العملية التربوية والثقافية في المدرسة العربية في إسرائيل

د. عزيز حيدر
محاضر في كلية دافيد يلين

مقدمـــة:

في العدد الأول من مجلة "الكرمة" نشرنا جزءا من نتائج بحث شامل حول المدرسة العربية في إسرائيل، وقد ركزنا اهتمامنا في ذلك المقال على وصف نوعية وسلوكيات المدرسين من وجهة نظر الطلاب. أما في هذه المقالة فإننا نركز على عرض النتائج التي حصلنا عليها فيما يتعلق بالعملية التربوية والثقافية. يجدر الذكر أننا نعرض وجهة نظر الطلاب في المدرسة الثانوية العربية. وفي نفس الوقت يجدر أن نستدرك ونؤكد أن هذه النتائج حصلنا عليها من بحث ميداني أجريناه في مدرسة واحدة في الجليل. ولكننا نؤكد أيضا أن هذه النتائج تنسجم تماما مع ما سجلناه من ملاحظات في جولاتنا الميدانية، وكذلك تنسجم مع نتائج المقابلات التي أجريناها مع عدد كبير من المعنيين من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين. كما أنه سوف يتبين أن النتائج التي حصلنا عليها في هذا البحث إنما تكرر وتؤكد على نتائج الأبحاث السابقة في هذا المجال.

أولا: العملية التربوية:

تعتبر عملية التربية السليمة عنصراً مكملاً لعملية التدريس وجزءاً مهماً من وظيفة المدرسة. وإضافة إلى تأثيرها العميق على صنع جو دراسي إيجابي فهي هدف وغاية بحد ذاتها. لذلك فإن النجاح في العملية التربوية قد يشكل عنصراً جوهرياً أساسياً في حياة الفرد على المدى البعيد، أكثر أهمية حتى من عنصر التعليم وتحصيل الشهادة.

على الرغم من الأهمية القصوى التي يجب أن توليها المدرسة للعملية التربوية فإن المدرسة العربية في إسرائيل لم تتناول هذه القضية بمسؤولية تنم عن اهتمام كاف، وقد يكون أحد الأسباب أيضا هو الوضع الخاص للعرب في إسرائيل. إذ أن المدرسة قد أعفت نفسها من طرح الأسئلة المتعلقة بدورها الاجتماعي والثقافي: "لم تنجح المدرسة العربية في البت بشأن اتجاهات العملية التربوية التي تحدث داخلها. لا يقتصر مصدر المعضلات التي تعاني منها المدرسة العربية على الأسئلة التربوية المهنية التي على المدرسة أن تواجهها فحسب(على الرغم أنها تعاني من نقص في الفكر التربوي الذي يتناسب والواقع المتغير حسب الوضع الراهن ومن نقص في الأطر المنهجية وغير المنهجية لوجود هذا الفكر)، بل في الأسئلة الحاسمة: كيف على المدرسة أن تربي، لأي هدف ولماذا هذا الهدف بالذات؟ أو بلغة أدق: على المدرسة العربية أن تبت في ماهية/ جوهر وظيفتها ومكانتها الاجتماعية في السياق الثقافي-الداخلي وفي السياق متعدد الثقافة أو في إطار التكامل الثقافي للمجتمع الإسرائيلي" (أبو عصبة، 1999: 16).

على هذه الخلفية يمكن أن نفهم النتائج التي حصلنا عليها في بحثنا الميداني : في السؤال المفتوح الذي طرحناه حول النواقص في عملية التربية : سجل الطلاب في إجاباتهم 227 ملاحظة ، كانت 210 منها سلبية . أكد الطلاب بشكل خاص على قضية عدم الاهتمام بالطالب وعدم طرح القضايا الاجتماعية للنقاش . ولكن أبرز ما ظهر من نقد على المدرسة أن العملية التربوية غائبة تماماً ولا تستخدم خدمات مستشار تربوي ولا عامل اجتماعي . وكانت الإشارة لغياب المرشد التربوي مرتبطة تماماً بنقص التوجيه في القضايا التعليمية . ويمكن ربط هذه النتيجة بالإجابة على سؤال آخر حول درجة وقيمة المكافأة والعقاب في المدرسة في النواحي الدراسية والأخلاقية . بالنسبة للأخيرة فقد أجاب 59٪ من الطلاب إن استخدام العقاب بسبب السلوك غير المناسب أو غير المهذب يفوق كثيراً استخدام الأساليب الوقائية لمنع هذا السلوك بواسطة الإرشاد والتوجيه . وسوف يتبين لنا في الجزء الخاص بالضبط والنظام أن عدداً من أنواع العقاب التي تمس بكرامة الطالب واعتداده بنفسه ما زالت شائعة وحتى العقاب الجسدي . وفي مجال الإرشاد والاستشارة كان المرحوم موسى كريني قد وجد في بحث حول وظيفة المعلم المستشار في المدرسة العربية أن النقص واضح في العمل الوقائي ، في العمل المستمر والعمل مع مجموعات صغيرة ، وكذلك عدم تكريس الوقت للاستشارة الفردية(كريني ، 1999 : ص 67) .

