

سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل واستحقاقات الهوية¹

د. أيمن اغبارية

مدخل

تتفرع مراحل تأهيل المعلم إلى ثلاثة مراحل: التأهيل الأولي (pre-service)، والتأهيل في مرحلة التوظيف (induction)، والتأهيل خلال العمل (in-service training). ومع أن صلة الأجزاء الثلاثة وطيدة، إلا أن مرحلة التأهيل ما قبل الخدمة تكتسب أهمية أساسية حاسمة، فهي تجهز للتعليم وللمتطلبات المهنية في بداية المشوار الوظيفي. (Feinman-Nemser, 2001; Schwille, Dembélé, & Schubert, 2007) وتتمحور هذه الورقة تحديداً حول مرحلة التأهيل الأولي في سياق الأقلية العربية في إسرائيل.

تستعرض هذه الورقة في هذا المدخل قسماً من الأدبيات الناجزة حول تأهيل المعلمين العرب من أجل الإشارة إلى ضعف العمل البحثي في موضوع سياسات تأهيل المعلمين العرب. وفي القسم الثاني لهذه الورقة سنتطرق إلى مبادئ المساواة والاعتراف والشراكة، واستحقاقاتها في سياسات تأهيل المعلمين. وفي القسم الثالث سنبيّن الأهمية التاريخية والتربوية والجماهيرية لتأهيل المعلمين العرب في إسرائيل. والقسم الرابع يتمحور حول التحديات المركزية في هذا المجال، أما القسم الأخير فيضع توصيات أولية وعامة لتطوير تأهيل المعلمين العرب.

من الملفت للنظر أن مسألة التأهيل الأولي للمعلمين العرب في إسرائيل لم تحظ بعد باهتمام كاف في الأدبيات الناجزة حول التربية والتعليم بين الأقلية الفلسطينية في إسرائيل، خصوصاً فيما يتعلق بالسياسات المعمول بها في تأهيل المعلمين العرب. وعلى سبيل المثال، فإن أبا عصبه (Al-Haj, 1995)، وأيضاً مرعي (Mari, 1978) لم يتطرقوا في أعمالهم المهمة حول التعليم العربي إلى مسألة تأهيل المعلمين إلا فيما ندر. وفي هذا السياق فإنه من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن غالبية الأبحاث في تأهيل المعلمين العرب تعاطت مع الجوانب التربوية والبيداغوجية المتعلقة ببرامج التأهيل وأثرها على المتعلمين والمتدربين والمحاضرين داخل الكليات المختلفة، أو على الطلبة في المدارس، دون أن

¹ الكاتب يتقدم بجزيل الشكر للجنة متابعة قضايا التعليم العربي ومركز "دراسات" - المركز العربي للحقوق والسياسات - على دعمهما لكتابة هذا البحث.

تتطرق للسياسات التربوية في الحيز، ما بين الكليات ووزارة التربية والتعليم صاحبة المسؤولية المباشرة عن الكليات. فعلى سبيل المثال، في مجلة "دفيم" (דפ"ם) المتخصصة بدراسات تأهيل المعلمين باللغة العبرية لم نجد سوى عدة مقالات تتعلق بالمعلمين العرب، وذلك من بين مئات المقالات المنشورة في المجلة منذ العام 1958، أي في بداية صدور المجلة (أنظر مثلاً، كوفر، فرسكو، ناسر، وارنون، 1996؛ أوسرنت، 2000؛ ناسر، 2001؛ عزر، ملات، وفسكين، 2004؛ عليان وتورن، 2006؛ عليان، زيدان وتورن، 2007؛ ريكلم ومور، 2006). ومما يجدر ذكره أن هذه الأبحاث برمتها لم تتطرق إلى السياسات الرسمية والحكومية.

إن غياب التعاطي مع موضوع السياسات يبدو جلياً أيضاً في المقالات المنشورة باللغة الإنجليزية والمتعلقة بتأهيل المعلمين العرب، فقد عالجت هذه الأبحاث -إلا فيما ندر- قضايا تتعلق بمواقف ومفاهيم وتوقعات وروايات الطلبة العرب المتأهلين حول قضايا الهوية والعلاقات العربية اليهودية والتربية للتعددية الثقافية (Diab & Mi'ari, 2007, Shamai & Paul, 2007; Binyamin, 2004; Bar-Shalom, Diab & Rousseau, 2008; Luwisch, 2001; Pessate-Schubert, 2005,)، والهوية الجنسية (Ezer, Millet, & Patkin, 2005, Kalekin-Fishman, 2005)، والتعليم العالي ومواجهة الفوارق الثقافية (Eilam, 2002; Ezer & Sivan, 2005; Nasser & Fresko, 2003; Rubin, Bar & Cohen, 2003; Wiesen, 1997; Fischl & Sagy, 2005; و تقييم الأداء والتحصييل الأكاديمي (Ezer & Sivan, 2005; Nasser & Fresko, 2003; Fresko & Nasser, 2001; Romi & Leyser, 2006) والدمج والتربية الخاصة (Patel & Khamis-Dakwar, 2005; Shoham, Shiloah, &) و"الكارثة" (Kalisman, 2003)، وتأقلم ومشاكل المعلمين الجدد (Toren & Iliyan, 2008)، وفي هذا السياق، لا بد من التنويه ببحثي مزاوي (Mazawi, 1994) ومكاوي (Makkawi, 2002) كنموذجين لنوعية الدراسات التي تعنى بالجوانب الاجتماعية والسياسية، التي تؤثر على أداء المعلمين العرب، رغم كونهما لا يتعاطيان مع موضوع تأهيل المعلمين .

من جانبه، يرصد مزاوي (1994) التغييرات التي طرأت على الهوية المهنية للمعلم الفلسطيني منذ النصف الثاني للقرن التاسع عشر، مبيناً أثر الظروف الاجتماعية والسياسية على الأدوار والوظائف التي تبناها المعلمون الفلسطينيون في مدارسهم ومجتمعاتهم. ومن جانب آخر، يوضح مكاوي (2002) آليات طمس الهوية وتجسير العمل التربوي بين المعلمين العرب لصالح خدمة منظومة السيطرة تجاه الأقلية الفلسطينية، من قبل السلطات الإسرائيلية، مشيراً إلى التناقض بين توقعات السلطة من المعلمين بتكريس وشرعية علاقات القوة القائمة ونشر الرواية

الصهيونية، وبين توقعات المجتمع الفلسطيني منهم بالأسهام في خلق وعي جماعي وهوية مشتركة للطلبة، وفي دفع الحراك الاجتماعي وتطويره.

من هنا، وبغياب أبحاث سابقة منهجية وشاملة في موضوع سياسات تأهيل المعلمين، لا بد من تعميق البحث العلمي في هذا الشأن. هذا وبالإمكان تحديد ثلاث قضايا مركزية ترتبط بها الصعوبات والتحديات في مجال سياسات تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل، كما سنوضح فيما يلي.

المساواة والاعتراف والشاركة في سياسات تأهيل المعلمين

المساواة Equality فيما يتعلق بتوزيع الموارد وتوظيفها بشكل منصف بين الطلبة المتأهلين العرب واليهود، سواء كانوا يلتحقون بكليات مصنفة ضمن التعليم العربي، أو كليات مصنفة ضمن التعليم العبري. وهذه القضية تتعلق بوضع سياسة واضحة بشأن زيادة الإستثمار في تطوير البنى التحتية: كالمباني والمكتبات والمختبرات والتجهيز التقني، وخفض نسبة الاكتظاظ في الصفوف، وزيادة عدد الأملاك المصادق عليها للكلية الواحدة، وخفض متوسط عدد الطلاب للمرشد التربوي الواحد، ورفع نسبة المحاضرين العرب المثبتين في وظائفهم، ورفع نسبة المحاضرين العرب الكبار، وزيادة الموارد المتاحة من ساعات وميزانيات العمل البحثي للمحاضرين العرب، ألخ. وفي هذا المضمار، فإن الفوارق بين مجموعة الكليات العربية ومجموعة الكليات العبرية واضحة، وتحتاج إلى جسر وإلى تمييز مصحح في توزيع الميزانيات واستثمارها من قبل المعلم العربي خلال عملية تأهيله.

