



إعداد معلمين منفصل للطلاب العرب في كليات أكاديمية رسمية لإعداد المعلمين: أساس لحوار متعدد الثقافات

د. روني راينجولد و د. إيلانة باول

لحوار مستقبلي مهم مع الطلاب اليهود في أطر تعليمية مشتركة. أي أنه من شأن هذه المسارات أن تشكل أداة لتعلم معين متعدد الثقافات (Reingold, 2007). بكلمات أخرى، قد تشكل هذه المسارات أداة لدفع التوجه المتعدد الثقافات سياسيا، الذي يسعى إلى إحضار مجموعات مستضعفة، وتمكينها من التعبير عن صوتها وتمكين أفرادها بهذه الطريقة. (يونا، 2005).

في إطار بحث سابق أجري برعاية معهد فان لير (1971-1972) وفي أبحاث أجريت برعاية معهد "موفت" (1971-1972، 2003؛ 1971-1972، 2008؛ Reingold, 2007)، فحص معدو مذكرة الموقف الحالية مسارات تعليم منفصلة لطلاب عرب في عدة كليات أكاديمية للتربية. حلل الباحثون تحليلا تفسيريا لمضامين منطق مناهج التعليم ومضامين المساقات التعليمية. كما تم إجراء مقابلات مع أصحاب مناصب إدارية ومديريات الكليات، أعضاء من السلك التعليمي فيها، وطلاب. بالإضافة لذلك تم إجراء مشاهدات في الفضاءات العامة (بما فيها خلال المراسم والمناسبات). دلت نتائج الأبحاث أنه على الرغم من أن الكليات لم تتبنى رؤيا تعليمية متعددة الثقافات قبل إقامة مسارات التعليم المنفصلة، وعلى الرغم من أنه لم تكن في عملية إقامة مسارات التعليم المنفصلة لتأهيل المعلمين، وجهة نظر منظمة ومبنية متعددة الثقافات، إلا أنه نشأت في الكليات مميزات متعددة الثقافات

بمقدور مواطني إسرائيل العرب الذين يرغبون بالحصول على شهادة تدريس الالتحاق ببرامج إعداد الأكاديميين لمهنة التدريس، في الجامعات، أو الالتحاق ببرامج تأهيل المعلمين في كليات التربية الأكاديمية. يختار قسم من المسجلين للدراسة في الكليات الأكاديمية للتربية، الانضمام لكليات عربية للتربية (كلية القاسمي، كلية سخنين أو الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل - حيفا)، ولكن كثيرين آخرين يختارون الالتحاق بالكليات الأكاديمية الرسمية العامة (التي تسمى أحيانا عبرية وأحيانا أخرى يهودية).

يتاح في قسم من الكليات الأكاديمية للتربية للطلاب العرب خيارين اثنين: الالتحاق بمسار التعليم العام أو الالتحاق بمسارات خاصة منفصلة تحمل أسماء متعددة مثل: مسار التربية للبدو والعرب أو معهد لإعداد المعلمين العرب.

قد تشكل بلورة وبناء المسارات المنفصلة تعبيرا عن سياسة إثنوية، من جهة، وقد تشكل وسيلة جوهريّة لدفع وتطوير تعليم متعدد الثقافات. أي قد تخدم المسارات المنفصلة توجهها انعزاليا تمييزيا (2001، 2006) من قبل رؤساء الكليات، من جهة، ومن شأنها أن تكون، أيضا، مسارا لانعزالية ينشدها أصحابها (1971-1999). ولكن بمقدور التعليم في فضاءات عامة منفصلة (1999، 2005)، أن يكون وسيلة تمكين للطلاب العرب تمهيدا

للمسارات المنفصلة وللسياسات العامة في الكليات.

قادت الحاجة لسياسية متعددة الثقافات، في أحيان متقاربة، إلى تطوّر سياسة من الأسفل (أحيانا على مستوى المحاضر الفرد)، أثرت في واضعي السياسة وقادت إلى تغيير. فعلى سبيل المثال، كان المسار الأول المعدّ للقادمين من أثيوبيا، ثمرة مبادرة مستشارة تربوية، رصدت وجود صعوبات كثيرة عند الطلاب من أصول أثيوبية الذين تعلموا في الكلية. أسست المستشارة التربوية مسارا منفصلا ليس انطلاقا من أجندة متعددة الثقافات واضحة المعالم، ولكنها أدركت لاحقا أن هذا المسار يشكل أداة مركزية في تمكين الطلاب، وجندت سلطات الكلية لهذه الغاية (9اول ورييנגولد בתהליך).

هدف مذكرة الموقف الحالية هو التأسيس مبدئيا ووضع خطوط موجهة لمسارات تعليم منفصلة داخل الكليات العامة، تشكل بنية أساسية ولبنة أولى (طابق أول) لوجود منظومة حوارية داخل كل كلية. إننا نعتقد أن هناك أهمية كبيرة للمحافظة على المسارات المنفصلة وتعزيزها عبر تكريس خطوط أساسية عامة، تأخذ بالحسبان مصالح المجموعات المختلفة في الجانب الأكاديمي وفي جانب الهوية الجمعية لكل مجموعة. كما ذكرنا، يشمل هذا المسار مركبين (أو طابقين): طابق أساسي خاص ومحدد وطابق تعددي. يبنى الطابق الأساسي على أساس احتياجات خاصة، ويبنى الطابق العلوي خلال عملية حوار بين المجموعات المختلفة بحيث يتم التعبير عن كل مجموعة (תמר, 1998; שגיא, 2000). بهذه الطريقة، تقود المميزات الخاصة للكليات إلى أنماط تعددية ثقافية مختلفة، بشكل لا يشكل فيه الفصل بين المسارات قاعدة للانعزال أو التفوق، وإنما قاعدة للحوار العميق والمفتوح.

سنعرض في البداية نتائج أبحاث تناولت سياسات تعددية ثقافية في دول متعددة الثقافات في كليات لإعداد المعلمين، ثم نتوجه لاستعراض الأدبيات النظرية في هذه المسألة، وفي النهاية سنقترح نموذجا "موديل" ممكن لأفضل تأهيل ممكن لمعلمين عرب في الكليات العامة.

