمد مبدأ العدالة التصحيحية، ذا البُعد التاريخي، بحيث يستلزم هذا المبدأ مواجهة سياسة سلب الأرض والمسكن التي انتهجتها

الحكومات الإسـرائيلية ضـد مواطنيها الفلسـطينيين منذ قيام الدولة. على الخطاب الحقوقي الأوسـع للأقلية الفلسـطينية أن يتضمن إلى جانب حقنا بالمساواة، المطلب الحقوقي بالاعتراف بحقوقنا التاريخية الجماعيـة من خلال المطالبة بالإقرار بالظلم التاريخي ضد الأقلية الفلسطينية، كجزء من الشعب الفلسطيني، وبالعمل على إنهاء هذا الظلم ومعالجة مفاعيله المستمرة حتى يومنا هذا.

إن الحقائـق الدامغـة في مجال الأرض والمسـكن ، بحد ذاتها، تقول الكثير:

- منذ قيام الدولة عام 1948، صادرت الحكومات الإسرائيلية المتعاقبة أكثر من نصـف الأراضي التي تبقت للمواطنين الفلسـطينيين فـي إسـرائيل، في حيـن أن عـدد هؤلاء المواطنين تضاعف، حتى اليوم، ثمان مرات.

- يملك الفلسطينيون في إسرائيل اليوم ما نسبته 3,5% فقط مـن الأراضي (ثلاث ونصف بالمائة) في إسـرائيل رغم أن نسـبتهم تصل إلى ما يقارب خُمس السكان. أما من ناحية مناطـق النفـوذ، فان مناطق نفـوذ البلـدات العربية في إسـرائيل تشـكّل مجتمعة ما نسـبته 2.5% (اثنان ونصف بالمائة) فقط من مساحة البلاد.

- لا يسـتطيع المواطنون الفلسطينيون في إسرائيل الحصول علـى حقوق أو الاسـتفادة مـن حوالـي 80% من أراضي الدولة، وذلك بسبب سياسات التمييز والإقصاء ضدهم، في القانون الرسمي وفي الممارسة.

- منذ قيام الدولة، لم تسـمح الحكومات الإسـرائيلية بإقامة أية بلدة عربية جديدة. لا بل أن عشـرات البلدات العربية القائمـة قبل قيام الدولة لـم تحصل على اعتراف حكومي رسـمي بوجودهـا، ويتهددهـا خطـر الهـدم والترحيل. بالمقابـل، بـادرت الحكومـة لإقامة المئات مـن البلدات الجديدة في المناطق اليهودية (أو التي أصبحت يهودية).

- فـي الوقـت الذي مارسـت فيـه الحكومات الإسـرائيلية سياسات سـلب الأراضي العربية فان الصلاحيات القانونية الرسـمية الخاصة بإقامة وتطوير بلدات جديدة تم إيداعها بأيـدي «المؤسسـات القومية اليهودية» ضمـن اتفاقيات خاصة بين الدولة وهذه المؤسسـات، وذلك رغم أن هذه المؤسسات تعمل، جهارا، لخدمة اليهود فقط.

- رغم أن «مجلس أراضي إسـرائيل» هو الجسم الذي يحدّد السياسـات الإسرائيلية الرسـمية العامة في مجال الأراضي والتخطيـط، إلا أن نصف أعضاء هـذا المجلس كان طوال عشرات السـنين من ممثلي «الكيرن كييمت» التي تنتهج تمييـزا رسـميا ضد المواطنيـن العرب، علمـا أن «الكيرن كييمت» تسيطر على 13% من الأراضي في البلاد. وهكذا، فان غالبية أعضاء الجسـم الأهم في إسـرائيل في موضوع الأراضي يعملون، علنا، بشكل تمييزي هذه الأقلية العربية.

وللحقيقـة، فان مجال الأرض والمسـكن هو أبرز المجالات التي يتضمن القانون الإسرائيلي فيها تمييزا واضحا، على أساس قومي، ضد الأقلية العربية بحيث يعطي القانون الرسـمي مكانة خاصة للمؤسسات القومية اليهودية موفرا الغطاء القانوني اللازم لعمل هذه المؤسسـات في الحيز العام في الدولة. ويأتي هذا التمييز المقونن في ظل غياب حماية دستورية لمبدأ المساواة، وغياب حماية قانونية للحقوق الاجتماعية بشكل عام، وللحق في الأرض والمسكن بشـكل خاص. وتبرز في هذا السياق المكانة المميزة للوكالـة اليهوديـة التـي يحددها قانـون "مكانة الهسـتدروت الصهيونية والعالمية والوكالة اليهودية" من العام 1952، والمكانة الخاصة لـ"الكيرن كييمت" التي يحددها قانون "الكيرن كييمت" مـن العـام 1953. وتتضمـن وظيفة هـذه المؤسسـات أدوارا وصلاحيـات ذات طابـع حكومـي صـرف، بما في ذلـك إقامة التجمعات السـكنية الجديدة وتطوير البُنى التحتية. وهكذا، لا يوفر القانون الإسـرائيلي مؤسسـات مدنية تعمل لصالح جميع المواطنين في مجال الأرض والمسـكن، ولا يعترف بمؤسسـات قومية عربية لتوازي عمل تلك اليهودية.

لا يمكن الحديث، إذا، عن عدالة حقيقية للجماهير الفلسطينية في إسـرائيل فـي قضايا الأرض والمسـكن دون التشـديد على الحقوق التاريخية والقومية لهـذه الجماهير. هذه هي الجروح المفتوحة في جسدنا كمجتمع أصلاني وكأفراد. وفي هذا السياق الأوسع أشـير إلى خمس قضايا رئيسية هي في صميم الخطاب الحقوقي المتعلق بحقوقنا التاريخية:

أولا، قضيـة المهجريـن الفلسـطينيين مـن مواطنـي الدولة، المهجرين في وطنهم (الحاضرون الغائبون) الذين يشـكلون ما تقارب نسـبته ربع المواطنين الفلسـطينيين في البلاد. وتشكل قضية عودة المهجرين إلـى بلداتهم الأصلية (مثل إقرث وبرعم والغابسية واللجون) محورا مركزيا في حقوقهم التاريخية.

ثانيا، قضية ملكية الأراضي والأملاك الخاصة بالوقف الإسـلامي، والتي اسـتولت عليها السلطات الإسـرائيلية ومصادرة حق أبناء الأقلية العربية في إدارة شـؤونها. تشمل الحقوق الجماعية هنا،

تحرير الوقف الإسلامي من السيطرة الخارجية ونقل صلاحيات إدارة هذا الوقف والعناية به إلى هيئات عربية منتخبة تمثل المصلحة الوطنية والدينية الحقيقية.

ثالثا، قضية أراضي المواطنين العرب في النقب وضمان ملكيتهم لها حيث ترفض الحكومات الإسرائيلية الإقرار بهذه الملكية، وذلك إضافة إلى عشرات القرى غير المعترف بها التي يشكّل سكانها ما تقارب نسبته عُشر المواطنين العرب 10% يحرمون من ابسط الخدمات العامة والظروف الإنسانية.

رابعا، قضية الأراضي التي صودرت من أصحابها العرب الفلسطينيين، وخاصة في العقود الأولى لقيام الدولة، ظلما وإجحافا، بحيث فقد العرب ما شكل لهم العمود الفقري لوجودهم، من مصدر رزق، أحيانا، وفرص حيوية للبناء والتطوير، أحيانا أخرى، وأصبحت البلدات العربية (المتبقية بعد عام 1948) شبه جيتوات مخنوقة (اجتماعيا، اقتصاديا وثقافيا) من كل جانب.

خامسا، الحقوق الجماعية الخاصة بأهلنا في المدن الساحلية كاللد والرملة وحيفا ويافا وعكا. ترتبط هذه الحقوق بالأرض والأملاك العربية التي تواصل السلطات الإسرائيلية المركزية والمحلية نهبها، وذلك في إطار المخطط المنهجي الرامي إلى محاصرة الوجود العربي في هذه المدن والمسّ بمعالمها التاريخية والحضارية.

يقينا أن التحدي الحقوقي أمامنا يكمن في صياغة خطاب حقوقي يتجاوز معوّقات القانون والقضاء الإسرائيليين. خطاب حقوقي تحرري، يستمد حضوره ليس من الشرعية الإسرائيلية فحسب، بل من القيم والأخلاقيات الإنسانية العالمية. خطاب حقوقي يقوم على المساواة الشراكية المتكافئة لجماهيرنا، أفرادا وجماعة.

لا بدّ من التأكيد أن مطلب الساعة نحو تحقيق أمنياتنا الوطنية هو حركة حقوق إنسان جماهيرية تحررية، في صلبها النضال الجماهيري الموحد والمقرون باستراتيجيات مدروسة لإحداث التغيير المطلوب. نحن بحاجة إلى حركة حقوق إنسان تستقطب أوسع قطاعات شعبنا، وخاصة الجيل الشاب الذي دائما ما يكون عماد أية حركة تحررية. نحن بحاجة لحركة حقوق إنسان تستقطب القوى الديمقراطية اليهودية في النضال المشترك للمواطنة الجوهرية المتساوية. حركة تعتمد على قاعدة عريضة للتغيير السياسي والاجتماعي. حركة واسعة للعدل الأشمل في البلاد: قوميا واقتصاديا واجتماعيا.

ويمكن الإشارة هنا باقتضاب إلى أربعة عناصر مركزية يُفترض أن تتوفر من أجل ضمان تقدم حركة حقوق الإنسان من محطة نضالية إلى أخرى:

أولا، الجماهير: يعلمنا التاريخ، والأمثلة عديدة، أن النضالات التحررية للأقليات المظلومة هي نضالات شاقة وطويلة. هي مسيرات وطنية من نوع «المسافات الطويلة». ولا يمكن الادعاء هنا بوجود وصفة سحرية جاهزة لنجاح هذه النضالات. إلا أن الحقيقة الأهم تبقى أن المصدر الأساس الذي يمكن التعويل عليه لتطوير هذه النضالات هو الجماهير بعينها ونضالها الدؤوب المبني على القاعدة ومشتق منها.

ثانيا، المضامين: على الحركة أن تضع الطروحات والأفكار الثاقبة التي ترسم طريق التقدم والنجاح أمام الحركة. بدون المضامين الصحيحة، تبقي حركة حقوق الإنسان بلا وجهة.

ثالثا، التنظيم: على الحركة بلورة وتعزيز التنظيم الجماهيري. بدون تنظيم الجماهير، صاحبة القضية، تبقى الحركة بلا الوقود الذي يغذي تقدمها.

رابعا، العمل السياسي: كل حركة حقوق إنسان بحاجة للعمل السياسي المدروس: برلمانيا، مدنيا وشعبيا. بدون العمل السياسي تبقى الحركة بلا المركبة التي تنقلها من محطة تأثير إلى أخرى.

تكمل هذه العناصر بعضها البعض في مسيرة التقدم، ولا يمكن الاستغناء عن أي منها، كما لا يمكن لأحدها أن تنجح بدون الأخرى. هي حجر الزاوية لكل حركة حقوق إنسان.

كتاب دراسات 2011

فيمـا يتصل بقضية الأرض نجد في هذا العدد مقابلة مطوّلة مع بروفيسـور أورن يفتحئيـل المتخصـص في مسـائل التخطيط والجغرافية السـكانية، تسـلّط الضوء على تجربتـه الطويلة في النضال إلـى جانب أهالي النقب من أجـل حقوقهم في الأرض وإلى اسـتخلاصاته في هذا الباب لا سيما حيال طبيعة المشاركة العربية في هذه النضالات. ونجد في الباب نفسـه دراسة نوعية للمحامية راوية أبو ربيعة التي تنفذ بعناد الساعية إلى اكتشاف السـرّ إلى عمق قضية الأرض في النقـب وتزودنا بمفاتيح لفهم السياسات ووضع البديل لها.

أما ملـف التعليم فيتـوزع على فصلين. في الأول سلسـلة من المعالجات التـي تعالج الموضوع من زوايا خاصة. وهناك مقال لـد. رنا زهـر يفكّك منهـج اللغـة الإنجليزية ويكشـف ابتعاد المضاميـن التي تدرّس عـن أهداف المنهـج المعلنة. وتذهب طالبـة الدكتوراة، سـناء أبو صالح في الاتجـاه ذاته، فتقف عند مبنى كتب التدريس في موضوع اللغة الإنجليزية وتكشف مدى انحيازها الثقافي ضد الطالب العربي وثقافته. وفي ملف التعليم مذكـرة موقف مفصّلـة وجذرية وضعها مركز «دراسـات» على طاولة مجلـس التعليم العالي في إطار مناقشـته ملف التعليم العالـي عند العـرب. وتسـتعرض المذكرة بالتفصيـل معيقات النهوض بالتعليم العالي العربي وتوصيات لمواجهتها.

فـي الفصل الثاني، فصـل الملف الخاص، سلسـلة من الأبحاث والدراسـات حول موضوع تأهيل المعلم العربـي في الكليات. تقـف نضال هريش وديانا دعبول عند مفصلية وظيفة المرشـد التربوي فـي كليات تأهيل المعلمين وانعـكاس فهمه لوظيفته على نوعية التأهيل وشـخصية المتأهلين. وتتناول د. كيتي وتد انعكاس فترة التأهيل عند المعلّمين الجدد والمتأهلين بناء على بحث نوعي يكشـف ثغرات في برامج التأهيل ينبغي مواجهتها. وتنقد ربـى دعاس في بحث نوعي برامج تأهيل المعلم العربي مـن خلال التوقف عنـد تفاصيل برامج التأهيـل وقصوراتها في إعـداد جيل المعلمين إعدادا كافيا ييسـر عليهـم الانخراط في عملية التدريس. يتوقف روني راينجولد وإيلانة باول عند تأهيل المعلميـن العرب من زاويـة الاختلاف الثقافي الـذي لا يُراعَى عادة، ويقترحان طرقا للتعامل مع هذا الاختلاف من خلال نظام التعـدد الثقافية فـي الكليات العبرية حيـث يتأهّل طلبة عرب لمهنة التدريس. أما بحث د. أورلي سيلع ود. نير رسيسي فيتناول إحدى الظواهر الإشـكالية في عمليـات تأهيل المعلمين العرب وهي مسـألة الاسـتقامة الجامعية وانتشـار ظاهـرة النقل في الاختبارات وإعداد الوظائف كنوع من مواجهة الصعوبة الثقافية واللغوية والمعرفية. ويوصيان بمعالجة الأمر بمسؤولية.

في باب المقالات يفتح المحامي علي حيدر نافذة تحليلية على الثورات العربية وجذورها ومآلها من خلال رسـم سـيناريوهات ممكنة لها. وترصد المربية شيخة حليوى مشهدية اللغة العربية في المدن الساحلية مشيرة إلى نقاط الوهن في تعامل أصحابها معها مؤكّدة أهمية مراجعة سياسـات المجتمع العربي في هذا الباب. أمـا د. حبيب بولـس فيحاول أن يفكك ظاهـرة القراءة وحضـور الكتاب في المجتمـع العربي وقيمـة الكاتب ومكانة الإبـداع من خـلال مقارنة مـا يحصل لنـا هنا مـع الوضع في المجتمعـات العربية الأخرى، ويقترح طرقـا للتعاطي مع هذه المسألة.

وفـي باب مراجعـة كتاب يتناول د. عبـد الرحمن مرعي إصدار بروفيسـور محمد أمارة الأخير تحت عنـوان «اللغة العربية في إسـرائيل ـ سـياقات وتحديـات». ويقـف عند أهميـة الكتاب بمضامينـه وأبوابه التي تحاول أن تشـرح العوامل التي تشـكل المشـهد اللغوي العربـي في البلاد وتقترح اسـتراتيجيات عمل لتطوير واقع لغوي مغاير.

وكالعادة يسـتعرض الكتاب في صفحاته الأخيرة نشاطات مركز «دراسات» وإصداراته ونشاطات ومشاركات المسؤولين فيه على مدار السنة الأخيرة.

وفي الختام لا بد من كلمة شـكر لكل من: د. أيمن إغباريه على تحريـر ملف تأهيل المعلمين العرب في هـذا الكتاب، مرزوق الحلبي على إسـهامه في التحريـر والأفكار، مهند مصطفى على مواصلة إدارة مشـروع هـذا الكتاب للعام الرابـع على التوالي، وللهيئـة الاستشـارية لكتـاب دراسـات علـى دعمهـا المهني المتواصل.

في مقابلة مع كتاب "دراسات" السنوي، البروفيسور اورن يفتاحئيل:

مهم أن نتوحّد ونتكاتف وأن نبادر ونطرح مخططات بديلة وأن نكون حاضرين دائما في كل هيئة تبحث قضايا المواطنين البدو كي يتحقق لنا التغيير الذي نريد

حاوره مهند مصطفى
محاضر في كلية الدراسات الأكاديمية - أور يهودا وباحث في مركز «دراسات»

بروفيسور يفتحئيل، دعنا نفتتح اللقاء بعرض مكانة النقب في مشروع الحركة الصهيونية على مستوى الفكر والتخطيط؟

للنقب مكانة في الحركة الصهيونية، ومع هذا كان هنالك عدم وضوح حول وضع النقب ومكانته السياسية في الثلاثينيات وحتى بداية سنوات الأربعينيات، وذلك فيما يتعلق بالسؤال حول ما إذا كان النقب جزءً من الدولة اليهودية أم لا. كل الحدود لها علاقة بالتاريخ. والنقب من ناحية دينية وتاريخية هو ليس بالضبط جزء من أرض إسرائيل، حيث قام الانجليز والفرنسيون بتقسيم البلاد وحولوا هذه البقعة تحديدا الى الأرض المقدسة التي نتصارع عليها. حسب التاريخ والميتوس العبري والتوراتي، تنتهي الأرض المقدسة في منطقة بئر السبع. في سنوات الثلاثينيات بعد لجنة بيل، فهم اليهود ان الحركة الوطنية الفلسطينية قوية في الشمال، وضعيفة في النقب، وان الكثير من البدو هم عمليا ليسوا فلسطينيين، كما أن جزءً منهم لم يرغب بالانضمام الى قيادة الحركة الفلسطينية، فقامت الحركة الصهيونية في الاهتمام أكثر بالنقب. كما أن المكان في النقب كان واسعا. تكون النقب نتيجة التقسيم الذي أحدثه الانتداب بعد الحرب العالمية الأولى، لم يكن هنالك تحديد لهذه المنطقة تحت اسم "النقب". في سنوات الثلاثينيات والأربعينيات، بدأت عملية شراء للأراضي والاستيطان في النقب. ولكن هذه الجهود كانت ثانوية. كانت عملية الشراء الأولى في العام 1914، في منطقة الجمامة من قبيلة العطاونة، ولكنه كان محدودا، وكان شمال بئر السبع. الجهود الكبيرة لشراء الأراضي من طرف جهات صهيونية ويهودية كانت في سنوات الثلاثينيات. وقد أثمرت عملية الاستيطان من الناحية الجيوسياسية الصهيونية، حيث أثرت على قرار التقسيم الصادر عن الأمم المتحدة. فحسب القرار 181 فان النقب ليس كله، ليس كما هو الآن، 80% من النقب الحالي كان جزء من الدولة اليهودية، أما المناطق التي تسمى اليوم "عراد" و"كسيفة" كان جزء من الدول العربية. كما ان المناطق الشرقية لغزة، من الفلوجة لغزة، كانت ضمن الدولة العربية، ما يسمى اليوم اوفكيم وسديروت. لكن غالبية النقب كان ضمن الدولة اليهودية وذلك بسبب الاستيطان في النقب بالأساس وبسبب الضائقة الكبيرة للاجئين اليهود من أوروبا. فالنقب أرض واسعة يمكن توطين اليهود فيها، حيث سكن النقب قي تلك الفترة 70-100 ألف بدوي، لهذا كان النقب هاما جدا في الحركة الصهيونية. ومع ذلك يمكن القول ان النقب كان هامشيا في الحركة الصهيونية حيث ان المجهود الاستيطاني كان في المركز وفي الشمال والقدس.

بعد قيام الدولة، بدأت المؤسسة التخطيطية الإسرائيلية من الانتقال من التفكير التخيطيط من مرحلة ما قبل الدولة، "البيشوف"، الى مرحلة التخطيط من خلال تفكير دولتي، يهدف ليس فقط الى السيطرة بل فرض السيادة، اين كان النقب في هذا التفكير التخطيطي وخصوصا وان التركيز على شمال البلاد؟

بعد قيام الدولة بذلت جهود كبيرة لتهويد النقب، كما هو الحال فـي باقي مناطق الدولة الجديـدة، وكان ذلك في تهجير غالبية البدو حوالي 80% منهم إلـى قطاع غزة والأردن، ومن ثمّ تركيز الباقي في منطقة تسـمى السياج شـرق بئر السبع، وإقامة أكثر من 120 تجمعا يهوديـا في النقب، غالبتيها أقيمت على أراضي البدو، وذلك من خلال الإبقاء على البدو تحت الحكم العسكري. في السـبعينيات بدأت الدولة بعملية تمديـن البدو (أي نقلهم الى تجمعات كبيـرة ثابتة)، حيث قررت الدولة بقرار ذاتي دون الرجوع الى البدو، ومن خلال سياسـة قسـرية، بنقل البدو إلى تجمعات ثابتة. وحاولت نقل قسـم منهم إلى يافا واللد والرملة. لكن كانت الاسـتراتيجية الاساسـية إقامة سـبع بلـدات بدوية، وحتى التسـعينيات كانت هذه الاسـتراتيجية، وكانت الحكومة تؤكّد على سـبع بلـدات لا غير. طبعا كان هنالـك مئات القرى وكانت قائمة قبل قيام الدولة ولم ينتقل أهلها إلى هذه البلدات. ليـس هنالـك محور واحد للأزمـة والصراع بين البـدو والدولة، هنالك مشـكلة التخطيط، الارض، المواطنة، التمييز، وهي قضايا متمازجة مع بعضها البعض ولكنها ليس بنفس القدر من الأهمية، فمثلا، حجم الصراع بين البلدات الثابتة ليس كما هول الحال مع القرى غير المعترف بها.

بعد إقامة البلدات السـبع رأت الدولة أن نصف البدو لم ينتقلوا إليها، كما إن البلدات نفسها كانت تعاني من التمييز الصارخ في كل المجالات. وهكذا بدأ المجلس الإقليمي للقرى غير المعترف بها التخطيط للقرى غير المعترف بها، وبذلك دخلت هذه القرى الى الخطاب السياسي للمرة الأولى، وبيّنا حجم التمييز وبيّنا، من خـلال التخطيط، أنه يُمكن للسـكان أن يبقـوا على أرضهم، بدأ هنالك تغيير، من خلال ما أسـميه "الاعتراف الزاحف"، أي إنهم بدؤوا يعترفون شيئا فشيئا ببعض القرى، حيث اعترفوا حتى الآن بإحدى عشرة قرية. لكنه اعتراف جزئي، فليس هنالك لأي شخص من سـكان هذه القـرى إمكانية (ما عدا طرابيـن بجنب عومر) اسـتصدار رخصة بناء، وعلى الرغم إن مجرد الاعتراف هو خطوة إيجابية إلا أنها لا تزال جزئية. حيث أن هنالك 35 قرية يسـكنها 90 ألـف مواطن غير معترف بها. كمـا أن تقرير "برافير" الذي صدر مؤخرا لا يضمن لهم الاعتراف.

حتـى الآن تحدثنـا عـن موضوع التخطيـط، دعنـا ننتقل إلى موضـوع الأرض، وهـي مسـألة لا تقـل أهمية عـن موضوع التخطيـط، وموضوع الأرض ليس قضية حيزية فقط، بل تتعلق، أيضـا، بالرواية التاريخيـة للعرب في النقـب؟ والنقاش حول الملكية في هذه المنطقة؟

بروفيسور أورن يفتاحئيل - بطاقة هوية

البروفيسـور يفتاحئيـل هـو محـاضر في كليـة الجغرافيـا والتنميـة البيئيـة في جامعـة بـن غوريـون في بـئر السـبع. متخصـص في العلاقـات الحيزية والتخطيـط ونظام الحكم والتخطيط. قام بالتأسيس النظري لنموذج النظام السياسي «الاثنوقراطـي» الـذي يقوم من خلالـه بنقـد الديمقراطية الإسرائيلية. وهو نموذج يربط ما بين السياسات التخطيطية والحيزية والنظام السياسي. البروفيسور يفتحئيل شخصية فاعلـة في القضايـا الاجتماعيـة والجماهيريـة والسياسـية وخصوصـا في قضايا الأرض والتخطيـط في النقب، من خلال وقوفه المهني والسـياسي مع نضال السكان العرب في النقب. فهـو يعمل منذ العام 1998 في المجلـس الاقليمي للقرى غير المعترف بها، وهو يشـغل حاليا منصـب رئيس مجلس ادارة منظمـة «بتسـيلم». كما انه فاعـل ضمن الطواقـم المهنية لحركـة الاحتجـاج الاجتماعي في إسرائيل. ألّف البروفيسـور يفتحئيـل عـشرات الكتـب والمقـالات العلميـة في اللغـات الانجليزية والعبرية والعربية، وبعتبر من الأسماء الهامة على المسـتوى العالمـي في الكتابـة والبحـث والتنظـير العلمـي في مواضيـع الحيز والتخطيط ونظـام الحكم وعلاقته بالحيز. يصـدر له قريبـا كتابا عن جامعة هارفارد مع البروفيسـور اسـماعيل أبو سـعد و د. أحمد أمارة، بعنـوان Indigenous Justice (in)، وهو كتاب يعالج قضية العرب الفلسـطينيين في النقب.

لقد تم تركيز البدو في منطقة تصل مساحتها إلى حوالي مليون دونم، ولكن في داخل هذه المنطقة كان هنالك تجمعات يهودية، أيضا، مثل ديمونا وعراد. يسكن غالبية البدو في هذه المنطقة قبل قيام الدولة، وقد عاشوا في ظروف صعبة جدا. وعندما بدأت عملية الاعتراف الزاحف، بدأ قضية الأرض تظهر من جديد، حيث أنه لم تستكمل في منطقة النقب عملية تسوية الأراضي. تصل مساحة النقب إلى 12 مليون دونم، ويطالب البدو بـ 900 ألف دونم منها، حوالي 8%، وبعد الكثير من السنوات، وبعد مصادرة الأراضي في النقب مثل في غرب النقب، والبدو يعيشون اليوم على 400 ألف دونم. وتعتبر هذه المساحة قليلة في النقب، وهي مساحة هامة وبارزة بسبب قربها لبئر السبع.

فقط في سنوات السبعينات أعطت الدولة الإمكانية للبدو ان يقدموا دعاوي حول الأراضي. وقبل ذلك كانت تعتقد ان البدو سوف ينتقلون إلى البلدات الثابتة وبذلك تحسم موضوع الأرض. إلا أن قضية الأرض كانت قضية مبدئية وقضية تاريخية لم تتمكن الدولة من تغييبها من وعي البدو في النقب. الذين لم ينسوا حقهم على الأرض وفيها. وفي السنوات 1971\1972\ 1973 تقدم البدو بدعاوي ملكية في المناطق التي سمحت الدولة بتقديم طلبات حولها. وقد تقدم البدو بحوالي 3220 طلبا ملكية للأرض، قبل الجزء الأكبر منها بينما لم يُقبل بضع مئات منها قدمتها قبيلة العزازمة، لا يزال في المداولات القضائية. تناولت هذه الطلبات حوالي 900 ألف دونم، تجاهلت الدولة هذه الادعاءات. ويُشار إلى أن سلطة الانتداب اعترفت بملكية البدو على الأرض، والدليل على ذلك هي الأراضي التي اشترتها «الكيرن كييمت»، وتم تسجيلها. فقد اشترت "الكيرن كييمت" 66 ألف دونم وتم تسجيلها. وهذا يعتبر اعترافا بملكية المالكين السابقين على الأرض.

وقد اتبعت الدولة أسلوبا لمصادرة الأراضي في النقب شبيها بأسلوب السيطرة في الضفة الغربية، حيث جاءت الدولة وأعلنت عن مناطق معينة كأراضي دولة. وفي هذا الموضوع قامت اسرائيل بالتحايل على القانون العثماني والقانون البريطاني، وذلك للإدعاء لاحقا أن هذه الأراضي ليست أراض للبدو بل هي أراض موات، بسبب ان البدو لم يقوموا بتسجيلها في 1921. طبعا، لم يقبل البدو هذا الامر، فلا يعقل أن يتم سلب أراضيهم لأن جد جدهم لم يسجل هذه الأرض. حتى الآن لا تزال هذه القضية عالقة، حيث أن قضية الملكية على الأرض تؤثر على مسألة الاعتراف بالقرى البدوية، حيث أن المسائل متشابكة ومتقاطعة بعضها مع بعض.

قبل خمس سنوات اتخذت الدولة خطوات لحل هذه القضية لصالحها. رفعت دعاوي قضائية على البدو أمام المحكمة. وتم تقديم 200 دعوى وفازت فيها جميعا مستغلة السابقة القضائية في المحكمة العليا التي كانت في العام 1984 (قضية الهواشلة) التي تمنع الاعتراف للبدو بأراضيهم التاريخية. والمشكلة أن البدو لم يأتوا جاهزين إلى المحكمة، غالبيتهم لم يحضروا جلسات المحكمة، ومن حضر منهم لم يكن جاهزا كفاية، بدون محامين بدون دعم مادي. والدولة، كما تعرف، أكثر قوة، حيث ربحت كل هذه القضايا وقامت بتسجيل الاراضي على اسمها. طبعا، لم يقبل البدو هذه القرارات التي تسلبهم أراضيهم التاريخية لأسباب فنية تتعلق بتسجيل الأراضي في عام 1921، وعلى هذه القضية يدور الصراع بين الدولة والبدو الذين لم يقبلوا قيام الدولة بتسجيل أراضيهم كأراضي دولة. وقد أدرك البدو أن عليهم البقاء والصمود على أراضيهم. وهذا ما حصل.

لهذا توجه السكان الى النضال القضائي والتخطيطي. وقد كنت مشاركًا في هذه النضالات، وفي قضية نور العقبي. قمنا بعملية تحدي للمقولة القضائية أن النقب هو أرض دولة، وليس للبدو فيه أي ملكية. طبعا، هذه القضية موجودة في المحكمة وأتوقع أن نخسر فيها لأن المحكمة المركزية لا تستطيع أن تغيّر حكما قضائيا للمحكمة العليا. لكننا سوف نستمر فيها الى المحكمة العليا وهناك يمكن أن يحدث أي شيء.

بعد أن تحدثنا عن موضوع التخطيط والارض، كيف تقرأ توصيات لجنة برافر ومن قبلها توصيات لجنة غولدبرغ؟

جاءت لجنة برافر لتطبيق توصيات لجنة غولدبرغ التي كانت بخيلة في موضوع الأرض، ولكنها مكّنت من الاعتراف بالقرى قدر المستطاع، ولي الكثير ما يقال على مقاطعة العرب للجنة غولدبرغ، حيث أنهم تركوا البدو لوحدهم في مواجهة سلطات الدولة. ونفس الأمر يعود على نفسه في لجنة برافر. على كل حال، جاءت لجنة برافر لتطبيق توصيات لجنة غولدبرغ، ومع صعود حكومة اليمين المتطرف برئاسة نتنياهو بدأت الحكومة العمل على إجهاض هذه التوصيات. جاءت لجنة برافر وأعطت مساحات أكثر من الأرض للبدو مقارنة مع لجنة غولدبرغ، اي حوالي 50% من الأرض التي يطالب بها السكان هناك، بينما أعطت لجنة غولدبرغ 25%، إلا أن لجنة برافر كانت متشددة في موضوع الاعتراف بالقرى العربية. أخذ بيد واحدة وأعطت باليد الأخرى.

وعندما جاء عميدرور (وهو مستشار الأمن القومي لرئيس الحكومة ـ المحرر) وراجع توصيات برافر كان هنالك تغييرات معينة على توصيات لجنة برافر. بقيت هنالك أمور غير واضحة مثل هل سيتم إعطاء العزازمة الإمكانية لتقديم طلب ملكية على الأرض، أو قضية إدخال أرض مصادرة في إطار تسوية

الأراضـي. مثلا، في البداية قال برافر نعم، وبعد ذلك قال لا. في النهاية تحاول توصيات لجنة برافر إعادة تنظيم الحيز في النقب، مـن خـلال عملية تبديـل أراض ونقل قرى من مـكان إلى آخر وتجميـع البدو مرة أخرى. لهـذا، يجب عدم النظـر إلى قضية الأرض فقط كما عرضتها لجنـة برافر بل إلى موضوع التخطيط، أيضا. فالقضية ليست فقط عدد الدونمات بل أين سيتم إعطاؤها للبدو. كما سيتم إعطاء امتيازات اقتصادية للبلدات البدوية التي تسـتقطب عائلات من القرى غير المعترف فيها لتشجيع رؤساء هذه البلدات على استقبال هذه العائلات.

كيـف تقيّـم النضـال العربي على المسـتوى الشـعبي وعلى المستوى القيادي للمخططات التي تنوي الحكومة تنفيذها في النقب اليوم؟

إننا أقـوى إذا كنا موحديـن في معارضة هذه القـرارات. لكن، مقاطعـة لجنة برافر لن تكـون مفيدة، بل يعـزز ذلك من قوة اليميـن. يجب أن نشـارك فـي الاجتماعات ونشـرح لهم لماذا تتعارض هذه القرارات مع المساواة وحقوق الانسان، ونقدم لهم التخطيـط البديـل الـذي قمنا بـه، وقـد كنت رئيـس الطاقم التخطيطـي الذي قـام بالعمل على خطة بديلـة، حيث اقترحنا الاعتـراف بـكل القرى ما عـدا قريتين، حيـث ان المكان الذي تتواجدا فيه يعاني من مشاكل بيئية، مثل قرية وادي النعم. من هذه الناحيـة، تقدّم الخطة البديلة اقتراحـا أفضل في موضوع التخطيط البديل، وحقوق الإنسـان وحتى إنهـا أقلّ كلفة. لهذا أقتـرح على القيـادة العربيـة الوقوف وراء المجلـس الاقليمي للقـرى غير المعترف بها، وحمل هذه الخطة إلى كل مكان، وأن نثبت أنه يُمكن بناء خطة بديلة من الناحية التخطيطية، والأهم أنه علينـا ألا نقاطع بل أن نشـرح مواقفنـا وتصوراتنا ولا نترك السـاحة فارغة بدون الصوت الذي يطالـب بحقوق البدو. مثلا، في جلسـات لجنـة غولدبرغ، كنـا لوحدنا، حيـث قاطعت كل المؤسسات العربية اللجنة، واعتقد ان الوضع كان سيكون أفضل لو كانت مشـاركة فعالة للمؤسسات العربية في لجنة غولدبرغ، كما كان الحال في لجنة أور، حيث كانت مشاركة تنظيمية فاعلة للمؤسسات العربية في هذه اللجنة واتت في النهاية ثمارها في تقرير اللجنة.

وبالرغم من مقاطعة المؤسسات العربية للجنة غولدبرغ فانه لم يتـم الإعلان بشـكل رسـمي عن مقاطعـة العـرب للجنة، فقد استمعت اللجنة إلى شـهادات 100 شخصية بدوية. تعتبر لجنة غولدبرغ من حيث المبدأ لجنة هامة، فهذه أول مرة يتم تشكيل لجنة برئاسـة قاضي محكمة عليا وتسـتمع الى الرواية العربية الفلسـطينية حول ملكية الأرض في النقب من خلال المشـاركة

«وقد اتبعت الدولة أسلوبا لمصادرة الأراضي في النقب شبيها بأسلوب السيطرة في الضفة الغربية، حيث جاءت الدولة وأعلنت عن مناطق معينة كأراضي دولة. وفي هذا الموضوع قامت اسرائيل بالتحايل على القانون العثماني والقانون البريطاني، وذلك للادعاء لاحقا أن هذه الأراضي ليست أراض للبدو بل هي أراض موات، بسبب ان البدو لم يقوموا بتسجيلها في 1921. طبعا، لم يقبل البدو هذا الامر، فلا يعقل أن يتم سلب أراضيهم لأن جد جدهم لم يسجل هذه الأرض. حتى الآن لا تزال هذه القضية عالقة، حيث أن قضية الملكية على الأرض تؤثر على مسألة الاعتراف بالقرى البدوية، حيث أن المسائل متشابكة ومتقاطعة بعضها مع بعض.»

البدوية التي كانت. وفي النهاية صدقت على جزء من مطالبهم، ليـس 100% طبعا. ولكن لـو كانت المشـاركة فاعلة ومنظمة وموحدة لكل المؤسسات العربية في لجنة غولدبرغ ربما كانت النتائج سـتكون أفضل مما تم التوصـل عليه. وفي النهاية كانت قـرارات غولدبرغ قوية فـي الجانب التخطيطـي وضعيفة في قضايـا الأرض. وهذا نابع اننا في المجلـس الاقليمي كنا لوحدنا وتخصصنا كان بالاساس في الجانب التخطيطي، ولكن لم يشارك محامون عرب أو مؤسسـات حقوقية عربيـة في أبحاث اللجنة، ونحن لسنا حقوقيين أو محامين، لهذا كانت قرارات اللجنة قوية فـي الجانب التخطيطي وضعيفة في قضايا الملكية على الأرض. كانت لي مشـكلة كبيرة من موضوع المقاطعة لأن المؤسسات والقيادات العربية تركت الشـريحة الأكثـر ضعفا في المجتمع العربي لوحدها في اللحظة الأكثر مصيرية بالنسبة لها.

بصراحة، هل ترى أن المجتمع العربي الفلسـطيني ككل يملك الوعي لأهمية قضية النقب، وخصوصا أننا نتحدث عن عشرات الآلاف من الناس والأطفال يعيشـون في قرى غير معترف فيها ينقصها الحد الادنى من شروط الحياة الحديثة؟

على مرّ السـنوات لمسـنا الكثير من الإهمال في قضية النقب.

يعيش السكان العرب في النقب حالة من التهميش المعمق، فهم مهمشون على مستوى النقب نفسه، وعلى مستوى سياسات الدولة وعلى مستوى المجتمع العربي في الشمال. كما أن المرأة العربية مهمة أكثر وأكثر لأنها، أيضا، مهمشة في المجتمع البدوي إلى جانب مستويات التهميش التي ذكرت سابقا. ومن المهم أن نذكر ذلك لأن قوة النضال تتعزز إذا أعطيت مساواة للمرأة في المجتمع العربي. ينبغي أن يشارك الجميع في النضال ضد السياسات الحكومية، الرجال والنساء معا. على خلفية التطورات الأخيرة، رأينا أخيرا لجنة المتابعة العليا للجماهير العربية، وكان لنا لقاءات مع محمد زيدان، إلا أن نضال القيادة العربية لا يزال في الجانب التصريحي والخطابي وليس التنظيمي الفاعل. المطلوب منها هو تنظيم الصفوف وتنظيم المؤسسات الفاعلة وتجنيد الأموال لدعم نضال أهل النقب إلا أنني لا أرى ذلك حتى الآن. على الأقل هنالك الآن اهتمام أكثر في الموضوع. فقد تمّ إقامة لجنة توجيهية لمتابعة الموضوع. حيث تحاول العمل وإقامة خيمة احتجاج. وهذا مهم. إلا أنهم لا يزالون يقاطعون لجنة برافر. وهو أمر غير مجد وغير صحيح في اعتقادي. كان هنالك مؤتمر في الجامعة حول الموضوع وشارك فيه برافر، إلا أن المتحدثين العرب ألغوا مشاركتهم بسبب وجود برافر في الندوة. أعتقد أن ذلك كان خطأ، أولا، هنالك جمهور من مئات الشخصيات، وبالمقاطعة تم التنازل عنهم وتركهم لرواية برافر. هم لم يشاركوا في الندوة ليتفاوضوا مع برافر بل ليتحدثوا الى الجمهور. أما الأمر الثاني، فاذا لم تتحدث عن همومك وقضاياك فان ذلك لن يحسن الوضع، أنا اتفق مع الادعاء أنه ينبغي عدم إعطاء شرعية لقوانين تمييزية أو عنصرية، لكن علينا أن نأتي ونقول أن هذه القوانين عنصرية ونبين ذلك للجمهور. كما أن المقاطعة في نظرة تاريخية لم تؤت ثمارا، هل هنالك حالة قاطع فيها العرب في إسرائيل وأدت إلى إنجازات. لو قلت لي أن النضال في ام الفحم وسخنين حقق انجازات معينة في قضايا الأرض والتخطيط من خلال مقاطعة فكنت سأقول أنني أتفهم ذلك أو اؤيد ذلك، لكن علينا أن نعلم أن الناس هنا تعاني، تأتي القيادة العربية إلى النقب تلقي خطابات وتعود إلى بيوتها في الشمال. وأهالي النقب يكملون نضالهم بدون كهرباء وماء وأساسيات الحياة. هنالك غضب على القيادة العربية. إلا أنني أقول لهم أنه في النهاية جاءت لجنة المتابعة وتحاول العمل، وأنا لا أؤيد المقاطعة، كما أن النضال يجب ألا يكون عربيا فقط، بل عليه أن يكون عربيا يهوديا، كل المظاهرات والاعتصامات التي تحدث في التجمعات العربية وتغطيها الصحافة العربية ليس لها تأثير فهي لا تؤثر على أحد. هنالك حاجة للنضال العربي اليهودي في قضية النقب. علينا العمل بقوة بشكل مشترك مع جهات يهودية ومع رؤساء سلطات يهودية الذين لهم مصلحة، أيضا، في حل المشكلة. وغير ذلك لا يمكن أن يكون هنالك تقدم في هذا النضال. خذ مثلا في قضية العراقيب، فإن الاحتجاج هنالك هو احتجاج عربي يهودي بامتياز. لا بل ان تجند اليهود في موضوع العراقيب كان أقوى من تجند العرب في الدفاع عن العراقيب. أما الجمعيات تحاول التأثير، فمثلا جمعية حقوق المواطن تحاول العمل، كما ان "عدالة" دخلت النقب وهذا مهم، الا ان قوة هذه المنظمات لا تزال محدودة، هنالك حاجة إلى نضال أكبر وأكثر تنظيما ومنهجية، ما زال هنالك توجس عند البعض للدخول الى قلب المشكلة والعمل على تحضير برامج ومخططات بديلة وغيرها ومساعدة الناس في الحياة اليومية.

وهل ترى نقاط ضعف معينة داخل المجتمع العربي البدوي في النقب يعيق نضالهم؟

إن قمع البدو لا يتعلق بالمشاكل الداخلية في المجتمع البدوي، قمع الدولة للبدو نابع من سبب بسيط وهام، وهو ان للبدو الكثير من الاراضي، والدولة تريد هذه الاراضي وهي تريد توطين البدو على أقلّ مساحةً من الأرض. لكن في النضال ضد هذا القمع هنالك نقاط ضعف يجب تجاوزها، وتتعلق بوحدة النضال لجميع العشائر، وكون المجتمع البدوي هو مجتمع عشائري فان من الصعوبة توحيدها جميعا في نضال واحد ومنظم. وهذا يعود، أيضا، إلى غياب القيادة العربية السياسية الفاعلة في الموضوع للعمل على ذلك. كما ان مجتمعا فيه المرأة مغيبة، فان ذلك يشكل، أيضا، نقطة ضعف في النضال ضد السياسات القمعية. ومن الصعوبة القيام بنضال مشترك بدون النساء. في بعض الأحيان لمشاركة المرأة في هذه النضالات قوة وفاعلية أكبر. في النضالات الشعبية ضد القمع ومصادرة الأراضي فان النضال الشعبي بدون النساء يبقى نضالا ضعيفا. أنظر مثلا كيف أن الاحتجاج الاجتماعي في إسرائيل تقوده نساء. هنالك قلة من القيادات النسوية في المجتمع البدوي التي تشارك في هذه النضالات وهذه نقطة ضعف في النضال الشعبي ضد القمع والتمييز. إن المجموعة البدوية هي مجموعة أصلانية، وهذا مصدر قوة. صحيح إن المجموعات الأصلانية تتعرّض لقمع الدولة لها وتركيزها في مناطق قليلة، إلا أنها تشكّل في شقها الثاني نقطة قوة على المستوى الداخلي وعلى المستوى الدولي. هنالك مشاكل داخلية في المجتمع البدوي ولكن يجب عدم المبالغة فيها، لأن المشكلة الاساسية تبقى السياسات الحكومية ضد هذه المجموعة. لو أن الدولة تعاونت باحترام مع البدو وأعطتهم حقوقهم لكانوا مجموعة قوية وناجحة. من المفارقات أنه بعد أسبوع على تبني الحكومة

توصيـات لجنــة برافر أقرت الحكومة ، في تاريــخ 9\16 ، إقامة عشر تجمعات يهودية جديدة في النقب. وهذا تمييز صارخ في الأســبوع الأول يقررون تهجير قرى عربية في النقب، قائمة قبل قيام الدولة، وفي الاسبوع الذي يليه يقررون إقامة عشر تجمعات يهودية. وهــذا التمييز الصارخ يجب توعيــة المجتمع اليهودي بوقوعــه، وعليهــم أن يقرروا ماذا يريدون، دولــة ديمقراطية أم دولة عنصرية.

نشــرت أبحاثا كثيرة عن موضــوع التخطيــط والأرض والنظام السياسي، والاحتلال الاســرائيلي، كما انك تشغل منصب رئيس إدارة منظمة "بتســليم"، هل ترى تشابها بين قضية العرب في النقب وبين قضايا مصادرة الاراضــي والتخطيط الذي يقوم به الاحتلال الإسرائيلي في الضفة الغربية؟

هنالــك تشــابه بين الأوضاع فــي الضفة الغربيــة والأوضاع في النقب، فمــن الناحية القانونية تحاول إســرائيل في المنطقتين التحايــل على القانــون العثماني والبريطانــي. ففي المنطقة C تحاول الدولة السيطرة على الأراضي بنفس الأسلوب، كما يعيش في الضفة الغربية قبائل بدويــة، أيضا (مثل الجهالين)، وتحاول الادعاء أنهم لم يسجلوا أراضيهم بهدف السيطرة عليها وتحويلها ألــى اراضي دولة. طبعا، هنالك تشــابه في الهــدف الكبير وهو تهويد الحيز الفلســطيني. هنالك، أيضا، هدم البيوت وهو شبيه فــي الحالتين. هنالك اختــلاف وهو أن البدو في اســرائيل هم مواطنون لا يمكن توقيفهم على الحواجز. ويمكهنم العودة إلى قراهم بعد هدمها مثلما فعلوا في قرية العراقيب 28 مرة، حيث لا تستطيع الدولة الاعلان عن المنطقة كمنطقة عسكرية مغلقة. هنالك أدوات مدنية يســيتطيع البدو استعمالها في نضالهم ولا يستطيع فعلها الفلسطينيون في الأراضي المحتلة. طبعا، ينطلق الفلســطينيون من النضال من أجل التحــرر الوطني في نضالهم ضد الاحتلال الإســرائيلي، بينما يعاني البدو من حالة هامشــية فهم مهمشــون مدنيا إسرائيليا ومهمشون فلســطينيا. لهذا فان الهوية الواضحة للنضال الوطني في الضفة الغربية هو نقطة قوة للفلســطينيين في الأراضي المحتلة قياسا بحالة النضال البدوي في إســرائيل. مــن الناحية التخطيطية، هنالــك تقدم معين في النقب، حتى تقرير لجنة برافر الذي نعارضه فإنه يشــكل تقدما فــي التعاطــي التخطيطي مــع قضية العرب فــي النقب. حيث يقترحون 50% من الأرض للبدو، كما تم الاعتراف بإحدى عشرة قرية. في الضفة الغربية ليس هنالك اي تقدم في هذا المجال.

«في النهاية تحاول توصيات لجنة برافر إعادة تنظيم الحيز في النقب، من خلال عملية تبديل أراض ونقل قرى من مكان إلى آخر وتجميع البدو مرة أخرى. لهذا، يجب عدم النظر إلى قضية الأرض فقط كما عرضتها لجنة برافر بل إلى موضوع التخطيط، أيضا. فالقضية ليست فقط عدد الدونمات.»

كلمة أخيرة!

يشكل البدو حلقة واحدة من مشكلة أكبر في دولة اثنوقراطية. ما حدث في إســرائيل في الصيف (حركــة الاحتجاج التي عمت الدولة) يفتح بابا للأمل، وأقصد حركة الاحتجاج الاجتماعية، هذه الحركة قادها شــباب يهود بالأساس لكن، ليس من اليهود فقط. تعرّضوا لغســيل دماغ ولا يعرفون أوضاع المجتمع العربي على حقيقتــه إلا أنهــم الآن يطالبون بديمقراطية وعــدل إجتماعي. يشــددون علــى الخطــاب المدني والعــدل الاجتماعــي. على المجموعة العربية الارتباط مع هذا النضال المدني والاجتماعي لأنه ســيؤدي الى دمقرطة الدولة إذا ما تواصل، ودمقرَطَة الدولة يتعلــق بمســتقبلنا جميعا. صحيــح أن حركة الاحتجاج ليســت سياسية بالمفهوم العام، إلا أنهم يسيرون في الاتجاه الصحيح في طرحهــم للديمقراطية والعدل الاجتماعي. علينا النضال من أجل منع بيبي وليبرمان من تأسيس أبرتهايد يميني كما يخططون لنا. أقترح على المؤسسات العربية الامتناع عن المقاطعة، لأن الناس تعاني وهنالك هموم يومية للناس يجب معالجتها.

دراسات

القرى العربية في النقب بين سياسات الدولة التمييزية والنضال من أجل الاعتراف[1]

المحامية راوية أبو ربيعة
جمعية حقوق المواطن

موجز:
يستعرض هذا المقال حيثيات ولادة قضية القرى العربية غير المعترف بها في النقب، والانتهاك المتواصل لحقوق الإنسان لعشرات آلاف الساكنين في هذه القرى. يرسم المقال مبادئ لسياسات تخطيطيّة مناسبة ترمي إلى حل القضيّة، وتصوغ مبادئ توجيهيّة للاعتراف بالقرى، تلك التي ترمي إلى وضع حدّ لإحدى أكثر قضايا الانتهاك المنهجي (والمتواصل) لحقوق الإنسان في الدولة.

I. القرى العربية غير المعترف فيها في النقب ـ خلفية تاريخية

إنّ وجود قرى غير معترف فيها في النقب يشكّل حقيقة لطالما فضّل الكثيرون تجاهلها. إنّها حكاية إحدى المجموعات السكانية الأكثر استضعافا في المجتمع الفلسطيني في المناحي الاقتصادية، والاجتماعية والسياسية. وهي حكاية مواطنين غير مرئيّين، تُعادل نسبتهم ربع سكان النقب، لكنّهم يعيشون على رقعة لا تتعدّى 3% من مساحته. وفي صُلبها مواطنون يُحرمون على نحو منهجي ـ وعلى مدار السّنين ـ من الخدمات الأساسية التي يستحقّها الناس جميعا.

قبل عام 1948 عاش في النقب ما يربو على 70 ألف عربي ، تجمّع معظمهم في المنطقة الشمالية الغربية من النقب، اعتاشوا في الأساس على الزراعة والمراعي وتربية المواشي والأبقار.[2] وتقدّر مساحات الأراضي التي كان عرب النقب يعيشون عليها ويستصلحونها حتى العام 1948 بـ 2-3 ملايين دونم.[3] شُرد معظم السكان خلال النكبة، وبحسب تقديرات مختلفة فأنّ عدد السكان العرب الذين بقوا في النقب بعد النكبة تراوح بين 11 وَ 18 ألف نسمة.[4]

وُلدت قضية القرى غير المعترف فيها مع ولادة دولة إسرائيل، إذا قامت هذه الأخيرة في مطلع الخمسينيات بتركيز من تبقّى من العرب شمالي شرق النقب[5]. عاش بعضهم في القرى التاريخية التي كانت قائمة في المنطقة قبل قيام دولة إسرائيل، وقام الحكم العسكري بالنقل القسري لبعضهم من مكان سكناهم السابق خارج تلك المنطقة.[6]

1 يعتمد هذا المقال بالأساس على ورقة موقف موسعة وشاملة بعنوان مبادئ للاعتراف بالقرى العربية البدوية في النقب لكاتبة هذا المقال التي تم صياغتها بتعاون مع المؤسسات التالية: بمكوم-مخططون من أجل حقوق التخطيط، المجلس الإقليمي للقرى غير المعترف بها في النقب.
للإطلاع على الورقة بصيغتها الكاملة باللغة العبرية: http://www.acri.org.il/he/?p=11932

2 أفينوعام مثير،التوتر بين بدو النقب والدولة: السياسات والواقع. القدس: معهد فلورسهايمر لأبحاث السياسات، ص 7، 20-23، 40-43 (1999).

3 حنانيا بورات، "إجراءات دولة إسرائيل، وبدائل اليسار لحل مسألة البدو في النقب، 1953-1960"، عِيّونيم بتكومات يسرائيل 10، ص 420-421 (2000).

4 المصدر السابق، ص 400.

5 في المنطقة الواقعة بين بئر السبع، وعراد، وديمونا، ويروحام، وهي المنطقة المعروفة باسم "منطقة السياج".

6 حول مسألة ولادة ضائقة القرى غير المعترف بها ، ومشكلة سكانها، انظروا تقرير اللجنة لاقتراح سياسة لتسوية سكنى البدو في النقب برئاسة القاضي (المتقاعد) إليعيزر غولدبيرغ (من الآن فصاعدا: "لجنة غولدبيرغ")، على الرابط الإلكتروني التالي: http://www.moch.gov.il/SiteCollectionDocuments/odot/doch_goldberg/Doch_Vaada_Shofet_Goldberg.pdf
انظروا كذلك: شلومو سفيرسكي وياعيل حسّون، مواطنون غير مرئيين: سياسة الحكومة تجاه المواطنين

مـع إجلاء عرب النقب عن أراضيهـم الأصلية، جرى الإعلان عنها كمناطق عسـكرية مغلقة، ومُنع عرب النقب من الدخول إليها.[7] عاش عربِ النقب تحت الحكم العسـكري حتى العام 1966. لم يسمح إذاً للسّكان بالعودة إلى الأراضي التابعة لهم، ولم يمنحوا حقـوق ملكية على الأراضي البديلة التـي حُوّلت إليهم. وعليه، فهم يندرجون تحت تصنيف المهجّرين الداخليين لسـتين عاما خلت. ولم تعترف إسـرائيل بحقوق الملكية حتى للسكان الذين عاشـوا في منطقة السّـياج قبل عام 1948، ويقـوا في أراضيهم بعدها.

شـكّل إجلاء الجمهور العربي في النقب وتجميعه القسري جزءا من سياسة متعمّدة ابتغت تقليص المساحات المعيشية للسكان العرب في النقب، وإجبارهم على الخوض في غمار عملية تمدّن اقترنـت بالتنازل عن أسـلوب حياتهم، وثقافتهـم، واقتصادهم التقليدي الـذي اعتمد على الزراعة وتربية المواشـي. كل ذلك بغرض تفريغ مساحات واسعة في النقب، وتحويلها إلى استخدام اليهـود، بمـا في ذلـك لصالح البلـدات اليهودية التي تسـيطر مجالسـها الإقليميّة على الغالبيّة العظمى من فائض الأراضي في النقـب. على هذا النحـو جرى إفراغ حوالي 95% من مسـاحة النقب (المنطقة التي تقع خارج السياج) من السكان العرب.

وُضعـت الأراضي في هذه المناطق تحت تصرّف الكيبوتسـات والقرى التعاونية (الموشـافيم) المقامة حديثاً بغية اسـتصلاحها وزراعتهـا.[8] يعيش عرب النقب حاليا على حوالي 300-350 ألفا من الدونمات، وتعادل 3% فقط من مسـاحة النقب التي تصل إلى قرابة 13 مليونا من الدونمات.[9]

في هذه الأيام يعيش ما يقدّر بنصف السـكان العرب في النقب فـي البلدات السـبع التي أقيمت بعد انتهاء الحكم العسـكري، ويسكن حوالي 90 ألفا منهم (وهم النصف الآخر) في 46 قرية. عشر من هذه القرى تخوض في هذه الأثناء في عملية الاعتراف والتسـويات التخطيطية،[10] ولم تحظ بعدُ 35 قرية بالاعتراف من قبل مؤسسـات الدولة، ولم يجر تسـوية شـؤونها التنظيمية أو المحليـة. تجاهلـت الخرائـط الهيكلية الرئيسـيّة التي وضعت للنقب الشمالي بحسـب قانون التخطيط والبناء (سُنّ في العام 1965)، وجود القرى العربية في النقب، وضربت بعرض الحائط حقوق السكان على الأرض، وأشير إلى أراضيهم في الخرائط بأنّها زراعيـة، أو معدّة لأغـراض أخرى مثل الصناعـة والبُنى التحتية وغيرها، الأمـر الذي يَمنعُ البناء عليها. نتيجة لذلك وقع سـكان القـرى العربيـة في مـأزق يتواصل حتـى أيامنا هـذه. فهم لا يسـتطيعون الحصـول على تراخيـص للبناء، وتعتبر السـلطات المبانـي التـي ولـدوا وترعرعوا ووسّـعوا عائلاتهـم فيها "غير قانونية"، ويتهددها خطر الهدم وفرض الغرامات.

بمعنى ما، يمكن اعتبار سكّان القرى غير المعترف بها أناساً غير مرئييـن[11]، إذ يحـرم هؤلاء من جميع الحقوق الأساسـية، جميع البلدات السبع تحمل طابعا مدنيا وتفتقد للبنى التحتية الزراعية. ولم يعرض المخطّطون الإسـرائيليون على السكان العرب بدائل سـكنية ذات طابع زراعي ريفي تتـلاءَم مع ثقافتهم، على الرغم من وجود هذا النّوع من البلدات في إسرائيل وحتى في النقب، من خلال المستوطنات الزراعية. على الرغم من أنّ عمر البلدات السـبع قد بلغ عشـرين عاما ونيّف، لكنها ما زالت تفتقد لبُنى تحتيـة حَضَريّـة واقتصاديـة مناسـبة.[12] أهملـت الحكومـات الإسرائيلية المتعاقبة هذه البلدات، فالتحقت بأكثرها فقرا طوال سـنوات وجودها.[13] يعاني السـكان هناك من الفاقة والبطالة، ومن تفشّـي الجريمة، وحالتهم الصحية متردّية مقارنة بسـكان البلدات اليهودية في إسرائيل. حرمان سكان القرى غيـر المعترف بها من الخدمات يشـكّل أحد انعكاسات سياسة التركيز، ويشكل ـ فيما يشـكّل ـ وسـيلة عقـابٍ وضغط على سـكان القرى غير المعترف فيها كي ينتقلوا للعيشٍ في البلدات السـبع. وما زالت فكرة ضـرورة تركيز عـرب النقب على أقل حيز من مسـاحات أراضي السياج تُشـكّل قاعدة راسخة للسياسات الحكوميّة حتى يومنا هذا. تبتغي هذه السياسـة تعميق السيطرة السياسيّة على البدو، وتقليـص كُلفة البُنى التحتيّـة والاجتماعيّـة في ألاماكن السكنية.[14] تواصل دولة إسرائيل إنشاء البلدات اليهودية الريفيّة (الزراعيـة) في النقـب، في حين ترفض الاعتـراف بقرى البدو وتواصل ممارسـة سياسـة تمييزيّة تتمثّل في تجميع السـكان، وعزلهم عن أسـلوب معيشـتهم الريفيّ، وحرمانهم من الحقوق على الأراضي. في لواء النقب حاليا، ثمّة ما يربو على 100 بلدة يهودية ، ويصل معدل السـكان في كل واحدة منها حوالي 300 نسمة.[15] تنضاف إليها عشـرات مزارع الأفراد التي أقيمت بدون

البدو في النقب. مركز أدفاه، معلومات حول المساواة، العدد 14(2005). موجز التقرير بالعربية على الرابط الإلكتروني : http://www.adva.org/uploaded/bedouim_arabic_summary.pdf

وكذلك : لوسـي مئير، ليسـوا على الخارطة، انتهاك الحقوق في الأرض والمسكن في القرى غير المعترف فيها في إسرائيل. Human Rights Watch، على الرابط الإلكتروني: http://www.hrw.org/he/node/88492/section/7

7 سفيركي وحسّون (انظروا هامش رقم 4) .

8 العرب البدو في النقب- تقرير ظل.مقدّم للجنة الأمم المتحدة لاقتلاع جميع أنواع التمييز العرقي، منتـدى التعايـش فـي النقـب (2006) /http://www.dukium.org/modules/coppermine/albums/userpics/pdf_files/CERD_HEB_web.pdf

9 ثابت أبو راس، نزاع الأراضي في إسرائيل: حالة البدو في النقب". نشرة عدالة الإلكترونية رقم 24 (2006) وعلى الرابط : http://www.adalah.org/newsletter/heb/apr06/ar2.pdf

10 تخـوض هـذه البلدات غمار مسـارات مختلفة من الاعتـراف والتسـويات التخطيطية في إطار المجلس الإقليمي أبو بسـمة. يشـار أن التخطيط والتطوير في معظم البلدات لا يتقدّم على نحو مرضٍ.

11 سفيركي وحسّون (هامش رقم 4)، ص 4.

12 سفيركي وحسّون (هامش رقم 4)، ص 21.

13 تقبع البلدات في أسـفل سـلّم التدريج الاجـتماعي- الاقتصاديّ للسلطات المحلية البلديات في إسـرائيل. انظروا الجدول رقم -2 المجالس المحلية والبلديات بحسـب ترتيب تصاعدي للمؤشّـر الاجتماعي – الاقتصادي – تدريج وإحالة لعنقود العام 2006، ص 1، موقع دائرة الإحصاء المركزية (10.11.2010). على الرابـط الإلكتروني: http://www.cbs.gov.il/www/publications/local_authorites06/pdf/t02.pdf

14 أفينوعام مئير (هامش رقم 1)، ص 20.

15 ترتكـز البيانات إلى تحليل لبيانات دائرة الإحصاء المركزيـة ووزارة الداخلية قامت به المخططة نيلـي باروخ من جمعية "بَمَكوم"، ونُشـرت في تقرير على موقـع ، Ynet " البدو في النقب؟ لا

ترخيص، لكن الدولة تعمل على منح بعضها اعترافا بأثر رجعي. تُشــكّل حالة القرى غير المعترف بها في النقب مرآة لسياسات حكومات إســرائيل المتعاقبة. تتعامل هذه السياسات مع البدو "كغزاة» على الرّغم من سكَنهم على أراضيهم التاريخية، وترفض الاعتــراف بالقرى غيـر المعترَف بهــا، وتنظيمها تخطيطيـا و/ أو كســلطة محليّة، كما وترفــض الاعتراف بحقــوق ملكيّتهم على أراضيهم.

II. انتهاك الحقوق الأساسية للجمهور العربي في النقب

1. انتهاك الحق في المساواة

يشكل الحق في المساواة أحد الحقوق المركزيّة، تم تكريسه في مكانة دستورية. الحق في المســاواة واجب الدولة الامتناع عن ممارســة التمييز الباطــل، بما في ذلك واجب ممارســة التمييز المصحّح بغية الوصول إلى المســاواة. يسري هذا الواجب على نحــو خــاص في رصــد مــوارد الأرض (وهــي مــوارد محدودة بطبيعتهــا)، بما في ذلك توزيع اســتخدامات موارد الأرض التي تقــع ضمن صلاحيــات مؤسســات التخطيط. يعانــي الجمهور العربي البدوي في النقب من التمييز.

انتهاك الحق في الكرامة والمأوى والمســكن الملاَئم لأســلوب المعيشــة والثقافة. يعتبر الحق في الكرامــة أحد أهم الحقوق الدستورية، وقد جرى تكريسه وإرساؤه في قانون الأساس: كرامة الإنسان وحريّته. تشمل الكرامة الحقّ في شروط معيشية لائقة، والحق في المحافظة على الطابع الثقافي.

للجمهور العربي في النقب مميزات ثقافية خاصّة، وبكونه جزءا من أقلية قومية وأصلانيــة، يتوجب على الدولة ضمان حقه في الحفاظ على ثقافته وأســلوب معيشــته. عندما تبتغي ســلطات الدولة ـ ومؤسّسات التخطيط في طليعتها ـ فرض أسلوب معيشة مدني على عرب النقب، فهي تبعث برسالة استهتار تجاه أسلوب حياتهــم التقليدي. ومن خلال سياســة عدم الاعتــراف بالبلدات الريفيّة، تمنع دولة إســرائيل عرب النقب من مواصلة ممارســة أسلوب معيشــتهم هذا. يتعاظم المساس بالكرامة عندما يُطلَب من الجمهور البدوي التنازل على أســلوب معيشــته في الوقت الــذي تقام من حوله عشــرات مزارع الأفراد والبلــدات الريفية والجماهيرية المفتوحة للجمهور اليهودي دون سواه.

أحد إســقاطات عدم الاعتراف بالقــرى العربية يتمثّل في غياب الخرائط الهيكلية لهذه القرى، وعليه، لا يســتطيع السكان هناك استصدار تراخيص بناء بحسب قانون التخطيط والبناء، ومن ثم فــكّل من يبنى بيتا في هذه القرى يعتبــر مخالفا للقانون، على الرغم من أنّ بعض هذه القرى كانت قائمة حتى قبل عام 1948. بدل الاعتراف بالقرى العربية وتسويتها تنظيميا ومحليا، وتمكين سكانها من البناء بحسب القانون، تمارس السلطات سياسة هدم البيــوت في القــرى غير المعترف بهــا. رفض الدولــة الاعتراف بالقــرى، ومواصلة سياســة هدم المنــازل يهدف إلى ممارســة الضغــط على الســكان العرب فــي النقب كي يغــادروا قراهم التاريخية وينتقلوا للعيش في البلدات الســبع. وعلى الرغم من هذه الضغوطات القاســية، لم يوافق ســكانها على الانتقال إلى هذه البلدات، وتواصل العيش في قراها على الرغم من الظروف القاسية.

2. عدم الاعتراف بجهاز الملكية البدويّ

عرب النقب اســتخدموا على امتداد السنين جهاز ملكية أراضي تقليــدي ومنظم ما زال يعمل بإتقان حتــى أيامنا هذه، وتتمثل وظيفتــه في تنظيــم عمليّات البيــع وتخصيــص الملكية وفضّ النــزاعــات. تبلور جهــاز الملكية التقليدي في إطار الاســتقلال الســلطوي والثقافي العربي في النقب الذي مورس حتى مطلع القــرن العشــرين، وحظــي برعاية الحكــم العثمانــي والحكم البريطانــي.[16] صُنّفت الدولة الأراضي التــي كانت بحوزة العرب حتى العام 1948 كأراضي "موات" (الأراضي غير المســتصلحة، وغير المخصصة وغير المأهولة)، التي يفترض تســجيلها كأراض تابعــة للدولة بذرائع عدة، ومن بينهــا أن هذه الأراضي لم تكن مسجّلة في الطابو على اسم عرب النقب.[17]

أضرّ تصنيف الأراضــي كـ"موات" على نحو فادح بحقوق عرب النقب وبارتباطهم بالأرض. عدم تسجيل الأرض لا يدلّ بالضرورة علــى أن الأرض هي أرض "موات" وإلى غيــاب الملكية. فعرب النقب لم يســجلوا أراضيهم في الطابو لأسباب تاريخية وثقافية، كالاغتراب عن مؤسســات الســلطة، غياب المعرفــة وغير ذلك. سبب مركزي آخر في عدم تسجيل للأراضي على أسمائهم كامن فــي وجود جهــاز ملكية تقليــدي أدار عبر ســنين طويلة نظام الأراضــي فــي صفوف عرب النقــب. وزّع هذا النظــام الأراضي لمســاحات بيــن المجموعــات المختلفة في النقــب، ووزّعت الأراضي داخل هذه المســاحات بين العائلات بحســب الملكية التاريخية، أو بحسب اتفاقية بيع تقليدية ("سند") اعترفت فيها الســلطات العثمانية والســلطات البريطانية مــن بعدها. احترم العثمانيون والبريطانيون جهاز الأراضي العربي في النقب، ومن هنا فــإن عدم تســجيل الأراضي فــي الطابو لا يؤكّــد تصنيفها

نعرفهــم" ، على الرابط الإلكتروني: http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3562139,00.html.

16 أورن يفتاحئيل، رأي **خبير في مســألة ورثة ســليمان العقبي حول ملكية القسيمة المعروفة بـ" عراقيب 1"**- قُدّم رأي الخبير هذا في إطار إجراء قانوني ما زال يأخذ مجراه في المحكمة المركزية في بئر السبع (2010).

17 المصدر الســابق. بحسب ادعاء دولة إسرائيل، وبما أن البدو لم يسجلوا الأراضي في العام 1921 بحسب مرسوم الأراضي البريطاني، وبما أنهم (أي البدو) ادعوا بعدم وجود قرى في المنطقة في تلك الفترة، فإن جميع الأراضي هي " موات"، ويجب تسجيلها كأراض تتبع للدولة.

كـ"موات"، ولا ينفي حقّ عرب النقب التاريخي على الأرض التي كانت بحوزتهم واستصلحوها لأجيال عديدة.[18]

يشـكل تجاهل الدولة المتواصل لحقوق عرب النقب التاريخية وعدم الاعتراف بجهاز ملكيتهم مساساً خطيرا بالسـكان العرب في النقـب وبحقّهم في الملكيـة والمسـكن والمحافظة على أسلوب معيشـتهم الذي يرتبط على نحو وثيق بالأرض. يتعارض هذا التجاهل مع المعايير الدولية لحقوق الإنسان، كما سيفصّل لاحقا.

III. التعامل مع عرب النقب مُناقض للمعايير الدولية

يتعـارض انتهاك حقوق البـدو في النقب مـع المعايير الدولية لحقوق الإنسان، تلك التي أرست وكرّست من خلال مواثيق عدة مثل حقوق الأقليـات بعامّة، وحقوق الأقليات الأصلانية بخاصة. كُرّس من خلال مجموعة من المواثيق والمعاهدات (وإسـرائيل ملتزمة بها) الحق في المسـاواة،[19] والحق في الملكية،[20] والحق في المسكن،[21] والحق في الحفاظ على الطابع الثقافي.[22] **نتحدث هنا عن مساس بحقوق أقلية أصلانية:** مجموعة سكانيّة متفرّدة، ذات مميـزات دينيـة وثقافية خاصة، ترتبط فيمـا بينها بهياكل اجتماعية تقليدية، ويرتبط أسـلوب معيشـتها بالمكان والأرض، وتخضع لسلطة حديثة لدولة عصرية تهدّد ثقافتها وممتلكاتها.[23] حظيـت أقليات أصلانيـة بحماية خاصـة في القانـون الدولي لحقوق الإنسان بسـبب عُرضتها للتضرر، وكرّست هذه المعايير في الإعلان حول حماية حقوقهم.[24] من هنا، فحتى لو لم يشـكل هـذا الإعلان جزءا من القانـون الملزِم في دولة إسـرائيل، فإنّه يعكس المعايير الدولية حول هذه القضيّة.

تشـمل المعايير التي أرسـيت فـي الإعلان واجـب عدم إجلاء المجموعات السـكانية الأصلانية عنوة من أرضها أو من مناطق معيشـتها، وعدم إعادة توطينها بدون موافقتها الحرّة، والمسبقة والواعيـة، وبالخضوع لتعويضات كاملة ومنصفة.[25] بالإضافة إلى ذلك يتوافر للسكان الأصلانيين الحق في امتلاك الأرض والتمسك بها، واستخدامها، والسـيطرة على الأرض، والمساحات، والموارد التي بحوزتها بفعل الملكيـة التقليدية، ويتوافر لها كذلك الحق في اسـتعادة الأراضي والموارد التي سـلبت منها.[26] وتحدد في الإعلان كذلك بـأن على الدول الاعتراف بالأراضي والمسـاحات والمـوارد التابعة للسـكان الأصلانييـن، أو تلك التـي بحوزتها، ومنحها الحماية القانونيـة. ينفّذ هذا الاعتراف من خلال احترام عادات السكان الأصلانيين، وتقاليدهم، ومنظومات ملكية الأرض المتّبعة لديهم. ويحدد الإعلان كذلك وجوب توفير الدولة للأفراد الذيـن ينتمون للشـعوب الأصلانية آلية ناجعـة للحيلولة دون نقلهـم القسـريّ الذي قد ينتهـك حقوقهم كمجتمـع محلي.[27] ملاحظة اللجنة رقم 23 من العام 1997، (والتي تفسّر المعاهدة الدولية لاقتلاع جميع أشـكال التمييز)، خُصصت برمتها لحقوق الشعوب الأصلانية، وحدّدت بأن التمييز العنصري ضد الشعوب الأصلانية شـائع للغايـة، حيث فقد هـؤلاء أراضيهم ومواردهم، ويتهدد الخطر ثقافتهم وهويّتهم التاريخية.[28]

لجـان الأمم المتحدة المختلفة التي تفحـص مدى تنفيذ الدول المختلفة لواجباتها بحسـب معاهدات حقوق الإنسان تُكّرر مرة تلو أخرى تشديدها على انتهاك حقوق السكان العرب في النقب في الحالة الإسـرائيليّة. يمكن القـول أن عرب النقب يتصدّرون لسـنين طويلة جميع تقارير الأمم المتحدة التي تعالج انتهاكات حقوق الإنسان في إسرائيل. من وجهة نظر القانون الدولي يدور الحديـث عن إحـدى الوصمات الأساسـية التـي تُعيق تعريف إسـرائيل كدولـة تحتـرم حقـوق الإنسـان. وضـع المواثيـق والمعاهـدات لمعايير دولية للدفاع عـن حقوق لم يكن محض صدفة، وعلى إسرائيل ان تلتزم بهذه المعايير بسياساتها وأفعالها.

IV. محطات مهمّة على طريق الاعتراف

1. الاعتراف التدريجي بالقرى العربية في النقب

يخوض عرب النقب نضالا جماهيريـا مكثفا ومتواصلا للاعتراف بحقوقهم المدنية وبقراهم، على الرغم من الممارسات الحكومية التمييزية وشـروط الحياة المدقعة لسكان القرى غير المعترف فيها. أثمر هذا النضال عن تنظيم إحدى القرى العربية قائمة في إطـار المجلس الإقليمي أبو بسـمة. حصلت هـذه القرى على الاعتـراف مـن قبل سـلطات الدولة، واسـتُكملت فـي بعضها إجـراءات التخطيط، لكنها لم تحصل بعد علـى الماء والكهرباء

18 المصدر السابق، ص 173.

19 الحق في المسـاواة هو احد أكثر المبادئ أساسـيّة ضمن حقوق الإنسان. يُدرج حظر التمييز في الإعلان العالمي لحقوق الإنسـان، وفـي المعاهدة حول الحقوق المدنية والسياسـية ((ICCPR 1966))، والذي يكرّس في المادة 2.1 الحق في المسـاواة، وفي المادة 26 واجب المسـاواة في الحماية التي يوفرها القانون الدولي.

20 خصصـت لجنة اجتثـاث جميع أشـكال التمييز العنصـري الملاحظة رقم 23 لحقوق الشـعوب الأصلانية، لا سيّما لارتباط هذه الشعوب بالأرض، ولحقوق الملكيّة.

21 المادة رقم 11 من ميثاق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تُكرّس حق كل إنسان في الحد الأدنى من شروط المعيشة، والتي تشمل الحق في المسكن.

22 المادة رقم 27 من المعاهدة حول الحقوق المدنية والسياسية تُلزم الدول التي تضمّ أقليات عرقية، ودينية، أو لغوية، بأن تمكّن الناس الذين ينتمون لهذه الأقليات من ممارسـة ثقافتهم، والتمسـك بديانتهم، والمحافظة على شرائعها وفرائضها، واستخدام لغتهم. ودعت معاهدة اقتلاع جميع أنواع التمييـز العنصري إلى حمايـة حق الأقليات المختلفة ـ والشـعوب الأصلانية فـي طليعتها ـ في المحافظـة على ثقافتها كمجموعة. الملاحظة العامة رقم 23 للجنة تولي أهمية خاصّة للمحافظة على ثقافة الشـعوب الأصلانيّة، وتولي أهمية خاصـة كذلك لعلاقة هذه الأقليات بالأرض، وللرابط الوثيق بين الأرض وبين المحافظة على ثقافتها وأسلوب معيشتها.

23 United Nations Declaration on the Right of Indigenous Peoples – الإعـلان الأممـي حول حقوق الشـعوب الأصلانية. صودق عليه في تاريخ 13.9.07 من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة. (فيما يلي:" الإعلان حول حقوق الشعوب الأصلانيّة").

24 المصدر السابق

25 المادة العاشرة من الإعلان حول حقوق الشعوب الأصلانيّة.

26 المواد رقم 1 وَ 2 وَ 26 من الإعلان حول حقوق الشعوب الأصلانيّة.

27 المادة رقم 8(2) (ج) من الإعلان حول حقوق الشعوب الأصلانيّة.

28 المـادة رقـم 3 للملاحظـة العامـة للجنـة CERD (General Recommendation No. 23: Indigenous Peoples, Dated 18/08/97).

وخدمات إضافيّة. وما زال خطر الهدم يتهدد عددا من بيوتها. لا تتسع رقعة هذا المقال لعرض جميع تفاصيل النضال القضائي-الجماهيري المتشعب الذي قاده عرب النقب بالتعاون مع منظمات المجتمع المدني بغية انتزاع الاعتراف وتحقيق المساواة، وعليه سينصب نقاشنا حول المحطات المركزة على طريق الاعتراف.

أ. النضال من أجل الحق في الصحة والتعليم

أحد أخطر إسقاطات غياب الاعتراف بالقرى في النقب يتمثّل في المساس بالخدمات الصحية وخدمات التعليم اللائقة. من نافل القول التحدث والإسهاب في أهمية تقديم هذه الخدمات، وحول دلالات غيابها أو وجودها الجزئي. قُدّمت عبر السنين التماسات للمحكمة العليا حول غياب رياض الأطفال والمدارس والعيادات الصحية في مختلف القرى، وحول النواقص والعيوب في الخدمات القائمة (مثل مدارس وعيادات غير موصولة بشبكة الكهرباء، أو غياب طرق الوصول إليها).[29] على ضوء هذه الالتماسات والضغوط التي مارستها المحكمة، أقامت الدولة بنايات لتقديم الخدمات التعليمية والصحية في عدد من القرى، وبقي الوضع على حاله في بعض القرى الأخرى. في العام 2004 صادق المجلس القطري للتخطيط والبناء على الخارطة الهيكلية اللوائية الجزئية[30] والتي أتاحت من إقامة مبانٍ متنقّلة بغية توفير خدمات ضرورية للسكان العرب خارج البلدات السبع. وأتاحت تعليمات الخارطة من إقامة 16 مركزا مؤقتا لمبان متنقلة في عدد من القرى. يفترض بهذه البنايات أن تعمل لفترة بينيّة حتى استكمال إجراءات التخطيط والمصادقة على خرائط مفصّلة لإقامة بلدات للجمهور العربي في النقب، أو إلى حين إقامة وتفعيل بنايات ثابتة تخدم جمهور الهدف.[31]

ب. النضال ضد التمييز في التخطيط

إحدى المحطات المفصلية الأخرى في النضال من أجل الاعتراف هي النضال ضد السياسة التخطيطية التمييزية. في العام 2000 قُدّم التماس للمحكمة العليا[32] ضد المجلس القطري للتخطيط والبناء بسبب عدم ضم القرى غير المعترف بها في الخارطة الهيكلية اللوائية للواء الجنوب[33]، وعدم توفير حلول سكن لعرب النقب باستثناء البلدات السبع. وطالب الالتماس بتعديل الخارطة على نحو يُلزم تخطيط بلدات ريفية للسكان العرب في لواء الجنوب، وأن تشمل هذه الخارطة توجيهات لتخطيط بلدات تُراعي احتياجات ورغبات البدو في حدّها الأقصى. على ضوء هذا الالتماس التزمت مؤسسات التخطيط أمام المحكمة العليا بأنها ستوفّر حلولا لائقة للالتماس في إطار الخارطة الهيكلية لمتروبولين بئر السبع.[34] والتزمت مؤسسات التخطيط بأن يُدرس شكل الاستيطان الريفي كأحد الحلول التخطيطية لعرب النقب، وبأن الأمر سينفّذ بالتنسيق معهم، ومن خلال إشراك مندوبيهم، ومراعاة احتياجاتهم. ولما لم تنفذ هذه الالتزامات، وبما أنّ الخارطة تجاهلت ـ كما في السابق ـ غالبية القرى غير المعترف بها، قرّر سكان هذه القرى، بالتعاون مع منظمات للتغيير الاجتماعي، تقديم اعتراضات مبدئية لخارطة متروبولين بئر السبع. وقد نفذ إجراء الاستماع للاعتراضات أمام الباحثة تالما دوخين التي عُيّنت لهذا الغرض من قبل المجلس القطري للتخطيط والبناء.

1. لجنة غولدبيرغ ـ هل هي واحدة من لجان كثيرة أم إنّها نقطة تحول؟

كثيرة هي اللجان التي عرضت في السابق حلولا على السكان العرب في النقب، ولن أقوم بتعدادها، لكن سيل اللجان والمقترحات لم يُفضي إلى تغيير حقيقي في السياسات المعمول بها تجاه العرب في النقب.[35]

أ. جوانب تدفع نحو الحلّ

صاغت لجنة غولدبيرغ (على المستوى التصريحي) عددا من المقولات الجوهرية

اعترفت اللجنة بأن سياسة الدولة تجاه عرب النقب عكست توجها غير لائق وغير مُجدٍ، وصرّحت بضرورة التعامل مع سكان النقب العرب كمواطنين متساوين، وضرورة مراعاة احتياجاتهم، وإشراكهم في إجراءات تحديد مستقبلهم.[36]

تعترف اللجنة بالمواطنين العرب كسكان النقب ولا تنظر إليهم "كغزاة".[37] يشكل هذا الإعلان نقطة تحول إيجابية، وتتعارض مع الخطاب السائد في صفوف المؤسسة الحاكمة والجمهور الإسرائيلي تجاه عرب النقب.

تعترف اللجنة بأن النقل القسري لسكان العرب في النقب إلى

29 انظروا على سبيل المثال ملف العليا 5221/00 **دخل الله أبو جردود ضد المجلس الإقليمي رمات نيغيف** (لم ينشر، قدم في تاريخ 2.11.2000)، وملف العليا 00/4540 **لباد أبو عفاش ضد وزير الصحة** (لم ينشر، قدّم في تاريخ 14.5.2006).

30 (تمام 4/14/40)

31 سيزار يهودكين (ملاحظة رقم 27) ص 23.

32 ملف العليا 1991/00 **إسحاق أبو حماد ضد المجلس القطري للتخطيط والبناء** (لم ينشر بعد، قدم في تاريخ 26.7.07).

33 تمام 14/4

34 الخارطة الهيكلية اللوائية الجزئية لمتروبولين بئر السبع (ت.م.أ.م 23/14/4).

35 لاستعراض البدائل التي عرضت لحل مشكلة القرى غير المعترف فيها في النقب، أنظروا سيزار يهودكين (هامش رقم 27) ص 32-41.

36 لجنة غولدبيرغ، هامش رقم 22، المادة 71.

37 المصدر السابق.

منطقة السياج شكّل أحد مصادر النـزاع.[38] على هذا النحو تعترف اللجنة فعليا بالسكان الذين نقلوا من أراضيهم التاريخية لمنطقة السياج كمهجّرين داخليين.

على مستوى المبادئ التي تبنتها اللجنة بخصوص الحل المنشود في النقب فثمة أهمية للإشارة إلى المبادئ التالية:

اعترفت اللجنة بأن الحلّ الأساسي لتنظيم السكن هو الاعتراف بالقرى.[39] يدور الحديث إذا عن مبدأ مركزي يعترف بالوجود المادي والحيّزي للسكان العرب في النقب. وحددت اللجنة أن "الاعتراف بالقرى غير المعترف بها - بالتحفظات التي ستُفصّل لاحقا ـ ومأسستها، هو الذي سيحول دون تأبيد الوضع الذي لا يطاق واستحقاقاته السلبية."[40] التوصية بالاعتراف بالقرى مهمة للغاية، وتفتح أفقا لحل تاريخي للنزاع.

تعترف اللجنة بضرورة التعامل مع القضية على نحو بنيوي، بدل تطبيق السياسات في قنوات موازية ومعزولة، بل متناقضة، كما جرى العمل حتى الآن. تقترح اللجنة كذلك بناء هيئة/جسم يُشرف على تطبيق هذا الحل البنيوي.[41]

تعترف اللجنة بالروابط التاريخية بين عرب النقب وأراضيهم.[42] يشكل هذا التصريح نقطة تحول جوهرية في التعامل مع الجمهور العربي، ويتعارض مع المفهوم الرسمي (الذي يعّززه مندوبو الدولة من خلال إجراءات قضائية)، الذي يتعامل مع البدو كفاقدين للروابط مع الأرض، وكغزاة لأراضي الدولة.

