

الكلية العبرية لإعداد المعلمين كأتون صهر للاستقامة الأكاديمية للتعليم العربي في إسرائيل

د. أورلي سيلع ود. نير ريسي¹

مدخل

ظاهرة انعدام الاستقامة الأكاديمية المنتشرة في مؤسسات التعليم العالي،² خاصة في ضوء الإغراء الذي توفره شبكة الإنترنت، لم تقفز فوق الكليات الأكاديمية للتربية. في بحث أجري قبل ثلاث سنوات قصد فحص مفهوم الطلبة لموضوع النقل من شبكة الإنترنت اتضح أن "حتى وإن أدرك الطلبة خطورة هذا العمل فهو غير مرفوض بشكل قاطع".³ بهذا المعنى، فإن المشكلة خطيرة بشكل خاص، إذ يفترض أن يتعامل خريجو كليات التربية مع الاستقامة الأكاديمية كقيمة وتربية طلابهم عليها: "العاملون في التعليم والتربية [...] يحضرون أمام طلابهم أكثر من أي شخص آخر كذوي مهنة، إداريين وأصحاب مناصب. القدوة الشخصية التي يعطونها في هذه المجالات من المفروض أن تكون هامة جدا. ستكون ناجحة أكثر كلما فهموا أخلاقيات المهنة [مهنيتهم]."⁴

لدينا غير قليل من الأدلة على أن الغالبية الساحقة للمعلمين في الحقل تعتمد التوجه الذي يربط بين الأخلاقيات وبين مهنيتهم.⁵ في هذا السياق يمكننا أن نرى بالمعلمين "معلمي طريق في

الأخلاقيات وآداب المهنة"⁶ وأن أحد وظائف سيرورة إعداد المعلمين برمتها تطوير "أهلية أخلاقية مهنية"⁷ و"وعي أخلاقي"⁸ بل وحتى كقائم بمهمة "حارس بوابة" جهاز التعليم برمته.⁹ ينبني على ذلك بوضوح أن على كليات إعداد المعلمين أن تتعامل بجدية مع وظيفتها كمن يتوقع منها أن تؤهل المعلمين كأشخاص ذوي أخلاقيات مهنية وشخصية.¹⁰ إلا أنه في كليات إعداد المعلمين أيضا، فإن الإطار التنظيمي الأساسي الذي يتم فيه فحص ظاهرة المخالفات الأخلاقية هي لجنة الأخلاقيات التي تُعنى بأبحاثها بـ "نقاشات تتصل بخرق أصول الأخلاقيات، وتشغل بمدى ما تقتضيه الحاجة لجنة معاقبة".¹¹ الأدبيات القائمة لا تتناول تقريبا وظيفة الكلية أو وظيفة معلمي المعلمين كـ "قدوة" لسلوك أخلاقي/أدبي،¹² خاصة وأن نتائج البحث تدل على أنه في مؤسسات إعداد

6 Elizabeth Campbell, "Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education", *Journal of Teacher Education* 48(4), (1997): 255-263.
7 Trygve Bergem, "Examining aspects of professional morality", *Journal of Moral Education* 22(3), (1993): 297-313.
8 غابي شفلر، من: غابي شفلر، يهوديت أخمون وغبرئيل فايل (محررون)، مسائل أخلاقية في مهن الاستشارة والعلاج النفسي، القدس: ماجنس والجامعة العبرية، 1994، ص 75-87.
9 William Gaudelli, "Tending the Gate in Social Studies Methods", *The International Social Studies Forum* 3(1), (2003): 277-280.
10 Deborah S. Yost, "The Moral Dimensions of Teaching and Preservice Teachers: Can Moral Dispositions be Influenced?" *Journal of Teacher Education* 48(4), (1997): 281-292.
11 غابي شفلر، ما هي أخلاقيات المهنة؟ محاضرة في مؤتمر أخلاقيات المهنة للأخصائيين النفسانيين التربويين، مركز الأخلاقيات، مشكوت شانتيم، القدس، 206.
12 Elizabeth Campbell, "The Ethics of Teaching as a Moral Profession", *Curriculum Inquiry* 38(4), (2008): 357-385.

1 ترتيب ظهور أسمى المؤلفين تحدد وفق الأبجدية
2 يوئيل حبشين "استقامة أكاديمية في مؤسسات التعليم العالي"، *علا الحنونة* 5 (2006): 17-19.
3 ليئا برتس وروني رينغولد، النقل في زمن الإنترنت (i googled it)، كلية أحفاد للتربية (تقرير بحث مقدم إلى معهد موفيت)، 2007، ص 46.
4 آسا كشير، "التعليم والتربية قيم وأخلاقيات"، من نعمتا تسابرن بن يوشاع، ليرون دوشنيك، وجادي بياليك (محررون)، "من أنا حتى أقرر مصائرهم - معضلات أخلاقية لدى المعلمين، القدس: إصدار ماجنس والجامعة العبرية، 2007، ص 12.
5 Pamela B. Joseph & Sara Efron, "Moral Choices/Moral Conflicts: Teachers' Self-Perceptions", *Journal of Moral Education* 22(3), (1993): 201-221.

المعلمين "تتم سيورة تأهيل معلمي المستقبل فيما يتصل بالتربية القيمة والأخلاقية، في غالبية الأحيان، بشكل غير محدد وبالصدفة، وأن التجارب التي تُنقل بشكل فعلي بأيدي معلمي المعلمين غير موجهة بشكل منهجي وهي ليست نتائج تحليلات منهجية بخصوص هدف التعليم وطرائق التعليم ونتائجها المرجوة".¹³

ظاهرة مخالفة أصول المهنة هي إحدى خصائص الإقليم الأخلاقي - التنظيمي في الكلية، إذ أنه مركّب ذو تأثير على مفهوم العاملين في المنظمة وعلى استعدادهم لتدويت سلوكيات أخلاقية، وهو ما يُمكن أن يقلل من النتائج غير المرجوة للمنظمة، والتي مصدرها مثلا في سلوكيات غير لائقة.¹⁴ في ضوء هذا ينبغي دراسة الظاهرة بمفاهيم الموديل الذي يعرض لمركبات في اتخاذ القرارات الأخلاقية، والذي يفترض أن الشخص قد يأتي بسلوك غير أخلاقي بسبب أحد المركبات التالية: وعي وحساسية أخلاقية (التعرف على مسألة تابعة إلى المجال الأخلاقي)، التفكير في الصحيح الذي ينبغي القيام به من ناحية أخلاقية، الاختيار بين ما هو صحيح وبين عمل آخر على أساس اعتبارات أخرى، السلوك الفعلي كميّار لقوة القدرة الشخصية لتحقيق الغاية.¹⁵

في هذا السياق تبدو مركبات كهذه مثيرة للاستطلاع في ضوء الاعتقاد السائد في جهاز التعليم العالي في العالم، بموجبها تكون هذه الاعتبارات ذات أهمية خاصة بين الطلبة أبناء مجموعات الأقلية في مجتمعات متعددة الثقافات في ضوء مصاعب التكيف التي تواجههم بشكل خاص.¹⁶ في جهاز التعليم العالي في إسرائيل يتم طرح هذا الاعتقاد تجاه الطلبة العرب، وإن لم يكن مسنودا بأدلة أمبيريقية مباشرة. أحد الأبحاث التي عالجت موضوع الاستقامة في تدريس الطب،¹⁷ حوّل إلى أحد ملاحقه أقوال كثير من الطلبة الذين عقّبوا بمبادرتهم على موضوع النقل في الامتحانات لدى الطلبة العرب، مثل: "حجم النقل كبير جدا بشكل خاص في أوساط العرب (المعذرة عن انعدام الدبلوماسية في هذا القول، لكنها حقيقة معروفة للجميع)"، كذلك "أبناء الأقليات في فوجنا ينقلون بصورة كبيرة. الجميع يعرف ذلك ولا أحد يفعل شيئا"، وغيرها. يبدو أن

الاعتقاد بشأن النسبة العالية للطلبة العرب المشتبه بغياب الاستقامة الأكاديمية لديهم من مجمل الطلبة يتم التلميح إليها في العادة، بل ويتم إسكاتا لأسباب سياسية.¹⁸ إلا أنه بالنسبة لنا في ذلك ما يكفي لإغفال مجرد وجود الظاهرة، وبهذا لا يتم فقط تضخيم تمثيل الطلاب العرب في إسرائيل فحسب بل وبالأساس منع كل محاولة فعلية لفهم المشكلة كما هي، وهو شرط ضروري لكل محاولة لمواجهةها. يبدو أن هذا الإغفال هو جزء من ظاهرة "الصمت الذي يلفّ مواضيع موجعة" الأوسع التي يتميز بها المجتمع الإسرائيلي.¹⁹

كُتبت مذكرة الموقف الحالية بقصد إثارة الموضوع على جدول الأعمال وإضاءة أبعادها المخفية عن العين، وفهم عمق تعقيداتها وتعريف الإشكالية الكامنة فيها، وشرح مدلولاتها من حيث إعداد المعلمين العرب واقتراح سبل للحد منها. لهذه المذكرة ثلاثة أجزاء أساسية: الجزء النظري، يتمحور فيه في تفسيرات ممكنة للمشكلة، كما ترد في الأدبيات ذات العلاقة؛ الجزء المعياري نستعرض فيه مواقف من الموجود والمنشود في هذا الموضوع جمعنا من أحد كليات تأهيل المعلمين؛ والجزء التطبيقي نخص فيه ما يُمكن استدلاله من النتائج ونسجل الاستنتاجات ونوصي بسياسات وخطوات عملية لمواجهة المشكلة.