من أكثر المظاهر البارزة التي وجدناها في البحث أن المدرسة تهمل العملية التربوية إهمالاً تاماً . ففي معظم الحالات أشار الطلاب إلى غياب النشاط التربوي من المدرسة وأكد المعلمون أن هذه المشكلة أصعب بكثير من المشكلة التعليمية .

في ظل النقص في النشاط الثقافي والاجتماعي والتربوي لم تكن النتائج السلبية التي حصلنا عليها في تقييم العملية التربوية مستغربة . فالطلاب لم يمنحوا المدرسة تقييماً إيجابيا بارزاً في جميع البنود المتعلقة بهذه العملية . فقد كانت أعلى التقييمات في ثلاثة بنود : التربية على احترام جميع الأفراد 47٪ ، تهذيب الأخلاق والطباع الشخصية 45٪ ، والتربية على التسامح 41٪ . وبعدها تأتي بالترتيب البنود التالية : غرس القيم الإنسانية الشاملة 39٪ ، التربية على خدمة المجتمع 34٪ والتربية على تحمل المسؤولية 33٪ .

يُلاحظ من النتائج ، وبشكل لا يقبل الشك ، ان الإهمال والعجز الأساسي في عملية التربية يتعلق بالاهتمام بقضايا الطالب اليومية من جهة ، وببناء شخصيته على المدى البعيد ، من جهة أخرى . فقد حصلت هذه المسائل على أدنى تقييم لدى الطلاب ؛ فكانت نسبة من قيموها إيجابيا على النحو التالي : نقاش مشاكل الطلاب الاجتماعية 20٪ ، الاهتمام بحل مشاكل الطالب الشخصية 29٪ ، وتشجيع الطالب على الإبداع 26٪ . أما الاهتمام بنقاش قضايا الساعة السياسية والاقتصادية والاجتماعية فقد حظي بتقييم إيجابي لدى 22٪ فقط .

تتفق هذه النتائج التي حصلنا عليها مع العديد ممن تعرضوا لعملية التربية في المدرسة العربية بشكل عام والمدرسة العربية في إسرائيل بشكل خاص . ونجد تأكيدا لها في تجربة الطلاب في المدارس الفلسطينية ، كما نرى في الاقتباس التالي : " فالنتائج الإجمالية لواقع التربية والتعليم في مدارسنا توضح أن المسؤولين في وزارات التربية والتعليم يركزون اهتمامهم على توفير الأبنية المدرسية وملحقاتها

(وترقيع) المناهج بشكل يفوق بكثير اهتمامهم بقضايا التربية. فهم لا يجدون في قضايا حجز حرية التفكير والتعبير، أو تفشي الغش، والادعاء والخوف، والتمييز، والهدر، والفوضى، والعنف، والتقليدية، والإحباط. . . . مسائل تستحق الوقوف عندها والتصدي لها" (الضامن، 2000: ص 140). وقد توصل خالد أبو عصبة إلى نفس الاستنتاجات: " نستنتج من كل ما قيل حتى الآن أن الجهاز لا يمنح التجربة التربوية الشاملة بل يقود إلى أهداف حددت له من الخارج ويتركز في نقل المعلومات والمهارات على المستوى الشكلي (أبو عصبة، 1999: ص 23).

