التربية والتعليم في المجتمع العربيّ
من الأزمة إلى النموّ والنهوض

رؤيا استراتيجيّة وخطّة لتنمية وتطوير التعليم العربي

إعداد: د. شرف حسّان ود. نسرين حداد حاج-يحيى

تموز 2021

لجنة متابعة
قضايا التعليم العربي
The Follow-Up Committee on Arab Education - Israel
ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי

הוועד הארצית לראשי הרשויות המקומיות הערביות בישראל
اللجنة القطرية لرؤساء المجالس المحلية العربية في اسرائيل

*أعدت هذه الورقة باللغة العبرية كأداة موجهة للعمل مقابل المكاتب الحكومية. ترجمها للعربية: مرزوق الحلبي.

موجز إداريّ

ترى الأقلّيّة العربيّة الفلسطينية في إسرائيل، على غرار أقلّيات كثيرة في العالم، أن التعليم والتعليم العالي مجالان يتمتّعان بأهمّيّة قصوى، في مستوى الفرد والعائلة وفي المستوى الجمعيّ، أيضًا. وعليه، هناك إمكانيات هائلة لتطوير التربية والتعليم والتعليم العالي لدى المجتمع العربيّ فيما يتجاوز وزنه من مجمل سكان الدولة. بيد أنه في الواقع القائم، لا يزال التعليم في المجتمع العربيّ بعيدًا جدًا عن استنفاذ الطاقة الكامنة في المجتمع العربي بسبب أزمة عميقة يراوح فيها منذ قيام الدولة.

علاوة على عدم استنفاذ الطاقة الكامنة، فإن الأزمة تسبّب ضررًا كبيرًا يتجسّد في ظواهر سلبيّة مثل الفقر والبطالة والاغتراب وضلوع الشبان في الجريمة المنظّمة وفي معدّلات عالية للشبيبة التي لا تنخرط في المجتمع ولا في الاقتصاد.

معالجة الأزمة توجب مقاربة جذريّة للعوامل العميقة التي أفضت إليها.

العوامل الأساسيّة للأزمة: يتمّ التعليم في سياق اجتماعيّ - اقتصاديّ - سياسيّ واسع يؤثّر عليه. فيما يلي العوامل الأساسيّة التي تتصل بالسياسات في مجال التعليم.

التوجّه الإشكاليّ - في وزارة التربية والتعليم يوجد "تعليم للعرب" وليس "تعليم عربيّ" - توجّه قائم على الفصل والسيطرة.

الموارد والبُنى التحتيّة: التمييز المتواصل مقرونٌ بفجوات في تخصيص الموارد والبُنى الماديّة والتنظيميّة منذ قيام الدولة، ونقص آلاف غرف التدريس ومؤسّسات التعليم المختلفة، الفجوات في التجهيزات في المدارس (بما في ذلك تجهيزات تكنولوجيّة، مضامين رقميّة ومختبرات)، النقص في عشرات آلاف الحصص التدريسيّة، قُصور في الخدمات المساندة (بما في ذلك في المجال النفسيّ - الاجتماعيّ) والتعليم اللامنهجي. الفجوة المالية مقدّرة بنحو 2.5 مليار شيكل سنويًا علاوة على مشاكل في البُنى التحتيّة والحاجة إلى سدّ فجوات قائمة. الوضع صعب بوجه خاص في التعليم العربيّ في النقب، لا سيّما في القرى مسلوبة الاعتراف.

مضامين التعليم ومسألة الثقة: معظم المضامين غير ذات معنى بالنسبة للتلاميذ والمجتمع العربيّ ولا تعدّ التلميذ للقرن الحالي. مناهج التعليم وخطط تعليميّة كثيرة أخرى غير مناسبة لأنها لا تنبع من احتياجات المجتمع العربيّ، لم تتمّ ملاءمتها للشروط التي تميّزها، لا تعدّ التلاميذ للعيش في واقع مركّب ولا تكسبهم مهارات الحياة في القرن الـ 21. استعمال جهاز التعليم لتحقيق أهداف سياسيّة يمسّ بثقة المجتمع العربيّ بجهاز التعليم.

يعيش التعليم في إسرائيل وضعًا لا منطق فيه، بحيث لا يتعلّم العرب فيه عن أنفسهم بل فقط عن المجتمع اليهوديّ بموجب الرواية الصهيونيّة، بينما يتعلّم اليهود عن أنفسهم فقط ولا يتعلّمون عن العرب - الفلسطينيين (على أي حال، ليس في إطار توجّه يُفضي إلى معرفة حقيقيّة).

موضوعة الهويّة: ينتمي العرب في إسرائيل إلى دوائر هويّة مختلفة (قوميّة، مدنيّة، دينية وما إلى ذلك)، ويعيشون كجزء من أقلّيّة وطن أصلانيّة ، كجزء من الشعب الفلسطيني، في واقع مركّب وأحيانًا صعب جدًا (خاصة بسبب من نظام المواطنة القائم على تراتبية عرقة، والتمييز واستمرار الصراع الإسرائيلي - العربي). بالرغم من هذه الحقيقة، فإن جهاز التعليم يعمل انطلاقًا من توجّه إشكاليّ في كلّ ما يتّصل بالهوية وبالتربية للمواطنة في المجتمع العربيّ، يتمثّل بتجاهل هويّة التلاميذ والمعلّمين والمجتمع وبذل جهود لبلورتها وفق سياسات السيطرة.

اللغة العربيّة: وضع التلاميذ العرب فيما يتّصل بإجادة لغتهم الأمّ في منتهى السوء. يؤثّر هذا الوضع بشكل سلبيّ على قُدرة التفكير والتعلّم لدى التلاميذ في كلّ المواضيع.

كتب التدريس والمضامين: مواد التدريس غير مطوّرة ولا نوعيّة. قسم منها مترجم بدون أن تتمّ ملاءمته. هناك نقص في مواد التدريس باللغة العربيّة في مجالات مختلفة.

الرؤيا والأهداف: غياب الرؤيا والأهداف ومنظومة قيَم تنبع من إرادة المجتمع العربيّ.

التمثيل: لا يوجد تمثيل مناسب للعاملين والعاملات العرب في التعليم العربيّ في وظائف مرموقة في وزارة التربية والتعليم، بما في ذلك في أقسام ووحدات إداريّة مختلفة تُعنى بالتعليم العربيّ.

توجّه تربويّ ضيّق: في غياب اشتغال قيَميّ ذي علاقة بالمدارس العربيّة، يسود التوجّه الذي ينحصر في التحصيل فقط. من الأثمان التي يبفرضها هذا التوجّه: كثير من التلاميذ يُعانون من الإقصاء، لا يتواصلون مع السيرورة التعليميّة ويُفرَزون خارج السيرورة التربويّة (التسرّب والتسرّب المقنّع).

1. الحاج، م (1996). التعليم العربيّ في إسرائيل - التحكّم والتغيير الاجتماعيّ. القدس: ماجنس، دار نشر الجامعة العبريّة، القدس ومعهد فلورسهايمر لدراسة السياسات.

جودة التدريس منخفضة:
مشاكل تتّصل بالتعيينات وتأهيل المعلّمين والمديرين وأصحاب المناصب المختلفة وبطرائق بيداغوغية متقادمة.

الحُكم المحلّي: ضعف الحكم المحلّي العربيّ، الذي يتمثّل في النقص بالميزانيات (بالأساس بسبب قلّة المدخولات الذاتيّة)، الضعف التنظيمي لأقسام التربية والتعليم والأقسام الأخرى ذات العلاقة في السلطات المحلّيّة العربيّة (بالأساس غياب المعايير في الأقسام التي تُعنى بالتعليم). وفي المدن التاريخية والمختلطة لا يحظى العرب لتعامل متساوٍ ولا يتوفّر في سلطاتها المحلّيّة تعبير مناسب ومؤثّر فيما يتّصل بالتعليم العربيّ. مع الوقت، بما في ذلك من خلال البرامج الحكومية للسنوات المقبلة، يتعمّق التوجّه القاضي بتوزيع الصلاحيات للسلطات المحلّيّة والمدارس. بالرغم من ذلك، ليس هناك برامج تعزّز الحكم المحلّي العربيّ، الأمر الذي من شأنه أن يضرّ بجودة التعليم العربيّ.

التمثيلات الأساسيّة للأزمة
- **فجوات في التحصيل بين اليهود والعرب** وفق اختبارات "פיז"ה" تقدّر بثلاث سنوات تعليميّة.

- **فجوات داخل التعليم العربيّ**، بالأساس على خلفيّة اجتماعيّة ـ اقتصاديّة والوضع الخطير في التعليم في البلدات العربيّة في النقب وفي أحياء الفقر في المدن المشتركة. ينبغي التأكيد على أن نحو 60% من التلاميذ العرب يعيشون تحت خطّ الفقر وأن تحسين التعليم في المجتمع العربيّ يوجب توفير احتياجات السكان.

- **الاغتراب في أوساط المعلّمين والتلاميذ والمجتمع:** يتجسّد الأمر في الشعور بالغضب تجاه المنظومة، التسرّب العلني والمقنّع، العنف، تغيّب التلاميذ والمعلّمين ومظاهر عديدة من مشاعر عدم الانتماء، غياب المبادرة من جانب العاملين في التربية ومن جانب المدارس والتمحور في تجاوز الاختبارات على حساب عملية التعلّم. الامتناع عن الاشتغال بمسائل الهويّة والسياسة وقضايا الساعة خشية العقوبة التي قد يفرضها الجهاز. كتب ومناهج تدريس لم تتمّ ملاءمتها وأحيانًا متقادمة ومُثيرة للغضب في أوساط التلاميذ والمعلّمين. في واقع يهتمّ فيه الجميع بالتحصيل فإن معظم التلاميذ المهمّشين غير القادرين على "المنافسة" في التحصيل، يظلّون بدون رعاية، يتسرّبون علنًا أو بشكل مقنّع ويُعانون من الاغتراب.

أزمة الكورونا وإسقاطاتها
التعليم في المجتمع العربيّ (الذي لم يتمّ إعداده لحالات الطوارئ ولم تُبن لأجله خُطط تناسب خصائصه) تضرّر بشكل كبير خلال أزمة الكورونا. أكثر من نصف التلاميذ لم يحظوا قط بأن يكونوا جزءًا من عمليّة التعليم لفترة متواصلة. الباقون، أيضًا، لم يحظوا بتعليم ذي جودة مماثلة لتلك في المجتمع اليهودي.
المحصّلة: توسيع الفجوات بين اليهود والعرب على خلفيّة اجتماعية ـ اقتصادية، التسرّب العلنيّ والمقنّع وتعميق حالة الاغتراب. المتضرّرون الأساسيون: التلاميذ من فئات فقيرة، التلاميذ مع احتياجات خاصة وتلاميذ في الصفوف الدنيا الذين لم يحصلوا على "الأمور الأساسيّة" بشكل جيّد.

رؤيا استراتيجيّة، خطّة عمل وسلّم أولويّات
معالجة الأزمة التي يراوح فيها جهاز التعليم العربيّ تتطلّب تغييرًا جوهريًا في سياسات الحكومة تجاه التعليم في المجتمع العربيّ، ووضع خطّة حكوميّة شموليّة بالشراكة التامة مع الجهات التي تمثّل التعليم العربيّ في مجال التعليم، تكون قادرة على توفير ردّ مناسب للمشاكل والاحتياجات القائمة في المجتمع العربيّ ووضع التعليم في المجتمع العربيّ على طريق جديدة. لخطوة كهذه نتائج إيجابيّة في مجالات مختلفة، على المجتمع العربيّ وعلى عموم المجتمع في إسرائيل، أيضًا.
تتطلّع الرؤيا المقترحة في هذه المذكّرة إلى بعث روح جديدة، منتعشة ومبادِرة في التعليم في المجتمع العربيّ، وكذلك جعل جهاز التعليم قائمًا على المساواة وقيميًا ومتطوّرًا وملائمًا أكثر للمجتمع العربيّ واحتياجاته وإرادته (بما في ذلك الحاجة للاشتغال بهويّته القوميّة).
ينبغي أن يكون الهدف الأساسيّ للخطط الحكوميّة للسنوات الخمس القادمة سدّ الفجوات الماديّة والإداريّة وسدّ الفجوات في تخصيص الميزانيات للتلميذ وتطوير برامج تستجيب لاحتياجات المجتمع العربيّ.
في مجال التعليم العالي، ومجال التأهيل المهنيّ والتكنولوجيّ، ينبغي أن يكون الهدف استنفاذ كامل الطاقة الكامنة في المجتمع العربيّ، وتوفير ردّ مناسب لعموم الخرّيجين في المجالات المختلفة وإقامة جامعة بحثيّة وكلّيات مختلفة بمستوى مهنيّ عالٍ في البلدات العربيّة، تستجيب لاحتياجات المجتمع والتنمية والوصول إلى الحدّ الأقصى لأعداد المتعلّمين في المجالات المختلفة وإلى تمثيلٍ مناسب في الطواقم الأكاديميّة.

المبادئ
- المساواة التامة
- الاعتراف بالمجتمع العربيّ كأقلّيّة قوميّة أصلانيّة
- تطبيق قيَم العدل الاجتماعيّ: الاستثمار التفاضليّ في التلاميذ حسب احتياجاتهم ووضعهم الاجتماعي ـ الاقتصاديّ وتوفير حلول لعموم التلاميذ الخرّيجين (ليس فقط لـ"الأقوياء").

- مفاضلة: ملاءمة برامج بما يتناسب الاحتياجات المختلفة للبلدات والمدارس
- مهنيّة والتزام قيَميّ: مطلوب مستوى مهنيّ والتزام قيَميّ عالٍ من العاملين في التعليم وأصحاب الوظائف المختلفة في جهاز التعليم.
- تمثيل مناسب في وزارة التربية والتعليم مع التأكيد على مواقع صنع القرار
- الشفافيّة في كل المجالات
- التكافؤ: أن يتعلّم العرب واليهود عن بعضهم البعض - بما في ذلك عن واقع الحياة، والتاريخ وذاكرة الشعبيْن والثقافة واللغة. إضافة إلى ذلك، تطوير التربية للحياة المشتركة، والقيَم الدمقراطيّة والسلام والنضال ضد العنصريّة
شراكة كاملة - من مرحلة التفكير والتخطيط وحتى التطبيق والمراقبة
- توجّه تربويّ شموليّ يُراعي مجمل احتياجات التلاميذ (الاجتماعيّة، العاطفيّة، التعلّميّة والغذائيّة)، مثلا التعليم العاطفيّ - الاجتماعيّ (SEL) والتعليم المحتوي والحاضن.
- تطوير التفكير النقديّ والإبداعيّ
- توفير حلول للبلدات المشتركة
- برامج خاصّة تلائم التعليم العربي في النقب بوجه خاص وفي البلدات مسلوبة الاعتراف بوجه خاص، التي تعاني من أوضاع صعبة جدًّا.
- نظام متكامل بلديّ ولوائيّ ورؤيا تقوم على الوعي بترابط كل شيء في عمليّة التعليم
- تواصل تربويّ من الروضة حتى الثانويّة
- اعتماد توجّه يربط بين التعليم المنهجيّ وبين التعليم اللامنهجيّ مع الاهتمام الخاص بالتلاميذ الذين يتعرّضون للإقصاء
- تطوير علاقات ذات معنى بين المؤسّسات التعليميّة والأهالي
- مطلوب مديرين وعاملين في التعليم بمستوى عالٍ، يعملون من رؤيا وملتزمون قيَميًّا للتعليم والمجتمع الذي ينتمون إليه.

صورة المستقبل

ينبغي أن يكون التعليم مُهيّأً للتوجّه إلى المجتمع والتلاميذ من خلال التطلّع إلى استنفاذ الطاقات الكامنة فيهم. على التعليم أن يُعنى بالناس والمجتمع، باحتياجاتهم المختلفة، بهويّتهم وقيَمهم. على جهاز التعليم أن يضمن تعليمًا نوعيًا وبالتساوي لعموم التلاميذ على أساس مبادئ وقيَم العدل الاجتماعيّ (مع الاهتمام بشكل خاص بالأولاد من خلفيّة اجتماعيّة - اقتصاديّة صعبة وذوي احتياجات خاصة). على التعليم أن يتطلّع إلى خريجين ناجحين في مجالات مختلفة بموجب ميولهم وأن يُسهم في تطوير وعيهم الاجتماعيّ والسياسيّ والالتزام القيَميّ والأخلاق الإنسانيّة العالية في أوساط التلاميذ والتلميذات.

على التعليم أن يُطوّر التفكير المركّب الذي يُعدّ الخرّيجين للحياة في الواقع (المحلّي والجلوبالي) المركّب المتطوّر والمتغيّر بسرعة. يُسهم التعليم في تطوير مناعة اجتماعيّة ويشجّع الفاعليّة الاجتماعيّة - السياسيّة. يتمّ في جهاز التعليم تشغيل مديرين وعاملين بمستوى مهنيّ عالٍ يعملون بوحي رؤى وبالتزام قيَميّ عالٍ تجاه التعليم والمجتمع الذي ينتمون إليه.

يتعلّم اليهود والعرب عن بعضهم البعض، بما في ذلك عن واقع الحياة والتاريخ وذاكرة الشعبيْن والثقافة واللغة. يتمّ تطوير تعليم للحياة المشتركة والقيم الدمقراطيّة والسلام والنضال ضد العنصريّة.

