

١٦٦١-١٦٦٢ (٢٠٠٩). تظهر هذه الفجوات غالباً في أجيال صغيرة وتتسع مع مرور الوقت حتى مرحلة الدراسة الجامعية.

أدى إقامة دولة إسرائيل في العام 1948 إلى استحداث واقع سياسي وسكاني واجتماعي اقتصادي جديد، ووجد الفلسطينيون أنفسهم أقلية قومية في دولة يهودية تفتقد إلى القيادة السياسية والنخب المختلفة (جريس، 1973؛ قهوجي، 1972؛ لوستنيك، 1984؛ Mazawi, 1994). برغم سياسة إسرائيل الرسمية المصرّح بها ومفادها أنه يحق للسكان العرب التمتع بغالبية الحقوق المدنية، إلا أنهم لا زالوا يعانون من تمييز ضدهم في كافة مناحي الحياة، وخاصة في حقل التربية والتعليم.

يرى السكان العرب في البلاد بالتربية والتعليم أداة لتحسين ظروفهم وتعزيز مكانتهم، بينما ترى بها الدولة أداة سيطرة اجتماعية (لوسنيك، 1984؛ الحاج، 2006؛ Shibli, 1999). واعتبر المجتمع العربي في البلاد التربية والتعليم مجالاً بالغ الأهمية في أعقاب نكبة العام 1948 (Al-Haj, 1989; Mazawi, 1994)، إذ لعبت التغيرات الاقتصادية التي أعقبت النكبة دوراً محورياً في تعزيز أهمية التربية والتعليم في المجتمع العربي. فقد أدى الانتقال الحاد من العمل الزراعي القروي داخل البلدات العربية إلى أعمال بالأجرة في سوق العمل الإسرائيلي إلى تغييرات في معايير المكانة الاجتماعية للفرد. فبينما كانت ملكية الأرض هي المعيار الحاسم في المجتمع القروي في البلاد، أضحت التعليم بعد مصادرة أراضيهم الهدف المركزي في المجتمع العربي في البلاد. نتيجة لهذا، استبدل الاستثمار بالإنسان مكان الاستثمار بالأرض (Al-haj, 1989).

اخترنا التركيز في معرض هذه الدراسة على واقع حال جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل، من حيث أهميته في حراك مجتمعي واضح ومؤثر وكذلك لمحة عن أهم التطورات التي مر بها وأيضاً عرض وتحليل الفجوات في عدة مجالات مقارنة بالجهاز اليهودي: مناهج التعليم، أساليب التدريس، تسرب الطلاب، موارد وميزانيات، جودة التدريس، المؤهل الأكاديمي للمعلمين العرب، التحصيل التعليمي، أصحاب وظائف مهنية

أخرى، وبرامج تدخل ومحدودية أثرها، إضافة إلى دلالة هذه الفجوات وأثرها على الطالب العربي وعرض اقتراحات لسد هذه الفجوات من أجل النهوض بجهاز التربية العربي.

1. مكانة المدرسة العربية والمربي العربي

استخدمت المدرسة ولا تزال بوصفها، حيِّزاً مركزياً في حياة الطالب العربي بفعل حقيقة أنّ المجتمع العربي يعاني من نقص حاد بأطر الرفاه الاجتماعي والنشاطات الثقافية وأمكنة اللهو لمختلف الفئات العمرية. لذا، يعتبر الطالب العربي المدرسة حيِّزاً بالغ الأهمية في تجربته التعليمية. كذلك، يرى أولياء الأمور والطلاب العرب على حدّ سواء بالمدرسة الجهة المسؤولة عن غرس القيم الثقافية للمجتمع العربي لدى الطلاب. ومن الهام بمكان الإشارة إلى أنّ هذا المجتمع العربي كان منذ وقت قريب مجتمعاً قروياً بغالبيته وانتشرت الأمية بين أبنائه وبناته (الحاج، 2006؛ أبو عصب، 2007). ويمكننا من هنا الاستدلال على الآمال التي كانت متوقّعة من المربي العربي وعلى مركزية دوره في تطوير الجهاز التعليمي برمّته.

يمكن للتربية والتعليم بصورة عامة والمربيين بصورة خاصة أن يلعبوا أدوار الوكلاء في عملية التغيير الاجتماعي الثقافي في المجتمع الذي يعملون بين ظهرائه، ويتجلى الأمر بصورة أكبر وأشمل حين يدور الحديث عن مجتمع في طور التطوّر والانتقال من مجتمع تقليدي إلى مجتمع حديث كالمجتمع العربي. وعليه، فقد لعب المربّون العرب أدواراً بالغة الأهمية في المجتمع ونُظر إليهم بوصفهم ممثلي التحديث.

اعتُبر المربي فيما مضى مثقفاً لأنه ينتمي إلى مجتمع تنفّس في الأمية وتتلخّص وظيفته في تعليم القراءة والكتابة لأبناء وبنات المجتمع. كذلك، تتمثّل القضية التي عزّزت دور المربي بوصفه وكيلاً للتغيير الاجتماعي الثقافي في حقيقة أنّ المربيين هم النخبة المتعلّمة المثقفة في المجتمع. لا يتفق جمهور المربيين تماماً مع هذه النظرة التي ترى بهم وكلاء للتغيير الاجتماعي الثقافي. فهم ينتمون، من جهة، إلى أطر اجتماعية تقليدية في

ظّلتها ترعرعوا وتشربوا من قيمها، ولكن، من جهة أخرى، بوصفهم وكلاء تغيير فهم ينشطون في اتجاهات تتعارض مع أطرها التقليدية هذه إذ يضطرون إلى إدخال التحديث في نشاطاتهم وأدوارهم التربوية. ويمكننا لمس هذا التعارض القائم عند المرّبين بمستويات مختلفة. فهم مضطرون إلى صيانة القيم والتقاليد والمعايير الاجتماعية وتربية الجيل الشاب على أساسها، ولكن من جهة أخرى يتعيّن عليهم إدخال تغييرات كذلك (كالدراسة والقراءة والكتابة والتفكير وتطوير الذات الفردية المستقلة وتعزيز المبادرة الفردية)، الأمر الذي من شأنه إتاحة الفرصة أمام الطالب العربي تطوير الجوانب الفردية في شخصيته وتعزيز استقلاليتها. لا تتسجم هذه القيم والأهداف التربوية دائماً مع القيم التقليدية التي تؤكّد على الجماعة لا على الفرد. كذلك يواجه المرّبي توتراً إضافياً يتمثّل في الولاء المضاعف. فمن جهة، يعيش جمهور المرّبين كأشخاص في مجتمع معيّن يحملون هوية قومية عربية ويتعيّن عليهم أن يخلصوا للقيم الوطنية والقومية لمجتمعهم، ولكن من جهة أخرى، يتعيّن عليهم يخلصوا لدولة إسرائيل ولهويتها ويتماتلون مع طموحاتها أيضاً.

يتضح من الصورة اعلاه ان المعلم والمربي العربي يواجه ظروف صعبة وغير مستقرة في عمله مما يزيد التوتر والضغط وعدم الاكتفاء. وكأن المعلم بين مطرقة الدولة وسندان المجتمع ولا حول له في تغيير ذلك. هذا بدوره ينعكس كما يبدو على الفجوات المختلفة التي ستعرض لاحقا في هذه المقالة.

II. جهاز التربية والتعليم العربي

تطور جهاز التربية والتعليم العربي

أقامت وزارة التربية والتعليم منذ قيام الدولة "مجلس للتعليم العربي"، والذي عليه أقيمت مهمة تنظيم وبناء جهاز التعليم العربي في إسرائيل (1985، 76). تلخّص الهدف من وراء إنشاء هذا المجلس تزويد وزير التربية بالمشورة حول مسائل تتعلق بالتعليم العربي. لم يكن لهذا المجلس أية صلاحية ويبدو أن الهدف الوحيد من وراء إنشائه كان العمل على

بناء أسس للتعاون العربي اليهودي حول قضايا التعليم (الحاج، 2006).

أقامت وزارة التربية لاحقاً دائرة تعليم عربي، كجهاز مواز لجهاز التعليم اليهودي، وكان هدفها منح درجة كبيرة من الاستقلالية من أجل بناء نظام تربوي مناسب للسكان العرب. ولكن نظرت الأقسام الأخرى في وزارة المعارف إلى دائرة التعليم العربي على أنها دائرة منفصلة وليست مميزة وبالتالي خضعت للتمييز (الحاج، 2006). الهدف من وراء الفصل بين الجهازين يعود إلى عدة أسباب منها: تمركز غالبية المواطنين العرب في مناطق عربية، حيث يستطيع العرب التعلّم في بيئة ملائمة تتسجم مع أسلوب حياتهم وكذلك تمكّن الطلاب من المحافظة على الثقافة والدين واللغة (אלחאג', 1996 ; צרצור, 1985; Shibli, 1999).

إنّ وضع جهاز التربية والتعليم العربي القائم هو نتاج مباشر لتخصيص موارد غير متكافئة بين جهازي التربية والتعليم العربي واليهودي (Bashi, 1995). فبرغم المساواة المعلن عنها، والتي مفادها أنه يحق للسكان العرب في إسرائيل التمتع بمساواة في الحقوق، ومن ضمن ذلك المشاركة المتساوية في جهاز التربية والتعليم، إلا أنّ الأبحاث تشير إلى واقع مختلف بشأن تخصيص الموارد (الحاج، 2006). ويتمثل أحد العوامل لهذه الفجوة بين الجهازين في نقطة الانطلاق الأولى لكل واحد من الجهازين، إذ تتمتع نقطة انطلاق الجهاز التربوي الخاص بالمجتمع اليهودي بقاعدة متينة وواثقة بنفسها، بينما يتسم الجهاز التربوي العربي بالضعف نتيجة نزوح المثقفين والمتعلمين في حرب 1948 إلى البلدان العربية وغيرها (الحاج، 2006).

في أعقاب نشوء دولة إسرائيل، أقامت وزارة التربية والتعليم قسماً خاصاً للعرب، أوكلت له مهمة إنشاء وتنظيم جهاز تربوي للطلاب العرب في إسرائيل. وبعد ذلك، وبموازاة الجهاز التربوي اليهودي، أقيم جهازاً تربوياً حكومياً لسدّ الحاجة التربوية للطلاب العرب عملاً بقانون التعليم الإلزامي 1949 الذي فُرض على جميع مواطني دولة إسرائيل (צרצור, 1985). هنالك من يرى بالهدف من وراء هذا الفصل بين الجهاز اليهودي

والعربي هيمنة فئة الأغلبية اليهودية وسيطرتها على الجهاز التربوي العربي (Shibli, 1999).