ليس من السهل تقييم أثر النواقص في عملية التربية على المجالات الأخرى وبشكل خاص موضوع اهتمام المدرسة الأول وهو الدراسة والتحصيل العلمي. ولكن بالإمكان ان نقدر أن غياب النشاط التربوي الهادف يؤثر بعمق على نوع الأجواء السائدة في المدرسة والموقف من التعليم ومن المدرسة والمدرسين. تترك هذه الأجواء والمواقف بصماتها على النشاط التعليمي لدى المعلمين ولدى الطلاب وقد تكون هي الأساس للوضع السائد. إضافة إلى ذلك، فإن غياب العملية التربوية يمكن ان يكون له أثر كبير على شخصية جزء من الطلاب في المدرسة وبالذات ما ينعكس منها في سلوكيات يومية تؤثر تأثيراً سلبياً على سير التعليم والحياة المدرسية المناسبة.

إن عملية التربية من خلال المدرسة لا تعني فقط القيام بنشاطات مباشرة بهدف توصيل وترسيخ قيم اجتماعية وأخلاقيات محددة. ولكن عملية التربية تجري أيضا بصورة غير مباشرة من خلال مجموعة الأنظمة التي تستخدمها المدرسة في التعامل مع طاقم العاملين وأهم من ذلك أسلوب التعامل مع الطلاب. ولذلك فإن البحث في عملية التربية يجب أن يتعرض لهذه الأنظمة ذات الأثر الكبير على الطالب وعلى فرصه في القيام بواجبه كطالب وكذلك على تكوين شخصيته ونوعية أدائه لأدواره الاجتماعية في المستقبل. ونحن نستعرض في الأجزاء التالية طبيعة هذه الأنظمة ووجهة نظر الطلاب فيها، مما يساهم في فهم أثرها في تكوين موقفهم من المدرسة.

ثانياً: نظام الضبط:

يعبر النظام في أية مؤسسة عن فهم معين لطبيعة الإنسان والعلاقات الإنسانية. وفي حالة المدرسة بالذات، يعبر أيضاً عن فهم معين لأسلوب المعاملة الذي يحث الطالب على التعلم والقيام بالواجب والسلوك المهذب من وجهة نظر الإدارة. والنظام لا يرتبط دائماً مباشرة بعملية التعلم؛ إذ أنه يشمل جوانب عديدة بعضها يرتبط مباشرة بالدراسة وبعضها يرتبط بمجرد الوجود في المؤسسة والاشتراك في الحياة المدرسية. وهذا الجزء الثاني يُساهم مساهمة خاصة وكبيرة في صنع الجو العام والموقف من المؤسسة ومن أهدافها ومن الانتماء لها ومن الدراسة نفسها. وهذا الجو وما ينتج عنه من مواقف يساهم في تشكيل فهم، لدى الطالب، لطبيعة العلاقات في المجتمع والأسس والمقومات التي يقوم عليها هذا المجتمع والمعايير الأنجع في السلوك لتحقيق الأهداف.

وجدنا في البحث ان هناك اتفاقاً بين الأغلبية الساحقة من الطلاب والمعلمين ان النظام في المدرسة متشدد جداً ولا يتناسب مع أساليب التربية الحديثة المتبعة اليوم:

1- قال 85٪ ان الأنظمة متشددة جداً وغير مناسبة.
2- 68٪ من الطلاب أجابوا أنه ليست لديهم فرصة للتعبير عن رأيهم.
3- 87٪ قالوا ان الإدارة لم تمنح الطلاب فرصة المشاركة في تحديد الأنظمة.
4- 84٪ قالوا ان فرصة انتقاد الأنظمة غير متوفرة.
5- 72٪ قالوا أنهم لا يستطيعون الشكوى ضد سلوك أي معلم.

من الواضح ان هذه النسب العالية تعبر عن موقف شبه موحد ضد التشدد في فرض الأنظمة. وفي محاولة معرفة أسباب هذا الموقف والمضامين التي يعارضها الطلاب حصلنا على النتائج التالية :

1- إن النظام يشدد بالذات على القضايا الجانبية والشكلية.
2- يشعر الطلاب أنهم يعيشون في سجن لا يطاق بسبب التشدد في كل الأمور دون استثناء مثل التأخر في الصباح، وخروج الطالب من الصف خلال الفرص بين الحصص. مع أنه قد تكون هناك أعذار منطقية في بعض الحالات.
3- شعور الطلاب ان الأنظمة تقليدية ومحافظة وتعبر عن سلطة دكتاتورية.
4- في كل مشكلة بين الطالب والمعلم يعفى الأخير من المسؤولية ويعتبر الطالب دائماً هو المذنب دون منحه الفرصة للدفاع عن نفسه.