صورة المستقبل تُشتقّ، أيضًا، من النقاط التالية:

- الاعتراف بحقّ الأقليّة العربيّة الفلسطينيّة بتحديد ما يتعلّم أبناؤها وبناتها
- تعليم عربيّ متطوّر كجزء من التعليم الرسميّ، يتمتّع بمساواة تامة، يُعبّر عن إرادة المجتمع العربي ويفي باحتياجاته.
- تبنى رؤيا وأهداف التعليم العربي الذي وضعه المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي.
- أن يكون مبنى تنظيمي ومكانة للتعليم العربيّ الرسميّ مماثلا لمبنى التعليم الرسميّ الدينيّ
- إقامة جامعة بحثيّة وكلّيات جماهيريّة عامة في البلدات العربيّة

سلّم أولويات

■ بناء مناهج تعليمية وتطوير موارد تربوية بما يتلاءم مع احتياجات المجتمع العربي الفلسطيني (مناهج تعترف بهويته الوطنية ووفق أهداف التعليم العربي)

■ إقامة آليات لوضع صورة المستقبل المنشودة قيد التنفيذ

■ سدّ الفجوات في البُنى التحتيّة الماديّة والتنظيميّة في التعليم العربيّ (تخصيص ميزانيات بشكل تفاضليّ موسّع وكامل في كلّ مراحل التعليم وفي كلّ المجالات، تخصيص ميزانيات عينيّة للبناء، إزالة المعيقات المتّصلة بتخطيط وبناء مؤسّسات تعليميّة، إقامة أطر وضمان حلول للأولاد ذوي الاحتياجات الخاصة والعسر التعلّمي)

■ توفير حلول للمجموعات التي تعاني من وضع اجتماعي - اقتصادي صعب في التعليم العربيّ (خاصة في ضوء الضرر الذي لحق بها في فترة الكورونا) ومعالجة شموليّة وجذريّة لمشكلة التسرّب العلني والمقنّع. بما في ذلك: تخصيص ميزانيات للتعليم في مجموعات صغيرة في المرحلة الابتدائيّة، فحوصات نفسية - بيداغوغيّة لعموم التلاميذ وتطوير برامج شخصيّة بناء على التشخيص، برامج للإرشاد ومرافقة الأهل، دروس مساعدة وحلقات إثراء، توفير حلول للاحتياجات الاجتماعيّة والنفسيّة والغذائيّة وتأهيل معلّمين للعمل مع أولاد عُرضة للإقصاء.

■ تطوير القدرات الأساسيّة لدى الأولاد في مراحل التعليم المبكرة (خاصة في مجال اللغة).

■ تطوير تدريس اللغة العربيّة كلغة أمّ لأهمّيتها من ناحية هويّتيّة وكلغة التدريس الأساسيّة. تطوير مناهج ومضامين تُعنى بالهويّة والتاريخ (بما في ذلك الهويّة القوميّة).
■ تحسين جدّي في جودة التدريس والإدارة بما في ذلك تغييرات وإجراءات في مجالات مختلفة: المناهج وكتب التدريس، تعيين مديرين ومعلّمين، تأهيل العاملين في التعليم، تشبيب جهاز التعليم ووضع خطّة لتقاعد مبكر لحوالي 5000 مدير ومعلّم وشاغلي وظائف في جهاز التعليم (بما في ذلك في الحكم المحلّيّ)، تغييرات تنظيميّة، تعيين مفتّشين عامين عرب وزيادة ميزانيات الإرشاد، تطوير برامج وتشجيع المبادرة، تغيير في طرق التدريس، دمج التكنولوجيا وغيرها.
■ تعزيز البُنى التحتيّة والقدرات التنظيميّة في الحكم المحلّي العربيّ التي تتصل بالتعليم (بما في ذلك مسح الاحتياجات والتخطيط الذي يُراعي الاحتياجات الخاصّة في كل بلدة)، خاصّة في ضوء اتساع تخويل الصلاحيات للسلطات المحلّيّة والمدارس.
■ تطوير تعليم لا منهجيّ متّصل بالتعليم المنهجيّ بتوفير حلول لاحتياجات المجتمع العربيّ.
■ في مجال التعليم العالي، ومجال التأهيل المهنيّ والتكنولوجيّ: ينبغي أن يكون الهدف استنفاذ كامل الطاقة الكامنة في المجتمع العربيّ، إقامة جامعة بحثيّة وكلّيات في البلدات العربيّة، إقامة مراكز أبحاث وتطوير توفّر الحلول لاحتياجات المجتمع العربيّ، تحديد أهداف عدديّة من طلاب الجامعات وفقًا لنسبة الشبان في المجتمع، زيادة عدد طلبة الجامعات في مجال الـ "هايتيك" والتكنولوجيا والمجالات كبيرة الدخل، إزالة العقبات والمعيقات من أمام طلبة الجامعات، تمثيل مناسب في عضوية السلك الأكاديميّ وتطوير برامج للتوجيه المهنيّ من المرحلة الإعداديّة وحتى الثانويّة.
تعزيز كلّيات التربية في المجتمع العربيّ وضمان مستوى مهنيّ عالٍ وبرامج تتناسب مع رؤيا واحتياجات المجتمع العربيّ.
■ طلبة الجامعات في الخارج (كلّهم تقريبًا يعودون إلى سوق العملً في الدولة): تطوير برامج لاستيعاب قسم من الطلبة الدارسين في الخارج وتقليص عدد المتوجّهين للدراسة في الخارج من خلال توفير حلول مناسبة لهذه المجموعة في مؤسّسات التعليم الإسرائيليّة. المساعدة في استيعاب خرّيجين من مؤسّسات تعليميّة في الخارج في سوق العمل.
■ مساعدة الطلبة الجامعيين العرب في البلاد والخارج: زيادة العون الماليّ والأكاديميّ والاجتماعيّ.

الأهداف ومعايير النجاح

تحديد الأهداف ومعايير النجاح بما يتناسب مع سلّم الأولويّات في هذه المذكّرة. نقترح أن تطوّر سلطة تطوير وسائل التدريس أدوات قياس تناسب المجتمع العربيّ وتمكّن من اختبار التقدّم في تنفيذ البنود في سلّم الأولويات. قاعدة الأهداف ومعايير النجاح هي التعاطي مع التحسين في المجالات التالية مثل:
تغييرات بنيويّة ومؤسّساتيّة تمهيدًا لتحقيق صورة المستقبل المنشودة وبما يتناسب مع المبادئ في أساس هذه المذكّرة (في وزارة التربية والتعليم وفي مؤسّسات التعليم العالي).

❖ التطوّر والتحصيل في أوساط أولاد من خلفيّة اجتماعيّة ـ اقتصاديّة صعبة (في كل الأعمار)

❖ معالجة التسرّب المقنّع والأولاد في خطر

❖ التربية للهوية والانتماء والقيم بما يتناسب مع احتياجات المجتمع العربي وارادته.

❖ الزيادة في التعليم الأكاديميّ ومؤسّسات التعليم التكنولوجيّ (معايير وأهداف حسب نسبة الشبان في المجتمع)

❖ انخراط الشبان في سوق العمل مع التأكيد على تشغيلهم في مشهَن نوعيّة

❖ خفض نسبة أبناء الشبيبة الضالعين في حالات عنف

❖ التقدّم في إقامة بُنية تنظيميّة لازمة للتعليم في الحكم المحلّيّ

❖ سدّ الفجوات في البُنى التحتيّة في التعليم المنهجيّ واللامنهجيّ مع التأكيد على الوضع في النقب عمومًا وفي القرى مسلوبة الاعتراف بوجه خاص

❖ سدّ الفجوات في التحصيل في الاختبارات القُطريّة والدوليّة

❖ اختبارات وأبحاث موثوقة تفحص المناخ المدرسي مع تحييد عامل "الترضية الاجتماعيّة" مع الحساسيّة المطلوبة لاعتماد اختبارات في واقع أقلّية هي عُرضة للتمييز والقهر

مقدّمة

تعرض هذه المذكّرة رؤيا استراتيجيّة مبدئيّة وخطّة لتطوير التعليم في المجتمع العربيّ وضعها خبراء في لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ وبطلب لجنة رؤساء السلطات المحلّيّة العربيّة. والمذكّرة ثمرة سيرورة عمل ممتدّة ومعمّقة شملت دراسة أبحاث تمّت حول التعليم العربيّ (بما في ذلك أبحاث حديثة من السنة الأخيرة) ووثائق أساسيّة تمّ وضعها في المجتمع العربيّ منذ ثمانينيات القرن الفائت بخصوص حقوق الأقليّة العربيّة ـ الفلسطينيّة في مجال التعليم والتعليم العالي، أهداف التعليم العربيّ، المبنى التنظيميّ للتعليم العربيّ، برامج ومضامين التعليم، تأهيل معلّمين ومديرين وما إلى ذلك. إضافة إلى ذلك، شملت السيرورة استخلاص النتائج من خطّة 922 والجولات الميدانيّة واجتماعات عمل مع ممثلي وزارة التربية والتعليم (بما في ذلك المشاركة في أيّام توجيه وحلقات تفكير عُقدت مؤخّرًا)، أيام دراسية وطاولات مستديرة للتشاور مع جهات مختلفة في المجتمع العربيّ: رؤساء سلطات محلّية عربيّة، مديرو أقسام المعارف، مديرو أقسام الشبيبة، باحثون في الأكاديميا، مديرو مدارس، المجلس التربويّ العربيّ، منظمات المجتمع المدنيّ ولجان أولياء الأمور. كما تستند المذكّرة إلى دراسة حالات معيّنة طالعتنا من الميدان تتّصل بمشاكل وقصورات في التعليم، عالجت قسمًا منها لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ، لجنة رؤساء السلطات المحلّيّة ومنظمات أخرى، خاصة منذ أزمة الكورونا التي أضرّت بشكل كبير بالتعليم العربيّ وكشفت عن الكثير من نقاط الضعف في جهاز التعليم.

المذكّرة موزّعة على ثلاثة أقسام رئيسيّة:

(1) القسم الأوّل هو مدخل إلى الوضع القائم للتعليم في المجتمع العربيّ. تُعرض في هذا القسم بشكل عام سيرورات جرت في التعليم العربيّ في الفترة الأخيرة والتحدّيات الكبيرة التي لا زالت ماثلة أمامه.

(2) تُعرض في القسم الثاني رؤيا استراتيجيّة مبدئيّة وصورة المستقبل المنشود لجهاز التعليم العربيّ مشتقّة من تطلّعات المجتمع العربيّ. تُقترح في هذا القسم تغييرات بنيويّة للأمد المتوسّط ـ الطويل من شأنها أن تمنح التعليم العربيّ الأدوات لتحقيق غاياته.

(3) تُعرض في القسم الثالث معطيات عن الفجوات بين التعليم العربيّ والعبريّ في تحصيل التلاميذ وتخصيص الميزانيات وجودة التدريس والبُنى التحتيّة وفي التسرّب والطفولة المبكرة، في التعليم العالي وتدريس اللغات. في نهاية هذا القسم، وبعد عرض المعطيات في كل مجال، سترد الأهداف والتوصيات لسياسات تقصد سدّ الفجوات في المجال العينيّ. البيّنات والتوصيات التي سترد في هذا القسم تتأسّس على بحث أجراه المعهد الإسرائيلي للدمقراطيّة عن التعليم والتعليم العالي في المجتمع العربيّ نُشر مؤخّرًا*2 وعلى معطيات ومذكّرات وتوصيات جهات حكوميّة مختلفة، وعلى أبحاث إضافيّة وعلى استخلاصات من سيرورة التعلّم في لجنة متابعة قضايا التعليم ولجنة رؤساء السلطات المحلّيّة العربيّة. تطبيق هذه التوصيات سيكون بمثابة تحسينًا ضروريًا في جهاز التعليم العربي على المستوى الفوريّ.

---

2 نسرين حداد حاج يحيى، أيمن سيف، نيتسا (كلينر) كسير وبن فرجون، חינוך והשכלה בחברה הערבית: פערים וניצנים של שינוי, المعهد الإسرائيلي للدمقراطيّة، 2021.

القسم الأوّل: مدخل

يرى المجتمع العربيّ الفلسطيني في إسرائيل في التعليم وفي التعليم العالي مجالَيْن يتمتّعان بأهمّية عليا، في مستوى الفرد والأسرة وفي المستوى الجمعيّ، أيضًا. النضال من أجل ضمان حقوق المجتمع العربيّ في جهاز التعليم في الدولة، في أبعاده الماديّة وتلك المضامينيّة - القِيَميّة وأيضا على مستوى المكانة والبنية التنظيمية.، هو من النضالات الرئيسيّة للمجتمع العربي لا سيّما في العقود الأخيرة. على غرار مجموعات أقلّيّة أخرى في العالم، أدرك المجتمع العربيّ هنا أن الاستثمار في تعليم أبنائه وبناته هو أفق مفتوح لحراك اجتماعيّ - اقتصاديّ جدّي وطريق لتقليص الفجوات الاجتماعيّة - الاقتصادية بينه وبين مجتمع الغالبيّة ولبناء الاقتدار الاجتماعيّ.

بيد أنه بالرغم من التغييرات الإيجابيّة التي طرأت مع الوقت في التعليم العربيّ، لا يزال التعليم العربيّ يُعاني من أزمة عميقة وممتدّة، تشكّل عائقًا رئيسيًّا أمام استنفاذ كامل الطاقات الكامنة في المجتمع العربيّ في مجالات مختلفة. إسقاطات الأزمة في مجالات مختلفة صعبة جدًّا بل وأحيانًا مدمّرة. يقف في مقدّمة المتضرّرين من هذه الأزمة تلاميذ وتلميذات من خلفيات اجتماعيّة - اقتصاديّة قاسية، بمن فيهم تلاميذ من البلدات العربيّة في النقب (لا سيّما من القرى مسلوبة الاعتراف)، الذين لا يحصلون في الوضع الراهن على حلول مناسبة لاحتياجاتهم من جهاز التعليم. تجدر الإشارة إلى أننا لسنا بشأن مجموعة محدودة وإنما بحوالي ثلثي التلاميذ العرب في إسرائيل.

تعاظمت هذه الأزمة في السنة ونصف السنة الأخيرتيْن على خلفيّة أزمة الكورونا وتأثيرها المضعّف على التعليم العربيّ في ضوء الفجوات الرقميّة، والنقص في الحواسيب وشبكات الإنترنيت، والنقص في مضامين تربويّة رقميّة وغياب التحضير الكافي للمعلّمين في التعليم العربيّ لحالات الطوارئ والتعليم عن بُعد. الضرر الذي لحق بالتعليم العربيّ هائل وسُيرافقه لسنوات قادمة. التقديرات هي أن الأولاد في المرحلة الابتدائيّة المبكرة والأولاد من خلفيات اجتماعيّة - اقتصاديّة محدودة المدخول تضرّروا بشكل خاص في فترة أزمة الكورونا. الضرر على خلفيّة أزمة الكورونا يستدعي حلًا موجّهًا يتمحور في الأبعاد العاطفيّة والتعلّميّة لدى التلاميذ والتلميذات في التعليم العرب.

مظاهر أساسيّة للأزمة في جهاز التعليم العربيّ

● **فجوات في الإنجازات مقارنة بالتعليم العبريّ:** بالاستناد إلى اختبارات "פיז"ה"، تُقدّر الفجوات بين التعليم العربيّ والعبريّ بأكثر من ثلاث سنوات تعليميّة. تظهر هذه الفجوات بوضوح من سلسلة أبحاث أكاديميّة وتقارير بحثيّة وحكوميّة. علاوة على ذلك، على الرغم من التحسّن في قسم من نواحي التحصيل، يتّضح على الغالب أن الفجوات تتكرّس (بسبب من التحسّن الموازي في التعليم العبري) أو تتقلّص في قسم آخر بشكل بطيء وغير كافٍ. ستعرض في القسم الثالث من هذه المذكّرة بتوسّع قسما من الفجوات والتغيرات التي طرأت في السنوات الأخيرة.

● **فجوات في الإنجازات داخل المجتمع العربيّ على خلفيّة اجتماعيّة - اقتصاديّة:** من المُعتاد اختبار وضع التعليم العربي وفق معدّلات عامة، بدون تحليل معمّق للفجوات داخل التعليم العربيّ نفسه. لغرض فهم وضع الفجوات داخل المجتمع العربيّ على خلفيّة اجتماعيّة اقتصاديّة علينا أن نُجري تحليلًا معمّقًا في مستوى مؤسّسات التعليم وعدم الاكتفاء بمتابعة المعدّلات والمعطيات العامة. يُمكّننا تحليل كهذا من التشخيص المعمّق للفجوات داخل المجتمع العربيّ. كما أن هذه الفجوات قائمة بين أحياء ومناطق تعاني من أوضاع صعبة للغاية (مثل قرى مسلوبة الاعتراف في النقب وأحياء عربيّة مستضعفة في المدن المشتركة) وبين باقي المواقع. تدلّنا تحليلات كهذه على وجود فجوات هائلة بين أولاد يعيشون في أوضاع اجتماعيّة - اقتصاديّة سيّئة وبين الباقين. إضافة إلى هذا، يتعرّض الكثير من الأولاد للإقصاء ويعانون من التهميش في المدرسة ومن الاغتراب الشديد بسبب غياب الحلول لاحتياجاتهم. لا تُعنى المدارس العربيّة بمسائل هويّتيّة وقِيَميّة ولا تهتمّ بالإنتماء. بدل ذلك، فإن التحصيل العلميّ هو شغلها الشاغل، الأمر الذي يضطرّ الكثير من التلاميذ إلى التنازل عن "المنافسة" التي لا تترك لهم أي فرصة. وعادة ما يتمّ إخراج هؤلاء التلاميذ إلى خارج جهاز التعليم وهي سيرورة تضطرّ المجتمع لدفع ثمن باهظ، له أبعاده المدمّرة على الفرد والمجتمع بأسره.

