נייר עמדה, אוקטובר 2018
ورقة موقف، تشرين الأوّل 2018

רב-תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים/ות וערבים/ות במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות

מסמך המלצות - אוקטובר 2018

ד"ר וורוד ג'יוסי וד"ר גליה זלמנסון לוי

التعدّديّة الثقافيّة والحياة المشتركة بين اليهود/ يّات والعرب/ يّات في المؤسّسات الأكاديميّة لتأهيل المعلّمين والمعلّمات

ورقة توصية - أكتوبر 2018

بقلم: د. ورود جيّوسي ود. غاليا زلمنسون ليفي

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في اسرائيل
The Association for Civil Rights in Israel

www.acri.org.il/education

רב-תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים/ות וערבים/ות במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות

מסמך המלצות - יוני 2018

ד"ר וורוד ג'יוסי וד"ר גליה זלמנסון לוי

https://education.**acri**.org.il

הקדמה

שלום רב,

אנו גאים להציג את נייר העמדה העוסק ברב-תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים/ות וערבים/ות במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות.

פלורליזם, הכלה, סובלנות וחינוך לרב תרבותיות הם ערכים המצויים בליבת זכויות האדם והינם רלוונטיים לכל אנשי ונשות החינוך באשר הם. ערכים אלו רלוונטיים שבעתיים במציאות המאפיינת את החברה בישראל, שבה מערכות החינוך נפרדות והמפגש בין ערבים ויהודים הוא נדיר כל כך.

בשנים האחרונות אנו עדים ל**התפשטות תפיסות גזעניות**, הבאות לידי ביטוי בין היתר בחקיקה המצמצמת את המרחב הדמוקרטי.

דווקא היום, לאחר חקיקת חוק הלאום אשר העמיק את השסע הערבי-יהודי, מוסדות אקדמיים בכלל ומוסדות הכשרת מורים בפרט נקראים לעשות מאמץ משמעותי לקידום חינוך לרב תרבותיות ולניצול כל פלטפורמה אפשרית לעידוד חיים משותפים. בלי מפגש אמיתי ושוויוני ככל הניתן, נמשיך לחיות זה לצד זו, ולא זה יחד עם זו.

גופים נוספים, ובהם גם נשיא המדינה, באמצעות מיזם "תקווה ישראלית", הבינו אף הם כי השאיפה לקידום חיים משותפים היא מטרה חיונית בימינו. בזירה זו פועלת האגודה לזכויות האזרח על מנת לעודד מוסדות חינוכיים בכלל, ומוסדות להשכלה גבוהה בפרט, ליזום ולהפעיל תכניות בנושא זה במסגרת תכניות הכשרת המורים/ות.

נייר העמדה נכתב על-ידי שתי מרצות וחוקרות מובילות בהכשרת מורים והוא מציע, לצד הניתוח התיאורטי, 23 המלצות יישומיות.

המסמך הוא פרי שיתוף פעולה מתמשך של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח עם מוסדות להכשרת מורים והוא תוצר של תהליכי חשיבה וניסיון מצטבר באגודה ושל שתי הכותבות.

מחלקת החינוך של האגודה עוסקת בקידום חינוך לזכויות אדם מזה שלושה עשורים. בין היתר כוללת עשייתה: פיתוח ולימוד קורסים אקדמיים בנושא חינוך נגד גזענות; פיתוח גישה חינוכית וכלים מעשיים לאנשי ונשות חינוך; הובלת כנסים אקדמיים בנושא חינוך לזכויות אדם וערכים דמוקרטיים; ייעוץ וליווי למוסדות הכשרת מורים; ועוד.

ברצוני להודות לד"ר וורוד ג'יוסי ולד"ר גליה זלמנסון לוי, על הכתיבה היסודית והמעמיקה ועל ההמלצות מאירות העיניים של נייר העמדה; לצוות מחלקת החינוך באגודה ולמנהל המחלקה, שרף חסאן, על העבודה המקצועית ארוכת השנים לקידום חינוך לזכויות אדם במערכת החינוך ובמערכת ההשכלה הגבוהה; לד"ר מרסלו וקסלר, היועץ האקדמי של מחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח על השותפות לדרך ועל העמדה הערכית-חינוכית העקבית; ולשותפות ושותפים שלנו באקדמיה, שתרמו לנו רבות בהשתתפות בשולחן עגול בנושא הנייר, בהערות וברעיונות שהועלו בתהליך מתחילתו ועד סופו.

אנו מקווים שנייר העמדה ישרת אתכם/ן ויסייע בהובלת שינוי במערכת ההשכלה הגבוהה

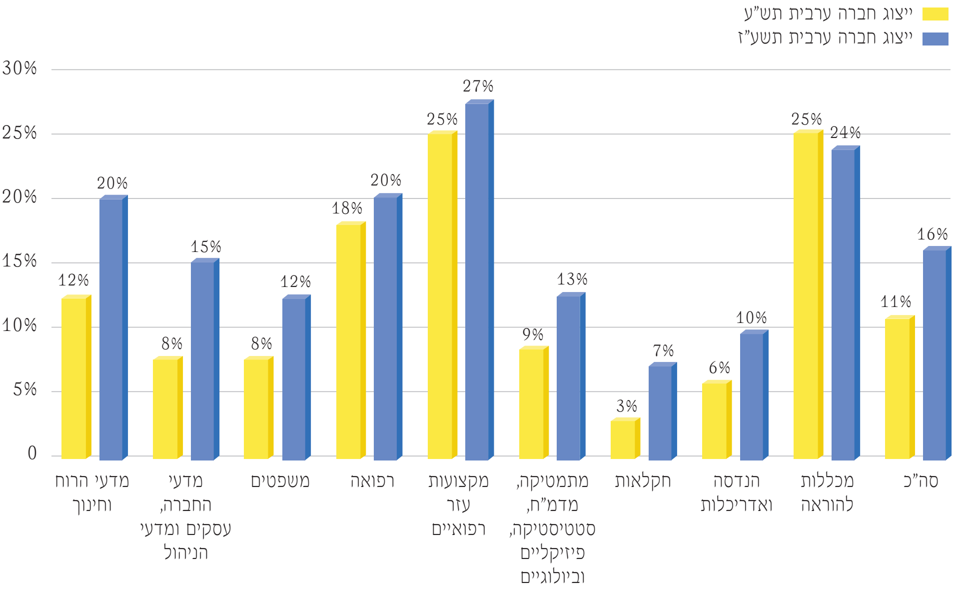
ובהמשך בחברה בישראל. שינוי זה ראוי שיחל בתוך מסלולי הכשרת המורים, שיתוו את הדרך לדור העתיד של מערכת החינוך ולעמיתיהם במכללות ואוניברסיטאות.

ניתן לפנות למחלקת החינוך באגודה לזכויות האזרח על מנת לקבל סיוע ביישום ההמלצות, ליווי וייעוץ לסגל ולסטודנטים/ות בנושאים האמורים.

שרון אברהם-ויס,
מנכ"לית האגודה לזכויות האזרח

מבוא

מפגש בין יהודים וערבים[1] מתקיים כחלק מחיי היומיום האקדמיים במוסדות להכשרת מורים ומורות, בחוגים לחינוך ובתוכניות אוניברסיטאיות להכשרת מורים. על פי נתוני המועצה להשכלה גבוהה (2018), שיעור הסטודנטים הערבים בשנת הלימודים תשע"ז עמד על 24% במכללות להוראה, ועל 20% בחוגים למדעי הרוח ולחינוך באוניברסיטאות. אם כך, 22% מכלל הסטודנטים והסטודנטיות שלומדים במכללות להוראה ובחוגים למדעי הרוח ולחינוך באוניברסיטאות הם ערבים, או במילים אחרות - אחד/ת מכל חמישה.



במדינה שבה מערכות החינוך לחברה היהודית ולחברה הערבית נפרדות לגמרי, המפגש במוסד האקדמי הוא לעיתים קרובות הפעם הראשונה שבה יהודים וערבים נפגשים שלא ברחוב, או באמצעות התקשורת או הפוליטיקה הקונפליקטואלית המאפיינות את החיים בישראל. מה קורה במפגש זה? האם הוא מקדם את החיים המשותפים או שהוא מהווה תקופת מעבר שלאחריה חוזרת כל קבוצה למקומה, למערכות החינוך הנפרדות, מבלי שדבר השתנה?

1. המסמך מתייחס לזכר ולנקבה כאחד (יהודים/ות, ערבים/ות, סטודנטים/ות וכו'...)

מטרת מסמך זה היא לקדם את החיים המשותפים המשמעותיים והשוויוניים של יהודיות/ים וערביות/ים בקמפוסים אקדמיים העוסקים בחינוך ובהכשרת מורות ומורים. מטרת המסמך אינה להציג סקירה כוללת על הפערים בין יהודים לערבים - על כך כבר נכתב רבות. עיקר הדגש במסמך הוא על המלצות מעשיות ועל רעיונות לתוכניות וליוזמות, שניתנות ליישום ולהרחבה מהירים (בהתאמה כמובן לכל מוסד בפני עצמו). אנו תקווה שמסמך זה יוכל גם להתוות כיוון ולשמש מקור לחשיבה נוספת בתחום.

הכנת המסמך כללה ראיונות ומפגשי דיון בשיתוף גורמים שונים במוסדות המדוברים, איסוף מידע מקיף על המצב כיום, הכרת הרקע התיאורטי בתחום וחשיבה על כיוונים לעתיד. חשוב לציין כי היקף המידע שנאסף הוא מספיק רחב כדי להצביע על כיוונים ומגמות. המסמך לא משייך פעילות כזו או אחרת למוסד האקדמי שבו היא מתרחשת, מה גם שפעילויות רבות דומות מתקיימות במקביל במוסדות שונים (וטוב שכך). כמו כן שילבנו רעיונות לתוכניות ויוזמות עתידיות שעדיין לא מתקיימות בפועל. כל זאת בהתבסס על הרעיון שמסמך זה יכול להוות כמעין מראה כיוון ומקור לחשיבה נוספת בתחום.

המסמך מכיל רקע תיאורטי קצר ולאחריו רשימת המלצות המבוססות על הכרת הקיים ועל חשיבה לעתיד. רוב ההמלצות ניתנות ליישום במציאות היומיומית הקיימת על ידי התאמה והסבה של הקיים, ללא צורך במסגרות ובתוכניות חדשות. חלק מהמלצות אף לא מחייבות השקעה תקציבית גדולה, אם כי חשוב לציין שסגירת פערים וביסוס חיים משותפים על בסיס של שוויון מחייבים תמיד השקעת משאבים רחבה וגיבוש תוכנית מקיפה ורב-שנתית.

רקע תיאורטי

מוסדות להשכלה גבוהה, ובמיוחד מוסדות להכשרת מורים/ות, יכולים וצריכים למלא תפקיד חשוב ביצירת שינוי חברתי ובקידום ערכים של שוויון ודיאלוג בין תרבותי, בתקווה שהבוגרים/ות יהוו סוכני/ות שינוי במערכת החינוך שבה ישתלבו. במוסדות אלה חשוב לעודד חינוך רב-תרבותי ורב-זהותי, סולידריות חברתית, שוויון וצדק.

בישראל קיימים 29 מוסדות להכשרת מורים/ות, בהם תוכניות להכשרת מורים/ות באוניברסיטאות הציבוריות. רק כמחצית מתוכניות אלה מצהירות על משימות קונקרטיות בתחומים הנ"ל, ורק מעטות מתייחסות למושגים של רב תרבותיות, פתרון סכסוכים או למידה שיתופית, כולל מפגשי עבודה משותפים (ACRI, 2017).

במסמך זה בחרנו לבחון את נושא המרחב המשותף בין יהודים/ות לערבים/ות במוסדות להכשרת מורים באמצעות המושגים של רב-תרבותיות, חינוך רב-תרבותי ויחסי כוח.

רב-תרבותיות וחינוך רב-תרבותי

התפיסה הרב-תרבותיות תלויה בגזע, במוצא אתני, בשפה, בנטייה מינית, במין, בגיל, במוגבלות, במעמד חברתי ובהכרה בתרבויות אחרות (APA, 2003). אונסקו מגדיר "רב-תרבותיות" בצורה הוליסטית, הכוללת שלוש תופעות נפרדות אך מקושרות. ראשית, ניתן לראות את הרב-תרבותיות כסיפור דמוגרפי של מדינות מודרניות. שנית, רב-תרבותיות יכולה להיווצר כמערכת של נורמות או עקרונות המקיימת את זכותם של כל הפרטים לגישה שווה וליכולת להשתתף בחיים חברתיים, תרבותיים, כלכליים ופוליטיים. שלישית, ניתן לראות את הרב-תרבותיות כאסטרטגיה ממשלתית (Inglis, 2007).

חינוך רב-תרבותי מורכב מכל הפעילויות המנוהלות במטרה לכבד את האחר, ליצור רגישות לדרכי חשיבה וחיים שונים, ולהתרחק מהתפיסה האתנית והמונו-תרבותית (Ramsey, 2008). מטרתה של גישה חינוכית זו היא לבנות מחדש את הסביבה הלימודית לכל התלמידים/הסטודנטים המגיעים מקבוצות גזעיות, אתניות וחברתיות שונות, ובכך ליצור הזדמנויות חינוכיות שוות (Banks & Banks, 2010; Hsu & Thomson, 2010). מכאן, שתפקיד המוסדות להשכלה הגבוהה הוא לחנך לפלורליזם ולקבלת שונות, ולטפח את הייחודיות התרבותית של קבוצות אתניות שונות. זאת בהנחה שכל הקבוצות יכולות לתרום למרקם התרבותי המשותף ולהעשיר אותו (Banks & Banks, 2010). אריאל ופרידמן (2015) מתארים את הזירה האקדמית כ"מרחב מפגש טבעי", שמזמן אפשרות להיכרות מעמיקה, לשיתוף פעולה ולדיאלוג בין אנשים שונים, אך מאידך טעון במתחים ומושפע מקונפליקטים הקיימים בחברה הרחבה.

על סמך כל זה, אימוץ פרספקטיבה רב-תרבותית כרוך בהסרת כל הפרקטיקות המפלות, ובמקומן ניהול מדיניות רגישה תרבותית ומקדמת הכרה ושוויון בין הקבוצות. מטרת השינוי היא לקדם את ההכללה בכל הרמות המוסדיות ובכל המרחבים הציבוריים, כמו מינהל, בחירת קורסים, פעילויות חברתיות, שירותי סטודנטים, ארגוני סטודנטים ודיור לסטודנטים. לא קל להגשים שינוי כזה, והוא דורש רצון ומאמץ משמעותיים (Hager & Jabareen, 2015).

יחסי כוח בין רוב ומיעוט - יהודים וערבים באקדמיה ובמכללות להכשרת מורים

יחסי כוח הוא מושג המתייחס בדרך כלל למבנים חברתיים, ולמנגנונים היוצרים היררכיות בין קבוצות שונות. אותם יחסי כוח הקיימים בחברה משתקפים בכל מערכת חינוך בכלל, ובכל כיתה בפרט. המנגנונים היוצרים את יחסי הכוח מגוונים, וכדי לשנות אותם וליצור חברה צודקת יותר יש לזהות אותם ולפעול מולם (זלמנסון לוי, 2011).