الأدبيات النظرية

الأدبيات التي تعنى بالصعوبات الأكاديمية للطلبة العرب في إسرائيل تشير إلى أن عليهم أن يواجهوا في الوقت ذاته، ليس فقط اللغتين العبرية والإنجليزية كلغتين ثالثة ورابعة (إضافة إلى لغة الأم، العربية المحكية والعربية المعيارية التي تُدرّس في المدارس كلغة ثانية)، وإنما أيضا عدم معرفة الأنماط المرعية في مؤسسات التعليم العالي - بما في ذلك البحث الذاتي عن مواد، الدراسة في المكتبات، قراءة المقالات وكتابة الوظائف - مقابل طريقة التعليم الوجيهة والامتحانات التي تم تعويدهم عليها.²⁰ لهذا النقص أدلة بحثية: في بحث تمحور حول التمييز في اكتساب تعليم عال كما ينعكس الأمر في عيون طلبة عرب من شهادات مختلفة في كليات شمال البلاد، اتضح أن "تحسين في مستوى إجادة اللغة العبرية المحكية ومعرفة مناهج تفكير وتعليم مكنت الطالبات العربيات من التقرب إلى الثقافة اليهودية والنجاح في التعليم"،²¹ الأمر الذي يُشير إلى

18 من غير المستبعد أن هذا السكوت في الموضوع يؤثر على تعامل أعضاء السلك الأكاديمي مع ظاهرة غياب الاستقامة برمتها.

19 حنة هرتسوغ وكبيرت لهد، مدخل: المعرفة. الصمت. الفعل وما بينها"، في "حنة هرتسوغ وكبيرت لهد (محرران)، تعرف ونصمت: منظومات الإسكات والإنكار في المجتمع الإسرائيلي، القدس: معهد فان لير، 2006، ص 7-22.

20 نوغا دجان بوزغلو، الحق في التعليم العالي: نظرة قانونية ومالية، القدس: مركز إدفا، 2007.

21 برنسة جاينسر، طالبات عربيات من طوائف مختلفة يبحثن التعددية الثقافية والتمييز في الكليات المنطقية في الجليل، محاضرة في "مؤتمر الجليل"، كلية أورانيو، 2010.

13 Martijn Willemsse, Mieke Lunenberg & Fred Korshagen, "Values in Education: A Challenge for Teacher Educators", *Teaching and Teacher Education* 21(2), (2005): 205-217. (In Hebrew) Retrieved from <http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=759>

14 Victor Bart, & John B. Cullen, "The Organizational Bases of Ethical Work Climates", *Administrative Science Quarterly* 33(1), (1988): 101-125.

15 James R. Rest, *Moral Development: Advances in Research and Theory*. New York, NY: Praeger, 1986

16 Arikan, Arda, & Kosen, Ozgur, *Reducing University Students' Level of Plagiarism: An Action Research*. Lecture at the 1st International Conference on Academic Writing: Academic Writing and Beyond in Multicultural Societies. MOFET Institute, Israel, 2010.

17 عوفر بط، الاستقامة في دراسة الطب، محاضرة في كلية الطب، الجامعة العبرية، 2008.

مثل التعلّم والتفكير [...] الإنجازات التحصيلية والسوق التنافسية
توجب تفكيراً نقدياً وإبداعياً لا يُمكن أن يحصل ولا يُمكن
تحقيقه بطريقة التعليم الوجيهة".²⁸
يُشير بحث من السنوات الأخيرة إلى وجود منحى تنافسي بين
المدارس العربية حول الهدف المركزي وهو تحصيل شهادة
البحرور الكاملة (على حساب نوعيتها) ولو لأجل تمكين
المتخرجين من استيفاء شروط الحد الأدنى للقبول للجامعات.²⁹
وأكثر، فالمعطيات المتعددة السنوات عن الإنجازات التعليمية
للطبة في الوسطين اليهودي والعربي في مراحل مختلفة من
الدراسة تبين أنه في حين أن الفارق في علامات البحرور بين
الوسطين قليل من نسبته العامة (كانحرف معياري واحد) فإنه
في متوسط علامات امتحان البسيخومتري فإن الفارق يرسو على
1.2 انحراف معياري.³⁰

تدلنا هذه المعطيات على أن المعيار الداخلي للنجاح في جهاز
التعليم العربي الابتدائي وفوق الابتدائي أدنى منه في المدارس
اليهودية، وأنه لا يعدّ الخريجين لما هو متوقع منهم كطبة في
المعاهد العليا. وقد أظهر البحث أن تطلعات الطبة العرب
متفائلة جداً إلى حدود اللا واقعية.³¹ الفارق المذكور اتسع
ابتداءً من سنوات أُل 2000، عندما "بدأت وزارة المعارف عملية
واسعة المدى لتحديد المعايير بدءاً من روضة الأطفال مروراً
بالمدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية".³² تجسّد هذا الاتجاه
بشكل متزايد ابتداءً من الإعلان عن توصيات "الطاقم الوطني"
(لجنة دوفرات) في العام 2005، الذي تمحور في تحديد معايير
موحّدة لتقييم الإنجازات التعليمية للطبة وفي إقامة سلطة
قطرية لقياس وتقييم هذه الإنجازات.³³
في التحذير من هذه التوصيات أشار أدلر³⁴ أنه عبر التوقّع
الخائب من "حركة المعايير"، من مجمل أطفال الأمة، بمن فيهم
الجيل الأول المتعلم ومتحدثو اللغات الأجنبية، أن يعرفوا الأمور

مواضع نقص في الاستعداد للتعليم العالي.
إلا أن تكيف الطلبة العرب، والطالبات العربيات بوجه خاص، مع
البيئة الأكاديمية في المؤسسات العبرية صعب بشكل خاص.²²
خلصت أبحاث مختلفة إلى أن كون الجيل العربي البالغ لا يتمتع
بثقافة جامعية، فإن طاقم التدريس هو مورد هام وذو تأثير -
للأحسن والأسوأ - كموديل يُحتذى، وأن الجتمعة التدريسية في
المدرسة يُفضي إلى توقّع الطلبة العرب من المؤسسة
والمحاضرين المساعدة التدريسية بمبادرتهم الأمر الذي لا
يتناسب وواقع الجهاز.²³ جزء من هذا الواقع ليس أكاديمياً
بحت، وعليهم أن يواجهوا، أيضاً، الاغتراب الثقافي والشعور
بالغربة الناتج من الاختلاف بين ثقافة البيت والمجتمع وبين
الثقافة الأكاديمية المسيطرة، ومع العزلة الاجتماعية النابعة من
الحاجة الدائمة لإثبات ذاتهم في ضوء الأفكار المسبقة لدى
الزملاء على كرسي الدراسة وأعضاء السلك التدريسي.²⁴