ب. جوانب تؤخّر الحل

الإحجام عن الاعتراف بحقوق الملكية على الأرض

- إلى جانب هذه المبادئ امتنعت لجنة غولدبيرغ عن الاعتراف بحقوق ملكية عرب النقب على أراضيهم، وارتأت الاعتراف برباطهم التاريخي العام بهذه الأراضي. على الرغم من أن اللجنة مضت قدما عندما اعترفت بالرباط التاريخي، إلا أن القضية المبدئية المتمثلة في الاعتراف بحقوق الملكية بقيت بدون حل. يملك المواطنون العرب في النقب حقا قانونيا و وتاريخيا على أراضيهم، ذاك الذي يُشتقّ من القانون العرفي والقانون القبلي، ومن حق العرب كسكان أصلانيين منذ عقود خلت. الاعتراف بحقوق الملكية لعرب النقب على أراضيهم يقع في صلب وجوهر جميع الحلول مهما كان شكلها وفحواها.

اشتراط الاعتراف بالقرى غير المعترف بها بمعايير ضبابية

على الرغم من تصريح اللجنة بضرورة الاعتراف بالقرى قدر المستطاع، إلا أنها تشترط ذلك بأربعة معايير[43] لا نراها عندما يدور الحديث عن البلدات اليهودية في النقب، وفي سواه من المناطق.

الحد الأدنى لعدد السكان

لم يضع القانون الإسرائيلي معايير واضحة لتعريف تجمع سكاني ما كبلد سكني، لا من ناحية الحد الأدنى لعدد السكان، ولا من ناحية أبعاد أخرى. إحدى الجهات الرسمية التي تستخدم معايير لتعريف بلدة ما، هي دائرة الإحصاء المركزية. وبحسب معاييرها فان البلدة هي مكان مأهول بالسكان على نحو دائم، ويسكن فيه ما لا يقلّ عن أربعين شخصا بالغا، وتُمارس فيه إدارة ذاتيّة، ولا يقع في منطقة نفوذ سلطة محليّة أخرى، وصادقت مؤسسات التخطيط على إقامته.[44]

لم تحدد لجنة غولدبيرغ الحد الأدنى لعدد السكان، أو مقاييس وضعه، ولم توضّح لماذا ينبغي فرض قيود على البلدات العربية في النقب غير تلك التي تُفرض على بلدات أخرى. نَخلُص إذاً إلى استنتاج مفاده أنّ جميع القرى غير المعترف بها هي بلدات تستحقّ الاعتراف، إذ يعيش في كل منها ما لا يقل عن 400 نسمة على نحو ثابت، ويصل تعداد السكان في بعضها إلى بضع آلاف.[45]

قدرة تحمل العبء كسلطة محليّة

- هذا المصطلح ضبابي للغاية. وبحسب إطّلاعنا لم تأت الوثائق الرسمية على تعريفه. البلدات العربية في النقب تقوم بنفسها منذ سنين طويلة على الرغم من تجاهل الدولة لسكانها وحقوقهم، وعلى الرغم من غياب الاستثمارات الحكومية فيها. على الرغم من عدم وضوحه، يسري معيار " قدرة تحمل العبء" على هذه القرى لكنه لا يسري على البلدات الجديدة التي تُقام للجمهور اليهوديّ. يدور الحديث إذن عن معاملة تمييزية غير جديرة ، لذا فهي تشكل معيارا يجب إلغاؤه.

" الملاءَمة للخارطة الهيكليّة"

- يتّسم هذا الشرط أيضا، بعدم الوضوح، إذ أن الخارطة الهيكلية لا تشكّل قدرا خارجيا بل هي صنيعة قرار حكومي. وإذا ما تقرر أن قرية ما تستحق الاعتراف، فعندها ينبغي ملاءَمة الخارطة الهيكلية للقرار وليس العكس. أما إذا كان

38 المصدر السابق
39 تقرير غولدبيرغ، هامش رقم 22، المادة 108.
40 المصدر السابق
41 المصدر السابق، المادتين 72 وَ 73.
42 المصدر السابق ، المادة 77.

43 يرتكز تحليل المعايير إلى رد المجلس الإقليمي للقرى غير المعترف بها على تقرير لجنة تسوية السكن البدوي في النقب من تاريخ 28.12.2008.
44 http://www1.cbs.gov.il/ishuvim/ishuv2005/intro2005.pdf
45 أوصت الخطة الإستراتيجية التي وضعها المجلس الإقليمي للقرى غير المعترف فيها في العام 1997 الاعتراف بالقرى التي تضمّ ما لا يقل عن 50 وحدة سكنية، ويقطنها 50 من البالغين على الأقل، ولديها لجنة محليّة. وبحسب بيانات المجلس فقد قطن في كل واحدة من القرى ما لا يقل عن 400 نسمة. المجلس الإقليمي للقرى غير المعترف فيها، **خطة لتطوير سلطة محلية للقرى غير المعترف فيها في النقب- مسوّدة للنقاش في اللجنة التوجيهية (1999).**

القصد من هذا القرار هو أن الاعتراف سيكون مشروطا بالملاءَمة للخرائط الهيكلية القائمة (والتي ارتكزت ـ كما هو معروف ـ على عدم الاعتراف بالقرى، وعدم ترسيمها والإشارة إليها في الخارطة)، فإن هذا الشرط غير معقول ويشكّل استمرارا مباشرا للسّياسة القائمة التي يندرج بحسبها الاعتراف بالقرى البدوية في أسفل سلم الأفضلية، ومعها حقوق السكان كذلك. تجدر الإشارة إلى أن الخارطة الهيكلية اللوائية لم تكن قد أُعدّت عند صدور توصيات لجنة غولدبيرغ، وعليه، فإن هذا الشرط لا يتعدى كونه نظريا فقط.

كل سبب معقول آخر

- حددت لجنة غولدبيرغ أنّ السلطة لتنظيم سكنى العرب في الجنوب ستكون مخولة لتحديد "عدم إمكانية إبقاء قرية في مكانها" للأسباب المذكورة آنفا أو " لأيّ سبب معقولٍ آخر".[46] توسّع هذه الصيغة نطاق الدّوافع التي يمكن بسببها إصدار الأوامر بإخلاء السكان في هذه القرية أو تلك. لقد منحت اللجنة للسلطات أدوات وذرائع تُمكّن هذه الأخيرة من إفشال الاعتراف ببلدات إضافية، وعليه فهي تُلحق الضرر بتوصياتها الأولية التي تتعامل مع الاعتراف بالقرى كمسار مركزي للوصول إلى الحل. ولا يقف الأمر عند هذا الحد، إذ تمنح اللجنة للجهات الإدارية التي أخّرت وعرقلت التقدم في حل المشكلة لسنوات عديدة حق التفكير باعتبارات مختلفة، وتمنح سلطات معيّنة لا تمثل الجمهور صلاحيات عليا للحسم في مصير هذه البلدات أو تلك.[47]

نقل قرى من مواقعها

- تضع اللجنة قواعد لنقل البلدات من مواقعها،[48] تلك التي تغيب تماما عندما يدور الحديث عن البلدات اليهودية. هذا مبدأ مرفوض بشكل قاطع والمبدأ اللائق الذي ينبغي تطبيقه هو الاعتراف بجميع البلدات.

V. ضرورة توفير حل بنيوي عادل ومستدام، ومبادئ توجيهية للاعتراف بالقرى العربية في النقب

حري بكل الحلول والخطط أن ترتكز إلى مبادئ المساواة والكرامة ، وإلى ثقافة عرب النقب والعدل التوزيعيّ والتاريخي، الاعتراف بحق العرب التاريخي على أراضيهم، وبحق ملكيتهم عليها، وأن ترتكز كذلك إلى إشراك الجمهور العربي في النقب في التخطيط كما سيفصل فيما يلي:

1. مبادئ قانونية

أ. الحق في المساواة

على الحل العادل لقضية العرب في النقب أن يتفق مع مبدأ المساواة. وبغية تطبيق مبدأ المساواة فثمة ضرورة لأن يؤخذ بالحسبان التمييز التاريخيّ والغبن المتواصل الذي لحق بعرب النقب نتيجة عدم الاعتراف بقراهم وبحقوق ملكيتهم. ثمة ضرورة لمساواة الحالة التخطيطية للبلدات العربية مع الحالة التخطيطية للبلدات اليهودية. وعلى كل حل توطيني أن يستوفي المعايير الأساسية للمساواة، بكل ما يتعلق بتخصيص الأراضي، وتنويع أشكال السكن، وحتى التفضيل المصحح في تخصيص موارد الأرض والتخطيط. على سلطات التخطيط أن تُمكّن عرب النقب من ممارسة نمط حياتهم المعيشي، واختيار شكل المسكن المفضّل لديهم: القروي أم الزراعي أم المدني أو أي شكل آخر، تماما كما يُمنح الأمر لباقي الفئات السكانية في الدولة.

ب. الحق في الكرامة والحفاظ على نمط المعيشة والثقافة

على جميع الحلول المطروحة أن تعترف بثقافة ونمط معيشة عرب النقب كسكّان يملكون خصائص ثقافية متفردة، وبأنهم جزء لا يتجزأ من أقلية أصلانية وعرقية ودينية. على الدولة أن تكفل قدرة العرب في النقب على تطبيق حقهم في ممارسة عاداتهم وثقافتهم والمحافظة عليها. وعليها أن توفر لهم الشروط التي تمكنهم من الشروع في إنماء اقتصادي واجتماعي يتماشى مع خصائصهم الثقافية، وباستخدام موارد الأرض.

ج. الحق في المسكن اللائق

على كل حلّ في النقب أن يحترم الحق في المسكن اللائق، والذي يشمل المأوى وشروط الحياة الكريمة. على الدولة الاعتراف بالقرى غير المعترف فيها، وتمكين سكانها من الحصول على سقف يأويهم بدون أن يتهددهم خطر هدم المنازل. على الدولة كذلك مساواة أوضاع القرى غير المعترف فيها مع الأوضاع

46 تقرير غولدبيرغ (هامش رقم 22) المادة 112.

47 . رد على تقرير لجنة تسوية وتنظيم سكنى البدو في النقب (هامش رقم 65)، ص 9

48 المصدر السابق، هامش رقم 72.

السائدة في القرى اليهودية، وتنظيمها على المستوى التخطيطي وعلى مستوى الحكم المحلي، كي تتوفر إمكانيّة وصول متساوية للمسكن وللبنى التحتية وللخدمات الضرورية، والامتناع عن التمييز على خلفية الانتماء المجموعتي. الحق في المسكن اللائق يشمل الحق في مسكن ملاءَم ثقافيا، وعليه يجب على الدولة أن توفر للبدو تنوعا في أشكال السكن التي تلائِم أساليب معيشتهم وثقافتهم.

د. إشراك الجمهور العربي في التخطيط

على التخطيط المعقول الذي يلائم مبادئ وأخلاقيات التخطيط أن يراعي احتياجات ورغبات جمهور الهدف، وأن يفحص كيف يمكن زيادة رفاهيته، وعليه الالتفات بعناية لاحتياجات الشرائح السكانيّة المستضعفة والمظلومة، والبحث عن سبل توسيع خياراتها وتحسين جودة حياتها.[49] بغية تصحيح الغبن التخطيطيّ الذي عانى منه عرب النقب لسنين طويلة ينبغي بسلطات التخطيط أن تُشركهم في وضع حلول تخطيطية لائقة وعمليّة لتحسين جودة حياتهم، وتعزيز جهود إشراك سكان القرى غير المعترف فيها في تحديد مستقبلهم، وتصميم حل تخطيطي متفق عليه.

هـ. حماية ممتلكات وثقافة عرب النقب والامتناع عن النقل القسري

على جميع الحلول أن تعترف بحق العرب كأقلية أصلانية بالملكية على الأرض، والتمسك فيها، واستخدامها، والسيطرة على المساحات والموارد التي تقع تحت حوزتهم بقوّة الملكية التقليدية، وأن تشمل (أي الحلول) إعادة الأراضي والموارد التي سلبت منهم. على الموارد والأراضي والمساحات التي تعود للعرب في النقب أو تقع بحوزتهم أن تحظى باعتراف وحماية قانونية من قبل الدولة، من خلال احترام عاداتهم وتقاليدهم وطريقة امتلاكهم للأرض. بالإضافة إلى ذلك، حري بالدولة أن توفر للبدو آلية ناجعة تحول دون نقلهم القسري الذي من شأنه انتهاك حقوقهم كمجتمع محلي.

و. الاعتراف بجهاز الملكية التقليدي

ما زال جهاز الملكية التقليدي لعرب النقب قائما وساري المفعول. وقد امتلك هؤلاء على الدوام إدراكاً جغرافيا وتملّكيا واضحا. يجب الاعتراف بحقوق الملكية التقليدية لعرب النقب على أراضيهم التاريخية دون أن تنافسهم الدولة على الحقوق فيها. الاعتراف بجهاز الأراضي التقليدي يقع في صلب الحلول التي تبتغي تصحيح الغبن التاريخي المتواصل، وضمان حقوق متساوية لجميع المواطنين.

2. الاعتراف بالقرى العربية البدوية في النقب بالرجوع إلى معايير تخطيطية وموضوعية[50]

أ. حجم البلدة أو المجتمع المحلي

الحكومة هي الجهة التي تقرر إقامة المدن والقرى، وتفعّل لهذا الغرض سلطات التّخطيط وجهات التطوير الخاضعة لها. وعليه، فليس ثمّة معايير واضحة للحد الأدنى حجم السكان الذي يمنح الاعتراف لبلدة ما. وقد أشرنا سابقا إلى تعريف دائرة الإحصاء المركزية. [51] من وجهة نظر تخطيطية ثمة تطرق لتعريف البلدة في تعليمات "تاما/ 35"(الخارطة الهيكلية القطرية المدمجة للبناء والتطوير) المصادق عليها في نهاية العام 2005، والتي تشكل قاعدة تخطيطية متفق عليها لمواصلة تطوير دولة إسرائيل للسنوات القادمة. تميّز "تاما 35" بين ثلاثة أنواع من البلدات: البلدات القائمة، والبلدات الريفية، والبلدات الجديدة. البلدة القائمة هي كل سلطة محلية أو لجنة محلية معدّة لبناء 50 وحدة سكنية على الأقل بحسب خارطة سارية المفعول، والتي (أي السلطة أو اللجنة) لا تشكّل جزءا من بلدة أخرى. البلدة الريفية هي تلك التي لم يصل تعداد سكانها أكثر من 2000 نسمة في العام 1995، والتي لم تكن في ذلك الحين جزءا من بلدة أو سلطة محلية أخرى. البلدة الجديدة هي مكان معدّ للسكن، والذي لا يشكل جزءا من بلدة قائمة، بدون معيار مُلزم لعدد السكان. [52] المفهوم التخطيطي الذي جرى تكريسه فيً «تاما/ 35» حديث نسبيا. وحدّدت «تاما /31» التي عُمل فيها إلى حين المصادقة على «تاما 35/» تعريفا أوسع لمصطلح « ركز مديني أو قروي»، وهو المكان المعدّ لتجمع سكاني، سواء اعترِف فيه كموقع بلدة بحسب قوانين السلطة المحليّة، أم لم يعترف فيه. [53] وحددت "تاما /31 " كذلك إمكانية توسيع بلدة قائمة يصل عدد وحداتها

49 من لائحة الالتماس في ملف المحكمة العليا إسحاق أبو حماد ضد المجلس القطري للتخطيط والبناء (هانش رقم 50)، ص 23-25. يمكن الاطلاع على الالتماس على موقع جمعية حقوق المواطن: www.acri.org.il/story.aspx?d=458

50 سيزار يهودكين (هامش رقم 27) ص 7-9. تشكل هذه المبادئ جزءا من المبادئ التوجيهية لتخطيط البلدات العربية في النقب والاعتراف فيها، وتشكل جزءا من الخارطة التوجيهية لمجلس القرى غير المعترف فيها في النقب، ولجمعية "بِمْكوم"- مخططون من أجل حقوق التخطيط، والتي لم تنشر بعد.

51 دائرة الإحصاء المركزية، http://www1.cbs.gov.il/ishuvim/ishuv2005/intro2005.pdf.

52 تاما/ 35، تعليمات الخارطة، ص 4، المادة الخامسة ("تعريفات").

53 تاما/ 31، تعليمات الخارطة، المادة 4.1 ("تعريفات").

السـكنية إلى أقل من 50 بدون علاقـة لمكانتها كبلدة معترف فيها. 54 وهـذا يعني أنه حتى إلى قبل عامين فقط، كان يمكن تعريف بلدة ككل مكان يسكن فيه الناس، حتى لو ضم أقلّ من 50 وحـدة سـكنية، وبدون علاقة بيـن كون المـكان بلدة من الناحيـة التخطيطيـة، وبين مكانتـه من ناحيـة قوانين الحكم المحلي.

تسـتوفي القـرى البدوية غير المعترف فيها فـي النقب جميع المعاييـر الموضوعية المحددة في الخرائـط الهيكلية القطرية "تامـا/ 35" وتلك التي سـبقتها ("تاما/ 31")، وتسـتوفي كذلك فرضيـات عمل دائرة الإحصاء المركزية. أما ما تبقى من شـروط (خرائـط هيكليّة، واعتراف من قبل السـلطات أو التواجد خارج مناطق نفوذ بلدة أخرى) فهي نتاج لقرارات السـلطة، وتنبع من الاعتراف الرسـمي لسلطات الدولة بالبلدة. ثمة اليوم في النقب 46 قرية بدوية تسـتوفي هذه المعايير، ويقطن في كل واحدة منها بين 400-4800 نسمة.

ب. ارتباط السكان بالمكان

تتواجد القرى البدوية ألـ 45 في مواقعها منذ عشـرات السنين، وارتباط السكان بمكان إقامتهم ليس في موضع شك. إلى جانب عدم الاعتراف بالقرى البدوية يُطبّق منذ تأسـيس دولة إسرائيل إجراء تمييزي يتمثل في إقامة قرى جديدة معدة للسكان اليهود دون سـواهم. تحظى البلـدات اليهودية بجميـع البُنى التحتية والخدمـات اللازمة، والتـي لا يحظى فيها السـكان البدو الذين يعيشون بجوارهم في القرى غير المعترف فيها.

ج. البنية المجتمعيّة والتماسك الاجتماعي للسكان

تمتاز القرى البدوية غير المعترف فيها ببنية مجتمعية متماسكة، وتملك هُويّة محلية متفرّدة، وترتكز في الأسـاس على تقسـيم عائلـي، وليس علـى الانتماء القبلي. هذه القـرى منظّمة ضمن جهـاز مجتمعـي حيّزي مبلور، تطـوّر عبر أجيـال متواصلة من الحياة المشـتركة في المكان. تضـم كل واحدة من هذه القرى لجنة محليّة تهتم باحتياجات عموم السكان. ويثبت وجود لجنة محلية تماسـك السـكان وقدرتهم على التنظّم من أجل أهداف مشتركة، ويسـتجيب لشـرط الإدارة الذاتية في تعريفات دائرة الإحصاء المركزيّة.

د. الامتداد الجغرافي للبلدة

يتمثّـل أحد أهـداف التخطيط فـي تنظيم الحيّـز بغية توفير إمكانية وجود اسـتخدامات مختلفة لصالح عموم الجمهور، إلى جانـب الاسـتخدامات الفردية لهذا الحيز. تخطيط المسـاحات المبنيـة للبلـدة يخلق تشـكيلة منظّمة لاسـتخدامات مختلفة للأراضي تشمل ـ في المسـتوى الأساسي ـ مناطق سكن وشبكة طـرق ومراكز لبنايات عامّة ومناطق تشـغيل وتجارة. **في القرى غير المعترف بها ثمة توزيع مرتّب وواضح لاستخدامات الأرض المختلفـة**. وعلى الرغـم من أن هذه القرى تطـوّرت على نحو مسـتقل، وبدون تخطيط حكومي موجّه، إلا انها تعمل كبلدات بـكل ما للكلمة من معنى. ثمّة تقسـيم واضح ومتفق عليه بين مناطق السـكن، والمراكز العامّة لصالح عموم المجتمع المحلي، والبنايات العامة، والحوانيت، ومساحات زراعية ترتبط فيما بينها بواسـطة شـبكة طرق داخليّة. كل هذه تخلق ـ مجتمعة ـ حيزا جغرافيا ذا بنية فاعلة، على غرار البلدات الأخرى.

٣. خلق تنويع من نماذج السكن

بالخضوع إلـى مقاييس موضوعية للاعتراف بالقرى، ثمة ضرورة لأن يفحـص نـوع البلدة الملائمـة لكل واحدة مـن القرى من الناحية التنظيمية ومن ناحية السـلطة المحلية. الحل الأنسـب لكل قرية يتحدد بعد فحص مفصّل ودقيق لخصائصها، وبالاستناد إلـى بيانـات جغرافية وقدرتهـا الكامنة على التطـور، ورغبات سـكانها.[55] يجب تمكين السّـكان العرب البـدو في النقب من اختيـار نوع بلدتهم من بيـن تنويع من البلدات ذات الخصائص الريفية والزراعية والجماهيرية.

ملخص

علـى الدولـة أن تتبنى المبـادئ التـي يقترحها هـذا المقال، والإشـراف على تطبيقها على أرض الواقع، وتغيير سياسة تجميع عـرب النقـب على بقع جغرافيـة صغيرة والامتنـاع عن تقديم الحلول التي تشمل نقلا قسرياً للسّكان من أماكن إقامتهم. على الخطـط والحلـول أن ترتكـز إلى مبـادئ المسـاواة والكرامة، وأسلوب معيشـة عرب النقب وثقافتهم، وعلى الاعتراف بحقّهم التاريخـي وحقوق ملكيّتهـم على أراضيهم فـي النقب، وعلى إشـراكهم في عمليّات التخطيط. إن الركيزة التي يجب تبنيها في تقديم الحل هي مبدأ الاعتراف بجميع القرى العربية في النقب وذلك بالرجوع إلى معايير تخطيطية وموضوعية. على الدولة أن توفّر تنويعة من أنماط الاسـتيطان للسـكان العرب في النقب، اشـدد فـي خلاصة المقـال على حقيقـة مفادهـا أنّ التجاهل الحكومي لمبادئ الاعتراف المقترحة هنا سيكرس وضعا لا يطاق من انتهاك حقوق إحدى أكثر الفئات السـكانيّة اسـتضعافا في البلاد، وسيزيد من حدّة الظلم وسيكون مصيره الفشل.

54 تاما/31، تعليمات الخارطة،المادة 6.1 ("إقامة مركز مدني/ ريفي جديد")

55 سيزار يهودكين (هامش 27)، ص 9.

سياسات تربوية تحت المجهر:

منهاج اللغة الانجليزية: الأهداف المعلنة (De Jure) والحاصلة (De Facto)

د. رنا زهر

كلية عيمك يزراعيل الأكاديمية
كلية إعداد المعلمين العرب

مدخل:

إن اللغة الانجليزية في أوائل القرن الواحد والعشرين هي بلا شك اللغة الرئيسية في العالم. فبالنسبة لـ 350 مليون إنسان تعتبر اللغة الانجليزية لغة أم، بينما يعتبرها 350 مليون إنسان آخر اللغة الثانية، كما أن 100 مليون إنسان اضافي يرى بها لغة أجنبية متمكن منها جيدا (منهاج تعليم اللغة الانجليزية، 2001). تُدرس اللغة الانجليزية في إسرائيل «كلغة أجنبية أولى» كما تم تعريفها في «السياسة اللغوية لتدريس اللغات في المدارس في اسرائيل» (إصدار وزارة التربية 1995،1996,) . إن منهاج اللغة الانجليزية في اسرائيل يشكل الأساس لتحضير الخطط الدراسية، كتب التعليم، تخطيط الدروس وامتحانات التقييم الوزارية ومنها «الميتساف» و «البجروت». فقبل كل امتحان وزاري كهذا يحصل جمهور المعلمين على لائحة المجالات (Domains) والمعايير (Standards) للغة الانجليزية التي سيتم فحص تحصيل الطلاب بها وحسبها. لائحة تسمى بمصطلحات منهاج اللغة الانجليزية بـ Table of Specifications، وهي مستقاة بالأساس من منهاج اللغة الانجليزية. لذلك، فان منهاج اللغة الانجليزية هو المرجعية لامتحانات الوزارة في هذا الموضوع.

إن منهاج اللغة الانجليزية هو منهاج موحد لجهازيْ التعليم العربي والعبري ولسائر الأوساط (كتعريف الوزارة الرسمي) وهو مبني حسب طريقة المعايير Standard-based ، ولا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الشاسعة بين الجهازين، وبالذات بما يتعلق بتخصيص الميزانيات وموارد تعليم اللغة الانجليزية، وفرص الانكشاف على اللغة الانجليزية، وموقع اللغة الانجليزية الثالث (أو الرابع مع وجود اللغة العربية المحكية والفصحى) بالنسبة للطالب العربي مقارنة مع الطالب اليهودي حيث أن الإنجليزية هي لغته الثانية. ولا تُؤخذ بالحسبان الفروقات الاقتصادية بين المجتمعين والفروقات في نسبة تسجيل الأطفال في الحضانات بجيل مبكر وغيرها من العوامل التي تؤثر بالضرورة على تحصيل الطالب باللغة الانجليزية وغيرها من المواضيع. ومع كل هذه الفجوات الجدية إلاّ أن واضعي سياسات التربية اللغوية في إسرائيل يرون أن نقطة الانطلاق للطالب العربي والطالب اليهودي في تعلم اللغة الانجليزية متساوية. وللمفارقة، فإن منهاج اللغة الانجليزية لايميز بين طالب وطالب، وينظر الى كل متعلمي اللغة الانجليزية في على أنهم سواسية من حيث فرص الانطلاق وتاليا الكفاءات.

إن المركزية وتوحيد المعايير Centralization and Standardization في مناهج التعليم وأسلوب التقييم هو أمر إيجابي في مجتمعات متجانسة اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا. ومن فوائد هذه المركزية أنها توحد التعليم والخلفية لمقارنة النتائج وتزيد الدافعية والتحفيز بين جمهور المعلمين والطلاب (Thyer ,2003)، ولكنها تتحول إلى مشكلة عندما يكون المجتمع مؤلفا من مجموعات إثنية مختلفة في مستوى المعيشة والرخاء الاجتصاسي (الاجتماعي، الاقتصادي والسياسي)، اذ أن للامتحانات الوزارية الموحدة تأثيرا سلبيا على طلاب الأقليات بشكل خاص (Green& Griffore, 1980). إن منهاج

اللغة الانجليزية الموحّد لجميع الأوساط يرى بالطالب العربي الذي يسكن في قُرى غير معترف بها - على سبيل المثال - والذي يتعلم بظروف تعليمية، اجتماعية، اقتصادية ونفسية صعبة للغاية جراء عمليات الهدم المتكررة وبُعده عن المدارس وعدم وجود كهرباء بشكل دائم، نفس صفات ومميزات الطالب اليهودي الذي ينعم بخيرات اقتصادية واجتماعية وثقافية في شمال تل أبيب مثلا. ويتوقع منهم أن يتجاوبا مع المنهاج بنفس الاسلوب. فهذا المنهاج يتعامل مع هاتين المجموعتين المختلفتين بنفس المقدار ويفترض أن هناك نقطة انطلاق واحدة، ولا يقدم شيئا لسدّ الفجوات الكبيرة بين هذين العالمين. تظهر هذه الفجوات جليا في تحصيل الطلاب العرب المتدنية في كافة المواضيع وعلى الأخص باللغة الانجليزية لأسباب عديدة. منها ما يتعلق بمبنى اللغة نفسها وبالبيئة المحيطة بالطالب العربي التي لا تشجع الانكشاف على هذه اللغة بشكل صحيح، ومنها ما يتعلّق بالتقصير الكبير من وزارة المعارف في سدّ الفجوات الهائلة في الميزانيات بين جهازي التعليم العربي واليهودي بما يتعلق بالموارد لتعليم الانجليزية.

ادعاء البحث المركزي:

منهاج اللغة الانجليزية كما ذكرت أعلاه يعتمد على أربع مجالات تعليم وتعلّم للغة، وعلى معايير واضحة لتحديد تقدم الطالب في هذه المجالات، وعلى مبادئ تحدد الأسس التي يتم حسبها اختيار فحوى ومواد كل ما يعتمد على المنهاج ببنائه. تمثّل هذه المعايير والمبادئ موقف واضعي المنهاج من أمور أساسية، منها ما هو لغوي ومنها ما هو اجتماعي. إن الادعاء الاساسي لهذه الورقة البحثية هو أن ما المعلن في المنهاج من مبادئ لغوية - اجتماعية ليس بالضرورة ما يطبق على أرض الواقع من قبل وزارة المعارف نفسها، حيث إن لمنهاج اللغة الانجليزية وجهين، De facto - المعلن، و De jure - الحاصل كما سأبيّن أدناه.

سأسلط الضوء ضمن مبادئ منهاج اللغة الانجليزية على ما يسمى بمبادئ اختيار فحوى مواد اللغة الانجليزية. وسأبين كيف أن هذه المبادئ المعلنة لا تطبق على أرض الواقع كليا من خلال فحص هذه المبادئ بامتحان بجروت اللغة الانجليزية والتي هي، كما أسلفت، الانعكاس المباشر لمنهاج اللغة الانجليزية. وهذه المبادئ المعلنة بالمنهاج هي :

Principles Underlying the Choice of the Content:

The content of materials:

- is unbiased, unprejudiced, inoffensive and non-stereotypical
- caters to the variety of backgrounds- religious, cultural and ethnic- and varying interests of Israeli pupils
- stimulates pupils' interest in extensive reading, in the pleasures of literature and in-out -of class usefulness of English

أي أن مبادئ اختيار فحوى المواضيع هي كالتالي:

- أن تكون غير منحازة، غير مبنية على أفكار مسبقة ولا تكرسها، وغير مُهينة
- أن تحاكي خلفيات دينية، ثقافية، وإثنية مختلفة وأن تحاكي الاهتمامات المختلفة للطلاب في إسرائيل.
- أن تحثّ الطلاب على الاستزادة من القراءة ومن متعة الأدب ومن فوائد إجادة اللغة الانجليزية خارج نطاق الصف .

طريقة البحث:

لقد قمت باختيار تسعة نماذج لامتحانات بجروت اللغة الانجليزية بشكل عشوائي تمثل سنوات مختلفة ومواعيد امتحان مختلفة (صيف، شتاء، موعد أ، موعد ب) ومستويات مختلفة (3-4-5 وحدات)، وقمت بفحص مضمون امتحانات اللغة هذه من ناحية خضوعها لمبادئ المنهاج المذكورة أعلاه عن طريق تحليل المضمون والخطاب. اذ قمت بفحص:

- **البيئة الجندرية** ـ تمثيل الاناث والذكور بالنص, ادوار الاناث والذكور بالنص و سمات اللغة المستعملة من قبل الاناث والذكور بالنص
- **البيئة الثقافية الحضارية** ـ الثقافات والحضارات المستخدمة بالنص كخلفية لقطعة فهم المقروء او المسموع, المفردات والكلمات المستقاة من هذه الثقافات والحضارات.
- **البيئة الاجتماعية - الاقتصادية** ـ البيئة الاجتماعية - الاقتصادية للمواضيع المطروحة في النص، الكلمات والمصطلحات اللغوية المستقاة من البيئة الموصوفة ونوع المعرفة العامة المعبرعنها بالنص.

لكي يتسم امتحان اللغة الانجليزية بالنزاهة الاجتماعية، كما أعلن المنهاج، فإن عليه أن يظهر علامات لغوية وغير لغوية في نصوص الامتحان - وبيئته الخارجية، أيضا - تدل على عدم تحيز الامتحان لجنس معين، لطبقة اجتماعية - اقتصادية معينة ولثقافة معينة من مجمل ثقافات الدول الناطقة باللغة الانجليزية. ولكن نتائج هذه القراءة النقدية تبيّن غير ذلك، اذ أن النماذج التي تم فحصها بشكل نقدي ونوعي تظهر وجود أنواع عدّة من التمييز وهي:

- تمييز جندري ذكوري وتكريس لأفكار جندرية مسبقة بالنسبة لأدوار المرأة والرجل في المجتمع.
- تمييز اجتماعي - اقتصادي يميز ضد الطلاب من الطبقات المستضعفة.
- تمييــز ثقافي يميــز ويركز على ثقافة وحضارة واحدة فقط مــن مجمل الحضارات المختلفة للدول الناطقــة بالانجليزية، ألا وهي الحضارة والثقافة الأميركية.

نتائج البحث ونقاش

تمييز جندري

إن توزيع الشخصيات التي تلعب دورا في النصوص المطروحة في هذه النماذج من المفروض أن تصف واقعا جندريا متساويا وأن تتحدى القوالــب الاجتماعيــة التي تحدد أدوار النســاء في المجتمع. إلا أن امتحانــات الوزارة للغة الانجليزية تظهر تحيــزا واضحا للذكور، اذ أن تمثيلهم داخل النصوص أعلى من تمثيل النساء، وأدوارهم هي أدوار ذكورية قيادية بحتة (طبيب، رئيس بلدية، صاحب مصلحة تجارية، خبير، مخرج، ..الخ) كما تبين اللائحة أدناه. وليس فقط أن تمثيل النســاء قليل والأدوار التي تقوم بها تقليدية جدا وتكرس دونية المرأة مقارنة مع الرجل، إنما هي مغيبة في بعض النصوص، أيضا. فالمرأة، أو أنها لا تذكرأبدا أو إن ذكرت، فدورها تقليدي ومقولب (نادلة في مطعم). وهذا بعكس ما أعلنه منهاج اللغة الانجليزية الذي وعد بعدم التحيز أو تكريس الافكار المسبقة.

Neutral شخصيات حيادية	Female Characters شخصيات نسائية ومهنهن	Male Characters شخصيات ذكورية ومهنها	Module نموذج امتحان اللغة الانجليزية
Text 2: شخصية حيادية	**Text 1**: Waitress نادلة بمطعم	**Text 1:** Restaurant Owner صاحب مطعم **Text 3**: Main character in a radio show شخصية رئيسية ببرنامج راديو	A 3 نصوص
Text 1:neutral **Task2**: neutral			B نصّان
	لا يوجد اي شخصية نسائية	**Text 1:** Doctor طبيب Mayor رئيس بلدية Policemen شرطي Taxi driver سائق تاكسي	C نص واحد
Text 1: neutral			C نص واحد
Task 2: neutral	لا يوجد اي شخصية نسائية	**Text 1:** Mountain climber متسلق جبال Magazine editor محرر مجلة	D نص واحد ومهمة تعبير كتابي.
	لا يوجد اي شخصية نسائية	**Text 1**: Museum designer مصمم متاحف Movie star ممثل نجم Film Director مخرج افلام **Text 2:** A male expert interviewed by a female radio hostess خبير بمجال معين بمقابلة راديو	E نصان
	لا يوجد اي شخصية نسائية	**Text 1**: Biology professor بروفيسور بيولوجيا **Tex 2:** A male expert interviewed by a female radio hostess خبير في مقابلة راديو	E نصان
Task2: neutral	لا يوجد اي شخصية نسائية	**Text 1:** CEO of a company رئيس شركة	F نص ومهمة تعبير كتابي
Task 2: neutral	لا يوجد اي شخصية نسائية	**Text1**: Sound expert خبير صوت Marketing expert خبير تسويق	G نص ومهمة تعبير كتابي

تمييز اجتماعي - اقتصادي:

ان المواضيــع المطروحة في نصوص امتحانات اللغة الانجليزية، حســب مبادئ المنهاج، من المفــروض أن تكون مواضيع عامة، وغير منحازة لفئة دينية أو ثقافية أو عرقية معينة. وقد غاب عن بــال واضعي المنهــاج ان يذكروا، أيضــا، الفئــات الاجتماعية - الاقتصادية المختلفة التي ينتمي إليها الطلاب في إسرائيل والتي يكون الطلاب العرب فيها أكبر نسبة طلاب ذوي خلفية اجتماعية اقتصادية مســتضعفة. إن فحصا نقديا لهذه المواضيع وعناوين النصــوص المطروحة والمفــردات اللغوية المســتقاة من هذه المواضيع المطروحة، يكشــف لنا انها فعــلا عامة، إلا أنها عامة ومعروفة لطلاب من طبقة اجتماعية - اقتصادية وســطى وعليا. إن المواضيــع المطروحــة بنصوص امتحانات اللغــة الانجليزية والكلمــات والمفــردات اللغوية المســتعملة داخــل النصوص تخاطب طلاب ذوي رأس مال ثقافي عال.

- *The New Way to Shop*: -عــن الطــرق الجديدة للتبضع بواسطة مرآة بالحانوت موصولة بالانترنت لتصل الاشخاص ببيوتهم.
- *Can you Hear Me*? - عــن تلويــث البيئــة عن طريق الصوت بالمطاعم والمقاهي ودوريات شرطة الصوت
- *Orienteering- The Sport for Everyone* --نــوع جديد من الرياضة بالطبيعة.
- *The Accidental Career of Photographer Jimmy Chin*- عن هواية ومهنة التصوير.
- *Where Exhibits and Entertainment Meet*- عن عالم المتاحف الحديثة والمربوطة بأحدث االأجهزة التكنولوجية والترفيه.
- *Clickers on Campus*- عن طريقة التعلم الجديدة بحرم الجامعــة والتــي يتم فحــص إجبات الطلاب عــن طريقة برمجية حاسوب خاصة.
- *The Cookie Master*- عــن عالــم المطاعــم الصينيــة وبسكوت الحظ الذي يوزع هناك.
- *Volume Control*- عن احدث الطرق التكنولجية الحديثة في عالم التسويق بواسطة استثمار الصوت.

إن المشكلة الإساسية في التحيز الاجتماعي - الاقتصادي هو أنه يؤثر سلبا على تحصيل الطلاب، إذ إن هنالك علاقة طردية مثبته بحثيا بين معرفة الطلاب للمواضيع المطروحة وعيشــهم لتجربة هذه المواضيع، وما يترتب على هذه المواضيع من ثروة لغوية وثقافيــة، وبين تحصيلهــم في امتحان فهم المقــروء. كلما كان الطالــب على معرفة واطلاع بالموضــوع المطروح بامتحان فهم المقروء، كلما زاد فهمه للقطعة (Bourdieu, 1973; DiMaggio 1982; Peretz and Shoham, 1990). وهــذه المعرفة لها صلة ايجابيــة بقــدرة الطلاب على تذكــر التفاصيل أثناء حل أســئلة امتحان فهم المســموع، أيضــا (Schmidt-Rinehart, 1993). ومن هنا فان مواضيع امتحانات فهم المقروء والمسموع باللغة الانجليزيــة المطروحة أعلاه تتطلب رأس مال ثقافي المســتقى بالضــرورة مــن رأس مــال اقتصــادي (Bourdieu ,1973) لأنها تصف تجــارب الطبقة الوســطى - العليا اقتصاديــا واجتماعيا. فالمطاعــم الصينية، المتاحف، هواية التصوير، تســلق الجبال، التكنولوجيــا الحديثــة في عالم التســوّق والتعليــم الاكاديمي، واســتثمار الصوت في عالم التســويق، والتلويث البيئي الصوتي ودوريات الشــرطة البيئية وغيرها من المواضيع هي ليست من تجــارب ولا عالم اطلاع الطالب الفقير اقتصاديا واجتماعيا والتي يمثل الطلاب العرب الاغلبية العظمى منهم. فحسب الاحصائيات الأخيرة فإن 66% من الأطفال العرب هم تحت خط الفقر. لذلك فان لهذا النوع من التحيز تأثيرا ســلبيا مباشرا على فهم الطلاب ذوي الخلفية الاجتماعيــة الاقتصادية الضعيفة للقطعة وبالتالي على تحصيلهم في امتحان اللغة الانجليزية.

التمييز الحضاري والثقافي

إن المبــادئ المطروحــة أعلاه لمنهــاج اللغــة الانجليزية تعد بالحياديــة وبعدم التحيز لأي فئة. بالإضافة إلى ذلك، فإن واحدا من المجالات الأربعة لتحديد القدرة والمعرفة اللغوية حســب منهــاج اللغة الانجليزية وهو مجال التعرف على الأدب والثقافة واللغــة الانجليزية وتقديرهــم (Appreciation of language, literature and culture) . تحــت هــذا المجــال، إن المعيــار الاساسي الذي يحدد جسم المعرفة المتراكم ومنظومة القدرات التي تكون قاعدة لتربية جيدة هو كالتالي :

Standards:

- Pupils appreciate literature that is written in English and through it develop sensitivity to a variety of cultures.
- أن يتعــرف الطلاب على الادب المكتوب باللغة الانجليزية ويقدرونه ومن خلاله يطوروا حساسية للثقافات المختلفة.

إن هــذا التصريح الجميل فــي منهاج اللغــة الانجليزية يُجافي الواقع بشــكل كبيــر إذ إن التدقيق النقدي فــي نصوص نماذج اللغــة الانجليزية التي تم بحثها يتضــح أن 6 من أصل 9 نماذج فحصت تحوي نصوصا خلفيتها وشخصياتها (الذكورية بالأغلبية) وثقافتها هي ثقافة أميركيــة. أما الثلاث نصوص الباقية، فواحدة تصــف حضارة وثقافــة بريطانية وفي الاثنيــن الباقيين لا يوجد تحديــد للثقافة والبيئة. كيف يمكــن أن يدّعي المنهاج باحترام

تعدديــة الأدب الانجليــزي وثقافــات الــدول الناطقــة باللغة الانجليزيــة، من جهة، وأن تقوم وزارة المعارف بتســليط الضوء علــى ثقافة واحدة، من جهة أخرى - وهي الاميريكية - والتمييز ضــد ثقافات وأدب ثقافات اخرى ناطقة بالانجليزية؟ لعل وزارة المعارف، بواســطة مديريــة التفتيش للغــة الانجليزية، تود أن تطــور عند الطالــب العربي - وغير العربي - حساســية وتقدير خــاص للثقافة الأميركية؟ على ما يبدو في وثائق وزارة المعارف - امتحانــات البجروت بالانجليزية- هذا هــو الحال والمطلوب، حتى ولو لم تعلن جهارا غير ذلك. إن الغزو الثقافي ـ Cultural Invasion" " هــي إحــدى ســمات برامج التعليــم التي تتبعها المؤسســة لتفرض هيمنتها ونشر أجندتها، وهي تحاول بواسطة أســلوب ألـ" Prescription" أن تحدّد للمجتمع كيف يجب أن يكــون وماذا يجب أن يفضــل وكيف يجب أن يعيش من منظار واضعي المنهاج من ممثلي المؤسســة نفسها (Frerie,1979) . مــع أن منهاج الانجليزية يبدو بريئــا الا ان تطبيقه واقعيا يؤكد وجود أجندة هيمنة ثقافية.

توصيات:

- على واضعي السياســات التربوية ومؤلفي المناهج بشكل عام ومنهاج اللغة الانجليزية، بشــكل خــاص، أن يفحصوا جيدا كيــف يتم تطبيق مبادئ المنهاج ليس فقط من قبل جمهــور المعلميــن المطالبيــن بتنفيــذ هــذه المبــادئ والمحاســبين من قبل الوزارة، إنما من قبل وزارة المعارف نفســها ومديرية تفتيــش اللغة الانجليزية التــي عليها أن تراقــب تطبيق هــذه المبادئ فــي موادها ومســتنداتها وامتحاناتهــا. لإن المســؤولية المهنيــة والأخلاقيــة لوزارة المعارف لا تنتهي بوضعها للمنهاج إنما تبدأ هناك. فكل ما يخرج من هــذه الوزارة يجب أن يخضــع لفحص وتدقيق ليس كميــا فقط وإنما نوعــي، أيضا. المقصــود بالتدقيق الكمي هو - على سبيل المثال - فحص صلاحية (validity) وموثوقيــة (reliability) امتحانــات اللغــة الانجليزيــة. والتدقيــق النوعــي يقصد بــه فحص مدى خضــوع هذه الامتحانــات لمعايير عدل اجتماعي – مثل نزاهة الامتحان الاجتماعية وقيمتــه الديموقراطية - والتي تعتبر اليوم من المعايير المهنية المتبناه في أوروبا بشــكل واســع. هنالك العديــد من الأجســام والهيئــات التي اقيمت فــي أوروبا وأميــركا الشــمالية لمراقبة تطبيق مناهج التعليم بشــكل نقدي، وحــثّ الوزارات على تبنــي معايير عدل اجتماعي وأخلاقي فــي موادها وتطور أطر عمل ومواد إرشــاد بهذا الخصوص. على ســبيل المثال، لا الحصر، ILTA وALTE فــي أوروبا و JCTP فــي الولايات المتحــده وغيرها من الاطر. في إسرائيل هنالك إطار واحد فقط هو ACROLT ولكنه غير فعال بشكل خاص.
- المطلــوب مــن وزارة المعــارف، ومديرية تفتيــش اللغة الانجليزية مراقبة نفسها وموادها لأن من مسؤوليتها مهنيا تطبيــق ما أعلنته ووعدت به مــن مبادئ عدل اجتماعي - الــذي يؤثّر بالضرورة على التحصيــل الأكاديمي للطلاب – ولأنــه من مســؤوليتها أخلاقيا إتاحة فرص تعلّم متســاوية لجمهور طلابها دون تمييز جنسي، اجتماعي - اقتصادي أو ثقافــي ودون إقحام اعتبارات غيــر مهنية قد تكون متأثرة من سياسات اجتماعية – اقتصادية - سياسية سائدة.
- المطلــوب، أيضا، من المجتمع المدنــي والمهني وجمهور المعلمين والمربين أخــذ دورهم بمراقبة مضامين مناهج التعليــم وانعكاســاتها في المســتندات والمــواد الوزارية المختلفــة، ومحاســبة واضعي السياســات التربوبة عندما تتضــح الفجوة بين المعلــن والمطبق علــى أرض الواقع. المطلوب منهم، أيضاً عدم التعامل مع مواد الوزارة وكأنها معصومة عن الخطأ، لأن الواقع اثبت عكس ذلك.

استنتاج وتلخيص:

قد تبدو سياســات التربية اللغوية للعيــن المجردة مبنية على أســس ومعايير مبدئية ومهنية عادلــة، وأن مضمون وثائق هذه السياســات من مناهج وانعكســات هــذه المناهج من تخطيط دروس او امتحانات وزارية مؤسســة على اعتبارات مهنية بحتة. إلا ان الواقــع هو غير كذلك، فإن تحت غطاء اللغة ـ والسياســة اللغوية وسياســية التربيــة اللغوية، هناك مصالــح اجتماعية – سياسية - اقتصادية يتم تكريسها والحفاظ عليها من خلال حقل التربية والتعليم – وســواه، أيضا - لأن لهذا الحقل بالذات التأثير الأكبــر على المواطنيــن، وله القدرة الأعظم على بناء شــخصية المواطن كما تراها السلطة والمؤسسة. ترى شوهامي (2003) أن السياســات اللغوية والسياسات التربوية اللغوية - المشتقة منها أصلا - ليســت إلا جزء من مشــروع متكامل لأجندة اجتماعية سياســية طبقية يحددها واضعو السياســات العليــا في وزارات الدولة وتخدم مصالحهم بالأســاس. ويلاحــظ، أيضا، أن في هذه الدائرة، دائرة صانعي القرار وواضعي المنهاج، لا يوجد اي عضو عربي واحد فــي لجنة إعداد منهاج تعليم اللغة الانجليزية، ولم يأخذ مخططــو الوحــدات التعليمية بالحســبان تعامل التلميذ العربي مع ثلاث لغات في آن واحد (Amara& Mari',2004) .

من إفرازات هذه السياسة التي تهمل وتُضعف الضعيف وتقوّي الغني والقــوي، هو ذلك التناقض بين المعلَــن De jure وبين الحاصل، De facto وهذا ما أظهرته هذه الدراسة. ولهذا التناقض

ينعكس في البحث حول أسـباب المكانـة التحصيلية المتدنية للطـلاب العـرب – وغيرهم من الشـرائح المسـتضعفة – في امتحانـات اللغـة الانجليزية، الأمـر الذي يؤثر بالضـرورة على تحصيلهم، ويؤثر فيما يؤثر على المجتمع، إذ أنه يكرس ويقدس مسلمات مجتمعية التي يتحداها المنهاج علنا ويتبناها سرا.

إن امتحانات اللغة الانجليزية المختلفة التي تمّ فحصها في إطار إعداد هذه الدراسـة، تمّ اختيارها بشـكل عشوائي، وهي تمثل نماذج مختلفة لمسـتويات تخصص مختلفـة (3-4-5 وحدات) ومواعيـد امتحانات مختلفة (صيف، شـتاء، موعـد، موعد ب) وسـنوات مختلفـة. إن هذه العينـة النوعية تلقـي الضوء على منهاج اللغة الإنجليزية ليـس من وجهة نظر لغوية فقط، وانما لغويـة – اجتماعيـة، أيضا، وتدعـو جمهور المسـتهلكين لهذا المنهـاج أن ينظروا إليه بنظـرة نقدية. فالمنهاج هو وثيقة يعبر عـن مصالح واضعيها رغـم كل التغني بالمبـادئ والقيم العليا. وعلينـا، نحن جمهور المتلقين، أن نتلقـى الأمور بعين فاحصة. ورغـم أن الانطباع العام هو أن منهاج اللغـة الانجليزية متقدم نسـبيا عن باقي المناهج من حيث تحديثه وملاءمته مع الزمن المعاصر وتحدياتـه، ومن حيث المبنـى التنظيمي الذي يوحّد التعليم وطـرق التقييم والمضمون الذي يعتمد أكثر على تعليم واكتساب مهارات منه على تلقين مادة والمبادئ التقدمية، إلا أن هذا التقدم وهـذه التقدمية هما غطاء لأجندة جندرية ذكورية بعيدة عن المسـاواه المنشودة، ولرسـالة اجتماعية - اقتصادية تخـدم واضعوها من واضعـي المنهاج ولبرنامـج ثقافي واضح يكرّس العلاقات السياسية الاسرائيلية ويسعى لنشرها .

المصادر :

Amara, M., and Merie, A., 2004. *Arab language education: the Arab minority in Israel*. The Centre of Arabic Literature Studies-Beit Berl College and Dar Al Huda publications.

Bourdieu, P., 1973.Cultural reproduction and social reproduction. In: Brown, R., ed. *Knowledge, education, and social change: Papers in the sociology of education*. London: Tavistock. pp.71-112.

DiMaggio, P., 1982.Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, 47, 189-201, Yale University.

Freire, P., 1970. *The pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum International Publishing.

Green, L. R. and Griffore, J. R., 1980. The impact of standardized tests on minority students. *The Journal of Negro Education*, 49(3), 238-252.

Peretz, A. and Shoham, M., 1990. *Does topic familiarity affect assessed difficulty and actual performance on reading comprehension tests in LSP?* Paper presented at the Annual Meeting of the Academic Committee for research on Language Testing, Ben Gurion University.

Shmidt-Rinehart, B.C., 1994. The effect of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 78 (2) 179-189.

Shohamy, E., 2003. Implications of language education policies for language study in schools and universities. *The Modern Language Journal,* 87 (2), 278-286.

Thayer, D. L., 2003.The *California high-school exit exam: A blueprint for success*. Sacramento: M.A. California State University.

الأبعاد الحضارية في إشكال تعلّم اللغة الانجليزية في المدارس العربية

سناء أبو صالح
مدرسة للغة الإنجليزية، حاصلة على اللقب الثاني في تدريس اللغة الإنجليزية من كلية أورنيم

مقدمة:

من منا لا يعرف كم هي شيقة كتب اللغة الانجليزية، كتب غنية بصور شتى، منها الأدبية ومنها الفولكلورية. صور محلية وأخرى عالمية. أما الصور الشمسية فهي غاية في الروعة. أنا متأكدة أنه لا أجمل من هذا الكتاب في حقيبة الطالب! العيب الوحيد في هذه الكتب أنه لا شيء فيها تقريبا يخصّ الطالب العربي. ألا يمكن إيجاد ولو صورة واحدة تمت لطالبنا بصلة؟ وكأن الأدب العربي لم يدخل العالمية بعد! فمع أن قصص ألف ليلة وليلة وعلي بابا والسندباد، وجدت طريقها إلى العالم أجمع، إلا أنها لم تجد طريقها إلى الطالب العربي في إسرائيل!

جميع كتب تدريس اللغة الإنجليزية تتألف من خمس إلى تسع وحدات تعليمية. كل وحدة تتناول موضوعا واحدا بعدة أشكال. فمرّة، يدور الحديث حول الطبيعة ومرة عن كوارثها. تارة، يتحدث عن الرياضة بشتى أنواعها وطورا عن أبطالها. إلا أن هذه الكتب تتجاهل الطالب العربي، كأنه غير موجود، لا على الساحة المحلية، ولا العالمية. حتى يكون الطالب شريكا في العملية التعليمية، عليه أن يشغّل ما لديه من مخزون للمعلومات والتي تحفّز بدورها وتشجّع الطالب على التفاعل أكثر مع موضوع الدرس.

مع احترامي لمن وضعوا منهاج اللغة الانجليزية بمبادئه الأربع (التي سنأتي على شرحها لاحقا) يبدو أنهم نسوا مبدءًا أساسيا لوجود الإنسان وهو الانتماء والهوية، خاصة هوية الطالب العربي، الذي وجد في إشكالية غريبة في سيرورة تعلّم اللغة الانجليزية. كما أن من يعملون مع دور النشر من العرب ليسوا على المستوى الكاف من الدراية باللغة العربية. لذلك نرى الكثير من الأخطاء الإملائية واللغوية، حتى أن ترجمة الكلمات إلى العربية محفوفة بالكثير من الأخطاء.

محددات تعليم اللغة الانجليزية في المناهج

منهج تعليم اللغة الانجليزية يطرح المجالات الأربع: التفاعل الاجتماعي، سهولة الوصول إلى المعلومات، عرض وتقديم المعلومات والأفكار والتعرف على الأدب والثقافة واللغة وتقدير كل منها (English Curriculum, 2002). ومن هذه المجالات تنبثق المعايير والمعالم والمقاييس ومستويات التقدم كلها معروضة بشكل مرتب وأنيق. وكلها مجتمعة تؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية بإدراك المعلم لأهمية كل قضية يدرّسها. ومن هذه المعايير، تشجيع الطالب على تطوير تصوّر ذاتي إيجابي، البناء على الخلفية الثقافية وتشجيعها عند الطالب، كلها أهداف سامية تعزز أهمية درس اللغة الانجليزية في نفس الطالب بشكل عام. ولكن, ماذا عن تفعيل هذه الأهداف وتقريبها للطالب العربي من خلال كتب تدريس اللغة الانجليزية؟

يتناول المنهج المبادئ الأولية لاختيار المضامين (منهج التعليم, 2002)، كأن تكون غير منحازة وخالية من الأفكار المسبقة وتأخذ بالحسبان تشكيلة واسعة من الخلفيات الدينية والثقافية والإثنية، وتُثير اهتمامات الطلاب بالمطالعة الخارجية (ص 15). ومن المبادئ الأولية لاختيار المهام أن تتصل بتجارب التلاميذ

السـابقة لكي يشـتركوا ويتفاعلوا مع هذه المهام بشكل ناجع. كمـا تقوم في هـذه الحالة ملاءمة بين مـواد التعليم ومجالات اهتمـام التلاميـذ وتجاربهـم ومعلوماتهم، وهي تتيـح المجال بدورها لتواصل شيق وذي معنى (منهج التعليم، 2002، ص15).

لا نرى لهذه المبادئ مجتمعة أي ذكر في كتب التدريس.

بالرغم مما ذكر سابقا، فإن وزارة المعارف توافق سنويا على نشر عدد من الكتب التي لا تأخذ بالحسـبان العناصر السـابقة فيما للطـلاب العرب الحق فـي كتب تتحدث إليهم بمـا يتوافق مع خلفياتهم الثقافية والحضارية. ولكن السـؤال الذي يطرح نفسه، لماذا توافق وزارة المعارف على نشر عدد ليس بقليل من الكتب سنويا التي لا تتوافق مع المعايير التي تضعها نصب أعينها؟

أمثلـة عينية علـى تغييب الطالـب العربي من كتاب التدريس

سـأخص بالنقد هنـا مجال التعرّف علـى الأدب والثقافة واللغة وتقييـم كل منها في منهاج اللغة الإنجليزيـة. والهدف هو رفع الوعي لطبيعـة اللغة وفهم طريقة بناء اللغـات والوقوف على الفوارق بينها، حيث أن مثل هذا الوعي من شأنه أن يساهم في تطويـر القـدرة اللغوية وفي تعميـق التفهم لطبيعـة لغة الأم (English Curriculum, 2002). وأول الغايـات التـي يرقـى المنهـاج الحديث (ص 9) للوصول إليها هي " التواصل والتفاعل بشكل ناجع مع الأحوال الاجتماعية المختلفة".

من خلال بحثي للكتب الموجودة في متناول يدي، رأيت الكثير من الحضارات العالمية من أسـتراليا حتـى إفريقيا في مضامين الحصـص. هنالك الكتب القديمة والحديثـة إلا أن معظمها من مكتبة أيريك كوهين التي تأخذ حصّة الأسـد من نشر الكتب في الوسـط العربي. وعلى سـبيل القصر لا الحصر نذكر ما يلي مما ورد من رموز حضارية في بعض الكتب.

- كتـاب (Signal C.Q.) الـذي صـدر سـنة 1991، تناول اسـتراليا من ناحية جغرافية وتاريخيـة وفُلكلورية. كتاب شيق للغاية يأتي ذكر الطالب العربي فيه في قصة واحدة من الفُلكلـور العربي عن الحج صفحة 233 (The Chain of Beads and the Diamond). لقـد تناول هذا الكتاب الكثيـر من المواضيـع المتعلقـة بالحضارات الاسـترالية القديمة والحديثة منها، كما عرض أكثر من قصة من شـتى الحضارات.
- كتـاب (Take The Lead 1993) تنـاول موضوع أهمية الوقت عند الإسلام لإقامة الصلاة. كذلك، يوجد رسم مبسط لمسـجد صفحة 106. تناول هذا الكتاب مواضيع مشاهير كثيـرون مـن ممثلين ورياضييـن في المجتمـع اليهودي الإسـرائيلي. كما تحدث عـن العائلات عنـد قبائل الهنود والقبائل الاسترالية القديمة ومصر القديمة وكذلك العائلات في المجتمع اليهودي.
- كتـاب (Go For It 1995)، موضوعه عن المراهقين. ورد ذكر لأسـمي عمر من مصر صفحة 9 ورفيق صفحة 24 في حديثـة عن مدرسـته في مصر، كما تـرد قصة مصورة عن الألعـاب الرياضية فـي مصر القديمة صفحـة 38. كما أن هناك وحـدة تعليمية عن رواية القصـص تذكر فيها ليلى الحمراء صفحة 76 وقصة عن الملك هنري في شمال ويلز صفحـة 69. كما توجد في هذا الكتاب وحدة تعليمية عن إسـرائيل حيث تظهر صورة لبنات عربيات ولشـيخ عربي مسن يلبس العقال في سوق الدالية ـ عسفيا صفحة 142.
- كثيـرا ما يرد في كتب التدريـس الإنجليزية موضوع كتابة الرسائل. نرى أحيانا، ذكرا للأسماء والأماكن العربية كما في كتـاب (Highligh) فـي الصفحـات17، 116، 117 إلا أن السـواد الأعظم لأسماء هذه الرسـائل هو الأسماء الغربية. مـن خلال تفحص كتـاب "Highlight" وجدت أن إحدى القصص(Too-Tall Tammy P. 74) مقتبسة عن قصة (قد تكـون عربيـة) (Too-Tall Tawyla)، حيـث بدلوا أسـم البطلـة من طويلة إلـى تامي، زيادة في إهمـال وإقصاء الطالب العربي من النص.
- كتـاب(On Track, 2006) ، يتحـدث عـن الاحتفـالات الشعبية في حضارات شـتى كاحتفال الجبنة في المملكة البريطانيـة واحتفال الزبدة في التيبيت واحتفال الماء في أميركا- مينوسـوتا واحتفال التوموتينا في إسـبانيا (صفحة 8-9)، لكـن لا يوجد أي ذكر لأي احتفال عربي. كما يتناول الكتاب الحديث عن بعض المشـاهير مثل ألفيس بريسلي وجـون لينـون (صفحـة 20) ويـل سـميث (صفحة 35) والمشاهير المحليين مثل سريت حداد وغيرها صفحة 22. كما ويرد ذكر فتاتين عربيتين مشتركتين في أولاد السلام) صفحة 124-125(أمل وفاديه إلا أن أسـم فاديه(Fadga) كتب خطأ ولولا الموضوع لما ورد ذكرهما.
- في كتاب Move Ahead, 2007 ، نرى سـميرة صفحة 15 مـع برنامجها اليومي كما ونرى هبة ولينا وموسـى صفحة 117 مع أحلامهمـا. نجد في الكتاب وحدة كاملة تتحدث عن مصر القديمة والفراعنة صفحة 66-85.
- في كتاب Horizons, 2002 توجد قصة تتحدث عن فتاه صومالية صفحة 40-44 تهرب مع أمها وأخيها إلى بريطانيا. كمـا وتذكر بعض الكلمـات العربية في أحـرف انجليزية حفـزت الطـلاب لأن يتفاعلوا مع الدرس أكثـر. كذلك في

صفحة 97 تتحدث راية عن مشاكلها كفتاه عربية.

- كتاب Thumbs Up, 2009 يتحدث عن الكثير من المشاهير مثل جينيفر لوبيز, بيونسي صفحة 126، وعن نينيت تايب الإسرائيلية صفحة 91 وعن برنامج "كوخاف نولاد" صفحة 92. ولكن في الحديث عن أصدقاء المراسلة على الانترنت وردت فقرة عن الطالب علي من الأردن مع أولاد من الصين واليابان وبريطانيا وإيطاليا والبرازيل.
- كتاب Explorer, 2003 ، يتناول الحديث عن شتى المشاهير أمثال جيم كاري وميل جيبسون ومايكل جوردان وهيلاري كلنتون وعن شتى المواضيع. لكننا لا نرى فيها أي أسم عربي وهنالك وحدة كاملة عن الكتب والقراءة وأهميتهما والكثير من صور الكتب.
- لا ترد أي أسماء عربية إطلاقا في الكتب التالية: (New Mosaic 2008, Connectors (2007), Navigator (2006) Mind Matters (2006 إلا أن كتاب Get Together (2006)، تناول أسماء محايدة تستعمل في لغات عدة مثل; ياسمين و سوزان صفحة 61 وأمير وسارة صفحة 62 وإيميلي صفحة 62.

موضوع الرسائل يعود مرة أخرى ولا يظهر أسم عربي في كتاب Frontiers) 2008) . نرى فيه أسم داني، إيلان، طالي، إيلانة، كرميت، رامي في الصفحات 55-58. وكذلك ملاحظات من الأهل صفحة 108 كلها أسماء يهودية مثل رون، إيلانا بن، راحيل كوهين، دافيد مزراحي، سيلات زفيت، أفنير آشي، يوسي البوين.

- في كتاب Live And Learn (2011) الذي صدر حديثا، ترد أسماء رون وشيلي صفحة 57، وليئور، رونا، رامي، ودانا.
- إن جميع هذه الكتب تقريبا تتناول موضوع المشاهير الغربيين عامة والإسرائيليين اليهود خاصة (Mind Matters, Get Together, On Track, On Track-Alternative, Explorers,). لا يوجد أي ذكر لأي فنان عربي – لا محليا ولا على صعيد العالم العربي.
- مثال آخر موجود في كتاب "On Track, Alternative" طبع لأجل الطلاب الضعفاء وغالبيتهم من المدارس العربية وفي هذه الطبعة تتغير بعض المواضيع وطريقة عرضها لكي تتناسب مع هؤلاء الطلاب لتسهيل العملية التعليمية، إلا أن الطالب العربي يبقى مغيبا ولا توجد له أي حصة في هذه النصوص.
- كثيرا ما تحمل كتب اللغة الإنجليزية في طياتها مواضيع لا تعالج اللغة عينها ولا تمت لتعليم اللغة بصلة.على سبيل المثال موضوع 9\11 وأحداثه في كتاب (Explorer,2003)، فمن الصعب على الطالب العربي أن يتفاعل مع أحداث سبتمبر (ص27-29) كما يتفاعل الطالب اليهودي لأن الطالب العربي يعيش في بيئة تعتبرها الثقافة الغربية "شريرة:evil" (Jubran,2005) وكون الحضارة الغربية معادية للشرق (Ellis,1997), يعتبر هذا الموضوع وغيره حاجزا منيعا أمام الطالب العربي الذي يشعر بأنه لا يستطيع أن يتجاوب مع كلاهما: الحضارة الغربية وموضوع النص. مثل هذه المواضيع السياسية منها أو الدينية تمنع الطالب من أن يذوّت الثقافة التي ذكرها النص التعليمي.
- على سبيل المثال هناك الكثير من الكلمات المتشابهة في لغتين أو أكثر (cognates) مثل:radio, video ,circus وهي موجودة في الكتب الابتدائية خاصة وحتى الإعدادية منها, كموضوع تعليمي أساسي أو ثانوي, ولم يؤخذ بالحسبان ولا في أي كتاب وجود الكلمات العربية العريقة المستقرضة (loan words) في اللغة الانجليزية -Al Akad, 1960. Barfield,) لها استعمالاتها ودلالاتها في حياة الطالب مثل: "جبر، كحول، قهوة، كهف، صندل، قنديل، فردوس.... " (وافي, 1983). جميعها كلمات أنتجتها البيئة العربية وتعتبر من الكلمات الشائعة والمستعملة في اللغة الانجليزية. لماذا هذا الانتقاص من قيمة اللغة العربية؟ هذا يؤدي إلى الحطّ من قيمة اللغة العربية في نظر الطالب العربي (أمارة, 2010), وينمّي الإحساس بالإقصاء (Jubran, 2005) لدى الطالب العربي. فأين التفهم لطبيعة لغة الأم عند التلاميذ التي يتحدث عنها المنهج لتدريس اللغة الانجليزية؟!
- هناك مرجعيات بسيطة لاستعمال اللغة أو الثقافة العربية في كتب التدريس ولكنها غير دقيقة, مثل كتابة الأسماء بطرق خاطئة، أسم "فادية" كتب Fadga ص 124 (On Track, 2006) أو ذكر معلومات بسيطة لا تتجاوز السطر أو السطرين (Explorer,2003) حيث يتناول موضوع "الصلحة" في الوسط العربي ولا يتجاوز الحديث السطرين (ص 40).

ماهية العلاقة بين الحضارة والعملية التعليمية

الحضارة هي رموز تحوي الأخلاق، اللباس، اللغة، والدين ومسلمات سلوكية. إنها معيار الاستقامة وحالة من الفهم لتجاربنا وتغييرها لما يتماشى مع الحضارة السائدة (Williams,1961). تعطي منظمة اليونيسكو (2004) الحضارة التعريف التالي: "هي مجموعة من المميزات العاطفية، العقلية، المادية والروحية التي تخصّ مجموعة اجتماعية" مثل العادات والتقاليد والاعتقادات والفنون والأدب وأسلوب الحياة. إنها

ترجع إلى نماذج من النشـاطات البشرية والمباني الرمزية التي تعطـي دلالـة معينة لبعـض الفعاليات. فالحضـارة هي النظام الرمـزي لمجتمع معيـن (Williams,1961) الذي يحوي جميع مجـالات الحياة الـذي انتقل ولا زال ينتقل مـن جيل إلى آخر. الحضـارة هـي طريقة حيـاة وتفكيـر (Larz'en, 2005) لذلك فالحضارة هي القوة التـي تجمع الناس مع بعضها. العلاقة فيما بيـن الحضارة واللغـة معقدة حيث أن اللغة جـزء لا يتجزأ من الحضارة فكلاهما: الجوهر والمبنى (substance & medium) يتطـوران معـا ويتعلّق أحدهمـا بالآخـر (Larz'en, 2005) ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. يبين تقرير اليونيسـكو (2004) أهمية احترام الاختـلاف والاعتراف بالاختـلاف الحضاري. فمن المهم لجميع الأفـراد أن تكون لهم هويتهم والانتماء لمجموعة تشاركهم القيم الحضارية ذاتها، وأن تعترف بهم الدولة وبهويتهم. بمـا أن الحضارة جزء لا يتجزأ مـن تعليم اللغة (,Valdes,1987 Larz'en, 2005, Williams,1961)، يجـب احتـرام حضـارة المجموعة والإبقاء على خصوصيتها (UNESCO, 2004).

الوعـي الحضاري هو عملية مسـتمرة. فالمتعلم يقوم بشـكل مسـتمر بدمج المادة الحضارية المستجدّة مع الشبكة الثقافية الحاليـة والسـابقة لمعرفـة كنه الحضـارة نفسـها (Spencer &Blades, 2006, Valdes, 1987) ولكي يخلق معنى للحضارة . الامبريالية الحضارية هي ظاهرة استعملت عندما حكمت الدولة القوية وفرضت قيمها الثقافية عنوة على شعوب أخرى (,Bianco 2003). يعتقد البعض أن توحيـد المقاييس الثقافية والحضارية هـو مركب إيجابي لكل العالم بينما يعتبره البعض الآخر تهديدا حيـث انه لـكل فرد وفي كل مكان الحق فـي التعبير عن قيمه الثقافيـة. إن توحيد المعايير الثقافية يـؤدي إلى انقراض بعض الحضـارات، حيث أن الطبيعة البشـرية لا تختلـف من حضارة لأخـرى. وهنالك الكثير من القيم المشـتركة العابرة للحضارات. النسـيج المعقّـد للحضـارات المختلفة حول العالـم هو حجر الأساس، حيث يسـمح لكل فرد أن يحافظ على قيمه الحضارية. لذلـك، من المهم إيجاد صمام أمـان لحماية الحضارة /الثقافة / اللغـة الأم protective filter))، Bianco, 2003))، . لذلك, من المهم إيجاد صمام أمان لحماية الحضارة/ اللغة الأم protective filter)) Bianco, 2003)). والـذي يسـاعد علـى إبقاء وصمود الحضارة بوجه هيمنـة الامبريالية الحضارية. لذلك فأن التداخل والتفاهـم فيما بيـن الحضارات بدلا من غـزو الحضارة الغربية يساهم في رفع صورة الذات عند الطالب .

أهمية الحضارة في المنهاج

اللغـة والحضـارة مرتبطتان مـع بعضهمـا (Stapleton, 2000 &Valdes,1987)، فمن ناحية نظرية، تركز كتب الانجليزية على الحضارة الهـدف (Target Culture) أي حضـارة اللغة الثانية كخلفيـة للنص التعليمـي (Cortazzi & Lixian, 1999). ومن ناحيـة تطبيقية فان وجود الحضارة فـي النص العلمي يجب أن يسهل ويدعم العملية التعليمية لا أن يُعيقها (Valdez, 1987). فاللغـة الانجليزية لوحدها تصدم الطالـب (Williams,1961)، فكم بالحري عندما نجد اللغة مجتمعة مع البعد الثقافي الآخر. وحسـب كورتيزي، يجب أن تسـاهم الحضارة في تعليم اللغة لجعـل المتعلّم في حالة من المشـاركة المتغايـرة في تجارب متغيـرة لكي نرقى الى حالـة المتعلم الذي يتحدث عنه "ليب" (The situated learner) (Lave 1996).

هويـة الطالب العربي مركبة جدا لأنـه وجد في صراع دائم مع هويات أخـرى فـي دولتـه (Jubran, 2005)، فعندما يصادف الطالـب العربي أي من الرمـوز اليهودية فهـو لا يعرفه لأنه لا يشـاركه ذات الهوية، الأسم، الموسيقى أو الكلمات. وفي النهاية لن تكون هنالك أي قاعدة للبناء عليها والتعلم منها.

هنالك حدّ أدنى للتأقلم أو للتبادل الثقافي ويجب على الطالب أن يعبره لكي يسـتطيع أن يتماشـى مع اللغة الثانية. وبكلمات أخـرى, أن يبقى علـى المسـار التعليمي اللغـوي (& Acton Defelix, 1987). إذا تقبـل الطالـب الحضارة الهدف فقد تقبل لغتهـا (Valdes,1987). لذلـك في حالة الطالـب العربي الذي يشعر بالعداء نحو الحضارة الأمريكية أو الانجليزية فمن الصعب علـى الطالـب أن يتقبل اللغة أو الحضـارة (Ellis, 1997) ولن تكون لديه الرغبة والقابلية للتداخل مع الحضارة الأخرى. وبهذا فهو لن يذهب بعيدا في تعلم تلك اللغة (Acton & Defelix, 1987).

علـى ضوء ما ذكر أعـلاه، فأن النص المبني علـى قيم حضارية مألوفة تجعل الطالب مهيئا أكثر للمشـاركة والتفاعل. فالطالب بحاجة لأن يفاوض المعنى مع الهوية (Ali, 1994) وعلى المعلم أن يسـاعد الطالـب لكي يجد نفسـه في النص. إن اسـتعمال القصص والتاريخ والأماكن التي اختبرها الطالب في مكان سكناه تتداخل فيما بينها لتشكل النسيج الحضاري والذي بدوره يرتبط بالمعرفـة التـي تؤثر على نظـام عمل الشـخصية& Spencer Blades, 2006)). ويـزوّد هـذا النسـيج الطالـب بالإحسـاس بالارتبـاط والانتماء (Larzen, 2005) والتـي تتداخل فيما بينها لتشـكل الهوية. أما إذا غابت الهويـة فقد الطالب معنى خبراته وتجاربه الحميمية.

اقترحت منظمة اليونسـكو (2004) برنامجـا متعدد الحضارات للتدريس فـي جميع أنحاء العالم والذي يعزز فهم الفرد لهويته الحضاريـة والقومية حين يتعلم لغـة أجنبية. يؤكد Rod Ellis (1997) على عدة عوامل متداخلة تعمل على تسـهيل أو إعاقة تعلـم اللغـة الثانيـة ومنهـا الهويـة (identity)والمثاقفـة

(acculturation). فيقـول عن اسـتحضار الثقافة بأنها جزء من تدريـس اللغة الانجليزية. أمـا Schumann فيقول بان الطالب يفشل في تذويت اللغة الثانية ويعزف عن الاستمرار في التعلم عندمـا يكون غيـر قادر على تبنـي الثقافة الأخـرى. لهذا، فإن الطالب العربي يفشـل في التبادل الثقافي، أي المثاقفة، بسبب البُعـد الاجتماعـي والجغرافـي بيـن حضارته وحضـارة اللغة الانجليزيـة بينما تُعادي كلا الحضارتين إحداهما الأخرى (Ellis, 1997). وهذا ما قد يؤدّي إلى إعاقة النشـاط التعليمي القائم (The situated learning activity). (Lave, 1996)

أهمية دور المعلم في خلق الحضارة المناسبة

لذلـك، على المعلـم أن يجد المـواد التعليميـة اللازمة التي تتناسـب وميول وقدرات ومسـتوى الطالب وقيمـه الحضارية. تتناول هـذه المواد الحديث عـن حضارته وباقـي الحضارات. وبهذا، يشغل الطالب ويستحضر الشبكة المعلوماتية (scheme) الموجودة لديه (Ali,1994). إن تناول المواضيع المناسبة التي تتعلق بالمخزون الحضاري عند الطالب تساهم بإنجاح العملية التعليمية (Cortazzi & Lixian, 1999). عندما يتحدث الطالب للغربـاء عـن حضارته فإنه ينمّـي الوعي تجاه هويتـه الثقافية والحضارية. إن التحدث عن الحضارات بشكل عام وعن حضارته بشـكل خاص في الصف، يعزز التأثير المنشـود مـن الحضارة المحليـة للطالب في العمليـة التعليمية. ولكـن، عندما تغيب الحضـارة المحلية فمـن الممكن أن يكون التعلـم عن حضارة أخـرى غير مجد بـل ومضرّ. لأن الهويـة الحضارية للطالب غير متينـة بعـد (Cortazzi & Lixian, 1999). حتـى أن القيـم الحضارية والثقافية المشـابهة للتي يعيشـها القـارئ هي بيئة خصبة لتعلم الطالب ومشاركته. كما أن الدافعية ومفهوم الذات (Huitt,2001) تـزودان الطالب بأسـاليب معنويـة تؤدي إلى استقلالية الطالب في خلق المعنى للأشياء (meaning making) .(Ali, 1994)

يسـهل المعلم البيئـة التعليمية عن طريق إيجـاد التوازن بين العـرض والطلـب ((. balance of demand and support Cameron, 2001))، ولكـن التحدي الأكبر هـو في إقامة هذا التـوازن والإبقاء عليـه (Crawford,2002)، مـن حيث تزويد الخبرات التعليمية وإيجاد الاسـتراتيجيات المناسـبة التي تأخذ بالحسـبان الفروقات الفردية. يجب على المعلم أن يكون مدركا لاحتياجـات الطـلاب الضروريـة. فالمعلم هو المسـؤول الأول والأخيـر عـن العمليـة التعليميـة فـي الصـف (Cameron, 2001;Crawford, 2002) ولذلـك، فإن نجـاح عملية التدريس بحاجة ماسة إلى انسجام ديناميكي (dynamic congruencies) (Cameron, 2001). وبمعنـى آخـر، هنـاك حاجـة لاختيار الفعاليـات والنصـوص التي تناسـب جيـل وخبـرات الطالب الاجتماعية والحضارية.

علـى المعلـم أن يهتم لتحفيـز الطلاب للانخراط فـي التجربة التعليمية. والا، فسـنرى كثيرا من الطلاب خـارج إطار التعليم. الدافعيـة من أهم العوامـل التي تجعل الطالـب يهتم بالدرس والدراسـة. لذلك، فمن المهم أن لا يُحبط النص الطالب (Huitt, 2001). علـى سـبيل المثـال، عندمـا يكون الطالب متحمسـا فبإمكانه أن يقرأ ويتمتع بالقراءة لوحده. أي، أن على المنهاج أن يضع الطالب فـي تجربة ناجحة تحفّزه لأن يقـرأ أكثر (Huitt, 2001 & Cunningham & Stanovich, 1998) للدافعية تأثير إيجابي على رغبة الطالب لكي يقرأ بشغف (Cunningham & Stanovich, 1998) لذلـك مـن المهم أن نشـير إلـى العلاقة التبادليـة (Mathew Effect) عندما ينجـح القارئ في القراءة فهو يتحمس ليقرأ أكثر. وعندما يفشـل، فإنه سـيتجنب القراءة لكي لا يفشل مرة أخرى. لذلك من المهم أن ينخرط الطالب في تجارب تعليمية ناجحة تقوي الدافعية لديه وتعزز الثقة بالنفس لينجح أكثر.

هـذا الفشـل المتواصل يدخـل الطالب في أنشـوطة الدافعية المنخفضـة(low motivation loop) التي تحدث عنها هيوت (2001) حيـث يقـول يجب أن تتوفر عوامل ثـلاث لكي يدخل الطالب في أنشـوطة الدافعية المرتفعـة (high motivation loop) وهـي التوقـع والأمـل (expectancy) الفائـدة(instrumentality) والقيمـة أو الأهميـة(value). وهـذه المركبات الثلاث هي المسؤولة عن الدافعية لدى الطالب بشكل عـام. فعندمـا تجتمـع تولـد الطالـب ذي الدافعيـة للتعلم (motivated learner). وعلـى نفس الأسـاس نذكر تأثير ماثيو (Mathew Effect) (Cunningham & Stanovich, 1998) حيث أن النجاح يولد نجاحا أكبر والفشـل يولد فشلا آخر. وكل هدفنـا كمعلمين أن نتجنب الأثر السـلبي لقانون ماثيو وندخل الطالب في إطار الدافعية المرتفعة .

خلاصة الحديث

أن أي كتـاب يتناوله معلم اللغة الإنجليزية يجد فيه خضم هائل من المواضيع الشيقة إلا أنها تحوي الكثير من الإجحاف والتجاوز بحق الطالب العربـي. يحتاج الطالب إلى مجهود أكبر ليتعرّف علـى الرمـوز الغربية مـن جهـة، وبحاجة إلى أقصـى كم من التسـهيلات ليتفاعل مع النص المعروض في كتاب التدريس، من جهة أخرى.

لذلـك، كان لزاما على معلم اللغة الانجليزيـة أن يبذل مجهودا لكي يتغلب على هذه العوائق الحضارية والثقافية منها، ويجعل حضارة الطالـب العربي مهمة في نظره، إن لم تكن في المركز.

هنالــك ضرورة ملحّة لإدخال نصوص تخص الطالب العربي لكي يجد نفسه حاضرا في النص، مستعدا لتلقيه لا رافضا له، وبالتالي رافضا للعملية التعليميــة بأجمعها. عندما نردم الفجوة الثقافية التي يعيشها الطالب العربي فسوف يصبح راغبا في تعلم خبرات جديدة لا مشيحا عنها ويكون مشاركا تاما في العملية التعليمية لا مشاركا بشكل جزئي أو مغيبا. عدا عن ذلك، فإنه يعزز هويته وتصوّره عن نفسه.

لا بد أن يتحدث النص مع الطالب وإليه، وأن يتوجه إليه مع كل مــا يحمله من نســيج حضــاري. لا بد من أن تكــون، ولو نافذة تعليمية، تطلّ على شــخصيته كطالب عربي لتربطه مع العوالم اللغويــة الجديدة. وهــذا مما يُعزّز رغبة الطالب في ســبر غور النص الذي يتعلمــه. بهذه الطريقة، يدخــل الطالب في تجربة تعليمية ناجحة ستســهل عملية دخوله في تجربة أخرى، وهكذا دواليــك. فالإحســاس بالنجــاح يولد نجاحا آخر ويشــجّعه على الاستمرار (Cunningham and Stanovich, 1998). بالمقابل، يؤدي الفشل إلي تجنّب الطالب للعملية التعليمية لكي لا يدخل في تجارب أخرى فاشلة، ثم تهبط لديه الدافعية للتعلم (Huitt, 2001) وبالتالي ينســحب من الدراســة. وجلّ هدفنا أن نجنب الطالب مثل هذا المنحى.

لاحظت من خــلال تجربتي أن الطالب العربي يعتبر اكتســاب اللغــة الانجليزيــة صعبا للغاية. كما أن نتائــج المتدنية للطلاب العرب فــي اختبارات "المتســاف" تشــير إلى تلــك الصعوبة. (هآرتــس, 2007. تقرير ســيكوي, 2003-2004. وزارة المعارف والثقافة,2006). فالطالب العربي يشــعر انه لا حاجة أن يجتهد فــي دراســة موضوع اللغــة الانجليزية لأنه سيفشــل حتما وأن جميع محاولاته ستذهب أدراج الرياح.

آن الأوان للتضافر معا ككوادر عربية للأخذ بزمام الأمور والعمل علــى تأليف كتــب لتدريس اللغــة الإنجليزية بمــا يتوافق مع متطلبات المنهج واحتياجات الطالب العربي. فكما لاحظنا آنفا تكــون التجارب التعليمية هادفة ومفيــدة عندما يكون المتعلم شــريكا كاملا وراغبا بشــكل فعال في التعلــم (Huitt, 2001). إقصاء الطالب ثقافيا وتغييبه عن موضوع النص له الأثر الســلبي في العمليــة التعليمية حيــث أن الثقافة العبريــة مثل الثقافة الغربية، لهما حصة الأســد في النــص التعليمي. وهو ما يصعّب الارتقــاء بالحافز التعليمي وتذويت النص أو حتى تزويد الطالب العربي بتغذية مرتدة مناسبة (Jubran, 2005).

Bibliography:

1. أمارة، محمــد (2010). اللغة والهوية:تأثيــرات وتداعيات على التعليم العربي في اسرائيل
2. وافى، على عبد الواحد (1983). اللغة والمجتمع. شــركات مكتبات عكاظ ط4 ، المملكة العربية السعودية
3. Acton, W.R. and de Felix, J.W. (1987). Acculturation and mind. In: Valdes, Joyce M. (1987). Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Ali, S. (1994). The Reader-Response Approach: An alternative for teaching literature in a second language. Journal of Reading; Jan. 1994; 37, 4; Children Module.
5. Bianco Lo, J. (2003). A Site for Debate, Negotiation and Contest of National Identity: Language Policy in Australia. Council of Europe, Strasbourg.
6. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.(pp. 2135-)
7. Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language teaching. TESOL QUARTERLY, vol. 33, No. 2. University of Essex
8. Cortazzi, M. & Lixian, J. (1999). Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom. In Hinkel, E. (Eds).Culture in Second Language and Learning (pp. 196219-). Cambridge: Cambridge University Press.
9. Crawford, J. (2002). The Role of Material in the Language Classroom: Finding the Balance. In Richard, J. C. & Renandya, W.A. (Eds). Methodology in Language Teaching (pp8491-). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Cunningham, Anne, E. & Stanovich, Keith, E. (1998). What Reading Does for The Mind? American Educator/ American Federation of teachers.
11. Ellis, R. (1997). Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Pres.
12. Jubran, H. (2005). Learning English as a Fourth

الأوروبيــة (The Impact of Arabs on the European Culture). دار المعارف بمصر.