حسب معطيات مؤسّسة التأمين الوطني ومنظمات أخرى تُعنى بالمجال الاجتماعيّ - الاقتصاديّ، فإن 58% من الأطفال العرب يعيشون وسط حالة من الفقر أو في وضع اجتماعيّ - اقتصادي صعب. قسم منهم يعيش في وضع يُعتبر خطيرًا. باقي التلاميذ يأتون من عائلات تنتمي إلى الطبقة الوسطى الأدنى. هذه الطبقة في المجتمع العربي أصغر منها في المجتمع اليهودي بيد أنها طبقة في طور الترسّخ والاتساع. تتميّز هذه الطبقة في استثمار جهد كبير في تعليم الأبناء وتمكينهم في المجتمع خاصة من خلال مؤسّسات تعليميّة خاصة. ومع هذا فإن القدرة على استثمار موارد إضافيّة في تعليم الأبناء محفوظة فقط لعائلات عربيّة قليلة فقط. تعتمد الغالبية على جهاز التعليم العام الذي تظهر فيه الفجوات في المراحل المبكرة الأولى وتتعاظم في التعليم الإعدادي وتنتهي بالنسبة للكثيرين بالتسرّب من المدرسة قبل إنهاء 12 سنة تعليم. في ضوء الموارد الضئيلة، لا يستطيع جهاز التعليم في المجتمع العربيّ (المنهجيّ واللامنهجيّ) توفير حلول مناسبة لاحتياجات أطفال مستضعفين فتزداد مصاعبهم الدراسيّة وترافقهم كلّما تقدّموا في المراحل الدراسيّة. الأزمة الأكبر حاصلة في التعليم العربيّ في النقب، وفي مقدّمة المتضرّرين آلاف الأطفال من القرى المسلوبة الاعتراف. كان الأولاد الذين يعيشون في حالات فقر وأولئك الذين يعيشون في واقع اجتماعيّ - اقتصاديّ قاس منقطعين في غالبيتهم عن المدرسة وعن التعلّم عن بُعد في فترات الإغلاق خلال أزمة الكورونا. قسم منهم لم يعُد إلى الدراسة وأولئك الذين عادوا يعانون من نقص تدريسيّ شديد. الحلول التي تمّ توفيرها لهؤلاء الأولاد لم تكفِ لسدّ الفجوات التي اتّسعت في فترة الكورونا.

---

3 للتوسّع: أنظروا: مذكّرة قدمتها لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ للجنة التعليم في الكنيست يوم 16.8.2020 (بحثت لجنة التعليم الموضوع يوم 17.8.2020).

4 للتوسّع، أنظروا نتائج أبحاث פיז"ה في موقع السلطة القُطريّة للقياس والتقييم في التعليم:
https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivchanimBenLeumiyim/PISA_2018.htm.

5 في هذا الموضوع، أنظروا مسحًا لقسم العالم الرئيسيّ في وزارة المالية من يوم 24.4.2019 الذي دار حول الفجوات بين اليهود والعرب في نتائج البجروت: https://www.gov.il/BlobFolder/dynamiccollectorresultitem/weekly__economic__review__29042019/he/weekly__economic__review__weekly__economic__review__29042019.pdf

● **ظاهرة الاغتراب في التعليم في المجتمع العربيّ:** هذه الظاهرة موجودة لدى التلاميذ ولدى العاملات والعاملين في التعليم ولدى الأهالي بيد أنها لا تحظى بمعالجة من الجهاز. تتمثّل الظاهرة في شعور بالغضب تجاه الجهاز، التسرّب المعلن والمقنّع، في العنف، تغيّب التلاميذ والمعلّمين ومظاهر أخرى من مشاعر عدم الانتماء وعدم الثقة بجهاز التعليم. تعبير آخر عن هذه الظاهرة هو غياب روح المبادرة لدى العاملين في التعليم والمدارس، الخوف من مقاربة قضايا الساعة وقضايا سياسيّة ومن إبداء الرأي، لينتهي الأمر بالتمحور في النجاح في الامتحانات على حساب سيرورة التعلّم. غياب الاعتراف والامتناع عن مقاربة موضوع الهويّة مقرون بغياب برامج تعليم ملائمة ووجود برامج متقادمة أحيانًا، كلّها تثير مشاعر الغضب في أوساط التلاميذ والمعلّمين والأهالي.

عوامل مركزيّة للأزمة في جهاز التعليم العربيّ

يتمّ التعليم العربيّ في سياق أوسع يؤثّر على جهاز التعليم في المجتمع العربيّ وعلى العائلات والأولاد العرب فيما يتّصل بالتعليم. للسياق الاجتماعيّ - الاقتصاديّ والسياسيّ الأوسع تأثير مباشر على ما يحصل في التعليم العربيّ وعلى قدرة العائلات ضمان تعليم جيّد وشروط معقولة للتعلّم في البيت. نُشرت منذ الثمانينيات من القرن الفائت الكثير من الأبحاث في موضوع التعليم في المجتمع العربيّ. وهي تُتيح لنا فهمًا معمّقًا للمشاكل القائمة والعوامل في أساسها، وفي مقدّمة ذلك السياسات الرسميّة المُعتمدة في إسرائيل والتي تميّز ضد المجتمع العربي. يُجمع الكثير من الباحثين على أن التعليم العربي يخضع لسيطرة المؤسّسة التي تُديره كأداة سياسيّة. أي أنه لا يُدار من اعتبارات مهنيّة، واستقلاليّة بيداغوغيّة، ولا يحظى باعتراف ولا بمراعاة حقوق واحتياجات العرب في مجال التعليم.

وصف الحاج (1996) التعليم العربيّ على أنه موجود في حالة "فصل مُسيطر عليه"، وسمّاه "تعليم للعرب" بدل "تعليم عربيّ".

هناك عوامل إضافيّة تفسّر الواقع القائم في التعليم العربيّ وهي:

1. **التمييز في تخصيص الموارد منذ قيام الدولة:** أفضى هذا الواقع إلى نشوء فجوات هائلة في البُنى الماديّة والإداريّة والرقميّة، فجوات في ساعات التدريس، في عدد التلاميذ في الصفّ، في الإرشاد وفي برامج منهجيّة ولا منهجيّة، في جودة التدريس وغيرها. ينبغي التأكيد في هذا السياق على المشاكل الخطيرة في التعليم العربيّ في النقب وفي البلدات المشتركة حيث يعاني العرب من تمييز السلطات المحلّيّة فيها. كما أنه في قسم من البلدات التي يعيش فيها عرب، مثل مدينة "نوف هجليل"، لا توجد أبدًا مؤسّسات تعليميّة للأطفال العرب. تجدر الإشارة إلى حقيقة أن وضع البُنى التحتيّة في البلدات العربيّة وفي الأحياء العربيّة في البلدات المُشتركة يؤثّر سلبًا على مؤسّسات التعليم.

2. **غياب أهداف ومنظومة قيَم للتعليم العربيّ تتأسّس على تطلّعات المجتمع العربيّ:** ليس للتعليم العربيّ رؤيا موجّهة والاهتمام منصبٌّ في معظمه على التحصيل. القيَم التي ترعاها الدولة ووزارة التربية والتعليم (تتأسّس على الرواية الصهيونيّة)، تُفضي مقرونة بعدم الاعتراف بالواقع السياسيّ للأقليّة العربيّة الفلسطينيّة في إسرائيل إلى الاغتراب كما ذكرنا آنفًا. تفقد المدارس معناها في المجال القيَميّ وينحصر اشتغالها على التحصيل والعلامات كما أسلفنا.

3. **المبنى التنظيمي وتمثيل العرب في وزارة التربية والتعليم:** يحظى التعليم العربيّ بتعامل هامشيّ في وزارة التربية والتعليم، الأمر الذي يتمثّل في موقعه في المبنى التنظيمي الذي يُفضي إلى غياب الاستقلاليّة (خلافًا للموقع التنظيمي والاستقلاليّة التي يتمتّع بها التعليم الرسمي الدينيّ). كما أن هناك تمثيلًا ناقصًا للسكّان العرب في المناصب المرموقة في الوزارة.

4. **مناهج التدريس:** نشأ في التعليم في إسرائيل وضع لا منطقيّ يتمثّل في أن العرب لا يتعلّمون عن أنفسهم وإنما عن اليهود فقط بموجب الرواية الصهيونيّة، بينما اليهود يتعلّمون عن أنفسهم فقط ولا يتعلّمون عن العرب الفلسطينيين (وإذا حصل فليس بتوجّه يشجّع التعارف الحقيقيّ).
لا تنبع المناهج من احتياجات المجتمع العربيّ ولا تتلاءم مع خصائص هذا المجتمع. التلميذات والتلاميذ العرب لا يتعلّمون عن تاريخهم ولا يقاربون موضوع الهويّة عمومًا وهويّتهم القومية بوجه خاص. بدل ذلك، تتضمن مناهج التدريس مضامين تُثير المعارضة والاغتراب. وليس صدفة، لأن مناهج التدريس في حالات كثيرة تتبلور بدون أي تمثيل مناسب لخبراء وعاملين كبار في التعليم في المجتمع العربيّ.\

5. **موضوع الهويّة:** ينتمي العرب إلى حلقات هويّة مختلفة (قومية، مدنيّة، دينية وما إلى ذلك)، ويعيشون كأقلّية قوميّة أصلانيّة، كجزء من الشعب الفلسطينيّ، في واقع مركّب بل وصعب جدًّا (بالأساس بسبب من نظام المواطنة القائم على أساس طبقات، والتمييز واستمرار الصراع الإسرائيلي - العربيّ). على الرغم من هذا الواقع يتجاهل جهاز التعليم هويّة التلاميذ، والمعلّمين والمجتمع، والواقع الذي يعيشون وسطه، ولا يقترح حلولًا ولا يسمح بتطوير أدوات لمواجهة الوضع المركّب لحياتهم.

6 مؤسّسة التأمين الوطني، تقرير حجم الفقر والفجوات الاجتماعيّة للعام 2018، كانون الأول 2019.

7 ينبغي أن نُشير في هذا السياق إلى تدخّل جهاز "الـ"شاباك" في التعليم العربيّ وتعيين أصحاب الوظائف. كان هذا الموضوع محور نضال جماهيريّ ممتدّ وقد انعكس في تقرير "دفرات" عن التعليم وفي إطار التماس للمحكمة العليا قدمه مركز عدالة في العام 2004. وقد توقّف هذا التدخّل بشكل رسميّ في أعقاب الالتماس والنضال المذكور.

8 أنظروا مثلًا:

أبو عصبة، خ (2013) الفجوات في الاستثمارات وانعكاساتها على النتاج في جهاز التعليم العربيّ في إسرائيل، في: مزراحي، ن ويونة، ي وفينجر، ي (محرّرون)، تطبيقات الفصل في حقل التعليم في إسرائيل - نظرة من الأسفل. القدس: فان لير.

إغبارية، أ وجبارين، ي (2013). تقارير دفينة: انعكاسات سياسة الاستخفاف على التعليم العربيّ في إسرائيل. في د، أبنون (محرّر)، تعليم مدني في إسرائيل (ص 146–106). تل أبيب: عام عوفيد.

الحاج، م (1996). التعليم في أوساط العرب في إسرائيل. القدس، ماجنس، دار نشر الجامعة العبريّة، القُدس ومعهد فلورسهايمر لأبحاث السياسات.

جبارين، ي وإغبارية، أ (2010). تعليم قيد الانتظار - سياسات الحكومة ومبادرات مدنيّة لتطوير التعليم العربيّ في إسرائيل. حيفا: الناصرة: دراسات وعيادة حقوق القليّة العربيّة: جامعة حيفا.

حسّان، ش (2016). بالنسبة للتربية للدمقراطيّة؟ بيان للرأي العام، (10): 164–153.

6. **اللغة العربيّة:** وضع التلاميذ العرب فيما يتّصل بإجادة اللغة الأمّ العربيّة في غاية السوء (نأتي على ذلك لاحقًا). بسبب أهمّيّة لغة الأم بالنسبة لكلّ المواضيع، يؤثّر هذا الوضع بشكل سلبيّ على قُدرة التعلّم لدى التلاميذ في كلّ المواضيع. ينبع هذا الواقع من حقيقة أن جهاز التعليم لا يوفّر ردًّا تعليميًّا مناسبًا يراعي خصائص اللغة العربيّة وكونها جزءًا من الهويّة الاجتماعيّة والثقافيّة والقوميّة للتلاميذ.

7. **كتب التدريس ومضامين التعليم:** بشكل عام، مواد التعليم غير متطوّرة ولا نوعيّة. قسم منها مترجم عن العبريّة بدون ملاءمتها للغة والثقافة العربية.

8. **توجّه تربوي ضيّق:** في غياب الاشتغال بالقيَميّ ومضامين مناسبة في المدارس، يتعزّز التوجّه الذي يحصر التعليم في التحصيل. من بين أثمان ذلك: الكثير من التلاميذ يُعانون من الإقصاء، غير متّصلين بسيرورة التعلّم ويُدفعون إلى خارج السيرورة التربويّة (تسرّب معلن ومقنّع).

9. **ضعف الحكم المحلّيّ العربيّ:** هناك نقص في الملاكات التي تُعنى بالتعليم في السلطة المحلّية العربيّة واستثمار قليل في التعليم بسبب من غياب الدخل الذاتي في السلطات المحلّيّة العربيّة بالمقارنة بالسلطات المحلّية في المجتمع اليهودي. مع الوقت، بما في ذلك التوجهات في أساس البرامج الحكوميّة للسنوات القليلة القادمة القاضية بتوسيع توزيع الصلاحيات للسلطات المحلّيّة والمدارس. مع هذا فإن هذا التوجّه غير مقرون ببرامج تعزّز من قدرات الحكم المحلّيّ العربيّ الأمر الذي من شأنه أن يمسّ بجودة التعليم. ينبغي التأكيد على العبء الشديد الملقى على مديري الأقسام التي تُعنى بالتعليم وشروط العمل الإشكاليّة فيها.

10. **التعليم في المجتمع العربيّ في النقب:** وضع التعليم في البلدات العربيّة في النقب هو الأسوأ من جميع النواحي. نقص في غرف التدريس، مباني منقولة قسم كبير منها لا يستوفي المعايير، وما إلى ذلك. لقد خضنا في السنوات الأخيرة نضالات وصولًا إلى المحاكم لضمان ربط المدارس بشبكة المياه والكهرباء ولضمان سفر للتلاميذ الذين يأتون من أماكن بعيدة إلى المدارس التي تعاني أصلًا من ظروف صعبة. إضافة إلى كلّ هذا، فإن مشكلة التسرّب المعلن والمقنّع هي مشكلة جدّية في النقب. يُضاف إليها حقيقة أن أطفالًا في سنّ 5-3 لا يحظون بالتعليم ويبدأ مشوارهم في التعليم من الصف الأول مباشرة.

11. **: المدن التاريخية والمختلطة والمجالس الإقليمية المختلطة:** في هذه البلدات لا يحظى العرب بمعاملة متساوية ولا يوجد في سلطاتها المحلّيّة تعبير مناسب ومؤثّر للتعليم العربيّ.

12. **جودة التدريس:** تُشير الكثير من الأبحاث إلى مشاكل كثيرة تضرّ بجودة التدريس في المجتمع العربيّ. بين العوامل لذلك نجد الإشكاليات في تعيين المعلّمين والمديرين، في سيرورات التأهيل، استعمال طرائق تدريس متقادمة وغير حديثة، كتب ومواد تدريسيّة إشكاليّة، وضع مادي سيّء وغياب مختبرات مدرسيّة، فجوات تكنولوجيّة، غياب مضامين رقميّة مناسبة في اللغة العربيّة، خدمات اجتماعيّة ونفسيّة غير متطوّرة وغيرها.

إن معالجة الأزمة التي يعيشها التعليم العربيّ تتطلّب تغييرا جوهريًّا في السياسات الحكوميّة وبلورة خطّة حكوميّة شموليّة بالشراكة التامة مع ممثّلي المجتمع العربيّ، يكون بمقدورها توفير حلول مناسبة للمشاكل والاحتياجات القائمة في المجتمع العربيّ ووضع التعليم في المجتمع العربي على طريق جديدة. لمثل هذا التغيير، إذا حصل، نتائج إيجابيّة في مجالات عديدة، على المجتمع العربيّ وعلى المجتمع عامة في إسرائيل.

