

كتاب دراسات

2014

كتاب أبحاث سنوي، يصدر عن دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات

العدد السابع

رئيس التحرير: د. يوسف جبارين

محرر ضيف لملف العدد: د. أيمن كامل إغبارية



كتاب دراسات، 2014

العدد السابع

كتاب أبحاث سنوي، يصدر عن دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات

رئيس التحرير: د. يوسف جبارين

الهيئة الأكاديمية الاستشارية:

بروفيسور محمد أمارة، د. مهند مصطفى، بروفيسور خولة أبو بكر، د. خالد غنايم، د. هالة اسبنيولي،
د. أيمن اغبارية، د. ماري توتري، د. رفيق حاج

تحرير لغوي: علي قادري

تصميم غرافي: وائل واكيم

كانون الأول / ديسمبر 2014

© جميع الحقوق محفوظة

ISBN 9789657495032

—
4

دراسات – المركز العربي للحقوق والسياسات

الهيئة الإدارية: د. ماري توتري، حسام أبو بكر، د. خالد غنايم، د. هالة اسبنيولي،
د. سامي محاجنة، عايد علي الصالح، دالية الحلبي

ص. ب. 3190، الناصرة 16131

هاتف 04/6083333

فاكس 04/6083366

www.dirasat-aclp.org

dirasat.aclp@gmail.com

المحتويات

المقدمة

6 د. يوسف جبّارين

مقالات مختارة

أهمية رأس المال الاجتماعي للمجتمع ودور السلطة المحلية في تطويره

10 د. رفيق حاج

القانون، القضاء، والتغيير الاجتماعي:

في نقد المفهوم الحقوقي لمساواة الأقلية الفلسطينية في إسرائيل

27 د. يوسف جبّارين

البحث عن الهوية والنصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية

42 د. كوثر جابر قسّوم

ملف العدد

الدور التنموي والنهضوي لأقسام التربية والتعليم

التربية للهوية المشتركة في صفوف الطلاب: حالة شفاعمرو

56 د. ماري توتري

مواقف المعلمين نحو الإبداع في جهاز التربية العربي في إسرائيل

70 د. وسام مجادلة

رؤيا الطاقم المهني المساند المدرسي ومؤسسات التربية والرفاه

في السلطة المحلية لوظائفهم اتجاه طلاب في ضائقة

86 د. إبراهيم فريد محاجنة

دور أولياء الأمور كرافعة لصياغة العمل التربوي في المدرسة: إكسال نموذجًا

106 د. ردينة جرايسي

مدرسة ثانوية قطرية للعلوم والقيادة: كفر برا نموذجًا

122 د. خالد عرار

نشاطات ومشاركات أكاديمية

134

إصدارات المركز

144



المساهمة في بلورة طروحات ورؤى بديلة لسياسات الدولة ومشاريع القوانين الجديدة

د. يوسف جبارين

المدير التأسيسي لمركز دراسات، أخصائي حقوقي ومحاضر في كلية الحقوق في جامعة حيفا وفي الكلية الأكاديمية تل-حاي

المجتمعية التطبيقية.

يحتوي كتاب دراسات هذا العام على أضمومة من المقالات العلمية والأبحاث الناجزة. وقد خصص الكتاب ملف العدد لبحث الدور التنموي لأقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية العربية، بالإضافة إلى مجموعة متميزة من المقالات المختارة في مواضيع حيوية تتعلق بالمجتمع العربي في البلاد وترتبط مع الأهداف المعلنة لهذا الكتاب.

في الباب الأول للكتاب مجموعة من المقالات والأبحاث المختارة من حقول مختلفة، يفتح الملف الباحث رفيق حاج مقاله «دور السلطات المحلية العربية في تطوير رأس المال الاجتماعي» ويتناول من خلاله تعريفات عديدة لرأس المال الاجتماعي، ويستعرض حالة الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل والتحديات التي تواجهها في هذا المضمار، ويختتم حاج مقاله بمجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تعزز مكانة رأس المال الاجتماعي.

يتزامن صدور العدد السابع من «كتاب دراسات» - كتاب الأبحاث السنوي الذي يصدر عن «دراسات»، المركز العربي للحقوق والسياسات، بعيد الانتخابات البرلمانية وفي ظل تشكيل حكومة نتניהو الرابعة. وتحمل هذه الحكومة تحديات جسيمة تقف أمام الجماهير العربية الفلسطينية في البلاد على مستوى السياسات الداخلية والتشريعات القانونية العنصرية المطروحة، وفي ظل تعيين وزراء يتسمون بالعداء للمواطنين العرب وبمواقفهم العنصرية.

وفي ظل هذه التحديات الراهنة والمخاطر المحدقة التي تواجه الجماهير العربية على مستوى السياسات الداخلية يطرح مركز دراسات على صفحات كتابه السنوي الرؤى المنشودة ونقد السياسات وتطوير الفكر والعمل الإستراتيجي لدى المجتمع العربي الفلسطيني في البلاد، من خلال الأبحاث الحيوية والدراسات

الدراسية المختلفة: الابتدائية، الإعدادية والثانوية. وفي نهاية المقالة أوردت مجموعة من التوصيات لمعالجة الإشكاليات القائمة في مناهج التعليم الراهنة.

ملف العدد:

«الدور التنموي والنهضوي لأقسام التربية والتعليم»

أما ملف العدد، بعنوان «الدور التنموي والنهضوي لأقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية العربية: رؤى نقدية وطروحات»، فيضم خمسة أبحاث ناجزة تعالج مواضيع مختلفة تتعلق بأقسام التربية والتعليم. ويشتمل على مجموعة من الأبحاث التطبيقية حول الموضوع من أجل تطوير هذه الأقسام وتطوير آليات عملها. هذه الأقسام تشكل عصب المجتمع العربي ومن أكثر الأقسام أهمية على مستوى السلطات المحلية، خصوصاً في ظل التحديات التي تواجهها هذه الأقسام على مستوى السياسات الداخلية التي تتعلق ببنية المجتمع العربي وسياساته المحلية وعلى مستوى السياسات الخارجية وعلاقات السلطات المحلية مع وزارة المعارف والحكم المركزي.

ويناقش الباحث إبراهيم فريد محاجنة في بحثه «رؤيا الطاقم المهني المساند المدرسي ومؤسسات التربية والرفاه في السلطة المحلية لوظائفهم اتجاه طلاب في ضائقة» أشكال العون والمساعدة التي يقدمها الطاقم المهني في مؤسسات التربية والتعليم ومؤسسات الرفاه الاجتماعي في النقب لطلاب في ضائقة وتأثير المفاهيم التقليدية على عمل الأخصائيين مع شريحة الطلاب في ضائقة. وتتناول الباحثة ماري توتري في مقالها «التربية للهوية المشتركة في صفوف الطلاب: حالة

ويناقش الباحث يوسف جبارين في مقاله «في نقد المفهوم الحقوقي لمساواة الأقلية الفلسطينية في إسرائيل» القرار الذي صدر عن محكمة العدل العليا الإسرائيلية في «قضية قعدان» في آذار 2000، ويسعى إلى التمييز بين مفهومين أساسيين للمساواة: المساواة الليبرالية-الفردانية مقابل المساواة التحوّلية-الجماعية. وهو يميز بين نظريتين في موضوع حقوق الإنسان والمواطن، تختلفان في مفهومهما الأساسي للمبدأ الأهم في المجتمع الديمقراطي والطريق المنشودة لتجسيده بعد مرور عقود من التمييز العنصري في المجتمع. الادعاء المركزي لهذا المقال هو أنه على الرغم من أن المحكمة قد أصدرت قراراً في صالح الملتزمين العرب في قضية قعدان وقضت بأن هناك تمييزاً على أساس قومي في تخصيص أراضي الدولة، إلا أن القرار ينطوي على ثغرات عديدة تمس بالإنتاج القضائي وتنتقص منه. والثغرات، كما يفصلها المقال، هي محصلة مفهوم فرداني ضيق لمبدأ المساواة. وهو المفهوم الذي تتبناه المحكمة في قراراتها آنف الذكر، والذي يُفضي إلى قرار عيني منقوص وعديم المعنى على المستوى الجماعي بالنسبة للمجموعة القومية المتضررة. ويمكن الجزم هنا أن هذا المفهوم الضيق لمبدأ المساواة في قضية «قعدان» مهّد الطريق لقرار المحكمة بعدم إلغاء قانون «لجان القبول» بعد ما يقارب العقد ونصف من قرار «قعدان».