أبحاث عن التعددية الثقافية في كليات أكاديمية للتربية

خصصت أبحاث كثيرة أجريت في كليات أكاديمية للتربية، لفحص مواقف طلاب عرب ويهود من مسألة معينة و/ أو لفحص العلاقات المتبادلة بين العرب واليهود (אשרת לפידות-

ברמן, 1998; לב-ארי ומיטלברג, 2002; بويمل, זאבי ותורת,). تم في قسم من هذه الأبحاث فحص هذه القضايا من منظور متعدد الثقافات. فعلى سبيل المثال فقد فحص راخيل ومور (2006) تجربة التطبيق العملي لطلاب عرب وطلاب يهود متدينين يتعلمون في كليات عامة، التي قاموا بها في مدارس حكومية يهودية، على أساس نظريات تعدد الثقافات. مع ذلك توجد في الخطاب البحثي المخصص لإعداد المعلمين في الكليات الأكاديمية للتربية، عدة أبحاث مخصص لفحص قضايا جوهرية في التربية تعددية الثقافات وبالأساس، في مجالات تتعلق بموضوع مذكرة الموقف الحالية، لفحص الإعداد المشترك والمنفصل لطلاب عرب في الكليات العامة. فقد تم، على سبيل المثال، تخصيص بحث لفحص مسار التعليم الخاص والمنفصل المخصص لطلاب عرب في "أحفا"- الكلية الأكاديمية للتربية (ריינגولد, 2003). أشار البحث إلى فضائل الإعداد المنفصل للمعلمين وكونه تعددي الثقافات حتى إن لم يعدّ لذلك من البداية. تم في بحث آخر من نفس العام (179 גרטלמן, 2003, 2003) فحص إعداد المعلمين العرب في كلية أورانييم. دلت نتائج البحث على وجود صعوبة في التعليم عند الطلاب العرب، سواء في المناهج العامة أم في المسارات المنفصلة، وأفضت هذه النتائج إلى توصيات بضرورة تبني توجه متعدد الثقافات في عمليات إعداد المعلمين في الكلية. وفي بحث ثالث من نفس العام، فحص شماي وباول (2003) إمكانية تبني توجهات متعددة الثقافات في كليتين أكاديميتين للتربية. أشارت نتائج البحث إلى أن طلاب كثيرين يتبنون مواقف إثنوية مركزية، وأن طاقم الكلية، حتى وإن لم يكن أثنويا مركزيا يخشى من تبني توجهات تعددية ثقافية.

فحص البحث الذي أجراه عيذر، ميلنات وفاتكين (2004) تجليات الإدراك التعددي ثقافيا في كليتين لإعداد المعلمين: معرفة ووعي المعلمين بموضوع التعددية الثقافية وارتباط ذلك بتجربتهم الحياتية الشخصية. تدل نتائج البحث على أن مجال التعددية الثقافية موجود في خطاب الكليات، وأن الوعي به أخذ بالتنامي، لكن من الواضح أن الموضوع لم يستنفذ بعد، ولم يتسلل يعد إلى مجالات التطبيق العملي. ويبرز إلى جانب الوعي بالموضوع، انعدام المعرفة بكيفية معالجته وتذويته في الفضاء الأكاديمي.

يوصي إغبارية (2010)، في بحث شامل هو الأول من نوعه، تناول إعداد المعلمين العرب في إسرائيل، الكليات العامة (كليات التربية العبرية حسب تعبيره)، باستيعاب عدد أكبر من العرب في سلك العاملين، وملاءمة خدمات إدارية وأكاديمية



الكلية)، أو في دليل الكلية. عمليا فإن وجهات نظر التعددية الثقافية لم تكن قائمة بشكل منظم وبنسبة حتى في صلب إقامة مسارين منفصلين لشهادة التدريس.

المواقع التي يوجد فيها تعبير مركزي في كلا الكليتين للتربية، عن موضوع التعددية الثقافية هي في مساقات معدودة في المواضيع التعليمية المختلفة. يبدو أن هذه المساقات هي ثمرة مبادرة محلية لهذا المحاضر أو ذاك. وهي في بعض الأحيان نتائج مبادرة رئيس قسم يرغب بدمج "شيء ما متعدد الثقافات"، وليس كجزء من وجهة نظر منظمة ومبلورة.

مع ذلك فقد تبين خلال جمع المواد لهذا البحث، أنه توجد فجوة بين غياب سياسة منظمة ومحددة المعالم وبين العمل التطبيقي الغني، المتنوع، والمتنوع في هذا المجال في الكليتين: مساقات مختلفة، أيام دراسية بل وحتى وحدة أكاديمية تسمى «وحدة تنمية خطاب التعددية الثقافية في المجتمع الإسرائيلي». يوجد في الكلية الأخرى أيضا مساران متعددا الثقافة تبدو فيه ملامح سياسة من الاعتراف والتسامح تجاه طلاب من مجموعة الأقلية الرئيسية. لا يطلب من الطلاب العرب والبدو، على سبيل المثال، المشاركة في مساقات عن يوم الذكرى وعن يوم المحرقة.

زيادة على ذلك فإن كثرة التنوع الثقافي في جزء من التعاملات، يفهم كمورد يستحسن استغلاله لصالح الجميع. التجليات العملية لهذا الخطاب هي المحاولات الجارية في إحدى الكليات من أجل التعاون بين المؤسسات في المناهج التعليمية، وفي نشاطات أكاديمية أخرى وفي تعيين عرب لشغل مناصب في الكلية.

بكلمات أخرى، نتحدث عن كليتين متعددتي الثقافات، تدرجان وجود هذه التعددية، كما تحضر التعددية في الخطاب العام بهذا الحجم أو ذاك. لا يتغلغل هذا الخطاب بصورة كاملة لدى جميع رؤساء الأقسام والتخصصات، ولكن براعم التعددية تظهر في مساقات معدودة. تتطور إلى جانب هذه المساقات نشاطات متفرقة ومتنوعة دون أن يكون لها موجه، ودون وعي باقي النشاطات. إن ظاهرة وجود خطاب تعددية ثقافية دون عمل تعددي ثقافيا، معروفة، ولكن في الحالة التي أمامنا نجد خطابا وعملا تطبيقيا ولكن دون أن يكون منظما ومحدد المعالم.

