الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
أ. د. علي وتد

العدد 14 | 2024



الحصاد
مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
العدد 14 | 2024

رئيس التحرير: **أ. د. علي وتد**

אלחצאד (=הקציר)
עורך: פרופ' עלי ותד
כרך 14 | תשפ"ד

כתב-עת אקדמי שפיט, שנתון היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי הערבי לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל

Al-Hasad (*The Harvest***)**
Editor*: Prof.* **Ali Watad**
Issue 14 , 2024

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl
WWW. Beitberl.ac.il

Issn: 2305-0179

تدقيق لغوي:
د. مراد موسى (العربية)
السيدة راحيل لپ-هار (العبرية)
ميخائيل چوچنهييمر (الإنجليزية)

עריכה לשונית:
ד"ר מוראד מוסא (ערבית),
גב' רחל לב-הר (עברית),
מיכאל גוגנהיימר (אנגלית)

تصميم: «**مجد**» للتصميم والفنون، حيفا
עיצוב: "מג'ד" אמנות ועיצוב, חיפה

shorbaji.z@gmail.com

الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
ا. د. علي وتد

اللجنة الاكاديمية

د. ايمان يونس
د. مهند محاجنة (مصطفى)
د. ورود جيوسي

هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه
أ. د. محمد أماره
أ. د. مئير بار اشير
أ. د. قصي حاج يحيى
أ. د. محمود خليل
أ. د. حسيب شحادة
د. عامر دهامشي
أ. د. دانيل سيڤفان
د. مروة صرصور
أ. د. غالب عنابسة
د. سامي محاجنة
د. يونتن مندل
د. رامه منور
د. إياس ناصر

העורך
פרופ' **עלי ותד**

הוועדה האקדמית:

ד"ר אימאן יונס
ד"ר מוהנד מחאג'נה (מוסטפא)
ד"ר ורוד ג'יוסי

מועצת המערכת

פרופ' י' אופלטקה
פרופ' מ' אמארה
פרופ' מ' בר-אשר
פרופ' ק' חאג' יחיא
פרופ' מ' ח'ליל
פרופ' ח' שחאדה
ד"ר ע' דהאמשה
פרופ' ד' סיון
ד"ר מ' סרסור
פרופ' ע' ענאבסה
ד"ר ס' מחאג'נה
ד"ר י' מנדל
ד"ר ר' מנור
ד"ר א' נאסר

المشاركون والمشاركات في هذا العدد
הכותבים/הכותבות בגרך זה

- **د. ايريس ينيف** | **ד"ר איריס יניב** | Dr. Iris yaniv
  الكليّة الاكاديمية للتربية اورنيم | המכללה האקדמית לחינוך אורנים
  y_iris@netvision.net.il
- **د. جمال عدوي** | **ד"ר ג'מאל עדוי** | Dr. Gamal Adawi
  كليّة سخنين لتأهيل المعلمين | מכללת סח'נין להכשרת מורים
  Gamaladawi1962@gmail.com
- **چال سيلفرمن** | **גל סילברמן** | Gahl Silverman
  الكليّة الاكاديمية بيت بيرل وجامعة تل-ابيب | המכללה האקדמית בית ברל ואוניברסיטת תל-אביב
  gsilverman@tauex.tau.ac.il
- **د. خلوب قعوار** | **ד"ר ח'לוב קעואר** | Dr. Khaloob Kawar
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية وكليّة التربية - الكلية الاكاديميّة بيت بيرل
  المكون האקדמי הערבי לחינוך והפקולטה לחינוך - המכללה האקדמית בית ברל
  khaloob@hotmail.com
- **د. سليم أبو جابر** | **ד"ר סלים אבו ג'אבר** | Dr. Saleem Abu Jaber
  الكليّة الأكاديميّة أحفا | המכללה האקדמית אחוה
  saleemabujaber@gmail.com
- **د. شاحر چيندي** | **ד"ר שחר גינדי** | Dr. Shahar Gindi
  الكلية الاكاديميّة بيت بيرل | המכללה האקדמית בית ברל
  Shaharg@beitberl.ac.il
- **طارق خُطبا** | **טארק חוטבא** | Tarik Khutaba
  وزارة التربية | משרד החינוך
  tarikkh.1980@gmail.com
- **طالي بن يهودا** | **טלי בן-יהודה** | Taly Ben-Yehuda
  الكلية الاكاديميّة بيت بيرل | המכללה האקדמית בית ברל
  tali.b.yehuda@gmail.com

- **د. عارف أبو قويدر | ד"ר עארף אבו גוידר** | Dr. Aref Abu-Gweder
  الكليّـة الأكاديميّـة أحـفا والكليّـة الأكاديميّـة علـى اسـم «كـي» | המכללה האקדמית אחוה והמכללה האקדמית ע"ש "קיי"
  arefa@kaye.ac.il

- **ا. د. قصي حاج يحيي | פרופ' קוסאי חאג' יחיא** | prof. Kussai Haj-Yehia
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية – بيت بيرل وكليّة سخنين لتأهيل المعلمين
  המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל ומכללת סח'נין להכשרת מורים
  kussai@beitberl.ac.il

- **د. ميخال هايشريك | ד"ר מיכל היישריק** | Dr. Michal Hisherik
  الكلية الاكاديميّة بيت بيرل | המכללה האקדמית בית ברל
  michalh@beitberl.ac.il

- **د. محمود نعامنة | ד"ר מחמוד נעאמנה** | Dr. Mahmuod Naamneh
  الكليّة الأكاديميّة أحفا | המכללה האקדמית אחוה
  abusamna@yahoo.com

- **نهاية عويضة-حاج يحيي | ניהאיה עווידה-חאג' יחיא** | Nehaya Awida-Haj-Yahya
  الجامعة المفتوحة وكليّة بيت بيرل האוניברסיטה הפתוחה והמכללה האקדמית בית ברל
  nehaya.haj.awida@gmail.com

- **د. ورود جيوسي | ד"ר וורוד ג'יוסי** | Dr. Wurud Jayusi
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية وكليّة التربية | الكلية الاكاديميّة بيت بيرل
  המכון האקדמי הערבי לחינוך והפקולטה לחינוך | המכללה האקדמית בית ברל
  Wurud.jayusi@beitberl.ac.il

الحصاد
مجلة سنوية أكاديميّة مُحكّمة
للبحث في حقلي العلوم الانسانيّة والعلوم الاجتماعية
العدد الرابع عشر

المحتويات - תוכן עניינים

المقالات – המאמרים

التربية والتدريس - חינוך והוראה

11 **سليم أبو جابر، عارف أبو قويدر** – סלים אבו ג'אבר, עארף אבו גוידר
نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ» لتعزيز التّعلُّم النّشط لدى الطّالبات العربيّات-البدويّات في دور المعلّمين

33 **خلوب قعوار** – ח'לוב קעואר
الأداء اللغويّ في الصرف والنحو في الصفوف الإعدادية: دراسة مقارنة بين طلاب سامعين وطلاب عسيري السمع

ثقافة، مجتمع وتربية - מורשת, חברה וחינוך

61 **جمال عدوي** – מאל עדוי
دراسة تحليليّة - إستنباط العوامل الدافعة والمساعدة للهجرة الفلسطينيّة إلى أمريكا مِنْ خلال الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطيني والصحافة الفلسطينيّة: (1876 - 1945م)

99 **محمود نعامنة** – מחמוד נעאמנה
مسائل صوفيّة عالقة: بين الرّدّ والإقناع: مسألة قِدم العالم وحدوثه: قراءة في كتاب الرّسائل الصّقليّة لابن سبعين الأندلسي

117 **طارق خطبا، قصي حاج يحيي** – טארק ח'וטבא, קוסאי חאג' יחיא
نظرة المعلّمين إلى مساهمة المدرسة العربيّة في الحدّ من ظواهر العنف

التدريس العابر للحدود – הוראה חוצת גבולות

153 **ورود جيوسي –** וורוד ג'יוסי
أصوات من الداخل - شهادات معلّمين فلسطينيّين من إسرائيل في مدارس عبرية ومدارس ثنائية

197 **شاحر چيندي، ايريس ينيف، طالي بن يهودا، ميخال هايشريك، نهاية عويضة–حاج يحيي، چال سيلڤرمن –** שחר ג'ינדי, איריס יניב, טלי בן יהודה, מיכל היישריק, ניהאיה חאג' יחיה־עווידה וגל סילברמן
דרכי ההתמודדות של מורות ערביות חוצות גבולות, המלמדות בבתי ספר יהודיים, עם השתתפותן בחגים וימי זיכרון

نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ» لتعزيز التّعلُّم النّشط
لدى الطّالبات العربيّات- البدويّات في دور المعلّمين

سليم أبو جابر | عارف أبو قويدر

ملخّص

تتناول الدراسة الحاليّة مدى مساهمة نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ»[1]- سواء في السياق الشخصيّ أو السياق المهنيّ لطلّاب دور المعلّمين العرب – البدو الناطقين بالعربيّة من تخصّص اللّغة العبريّة والعربيّة في المدارس فوق الابتدائيّة في النّقب. اِعتمدت الدراسة الحاليّة على مقابَلات مع زُهاء 20 طالبةً عربيّةً بدويّةً يتمرّسنَ في التدريس ضمن النموذج ذاته، وهنَّ طالبات في السنة الثالثة في الدراسة الأكاديميّة للحصول على درجة بكالوريوس في التربية (B.Ed) في الكُليّة الأكاديميّة أحـفا.