الاعتراف Recognition بالخاصية الثقافية للطلاب العرب، والحاجة لأن تعكس عملية

إعدادهم كمعلمين هذه الخاصية، النابعة من كونهم أقلية فلسطينية أصلية في إسرائيل. وفي هذا السياق، من الضرورة بمكان صياغة سياسة تربوية لتطوير برامج تعليمية ومساقات بإمكانها التعاطي نقدياً مع الهوية الجمعية للطلاب العرب، كفلسطينيين لهم رواية تاريخية، وذاكرة ثقافية مختلفة عن الطلبة اليهود، وكمواطنين في دولة إسرائيل، يعيشون في ظل أيديولوجيات وسياسات وممارسات رسمية محجفة، تسعى لتكريس دونيتهم وهامشيتهم وتبعيتهم. هذا ولا نجاهر بسرٍ إذا قلنا أن إعداد المعلم العربي لا يعكس بشكل جوهري التحديات التي تفرضها القومية المختلفة والمواطنة الناقصة والإهمال المقصود ضمن الاقتصاد الإسرائيلي على عملية تهيئة المعلم العربي. وهذه العملية في مجملها تعد المعلم للعمل في مدرسة "افتراضية" وفي واقع "متخيل"

يغيب عنهما الفقر والعنف والبطالة والتعصب العائلي والطائفية والنكران لحقوق المرأة. وليس بخافٍ على أحد أن تأهيل المعلم العربي وظيفي وتقني إلى حد كبير، ويكاد يخلو من التهيئة المعنوية والروحية اللازمة للعمل في التعليم العربي المنغمس حتى أخص طباشيره بحمي التحصيل، وثقافة السوق التنافسية وقيم الداروينية الاجتماعية. كذلك يغيب عن هذه العملية التأهيل لأدوار قيادية وجماهيرية بإمكانها الإسهام في تطوير علاقة أكثر مهنية واستدامة بين الاهالي ومؤسسات المجتمع المدني من جهة، والمدرسة العربية من جهة أخرى، عبر مشاريع تعليمية وجماهيرية حول المشاكل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية التي تعيش في ظلها المدرسة العربية، وفي هذا الإطار، ترى أن هنالك حاجة ماسة أيضاً إلى تطوير سياسة تضمن التعددية الثقافية في الكليات العبرية، بحيث يمكن تأهيل المعلم العربي ضمنها دون إلغاء أو تشويه لهويته، ودون تهميش للغة وقضاياها الخاصة، ويمكن تأهيل المعلم اليهودي بشكل يتيح متسعاً من الفضاء للعمل التربوي في التعددية الثقافية، وللتعرف على قضايا المجتمع الفلسطيني في إسرائيل.

الشراكة Power Sharing وتتعلق بوضع سياسة تؤدي إلى تعميق تداخل ومشاركة المجتمع العربي في تحديد السياسات وصناعة القرارات الخاصة، بتأهيل المعلم العربي. وهذه القضية تمس مشكلة جوهرية، هي تبعية أجندة إعداد المعلم العربي لأجندة إعداد المعلم اليهودي. هذه التبعية تتجلى في غياب أهداف واضحة لتأهيل المعلمين العرب، ورؤية محددة لصورة الخريج، ما يؤدي بالضرورة لأن تظل عملية إعداد المعلم العربي منضوية ضمن أهداف التعليم الرسمي العبري، ومجتزحة من حاجاته وقضاياها لا من الخصوصية الثقافية والاجتماعية للتعليم العربي. ومن هنا، فإنه لا بد من تعميق مشاركة المهنيين والقياديين التربويين العرب في صناعة السياسات والقرارات المتعلقة بأهداف تأهيل المعلمين العرب والسياسات التربوية بشأنه. وعلى سبيل المثال، ففي القسم الخاص بمتابعة تأهيل العاملين في وزارة التربية والتعليم، لم نستطع أن نحصي أكثر من موظفين اثنين من أصل واحد وأربعين موظفاً في هذا القسم (משרד החינוך, 2008). كذلك الأمر لم نستطع أن نجد موظفاً أو محاضراً عربياً واحداً ضمن الطواقم التربوية والإدارية في معهد "موفيت" (מכון מופ"ת) وهو المعهد المؤتمن على تطوير البحث والبرامج التربوية في مجال تأهيل المعلمين (אתר בית ספר למחקר ופיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות - מופ"ת)².

² /http://www.mofet.macam.ac.il

ومن نافل القول أيضا أن هذه القضية أيضا تتعلق بالحق الجماعي والمتعارف عليه دوليا للأقليات، بإدارة مؤسساتها التعليمية والثقافية بشكل مستقل، ضمن نموذج تحكم مشترك للدولة وللأقلية، يضمن مشاركة جوهرية لممثلي الأقلية في وضع السياسات التربوية وتحديد وتوجيه الميزانيات الحكومية لتنفيذها، بهدف ضمان متسع من الحرية اللغوية والثقافية Cultural Liberty اللازمة لتطوير هوية جماعية متوائمة وأصيلة ومنفتحة، بإمكانها المشاركة في مجتمع الأغلبية بنديّة وديمقراطية. ومن هنا، فإن قضية الشراكة في سياق تأهيل المعلمين العرب هي قضية تتعلق باستقلالية التعليم العربي ضمن وزارة التربية والتعليم، ولا يمكن فصلها عن قضية تأسيس مديرية وسكرتارية تربوية للتعليم العربي، من شأنهما العمل على تحديد سياسة تربوية واضحة لصيرورة عملية إعداد المعلمين العرب ولمضامينها، ومن مهامهما تدعيم اللغة العربية في عملية الإعداد المهني للمعلمين، وتطوير كوادر قيادية للتعليم العربي.

بناء على ما سبق، فإن عملية إعداد المعلم العربي في إسرائيل تعتمد على سؤالين مركزيين لا بد للمجتمع الفلسطيني من تحديد مواقفه تجاههما :

السؤال الأول : من الذي يجب أن يدير عملية تأهيل المعلمين العرب؟

هذا السؤال يطرح تحدياً هو وضع نموذج تحكم Governance لكليات تأهيل المعلمين العرب على مستوى الكلية الواحدة، وعلى مستوى مجموع الكليات العربية، وهنا نحن أمام تحدي إعادة امتلاك Reclaim إعداد المعلمين العرب من قبل المؤسسات التمثيلية للمجتمع الفلسطيني، ومؤسسات الحكم المحلي والمجتمع المدني. وفي هذا السياق، فإن المجتمع العربي بحاجة إلى وضع تصور شمولي جديد للشكل الإداري لعملية إعداد المعلم العربي، يبيّن الاستحقاقات القانونية والمالية والجماهيرية والتنظيمية المترتبة عليه. وهذا التصور من شأنه تحديد شكل العلاقة ما بين الكليات العربية والأقسام العربية ضمن الكليات العبرية من جهة، ووزارة التربية والتعليم ومجلس التعليم العالي ولجنة المتابعة العليا لقضايا المواطنين العرب، ولجنة رؤساء السلطات المحلية العرب ومؤسسات المجتمع المدني الفلسطيني في إسرائيل من جهة أخرى، ويترتب على ذلك أيضاً وضع خطة عملية تهدف إلى تطوير عمل الإدارات الجماهيرية للجمعيات، التي تدير الكليات العربية، وإلى تمكين مجالس الأمناء والإدارات المهنية والمجالس واللجان التربوية في هذه الكليات، وذلك إلى جانب تدعيم العمل المشترك بينها.