להלן תיאורים המעידים על יחסי הכוח בין ערבים ויהודים בקמפוסים השונים. תיאורים אלה נאספו מתוך ממצאי מחקרים שנערכו בשנים האחרונות, והם מעידים על יחסי כוח לא הוגנים, המבליטים את העליונות של הרוב היהודי על המיעוט הערבי, ומשקפים

התעלמות מצרכיו של המיעוט. במלים אחרות, נראה שהחינוך הרב-תרבותי במוסדות להשכלה גבוהה עדיין בתחילת הדרך, והוא טעון שיפור עצום.

- מאז תחילת שנות האלפיים נעשים מאמצים לקלוט אקדמאים/ות ערבים לסגל האקדמי במוסדות להשכלה גבוהה, באמצעות קרנות והענקת מלגות, ובאמצעות יוזמות של המל"ג ושל הוות"ת, אך אלה אינם מספיקים. נתונים שהציגו עראר וחאג' יחיא (2015) מצביעים על כך ששיעור חברי הסגל האקדמי במוסדות להשכלה גבוהה ב-2012 היה 2.7% בלבד. זעאתרה וח'לאילה (2013) המליצו על הגברת תוכניות המלגות לחוקרים ערבים, לרבות הגדלת השתתפותה של המל"ג בתקציב קרן מעוף ל-5 מיליון ₪ בשנה עד שנת 2015, ול-10 מיליון ₪ בשנה עד שנת 2020. הם המליצו גם להנהיג מדיניות של העדפה מתקנת בקבלת מרצים ערבים חדשים לסגל האקדמי ולסגל האקדמי הבכיר, תוך קביעת יעדים מדידים (5% עד שנת 2020). עוד הם המליצו להנהיג תוכניות מחקר משותפות עם מכוני מחקר ערביים, לרבות תוכניות להעשרת כישורי המחקר של סטודנטים ערבים/ות לתארים מתקדמים.
- עד שנת 2013 לא היה אף דיקן ערבי, ראש פקולטה או מנהל באף אחת מאוניברסיטאות המחקר בישראל. חברי סגל בודדים כיהנו כראשי חוגים באוניברסיטאות. מתוך 995 חברי מועצות הנאמנים באוניברסיטאות בישראל, רק 19 היו ערבים - 1.9% מכלל החברים. שיעור המרצים, חברי הסגל המנהלי והדירקטורים הערבים יחד לא הגיע ל-3%. בכמה אוניברסיטאות לא היה שום ייצוג לערבים בכמה מהקטגוריות (עלי, 2013).
- הסטודנטים והסטודנטיות הערבים בקמפוס מעורב חווים חוסר רגישות במישור התרבותי, הלשוני והדתי. כך למשל, לוח השנה האקדמי ברוב המוסדות מתעלם לחלוטין מהחגים המוסלמים והנוצריים. הדבר בעייתי במיוחד כשהחגים חלים בתקופת המבחנים (מעיין, 2012 ; Hager & Jabareen, 2015).
- השפה הערבית מוזנחת: השלטים בעברית ובאנגלית, כמעט ואין קורסים, כנסים או פעילויות רשמיות אחרות אשר נערכים בשפה הערבית (מעיין, 2012). בחלק מהמקרים הלוגואים והסמלים הם רק בשפה העברית, מה גם שחלק מהסמלים לקוחים מההוויה היהודית.
- חלק מהמכללות מצהירות שהן מחזיקות בערכים כמו דמוקרטיה, חברה אזרחית ושונות, ואפילו מספקות תרגילים רלוונטיים לשימוש המרצים, אבל ערכים אלה אינם משתקפים בתוכנית של המכללה עצמה בשום דרך קונקרטית. לא קיימות מסגרות המאפשרות למרצות/ים ללמוד ולתרגל נושאים אלו, וקורסים בנושאים של חינוך לשלום ולדמוקרטיה אינם חובה (ACRI, 2017).
- הסטודנטים והסטודנטיות היהודים והערבים במכללות להכשרת מורים מקיימים אינטראקציה רק עם חברי הקבוצה שלהם, אלא אם נדרש אחרת (ACRI, 2017). הסטודנטים הערבים מוכנים יותר לשתף פעולה סביב אינטראקציות לימודיות (ליברמן ומושקוביץ, 2015). הסטודנטים והסטודנטיות הערבים גם מעוניינים יותר מהסטודנטים והסטודנטיות היהודים בקידום מדיניות רב-תרבותית ובשימוש בה. חלק מהסטודנטים היהודים תופסים את הערבים כמיעוט עוין, תומכים במדיניות מפלה ואינם סבורים

שיש להעניק לערבים זכויות שוות (Shamai & Paul-Binyamin, 2004). דוניצה-שמידט וענבר (2002) מצאו מידת היכרות נמוכה בין שתי הקבוצות בשתי מכללות להכשרת מורים. היכרות נמוכה זו באה לידי ביטוי בכל התחומים שנבדקו, ובהם תרבות, מנהגים וערכים. המחקר מצא גם קשר בין היכרות נמוכה של קבוצת ה"אחר" לבין עמדות וסטריאוטיפים שליליים כלפי קבוצת ה"אחר" (שפתה, תרבותה ודובריה).

- המכללות עצמן לא יוזמות באופן פעיל ומכוון מפגשים בין-קבוצתיים בקמפוס. במידה ויש מפגשים משותפים, הם אינם נתמכים במידה גדולה על ידי הפקולטה והצוות (ACRI, 2017).
- סטודנטים במכללות הערביות פוגשים יהודים רק מחוץ למכללה - בשיתוף פעולה עם בתי ספר או עם ארגונים, או בסדנאות הכשרה מחוץ למכללה (ACRI, 2017).
- בוימל, זאבי ותותרי (2009) מצאו שהמפגש בין סטודנטים וסטודנטיות ערבים ויהודים במכללה לא תרם ללמידה משמעותית של אלה מאלה או אלה על אלה. למידה ורכישת תובנות שכאלה מתרחשות רק בשוליים, ובעיקר בקורסים ממוקדי קונפליקט.
- מחקר של קורסים המשלבים עשיה חברתית מצא כי שילוב זה של למידה ופעילות בקהילה יוצר למידה איכותית ומחזק את הזהות ואת הכרת האחר. יחד עם זאת נמצא כי המשתתפים בקורסים העדיפו לגעת בנושאים של צדק חברתי, ופחות בנושאים פוליטיים ישירים (גולן, שלהוב-קיבורקיאן, 2017).
- בתוכנית המבוססת על עקרונות של פדגוגיה ביקורתית פמיניסטית נלמד הנושא כחלק מהיבטים שונים של צדק חברתי וחינוך לשלום, וכן באופן ישיר. עלו דילמות של אפשרות להיפגעות הדדית, ועלתה השאלה לגבי מידת השינוי בעמדות כלפי האחר בעקבות תהליכי השינוי האישיים והקבוצתיים (גור זיו, זלמנסון לוי, 2017).

המלצות לפעילויות, תוכניות ויוזמות במרחב המשותף של ערבים/ות ויהודים/ות הנוצר באקדמיה בתחום הכשרת המורות/ים

ההמלצות שלהלן מאפשרות לקדם מציאות יום יומית של שוויון, הכרה, דיאלוג, מפגש אמיתי וייצוג שווה ברמות השונות במוסדות האקדמיים. הרעיון הוא שבניית מציאות כזו הוא הצעד הטוב ביותר בחינוך לחיים משותפים, וכי יש לחתור להשגת חינוך כזה. חשוב להתבונן בפרק זה בעזרת המושגים והמחקרים אשר מופיעים ברקע התיאורטי - הן במושגים הקשורים ברב-תרבותיות, והן ביחסי הכוח ובנקודת אי השוויון המהווה בסיס למציאות שבה התוכניות פועלות.

כל המלצה כוללת מגוון של רעיונות שכבר מיושמים, רעיונות שנמצאים בשלבי פיתוח ורעיונות חדשים. בסוף כל המלצה נכתבה הערה (מודגשת), שיש לקחת בחשבון ביישום ההמלצה.

ההמלצות ממוינות על פי סוגי הפעילות. ניתן היה למיין על בסיס אחר, כגון אוכלוסיית היעד, היקף הפעילות, בחירה או חובה, ועוד. לדעתנו, חלוקה על בסיס סוגי הפעילות מקדמת באופן המרבי את היכולת להתייחס לאסופה זו כאל בסיס לתוכנית עבודה ולביסוס והרחבה של הקיים. גם בחלוקה זו של סוגי הפעילות חשוב לציין שחלק גדול מהרעיונות יכולים להופיע ביותר מקטגוריה אחת.

אנו מציעות להתייחס לרשימה זו כאל רשימה פתוחה, רב-שימושית ודינמית: רשימה פתוחה היא כזו המזמינה להוסיף אליה עוד ועוד רעיונות ותוכניות. רשימה רב-שימושית היא כזו המאפשרת לבחון את הקיים וליצור תוכניות בסיס על פי רעיונות מגוונים. רשימה דינמית היא כזו המשתנה על פי הידע שנצבר וייצבר בעתיד.

א. המלצות לקיום ולהתאמה של קורסים ושל יוזמות פדגוגיות נוספות בתוכניות הלימוד

ההמלצות בחלק זה מתייחסות לקורסים המתקיימים כחלק מתוכנית הלימודים, ולא לקורסים חדשים. בחלק מהמקרים העשייה מתקיימת כחלק מהקורס עצמו, ובמקרים אחרים הקורס כולו מקבל כיוון אחר. בכל המקרים מדובר בקורסים עם ניקוד אקדמי, שהם חלק מתוכנית הלימודים הפורמלית. חלק מהקורסים הם קורסי בחירה וחלקם קורסי חובה במסגרת מסלול מסוים.

מעניין יהיה לבחון מי הם הבוחרים בקורסים אלו, והאם לא מדובר באותה אוכלוסייה שמראש הנושא קרוב לליבה. כמו כן חשוב יהיה לבחון כמה מתוך סך הסטודנטים משתתפים/ות בקורסים וביוזמות פדגוגיות, והאם מדובר בשיעור משמעותי. בוימל, זאבי ותותרי (2009) מציעים להגדיל את ההיצע של קורסים ממוקדי קונפליקט, וממליצים למצוא דרכי פעולה שיביאו לגידול בידע, בתובנות ובהשכלת היהודים והערבים אלה על אלה.

1. **הגדרת קורסים כקורסי דיאלוג העוסקים בקונפליקט:** קורסים כאלה משלבים בדרך כלל באופן מכוון מספר שווה פחות או יותר של סטודנטים וסטודנטיות ערבים ויהודים,

וההשתתפות בהם היא על פי בחירה. הקורסים עוסקים בנרטיבים היסטוריים, משלבים סיורים, ומזמנים עיסוק ישיר במפגש הקונפליקטואלי. בדרך כלל קורסים אלו מובלים על ידי שתי מרצות-מנחות - יהודיה וערביה, ומחייבים ניסיון והתמחות בתחום הנחיית קבוצות מפגש. **הרחבת קיומם של קורסים כאלו מחייבת הכשרת צוות אקדמי או שיתוף פעולה עם ארגונים לשינוי חברתי.**

2. **פיתוח קורסי דיאלוג בשילוב אומנויות:** גם בקורסים אלו יש בדרך כלל מספר שווה של משתתפים/ות יהודים וערבים. העיסוק במפגש בקורסים אלו מתרגם לתהליך של יצירה בתחומי התאטרון, האמנות הפלסטית, המוסיקה, הקולנוע ועוד. בדרך כלל בסופו של הקורס מוצגת יצירת האמנות (הצגה, תערוכה, קונצרט) בפני כלל הסטודנטים/ות. **שילוב כזה מחייב שיתוף פעולה בין פקולטות וחוגים, ועשוי לקדם למידה רב-תחומית.**

3. **קורסים המאפשרים לימוד של מודלים לחיים משותפים:** קורסים אלו עוסקים בלימוד מודלים קיימים, כמו החינוך הדו-לשוני או ארגונים יהודים-ערבים לשינוי חברתי. קורסים אלה בהכרח מקיימים קשר עם הקהילות שמחוץ למוסד האקדמי, ובמסגרתם ניתן אף לשפר את המודלים הקיימים ולייצר מודלים אלטרנטיביים. קורסים אלו מתקיימים גם באמצעות שימוש בטכנולוגיות מתקדמות, המאפשרות מפגשים שאינם מתאפשרים בחיי היומיום. באמצעות קורסים אלו ניתן להכיר חלקים שונים במערכת החינוך הפורמלית והבלתי פורמלית, אשר בתוכם מתקיימים מפגשים מסוגים שונים.

4. **קורסים כלליים העוסקים ברב-תרבותיות ובחינוך נגד גזענות:** קורסים אלו הם חלק מתוכניות ההכשרה במוסדות רבים. חלקם מתמקדים בחינוך לשלום ובצדק חברתי, וחלקם כלליים יותר. קורסים אלו יכולים להיות בעלי ערך גדול יותר כאשר הם מבוססים על הגישה של אחדות המאבקים, תוך הכרה בכל מאבק או נושא כבעל חשיבות בפני עצמו. **יש לייחד בתוך קורסים אלו יחידות לימוד ממוקדות בנושא היהודי-ערבי**. עיסוק בנושא באופן כללי בלבד, ללא כל התייחסות לנושא היהודי-ערבי, עשוי להעביר מסר מזיק יותר מאשר התועלת של הקורס כולו.

5. **שילוב יחידות לימוד וסיורים בקורסים קיימים:** שילוב יחידות לימוד בקורסים קיימים נעשה בתחומים שונים כמו קורסים בספרות ילדים, סיורים בערים מעורבות כחלק מהכשרות סגל אקדמי ומנהלי, קורסים בתחום הוראת אזרחות ועוד. כדי להרחיב את האפשרות לשלב יחידות תוכן וסיורים כאלו יש לפתחם בתחומי תוכן שונים, כך שיהיו זמינים להתאמה לקורסים השונים. יחידות הלימוד יכולות להיות ברמת הידע וההכרות הבסיסית או ברמת דיון מעמיק יותר, בהתאם למשך הקורס ולמהותו. **פיתוח יחידות הלימוד והרעיונות לסיורים יכול להיעשות בשיתוף ארגונים לשינוי חברתי, ולהיות בסיס למאגר רב-מכללתי.**

6. **שילוב מאמרים וספרים של חוקרים וחוקרות ערבים בסילבוסים:** הסילבוסים הם כלי להעברת מסרים גלויים וסמויים. בחלק גדול מהקורסים מתקיימות דרישות אקדמיות המחייבות שימוש בסילבוס והיכרות איתו. על כן ניתן לשלב בכל סילבוס, על פי קריטריונים אקדמיים, מספר הפניות למאמרים ולספרים של חוקרים וחוקרות

ערבים. שילוב זה יכול לאפשר נקודות מבט נוספות שלא קיימות במחקרים אחרים, או פשוט לייצג את האפשרות של מחקר אקדמי הנעשה על ידי קבוצות זהות שונות, בכל התחומים. חשוב לציין שלא מדובר על חומרים העוסקים בתחום היהודי-ערבי דווקא, אלא בכל התחומים, כגון הנדסה, מדעי הטבע, מתמטיקה ועוד. **איסוף המקורות יכול להיעשות כחלק מבניית מאגר שיקל על מרצות ומרצים לשלב את החומרים בסילבוסים שלהם/ן.**

7. **פיתוח הכשרת מרצים ומרצות לעבודה בקבוצות מעורבות.** העיסוק במפגש בין קבוצות בתוך קורסים קיימים מזמן הזדמנויות ואתגרים. הוא מחייב יכולת הקשבה, הבנה של מעגל השיח ושל יחסי הכוח בתוכו, יכולת להגיב בזמני משבר ועוד. לצורך כך יש לקיים מסגרת הכשרה בסיסית אשר מפגישה את המרצים והמרצות עם העקרונות הבסיסיים בתהליכים אלו. קורס ראשוני כזה יכול להתקיים במסגרת מופ"ת, ובכך להוות הן מסר והן תחילתה של פרישת מניפה במסגרות ההכשרה השונות. הכנת מדריך למרצה לעבודה בתקופות משבר חיצוני (מלחמה למשל) יכולה להקל על תחושת חוסר האונים ולספק כלים ראשוניים. קיומה של כתובת להתייעצות ולליווי תוך כדי יישום התהליך יכול אף הוא לסייע. **הידע הנדרש להנחיית קבוצות מעורבות קיים, ויש להתאימו לחיים האקדמיים ולהכשרת מורים ומורות.**

ב. המלצות לקידום נוכחות של השפה והתרבות הערבית במוסדות דוברי עברית

השפה והתרבות הן ציר מרכזי מאוד בחיים האקדמיים בכלל ובהכשרת מורים ומורות בפרט. בכל המוסדות האקדמיים נמצא תחום זה בשלב כזה או אחר של תהליך שינוי, לכיוון של יותר נוכחות ומשמעות של השפה והתרבות הערבית בחיי היומיום המתקיימים בקמפוס. על כן היוזמות המופיעות כאן הן סימון כיוון של הקיים ושל הדרך שבה ניתן להתקדם.