منح قانون التعليم الإلزامي اعترافًا بالمدارس العربية القائمة، ولكن الدولة اتخذت قرارًا يصبو إلى سيطرتها المحكمة على جميع مناهج التعليم ومضامينها وتحويل مسؤولية تعيين المرّبين إلى وزارة التربية والتعليم ومراقبة عملهم (الحاج، 2006؛ Shibli, 1999).

استند قرار فصل الجهازين التربويين العربي واليهودي إلى بعض الاعتبارات الأساسية التالية: تركّز غالبية السكان العرب في مناطق عربية لا تجاور بلدات يهودية (1985)؛ ضرورة أن يتعلّم الطلاب العرب في ظل إشراف جهاز خاص بهم بفعل خصوصياتهم الأمر الذي يفرض انسجامًا بين الأطر التربوية المختلفة كالمدرسة والعائلة (الحاج، 2006)، إضافة إلى المحافظة على الخصوصيات الثقافية والدينية واللغة (Shibli, 1999).

لقد مرّ جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل أطوارًا كبيرة منذ الإعلان عن الدولة وحتى يومنا، إذ تعاضمت أعداد الطلاب وعدد الأطر التربوية بالطبع وأدخلت تحسينات على جودة التدريس ومستوى التعليم لصالح السكّان العرب. برغم ذلك، يتّضح أنّ الفجوات الكبيرة التي تفصل جهازي التربية والتعليم العربي واليهودي لا يزال كبيرًا (אבו וסבה, 2007؛ وموقع لجنة متابعة قضايا التعليم العربي).

لقد نالت هذه الفجوات الكبيرة وغياب المساواة بين الجهازين اهتمامًا بالغًا. كما وكشفت العديد من الدراسات عن أنّ غياب المساواة بالفرص يُستخدم أداة على يد الدولة (Mazawi, 1998) وأنّ السياسة غير المنصفة بحق الأقلية العربية في البلاد تتجلى كذلك في جهاز التربية والتعليم (Mar'i, 1989). وفيما يلي سنعرض أهم الفجوات:

١١١. فجوات بين الجهازين

ممكن رؤية نتائج وأبعاد فشل جهاز التربية على واقع السكان العرب الفلسطينيين مقارنة مع الأغلبية اليهود في البلاد (Abu Asbeh, 2009). سنتوقف فيما عند القضايا الرئيسية في جهاز التربية والتعليم العربي والفجوات التي تفصله عن جهاز التربية والتعليم اليهودي (أغيباوريا وغبأرين، 2010؛ غبأرين، 2010):

مناهج التعليم

بالطبع فإنّ السيطرة على جهاز التربية والتعليم العربي بصورة عامة وعلى مناهج التعليم بصورة خاصة لا تتم بصورة عبثية وإنما تتم بصورة تشريعات. ساهم قانون التعليم الحكومي لعام 1953 (حוק חינוך ממלכתי-1953) الذي يُعرّف أهداف التربية والتعليم في طمس الهوية العربية بين التلاميذ والطلاب العرب. فقد أقرّت المادة الثانية لهذا القانون القيم التي يتعيّن تأسيس تربية وتعليم جميع التلاميذ والطلاب في إسرائيل عليها، ومن ضمنهم الطلاب والتلاميذ العرب. وجاء في إحدى مواد هذا القانون مادة تنصّ على ما يلي:

يجب تأسيس القيم التي في ضوئها يتعيّن تربية وتعليم جميع أطفال المواطنين في إسرائيل على تدريب للعمل الزراعي والحرفي، وتأهيل طلابي، وطموح لبناء مجتمع يستند إلى الحرية والمساواة والتسامح والمساعدة المتبادلة ومحبة الخلائق (مשרד החינוך והתרבות، 1953).

بالطبع لا تراعي هذه الصياغة أعلاه احتياجات التربية والتعليم للعرب وتتجاهل الخصوصية الثقافية والقومية للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل. وقد وصف الشاعر راشد حسين الإسقاطات الاجتماعية والسياسية التي من شأنها أن تطرأ في ظلّ غياب

المضامين القومية في التربية والتعليم العربي بالكلمات التالية:

"...من المعلوم أن من لا يحترم ذاته لن يحترم الآخرين. ومن لا يتسم بالحس الوطني لا يقوى على احترام جنسية الآخر. ومتى حرم التلميذ العربي من تعلم تراث شعبه وتقاليده وشعبه وأرضه في المدرسة. عوض على هذا الحرمان في البيت ومن نبض الشارع. فهو سيتحمس لقبول كل ما يسمع من الآخرين أو كل ما يقرأ في الصحيفة، مما يؤدي به إلى بلورة وجهة نظر خاطئة ومشتتة عن قوميته. فالمدرسة التي حرمتها من قيمة يفخر بها كإنسان ستتحوّل في نظره إلى عدو لدود. وبدل أن يتعلم معنى القومية المشبعة بالإنسانية، تراه يفهمها من منظور مغلوّط. وماذا تكون قد حققت المدرسة من انجاز؟ وأي نوع من أجيال الشباب قد أعدت وعلمت؟ فهي بدل أن تتعلم تلاميذها الإيمان بمبادئ الأخوة والسلام والإخلاص لمعلميها، تراها تخرج جيلاً مرتباً ومشتتاً ينظر إلى الوقائع بصورة مبهمّة، ويعتبر الدول العربية أعداء له ويتخبط بعقدة النقص ومشاعر الإذلال ويعجز عن الاعتزاز بشبابه وأرضه وقوميته..." (مقتبس لدى الحاج، 2006، 189-190).

تميّز جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل على مدار سنين طويلة بإقامة لجان عديدة لفحص أهداف التربية والتعليم. فقد أقيمت في السبعينيات لجنة تتلخّص توصياتها بإقرار أهداف خاصة لثلاث فئات سكانية: اليهود والعرب والدروز. ويتّضح عبر فرض مقارنة بين الأهداف المتصلة بهذه الفئات السكانية الثلاث أنّ جهاز التربية والتعليم العربي بصورة خاصة والسكان العرب بصورة عامة يتّسمون بالدونية بعيني أصحاب القرار وواضعي السياسات (أبو لاصبا، 2007).

عمل جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل خلال 30 سنة من دون تحديد أهدافه. توصّل غالبية الباحثين للسياسة الرسمية في مجال التربية والتعليم المرتبطة بالسكان العرب أنّ هذه السياسة ضبابية ولا تتمتع بتوجيهات واضحة. كذلك، ظهر ادّعاء مفاده أنّ أصحاب القرار السياسي ارتبكوا بكل ما يتّصل بالأهداف الرسمية لجهاز التربية والتعليم العربي وأنّ السياسة المعلن عنها كانت دوماً ليبرالية وتقدمية أكثر من تلك التي فرضت

بالواقع (مرلي, 1986 ; كوبروبيز, 1973 المذكور لدى אלחאגי, 1996, 96).

اضطر الفصل بين جهازي التربية والتعليم العربي واليهودي وزارة التربية والتعليم إلى وضع مناهج بالعربية لصالح الجهاز العربي والتي انطوت على إشكاليات بما يتعلّق بجودة ومستوى الكتب الدراسية المعتمدة والتي تؤثر على مستوى الطلاب والتلاميذ. وتشير الدراسات إلى دونية مستوى التحصيل لدى الطلاب العرب في جهاز التربية والتعليم العربي قياساً بمستوى تحصيل الطلاب اليهود في جهاز التربية والتعليم (Shibli, 1999).

وُضعت المناهج التعليمية للمدارس العربية وفق المناهج التعليمية للمدارس اليهودية. كذلك، فقد ترجمت بعض الكتب الدراسية من العبرية إلى العربية واستعملت في المدارس العربية كالعلوم الطبيعية والرياضيات والفيزياء والكيمياء، وأدخلت بعض التغييرات في بعض المواضيع الأخرى على الكتب الدراسية المعتمد في جهاز التربية والتعليم اليهودي بحيث تناسب جهاز التربية والتعليم العربي (لازل, 1985). ومن الهام ذكره أنّ جزءاً كبيراً من كتب العلوم الطبيعية المعتمدة في المدارس الثانوية العربية هي باللغة العبرية (חסון واماو لسבה, 2004).

أجريت العديد من الدراسات التي تهدف إلى فحص مقارن وتحليل لأهداف التربية والتعليم ومناهجها التعليمية في المدارس العربية واليهودية. وتشير هذه الدراسات إلى نتيجة واضحة مفادها أنّ أهداف التربية والتعليم الخاص بالعرب تسعى إلى بلورة شخصية عربية خاضعة تقبل بمكانتها الدونية في مقابل سمو مكانة اليهود وتحطّ من قدر الهوية الفلسطينية العربية وتضعفها (مرلي, 1986 ; פרס ודיוויס, 1968).

تناول بعض الباحثين موضوع تحليل مناهج التربية والتعليم من زاوية أهدافها المعلن عنها وتطبيقها على أرض الواقع. ينعكس غياب التنسيق بين أهداف التربية والتعليم العربي واليهودي في الأهداف العينية الخاصة بكافة المواضيع الدراسية وخاصة تلك التي

تهدف إلى بلورة الهوية وتوجّهات الطلبة والتلاميذ (פרס ודיוויס, 1968; מיעארי, 1975). أورد أبو عصبه (2006) في إحدى دراساته، بشأن التربية والتعليم حول الهوية والتعايش العربي اليهودي، كما تنعكس في المناهج التعليمية من العام 1997، تلخيصاً مفصلاً ومحدثاً لأهداف ومضامين مواضيع اللغة العربية واللغة العبرية، بوصفها لغة ثانية، والتاريخ والجغرافيا والدين بما يتّصل بالطلاب العربي قياساً بالطلاب اليهودي. توصل الباحث إلى نتيجة مفادها أنّ أهداف المنهاج التعليمي المُعدّ للطلاب اليهودي في هذه المواضيع تتلخّص في بلورة الطالب وتعزيز هويته القومية وانتماءه لشعبه وللدولة من خلال الانكشاف وتعلّم العادات والقيم والتراث اليهودي التي تؤكّد على اعتزاز الطالب بلغته ووطنه ودولته والديانة اليهودية التي ينتمي إليها. لقد خُصّصت ساعات طويلة لهذه المواضيع قياساً بما خُصّص للطلاب العربي الذي لا يتعلّم بصورة كافية بغية تعزيز كيانه وشخصيته وانتماءه القومي، رغماً عن أنّ أهداف مناهج هذه المواضيع المعلنة تتناول هذا الأمر.