قادتنا نتائج الأبحاث التي استعرضناها أعلاه إلى محاولة بلورة

لاختلاف الثقافي للطلاب العرب، وإعطاء مكانة أكثر مركزية للغة العربية في الرواية العامة، وتمكين إقامة منظمة خاصة ومنفصلة للطلاب العرب، فتح مساقات تعليمية عن الثقافة العربية يتعلمها، أيضا، طلاب يهود، وعمليا ترسيخ سياسة تعددية ثقافية. ويوصي إغبارية، في موقع آخر من التقرير، بدمج جزء من المسارات المنفصلة في الكليات العامة مع كليات عربية منفصلة قائمة. بل إنه يوصي بإقامة كلية عربية منفصلة في النقب، على الرغم من أنه يمكن الافتراض أن وجود مثل هذه الكلية سيقصص بدرجة كبيرة بل قد يؤدي إلى إلغاء مسارات منفصلة في كلية كي وكلية أحفا.

يمكن الاستنتاج بأن إغبارية يفضل أن يتم إعداد المعلمين العرب في كليات عربية منفصلة، ولأن طلاب عرب كثيرون يختارون في الكليات العبرية الدراسة "في أطر منفصلة داخل فضاءات مشتركة" على حد تعبيره، سيتم تبني سياسات تعددية ثقافية في هذه الكليات بالنظر إلى المسارات المنفصلة للطلاب العرب.

تدل نتائج بحث أجري مؤخرا من قبل واضعي المذكرة الحالية (פאול וריינגولد, בתהליך) على مدى تعقيد الوضع المتعدد الثقافات في كليتي التربية اللتين اختيرتا. تدل نتائج البحث على وجود خطاي تعددي الثقافات في الكليتين، ولكن قوة الخطاب تتفاوت بين كلية وأخرى، ومن مستوى أداري لآخر، ومثل الخطاب، فإن الممارسة التعددية الثقافات هي الأخرى، تظهر بأحجام متفاوتة وكثيرة مبادرات أطراف مختلفة.

يوجد في إحدى الكليات خطاب يتجلى بالرؤيا المعلنة، نسا وشفها. وعلى غرار رئيس الكلية السابق، فإن الرئيسة الحالية للكلية تحرص على دمج جوانب تعددية ثقافية في رؤياها، وعلى طرح الموضوع الثقافي على جدول الأعمال العامة. ولكن إذا أردنا فحص تغلغل الخطاب التعددي ثقافيا المعلن في مستويات الإدارة الرفيعة، في المستويات المتوسطة، أي عند رؤساء الأقسام والتخصصات، يتضح لنا غياب الخطاب التعددي ثقافيا بشكل بارز. يدل تحليل مرشد الكلية الذي يشمل مبنى الأقسام والمركبات التعليمية، أنه لا توجد سياسة تعددية ثقافية ولا أي تطرق أكاديمي لموضوع التعددية الثقافية في المجتمع الإسرائيلي، مع ذلك يتجلى هذا الموضوع في عدد من المساقات وأحيانا يتم التعبير عنه بشكل راديكالي.

لم يتم في الكلية الثانية تبني رؤيا التعددية الثقافية في يوم من الأيام. وهي غير معلن عنها في الرؤيا التربوية (كلمة رئيس

التعليم المشترك (التعددي). يناقش التوجه المناهض بالتعليم التعددي التوجه الانعزالي، بل إنه يناقض أيضا توجه التذويت المعلن ("جمع الشتات" أو "بوتقة الصهر"). يقوم توجه التذويت المعلن على الفرضية القائلة بأن على الثقافات المتميزة، والدنيا للوهلة الأولى لمجموعات الأقلية أن تختفي. تفترض التعددية التعليمية أنه يجب التسليم بوجود مجموعات ثقافية مختلفة تعيش في كيان سياسي/ اجتماعي واحد، بل ويجب الدمج بينها في جهاز تعليمي مشترك. مع ذلك فإنه يمكن للتعددية أن تكون أداة لتذويت وإذابة خفية، عندما لا يكون الفصل التعددي نابع من رؤيا تقول بعالم سوي وتعددي، وإنما يعكس نوعا من التطوع إلى تمازج المجموعات المختلفة، عند حلول الوقت المناسب، مزجا يتحقق بالذات بفضل الاعتراف بحقهن في الوجود (هناك، ص 212).

وفي توجه يمكن أن نسميه، من باب المفارقة بعض الشيء، "وحدانية تعددية"، فإن الاعتراف بحق مجموعات عرقية ومجتمعات محلية بالمحافظة على ثقافتها المنفصلة، ليس نتاج اختيار حر وإنما تسليم ما بأمر حتمي. وهي تنطوي أيضا على حد كبير من التظاهر أو حتى "الاعتراف الكاذب" (برك، ٢٠١١).

التعليم المتعدد الثقافات لا يكتفي بتنمية التسامح تجاه المختلف ("قبول الآخر" بموجب المصطلح التعددي) ولا يعتبر تعدد الثقافات مشكلة يجب مواجهتها، ولا يؤيد قطعا التذويت الخفي. يعتبر مؤيدو التعددية الثقافية كثرة الثقافات مصدرا للثراء الثقافي، وموردا اجتماعيا يجب استغلاله لصالح الجميع، وليس مشكلة يجب التعامل معها. وعليه فإنهم لا يعتبرون المبنى الاجتماعي المتعدد الثقافات كمنى تربي. توجد طبعا في معسكر التعددية الثقافية، نقاشات وتخبطات كثيرة حول الأنساق المرغوبة لتنمية وعي أبناء مجموعة ثقافية مع ثروة ثقافة الموارث الثقافية الأخرى، كما أيضا بشأن الأنساق اللائقة والمنشودة لبلورة وتنمية حوار معمق وعلاقة احترام بين أفراد مجموعات ثقافية (٢٠٠٥، ٧٦٦٦٦٦).

تتعلق إحدى المعضلات المركزية في أيامنا بشأن تطبيق تعليم متعدد الثقافات، باختيار بين الدمج وبين الفصل في الفضاءات العامة، أي النقاش بين مؤيدي التعددية الثقافية المنفتحة على بعضها وبين التعددية الثقافية الخصوصية. تسعى المدرسة الأولى إلى المساهمة لدفع وتطوير التسامح ومعرفة المختلف

خطوط موجهة أو حتى وضع منظومة محددة المعالم لبلورة سياسة تعددية ثقافيا لائقة في كليات أكاديمية للتربية يتم فيها إعداد طلاب عرب. نعتقد أنه يجب بناء مبادئ وخطوط موجهة لتخطيط سياسة تعددية ثقافيا في مؤسسات إعداد المعلمين وعدم تركها "لمحسنين يؤمنون بالتعددية الثقافية" فقط. ذلك أنه توجد للتعددية الثقافية المبنية "من الأسفل للأعلى" عدة امتيازات مهمة جدا، أحدها هو تطوير مواطنة ديمقراطية تعددية الثقافات. سنتوجه الآن لمناقشة الأدبيات النظرية، ومن ثم سنقترح مودولا يدمج بين الواقع القائم كما تم عرضه في أبحاث معلوماتية وبين الأدبيات النظرية.