وتختتم الملف الباحثة كوثر جابر بمقالها حول «البحث عن النصوص الأدبية في مناهج الأدب العربي» والذي تناقش من خلاله علاقة المناهج الدراسية في صقل شخصية الطالب وبلورتها. ويشمل المقال على نقد للمناهج التعليمية في المراحل



شخصيتهم ومنحهم الأدوات الكافية للاندماج في مؤسسات التعليم العالي وبسوق العمل وتنشئة جيل كامل يضع الانتماء المحلي والوطني في سلم أولوياته ويعمل من أجل تطوير بلده ومجتمعه. ويكتب الباحث وسام مجادلة مقالاً بعنوان «مواقف المعلمين نحو الإبداع في جهاز التربية العربي في إسرائيل» ويتناول فيه قضية الإبداع والتعاطي معها في المدارس العربية وبحث مواقف المعلمين العرب من قضية الإبداع والتعبير عنها في العملية التربوية والدعم المؤسسي التربوي للإبداع.

كلمة شخصية

وأخيراً، وبصفتي الشخصية كمحرر لسلسلة كتاب دراسات منذ العام 2008 (سبعة أعداد) فنظراً لانتخابي مؤخراً لأكون عضواً في البرلمان عن القائمة المشتركة فإنني لن أتمكن من مواصلة تحرير هذه السلسلة، وبهذه المناسبة أود أن أتقدم بجزيل شكري وتقديري إلى الهيئة الأكاديمية الاستشارية لكتاب دراسات وإلى جميع أعضاء طاقم وإدارة المركز على دعمهم المتواصل ومساهماتهم الخلاقة في عمل مركز دراسات ونشاطاته عمومًا، وفي إصدار كتاب دراسات على وجه الخصوص. أمل أن تستمر هذه السلسلة في الصدور في الأعوام القادمة لتواصل دورها كمنبر بحثي مستقل يساهم في نقد السياسات وطرح الرؤى البديلة لمجتمعنا من أجل المساهمة في نهوضه ورفعته.

شفاعمرو» قضية بناء الهوية المشتركة وتعزيز الصمغ الاجتماعي في صفوف المجتمع العربي الفلسطيني ضمن دراسة حالة عينية وهي مدينة شفاعمرو. وتطرقت لدور المؤسسات التربوية في صياغة برامج تربوية من أجل بناء هوية جامعة تتجاوز الهويات الدينية والإرثية.

وتكتب الباحثة ردينة جرابسي مقالاً تحت عنوان «دور أولياء الأمور كرافعة لصياغة العمل التربوي في المدرسة: إكسال نموذجاً»، تناولت من خلاله دور أولياء الأمور في العملية التربوية عبر وصف أشكال المشاركة باتخاذ قرارات تتعلق بالمدرسة وأنماط التدخل في عمل جهاز التربية والتعليم من أجل التأثير على تربية الأبناء، لأنهم الأوصياء الطبيعيون لأبنائهم، وأشارت جرابسي إلى الأنماط والنماذج التي تميز كل شكل من أشكال التدخل في العملية التربوية في ظل التحديات الكبيرة التي تواجه جهاز التعليم العربي على مستوى الميزانيات، العلاقة مع وزارة المعارف وشح المبادرات في المجتمع العربي. يهدف البحث إلى طرح نموذج يقود إلى النهوض بتدخل أولياء الأمور في العملية التربوية وتطوير الجهاز.

أما الباحث خالد عرار يكتب مقالاً تحت عنوان «مدرسة ثانوية قطرية للعلوم والقيادة: كفر برا نموذجاً» ويعرض فيه فكرة إقامة مدرسة ثانوية غير تقليدية تهدف إلى سد الاحتياجات التربوية في قرية كفر برا في الأعوام القادمة، كما وبرزت خلال البحث المبادئ الأساسية التي تقوم عليها المدرسة المقترحة بغية تطوير التربية والتعليم وعصرنته بما يتلاءم مع التطور الحاصل في العالم والتغيرات التي تطرأ على سوق العمل والتعليم العالي. وتهدف المدرسة إلى تمكين الطلاب وصقل

مقالات مختارة

أهمية رأس المال الاجتماعي للمجتمع ودور السلطة المحلية في تطويره

د. رفيق حاج

باحث في مركز دراسات ومحاضر جامعي.

1. مقدمة

يتساءل البعض لماذا عاش الناس، ومن ضمنهم شعبنا العربي، في الأزمنة الغابرة بسعادة وطمأنينة أكثر مما عليه اليوم بالرغم من أن حالتهم الاقتصادية الحالية أفضل بكثير، والتطورات التكنولوجية والعلمية سهّلت عليهم الحياة والعمل والتنقل ومزاولة أعمال البيت. يُلْمَح علماء الاجتماع ان السبب في ذلك يعود الى ضعف رأس المال الاجتماعي. في هذه المقالة سنقوم بسرد أسباب تقهقر هذه القيمة في العالم عامة وفي المجتمع العربي في اسرائيل خاصة، وبعرض طريقة قياسها ومساهمتها في ازدهار المجتمع والوقوف عند أساليب تطويرها، وبشرح دور السلطة المحلية في تطويرها واستغلالها من أجل رفع مستوى رفاهية السكان. من اسباب تقهقر رأس المال الاجتماعي في المجتمع العربي في البلاد، بالإمكان تعداد: غياب التجانس بين شرائح المجتمع (على اساس ديني وطائفي وحمائلي)، التحول في

العادات والطقوس الاجتماعية النابع من العولمة، ضعف المجتمع المدني، التحول في المهن ومصادر الرزق، تسخير الحمولة/ الطائفة للوصول الى دفة الحكم في السلطة المحلية. تنطرق المقالة الى مركبات رأس المال الاجتماعي التي تشكل أعمدها الرئيسية وهي (1) مستوى وكثافة العلاقات التي يقيمها الفرد مع الآخرين من خلال لقاءه بهم في الشبكات الاجتماعية المختلفة. (2) مستوى الثقة القائمة بين افراد المجتمع التابعين لنفس الشريحة او لشرائح أخرى. (3) وجود معايير وقيم مشتركة «مُلزمة» لكل الناس يستنيرون بضوئها ويعودون اليها ساعة النقاش والحسم. (4) وجود جهاز جزاء/ ثواب «يُقصي» او «يلقي الحرمان» على من يخالف المعايير المذكورة وبنفس الوقت يُثني على من يحافظ عليها ويعمل من اجل رفع شأنها. لقد اثبت الباحثون أن المركبات الأربعة المذكورة تعمل معا لتشكيل تربة خصبة لنمو وازدهار المجتمع على

العلاقات والقيم والتقاليد والثقة المتبادلة القائمة بين الناس". هنالك مصطلحات اخرى مشابهة لهذا المصطلح مثل "المشاركة الاجتماعية" و "التكافل الاجتماعي"، ولكنها كلها لا تعبر عن القدرات الكامنة في مصطلح "رأس المال الاجتماعي". قد يكون مصطلح "رأس المال" غريبا للبعض لأننا لا نتطرق من خلاله الى أية «أمور مالية»، لكن المقصود به "قيمة" قابلة للتراكم او التقلص وقابلة ايضا للتخزين والاستعمال كأى مصدر من المصادر المعروفة كالطاقة على انواعها والمصادر المالية والكنوز الطبيعية القائمة في الكون.

