دوافع التحاق الطلاب العرب بكلية تأهيل المعلّمين وانعكاساتها على تطور قدراتهم المهنية

د. خنساء ذياب وبروفسور محمود ميعاري

مقدمة

يعدّ اختيار المهنة من أهمّ احتياجات الإنسان، كونه يتعلّق بقراره ماذا يريد أن يصبح في المستقبل، كما وتتداخل اعتبارات عديدة في عملية اتّخاذ القرار حول توجه المرء المهني. كذلك فإن اختيار المهنة يعتبر من المهام الصعبة والحساسة، ومفترق طرق هام ومصيري يواجه الطلاب العرب في نهاية المرحلة الثانوية. فغالبية الطلاب يعتمدون عادة في اختيارهم للمهنة، أو لموضوع التعليم المستقبلي، على المواقف المسبقة المتراكمة والمكتسبة من الأهل والمقربين من معارفهم.

ويهدف هذا البحث إلى استطلاع دوافع اختيار الطلاب العرب للتخصص في مهنة التعليم في كلية دافيد يلين للتربية، وأسباب اختيارهم لهذه الكلية، وتأثير هذه الدوافع على تطورهم من الناحيتين الشخصية والمهنية. ويجمع البحث الحالي بين البحث الكمي، حيث تم جمع بيانات من خلال استمارة مقفلة وزعت على الطلاب العرب, وبين البحث النوعي، حيث تم جمع بيانات من خلال مجموعات تركيز ومقابلات مفتوحة مع مرشدين تربويين، ومع مركزي قبول الطلاب الجدد في قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي في الكلية.

يتكون هذا البحث من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول، وهو إطار نظري، يتناول اختيار المهنة، والاعتبارات الأساسية في اختيار مهنة التعليم بشكل خاص، ولمحة عامة عن برامج تأهيل المعلمين، والمباديء الأساسية لضمان تأهيل ناجح وناجع، ولمحة أخرى عن كلية دافيد يلين للتربية، وأهداف التأهيل في قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي في الكلية . والجزء الثاني يركز على منهجية البحث، ويوضح بالتفصيل مشكلة البحث، وقياس المتغيرات، وأدوات جمع البيانات، ومجتمع البحث، والعينة. أما الجزء الثالث فيوضح نتائج البحث بالاعتماد على التحليل الكمي والكيفي للبيانات. وأخيرا، هنالك تلخيص ونقاش لأهم نتائج البحث.

إطار نظري

I. اختيار المهنة:

ما الذي يحدو بالطالب إلى الالتحاق بالجامعة أو الكلية؟ طرحت الدراسات دوافع مختلفة وراء التوجّه لطلب العلم. ويشير بعض الباحثين إلى دوافع خارجية، مثل التقدم المهني والدخل، ودوافع
داخلية تتعلق بالعملية الدراسية بحد ذاتها، مثل عوامل الاهتمام والفهم (Hayden , 1990 & Carpenter). أمّا في السياق الإسرائيلي، فقد ميّز شابيرا وعتسيوني هليفي (שפירא ועציוני-הלוי, 1973) بين دوافع ثقافية تعتبر الدراسة هدفًا بحد ذاته، وبين دوافع الاستفادة العملية، مثل التأهيل من أجل كسب المهنة، والترقي مهنيًا أو طبقيًا، وبين دوافع اجتماعية، تتمثل بفرص الحياة الاجتماعية واللهو.

1. الاعتبارات الأساسية في اختيار المهنة:

ينطوي اختيار المهنة المستقبلية على اعتبارات كثيرة وخطيرة يجب أخذها في الحسبان. ولكن لا يعي الجميع كل هذه الاعتبارات. حيث يتخّذ الإنسان القرار في بعض الأحيان اعتمادًا على اعتبارات قليلة. وقد يسبّب القرار خيبة أمل إذا كان يعتمد على قاعدة ضيّقة من الفهم والاختبار.
قدّم جرتي (גרתי, 2001) وحجازي وزملاؤه (Hijazi et al, 2004) عدّة اعتبارات أساسية يجب مراعاتها لدى اختيار المهنة، وهي كما يلي:

1_القدرات والمواهب: تتطلب بعض المهن استخدام قدرات ومواهب مختلفة، مثل الموهبة الموسيقية، أو القدرات اللفظية اللغوية.

2_الجهة المستهدفة من خلال العمل: تركز بعض المهن على التعامل مع الناس، فيما يركّز بعضها الآخر على العمل مع الأدوات والحيوانات.

3_طبيعة العلاقة مع الناس: تركز العديد من المهن على إقامة علاقة وتواصل مع الناس خلال العمل، وقد تختلف طبيعة هذه العلاقة ونوعيتها وكثافتها.

4_ القيم والاحتياجات: تنطوي كل مهنة على قيم واحتياجات كثيرة، بدءًا بمستوى الدخل المتوخّى ومكانة المهنة وسمعتها، وما توفّره من تنوّع وغيرها.

5_ ظروف العمل: والمقصود ما توفره المهنة من فرص التقدّم والتطوّر المهني والأمن الاجتماعي.

إذا أراد الشخص المحتار اتّخاذ القرار الجيد، فعليه أن يبلور موقفًا من كل اعتبار بعينه من جهة، ومعرفة المهنة ومميزاتها، كي تلبّي احتياجاته وتفضيلاته من جهة أخرى.

أشارت نفو وزملاؤها (נבו ואחרים, 1988) إلى تأثير الوالدين الكبير في اختيار المهنة. فالوالدان يؤكّدان على قيمة المهن المقبولة حسب نظرهما واعتمادًا على تجربتهما الشخصية. إلاّ أن نصيحة الوالدين قد تكون خاطئة في بعض الأحيان، لأنّهما يميلان إلى تعويض أنفسهما عبر نجاح أولادهما. فعندما يعجز الوالدان عن التقدّم وتحقيق منى القلب، يذهبان إلى تعليق الآمال على الطفل الموهوب، ويشجعانه على اختيار مهنة تكسبه بنظرهم المكانة والاحترام، أو الثراء المطلوب.

2. دوافع اختيار مهنة التعليم

تُقدِّم موري (Mori, 1995) نموذجًا نظريًا لشرح تركيبة الدوافع وراء اختيار مهنة التعليم، وتنطلق في أبحاثها من فرضية أساسية هي "أن المحرّك وراء اختيار مهنة معيّنة يتكوّن نتيجة لعاملين: أولهما مواقف الفرد من قيم المهنة، والثاني يتمثّل في نظرته لاحتياجاته، مطابقة مع قيم المهنة".

تبني موري نموذجًا من الدوافع يتعاطى كل واحد منها مع ثلاثة مجالات وهي:

1. التفاعل بين الإنسان ومهنته: والمقصود هنا متطلّبات المهنة من جهة، وما تقدّمه المهنة لصاحبها من جهة أخرى.
2. مركّبات العمل المادّية والاقتصادية والاجتماعية.
3. الوقت: والمراد به المدّة التي تتحقق من خلالها متطلّبات العمل. وتتعلّق بكل مهنة جملة من المطالب وعوامل الرضا قبل البدء به وخلاله وبعده، أي في حالة الاستقالة.

يقدّم ستيرن وزملاؤه (Stern et al, 1960) نموذجًا لدراسة دوافع اختيار التعليم كمهنة، يتألّف من عشرة أبواب. وهم يدّعون أن اختيار مهنة التعليم يعود إلى الرغبة في تلبية دوافع معيّنة يشملها هذا النموذج، وفقًا لتفضيلات الفرد الشخصية، وهي كما يلي:

الدوافع العملية، كالراتب والإجازات والأعياد، والدوافع المتعلّقة بالحالة الشخصية، مثل المكانة الاجتماعية والاعتزاز بالمهنة ودوافع الإعانة، مثل الرغبة في مساعدة الأطفال، والدوافع غير المقصودة مثل التركيز على الطفل واحتياجاته والدوافع النقدية، مثل نقد أنظمة التعليم والدوافع غير الناضجة كالهروب من عالم الكبار ودوافع الضبط والتنظيم، مثل بلورة وتنظيم

السلوك ودوافع التبعية كالرغبة في الحصول على الإرشاد والتوجيه، والدوافع التفاخرية كالرغبة في إظهار الذات، ودوافع التحكّم لضمان التفوق.

بينما ترى بتلر(בטלר, 1996) أن دوافع اختيار التعليم كمهنة يمكن أن تعود إلى دوافع خارجية، مثل: التقدم المهني والدخل، او لدوافع داخلية تعود إلى العملية الدراسية بحد ذاتها، مثل: الاهتمام والفهم وتحقيق النجاح الذاتي. وبهذا السياق تعرض بتلر نتائج بحثية تدعم التوجه العام بأن دور المعلم الوظيفي يكون أفضل في مواجهة التحديات الاجتماعية والسياسية المركبة، اذا اختار المعلم مهنة التعليم متأثرا بدوافع داخلية، مقارنة مع معلمين آخرين اختاروا التعليم متأثرين بدوافع خارجية .

وترى نجار (נגר, 2001) أنه لا توجد فروق جوهرية في المضمون بين نموذج موري ونموذج ستيرن وزملائه، بل يبدو أنّهما يكملان أحدهما الآخر. ويعتقد العديد من الباحثين أنّ دوافع واعتبارات الشخص الذي يختار مهنة التعليم تتعلّق أساسًا بالتماثل مع شخصيات تربوية من معلّمين وموجّهين، نتيجة عملية تذويت هذه الشخصيات.

3. المعلّم في المجتمع العربي

ما زال المجتمع العربي في إسرائيل يعيش تغيّرات جذرية في تركيبته الاجتماعية ونظام القيم والعلاقات بين الأشخاص، ما أدّى إلى الانعتاق من الأنماط الحياتية والسلوكية الثابتة والممأسسة. وتمثّلت هذه التغيّرات في الأساس بالتحوّل من العمل الزراعي إلى العمل المأجور في المجتمع اليهودي، الذي يعدّ مجتمعًا حديثًا. وأدّى العمل خارج القرية إلى تسريع عملية تفكك العائلة الممتدة كوحدة اقتصادية واجتماعية. ولعبت هذه التغيرات دورًا كبيرًا في تعزيز النزعة الفردية في هذا المجتمع.

كان التحوّل حادا من الارتباط القوي نسبيًا بالجماعة إلى الاستقلالية عنها، والعمل المستقل والمسؤول كان حاداً، وقد ترافق ذلك مع مشاعر المرارة، وحتى الشعور بفقدان نسبي للهوية (מרעי, 1986).

الولاء المزدوج

المعلمون هم وكلاء التغيير الاجتماعي والثقافي في المجتمع الذي ينشطون فيه. وهذا يبرز بشكل خاص في المجتمعات النامية، التي تمر بمراحل انتقال من التقليدية إلى الحداثة، كما هو الحال في المجتمع العربي في إسرائيل. وعليه فقد لعب المعلّم العربي دورا هامّا في عملية الحداثة.

يعتبر المعلّمون العرب في إسرائيل نخبة مثقّفة ووكلاء التغيير الاجتماعي والثقافي في المجتمع. إلاّ أنّ معظمهم ليس راضيا بهذا العمل(אלחאג'ו, 1995). فهم ينتمون من جهة إلى الأطر الاجتماعية التقليدية التي تربوا فيها وأخذوا قيمها، ولكنّهم في الوقت ذاته يعملون بالاتجاه المعاكس لتقاليدهم، كونهم يشكّلون وكلاء تغيير. وتتفاوت مستويات هذا الصراع الداخلي بين المعلمين. فهم ملزمون بالحفاظ على قيم وتقاليد المجتمع الذي ترعرعوا فيه، وغرس هذه القيم لدى أبناء الجيل الناشيء. ومن جهة أخرى, عليهم إدخال تغييرات كالتفكير الحر، وتطوير الشخصية المستقلّة، وأخذ زمام المبادرة، وغيرها. وهنالك صراع آخر يواجهه المعلّم العربي يتعلق بالولاء المزدوج. فمن ناحية هو عربي فلسطيني، وعليه الولاء لقيمه الوطنية والقومية، ومن ناحية أخرى هو ملزم بالولاء لدولة إسرائيل والتماثل مع تطلّعاتها (אלחאג'ו, 1996).

