مواقف معلمي المعلمين وطلاب كليات إعداد المعلمين تجاه "الحداثة" في جهاز التربية والتعليم العربي في إسرائيل

محمد عيساوي

ملخص

يهدف هذا البحث إلى فحص مواقف معلمي المعلمين وطلبة كليات إعداد المعلمين في جهاز التربية والتعليم في الوسط العربي في إسرائيل تجاه "الحداثة" وفق الأدب التربوي المعاصر والتي تتضمن المجالات التالية: الاستعداد لتقبل معلومات وأفكار جديدة، الانفتاح، الديمقراطية، الانضباط وإدارة الوقت، التخطيط والتنظيم، الاستعداد للتعلم، استعمال الأعداد وأسلوب الحياة.

شملت عينة البحث 88 معلم معلمين و203 طلاب كليات (168 منهم طالبات) من جميع الكليات العربية ومن مختلف مسارات إعداد المعلمين في كليات مختلفة في إسرائيل.

لقد تم تحديد العينة بشكل عشوائي وطبقي.

أسئلة البحث: ما هي مواقف معلمي المعلمين وطلبة كليات إعداد المعلمين تجاه "الحداثة"؟ وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مواقف الطرفين تجاه "الحداثة"؟

أداة البحث: استمارة تتكون من 80 قولاً صنفت إلى ثمانية مجالات تتطرق إلى معايير "الحداثة".

دلت نتائج البحث على مواقف إيجابية جزئيًا تجاه "الحداثة" (M=3.31). ولم تكن فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف معلمي المعلمين وبين مواقف طلبة كليات إعداد معلمين، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف الطلاب والطالبات تجاه "الحداثة" لصالح الطالبات. كذلك تبيّن أيضا أن مكان السكن له تأثير واضح على مواقف طلبة الكليات. تثير نتائج البحث أسئلة صعبة لمؤسسات إعداد المعلم العربي حيث يتوقع منها إعداد معلم منفتح، مبادر، مجدد، ووكيل تغيير في المجتمع العربي. والسؤال ما الذي سيقود طلبة الكليات إلى الانفتاح والتغيير؟ إذ لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف معلمي المعلمين ومواقف طلاب الكليات تجاه: الاستعداد لتقبل معلومات وأفكار جديدة، الانفتاح، الديمقراطية، الانضباط وإدارة الوقت، التخطيط والتنظيم، الاستعداد للتعلم، استعمال الأعداد وأسلوب الحياة.

مقدمة

يفحص هذا البحث مواقف معلمي معلمين وطلاب كليات إعداد المعلمين في الوسط العربي تجاه "الحداثة". لقد أشار البحث الذي أجراه أبو مخ وعيساوي (1999) لفحص مواقف طلبة إعداد المعلمين في الوسط العربي تجاه: الحزم، التعبير عن الذات، الانكشاف، الانفتاح وتقبل النقد، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مواقف طلبة كليات إعداد المعلمين ابتداء من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة، السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف سيقوم معلم كهذا بدور وكيل تغيير في المجتمع العربي النامي والذي يتصف بمعايير وبسلوكيات تقليدية؟ خاصة في عصر الديناميكية التكنولوجية واتساع منظومة المعرفة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية التغيير لا تحدث عادة في فضاء خال، وإنما تظهر على خلفية تطورات اجتماعية وتكنولوجية وسياسية واقتصادية عالمية ومحلية، هذه التطورات والتغييرات لن تتخطى المجتمع العربي في إسرائيل، بل تفرض الحاجة في تغيير الأهداف والذي يستوجب تغيير مبنى ووظيفة المؤسسات الجماهيرية بما في ذلك جهاز إعداد المعلمين في الوسط العربي.

يمكن الافتراض بأن الفجوة بين قيم التربية التقدمية وسمات المجتمع العربي النامي تؤدي غالبًا إلى صراعات قيمية بين رغبة الفرد بأن يعيش الحداثة وبين رغبته بأن يكون جزءًا من مجتمع تقليدي مع أنماط سلوكية محافظة (ابو حسين وعيساوي، 1997).