والحديث ساري المفعول بالنسبة للطلبة العرب في الكليات
العبرية لتأهيل المعلمين الذين يشكلون مجموعة هامة قائمة
بذاتها والذي ينبغي التعامل معه ومع خصوصيته،²⁵ مثل السنة
الدراسية الأولى، التي تبدو، بمصطلحات ثقافية، صادمة بشكل
خاص.²⁶ في بحث أجري في أوساط الطلبة العرب في كلية كبيرة
لتأهيل المعلمين، اتضح أن "قرابة نصف المستجوبين غير
مزوّدين بمهارات لدى إقدامهم على الدراسة في المعاهد
الأكاديمية، وعليه، فإن السنة الدراسية الأولى صعبة جداً بالنسبة
لهم لأنهم مضطرون لمواجهة التعليم الجديد بدون المهارات
المطلوبة (خاصة في اللغة العبرية)".²⁷
الأدبيات التي تُعنى بما هو حاصل في المدارس في المجتمع
العربي تبين أنها في صيغتها الحالية تحقّق التوقعات المتعلقة
عليها بتأكيدها الشديد جداً على التحصيل الشكلي، وذلك على
الرغم من "أنه ليس في هذا التوجيه أي ضمانة لتحقيقها [...]".
فحص طريقة التعليم المعتمدة فيها على الغالب تبين بأنها لا
تزال حتى الآن تعتمد بشكل واضح التوجّه التحصيلي - التعلّمي
وقوامها إكساب السيطرة في مجال المهارات المتصلة
بالمعلومات، وهي لا تزيح مركز الثقل لإكساب مهارات عامة

28 خالد أبو عصب، "معضلات وقضايا في التعليم القيمي في المدرسة العربية في إسرائيل"، من: يعقوب عيرام، شموئيل شكولنيكوف، يونتان كوهن وإيلي شختر، (محررون) مفترقات: قيم وتربية في المجتمع الإسرائيلي، القدس: وزارة المعارف، 2011، ص 44.
29 مهتد مصطفى، "تحولات في التعليم العالي لدى الأقلية العربية في إسرائيل في العقد الأخير"، من: خالد أبو عصب وقصي حاج يحيى (محرران)، الأكاديميون العرب والتعليم العالي في أوساط العرب في إسرائيل، قضايا ومعضلات، تل أبيب: إصدار رموت - جامعة تل أبيب، 2007.
30 تمار كنت - كوهن، يوب كوهن وأورن كرميل، مقارنة التحصيل في الوسط اليهودي والوسط العربي في مراحل مختلفة في جهاز التعليم: مجموعة من المعطيات، القدس، المركز القطري للاختبارات والتقييم، تقرير المركز رقم 327، 2005.
31 Gad Yair, Nabil Khattab & Aaron Benavot, "Heating Up the Aspirations of Israel Arab Youth", *Research in Sociology of Education* 14 (2004): 201-224.
32 يتسحاق فريدمان وشارون فيلوسوف، معايير في جهاز التعليم: استعراض أدبيات مهنية، القدس: وزارة المعارف ومعهد هنريتا سولد، 2001، ص 10.
33 تقرير "السلطة القطرية" عن إنجازات امتحانات "هميتسف" للسنة الدراسية 2010 يشير إلى: "في كل السنوات الأربع من العام 2007-2010 وُجدت فوارق في التحصيل بشكل متناهي تبين أن إنجازات الطلبة متدنيّة العبرية أعلى من إنجازات زملائهم متحدثي العربية، وذلك في مجالات المعرفة الثلاثة، العلوم والتكنولوجيا واللغة الإنجليزية والرياضيات". وزارة المعارف، ميتسف 2010: معايير القدرات والنمو المدرسي، 2010، ص 23.
<http://cms.education.gov.il/educationcms/units/rama/odotrma/odot.htm>
34 حاييم أدلر، موقع المعايير في جهاز التعليم الإسرائيلي، محاضرة في يوم دراسي "معايير في جهاز التعليم في إسرائيل - إلى أين؟"، جامعة تل أبيب، 2007.

22 لمزيد من التفاصيل أنظروا نيتسا دافيدوفيتش، دان سوان وميخال كولن، خطاب الغيرة، بروفييل طلبة الجامعات والعلاقات المتبادلة بين الطلبة العرب واليهود في الحرم الأكاديمي، أرنيل: الكلية الأكاديمية في يهودا والسامرة، 2006، وكذلك إيتي فايسبلاي، مسارات خاصة للسكان العرب في الدورات التحضيرية قبل الجامعية، القدس: الكنيس، مركز البحث والمعلومات، 2007.
23 أيلاة هندن، اندماج الطلبة العرب في جهاز التعليم العالي الإسرائيلي، رسالة إنهاء للقب الثاني في الساسات العامة، القدس: الجامعة العبرية، 2009.
24 دغان بوزغلو، الحق في التعليم العالي: نظرة قانونية ومالية، 2007.
25 أيمن إغبارية، سياسة تأهيل المعلمين العرب في إسرائيل، صورة وضع وتحديات أساسية، الناصرة: دراسات، 2010.
26 ريفكا بيلغ وشاكر رسلان، تقييم تأهيل المعلمين أبناء الأقليات في كلية أوراني: موديل متعدّد الثقافات أو موحد، طبعون: كلية أوراني، 2003.
27 ميري توتري، احتياجات الطلبة العرب في كلية التربية ومدى استيعابهم فيها، طبعون، كلية أوراني، 2009، ص 22.

ذاتها، تسبب ضررين إضافيين؛ الأول، فرض مسؤولية غير قائمة لتطويرهم التعليمي لأبناء الفقراء الذين يعانون التمييز، على المدرسة والسلوك التدريسي، وعرض مسبق لفشلهم المحتمل كتقصور. في حالة المعلمين العرب فإن الضرر خطير بوجه خاص، بسبب طريقة التنقيط التي يعتمد عليها جهاز التفتيش في وزارة المعارف بخصوص مجمع الخريجين المنتظرين وظيفتهم وبموجبها: "مدرّس لديه معدل 85-90 يحصل على أفضلية بأربع نقاط استحقاق، مدرّس معدله أكثر من 90 إلى 95 يحصل على إضافة ست نقاط، ومدرّس لديه معدل 95 يحصل على 8 نقاط إضافية".³⁵ الضرر الثاني كامن في الاستعمال المتزايد المدحوض باختبارات القياس الكمي للتقدم المذكور، من خلال تشجيع التعلّم الأذاتي الذي لا يترك في الطلبة آثار إنتلكتوالية.³⁶ افترض دهان ويونا³⁷ في هذا السياق أن المعايير التدريسية التربوية لقياس تحصيلات الطلبة بروح توصيات لجنة دوفرات ستؤدي إلى تعميق اللامساواة التربوي القائم بين المدارس في المدن والبلدات المختلفة. في مدارس معينة ستكون نسبة عالية من الطلبة الذين سيدرسون بمعايير عالية بينما في مدارس أخرى سيتكون نسبة عالية من الطلاب الذين سيدرسون بمعايير أساسية.

أشار تسابر بن يهوشع وآخرون³⁸ في سياق الإخضاع المتزايد للمعايير القياسية إلى أن الأمر يُعَرِّض المعلمين لتوقعات متناقضة وضغوط تصعب عليهم تبيين سبل عملهم وتطرح أيضا السؤال إلى أي مدى هم مطالبون بتحقيق التوقعات المعلقة عليهم. والأمر صحيح بشكل خاص بالنسبة للضغوط التي يتعرّض لها معلمون في المدارس الثانوية العربية: في بحث تمحور حول اندماج طلبة عرب للقب الأول في الجامعة العبرية، وما هو في إيهام الاندماج الناجح، اتضح أن مجمل المستجوبين أُل 29 تعاملوا مع وصولهم إلى التعليم العالي كانعكاس لتوقع عائلي كأمر مفهوم ضمنا، أو كـ "ضرورة لغرض البقاء الاجتماعي" و كـ "طريقة الوالدين لتحقيق أحلامهما بواسطة الأولاد"، وأحيانا "وسط ضغط يصعب على الطالب". نمط توقعات البقاء يتسم بـ "تذويت الوالدين لأهمية التعليم العالي كأداة للحراك الاجتماعي والاقتصادي".³⁹

35 من أّفوالمدير قسم المعارف للعرب، وزارة المعارف، في لجنة المعارف البرلمانية، 31 كانون الأول 2007.

36 أدّر (2007) أشار في هذا السياق إلى مدارس فيها نسبة عالية من الطلبة الذين يقعون تحت مستوى الأداء بل وفاشلين في الدراسة. وهذا بصلة واضحة إلى أن "أكثر من ثلث أبناء الأمة يعيشون تحت خط الفقر وهم بالأساس عرب وحريديم وقسم من أبناء المهاجرين وأولاد الأرياف الإسرائيلية القديمة".