A list of textbooks which are used in the Arab schools:

1. Assis, Edna. (2002) Horizons. ECB.
2. Ben Zion, Maggie. (2007). On Track: Alternative. ECB.
3. Coddington, Harriet. (2003) Explorer. ECB
4. Coddington, Harriet. (2006) Get Together. ECB.
5. Dubkins, Judy & Spielman, Gloria. (2006) Navigator. ECB.
6. Ezra, Evelyn. (2006) Mind Matters, ECB.
7. Partouchi, Debi. (2006) On Track. ECB.
8. |highlight

Language: The Case of the Arab Pupils in Israel. Anglia Polytechnic University. Unpublished PhD.

13. Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [date], from http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html
14. Larz'en, E. (2005). In Pursuit of Intercultural Dimension in EFL-Teaching: Exploring Cognitions among Finland-Swedish Comprehensive School Teachers. Abo Akademi University Press.
15. Lave, J. (1996).Teaching, as Learning, in Practice. Mind, Culture and Activity. Vol.3, 1996
16. Spencer, C. and Blades, M. (2006). Children and their Environments: Learning, Using and Designing spaces. Cambridge: Cambridge University Press.
17. *Stapleton, P*. (2000) Culture's Role in TEFL: An Attitude Survey in Japan. Language Culture and Curriculum. Vol.13
18. The Sikkuy Report 20032004-.
19. *www.sikkuy.org.il/english|2004|report%202003-4_education.pd* as seen on 2009–02–01
20. UNESCO (2004). Human Development Report: Cultural Liberty in Today's Diverse World. UNDP. USA
21. Valdes, Joyce M. (1987). Culture Bound: Bridging the cultural gap in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Williams, R. (1961). Culture and Society 1780-1950. Penguin Books
23. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/UvdotNetunim/Hesegim/DochotMeitzav.htm as seen on 2009–01–31
24. http://www.haaretz.com/hasen/spages/929083.html as seen on 2009–02–01
25. Barfield, O. (???) History In English Words. Faber and Faber. London
26. Abbas, M. Al-Akad. (1960). أثــر العرب في الحضارة

مذكرة موقف - «دراسات»:
الطريق الوعرة: تحديات واقتراحات عمل سياساتية من أجل دمج حقيقي للعرب في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل *

خلاصة تنفيذية:

لا تزال محدودية تمثيل أبناء الأقلية العربية الأصلانية في مؤسسات التعليم العالي على ما هي منذ قيام الدولة. إن هدف هذه المذكّرة هو رفع نسبة الطلاب العرب الذين يتم قبولهم إلى المؤسسات التعليمية وتحسين عملية تأقلمهم واندماجهم من خلال رصد المعيقات التعليمية والاجتماعية والثقافية والمؤسساتية التي تقف في وجه قبول واندماج الطلاب العرب في مؤسسات التعليم العالي، وخصوصا الجامعات منها. كما تقترح هذه الورقة البحثية عددا من طرق العمل والسياسات الممكنة التي على المؤسسات التعليمية تبنيها، وفي صلبها سياسات تعددية ثقافية بالنسبة للمناخ التعليمي والاجتماعي والثقافي في الحرم الجامعي. بُغية تبني هذا التوجه هنالك حاجة، أيضا، للاهتمام بالتعليم العربي دون الجامعي بالإضافة إلى مؤسسات التعليم العالي.

بالنسبة للمراحل التي تسبق التعليم العالي، نوصي بالعمل على تحسين طرق التعليم في المدارس العربية، ومنها العمل على التوعية لأهمية التعليم العالي وإلحاق ذلك بفعاليات وسياسات تربوية داعمة لهذا التوجه في المدرسة العربية. وهذا ما يستدعي تعزيز الطاقم التدريسي في المدارس العربية، وإدخال ساعات تعليمية تحضيرية لامتحان البسيخومتري وطرق التدريس الأكاديمية. وهنالك حاجة إلى دمج مختصين عرب خلال عملية وضع امتحان البسيخومتري باللغة العربية، ومأسسة جهاز توجيه تعليمي وأكاديمي للتعليم العالي وتوسيع وتعميق اللقاءات مع مؤسسات التعليم العالي في المراحل التي تسبق التعليم الجامعي.

وفي المراحل اللاحقة يجب العمل على تعزيز الأطر الداعمة للتعليم العالي في المجتمع العربي، والعمل على المطالبة بتبني برامج تساهم في تيسير اندماج الطلاب العرب وتأقلمهم في المناخ الجامعي لمساعدة الطلاب على تجاوز المعيقات المتعلقة بفترة الانتقال من المدرسة إلى الجامعة. وعلى مدار التعليم الجامعي يجب تعزيز وتوسيع الدعم التعليمي للطلاب العرب في مساقات علمية معينة، تمديد الوقت المخصص في الامتحانات والوظائف البيتية وإعطاء فرصة وموعد ثالث للطلاب العرب، العمل على فتح مساقات تدريبية ومهارات باللغة العربية ومركز لدعم الطلاب في الكتابة البحثية، وزيادة منالية الطلاب العرب لكل الأطر الداعمة في الجامعة والمخصصة لشرائح اجتماعية أخرى.

لغرض تحسين وتطوير مناخ تعليمي يشجّع على التعددية الثقافية، على المؤسسات والجهاز التعليمي تنفيذ برامج تتلاءم ثقافيا مع الطلاب العرب، والعمل على تقييم ونقد نجاحها من خلال تحديد معايير واضحة لذلك. فعلى المؤسسات العمل على إلغاء سياسات التمييز، والعمل في الوقت نفسه على تشجيع

* مذكرة بحثية قدمها مركز "دراسات" لمجلس التعليم العالي بناء على توجه المجلس بنداء حول الموضوع للجمهور الواسع، وذالك في أعقاب تشكيل لجنة لوضع خطة لمعالجة العوائق أمام الطلاب العرب في التعليم العالي.

مناخ تعددية ثقافية مـن خلال تمكين الطلاب العرب من إنتاج معرفـي، باللغة العربية مثلما هو الأمـر باللغة العبرية. يتطلّب الأمـر، أيضا، توسـيع طاقـم المحاضرين العـرب، والتعاون مع ممثلي الطلاب العرب في عملية وضع السياسـات المؤسساتية. وأخيرا، على الجهاز التعليمي العالي العمل بمثابرة من أجل فتح آفاق تعليمية جديدة للطلاب العرب مما يُحتّم على المؤسسات المعنيـة دعم الاعتراف بالكلّية الأكاديميـة في الناصرة ودعمها ككلية مدعومة ماديا من مجلـس التعليم العالي، كذلك، هنالك حاجة للعمل على خلق مبادرات تُسـهم في دمج ناجح للطلاب العرب في الأقسام والكليات والمؤسسات الأكاديمية المختلفة.

خلفية:

إن محدودية تمثيل مجموعة الأقلية ليست ظاهرة خاصة بجهاز التعليم العالي، بل هي ظاهرة تميز مجمل الجهاز الرسـمي في إسرائيل والعالم. تشكل الأقلية العربية في إسرائيل حوالي 18% من مجمل سـكان الدولة، بينما تمثيلها في جهاز التعليم العالي أقل من ذلك بكثير. فحسـب معطيات دائرة الإحصاء المركزية، شكل العرب في السـنة الدراسية 2008 نحو 11.8% من مجمل طلاب اللقب الأول في الجامعات (لا يشمل الجامعة المفتوحة)، ونحـو 6.4% درسـوا للقب الثانـي، ونحو 3.5% درسـوا للقب الثالث. تظهر نفس الصـورة عند فحص معطيات الخريجين في الجامعات. في نفس السنة كان 8.7% من الحاصلين على اللقب الأول عربا، بينما وصلت نسبتهم إلى 5.3% و- 2.8% في اللقب الثانـي والثالـث على التوالي. تجدر الإشـارة هنا إلى أن نسـبة المحاضرين أعضاء السـلك الأكاديمي من العرب في الجامعات متدنية جدا وتصل إلى أقل من 1.4% من مجمل المحاضرين في الجامعـات (עוזאד, 2008). يشـكل التعليم العالي بالنسـبة للمجتمـع العربي أداة الحـراك المركزية، وربمـا الوحيدة على المسـتويات الاجتماعية والاقتصادية، وخصوصا بالنسـبة للنساء العربيات ربما أكثر مما هو الحال في داخل المجتمع اليهودي. تهـدف هـذه المذكرة البحثيـة إلى التعمق فـي فهم تحديات دخول واندماج الطلاب العرب في مؤسسـات التعليم العالي في إسـرائيل، والوقـوف على مميزات هـذه التحديـات وتصنيفها واقتـراح توجهات وسياسـات عمـل ممكنة من أجـل رفع عدد الملتحقيـن بالمؤسسـات الأكاديمية وتحسـين اندماج الطلاب فيها.

تحديات أمام الدخول للجامعات والاندماج فيها:

يمرّ الطـلاب العرب قبل وخـلال دخولهم لمؤسسـات التعليم العالي في سلسـلة مـن المعيقات تبدأ من بدايـة التفكير في إكمال دراستهم العليا، مرورا بقبولهم لمؤسسات التعليم العالي وانتهـاء بتخرجهم ومحاولات اندماجهم في سـوق العمل الذي يشكل، أيضا، تحديا، وذلك من خلال البحث عن عمل يتلاءم مع التخصص الأكاديمـي للطالب العربي. تتفاعـل هذه المعيقات بعضها مع بعض، بمعنى إن إحداها غير منفصل عن الآخر، فكل واحـد يتأثر بالذي سـبقه ويؤثر على الذي يليـه، وتزداد الأمور تعقيـدا بالنسـبة للطالب العربي فـي حالة اجتمـاع كل هذه المعيقـات دفعة واحدة. صورة الوضع هـذه هامة لأن معالجة إحدى هذه المعيقات تحتاج إلى موارد محدودة، ولكن في حالة اجتماع هذه المُعيقات دفعة واحدة فإنه يحتاج إلى موارد أكبر لأن تأثيـر كل معيـق يصبح أكبر في حالـة تفاعله مع معيقات أخرى.

-1 تحديات تعليمية:

يزوّد جهاز التعليم العربي قبل الأكاديمي، بما يشـمل من تعليم منهجـي وغير منهجي، الطالب العربي بالأدوات والمهارات التي مـن المفروض أن تُعينه على التعليـم العالي. حيث تحدد هذه الآليات والمهارات التعليمية قدرة الطالب على اسـتيفاء شروط التسـجيل للجامعـات، وتؤثر لاحقـا على قدرته علـى مواجهة التحديـات التعليميـة التي تشـكّل جوهر العمليـة التعليمية. وكانت الأبحاث التي أجْريت حول تأثير جهاز التعليم على فرص القبول والاندماج في التعليم العالي، ركزت بالأسـاس على طاقم المعلمين والمهارات التعليمية التي يتم اكتسـابها في المدارس. في سياق التعليم في البلاد، لا بد أن نشير إلى الفصل القائم بين المـدارس العربية وبين المـدارس العبرية، التـي تحضر طلاب الأغلبيـة اليهودية بشـكل أفضل للتعليـم الأكاديمي مقارنة مع الطالب العربـي. وذلك، منذ اللقـاء الأول للطالب اليهودي مع مؤسسات التعليم العالي.

وعلى هذا الأسـاس يجب التأكيد على أن الـكادر التعليمي في المدارس العربية هو ليس المحور الأساسـي في هذا السياق، لا سـيما وأن هنالك نسبة غير قليلة من جيل الآباء لا تتمتع بثقافة أكاديمية. تشـير الأبحاث إلى أن الطموحـات الأكاديمية للأبناء تتأثر بشكل كبير من آبائهم الذين يشكلون بالنسبة لهم نموذجا للتقليد، وفي هذه الحالة، في التعليم والطموح والأكاديمي.

إن كادر المعلمين في المدارس، وكذلك المرشـدين والتربويين، يجب أن يشـكلوا نماذج أكاديمية بالنسـبة للطلاب وأن يلعبوا دورا هامـا في بلورة طموحاتهم من خلال الاستشـارة والتوجيه المسـتقبلي. إن الفجـوات في سـيرورة تأهيـل المعلمين بين التعليـم العربي والتعليـم العبري، بالإضافة إلـى الفجوات بين الجهازين على المستوى الكمي وعلى المستوى النوعي، وغياب البرامج التربوية والتعليمية المنهجية وغير المنهجية، تؤدي إلى تفاوت وعدم مسـاواة في نقطة الانطلاق لدى أبناء المجتمعين

خلال لقائهم مع مؤسسات التعليم العالي. لا بل إن محدودية النماذج الأكاديمية التي يُحتذى بها في التعليم العربي تشكّل معيقا هاما أمام اندماج العرب في الجامعات، وتنعكس سلبا على كل موضوع التوجيه والاستشارة التعليمية الأكاديمية المستقبلية (Khattab, 2005; Roer-Strier & Haj-Yehia, 1998; וינר-לוי, 2008).[1]

في أعقاب اتخاذ القرار المبدئي في الاستمرار في التعليم العالي، فان شروط القبول للجامعات أو ما يسمى الحدّ الأدنى من شروط القبول للجامعات تكون المعيق الأولي أمام الطلاب العرب الراغبين في إكمال دراستهم الأكاديمية. تعتمد سياسة القبول للجامعات بالأساس، على امتحان البسيخومتري وعلى نتائج المرحلة الثانوية (امتحان البجروت). تشير نتائج دائرة الإحصاء المركزية للعام 2008، إلى أن 55.4% من الذين تقدموا للامتحانات باللغة العربية لم يحصلوا على شهادة البجروت، وذلك مقابل 33.8% في الوسط اليهودي. وبما إن الحصول على شهادة بجروت كاملة لا تكفي للاستمرار في التعليم العالي، فان المتبع هو التركيز على نوعية شهادة البجروت، حيث إن هذه النوعية تقاس حسب استيفاء شهادة البجروت لشروط الحد الأدنى للقبول لمؤسسات التعليم العالي (Ayalon & Shavit, 2004).

تشكل هذه الشروط معيقا أمام الطلاب العرب في الدخول للجامعات، فعلى سبيل المثال، في العام 2005، أنهى 47.8% من الطلاب الثانويين في التعليم العبري تعليمهم مع شهادة بجروت استوفت الحد الادني لشروط التسجيل للجامعات، بينما استوفى 35% من الطلاب العرب فقط هذه الشروط (دائرة الإحصاء المركزية، 2007).

تشير الأبحاث إلى متغيّرات كثيرة حول العلاقة بين القدرة والتحصيل وبينهما وبين الخلفية الاجتماعية-الاقتصادية وبين التحصيل العلمي، وتأثير ثقافة الوالدين على تحصيل الأولاد، والأفضلية التي تعطى للتعليم اليهودي خلال عملية تخصيص الموارد والبنى التحتية ونوعية المعلمين وغيرها من المجالات (אוליצקי ואחרים, 2005; קאהן, 2009; ג'באריין ואג'באריה, 2010).

بالنسبة لامتحان البسيخومتري، فانه يُشكل معيقا أساسيا أمام منالية التعليم العالي بسبب ميله الثقافي الواضح نحو التوجّه الغربي الأنجلوسكسوني، حيث إن هذا الانحراف يشمل الامتحان باللغة العربية، أيضا، الذي يُترجم بشكل حرفي عن النص العبري فتزيد عملية الترجمة من التوجّه الثقافي الموجود أصلا لصالح الطلاب اليهود (אלחאג', 1996; אלחאג', 2002; דגן-בוזגלו, 2007; הר-זהב ומדינה, 1999; וולנסקי, 2005; מוסטפא, 2009). ونجد أن امتحان البسيخومتري هو العامل الأساسي لرفض الكثير من المتسجلين العرب للجامعات، حيث يتم رفض نصف الطلاب العرب (מוסטפא ועראר, 2009). من الأهمية الإشارة، إلى أن صَدقية امتحان البسيخومتري مستمدّة من قدرته على تنبؤ النجاح في التعليم الجامعي، إلا أن العديد من الأبحاث تشير إلى أن الفجوة بين معدلات البسيخومتري والقبول للجامعات بين المجموعات القومية المسيطرة والمجموعات "الضعيفة" هو أكبر من الفجوة في النجاح الأكاديمي بين هاتين المجموعتين خلال التعليم الجامعي. (גמליאל וקאהן, 2004).[2]

عندما ينجح الطلاب العرب في الدخول إلى الحرم الجامعي، فان اختلاف طرق التدريس في جهاز التعليم العربي والعبري ومهارات التعليم المكتسبة، تضع تحديا إضافيا أمام الطلاب العرب. تشير الأبحاث إلى أن طريقة التعليم في جهاز التعليم العربي تشدد على الطريقة التلقينية وعلى حشو المعلومات ومركزية المعلم في هذه العملية، وليس على الإبداع والتفكير النقدي (Roer-Strier & Haj-Yehia, 1998). تشكل هذه الطريقة معيقا مضاعفا خلال التعليم العالي، مرة في التعليم نفسه حيث أن أنماط التدريس في المدارس لا تحضر الطالب العربي لمهارات القراءة والكتابة والتحليل في التعليم العالي، ومرة أخرى من توقعات الطلاب والمؤسسة والمحاضرين، حيث يتوقع الطلاب مساعدة تعليمية من طرف المحاضرين كما تعودوا عليه في المدارس العربية. وهو ما لا يحدث طبعا لأنه لا يتلاءم مع التقاليد التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. كما أن هنالك فجوات واضحة في مهارات استعمال الحاسوب بين الطالب العربي والطالب اليهودي، بالإضافة لتلك التي بين مجموعات مختلفة من الطلاب العرب أنفسهم. وتظهر هذه الفجوة خلال التعليم الجامعي حيث يحتاج الطالب في مؤسسات التعليم إلى مهارات معينة في استعمال الحاسوب خلال تسجيله للتعليم والمساقات أو خلال عملية التعلم نفسها. وفي النهاية، على المستوى التعليمي، فان على الطلاب العرب التأقلم للغة التعليم العبرية، والقراءة والكتابة والمحادثة وهي ليست لغتهم الأم. إن الحاجة إلى هذا التأقلم اللغوي يستحضر تحديا ثلاثيا، مرة في فهم المحاضرات التي تدار باللغة العبرية وتلخيص مادة المحاضرات. ومرة أخرى، في القراءة وفهم المقالات الأكاديمية والتي تكون في غالبها باللغة الانجليزية، ومرة ثالثة في كتابة أبحاث باللغة العبرية التي تعتمد بالأساس على مواد كثيرة باللغة الإنجليزية. وحتى الطلاب الذين يتمتعون

1 للاستزادة حول مسألة تأهيل المعلمين العرب، انظر ورقة "دراسات" البحثية في هذا الخصوص: http://www.dirasat-aclp.org/arabic/files/Arab_Teacher_Training_2010.pdf, (אג'באריה, 2010).

2 للاطلاع والاستزادة حول امتحان البسيخومتري يمكن الإطلاع على الورقة البحثية التي أعدّها مركز "دراسات" بهذا الخصوص: http://www.dirasat-aclp.org/index.asp?i=666.

بملكة جيدة في اللغة العبرية فأنه سيكون عليهم للمرة الأولى في حياتهم ممارسة هذه اللغة في مهاراتها الثلاث، وهو ما يُشكّل بحّد ذاته عائقا ولو مؤقتا لتأقلمهم التعليمي (Amara, 2002; Olshtain & Nissim-Amitai, 2004; Roer-Strier & Haj-Yahia, 1998).

2- تحديات اجتماعية وثقافية:

إلى جانب التحديات التعليمية، تظهر، أيضا، التحديات الاجتماعية والثقافية التي تعكس عملية الالتقاء بين القيم والمعايير الاجتماعية والثقافية الدارجة عند مجموعة الأغلبية، وبين تلك الدارجة عند الأقلية. يعرف الباحثون مصطلح "الهامشية" كوضع تحاول فيه مجموعة الأقلية الاندماج في مجموعة الأغلبية وثقافتها، إلا أنها لا تنجح في ذلك. بالمقابل، خلال المحاولة للتشبه بمجموعة الأغلبية والاندماج بداخلها، تبتعد مجموعة الأقلية عن مجموعتها الأصلية وثقافتها (Park, 1928; Stonequist, 1935). في واقع التعليم العالي في إسرائيل، تشكل مؤسسات التعليم العالي نقطة اللقاء الأولى بالنسبة للكثير من الطلاب بينهم وبين المعايير الاجتماعية والثقافية المختلفة. يتطلب هذا اللقاء مواجهة شخصية جدية ومحاولة للتجسير بين المعايير الثقافية المختلفة، وفي الوقت نفسه القبول بالواقع القائم الذي يتمثل في تبني مؤسسات التعليم العالي معايير ثقافية واحدة وهي معايير ثقافة الأغلبية. حتى قبل الدخول إلى المؤسسات التعليمية، يتأثر اختيار الموضوع الدراسي كثيرا من الاعتبارات الاجتماعية والثقافية. وتلعب البيئة الاجتماعية والعائلية دورا فاعلا في تحديد أهمية الاعتبارات المختلفة لاختيار الموضوع الدراسي، فتتم عملية فرز وتصنيف لتلك المواضيع من حيث أهميتها الاجتماعية (Haj-Yahia, 2002; Dwairy & Van Sickle, 1996). كما هو الحال لدى أقليات أخرى، فإن المجتمع العربي يعطي أهمية لتخصصات علمية تحمل في داخلها قدرة كبيرة على الحراك الاجتماعي والاقتصادي. وعادة ما تكون هذه المواضيع هي المهن الحرة، مثل المحاماة والطب والمواضيع الهندسية المختلفة (مصطفى وعرار، 2009). وينتج عن هذه الحالة تمثيل زائد نسبيا للطلاب العرب في مواضيع المهن الحرة مقابل تمثيل أقل في مواضيع أخرى. لا تشكل هذه الحالة بالضرورة تحديا أو معيقا للطلاب العرب، لكنها تشكل خسارة للفرد وللجهاز التعليمي كفاءات علمية كان يمكن لها أن تبدع وتتميز في مواضيع أخرى، غير المواضيع التي تحمل مكانة اجتماعية تمّ التعارف عليها داخل المجتمع العربي.

يتحوّل هذا الاختيار، سواء تأثر من اعتبارات سوق العمل أو لم يتأثر، في بعض الأحيان إلى معيق تعليمي جاد، حيث يكتشف الطلاب، بعد فصل أو فصلين، أن اختيارهم للتخصص التعليمي لا ينسجم مع ميولهم أو قدراتهم. لهذا، فان معدلات الانتقال من تخصص تعليمي إلى آخر أو طول المدة التعليمية تكون أكبر في صفوف الطلاب العرب، مقارنة مع الطلاب اليهود. قد يعكس هذا الانتقال عادة تجربة ناجحة أخرى في عملية الاندماج في التعليم العالي، إلا أنها تشكل، أيضا، عبئًا اقتصاديا حيث يضطر الطالب دفع رسوم مالية جديدة للفترة التعليمية، كما أنه يضطر لمواجهة ضغوطات ونقد اجتماعي نابع مع امتداد الفترة التعليمية فوق المتعارف عليه.

كما هو الحال في غالبية دول العالم، يبدأ الطلاب العرب تعليمهم الجامعي بعد انتهاء المرحلة الثانوية، ولكن في الواقع الإسرائيلي فان غالبية الطلاب اليهود يبدؤون تعليمهم بعد الخدمة العسكرية والتجوال الطويل في الخارج الذي يكون بعد إنهائهم الخدمة في الجيش. إن فارق الجيل بين العرب واليهود يضع معيقات أمام التحاق الطلاب العرب بالمؤسسات الأكاديمية وخصوصا إن الجامعات لا تأخذ هذه الحقيقة بعين الاعتبار، حيث أن الجامعات مبنية على نمط الحياة الدارج في المجتمع اليهودي، وعلى الشريحة الجيلية المميزة للطلاب اليهود عند دخولهم للجامعات. مثلا، تفرض الجامعات عامل الجيل في القبول لبعض الأقسام، بالإضافة إلى كون هذه السياسة تمييزية ضد الطلاب العرب، فإنها فشلت، أيضا، في تحقيق هدفها في أن تكون أكثر حساسية لاحتياجات الطلاب الجامعيين، وعدم اعترافها بالخصوصية الاجتماعية والثقافية للطلاب العرب. كما أنها تشكل معيقا إضافيا أمام الطلاب العرب للدخول إلى أقسام ومواضيع يرغبون في دراستها ولا يتمكنون من ذلك بسبب عائق الجيل.[3]

كما وتشكل قضية السكن الطلابي مشكلة كبيرة بالنسبة للطلاب العرب، فالتعليم الجامعي يعتبر الفرصة الأولى التي يعيش فيها الطالب العربي خارج البيت. وبما أن غالبية المواطنين العرب يعيشون بعيدا عن أي حرم جامعي، فإن الحاجة للسكن تصبح ملحة جدا. وبسبب محدودية إمكانيات الاستئجار في المدن اليهودية لكونهم عربا أو لقلة الشقق المتوفرة، يتحول السكن الجامعي إلى الخيار الأكثر شيوعا ومنطقية عند الطلاب العرب. إلا أن الجامعات تقوم بقبول الطلاب للسكن في فترة التسجيل الأولى والمبكرة للجامعة، مما يحرم الكثيرين من الطلاب العرب الحصول على سكن جامعي خاصة إن قسما كبيرا من الطلاب يتسجلون في المرحلة المتأخرة للجامعة، وذلك لأنهم ينهون تعليمهم الثانوي في الصيف، ويضطرون للانتظار لنتائج

3 للتعمق انظر إلى ورقة مركز "دراسات" حول قيد الجيل وأبعاده التمييزية:
http://www.dirasat-aclp.org/index.asp?i=664.

الامتحانـات. بالمقابـل، لا تقـوم الجامعـات بتخصيص حصص سـكنية للطلاب العرب أو تخصيص حصص للطلاب المتسجلّين في المرحلة المتأخرة.

غياب الملاءمة الثقافية للبيئة المؤسساتية خلال التعليم تتجسد في الكثير من الأمور. مثلا، لا تأخذ الأجندة السـنوية للجامعات بعيـن الاعتبـار الأعيـاد والمناسـبات الدينية للطـلاب العرب (المسـيحيين والمسـلمين). كما أن المؤسسات نفسها لا تملك سياسـة مؤسسـاتية واضحة ومنظمـة تتعاطى مـع احتياجات الطـلاب العرب مثل منحهم مواعيـد خاصة في الامتحانات (في قسـم من الكليات التعليمية). إن غياب سياسـات مؤسسـاتية اتجاه الاحتياجات الثقافية للطلاب العرب يبرز حتى في الجوانب التعليمية النابعـة من معيقات ذكرت سـابقا، مثل لغة التعليم وغيرها. كما أن قسما من الطلاب العرب أشاروا إلى أن تدريبهم التطبيقـي كان ضمـن مؤسسـات يهودية بحيـث لا يتلاءم مع احتياجـات وظروف المجتمع العربـي، إذ أن الجامعات لا تُعير هذه المسألة اهتماما، خصوصا إن الطلاب العرب الذين يتدرّبون في مؤسسـات يهوديـة يعملون فـي الغالب داخـل المجتمع العربي.

3- تحديات على مستوى المؤسسة والجهاز:

اجتمـاع التحديات التعليمية والاجتماعيـة والثقافية تنتج مناخا مؤسسـاتيا فاتـرا بالنسـبة للطـلاب التابعين لمجوعـة الأقلية (Chism, 1999). كان يمكـن مواجهة هذه التحديات بسـهولة أكثر لو تعاملت معها مؤسسات التعليم العالي بشكل مؤسساتي ومنظم. تمّ في الفصول السابقة عرض تحديات مؤسساتية تنبع، أيضا، من عوامل خارجية ومن غياب سياسـات تعكس حساسية المؤسسـات التعليمية لخصوصية الشرائح الاجتماعية المختلفة. نعـرض فـي هـذا المبحـث المركبـات المختلفة للسياسـات المؤسساتية التي تنتج معيقات وعثرات ليس فقط بسبب غياب الحساسـية، وإنما بسـبب اتخاذ قرارات تمسّ بالمساواة وآمال اندماج الطلاب العرب، أيضا.

مثلا، يشكّل سنّ المتقدم إحدى المعيقات التي تضعها الجامعات فـي بعـض التخصّصات أمام قبـول الطلاب العـرب. يؤدي هذا المعيق إلى المسـاس بمسـاواة المتقدمين العرب ويُنتج فعليا ظاهـرة "دومينو" من المعيقات الناتجة عـن هذا المُعيق، مثل اندمـاج الطلاب العـرب، إنفاق مالـي أكبر للبحـث عن بديل وغيرها.

بالإضافـة إلى ذلك، فإن عدم اعتراف غالبية المؤسسـات بلجان الطـلاب العرب المنتخبـة (على خلاف النقابـات الطلابية التي تجمع الطلاب اليهود)، يشكل معيقا إضافيا أمام الطلاب العرب. تعمل لجان الطلاب العرب كثيرا من أجل تحصيل حقوق الطلاب العرب وحلّ مشـاكلهم. إن سياسة عدم الاعتراف بلجان الطلاب العرب تمسّ تمثيل مصالح الطلاب العرب الذين يحتاجون عادة إلى مثل هذا التمثيل أكثر من طلاب الأغلبية اليهود.

فـي النهاية، فان محدوديـة منالية التعليم للطـلاب العرب في مؤسسات التعليم العالي على الرغم إنهم يشكّلون أقلية أصلانية، تنعكـس على أعـداد الطلاب العـرب الذين يختـارون خيارات التعليـم في الخارج. ففي السـنوات الأخيرة تزداد ظاهرة هجرة العقول في صفوف الطلاب العرب. حيث تشير بعض المعطيات إن هنالك نحو 6000-8000 طالب عربي يدرسون في الجامعات الأردنية. بالإضافة إلى مئات الطلاب الذين يدرسون في الجامعات الفلسـطينية والآلاف في جامعـات دول أجنبية أخرى (עראר וחאג' יחיא, 2007).

إن تجاهل مؤسسـات التعليم لأنماط المشـاركة العامة للطلاب العرب في جهـاز التعليم العالي، تؤدي، أيضا، إلى إبطال فاعلية برامج التدخل لزيادة منالية التعليم. ظاهرة الدراسة في الخارج عموما وفـي الأردن خصوصا، لا تحظى باهتمام نقدي أو بحثي، سواء على مستوى انعكاسها على الخريجين العرب، أو اندماجهم في سوق العمل.

تذليل المعيقات: سياسات عمل وتدخل

إن عمليـة رصد المعيقـات المختلفة التي تقـف أمام الطلاب العرب فـي اندماجهم وتأقلمهم في مؤسسـات التعليم العالي، ترشـدنا إلى تحديد خطة عمل مستقبلية لتوسيع منالية التعليم العالـي العربي وتأقلم ناجـح للطلاب العرب. مـن أجل تذليل العقبـات سـوف نعـرض فيما يلي اسـتخلاصات عامـة وكذلك توصيات لسياسات مفصلة، يتعلق بعضها بالمؤسسات التعليمية والبعـض الآخر بالجهـاز التعليمي. تنطلق هذه الاسـتخلاصات بالأسـاس من حاجة جهاز التعليم العالي في إسـرائيل إلى تبنّي توجّه التعددية الثقافية بالنسـبة للمنـاخ التعليمي والاجتماعي والثقافـي. لغرض تحقيق ذلك هنالك حاجة لعملية انتقال جادة من تبني هذا التوجه على المستوى التصريحي فقط إلى ترجمته للمسـتوى العملي والسياساتي في مؤسسـات التعليمي العالي، أيضا.

الاسـتخلاص الأول يتمحـور حول تعريف الاندمـاج في التعليم العالـي عموما، والنجاحات والفشـل في هذا الاندماج خصوصا، لأن من شـأن ذلك أن يحدد نوع التدخل المطلوب. فعلى سبيل المثـال، فإن تعريف الاندماج من خـلال معيار إنهاء اللقب في ثلاث سـنوات، وهو الحـد الأدنى لإنهاء اللقـب، تتطلب عملية تدخل في المرحلة التي تسبق بداية التعليم الأكاديمي. وتتطلب توفير موارد وإنفاقها في التحضير للتعليم، في المساعدة وتوجيه التعليـم قبل بداية التعلـم. بالمقابـل، إذا كان تعريف النجاح

يتمحور في أهمية التعليم في السنة الأولى كسنة تأقلم، فإن ذلك يتطلب تخصيص موارد في هذه السنة وتغيير التقاليد المتبعة حاليا في المؤسسة وفي المجتمع بالنسبة لاستمرار التعليم المطلوب.

هنالك، أيضا، حاجة إلى تعزيز جهاز التعليم العربي من خلال إمداده بطاقم تدريسي نوعي. فكما يظهر من رصد المعيقات، فان لطاقم المعلمين دورا هاما جدا ليس في إكساب مهارات تعليمية فحسب، بل، أيضا، في أهمية أن يلعب دورا في التوجيه والاستشارة التعليمية، وأن يشكل قدوة تعليمية للطلاب من خلال تشجيعهم على التعليم الأكاديمي. بناء على ذلك، فان عملية تأهيل ذات خصوصية ونوعية للمعلمين العرب في كليات تأهيل المعلمين يمكنها أن تلعب دورا هاما في زيادة منالية التعليم العالي في المجتمع العربي. يتطلب ذلك تطوير سيرورة تأهيل المعلم العربي ونوعيتها، على نحو تشكل فيه موردا هاما بالنسبة للطلاب الذين سيلتحقون بالتعليم العالي، لأن للتعليم العربي تأثيرا كبيرا على منالية التعليم العالي، ليس تعليميا فقط بل على المستوى الإرشادي، أيضا.

وفي هذا السياق، وعلى الرغم من أنها لا تُعتبر كلية تأهيل معلمين، فإن من المهم الإشارة إلى الكلّية الأكاديمية في الناصرة التي فتحت أبوابها للطلاب العرب في السنة الأخيرة. تعتبر الكلّية الأكاديمية في الناصرة المؤسسة الأكاديمية الوحيدة الموجودة في بلدة عربية والتي تُدار غالبا باللغة العربية. إن استكمال عملية الاعتراف بها من خلال تمويلها الكامل من قبل مجلس التعليم العالي يُعتبر فرصة إضافية لتعزيز بيئة داعمة للتعليم العالي في المجتمع العربي، والتغلب على الكثير من المعيقات التي ذكرناها آنفا.

بالنسبة لامتحان البسيخومتري، والذي يشكل معيقا مركزيا أمام منالية التعليم العالي، هنالك حاجة إلى إجراء العديد من التعديلات مثل حساب جديد للمعدل النهائي بحيث يتم تبني سياسة تفضيل مصحح للطلاب العرب. يجب الإقرار بأن اللغة الانجليزية هي لغة ثالثة بالنسبة للطلاب العرب وليس ثانية كما هو الحال بالنسبة للطلاب اليهود. كما أن على المعهد القطري التقليل من حدّة الانحراف الثقافي في الامتحان من خلال دمج خبراء ومختصين عرب في كتابة الامتحان. كما هنالك حاجة إلى إدخال البسيخومتري كجزء من البرنامج الأسبوعي في المدارس العربية والثانوية، وإعطاء امتيازات مالية للمعاهد التي تحضر الطالب العربي بشكل كبير ونوعي للامتحان، وإعطاء منح تعليمية للطلاب الذين حصلوا على علامات عالية قبل دراستهم وتحضير طلاب آخرين للامتحان.

توجه عملي آخر، هو العمل على تأسيس إطار داعم للطلاب العرب قبل بدء تعليمهم الجامعي. جزء منه يجب أن يتم في إطار المدارس وجزء آخر في إطار مؤسسات التعليم العالي. بالنسبة للمدارس، كما في دول أخرى في العالم، هنالك حاجة لإقامة جهاز كامل للتوجيه المهني والتعليمي بحيث يكون جزءًا من البرنامج التعليمي الأسبوعي. وهو موضوع هام جدا للطلاب الذين ينوون إكمال دراستهم الجامعية بعد إنهاء المرحلة الثانوية، كما إن على مؤسسات التعليم العالي العمل في الاتجاه نفسه وإقامة أطر من هذا القبيل تساعد الطلاب العرب على الاندماج الآمن والسهل قبل بدء التعليم الجامعي.

على المستوى المؤسساتي، هنالك حاجة لتوسيع فرص تعارف الطلاب العرب مع البيئة التعليمية والاجتماعية قبل بدء التعليم الجامعي. نوصي في هذا السياق بفتح إطار صيفي تكون المشاركة فيه اختيارية يتم خلاله تعزيز مهارات اللغة الانجليزية ومهارات التعلّم (مثل الكتابة البحثية)، أو تقليل عدد المساقات التعليمية في الفصل الأول، أو تمكين الطلاب العرب من الدخول التدريجي والآمن إلى الحياة الجامعية المستقلة. كما أن على هذه الأطر تنظيم فعاليات اجتماعية وتمرير جزء من موادها باللغة العربية. تجدر الإشارة هنا إلى أن إطارا داعما كهذا يعمل منذ سنوات في الجامعة العبرية.

على مؤسسات التعليم العالي دمج الأسرة العربية في عملية التحضير للسنة الدراسية، حيث تلعب العائلة العربية دورا كبيرا في تشجيع الطالب على الدراسة الجامعية وحتى اختيار الموضوع الدراسي. حتى الآن تغيب الأسرة العربية عن برامج التوجيه والتحضير للجامعة وعلى الجامعة إدخال الأسرة بشكل أكبر إلى هذه العملية.

بالإضافة إلى الأطر الداعمة قبل بدء المرحلة التعليمية، فهنالك حاجة لإقامة أطر داعمة خلال المرحلة الجامعية. هنالك حاجة لتوسيع ومأسسة نظام محاضرات تقوية في مساقات معينة خلال السنة الأولى، تمديد مدة الامتحانات والوظائف البيتية، وتسهيل الحصول على موعد ثالث للامتحان. بالإضافة إلى ذلك، هنالك حاجة لفحص إمكانية فتح مساقات تعليمية في المهارات الأساسية في اللغة العربية (مثل الكتابة البحثية). إن لمساقات كهذه في اللغة العربية قيمة إضافية في تقليل المعيقات وتذليل العثرات خلال السنة التعليمية الأولى، وملاءمة احتياجات الطلاب العرب، كما أنها تنطوي على ردّ اعتبار للغة العربية كلغة رسمية في إسرائيل.

على مؤسسات التعليم العالي أن توفر للطلاب العرب الوصول الحرّ لكلّ البُنى التحتية والمساعدات التعليمية التي تقدم لشرائح أخرى، مثل الحصول على ملخصات أكاديمية وتسجيل المحاضرات، وغيرها من المساعدات التعليمية. كما أن هنالك حاجة لبناء جهاز خدمات تعليمي في مجال الكتابة البحثية والتحرير اللغوي والبحث عن المصادر التعليمية حيث تلعب

هذه الأمور دورا إيجابيا في مساعدة الطلاب العرب واندماجهم وتأقلمهم الأكاديمي، على أن يتم تزويد هذه الخدمات باللغة العربية، أيضا.

على الجامعات أن تكون بيئة ذات تعددية ثقافية، سواء في حيزها العام أو في حيّزها التعليمي. ولكي تستطيع الجامعات تنفيذ مشروع تعددية ثقافية، عليها الانتقال من التعددية الثقافية على مستوى الخطاب إلى التعددية الثقافية الفاعلة على مستوى الممارسة السياساتية. لتحقيق ذلك على الجامعات إلغاء كل أشكال التمييز والعمل على تبنى سياسات ملاءمة ثقافية وتشجيع العمل البحثي في اللغتين الرسميتين للدولة، واستيعاب محاضرين عرب وإشراك ممثلي الجمهور العربي في رسم السياسات في مؤسسات التعليم العالي.

إن إعمال معايير الملاءمة الثقافية لدى تقييم نوعية السياسات أساسية في نجاحها. هكذا هو الأمر بشأن ترتيب سيرورة المراعاة الثقافية في مستوى الجهاز والمؤسسة والقسم التعليمي، والتي من شأنها أن تتغلب على تحديات بيروقراطية وجوهرية مثل معيقات السن والقبول لمساكن الطلبة لدى التسجيل المتأخر، ومتطلبات دراسية تصعّب على الطلاب العرب وعلى الطلاب الذين لا ينتمون لمجموعة الأكثرية، وما إلى ذلك. وعبر التغييرات المطلوبة في النُظم التي يقتضيها التعديل في المعايير ستكون هناك حاجة لتغييرات مادية، أيضا. اليوم، جدول الدراسة السنوي وخدمات الرفاه التي تدعم الطلاب مثل الخدمات الدينية والغذائية وما إلى ذلك لم يتم ملاءمتها بشكل كافٍ لكل الطلبة. على هذه الخدمات أن تمرّ بتغييرات جدية لغرض استيفاء المعايير المذكورة.

من الطبيعي أن تزيد قيمة عمليات الملاءمة الثقافية كلما اعتمدت المؤسسات الأكاديمية خيار التعددية الثقافية الذي يعترف بالاختلاف الثقافي للطلبة وأعضاء السلك الأكاديمي كمورد مؤسساتي. ينبغي دراسة إجراء تعديلات في البرنامج الأكاديمي السنوي بحيث يتمّ إقرار مواعيد أساسية كذات أهمية لكل واحدة من ألأديان الثلاث الأساسية، وينبغي أن تُوزّع مفكرات وروزنامات للسلك ألأكاديمي تتضمن مواعيد أعياد الديانات الثلاث المركزية، والعمل بشكل فعّال على زيادة الوعي لبيئة متعددة الثقافات في الصفوف وأروقة الجامعات ونشاط منظمات الطلبة وما إلى ذلك.

إن الملاءمات الثقافية تستدعي، أيضا، التأسيس لقنوات اتصال رسمية وغير رسمية لدى متخذي القرارات المؤسساتية وبين الطلبة العرب وممثليهم المنتخبين في الحرم الجامعي. على المؤسسات ومجلس التعليم العالي العمل على فتح قنوات اتصال واسعة وذات مصداقية مع الطلبة العرب من خلال اعتراف رسمي ودعم مالي للجان الطلبة العرب والخلايا الطلابية المختلفة. على المسؤ ولين في المؤسسات الأكاديمية ومجلس التعليم العالي أن يُدركوا أهمية هذه القنوات لغرض إيصال التحديات إلى جانب النجاحات لجمهور الهدف، وكذلك لغرض الاعتراف بأهمية الأطر الاجتماعية التي تتيح التعبير المدني والسياسي والاجتماعي والثقافي للطلبة العرب – المغيبين عادة عن أطر كهذه في المؤسسات المذكورة وفي البلدات حيث تقع هذه المؤسسات. على المؤسسات أن تشمل ضمن معايير الملاءمة الثقافية نشاط الأطر الطلابية العربية وأن تشّجعها على الانخراط في الحياة الطلابية التي تُنظم تحت إشراف منظمة الطلبة العامة وذلك كجزء من هذه العملية.

تجدر الإشارة أخيرا، إلى أنه بالإضافة إلى المُعيقات التي ذكرت أعلاه، هنالك إمكانيات لتحسين سياسات معينة على مستوى المؤسسة الأكاديمية، مثل الكلية أو القسم، والتي تؤدي إلى تحسين دمج الطلاب العرب الذين يدرسون فيها. على سبيل المثال، تفعّل الجامعة العبرية وحدة المساواة في الفرص ووحدة دعم الطلاب العرب التي تعمل في مكتب عميد الطلبة. وعلى مستوى الكلية، فإن كلية علم النفس تشغل مستشارة للقب الأول تقوم بالعمل بشكل مكثف في دعم ومساعدة الطلاب العرب. وفي كلية الخدمة الاجتماعية، تمّ تنظيم ورشة تحضير تطبيقية للطلاب العرب. هذه الأمثلة هامة جدا في تحديد سياسات تعمل على دمج ومساعدة ودعم الطلاب العرب، وهذا ما يتطلب تخصيص موارد وميزانيات أكثر من أجل تعميم هذه التجارب وسياسات أخرى تصبّ في الاتجاه نفسه. في هذا السياق، على مجلس التعليم العالي تخصيص ميزانية لإجراء بحث مسحي لكل هذه المشاريع والنجاحات وتعميمها كسياسة ثابتة ومنظمة في مؤسسات التعليم العالي.

بيبليوغرافيا

אג'באריה, א. (2010), מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים (מרכז דיראסאת, נצרת).

אוליצקי, ת., בן שטרית, מ. מירוניצ'ב, נ., ושמואל, ש., (2005), זכאות ואי-זכאות לתעודת בגרות: ניתוח הישגים של תלמידי בית ספר תיכון בישראל לפי משתנים דמוגרפיים ובית ספריים, מכון ון-ליר, חוברת 5, **ירושלים.**

אלחאג', מ. (1996), חינוך בקרב הערבים בישראל, ירושלים: הוצאת מאגנס ומכון פלורסהיימר.

אייל גמליאל וסורל קאהן, (אוקטובר 2004), חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש", מגמות מ"ג(3).

גנאיים, א., עזאיזה, פ., ורפאלי, ש., (פברואר 2009), "פער

דיגיטלי: השימוש באינטרנט בחברה הערבית בישראל", **מגמות**, מ"ו (2-1).

גץ, ש. ודר, י., (אוקטובר 2008), יכולת למידה ומיצב חברתי-כלכלי בהצבה ללימודי התואר הראשון בישראל, מגמות, מ"ה(4).

ג'בארין, י., ואג'באריה, א., חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום הערבי בישראל (מרכז דיראסאת והפקולטה למשפטים באוניברסיטת חיפה).

דגן-בוזגלו, נ., (2007), **הזכות להשלכה גבוהה בישראל-מבט משפטי ותקציבי**, תל-אביב: הוצאת מרכז אדווה.

דירסאת, (2010), הגבלת גיל הכניסה לאוניברסיטאות בישראל (נייר עמדה):

http://www.dirasat-aclp.org/files/Dirasat_Age_Limit_2010.pdf

מוסטפא, מ. (2009), המבחן הפסיכומטרי - כלי למיון או להדרה? (מרכז דיראסאת, נצרת).

הר-זהב, ר. ומדינה, ב., (1999), **דיני השכלה גבוהה**, תל אביב.

וולנסקי, ע., (2005), **אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה של ישראל 2004-1952**, תל-אביב: מוסד שמואל נאמן והוצאת הקיבוץ המאוחד.

וינר-לוי, נ., (2008), "פועלן של המורות הדרוזיות הראשונות לקידום ההשכלה ולשינוי תפקיד המגדר של תלמידותיהן", דפים, 48.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2007), **שנתון סטטיסטי לישראל 2007**, ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2009), **שנתון סטטיסטי לישראל 2009**, ירושלים.

מוסטפא, מוהנד, ועראר, ח'אלד, (2009). "נגישות של מיעוטים להשכלה גבוהה: המקרה של החברה הערבית בישראל". בתוך: ראסם חמאיסי (עורך). **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**, ירושלים: מכון ואן ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד, עמ' 226-204.

עואד, י., (2008), **ייצוג האזרחים הערביים במערכת ההשכלה הגבוהה** (עמותת סיכוי):

http://www.sikkuy.org.il/docs/haskala2008.doc

עראר, ח. ואבו עסבה, ח., (2007), "השכלה ותעסוקה כהזדמנות לשינוי מעמדן של נשים ערביות בישראל", בתוך: עראר וחאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל - סוגיות ודילמות**, תל-אביב: הוצאת רמות.

עראר, ח. וחאג' יחיא, ק., (2007), "סטודנטים ערבים מישראל באוניברסיטאות בירדן: סוגיות ודילמות", בתוך: עראר וחאג' יחיא (עורכים), **האקדמאים וההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל - סוגיות ודילמות**, תל-אביב: הוצאת רמות.

קאהן, ס. (2009), "אפליה בהקצאת משאבי הטיפוח בחטיבות הביניים: אומדנה והשלכות באמצעות שינוי כלל ההקצאה", **מגמות**, מו (3), 397-380.

Amara, M. & Abd el-Rahman, M., (2002), ***Language Education Policy: The Arab Minority in Israel***, Springer.

Ayalon, H. and Shavit, Y., (2004), "Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited", ***Sociology of Education***, 77(2), pp. 103-120.

Chism, N.V., (1999), "Taking Student Social Diversity into Account", In: W. J. McKeachie (Ed.), ***Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*** (10th ed.), Boston: Houghton Mifflin.

Dwairy, M. & Van Sickle, T.D., (1996), "Western Psychotherapy in Traditional Arabic Societies", ***Clinical Psychology Review***, 16(3), pp. 231-249.

Haj-Yahia, M., (1997), "Culturally Sensitive Supervision of Arab Social Work Students in Western Universities", ***Social Work,*** 42(2), 166–74.

Haj-Yahia, M., (2002), "Beliefs of Jordanian Women about Wife-beating", ***Psychology of Women Quarterly***, 34, 113-125.

Khattab, N., (2005), "The Effects of High School Context and Interpersonal Factors on Students' Educational Expectations: A Multi-Level Model", ***Social Psychology of Education***, 9, 19-40.

Olshtain, E., & Nissim-Amitai, F., (2004), "Curriculum Decision-making in a Multilingual Context", ***The International Journal of Multilingualism,*** 1(1), pp. 53-64.

Park, R.E., (1928),"Human Migration and the Marginal Man", ***The American Journal of Sociology***, 33(6), 881-893.

Roer-Strier, D. & Haj-Yahia, M., (1998), "Arab Students of Social Work in Israel: Adjustment Difficulties and Coping Strategies", ***Social Work Education***, 17(4), 449-467.

Stonequist, E. V., (1935), "The Problem of the Marginal Man", ***The American Journal of Sociology***, 41(1), 1-12.

Weiner-Levy, N., (2006), "The Flagbearers: Israeli Druze Women Challenge Traditional Gender Roles", ***Anthropology & Education Quarterly***, 37(3), 217-235.

Yair, G., Khattab, N., & Benavot, A., (2004), "Heating Up the Aspirations of Israeli Arab Youth", ***Research in Sociology of Education***, 14, 201-224.

ملف العدد/ تأهيل المعلمين العرب

حرر الملف د. أيمن إغبارية

مفهوم المرشد التربوي لوظيفته في عملية تأهيل المعلمين العرب

د. نضال هريش و د. ديانا دعبول
الكلية الأكاديمية للتربية على أسم دافيد يلين

الوظيفة التي يشغلها المرشد التربوي في سيرورة تأهيل المعلمين، هي وظيفة هامة جدا، وتنعكس أهميتها في تأثير المرشد التربوي على التطوّر المهني والشخصي للمتأهّل للتدريس وفي مساعدته على تطوير سلوك وهوية مهنية للمعلّم تتناسب مع شروط العمل والبيئة التي سيعمل المعلم وسطها.
وظيفة المرشد التربوي العربي هي ذات أهمية مضاعفة ويُتوقع منه التغلب على تحديات إضافية بسبب من خصوصية المتأهلين العرب الذين يصلون إلى كليات التأهيل في سن مبكرة من جهاز تعليم إشكالي وأحيانا فاشل، ويكون على المتأهلين العرب أن يكونوا على استعداد بشكل شخصي ومهني للعودة إلى التدريس في هذا الجهاز بشكل أكثر فاعلية. وبسبب من خصوصية المجتمع العربي كمجتمع أقلية في إسرائيل توجب على المرشد التربوي أن يكون ذا قدرة على المناورة في أوضاع حساسة سياسيا واجتماعيا ومواجهة تحديات إضافية سنتوقف عندها لاحقا.
يندرج هذا المقال ضمن مقالات قليلة تحاول فحص من خلال طرق نوعية فهم المرشدين العرب وظيفتهم وطابع تأثيرهم على الطلبة المتأهلين للتدريس، من زاوية نظرهم وتجربتهم وفهمهم مركبات الإرشاد المختلفة التي تتضمنها الوظيفة التي يشغلونها. شمل البحث الذي نستند عليه في هذا المقال 10 مرشدين عرب يرافقون طلبة عرب في التدريبات العملية على التدريس من 5 كليات للتربية في شمال البلاد وأواسطها وجنوبها. نستعرض هنا نتائج البحث والتوصيات التي أفضى إليها بهدف التأثير للأفضل في ملاءمة وظيفة المرشد التربوي لاحتياجات تأهيل المعلمين العرب في المستقبل وتحسين تأهيل المعلمين العرب من خلال ملاءمة التأهيل للاحتياجات المتغيّرة للتعليم والمجتمع والمعلم والطالب المتأهل والتلميذ ولاقتراح تدخّل جهاز التعليم بحاجة له.

سؤالا البحث المركزيين:

كيف يفهم المرشد التربوي العربي وظيفة تأهيل المعلمين؟
كيف يرى المرشد/ة تأثيره على الطلبة العرب والمتأهلين للتدريس؟

يمتد المقال على ثلاثة فصول، في الأول، الإطار النظري المتصل بكليات التربية وتأهيل المعلمين ومراحل التأهيل ومعلمي المعلمين مع التمحور في المرشد التربوي. أما الفصل الثاني، فيستعرض البحث ونتائجه فيما يعرض الفصل الثالث التوصيات التي تم وضعها بناء على نتائج البحث.

الكليات وبرامج تأهيل المعلمين

تشكل كليات تأهيل المعلمين عاملا مركزيا وفاعلا مؤثرا على شخصية المعلم المستقبلي ومهنيته. وهي تلعب دورا هاما في تطوير وبلورة الشخصية المهنية للمعلم من أجل القيام بوظيفته كمدرّس للأجيال القادمة (אגבריה, 2009 ; Agbaria, 2007). تأهيل المعلمين، ككل سيرورة تعليم أخرى، من شأنها أن تبلور المتأهل المنخرط فيها. وذلك، بواسطة انتقاء المضامين

والتأكيد علــى مجالات معرفية وقيم نابعــة منها ومدى التوجّه النقدي والشــكل الذي تمرر فيه الدروس. يتجسّــد التأهيل أيضا في التربية علــى الوعي الاجتماعي والمهــارات المهنية والفهم الصحيح للمعلم لوظيفته في المجتمع (כרמלי, 2006).

تأهيل المعلمين والمربين، مثل سائر أصحاب المهن، مشتق من نظرية تربوية وفلســفية مقبولــة في جهاز التعليم ومســنودة بمفاهيــم مقبولة في جزء مــن العالم الغربــي وفي المذاهب الأكاديميــة. لقــد طرأت فــي الســنوات الأخيرة تغييــرات في المفاهيــم التربويــة المألوفة وهــي تؤثّر علــى مناهج تأهيل رجالات التربية (זמרן, 1999).

الموديلان الأساســيان في تأهيل المعلمين هما الموديل البنيوي الذي يحصل فيــه المعلم بدايةً على تأهيــل عام للحصول على لقــب أكاديمي، ومن بعدهــا ينخرط في مرحلــة تعلّم إضافية للتأهــل معلما. هــذا الموديل مطبق في الجامعــات التي توفّر تأهيلا قصيرا لمعلمي المستقبل وتمنح خريجيها شهادة تدريس.

أمــا الموديل الثاني، فهو الموديــل العملي حيث يدرس الطالب فيه في مسارين، الأكاديمي والتطبيقي بحيث يتمّ توجيه تأهيله نحو موضوع الدراسة في المسار الأكاديمي، ويحصل فيه الطالب على تأهيله العملي خلال دراســته للقب. وهذا الموديل معمول به في كليات التربية التي تمنح الخريجين شــهادة لقب أول في التربية ـ B.Ed (אבדור, 2001).

مراحل تأهيل المعلمين

تتضمن برامج تأهيل المعلمين عادة ثلاثة مراحل: (Feinman-Nemser,2001)

أ ـ **مرحلــة التأهيــل الأولــى:** مرحلة «ما قبل الخدمــة» ـ pre-service training)) ويتــمّ فــي الكليات. وهي مرحلة تتضمن تأهيلا نظريــا وعمليا ومخصــص لإعداد المتدربيــن على مهنة التدريس ومتطلبات الحقل في هذا المجال.

ب ـ **مرحلــة الدخول إلــى حقل التدريس:** هــذه المرحلة هي مرحلة الاســتيعاب (induction). يبدأ المعلّم الجديد في هذه المرحلــة تجربتــه العملية في حقــل التدريس بصفتــه معلما مســتقلا مبتدئــا. يُؤكّــد العديد مــن الأبحاث الأهميــة الكبيرة لمهــارات الاندمــاج في الطاقــم والمبــادرة التربويــة والصلة المتواصلة مع الأهالي وأجســام أخرى في المجتمع واســتعمال طرق واســتراتيجيات تدريســية للعمل والتعامل مع مجموعات مختلفة من التلاميذ.(צבר בן יהושע, 2001; אג'בריה, 2009 ;פרידמן וגביש,2001; Feinman- Nemser, 2001).

ج ـ مرحلــة التطور المهني خلال ســنوات الخدمة (in-service training): يتبلــور في هــذه المرحلــة الأداء المهني للمعلّم وتتطور شخصيته المهنية بشــكل ملموس ويبدأ المعلم بتطوير هويته المهنية الواضحة.

يقوم هذا التقســيم إلى مراحل ثلاث علــى البُعد التربوي الذي يركّز علــى أن التدريس ليــس قدرة يتم اكتســابها في المرحلة الأولى وإنما هي قدرة مكتسبة وتتطلب تطورا مستمرا.

" منهج أرياب» وتعامله مع الخبرة العملية والإرشاد التربوي:

موضوع تحسين تأهيل المعلمين في البلاد شغل رجالات التربية والكثير مــن الباحثين. وقد أعلن في إســرائيل مؤخرا عن منهج جديد للتأهيل (אריאב, 2006). الذي حدد أهدافا لتحســين برنامــج تأهيل المعلمين في البلاد. ومن بين الأهداف المحددة هــدف يتمحور في زيادة حصــة التدريب العملــي في برنامج التأهيل كأساس هام في تأهيل المعلمين.

إن برامــج التأهيــل القائمــة والبرامــج المقترحة وفــق أرياب (אריאב, 2006). في كليات تأهيل المعلمين تقوم على ثلاثة مبادئ:

1. **تطوير شخصية المعلّم**: على برامج التأهيل أن تعدّ معلما قــادرا على النقد، وعلى تطوير وتكييف نفســه لمتطلبات البيئة بما فيها تلاميــذه والمجتمع الذي يعيش فيه، وعلى الكليــة أن تأخــذ قســطها فــي بلــورة شــخصيته المعلّم (זילברשטיין, 1998).
2. **التخصص في مجال تدريسي**: على المعلم أن يتخصص في موضوع معين حتى يستطيع أن ينقل لطلابه أسس المعرفة المطلوبة في موضوع ما، إذ إن قدرة المعلم وسيطرته في مجال تخصصه تساعده في اختيار الأمر الأهمّ الذي ينبغي عليه نقلــه إلى تلاميذه فــي هذا الموضــوع. كذلك، فإن التخصص يُمكنــه من توجيه وإرشــاد التلاميذ إلى البحث والتقصي الشخصي وأن يمنحهم أدوات مناسبة للتعمّق في الموضوع بشكل مستقلّ.
3. **تدريس طــرق واســتراتيجيات التدريس**: حتى يســتطيع المعلــم أن ينقــل المعرفة المهنية فإن عليه أن يكتســب طرق تدريسية متنوعة ومناسبة لتساعده في تمرير المادة النظرية إلى تلاميذه بالطريقــة الأفضل والأنجع من خلال ملاءمة الطريقــة أو المنهج، للقــدرات المختلفة لتلاميذه ولطــرق تعلّمهــم الخاصــة. يكتســب المتأهــل هــذه الاســتراتيجيات مــن خــلال تدريبه العملي فــي المدارس المختلفة ومع مجموعات مختلفة من التلاميذ.

يؤكّــد المبدأ الثالث أهمية التجربة العملية التي يُشــكل توجيه المرشــد التربوي فيها وشــخصيته جزءا لا يتجزأ منها. ومن هنا، الأهميــة الكبيــرة لتوجّه المرشــد التربــوي في عمليــة تأهيل المعلمين وفق الموديل المقترح ضمن مساق أرياب.

معلمو المعلمين ووظيفتهم في تطوير المتأهلين للتدريس

تتــم خلال عملية التأهيل رعاية بذور المهنية في التدريس حتى يســتطيع المتأهلون التطور بشكل مستقل بعد انتهاء دراستهم. معلمو المعلمين هم أولئك المسؤولين عن غرس الأسس الثابتة للمعرفة المهنية في المتأهلين وإكسابهم أدوات التطور المهني المستقل لاحقا. في سياق إكساب الأسس النظرية يجب أن يأخذ معلمو المعلمين بالحســبان مســاعدة معلمي المســتقبل على تطوير القدرة المهنية . يدعي سليك (Slick, 1998) أن الوظيفة المركزية لمعلمي المعلمين هي أن يكونوا جسرا بين النظريات التي يتعلمها المتأهّلون في الكليات وبين المعرفة العملية التي تظهر لهم في المدرسة. وعليه، على معلمي المعلمين أن يفككوا بصورة واضحة الأبعاد المخفية للتدريس بواســطة الشــروحات والتفســيرات للمتأهلين وبواســطة تطوير معرفة مفهومية التي يعرفهــا كورتهاجن (Korthagen, 2001) على أنها حكمة العمل (חוכמת המעשה).

التوقّع من معلمي المعلمين أن يكونوا معلمين قدوة (Model teacher)، وذوي قدرة على التعبير عن معرفة خفية وأن يمثلوا بشــكل عملــي المســتوى النظــري بأدب وفــي بيئــة داعمة (Loughran & Berry, 2003). بالإضافــة إلــى ذلك، يُتوقع أن يكونوا شركاء في إنتاج معرفة عملية جديدة (مواد تعليم، مناهج تعليم) ذات طابع نظري (بحث، نشر مقالات في مجالات مهنية متخصصة) (Association of Teacher Educators ,2002).

على معلّمــي المعلمين أن يكونوا شــركاء وفعالين في مجالات التربية في المؤسســة المؤهّلة وخارجهــا، وأن يتركوا بصماتهم على مجــالات تتصــل بتأهيل المعلميــن وتطويرهــم المهني. التوقعــات هي أن يُبــدي معلمو المعلمين نزعة قيادية. تشــير المعاييــر الأمريكيــة بوضوح إلــى أن على معلمــي المعلمين المتخصصيــن في مجالاتهم أن يجسّــدوا دورا قياديا في التربية (Koster & Dengerink,2001). وكذلك المعايير في إســرائيل لترقية معلمــي المعلمين تُعطي وزنا غير قليل للمبادرة والفعل التربــوي ((Katz & Coleman, 2002). من الوظائف الإضافية لمعلّمي المعلمين الشــراكة في تطوير مهني وشخصي وفاعلية لتعزيز التطور المهني لزملائهم وللآخرين.

إن الإرشــاد التربوي هو مركب هام جدا، وإن لم يكن الأهمّ، في نظــام التأهيــل للتدريس فــي كليات التربية. ونعــرض في هذا الفصل أهمية الإرشــاد التربوي للتدريس مــن خلال التدريبات العملية:

التجربة العملية

تلخّص رايخبــرغ (1997) أهداف التجربة العملية (التطبيقات) حســب الأدبيات المهنية: على أنها تطويــر قدرة التدريس لدى الطالــب القائمــة علــى تفكير مهنــي ومعرفة عميقــة للأبعاد التعليمية المتفاوتة؛ تطوير الشعور بالمسؤولية العقلية والمهنية للطالب كمســؤول عن تطويــر التلاميذ وتحصيلهــم التعليمي؛ تطوير شــعور بالقدرة علــى التعليم والتربية وإحــداث التغيير الجوهري لدى التلاميذ، إضافة إلى المسؤولية عن التطور المهني والنمــو المســتقبلي؛ إغناء العالــم المهني للطالــب المتأهّل بتشــكيلة كبيرة من التقنيات وإكســاب عــادات تفكير تفاعلية والقدرة على تفعيل ســيرورات تحت إدراكية كجزء لا يتجزأ من سيرورة التدريس، ومساعدة الطالب المتأهل على بلورة مواقفه الشــخصية وتوجهاته التربوية بصلة مباشــرة مــع ذاته وتجربته التربوية. إضافة إلى ذلك، تؤكّــد دبير (2005) على الحاجة إلى إطــلاع المتأهلين على توجهات تربوية مختلفة وأن يقارنوا بينها وأن يفحصــوا نقاط التقاطع الشــخصية بيــن المتأهلين وهذه التوجهات.

التجربة العملية تحتل، حســب رايخنبرغ (1997)، مكانا مركزيا في بلورة شخصية المتأهل للتدريس بالمشاركة مع عدة جهات: المرشــد التربــوي والمعلم المدرّب والطالــب المتأهل. ثلاثتهم شركاء وفاعلين لأجل هدف مشترك وإن أدوا وظائف مختلفة.

التجربــة العملية تشــكل جزءا هاما جدا فــي تأهيل المعلمين. الطلاب المتأهلون يقيّمون المرافقة التربوية والتعليمية بشــكل إيجابــي جــدا وكذلــك المرشــدين التربويين ومعلمــي طرائق التدريس (סמית ולב ארי, 2004).

إن الإرشــاد التربوي هو جزء لا يتجزأ من نظام التجربة العملية ويشكل جزءا هام جدا منها:

الإرشاد التربوي

الإرشــاد التربوي معرّف في الأدبيات المهنية على أنه ســيرورة «بين ـ شخصية» متواصلة، يساعد فيها الشخص الماهر الشخص الأقلّ مهارة في تطوير سلوك وهوية معلّم (Anderson , 1988 & Shanon). هدف الإرشاد التربوي، حسب موديل التأهيل في الكليات، هــو: «تعليم المتأهل للتدريس الوصول إلى مســتوى أقصى من الأداء من حيث الاستعمال المهني للمعرفة المناسبة ومن حيث الاســتعمال المهني والواعي بشــخصه كأداة عمل» (Raynolds, 1995: 30). تتحــدث الأدبيــات المهنية عن وظيفة الإرشــاد التربوي كفعل ذي تأثير حاسم جدا على سيرورة إعداد المعلّم (עזזר, 1993).

المرشد التربوي

وظيفة المرشد التربوي تعتبر وظيفة مركزية في تأهيل المعلمين ومهمته إعداد طلاب الجامعات والكليات ليكونوا معلمين. نجد

في الأدبيات المهنية تطرقا واسعا إلى تعريف وظيفة المرشد التربوي. فقد رأى زلبرشطاين (2002) أن الإرشاد التربوي وفي وظيفة المرشد التربوي أهمية قصوى وجزءا من مجمل برنامج إعداد الطلبة كي يصبحوا معلمين. وهو ـ زلبرشطاين ـ المبادر الأساسي في بلورة مساق تعليم للتأهّل المهني للمرشدين والمرشدات في الإرشاد التربوي. وقد انطلق برنامج التأهيل في العام 1998 ولا يزال مستمرا إلى يومنا هذا. يسعى البرنامج إلى الإحاطة بالمركبات التطبيقية والتعلّمية للوظيفة ـ المرشد كمُحدث تطور شخصي وعقلاني للطالب; كفاعل في مجريات الأمور في الكليات; في العمل الصفيّ والمجتمعي. المرشد، كوسيط يمهد للانخراط في جهاز التعليم، يبعث التفكير النقدي لما هو حاصل من خلال المعرفة القريبة والتطلّع إلى التخصص (זילברשטיין, 2002).

يرافق المرشد التربوي مجموعة طلابه بإرشاد شخصي ومجموعتي. ومطلوب منه مساعدة الطالب على التطور والسير في رحلة متواصلة تنطوي على الكثير من التساؤلات، والأسئلة والمعضلات، على الانتقال من مكانة طالب دارس إلى معلّم طريّ العود قادر على تحمّل المسؤولية عن الصف، ومنخرط في الجوّ المدرسي على كل ما يترتّب عن ذلك. يرافق المرشد التربوي سيرورة تعلّم المتأهل للتدريس ويُنتج وضعيات تدريس ويحللها ويعطي تغذية راجعه للمتأهلين بشأن طريقة تدريسهم، ويشكل نوعا من «النموذج « ـ قدوة لمعلّم جيّد (De Jong & Al. 1996). تلخص بار زيف (2009) تعريف وظيفة المرشد التربوي على إنه مساعد للمتأهل في بلورة أسس معرفية تتصل بمعايير في التدريس، يدرّس نظريات تربوية ;يُكسب طلابه مهارات التدريس، يشير إلى الرابط بين النظرية والتطبيق; يساعد طلابه على حل صراعات شخصية وبين شخصية تعطّل على سير التعلّم، ويساعد المتأهل في تطوير علاقاته بالبيئة التي يعمل فيها، يساعد على تطوير مهارات شخصية للفحص والوعي الذاتي وفي تطوير تفكير مستقل ومنح مساعدة اجتماعية نفسية في التطور الشخصي للمتأهلين; ملزم بإعطاء تغذية راجعة للتجربة التطبيقية وسيرورات التعلم التي يرشدها، مع تعزيزها وتقييمها بشكل نقدي وبنّاء، وكذلك التخلّي عن مرشحين لا يناسبون لمهنة التدريس; وسيط بين المؤسسة المؤهّلة وبين المؤسسة المدرّبة ويحافظ على العلاقة بين المعلمين المدربين ويشاركهم في تقييم المتأهلين.

المرشد التربوي هو وظيفة مركزية وأساسية في تأهيل المعلمين. المرشد التربوي هو المسؤول الأساس عن تخطيط وتنفيذ التطبيقات العملية مندوبا للمؤسسة المدرّبة (שילוח, 1999).

هو الوسيط بين نظرية المذهب التربوي وبين عملية التدريس. المرشد التربوي يدرّس في الكلية ويشارك، في موازاة ذلك، في التطبيقات العملية، يشاهد المتأهلين وهم يمررون الحصص، ويعطي تغذية راجعة ويقيّم عملهم. يقيم الرابط والتنسيق بين دروس التربية النظرية في الدورات النظرية وبين العمل والنشاط في الصف ومع التلاميذ . وهو يوجّه نحو تطوير مهارات التقييم الذاتي والعائد (Cohn & Gelleman 1988; Zahorik 1988; Kettle & Sellars 1996; Gold 1996).

يساعد المرشد التربوي الطالب على اكتساب مهارات كي يواجه بنجاح تعدد العمليات التي يتضمنها التدريس، يدعم تطوره ويشجع نموه الشخصي والمهني. يعمل المرشد التربوي على زيادة فاعلية السلوك التدريسي والتقليل من السلوكيات غير المفيدة (Hoover, Oshea, & Caroll, 1988).

للمرشد التربوي القدرة على مساعدة المتأهلين وفحص المعنى القِيَمي في اختيارهم مهنة التدريس، وعلى فهم مجمل الوظائف والتوقعات الكامنة في مهنة ذات رسالة اجتماعية (Wang & Odell, 2002). المرشد التربوي هو وظيفة أساسية في تأهيل المعلمين. وهي وظيفة يقوم ضمنها معلم متخصص وذو خبرة ومعرفة ومؤهلات إرشادية بترجمة خبرته ويؤهّل طلابه ليكونوا معلمين مثله (מלאת, 1999).

استنادا إلى التعريفات المختلفة الواردة أعلاه، يُمكننا أن نشخّص المركّبات الأساسية التي من المفترض أن تتوفّر في وظيفة المرشد التربوي:

بُعد أدائي مهني، تدريس، الربط بين النظرية والتطبيق، مرافقة سيرورة تعلّم المتأهل.

بُعد تقييمي، تغذية راجعة، تفكير نقدي على ما يحصل من خلال معرفة قريبة وتطلّع إلى التخصص.

بُعد تنظيمي، وساطة بين المؤسسة التي تؤهل وبين تلك التي تدرّب.

على الرغم من أنه يُمكن رؤية الاختلاف في الوزن والمعنى المعطى لكل مركّب في التعريفات المختلفة، فإن في غالبية التعريفات هناك تطرق أكثر للبعد التدريسي من سائر المركبات. في منهاج التأهيل الذي اقترحه وطوره زيلبرشطاين نلاحظ مركبات مختلفة للوظيفة.

وظيفة المرشد التربوي

تشمل وظيفة المرشد التربوي المعرفة العملية ـ الشخصية للمرشد بالإضافة إلى مركبات نوعية أخرى مثل مهارات تقديم الاستشارة ومهارات الإرشاد والتغذية العائدة ومهارات الاتصال والتمكين (מלאת, 1999).

في أعقاب التغيير في فهم التدريس وفهم الإعداد للتدريس،

بدءا من فهم التدريس كعلم تطبيقي إلى رؤيته كمهنة تطبيقية وتقييميــة . لقد تحولت وظيفة المرشــد التربوي من ذاك الذي يفحص ســيطرة الطالب على المعرفــة في مجاله إلى ذاك الذي يســاعد في إكساب سلوكيات ومهارات مشجّعة على الاستقلالية التي تتيح لمعلم المســتقبل أن يفحص عمله وأن يكون مسؤولا عن تطــوره المهنــي: تطوير قدرتــه التعلّميــة وأدوات البحث والفعــل (זילברשטיין, 1988; בר- זיו, Zeichner, 2009 1992) .

تحول المرشــد مــع الوقت من رجل مراقبة إلى شــخص مهمته إحــداث تغيير في تطور المتأهل. وهو يقوم بدور الوســيط من خــلال التفاعل المتكرر ويُحدث نغييــرات إدراكية وتغيرات في المواقف وفي المفاهيم والقيم بما يؤثر على شخصية المتأهل. وحتى يفعل ذلك يحتم عليه أن يعرف الطالب المتأهل بشــكل معمــق وأن تكون علاقته به علاقــة قريبة (זילברשטיין,2002 ;Slick, 1988; Feiman-Nemser, 2001).

وظيفة المرشــد التربوي حسب بحث زيمفر وآخرين (Zimper et al., 1980) هــي المســاعدة على تطوير تجربــة «تدريبات التدريس» (Slick, 1997). وادعاؤهم هو أنه بدون تغذية راجعة مــن المرشــد التربوي فإن تجربــة التدريس ســتكون أقل دلالة وفائدة. يُمكننا أن نرى في الموديلات التقليدية لوظيفة المرشد التربوي أن وظيفة المرشــد تشمل أيضا «الإشراف» على الطالب في الانتقال بين الكلية وبين المدرســة. تعريف الوظيفة هو أن الطالب يدرس بينما المرشد يشاهده ومن ثم يتم مناقشة الحصة (Stones, 1987). فــي الانتقــال إلى مفهوم تأهيــل المعلمين بواســطة شــراكات مدرســية طرأ تغيير في فهم وظيفة المرشد التربوي. فحســب فيــش يكون المرشــد في التأهيل بواســطة شــراكات مدرســية «الحلقة الحيويــة التي تربط بيــن الطالب والمعلم المدرّب والمدرسة وكلية التربية» (Fish, 1995).

المنهجية

هدف هذا البحث هو فحص فهم المرشــد التربوي وظيفته في إطار تأهيل المعلمين العرب في كليات التربية من خلال التأمل في الخبرة التي اكتسبوها ونماذج الإرشاد التي استعرضوها وفي النجاحات والإخفاقات التي مروا فيها خلال فترة الإرشاد.

أدوات البحث

لغرض اســتكمال هذا البحــث، اخترنا المقابلــة المعمقة كأداة مركزيــة أولى لفحص الموضــوع، مقابلة تســمح بفهم التجربة الإنسانية للمشاركين والمعنى الذي يُعطونه لها. إضافة إلى ذلك تُعطي المقابلة المعمقة للباحث فرصة فهم ســلوك كل مشارك (שקדי, 2003). وهــي توفّر إمكانيــة التفاعل بين الذي يُجري المقابلة وبين المشــارك بحيث يُمكن أن تُفضي إلى فهم أعمق للتجارب التي تتحدث عنها المقابلة.

مجموعة البحث

اختيار مجموعة البحث، أيا كان البحث، من المفروض أن تحصل من اعتبارات تسهم في تحقيق أهداف البحث. وفي هذا البحث النوعــي هنــاك دلالــة لاســتخدام العينــة المقصــودة واختيار المشــاركين الذيــن يمثّلون بالشــكل الأفضــل المجموعة التي يدرسها البحث.

من هنا فقد أُخــذت بالاعتبار بعض المقاييس الهامة في اختيار المرشدين التربويين:

موقــع الكليــة حيث يرشــدون، كان من المهــم أن يكون هناك ممثلون من كليات مختلفة، مشتركة وعربية لغرض الوقوف عند الفوارق (إن وُجدت) والوصول إلى نتائج تميّز الإرشــاد التربوي مع الاختلاف في إطار التأهيل.

الأعمار وسنوات الأقدمية، تم اختيار مرشدين قدامى نسبيا ومع أقدمية تزيد عن خمس سنوات لغرض الاستفادة من المعلومات ومن خبرتهم الطويلة.

تم اختيار المشاركين في البحث بناء على استعدادهم وتوافرهم. وتم التوجّه إليهم في هيئات مختلفة. اختير للبحث 10 مرشدين تربويين تم دعوتهم للمقابلة في المكان والوقت المريحين لهم.

نتائج البحث

نســتعرض فيما يلي الفئات الرئيسية التي استخلصت من تحليل المقابلات كما وردت على ألســنة المرشدين المشاركين . تحليل النتائج ومناقشتها تأتي لاحقا في متن البحث:

في المستوى الشخصي

الأهمية والمسؤولية ووزن الوظيفة

غالبية المرشــدين أكّدوا على أهمية وظيفتهم، ثمّنوها وعرضوا بيّنــات وأمثلة تبيّــن أهمية الوظيفــة في أعين الطــلاب أيضا، وتأثيرها على شخصياتهم ومهنيتيهم:

«على المرشد مسؤولية كبيرة في تأهيل معلمي المستقبل، إذا لم يعدّهم المرشــد كما ينبغي فإنهم يســتطيعون التأثير سلبا علــى جيل المســتقبل، لذلك فإن وظيفة المرشــد هي وظيفة هامة جدا».

«الطلاب يقيمون المرافقة التربوية والتعليمية بشــكل إيجابي جدا وكذلك المرشدين التربوين ومعلمي أساليب التدريس».

«أرى فــي نفســي أكثر شــخصية مركزيــة في حيــاة الطالب الأكاديميــة، أنا شــريك أيضا في الســيرورة نفســها، لكن ليس شخصية ثانوية في سيرورة التأهيل، بل للمرشد شخصية مركزية

جدا لأنه يستطيع أن يبلور شخصية المعلم/الطالب».

تتفق هذه النتائج مع وظيفة المرشد التربوي كذي أهمية خاصة وكمبادر أساسي ومُحدث للتغيير في التطور الشخصي العقلاني للمتأهل (זילברשטיין, 2002).

المرشد العربي كنموذج شخصي

قسم لا بأس به من المرشدين أكدوا أنه حتى يستطيعون تمرير رسائل الإرشاد المناسبة عليهم أن يكونوا بأنفسهم نموذجا سلوكيا شخصياً لكل طالب. والتوقع من معلمي المعلمين أن يكونوا قدوة (Model teacher) (Loughran & Berry, 2003) . بدون ذلك لن يكون معنى للإرشاد الذي يقومون به خاصة وإن الطالب العربي يأتي «صفحة بيضاء»، وينتظر نوعا مغايرا من الإرشاد يشكل فيه النموذج الشخصي مساقا أساسيا:

«من المفترض أن يكون المرشد مثالا يُحتذى لطلابه، مرة أخرى عند الحديث عن إرشاد أكثر مما هو عن محاضرة، إذ حتى يتم إعطاء إرشاد وتوجيه، من المفترض أن يُطبق المرشد إرشاده وتوجيهاته في توجهه إلى الطالب، وعليه فإن في حالتي أرى نفسي شخصية هامة جدا في أعين طلابي وكل ما أريد تمريره إليهم، يرون بأنفسهم أني أستخدمه، يعني، إنه إذا كنت أوجّه الطلاب أن يكونوا مصغين أكثر ما يكون لتلاميذهم فهم يرون أنني أفعل ذلك معهم، وإذا كنت أوجههم أهمية الاحتواء والتقبل والماثل مع المتأهل فإني أسبقهم ,افعل ذلك معهم».

على المستوى الشخصي للمتأهل العربي

احتياجات خاصة للطالب العربي- مطالب خاصة من المرشد العربي

ذكر قسم كبير من المرشدين احتياجات خاصة للطلاب العرب الذين يصلون للكلية، طلاب يصلون فور إنهاء دراستهم الثانوية، دون تجارب أخرى في الحياة، وهم يصلون من أسر عربية تقليدية (مع فوارق صغيرة فيما بينهم)، لذلك يطلب من المرشد أن يتعامل مع صف من المتعلمين الشبان يشبهون إلى حد كبير طلاب المرحلة الثانوية، وتقع على عاتقه مسؤولية تطوير شخصيتهم وبلورتها قبل وخلال التأهيل المهني، الذي يفترض فيه أن يعطيه لطلابه. وقبل تأهيلهم كمعلمين للمستقبل، هناك نقص في الجانب العاطفي للطلاب العرب ولذلك فإنهم لا يعبرون عن مشاعرهم في الحقل وفي العمل مع التلاميذ وفي التطبيق العملي، الأمر الذي يشكل بالتأكيد تحديا غير بسيط على كل مرشد تربوي مواجهته:

" بشكل عام فإن الطلاب العرب غير مبدعين (آفاق تفكير ضيقة) وهذا يتطلب مني بذل جهد لتوسيع وتطوير طرق التفكير عندهم (توسيع آفاق التفكير) والبحث عن طرق عمل منوعة. هذا نابع من طرق التعليم والتدريس التي اعتادوا عليها في جهاز التعليم العربي».

«يشعر المرشد العربي بأنه أب للطلاب، وهو يهتم بأن يحافظوا على أنفسهم، وأن يكبروا في بيئة جيدة في الكلية. في تقديري فإن المرشد العربي يستخدم الجانب الإنساني بدرجة أكبر، ويقيم أحيانا علاقات مع العائلة، وهو العنوان للعائلة في الكلية، وهذا فرق ثقافي إيجابي. فهو يحاول أن يبلور، أيضا، شخصية الطالب العربي طبقا لأعراف المجتمع العربي، وبدرجة أقل من الالتفات للطالب كصاحب شخصية مستقلة.

«يصل الطالب العربي إلى الكلية في سن مبكرة، وعندها تكون له احتياجات خاصة، فهو بحاجة دائمة للمساندة والتشجيع والتوجيه والكثير من الدعم على مدار مشواره التعليمي، كما أنه يحتاج إلى «أب» يرعى شخصيته، لأنه لا يزال طالبا ثانويا كبيرا».

في اللحظة التي يتَوقعُ فيها من المرشد التربوي أن يساعد الطالب على تطوير سلوك وهوية مهنية كمعلم (1988 , Anderson & Shanon)، فإن المرشد التربوي العربي يعمل على تطوير الشخصية الفردية للطلاب، عبر مساعدة الطالب ودعمه في العمل الذي يسبق الجانب المهني ويركّز على الجوانب الشخصية، وهو أمر مطلوب في عمل المرشد (בר זיו, 2009 , זילברשטין, 2002) ولكن لا يعطى وزنا مثل وزن الالتزام بالتطوير المهني للطالب.

على مستوى المؤسسة - الدولة

التعامل مع مسائل قومية وسياسية

إن وضع الأقلية العربية في إسرائيل هو حساس للغاية، وله خصوصيته، ويتجلى هذا الأمر على ما يبدو، أيضا، في التأهيل العملي لطلبة التدريس العرب. ويواجه المرشدون العرب السؤال: ما هي الرسائل التي عليهم نقلها للطلاب؟ هل يُسمح بالتعبير عن رأي سياسي وقومي؟ كيف نؤهّل طلاب التدريس العرب على مواجهة مسائل من هذا النوع في المدارس، خلال وقت التأهيل المهني وفي المستقبل؟ طفت جميع الأسئلة والمسائل في المقابلات مع المرشدين، ولم يكن جوابهم عليها قاطعا ولا موحدا، ويمكن تقسيم المرشدين في هذا السياق إلى مجموعتين:

1. مرشدون يولون وزنا كبيرا لهذه المسألة، بل ويعلمون دروس تطبيقية في أساليب التعليم ويناقشون خلالها

مواضيــع خلافية، كمــا يعدّون الطــلاب لتدريس مضامين خاصة بالمجتمع العربي، ويوجّهونهم أو يعرضون اعتبارات مختلفة للســلوك اللائق والمناســب للمناســبات الوطنية والسياسية المختلفة:

" هناك مشــكلة عند الطلاب العرب في مواجهة مســائل وقضايا قومية وسياســية، وخوف مــن التعبير عن الرأي القومي أو السياســي (يــوم الأرض، يوم النكبــة، الكارثة والاستقلال)».

2. مرشــدون يقللون من مناقشة هذه المسائل، ويفضلون ألا يتناولونها، ولا يســمحون للطلاب أن يناقشوا هذه المسائل في دروســهم، وينصحون خلال التدريب العملي والتربوي بأن يتبنى كل طالب ما هو متبع في المدرسة التي يتدرب فيها:

" أميــل لأن أتيح لهم التعامل مــع الأمر بمفردهم، أو أن يتبنــوا ما هو ســائد في الصف من قبــل المعلم المدرِب لهم، أو ترك هذه المسائل للمستقبل».