القسم الثاني: رؤيا استراتيجيّة وخطّة لتطوير التعليم العربيّ في إسرائيل

تحسين وضع التعليم العربي والعلاج الجذريّ للأزمة العميقة التي يراوح فيها تستدعي تغييرا جوهريًّا في السياسات يقوم على المبادئ التالية:

- المساواة التامة (حقوق فرديّة وجمعيّة)
- الاعتراف بالعرب كأقلّية وطن أصلانيّة
- تطبيق مبادئ العدل الاجتماعيّ: استثمار تفاضليّ في التلاميذ بما يتّفق مع احتياجاتهم ووضعهم الاجتماعي ـ السياسيّ وتوفير الحلول لعموم التلاميذ والخرّيجين (وليس لـ"الأقوياء" فقط)
- توجّه تفاضليّ: ملاءمة البرامج بما يتناسب مع الاحتياجات المختلفة للبلدات والمدارس
- المهنيّة والالتزام القيَميّ: مستوى عالٍ من المهنيّة والالتزام القيّميّ من العاملين في التعليم وأصحاب المناصب المختلفة في جهاز التعليم
- تمثيل مناسب للعرب في وزارة التربيةً والتعليم مع التأكيد على مواقع صنع القرار
- الشفافيّة في كلّ المجالات
- تكافؤ: أن يتعلّم اليهود والعرب عن بعضهم البعض، بما في ذلك عن واقع الحياة، وعن تاريخ وذاكرة الشعبيْن، الثقافة واللغة. إضافة إلى ذلك، تشجيع التربيّة للحياة المشتركة، للقيَم الدمقراطيّة والنضال ضد العنصريّة
- الشراكة الكاملة من مرحلة التفكير والتخطيط وحتى التطبيق والمراقبة
- توجّه تربويّ شموليّ يُراعي مجمل احتياجات التلاميذ (الاجتماعيّة، العاطفيّة، الدراسيّة، والغذائيّة)، مثلا التعليم العاطفيّ ـ الاجتماعيّ (SEL) والتعليم الحاضن المحتوي.
- تطوير تفكير نقديّ وإبداعيّ

من المهمّ التأكيد في هذا السياق أن معنى الشراكة الكاملة هو أن يكون ممثّلو اللجان التمثيليّة للمجتمع العربيّ (بالأساس لجنة رؤساء السلطات المحلّيّة العربيّة، لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ كجسم مهنيّ وتمثليّ أقيم بمبادرة من الرؤساء وأكاديميون وعاملون في التربيّة العام 1984)، شركاء كاملين في كل مراحل وضع الخطّة، من لحظة التفكير والتخطيط وحتّى كتابتها وتطبيقها. خطوات كهذه لإشراك العرب لم تحصل في الدولة في مجال التعليم.

- توفير حلول للبلدات المُشتركة
- التعليم العربيّ في النقب بشكل عام وفي البلدات مسلوبة الاعتراف بوجه خاص يعاني وضعا صعبًا للغاية: ضرورة وضع خطط خاصة ومناسبة.
- اعتماد فرضية ارتباط كل شيء ببعضه على المستوى البلدي والإقليمي وتوجّه تشارك فيه كلّ الجهات ذات العلاقة
- تواصل تعليميّ من الروضة وحتى الثانويّة
- اعتماد توجّه يربط بين التعليم المنهجيّ وبين التعليم اللامنهجيّ مع التأكيد على تلاميذ عُرضة للإقصاء

صورة المستقبل

نريد أن يكون التعليم مُهيّأً للتوجّه إلى المجتمع والتلاميذ من خلال التطلّع إلى استنفاذ الطاقات الكامنة فيهم. على التعليم أن يُعنى بالناس والمجتمع، باحتياجاتهم المختلفة، بهويّتهم وقِيَمهم. على جهاز التعليم أن يضمن تعليمًا نوعيًا وبالتساوي لعموم التلاميذ على أساس مبادئ وقيَم العدل الاجتماعيّ (مع الاهتمام بشكل خاص بالأولاد من خلفيّة اجتماعيّة ـ اقتصاديّة صعبة وذوي احتياجات خاصة). على التعليم أن يتطلّع إلى خريجين ناجحين في مجالات مختلفة بموجب ميولهم ويُسهم في تطوير وعيهم الاجتماعيّ والسياسيّ والالتزام القيَميّ والأخلاق الإنسانيّة العالية في أوساط التلاميذ والتلميذات.

على التعليم أن يُطوّر التفكير المركّب الذي يُعدّ الخرّيجين للحياة في الواقع (المحلّي والجلوبالي) المركّب المتطوّر والمتغيّر بسرعة، وأن يُسهم في تطوير مناعة اجتماعيّة ويشجّع الفاعليّة الاجتماعيّة ـ السياسيّة.

ينبغي أن يتمّ تشغيل مديرين وعاملين بمستوى مهنيّ عالٍ في جهاز التعليم وأن يعملوا بوحي رؤى وبالتزام قيَميّ عالٍ تجاه التعليم والمجتمع الذي ينتمون إليه.

يتعلّم اليهود والعرب عن بعضهم البعض، بما في ذلك عن واقع الحياة والتاريخ وذاكرة الشعبيْن والثقافة واللغة. يتمّ تطوير تعليم للحياة المشتركة والقيم الدمقراطيّة والسلام والنضال ضد العنصريّة.

تُشتقّ صورة المُستقبل من النقاط التالية:

- الاعتراف بحقّ الأقليّة العربيّة الفلسطينيّة في أن تقرّر ما يتعلّم أبناؤها وبناتها
- تعليم عربيّ متطوّر كجزء من التعليم الرسميّ، يتمتّع بمساواة تامة، يُعبّر عن إرادة المجتمع العربي ويفي باحتياجاته.
- وضع رؤيا وأهداف للتعليم العربيّ (بما يتناسب مع احتياجات وإرادة المجتمع العربيّ)
- إقامة مبنى تنظيميّ ومنح مكانة للتعليم العربيّ الرسميّ أسوة بالتعليم الرسميّ الدينيّ
- إقامة جامعة بحثيّة وكلّيات جماهيريّة عامة في البلدات العربيّة (تكون قادرة على توفير الحلول للاحتياجات المختلفة للمجتمع العربيّ).

الموديل التنظيمي المفضّل للتعليم العربي في وزارة التربية والتعليم

في الواقع القائم، ومن خلال الموديلات التنظيميّة الموجودة في جهاز التعليم، فإن الموديل الأفضل للتعليم العربيّ هو موديل التعليم الدينيّ الرسميّ. يعبّر التعليم وفق هذا الموديل عن تيّار في المجتمع اليهوديّ المحسوب على الصهيونيّة ـ الدينيّة. تمنحه مكانته الإداريّة وصلاحياته القانونية موقعًا مركزيًا في تحديد مواد التدريس وتأهيل المعلّمين والتفتيش على عملية التعليم بهدف دفع رؤيا وقيَم الصهيونية الدينية في إسرائيل.

في الوقت الحالي ليس للتعليم العربيّ مكانة موازية في وزارة التربية والتعليم. لا يحظى بالاعتراف وموجود في موقع متدنٍّ في المبنى الإداريّ. كما أنه لا يوجد سكرتارية بيداغوغيّة عربيّة في وزارة التربية والتعليم. في جهاز تعليم من المفروض أن يعبّر عن رؤيا وقيَم مشتركة لعموم التعليم الرسميّ في جزء منها وفي جزء منها مختلفة، وتعبّر عن خاصيّة ثقافيّة، فإن التعليم العربيّ، أيضًا، يحتاج إلى مدى أكبر من الإدارة الذاتيّة بما يُشبه التعليم الرسمي الدينيّ.

في هذا السياق، من المهمّ التأكيد على أن أي تغيير إداريّ لا يقترن بتغيير في السياسات لا يُشكّل حلًا جذريًا للمشاكل العميقة التي استعرضتها هذه المذكّرة. كما أن الإصلاحات الموضعيّة لا تستطيع أن تُخرج التعليم في المجتمع العربيّ من أزمته العميقة التي يُعاني منها.

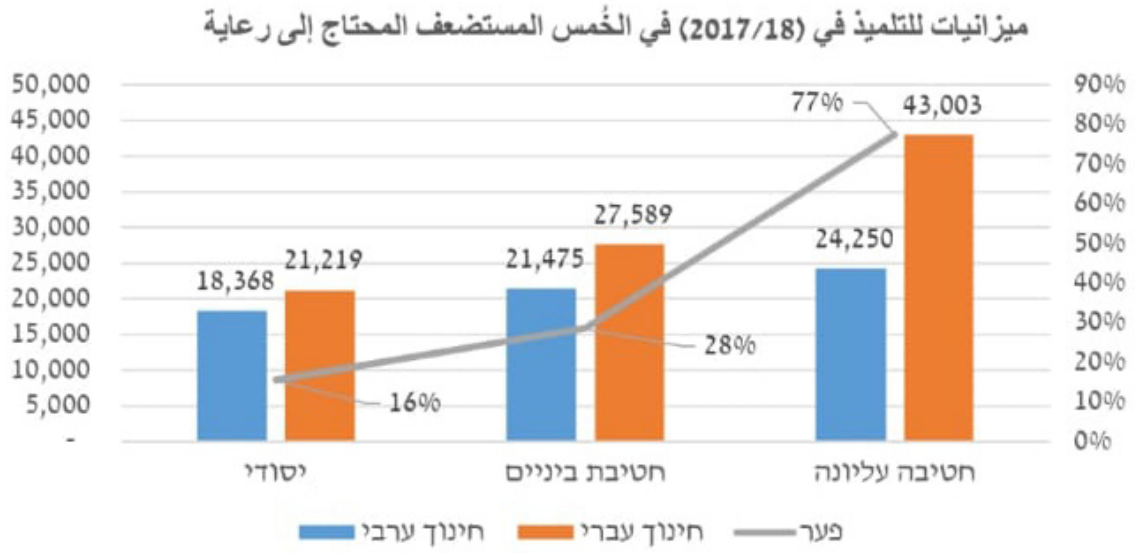
الفصل الثالث: الفجوات بين التعليم العربيّ والعبريّ وتوصيات لسدّ الفجوات في إطار الخطّة الخمسيّة المقبلة

نتوجّه في هذا الفصل إلى وصف الاتجاهات المركزيّة في التعليم والتعليم العالي في المجتمع العربيّ التي برزت في السنوات الأخيرة، مقارنة بها في المجتمع اليهوديّ. بعد وصف الفجوة في كلّ مجال نورد الأهداف وتوصياتنا للوصول إليها. ينبغي أن نذكر أنه في الخلفيّة وفي موازاة الخطّة الخمسيّة للمجتمع العربيّ (قرار 922 للسنوات 2020–2016) تمّ اتخاذ قرار حكوميّ بقيمة 5.8 مليار شيكل لزيادة الميزانيات التفاضليّة في المدارس الابتدائيّة والإعداديّة. كان بين أهداف الخطّة الخمسيّة تحسين نتائج امتحانات "מיצ"ב"، رفع معدلات استحقاق شهادات البجروت، التطوير المهنيّ للعاملين في التدريس وخفض معدّلات التسرّب. مع هذا لم يتمّ أبدًا وضع أهداف أو معايير للنتائج. وفي القسم الذي تمّ فيه وضع معايير للنتائج لم يكن أي رابط بينها وبين سدّ الفجوات مقابل المجتمع اليهوديّ. كما أنه تطالعنا من الحقل ومن مناقشات لجنة التوجيه للخطّة الخمسيّة الكثير من الصعوبات في استعمال/تنفيذ الميزانيات المخصّصة للتعليم، وهو يرسو حتى كتابة هذا التقرير على نحو 80%. تشكّل هذه المصاعب والمعيقات مشكلة أمام تنفيذ مشاريع مختلفة في مجال التعليم لا تتّصل بالخطّة الخمسيّة (مثلا بناء مؤسّسات تعليميّة بسبب مشاكل تخطيط ونقص في الأراضي في البلدات العربيّة).

من المهمّ التأكيد على أن إضافة ميزانيّة لوحدها لا تضمن التغيير للأفضل في التعليم العربيّ. إذا لم تترجم الميزانيات إلى برامج مناسبة توفّر حلولًا لاحتياجات المجتمع العربيّ، من المرجّح أن الميزانية لن تُستغلّ كما ينبغي ويظلّ تطوير التعليم العربيّ محفوفًا بعلامة سؤال.

تخصيص ميزانيات

ما يُمكن أن يُتيح إخراج الجزء الأكبر من التوصيات من حيّز الكلام إلى التنفيذ هو ميزانيات تناسب احتياجات المجتمع العربيّ في الوقت الراهن. صحيح أن قرار 922 وضع مبالغ ماليّة لا بأس بها تحت تصرّف وزارة التربية والتعليم. لكن مع هذا، وكما يظهر من الرسم التالي، لا تزال هناك فجوات في الميزانيات التي يتمّ تحويلها من الوزارة إلى المؤسسات في التعليم العربي. بل أن هذه الفجوات تتّسع بين مراحل التعليم. ففي المراحل العليا للتعليم، حيث لا يعملون بتخصيص الميزانيات تفاضليًا، الفجوات هائلة.



المصدر: حساب معطيات جهاز الشفافيّة في التعليم في وزارة التربية والتعليم

عدا عن تخصيص الميزانيات لجهاز التعليم العام بأيدي وزارة التربية والتعليم، هناك ثلاث جهات مركزيّة أخرى تموّل حصص تعليم وهي السلطات المحلّيّة والمنظمات المتبرّعة وأولياء أمور التلاميذ. على الرغم من أن الوزارة لا تحسب الحصص وموارد التعليم التي يُموّلها غيرها، تُشير أبحاث مختلفة أن هذا التمويل يتوزّع بشكل تراجعي أكثر - المدارس في سلطات محلّيّة قوية والتلاميذ من أسر في وضع اجتماعيّ - اقتصاديّ جيّد تستثمر أموالًا أكثر في التعليم.

الأهداف

1. استكمال وتوسيع إصلاحات التمويل التفاضليّ في المدارس الابتدائيّة والإعداديات حتى العام (2021/22). مع استكمال الإصلاحات، سيكون التمويل المتوسّط للتلميذ في التعليم العربيّ مساويًا على الأقلّ للتلميذ اليهودي في الفئة نفسها.
2. أن يتمّ تدريجيًا، حتى العام (2022/23)، إعمال نظام التمويل التفاضليّ في المراحل العليا للتعليم من خلال التأكيد على الفئات المُستضعفة المحتاجة إلى الرعاية. في ختام هذا التعديل سيكون التمويل المتوسّط للتلميذ في التعليم العربي مساويًا على الأقلّ للتمويل الممنوح للتلميذ اليهوديّ من الفئة نفسها.
3. وضع آلية تحديث للحصص المخصّصة في إطار التمويل التفاضليّ (سلّة رعاية) لمنع تآكله.
4. تخصيص ساعات لتعليم اللغة العبريّة في التعليم العربيّ في المدارس الابتدائيّة. حاليًا، يتمّ تخصيص ساعات متساوية على الرغم من أنه في التعليم العربيّ هناك موضوع إلزاميّ إضافيّ - العبريّة. الأمر الذي يضطرّ المعلّمين إلى استعمال الساعات من سلّة الرعاية ومن مواضيع أخرى لتعليم العبريّة.
5. البلدات المشتركة: وضع آلية تضمن تمويلا تفاضليًا في السلطات المحلّيّة، سدّ الفجوات في البلدة ذاتها وتخصيص ميزانيات للعرب وفق وضعهم الاجتماعي - الاقتصاديّ (كلّما كان أدنى مما هو قائم في حدود البلدة نفسها).
6. تخصيص ميزانيات موجّهة عينيّة لتعزيز أقسام المعارف ومُجمل البنية الإداريّة في السلطات المحلّيّة التي تُدير مجال التعليم في السلطة المحليّة، بما في ذلك تمويل أصحاب الوظائف الهامة في أقسام المعارف.
7. بلدات في المحور: تخصيص ميزانيات موجّهة عينيًا في 20 بلدة عربيّة تعاني من مشاكل صعبة بوجه خاص.
8. تمويل تفاضليّ في مجال التعليم اللامنهجيّ.

---

10 من عرض محوسب لسلطة التطوير الاقتصادي للمجتمع العربيّ، وزارة المساواة الاجتماعيّة، دفع عملية التطبيق: قرار حكومة 922، لجنة التوجيه الوزاريّة من يوم 22.9.20.

11 هكذا، مثلًا، نشر مؤخّرًا مركز الأبحاث التابع للكنيست معطيات عن رسوم دفعها الأهالي في العام 2019 دلّت على أنه في السلطات المحلّيّة التي تصنّف عاليًا في نظام العناقيد وفق دائرة الإحصاء المركزيّة وكذلك في المدارس التي تصنّف في مراتب رعاية متدنّية (أي في تلك التي يأتي التلاميذ فيها من خلفيات اجتماعيّة - اقتصاديّة عالية) يجبون رسومًا أعلى من الأهالي.

التوصيات

1. تمويل تفاضليّ في المدارس الابتدائيّة والإعداديّة:

أ ـ ينبغي استكمال إصلاحات التمويل التفاضليّ في المدارس الابتدائيّة والإعداديات من خلال رفع عدد الساعات المخصّصة بشكل تفاضليّ من 13% إلى 22% بالتتالي، إلى 25% حتى العام الدراسي (2021/22).

ب ـ ينبغي العمل على تصحيح المعايير وتخصيص الساعات ورُزم الرعاية التي تميّز ضد المدارس في التعليم العربيّ.