خلفية نظرية

نماذج تربوية في مجتمع متعدد الثقافات

يمكن لأجهزة التعليم في الدول التي تمتاز بتعدد الثقافات (تعددية ثقافية ديمغرافية) أن تتميز من ناحية هيكلية ومن ناحية المناهج التعليمية بوحدة من النماذج الرئيسية التالية: تعليم منفصل (متخصص) تعليم مشترك (تعددي) تعليم متعدد الثقافات (متخصص أو تعددي)

التعليم المنفصل قد يتم وفق إحدى النمطين الرئيسيين. في الحالة الأولى يقام جهاز التعليم المنفصل للمحافظة على الفصل، أي أن أفراد الجماعات الثقافية (حتى إذا تم استعمال معلن لستار من الأفكار الديمقراطية و/ أو التعددية الثقافية) يسعون لممارسة حكم ثقافي ذاتي (أي ليس فقط فصل مجموعات المتعلمين وإنما التحكم بمضامين التعليم، أيضا) من أجل منع أبناء الجيل الناشئ من الاندماج في المجتمع العام. هذا هو مثلا حال جهاز التعليم المستقل (للحريديم) في إسرائيل، حيث يسمح الجهاز المتجانس بهذا الفصل بل ويمول غالبية نشاطاته (Baratz & Reingold, 2009).

مقابل ذلك، تتطور أجهزة تعليم منفصلة، أيضا نتيجة للرغبة في المحافظة على عزل تمييزي (٢٠٠١، ٧٦٦٦٦٦). أي أن السلطة السياسية والتعليمية غير معنية بدمج أبناء المجموعات الثقافية في جهاز التعليم العام، ومع ذلك تمنعهم من الحكم الذاتي الثقافي، أي تتحكم وتراقب المضامين التعليمية والعمليات التربوية. هذه هي حالة جهاز التعليم العربي في إسرائيل، وهناك من يسمون هذا الوضع "تعددية ثقافية مضبوطة" (٢٠٠٢، ٧٦٦٦٦٦).



وثقافته في إطار مشترك (وعندما نتعامل في موضوع التعليم فإننا نقصد مؤسسات تعليم وصفوف تعليمية مشتركة)، أما التوجه الثاني فينادي بالفصل في أطر المعيشة والتعليم بهدف تمكين أفراد مجموعات الأقلية. لا يدور الحديث في حالة التوجه الثاني عن رغبة مجموعة الأقلية انتهاج فصل دائم، وإنما عن فصل مؤقت يمكن حوارا ثقافيا مستقبليا ومعمرقا (Reingold, 2007).

يعتمد التعليم المتعدد الثقافات الخاص، والذي يطلق عليه يونا وشنهاف اسم التعددية الثقافية في فضاءات عامة منفصلة ('יונה ושנהב', 2005) يعتمد على وجهة النظر القائلة بأنه من أجل تمكين أفراد مجموعات أقلية ثقافية يجب أن نبني لهم أجهزة تعليم منفصلة يتم عبرها تعليم الميراث الثقافي الخاص بها، الغائب غالبا عن مناهج التعليم في مدارس التيار المركزي. معرفة الثراء الثقافي المستمر عن عيونهم سيقود أفراد مجموعة الأقلية إلى اكتساب الكبرياء الجماعي وشعور إيجابي بالقيمة الذاتية. (Asante, 1998 in: Reingold, 2007).

يعارض التعليم المتعدد الثقافات المنفتح، الذي يطلق عليه يونا وشنهاف اسم التعددية الثقافية في فضاءات عامة مشتركة ('יונה ושנהב', 2005) الفصل ويعتبره وصفا للانعزالية ولتعزيز الشروخ الاجتماعية ويقدم النقاش المشترك لأبناء مجموعات ثقافية مختلفة كأساس لرفع مستوى التسامح بين المجموعاتي ولانتهاج علاقة احترام بين الثقافات المختلفة. عمليا فإن انتقادات المدرسة التعددية الثقافية المنفتحة على هذه الخصوصية تفقد معناها عندما يتضح أن توجه التعددية الثقافية الخاصة لا يرى بالمرحلة المنفصلة هدفا كليا وغاية منشودة، وغنما مرحلة مؤقتة تشكل أساسا لحوار تعددي مستقبلي وليس أساسا للانعزال (Reingold, 2007).

يكتسب موديل التعددية الثقافية الخاص دلالة مميزة عند فحص الأدبيات البحثية التي تناقش اللقاءات بين عرب ويهود، الجارية في إسرائيل في العقود الأخيرة بمبادرة من منظمات أكاديمية وجمعيات، انطلاقا من تأييد أيديولوجيات تعددية، وتعددية ثقافية و/أو توجهات العدل الاجتماعي.

عقدت اللقاءات اعتمادا على فرضيات "نظرية الاتصال" التي تقول بأن اللقاء بين أفراد مجموعات قومية يمكن له في ظروف معينة، أن يقلل من العدائية ومن المفاهيم النمطية المتبادلة. (Steinberg & 2002; Bekerman, 2002; Nesdale & Todd, 2000).

خلافًا للتوقعات بأن تقود هذه اللقاءات إلى بناء وإنتاج منظومات علاقات إيجابية بين يهود وعرب، تدل نتائج البحث على أن هذه اللقاءات تزيد أحيانا من حدة مشاعر العداء بين المجموعتين. (Moaz, 2000; Steinberg & Bar-On, 2002; Abu Nimer, 1999; Bekerman, 2004). يبدو أن "نظرية الاتصال" لا تلائم واقعا سياسيا تعمل فيه مجموعات في موازين قوى غير متكافئة. (Steinberg & Bar-On, 2002; Bekerman, 2004).