هذا النوع من الأنظمة التي لا تعطي للطالب متنفس وتشعره ان المدرسة عبارة عن سجن تؤدي إلى النفور من المدرسة ومن عملية التعلم والقائمين عليها، وقد يكون ذا أثر كبير على تكوين حالة الشعور بالإغتراب. فبدل ان تجري هذه العملية في أجواء مريحة وتكون عملية ممتعة تشعر الطالب بأنه يتعلم نتيجة رغبة ذاتية ولمصلحته فهي عبارة عن كابوس وشر لا بد منه. في ظل هذه الأجواء وهذا الشعور لا يمكن ان تجري عملية تدريس وتعلم طبيعية، ويمكن أن تكون سبباً مهماً في تسرب الطلاب من الأطر المدرسية (Dupper,1993). لقد عبر المعلمون أيضاً عن نفس الشعور مما يجعل عملية التدريس أيضاً عملية شاقة ومرهقة لجميع الأطراف، لا سيما في جو خال من النشاطات التي تخفف من الأعباء والإرهاق، كما سنرى لاحقاً.

1- أنواع المكافأة والعقاب:

يشكل أسلوبا المكافأة والعقاب جزءً مهماً من النظام في أية مؤسسة ويعبران أكثر من أي سلوك آخر عن طبيعة هذا النظام ونظرة القائمين عليه وفهمهم لعملية التربية وتقويم السلوك. ونحن نميز في هذه الدراسة بين أنواع المكافأة والعقاب المستخدمة لحث الطلاب على الدراسة وتحسين تحصيلهم وبين تلك المستخدمة في ضبط السلوك، التي تعرضنا لها في الجزء السابق. في هذا الجزء نتعرض فقط للأساليب المستخدمة في التدريس. فقد صرح حوالي نصف الطلاب (48٪) أن المعلمين يستخدمون العقاب للطالب المقصر في دراسته أكثر مما يستخدمون المكافأة للطالب الذي يقوم بمجهود كبير ويحصل على نتائج جيدة. أما نسبة الذين يقولون العكس فكانت 34٪.

من ناحية أنواع المكافأة على الاجتهاد والتحصيل الجيد فإن أكثرها استعمالاً هي المعاملة الحسنة، ثم التشجيع بالكلام وإبلاغ الأهل وأخيراً رفع العلامات. أما بالنسبة للعقاب فإن اكثر الأساليب المستخدمة هي التحذير والتوبيخ والاستهزاء أمام الطلاب. وهناك أسلوبان مستخدمان بدرجة أقل بكثير وهما التهديد بعدم التقدم للبجروت وتخفيض العلامات. وكان دويري قد أشار إلى أنه في بحث قامت به رابطة العاملين العرب في الصحة النفسية، أجري في المدارس العربية في إسرائيل تبين أن المعلمين يقومون بسلوكيات العنف الواردة في القائمة بشكل مكثف(صراخ وشخط، ضرب، توبيخ، شتم وكلمات بذيئة، إخراج من الصف). وما يلفت النظر بالذات هو استخدام الضرب (دويري، 1997: ص 175).

2- مدى الإنصاف في سلوك المعلمين :

أحد الأساليب الهامة في عملية التطبيع والتربية هو تقليد الأشخاص الذين يعتبرون قدوة ومرجعية في السلوك. وفي حالة المدرسة من الطبيعي أن يشكل القائمون على عملية التدريس المثل الذي يرى به الطلاب قدوة تحتذى.