إن هذا الوضع يخلق توترًا اجتماعيًا لدى المثقفين العرب وخاصة أنهم ينكشفون ويتفاعلون بشكل دائم مع المجتمع اليهودي في إسرائيل والذي يتسم بأنماط سلوكية تختلف وتتناقض مع الأنماط السلوكية داخل مجتمعهم. وحين يعودون إلى مجتمعهم – بيئتهم الطبيعية – يتفاعلون معه ويسلكون وفق الأنماط التقليدية (الحاج، 1996).

إن الوظيفة المركزية لمؤسسات إعداد المعلمين هي التعامل مع هذه الصراعات والعمل بشكل مستمر على التخفيف من حدتها حيث يتأثر– على ما يبدو — معلمو المعلمين الذين يعتبرون طلائعيين وقياديي التغيير، من القيم والمعايير السلوكية في المجتمع العربي النامي والتي قد تعرقل بدورها تطور عملية إعداد معلمين مرغوب فيها. وكما يبدو فإن مواقفهم تجاه الحداثة سلبية بشكل عام.

"الحداثة" هي وجهة نظر ترى الشخص والمجتمع بصورة تختلف عما هو موجود في المجتمع التقليدي. إن الظواهر الاقتصادية والتكنولوجية والتي تميز عصرنا مثل: إدخال تجديدات تكنولوجية كثيرة وتطور وسائل اتصال سريعة وجماهيرية، ووسائل إنتاج جماهيرية، وقيم عقلانية كطريقة للتفكير ولفحص ظواهر تحكم الإنسان بمصيره، أفضلية المعرفة والعلم المتاح للجميع، تكافؤ الفرص والإيمان بالتجديد والرقي تعتبر كظاهرة تاريخية لا يمكن إيقافها.

لقد تطرق الباحثون إلى موضوع الحداثة من خلال ثلاثة توجهات رئيسية: التحليلي والموضوعي والسلوكي.

التوجه التحليلي يشير إلى استعداد الفرد للتعلم ولتطوير قدراته ومؤهلاته المهنية، ولدعم أبنائه وأقربائه وتشجيعهم على الدراسة الأكاديمية.

أما التوجه الموضوعي فيشير إلى إلمام الفرد بمواضيع وبمجالات مختلفة مثل حقوق المرأة، الأحوال الشخصية، السياسة، الدين, الهوية, الانتماء لطبقة اجتماعية.

أما التوجه السلوكي فيمثل الجانب السلوكي العملي الذي يتضمن مواضيع ذات علاقة بالسلوك مثل: النشاط السياسي, اتجاهات الاستهلاك, التعبير الشفوي, النشاط الديني والسلوك داخل العائلة. من المفروض أن تكون الشخصية المتحضرة — حسب هذا التوجه – نشيطة داخل مجتمعها وفي أطر اجتماعية وثقافية أخرى، وملمة أيضا فيما يحدث في المجتمع, شخصية عقلانية, مستقلة, تؤمن بقدرتها على العطاء من أجل إحداث تغيير في المجتمع, منفتحة للتغييرات, مرنة وتؤمن بالعلم والتكنولوجيا (דיל, 1999).

تطرقت تعريفات "الحداثة" المختلفة إلى الشخصية, المجتمع, الظروف والثقافة من خلال سمات الثقافة الغربية.

"الحداثة" حسب Hosinger (1973) هي نسبة التغيير في الشخصية التقليدية لصالح الشخصية المتحضرة بناء على محور التغيير في قيم الفرد من السلبي إلى الإيجابي, وحسب Stephenson (1974) هو التغيير من حالة تقليدية إلى حالة متقدمة في إطار وقت محدد. أما حسب Porters (1973) " الحداثة " هي مجموعة صفات تمتاز بمرونة عقلية تجاه المواقف الجديدة من جهة وبالتناسق مع أنماط سلوكية في مجتمعات متقدمة من جهة أخرى مثل: المشاركة، التواد, التطلعات, الفردانية, العلمانية, المساواة, توجهات استهلاكية وتنقلات جغرافية. وحسب

Williamson (1970) فهي أسلوب تفكير يتضمن توجهات عدة مثل: تضعضع علاقات القرابة العائلية، مرونة وتقليص فجوة الانتماء الاجتماعي الطبقي.