تُظهر نتائج الدراسة أنَّه لنموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ» توجد مساهمة كبيرة في تتابع التدريس، وتعزيز البقاء لفتراتٍ طويلة في المدرسة، وكذٰلك في تحفيز الاستنشاط للحياة المدرسيّة. علاوة على ذٰلك، يتمّ التعبير عن عمليّة مرافقة وتَوجيه الموجِّه الأكاديميّ- التربويّ والمعلّمين المؤهّلين الذين يتدرّبون على تدريس طالبات التربية الشَوابّ (جمع شابّة) في دور المعلّمين، بالتخطيط الفعّال للوحدات التعليميّة وبناء خُطط الدروس، وتنفيذها وتحسين التفاعل مع التلاميذ. وبالتالي تعزيز تصوّرهنّ الذاتيّ، اِكتساب أدوات ومهارات جديدة وحتّى تجربة تأقلم مهمّة في أروقة المدرسة.

الكلمات المفتاحية: «مجتمع أكاديميا الصفّ»، الطالبات العربيات- البدويات، الموجِّه الأكاديميّ- التربويّ، المعلّمون المؤهّلون.

مدخل

يتمّ التدريب العمليّ في التدريس وفق نماذج مختلفة. يركّز كلّ نموذج بشكل مختلف على مكانة العلاقة بين كلّيّة التربية وبين المدرسة وعلى مدى تكثيف التدريب العمليّ، ومدى المشاركة الفعّالة للطالب

1. نموذج التدريب الجديد في دور المعلّمين«أكاديميا صفّ» يُعرف بالعبريّة أكاديميا كيتا (אקדמיה כיתה) والذي يُعتبر برنامجًا جديدًا ذا ترتيب آخر يختلف عمّا كان يعرَف، ويهدف الى تعزيز التدريب المهنيّ/ تطوير مهنيّ للمعلّمين المؤهلين، وتطوير طرائق تدريس جديدة.

المتأهِّل. تتمثّل النماذج الموجودة في موديلات تقليديّة، تنمّ عن أنّ العلاقة مع المدرسة كانت سطحيّة وغير مهمّة بسبب التأثير الضعيف للمعلّم المرشد وثقافة المدرسة التي تميل الى وضع الطالبات في مكانة وتدنّية في التسلسل الهَرَميّ المدرسيّ. المراجع المهنيّة للموضوع تُجمع على أنَّ التدريب العمليّ في التدريس في المدرسة له أهمّيّة كبرى بالنسبة الى طلّاب التربية؛ لأنَّه يساهم في تطوّرهم المهنيّ والشخصيّ وذلك باعتبارهم يتعرّفون على الحياة اليوميّة وعلى الثقافة المدرسيّة، وهم يختبرونهما بكلّ أصالة وموثوقيّة (מקדוסי, 2018). يساند الباحثون التدريب العمليّ المدرسيّ لطلّاب كلّيّات التربية بصفته إحدى الدعامات المهمّة في الدراسة الأكاديميّة. فحص توقّعات الطلّاب خلال فترة تأهيلهم هو وسيلة لتحسين جودة التأهيل (Abdullah ,2006). بالإضافة الى ذٰلك، تُظهر أبحاث بأنَّه كلّما تحقّقت التوقّعات شعر الطلّاب بأنَّهم راضون أكثر (Sag ,2014).

موديلات جديدة مثل الـ PDS (Professional Development School) تعزو إلى المدرسة دوْرًا مهمًّا في تطوّر الطالب المتأهّل للتدريس وتدمج سيرورات متبادلة للتطوّر وللتعلّم (אריאב, 2014; אריאב וסמית, 2006). في السنوات الأخيرة في إسرائيل يتمّ تطبيق موديل التأهيل العمليّ المعروف باسم «أكاديميا صفّ»، مجتمع «أكاديميا صفّ»، وَأصدقاء «أكاديميا صفّ» وهو بهذين المسمّيَين يهدف في ماهيّته إلى تعميق التدريب العمليّ في التدريس، كما تمّ تعريفه كتطوير للتعلّم المهمّ في الصفوف، بواسطة إدماج معلمَيْنِ اثنَيْن ليُدرّسا معًا في آنٍ واحد. الطالب المتأهّل للتدريس، الذي أُدمج كمعلّم ثانٍ يعمل كشريك وزميل للمعلّم المؤهِّل من المدرسة، بشكل يطوّر تدريسًا إبداعيًّا ويقدّم حلولًا تتمشّى مع أساليب تعلّم مختلفة في الصفّ (זילברשטרום, 2015).

الانتقال إلى الموديل التجريبيّ «أكاديميا صفّ»، استدعى إعادة فحص التدريب العمليّ في المدرسة. وبعبارة أخرى، يحاول هذا الموديل أن يبحث بشكل جذريّ كيف يمكن لنموذج «مجموعة أكاديميا صفّ» أن يساعد على التّحسين وأن يكون ملائما لحاجات الدارسين فيه. أي أنَّ هناك الحاجة للتعلّم عن النموذج، من أجل زيادة رضا الطلّاب المشتركين فيه من ناحية تجربة الطلّاب الشخصيّة – المهنيّة، وجهة نظرهم بشأن حسنات النموذج وكذلك من ناحية شعورهم وتجاربهم خلال تمرّسهم العمليّ.

عملية مرافقة المعلّمات المؤهِّلات لطلّاب كلّيّات التربية وتوجيههنَّ، تعتبر كإحدى الدّعامات المهمّة لموديل «مجموعة أكاديميا صفّ». لذلك نختبر في هذا البحث مساهمة توجيه المعلّمات المؤهِّلات في نظر طالبات كلّيّات التربية بواسطة تخطيط وحدات التدريس، خُطط الدروس، وتطبيقهما وتحسين التفاعل مع التلاميذ. بالإضافة الى ذلك، نفحص مدى مساهمة موديل «مجموعة أكاديميا صفّ» في المستقبل المهنيّ للطالبات،

هل تعزّز تصوّرهنّ الذاتيّ، هل تُمكّنهنّ من اِكتساب مهارات جديدة، وما هي نظرتهنّ المهنيّة إلى العالم، وكيف هي تجربة تكيّفهنّ مع النموذج، وكذلك ما هي مساهمة توجيهات الموجّه الأكاديميّ- التربويّ في هٰذا الموديل؟

الخلفيّة النظريّة

التدريب العمليّ لطلّاب التدريس العرب البدو

تعتبر تجربة التدريس في المدرسة ذات أهمّيّة كبيرة في تعليم الطلّاب. إذ تُعَدُّ هٰذه التجربة التدريبيّة من بين الركائز الأساسية في عمليّة التدريب، حيث تسمح للطلّاب بتطوير شخصيّتهم وهويّتهم المهنيّة، وتمكّنهم من التعرُّف على الحياة اليوميّة والثقافة المدرسيّة (זך ושטרומר, 2018; מקדוסי, 2018). تُظهِر نتائج الدراسات التي أُجريت في إسرائيل، أنَّ خبرة التدريب العمليّ للطالبات العربيّات البدويّات في المدرسة لها أهمّيّة بالغة بالنسبة لهنّ. كما تُظهر أيضًا أنَّ مرحلة الخبرة تؤثّر إيجابيًّا على مستقبلهنّ المهنيّ كمعلّمات (עליאן וזידאן, 2011). بالإضافة إلى ذٰلك، تُتيح لهنّ فرصًا عريضة للدخول إلى مجال التعليم باعتبارهنّ نساءً يُحدثنَ التغيير (אבו-עג'אג ואבו- סעד, 2020; עליאן, 2010; עליאן, 2013; עליאן וזידאן, 2011).

هناك نماذج مختلفة للخبرة التدريسيّة، وفي كلٍّ منها هناك تأكيدات مختلفة على جوانب العَلاقة بين المؤسّسة الأكاديميّة التعليميّة والمدرسة، وكثافة الخبرة ودرجة اِنخراط الطلّاب المؤهّلين في المدرسة. في النماذج التجريبيّة التقليديّة، يكون الارتباط بالمدرسة ضعيفًا ويقلّ معناه بسبب قلّة تأثير المعلّمين، وبسبب الثقافة المدرسيّة التي تميل إلى وضع اللّامعين منهم في مرتبة أدنى في التسلسل الهرميّ للمدرسة. ومن ناحية أخرى، تطوّرت في السنوات الأخيرة نماذج جديدة للخبرة في شكل برامج التدريب العمليّ مثل مدرسة التطوير المهنيّ؛ تطوير عمليّات التعلّم في المدرسة، بما في ذٰلك التدريب المستمرّ للمتدرِّبين على التدريس (אריאב, 2014). الهدف من برامج التدريب العمليّ هو مساعدة الطلّاب وتسهيل الأمر عليهم في عمليّة الاستيعاب والتأسيس في المدرسة وتطوير الأساليب التي من خلالها سيتمّ تكييف تدريس المتدرّبين مع اِحتياجات الطلّاب.