السؤال الثاني : كيف يجب أن تتم عملية إعداد المعلم العربي؟

هذا السؤال يطرح تحدي المبادرة بوضع رؤية تربوية حول المضامين والآليات اللازمة لتأهيل المعلم العربي، بما يتفق مع خصوصيته القومية والمدنية والاجتماعية، في هذا السياق، فإن التحدي يطرح ضرورة فتح الفضاءات التربوية اللازمة لتفكير جماعي مستدام بين المهنيين والقياديين التربويين العرب حول أهداف تأهيل المعلمين العرب، والمضامين والبرامج اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.

أهمية تأهيل المعلمين العرب

تتبع أهمية مسألة تأهيل المعلمين العرب من ثلاثة عوامل أساسية: تاريخية وتربوية وجماعية:

العامل التاريخي

لعبت مؤسسات تأهيل المعلمين في البلاد دوراً مركزياً في تحريك صيرورات التحديث في أوساط المجتمع الفلسطيني في فترة ما قبل "النكبة". فمثلاً، يشير حنا أبو حنا (2005) في كتابه: 'طلائع النهضة في فلسطين' (خريجو المدارس الروسية)، 1862—1914 إلى الدور النهضوي الذي لعبته دار المعلمين الروسية في الناصرة، السمنار الروسي، في نشر التعليم في فلسطين والعالم العربي، موضحاً أثرها في تكوين النخب السياسية والثقافية. هذا ويؤكد أبو حنا في أكثر من مكان على أن مدرسي وخريجي السمينار أثروا حركة النشر في مجال المواد التعليمية، ووضعوا كتباً لتسهيل تعليم القراءة في المدارس الابتدائية، وأخرى في الحساب والجغرافيا، ظل بعضها مستخدماً حتى الخمسينيات من القرن الماضي. كذلك تشير المصادر إلى وجود أكثر من دار للمعلمين في فترة الأنتداب البريطاني، ومنها، الكلية العربية، وكانت تعرف باسم دار المعلمين، وتأسست عام 1918، و كلية دار المعلمات والتي تأسست في القدس عام 1919، و دار المعلمات القروية التي تأسست عام 1935 في مدينة رام الله (Tibawi, 1956).

هذا وأبدى المعلمون الذين تم تأهيلهم في تلك الفترة مستويات عالية من التداخل في تعميق الوعي الجماعي للمجتمع العربي، وفي النشاط السياسي والاجتماعي، وأيضاً من خلال الإسهام بتحديث المناطق الريفية في فلسطين. ويشير مزراوي (Mazawi, 1994) إلى أن دور المعلم الفلسطيني تأثر ببوادر النهضة العربية منذ بدايات القرن التاسع عشر، التي تجلت في فلسطين عبر إعادة الاهتمام باللغة والثقافة العربية، وبالتأكيد على التعليم كرافعة للتغيير الاجتماعي، كما انعكس ذلك في مطبوعات عديدة في مجال التربية والعلوم والأدب. هذا وقد شغل الكثير من

رجالوات النهضة في فلسطين وظائف إءارة وإشراف ضمن جهاز تعليم الانتداب، فمثلاً، شغل جورج انطونبوس ومصطفى مراد الءباغ مناصب ضمن إءارة التعليم الإنتدابي). كما كتب الكثير من هؤلاء كتباً متخصصة في التربية والتءريس. كما أء أءمء سامح الءالءي عءداً من الكتب، بالاعتماد على كتب بالانجليزية، حول إءارة المءارس وطرق التعليم، كما ألف كتاباً خاصاً حول نظم التعليم في بلءان مختلفة. كذلك ألف ثابت الءالءي كتاباً حول تعليم الكيمياء، بالإضافة إلى كتب وصفي عنبتاوي في الجغرافيا، وءافظ طوقان في الرياضيات، وعلي رشيد شعء في علوم الطبيعة، وأءمء القاسم في تعليم الزراعة (Mazawi, 1994)، هذا ويؤكد مزاوي أن ما يميز ءور المعلم في فءره الانتداب هو تسييس التعليم وتوظيفه ضمن مشروع تأسيس الوعي الوطني الفلسطيني. إن التءاؤل ما بين السياسي والتربوي، وتناول مهنة المعلم لشرائح اجتماعية أوسع، خصوصاً الشرائح الفقيرة والريفية أءى تءريجياً إلى بروز الجانب القومي المجتمعي المحلي في عمل المعلم، وإلى تعميق أهمية المعلم في المجتمع الفلسطيني، والءي كثيراً ما رأى في الءور الوطني الاجتماعي للمعلم جانباً أساسياً في رسالة المعلم (نشوان، 2003).

مع قيام ءولة اسرائيل، شهدت مكانة المعلم كوكيل للتربية الاجتماعية السياسية تآكلاً على مرّ السنين، وءلك جرّاء خطوات الرقابة المشءءة من المؤسسة الحاكمة والتربوية الإسرائيلية اليهودية. وقد تمت هذه الرقابة بالتوازي مع فرض ونشر ملحوظتين للرواية اليهودية-الصهيونية في مؤسسات تأهيل المعلمين. وبءأت صورة المعلم، الموظف اللاسياسي الوجهة، المنشغل أكثر فأكثر في الجانب التقني للتعليم وفي تمرير مضامين محدءة سلفاً، تظهر بقوة في المجتمع العربي (סבירסקי, 1990). وبهذا المفهوم، يمكن ملاحظة عملية متواصلة، تحوّل فيها جهاز التعليم العربي إلى أءاة للسيطرة والرقابة السلطويين، وإلى مصدر تشغيل أساسي في المجتمع العربي (Al-Haj, 1995). وفي هذا الإطار بءأت عملية انفصال متزايدة بين صورة الخريج العربي من أطر تأهيل المعلمين، وهي المهارات والمعرفة التي امتلكهما أثناء فترة إءءاده وتربيته، من جهة، والصوروات الاجتماعية والسياسية والجماهيرية والتربوية الخاصة بالمجتمع العربي، من جهة أخرى. وقد اتسعت تءريجياً الهوة ما بين المعلم ومجتمعه، وما بين طرائق ومضامين تأهيله، والحاجات والمشاكل التي ينوء بتقلها واقع المدرسة العربية. إن ضعف الترابط ما بين برامج التأهيل والواقع المعاش للطلبة العرب يؤدي في النهاية إلى تعزيز الهوية الوظيفية للمعلم العربي، كمعلم تقني بلا توجهات قيادية وقيمة، تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للتربية وللعءل الاجتماعي، ضد التمييز والعنصرية، ولمساعدة الطلبة في المءارس العربية على التعامل بنقءية مع هوياتهم، والتعمق بمعنى الحياة في مجتمع متعدد الثقافات والانقسامات، وفي عصر

العولمة (Zeichner & Gore, 2003 ; Villegas-Reimers, 1990; Tom & Valli, 1990).

من الناحية التربوية، فإن لمستوى وكيفية تأهيل المعلم تأثيراً كبيراً على تحصيل الطلاب في المدارس (שי, אוליצקי, בן שטרית, ומירוניצ'ב, 2005). حيث تشير الكثير من الدراسات والأبحاث إلى أهمية الاستثمار في تدريب المعلمين ورفع كفاءاتهم العلمية والمهنية، لما لذلك من أثر على مستوى تحصيل طلابهم (The Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2005). وهذا الأمر يثير القلق جراء تواصل وجود فجوة في المستوى الأكاديمي بين التعليم العربي والتعليم العبري. ففي العام 2007-2008، على سبيل المثال، كانت نسبة الأكاديميين الحاصلين على اللقب الثاني في التعليم العبري 24.3%، مقابل 10.9% في التعليم العربي (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה-למ"ס, 2008).