تهدف مناهج التدريس الخاصة بالمدارس العربية إلى ترجمة الأهداف والغايات التي وضعتها دولة إسرائيل لجهاز التربية والتعليم العربي. وعليه، اهتمّ واضعو هذه المناهج بتفريغها بالقدر المستطاع من المضامين القومية العربية في مواد التاريخ والأدب العربي، الأمر الذي ينعكس في كمية وجودة المواد في هاتين المادتين وعدد ساعات تدريس مادة التاريخ العربي القليلة وأجزاء كبيرة من هذه المادة لا تدرّس بتاتاً. بالمقابل، ينكشف الطلاب العرب في مواد التاريخ اليهودي والعهد القديم واللغة والأدب العبريين إلى أعمال تؤكّد على الأسس اليهودية والدينية والصهيونية بصورة كبيرة جداً (לארלו, 1985). إضافة إلى ذلك، يخضع الطلاب العرب في معرض امتحانات الثانوية العامة (البحر) إلى فحص معرفتهم بفصول من التوراة والتراث الكتابي اليهودي وفصول من القرآن الكريم (לארלו, 1985؛ الحاج، 2006).

شرعت وزارة التربية والتعليم منذ مطلع السبعينيات في إدخال تعديلات على مناهج

التدريس المعتمدة. وتتلخّص هذه التعديلات بما يتصل بموضوع التاريخ الخاص بالمدارس العربية بالإتيان على ذكر التماثل مع الأمة العربية كهدف أساس إلا أنّ صياغة هذا الأمر بقيت ضبابية وموضوعة بصورة حذرة وبعيدة عن أن تكون مقابلة لأهداف موضوع التاريخ في المدارس اليهودية، إذ إنّ التماثل مع الأمة العربية لا يتصل بالضرورة بتعميق الوعي القومي (אלחאג', 1994). كذلك، فإنّ الأهداف الجديدة الخاصة بتدريس موضوع اللغة العربية تؤكد على ضرورة بلورة شخصية الطالب ومدّه بمعلومات بشأن التراث القومي العربي ومن بين هذه الأهداف هنالك هدف واحد فقط يشير بوضوح إلى تعزيز مكانة اللغة العربية بوصفها لغة قومية وعنصرًا مركزيًا في شخصية الطالب (מטמ 277). فقد اتبعت وزارة التربية والتعليم سياسة تجعل تدريس اللغة العربية حياديًا تجاه أية مضامين عاطفية قومية، إذ لم تُدرّس اللغة العربية كلغة أم قومية والتي يمكن من خلالها أن يعبر الطالب عن مشاعره القومية ويحافظ بواسطتها على ثقافته (أمارة، 2010). على الرغم من ذلك، تتسم مناهج التدريس الجديدة بالعديد من الإخفاقات وخاصة بشأن القضية الفلسطينية، إذ إنّ الأعمال التي اختيرت لتكون جزءًا من المناهج لا تمثّل الأعمال الفلسطينية التي تعبر عن الروح القومية.

إنّ الكثير من المناهج والكتب التعليمية مترجمة من العبرية أو متأثرة بها جدًا. لا يمكن لمثل هذه الترجمات أن تلبّي حاجات الطالب العربي وخصوصياته المجتمعية والثقافية المختلفة وعلى صعيد الهوية كما تفعل لدى الطالب اليهودي (أمارة، 2010). لا تزال تُعتمد هذه المناهج الدراسية إلى يومنا، باستثناء تعديل واحد فقط بدأ سريان مفعوله في شباط 2000 حين صدّق على تعديل قانون التربية والتعليم الحكومي لعام 2000 والذي يهدف إلى إدخال بعض التغييرات على أهداف التربية والتعليم الحكومي في إسرائيل. وجاء في المادة الثانية للقانون المعدّل، تلك المادة التي تتوقّف بتفصيل 11 هدف، إشارة واحدة يتيمة للتربية والتعليم الخاص بالسكان العرب وتقول: "معرفة اللغة والثقافة والتاريخ والإرث والتراث الخاص للسكان العرب وباقي الفئات السكانية الأخرى في دولة إسرائيل، والاعتراف بالحقوق المتساوية لجميع مواطني إسرائيل". أما بقية الأهداف الأخرى في هذه

المادة فمخصّصة لجهاز التربية والتعليم اليهودي فقط. إضافة إلى هذا التغيير الذي أدخل إلى القانون، هنالك تجديدًا يتيماً آخر يتّصل بأهداف مناهج التدريس للسكّان العرب. يتناول هذا التجديد دراسة التاريخ العربي وتعزيز مشاعر الانتماء إلى الشعب العربي الفلسطيني، من جهة، ومشاعر الانتماء إلى دولة إسرائيل ومواطنيها، من جهة أخرى (אלחאג', 2003). إضافة إلى ذلك، تبنت وزارة المعارف في العام الدراسي 2010-2011 مشروع "عام اللغة العربية" في جميع المدارس العربية، والذي هدف إلى تعزيز حبّ اللّغة والانتماء إليها والنهوض بمكانتها في جهاز التربية والتّعليم العربي (وزارة المعارف، قسم التعليم الابتدائي، 2010).

طراً في السنين الأخيرة تغير كبير في مواقف وزارة التربية والتعليم باتجاه الأقلية العربية الفلسطينية في البلاد، إذ نشهد أنها توصي وتشجّع جهاز التربية والتعليم العربي تدريس مواد خاصة بالديمقراطية والتعايش والسلام وتربية الطلاب عليها. فقد ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من البرامج والمناهج، إلّا أننا نشهد على أرض الواقع نقصاً بالغاً بتأهيل ملائم للمدرّسين العرب على نحو ناجع وقيمي وكيفية تدريس هذه المواد للطلبة. فلم يتم تأهيل المدرّسين العرب لتدريس مادة الهوية القومية وتربية الطلاب العرب عليها إضافة إلى بلورة شخصية الطالب، من جهة، ويبدو أنّ المدرّسين العرب لم يقتنعوا بعد بالغايات الحقيقية لوزارة التربية والتعليم من وراء مثل هذه المواد. فإنّ مشروع "تعليم من أجل الديمقراطية" تم تطبيقه في المدارس العربية من دون أخذ حاجاتها الخاصّة (الحاج، 2006).

حاليًا، لا يزال المدرّس والمرّي العربي يخاف من إمكانية أن "يتورّط" في مواضيع كهذه، فالسياسة المتبعة أدّت إلى بلورة "ثقافة الصمت" لدى المعلمين (الحاج، 2006). إذ إنّ تاريخ حافل بقهر وملاحقة المرّيّين العرب ومطالبهم الدائمة لإثبات ولائهم للدولة لا تزال ملموسة وتنعكس في سلوكيات المرّيّ والمدرّس العربي وفي توجّهه للعب دور المرّيّ والوكيل الاجتماعي التربوي السياسي.

هنالك من يرى أنه لم يُبذل أي جهد موجّه ومهم من طرف وزارة التربية والتعليم لتمكين تعلّم مضامين تعكس الثقافة والتاريخ والأدب العربي في المدارس العربية. فإنّ التشديد على القيم اليهودية الصهيونية وعدم احترام الهوية الوطنية الفلسطينية يؤكّد على الفصل بين الشعبين وشعوب الأقلية العربية في إسرائيل بالاضطهاد (١٩٦١-١٩٦٦، لاڠ١١٠٠، 2004).

أساليب التدريس

لا تزال طريقة التدريس التقليدية (طريقة المحاضرة) سائدة في المدارس العربية الابتدائية وما فوق الابتدائية، إذ يقف المرّبي أمام الطلاب ويلقي على أسماعهم الحصّة (أبو لسا، 2007؛ باشي وكهون وديويو، 1981). يتميّز التعليم في المدارس الثانوية بدونية مستواه، وخاصة في مواضيع الرياضيات والإنجليزية والعبرية، إذ يتّسم بالتقنية وتغيب عنه أساليب التدريس البديلة (Shibli, 1999). إضافة إلى ذلك، قياساً بالتعليم في الوسط اليهودي، فإنّ التعليم في جهاز التربية والتعليم العربي متخلّفاً على صعيد التعليم المهني، إذ إنّ أقل من ثلث الطلاب العرب يتوجّهون إلى المواضيع المهنية بينما يتوجّه نحو نصف الطلاب اليهود إلى هذه المواضيع (Mazawi, 1998).

هنالك حاجة ماسة إلى أساليب تدريس بديلة في جهاز التربية والتعليم العربي أكثر من أي جهاز آخر في البلاد، لأنّ الصفوف في المدارس العربية تضم طلاب بمستويات غير متجانسة على صعيد قدراتهم التعليمية أكثر من الصفوف في الفئات السكانية الأخرى في البلاد. كذلك، يغيب الاهتمام الفردي بالطالب في المدارس العربية وباحتياجاته (أبو لسا، 2007).

تعتبر طريقة التدريس التقليدية (طريقة المحاضرة) مريحة أكثر للمرّبي وللطلاب الناجحين في الصفوف الدراسية، إذ لا تحتاج هذه الطريقة جهداً كبيراً للتحضير للحصّة، كما وتمنح هذه الطريقة فرصة أن يقوم الطلاب الناجحين بإظهار قدراتهم من خلال توجيه أسئلة عادية لهم (١٩٦١، 1996).

كما أسلفنا، لا تزال طرق التدريس التقليدية سائدة في المدارس العربية، وتعزي أهمية بالغة لأخطاء وأشكال الكتابة لدى الطالب، ومن شأن ذلك أن يحدّ من فرص الكلام بحرية لدى الطالب. كذلك، فإنّ التعامل مع الطلاب استناداً إلى معايير موحّدة على صعيد التعليم والكتابة غير منصفة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كما أنها غير منصفة بصورة عامة في جهاز يسعى إلى تشجيع الانفتاح والنقد والإبداع (أبو لاصبة، 2007). أكّدت العديد من الدراسات على الفجوة القائمة بين الجهازين العربي واليهودي على صعيد الإبداع لدى الطلاب (Shibli, 1999).

وبالاجمال فان طرق التدريس التقليدية ودور المعلم فيها يصعب على الطالب العربي وبالاخص طلاب ذوي احتياجات خاصة، حيث ان التوجه الداخلي للمعلم الذي يتبنى اسلوب التعليم التقليدي يتميز بعدم رؤية الطالب كانسان وككينونة مستقلة ومتكاملة. بهذا يعتبر الطالب فردا او "رقما" أو "رأسا" في مجموعة، لذلك فان الجهد والوقت الذي يستثمره في هذا الطالب لهو قليل وسطحي ولا يفي بتطوير الطالب للمستوى المطلوب (2013, ص ٧٧٢).

إضافة إلى ذلك، لا تعكس مناهج التدريس الحياة اليومية للطلاب العرب، إذ لا يستطيع الطالب العربي تحليل العالم المعروض أمامه، كما أنه لا يتماثل معه، والنتيجة هي عدم اكتراث الطالب بمواد التدريس وخاصة النصوص الأدبية، الأمر الذي يؤدي إلى غياب الدافعية لدى الطالب العربي للتعلم (أبو لاصبة، 2007). وينعكس مظهر آخر لعدم ملاءمة مناهج التدريس لاحتياجات الطلاب العرب في القدرات المتواضعة في فهم المقروء وحل معادلات والاستدلال واستخلاص النتائج وتطوير التفكير والإبداع لدى الطالب العربي (عزايبة، 1999).