3. أهمية رأس المال الاجتماعي للمجتمع

حسب الباحث الاجتماعي روبرت بوطنام (العدد الثامن من المجلد الثاني والعشرين من مجلة F.R.Q. الربعية) : يتكون رأس المال الاجتماعي من الجوانب الإيجابية للحياة الاجتماعية، أي من شبكات العلاقات الاجتماعية والمعايير والقيم الإيجابية في المجتمع التي تمكن أفرادها وشرائحه من التصرف معاً بصورة فعّالة و مجدية لتحقيق أهدافهم المشتركة. وإذا أضفنا الى ذلك الأمانة و النزاهة والصدق - أهم عنصر من عناصر رأس المال الاجتماعي فإننا نحصل على مناخ مثالي لازدهار الاقتصاد ونجاح العمل الجماعي. رأس المال الاجتماعي عنصر أساسي من عناصر النمو أو الازدهار الاجتماعي والثقافي والديمقراطي ومصدر المناعة الاجتماعية والثقافية الديمقراطية والوطنية. ان ضعف رأس المال الاجتماعي يؤدي الى سيادة ثقافة الفقر المنبتقة من صراع البقاء والتي نعرف تداعياتها على المجتمع العربي كالغش والخداع والانتهازية وعدم الوفاء للأخريين ولمكان العمل

كل المستويات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والصحية. اعتمادا على تلك المركبات يقوم الباحثون عادة بقياس مستوى رأس المال الاجتماعي في بقعة جغرافية معينة عن طريق استطلاع يضم عينة مؤلفة من 501 شخص تمثل الشرائح المختلفة. من الأسئلة التي تُطرح في تلك الاستطلاعات: هل تثق بزملائك؟ بأبناء عائلتك؟ بأبناء عائلات وطوائف اخرى؟ هل تثق بالبائعين في بلدك؟ هل تثق في جهاز السلطة المحلية؟ هل تشارك الناس أفرأهم؟ هل تعمل من خلال جمعية أهلية؟ هل تزاول هوايات جماعية؟

هنالك ثلاثة عناصر (أبعاد) لرأس المال الاجتماعي وهي: (1) رأس المال الاجتماعي «الرابط» الذي يعكس العلاقات التبادلية القائمة بين الافراد الذين يتبعون نفس الشريحة كأبناء الطائفة الواحدة أو الحمولة الواحدة. (2) رأس المال الاجتماعي «المجسّر» الذي يعكس مستوى العلاقات والصدقات بين أفراد يتبعون لشرائح او مجموعات مختلفة كالصدقة بين «المسلم واليهودي». (3) رأس المال الاجتماعي «الموصّل» الذي يعكس علاقات بين افراد تابعين لطبقات اقتصادية-اجتماعية مختلفة كالعلاقة بين الصفة الاقتصادية والفقراء.

وأخيرا ستتطرق المقالة الى دور السلطة المحلية والمواطنين والناشطين الاجتماعيين في رفع مستوى رأس المال الاجتماعي في البلدة.

2. ما هو تعريف رأس المال الاجتماعي؟

هنالك العديد من التعريفات لمصطلح "رأس المال الاجتماعي" التي قام بصياغتها باحثون وعلماء اجتماع مثل (هلبرين 2005)، (كولمان 1998) و (بوطنام 1993). لقد قام "بوطنام" بنشر مقال سنة 1995 عرّف به رأس المال الاجتماعي كـ "مجموعة



والوطن والتخلص من الواجب ومن دفع الضرائب وعدم الانتظام بالدور والفساد والتعامل بالرشوة و«الخواة» والاهتمام بالمظاهر ورفض التطوع وعدم المشاركة بأي عمل جماعي.

1.1 مساهمة رأس المال الاجتماعي في الاقتصاد المحلي:

ان تواجد ثقة متبادلة بين الافراد وبين رجال الأعمال والمؤسسات الرسمية والاقتصادية يسهل عقد الصفقات، ومن ثم الى تحريك عجلات الاقتصاد لكونه يحوي عنصر «الثقة المتبادلة» الحيوية لإبرام الصفقات، وعنصر شبكة المعلومات المنبثق عن الشبكات الاجتماعية الذي يؤثر على الاسعار ويسهل سريان قوانين العرض والطلب. هناك نادرة في الأدب العربي عن رجل سئل عن رأس ماله فأجاب: " انني أمين وثقة الناس بي عظيمة " أي أنّ صاحبنا يعتبر ثقة الناس به هي مصدر هام وأساسي يستطيع من خلاله أن يطور مصلحته الاقتصادية حتى لو كان ساعتها لا يملك مالاً.

الثقة المتبادلة بين الافراد، التي تشكل أحد مركبات رأس المال الاجتماعي، تنشط المبادرات الاقتصادية والقدرة على ايجاد التمويل المطلوب لها، واليكم بعض الأمثلة لمساهمة الثقة المتبادلة في تسهيل التعاقد بين الأفراد:

- أ. الاكتفاء بضمانات محدّدة عند القيام بطلب قروض من البنوك.
- ب. الاكتفاء بالتوصية التي يقوم بها التاجر لبيع سلعة ما للزبون ليقوم الأخير بشرائها.
- ج. احترام الشيكات ووسائل دفع اخرى كإرجاء الدفع بالنقد في موعد لاحق.
- د. تسهيل عملية تأجير واستئجار المباني المعدّة

للمصالح الاقتصادية بدون إلزام المستأجر بإحضار ودائع بنكية والدفع عن سنة مسبقاً والمطالبة بتعهّد كفيلين او إيداع شيكات «مفتوحة» كضمانات .

- هـ. إنّ عمليّة نقل المعلومات الموثوقة النابعة من الثقة المتبادلة بين الافراد المنخرطين في الشبكات الاجتماعيّة المختلفة حول مشترياتهم وصفقاتهم بين بعضهم البعض يتيح الحصول على صفقات رابحة او على أسعار منخفضة، ممّا يتيح لهم تقليص كلفة منتوجاتهم وخدماتهم، وهذا يزيد من أرباحهم.
- و. اللقاءات التي تتيحها الأطر الاجتماعيّة المختلفة بين الافراد تؤدي الى عقد شراكات وتعاون اقتصادي بينهم.

1.2 مساهمة رأس المال الاجتماعي في جودة الحكم المحلي

إن الشبكات الاجتماعية التي ينخرط فيها المواطنون في البلدة تتيح تمرير معلومات موثوقة فيما بينهم حول ما يدور في أروقة السلطة المحلية وهذا يرفع من مستوى الشفافية ويقلص من ظواهر الفساد والتحيّز. إن شبكة المعلومات التي تنتج من اللقاءات بين الافراد المنخرطين في الأطر المختلفة ينقل صورة صادقة عن انجازات السلطة المحلية إن كانت مرتفعة ام متدنية وتتحول هذه الشبكات مع الوقت الى جهاز مراقبة غير رسمي، مما يحسّن اداء السلطة. كما أن هذه الشبكات المعلوماتية الاجتماعية تحسّن فرصنا باختيار المرشحين الكفوئين ذوي الرصيد الكبير في خدمة المجتمع، التي لولاها لم يتح لنا أن نطلع على إنجازاتهم، وكلنا نعي بأن وصول مرشحين أكفء الى السلطة المحلية يصب في مصلحة جودة

الحكم.

كما أسلفت سابقاً، الثقة المتبادلة هي ركن من أركان رأس المال الاجتماعي وأحد أنواعها هو "الثقة بالسلطة" التي تُعظّم من فرص قيام المواطن بإداء واجبه تجاه السلطة والاستجابة الى دفع الضريبة البلدية. لقد أثبتت الأبحاث التي قرأت عنها والتي قمت بها بنفسني بأن هنالك علاقة مثبتة بين الاستجابة لدفع الضريبة المحلية وثقة المواطن بأن ريع ما يدفعه لها من ضرائب يُصرف لتقديم خدمات او بناء مشاريع بلديه، وكذلك الأمر بالنسبة لثقتة بالسلطة بأنها تتخذ كل الإجراءات والتدابير المطلوبة ضد من يتملّص من دفعها، وكذلك الأمر بالنسبة لثقتة بأن أغلبية المواطنين يقومون بدفع المستحق عليهم. أذاً، الثقة مطلوبة من أجل الدافعية لدفع الضريبة البلدية، وريع الضريبة هو مصدر مالي لا بدّ منه من أجل تقديم الخدمات للمواطنين، وهذا يطور أداءهم ويحسن نظرة المواطن تجاههم. باختصار توجد هنا علاقة دائرية: ثقة الموطن بالسلطة تعزز مدخولاتها وإمكانية تقديم الخدمات للمواطن، أما تقديم الخدمات فتعزز الثقة لدى المواطن بأنها نزيهة وناجعة. أضف الى ذلك فإن المعلومات الجارية في الشبكات الاجتماعية قادرة على نقل أخبار المدينين والمتملصين من دفع الضريبة الذين سيجدون أنفسهم في موقع اتهام وتنديد من قبل باقي أفراد المجتمع.