جدول 1: أعداد الطلاب في اللقب الأول حسب نوع المؤسسة التعليمية ونسب الطلاب العرب منهم 08/2007-00/1999³

2007/08		*2005/06		1999/00		نوع المؤسسة التعليمية
نسبة الطلبة العرب منهم	العدد الإجمالي	نسبة الطلبة العرب منهم	العدد الإجمالي	نسبة الطلبة العرب منهم	العدد الإجمالي	
9.05	120,990	8.2	123,032	6.0	113,010	الجامعات (لا تتضمن الجامعة المفتوحة)
6.1	42,631	5.5	41,134	3.5	32,738	الجامعة المفتوحة
6.0	76,687	5.3	58,703	2.5	33,250	الكليات الأكاديمية
31.2	28,002	30.4	22,480	15.0	33,478	كليات التربية (كليات تأهيل المعلمين)
12.8	104,689	12.2	81,183	8.7	66,728	العدد الإجمالي في الكليات
10.04	268,310	9.1	245,349	6.4	212,476	العدد الإجمالي

* في العام 2003 طرأ تغيير على تصنيفات الجهاز المركزي للإحصاء في إسرائيل بالنسبة للمجموعات السكانية، لذلك يجب التنبيه عند عقد مقارنات ما بين السنين المختلفة.

أما البعد الجماهيري فيتعلق بازدياد توجه الطلاب العرب للالتحاق بمؤسسات تأهيل المعلمين، حيث تحولت هذه المؤسسات إلى أحد أهم مواقع الدراسة الأكاديمية في إطار التعليم العالي لدى المجتمع العربي في إسرائيل. ففيما يشكل هذا المجتمع قرابة الـ20% من سكان الدولة، تشكل نسبة الطلاب العرب للقب الأول في مؤسسات تأهيل المعلمين أكثر من 31.2% من مجمل الطلاب في هذه الأطر في العام 2008. ومما يجدر ذكره أنه منذ العام 1999-2000

³ شנתון سטיستسي ليشرايل، 2008، 1 دوي"ח הוועדה (ועדה ציבורית) לבחינת מערכת השכלה גבוהה בישראל ברשות מר אברהם (בייגה) שוחט שפרסמה את מסקנותיה ביולי 2007.

وحتى العام 2007-2008 إرتفعت نسبة الطلاب العرب للقب الأول في الجامعات من 6 % إلى 9,05%، وارتفعت نسبتهم في الكليات الأكاديمية من 2,5 % إلى 6 % على التوالي، وبالمقابل ارتفعت نسبة الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين من 15 % في العام 1999-2000 إلى 31,2 % في العام 2007-2008، كما هو مبين في الجدول رقم 1. وفي ظل هذه المعطيات، فمن الواضح أن مؤسسات تأهيل المعلمين لا تبلور شخصية المعلم العربي وقيمه فحسب، بل شخصية المثقف في المجتمع العربي في إسرائيل برمته. وتشير معطيات دائرة الإحصاء المركزية إلى ارتفاع نسبته 140% طراً بين السنوات 1990 حتى 2000 على عدد الطلاب العام في مؤسسات تأهيل المعلمين. حيث كانت نسبة الارتفاع في التعليم العبري 130%، مقابل أكثر من 350% في التعليم العربي (لوم"ס, 2005, 2005).

ومما يجدر ذكره أن معطيات الجهاز المركزي للإحصاء والتي اختصرناها ضمن الجدول رقم 2 أدناه تشير إلى أن عدد الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين بلغ في العام 2007-2008 مقدار 6,154 طالبا منهم 2,827 طالبا في المؤسسات المصنفة ضمن التعليم العربي، و3,327 طالبا ضمن الكليات المصنفة ضمن التعليم العبري (لوم"ס, 2008)، هذا عدا عن الطلبة ضمن برامج تأهيل المعلمين في الجامعات، وعلى أية حال، فإن هذه المعطيات تشير بوضوح إلى أن حوالي 46% فقط من الطلبة العرب في مجال تأهيل المعلمين يدرسون في الكليات العربية، مقابل 54 % في التعليم العبري، وبضمنه المسارات الخاصة بالمعلمين العرب، كذلك تشير المعطيات من 2007-2008 إلى وجود أربع مؤسسات لتأهيل المعلمين ضمن التعليم العربي مقابل ست وخمسين ضمن التعليم العبري. في حين يبلغ عدد الطلاب في التعليم العبري 33,893 و من ضمنهم 3,327 عربياً يدرسون في الكليات العبرية وفي الأقسام العربية فيها، يصل عدد الطلاب العرب في الكليات العربية إلى 2,827 طالبا كما بينا سابقا، وهذا يعني أن متوسط عدد الطلاب للمؤسسة الواحدة في التعليم العبري يبلغ حوالي 605 طلاب مقابل قرابة 706 طلاب في التعليم العربي.

جدول 2: معطيات حول مؤسسات تأهيل المعلمين في التعليم العربي والعبري 2007-
2008⁴

60		العدد الإجمالي لمؤسسات تأهيل المعلمين في التعليم العربي والعبري.
36,720		عدد الطلاب الإجمالي في مؤسسات تأهيل المعلمين في التعليم العربي والعبري (1) (2).
التعليم العربي	التعليم العبري	
4	56	عدد المؤسسات
2,827	33,893	عدد الطلاب
عدد الطلاب حسب السنة الدراسية (3)		
540	10,008	الأولى
810	9,290	الثانية
857	8,946	الثالثة
620	5,649	الرابعة
7.0	17.5	نسبة الذكور
97.7	94.3	نسبة الحاصلين على شهادة البجروت

1. هذا العدد لا يتضمن الطلاب الذين ضمن إطار الدراسة المكتملة (تلاميذים במסגרת לימודי המשך) الذين وصل عددهم في العام 2008 إلى 9,522 طالباً، منهم 1,570 طالباً لشهادة معلم مؤهل كبير (מורה מוסמך בכיר) و 6,449 طالباً لشهادة خريج في التربية (B.Ed).
2. يتضمن الطلاب المسجلين في جامعة حيفا ويدرسون في مسار المعلمين للصفين التاسع والعاشر في كلية "أورانيم". 292 طالباً في سنة 2008.
3. عدد الطلاب العرب في التعليم العبري في 2008 وصل 3,327 طالباً وطالبة.

⁴ הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2008). שנתון סטטיסטי לישראל 2008 – מספר 59. ירושלים. לוח 8.43, עמ' 421.

التحديات المركزية

يقف حقل تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل أمام عدّة تحديات أساسية في مجال سياسات التأهيل، قد يكون من أهمها ما يلي :

محدودية الإدارة الذاتية والقدرة على تطوير الخاصية الثقافية :

مؤسسات تأهيل المعلمين تنتشط برقابة وتمويل مباشرين من قسم تأهيل العاملين في التربية، في وزارة التربية والتعليم. ومعظمها تعطي لقبًا أكاديميًا محدودا في التربية (B.Ed) يمكن حمله من مواصلة التعليم للقب الثاني في موضوع التربية فقط، والحصول على تمويل مشروط بالتدريس وفق برنامج التعليم المقرّر في وزارة التربية والتعليم ومجلس التعليم العالي، ومن هنا فإن هذه المؤسسات ليست مستقلة بما فيه الكفاية من حيث تحديد أهدافها ومضامينها التعليمية، وتكرّس هذه التبعيّة قانونيًا، مثلًا في البند 27 من قانون مجلس التعليم العالي للعام 1958، الذي يكرس تبعية مؤسسات التأهيل لوزارة التربية والتعليم، لا لمجلس التعليم العالي، من حيث التمويل والرقابة الإدارية والمهنية على برامج التأهيل ومضامينها (1961، 1963). إن القانون بلسانه الحالي يحدد مسؤولية مجلس التعليم العالي بمجال المصادقة المهنية على برامج التأهيل، وذلك بعد أن تتم المصادقة عليها أولاً ومسبقاً ضمن قسم تأهيل العاملين في مجال التربية في وزارة التربية والتعليم على الجوانب المهنية والإدارية والمالية. هذه الوضعية تعني صعوبة حقيقية في تطوير إدارة ذاتية فاعلة وخاصية ثقافية حقيقية، بإمكانهما التجاوب مع احتياجات المعلم العربي في إطار كليات تأهيل المعلمين في التعليم العربي.

