البسيخومتري ومتناولية التعليم العالي لدى الطلاب العرب:

أداة تصنيف أم إقصاء؟

لجنة متابعة قضايا
التعليم العربي

دراسات
المركز العربي للحقوق والسياسات

البسيخومتري ومتناولية التعليم العالي لدى الطلاب العرب:

أداة تصنيف أم إقصاء؟

مهند مصطفى

باحث في مركز دراسات, المركز العربي للحقوق والسياسات

وجامعة حيفا

البسيخومتري ومتناولية التعليم العالي لدى الطلاب العرب:
أداة تصنيف أم إقصاء؟

המבחן הפסיכומטרי: כלי למיון או להדרה?

Psychometric Exam:
Barrier to University for Arab Citizens in Israel

قُدم هذا البحث ضمن مشروع الأبحاث المشترك
لجنة متابعة قضايا التعليم العربي
ودراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات، 2009.

مراجعة وإعداد: **رجا زعاترة**

تصميم وإنتاج: **وائل واكيم**

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

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

رافد جديد يصبّ في مواجهة التمييز

يواجــه طلابنا الراغبون في الالتحاق بمعاهد التعليم العــالي في إسرائيل الكثير من الحواجز والمعيقات، ســواء أكدّستها ســنون طوال من التمييز القومي المتراكم تجاه التعليم العربي، أو وضعتهــا المؤسســة أمام قبول الطلاب العرب للدراســة الأكاديميــة في البلاد، خاصة في المواضيع والأقســام المطلوبــة لدى طلابنا، والتــي يعاني مجتمعنا العربي الفلســطيني في إسرائيل من نقص حاد في الكوادر المؤهلة فيها.

أحــد أبرز هــذه الحواجز هو امتحان البســيخومتري، موضوع الكتاب، الذي لطالما شــكّل حاجزًا رئيسًــا أمام المتسجّــلين العرب للجامعات الإسرائيلية، وطالما أصرّت عليه مؤسسات التعليم العالي معيارًا حصريًا، و«موضوعيًا». وسواءٌ أعبّرت الفجوات بين تحصيل المتحنين العرب واليهود في البسيخومتري عن الفجوات القائمة بين جهازيّ التعليم، أو أعادت إنتاجها وكرّســتها، فالمحصلة هي أنّ هذه الآلية التصنيفية تحول ســنويًا بين آلاف الطلاب ومقاعد الدراســة. علمًا، كما يؤكد البحث، بوجود فجوة ثابتة وكبــيرة بين معدل الطلاب المتحنين باللغة العربية وبين المتحنين باللغة العبرية، لصالح الأخيرين.

لقــد ارتــأت لجنة متابعــة قضايا التعليــم العربي و«دراســات»- المركــز العربي للحقوق والسياســات أن يرفــدا الموقــف الواضح والعمل المتواصــل ضد التمييــز في شروط القبول للجامعات بهذا البحث الهام، الذي لا يكتفي بنقد الامتحان معرفيًا وكشف أبعاده التمييزية وتثبيتها بالأرقام والمعطيات، بل يؤســس لسياسات ويقدّم توصيات يتضافر فيها البحثي والمهني والبرلماني والجماهيري.

وبقدر ما نعي اســتحالة تناول موضوعة البســيخومتري بمعزل عن مجمل قضايا التعليم عمومًــا والتعليــم العالي خصوصًا، ندرك أهمية تفكيك سياســات التمييــز وتحديد محاور المواجهة العينية، ضمن رؤية تربوية وحقوقية شمولية تضع نصب أعينها العملية التربوية برمّتها، من صفوف الروضة إلى الجامعة.

إنّ هــذا الإصدار ينضم إلى سلســلة من الأبحاث المشــتركة للجنة المتابعة ومركز دراســات، تغني مكتبتنا الجماعية وتعزّز آلياتنا النضالية من أجل النهوض بالمجتمع وأفراده.

لجنة متابعة قضايا
التعليم العربي

دراسات
المركز العربي للحقوق والسياسات

المحتويات

ملخص 7
مقدمة 7
امتحان البسيخومتري: مدخل 10
المتقدمون العرب لامتحان البسيخومتري: الوضع القائم 11
المرحلة الثانوية والتعليم العالي 14
البسيخومتري ومتناولية التعليم العالي عند الطلاب العرب 20
النقاش العام حول مصداقية امتحان البسيخومتري 26
«المتسراف»- الدمج وبداية النقاش حول البديل لامتحان البسيخومتري 31
التحضير لامتحان البسيخومتري 37
خاتمة واستنتاجات 39
توصيات الورقة البحثية 43
المصادر 47

ملخص باللغة العبرية תקציר 49
ملخص باللغة الإنجليزية Summary 57

البسيخومتري ومتناولية التعليم العالي لدى الطلاب العرب: أداة تصنيف أم إقصاء؟

ملخص

يعالج البحث الحالي مسألة تأثير امتحان البسيخومتري على متناولية التعليم العالي لدى الطلاب العرب، حيث يطرح البحث، بصورة نقدية، النقاش البحثي والجماهيري حول الموضوع مبينا جوانب النقاش الاساسية حول الموضوع؛ ويطرح المشكلة بصورة نقدية حيث يؤكد ما قيل سابقًا من أن الامتحان يعتبر احدَ العوائق الأساسية التي تقف أمام توسيع متناولية التعليم العالي في المجتمع العربي.

لا يهدف البحث الى دراسة إحصائية تبين الإشكاليات التخمينية في الامتحان، فالمكتبة البحثية زاخرة بهذه الأبحاث بين مؤيد ومعارض للامتحان، وليس هنالك حاجة للإضافة في هذا المجال. بل حاولنا أن نعالج الموضوع من خلال دراسة الواقع الموجود الذي نعتبره انعكاسًا لامتحان البسيخومتري، وكيف يساهم الامتحان في إعاقة متناولية التعليم العالي، ويطرح التوصيات لمواجهة هذا الإشكال على المستويَين السياساتي والعملي من خلال مؤسساتنا؛ من هنا فإن البحث لا يهدف الى المساهمة في النقاش الإبستمولوجي حول الامتحان بل يحاول أن يتعاطى بالأساس مع الأبعاد الأنطولوجية للموضوع.

مقدمة

يعتبر امتحان البسيخومتري جهاز تصنيف يقوم «بغربلة» الطلاب العرب بالأساس، وهو جزء من نظام تصنيفي كبير موجه ضد العرب في إسرائيل، وقد وصف تقرير لمؤسسة حقوق الإنسان (هيومان رايتس ووتش) نشر في العام 2001، تحت عنوان «تعليم الفلسطينيين في إسرائيل»، جاء فيه:»يغربل التمييز، بشكل متزايد، وفي كل مستوى من مستويات التعليم، جزءًا كبيرًا من الطلاب الفلسطينيين مع تقدمهم في نظام المدارس، أو يوجه أولئك المثابرين بعيدًا عن فرص التعليم العالي. إن الحواجز التي يواجهها الطلاب العرب منذ رياض الأطفال، وحتى الجامعة، تعمل كسلسلة من أجهزة التصنيف والغربلة، التي تتكون من

ثقوب تضيق بشــكل متتابــع، وفي كل مرحلة يصفي جهاز التعليم نســبة أكبر من الطلاب الفلســطينيين، أكثر مما هو عليه لدى الطلاب اليهــود، وينجح الأطفال الذين يحرمون من مرحلة رياض الأطفال بشكل اقل في المدارس الابتدائية. ويعاني طلاب المدارس البعيدة من نسبة تسرب عالية» (مقتبس عن:Abu-Saad, 2006a).

عالجــت أبحاث وأدبيات عديدة مســألة امتحانات التصنيف لمؤسســات التعليم العالي في الدول الغربية، ففي أبحاث أجريت حول الأقليات في الولايات المتحدة أظهرت أنهم يحصلون علامات أقــل في امتحانات التصنيف مقارنة مع باقي المجموعــات في الدولة (McDowell, 1992). وقــد وجدت الأبحــاث أن هنالك عواملَ عديدةً لهذا الفارق بين المجموعات المختلفة في المجتمع، ومنها الخلفيــة الاجتماعية-الاقتصادية المتدنية لأبناء الأقليات، والعامل الثقافي للامتحان الذي يستجيب للمجموعة المهيمنة في الدولة (Ibid).

يلعب العامل الثقافي دورًا هامًا في بناء امتحانات التصنيف، كما تلعب الأساليب التدريسية، قبــل المرحلة الجامعية، دورًا في التأثير على التحصيــل في امتحانات التصنيف وقدرتها على تنميــة القدرة على القــراءة والتحليــل والاســتنتاج (Bowen and Bok, 1998). في بحثه يكشف «استين» أن امتحانات التصنيف والتنبؤ لها قدرة سيئة ومحدودة على تنبؤ النجاح الجامعي لدى الطلاب من المجموعات المهمشة مقارنة مع قدرة علامات الثانوية والتوجيهي (Astin, 1982)، لهذا فإن امتحانات التصنيف تشكل عائقًا أمام أبناء المجموعات المهمشة، وتتناقض مع مبدأ تكافؤ الفرص في المجتمع (McDowell, 1992).

يمكــن الإشــارة إلى عدة وســائل لتصنيف الطلاب والتنبؤ بالنجــاح في التعليم الجامعي، ويمكن الإشارة، من خلال التجارب العالمية إلى عدة أساليب تصنيف، ويمكن تحديد نوعين من التصنيف، أما الأول فهو التصنيف الذي يتم قبل الدخول الى مؤسســات التعليم العالي؛ وأمــا النوع الثانــي فذلك الذي يتم بعــد الدخــول إلى التعليم الأكاديمي، أي خلال الســنة الدراسية الأولى (بيلر، 1994، 1994أ، فولنسكي، 2005).

أمــا فيمــا يتعلــق بالنوع الأول مــن التصنيف، فإنه يقســم إلى عدة أقســام: النوع الذي يعتمد عــلى علامات التعليم الثانوي أي التوجيهي فقط، وهو أســلوب التصنيف المنتشر في دول العالــم حتى المتطورة منها، ويعتمد هذا النوع على علامات التوجيهي من خلال ثلاثة أنمــاط، أما الأول فهو معدل علامات التوجيهي فقط، وفيه يتم تدريج الطالب في الصف في السنة التعليمية الأخيرة وإجراء امتحانات تحصيلية في مواضيع محددة، وهي تشبه طريقة «المتــسراف» أو الدمــج التي اتبعــت في اسرائيل عــام 2003. أما النمط الثانــي من أدوات التصنيف قبل التعليم الجامعي فتعتمد على القرعة بين الطلاب أصحاب أعلى العلامات، يتم اســتعمال هذه الطريقة في هولندا، واتبعت في المانيا حتى سنوات الثمانينيات، وتم إلغاؤها لغياب مصداقيتها. أما النمط الثالث فهو عن طريق المقابلة، وتحديد الصفات الشــخصية لدى الطالب، ومدى دافعيته لدراسة موضوع معين، وهذا النمط متبع في دول معينة، مثل:

إسرائيل، والولايات المتحدة؛ وفي هذا النمط يتم الدمج بين شــهادة التوجيهي وبين امتحان تصنيف بسيخومتري (أنظر جدول رقم (1)).

أما النوع الثاني من التصنيف فهو النمط الذي يعتمد على تصنيف الطلاب خلال التعليم الجامعي، وخصوصًا خلال الســنة الجامعية الأولى، يتم اعتماد هذا النمط من التصنيف في بعض الدول الأوروبية مثل فرنســا وبلجيكا؛ حســب هذه الطريقة، فــإن عملية التصنيف تتم خلال الســنة الأولى من التعليم حيث يتم قبول الطلاب الذين حصلوا على أعلى العلامات وإقصاء الطلاب الذين يفشلون في التعليم الجامعي. تكمن الأفضلية في هذه الطريقة في أنها تعتمد التصنيف على أســاس النجاح في مساقات التعليم الجامعية، التي تعكس مدى نجاح الطلاب في التعليم الجامعي وتضمن مبدأ تكافؤ الفرص للجميع، فهي طريقة تصنيف ذات مصداقية عالية مقارنة مع باقي الأنماط. إلا أن الســلبية الكامنة في هذه الطريقة في كونها تســتنزف ســنوات تعليمية وموارد مادية من الطلاب، الأمر الذي قد يحمل المردود السلبي للطــلاب الذيــن لم يوفقوا في الســنة الأولى، وبالتالي فــإن كل موارد الســنة الأولى من أموال ووقت وجهد، بالنسبة لهؤلاء الطلاب، تعتبر إهدارًا للوقت لا طائل منه. كما يتوجب على مثل هــؤلاء الطلاب أن يجربوا حظوظهم في مجالات أخرى. كما أن هذه الطريقة تحتاج الى بنية تحتية مؤسســاتية ومالية تستطيع اســتيعاب الأعداد الهائلة من الطلاب الذين سينتسبون إلى الجامعات في السنة التعليمية الأولى.

جدول (1): أساليب القبول للجامعات في دول مختارة

	القبول للجامعة حسب النجاح في امتحان البجروت, والتصنيف خلال التعليم	القبول حسب علامات البجروت	القبول حسب النجاح في البجروت, وامتحان البسيخومتري
إسرائيل			+
استراليا		+	
فرنسا	+		
الولايات المتحدة			+
اليونان		+	
سويسرا		+	
ألمانيا		+	
النمسا		+	
هنغاريا		+	
بريطانيا	فوق جيل 20	تحت الجيل 20	
الدانمرك	+		
تشيكيا			
نيوزلندا			
بلجيكا			

المصدر: تنسيق خاص من قسم الأبحاث والمعلومات- الكنيست (2006)

امتحان البسيخومتري: مدخل

حتى أواخر سـنوات السـتينيات، شكلت شـهادة البجروت المقياس الوحيد للقبول للتعليم في الجامعـات، حيـث تم تصنيف الطلاب على الكليات المختلفـة بناء على معدل العلامات في شـهادة البجروت. كليات معينة، مثل علم النفس والعمـل الاجتماعي، طلبت، بالإضافة إلى شهادة البجروت أن يُمتحَن الطالب في امتحان بسيخومتري (فايزر، 1996).

في سنوات السبعينيات دخل امتحان البسيخومتري بقوة كامتحان تصنيفي في الجامعات في كل الكليـات والمـدارس الأكاديمية، في هذه الفـترة أقيمت وحدات تصنيفية مسـتقلة في غالبية الجامعات. حيث قامت كل جامعة، بشـكل منفرد، بتصنيف الطلاب حسب امتحان بسـيخومتري خاص بها؛ مما اضطر طلاب تسـجلوا لأكثر من مؤسسة تعليمية من القيام بعدة امتحانات دخول، ولكن عندما أقيم المركز القطري للامتحانات والتقييم، الذي أنشأته كل الجامعات بمشـاركة معهد التخنيون، في بداية سـنوات الثمانينيـات؛ ومنذ ذلك الحين يجرى امتحان البسـيخومتري بشـكل موحد، ويتـم القبول من خلال معدل مشـترك بين علامات البجروت والبسـيخومتري. هنـاك عدة عوامل حـددت ضرورة التصنيف للدخول لمؤسسـات التعليم العالي وأحد هذه العوامل هو الفجوة بين عدد المتسجلين وبين قدرة هذه المؤسسات على استيعابهم؛ وحاجة المؤسسات الاكاديمية الى طلاب «متميزين» ايضا, وذلك في ظـل التنافس الاكاديمي العالمي بين المؤسسـات الجامعية. ينطلـق الامتحان من الادعاء القائل أنه بسـبب الزيادة الكبيرة في عدد المتسـجلين للجامعات، فـإن هناك حاجة إلى أداة تصنيف للطلاب يتـم من خلالها اختيار الطلاب الذين لديهم أكبر الآمال للنجاح في التعليم الاكاديمي.

دفعت أسباب أخرى الجامعات لاعتماد البسيخومتري كأداة تصنيف ملزمة، ويمكن الإشارة إلى ثلاثـة أسـباب أخرى، الأول: أن الجامعـات رأت حاجة إلى تبنـي أداة تصنيف ثانية إلى جانب علامات البجروت بسـبب العطب والمشاكل في امتحان البجروت؛ الثاني: نظرة الشك الآخـذة بالازدياد من علامات البجروت والتـي تعتمد 50% من المعدل النهائي على علامات داخلية، وكونه امتحانًا غير مسـتقر بل متغير من حيث المبنى والمضمون؛ أما السبب الثالث فيعـود إلى الرغبة في إعطاء فرصة ثانية للطلاب الذين لم يتمكنوا من الحصول على علامات مرتفعة أو جيدة في البجروت ليتسنى لهم الالتحاق بالجامعات (بن-شاحر، 2000).

في صيغتـه الأولى مـن العام 1984، اشـتمل امتحان البسـيخومتري على خمسـة اقسـام: معلومات عامة، وأشكال، وفهم كلامي، ورياضيات، واللغة الانجليزية؛ ومنذ تشرين الثاني 1990 بدأ يقسـم امتحان البسيخومتري الى ثلاثة أقسـام، التفكير الكلامي ويشكل 40% من العلامة الكلية، والتفكير الكمي ويشـكل أيضًا 40%، واللغة الانجليزية وتشـكل 20% مـن العلامـة. في بحثه حـول امتحان البسـيخومتري يعدد يوآف كوهن مميزات كل قسـم وقسـم، ففي التفكير الكلامي «يتم فحص التمكن من اللغة، فهم المعاني المختلفة للكلمات،

والقدرة على حل إشـكاليات تمت صياغتها بلغة طبيعية، والقدرة على فهم نصوص فكرية واسـتعمال طرق تفكير منطقية»، وفي مجال التفكير الكمـي يتم فحص المعرفة الرياضية الأساسـية التـي تمكن من حل مسـائل رياضية، ويعتمد الحل في التفكـير الكمي على فهم قواعد حسـابية وليس حسابات فنية معقدة، وفي قسـم اللغة الانجليزية يتم فحص القدرة على فهم جمل ونصوص كاملة في اللغة الانجليزية، التشديد في هذا القسم، كما يقول كوهن، ليـس فحص الثروة اللغوية للممتحنين أو فحص معرفتهم النحوية بشـكل مفصل، وإنما فحـص قدراتهم على فهـم النصوص والمفردات (كوهـن، 2000، 84، وأيضًـا انظر: بيلر 1994، نافو وآخرون، 2004).

في العام 1990 قرر رئيس لجنة التعليم في الكنيست، عضو الكنيست ميخائيل بار-زوهر إقامة لجنة لفحص مصداقية الامتحان برئاسـة دافيد ليبائي، إلا أنه لم يتم تشـكيل اللجنة وذهبت الفكرة أدراج الرياح. وعلى الرغم من اسـتمرار الجدل الجماهيري والسـياسي حول الموضوع؛ إلا أن الجدل لم يغير من الواقع شيئًا فيما يتعلق بالامتحان، حتى اقتراح القانون الذي تقدم به عضوا الكنيست يوسي سريد وايلان غلؤون في العام 2000، وهو الواقع الذي سنتناوله في مبحث خاص في هذا البحث لاحقًا.

المتقدمون العرب لامتحان البسيخومتري: الوضع القائم[1]

يـزداد عـدد الطلاب العرب المتقدمين للامتحان من سـنة إلى أخـرى، في العام 1991 تقدم حـوالي 4000 طالـب عربي للامتحـان، وارتفع العدد ليصل الى حـوالي 7700 في منتصف التسـعينيات، واسـتمر بالزيادة ليصل في العام 2000 الى حوالي 11300 طالب، ووصل في العـام 2004 الى حـوالي 14300 طالب، وفي العام 2005 وصل عددهم الى حوالي 18700 طالب، ووصل في العام 2006 الى حوالي 20400 طالب.

يـزداد عـدد المتَحَنين العرب ليس على الصعيد الكمي فحسـب، بل إن نسـبة المتقدمين لامتحان البسـيخومتري باللغـة العربية تزداد مـن مجمل الطلاب الذيـن يتقدمون في كل اللغـات، فقد وصل عدد الممتحنين باللغة العربية في امتحان البسـيخومتري في عام 1991 إلى 8.2%، وارتفعت نسـبتهم من مجمل المتقدمين في العام 1995 إلى 13%، واستمرت في الارتفـاع لتصل في العـام 2000 إلى 17%، ووصلت في العام 2004 إلى 20.4%، وفي العام 2005 إلى 24.2% وفي العام 2006 إلى 24.4%.

وتشـير المعطيات أيضًا إلى أن هناك ارتفاعًا في عدد الفتيات العربيات المتقدمات لامتحان البسـيخومتري، فقد ارتفعت نسـبتهن من 41% في أوائل التسـعينيات إلى حوالي 60% في العام 2006، الأمر الذي يشير إلى أن أكثر من نصف المتقدمين لامتحان البسيخومتري باللغة

1. تعتمد المعطيات في هذا القسم على الاحصائيات التي زودنا بها المركز القطري للتقييم والامتحانات بناء على طلبنا بهذا الخصوص، وقد قمنا بتحليلها وترتيبها على النحو الذي سيظهر في البحث.

العربية هن فتيات؛ ينعكس هذا الأمر، بالتالي، على عدد الفتيات اللواتي يلتحقن بالجامعات، إذ ازداد عدد الفتيات العربيات في مؤسسات التعليم العالي عمومًا، وفي الجامعات خصوصًا، حيث ارتفعت نسبة الطالبات العربيات من مجمل الطلاب العرب من 40% في منتصف التسعينيات إلى حوالي 55% في العام 2005 (مصطفى، 2006).