ב.1. שילוב שפה בקורסים ובמרחב

נושא השפה הערבית והנוכחות שלה מתקשר הן לשפה שבה מתקיים המרחב האקדמי הציבורי והן לשפה שבה מתקיימים הלימודים עצמם. שני הצירים חשובים ושלובים זה בזה, ועל כן ההמלצות מתייחסות לשניהם.

8. **הנכחה והנגשה של המרחב הציבורי בשפה הערבית:** לנוכחות השפה הערבית במרחב הציבורי האקדמי יש משמעות של הנגשת המרחב לערבים, אך חשוב יותר - היא נושאת מסר של שוויון והכרה. הנכחת השפה נעשית על ידי פרסומים בשתי השפות, אתרים ורשתות חברתיות בשתי השפות, ושילוט בערבית ובעברית. תהליך זה מתקיים ברוב המוסדות, בשלב כזה או אחר. **המלצה זו דורשת בעיקר שינוי תודעה, כיוון שהיישום שלה פשוט יחסית. נוכחות השפה הערבית במרחב עשויה לייצר גם שיח חדש, שכדאי לתת לו מקום גם בתוך חדרי הכיתות.**

9. **התאמה של קורסי הכנה בעברית לסטודנטים ערבים:** כידוע, שפת הלימוד במכללות העבריות ובאוניברסיטאות בישראל היא עברית. תנאי הקבלה מחייבים אמנם ציון גבוה בבחינת הבגרות בעברית ומבחן יע"ל, אך אלו עדיין לא מבטיחים ידע

המאפשר השתלבות משמעותית בלימודים. נוסף על קריאה וכתיבה, על קורסי הכנה בעברית לעסוק גם בהיבט רחב של שפה מדוברת ברבדים שונים ובתחומי דעת מגוונים, בהקשרים תרבותיים של השפה, ובאוריינטציה אקדמית ראשונית הכוללת מושגים, שמות, נהלים וכו'. קורסי עברית מתקיימים במוסדות האקדמיים, וניתן לבחון את האפשרות לשלב בהם הרחבות אלו. **התאמה זו דורשת אמנם הרחבה של המושג "שפה" לאוריינות כוללת, אך היא קריטית ביותר להמשך הלימודים.**

10. **לימוד השפה הערבית לדוברי ודוברות עברית:** כל הסטודנטים/ות הערבים הם דוברי עברית, אך רוב הסטודנטים/ות היהודים אינם דוברי ערבית. המודעות לחשיבות של יכולת דיבור בסיסית בערבית הולכת וגדלה בחברה הישראלית, וקיימות כמה מסגרות שניתן להרחיבן. ברמת הסגל אפשר לקיים קורסים בערבית מדוברת הן לסגל האקדמי והן לסגל המנהלי. ברמת הסטודנטים אפשר לקיים חונכות הדדית, שבה כל צד מעמיק את הידע של האחר בשפתו. סטודנטים וסטודנטיות ערבים ילמדו ערבית מדוברת וסטודנטים וסטודנטיות יהודים יסייעו בהתמודדות עם העברית כשפה האקדמית, בפיקוח ובליווי של מרצים ומרצות מתאימים. **בהמלצה זו יש חשיבות לא רק ללימוד עצמו, אלא גם למסר של ההכרה בשפת המיעוט כשפה חשובה ורלוונטית לרוב הדובר עברית.**

11. **למידה בערבית והנגשת השפה במוסד המתנהל בעברית:** קיום קורסים בודדים או כיתת הדרכה המתנהלים בערבית ושהתכנים בהם מותאמים למערכת החינוך הערבית, יכולים להוות מקור של העצמה ושל תחושת שייכות, לצד האפשרות לחוות את האקדמיה גם בשפת האם. על מנת להפוך את הקמפוסים ליותר נגישים מבחינה לשונית, הגר וג'ברין (Hager & Jabareen, 2015) מציעים לתרגם לערבית אתרי אינטרנט של המוסד האקדמי, הקלטות וסיכומים של הרצאות, שלטים ומסמכים רשמיים, וכמו כן שהקמפוסים יציעו קורסים שמתנהלים בערבית. מודל זה מתקיים במקומות רבים בעולם, וגם בארץ בהקשר של לימוד השפה האנגלית. **בהמלצה זו תפקידו שונה, והוא בא לקדם הכרה ופיתוח תחושת זהות משותפת, שהיא הכרחית ליצירת מפגש משמעותי ושוויוני.**

ב.2. הכרת התרבות והקהילות

הכרות עם התרבות הערבית היא תנאי הכרחי ליצירת חיים משותפים. ראוי להכרות זו שתתקיים במרחבים בעלי משמעויות חברתיות ולא רק פולקלוריסטיות, וכחלק משיח שלם וכולל של זכויות, שותפות ואחריות הדדית. העיסוק בתרבות במרחב הקמפוס מייצרת גם את ההזדמנות לקבוצה הערבית לחוות את תרבותה כמקור לגאווה ולשייכות.

12. **יצירת לוח אקדמי משותף:** לוח אקדמי הכולל חגים ואירועים של כל הדתות והקהילות בארץ חיוני להתנהלות של כל מוסד אקדמי (Hager & Jabareen, 2015). לוח זה מאפשר למרצים ולמרצות להיערך - לשלב תכנים ייחודיים בקורסים שלהם, ולקחת בחשבון את החגים בתכנון הפעילות בקורס. כמו כן הלוח האקדמי המשותף מבטא את החשיבות השווה של כל החגים והאירועים. לצד הפרסום, חשוב שיתקיים נוהל המתייחס להתאמות השונות של המחויבות האקדמית לחגים (סיורים ובחינות

בזמן צום הרמדאן, ימי חופשה ייחודיים ועוד). חשוב לציין שהתחשבות זו עבור הקבוצה היהודית מובנית בלוח השנה האקדמי. **מומלץ גם להכניס ימי ציון הקשורים למיעוט הערבי במדינה ולנרטיב שלו. הכרה זו מסייעת במאבק בניכור של החברה הערבית ממרחב שלא מכיר בה. במציאות אידיאלית, צריך לשאוף להכרה שוויונית בימי ציון. במציאות המורכבת הקיימת בישראל, אנו ממליצות להתאמץ לעשות צעדים קדימה למען השוויון, ולציין דברים שהם אפשריים וחשובים כמו יום הזיכרון לאירועי אוקטובר והטבח בכפר קאסם.**

13. **היכרות של הסגל האקדמי והסטודנטים/ות עם מערכת החינוך הערבית:** מערכות החינוך בארץ הן נפרדות לגמרי. כך נוצר מצב שבו מרבית הסגל האקדמי אינו מכיר כלל את מערכת החינוך הערבית, וברוב המקרים לא ביקר כלל בבתי ספר בחברה הערבית. היכרות זו היא חשובה כדי לייצר שיח משמעותי יותר בקורסים השונים, ובעיקר באלו העוסקים בחינוך ובפדגוגיה. סיורי הכרות משתלבים בפעילות גיבוש של צוותים שונים וכחלק מהשתלמויות של צוותים אקדמאיים. ההיכרות של הסטודנטים/ות יכולה להתקיים גם היא כחלק מהסיורים בבתי ספר המתקיימים במהלך הלימודים, או במסגרת קורסים ייחודיים המאפשרים התנסות יותר משמעותית במערכת החינוך הערבית מעבר לביקור חד פעמי. **ביקורים אלו, המלווים לעיתים בחששות ראשוניים, חשוב שיהיו מלווים בסדנה** או במסגרת אחרת לדיון, **או לפחות בתהליכי הכנה וסיכום.**

14. **קיום פעילות תרבות בהקשר של היכרות ו/או בהקשר פוליטי-חברתי:** פעילות התרבות מתרחשת הן כחלק ממשי מהלימודים והן כתוכניות העשרה. אפשר להתייחס לשני סוגים של פעילות העוסקת בתרבות הערבית. סוג אחד הוא היכרות לשמה ללא ערך נוסף, כמו הקרנת סרטים, הצגות, אירועי מוסיקה, גסטרונומיה, ספרות, תערוכות וסיורים באתרי תרבות. פעילויות כאלו נעשות בדרך כלל במרחב הציבורי, וערכן הוא בעצם המפגש הבלתי אמצעי שהן מאפשרות, בחשיפה ובבילוי המשותף. הסוג השני הוא פעילויות תרבות הנעשות בהקשר פוליטי-חברתי, וכוללות בדרך כלל גם סדנאות או דיונים נלווים לעיבוד המפגש וההכרות. פעילויות אלו כוללות מגוון רחב של נושאים, אך מדגישות תוכן המתקשר לתרבות/פוליטיקה הערבית-יהודית, כגון תערוכה בנושא אי שוויון כלכלי או הצגה העוסקת בכיבוש. חשוב להבחין בין שני סוגי הפעילות ולהבין מה קיים והיכן אפשר להרחיב ולגוון. **פעילויות התרבות הן סעיף תקציבי משמעותי וקל יחסית להשפעה, כיוון שההחלטות בו מתקבלות לגבי כל אירוע בנפרד, ועל כן המלצה זו יכולה להוביל לשינוי משמעותי ומהיר.**

15. **פיתוח רגישות רב-תרבותית בחיי היומיום:** היעדר ההיכרות התרבותית של סגל אקדמי ומנהלי עלול להוביל לעיתים למצבים מביכים ואף פוגעניים. נוסף על כך, סטריאוטיפים ודעות קדומות, המלווים בגזענות סמויה, עשויים להוביל אף הם להתייחסות שונה ולא שוויונית כלפי סטודנטים ערבים. ההבנה כי מצבים אלו יכולים לקרות לכל אחד/ת מובילה לקיום סדנאות ומפגשים בנושא רגישות רב-תרבותית. מובן שסדנאות אלו נוגעות לקבוצות נוספות. הסדנאות מתקיימות הן לסגל האקדמי והן לסגל המנהלי. **לסגל המנהלי חשיבות רבה כיוון שהמפגש עם הבירוקרטיה האקדמית עשוי להיות מורכב בכל מקרה, ועל כן ההנגשה והרגישות הרב-תרבותית שלו חשובות מאוד.**

ג. המלצות על שינויים מבנים ועל שינויים בתפקידים מוסדיים

שינויים מבניים ושינויים בתפקידים מוסדיים נתפשים לעיתים ככלים שאינם פדגוגיים, ועל כן ככאלה שפחות קשורים לחינוך בכלל ולהכשרת מורות ומורים בפרט. יחד עם זאת, אנו יודעות כי לעיתים המסגרת הארגונית היא זו המאפשרת או החוסמת את קיום התנאים להובלת שינוי. נוסף על כך, שינויים ארגוניים ומבניים מעידים על נכונות המערכת כולה להיות מחויבת לנושא, ומצביעים על מדיניות כוללת, או לפחות על כיוונים חדשים. על כן פרק זה הוא חשוב ומרכזי בסך ההמלצות.

16. **מרכזים ייחודיים העוסקים בחיים משותפים:** מרכזים מסוג זה קיימים בחלק מהמוסדות, חלקם ותיקים וחלקם חדשים. המרכזים מאפשרים ריכוז של הפעילות בנושא חיים משותפים על ידי רכז/ת ערבי/ה ויהודי/ה הפועלות בשיתוף. בבדיקה ראשונית מאוד נראה על פניו כי במוסדות שבהם קיימים מרכזים כאלו היקף הפעילות בנושא רחב יותר, ויש אף תוצאות בהשפעה על המדיניות הכוללת של המוסד. המרכזים מאגמים פעילויות בכל מגוון האפשרויות שהוזכרו במסמך. **הקמת מרכז כזה יכולה להיבנות כאיגום משאבים קיימים, או להוות בסיס לגיוס משאבים נוספים. חשוב שהתפיסה של המרכזים האלה תהיה מבוססת על רב-תרבותיות עמוקה ולא על תפיסה פורמלית, שרכשה לה שם רע במיוחד בקרב המיעוט הערבי.**

17. **ריכוז הנושא וכתובת לפניות:** כמעט בכל מוסד קיים כיום תפקיד של ריכוז, נציגות, נציבות ציבורית ועוד. התפקיד מיועד לערבי/יה וממוקם במקומות שונים: דיקנט, חוג לחינוך, מרכז רלוונטי ועוד. לתפקיד יכולות להיות הגדרות מצמצמות או מרחיבות, סמכויות או תוקף ייעוצי בלבד. היקף המשרה משתנה והוא הקובע את מידת הנגישות של בעל/ת התפקיד לגורמים שונים במוסד במטרה לסייע לסטודנטים/ות. התפקיד יכול לכלול סיוע אל מול הביורוקרטיה, מיצוי זכויות, סיוע רגשי ומעורבות בפעילות רלוונטית בקמפוס. שאלה נוספת היא מידת המקצועיות וההשפעה שיש לבעל/ת התפקיד ביכולת לסייע. כל אלה הם נקודות חשובות לבחינת התפקיד. **חשוב לשים לב שתפקיד זה אינו פורמלי בלבד, ועל כן רצוי ללוות אותו בבחינה מתמדת של הפניות המתקבלות ושל הטיפול בהן, ושל הפניות שאינן מגיעות.**

18. **ייצוג ערבים ביחידות השונות ובצוותים האקדמיים:** בצוותים האקדמיים יש כיום ייצוג נמוך מאוד של מרצים ומרצות ערבים. בעלי תפקיד ערבים מעטים מאוד קיימים גם ביחידות הפועלות לצד ההוראה עצמה - יחידות המסייעות לסטודנטים עם לקויות למידה, יחידות לסיוע פדגוגי, אגודת הסטודנטים, ועוד. ייצוג הולם לערבים בכל אחת מהיחידות האלו הוא משמעותי ביותר, ויותר מכך - ההיעדרות של ייצוג כזה פוגעת בסטודנטים. כך למשל, היעדר היכולת לסייע לסטודנטיות/ים עם לקויות למידה בשפה הערבית עשוי לפגוע בסיכוייהם להשתלב בהצלחה בלימודים. העדר נציגות באגודת הסטודנטים (גם אם באופן יזום ובשכר) עשויה להדיר קבוצה שלמה מפעילות האגודה ומייצוג האינטרסים שהיא עוסקת בהם. מעיין (2012), אריאל ופרידמן (2015) מציעים גישה תיאורטית-מעשית המבוססת על התפיסה של "הבנייה חברתית" להתמודדות עם מתחים וקונפליקטים במרחבי מפגש טבעיים. מטרת הגישה היא לעודד את הסטודנטים לעצב, באופן