وفي حين تطورت كليات تأهيل المعلمين اليهود في ظل تنوع التيارات الأيديولوجية والسياسية في المجتمع الاستيطاني اليهودي قبل قيام الدولة (1967، 2007)، تطورت الكليات العربية في ظل سياسات السيطرة والضبط القائمة تجاه المجتمع الفلسطيني وقطاع التربية والتعليم خصوصاً، وفي حين أن هناك ثمة فوارق طفيفة بين الكليات العربية لتأهيل المعلمين، وبين الكليات في التعليم العربي والكليات في التعليم العبري، ما تزال الكليات في الوسط العبري تعكس جانباً من ذلك التنوع الذي تطورت في ظلّه. أنظر مثلاً الفوارق القائمة ما بين الكليات المحسوبة على التعليم الديني، وسائر الكليات أو حتى الكليات المحسوبة على التعليم الديني الأرثوذكسي، أو تلك المقربة من حركة الكيبوتسات، هذا ولا يسع الناظر لبرامج ومساقات الكليات العربية إلا ملاحظة التطابق والتشابه الكبيرين بين مساقات وبرامج الكليات العربية، وإلى افتقارها للتفرد

والتميز بينها. كما لا يسع الناظر إلا الانتباه إلى إخفاق هذه الكليات في أن تميز نفسها عن الكليات اليهودية ببرامجها ومضامينها، عدا ما يتعلق بلغة التدريس العربية، وبععض المساقات التي تخص أسس التراث العربي، وفي هذا السياق، وفي غياب تعاط منهجي مع الخاصية الثقافية للكليات العربية، يصبح التعامل مع اللغة العربية تعاملًا أدائيًا ووظائفيًا لا جوهريًا وفق الهوية. ومن هنا، تصبح المفاضلة بين الدراسة في كلية عربية أو كلية عبرية لدى الطالب العربي مجرد مفاضلة تحكمها إمكانية القبول والاعتبارات الشخصية من قبيل القرب الجغرافي، وسهولة المواصلات، وطبيعة المدارس التي يجري فيها التطبيق العملي، لهذا تتجلى العوارض الجانبية لدى العدد الكبير من الطلاب العرب، الذين يتوجهون للدراسة في كليات تأهيل المعلمين اليهودية.

ومما يجدر ذكره أن مجلس التعليم العالي في إسرائيل، بالاعتماد على توصيات لجنة "أرياف"، قد نشر مؤخراً توجيهات جديدة تهدف لإصلاح عملية تأهيل المعلمين، وهذه التوجيهات تهدف إلى تقليص ساعات التأهيل من جهة، وإلى إعادة هيكلة التخصصات المختلفة حسب نموذج الأقسام في الجامعات، وإلى تحديد معايير مهنية محددة للمضامين الأساسية الواجب العمل بها في برامج التعليم من جهة أخرى، هذا ومن المبكر التكهن فيما إذا كانت هذه الخطوة ستؤدي إلى توسيع هامش الحرية لدى الكليات بشكل عام، والكليات العربية بشكل خاص، من أجل تطوير خصوصياتها الثقافية وتمايزها التربوي (2006, 2006).

ظاهرة التحاق الطلاب العرب بكليات تأهيل المعلمين في التعليم العبري

تشير معطيات دائرة الإحصاء المركزية لعام 2007/08 أن قرابة 54% من الطلبة المتأهلين العرب يدرسون في الكليات المصنفة ضمن التعليم العبري، ومن ضمنها المسارات الخاصة بالمعلمين العرب. وما يجدر ذكره أن غالبية هؤلاء الطلاب يدرسون في أقسام خاصة، كقسم المعلمين البدو في كلية "كي" في بئر السبع، أو القسم الخاص بالمعلمين الدرزيين في كلية "جوردون" في حيفا. ومن الناحية الرسمية تقوم هذه المساقات بإعادة إنتاج خطاب "أبناء الأقليات" التقليدي لوزارة التربية والتعليم، والذي يقسم المجتمع العربي على أساس طائفي إلى: مسلمين ودروز ومسيحيين وبدو. وعملياً يتم أيضاً قبول طلاب من جميع الطوائف. وهذه الأقسام الخاصة للوهلة الأولى، تشكل أدوات لجذب الطلاب العرب للكليات اليهودية، التي تعمل على استغلال انجذاب الطلاب العرب أصلاً للعمل في سلك التعليم، وزيادة عدد المسجلين لديها، هذا ويتغذى هذا الانجذاب من الإمكانيات المحدودة أمام خريجي التعليم العربي في سوق العمل الإسرائيلية (2005, 2006).

وما يجدر ذكره أن المتوقع هو اتساع ظاهرة الاستيعاب المتزايد للطلاب العرب في الكليات اليهودية في السنوات القادمة، وذلك نظراً لانخفاض المستمر في أعداد المسجلين في كليات تأهيل المعلمين العبرية (המועצה להשכלה גבוהה, 2006) ولانخفاض المتوقع في أعداد المعلمين الذين سيتم قبولهم للعمل ضمن التعليم الرسمي العبري، وتشير التقديرات أنه في العام 2012 سيتم استيعاب 1,070 معلماً في التعليم العبري الرسمي فقط مقابل 571 معلماً في التعليم العبري الديني و1,552 في التعليم الديني الأرثوذكس (الحاردي) و 2,513 معلماً في التعليم العربي (קשות), وعلى ضوء هذه المعطيات، ستسعى الكليات العبرية لجذب مزيد من الطلبة العرب لملء صفوفها وضمان ميزانياتها وأملاكها التي تحدد حسب أعداد الطلبة الملتحقين بالدراسة فيها وللاختصار، فقد آثرنا عدم الخوض في المشاكل المتعلقة بتخصيص الميزانيات، وتكفي الإشارة فقط إلى أن توزيع الميزانيات بين الكليات لا يخضع لمعايير واضحة ومحددة (אריגון, 2004).

وفي هذا السياق يصبح الطلبة العرب جمهور المستهلكين المركزي والمستودع الأساسي للمحافظة على حجم الحصص المخصصة للكليات من قبل وزارة التربية والتعليم، والتي بموجبها يقرر لكل كلية عدد الطلبة المسموح بقبولهم، وتبعاً لهذا العدد تحدد ميزانية الدعم المقررة للكلية من قبل الوزارة. ومن اللافت للنظر أنه بالمقارنة مع معطيات العام 2005-2006 والذي بلغ فيه عدد الطلاب العرب في كليات تأهيل المعلمين 7,132 طالباً، فقد طرأ انخفاض في العام 2007-2008 بما يساوي 978 طالباً، أي انخفاض بنسبة 13.7% تقريباً عن العام 2005-2006. هذا ونلاحظ أن عدد الطلبة في المؤسسات المصنفة ضمن التعليم العبري انخفض من 3,682 طالباً إلى 3,327 طالباً، وهو ما يعادل نسبة 9%، في حين انخفض عدد الطلبة في المؤسسات المصنفة ضمن التعليم العربي من 3,450 طالباً إلى 2,827 طالباً، وهو ما يعادل نسبة 18%، أي ضعفي نسبة الانخفاض في التعليم العبري، وهذا الأمر يدل على حرص الكليات العبرية على جذب الطلبة العرب إلى الدراسة ضمنها وضمن الأقسام العربية فيها من ناحية. ومن ناحية أخرى، يدل الأمر على فشل الكليات العربية في التنافس على الطالب العربي، وجذبه إليها.