4. الأكاديميون العرب وفرص العمل

تشير معطيات السنوات الأخيرة إلى ارتفاع مستوى التعليم العالي في البلدان العربية، وخصوصا بين النساء العربيات. وهذا يعدّ من أهم العوامل الأساسية للتحولات الاجتماعية والثقافية في المجتمع العربي في إسرائيل (حاج يحيى وأبو عطية، 2007). كذلك فإن التعليم الأكاديمي أصبح قيمة يفتخر بها المواطنون الفلسطينيون في ضوء سياسة التمييز المتواصلة ضدهم في كل مناحي الحياة. وهذا الفخر والاعتزاز في قيمة التعليم العالي ينضم إلى قيمة سامية أخرى يفتخر بها العرب في هذه البلاد, وهي قيمة الأرض، التي ترمز إلى الوجود القومي والوطني لهم في هذه البلاد(אלחאג'ו, 1996)

إن المواطنين العرب في إسرائيل يعتبرون التعليم الأكاديمي عاملا حيويا في صراعهم القومي والسياسي في دولة إسرائيل(Nakhleh, 1979)، وعاملا مساعدا في استيعاب ودمج المواطنين العرب في سوق العمل الإسرائيلي، بالإضافة إلى المساهمة في حراكهم الاجتماعي والثّقافي، أي في تطويرهم من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية(אלחאג'ו, 1996).

وفي الواقع لا يتمتّع خريجو الجامعات العرب إلاّ بفرص عمل محدودة، وعادة ما يجدون العمل في قراهم أو في المحيط القريب، ولا يفسح لهم تأهيلهم الأكاديمي فرصا متساوية مع أندادهم اليهود. ذلك أن العديد من فرص العمل تبقى مغلقة أمام العرب لاعتبارات أمنية (אלחאג'ו, 1996). ويجد العديد من العرب أنفسهم محاصرين في مجال التعليم، نظرًا لإغلاق مجالات أخرى بوجههم. وتبلغ نسبة المنخرطين في جهاز التعليم 7،38 بالمئة بين خريجي الجامعات العرب، مقارنة مع 3،15 بالمئة بين أندادهم اليهود. كما يجد العديد من الخريجين العرب أنفسهم

في مهن الياقات الزرقاء، فيما يقتصر إشغالهم لمناصب الخدمة المدنية على نسبة 8،5 بالمئة فقط. ورغم حقيقة أن العرب يشكّلون نحو 20 بالمئة من إجمالي عدد الطلاب في إسرائيل، ويعمل 39 بالمئة من الأكاديميين العرب في مجال التربية، إلاّ أنّ 3 بالمئة فقط من المناصب العليا في وزارة التربية والتعليم يشغلها عرب(אלחאג', 1996; Agbaria, 2007). أمّا بالنسبة لمناصب التعليم، فالخريج العربي يجد نفسه في منافسة على الوظائف الوحيدة الشاغرة، وهي في مجال التعليم الابتدائي والثانوي في مدينته أو قريته. وهذا قد يدفع العديد من الطلاب العرب للالتحاق بكليات المعلّمين، مدركين أن مهنة التعليم في وسطهم هي الاحتمال شبه الوحيد والأكثر توفّرًا وواقعية.

وفي حين أن نسبة المواطنين العرب في البلاد تبلغ حوالي 20 بالمئة، فإن نسبة طلاب البكالوريوس العرب في مؤسسات تأهيل المعلّمين تبلغ 30 بالمئة من مجموع طلابها. وقد ارتفعت نسبة طلاب البكالوريوس العرب في الجامعات من 7,0 بالمئة عامي 1996 – 1997 إلى 10,1 بالمئة عام 2005. أمّا في الكلّيات الأكاديمية فقد ارتفعت نسبتهم من 3,5 بالمئة إلى 5,6 بالمئة خلال الفترة ذاتها. وبالمقابل سجّلت نسبة الطلاّب العرب في كلّيات تأهيل المعلّمين إرتفاعا دراميا من 6،15 بالمئة عامي 1996 – 1997 إلى 30,4 بالمئة عام 2005(Agbaria, 2007) . وقد يعود هذا الارتفاع الكبير في نسبة التحاق الطلاب العرب بكلّيات التعليم إلى توجههم العملي، والذي يتمثّل في البحث عن مهنة مستقبلية، مع العلم أن مهنة التعليم هي أكثر المهن توفُرًا للخريجين من المثقفين العرب.

II. برامج تأهيل المعلّمين

تشكّل كليات تأهيل المعلّمين جسمًا رئيساً ومؤثّرًا على المعلّم من الناحيتين الشخصية والمهنية، فهي تلعب دورًا في صقل شخصية المعلّم ليؤدّي دوره في تعليم الأجيال الجديدة. وتضمّ برامج تأهيل المعلّمين ثلاث مراحل أساسية هي (Feinman- Nemser, 2001):

- مرحلة التأهيل الأوّلي وتسمّى "مرحلة ما قبل الخدمة" (Pre-service training)، وتكون في الكليات، وتشمل التأهيل النظري والعملي.
- مرحلة دخول حقل التعليم وتسمّى "الاستيعاب" (Induction)، وفيها يبدأ المعلّم الجديد تجربته العملية في حقل التدريس كمعلّم مستقلّ.
- مرحلة التطوّر المهني خلال سنوات الخدمة (In-service training)، وفيها يصقل دور المعلّم المهني، وتتطور هويته المهنية.

يهتمّ العديد من رجالات التربية والتعليم والأكاديميين بقضية تأهيل المعلّمين بصورة ملائمة وناجعة، تضمن تنشئة جيل من المعلّمين والمربين، قادر على التعاطي الجيد مع احتياجات الطلاب والنظام التربوي. ومؤخرا، بادرت وزارة التربية والتعليم إلى نشر مجموعة من الخطوط العريضة، تعتمد على مباديء لجنة "أريئاف" (אריאב, 2006) التي تحدّد بدورها أهداف تحسين برامج تأهيل المعلّمين كما يلي:

جذب مرشّحين نوعيين إلى مجال التعليم، وتحديد شروط قبول وتخرّج موّحدة تشمل كل مؤسسات تأهيل المعلّمين، وتعزيز الدراسات المعرفية التخصصية، وزيادة مراقبة مجلس التعليم العالي لعملية التأهيل، وتحديد معايير حديثة لدراسات التعليم شأنها شأن غيرها من المهن، وتأكيد أهمية التجربة العملية في عملية تأهيل المعلّمين، ووضع خطوط عريضة موحّدة لكافة الأطر الأكاديمية من جامعات وكليات تهتمّ بتأهيل المعلّمين، وبناء منهاج دراسة مكوّن من أربع سنوات لشهادة البكالوريوس في التعليم، مع الحصول على شهادة تعليم وفقًا لمتطلّبات نظام التعليم العالي في إسرائيل، وإضفاء مصداقية أكاديمية على دراسات شهادة التعليم للأكاديميين.

وتعتمد البرامج الحالية لتأهيل المعلّمين والمقترحة وفق أريئاب (אריאב, 2006) في كليات التأهيل، على ثلاثة مبادئ أساسية وهي:

تطوير شخصية المعلّم: بحيث يكون المعلّم قادرًا على نقد ذاته وتطويرها، بما يتلاءم مع متطلّبات البيئة المحيطة، بما فيها طلابه ومجتمعه. فعلى الكلية أن تلعب دورًا في صقل شخصية المعلّم(זילברשטיין, 1998).

التخصص في مجال التعليم: على المعلّم أن يكون متخصّصًا في موضوع محدّد، ليستطيع تمرير أسس المعرفة اللازمة في هذا الموضوع لطلابه, فقدرة المعلّم وإلمامه بمجال تخصّصه يساعدان في اختياره لأهمّ ما عليه تمريره لطلابه في مجال تخصّصه، كما ويمكنانه من توجيه طلابه نحو البحث الشخصي، وإعطائهم الأدوات الملائمة للتعمّق في موضوع التعليم بشكل ذاتي.

طرق وإستراتيجية التعليم: لكي يستطيع المعلّم تمرير المعرفة في موضوعه، عليه أن يتمكن من اكتساب طرق تعليم مختلفة وملائمة تساعده على تمرير المواد النظرية لطلابه بأفضل وأنجع الطرق، بحيث يلائمها مع قدرات طلابه المختلفة وطرق التعليم الخاصة بهم. ويحصل الطلاب في كليات التعليم على هذه الاستراتيجيات من خلال التدريب العملي في المدارس المختلفة مع مجموعات متنوّعة من الطلاب.

ويتناول تقرير نشرته منظّمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) عام 2003 (مقتبس لدى Agbaria, 2007) موضوع التطوير المهني للمعلّمين، مع تفصيل المهارات والمواقف والقيم المطلوبة منهم، اعتمادًا على مراجعة شاملة للأدبيات:

أ. معرفة في مجال البيداغوجيا العامة.

ب. معرفة في مجال التخصص.

ج. معرفة محتوى بيداغوجي.

د. معرفة العلاقة الخاصة بخلفية الطالب العائلية.

ه. مخزون واسع من المجازات والاستعارات التي تمكّن الجسر بين النظرية والممارسة.

و. المعرفة في مجال التقييم الخارجي لعملية التعليم.

ز. معرفة استراتيجيات وتقنيات وأدوات تؤدي إلى عملية تعلم ناجعة.

ح. معرفة استراتيجيات ومواقف مطلوبة للعمل مع أولاد في المجموعات الاجتماعية متعدّدة الثقافات.

ط. معارف ومواقف تدعم العدالة الاجتماعية والسياسية، لأن الواقع الاجتماعي يحوّل المعلّم إلى وكيل اجتماعي هام للغاية، بل وثمة دول يشكّل المعلّمون فيها أبرز وكلاء للتغيير.

ي. معارف ومهارات تساعد على تطبيق التكنولوجيا في المناهج التعليمية وفي العمل الجاري في الصفّ.

III. كلية دافيد يلين للتربية

تقع كلية دافيد يلين الأكاديمية للتربية في القدس، حيث تحتضن مجموعات طلابية متعدّدة الثقافات، مع العلم أن المحاضرين والطلاب على حدّ سواء ينحدرون من شعبين مختلفين هما العربي واليهودي، ومن ديانات مختلفة هي:اليهودية والإسلامية والمسيحية والدرزية، وكذلك من مشارب حياتية متنوعة من متديّنين وعلمانيين وسكّان مدن وقرى وبلدات تطويرية ويهود شرقيين وغربيين (الاشكناز). ويشكّل الطلاب العرب 25 بالمائة من إجمالي الطلاب، إلاّ أن نسبة المعلمين العرب في الهيئة التدريسية لا تتعدّى 9 بالمائة؛ حيث ينحصر عمل معظمهم في إطار قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي(דיאב, בר-שלום, רוסו, 2008). وتؤهل الكلية معلمين لتخصصات مختلفة (www.dyellin.ac.il).

قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي في كلية دافيد يلين للتربية:

يركّز هذا البحث على دوافع التحاق الطلاب العرب بقسم التربية الخاصة في المجتمع العربي في كلية دافيد يلين للتربية. وقد عمل هذا القسم على مدار السنوات العشر الأخيرة على بناء هويته التربوية والمهنية، وتم تحديد أهدافه ومسار عمله وفلسفته التربوية، بحيث تتلاءم مع متطلبات الحقل التربوي في المدارس العربية بشكل عام ومدارس التربية الخاصة بشكل خاص. وقد حدد القسم، بمساعدة الطاقم المهني من المعلمين والمرشدين التربويين، فلسفته التربوية وأهدافه التالية(www.dyellin.ac.il):

أهداف القسم التعليمية:

الهدف العام: تأهيل جيل جديد من مربي المستقبل، على تربية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وذوي التخلف العقلي أو الإعاقة الجسدية، وكذلك الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، والطلاب الذين يعانون من ضائقة وخطر في المجتمع العربي، وذلك بأفضل وأنجع الطرق.

أهداف إضافية:

1_ تغيير أنماط غير مرغوب فيها في جهاز التربية العربي، فيما يتعلق بالتركيبة السكانية لطلاب المدارس. 2_ تطوير معرفة أكاديمية لتأهيل قوى عاملة للعمل التربوي مع كافة الفئات المستهدفة للتأهيل التربوي. 3_تشجيع وتطوير القدرة على احتواء ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحضيرهم لحياة مستقلة، ودمجهم في المجتمع عن طريق استغلال كافة القدرات.

4_ تطوير مواد ووسائل وأدوات تربوية باللغة العربية، مخصصة للطلاب ذوي التحصيل المنخفض وللطلاب في ضائقة، بصفتهم فئة مهمّة. وقد بدأ القسم بتأهيل معلمين فاعلين للعمل معهم.

5_ تطوير قدراتهم الشخصية من حيث المبادرة والمسؤولية والانتماء، وكذلك قدرات الاتصال اللازمة للتعليم والتربية الإنسانية والمثمرة.

ومن أجل تحقيق الأهداف التربوية السابقة، يعمل طاقم القسم مع كل طالب على مدار أربع سنوات، منذ التحاقه بالكلية وحتى إنهائه مرحلة الستاج، وحصوله على شهادة B.ED, تخصص التربية الخاصة.

يشمل منهاج التعليم في القسم مساقات نظرية في تخصص التربية الخاصة، ومساقات في علم النفس وعلم الاجتماع. كما يشمل المنهاج معرفة نظرية وعملية حول رصد وتشخيص مهارات التعلم لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وبناء مناهج دراسية ملائمة مع إكساب استراتيجيات في التعلم. ويركّز القسم، من خلال التأهيل، على الناحية الشخصية والعاطفية للطالب المشارك في عملية التأهيل. وهنالك بُعد آخر في عملية التأهيل وهو التعرّف على الأنظمة التربوية الرسمية وغير الرسمية، والاندماج الفعّال فيها، ومعرفة بناء المدرسة التنظيمي، وتوزيع الأدوار فيها، والعلاقات مع المجتمع المحلي.

ويعتبر الانخراط في المجتمع المحلي، من خلال العمل التطوعي في الأطر غير الرسمية، كالمستشفيات والمراكز الجماهيرية ودور الإيواء، وإشراك الأهالي، حلقة هامّة أخرى في عملية التأهيل في هذا القسم، مع دمج كافة مهارات الاتصال والتواصل، بغية تحسين التعامل في نظام التأهيل.

منهجية البحث

مشكلة البحث:

يدرس هذا البحث دوافع اختيار الطلاب العرب تخصص التعليم في كلية دافيد يلين للتربية، وأسباب اختيارهم لهذه الكلية، وتأثير هذه الدوافع على تطورهم من الناحيتين الشخصية والمهنية. ويحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما هي العوامل التي أثرت على قرار الطلاب العرب في كلية "دافيد يلين" للالتحاق بها. وهل تختلف هذه العوامل حسب الجنس؟
2. هل حصل تطور على قدرات الطلاب العرب، حسب تقييمهم الذاتي، خلال دراستهم في الكلية؟
3. هل توجد علاقة بين العوامل المؤثرة على قرار الطالب الدراسة في الكلية، وبين تطور قدراته المهنية خلال فترة الدراسة فيها؟

أدوات جمع البيانات

يدمج هذا البحث بين أدوات البحث الكمي والنوعي:

- أداة البحث الكمّي: إستبانة تتكون من أسئلة مقفلة.
- أداة البحث الكيفي:

1. مجموعات تركيز: وتتميز بأنها تساعد على جمع بيانات قيّمة خلال فترة قصيرة نسبيًا. حيث يشير جلسن وبشكن (Glesne and Peshkin, 1992) إلى أن مجموعة التركيز تفسح أمام المستجوبين الشبان في المقابلة سهولة التعبير عن الرأي، وذلك بسبب دعم المجموعة. وبشكل عام، يجب الاهتمام بتوفير البيئة الحرّة والتمكينية خلال مقابلة مجموعة التركيز. ويشير ميرتون وزملاؤه (Merton et al,1990) إلى أن مقابلة المجموعة تزيد من احتمالات الحصول على آراء متنوعة حول الموضوع الذي هو مدار البحث.
2. المقابلة شبه المقنّنة:

وممّا إشتملت عليه عملية جمع المعطيات في هذا البحث، المقابلات شبه المقنّنة، التي تسمح بجمع معلومات يقدّمها المشاركون، وتشكّل مصدر معرفة أوّلي(שקדי, 2003)، حيث أجريت بعض المقابلات المفتوحة شبه المقنّنة مع مركّزة شؤون الطلبة الجدد، وعدد من مرشدي التدريس (البيداغوجيين) الذين يعملون في هذا القسم التعليمي.

مجتمع البحث والعينة

يشمل مجتمع البحث الطلاب الذين يتعلمون في قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي على كلية دافيد يلين، وقد بلغ عدد هؤلاء الطلاب **350** طالبًا وطالبة خلال العام الدراسي 2002/2003، معظمهم فلسطينيون من مواطني دولة إسرائيل في حدود الخط الأخضر، وبعضهم فلسطينيون من شرقي القدس.

1) قام المرشدون التربويون (البيداغوجيون) بتوزيع استبانة الأسئلة المقفلة في 13 مجموعة، من مجموع 15 مجموعة، في نظرية التعليم لمجموعات الإرشاد المختلفة في هذا القسم، مع العلم بأن نحو 250 طالبًا مسجّلون في هذه المساقات. وقام بتعبئة الاستبانة 178 طالباً منهم 75 بالمئة طالبات و25 بالمئة طلاب . وبما أن مساقات نظرية التعليم ليست إلزامية بالنسبة لطلاب السنة الرابعة، فقد تمّ توزيع الاستبانة على طلاب ورشة واحدة من أربع ورشات تدريب، وبشكل عام يمكن القول إن العينة، وإن لم تكن عشوائية، نظرًا لضعف تمثيل طلاب السنة الرابعة، وإخفاق عدد ملحوظ من الطلاب في تعبئة الاستبانة في الحصص التي وزّعت فيها، إلاّ أنّها كبيرة نسبياً، حيث

بلغت 51 بالمئة من إجمالي طلاب الكلية العرب الذين يتعلّمون في قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي. وعليه يمكن الافتراض بأنّ العينة تمثّل المجتمع الطلابي في هذا القسم إلى حدّ لا يستهان به.

2. تمت مقابلة مجموعة تركيز واحدة تكونت من خمسة عشر مشاركًا من طلاب السنة الثانية في مساق "مدخل إلى البحث" في نهاية عام 2004.
3. أجريت سبع مقابلات مفتوحة وشبه مقنّنة مع مركّزتي قبول الطلاب الجدد في القسم، وخمسة مرشدين بيداغوجيين.

جمع البيانات الكمية

تمّ جمع البيانات الكمية بوساطة استبانة الأسئلة المقفلة. وتضمّنت الاستبانة أسئلة حول العوامل المؤثّرة على اختيار الطالب الالتحاق بكلية دافيد يلين، ومدى رضاه عن الكلية، وتقييمه لتطور مهاراته التربوية خلال فترة دراسته. وقد وزّع المرشدون الاستبانة في صفوف الدراسة، ثم جمعوها بعد تعبئتها من قبل الطلاب، وذلك خلال شهر يونيو/حزيران عام 2003، وهو آخر أشهر العام الدراسي 2003/2002.

القياس

تمّ قياس العوامل المؤثّرة على قرار الطالب الالتحاق بالكلية من خلال الأسئلة التالية:

ما هو أثر كل من العوامل التالية على قرار الالتحاق بالكلية؟

- الاهتمام الشخصي.
- مستوى أو سمعة الكلية.
- رغبة الوالدين.
- فرص العمل المستقبلية.
- صعوبات القبول في الجامعات.
- تأثير أصدقاء أو معارف.

تمّ قياس تأثير كل عامل بوساطة سؤال مقفل منفصل، يشتمل على أربع إجابات وهي: "لم يؤثّر" و"أثّر قليلاً" و"أثّر" و"أثّر كثيرا". بالإضافة إلى ذلك سئل الطلاب حول أهمّ العوامل التي أثّرت على قرارهم الالتحاق بالكلية، وطُلب منهم اختيار أحد العوامل الستة المذكورة أعلاه.
أمّا تطور قدرات الطلاب المهنية فقد تمّ قياسه ذاتيا عبر الأسئلة التالية:
هل حصل تطور على قدراتك في كل من البنود التالية أثناء دراستك في القسم العربي في الكلية؟

- الكتابة.
- القراءة النقدية.
- فَهم وتحليل ظواهر تربوية في الحياة اليومية.
- تعليم الطلاب العاديين.
- الثقة بالنفس.
- الاستقلالية وتحمل المسؤولية.
- إقامة علاقات اجتماعية مع آخرين.
- تعليم طلاب ذوي احتياجات خاصة.
- العمل مع أولاد متخلّفين عقليًا.

تمّ قياس كل بند من بنود القدرات بوساطة سؤال منفصل، تدرجت الإجابات عليه كالآتي: القدرة "لم تتطور" ، "تطورت قليلا" ، "تطورت" و"تطورت كثيرا".
تمّ بناء مؤشّر (index) من الأسئلة الخاصة بالبنود السبعة الأولى (Alpha=0,80) بغية فحص العلاقة بين العوامل التي أثّرت على الالتحاق بالكلية، وتطور قدرات الطلاب خلال فترة الدراسة فيها. ويقيس هذا المؤشّر تطوّر القدرات المهنية العامّة. ومن السؤالين المتعلقين بالبندين الأخيرين، تمّ بناء مؤشر القدرات المهنية الخاصة (Alpha=0,85).

النتائج

أ – تحليل البيانات الكمية

1. العوامل التي أثّرت على قرار الالتحاق بالكلية:

كما أسلفنا، سئل المشاركون إذا تأثّر قرارهم الالتحاق بكلية دافيد يلين للتربية بكل واحد من العوامل الستة التالية: الاهتمام الشخصي، مستوى (أو سمعة) الكلية، رغبة الوالدين، فرص العمل في المستقبل، صعوبات القبول في الجامعات، وتأثير الأصدقاء أو المعارف. ويكشف الجدول رقم 1 أن أكثر العوامل تأثيرًا هو فرص العمل في المستقبل، فقد أجاب 75 بالمئة من المشاركين أنّ هذا العامل "أثّر" أو "أثّر كثيرًا" عليهم، يليه حسب الترتيب العاملان الأكاديميان وهما الاهتمام الشخصي (69 بالمئة) ومستوى الكلية (68 بالمئة). ثم تأتي العوامل غير المهنية وغير الأكاديمية وهي رغبة الوالدين (51 بالمئة) وتأثير الأصدقاء أو المعارف (45 بالمئة) وصعوبات القبول في الجامعات(42 بالمئة).