ويرى Douglass (1977) أن " الحداثة" هي عبارة عن اكتساب ثقافة عالية تعطي الفرد قدرات ومؤهلات للتخطيط وللتنظيم وللتناسق؛ والتي تساعده على التعامل مع المتغيرات والمستجدات المحيطة. وحسب Gaugh (1976) هي عارض لتوجهات وقناعات تتضمن: الرقي, العلمانية, التفاؤل، استقراء المستقبل والتأثير الفردي الفعال. وحسب Smith و Enkeles (1976) هي مجموعة قناعات وسلوكيات تميز الشخصية المتحضرة بمواكبة الرقي في التعلم والتكنولوجيا والتصنيع في المجتمع.

في هذا البحث تم تحديد التعريف العملي للحداثة بالملاءمة مع الحضارة العربية – حيث أن الحداثة هي دمج بين سمات من الحضارة العربية وتعريفات كل من Douglas و Williamson وهي عبارة عن "مجموعة من التوجهات التي تميز بين الشخصية المتحضرة وبين الشخصية التقليدية في المجالات التالية: الاستعداد لتقبل معلومات جديدة، الانفتاح، الديمقراطية، الانضباط وإدارة الوقت، التخطيط والتنظيم، الاستعداد للتعلم، استعمال الأعداد وأسلوب الحياة". ومن الجدير بالذكر أنه يمكن التحفظ من جزء من معايير "الحداثة" الغربية لعدم ملاءمتها للحضارة العربية بشكل عام وللحضارة الإسلامية بشكل خاص، وذلك حسب الافتراض القائل بعدم وجود أفضلية لثقافة ما على الأخرى, ولا حق لثقافة ما أن تحكم على الأخرى حكما قيميًا فإن الامتحان الحقيقي لأي مجتمع كان هو مكانته العلمية والتكنولوجية بين الأمم والشعوب.

صُنِّفت المقولات في استمارة المواقف إلى المجالات التالية:

1. الاستعداد لتقبل معلومات وأفكار جديدة:

   استعداد الإنسان لتغيير أسلوب حياته بناء على التغيرات في البيئة, عدم رفض أفكار جديدة بشكل مطلق, استعداده للتخلص من أفكار ومعتقدات واستعداده للتفاؤل في الحاضر والمستقبل.

2. انفتاح في التفكير:

الاستعداد لتقبل آراء مختلفة في مواضيع شتى في المجتمع مثل: الطلاق, مكانة المرأة والأحوال الشخصية.

3. ديمقراطية:

تقبل الآخر, ذو الرأي والعقيدة المختلفين, الإيمان بإعطاء المرأة حرية الرأي وحرية التصرف والسلوك والاستعداد لتقبل رأي امرأة أو رأي شاب صغير السن.

4. انضباط وإدارة وقت:

القدرة على تقييم الأحداث التي تدور حولنا بصورة موضوعية والالتزام بالوقت والدقة.

5. تخطيط وتنظيم:

القدرة على التخطيط للمستقبل وعلى تحديد حاجات حسب الأفضلية.

6. استعداد للتعلم:

استعداد الشخص للتعلم ولتطوير قدراته الذاتية, ثقة بقدراته وإيمان بالعلم.

7. استعمال الأعداد:

يفضل أن يدعم أقواله بأعداد ويستمتع بعمل يتميز بالأعداد ويشتمل على إحصائيات.

8. أسلوب حياة:

يتابع الإنسان الأخبار, يقرأ الأدب, يتنزه حسب مقدرته ويستغل أوقات الفراغ.

أشارت الأبحاث التي تتحدث عن المواقف تجاه "الحداثة" في دول العالم الثالث مثل: Ituen (1980) في نيجيريا, سليمان الخضري (1980) في قطر وحمدي عبد الحميد (1987) في الأردن إلى وجود علاقة إيجابية بين الثقافة و"الحداثة", في حين أشار بحث أجراه أبو مخ وعيساوي (1999) على طلبة كليات إعداد المعلمين في جهاز التربية والتعليم في الوسط العربي في إسرائيل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مواقفهم تجاه: الحزم، التعبير الذاتي, الانكشاف, الانفتاح وتقبل النقد وذلك على الرغم من أن إعداد شخصية متوازنة وقادرة على قيادة التغيير بأقل ما يمكن من التوتر الحضاري في المجتمع العربي هو هدف مركزي في عملية إعداد المعلمين.