ومما يجدر ذكره أنه رغم الأعداد الكبيرة للطلبة العرب في الكليات العبرية، لم تطور هذه الكليات تعاملاً خاصاً وعينياً مع الطالب العربي، من حيث اللغة والمضامين وإعداد الطالب اليهودي للتعددية الثقافية، ومن حيث استخدام محاضرين ومهنيين عرب في وظائف أكاديمية وإدارية دائمة في هذه الكليات، بإمكانهم تطوير برامج خاصة ومستدامة للطلاب العرب. هذا

ويشير عواد (2008, ٦٨١٧) في تقرير صادر عن جمعية سيكوي أن إجمالي نسبة العرب في الهيئات التدريسية في الكليات وبضمنها كلية سخنين وكلية القاسمي و الكلية العربية في حيفا، يبلغ 13.8 % (369 شخصا) بينما تبلغ نسبة العرب في الهيئات الإدارية والتقنية 2.6 % (156 شخصا). أما إذا استثنينا الكليات الثلاث المذكورة، فتتخفف نسبة العرب في الهيئات التدريسية إلى 6.7 % (177 شخصا) وفي الهيئات الإدارية والتقنية إلى 0.75 % (45 شخصا)

بطالة الخريجين

تشير التقديرات إلى وجود ما بين 7000 إلى 12000 معلم عربي خارج سلك التربية والتعليم (١١١١١, 2007, لام١ 4). وفي هذا السياق، يشير خالد أبو عصبه (2007) إلى أن ظاهرة البطالة المتفشية بين الأكاديميين العرب تؤدي إلى توجه الكثير منهم إلى مهنة التعليم كحل للبطالة وليس عن رغبة حقيقية في مزاوله التعليم. كذلك يشير أبو عصبه إلى أن الكثير من الملتحقين بالتعليم هم من مستوى تعليم أكاديمي أعلى من المطلوب لممارسة التعليم، ولا يعلمون مواضيع تتعلق مباشرة بتخصصاتهم الجامعية، ما يعمق من إحساسهم بعدم تحقيق ذاتهم، ويؤدي لدافعية منخفضة في التدريس، من هنا، وفي غياب فرص عمل واسعة في الاقتصاد الإسرائيلي، تصبح مهنة التعليم "حلماً" لضمان الرزق والأمن الوظيفي، وفي ظل هذا التدافع على باب "الحلم" تترعرع "الواسطة" وتنقش "المحسوبية"، ويصبح المعلم أكثر عرضة للضغوط وأقل ممانعة، وتتعاظم سلطة المفتشين والمديرين على حساب استقلالية المعلم، وتتم تجزئة الملاكات إلى ساعات وأجزاء من الوظيفة، يجري استخدام المعلمين حسبها، ما يمعن في تأكلهم وعدم رضاهم الوظيفي. وفي هذا السياق، لا بد من إبراز ثلاثة عوامل أساسية تسهم في خلق بطالة لدى الخريجين وهذه العوامل هي:

تهافت الكليات العبرية على قبول الطلاب العرب أيضا خارج الأقسام المعدة للطلبة العرب ضمن هذه الكليات، في غياب سياسة لاستخدام الخريجين في مدارس التعليم العبري، حيث يشكل هؤلاء الخريجون عبئاً إضافياً على قدرة استيعاب التعليم العربي لمعلمين جدد.

سياسة القبول الفائض المنتهجة في الكليات العربية، ويشير البحث الذي أجرته وحدة الأبحاث في الكنيسة إلى أن نسبة القبول الفائض في الكليات عامة هو قرابة 10% (١٨١ ٦٦٦٦, 2003). هذا وتشير التقديرات إلى أن الكليات العربية تقبل ما بين 20 إلى 30 % زيادة على حصة الطلاب المخصصة للكليات العربية مجتمعة، رغم أن الحد الأقصى حسب توجيهات وزارة التربية

والتعليم للقبول الفائض في كل التخصصات هو 20% من عدد الطلاب المصادق عليهم (ממט 2008). وهذا القبول الفائض لطلبة خارج الحصص المقررة هو قبول لطلبة دون زيادة في الملاكات في المدارس العربية، ما يؤدي إلى تضائل فرص التوظيف المستقبلية. كذلك، يتم القبول الفائض دون زيادة في الميزانيات المقررة للكليات، وهذا يؤدي إلى ضغط متزايد على المحاضرين والمرشدين التربويين في المساقات والورشات والتطبيقات العملية، حيث يعملون دونما زيادة في نسب وظائفهم أو تحسين لشروط عملهم. كما أن الزيادة في عدد الطلاب تصعب على المحاضرين والمرشدين التربويين تطوير علاقات مهنية داعمة وفردية مع الطلبة، وتشير المعطيات إلى أن متوسط عدد الطلبة لوظيفة التدريس الواحدة هو 8.27 في الكليات العبرية مقابل 10.71 في الكليات العربية (למ"ס, 2006). وفي هذا السياق، من المبكر كشف أثر التوجهات الجديدة من قبل مجلس التعليم العالي في إسرائيل لإصلاح عملية تأهيل المعلمين على سياسات القبول في الكليات (אריאב, 2006).

التمييز الذي يعاني منه التعليم العربي، فمثلا حسب أحد التقديرات هنالك حاجة ل 3,200 معلم بوظيفة كاملة، لسد الفارق في متوسط ساعات التعليم للطلاب الواحد ما بين التعليم العربي (1.84) والتعليم العبري (1.62). كذلك ينقص التعليم العربي 2,230 غرفة مساواة نسبة الإكتظاظ في الصفوف ما بين التعليم العربي والعبري (ולדת המעקב ללניני חינוך ערבי, 2006). وهذه الأرقام تدل على أن بطالة الخريجين أيضا مرتبطة بالظروف الموضوعية للتعليم العربي وأن تحقيق المساواة سيؤدي بالتالي إلى استيعاب المزيد من الخريجين العاطلين عن العمل.

ضعف العمل الطلابي في كليات تأهيل المعلمين العرب

في حين تطور العمل الطلابي العربي في الجامعات الإسرائيلية، ليصبح عبر لجان الطلاب العرب في الجامعات والاتحاد القطري للطلاب العرب رافدا أساسيا في العمل السياسي وسط الأقلية الفلسطينية في إسرائيل (مصطفى، 2002)، ظل العمل الطلابي في كليات تأهيل المعلمين ضعيفا ومهمشا. ويغلب على هذا العمل الطابع الخدماتي والترويجي، ويغيب عن مجمله التواصل السياسي والاجتماعي مع قضايا المجتمع الفلسطيني. وهنا لا بد من الإشارة إلى إهمال الأجسام السياسية والتمثيلية والمدنية لحاجة تنشيط الساحة الطلابية في الكليات، وإلى عزوفها عن المبادرة لإقامة لجان طلاب عرب منتخبة مستدامة وفاعلة في الكليات.

إن ضعف العمل الطلابي في كليات تأهيل المعلمين يعمق هامشية الخريج، ويحجب عنه تجارب مفصلية في سني تكون هويته الشخصية، وبلورة توجهاته المهنية، كما أن محدودية انكشاف الطلبة العرب في كليات تأهيل المعلمين للعمل السياسي والاجتماعي المنظم تؤدي بالتالي إلى تهميش المعرفة والمهارات اللازمة للمعلم للعمل في ظروف تعليم يعاني من التمييز والفقر والأقلية العديدة، ويصارع من أجل تحصيل المساواة الجوهرية والمشاركة الفعلية والاعتراف بروايته التاريخية.