1.3 مساهمة رأس المال الاجتماعي في تقليص ظواهر العنف والإجرام

إن معرفة الناس لبعضهم البعض عن طريق الشبكات الاجتماعية تحدد من إمكانية اعتدائهم على بعضهم البعض وخاصة بوجود عادات وتقاليد تنبذ وتعاقب من يقوم بذلك. التكافل الاجتماعي المتواجد بين

الناس يحدّ من امكانيات قيام بعضهم بتخريب الممتلكات العامة لأنهم سيجدون من يردعهم ويشتكهم الى سلطة القانون.

في مجتمعات تتمتع بمستويات عالية من رأس المال الاجتماعي يحرص الجيران على حراسة مباني وحدائق وممتلكات بعضهم البعض، "ويتعاونون" مع الشرطة المحلية من أجل القبض على الجناة. كل ذلك يردع المتجاوزين عن تنفيذ مآربهم

1.4 مساهمة رأس المال الاجتماعي في نجاح العمل الجماعي

هنالك علاقة مضطردة بين مستوى رأس المال الاجتماعي ومستوى النشاطات والفعاليات الجماعية التي يقوم بترتيبها الأفراد والأطر. ان مصدر تلك العلاقة هو وجود ثقة بين الفرد وبين منظّمي تلك الفعاليات حول حسن نيتهم وفرصة نجاح ما يسعون لإنجازه، أضف الى ذلك فإن المعلومات التي تمرّ في الشبكات الاجتماعية تساهم في عملية الإعلان عن تلك الفعاليات، وتبث الأخبار الدقيقة عن المشاركين بها والمقاطعين لها.

1.5 مساهمة رأس المال الاجتماعي في الصّحة الجسديّة والنفسيّة

لقد أثبتت التجارب أنّ البلدان التي تسود فيها مستويات مرتفعة من رأس المال الاجتماعي تتمتع بمستوى عالٍ من الصحة الجسدية لتوفّر خدمات صحية جيدة والتي تقدمها مؤسسات "تحسب حساب" الشبكات الاجتماعية التي تنقل الأخبار عن جودة الخدمات والطواقم الطبية. أضف الى ذلك فإن البيئة العامة في تلك المجتمعات تخلو من الآفات البيئية لتواجد من يقف لها بالمرصاد وينظم الفعاليات



قيمة رأس المال الاجتماعي به وبالعكس. أن
الفعاليات التي تقوم بها تلك الشبكات او
التنظيمات تتيح للمنتمين اليها التفاعل فيما بينهم
واقامة علاقات قد تُمارس خارج تلك الأطر.

ب. الثقة المتبادلة: وجود ثقة متبادلة بين أفراد
المجتمع على مختلف انتماءاتهم ومواقعهم
كالثقة بالجيران وأصحاب المتاجر والقادة
السياسيين والسلطة المحلية. إن وجود ثقة
متبادلة يساعد على تعزيز العلاقة بين افراد
المجتمع في نقاط تماس مختلفة. كلما زادت
الثقة المتبادلة بين الافراد في بلد ما كلما عظم
رأس المال الاجتماعي.

ج. المعايير الاجتماعية: تعبر عن وجود قواعد
(تقاليد) رسمية وغير رسمية تملي على أفراد
الشبكة كيفية التصرف مع بعضهم البعض.
د. نظام جزاء/ثواب: وجود نظام "يعاقب" من
يخالف المعايير الاجتماعية المذكورة ويقدم
ثوابا لمن يتبعها، من "العقوبات" التي تتبّعها
المجتمعات في الحاضر والماضي هي الاقصاء
والتجاهل والتنديد، وهناك أيضاً "العقوبات"
الرسمية التي تفرضها المؤسسة كالفصل والطرده
لكل من يخالف قوانينها وتعاليمها.

5. عناصر رأس المال الاجتماعي

هنالك ثلاثة عناصر لرأس المال الاجتماعي، كل
عنصر من تلك العناصر له دور في تصوير وقياس
كثافة وقوة ونوعية العلاقات المتبادلة بين الافراد
والشرائح المجتمعية. غياب واحد من تلك العناصر
من شأنه ان يضعف رأس المال الاجتماعي ويقلل من
فرصنا لاستغلاله بشكل ناجح، ومثله مثل قطعة

المطلوبة لإقصائها. عامل آخر لارتفاع مستوى
الصحة للأفراد/المجموعات في بلدان تسود فيها
مستويات مرتفعة من رأس المال الاجتماعي هو
وجود قدرة على الالتزام بمعايير وقواعد وأصول
اجتماعية عامة، ومن ضمنها تلك التي تحافظ على
الصحة ابتداء من تعاطي الأدوية في الوقت وانتهاءً
بممارسة الرياضة البدنية التي ينصح بها الأطباء.
كما أن الصحة النفسية للأفراد في تلك البلدان تكون
على مستوى لائق نظرا لكثافة الفعاليات الاجتماعية
وشعورهم بالانتماء الى مجتمعهم. إن عدد حالات
الانتحار التي تحدث فيها يكون ضئيلا نظرا للتكافل
الاجتماعي الذي يُبعد الوحدة، والكآبة حيث يقوم
أفراده بمساندة وإسعاف بعضهم البعض.

4. مركبات رأس المال الاجتماعي

مع وجود اختلاف بين الباحثين حول تعريف رأس
المال الاجتماعي وعلى طريقة قياسه أو بالأحرى
أهمية قياسه، إلا انه لا توجد فروقات حول المركبات
الأساسية لرأس المال الاجتماعي التي تُستعمل عادة
في قياس مستوى رأس المال الاجتماعي في بلدٍ او
قُطرٍ ما. يتركب رأس المال الاجتماعي من:

أ. شبكات مجتمعية: الى أي مدى توجد شبكات
مجتمعية في المنطقة او البلد الذي نتحدث عنه.
قد تكون هذه الشبكات رسمية ك نقابة المهندسين
والعاملين الاجتماعيين او اعضاء الغرفة التجارية
او معهد التصدير او غير رسمية كرابطة
الأكاديميين او شبكة اصحاب المهن والحرف أو
لجنة تطوير الثقافة في البلد. كلما ازدادت تلك
التنظيمات على انواعها- الاجتماعية والاقتصادية
والسياسية والفنية والرياضية والفنية والمهنية
والدينية كلما ازدهر المجتمع المدني وزادت

ج. رأس المال الاجتماعي "الموصل": يعكس هذا العنصر علاقات وصدقات بين افراد من طبقات اقتصادية-اجتماعية مختلفة في المجتمع كالعلاقة بين الصفوة الاقتصادية والفقراء، أو بين الصفوة السياسية وعامة الشعب. قد تنشط مثل العلاقات بوجود مصالح اقتصادية مشتركة حيث تقوم الطبقة الغنية بالعمل من أجل كسب تأييد أفراد الطبقات الفقيرة للوصول الى البرلمان التي ترى بهم مُنقذا لمشاكلهم وتطلعاتهم الاقتصادية.