ترى غالبية الطلاب ان المعلمين غير منصفين في معاملتهم للطلاب. فقد قال 71٪ ان معلميهم لا يتعاملون بشكل عادل مع جميع الطلاب في قضية المشاركة في الصف، وقال 81٪ أنهم غير منصفين في توزيع العلامات، و71٪ أنهم لا يعاملون الطلاب بنفس الأسلوب، و63٪ قالوا أنهم لا ينصفون في استخدامهم العقاب. هذا الفهم لسلوكيات المدرسين له آثار مهمة على فهم الطلاب لطبيعة العلاقات التي يجب أن تسود في المؤسسة والحياة العامة، ولذلك فإن دوره في التربية غير قابل للحصر والتقييم.

في تلخيص هذا الجزء يمكن القول ان نظام الضبط وأسلوب المكافأة والعقاب وسلوك المعلمين الإدارة تشير إلى وجود نظام عام يربي تربية سلبية: فالنظام متشدد ولا يحترم كرامة الطالب ورغبته، والعقاب يستخدم أكثر من المكافأة وفيه الكثير من الإذلال والاستهتار وعدم رؤية الطالب ككائن بشري له كرامة وشعور، يستوعب هذه الأساليب في التعامل ويقلدها في تعامله مع الآخرين. وأخيراً لا يجد الطالب قدوة إيجابية تشكل مثلاً يحذو حذوه في الحياة العامة.

ثالثا: النظام التعليمي :

يعكس النظام التعليمي الفهم السائد لمعنى التربية والتعليم والوسائل الكفيلة بتحقيق أهداف المدرسة. ويلاحظ أن خصائص هذا النظام، كما وجدناها في البحث، تنسجم مع النظام التربوي المتبع وتشكل واحداً مَن أسسه. فقد كانت النتائج على النحو التالي :

* إن النظام روتيني وثابت ولم يطرأ عليه تغييرات أو تجديدات في جميع الجوانب المتعلقة بعملية التعليم.
* يخدم النظام نخبة صغيرة من الطلاب تعتبر ذات مستوى تحصيل عال. تحظى هذه الفئة بالعناية

لضمان تحصيل الطلاب الذين ينتمون اليها على نتائج تثبت نجاح المدرسة علمياً وتشكل مصدر فخر للإدارة.

* يتم ضمان التحصيل الجيد للنخبة بواسطة تخصصها في موضوع الالكترونيكا. أما معظم الطلاب الآخرين فتوضع عليهم " وصمة " لأنهم لا ينتمون للنخبة وهي تلاحقهم خلال سنوات دراستهم.

* تعتبر المدرسة أن الالكترونيكا موضوع تخصص ذي مكانة عالية، وهو اعتبار مخالف تماماً للتقييم الحقيقي لهذا الموضوع. فهو مخصص للفروع المهنية والفئات التي تتميز بالتحصيل العلمي المتدني التي تتأهل بواسطته للاندماج في سوق العمل مباشرة بعد الدراسة الثانوية.

* إن التخصصات تفرض على الطلاب ولا تؤخذ بالحسبان ميولهم الحقيقية. تُساهم في ذلك قلة التخصصات من جهة، وأسلوب تصنيف وفرز الطلاب من جهة أخرى. فهذا الأسلوب يتناقض مع نظام الوحدات ولا يحقق أهدافه، حيث أن هذا النظام لا يعترف بالتقسيم والفرز إلى " طبقات " حسب العلامات.

* لا تستخدم المدرسة برامج الإثراء العلمي ومساعدة الطلاب على تحسين مستواهم، مع أن هذه البرامج يمكن أن تضمن زيادة كبيرة في عدد الطلاب الذين يحصلون على نتائج جيدة في امتحانات البجروت. لهذا السبب يستمر تصنيف الطلاب إلى " أقوياء " و " ضعفاء " وكأن الأمر ظاهرة طبيعية محتمة. فالطالب " الضعيف " لا يدخل برامج إثراء ولا يحصل على أية محفزات لتغيير سلوكه الدراسي ومنحه الأمل بالحصول على شهادة البجروت.

* ينعدم في المدرسة الحد الأدنى من الاهتمام بالمواضيع التي تهدف إلى تنمية المواهب والإبداع، أو على الأقل يمكن أن تشكل وسيلة مهمة في تخفيف التوتر والضغوط النفسية الناتجة عن الدراسة وبذلك يمكن أن تساهم في تشجيع الطلاب على الدراسة وفي بلورة موقف إيجابي من المدرسة.