نشهد مؤخرًا محاولات لإدخال أساليب تدريس بديلة في المدارس العربية كالتدريس الفردي وأساليب التدريس ينطوي على مشاركة الطلاب وتدريس في مجموعات، إلا أنّ نجاح هذه الأساليب البديلة مرهون بمدى ملاءمتها للثقافة العربية السائدة في المجتمع

وللاحتياجات الخاصة للطلاب. لهذا السبب لا نشعر حتى اللحظة بتأثير مثل هذه الأساليب على صعيد التحصيل التعليمي لدى الطالب العربي (אבו לסכה, 2007) وعدم إكسابه وسائل تربوية بديلة تعتمد على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد (الحاج، 2006).

يعتبر تقرير دوبرات وعملية إدخال الإصلاحات على أجهزة التربية والتعليم في البلاد، التي أثمرت برنامج "أفق جديد"، جزءاً من المساعي التي تهدف إلى تحسين جودة الجهاز التربوي وتحصيل الطلاب (דוברת, 2005). شاركت نحو 500 مدرسة عربية في برنامج "أفق جديد" حتى العام الدراسي 2010، على الرغم من الغياب الكبير للبنى التحتية الضرورية جداً للانضمام إلى هذا البرنامج. ومن أهم هذه البنى التحتية أمكنة عمل لنشاطات فردية تمدّ العديد من الطلاب بالأدوات التربوية والمهنية الخاصة. إلا أنه يتضح من التقارير العديدة أنه يتم لمس تغييرات في أجواء المدارس العربية وخاصة في المناخ المدرسي بالرغم من الصعاب الكثيرة التي تقف أمام تبني وإدخال هذا البرنامج في المدارس العربية وتأقلم طواقم التدريس مع المهام الجديدة العديدة الملقاة على كاهلهم (גליק, 2008 ; משרד החינוך, 2010). وفي بحث اجراه سيد احمد (סייד אחמד, 2011) حول مواقف ونسبة الرضى لدى مدراء ومعلمين عرب اتجاه برنامج افق جديد، أشارت النتائج الى مواقف وتوجهات ايجابية لديهم.

تسرّب الطلاب

تتسم الظروف التي يتعلّم بها الطالب العربي بالصعوبة الكبيرة على صعيد الجو التعليمي ومناهج الدراسة وأساليب التدريس والتقنيات التربوية إضافة إلى النقص الحاد بغرف التعليم والخدمات التربوية المختلفة (لجنة متابعة التعليم العربي 2009؛ حبيب الله، 1991).

يتسم التعليم في المدارس الثانوية بالدونية. فعلى سبيل المثال، تدرّس مواضيع الرياضيات والإنجليزية والعبرية بصورة آلية تغيب عنها مناهج التدريس البديلة (Shibli,

(1999). إضافة إلى ذلك، يفتقر جهاز التعليم المهني العربي لتجهيزات كبيرة قياساً بجهاز التربية والتعليم العبري، إذ دون الثلث من الطلاب العرب يتعلمون ضمن فروع مهنية بينما أكثر من نصف الطلاب اليهود يتعلمون ضمن هذه الفروع (Mazawi, 1998). إضافة إلى ذلك، لم يتم تشخيص الطلاب العرب المحتاجين لبرامج خاصة لهم (אבו לסכה, 2005; 2013, אס, 2013; וייזל, תלחמי וכבה, 2000)، وتغيب مفاهيم التربية ذات الخبرة والأدوات المطلوبة للتعامل بصورة صحيحة مع فئتي الطلاب ذوي التحصيل الدولي والطلاب في ضائقة. تتلخص الأساليب التربوية المعتمدة في المدارس العربية باستنادها بصورة شاملة إلى طريقة التدريس التقليدية التقينية (طريقة المحاضرة) في صفوف مكتظة حيث يُطلب من الطالب الانضباط الدائم والانصياع بدرجة عالية. لا يبقى أمام المدرّس فرصة كبيرة لإبداع وتطوير مضامين جديدة محفّزة ومثيرة للطلاب ويكتفي بنقل المواد والمعلومات التي تقرّر أن تكون مهن إجبارية. وفي مثل هذه الظروف لا يقوى المدرّس على تخصيص جهد إضافي لأخذ المستويات المتباينة الخاصة بكل طالب وآخر بعين الاعتبار، أولئك الطلاب الذين يرغبون بتتوّع مضامين التدريس وأساليب تدريس مميزة بغية أن تتحوّل العملية التعليمية بنظرهم إلى أمر ذي أهمية. وتتعرّز هذه الحاجة لدى الطلاب الذين يعانون من العسر التعليمي إذ تتحوّل هذه الحاجة إلى أمر ضروري، وهي حاجة غير متوافرة بصورة كافية في جهاز التربية والتعليم العربي لأسباب متعدّدة وبغالبيتها تتصل بالثقافة العربية التي تنظر إلى الطالب الذي يعاني من العسر التعليمي كونه متخلفاً عقلياً. كذلك، فإنّ غياب المساواة على صعيد الميزانيات والموارد في جهاز التربية والتعليم العربي يؤثر تأثيراً سلبياً على عمليات تحديد وتشخيص ومعالجة هذه الفئة من الطلاب. من جهة أخرى، يمكننا الإشارة إلى غياب المعلومات لدى طواقم التدريس والأهالي وبقية الطلاب بما يتصل بخصائص الطلاب الذين يعانون من العسر التعليمي. هذا التوجه السلبي للجهاز مع الطالب في ضائقه يؤدي الى تهميشه وبدوره يشعر الطالب

بانه مهمشا, مما يلزمه بالانسحاب من اطار المدرسة ومتطلباتها. تؤثر جميع العوامل اعلاه سلباً على إمكانية أن تحقق هذه الفئة من الطلاب قدراتها ونيل المعلومات الضرورية لهم واندماجهم بصورة ناجحة أكثر في العمليتين التربوية والتعليمية (2013, משרד החינוך, 1997; דעאס, 2013).

تمثل جميع الفجوات المذكورة أعلاه عوامل هامة لتسرب الطلاب العرب من الجهاز التربوي, وهي ظاهرة تفاقمت بنسب عالية بين الطلاب إذ وصلت نسبة الطلاب المتسربين في عامي 2003-2005 إلى 7% بينما بلغت نسبة تسرب الطلاب اليهود 3% فقط (أبو عصبه وأفيشاي, 2008). كذلك, تصل نسبة التسرب في الصفوف العليا في المجتمع العربي ضعف نسبتها في المجتمع اليهودي. على الرغم من ارتفاع نسبة الذين يتعلمون في الصف الثاني عشر في جميع القطاعات, إلا أن نسبة الطلاب اليهود في هذه الفئة تفوق أكثر من 10% مقارنة مع بقية الطلاب في القطاعات الأخرى (ويبسلاي, 2006). كذلك, فإن نسب التسرب الجلي بين الفتيان والفتيات العرب أكبر بكثير من تلك القائمة بين اليهود (טביביאן- מזרחי ורובינשטיין, 2004), وقد تفاقمت نسبة التسرب الخفي في عام 2008 بصورة كبيرة بين الطلاب العرب إذ وصلت إلى 30% من بين مجمل التلاميذ العرب (קראקרה-איברהים, 2008; בני, 2008; רכס ורודניצקי, 2008). وفق بيانات دائرة الإحصاء المركزية للعام 2009, فإن 262,000 (4.3%) طالب من الوسط اليهودي في العمر 15-17 قد انقطعوا عن التعليم مقارنة بـ 97,000 (13%) من الطلاب العرب (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2009). فقط تراجع نسبة التسرب في سنة 2010-2011 الى 2.9% لدى الوسط اليهودي و4% لدى الطلاب العرب من جيل 13-18 (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2012, لام' 436).

تكمن الأسباب التي تقف وراء الفجوة التي تفصل نسب التسرب من الجهازين في "التقدم السريع للإصلاحات التي شهدها جهاز التربية والتعليم في الوسط اليهودي مقارنة

بالوسط العربي، وفي تعددية الفروع والأطر التعليمية، وخاصة التكنولوجية منها، التي نجمت عن هذه الإصلاحات، إضافة إلى أنّ جزءاً كبيراً من الخدمات الممنوحة للمدارس اليهودية، كالاستشارة التربوية والخدمات الصحية، ومتابعين لانتظام دوام الطلاب (קלאני ביקור סדיר)، غير متاحة أمام المدارس العربية (אבו לסבה, 2007; Jabareen, 2005; מאזוי, 1997).

إضافة إلى هذه الأسباب هناك عامل إضافي يكمن في موقف المدرّسين العرب من الطلاب الراسبين إذ ينظرون إليهم بوصفهم عقبة أمام تقدّم تلاميذ الصف. يتضح من دراسة قام بها ذياب وفتيحة، والتي ركّزت على المبادئ الأساسية للمدرّسين العرب وفحص مواقفهم من بعض القضايا التربوية في المدارس العربية، أنّ نحو 80% من المدرّسين العرب المشاركين في عينة الدراسة ينظرون بسلبية إلى الطلاب وبخاصة إلى الراسبين من بينهم (ذياب وفتيحة، 2001).

وفيما يلي بعض الأوصاف السلبية التي وردت في معرض حديثهم عن طلاب هذه الفئة:

"...متعلّقون، غير مستقلّين، لا يفهمون، غير مثقفين، لا يرغبون بالدراسة ولا بالتفكير، يرغبون باللعب واللهو فقط، يريدون كل شيء جاهز، جيل يتسم بالتفكير السطحي، قدرتهم على التفكير محدودة، جيل ضائع، يفكرون بالجنس فقط، غير جادين وغير منضبطين، مدلّلون ويتمردون على المدرّس، لا يحترمون المدرّس ولا التعليم، يقلّدون الغربيين، رغبتهم بالدراسة قليلة جداً، يثيرون غضب المدرّس، لا دافعية لهم للدراسة، لا فائدة منهم، جميعهم متشابهون، متهورون، مقلّدون ولا يكتثرون لأي شيء، لا يمكن وصفهم بأنهم تلاميذ لأنهم عملياً في ملجأ بغية منعهم من التسكّع في الطرقات، غالبهم غير مؤهلين للتعلّم، جزء منهم يسعى إلى إضاعة الوقت فقط، يتميزون بالجهل، لا يركزون، مبلبلون، جيل غير مسئول ولا يتعامل بجدية مع أي أمر، أفضع من جيل تلاميذ ما قبل الانتفاضة..." (ذياب وفتيحة، 2001).