جدول (2): يبين عدد الطلاب العرب والفتيات العربيات الذي تقدموا لامتحان البسيخومتري باللغة العربية:

	عدد الطلاب الذين امتحنوا باللغة العربية	نسبة الإناث %
1991	3932	41.8
1995	7794	43.5
2000	11391	47.3
2004	14387	50.9
2005	18798	59.7
2006	20406	59.2

المصدر: المركز القطري للامتحانات والتقييم، معطيات إحصائية متفرقة، تصميم الباحث.

على الرغم من ازدياد نسبة الإناث من مجمل المتقدمين لامتحان البسيخومتري باللغة العربية، فإن المعطيات حول الممتحنين العرب تشير إلى أن معدل العلامات التي يحصل عليها الذكور هي أعلى من معدل العلامات التي تحصل عليها الإناث، فقد تراوح معدل العلامات بين الذكور بين الأعوام 2000-1991 بين 455-442، بينما تراوح معدل العلامات في صفوف الإناث خلال نفس الفترة بين 427-416. على الرغم من اختلاف المعدلات التي يحصل عليها الذكور والإناث إلا أن الفرق في معدل العلامات في قسمي الامتحان (كمي وكلامي) ضئيل جدا، بينما يزداد الفرق في اللغة الانجليزية لصالح الذكور بشكل أكبر مما هو عليه في باقي الأقسام.

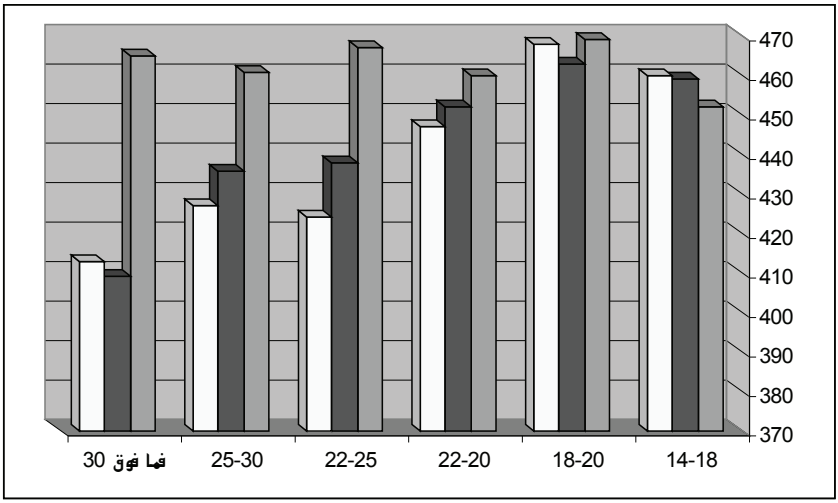
جدول (3): يبين الفرق بين معدلات النساء والرجال العرب في امتحان البسيخومتري 2004-2006

	الرجال	النساء
2004	478	451
2005	482	446
2006	483	449
2007	481	448
2008	479	445

المصدر: المركز القطري للامتحانات والتقييم، معطيات إحصائية متفرقة، تصميم الباحث.

ومــن خلال التعمق أكثر بالمميزات الديموغرافية للمتقدمين لامتحان البســيخومتري باللغة العربية، نرى أن الإحصائيات تشير إلى أن الفئة العمرية 20-18 هم الذين حصلوا على أكبر معــدل في الامتحانات، من بين باقي الفئات العمرية. بينما تعتبر الفئة العمرية 25-22 من المتحَنين باللغة العبرية هي الحاصلة على إعلى المعدلات، أي المتحَنون الذين أنهوا الخدمة العسكرية، أما الفئة العمرية من المتحنين باللغة العربية، الذين يحصلون على أدنى معدل فهم ابناء الفئة العمرية التي تتجاوز سن الثلاثين.

شكل (1) يبــين معــدل العلامة في البســيخومتري حســب الفئــة العمرية بين الســنوات 2004-2006، اللون من الشمال يمثل العام 2004 ثم 2005 وأخيرًا 2006.



في اســتطلاع أجــراه مصطفى (2006), عــلى عينة طلابيــة جامعية عربيــة في الجامعات الإسرائيليــة: حيفا, العبرية، تل أبيب وبن غوريون. شــملت العينة 449 طالبا موزعين على مختلف التخصصات، وقد اجري البحث خلال شــهري فبراير وآذار من العام 2005، تبين مــن نتائج الاســتطلاع، أن هنالك ظاهرة أخــرى تميز الطلاب العــرب في موضوع امتحان البســيخومتري, حيــث أن غالبية الطلاب العــرب، يقدمون الامتحان أكثــر من مرة واحدة. 18.3% مــن الطلاب قدموا الامتحان مرة واحدة، 44.1% قدموا الامتحان مرتين، 32.1% قدموا الامتحان ثلاث مرات، 5.6% قدموا الامتحان أكثر من أربع مرات.

وتبين من نتائج الاستطلاع ان طلاب طلاب العلوم الإنسانية، كانوا أكثر الطلاب الذين تقدموا لامتحان البســيخومتري لمرة واحدة فقط (30.6%)، ثم طلاب المهن المســتقلة (19.7%)،

ثم الهندسة (18.5)، ويشكل طلاب العلوم الإنسانية أيضا، اكبر نسبة من الطلاب الذين تقدموا للامتحان مرتين (52.8%), ثم طلاب العلوم الاجتماعية (48.8%)، ثم طلاب المهن المستقلة (45.5%)، ثم الطب، والطب المساعد (41.3%)، ثم العلوم والهندسة.

المرحلة الثانوية والتعليم العالي

لفهم مسألة البسيخومتري ومتناولية التعليم العالي، فإن هناك حاجة ملحة تاريخيًا ومنهجيًا، للتطرق إلى تأثير المرحلة الثانوية ومتناولية التعليم العالي، وذلك لسببين: الأول أن تطور التعليم الثانوي ساهم في زيادة عدد الطلاب العرب المقبلين على مؤسسات التعليم العالي، والثاني: أن علامات البجروت تعتبر جزءًا من المعدل العام للقبول للجامعات إلى جانب علامة البسيخومتري.

أدى التحسين في جهاز التعليم العربي عمومًا، والثانوي خصوصًا، وعلى المستوى الكمي تحديدًا، إلى تقدم التعليم العالي العربي في إسرائيل، وقد ساهمت القوانين الإسرائيلية (قانون التعليم الرسمي- 1949، وقانون التعليم- 1953 وقانون التعليم الثانوي المجاني- 1978) في انتشار التعليم، ومحو الأمية في المجتمع العربي، إضافة إلى الدافع الداخلي لدى الفلسطينيين في إسرائيل إلى الاستثمار في التعليم كجزء من الحراك الاقتصادي والسياسي في الدولة. وقد استفاد العرب من هذه القوانين لنشر التعليم بين كل شرائح المجتمع، وقد أدى التحسن النسبي في التعليم الثانوي العربي على المستوى الكمي إلى ارتفاع معدلات الحاصلين على شهادات البجروت الثانوية، ومن هذه التطورات ازدياد عدد المدارس الثانوية في المجتمع العربي، ففي عام 1949، كان هناك مدرسة ثانوية واحدة، ومن ثم ارتفع عدد المدارس الثانوية إلى سبع مدارس في العام 1960، ثم وصل عددها إلى 35 مدرسة في العام 1970، ثم إلى 49 مدرسة في العام 1980 وإلى 90 مدرسة في العام 1990 (كتاب الإحصاء السنوي لإسرائيل، 2000، 22-7). ورغم أن تطور المدارس العربية من الناحية البنيوية لم يكن شبيهًا بمعدل التطور في المجتمع اليهودي[2]، إلا أن ذلك أدى إلى تحسن في التعليم العربي مقارنة مع الفترة الانتدابية، أو سنوات الحكم العسكري.

ومن العوامل التي أسهمت في تطور التعليم الثانوي العربي بناء المدارس الثانوية من جهة، وسن قانون التعليم الثانوي المجاني من جهة أخرى، بالإضافة إلى التحسن الاقتصادي الذي طرأ على الفلسطينيين في إسرائيل في أواخر الستينيات، وأوائل السبعينيات (انظر: Zureik, 1979)، كل ذلك أدى إلى انتشار التعليم الثانوي، وانخراط الطلاب في المرحلة الثانوية بشكل كبير، بعد أن كان التعليم الثانوي في الفترة العثمانية والانتدابية حكرًا على

2 وصل عدد المدارس الثانوية في الوسط اليهودي عام 1949 إلى 98 مدرسة، وارتفع في العام 1960 إلى 353 مدرسة، عام -1970 544 مدرسة، عام -1980 478 مدرسة، عام -1990 546 مدرسة، ثم ارتفع بشكل كبير في التسعينيات على إثر موجة الهجرة الروسية لتصل إلى 1106 مدرسة في العام 2003 (الحاج، 2006).

العائلات الميسورة أو الحاكمة، وفي فترة الحكم العسكري الإسرائيلي، انصب الاهتمام على المرحلة الابتدائية، لمحاربة الأمية في المجتمع العربي، كما أن قلة المدارس الثانوية في فترة الحكم العسكري، خلقت منافسة غير متكافئة بين الطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، حيث تمكنت الأسر الميسورة فقط من تحمل نفقات تعليم أبنائها في المرحلة الثانوية (Mar`i, 1978).

لقد أدت هذه التحولات كلها إلى ارتفاع في عدد الطلاب العرب في المراحل التعليمية المختلفة، ولكن التغيير الواضح كان في المرحلة الثانوية، ففي عام 1948 درس 14 طالبًا ثانويًا فقط، وفي العام 1955 درس 150 طالبًا ثانويًا (لم ينجح منهم في امتحان البجروت إلا أربعة طلاب)، وفي العام 1960 درس 1956 طالبًا عربيًا في المدارس الثانوية، وارتفع عددهم ليصل إلى 8050 طالبًا في العام 1970، وفي العام 1980 وصل عدد الطلاب الثانويين العرب إلى 22473 طالبًا ثانويًا (كتاب الإحصاء السنوي لإسرائيل، 2000، 7-22). ولم يتوقف التطور الكمي للتعليم الثانوي العربي، بل استمر لسنوات الثمانينات والتسعينات، فقد كانت نسبة الطلاب العرب الذين التحقوا بالمدارس من فئة العمر 17-14 عاماً (294) بالألف عام 1970/1976، ووصلت إلى (628) بالألف عام 1989/1990 (الحاج، 1999).

يمكن ردّ العائق الأساسي لعدم توسيع متناولية التعليم العالي لدى الفلسطينيين في إسرائيل، إلى عاملين أساسيين، أولا: عدم الحصول على شهادة بجروت كافية للتسجيل للجامعات، وثانيا: عدم الانخراط في التعليم العالي خلال سنتين من إنهاء المرحلة الثانوية. وقد طرأ تحسن على مستوى الحصول على شهادة بجروت كاملة منذ أواسط التسعينيات، بالإضافة إلى التحسن في ازدياد نسبة المنخرطين في التعليم العالي، خلال عامين من إنهاء المرحلة الثانوية، حيث ارتفعت من 10.7% في عام 1991، إلى 19.2% في العام 2001، وهو أحد الأسباب الأساسية، التي تفسر ازدياد نسبة وعدد الطلاب الفلسطينيين في مؤسسات التعليم العالي في بداية الألفية الثالثة.

يهدف التعليم الثانوي إلى إعداد الطلاب للدراسة في المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى إكسابهم مواد تعليمية إضافية للانخراط في المجتمع، ويشكل التعليم الثانوي العامل الأكثر تأثيرًا على مميزات التعليم العالي الفلسطيني من حيث معدلات القبول للجامعات، واختيار الموضوع الدراسي. كما تشير النتائج والمعطيات الرسمية فإن التعليم الثانوي هو أحد المعوقات الأساسية في انخراط الفلسطيني في التعليم العالي، وهنالك نسبة تصل إلى الربع، ممن حصلوا على شهادات الثانوية الكاملة، لا يتمكنون من مجرد التسجيل للجامعات، لعدم حصولهم على الحد الادنى من استيفاء شروط التسجيل. هذا دون الإشارة إلى شريحة سكانية من الجيل الثانوي لا يكملون دراستهم الثانوية، ولا يتقدمون إلى امتحانات التوجيهي، ولا يضعون التعليم العالي في سلم أولوياتهم المستقبلية. ورغم الارتفاع النسبي الذي حصل في البلاد

عمومًـا، وفي المجتمع الفلسـطيني خصوصًا، في نتائج امتحانات التوجيهي، بسـبب تغييرات بنيوية وجوهرية في الامتحانات التوجيهية نفسها قبل حوالي عشر سنوات، فإن ذلك لم يترجم إلى معدلات أكبر في القبول للجامعات، ويعود ذلك إلى المستوى التعليمي المتدني لجهاز التعليم العربي، والى اسـتمرار الاهتمام بالحصول على الشـهادة الثانويـة الكاملة، دون الالتفات إلى قدرتهـا على تأهيل حاملها للانخـراط في التعليم العالي، فأصبح المجتمع الفلسـطيني رهينة معدلات النجاح في الامتحانات التوجيهية من عام إلى آخر، دون التمعن والتعمق في قدرة هذه المعـدلات على تأهيل الطلاب للمرحلـة الجامعية. وحتى في هذه المعدلات، فقد سـجل التعليم الثانوي العربي تراجعًا في العام 2005، هو الأكبر على صعيد الدولة.

منـذ قيام الدولة، تطور جهـاز التعليم العربي في إسرائيل من الناحية الكمية بشـكل كبير جدًا، ولكنه لم ينجح في تقليص الفجوات بينه وبين جهاز التعليم اليهودي، لا على المستوى الكمي، ولا على المسـتوى الكيفي. نؤكد ذلك، بالرغم من ارتفاع عدد الطلاب العرب عشرين ضعفًا، منذ قيام الدولة، بينما ارتفع عدد السكان العرب 6.5 أضعاف فقط.

جدول (4): الطلاب العرب في المراحل التعليمية المختلفة (بالآلاف)

	5/1994	2000/1999	05/2004
رياض الأطفال	34	52.7	81.5
المرحلة الابتدائية	145.4	181.6	209.638
المرحلة الإعدادية	39.7	47.8	66.655
المرحلة الثانوية	42.6	49.5	67.873
المجمل	261.7	331.6	425.666

المصدر: دائرة الإحصاء المركزية، الكتاب السنوي لإسرائيل، الأعداد: 56-51.

يتبين من خلال الجدول السابق، أن عدد الطلاب العرب في مختلف المراحل التعليمية ازداد بشـكل كبير جـدًا، ويصل مجمل تعداد الطلاب العرب حـوالي 425.666 طالبًا في مختلف المراحـل. وقـد وصل عدد الطلاب العـرب في العام 1992 إلى 208 ألـف طالب، وارتفع إلى 316 ألفًـا في العام 2003، ويعني ذلك أن معدل الزيادة السـنوية للطلاب العرب في جهاز التعليم العربي يصل إلى 4.7% مقابل 0.5% في جهاز التعليم اليهودي الرسمي و 10.4% في التعليـم «الحردي»- اليهودي. من المتوقـع أن يصل عدد الطلاب العرب في جهاز التعليم العربـي في العـام 2009 إلى حـوالي نصف مليون طالـب، مما يدل على أن معـدل الزيادة السنوية ستنخفض إلى حوالي 3.4%، أي زيادة 65 ألف طالب بين السنوات 2009-2004 (دائرة الإحصاء المركزية، بيان للصحافة، 4/7/2005).

إن تطـور التعليـم العربـي على المسـتوى الكمي، عـلى الأقل، يزيد مـن عدد الخريجـين الثانويين العرب، وبالتالي فإنه يزيد من نسـبة المتوجهين نحو التعليم الجامعي في صفوف العرب، منذ بداية

الثمانينيات، وهي حالة لم تكن حصرًا على المجتمع العربي وحده، بل على الوسط اليهودي أيضًا.
في العقـد الأخـير، حققت كل القطاعات السـكانية والاجتماعية في إسرائيـل ارتفاعًا في معدل النجـاح في امتحانات البجروت، ومن بـين هذه القطاعات المجتمع الفلسـطيني، ويعود ذلك بالأساس، إلى تغييرات بنيوية في مبنى وجوهر الامتحان نفسه. وعلى الرغم من هذا الارتفاع في معدلات النجاح، إلا أن معدل المسـتحقين لشهادات البجروت في جهاز التعليم العربي لا يزال منخفضًا، مقارنة مع الوسط اليهودي؛ وقد وصلت معدلات النجاح في التعليم العربي كالتالي: في المدارس العربية- 34%، الدرزية- 37%، البدوية- 26% (مركز «ادفا»، 2003).
طرأ تغيير على أداء المدارس الثانوية العربية في عقد السبعينيات، انعكس على نسبة الطلاب العرب في الصف الثاني عشر من جهة، وعلى نسبة النجاح في امتحانات البجروت من جهة أخرى.
وقد وصلت نسـبة الطـلاب العرب الذين يتعلمـون في الصف الثاني عشر، مـن مجمل الفئة العمريـة «17 عامًـا» إلى 82.9% في العـام 2004، وفي النقـب إلى 69%. ونلاحظ أن هناك ارتفاعًا في انتظام الطلاب العرب على مقاعد الدراسـة، ويشـكل هذا الارتفاع ما نسبته 26% في العقد الأخير، بينما لم يتجاوز هذا الارتفاع 3% في الوسط اليهودي. يشهد التعليم العربي في النقـب ارتفاعًا ملحوظًا في معدل انتظام الطلاب على مقاعد الدراسـة، كل ذلك بالرغم من الأوضاع السيئة التي يمر بها المجتمع العربي هناك عمومًا، وجهاز التعليم العربي خصوصًا، حيث يعاني التعليم العربي في النقب من ظروف تعليمية قاسية، على مستوى البنى التحتية، والطواقـم الإدارية والتعليمية، والمناهج الدراسـية (Abu-Rubiyya, 1996; Abu-Saad, 2006) حيث ارتفعت نسـبة الطلاب الذين يتعلمون من الفئة العمرية 17 عامًا من 33.2% عام 1995، إلى 69% عام 2004. أي بارتفاع يصل إلى 36 نقطة في العقد الأخير.
لا تزال نسـبة مستحقي شـهادات «البجروت» في التجمعات العربية قليلة، حيث وصلت إلى 38.8% عام 2004، وفي النقب إلى 23.8%. مقارنة مع 52.3% في الوسط اليهودي.
رغم اسـتمرار الفجـوات التعليمية بين التعليم العربي والتعليم اليهودي، إلا أنه قد سـجل ارتفاعًا ملحوظًا في نسبة الحاصلين على شهادة البجروت الثانوية خلال العقد الأخير، التي ارتفعت من 22% عام 1995، إلى 38.8% في العام 2004، ولكنه تراجع في العام 2005، ليصل إلى 32.2%. ويشـكل الارتفاع في نسـبة مسـتحقي شـهادة البجروت في الثانويات العربية ارتفاعا كميًا، وليس نوعيًا، وذلك لأن الهدف الأساسي من الشهادة الثانوية الكاملة، هو قدرتها على إدخال صاحبها إلى أسوار المعاهد العليا.
ان الارتفاع في نسبة الطلاب العرب الذين استحقوا شهادة «البجروت» الثانوية ينسجم مع التطور الكمي والنوعي في جهاز التعليم العربي خلال العقدين الاخيرين، خلال العقد الأول بعـد قيام دولة إسرائيل كانت نسـبة الطـلاب العرب الذين نجحـوا في امتحانات البجروت ضئيلة جدا. في العام 1955، لم ينجح سـوى أربعة طلاب من أصل 150 (ما نسـبته 3%) (الحاج، 2006، 133). وحسـب معطيات دائرة الإحصـاء المركزية، فإنه في العام 1987،

وصلت نسـبة مسـتحقي الشـهادة الثانوية إلى 45.4%، ثم ارتفعت إلى 49.4% في العام 1996، وإلى 51.7%، في العام 1999.

على الرغم من هذا الارتفاع، إلا أن نسبة النجاح في جهاز التعليم العربي لا تزال أقل، مقارنةً مـع جهاز التعليم العبري، رغم تقلصه في السـنوات الأخيرة. فحتـى منتصف الثمانينيات، فإن نسبة الطلاب العرب الذين ينجحون في امتحانات البجروت كانت لا تزال أقل من نسبة اليهـود بنحو 30%، ولكنها تقلصت في التسـعينيات لتصل إلى حوالي 13% (Statistical Abstract of Israel, 2001).

توقفت مسـيرة ارتفاع معدل النجاح في البجروت في جهاز التعليم العربي منذ العام 2000 عنـد العام 2005، حيـث هبط معدل النجاح إلى 32.2%، أي ما نسـبته 6.2%، ورغم أن الهبـوط في معدلات النجاح في البجـروت كان من نصيب التعليم العام في الدولة، الذي هبط بـ2.4%، إلا أن التعليم العربي سجل أكبر هبوط من بين أجهزة التعليم المختلفة في الدولة في الدرجـة الأولى، يليـه التعليم الديني الرسـمي اليهودي، والذي هبط بنسـبة 6.3%، أما التعليم اليهودي الرسـمي فقد هبط عن المعدل في العام 2004 بـ 1.3% فقط (هآرتس،1 7/5/2006).