أسئلة البحث:

1. ما هي مواقف معلمي المعلمين وطلبة الكليات تجاه "الحداثة" المتمثلة بـ:الاستعداد لتقبل معلومات وأفكار جديدة, الانفتاح, الديمقراطية, الانضباط وإدارة الوقت, التخطيط والتنظيم, الاستعداد للتعلم, استعمال الأعداد وأسلوب الحياة لدى الطلاب ذكورًا وإناثًا وفي الكليات والتخصصات المختلفة؟

2. ما الفرق بين مواقف معلمي المعلمين وبين مواقف طلبة الكليات؟

طريقة البحث

شريحة البحث

معلمو المعلمين وطلبة كليات إعداد المعلمين في جهاز التربية والتعليم في الوسط العربي ومن مسارات إعداد المعلمين العرب في كليات أخرى في الدولة.

العينة: 88 من معلمي المعلمين و–203 من طلبة الكليات (168 من الإناث) اختيروا بصورة طبقية–عشوائية.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: متغيرات تتعلق بالخلفية, بنوع الكلية وبالتخصص.

المتغير التابع: مواقف معلمي المعلمين وطلبة الكليات تجاه "الحداثة".

أداة البحث: استمارة مواقف تستند إلى مراجع تبحث في أنماط الحداثة في المجالات الثلاثة: التحليلي, الموضوعي والسلوكي (Porters, 1973؛ Hosinger, 1973؛ Smith, 1977 وEnkeles؛ Williamson 1970 ؛ Essawi, 2001) وملاءمتها للثقافة العربية، وثم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين ضمت عشرة خبراء في مجال التربية لمراجعتها والحكم بصلاحيتها حيث أُقر 80 قولاً جرى اعتمادها في أداة البحث، ثم احتسب معامل الثبات للمجالات الفرعية وللأداة بشكل عام، وبلغت قيمته الكُلِّيَّة (كرونباخ الفا) 0.824. تتألف الاستمارة من أقوال حسب المجالات التالية: الاستعداد لتقبل معلومات وأفكار جديدة, الانفتاح, الديمقراطية, الانضباط وإدارة الوقت, التخطيط والتنظيم, الاستعداد للتعلم, استعمال

الأعداد وأسلوب الحياة. تطرقت الأقوال إلى أنماط من الحياة اليومية مع أخذ الثقافة العربية بالحسبان. مثلا: مَن أجاب أنه يستمع إلى أغان شرقية, أو متدين يستمع إلى آيات من القرآن الكريم لا يعتبر أقل تقدمًا من شخص يستمع إلى موسيقى كلاسيكية و/أو غربية. أو شخص يزور أوروبا في العطلة الصيفية، فإنه لا يعتبر أكثر تقدمًا من شخص يزور مكة لأداء مناسك "العمرة".

نتائج

تم تحليل النتائج حسب برنامج SPSS, حسبت معدلات المواقف تجاه "الحداثة" لدى معلمي المعلمين وطلبة الكليات وتباين ذو اتجاه واحد (one way anova) وذلك لقياس الفرق في كل مجال. و t-test لمعرفة الفروق بين مواقف معلمي المعلمين ومواقف طلبة الكليات.

جدول رقم 1

معدل مستوى الفوارق في مواقف معلمي المعلمين وطلبة الكليات تجاه "الحداثة":

مقياس	M	S.d	Sig.
معلمو المعلمين	3.3549	.24475	.06
طلبة كليات إعداد المعلمين	3.2936	.63605	

إن الفروق ذات دلالة إحصائية أقل من 05. (p<. 05)

إن الفرق بين مواقف المعلمين وطلبة الكليات تجاه الحداثة ليس ذا دلالة إحصائية.