رابعا: النظام الإداري:

تشير النتائج إلى تطبيق نهج إداري واحد يتم تطبيقه في جميع المجالات وعلى كل المستويات، ويتمثل في السلوكيات التالية :

1- إن الإدارة لا تولي اهتماماً ولا انتباهاً للمحافظة على كرامة الطالب والمعلم كفرد وإنسان. وقد برز ان 77٪ من الطلاب يؤكدون ان الإدارة لا تحترم شعور الطالب و81٪ قالوا أنها تتدخل في خصوصيات الطالب دون اعتبار لحرمة هذه الخصوصيات.

2- إن الإدارة لا تثق بالطالب ولا بالمعلم، فهو موضع شك دائماً وفي كل الأحوال، وقد أكد على ذلك 85٪ من الطلاب. وتبرز هذه القضية في التعامل مع المعلمين، فقد ردد المعلمون ان المدير يعطي الشعور بأن المعلم يتهرب من واجبه. وكانت هناك بعض الأمثلة على ذلك، ان المدير قام في احدى الحالات بتجميع كراسي المعلمين من الصفوف لمنعهم من الجلوس. والافتراض من وراء هذا السلوك مستغرب جداً كأن المعلم لا يستطيع إضاعة الوقت إذا لم تتواجد وسيلة الجلوس.

3- تكرر تأكيد الطلاب والمعلمين ان الإدارة تميز في تعاملها بين الطلاب وكذلك بين المعلمين. فقد قال 52٪ ان الإدارة تميز إلى حد كبير بين الطلاب وقال 43٪ أنها تميز بحدود معينة.
يكتسب هذا التمييز أشكالاً متعددة يبرز منها: التوجيه للتخصصات وللوحدات والتمييز في العقاب والتقدم لامتحانات البجروت. أما التمييز بين المعلمين فيبرز في المعاملة في حالة التأخر عن موعد الحصة والموافقة على المشاركة في دورات الاستكمال، خاصة دورات الإدارة، والتقارير حول عمل المعلم. وقد عبر المعلمون عن شعورهم بالتمييز من خلال التأكيد " ان عدد قليل من المعلمين راضين عن كل شيء لأنهم يحصلون على كل شيء، واعترف بعض المعلمين بالإهمال والتقصير في تأدية واجباتهم بسبب التمييز في المعاملة بدون مبررات معقولة.

4- من المظاهر البارزة في سلوكيات الإدارة هي استخدام العقاب بحق الطلاب. فقد أكد 74٪ منهم ان الإدارة تبالغ جداً في استخدامها للعقاب، و77٪ أنها تستخدم العقاب الجماعي دون تمييز بين الطالب المذنب وغير المذنب، وهناك 68٪ قالوا إنها تميز بين طالب وآخر في استخدام العقاب على نفس الخطأ أو الذنب. وفي مجال العقاب لا يسلم المعلمون من تشدد الإدارة: فهي تقوم بمعاقبة المعلم إذا تأخر في الصباح بالخصم من راتبه بدل استخدام أساليب التنبيه والتلميح وغيرها. والحقيقة ان هذا الأسلوب يأتي بنتائج عكسية حيث يزيد تغيب المعلم عن العمل مستخدماً الأعذار الصحية الواهية. ومجمل المعاملة يعتبر من الأسباب الهامة المنتجة والمسرعة لظاهرة الانطفاء لدى المعلمين.

خامساً: النشاطات الثقافية، الاجتماعية والتربوية:

تعتبر النشاطات اللامنهجية جزءاً مهماً من عملية التعليم، وليست جانبية أو هامشية، نظراً لمساهمتها الكبيرة في الجوانب التالية:

1- تلطيف أجواء الدراسة وتخفيف التوتر.
2- تثقيف الطالب وتعريفه على الأحداث التي تدور حوله في جميع المجالات.
3- تغطية الجوانب الحياتية والعلمية التي لا تدخل المنهاج الرسمي.
4- زيادة التفاعل الشخصي بين الطلاب ومع مدرسيهم.
5- الكشف عن مواهب الطلاب وتطويرها وبلورتها.