«لا أفضل الخوض في المناقشــات فــي هذا المجال، لكل واحد رأيه السياسي الخاص، الأحداث والمناسبات القومية تتم في المدرســة ويتصرف الطلاب على غرار ما هو متبع في المدرســة، أما داخل الكلية وفي دروسي فأنا لا أسمح بذلك».

تعامل المرشد وخوضه في هذه المسألة، والمعضلة التي يفترض بالمرشد العربي أن يحلّها هنا غير مذكورة في الأدبيات المهنية، وهي تخصّ المرشد العربي الذي يعيش واقع أقلية في مؤسسات تابعة لدولة الأغلبية.

الطلاب هم نتاج جهاز تعليم فاشل

أكد المرشــدون أن الطلاب العرب الذين يصلون إليهم، هم نتاج جهاز تعليمي فاشل، ولذلك فإنهم يصلون مع نقطة بداية ضعيفة ومتدنية ســواء علــى المســتوى الأكاديمي أم على المســتوى الشــخصي، وعليهم العمل على هذه الجوانب للوصول بالطلاب العرب إلى نقطة مساوية لزملائهم اليهود. ويتجلى هذا الأمر في الصعوبــات في التعبير باللغة العربية وأخطاء في الكتابة باللغة العربية، مشــاكل في صياغة الأســئلة وتنظيم المادة التعليمية، وفي مهارات كان يفترض فيهم اكتسابها في المرحلة الثانوية قبل وصولهم إلى مؤسسات التعليم العالي.

"يواجه الطالــب العربي المتأهّل للتدريس، صعوبة في الكتابة بشــكل لائق باللغــة العربية، وعنده أخطــاء كتابة، وخطه غير واضــح، ولا يعرف مبادئ النقــاش التعليمي، يفتقر إلى التفكير النقدي، وهذا هو فشــل الجهاز التعليمي الذي جاء منه، لذلك على المرشــد أن يســدّ هذه الفجــوة قبل أن يبــدأ بإعطائهم مبادئ التدريس».

لا يــزال جهاز التعليم العربي في إســرائيل يعاني من مشــاكل صعبة في مجالات مختلفة نتيجة للإهمال، التمييز المؤسســاتي والغبــن المتواصل. وهو لا ينجــح في القيام بما هو ملقى عليه، ولذلك هناك فجوة كبيرة على مستوى التحصيل بين تلاميذ يهود وتلاميــذ عــرب (אבו עסבה, 2009). نتيجــة لذلــك يضطر المرشــد العربي إلى التعامل مع الطالب العربي غير المتساوي مع طالب في مجتمع آخر.

على المستوى المدرسي

المرشد العربي يؤهل للعمل في ظروف عمل قاسية

غالبية المــدارس العربية في وضع متدنٍ مقارنة بمدارس أخرى، خاصــة المــدارس العربية في منطقة الجنــوب والقدس، ولذلك يجد المرشــد العربي نفسه وهو يحاول البحث عن طرق إرشاد مناســبة للوضع الذي يواجهه في هذه المدارس مثل النقص في الغــرف التعليمية، النقص في الزوايــا المخصصة للعمل الفردي، وضــع اجتماعي ـ اقتصــادي متدنٍ عند غالبية تلاميذ المدرســة وغيرها. لذا، يحاول المرشد العربي أن يبحث عن بدائل في طرق التدريس التي سينقلها لطلابه، ويحاول البحث عن مدارس تتوفر فيها شــروط لائقة للإرشــاد. وأحيانا، يجد نفسه في وضع يكون عليه هو وطلابه التواجد في مدرســة بشــروط متدنية، وبالتالي عليه إعــداد طلابه لمواجهــة هذه الأوضاع وإعدادهم مســبقا وأثناء التطبيق العملي:

« إعــداد الطــلاب للعمــل في ظــروف وبيئة صعبــة، أوضاع اقتصادية قاســية، نقص فــي الميزانيات المناســبة، ونقص في الوعي العام (جهل).»

« هنــاك صعوبة كبيرة في اختيار المدرســة للتطبيق العملي، وبعد اختيار المدرســة تكون على المرشــد العربي مســؤولية كبيرة جدا، تتمثل بملاءمة عمله الإرشــادي وتعامله مع الطلاب ودعمه لهم للوضع الســائد في المدرسة الذي غالبا ما لا يكون مثاليا بل حتى لا يقترب من المثالية».

اختيار المدرسة وسط ظروف مفروضة

أشار مرشــدون إلى أنهم يختارون المدرســة وفق مديرها، لأن قســما كبيرا من المديرين لا يســتقبلون المتأهليــن للتدريس بصورة إيجابية، ويشــعرون بأنهم يثقلون عليهم. بالإضافة لذلك، فإن المعلمين لا يكونــون دائما معنيين بتواجد طلاب التدريس في صفوفهم.

لذلك يتم اختيـار المدارس، غالبا، لاعتبـارات غير مهنية، ووفقا للعلاقة ومدى اسـتعداد مدير المدرسـة لذلـك. وأحيانا، تكون مدرسة المدير المعني غير مناسبة بشكل خاص لاستيعاب طلاب التدريس.

" يتم اختيار المدرسة للتطبيق العملي وفق مدى قبول المدير للفكرة، وأحيانا يكون المديرون الذين يوافقون على اسـتقبال طـلاب التدريس للتطبيـق العملي في مـدارس، هم مديرون لمدارس غيـر ملائمة للتطبيق العملي، لكن يتم اختيارها لعدم وجود بديل آخر، لا يوجد إعداد للمدارس للتطبيق العملي».

تناقـض هذه الحقيقـة في اختيـار المدارس، الاختيـار المهني المطلوب للمدرسـة حيث يفترض في المرشـد أن يختار مدرسة وفق اعتبارات مهنية، وأن يكون منسـقا وخلية وصل تربط بين الطرفين. (Fish,1995).

على مستوى المؤسسة / الكلية

أهداف دور وطرق العمل الشخصية

يعمل قسم كبير من المرشدين غالبا، وفق موديل عمل شخصي طوروه على مدار سنوات عملهم كمرشدين، ووفقا للتأهيل الذي حصـل عليه كل منهـم. غالبا، ما لا يتلقى المرشـدون توجيهات واضحة بشـأن فهم الوظيفة وقوانينها مـن الكلية التي يعملون فيها، وفي حال تلقوا مثل هذه القوانين يكون ذلك الخط الموجّه لهم، ولكن في مسائل الإرشاد العيني وأنماط توفير هذا الإرشاد في الحقل، فإنهم يواصلون تفضيل استخدام النموذج الشخصي، الذي سيشـكل نموذجـا لطلابهم، وهم يؤمنون بـأن هذه هي خصوصية وميزة الإرشاد التربوي:

"ولا بـأي حال من الأحوال!!!! (بالنسـبة للنموذج الذي تفرضه الكليـة) أنا أنادي بطريقة الشـراكة والمشـاركة قـدر الإمكان، ونحصـل في الكلية وفي المسـار على حرية فـي العمل وفق النوع والموديل الإرشـادي طالما كان ناجحا ومثمرا. يبدأ ذلك من إشـراك الطلاب فـي كافة التطورات وكيف يفهم المرشـد توجهـه، ويتم فحص المشـاكل والمصاعب معه، والوقوف عند نقـاط القوة والضعف، وتمكينه ومسـاعدته فـي اختيار طرق جديدة في تدريبه لطلابه على التدريس».

"أهداف الوظيفة غير واضحة، ويعمل كل شخص وفق ما يؤمن به شخصيا متأثرا من تجربته المهنية السابقة».

المرشـد التربوي هي وظيفة مركزية وأساسية في عملية تأهيل المعلمين. المرشـد التربوي هو المسؤول الأساسي عن تخطيط وتنفيـذ خطة التطبيـق العملية مـن قبل المؤسسـة المؤهلِة (שילוח, 1999)، ولكـن يبـدو أن المؤسسـات التي تؤهل الطلاب لا تقيم وزنا كبيرا لتوجيهات وإرشادات نموذج الإرشاد، وتتم عملية الإرشاد وفق نماذج شخصية، على الرغم من التركيبة غير السهلة للطلاب وللمدارس التي تجري فيها تدريبات التعليم.

مناقشة وتوصيات:

فحـص هذا البحث فهـم ومفهوم المرشـدين التربويين العرب لوظيفتهم، وأنسـاق تأثيرهم على الطـلاب المتدربين للتدريس من وجهة نظرهم، تجربتهـم، وفهمهم الذاتي لمركبات وعناصر الإرشاد المختلفة المشمولة في الدور الذي يضطلعون به. دلت نتائج البحـث، من جهة، على توافق بين فهم الدور الشـخصي للمرشـد العربي، وبيـن الفهـم المهني المعرف فـي الأدبيات المهنية في الموضوع، وبرز ذلك في المستويات التالية:

أهميـة ووزن الوظيفة (الدور)، برز ذلك عبـر الأهمية الكبيرة التـي يوليها المرشـدون لوظيفتهـم وأهمية الوظيفـة في نظر الطـلاب. إذ يرى المرشـدون المشـاركون أنفسـهم كما يراهم الطـلاب بدورهم أصحاب تأثير على التطور المهني والشـخصي للمتأهليـن للتدريـس، ويتحملون مسـؤولية ويشـعرون بأنهم يؤدون رسالة في إعداد طلبة التدريس للعمل في المستقبل في جهاز التعليم العربي ذي الخصوصية والمصاعب الخاصة.

المثال الشـخصي، الذي أكد عليه المرشـدون العرب، وبالفعل تبين وجود توافق مع أهداف وظيفة المرشد التربوي.

مـن جهة ثانية أظهرت نتائج البحـث وجود اختلاف وخصوصية في مستويات كثيرة تميز المرشد العربي:

خصوصيـة مجموعة الطـلاب المتدربين، حاجتهـم إلى توجيه وإرشـاد ومساندة شخصية على حساب الإرشـاد المهني. هناك الحاجـة لبـذل جهود مضاعفة مـن أجل الوصول إلى مسـتوى أكاديمي وشخصي متساوٍ، في نقطة الانطلاق، لمستوى متدربين غير عرب، وسد الفجواتٍ بين المجموعتين.

حساسـية القضية القومية والسياسـية التي تبـرز خلال عملية الإرشـاد والتطبيـق العملي الشـخصي، والمعضلة الشـخصية، القومية التي تواجه المرشد خلال أدائه لعمله.

الصعوبات فـي ظروف العمل في المدارس العربية، الصعوبات الماديـة والمهنية، التي تؤثر سـلبا علـى أداء الوظيفة وتطبيق أهدافها.

الصعوبات في تطوير علاقات مهنية مع إدارة المدرسـة،تغيير الآراء والصـور المسـبقة وتعزيز انفتاح المـدارس لقبول طلاب متدربين للتدريس.

غياب نموذج موجِّه من الكليات، يتطرق إلى المسـألة القومية، للاحتياجات الخاصة للمرشـد العربي والطـلاب المتدربين على التدريس.

هذه المسائل المميزة التي برزت من تعريف المرشدين العرب لدورهم (وظيفتهم)، تبقي مرشدين تربويين ذوي تجربة وخبرة في الإرشاد التربوي عمرها خمس سنوات على الأقل في كليات مختلفة، دون فهم واضح مبلور لدورهم (وظيفتهم)، بسبب تعقيدات الوظيفة والصعوبات التي يواجهونها خلال أداء عملهم هذا. وأظهر البحث أنه على الرغم من التجربة الطويلة التي اكتسبها المرشدون التربويون، لا يزال عند بعضهم تخبط وتردد في معالجة قضايا مختلفة، ولا يوجد هناك موقف واضح في قسم من سبل التعامل المتعلقة بالمجتمع العربي وجهاز التعليم العربي. وعلى ضوء ذلك، وعلى أثر نتائج البحث فإننا نقترح توصيات من شأنها أن تساعد المرشد التربوي في بلورة مفهومه لوظيفته، وفي أداء عمله على أحسن وجه:

تطوير حوار متواصل بين مرشدين تربويين عرب، ونقترح إقامة منتدى لمرشدين تربويين عرب يستطيعون فيه مناقشة قضايا الإرشاد التربوي بشكل عام والمسائل التي تميز دور المرشد التربوي العربي، بهدف تسهيل تطوير نماذج لوظيفة لائقة أكثر وتلائم احتياجات الطلاب العرب.

دعم ومواكبة مرشدين تربويين عرب جدد، تضع الصعوبات التي طرحها مرشدون تربويون عرب ذوو خبرة، المرشدين الجدد في حالة تشكك بمدى جاهزيتهم للوظيفة، ومدى فهمهم لتعقيداتها (الأمر الذي برز في تطرق المرشدين التربويين العرب ذوي الأقدمية الذين شاركوا في البحث، والذي أكدوا أنهم لم يحصلوا على مساندة أو إعداد للوظيفة). ونحن نقترح أن يتم التشديد على آلية ومنظومة مواكبة ومرافقة ودعم وإرشاد، من الكلية للمرشدين الجدد خلال سنوات عملهم الأولى، كإعداد لاستيفاء شروط الوظيفة. وتزويدهم بالدرجة الأولى، بأدوات وتوجيهات شخصية، وتطوير مهارات شخصية عند الطلاب.

توجيهات واضحة من الكلية بشأن فهم الوظيفة وقوانينها، يوصى بأن تهتم كل كلية وكل مسار أو قسم في كليات إعداد المعلمين العرب ببلورة التوجيهات العامة في مسائل قومية سياسية وفي قضايا الإرشاد العامة وملاءمتها لاحتياجات الطلاب المتأهلين للتدريس، حتى تكون بمثابة دليل موجه للمرشدين التربويين العرب، ولكي تكون خطوط عامة موجِهة للجسر بين نموذج العمل الشخصي الموافق للفلسفة التربوية للمرشد وبين المسار العام للكلية. هذا الأمر مهم على نحو خاص للمرشد التربوي العربي الذي يدرب الطلاب المتدربين العرب لمهنة التدريس في جهاز التعليم العربي، ذي المميزات الخاصة والمصاعب المميزة. فالهدف الأساسي في نهاية المطاف هو التأثير على عملية الإرشاد لطلاب دور المعلمين العرب وعلى بلورة شخصية الطالب كبالغ وكمعلم حتى يستطيع بدوره أن يساهم وأن يؤثر في التلاميذ في المدارس، وأن يؤدي إلى تطوير جهاز التعليم العربي الأمر الذي سيؤدي في نهاية المطاف إلى تطور المجتمع. علينا ألا ننسى أن وظيفة المرشد التربوي العربي هي ذات أهمية مزدوجة لأن عليه أن يرشد وأن يرافق طلاب التدريس العرب الذين يتمتعون بمزايا خاصة بهم، والذين يصلون إلى كليات التربية في جيل مبكر، من جهاز تعليمي يواجه صعوبات أو إنه فاشل أحيانا. ويتجلى هذا الأمر، أيضا، في أداء الطلاب في مجال الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها، وفي الجانب الشخصي مثل النقص العاطفي من حيث الصعوبة التي يواجهونها في التعبير عن مشاعرهم، وبالتالي في الصعوبات الأكاديمية والشخصية الأخرى التي يواجهونها. كما أن عليهم كطلاب يتأهلون لمهنة التدريس أن يكونوا مستعدين شخصيا ومهنيا للعودة للتدريس في جهاز التعليم الذي جاءوا منه بشكل أكثر فعالية. ومن أجل نقل رسائل إرشاد مناسبة فإن على المرشدين التربويين العرب أن يشكلوا بأنفسهم قدوة شخصية لطلابهم من حيث سلوكهم وتصرفاتهم.

إعداد مسبق للمدارس التي تستوعب المتدربين لعملية التدريس، وفقا لفهمنا فإن عملية تأهيل طلاب مهنة التدريس، هي عملية مشتركة بين كلية التربية وبين المدرسة التي يتم فيها التطبيق العملي، ونحن نرى أن من شأن هذه الشراكة أن تخلق الظروف المثلى وبيئة التعليم الأكثر ملاءمة لعملية التأهيل لطلاب مهنة التدريس بشكل عام، وفي عملية تأهيل طلاب مهنة التدريس العرب بشكل خاص. تؤدي هذه الشراكة إلى تأهيل نوعي لطلاب التدريس العرب وتدفع قدما تطورا مهنيا لمعلمين عرب ومتأهلين للتعليم.

برزت خلال البحث مسألة عدم قبول قسم كبير من مديري المدارس طلاب مهنة التدريس بصورة إيجابية، وشعورهم بأن الطلاب يثقلون عليهم، كما أن المعلمين لا يكونون معنيين دائما بتواجد الطلاب المتأهلين داخل صفوفهم. لذلك، يتم غالبا، اختيار المدارس التي سيجري فيها التطبيق العملي، وفق اعتبارات غير مهنية، ووفق العلاقة ومدى استعداد مدير المدرسة، الذي لا تكون مدرسته أحيانا ملائمة على نحو خاص لاستقبال طلاب مهنة التدريس. لذلك فإننا نوصي بالاستثمار في إعداد مسبق للمدارس التي يفترض بها أن تستقبل لاحقا طلاب التطبيق العملي، والتأكيد خلال عملية الإعداد المسبقة على أهمية عملية التأهيل، والشراكة المهنية والمسؤولية المشتركة للمدرسة والكلية على حد سواء. يجب أن تشمل عملية الإعداد إدارة المدرسة وأطقم المعلمين ورجال التربية الذين سيكونون على صلة مع الطلاب المتأهلين لمهنة التدريس. بالإضافة لذلك نوصي باختيار مدارس ذات شروط وظروف مشابهة لغالبية المدارس في جهاز التعليم في منطقة الكلية، حتى يكون هناك توافق بين المدرسة المدرِبة للطلاب وبين المدرسة التي يفترض

أن يعلم فيها الطالب المتأهل لاحقا.

ملاءمة برامج التأهيل للمرشدين التربويين في معهد «موفت»، تأهيل المرشدين التربويين في معهد «موفت» هو تأهيل مهم للغاية، وغالبا ما تطلب الكليات من المرشدين المتدربين الجدد، المشاركة في هذا البرنامج. على ضوء ذلك يصبح من المهم ملاءمة جزء من مضامين الخطة لاحتياجات المرشدين التربويين العرب، التي برزت في هذا البحث، حتى تتاح لهم فرصة أداء عملهم بشكل إيجابي وقريب من الواقع. ختاما ، يقف المرشد التربوي بشكل عام، والمرشد التربوي العربي، بشكل خاص، في موقع مفصلي هام في عملية تأهيل المعلمين. وعليه، فمن المهم جدا ملاءمة الوظيفة لاحتياجات الحقل التعليمي، والحرص قدر الإمكان على توافق بين المنشود وبين الموجود.

ביבליוגרפיה:

אבדור, ש. , אוניברסיטאות ומכללות לחינוך כסביבות הכשרה להוראה: מחקר משווה של בסיסי ידע וגישות חינוכיות המשתקפים בתפיסת פרחי הוראה את הכשרתם להוראה לבתי ספר על-יסודיים, עבודת דוקטורט. ירושלים: האוניברסיטה העברית, 2001.

אגבאריה, א'., "מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: ההשלכות של סוגיית הזהות", אלכרמה 6, (2009): 33-9 (ערבית).

אבו עסבה, ח'., " החינוך הערבי בישראל: בין שיח הזהות המועד לבין הכישלון בהישגים ", הירחון האלקטרוני של עדאלה 63, (2009).

אריאב, ת'. 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, 2006. מתוך http://cms.education.gov.il

בר-זיו, י', " תפיסת המדריך הפדגוגי את תפקידו בזיקה לסגנונות הקיום", בתוך: יעקב-רנד, דינה- שקולניק (עורכים). סגנונות קיום: היבטים עיוניים, מדעיים ויישומיים, ת"א- מכון מופ"ת : הוצאת כליל,2009 , עמ' 279-224.

דביר, נ, מדריכות פדגוגיות: זהויות, פרקטיקות וידע בהבניית פרופסיית ההוראה. עבודת דוקטורט. ירושלים: האונ' העברית,2005 .

זילברשטיין,מ, ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתוכנית הכשרה והשתלמות חלופית. תל אביב: מכון מופת, 1988.

זילברשטיין, מ', כץ, פ'., "מורה גדול, מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראיה לבחינת דמותו של 'המורה אשר' ", דפים 26, (1998) : 53-71.

זילברשטיין, מ' , קווים לתכנית לימודי התמחות ההדרכה פדגוגית, נייר עמדה מספר 1. תל אביב: מכון מופ"ת, 2002.

זילברשטיין, מ' , המד"פ בקונטקסט החינוכי של המורה הראוי, בתוך: משה זילברשטיין, רבקה רייכנברג (עורכים). עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה פדגוגית, נייר עמדה מס' 2. תל אביב: מכון מופ"ת, 2002.

זמרן, א. , "אפשר גם אחרת: התחנכות עצמית של מורים להוראה משמעותית וערכית",
בתוך: מ. בר לב (עורכת). ערכים וחינוך לערכים: סוגיות בהשתלמות מורים, חוברת ח,
ירושלים: האוניברסיטה העברית, 1999.

כרמלי, א. ," הבו לנו מחנכים", גיליונות 26, (2006).

מלאת, ש., מורה לחיים: מה בין "מורה להוראה" למדריך פדגוגי? תהליך היעשות מדריך פדגוגי-סיפור מקרה. מכללת אחווה, 1999.

סמית, ס' ולב ארי, ל'. חשיבותה של ההתנסות המעשית להבניית דימוי אישי של המורה: במהלך ההכשרה ובמבט לאחור, 2004. אוחזר ב23- יוני 2011 מ: http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=354&referer=useJsHistoryBack

עזוז, ר, " המדריך הפדגוגי, כשרויות ודרכי הדרכה", דפים 17,(1993): 63-59.

עמנואל, ד' , " תפיסת התפקיד של המדריך הפדגוגי משלוש נקודות מבט", בתוך: זילברשטיין, משה, רייכנברג, רבקה (עורכים). עיון מחודש בתכנית לימודי ההתמחות בהדרכה הפדגוגית, נייר עבודה מס' 2,תל אביב: מכון מופ"ת,2005, עמ' 106-69.

פרידמן, י', וגביש, ב'., המורה המתחיל- הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד, 2001.

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

רייכנברג, ר' , אינטראקציה מורה מאמן - סטודנט במסגרת התנסות מעשית וזיקתה לסגנונות קיום (MoE), עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית. עבודת דוקטורט. רמת גן: בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, 1997.

שילוח, י , פיתוח כלים להערכת הוראה וההנחיה של המדריך הפדגוגי: משוב מהסטודנטים, ניבוי המדריך הפדגוגי את המשוב ודוח - משוב למדריך הפדגוגי. מכללת בית ברל: היחידה למחקר והערכה בהכשרה להוראה וחינוך,1999.

Anderson, E. M., & Shanon A.L.," Towards a Conceptualization of Mentoring",. Journal of Teacher Education 13,(1988): 17-28.

Agbaria, A. , The Teacher Training for the Arabic Teachers in Israel . Israel :The Arabic center for law and policy,2007.

Association of Teacher Educators (ATE). Standards for Teacher Educators.2002. Retrieved April 2011, from http://www.siu.edu/departments/coe/ate/standards/TEstandards.html

Cohn, M.M., & Gelleman, R.C.," Supervision: A developmental approach for fostering inquiry preservice teacher education". Journal of Teacher Education 39(2),(1988): 1-9.

De Jong, J. A., Korthangen, F.A.J. & Wubbles, Th., "Learning from practice in teacher education", Teachers and Teaching, (1996): 332-341.

Feiman-Nemser, S.," From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen Sustains Practice.", Teachers College Record 10 (6), (2001): 1013- 1055

Fish, D., Quality Learning for Students Teacher: University Tuotors Educational Practice, London: Fulton, 1995.

Gold, y. (1996)." Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction", In: J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (Eds.). Handbook of research on teacher education 2 ed, New York: Macmillan, 1996, .pp 548-616.

Hoover, N.L., Oshea, L.J., & Caroll, R.G. (1988). "The Supervisor intern relationship and effective interpersonal communication skills used in conducting intern conferences", Journal of Teacher Education 39, (1988): 17-29.

Katz, E. & Coleman, M. "The influence of research on career development at academic colleges of education in Israel", Journal of Education for Teaching 28 (1), (2002): 45–61.

Kettle, B. & Sellars, N.," The development of student teachers' practical theory of teaching", Teaching and Teacher Education 12(1),(1996): 1-24.

Korthagen, J., "Teacher education a problematic enterprise". In: Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf and T. Wubbels,(Editors), Linking practice and theory—the pedagogy of teacher education, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers (2000): pp. 1–19.

Koster, B., & Dengerink,J., "Towards a professional standard for Dutch teacher educators", European Journal of Teacher Education 24 (3), (2001) : 343–354.

Loughran, J., Berry, A. , Modelling by Teacher Educators. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 2003.

Raynolds, R. J.," The professional self-esteem of teacher educators", Journal of Teacher Education 46(3), (1995): 216-227.

Slick, S., "The University Supervisor: A Disenfranchised Outsider", Teaching and Teacher EducationNos. 5-8, (1997): 821-834.

Slick, S.K.," A University supervisor negotiates territory and status", Journal of Teacher Education 49,(1998): 306- 315.

Stones, E., Supervision in Teacher Education: A Counseling and Pedagogical Approach, London: Methuen,1984.

Wang, J. & Odell, S.J.," Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review", Review of Educational Research 72(3), (2002): 481-546.

Zahorik, J.A., " The observing-conferencing role of university supervisors", Journal of Teacher Education 39(2),(1988): 9-16.

Zeichner, K., "Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership", Journal of Education 43, No. 4, (1992): 296-307.

Zimper et al., "A Closer Look at University Student Teacher Supervision", Journal of Teacher Education 3, No. 4, (1980): 11-15.

إعداد معلمين منفصل للطلاب العرب في كليات أكاديمية رسمية لإعداد المعلمين: أساس لحوار متعدد الثقافات

د. روني راينجولد و د. إيلانة باول

بمقدور مواطني إسرائيل العرب الذين يرغبون بالحصول على شهادة تدريس الالتحاق ببرامج إعداد الأكاديميين لمهنة التدريس، في الجامعات، أو الالتحاق ببرامج تأهيل المعلمين في كليات التربية الأكاديمية. يختار قسم من المسجلين للدراسة في الكليات الأكاديمية للتربية، الانضمام لكليات عربية للتربية (كلية القاسمي، كلية سخنين أو الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل- حيفا)، ولكن كثيرين آخرين يختارون الالتحاق بالكليات الأكاديمية الرسمية العامة (التي تسمى أحيانا عبرية وأحيانا أخرى يهودية).

يتاح في قسم من الكليات الأكاديمية للتربية للطلاب العرب خيارين اثنين: الالتحاق بمسار التعليم العام أو الالتحاق بمسارات خاصة منفصلة تحمل أسماء متعددة مثل: مسار التربية للبدو والعرب أو معهد لإعداد المعلمين العرب.

قد تشكل بلورة وبناء المسارات المنفصلة تعبيرا عن سياسة إثنوية، من جهة، وقد تشكل وسيلة جوهرية لدفع وتطوير تعليم متعدد الثقافات. أي قد تخدم المسارات المنفصلة توجها انعزاليا تمييزيا (סבר, 2001) من قبل رؤساء الكليات، من جهة، ومن شأنها أن تكون، أيضا، مسارا لانعزالية ينشدها أصحابها (גור-זאב, 1999). ولكن بمقدور التعليم في فضاءات عامة منفصلة (יונה, 2005)، أن يكون وسيلة تمكين للطلاب العرب تمهيدا لحوار مستقبلي مهم مع الطلاب اليهود في أطر تعليمية مشتركة. أي أنه من شأن هذه المسارات أن تشكل أداة لتعلم معين متعدد الثقافات (Reingold, 2007). بكلمات أخرى، قد تشكل هذه المسارات أداة لدفع التوجه المتعدد الثقافات سياسيا، الذي يسعى إلى إحضار مجموعات مستضعفة، وتمكينها من التعبير عن صوتها وتمكين أفرادها بهذه الطريقة. (يونا, 2005).

في إطار بحث سابق أجري برعاية معهد فان لير (פאול ויינגולד, בתהליך) وفي أبحاث أجريت برعاية معهد "موفت" (ריינגולד, 2003; ריינגולד, 2008; Reingold, 2007)، فحص معدو مذكرة الموقف الحالية مسارات تعليم منفصلة لطلاب عرب في عدة كليات أكاديمية للتربية. حلل الباحثون تحليلا تفسيريا لمضامين منطق مناهج التعليم ومضامين المساقات التعليمية. كما تم إجراء مقابلات مع أصحاب مناصب إدارية ومديريات الكليات، أعضاء من السلك التعليمي فيها، وطلاب. بالإضافة لذلك تم إجراء مشاهدات في الفضاءات العامة (بما فيها خلال المراسم والمناسبات).
دلت نتائج الأبحاث أنه على الرغم من أن الكليات لم تتبنى رؤيا تعليمية متعددة الثقافات قبل إقامة مسارات التعليم المنفصلة، وعلى الرغم من أنه لم تكن في عملية إقامة مسارات التعليم المنفصلة لتأهيل المعلمين، وجهة نظر منظمة ومبنية متعددة الثقافات، إلا أنه نشأت في الكليات مميزات متعددة الثقافات

للمسارات المنفصلة وللسياسات العامة في الكليات.

قادت الحاجة لسياسية متعددة الثقافات، في أحيان متقاربة، إلى تطوّر سياسة من الأسفل (أحيانا على مستوى المحاضر الفرد)، أثرت في واضعي السياسة وقادت إلى تغيير. فعلى سبيل المثال، كان المسار الأول المعدّ للقادمين من أثيوبيا، ثمرة مبادرة مستشارة تربوية، رصدت وجود صعوبات كثيرة عند الطلاب من أصول أثيوبية الذين تعلموا في الكلية. أسست المستشارة التربوية مسارا منفصلا ليس انطلاقا من أجندة متعددة الثقافات واضحة المعالم، ولكنها أدركت لاحقا أن هذا المسار يشكل أداة مركزية في تمكين الطلاب، وجندت سلطات الكلية لهذه الغاية (פאול וריינגולד בתהליך).

هدف مذكرة الموقف الحالية هو التأسيس مبدئيا ووضع خطوط موجهة لمسارات تعليم منفصلة داخل الكليات العامة، تشكل بنية أساسية ولبنة أولى (طابق أول) لوجود منظومة حوارية داخل كل كلية. إننا نعتقد أن هناك أهمية كبيرة للمحافظة على المسارات المنفصلة وتعزيزها عبر تكريس خطوط أساسية عامة، تأخذ بالحسبان مصالح المجموعات المختلفة في الجانب الأكاديمي وفي جانب الهوية الجمعية لكل مجموعة. كما ذكرنا، يشمل هذا المسار مركبين (أو طابقين): طابق أساسي خاص ومحدد وطابق تعددي. يبنى الطابق الأساسي على أساس احتياجات خاصة، ويبنى الطابق العلوي خلال عملية حوار بين المجموعات المختلفة بحيث يتم التعبير عن كل مجموعة (תמיר, 1998;שגיא, 2000). بهذه الطريقة، تقود المميزات الخاصة للكليات إلى أنماط تعددية ثقافيا مختلفة، بشكل لا يشكل فيه الفصل بين المسارات قاعدة للانعزال أو التقوقع، وإنما قاعدة للحوار العميق والمفتوح.

سنعرض في البداية نتائج أبحاث تناولت سياسات تعددية ثقافية في دول متعددة الثقافات في كليات لإعداد المعلمين، ثم نتوجه لاستعراض الأدبيات النظرية في هذه المسألة، وفي النهاية سنقترح نموذجا "موديل" ممكن لأفضل تأهيل ممكن لمعلمين عرب في الكليات العامة.

أبحاث عن التعددية الثقافية في كليات أكاديمية للتربية

خصصت أبحاث كثيرة أجريت في كليات أكاديمية للتربية، لفحص مواقف طلاب عرب ويهود من مسألة معينة و/ أو لفحص العلاقات المتبادلة بين العرب واليهود (אשרת ולפידות-ברמן, 1998; לב-ארי ומיטלברג, 2002; בוימל, זאבי ותותרי,). تم في قسم من هذه الأبحاث فحص هذه القضايا من منظور متعدد الثقافات. فعلى سبيل المثال فقد فحص رايخل ومور (2006) تجربة التطبيق العملي لطلاب عرب وطلاب يهود متدينين يتعلمون في كليات عامة، التي قاموا بها في مدارس حكومية يهودية، على أساس نظريات تعدد الثقافات.
مع ذلك توجد في الخطاب البحثي المخصص لإعداد المعلمين في الكليات الأكاديمية للتربية، عدة أبحاث مخصص لفحص قضايا جوهرية في التربية تعددية الثقافات وبالأساس، في مجالات تتعلق بموضوع مذكرة الموقف الحالية، لفحص الإعداد المشترك والمنفصل لطلاب عرب في الكليات العامة. فقد تم، على سبيل المثال، تخصيص بحث لفحص مسار التعليم الخاص والمنفصل المخصص لطلاب عرب في "أحفا"- الكلية الأكاديمية للتربية (ריינגולד, 2003). أشار البحث إلى فضائل الإعداد المنفصل للمعلمين وكونه تعددي الثقافات حتى إن لم يُعدّ لذلك من البداية. تم في بحث آخر من نفس العام (פלג ורסלאן, 2003, 2003) فحص إعداد المعلمين العرب في كلية أورانيم. دلت نتائج البحث على وجود صعوبة في التعليم عند الطلاب العرب، سواء في المناهج العامة أم في المسارات المنفصلة، وأفضت هذه النتائج إلى توصيات بضرورة تبني توجه متعدد الثقافات في عمليات إعداد المعلمين في الكلية. وفي بحث ثالث من نفسي العام، فحص شماي وباول (2003) إمكانية تبني توجها متعدد الثقافات في كليتين أكاديميتين للتربية. أشارت نتائج البحث إلى أن طلاب كثيرين يتبنون مواقف إثنوية مركزية، وأن طاقم الكلية، حتى وإن لم يكن أثنويا مركزيا يخشى من تبنى توجهات تعددية ثقافية.

فحص البحث الذي أجراه عيزر، ميلئات وفاتكين (2004) تجليات الإدراك التعددي ثقافيا في كليتين لإعداد المعلمين: معرفة ووعي المعلمين بموضوع التعددية الثقافية وارتباط ذلك بتجربتهم الحياتية الشخصية. تدل نتائج البحث على أن مجال التعددية الثقافية موجود في خطاب الكليات، وأن الوعي به آخذ بالتنامي، لكن من الواضح أن الموضوع لم يستنفذ بعد، ولم يتسلل بعد إلى مجالات التطبيق العملي. ويبرز إلى جانب الوعي بالموضوع، انعدام المعرفة بكيفية معالجته وتذويته في الفضاء الأكاديمي.

يوصي إغبارية (2010)، في بحث شامل هو الأول من نوعه، تناول إعداد المعلمين العرب في إسرائيل، الكليات العامة (كليات التربية العبرية حسب تعبيره)، باستيعاب عدد أكبر من العرب في سلك العاملين، وملاءمة خدمات إدارية وأكاديمية

للاختلاف الثقافي للطلاب العرب، وإعطاء مكانة أكثر مركزية للغة العربية في الرواية العامة، وتمكين إقامة منظمة خاصة ومنفصلة للطلاب العرب، فتح مساقات تعليمية عن الثقافة العربية يتعلمها، أيضا، طلاب يهود، وعمليا ترسيخ سياسة تعددية ثقافية. ويوصي إغبارية، في موقع آخر من التقرير، بدمج جزء من المسارات المنفصلة في الكليات العامة مع كليات عربية منفصلة قائمة. بل إنه يوصي بإقامة كلية عربية منفصلة في النقب، على الرغم من أنه يمكن الافتراض أن وجود مثل هذه الكلية سيقلص بدرجة كبيرة بل قد يؤدي إلى إلغاء مسارات منفصلة في كلية كي وكلية أحفا.

يمكن الاستنتاج بأن إغبارية يفضل أن يتم إعداد المعلمين العرب في كليات عربية منفصلة، ولأن طلاب عرب كثيرون يختارون في الكليات العبرية الدراسة "في أطر منفصلة داخل فضاءات مشتركة" على حد تعبيره، سيتم تبني سياسات تعددية ثقافية في هذه الكليات بالنظر إلى المسارات المنفصلة للطلاب العرب.

تدل نتائج بحث أجري مؤخرا من قبل واضعي المذكرة الحالية (פאול ורייזנגולד, בתהליך) على مدى تعقيد الوضع المتعدد الثقافات في كليتي التربية اللتين اختيرتا. تدل نتائج البحث على وجود خطاي تعددي الثقافات في الكليتين، ولكن قوة الخطاب تتفاوت بين كلية وأخرى، ومن مستوى أداري لآخر. ومثل الخطاب، فإن الممارسة التعددية الثقافات هي الأخرى، تظهر بأحجام متفاوتة وكثمرة مبادرات أطراف مختلفة.

يوجد في إحدى الكليات خطاب يتجلى بالرؤيا المعلنة، نصا وشفهيا. وعلى غرار رئيس الكلية السابق، فإن الرئيسة الحالية للكلية تحرص على دمج جوانب تعددية ثقافية في رؤياها، وعلى طرح الموضوع الثقافي على جدول الأعمال العامة. ولكن إذا أردنا فحص تغلغل الخطاب التعددي ثقافيا المعلن في مستويات الإدارة الرفيعة، في المستويات المتوسطة، أي عند رؤساء الأقسام والتخصصات، يتضح لنا غياب الخطاب التعددي ثقافيا بشكل بارز. يدل تحليل مرشد الكلية الذي يشمل مبنى الأقسام والمركبات التعليمية، أنه لا توجد سياسة تعددية ثقافيا ولا أي تطرق أكاديمي لموضوع التعددية الثقافية في المجتمع الإسرائيلي، مع ذلك يتجلى هذا الموضوع في عدد من المساقات وأحيانا يتم التعبير عنه بشكل راديكالي.

لم يتم في الكلية الثانية تبني رؤيا التعددية الثقافية في يوم من الأيام. وهي غير معلن عنها في الرؤيا التربوية (كلمة رئيس الكلية)، أو في دليل الكلية. عمليا فإن وجهات نظر التعددية الثقافية لم تكن قائمة بشكل منظم وبنيوي حتى في صلب إقامة مسارين منفصلين لشهادة التدريس.

المواقع التي يوجد فيها تعبير مركزي في كلا الكليتين للتربية، عن موضوع التعددية الثقافية هي في مساقات معدودة في المواضيع التعليمية المختلفة. يبدو أن هذه المساقات هي ثمرة مبادرة محلية لهذا المحاضر أو ذاك. وهي في بعض الأحيان نتاج مبادرة رئيس قسم يرغب بدمج "شيء ما متعدد الثقافات"، وليس كجزء من وجهة نظر منظمة ومبلورة.

مع ذلك فقد تبين خلال جمع المواد لهذا البحث، أنه توجد فجوة بين غياب سياسة منظمة ومحددة المعالم وبين العمل التطبيقي الغني، المنوع، والمتنوع في هذا المجال في الكليتين: مساقات مختلفة، أيام دراسية بل وحتى وحدة أكاديمية تسمى«وحدة تنمية خطاب التعددية الثقافية في المجتمع الإسرائيلي». يوجد في الكلية الأخرى أيضا مساران متعددا الثقافة تبدو فيه ملامح سياسة من الاعتراف والتسامح تجاه طلاب من مجموعة الأقلية الرئيسية. لا يطلب من الطلاب العرب والبدو، على سبيل المثال، المشاركة في مساقات عن يوم الذكرى وعن يوم المحرقة.

زيادة على ذلك فإن كثرة التنوع الثقافي في جزء من التعاملات، يفهم كمورد يستحسن استغلاله لصالح الجميع. التجليات العملية لهذا الخطاب هي المحاولات الجارية في إحدى الكليات من أجل التعاون بين المؤسسات في المناهج التعليمية، وفي نشاطات أكاديمية أخرى وفي تعيين عرب لشغل مناصب في الكلية.

بكلمات أخرى، نتحدث عن كليتين متعددتي الثقافات، تدركان وجود هذه التعددية، كما تحضر التعددية في الخطاب العام بهذا الحجم أو ذاك. لا يتغلغل هذا الخطاب بصورة كاملة لدى جميع رؤساء الأقسام والتخصصات، ولكن براعم التعددية تظهر في مساقات معدودة. تتطور إلى جانب هذه المساقات نشاطات متفرقة ومتنوعة دون أن يكون لها موجِه، ودون وعي بباقي النشاطات. إن ظاهرة وجود خطاب تعددية ثقافية دون عمل تعددي ثقافيا، معروفة، ولكن في الحالة التي أمامنا نجد خطابا وعملا تطبيقيا ولكن دون أن يكون منظما ومحدد المعالم.

قادتنا نتائج الأبحاث التي استعرضناها أعلاه إلى محاولة بلورة

خطـوط موجِهة أو حتى وضع منظومة محـددة المعالم لبلورة سياسة تعدديةَ ثقافيا لائقة في كليات أكاديمية للتربية يتم فيها إعداد طلاب عرب. نعتقد أنه يجب بناء مبادئ وخطوط موجِّهة لتخطيط سياسـة تعددية ثقافيا في مؤسسـات إعداد المعلمين وعدم تركها "لمحسنين يؤمنون بالتعدية الثقافية" فقط. ذلك أنه توجـد للتعدديـة الثقافية المبنيـة "من الأسـفل للأعلى" عدة امتيـازات مهمـة جدا، أحدها هـو تطوير مواطنـة ديمقراطية تعددية الثقافات. سنتوجه الآن لمناقشة الأدبيات النظرية، ومن ثم سـنقترح موديلا يدمج بين الواقع القائـم كما تمّ عرضه في أبحاث معلوماتية وبين الأدبيات النظرية.

خلفية نظرية

نماذج تربوية في مجتمع متعدد الثقافات

يمكن لأجهـزة التعليم في الدول التي تمتـاز بتعدد الثقافات (تعدديـة ثقافيـة ديمغرافية) أن تتميز من ناحيـة هيكلية ومن ناحية المناهج التعليمية بواحدة من النماذج الرئيسية التالية:

تعليم منفصل (متخصص)

تعليم مشترك (تعددي)

تعليم متعدد الثقافات(متخصص أو تعددي)

التعليم المنفصل قد يتم وفق إحدى النمطين الرئيسـيين. في الحالـة الأولى يقـام جهاز التعليـم المنفصـل للمحافظة على الفصل، أي أن أفراد الجماعات الثقافية (حتى إذا تم اسـتعمال معلن لسـتار من الأفكار الديمقراطيـة و/ أو التعددية الثقافية) يسـعون لممارسـة حكـم ثقافي ذاتـي (أي ليـس فقط فصل مجموعات المتعلمين وإنما التحكم بمضامين التعليم، أيضا) من أجل منع أبناء الجيل الناشـئ من الاندمـاج في المجتمع العام. هـذا هو مثلا حـال جهاز التعليـم المسـتقل (للحريديم) في إسـرائيل، حيث يسمح الجهاز المتجانس بهذا الفصل بل ويموّل غالبية نشاطاته (Baratz & Reingold, 2009).

مقابل ذلك، تتطور أجهزة تعليم منفصلة، أيضا نتيجة للرغبة في المحافظـة على عزل تمييـزي (סבר, 2001). أي أن السـلطة السياسية والتعليمية غير معنية بدمج أبناء المجموعات الثقافية فـي جهاز التعليـم العام، ومع ذلك تمنعهم مـن الحكم الذاتي الثقافـي، أي تتحكم وتراقـب المضامين التعليميـة والعمليات التربويـة. هذه هي حالـة جهاز التعليم العربي في إسـرائيل، وهناك من يسـمون هـذا الوضـع "تعددية ثقافيـة مضبوطة" (אלחאג', 2002).

التعليم المشـترك (التعددي). يناقـض التوجه المنادي بالتعليم التعـددي التوجه الانعزالي، بل إنـه يناقض أيضا توجه التذويت المعلـن ("جمـع الشـتات" أو "بوتقـة الصهر"). يقـوم توجه التذويـت المعلـن علـى الفرضية القائلـة بأن علـى الثقافات المتمايـزة، والدنيا للوهلة الأولى لمجموعات الأقلية أن تختفي. تفترض التعددية التعليمية أنه يجب التسليم بوجود مجموعات ثقافيـة مختلفة تعيش فـي كيان سياسـي/ اجتماعي واحد، بل ويجـب الدمج بينها في جهاز تعليمي مشـترك. مـع ذلك فإنه يمكـن للتعددية أن تكون أداة لتذويـت وإذابة خفية، عندما لا يكون الفصل التعددي نابع من رؤيا تقول بعالم سوي وتعددي، وإنما يعكس نوعا من التطلع إلى تمازج المجموعات المختلفة، عند حلول الوقت المناسب، مزجا يتحقق بالذات بفضل الاعتراف بحقهن في الوجود (هناك، ص 212).

وفـي توجه يمكن أن نسـميه، من باب المفارقة بعض الشـيء، "وحدانيـة تعدديـة"، فـإن الاعتـراف بحق مجموعـات عرقية ومجتمعات محلية بالمحافظة على ثقافاتها المنفصلة، ليس نتاج اختيار حر وإنما تسـليم ما بأمر حتمي. وهي تنطوي أيضا على حد كبيـر من التظاهـر أو حتـى "الاعتراف الـكاذب" (ברץ, ריינגולד ואבו חצירא, 2011).

التعليـم المتعـدد الثقافات لا يكتفـي بتنمية التسـامح تجاه المختلِف ("قبول الآخر" بموجب المصطلح التعددي) ولا يعتبر تعدد الثقافات مشكلة يجب مواجهتها، ولا يؤيد قطعا التذويت الخفي. يعتبـر مؤيدو التعددية الثقافية كثـرة الثقافات مصدرا للثراء الثقافي، وموردا اجتماعيا يجب اسـتغلاله لصالح الجميع، وليس مشـكلة يجب التعامـل معها. وعليه فإنهـم لا يعتبرون المبنى الاجتماعي المتعدد الثقافات كمبنى ترتيبي. توجد طبعا في معسـكر التعددية الثقافية، نقاشـات وتخبطات كثيرة حول الأنسـاق المرغوبة لتنمية وعي أبنـاء مجموعة ثقافية مع ثروة ثقافة المواريث الثقافية الأخرى ، كما أيضا بشأن الأنساق اللائقة والمنشـودة لبلورة وتنمية حوار معمق وعلاقة احترام بين أفراد مجموعات ثقافية (ריינגולד, 2005).

تتعلق إحدى المعضلات المركزية في أيامنا بشـأن تطبيق تعليم متعـدد الثقافات، باختيار بين الدمج وبين الفصل في الفضاءات العامـة، أي النقاش بين مؤيدي التعددية الثقافية المنفتحة على بعضهـا وبين التعددية الثقافية الخصوصية. تسـعى المدرسـة الأولى إلى المساهمة لدفع وتطوير التسامح ومعرفة المختلِف

وثقافته في إطار مشـترك (وعندمـا نتعامل في موضوع التعليم فإننا نقصد مؤسسـات تعليـم وصفوف تعليمية مشـتركة)، أما التوجه الثاني فينادي بالفصل في أطر المعيشـة والتعليم بهدف تمكيـن أفـراد مجموعات الأقليـة. لا يدور الحديـث في حالة التوجه الثاني عن رغبة مجموعة الأقلية انتهاج فصل دائم، وإنما عـن فصـل مؤقـت يمكّـن حـوارا ثقافيـا مسـتقبليا ومعمقا (Reingold, 2007).

يعتمد **التعليم المتعدد الثقافات الخاص**، والذي يطلق عليه يونا وشـنهاف اسـم التعددية الثقافية في فضـاءات عامة منفصلة (יונה ושנהב, 2005) يعتمد على وجهة النظر القائلة بأنه من أجل تمكيـن أفراد مجموعات أقلية ثقافيـة يجب أن نبني لهم أجهـزة تعليم منفصلة يتم عبرها تعليم الميراث الثقافي الخاص بهـا، الغائب غالبا عن مناهج التعليم في مدارس التيار المركزي. معرفة الثراء الثقافي المستتر عن عيونهم سيقود أفراد مجموعة الأقلية إلى اكتسـاب الكبرياء الجماعي وشـعور إيجابي بالقيمة الذاتية. (Asante, 1998 in: Reingold, 2007).
يعارض **التعليم المتعدد الثقافات المنفتح**، الذي يطلق عليه يونا وشـنهاف اسـم التعددية الثقافيـة في فضاءات عامة مشـتركة (יונה ושנהב, 2005) الفصـل ويعتبـره وصفـة للانعزاليـة ولتعزيـز الشـروخ الاجتماعية ويقـدِم النقاش المشـترك لأبناء مجموعات ثقافية مختلفة كأسـاس لرفع مسـتوى التسامح بين المجموعاتي ولانتهـاج علاقة احترام بيـن الثقافات المختلفة. عمليا فإن انتقادات المدرسـة التعددية الثقافية المنفتحة على هـذه الخصوصية تفقد معناها عندمـا يتضح أن توجه التعددية الثقافيـة الخاصة لا يـرى بالمرحلة المنفصلة هدفـا كليا وغاية منشـودة، وغنما مرحلة مؤقتة تشـكل أساسـا لحـوار تعددي مستقبلي وليس أساسا للانعزال (Reingold, 2007).

يكتسب موديل التعددية الثقافية الخاص دلالة مميزة عند فحص الأدبيات البحثية التي تناقش اللقاءات بين عرب ويهود، الجارية في إسـرائيل في العقود الأخيرة بمبادرة من منظمات أكاديمية وجمعيات، انطلاقا مـن تأييد أيديولوجيـات تعددية، وتعددية ثقافية و/أو توجهات العدل الاجتماعي.

عقدت اللقـاءات اعتمادا على فرضيات "نظريـة الاتصال" التي تقول بأن اللقاء بين أفراد مجموعات قومية يمكن له في ظروف معينـة، أن يقلل من العدائية ومن المفاهيم النمطية المتبادلة. (שגיא, שטיינברג ופח'ר אלדין، 2002; Steinberg & Bar-On, 2002;; Bekerman, 2002; Nesdale & Todd, 2000).

خلافـا للتوقعات بـأن تقود هـذه اللقـاءات إلى بنـاء وإنتاج منظومات علاقات إيجابية بين يهـود وعرب، تدل نتائج البحث على أن هذه اللقاءات تزيد أحيانا من حدة مشـاعر العداء بين المجموعتيـن. (Moaz, 2000; Steinberg & Bar-On, 2002; Abu Nimer, 1999; Bekerman, 2004). يبـدو أن "نظريـة الاتصال" لا تلائم واقعا سياسيا تعمل فيه مجموعات في موازين قـوى غيـر متكافئـة. (Steinberg & Bar-On, 2002 ; ; Bekerman, 2004).

التمييز بين التعدديـة الثقافية في فضاءات عامة منفصلة وبين تعدديـة ثقافية في فضاءات عامة مشـتركة جوهـري ولكنه لا يشـكل إطـارا نظريـا كافيا لوضـع موديـل تعليمـي للكليات الأكاديمية للتربية وذلك لأنه في المؤسسات التي تعنى بالتعليم لا يكفي مناقشـة الإطار والمميزات التنظيمية (منفصل أم معا)، بل هناك حاجة لتعامل مفهومي وعملي على صعيد الممارسـة، لمضامين الإطار أيضا. لذلـك هناك حاجة للتمييـز بين تعليم تعددي الثقافات مؤسساتي وبين تعليم نقدي تعددي الثقافات. إذ نجـد في صلب التوجـه الأول الاعتراف بضـرورة التعلم عن ثقافـة المختلِف والتعرف على الآخر ولكنه لا ينطوي على دعوة لتغيير اجتماعي. أما في صلب التوجه الثاني فهناك الرغبة في تطوير ودفع تحول في المبنى الاجتماعي بواسـطة تعليم نقدي (אלחאג'،2002)، أو بكلمات أخرى الدفع نحو عدل اجتماعي.

أداة نظريـة أخرى هي "العـلاج المنهاجي" الذي بلوره جيمس بانكس (Banks). يمكن وفقا لهذا التوجه "العلاجي" التمييز بين أربعة أنواع من المناهج التعليمية التعددية الثقافات:

- **مناهج مسـاهمة.** الاختلاف بين هـذه المناهج وبين المناهج التقليدية الأحادية الثقافة (الإثنو مركزية) هو ذكر مساهمة أفراد مجموعات أقلية وثقافتهم للمادة المُدرَسة (أحيانا على مستوى الحكايات).
- **مناهج إضافـة.** وفقا لهذا التوجـه، لا ينبغي الاكتفاء بذكر أفراد مجموعات أقلية ثقافية، وإنما يجب إضافة إبداعاتهم وإنتاجهم للمنهاج التعليمي القائم.
- **مناهـج تبادلية.** يؤيد هذا التوجه اسـتبدال المناهج الأحادية الثقافة بمناهج تعليمية جديدة على أسـاس أيديولوجية تعددية الثقافة.
- **توجه النشـاط الاجتماعي.** تركيـز التعليم النظري في مناقشـات عن أعمال اجتماعية مرغوبة، وطرح بديل لمكافحة عدم العدل وعدم المساواة في البيئة القريبة والمجتمع ككل (Banks, 1997).

الموديل المقترح

يوجد أمام الشبان والشابات العربيات الذين يرغبون بإعداد أنفسهم لمهنة التدريس، إمكانيتين أساسيتين: الالتحاق بالتعليم في مؤسسة عامة (كلية لإعداد معلمين أو جامعة)، أو الالتحاق بالتعليم في مؤسسة عربية (كلية لإعداد المعلمين). يتعلم أكثر من خمسين بالمائة منهم في مؤسسات عامة سوية مع أو إلى جانب طلاب يهود. يوجد في مجتمع متعدد الثقافات والقوميات مكان لمؤسسات عامة إلى جانب مؤسسات عربية لإعداد معلمين عرب تدار بصورة ذاتية. إننا نعي أهمية هذه المؤسسات ونأمل أن تواصل الازدهار وتطوير مجال إعداد معلمين مهنيين، ذوي معرفة وهوية مهنية وذوي شجاعة أخلاقية.

ولكن وإلى جانب ذلك، فإننا نعتقد أنه من المهم أن نفتح أمام معلمين عرب مستقبليين، إمكانية المشاركة في برامج أولية لإعداد المعلمين في مؤسسات عامة ورسمية. هذا الموقف نابع من الفرضية بأن التعليم للتعددية الثقافية سيضرب جذورا في منظومات اندماجية يجري فيها حوار بين أفراد من مجموعات مختلفة. التربية على التعددية الثقافية التي تتناول "الآخر" على أساس لقاءات متفرقة ومنفصلة بين أجهزة مختلفة ومغتربة عن بعضها لن ينجح في التأسيس لحوار متعدد الثقافات في المجتمع. يوجد في جهاز التعليم مخزون كبير للتربية على المواطنة في مجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات والتربية لمواطنة متسامحة. وقد ربح معلمون عرب ويهود يعملون في تربية الجيل الناشئ من عملية الإعداد للتعليم، التي جربوا فيها بشكل شخصي إقامة علاقات مع معلمين من أبناء القومية الثانية. ستشكل هذه التجربة المشتركة مدماكا مهما في عملية إعداد المعلمين في مجتمع متعدد الثقافات. يُستحسن في عصر يحتل فيه خطاب التعددية الثقافية مكانا مهما، أن يجرب معلمو المستقبل، الذين يفترض فيهم أن يعلموا وأن يربوا التلاميذ1 في جهاز تعليم اندماجي، بأنفسهم عملية إعداد في جهاز اندماجي. ستكون خبرتهم وتجربتهم الشخصية أداة تجسر بين الثقافتين والقوميتين بل وربما قد تشكل وكيل تغيير نحو ترسيخ مجتمع متعدد الثقافات.

على ضوء نشاطنا البحثي والتدريسي، نود تقديم توصيات لعدة خطوط موجِهة لبلورة نموذج "موديل" لسياسة متعددة الثقافات في المؤسسات العامة لإعداد المعلمين. يمكن الافتراض أن المؤسسات التي تقرر تبني هذا النموذج ، ستلائم مبادئه لمميزاتها واحتياجاتها الخاصة بها.

يتكون الموديل المقترح من خطاب وممارسة. سيتناول المجال الخطابي فيه طرح موضوع التعددية الثقافية في الخطاب العام للكلية سعيا لزرع الوعي فيه وخلق "حساسية تعددية الثقافات" لدى أصحاب الوظائف. هذا القول العام ليس كافيا، بل هناك حاجة لإصدار تعليمات من الأعلى نحو الأسفل، من رئيس الكلية عير رؤساء مختلف الوحدات ولكافة المحاضرين. يجب التعبير عن هذا الخطاب في النشرات الرسمية للكلية وفي بما في ذلك منشورات رؤيا الكلية والنشرات التسويقية. من المهم ألا يتم القفز عن أصحاب الوظائف والمناصب من الطلاب أنفسهم كمنظمة الطلاب مثلا. ولتفادي ترك هذا المجال للصدفة، نوصي بتعيين شخص يكون مسؤولا عن دفع وترويج الخطاب التعددي الثقافات، وجلب هذا الخطاب إلى مناقشات وهيئات متخذي القرارات. يجب التشديد على اعتبار التعدد الثقافي موردا تربويا وذلك لإيجاد الطرق اللائقة لاستخدامه استخداما صحيحا.

إلى جانب الخطاب المتعدد الثقافات الذي سيساهم في بلورة الوعي بل سيطور وعي السلك الأكاديمي، يجب العمل بواسطة تطبيقات في ثلاثة مجالات أساسية: المجال الأكاديمي، المجال الإداري، والحياة اليومية في الحرم الجامعي. فيما يلي تفاصيل كل مجال منها.

المجال الأكاديمي

المبدأ الموجِه للنموذج "الموديل" هو أن التربية على التعددية الثقافية والاعتراف بالآخر ، بهويته وروايته سيتم فقط بعد أن يحقق كل فرد معرفة عميقة بالثقافة التي ينتمي إليها، ويدرس هويته الشخصية والجماعية. فقط عندها يستطيع الانفتاح على الآخر، وعلى ثقافته وروايته. ولكن توجد بين المرحلة الأولى في التعرف على الذات وبين المرحلة الثانية التي يكون فيها اللقاء مع الآخر، مرحلة وسطى يجري فيها التعلم عن الآخر بدونه. بكلمات أخرى، ينبغي أن يتمّ قبل لقاء الآخر ومحاورته توضيح الأمور، التعلم عن الآخر وعن روايته، أو الروايات السائدة في صفوف مجموعته. بالإضافة لذلك، فإننا نعتقد أن الأقلية العددية للطلاب العرب إلى جانب عدم التكافؤ (التوازن) في توزيع القوى والموارد، الذي يميز المجتمع الإسرائيلي، قد يقود إلى إقصاء الطلاب العرب ومنع تطور حوار متعمق، مفتوح وحقيقي بين طلاب عرب وبين طلاب يهود، كما هو قائم الآن في هيكل التعليم الحالي.

إذا سيتكون المجال الأكاديمي من ثلاثة مراحل وفق التفصيل التالي:

- وجود فضاءات منفصلة إلى جانب فضاءات مشتركة للمجموعات المكونة لرواد الكلية. تمكِن الفضاءات

المنفصلة تمكين المجموعات المتمايزة قبل لقائها مع مختلف المجموعات.

- يتعلـم الطـلاب العرب فـي البداية في مسـاقات أو مسـارات منفصلـة. يسـاعد التعليم في المسـارات المنفصلة الطلاب العرب، خريجي شـبكات التعليم ما قبل الأكاديمية، التي يقل مستواها لأسفنا،عن مستوى الجهـاز الرسـمي اليهودي، على جسـر فجـوات في مواضيع مثل ؛ مهارات الحاسـوب، اللغـة الإنجليزية، الرياضيـات وما شـابه. يتعـرّف الطـلاب العرب في المرحلة الثانية على روايتهم، ويقومون بتمكين لغتهم، وتعميـق معرفتهم بتاريخ الإسـلام والتاريـخ العربي والفلسطيني وما شابه ذلك. يجب، برأينا، الحرص على تخصيـص حيز واسـع لتعليم التاريـخ العربي وثقافة الإسـلام، وسط التشـديد على شـمل موضوع الرواية والهوية الفلسطينيتين.
- تتناول المسـاقات المعطى فـي الفضاءات المنفصلة تعليـم ثقافتهم وهويتهم، وتدرج لاحقا مسـاقات عن ثقافة الآخر. على هذه المساقات أن تكون ذات طابع نقدي مع التركيز على مسـاقات مساهِمة أو مساقات إضافـة المعلومـات وفـق مصطلحـات بانكـس (Banks,1997). يجـب أيضـا الإكثـار مـن المناهج التحويليـة بل والاعتماد على توجه العمل الاجتماعي. يناقش هذا المقال إعداد معلمين عرب في مؤسسات عامـة، ولكن يجب ألا ننسـى أن المرحلـة المنفصلة ضروريـة أيضا للطـلاب اليهود. من المهـم أن يتعلم الطـلاب اليهود مسـاقات عن ثقافتهـم، ولكن، أيضا، مسـاقات عن المجتمع العربي وروايته من أجل تهيئة القلوب للمرحلة المشتركة.

يتمحور غالبيـة النقاش في موضوع التعددية الثقافية في البعد القومـي. توصياتنا هي بالامتناع عن قصر النقاش حول التعددية الثقافية على المجال القومي وفتح النقاش أيضا حول المواضيع العرقية والجندرية. من المهم جدا التأكيد في المناهج المنفصلة على تمكين الطالبات الفلسـطينيات، اللاتـي تعاني في حالات كثيـرة (كما فـي المجتمع البدوي) من الغبـن المضاعف على خلفية قومية وجندرية (אבו-בקר,2002).

تشمل المرحلة المتقدمة في المنهاج التعليمي اللقاء مع الآخر. يتم هذا اللقاء في إطار سلسلة مساقات مشتركة، يتناول بعضها موضـوع الهوية، الرواية وحل النزاعـات والصراعات ويتم بعض ذلك في مسـاقات معرفية. الهدف من هذه المسـاقات الأخيرة هـو إتاحة المجال أمام عملية جعل التعليم المشـترك "بديهيا"، أي إتاحة المجال أمام الطلاب لممارسـة حيـاة روتينية طبيعية تنطـوي على الاقتراب من الآخر وإقامة علاقات بصورة مباشـرة بدون وسـائط. بكلمات أخرى الامتناع عن الزج بموضوع الصراع في كل لقاء بين المجموعتين بشكل يثقل على هذه اللقاءات. يجب أن تدرج في خطة التعليم المشـتركة مسـاقات عليا مثل "السيمنارات". نعتقد أن الطلاب العرب الذين سيصلون إلى هذه المرحلـة التعليمية يكونون متمكنين بفعـل التعليم المنفصل، ويسـتطيعون المشـاركة بشـكل كامل ومتعمق في الدراسات المتقدمة. نعتقد أيضا أنه يجدر تنظيم مساق متعمق في مسائل التعدديـة الثقافية والتربية على التعددية الثقافية (بما في ذلك التطـرق علـى مسـائل الجنـدر)، يكون مشـتركا لطـلاب من المجموعتين القوميتين، وذلك بعد تعلم مساق تمهيدي منفصل لكلا المجموعتين في المراحـل الأولية من التعليم. يجب إدارة المسـاق المشترك وسط توازن وتكافؤ عددي لأبناء المجموعات القومية المختلفة ، بل إنه من المهم في توجيه المساق وتعليمه أن يدار بشكل مشترك من قبل محاضرين يهودي/ة وعربي/ة.

تحويـل جوهـري للمناهج الدراسـية. نعتقد أنـه يجب عدم الاكتفـاء بالاعتماد على توجهات منهاجية مسـاهِمة أو مضيفة للمعلومـات وإنمـا يجب إجـراء تحويـل كامل فـي المناهج التعليميـة المقررة لإعـداد المعلمين. على مناهـج التعليم أن تعتمد قـدر الإمكان على توجه "النشـاط الاجتماعـي". أي أن تحاول ألا يقتصر تأثيرها على الحياة داخل المؤسسة الأكاديمية فقط، وإنما أن تكون معدة لقيادة الطلاب (العرب واليهود على حد سـواء) باتجـاه **تبني توجه تعـددي الثقافـات** في عملهم المستقبلي كمعلمين.

المجال الإداري

يجب الحرص على ضمان تمثيل لائق ومتسـاوي للقوميتين في وظائف الكلية في صفوف السـلك الأكاديمي والسـلك الإداري. فعدا عن التعليم المشـترك الذي سـيجري بيـن طلاب من كلا المجموعتين فيجب الحرص أيضا على أن ينتمي سلك المعلمين أيضا للمجموعات المختلفة.

بالنسـبة للطاقم الأكاديمي والإداري في الكليات فإن المعطيات المتوفـرة (بالاعتمـاد على إغباريـة، 2010) هـي كالتالي: إذا اسـتثنينا من التحليـل الكليات العربية لإعـداد المعلمين: كلية سخنين، كلية القاسـمي (باقة الغربية)، والكلية العربية (حيفا)، يتضح أن نسـبة العرب في سلك التعليم في الكليات العامة هو

6.7% ونسبة العرب العاملين في الطاقم التقني والإداري هي نحو 0.75%. في المقابل عندما نأخذ بالحسبان الكليات العربية أيضا تصل نسبة العرب العاملين في سلك التعليم إلى 13.8% ونسبة العرب العاملين في الطاقم التقني والإداري إلى نحو 2.6%.

عمليا فإن غالبية إن لم يكن جميع أفراد الطاقم العربي في الكليات الأكاديمية يعطي خدماته للطلاب العرب في المسارات المنفصلة، بحيث لا يوجد تقريبا طاقم تعليم عربي يعطي خدمات لطلاب يهود، أما في المسارات المنفصلة للعرب فنجد طاقم تدريس يهودي وعربي. لا تعكس هذه المعطيات عدم عدل اجتماعي فحسب، ولا يقف الأمر عند كونها تشكل نسخة لعدم المساواة في توزيع الموارد العامة في المجتمع الإسرائيلي، بل إنها تشكل عقبة أمام تطوير سياسة وتعليم تعددي الثقافات في الكليات. إننا نعتقد أنه لا يجب فقط زيادة عدد العرب في سلك التعليم وبدرجة كبيرة في المسارات المنفصلة وإنما يجب دمج طاقم تعليم عربي في المسارات العامة في الكليات الرسمية. يجب أيضا تحديد حصّة محددة ـ "كوتة" ـ لأعضاء طاقم عرب في اللجان المختلفة التي تدير حياة الكليات وسياساتها، الحالية والمستقبلية.

الحياة اليومية في الحرم الجامعي

لا تتلخص الحياة اليومية في الحرم الجامعي في تعلم المساقات وإنما أيضا في المكوث في فضاء / حيز عام على مدار ساعات طويلة خلال السنوات الأربعة. فعدا المضامين التي يتم تعليمها وهوية طاقم المعلمين وهوية الطاقم الإداري الذي يقدم خدمات، فإن هناك حيزا يبث للوافدين عليه رسائل عن هويته بواسطة اللغة. العربية، على غرار العبرية، هي لغة رسمية في دولة إسرائيل. يلزم القانون بأن تكون اللافتات مكتوبة باللغتين. على الرغم من أن نص القانون غير مطبق في حالات كثيرة في الحيز العام الإسرائيلي، إلا أننا نعتقد أنه يجب الحرص في كليات التربية على كتابة اللافتات باللغتين.

تتأثر الحياة اليومية في الحرم الجامعي بأحداث، مراسم، أيام دراسية، ومناسبات نقابة الطلاب. لا ننوي الخوض بتفاصيل المميزات المنشودة لكل حدث وإنما أن نوصي بتطوير حساسية تعددية الثقافات عند تخطيط كل حدث، سواء فيما يتعلق بمضامين الحدث أم فيما يتعلق بالمدعوين والمتحدثين فيه. وعليه فإننا نوصي من خلال مذكرة الموقف هذه، بالمحافظة على وجود مساري تعليم منفصلين في الكليات الأكاديمية للتربية. مع ذلك فإننا نقترح إجراء إصلاحات في مناهج التدريس، وإصلاحات إدارية جوهرية تفضي إلى تبني سياسة تعدد ثقافي وتتيح حياة يومية تعددية الثقافات. نأمل أن تؤدي هذه التغييرات والحياة في الكليات على صعيد المسارات المنفصلة وعلى صعيد المسارات المشتركة، لأن يصبح خريجو برامج إعداد المعلمين وكلاء للتربية على التعددية الثقافية في المدارس الحكومية، والمدارس الحكومية العربية.

ختاما ، فإن توصياتنا تتمحور بالأساس في العمل " من الأعلى للأسفل"، لكن بحثنا الذي أجري في كليتين دل على وجود نشاط كبير من الأسفل باتجاه الأعلى، ثمرة مبادرات محاضرين كثر. تشجيع العلاقات بين الأطراف المختلفة وتوفير منبر ونشر عن هذا النشاط سيعززه ويتيح لأصدائه أن تتردد وأن تتطور في نواحي أخرى في الكلية. سيعزز هذا النشر العمل الجاري "من الأسفل إلى الأعلى" ويمكن جمع قوى وموارد لمواصلة العمل.

قائمة المصادر

- חאולה אבו-בקר, "11 הערות על אחרות, שוויון ורב-תרבותיות", פנים 22:(סתיו 2002): 38-32.
- איימן אג'באריה, (2010). מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. נצרת: מרכז דירסאת. אוחזר ב- 9 בספטמבר 2010 מתוך
- http://www.dirasat-aclp.org/files/Agbarya-kitab-sisat.pdf
- מאג'ד אלחאג', "תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת", בתוך: אבנר בן-עמוס (עורך), היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי, תל-אביב:הוצאת רמות, 2002, עמ' 154 -137.
- ציפורה אשרת, ויהודית לפידות-ברמן, "תפיסות חברתיות בקרב פרחי הוראה יהודים ודרוזים", עיון ומחקר בהכשרת מורים 5, (1998): 20-1. .
- יאיר בוימל, עירית זאבי, ומרי תותרי, מה לומדים סטודנטים יהודים וערבים אלה מאלה. דו"ח מחקר אורנים המכללה האקדמית לחינוך, הרשות למחקר ולהערכה, 2009.
- לאה ברץ, רוני ריינגולד וחנה אבוחצירא. הד האולפן החדש97. אוחזר בראשון בפברואר 2011
- http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/EdAulpan97/8_LIAT_BERNTS_RONI_RAINGOLD_VEHANA_ABU_HATSSIRA.PDF
- אילן גור-זאב, "מודרניות, פוסט מודרניות ורב-תרבותיות בחינוך בישראל", בתוך: אילן גור-זאב (עורך), מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך, תל אביב: הוצאת רמות, 1999, עמ' 50-7.
- יוסי יונה, בזכות ההבדל: הפרויקט הרב-תרבותי בישראל. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליר, 2005.
- יוסי יונה ויהודה שנהב, רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל, תל אביב: הוצאת בבל, 2005.
- לילך לב-ארי, ודוד מיטלברג, זהות ויחסי גומלין בין סטודנטים יהודים וערבים במכללת אורנים: לקראת חינוך רב תרבותי? 2002. [גרסה אלקטרונית]. אוחזר ב - 6 במרץ 2003 מתוך:
- http://www.oranim.ac.il/con4_t_researcher/

_abstracts_lev_ari.htm

- ריטה סבר, "בוללים או שוזרים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות", גדיש ז', (2001): 54-45.
- אילנה פאול ורוני ריינגולד, "רב תרבותיות במוסדות להכשרת מורים - התמודדות עם מציאות או פרי של מדיניות?" בתוך: גיא בן-פורת, יוסי יונה ובאשיר באשיר (עורכים), ספר בנושא מדיניות ציבורית ורב תרבותיות (שם טנטטיבי). ירושלים: הוצאת מכון ון-ליר, בתהליך.
- רבקה פלג ושאקר רסלאן, הערכת הכשרת מורים בני המיעוטים במכללת אורנים: מודל רב תרבותי או אחיד? דו"ח מחקר, אורנים המכללה האקדמית לחינוך, הרשות למחקר ולהערכה. 2003.
- נורית רייכל, ועדנה מור, "פרח הוראה אחר-התנסות ולמידה בעיני סטודנטים להוראה בני תרבויות שונות",דפים 43 (2006): 10360-.
- רוני ריינגולד "לימודים נפרדים כבסיס לדיאלוג פלורליסטי עתידי מיטבי- חקר מקרה של מסלול ללימודי תעודת הוראה", דפי יוזמה 5, (2008): 123110-.
- רוני ריינגולד, "מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי- ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב", דפים 40 (2005): 131-108.
- רוני ריינגולד, הכשרת מורים רב-תרבותית פרטיקולרית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות"- אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית- דו"ח מחקר. ועדת המחקר הבין-מכללתית, מכון מופ"ת. אחוה-המכללה האקדמית לחינוך, ספטמבר 2003.
- אבי שגיא, "החברה והמשפט בישראל: בין שיח זכויות לשיח זהות". חקרי משפט ט"ז, (2000): 54-37.
- שפרה שגיא, שושנה שטיינברג, ומועין פחיראלדין, "האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי: סדנאות מפגש של סטודנטים יהודים וערבים בישראל", בתוך: לאה קסן, ורחל לב-ויזל (עורכות), עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית, תל-אביב: ברקאי ספרים, 2002, עמ' 59-41. .
- יולי תמיר, "שני מושגים של רב-תרבותיות", בתוך: מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורונן שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, תל-אביב: רמות, 1998, עמ' 92-79. .

- Mohammed Abu-Nimer, Conflict Resolution and Change: The Case of Arabs and Jew in Israel, New-York: SUNY Press.1999.
- James A, Banks, (1997). Educating Citizens in a Multicultural society. New York: Teacher College.
- Lea Baratz& Roni Reingold (2010). The Ideological Dilemma in Teaching Literature
- Moral Conflicts in a Diversified Society: An Israeli Teacher Case Study. Current Issues in Education 13 (3) http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/388
- Zvi Bekerman. "Potential and Limitations of Multicultural Education in Conflict-Ridden Areas: Bilingual Palestinian-Jewish Schools in Israel", *Teachers College Record* 106 (3), (2004): 574–610.
- Drew Nesdale and Patricia Todd. "Effect of contact on intercultural acceptance: a field study". *International journal of intercultural relations* 24, (2000): 341360-.
- Roni Reingold, Promoting a True Pluralistic Dialogue- a Particularistic Multicultural Teacher Accreditation Program for Israeli Bedouins, *International Journal of Multicultural Education* 9 (1), (2007): 114-. http://journals.sfu.ca/ijme/index.php/ijme/article/view/6
- Soshana Steinberg, and Dan Bar-On, "An Analysis of the Group Process in Encounters Between Jews and Palestinians Using a Typology for Discourse Classification". *International Journal of Intercultural Relations*, 26 (2), (2002): 199214-.
- Janette, Y. Zupnik, "Israeli – Palestinian 'dialogue' events". *Journal of discourse studies*, 2(1), (2000): 85110-.

تقييم مرحلة التأهيل من وجهة نظر المعلمين الجدد

د. كيتي وتد - خوري
محاضرة كبيرة في كلية التربية الأكلديمية على أسم دافيد يلين ومستشارة تنظيمية

موجز
مرحلة التأهيل في كليات التربية مرحلة هامة في بلورة الهوية المهنية للمتعلّم الشاب الذي يصل مع توقعات كبيرة وأسئلة كثيرة بالنسبة لاختياره التدريس مهنةً للمستقبل. سأعرض في مقالي هذا تقييم المعلمين المتدربين لفترة التأهيل وإسهامها في عملهم كمدرسين. أجريت في إطار البحث 15 مقابلة معمقة مع مدرسين جدد من إحدى الكليات المختلطة وعرضت نتائج المقابلات التي تعكس بعض الاستخلاصات المهمة. في مقدّمة الاستخلاصات نجد الوزن الهام للتدريب العملي في التطور المهني لطلبة التربية والحاجة إلى توسيع هذا الإطار. يتضح من البحث، أيضا، أن شخصية المرشد التربوي هامة بل ومصيرية في بلورة وتصميم مفهوم المعلمين الجدد لوظيفتهم المستقبلية كوكلاء ورائدي تغيير في جهاز التعليم العربي.

مدخل
تسلط هذه المقالة الضوء على موضوع المعلمين الفلسطينيين مواطني إسرائيل الذين بدأوا خطواتهم الأولى في التدريس. كثيرون بحثوا وكتبوا عن التحديات الكبيرة وطرق مواجهتها لدى المعلمين في بداية الطريق. وغنية هي الأدبيات البحثية التي تصف المراحل التي يمرّ بها المعلّم الجديد في طريقه إلى بلورة هويته الشخصية. الأمر الذي يميز بحثنا هذا هو تلك الحقيقة المتصلة بتركيبة مجموعة البحث. وهي مجموعة من المعلمين أبناء الأقلية الفلسطينية الأصلانية مواطني إسرائيل الذين يحاولون أن يندمجوا في المجتمع الإسرائيلي الذي لا يعمل بما فيه الكفاية لدمجهم وهم، في الوقت ذاته، متأثرون من الصراع الفلسطيني ـ الإسرائيلي المتواصل ومن حالة "الحرب الباردة" السائدة بين الدولة وبين جاراتها.
يكتسب البحث أهمية أخرى كونه يعكس بصورة غير مباشرة سياسة الحكومة ووزارة المعارف بالنسبة لجهاز التعليم العربي بكليات إعداد المعلمين وتلبيتها لاحتياجات المعلم العربي المبتدئ. إن وضع جهاز التعليم العربي بوجه عام ووضع المعلّم المبتدئ بوجه خاص يتطلبان من الحكومة علاجا شاملا في مستوى التأهيل والتطوير المهني في الحقل وتخصيص موارد إضافية لسد الفجوة الآخذة بالاتساع بين جهاز التعليم العربي وذاك اليهودي. تتضح من هذا البحث بشكل واضح سؤال "التميّز الثقافي ـ الاجتماعي" للتعليم العربي. ولا شكّ أن مواجهة المعلّم المبتدئ مشروطة بالمكانة القومية والظروف الاجتماعية ـ الثقافية المتميّزة. أسئلة البحث هنا هي: 1. ما هي نوعية التجربة العملية التي مرّ بها المتدربون خلال سنوات تأهيلهم الثلاث؟ 2. ما مدى الملاءمة العملية للمعرفة التفصيلية وطرق التدريس التي اكتسبها المتدربون خلال سنوات تأهيلهم العملي لتحديات وظيفتهم الجديدة في التدريس؟

إعداد المعلمين في إسرائيل
منذ مطلع القرن العشرين طور(1904) Dewey رؤيا حول تطور تأهيل المعلمين في مؤسسات أكاديمية تمنح اللقب الأول،

ودعـا إلى الاسـتعداد لذلك من خـلال التغيير فـي المضامين المستعملة في التأهيل وفي الطرق التي تجعله تأهيلا يربط بين النظريـة والتطبيق. ونظرا إلى ماهية التدريس، لا يُمكن لعملية التأهيـل أن تتنـازل عن المركّـب التطبيقـي وإن اعتُبر مناقضا لنظريات أكاديميـة. إن المعرفة الكامنة في صلب عمل المعلم والمربـي توجـب الدمج بيـن المعرفـة الأكاديميـة والمعرفة العمليـة. مجمل الـدورات في تدريس التربية تشـكّل المركب المهني في التأهيل وتشـكل موردا هاما في إعداد معلم مختصّ ذي القدرات. من شأن هذه الدورات والتدريب العملي أن يخلقا أساسا معرفيا لفهم سيرورات تتصل بأوضاع تدريس وتعلّم. تقوم مركبات برنامج التأهيل على دراسـة أكاديمية لدراسات التربية ولمذاهـب التخصصـات في التدريس تتنافس مـع بعضها على وقـت الطالـب. إن مخططي التأهيـل يعيشـون صراعا يتعلق بأهمية وحجم الأساس النظري. ويبدو أن ما يُملي هذا الحلّ هو الحاجة إلى إعداد المتعلمين لمتطلبات متشددة للمؤهّلين دون أبعاد مهنية (Soder, 1988).

مدة التأهيل

في التأهيل المهني للمعلمين هناك صيرورات تعلّم منهجية ولا منهجية، قيَم ومعتقدات منهجية، مضمرة ومعلنة ((Goodlad, 1991,p. 198. مصطلح "منهج مضمر" يشـير إلى مستوى واحد من ثلاثة في برامج التعليم: المعلن والمضمر والناقص (Eisner, 1979). يتنـاول المنهـج المضمـر لتلك الأفكار والرسـائل التي تنعكـس بأشـكال مختلفة مـن برامـج التأهيل التي يمـرّ بها الدارسون.

أحـد مميـزات التأهيل في الكليـات هو دمج الخبـرة العملية بالنظرية والأدبيات المهنيـة. تدريبات التدريس هي مجال هام تتحقق فيه فرصة للدارسـين كي يتدربوا على التدريس الفعلي وتوكيد المعرفة التطبيقية من خلال تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة تطبيقية (Thiessen, 2000). هناك من يرى في تدريبات التدريس أهمية فقط شـرط أن يشجّع الإرشاد التربوي المرافق تفكيرا تربويا وربطا منهجيا بين النظرية والمعرفة ((Feinman-Nemser & Buchman, 1986. التدريبـات العملية تُفهم لدى الدارسين على أنها الجزء الأهم والأنجع في تأهيلهم (Johnston, 1994, Rodriguez, 1993, Su, 1990).

إن المرشـد التربـوي هو أحـد مصممي بيئة التعلّـم للتدريب العملي كان ذلك في الدراسة النظرية في الكلية أو في التدريب العملـي (تدريبات التدريس) في الصفـوف التدريبية. إن تنوع وظائف الإرشـاد ينطوي أحيانـا على ضبابية أدائيـة. أحد أبرز وظائف المرشد التربوي هي تطوير مفهوم مستقل لدى دارسي التربية. في أسـاس هذا المفهوم لوظيفة المرشد فرضية أنه في مرحلـة التأهيل على الطالـب أن يبلور ويطوّر لنفسـه مفهوما مسـتقلا لـ "الأنا المهني" خاصته. والقصد هـو تطوير اعتبارات تخصصية مهنية خـلال التدريب العملي. هـذه الفرضية تتعزز بنتائج تؤكّد أن منح الاستقلالية هي عملية تتعلق، أيضا، بقدرات الطالب على أخذ الاسـتقلالية واستيعابها وبقدراته على أن يقرر وأن يعمل من منهجية المتعلم ذي التوجه المستقل (زلبرشطاين وجيبع، 1993).

إن المشـتغلين بتقييم التعليم في مؤسسـات تأهيل المعلمين يجدون أبعـادا مختلفة يتم من خلالها فهـم الطلاب للتدريس، وهـي تعكس توقعـات واحتياجات تؤثّر علـى تقييم التدريس (אבדור, 2000; כפיר ושילוח, 1993; פרסקו ושילוח, 1994). وجد هزبندس (Husbands, 1997) أن أولئك المحاضرين الذين يدرسـون دورات مختلفـة، بالطريقـة نفسـها (مثـلا بطريقة المحاضـرة) يحصلـون على تقييـم عال في جزء مـن الدورات ومتدنية في الأخرى. أحد الأسـباب لهذه النتيجة تتعلق، حسب رأيـه، بخصائص الطلاب المتعلقة بالتوقعات المبكرة من الدورة ومدى الرضا عن تحققها.

معلمون في سنة عملهم الأولى

كثيـرون بحثوا وكتبوا عـن "المعلمين في سـنة عملهم الأولى" ووصفوا التأثير الحاسم للسنة الأولى في تطور المعلمين المهني (אלדד, 1996; גביש ופרידמן, 2001; ותד- ח'ורי, 2005, 2008; פרידמן, 2005; תם, 2001). إن بداية العد في التدريس وصفـت فـي الأدبيـات المهنية على أنهـا الفترة الهـم والأكثر مصيريـة في عملية التحول إلى مـدرّس، وتفوق أهميتها أهمية مرحلـة التأهيل والتدريب العملـي ((Gold, 1996, Arrends, 1991,Krasnow, 1993.

للمعلـم، في سـنته ألأولى، هامة ومصيرية بشـكل خاص الأيام الأولى من عمله لأنه خلال الأيام المعدودة الأولى تتحدد قواعد الصـف والترتيبات المختلفة. تصف غبيش (2002، 214) صدمة الواقـع النابعة "من فجوات فهم الوظيفـة بين توقعات المعلم قبل دخوله التدريس وبين الواقـع الذي يتجلى أمامه مع بداية السنة، يسهم إسهاما هاما جدا في تآكل قابلية المعلم منذ بداية طريقه". المعلمون العرب الذين يبدؤون وظيفتهم في التدريس هم جزء لا يتجزأ من مجموعة المعلمين الجدد الذين يواجهون تحديات البدء في الوظيفة الجديدة. فهم يمرون نفس المراحل التي يمرّ بها معلمون آخـرون من مجتمعات وثقافات مختلفة. لكن إضافة إلى العدد الكبير من التحديات فإن المعلمين العرب في إسرائيل يضطرون للتعامل مع تحديات إضافية تتصل بالواقع المركّب لجهاز التعليم العربي (وتد، 2009). صدمة البداية لدى المعلم العربي الشاب قاسية بشكل خاص وهذا في ضوء الوضع

الصعب للمدرسة، في مستوى المبنى المادي وفي مستوى الثقافة التنظيمية والإقليم التربوي (هناك).