37 يوسي دهان ويوسي يونه، "تقرير دوفرات، مساواة في الفرص والواقع في إسرائيل"، تيؤوريا وبيكورت 28_2006: 101-125.

38 نعمتا تسابر بن يهوشع وحوريبة، "مدخل: معضلات أخلاقية لرجال التربية"، من: نعمتا تسابر بن يهوشع، ليرون دوشنيك وجادي بياليك (محررون)، من أنا حتى أقرر مصيرهم - معضلات أخلاقية لدى المعلمين، القدس: إصدار ماجنس والجامعة العبرية، 2007، ص 1-10.

39 أداة هندين، اندماج الطلبة العرب في جهاز التعليم العالي الإسرائيلي، رسالة إنهاء للقب الثاني في الساسات العامة، القدس: الجامعة العبرية، 2009. أنظروا أيضا: Nabil Khattab, "Social

التمحور في المدارس العربية نفسها يكشف أن جزءا هاما من الطلبة معرضون لخطر التسرّب الواضح أو في وضعية تسرب مستتر في جهاز التعليم.⁴⁰ يتعامل راز وآخرون⁴¹ مع هذه المدارس كمدراس يقع طلابها ضمن دائرة الخطر والإقصاء وتتميز بأنه تتطور فيها أنماط عامة مسببة للفشل، تُفضي إلى شعور طريق مسدودة بل تتحوّل إلى طريقة التفكير السائدة: "العمل في محيط من الفشل تضع المربين في مواجهة متكررة مع الشعور بانعدام القدرة والمس بالأنا المهني...مشاعر سلبية لدى أعضاء الطواقم وشروحات مخطوءة تُفضي إلى تطور أنماط مهنية، معتقدات مهنية، فهم وظيفي واستراتيجيات عمل وسلوكيات مهنية غير مناسبة بل وأحيانا، إشكالية جدا".

وجد الباحثون⁴² أن أحد الأنماط المُسببة للفشل التي تتطور في هذه المدارس هو نمط "الهوية المتخيلة"، عندما "تطلع المدرسة...للعمل مع مجموعة أخرى...وهو تتطلع ينعكس في بُعدين مركزيين على الأقل: أولا، هم يريدون أن يحقق الأولاد الإنجازات التحصيلية ذاتها في المدة الزمنية ذاتها وبواسطة طرق العمل ذاتها. ثانيا، يريدون كطاقم أن يعيشوا تجربة مهنية محسوسة في مدارس الطبقات الميسورة". يحصل هذا في حين أنه من الواضح للمعلمين أن الطرق الحالية لا تعمل، لكن بغياب القدرة على اقتراح طرق بديلة فهم يفضلون تصعيد المشكلة من خلال تكريس الفشل من خلال التمسك بنمط عمل ثابت، على الرغم من كونه مليء بالإخفاقات. نمط الهوية المتخيلة يترافق عادة بوهم أن مجموعة الطلاب ستتبدّل. أحد الوسائل التي تعتمد عليها المدرسة لتحقيق ذلك هي "إخفاء أو تمويه المعطيات والحقائق".

ليس من المستبعد أن في شروط "المسؤولية" و "الهوية المتخيلة"، عندما يُقاس طاقم المدرسة وفق معيار عدم فشل طلابه في الاختبارات، بالأساس في الاختبارات الهامة بينها، فإن أحد أشكال هذه الصيغة تُفضي إلى تطور ثقافة الكذب والتتمثيل الشائعة في سياق الاختبارات في جهاز التعليم برتمته كما يرى ذلك نفيه⁴³: "عمليات النقل في أثناء الاختبارات تحولت إلى أمر

Capital, Students' Perceptions and Educational Aspirations among Palestinian

Students in Israel", *Research in Education* 68 (2002): 77-88.

40 ضغوط الوالدين وسط طلاب ثانويين عرب كمسبب للنقل الممنوع أنظروا سليمان خوالدي، مواقف معلمي المستقبل العرب واليهود تجاه ظاهرة النقل في امتحانات البجروت - الظاهرة أسبابها وطرق معالجتها، تل أبيب: معهد موفت 2006. لم يُعثر على بحث آخر، وبالطبع غير نوعي في توجهه، اهتم بأسباب النقل.

41 أنظروا جاك حبيب، السكان العرب في إسرائيل: سمات مختارة في التعليم والاقتصاد والصحة والمجتمع، القدس: معهد بروكديل، 2008، ص 3. من: http://brookdaleheh.jdc.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/ArabIsraelisBackgroudDocumentHEB-Nov2008.pdf: 15.8 بالمئة من أبناء الشبيبة العرب و6.9 بالمئة من أبناء الشبيبة اليهود في سن 17 تسربوا في العام 2007 من الدراسة ولم يتّموا تعليمهم الثانوي".

42 ميخايل رازز ويوعز فرشفسكي وإستي بار سديبه، علاقات أخرى في المدرسة: تصميم الثقافة المدرسية المغايرة في العمل مع طلبة ضمن الخطر والإقصاء، القدس: أشليم، 2011، ص 36-38.

43 المصدر ذاته، ص 44-41.

أيال نفيه، "اختبارات البجروت وثقافة الكذب"، 2010. من: <http://www.idi.org.il/>

"يريدون أن يظهروا أن لديهم إنجازات عالية للحفاظ على أسم المدرسة وعليه فهم يشجعون النقل". يبرز هناك بشكل خاص اقتباس من رسالة توجهت لجنة متابعة التعليم العربي فيها إلى رؤساء السلطات المحلية العربية ومديري الأقسام والألوية في وزارة المعارف ومديري المدارس العربية: "نرى بخطورة بالغة مخالفات الشك والغش والتزوير والنقل في الامتحانات بشكل عام وامتحانات البجروت بشكل خاص - خاصة في المدارس العربية. نتوجه إليكم للعمل معاً لوقف هذه الظاهرة الخطرة. فهي ظاهرة لا تتناسب مع أخلاقنا وتربيتنا وسلوكنا".⁴⁸

ترد هذه الدعوة، أيضاً، في رسالة بعث بها بعد عامين مدير قسم المعارف العربية في وزارة المعارف إلى مديري المدارس الثانوية ومديري أقسام المعارف في السلطات المحلية في الوسط العربي ووزعها بشكل واسع، بخصوص "ظاهرة الغش في امتحانات البجروت في الوسط العربي الآخذة بالانتشار والتي تمس بشكل خطير في صورة جهاز التعليم العربي بوجه عام والعاملين فيه بوجه خاص". وقد كشف في الرسالة أمامهم معطيات نزهة الامتحانات العام 2004 في الوسط العربي (الآخذة بالتدهور قياساً بالوسط اليهودي). وقد أتى كاتب الرسالة في متنها بشكل مفصل على القصورات الخطيرة من جانب مسؤولين مختلفين في الحفاظ على نزهة الامتحانات كان وقف عليها بنفسه في مدارس مختلفة. بعد سنتين من ذلك، وفي عز سنة التعليم 2006، أرسل مدير المعارف للعرب رسالة مماثلة لمديري المدارس الابتدائية في الوسط العربي، أشار فيها، عشية امتحانات "ميتساتف" أنه في وزارة المعارف "رُفعت انتقادات حادة جدا في قسم من الامتحانات التي يحاول فيها عاملون تربويون من مختلف الدرجات التدخل أو مساعدة الطلاب. إضافة إلى ذلك، تم ذكر أسماء مدارس تم فيها قيام عاملين في المدارس بتهديد المراقبين أثناء الامتحانات".⁴⁹

يبدو أن التوجهات الانفعالية المقتبسة أعلاه لم تؤثر بشكل ملموس على كل ذوي العلاقة بالموضوع (تلاميذ، معلمون، مديرون ومجتمع). عوارض مشابهة كشفت عنها كلهان⁵⁰ في منظومات الحياة المختلفة للمجتمع الأمريكي غير المتساوي بما في ذلك منظومة التعليم العالي، وقد وصفها باسم "ثقافة الغش" (cheating culture). على هذه الخلفية انتقلنا لفحص صورة الوضع في إحدى الكليات.