جدول رقم 1

تأثير عدد من العوامل على قرار الطلاب العرب

الالتحاق بكلية دافيد يلين، 2003 (بالنسب المئوية)*

العامل	%
الاهتمام الشخصي	69,4
مستوى (سمعة) الكلية	68,2
رغبة الوالدين	50,9
فرص العمل في المستقبل	75,2
صعوبات القبول في الجامعات	42,0
تأثير الأصدقاء أو المعارف	44,8

* نسب المشاركين الذين أجابوا بأن العامل المذكور "أثّر" أو أثّر كثيرًا". أما الباقون فقد أجابوا "لم يؤثّر" أو "أثّر قليلاً".

هل يوجد فرق بين الجنسين في العوامل المؤثّرة على قرار الالتحاق بالكلية؟

يظهر الجدول رقم 2 أن الفرق الجوهري الوحيد بين المجموعتين يتعلق برغبة الوالدين، بمعنى أنّ قرار البنات الالتحاق بالدراسة تأثّر أكثر برغبة الوالدين مقارنة بالشباب (59 بالمئة مقابل 28 بالمئة). وقد يعود ذلك إلى أن البنات في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل أقلّ استقلالية من الشباب، وعليه فهن أكثر حاجة لموافقة الوالدين على اختيار مهنتهن. وتعكس

هذه النتيجة مكانة المرأة الدنيا وتبعيتها في المجتمع العربي، الذي ما زال يعتبر مجتمعًا أبويًا تقليديًا، يحتلّ فيه الرجل مكانة عالية، ويتّخذ القرار عن المرأة (חאג' יחיא, 1994 ,1999; Al -Haj ,1987 ,1989).

جدول رقم 2

تأثير عدد من العوامل على قرار الطلاب العرب الالتحاق بكلية دافيد يلين للتربية حسب الجنس, 2003 (بالنسب المئوية)*

العامل	الذكور	الإناث	الدلالة
الاهتمام الشخصي	61,4	72,2	.1784
مستوى (سمعة) الكلية	65,9	69,0	.7003
رغبة الوالدين	27,9	58,5	.0005
فرص العمل في المستقبل	75,0	75,2	.9795
صعوبات القبول في الجامعات	38,6	43,2	.5979
تأثير الأصدقاء أو المعارف	46,5	44,3	.7980

- نسب المشاركين الذين أجابوا أن العامل المذكور "أثّر" أو أثّر كثيراً. أما الباقون فقد أجابوا "لم يؤثّر" أو "أثّر قليلاً".

وحيث أن قرار الطالب الالتحاق بالكلية يتأثّر عادة بأكثر من عامل واحد، فقد سئل المشاركون عن أهمّ العوامل المؤثّرة على قرارهم. ويكشف الجدول رقم 3 أن أعلى نسبة من المشاركين (30 بالمئة) ذكروا أنّ أهمّ العوامل المؤثّرة على اختيارهم المهني كان الاهتمام الشخصي بالمهنة، يليه عاملا فرص العمل في المستقبل (24 بالمئة)، وصعوبات القبول في الجامعات (23 بالمئة). كما ويبيّن الجدول رقم 3 أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تأثير أهمّ العوامل.

جدول رقم 3

أهمّ عامل أثّر على قرار الطلاب العرب الالتحاق بكلية

دافيد يلين حسب الجنس, 2003 (بالنسب المئوية)

العامل	الذكور	الإناث	المجموع
الاهتمام الشخصي	27,0	31,0	30,1
مستوى (سمعة) الكلية	13,5	6,0	7,8
رغبة الوالدين	5,4	10,3	9,2
فرص العمل في المستقبل	24,3	23,3	23,5
صعوبات القبول في الجامعات	18,9	24,1	22,9
تأثير الأصدقاء أو المعارف	10,8	5,2	6,5
المجموع بالنسب المئوية	100	100	100
العدد الإجمالي	37	116	153

مستوى الدلالة = 4653.

2. تطور القدرات المهنية

كما أسلفنا، فقد تم قياس قدرات الطلاب العرب في الكلية بشكل ذاتي غير موضوعي، حيث سئل المشاركون: هل في تقديرهم حصل خلال فترة دراستهم في الكلية تطور في كل واحد من المجالات التالية: الكتابة، القراءة النقدية، فهم الظواهر التربوية في الحياة اليومية، الثقة بالنفس، الاستقلالية وتحمل المسؤولية، إقامة علاقات اجتماعية مع آخرين، تعليم الطلاب العاديين، تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل مع الأولاد المتخلّفين عقليًا. ويبيّن الجدول رقم 4 أنّه بتقدير الغالبية العظمى من المشاركين (من 69 بالمئة إلى 93 بالمئة)، فإنّ قدراتهم "تطورت" أو "تطورت كثيرًا" في كل واحد من المجالات المذكورة. أما القدرات التي تطورت أكثر من غيرها فكانت – بتقديرهم – في مجالي فَهْم الظواهر التربوية اليومية، وتعليم الطلاب العاديين، (قدّر 93 بالمئة من المشاركين أن تطورًا قد حصل على هاتين القدرتين لديهم). وبالمقابل اعتبر هؤلاء أنّ القدرة التيّ تطورت أقل من غيرها هي القدرة على الكتابة، وإن كانت قد تطورت أيضا بنسبة (69 بالمئة).

جدول رقم 4

تطور القدرات المهنية للطلاب العرب في كلية دافيد يلين

خلال فترة دراستهم في الكلية، 2003 (بالنسب المئوية)*

العامل	%
القدرات المهنية العامة:	
الكتابة	69,3
القراءة النقدية	82,8
فهم وتحليل الظواهر التربوية في الحياة اليومية	93,1
تعليم الطلاب العاديين	93,1
الثقة بالنفس	86,2
الاستقلالية وتحمّل المسؤولية	88,5
إقامة علاقات اجتماعية مع آخرين	81,3
القدرات المهنية الخاصة	
تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	80,0
العمل مع الأولاد المتخلّفين عقليًا	79,2

* نسب المشاركين الذين أجابوا أن القدرة "تطورت" أو "تطوّرت كثيرًا".
أمّا الباقون فقد أجابوا أنّها "لم تتطوّر" أو "تطوّرت قليلاً".

3. العلاقة بين العوامل المؤثّرة وتطوّر القدرات

من أجل فحص العلاقة بين عوامل التأثير وتطور قدرات الطلاب المهنية، تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين كل عامل وكل قدرة مهنية. وتسهيلاً لفهم هذه الارتباطات، تم أيضًا حساب معامل الارتباط بين كل عامل وكل واحد من مؤشريْ القدرات المهنية العامةّ والخاصة (انظر تفصيلات كلا المؤشّرين في الجدول رقم 4).

يتبين من التدقيق في الجدول رقم 5 أن تأثيرات الاهتمام الشخصي في المهنة، ومستوى الكلية، ورغبة الوالدين، وفرص العمل في المستقبل، ترتبط طرديا بمؤشّر القدرات المهنية العامة، وترتبط بصورة منفصلة مع جزء كبير من مكونات هذا المؤشر. وهذا يعني أن الطلاب الذين تأثّروا في اختيارهم الكلية بعوامل أكاديمية، (كالاهتمام الشخصي بالمهنة

ومستوى الكلية) وليس بعوامل خاصة بالعمل، (كرغبة الوالدين وفرص العمل في المستقبل) قد طوّروا بشكل عام عدّة قدرات مهنية عامّة أثناء دراستهم في الكلية، مثل الكتابة، والقراءة النقدية، والثقة بالنفس، وتحمّل المسؤولية. وفي الوقت ذاته لا توجد علاقة ذات دلالة بين عاملي صعوبات القبول في الجامعات وتأثير الأصدقاء والمعارف من ناحية، وبين تطوير القدرات المهنية العامة من ناحية أخرى، وتبرز هنا فقط العلاقة الطردية الضعيفة نسبيًا بين تأثير الأصدقاء وتعليم الطلاّب العاديين.

جدول رقم 5

معاملات ارتباط "بيرسون" بين العوامل المؤثرة على قرار الطلاب العرب في كلية دافيد يلين الالتحاق بها، وبين تطوّر قدراتهم المهنية خلال فترة الدراسة، 2003.

	الاهتمام الشخصي	مستوى الكلية	رغبة الوالدين	فرص العمل	صعوبات القبول في الجامعات	تأثير الأصدقاء
القدرات المهنية العامة						
الكتابة	0,09	0,18*	0,16*	0,15*	0,04	0,06
القراءة النقدية	0,23*	0,17*	0,10	0,07	0,06	0,10
فهم الظواهر التربوية	0,17*	0,08	0,14	0,11	0,01	0,04
تعليم الطلاب العاديين	0,19*	0,10	0,14	0,08	0,02	0,15*
الثقة بالنفس	0,17*	0,16*	0,22**	0,15*	0,03	0,05
الاستقلالية وتحمل المسؤولية	0,16*	0,21**	0,16*	0,20**	0,01	0,13
إقامة علاقات اجتماعية	0,13	0,12	0,19**	0,09	0,10	0,07
مؤشر القدرات المهنية العامة	0,23**	0,24**	0,23**	0,21**	0,02	0,14
القدرات المهنية الخاصة						
تعليم طلاب ذوي احتياجات خاصة	0,15*	0,15*	0,04	0,10	0,11	0,00
العمل مع أولاد متخلّفين عقليًا	0,22*	0,07	0,01	0,06	0,10	0,04
مؤشّر القدرات المهنية الخاصة	0,19*	0,11	0,02	0,07	0,12	0,03
مؤشر القدرات المهنية العامة والخاصة	0,25**	0,24**	0,20**	0,20**	0,06	0,14

* علاقة ذات دالة إحصائية بمستوى 0,05 أو أقلّ.
** علاقة ذات دالة إحصائية بمستوى 0,01 أو أقلّ.
*** علاقة ذات دالة إحصائية بمستوى 0,001 أو أقلّ.

وبالنسبة للعلاقة بين عوامل التأثير وبين تطوير القدرات المهنية الخاصة، تبرز هنا العلاقة الطردية بين تأثير الاهتمام الشخصي بالمهنة، وبين مؤشر القدرات المهنية الخاصة، وبين هذا العامل وكل واحد من بنديْ المؤشر (أي تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل مع الأولاد المتخلّفين عقليًا). وبالنسبة لتأثير مستوى الكلية، لا يرتبط هذا العامل إلاّ بتطور القدرة على تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا علاقة له بالعمل مع الأولاد المتخلّفين عقليًا. وبكلمات أبسط، فإن الطلاب الذين تأثروا في اختيارهم الكلية بالاهتمام الشخصي بالمهنة، قد طوّروا قدراتهم المهنية أثناء دراستهم فيها. كذلك فإن الطلاب الذين تأثّروا بمستوى الكلية في اختيارهم طوروا، ولكن بدرجة أقلّ، قدرات مهنية خاصة. وبالمقابل لا توجد علاقة ذات دلالة بين عوامل التاثير الأخرى وبين هذه القدرات.

ب. تحليل البيانات الكيفية

جرى تحليل البيانات، التي اشتملت على الروايات المختلفة، في آن واحد مع البحث عن الموضوعات والقضايا المحورية التي تظهر من خلال البيانات الناتجة عن المقابلات ومجموعات التركيز. وتمّ خلال عملية التحليل بلورة تصنيفات رئيسية وتصنيفات فرعية، مع الانتباه إلى كيفية استخدام اللغة ومدلولات المعاني.

أ – دوافع اختيار الكلية ومهنة التعليم

يكشف تحليل البيانات المستقاة من مجموعة التركيز، على صورة واسعة حول الدوافع وراء اختيار الطلاب لمهنة التعليم في كلية دافيد يلين للتربية. واللافت أنّ الطلاب ذكروا في الغالب عدّة عوامل في معرض حديثهم. ولذلك يمكن ملاحظة بعض العوامل المجتمعة في كل فقرة مقتبسة دون الإشارة إلى ثقلها أو وزنها.