جدول رقم 2

معدل ومستوى الفروق في مواقف معلمي المعلمين وطلبة الكليات تجاه "الحداثة" حسب المجالات المختلفة:

رقم	المجالات	معلمو المعلمين		طلبة كليات إعداد المعلمين		وضوح
		S.d.	M	S.d.	M	Sig.
1	استعداد لتقبل معلومات وأفكار جديدة	.39	3.3	.44	3.3	.887
2	انفتاح	.39	3.24	.45	3.09	.06
3	ديمقراطية	.46	3.79	.71	3.42	.02*
4	انضباط وإدارة وقت	.53	3.25	.54	3.07	.05*
5	تخطيط وتنظيم	.34	3.28	.52	3.27	.88
6	استعداد للتعلم	.44	3.14	.58	3.02	.21
7	استعمال الأعداد	.49	3.39	.61	3.22	.17
8	أسلوب حياة	.40	3.41	.47	3.15	.002*
	المجموع	.24	3.35	.63	3.30	.36

الفروق ذات دلالة إحصائية أقل من 05. (p< .05)

هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي المعلمين وبين طلبة كليات إعداد المعلمين في ثلاثة مجالات (ديمقراطية, انضباط وإدارة وقت وأسلوب حياة) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سائر المجالات.

جدول رقم 3

معدل ومستوى الفروق في مواقف طلبة كليات إعداد المعلمين تجاه "الحداثة" حسب الجنس:

مقياس	M	S.d.	Sig.
ذكر	3.3389	.26984	.03
أنثى	3.1767	.36349	

الفروق ذات دلالة إحصائية أقل من 05. (p< .05)

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف الطلاب والطالبات تجاه "الحداثة".

جدول رقم 4

معدل ومستوى الفروق في مواقف معلمي المعلمين تجاه "الحداثة" حسب الجنس:

مقياس	M	S.d.	Sig.
ذكر	3.3956	.29638	.06
أنثى	3.348	.20636	

الفروق ذات دلالة إحصائية أقل من 05. (p<. 05)

إن الفروق بين مواقف المعلمين والمعلمات تجاه الحداثة ليست ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم 5

امتحان F في مواقف طلبة الكليات تجاه "الحداثة" في كل تخصص وعلاقته بالتخصصات الأخرى:

المقياس / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	F	Sig.
بين المجموعات	5.513	7	0.788	2.013	.059
داخل المجموعات	46.178	194	0.391		
المجموع	51.691	201			

الفروق ذات دلالة إحصائية أقل من 05. (p<. 05)

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مواقف طلبة الكليات حسب التخصصات.

جدول رقم 6

مواقف طلبة كليات إعداد المعلمين تجاه "الحداثة" في الكليات العربية مقارنة مع المسارات المختلفة في الكليات في الوسط اليهودي (المعدل، الانحراف المعياري وامتحان Tukey):

كلية	كليات	M	S.d.	Sig.
كلية 1	مسارات إعداد المعلمين في كليات أخرى	3.1401	.31395	.052
	كلية 2	3.5368	.96366	.748
كلية 2	كلية 1			.748
	مسارات إعداد المعلمين في كليات أخرى			.002
مسارات إعداد المعلمين في كليات أخرى	كلية 1	3.4870	.27567	.025
	كلية 2			.002

الفروق ذات دلالة إحصائية أقل من 05. (p<. 05)

يشير امتحان Tukey إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه "الحداثة" بين طلبة كليات إعداد المعلمين في الوسط العربي (1 و–2) وبين مواقف الطلبة في مسارات إعداد المعلمين من كليات أخرى في الوسط اليهودي لصالح الطلاب في كليات إعداد المعلمين في الوسط العربي.

جدول رقم 7

مواقف معلمي المعلمين تجاه "الحداثة" في كل كلية مقارنة مع كليات في الوسط العربي ومع مسارات في كليات في الوسط اليهودي (المعدل, الانحراف المعياري وامتحان Tukey):

الكلية	الكليات	M	S.d.	Sig.
كلية 1	مسارات إعداد المعلمين في كليات أخرى	3.2555	.21959	.217
	كلية 2	3.5561	.27972	.700
كلية 2	كلية 1			.700
	مسارات إعداد المعلمين في كليات أخرى			.121
مسارات إعداد المعلمين في كليات أخرى	كلية 1	.22081	3.4842	.217
	كلية 2			.121

الفروق ذات دلالة إحصائية أقل من 05. (p<. 05)

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه "الحداثة" بين مواقف معلمي المعلمين من كليات إعداد المعلمين في الوسط العربي وبين معلمي المعلمين من مسارات إعداد المعلمين المختلفة في كليات أخرى في الوسط اليهودي.