صورة الوضع في الكلية

لغرض فحص الوضع الراهن في مجال انعدام الاستقامة

مألوف، وهي آخذة بالتطور مع السنوات؛ المراقبون الذين مهمتهم مراقبة نزهة الاختبارات يساعدون بشكل غير مباشر الممتحنين في أوج الاختبار؛ معلمون يستجيبون لضغوط هائلة يتعرضون لها ويعطون علامات وافية عالية بشكل خاص في الاختبارات الداخلية، التي لا تعكس تحصيل المتعلمين".

المعطيات الرسمية بخصوص انعدام الاستقامة الأكاديمية في اختبارات البجروت و"ميتساتف" تبين بوضوح أن الظاهرة منتشرة في الوسط العربي بشكل أكبر منه في الوسط اليهودي العلماني. تبين وثيقة من العام 2005 قُدم لرئيس قسم الامتحانات ويتناول امتحانات البجروت صيف 2004⁴⁴ أن نسبة دفا تر الامتحانات التي ألغيت في الوسط العربي هي 1.91% مقابل 0.21% في الوسط اليهودي العلماني، أي حوالي تسعة أضعاف. بالنسبة، نسبة الممتحنين اليهود العلمانيين الذين تم إلغاء دفاترهم هي 0.8% مقابل 7.6% من الممتحنين العرب الذين ألغيت دفاترهم، أي 9.5 ضعف.

في بحث قارن بين تعامل الطلبة الجامعيين العرب واليهود مع ظاهرة النقل التي مروا بها في المدرسة الثانوية تبين وجود مستوى نقل أعلى في الوسط العربي منه في الوسط اليهودي (خوالي، 2006). معطيات رسمية متأخرة أكثر تؤكد ذلك: لا يكفي أنه لم يُسجل أي تحسن في غياب الاستقامة الأكاديمية في الوسط العربي في امتحانات البجروت لصيف 2009 مقابل العام 2005، بل أن نسبة دفا تر الامتحانات الملغية في الوسط العربي قد ارتفع (2.6% في العام 2009 مقابل 1.9% في العام 2005).⁴⁵

وعى مسؤولي جهاز التعليم لهذا الوضع والحرص فيما يتصل بطبيعة مواجهته ظهرت علنا في بداية سنوات أ ل 2000، كما تجسّد في نقاش لجنة التربية البرلمانية،⁴⁶ وكما يؤكد الاقتباس التالي كما أوردته الصحافة مع بداية السنة الدراسية 2003 على لسان نائب مديرة قسم الامتحانات في وزارة المعارف: "في الوسط العربي ظاهر الشك (في المس بنزهة الامتحانات) خطيرة بصورة مقلقة [...] هناك ارتفاع في مدى خطورة المخالفة في الوسط العربي". بل مثل هذا الموظف على ذلك بتدخل أب ومعلم ومفتش في مساعدة الطلاب في الامتحانات. في التقرير ذاته تم اقتباس مدير لجنة متابعة قضايا التعليم العربي في البلاد يتهم كذلك مديري المدارس بذلك، وأنهم

BreakingNews/Pages/239.aspx

44 يديدا بن سمحون، نزهة الامتحانات: تقرير معطيات ممتحن صيف 2004. القدس: وزارة المعارف والرياضة، المديرية التربوية، قسم امتحانات، 2006.

45 تم تحويل المعطيات خدمة من د. س. خوالي، الذي يتابع الأبعاد الكمية للظاهرة.

46 لجنة التربية والتعليم، بروتوكول 6564 رقم 27 في موضوع: النقل والتزوير والغش في امتحانات البجروت، القدس: الكنيست، 10 حزيران 2003. من: <http://www.knesset.gov.il/protocols/html/01-06-data/html/chinuch/2003>

47 سلوى عليان، "هل يشجعون في الوسط العربي النقل في الامتحانات" 2010، من: <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3006280,00.html>

48 المصدر نفسه.

49 الرسالة موجودة بكاملها في مستندات وزارة المعارف المتوفرة للجمهور على الإنترنت.

50 David Callahan, *The Cheating Culture: Why More Americans are Doing Wrong to Get Ahead*, Harcourt, 2004.

الأكاديمية لدى طلبة جامعيين عرب، تمحورنا في كلية عبرية لإعداد المعلمين ربع الطلاب الدارسين فيها من العرب (فيما يلي الكلية).⁵¹ فيما يلي أدوات تجميع كمية ونوعية استعملناها وأهم الاستنتاجات التي توصلنا إليها بواسطتها.

أ - طالعا المعطيات العامة للجنة الأصول والطاعة في الكلية التي عُرضت أمامنا وغطت مدة سنتين ونصف السنة (من تشرين الأول 2008 حتى آذار 2010). اتضح لنا من معالجة المعطيات أنه وصل إلى اللجنة في المدة المذكورة نحو 49 طالبا جامعيًا وجدوا متهمين بانعدام الاستقامة الأكاديمية (نقل في الامتحانات والوظائف)، كان بينهم 16 طالبا يهوديا (35.5%) و33 طالبا عربيا (65.5%). كل هذا في حين درس في الكلية 73.3% من اليهود و26.7% من العرب. بارز للعيان انعدام التوازن، فارق أكثر من ضعفين، بين نسبة الطلبة العرب الدارسين في الكلية وبين نسبتهم من الذين يصلون إلى لجنة الطاعة بسبب انعدام الاستقامة الأكاديمية.⁵² عندما عرضنا هذا المعطى لعدد من أعضاء السلك الأكاديمي تعزز شعورنا بخصوص مؤامرة الصمت التي تلف الظاهرة، بحيث تمسك الساكنون عن الظاهرة والمُسكتون على السواء بـ"حساسية" المشكلة و"عدم الحاجة" بل و"الخطر" في الاشتغال بها.⁵³ رئيس لجنة الطاعة في الكلية لم يتفاجأ من المعطى الذي عرضناه أمامها ولم تنف وجود علاقة بينه وبين رسالتها الأخيرة إلى أعضاء السلك الأكاديمي حرفيا: "للأسف، فقط في جزء غير كبير من المرات التي يخالف فيها الطلاب الأصول الأكاديمية تصل الأمور إلى اللجنة، إذ كان ذلك بسبب تفضيل عدد كبير من المحاضرين عدم الاشتغال بالموضوع أو بسبب أنه في حالات كثيرة اتضح فيها أن الطلاب قد نقلوا يُعطيهم المحاضرون فرصة أخرى أو علامة سقوط في الدورة دون التوجه إلى اللجنة".

ب - وضعنا استمارة إلكترونية قصيرة فيها سؤال مغلق يتطرق إلى مدى معرفة الطالب لنظام الكلية في موضوع الاستقامة الأكاديمية وسؤالًا مفتوحًا يتصل للموجود والمنشود في رأيهم في الموضوع عموما. أجاب على السؤال 716 طالبا للقب الأول، منهم 99 عربيا (حوالي 14%)، أي نصفهم من نسبتهم من مجمل الطلبة في الكلية وقلة منهم من سنتي التعليم الأوليتين). وجدنا أن غالبية الطلبة، بمن فيهم الطلاب العرب، يقدرّون أنهم يعرفون بنود الاستقامة الأكاديمية في نظام الكلية. قلة منهم فقط أجابت على السؤال المفتوح، وأشار المجيبون في العادة إلى أن

القوانين في الكلية تشبه تلك التي كان معمولا بها في المدرسة الثانوية.

ج - أجرينا مقابلات نصف مبنية مع عشرة طلاب يهود وعرب وصلوا إلى اللجنة التأديبية. كل مقابلة شملت ست أسئلة تعاملت مع المشكلة برمتها، وكذلك مع الوضع الذي وصله الطالب وتوصياته للكلية. كثيرون منهم وصفوا وضعه فيه حالات كثيرة لانعدام الاستقامة الأكاديمية غالبيتها لا تُضبط. على سبيل المثال، من أقوال طالبتين عربيتين: "هناك طلاب يأخذون وظائف من آخرين، يقولون أنهم فقط سيرون بناءها فقط لكنهم ينقلونها في النهاية. وهذا يحدث كثيرا. الكثير من الطلاب يقولون لي أنا حمقى لأنني أتعب، لأنني أستطع أن أنقل" (ش); "يحدث هذا كل الوقت. هذا ليس نادر بالأساس في الوظائف. بالأساس لأننا نأتي فقط لنتسلى، لا نتعلم. طلبوا مني، أيضا، وظائف لينقلوها. حتى في المحاضرات - من لا يصغي أو يكتب، أو من يخرج - لا يأتي للدراسة. يلهون في الحاسوب وفي نهاية الفصل يطلبون المواد. هناك أيضا من يحدد الشراكة مسبقا، حتى قبل بداية السنة وهناك من يهتم إلى أي دورات تسجلت" (ل).