التمييز بين التعددية الثقافية في فضاءات عامة منفصلة وبين تعددية ثقافية في فضاءات عامة مشتركة جوهرية ولكنه لا يشكل إطارا نظريا كافيا لوضع موديل تعليمي للكليات الأكاديمية للتربية وذلك لأنه في المؤسسات التي تعنى بالتعليم لا يكفي مناقشة الإطار والمميزات التنظيمية (منفصل أم معا)، بل هناك حاجة لتعامل مفهومي وعملي على صعيد الممارسة، لمضامين الإطار أيضا. لذلك هناك حاجة للتمييز بين تعليم تعددي الثقافات مؤسساتي وبين تعليم نقدي تعددي الثقافات. إذ نجد في صلب التوجه الأول الاعتراف بضرورة التعلم عن ثقافة المختلف والتعرف على الآخر ولكنه لا ينطوي على دعوة لتغيير اجتماعي. أما في صلب التوجه الثاني فهناك الرغبة في تطوير ودفع تحول في المبنى الاجتماعي بواسطة تعليم نقدي (Banks, 2002)، أو بكلمات أخرى الدفع نحو عدل اجتماعي.

أداة نظرية أخرى هي "العلاج المنهجي" الذي بلوره جيمس بانكس (Banks). يمكن وفقا لهذا التوجه "العلاجي" التمييز بين أربعة أنواع من المناهج التعليمية التعددية الثقافات:

- **مناهج مساهمة.** الاختلاف بين هذه المناهج وبين المناهج التقليدية الأحادية الثقافة (الإثنو مركزية) هو ذكر مساهمة أفراد مجموعات أقلية وثقافتهم للمادة المُدرّسة (أحيانا على مستوى الحكايات).
- **مناهج إضافة.** وفقا لهذا التوجه، لا ينبغي الاكتفاء بذكر أفراد مجموعات أقلية ثقافية، وإنما يجب إضافة إبداعاتهم وإنتاجهم للمناهج التعليمي القائم.
- **مناهج تبادلية.** يؤيد هذا التوجه استبدال المناهج الأحادية الثقافة بمناهج تعليمية جديدة على أساس أيديولوجية تعددية الثقافة.
- **توجه النشاط الاجتماعي.** تركيز التعليم النظري في مناقشات عن أعمال اجتماعية مرغوبة، وطرح بديل لمكافحة عدم العدل وعدم المساواة في البيئة القريبة والمجتمع ككل (Banks, 1997).

الموديل المقترح

يوجد أمام الشبان والشابات العربيات الذين يرغبون بإعداد أنفسهم لمهنة التدريس، إمكانيات أساسيتين: الالتحاق بالتعليم في مؤسسة عامة (كلية لإعداد معلمين أو جامعة)، أو الالتحاق بالتعليم في مؤسسة عربية (كلية لإعداد المعلمين). يتعلم أكثر من خمسين بالمائة منهم في مؤسسات عامة سوية مع أو إلى جانب طلاب يهود. يوجد في مجتمع متعدد الثقافات والقوميات مكان لمؤسسات عامة إلى جانب مؤسسات عربية لإعداد معلمين عرب تدار بصورة ذاتية. إننا نعي أهمية هذه المؤسسات ونأمل أن تواصل الازدهار وتطوير مجال إعداد معلمين مهنيين، ذوي معرفة وهوية مهنية وذوي شجاعة أخلاقية.

ولكن وإلى جانب ذلك، فإننا نعتقد أنه من المهم أن نفتح أمام معلمين عرب مستقبليين، إمكانيات المشاركة في برامج أولية لإعداد المعلمين في مؤسسات عامة ورسمية. هذا الموقف نابع من الفرضية بأن التعليم للتعددية الثقافية سيضرب جذورا في منظومات اندماجية يجري فيها حوار بين أفراد من مجموعات مختلفة. التربية على التعددية الثقافية التي تتناول "الآخر" على أساس لقاءات متفرقة ومنفصلة بين أجهزة مختلفة ومغتربة عن بعضها لن ينجح في التأسيس لحوار متعدد الثقافات في المجتمع. يوجد في جهاز التعليم مخزون كبير للتربية على المواطنة في مجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات والتربية لمواطنة متسامحة. وقد ربح معلمون عرب ويهود يعملون في تربية الجيل الناشئ من عملية الإعداد للتعليم، التي جربوا فيها بشكل شخصي إقامة علاقات مع معلمين من أبناء القومية الثانية. ستشكل هذه التجربة المشتركة مدماما مهما في عملية إعداد المعلمين في مجتمع متعدد الثقافات. يُستحسن في عصر يحتل فيه خطاب التعددية الثقافية مكانا مهما، أن يجرب معلمو المستقبل، الذين يفترض فيهم أن يعلموا وأن يربوا التلاميذ في جهاز تعليم اندماجي، بأنفسهم عملية إعداد في جهاز اندماجي. ستكون خبرتهم وتجربتهم الشخصية أداة تجسر بين الثقافتين والقوميتين بل وربما قد تشكل وكيل تغيير نحو ترسيخ مجتمع متعدد الثقافات.

على ضوء نشاطنا البحثي والتدريسي، نود تقديم توصيات لعدة خطوط موجهة لبلورة نموذج "موديل" لسياسة متعددة الثقافات في المؤسسات العامة لإعداد المعلمين. يمكن الافتراض أن المؤسسات التي تقرر تبني هذا النموذج، ستلائم مبادئه لمميزاتها واحتياجاتها الخاصة بها.

يتكون الموديل المقترح من خطاب وممارسة، سيتناول المجال

الخطابي فيه طرح موضوع التعددية الثقافية في الخطاب العام للكلية سعيا لزرع الوعي فيه وخلق "حساسية تعددية الثقافات" لدى أصحاب الوظائف. هذا القول العام ليس كافيا، بل هناك حاجة لإصدار تعليمات من الأعلى نحو الأسفل، من رئيس الكلية غير رؤساء مختلف الوحدات ولكافة المحاضرين. يجب التعبير عن هذا الخطاب في النشرات الرسمية للكلية وفي بما في ذلك منشورات رؤيا الكلية والنشرات التسويقية. من المهم ألا يتم القفز عن أصحاب الوظائف والمناصب من الطلاب أنفسهم كمنظمة الطلاب مثلا. ولتفادي ترك هذا المجال للصدفة، نوصي بتعيين شخص يكون مسؤولا عن دفع وترويج الخطاب التعددي الثقافات، وجلب هذا الخطاب إلى مناقشات وهيئات متخذي القرارات. يجب التشديد على اعتبار التعدد الثقافي موردا تربويا وذلك لإيجاد الطرق اللائقة لاستخدامه استخداما صحيحا.