وتشير المعطيات والنتائج أنه من بين الحاصلين على شهادة «البجروت» من الطلاب العرب هناك نسـبة 75.9% استوفوا استحقاقاتهم للشـهادة الثانوية متطلبات التسجيل للجامعات (ثلاث وحدات رياضيات وأربع وحدات لغة انجليزية) في العام 2004، وفي النقب نسـبة 57.8% من الحاصلـين على شـهادة بجروت كاملة. بمعنى أن هناك ربع الطـلاب العرب الذين حصلوا على شهادات البجروت، لم تؤهلهم هذه الشهادة للتسجيل للجامعات والمعاهد العليا الأكاديمية.

جدول (5): نسـبة الطلاب العرب الحاصلين على شـهادة "البجروت" المستوفين شروط التسجيل للجامعات

	يهود	عرب	العرب في النقب
1997	88.8	69.4	41.2
1998	89.7	70.3	50
1999	89.2	69.8	47.5
2000	88.6	70.4	38.4
2001	87.7	71.5	40.7
2002	87.3	73	46.8
2003	86.7	71.8	59.6
2004	86	75.9	57.8
2005	88	79.9	60.4

المصدر: سبيرسـكي وشفارتس (2006). اسـتحقاق شهادة البجروت حسب البلدة. تل أبيب: مركز «ادفا»- معلومات حول المساواة والعدالة الاجتماعية في إسرائيل.

ولا يتوقف الأمر على أن ربع الطلاب العرب الحاصلين على شـهادة بجروت لا يسـتطيعون التسـجيل للجامعات، بسبب عدم حصولهم على شـهادة بجروت تؤهلهم لمجرد التسجيل، ولكـن الأمر يصل إلى درجة أن هناك نسـبة مرتفعة من الطلاب الذين يتسـجلون للمعاهد الأكاديمية يتم رفضهم، حتى وإن استوفوا شروط التسجيل لهذه المعاهد.

جدول (6): نسـبة الطلاب الفلسطينيين الذين درسـوا خلال عامين من إنهائهم الصف الثاني عشر

	المجمل	الجامعات	الكليات الأكاديمية	كليات تأهيل المعلمين	الجامعة المفتوحة
1991	10.7	6.2	0	3.5	1
1993	13.2	7.9	0.1	4.6	0.6
1995	15.1	9	0.8	4.9	0.4
1997	14.6	7.7	1.1	5	0.8
1999	17.9	9	1.3	6.7	0.9
2001	19.2	9.3	1.9	7.3	0.7

المصـدر: مجلـس التعليم العالي في إسرائيل، لجنـة التخطيط والموازنة. التقارير السـنوية حول عمل مجلس التعليم العالي. الأرقام: 30-28.

يلعب المستوى التعليمي والنوعي للمدارس الثانوية، دورًا مؤثرًا في انخراط الطلاب في مؤسسات التعليم العالي. تشـير نتائج وتقارير مجلس التعليم العالي إلى أنه كلما ارتفع التدريج النوعي للمدرسة ازدادت نسبة الملتحقين بالجامعات من بين صفوف طلابها، والعكس صحيح.

لا تتواجـد مدرسـة ثانوية عربية واحدة في التدريج العالي للمـدارس الثانوية، بل تتموضع المدارس العربية في التدريج المنخفض والمتوسط، من بين مجمل المدارس الثانوية في إسرائيل. وحتى في هذه جودة الشـهادة، فإن نسـبة الطلاب اليهود الحاصلين على شهادة البجروت، الذين اسـتوفوا شروط التسـجيل للجامعات (ثلاث وحدات رياضيـات، وأربع وحدات لغة انجليزية)، هي أعلى من نسـبة الطلاب الفلسطينيين، على الرغم من أن معدل الحصول على شـهادة البجروت في هذين التدريجين متسـاوٍ إلى حد ما بين العـرب واليهود. بمعنى آخر، إن المـدارس العربيـة ركزت على مجرد الحصول على نجاح في امتحانات البجروت، بينما لم تضمن هذه العلامات، للكثيرين من حملة هذه الشهادة، دخول للجامعات، بخلاف المدارس اليهودية التي يبدو أن هدف التدريس فيها كان إعداد الطالب ليلتحق بالجامعة، لا لينجح في الامتحانات الثانوية.

إن هذه المشـكلة، وباختصار، هي مشـكلة جهاز التعليم العربي. إن بقاء سقف التوقعات من المـدارس العربية، منحصرًا في رفع نسـبة النجـاح في امتحانات البجـروت، دون الالتفات إلى أهمية جودة هذا النجاح، الذي يعني استيفاء شروط التسجيل للجامعات، يعمق من دونية هذا

الجهاز وهامشـيته. وعليه يمكن أن نشير وبوضوح إلى الحاجة للانطلاق على مستوى التفكير والخطاب، من الحديث عن نسب النجاح في البجروت كميًا، إلى التفكير في جودة هذا النجاح.

جدول (7): الانخراط والاستمرار في التعليم العالي حسب تدريج المدرسة التعليمي (1991)

تدريج المدرسة	نوع جهاز التعليم	نسبة الحاصلين على الشهادة الثانوية	نسبة الذين استوفوا شروط التسجيل للجامعات	نسبة الذين استمروا في التعليم الأكاديمي
منخفض	العبري	37.8	26.7	14.4
	العربي	36.9	19.2	8.1
متوسط	العبري	56.3	45.8	28.4
	العربي	53.4	16.1	16.1
مرتفع	العبري	86.1	79.1	54.9

المصدر: لجنة التخطيط والموازنة (2003)، التقرير السنوي. مجلس التعليم العالي. ص:145.

البسيخومتري ومتناولية التعليم العالي عند الطلاب العرب

إن التطـور الكمـي في عدد الطلاب الثانويـين العرب، منذ عقد الثمانينيـات أدى إلى ازدياد أعداد الطلاب الراغبين في الدراسة الجامعية، وبالفعل فقد ازداد عدد طلبات التسجيل التي يتقدم بها عرب إلى الجامعات، إلا أن نسبة رفض هذه الطلبات كانت مرتفعة.

يشير مفهوم متناولية التعليم إلى وجهة نظر عامة تقول بانفتاح الجهاز في إطار المعلومات عـلى الجامعـات والكليـات، وشروط الدراسـة، والقبول، والقـدرة على مواجهـة الظروف الاقتصاديـة والبيئيـة والأكاديمية؛ ويرتكز مفهـوم متناولية التعليم على أساسـين، الأول: الخلفيـة الديموغرافيـة، والتعليمية للمتقدمـين بطلب الالتحاق لمؤسسـات التعليم العالي، الثاني: قدرة مؤسسات التعليم العالي على الاستيعاب (أبو عصبة، 2006، 199-198).

مـر جهـاز التعليم العـالي في إسرائيل في بداية عقد التسـعينيات بعدد مـن التحولات، كان في مركزهـا الضغط السـياسي والجماهيري لتعميق فكرة متناوليـة التعليم لدى القطاعات الهامشـية في المجتمع الإسرائيلي، بعـد أن تحولت الجامعات ومؤسسـات التعليم العالي إلى مؤسسـات نخبوية ومغلقة (فولنسـكي، 2005). وشـكل عقد التسـعينيات ثـورة في هذا السـياق، فقد أقيمـت كليات أكاديمية موزعـة جغرافيا ومتعددة المجـالات والتخصصات، وفتحت الجامعة أبوابها لأبناء البلدات النائية والطبقات الهامشية في الدولة.

وبذلـك فإن عقد التسـعينيات يشـكل ثورة حقيقية في مسـألة متناوليـة التعليم العالي، وكانت متناولية التعليم العالي، قد توسـعت، بداية، في سـنوات السـبعينيات والثمانينيات، ولكن يعتبر عقد التسعينيات انطلاق الثورة الكبيرة بكل ما يتعلق بمسألة متناولية التعليم العالي، بين الشرائح المختلفة في المجتمع الإسرائيلي (Guri-Rosenblit, 1993).

بدأت فكرة توسـيع متناولية التعليم العالي في المجتمع الإسرائيلي في منتصف السـبعينيات،

وتــم تطبيقه خــلال عقد الثمانينيات. وتبــين النتائج أنه خلال عقد من الســنين، وتحديدًا منــذ العام 1982/1981 إلى العام 1993/1992، ارتفع عدد الطلاب في الجامعات بنحو 50%، وفي كليــات التعليــم العالي غير الجامعية، ارتفع بســبعة أضعــاف (700%)، وقد استفاد الفلسطينيون في إسرائيل من هذا التغيير، حيث ارتفعت نسبة الطلاب الفلسطينيين في الثمانينــات، في الجامعات الإسرائيلية، من 2.9% في منتصف الســبعينيات إلى 6.7% في منتصف الثمانينيات.

إن الاطــراد في عــدد الطلاب الفلســطينيين في الجامعات الإسرائيلية، يــدل على أن التدني في نسبة الطلاب الفلسطينيين لم يكن بسبب خلفيات فكرية وثقافية، بل كان بسبب المعوقات التــي انتهجتها الأنظمــة المتعاقبة، وقد طرحنا بعضها في فصول ســابقة، وســنتطرق إلى بعضها عليها لاحقًا.

على الرغم من هذا الارتفاع،إلا أن نسبة الطلاب الفلسطينيين المقبولين للدراسة في الجامعات، في منتصف الثمانينات وصلت إلى 7.4%، في حين تصل نسبة العرب من الفئة العمرية 18 ســنة، إلى 22.7%. أمــا اليهود الشرقيون، فتصل نســبتهم من الفئة العمرية 18 ســنة إلى 40.5%، بينما تصل نســبة المقبولين لديهم إلى 25.7%. بالمقابل يشــكل الاشكنازيون من الفئة العمرية 18 ســنة نحو 19.7%، بينما تصل نســبة المقبولين في صفوفهم الجامعات إلى 38.5%. يكشــف هذا الأمر بشــكل واضح، الفوارق والتباينات بين الشرائح الاجتماعية المختلفــة في الدولــة، ويتموضع الفلســطينيون في أدناها من حيث متناوليــة التعليم (لجنة التخطيط والموازنة، 1993).

شــهدت الســنوات الأخيرة، ارتفاعًا في عدد الطلاب الفلســطينيين الذين قُبلوا للدراســة في الجامعات الإسرائيلية، ولكن وعلى الرغم من ذلك، لا يزال المعدل العام للطلاب الفلسطينيين الذيــن يتم رفضهــم مرتفعًا، ويصل إلى نصف الطلاب الذين تســجلوا للجامعات، حيث أن 50% مــن الطــلاب الفلســطينيين، الذين تســجلوا للجامعات تم رفــض طلباتهم في العام 2004. ويبين الجدول رقم (19)، أن هنالك ارتفاعًا في نســبة الطلاب الذين يتم رفضهم في الجامعات منذ منتصف عقد التســعينيات، وذلك بعد الارتفاع الذي طرأ على نســب القبول للجامعات في نهاية عقد الثمانينيات.

جدول (8): نسبة القبول والرفض لدى الطلاب العرب الذين سجلوا للجامعات

	قبلوا وتعلموا	قبلوا ولم يتعلموا	رفضوا
1990	33.7	11.9	51.9
1995	40.9	12.7	45.4
2000	42.5	14.2	43.3
2004	37.6	13.2	49.2

المصدر: Central Bureau of statistics, Nos. 1068 and 1181, 1252.

في السنة الدراسية 2002/2003 شكل الطلاب العرب 29.8% من مجمل الذين تم رفض طلباتهم للالتحاق بالجامعات، رغم أن نسبة العرب المتسجلين للجامعات بلغت في نفس العام 15.1% من مجمل طلبات التسجيل، وفي المقابل فإن 81% من طلبات التسجيل كانت تعود لطلاب يهود، إلا أنهم يشكلون 64.6% فقط من مجمل الطلبات التي تم رفضها (دائرة الإحصاء المركزية، 2004). الأمر الذي يوضح أن احتمالات قبول الطالب اليهودي للجامعة أكبر بكثير من احتمالات قبول الطالب الفلسطيني، ويعود ذلك بالأساس إلى امتحان الدخول للجامعات- البسيخومتري. وتنعكس هذه الصورة، عن حالة المتسجلين الفلسطينيين، على نسبة وعدد الطلاب الجامعيين الفلسطينيين في الجامعات، التي تصل إلى 9% فقط من مجمل الطلاب العرب في العام 2004.

يعتبر امتحان البسيخومتري العائق الأكبر والأصعب، الذي يشكل عقبة أمام الطالب العربي في قبوله للمواضيع التعليمية الجامعية التي يرغب في دراستها، مع العلم أن الفجوة بين معدل الطلاب العرب واليهود في امتحان البسيخومتري هي 125 علامة (معدل الطلاب اليهود 550 والعرب 425) (فرحات، 2005). وحسب معطيات المركز القطري للامتحان والتقييم، فإن حوالي 73% من الطلاب تقدموا لامتحان البسيخومتري باللغة العبرية، وحوالي 15% باللغة العربية، والباقون بلغات أخرى. وكان معدل الذين تقدموا بالعبرية أعلى بـ123 نقطة من الذين تقدموا بالعربية (554 لليهود و431 للعرب)، وهذا يعني أن للطلاب اليهود فرصة أفضل لدخول الجامعات من تلك التي للطلاب العرب في جميع الكليات (الحاج، 2006).

جدول (9): يبين الفرق بين علامات العامة العرب واليهود:

السنة	امتحنوا باللغة العربية	امتحنوا باللغة العبرية	الفرق
1991	438	554	116
1992	437	552	115
1993	438	556	118
1994	442	557	115
1995	436	555	119
1996	435	556	121
1997	430	556	126
1998	431	554	123
1999	435	560	125
2000	434	560	126
2004	462	567	105
2005	459	563	104
2006	460	564	104
2007	458	565	107
2008	455	564	109

المصدر: المركز القطري للامتحانات والتقييم، معطيات إحصائية متفرقة، تصميم الباحث.

يظهر الاختلاف بين المتقدمين باللغة العربية وبين المتقدمين باللغة العبرية، واضحًا بشكل أكبر، في أقسام الامتحان المختلفة أيضًا، ويتضح أن الفرق بين المجموعتين ثابت تقريبًا، كما أن المتقدمين باللغة العربية يحصلون على أفضل العلامات في التفكير الكمي، واقل العلامات في اللغــة الانجليزيــة. وهذا يدل على الضعف الواضح في قســم اللغــة الانجليزية، والتفكير الكلامــي، (رغم التحســن الطفيف الذي حصــل على علامات التفكير الكلامي في الســنوات الاخــيرة)، أي أن المتقدمين العرب هم دون المســتوى المطلوب في لغة الأم واللغة الانجليزية، وهذا يعكس نتائج امتحانات التقييم في جهاز التعليم العربي (المتساف).

جدول (10): معدلات الطلاب الذين امتحنوا في اللغة العربية في الاقسام المختلفة

السنة	تفكير كلامي	تفكير كمي	اللغة الانجليزية
2004	90	99	87
2005	92	97	85
2006	92	98	85
2007	91	98	84
2008	89	98	84

المصدر: المركز القطري للامتحانات والتقييم، معطيات إحصائية متفرقة، تصميم الباحث.

يمكن أيضا تفسير الفوارق بين المتقدمين باللغة العربية والمتقدمين باللغة العبرية في قسميّ التفكــير الكلامــي واللغة الانجليزية (انظر جــدول رقم 11)، بأنّ اللغــة الانجليزية تدرَّس كلغــة ثانية في المــدارس اليهودية بينما تدرَّس كلغة ثالثة في المــدارس العربية، حيث تعتبر اللغــة العبرية اللغة الثانيــة في المدارس العربية. هذا الواقع يعطــي أفضلية للطلاب اليهود على الطلاب العرب في قسم اللغة الانجليزية. كما يدلّل ذلك على التمييز ضد الطلاب العرب، حيث يُطلب منهم أن يتنافســوا مع الطلاب اليهود من نفس النقطة في الوقت الذي تحتلف فيه مكانة اللغة الانجليزية في جهازيّ التعليم.

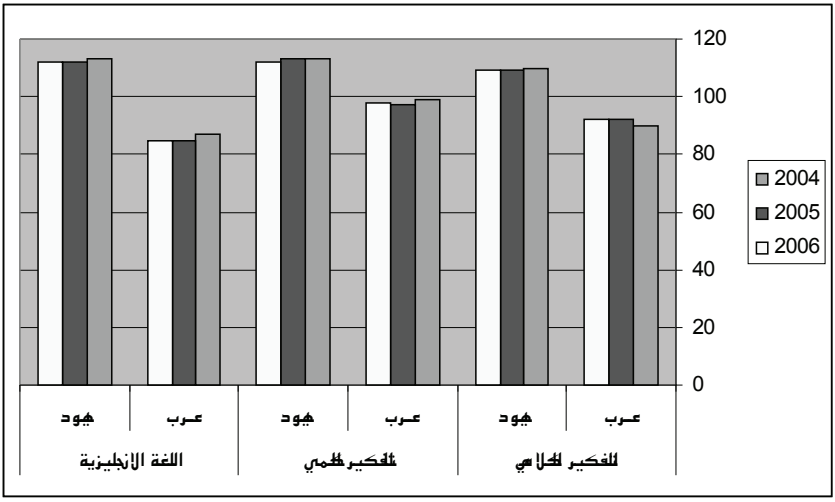
أما بالنسبة للتفكير الكلامي فتتوجب الإشارة إلى أنّ اللغتين العربية والعبرية مختلفتان من حيث الثروة اللغوية، فاللغة العربية من أغنى اللغات في العالم من حيث المفردات، وأعقدها تعليمًــا وتعلمًا، ويكفي أن نذكر ان الكلمة العربية هي كلمة تترابط فيها الحروف، بخلاف الحال في اللغة العبرية. كما أن للكلمة العربية الكثير من المرادفات اللغوية بينما تنعدم هذه الثروة في اللغة العبرية (طبعا مقارنة مع اللغة العربية)، هذا بالاضافة الى أن اللغة العربية الفصحــى هي لغة ثانية في المجتمع العربي حيــث تعتبر اللغة العامية أو المحكية هي اللغة الاولى أو لغــة الام، وتســمى هذه الظاهرة في الأدبيات اللغويــة «الازدواجية اللغوية» (امارة ومرعي، 2004).

جدول (11): يبين الفرق بين العرب واليهود في أقسام الامتحان المختلفة

	التفكير الكلامي		التفكير الكمي		اللغة الانجليزية	
	عرب	يهود	عرب	يهود	عرب	يهود
1996	88	109	91	110	84	110
2000	85	109	94	112	83	112
2004	90	110	99	113	87	113
2005	92	109	97	113	85	112
2006	92	109	98	112	85	112
2007	91	110	98	113	84	112
2008	89	109	98	113	84	112

المصدر: المركز القطري للامتحانات والتقييم، معطيات إحصائية متفرقة، تصميم الباحث.

شكل (2): يبين الفرق بين العرب واليهود في أقسام الامتحان المختلفة



على ضوء تراجع انخراط الطلاب الفلسطينيين في الجامعات، عينت لجنة التخطيط والموازنة التابعة لمجلس التعليم العالي، لجنة خاصة لفحص أوضاع التعليم العالي الفلسطيني في إسرائيل، وقد ترأس اللجنة البروفيسور ماجد الحاج، عضو مجلس التعليم العالي آنذاك، وجاء تشكيل اللجنة بعد تداول المجلس في تموز عام 1999 للورقة التي قدمها الحاج حول أوضاع التعليم العالي الفلسطيني (الحاج، 1999)، ويهدف عمل اللجنة إلى توسيع متناولية التعليم العالي لدى الفلسطينيين في إسرائيل، وقد قدمت اللجنة توصياتها، التي أقرت مبدئيا في كانون الثاني عام 2002.

وقد قدمت اللجنة عدة توصيات، منها: رفع نسبة الطلاب الفلسطينيين في المرحلة التحضيرية قبل الأكاديمية، التي وصلت إلى 3% فقط من مجمل الطلاب، ودمج الطلاب العرب في الأقسام التحضيرية التابعة للمؤسسات الجامعية، وإقامة مراكز توجيه ومعلومات حول التعليم العالي داخل التجمعات العربية، وذلك لرفع مستوى الوعي بأهمية التعليم العالي، وتزويد الطلاب بالمعلومات الضرورية حول الانخراط في التعليم العالي، ودمج الطلاب العرب في البرامج الداعمة سواء الاجتماعية أو الاقتصادية الموجودة في الجامعات، والممنوحة لقطاعات معينة من الطلاب، ورفع نسبة الطاقم التعليمي والإداري في الجامعات (تقرير لجنة التخطيط والموازنة، 2005).

ومن بين القضايا التي ناقشتها اللجنة الفرعية كانت قضية امتحان البسيخومتري، وقد جاء في تقرير اللجنة حول هذه القضية: «لقد هدف امتحان البسيخومتري وجهز بالأساس للطلاب الجامعيين ذوي الخلفية الثقافية الغربية، ولهذا السبب فهي غير مناسبة للطلاب العرب، أو حتى للطلاب اليهود ذوي الخلفية الثقافية الشرقية».

ولحل هذه الإشكالية الثقافية في الامتحان اقترحت اللجنة التوصيات التالية:

«من أجل فحص جديد لمضامين الامتحان ولكي يتم ملاءمتها للمجتمع والثقافة العربية، تقترح اللجنة أن يقوم المركز القطري للامتحانات والتقييم، بالتنسيق مع مجلس التعليم العالي، بإقامة لجنة مهنية يكون عرب مهنيين من بين أعضائها، حيث تقوم هذه اللجنة بفحص شامل للامتحان، وذلك من أجل تشخيص المضامين التي تشكل مشكلة للسكان العرب، وتقليص الأقسام المترجمة وصياغة مضمون يستعمل فيه مضامين ملائمة لاصحاب الخلفية الثقافية العربية والشرقية»(الحاج، 1999).