دوافع الدراسة في الكلية:

1. صعوبة الأوضاع السياسية والمادية في أعقاب انتفاضة الأقصى:

ميّز هذا الدافع الطلاب الذين وصلوا من القدس الشرقية، وكانوا يخطّطون للالتحاق بالمؤسّسات الفلسطينية أو يدرسون فيها، إلاّ أن الوصول إلى هذه المؤسّسات لم يعد ممكنًا إثر اندلاع الانتفاضة.

يقول **مهدي**: "التحقت بالكلية بسبب عوائق الوصول إلى جامعة بيت لحم، فقد تقدّمت لجامعتي بيرزيت وبيت لحم بعد انتهاء الدراسة الثانوية، وسررت بالقبول في قسم إدارة الأعمال في بيت لحم. بيد أن الوصول إلى الجامعة أصبح صعبًا للغاية في أعقاب الانتفاضة. وبنصيحة من والدي –وكان نائب مدير في أحدى مدارس شرقي القدس– وأصدقائه، التحقت بكلية دافيد يلين... يعني اضطررت لذلك رغمًا عن أنفي..."

واللافت أن مهدي لم يلتحق بالكلية نتيجة اختياره الشخصي، بل بسبب عدم توفر خيارات بديلة أمام شبان القدس الفلسطينيين.

كما وقدّمت كلٌ من رنين وحنين قصة مشابهة:

تقول **رنين**:" بدأت دراستي في قسم الهندسة المدنية في جامعة بيرزيت، وفي أعقاب الانتفاضة والحواجز قرّرت، وبنصيحة من والدي، الانتقال إلى "دافيد يلين"... وهكذا خسرت عامين في دراسة الهندسة... ومَن يعلم.. ربّما أعود لإكمال هذه الدراسة".

وتقول **حنين**: "كنت أتعلّم طبّ الأسنان في الجامعة الأمريكية في جنين قبل ذلك... واستمرّت دراستي سنة أخرى بعد اندلاع الانتفاضة، حيث استأجرت شقة مع عدد من الشريكات، إلاّ أن أهلي رفضوا هذا الوضع بشدة، وأجبروني على الالتحاق بكلية دافيد يلين... لا أعتقد بأنّي أريد أن أصبح معلّمة..."

بالمقابل تفادت **زينب** أصلاً الدراسة في مؤسّسة فلسطينية، وانضمّت إلى الكلية بسبب سهولة الوصول المادية إلى الكلية. وتقول: "وصلت إلى هنا مباشرة بعد التخرج من الثانوية، ولم أسجّل في الجامعات الفلسطينية بسبب الحواجز... والتعليم في الجامعة المفتوحة ليس ذا مستوى. والأجواء في أبو ديس لم ترق لي تمامًا هي الأخرى. والدتي معلّمة تدريب وتعمل مع طلاب دافيد يلين، وكانت تقول لي دائمًا إنّ شهادة الكلية معترف بها، والدراسة فيها متاحة باللغة العربية أيضًا... وهو ما لم استطع كسبه لو توجّهت للدراسة في الجامعة العبرية... فأنا لا أعرف كلمة واحدة باللغة العبرية، لأنّني كنت أتعلّم في مدرسة مسيحية خاصة..."

وذكرت **عرين** رواية مشابهة لرواية زينب، مع فارق أنّ والدة عرين كانت تدرس في دافيد يلين، وشجّعتها على الدراسة في الكلية اعتمادًا على تجربتها الشخصية. وتقول أيضًا: "كنت أرغب في دراسة الفيزياء ولم يتم قبولي... ولم أرغب إطلاقًا في تعلّم التربية الخاصة أو تربية الأطفال الصغار..."

2. صعوبات القبول في الجامعة أو في كلية أخرى

تطرّق بعض الطلاب إلى هذا الدافع بعد أن عجزوا عن الالتحاق بإحدى الجامعات.

تقول **منى**: "كنت أرغب في تعلّم العمل الاجتماعي في جامعة حيفا، إلاّ أن سقف امتحان "البسيخومتري" عالٍ ولم يتم قبولي. وبعد التخرّج من الثانوية بقيت في البيت سنتين وتسجّلت في الكلية العربية في حيفا، ولم يتم قبولي... بينما سمحت العلامة التي حصلت عليها بقبولي في كلية دافيد يلين... وأوصت بنات عمّي بالالتحاق بالكلية لأنّهن راضيات عن الدراسة فيها..."

كما وتوجّهت **هناء** أيضًا إلى الكلية لعدم توفر خيار آخر، وتعتبر دراستها المحطّة الأولى الأسهل على درب تحقيق هدفها المهني في المستقبل وتقول: "أريد أن أصبح مستشارة تربوية، وقد التحقت بالكلية من أجل الحصول على بكالوريوس في التربية الخاصة، على أن أواصل الدراسة لاحقًا للحصول على الماجستير في تخصّص الاستشارة التربوية من الجامعة العبرية... يمكن الحصول على معدّل علامات عال في الكلية..."

وتطرّق عدد من الطلاب إلى صعوبات القبول في كليات أخرى (الكلية العربية في حيفا وكلية بيت بيرل)، والتي دفعت بهم إلى الالتحاق بالكلية.

تقول **دينا**: "وصلت إلى دافيد يلين لعدم وجود خيار آخر... يتوجّه جميع الشبان والشابات من أبناء المثلّث إلى القسم العربي في كلية بيت بيرل، إلاّ أن التنافس هناك صعب للغاية، مع العلم أنّه يتم قبول مَن يجتاز علامة 85 في امتحان القبول. أما علامة القبول في دافيد يلين فهي 80 فما فوق، ويشار هنا إلى أنّ وزارة التربية حدّدت علامة القبول 80 في سنة إجراء هذا البحث. لم تستمرّ دراستي في كلية "سمينار هكيبوتسيم" أكثر من فصل واحد، لأنّي لم أعد أحتمل العنصرية الممارسة ضد العرب فيها... كنت الطالبة العربية الوحيدة في قسم التربية الخاصة...

وتمضي **دينا** فتقول: لم أرغب أصلاً في دراسة التربية الخاصة، بل رغبت في دراسة الحقوق، إلاّ أن والديّ لم يوافقا، من منطلق أنّ الأمر لا يليق بالفتاة العربية برأيهما. كما

ورفضا أن أتعلّم دراسات تربية الأطفال ومربية صفوف للأطفال. وعليه فقد وقع اختياري على دراسة التربية الخاصة، لأنّ سمعتها أفضل، وزوجة شقيقي التي كانت تدرس في الكلية أوصتني بذلك.."

وذكرت طالبة أخرى أنّها جاءت للدراسة في الكلية بعد أن بدأت دراستها في مواضيع شبه طبية في الجامعة العبرية، ولكنها استصعبت هذه الدراسة. وأضافت "أن الدراسة هناك كانت في غاية الصعوبة، كما وكنت الطالبة العربية الوحيدة... وعليه فقد فضّلت الالتحاق بالكلية لأنّ صديقاتي يدرسن هنا...".

3. الاختيار الشخصي والرغبة الشخصية في دراسة مهنة التعليم في القدس

أشار ثلاثة طلاب إلى اختيارهم الشخصي، وأنّهم فضّلوا الدراسة في دافيد يلين بسبب حبّهم للقدس ورغبتهم في ممارسة مهنة التعليم في المسقبل.

يقول **علاء:** "دائمًا كنت أريد أن أصبح معلمًا، وكنت أميل إلى المواد الأدبية في المدرسة الثانوية، خاصةً وأن والدي دكتور في التاريخ. في البداية سجّلت في الجامعة، إلاّ أنّهم شكّكوا في علامة "البسيخومتري"... وبعد نضال أثبتّ بأنّي جدير بهذه العلامة. ثم مللت الجامعة وسجّلت في كلية "لفينسكي". ورفض قبولي في القسم اليهودي لافتقاري إلى وحدة تعليم واحدة في امتحانات "البجروت" باللغة العبرية... جئت إلى دافيد يلين لأنّي أحب القدس، كما وتعلّمت هنا بنات عمّي... أتمتّع جدًّا بالدراسة هذه الأيام..."

ويلتقي **محمود** مع علاء في رغبته أن يصبح معلّمًا في المستقبل:

"أريد أن أكون معلّمًا ... لأنّها وسيلة لتحقيق الذات... كما وأن شروط العمل مغرية، لأنّها تسمح بممارسة عمل آخر إلى جانب مهنة التعليم... كانت والدتي ترغب في أن أتعلّم وأصبح معلّمًا. توجّهت إلى قسم التربية الخاصة لعدم معرفتي بوجود مجالات تخصص أخرى في دافيد يلين". لم أتوجّه للدراسة في "بيت بيرل" رغبة منّي في أن ابتعد عن البيت وأعيش فعلاً الحياة الطلابية، أي استئجار دار خاصة بي وخوض المغامرات، اليوم وبعد تجربتي الدراسية لن أختار غير التربية الخاصة. ويعود الفضل في ذلك إلى مشروع "تمارا" الخاص بالأولاد في الخطر...".

يقول **سليم:** تمّ قبولي في قسم الأدب العبري في جامعة حيفا ... ولكني فضلت دراسة التربية الخاصة في دافيد يلين، لأنّي أهتمّ بالموضوع أكثر...".

وجاءت **فاتن** هي الأخرى إلى دافيد يلين، بسبب رغبتها التعلّم في القدس، إضافة إلى سمعة الكلية ومستواها الأكاديمي. فهي تقول: "أردت دراسة التربية الخاصة لأن شقيقتي تدرس في هذا القسم، في السنة الثالثة، وشجّعتني صديقاتها كثيرًا، لقد تمّ قبولي في حيفا، ولكنّي جئت لأتعلم في الكلية بسبب مستواها الجيد".

4. تأثير الوالدين

في العديد من الحالات شجّع الأهالي أولادهم أو بناتهم على الدراسة في الكلية، وممارسة مهنة التعليم في المستقبل، ولكن بعض الطلاب قدّموا وصفًا لحالات الإجبار والإلزام من العائلة على الدراسة في الكلية.

وفيما يلي رواية **سناء:** إلتحقت بالكلية بسبب الضغط الذي مارسه والديّ عليّ لكي أسجل في الكلية... ومع ذلك فإنني أشكرهما اليوم على ذلك، لأنّي أدركت مستوى الكلية العالي. أضف إلى ذلك أن مهنة التربية الخاصة ضرورية ومطلوبة، ويتوفر العمل فيها مباشرة".

الطالب **محسن**، صاحب الشخصية المنطوية والخجولة، وصل هو الآخر إلى الكلية بسبب ضغط الوالدين ولكن باتجاه آخر. يقول: "دائمًا أسمعوني كلامًا أنّ لا قيمة لي ولا أسوى شيئًا... ولن أنجح إطلاقًا. ولذلك كانت رغبتي أن أثبت لهم بأنّي قادر فعلاً ... حينها وصلت إلى الكلية، ليس من منطلق القناعة والرغبة في المهنة... واليوم أصبحت في موقف آخر مع والديّ..."

وتقول **سامية** إنّها كانت ترغب في دراسة العمل الاجتماعي، ولكن عائلتها أرادت لها أن تصبح معلّمة. وعليه تقول: "سجّلت في عدّة كليات في آن واحد. وتمّ قبولي في دافيد يلين عن طريق الصدفة... حينها قلت لنفسي إنّه لا بأس وسأتحوّل إلى العمل الاجتماعي لدى انتهاء دراستي في الكلية... اخترت التربية الخاصة، لأن ثلاثًا من أخواتي يعملن معلّمات في هذا المجال، وفكّرنا في فتح مؤسّسة خاصة في المستقبل...".