تحليل النتائج

يشير البحث إلى أن مواقف معلمي المعلمين (M= 3.35) ومواقف الطلاب في كليات إعداد المعلمين (M= 3.29) تجاه "الحداثة" هي إيجابية بصورة جزئية, ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف معلمي المعلمين ومواقف الطلاب. وهنا يطرح السؤال المركزي حول عملية إعداد المعلمين: من الذي سيقود الطلاب إلى التغيير, نحو الاستعداد لتقبل معلومات وأفكار جديدة, ونحو الانفتاح, والديمقراطية, والانضباط وإدارة الوقت ونحو التخطيط والتنظيم, والاستعداد للتعلم, واستعمال الأعداد ونحو تغيير أسلوب الحياة؟. على ما يبدو فإن الأكاديميين العرب ما زالوا تقليدين على الرغم من مؤهلاتهم وثقافتهم العالية (الحاج, 1996). وهذا يفسر أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مواقف طلبة كليات إعداد المعلمين تجاه الحزم, التعبير الذاتي, الانكشاف, الانفتاح وتقبل الانتقاد على مدى السنين (أبو مخ وعيساوي, 1999). واتضح بعد تصنيف معايير الحداثة إلى مجالات أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين مواقف معلمي المعلمين وبين مواقف الطلاب في المجالات: الانضباط وإدارة الوقت, الديمقراطية وأسلوب الحياة, حيث يمكن تفسير ذلك أن معلمي المعلمين أكثر بلوغًا وثقافة وعقلانية, وأصحاب تجربة في الحياة أكثر من الطلاب الذين غالبا ما يكونون أصغر سنا, إضافة إلى أن معلمي المعلمين متأثرون بنهج العمل وقواعده الذي يمليه عليهم مكان العمل مما يلزمهم بتغيير طريقة حياتهم بما يتلاءم مع عملهم.

إن مواقف الطالبات تجاه "الحداثة" أكثر إيجابية من مواقف الطلاب, حيث يمكن تفسير ذلك نتيجة كون المجتمع تقليديا يكون فيه الرجل صاحب القرار ونتيجة رغبة المرأة تغيير للوضع القائم وتطلعها إلى المساواة خاصة عندما تحظى بتكافؤ الفرص. أما معلمو المعلمين فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين تجاه "الحداثة". يبدو أن المرأة راضية من تحصيلها وعملها الأكاديمي في الكلية وتشعر بمساواة مع الرجل؛ حيث أن ثقافتها تكسبها الشعور بالمساواة والاكتفاء وهي ليست بحاجة للنضال من أجل نيل حقوقها في ظل بيئة توفر لها تكافؤ الفرص.

ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تجاه "الحداثة" في مواقف الطلاب في التخصصات المختلفة ما عدا بين الطلاب في تخصص الشريعة واللغة العربية وآدابها من جهة وبين طلاب تخصصات العلوم والإنجليزية من جهة أخرى. ويمكن تفسير ذلك نتيجة المقولات المتعلقة

بالأحوال الشخصية وحقوق المرأة التي يراها الطلاب في تخصص الشريعة والفقه شأنا لا جدال فيه, حيث لا يرون الرؤية الغربية و"الحداثة" نموذجا للتقليد في هذا المجال. أما بالنسبة للطلاب في تخصص اللغة العربية وآدابها فإن المضامين على ما يبدو لا تغير مواقفهم بعكس الطلاب في تخصص العلوم المنكشفين لتساؤلات, لأسئلة, لتوقعات ولحل مشاكل متنوعة. بالإضافة إلى ذلك فإن طلاب اللغة الإنجليزية تأثروا من الثقافة الغربية من خلال تعلم الأدب الإنجليزي, وعلى ما يبدو فإن هذا يزيد من الانفتاح وحرية الرأي والسلوك المتساوي بين الجنسين.

اتضح من فحص مواقف الطلاب في الكليات في الوسط العربي تجاه "الحداثة" مقارنة مع مواقف الطلاب من مسارات إعداد معلمين في كليات أخرى في الوسط اليهودي بأن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب في الوسط العربي، حيث لم تكن هذه النتيجة متوقعة. ويمكننا الافتراض بأن الطلاب من مسارات إعداد المعلمين في الكليات الأخرى في الوسط اليهودي يريدون المحافظة على هويتهم وأن التعلم في بيئة غير متماثلة بينهم وبين نظرائهم اليهود أدى إلى التمسك بمواقفهم. بالمقابل لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مواقف معلمي المعلمين العرب حسب أماكن العمل المختلفة وذلك – كما يبدو – نابع من ثقافتهم العالية وآرائهم المبلورة، والأنماط السلوكية التي اكتسبوها خلال تعليمهم الأكاديمي التي تشعرهم بالطمأنينة والتقرب تجاه الحداثة حسبما يراه Douglass (1977).