هناك اِختلافات جوهريّة كبيرة بين برامج خبرة المتدرّبين من حيث التأثير على التّدريس. على سبيل المثال، في النّموذج الذي يعمل وفق المنهج الواقعيّ، تكون السنة الأولى في التدريس مصحوبة بزيادة التدريس في تقديم الدروس، وتنمية مهارات التدريس،

وتلقّي التغذية الراجعة من المعلّمين المؤهّلين ذوي الخبرة في المدرسة (Korthagen et al., 2001). في المقابل، في البرامج الأخرى، فإنّ الخبرة العمليّة للطلّاب تكون تدريجيّة، وفي السنة الأولى من التدريس، يلتحق الطلّاب بدورات لتأسيس معرفتهم النظريّة وبعدها يؤدّون خبرتهم ضمن التدريب العمليّ في المدرسة (Choy 2014., et al).

من أجل تحسين عمليّة تدريب الطلّاب على التدريس، يتمّ فحص البرامج الحاليّة في المؤسّسات التعليميّة (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013). ومن بين الجوانب الأخرى التي يتمّ فحصها، نجد في نطاق الخبرة، كثافة التدريس في المدارس، والأدوات المهنيّة المتاحة في المؤسّسة الأكاديميّة، ودرجة التعرّض لأساليب التدريس الجديدة خلال العام الدراسيّ. علاوة على ذٰلك، يُشدّد على أهمّيّة التحقّق من توقّعات الطلّاب خلال فترة تدريبهم كوسيلة لتحسين جودة التعليم (Abdullah, 2006; Admiraal et al., 2017). وقد تمّ العثور على أنَّ تحقيق توقُّعات الطلّاب يزيد من شعورهم بالرضا تُجاه عمليّة التدريب (Sag, 2014).

عند مراجعة برامج خبرة التدريب العمليّ في المدرسة مقارنةً بالتدريب في المؤسّسات الأكاديميّة، اِتّضح أن طلّاب التدريس يُبلّغون عن وجود فجوة بين الخبرة العمليّة والمعرفة النظريّة، ويشعرون بالفصل بين دراستهم النظريّة في المؤسّسة الأكاديميّة والتجربة في المدرسة. تشير الدراسات إلى وجود صعوبات جمّة لدى طلّاب دور المعلّمين في نقل المادّة النظريّة الى الحقل (العمليّ)؛ عدم قدرة الطلّاب على تطبيق معرفتهم النظريّة في الصفوف التي يدرّسون فيها.

لذا، يُعتبر الربط بين التعلّم النظريّ وخبرة التدريب العمليّ وسيلة لتحسين جودة التدريب على التدريس ومساعدة الطلّاب في فترة خبرة التدريب العمليّ (Admiraal et. al, 2017; Darling-Hammond, 2006).

نموذج أكاديميا صفّ

في السنوات الأخيرة، تمّ تحديث برامج مبتكرة للتمرّس العمليّ على التدريس في مؤسّسات دور المعلّمين في إسرائيل مثل «أكاديميا صفّ» (Classroom Academy)، مجموعة «أكاديميا صفّ»، (Classroom Academy Community) وَأصدقاء «أكاديميا صفّ». (Classroom Fellows) أهداف هٰذه البرامج هي تعميق خبرة التدريب العمليّ في التدريس، وتعزيز الاتّصال بين المؤسّسات التي تقدّم/تتبنّى التدريب النظريّ-

الأكاديميّ (دور المعلّمين) والمؤسّسات التي تقدّم/تتبنّى الممارسة العمليّة في الحقل (المدارس)، لتسهيل الأمر على المؤهَّلين للتدريس في عمليّة القبول في المدارس وتعزيز التعلّم الهادف. حيث يتمّ دمج الطلّاب كمدرِّسين ثانويّين في الصفوف المدرسيّة ويعملون كشركاء وزملاء جنبًا إلى جنب مع المعلّمين في المدرسة. يعزّز نموذج العمل هذا التدريس المبتكر ويمكّن من اِستخدام أساليب التعلّم المختلفة التي تتكيَّف مع اِحتياجات الحقل المدرسيّ (זילברשטרום, 2015). دراسة أبو عجاج وأبو سعد (2020) تظهر أنَّ برامج التدريب المبتكرة تشجّع المتدرِّبين على تبنّي مبادئ المعرفة النظريّة ذات الصلة بحيث تكون تجربتهم في الفصل الدراسيّ مثاليّة، وتخلق التنوّع في أساليب التدريس، وتمكّن من اِكتساب الأدوات التجريبيّة كنتيجة للتفاعل مع المعلّمين في المدرسة وتعزيز التعلّم العمليّ لدى المتدرِّبين في الفصول الدراسيّة (אבו-עג'אג' ואבו-סעד, 2020).

ميزةٌ أخرى لهذا النموذج هي ترتيب الحصص ما بين التدريس والتّحضير لها. فقد خُصِّصت حصّة للمكوث من أجل تخطيط الطلبة المتمرّسين للقيام بتنفيذ الدّروس. تُظهر دراسات عديدة أنَّ هٰذه الحصّة حيويّة جدًّا من أجل الارتقاء والعمل بطرائق تدريس فعّالة تسهم بشكل كبير في تعزيز الثقة بين المعلّمين والمتدرّبين؛ ممّا ينعكس إيجابًا على تحسين أداء المتدرّبين في التعلّم (אבו-עג'אג' ואבו-סעד, 2020; מקדוסי, 2018; Assadi & Murad, 2017). بالإضافة إلى ذٰلك، فقد أدّى تلقّي طلّاب التدريس البدو في البرنامج إلى حصول التّجاوب مع التجارب التدريبيّة وتحسين جوانب متعدّدة، مثل تخطيط خُطّة الدرس، تنفيذ مسار الدرس، ملاءمة الأنشطة التعليميّة مع مستوى التعلّم، تقديم التغذية الراجعة التدريسيّة، تطوير المهارات التعليميّة وتعزيز التواصل الفعّال مع الطلّاب (מקדוסי, 2018; Assadi & Murad, 2017).

في برنامج الأكاديميّة، تمّ إضافة طبقة جديدة لتعزيز التمرّن والتي تسمّى مجتمع «أكاديميا الصفّ» وهي عبارة عن مجتمع التعلّم لتعزيز تدريب الطلّاب، تنمية الكفاءة المهنيّة للمعلّمين، وتعزيز التعاون والتعلّم من الأقران. كجزء من مجتمع التعلّم، يجتمع المتدرّبون، المعلّمون والموجّه الأكاديميّ-التربويّ معًا، ويشاركون في تطوير اِستراتيجيّات التعلّم بناءً على معايير التفكير المشترك والعمل الجماعيّ والحوار، والمشاركة والقيام بالاستشارة المهنيّة والتعرّض لوجهات نظر متنوّعة من أجل الارتقاء بالتدريب العمليّ لدى طلّاب دور المعلّمين.

للموجّه الأكاديميّ دوْر مهمّ جدًّا في تدريب المؤهّلين للتدريس. وهو يتمثّل في حثّ

المتدرّبين على فهم مبادئ التدريس وعمليّات التعلّم في الفصل الدراسيّ وتطبيقها بطريقة عمليّة ناجعة، وخاصّة التكيُّف مع المعلّمين في المدرسة والاندماج في ثقافة المؤسّسة التعليميّة. على سبيل المثال، يمكنهم مساعدة المعلّمين في إعداد الدروس، وتنفيذ اِستراتيجيّات التدريس الفعّالة، وتوفير الأدوات والأساليب التربويّة لتقييم الطلّاب (זילברשטיין, 2015). بالإضافة إلى ذٰلك، يجب على الموجّه الأكاديميّ- التربويّ تشجيع المتدرّبين على تطوير مهاراتهم التدريسيّة واستخدام التقنيّات المتقدّمة والمبتكرة لتحسين عمليّات التعلّم والتدريس في الفصل الدراسي.

للإجمال، فإنَّ نموذج مجتمع «أكاديميا الصفّ» يحتوي على ميزات عديدة أبرزها تكمن في دوْر المعلّمين بمرافقة وتوجيه المتدرّبين. و يُفترض منهم توفير بيئة تعليميّة مناسبة، تقديم إرشاد مهنيّ، متابعة حثيثة للدروس، تحسين مهارات التدريس لديهم، وتقديم التغذية الراجعة بشأن تجربتهم في الدراسية. والطلّاب الأكاديميّون بدوْرهم يقومون بتدريس الطلّاب ضمن أزواج، مع تفعيل أساليب التعلّم المبتكرة مثل تفعيل الأنشطة الجماعيّة وعمل التمارين وتقديم الدروس، ناهيك عن مساعدتهم في التكامل في البيئة المدرسيّة بشكل عامّ، وفي غرفة المعلّمين بشكل خاصّ، وتقديم الدعم للمتدرّبين عند مواجهتهم للصعوبات التي تنشأ في المدرسة وداخل الصف، ومن ثَمّ تقديم حلول فعّالة للمشكلات التي قد تَظهر أثناء فترة التدريب العمليّ (זילברשטיין, 2015).

الدراسة الحاليّة

منهجية الدراسة: هٰذه الدراسة هي دراسة نوعيّة. يركّز البحث النوعيّ على تجربة الإنسان في بيئته الطبيعيّة، حيث يسعى لفهم الظاهرة من داخل عالم الفرد من خلال المعاني والتفسيرات التي يمنحها للظاهرة المدروسة. يصف البحث النوعيّ «الثروة» التي تكمن في الظواهر والعمليّات والتفسيرات الشخصيّة التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر (Patton, 2002). لذٰلك، يكشف هذا النوع من الأبحاث بشكل أساسيّ تصوّرات الأفراد الذين تمّت مقابلتهم، وليس فقط التّركيز على كيفيّة التعبير عن ذٰلك.