يصف هوبرمن (Huberman, 1989) ست مراحل متتالية حسب سنوات الأقدمية، في طريق التحول إلى معلم: مرحلة البقاء والاكتشاف، وتتصل هذه المرحلة في مواجهة تحديات إدارة التدريس، اشتغال مكثف بالذاتي، التكيف للفجوات بين النظرية والحقل، ضغط التدريس وتحديد سلم أولويات. المرحلة الثانية، مرحلة الاستقرار التي يطور المعلم خلالها التزاما نحو المهنة ويواجه بشكل أنجع تركيبية التدريس. المرحلة الثالثة هي مرحلة البحث والتنويع. في هذه المرحلة يجرؤ المعلم على محاولة التأثير على الجهاز برمته وعلى الخروج أبعد من حدود الصف. وهو واثق أكثر في تجريب طرق تعليم جديدة والتفتيش عن طرق أكثر إبداعا. المرحلة الرابعة، مرحلة التقييم والشك، يطرأ انحسار على قابلية المعلم، وهو ما يسمى"أزمة منتصف الطريق". في هذه المرحلة يقيم المعلم وضعه والإمكانيات المتاحة لمواصلة الطريق. المرحلة الخامسة، مرحلة الوضوح والراحة، وهي مرحلة الانتقال إلى نشاط أكثر ميكانيكية وأقل اجتهادا وفاعلية. المرحلة السادسة والخيرة وهي مرحلة الانقطاع والتحرر، وفيها تتحرر الطاقات ويبدأ الانقطاع عن العمل، وهو أحيانا نتيجة لضغط من البيئة التي تطالبه بإخلاء المكان لطاقات شبابية.

إن التطور المهني للمعلم الجديد مؤلف، حسب كاجان (Kagan, 1992) من خمسة مركبات:

1. تطوير وعي لدى المتأهلين للتدريس إلى المعرفة الأولية والمواقف التربوية التي يحملونها. يدخل المتأهلين برامج التأهيل مع معتقدات ومواقف شخصية عن التربية والتدريس ومع تصورات ذاتية عن أنفسهم كمعلمين. تصورات كهذه ترتبط في العادة بتجارب وذكريات الماضي عن أنفسهم كتلاميذ في الصفوف.
2. البناء الجديد لصورة مثالية غير دقيقة للتلاميذ ولصورة مبكرة عن "الذاتي" كمعلم. في هذه المرحلة يكون المعلمون متمحورين بأنفسهم أكثر مما هو في التلاميذ.
3. تغيير محور الاهتمام من "الذاتي" إلى "الآخر" وهو التلاميذ. التصور الذاتي في هذه المرحلة يبدأ بالتشكّل والتبلور .
4. يبدأ المعلم بتطور نُظم لمعالجة مشاكل الإحباط وتحسين مهارات إدارة الصف.
5. يكون المعلم قادرا على معالجة وحلّ مشاكل بصورة ناجعة ومهنية. مواجهته لتحديات التدريس أكثر اتصالا ومنهجية.

المعلمون المبتدئون في الوسط العربي

قليل من الأبحاث أجريت في البلاد عن دمج المتأهلين الفلسطينيين في كليات يهودية لتأهيل المعلمين على الرغم من أ، هذه الكليات تستوعب منذ أكثر من عقد متأهلين فلسطينيين. إن تأهيل المعلمين في إسرائيل مشتركة لليهود والفلسطينيين بالأساس لأسباب لوغيستية مثل نسبة الدخل والقرب الجغرافي من البلدات الفلسطينية وغيرها، وليس من أسباب إيديولوجية. بناء عليه فإن تأهيل المتأهلين الفلسطينيين في الكليات اليهودية ملقاة على عاتق الكلية نفسها المسئولة عن تطوير الموديل الذي يروقها للمتأهلين الفلسطينيين الدارسين فيها (פלג וראסלאן, 2003). يشير إغبارية (2009) أنه بالرغم من العدد الكبير للمتأهلين الفلسطينيين في الكليات الإسرائيلية المختلطة، لم تفتح الكليات برامج خاصة للمتأهلين اليهود مثل اللغة العربية والتعليم عن التعددية الثقافية وعن الأقليات في البلاد.

يعتقد الحاج (1996، 1999، 2006) أنه طرأ في التسعينيات تحسن في مستوى تأهيل المتأهلين الفلسطينيين، إلا أن هذا التأهيل لا يمنحهم بمدى كاف ومناسب أدوات مناسبة لتطوير تفكير استقلالي إبداعي، لمواجهة أوضاع متغيرة، وللعمل مع الأهالي وما إلى ذلك. إن التأهيل الأكاديمي للمتأهلين الفلسطينيين، في الجامعات أو الكليات، غير ذي صلة بخلفيتهم الثقافية وعليه، فهي تشكل عقبة، تعتبر أحد الأسباب المركزية لإعاقة لإدخال التغييرات الجوهرية في أنماط عمل المعلم العربي في إسرائيل (זחאלקה, 1990; ח'ורי, 1980).

يدعي أبو عصبة (2006) أن النسبة العالية للتوجّه إلى كليات التربية مردّها إمكانيات التشغيل المحدودة أمام المتعلمين العرب. كثير من الأكاديميين العرب لا يجدون عملا في مجال تخصصهم، ويتوجهون إلى التعليم كمصدر للرزق. حقيقة أن سوق العمل المفتوح أمام هذه المجموعة محدودة تدفع بالكثيرين من الشبان إلى قرار الانخراط بدايةً في كليات لتأهيل المعلمين. بالمقابل، وجد عليان وزيدان وتورن (2007) الذين بحثوا ظاهرة التهافت على مهنة التعليم، أن الدوافع الأساسية لاختيار التدريس كمهنة، مصدرها جاهزية داخلية قوامها الشعور بالرسالة وبالرغبة في التأثير، والتصحيح، وتحسين وجه المجتمع. ووجدوا أيضا أن لعائلة المتأهّل وتوصيتها دورا هاما في قراره هذا. صورة مشابهة تطالعنا من بحث زيدان وعليان وحجيرات (2004)، الذي يؤكّد أن اختيار مهنة التدريس ينبع قبل كل شيء من دوافع انتلكتوالية. الدوافع الداخلية، الدوافع الانتلكتوالية والشخصية والالتزام والإبداع كانت الشائعة في اختيارات المتأهلين. وقد ناقض هذا الاتجاه فرضية الباحثين الأساس الذين اعتقدوا أن العامل الاقتصادي هو الأساس لأن غالبية المتأهلين

في كليات التربية هن من الفتيات اللاتي لا يُلقى عليهن العبء الأساسي في إعالة العائلة.

المعلمون العرب الذين يبدؤون وظيفتهم في التدريس هم جزء من مجموعة المعلمين الجدد الذين يواجهون تحديات الانخراط في الوظيفة الجديدة. وهم يمرون المراحل ذاتها التي يمرّ بها معلمون آخرون من مجتمعات وثقافات مختلفة. إلا أنه إضافة إلى التحديات العديدة القائمة فإن المعلمين العرب في إسرائيل مضطرون لمواجهة تحديات أخرى تتصل بالواقع المركب لجهاز التعليم العربي (، 2009). فليس سرا أن جهاز التعليم العربي في إسرائيل يعاني من سياسة تمييز من جانب المؤسسة تتجسد في عدم ملاءمة جزء من المضامين والمواد التدريسية للثقافة العربية وفي قلة الموارد المرصودة ونقص في المباني والصفوف المناسبة، والميزانيات القليلة والتمويل المحدود للمشاريع وفي غياب المساواة في توفير الخدمات التربوية المختلفة (אגבריה, 2009; אלחאג, 1996; אבו עסבה, 2006; ותד, 2005, 2008). صدمة البداية لدى المعلم العربي الشاب صعبة بوجه خاص في ضوء الوضع الصعب للمدرسة في مستوى المبنى المادي وفي مستوى الثقافة التنظيمية والبيئة التربوية (ותד, 2009).

صعوبات التلميذ العربي كثيرة وتتأثر من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تمرّ على المجتمع العربي في إسرائيل. ويتحدث المعلمون الجدد عن مستوى متدن من الجاهزية للتعلّم لدى طلابهم، قلة الشراكة والاهتمام من الأهل، مشاكل سلوكية حادة في الصف ودعم محدود من أعضاء الطاقم والإدارة (هان، هناك). نتيجة للواقع المركّب والصعب للمدارس العربية،يجد المعلمون الجدد أنفسهم منشغلين في صراع بقاء ومواجهة مشاعر الإحباط والعجز والخيبة والوحدة. مواجهة مثل هذه المشاعر هي مسألة مستحيلة تقريبا لدى الحديث عن معلمين توجهوا إلى التدريس منذ البداية بسبب من قلة الإمكانيات التشغيلية المستقبلية المفتوحة أمامهم (אגבאריה, 2009; ותד, 2008; זידאן, עליאן ותורן, 2007). اختيار مهنة التدريس بوصفها "الملاذ الأخير" ومن اعتبارات خارجية تصعب أكثر على المعلمين الجدد الذين فتشوا عن مصدر معيشة متوافر ووجدوا في التدريس "سوق عمل" مضمون. هؤلاء المعلمون لا يروا في مصاعب الانخراط في الوظيفة تحديا ولا يرون فيها مرحلة تمهيدية لتحقيق الرسالة الاجتماعية والتأثير الملموس والمرجوّ (ותד, 2009; זידאן ואחרים, 2007).

المنهجية

الأهداف

لهذا البحث هدفان أساسيان. **الهدف الأول**، هو فحص نظرة المتدربين لنوعية التجربة التي مروا بها خلال سنوات دراستهم. **والهدف الثاني** فحص مفهومهم/تقييمهم الذاتي لمدى ملائمة المعرفة وطرق التدريس والاستراتيجيات التي اكتسبوها كمتدربين خلال تأهيلهم العملي للواقع المركّب في عملهم كمعلمين.

أسئلة البحث

1. ما هي نوعية التجربة العملية التي مرّ بها المتدربون خلال سنوات تأهيلهم الثلاثة؟
2. ما هو مدى ملائمة المعرفة وبعدها العملي التعليمي وطرق التدريس التي اكتسبوها خلال سنوات تأهيلهم العملي مع تحديات وظيفتهم الجديدة

الطريقة

تم استيضاح أسئلة البحث بواسطة البحث النوعي عبر المنهج السردي الذي تمكن من التأمل والتحليل المعمق للإجابات الطالعة من البحث. الإستراتيجية السردية تبحث في تجربة الفرد، في حين أن السرد هو الطريقة الأفضل لتمثيل وفهم هذه التجربة (צבר בן- יהושע, 1990; Clandinin & Connelly, 2000).

طريقة جمع المعطيات ـ مقابلات معمقة

البحث السردي بواسطة مقابلات معمقة يُحقق الغنى ومدى كبير من التعدد ويُتيح التحليل والتعمق في مجمل الأفكار والمفاهيم والمشاعر لدى المستجوبين (שקדי, 2003).

العينة

شارك في المقابلات نحو 15 متدربا (معلمون في سنة عملهم ألأولى) فلسطينيون من إسرائيل يدرسون في كلية إسرائيلية متعددة الثقافات. اختيار المشاركين جاء بناء تطوعا وبإرادتهم الحرة ومن خلال اهتمام شخصي بالبحث.

طريقة التحليل

خضعت المقابلات لتحليل بواسطة الطريقة التي يسميها شكدي "التحليل مواضيعي" يتمّ بموجبها تمثيل المواضيع المركزية الطالعة من أقوال المستجوَبين (التي تم تسجيلها بالكامل تقريبا أثناء المقابلة).

أسئلة المقابلات المعمقة

1. إحكِ عن تجارب خضتها في فترة التدريب التي مررت بها خلال سنوات الدراسة؟ أنا معنية بأن تتناول ملائمة الإطار ولمستوى الإرشاد الذي حصلت عليه من المحاضر المدرّب والمرشد التربوي.
2. كيف تقيّم أو تفهم تدريبات التدريس مقابل الدراسة

النظرية في الكلية؟

3. إلى أي مدى ساعدتك الدراسة النظرية في تجربتك الجديدة كمعلم؟ لماذا؟ كيف وبمَ ساعدتك؟
4. كيف أثرت تجربتك في التدريس على فهمك الذاتي لمهنة التدريس؟
5. ماذا كنت ستغيّر في برنامج التأهيل القائم لغرض إعداد أكثر عمليةً ومناسبا لوظيفتك كمعلّم؟

تحليل النتائج

تشير الإجابات على السؤال الأول إلى العديد من التجارب التي تتحرك على محور في طرفه الأول التجارب المثيرة للانفعال والممكّنة، وفي طرفه الآخر التجارب السيئة والمعيقة. يُمكننا أن نستدلّ من الإجابات والأقوال المختلفة على ثلاث محاور مركزية: الأول، "تجربة النمو والتمكّن"، الثاني، "النقص في تجربة مؤثّرة" والثالث، "تجارب مُعيقة". لهذه التجارب عامل واحد مشترك يُدعى "المرشد التربوي" وعوامل ثانوية إضافية تتعلق بالمعلم المدرّب وبالبيئة التعليمية.

لغالبية المستجوَبين لم يكن سهل في السنة الأولى خاصة في التدريبات على التدريس. فقد تحدثوا عن "الوحدة، الخيبة، البلبلة والعجز". وهو يعزون مشاعرهم إلى ثلاثة مصادر: الشخصية غير المهمة للمرشد التربوي من شروط التدريس الصعبة التي تضمنت: مدرسة إشكالية، طلاب من بيئات صعبة ومدرّسين بغير قابلية أو مهارات إرشاد، وكذلك من مجرّد انتقالهم من بيت الوالدين إلى الكلية المتعددة الثقافات. يقول أحد المستجوَبون: **"لا أذكر تجارب حسنة من السنتين الأوليين، لم يكن من السهل عليّ أن أتكيّف في القدس، المدارس التي تدربت فيها بعيدة ويدرس فيها طلاب مشاكسين من بيئات فقيرة وكان لديهم الكثير من المشاكل السلوكية ولم يرغبوا في التعلّم"**. وتقول مستجوَبة أخرى: **"لم أشارك في تدريبات السنة الأولى، كانت المرشدة بعيدة والمواد لم تناسب احتياجاتنا، لم أتواصل معها ولا للمدرسة... لقد خسرت السنة الأولى تماما ولم أكتسب شيئا"**. وقالت متدرّبة أخرى: **"مرّت عليّ أيام صعبة في السنة الأولى... ليس للأولاد في المدرسة رغبة في التعلّم والمعلمة التي رافقتني كانت عدوانية وقاسية، لقد أخافتني حقا ولم يكن من السهل لي أن أتواصل معها، حاولت تغيير الصفّ لكني لم أنجح"**. وقالت إحدى المستجوبات: **" في بداية السنة الأولى كنت ضائعة، كنت بحاجة إلى كل الفصل الأول لأقف على رجليّ، المرشدة طلبت الكثير لكنها كانت جذرية ومنظمة وهو ما ساعدني كثيرا أن أتعلّم، منذ السنة الأولى تعزز لديّ التوجّه التفصيلي وكذلك مهارات تحضير الحصص، للمعلمة المدرّبة إسهام هام في تطوري، كنا قريبات ودائما ما اتصلت بها إلى البيت وساعدتني"**. يُمكننا أن نستنتج من إجابات المتدربين المستجوَبين أنه كان السنة الأولى صعبة لجميعهم تقريبا لكن قسما منهم وبمساعدة المرشد التربوي بالدرجة الأولى والمعلمة المدرّبة في الدرجة الثانية تغلبوا على جزء من مصاعبهم. لكن لغالبية استمرّ الوضع الصعب ومرة أخرى بسبب غياب الدعم الشخصي والمهني من المرشد والمدرّبة.

بالنسبة لتجاربهم في السنة الثانية والثالثة فإن الصورة أكثر تفاؤلا إذ أنهم يتحدثون عن مستوى أعلى من التكيّف مع الحياة الأكاديمية وفهم أكبر وأعمق لمعنى التجربة العملية وأنهم يتعوّدون على طلب المساعدة والدعم من الزملاء والمرشد والمعلمة المدرّبة. بالنسبة للغالبية فإن السنة الثانية لم تجدد كثيرا في المستوى المهني ـ التربوي بسبب التشابه في طبيعة التأهيل (مدرسة للتعليم العادي وتدريس في الصف وتدريس تفصيلي). تحدثوا فقط عن تعزيز السيطرة على مهارات الكتابة والتحضير وإدارة الصف. تقول إحدى المستجوبَات: **"في السنة الثانية شعرت بقفزة في فدرتي التربوية، أعددت حصصا ملائمة أكثر للتلميذ، كنت أقلّ تعلّقا بالمعلمة المدربة وشعرت أن نموّي بدأ فقط في السنة الثانية. خيب أملي أن مرشدي لم يشاهد أدائي بشكل كاف بدعوى أنه يعتمد عليّ بينما كان من المهم بالنسبة لي أن يعطيني تغذية عائدة وأفكارا"**. وتقول أخرى: **"السنة الثانية كانت مثل السنة الأولى، كثير من الأمور عادت على نفسها في الحصص التعليمية، وهذا خسارة! بالنسبة لي شخصيا كانت ألأمور جيدة في الصفوف التي درستها، سررت بتدريس صفوف مختلفة وهذه تجربة مهمة. لم يكن للمعلّمة المدربة دور هام ودائما ما حسدت زميلاتي اللاتي كان لهن مدربات جيدات تحادثن معهن في الأمسيات. كانت الأمور جيدة مع المرشد لكني لم أشعر أن الإرشاد كان عميقا وجذريا، كان كل شيء على الخفيف"**.

محور مركزي اتضح من الحديث عن تدريبات التدريس في السنة الثالثة باعتبارها "تعلّم هام" أو "سنة النموّ الحقيقية". شرحوا التغيير الذي طرأ عليهم كمتعلمين في مركبين أساسيين: الانخراط في التعليم الخاص وتحدياته الكثيرة، وهو انخراط انتظروه منذ السنة الأولى والسنة الثانية أيضا إلا أنها لخيبتهم لم تحصل إلا في السنة الثالثة. مركّب آخر يتصل بشخصية المرشد التربوي الذي أبدى المزيد من التعامل الشخصي والاقتراب والتفهّم وخطة عمل شاملة وجذرية. صحيح أن الأصوات التي أسمعت بخصوص تجربة السنة الثالثة قد تغيرت في حدتها وكان الأمر منوطا بالمرشد، لكن يُمكننا أن نلخص أنه بالنسبة لغالبية المتدربين كانت السنة الثالثة السنة الأهم في تطورهم الشخصي والمهني وأعادوا اكتشاف المعلمة في داخلهم وبلورا

بشكل واضح هويتهم المهنية. وصفت إحدى المتدربات تجربة السنة الثالثة: "**بالنسبة لي كانت هذه السنة الحقيقية في التدريس وتعلّمت خلالها الكثير. انتظرت اللحظة التي أستطيع فيها الاندماج في إطار للتعليم الخاص ولا أفهم لماذا ينبغي الانتظار حتى السنة الثالثة؟ تعلّمت أن أدير الصف على مدار السنة، أن أضع خطة عمل سنوية، أن أشرف على مشاريع وأن أعمل ضمن طاقم. تعلمت من مرشدي أنه ليس هناك حدود للإبداع والعطاء وأحسست فعلا أنني معلمة**". متدرب آخر قال: " **لقد كانت أحلى سنة، كان المرشد قريبا إلينا عمل على بلورة المجموعة وتكتلها، خرجنا إلى الكثير من المناسبات والزيارات وكان ذلك مدهشا. في السنة الثالثة عرفت أنني سأنجح فقط مع تلاميذ معاقين وأن لديّ الطاقات للتواصل معهم والتأثير عليهم**".

بالنسبة للسؤال الثاني، تلقينا من كل المستجوّبين إجابة واحدة واضحة وجازمة: التعليم العملي أو ما يُسمى تدريبات التدريس هي أكثر أهمية من الدورات النظرية في الإعداد للواقع المدرسي. فقد تحدثوا عن التدريب العملي في المدارس، وبالرغم من مساوئها أحيانا، وعلى الرغم من الشخصية الضعيفة للمرشد في عدد من الحالات، كقيمة إضافية في كل فترة التعليم. حسب رأيهم الموحّد اللقاء مع الحقل، مع التلاميذ ومع مصاعب الحقل علمهم أمثر مما تعلموه في قسم من الدورات. عندما قارنوا بين الفائدة من الدورات النظرية وبين التدريب العملي فقد أعطوا للأخير 60% ـ 80% بينما نسبة تأثير الدورات تراوحت بين 20% ـ 40%. حسب كل المستجوّبين الثقة في التدريس زادت فقط في التجربة العملية في حالات تدريسية مختلفة وأنه لا بديل لذلك. بل أنهم أوصوا أن تكون هنا المزيد من أيام التدريب العملي وأقل ساعات للتعليم النظري. ويقول أحد المتدربين: "**صحيح أن هناك دورات نظرية ممتازة تعلمت فيها مضامين هامة، إلا أن هذه الدورات قليلة. التعلمّ الحقيقي لدي حصل فقط عندما وقفت أمام التلاميذ وبدأت بتدريسهم**". حسب ادعائهم، جودة التدريب العملي تتأثر بالأساس من المرشد التربوي: شخصيته، طبيعته، تعامله المهني وقدراته التنظيمية. وأشاروا إلى أنهم عند مرشد معين تعلموا أكثر وعند مرشد آخر تعلموا أقل. وتقول إحدى المستجوَبات: " **المرشد هو كل شيء، إذا كان مهنيا وقريبا من الطلاب فإن كل التدريب العملي سيكون إيجابيا وإذا كان المرشد غير جدي ولا مجتهد فإن كل الإرشاد يكون ثانويا والطلاب هم الخاسرون**". وتقول أخرى: " **صحيح أن التجربة داخل الصف وإدارة الشؤون فيه أمر تعلّم كثيرا، لكن إذ لم يكن هنا مرشد قوي، جدي ومتابع فإنه خسارة على الوقت، ما من أحد سيتعلّم بشكل حقيقي**".

إجابة على السؤال الثالث الذي كان استمرا للسؤال السابق، أعرب غالبية المستجوَبين عن خيبتهم من الدورات العامة غير المتصلة بمضامين التربية بشكل عام والتربية الخاصة تحديدا. ادعى قسم منهم أن دورات اللغة زائدة ولم تساعدهم في الانخراط في الوظيفة ومواجهة الواقع في الصف. قسم آخر ادعى أن الدورات المتصلة بالعلوم الإسلامية أو تدريس العلوم والرياضيات غير ذات صلة لعملهم في مجال التربية الخاصة وأنهم كان من الأفضل لو تعلموا بدلها دورات تتعمق في ظاهرة التخلف أو في ظواهر التوحيديين والعسر التعلّمي وقصور النظر أو السمع. الدورات المتعلقة بالتربية الخاصة ساعدت جدا. فقد أشار المستجوبون إلى دروس المقدمات لهذه المواضيع ودورات النمو الحركي وورش الوسائل والعمل مع الأهالي كدورات ذات وزن في تحضيرهم للتدريس. أبدت غالبيتهم الخيبة من الدورات التي من المفروض أن تُكسبهم معرفة وأدوات في مجال التربية الخاصة إلا أنه لأسفهم كانت الدورات خالية من أي مضمون. يقول أحد المتدربين: " **سجلت للدورة... وتوقعت أن أتعلّم، وأفكر وأن أملأ دفتري وعقلي بمعلومات لكنني ذُهلت كل مرة من جديد أن الحصة تتناول مواضيع لا تتعلق من قريب أو بعيد بموضوع الدورة. ربما كانت هذه الظاهرة في كل كلية ومدرسة لكن يغيظني أنهم لا يتحدثون عن ذلك ولا يحاولون التغيير... المشكلة قينا نحن المحاضرين الذين تآكلت قابليتنا**". وقالت أخرى: "**فكرت أنه وأخيرا سأستطيع في إطار دورة التطبيق هذه...أن أطور استراتيجيات في العمل مع التلاميذ المستصعبين وأن أستطيع الشعور بتخصص ما، أخجل بالقول أنني اليوم وفي السنة الرابعة ولا أعرف كيف أتوجّه إلى مشكلة تعلّمية لدى التلميذ أو للعمل على صعوباته الاجتماعية والعاطفية، للأسف، أضعت ثلاث ساعات في كل سنة سدى. والحقيقة أنني تهربت من الاندماج في "ماتيا" لأنه ليس لدي ما يكفي من معرفة وأدوات في مجال العسر التعلّمي**". وأضافت إحدى المستجوَبات: "**بفضل عدد من الدورات في مجال التعليم الخاص أفهم اليوم ما هي مشكلة التلميذ، ما هو التشخيص، كيف أعمل معه وكيف أتوجّه لأسرته، وهذا يعطيني ثقة في العمل ومقابل الطاقم، لقد درست وتمتعت كثيرا في دورة الموارد، وقد تعلمنا في الورشة كيف نطوّر أدوات وألعاب لتحقيق الهدف من الحصة. فائدة الدورات حسب رأيي، تتصل بمدى كبير بجدية ومهنية المحاضر. المعرفة التي اكتسبتها في هذه الدورات تجسّدت في ثقتي كمعلمة، مثلا في فهم سلوك التلميذ، بناء خطة شخصية، العمل على إكسابه عادات حسنة.**" التجربة العملية بلورت في كل المستجوَبين فهمهم لوظيفتهم كمعلمين. في إطار التدريب على التدريس ومواجهة مختلف المشاكل والتحديات التي تطفو خلال الحصة تعلّم المتدربون أن

يقيموا أنفسهم: نقاط الضعف والقوة، سقف الإحباط، الأدوات الموجودة في جعبتهم وأنهم التقوا لأول مرة مع المعلم في داخلهم. لقد أكّدوا في المقابلات على الوزن الحاسم لـ"تمرير حصة" والمشاعر الأولية التي رافقتهم في الحصص الأولى من السنة الأولى. برز بشكل خاص الشعور بالفخر في قصصهم حول الطريق الصعبة التي مرّوا فيها إلى اللحظة التي عرفوا فيها أن يقفوا ويدروا شؤون الصف. وتقول إحدى المتدربات: **"لم أرغب في أن أكون معلمة، لكنهم في العائلة ضغطوا وقالوا أن المر يناسبني كمرآة. عندما دخلت لأول مرة إلى الصف بينما التلاميذ يضجون وينظرون عليّ بحب استطلاع ويرصدون حركاتي، شعرت بآلام حادة في البطن وأردت الهرب... لقد أحسست بالفزع حقا، تنفست عميقا وبدأت أدرّس. عندما أتذكر المرة الأولى التي درّست فيها أبدأ بالضحك على نفسي، فقد كان ذلك محرجا جدا. أما اليوم فأنا سعيدة في كوني معلمة، أحب اللقاء مع التلاميذ وسعيدة أن أكون "الملكة" في صفي"**. ويقول أحد المتدربين: **" أذكر أنه كان صعب جدا بالنسبة لي طيلة الفصل الأول من السنة الأولى، طيلة الوقت فكرت بالتوقف عن التعليم وفكرت بين وبين نفسي "ما الذي أفعله هنا؟". لم أتخيّل أن أنجح في أن أكون معلما، شعرت أن التلاميذ يجعلوني أضحوكة، يفحصونني كل الوقت كما أنني لم أتواصل مع مهنة التعليم بل كرهت أيام التدريب العملي. التغيير حصل بعد أن شاهد المرشد حصة درّستها وأعطاني تغذية عائدة مشجعة على توجهي للتلاميذ. منذ ذلك اليوم شعرتن بأني أريد أن أكون معلما وأنني سأنجح وبدأت بالفعل أحبّ مهنتي الجديدة"**. وشارك أحد المتدربين: **"جئت إلى الكلية كخيار أخير، أردت أن أدرس في الجامعة إدارة أعمال، لم أُقبل، فكرت أن أدرس في الكلية لنفحص بعدها...لدي تجارب غير حسنة مع المعلمين ولم أفكّر أبدا أن أكون معلما! بدأت أدرك تدريجيا قوة الوظيفة ومعناها بالنسبة للتلاميذ. في السنة الثانية علّمت تلاميذ الصف السادس، ولم يكن سهلا بالنسبة لي في البداية، لكني مع الوقت دورت علاقة قربى مع التلاميذ مثل صديق، عندها صاروا ينتظرون حصتي. عندما بدأت أشعر بالأهمية وأن لي مكانة تصالحت مع المهنة وأنا اليوم سعيد أن أكون معلما له مكانة في حياة تلاميذه"**.

توصيات المستجوّبين عكست اتجاها واضحا يتلخص في شطب الدورات التي لا لزوم لها لموضوع التعليم الخاص وإضافة دورات من هذا المجال خاصة في مجالات عسر الحواس والتوحّدية وطرق التعليم الخاصة وإدارة الصف. وقد طلبوا باعتماد وسائل مراقبة على محاضرين لا يدرّسون كما ينبغي. من جهة ثانية، أُسمعت أصوات واضحة تطالب بتوسيع تدريبات التدريس العملية خاصة في السنة الأولى والثانية، وبدل أن يزوروا المدارس ليوم اقترحوا أن يزوروها يومين. من ناحيتهم، فإن الدراسة في التجربة العملية وفي حصص الأساليب هامة أكثر من الدراسة النظرية والمفضّل توسيعها. حوالي نصفهم اقترحوا أن يُتاح التخصص في مجال واحد منذ النصف الثاني للفصل الأول. بإمكان الطلاب المعنيين، حسب هذا الاقتراح، التخصص في مجال العُسر التعلّمي أن يواصلوا الدراسة في أطر عادية وفي صفوف مطوّرة وفيما يكون بإمكان الطلاب المعنيين بالتعليم الخاص أن يواصلوا التدرب في الأطر المناسبة. الموديل القائم في رأيهم يضيّع هدف تخصص المعلّم بحيث أنهم يتخرجون دون أن يكونوا في سيطرة تامة في التعليم التصحيحي للعشر التعلمي ولا في مجال الإعاقات المختلفة في التعليم. وقد قالت إحدى المستجوَبات في هذا السياق: **"أقترح أن نتعلم دورات إضافية بالنسبة للمدرسة مثل كيف يُمكن الانخراط في طاقم أو كيف يُمكن مواجهة سن المراهقة لدى الأولاد وكيف يُمكن تقييم خطة عمل تم تطبيقها. أطلب أيضا أن تسمع إدارة الكلية منّا ما نفكّر به عن المحاضرين"**. وتقترح مدرّسة أخرى: **"بالنسبة لي أصعب شيء أن أعمل ضمن طاقم والتعامل مع حب استطلاع الأخريات فيه أو مع أقولهن المُحبطة لماذا لم نتعلّم أكثر عن العمل في طاقم وعن الاتصالات البين ـ شخصية"**. وتقترح معلمة أخرى: **"أطلب أن نتعلم في إطار التدريب العملي وفي إطار الدورات كيف نعمل مع إدارة المدرسة وأن نندمج بين المعلمين فيها. لا يكفي أن نتدرب على التدريس فقط، لأن ذلك ليس كل شيء! أجد صعوبة في الدول إلى المديرة وأفكّر مئة مرة قبل أن أدخل إليها،أحيانا عندما تستوضح مني موضوعا يتملكني الخوف ولا تخرج أي كلمة من فمي وهذا ما يضايقني جدا"**.

نقاش

النتائج المركزية التي تطالعنا من هذا البحث تشير إلى عدد من الاستخلاصات التي سنتطرق إليها بتوسّع لاحقا.

تلخيص الاستنتاجات

1 ـ التأهيل في الكلية مهم في تشكّل المعلم. لكنه محدود وهناك متسع لتحسين وتطوير التأهيل والملائمة لمجموعة المتعلمين واحتياجاتهم.

2 ـ التدريب العملي هام جدا ويشكّل جزءا جوهريا في عملية التأهيل وتُسهم في بناء وظيفة المعلم.

3 ـ فائدة التدريب العملي تتصل بمدى كبير بشخصية المرشد التربوي ودوره المهني في التوجيه والإرشاد.

4 ـ الدروس النظرية في التعليم الخاص مهمة لكنها غير كافية وهناك رغبة في المزيد من المعرفة والتعمق. الدروس العامة غير ذات جدوى وفائدتها قليلة.

5 ـ ينقص برنامج التأهيل ملائمة المضامين للوضع الخاص لجهاز التعليـم العربي واحتياجاته المتنوعة. البرنامج كما يتحدث عنه الدارسـون عام ويتمحور في المسـتوى الأكاديمي ـ المهني ولا تتطرق إلى الواقع الاجتماعي الثقافي السياسـي للأقلية العربية واحتياجاتها الكثيرة.

بالنسبة للاستنتاج ألأول الذي يشير إلى الفائدة المحدودة لفترة التأهيل بالنسبة للخريجين وإلى كون الجزء الهام فيها (الذي كان على الغالب متعلقا بالمرشـد التربوي) هـو الجزء الذي تضمن التدريب العملي أو ما أسمي تدريبات على التدريس. فائدة فترة التأهيل للتدريس بالنسبة للتنشـئة المهنية المعلمين محدودة كما تشـهد الأدبيـات. على الرغم مـن كثرة الأبحـاث المعنية بالتأهيل قليلة هي الأدلة على أنها تصمم فعلا سـلوك ومفاهيم الخريـج المهنيـة ((Corrigan & Haberman, 1990) . بينما كثيـرة هي النتائج التـي تدلّ على انعدام العلاقـة بين التأهيل وبيـن مواقف ومفاهيم المتأهلين (Goodlad, 1991,p. 215). هنـاك أبحـاث تسـتعرض أمثلة على نجاح سـيرورات تنشـئة المعلميـن في فترة تأهيلهـم، إلا أن غالبيتها تتمحور في قياس ذلـك خلال فترة التأهيل، إلا أنها لـم تعد لتقيس ذلك في ختام عدة سـنوات من حصولها ((Peck & Tucker, 1973. في كتابه Teacher for our Nation`s school يقـول أنـه فـي ختـام مرحلـة التأهيل ظلت مواقـف وقيم نحو نصـف الطلاب دون تغيير وتشـابهت مع مواقفهم في البداية، وأنه عشـية دخولهم للعمل اسـتصعب غالبيتهم تذكّر ما كانـوا تعلموه في الدروس الأساسـية ولـم يربطوا بيـن ما تعلمـوه وبين مـا يفعلونه في التدريس العملي. تفسـير آخر لنتائج بشـأن التأثيـر المحدود للتأهيل يتعلق بقوة سـيرورات التنشئة المنافسة كتلك الحاصلة فـي العائلـة أو المجتمع ومع الخبرة الشـخصية فـي الماضي كتلميـذ ومع تدريبات التدريس ولا مع قوة سـيرورات تنشـئة أخرى. هذا الاسـتنتاج يوجب ملائمة مضامين التعليم في كليات التربية لتوقعات وخصائص المعلمين الفلسطينيين بحيث يعطي ذلك إجابة لخاصيتهم القومية والثقافية.

ا/ا بالنسـبة للاستنتاج الثاني، أشار المستجوَبون في هذا البحث إلى الفائدة الكبيرة للأجزاء العملية مثل التدريب على التدريس وورشـة تطوير الوسائل التدريسية بالنسـبة لأدائهم في الصف لكنهـم لم يكونوا علـى اكتفاء مـن الدروس النظرية. حسـب ادعائهم، جزء من الدورات غير مناسـبة بتاتـا لتخصصهم بينما الجزء الآخر مناسـب جدا، بينما فائدة عدد من الدورات طفيفة بالأساس بسبب النوعية الهابطة للتدريس فيها.دروس ذات طابع مهنـي تحظى عـادة لتقييم عال أكثر من الـدروس ذات الطابع النظري. بخصوص السؤال عن "فائدة" التأهيل للمتعلم وجدنا أن صيـرورات التعلّـم متأثرة من معارف ومعتقـدات لدى الطالب بالنسبة للمادة التي تدرّس ((Pintrich, 1990 وأن مدى فاعلية الـدورة تتأثـر مـن خصائصهـا ومن خصائـص الطالـب ومن احتياجاتهـم في مجـال النمـو الاجتماعي وبنـاء القابلية لدى الطـلاب تجاه الـدورة ((Lindop, 1985, Stringer & Irving, 1998.

يسـتدل من الإجابـات التي حصلنا عليها علـى فاعلية التدريب العملـي في بلورة مفهوم واضـح لوظيفة المعلّـم وتطوير "أنا مؤمن" معرّف. غالبية المستجوَبين تحدثوا عن اللقاء مع التلاميذ على أنه هام في بلورتهم، بل أنهم تحدثوا عن صيرورة "تشكلهم كمعلمين" غيرت عندهم عادات قديمة وسـاعدتهم على تنظيم عالمهم من جديد وصورة أدائهم. يُمكننا أن نستدل من الإجابات علـى التأثيـر الحقيقي لفتـرة التأهيـل والتجربـة العملية في التدريـس على بناء هويتهم كروّاد فـي التعليم وكأناس هامين. هذا الاسـتنتاج يتلاءم مع اسـتنتاجات من قبل، طـلاب للتربية يشـيرون إلـى أن التدريب العملي هو الجـزء الأهم في عملية التأهيـل (Franke & Dahlgren, 1996) . تقـوم التجربـة العمليـة على الفرضيات التالية: تسـاعد التجربة على تحسـين التدريس، لا يُمكن تأهيل طلاب التربية بدون التجربة التطبيقية، يوفّر التأهيل فرصة "حقيقية" يتدرب فيها الطلاب ويسـتطيعون مشـاهدة آخريـن والتعلّم منهـم وأن التجربة فـي الحقل هي طريقة تجريبية في التدريس ـ التعلّم (זידאן ותורן, 2006). فـي غالبية الكليـات في البلاد يعتمدون شـكلين من التدريب: تجربة أسـبوعية ليوم أو يومين وتجربة مركزة لأسبوع أو عشرة أيـام (יונאי, 2003). في ضوء ما ورد أعلاه، أوصي تعزيز إطار التدريب العملي دراسة إمكانية زيادة عدد ساعاته الأسبوعية.

الاسـتنتاج الثالث يتعلق بمركزية المرشـد التربوي في التأهيل العملـي. يتضح أن الجزء الهام في أعينهم أي "التدريب العملي" مرتبط بشـكل كبير بشخصية المرشد التربوي وبمهنيته وتوجهه وقياديته. لقسـم كبير منهـم كانت تجربة عامـة إيجابية وهم راضون عن مستوى الإرشاد الذي حصلوا عليه وتأثروا بشكل جيد من قيادية المرشـد بينما كان لآخرين تجربة مغايرة أقل ممكّنة كأمر نبع من شـخصية المرشـد وطريقة إرشـاده. قوة المرشد التربـوي نابعـة من قـوة وظيفته التـي تتمحور فـي عدد من اتجاهات الفعل. فالمرشد هو بمثابة معلم ومرشد ومقيّم وموجّه ومستشـار (أوشرات ـ فينك، 1999; Enz & Cook, 1992). أرى أن هنـاك أهمية قصوى في اختيار المرشـدين التربويين الذين يقومون بمهمات مركزية في تطوير معلمي المستقبل وتزويدهم بإرشاد مناسب وتوجيه مهني يتناسب مع كبر وظيفتهم وجسامة مسؤوليتهم.

بالنسبة للاسـتنتاج الرابع، يتضح أنه على الرغم من أن الدورات النظرية تشكّل جزءا هاما من التأهيل وتوفّر تنوعا من المعارف،

لا تزال تنقص المتأهلين عملية التمحور في صلب التأهيل الأمر الذي يقلل حسب رأي المشاركين في البحث من احتمالاتهم التحول إلى أخصائيين في مجال التعليم الخاص. أبحاث تعنى بفحص ما يدرّس في دروس الطُرق وفي دراسة التربية تدلّ أنه خلال فترة التأهيل نفسها، للمعرفة والمهارات والمواقف التي استعرضت أمام الطلبة القليل من التأثير على نشاطهم (Zeichner & Gore, 1990, p. 336). يُمكننا أن نعزو خيبة المستجوَبين من الدروس النظرية إلى أربع مشاكل تتحدث عنها أبدور (2000): 1 ـ القطيعة بين مواضيع ومضامين عندما يكون المنهج مركبا من عدد كبير من الدورات ليس بينها أي رابط وعلى الطالب أن يجده. 2 ـ القطيعة مع التطبيق المهني، الدورات مقطوعة عن العالم العملي وجهاز التعليم. 3 ـ القطيعة السيكلوجية ـ الاجتماعية وعدم ملائمة المضامين في المستوى الشخصي، هناك قطيعة بين عالم المضامين وبين الفرد من الناحية العاطفية والعُرفية. 4 ـ القطيعة القيمية والوعي اجتماعية وانعدام حيوية المضامين. يُمكننا أن نستدلّ من إجابات المستجوبين على العديد من المصاعب التي تتطلب مستوى معرفي وأدوات لم يحصلوا عليها من الدروس النظرية. لقد توقعوا معارف عملية تساعدهم في المواجهة اليومية مع العديد من المشاكل الخاصة للتلاميذ. ويتضح أيضا من إجاباتهم نوع ثان من القطيعة وهو القطيعة بين المادة التي تدرس وبين الاحتياجات التربوية والإدراكية والقومية الخاصة لمجموعة الطلبة الفلسطينيين.

واتضح أيضا أن الدورات الهامة بالنسبة لغالبية الطلبة كانت في موضوع التعليم الخاص، الدورة التربوية وورش تطوير وسائل تعليمية. الدورات العامة في التربية والتاريخ وفي تعليم المواد العلمية واللغات كانت ثانوية وفي جزء منها "مضيعة للوقت". خريجو كليات إعداد المعلمين في إسرائيل في الكليات الأكاديمية للتربية أو في الجامعات يصنفون كمتوسطة وأدنى فائدة الدورات في تعليم التربية لانشغالات في مواضيع تتسم بها عملية التدريس. تقييم متوسط أعطي لدورات تعنى بالمعرفة المهنية في مضامين التدريس، ولدورات تعنى بخطط تعليمية وبلورة مضامين تدريس في مستويات مختلفة. تقييمات متدنية بشكل خاص أعطيت للتأهيل في مواضيع تتصل بتربية وتنظيم الصف شعر المعلمون فيها بالفعل أن التأهيل لم يحضرهم بشكل كاف (פסטרינק, 1989). يُمكننا أن نخمن أن التوقعات التي لم تتحقق ساعد في تكوين هذه التقييمات المتدنية. فحصت بورات (1993) فهم طلاب السنة الأولى لفائدة الدورات في التربية ودورات أخرى في التأهيل في أربع مجالات: القدرة على التفكير والتعلم العام، القدرة على التفكير الإبداعي، تنفيذ المهام في التدريب العملي ومواقف في مجال التربية.

تدل النتائج على أن فائدة الدورة التربوية تفهم على أنها كبيرة جدا قياسا بتقييمهم الدورات الأخرى في هذه المجالات. ويتلاءم هذا الاستنتاج مع ادعاء Eraut (p.5,1994) وبموجبها كلما كان مركب المعرفة العملية كبيرا في برنامج التأهيل، فإن مؤسسة التأهيل تلعب دورا أكبر في عملية التنشئة الاجتماعية منه كحشو معلومات. في ضوء هذا الاستنتاج الهام أقترح إعادة دراسة برنامج التأهيل ومحاولة ملاءمته لتوقعات الطلاب واحتياجاتهم الحقيقية. هناك متسع لفحص معمق في جودة وأهداف الدورات بحيث تُمنع الازدواجية ويتم شطب غير الملائم.

وبالنسبة للاستنتاج الخامس والأخير، يتضح أنه ليس فائدة الدورات النظرية فقط جزئية وإنما لا تتطرق إلى الوضع الخاص لجهاز التعليم العربي والمدرسة العربية التي تتسم بخصائص ثقافية وتربوية خاصة بها. بكلمات أخرى، يتحدث المستجوَبون عن نقص في نوعين من الدورات: 1 ـ دورات تعنى بشكل معمق في مجموعة التعليم الخاص. 2 ـ دورات تعنى بخصائص المدرسة العربية والتحديات أمام جهاز التعليم العربي عموما والمعلم العربي بوجه خاص. ليس سرا أن برنامج التعليم في كليات تأهيل المعلمين العربية وتلك المختلطة لا تتضمن أبعادا تتصل بالمكانة الخاصة للفلسطينيين في إسرائيل ولا بالاحتياجات العينية للتلاميذ (אבו עסבה, 2006; אגבריה, 2009).

صحيح أنه لم تُفحص في هذا البحث السيرورات خارج الكلية لكن قصة الشاب الفلسطيني المنتقل من بيت والديه إلى حيز مؤسسة التعليم العالي معروفة للجميع. الطلاب الفلسطينيون الدارسون في مؤسسات إسرائيلية يمثلون العائلة العربية الخاضعة لمرحة انتقالية وتتواجه مع قوتين متناقضتين في المجتمع الفلسطيني وتحاول التوفيق بينهما: بين القوى التي تشجع الحداثة والفردانية من جهة، وبين تلك القوى التقليدية والجمعية (Al-Haj, 1989; Haj-Yahya. 1995). ينكشف الطلاب خلال فترة التعليم، لهويات وثقافات أخرى. كثيرون منهم ممن مكثوا في أحضان العائلة في بيئة اجتماعية وثقافية تقليدية لم ينكشفوا من قبل لبدائل ثقافية مختلفة بشكل يومي مكثف كما في الجامعة. من الأصعب للطلاب الفلسطينيين قياسا بالطلاب اليهود التكيف للواقع الجديد الذي ينتجه التعليم العالي، من جهة هم يقفون أمام تحديات أكاديمية ومن جهة ثانية يواجهون صراع بقاء متواصل في مكان غريب ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا وقيميا.

إن السيرورات الموازية للتأهيل (كالتي يمرّ بها الطلاب الفلسطينيون) رُصدت على أنها تنتج إجابات وطرق مواجهة مع الوظيفة، وتؤثر على بلورة مفهوم مهني. كذلك، فإن عوامل تتعلق بالشخصية والجندر والانتماء العرقي والخلفية الاقتصادية

ـ الاجتماعيــة (عوامل تؤثر أيضا على اختيار مســار التأهيل في التدريــس) تشــكل عوامل وســيطة تبلور مواقــف وطرق عمل المعلميــن، بقوة تزيد أحيانا عن قوة صيرورات إكســاب المهنة في عملية التأهيل (שולוב- ברקן, 1991; Lortie, 1975, Lacey, 1977, Zeichner & Gore, 1990, Bennett et al, 1993, Dunne, 1993, Widden et al, 1998)). يوجــب هذا الاســتنتاج إعادة فحــص موضوع المهننــة والتخصص في مجال معرفــي محدد وإتاحة التعمق فيه. فــي الوضع الراهن، يحصل المعلمــون على لقب مزدوج، للتعليم الابتدائي وللتعليم الخاص بمــا في ذلك العمل مع تلاميذ مع عســر تعلمــي. نوصي ببناء مسارات داخلية للمهننة في احد هذه المواضيع.

بالنســبة للتوصيات أقتــرح تطوير موديل شــمولي: 1. أهداف تأهيــل المعلم العربي مع تأكيد على ملائمة الـتأهيل لخصائص المجتمع العربي. 2. بناء برنامج التأهيل مع التأكيد على مضامين تلائــم احتياجات الطالــب العربي والمجتمع الــذي يعيش فيه وخصوصيتــه الثقافية والقوميــة والاجتماعيــة. 3. برنامج دعم ومســاعدة للمتأهل العربي فــي مرحلة الـتأهيــل تتمحور في تطوير قــدرات التكيف وتمكيــن الهوية المهنيــة. 4. أن تكون ســيرورة الانخراط في التدريس مبنية بشــكل متسلسل يعكس فهما مثلثا لوزارة المعارف والكلية والمدرســة التي ستســتوعب المعلــم لغرض ضمــان اســتيعاب ناجح حد أقصــى من الدعم للمعلم الجديد.

توصيات إضافية تتصل بتنجيع الإرشاد التربوي:

1 ـ تخصيص المزيد من الســاعات للتدريب العملي الذي ثبتت فائدته القصوى.

2 ـ استيعاب أعداد أكبر من المرشدين التربويين وتوفير الإرشاد في مجموعات أصغر من أجل تطوير جودة الإرشاد.

3 ـ التشــدد في المعايير بالنسبة لقبول مرشــدين تربويين في مستوى اللقب والثقافة وكذلك في مستوى المهارات والمؤهلات والخبرة في الإرشاد.

فــي النهاية أقترح إجراء أبحاث أخرى في عدد أكبر من الكليات ودراسة فائدة التأهيل بالنسبة للدارسين في انتقالهم إلى الحقل. وتطوير برنامج مشــترك يوفر موديل أكاديمي ـ تربوي أساســي ومركزي للكليات و/أو للمسارات العربية وفق نتائجها.

مكورات

بالعربية

الحاج, ماجد. تعليم الفلسطيني في إسرائيل: بين الضبط وثقافة الصمت. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

وتــد- خوري, كيتــي. (2009). هــل اخترت المهنة المناســبة؟ المعلــم الجديد: تحديات وتخبطات. الكرمة, 6, 89-63. القدس: الكلية الاكاديميةدافيد يلين.

وتــد- خوري، كيتــي. (2001). وقفة مع واقــع المعلم الجديد. الكرمة 2، 53-43. القدس: كلية دافيد يلين.

أبــو عصبة, خالــد. (2006). جهاز التعليم في إســرائيل.رام الله. المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية..

اغبارية, أيمن. (2009). سياســات تاهيــل المعلمين العرب في إســرائيل و استحقاقات الهوية. الكرمة, 6, 33-9. القدس: الكلية الاكاديمية دافيد يلين

בעברית

אבדור, ש. (2000). ביטויים לתרבויות אקדמיות שונות המשתקפים בממצאי הערכת ההוראה וציפיות מהקורס, בקרב סטודנטים בכללה להכשרת מורים וסטודנטים בקורסים אוניברסיטאיים. מאמר שהוצג בכנס איל"ה, אוקטובר 2000, אוניברסיטת תל- אביב.

אושרת- פינק, י. (1999). התיאוריה הפרקטית של פרחי הוראה על תפיסתם את תפקידם ותפקידיהם של סוכני ההכשרה (מורים מאמנים ומדריכים פדגוגיים) על פי יומנים רפלקטיביים. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מן הדרישות לקבלת התואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך.

אלדד, א'. (1996).כניסה להוראה(Induction) ממצאי מחקר ומשמעותם ליישום ההתמחות(סטאג') בישראל. בתנועה, 4 ,411-443.

אלחאג', מ' (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי. ירושלים: מאגנס.

אלחאג', מ' (1999). השכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל: מצב, צרכים והמלצות. נייר עמדה. חיפה: אוניברסיטת חיפה

גבישב. (2002). הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים. . חיבור לשם קבלת תואר " דוקטור לפילוסופיה" ירושלים: האוניברסיטה העברית.

ותד- ח'ורי ,ק. (2005). זכויות תלמידים במזרח ירושלים. במכללה, 18, 258-225.

ותד- ח'ורי , ק. (2008). השלכות הקונפליקט הישראלי- פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. במכללה, 21. -263 284. ירושלים: מכללת דוד ילין.

זחאלקה, מ' (1990). בדיקת מכלול הגורמים העלולים להשפיע על שינויי העמדות וההתנהגות ההוראתית של המורה המתחיל לטבע בחטיבת ביניים במגזר הערבי. עבודת דוקטורט, האוניברסיטה העברית בירושלים.

זידאן, ר', עליאן, ס', ותורן, ז' (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. דפים, 44, 123-143.

זילברשטיין, מ., גבע, ע. (1993). טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית:

תרגום הרעיונות למונחים המאפשרים מדידת הישגים. הלכה למעשה בתכנון לימודים,7, 42-16.

חורי, ח' (1980). בדיקת עמדות מורי מדעי הטבע בבית הספר העל יסודי בחינוך הערבי כלפי הוראה בדרך החקר. עבודת מ.א . טכניון, חיפה.

יונאי, י'. (2003). הכשרה להוראה, רכיב העבודה המעשית בהכשרת עובדי הוראה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

כפיר, ד., שילוח, י. (1993). הערכת ההוראה ושיפורה במכללה להכשרת עובדי חינוך- מושגים ועקרונות, דפים, 16, עמ' 36-29. משרד החינוך התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת.

עליאן, ס', זידאן, ר', ותורן, ז' ואחרים (2007). המניעים לבחירה במקצוע ההוראה בקרב פרחי הוראה במגזר הערבי. דפים, 44, 143-123.

פורת, נ' (1994). הרמה הקוגניטיבית ואופי עמדות ההוראה של סטודנטים המתכשרים להוראה. דפים, 19, 31-50.

פלג, ר' ורסלאן, ש' (2003). הערכת הכשרת מורים בני מיעוטים במכללת אורנים: מודל רב תרבותי או אחיד? דו"ח מחקר. טבעון: אורנים, המכללה האקדמית לחינוך

פסטרינק, ר. (1989). הערכת מורים את הכשרתם המקצועית, דפים, 8, עמ' 29-12, משרד החינוך התרבות והספורט, גף להכשרת עובדי הוראה, מכון מופ"ת.

פרידמן, י'. (2005). הציפיות הארגוניות של המורה המתחיל. מגמות, מד'(1),162-137.

פרידמן, י', וגבישׁ, ב'. (2001) המורה המתחיל- הקשיים, התמיכה וההסתגלות. ירושלים : מכון הנרייטה סאלד

צבר בן- יהושע, נ' (1990). המחקר האיכותני. מסדה.

שולוב-ברקן, ש' (1991). הוראה ופרופסיה: סקירת ספרות מקצועית ודיון. ירושלים: מכון סאלד.

שילוח, י. פרסקו, ב. (1994). תיקוף הערכה עצמית של מורה במכללה להכשרת מורים באמצעות הערכות תלמידיו, דו"ח מחקר, מכללת בית ברל.

שקדי,א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני- תיאוריה ויישום. תל- אביב, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל- אביב.

תם, ה' .(2001). שחיקה של מורים כפועל יוצא של ליווי בקליטה, התפתחותם המקצועית ותפיסתם את סביבת העבודה. חיבור לשם קבלת תואר " דוקטור לפילוסופיה" . חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך.

באנגלית

Al-Haj. M. (1989). Education for Democracy in Arab School in Israel, Problems and Objectives. Givat Haviva: The Institute for Arabic Studies.

Arrends, R. (1991). The first year of teaching, Learning to teach. NY: Mcgraw-Hill.

Bennett, N., Carre, C., & Dunne, E. (1993). Learning to teach. In N. Bennett & C. Carre (Eds.). Learning to Teach (pp. 212-236). London: Routledge,

Corrigan, C., Haberman, M. (1990). The context of teacher education, in : Houston W. R. (ed), Ibid, pp. 195- 211.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In: Archambaut, R., D. (ed). (1964). Joan Dewey : On Education, Selected Writings, Chicago Press, pp. 313- 338.

Dunne, E. (1993). General beliefs about teaching and learning. In N. Bennett & C. Carre (Eds.). Learning to Teach (pp.73-87). London: Routledge.

Eisner,E,, W. (1979). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation on School Programs, Macmillan, N. Y. Coller Macmillan, London.

Enz, J. B. & Cook, J. S. (1992). Student teachers and cooperating teacher`s perspective of mentoring functions: Harmony or dissonance. University of Arizona State University State West.

Eraut, M. (1994). Developing Professional Knowledge and Competence, The flamer Press, London.

Feiman- Nemser, S. & Buchman, M. (1986). When is student teaching teacher education? Teaching and Teacher Education. Vol. 3, No. 4, pp. 255- 273.

Franke, A., & Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school- based teacher education. Teaching and Teacher Education, 12, 627- 641.

Gold, Y. (1996). Beginning teacher support. Attrition, mentoring and introduction. In : J. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Ed), Handbook of research on teacher education, pp: 548-594, New York: Macmillan.

Goodlad, J. I. (1991). Teachers for Our Nation`s School, Jassey – Bass Publishers. Ch, 6.

Haj-Yahia, M. M. (1995). Toward culturally sensitive intervention with Arab families in Israel. Contemporary Family Therapy, 17(4), 429-447.

Huberman, M. (1989). The professional cycle of teachers. Teacher 91 (1), 31-57..College Record

Husbands, C., T. (1997). Variations in student`s evaluations of teachers lecturing in different courses on which they lecture: a study at the London School of Economics and Political Sciences, *Higher Education*, Vol, 33, No. 1,pp. 51- 69.

Johnston, S. (1994). Experience is the best teacher, or is not? An analysis of the role of experience in learning to teach. Journal of Teacher Education Vol. 45,No. 3, pp. 199- 208.

Kagan, M.D. (1992), Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of Educational Research, 62 (2), 129-169.

Krasnow, M. H. (1993). Waiting for Thursday: News teachers discover teaching. (Eric Document Report No. 360290).

Lacey, C. (1977). The Socialization of Teachers. London: Methuen.

Lindop, C. (1985), Evaluation effectiveness in teacher education, Journal of Education for Teaching, Vol. 11. No.2 pp. 165- 176.

Lortie, D.C. (1975). School Teacher: A Sociological Study. Chicago: University of Chicago Press.

Peck, R. F., & Tucker, J.A. (1973). Research on teacher education. In R.M.W. Travers (Ed.), Second Hand Book of Research on Teaching. (pp.940-978). Chicago: Rand McNally.

Pintrich, P. R. (1990). Implication of psychological research on student learning and college teaching for teacher education, in: Houston, W. R. (Ed) Handbook of Research on teacher Education, MacMillan Publishing Company, N. Y, pp. 826- 857>

Rodriguez, A. J. (1993). A dose of reality: Understanding the origin of the theory/ practice dichotomy in teacher education from the students` point of view. Journal of Teacher Education. Vol. 44. No. 3, pp. 213-222.

Scriven, M. (1994). Using student rating in teacher education, Evaluation Perspecives, 4 (1), pp. 1-4.

Soder, R. (1988). Studying the education of educators: what we can learn from other professions, Phi Delta Kappan, December, pp. 299-305.

Stringer,M., Irwing, P. (1998). Students evaluation of teaching effectiveness: a structural modeling approach. British Journal of Education Psychology, No, 68. pp. 409-426.

Su, J. Z. X. (1992). Sources of influence in preservice teacher socialization. Journal of Education for Teaching. Vol. 18. No. 3, pp. 239-256.

Thiessen, D. (2000). Developing knowledge for preparing teachers: Redefining the role of schools of education. Educational Policy, Vol. 14. No.1, pp.129-144.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of Educational Research, 68(2), 130-178.

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

الكليـة العبريـة لإعـداد المعلميـن كأتـون صـهر للاستقامة الأكاديمية للتعليم العربي في إسرائيل

د. أورلي سيلع ود. نير رسيسي [1]

مدخل

ظاهرة انعدام الاستقامة الأكاديمية المنتشرة في مؤسسات التعليم العالي،[2] خاصة في ضوء الإغراء الذي توفّره شبكة الإنترنيت، لم تقفز فوق الكليات الأكاديمية للتربية. في بحث أجري قبل ثلاث سنوات قصد فحص مفهوم الطلبة لموضوع النقل من شبكة الإنترنيت اتضح أن "حتى وإن أدرك الطلبة خطورة هذا العمل فهو غير مرفوض بشكل قاطع".[3] بهذا المعنى، فإن المشكلة خطيرة بشكل خاص، إذ يُفترض أن يتعامل خرّيجو كليات التربية مع الاستقامة الأكاديمية كقيمة وتربية طلابهم عليها: "العاملون في التعليم والتربية]...[يحضرون أمام طلابهم أكثر من أي شخص آخر كذوي مهنة، إداريين وأصحاب مناصب. القدوة الشخصية التي يُعطونها في هذه المجالات من المفروض أن تكون هامة جدا. ستكون ناجحة أكثر كلما فهموا أخلاقيات المهنة]مهنيتهم[".[4]

لدينا غير قليل من الأدلّة على أن الغالبية الساحقة للمعلمين في الحقل تعتمد التوجّه الذي يربط بين الأخلاقيات وبين مهنيتهم.[5] في هذا السياق يُمكننا أن نرى بالمعلمين "معلمي طريق في الأخلاقيات وآداب المهنة"،[6] وأن أحد وظائف سيرورة إعداد المعلمين برمّتها تطوير "أهلية أخلاقية مهنية"[7] و"وعي أخلاقي"،[8] بل وحتى كقائم بمهمة "حارس بوابة" جهاز التعليم برمته.[9] ينبني على ذلك بوضوح أن على كليات إعداد المعلمين أن تتعامل بجدية مع وظيفتها كمن يُتوقع منها أن تؤهّل المعلمين كأشخاص ذوي أخلاقيات مهنية وشخصية.[10]

إلا أنه في كليات إعداد المعلمين أيضا، فإن الإطار التنظيمي الأساسي الذي يتم فيه فحص ظاهرة المخالفات الأخلاقية هي لجنة الأخلاقيات التي تُعنى أبحاثها بـ "نقاشات تتصل بخرق أصول الأخلاقيات، وتشغل بمدى ما تقتضيه الحاجة لجنة معاقبة".[11] الأدبيات القائمة لا تتناول تقريبا وظيفة الكلية أو وظيفة معلمي المعلمين كـ"قدوة" لسلوك أخلاقي/أدبي،[12] خاصة وأن نتائج البحث تدلّ على أنه في مؤسسات إعداد

1 ترتيب ظهور أسمي المؤلفين تحدد وفق الأبجدية

2 يوئيل حيشين "استقامة أكاديمية في مؤسسات التعليم العالي"، **על הגבהה** 5 (2006): 19-17.

3 ليئا برتس وروني رينغولد، النقل في زمن الإنترنيت (i googled it)، كلية أحفاة للتربية (تقرير بحث مقدّم إلى معهد موفيت)، 2007، ص 46.

4 آسا كشير، "التعليم والتربية قِيَم وأخلاقيات"، من نعما تسابر بن يهوشاع، ليرون دوشنيك، وجادي بياليك (محررون)، "من أنا حتى أقرر مصائرهم ـ معضلات أخلاقية لدى المعلمين، القدس: إصدار ماجنس والجامعة العبرية، 2007، ص 12.

5 Pamela B. Joseph & Sara Efron, "Moral Choices/Moral Conflicts: Teachers' Self-Perceptions", *Journal of Moral Education* 22(3), (1993): 201-221.

6 Elizabeth Campbell, "Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education", *Journal of Teacher Education* 48(4), (1997): 255-263.

7 Trygve Bergem, "Examining aspects of professional morality", *Journal of Moral Education* 22(3), (1993): 297-313.

8 غابي شفلر، من: غابي شفلر، يهوديت أخمون وغبرئيل فايل (محررون)، مسائل أخلاقية في مهَن الاستشارة والعلاج النفسي، القدس: ماجنس والجامعة العبرية، 1994، ص 75-87.

9 William Gaudelli, "Tending the Gate in Social Studies Methods", *The International Social Studies Forum* 3(1), (2003): 277-280.

10 Deborah S. Yost, "The Moral Dimensions of Teaching and Preservice Teachers: Can Moral Dispositions be Influenced? *Journal of Teacher Education* 48(4), (1997): 281-292

11 غابي شفلر، ما هي أخلاقيات المهنة؟ محاضرة في مؤتمر أخلاقيات المهنة للأخصائيين النفسيين التربويين، مركز الأخلاقيات، مشكنوت شأننيم، القدس، 206.

12 Elizabeth Campbell, "The Ethics of Teaching as a Moral Profession", *Curriculum Inquiry* 38(4), (2008): 357-385.

المعلمين "تتم سيرورة تأهيل معلمي المستقبل فيما يتصل بالتربية القيمية والأخلاقية، في غالبية الأحيان، بشكل غير محدد وبالصدفة، وأن التجارب التي تُنقل بشكل فعلي بأيدي معلمي المعلمين غير موجّهة بشكل منهجي وهي ليست نتائج تحليلات منهجية بخصوص هدف التعليم وطرائق التعليم ونتائجها المرجوة".[13]

ظاهرة مخالفة أصول المهنة هي إحدى خصائص الإقليم الأخلاقي ـ التنظيمي في الكلية، إذ أنه مركّب ذو تأثير على مفهوم العاملين في المنظمة وعلى استعدادهم تذويت سلوكيات أخلاقية، وهو ما يُمكن أن يقلّل من النتائج غير المرجوة للمنظمة، والتي مصدرها مثلا في سلوكيان غير لائقة.[14] في ضوء هذا ينبغي دراسة الظاهرة بمفاهيم الموديل الذي يعرض لمركبات في اتخاذ القرارات الأخلاقية، والذي يفترض أن الشخص قد يأتي بسلوك غير أخلاقي بسبب أحد المركبّات التالية: وعي وحساسية أخلاقية (التعرّف على مسألة تابعة إلى المجال الأخلاقي)، التفكير في الصحيح الذي ينبغي القيام به من ناحية أخلاقية، الاختيار بين ما هو صحيح وبين عمل آخر على أساس اعتبارات أخرى، السلوك الفعلي كمعيار لقوة القدرة الشخصية لتحقيق الغاية.[15]

في هذا السياق تبدو مركبّات كهذه مثيرة للاستطلاع في ضوء الاعتقاد السائد في جهاز التعليم العالي في العالم، بموجبها تكون هذه الاعتبارات ذات أهمية خاصة بين الطلبة أبناء مجموعات الأقلية في مجتمعات متعددة الثقافات في ضوء مصاعب التكيّف التي تواجههم بشكل خاص.[16] في جهاز التعليم العالي في إسرائيل يتم طرح هذا الاعتقاد تجاه الطلبة العرب، وإن لم يكن مسنودا بأدلّة أمبيريقية مباشرة. أحد الأبحاث التي عالجت موضوع الاستقامة في تدريس الطب،[17] حوّل إلى أحد ملاحقه أقوال كثير من الطلبة الذين عقّبوا بمبادرتهم على موضوع النقل في الامتحانات لدى الطلبة العرب، مثل: "حجم النقل كبير جدا بشكل خاص في أوساط العرب (المعذرة عن انعدام الدبلوماسية في هذا القول، لكنها حقيقة معروفة للجميع)"، كذلك "أبناء الأقليات في فوْجنا ينقلون بصورة كبيرة. الجميع يعرف ذلك ولا أحد يفعل شيئا"، وغيرها. يبدو أن الاعتقاد بشأن النسبة العالية للطلبة العرب المشتبه بغياب الاستقامة الأكاديمية لديهم من مجمل الطلبة يتم التلميح إليها في العادة، بل ويتمّ إسكاتها لأسباب سياسية.[18] إلا أنه بالنسبة لنا في ذلك ما يكفي لإغفال مجرّد وجود الظاهرة، وبهذا لا يتم فقط تضخيم تمثيل الطلاب العرب في إسرائيل فحسب بل وبالأساس منع كل محاولة فعلية لفهم المشكلة كما هي، وهو شرط ضروري لكل محاولة لمواجهتها. يبدو أن هذا الإغفال هو جزء من ظاهرة "الصمت الذي يلفّ مواضيع موجعة" الأوسع التي يتميز بها المجتمع الإسرائيلي.[19]

كتبت مذكرة الموقف الحالية بقصد إثارة الموضوع على جدول الأعمال وإضاءة أبعادها المخفية عن العين، وفهم عمق تعقيداتها وتعريف الإشكالية الكامنة فيها، وشرح مدلولاتها من حيث إعداد المعلمين العرب واقتراح سبل للحدّ منها. لهذه المذكرة ثلاثة أجزاء أساسية: الجزء النظري، نتمحور فيه في تفسيرات ممكنة للمشكلة، كما ترد في الأدبيات ذات العلاقة؛ الجزء المعياري نستعرض فيه مواقف من الموجود والمنشود في هذا الموضوع جمعناها من أحد كليات تأهيل المعلمين؛ والجزء التطبيقي نلخّص فيه ما يُمكن استدلاله من النتائج ونسجل الاستنتاجات ونوصي بسياسات وخطوات عملية لمواجهة المشكلة.

الأدبيات النظرية

الأدبيات التي تعنى بالصعوبات الأكاديمية للطلبة العرب في إسرائيل تشير إلى أن عليهم أن يواجهوا في الوقت ذاته، ليس فقط اللغتين العبرية والإنجليزية كلغتين ثالثة ورابعة (إضافة إلى لغة الأم، العربية المحكية والعربية المعيارية التي تدرّس في المدارس كلغة ثانية)، وإنما أيضا عدم معرفة الأنماط المرعية في مؤسسات التعليم العالي ـ بما في ذلك البحث الذاتي عن مواد، الدراسة في المكتبات، قراءة المقالات وكتابة الوظائف ـ مقابل طريقة التعليم الوجاهية والامتحانات التي تم تعويدهم عليها.[20] لهذا النقص أدلّة بحثية: في بحث تمحور حول التمييز في اكتساب تعليم عال كما ينعكس الأمر في عيون طلبة عرب من شهادات مختلفة في كليات شمال البلاد، اتضح أن "تحسين في مستوى إجادة اللغة العبرية المحكية ومعرفة مناهج تفكير وتعليم مكنت الطالبات العربيات من التقرّب إلى الثقافة اليهودية والنجاح في التعليم"،[21] الأمر الذي يُشير إلى

13 Martijn Willemse, Mieke Lunenberg & Fred Korthagen, "Values in Education: A Challenge for Teacher Educators", *Teaching and Teacher Education* 21(2), (2005): 205-217. (In Hebrew) Retrieved from http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=759

14 Victor Bart, & John B. Cullen, "The Organizational Bases of Ethical Work Climates", *Administrative Science Quarterly* 33(1), (1988): 101-125.

15 James R. Rest, *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York, NY: Praeger, 1986.

16 Arikan, Arda, & Kosen, Ozgur, *Reducing University Students' Level of Plagiarism: An Action Research*. Lecture at the 1st International Conference on Academic Writing: Academic Writing and Beyond in Multicultural Societies. MOFET Institute, Israel, 2010.

17 عوفر بط، الاستقامة في دراسة الطب، محاضرة في كلية الطب، القدس، الجامعة العبرية، 2008.

18 من غير المستبعد أن هذا السكوت في الموضوع يؤثر على تعامل أعضاء السلك الأكاديمي مع ظاهرة غياب الاستقامة برمته.

19 حنة هرتسوغ وكنيرت لهد، مدخل: المعرفة- الصمت- الفعل وما بينها"، في "حنة هرتسوغ وكنيرت لهد (محررتان)، نعرف ونصمت: منظومات الإسكات والإنكار في المجتمع الإسرائيلي، القدس: معهد فان لير، 2006، ص 7-22.

20 نوغا دجان بوزغلو، **الحق في التعليم العالي: نظرة قانونية ومالية**، القدس: مركز إدفا، 2007.

21 برندة جاينر، **طالبات عربيات من طوائف مختلفة يبحثن التعددية الثقافية والتمييز في الكليات المناطقية في الجليل**، محاضرة في "مؤتمر الجليل"، كلية أورانيم، 2010.

مواضع نقص في الاستعداد للتعليم العالي.

إلا أن تكيّف الطلبة العرب، والطالبات العربيات بوجه خاص، مع البيئة الأكاديمية في المؤسسات العبرية صعب بشكل خاص.[22] خلصت أبحاث مختلفة إلى أن كون الجيل العربي البالغ لا يتمتع بثقافة جامعية، فإن طاقم التدريس هو مورد هام وذو تأثير ـ للأحسن والأسوأ ـ كموديل يُحتذى، وأن الجَتمَعة التدريسية في المدرسة يُفضي إلى توقّع الطلبة العرب من المؤسسة والمحاضرين المساعدة التدريسية بمبادرتهم الأمر الذي لا يتناسب وواقع الجهاز.[23] جزء من هذا الواقع ليس أكاديميا بحت، وعليهم أن يواجهوا، أيضا، الاغتراب الثقافي والشعور بالغربة النابع من الاختلاف بين ثقافة البيت والمجتمع وبين الثقافة الأكاديمية المسيطرة، ومع العزلة الاجتماعية النابعة من الحاجة الدائمة لإثبات ذواتهم في ضوء الأفكار المسبقة لدى الزملاء على كرسي الدراسة وأعضاء السلك التدريسي.[24]

والحديث ساري المفعول بالنسبة للطلبة العرب في الكليات العبرية لتأهيل المعلمين الذين يشكلون مجموعة هامة قائمة بذاتها والذي ينبغي التعامل معه ومع خصوصيته،[25] مثل السنة الدراسية الأولى، التي تبدو، بمصطلحات ثقافية، صادمة بشكل خاص.[26] في بحث أجري في أوساط الطلبة العرب في كلية كبيرة لتأهيل المعلمين، اتضح أن "قرابة نصف المستجوَبين غير مزوّدين بمهارات لدى إقدامهم على الدراسة في المعاهد الأكاديمية، وعليه، فإن السنة الدراسية الأولى صعبة جدا بالنسبة لهم لأنهم مضطرون لمواجهة التعليم الجديد بدون المهارات المطلوبة (خاصة في اللغة العبرية)".[27]

الأدبيات التي تُعنى بما هو حاصل في المدارس في المجتمع العربي تبيّن أنها في صيغتها الحالية تحقّق التوقعات المعلقة عليها بتأكيدها الشديد جدا على التحصيل الشكلي، وذلك على الرغم من"أنه ليس في هذا التوجيه أي ضمانة لتحقيقها]...[فحص طريقة التعليم المعتمدة فيها على الغالب تبيّن بأنها لا تزال حتى الآن تعتمد بشكل واضح التوجّه التحصيلي ـ التعلّمي وقوامها إكساب السيطرة في مجال المهارات المتصلة بالمعلومات، وهي لا تزيح مركز الثقل لإكساب مهارات عامة مثل التعلّم والتفكير]...[الإنجازات التحصيلية والسوق التنافسية توجب تفكيرا نقديا وإبداعيا لا يُمكن أن يحصل ولا يُمكن تحقيقه بطريقة التعليم الوجاهية".[28]

يُشير بحث من السنوات الأخيرة إلى وجود منحى تنافسي بين المدارس العربية حول الهدف المركزي وهو تحصيل شهادة البجروت الكاملة (على حساب نوعيتها) ولو لأجل تمكين المتخرجين من استيفاء شروط الحد الأدنى للقبول للجامعات.[29] وأكثر، فالمعطيات المتعددة السنوات عن الانجازات التعليمية للطلبة في الوسطين اليهودي والعربي في مراحل مختلفة من الدراسة تبيّن أنه في حين أن الفارق في علامات البجروت بين الوسطين قليل من نسبته العامة (كانحراف معياري واحد) فإنه في متوسط علامات امتحان البسيخومتري فإن الفارق يرسو على 1.2 انحراف معياري.[30]

تدلنا هذه المعطيات على أن المعيار الداخلي للنجاح في جهاز التعليم العربي الابتدائي وفوق الابتدائي أدنى منه في المدارس اليهودية، وأنه لا يعدّ الخريجين لما هو متوقع منهم كطلبة في المعاهد العليا. وقد أظهر البحث أن تطلعات الطلبة العرب متفائلة جدا إلى حدود اللا واقعية.[31] الفارق المذكور اتسع ابتداء من سنوات ألـ 2000، عندما "بدأت وزارة المعارف عملية واسعة المدى لتحديد المعايير بدءا من روضة الأطفال مرورا بالمدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية".[32] تجسّد هذا الاتجاه بشكل متزايد ابتداء من الإعلان عن توصيات "الطاقم الوطني" (لجنة دوفرات) في العام 2005، الذي تمحور في تحديد معايير موحّدة لتقييم الإنجازات التعليمية للطلبة وفي إقامة سلطة قطرية لقياس وتقييم هذه الإنجازات."[33]

في التحذير من هذه التوصيات أشار أدلر[34] أنه عبر التوقّع الخائب من "حركة المعايير"، من مجمل أطفال الأمة، بمن فيهم الجيل الأول المتعلم ومتحدثو اللغات الأجنبية، أن يعرفوا الأمور

22 لمزيد من التفاصيل أنظروا نيتسا دافيدوفيتش، دان سوان وميخال كولن، **خطاب الغيرية، بروفيل طلبة الجامعات والعلاقات المتبادلة بين الطلبة العرب واليهود في الحرم الأكاديمي**، أرئيل: الكلية الأكاديمية في يهودا والسامرة، 2006، وكذلك إيتي فايسبلاي، مسارات خاصة للسكان العرب في الدورات التحضيرية قبل الجامعية، القدس: الكنيست، مركز البحث والمعلومات، 2007.

23 أيلاة هندين، **اندماج الطلبة العرب في جهاز التعليم العالي الإسرائيلي**، رسالة إنهاء للقب الثاني في الساسات العامة، القدس: الجامعة العبرية، 2009.

24 دغان بوزغلو، **الحق في التعليم العالي: نظرة قانونية ومالية**، 2007.

25 أيمن إغبارية، **سياسة تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل: صورة وضع وتحديات أساسية**. الناصرة: دراسات، 2010.

26 ريفكا بيلغ وشاكر رسلان، **تقييم تأهيل المعلمين أبناء الأقليات في كلية أورانيم: موديل متعدّد الثقافات أو موحّد**، طبعون: كلية أورانيم، 2003.

27 ميري توتري، **احتياجات الطلبة العرب في كلية التربية ومدى استيعابهم فيها**، طبعون، كلية أورانيم 2009، ص 22.

28 خالد أبو عصبة، "معضلات وقضايا في التعليم القيمي في المدرسة العربية في إسرائيل"، من: يعقوب عيرام، شموئيل شكولنيكوف، يونتان كوهن وإيلي شختر، (محررون) **مفترقات: قِيَم وتربية في المجتمع الإسرائيلي**، القدس: وزارة المعارف، 2011، ص 449.

29 مهنّد مصطفى، "تحولات في التعليم العالي لدى الأقلية العربية في إسرائيل في العقد الخير"، من: خالد أبو عصبة وقصي حاج يحيى (محرران)، **الأكاديميون العرب والتعليم العالي في أوساط العرب في إسرائيل، قضايا ومعطلات**، تل أبيب: إصدار رموت ـ جامعة تل أبيب، 2007.

30 تمار كنت ـ كوهن، يوآب كوهن وأورن كرمل، **مقارنة التحصيل في الوسط اليهودي والوسط العربي في مراحل مختلفة في جهاز التعليم:مجموعة من المعطيات**. القدس، المركز القطري للامتحانات والتقييم، تقرير المركز رقم 327، 2005.

31 Gad Yair, Nabil Khattab & Aaron Benavot, "Heating Up the Aspirations of Israel Arab Youth", *Research in Sociology of Education* 14 (2004): 201-224.

32 يتسحاق فريدمان وشارون فيلوسوف، **معايير في جهاز التعليم: استعراض أدبيات مهنية**، القدس: وزارة المعارف ومعهد هنريتا سولد، 2001، ص 10.

33 تقرير "السلطة القطرية" عن إنجازات امتحانات "هميتسف" للسنة الدراسية 2010 يشير إلى: "في كل السنوات الأربع من العام 2007-2010 وُجدت فوارق في التحصيل بشكل متتال تبيّن أن إنجازات الطلبة متحدثي العبرية أعلى من إنجازات زملائهم متحدثي العربية، وذلك في مجالات المعرفة الثلاثة، العلوم والتكنولوجيا واللغة الانجليزية والرياضيات". وزارة المعارف، **ميتسف 2010: معايير القدرات والنمو المدرسي**، 2010، ص 23، من: http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrama/odot.htm

34 حاييم أدلر، **موقع المعايير في جهاز التعليم الإسرائيلي**. محاضرة في يوم دراسي "معايير في جهاز التعليم في إسرائيل ـ إلى أين؟"، جامعة تل أبيب، 2007.

ذاتها، تسبب ضررين إضافيين; الأول، فرض مسؤولية غير قائمة لتطويرهم التعليمي لأبناء الفقراء الذين يعانون التمييز، على المدرسة والسلك التدريسي، وعرض مسبق لفشلهم المحتمل كتقصير. في حالة المعلمين العرب فإن الضرر خطير بوجه خاص، بسبب طريقة التنقيط التي يعتمدها جهاز التفتيش في وزارة المعارف بخصوص مجمع الخريجين المنتظرين وظيفتهم وبموجبها: "مدرّس لديه معدل 85-90 يحصل على أفضلية بأربع نقاط استحقاق، مدرّس معدله أكثر من 90 إلى 95 يحصل على إضافة ست نقاط، ومدرّس لديه معدل 95 يحصل على 8 نقاط إضافية".[35] الضرر الثاني كامن في الاستعمال المتزايد المدحوض باختبارات القياس الكمي للتقدم المذكور، من خلال تشجيع التعلّم الأداتي الذي لا يترك في الطلبة آثار إنتلكتوالية.[36] افترض دهان ويونا[37] في هذا السياق أن المعايير التدريسية التربوية لقياس تحصيلات الطلبة بروح توصيات لجنة دوفرات ستؤدي إلى تعميق اللا مساواة التربوي القائم بين المدارس في المدن والبلدات المختلفة. في مدارس معينة ستكون نسبة عالية من الطلبة الذين سيدرسون بمعايير عالية بينما في مدارس أخرى سيتكون نسبة عالية من الطلاب الذين سيدرسون بمعايير أساسية.

أشار تسابر بن يهوشع وآخرون[38] في سياق الإخضاع المتزايد للمعايير القياسية إلى أن الأمر يُعرّض المعلمين لتوقعات متناقضة وضغوط تصعّب عليهم تبيّن سُبل عملهم وتطرح أيضا السؤال إلى أي مدى هم مطالبون بتحقيق التوقعات المعلقة عليهم. والأمر صحيح بشكل خاص بالنسبة للضغوط التي يتعرّض لها معلمون في المدارس الثانوية العربية: في بحث تمحور حول اندماج طلبة عرب للقب الأول في الجامعة العبرية، وما هو في {ايهم الاندماج الناجح، اتضح أن مجمل المستجوبين ألـ 29 تعاملوا مع وصولهم إلى التعليم العالي كانعكاس لتوقع عائلي كأمر مفهوم ضمنا، أو كـ "ضرورة لغرض البقاء الاجتماعي" و كـ"طريقة الوالدين لتحقيق أحلامهما بواسطة الأولاد"، وأحيانا "وسط ضغط يصعّب على الطالب". نمط توقعات البقاء يتسم بـ"تذويت الوالدين لأهمية التعليم العالي كأداة للحراك الاجتماعي والاقتصادي".[39]

التمحور في المدارس العربية نفسها يكشف أن جزءا هاما من الطلبة معرضون لخطر التسرّب الواضح أو في وضعية تسرب مستتر في جهاز التعليم.[40] يتعامل راز وآخرون[41] مع هذه المدارس كمدارس يقع طلابها ضمن دائرة الخطر والإقصاء وتتميز بأنه تتطور فيها أنماط عامة مسببة للفشل، تُفضي إلى شعور طريق مسدودة بل تتحوّل إلى طريقة التفكير السائدة: "العمل في محيط من الفشل تضع المربين في مواجهة متكررة مع الشعور بانعدام القدرة والمس بالأنا المهني...مشاعر سلبية لدى أعضاء الطواقم وشروحات مخطوءة تُفضي إلى تطور أنماط مهنية، معتقدات مهنية، فهم وظيفي واستراتيجيات عمل وسلوكيات مهنية غير مناسبة بل وأحيانا، إشكالية جدا".

وجد الباحثون[42] أن أحد الأنماط المُسبّبة للفشل التي تتطور في هذه المدارس هو نمط "الهوية المتخيلة"، عندما "تتطلع المدرسة...للعمل مع مجموعة أخرى...وهو تتطلع ينعكس في بُعدين مركزيين على الأقل: أولا، هم يريدون أن يحقق الأولاد الإنجازات التحصيلية ذاتها في المدة الزمنية ذاتها وبواسطة طرق العمل ذاتها. ثانيا، يريدون كطاقم أن يعيشوا تجربة مهنية محسوسة في مدارس الطبقات الميسورة". يحصل هذا في حين أنه من الواضح للمعلمين أن الطرق الحالية لا تعمل، لكن بغياب القدرة على اقتراح طرق بديلة فهم يفضلون تصعيد المشكلة من خلال تكريس الفشل من خلال التمسّك بنمط عمل ثابت، على الرغم من كونه مليء بالإخفاقات. نمط الهوية المتخيّلة يترافق عادة بوهم أن مجموعة الطلاب ستتبدّل. أحد الوسائل التي تعتمدها المدرسة لتحقيق ذلك هي "إخفاء أو تمويه المعطيات والحقائق".

ليس من المستبعد أن في شروط "المسؤولية" و "الهوية المتخيلة"، عندما يُقاس طاقم المدرسة وفق معيار عدم فشل طلابه في الاختبارات، بالأساس في الاختبارات الهامة بينها، فإن أحد أشكال هذه الصيغة تُفضي إلى تطور ثقافة الكذب والتمثيل الشائعة في سياق الاختبارات في جهاز التعليم برمته كما يرى ذلك نفيه[43] : "عمليات النقل في أثناء الاختبارات تحولت إلى أمر

35 من أقوالمدير قسم المعارف للعرب، وزارة المعارف، في لجنة المعارف البرلمانية، 31 كانون الأول 2007.