دلت نتيجة ثانوية ذات أهمية على فروق ذات دلالة إحصائية تجاه "الحداثة" بين مواقف الطلاب من المدن (N= 35, M= 4.10, S.d= .41) وبين مواقف نظرائهم القرويين (N= 168, M= 2.9, S.d= .67). وهذا يشير إلى أن الكليات تعتبر مكانا مؤقتا وغير هام بالنسبة للطلاب مقارنة مع مكان السكن الدائم الذي يعود إليه الطلاب بعد تخرجهم، وكما أنهم يودون إرضاء المجتمع مما يجعلهم يتصرفون حسب الأنماط والمعايير التقليدية فيه (الحاج, 1996), على الرغم من أن مجالات كثيرة في الحداثة تتضمن معايير وقيما أساسية في الثقافة العربية ومبادئ أساسية في الدين الإسلامي حيث يشكل المسلمون 85٪ من المجتمع العربي في إسرائيل مثل: الحزم, المساءلة, الاستقامة والإخلاص في العمل إلا أن هذه المعايير والقيم تبقى غالبا بمثابة شعار وغالبا ما تملي المعايير الاجتماعية النهج, فمثلا إعطاء الإناث من الميراث في الشريعة الإسلامية هو حق

واضح لا جدال فيه ولكن معظم الإناث لا يستغللن هذا الحق أو لا يملكن الجرأة على تحقيقه نتيجة المعايير الاجتماعية غير المؤيدة.

إن الاستنتاج من نتائج البحث هو وجوب تقليص الفجوة بين القيم والمعايير المعلنة وبين السلوك على أرض الواقع عامة ولدى معلمي المعلمين خاصة لكونهم ركيزة التغيير المنتظر لدى طلبة كليات إعداد المعلمين ومن ثم التغيير لدى المجتمع كافة, وبالتأكيد فإن القيم والمعايير التي تضمنتها تصنيفات الحداثة غالبا ما تكون قيما ومعايير معلنة في المجتمع العربي وليست محصورة على الثقافة الغربية, ولهذا يجب إعطاء معلمي المعلمين الأدوات لرؤية أنفسهم وذلك من خلال ورشات عمل انعكاسية وديناميكات داخل المجموعة من أجل التعرف على أنفسهم عن كثب والتعرف على الفجوة بين القيم والمعايير المعلنة وبين السلوك في حياتهم اليومية. من الصعب إحداث تغيير في مواقف الطلاب تجاه القيم والمعايير طالما لم يحدث تغيير لدى معلمي المعلمين الذين يعتبرون الركيزة الأساسية والقدوة الحسنة لطلابهم.

תקציר

מטרת המחקר לבדוק את עמדותיהם של מורי המורים והמתכשרים להוראה במערכת הכשרת המורים הערבית בישראל כלפי ; נכונות לקבלת מידע חדש ורעיונות חדשים, פתיחות, דמוקרטיה, משמעת וניהול זמן, תכנון וארגון, נכונות ללמוד, שימוש במספרים וסגנון חיים , המאפיינים את "מודרניזם" לפי התרבות המערבית. המדגם כלל 88 מורי מורים ו-203 מתכשרים להוראה (168 מתכשרות להוראה) ממכללות להכשרת מורים במגזר הערבי וממסלולי ההכשרה השונים במכללות אחרות בדגימה אקראית שכבתית .השערת המחקר כי עמדות מורי המורים והמתכשרים להוראה כלפי "המודרניזציה" שלילית , כמו כן לא יימצא הבדל מובהק בין עמדותיהם של מורי המורים והמתכשרים להוראה כלפי "המודרניזציה" . כלי המחקר היה שאלון שכלל 80 היגדים המתייחסים לקטיגוריות של "המודרניזציה" .