מודע ומשותף, מרחב מפגש טבעי המשרת את רצונותיהם/ן וצורכיהם/ן של כל המשתתפים. **ייצוגם של ערבים ביחידות השונות עשוי להשתנות בכל מוסד להכשרת מורים/ות על פי היחידות הרלוונטיות, אך נקודת המבט זהה - איזה מענה ניתן לצרכים של הקבוצה היהודית והאם הוא ניתן באופן שווה גם לקבוצה הערבית בקמפוס ושואף לייצוג שוויוני.**

19. **מלגות ייחודיות לעיסוק בתחום היהודי-ערבי ולקידום סטודנטים ערבים:** בכל מוסד אקדמי קיימות מלגות פנימיות מסוגים שונים, אם על בסיס הישגים לימודיים ואם על בסיס קריטריונים מגוונים אחרים. קיימות מלגות המוקדשות לעיסוק בנושא החיים המשותפים, ואפשר כמובן להרחיב חלק זה במאגר המלגות. הפעילות שתמורתה ניתנת המלגה יכולה להתבצע במסגרת תוכניות ההכשרה והלמידה, בקהילות השונות, בקבוצות מעורבות ועוד. קיימת פעילות מלגות הפתוחה ליוזמות חדשות, ופעילות המאפשרת מפגשים חברתיים ולימודיים בהרכבים שונים. **השילוב של מלגות וחיוב פעילות בעקבות קבלת המלגה עם פעילויות בלתי פורמליות ויוזמות הוא שילוב מוצלח שיש להרחיבו.**

20. **מחקר וייצוגיות אקדמית:** בכל מוסד אקדמי מתבצעים מחקרים שונים, הן כחלק מתהליך ההוראה והן על ידי הסגל האקדמי. בשני התהליכים האלו אפשר לעודד ולפתח מחקרים הנוגעים בנושא החיים המשותפים, ביחסי יהודים- ערבים וכו'. עידוד המחקר יכול להתבצע בכלים הקיימים כיום באקדמיה, מבלי להזדקק לאמצעים חיצוניים: הגדרת נושאים מותאמים בסמינריונים ובתארים מתקדמים, הצגת מחקרים בנושא ועוד. הייצוגיות האקדמית נבחנת בין היתר בכנסים ובימי עיון. בדיוק כפי שכיום מצופה להקפיד על ייצוג מגדרי באירועים אלו, חשוב לשים לב גם לייצוג ערבי. **ייצוג של נושאים ומרצים/ות ערבים במחקר ובכנסים, בהתאם לתחומי התמחות כמובן, תורם לגיוון ולהעמקה של השיח האקדמי, ונוסף על כך מעביר מסר גלוי וסמוי על היכולת לבנות מערכת שוויונית יותר.**

21. **צוותי חשיבה, פיתוח ומחקר:** בכל מוסד אקדמי ישנם צוותים או קבוצות מחקר ו/או צוותי פיתוח לנושאים שונים שהמוסד רוצה להוביל ולפתח. הקמת צוותים כאלו בנושא החיים המשותפים והזכות לשוויון עשויה להוביל לרעיונות חדשים וליישום שלהם, ולשמירה על דברים שכבר מיושמים. צוותי פיתוח כאלו קיימים בנושא שפה ותרבות, ויכולים להתרחב לנושאים רבים נוספים. מן הראוי שהם יכללו יהודים וערבים יחדיו, ונציגות של הקבוצות השונות: סטודנטים/ות, סגל הוראה, סגל מנהלי וכו'. **פועלם של צוותים כאלו הוא לעיתים חלק מפיתוח מדיניות כוללת, כך שהרחבת הנציגות הערבית בצוותים מרחיבה את יכולת ההשפעה ואת הייצוג שלהם מעבר לצוותים עצמם.**

22. **פרסום ונראות:** כפי שציינו, פעולות רבות לקידום שוויון, הכרה וייצוג שווה לערבים מתקיימות במוסדות האקדמיים כבר היום. פעולות רבות נמצאות בתהליך של יצירה ובנייה, ורבות אחרות נמצאות ברמת הרעיון ומחכות למי שיוביל אותן. כל אלו צריכות להיראות כדי שהעשייה תהיה גלויה לעין כל, וכדי לאפשר לפתח שיח ציבורי במקרה ועולות דילמות, לייצר תמיכה בעת הצורך, ולנסות להרחיב את

מעגלי העוסקים במלאכה. **הפרסום והנראות יכולים להיעשות בכל הכלים הקיימים העומדים לרשות המוסדות האקדמיים, כגון שלל הרשתות החברתיות ואמצעי המדיה, כך שבנושא זה יש אפשרויות רבות ומגוונות ואין צורך בפלטפורמות ייחודיות.**

23. **אקטיביזם בתוך המוסד להכשרת מורים:** אקטיביזם היא פעולה הנעשית לקראת שינוי חברתי. האקטיביזם יכול להתרחש מחוץ להגדרות התפקיד המקובלות ומחוץ להירככיה הקיימת. האקטיביזם יכול להוביל לשיתוף פעולה עם ארגונים לשינוי חברתי, כך שיפעלו בתוך הקמפוס לטובת המטרות שלהם. יוזמות אקטיביסטיות קיימות במקומות שונים, והן בדרך כלל יוזמה מקומית: למשל, בית ספר לעובדות הניקיון על ידי מרצי/ות המכללה, מאבק משותף על זכויות במקרה הצורך ועוד. בהקשר של מסמך זה אפשר למשל לשתף פעולה עם החברה האזרחית הערבית, עם השלטון המקומי ועם נבחרי ציבור ערבים. **יכולת הקיום של אקטיביזם בתוך מוסדות להכשרת מורים ומורות תלוי בעיקר ביכולתו של המוסד לקבל ולעודד יוזמות החורגות מהמעגלים המוכרים, ובנכונותו לאפשר לפתח אותן במסגרות תומכות.**

סיכום

מסמך זה מציע 23 המלצות לקידום שוויון, הכרה וייצוג שווה לערבים ודיאלוג יהודי-ערבי במוסדות להכשרת מורים/ות, בתחומים שונים ומגוונים. כל אחת מההמלצות מבוססת על תוכניות ועל יוזמות שכבר מתקיימות במקומות שונים בהיקף כזה או אחר, וכוללת רעיונות לביסוס, הרחבה והתחדשות. כפי שציינו, זוהי רשימה פתוחה ודינמית, המאפשרת שימוש בה לקידום הנושא בהתאמה לכל מוסד או תוכנית לימודים. מהמידע שאספנו למדנו כי בכל המוסדות קיימת היום הכרה בחשיבות של יצירת מתחמי למידה שוויוניים יותר, ושל המפגש המשמעותי בין יהודים וערבים במסגרת ההכשרה להוראה. במציאות המורכבת שבה אנו חיים, לקמפוסים החינוכיים יש פוטנציאל להיות הכוח המוביל של חיים משותפים בתוך חברה קונפליקטואלית, תוך מחויבות לבירור הסוגיות המרכזיות. אנחנו מאמינות שאימוץ ההמלצות המוצעות במסמך זה על ידי המוסדות האקדמיים וההתמדה בביצוען ישפיע באופן משמעותי וארוך טווח על החיים המשותפים, גם אחרי תקופת הלימודים. יתרה מזאת, ההשפעה החיובית יכולה להתרחב למעגלים אחרים בחברה, כשהבוגרים/ות פוגשים/ות אוכלוסיות שונות ומעבירים/ות להן באופן ישיר ועקיף את הערכים והמסרים המושרשים בהן/ם.

ورقة موقف، تشرين الأوّل 2018
נייר עמדה, אוקטובר 2018

التعدّديّة الثقافيّة والحياة المشتركة بين اليهود/ يّات والعرب/ يّات في المؤسّسات الأكاديميّة لتأهيل المعلّمين والمعلّمات

ورقة توصية - أكتوبر 2018

بقلم: د. ورود جيّوسي ود. غاليا زلمنسون ليفي

רב-תרבותיות וחיים משותפים בין יהודים/ות וערבים/ות במוסדות אקדמיים להכשרת מורים ומורות

מסמך המלצות - אוקטובר 2018

ד"ר וורוד ג'יוסי וד"ר גליה זלמנסון לוי

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في اسرائيل
The Association for Civil Rights in Israel

www.acri.org.il/education

التعدّديّة الثقافيّة والحياة المشتركة بين اليهود/ يّات والعرب/ يّات في المؤسّسات الأكاديميّة لتأهيل المعلّمين والمعلّمات

ورقة توصية - أكتوبر 2018

بقلم: د. ورود جيّوسي ود. غاليا زلمنسون ليڤي

https://education.**acri**.org.il/ar/

مقدّمة

تحيّة وبعد،

يشرّفنا أن نقدّم لكم / نّ ورقة الموقف التي تتناول التعدّديّة الثقافيّة والحياة المشتركة بين اليهود/ يّات والعرب/ يّات في المؤسّسات الأكاديميّة لتأهيل المعلّمين والمعلّمات.

التعدّديّة، الاحتواء، التسامح والتربية للتعدّديّة الثقافيّة هي قيم راسخة في لبّ حقوق الإنسان. كما أنّها هامّة وذات صلة بالنسبة إلى جميع المربّين والمربّيات أينما كانوا. تزداد هذه القيم أهمّيّة إزاء الواقع الذي يميّز المجتمع في إسرائيل الذي يضمّ جهازي تربية منفصلَين، بحيث أنّ فرصة اللقاء بين الطلّاب/ الطالبات العرب/ يّات واليهود/ يّات نادرة جدًّا.

نشهد في السنوات الأخيرة تفشّي وجهات نظر عنصريّة تنعكس في التشريعات التي تقلّص الحيّز الديمقراطيّ أيضًا.

في هذه الأيّام بالذات، بعد سنّ قانون القوميّة الذي عمق التصدّع العربيّ - اليهوديّ، فإنّ المؤسّسات الأكاديميّة عامّة، ومؤسّسات تأهيل المعلّمين والمعلّمات خاصّة، يُفترض فيها أن تبذل جهودًا كبيرة في النهوض بالتربية للتعدّديّة الثقافيّة والاستفادة من كلّ إطار ممكن بهدف تشجيع الحياة المشتركة. من دون لقاء حقيقيّ مبني على أسُس المساواة بقدر الإمكان، سنواصل العيش الواحد بجانب الآخر والواحدة بجانب الأخرى، وليس الواحد مع الآخر والواحدة مع الأخرى.

أدركت أطراف أخرى، بما في ذلك رئيس الدولة، من خلال مبادرة "الأمل اللإسرائيليّ" أنّ الطموح إلى تعزيز الحياة المشتركة هدف حيويّ اليوم. في هذا المجال، تعمل جمعيّة حقوق المواطن في إسرائيل على تشجيع المؤسّسات التعليميّة عامّة، ومؤسّسات التعليم العالي خاصّة، على المبادرة ببرامج حول هذا الموضوع وتنفيذها في إطار برامج تأهيل المعلّمين/ المعلّمات.

كتب ورقة الموقف اثنتان من المحاضرات البارزات والباحثات في تأهيل المعلّمين، واقترحتا فيها، إلى جانب التحليل النظريّ، 23 توصية عمليّة.

هذه الوثيقة هي ثمرة تعاون مشترك ومستمر بين قسم التربية والتعليم في جمعيّة حقوق المواطن في إسرائيل ومؤسّسات تأهيل المعلمين والمعلّمات، كما أنّها نتاج سيرورات التفكير والخبرة المتراكمة لدى كلّ من جمعيّة حقوق المواطن والكاتبتَين.

على مدى العقود الثلاثة الماضية تناول قسم التربية والتعليم في جمعيّة حقوق المواطن تعزيز التربية لحقوق الإنسان. يشمل عمله في هذا المجال ما يلي أيضًا: تطوير وتعليم مساقات أكاديميّة في مجال التربية لمناهضة العنصريّة؛ تطوير توجّه تربويّ وأدوات عمليّة للمربّين والمربّيات؛ قيادة مؤتمرات أكاديميّة في موضوع التربية لحقوق الإنسان والقيم الديمقراطيّة؛ تقديم الاستشارة والتوجيه لمؤسّسات تأهيل المعلّمينوالمعلّمات وغيرها.

أودّ أن أرفع خالص شكري إلى الدكتورة ورود جيّوسي والدكتورة غاليا زلمنسون - ليفي على عملهما الشامل والجوهريّ وعلى صياغة التوصيات الملفتة للنظر في ورقة المواقف؛ موظّفي وموظّفات قسم التربية والتعليم في الجمعية ومدير القسم، شرف حسّان، على عمله المهنيّ الطويل الأمد في مجال النهوض بالتربية لحقوق الإنسان في جهاز التربية والتعليم وفي التعليم العالي؛ الدكتور مارسيلو ڤكسلر، المستشار الأكاديميّ في قسم التربية والتعليم في جمعيّة حقوق المواطن في إسرائيل، على الشراكة في المسيرة والموقف الأخلاقيّ التربويّ الثابت، وإلى شريكاتنا وشركائنا في الوسط الأكاديميّ الذين قدّموا لنا مساهمة كبيرة من خلال مشاركتهم/ نّ في جلسات تناولت ورقة الموقف، ومن خلال الملاحظات التي أبدوها / أبدينها والأفكار التي طرحوها/ طرحنها طوال سيرورة صياغة وثيقة ورقة الموقف.

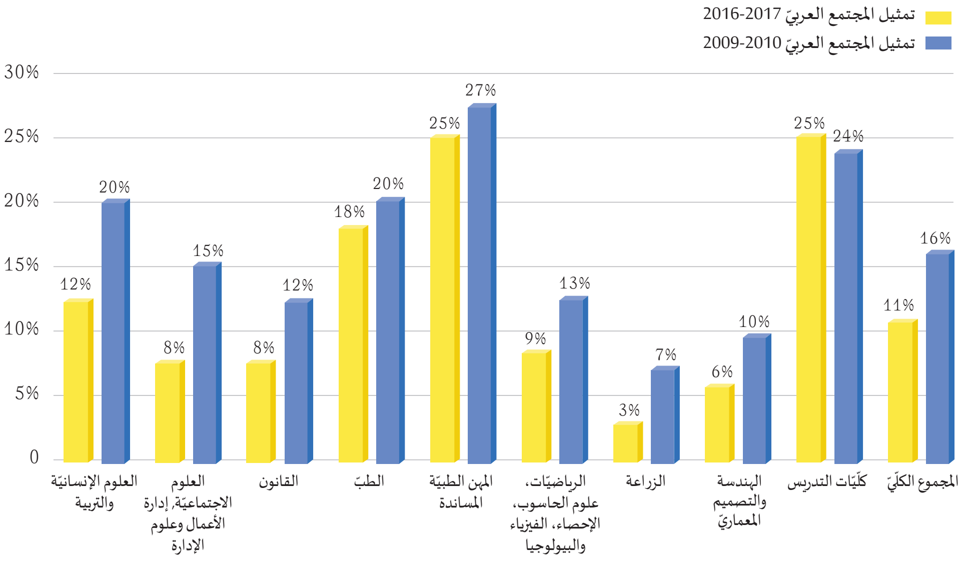
نأمل أن تستفيدوا/ تستفدن من ورقة الموقف وأن تساعدكم/ نّ في قيادة التغيير في جهاز التعليم العالي، ثمّ المجتمع الإسرائيليّ لاحقًا. يُحبّذ أن يبدأ هذا التغيير في مسارات تأهيل المعلّمين والمعلّمات التي ستمهّد الطريق لجيل المستقبل في جهاز التربية والتعليم وزملائهم/ زميلاتهنّ في الكلّيّات والجامعات.