وهنا يتبادر للذهن التساؤل: كيف يمكن للمدرّس أن يدخل إلى غرفة الصف ولقاء طلاب ينظر إليهم بهذه الصورة وهو يحمل مثل هذا الموقف الشعوري منهم!

لقد طرأ في العقود الأخيرة تحولاً هاماً في جهاز التربية والتعليم العربي ويتمثل في ارتفاع نسبة حضور الفتيات في الغرف الدراسية بصورة منتظمة. فقد بلغت نسبة الفتيات الطالبات في العام 1991/1990 من مجمل عدد الطلاب نحو 47.3% (الحاج، 2006)، بينما تصل نسبتهن في العام 2010/2009 من مجمل عدد طلاب المدارس العربية نحو 48.3% (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה، 2011). ولا شك في حقيقة أنّ قانون التعليم الإلزامي لعب دوراً بالغ الأهمية في ارتفاع هذه النسبة. نشهد حالياً ظاهرة ارتفاع نسبة الفتيات في المدارس العربية إلى درجة تفوقها على نسبة الفتيان، الأمر الذي يشير إلى الأهمية التي يتمتّع بها التعليم كعنصر إيجابي على صعيد تغيير مكانة المرأة العربية (אבו לסכה، 2007)، وإلى الأوضاع الاقتصادية الصعبة في المجتمع العربي التي تؤدّي إلى تسرّب الفتيان من جهاز التربية والتعليم بغية مساعدة العائلة اقتصادياً، ومن هنا يتحوّل التلميذ العربي إلى عامل من دون مهارة وبأجور بخسة وهذا ما أشار إليه سابقاً سامي مرعي (מרעאי، 1986).

تتعرّز هذه الظاهرة بصورة أكبر اعتماداً على بعض التقارير الأخيرة، كتقرير الكنيست بشأن الفجوات الجندرية في الوسط العربي 2009 (וורגן, 2009; לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2009, 2010, 2011, 2012) إذ توصلت إلى نتائج هامة تستند إلى بيانات مستحدثة على صعيد قطري ودولي خاصة بشأن جهاز التربية والتعليم. تشير هذه النتائج إلى فجوات بالغة على صعيد التحصيل الدراسي للطالبات والطلاب في المجتمع العربي في إسرائيل لصالح الطالبات. تفوق الفجوة التي تفصل بين الطالبات والطلاب العرب الحاصلين على شهادات الثانوية العامة (البحرود) على الفجوة المقابلة في المجتمع اليهودي كما يتضح لنا من الجدول التالي.

نسبة الحاصلين على شهادات الثانوية العامة (البجروت) * من مجمل الطلاب،
بحسب الوسط والنوع الاجتماعي (الجنس)، 2011-2003

مجمّل الوسط العربي			الوسط اليهودي			
الفجوة	فتيات	فتيان	الفجوة	فتيات	فتيان	
%16.5	%59.0	%42.4	%10.2	%68.2	%58.0	2003
%15.5	%56.6	%41.1	%10.9	%67.6	%56.7	2004
%15.5	%53.6	%38.0	%11.0	%64.6	%53.6	2005
%19.3	%55.8	%36.5	%9.9	%65.2	%55.3	2006
%16.5	%51.3	%34.8	%8.7	%64.0	%55.3	2007
%14.3	%50.8	%36.5	%10.2	%71.0	%60.8	2008
%15.3	%55.9	%40.6	%10.3	%73.2	%62.9	2009
%15.8	%58.2	%42.4	%9.3	%74.4	%65.1	2010
%16.1	%59.7	%43.6	%8.3	%74.4	%66.1	2011

(*) نتائج امتحانات الثانوية العامة بعد انتهاء التعليم - موعد الشتاء. يتعين التنبه إلى أنّ القصد إلى نسبة الحاصلين على شهادات الثانوية العامة من مجمل طلاب الثاني عشر فقط وليس من الفئة العمرية بكاملها (1000, 2009 ; לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, 2009, 2010, 2011, 2012).

كذلك تتفوق الطالبات العربيات على الطلاب، في الوسطين العربي واليهودي، على صعيد حصولهن على معدلات تؤهّلهن للقبول في الجامعات. وتزداد هذه الفجوة في المجتمع العربي أكثر وتكبر أكثر فأكثر في السنوات السبع الأخيرة. وفق اختبارات "منهجية فحص الكفاءة والتطور في المدرسة" الأخيرة تبين أنّ التحصيل التعليمي للفتيات

العربيات يفوق تحصيل الفتيان العرب بصورة دائمة في جميع الفئات العمرية وفي جميع الفروع الدراسية المشاركة في هذه الاختبارات، ومن ضمنها موضوع الرياضيات. وتبلغ هذه الفجوة في التحصيل التعليمي أكبر في المدارس العربية منها في المدارس اليهودية (المصدر السابق).

الموارد

تتجلى الفجوات الكبيرة الفاصلة بين الجهازين التربويين العربي والعبري في مسألة الموارد، إذ لا تزال تعاني المدارس العربية من عدم قدرتها على توفير الخدمات التعليمية والتربوية التي توفرها المدارس اليهودية لطلابها وخاصة عدد الساعات التعليمية المخصصة للطالب العربي. وعلى الرغم من انفصال الجهاز التربوي العربي عن العبري إلا أنه لا يتمتع بميزانية مستقلة يخططه ويراقب توزيعه فعلياً (לבליא, 1997; لاڤلاڤ, 1985).

لقد اتسمت البنى التحتية في البلدات العربية في الخمسينيات والستينيات بكونها مترهلة جداً، وجرت عمليات التعليم في غرف دراسية صغيرة وبظروف صحية قاسية (ابو عصبه, 2006). لقد تضافرت عدة عوامل أدت إلى العجز بعدد غرف التدريس في المدارس العربية، منها الإهمال الدائم من طرف وزارة التربية والتعليم أدى إلى عجز أكبر فأكبر بالغرف مع مرور الزمن، ولم يتلق المجتمع العربي ميزانيات من وزارة الإسكان لبناء المدارس، وكان المصدر الوحيد للميزانيات هو وزارة التربية والتعليم، ولم تكف الميزانيات من السلطات المحلية والوزارة لسد هذا العجز، وبفعل تزايد عدد التلاميذ في المدارس وخاصة الفتيات (الحاج، 2006؛ אלחאג'، 1994).

ومع مرور الزمن تطوّرت البنى التحتية الفيزيائية ولكن لا يزال العجز البالغ بالمباني وغرف التدريس التي تتمتع بالمواصفات الحكومية. يتضح حسب الإحصاء السكاني الشامل لسنة 1995 أنّ هنالك عجز يصل إلى 30% لغرف التدريس في المدارس العادية وأنّ نحو 45% من غرف التدريس في أطر التعليم الخاص لا تتفق مع المعايير

الحكومية ولا مع المواصفات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم (ابو عصبه، 2006). وكما أسلفنا، تنسم غرف التدريس في المدارس العربية بالاحتفاظ البالغ، إذ إنَّ معدل عدد الطلاب لكل معلم أكبر في المدارس الابتدائية منه في مدارس المراحل الأخرى، إضافة إلى الافتقاد إلى الأدوات المساعدة في التعليم كالحواسيب والمختبرات والمكتبات (١٦٦-١٦٧). (١١٠١، 2004).

أكدت جهات أخرى على زيادة دائمة لعدد التلاميذ في الغرف الدراسية في المدارس العربي العربية بنحو 4-5 تلاميذ للغرفة مقارنة بالمدارس اليهودية. كذلك، تشير البيانات إلى تحسّن مطرد مع مرور الزمن في الجهاز التربوي إلا أنَّ الفجوة لم تختف بل استمرت بصورة دائمة. وعلى الرغم من الهجرة اليهودية الكثيفة في التسعينيات إلا أنَّ الجهاز العبري حافظ على الفجوة مع الجهاز العربي لصالحه. ويتضح من البيانات تقدّم الجهاز التربوي العام ولكن تؤكّد أيضًا على وجود معيار رصد مختلف لصالح التلميذ اليهودي، ومن الواضح وجود متغير يميّز سلبيًا الجهاز العربي (١٦٧، 2002).

زيادة على ذلك، يتمتّع الجهاز العربي بأيام إرشاد أقل وبذل جهود قليلة في المناهج المميزة وفي التربية والتعليم غير المنهجي وبأيام تفتيش أقل. كذلك، يعاني الجهاز العربي بعدد ساعات أقل بنحو 10% قياسًا بالجهاز اليهودي، وعدد ساعات التدريس الممنوحة للتلميذ العربي تصل إلى نحو 1.4 ساعة بالمعدل بينما يحصل الطالب اليهودي على 1.7 ساعة بالمعدل، إضافة إلى 43.8 ساعات ممنوحة للصف في المدارس العربية قياسًا بنحو 48.7 ساعة في المدارس اليهودية (١٦٦-١٦٧، ١١٠١، 2004).

جودة التدريس والمؤهل الأكاديمي للمدرّسين

تتبع الفجوة في جودة التدريس، التي تفصل بين الجهازين العربي والعبري، من جملة الأسباب، نسبة المدرّسين العرب غير المؤهلين، إضافة إلى طريقة وجودة التأهيل للمدرّس العربي ومستوى تحصيله الدراسي. لقد عانى الجهاز التربوي العربي في إسرائيل بصورة

رئيسة من عجز بالمدرّسين المؤهّلين (ذياب وميعاري، 2009). فقبل النكبة، شغل المثقفون العرب مناصب عديدة في سلك التربية والتعليم في المدارس العربية. أما بعد التهجير وفي أعقاب النكبة، فقد تسنّى للقلة القليلة من هؤلاء البقاء في وطنهم. نتيجة لذلك، فقد عُيّن في السنوات الأولى بعد النكبة العديد من غير المؤهّلين ليشغلوا وظيفة التدريس (ب 1950، مقتبس لدى الحاج، 2006، 233). بغية ملئ الفراغ، فقد عُيّن كذلك يهودًا من البلاد العربية كمدرّسين في المدارس العربية.

وقد بقي هذا العجز على حالة حتى نهاية السبعينيات، إذ كان 9% فقط مؤهّلين للتدريس في حين لم يحصل 38% من المدرّسين العرب على تعليم ثانوي كامل (الحاج، 2006، 234).

لقد طرأ تحسّن في مسألة تأهيل المدرّسين في المدارس الثانوية مع مرور الزمن. يشير استطلاع أجراه الحاج (2006) إلى أنّ 44% من المدرّسين العرب حصلوا على شهادة أكاديمية ونحو 2% فقط لم يكونوا مدرّسين مؤهّلين. مقارنة بذلك، لا زالت الفجوة على صعيد تأهيل المدرّسين قائمة في المدارس الابتدائية العربية مقارنة بالمدارس اليهودية لصالح الأخيرة. لقد تضاعلت هذه الفجوة في المدارس ما فوق الابتدائية بصورة كبيرة بفضل حقيقة أنّ العديد من الأكاديميين العرب، خريجي الجامعات، شغلوا مناصب في جهاز التربية والتعليم نظرًا لغياب فرص تشغيل بديلة لهم (الحاج، 2006).