2. تمويل تفاضليّ في المراحل الثانوية:

أ ـ بموجب قرار الحكومة رقم 1844، من آب 2016، ينبغي إقامة طاقم من ممثلي الوزارات مهمّته بلورة موديل تفاضليّ في المدارس الثانويّة.

ب ـ يعمل هذا الطاقم على تصحيح آليات تُنتج فوارق تمويليّة بين التعليم العربي وذاك العبريّ.

3. من المرجّح أن تطرأ زيادة في عدد التلاميذ وساعات التدريس في وزارة التربية والتعليم. وعليه، ينبغي تحديد آليات تمنع تآكل نسبة ساعات التدريس المخصّصة تفاضليًا من مُجمل ساعات التدريس في كلّ مرحلة من مراحل التعليم.

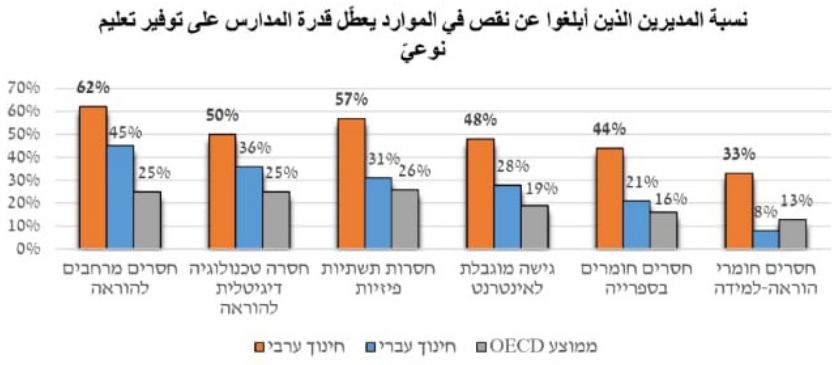
4. ينبغي إلغاء مطلب وزارة التربية والتعليم بوجود تمويل مقابل (ماتشينغ) لتمويل خدمات مرافقة (أخصائيون نفسيون، ضباط دوام، عاملو مكتبات وإداريو صيانة وما إلى ذلك) في السلطات المحلّيّة المُدرجة بين مرتبة 3-1 في التدريج الاجتماعي ـ الاقتصاديّ لدائرة الإحصاء المركزيّة.

5. ينبغي إقامة طاقم في وزارة التربية والتعليم لغرض متابعة مُجمل ساعات التدريس المموّلة بأيدي السلطة المحلّيّة وجمعيات ورسوم يدفعها أولياء الأمور. يفحص هذا الطاقم إذا ما كانت آليات التمويل هذه لا تقوّض من أساسه نظام التمويل التفاضليّ الذي تعتمده الوزارة ولا تكرّس الفجوات بين التعليم العربي وذاك العبريّ كنتيجة لهذا التمويل.

البُنى التحتيّة وجودة التدريس والمناهج:

الفجوات بين جهاز التعليم العربيّ وجهاز التعليم العبريّ والتمييز ضدّ التعليم العربيّ لا تتجسّد فقط في الميزانيات وساعات التدريس. مسألة أخرى مركزيّة تعكس هذه الفجوات هو وضع البُنى التحتيّة والشروط الماديّة في مؤسّسات التعليم. يبرز بشكل خاص النقص في غرف التدريس: هناك فجوة هائلة بين عدد الصفوف الناقصة الذي تعترف وزارة التربية والتعليم به وبين وتيرة التمويل والبناء الفعليّ. من المهمّ أن نُشير هنا إلى أن السلطات المحلّيّة لا تميل إلى تقديم طلبات للاعتراف بالحاجة إلى بناء صفوف تعليم بسبب من إدراكها أن البناء لن يتمّ (ذلك لأسباب من بينها معيقات تتّصل بالأرض والخرائط الهيكليّة). كما أن الكثير من المدارس تستعمل غرفًا مُعدّة للمختبرات ولاستعمالات مختلفة كصفوف تدريس ولا تبلّغ عن الحاجة إلى بناء غرف جديدة. من نافل القول إن هذا الوضع غير سويّ. إضافة إلى كلّ هذا هناك حاجة إلى تجديد مبانٍ وتحسين واجهات المدارس وبناء مؤسّسات تعليميّة لاحتياجات مختلفة (بما في ذلك التعليم اللامنهجيّ والتعليم الخاص).

وعليه، على وزارة التربية والتعليم أن تُجري مسحًا شاملًا في كل البلدات العربيّة لغرض معرفة احتياجات التعليم العربيّ والمساعدة في وضع خطط محلّيّة قادرة على توفير حلول مناسبة في مجال التعليم للسنوات القادمة. كما أنه على الحكومة أن تجتهد لإيجاد حلول للمعوّقات في مجال الأراضي والتنظيم والبناء. بدون بُنى مناسبة لجهاز التعليم المنهجيّ واللامنهجيّ لن يكون بالإمكان استنفاذ الطاقات الكامنة في الجيل الشاب العربيّ الذي يحتاج إلى الجهاز.



המصدر: وزارة التربية والتعليم، طاليس 2018.

صفوف ناقصة في التعليم العربيّ حسب معطيات وزارة التربية والتعليم، صحيح للعام 2018 (حسب التوزيع الذي أجرته الوزارة) *

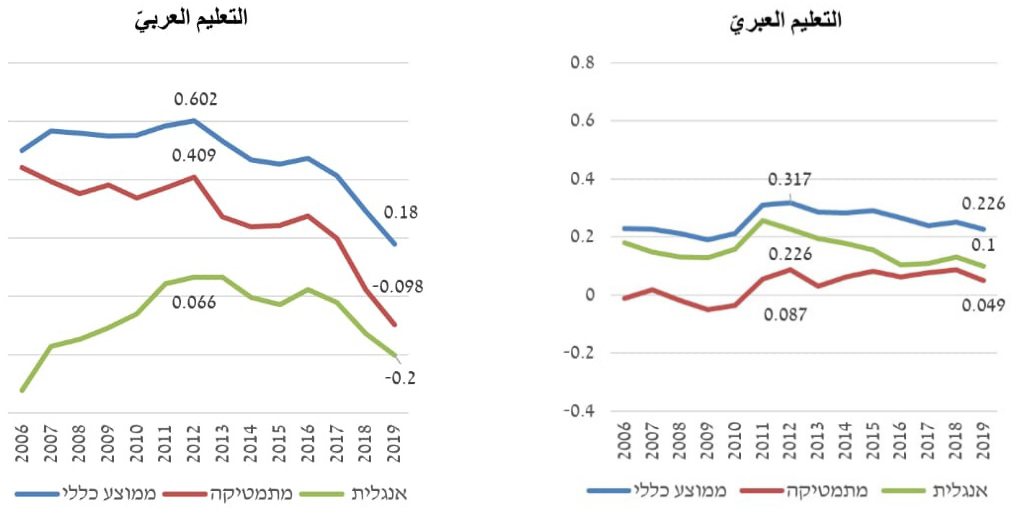
	صفوف ناقصة	نسبة الصفوف الناقصة في مجمل التعليم العربي	نسبة التلاميذ في جيل التعليم الإلزاميّ من مجمل التلاميذ في التعليم العربيّ
عربي	1,062	24.4%	53.6%
بدويّ	1,176	27.0%	21.8%
درزيّ	178	4.1%	7.5%

** كما ذكرنا، قسم من السلطات لا يُقدّم طلبات للاعتراف بالحاجة إلى غرف لأسباب مختلفة وعليه فإن هذا الجدول لا يعكس الحاجة الحقيقيّة.

عدا نوعية وكمّية البُنى التحتيّة الناقصة، فإن عدد من البيّنات تدلّنا على أن جودة التدريس في جهاز التعليم العام في إسرائيل وفي جهاز التعليم العربيّ بوجه خاص تتّسم بميل إلى التدنّي. ينبغي التأكيد على أهمّيّة جودة التدريس في التعليم العربيّ. أشارت الأبحاث إلى تأثير بيئة التدريس وجودة المعلّم الذي يُدرّس أكبر بالنسبة للتلميذ الذي يأتي من خلفيّة مُستضعفة، وعليه، هناك أهمّيّة إضافيّة للاستثمار فيها. كما ذكرنا، ثلثا التلاميذ والتلميذات تقريبًا في التعليم العربيّ يأتون من خلفيّة مُستضعفة.
يُجسّد الرسمان التاليان الانخفاض في جودة طلبة كلّيّات التربية العرب في السنوات الأخيرة.

المصدر: دائرة الإحصاء المركزيّة، "اتجاهات في التأهيل للتدريس، للتخصّص في التدريس وفي دخول للتدريس: "2000–2019"، معطيات رسم 4.

علامات بجروت معدّلة لطلاب السنة الأولى في كلّيّات إعداد المعلّمين



* علامات البجروت تُنشر بمصطلحات انحرافات معياريّة كموضع نسبيّ من مجمل المُمتَحَنين في الفوج الذي امتُحنوا فيه. قيمة إيجابيّة تُشير إلى موقع نسبيّ فوق المعدّل وقيمة سلبيّة تُشير إلى موقع نسبيّ تحت المعدّل.
المصدر: دائرة الإحصاء المركزيّة، "اتجاهات في التأهيل للتدريس، للتخصّص في التدريس وفي دخول للتدريس: "2000–2019"، رسم رقم 5

الأهداف

1. تعزيز البُنى التنظيميّة وتطوير قدرات في المستويات المختلفة.

بما في ذلك:

- مسح احتياجات شامل وتخطيط في كل بلدة: تخصيص ميزانية موجّهة عينيًّا لغرض مسح شامل للاحتياجات في مجال التعليم في مستوى البلدة والتخطيط للمستقبل بمشاركة الجمهور (في المستوى الاستراتيجي وفي المستوى التفصيليّ للآماد المختلفة). يشمل مسح الاحتياجات كل مرافق التعليم، من مرحلة قبل الابتدائيّ حتى المرحلة الثانوية، في التعليم المنهجيّ واللامنهجي في خدمات التعليم وفي التعليم الخاص.

– تعزيز أقسام المعارف والشبيبة والثقافة والرياضة من حيث الرأسمال البشريّ والميزانيات والفعاليات.

– تأهيل وتطوير القوى البشريّة في الحكم المحلّي بما في ذلك برامج إعداد قيادات لأقسام المعارف.

– تطوير وتفعيل برامج تعليم على مستوى كلّ بلدة بما يتناسب مع الاحتياجات.

2. خلال خمس سنوات إحقاق المساواة في بُنى التدريس الماديّة والرقميّة في التعليم العربي لتلك في التعليم العبريّ وتحديد المعايير لتخصيصها.

3. توفير حلول فوريّة مناسبة للاحتياجات التعليمية في القرى مسلوبة الاعتراف. الوضع احاليّ يمسّ بشدّة حقّ الأطفال في التعليم ويسبّب لهم وللمجتمع عمومًا ضررًا كبيرًا.

4. خطّة لتشبيب جهاز التعليم في المجتمع العربيّ، وفي مركزها تقاعد مبكر لمعلّمين وشاغلي وظائف مختلفة في التعليم الذين يُعانون من تآكل القابلية للعمل ومستواهم المهنيّ غير ملائم أو أنهم غير معنيين بمواصلة العمل في المجال. يتم تسريح نحو 5000 مدير ومعلّم وشاغلي وظائف في جهاز التعليم (بما في ذلك في السلطة المحلّيّة)، خلال السنوات الثلاث المقبلة ويتمّ استبدالهم بعاملين في التعليم ذوي مستوى مهنيّ عالٍ ورؤيا تجاه التعليم العربيّ. ينبغي الاهتمام بترتيب شروط تقاعد مناسبة للمعلّمين وأصحاب الوظائف الآخرين الراغبين في إنهاء الخدمة.

5. تغيير طريقة اختيار وتعيين المديرين والمعلّمين في التعليم العربيّ بشكل يضمن استيعاب مديرين ومعلّمين بالمستوى المهنيّ الأعلى (بما في ذلك استعمال مراكز التقييم، تغيير المعايير لدورات الإدارة وفتح الفرص أمام مرشّحين مقتدرين ليس عن طريق وزارة التربية والتعليم).

6. تخصيص موارد لاستثمارها في التلاميذ عُرضة للإقصاء (تلاميذ يعيشون حالة فقر وفي خطر) ولتلاميذ تضرّروا من أزمة الكورونا، بما في ذلك:
– تخصيص موارد للتعليم في مجموعات صغيرة في المرحلة الابتدائيّة، لا سيّما في الصفوف الأولى والثانية.
– برامج لإرشاد ومرافقة الأهالي.
– دروس مساعدة ودورات إثراء.
– توفير حلول للاحتياجات الاجتماعيّة والنفسيّة والغذائيّة

7. رفع المعدّل العام لشهادات البجروت وامتحانات البسيخومتري للطلبة العرب في كلّيات التربية ومساواتها مع علامات الطلبة اليهود في غضون خمس سنوات على الأكثر.

8. تطوير ووضع برامج تعليم وبرامج خاصّة جديدة توفّر حلولًا لاحتياجات المجتمع العربيّ (خاصّة في مجال الهويّة القوميّة) تساعد على تطوير قدرات على التفكير المركّب والنقديّ ومهارات ضروريّة للحياة مجتمع مركّب متطوّر ومُتغيّر بسرعة. بما في ذلك:
- كتب التدريس - الاستثمار في وضع كتب تدريس جديدة، مع التأكيد على لغة عربيّة سويّة. تشجيع تطوير مواد تدريس في المجتمع العربيّ من خلال الاستثمار في هذا المجال، تقديم استشارة وإرشاد وإزالة العقبات في سيرورة إقرار كتب التدريس (بما في ذلك الرسوم المدفوعة لوزارة التربية والتعليم).
- دمج مهارات رقميّة في التعليم في المدارس وفي مواضيع التعليم المختلفة.
- توفير توجيه مهنيّ من المرحلة الإعداديّة حتى المرحلة الثانويّة لعموم التلاميذ (لا يوجّههم إلى التعليم العالي فقط).
- تعيين مفتّشين عرب عامين للمواضيع المختلفة.
- توفير موارد تدريس حسب الحاجة وليس أقلّ مما هو مخصّص للتعليم العبري.
- إقامة مراكز بحث وتطوير توفّر حلولًا للتعليم العربيّ وإقامة وحدة في قسم البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم لتطوير مبادرات في التعليم العربيّ.
- تطوير قدرات البحث وكتابة الوظائف والتعلّم الذاتي لدى التلاميذ.

9. تأهيل مديرين ومعلّمين حسب طريقة تمّت ملاءمتها لرؤيا التعليم العربيّ مع التأكيد على تطوير هويّة مهنيّة ملتزمة ومستوى مهنيّ عالٍ. مع التأكيد على تأهيل معلّمين (في كلّ مراحل التعليم): الهويّة، الأولاد عُرضة للإقصاء (حسب التوجّه المحتوي والحاضن " SEL" وما إلى ذلكً) والأولاد مع احتياجات خاصة (التعليم الخاص، مشاكل نموّ على أنواعها وعسر تعلّميّ والذين يُعانون من مصاعب).

10. نفخ روح جديدة في التعليم العربيّ ورعاية المبادرات التربويّة، طرق تعليمية حديثة وطرق تقييم بديلة.

11. إيجاد حلول لعاملي التدريس العاطلين عن العمل.

12. توسيع الإرشاد والمرافقة المهنيّة لأصحاب الوظائف والمعلّمين في مواضيع التعليم المختلفة.

13. تعزيز كلّيّات التربية المختلفة في المجتمع العربيّ وضمان مستوى مهنيّ عالٍ وبرامج تناسب رؤيا المجتمع العربيّ واحتياجاته.

14. ملاءمة برامج تأهيل المعلّمين العرب في كلّيات التربية لاحتياجات المجتمع العربي ولواقع الحياة.

15. إقامة مؤسّسات تعليم للتلاميذ العرب في البلدات المشتركة الجديدة مثل بلدة نوف هجليل.

16. توسيع المساقات التكنولوجيّة في المراحل الثانويّة.

17. التعليم اللامنهجيّ: تطوير التعليم اللامنهجيّ بما يتّفق مع احتياجات المجتمع العربيّ.

سلّم أولويات:

– الأفضليّة لإقامة بُنى ماديّة وبشريّة، مؤسّسات للشبيبة والشبان على مستوى كل بلدة وإزالة المعوّقات التي تحول دون استثمار الميزانيات المخصّصة وتنفيذ برامج تستجيب للاحتياجات. تطوير برنامج خاص لتوفير حلول لاحتياجات المجتمع العربيّ في النقب.

- التمحور في مجموعات مُستضعفة وأبناء شبيبة في خطر.
- وضع برامج شموليّة تربط بين التعليم المنهجيّ واللامنهجيّ وتوفّر حلولًا للاحتياجات في مجال الهويّة والانتماء (بما في ذلك الهويّة القوميّة).
- تعديل وملاءمة معايير تخصيص الموارد في مجال الشبيبة والشباب، إزالة المعوّقات أمام التمويل (بما في ذلك في مجال حركات وأطر الشبيبة)

التوصيات

1. معالجة المعوّقات أمام إقامة مؤسّسات تعليم في البلدات العربيّة، تخصيص أراضٍ للبناء وإيجاد حلول متفق عليها بين الحكومة والسلطات المحلّيّة لمشاكل عينيّة عالقة في بلدات عربيّة مختلفة (خاصة في النقب).