إلى جانب الخطاب المتعدد الثقافات الذي سيساهم في بلورة الوعي بل سيطور وعي السلك الأكاديمي، يجب العمل بواسطة تطبيقات في ثلاثة مجالات أساسية: المجال الأكاديمي، المجال الإداري، والحياة اليومية في الحرم الجامعي. فيما يلي تفاصيل كل مجال منها.

المجال الأكاديمي

المبدأ الموجه للنموذج "الموديل" هو أن التربية على التعددية الثقافية والاعتراف بالآخر، بهويته وروايته سيتم فقط بعد أن يحقق كل فرد معرفة عميقة بالثقافة التي ينتمي إليها، ويدرس هويته الشخصية والجماعية. فقط عندها يستطيع الانفتاح على الآخر، وعلى ثقافته وروايته. ولكن توجد بين المرحلة الأولى في التعرف على الذات وبين المرحلة الثانية التي يكون فيها اللقاء مع الآخر، مرحلة وسطى يجري فيها التعلم عن الآخر بدونه. بكلمات أخرى، ينبغي أن يتم قبل لقاء الآخر ومحاورته توضيح الأمور، التعلم عن الآخر وعن روايته، أو الروايات السائدة في صفوف مجموعته. بالإضافة لذلك، فإننا نعتقد أن الأقلية العددية للطلاب العرب إلى جانب عدم التكافؤ (التوازن) في توزيع القوى والموارد، الذي يميز المجتمع الإسرائيلي، قد يقود إلى إقصاء الطلاب العرب ومنع تطور حوار متعمق، مفتوح وحقيقي بين طلاب عرب وبين طلاب يهود، كما هو قائم الآن في هيكل التعليم الحالي.

إذا سيتكون المجال الأكاديمي من ثلاثة مراحل وفق التفصيل التالي:

- وجود فضاءات منفصلة إلى جانب فضاءات مشتركة للمجموعات المكونة لرواد الكلية. تمكن الفضاءات



هو إتاحة المجال أمام عملية جعل التعليم المشترك "بديها"، أي إتاحة المجال أمام الطلاب لممارسة حياة روتينية طبيعية تنطوي على الاقتراب من الآخر وإقامة علاقات بصورة مباشرة بدون وسائط. بكلمات أخرى الامتناع عن الزج بموضوع الصراع في كل لقاء بين المجموعتين بشكل يثقل على هذه اللقاءات. يجب أن تدرج في خطة التعليم المشتركة مسابقات عليا مثل "السيمنارات". نعتقد أن الطلاب العرب الذين سيصلون إلى هذه المرحلة التعليمية يكونون متمكنين بفعل التعليم المنفصل، ويستطيعون المشاركة بشكل كامل ومتعمق في الدراسات المتقدمة. نعتقد أيضا أنه يجدر تنظيم مساق متعمق في مسائل التعددية الثقافية والتربية على التعددية الثقافية (بما في ذلك التطرق على مسائل الجندر)، يكون مشتركا لطلاب من المجموعتين القوميتين، وذلك بعد تعلم مساق تمهيدي منفصل لكلا المجموعتين في المراحل الأولية من التعليم. يجب إدارة المساق المشترك وسط توازن وتكافؤ عددي لأبناء المجموعات القومية المختلفة، بل إنه من المهم في توجيه المساق وتعليمه أن يدار بشكل مشترك من قبل محاضرين يهودي/ة وعربي/ة.

تحويل جوهري للمناهج الدراسية. نعتقد أنه يجب عدم الاكتفاء بالاعتماد على توجهات مناهجة مساهمة أو مضيئة للمعلومات وإنما يجب إجراء تحويل كامل في المناهج التعليمية المقررة لإعداد المعلمين. على مناهج التعليم أن تعتمد قدر الإمكان على توجه "النشاط الاجتماعي". أي أن تحاول ألا يقتصر تأثيرها على الحياة داخل المؤسسة الأكاديمية فقط، وإنما أن تكون معدة لقيادة الطلاب (العرب واليهود على حد سواء) باتجاه تبني توجه تعددي الثقافات في عملهم المستقبلي كمعلمين.

المجال الإداري

يجب الحرص على ضمان تمثيل لائق ومتساوي للقوميتين في وظائف الكلية في صفوف السلك الأكاديمي والسلك الإداري. فعدا عن التعليم المشترك الذي سيجري بين طلاب من كلا المجموعتين فيجب الحرص أيضا على أن ينتمي سلك المعلمين أيضا للمجموعات المختلفة.

بالنسبة للطاقم الأكاديمي والإداري في الكليات فإن المعطيات المتوفرة (بالاعتماد على إغبارية، 2010) هي كالتالي: إذا استثنينا من التحليل الكليات العربية لإعداد المعلمين: كلية سخنين، كلية القاسمي (باقة الغربية)، والكلية العربية (حيفا)، يتضح أن نسبة العرب في سلك التعليم في الكليات العامة هو

المنفصلة تمكين المجموعات المتميزة قبل لقاءها مع مختلف المجموعات.

- يتعلم الطلاب العرب في البداية في مسابقات أو مسارات منفصلة. يساعد التعليم في المسارات المنفصلة الطلاب العرب، خريجي شبكات التعليم ما قبل الأكاديمية، التي يقل مستواها لأسفنا، عن مستوى الجهاز الرسمي اليهودي، على جسر فجوات في مواضيع مثل؛ مهارات الحاسوب، اللغة الإنجليزية، الرياضيات وما شابه. يتعرّف الطلاب العرب في المرحلة الثانية على روايتهم، ويقومون بتمكين لغتهم، وتعميق معرفتهم بتاريخ الإسلام والتاريخ العربي والفلسطيني وما شابه ذلك. يجب، برأينا، الحرص على تخصيص حيز واسع لتعليم التاريخ العربي وثقافة الإسلام، وسط التشديد على شمل موضوع الرواية والهوية الفلسطينييتين.
- تتناول المسابقات المعطى في الفضاءات المنفصلة تعليم ثقافتهم وهويتهم، وتدرج لاحقا مسابقات عن ثقافة الآخر. على هذه المسابقات أن تكون ذات طابع نقدي مع التركيز على مسابقات مساهمة أو مسابقات إضافة المعلومات وفق مصطلحات بانكس (Banks,1997). يجب أيضا الإكثار من المناهج التحويلية بل والاعتماد على توجه العمل الاجتماعي. يناقش هذا المقال إعداد معلمين عرب في مؤسسات عامة، ولكن يجب ألا ننسى أن المرحلة المنفصلة ضرورية أيضا للطلاب اليهود. من المهم أن يتعلم الطلاب اليهود مسابقات عن ثقافتهم، ولكن، أيضا، مسابقات عن المجتمع العربي وروايته من أجل تهيئة القلوب للمرحلة المشتركة.