6. كيفية قياس رأس المال الاجتماعي:

النقاش حول مفهوم رأس المال الاجتماعي يتشعب على أكثر من صعيد، ليس فقط على صعيد تعريفه ودوره وإنما أيضا حول طرق قياسه. رأس المال الاجتماعي بالنسبة لبوطنام هو: «قيمة قابلة للقياس تعكس كثافة الارتباطات وعضويات المجتمع الإنساني التي تربطنا في المجتمع المدني». الطريقة الحسابية التي حاول أن يقيس بها بوطنام رأس المال الاجتماعي بالاعتماد على العضويات في المجتمع المدني أدت إلى إثارة جدل جديد حول طرق قياس رأس المال الاجتماعي. ووجه بعض الكتاب سلسلة واسعة من النقد إلى رأس المال الاجتماعي لاعتباره مفهوما توضحيا. ويشمل النقد الارتباك حول ما يدل عليه المفهوم تحديدا، والخلاف حول طرق قياسه. هذا بالإضافة الى عدم توفر معلومات موثوقة حول عدد الاعضاء المنتسبين للأطر المختلفة، وإن تواجدهم فلا توجد معلومات حول فعاليتهم اعضائها اذا كانوا فعالين أم لا. إن عدم وجود طرق محددة ومتفق عليها في قياس قيمة رأس المال الاجتماعي أفسح المجال أمام

القماش التي تتألف من خيوط "طولية" وخيوط "عرضية" وأي تآكل أو ضعف في تلك الخيوط يضعف من قوة القماش وقدرتنا على استعماله لأغراضنا.

أ. رأس المال الاجتماعي "الرابط": يعكس هذا العنصر العلاقات التبادلية القائمة بين الافراد الذين يتبعون نفس الشريحة كأبناء الطائفة الواحدة او الحمولة الواحدة او الجنسية الواحدة. هذا العنصر متواجد في اكثر المجتمعات وهو يعكس رغبة الافراد بالتقارب مع أفراد آخرين من نفس الفئة بغرض الحماية او المساندة الاجتماعية واحيانا الاقتصادية منها، وخاصة في المجتمعات المتأخرة والمقهورة. نحن نلاحظ استغلال هذا "المصدر" في الانتخابات البلدية، حيث يقوم المرشحون باللجوء الى أبناء العائلة او الطائفة لتأييدهم ومساعدتهم بالفوز على مرشحين من عائلات أخرى. يعتبر هذا العنصر من أكثر العناصر صلابة وكثافة وشيوعا وهو يسمى احيانا "الصمغ الاجتماعي".

ب. رأس المال الاجتماعي "المجسّر": يعكس هذا العنصر علاقات وصدقات بين أفراد يتبعون لشرائح او مجموعات مختلفة كالصدقة بين "المسلم واليهودي"، او بين "العرب والروس" او بين ابن حمولة "فلان وعلان" وهي تشابه نقابة الأطباء التي تضم في كنفها اطباء من الاختصاصات المختلفة. لقد سمي هذا العنصر بـ"المجسّر" لأنه يشكل جسرا بين فئتين. في هذا العنصر بالإمكان شمل "أصدقاء الأصدقاء" أو "أقرباء الأصدقاء". يعتبر هذا العنصر أضعف من سابقه وقل كثافة.



الباحثين والعاملين في هذا المضمار ان يطوّروا طرقا خاصة بهم معتبرين ان استعمالها المتكرر والمنهجي والدوري لقياس هذه القيمة في بلد ما يوفي الموضوع حقه ويتيح لهم المقارنة بين الأمكنة والأزمنة المختلفة. على ضوء ذلك قمت بقياس رأس المال الاجتماعي بأخذ عينات إحصائية من السكان وتوجيه أسئلة تعكس مدى ارتباطاتهم في أطر مختلفة ومستوى ثقفتهم بالآخرين. لقد قام (بوطنام, 2000) بتحديد ثلاثة معايير لقياس رأس المال الاجتماعي وهي:

أ. المشاركة في فعاليات سياسية وجمهيرية كالمظاهرات الاحتجاجية والاضرابات والاعتصامات والاشترك في حملات لمقاطعة المنتوجات، والمشاركة في حملات لإبعاد الهوائيات والآفات البيئية عن المناطق السكنية، والقيام بحملة تبرعات لبناء مسجد او مدرسة وغيرها. ان مثل تلك المشاركات تساعد على تطوير علاقات وثقة متبادلة بين الافراد وعلى

تبني معايير وقيم مشتركة.

ب. تواجد علاقات اجتماعية غير رسمية: يعبر عن مستوى العلاقات الاجتماعية بين الأفراد التي تتمثل بوتيرة استضافة الفرد لآخرين في بيته، ومشاركته في أفراح وأفراح الناس، وكيفية قضائه لوقت الفراغ: هل يشارك في ألعاب وفعاليات جماعية كالجوقات الموسيقية وفرق التمثيل أم يكتفي بمشاهدة التلفاز والتسلي بألعاب الحاسوب؟

ج. الثقة وتقبل الآخرين: الثقة القائمة بين الأفراد التابعين لنفس الشريحة او لشرائح مختلفة. الثقة بالتجار وأصحاب المهن والقادة السياسيين والاجتماعيين. الثقة بالسلطة المحلية ومنتخبها والعاملين بها.

اليكم مثلا لأسئلة قمت بطرحها على أفراد في بلد معين لقياس قيمة رأس المال الاجتماعي:

العبارة	اثق بعمومهم	اثق بمعظمهم	اثق بنصفهم	اثق باقلية منهم	لا اثق باحد منهم
١. انا اثق بالناس الذين يسكنون في بلدي					
٢. انا اثق بالاشخاص الذين اعلم معهم في مكان عملي					
٣. انا اثق بجبراني وتربطني بهم علاقه طبيه					
٤. انا اثق باشخاص ينتمون لعائلات اخرى					
٥. انا اثق باشخاص ينتمون لطوائف اخرى					
٦. انا اثق باصحاب المحال التجارية والورش في البلد الذي اعيش فيه					

لقياس «مدى الثقة بالآخرين»، طرحت الأسئلة التالية:

لقياس «كثافة الارتباطات والانخراطات بشبكات مجتمعية»، طرحت الأسئلة التالية:

1. تربطني علاقة صداقه حميمه مع الاشخاص التاليين: (ضع دائره او اكثر حول القيم التاليه):
رجل اعمال عاطل عن العمل شخص من غير حمولتي شخص من غير طائفتي رجل دين معوق / كسيح

2. انا اشرك بنشاطات سياسيه احتجاجيه: دائما على الاغلب احيانا لا اشرك بالمره

3. انا انتمي الى فئه حزبيه سياسيه واعمل بها بشكل: فعال جدا فعال غير فعال لا انتمي

4. لقد كنت عضوا (او رئيسا) في الهيئات التالية: (ضع دائرة او اكثر حول القيم التاليه):
سلطه محليه لجنة آباء الطلاب نادي رياضي جمعيه خيرية رابطة مهنية آخر
رابطة ادباء فرقة موسيقية حقوق الانسان التطوير الثقافي تنظيم شبابي -----

5. انا اشرك في حفلات الاعراس الخاصة باهل البلد:
كل من يدعوني اغلبية من يدعوني المعارف، الاصدقاء والاقارب فقط الاقارب فقط اكاد لا اشرك

6. في وقت الفراغ امارس احدي الهوايات التالية:
طاولة الزهر لعبة الشدّه استجمام برفقة اصدقاء لقاء في النادي/المقهى الشطرنج لا امارس اية هواية فعالية رياضية

7. لقد قمت بالتبرع في السنتين الاخيرتين لجمعية خيرية او عمومية: نعم لا

8. انا ازور مكان الصلاة (المسجد، الكنيسة،...) يوميا اسبوعيا في المناسبات لا ازور بالمره

7. هبوط مستوى رأس المال الاجتماعي عالميا ومحليا

قام بوطنام بتطوير الأفكار المطروحة في كتابه عام 2000 "لعب البولنج المنفرد" (المعروفة كلعبة جماعية) حيث أشار الى انهيار رأس المال الاجتماعي، مستندا إلى بيانات جديدة واسعة، أظهر من خلالها كيف أن الأمريكيين انفصلوا بشكل متزايد عن عائلاتهم، وأصدقائهم وجيرانهم، وتنازلوا عن البنى الديمقراطية. ويقول في موقع آخر إن ارتباط

إن القيام باتخاذ عينة تمثيلية عن كافة الشرائح السكانية في البلد (2013 1117) المؤلف من 501 شخص في البلد، أتاح لي استيضاح قيمة رأس المال الاجتماعي فيه، لكن القيمة التي حصلت عليها لم يكن لها أي مغزى إلا بعد مقارنتها بقيم حصلت عليها في سنين متتالية او قيم تخص بلدانا أخرى. بواسطة تلك القيم استطعت مواكبة تطور/ تدهور قيمة رأس المال الاجتماعي في البلد على المحور الزمني والقيام بالمقارنة بين البلدان المختلفة التي اردت فحص هذه القيمة فيها.