د - أجرينا مقابلات نصف مبنية مع تسعة من المحاضرين اليهود والعرب ضمت سبعة أسئلة طلبت تعامل المحاضرين مع سياسة الكلية الموجودة والمنشودة في موضوع انعدام الاستقامة الأكاديمية. غالبية المحاضرين فضلوا عدم التمييز بين الطلاب حسب انتمائهم القومي وعندما ميّزوا أحسوا بالهرج وكونوا حذرين في الحديث.⁵⁴ من جهة واحدة وصفوا حالة مشابهة يمكن تلخيصها في أقوال مثل: "هناك فرق واضح. العرب ينقلون أكثر. هم يستعملون أكثر هذا الحل"; "الصورة لا تزال قائمة ضد الطلبة العرب"; من ناحية ثانية حاولوا أن يبداوا تفهما والتقليل من خطورة المشكلة، من خلال استعمال تعابير مثل: "أنا أذكر دائما المحاضر العربي الذي قال في اللجنة أن هناك جتمعة في النقل في الوسط العربي"; يبدو أنه من الأصعب لهم أن يدوتوا"; حتى الآن هناك الكثير من الطلبة العرب الذين لا يتقلون"; "المحاضرون أكثر تشكيكا بالنسبة للطلبة العرب، ومن هنا فهم يتشددون أكثر في فحص وظائفهم".

هـ - فحصنا مدى محاولة الكلية مساعدة الطلبة العرب في التغلب على مصاعبهم الدراسية وسواها ووجدنا خطابا يجسد وعيا عاليا لهذه المصاعب خاصة من خلال جسم رسمي مؤلف من يهود وعرب يتمحور منذ سنتين في مناقشة قضايا من مجالات مختلفة تتصل بمصاعب الطلبة العرب في الكلية. بدفع من هذا الجسم تم اتخاذ خطوات ملموسة هدفها مواجهة

51 غير متوفر لنا معطيات قطرية بخصوص الوضع في مؤسسات التعليم العالي عامة وفي كليات التربية بشكل خاص، كما أن المؤسسات نفسها رفضت إعطاءنا معلومات في هذا الموضوع عندما كانت متوفرة لديها.

52 ليس لدينا أي سبب للاعتقاد بأن الوضع مختلف عنه في الكليات الأخرى، حتى وإن لم نجد معطيات واضحة في الموضوع.

53 هكذا مثلا، اصطلحنا بالرد التالي: "ماذا نربح من فتحكم الموضوع؟ ألا تضيفون بذلك إلى الاضطهاد والمس والإهانة اللاحقة بالمقهورين؟ ما هي مصلحتكم بفعل ذلك؟ من الرابع من ذلك؟

54 في توجهاتنا المختلفة لأعضاء السلك الأكاديمي واجهنا مرارا وتكرارا رفض التعليق على الموضوع كجزء من مؤامرة الصمت حوله.

التغذية السليمة وما إلى ذلك، على الرغم من أنهم أنزلوا كل المواد من الإنترنت. عندما قدمت لها الملاحظة قالت أنني مجرد نقديّة. في الموسم الأخير الذي درّست فيه كان أحد الصفوف جيد جدا وكان لديهم الكثير من النقد عليّ لأنني لم أساعدهم في البجروت. قلت لهم أن وظيفتي الوطنية أن أساعدهم على المواجهة في الجامعة مع الطلاب اليهود حتى ينجحوا، إلا أنهم غضبوا جدا. عندما استدعيت المدير ووبخهم أمامي أجابوه: أنت بنفسك يا سيدي أعطيتنا أجوبة، وكذلك مربّي الصف!" (م، مدرسة سابقة).

"النقل في الثانوية هو أحيانا بمثابة "حق" إذ أن الجميع فعلوا ذلك، وأحيانا كثيرة تناقشت مع التلاميذ الذين قالوا لي: "لماذا أنا بالذات، فالكل يفعلون ذلك، وهذا على العموم حقي {...} الضغط هو عند المديرين والمفتشين على النتائج. إنه ضغط هائل. هم لا يراعون وضع المدرسة {...} هناك مدرسون يعتاشون من ذلك. هناك، أيضا، تهديدات وعنف من جهة الأهالي غير الراضين عن النتائج" (م، مدير سابق).

هذه التوصيفات على ما يحصل في المدارس العربية المختلفة أثّرت بمدى كبير على سير تفكيرنا واستنتاجاتنا بالنسبة لطبيعة ظاهرة غياب الاستقامة الأكاديمية لدى طلبة كليات التربية ومنابعها.⁵⁶

نقاش واستنتاجات

البيّنات الواردة أعلاه أفضت بنا إلى إدراك أن ظاهرة انعدام الاستقامة الأكاديمية لدى طلبة كليات التربية العرب ليست محصورة في أفراد يعتمدون الغش، إنما هي بالأساس عملية مكتملة لما يحصل في جهاز التعليم العربي فوق الابتدائي. يبدو، للأسف الشديد، أنه يرجح أن نتوّع من تلميذ يكبر في جهاز تمنح الشرعية لهذه الظاهرة أن يواصل السلوك بطريقة مشابهة لدى وصوله إلى مؤسسة لتعليم العالي بما في ذلك كليات تأهيل المعلمين، بعد مدة وجيزة من ذلك. من المرجح أيضا أن هذا الطالب سيبرز في ميّله هذا بالأساس قياسا بزملائه اليهود، بسبب من سنه الصغير نسبيا وكذلك بسبب القيود الصعبة التي يفرضها عليه الانتقال الحاد من الحيز الثقافي العربي إلى ذاك العبري المترجم "أكاديميا" إلى لغة الاستقامة والانضباط.

تقديرنا أن المفتاح لكل محاولة لمواجهة المشكلة موجود في قدرة الكليات ليس فقط على تخيل الحقل التربوي المنشود للمدرسين العرب في المستقبل بل أيضا فهم طبيعة الحقل الراهن الذي نشأوا فيه، والذي أتوا منه إليها. على الكليات أن

المصاعب مثل: إدخال عاملات مكتبة عربيات إلى المكتبة، تخصيص وظيفة عاملة اجتماعية عربية تعمل إلى جانب عميد الطلبة العرب وتساعد الطلبة العرب، تنظيم ورش للمحاضرين تُعنى في موضوع التعددية الثقافية للتدريس في الكلية، تخطيط دورة خاصة للطلاب العرب في موضوع المنهجية الأكاديمية وما إلى ذلك.

و- في الاستمارة الإلكترونية للكلية المشار إليها أعلاه شملنا، أيضا، ثلاثة أسئلة مفتوحة تتعامل على الوضع الموجود وذلك المنشود في المدارس الثانوية التي درسوا فيها. القلة منهم الذين أجابوا على الأسئلة اتفقوا على أن القواعد في المدارس كانت أكثر وضوحا ومعروفة لهم، لكن الآراء كانت منقسمة بشأن مدى تطبيق هذه القواعد. عندما وجهنا هذه الأسئلة إلى الطلاب العشرة الذين استجوبناهم كثيرون منهم أشاروا تلميحا أو صراحة أنه في امتحانات "ميتساف" والبجروت في مدارس كثيرة في الوسط العربي هناك عادة نقل شبه مؤسساتية تشمل تعاوننا علينا وواعيا ليس فقط من جانب المراقبين والأهالي إنما من جانب المعلمين والمديرين، أيضا.⁵⁵ مثلا، "المراقبون لا يتشددون ويسمحون بالنقل. هم يشفقون على الطلاب ويريدون لهم النجاح" (ع); "للكتاب من حولنا من المهم أن ينجحوا وعليه، هم يساعدون" (ش); "المدارس تخاف على اسمها والمعلمون أيضا يخافون من أن يتهموهم بفشل الطلاب وعليه فإن المعلمين والمديرين يساعدون الطلاب. الطلاب، لا يهمهم إذا فهموا المادة أو لم يفهموها، المهم النجاح. نتيجة لذلك، بعد ذلك في الجامعة هناك ثغرة في الثقافة ومرة أخرى يستصعبون ومرة أخرى ينقلون" (ف).