2. ينبغي تمويل بناء الغرف التدريسيّة في التعليم العربيّ بمعدّل 40%-30% من مجمل الميزانيات لمجال بناء مؤسّسات تعليميّة في إسرائيل حتى بناء كلّ المؤسّسات والغرف الناقصة في التعليم العربيّ. إلى أن يتمّ إنجاز البناء على وزارة التربية والتعليم أن تضمن تمويلًا لتكاليف التعليم في غرف بديلة بما يتّفق مع بندي 6 (ج) و- (د) في قانون التعليم الإلزامي من العام 1949.

3. بدْءًا من السنة الدراسيّة 2020/21، ينبغي التأكيد في الدعوة إلى عطاءات إقامة بُنى تحتيّة على تحديد حصّة ثابتة: أن يكون 30% من المدارس التي سيتمّ اختيارها، من التعليم العربيّ. يسري هذا الكلام على خطّة البناء الجديدة، ترميم وتطوير وبناء وتجهيز أماكن تدريس حديثة: مختبرات علميّة وتكنولوجيّة، ترميم مكتبات ومدارس، ترميم غرف معلّمين، تجهيز مراكز تطوير السلك التدريسيّ.

4. حتى السنة الدراسيّة 2021/22 ينبغي إعداد قائمة بُنى تحتيّة في حدّها الأدنى ضروريّة لكلّ مدرسة، لكل معلّم وتلميذ في دولة إسرائيل، بما في ذلك بُنى تحتيّة ماديّة (غرف تدريس، مختبرات، ملاعب رياضيّة وما إلى ذلك)، مواد تدريس وتكنولوجيا رقميّة. ينبغي إعداد هذه القائمة على أساس معايير معتمدة في الدول الرائدة في العالم.

5. أشار مراقب الدولة من العام 2019 من أن تخطيط نظام إعداد القوى البشريّة في وزارة التربية والتعليم قاصر، وأنه لم يتمّ جمع معطيات لتقدير الفجوة بين تأهيل المعلّمين للكفاءات المطلوبة منهم. بسبب الأهمّيّة الإضافيّة للمعلّمين المهنيين ذوي التأهيل المناسب في المدارس من خلفيّة مُستضعفة، بما فيها مدارس في التعليم العربيّ، ينبغي التسريع في جمع معطيات في هذا الموضوع. في هذه المسألة ينبغي إعطاء أفضليّة للمراحل العليا في التعليم حيث مهنيّة المعلّم هامّة بشكل خاص للنجاح في امتحانات البجروت.

6. عطفًا على ما ورد في بند 5، إذا وجدت فجوة كبيرة بين تأهيل المعلّمين وبين الكفاءات المطلوبة منهم بالفعل، ينبغي تطوير برامج لتجنيد معلّمين مناسبين للمواضيع المطلوبة أو لكفاءات المعلّمين، على النحو التالي:

1. تنويع وتوسيع الإمكانيات لتطوير المعلّمين ومهنيًّا في المواضيع الأساسيّة واللغة العربيّة.
2. تحديد وجوب التقدّم للقب الثاني وما فوق خلال خمس سنوات للمعلّمين الذين يدرّسون مواضيع موسّعة (خمس وحدات تعليميّة) في المراحل الثانويّة.
3. إلزام المعلّمين باستكمال متعدد المجالات، وباستكمالات تطوير الهويّة المهنيّة، الالتزام تجاه المجتمع وأدوات للعمل مع تلاميذ عُرضة للإقصاء ومع تلاميذ ذوي احتياجات خاصة وعسر تعلّميّ.

7. لغرض رفع مستوى طلبة كلّيات التربية العرب ينبغي استغلال الطلب الكبير نسبيًّا في المجتمع العربيّ على هذه المهنة لتحسين نوعيّة المعلّمين المستقبليين على النحو التالي:
1. تحديد شروط قبول تضمن قبول طلبة نوعيين وملتزمين لمجال التعليم.
2. ينبغي تحديد معايير لجودة المحاضرين في كليّات تأهيل المعلّمين: النشر في دوريّات محكّمة، المؤسّسة الأكاديميّة التي درس فيها، سنوات الأقدميّة، التنسيب حسب موضوع التخصّص وغيرها.

التسرّب (المُعلن والمقنّع)

على الرغم من التحسّن الذي طرأ في على التعليم الثانوي كمّيًا ونوعيًا، لا تزال ظاهرة التسرّب تعطّل على جهاز التعليم العربيّ بأسره. صحيح أنه طرأ تحسّن في السنوات الأخيرة، وأن معطيات التسرّب المُعلن تشير إلى هبوط في حجم الظاهرة بنسبة النصف، بيد أن معدّلات الظاهرة لا تزال أعلى بكثير منها في أوساط التلاميذ اليهود لا سيّما في أوساط التلاميذ الذكور.
من المهمّ الإشارة حسب كلّ التقديرات، إلى أن أزمة الكورونا زادت من عدد التلاميذ المتسرّبين. الكثير من التلاميذ الذين لم يُوفّر لهم جهاز التعليم صِلة بالسيرورة التربويّة التي جرت في معظمها عن بُعد، لم يعودوا إلى مقاعد الدراسة.
ينبغي الإشارة، أيضًا، إلى أن المشكلة الأساسيّة ليست في التسرّب المُعلن وإنما في التسرّب الخفيّ المقنّع الذي يسجّل معدّلات هائلة.

معدّل التسرّب في أوساط تلاميذ الصفوف السابعة ـ الثانية عشرة حسب المجموعات السكّانية والجندر (سنوات مختارة)

السنة	عرب		يهود	
	بنات	بنون	بنات	بنون
(2004/5)	4.8	10.2	2.4	5.9
(2012/13)	2.8	6.7	1.7	3.8
(2018/19)	1.9	4.5	1.0	3.3

المصدر: دائرة الإحصاء المركزيّة، كتاب الإحصاء السنويّ ـ من سنوات مختلفة.

من المهمّ التأكيد على أن المعطيات أعلاه تتّصل بمعدلات التسرّب في سنة محدّدة ولا تعكس التسرّب المتراكم. حتى نستوعب معدّلات التسرّب المتراكم ونسبة التلاميذ الذين تسرّبوا قبل إنهاء 12 سنة تدريس، ينبغي أن ننظر إلى فوج الدارسين في طبقة سنّ 17 عامًا. من معطيات مركز المعلومات والأبحاث في الكنيست في العام 2015، حوالي 12% من أبناء 17 عامًا في التعليم العربيّ لم يكونوا ضمن أي إطار تعليميّ. ويتّضح من المعطيات أنه في القدس الشرقيّة والتعليم العربيّ في النقب نسبة التسرّب هي الأعلى.

الأهداف

1. خفض معدّلات التسرّب في التعليم العربيّ إلى 3% في أوساط البنين وإلى 1.1% في أوساط البنات.

2. الاستثمار في الأولاد العُرضة للإقصاء ومن وضع اجتماعيّ ـ اقتصاديّ صعب من التعليم قبل الابتدائيّ حتى الثانويّ من خلال التأكيد على الانتقال من مرحلة إلى مرحلة (التوصيات التي ذُكرت في البند السابق يُمكن اعتمادها هنا، أيضًا).

3. الاستثمار في الدمج وتوفير الحلول لاحتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يعانون من عُسر تعلّميّ. إقامة مؤسسات تعليميّة خاصة في البلدات العربيّة وفقًا للاحتياجات.

4. ضمات تواصل تعليميّ منذ التعليم قبل الابتدائيّ حتى الثانويّة من خلال متابعة مناسبة لاحتياجات التلاميذ المستضعفين وذوي الاحتياجات الخاصة.

5. اعتماد برامج لزيادة الوعي في أوساط أهالي الأولاد في التعليم الخاص لا سيّما فيما يخصّ استنفاذ حقوق أولادهم.

6. استكمالات لأصحاب المناصب في السلطات المحلّية في موضوع حقوق التلاميذ في التعليم الخاص.

7. عمليات التشخيص النفسيّة ـ البيداغوغيّة للكشف عن صعوبات واحتياجات خاصة لدى الأولاد في سنّ مبكرة، لعموم التلاميذ وبتمويل الدولة. كذلك، ينبغي تطوير برامج تربويّة مناسبة لاحتياجات التلاميذ وبما يتّفق مع عمليات التشخيص.

8. توسيع البرامج للتلاميذ في حالات التسرّب ولأبناء الشبيبة في خطر (مثل برنامج هيلاة).

التوصيات

1. ينبغي التأكّد أنه من السنة الدراسيّة 2020/21، على كلّ المدارس التي تستوفي الشروط المفضّلة لتمويل برامج منع التسرّب أن تترشّح للحصول على التمويل من وزارة التربية والتعليم.
2. بالنسبة للمدارس التي معيار الرعاية فيها هو 8 على الأقلّ ونسبة التسرّب فيها أكثر من 4.17%، على وزارة التربية والتعليم أن تتأكّد من أن تستوفي بقيّة المعايير التي تُتيح المشاركة في برنامج منع التسرّب.
3. ينبغي التأكّد من أن آلية التمويل في صيغته الحاليّة ليس عائقًا أمام ضباط الدوام. وإذا اقتضت الحاجة، على وزارة التربية والتعليم أن تُزيل العقبات حتى بداية العام الدراسيّ 2020/21.
4. ينبغي إلغاء دفع الرسوم لتفعيل برنامج منع التسرّب في المدارس من معيار الرعاية 8 وما فوق واقتراح محفّز مالي للمدارس والسلطات المحلّيّة التي تثبت تقليص معدلات التسرّب.
5. ينبغي اقتراح برامج لزيادة الوعي لدى أهالي التلاميذ في التعليم الخاص ولاستنفاذ حقوق أبنائهم.
6. ينبغي اقتراح استكمالات لذوي المناصب في السلطات المحلّيّة في موضوع حقوق التلاميذ في التعليم الخاص.
7. ينبغي اقتراح عمليات تشخيص للكشف عن عسر تعلّميّ عند الأطفال في سن مبكرة، ولعموم التلاميذ بتمويل الدولة. كذلك، ينبغي بناء برامج تربويّة مناسبة لاحتياجات التلاميذ تبعًا للتشخيص.

تعليم اللغات

إحدى الاستنتاجات المركزيّة التي تكشّفت من سيرورة العمل والبحث لإعداد هذه المذكّرة، كما في أبحاث أخرى، هي أن الكثير من التلميذات والتلاميذ في جهاز التعليم العربيّ في إسرائيل يستكملون تعليمهم دون أن يُجيدوا اللغات العربيّة والعبرية والإنجليزيّة كما هو مطلوب. لكلّ لغة أهميّتها ـ العربيّة هامة لتطوير الهويّة الاجتماعيّة للتلاميذ العرب وتشكّل قاعدة لغويّة لاكتساب لغات أخرى وللتعلّم بشكل عام، والعبرية هي اللغة الأساسيّة في إسرائيل وعدم معرفتها يُقلّل من احتمالات الاندماج في مؤسّسات التعليم العالي وفي سوق العمل الإسرائيليّ، والإنجليزيّة هي اللغة الدوليّة الأساسيّة في العالم ومعرفتها تزيد من احتمالات النجاح في الدراسات العليا وفي سوق العمل.

كذلك، تبرز هنا مسألة تستلزم البحث المعمّق ووضع استراتيجية صحيحة لتعليم اللغات في المجتمع العربيّ بسبب خاصيّة الوضع والاختلاف بين التعليم في المجتمع العربيّ عنه في المجتمع اليهوديّ. فالتلميذ العربيّ مضطرّ لتعلّم ثلاث لغات ومواجهة ازدواجيّة اللغة العربيّة، مقارنة بوجود لغتين إلزاميتَين أساسيتَين فقط في التعليم في المجتمع اليهودي.

■ العربيّة: في التعليم العربيّ يُخصّص للغة العربيّة 11-9 ساعة أسبوعيّة في الصف الأوّل، 9-7 ساعات في الصفوف الثانية والثالثة، و8-6 ساعات أسبوعيّة في الصفوف الرابعة والخامسة، و7-5 ساعات أسبوعيّة في الصف السادس. هذه الكمّية من الحصص مماثلة لكميّة الساعات المخصّصة للغة العبريّة في المدارس الابتدائيّة في التعليم العبريّ. هذا، على الرغم من أن تعلّم اللغة الفصحى المعياريّة بالنسبة للتلاميذ في التعليم العربيّ مختلف عن تعلّم اللغة العبريّة بالنسبة للتلاميذ في التعليم العبري. إضافة إلى ذلك، هناك رقابة على مناهج التدريس التي تتميّز بالتأكيد على الجوانب الأداتيّة للّغة وليس على الجوانب القيَميّة ـ الهُويتيّة. كذلك فإن المناهج تفتقر لتمثيل مناسب للثقافة والأدب العربيّ الفلسطيني ولا تهتمّ أن يُحبّ التلاميذ العرب لغتهم، وأن يروا فيها مركّبًا هامًا في هويتهم الجمعيّة.

■ العبريّة: في العام 2015 اعتُمدت خطّة إصلاح في التعليم العربيّ وتمّ إطلاق برنامج "العبريّة على طول الخط". نتيجة لهذه الخطّة يتمّ تعليم العبريّة ابتداءً من الروضة الإلزاميّة حتى الصفّ الثاني ضمن برنامج اسمه "عيّنات من العبريّة". وأضيفت في بقيّة الفئات العمريّة حصص تعليميّة. في الصفوف الأولى والثانية، يتعلّمون ساعتَين أسبوعيتَين، في الصفوف الثالثة حتى التاسعة، خمس حصص أسبوعيّة وفي الصفوف من العاشر حتى الثاني عشر، يتمّ تعلّم العبريّة تبعًا لعدد الوحدات التي يدرسها التلميذ. في السنوات الأخيرة طرأ هبوط حادّ في عدد التلاميذ في التعليم العربيّ الذين يتقدّمون لامتحانات البجروت بـ 5-4 وحدات في اللغة العبرية وينجحون ـ من 68% في العام 2003 إلى 50% في العام 2015، وحتى 23% في العام 2018.
كما ذُكر، لا تخصّص الدولة حصصًا إضافيّة في المدارس الابتدائيّة لتدريس العبريّة في المدارس العربيّة على الرغم من أن الأمر إذا ما قيس بالمدارس الابتدائيّة اليهوديّة، هو بشأن إضافة موضوع تدريس. فيضطرّ المديرون إلى تمويل تدريس العبريّة من ساعات مخصّصة لسلة الرعاية ومواضيع أخرى، وأحيانًا خلافًا للتعليمات.

■ الإنجليزيّة: حسب سياسة وزارة التربية والتعليم، يبدأ تدريس الانجليزيّة في كلّ تيارات التعليم الرسميّ في الصفّ الرابع، بحجم 5-3 ساعات أسبوعيّة. يزيد عدد الساعات تدريجيًّا حتى الصف الثاني عشر ويصل إلى 5-4 ساعات أسبوعيّة. على الرغم من أن الوزارة لا تخصّص ساعات تدريس للغة الإنجليزيّة قبل الصف الرابع فإنها توصي المدارس أن تبدأ بتدريس هذه اللغة في وقت مبكر. وقد كشف تحليل مركز البحث والمعلومات في الكنيست بخصوص تدريس اللغة الإنجليزيّة في العام الدراسي 2016/17 أن المدارس العربيّة تبدأ بتدريس الإنجليزيّة بتأخير أكبر عنها في التعليم العبري. حوالي 57% من المدارس في التعليم العبري، تبدأ تدريس الانجليزيّة في الصفّ الأوّل أو الثاني، مقابل 31% من المدارس في التعليم العربي. في علامات امتحانات الـ "מיצ"ב" في الانجليزيّة للصفوف الثامنة في العام 2018، وُجد فارق بـ 46 نقطة بين العرب وبين اليهود، وفي نسبة المُتحَنين في خمس وحدات بجروت بالإنجليزيّة هناك فجوة بـ 29.5 نقطة (49% مُمتحنون في التعليم العبريّ و19.5% في التعليم العربيّ). كذلك، في العام 2018 وصل 8% فقط من طلاب الجامعات العرب للقب الأول إلى مستوى الإعفاء من موضوع اللغة الإنجليزيّة مقابل 23% من الطلبة اليهود.

الأهداف

1. العمل على أن يصل متوسّط العلامة للتلاميذ العرب في مجال القراءة (باللغة العربيّة) في امتحان "פיז"ה" المقبل على 500. في الامتحان الأخير الذي جرى في العام 2018، وصلت العلامة على 362.
2. تحقيق ارتفاع جدّي في تحصيل التلاميذ في اللغة العربيّة في مختلف الأعمار.
3. تحقيق ارتفاع جدّي في نسبة التلاميذ العرب المتقدّمين للبجروت الموسّع في موضوع اللغة العربيّة.
4. العمل على أن يرتفع متوسّط العلامة في امتحان العبريّة للعرب في السنوات الخمس القادمة بسبع نقاط في السنة ابتداءً من العام الدراسيّ 2021/22.
5. العمل على أن ترتفع نسبة المتقدّمين لامتحان البجروت خمس وحدات في اللغة الإنجليزيّة بـ 10 نقاط، هكذا كي تصل النسبة حتى العام الدراسيّ 2024/25 إلى 30% من المتقدّمين، وإلى 50% حتى العام 3029/30.
6. العمل على أن تكون نسبة الطلبة الجامعيين العرب الذين يحصلون على إعفاء من اللغة الإنجليزيّة بـ 10% حتى العام الدراسيّ 2024/25.