بمحمور غالبية النقاش في موضوع التعددية الثقافية في البعد القومي. توصياتنا هي بالامتناع عن قصر النقاش حول التعددية الثقافية على المجال القومي وفتح النقاش أيضا حول المواضيع العرقية والجندرية. من المهم جدا التأكيد في المناهج المنفصلة على تمكين الطالبات الفلسطينيات، اللاتي تعاني في حالات كثيرة (كما في المجتمع البدوي) من الغبن المضاعف على خلفية قومية وجندرية (1٦٨-١٧٦، 2002).

تشمل المرحلة المتقدمة في المنهاج التعليمي اللقاء مع الآخر. يتم هذا اللقاء في إطار سلسلة مسابقات مشتركة، يتناول بعضها موضوع الهوية، الرواية وحل النزاعات والصراعات ويتم بعض ذلك في مسابقات معرفية. الهدف من هذه المسابقات الأخيرة

التدريس، وإصلاحات إدارية جوهرية تفضي إلى تبني سياسة تعدد ثقافي وتتيح حياة يومية تعددية الثقافات. نأمل أن تؤدي هذه التغييرات والحياة في الكليات على صعيد المسارات المنفصلة وعلى صعيد المسارات المشتركة، لأن يصبح خريجو برامج إعداد المعلمين وكلاء للتربية على التعددية الثقافية في المدارس الحكومية، والمدارس الحكومية العربية.

ختاماً، فإن توصياتنا تتمحور بالأساس في العمل " من الأعلى للأسفل"، لكن بحثنا الذي أجري في كليتين دل على وجود نشاط كبير من الأسفل باتجاه الأعلى، ثمة مبادرات محاضرين كثير. تشجيع العلاقات بين الأطراف المختلفة وتوفير منبر ونشر عن هذا النشاط سيعززه ويتيح لأصدائه أن تتردد وأن تتطور في نواحي أخرى في الكلية. سيعزز هذا النشر العمل الجاري " من الأسفل إلى الأعلى" ويمكن جمع قوى وموارد لمواصلة العمل.

قائمة المصادر

- خاولا أبو-بكر، "11 العרות على أחרات، شويون ورب-تربوتיות"، فينم 22: (ستيو 2002): 32-38.
- ايمن اوباريا، (2010). مديניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים. נצרת: מרכז דירסאת. אוחור ב- 9 בספטמבר 2010 מתוך <http://www.dirasat-acpl.org/files/Agbarya-kitab-sisat.pdf>
- מאג'ד אלחאג', "תוכנית הלימודים בהיסטוריה לבתי-ספר עבריים ולבתי-ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב-תרבותיות נשלטת", בתוך: אבנר בן-עמוס (עורך), היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי, תל-אביב: הוצאת רמות, 2002, עמ' 137-154.
- ציפורה אשרת, ויהודית לפידות-ברמן, "תפיסות חברתיות בקרב פרחי הוראה יהודים ודרוזים", עיון ומחקר בהכשרת מורים 5, (1998): 20-1.
- יאיר בוימל, עירית זאבי, ומרי תותרי, מה לומדים סטודנטים יהודים וערבים אלה מאלה. ד"ח מחקר אורנים המכללה האקדמית לחינוך, הרשות למחקר ולהערכה, 2009.
- לאה ברץ, רוני ריינגולד וחנה אבוחצירא. הד האולפן החדש 97. אוחור בראשון בפברואר 2011 http://meyda.education.gov.il/files/AdultEducation/EdAulpan97/8_LIAT_BERNTS_RONI_RAINGOLD_VEHANA_ABU_HATSSIRA.PDF
- אילן גור-זאב, "מודרניות, פוסט מודרניות ורב-תרבותיות בחינוך בישראל", בתוך: אילן גור-זאב (עורך), מודרניות פוסט מודרניות וחינוך, תל אביב: הוצאת רמות, 1999, עמ' 50-7.
- יוסי יונה, בזכות ההבדל: הפוריקט הרב-תרבותי בישראל. ירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון-ליי, 2005.
- יוסי יונה ויהודה שנהב, רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל, תל אביב: הוצאת בבל, 2005.
- לילך לב-ארי, ודוד מיטלברג, זהות ויחסי גומלין בין סטודנטים יהודים וערבים במכללת אורנים: לקראת חינוך רב תרבותי? 2002. [גרסה אלקטרונית]. אוחור ב- 6 במרץ 2003 מתוך: http://www.ornanim.ac.il/con4_t_researcher/

6.7% ونسبة العرب العاملين في الطاقم التقني والإداري هي نحو 0.75%. في المقابل عندما نأخذ بالحسبان الكليات العربية أيضاً تصل نسبة العرب العاملين في سلك التعليم إلى 13.8% ونسبة العرب العاملين في الطاقم التقني والإداري إلى نحو 2.6%.

عملياً فإن غالبية إن لم يكن جميع أفراد الطاقم العربي في الكليات الأكاديمية يعطي خدماته للطلاب العرب في المسارات المنفصلة، بحيث لا يوجد تقريباً طاقم تعليم عربي يعطي خدمات لطلاب يهود، أما في المسارات المنفصلة للعرب فنجد طاقم تدريس يهودي وعربي. لا تعكس هذه المعطيات عدم عدل اجتماعي فحسب، ولا يقف الأمر عند كونها تشكل نسخة لعدم المساواة في توزيع الموارد العامة في المجتمع الإسرائيلي، بل إنها تشكل عقبة أمام تطوير سياسة وتعليم تعددي الثقافات في الكليات. إننا نعتقد أنه لا يجب فقط زيادة عدد العرب في سلك التعليم وبدرجة كبيرة في المسارات المنفصلة وإنما يجب دمج طاقم تعليم عربي في المسارات العامة في الكليات الرسمية. يجب أيضاً تحديد حصّة محددة - "كوتة" - لأعضاء طاقم عرب في اللجان المختلفة التي تدير حياة الكليات وسياساتها، الحالية والمستقبلية.