الأمريكيين المباشر بالسياسة والحكومة تراجعت بشكل ثابت وبحدة خلال الجيل الأخير. ولاحظ أن العضويات في الاتحادات والنوادي الرياضية قد تراجعت خلال الأربعة عقود الماضية. وقدّم أمثلة كثيرة على تراجع العضويات، من بينها انخفاض العضوية في المجموعات النسائية التقليدية في منتصف الستينيات. فعلى سبيل المثال، لاحظ أن العضوية في الاتحاد الوطني لنوادي النساء انخفض إلى أكثر من النصف. كما قدّم أمثلة على تراجع المشاركة في الانتخابات. (Putnam, 1995).

إن الهبوط في مستوى رأس المال الاجتماعي لم يكن حصريا على الولايات المتحدة وإنما على كل الدول في العالم التي خضعت لمعايير العولمة. لقد قامت العولمة بتغليب الفرد على المجموعة وجعل الشعوب تتخلى عن عاداتها وتقاليدها وطقوسها وطرق قضاء وقت فراغها. كما هو معروف، لقد قامت الثورة المعلوماتية والتقنيات المتطورة والقنوات الفضائية بتعجيل تلك العملية وفرض معالم «العولمة» على غالبية الشعوب في العالم ومن ضمنها الشعب العربي الفلسطيني. إن هبوط مستوى رأس المال الاجتماعي في المجتمع العربي الفلسطيني في داخل إسرائيل يعود إلى الأسباب التالية:

أ. غياب التجانس في شرائح المجتمع

لقد أثبت اليسيينا (2000) في عدة أبحاث وتلاه في ذلك آخرون عن وجود علاقة موثوقة بين غياب التجانس وبين مستوى رأس المال الاجتماعي، بمفهوم أنه كلما ازدادت عدد الشرائح المختلفة عن بعضها البعض كلما انخفض مستوى رأس المال الاجتماعي في البلد، والسبب يعود إلى مستوى الثقة الذي يحمله الفرد لأفراد آخرين من خارج شريحته.

من المتوقع أن يكون مستوى رأس المال الاجتماعي في بلد يتألف من حملتين أو ثلاث ان يكون أعلى من بلد يتألف من عشرين حمولة، وكذلك الأمر بالنسبة للطائفة الواحدة والقومية الواحدة مقارنة بعدة طوائف أو عدة قوميات. إن التجانس الذي نتحدث عنه قد يكون في مجالات أخرى كمستوى الدخل ومستوى الثقافة والتأييد السياسي وطريقة قضاء وقت الفراغ. إن مساهمة «عدم التجانس» في خفض مستوى رأس المال الاجتماعي تزداد تأثيرا عندما ينضم إلى التباين بين الشرائح أكثر من مجال واحد، كأن تكون شريحة «المسيحيين» في بلد معين أقوى «اقتصاديا» و «ثقافيا» من شريحة «المسلمين». إن انضمام أبعاد اختلاف أخرى يزيد التباين عمقا وفتكا في النسيج الاجتماعي ومستوى رأس المال الاجتماعي.

التباين «وشعورالغربة» بين الشرائح في المجتمع العربي في البلاد واضح للعيان ويتجلى في الانتخابات البلدية ويلاحظ بمستوى المشاركة بالمناسبات والفعاليات الاجتماعية والتربوية التي تقوم بها الشرائح المختلفة وتقاطع من قبل شرائح أخرى. من أهم التباينات الشرائحية السائدة في الوسط العربي التي توليها الناس جُلّ الاهتمام وتؤثر سلبيا على العلاقات والثقة بين الأفراد ومن ثم إلى ضعف رأس المال الاجتماعي:

1. الانتماء إلى ديانات مختلفة: مسلمون، مسيحيون ودروز.
2. الانتماء إلى طوائف مختلفة: كاثوليك، ارتوذوكس، لاتين وغيرها
3. الانتماء إلى حمائل/عائلات مختلفة
4. سكان اصليون أم وافدون (لاجئون) من بلدان أخرى
5. أسلوب الحياة: متدينون / محافظون / علمانيون

فرصة التقاء الناس ببعضهم البعض وخصوصاً فرص لقاءهم بأشخاص لا ينتمون لدائرة الأصدقاء والأقارب القريبة. لقد تغيرت أيضاً مراسم العرس ابتداءً من تحضير الطعام الجماعي الذي كانت تقوم بإعداده مجموعة من «طباخات البلد» اللواتي ساعدن في تنفيذ هذه المهمة، وانتهاءً باحتفالات الرقص الجماعي (السحجة والدبكة) والغناء الجماعي (المحوربة) والطواف بالعريس بالبلد (الطوفة) التي شارك بها أغلبية الناس. لقد تلاشت مع الوقت تلك المراسم التقليدية المعتمدة على قواعد وأصول متعارف عليها واختفت كلياً الرقصات الشعبية التي تلامست بها الأكتاف والأذرع لصالح مراسيم غريبة عجيبة لا تمت للغرب ولا للعرب بصلة. كل تلك العادات الجديدة أدت إلى ضعف رأس المال الاجتماعي في البلد.

د. ضعف المجتمع المدني

يُلاحظ غياب تأثير فعلي للمجتمع المدني داخل القرى والمدن العربية في البلاد المتمثلة بقلّة عدد الأطر والجمعيات الأهلية التي تسعى إلى تطوير البلد وتحسين الخدمات به وتزويد ما قصرت السلطة المحلية والمركزية بتقديمه للسكان. هذه الأطر تشكل دفيئة ناجعة للعلاقات ولبناء الثقة المتبادلة بين الأفراد المنتسبين لها، وانعدامها يضعف من مستوى رأس المال الاجتماعي وخاصة البُعد «الموصل» (Linking social capital).

تشير الإحصائيات الرسمية التي يقوم بنشرها الباحثون (جدرون، الون، بن نون 2004) عن قيام تسجيل 2.78 جمعية لكل 10,000 نسمة في البلاد ما بين السنوات 2001-1996، كان قسط المجتمع العربي في إسرائيل منها هو 1.04 جمعية لكل

ب. انهيار المبنى الأبوي

في كثير من البلدان العربية في البلاد، انتقل مركز السلطة والتأثير على المستوى السياسي والاجتماعي والاقتصادي من «كبار السن» و«شيوخ العائلة» إلى الشباب وجيل المستقبل، ولقد طغت «روح الفرد» على «روح الجماعة». لقد بات الفرد قادراً على تأمين عيشه وضمان أمنه الشخصي وقضاء وقت فراغه دون اللجوء إلى «العائلة» أو إلى «رب العائلة»، وهذا أدى إلى تآكل في انصياع الأفراد وخاصة الشباب منهم إلى ما تمليه المعايير الاجتماعية المتمثلة بالعادات والتقاليد. كما ذكرنا سابقاً، إن وجود «معايير اجتماعية» وجهاز «جزاء وثواب» هو أمر هام جداً في تقوية رأس المال الاجتماعي، وبضعفهما يضعف رأس المال الاجتماعي. أضف إلى ذلك أن إيثار المصلحة الفردية على الجماعة، أدى إلى قبوع الأفراد في بيوتهم وإلى انحسار العمل الجماعي الذي يتيح اللقاء بالآخرين وتضييع فرصة إقامة أو اصر صداقة وتعاون فيما بينهم.