ما يميز تقرير لجنة الحاج ليس التحليل الجديد أو الطرح الجديد الذي تقدمت به حول امتحان البسيخومتري، بل في اعتراف لجنة رسمية منبثقة عن مجلس التعليم العالي حول الإشكالية الثقافية في امتحان البسيخومتري، ومطالبتها الواضحة والصريحة بإعادة النظر في هذا الجانب.

رغم أن مجلس التعليم العالي لم ينفذ هذه التوصيات في لجنة الحاج، إلا أنها تؤكد مرة أخرى الإشكالية الثقافية في الامتحان، والعائق الذي يشكله أمام انخراط الطلاب العرب في مؤسسات التعليم العالي. وقد أكد الحاج على الابعاد التمييزية للامتحان في العام 2008, وهو يشغل منصب نائب رئيس جامعة حيفا وعميد البحث العلمي في الجامعة, حيث قال عن الامتحان بأنه «أكبر عقبة في وجه الطلاب العرب» (كل العرب 26\12\2008, ص: 62).

وقد أشار إلى هذه الإشكالية كل من الدكتور رعنان هار-زاهف والدكتور براك مدينا في كتابهم «أحكام التعليم العالي»، حيث يشيرون في كتابهم الى أن: «الكثير يعتقدون أن وسائل التصنيف المعتمدة اليوم غير محايدة في ماهيتها، وتعكس ثقافة أعضاء المجموعة المهيمنة، اليهود العلمانيين من أصل اشكنازي، الأمر الذي يمس بمبدأ تكافؤ الفرص لاعضاء باقي

المجموعات، امتحان البسـيخومتري مكتوب بطريقة غـير محايدة أو بدون علاقة ثقافية... وحسـب هذا التفسـير فإنه ليـس هنالك اختلافـات حقيقية في قدرات أعضـاء المجموعات المختلفة، بل هنالك اختلافات وهمية نابعة من استعمال خاطيء لأدوات التصنيف» (هار-زهاف ومدينا، 2000، 320).

النقاش العام حول مصداقية امتحان البسيخومتري

منذ اتباع امتحان البسيخومتري في أوائل الثمانينيات كتبت العشرات مع الأبحاث والمقالات حول قدرة الامتحان على تخمين النجاح في التعليم الجامعي، وفي قراءة للأبحاث ومجمل النقاش حول الموضـوع بين المؤيدين والمعارضين، التي عالجت البسـيخومتري من خـلال منهجيات وحالات دراسية وفرضيات مختلفة، يمكن تلخيص ادعاءات كل من الطرفين على النحو التالي:

التوجـه المؤيد لامتحان البسـيخومتري: يدعي التيار المؤيد لامتحان البسـيخومتري أن الامتحان هو وسـيلة فعالـة لتصنيف الطلاب وذلك لرفع مسـتوى التعليـم العالي، ويؤكد مؤيدو الفكرة أن مبدأ التصنيف متبع في دول متقدمة مثل الولايات المتحدة التي تسـتعمل امتحـان SAT في جامعاتها. إلى جانـب عامل النجاعة، فإن هناك عامـل العرض والطلب، حيـث يدعي مؤيدو الفكرة أن هناك حاجة إلى أداة تصنيف لكون الطلب أكبر من العرض. أي أن عـدد المتسـجلين والراغبين في الدراسـة هو أعلى من عدد المقاعـد المتوفرة في الكليات المختلفـة. أما العامـل الثالث والهام في نظـر أصحاب فكرة امتحـان تصنيفي هو في كون علامات البجروت لا تشكل أداة تصنيف ناجعة وذات مصداقية وحدها[3].

عدد من الأبحاث أجريت في عدد كبير من الدول تكشف أن الانجازات التعليمية في المدارس الثانوية هي في العادة أداة تنبؤ للنجاح في التعليم الأكاديمي، حيث يصل قدرتها على التنبؤ إلى 45-50% (Linn, 1982)، أمـا امتحانـات الدخول للجامعـات فإنها تعتبر أداة ثانية لتنبؤ النجاح في التعليم الأكاديمي، ولكن قدرتها هي أقل من قدرة امتحانات الثانوية حيث تصل حسـب أبحاث أجريت في دول مختلفة بـين 40-50% (Donlon, 1984)، أما دمج الطريقتـين فإنه يرفـع احتمال تنبؤ النجـاح إلى حوالي 55% (حيموفيتش وبن-شـاحر، 2004، كانت-كوهن، برونر واورن، 1999).

أما الأبحاث التي أجريت حول قدرة البجروت والبسـيخومتري على تنبؤ النجاح في الجامعة فتشـير إلى أن لامتحان البسـيخومتري مصداقية كبيرة في تنبؤ النجاح في التعليم الجامعي بشكل لا يثير الشك (نافو وآخرون، 2004)، كما أن مصداقية التنبؤ في البسيخومتري هي

3 كمـا جـاء في تقرير اللجنة العلمية المنبثقـة عن المركز القطري للامتحانات والتقييـم، التي فحصت مكانة امتحان البسـيخومتري في اختيـار الطلاب لمؤسسـات التعليم العالي، وقد أقيمـت هذه اللجنة بناء على طلب لجنة رؤسـاء الجامعات، وأصدرت تقريرها في شباط 1998.

أعلى من قدرة معدل شهادة البجروت، حيث تصل قدرة البسيخومتري على تنبؤ النجاح بين 40-54%, بينما قدرة معدل البجروت فانه بين 35-51%. (اورون، 1992). أما طريقة دمج المعدلين سوية فترفع قدرة تنبؤ النجاح إلى حوالي 49-64% (Beller, 2001).

يسوق مؤيدو امتحان البسيخومتري، كأداة تصنيف، ادعاءات تؤكد مصداقية الامتحان مع التأكيد أنهم لا يتحدثون عن الامتحان كمصنف وحيد بل دمج البسيخومتري مع البجروت حيث يشكلان معا أداة تصنيف جيدة للطلاب، ولكن فيما يتعلق بإدراج البسيخومتري ضمن أداة التصنيف فإنهم يسوقون الادعاءات التالية (تقرير اللجنة العلمية المنبثقة عن المركز القطري، 1998):

1. امتحان البسيخومتري له مصداقية تنبؤ جيدة، ويشير المركز القطري إلى أن أكثر من ألف اختبار أجراها المركز والتي تعتمد على معطيات حوالي 124 ألف طالب الذين درسوا خلال السنوات 1995-1985 في كل جامعات البلاد، تبين أن مصداقية تنبؤ امتحان الدخول البسيخومتري كانت أعلى بقليل من قدرة تنبؤ شهادة البجروت، في جميع المجالات التعليمية، وأن مصداقية التنبؤ عند مزج كليهما هي أعلى من كل واحدة منهما على حدة، والتي تصل إلى 0.37، 0.43 و- 0.55 على التوالي.
2. امتحان البسيخومتري هو امتحان موضوعي وثابت، حيث يشير المركز القطري الى أن مميزات الامتحان متشابهة، قدر الامكان، لكل الممتحنين»؛ ويدعي المركز أن مستوى الامتحان وتركيبته يتم مراقبتهما ومتابعتهما مسبقًا، حيث يتم بناء الامتحان بعناية تامة، لهذا السبب فهو امتحان ذو مصداقية عالية، أي أن العلامة دقيقة وتعيد نفسها في امتحانات أخرى ويعاني من نسبة قليلة من حالات الصدفة والإخفاق. ويدعي المركز القطري في هذا الصدد أن علامات الامتحان ثابتة وغير متعلقة بصيغة الامتحان، أو موعده، أو بنوعية المجموعة السكانية التي تتقدم للامتحان.
3. اما السبب الثالث الذي تقدمه اللجنة العلمية المنبثقة عن المركز القطري حول مصداقية الامتحان فهو أن الامتحان يجرى بلغات متعددة ويمكّن مَنْ لم يحصلوا على شهادات بجروت إسرائيلية، أو يجدون صعوبة في تعديل شهاداتهم مِن إجراء الامتحان للدخول للجامعات.

هذا ويدعي المركز القطري أن اعتماد البسيخومتري كأداة تصنيف تؤدي إلى رد فعل ايجابي في جهاز التعليم الثانوي الذي يحرص على رفع شأن مستوى البجروت ليبقى محافظًا على مصداقيته لدى مؤسسات التعليم العالي، وحسب هذا الادعاء فإن امتحان البسيخومتري لا يؤدي إلى تهميش شهادة البجروت كما يقول معارضو الامتحان، بل على العكس يؤدي الى زيادة الاهتمام بالشهادة الثانوية خوفًا من أن يتخلف في سباق المنافسة مع امتحان البسيخومتري.

تقول ميخال بلر (1994) إن امتحان البسيخومتري أثبت قدرة كبيرة على تنبؤ النجاح في

الدراسة الجامعية أكثر من أي أداة تصنيف أخرى، وتقول إن قدرة الامتحان ليست متعلقة بعوامل مثل اللغة أو الانتماء إلى مجموعة معينة، فالامتحان قادر على انتقاء أفضل الطلاب عمومًا، وأفضل الطلاب داخل المجموعات المختلفة خصوصًا.

يفنـد مؤيدو الامتحان الادعاء القائل بأن هناك بعدًا ثقافيًا في البسـيخومتري، ويقولون إن اختـلاف العلامات الثابت بين المجموعات المختلفـة هو نتيجة يعبر عنها في الامتحان وليس السبب الناتج منه، حيث أن عوامل الاختلاف بين المجموعات المختلفة مرتبطة بعوامل كثيرة تظهر نتيجتها في امتحان البسـيخومتري، ولا يسببها الامتحان (بلر، 1994، كانت-كوهن، اورن، برونر، 1994).

في مقابلـة أجراهـا معدّ هذه الورقة مع الدكتور يوآف كوهـن مدير المركز القطري للتقييم والامتحانات، فإن الأخير يعارض الادعاء القائل بأن هناك خللا ثقافيًا في الامتحان، ويسوق في المقابلة مجمل الادعاءات المؤيد لامتحان البسيخومتري:

« اعتقد أن الادعاء حول البعد الثقافي في الامتحان هو غير صحيح، لا يوجد لهذا الامتحان أي بعد ثقافي سواء كان يهوديًا أو عربيًا، وإنما ثقافة أكاديمية، يمكن ملاحظة أنه رغم أن عدد الطلاب العرب الذين يتقدمون لامتحان البسيخومتري في ارتفاع إلا أن الفجوة بين العرب واليهود ما زالت قائمة، هناك ارتفاع أيضًا في معدل الذين يحصلون على استحقاقية شهادة البجروت ويتقدمون لامتحان البسيخومتري في الوسط العربي، هذا التوجه غير قائم في الوسط اليهودي الذي حافظ على نسبة ثابتة في عدد المتوجهين للبسيخومتري، وعلى الرغم من ذلك فأن الفجوة ما زالت قائمة، وهو أمر جدي ولكن لا يمكن تفسيره تفسيرًا ثقافيا »[4].

وحول تفسـيره للفجوة القائمة والمستمرة بين المتقدمين العرب والمتقدمين اليهود للامتحان فإن كوهن يفسرها على النحو التالي:

« يجب النظر إلى هذه الفجوة من خلال مجمل سنوات التعليم، وستجد أن هذه الفجوة تبدأ من الصف الأول، وتستمر في المرحلة الإعدادية، إلى أن تصل إلى المرحلة الثانوية، كل امتحان أجري في الجهاز التعليمي يكشف عن فجوة مماثلة للفجوة في امتحان البسيخومتري، إن لم تكن أعمق منه ».

ويضيف:

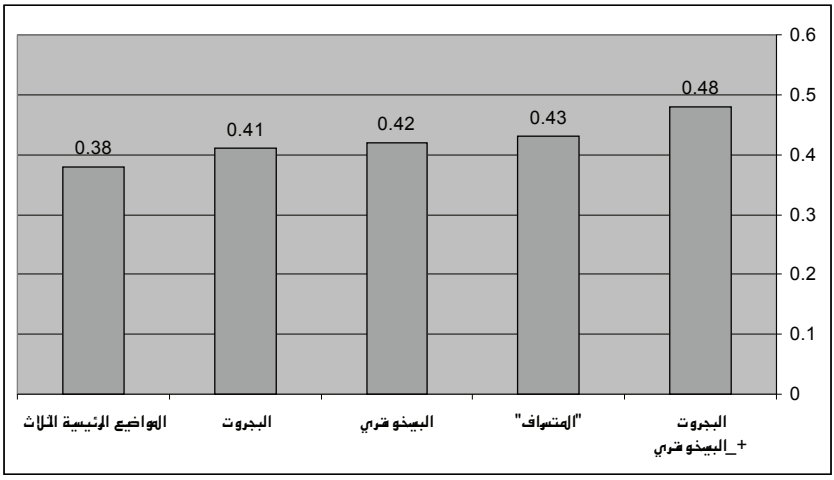
« اعتقد أن هنالك طرقًا مختلفة للتقييم في العالم، إلا أن أكبر دولتين في العالم تعتمدان أسلوب البسيخومتري، وهما الولايات المتحدة وروسيا؛ هناك طرق أخرى في العالم، أعتقد أن الطريقة الاسرائيلية، طريقة الدمج هي طريقة ممتازة، في سنغافورة، من أهم الدول التي فحصت طرق التصنيف، توصلوا إلى نتيجة مفادها أن طريقة الدمج بين امتحان معرفة وامتحان دخول للجامعات هي أفضل الطرق ».

4 مقابلة اجراها الباحث مع السيد يوآف كوهن في تاريخ 18\6\2007.

وحول قدرة امتحان البجروت لوحدة على التنبؤ بنجاح الطالب في التعليم الأكاديمي فإنه يقول:

«امتحان البجروت هو امتحان ممتاز، الذي يقوم على فحص المعرفة التي اكتسبت بعد سنوات تعليمية طويلة، من خلال الكثير من الامتحانات، المشكلة الأساسية هي أنها غير ثابتة لان كل طالب يأخذ امتحانًا مختلفًا، ويحوي هذا الأمر بعض المشاكل، ورغم أنها يمكن أن تتنبأ بالنجاح في التعليم، إلا أن دمجها مع امتحان البسيخومتري هو أفضل من سواها من الطرق».

شكل (3): يبين الفرق بين مصداقية التنبؤ حسب الطريقة المتبعة



اجـري حيموفيتـش وبن-شـاحر (2004) بحثـا كميًّـا فحصـا فيـه العلاقة بـين علامة البسـيخومتري والبجـروت معًا في تنبؤ قدرة الطالب على إنهاء اللقب خلال ثلاث سـنوات، ووجـدا أن هنالـك علاقة قويـة بين كل واحد من علامـات الدخول للجامعـة وبين إمكانية إنهائه للقب الأول خلال ثلاث سنوا؛ فقد كشف البحث أنه كلما كان تدريج الطالب في إطار العلامات المنخفضة فإن إمكانية إنهائه للقب تصل إلى حوالي 42%، بينما الطلاب الذين كان تدريجهـم ضمن العلامات المرتفعة فإن إمكانياتهم ترتفع إلى حوالي 85%. ولكن يسـجل الباحثـان اسـتدراكًا على نتائج بحثهمـا في اعترافهما أن هنالك متغـيرًا دخل خلال البحث وأثـر على هذه النتائج وهو متغير الكلية التي يدرس فيها الطالب، حيث تؤثر نوعية الكلية التي ينتسـب إليها الطالب على إمكانيـة إنهائه للقب خلال السـنوات المقررة لذلك. ومثال على ذلك، كما يسـوق الباحثان، هو أن الطلاب الذين حصلوا على معدل علامة منخفض في البسـيخومتري والبجروت فإن احتمال إنهائهم دراسة اللقب الأول في الرياضيات والفيزياء

هــي ضئيلة جــدًا وتصل إلى حوالي 34% فقــط، بينما نفس الطلاب فــإن احتمال إنهائهم دراسة اللقب الأول في العلوم الاجتماعية هي مضاعفة وتصل إلى حوالي 73%.

التوجه المعارض للامتحان: تعتبر إسرائيل من الدول القليلة في العالم التي تتبع طريقة القبول للجامعات وفقًا لطريقة دمج امتحان البجروت وامتحان البسيخومتري، وتشاركها هــذه الطريقــة الولايات المتحدة الأمريكيــة. تتبع غالبية الدول أســلوب القبول المعتمد على نتائــج امتحانات البجــروت، وهنالك بعض الدول تتبع أســلوب التصنيف خلال ســنوات التعليم نفسها (انظر جدول الدول في الملحق).

إن الأبحاث العديدة التي أجريت حول وســائل التصنيف المتنوعة، أظهرت أن قدرة تخمين امتحان البسيخومتري محدودة، ولا تزيد على قدرة التخمين في امتحانات البجروت. كما أنه يساهم في تعميق الفجوات القائمة في المجتمع الإسرائيلي أو، على الأقل، يساهم في تكريسها. (ايالــون ويوغيــف، 1994، 2000). ولذلك قامت معاهد التعليم العالي بعملية دمج ما بين البســيخومتري والبجــروت، وطوّرت طريقة تقســيم عززت من إمكانيــة تخمين نجاحات المرشــحين. لقد أثبتت أبحاث عدة أن هذه الوســيلة، المعزّزة إلى حدّ عال بالبســيخومتري، وســيلة يشوبها الخلل، وهي فاشــلة في تخمين نجاح المرشحين من خلفيات ثقافية مختلفة عن تلــك التي جاء منها واضعو الامتحان. الانحياز الثقــافي في الامتحانات، مسّ باحتمالات الكثيريــن ممن جاءوا من خلفية ثقافية شرقية، عربيــة، ومن مدن التطوير. لقد أثرت هذه الطريقة سلبًا أيضاً على المهاجرين الجدد من دول عدة، لأن امتحان البسيخومتري لم يلائم الخلفية الثقافية اللغوية التي جاءوا منها (الحاج, 2006).

في أبحاثهما حول البسيخومتري يبين كل من ايالون ويوغيف (1994، 1997، 2000) أنه لا توجد علاقة بين امتحان البسيخومتري وبين الإنجازات التعليمية في الجامعة، «في الحقيقة ليــس هنالك أية حاجة لنقاش أي موديل لإثبات غياب العلاقة بين امتحان البســيخومتري وبين الإنجازات التعليمية في الجامعة، يكفي النظر إلى التقسيمات المشتركة الأساسية لهذين العاملــين في صفوف الطلاب الذين أنهوا الســنة التعليمية الأولى لنقــرر أنه ليس هنالك أية علاقة بين الاثنين» (ايالون ويوغيف، 2000، 99).

امتحــان البســيخومتري لا يحدد مركّب الدافعية، الذي يعتبر غالبًا، مركبًا حاســمًا في مدى نجــاح الطلاب في الجامعات. أضف إلى ذلك، أن الطلاب مــن خلفيات اقتصادية، اجتماعية متدنيــة، ومن مجموعات مغبونة من الناحية الثقافية، يميلــون لأن يكونوا مع دافعية أعلى للنجاح في الدراســة. تؤكد البروفيسور زوهر شــبيط أن طريقة البسيخومتري هي طريقة فيها عطب بســبب العامل الثقافي في الامتحان، ولتحويل امتحان البسيخومتري على طريقة ذات مصداقيــة لكل المجموعات في المجتمع يجب تعديل أمرين، الأول تعديل الإخفاق الثقافي في الامتحان وملائمته ثقافيًا للمجموعات المختلفة، إضافةً إلى توفير الإمكانيات للمجموعات

الضعيفة للتحضـــير للامتحان في دورات تكون جزءًا من المناهج التعليمية في المدارس وعلى حساب الدولة (يديعوت احرونوت، 11\2\2004).

لقد أثبتت الأبحاث أن قدرة تخمين امتحان البســيخومتري تصل حتى 43%، مقابل قدرة التخمــين في امتحانات البجــروت فقط، والتي تصل إلى 37%. بينمــا قدرة تخمين العلامة المدمجــة (القائمة على محصلــة البجروت والبســيخومتري)، وصلت نســبة 55%. أي أن طريقة القبول السابقة فشلت في 45% من الحالات (تقرير مركز مساواة، 2003).

وقــد أظهر فحــص الخلفية الثقافية لطلاب فشــلت تلك الوســيلة في تخمــين نجاحهم، أن الحديث يدور خاصة حول المرشــحين ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة. فمثلا جرى رفض 46% من طلبات المرشــحين العرب للدراســة عام 2000. حيث أن معدل علامات مقدمي الامتحان بالعبرية كانت 560 مقابل 435 بالعربية.

هــذه الفجــوة لم تكن بــين العــرب واليهود فحســب. فمعــدل الفجوة بتحصيــل امتحان البسيخومتري، لدى الطلاب والطالبات وصل إلى 40 درجة لصالح الطلاب. والمركز القطري يرفض نشر معطيات حــول الفجوات الطائفية بين مقدمي الامتحان باللغة العربية. ولكن النتائج تتحدث بنفسها، فحسب معطيات مكتب الإحصاء المركزي، التي نشرت عام 2001، تبينَ أن 32% فقط من مهاجري آسيا وإفريقيا باشروا بالدراسة مقابل 48% من مهاجري أوروبا وأمريكا (مركز مساواة، 2003).