يشير شكيدي (שקדי, 2003), الى أنّ البحث النوعيّ يسمح للباحثين بفهم تجربة الإنسان من خلال رؤية نافذة فريدة حول تلك التجربة وفهم معانيها وتصوّراتها. يؤكّد مفهوم البحث بحسب المنهج النوعيّ التفسيريّ على تأثُّر البحث بالقيم والسياق الذي يتمّ فيه، مشدّدًا على أنّ العلاقة بين الباحث والمشاركين في البحث لا يمكن فصلهما عن بعضهما،

وأنّ هناك تبادُلًا وتفاعُلًا بينهما. وفقًا لبن يهوشوع (צבר בן יהושע, 2001)، فإنّ البحث النوعيّ يقلّل من الفجوة في القوّة وعدم التماثل بينهما، ويوسّع نطاق العلاقة بينهما ويشجّع على إقامة التعاون والشراكة.

يرى الباحثون أنّ المنهج التفسيريّ النوعيّ هو منهج ينفذ إلى الواقع الاجتماعيّ منظّما -بل متخيّلًا- ومرنًا وله معانٍ متعدّدة. فهو يرى في الأفراد قوة تفسيريّة تنسب المعنى لأنفسهم وللعالم المحيط بهم، وهدفه الكشف عن المعنى الذي ينسبه الناس لأنفسهم وللظواهر الاجتماعيّة الموجودة في واقعهم (Flick, 2017).

بما أنّ هناك القليل من الدراسات التي تعبّر عن صوت الطالبات العربيّات -البدويّات وصعوباتهنّ في العالم الأكاديميّ، فقد ارتأينا أنّه من المناسب أن يتمّ إجراء هذه الدراسة وفق النموذج التفسيريّ النوعيّ حتّى نتمكّن من كشف التجارب الذاتيّة للطالبات العربيّات البدويّات، وكيفيّة تكيّفهنّ مع دراستهنّ الأكاديميّة.

يعود الاعتماد على منهج البحث النوعيّ التفسيريّ الى أنّه من خلاله يمكن التعامل مع التجارب الشخصيّة للطالبات العربيّات البدويّات في العالم الأكاديميّ، وبالتالي فإنّ منهج البحث النوعيّ يفسّر تجاربهنّ من خلال وجهة نظرهنّ، مشاعرهنّ وتجربتهنّ.

هدف الدراسة: الهدف الرئيسيّ للدراسة الحاليّة هو فهم التحدّيات التي تواجهها الطالبات العربيّات البدويّات من المجتمع العربيّ-البدويّ اللاتي يشاركن في نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ».

أسئلة الدراسة: السؤال الرئيسيّ للبحث: كيف يعمل نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ» وفق نظر الطالبات العربيّات- البدويّات اللاتي يتمرّسن في التدريس في تخصّص اللغة العبريّة والعربيّة؟

الأسئلة الأخرى التي سنناقشها في البحث هي متفرّعة عن سؤال البحث المركزيّ نحو: عمليّة الخبرة في الفصل الدراسيّ، توجيهات من المعلّمين المؤهّلين بشكل عامّ، وخاصّة في حصص المكوث، الكفاءة في المشاركة والتعلّم الثنائيّ في الحقل المدرسيّ، مدى التعاون في تخطيط الدروس والمبادرات في الفضاء المدرسيّ وبمَ يتميّز دوْر الموجّه الأكاديميّ - التربويّ في نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ»؟

عيّنة الدراسة: شارك في الدراسة 20 طالبةً من المجتمع العربيّ البدويّ في المدارس التي تمارس التدريب العمليّ وفق نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ». تمّ تسجيل جميع المقابلات

بموافقة الطلّاب، وتمّ نسخ النتائج مع تكرار التسجيلات لتحسين المواضيع الرئيسيّة للبحث.

أداة الدراسة: استخدمنا طريقة المقابلة المعمّقة، والتي تهدف إلى التأكيد والتحقّق من النتائج، وتمكّن من إجراء محادثة مفتوحة تكشف عن فهم الأفراد الذين تمّ إجراء المقابلات معهم. تشمل المقابلة تفسيرًا واقعيًّا لآراء الأفراد، بما في ذلك الأفكار والمشاعر والتوقّعات والاتّجاهات (שקדי, 2003). تمّ إجراء المقابلات باللغة العربيّة.

تمّ اختيار نموذج المقابلة بناءً على ملاءمته للبحوث التي تهدف إلى وصف شامل للجوانب التي لا يمكن رصدها مباشرة في الظواهر والعمليّات والتفسيرات الذاتيّة. تُظهر الدراسات أنّ اختيار المقابلة شبه المنظّمة يتيح وضع فرضيّات حول العلاقات بين معاني الظواهر الذاتيّة البينيّة، ضمن حدود وضعها الباحث مسبقًا (Patton, 2002). ويشير البحث الى أنَّ استخدام المقابلة شبه المنظّمة يسمح بالاستفادة القصوى من التفاصيل حول حياة الأفراد الذين تمّ إجراء المقابلات معهم (Flick, 2017). وفقًا لهذا النهج، يقدّم الأفراد الذين أجريت معهم المقابلات سردًا لمسار حياتهم وتجاربهم وفقًا للترتيب الذي يختارونه، ممّا يعكس معنى تلك التجارب في السياقات الأكاديميّة والتدريب العمليّ.

كيفيّة تحليل الدراسة: تمّ تحليل البيانات باستخدام تحليل المحتوى للمقابلات. أظهر تحليل المحتوى تعابير وأوصاف فئة البحث والتي تعكس مشاعرهنّ، أفكارهنّ، معتقداتهنّ ومعارفهنّ. كان التركيز الرئيسيّ على تحليل المحتوى، حيث يُعتبر تحليل المحتوى نافذة على إمكانيّة فهم التجربة الإنسانيّة (שקדי, 2003).

يُعتبر تحليل المحتوى أسلوبَ بحثٍ يهدف إلى استخلاص اِستنتاجات منهجيّة وقابلة للتكرار من الرسائل الموجودة بمحتوى معيّن في سياق محدَّد. ويتضمّن هذا التعريف التمييز بين المنهجيّة والصلاحيّة الداخليّة وأهمّيّة الإطار المدروس. تُظهر هٰذه التفريقات أهمّيّة مستوى معقول من الموضوعيّة في البحث النوعيّ وتُشير إلى عموميّة تحليل المحتوى كأسلوب بحث للوصف المنهجيّ لأيّ محتوى (צבר בן יהושע, 2001).

اعتمدت عمليّة تحليل المحتوى في الدراسة على البحث عن العناصر البارزة والمهمّة والمثيرة للاهتمام والمتكرّرة في البيانات التي تمّ جمعها، وتمّ رصدها ضمن فئات. تمّ اختيار هذه الفئات وفقًا لأسئلة البحث والأهداف التي تشير إلى الابتكار المحتمل للدراسة والتي لم تحظَ بالاهتمام الكافي في المراجعات السابقة.

إجراءات البحث: في هذه الدراسة، قمنا بتحليل البيانات وفقًا للخطوات المعروفة للبحث النوعيّ. في البداية، تمّ الاعتماد على الاستكشاف الأوليّ من خلال معالجة بيانات المقابلات. وبناءً على ذلك، تمّ تحديد الفئات الأوّليّة وتعريفها استنادًا إلى النتائج الأوّليّة للمقابلات، مثل تحديد التكرارات والأقوال المتكرّرة. في المرحلة الثانية، قمنا بقراءة فاحصة للنصوص استنادًا إلى جميع البيانات المجمّعة من المقابلات. تمّ تحديد فئات أوّليّة إضافيّة خلال هٰذه القراءة المتكرّرة، وتمّ إعادة تحليل المقابلات وفقًا لتلك الفئات الجديدة أو لرصد مزيد من الفئات. في المرحلة الثالثة، تمّ ترميز البيانات من خلال تجميعها في فئات أساسيّة. تلا ذلك اختيار اقتباسات تصف تجارب تدريس الطالبات وتجاربهم التصوّريّة والخبرات في نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ» في كلّ فئة أساسيّة، وذلك بهدف بناء نظريّة. في الخطوة الرابعة، قمنا بجمع الموضوعات المركزيّة للدراسة بناءً على الأدبيّات المهنيّة المرجعيّة وربطها بالأدبيّات البحثيّة ذات الصلة بموضوعات الدراسة مثل تحدّيات تمرّس التدريب المهنيّ لدى الطالبات العربيّات- البدويّات ومساهمة الموجّه الأكاديميّ- التربويّ. وأخيرًا، تمّ إجراء تدقيق لغويّ للتأكُّد من دقّة اللغة المستخدمة في الدراسة.