36 أدلر (2007) أشار في هذا السياق إلى مدارس فيها نسبة عالية من الطلبة الذين يقعون تحت مستوى الأداء بل وفاشلين في الدراسة. وهذا بصلة واضحة إلى أن "أكثر من ثلث أبناء الأمة يعيشون تحت خط الفقر وهم بالأساس عرب وحريديم وقسم من أبناء المهاجرين وأولاد الأرياف الإسرائيلية القديمة".

37 يوسي دهان ويوسي يونة، "تقرير دوفرات، مساواة في الفرص والواقع في إسرائيل"، **تيؤوريا وبيكورت** 28 _2006):101-125.

38 نعما تسابر بن يهوشع وحوبرية، "مدخل: معضلات أخلاقية لرجال التربية"، من: نعما تسابر بن يهوشع، ليرون دوشنيك وجادي بياليك (محررون)، **من أنا حتى أقرر مصيرهم ـ معضلات أخلاقية لدى المعلمين**، القدس: إصدار ماجنس والجامعة العبرية، 2007، ص 1-10.

39 أيلاة هندين، **اندماج الطلبة العرب في جهاز التعليم العالي الإسرائيلي**، رسالة إنهاء للقب الثاني في الساسات العامة. القدس: الجامعة العبرية، 2009. أنظروا أيضا: Nabil Khattab, "Social Capital, Students' Perceptions and Educational Aspirations among Palestinian Students in Israel", *Research in Education* 68 (2002): 77-88. لمعطيات كمية على مركزية ضغوط الوالدين وسط طلاب ثانويين عرب كمسبب للنقل الممنوع أنظروا سليمان خوالدي، مواقف معلمي المستقبل العرب واليهود تجاه ظاهرة النقل في امتحانات البجروت ـ الظاهرة أسبابها وطرق معالجتها، تل أبيب: معهد موفت 2006. لم يُعثر على بحث آخر، وبالطبع غير نوعي في توجهه، اهتم بأسباب النقل.

40 أنظروا جاك حبيب، السكان العرب في إسرائيل: سمات مختارة في التعليم والاقتصاد والصحة والمجتمع، القدس: معهد بروكديل، 2008، ص 3. من: http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/ArabIsraelisBackgroudDocumentHEB-Nov2008.pdf: "15.8 بالمئة من أبناء الشبيبة العرب و6.9 بالمئة من أبناء الشبيبة اليهود في سن 17 تسربوا في العام 2007 من الدراسة ولم يتمّوا تعليمهم الثانوي".

41 ميخال رازر وبوعز فرشفسكي وإستي بار سديه، **علاقات أخرى في المدرسة: تصميم الثقافة المدرسية المغايرة في العمل مع طلبة ضمن الخطر والإقصاء**، القدس:أشليم، 2011، ص 36-38.

42 المصدر ذاته، ص 41-44.

43 أيال نفيه، "اختبارات البجروت وثقافة الكذب"، 2010. من: http://www.idi.org.il/

مألـوف، وهـي آخذة بالتطور مـع السـنوات; المراقبون الذين مهمتهم مراقبة نزاهة الاختبارات يسـاعدون بشـكل غير مباشر الممتحَنين في أوج الاختبار; معلمون يستجيبون لضغوط هائلة يتعرضـون لها ويعطـون علامات وقاية عالية بشـكل خاص في الاختبارات الداخلية، التي لا تعكس تحصيل المتعلمين".

المعطيات الرسـمية بخصوص انعدام الاسـتقامة الأكاديمية في اختبارات البجروت و"ميتساف" تبيّن بوضوح أن الظاهرة منتشرة في الوسط العربي بشكل أكبر منه في الوسط اليهودي العلماني. تبيّن وثيقة من العام 2005 قُدّم لرئيس قسم الامتحانات ويتناول امتحانـات البجروت صيف 2004[44] أن نسـبة دفاتر الامتحانات التي ألغيت في الوسـط العربـي هي 1.91% مقابل 0.21% في الوسـط اليهودي العلماني، أي حوالي تسعة أضعاف. بالتناسب، نسبة الممتحَنين اليهود العلمانيين الذين تم إلغاء دفاترهم هي 0.8% مقابل 7.6% من الممتحَنين العرب الذين ألغيت دفاترهم، أي 9.5 ضعف.

فـي بحث قارن بين تعامل الطلبة الجامعيين العرب واليهود مع ظاهـرة النقل التي مـروا بها في المدرسـة الثانوية تبين وجود مسـتوى نقل أعلى في الوسـط العربي منه في الوسط اليهودي (خوالدي، 2006). معطيات رسـمية متأخـرة أكثر تؤكّد ذلك: لا يكفي أنه لم يُسـجّل أي تحسـن في غياب الاستقامة الأكاديمية في الوسـط العربي في امتحانات البجروت لصيف 2009 مقابل العام 2005، بل أن نسـبة دفاتر الامتحانات الملغية في الوسط العربـي قد ارتفع (2.6% في العام 2009 مقابل 1.9% في العام 2005).[45]

وعي مسـؤولي جهـاز التعليم لهذا الوضع والحـرج فيما يتصل بطبيعـة مواجهته ظهرت علنا في بداية سـنوات ألـ 2000، كما تجسّـد في نقاش لجنة التربية البرلمانية،[46] وكما يؤكد الاقتباس التالي كما أوردته الصحافة مع بداية السنة الدراسية 2003 على لسـان نائب مديرة قسـم الامتحانات في وزارة المعارف:[47] "في الوسـط العربي ظاهر الشـك (في المس بنزاهـة الامتحانات) خطيـرة بصـورة مقلقـة]...[هنـاك ارتفاع في مـدى خطورة المخالفة في الوسـط العربي". بل مثّل هذا الموظف على ذلك بتدخل أب ومعلم ومفتش في مساعدة الطلاب في الامتحانات. فـي التقرير ذاته تـم اقتباس مدير لجنة متابعـة قضايا التعليم العربي فـي البلاد يتهم كذلـك مديري المـدارس بذلك، وأنهم "يريدون أن يظهروا أن لديهم إنجازات عالية للحفاظ على أسـم المدرسة وعليه فهم يشـجعون النقل". يبرز هناك بشكل خاص اقتباس من رسالة توجهت لجنة متابعة التعليم العربي فيها إلى رؤساء السـلطات المحلية العربية ومديري الأقسام والألوية في وزارة المعارف ومديري المـدارس العربية: "نرى بخطورة بالغة مخالفات الشـك والغش والتزوير والنقل في الامتحانات بشكل عـام وامتحانات البجروت بشـكل خاص ـ خاصـة في المدارس العربية. نتوجّه إليكـم للعمل معا لوقف هذه الظاهرة الخطرة. فهي ظاهرة لا تتناسب مع أخلاقنا وتربيتنا وسلوكنا".[48]

ترد هذه الدعوة، أيضا، في رسالة بعث بها بعد عامين مدير قسم المعـارف العربية فـي وزارة المعـارف إلى مديـري المدارس الثانويـة ومديري أقسـام المعارف في السـلطات المحلية في الوسط العربي ووزعها بشكل واسع، بخصوص "ظاهرة الغش في امتحانات البجروت في الوسـط العربي الآخذة بالانتشـار والتي تمسّ بشـكل خطير في صورة جهاز التعليـم العربي بوجه عام والعامليـن فيه بوجه خاص". وقد كشـف في الرسـالة أمامهم معطيـات نزاهـة الامتحانات العـام 2004 في الوسـط العربي (الآخـذة بالتدهور قياسـا بالوسـط اليهودي). وقـد أتى كاتب الرسـالة في متنها بشـكل مفصّل على القصـورات الخطيرة من جانب مسـؤولين مختلفين في الحفاظ علـى نزاهة الامتحانات كان وقف عليها بنفسه في مدارس مختلفة. بعد سنتين من ذلك، وفي عزّ سـنة التعليم 2006، أرسل مدير المعارف للعرب رسالة مماثلة لمديري المدارس الابتدائية في الوسط العربي، أشار فيها، عشـية امتحانات "ميتسـاتف" أنه في وزارة المعـارف "رُفعت انتقادات حادة جدا في قسـم مـن الامتحانات التي يحاول فيها عاملـون تربويون من مختلـف الدرجات التدخل أو مسـاعدة الطـلاب. إضافة إلى ذلك، تم ذكر أسـماء مـدارس تم فيها قيام عاملين في المدارس بتهديد المراقبين أثناء الامتحانات".[49]

يبـدو أن التوجهات الانفعالية المقتبسـة أعلاه لم تؤثّر بشـكل ملموس علـى كل ذوي العلاقـة بالموضوع (تلاميـذ، معلمون، مديرون ومجتمع). عوارض مشـابهة كشـف عنهـا كلهان[50] في منظومـات الحياة المختلفة للمجتمع الأمريكي غير المتسـاوي بمـا في ذلك منظومة التعليم العالي، وقد وصفها باسـم "ثقافة الغش" (**cheating culture**). على هذه الخلفية انتقلنا لفحص صورة الوضع في إحدى الكليات.

صورة الوضع في الكلية

لغـرض فحـص الوضـع الراهن فـي مجـال انعدام الاسـتقامة

BreakingNews/Pages/239.aspx

44 يديديا بن سـمحون، **نزاهة الامتحانـات: تقرير معطيات ممتحَني صيـف 2004**. القدس: وزارة المعارف والرياضة، المديرية التربوية، قسم أ امتحانات، 2006.

45 تم تحويل المعطيات خدمةً من د. س. خوالدي، الذي يتابع الأبعاد الكمية للظاهرة.

46 لجنـة التربية والتعليم، بروتوكـول 6564 رقم 27 في موضوع:النقل التزوير والغش في امتحانات البجروت، القدس: الكنيسـت، 10 حزيران 2003، من:/http://www.knesset.gov.il/protocols html.01-06-data/html/chinuch/2003

47 سلوى علينات، "هل يشجعون في الوسط العربي النقل في الامتحانات" 2010، من: http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3006280,00.html

48 المصدر نفسه.

49 الرسالة موجودة بكاملها في مستندات وزارة المعارف المتوفرة للجمهور على الإنترنيت.

50 David Callahan, *The Cheating Culture: Why More Americans are Doing Wrong to Get Ahead*, Harcourt, 2004.

الأكاديميــة لدى طلبة جامعيين عــرب، تمحورنا في كلية عبرية لإعداد المعلمين ربع الطلاب الدارســين فيهــا من العرب (فيما يلي الكلية).[51] فيما يلي أدوات تجميع كمية ونوعية استعملناها وأهم الاستنتاجات التي توصلنا إليها بواسطتها.

أ ـ طالعنــا المعطيات العامة للجنة الأصــول والطاعة في الكلية التــي عُرضــت أمامنا وغطت مدة ســنتين ونصف الســنة (من تشــرين الأول 2008 حتــى آذار 2010). اتضح لنــا من معالجة المعطيــات أنه وصل إلــى اللجنة في المــدة المذكورة نحو 49 طالبا جامعيا وجدوا متهمين بانعدام الاستقامة الأكاديمية (نقل في الامتحانات والوظائف)، كان بينهم 16 طالبا يهوديا (35.5%) و33 طالبــا عربيا (65.5%). كل هذا في حيــن درس في الكلية 73.3% مــن اليهــود و26.7% مــن العرب. بارز للعيــان انعدام التــواؤم، فــارق أكثر مــن ضعفين، بين نســبة الطلبــة العرب الدارســين في الكلية وبين نســبتهم من الذين يصلون إلى لجنة الطاعة بســبب انعدام الاستقامة الأكاديمية.[52] عندما عرضنا هذا المعطــى لعــدد من أعضــاء الســلك الأكاديمي تعزز شــعورنا بخصــوص مؤامرة الصمت التــي تلفّ الظاهرة، بحيث تمسّــك الســاكتون عن الظاهرة والمُســكتون على الســواء بـ"حساسية" المشكلة و"عدم الحاجة" بل و"الخطر" في الاشتغال بها.[53] رئيس لجنــة الطاعة فــي الكلية لم يتفاجأ مــن المعطى الذي عرضناه أمامها ولــم تنف وجود علاقــة بينه وبين رســالتها الأخيرة إلى أعضاء السلك الأكاديمي حرفيا: "للأسف، فقط في جزء غير كبير من المــرات التي يخالف فيها الطلاب الأصــول الأكاديمية تصل الأمــور إلى اللجنة، إذ كان ذلك بســبب تفضيــل عدد كبير من المحاضرين عدم الاشــتغال بالموضوع أو بسبب أنه في حالات كثيرة اتضح فيها أن الطلاب قد نقلوا يُعطيهم المحاضرون فرصة أخرى أو علامة سقوط في الدورة دون التوجّه إلى اللجنة".

ب ـ وضعنا استمارة إنترنيتية قصيرة فيها سؤال مغلق يتطرق إلى مــدى معرفــة الطالب لنظــام الكلية فــي موضوع الاســتقامة الأكاديمية وســؤالا مفتوحا يتصل للموجود والمنشود في رأيهم في الموضوع عموما. أجاب على السؤال 716 طالبا للقب الأول، منهم 99 عربيا (حوالي 14%، أي نصفهم من نسبتهم من مجمل الطلبة في الكلية وقلة منهم من سنتي التعليم الأوليتين). وجدنا أن غالبية الطلبة،بمن فيهم الطلاب العرب، يقدرون أنهم يعرفون بنــود الاســتقامة الأكاديمية في نظــام الكلية. قلــة منهم فقط أجابت على السؤال المفتوح، وأشار المجيبون في العادة إلى أن القوانين في الكلية تشــبه تلك التي كان معمولا بها في المدرسة الثانوية.

ج ـ أجرينــا مقابلات نصف مبنية مع عشــرة طلاب يهود وعرب وصلــوا إلى اللجنة التأديبية. كل مقابلة شــملت ســت أســئلة تعاملت مع المشــكلة برمتهــا، وكذلك مع الوضــع الذي وصله الطالب وتوصياته للكلية. كثيرون منهم وصفوا وضعا فيه حالات كثيرة لانعدام الاستقامة الكاديمية غالبيتها لا تُضبط. على سبيل المثــال، من أقــوال طالبتيــن عربيتين: "هناك طــلاب يأخذون وظائــف مــن آخرين، يقولون أنهــم فقط ســيروْن بناءها فقط لكنهم ينقلونها في النهاية. وهذا يحدث كثيرا. الكثير من الطلاب يقولــون لي أنا حمقى لأني أتعب، لأني أســتطع أن أنقل" (ش)؛ "يحدث هذا كل الوقت. هذا ليس نادر بالأســاس في الوظائف. بالأســاس لأننا نأتي فقط لنتســلى، لا لنتعلم. طلبوا مني، أيضا، وظائف لينقلوها. حتى في المحاضرات ـ من لا يصغي أو يكتب، أو مَن يخرج ـ لا يأتي للدراســة. يلهون في الحاسوب وفي نهاية الفصــل يطلبون المواد. هناك أيضا مَن يحدد الشــراكة مســبقا، حتى قبل بداية السنة وهناك مَن يهتمّ إلى أي دورات تسجلت" (ل).

د ـ أجرينا مقابلات نصف مبنية مع تسعة من المحاضرين اليهود والعرب ضمت سبعة أسئلة طلبت تعامل المحاضرين مع سياسة الكليــة الموجودة والمنشــودة فــي موضوع انعدام الاســتقامة الأكاديمية. غالبية المحاضريــن فضلوا عدم التمييز بين الطلاب حســب انتمائهم القومي وعندمــا ميّزوا أحســوا بالحرج وكانوا حذريــن في الحديــث.[54] من جهة واحدة وصفوا حالة مشــابهة يُمكن تلخيصها في أقوال مثل: "هناك فرق واضح. العرب ينقلون أكثر. هم يستعملون أكثر هذا الحل"; "الصورة لا تزال قاتمة ضد الطلبــة العرب" ; من ناحية ثانية حاولوا أن يبدوا تفهما والتقليل من خطورة المشــكلة، من حلال استعمال تعابير مثل: "أنا أذكر دائما المحاضر العربي الذي قال في اللجنة أن هناك جَتْمَعة في النقل في الوسط العربي"; يبدو أنه من ألأصعب لهم أن يذوّتوا"; حتــى الآن هنــاك الكثير مــن الطلبة العرب الذيــن لا يتقلون"; "المحاضرون أكثر تشكيكا بالنسبة للطلبة العرب، ومن هنا فهم يتشددون أكثر في فحص وظائفهم".

هـــ ـ فحصنا مدى محاولة الكلية مســاعدة الطلبــة العرب في التغلب على مصاعبهم الدراســية وسواها ووجدنا خطابا يجسّد وعيا عاليا لهذه المصاعب خاصة من خلال جســم رسمي مؤلف مــن يهود وعــرب يتمحور منذ ســنتين في مناقشــة قضايا من مجالات مختلفة تتصل بمصاعب الطلبة العرب في الكلية. بدفع مــن هذا الجســم تم اتخاذ خطوات ملموســة هدفهــا مواجهة

51 غيــر متوفّر لنا معطيات قطرية بخصوص الوضع في مؤسســات التعليم العالي عامة وفي كليات التربية بشكل خاص، كما أن المؤسسات نفسها رفضت إعطاءنا معلومات في هذا الموضوع عندما كانت متوفرة لديها.

52 ليــس لدينا أي ســبب للاعتقاد بأن الوضــع مختلف عنه في الكليات الأخــرى، حتى وإن لم نجد معطيات واضحة في الموضوع.

53 هكــذا مثــلا، اصطدمنا بالــردّ التالي: "ماذا نربح مــن فتحكم الموضــوع؟ ألا تضيفون بذلك إلى الاضطهاد والمسّ والإهانة اللاحقة بالمقهورين؟ ما هي مصلحتكم بفعل ذلك؟ من الرابح من ذلك؟

54 في توجهاتنا المختلفة لأعضاء السلك الأكاديمي واجهنا مرارا وتكرارا رفض التعليق على الموضوع كجزء من مؤامرة الصمت حوله.

المصاعب مثل: إدخال عاملات مكتبة عربيات إلى المكتبة، تخصيص وظيفة عاملة اجتماعية عربية تعمل إلى جانب عميد الطلبة العرب وتساعد الطلبة العرب، تنظيم ورش للمحاضرين تُعنى في موضوع التعددية الثقافية للتدريس في الكلية، تخطيط دورة خاصة للطلاب العرب في موضوع المنهجية الأكاديمية وما إلى ذلك.

و ـ في الاستمارة الإنترنيتية للكلية المشار إليها أعلاه شملنا، أيضا، ثلاثة أسئلة مفتوحة تتعامل على الوضع الموجود وذلك المنشود في المدارس الثانوية التي درسوا فيها. القلة منهم الذين أجابوا على الأسئلة اتفقوا على أن القواعد في المدارس كانت أكثر وضوحا ومعروفة لهم، لكن الآراء كانت منقسمة بشأن مدى تطبيق هذه القواعد. عندما وجهنا هذه الأسئلة إلى الطلاب العشرة الذين استجوبناهم كثيرون منهم أشاروا تلميحا أو صراحة أنه في امتحانات "ميتساف" والبجروت في مدارس كثيرة في الوسط العربي هناك عادة نقل شبه مؤسساتية تشمل تعاونا علنيا وواعيا ليس فقط من جانب المراقبين والأهالي إنما من جانب المعلمين والمديرين، أيضا.[55] مثلا، "المراقبون لا يتشددون ويسمحون بالنقل. هم يشفقون على الطلاب ويريدون لهم النجاح" (ع)؛ "للكبار من حولنا من المهم أن ينجحوا وعليه، هم يساعدون" (ش)؛ "المدارس تخاف على اسمها والمعلمون أيضا يخافون من أن يتهموهم بفشل الطلاب وعليه فإن المعلمين والمديرين يساعدون الطلاب. الطلاب، لا يهمهم إذا فهموا المادة أو لم يفهموها، المهم النجاح. نتيجة لذلك، بعد ذلك في الجامعة هناك ثغرة في الثقافة ومرة أخرى يستصعبون ومرة أخرى ينقلون" (ف).

ز ـ أقوال الطالبة هذه فاجأونا في حدتها، وللتأكّد منها وجهنا أسئلة مشابهة لمديري مدرستين عربيتين فوق ابتدائيتين (أحدهم كان مديرا لسنين خلت والثاني مدير حتى الآن) ولمدرّسة واحدة (سابقة)، وقد وصفوا حالة مشابهة: "المديرون يحاولون بكل الطرق مساعدة التلاميذ: دخول مدرسين للصفوف، وكأن ذلك للمساعدة في فهم الأسئلة، إلا أن المدرسين الذين يدخلون هم مدرّسو الموضوع، الذين من منطلق المسؤولية على الموضوع، يحاولون المساعدة بمدى ما]...[المديرون موجودون في ضغط وضائقة ويوجهون المدرسين لمساعدة التلاميذ]...[المدير المعرّض للضغط معني بالحفاظ على نفسه وعلى أسمه الجيد في المجتمع، وعليه فهو يسلك طريقا تنعدم فيها أصول النزاهة في الامتحانات]..." (ع، مدير مدرسة).

"في مدرستي لا يعملون شيئا تقريبا من النقل. فمدرّسة الرياضة البدنية تفاخرت بالوظائف التي قدمها لها الطلبة في موضوع التغذية السليمة وما إلى ذلك، على الرغم من أنهم أنزلوا كل المواد من الإنترنيت. عندما قدمت لها الملاحظة قالت أنني مجرّد نقدية. في الموسم الأخير الذي درّست فيه كان أحد الصفوف جيد جدا وكان لديهم الكثير من النقد عليّ لأنني لم أساعدهم في البجروت. قلت لهم أن وظيفتي الوطنية أن أساعدهم على المواجهة في الجامعة مع الطلاب اليهود حتى ينجحوا، إلا أنهم غضبوا جدا. عندما استدعيت المدير ووبخهم أمامي أجابوه: أنت بنفسك يا سيدي أعطيتنا أجوبة، وكذلك مربي الصف!" (م، مدرسة سابقة).

"النقل في الثانوية هو أحيانا بمثابة "حق" إذ أن الجميع فعلوا ذلك، وأحيانا كثيرة تناقشت مع التلاميذ الذين قالوا لي: "لماذا أنا بالذات، فالكل يفعلون ذلك، وهذا على العموم حقي }...[الضغط هو عند المديرين والمفتشين على النتائج. إنه ضغط هائل. هم لا يراعون وضع المدرسة }...[هناك مدرسون يعتاشون من ذلك. هناك، أيضا، تهديدات وعنف من جهة الأهالي غير الراضين عن النتائج" (م، مدير سابق).

هذه التوصيفات على ما يحصل في المدارس العربية المختلفة أثّرت بمدى كبير على سير تفكيرنا واستنتاجاتنا بالنسبة لطبيعة ظاهرة غياب الاستقامة الأكاديمية لدى طلبة كليات التربية ومنابعها.[56]

نقاش واستنتاجات

البيّنات الواردة أعلاه أفضت بنا إلى إدراك أن ظاهرة انعدام الاستقامة الأكاديمية لدى طلبة كليات التربية العرب ليست محصورة في أفراد يعتمدون الغشّ، إنما هي بالأساس عملية مكمّلة لما يحصل في جهاز التعليم العربي فوق الابتدائي. يبدو، للأسف الشديد، أنه يرجح أن نتوقّع من تلميذ يكبر في جهاز تمنح الشرعية لهذه الظاهرة أن يواصل السلوك بطريقة مشابهة لدى وصوله إلى مؤسسة لتعليم العالي بما في ذلك كليات تأهيل المعلمين، بعد مدة وجيزة من ذلك. من المرجح أيضا أن هذا الطالب سيبرز في ميله هذا بالأساس قياسا بزملائه اليهود، بسبب من سنه الصغير نسبيا وكذلك بسبب القيود الصعبة التي يفرضها عليه الانتقال الحاد من الحيز الثقافي العربي إلى ذاك العبري المترجم "أكاديميا" إلى لغة الاستقامة والانضباط.

تقديرنا أن المفتاح لكل محاولة لمواجهة المشكلة موجود في قدرة الكليات ليس فقط على تخيّل الحقل التربوي المنشود للمدرسين العرب في المستقبل بل أيضا فهم طبيعة الحقل الراهن الذي نشأوا فيه، والذي أتوا منه إليها. على الكليات أن

55 أبدى الطلاب تعاطفا ما مع الموضوع بل وطرحوا عددا من الأفكار بشأن طرق عمل بمقدر الكلية اعتمادها.

56 تجسّد هذه التوصيفات كذلك الحاجة الماسة إلى بحث شامل ومعمّق، إثنوغرافي في أساسه، عن الثقافة الأخلاقية في المدارس العربية في إسرائيل. على بحث كهذا أن يُجرى بأيدي محاضرين عرب الذين يعرفون الوسط العربي من ناحية لغوية وثقافية، ومن شأنه أن يلفت النظر إلى الموضوع، أن يسلّط الضوء على أبعاد فيه، وأن يقترح بطبيعة الحال الحلول.

تدرك أن جهـاز التعليم والثقافة برمته يُفهم بالنسـبة للجمهور العربي في إسـرائيل كمركّـب مركزي ووحيد تقريبا في مسـار الحراك التشغيلي المسدود أمام خريجيها. نعتقد أن هذا الضغط الهائـل من أجـل النجاح بكل ثمن يظلّل أحيانـا على كل اعتبار آخـر، بما في ذلك الاعتبار الأخلاقـي ـ الأدبي، خاصة على عتبة اللقـب الأكاديمـي المنشـود. هـذا المفهم يتفق مـع التوجّه المسـمى "المجتمـع المخوّل" فـي الجَتمَعة الطبقيـة للتربية، بموجبهـا عندما تصرّ مجموعات الأقليـة على حقها في التعليم العالي ينشـأ وضع يكون فـي الطلبة الجامعييـن مصرين على تحصيل علامات عالية بكل ثمن، على حساب اكتساب معلومات أو مهارات أي كانت وذلك من أجل تحصيل شـهادة تضمن لهم مستقبلا أفضل.[57]

يبدو أنه حتى وإن لم تكن المشكلة جديدة فهي آخذة بالاحتدام في ضوء اعتماد جهاز التربية في إسرائيل نظام المعايير المعمول به في الدول الغربية. وقد دفعت مصممي السياسـات التربوية في كل هذه الدول ثلاثة عوامل أساسية: الإحباط من الفارق بين استثمار الموارد في التطوير التربوي لأبناء الأقليات والمهاجرين والفقراء وسـواها من مجموعات وبين استمرار تخلفهم النسبي فـي التحصيل; حاجتهم إلى مواصلـة مراقبة الجهاز حتى عندما تضاءلت حصة الدولة في تمويل التعليم; وقلقهم حيال إنجازات الطلاب غير المشرّفة في اختبارات التحصيل الدولية.[58] بتشجيع خبراء الاقتصاد أرادوا أن يفحصوا من خلال هذه الطريقة نجاعة أجهزة التعليم والعلاقات بين الاستثمار في التعليم وبين النتائج القابلـة للقيـاس.[59] وقد أقامـوا لهذا الغرض منظومـات ومراكز متخصصين في صياغة معايير وتمثيل مهمات ووظائف مناسـبة من أجل أن يقيسوا بواسطتها إنجازات التلاميذ ومساعدتهم على تحقيـق المعاييـر المتوقعـة. مناهـج التعليم وكذلـك معايير ومهمات التقييم المرافقة كرسـت سوية كوسيلة ناجعة لتوجيه المدرسين كي يعلموا تلاميذهم ما عليهم معرفته وما يُفترض أن يكونوا قادرين على القيام به.[60]

فـي العـادة تترجـم المعايير الشـمولية إلى " بنـود تنفيذية" (benchmarks)، التي توضح ما هو مطلوب من التلاميذ في كل صفّ أو في كل مرحلة من مراحل التعليم، لكنها في الوقت ذاته تثير السـؤال حول كيفية مواجهة الفروقات في قدرات التلاميذ الاسـتثنائيين ومجموعات الأقلية ومجموعات مستضعفة، كذلك فروقات بين المدارس على خلفية موقعها الجغرافي ومسـتواها الاجتماعـي ـ الاقتصـادي.[61] اسـتعراض الأدبيـات البحثية ذات العلاقة بينت فيما بينته أن "الاختبارات المعيارية...زاد من عدم المسـاواة في التعليم بين تلاميذ فقـراء وتلاميذ من مجموعات أقلية عرقية وبين تلاميذ من الطبقة العليا".[62] وحسـب فرانكل[63] سياسـة الامتحانات المصيرية ((high stakes testing) تتطلب من التلاميذ أثمانا ذات تأثير كبير على مسـتقبلهم. يجسّد ذلك يئيـر وعنبار[64] في ضـوء التجربة الأمريكية التـي بموجبها "في الامتحانات ذات الخطورة العالية اكتُشـفت حالات غش، عندما حاولت إدارات مدارس أن تثبت للتفتيش أن تلاميذهم يستوفون المعايير".

يناسـب حديثنـا هنا بشـكل لا يقلّ تلـك النتيجـة القائلة بأن الامتحانات المعيارية "تسببت في تقليص دور المدرسين، الذين تحولوا إلى knowledge workers, يتمحورون في تدريس مواد حُددت سلفا لينتهي دورهم".[65] من وجهة نظر الطواقم المدرسية فـإن الإصلاحات التربوية المؤسسـة على المعاييـر، التي تتأمل العمليـة التربوية من خارجها، تُعْمِل في الواقع منظومات علنية مـن الأجر والعقـاب. يخلق هـذا التدخّل أجـواء ضغط تمسّ بعلاقات المدرّس وتلامذته وتهدد المديرين والمدرسين بالأساس من مناطق المجموعات المسـتضعفة; تجبرهم على الإشارة إلى إنجازات لمجموعات واسـعة في أطر زمنيـة محدودة، وهذا ما يزيـح جانبا محورية التلميـذ واحتياجاتـه; ويترافق مع طرائق تقييم تتجاهل المعلومات المتراكمة وأفكار متقدمة عن وظيفة التقييم في التعليم.[66] يرى يئير[67] في ذلك اسـتمرارا لتقليد يقوم حسـبه المسخ على خالقه وذلك ليس فقط في كون الدولة مثلا تؤثّر من خلال اختبار "ميتساف" على العالم الاجتماعي بنبوءات تحقق ذاتها، بخلق تمييز تجاه مجموعات هامشية وما إلى ذلك، حسب قوله، بسبب رغبة متخذي القرار في تحقيق سيطرة بهذه الطريقـة على أنظمة اجتماعية تربوية، ينطوي مسـخ "القياس" على مفهوم يُخضع اعتباراتهم لتفكير أداتي أحادي البُعد مجرّد،

57 Randall Collins, *The Credential Society,* New York: Academic Press, 1979, esp. pp.191-204.أنظروا في السياق الإسرائيلي:
Yossi Shavit, & Vered Kraus, "Educational Transitions in Israel: A Test of the Industrialization and Credentialism Hypotheses", *Sociology of Education* 63, (1990): 133-141.
وفي السياق الفلسطيني:
Jamil Tahir, "An Assessment of Palestinian Human Resources: Higher Education and Manpower", *Journal of Palestine Studies* 14(53), (1985): 32-53.

58 أدلر، **مكانة طلبة الجامعات في جهاز التعليم الإسرائيلي**، 2007.

59 فريدمن وفيلوسوف، **طلبة الجامعات في أجهزة التعليم: استعراض أدبيات مهنية**، 2001.

60 بنينا فرانكل، **معايير في مناهج التعليم في خمس دول مختارة: استعراض أدبيات مهنية**، القدس ورعنانا: وزارة المعارف والجامعة المفتوحة، 2009.

61 فريدمن وفيلوسوف، **طلبة الجامعات في أجهزة التعليم: استعراض أدبيات مهنية**، 2001.

62 يوسـي دهان ويوسـي يونة، **تقرير دوفـرات: عن الثورة النيـو ـ ليبرالية فـي التعليم**" تيؤوريا وبيكورت 27 (2005):33.

63 فرانـكل، **معايير في مناهـج التعليم في خمس دول مختارة: اسـتعراض أدبيات مهنية**، القدس ورعنانا: وزارة المعارف والجامعة المفتوحة، 2009.

64 جـاد يئيـر ودان عنبـار " **معايير الإنجـازات في التعليم: مواضـع اختبار أو علامـات فارقة أو عقبات؟**"، من: دان عنبار (محرر)، **نحو ثورة تعليمية**، القدس وتل أبيب: معهد فان لير والكيبوتس الموحد، 2006، ص 140.

65 يوسـي دهان ويوسـي يونة، **تقرير دوفـرات: عن الثورة النيـو ـ ليبرالية في التعليـم**، تيؤوريا وبيكورت 27 (2005):34.

66 فرانكل، **معايير في مناهج التعليم في خمس دول مختارة: استعراض أدبيات مهنية**، 2009.

67 جاد يئير، "مسـخ القياس: تأملات في أعقاب الجَتْمَعة الألمانية"، من: يوحاي حكاك، ليئا كسـين وميخـال كرومر نفو (محررون)، **الكل قابل للقياس؟ وجهات نظر نقدية على التدريج والحسـاب الكمي**، بئر السبع: جامعة بن غوريون في النقب، 2011، ص 312.

من شـأنه أن يؤثّر "بطرق غير متوقعة على أهدافنا وفقيمنا بل وأحيانا بما يتناقض معها".

حسب فريدمن وفيلوسوف[68] "مصممو المعايير يأتون عادة من الثقافة المهيمنة، التي جمّعت بين أيديها من واقع الحال غالبية الموارد. المعايير مصممة وفق ثقافتهم ولا تتم ملاءمتها للأقليات الثقافية والحالات الاستثنائية والمستصعبين. هذا النظام يعزز المركز ويُضعف أكثر الأطراف الاجتماعية، الجغرافية والاقتصادية..معايير قطرية ومناهج تقييم قطرية لن تحقق مبدأ المساواة في الفرص ولن تشجع التلاميذ من مجموعات مستضعفة; العكس هو الحاصل: ستساعد على إثبات ما هو معروف أصلا، أي ـ أن أدائهم متدن". وحسب دهان ويونة[69] فإن الحديث عن سيرورة أشبه بالسوق[70] الذي يجسّد انتقالا من خطاب الحقوق إلى خطاب الواجبات والمسؤولية وإنه ليس سوى إحدى الطرق التي تعتمدها الدولة في إنتاج نزع التسييس عن التعليم من خلال ضمان سيطرة اجتماعية تامة لنفسها.

استنتاجنا الأساسي هو **أن أحد أثمان هذه السيطرة هو الفارق في المعايير بين الكثير من المدارس العربية وبين الكليات العربية التي تؤهّل غالبية المعلمين والذي تجسّد بشكل قاتم بشكل خاص في التمثيل الزائد للطلبة العرب أمام لجان التأديب في الكليات.**

توصيات

استنتاجنا الأساسي أعلاه، بخصوص المعنى الثقافي ـ السياساتي ـ السياسي ـ المنظوماتي لظاهرة انعدام الاستقامة الأكاديمية لدى معلمي المستقبل العرب تفسّر المعنى المشابه لمؤامرة الصمت التي تلف الظاهرة وتشير إلى مفتاح معالجتها.[71] هذا المفتاح كامن في مفهوم الكلية العبرية لتأهيل المعلمين من وجهن نظر معلمي المستقبل العرب، كبيئة أخلاقية ـ معيارية جديدة تشجع على سلوكيات الاستقامة الأكاديمية وترافق خريجيها حتى تذويتها في الحقل. وعليه، فإن توصيتنا الأساسية لتطوي الاستقامة الأكاديمية لدى معلمي المستقبل العرب هي **ينبغي التطلع إلى أن "يُنسب" لكل كلية عبرية عدد من المدارس العربية المدرّبة التي من المفترض أن تستوعب خريجيها العرب، أو على الأقل، دمج كل نشاط للكلية خصص لهذا الغرض بنشاط مع جهاز التعليم العربي (بالأساس فوق الابتدائي).**[72]

فيما يلي نوصي الكليات العبرية لإعداد المعلمين بعدد من الفعاليات العملية التي تسهم حسب اعتمادها حسب رأينا مرفقة بالتوصية المركزية أعلاه طبعا، من خلال تطبيقها على كل الطلبة في التحسين التدريجي والمثابر لصورة الوضع في مجال الاستقامة الأكاديمية لكافة الطلبة بمن فيهم الطلبة العرب.

أ ـ دمج مواضيع تتصل بالأخلاقيات والأصول والاستقامة الأكاديمية بشكل عام وفيما يتعلّق بسيرورة التدريس/التعلّم في دورات دراسية إلزامية في الكليات، مثلا، في دورات استدلالية المواضيع المختلفة يُمكن دمج مواضيع قيادة الصف والخلاق وسداد الرأي في التدريس; في دورة علم اجتماع التربية، يُمكن دمج مواد عن السياق التنظيمي من خلال التأكيد على الثقافة التنظيمية وعلى المسؤولية والحزم و "ما أومن به" شخصي وجمعي; في دورة فلسفة التربية يُمكن أن ندمج في إطار أخلاقيات التربية مسألة النقل; في دورة الإرشاد التربوي (الوظيفة التطبيقية)، يُمكن أن استغلال دراسة الحالات أو المحاكاة وتمثيل الأدوار لمعالجة موضوع النقل في الامتحانات القطرية من خلال مناقشة صعوبات التلاميذ والمدرسة في مواجهة ضغط تحقيق النجاح ووظيفة المعلّم في هذه السياقات.

ب ـ التأكيد أكثر على تطوّر المتعلّم ذاتيا القائم في غالبيته على التفكير وليس على التلقين. يُمكن القيام بذلك، عدا في عملية التعليم الجارية، بمساعدة دورات تحضيرية خاصة، دروس خاصة في السنة الدراسية ألأولى، وفي السياق الحالي ـ من خلال التمحور في المنهجية الأكاديمية الأساسية.

ج ـ إنتاج بنك حالات مؤسس على مقابلات وحالات حقيقية (بدون أسماء طبعا) من كل الأوساط في المجتمع الإسرائيلي بما فيه العربي. يُمكن لهذا ابنك من الحالات أن يخدم المحاضرين والمرشدين التربويين في الدورات التدريسية المذكورة في التوصية الأولى كما في دورات أخرى.[73]

68 فريدمن وفيلوسوف، **طلبة الجامعات في أجهزة التعليم: استعراض أدبيات مهنية**، 2001. ص 31، 34.

69 دهان ويونة، **تقرير دوفرات: عن الثورة النيو ـ ليبرالية في التعليم**"، (2005)

70 يعتقد المؤلفان أن تطوير أنظمة قياس وتقييم على أساس مَعْيَرة الاختبارات يُقصد به تدريج إنجازات التلاميذ والمدارس، وبذلك "تزويد الزبائن ومقدمي الخدمات معلومات واسعة تمكنهم من الاختيار واتخاذ قرارات عقلانية واقتصادية في سوق التعليم" (ص 16). في تعقيبهم على إصلاحات دوفرات ادعيا في هذا السياق أن هذه السيطرة تحققت بطريقة "تعطي شرعية لأنظمة التصنيف والتفرقة" (ص 120).

71 ننطلق من فرضية أن توصيات موضوعها إلغاء أو تعليق مؤقت أو سريان جزئي لسياسة المعايير والقياس وتلك التي موضوعها تخصيص متساو للمارد، غير عملية.

72 ظاهريا، يبدو أن التوصية المركزية هذه التي توجب استعدادا مركبا وتخصيص ملموس للموارد المناسبة، من شأنها أن تثمر في مجالات كثيرة أخرى تتجاوز حدود هذه المذكرة.

73 يقوم بجمع الحالات أعضاء الطاقم الذين سيحظون بالتشجيع لبحثها كجزء من ترقيتهم المهنية وبأيدي الطلبة كجزء من واجباتهم في دورة البحث النوعي والتجربة التطبيقية.

تأهيل المعلم العربي للتربية الخاصة: زاوية نظر بديلة

د. ربى دعاس - عثمان
محاضرة في الكلية الأكاديمية للتربية على إسم دافيد يلين وبيت بيرل

مقدمة

يُعنى هذا المقال بتأهيل المعلّمين العرب للتربية الخاصة في ضوء الواقع المتغيّر في جهاز التعليم. يؤهل الموديل القائم في تأهيل المعلمين في التربية الخاصة المعلمين بشكل عام للتربية الخاصة ولا يتناسب مع تطور جهاز التعليم الخاص في البلاد. سياسة وزارة المعارف القائمة في الكليات العربية هي تأهيل معلمين للتربية الخاصة بشكل عام حيث ينكشف المعلمون لفئات محدودة من التلاميذ في التربية الخاصة بما في ذلك التخلف بدرجات مختلفة، ويكون لديهم لدى خروجهم إلى الحقل شهادة تمكنهم من العمل مع فئات مختلفة في التربية الخاصة. وهنا يكمن الفارق بين ما تزوّدوا من معارف به وبين ما هو مطلوب منهم في الحقل.

أجري البحث لغرض دراسة برامج التأهيل القائمة في الكليات العربية وكيف يُمكن تحسينها بحيث تتناسب مع واحتياجات التعليم العربي في البلاد. ويشكل هذا البحث الأول من نوعه الذي يفحص تأهيل المعلمين في التربية الخاصة في الكليات العربية.

عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وعدد أطر التربية الخاصة في ازدياد، عليه، فإن هناك ضرورة في فحص مدى ملاءمة برامج التأهيل في التربية الخاصة وبين احتياجات الحقل في التربية الخاصة، وإلى أي مدى تحقق هذه البرامج أهدافها وتسهم في تطوير جهاز التعليم العربي.

يستعرض هذا المقال موديلات في تأهيل المعلمين ويقترح موديلا بديلا لتأهيل معلمين عرب في التربية الخاصة على أساس مقابلات مبنية جرت مع معلمين ومسؤولين في إدارة التربية الخاصة العربي. استنتاجات المقال هامة بشكل خاص لغرض إعادة التفكير بشأن برامج التأهيل في مجال التربية الخاصة في البلاد.

التربية الخاصة في المجتمع العربي

تم سنّ قانون التربية الخاصة في العام 1988، وقصد به أن يكون نقطة تحول في تقديم خدمات التربية الخاصة لأولاد ذوي احتياجات خاصة (גומפל، 1999). هدف التربية الخاصة كما وردت في القانون المذكور هو "بناء وتطوير مهارات وقدرات الولد ذي الاحتياجات الخاصة، تصحيح وتحسين أدائه الجسدي والعقلي والنفسي والسلوكي، إكسابه معلومات ومهارات وإكسابه سلوكا مقبولا في المجتمع بهدف التسهيل على دمجه فيه وفي دورة العمل". التربية الخاصة، حسب تعريف القانون، يشمل "خدمات تدريس وتعليم وعلاج منهجية تقدم بموجب القانون للطفل ذي الاحتياجات الخاصة، بما فيها علاج طبيعي وعلاج بالنطق وبالتشغيل وعلاجات في مجالات مهنية أخرى يتم تحديدها بما فيها خدمات مرافقة، كلها حسب احتياجات الطفل ذي الاحتياجات الخاصة". هذه التعريفات تضع الأساس القانوني لأداء جهاز التربية الخاصة في إسرائيل في السنوات الأخيرة.

التربية الخاصة في المجتمع العربي"وُلد" بعد حوالي عشرين عاما على "ولادته" في الوسط اليهودي، حوالي العام 1975 (חאיקן، 1998). يشكل الأطفال العرب نحو 25% من مجمل

الأطفال في إسرائيل (דו"ח מבקרת המדינה, 1992, 42))، إلا أن هناك فجوات ملموسة بين التربية الخاصة في المجتمع العربي وبينها في المجتمع اليهودي، هذا على الرغم من أن نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع العربي أعلى منها لدى الأولاد في المجتمع اليهودي (וייזל, תלחמי, וכבהה, 2000)، مثلا: نسبة الأطفال مع إعاقات شديدة أعلى كثيرا في المجتمع العربي منها في المجتمع اليهودي، 5.4% و- 3.3% بالتناسب (אבו עסבה، 2007).

الحصص المخصصة للوسط العربي أقلّ بكثير عما هو المطلوب، 90% من حصص الملاك للتعليم الخاص مخصصة للتعليم الخاص اليهودي و10% فقط مخصصة للوسط العربي (דו"ח מבקרת המדינה, 42, 1992)). إضافة إلى ذلك، فإن مستوى الخدمات التعليمية ونوعيتها مختلف عنه في الوسط اليهودي. فقد اتضح أن نسبة الأطفال اليهود الذين يتلقون خدمات مختلفة في مجال التربية الخاصة هو أعلى بأكثر من ضعفين عنه بين الأطفال العرب (נאון, מורגנשטיין, שמיעל וריבלס, 2000).

يتضح من تقرير مراقبة الدولة أنه قد "طرأ تقدم في جهاز التعليم العربي في السنوات ألأخيرة، إلا أن ذلك لا يزال في إطار محدود لا يفي بكامل احتياجات السكان. في الوسط البدوي مثلا ليست هناك أطر للتربية الخاصة، وهي أطر تنقص في المدارس الإعدادية في الوسط العربي. ومن الواضح أن أطر التربية الخاصة في المدارس العربية العادية في الوسط العربي محدودة وغير كافية" (דו"ח מבקר המדינה מס' 42, 1992, עמ' 391) التشخيص الذي كان مقبولا لفئات الأطفال في التربية الخاصة تشمل: أطفالا ذوي إعاقة عقلية، أطفالا ذوي اضطرابات عاطفية، أطفالا ذوي عُسر تعلّمي، أطفالا توحّديين وذوي اضطرابات سلوكية، أطفالا مع إعاقات حسية. واليوم، في أعقاب التشخيصات والوعي في المجتمع العربي فإن أنواع العسر والأطر قد ارتفعت. حسب كتاب الإحصاء السنوي للعام 2010، فإن أنواع الإعاقات أو الاضطرابات اليوم، هي: تأخر في النمو، تأخر في النطق، العسر التعلّمي، اضطراب السلوك، ، تخلف بسيط، تخلف متوسط مركّب، تخلف شديد/عميق، شلل دماغي - إعاقة جسدية شديدة، توحد، اضطراب نفسي، أمراض نادرة، صمم/إعاقة سمعية، عمى - قصور في النظر وأولاد مع ذكاء حدودي. وعليه، فقد تم فتح مدارس جديدة للتربية الخاصة مع تخصصات محدده.

دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في أطر عادية

اتسع في السنوات الأخيرة الوعي لمسألة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في جهاز التعليم العادي، وهو وعي تجسّد في سن قانون التربية الخاصة في العام 1988 الذي يقضي بحق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للدراسة سوية مع التلاميذ الآخرين. اعتقد واضعو القانون أن الدمج سيُفضي إلى ربح عقلي واجتماعي وشخصي للتلميذ ولبيئته (אומנסקי וארהרד, 2000). تم إدخال تعديل على قانون التربية الخاصة، تعديل 7، فصل د1 2002 الذي يعرف حق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المندمجين في التعليم العادي بالحصول على إضافة ساعات تعليمية وخدمات خاصة. إضافة إلى ذلك، لجان مدرسية تحدد استحقاق الطفل ليشارك في برنامج الدمج في المدرسة والخدمات الخاصة التي سيحصل عليها (חוזר מנכ"ל,2003). سن قانون الدمج ألزم وزارة المعارف تغيير برنامج الدمج وإجراء تعديلات جذرية: توسيع برنامج الدمج ليشمل مجمل التلاميذ الذين يستحقون ذلك بموجب القانون (ليس كل التلاميذ شُملوا في برنامج الدمج الذي سبق القانون) واعتماد "موديل مدمج" لتخصيص موارد الدمج - تحديد مفتاح إحصائي لتخصيص حصص الدمج لمجمل التلاميذ وتخصيص حصص بشكل متغير لقسم من التلاميذ (וורגן, 2009).

يعمل برنامج الدمج في الوسط العربي والدرزي والبدوي في صيغته القائمة في جهاز التعليم الرسمي اليهودي. مع هذا، من ألأصعب تطبيق البرنامج في هذه القطاعات. ومن الأسباب لذلك النقص الكبير فيها في القوى البشرية في مجالات تتصل بالتعليم الخاص، مثل العلاجات الطبية المكملة، أخصائيين نفسيين ومستشارين تربويين; كذلك هناك نقص في مواد تشخيص ومواد تعليم وتدريس ملائمة للثقافة واللغة العربية (דו"ח מבקר המדינה, 2002).بيّنت أبحاث معهد بروكديل أن نسبة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البلدات العربية تقدّر بـ 9.7% - 8.3%، بينما تقدّر في البلدات اليهودية بـ 7.6%. وتبين أيضا، أن الإبلاغ في الوسط العربي عن أطفال ذوي احتياجات خاصة يتمّ بالأساس لدى دخولهم المدرسة الإعدادية والثانوية وليس في المدرسة الابتدائية، هذا إضافة إلى حصص الدمج المخصصة للوسط العربي أقلّ مما هي للوسط اليهودي (דו"ח מבקר המדינה, 2002).

حصل تقدم كبير في السنوات الخمس الأخيرة، وإن كان تدريجيا، في تطبيق قانون الدمج بأيدي وزارة المعارف (וורגן, 2009) التي تعمل على تقليص الفجوة بين الوسطين العربي واليهودي في رصد ميزانيات لبرنامج الدمج. هدف وزارة المعارف اليوم هو تقليص عدد **التلاميذ في الأطر الخاصة ودمجهم في جهاز التعليم العام (גומפל، 1999). في إسرائيل اليوم** أكثر من 37000 تلميذ يدرسون في أطر التربية الخاصة إضافة إلى 40000 تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة يدرسون في المدارس العادية (Gumpel (&Sharoni, 2007. قسمت وزارة المعارف تلاميذ التربية الخاصة إلى 13 فئة لغرض تحديد

استحقاق الدعم المالي لدمج التلميذ الخاص في التعليم العادي (وزارة المعـارف والثقافة والرياضـة، 1994). على الرغم من أن سياسـة وزارة المعارف منعت في البداية من تنسيب قسم من التلاميذ ذوي الاحتياجـات الخاصة في المدارس العادية، وذلك لأنـه بموجب وجهة نظر المستشـار القضائي للوزارة في حينه، خدمات التربية الخاصة يُفتـرض أن تقدم من خلال أطر التربية الخاصة فقـط (גומפל، 1999). في الآونـة الأخيرة، وفي إطار تطبيق سياسـة الدمج، أقيمت مراكز دعم هدفها مساعدة جهاز التعليـم على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في أطر غير خاصة ("ماتيـا" : مركز دعم تعليمي لوائـي) (גומפל، 1999). أقيمت هـذه المراكز لتوفيـر الخدمات لهؤلاء التلاميـذ وتحقيق ثلاث تغييرات أساسـية في تزويد الخدمات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (איגל ، 1997) وهي: 1. تسهيل دمج التلاميذ في جهاز التعليـم العام، 2. تقليص عـدد التلاميذ في الأطر الخاصة، 3. أن تشـمل الأطر المنفصلة الخاصة مجموعـات معرّضة لخطر أكبر ينطوي دمجها في الأطر العادية على إشكالية أكبر.

تطبيـق البرنامج بـدأ في العـام 1995 وتمّ التأكيـد على دمج التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة في صفوف عادية. أما اليوم فإن التلميـذ ذا الاحتياجات الخاصـة يحصل على الخدمات في إطار التربيـة الخاصـة أو التعليـم العـادي (Gumpel &Meadan, 2002).

في العام 1999، حصل أكثر من 35 ألف تلميذ على خدمات في التربية الخاصة، وحصل حوالي 80 ألفا على خدمات تربية خاصة في الروضات والمدارس العادية (Gumpel (&Meadan, 2002 . وتبين أن العسر التعلّمي هو الفئة الأكبر بين مجموعة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة، وقد وصلت نسـبتهم إلى 38.8% مـن مجمـل متلقـي هـذه الخدمـات. (Gumpel & Sharoni, 2007; Gumpel &Meadan, 2002).

تأهيل معلمين للتربية الخاصة

يشمل برنامج تأهيل معلمين للتربية الخاصة مضامين نظرية في مجـالات علم النفس والتربية الخاصة. كما يشـمل تأهيلا عمليا تطبيقيا في المـدارس المختلفة. كانت العـادة تأهيل معلمين للتربية الخاصة بشـكل عام بحيث كان علـى المتأهّل في إطار دراسـته النظرية أن يدرس مجموعة مسـاقات تضم 26 سـاعة تخصص في التربية الخاصة بشـكل عام. والشقّ التطبيقي الذي يقومون به في السـنة الأولى هو مع مجموعـات عينية. غالبية برامـج تأهيل معلمي التربية الخاصـة تؤهّل الطالب للعمل مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة في جهاز التعليم من سـن 6 ـ سن 21.

إن أهمية مهنة التعليم توجب تحسين نظام التدريس في برامج تأهيـل المعلميـن وملاءمتها لمتطلبـات مهنية آنيـة، وضمان مسـتوى أكاديمـي لائـق وتعزيز السـلك التدريسـي في هذه البرامج. لغـرض جذب نخبة مرشـحين وذوي خلفية أكاديمية متنوعة من المهـمّ تطوير مناهج جديدة تزيد من التنافس بين مهنـة التدريـس وبيـن مهـن أخـرى وتدفـع نحـو الامتيـاز (אריאב,2006).برامـج التأهيـل المقترحـة وفـق أريـاب (אריאב,2006). فـي كليات تأهيـل المعلمين تقوم على ثلاثة مبادئ هي:

1. **تطوير شخصية المعلم**: ينبغي أن تؤهل برامج التأهيل المعلم على النقد والتطوير والتكيف لمتطلبات البيئة بما في ذلك تلاميذه والمجتمع الذي يعيش فيه.
2. **تخصص في مجال التدريس**: على المعلّم أن يتخصص فـي موضوع محدد ليسـتطيع أن ينقـل إلى تلاميذه أسـس المعلومات المطلوبة في هذا الموضوع، إذ أن قدرة المعلم وسيطرته في مجال تخصصه تساعده في اختيار أهم المعلومات التي عليه إكسابها لتلاميذه.
3. **تدريـس طرق واسـتراتيجيات التدريـس**: يُطلب من المعلـم أن يمتلـك طـرق تدريس متنوعـة وملائمة تسـاعده على تحويل المواد النظرية إلى تلاميذه في الطريقـة الأنجع، بحيث يلائم الطريقة والوسـيلة إلى القـدرات المختلفـة لتلاميـذه وطرقهـم الخاصة في التعلّم. يكتسب الطالب هذه الاستراتيجيات من خلال تدريبـه التطبيقـي فـي المـدارس المختلفـة ومـع مجموعات متنوعة من التلاميذ.

أهـداف تجديد مسـارات التأهيل تنعكس في تحسـين نوعية المعلميـن خريجي برامج التأهيل، وملاءمـة التأهيل لاتجاهات راهنة في دول متطورة وتعزيز مكانة التأهيل للتدريس في جهاز التعليم العالي في إسرائيل. قسم من الكليات اعتمدت تجديدات وتحديثات في مسار التربية الخاصة (من سن 6 إلى 21)، وقسم كبير من الكليات لم تعتمد بعد برامج تأهيل للتربية الخاصة في سن الروضة (من الولادة حتى سن 6 سنوات).

المسـار الجديد يُعطي الطالب فرصة دراسة تخصص ثان إضافة إلى التخصص الرئيسـي في التربية الخاصة ويمكنه من الاختيار بين إمكانيتين:

الأولى ـ الدراسة للقب مزدوج: لقب في التربية الخاصة يضم 26 سـاعة أسـبوعية على الأقل (مع التخصص بصعوبة متوسطة أو شديدة)، ولقب ثان في موضوع التدريس في جهاز التعليم يضم 26 ساعة على الأقل مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة الابتدائية او المرحلة ما فوق الابتدائي.

الثاني ـ الدراسة للقب عام مزدوج الموضوع: الموضوع الأول في التربية الخاصة يضم 26 سـاعة أسبوعية على الأقل (تخصص في

صعوبات متوسطة أو شديدة)، وموضوع ثان مؤلّف من وحدات متعـددة المجالات فـي واحدة مـن إمكانيتيـن: وحدتان من منهجين يضم 15 سـاعة أسبوعية في كل وحدة أو ثلاث وحدات من المناهج تضم 10 ساعات أسبوعية لكل وحدة.

تأهيل معلمي التربية الخاصة العرب في البلاد

عدد الكليات العربية للتربية التي تؤهّل معلمين للتربية الخاصة راهنـا هي ثلاث كليات وهي: القاسـمي، كلية سـخنين والكلية العربية في حيفا، إضافـة إلى المعهد الأكاديمي العربي لتأهيل المعلميـن والحاضنات العرب الذي يُعتبر قسـم من كلية بيت بيرل.

كذلـك، فـي كلية التربية على أسـم دافيد يلين مسـار تدريس للتربية الخاصة الذي يمنح المتعلمين فيه لقبا وشـهادة تدريس في المجتمع العربي، وكليتان تشـتملان على مسار للبدو يؤهل معلمين مـع تخصص في التربيـة الخاصة، وهمـا كلية "أحفا" والكلية على أسم "كي".

هنـاك ارتفاع في عدد الطلبة الذين يدرسـون للقب في التربية الخاصـة. لقد كان عـدد الطلبة العـرب في العـام 97-98 في مؤسسـات تأهيل المعلمين لتخصص التربيـة الخاصة إلى 165 طالبا مقابـل 613 طالبا عربيا في العـام 2002-2003 (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2003-2002).

غالبيـة الكليات العربية لا تزال تؤهّـل معلمين للتربية الخاصة بشـكل عام بحيث يـدرس الطالب فـي إطار تعليمـه النظري مجموعة مسـاقات تضم 26 سـاعة موضوعهـا التربية الخاصة. حيث يتعلم الطالب مسـاقات نظرية عامة مثل الإعاقة العقلية ومدخل إلى التربية الخاصة تدريس القراءة والتدريب التطبيقي الذي يبدأ في السـنة الأولى في المدارس العادية مع مجموعات تلاميـذ عاديين وفي السـنة الثانيـة مع تلاميـذ مدموجين في الصفوف العادية وفي السـنة الثالثة مـع تلاميذ التربية الخاصة وهم على الغالب ذوو تخلف بدرجات متفاوتة.

الكليـة العربية في حيفا هي الكلية الوحيـدة من بين الكليات العربية التـي تؤهّل معلمين للتعليم الخاص في سـن الروضة. كذلك فإن المعهد العربي في بيت بيرل برز في تجديد المسـار ويقترح على طلابه المتخصصيـن في التربية الخاصة إمكانيتين للاختيـار: إمكانية أ، تعليـم عام بصيغة لقـب المزدوج "لقب" B.E.d تربيـة خاصة لسـن الروضـة. وإمكانيـة ب، تعليم عام بصيغة اللقب المزدوج "لقب" B.E.d وتربية خاصة في سن (6-21) وتعليم عام. ويشـمل التأهيل التطبيقي: في السـنة الأولى، يخصص الطلبة السنة الأولى لمعرفة أطر التربية الخاصة بواسطة جولات ولقاءات مـع معلمات الروضة ومعلميـن. والهدف هو مواجهة المتأهلين مع الحقل بشـكل مدروس وتوفير فرصة لهم لنقد الإرشـاد التربوي. في السـنة الثانية، يخوض الطلبة تجربة يـوم العمل العملي الأسـبوعي في إطار التعليـم الخاص. ويتم تنسـيب الطلاب في الفصل الأول للتدريب العملي في صفوف التربيـة الخاصة وصفوف الدمج في مدارس ابتدائية تضم تلاميذ مع عسـر تعلّمـي، اعاقة حسـية، وإعاقة عقلية بسـيطة. وفي الفصل الثاني، يتدرب الطـلاب في إطار للتعليم الخاص ومدمج فيها تلاميذ مع عسر تعلّمي وإعاقة حسية وإعاقة عقلية بسيطة في المدارس فوق الابتدائية. في السنة الثالثة ينخرط الطلاب في مـدارس التربيـة الخاصة فـي صفوف منفـردة ، أو في صفوف التربية الخاصـة في المدارس العادية لتلاميذ مع عسـر تعلّمي واضطرابـات سـلوكية وتوحد وإعاقـات عقلية حـادة. يتمحور الطلاب في هذه السنة بمجموعات خاصة وفق الاختيار (ידיעון המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים, 2009)

الصورة الطالعة من الحقل تحكي قصة فشـل في تأهيل وإعداد المعلميـن للعمل الفاعل مـع مجموعات مختلفـة في التربية الخاصـة. تتجسّـد هـذه المصاعـب أحيانا في بروفيـل مركّب للتلاميـذ في التربية الخاصة يعانون من عدة إعاقات في الوقت ذاتـه. وقد شـهدنا في السـنوات الأخيرة فتح مـدارس للتعليم الخـاص مع تخصصـات مختلفة في المجتمـع العربي (لتلاميذ توحديين، عسـر تعلّمي، مكفوفين، صمّ، تخلّف بسـيط، تخلّف متوسـط، روضات علاجية). ولا يتناسب هذا التطور مع بروفيل المعلـم الجديد في التربيـة الخاصة ولا برنامـج التأهيل العام المعتمد حتى الآن.

يشـهد جهاز التعليم في إسرائيل، أسوة بما هو حاصل في بلدان كثيرة في أنحاء العالم، سـيرورات تغيير شـاملة أبرزها هو دمج التلاميـذ ذوي الاحتياجات الخاصة في جهـاز التعليم العام. إن أحـد أهم العوامل لنجـاح اتجاه الدمج هـو مؤهلات ومهارات المعلميـن العامليـن يومـا يوما فـي التدريس فـي الصفوف (שכטמן ، 1991 :Bennett, Deluca & Bruns, 1997 . (Bursuck,2002; Bender

التغيير في المؤسسـات التعليمية جـراء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي يوجب تغييرا موازيا في برنامج تأهيل المدرسـين. والتغيير ينبغي ألا يكون في مبنى التأهيل وإنما في مضمونه أيضا، بالنسـبة لبرنامج التأهيل للتدريس في المدرسة العاديـة وبرنامج التأهيـل للتدريس في أطر تدريسـية خاصة (אבישר ואלמוג, 2003).

إن هدف البحث هنا هو دراسـة عن كثب للصعوبات التي تواجه المعلّم العربي للتربية الخاصة وسيرورة التأهيل التي مرّ بها خلال تعليمـه، واقتراح موديل تأهيل بديل يتمحور في عسـر واحد أو عسريْن متقاربين بما يستجيب لاحتياجات حقل التعليم الخاص.

أسئلة البحث:

١. أي صعوبات يصادفها المعلم في الحقل؟
٢. هل توقعات المعلمين من الدراسة في الكلية تحققت وأيها لم تتحقق؟
٣. أي مواضيع من المهم، حسب رأي المعلمين، أن يحصلوا على تأهيل فيها ؟

منهجية البحث

مجموعة البحث:

شارك في البحث 30 معلما عربيا من 30 مدرسة مختلفة. الغالبية من المعلمات اللاتي يدرسن في صفوف تربية خاصة في مدارس عادية، والباقون يدرسون في صفوف للتربية الخاصة. الأقدمية في التدريس تراوحت بين سنتين و15 سنة. غالبيتهم أنهوا دراستهم في كلية لتأهيل المعلمين في مسار التعليم الخاص. كما شارك في البحث 3 مديرون لمدارس للتعليم الخاص مع استثناءات مختلفة. تراوحت الأقدمية في الإدارة بين 4 سنوات و10 سنوات.

سيرورة البحث

غالبية المشاركين أعربوا عن استعدادهم للمشاركة بعد أن شرحنا لهم أهداف البحث. جرت المقابلات معهم بعد يوم العمل. استغرقت كل مقابلة بين 15-20 دقيقة. أما المديرون فقد تمت مقابلتهم هاتفيا.

أداة البحث:

كانت المقابلات نصف مبنية، سُئل المستجوّبون خاصة المعلمون أسئلة حول عملهم في المدرسة، تمحورت الأسئلة الأساسية حول: الصعوبات التي تطالعهم في الحقل، تطبيق المادة التي درسوها ومواضيع من المهم حسب رأيهم أن يحصلوا فيها على تأهيل. الأسئلة الأساسية التي سُئلت لمديري المدارس هي: الصعوبات التي يواجهها المعلمون عندهم في المدارس ومواضيع هامة من المهم حسب رأيهم أن يحصلوا فيها على تأهيل.

نتائج:

في موضوع الصعوبات في الحقل سُئل المعلمون سؤال: ما هي الصعوبات التي تواجهونها في الحقل، أشار غالبية المجيبين إلى المشاكل التي يواجهونها بصفتهم معلمين لصفوف التربية الخاصة في المدارس العادية وعدم تعاون بين المدرسين وبين زملائهم الذين يدرسون في الصف ذاته. وأشار غالبيتهم إلى الصعوبات النابعة من مشاكل سلوكية لدى التلاميذ.

قسم من المشاركين في البحث أشاروا إلى التأهيل المهني الذي حصلوا عليه في الكلية التي لم تكشفهم إلى مجموعات مختلفة في التربية الخاصة مثل العمل مع تلاميذ مع تأخر لغوي أو إعاقة سمعية أو مع تأخر في النمو، الأمر الذي يؤثّر على نوعية التدريس في عملهم مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة. إضافة إلى ذلك، أشارت معظم المعلمات إلى عدم التعمق في مجالات عينية في التربية الخاصة وعدم الحصول على تأهيل في مواجهة مشاكل مختلفة ومتنوعة وملاءمة طريقة التدريس لنوع العسر الذي يعاني منه التلميذ.

طرح المديرون ملاحظات تجاه سيرورة التأهيل التي يحصل عليها المعلمون في الكليات وبالأساس في موضوع العمل مع تلاميذ يعانون من توحد أو يعانون من مشاكل في النمو أو تأخر في اللغة أو السمع. أشار المديرون إلى أن مدرسيهم انكشفوا لمجموعات مثل التلاميذ التوحديين أو متأخّري النمو في بداية عملهم في الحقل. أشاروا إلى خطة العمل التي تختلف عن التأهيل الذي حصل عليه المدرسون في الكلية. وقال أحد المديرين: "كان من الصعب عليهم أن يعملوا مع صف كان فيه تلاميذ مع إعاقات متنوعة وكان عليهم أن يلائموا لكل تلميذ برنامج عمل خاص به، هناك تلاميذ توحّديون لكن كل تلميذ كهذا يختلف عن الآخر، أبدأ معهم من نقطة الصفر".

وقال المدير نفسه "لقد سمع المعلمون كلمة تلميذ توحّدي أثناء دراستهم في الكلية لكنهم لم يعرفوا ماذا يعني تلميذ يعاني من توحد".

أشارت إحدى المديرات إلى أن المعلمين الجدد أصيبوا بصدمة في بداية عملهم مع تلاميذ التربية الخاصة في سن الروضة، وقالت: "إحدى المدرسات الجديدات أكثرت من الشكوى في بداية عملها من متطلبات عملها في الروضة التي درستها وقالت أنه عالما آخر مما تعلمته".

في موضوع التوقعات من التعليم سُئل المشاركون سؤالان. الأول، هل كان لديك بعد التعليم توقعات تحققت؟. والثاني، هل كان لديك بعد التعليم توقعات لم تتحقق؟ في إطار التوقعات التي تحققت أشار قسم من المشاركين إلى أن قسما من المواضيع التي درسوها ساعدتهم في العمل مع التلاميذ خاصة تطوير خطة تعليم شخصية وتطوير وسائل مساعدة وإيضاح. إضافة إلى ذلك، عقبوا على المواد النظرية التي درسوها في الكلية خاصة النظريات التي طوّرت معارفهم.

نسبة قليلة من المشاركين في البحث أشار إلى أن المواد التي درسوها والتدريب العملي في الكلية ساعدتهم بشكل كبير خاصة مع تلاميذ مع عسر تعلمي لأن أساس تأهيلهم كان مع تلاميذ لديهم عسر تعلمي وأن تطبيقاتهم كانت مع تلاميذ كهؤلاء. إحدى المعلمات قالت "دائما أعود إلى المساقات التي درستها في الكلية لأتذكر استراتيجيات تعلمتها لأستطيع التطبيق

مع التلاميذ في الصف".

بالنسبة للتوقعات من التعليم التي لم تتحقق، تحدث غالبية المشاركين في البحث عن مفاجأتهم بما لاقوه في الحقل والصعوبات التي واجهوها في الحياة المدرسية. وقالت إحدى المعلمات "في اليوم الثاني لي في الصف، أصيب أحد التلاميذ بنوبة صرَع ولم أعرف كيف أتصرف معه، استدعيت المدير. لم أتخيّل أبدا أنني ينبغي أن أعالج أمورا كهذه".

قسم كبير من المشاركين تحدث عن قلة الأدوات التي اكتسبوها في مواجهتهم لمشاكل سلوكية في الصف والنقص في اكتساب مهارات لإدارة الصف. عدد من المعلمات تحدثن عن الإحباط في بداية الطريق بل وفكرن في ترك التدريس. قالت إحداهن "التطبيقات التي مررت بها غير مرتبطة بما وجدته في الحقل، الأمر الذي سبب لي عدم تقبل التلاميذ وفكرت بترك التدريس...".

تحدثت بعض المعلمات عن المفاجأة التي كانت من نصيبهن في بداية عملهن، عدد منهن تحدثن عن البيئة المختلفة التي وجدوها وعن الصعوبة في العمل مع تلاميذ مع إعاقة مركبة. إحدى المعلمات قالت: "وجدت بيئة مختلفة تماما...حتى أن بيئة التلاميذ مختلفة...التطبيقات التي قمت بها كانت مع تلاميذ مع إعاقة بسيطة...فوجئت عندما وجدت مجموعة تلاميذ صعبة بهذه الدرجة".

أحد المديرين قال أن المعلمين الجدد يشعرون إحباطا شديدا في العمل مع تلاميذ يعانون من توحد. وقال "في كثير من المرات اصطدمت بهذه المشكلة مع معلمين جدد لا يريدون مواصلة العمل مع تلاميذ كهؤلاء ويتركون...".

مدير آخر تحدّث عن وظيفته في المدرسة وقال: "إضافة إلى كوني مديرا، تحولت إلى أخصائي نفسي، المعلمون بحاجة إلى مَن يسمعهم ويشعر بهم وبالضائقة التي يعيشونها، قسم كبير منهم يتعب وحتى أخفف من مستوى هذا التعب والتراجع فقد وجدتني أخصائيا نفسيا".

بالنسبة لمواضيع أراد المعلمون أن يحصلوا فيها على تأهيل، تحدث غالبية المشاركين لمساقات كانوا يريدون تعلمها خلال دراستهم مثل المشاكل السلوكية والمشاكل العاطفية والتوحد. أكدوا على أهمية التعمق في مواضيع معينة لم يعرفوا عنها. وتطرق المشاركون إلى التطور الذي طرأ في جهاز التربية الخاصة ولا تتلاءم مع ما تعلموه في الكلية. وقالت إحدى المعلمات: "نشهد اليوم تطورات وتجديدات في حقل التربية الخاصة حتى أن الكتب تبدلت..".

قالت إحدى المعلمات عن التطور في جهاز التربية الخاصة: "ما تعلمته في الكلية مختلف عما هو في الحقل، كأنك تتعلم أمورا قديمة جدا لا تتناسب مع التجديدات التي طرأت في جهاز التربية الخاصة...".

أشار المعلمون إلى أهمية العلاقة مع الأهالي وإلى النقص الذي كان لديهم في تأهيلهم في كل ما يتصل بالعمل مع الأهالي. 90% من المشاركين في البحث أشاروا إلى الصعوبات في العمل مع الأهالي وعدم تقبلهم ابنهم ذي الاحتياجات الخاصة، وتحدثوا عن تعامل الأهالي مع أبنائهم وبالحاجة إلى إرشاد في العمل مع الأهالي.

المعلمات الجديدات بشكل خاص تحدثن عن العمل ضمن طاقم ومن خلال التعاون بين أعضائه. وأشرن إلى ذلك باعتباره مسألة ناقصة في تأهيلهن. تحدث إحدى المعلمات قائلة: "علينا أن نكون منهجيين، خطة التعليم الفردية مبنية على أيدي طاقم وأنا ليس لدي خبرة في العمل مع طاقم...".

قسم من المشاركين في البحث تحدث عن نقص آخر في التأهيل وهو معرفة اللغة العربية والحساب. وقد أشرن إلى النقص في مساقات تتعلق بتدريس اللغة العربية والحساب لتلاميذ ذوي عسر تعلمي.

أكّد المديرون مسألة بناء خطة عمل وتحديد أهداف أسبوعية ومتابعة تحقيقها. أشاروا إلى نقص هذا الأداء في عمل المعلمين وأنه ينبغي العمل على ذلك في سيرورة التأهيل.

نقاش وتلخيص

تسلط نتائج البحث الضوء على مواضيع مختلفة تتصل بسيرورة تأهيل مدرّسين للتعليم عموما والتأهيل للتربية الخاصة تحديدا. أشار المديرون والمعلمون في هذا البحث إلى الصعوبات في العمل مع الإعاقات المختلفة، إلى عدم خبرتهم في مرحلة التأهيل العملي في حالات الطلاب المختلفة تسبب في صعوبة كبيرة في العمل مع مجموعات لم يعملوا معها خلال التدريب. سبب ذلك أنه في مرحلة التأهيل العملي يختبر المعلمون ويقومون بتدريبهم العملي في مدارس عادية وفقط في السنة الثانية والثالثة يبدأون بالتدريب في مدارس لتلاميذ في سن 6-21 مع إعاقة عقلية بسيطة أو شديدة ومع تلاميذ مع حالات عسر تعلمي ولا يتدربون على العمل مع مجموعات مع مشاكل لغوية أو إعاقة سمعية أو مع تلاميذ يعانون من توحد.

قسم من المعلمين يعمل مع تلاميذ التربية الخاصة في سن الروضة وحسب ادعائهم أن الانكشاف إلى هذه المجموعة كان فقط في بداية عملهم. لم ينكشف المعلمون في تأهيلهم التطبيقي لتلاميذ ذوي احتياجات خاصة في سن الروضة لأن تأهيلهم كان مع تلاميذ في سن 6-21. على المربين الذين يعملون مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة في سن مبكرة أن يتعرفوا على أنواع الاحتياجات الخاصة في المجال الحركي والعقلي الإدراكي والاتصالي والاجتماعي والعاطفي (האן-מרקוביץ,1993, קרן,2002, BUYSSE & BAILEY, 1993,

Diamond, Hestenes & O'Connor, 1994, Wall,2000). إن عـدم تأهيل المعلمين في الروضات للتعليم الخاص لا يتفق مع التطور الذي طرأ في جهاز التربية الخاصة في السـنوات الأخيرة وفتح روضات علاجية تضم تلاميذ مع مشاكل متنوعة.

بالنسـبة للتوقعات بعد إنهاء التأهيل، نسـبة ضئيلة أشارت إلى المسـاعدة التي وفرتها المسـاقات التي تعلموها وإلى التأهيل الـذي حصلوا عليه في الكلية لأنه في هـذه الحالة عمل هؤلاء المعلمـون مع المجموعـة ذاتها من التلاميذ التـي تدربوا على العمـل معهم في فترة التأهيل العملي ولذلك فإن توقعاتهم قد تحققت.

نتيجـة إضافية ينبغي تحديد موقف منها هي التوقعات التي لم تتحقق، نتيجة تتناول مباشـرة مضامين التأهيل وتتصل بالشعور بانعدام التأهيل الكافي في علاج المشاكل السلوكية. وهي نتيجة تتأكّد في ضوء بحث جال (גל ,2001) التي بحثت وجهات نظر المرشـدين التربويين في موضـوع وظيفتهم في تأهيل معلمي المستقبل بما يخص مشاكل السلوك. يتضح من بحثها أن موضوع مواجهة المشـاكل السـلوكية هو إحدى المواضيـع التي تقلق معلمي المسـتقبل والمعلمين القدامى على السـواء. هذا على الرغـم مـن أنـه فـي بحـث غبيـش وفريدمـن (גביש ופרידמן,2000) يتبين أن المعلمين في التربية الخاصة الذين يفهمون المشـاكل السـلوكية كجزء لا يتجزأ من الوظيفة مقابل معلمي التعليم العادي الذين يفهمون المشاكل السلوكية كمسّ في تحقيق توقعاتهم بالنجاح فـي العمل (تربية صف وتحقيق إنجازات).

تحدث المعلمون عن الشـعور بالإحبـاط من عدم قدرتهم على العمـل مع تلاميذ مع إعاقات مركبة لـم يعملوا معهم من قبل. والإحبـاط هو أحد المسـببات لتـآكل قابلية المعلـم. في حال طرأت فجوة بين تطلع وتوقعات الشخص وبين الواقع في غرفة الصف، فقد تنتابه مشـاعر سـلبية من الإحبـاط والتعب وتآكل قابليتـه. المعلم الذي تآكلت قابليته يُمكن أن يشـعر بأنه غير قـادر على إعطاء تلاميذه وأنه أقل نجاعة في مسـاعدتهم على التعلم، وقد يشـعر بأن أداءه الشخصي غير كاف وأنه أقلّ تماثلا مـع تلاميذه (Byrne, 1994). سـيميل إلـى التقليل في إعطاء التعزيزات، وسـيكون مقلاّ في الموافقـة مع أفكار تلاميذه وفي الانتباه إليهـم (Capel, 1987). فلا يتيح العمل مع التلاميذ في حالة كهـذه إيجاد معنى أو فرصة لتحقيـق الذات (إن كان في المستوى الشخصي أو المستوى المهني).

النتائج بالنسـبة للمواضيع التي أراد المعلمون أن يدرسوها وأن يحصلـوا فيهـا على تأهيـل تبيّـن أن الحاجة إلى اسـتكمالات لاسـتكمال المعرفة التي تنقصهم من فترة الدراسـة في الكلية، عدم التلاؤم بين النظرية وبين التطبيق. أراد المعلمون مساقات نظرية في مواضيع معينة وأرادوا أن يتدرّبوا عمليا مع مجموعات درسـوا عنها. يتأكّد هذا المعطى فـي ضوء بحث فحص مواقف طلبة كلية بيت بيرل درسوا في مسار التربية الخاصة تجاه العمل في التعليم الخاص ومواقف وآراء في سيرورة التأهيل. اتضح أن المشـاركين أشـاروا إلى عـدم رضاهم عن مدى التناسـب بين النظريـة والتطبيق. ويُمكن أن عدم الرضا هذا مصدره أن كل ما يتـم تعليمه في برنامـج التأهيل ينبغي أن يوجّـه إلى التطبيق (אבישר ואלמוג, 2003).

تشـير النتائج إلى وجود حاجة إلى استكمالات وتأهيل في عدد من مجالات المعرفة. أشـارت النتائج إلـى أن المعلمين اعتبروا أنفسـهم ذوي مؤهلات وقدرات في مواضيع متعلقة بالوسـائل المسـاعدة وبناء خطة عمل. من ناحية ثانية، اعتبروا أنفسـهم ذوي مؤهلات أقلّ في مجـال العمل مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة والعمل مع أهليهم والعمل الجماعي ضمن طاقم.

في إجابات المعلمين والمديرين تم التعرف على احتياجات في عدد من المجـالات الإضافية مثل توسـيع المعرفة النظرية في أنـواع من الإعاقات، مزيد من المعرفة في طرق العمل ومواجهة احتياجات التلاميذ (تلاميذ مع إعاقة حسـية وتوحد...). وطبيعي أن يُشـير المعلمون إلى النقص لديهم فـي تعليم اللغة العربية والحساب، وهو ما يعزز اقتراح رجالات تربية ومسؤولين تربويين في بحث ذيـاب ودعبـول (דיאב ודעבול,2001) بالنسـبة لملاءمـة برنامج التأهيل في التربيـة الخاصة لاحتياجات الحقل وتعميـق المعرفـة باللغة العربيـة من ناحية القـراءة والكتابة والقواعد.

تدلنا النتائج علـى أحوال المعلمين العربي فـي جهاز التعليم. هؤلاء المعلمـون الذين يواجهون صعوبات عدة تتصل بالتأهيل الـذي حصلوا عليه في الكليات إضافة إلى عدم الرضا والشـعور بالإحباط في عملهم. على الرغم من ذلك يواصل هؤلاء المعلمون عملهم في جهاز التعليم العربي. وهذه النتيجة تعزز ما جاء في بحث ذيـاب وميعاري (2009) الذي فحص دوافع اختيار الطلبة العرب الدراسـة في كلية إعداد المعلميـن ووجدا أن 75% من الطلبـة يختارون الكلية لأنه ليـس لديهم أي خيار آخر، وهذا ما يخفض من مسـتوى مواجهة المعلمين فـي التربية الخاصة مع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة ويقلل من جاهزيتهم.

إن النتيجـة النهائيـة للتـأهيـل هـي المسـاعدة التـي تتوفر لمجموعـات التلاميذ المختلفة وخاصـة مجموعة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصـة الذين يضعون أمامنا تحديات إضافية على تلـك التي يضعها التلاميذ العاديون. فالمعلم في التربية الخاصة يعتبر نفسـه قـادرا وملزما بالاسـتجابة إلـى كل احتياجاتهم ـ احتياجات تدريسـية وفيزيائيـة واجتماعيـة وعائلية ((גביש ופרידמן, 2000)). من أجل العمل مع تلاميذ ذوي احتياجات

خاصــة. هناك حاجة إلى الإيمــان بقدرتنا كمعلمين للتأثير على الآخرين واعتبار أنفســنا ذوي أهمية بالنســبة لهــؤلاء التلاميذ. والهدف النهائي هو تحويل المعلم إلى شــخصية هامة في حياة الطالب. إن ارتفاع مستوى وعي المعلمين بالنسبة إلى إمكانيات تأثيرهم على تلاميذهم ومدى كونهم شــخصيات هامة بالنسبة للتلاميــذ (Tatar, 1998a) من شــأنه أن يســاعدهم على إيجاد معانــي في وظائفهم على الرغم من عملهم في بيئة مشــحونة (Pines, 1993) مــع الكثيــر مــن الصعوبــات وأن يجيبوا على احتياجات التلاميذ.

إن جودة التدريس وطبيعة العلاقات في مدرسة التربية الخاصة هي شــروط ضرورية لتطوير التلاميذ الذين يعانون من إعاقات مختلفــة من أجــل تعزيز قــدرات وطاقات هــؤلاء التلاميذ. إن ملاءمة خطة تربوية لكل طالب فــي التربية الخاصة مع مراعاة إعاقتــه ومصاعبه، هــي تحد للمعلم المهني ذي خبرة ســنوات طويلة. المهمة صعبة جدا عندما يكون الحديث بشــأن معلمين جدد عديمي التجربة أنهوا تأهيلهم للتو.

إن برامج التأهيل القائمة في مجال التربية الخاصة لا تســتجيب لاحتياجات المعلم الجديد في جهــاز التعليم. غالبية المعلمين تأهلوا ضمن مســار تأهيــل عام للتربية الخاصة شــمل التأهيل النظــري وتدريبات عملية انكشــفوا من خلالهــا لمدارس عادية ومــدارس تربيــة خاصة (غالبا لمــدارس يدرس فيهــا تلاميذ مع إعاقات عقلية). يتضح من بحثنا هذا أن غالبية المعلمين أشاروا إلى صعوبات وإلى تــأهيلهم المختلف عما يواجهونه في الحقل المهني الذي انكشــفوا إليه. وهو أمر نابع من عدم كشفهم إلى غالبيــة أطــر التربية الخاصــة وعدم تخصصهم فــي مجموعات محــددة من التلاميذ في إطار مســار التأهيل. شــعر المعلمون بالمعرفــة والتطبيقات العملية التــي تنقصهم. ففي تأهيلهم لم يتعلموا من ناحيــة نظرية عن كل أنواع الإعاقات الموجودة في مجال التربية الخاصة، وانكشــفوا لمصطلحــات أو لمجموعات مختلفــة فقــط خــلال العمــل. إضافة إلــى ذلك فقــد تعلموا مصطلحــات معينة ومســاقات تتصــل بمجموعــات معينة في التربيــة الخاصة مثــل C.P والتوحّد. أي، أنهم لم ينكشــفوا إلى هذه المجموعات خلال تأهيلهم. عدم الرضا عن برنامج التأهيل مصــدره الاعتقاد أن كل ما يتم تعلّمه فــي إطار برنامج التأهيل ينبغي أن يكون موجها إلى التطبيقات.

بناء عليه، ينبغي اقتراح موديل بديل يتضمن في داخله بشــكل تكاملــي النظرية والحقل. ومن شــأن ذلك أن يزيــد من فاعلية التأهيــل القائم على أســاس الحقــل المركب والــذي يزيد من جاهزيــة المعلم الحديث العهد وتقلل من مدى الصدمة الأولى لديه مقابل مجموعات التلاميذ في التربية الخاصة.