اتّسعت هذه الفجوة في السنوات 1994-2000 بين المدرّس اليهودي والمدرّس العربي في المدارس الابتدائية على صعيد تحصيله الدراسي وتأهيله. فقد كانت نسبة المدرّسين غير المؤهّلين في سنة 1994 في المدارس الابتدائية العربية واليهودية متساوية ووصل إلى نحو 12%. ومنذ العام 1998، انخفضت نسبة هؤلاء في الوسط اليهودي إذ بلغت نحو 6% فقط في العام 2001، في حين كان الانخفاض بطيئًا في المدارس العربية وبلغت في السنة ذاتها نحو 10% (مي- لام، 2003؛ لواءودها، 2002). أما نسبة المدرّسين الأكاديميين فقد ارتفعت بصورة دائمة في الجهازين على حد سواء إذ بلغت

56.1% في عام 2004 في المدارس الابتدائية العربية و 63.8% في المدارس اليهودية (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2004). وتطلعنا البيانات الأخيرة على أنَّ نسبة المدرّسين العرب غير المؤهلين (في المدارس الابتدائية) بلغ في العام 2005 نحو 5.5% (שי ואחרים, 2005).

التحصيل الدراسي

ارتفع عدد طلاب المدارس العربية منذ العام 1948 وحتى اليوم نحو 30 ضعفاً. فقد تعلّم في العام 2003 نحو 1,360,000 تلميذ في إسرائيل منهم نحو 387,866 تلميذ عربي (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2003). برغم التطور الطارئ على الجهاز التربوي في المرحلتين الابتدائية وما فوق الابتدائية، فلا تزال الفجوة على صعيد التحصيل الدراسي كبيرة بين الجهاز العربي والعبري لصالح الأخير. وتبدأ هذه الفجوة في التحصيل الدراسي منذ المراحل التعليمية الأولى وتتسع أكثر فأكثر في المراحل الابتدائية وما فوقها في جميع المواضيع الدراسية. ويتجلى هذا الأمر بصورة خاصة في نتائج امتحانات الثانوية العامة.

طراً ارتفاع في السنين الأخيرة بنسب التلاميذ العرب الذين يستحقون شهادة الثانوية العامة، إلا أنَّ الفجوة بين الجهاز التعليمي العربي والعبري لا تزال كبيرة. فعلى سبيل المثال، كانت نسبة المستحقين العرب لشهادة الثانوية العامة أقل من نسبة المستحقين اليهود في العام 2009، إذ وصلت هذه النسب إلى 49.2% من التلاميذ العرب المتقدمين لامتحانات (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2010).

نشهد في السنين الأخيرة تدهوراً على صعيد التحصيل الدراسي في جهاز التربية والتعليم العربي قياساً بتلك الخاصة بالجهاز العبري. وفق البيانات التي نشرتها وزارة التربية والتعليم (משרד החינוך, 2009)، فإن نسبة المستحقين لشهادة الثانوية العامة بين التلاميذ اليهود وصلت إلى نحو 59.74%، بينما وصلت هذه النسبة بين التلاميذ العرب إلى نحو 31.94% فقط. يمكن تفسير هذه الفجوة أيضاً بفعل عجز يصل إلى 80

ألف ساعة تعليمية ونحو 9 آلاف غرفة تدريس ضرورية في المدارس العربية والتي لا تولى لها وزارة التربية والتعليم أية أهمية في تخصيص ميزانياتها للسنوات القادمة (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2010).

إنَّ تحصيل التلاميذ في المدارس الابتدائية والإعدادية العربية في مواضيع خضعت لاختبارات "مقاييس النجاعة والنماء المدرسي" (ממלא) الأخيرة منخفضة بنحو 15 إلى 30 درجة قياساً بتحصيل التلاميذ اليهود. وتكبر هذه الفجوة ابتداءً من صف الرابع وصولاً إلى الصف الثامن، وبخاصة في المواضيع الدراسية التالية: إنجليزية والعلوم والتكنولوجيا (ויבסלא, 2006). على سبيل المثال، تشهد نتائج اختبارات "مقاييس النجاعة والنماء المدرسي" في العام الدراسي 2008/2009، والتي ضمت نحو ألف مدرسة عربية ونحو 110 ألف تلميذ، على هذه الفجوة الكبيرة. وفيما يلي نتائج هذه الاختبارات. كذلك، يبدو أن نحو 15% من التلاميذ العرب يتعرّضون للتهديد بالعنف من طرف تلاميذ آخرين قياساً بنحو 9% فقط بين الطلاب اليهود (لجنة متابعة قضايا التعليم العربي، 2010).

نتائج اختبارات "مقاييس النجاعة والنماء المدرسي" في العام الدراسي 2009/2008				
صفوف الثوامن		صفوف الخوامس		
تلاميذ يهود	تلاميذ عرب	تلاميذ يهود	تلاميذ عرب	
68.4	68.7	63.3	73.9	اللغة الأم
42.1	50.4	46.4	60.9	الحساب والرياضيات
42.1	66.3	66.9	74.1	الإنجليزية
43.8	57.5	55.2	63.6	العلوم التكنولوجية

لكن عندما نرصد نتائج (ميتساف-ממלא) في السنوات الخمس الأخيرة نشهد تحسناً طفيفاً بنتائج الطلاب العرب مقارنة بالطلاب اليهود ولكن **الفجوة مستمرة** ولم تغلق بعد كما يتضح من الجدول التالي (ממלא, 2011). على سبيل المثال، تقلصت الفجوة في

موضوع الرياضيات للصف الخامس من 63 إلى 38، ويتضح من هذا المعطى أنّ علامة الطالب اليهودي أعلى بـ 38 درجة من نظيره العربي:

فجوات في تحصيل نتائج مقاييس النجاعة والنماء المدرسي بين الطلاب اليهود والطلاب العرب بين سنوات 2006\2007 و 2010\2011

فجوات بين الطلاب اليهود والطلاب العرب					
2011\2010	2010\2009	2009\2008	2008\2007	2007\2006	
علوم وتكنولوجيا					
18	26	40	80	67	خامس
22	40	66	47	**	ثامن
انجليزي					
21	38	34	31	28	خامس
46	60	82	67	**	ثامن
رياضيات					
38	61	61	71	63	خامس
34	44	32	41	**	ثامن

تفصل نسبة استحقاق شهادة الثانوية العامة بين الطلاب العرب واليهود من 20% إلى 30% لصالح الطلاب اليهود (سبيرسكي ودغن-بووغلو، 2009). وبرغم ارتفاع هذه النسب في السنوات الأخيرة إلا أنّ أقل من ربع أبناء وبنات الفئة العمرية 17 عامًا في المجتمع العربي لعام 2004 حصلوا على شهادة الثانوية العامة، والنسبة نفسها بالتقريب في السنة الدراسية 2008/09 (سبيرسكي ودغن-بووغلو، 2009). نحو 30% فقط من

خريجي المدارس الثانوية العرب حصلوا على شهادة تأهلهم القبول في التعليم الجامعي، مقابل نحو نصف الخريجين اليهود. إنَّ نسبة الطلاب العرب الذين يتعلمون في الجامعات ونسبتهم من بين مجمل الحاصلين على الشهادات الجامعية قليلة جدًا. نحو ربع العرب المنتمين إلى الفئة العمرية 25-34 سنة حصلوا على تعليم فوق ثانوي أو أكاديمي، مقابل نحو 60% من اليهود في الفئة العمرية نفسها (ויבסלא, 2006).

كشفت دراسة شاي وآخرون (שי ואחר, 2005) عن أنَّ المستوى التعليمي للمدرّسين يؤثر بصورة كبيرة على تحصيل الطلاب في المدارس. فقد تبين من هذه الدراسة أنَّ نسبة النجاح الأكبر للطلاب في امتحانات الثانوية العامة هي في المدارس التي يُدرّس بها مدرّسون يحملون شهادة الماجستير بنسبة 23% (من مجمل المدرّسين). ويتضح من نتائج هذه الدراسة أنَّ هذا سبب آخر لتفسير الفجوة بين تحصيل الطلاب في امتحانات الثانوية العامة.

لقد حاول العديد من الباحثين تفسير هذه الفجوة الخاصة بالتحصيل الدراسي التي تفصل الطلاب العرب واليهود (الحاج، 2006؛ אבו לעסבה, 2007؛ שי ואחרים, 2005). يعتقد شاي وآخرون، على سبيل المثال، أنَّ فشل الطلاب العرب يمكن له أن ينبع من العوامل التالية: تمييز سلبي بحقهم على مدار السنين بخصوص الموارد المالية والاجتماعية التي أدت إلى عجز بالمدرّسين ذوي التأهيل بجودة عالية وبنى تحتية فيزيائية غير صالحة؛ بسبب الوضع الاجتماعي الاقتصادي الصعب وظروف المعيشة الأساسية المتدنية والتي لا تمنح الفرصة للطلاب التركيز بدراستهم؛ غياب الدافعية لبذل الجهد للتحضير لامتحانات الثانوية العامة إذ يواجه العرب الحاصلين على تعليم عال مشكلة غياب أماكن تشغيل لهم تتلاءم مع مؤهلاتهم؛ ولعدم التماثل مع الجهاز التربوي الإسرائيلي.

IV. تلخيص ونقاش

استخدمت المدرسة ولا تزال بوصفها مكاناً مركزياً في حياة الطالب العربي بفعل حقيقة أنّ المجتمع العربي يعاني من نقص بأطر الرفاه الاجتماعي ونشاطات ثقافية وأمكنة لهو لمختلف الفئات العمرية. لذا، يعتبر الطالب العربي المدرسة حلبة بالغة الأهمية في تجربته التعليمية. كذلك، يرى أولياء الأمور والطلاب العرب على حدّ سواء بالمدرسة المكان المسئول عن غرس القيم الثقافية للمجتمع العربي لدى الطلاب. ومن الهام بمكان الإشارة إلى أنّ هذا المجتمع العربي كان منذ وقت قريب مجتمع قروي بغالبيته وانتشرت الأمية بين أبنائه وبناته. ويمكننا من هنا الاستدلال على الآمال التي كانت متوقّعة من المرّي العربي وعلى مركزية دوره في تطوير الجهاز التعليمي برمّته.

وهذه الأهمية والمركزية للمدرسة تلزم أن تكون المدرسة العربية بأفضل حال لتوفر الفرص التعليمية والتربوية والثقافية لكل تلميذ حتى يتمكّن أن يكون فرداً متميزاً بشخصه ودوره وعطائه للمجتمع.