توصيات أولية

هناك عدد من الخطوات التي يمكن التوصية باتخاذها لمواجهة الصعوبات والتحديات المرتبطة بالحاجة إلى تطوير الخاصية الثقافية في كليات تأهيل المعلمين في التعليم العربي، وكذلك بالحاجة إلى تطوير سياسة ملائمة لتأهيل المعلم العربي في أطر التأهيل العبرية، ومن هذه الخطوات:

1. غياب المعرفة العلمية الدقيقة في هذا المجال، يتوجب تعميق البحث الأكاديمي في موضوع تأهيل المعلم العربي في إسرائيل، في جوانب مثل: البحث السياسي والاجتماعي لتوثيق وتحليل منهجيين لعملية افتتاح مؤسسات تأهيل المعلمين العربية؛ والسياسة السلطوية تجاه هذه المؤسسات وبرامج التأهيل فيها؛ وبحث معمق حول تطورات وأهداف سياسة المؤسسة الحاكمة تجاه تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل؛ وإيجاد المعرفة المطلوبة للمعلم العربي العتيد في إسرائيل؛ واختبار نجاعة التأهيل في المؤسسات القائمة اليوم؛ وبحث ظروف تأهيل الطلاب العرب في مؤسسات التأهيل اليهودية.
2. يتوجب العمل على مساواة الموارد وظروف التعليم في الكليات العربية بنظيراتها في الكليات اليهودية، في عدة مجالات مثل: عدد الطلاب في الصفوف، وعدد الطلاب للمعلم الواحد، وتحسين بنى الاتصالات والمكتبات وخدمات الاستشارة والتوجيه المهنية، كما يُقترح زيادة تمثيل العرب في وظائف مركزية وإدارية في قسم تأهيل المعلمين في وزارة التربية والتعليم.
3. ثمة حاجة إلى توجيه الموارد والاستثمارات في تحسين جاهزية الطلاب العرب للدراسة في كليات تأهيل المعلمين، ذلك لأن دراستهم الثانوية لا تزودهم في الكثير من الحالات بالخبرات الملائمة للتجربة الأكاديمية، والمقترح في هذا الصدد هو تطوير وإقامة

دورات وورشات عمل لتحضير الطلاب العرب للتعليم الأكاديمي، بما في هذا التدريب على أسس الكتابة الأكاديمية .

4. يتوجب العمل على رعاية الخاصية الثقافية والتربوية في الكليات العربية، وتشجيع التعددية بين الكليات العربية المختلفة بهذا الخصوص، وذلك من خلال تشجيع نموذج تحكّم أكثر استقلالية، وتطوير تخصصات ومضامين تعليمية جديدة تلائم تأهيل المعلم العربي، كذلك يجب العمل على تقوية توجهات التعددية الثقافية ضمن الكليات العبرية تجاه الطالب العربي واليهودي على حد سواء.

5. يتوجب وضع سياسة واضحة للحد من ظاهرة بطالة الخريجين، وذلك عبر تقليص ظاهرة القبول الفائض وتحقيق المساواة بين التعليم العربي والعبري، الأمر الذي يزيد من قدرة التعليم العربي على استيعاب الخريجين العرب، وفي هذا الإطار، من الأهمية بمكان التقليل من حجم ظاهرة الطلبة العرب في الكليات العبرية خارج الأقسام العربية، وهؤلاء الطلبة يتم تأهيلهم بالعبرية، لكن يتم استيعابهم في المدارس العربية، وفي هذا السياق من الأهمية بمكان فحص التأهيل الحاصل في إطار "شهادة التدريس" (תואר ראשון) في الكليات العبرية والجامعات، فخرىجو هذا الإطار يشكلون أيضاً ثقلاً على قدرة استيعاب التعليم العربي للخريجين الجدد. ومما يجدر ذكره أن التقديرات تشير أيضاً إلى وجود 944 طالباً في أطر التأهيل التابعة للجامعات، لا تعرف نسبة العرب فيهم.

6. رغم وجود تجارب مهمة ورائدة في تعزيز العمل الجماهيري والتطوعي في الكليات (فتيحة، 2002)، إلا أن هذه التجارب ما زالت قليلة، وما زالت أغلبيتها تدار كمشاريع إضافية وبرامج على هامش خطة التأهيل الأساسية، ولذلك فهناك حاجة ماسة إلى تدعيم العلاقة ما بين الكليات العربية ومؤسسات المجتمع المدني القطرية والمحلية في البلدان والقرى المجاورة لهذه الكليات، ووضع هذه العلاقة في لب عملية التأهيل، ويتضمن ذلك تطوير التوجه الجماهيري والاجتماعي في الكليات عبر وضع برامج خاصة لهذا الغرض، إلى جانب أهمية تفعيل الحياة الطلابية في الكليات، ودعم إقامة لجان طلاب عرب منتخبة.

7. ثمة خطوة إضافية تتعلق بتقوية التواصل بين مراحل التأهيل المختلفة التي يمرّ فيها المعلم العربي في إسرائيل، هي التوصية لتعزيز دور مراكز الإرشاد للمعلمين في تدعيم تواصل تأهيل المعلم العربي، بحيث تعمل هذه المراكز بمنهجية واستدامة على التطوير

المهني للمعلمين العرب طيلة مسيرتهم المهنية برمتها، وعلى التعاطي مع الحاجات التدريبية للمعلمين العرب أثناء خدمتهم، هذا ومن المهم أن تشارك المؤسسات الأهلية إلى جانب المؤسسة التربوية الرسمية في المسؤولية عن التطور المهني للمعلمين العرب عبر إقامة مراكز استكمال متخصصة .

المراجع

العربية

- ابو حنا، ح. (2005). **طلّاع النهضة في فلسطين (خريجو المدارس الروسية)، 1862—1914**. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.
- فتيحة، أ. (2002). **تجربة العمل الجماهيري التطوعي وأثرها في المعلمين الجدد، الكرمة، 3**، ص 27-42.
- مصطفى، م. (2002). **الحركة الطلابية العربية في الجامعات الإسرائيلية. ام الفحم: مركز الدراسات المعاصرة.**
- نشوان، ج. (2003). **التعليم في فلسطين منذ العهد العثماني وحتى السلطة الوطنية الفلسطينية.** رام الله: دار المناره.

العبرية

- אבו עסבה ח'י. (2007). **החינוך הערבי בישראל : דילמות של מיעוט לאומי.** ירושלים : מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אוסרת, צ'י. (2000). **מכללה להכשרת מורים יהודים ודרוזים כמסגרת חברתית משותפת. דפים, 30, 34-49.**
- אריאב, ת'י. (2006). **החלטת המועצה להשכלה גבוהה מיום 21.11.2006 בנושא "מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל" – דו"ח ועדת אריאב.** ירושלים : המועצה להשכלה גבוהה.
- גרא, ר'י. (2005). **אי שוויון תעסוקתי בין ערבים ליהודים משכילים בשוק העבודה בישראל. בתוך ע'י חידר (עורך), ספר החברה הערבית בישראל (עמ' 22-236).** ירושלים : מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2008). **שנתון סטטיסטי לישראל 2008 – מספר 59.** ירושלים.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2006). **שנתון מס' 57, לוח 8.41 .** אוחזר ב 27.5.07 מתוך http://www.cbs.gov.il/shnaton57/download/st08_41.xls

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2005 א). הודעה לעיתונות: **תלמידים ומקבלי תואר ראשון במוסדות להכשרת עובדי הוראה, תשס"ג**. ירושלים. אוחזר ב-16.3.08 מתוך
http://www.cbs.gov.il/publications/teacher_stud03/teacher_stud_h.htm
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2005 ב). **שנתון סטטיסטי לישראל 2005, מס' 56**. ירושלים. אוחזר ב-26.5.07 מתוך
www.cbs.gov.il/hodaot2005n/06_05_18.pdf
- ואן גלדר, א'. (2004). **תקצוב המוסדות להכשרת מורים**. ירושלים: הכנסת. עמ' 2. אוחזר ב-16.3.08, מתוך
<http://www.knesset.gov.il/MMM/data/docs/m00723.doc>
- ואן גלדר, א'. (2003). **הכשרת מורים בישראל: מבנה תוכניות הלימוד במוסדות להכשרת מורים**. ירושלים: הכנסת. אוחזר ב-16.3.08, מתוך
www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m00712.doc
- וורגן, י'. (2007). **שיבוץ מורים ערבים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת. אוחזר ב 16.3.08, מתוך
www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01941.doc
- וורגן, י'. (2006). **נתונים על כוחות ההוראה במערכת החינוך**, לוח 3.1, ע' 7. ירושלים: הכנסת. אוחזר ב 27.5.07. מתוך
<http://www.knesset.gov.il/mmm/data/docs/m01364.doc>
- ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי. (2006). **עיקרי הפערים בהקצאת משאבים בין החינוך העברי והערבי, הבדוי והדרוזי**. נייר עבודה משותף עם משרד החינוך ומרכז השלטון המקומי. נצרת.
- המועצה להשכלה גבוהה. (2006). **דו"ח ות"ת מס' 31/32 לשנים תשס"ד-תשס"ה**. פרק 3. אוחזר ב-16.3.08. מתוך
<http://www.che.org.il/download/files/chap-3.pdf>
- כפיר, ד', פרסקו, ב', נאסר, פ', וארנון, ר'. (1996). **ההשתלבות בעבודה של בוגרי עשרה מחוזים של ההכשרה להוראה במכללת צבית ברל. דפים, 22, 70-54**.
- משרד החינוך, האגף להכשרת עובדי הוראה. (2008 א). **מינהל לומדים: קבלת המועמדים ללימודים סדירים**. עמ' 23. אוחזר ב 27.5.07. מתוך
<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/398A4931-B365-489A-91FF-9E618D201B23/12320/3.pdf>