ממצאי המחקר הצביעו על עמדות חיוביות באופן חלקי (M =3.31) כלפי "המודרניזציה", אך לא היה הבדל מובהק בין עמדותיהם של מורי המורים לבין עמדותיהם של המתכשרים להוראה,לעומת הבדל מובהק בין עמדותיהם של המתכשרים והמתכשרות להוראה לטובת המתכשרות . כמו כן עולה מהממצאים השפעת מקום המגורים על עמדותיהם של המתכשרים להוראה באופן מובהק .

ממצאי המחקר מעלים שאילות קשות למוסדות הכשרת המורה הערבי ,האמורים להכשיר מורה פתוח,יוזם ומוביל חידושים וסוכן שינוי בחברה הערבית ,אם אין הבדל מובהק בעמדותיהם של מורי המורים לבין עמדותיהם של המתכשרים להוראה כלפי נכונות לקבלת מידע חדש ורעיונות חדשים, פתיחות, דמוקרטיה, משמעת וניהול זמן, תכנון וארגון, נכונות ללמוד, שימוש במספרים וסגנון חיים . אז מי יוביל את המתכשרים להוראה לתהליך של פתיחות ושינוי?.

Bibliography

1. أبو مخ، محمد ؛ عيساوي، محمد (1999). "مدى التغير في المواقف والسلوكيات المهنية اتجاه مهنة التدريس في كليات إعداد المعلمين العرب في اسرائيل" **جامعة**. 3، 31-43.
2. حمدي، عبد الحميد علي (1987). **دور الجامعة في تنمية القيم اللازمة لتحديث المجتمع المصري: دراسة ميدانية على جامعة الزقازيق**. رسالة دكتوراه غير منشورة: كلية التربية.
3. سيف العيسى، جهينة (1979). **التحديث في المجتمع القطري**. الكويت: شركة كاظمة للنشر والتوزيع والترجمة.
4. عبد الحميد، جابرّ ؛ الخضري، سليمان (1978). **التعليم الجامعي في ألعراق وتغيير القيم في دراسات نفسية في الشخصية العربية**. القاهرة: عالم الكتب.
5. אבו-חסין, ג'; עיסאוי, מ. (1997) "דילמות של מדריכים פדגוגיים במערכת החינוך הערבית בישראל", דארנא. 26, עמ' 100-85.
6. אלחאג', מ. (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל. ירושלים: מאגנס.
7. דיל, וויליאם. (1999). השקפה פוסט-מודרנית על חינוך. תרגם: אמיר דוקרמן, ת"א: ספרית פועלים.
8. Essawi, M. (2001). "Arab School culture organization and the professional development of teachers" In: I. Zogla. Etal (Eds.), **Proceeding of the International Conference Theory and Practice of Complicates in Multicultural**. Riga, pp. 299-312.
9. Essawi, M. (2001). "The Gap Between the Declared and Actual Attitudes of Arab Teachers in Israel" **Jamia (5)**. P.p 219-243.
10. Enkeles, A & Smith, D. (1976). **Becoming modern**. Havard University Press, Cambridge, Massachusetts, USA
11. Gough,G.H. (1976). "A measure of individual modernity". **Journal of personality Assesment**. Vol. 40.no.1, pp.3-9

12. Hosinger, D.B.(1973). “The elementary school as modernizer: a Brazilian study”. **International Journal of Comparative sociology**. Vol. X1V , no.3-4, pp.180-202

13. Ituen, E.B.(1972). “The soil of education in Nigeria in modernization attitudes and values conductive to national development”. **Dissertation Abstract International**, Vol. 33, no.5, pp.198

14. Porters, A. (1973). “Modernity and development a critique”. **Studies in comparative International Development**. Vol.8, no. 1-3, pp.279-447

15. Stephen. K.T. (1977). “Values and education in modernizing Greece: the case of Athens”. **Dissertation Abstract International**. Vol.37, no. 8, pp. 53-83

16. Stephenson, J.B.(1977). “Is every one going modern? A critique and suggestion for measuring modernity”. **The American Journalof Sociology**. Vol.74, pp.265-275

17. Williamson, R.C. (1970). “Modernity and related attitudes an International comparison among University Students”. **International Journal of Comparative Sociology**. Vol.11, pp.130-14.