تراوحت مدّة المقابلات بين 45-60 دقيقة، وتمّ تسجيل الملاحظات والتأمُّلات عقب كلّ مقابلة. تمّ التركيز في المقابلات على تحليل مبرِّرات النموذج الأكاديميّ العمليّ لـ«مجتمع أكاديميا الصفّ»، وكذلك التركيز على دراسة الآثار الإيجابيّة والسلبيّة المتعدِّدة للنموذج في حياة الطالبات العربيّات البدويّات اللاتي يتخصّصن في اللغتَيْن العبريّة والعربيّة. تمّ إجراء المقابلات وفقًا لأسئلة إطاريّة تمّ تحضيرها مسبقًا، وتمّت كتابة هٰذه الأسئلة بالفكر المليّ الملائم والاستعانة بالمقابلات والدراسات السابقة حول التدريب العمليّ للطالبات المعلّمات بشكل عامّ، وخاصّةً تلك المتعلّقة بتجربة النماذج التجريبيّة الجديدة (מקדוסי, 2018Abu-Gweder, 2022; Assadi & Murad, 2017).

بالإضافة إلى الأسئلة الإطاريّة، تمّ طرح أسئلة إضافيّة تنشأ نتيجة لإجابات الأشخاص المستجَوبين. يتمّ توجيه هٰذه المقابلات بواسطة مساعد باحث ذي خبرة في تنظيم حوارات التأمُّل بين الأشخاص، ولديه معرفة بأساليب المقابلات النوعيّة بالإضافة خبرته الواسعة في مجال التدريس. في الوقت نفسه، تلقّى المساعد الذي يجري المقابلة توجيهات وتدريبات خاصّة لضمان سير المقابلة بشكل مهنيّ، والضمان بأنَّ المعلومات الناتجة يصحّ للباحثين استخدامها. من الجدير بالذكر أيضًا أنّ جميع هٰذه الخطوات تمّت من

أجل تحرّي الدقّة في جمع البيانات وضمان سير المقابلة بطريقة احترافيّة.

أخلاقيّات الدراسة: في البحث النوعيّ، تعتبر المحافظة على الأخلاق أمرًا مهمًّا للغاية لأنّ المقابلة تجرى وجهًا لوجه، أي إجراء مقابلة شخصيّة بعد موافقة المستجوَب/ة. وكجزء من ذلك، تؤخذ موافقة المستجوب/ة مع التوضيح بأنّه سيتمّ تسجيل المقابلة ونسخها لغرض الدراسة، مع الالتزام بالحفاظ على سرّيّة هويته/ا وحقّه/ا في التخلّي عن المقابلات في أيّ وقت.

النتائج

تحدّيات تمرّس التدريب المهنيّ لدى الطالبات العربيّات- البدويّات

تشكّل التجربة التدريبيّة بشكل عامّ، وفي نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ» بشكل خاصّ، تفاعُلًا أوَّليًّا هامًّا للطالبات العربيّات البدويّات في مجال التدريس. تشير الأبحاث إلى أنّ مهنة التدريس تحظى بقبول كبير وتلبّي توقّعات المجتمع، الذي يعتبرها مهنة مناسبة خاصّة بالنساء بفضل خصائصها الفريدة مثل الأريحيّة النّسبيّة، وموقع العمل القريب من المنزل، وساعات العمل المناسبة للنساء بشكل عامّ والأمّهات بشكل خاصّ. تُظهر هٰذه الدراسة أنّ الطالبات العربيّات البدويّات يراودهنّ الإدراك بأنّ هناك مساهمة فريدة في هذه المهنة.

«تعمل معظم الفتيات في عائلتنا بالقرب من المنزل» (ماجدة).

«في قريتي، وهي قرية غير معترف بها، أصبحت المهنة مطلوبة بشكل رئيسيّ بعد أن بدأوا في تطوير المدارس، فتزداد فرص الحصول على عمل في المدرسة» (سارة).

«وافق والداي على أن أتعلّم التدريس؛ فقط لأنّه قريب وإمكانيّة العمل قريبة من المنزل ويتمّ خلال النهار» (يقول).

بل إنّ الطالبات العربيّات البدويّات أكّدن على أنّ ساعات العمل لا تتعارض مع متطلّبات البيت والأسرة، رغم أنّهنّ يدركن مدى تعقيد المهنة:

«من تجربتي الشخصيّة في المدرسة، أدرك أنّه من الصعب العمل مع الأطفال، لكن لا شكّ أنّ هٰذه مهنة تناسبني من وجهة نظر زوجي وأولادي على حدّ سواء» (مرام).

تُظهِر الدراسة أنّ الطالبات العربيّات- البدويّات يعتبرن هٰذه المهنة مهنة تجمع بين التعلّم وقبولها على الثقافة التقليديّة للمجتمع العربيّ- البدويّ: «الدعم الذي تلقّيته بعد اِختيار مهنة التدريس من العائلة كان أمرًا بديهيًّا؛ فمنذ أن بدأت الدراسة، لم يكن الدعم موضع شكّ للحظة» (الإسلام).

إنّ اِنتقال المجتمع من الحياة التقليديّة إلى الحياة الحضريّة الحديثة أصبح تعليم المرأة مطلبا أساسيًّا. وإذا كانت المرأة في الماضي شريكة في إدارة المنزل، فإنّ الانتقال إلى الحداثة العصريّة قضى على دوْرها الرئيسيّ المتمثّل أساسا في العمل المنزليّ والاهتمام بالأسرة، وبالتالي «تحرّرت» المرأة العربيّة البدويّة من جزء كبير من الواجبات المنزليّة لصالح التفرُّغ للتعلّم. في الواقع، في الدراسة الحاليّة، أشار الأشخاص الذين تمّت مقابلتهم إلى أنّ الحصول على التعليم أمرٌ مهمّ بالنسبة لهم: «في الوقت الحاضر، تعلم كلّ امرأة بدوية أنّ فرصتها الوحيدة للعمل هي من خلال التعليم، وهذا أيضًا مناسب لعائلاتنا، على عكس المهن الأخرى مثل أعمال التنظيف والعمل في الأماكن التجاريّة وهو أمر غير مقبول في مجتمعنا» (رنا).

إنّ القدرة على تغيير المفاهيم هي عمليّة معقّدة في المجتمعات التقليديّة. وأكّدت الطالبات العربيّات البدويّات المتخصّصات في اللغة العبريّة كلغة ثانية أنّ هناك مجالا للشرح للطلّاب، وتشجيعهم على تغيير تصوُّراتهم بطرق عديدة. وأوضح أحد الطلّاب أنّ هٰذه العمليّة تشكّل تحدّيًا مستقبليًّا كبيرًا بالنسبة لهم:

> «هدفي هو تغيير تصوّرات الطلّاب، وخاصّة في تدريس اللغة العبريّة كلغة ثانية، والتي تعتبر لغة صعبة على الطلّاب. أريد تغيير التّعامل مع اللغة العبريّة كلغة ثانية، وذلك من خلال الإدراك لمكانتها باعتماد التشجيع والتنوّع في أساليب التدريس» (ماجدة).

يبدو من المقابلات أنّ التأقلم والوقت فيهما ضمان النجاح، وأنّه يجب على الشّخص أوّلًا العمل على مواجهة الصعوبات وأحراز النجاح في كونه رافعة لقيادة العمليّات التنمويّة، سواء من حيث شرح المادّة أو من حيث التعامل مع مشكلات الانضباط والتغلُّب عليها. لقد ذكرَ الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلات أنّه كان لديهم الشّعور بالتّركيز على إنجاز العمل على النّحو الأمثل بشكل رئيسيّ في اليوم الأوّل من العمل العمليّ في المدرسة.

«كوني طالبة تربية كان الأمر صعبًا أيضًا من حيث مشاكل الانضباط؛ كان الأطفال يحاولون الاستخفاف بمكانتي لأنّني كنت معلّمًا جديدًا في نظرهم» (هديل).

«لقد أرادوا اختبار شخصيّتي من جميع الجوانب، في اليوم الأوّل كنت متحمّسةً جدًّا وأرتجف من شدّة الانفعال، أتساءل باستمرار: هل سيقبلني الطلّاب؟ هل سيفهمون المادّة؟ هل ستكون هناك علاقة جيّدة مع طاقم المدرسة؟» (سامية).

ظهرت أنواع إضافيّة من التعلّم الهادف في الدراسة الحاليّة فيما يتعلّق بتنوّع طرائق التدريس - وهو دليل على رغبة الطالبات العربيّات البدويّات في ممارسة أساليب جديدة للتعلّم الهادف داخل أسوار المدرسة.

أحد أبرز تحدّيات التدريب العمليّ في حياة الطالبات هو دمج التقنيّات الحديثة المتوافرة بما هو سائد من معتقدات المعلّمين القدامى، كما أشارت دراسات أكاديميّة سابقة. في هٰذه الدراسة نرى أنَّ استخدام تقنيّات وطرائق تدريس حديثة كانت نوعًا من المساهمة الفريدة في تعليمهنّ في المدرسة. وهذه بفضلها يكون المعلّم مرشدا وله مساهمة فريدة في التدخُّل في حياة الطلّاب، كما أنّ الاستعانة بالعوامل البيئيّة والتكنولوجيّة أدخلت لونًا آخر لعمليّة التدريب العمليّ في الحقل المدرسيّ.

«يُعدّ استخدام تقنيّات الاتّصالات الجديدة أمرًا ضروريًّا؛ لذا يجب تعزيز نظام التعليم بأدوات هامّة لتكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وإنّ اعتماد طرق التدريس البديلة كان رائعًا ليس لنا فحسب، بل للطلبة في الصفوف أيضًا» (أريج).