غملائيــل وكاهــن (2004) يشــيران إلى أن امتحان البســيخومتري يقوم عــلى التمييز ضد المجموعــات الاجتماعيــة الضعيفة، في بحثهمــا حول «غياب العدالــة في القبول للجامعات» فإنهما يشيران إلى أن الفرق بين العلامات التي يحصل عليها أبناء المجموعات الضعيفة عن تلك العلامات التي يحصل عليها أبناء المجموعات القوية في امتحان البسيخومتري هي أعلى مــن الفجــوة في العلامات التي يحصل عليها أبناء المجوعتين خــلال التعليم الجامعي، الأمر الذي يدل على محدودية الامتحان وانحرافه الثقافي لصالح المجموعات الاجتماعية القوية.

"المتسراف"- الدمج وبداية النقاش حول البديل لامتحان البسيخومتري

في العــام 2000 تقدم كل من عضوي الكنيســت يوسي سريد وإيــلان غلؤون اقتراح قانون مجلس التعليــم العالي (تعديل- الغاء شرط امتحان البســيخومتري للدخول للجامعات)[5]، وطالب اقتراح القانون إلغاء امتحان البســيخومتري كجزء من أداة التصنيف والاعتماد على علامــات البجروت فقط. وقد أشــار عضوا الكنيســت إلى أن امتحان البســيخومتري يفتقر إلى العــدل والمنطق، وأنه يضم في جوانبه انحرافات على أســاس ثقــافي، وطبقي، وجندري.

5 . اقــتراح قانــون مجلس التعليم العــالي (تعديل- الغاء شرط امتحان الدخول وعلامة البســيخومتري) عام 2000، اقتراح رقم ف\2190، تقدم به عضوا الكنيست يوسي سريد وايلان غلؤون. وكان النائب السابق هاشم محاميد قد تقدم باقتراح قانون مشابه وحمل الرقم ف\1398.

وبعد إجراء عدة نقاشـات وجلسـات في لجنة التعليم في الكنيست، تم التوصل إلى اتفاق بين مقترحي القانون وبين مؤسسـات التعليم العالي، يقوم، من خلاله، عضوا الكنيست بسحب اقتراحهما في المقابل تقوم مؤسسـات التعليم العالي بتغيير طريقة القبول للجامعات ابتداء من العام الدراسي 2003.

جاء الاقتراح الجديد على ضوء ضغوطات سياسية جاءت من البلدات اليهودية الهامشية في إسرائيـل، التي طالبت بزيادة متناولية التعليم لأبناء البلدات والتجمعات الهامشـية ومدن التطوير، والتي على أساسها اتفقت وزارة المعارف والثقافة، ولجنة التعليم البرلمانية، ورؤساء الجامعات، ومجلس التعليم العالي، في العام الدراسي 2004-2003، على تجربة إلغاء شرط امتحانات ال»بسيخومتري» كطريقة وحيدة وملزمة للدخول للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وإسـناد مطلب القبـول في الجامعات إلى نتائج امتحانات البجـروت أيضًا، وهو ما سمي بطريقة «الدمج»، في محاولة لتسهيل وصول سكان «الهامش» إلى الجامعات.

في جلسة لجنة التعليم في الكنيست في السادس من أيار 2002 تم الاتفاق على شروط القبول الجديدة للجامعات، التي اعتمدت على القواعد التالية:

- لم يعد يشـكل امتحان البسيخومتري شرطًا إلزاميًّا للقبول للجامعات، وإنما إلى خيار قائم من بين مجموعة خيارات. وهو خاضع لاختيار الطالب نفسه.
- الخيار الثاني إلى جانب امتحان البسـيخومتري، هو إمكانية قبول الطالب للجامعات وفقًا علامات امتحانات البجروت، من خلال واحدة من الطريقتين:
- علامات لغة الأم (عبرية أو عربية) إضافة إلى اللغة الانجليزية والتاريخ.
- علامات لغة الأم (عبرية أو عربية)) إضافة إلى اللغة الانجليزية والرياضيات.
- وسـيتم حسـاب علامات البجروت الخارجية فقط، أي بدون دمج المعدل مع العلامة الواقيـة التي تمنحها المدرسـة للطالب، على أن تقوم الجامعـة باختيار طريقة الدمج المفضلة لديها حسب الكليات التي يرغب الطالب بالدراسة فيها.

ولكـن تبـين أن الطلاب العرب كانوا المسـتفيدين الأساسـيين من هذه السياسـة، ففي إحدى الجامعات وجدت المعطيات التالية: في كلية الطب كان من المتوقع أن تصل نسبة الطلاب العرب إلى 52%، بينما وصلت في السنة الأكاديمية السابقة وهي السنة الدراسية الأولى في نفس الكلية إلى 29% مقابـل 71% من اليهود، منهـم 2% من مدن التطوير. في موضوع التمريض الذي يحظى بشـعبية عالية بين صفوف الطلاب العرب كان من المفترض أن تصل نسـبة العرب إلى 60% من المجموع الكلي، بينما وصلت نسبتهم في السنة الأكاديمية السابقة إلى 39%، ووصلت نسبة اليهود إلى 61%، 3% منهم من مدن التطوير. وكانت الصورة مماثلة في موضوع العلاج بالتشـغيل: فقد كان من المفترض أن تصل النسبة إلى 56% مقابل 19% في السنة الأكاديمية السـابقة، ولم تتعد نسبة طلاب مدن التطوير 2% (هآرتس، 27/11/2003). اعتمد 39% مـن الطـلاب العـرب طريقة «الدمـج» مقارنة مع 28% مـن الطلاب اليهود، مـن بين الذين

استعملوا هذا المقياس لدى 46% من اليهود علامة الدمج كانت أعلى من علامة البسيخومتري، مقارنة مع 71% من الطلاب العرب (هآرتس، 27/11/2003).

جدول (13): يبين المستفيدين الرئيسيين من طريقة «المتسراف»:

	طلاب قدموا امتحان "المتسراف" والبسيخومتري	متسجلون كانت علاماتهم في "المتسراف" أعلى من البسيخومتري	نسبة المستفيدين من «المتسراف»
تجمعات عربية	2,691	1,923	71
بلدات التطوير	794	367	46
الباقي	7,690	3,074	40
المجمل	11,175	5,364	52

المصدر: لجنة رؤساء الجامعات (هآرتس، 11\2\2006).

عندما لاحظت الجامعات أن المستفيد الأساسي من الطريقة الجديدة هم الطلاب الفلسطينيين، قررت العودة إلى الطريقة القديمة في إجراء امتحان البسيخومتري. وذلك بالرغم من أنها جاءت لسد الفجوات في المجتمع اليهودي أساسًا، وتلبية لاحتياجات البلدات اليهودية الهامشية، وأبناء الطبقات اليهودية الضعيفة، إلا أن العرب كانوا أكثر المستفيدين منها. وقد أكد هذه الحقيقة البروفيسور ماجد الحاج عميد البحث العلمي ونائب رئيس جامعة حيفا, حيث قال «.. ونتيجة هذا النضال تم الغاؤه (اي البسيخومتري) لسنة واحدة وامتلأت الكليات والجامعات بتلك السنة بالطلاب العرب وعندها تراجع رؤساء الجامعات وأعادوا البسيخومتري» (كل العرب, 26\12\2008, ص: 62).

وافقت وزيرة المعارف حينها ليمور لفنات على طلب تقدمت به لجنة رؤساء الجامعات على إلغاء طريقة «المتسراف» كطريقة قبول للجامعات لمن لا يريد تقديم امتحان البسيخومتري، وذلك على ضوء معطيات تقدمت بها اللجنة تبين أن المستفيدين الوحيدين من الطريقة الجديدة هم الطلاب العرب (يديعوت احرونوت، 26\11\2003).

وقد قدم رئيس لجنة التخطيط والموازنة في مجلس التعليم العالي بروفيسور شلومو غروسمان معطياته إلى وزيرة المعارف ليمور ليفنات، والتي تشير إلى فشل الطريقة الجديدة، حيث أشار إلى أن 29% فقط من المتسجلين اختاروا طريقة القبول حسب طريقة «المتسراف» والتنازل عن امتحان البسيخومتري، ووصلت النسبة في بلدات التطوير الى 28% فقط ممن اختاروا هذه الطريقة، وأشار غروسمان في معطياته إلى أن الرابحين من الطريقة الجديدة هم الطلاب العرب، حيث تبين المعطيات أن 35% منهم اختاروا طريقة «المتسراف»، وتم قبول 71% منهم للدراسة، بينما تم قبول 46% ممن تقدموا من بلدات التطوير، وفي باقي التجمعات وصلت نسبة القبول حسب طريقة «المتسراف» إلى 40% من مجمل الذين اختاروا هذه الطريقة (يديعوت احرونوت، 26\11\2003). وفي كتابه إلى وزيرة المعارف قال

رئيس لجنة رؤساء الجامعات في ذلك الحين البروفيسور يهودا حيوت إن «طريقة المتسراف تصعب على المتسـجلين من المناطق الهامشية في المنافسـة حسب هذه الطريقة، فقد قلصت الطريقة آمال القبول لدى المرشحين وخصوصًا المرشحين من بلدات التطوير».

وقد صرحت وزيرة المعارف أن «المعطيات تثير علامات سؤال وشكوك» حول هذه الطريقة، كما صرح رئيس لجنة المعارف في الكنيسـت في ذلك الحين، عضو الكنيسـت ايلان شـالغي أن «طريقة المتسراف كانت ملفتة للنظر، ولكن الطريقة الجديدة مسـت بالضعفاء، وتبين أن غالبية المسـتفيدين هم طلاب من أوسـاط معينة، الذين تنتشر عندهم أساليب الغش في امتحانات البجروت» (يديعوت احرونوت، 26\11\2003).

لقـد عارضت جهـات عديدة إلغـاء امتحان الدخول «المتـسراف»، منها جهـات من داخل المؤسسة الأكاديمية الإسرائيلية نفسها، فقد احتج أعضاء كلية العلوم الإنسانية (أو الآداب) في جامعـة تـل أبيب على قرار الوزيرة إلغـاء «المتسراف»، فقد وصف مجلـس الكلية إلغاء «المتـسراف» بأنه «عملية نخبوية تمـس في آمال الطلاب من المجموعـات الضعيفة للقبول للجامعـات» (هآرتـس، 12\12\2003). وطالب أعضاء المجلـس فحص جدوى طريقة المتسراف بعد انقضاء المدة المحددة للخطة، وهي ثلاث سنوات، قبل اتخاذ القرار بإلغائها، وقالـوا في هذا الصدد «إن طريقة المتسراف غير كاملة ويجب تطويرها، ولكن ليس حسـب اعتبارات عنصرية (المصدر السـابق)، شـكل احتجاج مجلس كلية العلوم الإنسـانية في تل أبيب عـلى إلغاء طريقة «المتسراف» الاحتجاج الأكاديمي الأول، وعرض المجلس في اجتماعه معطيات تفند معطيات لجنة رؤساء الجامعات، واعتبر أن الطريقة رفعت من عدد الطلاب العرب القادمين من المناطق الهامشية.

إلى جانب مجلس كلية العلوم الإنسانية فقد عارض في ذلك الوقت الباحث الرئيسي (המדען הראשי) في وزارة المعـارف البروفيسـور «دافيد نافو» إلغـاء طريقة «المتسراف»- الدمج وأعلن عن اسـتقالته احتجاجا على ذلك (هآرتس، 14\12\2003). ويعتبر البروفيسـور «نافو» من المتخصصين العالميين في موضوع التقييم في المؤسسات التعليمية.

على ضـوء إلغاء طريقة «المتسراف» التمسـت منظمات عربية تربويـة وحقوقية ضد قرار الوزارة ولجنة رؤسـاء الجامعات، وطالبوا المحكمة العليا بإصـدار قرار يجمد القرار بناء على أن إلغاءه سـوف يحرم طلابًا تسـجلوا للجامعات وكانوا يرغبـون بالقبول وفقًا لهذه الطريقـة[6]، إلا أن المحكمـة العليا قررت عـدم التدخل في قضية الدخول للجامعات بسـبب غيـاب صلاحيتهـا في هذا الخصوص، وطالبت المحكمة من الملتمسـين إلغاء الالتماس الذي تقدمـوا بـه. وعلى الرغم من قرار المحكمـة إلا أن القضاة انتقدوا مؤسسـات التعليم العالي

6 محكمـة العـدل العليا 916\04 جمعية حقـوق المواطن في إسرائيل لجنـة متابعة قضايا التعليـم العربي، مركز مسـاواة، منظمـة «مهباخ»، مركز التعددية اليهـودي، جمعية التوجيه الدراسي، مؤسسـة «يديد»، جمعية القوس الديمقراطي الشرقي وحركة شـاحر ضد: وزيرة المعـارف، مجلس التعليم العالي، جامعة بن غوريون، جامعة بار ايلان، جامعة حيفا، الجامعة العبرية، جامعة تل أبيب، التخنيون.

ووصفوها بالأبراج العاجية (هآرتس، 11\2\2004). وكان قضاة المحكمة العليا، ميشيل حيشين، وادموند ليفي وسليم جبران قد وجهوا نقدًا لاذعًا للجامعات، وقد قال القاضي ليفي في نقده الواضح للجامعات بأن «طريقة المتسراف كانت تهدف إلى مساعدة أحمد من الطيرة، وليفي من يوكنعام وكوهن من أوفكيم على القبول للجامعات، لأن آمالهم حسب طريقة البسيخومتري تصل تؤول إلى الصفر، لماذا يجب أن يكون هناك مزوز واحد؟ (إشارة إلى المستشار القضائي للحكومة)، لماذا لا يكون هناك أكثر من مزوز؟»، وأضاف «إنكم تريدون من مجموعات سكانية كاملة أن يكونوا حطابين وسقاة مياه» (هآرتس، 11\2\2004).

كما انتقد القضاة رؤساء الجامعات على إلغاء طريقة «المتسراف» إلا أنهم أشاروا في قرارهم إلى عدم تدخلهم في الموضوع. على الرغم من غياب البعد القانوني في قرار القضاة إلا أن قراراتهم تحمل أبعادًا جماهيرية واضحة وهي أن إلغاء طريقة المتسراف كطريقة للقبول للجامعات فيها من الظلم الكبير لأبناء الطبقات الضعيفة[7].

على ضوء قرار المحكمة العليا، الذي لم يلغ قرار الجامعات بالعودة إلى الطريقة القديمة، تم تقديم اقتراحات قوانين جديدة بهدف العودة إلى تجربة العام 2000، وتعديل البند المتعلق بالقبول للجامعات[8]، إلا أن هذه الاقتراحات فشلت، الأمر الذي يدل على اصطفاف مراكز القوى السياسية وعلى رأسها وزارة المعارف ضد أي تغيير في طريقة القبول، وخصوصًا بعد النتائج التي أفرزتها طريقة الدمج في الجامعات.

واجهت المحاولات لإيجاد بديل لامتحان البسيخومتري عوائق عديدة، حتى قبل أن يتم تطبيق الطريقة الجديدة واختبارها في الواقع العملي، وبدأت الصعاب حتى قبل الصياغة النهائية للطريقة البديلة المقترحة (فولنسكي، 2005).

يمكن القول أن الطريقة الجديدة فشلت حتى قبل أن يبدأ تنفيذها، يعدد فولنسكي أربعة أسباب لفشل الطريقة البديلة، الأول: غياب الحماس الذي أبدته المؤسسات الجامعية للطريقة البديلة، وذلك لأن الطريقة الجديدة سوف تلغي طريقة البسيخومتري أو ستعمل على تقليصها، حيث أن البسيخومتري يشكل بالنسبة للجامعة أداة تصنيفية فاعلة تتحكم بها كيفما تشاء، بينما تقلص الطريقة الجديدة قدرتها على المناورة في هذا الخصوص. أما السبب الثاني الذي أدى إلى فشل الطريقة الجديدة فيعود إلى الشك الذي ساور المركز

7 . صرحت الروفيسور زوهر شبيط من جامعة تل أبيب أن هذه هي المرة التي يتم فيها توجيه انتقاد لاذع بهذا الشكل من محكمة العدل العليا للجامعات، وأن هذا النقد، رغم كونه لا يحمل أبعادًا قضائية، إلا إنه يطالب الجامعات بالعدول عن قرارهم بإلغاء طريقة المتسراف، ولكن أراد القضاة قولها خارج السياق القضائي لأنهم قرروا عدم التدخل في الموضوع. وأضافت أن إلغاء القرار يحمل في طياته ظلمًا واضحًا لأنه يحرم طلابًا كانوا يستعدون للقبول للجامعات على أساس هذه الطريقة (موقع Ynet: 11\2\2004).

8 انظر على سبيل المثال اقتراح قانون عضو الكنيست ايلي بن مناحيم في العام 2004، وحمل رقم ف\2107، واقتراح قانون تقدم به عضو الكنيست أحمد طيبي في 4\12\ 2006، وحمل الرقم ف\17\1775، واقتراح قانون تقدم به النواب: جمال زحالقة، وعزمي بشارة، وواصل طه في 18\12\2006 وحمل الرقم ف\17\1853.

القطري للامتحانات والتقييم، وهو الجسم الذي تشغله الجامعات من تراجع مكانته مع دخول الطريقة الجديدة الى حيز التنفيذ، ففي نظر المركز فإن اتباع الطريقة الجديدة سوف يقلص من نشاطه في هذا المجال. أما السبب الثالث فإنه يتعلق بالنقاش والاختلاف الجماهيري والسياسي حول الطريقة الجديدة ومدى فعاليتها في تصنيف الطلاب والتنبؤ بنجاحهم في التعليم الجامعي، إن نجاح الطريقة الجديدة كان يحتاج إلى ما يشبه الإجماع أو، على الأقل، موافقة غالبية الأطراف المعنية مثل المشرع، ولجنة رؤساء الجامعات، ومجلس التعليم العالي، ولجنة التخطيط والموازنة، ووزارة المعارف على هذه الخطة؛ إلا أن الصراع بين هذه الأجسام، في تلك المرحلة، وخصوصًا بين وزيرة المعارف ومجلس التعليم العالي على تركيبة المجلس العاشر للتعليم العالي ساهم في إفشال اتباع الخطة الجديدة لمدة ثلاث سنوات، وجعل الأطراف تقوم بالتراجع عن التزامها والمثابرة في الموضوع. ويتعلق السبب الأخير بادعاء الجامعات بمحدودية الطريقة الجديدة على تصنيف الطلاب بشكل فعال كما هو الحال في امتحان البسيخومتري، كما تدعي (فولنسكي، 2005، 251).

نعتقد أن إلغاء طريقة «المتسراف» لم يخل من اعتبارات عنصرية، وذلك لعدة أسباب نسوقها غير تلك الأسباب التي تستحضر النتائج والمعطيات التي تؤكد أن الطريقة يمكن أن تشكل جزءًا من سياسة تفضيل (Affirmative Action) تجاه الطلاب العرب، الذين استفادوا دون أدنى شك من هذه الطريقة، وفي هذا السياق نذكر سببين: الأول إجرائي والثاني منهجي، أما بالنسبة للسبب الإجرائي فقد تقرر، بموافقة كل الجهات المعنية، بما فيها لجنة رؤساء الجامعات أن يتم اتباع الطريقة لمدة ثلاث سنوات يتم بعدها فحص جدوى الطريقة وقدرتها على تنبؤ النجاح في التعليم الجامعي، كما أنه لم تأت الطريقة لتحل مكان امتحان البسيخومتري، بل لتكون إلى جانبه، بمعنى أنها لم تلغِ الامتحان، بل تطرح إمكانية أخرى للاختيار، وهذا يعني أن اتباع الطريقة الجديدة لم يكنَ ملزمًا للطلاب الذين يرغبون بالالتحاق بالجامعات، بل هي طريقة ذات طابع اختياري وليس إلزاميًّا، ولا تلغي إمكانية اختيار البسيخومتري كطريقة للالتحاق بالجامعات، وتؤكد المعطيات التي تقدمت بها لجنة رؤساء الجامعات نفسها أن 29% من الطلاب استغلوا الطريقة الجديدة، وهذا يعني أن الغالبية اختارت طريقة امتحان البسيخومتري كطريقة للقبول للجامعات.

أما بالنسبة للسبب المنهجي، فيتعلق بالطريقة المنهجية، التي كان يمكن لها أن تقرر مدى «صلاحية» طريقة «المتسراف»، فمرور سنة على اتباع الطريقة لا يكفي لتقرير مدى مصداقيتها؛ لقد تمكن قبول الطلاب حسب طريقة «المتسراف» من فحص مجموعتين بحثيتين (نقديتين)، المجموعة الأولى تشمل الطلاب الذين قبلوا حسب امتحان البسيخومتري، والمجموعة الثانية تتكون من الطلاب الذين قبلوا حسب طريقة «المتسراف»، وبعد مرور ثلاث سنوات على تعليم المجموعتين يمكننا أن نفحص مدى مصداقية وفاعلية الطريقة في التنبؤ بالنجاح في التعليم الجامعي، ولكن قررت لجنة رؤساء الجامعات إلغاء الطريقة دون

إكمال المدة المحددة لها من جهة، ودون عمل بحثي منهجي يفحص الطريقة كما يفعل ذلك المركز القطري مئات المرات حول امتحان البسيخومتري، من جهة ثانية.

التحضير لامتحان البسيخومتري

تشـير أبحاث علمية، أجريت في البلاد وفي العالم، أن التحضير لامتحان البسـيخومتري من خلال دورات تحضيرية تجارية تكون فائدته هامشية مقارنة مع التحضير الشخصي الذي يقوم به الطالب. (الوف, 1995, غفني, 1995, Powers, 1985, 1993).