هدفت هذه المقالة إلى تسليط الضوء على الفجوات والاختلافات في جهاز التربية والتعليم العربي في البلاد. فهناك فجوات وفجوات كبيرة في: مناهج التعليم، أساليب التدريس، تسرّب الطلاب، موارد وميزانيات، جودة التدريس، المؤهل الأكاديمي للمعلمين العرب، التحصيل التعليمي، أصحاب وظائف مهنية آخرين، وبرامج تدخل ومحدودية أثرها.

ان الصورة التي عرضت من خلال صفحات هذه المقالة بانه بالرغم من فجوات كبيرة وواضحة في مجالات مختلفة في اداء ووضع جهاز التعليم العربي مقارنة بالجهاز اليهودي، فيمكن لمس بدايات من التطور والانجازات، مثل: نجاح الفتيات في امتحانات البجروت وانخفاض بنسبة تسرب الطلاب في مرحلة الاعدادي والثانوي وكذلك قفزة واضحة بنتائج امتحان النجاعة والنماء المدرسي (נתיב) من جهة واحدة. ولكن من ناحية

أخرى تؤكد على أن الطريق لبلوغ الصورة المرجوة لجهاز التربية والتعليم العربي طويلة ومركبة من حيث العوامل والمؤثرات وبحاجة للعمل عليها ضمن نموذج مركب ومتعدد الأبعاد.

تتطوي هذه الفجوات على أبعاد مباشرة على الطالب العربي الجامعي، إذ يواجه صعوبات في القبول للجامعات والمؤسسات الأكاديمية العالية بسبب فجوة 100 درجة في علامات امتحانات القبول (البسيخومتري)، وكذلك فرق 30-40 درجة في علامات امتحانات الثانوية العامة بينه وبين قرينه الطالب اليهودي، الأمر الذي من شأنه أن يمثل عائقاً أمام قبوله للمواضيع التي يرغب بها والتي يؤدي من خلالها دوره في خدمة مجتمعه. ولهذا نجد الطالب العربي في نهاية المطاف، وفي أحياناً كثيرة، يدرس مواضيع أدبية وخاصة في كليات تأهيل المعلمين وبيضطر في أحيان عديدة إلى الدراسة خارج البلاد (وحول أردنة التعليم العالي للعرب في إسرائيل، يُنظر: لראר וחאג' יחיא, 2011). وفي كل الأحوال، يواجه الطالب العربي بعد قبوله لأي موضوع عدداً من الصعوبات والتحديات التي تنتظره أمام مدخل الجامعة، من حيث التأقلم على الأجواء الجديدة والمتطلبات الأكاديمية والتحديات الخاصة باللغة العبرية والتعود على أسلوب تعلم مستقل فيه الطالب في المركز، على عكس ما هيأت له المدرسة الثانوية العربية (مصطفى، 2011).

المساواة في التربية هي الأساس للعدل الاجتماعي. والعدل الاجتماعي في التربية يعني فرص متساوية لكل الطلاب في المجتمع بدون تفرقة وتمييز على خلفية دينية أو عرقية أو إثنية وما شابه وهذا ما نص عليه قانون التعليم الحكومي لعام (1953). ولكن ما يحصل على أرض الواقع فهو بعيد وربما يتعارض مع مواد هذا القانون.

فقد تم تناول أبعاد ودلالة هذه الحركات الجماعية على المجتمع اليهودي عامة والمجتمع العربي خاصة في إسرائيل (اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل، 2011؛ وועדת טרכטנברג, 2011). كما وعرض اقتراحاً يتضمّن سياسات وآليات عمل جديدة في مجالات عديدة مثل: الاقتصاد، والسكن، والمواصلات، والأرض والتخطيط، وسياسة الرفاه، والعمل، والصحة، والتعليم.

وفيما يتعلّق بمجال التعليم فسننتظر فيما يلي إلى مجمل الأمور الأساسية المقترحة:

تخصيص موارد كبيرة ومتجدّدة للتعليم الحكومي: زيادة الإنفاق العام على التربية والتعليم بهدف سدّ الفجوات بين إسرائيل ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، بخصوص الميزانية المخصّصة للطالب والتناسب بين عدد الطلاب والمعلمين. تحقيق المساواة في مستوى التعليم بواسطة التفضيل المُصحّح للطلاب في الضواحي، إلغاء مساقات التعليم المهني المتدني وإضافة مسارات نظرية في المدارس في هذه المناطق.

السعي إلى تحقيق تعليم مجاني من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى إنهاء اللقب الأول: تكريس وترسيخ سلّة الطالب في قانون خاص، يضمن مجموعة الخدمات التي يستحقها الطالب بما فيها البنى التحتية، الإدارة، الاستشارة، العلاج الطبي والكتب الدراسية، هذا إلى جانب ساعات التعليم، وتطبيق قانون يوم التعليم المطوّل في جهاز التعليم برمته.

إعادة السيطرة والمسؤولية حول السياسة التربوية وإتاحتها للجميع: إقامة مفوضية تعليم رسمي تمثل كافة الأوساط، ووضع رؤية تربوية طويلة الأمد في إسرائيل. تنظيم مكانة التعليم الحكومي مقابل التعليم الخاص بواسطة قانون، ووضع حدّ لمراحل خصخصة التعليم وتسليعه، وحظر جباية رسوم من أولياء الأمور في التعليم الحكومي وإلغاء التمويل الحكومي للمدارس الخصوصية، وتقوية المدارس الحكومية بصفتها مؤسّسة تربوية عن طريق تقليص امتحانات الثانوية العامة (البحروت) وتوسيع التربية من أجل العدالة الاجتماعية، توحيد الموارد والميزانيات المخصّصة للرعاية والتربية في الطفولة المبكرة تحت مسؤولية وزارة التربية والتعليم

لا شك بأنه علينا المواصلة بالمطالبة بالحقوق في المساواة وسد الفجوات ولكن من الأكيد انه على كل معلم أن يجند طاقته ودفاعيته القصوى والمثلى من اجل المدرسة ومن اجل طلابه. وبإمكان كل مرب ومسئول فينا أن يعمل ويخلص أكثر في دائرة عمله وحتى ضمن الظروف القائمة والمستمرة. كذلك قضية المساءلة الذاتية لكل مرب ومعلم ومسئول

يقوم من خلالها بتقييم ذاتي داخلي حول أفعاله وأدائه وانجازاته. وان قصص نجاح وانجازات فردية هنا وهناك لا بد أن تزداد وتتعاظم لتصبح كموجة تغطي وتجرف معها كل متقاعص ومستسلم منا. إنَّ عملية تغيير المجتمع تبدأ من المدرسة، وبالتربية والتعليم ننهض أو نبقي عالقين، وبسبب تعقيدات مهنة التعليم وتحدياتها وخصوصياتها فإنها تحتاج لبروفيل خاص من المؤهلات والقدرات للعمل فيها. يؤمن فريري بالتغيير الثوري والذي يرى به دلالة على الحب، وينظره فإنَّ العملية السياسية، مثل العملية التربوية التدريسية، تمثّل الباب الوحيد الموصل إلى التحرّر من الاضطهاد. من خلال اكتساب المعلومات والعلم يتوصل الإنسان إلى إدراك ذاتي جديد، وإلى الشعور بقيمته وبأهميته وإلى أمل جديد، وإلى شعور بالقوة، وإلى التفكير بعمق حول كيفية إحداث تغييرات ومشاركة وتفاعل شخصي بالصراعات المختلفة، من أجل تحقيق التغيير في المجتمع وبناءه بشكل فعلي وعملي ومثمر من جديد (فريري، 1980؛ 2005).

على ضوء هذه الدراسة، فما زالت هذه الصورة القائمة حول انجازات حقل التربية والتعليم العربي، ولا نشهد زيادة بالوعي بصورة كافية لأهمية هذا الموضوع لدى شريحة واسعة من المجتمع العربي. وعلى ضوء ذلك يجب نشر هذه الفجوات بأرقام ومضامين وأبعاد على قطاعات واسعة من أفراد المجتمع، مثل طلاب مدارس في الثانويات، طلاب مؤسسات التعليم العالي مثل الكليات والجامعات وخاصة في برامج تأهيل المعلمين العرب، وضمن الاستكمالات المدرسية لطواقم المعلمين والمديرين وأصحاب الوظائف وأيضًا من خلال وسائل الإعلام والمؤتمرات والأيام الدراسية في مؤسسات المجتمع المدني المختلفة.

وفي نهاية المطاف، يجدر بكل تربوي منّا أن يسأل نفسه ويتساءل عاليًا: ما هي النوايا والمخططات الحقيقية لمؤسسات الدولة بخصوص سدّ هذه الفجوات وفتح عهد تربوي عربي جديد؟ وأولم يحن هذا الوقت؟ أم أنّ السياسات القائمة تعمل على تقليص الفجوات وليس على سدّ نهائيًا؟ وتؤكد نتائج انجازات الجهاز التربوي العربي على ثبات الفجوة في العقود الأخيرة.

مراجع

- أبو عصبه، خ. (2006). *جهاز التعليم العربي في إسرائيل*. رام الله: المركز الفلسطيني.
- أبو عصبه، خ. وأفيشاي، ل. (2008). *توصيات لتحسين جهاز التعليم العربي في إسرائيل*. القدس: معهد فان لير.
- اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل. مبادئ لسياسة اقتصادية اجتماعية (أيلول 2011)، "<http://www.arab-lac.org/?i=648>) (زيارة أخيرة بتاريخ: 30.9.11).
- الحاج، م. (2006). *تعليم الفلسطينيين في إسرائيل: بين الضبط وثقافة الصمت*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- أمارة، م. (2010). *اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات*. الناصرة: مركز دراسات.
- فريري، ب. (1980). *تعليم المقهورين*. ترجمة يوسف نور عوض. بيروت: دار القلم.
- فريري، ب. (2005). *التربية للمقهورين والطريق للتحرير: نخبة من أدبيات باولو فريري*، إعداد وتحرير رباح حلبي، ترجمة مرزوق حلبي. واحة السلام: معهد الدراسات، مدرسة السلام.
- جريس، ص. (1973). *العرب في إسرائيل*. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 35.
- حبيب الله، م. (1991). *التعليم والأقلية العربية في إسرائيل: قضايا ومطالب*. حيفا: مطبعة الكرمة.
- نياب، خ. وفتيحة، أ. (2001). *مفتاح الحل... هل يكمن في رؤية واقعية عند كل معلم فينا*. الكرمة 2، ص 7-26.
- نياب، خ. وميعاري، م. (2009). *دوافع التحاق الطلاب العرب في كلية تأهيل المعلمين وانعكاساتها على تطور قدراتهم المهنية*. الكرمة 6، ص 93-133.
- عزايزة، خ. (1999). *اتقان القراءة وفهم المقروء، العوامل الوسيطة*. الناصرة: ص 83 - 105.