ج. التحوّل في العادات والطقوس

لقد قامت العولمة والفضائيات وشبكة الانترنت بجذب شعوب ودول في العالم إلى تبني «معايير غربية تحررية» وإلى العزوف تدريجياً عن العادات والطقوس الإثنية والمحلية رغبة «بالارتقاء» وإيماناً بأن كل ما يأتي من هذه الحضارات نافع وعصري. إذا أخذنا على سبيل المثال، الأعراس العربية، نجد أن أغلبية الناس قد عزفت عن الطقس التقليدي الذي شارك به أغلبية سكان البلد لصالح «الطقس العصري» الذي يتلخّص بدعوة عدد محدد من المدعوين المعدودين على الأقارب والأصدقاء، وهكذا تقلّصت



هـ. التحوّل في المهن ومصادر الرزق

إن قيام المواطن العربي بالاعتماد على نفسه لتوفير لقمة عيشه ومصدر رزقه، ونجاحه في ذلك جعله فرداً مستقلاً وغير مُلزم بالرجوع إلى العشيرة أو المجموعة لتوفر له رغد العيش، وهذا قلل من فرص التقائه وتفاعله وتعاونه مع الآخرين، وهذا طبعاً لا يصب في مصلحة رأس المال الاجتماعي الذي ينمو ويتزعرع في أجواء يكثر فيها الالتقاء بين الناس القاطنين في نفس البقعة الجغرافية. أضف إلى ذلك، أن أغلبية المواطنين العرب يعملون في أماكن عمل خارج أماكن سكنهم، ويلتقون بأشخاص من خارج البلد وهذا أيضاً يضعف من احتمال الالتقاء بأبناء بلدهم ليصيغوا وإياهم قيم ومعايير مشتركة.

و. تسخير الحمولة/الطائفة للوصول إلى دفة الحكم في السلطة المحلية

إن التنافس على كرسي السلطة المحلية في الوسط العربي أشبه بحرب شعواء ولا عجب من وصفها «بالمعركة» أو «الحملة» حيث تُستعمل خلالها كل أنواع الأسلحة حتى تلك الممنوعة دولياً والمحظورة أخلاقياً وترى العائلات والطوائف والأحزاب تتصارع فيما بينها دون الاهتمام بالأرض المحروقة التي يخلفونها وراءهم. ما لا يُدركه بعض قادة المجموعات المتناحرة على السلطة المحلية أن النصر على «الخصم» أقل أهمية بكثير من التعايش السلمي بين شرائح المجتمع. تحت غطاء ممارسة الديمقراطية الانتخابية تقوم الفئات المتناحرة بتمزيق النسيج الاجتماعي المطلوب لمجابهة تحديات العصر. لا حاجة للقيام ببحث ميداني للتأكد من أن الشعور بالانتماء إلى البلد أخذ بالهبوط المستمر وقد وصل

10,000 نسمة. وحسب المعلومات المنشورة من قبل مركز بحث القطاع الثالث في إسرائيل w3.bgu.ac.il/CTR عدد الجمعيات (بدون هدف الربح) التي سُجّلت في إسرائيل سنة 2004 هي 40,000 جمعية، كان قسط الوسط العربي منها هو 2,205 جمعية أي ما يقارب الـ 5.5%.

إن ضعف المجتمع المدني يقلل من فرص الالتقاء والتماس بين الأفراد بغرض التخطيط والتعاون فيما بينهم لتطوير مجتمعهم ومن ثم إلى ضياع فرصة صياغة معايير وقيم عمل مشتركة. هذه الحاجة تتعاضد بغياب مؤسسات سقافية شاملة تضم تحت كنفها كل الأطياف والانتماءات مثل «الجيش»، «الوكالة اليهودية»، «الكيرن كيمت» الفاعلة في الوسط اليهودي.

حسب رأيي، إن ضعف مؤسسات المجتمع المدني وقلة عددها نابع من الأسباب التالية:

- فقدان الأمل من القدرة على تحسين الوضع، وهذا ما يميز أغلبية الاقليات المضطهدة في العالم، حيث تفقد الثقة بالأفراد والمؤسسات والقادة.
- إن تسييس بعض الأطر القطرية والمحلية من قبل أحزاب سياسية وقوائم محلية أفقدها من موضوعيتها ونزاهتها وحدد من إمكانية نجاحها في التأثير على المجتمع وإلى تقليص فرص قيام أطر أخرى مشابهة.
- إن وجود تنظيمات مهنية على المستوى القطري (اليهودي والعربي) كنقابة الأطباء ونقابة المهندسين ونقابة المعلمين قلص من الحاجة لقيام أطر محلية تعالج القضايا المهنية المذكورة.

يلعب دورا سلبيا في تمزيق النسيج الاجتماعي وظهور شروخ واضحة به. لقد سُجّلت خصومات بين العائلات العربية في البلاد لم يحوها الدهر، وهذه الشروخ كالشروخ، لا تصب في مصلحة الوفاق الاهلي ورأس المال الاجتماعي.

8. دور السلطة المحلية في بناء رأس المال الاجتماعي

كما أسلفنا للسلطة المحلية العربية يوجد دور هام في حياة المواطنين العرب بصفقتها المزوّدة الأكبر للخدمات البلدية والتربية والتعليم والصحة والبيئة وترخيص المصالح وغيرها، هذا بالإضافة الى كونها المُشغّل الأكبر في البلد. إن وجود «لاعب قوي» كالسلطة المحلية في الملعب ينبغي ان يؤثّر بشكل ملحوظ على مجريات «اللعبة» ومن ثم على النتائج النهائية، لكن عملية بناء رأس المال الاجتماعي هي بمثابة «بناء مجتمع» وهي ليست مقصورة على السلطة المحلية، وحادار أن تكون كذلك. هنالك لاعبون آخرون وهم المواطنون والناشطون الاجتماعيون ورؤساء الجمعيات الأهلية ورجال الدين الذين يتوجب عليهم القيام بدورهم.

إذا رجعنا الى مركبات رأس المال الاجتماعي التي قمنا بالإسهاب بها (بند 3) وهي وجود «شبكات مجتمعية» و «ثقة متبادلة» و «معايير وقيم مشتركة» و «جهاز جزاء» ونحاول ان نقوم بربط تلك المركبات بممارسات السلطة المحلية وبسياساتها نجد هنالك الكثير مما يمكن تقديمه، ولو أن النتائج الملموسة لما تقوم به السلطة المحلية من اجل تعزيز رأس المال الاجتماعي ستظهر بعد مرور عقود من الزمن.

أستعرض هنا بعض الاقتراحات التي انبثقت من خلال مقابلات أجريتها مع منتخبي وعاملي السلطة المحلية

الى أدنى مستوياته وأحد مسبباته هو الانتخابات المحلية. إحدى الدلائل على التهافت على السلطة هو نسبة المشاركة في تلك الانتخابات التي تتعدى احيانا الـ90%. والسبب في ذلك يعود الى عدة عوامل، أهمها:

- السلطة المحلية في البلد هي الاطار الرسمي الوحيد في هذه البلاد التي تتيح للمواطن العربي أن يتواجد في موقع صنع القرار وليس تنفيذه فقط. السلطة المحلية هي صورة مصغرة من الحكم الذاتي التي تصبو اليها كل الأقليات في العالم، حيث تستطيع من خلالها ان تحكم نفسها بنفسها. إن هذا «الامتياز الكبير» لا تحظى به الأقلية العربية على المستوى القطري ولم يُتَح لها في السابق أبان الانتداب البريطاني والعثماني وغيره، لذا ترى الانقضاض عليه أمرا متوقعا جدا.

- مع مرور الوقت اصبحت السلطات المحلية من أكبر المشغّلين في البلد وتمتلك صلاحيات تشريعية وتنفيذية منقطعة النظير وهناك من يقرّ بأن صلاحيات رئيس السلطة المحلية في منطقة نفوذه تفوق صلاحيات رئيس الحكومة. أضف الى ذلك ازدياد مستمر في الخدمات البلدية التي تقدمها السلطة المحلية للسكان وهذا يؤدي الى ازدياد في الميزانيات التي ترصد لهذا الغرض. أي باختصار، باتت السلطة المحلية مؤسسة هامة ومرموقة ومحطّ آمال الطامحين للوصول اليها.

ان العوامل المذكورة أعلاه عظمت من «لهفة» المرشحين بتجنيد حملتهم وعائلاتهم وطوائفهم من أجل الانتصار في الانتخابات المحلية والوصول الى دفة الحكم، وهكذا بدأ التعصب العائلي والطائفي



العربية في بلدان عدة، وبعد التشاور مع ناشطين اجتماعيين وأخصائيين في علم النفس والاجتماع ومدراء مدارس وغيرهم، كل ذلك بغرض النظر الى الموضوع من اكثر من زاوية واحدة. الحق يُقال بأن الاقتراحات التي سأذكرها لاحقا بحاجة الى مراجعة ونقاش مؤسساتي وصقل وملاءمة لتطبيقها بشكل فعلي، لكن ذلك لن يقلل من شأنها ولو بذرة واحدة، لأنها تعتمد على دراسة جديّة وأسس مهنية متعارف عليها.