في بحـث أجري حـول دورات التحضير لامتحان البسـيخومتري، التي تتـم داخل المدارس الثانوية، وشاركت فيه 61 مدرسة ثانوية عربية تبين أن المدارس العربية هي أكثر المدارس التي تقيم الدورات التحضيرية وذلك بنسـبة 85%، بينما تصل النسبة في التعليم الرسمي اليهـودي إلى 75% (غفنـي، 1997). في بحث آخر أجري حول الفائـدة من إجراء دورات التحضير في البسـيخومتري على إمكانية تحسين علامة الممتحن، شملت عينة البحث 5725 طالبًا امتحنوا مرتين خلال الفترة الممتدة بين كانون الأول 1993 ونيسـان 1996، وقد تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات حسب الطريقة التي استعد من خلالها الطلاب للامتحان، الطريقة الأولى هي طريقة كتاب-كتاب، الثانية: كتاب-دورة، الثالثة: دورة-كتاب والأخيرة دورة-دورة، وكان المتغير التابع هو التحسـن الذي طرأ على العلامة، التي حسبت بناء على الفرق بين الامتحانين المذكورين (شيتسمان واورن، 1997).

تبين من نتائج البحث أن المجموعة التي اسـتطاعت أن تحسـن علاماتها بأعلى درجة خلال الامتحانين كانت مجموعة كتاب-دورة، حيث حسنت علامتها بزيادة 47 نقطة. وبذلك فإن البحث يشير إلى أن الفائدة المرجوة من دورات التحضير للبسيخومتري هي فائدة هامشية، وهـي نتيجـة توصلت لها أبحاث سـابقة أيضًا، ممـا يؤكد أن التحضير مـن خلال دورات تجارية لا تحسـن العلامة عند الطالب (آلوف، 1995). وتأكدت هذه النتيجة في بحث آخر الذي أشـار إلى أن أفضل نتيجة لتحسين علامة البسـيخومتري هي التعود والتمرين الدائم على حل أسئلة وامتحانات سابقة (اورن، 1993).

في بحث ميداني أجري بين الطلاب العرب، وجد أن هناك عوامل ذاتية لدى المجموعة، وليس فقط عوامل سياسـية لتفسير الفجوات بين العرب واليهود في نتائج امتحان البسيخومتري، ويبين البحث أن الطلاب العرب لا يستنفذون إمكانيات التحضير المتوفرة للدورة التحضيرية للامتحـان، وتبين أيضًا أن نحو 40% من الطلاب العرب، الذين بدأوا الدورة لم يسـتمروا فيها، 60% منهم اسـتمروا وواظبوا على حضور أكثر من ثلثي اللقاءات، ويشير البحث إلى أن الطـلاب الذين ثابروا حققوا معدلا يفوق معدل الطلاب عامة بنحو 136 علامة، وهو ما يضاهي معدل الطلاب اليهود (فرحات، 2005).

وفي بحث موازنة علامات البسيخومتري للغات المختلفة، تبين أن الطلاب العرب كمجموعة،

يفتقرون إلى مكونات عدة يعبّر عنها في الامتحان، رغم أن هذه المكونات السلوكية ليست هي الصفات التي يجري قياسها، ويمكن الإشارة إلى خمس مكونات كهذه، أولا: المواظبة على الحل، ويعبر عنه بعلامة أعلى في النصف الأول من الامتحان، أكثر منها في النصف الثاني منه، رغم أن هذا السلوك لا نجده لدى الطلاب اليهود. ثانيًا: تخطيط زمني ناجع، أو بالأحرى عند التخطيط. ثالثًا: نقص في المهارات نتيجة قلة التمرين، أو عدم استغلال موارد الاستعداد الذاتي، التي ترتبط بالوضع الاقتصادي والاجتماعي، حيث يتضح أن هنالك علاقة طردية بين علامة الامتحان البسيخومتري والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. رابعًا: الدافعية المنخفضة، حيث أن الكثير من الطلبة يتوجهون إلى الامتحان من دون قصد النجاح، إنما يعتبرونه تجربة، تمويهًا لخوفهم من الفشل. خامسا: إعادة الامتحان، يقوم الطلاب العرب بإعادة الامتحان أكثر من الطلاب اليهود، حيث أن نسبة الطلاب العرب الذين يقومون بإعادة الامتحان هي 50% مقابل 30% لدى الطلاب اليهود، وذلك في مواعيد الامتحان جميعها (فرحات، 2004، 2005، Baron, 1988).

لقد نتج عن امتحان البسيخومتري، كما يتبين، إنشاء معاهد ومراكز تحضير للامتحان، التي تهدف إلى الربح المادي. ويشير جميع المديرين، أو العاملون في معاهد البسيخومتري، الذين قابلناهم في هذا الخصوص إلى أمرين: الأول أنهم يتفهمون اعتماد الامتحان كوسيلة للتصنيف للجامعات، وفي بعض الاحيان يزودونها بالمصداقية والتفسيرات العقلانية، أما الأمر الثاني فهو تأكيدهم على أن الدورات التي يقومون بها تحسن، بقدر كبير، نتائج الطلاب الذين يدرسون في دورات تحضيرية للامتحان. بالنسبة للأمر الثاني فإن المعاهد التي قابلناها أشارت إلى تحسن في نتائج الطلاب الذين يدرسون في معاهدهم وذلك في مرحلتين: مرحلة الامتحان الداخلي، حيث تدعي المعاهد أنه في الامتحانات الداخلية التي يقومون بها طرأ تحسن كبير على نتائج الطلاب في مراحل الدورة المختلفة، أما المرحلة الثانية وهي مرحلة الامتحان الخارجي حيث يؤكدون أن نتائج الطلاب قد تحسنت أيضًا، ويندرج في هذا السياق ظاهرة نشر التهاني والاعلانات في الصحف وذلك لمباركة الطلاب الحاصلين العلامات العالية في الامتحان. على الرغم من هذه الادعاءات، وهي، وإن كانت صحيحة، فإن النتائج العامة للطلاب العرب، أو معدل العلامات للطلاب العرب بقي منخفضًا مقارنة مع معدل الطلاب اليهود، وبقي الفرق على حاله إذ يقارب 100 نقطة على الاقل. إذًا في المحصلة النهائية لم تحسن الدورات التحضيرية نتائج الطلاب العرب في المعدل العام. ويمكن الإشارة في هذا الخصوص إلى تفسيرين: الأول أن الدورات بالفعل لا تحسن بشكل ملحوظ من معدل الطلاب العرب في الامتحان، كما تشير الأبحاث التي استعرضناها. أما التفسير الثاني فهو أن أقلية فقط من الطلاب العرب تستطيع الدخول والمشاركة في دورات تحضيرية، وذلك إما لعوائق مادية، وإما لعدم اهتمام أو وعي الطلاب لهذه الدورات. لهذا فإن تثيرها يكون هامشيا على مجمل معدل الطلاب العرب.

خاتمة واستنتاجات

يُعتبر امتحان البسيخومتري أحد العوائق البنيوية الأساسية التي تقف أمام الطالب الفلسطيني في الانخراط وفي متناولية التعليم العالي، حيث يقوم بتصنيف المجموعة الطلابية التي استطاعت أن تستوفي شروط التسجيل للجامعات بعد حصولها على إجازة المرحلة الثانوية، حيث يتم رفض طلبات نصف الطلاب العرب الذين تسجلوا للجامعات، ويعود ذلك بالأساس إلى امتحان الدخول البسيخومتري، إذ يعتبر هذا الامتحان في أسلوبه ومضمونه عائقًا أمام انخراط الطالب العربي في التعليم العالي، وتشير المعطيات إلى وجود فجوة بين تحصيل ومعدلات الطالب العربي والطالب اليهودي تصل إلى معدل 120 نقطة لصالح الأخير. يستجيب امتحان الدخول للجامعات لأسلوب التعليم الذي يميز المدارس اليهودية والذي يغيب عن المدارس العربية، ففي المدارس اليهودية، يتم التركيز على الطريقة الإبداعية، والتفكير، وأساليب التحليل. أما في المدارس العربية، فتقتصر العملية التعليمية على تلقين المادة، وحشوها في عقول الطلاب، لاستخراجها وقت الامتحان، دون أي مجهود فكري على الطالب أن يبذله في عملية تحليل للمعطيات أو التفكير فيها، كما أن افتقار المدارس العربية للنشاطات الإبداعية، والفعاليات اللا منهجية المتقدمة التي تحتاج إلى بنية تحتية تعليمية مناسبة، تقلل من سبل تطوير التفكير الإبداعي عند الطلاب العرب في المراحل الابتدائية، حيث يصطدم الطلاب العرب مع امتحان البسيخومتري الذي يعتمد على التفكير العميق، والتحليل السريع، والمنطق السليم، فتظهر حالات كثيرة يكون فيها الطالب العربي متفوقًا في دراسته الثانوية، وحاصلا على علامات متميزة في التوجيهي، لكنه يحصل على علامات متدنية في البسيخومتري، فتتقلص خيارات المواضيع المطروحة أمامه للدراسة في الجامعة.

ما زال التعليم في جهاز التعليم العربي يتميز بالطابع التلقيني الكمي، وهناك فرق كبير بين الطابع الكمي في التعليم، والطابع الكيفي والجودة الذي يهتم بعدد قليل من الطلاب، ويقدم لهم خدمة تعليمية متميزة، ويدفع كلاً منهم إلى مزيد من الابتكار والتجديد، والقدرة على المبادرة، وإبداع الحلول غير المسبوقة لمشكلات قائمة بالفعل في مجتمعاتنا. وبالطبع فإن هذه الحالة التعليمية الكائنة هي السبب في أننا نشكو من قلة المبدعين، على الرغم من أن لدينا عددًا لا بأس به من الطلاب. إن الأمر لا يتعلق بنمطية العقل العربي، كما يروج لها بعض المستشرقين (Raphael, 1983) إذ لا توجد فروقات بين العقول في الشرق والغرب، وإنما الفروق الأساسية في منهج البحث والتفكير، فالتعليم الأوربي يقوم أساسًا على تحريك ملكات الطالب الذهنية والإبداعية، إلى جانب اهتمامه بالتربية البدنية، والعلاقات الاجتماعية، وهذا ما يفتقده معظم طلابنا. فكثيرًا ما نجد الطالب المتفوق في دراسته، لا يجيد العلاقات الاجتماعية. وكثيرًا ما يكون متميزًا في فترة الدراسة، فإذا ما تخرّج، لا نجد له أي فكر إبداعي.

يتضح، مما ذُكر سابقًا، أن النقاش حول امتحان البسيخومتري لن ينتهي ما دامت مؤسسات

التعليم العالي تنتهج أداة التصنيف المزدوجة التي تعتمد أيضًا على البسيخومتري، وعلى ما يبدو أيضًا، أن الامتحان سيبقى العمود الفقري في تصنيف الطلاب على المدى البعيد أيضًا، ما دامت كل مراكز القوى تدعم هذه الأداة، وإلى الآن فأن هذه المراكز تقف موقف المساند والداعم للامتحان: لجنة رؤساء الجامعات، التي تمتلك الحق في اختيار الأداة التي ترتئيها في تصنيف الطلاب، كما نص على ذلك قرار المحكمة العليا في 2004، ومجلس التعليم العالي ولجنة التخطيط والموازنة، التي تتحكم بميزانيات التعليم العالي، والمركز القطري للتقييم والامتحانات، الذي يحتكر كل مسألة التقييم والتصنيف ويمتلك القوة المعرفية، وفي بعض الاحيان، يحتكرها في هذا المجال، ووزارة المعارف.

يؤسس الامتحان، بشكل واضح، لثلاثة أنماط من الاختلاف والتمييز بين المتقدمين للامتحان: الأول: الاختلاف على أساس قومي-ثقافي، حيث أن نتائج الامتحان تؤكد على بقاء واستمرارية الفجوة الثابتة بين المتقدمين للامتحان باللغة العربية وبين المتقدمين باللغة العبرية. الثاني: الاختلاف على أساس طبقي، حيث أن المتقدمين ذوي الخلفية الاجتماعية-الاقتصادية العالية يحصلون على نتائج افضل في الامتحان من المتقدمين ذوي الخلفية الاجتماعية-الاقتصادية المتدنية، تشير المعطيات التي تفحص العلاقة بين الخلفية الاجتماعية-الاقتصادية للمتقدمين وبين علامة الامتحان إلى أن هذه الفجوة قد تضاعفت مرتين خلال الفترة الممتدة بين 2000-1991 بين العلامات التي حصل عليها القادمون من خلفية اجتماعية-اقتصادية عالية وبين الذين جاؤوا من خلفية اجتماعية-اقتصادية متدنية، فقد ارتفعت الفجوة من 59 علامة في العام 1991 إلى 121 علامة في العام 2000[9] . وفي بحث نشرته دائرة الاحصاء المركزية حول معطيات امتحان البسيخومتري والذي استند على تحليل نتائج الامتحان بين الاعوام 2000-1995 في ستة مواعيد، إتضح وجود علاقة واضحة بين الخلفية الاجتماعية- الاقتصادية للممتحن وبين العلامة التي يحصل عليها في الامتحان، فقد تبين ان هنالك علاقة بين سنوات تعليم وثقافة الوالدين من جهة ومعدل علامة الممتحن من جهة أخرى، حيث ترتفع علامة الممتحن بعشر نقاط على كل سنة تعليمية للوالدين (هآرتس، 22\5\2009). وفي بحث آخر اجري في البلدات اليهودية فقط، حول العلاقة بين علامة البسيخومتري وبين التدريج الاقتصادي- الاجتماعي للبلدات التي قدم منها الممتحنين، تبين ان الفرق بين الطلاب الذين جاؤوا من بلدات صنفت ضعيفة وبلدات صنفت قوية كان 60 نقطة لصالح الثانية في العام 1991، وارتفع الفرق الى 80

9 تتعلق المعطيات حول الفجوات الاقتصادية والاجتماعية بالمتقدمين للامتحان باللغة العبرية، حيث لا يوجد معطيات شبيهة عن المتقدمين باللغة العربية، ولكن هذه الفجوات تزداد طبعًا في حالة المقارنة بين العرب واليهود على أساس طبقي، وربما عمق الهوة والفجوة بين المتقدمين العرب والمتقدمين اليهود على أساس طبقي الذي يترجم في علامات البسيخومتري هو ما يمنع المركز من نشرها، حول المعطيات الواردة انظر: http://clickit.ort.org.il/files/upl/590118390.pdf

نقطة في العام 2006 (المصدر السابق)[10]. الثالث: الاختلاف على أساس جندري، حيث أن الرجال يحصلون على علامات أعلى من النساء، وهو اختلاف كامن أيضًا حتى في صفوف المتقدمين العرب أيضًا. وإذا كان المتقدمين العرب ينتمون إلى هذه الاختلافات دفعة واحدة فإن الامتحان يميز ضد الطلاب العرب في المستويات الثلاثة مجتمعة، وليس في مستوى واحد فقط، مما يعمق من البعد الإقصائي لهذه الاداة.

يحمل امتحان البسيخومتري الكثير من الإشكاليات التي عرضتها الأبحاث، واستعرضنا قسمًا منها في هذا البحث، إلا أن الإشكالية الأساسية في الامتحان هي ليس ما نستطيع أن نعلمه ونفحصه، وإنما ما لا نستطيع أن نفحصه، والذي يبقى في مجال الضبابية المنهجية والمعرفية، ولأن الجهاز ما زال يتبنى امتحان الدخول كشرط ملزم للتعليم الأكاديمي فأنه من الصعوبة المعرفية والمنهجية أن نكتشف ما لا نستطيع أن نفحص بالأدوات البحثية.

وأحد الأمثلة على ذلك هو بحث أجري حول مصداقية امتحان البسيخومتري (برونر، الوف واورن، 1996) لدى طلاب عرب مقارنة مع طلاب يهود كانوا قد أنهوا السنة الدراسية الأولى في كل الكليات في عام 1993\1994، وقد قام الباحثون بفحص علامات البجروت للطلاب وعلامات البسيخومتري، وقد اختير في البحث 99 صفًا فيه طلاب عرب ويهود درس فيها حوالي عشرة الاف طالب تقدموا لامتحان البسيخومتري باللغة العبرية، وحوالي 1600 طالب تقدموا باللغة العربية، وقد تبين من البحث أن هنالك انحرافًا في 47 صفًا من بين 99 المختارة، وكان الانحراف في هذه الحالة لصالح المجموعة العربية، أي أنه في 47 من 99 حالة تبين أن اختيار الطلاب حسب امتحان البسيخومتري وامتحان البجروت كقيل بضمان نجاحهم في تعليمهم. ولكن يبقى التساؤل أي من العلامات هي التي استطاعت أن تتنبأ بنجاح الطلاب، هل هي علامات البجروت، أم البسيخومتري أم الاثنان معا؟

في هذا الإطار فإن الإدعاء حول المصداقية المطلقة لامتحان البسيخومتري مع دمج علامات البجروت بقدرته على تنبؤ النجاح في التعليم الجامعي منوط باعتبارات ما ذكرناه سابقًا، فالامتحان ربما يستطيع تنبؤ نجاح من قبلوا للتعليم الجامعي (رغم أن هذا الإدعاء أيضًا خاضع لنقاش بحثي ومنهجي) إلا أنه لا يعلمنا عن إمكانية نجاح من لم يتم قبولهم، لأننا ببساطة، لا نستطيع فحص ذلك، ولن نستطيع فحص ذلك ل،نهم لم يقبلوا ويتعلموا في المؤسسات الأكاديمية. فمن ذا الذي يستطيع أن يثبت، معرفيًا، أن الطلاب الذين لم يتم قبولهم سوف يفشلون في تعليمهم الجامعي؟

10 على الرغم من أن هذا البحث أجري في الوسط اليهودي الا انه يمكن الاستدلال منه بشكل كبير على المجتمع العربي، وخصوصا وأن السلطات المحلية العربية تندرج في غالبيتها في اسفل العناقيد الاجتماعية الاقتصادية (بين العناقيد1–10)، فالمعطيات تشير الى أن 66 سلطة محلية عربية من مجموع 82 تندرج بين 1–3 عناقيد وهي العناقيد الأكثر ضعفا (80%), مقابل 11 سلطة محلية يهودية من مجموع 181 (6.1%), 16 سلطة محلية عربية تندرج ضمن العناقيد 4–6 ولا توجد اي سلطة عربية في باقي العناقيد (7–10) أي العناقيد ذات التدريج الاقتصادي الاجتماعي المرتفع.

عودة إلى الإدعاء الأســاسي للمركز القطري للتقييم حول غياب الانحراف الثقافي في امتحان البســيخومتري الذي مر بتغييرات كثيرة منذ ســنوات الســبعينيات وذلك بهدف تحســينه، يدعي المركز القطري أن الفجوة الثابتة بين المتحنين باللغة العربية وبين المتحنين باللغة العبريــة في امتحان البســيخومتري هي نتيجة واســتمرارية للفجــوات القائمة بين جهازي التعليم العربي والعبري، وليست سببًا لها. هذا الإدعاء صحيح في أكثر من وجه، إلا أنه غير مبرر لاســتمرارية هذه الفجوات في متناولية التعليم العالي، إذا كانت الفجوات قد بدأت منذ دخول الطالب العربي الصف الأول، فلماذا عليها أن تستمر في التعليم العالي؟ ولماذا لا يأخذ الامتحــان هــذه الفجوات بعين الاعتبار، كجزء من سياســات التمييز المفضل اتجاه الطلاب العرب؟ لماذا على امتحان البسيخومتري أن يكدس هذه الفجوات بدل أن يساهم في إزاحتها مــن خلال تصحيــح مفضل ينعكس على الامتحــان الذي يتقدم إليه الطــلاب العرب؟ هذه الاسئلة تحمل في طياتها الإجابات التي نعتقد أن على مؤسسات التعليم العالي الإجابة عليها بجديــة، فليس هناك ما يمنع من اتباع نظام المحاصصــة في بعض الكليات للطلاب العرب كجزء من سياســة تصحيح مفضل لهؤلاء الطلاب. إن استمرار امتحان البسيخومتري، مع مروره بتحســينات كبيرة في العقدين الأخيرين يشكل، باعتراف منظريه، حلقة من حلقات التمييز واســتمرارًا لها، إذًا فهو يقوم بتقييم الطلاب العربي من خلال فهم عقلاني مســبق بأن الفجوات السابقة سوف تعيد نفسها في الامتحان الآني.

أبحــاث أجريــت في بعض الدول في العالم، ســواء في أوروبا أو في الولايات المتحدة، تكشــف عــن أن علامات المرحلة الثانوية، في الغالب، قادرة، بشــكل كبير، على تنبؤ نجاح الطالب في التعليم الأكاديمي (Whitney, 1989), أما في أبحاث أجريت في إسرائيل حول قدرة علامات التوجيهي على تنبؤ النجاح في المرحلة الأكاديمية فقد وجدت أن العلاقة بين معدل شــهادة البجروت وبين معدل علامات ســنة أولى في الجامعــة هو بين 0.21 الى 0.37 (بلر، 1993، اورن، برونــر وكانت-كوهــن، 1993). وهناك من يقول أنها تصــل إلى 41% بينما تصل هذه القدرة لامتحان البسيخومتري إلى 45%، وتصل النسبة بدمج العلامتين إلى 55% (بن شــاحر، 2000). يحمل هذه الادعــاء غموضًا يتعلق بمفهوم النجــاح في التعليم الجامعي، فمــا المقصود بالنجاح؟ هل الحصول على اللقب الأول من خلال الحد الأدنى من العلامات؟ أم الحصــول على اللقــب الاول بتفوق؟ في كلتا الحالتين فإن الطلاب ســوف يتخرجون مع شــهادة جامعية، وعلى هذا الأســاس، إذا كان الفرق بين قدرة امتحان البجروت وبين قدرة امتحان البســيخومتري على تنبؤ النجاح ليس شاســعًا، بل تكمن قوة كل منهما من خلال دمجهما معًا[11]، فمن ذا الذي يضمن أن الذي حصل على علامة أقل، بنقاط قليلة، في امتحان

11 في بحــث أجــراه الباحــث كارلوس فايزر (1996) عــلى عينة من 143 طالبًــا ثانويا تبين له أنه مع تغيير بســيط في حســاب معــدل البجــروت فإن قدرته عــلى فحص قدرات الطــلاب تكون متشــابهة لتلك التــي يقررها امتحان البســيخومتري، حيــث اعتبر أن علامات البجروت وعلامات البســيخومتري هما وجهان لنفــس المضمون. ويقترح الاعتماد على العلامات الخارجية في موضوعي الرياضيات واللغة الإنجليزية كبديل للبسيخومتري.