إحدى القضايا التي ظهرت في جميع المقابلات تقريبًا هي أهمّيّة التعلّم في السياقات الاجتماعيّة والعاطفيّة التي تمّ التعبير عنها في الاجتهاد الشخصيّ، وتوفُّر مكانة الطالب وتطبيق أساليب التدريس الجديدة والفريدة من نوعها. على سبيل المثال، في نظر الطالبات، كان استخدام تقنيّات الاتّصال الجديدة، وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات بشكل عامّ، وخاصّةً الطالبات من القرى غير المعترف بها هو تحدٍّ كبير في التطبيق العمليّ في النموذج.

«أريد أن أكون معلّمة طموحة ومحترمة من خلال أداء دوْري بأفضل ما أستطيع، محبوبة من قِبل طلّابي، كما أريد الاستثمار فيهم» (شروق).

«في رأيي، يجب على المعلّم أن يأتي بأساليب جديدة لتحقيق النّجاح التّعليميّ المتصاعد» (ناريمان).

إحدى الاستنتاجات من الممارسة العمليّة للتّعليم التي تعيشها الطالبات العربيّات-البدويّات في مدارس النّقب هي المساهمة الكبيرة للخبرة العمليّة في تطورهنّ كطالبات في مجال التدريس.

أثبتت الدراسات أنّ المعلّمين النشيطين في المدارس هم قدوة شخصيّة في نظر الطالبات، وهذا ما ورد في الدراسة الحاليّة. إنّ تأثيرات المعلّم المرشد على دافعيّة الطالبات المعلّمات في النجاح كبيرة جدًّا. وبحسب الطّالبات المتدرّبات فإنّ المعلّمين في المدرسة جعلوهنّ يستثمرن جهودهنّ في مهنة التدريس، لٰكن كانت هناك دوافع أخرى أيضًا نابعة من اتّخاذ شخصيّات معلّمين من الماضي قدوة وأنموذج يحتذى به، وما خلّفوه من بصمة ناجحة ومؤثِّرة.

«في المرحلة الابتدائيّة، تعلّمت على يد معلّمة رائعة، كان تدريسها مميّزًا للغاية، وجعلني أحبّ مهنة التعليم وأطمح إلى مزاولتها في المستقبل، اليوم تذكّرني المعلّمة التي قامت بتدريبي في مدرستَين سابقتَين بأنّ هناك معلّمين ما يزالون محفورين في ذاكرتي» (أسماء).

أدبيّات الدراسة الحاليّة أشارت إلى أنّ الفجوة بين التعلّم الأكّاديميّ النظريّ في المؤسّسة الأكاديميّة (كلّيّات دور المعلّمين) وبين التدريس الفعليّ (التطبيق العمليّ في المدارس) هو تحدٍّ كبير جدًّا في التأهيل التربويّ، خاصّةً حينما يبدأ الطالب مشواره في مهنة التدريس. هٰذه الدراسة تشير إلى عمليّتين قيّمتين وهامّتين وهما:

العمليّة الأولى للطالبات العربيّات البدويّات اللاتي يتخصّصن في اللغة العبريّة كلغة ثانية هي إدراك أهمّيّة المعرفة الأكاديميّة من حيث إعداد المادّة الدراسيّة والتفاعل مع الطلّاب:

«المعرفة المهنيّة التي اكتسبتها في المؤسّسة الأكاديميّة جعلت الأمر أسهل بكثير

بالنسبة لي. لقد قامت بتخطيط الدروس وساعدتني كثيرًا أيضًا في نقل المعرفة بسهولة وسلاسة، وبتجاوُز صعوبات خاصّة أمام الطلّاب» (زايده).

أمّا العمليّة الثانية فقد تجلّت في مساهمة التطبيق العمليّ في تدريس اللغة العبريّة في المدارس العربيّة البدويّة. ويرى الطلّاب أنّ التعلّم من العمل العمليّ فريد من نوعه؛ لأنّهم يختبَرون فيه ويتعلّمون من أخطائهم إلى جانب المساهمة الكبيرة لهم في إيصال المادّة وبطريقة إبداعيّة.

«على سبيل المثال، أقوم بتدريس الصفّ الثامن هناك، على الرّغم من أنّني لم أدرس المادة مطلقًا في الكلّيّة- وقد يكون الأمر سهلًا نسبيًّا بمساعدة المعلّم المرافق، حيث تمكّنت من تذليل المادّة» (نزهة).

«في بعض الموادّ حاولت النقل بالاعتماد على التعلّم الذاتيّ» (نهد).

للإجمال، نرى أنّه في نظر الطالبات العربيّات- البدويّات، فإنّ التدريس المرتكز على الميدان (الحقل) هو تعليم حقيقيّ، والارتقاء به يتطلّب جهودًا كبيرة من التعلّم الذاتيّ المستمرّ من قِبَل الطالبات وذلك من خلال ممارسة التدريب العمليّ في أروقة المدارس.

مساهمة الموجّه الأكاديميّ- التربويّ

تمّت مناقشة موضوع آخر خلال المقابلة، وهو دوْر الدليل التربويّ في توجيه المسار المهنيّ، والذي يعتبر ذا أهمّيّة كبيرة في نظر الطالبات العربيّات البدويّات اللواتي يتخصّصن في اللغة العبريّة كلغة ثانية. إنّهن يعتقدنَ أنّ دوْر الموجّه الأكاديميّ- التربويّ حيويّ جدًّا، خاصّة فيما يتعلّق بالمحتوى اللغويّ لعمليّة التدريس. على سبيل المثال، الملاحظات البنّاءة حول قضايا النّحو، تنوّع أساليب التدريس، تحديد صعوبات التدريس ونقاط الضعف لدى بعض الطلّاب. هذا إضافةً إلى تشجيع المشاركة وخلق بيئات تعليميّة جديدة ذات أهمّيّة كبيرة في تطوّرهنّ المهنيّ كمعلّمات في المستقبل.

«لقد بدأت في تطوير طريقة جديدة للتفكير في عملي من خلال التجربة العمليّة بعد مراجعات المرشد التربويّ» (ساريه). «تعلّمت في التدريب كيفيّة تنويع أساليب التدريس، واستخدام استراتيجيّات مختلفة لنقل المادّة وتحقيق الهدف الرئيس للدرس» (وضحه).

تعليمات المرشد التربويّ تعتبر مهمّة في التعامل مع صعوبات التدريب العمليّ. في الدراسة الحاليّة، أفادت الطالبات العربيّات البدويّات أنّهنّ يتلقّين تدريبًا فعّالا في تدريس اللغة العبريّة كلغة ثانية بشكل عامّ، واِستراتيجيّات جديدة للتعامل في الصفّ الدراسيّ بشكل خاصّ. ذلك هو بمثابة صندوق مليء بأدوات معتمَدة لهنّ في مستقبلهنّ المهنيّ.

«تعرّفتُ خلال التدريب على الصعوبات الأكاديميّة التي يواجهها الطلّاب والتي قد أواجهها في مستقبلي كمدرّس. وبطبيعة الحال، وعلّمتني التجربة العمليّة كيفيّة التعامل مع هٰذه الصعوبات. على سبيل المثال من خلال التجربة العمليّة التي تعرّضت لها: مجموعة متنوّعة من أساليب التدريس الجديدة، والِاستراتيجيّات الجديدة التي ستساهم كثيرًا بالنسبة لي في المستقبل» (سهى).

في الختام، ترى الطالبات العربيّات البدويّات المتخصّصات في اللغة العبريّة كلغة ثانية في مؤسّسات تدريب المعلّمين أنّ مهنة التدريس موردٌ مهمّ لتطلّعاتهنّ للتطور في هذه المهنة. اِنحازت معظم النساء اللاتي شملهنّ البحث إلى مهنة التدريس كرافعة لوجودهنّ في عالم المدرسة، وانحاز المزيد من الطالبات الى المخطّط التدريبيّ لكلٍّ من مدرّب المعلّم والدليل التربويّ كمزوّدَين لأدوات مهمّة للغاية لتطويرهنّ الشخصيّ.

مناقشة الدراسة

الممارسة التقليديّة للطالبات العربيّات البدويّات في المدارس تنطوي على العديد من التحدّيات من حيث الثقافة المدرسيّة، والتأقلم مع ثقافة المدرسة، التفاعل مع المعلّمين، والتوتّر السّائد بين الأكاديميا والممارسة في الحقل العمليّ، بما في ذلك التفاعل مع الموجّه الأكاديميّ والمعلّم المدرّب في المدرسة (Choy, 2014,. et al). تُظهر الدراسة الحاليّة أنّ سبل التحفيز لدى الطالبات العربيّات- البدويّات مهمّة للغاية ويتمّ التعبير عنها في رغبتهنّ القويّة في تعزيز نظام التعليم العربيّ البدويّ كجزء من الرغبة في إحداث تغييرات في المجتمع، وذلك على المستوى العامّ، والتطوّر المهنيّ على المستوى الشخصيّ. الصعوبات الموجودة في نظام التعليم العربيّ البدويّ تظلّ ماثلة تقف أمام أعينهم. ولذلك، فإنّهم يعلّقون أهمّيّة كبيرة على إحراز التطوير المهنيّ ويدركون أنّ لديهم الفرصة السّانحة للمساهمة في رقي نظام التعليم النّاجح، ويسعَون في التقدُّم المهنيّ على الصّعيد الشّخصيّ. تحدّيات الممارسة العمليّة في المدارس هو مسار تحدٍّ كبير لدى الطالبات العربيّات

البدويّات في دور المعلّمين. دراسات عدّة تشير إلى أنّ هناك فجوة عميقه فجوة بين التعلّم النظريّ في مؤسّسات التعليم العالي وتطبيق النماذج النظريّة في واقع المدرسة (זילברשטרום, 2015). كما أشارت الدراسات إلى أنّ عمليّة التدريس في نظام التعليم العربيّ في إسرائيل تعتمد على أساليب التدريس التقليديّة (אבו-גוידר, 2016). ويصف محاجنة (מחאג'נה, 2013) نظام التعليم العربيّ في إسرائيل أنّه يعاني من معوّقات كثيرة أبرزها أنّه يتجنّب استخدام اِستراتيجيّات تعليميّة جديدة، في الوقت الذي يعتمد فيه على المناهج التقليديّة. وتظهر الدراسة أنّ السلطة الإداريّة تكون شخصيّة مركّزة في يد السلطة، من مديري المدارس إلى منسقي الموادّ والمعلّمين بأكملهم. نتائج الدراسة تُظهر أنّ الطالبات العربيّات البدويّات يعتبرن أنفسهنّ ملزمات بإثبات القدرة على تبنّي أساليب التدريس الجديدة.