الموديــل المقترح هو ملاءمة بين التأهيل فــي التربية الخاصة وبيــن الواقع المتغيّر. فــي إطار القيود القائمــة المتصلة بعدد الحصص فــي كل واحد مــن البرامج واســتجابة لمطالب وزارة المعارف، هناك حاجة لزيادة حصة المســاقات النظرية العينية لفئات التربية الخاصة ذات الانتشــار الأقل مثل الإعاقة الحسية والتوحد ومســاقات تتصل بمشــاكل السلوك وإشــراك الأهالي والعمــل ضمن طاقم ودمج تلاميذ ذوي احتياجات خاصة. أجرى أنجليديــس وشــركاؤه (Angelides et al.,2006)، بحثا شــاملا فحصوا فيه طريقة تعامل مؤسسات تأهيل المعلمين مع تحدي الدمج. وقد وجدوا أن مصطلح "التعليم الشــمولي" (inclusive education) غير موجود بتاتا في الجدول الدراســي (سيلابوس) في مؤسســات التأهيل في حين أن مصطلــح "التعليم الخاص" (special education) يظهــر بحضور كبيــر في جميعها (שני, 2010). لم تستعد الكليات حتى الآن كما يجب لكل مسألة دمج تلاميــذ ذوي احتياجــات خاصة فــي التعليم العــادي. من أجل تطبيق سياســة الدمج، على المعلمين أن يعتمدوا طرق تدريس بديلة ومتنوعة وأدوات مناسبة.

على برامــج تأهيل المعلمين للتعليم الخــاص أن توفّر المعرفة ومهارات التنفيذ التي تســمح لمعلمي المستقبل ولأولئك الذين يدرســون أن يكونوا مشــاركين فعالين في سيرورة بناء متجددة لخطــة التعليــم وطــرق التدريــس المتغيــرة (אדלן-סמית ושותפיו, 1993).

حســب النتائج هنــاك حاجة إلى تخصصــات: حاجة إلى تأهيل مدرسين للعمل مع تلاميذ في التربية الخاصة في سن صفر ـ 6، وحاجة إلى تأهيل مدرّســي التربيــة الخاصة للعمل في صفوف الدمج في المدارس العادية، حاجة لتأهيل مدرســين للعمل مع تلاميــذ التربيــة الخاصة ذوي إعاقــات مركّبــة. إن فتح مدارس للتعليــم الخاص متخصصة في مواضيع مثل العســر التعلّمي أو التوحّــد تلزم بإجراء تغييرات في برامج التأهيل. الموديل البديل الذي نقترحه يقوم على أســاس التخصصات في التربية الخاصة وعلى اختيار الطالب في سنته الثانية تخصص عيني أو تخصصين متقاربين في التربية الخاصة من شــأنهما أن يساعداه في عمله بعد إنهاء دراسته.

لنتائــج هذا البحث معاني تطبيقية تتصــل بتأهيل معلمين في التربيــة الخاصة. تثير النتائج أســئلة وأفكارا كثيــرة فيما يتعلق بتأهيل المعلمين في التربية الخاصة خاصة في واقع متغير وفي ضــوء الوظيفة المتغيرة للمعلم فــي التعليم الخاص. من المهم فحص الطــرق والمضامين والتدريب العملي كما هي قائمة في برامــج التأهيل وإدخال تغييــرات فورية فــي التأهيل، العملي والنظري. من المهم إجراء بحث تقييمي يتقصى أداء الخريجين العــرب في الحقل. كذلك، فإن على مديري المدارس مســؤولية تطويــر معلميهم وتمكينهم فــي احتواء المعلميــن الجدد في

الحقــل. ويطرح بحثنــا أيضا، الحاجة إلى اســتكمالات معلمين. وهنــا، ينبغي أن تُفحص من جديــد كل التوجّه غير المفحوصة المعمول بها في مجال الاستكمالات وتشجيع معلمين بل وأحيانا إلزامهم بالاستكمال وفق احتياجات المعلمين والمدرسة.

وفي مســتوى الكليات، من المهم فحص برنامج التعليم المتصلة باحتياجــات الحقــل. فحص ما إذا كان المحاضــرون المختصون مُدركين لأنواع المعارف والمهارات المطلوبة لمواجهة المهمات التــي على طلبة التربية أن يواجهوها كمدرســين. من المهم أن يكون المحاضرين على علاقة لعمليــة التأهيل وألا يتمحورا في تدريس المضامين فقط.

وللمرشــدين التربويين أيضا وظيفة مركزية ومتميّزة. فهو حلقة الوصل بين نظرية التدريس وبين عملية التدريس. عليه مسؤولية بناء وتصميم الشخصية المهنية للمعلم. عليه التطلع إلى إطلاق ســيرورات تغيير لإنتاج جهاز تأهيل أفضل وأكثر نجاعة ينتج في نهاية المطاف معلمين "آخرين" يملكون تعددية معرفية.

بيبليوغرافيه

אבו עסבה, ח'(2007). **החינוך הערבי בישראל, דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.

אבישר,ג' ואלמוג, א' (2003). הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאן אנו הולכים?. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 18, 2, 5-18.

אדלן-סמית, פ', פרטר, מ' וסילאו, ו' (1993). קשיים ובעיות בהכשרת מורים לחינוך הרגיל ולחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך המיוחד**, 8, 1, 7-16.

אומנסקי, ת' וארהרד, ר' (2000). מיקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. **הייעוץ החינוכי**, כרך ט', .70-87

איגל, כ' (1997). **השפעת יישום מדיניות חוק החינוך המיוחד על שיעור ההפניות לועדות ההשמה ועל סוג ההשמה במערכת החינוך**. עבודת תיזה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

אריאב, ת' (2006). **החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21 בנובמבר 2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל"-דוח ועדת אריאב.** ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.

גביש, ב' ופרידמן, י' (2000). פערים בתפיסת התפקיד של מורים והקשרם לחוויית הלחץ בהוראה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 24, 56-27.

גומפל, ת' (1999). החינוך המיוחד בישראל לקראת שנות 2000: מאין באנו ולאן אנו חותרים . **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 14, 2, 82-71.

גל,נ' (2001). **תפיסות מדריכים פדגוגיים לגבי תפקידם בהכשרת פרחי הוראה להתמודדות עם בעיות התנהגות, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה.**ירושלים: האוניברסיטה העברית.

דו"ח מבקרת המדינה. (1992). **התמודדות מערכת החינוך עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים**. מס' 42, 308-298, ירושלים.

דו"ח מבקר המדינה. (2002). **שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל**.מס' 52 ב, עמ' 224.

דיאב, ח' ומיעארי, מ' (2009). מניעים לבחירת הסטודנטים הערבים ללמוד במכללה להכשרת מורים וההשלכות על התפתחות יכולתיהם המקצועית. **אלכרמה**,6, 128-90.

דיאב, ח' ודעבול, ד' (2011). הערכת אנשי חינוך בשדה את תפקוד המורים הערבים בוגרי המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין: השלכות על תוכנית ההכשרה.**במעגלי חינוך**, 1, 228-213.

האן-מרקוביץ, ג' (1993). **ילד מה הוא צריך**. תל-אביב:אחיאסף.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2010). **שנתון סטטיסטי לישראל**, תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך יסודי לפי סוג לקות. עמ' 386.

מכללת בית ברל. (2009). **ידיעון המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים**. מסלול חינוך מיוחד.עמ' 190-184.

וורגן, י' (2009). **יישום "חוק השילוב" בשנת הלימודים תש"ע**. ירושלים:הכנסת- מרכז המחקר והמידע.

וייזל, א', תלחמי, א' וכבהה, ו' (2000) .**הערכת הצרכים של תלמידים במערכת החינוך המיוחד במגזר הערבי - נקודות המבט של מנהלי בתי ספר, מורים ,בעלי מקצועות טיפוליים והורים**. שפרעם: אגודת הגליל.

חאיק, ע' (1998). מערכת החינוך הערבית לקראת שילובו של הילד מהחינוך המיוחד. בתוך אבו עסבה, ח' (עורך) **ילדים ובני נוער ערבים בישראל**(עמ' 74-67). ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

משרד החינוך,חוזר מנכ"ל (2003). **תוכנית השילוב במסגרת החינוך הרגיל בנוגע לטיפול בתלמידים** .ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

משרד החינוך. (1994). **תכנית האב ליישום חוק החינוך המיוחד**. ירושלים:משרד החינוך.

נאון, ד', מורגנשטיין, ב', שמיעל, מ' וריבליס, ג' (2000). **ילדים עם צרכים מיוחדים: הערכת צרכים וכיסויים על ידי השירותים**. ירושלים: ג'וינט, מכון ברוקדייל.

קרן, מ' (2002). הפרעת קשב וריכוז בגיל הרך. בתוך: מנור, א' וטיאנו, ש' (עורכים), **לחיות עם הפרעת קשב וריכוז (עמ' 75-88). תל אביב: דיונון.**

שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החריג במסגרות רגילות:ממצאים אמפיריים ותכניות התערבות. דפים, 13, 59-54.

שני, מ' (2010). לקראת תפיסה אקולוגית של שילוב.בתוך: מגולין, א' (עורכת) **מעבר לנהר, נתיב הכשרה רב מסלולי, הכשרת מורים כרב שיח**. תירוש: מכון מופת ומכללת לוינסקי לחינוך.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. **Teaching and Teacher Education, 22,513-522.**

Bennett, T., Deluca, D.& Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of Teachers and parents. Exceptional Children, 64,115-131.

Buysse, V. & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. Journal of Special Education, 26, 434-461.

Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. American Educational Research Journal, 31(3), 645-673.

Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. British Journal of Educational Psychology, 57, 279-288.

Diamond, K. E., Hestenes, L. L., & O'Connor, C. E. (1994). Integrating young children with disabilities in preschool: Problems and promise. Young Children,49,68-75.

Friend, M. & Bursuck, W. D. (2002). Including students with special needs: Apractical guide for classroom Teachers. Boston, MA: Aekkyn& Bacon.

Gumpel, T. & Sharoni, V. (2007). Current Best Practices in Learning Disabilities In Israel. Learning Disabilities Research & Practice, 22,3, 202-209.

Gumpel, T. & Meadan, H.(2002). Special education in Israel. Teaching Exceptional Children, 34,5, 16-20.

Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), Professional burnout: Recent developments in theory and research (pp. 33-51). Washington D. C.: Taylor & Francis.

Tatar, M. (1998a). Teachers as significant others: Gender differences in secondary school pupils' perceptions. British Journal of Educational Psychology, 68, 217-227.

Wall, S. M. (2000). Inclusion of infants, toddlers and preschoolers with disabilities. In M. A. Winzer & K. Mazurek (Eds) Special Education in 21 Century: Issues of Inclusion and Reform. Washington, D C.: Gallaudet University Press.

مقالات

مسيرة الإنتاج الأدبي المحلي وواقع القراءة

د. حبيب بولس

مقدمة:

هل هنالك أزمة قراءة محلية؟

سؤال يستمدّ شــرعيته من عدم رواج الكتاب المحلي اليوم كما يجب، إنه الســؤال الساخن الذي يُطرح دائما في كل ندوة حول أدبنــا المحلي أو في كل حديث يدور بين الأدباء حول انتشــار كتابنا المحلي الذي يلقى الجهد الكبير كي ينتشــر ويوزع ماديا ومعنويا.

وسؤال آخر ينبع من خاصرة هذا السؤال، هل الأزمة أزمة محلية خاصة؟ أم إنها أزمة عربية عامة؟!

كي نجيــب عن هذين الســؤالين بجدية وموضوعيــة، علينا أن نفحــص عددا من الأمور المهمة، وذلك لأن الكتاب، أي كتاب، لا يقف في الساحة لوحده اليوم، بل هناك عدد من الأشياء تتحداه وتتنافس معه وتحاول أن تقلّل من دوره، وهذه الأشــياء ليســت أقل قيمة من الكتاب. كما أن هناك عددا من الجهات التي يجب أن نرى إليها لما لها من علاقة مع الكتاب مهما كان نوعه.

من الســهل جدا لدى طرح هذا الســؤال على الكاتب أن يجيب بـ"نعم، هنالك أزمة قراءة". وبمثل هذه الإجابة الســريعة يرفع الكاتب المسؤولية عنه ليلقيها على القارئ، ولكن هذه الإجابة لا تقنع القارئ كما أنها لا تقنع أحدا إذا لم تكن مدعومة بالإثباتات والبراهين. ولعــلّ الكاتب يملك منها بعضها. فحين يحدثك مثلا عن هذه الأزمة، يقول: "أنا أطبع خمسمائة نسخة من كتابي فلا أبيع منه سوى العدد اليسير، أليس هذا كافيا للتدليل على وجود هذه الأزمة اللعينة". ومن الطبيعي، وهو يجيب عن هذا السؤال، أن ينسى أو يتناسى الحديث عن مستوى الكتاب الذي طبعه أو حاول نشره. وهل يستحق هذا الكتاب اهتمام القارئ؟ وهل فيه ما يجذبه فيدفعه الى التفتيش عنه على رفوف المكتبات.

وإذا تركنــا الكاتب يدافع عن كتابه، وهذا حقه خاصة في غياب حركة نقدية، وحاولنا بدورنا التصدي لهذه الإشــكالية، نقول بكل موضوعية ومســؤولية ومأســاوية في آن معا: نعــم هنالك أزمة قراءة عندنا، ولكنها ليست أزمة خاصة محلية بل هي أزمة عربية عامة. ولإثبات ذلك عربيا، لا نحتاج إلى بذل جهد كثير أو القيام بإحصائيات رياضية نسبية، بل يكفينا ما نسمعه أو ما يصل إلينا عبر الصحف العربية من مرارة تنبع من أكبر كتابنا وشعرائنا في العالــم العربــي حين يتحدثــون عن هذه الأزمــة. فعالم عربي تعــداده يفوق الثلاثمائة مليون نســمة لا يطبــع فيه لكاتب أو لشــاعر معروف أكثر من عشــرة آلاف نســخة، هذا في أحسن الأحوال، إذن كيف ســيكون بخير؟! وحين يقارن الأديب العربي بينــه وبيــن الوضع فــي العالم الغربي تــزداد المشــكلة حدّة ومســؤولية ويطالعنا التســاؤل، هل نحن شــعب لا يعرف قيمة القراءة؟! أو، هل نحن أقلّ شأنًا ككتّاب وكمبدعين؟ أو هل نحن شعب يرفض الثقافة والتفكير؟! الإجابة عن ذلك هي، لا العكس هــو الصحيح. فنحن شــعب عريق له أصوله وجــذوره وأصالته المعرفية الثقافية العلمية. وهذه جميعها تضرب عميقا في رحم التاريخ ولكن، المســألة ليست كذلك. المشكلة تكمن اليوم في أســباب كثيرة متشــعبة ذات تشــظيات وتنويعات كثيرة تطال

الجوانب السياسية والاجتماعية والاقتصادية. وليس هنا مجال الحديث عن مأساة العالم العربي ولا عما يعانيه الكاتب العربي. ولكن، إذا كان العالم العربي يعاني من أزمة كهذه، هل يجب أن تنسحب هذه الأزمة علينا، أيضاً؟! خاصة ونحن نعيش في ظروف تختلف في الكثير من نواحيها عن العالم العربي.

واقع كتابنا المحلي

ليس بالضرورة أن يكون وضع الكتاب عندنا هو نفس وضعه في العالم العربي رغم التأثر الموجود الذي لا يمكن إنكار وجوده. ومرة أخرى، نعود إلى نفس المساءلة التي طرحناها بهدف محاولة الإجابة عنها. قلنا، أن هناك فعلا أزمة قراءة محلية، ولكن ما الأسباب التي أدت إلى ذلك وما زالت تفعل فعلها؟! وكيف التغلّب عليها والارتقاء بهذا الموضوع المهم، بل الأهم إلى مصاف المجتمعات الراقية؟!

قلنا إن جوانب متعددة لها علاقة بهذه الأزمة وكي نعرف علاج هذه المشكلة علينا أن نعاين الأسباب وأن نحددها وذلك من باب "مَن عرف الداء هان عليه وصف الدواء". ونحن في غمرة الحديث وحماسته، يجب علينا أن نحذر أنه ما من وصفة جاهزة يُمكن أن تنشلنا بين ليلة وضحاها من هذا المستنقع الآسن، وما من دواء سريع يشفي من هذا الوضع الإشكالي، مهما بلغت دقة الوصفة وعلمية تركيب الدواء. ما نقوم به هو مجرّد محاولة هدفها التوصيف ومن ثم الاقتراب والملامسة، بل هي إلى المغامرة أميل والى التجريب والمراهنة اقرب.

أبدأ أولا بمستوى الكتاب المحلي. والسؤال هو: هل يستطيع كتابنا المحلي أن يقف وأن يصمد اليوم أمام ما ينشره في العالم العربي من حيث مستواه وإخراجه، خاصة إذا كان الكتاب العربي عامة هو بذاته يعاني نفس الأزمة، أيضاً؟ حقيقة إنها قضية ليست سهلة ومقارنة مع ما ينشر اليوم في العالم العربي، إضافة إلى سهولة الوصول إلى ما ينشر، أيضاً، يصبح كتابنا في أزمة. ونحن إذا تفحّصنا الأمر بدقة نجد أن الكتاب العربي ما زال يحتل مكان الصدارة في عالمنا الثقافي المعرفي ولذلك مرجعيته، وهو نابع عندي من جملة أمور تحتاج إلى الوقوف عندها بأناة وصبر.

أمور تخترق مسيرة أدبنا منذ بدايته أو استمراريته بعد القطيعة وحتى اليوم.

أهم هذه الأمور من الناحية التاريخية هي أن أدبنا العربي المحلي، مهما يتميز به من خصوصيات، هو جزء لا يتجزأ من الأدب العربي عامة. فأدبنا ليس نبتا شيطانيا منقطعا عن جذوره بل هو رافد من روافد عديدة تشكل هذا النهر الكبير الهادر الذي هو ثقافتنا العربية. ولأنه كذلك، فهو مؤثث بالكثير من المواضيع والبُنى والأشكال التي استمدّها من هذا الكمّ الهائل بحيث نجد أن الكثير- رغم فرادة التجربة - يدور على نفس الثيمات والمحاور. وإذا أضفنا أننا هنا، خاصة جيل ما قبل عام (1948) وجيل ما بعده بقليل، تربّى على هذا الأدب العربي دراسة ومطالعةً حتى صار هذا الجيل يحمل الأفكار ذاتها ويستمتع بقراءة أسماء معينة، درج على قلمها وأسلوبها المتميز في المجلات والكتب في حينه، نصل إلى نتيجة تقول إنه بات من الصعب أن يغير هذا الجيل اتجاهه وأن ينزاح عما ألفه ليعتاد أسلوبا آخر. فرغم اقترابه من همومه اليومية كان لا يزال يجرّب نفسه على مدارج الأدب الراسخ لغةً وأسلوبًا. أضف إلى ذلك شحّ هذا الإنتاج المحلي في حينه بسبب ضغط السلطة ومحاولتها إضعاف الصلة وتغييبها بينه وبين ما كان ينشر في العالم العربي. فجيل درج على قراءة أدب معين لا قراءة هاوية إنما قراءة ملزمة نابعة عن ضرورة مناهج التعليم التي غاب عنها الإنتاج المحلي على ندرته ونضارته غيابا مقصودا متعمدا، كان من الصعب عليه أن يتقبل أدبنا المحلي الذي كان يتلمس خطواته ويشقّ طريقه بعناء في عتمة ليل حالك في ظروف قاسية. ثم كان من الصعب على هذا الجيل أن يقتنع بأن الكتاب المحلي يصل إلى مستوى الكتاب العربي الآخر خاصة وإنه يرى إلى ما في هذا الكتاب من تقليد، ولذلك أعرض عنه، وهو إن قرأه نفر قليل، كانت قراءته من باب التشجيع ليس إلا. تضاف إلى ذلك المشكلتان النفسية والانتمائية الحساسة اللتان لعبتا الدور الكبير في حينه في تحديد شهرة هذا الكتاب أو ذاك. فنظرا للظروف التي عشناها كان النظر إلى قيمة هذا الكتاب المحلي تحدّد على ضوء انتماء صاحبه الطائفي/ الاجتماعي/ والأهم الحزبي. وكان الفرز في حينه صارما قاسيا. فحتى الكتّاب الذين "وقفوا على الشاطئ" أسقط أدبهم من الحساب رغم ما كان فيه من جمالية لأن الظروف اقتضت شيئا آخر. فقد اقتضت أدبا ملتزما مسيّسا مُؤدلجا يميل إلى المنبرية والخطابية والمباشرة - أدبا يقارب الحدث الساخن ويمتح منه. أدب كهذا، مهما نظرنا إليه بمنظار الحب والتشجيع، يبقى أدبا آنيا هشّا في معظمه، كان من الصعب له أن يقف ويشمخ متحدّيا ما ينشر في العالم العربي على الصعيدين الأدبي والفكري وذلك لأنه، على مباشرته، كان سريع الانزلاق نحو السطحية والكليشيه الجاهز المنفّر، طبعاً إلا أقلّه كي يرسخ كان عليه أن يعرف كيف يغوص في المقلاة وكيف يتعمّد في جرن التجربة وكيف بالتالي ينتشل نفسه وأدبيته من لعنة المباشرة والسطحية. وفعلا، إذا عدنا إلى البدايات في الخمسينيات والستينيات لوجدنا أن عددا قليلا جدا من الأسماء حافظت أو استطاعت أن تحافظ على نفسها، وأن تخترق الحواجز وأن ترسخ في ذهن الجماهير

القارئة بينما الكثير سقط مع بداية المشوار أو في وسطه. وشيء آخر نضيفه إلى هذه الخانة وهو قضية كون المبدع "ابن بلد". فهل ابن البلد الذي نعرفه عن كثب اجتماعيا وأخلاقيا يستطيع أن يكتب وبنفس المستوى ما يكتبه كاتب سوري/ لبناني/مصري لا نعرفه؟.! إنه نوع من الدفاع عن الذات. فكون القارئ المحلي مقصِّراً لا يجيد التعبير عن ذاته أسقط هذا التعبير، أيضا، على جاره أو على ابن بلده أو على معرفته. وهذه ظاهرة ما زلنا نعاني منها إلى اليوم. وذلك، لأننا لم نعرف كيف نتخلص من عقدة أن الغريب دائما هو الأفضل. زِد على ذلك علاقة المبدعين ببعضهم تقوم على التنافس والتناحر والتنافر حتى نكاد ألاّ نعثر على مبدع يحبّ مبدعا آخر أو يشجّع إنتاجه ولو كان يعترف بينه وبين نفسه بقيمته.

وبعد، هل نستطيع أن نقول إن الكتاب المحلي في حينه أي بالنسبة إلى جيل ما قبل (1948) أو جيل ما بعده، كان باستطاعته أن ينافس الكتاب العربي عموما؟! أو أن يقف على نفس المستوى؟! ربما كان بإمكانه ذلك لو لقي الترحاب والتشجيع الكافيين. وهنا، تحتّم الموضوعية أن أشيد بدور مجلة "الجديد" وصحيفة "الاتحاد" ومجلة "الغد" في تشجيع مثل هذه الكتب. فقد عملت، وبكثير من التجاوزات، على تقديم هذا الوليد الغضّ في أحلك الفترات. ولكن رغم هذا الدور الذي لعبته في حينه، ظلّ طغيان الكتاب العربي على قلة وصوله إلى القارئ يلعب الدور الأساس والمركزي في حياتنا الأدبية والفكرية. فلم يكن بوسع كتابنا المحلي منافسته. هذا، عدا أن عددا كبيرا من الكتب التي صدرت في حينه لم تصل إلى المستوى اللائق والمطلوب. وأنا أذكر في بداية الستينيات تلك الكتب التي تلقفناها كالخبز والتي صدرت عن دار النشر العربي بشكل مقصود، والتي كادت أن تقضي على الإنتاج المحلي وذلك، لأننا كنا نقارن هذا الإنتاج بإنتاجنا مغفلين كون كتّاب هذه الكتب هم أصحاب شهرة عالمية واسعة بينما كتابنا كانوا بعد أغصان غضّة على شجرة الإبداع. أقصد كتب طه حسين ومحفوظ وتيمور والشرقاوي وغيرهم. وبحكم العلاقة الحميمة التي جمعت بين الحزب الشيوعي الإسرائيلي في حينه مع الاتحاد السوفييتي، تم نقل العديد من أمهات الكتب السوفييتيه إلينا تلك الكتب التي غمرت السوق لأنها تجاوبت مع ظروف المرحلة السياسية في حينه، والتي شكلت نموذجا لكتابنا هنا، أعني كتب تشيخوف وتولستوي وغوركي ودويستوفسكي وغيرهم الكثير. وهي كتب ذات رؤى تقدمية ثورية وأبعاد اجتماعية وسياسية رائعة. هذا عدا ما قدمته الجامعات لطلابها من كتب مترجمة. فمع تغيّب الكتاب الفلسطيني ومع هذا المد من الكتب العربية والسوفييتية المترجمة التي تربى عليها الجيل الذي نتحدث عنه والمواد التي درسها في كتبه التعليمية ومناهجه والتي شكّلت بالنسبة اليه المثال، أضحى الكتاب المحلي، على قلته وندرته ورغم فرادة تجربته وخصوصيتها، كتابا ضئيلا لا يرتقي إلى المستوى المطلوب. كما أضحى عاجزا عن منافسة هذه الكتب والروائع بطبيعة الحال. وبعد، هل هناك أزمة قراءة؟ في حينه نعم كانت هناك أزمة قراءة للإنتاج المحلي تنبع، كما بيّنا، من عدم صمود هذا الإنتاج المحلي أمام الكتب الأخرى من حيث المستوى. ولكن، هل ما زالت هذه الأزمة مستمرة رغم التطوّر الذي حدث؟

واقع الأدب المحلي

المتتبع للحركة الأدبية المحلية يلحظ أن نشوة ما أصابت الأدب المحلي مع بداية الستينات وأواسطها، سببها الظروف السياسية. ففي حينه، نشأت أقلام جادة شابة واعدة راحت تثبت أسماءها على صفحات المجلات والصحف المحلية في الشعر والنثر والنقد والفكر. وكان لصحف الحزب الشيوعي دور كبير في إبراز هذه الأسماء، كما كان دور آخر لصحيفة "اليوم" ومن ثم "الأنباء" و "حقيقة الأمر" و "الفجر" و "المرصاد" في فتح صفحات أدبية لأقلام محلية شابة كثيرة. بعض هذه الاسماء نال شهرة محلية كبيرة، وقد تم نقل انتاج هذا البعض إلى العالمين العربي والغربي، وذلك لأن الأدب المحلي بدأ يلقى اهتماما كبيرا في تلك الفترة. وبسبب التعاطف مع القضية المحلية فلسطينيا وعربيا، احترم العالم العربي معظم ما كان ينشر عندنا في حينه، بل كتبت حوله بعض الاقلام المقالات النقدية الاستعراضية التعريفية. وقد رصد نفر على قلته أدبنا المحلي وعاينه ودرسه ونشر كتبا عنه. ولكن بالرغم من هذا الانتشار الواسع والشهرة تحتم علينا الموضوعية أن نقول: أن التقريظ الكبير الذي ناله أدبنا في الخارج لم يكن نابعا عن موضوعية علمية بقدر ما كان نابعا عن حب وتعاطف ودهشة. وقد عبر عن ذلك في حينه شاعرنا الكبير محمود درويش حين أطلق جملته المشهورة "أنقذونا من هذا الحب القاسي".

وهكذا، نعود الى المساءلة التي كنا قد طرحناها في البداية، هل مستوى الكتاب العربي المحلي تحسن في هذه الفترة أم ظلّ يلهث وراء الكتاب العربي عموما؟

وللحقيقة أقول: ان المستوى تحسن وتكمن وراء ذلك عوامل كثيرة، ليس هنا المجال لذكرها كلها. حين أقول "المستوى تحسن" أعني أن المواضيع بدأت تشوق القارئ بعد أن كانت حيية منفرة أحيانا والأسلوب ارتقى إلى مستوى لا بأس به. ولكن، هذا كله كان عند البعض القليل وليس عند الغالبية، فالغالبية في حينه غرقت في التقليد والجري وراء الكتاب العربي دون طائل، الأمر الذي أدى فيما بعد إلى توقف هؤلاء عن الكتابة.

الكتاب المحلي إذن آخذ في الارتقاء مضمونا وشكلا، وعلى قلة

ما كان ينشــر من كتب في حينه، أقبــل الناس على قراءته، وقد ســاهمت النــدوات والمهرجانات التي أقيمت لهــذا الأدب في الستينيات في الدعاية والترويج له خاصة مهرجانات كفر ياسيف والناصــرة. وهكــذا راح الإنتاج المحلي يلعــب دورا رياديا لدى الجماهير العربية في إسرائيل، الأمر الذي رفع من كرامة الكاتب وحفّــزه على المزيد من العطاء والتقــدم والتجريب. ولكن رغم ثبات هذا الأدب، وبعد تجربته السياسية، دخل تجربة مرة خاصة بعد نكســة حزيران (1967)، وذلك بسبب الانفتاح الكبير الذي حصــل عندنا على العالم العربي. وأعني ذلك التهافت "المبارك" من المتعلمين والمثقفين في حينه على الكتب العربية الوافدة من مصر وســوريا ولبنان والمغرب العربي، تلك الكتب التي كنا محروميــن منها مــدة طويلة الزمن. وعاد المــدّ العربي الفكري والأدبــي من خلال هذه الكتب ليلعب دوره الســابق في زيادة القراءة عندنا. إذ بعد قطيعة دامت عشــرين عاما تقريبا مع كل ما كان ينشر في العالم العربي ومع تغييب متعمد للفكر والأدب العربيين، عاد هذا الأدب ليحتل مكان الصدارة. وكان على الأدب المحلي العربــي أن يجاهد كثيرا كي يصل بكتابه إلى مســتوى الكتاب العربي الذي أصبح متيسرا. وفعلا، بدأنا نشهد في أواخر الســتينات منافســة كبيرة بين ما كان ينشر عندنا وما كان ينشر هناك. ولّدت هذه المنافسة في البداية رهبة لدى كتّابنا، ولكنها رهبة سرعان ما بدأت تنقشع، فانطلق كتابنا بعدها يمتحون من هــذا المناخ الفكــري والأدبي الجديد والخصــب وقد أثرى هذا الانفتاح أدبهم وعالمهم الفكري وأغناه وأخصبه ورفع مســتواه. وصارت تكاليف نشــر الكتب أقل من الســابق وعملية التوزيع أســهل. وفُتحــت آفاق كثيرة ومجــالات متنوعة لانتشــار القلم المحلي، ووصلت كتاباتنا إلى العالم العربي عبر الضفة والقطاع. لقد شــهدت ســنوات الســبعين هبة أدبية وفكريــة محمودة، وتحسّــنا في الإنتاج ملحوظا. وقد تنبه إلى ذلك عدد من الأدباء والمثقفيــن فأقاموا دور نشــر كرّســت جلّ همها لنشــر الأدب والفكر المحليين كمكتبة صلاح الدين في القدس وكدار عربسك في حيفا وكالأســوار في عكا. ودفعت دور النشــر هذه بالكتاب المحلــي إلى أمام، فازداد القــراء وازداد الطلب. وهكذا نجد أن عــام (1967) ومــا تلاه ولّد في البداية رهبــة كادت تكون مانعا لدى الكاتب المحلي لأنه تهيّب المنافسة في البداية ولكنه بعد ذلك صــار خطوة مباركة لــلأدب المحلي حيث انطلــق أدباؤنا مستفيدين من العالم العربي ومحسّنين أدواتهم ليصمدوا أمامه. ومــرة أخرى، أنوّه بأن هذا الــكلام لا ينطبق على جميع الكتاب عندنــا بل على بعضهــم، أي على هــؤلاء الذين تحــدوا وقبلوا المنافســة فصمــدوا بهــا وانطلقــوا مــن الضيق إلــى الرحابة والشمولية. وهكذا تحسّنت، أيضا، النظرة إلى أدبنا فصارت نظرة موضوعية وصــار المعيار إما أن يصمــد أو لا يصمد هذا الأدب أمــام التحديات الكبيــرة. وقد صمد العديد مــن كتبنا المحلية. كذلك، لاقت هذه الكتب الاهتمام والشــهرة بحيث أعيد طبعها مرات في العالم العربي وترجم بعضها إلى اللغات الأوروبية.

ومما زاد في شــهرة الكتاب المحلي وإقبــال الناس على قراءته محليــا، أمــران هامان: الأول ـ ارتفاع نســبة المثقفين وانتشــار الوعي والاهتمام بكل ما هو محلي أصيل تبعا لذلك. والثاني ـ إن هذه الكتب والمنشورات المحلية كانت فارسة الميدان الوحيدة في حينه لأن وســائل الإعلام المحلية – المنافس الكبير- لم تكن قد دخلت الســاحة بعد، وذلك لأن معظــم قرانا كانت محرومة من كل مظاهر التمدّن حتى أواســط السبعينات تقريبا. وهكذا إذا، لم يكن للكتاب المحلي ما ينافســه ويشــلّ حركته وانتشاره وقراءته لســنوات سوى الكتاب العربي، وحتى هذا لم يعد ذلك المنافس الخطير كما كان من قبل كما أسلفنا.

بنــاءً على مــا تقدّم، نصل إلــى نتيجة تقول: إن مــا كان يعانيه الكتــاب المحلــي من حيث مســتواه وإعراض القــارئ عنه في الخمســينيات قد زال وتراجع في السبعينيات، لا بل حصل هذا الكتاب على إقبال الناس وتحمسّــهم لــه. وهكذا يزول مع هذا الإقبــال على القراءة العائق الأول مــن العوائق التي لعبت دورا مهما في قضية القراءة.

والســؤال الذي يطالعنا الآن، وهل بزوال قضية مســتوى الكتاب المحلي زالت أزمة القراءة محليا؟ حقيقة نقول: لا ، بل بالعكس، فبعد الهبة المحمودة التي شــهدتها ســنوات الســبعين أخذت القــراءة تنحســر تدريجيا خاصة القــراءة المحليــة. ومع بداية الثمانينيات ووصولا إلى التســعينيات بدأت الأزمة تتفاقم حتى صارت اليوم الشغل الشاغل للأدباء، وذلك يعود إلى أسباب كثيرة سنحاول الوقوف عندها حسب أهميتها.

الإعلام والقراءة

أول عامل نشــير إليــه في غمار هذه المســاءلة في لعب دور التهميش لعملية القراءة هي وسائل الإعلام المرئية. من المعروف أن قرانــا العربية قد أخذت تتمكنن بعد أواســط الســبعينيات تقريبا. وقد ســمحت هذه المكننة بطبيعة الحال بدخول وسائل الإعلام المرئية إلى كل بيت، وككل شيء جديد ومدهش انجذب النــاس الــى هذه الوســائل انجذابا مذهلا حيث ســيطرت على الغالبيــة العظمى منــا ببرامجهــا الخفيفة المتنوعــة الترفيهية الثقافية والسياســية وغيرهــا. ومع تطور الحيــاة تطورت هذه الوســائل أكثر فأكثر، فدخل إلى جانبها "الفيديو" الذي استحوذ هــو الآخر على جزء كبير مــن اهتمام الناس ثــم تلته محطات "الكوابل" الكثيرة التي راحت تتنافس على جذب المشاهد فيما بينهــا. كل ذلك كان على حســاب القراءة وذلك لأن وقت الفراغ لدى القــارئ راح يتضاءل تدريجيا ويدخل إليه منافســون ألداء

للكتاب. لا بــل لم يعد هناك وقت للقــراءة وذلك لأنها تتطلب جهدا فكريا وكدا ذهنيا على خلاف البرامج المُتلفزة أو المسجّلة التي يســتطيع المشــاهد رؤيتها وهو مرتاح. أضف إلى ذلك، أن الوسائل التكنولوجية الأخرى دخلت الميدان، أيضا، للتنافس على البقية الباقية من وقت الفراغ. وأهم هذه الوسائل كان الحاسوب الذي بدأ الوعي به في الســنوات القليلــة الماضية، والذي صار يحتــلّ اليوم مكان الصدارة لدى الجيل الشــاب وذلك لأنه يوفّر لهم المعلومات بســهولة وبتكاليف قليلة. وهكذا، نجد أنه رغم تزايد عدد المتعلمين الأمر الذي كان من المفروض أن يؤدي إلى تزايد مطّرد للقــراءة وجدنا العكس تماما. فقــد دخلت القراءة منافســة شديدة مع هذه الوســائل وكانت هي الخاسرة لأنها لا تملك الجذب المريح الذي تملكه تلك الوســائل. صحيح أن هذه الأزمــة ليســت أزمة محلية إنمــا هي أزمة عالميــة، ولكنها هنا لعبت دورا شرســا في إبعاد القارئ عــن الكتاب وإلهائه ببرامج قللت من وقت فراغه بحيث نكاد اليوم لا نجد إلا قلة قليلة من الذين يواصلون القراءة وذلك لوعيهــم بأهميتها وفوائدها. وقد قلت هنــا وأعني لدينا، لأن المنافســة عندنا جديــدة لمّا يصل عمرهــا إلى عقد ونصف تقريبا، لذلك هــي لم تفقد لغاية الآن بريقهــا لدى الناس والقراء خاصة الذيــن بدأت قراءتهم تتناقص هــذه الأيام حتى صــارت تقتصر على قــراءة الصحيفة المحلية وربما على عناوينها فقط.

إذن التنافس الشــديد بين القراءة ووســائل الإعلام المرئية بكل تشعّباتها، والتكنولوجيا بكل إمكانياتها، هذا التنافس لم يكن في صالــح القراءة، وربما مــع ازدياد الوعي والتجارب ســيأتي ذلك اليوم الذي ســيجد فيه الإنســان العربي أن القــراءة هي الأهم. ومثلما وصل الإنســان الغربي إلى هــذه الحقيقة نأمل أن نصل نحن إليها قريبا.

إذن القراءة في أزمة لا بل في أزمة شــديدة اليوم طالما إنها لم تســتطع لغاية الآن التغلب على أشدّ منافسيها ضراوة. لكن، هل الأزمة محصورة بوســائل الإعلام المرئيــة والتكنولوجيا الحديثة فقط؟! أم إن هناك أسبابا أخرى لها؟!

الوقت والقراءة

حيــن تطــرح قضية أزمة القــراءة عندنــا على شــبابنا المتعلم والمثقف، يأتي الجواب بتلقائية وهل هناك وقت للقراءة؟! هذه الإجابــة التلقائية فيها الكثير من التهرب بقدر ما فيها الكثير من الصــدق. صدقها نابــع من كون هؤلاء الشــباب فعلا لا يملكون الوقــت الكافــي لقراءة أخرى غيــر قراءاتهــم المتخصصة، فهم يعيشون اليوم - كل في مجال عمله وتخصصه - في عصر متقلب علميــا، ســريع الخطى فــي تنقله بيــن الحقائــق العلمية على اختلافها وذلك نابع من التطــور التكنلوجي والإمكانيات الكثيرة المتاحة اليوم للبحث والتجارب، هذا التقلب أو لنقل هذا التقدم السريع، صار لا يســمح لهذا المتخصص أن يقرأ شيئا خارجا عن مجال عمله وحتى الكتــب أو المجلات المتخصصة على كثرتها، لم يعد باستطاعته مواكبتها جميعا، فلكل موضوع أدبياته وهذه الأدبيات كثيرة ومتشعبة في آن معا، بحيث لا تتيح الفرصة لهذا المتعلم أن يمد نظره إلى غيرها أو أن يقرأ ويتابع ما ينشــر في المجــلات الأخرى خاصــة الأدبية. زِد على ذلــك أن هذا التقدم العلمــي الذي حصر شــبابنا المتعلم في خانــة التخصصات راح يضيق عليهــم المجال أكثر فأكثر حتى صــار للتخصص تخصص أضيــق وأضيق، وهكــذا حتى أصبحنــا اليوم نجــد قطيعة بين المتعلميــن وبين ما ينشــر لدرجة أن الواحــد منهم صار يصاب بالدهشة وبالذهول حين يسمع أن جاره أديب أو مفكر له شأنه يقــرأه الكثيرون في العالم العربي، أو أن أدبه أو إنتاجه الفكري صار يــدرّس وتكتــب عنه الدراســات والأبحاث. وبســبب هذا التقصيــر غير المتعمد صار هذا المتعلم المتخصص حين نضعه وجها لوجه أمام هذه القضية - وهي قضية على جانب كبير من الأهمية لما فيها من خصائص وطنية وقومية - يدافع عن نفســه بشــتى الحجج، وطبعا أســهل هذه الحجج الادعاء بأن ما يكتب عندنا لا يســتحق القراءة، فهو هزيل فــارغ مقارنة مع ما يكتب فــي الغرب. وإذا تفحصّنا الأمر جيدا نجد أنه لا يقرأ ما عندنا ولا مــا عند الغير حتى تجوز له مثل هذه المقارنة. وكل ما في الأمر أنه يسقط تقصيره على الغير بدلا من التأشير على العيب بجرأة وعلاجه.

هــذا بالإضافــة إلى إن الابتعاد عما ينشــر محليــا وعربيا جعل البعض محصورا في نطاق الأدب الذي درسه أثناء مراحل تعلمه المختلفة، الأمر الذي جعله بالتالي لعدم مواكبته للمستجدات لا يستســيغ ما يكتب اليوم لأنه شــتان بين ما كُتب في الأمس وما يكتب اليوم. فالأدب، كما يعرف الجميع، كائن حي يتطور وينمو مع تطور المجتمعات. هذا التطور الأدبي/الفكري غير المواكب جعــل الكثير يغلقون الباب علــى ما يعرفون ويكتفون به بحجة أنهــم لا يفهمــون ما يكتب حديثــا. فهم يريدون من الشــعراء والكتاب أن يظلوا أســرى القديــم، أن يظلّوا يدورون في أقفاص مسيّجة، أســرى الخطابية والمباشرة والشعاراتية الجعجاعة التي اعتــادوا عليها في مرحلة معينة من مراحــل أدبنا العربي عامة والمحلي خاصــة. وهم يغضّون النظر عن أنــه صار على الأدب اليــوم أن يخلع أثوابه القديمة ليكتســي بثــوب جديد هو ثوب الحداثة المتطورة المســتمدة من التطور الفكري والأدبي العام في الغرب وعندنا.

مضون الأدب المحلي والقراءة

قضية أخرى تنبــع من خاصرة هذه القضية الخاصة وتهمنا كثيرا في هذه المســاءلة، وتحتم علينا لأهميتها أن نقف إزاءها قليلا لنفحصهــا هي: هل حقيقة هو الادعاء القائل أن ما ينشــر اليوم عندنــا لم يعــد يجذب القــارئ ويغريه كما كان الأمر ســابقا؟! بمعنــى هــل حقيقة أن ما ينشــر قد ابتعــد عما يهــمّ القارئ ويشوقه؟! تستمد هذه الأســئلة شرعيتها من كون أدبنا المحلي على مــدار رحلته دائما ملتصقا بالقضايا الســاخنة اللاهبة التي كانت تحتــل المركز الأول لدى القارئ فتثيــره وتجعله يتحمس لهذا الأدب الذي يراه عاكســا لهمومه وتطلعاته وآماله. أما اليوم، فهو يرى إلى أن الأدب قد خان الرسالة وابتعد عن هذه القضايا. هذا الادعاء الذي يرفعه بعض القراء على جانب كبير من الخطأ، وذلــك لأن أدبنا ما زال ينــاور على نفس المحاور وما زال مجاله الأنطولوجي مقلصا. لكن الذي حدث هو أن هذا الأدب قد رفع من مســتواه وصار يوظف الكثير من الوسائل الفنية التي تجعله يلامس القضية تلميحا لا تصريحا، ترميزا لا مباشــرة. وهذا الأمر، بقدر ما فيه من حــق وصدق، لأن الأدب أي أدب مفروض عليه أن يتطــور ـ وهو أمر فني بحت -، بقدر مــا جعل القارئ يقف أمام أدب لم يألفه ولم يعتد عليه في الســابق. لذا صار إذا سئل عن هذا الأدب يجيب أنه أدب مبهم/مســتغلق/غير مفهوم! ثم يشرع بالاستشهاد بقصائد محمود درويش الستينية مثلا ويقارنها مــع قصائده اليوم فكأنه يأبــى على محمود درويش وعلى غيره التطور الفني، ويريد له التقوقــع والانتصار لنفس النموذج. من هنا إذن، صارت القطيعة عندهم مع أدبنا وكأننا نعود إلى نفس مساءلة "أبي تمام" الخالدة. وهكذا وبسبب ما ذكر أهمل هؤلاء القراءة وخســروا بذلك الجانب الإنساني الهام في حياتهم، لا بل الأهم.

عوامل داعمة للقراءة

وقضيــة يجب أن نقف عندها والتي تســاهم هــي الأخرى في الابتعــاد عن أدبنا المحلي هي قضية وصول الكتاب إلى القارئ، وبســبب صعوبة وصــول المؤلف إلــى كل بيــت، ينحصر هذا الكتاب بين قلة قليلة من القراء، الأمر الذي يضرّ المؤلف والقارئ معا. وعدا الأمرين الســابقين تظل هناك قضية في غاية الأهمية لم نتطرق إليها لغاية الآن وهي قضية وزارة المعارف وما يتعلق بها من أمر مناهج التدريس وأهداف التعليم وما إلى ذلك.

وبدايــة أقــول أنني لا أبغى هنــا التجني بل ســأحاول أن أكون موضوعيــا في رأيي. فالهدف الذي يجب على وزارة المعارف أن تضعــه اليوم نصــب أعينهــا، إذا أرادت فعلا أن تطــور التعليم العربي، هو الارتفاع بالإنســان إلى إنسان قارئ/ باحث مستقل. وباعتقــادي أن مهمــة التعليم لــم تعد كما في الســابق، مهمة تلقينيــة، بل عليها أن تصبح مهمة ترى وتســعى إلى خلق جيل مســتقلّ مثقف يتعلم الأدوات ويطورها ليجيد اســتعمالها فيما بعــد. مهمة التعليم صارت إذن بناء إنســان مثقف قارئ يفتش بنفســه عما يريد. من هنــا يتوجّب على الــوزارة تغيير طرائق التدريس المعمول بها، وتغييــر المناهج كي تتلاءم جميعها مع هــذا الهدف. فهل هذا هــو الحاصل؟ الحقيقة تشــي بالعكس. صحيح أن الوزارة أغرقت الوسط العربي بساعات التعليم ولكنها ســاعات لم تخطط لهــا بالمرة وكانت بذلك اشــبه بالذي يربط العربــة أمــام الحصان، كان علــى الوزارة أن تهيــئ المعلم قبل الســاعات، وأن تســعى إلى تحديث المناهج، أيضــا. ولكن مع مناهج غثة ومع تقليص عدد ســاعات تعليم اللغة العربية ومع نصــوص أدبية مكرورة، يولد الســؤال الكبير، هــل يمكن بهذه الإمكانيــات أن نؤصل عادة القــراءة وأن نحببهــا لطلابنا؟! هل يمكــن للنصــوص الموجودة أن تقرب الطالــب إليها؟ وهل هي تعكــس بصدق أدبنا؟ إن نظرة ســريعة إلى كل ذلك تشــي بأن معظمهــا بعيد عــن عالم القارئ وعــن اهتماماتــه، لذلك نراه يتعامل معها كمادة جافة دون الانجذاب إليها. وطالب/ قارئ لا ينجذب إلى نصّ معين يشكل نموذجا لقضية أخرى تعتبر جانرا أدبيــا مهما كيف له أن يرغب القــراءة وأن يتابعها! كيف له أن يحب أدبنا/أدبه وأن يعشــقه؟ وإذا راقبنا مدارســنا وتفحّصناها وســألنا المسؤولين كم من الوقت يكرّس للمطالعة الذاتية الحرة أو الموجّهة، ســيكون الجواب: النزر اليسير وذلك بسبب ضغط المــواد الأخرى كما يدعّون. ومــع العلم أن الوزارة تنادي وتفخر بموضوع الوعي القرائي والإبداع فمتى سيســتمر هذا المشروع ومتى فعلا ســنصبح شعبا قارئا لا ماقتا للكتاب؟! مسؤولية كبيرة تقــع على الوزارة، إذ عليهــا أن تبحث كي تجد الطريق الصحيح الــذي يُمكننا من زرع حب القراءة وتجذيره. فنحن لا نريد جيلا تاجرا للعلامات بل نريد جيلا مثقفا يقرأ ليعرف ويعرف ليتطور.

وإذا أردنــا التطرق إلى النصــوص المحلية الموجودة في مناهج التدريس اليوم نجد أن المشــكلة أو الأزمــة تتفاقم، إذ أن هذه النصوص، على قلتها، لا تعكــس حقيقة أدبنا المحلي ولا تحبّب طلابنا به. حتى هذه النصوص المنتقاة لبعض الأســماء المحترمة لا تعكس أدبهم ولا تمّثل مراحل تطوّره.

والقضايا النابعة عن مســؤولية وزارة المعارف ، والتي لها علاقة بأزمــة القراءة كثيرة نكتفي منها بما أوردناه ونعرض عن الأخرى وذلك لضيق المجال.

إذا، التخصصات المحصورة بأدبياتها وعدم مواكبة المســتجدات على الســاحة الأدبية/ الفكرية، وعدم وصول الكتاب إلى القارئ ومناهج التعليم وســاعاته، كلها مسائل ساهمت في وجود أزمة قراءة، كما ســاهمت في ابتعاد القــارئ عما يكتب عندنا. ولكن هل بهذا الأمر تصل المشكلة إلى حدّها النهائي؟!

لا اعتقــد ذلك، إذ هناك بعد الكثير لنقوله. ختاما للحديث تظل أمامنــا قضية واحدة لم نتطرق إليها رغــم أهميتها، وهي قضية دائرة الثقافة ودورها في نشر الكتاب المحلي.
نثمّــن دور هــذه الدائرة في هــذا المجال، وذلك لأنها تســعى جاهدة إلى نشر الكتاب المحلي. وللحقيقة الموضوعية أقول: إن عددا كبيرا من الكتب المحلية ما كان باســتطاعته أن يرى النور لــولا الدعم الذي تقدّمــه الدائرة. ولكن بالرغــم من هذا الدور الجميــل والقيّم، تظــل هناك مشــكلة يجــب أن نتعامل معها بمنتهى الجدية، هذه المشــكلة هي مشــكلة نشر الأدب الغث واختلاطه بالأدب الســمين. إذ مع غيــاب حركة نقدية تغربل ما ينشــر بحيث تؤشــر على الجيد وتشجعه، وتشــير إلى الرديء وتحذّر منه، ومــع غياب لجنة متخصصة تفحص هذا الأدب قبل نشــره وتنتقي منه الملائم، تظهر على الساحة الأدبية كتب دون المستوى شعرا ونثرا، الأمر الذي يجعل القارئ ينفر منها، ويجعله يسحب نظرة ســلبية على كل ما ينشر عندنا، وهذا ليس منصفا طبعا، إذ هناك كتب محلية كثيرة تســتحق القراءة فهي تضاهي بمستواها مستوى الكتب العربية الأخرى وربما تفوقها. من هنا أرى إلــى أن تعتني هذه الدائرة في المســتقبل أكثر بنوعية ما ينشر، إذ ليس الكمّ هو الذي يقرر بقدر ما هو الكيف.
ثم قضية الميزانية المخصصة لنشــر الكتاب المحلي هي ميزانية تبدو ضئيلة، إذا قارناها مع الوسط اليهودي.

بعد هذه الوقفة التي طالت نعود إلى مســاءلتنا الأساســية التي بدأنــا بها والتي فتقــت كل هذا الحديث. هل هنــاك فعلا أزمة قراءة محليــة؟ الإجابة عن ذلك بـ: "نعم"، رغم ما فيها من حرقة ولعل الأســباب التي ذكرتها - وهي كثيرة - تؤكد على ذلك، بدءا بمستوى الكتاب وأزمة توزيعه وانتقالا إلى منافسة وسائل الإعلام خاصــة المرئية منها، ومــرورا إلى القطيعة التي حدثت بســبب التخصصــات ومناهج التدريــس وطرقه وانتهــاء باختلاط الغث بالســمين. كل هــذه الأمــور مجتمعــة أدت إلــى خلــق الأزمة وســاهمت في تعميقها، ونحــن إذا نظرنا بجدية إلى هذه الأزمة نجد كم هي خطيرة تهدد حياتنا الثقافية والحضارية ومســتقبلنا العلمي والفكــري. ولكونها بمثل هذه الخطــورة علينا- إذا أردنا التطــور- أن نتجند جميعا وبســرعة لتطويقهــا ومحاصرتها قبل تفاقمها. كما علينا أن نسعى جاهدين للتغلب عليها خاصة ونحن مقبلــون على فترة انفتــاح على العالم العربي الكبير والواســع. ويظل الســؤال، كيف؟ بمعنى، كيف يمكــن لنا أن نطوق الأزمة ونتغلــب عليهــا؟ بداية أقول أنا لا أملك وصفة جاهزة نســتطيع بواسطتها أن نبحث المشكلة بين ليلة وضحاها، ولكنني رغم ذلك سأحاول طرح بعض الاقتراحات التي في رأيي تساهم في التغلب عليها وهي اقتراحات قابلة حتما للنقاش وللزيادة والحذف.

خاتمة وتوصيات

أقــول بدايةً: إنه بقــدر ما في هذه الأزمة مــن خطورة بقدر ما يجب أن يكون العمل على اجتثاثها جادا. هناك أسباب تتعلق بنا كشــعب ومن ثم كأدباء نســتطيع الســيطرة عليها، وهناك أمور تتعلق بالمؤسســة خارجة عن نطاقنا، ولنبدأ بالأسباب المتعلقة بنا.

أولا ـ علينا، إذ أردنا التغلب على هذه المشــكلة، أن نحترم لغتنا وتراثنــا وأدبنــا، وأن ننظر إلى ذلك كواجــب وطني من الدرجة الأولى. مقارنة بســيطة مع الشــعوب الأخرى تشي بأننا لا نفعل ذلــك بما فيه الكفاية، بل دائما نرانا نهزأ بأدبنا وبأدبائنا ونحاول جلد أنفسنا وإسقاط مشاكلنا على هذا الأدب. وبنظرة طائرة إلى الــوراء قليلا، نجد أننا وعلى مرّ العصور امتلكنا تراثا هائلا نفاخر به الدنيا، وما زلنا نمتلك اليوم أدبا راقيا يفوق بتقنياته وأســاليبه وفنيتــه ومضامينــه الكثير مــن الآداب، إذا لماذا هــذه النظرة الســلبية إليــه؟ بالإضافة إلى ذلــك، فإن أدبنــا المحلي هنا هو هويتنــا الحضاريــة والثقافية الذي لولاه لكنــا اليوم نعيش على هامــش الحضارات والثقافات الأخرى. ومــن هنا علينا أن نحترم هذا الأدب وأن نقدّم لــه الدعم وأن ننظر إليه نظرة احترام وأن نبــذل قصارى جهدنا كي يكون مقــروءا. وما ينطبق على الأدب ينطبــق على الأدباء أيضا، فهم مهندســو أرواحنا، وبقدر ما يقع عليهــم من عــبء ثقيل في حمــل الراية، بقدر مــا يجب علينا تثميــن دورهم واحترام إنتاجهم، فشــعب لا يحترم أدبه وأدباءه هو شعب لا يستحق التطور أصلا.

ثانيا ـ دور هام أراه لمؤسســاتنا الوطنية. على عاتقها مســؤولية كبيرة في رفع شــأن هذا الأدب وذلك بدعمها المادي والمعنوي له. فأدبنا هو الشــهادة الناصعة على صمودنا وتطورنا، من هنا، فلــو اعتنت كل ســلطة محلية أو مؤسســة بأدبائها وشــجّعتهم وفتحــت لهم المجال ويسّــرت الطرق لراجت فــي مدننا وقرانا حركة أدبية/ فكرية نشــطة تكون هي وحدها القادرة على الفرز والقادرة علــى خلق مناخ ملائم يحبب الناس بالقراءة والمتابعة ويجعل القراءة عادة متأصلة فينا. ينضاف

ثالثا ـ المر ذاته ينســحب على دور النشــر المحلية. فعليها هي الأخــرى يقع دور كبير وذلك في توزيع الكتاب المحلي وإيصاله للقارئ. فمع حركة توزيع نشــطة منظمة يدخل الكتاب الى كل بيت ويصبح عامل جذب للقراءة والمناقشة.

رابعــا ـ للبيت دور حاســم يلعبــه. فأمام الوالدين مهمة شــاقة ولكنها ليســت مســتحيلة تقع عليهما مســؤولية تنظيم الوقت

لأولادهــم منذ الصغــر، عليهم أن يزرعوا ذلــك فيهم مبكرا كأي عادة مكتســبة أخرى. لأنــه إذا اعتاد الولــد الصغير على وجود الكتاب في بيته وإذا اعتاد القراءة وإذا عرف أن لها وقتا معينا لا بل مقدســا مــن يومه، نكــون قد وصلنــا إلى الهــدف وجذرنا المطالعة فيه وأصّلنا القراءة.

خامســا ـ بالنســبة لما أشــرنا إليه ســابقا فيما يخص دور وزارة المعارف، فالوزارة هي المســؤولة أولا عن تحبيب الطالب بأدبه وبتراثــه. ومع غياب هذا الــدور أرى إلى أن تكــون هناك هبة شــعبية، بالوســائل المشــروعة طبعا، وعن طريق المؤسســات واللجان المختصــة تطالب بتحديث المناهج والنصوص وبزيادة ســاعات تعليــم اللغــة العربية في مدارســنا أســوة بالمدارس اليهوديــة، والمطالبة بتغيير طرائق التدريــس التي باتت منفّرة للطالب، وبوضع أهداف أساسية ترمي إلى خلق جيل قارئ، هذا بالإضافــة إلى تأهيل معلمين أكفاء لتدريــس لغتنا وأدبنا، وإلى تكريس ساعات للمطالعة والإبداع. وبالتالي على هذه الوزارة أن تعترف بأدبنا وأن تجعله وحدة تدريســية إجبارية في مناهجها، وحــدة مســتقلة تقرّب طالبنا مــن أدبه ومن تراثــه ومن لغته، وتجعله يُقبل على قراءة كل ذلك بنهم، تماما كما هو حاصل عند كل شــعوب العالــم. علــى وزارة الثقافة أن ترصــد الميزانيات الملائمة لتطوير مثل هذه السياسة.

وأخيــرا، إذا تم كل ما ذكرناه، وإذا تكاتفنــا جميعا، أدباء وأهلا، ومؤسســات، ولجانا، ودور نشر، نستطيع أن نشكل وسيلة ضغط لإحداث التغيير الجوهري المطلوب، عندئذ نستطيع أن نرى إلى مســتقبل أجمل، إلى مســتقبل تكون عادة القراءة فيه متأصّلة أساسية. عندها فقط نستطيع أن نقول: نحن شعب يسير بخطى ثابتــة نحو الأفضل ونتطور إذ أننا نملك جيــلا قارئا محبا للعلم، باحثا، يســعى إلى رفع مســتواه بما يكتنزه من معرفة وفكر من خلال قراءاته المتواصلة.

هــل هي أمنية صعبة المنال؟ لا اعتقد، بل إن ما اعتقده هو إننا شعب قادر على ذلك، لا بل على أكثر من ذلك.

ملاحظة: نص المداخلة التي قدّمت في مؤتمر الحقوق الثقافية الذي نظمته جمعية مساواة في 15/10/2010.

تأمّلات في واقع اللغة العربيّة في المدن الساحليّة

شيخة حليوى
مدرّسة لغة عربيّة في ثانوية تيراسنطا - يافا، ومرشدة قطرية سابقة

بحكم عملي في تدريس اللغة العربيّة منذ سبعة عشر عاما في يافا ومؤخرا في الرملة، وكلتاهما مدينتان ساحليّتان مشتركتان، استوحيت من الطلاب قصيدة نظمتها، أحبّ أن أبدأ فيها وذلك لأنّها تصوّر علاقة الكثير من طلاّب هذه المدن مع اللغة العربيّة، وتلخّص بشكل أو بآخر خصوصيّة الأزمة التي تعانيها هذه المدن فيما يخصّ اللغة العربيّة والهوية.

مَن يَهُن يسهلِ الهوانُ عليهِ...

يا لهفي على عربيّ
يرطنُ بلسان هجين ...
هجرَ بنت عدنان
ورماها بالعجز المُهين ..
إن هيَ داعبت سمعَهُ
لم تحظَ منهُ إلاّ بدهشة الغريبِ
وسخرية " الفاهم الفطين " ...!
لسانُه إن نطقَ بها
عافته الكلماتُ
والحروف...
وحين ينطقُ بغيرِها
يطربُ لها طربَ الملهوف...

بعد الخطأ يأتيك "بسليخة"
تزيدُ الطين بِلّة
وإن أحسنت إليه أساء إليك
ب"تودا" حقيرة مُذلّة !
ولو علم له في " شكراً " ثوابُ
وليس عليه بعد " آسف" عتابُ ...

لنا اللهُ !
لنا الله..فيمن باع التبر
لِيُشرى فيه الزيفُ والسرابُ...
كيف غاب عنه أنّ مجد الغابرين
ما بناه سواها؟!
وكيف ينكرُها والنبيّ العربيّ
فيها بين الأمم تباهى؟!
ومن الذكر المنزلِ
طيبُ شذاها؟
ولكنّهم حين فيها استخفّوا
ووراء العلجِ ولسانهم خفّوا
ما غنموا منهم إلا الهزأ

وزاد العجزُ على هوانهم والضعفُ !
وكيف – بربكم – يحملُ وزرَها
وهو في جمالها زاهدُ؟
ومن للأمّة غيرُ شبابها
إذا صالت في ربوعها الشدائدُ...؟!
حماكِ اللهُ يا بنت عدنان
حماك الله
حين نبا الدهرُ
وعزّ الكريمُ
وهانت على أهلها الأوطان !

مقدّمة:

يعيش في مدن الساحل: عكا وحيفا ويافا واللد والرملة أكثر من 120 ألف فلسطينيّ. وهم يتعرّضون منذ العام 1948 للتّضييق في كلّ مجالات الحياة وأولها السكن والتعليم بالإضافة لتفشّي الجريمة والبطالة. يصل هذا التضييق في أحيانٍ كثيرة إلى درجة القمع والقهر والإذلال بهدف استكمال مشروع تفريغ هذه المدن من سكّانها الأصليين، وتهويدها وتغيير طابعها العربيّ الفلسطينيّ. وتدعم هذا المشروع سلسلة من الانتهاكات والقوانين المبرّرة إسرائيليّاً مثل: رفض منح تراخيص بناء، اصدارأوامر هدم أو إخلاء بحقّ مئات الأسر، بيع أراض وعقارات في الأحياء العربيّة لشركات تطوير يهوديّة تستقطب أثرياء اليهود من إسرائيل وخارجها.

أما أحوال التعليم في هذه المدن فلا تختلف كثيراً عن الأوضاع في باقي المدن والبلدات العربيّة. بل قد تكون أسوأ. فنسبة تسرّب الطلاّب تصل إلى أكثر من 40%، ونسبة مستحقي شهادات الثانويّة العامة (البجروت) لا تتجاوز 50%، ناهيك عن تفشي العنف والمخدّرات بين الطلاّب. مثل هذه الأوضاع تلقي بظلالها على نسبة الأكاديميين في هذه المدن، فهي لا تكاد تصل إلى نسبة 20% من مستحقّي شهادة البجروت.

تأمّلات في واقع اللغة العربيّة:

في الحقيقة إنّ الحديث عن اللغة العربيّة والهوية عند العرب الفلسطينيين خاصّة في المدن الساحليّة المختلطة حديث ذو شجون وشجن. وهي قضيّة لم تلقَ خلال السنوات الماضية اهتماما كافيا على الصعيد الأكاديميّ، أو على صعيد عمل المؤسّسات العربيّة التي تُعنى بقضايا وهموم عرب الداخل. فمقارنةً بالعمل والمجهود المخصص للشمال أو المثلث (في كافّة الأطر والميادين) فإنّ نصيب هذه المدن فيه الكثير من الإجحاف والتقصير. كما أنّ التقصير لا تتحمّل مسؤوليّته المؤسّسات خارج هذه المدن وإنّما المؤسّسات الجماهيريّة والحركات التطوّعيّة داخل هذه المدن. ويحضرني هنا نموذج طيّب وفتيّ للحركة المسماة "حركة الشبيبة اليافيّة" التي مضى على تأسيسها عام، والتي وضعت نصب عينيها قضية الهوية واللغة وتعمل على تعزيزها من خلال مشاريع ونشاطات لا بأس بها، ولكنّ عملها الجديّ يظلّ "نقطة" في بحر الأزمة التي تغرق فيها هذه المدن.

أين تكمن المشكلة؟ قد يتساءل البعض وبحقّ! تظهر المشكلة جليّا في السؤال الذي يطرحه معظم الطلاب، في هذه المدن خاصّة: أية فائدة سأجنيها من تعلّم اللغة العربيّة ونحوها وآدابها قديما وحديثا؟ سؤال لا يطرحه أيّ شخص عن لغته، فالإنجليزي لا يسأل عن أهمية وضرورة تعلّم لغته وكذلك الفرنسي والإيطالي والألماني وحتّى الكردي والأمازيغي، أقليات العالم كلّها تسعى لتعلّم لغتها وتعليمها والحفاظ عليها من الضياع والاندثار. يُجيب البعض إنّ لغة التدريس في جامعات إسرائيل ولغة العمل ولغة الشارع ووسائل الإعلام هي اللغة العبريّة وإن وعدم إتقانها يعني عدم العمل أو التعلّم. سأجيب هؤلاء: "صحيح جدا!" ولكن فاتهم ما هو أهمّ من ذلك: إنّ الإنسان بدون لغة ينتمي إليها بقلبه وعقله وكيانه وذوقه، هو إنسان ضعيف، مهزوز، مشوّه، خائف، متملّق وناقص! فكيف ينتمي إلى ثقافة وتاريخ وتراث دون أن ينتمي إلى لغة؟ والصورة، مهما حاولنا فهمها، وتجميلها تظلّ صورة "مصطنعة" غير طبيعيّة: الانتماء إلى الثقافة العربيّة أو الأصح أن نقول الانتماء إلى العادات والتقاليد العربيّة دون اللغة العربيّة، أو تبنّي اللغة العبريّة بكل مكوّناتها الثقافيّة ومدلولاتها الفكريّة وأجوائها الإسرائيليّة، والانتماء فعليا لشعب آخر، كما أنّ الكثير من الطلاّب العرب حالهم كحال الغراب الذي هجر مشيته ليقلّد الحجل فأخفق، وحينما أراد العودة إلى مشيته الأصليّة تبيّن أنه نسيها! فهو يتقن من العبريّة لغة الإعلام الهابطة أو المفردات المسروقة أصلا منّا، وهو لا يدرسها كما يدرسها اليهوديّ في مدرسته، فأية لغة اكتسب؟ هو لا يتقن العربيّة لغة أمّ ولا يتقن العبريّة لغة ثانية! هذا تناقض يعزّز عند الكثيرين نظريّة "الدونيّة"، والتي عملت الدولة على ترسيخها بشتّى الوسائل، فارتبط في الأذهان أنّنا أقلّ شأنا من غيرنا وأحطّ قدرا من اليهود. وانعكس ذلك على "دونيّة اللغة" خاصّة وهو مضطرّ للاحتكاك مع اليهوديّ في كلّ مكان، في الحيّ الذي يقطنه وفي العمل والتلفزيون وغيره!

إجابة على السؤال الافتراضيّ أعلاه أقول إنّ تعلّم اللغة العربيّة وإتقانها لا يلبي حاجة علميّة أو عمليّة فحسب وإنّما يلبي حاجة إنسانيّة، كيانيّة ووجوديّة، أن تعرف لغتك وتتقنها يعني أنّك موجود ومميّز ومنتم!

ولكنّ الأخطر من هـذا كلّه "حقيقة" قد لا يلتفت إليها كثيرون،

وربّما لا يوافقنـي عليها باحثون ولغويّـون، وهي حقيقة أظنها تحتاج إلى دراسة أكاديميّة مكثّفة وبحث مطوّل، حقيقة خطيرة وذات أبعاد أخطر! وهي حقيقة أنّ جلّ الطلاب العرب في مدن السـاحل لا يملكـون لغـة يمكن أن تسـمى لغـة أمّ أو تحمل مقوّمـات لغة الأم ! نعم قد يدهش البعض لهذه الحقيقة ولكنها صحيحـة بقدر مـا هي مؤلمة! لغة الأم هي لغـة الفكر والحلم والأماني، لغة الوعي والأحاسـيس والمشـاعر وليست فقط لغة التواصل، والعربيّة ليسـت كذلك بالنسـبة للطلاب، فلغة الأفكار والأحـلام والأماني، لغة التعبير والحريّـة هي خليط من العربيّة المكسّـرة والعبريّة السـوقيّة. وأنا أعي جدا مـا أقوله من خلال تجربتـي الطويلـة في تدريس اللغـة العربيّة في مـدارس يافا والرملة.

فكيـف تكون ملامح شـبان لا يملكون لغـة أمّ يحلمون فيها أو يفكرون من خلالها ويعبرون فيها عن وجودهم؟

عند هذه النقطة يجب أن أشير إلى دور الأهل في تعزيز الهوية والانتمـاء عند أبنائهم الأمر الذي ينعكس على لغتهم. دور، يبدأ لحظة خروج ابنهم إلى هذا العالم ولا يعفيهم منه أي انشغال أو خوف. أقول خوف لأنّ التمسك باللغة العربيّة ارتبط في أذهانهم كشـكل من أشـكال "معاداة النظام"، أو عـدم الاندماج أو عدم التبنّي التامّ للمواطنة الإسـرائيليّة، كمـا أنّ ارتباط اللغة العربيّة بالدين الإسلاميّ أولاً وبالحضارة الشرقيّة. كما أنّ السياسة العامة للدولـة فـي تصنيف العـرب تقوم علـى التمييز بيـن العربيّ والمسيحيّ، فالعربيّ حسب التصنيف العنصريّ لهذه الدولة هو المسلم فقط، والبقيّة هم إمّا مسيحيّ أو درزي أو بدويّ!

جانـب آخر قـد لا يُعيره الأهـل أيّ اهتمام هـو إنّ أبناءهم لا ينكشـفون على اللغة العربيّة في بيوتهم. فلغة التخاطب بينهم هـي خليط غير متوازن مـن العبريّة والعربيّة، كما يشـاهدون التلفزيون بالعبريّة والصحف والحاسـوب والموسـيقى وما إلى ذلـك، كلّها بالعبريّة! حتّى كتب المطالعة التي يُوفرونها لأبنائهم تكون باللغة العبريّة، فمن أين سيكتسـب الطالب اللغة؟ ونرى الأهل يعيبون علـى أبنائهم وعلى المدرسـة ضعفهم في اللغة العربيّة بهذه الكلمات (وأنا اقتبـس من إحدى الأمّهات): "ابني عندو בעיה רצינית بالعربي למרות باقي الـ מקצועות، باعرفش ليش مـع إنو משקיע ؟". وأجيب أنّني أعرف لماذا... أعرف جيّدا!

اللغة تكتسـب أولا من الاسـتماع، وللبيت دور أساسيّ في هذا المجال. وقد أثبتت الأبحاث أن انكشـاف الطفـل على العربيّة الفصيحة في سنوات طفولته الأولى في البيت له أكبر الأثر على تحصيله اللغوي فيما بعد وعلى مخزونه اللغوي.

دور آخر مكمّل، ولا يقل أهميّة هو دور المدرسـة عامّة ومعلّم اللغة العربيّة خاصة، وأقصد بدور المدرسـة مدى الأهميّة التي توليهـا المدرسـة للغة العربيّـة من حيث عدد السـاعات التي تخصصهـا، خاصّة في المرحلـة الابتدائيّة والأجـواء العامّة في المدرسـة. فإذا كانت جميع المواد الدراسـيّة أو معظمها تُدرس باللغـة العبريّـة (لأنّ معلم الموضوع العربـيّ غير متمكّن من اللغـة العربيّة، أو لعدم توفّر كتـب جيّدة في هذا الموضوع أو ذاك فـي اللغة العربيّـة) أو أنّ الأبحاث يقدّمهـا الطلاّب باللغة العبريّة، فلن ينكشـف الطالب في المدرسة على اللغة العربيّة إلا في إطار حصص اللغة العربيّة. ويحضرني هنا مشهد رأيته في إحدى المدارس الثانويّة من خلال عملي في الإرشـاد، حيث لم تكن هناك أيّة إشارة لوجودي في مدرسة عربيّة، فكل التعليمات والإعلانـات واللافتات كانت باللغة العبريّة! وحين انتقدت الأمر قيل لي أنه مراعاة لوجود معلمَيْن يهوديين في طاقم المعلمين وعدده 25 معلما!

أمـا معلّم اللغة العربيّة فدوره، لا يُسـتهان بـه، وهو قادر على صنع تغيير إنْ لم يكن في تحويل طلاّبه إلى أدباء وشعراء، فأقله فـي تغيير تعاملهـم مع اللغـة وموقفهم منهـا واحترامهم لها. المعلـم الذي يعلّم اللغة العربيّـة بحبّ وإعجاب ينقل العدوى إلـى طلابه، المعلم الذي لا يجعل كتاب التدريس كتابا مقدسـا ويبحـر خارجه مـع طلاّبه إلى عالم جميـل ورائع من النصوص الشـعريّة والنثريّة هو معلّم بحق، المعلم القارئ المثقّف يعيد ثقة الطالب بلغته وبجمالها، المعلم المتجدد هو الذي يخاطب الطالـب من خلال عالمه واهتماماته بلغة عربيّة راقيّة، وكم من مثقفين عرب يشـيرون بحبّ إلـى دور معلمي اللغـة العربيّة المميّزيـن الذين تركـوا أثرا كبيـرا على ثقافتهـم وحبّهم للغة العربيّة!

بحكـم عملي في الإرشـاد، قابلت الكثير مـن المعلمين الذين يتكلمـون فيما بينهم بخليط من العبريّة والعربيّة. وهذا، برأيي، مؤشّـر خطيـر. فالمعلّم قبل كلّ شـيء قـدوة، ولا أريد هنا أن أتطـرّق إلى مسـتوى كثير مـن معلمي اللغـة العربيّة خرّيجي الجامعات والكليات. يكفي أن أشـير إلى نتائج امتحانات الوزارة للمعلمين الجدد وهي امتحانـات للمتخصصين باللغة العربيّة: حيث أنّ 20% منهم حصلوا على نتائج ما بين 20 إلى 40 بالمئة! ومعلّـم كهـذا يُوظّف في كثير مـن الأحوال في سـلك التعليم بالوساطة والمحسـوبيّة، وأترك للخيال أيّ أثر سيتركه على جيل بل أجيال من أبنائنا، وأيّ لُغة عربيّة سيكتسبون على يديه!

عامـل آخر مهم هـو كتب التدريـس والمنهاج الدراسـيّ. هذا المنهاج الـذي لم يطرأ عليه تغيير منذ أكثر من عشـرين عاما، وأقصـد التغييـر على غـرار التغييـر الحاصل في كافـة الموادّ الدراسيّة، من حيث مواد المنهاج وارتباطها بعالم الطلاّب وشكل امتحـان البجروت وتقسـيم وحداته وما إلى ذلـك. هناك بون شاسع بين عالم الطلاب وعالم النصوص الموجودة. ولا أقصد هنا

النصــوص القديمة التي تمثّــل حقباً زمنيّة محــدّدة فهذه لا بُدّ للطالــب أن يطّلــع عليها، بــل أقصد نصوصا حديثــة ينبغي أن تواكــب عالــم الطالب وحياته. ولا بدّ من الإشــارة هنــا إلى أنّ المنهــاج يكاد يخلــو من الأدب الفلســطينيّ المرتبــط بالتراث والثقافة والمكان، كما يظهر العجز في الكتب المقرّرة للصفوف الابتدائيّــة جليّــا في نصــوص جافّة لا تحترم قــدرة الطفل على التحليل والتفكير. وستشــعر فعلا بالغيرة حينما تقارنها بالكتب العبريّــة المقــررة للمــدارس اليهوديّة! تصــبّ النصوص هناك بمجملها فــي صنع أمّة لها ثقافة وجــذور، فيما النصوص عندنا تســلب منه الثقافــة والجذور، وفي معظم الحــالات تبعده عن لغته وعن ثقافته.

نقطة أخرى مهمّة هي الأخطاء النحويّة والإملائيّة الموجودة في بعــض الكتب. وهو أمر مشــكوك فيه خاصّــة أنّها كتب تدريس لغة. وهي تخلق بلبلــة عند الطالب وتعزّز الخطأ عنده. وأخيرا، لدينا مسألة كتب التدريس المترجمة للعربيّة في مواضيع مثل المدنيات والعلوم الاجتماعيّة وغيرها، فالترجمة ركيكة وضعيفة تخلق مشكلة كبيرة عند الطالب والمعلّم الذي يفضّل في أحيان كثيرة أن يلجأ إلى كتب بالعبريّة.

خُلاصــة القول أنّ أزمة اللغــة العربيّة عند العرب في إســرائيل وخاصّة في مدن الساحل المشتركة هي مؤشّر خطير لأزمة أكبر فــي الهوية والانتماء في المجتمع العربيّ، وهناك حاجة ماسّــة وملحّة لتضافر جميع المؤسّســات والهيئــات والجهات والعمل على إيجاد حلول جذريّة لها.

الثورات العربية: الأسباب والسيناريوهات المحتملة

«أرى ما أريد» محمود درويش

«الشعب يريد إسقاط النظام» الشعوب العربية الثائرة

المحامي: علي حيدر

مقدمة:

يشـهد العالم إرهاصات مرحلة تاريخية جديـدة، يلعب العالم العربي فيها دورا هاما ومركزيا. فقد شـكّل العقدان الأخيران من القرن العشرين مرحلة تفكك الاتحاد السوفييتي، وظهور مشروع "البيروسـترويكا" وإصلاحات غورباتشـوف والتـي وضعت حداً لنظـام الحزب الواحد والعقيدة الواحـدة والمركزية الاقتصادية. بالمقابل، بقيت الولايات المتحدة الأمريكية قوة عظمى وحيدة ومهيمنة. بشـكل موازٍ لهذه التحولات حصلت تحولات سياسية كبيرة فـي مواقع أخرى. في دول أمريـكا اللاتينية بدأت عملية تحول ديمقراطي جدية. كذلك الأمر في دول أوروبا الشرقية التي شـهدت موجة دمقرطة واسـعة، نظرت إليها الشـعوب العربية ببالغ التقدير والشغف والتوق. وقد أشار المفكر والباحث جلبير أشقر إلى ذلك قبل عدة سـنوات بمعرض مداخلة له في ألمانيا عقدت في برلين في الثالث من شهر كانون الأول (ديسمبر) من عـام 2006، فـي اطار نـدوة عربية تحت عنـوان: "أزمة النظام العربي وإشـكاليات النهضة". بقوله: "أمريكا اللاتينية تشهد الآن صعـوداً لموجة تجذر يسـاري جديـدة تواصل مسـيرة التغيير الاجتماعـي لصالـح الشـرائح الفقيرة فـي إطـار الديمقراطية السياسية الليبرالية على غرار تجربة سلفادور اللندي في تشيلي التي سحقها بينوشيه دمويا بدعم واشنطن".

فيما بعد أتى العقد الأول من القرن الواحد والعشـرين وشكّل مرحلة "ما بعد الحادي عشر من سبتمبر"، وكان أكثر ما ميزه هو اتهام الغـرب خصوصا الولايـات المتحدة، للعرب والمسـلمين بـ"الإرهاب والعنف"، وكذلك احتلال كل من أفغانستان والعراق وتدميرهما وتقسيم العراق وتفتيت وتمزيق تركيبته الاجتماعية. وقد شـعر العرب قاطبة، بقسوة وذل وغضب في هذه المرحلة، إذ شـاهدوا عجـز الأنظمة العربيـة الحاكمة فـي التعاطي مع تحديات المرحلة وأسـئلتها وقضاياها الجديدة، بل على العكس تماما رأوا بها حليفة للغرب وشريكة له في التآمر على الشعوب العربية.

أرجّـح، وبحـذر شـديد، أن العقـد الثاني مـن القـرن الواحد والعشـرين، سيتميز ببداية نهوض الشـعوب العربية، من خلال الثورات الشـعبية الحقيقية السـلمية ضد الأنظمة السـلطوية الفاسدة والتي كانت مدعومة بغالبيتها من قبل الأنظمة الغربية. سيكون لهذه الثورات آثار بالغة في مجالات متعددة وليس فقط في المجال السياسـي، في الثقافة والاقتصاد والجانب النفسـي والاجتماعـي والعلمـي. خصوصا أن هذه الثـورات منحت أبناء المجتمـع روح الأمل، والثقة بالنفس والشـعور بالعزة والكرامة، وتعزّز الشـعور بالفخر والانتماء للوطن وللأمة العربية والانفتاح على الإنسـانية بعـد أن كان عهـد الطغاة قد دمـر تلك القيم والمشاعر.

بالرغم من أن هذه الثورات تثير العديد من الأسئلة حول أسبابها ودوافعها، وحول توقيتها وسيرورتها، وحول الفاعلين والناشطين

المركزيين في قيادتها، وحول أبعادها وتبعاتها ونتائجها وتأثيرها على الداخل والخارج، وكذلك حول الموقف الغربي والعربي، والإسرائيلي إزاءها، وعلى الرغم من كل الأسئلة التي تطرحها هذه الثورات، فإنها تدفعنا نحو محاولة الفهم والتحليل، ودراسة التجربة، واستخلاص عبرها الأولية ومن أجل تعميق البحث النظري والعملي، وذلك بهدف تعميم هذه التجربة على واقع البلاد العربية الأخرى بشكل عام، وواقع الأقليات والشعوب المقهورة بشكل خاص. فمن غير الممكن، من خلال هذه المقالة، الإحاطة والإجابة على كل الأسئلة التي أثيرت، وسوف أحاول الإجابة على سؤالين ملّحين وهامين يشغلان كل من يتابع تسلسل الأحداث، وسير التطورات واستشراف المستقبل من مفكرين ومحللين ومثقفين وباحثين، حول ما يتعلق بالثورات العربية في مصر وتونس وسوريا وليبيا واليمن (ما أنجز منها وما لم ينجز بعد) وهما:

أ) ما هي الأسباب والدواعي لانبعاث الاحتجاجات الشعبية التي تطورت وانتقلت وتحولت سريعاً إلى ثورات؟

ب) ما هي المخارج المحتملة، وما هي أشكال النظم الممكنة بعد عملية تفكك النظم الاستبدادية؟

كما لا يمكن، أيضا، الإحاطة والإجابة على هذين السؤالين بشكل شامل ومفصّل، لأن ذلك يحتاج إلى دراسات وأبحاث موسعة تستند إلى منهجية المقارنة بشكلDiachronic وإلى Synchronic بمعنى، مقارنة كل حالة من الحالات موضع البحث على محور الزمن، أو مقارنة حالات مختلفة بحيث يكون الزمن ثابتاً، مع أخذ كل المتغيرات المتعلقة بعين الاعتبار. ومع ذلك سأحاول عرض بعض ألأفكار المركزية والخطوط العريضة، آملاً بأن تسهم هذه المشاركة بفتح باب النقاش وإجراء الدراسات الموسعة، خصوصا وأن ألأحداث الميدانية وكذلك التطورات ما زالت مستمرة.

الأسباب وراء انطلاق الثورات

1) لقد انطلقت الشرارة التي أشعلت الثورات العربية من تونس، والتي فاجأت العديد من المراقبين والمتابعين والمتأملين. انتفاضة واحتجاج جماعيان انطلقا بعد أن أحرق نفسه أحد شاب مقهور ومقموع في تونس (محمد بو عزيزي) والذي منعته السلطات الحكومية من أن يكسب قوته، ومن ثم تحولا إلى ثورة شاملة. بالرغم من خصوصية كل قطر من الأقطار العربية الثائرة، إلا أنه يبقى المشترك وكذلك الأسباب العامة هي الأمور المركزية وذات الأهمية الكبرى. إن هذه الثورات انطلقت من أجل نيل الكرامة والحرية، ولأجل حق الشعب في الشغل والعمل ومن أجل سيادة القانون والتوزيع العادل للثروات العامة وتكافؤ الفرص.

2) إن الثورات تعتبر إدانة ورفض صريح للأنظمة المهترئة والتي حكمت البلاد على مدار عقود طويلة وكرست سياسات وممارسات احتقار وإذلال وظلم واستعباد وقهر الشعوب.

3) لقد شكل انعدام الديمقراطية وفقدان الحريات والحق في الحياة وتحقيق الذات أسباباً مركزية في اندلاع الثورات التي وضعت لنفسها أهدافاً واضحة وهي "إسقاط النظام"، وبذلك تكون قد حسمت معضلتين طالما أشغلتا المعارضة في العالم العربي، الأولى: هل يجب إجراء التغيير أو الإصلاح من داخل النظام، تدريجياً، إضافياً وتراكمياً Incremental (اضافي)، أم يجب أن يكون التغيير ثورياً Revolution . وقد حسمت الثورة هذا السؤال بالقول إنه في حالات التوتاليتارية الشمولية المطلقة في الدول العربية يجب أن يكون التحول جذرياً وكاملاً ومن خلال الثورة.