مقابلة مع مركّزتي قبول

كما ذكرنا، فقد أجرينا مقابلة مع مركّزتي قبول الطلاب العرب الجدد في القسم. عملت الأولى في هذه الوظيفة خمسة أعوام، وتشغلها الثانية حاليًا. المركزتان هما عضوتان في لجنة القبول أيضًا. وأكّدتا في أقوالهما على العوامل ذاتها التي أشار إليها الطلاب المشاركون في

مجموعة التركيز. فقد ذكرتا عوامل عدم توفر الخيار الآخر، وصعوبات القبول في الجامعات، وعدم النجاح في مهنة أخرى بسبب عدم الملاءمة.

تقول إحداهما:

"يلتحق الطلاب من شرقي القدس بكليتنا، لرغبتهم الشديدة في ممارسة هذه المهنة.. فهي المهنة الوحيدة التي تضمن لهم العمل في نظام التعليم الإسرائيلي، والراتب أعلى بكثير ممّا يدفعه نظام السلطة الفلسطينية".

وأضافت المركّزة الثانية تقول عن محفّزات البنات لخوض مهنة التعليم:

يصل إلينا 70 بالمئة من البنات بسبب الرغبة الحقيقية في أن يصبحن معلّمات، وهذه نسبة عالية. وقد يعود الأمر إلى تذويت شروط العمل التي تلائم ما يتوقّعه مجتمعنا من المرأة العربية..."

أما بالنسبة للذكور، فتتّفق المركزتان على أن أقلّية منهم يتوجهون إلى مجال التعليم، من منطلق الرغبة الداخلية في ممارسة مهنة التعليم، بل يتوجهون للتعليم لعدم وجود خيار آخر، أو بعد أن جرّبوا خيارات مهنية أخرى. وبنظر إحدى المركّزتين فإن تأثير الوالدين ينطوي على أهمّية بالغة فيما يخصّ اختيار التعليم كمهنة مستقبلية. وتقول: "تشجّع الأم المعلّمة ابنتَها لتصبح معلّمة هي الأخرى... بسبب شروط العمل المريحة للمرأة، واعتمادًا على تجربتها الشخصية..."

ب – تطوير القدرات والمهارات الأكاديمية المهنية

يكشف تحليل بيانات مجموعة التركيز صورة واسعة لما استفاده الطلاب من خلال تعليمهم في الكلية حتّى الآن، حيث أشاروا إلى تشكيلة متنوعة من الأدوات والمهارات التي اكتسبوها خلال التعليم. وممّا ذكروه:

- الكتابة، والتي اشتملت على كتابة المخططات وعمليات الملاحظة والتقارير والأوراق الأكاديمية المختلفة.
- فهم وتحليل الظواهر التربوية اليومية.
- تعليم الطلاب العاديين، والذي اشتمل على الممارسة العملية، والوقوف أمام الصفّ، وإعداد وسائل الإيضاح الملائمة، وخطط الدرس، والفعاليات الملائمة.
- الثقة بالنفس.

- الاستقلالية وتحمل المسؤولية.
- إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
- تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وهذ يشمل أشكالا عدة مثل: العمل مع الأطفال أفرادًا ومجموعات صغيرة وصفوفًا، والعمل مع الأولاد ذوي العسر التعليمي والتخلف العقلي، أو الأولاد في الخطر.

وفيما يلي استعراض لعملية الدراسة كما عبرّوا عنها في مجموعة التركيز:

تفتتح **سامية** هذا الجزء من النقاش وتشارك في روايتها المميّزة قائلة:

"كنت ضعيفة للغاية في السنة الدراسية الأولى ولم استفد شيئًا، وأعتقد بأن السبب يعود إلى مرشدياتي... بينما في السنة الثانية حقّقت تقدّمًا وتعلّمت الكثير بفضل المرشداة الرائعاة ... حصل عندي تطوّر في كتابة خطط الدروس والأداء في الصفّ وإعداد الوسائل التعليمية... كانت سامية شخصًا وأصبحت اليوم شخصًا آخر... حصل عندي تطوّر كبير. اليوم أحبّ مهنة التعليم وأفهم الأولاد أكثر... ساعدتني الموضوعات التي نتعامل معها، مثل العسر التعليمي، وتمارا، والأولاد في خطر، وغيرها في التواصل مع كل طالب وكأنه عالم كامل بحدّ ذاته... وبالفعل واجهت المشاكل خلال عملي التطبيقي، لأنّ الطفلة التي كنت أعمل معها تعرّضت لاغتصاب بشع من قبل أفراد عائلتها ... وتطلّب الأمر أن نبلغ أنا والمرشداة السلطات، حيث تنقلت بين دوائر الشرطة ... ولكن هذا الحادث زادني قوة وإصرارًا على أن أكون إنسانة حساسة في المرتبة الأولى، ومن ثم معلّمة ومربّية مخلصة..."

تعبّر أقوال سامية هذه عن بلورة وتطوّر شخصيتها المهنية كمعلّمة.

- شاركَنا **مهدي** في حديث أجراه مع أصدقائه في مقصف الكلية اليوم بالذات، تناولوا فبه ما اكتسبوه من التعليم فيها حتّى الآن، يقول: "لقد تطوّر لدي الخيال والابتكار، إضافة إلى عمق التفكير والنظر إلى الأمور من زوايا مختلفة. كما وحصل عندي اكتشاف للذات، ومعرفة القدرات الابتكارية الكامنة بداخلي..."
- وتضيف **منى** القول: "بالإضافة إلى الكتابة، حصل عندي تطور في النظرة النقدية. وكان مشروع "تمارا" أكثر التجارب متعة... قمنا بفعاليات مع المرشد، ساعدتنا على تعميق معرفتنا بأنفسنا والأولاد في الخطر الذين كنّا نعمل معهم..."

- وتحدّث **محمود** بروح من الفكاهة رسمت الابتسامة على أوجه معظم أفراد المجموعة، إذ قال: "لم يحصل لدي تطور في الكتابة... كنت وما زلت ضعيفًا, ومع ذلك تطوّرت لدي إلى حدّ كبير مهارات تدريسية مختلفة، كتعليم الأولاد في إطار التربية الخاصة والأولاد العاديين أيضًا. ومن ناحية الشخصية أصبحت أكثر جدّية وتحمّلاً للمسؤولية واستثمارًا في العمل مع الأولاد..."
- ركّزت **فاتن** في معرض حديثها على مكانة المرشد البيداغوجي ودوره في العملية التعلّمية وتطّورها. وتقول: "كنت أواجه صعوبات جمّة كطالبة عربية في السنة الأولى من الدراسة في الكلية... لم يدعمني المرشداة واقتصر أداؤه على تدريس علم التعليم... وشهدت السنة الدراسية الثانية تحولاً لدي بفضل المرشد، الذي كان يتصرّف بإنسانية، وركّز عمله على شخصيتنا وتدعيمنا، وزاد ثقتنا بأنفسنا، وجعلنا نصبح معلّمين متميّزين وأصحاب مهارة، لقد جعلني المرشد استكشف واستخرج من داخلي أمورًا لم أكن أعلم أنّها موجودة ..."

تقدّم فاتن في أقوالها المرشد على أنّه مثل يحتذى به، وقد لعب دورًا في تمكينها شخصيًا ومهنيًا.

- إنتقدت **حنين** بعض الدورات التي قُدّمت بطريقة التدريس المباشر والمملّ، مشيرة مع ذلك إلى بعض الدورات الممتعة والمفيدة، خاصة في إطار مشروع "تمارا" الخاص بالعمل مع الأولاد في الخطر.
- أمّا **زينب** فقد شدّدت على التغيير الذي حصل لديها خلال السنة الدراسية الثانية فتقول: "وخلالها أصبحت أحبّ الذهاب إلى المدرسة كثيراً، وأريد أن أشجّع طالبي وأدفع به إلى الأمام بكل طريقة ممكنة."

يظهر هنا نموّ المشاركة العاطفية، والمسؤولية المهنية التي تشعر بها زينب تجاه طلابها.

- **سليم** الذي انسحب من دراسة الأدب العبري في جامعة حيفا، وانتقل إلى التربية الخاصة في دافيد يلين، يتباهى ويقول متفاخرًا: " شقيقتي طالبة في السنة الثالثة في قسم التربية الخاصة في كلية عربية... ولكنّهم هناك لا يتعلّمون، ولا يحقّقون 20 بالمئة ممّا تعلّمته واكتسبته. هذا مع التذكير بأنّي أوشك على استكمال السنة الثانية لا غير...".

المقابلات مع المرشدين البيداغوجيين

إن تحليل المقابلات مع المرشدين البيداغوجيين حول عملية التعليم والتطور الحاصلة لدى الطلاب العرب خلال فترة التأهيل في القسم الدراسي، يدعم أقوال الطلاب الواردة أعلاه. وهذا ما تؤكده إحدى مرشدات السنة الأولى حين تقول:

"في بداية العام لم أفهم ما الذي يفعله أصلاً بعض الطلاب في مؤسّسة أكاديمية بمستوى الكلية، يفتقرون إلى قدرات كثيرة.. ويكتبون بلغة ركيكة مع أخطاء كثيرة... وأنا مضطرّة إلى تعليمهم كل شيء تقريبًا كالمغزى من أن تكون طالبًا أكاديميًا، وكيف تدرس، وكيف تنظم وقتك، وغيرها.. وأكثر ما يطالبونني به أن أكون "حاضنة" (baby sitter) لهم، بل وأمًّا تهتمّ باحتياجات حياتهم في القدس.. مع ذلك فإنّهم أناس طيبون يتعطّشون لدراسة وتعلّم كل شيء. وأجد نفسي في نهاية العام منبهرة بالمستوى الذي حقّقوه، لأنهم سوف يصبحون أكثر استقلالية وثقة، عند الوقوف أمام الصفّ والمشاركة وإدارة النقاش أمام المجموعة وغيرها... فعلاً يستحقّ ذلك كل مجهود وعطاء أقدّمه كمرشدة لهم..."

ويشير أحد المرشدين هو الآخر إلى التطوّر الذي حدث لدى طلابه قائلاً:

إنّهم يمرّون بتجربة مميّزة في الكلية، وخاصة فيما يتعلّق بالتدريب على التدريس. أتذكّرهم وهم يجلسون أمام لجان القبول، ثم يقطعون شوط السنة الأولى وصولاً إلى السنة الثانية، حيث أستقبلهم وآخذ انطباعًا وفكرة عن كتابتهم، وكيفية تعبيرهم عن أنفسهم، من خلال عمليات الملاحظة ووضع التقارير التحضيرية، وتصبح لغتهم غنية أكثر فأكثر بالمصطلحات التربوية ... ويكتسبون المزيد من الثقة، ويتمكّنون من الإصغاء للآخر، من منطلق الانفتاح والاحترام..."

ويقول مرشد آخر أيضًا:

"... بنظري يحدث تحوّل لدى الطالب العربي شخصيًا وأكاديميًا من السنة الأولى وحتى السنة الثالثة، أمّا السنة الرابعة فيصبح فيها معلمّا متدرّباً، وأنا أتعامل معه على أنّه زميل لي ... ما يدفيء القلب ... إنك لتشعر بالفخر والرضا، وأنّك شريك فعّال في هذا النجاح..."

وتحدّثت مرشدة عن برنامج "تمارا" التأهيلي، الذي أدخِل على مسار الدراسة خلال السنوات الأخيرة فقالت:

"أعتقد أن مضامين "تمارا" لها أهمية قصوى. أتذكّر الطالب إميل، والتحوّل الذي حدث لديه في أعقاب هذا البرنامج التأهيلي، حيث كان ينظر مرارًا إلى قصة حياته وما عاشه من ضائقات، والمدهش أنّه ترجم التعليم والوعي إلى التعامل المساعد والإحسان مع طلابه في المدرسة وفي المأوى (الهوستل)... أشعر بأنّنا كأعضاء طاقم لنا دور في العطاء والإحسان من أجل المجتمع العربي...عن طريق تأهيل الطلاب العرب ومرافقتهم في قسمنا الدراسي.."