ز- أقوال الطالبة هذه فاجأونا في حدتها، وللتأكد منها وجهنا أسئلة مشابهة لمديري مدرستين عربيتين فوق ابتدائيتين (أحدهم كان مديرا لسنتين خلت والثاني مدير حتى الآن) ولمدرسة واحدة (سابقة)، وقد وصفوا حالة مشابهة: "المديرون يحاولون بكل الطرق مساعدة التلاميذ: دخول مدرسين للصفوف، وكان ذلك للمساعدة في فهم الأسئلة، إلا أن المدرسين الذين يدخلون هم مدرسو الموضوع، الذين من منطلق المسؤولية على الموضوع، يحاولون المساعدة بمدى ما {...} المديرون موجودون في ضغط وضائقة ويوجهون المدرسين لمساعدة التلاميذ {...} المدير المعرّض للضغط معني بالحفاظ على نفسه وعلى اسمه الجيد في المجتمع، وعليه فهو يسلك طريقا تنعدم فيها أصول النزاهة في الامتحانات [...]" (ع، مدير مدرسة).

"في مدرستي لا يعملون شيئا تقريبا من النقل. فمدرسة الرياضة البدنية تفاخرت بالوظائف التي قدمها لها الطلبة في موضوع

56 تجسد هذه التوصيفات كذلك الحاجة الماسة إلى بحث شامل وعميق، إثنوغرافي في أساسه، عن الثقافة الأخلاقية في المدارس العربية في إسرائيل. على بحث كهذا أن يجري بأيدي محاضرين عرب الذين يعرفون الوسط العربي من ناحية لغوية وثقافية، ومن شأنه أن يلفت النظر إلى الموضوع، أن يسلط الضوء على أبعاد فيه، وأن يقترح بطبيعة الحال الحلول.

55 أبدى الطلاب تعاطفا ما مع الموضوع بل وطرحوا عددا من الأفكار بشأن طرق عمل بمقدر الكلية اعتمادها.

تدرك أن جهاز التعليم والثقافة برمته يُفهم بالنسبة للجمهور العربي في إسرائيل كمركب مركزي ووحيد تقريباً في مسار الحراك التشغيلي المسدود أمام خريجها. نعتقد أن هذا الضغط الهائل من أجل النجاح بكل ثمن يظل أحياناً على كل اعتبار آخر، بما في ذلك الاعتبار الأخلاقي - الأدبي، خاصة على عتبة اللقب الأكاديمي المنشود. هذا المفهوم يتفق مع التوجه المسمى "المجتمع المخول" في الجتمعة الطبقيّة للتربية، بموجبها عندما تصرّ مجموعات الأقلية على حقها في التعليم العالي ينشأ وضع يكون في الطلبة الجامعيين مصريين على تحصيل علامات عالية بكل ثمن، على حساب اكتساب معلومات أو مهارات أي كانت وذلك من أجل تحصيل شهادة تضمن لهم مستقبلاً أفضل.⁵⁷

يبدو أنه حتى وإن لم تكن المشكلة جديدة فهي آخذة بالاحتماد في ضوء اعتماد جهاز التربية في إسرائيل نظام المعايير المعمول به في الدول الغربية. وقد دفعت مصممي السياسات التربوية في كل هذه الدول ثلاثة عوامل أساسية: الإحباط من الفارق بين استثمار الموارد في التطوير التربوي لأبناء الأقليات والمهاجرين والفقراء وسواها من مجموعات وبين استمرار تخلفهم النسبي في التحصيل؛ حاجتهم إلى مواصلة مراقبة الجهاز حتى عندما تضاءلت حصة الدولة في تمويل التعليم؛ وقلقهم حيال إنجازات الطلاب غير المشرفة في اختبارات التحصيل الدولية.⁵⁸ بتشجيع خبراء الاقتصاد أرادوا أن يفحصوا من خلال هذه الطريقة نجاعة أجهزة التعليم والعلاقات بين الاستثمار في التعليم وبين النتائج القابلة للقياس.⁵⁹ وقد أقاموا لهذا الغرض منظومات ومراكز متخصصين في صياغة معايير وتمثيل مهمات ووظائف مناسبة من أجل أن يقيسوا بواسطتها إنجازات التلاميذ ومساعدتهم على تحقيق المعايير المتوقعة. مناهج التعليم وكذلك معايير ومهمات التقييم المرافقة كرسّت سوية كوسيلة ناجعة لتوجيه المدرسين كي يعلموا تلاميذهم ما عليهم معرفته وما يُفترض أن يكونوا قادرين على القيام به.⁶⁰

في العادة تترجم المعايير الشمولية إلى "بنود تنفيذية" (benchmarks)، التي توضح ما هو مطلوب من التلاميذ في كل صف أو في كل مرحلة من مراحل التعليم، لكنها في الوقت ذاته

تثير السؤال حول كيفية مواجهة الفروقات في قدرات التلاميذ الاستثنائيين ومجموعات الأقلية ومجموعات مستضعفة، كذلك فروقات بين المدارس على خلفية موقعها الجغرافي ومستواها الاجتماعي - الاقتصادي.⁶¹ استعراض الأدبيات البحثية ذات العلاقة بينت فيما بينته أن "الاختبارات المعيارية...زاد من عدم المساواة في التعليم بين تلاميذ فقراء وتلاميذ من مجموعات أقلية عرقية وبين تلاميذ من الطبقة العليا".⁶² وحسب فرانكل⁶³ سياسة الامتحانات المصيرية (high stakes testing) تتطلب من التلاميذ أثماناً ذات تأثير كبير على مستقبلهم. يجسّد ذلك يثير وعبار⁶⁴ في ضوء التجربة الأمريكية التي بموجبها "في الامتحانات ذات الخطورة العالية اكتشفت حالات غش، عندما حاولت إدارات مدارس أن تثبت للتفتيش أن تلاميذهم يستوفون المعايير".

يناسب حديثنا هنا بشكل لا يقلّ تلك النتيجة القائلة بأن الامتحانات المعيارية "تسببت في تقليص دور المدرسين، الذين تحولوا إلى knowledge workers، يتمحورون في تدريس مواد حُدثت سلفاً لينتهي دورهم".⁶⁵ من وجهة نظر الطواقم المدرسية فإن الإصلاحات التربوية المؤسسة على المعايير، التي تتأمل العملية التربوية من خارجها، تُعمل في الواقع منظومات علنية من الأجر والعقاب. يخلق هذا التدخل أجواء ضغط تمسّ بعلاقات المدرّس وتلاميذته وتهدد المديرين والمدرسين بالأساس من مناطق المجموعات المستضعفة؛ تجربهم على الإشارة إلى إنجازات لمجموعات واسعة في أطر زمنية محدودة، وهذا ما يزيح جانباً محورية التلميذ واحتياجاته؛ ويتراق مع طرائق تقييم تتجاهل المعلومات المتراكمة وأفكار متقدمة عن وظيفة التقييم في التعليم.⁶⁶ يرى يثير⁶⁷ في ذلك استمراراً لتقليد يقوم حسبه المسخ على خالقه وذلك ليس فقط في كون الدولة مثلاً تؤثر من خلال اختبار "ميتساف" على العالم الاجتماعي بنبوءات تحقق ذاتها، بخلق تمييز تجاه مجموعات هامشية وما إلى ذلك، حسب قوله، بسبب رغبة متخذي القرار في تحقيق سيطرة بهذه الطريقة على أنظمة اجتماعية تربوية، ينطوي مسخ "القياس" على مفهوم يُخضع اعتباراتهم لتفكير أداتي أحادي البعد مجرد،

61 فريدمن وفيلسوف، طلبة الجامعات في أجهزة التعليم: استعراض أدبيات مهنية، 2001.

62 يوسي دهان ويوسي يونة، تقرير دوفرات: عن الثورة النيو - ليبرالية في التعليم "تؤوريا وبيكورت 27 (2005): 33.

63 فرانكل، معايير في مناهج التعليم في خمس دول مختارة: استعراض أدبيات مهنية، القدس ورعنا: وزارة المعارف والجامعة المفتوحة، 2009.

64 جاد يثير ودان عنبار "معايير الإنجازات في التعليم: مواضع اختبار أو علامات فارقة أو عقبات؟"، من: دان عنبار (محرر)، نحو ثورة تعليمية، القدس وقل أبيب: معهد فان لير والكيوتس الموحد، 2006، ص 140.

65 يوسي دهان ويوسي يونة، تقرير دوفرات: عن الثورة النيو - ليبرالية في التعليم، تئوريا وبيكورت 27 (2005): 34.