تقديم هذه الدراسة يوفّر صورة مختلفة، حيث تبرز رغبةً قويّة لدى الطالبات العربيّات-البدويّات في الاندماج في مجال التدريس والاختصاص في مهنة مستقبليّة هامّة بالنسبة لهنّ. هنّ يتفقن على أنّ التدريب يشكّل تجربة أوّليّة خامة للغاية خاصّةً في استخدامهنّ لطرائق التدريس المبتكرة.

بالإضافة إلى ذٰلك، تكتشف الطالبات العربيّات البدويّات أن تعاونهنّ مع الطلّاب يؤدّي إلى إحراز نتائج ملموسة في عمليّات التعلّم، ويشعرن بالمسؤوليّة تُجاه التدريس ويحرصن على تنويع أساليبه والقيام بالتّعاون مع المعلّمين في المدرسة. حتّى أنّهنّ يركّزن على تطوير حيثيّات جديدة لإقامة اتّصال فعّال مع أولياء الأمور كجزء من دورهنّ كمعلّمات في المستقبل.

يتّصل تطبيق التعلّم العمليّ للطالبات بالابتكار التربويّ وإقامة التعاون مع الطلّاب وأولياء الأمور. الدراسات الجديدة تسلّط الضوء على التغييرات في العَلاقة بين أولياء الأمور وأعضاء هيئة التدريس (Abu-Gweder, 2024). هذا ويسهم التنفيذ في توفير إمكانية الوصول إلى المحتوى التعليميّ من خلال توفُّر المحتوى الجديد وإتاحته على موقع المدرسة، ومن خلال إنشاء مجموعات الاتصال السريع التي يمكن الوصول إليها باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة (אבו-גוידר, 2021).

تؤكّد الدراسة على أنّ عملية التدريب الخاصّة بهنّ لا تتمّ فقط في الفصول الدراسيّة الأكاديميّة. أي أنّ العمليّة تبدأ بالتدريب وتستمرّ بالخبرة العمليّة مع أعضاء هيئة

التدريس في المدرسة، وتنتهي بتحقيق نجاحات شخصيّة كبيرة تلقى التقدير والشّكر للمعلّمة المدرّبة والموجّه الأكاديميّ-التربويّ. علاوةً على ذلك، هناك رغبة كبيرة لدى الطالبات في الاندماج في مهنة التدريس وأن يصبحن معلّمات ناجحات في مستقبلهنّ المهنيّ. إنّهنّ يتدرّبن على ذلك أثناء دراستهنّ الأكاديميّة والتمرّن في الحقل، وبالتالي يُظهرن طموحًا للترويج لمهنتهنّ من حيث مكانتهنّ كمدرِّسات في المستقبل.

تشير الاهتمامات والتحدّيات التي كشفت عنها الدراسة الحاليّة إلى اندماج المرأة العربيّة البدويّة في عالَم العمل. وقد ظهرت مخاوف بشأن تطبيق قدراتهنّ في سوق العمل بشكل عامّ وفي وزارة التربية والتعليم بشكل خاصّ. وقد أثبتت الدراسات التي أُجريت في السنوات الأخيرة هٰذه المخاوف، ووجدت أن فرص العمل غير مضمونة بسبب العدد الكبير من الخرّيجين في مهنة التدريس في نظامي التعليم البدويّ والعربيّ.

توضّح بيانات دائرة الإحصاء المركزيّة الوضع الاقتصاديّ للسكّان البدو في إسرائيل. وفقًا لتصنيفات حديثة، فإنّ معدّل التوظيف بين أواسط السكّان البدو في سنّ العمل الأساسيّ (25-54) هو أقلّ من المعدّل العامّ مقارنةً مع السكّان في إسرائيل، وكان هذا الوضع قائمًا أيضًا في عام 2015. في ذلك العام، كان المعدّل 62% بين الرجال و24% بين النساء، مقابل 83% و80% على التوالي بين السكّان اليهود في الجنوب. تجدر الإشارة أيضًا إلى أنّ الدراسات تُظهر أنّ متوسّط الراتب الشهريّ للنساء البدويّات منخفض نسبيًّا مقارنة بالأزواج الذين يعيشون معًا في المجتمع، والفجوة ما زالت قائمة بين الرجال والنساء (איל ושות', 2018).

في الختام، إنّ دمج مهنة التدريس في مستقبل الطالبات العربيّات البدويّات يشكّل تحدّيًا كبيرًا. وتُظهر نتائج الأبحاث تغيّرات كبيرة طرأت على المجتمع العربيّ البدويّ في السنوات الأخيرة، فقد اختفت فيها العادات القديمة المتعلّقة بالدّوْر الشخصيّ للمرأة جزئيًّا أو كلّيًّا. تحصل المرأة على المزيد من فرص العمل وتلعب أدوارًا رئيسيّة في المجتمع (אבו- סעד، 2013). ومن هنا تبرز الحاجة إلى استعادة التفكير الأوّليّ لدى الطالبات العربيّات البدويّات وتعزيز تكامل مهنة التدريس في مستقبلهنّ المهنيّ.

مساهمة وتوصيات الدراسة

المساهمة الرئيسيّة للدراسة الحاليّة تكمن في أصالتها ونطاقها كدراسة تتناول تحدّيات تمرّس التدريب المهنيّ لدى الطالبات العربيّات- البدويّات في النموذج التجريبيّ «مجتمع

أكاديميا الصفّ». بالإضافة الى ذٰلك، يُلاحظ أنّ البحث يقدّم مساهمات إضافيّة على المستويَين النظريّ والعمليّ.

على المستوى النظريّ، تتمثّل قيمة الدراسة في الانضمام إلى مجموعة من الدراسات الجارية في إسرائيل، تتناول تطبيق النموذج الجديد «أكاديميا الصفّ» التجريبيّ في مؤسّسات التعليم العالي. وذلك بشكل عامّ وتحديدًا في نظام التعليم العربيّ- البدويّ في إسرائيل بشكل خاصّ.

من جهة أخرى، تُسهم الدراسة في تقديم صورة جديدة للمؤسّسات الأكاديميّة، وتُبرز التحدّيات التي تواجهها الطالبات العربيّات البدويّات في المجال الأكاديميّ والتعليميّ. وتسلّط الضوء كذلك على علاقات الطالبات مع المعلّمين المؤهّلين والموجّهين الأكاديميّين، ممّا يفتح بابًا للنقاش حول كيفيّة التعامل مع هٰذه التحدّيات وتحسين الوضع.

في هذا السياق، يمكن للمؤسّسة الأكاديميّة الرجوع إلى القضايا التي نشأت نتيجة للدراسة قبل دخول الطالبات لتجربة نموذج «مجتمع أكاديميا الصفّ». يمكن ذلك من خلال تعديل الواقع أو إحداث التغيير، بما في ذلك تنسيق التوقّعات وإقامة ورشات العمل والتعرّف المبكّر على المدرسة وموظفيها وثقافتها.

بالإضافة إلى ذلك، يُعدّ التحدّي المتمثّل في الانتقال إلى فترة تجربة يومين أسبوعيًّا هو تحدٍّ يجب التعامل معه. وقد تمّ التعبير عن هذا التحدّي من خلال فترة الانتقال بين كونهنّ طالبات في السنة الثانية كجزء من نموذج تجربة اليوم الواحد إلى أن يصبحنَ طالبات في السنة الدراسيّة الثالثة كجزء من نموذج تجربة المدرسة لمدّة يومين بحسب الدراسة الحاليّة. ومن بين التحدّيات الأخرى، فإنّ طول فترة المكوث في المدرسة ومحاولة التكيُّف مع الحياة المدرسيّة تُعدّ تحديات تستدعي الاهتمام. لذلك يُوصَى بدمج يومين من الخبرة العمليّة في السنة الثانية بدلًا من يوم واحد، وذلك لتعزيز جودة التدريس للطالبات اعتبارًا من السنة الثانية من الدراسة.