قهوجي، ح. (1972). *العرب في ظلّ الاحتلال الإسرائيلي من 1948*. بيروت: مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية.

لوستيك، ا. (1984). *العرب في الدولة اليهودية*، ترجمة غسان عبد الله وراضي عبد الجواد. القدس: وكالة أبو عرفة للصحافة والنشر.

مصطفى، م. (2011). *البيخومتري ومتاولية التعليم العالي لدى الطلاب العرب: أداة تصنيف أم إقصاء؟*. الناصرة: مركز الدراسات.

وزارة المعارف، قسم التعليم الابتدائي، 2010

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/AgafAravit/SnatSafaAravit/year+arabik.htm>

المراجع بالعبرية

أبو عسבה، ح. (2005). *ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה והזדמנות לשינוי במעמדן החברתי*, בתוך: א. פלדי (עורך), *החינוך במבחן הזמן 2*, תל-אביב: הוצאת רכס – פרויקטים חינוכיים, עמ' 627-646.

أبو عسבה، ح. (2007). *החינוך הערבי בישראל*, דילמות של מיעוט לאומי. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות.

אג'באריה, א. (2010). *מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים*. דראסאת וועדת המעקב לענייני חינוך ערבי, נצרת.

אלחאגי, מ. (1994א). *מערכת החינוך הערבי בישראל: מגמות וסוגיות*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר.

אלחאגי, מ. (1994ב). *הכנת תוכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והמלצות*. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות.

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

אלחאגי, מ. (2003). *חינוך בצל הקונפליקט, הגמוניה תרבותית לעומת רב-תרבותיות נשלטת*. בתוך: אלחאגי, מ. ובן אליעזר, א. (עורכים), *בשם הבטחון, סוציולוגיה של שלום ומלחמה בישראל בעידן משתנה*. חיפה: פרדס, 295-327.

באשי, י., קהאן, ס. ודיויס, ד. (1981). ההישגים הלימודיים של בית הספר היסודי הערבי בישראל, ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

בני, פ. (2008). עיסוקיהם של בני נוער ערבים, בתוך: אלי רכס ואריק רודניצקי (עורכים), נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון. אוניברסיטת תל-אביב, תוכנית קונרד אדנאואר לשיתוף פעולה יהודי-ערבי, עמ' 39–44.

גבארין, י., אגיבאריה, א. (2010). חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ביוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל. נצרת: דראסאת והקליניקה לזכויות המיעוט הערבי באוניברסיטת חיפה.

גולן-עגנון, ד. (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל?. בתוך: אי שוויון בחינוך. תל אביב: הוצאת בבל, 70–89.

גליק, ר. (2008). בבתי הספר שהצטרפו השנה לרפורמה כבר חשים בשיפור: השינוי באווירה בבית הספר כבר ניכר, בית הספר היסודי הקהילתי כפר מצר. שעור חופשי, גיליון 83, חשון תשס"ט.

דעאס, ר. (2013). אינטראקציה חברתית בקרב תלמידים עם ליקויי למידה בבתי ספר ערבים. חיבור לתואר דוקטור לפילוסופיה. האוניברסיטה העברית (In press)

וורגן, י. (2009). פערים בין המגדרים בהישגי התלמידים במגזר הערבי. הכנסת: מרכז המחקר והמידע.

וייזל, א., תלחמי, א. וכבהה, ו. (2000). הערכת הצרכים של תלמידים במערכת החינוך המיוחד במגזר הערבי – נקודות המבט של מנהלי בתי ספר, מורים, בעלי מקצועות טיפוליים והורים. שפרעם: אגודת הגליל.

וייסבלאי, א. (2006). נתונים על שוויון הזדמנויות בחינוך מגיל הגן ועד לאוניברסיטה. ירושלים: מרכז מחקר של הכנסת.

וועדת טרכטנברג (2011). דו"ח הוועדה לשינוי כלכלי חברתי. נדלה בתאריך 10.2.2012 <http://hidavrut.gov.il>

חסון, ש. ואבו עסבה, ח. (2004). יהודים וערבים בישראל במציאות משתנה. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקר מדיניות.

טביבאיאן-מזרחי, מ. ורובינשטיין, א. (2004). מצב הילדים הערבים בישראל (חינוך, רווחה ובריאות). ירושלים: מרכז מחקר של הכנסת.

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל. (ינואר 2005). התוכנית הלאומית לחינוך. ירושלים. (דוח דוברת 05.01.05). www.nrg.co.il/online/1/ART/850/588.html

לביא, ו. (1997). הבדלים במשאבים ובהישגים בחינוך הערבי בישראל. ירושלים: מכון

- לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל (2011). לוח 8.15.
לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל (2003). לוח 8.22.
לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל (2009). לוח 8.24, עמ' 399.
לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל (2010). לוח 8.24, עמ' 399.
לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל (2011). לוח 8.24, עמ' 409.
לשכה מרכזית לסטטיסטיקה, שנתון סטטיסטי לישראל (2012). לוח 8.25, עמ' 425.
לשכה מרכזית לסטטיסטיקה (2012), עמ' 436, לוח 8.34.

מזאוי, א. (1997). מערך שירותי הייעוץ החינוכי והפסיכולוגי מערכת החינוך בישראל. בתוך: מרגלית, מ. (עורכת), דו"ח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה. ירושלים: משרד החינוך.

מיעארי, מ. (1975), סקירה משווה של תכני ההוראה בבית הספר במגזר הערבי בישראל, ירושלים: צוות תכנון החינוך הערבי לשנות השמונים, משרד החינוך והתרבות.

מי-עמי, נ. (2003). הישגים לימודיים במגזר הערבי. ירושלים: מרכז מחקר של הכנסת.

מרגלית, מ. (1997). דוח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם ליקויי למידה. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, משרד המדע.

מרעי, ס'. (1986). בית-הספר והחברה בכפר הערבי בישראל, בתוך, שפירא, ר', ופלג, ר' (עורכים): הסוציולוגיה של החינוך, עמ' 284-305, תל-אביב, הוצאת עם עובד.

משרד החינוך והתרבות והספורט (תשי"ג-1953). חוק חינוך ממלכתי, זכויות התלמיד.

משרד החינוך והתרבות (1981). תוכנית לימודים לערבית לבתי ספר ערביים. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

משרד ראש הממשלה (1991). דוח מבקר המדינה לשנת 1991. ירושלים: משרד ראש הממשלה.

משרד החינוך והתרבות ומשרד המדע (1997). דו"ח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים ליקויי למידה.

משרד החינוך, ראמה (2010). הערכת רפורמת "אופק חדש" בתום שנתיים ליישומה בחינוך היסודי. ירושלים: ראמה.

משרד החינוך, ראמה (2011). מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית (מיצ"ב). ירושלים: ראמה. סבירסקי, ש., דגן-בוזגלו, נ. (2009). בידול אי שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי. הוצאת מרכז אדוה.

סייד אחמד, מ. (2011). הרצאה בכנס הבין לאומי פותחים שערים בהכשרת מורים: עמדותיהם ושביעות רצונם של מורי ומנהלי בתי ספר ערבים כלפי שילוב רפורמת אופק חדש בבתי ספר ערבים בישראל. מכון מופת, ת"א

- עואודה, ב. (2002). תכנית החומש לקידום מערכת החינוך הערבית בישראל, עמותת סיכוי. בתוך: <http://www.sikkuy.org.il/2002/maakav-2002.html>
- עראר, ח. וחאג'י יחיא, ק. (2011). ירדניזציה של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- פרס, י. ודיוויס, נ. (1968). על הזהות הלאומית של הערבי הישראלי, המזרח החדש, י"ח (2-1), עמ' 106-111.
- צרצור, ס. (1985). לשאול חינכו של מיעוט זר במדינתו. בתוך: ו. אקרמן, א. כרמון וד. צוקר (עורכים). חינוך בחברה מתהווה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, 473-525.
- קראקה-איברהים, א. (2008). נשירה גלויה וסמויה במערכת החינוך הערבית. בתוך: אלי רכס ואריק רודניצקי (עורכים). נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון. אוניברסיטת תל אביב ותוכנית קונרד אדנאואר.
- רכס א. ורודניצקי, א. (2008). נוער ערבי בישראל: בין סיכוי לסיכון. אוניברסיטת תל אביב ותוכנית קונרד אדנאואר.
- רינאוי, ח. (1996). בית הספר, הקהילה והרשות המקומית בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל. תל אביב: מרכז אדוה.
- שי, ש, אוליצקי, ת., בן שטרית, מ. ומירוניצ'ב, נ. (2005). זכאות ואי-זכאות לתעודת בגרות: ניתוח הישגים של תלמידי בית-ספר תיכון בישראל לפי משתנים דמוגרפיים ובית-ספריים. המרכז לצדק חברתי ודמוקרטיה ע"ש יעקב חזן במכון ון ליר בירושלים, חוברת 5, אוקטובר 2005.

المراجع بالإنجليزية:

- Abu Asbeh, KH. (2009). Arab Education in Israel: Between the Discourse of Struggling Identity Low Achievement. Adalah's Newsletter, V.63. and
- Al-Haj, M. (1989). Social research on family lifestyles among Arabs in Israel. Journal of Comparative Family Studies, 20(2), 175-195.
- Bashi, J. (1995). The Arab education system in Israel: Suggestions to develop. In: J. Landaw, (ed.), The Arab Citizens in Israel toward the 21st Century. Jerusalem: Sikuy.
- Mari, S. (1989). Arab education. In: E. Krausz (ed.), Education in a Comparative Context (pp. 91-119). USA: Israeli Sociological Society.

Mazawi, A. E. (1994). Teachers' role patterns and the mediation of sociopolitical change: the case of Palestinian Arab school teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 15(4), 497-512.

Jabareen, Y. (2005). Law, education and social change: The case of Palestinian Arab education in Israel, In: D. Champagne and I. Abu-saad (Eds.). *Indigenous and Minority Education*, Negev Center for Regional Development Ben-Gurion University of the Negev, Beer Sheva.

Lustick, I. (1980). *Arabs in the Jewish State*, Austin: University of Texas.

Parsons, T. (1959). *The School Class as a Social System: Some of Its Functions in American Society*. *Harvard Educational Review*: v.29, n.4.

Shibli, A. (1999). School effectiveness in Israel: The Arab sector. In: T. Townsend, P. Clarke, & M. Ainscow (eds.), *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement* (pp.323-338). NY: Swets & Zeitlinger.