التوصيات

توصيتنا الأساسيّة هي أن يبدأ تدريس اللغة العربيّة في الروضة وأن يبدأ تدريس اللغتين العبريّة والإنجليزيّة في الصف الثالث. هذا كي نُتيح للتلميذ العربيّ تذويت لغته العربيّة (على ما تحمله من تعقيد).

كما أن وضع التعليم العربيّ يوجب بحثًا معمّقًا وبلورة استراتيجيا صحيحة لتعلّم اللغات في المجتمع العربيّ بسبب خاصيّة الوضع والاختلاف بين التعليم في المجتمع العربيّ عنه في المجتمع اليهوديّ. فالطالب العربيّ ملزم بتعلّم 3 لغات ومواجهة ازدواجيّة اللغة العربيّة مقارنة بلغتيْن إلزاميتيْن أساسيتيْن في التعليم اليهوديّ. استراتيجية كهذه ينبغي أن تتحدّد بالشراكة الكاملة مع المجتمع العربيّ.

■ 1. تدريس اللغة العربيّة:

1. ينبغي ضمان تشغيل معلّمين نوعيين.

2. في ضوء توقعاتنا بإضافة ساعات للتعليم العربيّ بعد إعمال كامل لنظام التمويل التفاضليّ، ينبغي استغلال ساعات التعليم الإضافيّة خاصة في الجيل المبكر لتعليم اللغة العربيّة. نوصي بتخصيص ثلاث ساعات على أسبوعيّة إضافيّة على الأقلّ للصفوف الأولى ـ الثالثة، وساعتيْن أسبوعيتيْن للصفوف من الرابع ـ التاسع. ينبغي تشجيع تعليم العربيّة بحجم خمس وحدات تعليم لغرض منح المتعلّم بونوس تمهيدا للدراسة العليا.

3. ينبغي توسيع تعليم الأدب العربيّ بشكل عام والاهتمام بالأدب الفلسطينيّ بشكل خاص، من خلال تطبيق توجّهات تشدّ التلاميذ إلى اللغة وتغرس فيهم حبّها من خلال طرق تعليم حديثة. كما ينبغي العمل لتحسين قدرات عموم المعلّمين في اللغة العربيّة.

4. ينبغي اعتماد برامج موسّعة لتشجيع القراءة في أوساط التلاميذ والمعلّمين والأهالي.

■ 2. معلّمون في التعليم الابتدائيّ:

1. الصفوف الأولى والثانية: ينبغي العمل على أن يتعلّم كل المعلّمين اللغة العربيّة كجزء من تنميتهم المهنيّة. من الجدير ذكره أنهم لا يتلقون أي تأهيل جدّيّ في اللغة العربيّة، خاصة وأن التلاميذ يدرّسون أسس اللغة العربيّة في هذه الصفوف.

2. ينبغي العمل على أن يتلقّى معلمو العربيّة في المدارس تأهيلًا أكاديميًّا في اللغة العربيّة وفي تدريس اللغة.

■ 3. ينبغي إجراء امتحانات دوريّة و/أو اعتماد آلية تقييم أخرى لغرض فحص مستوى التلاميذ في اللغة ومتابعة تقدّمهم في المستوى المدرسيّ. على الوزارة أن تقيّم مستواهم من خلال اختبار سنويّ.

■ 4. ينبغي إلزام عامة المربّيات والمربّين في التعليم العربيّ الاستكمال في التعليم اللغويّ مرّة كلّ سنتيْن على الأقلّ.

■ 5. ينبغي توسيع موارد الإرشاد في التفتيش على تدريس اللغة العربيّة. ينبغي تحويل الإرشاد في المدارس الابتدائيّة في اللغة العربيّة إلى إلزاميّ.

■ 5. تدريس اللغة العبريّة:

1. ينبغي التأكيد على تشغيل معلّمين نوعيين وتوفير إرشاد بيداغوغيّ ونظام استكمالات لتحسين تدريس اللغة العبريّة في المدارس العربيّة.

2. حتى بداية السنة الدراسيّة 2021/22 ينبغي توسيع حدود برنامج "العبريّة للأعمال"، من مئة مدرسة شاركت في المرحلة التجريبيّة إلى عموم المدارس العربيّة في إسرائيل.

3. في ضوء تأكيد تلاميذ ومعلّمين معًا أن التلميذ في التعليم العربيّ لا ينكشف بما فيه الكفاية للغة العبريّة خارج حدود المدرسة، وأن هذا النقص يضرّ في اكتسابه اللغة، ينبغي تشجيع برامج منهجيّة ولامنهجيّة تتيح الانكشاف على اللغة العبريّة واستعمالها.

4. ينبغي أن تُفتح خلال سنتيْن في الكلّيات مساقات تأهيل لتدريس اللغة العبريّة كلغة ثانية.

5. ينبغي سَبسَدة دمج شبان أبناء 18–16 في إجازات الصيف في سوق العمل في أماكن مشتركة لغرض اكتساب اللغة واكتساب خبرة في سوق العمل والتفاعل مع متحدّثي اللغات المختلفة.

6. ينبغي تطوير أدوات رقميّة ملائمة للتلاميذ العرب لتعلّم العبريّة وتوسيع استعمال اللغة.

7. إقامة مراكز تُعنى بأدب الأطفال لتطوير العمل مع أولياء الأمور والأطفال (خاصة من خلفيّة اجتماعيّة ـ اقتصاديّة صعبة) ومع المعلّمين وكذلك في البحث وتشجيع الكتابة الأدبيّة للأطفال.

■7. تدريس اللغة الإنجليزيّة:

1. ينبغي التأكيد على تشغيل معلّمين نوعيين وضمان إرشاد بيداغوغيّ ونظام استكمالات لتحسين تدريس الإنجليزيّة في المدارس العربيّة.

2. بدءًا من صيف 2021، ينبغي تمويل مخيّمات صيفيّة للغة الإنجليزيّة في السلطات المحلّية من عناقيد 4–1 حسب تدريج دائرة الإحصاء المركزيّة.

3. في المدى القصير (حتى العام 2022) ينبغي إقامة مراكز لتعليم الإنجليزيّة (مخصّصة للبالغين، أيضًا) بمراقبة وزارة التربية والتعليم وبالشراكة مع منظّمات المجتمع المدنيّ (في الدرجة الأولى في البلدات العربيّة في النقب). في المدى البعيد (حتى العام 2026) ينبغي تطوير برامج فصليّة مركّزة لتدريس الإنجليزيّة بقيادة معلّمين متفوّقين يتحدثون الإنجليزية بمستوى لغة أم وتحفيز هؤلاء المعلمين على ذلك.

4. ينبغي تطوير أدوات رقميّة ملائمة للتلاميذ العرب لتعلّم الإنجليزية وتوسيع استعمالات اللغة.

التعليم العالي والتعليم فوق الثانويّ

معطيات الاستحقاق المتدنّي لشهادات البجروت في المجتمع العربيّ، خاصة وإن الحديث عن شهادة تستوفي معايير الجامعات، معدلات التسرّب العالية نسبيًا والعلامات المتدنيّة في امتحانات البسيخومتري ـ كل هذه تؤثّر على فرص شبّان وشابات عرب للاندماج في التعليم العالي.

العلامات في الإمتحان البسيخومتري، حيب لغة الامتحان والجندر (من سنوات مختارة)

	ممتحنون بالعربية			ممتحنون بالعبرية		
	نساء	رجال	عام	نساء	رجال	عام
2008	445	479	455	548	585	564
2013	463	485	466	547	585	563
2018	486	515	490	566	601	579

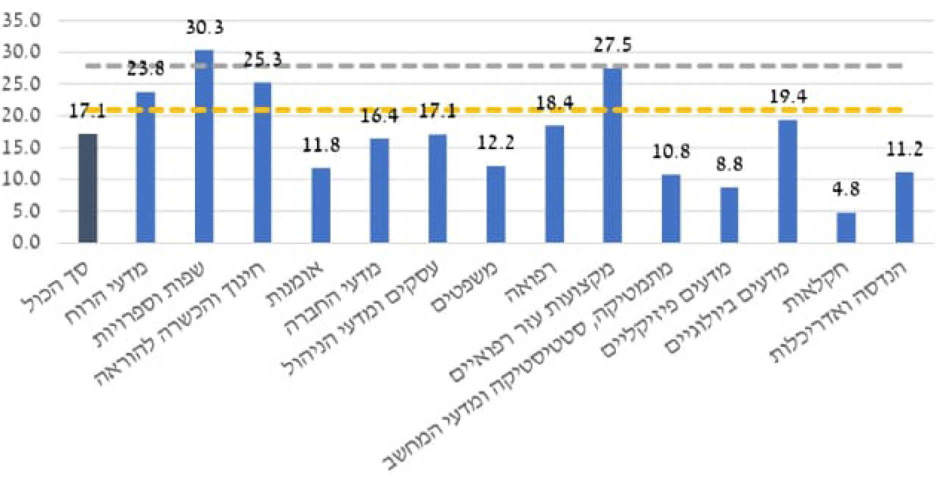
المصدر: معطيات المركز القُطريّ للامتحانات والتقييم.

طرأ في السنوات الأخيرة ارتفاع مبارك في عدد ونسبة الطلبة الجامعيين، خاصة الطالبات، العرب في مؤسّسات التعليم العالي في إسرائيل. لهذا التطوّر عوامل عديدة، ومن بينها برامج مختلفة لدمج المجتمع العربيّ في الأكاديميا اعتمدها مجلس التعليم العالي، وفي أساسها استثمار موارد لا بأس بها في السنوات الأخيرة. بيد أنه بالرغم من الزيادة لا تزال هناك معوّقات تمنع من المجتمع العربيّ تحقيق كامل طاقته للاندماج في التعليم العالي وسوق العمل بعد ذلك.

شكّل العرب في العام الدراسيّ 2019/20، نسبة 18% من طلبة اللقب الأول. صحيح أن هذه النسبة تشكّل تحسّنًا ملحوظًا بالنسبة للمعطى المقابل من العقد الذي سبق (9.2%)، بيد أننا إذا أخذنا بالحسبان المعدّل على محور الأعمار للقب الأوّل (24–20)، الذي يشكّل نحو 28%، نستدلّ أنه علينا أن نبذل المزيد من الجهد إلى أن يكون للطلبة العرب تمثيل يناسب عددهم في السكان. عدد الطلبة الجامعيين العرب للقب الثاني والثالث أدنى بكثير ويرسو على 15% و- 7% بالتتالي.

مشكلة أخرى تُعيق اندماج المجتمع العربيّ في التعليم العالي هي جودة الشهادة والموضوع الأكاديميّ للخريجين. يُستدلّ من الرسم أدناه أن المجتمع العربي يتوجّه إلى عدد قليل نسبيًا من مواضيع التعليم، الأمر الذي يضرّ بفرص أبناء هذا المجتمع الانخراط في سوق العمل بشكل عام، وفي مواضيع نوعيّة بوجه خاص. للطلبة العرب تمثيل أوسع في المواضيع التي فرص الاشتغال فيها محدودة والأجر متدنٍّ، مثل التربية والتدريس أو اللغات والآداب، بينما التمثيل العربيّ في مواضيع مثل الهندسة والعلوم والقانون تحت النسبة المطلوبة. باستثناء مواضع المساعدة الطبّية حيث للطلبة العرب تمثيل مناسب.

نسبة الطلبة العرب للقب الأوّل في العام 18/2017، حسب موضوع التعليم



* الخطّ المقطّع الرماديّ يمثّل نسبة السكان العرب من مجمل السكان أبناء 20 ـ 24 (27%).
** الخطّ المقطّع الأصفر يُمثّل نسبة السكان العرب من مجمل السكان (20.9%).
المصدر: دائرة الإحصاء المركزيّة، طلبة في مؤسّسات التعليم العالي، جدول 2.29.1.

في ضوء الصعوبات في القبول لمؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، يتوجّه الكثيرون من المجتمع العربيّ للدراسة الأكاديميّة في الخارج. في بحث لعرار وحاج يحيى قُدر عدد الذين درسوا في الخارج في العام 2012 بـ 9260 طالبًا عربيًا من إسرائيل. غالبيتهم في الأردن أو مناطق "السلطة الوطنيّة"، وقسم منهم في أوروبا. في بحث مكمّل لهذيْن الباحثيْن نتائج تدلّ على اتساع في الظاهرة. في العام 2018 مثلًا، درس في الخارج نحو 15341 طالبًا عربيًا. في أساس هذا الارتفاع الزيادة الملحوظة في عدد الدارسين في مناطق "السلطة الوطنية". معنى ذلك أن ربع الطلبة الجامعيين العرب يدرس في الخارج. من المهم أن نُشير هنا إلى أن قسمًا كبيرًا من الطلبة العرب الدارسين في مناطق السلطة الوطنيّة والأردن وفي أنحاء العالم، يدرسون مواضيع ضرورية لسوق العمل في إسرائيل (مهن طبّيّة مثلًا)، ويعودون للانخراط في سوق العمل الإسرائيليّة. يجتاز قسم منهم امتحانات الموضوع في موعدها الأول أو الثاني. مع هذا، فهم لا يحصلون على أي نوع من الدعم الحكوميّ فيقع العبء على عاتق عائلاتهم (في قسمها الأكبر تعيش أوضاعًا صعبة وتموّل دراسة أبنائها من قروض على حساب الاستثمار في أبناء آخرين في العائلة).

مسألة أخرى يُمكن من خلالها التعلّم عن وضع العرب في التعليم العالي في إسرائيل، هي تمثيل العرب في السلك الأكاديمي والإداريّ في مؤسّسات التعليم العالي. على الرغم من الارتفاع في عدد الحاصلين على ألقاب عالية والمستكملين دراساتهم في الخارج، فإن المعطيات تُشير إلى تمثيل لا يكاد يُذكر للعرب في السلك الأكاديمي والإداريّ في الجامعات والكليّات العامة.

منذ قيام الدولة، لم يتمّ إقامة أي مؤسّسة أكاديميّة في أيّ من البلدات العربيّة، على الرغم من أن هذا الموضوع حاضر في الخطاب العام منذ أواسط السبعينيات من القرن الفائت. إقامة جامعة بحثيّة وكلّيات مختلفة في البلدات العربيّة يُمكن أن يساعد في توفير حلول للاحتياجات المختلفة للمجتمع العربيّ، وأن يكون رافعة للتنمية في كلّ المجالات. كذلك، يُمكن للأمر أن يوفّر حلولًا مختلفة للمشاكل التي استعرضنا قسمًا منها آنفًا.

تتمحور برامج التوجيه القائمة في المجتمع العربي بالأساس في الطلبة ذوي إمكانيات للانخراط في مؤسّسات أكاديميّة بينما لا يحصل معظم الطلاب على توجيه مهنيّ مناسب.

الأهداف

1. رفع المعدّل العام لعلامة المُمتَحَنين باللغة العربيّة في امتحان البسيخومتري إلى 520 حتى العام 2025.
2. تطوير بديل لامتحان البسيخومتري خلال ثلاث سنوات.
3. التحصيل في البجروت: خطّة لسدّ الفجوات في كل المعايير (بما في ذلك جودة شهادة البجروت واستيفاء معايير الحدّ الأدنى).
4. وضع خطة لاستيعاب ودمج نصف الطلبة العرب الذين اضطروا للالتحاق بالتعليم العالي خارج البلاد في جامعات إسرائيلية. المقصود الطلبة الذين اختاروا التعلم في الخارج بسبب صعوبات يواجها العرب في القبول وكانوا يفضلون التعليم في الجامعات الإسرائيلية لو أتيح لهم ذلك. نوصي بوضع هدف لاستيعاب 7000 طالب وطالبة حتى العام 2004–2003
5. رفع عدد الطلبة العرب في مواضيع الهاي. تيك بنحو 1000 كلّ عام إلى أن تتناسب نسبة دارسي مواضيع الهاي. تيك مع نسبتهم في الفئة العمرية ذات الصلة (20 ـ 29).
6. مساواة نسبة الطلبة العرب المتوجّهين لتعلّم مواضيع كبيرة الدخل، كما يُعرّفها مجلس التعليم العالي، بنسبتهم في المجتمع اليهودي حتى العام 2024/25.
7. مساواة نسبة الطلبة الجامعيين العرب في الأكاديميا في إسرائيل إلى نسبتهم في الفئة العمريّة ذات الصلة (20 ـ 29) حتى بداية العام الدراسيّ 2024/25.

8. رفع نسبة العرب المشاركين في برامج المتفوّقين اللوائيّة والقُطريّة إلى 30% حتى بداية العام الدراسيّ 2024/25.
9. ضمان تمثيل مناسب للعرب في السلك الأكاديمي العالي والإداري في مؤسّسات التعليم العالي.
10. وضع خطة توجيه مهنيّ شاملة في المدارس في التعليم العربيّ لتوفّر الحلول لعموم التلاميذ وتضمن أن يتخرّج كلّ تلميذ مع حلم وفي يده الأدوات لاختيار ما يناسبه في مؤسّسات التعليم العالي أو بدائلها لاكتساب مهنة تضمن له الحياة الكريمة.