يمكنكم/ نّ التوجّه إلى قسم التربية والتعليم في جمعيّة حقوق المواطن في إسرائيل من أجل الحصول على المساعدة في تنفيذ التوصيات، المرافقة وتقديم الاستشارة لأعضاء هيئة التدريس والطلّاب والطالبات في المواضيع التي تتناولها التوصيات.

شارون أبراهام-ڤايس،
المديرة العامّة لجمعيّة حقوق المواطن في إسرائيل

مقدّمة

يجري اللقاء بين اليهود والعرب[1] كجزء من الحياة اليوميّة الأكاديميّة في مؤسّسات تأهيل المعلّمين والمعلّمات، وفي أقسام التربية والبرامج الجامعيّة لتأهيل المعلّمين. فيما يلي رسم بيانيّ نشره مجلس التعليم العالي (2018) والذي يدلّ على تمثيل الطلّاب العرب من مجمل الطلّاب في إسرائيل وفقًا لمجالات التعليم. يمكن أن نرى أنّ نسبة الطلّاب العرب في السنة الدراسيّة 2016-2017 في كلّيّات التربية هي ٪24، وفي أقسام العلوم الإنسانيّة والتربية في الجامعات بلغت ٪20. إذا كان الأمر كذلك، فإنّ ٪22 من مجمل الطلّاب والطالبات الذين يدرسون في كلّيّات التربية وفي أقسام العلوم الإنسانيّة والتربية هم من العرب، أو بكلمات أخرى واحد/ ة من كلّ خمسة طلّاب.



في الدولة التي تكون فيها أجهزة التعليم للمجتمع اليهوديّ والمجتمع العربيّ منفصلة تمامًا، يشكّل هذا اللقاء في أغلب الأحيان المرّة الأولى التي يلتقي فيها اليهود والعرب ليس في الشارع، وسائل الإعلام أو السياسة التي نعيش في ظلّها والتي تنطوي على الصراع. ماذا يحصل في هذا اللقاء؟ هل يسهم هذا اللقاء في تعزيز الحياة المشتركة، أم أنّه يشكّل فترة انتقاليّة تعود بعدها كلّ مجموعة إلى موقعها، إلى أجهزة التعليم المنفصلة من دون أن نغيّر شيئًا؟

تهدف هذه الوثيقة إلى النهوض بالحياة المشتركة الجدّيّة والمتساوية لليهوديّات/ اليهود والعربيّات/ العرب في الحرم الجامعيّ الذي يُعنى بالتربية وتأهيل المعلّمات والمعلّمين. لا تهدف هذه الوثيقة إلى تقديم استعراض شامل عن الفجوات بين اليهود والعرب، إذ كُتب عن هذا الكثير. تتمحور هذه الوثيقة حول التوصيات العمليّة والأفكار في مجال البرامج والمبادرات القابلة للتطبيق والتوسيع بسرعة (بالطبع بما يتلاءم مع كلّ مؤسّسة بعينها). نأمل أن

1. الورقة تتعامل مع المذكر والمؤنث كواحد على حد سوء

تتمكّن هذه الوثيقة من أن تكون بوصلة لتحديد الاتّجاه وأن تشكّل مصدرًا لتفكير آخر في المجال.

شمل إعداد هذه الوثيقة مقابلات ولقاءات نقاش بالاشتراك مع جهات مختلفة في المؤسّسات المعنيّة، جمع معلومات شاملة عن الموضوع حول ما يجري في الوقت الحاليّ، معرفة الخلفيّة النظريّة في المجال والتفكير في الاتّجاهات المستقبليّة.

من الهامّ الإشارة إلى أنّ حجم المعلومات التي تمّ جمعها شاملة بما فيه الكفاية كي تشير إلى الاتّجاهات والمقاصد. لا تنسب الوثيقة هذا النشاط أو ذاك إلى المؤسّسة الأكاديميّة التي يجري فيها، خاصّة وأن الكثير من النشاطات المشابهة تجري في المقابل في مؤسّسات مختلفة، وهذا جيّد... بالإضافة إلى ذلك، فقد دمجنا أفكارًا لبرامج ومبادرات مستقبليّة لا تزال غير موجودة على أرض الواقع. كلّ ذلك بالاعتماد على فكرة أنّ هذه الوثيقة بإمكانها أن تكون بمثابة بوصلة ومصدرًا للتفكير الإضافيّ في المجال.

تشمل الوثيقة خلفيّة نظريّة موجزة تليها قائمة توصيات تستند إلى معرفة ما هو قائم والتفكير في المستقبل. معظم التوصيات بالإمكان تطبيقها في الواقع اليوميّ من دون الحاجة إلى أطر وبرامجَ جديدة، بل من خلال ملاءمة القائم منها. بعض هذه التوصيات لا تتطلّب الاستثمارات الماليّة الكبيرة، مع أنّ ردم الفجوات وترسيخ الحياة المشتركة على أساس المساواة، يتطلّب استثمار الكثير من الموارد وبلورة خطّة شاملة ومتعدّدة السنوات. هدف هذه الورقة هو التعزيز والمساعدة في التطبيق الواسع، السريع والفوريّ للتوصيات مع ملاءمتها، بطبيعة الحال، لكلّ مؤسّسة بعينها.

خلفيّة نظريّة

يتعيّن على مؤسّسات التعليم العالي وخاصّة مؤسّسات تأهيل المعلّمين/ المعلّمات أن تؤدّي دورًا هامًّا في إحداث التغيير الاجتماعيّ وفي تعزيز قيَم المساواة والحوار بين الثقافات، على أمل أن يشكّل الخرّيجون/ الخرّيجات وكلاء/ وكيلات للتغيير في جهاز التعليم الذي سيندمجون/ يندمجن فيه كمعلّمين ومعلّمات. من الهامّ في هذه المؤسّسات الحثّ على التعليم المتعدّد-الثقافات، المتعدّد الهويّات، التماسك الاجتماعيّ، المساواة والعدالة.

في إسرائيل ٢٩ مؤسّسة لتأهيل المعلّمين/ المعلّمات، من ضمنها برامج لتأهيل المعلّمين/ المعلّمات في الجامعات العامّة. نصف هذه البرامج فقط يصرّح عن مهامّ ملموسة في هذه المجالات، والقليل منها فقط يتطرّق إلى مفاهيم التعدّديّة الثقافيّة، فضّ النزاعات، أو التعلّم المشترك، بما في ذلك لقاءات العمل المشتركة (ACRI, 2017).

ارتأينا أن نفحص موضوع الحيّز المشترك بين اليهود/ يّات والعرب/ يّات في مؤسّسات تأهيل المعلّمين من خلال مصطلحات التعدّديّة، التربية المتعدّدة الثقافات وعلاقات القوّة.

التعدّدية الثقافيّة والتعليم المتعدّد الثقافات

يعتمد مفهوم التعدّدية الثقافيّة على العرق، الأصل العرقيّ، اللغة، الميول الجنسيّة، الجنس، السنّ، الإعاقة، المكانة الاجتماعيّة والاعتراف بالثقافات الأخرى (APA, 2003). تعرّف منظّمة اليونسكو «التعدّديّة الثقافيّة» بشكل شامل يشمل ثلاث ظواهر منفصلة لكنّها مترابطة. أوّلًا، بالإمكان رؤية التعدّديّة الثقافيّة كقصّة ديمغرافيّة للدول الحديثة. ثانيًا، يمكن أن تتشكّل التعدّديّة الثقافيّة كمنظومة معايير أو مبادئ تكفل حقّ جميع الأفراد في تكافؤ الفرص للمشاركة في الحياة الاجتماعيّة، الثقافيّة، الاقتصاديّة والسياسيّة. ثالثًا، يمكن اعتبار التعدّديّة الثقافيّة استراتيجيّة حكوميّة (Inglis, 2007).

يتكوّن التعليم المتعدّد الثقافات من جميع النشاطات التي تُدار بهدف احترام الآخر، تنمية الحساسيّة لطرق التفكير والحياة المختلفة، الابتعاد عن التوجّه العرقيّ والأحاديّة الثقافيّة (Ramsey, 2008).

هدف هذا التوجّه التربويّ هو خلق الفرص التعليميّة المتساوية، بناء البيئة التعليميّة من جديد لجميع التلاميذ/ الطلّاب القادمين من مجموعات عرقيّة، إثنيّة واجتماعيّة مختلفة (Banks & Banks, 2010; Hsu & Thomson, 2010). وبالتالي فإنّ دور مؤسّسات التعليم العالي هو التربية للتعدّديّة، قبول المختلف وتعزيز الخصوصيّة الثقافيّة للمجموعات الإثنيّة المختلفة. هذا على افتراض، أنّ بوسع جميع المجموعات الإسهام وإثراء النسيج الثقافيّ المشترك (Banks & Banks, 2010) . يصف كلّ من أريئيل وفريدمان 2015 الساحة الأكاديميّة "كحيّز لقاء طبيعيّ"، يحفّز على إمكانيّة التعارف المعمّق، التعاون والحوار بين مختلف الأشخاص، ولكنّه، من جهة أخرى، مشحون بالتوتّرات ومتأثّر بالصراعات القائمة في المجتمع ككلّ.

استنادًا إلى ذلك، فإنّ تبنّي المنظور المتعدّد الثقافات يتضمّن إزالة كافّة السياسات والممارسات التي تنطوي على التمييز وبدلًا منها إدارة سياسات وممارسات ذات حساسيّة ثقافيّة وتعزّز الاعتراف والمساواة بين المجموعات. الهدف من هذا الانتقال هو تعزيز التعميم في كافة المستويات المؤسّساتيّة وفي جميع الفضاءات العامّة، مثل: الإدارة، اختيار المساقات، النشاطات الاجتماعيّة، خدمات الطلبة، التنظيمات الطلّابيّة والسكن للطلّاب. ليس من السهل تحقيق مثل هذا الانتقال، فهو يتطلّب الإرادة والجهد الكبيرين (Hager & Jabareen, 2015).

علاقات القوّة بين الأغلبيّة والأقلّيّة-اليهود والعرب في المؤسّسات الأكاديميّة وفي كلّيّات تأهيل المعلّمين

علاقات القوّة هو مصطلح يشير عادةً إلى البنى الاجتماعيّة، وإلى الأجهزة التي تخلق الهرميّة بين مختلف المجموعات. ولكن علاقات القوّة ذاتها القائمة في المجتمع تنعكس في جميع جهاز تعليم عامّة وفي كلّ صفّ بشكل خاصّ. الأجهزة التي تخلق علاقات القوّة متنوّعة ومن أجل تغييرها وتكوين مجتمع أكثر عدلًا يجب تحديدها والتعامل معها (זלמנסון לוי, 2011).

فيما يلي أوصاف تدلّ على علاقات القوّة بين العرب واليهود في المؤسّسات الأكاديميّة المختلفة. تمّ جمع هذه الأوصاف من معطيات الأبحاث التي أجريت في السنوات الأخيرة وهي تبرهن على علاقات القوّة غير العادلة التي تبرز هيمنة الأغلبيّة اليهوديّة على الأقلّيّة العربيّة وتجاهل احتياجاتها. بكلمات أخرى، يبدو أنّ التعليم المتعدّد الثقافات في مؤسّسات التعليم العالي لا يزال في بدايات طريقه ويحتاج إلى تحسين بقدر كبير جدًّا.

- منذ بداية الألفيّة الثالثة تُبذل جهودٌ لاستيعاب أكاديميّين/ أكاديميّات من العرب في الطواقم الأكاديميّة في مؤسّسات التعليم العالي، من خلال الصناديق الخاصّة وتقديم المنح، ومن خلال مبادرات مجلس التعليم

العالي، لجنة التخطيط والموازنة، لكن هذا ليس كافيًا. تشير النتائج التي عرضها عرار وحاج يحيى (٢٠١٥) إلى أنّ نسبة أعضاء الطاقم الأكاديميّ في مؤسّسات التعليم العالي في عام- ٢٠١٢ بلغت ٢,٧٪ فقط. أوصى زعاترة وخلايلة (٢٠١٣) بتكثيف برامج المنح للباحثين العرب، بما في ذلك زيادة مشاركة مجلس التعليم العالي في ميزانيّة صندوق معوف لتصل إلى ٥ ملايين ش.ج. في السنة حتّى عام ٢٠١٥، و- ١٠ ملايين ش.ج. في السنّة حتّى عام ٢٠٢٠. وقد أوصيا أيضًا على اتّباع سياسة التمييز المصحّح في قبول المحاضرين العرب الجدد في السلك الأكاديميّ وفي السلك الأكاديميّ الكبير، مع تحديد الأهداف القابلة للقياس (٥٪ حتّى عام ٢٠٢٠). بالإضافة إلى ذلك، فقد أوصيا بإنشاء برامج أبحاث مشتركة مع معاهد الأبحاث العربيّة، بما في ذلك برامج لإثراء مهارات البحث لدى الطلّاب/ الطالبات العرب/ العربيّات للألقاب الأكاديميّة العالية.