لهذه الأسباب جميعاً فإنه من الصعب تصور مدرسة تقوم بمهمتها وتحقق غايتها بدون نشاطات لامنهجية. ولكن نتيجة بحثنا تبين ان المدرسة شبه خالية من هذه النشاطات. فقد أعرب 52-67٪ من الطلاب ان النشاطات الاجتماعية والثقافية نادرة. أما النشاطات التي تهدف إلى تطوير المواهب فهي حسب رأي 72٪ غير موجودة. وبالنسبة للنشاطات الرياضية فقد قال 47٪ أنها كثيرة و20٪ أنها موجودة بدرجة متوسطة.
يتضح أيضاً ان مشكلة النقص في النشاطات لا تقتصر على تلك التي تبادر المدرسة إلى عقدها ولكن مجلس الطلاب ليس أكثر نشاطاً في هذه المجالات. فقد قال 83٪ من الطلاب ان المجلس لا يقوم بنشاطات اجتماعية أو ثقافية.

الخلاصة

من الواضح أن هناك انسجاماً في النظام السائد في المدرسة في جميع المجالات، ولم تسعَ إدارة المدرسة إلى البحث عن طرق لتغيير وتجديد النظام التعليمي والتربوي لذلك فهما يتميزان بالروتين والثبات منذ سنوات طويلة. ومن الواضح أن هذا النظام يعكس الفلسفة التعليمية والتربوية التي تتميز بنظرة حتمية لا ترى إمكانية تطوير الفرد وتغيير سلوكه ومستوى تحصيله وإنجازاته بواسطة تحسين الظروف والبيئة واستخدام الحوافز المادية والمعنوية.

من الممكن أن يكون وضع عملية التربية، كما وجدناه في الدراسة، انعكاسا للوضع الخاص للعرب في إسرائيل الذي يجعل تعامل المسؤولين مع مضامين تربوية معينة مهمة صعبة. كذلك فإن هذا الوضع الخاص، كما في حالة الأقليات التي تعاني من نقص الموارد، يؤدي إلى التأكيد والتشديد على اكتساب المهارات العلمية والحصول بدل الانشغال في مضامين التربية. لذلك فإن الحل المثالي في مثل هذه الحالة هو استمرار التركيز على تربية الطلاب على مجموعة من القيم وقواعد السلوك العامة غير المختلف عليها. والمدرسة لا تملك في هذه الحالة موارد الوقت والمجهود لتطوير عملية التربية بما يتلاءم مع التطورات الحاصلة في البيئة القريبة والمجتمع الواسع والعالم. وعلى هذا الأساس توصل أبو عصبة إلى النتيجة: " إعتادت المدرسة العربية شأنها شأن المدارس الأخرى ذات الخصوصية الثقافية أن تقدم لطلابها مجموعة القواعد القانونية للمعرفة والقيم والمثل التي لا يتطرق إليها الشك. إلا أن ثورة المعلومات في العصر الحديث زعزعت الإجماع (الوفاق) العام حول تلك المجموعة من القيم والمثل، كما دحضت ثورة المعرفة النظرية القائلة بأن التربية عبارة عن كتلة متماسكة من الحقائق التي لا تقبل الشك، والمبادئ الراسخة والحكمة والتي يجب أن تنقل بصورة قسرية لا تقبل الاستئناف" (أبو عصبة، 1999: ص 17).

المراجـــع:

- أبو عصبة، خالد. (1999). **متغيرات اجتماعية وثقافية تؤثر على عمليات التغيير في جهاز التعليم العربي في إسرائيل**"، في: **الأولاد وأبناء الشبيبة العرب في إسرائيل من الوضع القائم نحو جدول أعمال مستقبلي**، جوينت-معهد بروكديل-مركز الأولاد والشبيبة، ص: 3-26.
- دويري، مروان. (1997). **الشخصية، الثقافة، والمجتمع العربي- دراسة نفسية-اجتماعية**، الناصرة (نشر المؤلف).
- الضامن، روان وديما. (2000). **مدارسنا في قفص الاتهام**، نابلس (بدون دار نشر)
- كريني، موسى. (1999). **أبحاث في الاستشارة التربوية**- كتاب جامع لأبحاث ومقالات، حيفا: جمعية التوجيه الدراسي.

Dupper (1993) David 'R. **Preventing school dropouts : Guide lines for school social work prasctice**. Social work in Eduication ' vol.15'no .3:141-149.