التوصيات

1. في الامتحان البسيخومتري:

1. بما أن مدّة قراءة الاستمارات أطول عند المُمتحَنين العرب، ينبغي منحهم وقتًا إضافيًّا من خمس دقائق لكل فصل.

2. حتى العام الدراسيّ 2021/22 ينبغي إدراج دورات تحضير لامتحان البسيخومتري في عموم الإعداديّات في التعليم العربيّ. على أن يعلّم في هذه الدورات معلّمون من طرف شركات التحضير للبسيخومتري أو معلّمون حصلوا في البسيخومتري على علامة 700 وما فوق، ومرّوا في دورة تأهيل خاصة في الموضوع.

3. حتى العام الدراسيّ 2022/23 ينبغي تطوير خطّة لمنح نقاط على دورة التحضير لامتحان البسيخومتري لخريجي التعليم العربيّ لقاء تطوّعهم في المجتمع في ختام تعليمهم في الثانوية على أساس معايير تُحدّد مسبقًا.

4. إزالة معوقات مثل امتحانات **יע"ל** بالعبريّة.

2. التعليم العالي وفوق الثانويّ:

1. وضع خطّة لإقامة جامعة بحث وكلّيات عموميّة في البلدات العربيّة تستطيع أن توفّر حلولًا لاحتياجات المجتمع العربيّ.
ينبغي زيادة توسيع نشر نظام التوجيه الأكاديمي والمهنيّ من صفوف التاسع وحتى الثاني عشر بحيث توفّر حلولًا لاحتياجات جميع التلاميذ (المعنيون بالدراسة الأكاديميّة أو في اتجاهات أخرى).

2. على مجلس التعليم العالي أن يحدّد أهدافًا جديدة لنسبة الطلبة العرب للقب الجامعيّ الأوّل والثاني والثالث، حسب نوع المؤسّسة (جامعات/ كلّيات/كليّات التربية)، بحيث يتناسب مع نسبتهم في الفئة العمريّة ذات الصلة (20 ـ 29).

3. اعتماد برامج تحضيريّة مُسَبْسَدة في المؤسّسات الأكاديميّة.

4. بعد إعمال معايير جديدة تصعّب على دراسة تعليم المهن الطبّيّة في الخارج، ينبغي اعتماد خطة زيادة بنسبة كبيرة في عدد أماكن دراسة المهن الطبّيّة (الطب أساسًا) في الكلّيات ذات الاختصاص في إسرائيل.

5. عون مالي: إقامة صناديق للمِنَح للطلبة الجامعيين العرب في الدولة وخارجها.

6. ينبغي إجراء تغيير في مؤسّسات التعليم العالي في إسرائيل نحو التعدّدية الثقافيّة، والاعتراف بالعرب وتوفير منالية للغة العربيّة في الحرم الجامعيّ لا سيّما في مواقع الانترنيت. توفير حلول مناسبة وداعمة لاحتياجات الطلبة العرب.

7. تطوير خطّة شاملة لتوجيه مهنيّ في المدارس في المجتمع العربيّ.

التعليم لجيل الطفولة المبكرة
أشارت الأبحاث العالمية إلى أن الاستثمار في التعليم لجيل الطفولة المبكرة ينطوي على النتائج الأفضل، وإن إسقاطاته الاجتماعيّة والاقتصاديّة بعيدة المدى. هذه الحقيقة صحيحة بشكل خاص بالنسبة لأطفال من خلفيّة اجتماعيّة ـ سياسيّة صعبة. وعليه، فإن الفجوات التي تنشأ في هذه السنّ ذات أثر حاسم بالنسبة لنمو الأطفال.
اعتُمد في إسرائيل قانون للتعليم الإلزامي ابتداءً من سن 3. ومن هنا الفارق في كيفية إدارة الدولة وتمويلها الأطر التعليمية للطفولة المبكرة من (صفر ـ 2) قياسًا بكيفيّة إدارتها وتمويلها لروضات الأطفال في سنّ 3 ـ 5. حسب معطيات دائرة الإحصاء المركزيّة للعام 2018، فإن 18% فقط من الأطفال العرب في سن صفر ـ 2 موجودون في إطار تعليميّ (خاص أو عام)، مقابل 68% من الأطفال اليهود. كذلك فإن 6.8% من الأطفال العرب في سن صفر ـ 2 يتعلّمون في أطر عامة معترف بها من قسم الحضانات النهاريّة في وزارة العمل، مقابل 22.2% من الأطفال اليهود. بمعنى، أنه في المجتمع العربيّ بالذات، حيث نصف الحضانات هي تحت خطّ الفقر، هناك نقص شديد في الحضانات النهاريّة وعدد قليل فقط من الأطفال يتعلّم فيها.

في حين أنه في عموم المجتمع العربيّ نسبة تواجد الأطفال من سن 3 في روضات الأطفال كامل تقريبًا، فإن الأمر مختلف تمامًا في أوساط السكّان العرب في النقب. حسب معطيات وزارة التربية والتعليم للعام 2017/18، حوالي 4700 طفل في سن 5-3، ويشكّلون نحو 20% من مجمل الأطفال في البلدات العربيّة في النقب، لم يتعلّموا في روضات الأطفال. النسبة متدنّية بشكل خاص في المجلس الإقليميّ القسوم و"نفيه مِدبَار" حيث أن 32%

قصيّ حاج يحيى وخالد عرار، تدويل التعليم العالي: أبحاث في حراك طلبة جامعيين عرب من إسرائيل في الخارج، رام الله: دار نشر الأيام، شباط 2014.

من الأطفال في سن الروضة لا يدرسون في أي إطار رسميّ. الهبوط في التسجيل ينبع بالأساس من عجز الدولة في التخطيط وتمويل بناء روضات خاصة في المجلسيْن الإقليمييْن المذكوريْن. علاوة على النقص الحادّ في روضات الأطفال في البلدات العربيّة المعترف بها في النقب، هناك نحو 24 قرية مسلوبة الاعتراف حيث لا توجد روضات أطفال قطعًا. على الرغم من أن تعديل 40 لخارطة الهيكليّة اللوائيّة للواء الجنوب يُتيح إقامة مراكز خدمات حيويّة في مجال التعليم والرفاه والصحة، فإن الدولة لا تُقيم روضات أطفال إضافيّة في القرى المسلوبة الاعتراف.

الأهداف

1. حتى بداية العام 2024/25 ينبغي أن يتعلّم 30% من الأطفال العرب في سن صفر ـ 2 في أطر معترف بها بمراقبة قسم الحضانات النهارية في وزارة العمل.

2. حتى بداية العام 2022/23 ينبغي تمويل وبناء صفوف روضات لأطفال في سن 3 ـ 5 في السلطات المحلّيّة في النقب والقرى المسلوبة الاعتراف، بحيث يكون جميع الأطفال في سنّ التعليم الإلزامي في أطر تربويّة.

3. حتى بداية العام 2021/22 تتمّ مساواة عدد الساعات المخصّصة للروضات في التعليم العربيّ مساوية لعددها في التعليم العبريّ.

التوصيات

1. ينبغي بناء روضات ومؤسّسات تربويّة قبل ابتدائية لتوفير حلّ نهائيّ للاحتياجات.
2. ينبغي تخصيص ميزانيات عينيّة لبناء روضات في البلدات العربيّة والقرى مسلوبة الاعتراف في النقب، بحيث يتمّ خلال ثلاث سنوات إنجاز بناء كلّ صفوف الروضات التي اعترفت وزارة التربية والتعليم بالحاجة إلى بنائها.
3. نبغي بناء آلية تعويض عن الفوارق في الساعات بين التعليم العربي والعبريّ الناجمة عن يوم التعليم الطويل في المدارس اليهوديّة.
4. أقيم مؤخّرًا مجلس للطفولة المبكرة بيد أن تركيبته لا تمنح تمثيلًا مناسبًا للمجتمع العربيّ في إسرائيل. وعليه، ينبغي أن يُضمن وفق القانون تمثيل مناسب للمجتمع العربيّ بحيث يكون 20% من أعضاء المجلس من العرب.

أطفال مع احتياجات خاصة في التعليم الخاص

يكشف تقرير لدائرة الإحصاء المركزيّة من يوم 24.6.2021، يُعنى بالأولاد مع احتياجات خاصة وبالتعليم الخاص في إسرائيل، فجوات هائلة وتمييزا ممتدًا في هذا المجال. يمسّ هذا الوضع بحقوق الأطفال العرب ذوي الاحتياجات الخاصة وبالفرص المتاحة أمامهم. فيما يلي ردود على نقاط عينيّة في بعض المجالات:

نقص شديد في أطر للتعليم الخاص: هناك نقص في أطر التعليم الخاص. فيما يلي مثالان يجسّدان المشكلة: هناك نقص شديد في الأطر التربويّة للأطفال التوحّديين. وهذا النقص بارز بشكل خاص في المدن المشتركة. الكثير من الأطفال مضطرّون للتعلّم في مؤسّسات التعليم الخاص في التعليم العبريّ حيث اللغة هي العبريّة، الأمر الذي يمسّ بحقّ الطفل في تعليم مناسب وبالمساواة في الحقوق الثقافيّة للأقليّة العربيّة. مثال آخر هو النقص الشديد في الحضانات النهاريّة التأهيليّة (لأطفال مع إعاقات في سن صفر ـ 3). يضطرّ أطفال ذوو احتياجات خاصة للسفر مسافات طويلة لغرض الانخراط في حضانات نهاريّة غير عربيّة، حتى هذه الإمكانية مشروطة بوجود مكان شاغر.

نقص شديد في صفوف التعليم الخاص في المدارس العاديّة: خاصة للطفال مع عُسر نفسيّ وسلوكيّ. تُشير المعطيات إلى الفجوات العميقة في هذا الموضوع بين المجتمع اليهوديّ والمجتمع العربي (مثلًا، 54% من التلاميذ مع اضطرابات في السلوك في التعليم العبريّ يدرسون في صفوف خاصة، مقابل 14% فقط في التعليم العربيّ). معظم التلاميذ مع اضطرابات سلوكيّة في التعليم العربيّ (79%) يدرسون في صفوف عاديّة بدون أي تحضير ودون أي تعامل مهنيّ مع احتياجاتهم.

فجوات ملموسة في توفير خدمات دمج في التعليم العادي لتلاميذ مع مصاعب. أمثلة:

- 38.8% فقط من التلاميذ مع عسر لغويّ يتلقون خدمات دمج في التعليم قبل ـ الابتدائيّ في الصفوف العاديّة في التعليم العربيّ، مقابل 55.7% في التعليم العبريّ.
- 10.7% فقط من التلاميذ العرب مع التوحّد في التعليم قبل ـ الابتدائيّ تعلّموا في صفوف الروضة العاديّة وتلقوا خدمات دمج، مقابل 20.7% في التعليم العبريّ (27.8% مقابل 38.8% في التعليم الابتدائيّ).

فجوات عميقة ونقص في البرامج والأطر وخدمات الدعم في ساعات بعد الدوام المدرسيّ. لا وجود تقريبًا لنُويديات في ساعات بعد الظهر. وهناك نقص شديد في خدمات الترويح عن النفس والترفيه لأطفال يُعانون من إعاقات وهناك نقص في أطر الدعم أيام العطل (عندما تكون أطر التعليم الخاص مغلقة).

جودة خدمات متدنّية ونقص في القوى البشريّة: هناك نقص شديد في القوى البشريّة في مواضيع الصحّة ـ لغرض التقصّي والتشخيص والتنسيب ولغرض التدخّل العلاجيّ في أطر التعليم المختلفة. علاوة على ذلك، فإن طريقة تعيين المعلّمين في المجتمع العربيّ (طريقة النقاط) لا تضمن استيعاب عاملي تعليم مهنيين يناسبون التعليم الخاص. يمسّ هذا بشكل خاص بجودة الخدمات التي يتلقّاها التلاميذ ذوو الاحتياجات الخاصة

14 أنظروا: دائرة الإحصاء المركزيّة (24.6.2021). "التلاميذ مع احتياجات خاصة، حسب نوع الإعاقة وأطر التعليم 1، متابعة على مدار سنوات – 10/2009–2/19".

غياب المراقبة والمتابعة لجودة خدمات النقليّات: نتيجة للنقص الشديد في الأطر كما هو مبيّن آنفًا، نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي الإعاقات يضطرّون للسفر إلى أطر بعيدة خارج بلداتهم. هناك الكثير من التقارير عن مشاكل حادّة في نظام النقليات (مثل نقل التلاميذ من حافلة إلى حافلة أثناء السفر، سيارات بدون مكيّفات هواء، غياب التشديد على وجود مرافقات، تأخير في المواعيد وغير ذلك). صحيح أن نظام النقليات مزوّد من السلطات المحلّية بيد أن التمويل والمراقبة ينبغي أن يتوفّرا من وزارة التربية والتعليم. في هذا المستوى هناك مشكلة في التمويل وفي المراقبة والمتابعة من قِبَل الوزارة.

الهدف

سدّ الفجوات في مجال التعليم الخاص وذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع العربيّ.

التوصيات

- وضع خطّة شاملة لمعالجة احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والتعليم الخاص في التعليم العربيّ. على هذه الخطّة أن تشمل إقامة مؤسّسات تعليم في البلدات العربيّة، حضانات نهاريّة تأهيليّة، روضات ومدارس على الخط التوحّدي وغيره. كما ينبغي تخصيص ساعات وملاكات يتطلّبها سدّ الفجوات في هذا المجال.

- استثمار في خدمات الدعم في الإجازات والعُطل - في العائلات والأولاد ذوي الإعاقات.

- الاستثمار في نظام النقليات بما في ذلك متابعة ومراقبة مركزيّة متشدّدة لتطبيق النُظم.

- زيادة الدعم للجمعيات التي تشتغل في التعليم الخاص.

- بناء وتطبيق عاجل لخطّة معالجة النقص الشديد في المهن الطبيّة (خدمات نفسية، العلاج بالتشغيل، معالجون بالنطق، معالجو فيزوترابيا وعلاج بالتعبير والإبداع). تطوير وتشجيع اعتماد خطط تعليم في الكلّيات القائمة في المناطق النائية لتدريس المهن الطبّيّة. نتيجة للوضع القائم يتوجّه الكثير من الشبان إلى برامج كهذه في الخارج. نقطة الضعف في هذه البرامج عدم تركيزها على التأهيل العمليّ الأمر الذي ينتقص من جودة المهنيين المستكملين في الميدان لاحقًا. في هذا السياق، هناك ضرورة عاجلة في تحسين تقصّي وتشخيص وتنسيب مهنيين في هذه المجالات لا سيّما في حالة الأطفال التوحّديين والعسر التعلّمي. تشير المعطيات اليوم إلى وجود فجوات هائلة في شيوع إعاقات معيّنة (مثلًا، شيوع التوحّد في المجتمع العربي يرسو على 1/250، بينما في المجتمع اليهوديّ على 1/68).

- رفع مستوى وعي الأهالي لحقوق أطفالهم.

- اعتماد برامج تأهيل للطواقم في السلطات المحلّية والطواقم التربويّة في هذا المجال.

الأهداف ومعايير النجاح

تحديد الأهداف ومعايير النجاح وملاءمتها لسلّم الأولويات في هذه المذكّرة. نقترح أن تطوّر سلطة الامتحانات والتقييم في الوزارة أدوات تقييم تناسب المجتمع العربي تكون قادرة على فحص التقدّم في تنفيذ البنود في سلّم الأولويات. على الأهداف ومعايير النجاح أن تتعامل مع المجالات التالية:

- التغييرات البنيويّة والمؤسّساتيّة في وزارة التربية والتعليم وفي جهاز التعليم العالي تمهيدا لتحقيق صورة المستقبل المنشودة وبما يتّفق مع المبادئ في أساس هذه المذكّرة.
- نمو وتحسّن التحصيل في أوساط التلاميذ من خلفيّة اجتماعيّة - سياسيّة قاسية (في كل الأعمار).
- معالجة موضوع التسرّب المقنّع والأولاد في خطر.
- تبنى رؤيا وأهداف التعليم العربي الذي وضعه المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي.
- الارتفاع في التسجيل للدراسة الأكاديميّة ومؤسّسات التأهيل المهنيّ (معايير وأهداف حسب نسبة الشبان في السكان)
- انخراط الشبان في سوق العمل بالتأكيد على أماكن عمل نوعيّة
- انخفاض في نسبة أبناء الشبيبة الضالعين في العنف
- التقدّم في إقامة بُنى تحتيّة مناسبة للتعليم في الحكم المحلّي
- سدّ الفجوات في البُنى في التعليم المنهجيّ واللامنهجيّ (مع التأكيد على الوضع في النقب وفي القرى المسلوبة الاعتراف بوجه خاص).
- سدّ الفجوات في الاختبارات القُطريّة والدوليّة.
- إجراء اختبارات وأبحاث موثوقة تفحص المناخ المدرسيّ مع تحييد عامل "إرضاء المجتمع" ومع الحساسيّة المطلوبة لاعتماد اختبارات في واقع أقليّة عُرضة للتمييز والقهر.
- التمثيل المناسب في وظائف في سلك التعليم بشكل عام وفي وظائف مرموقة بوجه خاص. التمثيل المناسب في السلك الأكاديمي في مؤسّسات التعليم العالي.

הוועד הארצית לראשי הרשויות המקומיות הערביות בישראל
اللجنة القطرية لرؤساء المجالس المحلية العربية في اسرائيل