- حتّى عام ٢٠١٣ لم يكن هناك أيّ عميد جامعة عربيّ، أو رئيس كلّيّة أو إدارة في أيّ واحدة من جامعات الأبحاث في إسرائيل. عدد محدود من أعضاء الطاقم الأكاديميّ شغلوا منصب رؤساء أقسام في الجامعات. من بين ٩٩٥ عضوًا من أعضاء مجالس الأمناء في إسرائيل، فقط ١٩ كانوا من العرب، أي ١,٩٪ من مجموع الأعضاء. نسبة المحاضرين، أعضاء الطاقم الإداريّ وأعضاء مجلس الإدارة لم تصل إلى ٣٪. في بعض الجامعات لم يكن هناك تمثيل للعرب في بعض الفئات (עלי, 2013).
- يعاني الطلّاب والطالبات العرب في الحرم الجامعيّ المختلط من انعدام الحساسيّة على المستويات الثقافيّة، اللغويّة والدينيّة. على سبيل المثال، يتجاهل التقويم السنويّ الأكاديميّ في معظم المؤسّسات الأعياد الإسلاميّة والمسيحيّة تمامًا. وهذا الأمر ينطوي على إشكاليّة وخاصة حينما تحلّ الأعياد في فترة الامتحانات (מעיין, 2012 ؛ Hager & Jabareen, 2015).
- إهمال اللغة العربيّة- اللافتات بالعبريّة والإنجليزيّة، ليست هناك تقريبًا أيّ مساقات، مؤتمرات أو نشاطات رسميّة أخرى التي تجري باللغة العربيّة (מעיין, 2012). في بعض الحالات تكون الشعارات والرموز باللغة العبريّة فحسب، ناهيك عن أنّ بعض الرموز مأخوذة من الكينونة اليهوديّة.
- تؤمن بعض الكلّيّات بالقيَم الديمقراطيّة والمصطلحات مثل: الديمقراطيّة، المجتمع المدنيّ والاختلاف (تصرّح أنّها تؤمن بها في رؤيتها ومهامّها) وحتّى أنّها توفّر التمارين ذات الصلة ليستخدمها المحاضرون مع تلاميذهم ولكنّ هذه القيَم لا تنعكس في برنامج الكلّيّة ذاتها بأيّ طريقة ملموسة. لا توجد أطر تتيح للمحاضرات/ المحاضرين تعليم هذه المواضيع والتدرّب عليها. علاوة على ذلك، مساقات التربية للسلام والديمقراطيّة غير إلزاميّة (ACRI, 2017).
- يتفاعل الطلّاب والطالبات اليهود والعرب في كلّيّات تأهيل المعلّمين فقط مع أعضاء مجموعتهم، إلّا في حالة اقتضت الحاجة خلاف ذلك (ACRI, 2017)، إلّا أنّ الطلّاب العرب على استعداد للتعاون أكثر حول التفاعلات المتعلّقة بالتعليم (ליברמן ומושקוביץ, 2015). زد على ذلك، فإنّ الطلّاب والطالبات العرب معنيّون أكثر من الطلّاب والطالبات اليهود في تعزيز سياسة التعدّديّة الثقافيّة واستخدامها. ينظر الطلّاب اليهود إلى العرب كأقلّيّة معادية ويدعمون السياسات التي تنطوي على التمييز وغير مستعدّين لمنح العرب حقوق متساوية- (Shamai & Paul-Binyamin, 2004). وجد كلّ من دونيتسا-شميدت وعنبار (דוניצה-שמידט וענבר (2002)) درجة منخفضة من التعارف لدى المجموعتين في كلّيّتيْن لتأهيل المعلّمين. يتجلّى التعارف المتدنّي هذا في كافّة المجالات التي فُحصت ومن بينها: الثقافة، العادات والقيَم. وجد البحث أيضًا علاقة بين مستوى التعارف المتدنّي لمجموعة "الآخر" وبين المواقف والآراء المسبقة السلبيّة التي وجدت تجاه مجموعة "الآخر" (لغتها، ثقافتها، والناطقين بها).
- لا تبادر الكلّيّات ذاتها بشكل فعّال إلى اللقاءات الموجّهة الجماعيّة في أروقتها. في حال وجود اللقاءات المشتركة، فهي لا تحظى بالدعم بدرجة كبيرة من قِبل الكلّيّة وطاقم العاملين فيها (ACRI, 2017).

- بالنسبة للكلّيّات العربيّة، فاللقاءات مع اليهود تجري فقط خارج الكلّيّة بالتعاون مع المدارس أو المنظّمات الأخرى، أو في إطار ورش تأهيل خارج الكلّيّة (ACRI, 2017).
- وجد كلّ من بويمال، زئيڤي وتوتري (٢٠٠٩) في البحث الذي أجرياه أنّ اللقاء بين الطلّاب والطالبات العرب واليهود في الكلّيّة لم يسهم في التعلّم ذي المعنى لهؤلاء من هؤلاء أو لهؤلاء على أولئك. التعلّم واكتساب مثل هذه الرؤى لا يحدث إلّا في الهامش وبالذات في المساقات التي تركّز على الصراع.
- تبيّن من دراسة أجريت على مساقات على مدى العام التي تدمج العمل الاجتماعيّ أنّ دمج التعلّم والعمل في المجتمع المحلّيّ يخلق تعلّمًا ذا جودة ويعزّز الهويّة ومعرفة الآخر. مع ذلك تبيّن أنّ المشاركين في المساقات فضّلوا تناول قضايا العدالة الاجتماعيّة أكثر من تناول المواضيع السياسيّة (גור זיו, זלמנסון לוי, 2017).
- في البرنامج الذي يستند إلى مبادئ البيداغوجيا النقديّة النسويّة جرى تعلّم الموضوع كجزء من الجوانب المختلفة للعدالة الاجتماعيّة والتربية للسلام، وكذلك بشكل مباشر. طرحت معضلات احتمال المسّ المتبادل، وطرح السؤال بالنسبة لمدى التغيير في المواقف تجاه الآخر في أعقاب سيرورات التغيير الشخصيّة والجماعيّة (גור זיו, זלמנסון לוי, 2017).

توصيات لنشاطات، برامج ومبادرات في الحيّز المشترك للعرب/ يّات واليهود/ يّات في الأكاديميا في مجال تأهيل المعلّمات/ المعلّمين

تتيح التوصيات الواردة لاحقًا النهوض بواقع يوميّ من المساواة، الاعتراف، الحوار، لقاء حقيقيّ وتمثيل متساوٍ في المستويات المختلفة في المؤسّسات الأكاديميّة. الفكرة هي أنّ بناء واقع كهذا هو الخطوة الأمثل في التربية للحياة المشتركة، وأنّه يجب السعي إلى تحقيق تربية وتعليم من هذا النوع. هناك أهمّيّة للتمعّن في هذا الفصل بمساعدة المصطلحات والأبحاث الواردة في الخلفيّة النظريّة سواء في المصطلحات ذات الصلة بالتعدّديّة الثقافيّة أو في علاقات القوّة ونقاط اللامساواة التي تشكّل أساسًا للواقع الذي يُنفّذ فيه البرنامج.

تضمّ كلّ توصية تشكيلة من الأفكار التي يجري تطبيقها، أفكار ما زالت في مراحل التطوير وأفكار جديدة. وردت في نهاية كل توصية ملاحظة (بخطّ بارز) يجب أخذها بعين الاعتبار في تطبيق التوصية.

صُنّفت التوصيات وفقًا لأنواع النشاط. كان بالإمكان تصنيفها على أساس فئات مختلفة، مثل: جمهور الهدف، حجم النشاط، اختياريّ أو إلزاميّ، وغير ذلك. حسب رأينا التقسيم على أساس أنواع النشاط يزيد بشكل كبير من القدرة على التطرّق إلى هذه المجموعة كقاعدة لخطّة عمل ولتوطيد وتوسيع القائمة. حتّى في هذا التقسيم لأنواع النشاط من الهامّ الإشارة إلى أنّ قسمًا كبيرًا من الأفكار يمكن أن تظهر في أكثر من فئة واحدة.

نقترح أن يتمّ التعامل مع هذه القائمة على اعتبار أنّها قائمة مفتوحة، متعدّدة الاستخدامات وديناميّة. القائمة المفتوحة هي تلك التي تحفّز على أن نضيف إليها المزيد من الأفكار والبرامج. القائمة متعدّدة الاستخدامات هي تلك التي تسمح بمعاينة القائم وإنشاء برامج أساسيّة وفقًا للأفكار التي تلقّيناها، أمّا القائمة الديناميّة فهي تلك التي تتغيّر وفقًا للمعرفة التي تراكمت وستتراكم في المستقبل.

الفكرة الرئيسيّة هي أن نستنتج أنّ بناء واقع يوميّ من المساواة، الاعتراف، الحوار، اللقاء الحقيقيّ، التمثيل المتساوي في المستويات المختلفة في المؤسّسات الأكاديميّة، هو الخطوة الأفضل في التربية للحياة المشتركة ويجب السعي من أجل تحقيق تربية كهذه.

أ. توصيات بشأن تدريس وملاءمة المساقات والمبادرات التعليميّة الأخرى في المناهج التعليميّة

في هذا الفصل يتعلّق الأمر بالمساقات التي تجري كجزء من المنهج التعليميّ، وليس بمساقات جديدة. في بعض الحالات يجري النشاط في قسم من المساق ذاته، وفي حالات أخرى يتّخذ المساق بأكمله اتّجاهًا آخر. في جميع المساقات يتعلّق الأمر بمساقات مع نقاط أكاديميّة بحيث إنّها جزءٌ من المنهج التعليميّ الرسميّ. بعض هذه المساقات هي مساقات اختياريّة، والبعض الآخر منها هي مساقات إلزاميّة في إطار مسار معيّن.

من المثير للاهتمام أن نفحص مَن هم هؤلاء الذين يختارون هذه المساقات، وهل يتعلّق الأمر بالمجموعة ذاتها التي تعتبر الموضوع هامًّا بالنسبة لها منذ البداية. بالإضافة إلى ذلك، من الهامّ أيضًا معرفة كم من إجماليّ عدد الطلاب المشاركين/ المشاركات في المساقات والمبادرات التربويّة من بين المجموع الكلّيّ للطلّاب، وما إذا كانت هذه النسبة كبيرة. يقترح بويمل، زئيفي وتوتري (2009) زيادة عرض المساقات التي تركّز على الصراع ويوصون بإيجاد طرق عمل تؤدّي إلى زيادة المعرفة، الاستنتاجات وتثقيف اليهود والعرب عن بعضهم البعض.

1. **تحديد بعض المساقات كمساقات حوار تتناول الصراع:** تدمج هذه المساقات غالبًا بشكل مقصود عددًا متساويًا تقريبًا أو أكثر من الطلّاب والطالبات العرب واليهود وتعتبر المشاركة فيها وفقًا للاختيار. تتناول هذه المساقات الروايات التاريخيّة، تدمج الجولات، وتحفّز على التطرّق المباشر في اللقاء القائم على الصراع. تشرف على

هذه المساقات عادة محاضرتين-مرشدتين يهوديّة وعربيّة وهذا يتطلّب خبرة وتخصّص في مجال توجيه مجموعة اللقاء. **تتطلّب زيادة وجود هذه المساقات تأهيل طاقم أكاديميّ أو التعاون مع منظّمات التغيير الاجتماعيّ.**

2. **تطوير مساقات حوار تدمج الفنون.** في هذه المساقات أيضًا هناك توجّه للمشاركة المتكافئة لليهود والعرب. تتمّ ترجمة العمل في اللقاء في هذه المساقات إلى سيرورة إبداع. مجالات الفنّ القائمة والممكنة هي المسرح، الفنون البلاستيكيّة، الموسيقى، السينما وغيرها. يعرض العمل الفنّيّ عادةً في نهاية المساق (عرض، معرض، حفل موسيقيّ) أمام جميع الطلّاب/ الطالبات. **يتطلّب هذا الدمج التعاون بين الكليّات والأقسام، ومن شأنه تعزيز التعلّم متعدّد المجالات.**

3. **مساقات تتيح تعلّم نماذج للحياة المشتركة.** تتناول هذه المساقات تعلّم النماذج القائمة مثل التعليم ثنائيّ اللغة أو المنظّمات اليهوديّة-العربيّة للتغيير الاجتماعيّ. هذه المساقات بالضرورة على اتّصال مع المجموعات التي خارج المؤسّسة الأكاديميّة، ويمكن في إطارها تكوين نماذج بديلة إضافيّة وتحسين ما هو قائم منها. تجرى هذه المساقات أيضًا بواسطة استخدام التكنولوجيا المتطوّرة التي تتيح اللقاءات التي لا تتاح في الحياة اليوميّة. من خلال هذه المساقات يمكن معرفة أقسام مختلفة في جهاز التعليم الرسميّ وغير الرسميّ التي تجري بداخلها لقاءات من أنواع مختلفة.

4. **المساقات العامّة التي تتناول التعدّديّة الثقافيّة والتربية ضدّ العنصريّة.** هذه المساقات هي جزء من برامج التأهيل في الكثير من المؤسّسات وتتطرّق بشكل عامّ للظواهر العامّة. بعضها يركّز على التربية من أجل السلام والعدالة الاجتماعيّة والبعض الآخر منها مساقات عامّة أكثر. بإمكان هذه المساقات أن تكون ذات قيمة أكبر عندما تستند على توجّه وحدة النضال، مع الاعتراف بكلّ نضال أو موضوع كذي أهمّيّة بحدّ ذاته. في هذه المساقات هناك إمكانيّة لتناول الموضوع بشكل عامّ دون أيّ إشارة إلى الموضوع اليهوديّ العربيّ، الأمر الذي من شأنه أن يوصل رسالة أكثر ضررًا من فائدة المساق بأكمله. **يجب أن نخصّص ضمن هذه المساقات وحدات تعليميّة تركّز جلّ اهتمامها على الموضوع اليهوديّ-العربيّ.**

5. **دمج الوحدات التعليميّة والجولات في المساقات القائمة.** يجري دمج الوحدات التعليميّة في المساقات القائمة في مجالات مختلفة، مثل: مساقات في أدب الأطفال، جولات في المدن المختلطة كجزء من تأهيل الطاقم الأكاديميّ والإداريّ، مساقات في مجال تدريس المدنيّات وغيرها. من أجل توسيع إمكانيّة دمج وحدات مضامين وجولات كهذه. يجب تطوير وحدات كهذه في مجالات المضامين المختلفة، بحيث تكون متاحة كأساس لسيرورة ملاءمة للمساقات المختلفة. بإمكان الوحدات التعليميّة أن تكون بمستوى المعرفة الأساسيّة، أو على مستوى نقاش أعمق وفقًا لمدّة وطبيعة المساق. **تطوير الوحدات التعليميّة والأفكار للمساقات بإمكانه أن يتمّ من خلال منظّمات التغيير الاجتماعيّ، وأن يكون قاعدة لمجمّع لكافّة الكلّيّات.**

6. **دمج مقالات وكتب الباحثين والباحثات العرب في المقرّرات الدراسيّة.** المقرّرات الدراسيّة هي أداة لتمرير الرسائل العلنيّة والمخفيّة. في عدد كبير من المساقات هناك متطلّبات أكاديميّة تلزم استخدام المقرّر الدراسيّ ومعرفته. ولذلك يمكن أن ندمج في كلّ مقرّر دراسيّ وفقًا للمعايير الأكاديميّة إحالة إلى قراءة أبحاث لباحثين وباحثات عرب. يمكن أن يتيح هذا الدمج وجهات نظر إضافيّة غير قائمة في الأبحاث الأخرى، أو ببساطة تمثيل إمكانيّة البحث الأكاديميّ الذي يجري من قِبل مجموعات هويّة مختلفة في جميع المجالات. من الهامّ الإشارة إلى أنّ الأمر لا يتعلّق بموادّ تتناول المجال اليهوديّ العربيّ، بل بجميع المجالات (الهندسة، العلوم الطبيعيّة، الرياضيّات وغير ذلك). **يمكن أن يتمّ جمع المعلومات كجزء من بناء مجمّع يسهّل على المحاضرين والمحاضرات دمجها في مقرّراتهم/ن الدراسيّة.**

7. **تطوير تأهيل المحاضرين والمحاضرات للعمل في مجموعات مختلطة.** تناول اللقاء في المساقات القائمة،

يوفّر الفرصَ والتحدّيات. يشمل هذا التناول القدرة على الإصغاء، فهم دائرة الحوار وموازين القوى داخله، القدرة على الاستجابة أثناء الأزمة وغير ذلك. ولهذا الغرض ينبغي إقامة إطار تأهيل أساسيّ الذي يجمع المحاضرين والمحاضرات مع المبادئ الرئيسيّة في هذه السيرورات. تحضير مرشد للمحاضر للعمل في فترة الأزمة الخارجيّة (في الحرب مثلًا) يمكن أن يخفّف من مشاعر الإحساس بالعجز وتوفير الأدوات أوّليّة. وجود عنوان للاستشارة والمرافقة أثناء تطبيق السيرورة بإمكان هو ايضًا المساعدة. أوّل مساق كهذا يمكن أن يجرى في إطار معهد موفيت وبالتالي يشكّل رسالة وكذلك بداية وضع أساس في أطر التأهيل المختلفة. **المعرفة المطلوبة لإرشاد المجموعات المختلطة موجودة ويجب ملاءمتها للحياة الأكاديميّة ولتأهيل المعلّمين والمعلّمات.**

ب. توصيات بشأن تعزيز حضور اللغة والثقافة العربيّتين في المؤسّسات الناطقة بالعبريّة

اللغة والثقافة هما محوران مركزيّان جدًّا في الحياة الأكاديميّة عامّة وفي تأهيل المعلّمين والمعلّمات خاصّة. ارتأينا الربط بين اللغة والثقافة لأنّنا لم نجد طريقة للفصل بينهما. هذا المجال موجود في جميع المؤسّسات الأكاديميّة في مرحلة ما من سيرورة التغيير نحو الحضور وأهمّيّة أكثر للغة والثقافة العربيّة في الحياة الأكاديميّة التي تجري في الحرم الجامعيّ. ولذلك فإنّ المبادرات التي تظهر هنا هي مؤشّر على الاتّجاه القائم وهي الطريق التي يمكن من خلالها التقدّم

ب.١. دمج اللغة في المساقات وفي الحيّز

يرتبط موضوع اللغة العربيّة وحضورها باللغة السائدة في الحيّز الأكاديميّ العامّ، وكذلك باللغة التي تتمّ من خلالها الدراسة. هذان المحوران هامّان ومتشابكان معًا ولذلك يمكن أن نرى هنا الإشارة إلى كليهما.