البسيخومتري وتم رفضه، لن «ينجح» في التعليم الجامعي في الحد الأدنى منه؟
لا شـك أن الجامعـات تفضل التفـوق في التعليم وذلك لرفع مسـتوى الجامعة الأكاديمي، لكن يشكل أصحاب علامات الامتياز في الجامعات النسبة الضئيلة من مجمل الطلاب الذين يدرسـون، كما إن غالبية الطلاب لا يتابعون دراسـتهم للحصول لنيل اللقب الثاني، وهذا يشير إلى أنهم يبحثون عن مهنة وتأهيل مهني للاندماج في سوق العمل.
إن الحاجـة إلى امتحـان تصنيفي إضافي تنبـع أيضًا من النقص الذي يعـتري قدرة معدل البجروت على تصنيف الطلاب الجيدين، وليس بسـبب كون معدل علامات التعليم الثانوي أداة تقييم سيئة، بل بسبب نقص يعتري الامتحان نفسه، كونه يمر في حالة تغييرات دائمة وليـس امتحانًا ثابتًـا، إضافة إلى قضية نزاهـة الامتحان، إي النقل الشـائع في الامتحانات وغيرها من الإشكاليات فيه. كما أن نتائج بحث آخر بينت أن العلامات الخارجية في البجروت ذات مصداقية أعلى من العلامات الداخلية في كل ما يتعلق بتنبؤ النجاح في التعليم الجامعي، لا بـل إن البحث بين أن قدرة تنبؤ النجاح لعلامـات البجروت الخارجية هي أعلى من قدرة علامة البسـيخومتري (روزنطل وبن-شـاحر، 1990). وهنا نأتي إلى آخر قضية جوهرية في الموضـوع، أليس من الأجدى التوجه نحو إصلاح امتحانات البجروت، بحيث تتحول بعد سـنوات إلى أداة تصنيف ذات مصداقيـة عالية، بدل التقوقع والانكفـاء على الوضع القائم والقبـول بحالة الاريحيـة النابعة من وجود أداة تصنيف وتقييـم ثانية تزيل أعباء إصلاح امتحانـات البجروت عن كاهل المؤسسـات المعنية؟ ألا يكرس هـذا الوضع بقاء التصدع في قدرة معدل امتحانات البجروت على التنبؤ بنجاح الطلاب الجامعي.

توصيات الورقة البحثية

توزع التوصيات التي سـنوردها في هذا القسـم الى مسـتويين اثنين: المسـتوى الأول يتعلق بالمطلب الأسـاسي الـذي تتبناه الورقة البحثية وتطالب وتوصي بـه وهو إلغاء كلي لامتحان البسيخومتري كامتحان تصنيف للجامعات، لما يحمل من أبعاد تمييزية صارخة ضد الطلاب العرب. أما المسـتوى الثاني من التوصيات فيتعلق بتوصيات مرحلية تقترح سياسات عمل للتعامل مع واقع الحالي حتى يتم تحقيق التوصية الاولى وهو الغاء البسيخومتري.

المستوى الأول:
الغـاء امتحـان البسـيخومتري كأداة تصنيف وقبـول للجامعات ومعاهـد التعليم العالي: يوصي البحث بالعمل على الغاء امتحان البسيخومتري كأداة تصنيف الى مؤسسات التعليم العالي عموما، والمؤسسـات الجامعية خصوصا. وذلك على ضوء نتائج البحث التي تكشـف الأبعـاد التمييزية الواضحة في الامتحان ضد الطلاب العرب، هنالك حاجة للمثابرة في طرح الموضـوع ومحاولة إبقائه على أجندة العمل البرلماني والجماهيري، وخصوصًا وأن إمكانية

إقامــة تحالفات جماهيرية واجتماعية وحتى سياســية مع أقطــاب يهودية هي واردة جدًا. وقــد أدى إلغــاء الامتحان في العام 2003 كخيار أســاسي ووحيد للالتحــاق بالجامعات إلى زيادة عدد الطلاب العرب في الكليات المختلفة في الجامعات.

لذلــك هنالــك حاجة الى اســتمرار المثابــرة والنضال الجماهــيري والبرلماني مــن أجل إلغاء الامتحان، وتشــكيل ائتلافات اجتماعية في هذا الخصوص. فقد قدم أعضاء الكنيست العرب خلال الســنوات الماضية عدّة مشــاريع قانون لإلغاء امتحان البسيخومتري كأداة للتصنيف في الجامعات، هنالك حاجة للاستمرار في النشاط البرلماني في هذا الخصوص، وتجنيد أوسع تحالف برلماني-جماهيري من أجل إلغاء الامتحان، أو على الأقل، تقديم خيارات أخرى أمام الطــلاب، لا بــد من القول أن الامتحان يميز بالدرجة الأولى ضــد الطلاب العرب، إلا أنه يميز أيضًا، بدرجات متفاوتة، ضد مجموعات أخرى في المجتمع الاسرائيلي، لذا فلا بد من الاستمرار بطرح الموضوع في الأروقة البرلمانية وبالتعاون مع أعضاء كنيســت يهود يتفقون على أهمية إلغاء هذه الأداة أو التقليل من وزنها وحصريتها. إن اســتمرار طرح الموضوع في الكنيســت من خلال مشــاريع قانون أو مــن خلال طرحه على جدول أعمال اللجــان البرلمانية المعنية، يضع القضية على أجندة النقاش الجماهيري والإعلامي، وهذا بحد ذاته في غاية الأهمية.

ومن أجل تنظيم العمل في هذا الصدد، هناك حاجة إلى تشــكيل منتدى أو هيئة أو لجنة متابعة لموضوع البسيخومتري، قد تتكون الهيئة من أشخاص، أو من مؤسسات فاعلة في مجال التعليم أو في المجال الجماهيري، بحيث تهدف هذه الهيئة إلى العمل على بناء سياســات في سبيل العمل عــلى تجاوز هــذه العقبة، وتوحيد الجهود مــن أجل إلغاء الامتحان، كما تهــدف إلى العمل على متابعة التوصيات الواردة في البحث، أو أي توصيات أخرى تراها مناســبة في هذا السياق. وعلى هذا الأساس فإن البحث الحالي قد يشكل الأرضية المعرفية والسياساتية لعمل الهيئة المقترحة.

ومــن أجل تدعيم النضال لإلغاء الامتحان بابحاث مهنية، نعتقد أن هناك حاجة لاســتمرار العمل البحثي في مســألة البســيخومتري، وتخصيص الميزانيات لهــذا الغرض. لقد انطلق البحث الحالي من خلال فحص الواقع الموجود وربطه بأداة التصنيف في الجامعات ونقدها، ولكننا بحاجة إلى إجراء أبحاث امبيريقية حول مصداقية البسيخومتري، أي أبحاث تتطرق إلى فحــص هــذه الأداة معرفيًا وليــس أنطولوجيا فقط، وذلك من خــلال التعاون مع لجنة متابعة قضايا التعليم العربي وأقسام ودوائر المعارف والتربية والتعليم في السلطات المحلية وبمشاركة معاهد معينة للبسيخومتري، ذلك أن أي بحث امبيريقي يحتاج إلى تكاتف جهات وجهــود عديدة من أجل إنجازه، يهــدف البحث الامبيريقي إلى فحص الأداة من الداخل، أي نقدها من الداخل، وليس فحص وبحث تأثيرها فقط. تنبع أهمية استمرار البحث في مسألة البســيخومتري من حاجة معرفية أولا، ولكسر احتكار المعرفة في هذا الموضوع ثانيًا، حيث أن المركز القطري يســيطر عــلى المعرفة في هذا الخصوص وذلك لأنــه يمتلك كل المعلومات المتعلقة بنتائج الامتحان وصياغته وكل ما يتعلق به معرفيًا وبحثيًا، فغالبية الإنتاج العلمي

حول الامتحان يأتي من المركز القطري، إما بشـكل مباشر أو بشـكل غير مباشر، هذا الأمر يعمق التبعية بين المعرفة وبين السـلطة في هـذا الموضوع، حيث أن الجهة التي تشرف على الامتحـان وتتبنـاه هي التي تقوم بإجراء الأبحاث عنه وتقوم عـلى تقييمه، وهو أمر يجعل مسألة علاقة المعرفة بالسلطة مسألة في غاية الوضوح في هذا الصدد.

المستوى الثاني:

الى حـين نجاح العمل والنضال على الغاء امتحان البسـيخومتري، فاننا نعتقد أن هناك حاجة لتقديم توصيات مرحلية، تهدف إلى التعامل مع الواقع الحالي، واقع الامتحان وما ينطوي عليه من توجهات إقصائية ضد الطلاب العرب، وفي هذا السياق نقترح التوصيات المرحلية التالية:

1 إعتماد تعليم البسيخومتري كجزء من المنهاج الدراسي:

أدى التأثـير الذي يلعبه امتحان البسـيخومتري على مدى قبـول الطلاب للجامعات إلى نمو مراكز ربحية وتجارية تعمل على تقديم الدورات للطلاب كتحضير للبسيخومتري، ويضطـر الطلاب إلى دفع مبالغ كبيرة لهذه الدورات، بينما يعجز عن ذلك الطلاب ذوو الخلفية الاجتماعية- الاقتصادية المتدنية. وكما أشرنا إلى عينة من الأبحاث التي ناقشت موضوع التحضير للبسـيخومتري، فإنه يكفي النظـر إلى معدل العلامات التي يحصل عليها الطلاب العرب لنكشـتف أن هذه المراكز والمعاهد لم تسـاهم في تحسـين المعدل العـام للطلاب العرب، وعليـه نقترح العمل على تعليم مادة البسـيخومتري في المدارس العربية كجزء من المنهاج الدراسي من الصفوف الأولى.

2 الدورات التحضيرية:

يتضح من استمرار الفجوة بين المتحنين العرب واليهود أن تأثير الدورات التحضيرية على تحصيل الطلاب العرب محدود جدًا، وعلى الرغم من أن الأبحاث تشـير إلى هامشية هذه الدورات في تحسـين علامة الطالب، مقارنة مـع الاجتهاد الذاتي للطالب، فإن على معاهد البسـيخومتري أن تركـز في تحضيرها للطلاب على الاجتهـاد الذاتي والتحضير الذاتي للامتحان، وذلك من خلال تبني سياسـات تحضيرية وتعليمية جديدة تركز على جهد الطالب ودراسـته الذاتية، وليس على تعليمه ضمن مجموعات كبيرة، أو على الأقل الدمـج بين طريقـة الكتاب-الدورة وبين طريقة الدورة-الكتـاب، بحيث تعطى أهمية أكبر للطريقة الأولى أي الاجتهاد الذاتي على الاجتهاد والعمل الجماعي.

3 أماكن إجراء الامتحان:

نقترح العمل في مسـتويات عدة، برلمانية ومؤسسـاتية، وذلك من أجل إجراء الامتحان في بعض المؤسسـات التعليميـة العربية المعروفـة، أو في المدن العربيـة المركزية كأحد الخيارات المعروضة، فعلى سـبيل المثال، لمـاذا لا يُمتحن الطلاب من منطقة الناصرة في

إحدى المؤسسات التعليمية في مدينة الناصرة، وخصوصًا وأن المتقدمين اليهود يقومون بإجـراء الامتحانـات، في بعض الأحيان، داخـل التجمعات التي يعيشـون فيها؟ ولماذا عـلى المتقدمين، من منطقة وادي عـارة أو المثلث إجراء الامتحـان في جامعات تل أبيب أو بـار إيـلان أو حيفا؟ بينما هنالك كلية القاسـمي في باقة الغربيـة التي بإمكانها أن تسـتقبل الطلاب لإجراء الامتحان، أو في إحدى المؤسسات التعليمية في مدينة أم الفحم. إن قيام الطلاب العرب باجراء الامتحان في مؤسسة عربية، أو في البلدة التي يعيش فيها سـوف يقلـل من حدة التوتر التـي تلازمه خلال الامتحان أو الإرهـاق الذي قد يصيبه خلال السـفر إلى مكان الامتحان والبحث عن الغرفـة في الجامعة التي يكون قد دخلها للمرة الأولى في حياته، كل ذلك يزيد من توتره وربما يؤثر سـلبًا على تنفيذه للامتحان. ومـن ناحية أخـرى فكما أن الطلاب اليهود يقدمون الامتحـان في بعض الأحيان داخل تجمعاتهـم فلا بأس أن يحظى المتقدمون العرب بنفس الامتياز ونفس الخيار، وإن لم يكن له تأثير على نتيجة الامتحان.

4 إضافة خبراء عرب:

هنالك حاجة الى إضافة خبراء ومهنيين عرب، او اقامة لجنة مهنية عربية تقوم على فحص امتحان البسيخومتري ومدى ملائمته للطلاب العرب، ان اقامة مثل هذه اللجنة تساعد على تقليص الانحراف الثقافي في الامتحان الى حد معين، وتأخذ بعين الاعتبار الخلفية التعليمية والثقافيـة التـي جاء منهـا الطالب العربـي، وخصوصا وان الفرق بـين معدلات الطلاب العرب ومعدلات الطلاب اليهود هي تقريبا ثابتة، رغم التحسـن الكمي والكيفي في جهاز التعليـم العربي مما يؤكد انحراف الامتحان الثقافي، يذكر ان توصية كهذه جاءت في لجنة البروفيسـور ماجد الحاج عـام 1999 بخصوص دمج مهنيين عـرب في إعداد الامتحان، ونقتبـس ما جـاء في تقرير الحاج بـضرورة «إقامة لجنة مهنية يكـون عرب مهنيين من بين أعضائها، حيث تقوم هذه اللجنة بفحص شـامل للامتحان، وذلك من أجل تشخيص المضامين التي تشكل مشكلة للسكان العرب، وتقليص الأقسام المترجمة وصياغة مضمون يستعمل فيه مضامين ملائمة لاصحاب الخلفية الثقافية العربية والشرقية».

5 إعتماد التصحيح المفضل:

هنالـك أهمية على ضوء ما ذكر أعلاه احتسـاب معدل مختلف لعلامات الطلاب العرب، بحيث تجري عملية تصحيح مفضل في حساب العلامات للمتقدمين العرب بحيث تؤدي الى تقليص هذه الفجوة الثابتة بين المجموعتين.

المصادر

أمـارة، محمـد ومرعي، عبد الرحمن (2004). سياسـة التربية اللغويـة تجاه المواطنين العرب في اسرائيل. كفـر قرع وبيت بيرل: مركز دراسات الأدب العربي ودار الهدى.

أبو عصبة، خالد (2006). جهاز التعليم في إسرائيل: البنية، المضامين، التيارات وأسـاليب العمل. رام الله: المركز الفلسـطيني للدراسات الإسرائيلية.

الحاج، ماجد (1999). التعليم العالي بين العرب في إسرائيل أوضاع واحتياجات (ملخص ورقة قدمت إلى مجلس التعليم العالي).

الحاج، ماجد (2006). تعليم الفلسطيني في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

فرحات، مارون (2004). الخوف من الفشل والخوف من النجاح. التعليم العالي ومستقبلنا المهني، 12، جمعية التوجيه الدراسي.

فرحات، مارون (2005). «اسـتعداد الطلاب العرب لامتحان البسـيخومتري». قضايا التعليم العربـي، العدد الرابع، كانون الأول. ص: 152- 159.

مصطفى، مهند (2006). التعليم العالي لدى الفلسطينيين في اسرائيل. ام الفحم: جمعية اقرأ لدعم التعليم في الوسط العربي.

Abu-Saad, Ismael (2006a). State-Controlled Education and Identity Formation among the Palestinian Arab Minority in Israel**, American Behavioral Scientist** (49): pp: 1085-1100.

Abu-Saad، Ismael (2006). Palestinian Education in Israel: The Legacy of the Military Government. **Holy Land Studies**, 46, pp: 21-56.

Astin, A.W. (1982). **Minorities in Higher Education**. San Francisco: Jossey-Bass.

Baron, H (1988). An Investigation of Different Item Performance in Hebrew and Arabic Versions of the University Psychometric Entrance Test. Master's Thesis. Jerusalem: The Hebrew University.

Beller, M. (2001). "Admission to Higher Education in Israel and the role of Psychometric Entrance: Educational and Political Dilemmas". **Assessment in Education**, 8 (3). 315-337.

Donlon, F.T. (1984). The College board Technical Handbook for the Scholastic Aptitude Test and Achievement Tests. New York: College Entrance Examinations Board.

Linn, R.L. (1990). "Admissions Testing: Recommended uses, Validity and Differential Prediction, and Coaching". **Applied Measurement in Education**, 3, 297-318.

Mar'i, S. (1978) **Arab Education in Israel**. Syracuse University Press: Syracuse, New York.

Power, D.E. (1985). "Effects of Test Preparation on the Validity of the graduate Admissions Test". Applied Psychological Measurement, 9, 179-190.

Zureik, E. T. (1979). **The Palestinian in Israel: A study in Internal Colonialism**. London: Routledge and Kegan Paul.

אורן, כרמל (1992). מערכת המיון להשכלה גבוהה בארץ בשנים 1989-1984: סיכום מקוצר של ממצאי תוקף ניבוי. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות והערכה.

אורן, כרמל, ברונר שמואל וקנת-כהן תמר (1993). שינוי מתכונת מבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות: הערכה ראשונית. הרצאה בכנס המדעי ה-24 של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל.

איילון, חנה ואברהם יוגב (1994). "מבחנים פסיכומטריים, ציוני בגרות וחיזוי ההצלחה באוניברסיטה: מדוע הידוע הוא למעשה לא ידוע". מגמות, ל"ו (1), 122-109.

אללוף, א (1995). השפעת הכנה של תוקף ניבוי של מבחנים למדידת כשרי למידה. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

בלר, מיכל (1993). סוגיות פסיכומטריות, חברתיות ופוליטיות בתהליך ברירת סטודנטים לאוניברסיטאות בישראל. הרצאה בכנס המדעי ה-24 של הסתדרות הפסיכולוגים בישראל.

בלר, מיכל (1994). "חיזוי ההצלחה באוניברסיטאות: עובדות בדוקות מול משאלות לב". מגמות, ל"ו (1), 130-123.

בלר, מיכל (1994). "סוגיות פסיכומטריות וחברתיות בתהליך ברירית סטודנטים לאוניברסיטאות בישראל", מגמות, ל"ו (1), 108-88.

גמליאל, אייל וסורל קאהן (2004). "חוסר הוגנות בקבלה לאוניברסיטאות: הגרסה המודרנית של משל "כבשת הרש"". מגמות, מג (3), 445-433.

גפני, נעמי (ללא תאריך). הכנה בבתי הספר התיכוניים לקראת בחינת הכניסה הפסיכומטרית לאוניברסיטאות- סיכום סקר ארצי. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

וולונסקי, עמי (2005). אקדמיה בסביבה משתנה: מדיניות ההשכלה הגבוהה בישראל 2004-1952. ת"א: מוסד שמואל נאמן.

חימוביץ, טליה וגרשון בן-שחר (2004). "בחינת הבגרות ומבחן הכניסה הפסיכומטרי לאוניברסיטאות (מכפ"ל) כמנבאי סיום תואר ונשירה". "". מגמות, מג (3), 470-466.

יוגב, אברהם וחנה איילון (2000). קריטריוני המיון בכניסה לאוניברסיטאות- לאן? בתוך: שרה גורי-רוזנבליט (עורכת) *נגישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מיון*. (עמ' 108-91) ירושלים: מכון ואן ליר.

נבו, ברוך ואחרים (2004). לשאלת תקפות המבנה הפסיכומטרי: שלושה מחקרים ודיון אחד". "". מגמות, מג (3), 471-490.

נבון, דוד ואחרים (2006). ההודעה על מות הפסיכומטרי הייתה מוקדמת מדי: תגובה ליוגב ואיילון 2000. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

פייזר, ק (1996). "ציוני הבגרות והציונים הפסיכומטריים: שתי פנים של אותה מהות". *עיונים בחינוך*,1, 251-235.

קבוצת חוקרים (1998). מקומה של הבחינה הפסיכומטרית בבחירת תלמידים למערכת ההשכלה הגבוהה. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות והערכה.

קנת-כהן, תמר, אורן, כרמל וברונר שמואל (1994). תוקף הבחינה הפסיכומטרית ותעודת הבגרות ומשקלם היחסי של חזאים אלה בניבוי הישגי שנה א באוניברסיטאות בישראל. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות והערכה.

קנת-כהן, תמר, שמואל ברנר וכרמל אורן (1999). "ניתוח-על של תוקף הניבוי של מרכיבי מערכת המיון לאוניברסיטאות בישראל כלפי מידת ההצלחה בלימודים". מגמות, מ (1), 71-54.