משרד החינוך, אתר האגף להכשרת עובדי הוראה. (2008 ב). **בעלי תפקידים: הנהלה, תפקידים וסגל**. אוחזר ב-16.3.08. מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/HachsharatOvdeyHuraa/BaaleyTafkidim/>

נאסר, פ'. (2001) על הקשר בין מאפייניים קוגניטיביים ואפקטיביים של סטודנטים להוראה ובים ההישגים שלהם בסטטיסטיקה. **דפים**, 33, 134-150.

סבירסקי, ש'. (1990). **חינוך בישראל, מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: הוצאת ברירות.

עואד, י'. (2008). **ייצוג האזרחים הערבים במערכת ההשכלה הגבוהה, 2008**. דו"ח. עמותת סיכוי לשוויון אזרחי.

עזר, ח', מלאת, ש', ופטקין, ד'. (2004). על סיפורים של מורי מורים בהקשר רב-תרבותי. **דפים**, 38, 127-151.

עליאן, ס', ותורן, ז'. (2006). ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי התנסות. **דפים**, 197-229.

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

קשתי, א'. (2007). עד 2012: כל תלמיד שלישי-במוסד חרדי. הארץ. יום ראשון, 8 ביולי 2007, עמ' 7. אוחזר בתאריך 2008\2\24 מ <http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/879427.html>

ריכל, נ', ומור, ע'. (2006). פרח הוראה אחר- התנסות ולמידה בעיני סטודנטים להוראה בני תרבויות שונות. **דפים**, 43, 60-103.

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

שגריר, ל'. (2007). **תכניות לימודים בהכשרה להוראה בזיקה לשינויים בחברה הישראלית**. תל-אביב: מכון מופ"ת ואוניברסיטת.

الإنجليزية

Abu-Saad, I. (2006). Palestinian Education In Israel: The Legacy of the Military Government. **Holy Land Studies: A Multidisciplinary Journal**. 5(1), 21-56.

Al-Haj, M. (1995). **Education, empowerment and control: The case of the Arabs in Israel**. Albany: State University of New York Press.

Bar-Shalom, Y., Diab, K., & Rousseau, A. (2008). Sowing the Seeds of Change: Educating for Diversity in the Context of Teacher Training at an Academic College of Education in Jerusalem. **Intercultural Education**, 19(1), 1-14.

Diab, K. & Mi'ari, M. (2007). Collective Identity and Readiness for Social Relations with Jews among Palestinian Arab Students at the David Yellin Teacher Training College in Israel. **Intercultural Education**, 18(5), 427-444.

Eilam, B. (2002). "Passing through" a Western-democratic teacher education: The case of Israeli Arab teachers. **Teachers College Record**, 104(8), 1656-1701.

Ezer, H., Millet, S. & Patkin, D. (2005). Voices of Multicultural Experiences: Personal Narratives of Three Teacher Educators. **Teacher Education and Practice**, 18(1), 55-73.

Ezer, H., & Sivan, T. (2005). Good Academic Writing in Hebrew: The Perceptions of Pre-Service Teachers and Their Instructors. **Assessing Writing**, 10(2), 117-133.

Feinman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen Sustains Practice. **Teachers college record**, 10 (6), 1013-1055.

Fischl, D., & Sagy, S. (2005). Beliefs about Teaching, Teachers and Schools Among Pre-Service Teachers: The Case of Israeli-Bedouin Students. **Language, Culture and Curriculum**, 18(1), 59-71.

Fresko, B. & Nasser, F. (2001). Interpreting Student Ratings: Consultation, Instructional Modification, and Attitude towards Course Evaluation. **Studies in Educational Evaluation**, 27(4), 291-305.

Kalekin-Fishman, D. (2005). Trio: Three (Auto) Biographical Voices and Issues in Curriculum. **Language, Culture and Curriculum**, 18(1), 3-26.

- Luwisch, F. (2001). Understanding What Goes On in the Heart and the Mind: Learning about Diversity and Co-Existence through Storytelling. **Teaching and Teacher Education**, 17(2), 133-46.
- Mari, S. (1978). **Arab Education in Israel**. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Makkawi, I. (2002). Role conflict and the dilemma of Palestinian teachers in Israel. **Comparative Education**, 38(1), 39-52.[
- Mazawi, A. (1994). Teachers' role patterns and the mediation of sociopolitical change: The case Palestinian Arab school teachers. **British Journal of Sociology of Education**, 15 (4), 497-514.
- Nasser, F. M. & Fresko, B. (2003). The contribution of completing degree studies to teachers' professional development in Israel. **Educational Studies**, 29(2-3), 179-193.
- OECD. (2005). **Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers**. The Organization for Economic Cooperation and Development.
- Patel, R. & Khamis-Dakwar, R. (2005). An AAC Training Program for Special Education Teachers: A Case Study of Palestinian Arab Teachers in Israel. **Augmentative and Alternative Communication**, 21 (3), 205 – 217.
- Pessate-Schubert, A. (2005). Retelling Herstory: To Be a Female Bedouin Teacher Differently. **Comparative Education**, 41(3), 247-266.
- Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring Inclusion Pre-service Training Needs: A Study of Variables Associated with Attitudes and Self-Efficacy Beliefs. **European Journal of Special Needs Education**, 21(1), 85-105.
- Rubin, E., Bar, V., & Cohen, A. (2003). The images of scientists and science among hebrew- and arabic- speaking pre-service teachers in Israel. **International Journal of Science Education**, 25(7), 821-845.
- Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). **Global perspectives on teacher learning**. Paris : UNESCO.

Shoham, E., Shiloah, N. & Kalisman, R. (2003). Arab teachers and holocaust education: Arab teachers study holocaust education in Israel. **Teaching and Teacher Education**, 19(6), 609-626.

Shamai, S. & Paul-Binyamin, I. (2004). A Model of Intensity of Multicultural Relations: The Case of Teacher Training Colleges in Israel. **Race Ethnicity and Education**, 7(4), 421-436.

Tibawi, A. (1956). **Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration**. London: Luzac & Co.

Tom, A.R. & Valli, L. (1990). Professional knowledge for teachers In W. Robert Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 373-392), New York: Macmillan.

Toren, Z., & Iliyan, S. (2008). The Problems of the Beginning Teacher in the Arab Schools in Israel. **Teaching and Teacher Education**, 24(4), 1041-1056.

Villegas-Reimers, E (2003). **Teacher Professional Development: An International Review of the Literature**. Paris: UNESCO . Retrieved 16.3.08 from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

Wiesen, B. (1997). Traditions Versus Changing Bedouin Attitudes toward Higher Education: How Do Bedouin College Students Perceive Their Family's Attitudes to Higher Education?. **Mediterranean Journal of Educational Studies**, 2(2), 85-101.

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