66 فرانكل، معايير في مناهج التعليم في خمس دول مختارة: استعراض أدبيات مهنية، 2009.

67 جاد يثير، "مسخ القياس: تأملات في أعقاب الجتمعة الألمانية"، من: يوحاي حكاك، لينا كسين وميخال كرومر نفو (محررون)، الكل قابل للقياس؟ وجهات نظر نقدية على التدرج والحساب الكمي، بئر السبع: جامعة بن غوريون في النقب، 2011، ص 312.

57 Randal Collins, *The Credential Society*, New York: Academic Press, 1979, esp. pp.191-204.

58 أدلر، مكانة طلبة الجامعات في جهاز التعليم الإسرائيلي: Yossi Shavit, & Vered Kraus, "Educational Transitions in Israel: A Test of the Industrialization and Credentialism Hypotheses", *Sociology of Education* 63, (1990): 133-141.

59 وفي السياق الفلسطيني: Jamil Tahir, "An Assessment of Palestinian Human Resources: Higher Education and Manpower", *Journal of Palestine Studies* 14(53), (1985): 32-53.

60 أدلر، مكانة طلبة الجامعات في جهاز التعليم الإسرائيلي، 2007.

61 فريدمن وفيلسوف، طلبة الجامعات في أجهزة التعليم: استعراض أدبيات مهنية، 2001.

62 يوسي دهان ويوسي يونة، تقرير دوفرات: عن الثورة النيو - ليبرالية في التعليم، القدس ورعنا: وزارة المعارف والجامعة المفتوحة، 2009.

الابتدائي).⁷²

فيما يلي نوصي الكليات العبرية لإعداد المعلمين بعدد من الفعاليات العملية التي تسهم حسب اعتمادها حسب رأينا مرفقة بالتوصية المركزية أعلاه طبعاً، من خلال تطبيقها على كل الطلبة في التحسين التدريجي والمتابرة لصورة الوضع في مجال الاستقامة الأكاديمية لكافة الطلبة بمن فيهم الطلبة العرب.

أ - دمج مواضيع تتصل بالأخلاقيات والأصول والاستقامة الأكاديمية بشكل عام وفيما يتعلق بسيرورة التدريس/التعلم في دورات دراسية إلزامية في الكليات، مثلاً، في دورات استدلالية المواضيع المختلفة يُمكن دمج مواضيع قيادة الصف والخلاق وسداد الرأي في التدريس؛ في دورة علم اجتماع التربية، يُمكن دمج مواد عن السياق التنظيمي من خلال التأكيد على الثقافة التنظيمية وعلى المسؤولية والحرص و "ما أومن به" شخصي وجمعي؛ في دورة فلسفة التربية يُمكن أن ندمج في إطار أخلاقيات التربية مسألة النقل؛ في دورة الإرشاد التربوي (الوظيفة التطبيقية)، يُمكن أن استغل دراسة الحالات أو المحاكاة وتمثيل الأدوار لمعالجة موضوع النقل في الامتحانات القطرية من خلال مناقشة صعوبات التلاميذ والمدرسة في مواجهة ضغط تحقيق النجاح ووظيفة المعلم في هذه السياقات.

ب - التأكيد أكثر على تطوّر المتعلم ذاتياً القائم في غالبته على التفكير وليس على التلقين. يُمكن القيام بذلك، عدا في عملية التعليم الجارية، بمساعدة دورات تحضيرية خاصة، دروس خاصة في السنة الدراسية الأولى، وفي السياق الحالي - من خلال التمحوّر في المنهجية الأكاديمية الأساسية.

ج - إنتاج بنك حالات مؤسس على مقابلات وحالات حقيقية (بدون أسماء طبعاً) من كل الأوساط في المجتمع الإسرائيلي بما فيه العربي. يُمكن لهذا ابنك من الحالات أن يخدم المحاضرين والمرشدين التربويين في الدورات التدريسية المذكورة في التوصية الأولى كما في دورات أخرى.⁷³

من شأنه أن يؤثر "بطرق غير متوقعة على أهدافنا وقيمنا بل وأحياناً بما يتناقض معها".

حسب فريدمن وفيلوسوف⁶⁸ "مصممو المعايير يأتون عادة من الثقافة المهيمنة، التي جمعت بين أيديها من واقع الحال غالبية الموارد. المعايير مصممة وفق ثقافتهم ولا تتم ملاءمتها للأليات الثقافية والحالات الاستثنائية والمستصعبين. هذا النظام يعزز المركز ويُضعف أكثر الأطراف الاجتماعية، الجغرافية والاقتصادية.. معايير قطرية ومناهج تقييم قطرية لن تحقق مبدأ المساواة في الفرص ولن تشجع التلاميذ من مجموعات مستضعفة؛ العكس هو الحاصل: ستساعد على إثبات ما هو معروف أصلاً، أي - أن أدائهم متدن". وحسب دهان ويونة⁶⁹ فإن الحديث عن سيرورة أشبه بالسوق⁷⁰ الذي يحسّد انتقالاً من خطاب الحقوق إلى خطاب الواجبات والمسؤولية وإنه ليس سوى إحدى الطرق التي تعتمدها الدولة في إنتاج نزاع التسييس عن التعليم من خلال ضمان سيطرة اجتماعية تامة لنفسها. استنتاجنا الأساسي هو أن أحد أثمان هذه السيطرة هو الفارق في المعايير بين الكثير من المدارس العربية وبين الكليات العربية التي تؤهل غالبية المعلمين والذي تجسّد بشكل قائم بشكل خاص في التمثيل الزائد للطلبة العرب أمام لجان التأديب في الكليات.

توصيات

استنتاجنا الأساسي أعلاه، بخصوص المعنى الثقافي - السياسي - السياسي - المنظوماتي لظاهرة انعدام الاستقامة الأكاديمية لدى معلمي المستقبل العرب تفسّر المعنى المشابه لمؤامرة الصمت التي تلف الظاهرة وتشير إلى مفتاح معالجتها.⁷¹ هذا المفتاح كامن في مفهوم الكلية العبرية لتأهيل المعلمين من وجهن نظر معلمي المستقبل العرب، كهيئة أخلاقية - معيارية جديدة تشجع على سلوكيات الاستقامة الأكاديمية وترافق خريجها حتى تذويتها في الحقل. وعليه، فإن توصيتنا الأساسية لتطوي الاستقامة الأكاديمية لدى معلمي المستقبل العرب هي ينبغي التطلع إلى أن "ينسب" لكل كلية عبرية عدد من المدارس العربية المدربة التي من المفترض أن تستوعب خريجها العرب، أو على الأقل، دمج كل نشاط للكلية خصص لهذا الغرض بنشاط مع جهاز التعليم العربي (بالأساس فوق

68 فريدمن وفيلوسوف، طلبة الجامعات في أجهزة التعليم: استعراض أدبيات مهنية، 2001، ص 31، 34.

69 دهان ويونة، تقرير دوفرات: عن الثورة النيو - لبرالية في التعليم"، (2005)
70 يعتقد المؤلفان أن تطوير أنظمة قياس وتقييم على أساس مَعْيَرَة الاختبارات يُقصد به تدرج إنجازات التلاميذ والمدارس، وبذلك "تزويد الزبائن ومقدمي الخدمات معلومات واسعة تمكنهم من الاختيار واتخاذ قرارات عقلانية واقتصادية في سوق التعليم" (ص 16). في تعقيبهم على إصلاحات دوفرات ادعى في هذا السياق أن هذه السيطرة تحققت بطريقة "تعطي شرعية لأنظمة التصنيف والتفرقة" (ص 120).

71 ننطلق من فرضية أن توصيات موضوعها إلغاء أو تعليق مؤقت أو سريان جزئي لسياسة المعايير والقياس وتلك التي موضوعها تخصيص متساو للمار، غير عملية.

72 ظاهرياً، يبدو أن التوصية المركزية هذه التي توجب استعداداً مركباً وتخصيص ملموس للموارد المناسبة، من شأنها أن تنمّر في مجالات كثيرة أخرى تتجاوز حدود هذه المذكرة.

73 يقوم بجمع الحالات أعضاء الطاقم الذين سيحطون بالتشجيع لبحثها كجزء من ترقيتهم المهنية وبأيدي الطلبة كجزء من واجباتهم في دورة البحث النوعي والتجربة التطبيقية.