وتطرّق مرشد آخر إلى القدرات الكتابية للطلاب العرب فقال:

"يسرّني جدًّا مواصلة العديد من طلابنا دراساتهم للحصول على شهادة الماجستير في الجامعة العبرية... وأعتقد بأن مستوى الأعمال الفصلية في القسم العربي جيدّ جدّاً، مقارنة بغيره من مسارات الدراسة في الكلية... أنظري إلى نسبة الخريجين في القسم، الذين لا يشكّل هذا الأمر عائقًا بالنسبة لهم..."

ويمضي هذا المرشد في الحديث عن أداء خريجي القسم العربي في حقل التربية والتعليم قائلاً:

"أصبح بعض خريجي هذا القسم مديرين ناجحين في مدارس شرقي القدس. ويسرني عندما أسمع من مفتّشي التربية في منطقة الشمال أنّهم راضون عن أداء خريجي القسم العربي في داڤيد يلين، بل ويعطونهم الأولوية في التعيين.

خلاصة ونقاش

إن الهدف من هذا البحث هو استكشاف دوافع الطلاب العرب في كلية التربية "دافيد يلين" في اختيار مهنة التعليم والالتحاق بهذه الكلية بالذات، وكيفية تأثير هذه الدوافع على تطورهم من الناحيتين الشخصية والمهنية.

دوافع الالتحاق بالكلية

يستدلّ من نتائج البحث الكمّي أن العوامل المؤثّرة في قرار الالتحاق بالكلية تتلخص فيما يلي: أشارت الغالبية الكبرى من المشاركين (75 بالمئة) إلى أن فرص العمل في المستقبل أثّرت، أو أثّرت كثيرا، على قرارهم. ويلي هذا العامل، حسب الترتيب، عاملان مهنيان وأكاديميان، أي الاهتمام الشخصي (69 بالمئة) ومستوى الكلية (68 بالمئة). وبعد ذلك فقط

تأتي ثلاثة عوامل غير مهنية وغير أكاديمية وهي: رغبة الوالدين (51 بالمئة) وتأثير الأصدقاء أو المعارف (45 بالمئة) وصعوبات القبول في الجامعات (42 بالمئة). وعندما سئل الطلاب حول أهمّ عامل مؤثّر في قرارهم الالتحاق بالكلية، أجاب الجزء الأكبر من المشاركين (30 بالمئة) أن الاختيار يعود إلى الاهتمام الشخصي بالمهنة. وبعده ذكر المشاركون عاملي "فرص العمل في المستقبل" (24 بالمئة) و"صعوبات القبول في الجامعات" (23 بالمئة).

ويؤكّد التحليل الكيفي تأثير هذه العوامل على اختيار الكلية ومهنة التعليم، ولكن دون تحديد مدى تأثير كل منها. فقد شدّد الطلاب في مجموعة التركيز بشكل خاص على تأثير صعوبات القبول في الجامعات أو غيرها من الكليات، إضافة إلى تأثير الوالدين والرغبة الشخصية في دراسة مهنة التعليم في القدس. كما وأبرز الطلاب من سكّان شرقي القدس تأثير الظروف السياسية والمادية الفيزيقية الناجمة عن انتفاضة الأقصى. حيث كان هؤلاء الطلاب يعتزمون الالتحاق بالمؤسسات الفلسطينية، أو كانوا يتعلّمون فيها فعلاً، ولكن الوصول إليها أصبح متعذّرًا في أعقاب الانتفاضة.

كما وأشارت مركّزات قبول الطلاب خلال المقابلات التي أجريت معهن إلى معظم العوامل المذكورة أعلاه. ولكنهن أضفن تأثير عدم وجود خيار آخر، وعدم النجاح في مجالات مهنية أخرى، بسبب عدم الملاءمة. وبالنسبة للطلاب من شرقي القدس، فقد أكّدت المركّزات على أن التحاق هؤلاء بالكلية جاء لرغبتهم الشديدة في ممارسة هذه المهنة، لأنّها تبقى المجال الوحيد الذي يضمن لهم العمل في جهاز التعليم الإسرائيلي في شرقي القدس.

دوافع الالتحاق والجنس

درس هذا البحث أيضًا إذا كانت هنالك فروق بين الذكور والإناث في العوامل المؤثرة على قرار الالتحاق بالكلية. ويتبين من النتائج أن الفرق الجوهري الوحيد بين الذكور والإناث يتعلّق برغبة الوالدين. فقرار الطالبات دراسة مهنة التعليم يتأثّر برغبة الوالدين أكثر من الطلاب الذكور (59 بالمئة مقابل 28 بالمئة). وهي نتيجة تتوافق مع أبحاث سابقة (עליאן, זיידאן, ואחרים, 2007). ويبدو أن الوالدين يفضلاّن عادة أن تعمل البنت في هذه المهنة، بسبب ساعات العمل المريحة، والعُطَل السنوية، ولأنّ المهنة تفسح المجال للدمج بين العمل والاعتناء بالعائلة والأطفال. ومن هنا يعبّر الوالدان عن رأيهما، ويؤثّران على البنات في هذا الموضوع. وهنالك تفسير آخر وهو أن البنت في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل هي أقلّ استقلالية مقارنة بالشاب، وأكثر حاجة إلى موافقة الوالدين فيما يخص اختيار مهنتها، الأمر

الذي يكرّس مكانتها المتدنية وشخصيتها التابعة في المجتمع العربي، الذي ما زال مجتمعًا أبويًا يتمتّع الرجل فيه بمكانة عليا، ويتّخذ القرارات عن المرأة (חאג' יחיא، 1994,1999؛ Al - Haj 1989 ،1987).

تطرّقت مركّزتا القبول في قسم التعليم خلال المقابلة التي أجريت معهما إلى الفرق بين الجنسين، بالقول إن البنات يشكّلن نسبة عالية من مجموع المتقدّمين، ويصلن إلى الكلية عن رغبة وقناعة ذاتية في ممارسة هذه المهنة في المستقبل. ومن الممكن أن تكون الفتاة قد ذوّتت أو تقبلت توقعات الوالدين والمجتمع بخصوص ظروف العمل المريحة والمقبولة لدى المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل. وبالنسبة للشباب تتفق المركّزتان على أن أقلّية منهم يتوجهون إلى مجال التعليم من منطلق الرغبة الداخلية في ممارسة هذه المهنة. فهم يفعلون ذلك لعدم وجود خيار آخر، أو بعد أن جرّبوا خيارات مهنية أخرى.

تطور القدرات المهنية

ترى الأغلبية الكبرى من المشاركين (69 بالمئة – 93 بالمئة) أن قدرتهم قد تطورت أو تطورت كثيرا في كل من المجالات التي تم فحصها، وكانت أكثرها تطوّرًا بنظرهم فَهْم الظواهر التربوية في الحياة اليومية (93 بالمئة) وتعليم الطلاب العاديين (93 بالمئة). وبالمقابل، ووفقًا لتقييم المشاركين، كانت قدرة الكتابة لديهم أقلّ القدرات تطوّرًا، مع أن نسبتها تبقى عالية (69 بالمئة).

ويستدلّ من النتائج أيضًا أن عوامل التأثير، كالاهتمام الشخصي بالمهنة، ومستوى الكلية، ورغبة الوالدين، وفرص العمل في المستقبل، ترتبط طرديا بمؤشّر (إندكس) القدرات المهنية العامّة، وترتبط بشكل منفرد مع جزء كبير من مركّبات (أو بنود) هذا المؤشّر، وبكلمات أخرى، يبدو أن الطلاّب الذين أثّرت عوامل مهنية وأكاديمية كالاهتمام الشخصي بالمهنة ومستوى الكلية على اختيارهم، ولم يتأثّروا بعوامل أخرى كرغبة الوالدين وفرص العمل المستقبلية، طوّروا بشكل عام بعض القدرات المهنية العامة (كالكتابة والقراءة النقدية والثقة بالنفس وتحمّل المسؤولية، خلال دراستهم في الكلية. من جهة أخرى لا توجد علاقة وثيقة بين عاملي "صعوبة القبول في الجامعات" و"تأثير الأصدقاء والمعارف" وبين تطور القدرات المهنية العامّة. ويبدو أن الطالب العربي يطوّر توجّهًا عمليًا وواقعيًا، يتمثّل ببذل كافة الطاقات والجهود لتحقيق أقصى الاستفادة من دراسته لحظة اتّخاذ القرار بدراسة مهنة التعليم في كلية التربية الأكاديمية دافيد يلين، ما يضمن سهولة الاندماج في سوق العمل. وتنسجم هذه النتائج

مع تقارير سابقة حول طلاب ينحدرون من خلفيات اجتماعية واقتصادية وتربوية مشابهة لخلفيات الطلاب المشاركين في هذا البحث (Davies & Guppy, 1997).

هذا وارتسمت صورة مماثلة من خلال المقابلات مع الطلاب المشاركين في مجموعات التركيز، الذين أكّدوا فعلاً أن بداية المشوار، أي **السنة الأولى**، كانت في الإجمال صعبة من نواح عديدة، مع حدوث تحوّل إيجابي في **السنة الثانية** يعود في الغالب إلى مرشد بيداغوجي كان يشكل قدوة شخصية ومهنية، وقدّم للطلاب الكثير من الناحيتين الشخصية والمهنية. كما وبرز من خلال المقابلات التوجّه الكبير حول الانشغال في هويتهم المهنية خلال فترة التأهيل في الكلية، ما يتطابق مع نتائج وردت في تقارير سابقة حول المكانة البارزة للهوية المهنية لدى الطلاب العرب (דיאב, 2002).

تناول الطلاب بإسهاب خلال المقابلات التي أجريت معهم برنامج تمارا، الذي ساهمت مضامينه وبلورت الكثير من الأمور، ويبدو أن هذه الروايات تعزّز ما سبق ونُشر حول هذا البرنامج (أنظر מור, דיאב, וזיאד, 2007).

كما ويعزّز تحليل المقابلات مع المرشدين البيداغوجيين، حول مراحل الدراسة والتطور الذي حصل لدى الطالب العربي خلال فترة التأهيل في القسم، وروايات الطلاب حول تجربتهم خلال مرحلة التدريب، خصوصًا في السنة الأولى، إضافة إلى تجربتهم منذ بداية الدراسة وحتّى نهايتها في قسم التدريب العربي. وعليه فإن الصورة التي تتشكّل بعد جمع النتائج الخاصة بتطور القدرات الأكاديمية، تدعم الرأي القائل بأن أهداف التأهيل العامة والخاصة التي حدّدها قسم التأهيل العربي تحقّقت فعلاً (أنظر قسم التأهيل العربي على الموقع http.//dyellin.ac.il). كما وأنّها تؤكّد على أهمّية التوصيات بشأن المباديء والمضامين الرئيسية الواجب أن يشملها برنامج تأهيل المعلّمين قبل توجّههم إلى سوق العمل (אריאב, 2006; Feinman –Nemser, 2001). وتطابق هذه النتائج أيضًا استنتاجات بحث أجري مؤخّرًا حول أداء خريجي القسم العربي في حقل التعليم العربي (أنظر ذياب ودعبول، 2009).