والمعضلة الثانية: هل سيحدث التغيير من قبل الشعوب وأصحاب البلاد، أم من قبل دول وقوى أجنبية غربية؟ الثورتان في تونس ومصر أثبتتا أن التغيير ممكن من قبل الشعوب ودون تدخل دول أجنبية، وعلى العكس تماماً مما يحدث في الحالات التي تتدخل بها الدول الأجنبية، كما فعل حلف الناتو في ليبيا وكما فعلت الولايات المتحدة في العراق سابقا، إذ تزداد الأمور تعقيداً وتركيباً وصعوبة.

4) إن الثورات في العالم العربي لم تندلع فقط من أجل لقمة العيش، وضد الفقر والبطالة، بل رغبة في تحقيق الحرية والعدل والكرامة الفردية والوطنية، أضف إلى ذلك الفساد المالي والإداري والسياسي الذي ساد الأنظمة، والارتباط الوثيق بين المال والحكم، وتفاقم ظاهرة (النيبوتيزم) تعيين المقربين في المواقع الهامة. فبالإضافة إلى الاستيلاء على السوق والموارد العامة، والرغبة في توريث الحكم، وتزوير الانتخابات وخصوصاً في الحالة المصرية التي أقصيت فيها المعارضة مطلقاً من التمثيل في البرلمان بالانتخابات التي جرت في شهر نوفمبر 2010. لا يمكن إغفال الدور الهام الذي قامت به حركات الاحتجاج السياسية الاجتماعية مثل حركتي "كفاية" و "6 أبريل" داخل مصر ومنظمات المجتمع المدني والأهلي في جميع الأقطار العربية وما قامت به من عمليات تعبئة فكرية وزيادة الفاعلية والحيوية السياسية وإعادة الثقة في العمل السياسي.

5) لقد ضعفت الدول العربية اقتصادياً وازدادت مديونيتها وازداد ثراء الأغنياء وفقر الفقراء والشرائح الضعيفة من المجتمع، التي شعرت بأنها عرضة للاستغلال لا سيما من الشبان والأكاديميين الذين لم يجدوا فرص عمل مناسبة. ومن الجدير

بالذكر في هذا السياق، لفت الانتباه إلى أن الذين بادروا لإشعال هذه الثورات هم من الجيل الشاب. والشباب العربي كشريحة اجتماعية تم تجاهلها واستثناؤها وتجاهل حقوقها على مرّ السنوات، ولذلك من الممكن القول بأن هذه الثورات قد تعتبر ثورة اجتماعية ضد "النظام الأبوي- البطريركي" كما نظّر له المفكر الفلسطيني هشام شرابي.

6) لقد أدى الانفجار السكاني، وقصور البنى التحتية، وتخصيص الميزانيات للأمن الداخلي، الذي يسعى ويعمل على حماية النظام، إلى الاحتجاجات إضافة إلى انتشار توزيع الأراضي بشكل مميز.

7) لقد أدى نجاح الثورة التونسية إلى بعث الأمل في الشعوب العربية الأخرى، وكسر حاجز الخوف، وتعميق شعور الانتماء للوطن، كما ساهمت العولمة بمفهومها الإيجابي والتكنولوجيا ووسائل الاتصال والشبكات الاجتماعية ووسائل الإعلام بتوفير الوسائل والآليات لنجاح الثورات.

8) في حالة مصر، كان هنالك رفض لعلاقة النظام مع إسرائيل والتنازل والتهاون في كل ما يخص الكرامة الوطنية، وخصوصا على أثر السلوك التركي والنموذج الذي قدمه رجب طيب أردوغان بعدم التهاون في مسائل الكرامة الوطنية وإصراره على لعب دور مركزي في المنطقة ومساندة الشعب الفلسطيني، بينما ساهم النظام المصري السابق في التضييق والحصار ضد غزة ومنح الإسرائيليين امتيازات اقتصادية وسياسية على حساب المواطن المصري ورفاهيته وكرامته.

9) لقد أخفقت المعارضات السياسية في العالم العربي بتقديم بديل سياسي عملي للأنظمة القائمة، وإجراء تغيير جذري (خصوصا وأن جزء من قيادات هذه المعارضات نفي أو اعتقل أو قتل، وجزء آخر استعمل العنف كوسيلة للتغيير بينما بقي جزء آخر من القيادات المثقفة معزولاً عن الشعب وعن التواصل معه) وبذلك شعر المواطنون أن مسؤولية التغيير هي مسؤوليتهم هم، وإذا لم يتحملوا مسؤولية أنفسهم ويأخذوا زمام الأمور لأيديهم فسوف تكرس سياسات القمع القائمة ولذلك جاءت هذه الثورات إلى حد بعيد محررة من الأيدولوجية. هنا تجدر الإشارة إلى ما قاله المفكر محمد الحداد بعد ثورة تونس بأن الكثير من شباب الثورة "لم يعرف من هو كارل ماركس أو سيد قطب".

أشكال النظم المحتملة بعد عملية تفكك النظم الاستبدادية

من الصعب التنبؤ حول مصير الثورات العربية وما ستؤول إليه وما هي النتائج طويلة الأمد التي ستفرزها خصوصا أنه ستمتد هذه العملية والسيرورة سنوات، وربما أجيال؟ سوف تمر الدول التي نجحت بإسقاط مستبدّيها، بطبيعة الحال، بفترة انتقالية ستثير العديد من الصعوبات والتحديات وسوف تتفاوت من دولة إلى أخرى. ولكي تنجح الثورات بعد أن أسقطت الحكام، هنالك حاجة لبروز قيادات قوية وجماعية ذات رؤى وتصورات مستقبلية تساهم في عملية بناء الأمة وبناء مؤسسات الدولة وتعزيز قيم العدالة والحرية والمساواة والمواطنة وسيادة وتأمين حياة الأفراد والجماعات. وبالرغم من ذلك من الممكن رسم بعض أشكال النظم والخيارات المحتملة:

1) الخيار الديمقراطي ـ الذي يستمد شرعيته من الشعب ومن المشاركة الشعبية. يضمن هذا الخيار الحريات الأساسية والحقوق السياسية والمدنية ويشجع المواطنين على أخذ دور فعّال وحيوي في الحياة العامة، ويفتح فرص التأثير، ويسود التبادل على السلطة وتعميق العلاقة بين الرأي العام والدولة وبناء المؤسسات.

2) خيار الفوضى والحروب الأهلية، واستمرار حالة عدم الاستقرار. من الممكن نتيجة للبنية الاجتماعية العربية ومركزية الهويات التحت ـ وطنية مثل، الطائفية والمذهبية والدينية والعشائرية والعرقية، وللدور الذي لعبه الطغاة في تفتيت الأمة وتكريس التخلف والجمود والخرافة وإعاقة التطور الاجتماعي والحرمان الاقتصادي وبروز الكراهيات القديمة، وضعف السلطة المركزية وانتشار السلاح وتعدّد الولاءات والمرجعيات، أن يجد الشعب نفسه في حالة حرب أهلية. وقد شهدنا مثل هذه الحالات في عدد من الدول العربية كالجزائر ولبنان والصومال والسودان، وفي عدد من الدول الأفريقية كليبيريا ورواندا وكينيا وسيرليون وفي منطقة البلقان (علينا التفريق بين مصر وتونس وهي دول متجانسة وذات هوية وطنية عميقة وبين باقي الدول العربية، وقد لا يكون هذا الخيار واردا في حالتي مصر وتونس لكنه قد يكون واردا في ليبيا وسوريا واليمن).

3) خيار الحكم الإسلامي ـ يستمد شرعيته من الشريعة الإسلامية، احتذاء بالثورة الإيرانية، أو بعض وجوه الحكم في المملكة العربية السعودية أو السودان، وخصوصاً في الدول التي تنشط بها جماعات إسلامية مثل الإخوان المسلمين. أستبعد ذلك، في الأمد المنظور، على الأقل، استناداً إلى التصريحات المتكررة للثوار وممثلي الحركات الإسلامية المرموقين في تونس

كراشد الغنوشـي، وفي مصر كجماعة الأخوان المسلمين وليبيا، بـأن هدفهم هو إقامة دولة مدنية وليس دولة دينية، وإلى عدم التشـابه بين الثورة الإيرانية والثورات العربيـة وإلى أن اللذين أشعلوا الثورة لم يكونوا فقط من شباب الحركات الإسلامية. ومع ذالك هنالك مَن يعتقد بأنه يمكن السـير والعمل وفق النموذج التركـي الذي يوفق ما بين النظـام العلماني الديمقراطي والذي يمنع احتكار السـلطة وقيادة الدولة من قبل حزب إسـلامي. لا أنفـي أن هنالـك أزمـة ثقـة بين بعـض الجماعات الإسـلامية والمجتمعات والتخوف من أن هذه التصريحات تعتبر "مناورات" من أجل الوصول للسلطة أولا ومن ثم احتكارها والاستئثار بها.

4) دولة رعاية: إزدياد وهيمنـة قوى غربية لها مصالح وأهداف في دولة معينة تسـيطر على المؤسسات الحاكمة، وتنزع سلطة القرار والاستقلالية منها، بحجج مساعدتها على بناء الدولة وبناء مؤسسـاتها. ولا أسـتبعد أن يكون هذا النموذج لفترة معينة في ليبيا بعد أن تدخّلت قوى الناتو، وساعدت الثوار من خلال قصف أهداف من الجو. وللـدول الغربية مصالح نفطية وأمنية دفعتها للتدخـل السـريع بغطاء الدوافع الإنسـانية! وكما قـال المفكر السـوري برهان غليون في مداخلة ألقاها قبل عدة سنوات حول توجهـات الغرب اتجـاه الدول العربيـة الطامحة إلـى تحقيق الديمقراطـيةة: "فهناك من جهة أولـى المصالح الكبرى النفطية والأمنيـة التي تمنـع هذه الدول (الدول الغربية) من أن تسـلم بسـيادة الشـعوب على مصيرها في منطقـة تتحكم من خلال موقعها الإسـتراتيجي وحجم احتياطات الطاقة التي تعتمد عليها الصناعة العالمية بمصير الاقتصاد العالمي. وهناك من جهة ثانية المخـاوف التي نمت خـلال عقود طويلة من التجربة السـلبية والصراعات التاريخية من أن لا تكون نتيجة التحولات الديمقراطية في البـلاد العربية سـوى تزايد سـيطرة المعاديـن للغرب من منطلقات قومية أو دينية". مع أن الثورات الأخيرة أصبحت تغير الصورة النمطيـة للعرب. بمعنى، أن الإعـلام الغربي يركز اليوم على صورة العربي كمحتج وإنسـان يريد التغيير بصورة سلمية (عدا ليبيا التي تحولت فيها الثورة إلى ثورة مسـلحة) ومسـتعد لأن يضحي بحياته من أجل نيل حريته.

وكمـا كتب الكاتب طلال سـلمان في صحيفة السـفير اللبنانية عشـية وصول الثـوار الليبين إلى طرابلس بمعـرض حديثه عن نهاية نظام القذافي من جهة، والتخوف من دور حلف الأطلسـي مـن جهة أخرى، "أي خيار بائس هـذا الذي يفرضه الطغاة على شـعوب هذه الأمة: فإما أن يلغوا وجودهم وينسوا حقوقهم في بلادهـم وأن يرتضوا العيش بـلا كرامة، وإمـا أن يرتضوا بعودة الاسـتعمار مزيناً بشـعارات التحرير وقهر الطغيان وإعادة البلاد إلـى أهلها، مقابـل حرمانهم من قرارهم الوطنـي ومن ثروتهم الوطنية ومـن هويتهم الأصلية ليرجعوا مـرة أخرى إلى حظيرة الهيمنة الأجنبية باعتبارها صاحبة الفضل في التحرير".

5) **الثورة المسـتمرة:** في هذه الحالة سوف يستمر النظام بقهر المحتجيـن بشـكل بالتحكم بدرجة اسـتعمال القوة بحسـب الظروف، بادعاء أنه سـيقوم بإصلاحـات، وأنها تحتاج إلى وقت (كما هو حال سـوريا). وفي المقابل سـوف تستمر بعض القوى بالاحتجاج وعدم الانكسـار لتخلق حالة اسـتنزاف سـتؤدي إلى حالة تعفن النظام.

محاولة للتلخيص

قد تشهد الأقطار العربية هذه السيناريوهات منفردة أو مجتمعة أو في جزء منها، لكن يقينا أنه سـتكون هنا مراحل انتقالية بين الوضـع الذي نشـأ حيث انتصـرت الثورات وبيـن الوضع الذي سـيتطور عن ذلك لاحقا. من الواضح، أيضا، أن الأحداث في بلد ما سـتؤّثر بهـذه الدرجة أو تلك عليها في بلـد آخر. بمعنى، أن حراك الشـعوب فـي حالنا لمّا ينته وأنه سـيواصل تدحرجه في المرحلة المقبلة. وهنا علينا أن ننتبه إلى أنه لا يحدث في حدود الدولة العربية وحدها ولا في مساحة المجتمع العربي المعيّن، بـل هو حـراك عالمي بامتياز. وهـذا بالذات مـا يجعله عُرضة لتأثيرات من خارج الدولة والمجتمع كجزء من مفاعيل العلاقات الدوليـة وتوازنات القـوى الإقليمية والعالمية وصـراع المصالح الجيو ـ سياسـية. وهو باب مفتـوح لقوى عالمية تدخل منه في محاولة لاستثمار الحراك الشعبي العربي في المواجهات الكونية بين القوى الفاعلة في المنطقة والعالم. وهو سـؤال أسـاس في إمكانية التنبؤ بوِجهة الثورات ومآلها. أمكننا أن نركّز على الداخل العربي في كل دولة ومجتمـع، وعلى تجارب هذه المجتمعات وتاريخها، لكننا لن نسـتطيع إلا أن نرصد مفاعيل النظام الدولي المعولـم أو الإقليمـي في هذه الثورات وتحولاتها. وهو سـؤال تتوقف إجابتـه بمدى كبير على كيفية تصريف قيادات الثورات والمجتمعات العربية مع سـؤال التموضع العربي في المنظومة الدولية وإدارة العلاقات معها. ومن هنا، فإن إلحاح أسئلة الداخل العربـي في تجربة هذه الثورات يُوازيهـا إلحاح الخارج العربي وأسئلته.

مراجعة كتاب

قراءة في كتاب:
اللغة العربية في إسرائيل- سياقات وتحديات للبروفيسور محمد أمارة

د. عبدالرحمن مرعي
الكلية الأكاديمية ـ بيت بيرل

صدر في العام 2010 عن دراسات ـ المركز العربي للحقوق والسياسات ودار الهدى ودار الفكر كتاب "اللغة العربيّة في إسرائيل- سياقات وتحديّات" للمؤلف بروفيسور محمد أمارة. أنهى أمارة تعليمه الأكاديميّ في قسم اللسانيّات الاجتماعيّة باللّغة الانجليزيّة، وله العديد من الدّراسات التي تناولت هذا المجال باللغات الثلاث: العربيّة والعبريّة والإنجليزيّة. بالرغم من أن تخصّصه لم يكن بالأساس في موضوع اللغة العربيّة، إلاّ أنّها تبوأت صدارة دراساته وتربّعت على عرش أجندته البحثيّة.

يأتي هذا الكتاب تتويجًا لثمرة جهود بذلها المؤلف امتدّت على مدى ربع قرن من الزمن واكبت الأبحاث العصريّة التي خاضت غمار مسألة اللغة لا سيما اللغة العربية، في أماكن شتّى في هذا العالم، وكيفيّة التعامل معها في المجاليْن التطبيقيّ والنظريّ بشكل عام.

يضمّ الكتاب ثمانية عشر فصلاً مبوّبة في ستة أبواب عاينت القضايا التي تعاني منها اللغة العربيّة على الصعيديْن الداخليّ والخارجيّ، بالإضافة إلى التطرّق لموضوعات هامّة أغفلها الباحثون في دراساتهم. الكتاب غنيّ بالمضامين والرؤى، ويشكّل رافعة للدارسين والباحثين والأكاديميين، كمرجع علميّ هام. فهو يوسّع آفاقهم ويلهمهم في استنباط أفكار خلاّقة لم تطرح من قبل، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، يثري الكتاب شريحة واسعة من القرّاء ممّن يرغبون بتوسيع ثقافتهم العامّة، وينمّي لديهم الوعي بالمحافظة على لغتهم وتراثهم، ويرسّخ في ذهنهم عدم التفريط بهما.

وحول الشموليّة التي ميّزت هذا الكتاب، يستحضرني في هذا المقام، الإشارة إلى المؤتمر الذي شاركت فيه مؤخرًا، والذي عُقد بجامعة تل- أبيب في شهر مارس 2011 تحت عنوان "مكانة اللغة العربية في إسرائيل: سياسة لغويّة، لغة وهُويّة". الموضوعات التي تحدّث عنها المشاركون كانت كالآتي: لغة الأقليّة والسّياسة اللغويّة: حالة اللغة العربيّة في إسرائيل؛ العربيّة لغة الأقليّة؟ المشهد اللغويّ أنموذجًا؛ تعليم اللغة العربيّة للناطقين باللّغة العبريّة: ماذا تعلّمنا حتى الآن؟؛ الشباب العرب في إسرائيل: هويّة عربيّة ولغة عبريّة؟؛ مجمع اللغة العربيّة في إسرائيل: الوضع الراهن وتحديّات المستقبل؛ الطلاب الجامعيون العرب وعائق اللغة العبريّة: تأمّلات في التجربة الشخصيّة والجماعيّة. هذه الموضوعات عالجها أمارة بإسهاب في كتابه، فالكتاب كان بمثابة الغائب الحاضر الذي تفيّأ بظلاله المشاركون في المؤتمر.

والجديد في الكتاب تمثّل بتسليط الضوء على الإشكالات العالقة التي تجابه العربيّة والناطقين بها في إسرائيل، وتقديم طروحات عينيّة للتغلب عليها. واقع اللغة العربية في إسرائيل ومكانتها يختلف عن تواجد العربية في أماكن أخرى في هذا العالم. فهي لغة تقع في دائرة الصراع، وتحاول الأكثرية الهيمنة عليها وعلى

الناطقين بها.

العربيّــة معترف بها كلغة رســميّة في الدولة إلــى جانب اللغة العبريّة، لغة الأكثريّة السكانيّة. ولكن على أرض الواقع، فإنّ هذا الاعتراف صــوريّ لا يمنح العربيّــة المكانة الرســميّة، فالعربيّة مهمّشــة لدى الوســط اليهوديّ، ويرفض غالبيّة اليهود تعلّمها أو التحدّث بها. إنّ الحقوق الشــرعيّة التي تكتســبها العربيّة تُنتزع عنوةً من خلال القضاء الإســرائيليّ (محكمة العدل العليا)، الذي ينصف أحيانًا العربيّة ويدافع عنها من غبن السلطة والمؤسّسات.

المواطنــون العرب هم جزء لا يتجزّأ من الأمّة العربيّة، وتشــكّل اللغــة العربيّــة لغة الديــن والحضــارة والتراث بالنســبة لهم. فالمســائل العامّة التي تتحــدّى العربية كالازدواجيّــة اللغويّة، واللهجــات واللغــات الدارجــة منتشــرة لدى جميــع الناطقين بالعربيّــة دون اســتثناء، وهذا بدوره يثقل ســيرورة إتقان اللغة والتحــدّث بها بطلاقة. يضــاف إلى هذا الإشــكال، تأثير اللغات الأجنبيّة علــى العربيّة في الدول التي وقعــت في الماضي غير البعيد تحت سيطرة الاحتلال أو الاستعمار.

ففــي المشــرق العربــيّ، ثمّــة حضور للغــة الانجليزيّــة عامّة والفرنســيّة في لبنان خاصةً. أمّا في المغرب العربيّ فإنّ الوضع أصعــب، إذ اســتحوذت اللغــة الفرنســيّة علــى المواطنين في الماضي، فالكثير من كبار السّن يتقنون الفرنسيّة، ولا يستطيعون التحــدّث بالعربيّــة، ومــا زال تأثيرهــا علــى الأجيال الناشــئة "المتفرنسين".

مــن الطبيعيّ أن يحصل تداخل لغويّ لدى التواصل بين الأغلبيّة والأكثريّــة في الدولة. إلا أنّ وضع اللغة العربيّة في إســرائيل لا يتمثّل فقــط في الدخيل اللغــويّ، بل يتعدّاه ليشــمل الجانب الهويّتــيّ والثقافــيّ والرمــزيّ. اللغــة العبريّة كانت جــزءًا من المشــروع الصهيونــيّ، هــذا المشــروع الذي ربــط بين الأرض والإنســان والقوميّة. واســتمدت الدولــة مشــروعيّتها من هذا المنحــى، وتدعو اليوم، وبقــوّة، إلى الاعتــراف بيهوديّة الدولة، لتهميش الأقليّة العربيّة بشــكل مطلق. ممّا لا شــكّ فيه أن هذا التوجّه ســيزيد الطين بلةً فيما يتّصل مكانة اللغة العربية، فمنذ إنشــاء الدولــة وحتى اليوم، قــدّم الكثير من أعضاء الكنيســت اقتراحــات تدعو إلى شــطب العربية كلغة رســميّة في الدولة، والإبقاء على العبريّة كلغة رسميّة وحيدة.

العبريّــة هي لغة محدودة بمفرداتهــا وبعدد الناطقين بها، وإنّ عدد العرب الذين يتحدّثون هذه اللغة في إســرائيل وفي الضفة الغربيّة وقطاع غزّة وهضبة الجولان، وفي الســابق جنوب لبنان وشــماليّ سيناء، يشــكّلون ثلث الناطقين بهذه اللغة. وهنا ثمّة وضع لا مثيل له في العالم، لمجموعة من المتحدّثين يقعون في صــراع مع لغة دولة يتقنــون التحدّث بها، تختلــف عنهم دينيًا وثقافيًا وأيديولوجيًا.

لقــد أدرك أمارة أهميّة أثــر العبريّة وإســقاطاتها على العربيّة، واعتبرها من أكثــر التحدّيات التي تجابه العربيّة في إســرائيل، وكرّس لها ربع الكتاب تقريبًا. وانعكس ذلك في مناحي الأدلجة، تعلّم العبريّة ومناهج التدريس للتلاميذ العرب في المؤسّســات التعليميّة، اســتعارة مفردات من العبريّة في المجالات الحياتيّة المختلفة مع طرح الأمثلة، عبرنة المسميّات والمشهد اللغويّ.

هذه الموضوعات التي ســعت المؤسسة الإسرائيليّة إلى دعمها وتعزيزها لها وجهان: الوجه المكشوف - والذي يهدف إلى إتقان العبريّــة وتذويتها على حســاب لغة الأم العربيّــة، فالكثير من الشــباب والأكاديميّين العرب يجدون صعوبة بالتعبير عن ذاتهم بالعربيّــة، ويلجــأون إلى العبريّــة بدلاً مــن المجابهة؛ والوجه المســتور - طمس معالــم العربيّة تاريخيًــا وحضاريًا، فالأجيال الناشــئة لا تعرف المواقع الجغرافيّة العربيّة المحفورة في ذاكرة الأجــداد، ولا تدرك ما حصل للقرى المهجّــرة، التي أقيمت على أنقاضها المستوطنات والبلدات اليهوديّة تحت مسمّيات عبريّة. بل أكثر من ذلك، سنّت الكنيست مؤخرًا مشروع "قانون النكبة" والذي يحظر على المؤسســات العربية مثل، المسارح والمدارس والمراكــز الثقافيّة، إحياء ذكرى النكبة. هذا القانون وغيره يصبّ في خانة مسح الذاكرة التاريخيّة.

والقســم الأخير من الكتاب (الباب الســادس)، الذي يعادل ثلث الكتاب، ناقش بإســهاب مســألة تحدّيات اللغة العربيّة، والنظرة إليهــا من قِبل المواطنين العرب أنفســهم، وحــاول الإجابة عن الســؤال ماذا فعل العرب من أجل لغتهم؟ وتمحورت الإجابة في ثلاثة محاور:

المحــور الأول ـ فحــص الأيديولوجيّات اللغويّة في الدّراســات ومدى إدراك الأحــزاب العربيّة السياســيّة والدينيّة والجمعيات الأهليّــة مفصلية موضوعة اللغة العربيّة. يُشــار إلى أنّ الأحزاب العربيّة لم تولِ اهتمامًا خاصًا للغة العربيّة إلاّ في الآونة الأخيرة، ما عدا الحزب الشيوعي، الذي كان له دورًا رياديًا في هذا المجال منذ البداية، من خلال صحيفة "الاتحاد" ومجلّة "الجديد".

والمحور الثاني ـ المجامع اللغوية، لقد ســعى العرب إلى إنشاء مجمــع لغويّ، وفــي نهاية المطاف تم إنشــاء مجمعين: مجمع

اللغة العربيّة الرسـميّ ومقرّه في حيفا، ومجمع القاسمي للّغة العربيّة وآدابها ومقرّه في باقة الغربيّة. ويدّعي المؤلف أنّ دور المجامع العربيّة عامّة محدود في التحديث اللغويّ، وفي الحالة الإسرائيليّة فهي أكثر محدوديّة، ولا تتعدّى كونها مراكز أبحاث.

أمّا المحـور الثالث - موقع اللغة العربيّة فـي وثائق التصوّرات المسـتقبليّة، حيث ركّـزت الوثائـق على الحق اللغـويّ كحق جماعيّ للعرب الفلسـطينيين في إسرائيل، ومن الأهميّة بمكان المحافظة علـى العربيّة ليس فقط من الناحية الأدائيّة، بل أيضًا من الناحية الرمزيّة والسياسيّة والدستوريّة والحقوقيّة.

ويختم المؤلف الكتاب بإجمال التحدّيات الأساسـيّة التي تواجه العربيّة في إسرائيل ووضع إطار نظريّ لمواجهة هذه التحدّيات. ويؤكّد علـى ضرورة الاهتمـام باللغة العربيّة لـدى المواطنين العرب وعدم الاسـتهانة بها، كونها لغة الذاكرة الجماعيّة والهُويّة القوميّة. ويخلـص إلى القول بأنّ محافظتنا علـى العربيّة كلغة قوميّـة يؤمّـن لنا البقاء فـي هذه الديـار، مهما تقلّبـت علينا الحـوادث والأزمان. ولا يتحقّق ذلك إلاّ من خلال بناء مشـاريع طموحة مدعّمة بإسـتراتيجيّات وآليّات، تسـعى إلـى بناء بيئة لغويّـة، تأخـذ العربيّـة الفصحى حيّـزًا في البيت والمدرسـة والمؤسّسات الأكاديميّة.

نشاطات ومشاركات

نشاطات ومشاركات

تشرين الثاني 2010

لقاء طاولة مستديرة لمناقشة التصوّر المستقبلي للغة العربية في البلاد

شارك العشرات من الأكاديميين والأكاديميات والقيادات التربوية العربية في لقاء طاولة مستديرة، لمناقشة التصوّر المستقبلي للغة العربية في البلاد، وذلك ضمن مشروع اللغة العربية المشترك للجنة متابعة قضايا التعليم العربي و"دراسات" – المركز العربي للحقوق والسياسات.

افتتح اللقاء رئيس بلدية الناصرة المهندس رامز جرايسي، رئيس اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، وأداره عاطف معدي مدير لجنة متابعة قضايا التعليم العربي.

وأكّد كل من رئيسة لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، د. هالة اسبنيولي، ومدير مركز "دراسات"، د. يوسف جبارين أهمية اللغة العربية في العملية التربوية، من جهة، وفي حقل البحث الأكاديمي، من جهة ثانية. وأشارا إلى أنّ مشروع اللغة مشروع استراتيجي مستدام. واستعرض البروفيسور محمد أمارة الإطار الرؤيوي للتصوّر المستقبلي مشيرا إلى محاور العمل في هذا الحقل واستراتيجاته متوقفا عند جوانب في مكانة اللغة العربية في الدولة والمجتمع العربي. وقد ناقش أطروحته كل من بروفيسور جورج قنازع ود. غالب عنابسة والصحفي وديع عواودة والكاتب مرزوق الحلبي.

ومن المقرر أن يتواصل العمل في هذا المشروع لجهة طرح تصور مستقبلي للغة العربية على المجتمع العربي بفعالياته وهيئاته ومؤسساته كجزء من السعي إلى تطوير سياسات لغوية والتوصل إلى إدارة اللغة بشكل يعيد لها اعتبارها وحيوتها.

ندوة في مدينة الطيبة حول التعليم العربي في القرن الـ21

"المناهج التعليمية لا تعكس الشخصية الفردية للمواطن العربي ولا هويته الجماعية. والمنظومة القيمية التي تتبناها المدرسة العربية غير قادرة على التعامل مع هذين الموضوعين" ـ هذا ما قال البروفيسور محمد أمارة، رئيس المجلس التربوي العربي ومدير وحدة الأبحاث في "دراسات" - المركز العربي للحقوق والسياسات، خلال ندوة نظمها المركز بالتعاون مع جمعية "تشرين" لإحياء الثقافة في مدينة الطيبة، تحت عنوان "التعليم العربي في مطلع القرن الـ21: تحديات الهوية والمواطنة".

شارك في الندوة د. هالة اسبنيولي رئيسة لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، ود. قصي حاج يحيى الباحث والمحاضر في كلية بيت بيرل، بحضور العشرات من التربويين والناشطين السياسيين والاجتماعيين.

وكان افتتح الندوة وأدارها ساجد حاج يحيى، رئيس جمعية "تشرين". وشرح مدير مركز "دراسات" د. يوسف جبارين دور

المركـز العلمي والمهني في الأبحاث الإسـتراتيجية للسياسـات الجماهيرية والحقوقية، وأعقب المداخلات نقاش حيوي شـارك فيه لفيف من الحضور.

كانون أول 2010

مؤتمر صحفي حول العنف في المجتمع العربي وسبل مواجهته

أكّد البروفيسـور محمد حـاج يحيى إنّ تزايـد مظاهرة العنف والجريمـة في المجتمع العربي بات يتخـذ ملامح حرب أهلية، معتبرًا أن المجتمع يعيش حالة من الخدر النفسـي في مواجهة ذلـك، وتوقع أن تـزداد ظواهر العنف والجريمـة في المجتمع العربـي أكثر وأكثر ـ جاء هذا خـلال مؤتمر صحفي عقده مركز "دراسات" في مكاتب اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربيـة ولجنة المتابعـة العليا للجماهير العربيـة وبرعايتهما، بمناسبة صدور العدد الثالث من "كتاب دراسات"، كتاب الأبحاث السنوي لمركز دراسات.

وتحـدّث في المؤتمر الصحفي كلٌ من المهندس رامز جرايسـي رئيـس بلدية الناصـرة واللجنة القطرية، والسـيد محمد زيدان رئيس لجنة المتابعة، والدكتور يوسـف جبارين، مدير عام مركز دراسات.

وقدّم البروفيسور حاج يحيى، وهو محاضر في العمل الاجتماعي في الجامعة العبرية في القدس، عرضًا وتحليلاً لمعطيات جديدة حول تفشي ظاهرة العنف واسعة الانتشار في المجتمع العربي، وتوصيات عملية لمواجهتها على مختلف الأصعدة.

كانون الثاني 2011

يوم دراسـي في بيت بيرل فـي موضوع دوافع اختيار مهنة التدريس

عقد مركز دراسـات ومركز أبحاث اللغـة والتربية والثقافة في المجتمع العربي في المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب في الكلية الأكاديمية، بيت بيرل، يوما دراسـيا حول اختيار مهنة التعليم، حضره مئات الطلاب العرب.

تناولت الجلسة الأولى التي أدراها د. غالب عنابسة الدوافع من وراء اختيـار مهنة التعليـم. قدم د. علي وتد مسـحًا عامًا حول الكليات الموجودة حاليًا لإعداد المعلمين العرب في إسـرائيل. وتبيّن من دراسة أجراها د. سامي محاجنة، أن 40% من الطالبات المتأهـلات للتدريس اخترن مهنة التعليم عن رضا، بينما أجابت 20% مـن الطالبـات اللاتي شـملهن البحث أنّ مهنـة التعليم فُرضت عليهن فرضا!

وقد عرض د. رائد زيدان بحثًا يستعرض الدوافع وراء اختيار مهنة التعليـم لدى الطلاب العـرب وأبرزها مكانـة اجتماعية ودخل شهري مقبول وعطل عديدة خلال السنة ومهنة مريحة وساعات عمل مريحة واسـتقرار وأمان وظيفي حيـث يتم تثبيت المعلم فـي وظيفته بعد ثلاث سـنوات. هذا، إضافة إلـى عوامل أخرى كضغط العائلـة وعدم وجود بديل أو بسـبب القرب الجغرافي للكليات من أماكن سكن الطلاب.

أدارت الجلسـة الثانية د. أسـمهان مصري - حرز الله ، وتحدثت فيها د. كيتي وتد عن " شعور الطلاب العرب في الكليات العبرية لتأهيـل المعلميـن بالغربة وتدني حصانتهـم الذاتية وانعكاس ذلك على قدرتهم في مواجهة التحديات الاجتماعية والأكاديمية". وقالـت د. ماري توتـري "إنّ غالبية الطلاب العـرب لا يعلمون بوجـود خدمـات مثـل المنـح ودروس مسـاعدة وغيرهـا ولا يسـتعينون بها، كمـا أنهم يجـدون صعوبة مع اللغـة العبرية ويشعرون بوجود سـلوك عنصري من زملائهم وبالتمييز ضدهم في الكلية". واسـتعرضت د. أورلي سـيلع بحثًـا حول موضوع النزاهـة الأكاديميـة، تبيّن منـه أن "الشـعور بالغربة والضغط الاجتماعـي من قبـل الأهل للنجاح بأي ثمـن، كانا من العوامل الأساسـية التي ساهمت في تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات والوظائف بين الطلاب العرب في كليات إعداد المعلمين، حيث تصـل نسـبة هـؤلاء 73% مقابل 26% مـن الطـلاب اليهود". وعرضـت د. إيلانه باول ود. روني راينغولند نموذجًا للحوار بين الثقافـات، من أبرز توصياته:"تعليم مـواد يحضرها طلاب عرب ويهـود معًا بهدف فتح مجال للحوار، وتعليم مواد في المواطنة والتسامح وغيرها".

وتحدثـت الطالبة تسـنيم طيبي عن تجربتها الشـخصية، حيث التحقت بالكلية مضطرة لكن بعد سـنة ونصف قررت أن تمارس التعليم كرسـالة وليس كمهنة فقـط. وتحدثت الطالبة آلاء حاج يحيى عـن "الصدمة الحضاريـة لدى الطالـب العربي وحاجته للاندمـاج من جهة والحفـاظ على الخاصيـة والهوية، من جهة ثانية".

وفـي تلخيصه لليوم الدراسـي، أكد د. أيمـن إغبارية ،" أنّ على الباحـث أن يكون مؤثرًا في المجتمـع أيضًا، لا أن يكتفي بعرض المشـاكل. عليه أن يُسهم في طرح الحلول لها". وأضاف:"تحاول بعـض الكليات إجراء تغييرات ولكنها رمزية فقط بدون أن تغيّر مبناها وسياستها الاقتصادية والثقافية.لقد حان الوقت لنضال من أجل تغيير جوهري في هذه الكليات".

زيارة ميدانية إلى مدينة عكا

قام العشرات من أعضاء المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي و"دراسات" – المركز العربي للحقوق والسياسات، بزيارة إلى مدينة عكا، بمرافقة وشرح السيد سامي هواري والمربي عبد حماد والطالب الجامعي إبراهيم هندي من مجموعة "عكاديمون"، تخللتها زيارة إلى عدد من المدارس والمؤسسات التربوية والأهلية في المدينة، وجولة في البلدة القديمة.

افتتحت الجولة بزيارة إلى حي بساتين الرمل (بربور) غير المعترف به، ثم توجه الوفد لزيارة مدرسة المنارة الابتدائية، التي تم بناؤها بعد حكم قضائي من المحكمة العليا. بعدها، توجه الوفد إلى مقرّ جمعية النساء العكيات، ذات الباع الطويل في مجال التربية والتعليم وخصوصًا الطفولة المبكّرة. ثم وصل الوفد إلى منطقة الفنار وقام بجولة في حي رقم 10 المستهدف من قبل المؤسسات والسلطات ورجال الأعمال.

التغييرات الجديدة في امتحان البسيخومتري تعمّق الفجوات

اتخذ المركز القطري للامتحانات والتقييم ولجنة رؤساء الجامعات، مؤخرًا، قرارًا بإجراء تغييرات في امتحان التصنيف للجامعات (البسيخومتري)، تقضي بإضافة فصل في الإنشاء، إلى جانب فصول التفكير الكلامي (40%) والتفكير الكمّي (40%) واللغة الإنجليزية (20%). كما سيتم تغيير طريقة احتساب العلامة بموجب المواضيع الذي يطلب الممتحن القبول إليها، وطريقة توزيع علامات المكافأة (البونوس) في المواضيع التي يُمتحن فيها الطلاب بمستوى 5 وحدات تعليمية في امتحان البجروت.

وأكّدت لجنة متابعة قضايا التعليم العربي و"دراسات" المركز العربي للحقوق والسياسات ومركز "حراك" لدعم التعليم العالي في المجتمع العربي في بيان مشترك إنّ "امتحان البسيخومتري يحتاج إلى تغييرات جوهرية وشمولية، خصوصًا في الفصل الكلامي باللغة العربية، لكن الوجهة العامة التي تتمخّض عنها هذه التغييرات هي تعميق وتكريس الفجوات القومية والطبقية في منالية التعليم العالي بين الطلاب اليهود والعرب، والطلاب من الطبقات الميسورة وتلك المستضعفة، والطلاب الذكور والطالبات الإناث".

وكانت المؤسسات الثلاث قد أعدّت وثيقة موقف مهنية شاملة حول امتحان البسيخومتري ومشاكله وبدائله، وطالبت وزارة التربية والتعليم ومجلس التعليم العالي والمركز القطري للامتحانات والتقييم بإقامة طاقم مهني مشترك لبحث موضوع امتحان البسيخومتري والفجوات الكبيرة بين تحصيل الممتحنين العرب واليهود فيه.

ارتفاع بنسبة 22% في جباية ضريبة "الأرنونا" في المجتمع العربي

بيّن تحليل لمعطيات وزارة الداخلية أعدّه د. رفيق حاج، الباحث في "دراسات" – المركز العربي للحقوق والسياسات، أنّ ارتفاعًا نسبته 22% طرأ على دفع الضريبة البلدية "الأرنونا" في القرى والمدن العربية في البلاد، حيث ارتفعت النسبة من 41% عام 2008 إلى 50% عام 2009.

كما تبيّن أنه منذ العام 2005 بلغت نسبة الارتفاع 83%، حيث كانت نسبة الجباية آنذاك 18% فقط، وأنّ نسبة الجباية المتراكمة (أي التي تشمل الديون القديمة) ارتفعت من 30% عام 2008 إلى 33% عام 2009.

وتشـير المعطيات إلى علاقة واضحة بيـن التدريج الاجتماعي-الاقتصـادي للبلـدة من جهـة ونسـبة التجاوب ودفـع ضريبة "الأرنونا". ففي البلدات المدرجة ضمن العنقود الأعلى (الأغنى) بلغـت نسـبة الجباية 78%، مقابـل 40% في العنقـود الأدنى (الأفقر).

وقال رئيس اللجنة القطرية ورئيس بلدية الناصرة المهندس رامز جرايسـي تعقيبًا: هذا الارتفاع بحد ذاتـه جيّد وندعو جماهيرنا لدفـع مسـتحقاتها أولاً لأنها تسـهم فعليًا في زيـادة المدخول الذاتي الذي يشكّل في أحيان كثيرة شرطًا للحصول على ميزانيات من الحكومة؛ وثانيًا لأن هذا يؤكد عدم صحّة ادعاءات الحكومة وكأنّ أزمة السلطات المحلية العربية مردّها الأساسي تدنّي نسب الجباية، وليس التقليصات الكبيـرة والمتواصلة وخصوصًا في ما يُعرف بـ "هبات الموازنة".

شباط

اختتام دورة البحث العلمي

شـارك عشـرون طالبة وطالبًـا عربيًا من مختلـف التخصصات الأكاديمية فـي اللقاء الاحتفالي باختتام دورة علمية هي الأولى من نوعها حول "مهارات الكتابة العلمية في العلوم الاجتماعية"، نظمها "دراسات" المركز العربي للحقوق والسياسات.

أشـرف على الدورة ودرّسـها مهند مصطفـى، الباحث في مركز "دراسـات"، وشـملت محاضـرات ومداخـلات قدمهـا كل من البروفيسـور محمد أمارة ود. أيمن إغبارية ود. ماري توتري ود. نهاد علي، في زوايا وجوانب عديدة في البحث العلمي.

وشـارك في اللقاء الختامي للدورة الدكتور يوسف جبارين مدير مركز "دراسات" الذي أشار إلى أهمية هذا المشروع في النهوض بمستوى البحث العلمي في صفوف الطلاب الجامعيين العرب.

وأكـد مهند مصطفـى أن الدورة حاولت التجـاوب مع الطلاب العـرب القادمين من جهاز التربية والتعليم العربي الذي لا يركّز على مهارات البحث والكتابة العلمية. وشارك في اللقاء الاحتفالي المربي عايد على الصالح الذي أكد على أهمية مساهمة الدورة فـي النهوض بالبحث العلمي في المجتمـع العربي. وتم توزيع شهادات تقديرية رمزية للمشاركين والمشاركات في الدورة.

مركز دراسـات: مكانة اللغة العربية مُشتقة من كوننا أصحاب الوطن الأصليين

ناقشـت لجنة الدسـتور والقانون البرلمانية التي يترأسـها عضو الكنيسـت "دافيد روتم" من حزب "يسـرائيل بيتنو" مشـروعي قانون عنصريين جديدين، ، يقضيان بإلغاء المكانة الرسمية للغة العربية كإحـدى لغتي الدولة الرسـميتين وتحويلهـا إلى "لغة ثانويـة". وينـصّ مشـروعا القانـون اللـذان تقدّم بهمـا عضوا الكنيسـت، أرييه إلداد، وأرييـه طبايب، على إبطال التشـريع الانتدابـي في فلسـطين مـن العـام 1922 الذي أقـرّ العربية (والعبرية والإنجليزية آنذاك) كلغات رسمية.

وأكد مركز "دراسـات" - المركز العربي للحقوق والسياسات، إنّ "مشـروعي القانـون العنصرييـن يندرجان ضمن سلسـلة من التشـريعات العنصرية المتطرفة، التي أصبحت هاجسًا برلمانيًا وحكوميًـا محمومًـا في السـنوات الأخيرة، مثل "قانـون الولاء" للدولة اليهوديـة والصهيونية وقانون حظر إحيـاء ذكرى النكبة وغيرهـا من القوانيـن الهادفة لضـرب حقـوق ومكانة وهوية الجماهير العربية الفلسطينية في البلاد". وقال مدير "دراسات"، الأخصائي الحقوقي د. يوسف جبارين إنّ "رسمية اللغة في البلاد مُشـتقة مـن أصلانيـة الفلسـطينيين وكونهم أصحـاب الوطن الأصليين، وهو ما تترتب عليه بموجب القوانين والأعراف الدولية حقـوق قوميـة جماعية، في صلبهـا حقهم فـي حماية لغتهم وهويتهم القومية وتطويرها بحرية".

آذار

يوم دراسي في كلية التربية في جامعة حيفا

عقدت كلية التربية بالتعاون مع مركز "دراسـات" حلقة دراسية في الكلية للطاقم الاكاديمي والتدريسي حول تأهيل المعلمين العرب، حيث تم اسـتعراض عينة من الأبحاث التي سـتصدر في مشروع المركز حول هذا الموضوع. قدم كل من د. ماري توتري ود. ابراهيم محاجنة ود. حروتا فارتهايم أبحاثا في هذا الشأن.

يوم دراسـي حول تأهيل المعلميـن العرب في كلية أورانيم

بالتعاون بين "دراسـات"، وكلية "أورانيم" للتربية، تم تنظيم يوم دراسـي حول تأهيل المعلمين العرب في إسـرائيل، بمشـاركة مجموعـة نوعية من الباحثين والمحاضريـن والمهتمين العرب واليهود.

افتتحت الطاولة كل من مديرة الكلية د. مادي فليتسـكر- بولك ومدير "دراسـات" د. يوسـف جبارين. تمحـور الجزء الأول من اليوم الدراسـي، الذي أداره د. نير رسيسـي، في "بُعد التعدّدية الثقافية لدى الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين العبرية".

وتحـدث المحاضـر وليـد ملا عن تأرجـح الطـلاب العرب بين الاغتراب والهامشـية، من ناحية، وفرص التغيير من ناحية ثانية. وقدمت هدى قاسم وجهة نظر استشارية عن الطلاب العرب في كليـات تأهيل المعلمين العبرية؛ ثم عرضت نضال هريش نتائج بحثها حول تصوّر وظيفة المرشـدة التربوية العربية في الكليات العبرية والعربية.

أما الجزء الثاني من اليوم الدراسـي فقد أدارته د. أورلي سـيلع مـن كليـة أورانيم، وجاء تحت عنـوان "بُعد النـوع الاجتماعي (الجندر) في تأهيل المعلمين العرب في إسـرائيل"، قدّمت فيه د. مـاري توتري مداخلة عـن مدى تقدّم النسـاء العربيات في الأكاديميا الإسـرائيلية؛ وعرض د. سـامي محاجنة من كلية بيت بيـرل نتائج بحثه حـول أنماط الطالبات العربيـات الملتحقات بكليـات تأهيل المعلمين ومـدى رؤيتهن للتعليم كرسـالة؛ ثم تحدثت د. تمار شـابيرا عن المعلمات والمديـرات في التعليم العربي ودورهنّ في تطوير مكانة المرأة العربية.

مركز "دراسات" يكرّم البروفيسور رياض إغبارية

كرّم "دراسات" ـ المركز العربي للحقوق والسياسات البروفيسور رياض إغبارية، رئيس كليـة الصيدلة في جامعة بن غوريون في بئر السـبع، بمناسـبة حصوله على درجة بروفيسور من مجلس التعليم العالي.

وقد شـارك فـي التكريم طاقـم وإدارة المركـز ومجموعة من الأكاديميين والنشـطاء الجماهيريين، وذلك خلال يوم تخطيط استراتيجي لمركز "دراسـات". وتحدث مدير "دراسات" الدكتور يوسـف جبارين الذي أكد على النجـاح الأكاديمي الكبير الذي حققه البروفيسـور رياض في مسيرته الأكاديمية ودوره في دعم التعليم العالي العربي في البـلاد عمومًا وفي الجنوب خصوصًا. وألقى البروفيسـور محمد أمارة رئيس المجلـس التربوي كلمة تحدث فيها عن دور البروفيسور رياض على المستوى المجتمعي والجماهيري وخصوصًا في قضايا دفع التعليم العالي والأكاديمي العربي، وأشـاد بمثابرته في هذا الخصوص من خلال المشاريع التي يقوم بها في إطار الجامعة وخارجها.

وتحـدّث البروفيسـور إغبارية الـذي قدم محاضـرة عن تبلور القيـادات الأكاديميـة العربية في الجامعة الإسـرائيلية ودورها الهـام والقدرات الكبيرة التـي تحملها والحاجة إلى دفعها لدعم المجتمع العربي، وان تكون شريكة في همومه وقضاياه.

نيسان

عـرض قضايا الأقليـة العربية فـي مؤتمر دولي حول الأقليات في حوض المتوسط

بمبـادرة مـن المركـز الإيطالي للسـلام في الشـرق الأوسـط، وبالتعاون مع المجلس الأوروبي والمفوضية الأوروبية، عُقد في مدينـة تورينـو الإيطالية مؤتمـرٌ دوليّ حول الأقليـات القومية والدينية في دول حوض البحر الأبيض المتوسـط، بمشاركة نخبة من الاختصاصيين والسياسـيين ونشـيطي حقوق الإنسـان من ضفتي المتوسط.

تناول المؤتمر الذي اسـتمر يومين حـالات العديد من الأقليات القومية والدينية مثل حالة الأكراد والأرمن في تركيا، والألمان في شـمال إيطاليا، والأقبـاط في مصـر، والغجر فـي دول أوروبا، بالإضافة إلى حالة الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل.

وخصّص المؤتمر جلسة مركزية لحالة الأقلية العربية في إسرائيل قدم خلالها الحقوقي د. يوسف جبارين، المحاضر في جامعة حيفا ومدير "دراسات" - المركز العربي للحقوق والسياسات، مداخلة شاملة عن الحقوق الجماعية للأقليات القومية والأصلية، طرح خلالها قضايا التمييز ضد الأقلية العربية الفلسطينية كحالة رائدة لأقلية قومية وأصلية تناضل من أجل حقوقها القومية المتساوية.

حلقة دراسية عن كتاب "اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات"

عقد مركز أبحاث اللغة والتربية والثقافة في المجتمع العربي في إسرائيل حلقة دراسية بالتعاون مع قسم اللغات في الكلية الأكاديمية بيت بيرل ومركز دراسات ـ المركز العربي للحقوق والسياسات، حول كتاب "اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات" للبروفيسور محمد أمارة والصادر عن مركز "دراسات". حضر الحلقة الدراسية طلاب وطالبات أقسام اللغة العربية والعبرية والإنجليزية في المعهد العربي لإعداد المعلمين العرب في الكلية الأكاديمية بيت بيرل.

رحّب بالحضور كل من د. عادل مناع، رئيس المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب ورئيس مركز أبحاث اللغة والتربية والثقافة في المجتمع العربي في إسرائيل، والسيد حسام أبو بكر، عضو الهيئة الإدارية في مركز دراسات.

أدار جلسة المداخلات د. غالب عنابسة، رئيس قسم اللغة العربية وآدابها، في المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب. وناقش الكتاب كل من د. ألون فراغمان، رئيس قسم اللغة العربية وآدابها في مدرسة التربية في الكلية الأكاديمية بيت بيرل، والكاتب الصحفي مرزوق الحلبي ود. عبد الرحمن مرعي، رئيس قسم اللغة العبرية وآدابها، الكلية الأكاديمية بيت بيرل. وعقب على المداخلات بروفيسور أمارة.

مؤتمر مشترك حول التربية للمواطنة

نظم كل من "جمعية حقوق المواطن" و "دراسات"، في مدينة الناصرة مؤتمرًا تربويًا بعنوان "تحدّيات تربوية في مواجهة العنصرية"، ناقش دور التربية في مواجهة تفشّي ظاهرة العنصرية وتراجع القيم الديمقراطية في المجتمع الإسرائيلي، وخاصة في صفوف الأجيال الشابة.

أكّد د. يوسف جبارين مدير مركز "دراسات": "أهمية التعاون مع قوى وفعاليات يهودية تشاركنا الرفض القاطع للقوانين والمخططات العنصرية". وقال شرف حسان، مدير قسم التربية في جمعية حقوق المواطن إن البرامج والنشاطات القائمة في جهاز التربية والتعليم غير كافية لوقف هذا المدّ العنصري الخطير في صفوف الطلاب.

شمل برنامج المؤتمر مداخلات لباحثين وعاملين في الحقل التربوي والجمعيات الأهلية، وعروضا لمشاريع طلابية. وتحدث فيه كل من رئيس بلدية الناصرة، المهندس رامز جرايسي، ود. عادل مناع - مدير معهد بيت بيرل لتأهيل المعلمين العرب، والبروفيسور غابي سولومون من قسم التربية في جامعة حيفا، ود. ميري توتري - رئيسة قسم المدنيّات في كلية أورنيم، ونبيلة إسبنيولي - مديرة مركز الطفولة، ومريام درموني- مديرة قسم التربية والمدنية والديمقراطي في مركز التكنولوجيا التربوية، ومحمد زيدان - مدير المؤسسة العربية لحقوق الإنسان.

ندوة عن الثورات العربية

نظمت دارة الثقافة والفنون و"دراسات"- المركز العربي للحقوق والسياسات ندوة ثقافية حول الثورات العربية، وذلك في قاعة دارة الثقافة والفنون في الناصرة.

وشارك في الندوة كل من الدكتور يوسف جبارين مدير مركز "دراسات"، والدكتورة ميري توتري المحاضرة في كلية "أورانيم" والمختصة في السياسات الإعلامية، والسيد مهند مصطفى المحاضر في كلية الدراسات الأكاديمية "أور يهودا" والباحث في مركز "دراسات". وأدارت الندوة وحاورت المحاضرين الصحفية آمال شحادة.

ندوة في كلية سخنين عن تأهيل المعلمين

نظم قسم الدراسات العليا في كلية سخنين لتأهيل المعلمين ندوة خاصة بمناسبة إصدار كتاب من تأليف د. خالد حسني عرار عن مركز دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات بعنوان "د. سامي مرعي (1940-1986) الإنسان، الرؤيا، المشروع والإرث الثقافي – دراسة ميدانية وتحليلية"، وذلك بحضور بروفيسور محمود خليل، رئيس الكلية ونزيه بدارنه مدير عام الكلية، وبروفيسور ريئوفين لازاروفيتش المستشار الأكاديمي للكلية، ود. مالك يوسف العميد الأكاديمي لقسم الدراسات العليا، وبروفيسور ميخائيل كلايندر رئيس قسم الدراسات العليا في الكلية، وبمشاركة المحاضرين وطلاب قسم الدراسات العليا. افتتح الندوة وتولى عرافتها بلال شلاعطة الناطق الإعلامي بلسان كلية سخنين لتأهيل المعلمين. رحب بروفيسور محمود خليل رئيس الكلية بالحضور. بعدها، قام الباحث في مركز دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات، مهند مصطفى بالتطرق إلى

أهمية الكتاب وما يعرضه من مضامين. بعد ذلك، تمّ عقد ندوة ثقافيــة شــارك فيهــا بروفيســور راحيــل هرتــس- لازاروفيتش المحاضــرة في جامعــة حيفا من خلال مداخلــة حملت عنوان "الهوية والديانة عند الطلاب العرب". وعرض الدكتور خالد عرار مــن مركز التعليــم الأكاديمي (أور يهــودا) وجامعة تل – أبيب محاضرة قصيرة بعنوان "الفكر التربوي لســامي مرعي". وأنهت الندوة رفيقة دربه الدكتورة مريم مرعي – ريان الباحثة والكاتبة من خلال مداخلة حملت عنوان "سامي مرعي الإنسان والأصالة".

مداخلــة نوعيــة حــول أوامــر الهــدم الإدارية للمحامــي قيــس ناصر خــلال أبحــاث المؤتمر السنوي لقضايا الأرض والمسكن

عرض المحامي قيس ناصر دراســة موســعة وقيمة حول ضائقة الســكن غي البلدات العربية وأوامر الهدم الإدارية، وذلك خلال أبحــاث المؤتمر الســنوي لقضايا الأرض والمســكن شــرح فيها المســار الذي تســلكه لجان التنظيم لهدم بيوت بواسطة أوامر الهدم الإدارية، كمــا وتطرق ناصر إلى التغييرات الســلبية التي أجراها قانون التخطيط والبناء الجديد في هذا الخصوص، والتي من شــأنها أن "تزيد الطين بلة" بالنســبة لأصحــاب البيوت غير المرخصة والمهددة بالهدم. (يمكن الإطلاع على الدراسة الكاملة على موقع المركز العربي للتخطيط البديل).

وكان المركــز العربــي للتخطيــط البديل ومركز مســاواة نظّما المؤتمــر الســنوي حول قضايا الأرض والمســكن. شــاركت فيه فعاليات عربية ولفيف من الباحثين والباحثات العربي في قضايا الأرض والمسكن.

حزيران

يوم دراسي في كلية "أحفا" في النقب

"ما هي خصوصية تأهيل المعلمين العرب؟ - رؤية لدور المرشد التربــوي وصورة الخرّيج المنشــودة"، عنوان يوم دراســي عُقد بالتعاون بين "دراســات" ومســار التعليم العربــي- البدوي في الكلية الأكاديمية للتربية "أحفا" في النقب، شــارك فيه عشرات الطــلاب والطالبــات العرب الذين يتعلمون في المســار الخاص ولفيف من المحاضرين في الكلية.

افتتحت الجلسة نائبة رئيس الكلية بكلمة ترحيبية. ثم تحدث د. أيمن اغبارية من قسم القيادة والسياسات التربوية بجامعة حيفا ومركز "دراسات" حول مشروع تأهيل المعلمين العرب والحاجة إلــى قراءة نقدية لواقع تأهيل المعلمين العرب في البلاد. وقدم سبســتيان لورين من برنامج الديمقراطية وحقوق الإنسان ببعثة الاتحــاد الأوروبي فــي البلاد، تحيــة الاتحاد الأوروبــي الداعم للمشــروع مشــيرًا إلى حيويــة الحوار والأبحاث حــول مواضيع المؤتمر. وأدار الجلسة د. شاهر المكاوي المركّز التربوي للمسار العربي-البدوي في كلية "أحفا".

شــارك في الجلســة الأولى كل من د. كيتي وتد من كلية "دافيد يلين" ود. ديانا دعبول من كلية "دافيد يلين" ود. سامي محاجنة من كلية "بيت بيرل"، وأدار الجلســة موســى أبو غانم من كلية "أحفا". وتطرق المتحدثون الى دور المرشد التربوي في سيرورة تأهيل المعلم واندماجه في العملية التربوية.

وقــدم المحاضرة المركزية في اليوم الدراســي د. روني رينغولد من كلية "أحفا"، تحت عنوان "تأهيل المعلمين/ات العرب ضمن مســارات منفصلة في الكليات الأكاديمية للتربية: قاعدة لحوار متعدد الثقافات".

وعُقـدت الجلسـة الثانية تحـت عنوان "تأهيـل المعلمين/ات العـرب فـي منطقـة النقب – حـوار حـول صـورة الخريج/ة المنشـودة"، وشـارك فيها كل من عطية أبو طه المفتش اللوائي فـي وزارة المعارف؛ والمربي حافظ سـيد مدير مدرسـة قرية السـيّد؛ والطالبـة ختـام الطوري مـن كلية "أحفا"؛ ود. شـاهر المكاوي من كلية "أحفا"، وأدار الجلسة د. ابراهيم فريد محاجنة من كلية "بيت بيرل".

وقـدم المحاضرة المركزية في اليوم الدراسـي د. روني رينغولد من كلية "أحفا"، تحت عنوان "تأهيل المعلمين/ات العرب ضمن مسـارات منفصلة في الكليات الأكاديمية للتربية: قاعدة لحوار متعدد الثقافات".

وشارك في الجلسة الثانية كل من عطية أبو طه المفتش اللوائي فـي وزارة المعارف؛ والمربي حافظ سـيد مدير مدرسـة قرية السـيّد؛ والطالبـة ختـام الطوري مـن كلية "أحفا"؛ ود. شـاهر المكاوي من كلية "أحفا". وأدار الجلسة د. ابراهيم فريد محاجنة من كلية "بيت بيرل".

حلقة دراسية في جامعة حيفا

نظم "دراسات" - المركز العربي للحقوق والسياسات - والمجلس التربـوي العربي المنبثق عن لجنة متابعة قضايا التعليم العربي بالتعاون مع عيادة حقوق الإنسـان في كلية الحقوق في جامعة حيفا، ورشـة اسـتُعرضت فيهـا أبحاث حول التعليـم العربي، أعدّهـا مجموعـة مـن طلاب من عيـادة حقوق الإنسـان في الجامعة.

وتعالج الأبحاث الطلابيـة المكانة القانونية للتعليم العربي، من خلال تحليـل نقدي ومقارن لقرارات محكمـة العدل العليا في قضايا تعليمية مختلفة تتعلق بالتعليم العربي أو التعليم الديني المتشدّد (الحريدي) في إسرائيل. كما وتناولت الأبحاث موضوع تحديات التعليم العربي ومكانته في القانون، وتم استعراض عدة أطر نظرية مختلفة تشـكل بدائل للتعليم العربي، ومن أبرزها إقامة إدارة مستقلة للتعليم العربي من خلال حكم ذاتي ثقافي.

شارك في أبحاث الحلقة البروفيسور محمد أمارة، رئيس المجلس التربـوي ود. أيمـن اغباريـة المشـرف على الأبحـاث في هذا المشـروع، ومهند مصطفى من مركز "دراسات"، ود. ايلان سبان، المحاضر في القانون الدسـتوري في الجامعة والمحامية رونيت هالبرين مديرة العيادات القانونية في الجامعة.

مذكـرة موقف للجنـة البرلمانيـة لبحث تمثيل العرب في القطاع العام

عقدت لجنة تحقيق برلمانية يترأسها النائب أحمد الطيبي، يوماً دراسـياً مطـولاً بعنوان "دمج العـرب : من ضريبـة كلامية إلى تطبيق ملزم ".

إستهل "اليوم" رئيس الكنيست روبي ريفلين، بهجوم ضد القانون الذي إقترحه حزب "إسـرائيل بيتنـا " تفضيل الذين أدوا الخدمة العسكرية للقبول للعمل في القطاع العام. وقال أنه يناقض مبدأ التمثيـل الملائم. وأضاف: "يحظـر تحويل القطاع العام إلى آلية لتقديـم امتيازات بـدل أن يكون قطاعا لتقديـم الخدمات لكل الجمهـور. ومَن يريد أن يجني ثماراً سياسـية مـن هكذا اقتراح فإنه، عمليا، يدمّر القطع العام".

ثم إفتتح النقاشـات الدكتور أحمد الطيبي قائلاً أن نسبة العرب في القطاع العام تقف حالياً عند 7%، أي توجد حاجة غلى 1300 وظيفة حكومية لضمان نسـبة ملائمة، وبالإضافة إلى ذلك هناك غياب للعرب في الدرجات الثلاث العليا . وعرض قسـم الأبحاث التابع للكنيسـت مقارنة بين إسرائيل ودول أخرى اتضح منها أن التميز الحاصل في إسـرائيل من حيـث تمثيل أبناء الأقلية غير موجود في أوروبا أو أمريكا.

وقـدم الدكتور يوسـف جبارين، مدير مركز دراسـات للأبحاث، مداخلة طالـب فيها بتوسـيع قوانين التمثيل الملائم بالنسـبة للعرب لتشمل، أيضاً، العاملين في الشركات الحكومية وتعدادهم عشـرات الآلاف، والعاملين في كل الأجسـام العامة والأجسـام الممولـة من الدولـة، بالإضافة الى الشـركات التي تحصل على إمتيازات عمل من الحكومة والشـركات التي تحصل على عقود عمل من الحكومة.

وقـد حضر أبحاث هـذا "اليوم" ممثلون حاليون وسـابقون في الدوائـر الحكوميـة ذات الصلة ولفيف من ممثلـي الجمعيات العربية التي تعالج زوايا مختلفة من هذا الموضوع.

دراسـة: الأم صاحبـة التأثير الأكبـر على اختيار ابنتها لمهنة التعليم

بيّنت دراسـة أجريت مؤخرًا على مئـات الطالبات العربيات في كليـات تأهيل المعلميـن، أنّ الأم هي صاحبة التأثير الأكبر على ابنتهـا لاختيار مهنة التعليم، بغضّ النظر عن مدى قناعة الطالبة بالمهنـة أو نيّتها الاسـتمرار فيها. وكان أجرى الدراسـة الباحث سـامي محاجنـة مـن "دراسـات" – المركـز العربـي للحقوق والسياسات، ضمن مشروع أبحاث تأهيل المعلمين العرب.

وطـرح محاجنة الـذي يحاضر في كلية بيت بيرل في الدراسـة عددًا من الأسئلة التي تؤثر على أداء الطالبة المستقبلي كمعلمة.

وبيّنت الدراسة أنّ الأم هي صاحبة التأثير الأكبر على ابنتها لاختيار مهنة التعليم، حيث كان تأثيرها متشابهًا في المجموعات التي تم تصنيفها. هذا، وستصدر هذه الدراسة في كتاب خاص يضم مشروع أبحاث تأهيل المعلمين العرب عن مركز "دراسات".

أب 2011

عرض أزمة السكن في البلدات العربية على لجنة طرخطنبرغ

استجابة لدعوة لجنة طرخطنبرغ للتغيير الاجتماعي- الاقتصادي حضر المحامي قيس يوسف ناصر إلى مقرّ عمل اللجنة باسم مركز دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات وشرح أمام أعضاء اللجنة ضائقة السكن في المجتمع العربي في البلاد. وقد جاءت دعوة لجنة طرخطنبرغ هذه لاستماع المحامي قيس ناصر بعد أن قدّم مركز دراسات للجنة ورقة أولية حول أزمة السكن في المجتمع العربي، وهي ملخص البحث الشامل الذي أعده المحامي قيس ناصر من خلال المركز حول أزمة السكن في البلدات العربية والذي سينشر قريبا في كتاب خاص لمركز دراسات. هذا وقد عبرت اللجنة عن تفهمها للشرح الذي قدمه المحامي ناصر معلنة انها ستعالج قضية ازمة السكن في البلدات العربية ايضا.

وقد عقب د. يوسف جبارين مدير مركز دراسات على استماع لجنة طرخنبرغ لورقة دراسات بقوله: "الورقة التي قدمناها تعطي اللجنة صورة وافية عن أزمة السكن في مجتمعنا العربي وتدعوها لنقاشها من خلال توصيات عينية تتعامل مع المعوقات والموانع المباشرة للإسكان في البدات العربية. رغم تحفظاتنا الجدية من تعيين هذه اللجنة إلا أننا رأينا من الأهمية بمكان عرض قضايانا أمامها على أمل أن يكون هناك ليس فقط من يسمع ويوصي بل من ينفذ أيضا".

أيلول

مركز "دراسات" يدعو لوضع خطة وطنية شاملة لمواجهة العنف في المجتمع العربي

اعتبر "دراسات" – المركز العربي للحقوق والسياسات أنّ استفحال العنف في المجتمع العربي، وتحوّل الجريمة إلى روتين يومي في عشرات القرى والمدن العربية، هو خطر استراتيجي على تطور المجتمع العربي وعلى حاضره ومستقبله،

الأمر الذي يتطلب وضع خطة وطنية شاملة، تتجند لها كافة الأطر التمثيلية والسياسية والأهلية والدينية، لمواجهة هذه المظاهر والمخاطر التي باتت تهدّد كل بيت وكل فرد.

وأشار مركز دراسات في بيان أصدره إلى التزايد المضطرد لحالات العنف والقتل في المجتمع العربي في الآونة الأخيرة، والنابع من غياب سلطة القانون وتقاعس الدولة والشرطة في حفظ الأمن الشخصي، من جهة، ومن قصور ذاتي يتجسّد في ضعف الحصانة المجتمعية وغياب الردع وعدم وجود تحرّك جماعي جدي في هذا المضمار، من جهة ثانية.

"دراسات" يستضيف البروفيسور الفلسطيني ياسر سليمان

"تجسّد القضية الفلسطينية الأخلاقيات الإنسانية السياسية، والانتماء إليها هو محك لهذه الأخلاقيات" ـ هذا ما أكده البروفيسور الفلسطيني ياسر سليمان، الأخصائي العالمي في موضوع اللسانيات وأستاذ الدراسات العربية الحديثة، في جامعة كامبردج في لندن، في مداخلة شاملة في الناصرة بادر إليها مركز دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات، والمجلس التربوي العربي المنبثق عن لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، تحت عنوان "اللغة والهوية القومية في العالم العربي في ضوء التحولات السياسية الاجتماعية". وذلك بحضور العشرات من الأكاديميين والمحاضرين والمهتمين.

افتتح اللقاء د. يوسف جبارين، مدير مركز دراسات، ثم تحدث بروفيسور محمد أمارة، رئيس المجلس التربوي العربي، مشيرا إلى العلاقة المركبة بين اللغة والهوية في السياق العربي، مثل مسألة التعريب الجماهيري.

وقدم البروفيسور ياسر سليمان، مداخلة شاملة حول تحديات اللغة والهوية العربية وخاصة في ضوء التحولات السياسية والاجتماعية في العالم العربي. وتطرق المحاضر إلى رمزية اللغة وتقاطعها مع الحيز الثقافي والديني والثقافي في كل مجتمع وعن أدوات مواجهة الهيمنة اللغوية الأجنبية.

ثلاث إصدارات

كتاب دراسات" الثالث يسلط ضوءًا أكاديميًا على ظاهرة العُنف وقضايا التعليم العالي

صدر العدد الثالث من "كتاب دراسات"، كتاب الأبحاث السنوي الذي يصدره مركز دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات، في 136 صفحة من القطع الكبير. ويحتوي العدد على 14 دراسة ومقالة وورقة بحثية في مجالات عديدة، حقوقية وتربوية واجتماعية وبيئية.

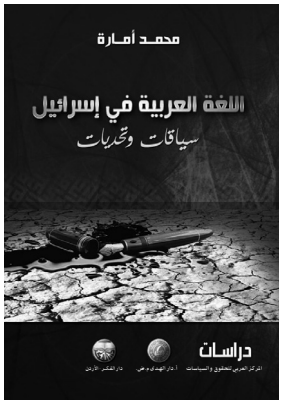
افتتح العدد بمقدمة لمدير عام المركز، د. يوسف جبارين. وجاء حوار العدد مع الباحث المتميّز بروفيسور محمد حاج يحيى، المحاضر في مدرسة الخدمة الاجتماعية في الجامعة العبرية في القدس، حول الواقع القاتم والمركّب لموضوع العنف في المجتمع العربي وتشخيص أسبابه بين الموضوعي والذاتي.

أما ملف العدد، فكان بعنوان "الأكاديميا والتعليم العالي لدى العرب الفلسطينيين في إسرائيل"، واشتمل على عشر أوراق تعالج مواضيع مختلفة ومميزة تتعلق بالتعليم العالي؛ شارك فيها كل من الاختصاصي النفسي خليل سبيت ود. أيمن إغبارية ود. ميري توتري والسيدة منال شلبي والباحث يونس أبو الهيجاء والباحث مهند مصطفى والباحث مروان أبو غزالة ود. عنات مطار وتفاحة سابا ود. تمار هاجر ونافا شاي والباحثة رنا زهر. ويُختتم الملف بورقة مركز "دراسات" حول سياسة تحديد جيل القبول للجامعات في البلاد، وببليوغرافيا تعرض أبرز الإصدارات والمقالات الأكاديمية حول التعليم العالي العربي في إسرائيل في العقدين الأخيرين.

وفي باب الدراسات، يقدّم بروفيسور محمد أمارة دراسة تحت عنوان "اللغة والهوية: تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي في إسرائيل"؛ وتقدّم المستشارة التربوية إيناس جبارين بحثًا حول "برامج التربية للعيش المشترك كبرامج تربوية مُثلى".

ويضم باب المقالات مقالاً للباحثة نسرين مزاوي ومقالاً للباحث أحمد بدران. ويُختتم الكتاب بتقرير بالنشاطات والفعاليات المركزية وإصدارات مركز دراسات للعام 2010/2009 المنصرم.

كتاب جديد للبروفيسور محمد أمارة: اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات



صدر مؤخرًا عن دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات، بالتعاون مع أ. دار الهدى م.ض.، ودار الفكر – الأردن، كتاب "اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات" للبروفيسور محمد أمارة، المختصّ في علم اللغة - الاجتماعي والسياسات اللغوية، في 304 صفحات من القطع الكبير، مع ملخص باللغة الانجليزية.

تلقي هذه الدراسة الضوء على واقع اللغة والعربية وتحدياتها في إسرائيل في ظل الصراع العربي-الإسرائيلي وفحص وضعية اللغة العربية منذ النكبة، وبعد قيام إسرائيل لسبر علاقتها بالوجود العربي- الفلسطيني في البلاد، من ناحية الهوية الفردية والهوية الجماعية.

استند هذا الكتاب على ثمرة عمل على مدار سنوات طويلة في بحث اللغة العربية، والمخزون اللغوي، وسياسة التربية اللغوية للمواطنين الفلسطينيين في إسرائيل وربطها بالسياقات المحلية، القطرية، العربية والعالمية من عدة جوانب.

والكتاب، دراسة لغوية - اجتماعية، يقدّم، ولأول مرة، تحليلاً شموليًا لمكانة اللغة العربية، خاصة بما يرتبط بالمجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل. ويأمل مركز دراسات أن يفتح الكتاب اتجاهات جديدة وخلاقة من الفكر والحلول، وأن يشكل مساهمة جدية لإعادة اللغة العربية إلى مكانتها وتعزيز هوية أبنائها، في ظل تحديات الصراع والتحديات الثقافية في زمن العولمة.

صدور كتاب "تعليم تحت الانتظار ـ חינוך בהמתנה" باللغة العبرية

على شرف اليوم العالمي لحقوق الإنسان (10 كانون الأول/ ديسمبر)، أصدر "دراسات" – المركز العربي للحقوق والسياسات والعيادة القانونية لحقوق الأقلية العربية في جامعة حيفا تقريرًا شاملاً حول أوضاع ومكانة جهاز التعليم العربي في إسرائيل، يقدم تحليلاً ونقدًا للخطوط العريضة للسياسة التربوية القائمة تجاه التعليم العربي، ويتمحور في التقارير والتوصيات المركزية التي صدرت في السنوات الأخيرة لتحسين أوضاعه.

وجاء التقرير تحت عنوان "تعليم تحت الانتظار – السياسات الحكومية والمبادرات الأهلية للنهوض بالتعليم العربي" في أكثر من 100 صفحة، من تأليف د. يوسف جبارين ود. أيمن إغبارية، من مركز "دراسات" وجامعة حيفا. ويؤكد التقرير أنّ "التعليم العربي لا يعاني فقط من عدم الاعتراف بخاصيته القومية والثقافية، وانعدام المساواة في الموارد والنتائج، وانعدام الشراكة في مواقع صنع القرار، بل من ممارسات منهجية ومتواصلة من الإهمال والاستهتار، أيضا".

ويشتمل التقرير على أربعة فصول تعرض الخطوات الحكومية والمبادرات الاهلية في السنتين الأخيرتين، والتي تبيّن أنّ السياسات التربوية تجاه التعليم العربي هي سياسات جزئية قصيرة المدى، لا تلائم الاحتياجات الاجتماعية الداخلية للمجتمع العربي الفلسطيني في البلاد. وهي، كما يؤكد التقرير، سياسات تفتقر إلى رؤية شمولية للتربية والتعليم لدى أقلية قومية تريد أن تكون شريكة في الإدارة وفي وضع المضامين لأبنائها وبناتها. ويعتبر التقرير أنّ هذه السياسات متلعثمة، قوامها إدارة الفجوات، وبالتالي فليس في مقدورها سدّ الفجوات البنيوية والمادية بين التعليم العربي والتعليم العبري في المدى المنظور.

ضمّ التقرير، الذي وضعه مركز "دراسات" والعيادة القانونية على طاولة متخذي القرار في الحكومة والكنيست، عددًا من المطالب المبدئية الضرورية لتحسين أوضاع التعليم العربي المتردية.

مشاركات أكاديمية وجماهيرية

تشرين الثاني 2010

شارك د. يوسف جبارين مدير مركز "دراسات" في ندوة خاصة في مؤتمر سدروت السنوي في كلية سابير حول اليهود والعرب تحت عنوان: "تربية مواطني المستقبل للحياة المشتركة" وذلك بمشاركة د. هالة اسبانيولي، عضو الهيئة الادارية لمركز دراسات، وعضو الكنيست ورئيس لجنة المعرف زبولون اورليف، و د. تسفي تساميريت رئيس السكرتارية التربوية بوزارة المعارف. وقد تولى إدارة النقاش محمد دراوشة وميريام دارموني.

كانون الأول 2010

شارك كل من د. يوسف جبارين ود. أيمن إغبارية في المؤتمر الذي عقدته كلية الحقوق في جامعة حيفا وكلية التربية في الجامعة حول "الحق في التعليم" بمناسبة اليوم العالمي لحقوق الإنسان. وتطرق جبارين واغبارية إلى التحديات التي تواجه التعليم العربي وغياب الاعتراف بخصوصيته الوطنية والثقافية.

كانون الثاني 2011

شارك الباحث مهند مصطفى من مركز "دراسات" في المؤتمر الدولي الذي نظمه معهد "مولانا أبو الكلام آزاد" للدراسات، في مدينة كالكوتا، وقد تمحورت مداخلة مصطفى حلو صعود اليمين في إسرائيل.

قدم د. يوسف جبارين مداخلة في "مؤتمر يافا" السنوي حول الحقوق الجماعية للأقلية العربية في البلاد، تمحورت حول غياب الحمايات القانونية للأقلية العربية كأقلية قومية وأصلية، وذلك بمشاركة مجموعة من السياسيين ورجال القضاء من اليهود والعرب.

شباط

شارك الباحث مهند مصطفى من مركز "دراسات" في محاضرتين عن الثورات العربية نظمت إحداها كتلة "اقرأ" الطلابية في جامعة تل أبيب، والأخرى كتلة الرسالة في الجامعة العبرية.

آذار

شارك الباحث مهند مصطفى من مركز "دراسات" في المؤتمر الذي نظمه مشروع "كونراد ادناور" للتعاون اليهودي العربي في جامعة تل أبيب، وذلك في مؤتمر حول مكانة اللغة العربية، وقد تمحورت مداخلة مصطفى حول اللغة العبرية كعائق أمام الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية.

شارك د. يوسف جبارين بمحاضرة في المؤتمر السنوي للمحاماة الجماهيرية والاجتماعية الذي تنظمه كلية الحقوق في جامعة تل أبيب

وذلــك بمداخلة نقدية حول دور المحكمة العليا في الدفاع عن حقوق الأقليــة العربية بينــت محدودية هذا الدور وانحصــاره على المفهوم الفرداني للمساواة على حساب المساواة الجماعية.

ألقى د. يوســف جبارين محاضرة فــي مؤتمر "التربية ضد العنصرية" الــذي عقد في جامعة حيفا بتنظيم كل من المركز لدراســات التربية للسلام في الجامعة، المركز اليهودي العربي، جمعية سيكوي، وجمعية مجالات. وشــاركت فــي المؤتمر أيضــا د. ميري توتــري عضة الهيئة الإدارية لمركز دراسات.

ألقى بروفيســور محمد أمارة امام مداخلة شاملة أمام طلاب المدرسة الثانوية الشاملة في أم الفحم حول "الهوية والإنتماء".
ألقى بروفيســور محمد أمارة مداخلة شاملة أمام طاقم المعلمين في مدرسة عرعرة الثانوية حول موضوع " المدرسة العربية سنة 2020".

شارك بروفيســور محمد أمارة في مؤتمر سنوي حول المشهد اللغوي كحيز للقاء بين العربي والعبرية في إسرائيل عقدته كلية أورانيم.

نيسان

شــارك الباحث مهند مصطفى في محاضرة بعنوان الحركات الشبابية والثــورات العربية في مئة عام، تحــدث خلالها عن صراع الأجيال في العالم العربي، وتأثيرها على المنعطفات الهامة في النظام السياســي والاجتماعي العربي.

شارك د. يوســف جبارين في مؤتمر "المركز الإسرائيلي للديمقراطية" حول "الأقلية العربية في إسرائيل إلى جانب كل مِن د. عادل مناع، د. محمود يزبك وبروفيســور عزيز حيدر وبروفيسور رمزي سليمان ود. رباح حلبي.
قدّم بروفيســور محمد أمارة في جمعية "نســاء ضــد العنف" حول موضوع "ذكورية اللغة".

أيار

شــارك الباحث مهنــد مصطفى من مركز "دراســات" في ندوة نظمها مركز مدى الكرمل حول الربيع العربي، وقد تطرقت مداخلة مصطفى إلى الحالة التونســية وإشــكالية التحديث كأداة للســيطرة في فترة النظام السلطوي السابق.

شــارك د. يوســف جبارين في ســيمنار دولي نظمه صنــدوق "روزا لوكســمبورغ" في بروكســل حول تحديات اليســار في إسرائيل وفي أوروبــا، وذالــك بمشــاركة مجموعــة مــن الناشــطين السياســيين والأكاديميــين من إســرائيل وأوروبا. وقدم د. جبارين مداخلة حول مخاطــر صعــود اليمين في البــلاد والــى انتهاكات حقوق الإنســان والمواطن في القانون والممارسة.

شــارك د. أيمن إغبارية في سلســلة محاضرات ولقاءات ضمن برنامج خاص لجامعة موناش في ملبورن ، أستراليا.

شــارك بروفيســور محمد أمارة فــي مؤتمر اللغة والعــدل وتحديات التربية للقيم والتربية المدنية. الذي نظمه سمينار الكيبوتسات ضمن مؤتمر يافا للتربية التقدمية.

شــارك بروفيسور محمد امارة في يوم دراسي حول مناهج التعليم في المدارس العربية أعدت له "جمعية الثقافة العربية".

حزيران

شــارك الباحث مهند مصطفى من مركز دراســات في المؤتمر الدولي الذي نظمه المعهد الإسرائيلي للديمقراطية حول الدين والقومية، وقد قدم مصطفى مداخلة حول الدين والدولة القومية في الشرق الأوسط.

ألقى د. يوســف جباريــن محاضرة في القدس أمــام وفد من مديري مراكــز حقوق الإنســان في الجامعــات الأمريكية حــول واقع الأقلية العربية والتمييز الذي تعاني منه في القانون وفي الممارسة.

تموز

شــارك الباحث مهند مصطفى فــي الندوة التي نظمهــا مركز "مدار" المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، وقدم مصطفى مداخلة حول الإسلام السياسي في الربيع العربي بعيون إسرائيلية.

ألقى د. يوســف جبارين محاضرة شــاملة أمام وفد مــن الأكاديميين الدوليين في العلوم السياســية من جامعات مختلفة من العالم حول واقــع المجتمــع العربي فــي البلاد وسياســات الإقصاء التــي تتبعها الحكومات الإسرائيلية المتعاقبة ضد أبناء وبنات المجتمع.

آب

شــارك د. أيمن إغبارية في تشــرين الأول 2011 ، مشاركة في مؤتمر دولــي بعنــوان Education and Conflict - Perspectives from Israel/Palestine ضمن مؤسسة جورج ايكرت لدراسة مناهج وكتب التدريس في المانيا.

أيلول

في أيلول 2011، إختارت شــبكة صحف "هعيــر" التابعة لصحيفة "هآرتس" د. أيمن إغبارية، ضمن قائمة خمسين شخصية مؤثرة في مجال التربية والتعليم في إسرائيل، وذلك للمرة الثالثة على التوالي.

تشرين الأول

شــارك د. يوســف جبارين في الندوة التي نظمتها جمعية اقرأ في ام الفحم حول الطروحات والخيارات الفلسطينية بعد أيلول، وشارك فيها أيضا د. اســعد غانم والشيخ كمال خطيب. وقد تطرق د. جبارين الى الابعــاد الحقوقية والسياســية للخيارات المطروحــة والى مرجعيات الشرعية الدولية حول القضية الفلسطينية.

Table of Contents

I. Introduction: **Land, Housing and Substantive Social Justice** **6**
Yousef T. Jabareen

II. Interview: **Prof. Oren Yiftachel** **10**

III. Research Studies

Rawia Abu Rabia / Arab Villages in the Naqab:
Discriminatory State Policies and the Struggle for Recognition 18

Dr. Rana Zaher / English Language Education Curriculum Revisited:
De Jure and De Facto Programs of Study 27

Sanaa Abu Saleh / Cultural Dimensions to Teaching English in Arab Schools 33

Dirasat Position Paper / Access to Higher Education for Arab Palestinian Students 40

IV. Special Focus: **Arab Teacher Training**

Dr. Nidal Hareish and Dr. Diana Daboul / The Role of Pedagogical Guides in Training Arab Teachers 51

Dr. Rony Reingold and Dr. Ilana Puel / Training Arab and Jewish Teachers
in Teacher Training Colleges: A Basis for Inter-Cultural Dialogue 62

Dr. Katy Watad / Evaluating the Training Process from the Perspective of New Teachers 71

Dr. Orly Selah and Dr. Nir Resisi / Academic Honesty in Arab Teacher Training 83

Dr. Ruba Daas / Training Arab Teachers in Special Education: An Alternative Perspective 92

Dr. Habib Bolus / Palestinian Literature in Israel and the Current State of its Readership 105

Sheikha Helawy / Reflections on the Status of Arabic Language in Arab-Jewish Cities 113

Ali Haider / Arab Revolutions: Background and Possible Future Scenarios 117

V. Book Review: **Arabic in Israel: Contexts and Challenges by Prof. Muhamad Amara.** **123**
Reviewed by Abed al-Rahman Marei'

VI. ***Dirasat Activities Report 2010-2011*** ***129***

Dirasat Yearbook 2011 (Vol. 4)
© All Rights Reserved

Linguistic Editing: **Marzuq Al-halabi**
Designer: **Wael Wakeem**

Dirasat Yearbook

2011

Vol. 4

Dirasat – The Arab Center for Law and Policy

Editor in chief: **Yousef T. Jabareen**

Managing Editor: **Mohanad Mustafa**