تقيُّدات الدراسة ودراسات مستقبليّة: أُجريت هٰذه الدراسة في كلّيّات دور المعلّمين فقط، ولم تشمل طالبات التدريس في جامعات إسرائيل أو في مؤسّسات أخرى في الخارج، حيث تدرس الطالبات العربيّات- البدويّات، مثل الأردن وفلسطين (עראר וחאג' יחיא, 2011). ويُشدّد على أنّ دراسة أُخرى قد تقوم بتحليل أداء الطالبات اللاتي يتعلّمن

في مواقع أُخرى وقد تُظهر نتائج مختلفة عن تلك التي تمّ التوصل إليها في هذه الدراسة. كما يجب التنويه بأنّ هٰذه الدراسة لم تتناول تخصّصات أُخرى مثل الرياضيّات، العلوم، اللغة الإنجليزيّة، التربية الخاصّة، والتربية البدنيّة. ومن الممكن أن تظهر نتائج الأبحاث المستقبليّة في تلك التخصّصات رؤى بحثيّة تختلف تمامًا عن نتائج هذه الدراسة الحاليّة.

المصادر

אבו- גוידר, ע' (2016). הדילמות הסמויות של בית הספר במערכת החינוך הערבית - בדווית: מורים ומורות מספרים על החוויות בבתי הספר הערבים- בדווים בדרום, **ג'אמעה**, 20: 220- 203.

אבו- סעד, א' (2013). "תמורות חברתיות-פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמלית בקרב הבדווים בנגב: דילמות ואתגרים", בתוך: ר' פדהצור (עורך), **הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי בישראל**, עמ' 39-28.

אבו- עג'אג', א' ואבו- סעד, א' (2020). 'חוויות ותחושות של פרחי הוראה מהחברה הערבית הבדואית בתוכנית "אקדמיה-כיתה'", **כעת**, 5: 164-185.

אייל, י', קינג, י', פרנקל, מ' ותירוש, א' (2018). **התוכנית לקידום הצמיחה והפיתוח הכלכליים של האוכלוסייה הבדואית בנגב,** (החלטת הממשלה 3708) דוח מסכם. דמ- 16-738 .ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.

אריאב, ת' (2014). התנסות המעשית בהכשרה להוראה: "מחשבים מסלול מחדש". **ביטאון מכון מופ"ת**, 53: 13-19.

אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן-פרץ וני גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי**, עמ' 21 - 67.

זילברשטרום, ש' (2015). **אקדמיה-כיתה: עיקרי התוכנית**. מכון מופת, 55 : 6 - 13.

זך, ס' ושטרומר, מ' (2018). תוכנית הכשרה להוראה אקדמיה-כיתה: יתרונות וקשיים על פי תפיסתם של סטודנטים להוראת החינוך הגופני. **בתנועה**, יא(4), 487-510.

מחאג נה, ס' (2013). "להיות מסוגל להיות מורה: על תרומתה ועל מסלול התפתחותה של מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים ערבים אשר מתכשרים להוראה", בתוך: אגבאריה, א. (עורך): **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית**, תל-אביב.

מקדוסי, ע' (2018). **מהאקדמיה לכיתה: בחינת מודל ההכשרה ודפוס ההשתלבות בהוראה בשלושה מגזרים חינוכיים**. מכון מופ"ת.

עליאן, ס' (2010). "עמדות מורים ערביים כלפי רכישת העברית כשפה שנייה על ידי תלמידיהם", בתוך: אטינגר ובר-מעוז (עורכים), **מטוב יוסף: ספר היובל לכבוד פרופ' טובי,** כרך שלישי: 348-334.

עליאן, ס' (2013). "הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים בישראל", בתוך א' אגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית**, תל־אביב.

עליאן, ס. וזידאן, ו . (2011). "קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים", **עיונים במינהל ובארגון החינוך ,** 32: .97-131

עראר, ח' וחאג' יחיא, ק (2011). **"ירדניזציה" של ההשכלה הגבוהה בקרב הערבים בישראל**, ירושלים: מחקרי פלורסהיימר, האוניברסיטה העברית בירושלים.

צבר בן יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**, תל אביב.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני - תיאוריה ויישום,** תל אביב.

Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30, 569- 581.

Abu-Gweder, A. (2022). An Obstacle in Presenting Academic Equality and the Lack of Personal Prestige in the Academy: The Challenges of the Hebrew Language in the Eyes of Arab-Bedouin Female Students. *Central European Management Journal*, *30*(4), 2039–2047.

https://doi.org/10.57030/23364890.cemj.30.4.210

Abu-gweder, A. (2024). The Ideal Path: Acquiring Education and Gaining Respect for Parents from the Perspective of Arab-Bedouin Students. *Open Education Studies*, *6*(1), 20240011. https://doi.org/10.1515/edu-2024-0011

Admiraal, W., Buijs, M., Claessens, W., Honing, T., & Karkdijk, J. (2017). Linking theory and practice: teacher research in history and geography classrooms. *Educational Action Research*, *25*(2), 316-331.

https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1152904

Assadi, N., & Murad, T. (2017). The effect of the teachers' training model "Academy-Class" on the teacher students' professional development from students' perspectives. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 214-220.

http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.02

Choy, D., Wong, A. F., Goh, K. C., & Ling Low, E. (2014). Practicum experience: Pre-service teachers' self-perception of their professional growth. *Innovations in Education and Teaching International*, *51*(5), 472-482.

https://doi.org/10.1080/14703297.2013.791552

Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24, 345-380

https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815

Darling-Hammond, L. (2006). Assessing Teacher Education: The Usefulness

of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes. *Journal of Teacher Education*, *57*(2), 120–138. https://doi.org/10.1177/0022487105283796

Flick, U (2017). Mantras and Myths: The Disenchantment of Mixed-Methods Research and Revisiting Triangulation as a Perspective. *Qualitative Inquiry*, 23 (1): 46- 57.

doi: 10.1177/107780041665582

Korthagen, F. A., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice to theory: The pedagogy of realistic teacher education (pp. 1-19). London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. In Qualitative research and evaluation methods 3rd ed (pp. 339–427). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sağ, R. (2014). The course of pre-service teachers' expectations in school practices and the factors affecting their expectations. *Creative Education*, 5, 353.

Saleem Abu Jaber & Aref Abu-Gweder

The "Classroom Academia Community" model to promote active learning among Arab-Bedouin female students in the role of teachers

The current study examines the extent to which the "Classroom Academic Community" model contributes - both in the personal and the professional context - to Arab-Bedouin Arabic-speaking teachers specializing in teaching Hebrew and Arabic in pre-primary schools. The current study was based on interviews with approximately 20 Arab Bedouin female students who are training as teachers within the same program, and they are also in the third year of academic study to obtain a Bachelor's degree in Education (B.Ed.).

The results of the study show that the "Classroom Academy Community" model has a significant contribution to teaching, promoting long-term retention in school, as well as stimulating participation in school life. In addition, the process of accompanying and guiding the academic-pedagogical mentor and qualified teachers who are trained to teach young women students in teachers' homes contributes towards effective planning of educational units and plans, preparing and implementing lessons, and improving interaction with students. Thus, their self-image is enhanced, and they acquire new tools and skills, as well as an important adaptation experience in the school corridors.

Keywords: *Classroom Academy Community, Arab-Bedouin female students, academic leader, teacher teachers.*

Summaries

Wurud Jayusi

153 **Testimonies of Palestinian Teachers from Israel in Hebrew, Bilingual, and National Schools**

Shahar Gindi, Iris Yaniv, Taly Ben-Yehuda, Michal Hisherik, Nehaya Awida-Haj-Yahya & Gahl Silverman

197 **How Arab teachers in Jewish schools cope with challenges and opportunities presented by holidays and memorial events**

IX **English Summaries**

Contents

Articles

Saleem Abu Jaber & Aref Abu-Gweder

11 **The "Classroom Academia Community" model to promote active learning among Arab-Bedouin female students in the role of teachers**

Khaloob Kawar

33 **Performance in morphology and syntax in middle school: A comparative study between hearing and hard-of-hearing students**

Gamal Adawi

61 **Deducing the factors driving and assisting Palestinian migration to America through Syrian-Palestinian popular literature and the Palestinian press: (1876 - 1945 CE)**

Mahmuod Naamneh

99 **Complex Sufi Issues: Between Response and Persuasion: A Study in the Book of Sicilian Questions by Ibn Sabʿīn**

Tarik Khutaba & Kussai Haj-Yehia

117 **Teachers' perceptions of the contribution of Arab schools in reducing societal violence**

Editor

Prof. Ali Watad

Editorial Board:

Dr. E. Younis
Dr. Mohand Mostafa
Dr. Wurud Jayusi

Advisory Board:

Prof. M. Amara
Prof. G. Anabsa
Prof. M. Bar-Asher
Dr. A. Dahamshe
Prof. K. Haj Yahia
Prof. M. Khalel
Dr. S. Mahajna
Dr. R. Manor
Dr. Y. Mendel
Dr. A. Naser
Prof. I. Oplatka
Dr. M. Sarsor
Prof. D. Sivan
Prof. H. Shehada.

Al-Hasad *(The Harvest)*
Editor: *Prof.* **Ali Watad**

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 14 | 2024

Issn: 2305-0179

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl

WWW. Beitberl.ac.il

Grammatical Edit:

Dr. M. Mosa (Arabic)
R. Lev-har (Hebrew)
M. Guggenheimer (English)

Design: "**Majd**" *Art & Design*, Haifa
shorbaji.z@gmail.com

shorbaji.z@gmail.com

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 14 | 2024