الحياة اليومية في الحرم الجامعي

لا تتلخص الحياة اليومية في الحرم الجامعي في تعلم المساقات وإنما أيضاً في المكوث في فضاء / حيز عام على مدار ساعات طويلة خلال السنوات الأربعة. فعدا المضامين التي يتم تعليمها وهوية طاقم المعلمين وهوية الطاقم الإداري الذي يقدم خدمات، فإن هناك حيزاً يث للوافدين عليه رسائل عن هويته بواسطة اللغة العربية، على غرار العبرية، هي لغة رسمية في دولة إسرائيل. يلزم القانون بأن تكون اللافتات مكتوبة باللغتين. على الرغم من أن نص القانون غير مطبق في حالات كثيرة في الحيز العام الإسرائيلي، إلا أننا نعتقد أنه يجب الحرص في كليات التربية على كتابة اللافتات باللغتين.

تتأثر الحياة اليومية في الحرم الجامعي بأحداث، مراسم، أيام دراسية، ومناسبات نقابة الطلاب. لا ننوي الخوض بتفاصيل المميزات المنشودة لكل حدث وإنما أن نوصي بتطوير حساسية تعددية الثقافات عند تخطيط كل حدث، سواء فيما يتعلق بمضامين الحدث أم فيما يتعلق بالمدعوين والمتحدثين فيه. وعليه فإننا نوصي من خلال مذكرة الموقف هذه، بالمحافظة على وجود مساري تعليم منفصلين في الكليات الأكاديمية للتربية. مع ذلك فإننا نقترح إجراء إصلاحات في مناهج



Intercultural Relations, 26 (2), (2002): 199214-

- Janette, Y. Zupnik, "Israeli - Palestinian 'dialogue' events". *Journal of discourse studies*, 2(1), (2000): 85110-

[abstracts lev ari.htm](#)

- ריטה סבר, "בוללים או שוורים? מסגרת מושגית לבחינת סוגיות של רב-תרבותיות", גדיש ז', (2001): 45-54.
- אילנה פאול ורוני ריינגולד, "רב תרבותיות במוסדות להכשרת מורים - התמודדות עם מציאות או פרי של מדיניות?" בתוך: גיא בן-פורת, יוסי יונה ובאשיר באשיר (עורכים), ספר בנושא מדיניות ציבורית ורב תרבותיות (שם טנטטיבי). ירושלים: הוצאת מכון ון-ליר, בתהליך.
- רבקה פלג ושחקר רסלאן, הערכת הכשרת מורים בני המיעוטים במכללת אורנים: מודל רב תרבותי או אחיד? דו"ח מחקר, אורנים המכללה האקדמית לחינוך, הרשות למחקר ולהערכה. 2003.
- נורית רייכל, ועדנה מור, "פרח הוראה אחר-התנסות ולמידה בעיני סטודנטים להוראה בני תרבויות שונות", דפי 43 (2006): 10360-.
- רוני ריינגולד "לימודים נפרדים כבסיס לדיאלוג פלורליסטי עתידי מיטבי- חקר מקרה של מסלול ללימודי תעודת הוראה", דפי יוזמה 5, (2008): 123110-.
- רוני ריינגולד, "מודלים קוריקולריים של חינוך רב-תרבותי פלורליסטי- ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה"ב", דפי 40 (2005): 108-131.
- רוני ריינגולד, הכשרת מורים רב-תרבותית פרטיקולרית המתבססת על "פוליטיקה של הזהות"- אמצעי לקידום דיאלוג אמיתי בחברה הישראלית- דו"ח מחקר, ועדת המחקר הבין-מכללית, מכון מופ"ת. אחוה-המכללה האקדמית לחינוך, ספטמבר 2003.
- אבי שניא, "החברה והמשפט בישראל: בין שיח זכויות לשיח זהות". חקרי משפט ט"ז, (2000): 37-54.
- שפרה שניא, שושנה שטיינברג, ומועין פחיראלדין, "האני האישי והאני הקולקטיבי במפגש בין-קבוצתי: סדנאות מפגש של סטודנטים יהודים וערבים בישראל", בתוך: לאה קסן, ורחל לב-ויזל (עורכות), עבודה קבוצתית בחברה רב-תרבותית, תל-אביב: ברקאי ספרים, 2002, עמ' 41-59.
- יולי תמיר, "שני מושגים של רב-תרבותיות", בתוך: מנחם מאוטנר, אבי שניא ורון שמיר (עורכים), רב-תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית, תל-אביב: רמות, 1998, עמ' 79-92.

- Mohammed Abu-Nimer, *Conflict Resolution and Change: The Case of Arabs and Jew in Israel*, New-York: SUNY Press.1999.
- James A, Banks, (1997). *Educating Citizens in a Multicultural society*. New York: Teacher College.
- Lea Baratz& Roni Reingold (2010). *The Ideological Dilemma in Teaching Literature*
- Moral Conflicts in a Diversified Society: An Israeli Teacher Case Study. *Current Issues in Education* 13 (3) <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/388>
- Zvi Bekerman. "Potential and Limitations of Multicultural Education in Conflict-Ridden Areas: Bilingual Palestinian-Jewish Schools in Israel", *Teachers College Record* 106 (3), (2004): 574-610.
- Drew Nesdale and Patricia Todd. "Effect of contact on intercultural acceptance: a field study". *International journal of intercultural relations* 24, (2000): 341360-.
- Roni Reingold. Promoting a True Pluralistic Dialogue- a Particularistic Multicultural Teacher Accreditation Program for Israeli Bedouins. *International Journal of Multicultural Education* 9 (1), (2007): 114-. <http://journals.sfu.ca/ijme/index.php/ijme/article/view/6>
- Soshana Steinberg, and Dan Bar-On, "An Analysis of the Group Process in Encounters Between Jews and Palestinians Using a Typology for Discourse Classification". *International Journal of*