8. **جعل اللغة العربيّة متاحَة وحاضرَة في الحيّز العام.** حضور اللغة العربيّة في الحيّز العامّ الأكاديميّ له أهمّيّة في إتاحة الحيّز للعرب، والمعنى الأكثر أهمّيّة -هو الحضور الذي يحمل رسالة المساواة والاعتراف. جعل اللغة حاضرة يتمّ من خلال النشر باللغتين، المواقع والشبكات الاجتماعيّة باللغتين، اللافتات بالعربيّة والعبريّة. تجري هذه السيرورة في معظم المؤسّسات في هذه المرحلة أو في مرحلة أخرى. **تتطلّب هذه التوصية في الأساس تغيّرًا في الوعي، وذلك لأنّ تطبيقها بسيط نوعًا ما، ولكنّ حضور اللغة في الحيّز من شأنه أن يخلق خطابًا جديدًا يفضّل أن نفرد له مساحة في الصفوف الدراسيّة أيضًا.**

9. **ملاءمة المساقات التحضيريّة باللغة العبريّة للطلّاب العرب.** لغة التعليم كما هو معروف في الكلّيّات العبريّة وفي الجامعات هي بالعبريّة. تتطلّب شروط القبول بالطبع علامة عالية في امتحان البجروت في اللغة العبريّة وفي امتحان ياعيل، ولكن كلّ هذه الأمور لا تضمن حتّى الآن المعرفة التي تتيح الاندماج الجدّيّ في التعليم. ينبغي على هذه المساقات أن تتناول بالإضافة إلى القراءة والكتابة في الجانب الأوسع للغة المحكيّة في المستويات المختلفة وفي مجالات المعرفة المتنوّعة، السياقات الثقافيّة للغة، والتنوّر الأكاديميّ الأوّليّ الذي يشمل المصطلحات، الأسماء، الإجراءات وغيرها. المساقات العبريّة تُدرَّس ويمكن فحصها مقابل هذه التوصيعات. **تتطلّب هذه الملاءمة بطبيعة الحال توسيع مجال اللغة إلى تنوّر عامّ، ولكنّها بالغة الأهمّيّة لمواصلة الدراسة.**

10. **تعليم اللغة العربيّة للناطقين والناطقات بالعبريّة.** كما وضّحنا جميع العرب يتكلّمون اللغة العبريّة ولكن غالبيّة اليهود لا يتكلّمون اللغة العربيّة. يزداد الوعي بأهمّيّة المقدرة الأساسيّة للتحدّث بالعربيّة في المجتمع الإسرائيليّ. هناك عدّة أطر يمكن توسيعها. على مستوى الطاقم يمكن إجراء هذه المساقات للطاقم الأكاديميّ وكذلك للطاقم الإداريّ باللغة العربيّة المحكيّة. على مستوى الطلّاب يمكن إجراء الإرشاد المتبادل، بحيث يوسّع كلّ طرف معرفة الآخر بلغته. يعلّم الطلّاب والطالبات العرب العربيّة المحكيّة، ويساعد الطلّاب والطالبات اليهود بالتعامل مع العبريّة كلغة أكاديميّة، يجري هذا الأمر تحت إشراف ومرافقة من المحاضرين

والمحاضرات الملائمين. **هذه التوصية لها أهمّيّة ليس للتعلّم نفسه بل أيضًا لرسالة الاعتراف بلغة الأقلّيّة كلغة ذات أهمّيّة وذات صلة بالأغلبيّة الناطقة بالعبريّة.**

11. **التعلّم بالعربيّة وإتاحة اللغة في مؤسّسة تُدار بالعبريّة.** وجود المساقات الفرديّة أو صف الإرشاد التي تجرى بالعربيّة وملاءمة المضامين فيها لجهاز التعليم العربيّ، بإمكانها أن تشكّل مصدرًا للتمكين والشعور بالانتماء إلى جانب إمكانيّة تجربة الأكاديميا بلغة الأمّ أيضًا.

من أجل جعل الحرم في الجامعات أكثر مثاليّة من الناحية اللغويّة، يقترح هاجر وجبارين (Hager & Jabareen, 2015) أن تترجم للعربيّة ملخّصات المحاضرات، مواقع الإنترنت التابعة للمؤسّسة الأكاديميّة، تسجيلات المحاضرات، اللافتات والوثائق الرسميّة. بالإضافة إلى ذلك، أن تقترح الجامعات مساقات تجرى باللغة العربيّة. **يجري هذا النموذج في العالم في أماكن كثيرة وكذلك في البلاد في سياق تعليم اللغة الإنجليزيّة. هذه التوصية وظيفتها مختلفة وهي تأتي لتعزيز الاعتراف وتطوير مشاعر الهويّة المختلفة، وهي ضروريّة لتكوين اللقاء الهادف والمتكافئ.**

ب.٢. معرفة الثقافة والمجتمعات المختلفة

معرفة الثقافة العربيّة هي شرط ضروريّ لخلق الحياة المشتركة. من اللائق أن تجري هذه المعرفة في حيّز ذي أهمّيّة اجتماعيّة وليس فقط فولكلوريّة. من اللائق أن تتمّ معرفة الثقافة كجزء من خطاب كامل وشامل للحقوق، الشراكة والمسؤوليّة المتبادلة. وفي الوقت نفسه، فإنّ تناول الثقافة في حيّز الحرم الجامعيّ يخلق الفرصة للمجموعة العربيّة لتجربة ثقافتها كمصدر للفخر والانتماء.

12. **وضع تقويم أكاديميّ مشترك.** التقويم الأكاديميّ الذي يشمل الأعياد والمناسبات لجميع الديانات والمجموعات في البلاد ضروريّ لإدارة كلّ مؤسّسة أكاديميّة. يسمح هذا التقويم للمحاضرين والمحاضرات بالاستعداد ودمج المضامين الخصوصيّة في مساقاتهم، ومراعاة الأعياد عند التخطيط لنشاطات المساق. بالإضافة إلى ذلك فإنّ التقويم المشترك يؤكّد على الأهمّيّة المتساوية لجميع الأعياد والمناسبات. بالإضافة إلى النشر، هناك إجراء يتطرّق إلى الملائمات المختلفة للالتزام الأكاديميّ بالأعياد. (الجولات والامتحانات خلال صيام رمضان، أيّام العطل الخاصّة وغيرها). من الهامّ الإشارة إلى أنّ هذه المراعاة فيما يتعلّق بالمجموعة اليهوديّة مُدرجة في التقويم السنويّ الأكاديميّ. أهمّيّة التقويم السنويّ الأكاديميّ كتقويم متعدّد الثقافات تظهر أيضًا في مقال يدّعي أنه يجب الأخذ بالاعتبار جميع الديانات الأخرى في البلاد والإشارة إليها في التقويم السنويّ الأكاديميّ للحرم الجامعيّ (Hager & Jabareen, 2015). **إعداد التقويم السنويّ من شأنه أيضًا أن يعزّز تحقيق حقوق الطالبات العربيّات في داخل الحرم الجامعيّ وفي المساقات ذاتها. يوصى أيضًا بإدراج أيّام الذكرى والمناسبات التي تتعلّق بالأقلّيّة العربيّة في الدولة ولروايتها التاريخيّة. يسهم هذا الاعتراف في الاغتراب الذي يشعر به المجتمع العربيّ من الحيّز الذي لا يعترف به. في الواقع المثالي، يجب الطموح إلى الاعتراف المتساوي في أيّام الذكرى. في الواقع المعقّد، نوصي ببذل جهد من أجل القيام بالخطوات الملموسة من أجل المساواة. الأشياء الممكنة والهامّة. مثل: يوم الذكرى لأحداث أكتوبر، مجزرة كفر قاسم وغيرها.**

13. **معرفة الطاقم الأكاديميّ والطلّاب/ الطالبات بجهاز التعليم العربيّ.** أجهزة التعليم في البلاد منفصلة تمامًا. وهكذا نشأت حالة عدم معرفة الطاقم الأكاديميّ بجهاز التعليم العربيّ على الإطلاق، وفي معظم الأحوال لم يقم هؤلاء بأيّ زيارة للمدارس في المجتمع العربيّ بتاتًا. هذه المعرفة هامة لخلق خطاب أكثر أهمّيّة في المساقات المختلفة، وبالذات في تلك التي تعنى بالتربية والتعليم. دمج هذه الجولات يجري كجزء من عمليّات بلورة الطواقم المختلفة وكجزء من الاستكمالات التي يشارك فيها الطاقم الأكاديميّ. من الأهمّيّة بمكان أن يصاحب هذه الجولات ورشة عمل أو إطار آخر للنقاش. يمكن أن تتمّ معرفة الطلّاب/ الطالبات هي أيضًا كجزء من

الجولات في المدارس التي تجري أثناء التعليم، أو في إطار المساقات الخاصّة التي تتيح التجربة الأكثر أهمّيّة في جهاز التعليم العربيّ أكثر من الزيارة لمرّة واحدة. **هذه الزيارات التي تصاحبها أحيانًا المخاوف الأوّليّة، من الأجدر أن تكون مصحوبة بورش عمل ملاءَمة أو على الأقلّ بسيرورات تهيئة وإجمال.**

14. **القيام بفعّاليّات ثقافيّة في سياق التعارف و/ أو ف في سياق سياسيّ اجتماعيّ.** يمكن رؤية نوعين من الأنشطة الثقافيّة المتنوّعة التي تتناول الثقافة العربيّة. أحد الأنواع هو التعرّف لذاته دون أيّ قيمة إضافيّة. مثل: عرض الأفلام، العروض، العروض الموسيقيّة، فنّ طهي الطعام، الأدب، المعارض والجولات في المواقع الثقافيّة. تجري هذه النشاطات عمومًا في الحيّز العامّ وقيمتها هي في عقد اللقاء دون وسيط بحدّ ذاته الذي يتيحه التعارف وتمضية الوقت معًا. النوع الثاني هي النشاطات الثقافيّة التي تجري في سياق سياسيّ اجتماعيّ، وتتضمّن بشكل عامّ أيضًا ورش عمل أو نقاشات مرافقة لمعالجة اللقاء والتعارف. تشمل هذه النشاطات تشكيلة واسعة من المواضيع لكنّها تؤكّد على المضمون الذي يتعلّق بالثقافة/ السياسة العربيّة-اليهوديّة مثل: معرض في موضوع اللامساواة الاقتصاديّة أو العرض الذي يتناول الاحتلال وغيرها. بالإمكان أن نجد هذين النوعيْن من النشاط ولكن هناك أهميّة للتميّيز وفهم الموجود وأين بالإمكان التوسّع والتنويع. يجري النشاط الثقافيّ في قسم ملموس من التعليم وكذلك كبرامج إثراء. **النشاطات الثقافيّة هي عنصر هامّ في الميزانيّة وسهل التأثير نسبيًّا، وذلك لأنّ القرارات فيه تتّخذ إزاء كلّ مناسبة على انفراد، وهكذا فمجرّد قبول الفكرة قد يؤدّي إلى التغيير الكبير والسريع.**

15. **تطوير حساسيّة متعدّدة الثقافات في الحياة اليوميّة.** يمكن أن يؤدّي نقص المعرفة لدى الطاقم الأكاديميّ والإداريّ أحيانًا إلى حالات محرجة وحتّى مسيئة. بالإضافة إلى ذلك، فالأفكار النمطيّة أو الآراء المسبقة، التي تصاحبها العنصريّة الخفيّة قد تؤدّي هي أيضًا إلى معاملة مختلفة وغير متساوية تجاه الطلّاب العرب. إنّ إدراكنا أنّ هذه الحالات يمكنها أن تحدث مع كلّ واحد/ ة يؤدّي إلى إقامة ورش العمل ولقاءات في موضوع الحساسيّة متعدّدة الثقافات. ورش العمل هذه طبعًا ذات صلة بمجموعات أخرى. تقام ورش العمل للطاقم الأكاديميّ وكذلك للطاقم الإداريّ. **الطاقم الإداريّ له أهمّيّة كبرى وذلك لأنّ التعامل مع البيروقراطيّة قد يكون معقّدًا في كلّ الأحوال، وبالتالي فإنّ المناليّة والحساسيّة المتعدّدة الثقافات التي فيه هامّة للغاية.**

ج. توصيات حول التغييرات الهيكليّة الوظائف المؤسّساتيّة

التغييرات الهيكليّة وخلق التغيير في الوظائف المؤسّساتيّة يعتبر أحيانًا كأدوات غير تربويّة، ولذلك فإنّها أقلّ صلة بالتعليم عامّة وبتأهيل المعلّمات والمعلّمين خاصّة. مع ذلك، فنحن نعلم أنّ الإطار التنظيميّ أحيانًا هو الذي يسمح أو يعيق باستيفاء الظروف لقيادة التغيير. كما تدلّ التغيّرات التنظيميّة والهيكليّة بالإضافة إلى ذلك على استعداد المنظومة بأكملها في الالتزام بالموضوع وتشير إلى السياسة العامّة أو على الأقلّ إلى اتّجاهات جديدة. ولذلك فهذا الفصل هامّ ومركزيّ في مجمل التوصيات.