تلقي نتائج هذا البحث الضوء على عدد من قضايا وملفّات التربية في صفوف العرب الفلسطينيين في إسرائيل وهي:

- **إختيار التعليم مهنةً لعدم توافر خيارات أخرى:**

يأتي توجّه أغلب الطلاب العرب إلى مهنة التعليم نتيجة لعدم توفر خيارات أخرى. فهم يفعلون ذلك بسبب عوامل عديدة، منها صعوبات القبول في الجامعات وفي التخصصات التي يرغبونها. ويستدل من بيانات دائرة الإحصاء المركزية (הלשכה הסטטיסטית המרכזית, 2007) أن 30 بالمئة من إجمالي عدد الطلاب في كليات التعليم هم عرب، مع التذكير بأنّهم يمثّلون 20 بالمئة من إجمالي عدد السكّان. هذا وقد أشارت أبحاث أخرى إلى أن جزءًا كبيرًا من الأكاديميين العرب يجدون أنفسهم عاطلين عن العمل بعد الانتهاء من دراستهم، وسرعان ما يدركون أن لا مكان للعرب في إسرائيل سوى جهاز التعليم العربي، ما يحدو بالطلاب العرب إلى اختصار المشوار والتوجّه إلى مجال التربية والتعليم من بداية الأمر (אלחאג', 1996).

صحيح أن هذا البحث لم يدرس الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لمجتمع البحث، إلاّ أنّه يرجّح انحدار معظم الطلاب العرب الذين التحقوا بالكلية من خلفية اجتماعية اقتصادية متدنية، وهو ما يميّز غالبية المجتمع العربي في إسرائيل. فقد أظهرت أبحاث كثيرة أجريت في البلاد مؤخّراً، أن الطلاب المنحدرين من خلفية اجتماعية واقتصادية متدنية يلتحقون بالكليات أكثر من الجامعات (Dar&Getz, 2007). أمّا الطلاب المنحدرون من خلفية اجتماعية واقتصادية جيدة، وإن كانت قدراتهم الأكاديمية ضعيفة، وعلاماتهم في امتحان "البسيخومتري" متدنّية، فإنّهم يحاولون الالتحاق بالجامعات ودراسة المهن ذات المكانة العالية، مثل الحقوق، لأنّهم قادرون على تحمّل التكاليف المالية العالية المترتبة على الدراسة في المؤسّسات الخاصة والمحترمة. ويفضّل الطلاب من هذه الشريحة الدراسة في جامعات محترمة، وإن كان ذلك في أقسام أقلّ احتراما، كالعلوم الاجتماعية والصحافة (المصدر السابق). كما وظهر توجّه طلاب من خلفية اجتماعية واقتصادية ضعيفة إلى مهنة التعليم في تقارير حول الشبان في ألمانيا (Windolf, 1995). وقدّم بحث حول خريجي التعليم العالي في القارة الأوروبية (Aracil et al, 2007) صورة مشابهة. إذ يتوجّه خريجو المدارس الثانوية من أصحاب العلامات المتدنية لدراسة المواد الأدبية والاجتماعية.

ما زالت مهنة التعليم تشهد إقبالاً واسعًا من قبل الجماهير العربية، مقارنة بغيرها من المهن، إذ يبين هذا البحث أن 75 بالمئة من المشاركين اختاروا هذه المهنة لما تنطوي عليه من فرص وظروف عمل مستقبلية، وهي نتيجة تتوافق مع أبحاث سابقة (עליאן, זידאן, ותורן, 2007; ذياب& فتيحة،2001 ; אלאחג', 1995 ; Agbaria, 2007; Diab&Barshalom, 2007;). ويميّز التوجّه نحو مهنة تضمن العمل الفوري مثل التعليم،

الموقفَ العملي للطلاب العرب المشاركين في هذا البحث، ما يتشابه مع تقارير أخرى في العالم (Davis& Guppy, 1997). بسبب خلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية، يفضلون دراسة مهن تتطلّب وقتًا ومجهودًا أقلّ، من أجل الدخول إلى سوق العمل.

مهنة التعليم تناسب المرأة

يستدلّ من نتائج هذا البحث أن البنات يمثّلن 75 بالمئة من المشاركين. وتطابق هذه النتيجة التقارير حول كون البنات يشكّلن السواد الأعظم من المتوجّهين إلى مجال التعليم (עליאן, זידאן ותורן, 2007; Agbaria, 2007).

وقد وصف العديد من الباحثين العرب ظاهرة النسونة (מרעי, 1986; אלחאג', 1996). وما زال المجتمع العربي الذي يتّصف بالتقليدية والأبوية ينظر بعين الرضا إلى مهنة التعليم، لأن المرأة العربية عليها التوفيق بين مطالب البيت والعمل خارجه، الأمر الذي تمكّن مهنة التعليم من تحقيقه. بالإضافة إلى ذلك ينظَر إلى مهنة التعليم على أنّها استمرارية طبيعية لدور المرأة المسؤولة عن تربية أبنائها، ما يفسر بالتالي عامل تأثير الوالدين الكبير على البنات في اختيار مهنة التعليم. وفيما نشاهد اتساع ظاهرة الشابات العربيات اللواتي يتوجّهن إلى الأردن لدراسة الطب والصيدلة والاستشارة التربوية (حاج يحيى، أبو عطية، 2007) إلاّ أن مهنة التعليم تستحوذ على حصة كبيرة من مجموع المهن التي تمارسها الفتاة العربية. هذا وفي مجتمعات أوروبية أخرى أيضًا لا تعتبر مهنة التعليم مسيئة للصورة النسوية المحبّذة، وعليه فقد نالت غاية الاحترام بالنسبة للمرأة (Kaufman, 1984). وتشير آخر المعطيات إلى أن المرأة الأوروبية ما زالت تميل نحو المجالات الأدبية مثل التعليم، أكثر من المجالات الفنية. كما وتهتم المرأة بتحقيق مكانة اجتماعية وتكوين أسرة وحياة عائلية، وكسب المال (Garcia – Aracil, et al, 2007).

المراجع

ذياب، خ. ودعبول، د. (2009). مدى الرضا عن أداء خريجي قسم التربية الخاصة في المجتمع العربي لدى التربويين في الحقل– كلية دافيد يلين الأكاديمية للتربية. **الكرمة**، 6 – (in press).

ذياب، خ. وفتيحه، أ. (2001). مفتاح الحل...هل يكمن في رؤية واقعية عند كل معلم فينا. **الكرمة**، 2، ص 25–7.

حاج يحيى, م. وابوعطية, م. (2007). **دراسات حول المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل**. كلية بيت بيرل ودار الهدى, مركز الدراسات العربية.

אלחאג', מ'. (1995). **המורה הערבי בישראל מעמד שאלות וציפיות חיפה**. אוניברסיטת חיפה המרכז לחקר החינוך הערבי.

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

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

בטלר, ר'. (1996). הרצון ללמוד: המוטיבציה ללימודים והשלכותיה על העבודה הפסיכולוגית היעוצית בבית הספר. בתוך: **סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר**, עמ' 70–50, מאגנס: ירושלים.

גרתי, י'. (2001)). שקולים בבחירת מקצוע- כיצד לבחור מקצוע?. **מתוך הפורום ליעוץ ללימודים וקרירה** - http://community.walla.co.il

דיאב, ח', בר-שלום, י', ורוסו, א'. (2008). הרחבת המפגש והלמידה ההדדית בין סטודנטים מתרבויות שונות בחברה הישראלית. **במכללה**, 21 ,עמ' 211- 251.

דיאב, ח'. (2002). הנרטיב החסר: חיפוש עצמי. **במכללה**, 13, עמ' 147-172.
הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. מדינת ישראל. (2007). מתוך ,
http://www.cbs.gov.il

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

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

חאג'- יחיא, מ'. (1994). המשפחה הערבית בישראל: ערכיה התרבותיים וזיקתם לעבודה הסוציאלית. **חברה ורווחה**, כרך י"ד, 4-3, 263-249.

חאג'-יחיא, מ'. (1999). אלימות כלפי נשים בהקשר החברתי- התרבותי של החברה הערבית , בתוך: רבין, ק. (עורכת). **להיות שונה בישראל, מוצא עדתי, מגדר וטיפול**. הוצאת רמות- אוניברסיטת תל-אביב. 242-219.

מור, פ', דיאב, ח', וזיאד, מ'. (2007). תפניות בהתפתחות מקצועית ואישית בקרב פרחי הוראה בהכשרתם לעבודה חינוכית אפקטיבית עם תלמידים תת משיגים ופגיעים לסיכון. **במכללה**, 19 ,עמ' 290-241.

מרעי, ס'. (1986). בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל, בתוך: שפירא, פ' ופרג, ר' (עורכות), **הסוציולוגיה של החינוך**, תל-אביב: עם עובד, הספריה האוניברסיטאית, עמ' 284-305.

נבו, ע', קרלוס, פ', אמיר, ר', ושרה, ש'. (1988). **כל מה שרצית לדעת על בחירת מקצוע מידע והכוון לקראת לימודים גבוהים ועל תיכוניים**. ירושלים: כתר.

נגר, ש'. (2001). בחירת מקצוע ההוראה– מאין ולאן? . **מעוף ומעשה**, 7, עמ" 1–16.

שפירא, ר', עציוני הלוי, ח'. (1973). **מי אתה הסטודנט הישראלי?**. תל אביב: אופקים, עם עובד.

שקדי, א'. (2003). **מלים המנסות לגעת,מחקר איכותני– תיאוריה וישום**. ת"א: רמות.

Agbaria, A. (2007). **The Teacher Training for the Arabic Teacher in Israel**. The Arabic center for law and policy, Israel.

Al-Haj, M. (1987). **Social Change and Family Processes**. USA: Westview Press.

Al-Haj, M. (1989). Social research on family lifestyles among Arabs in Israel. **Journal of Comparative Family Studies**, 20, (2), 175-195.

Dar,Y., Getz,S.(2007). Learning ability, socioeconomic status, and student placement for undergraduate studies in Israel. **Higher Education**, 54, 1, pp: 41-60.

Diab, K., Bar Shalom, Y. (2007). Dancing between Integration and Exclusion: Voices of Arab Teachers and Students at Israeli Teachers Colleges. **The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations**. 7, 4, pp: 147-156.

Davies, S. and Guppy, N. (1997). Fields of Study, College Selectivity, and Students Inequalities in Higher Education. **Social Forces,** 75: 1417-38.

Feinman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen sustains practice. **Teachers College Record**, 10, (6), 1013- 1055.

Garcia-Aracil,A., Gabaldón,D. ,Mora,J-G., Vila.L.E. (2007). The relationship between life goals and fields of study among young European graduates. **Higher Education**, 53, 6, pp: 843-865.

Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). **Becoming Qalitative Researchers: An Introduction.** New York: Longman.

Kaufman .P. (1984). **Women Teacher on the Frontiers**. Yale University Press.

Hijazi, Y., Tatar, M. & Gati, I. (2004). Career decision-making difficulties among Israeli and Palestinian Arab high-school seniors. **Professional School Counseling,** 8, 64-72.

Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1990). **The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures** (2nd ed.). New York: Macmillan.

Mori, T. (1965). Structure of motivations for becoming a teacher. **The Journal of Educational Psychology,** 56, 4, pp: 175-183.

Nakhleh, K. (1979). **Palestinian Dilemma: Nationalist Consciousness and University Education in Israel**. Detroit: Association of Arab-American University Graduates.

Stern ,G.G.,Masling,J., Denton,B., Henderson,J., Levin, R.(1960). Two scales for the assessment of unconscious motivations for teaching. **Educational and Psychological Measurement**, 20, 1, pp: 9-29.

Hayden, M. and Carpenter, P. (1990). From School to Higher Education in Australia. **Higher Education,** 20, pp: 175-196.

Windolf, P. (1995). Selection and Self-Selection at German Mass Universities. **Oxford Review of Education,** 21: 207-231.

Webliography

The David Yellin College of Education, http://www.dyellin.ac.il/template/default.asp?PageId=222&catId=12&maincat=16