רוזנטל, א ובן שחר גרשון (1990). "תוקפם של ציונים שנתיים וציוני בחינות הבגרות כניבוי הישגים באוניברסיטה העברית בירושלים. *מגמות*, ל"ב, 483-461.

שצמן, ק ואורן כרמל (1997). התועלת של קורסי הכנה לבחינה הפסיכומטרית בהשוואה להכנה עצמית. ירושלים: המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

המבחן הפסיכומטרי: כלי למיון או להדרה?

הקדמה

חיבור זה עוסק במבחן הפסיכומטרי, שהוא אחד החסמים המשמעותיים ביותר העומדים בדרכו של הצעיר הערבי המבקש לרכוש השכלה גבוהה באוניברסיטאות בישראל.
התקציר שלהלן מסכם עבור קוראי השפה העברית את ממצאיו של מחקר זה, שנכתב בערבית ע"י מר מוהנד מוסטפא, דוקטוראנט במחלקה למדעי המדינה של אוניברסיטת חיפה, וחוקר במרכז דיראסאת, המרכז הערבי למשפט ומדיניות.
במסגרת התהליך המחקרי שהניב את הפרסום הזה התקיימו ב-2008 שני ימי עיון שאורגנו על ידי ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי ומרכז דיראסאת, בהם נדונו ממצאיו הראשוניים של המחקר. תודתנו נתונה לכל מי שהשתתפו בהם על תרומתם למחקר ולניתוח.
זהו המחקר המעמיק והמקיף ביותר שנערך עד כה בנושא הזה, וממצאיו מצביעים בבירור על תוצאותיו המפלות של המבחן הפסיכומטרי. החיבור כולל המלצות ספציפיות בדבר הצורך להמשיך ולבחון היבטים שונים של השפעת המבחן הזה על האזרחים הערבים.

תקציר

מוסדות ההשכלה הגבוהה בארץ פיתחו לאורך השנים כלי לניבוי הצלחתם של הנרשמים ללימודים בלימודיהם האקדמיים. הכלי מבוסס על ציון משוקלל של מבחן פסיכומטרי ושל בחינת הבגרות, כאשר משקלה היחסי של הבחינה הפסיכומטרית משמעותי ונכבד יותר. ברם, מחקרים אמפיריים שנערכו לפני שנים אחדות (יוגב ואיילון, 2000) הוכיחו שאמצעי ניבוי זה הינו אמצעי פגום, אשר נכשל בהערכת סיכויי ההצלחה של מועמדים הבאים מרקע סוציו-אקונומי נמוך.

הניבוי הכושל נובע מכך שיש בבחינה הפסיכומטרית מימד של הטיה תרבותית, הפוגע בסיכויי ההצלחה של רבים מהמועמדים המגיעים מרקע תרבותי וחברתי שונה מזה השולט בחברה, ובמיוחד בסיכוייהם של מועמדים ערבים ובני עיירות הפיתוח. מכאן, שציון הבחינה הפסיכומטרית מהווה הלכה ולמעשה מכשול בדרכו של הנרשם הערבי המעוניין להתקבל ללימודים באחת האונברסיטאות בארץ ואשר הצליח לעמוד בדרישות הסף של האוניברסיטאות.
ועדת אל-חאג', אשר בחנה עבור המועצה להשכלה גבוהה את מצב ההשכלה הגבוהה בקרב האזרחים הערבים, טענה בהקשר הזה (אל-חאג', 2001)[12] כי:

12 ועדת אל-חאג› - ועדה בראשות פרופ› מאג›ד אלחאג›, אשר הוקמה על ידי המועצה להשכלה גבוהה. דוח הוועדה

"אין ספק שבחינת הכניסה הפסיכומטרית מהווה את המכשול המרכזי החוסם את כניסת הערבים למוסדות להשכלה גבוהה . . . לסטודנט היהודי קיימת עדיפות על פני הסטודנט הערבי בכל המקצועות ובמיוחד המקצועות היוקרתיים הדורשים סף קבלה גבוה. אין ספק שהפער בין סטודנטים יהודים וערבים מתחיל משלב מוקדם של הלימודים, ולאורך החינוך היסודי והתיכון . . . אולם גם קיימות מספר בעיות הקשורות בבחינה הפסיכומטרית עצמה. בחינה זו נועדה ותוכננה בעיקר לסטודנטים בעלי רקע תרבותי מערבי. לכן הבחינה אינה מותאמת לסטודנטים ערבים או אפילו, לסטודנטים יהודים בעלי רקע מזרחי".

הבחינה הפסיכומטרית מנציחה ומעצימה את הפערים בין האוכלוסיות השונות בחברה בישראל בשלושה מישורים עיקריים - הלאומי, המעמדי והמגדרי. האזרחים הערבים בישראל, הנחשבים באופן פרדיגמטי לקבוצה המוחלשת ביותר מבחינה סוציו-אקונומית, נפגעים בכל אחד מהשלושה. וכך, **הפער בממוצע הציונים בבחינה הפסיכומטרית בין התלמידים שנבחנו בשפה העברית ובין התלמידים שנבחנו בשפה הערבית עומד על יותר מ-100 נקודות, לרעת האחרונים.** פער זה עומד יציב לאורך השנים.

טבלה: הפער בין ממוצע הציונים הכללי בין ערבים ליהודים בבחינת הכניסה לאוניברסיטאות

השנה	נבחנו בשפה הערבית	נבחנו בשפה העברית	הפער
1991	438	554	116
1992	437	552	115
1993	438	556	118
1994	442	557	115
1995	436	555	119
1996	435	556	121
1997	430	556	126
1998	431	554	123
1999	435	560	125
2000	434	560	126
2004	462	567	105
2005	459	563	104
2006	460	564	104
2007	455	565	107
2008	455	564	109

המקור: המרכז הארצי לבחינות והערכה (עיבוד החוקר, 2009).

התייחס לבחינה הפסיכומטרית והצביע על קיומה של הטייה התרבותית בבחינה (אל-חאג', 2001).

טבלה מראה מספר הנבחנים בשפה הערבית ושיעור הנשים בקרבם:

	מספר הסטודנטים שנבחנו בערבית	שיעור הנשים %
1991	3932	41.8
1995	7794	43.5
2000	11391	47.3
2004	14387	50.9
2005	18798	59.7
2006	20406	59.2

על פי הנתונים של המרכז הארצי לבחינות והערכה, כ- 73% מכלל התלמידים אשר ניגשו לבחינה הפסיכומטית נבחנו בשפה העברית, 15% בשפה הערבית ו-12% הנותרים בשפות אחרות. ממוצע הציונים של אלה שנבחנו בעברית היה גבוה ב- 116 נקודות מאלה שנבחנו בשפה הערבית (559 בשפה העברית לעומת 443 בשפה הערבית). מנתונים אלה ניתן להסיק כי לתלמידים אשר נבחנים בשפה העברית יש סיכוי גבוה יותר להתקבל לאוניברסיטאות מאשר לנבחנים בשפה הערבית, ללא תלות בחוג המבוקש.

מדינת ישראל היא אחת המדינות הבודדות בעולם שאימצו את שיטת הציון המשוקלל (בחינת בגרות ובחינה פסיכומטרית). מרבית המדינות המערביות נוהגות לאמץ מדיניות קבלה המסתמכת על תוצאות בחינות הבגרות בלבד. לא זו אף זו: מדינות אחדות אימצו לא מכבר שיטה על פיה הקבלה והמיון נערכים במהלך הלימודים האקדמיים עצמם ולא, כמקובל בישראל, לפני תחילתם.

מחקרים רבים העוסקים בשיטות המיון והקבלה למוסדות אקדמיים הראו באופן מובהק כי היכולת של הבחינה הפסיכומטרית לנבא סיכויי הצלחה בלימודים הינה מוגבלת וחלשה, וכי קיימת בה הטיה תרבותית ברורה המהווה חסם בפני מועמדים מהקבוצות המוחלשות בחברה. מחקרים אלו הראו כי ההצלחה של הבחינה הפסיכומטרית בניבוי יכולת לימודית עומדת על 43 אחוזי דיוק בלבד וכי ההצלחה בניבוי היכולת הזאת של בחינת הבגרות עומדת על 37 אחוזי דיוק; יכולת הניבוי של שתי הבחינות במשותף מגיעה לכדי 55% דיוק בלבד. מכאן ניתן להסיק, כי שיטת הקבלה הנוכחית למוסדות האקדמאים נכשלת בניבוי ההצלחה ב-45% מהמקרים. יודגש, כי נתונים אלה נסמכים על נתוני המרכז הארצי לבחינות והערכה. מחקרים נוספים מצביעים על שיעורים עוד יותר נמוכים של הצלחה בניבוי.

חשוב, כמו כן, לתת את הדעת גם לכך שהבחינה הפסיכומטרית אינה חושפת את מרכיב המוטיבציה, הנחשב למרכיב מכריע במידת הצלחתם של סטודנטים באוניברסיטאות. יתרה מזאת, סטודנטים מרקע כלכלי וחברתי נמוך ומקבוצות מקופחות בחברה נוטים בדרך כלל להגיע למוסדות האקדמיים עם מוטיבציה גבוהה יותר להצלחה לימודית. מבדיקת הרקע התרבותי של מועמדים אשר הבחינה הפסיכומטרית כשלה בניבוי הצלחותיהם, נראה כי מדובר בעיקר במועמדים בעלי רקע תרבותי שונה מזה המאפיין את הזרם המרכזי בחברה (אל-חאג', 1999).

לאור תוצאות המחקר שנעשה כאן, ניתן לבסס את הביקורת על הבחינה הפסיכומטרית על שלושה יסודות מרכזיים:

ראשית, מבחינה אפיסטמולוגית, יש בבחינה פגמים רבים הקשורים ביכולתה לנבא את הצלחת הנבחנים בלימודים האקדמיים. הפגם המרכזי הוא באי יכולתה לנבא את הצלחת התלמידים אשר נדחו, היות ואין דרך לבחון זאת.

שנית, מבחינה אונטולוגית, המצדדים בבחינה הפסיכומטרית טוענים כי בשל פגמיה של בחינה הבגרות, הבחינה הפסיכומטרית היא הכלי היעיל ביותר לניבוי הצלחה בלימודים. אולם, על אף העלייה הכמותית והאיכותית היחסית ברמת החינוך הערבי בעשור האחרון, הבחינה הפסיכומטרית ממשיכה להניב לאורך השנים פערים יציבים ובלתי-משתנים בין הנבחנים הערבים והיהודים. עובדה זו מצביעה על ההטיה התרבותית של הבחינה הפסיכומטרית ועל הבעייתיות של השימוש בה.

שלישית, ברמה המוסרית: המצדדים בבחינה הפסיכומטרית נוהגים לטעון שמקור הפערים בין הערבים ליהודים בפערים שנוצרו עוד לפני הבחינה, קרי במהלך הלימודים במערכת החינוך. אמירה זו מצביעה על כך שמשמיעיה מודעים לכך שהבחינה הפסיכומטרית משכפלת ואף מנציחה את הפערים הקיימים, מבלי שייעשה כל מאמץ לחסל את האפליה הקיימת במערכת החינוך.

לבסוף, חשוב לציין כי הבחינה הפסיכומטרית נחשבת בעיני הציבור הערבי למכשיר סינון המופעל בעיקר כלפי המועמדים הערבים והמהווה חלק ממערכת סינון רחבה יותר, הפוגעת באזרחים הערבים בישראל.

דו"ח של ארגון זכויות האדם הבינלאומי Human Rights Watch, שפורסם ב-2001 ועוסק במעמדו של החינוך הערבי בישראל, קובע כי "האפליה הנהוגה מסננת באופן גובר ובכל רמות הלימוד חלק גדול מן התלמידים הערבים, וככל שהם פורצים חסם מתגלה בפניהם חסם חדש"[13]. נראה, כי חסם המבחן הפסיכומטרי איננו החסם האחרון, כי בשנים האחרונות התגלו בפני המועמד הערבי חסמים חדשים כמו מגבלות הגיל (בפקולטות מסויימות) וראיונות קבלה.

המלצות המחקר

לאור המסקנות הללו, אנו ממליצים על ביטול מיידי של הבחינה הפסיכומטרית.
אנו סבורים, כי הבחינה הפסיכוטכנית מהווה חסם עיקרי בפני נגישות הצעירים הערבים למוסדות להשכלה גבוהה בישראל, שכן היא כוללת היבטים מפלים כלפיהם והטיה תרבותית מובהקת המשפיעה על מהימנותה ועל יכולתה למיין נבחנים ולנבא את הצלחתם. ביטול הבחינה הוא הדרישה העיקרית של נייר עמדה זה.

13 לנוסח המלא של הדוח: http://www.hrw.org/legacy/reports/2001/israel2

בעוד שהבחינה הפסיכומטרית במתכונתה הנוכחית מנציחה את הפערים הקיימים בין יהודים לערבים, המציאות דורשת דווקא נקיטת מדיניות של העדפה מתקנת, שתוכל לנטרל את הפער ברמה התוצאתית. לאור העובדה כי רוב הגורמים המעורבים במדיניות ההשכלה הגבוהה תומכים כיום בהמשך קיומה של הבחינה במתכונתה הנוכחית, אנו סבורים שיש לנקוט, לכל הפחות, במדיניות של העדפה מתקנת בציוני הבחינה לטובת הנבחנים הערבים, כך שניתן יהיה להתגבר על הפער הבלתי משתנה בין ציוניהם של הנבחנים הערבים והיהודים.

עד לביטול הבחינה, אנו ממלצים על נקיטת הצעדים הבאים, שישפרו את הישגי הנבחנים הערבים כל עוד נמשך השימוש בבחינה:

- הקמת פורום מקצועי שיעקוב אחר ההתפתחויות בנושא הבחינה הפסיכומטרית ויגבש מדיניות לשינוייה ושיפורה. כל עוד הבחינה ממשיכה להתקיים, יש לפעול להעלאת הציונים של הנבחנים הערבים. הפורום יעקוב גם אחר קורסי ההכנה הנערכים במרכזי הכנה בחברה הערבית, במגמה להעלות את רמתם.
- הנהגת שיעורי הכנה לבחינה הפסיכומטרית כחלק ממערך הלימודים בבתי הספר התיכוניים הערביים. הדבר צריך להיעשות בתיאום עם הרשויות המקומיות הערביות ועם ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, כך שהלימודים יחלו לא יאוחר מאשר בשנה הראשונה של בית הספר התיכון.
- הצבת הנושא על סדר היום הציבורי והפרלמנטרי, באמצעות העלאת הצעות-חוק, באמצעות העלאתו על סדר היום התקשורתי והפוליטי ובאמצעות בניית קואליציה בין מגזרית שתיאבק לביטול הבחינה.
- יש לאפשר לנבחנים הערבים להיבחן בבחינות המתקיימות במוסדות חינוך המצויים בתוך יישובים ערביים כמו המוסד האקדמי באעבלין, מכללת אל-קאסמי בבאקה אלג'רביה ואחרים. היבחנות בסביבה מוכרת תשרה על הנבחן הצעיר, שמטבע הדברים אינו רגיל לאקלים האוניברסיטאי, אווירה רגועה יותר ותקל עליו ברמה הפסיכולוגית.
- קיים הכרח לערב אנשי מקצוע ערבים בכתיבת הבחינה ובגיבושה, במטרה להתגבר על ההטיה התרבותית שלה. היעדרותם של אנשי מקצוע ערבים ממוקדי הכנת הבחינות והערכתן מנציחה את מהותה המפלה. המלצה דומה הופיעה כבר בדו"ח ועדת אל-חאג' משנת 2001.

Chart: The average difference between Arab and Jewish scores on the university entrance exam

Year	Average grade – Hebrew Test	Average Grade – Arabic test	Average Gap
1991	438	554	116
1992	437	552	115
1993	438	556	118
1994	442	557	115
1995	436	555	119
1996	435	556	121
1997	430	556	126
1998	431	554	123
1999	435	560	125
2000	434	560	126
2004	462	567	105
2005	459	563	104
2006	460	564	104
2007	455	565	107
2008	455	564	109

Source: National Center for Educational Assessment and Exams (2009)

Recommendations

As a result of conclusions drawn from this study's research, we recommend immediate cancellation of the Psychometric exam. We believe that due to the exam's discriminatory aspects of clear cultural bias, this exam has become the main obstruction for young Arabs attempting to access institutions of higher education in Israel.

Many parties involved in higher education policy support the existence of the current format of the exam. We believe, however, that if the Psychometric exam continues to be part of the University admission process that there must be an implementation of policies to correct the exam scores in order to neutralize it's disparate impact. This would be a step towards overcoming the established and static gap between Arab and Jewish examinees as long as the exam is in use.

Until the cancellation of the exam, we recommend the following steps towards improving the achievements of Arab examinees:

- Establishing a professional forum that tracks Arab students' preparation for the Psychometric exam and formulates a policy of improvement or change in psychometric testing. For example, the forum can track and observe the Psychometric preparatory courses and centers in Arab society in order to raise their level.
- To include Psychometric preparatory classes as an integral part of curricula in Arab schools. This should be done in coordination with local councils and the High Follow-Up Committee for the Arab Citizens in Israel so that these studies apply to all those behind in the class at the beginning of high school studies.
- Placing this issue on the public and parliamentary agendas, including through legislative proposals and the media, and building coalitions between various sectors to lobby against the exam.
- To enable Arab examinees to take the exam in Arab localities. There exist several educational institutions in Arab communities, including and the Academic Institution in I'billin, Al-Qasemi Academic College of Education in Baqa al-Gharbiyye, and others. These Arab institution can ensure a calm psychological atmosphere for young Arab students taking the exam close to their homes, as opposed to locations that they are not accustomed to (the climate of university).
- There is a need for Arab professionals to take part in writing and managing the exam in order to overcome the cultural bias. The absence of Arab professionals focused on preparing and evaluating the exam perpetuates the discriminatory aspects of the exam. This should be emphasized further as a similar recommendation previously appeared in the 1999 Al-Haj Committee report, which examined the status of higher education amongst Arab citizens.

different populations in Israel on three main levels: nationality, social status, and gender. Arabs in Israel can belong to all three of these categories and are generally the weakest group in terms of socio-economic status. Indeed, this research reveals a gap of over 100 points between the average grades on the Psychometric exam between students who are tested in Hebrew and students who are tested in Arabic and argues that this constant and historical gap is evidence of this adverse impact. This gap has remained stable throughout the years (see Chart, page 4).

Critique of the Psychometric Exam

In light of the results of our research, the critique of the Psychometric test is based on three central characteristics:

First, the examination is full of deficiencies that prevent accurate predictions of a student's academic successes. One of the central deficiencies is the inability to predict the success of students that were rejected, for which there is not yet a method of examination.

Second, proponents of the Psychometric test claim that it is the most effective tool for predicting success in studies since there are already existing defects in the matriculation exams. However, despite the improvement in quality and quantity of the level of Arab education over the past decade, the Psychometric test results continue to show stable and valid gaps that exist between Arabs and Jews over the years. This data indicates a cultural deviation in the exam and its implementation.

Third, supporters of the exam argue that the gap between Arabs and Jews originate from elements that pre-date the exam, such as the educational system. This indicates that advocates are aware that the exam renews and even perpetuates the existing gaps, yet they are not acting to change the degree of discrimination in the education system.

Many studies evaluating the system of assessment and acceptance to academic institutions have definitively shown that the ability of the Psychometric test to predict chances for academic success is in fact quite weak and limited due to the inherent cultural bias which constitutes a distinct obstacle for applicants from weaker segments of society.

The State of Israel is one of the few countries in the world which has adopted the system of weighted scores. The majority of western nations have adopted an acceptance policy that is based solely on the results of the high school matriculation exams, and there are even countries which use a system of acceptance and assessment which is conducted throughout the period of academic study, as opposed to examination before studies.

Psychometric Exam:
Barrier to University for Arab Citizens in Israel

Introduction

This paper examines one of the main obstacles facing Arab student in obtaining a higher education in Israeli universities: the Psychometric exam, a standard national test for admission to Israeli universities.

This brief is a summary for English speakers of in-depth research in Arabic that was conducted by Haifa University doctoral candidate Mr. Mohanad Mustafa (Political Science), and research staff with Dirasat, the Arab Center on Law and Policy . As part of the research process, two study days were organized in 2008 by Dirasat and the Follow Up Committee on Arab Education to discuss the initial findings. We would like to thank all the participants for their contributions to the research and analysis.

This is the most comprehensive study on this issue yet conducted. The results clearly show the discriminatory results of the exam. The paper includes specific recommendations to further examine various aspects of the impact on Palestinian Arab Israeli citizens.

Research Results

Over the years, institutions of higher education in Israel have developed a tool to predict the academic success of applicants based on a combined weighted score calculated from the Psychometric exam and the high school matriculation exams, with the relative weight of the Psychometric exam being greater. However, empirical studies conducted a few years ago (Yogav and Ayalon, 2000) proved that this prediction method is faulty since it fails to accurate assess the chances for success of applicants from a poor socio-economic background. The inaccurate prediction stems from the cultural bias of the Psychometric test, which harms the chances of the many applicants that come from different social and cultural backgrounds, including not only Arab applicants but also Jewish applicants from lower socio-economic backgrounds. The score on the Psychometric exam is thus a major barrier placed before Arab applicants who have satisfactorily completed all other admission requirements of the university and are interested in pursuing a higher education at one of the universities in Israel.

The Psychometric test, as documented by this research, intensifies the gap between