16. **مراكز خاصّة تتناول الحياة المشتركة.** توجد مثل هذه المراكز في بعض المؤسّسات، بعضها قديم والبعض الآخر جديد. تتيح المراكز تركيز النشاطات بالاشتراك مع ممثّل/ ة عربيّ/ ة ويهوديّ/ ة. من خلال فحص أوّليّ للغاية يبدو أنّه عند وجود مثل هذه المراكز فإنّ حجم النشاطات كبير جدًّا، وهناك عمليّات وكذلك نتائج في التأثير في السياسة العامّة. تقوم المراكز بالنشاطات في مجموعة متنوّعة من الإمكانيّات التي ذكرت في الوثيقة. **إقامة مركز كهذا يمكن بناؤه كتجميع الموارد الموجودة أو أن يكون قاعدة لتجنيد الموارد الأخرى. من الهامّ أن يكون تصوّر هذه المراكز مؤسّسًا على التعدّديّة الثقافيّة العميقة، وليس السطحيّة التي اكتسبت سمعة سيّئة لدى الأقلّيّة العربيّة.**

17. **تركيز الموضوع وعنوان للتوجّهات.** في كل مؤسّسة في الوقت الحالي هناك وظيفة تركيز، تمثيل، مفوّضيّة عامّة وغيرها. هذه الوظيفة مخصّصة لعربيّ/ ة وموجودة في أماكن مختلفة: عمادة شؤون الطلبة، قسم التربية، مركز ذو صلة وغيرها. يمكن أن تكون للوظيفة تعريفات مقلّصة أو واسعة، صلاحيّة استشارة فقط. حجم الوظيفة يتغيّر وهو الذي يقرّر مدى وصول صاحب/ ة الوظيفة للجهات المختلفة في المؤسّسة بهدف مساعدة الطلّاب/ الطالبات. يمكن أن تشمل الوظيفة المساعدة في التغلّب على البيروقراطيّة، استنفاد الحقوق، المساعدة العاطفيّة والمشاركة في لنشاطات ذات الصلة في حرم المؤسّسة. السؤال الآخر هو درجة المهنيّة والتأثير التي لدى صاحب/ ة الوظيفة في القدرة على المساعدة. جميع هذه النقاط ذات أهمّيّة لفحص الوظيفة. **من الهامّ الانتباه إلى أنّ هذه الوظيفة ليست رسميّة فقط. ولذلك من المفضّل مواكبتها من خلال الفحص الدائم للتوجّهات الواردة ودرجة /مدى التعامل معها وكذلك التوجّهات التي لا تصل.**

18. **التمثيل العرب في الوحدات المختلفة وفي الطواقم الأكاديميّة.** يمكن ملاحظة وجود تمثيل منخفض في الوقت الحالي للمحاضرين والمحاضرات العرب في مجالات تخصّصاتهم. تعمل في داخل مؤسّسات تأهيل المعلّمين وحدات كثيرة ومتنوّعة إلى جانب التدريس ذاته. الوحدات التي تقدّم المساعدة للطلّاب الذين يعانون من العسر التعليميّ، وحدات المساعدة التعليميّة، لجنة الطلّاب وغيرها. هناك عدد قليل جدًّا من أصحاب المناصب العرب في هذه الوحدات، على الرغم من أنّ تمثيل الممثّلين العرب ذو صلة وهامّ جدًّا، والأهمّ من ذلك، فغياب مثل هذا التمثيل يعتبر انتهاكًا. عدم القدرة على سبيل المثال في مساعدة الطالبات/ الطلّاب الذين يعانون من العسر التعليميّ في اللغة العربيّة يمكن أن يمسّ بفرص نجاحهم في الاندماج في التعليم. غياب التمثيل في اتّحاد الطلّاب (حتّى لو تمّت المبادرة إليه وبالأجر) قد يؤدّي إلى إقصاء مجموعة كاملة من نشاطات لجنة الطلّاب ومن تمثيل المصالح التي تنخرط فيها. يقترح كلّ من معيان (٢٠١٢)، أريئيل وفريدمان (٢٠١٥) توجّهًا نظريًّا-عمليًّا الذي يستند على تصوّر "الهيكلة الاجتماعيّة" لمواجهة التوتّرات والصراعات في حيّز اللقاء الطبيعيّ. هدف هذا التوجّه هو تشجيع الطلّاب على أن يصوغوا، بشكل واعٍ ومشترك، حيّزًا للقاء الطبيعيّ الذي يخدم رغبات واحتياجات جميع المشاركين. يمكن **أن يكون تمثيل العرب مختلفًا في كلّ مؤسّسة لتأهيل المعلّمين/ المعلّمات وفقًا للوحدات ذات الصلة. ولكنّ وجهة النظر هي- أيّ استجابة تمنح لاحتياجات المجموعة اليهوديّة، وما إذا كانت تعطى بنفس القدر أيضًا لمجموعة العرب في حرم المؤسّسة والذي ويطمح إلى التمثيل المتكافئ.**

19. **منح خاصّة للعمل في المجال اليهوديّ العربيّ وللنهوض بالطلّاب العرب.** في كلّ مؤسّسة أكاديميّة هناك منح داخليّة من أنواع مختلفة سواء على أساس التحصيل الدراسيّ أو على أساس المعايير المختلفة الأخرى. هناك منح دراسيّة مخصّصة لتناول موضوع الحياة المشتركة وبالطبع هناك إمكانيّة لتوسيع هذا القسم في مجمّع المنح. يمكن تنفيذ النشاط في إطار برامج التأهيل والتعلّم، أو في المجموعات المختلفة، في المجموعات المختلطة وغيرها. هناك نشاط للمنح الدراسيّة المفتوحة للمبادرات الجديدة، والنشاط الذي يتيح اللقاءات الاجتماعيّة والتعليميّة في مختلف المجموعات. **دمج المنح والإلزام بنشاط معيّن في أعقاب الحصول على المنحة مع نشاطات غير رسميّة ومبادرات، هو دمج ناجح ينبغي توسيع نطاقه**

20. **البحث والتمثيل الأكاديميّ.** تجرى في كلّ مؤسّسة أكاديميّة أبحاث مختلفة سواء كجزء من سيرورة التدريس وكذلك من قِبل الطاقم الأكاديميّ. في هاتين السيرورتين المتوازيتيْن يمكن التشجيع، وتطوير الأبحاث ذات الصلة بموضوع الحياة المشتركة، العلاقات اليهوديّة العربيّة وما شابه. يمكن تنفيذ سيرورات التشجيع على البحث من خلال الأدوات القائمة في الوقت الحالي في الأكاديميا دون اللجوء إلى الوسائل الخارجيّة: تحديد مواضيع عامّة جرت ملاءمتها في الحلقات الدراسيّة وفي الألقاب المتقدّمة، عرض الأبحاث حول الموضوع وغيرها. يمكن اختبار التمثيل الأكاديميّ، من بين أمور أخرى، من خلال المؤتمرات والأيّام الدراسيّة. تمامًا كما

هو متوقّع حاليًّا في الحفاظ على التمثيل الجندريّ في هذه المناسبات من الهامّ الانتباه أيضًا إلى التمثيل العربيّ أيضًا. **تمثيل المواضيع والمحاضرين/ المحاضرات العرب في البحث وفي المؤتمرات وفقًا لمجالات التخصّص بالطبع. بالإضافة إلى إسهامه في تنوّع وتعميق الخطاب الأكاديميّ، يشكّل توسيع التمثيل رسالة علنيّة وخفيّة عن القدرة على بناء منظومة متساوية أكثر.**

21. **طواقم تفكير، تطوير وبحث.** في كلّ مؤسّسة أكاديميّة هناك طواقم أو مجموعات أبحاث و/ أو طواقم تطوير للمواضيع المختلفة التي ترغب المؤسّسة في قيادتها وتطويرها. إقامة مثل هذه الطواقم في موضوع الحياة المشتركة والعدالة الاجتماعيّة في هذا السياق من شأنها أن تؤدّي إلى أفكار جديدة ولتطبيقها وللحفاظ على الأشياء التي تمّ تطبيقها بالفعل. طواقم تطوير كهذه موجودة في موضوع اللغة، الثقافة، وبإمكانها أن تتوسّع إلى الكثير من المواضيع الأخرى. يجب أن تضمّ مثل هذه الطواقم اليهود والعرب معًا، وممثّلين عن المجموعات المختلفة: طلّاب/ طالبات، طاقم التدريس، الطاقم الإداريّ وما شابه. إنّ **عمل هذه الطواقم هو في بعض الأحيان جزءٌ من تطوير سياسة شاملة بحيث إنّ توسيع التمثيل العربيّ في هذه الطواقم هي أيضًا جزء من توسيع القدرة على التأثير خارج نطاق المجموعات نفسها.**

22. **النشر والظهور.** كما أشرنا, هنالك الكثير من النشاطات التى تجري اليوم من اجل تطوير المساواة, الاعتراف والتمثيل المساوي للعرب في المؤسّسات الأكاديمية . الكثير من النشاطات موجودة في مرحلة التكوين والبناء. العديد من النشاطات لا تزال موجودة على مستوى الفكرة وتنتظر أولئك الذين يقودونها. جميعها يجب أن تتمّ رؤيتها حتّى يكون العمل ظاهرًا حتّى يراه الجميع، ومن أجل السماح بتطوير خطاب عامّ في حالة طرح المعضلات، وتكوين الدعم عند الحاجة، ومحاولة توسيع دائرة المنخرطين في العمل. يتمّ النشر والظهور بجميع الأدوات المتوفّرة بحوزة المؤسّسات الأكاديميّة وبالتالي ليست هناك حاجة لمنابر خاصّة بها. **تستخدم المؤسّسات الأكاديميّة في الوقت الحالي مجموعة متنوّعة من الشبكات الاجتماعيّة، ووسائل الإعلام بحيث إنّه في هذا الموضوع هناك العديد من الخيارات المتنوّعة.**

23. **النشاط الاجتماعيّ داخل مؤسّسة تأهيل المعلّمين.** النشاط الاجتماعيّ هو عمليّة تتمّ استعدادًا للتغيير الاجتماعيّ. يمكن أن يحدث النشاط الاجتماعيّ خارج تعريفات الوظيفة المألوفة وخارج الهرميّة القائمة. يمكن أن يؤدّي النشاط الاجتماعيّ إلى التعاون مع منظّمات التغيير الاجتماعيّ بحيث إنّهم يعملون داخل حرم المؤسّسة لصالح أهدافهم. يمكن أن نجد النشاط الاجتماعيّ في عدّة أماكن، وبصورة عامّة كمبادرة محلّيّة: مدرسة لعاملات النظافة من قبل المحاضرين/ المحاضرات في الكليّة، النضال المشترك حول الحقوق عند الحاجة وغيرها. **يتعلّق وجود النشاط الاجتماعيّ داخل مؤسّسات تأهيل المعلّمين والمعلّمات بشكل أساسيّ بالقدرة على تقبّل وتشجيع المبادرات التي تتجاوز الدوائر المألوفة، والاستعداد للسماح بتطويرها في الأطر الداعمة.**

إجمال

تقترح هذه الوثيقة ٢٣ توصية في مجالات مختلفة ومتنوّعة. كلّ واحدة من هذه التوصيات تستند على الخطط والبرامج التي يجري تنفيذها على أرض الواقع في أماكن مختلفة بهذا الحجم أو ذاك، وعلى أفكار جديدة للإنشاء، التوسّع والتجديد. كما أشرنا، هذه قائمة مفتوحة وديناميّة يتيح استخدامها النهوض بالموضوع، بما يتلاءم مع كلّ مؤسّسة أو منهج تعليميّ. من خلال تناول الموضوع تعرّفنا على أنّه في كلّ مؤسّسة هناك اعتراف بأهمّيّة خلق حيز للتعلّم الأكثر مساواة، وأهمّيّة اللقاء الجدّي بين اليهود والعرب في إطار التأهيل للتدريس. في الواقع المعقّد الذي نعيش فيه، فإنّ مؤسّسات التعليم العالي تتوفّر فيها إمكانيّات أن تصبح القوّة الرائدة في مجال الحياة المشتركة في مجتمع يعاني من الصراعات، مع الالتزام بانتقاء القضايا المركزيّة. إنّنا على ثقة من أنّ تبنّي التوصيات التي في هذه الورقة من قِبل المؤسّسات الأكاديميّة والمواظبة على تأثيرها يؤثّر بشكل كبير وبعيد المدى على الحياة المشتركة حتّى بعد فترة التعليم أيضًا. علاوة على ذلك، فإنّ التأثير الإيجابيّ في قدرتها على التوسّع لتشمل دوائر أخرى في المجتمع عندما يلتقي الخرّيجون/ الخريجات مع الفئات السكّانيّة المختلفة وينقلون لها القيَم والرسائل الراسخة لديهم/ ن بشكل مباشر وغير مباشر.

מקורות | المصادر

אריאלי, ד' ופרידמן, ו' (2015). בין קונפליקט ודיאלוג: על תהליכי התערבות במפגש בין ערבים ויהודים באקדמיה. *סוגיות חברתיות בישראל*, 19, 9-36.

בוימל, י', זאבי, ע' ותותרי, מ' (2009). *מה לומדים סטודנטים יהודים וערבים אלה מאלה?* קריית טבעון: *המכללה האקדמית לחינוך אורנים*. הרשות למחקר ולהערכה.

גולן, ד', שלהוב-קירבוקיאן, נ' (2017). סטודנטים יהודים וסטודנטים ערבים-פלסטינים בישראל: חינוך והכחשת הפוליטיקה בקמפוסים. בתוך: גשרים של ידע. עורכים: גולן, רוזנפלד, אור. מופ"ת. תל אביב. 251-277.

גור זיו, ח', זלמנסון לוי, ג' (2017). יחסי כוח בין יהודים לערבים בקרב סטודנטים וסטודנטיות: 'תוכנית לחינוך לצדק חברתי, סביבתי וחינוך לשלום'. בתוך: גשרים של ידע. עורכים: גולן, רוזנפלד, אור. מופ"ת. תל אביב. 297-327.

זעאתרה, ר', ח'לאיילה, מ' (2013). דרך הייסורים: *14 חסמים בפני נגישות החברה הערבית-פלסטינית להשכלה גבוהה בישראל, ו-10 המלצות להסרתם*. חיראק, מרכז לקידום השכלה גבוהה בחברה הערבית, נצרת.

זלמנסון לוי, ג' (2011). "יחסי כוח בכיתת ההדרכה הפדגוגית". בתוך: יוגב, אסתר. הדרכה במבט חוקר. הקיבוץ המאוחד, מופת. 192-216.

ליברמן, ע' ומושקוביץ, י' (2015). אבן בוחן ליחסים בין-קבוצתיים בישראל: המכללות האקדמיות בגליל. *סוגיות חברתיות בישראל* 19, 37-63.

מעין, י' (2012). *ממרחב מוגזע לרב קיומיות: תפיסות של השפעה בקרב מרצים על הקמפוס*. עבודת מאסטר, אוניברסיטת חיפה.

מל"ג - המועצה להשכלה גבוהה (2018). גידול במספר הסטודנטים מהמגזר הערבי. על סדר היום. אוחזר מתוך: http://che.org.il

עלי, נ' (2013). *ייצוג האזרחים הערבים במוסדות להשכלה גבוהה*. סיכוי, חיפה וירושלים.

עראר, ח'' וחאג' יחיא, ק' (2015). *השכלה גבוהה בקרב הערבים בישראל: תמורות, מפנים וערך נלווה*. הרצאה שהוצגה בכנס של המרכז ללימודים אקדמיים בנושא: השכלה גבוהה - היום ומחר.

American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. American Psychologist, 58, 377-402.

Association for Civil Rights in Israel (ACRI). (2017). Teacher Training College: A Place for Encounters.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2010). Multicultural education: Issues and perspectives. John Wiley & Sons.

Hager, T., & Jabareen, Y. (2016). From marginalisation to integration: Arab-Palestinians in Israeli academia. International Journal of Inclusive Education, 20(5), 455-473.

Hsu, S. H., & Chepyator-Thomson, R. (2010). Multiculturalism in secondary school physical education textbooks. Journal of Teaching in Physical Education, 29(2), 199-220.

Inlis, C. (2007). Islam and the future of Australian multiculturalism. Policy Paper No 4. New Policy Responses to Diversity, UNESCO. Political, National Identities, vol. 9, no. 3, pp. 80-265.

Ramsey, P. G. (2008). History and trends of multicultural education. NHSA DIALOG, 11(4), 206-214.

Shamai*, S., & Paul-Binyamin, I. (2004). A model of intensity of multicultural relations: the case of teacher training colleges in Israel. Race Ethnicity and Education, 7(4), 421-436.

האגודה לזכויות האזרח בישראל
جمعية حقوق المواطن في اسرائيل
The Association for Civil Rights in Israel

www.acri.org.il/education