أ. إدراج قيمة رأس المال الاجتماعي في استراتيجيات السلطة المحلية

ينبغي على منتخبي السلطة المحلية وواضعي الاستراتيجية إدراج بند «تعزيز رأس المال الاجتماعي» مثله مثل «تطوير شبكة الشوارع» و «تحسين مدخولات السلطة المحلية» وغيرها من البنود التقليدية في الاستراتيجية الخماسية ومن ثم في خطة العمل المنبثقة عنها. وعلى هذا البند أن يُدرج في أعلى سلم الأفضليات وان تُرصد له الميزانيات وتُكرس له الجهود المطلوبة.

هذا الامر يتطلب قياسا دوريا لقيمة رأس المال الاجتماعي في البلد (انظر بند 6) مرة كل خمس سنوات من أجل التأكد من ارتفاعها. بالإمكان الاستعانة بمثل هذا التقييم بطلاب المدارس الذين يُطلب منهم ايصال نماذج الاستطلاع الى ذويهم ومن ثم إرجاعها مُعبأة.

ب. تبني قيم اجتماعية وإنسانية سامية في التعامل مع الناس

على السلطة المحلية أن تتعامل بنزاهة وموضوعية

وشفافية وحسب موازين العدل والمساواة مع كل المواطنين بغض النظر عن انتماءاتهم الدينية او العائلية او الحزبية او غيرها. وعلى رئيس السلطة المحلية أن يسلك مع الناس كـ «رئيس بلد» وليس كـ «رئيس بلدية» وعلى الجهاز المنتخب والإداري ان يتعامل بنفس المقاييس مع مؤيديه ومعارضيه. السلطة المحلية ليست ساحة لتصفية الحسابات مع المعارضة ولا للاحتراقات بين الاحزاب. إن التعامل مع شرائح المجتمع بشكل غير منصف يزيد من الشروخ القائمة في المجتمع ويعمّقها ويُضعف الثقة بين الناس والسلطة وهذا لا يصب في مصلحة رأس المال الاجتماعي. هذا الامر يتطلب تدريب الطواقم المهنية في السلطة المحلية على الالتزام بالموضوعية والمهنية في التعامل مع الناس. إن الشفافية والتعامل المهني مع المواطن يزيد من ثقته بالسلطة المحلية وبالجهاز الاداري والمنتخب ومن ثم بالشرائح التي أوصلتهم الى دفة الحكم.

هنالك قيمة اخرى على السلطة المحلية تطويرها وتعزيزها وهي «الديمقراطية وحرية الرأي» وهذا يفرض عليه فتح مكاتبها لاستقبال شكاوى الجمهور والعمل على معالجتها.

ج. تشجيع إقامة اللجان الشعبية والتعاون معها

كما أسلفنا، تُشكل اللجان الشعبية والأهلية الفاعلة في البلد «دفيئة» لتطوير العلاقات بين فئات المجتمع المختلفة وخصوصا تلك التي تعنى بمواضيع عامة كالثقافة والفن والرياضة (بخلاف اللجان الدينية أو الطائفية أو القطاعية). لقد أثبتت تجارب الحقل عن وجود «تصادمات» غير مرغوبة بين السلطة المحلية وبين ممثلي تلك اللجان وهذا يعود الى عدة أسباب:

د. تعزيز الجانب الرادع للسلطة المحلية

على السلطة المحلية أن تحافظ على وجود جهاز لمتابعة التجاوزات التي يقوم بها المواطنون بحق الحيّز العام أو أخذ الإجراءات ضد المتملصين من واجباتهم بدفع الضريبة البلدية. إن وجود مثل ذلك الجهاز («جهاز جزاء» هو احد مركبات رأس المال الاجتماعي) هو بمثابة عامل ضابط لمن لا يسلك حسب التعاليم والقوانين التي أعدت للحفاظ على الصالح العام. إن عدم قيامها بذلك يعمم الفوضى ويشجّع التملص وهذا يضعف رأس المال الاجتماعي. المنصاعون للتعاليم والمحافظون على المعايير والقيم ودافعوا الضرائب يودّون أن يروا أغلبية الناس تتصرف مثلهم وإلا فسينضمون الى فئة المتملّصين والمقاطعين وهذا يضرّ بالنسيج الاجتماعي.

في أحد الابحاث التي قُمت بها لتقصّي العوامل المؤدّية الى تدني مستوى الجباية في السلطات المحلية في ست قرى عربية في منطقة الشمال وجدت ان أحد العوامل التي تؤثر على استجابة المواطن لدفع الضرائب لبلدية هو غياب «هيبة» السلطة المحلية في أعين المواطن العربي. وعلى وجه التحديد 39.8% من المشتركين في الاستطلاع أجابوا «بأنهم لا يخشون من قيام السلطة المحلية بإجراءات قانونية ضدهم بالمرّة» و 25.7% من المشتركين أجابوا بانهم لا يخشون من قيام السلطة المحلية بإجراءات قانونية ضدهم في أغلب الاحيان». باختصار، المواطن العربي لا يخشى من الإجراءات أو العقوبات التي قد تتخذها ضده السلطة المحلية في مكان سكنه بنفس المقدار الذي يخشى من سلطة الضرائب او سلطة السير او سلطة الجمارك، والسبب في ذلك يعود الى

أولا، تفضّل بعض السلطات المحلية ان تكون «اللاعب الوحيد» في الساحة بما يخص البلد والتأثير على حياة المواطنين. ثانيا، عدم قدرة/رغبة السلطة المحلية على الاستجابة الى «طلبات» الجمعيات المتمثلة بمساعدات مالية، او استعمال مرافق السلطة المحلية وغيرها من عدة منطقات قد يكون أحدها عدم وجود ميزانيات أو خلافات شخصية على خلفية من سيكون «المتحدّث الأول» على المنصة. ثالثا، تخوّف منتخبى السلطة من بزوغ قيادات محلية جديدة تقوم باستبدالهم في يوم من الأيام. رابعا، كون رؤساء تلك الجمعيات محسوبين على المعارضة.

إن كل الأسباب التي ذكرت والتي تشوّش عملية تعاون السلطة المحلية للجمعيات الأهلية، إلا اذا انصاعت الأخيرة الى إملاءاتها ورضيت بتدخّلها.

إن الخدمات التي تقدمها تلك الأطر «تتقرّم» أمام المساهمة الكبرى التي تقوم بها من أجل تقوية النسيج الاجتماعي وتطوير العلاقات والمعايير المشتركة بين الناس. فعلى سبيل المثال لا الحصر يحظى فريق كرة القدم في سخنين لتأييد كافة فئات المدينة ووضع مدينة سخنين على خارطة القطرية والمنطقية. هذا النجاح ممكن أن يكون من نصيب «فرقة دبكة» او «فرقة باليه» او «جوقة موسيقية» وغيرها.

على منتخبى السلطة المحلية وعلى رأسهم رئيس السلطة المحلية الترفع عن إجراء الحسابات الضيقة والعمل على إنجاح تلك الجمعيات وإمدادها بالمساعدات المالية والمعنوية لأنه بالإضافة الى كونها مؤسسات ناشطة في خدمة البلد فهي حلبة مثالية لإقامة العلاقات والصدقات ومن ثم الى مجتمع متعاقد ومتحابّ وهذا ما ينبغي أن يصبو إليه كل قائد محلي.

عدة عوامل. العامل الأوّل هو عدم اقتناعه بشرعية الجهاز السياسي ومن تمّ الجهاز الإداري وبقدرتهما على اتخاذ خطوات جريئة وفعلية ضدّه، لأنه «وبصراحة» يستخف بطريقة وصولهم الى السلطة ويعتبرها جزءاً لا يتجزأ من صفقات انتخابية بين أطراف لا همّ لها غير الوصول الى «كرسي العرش». اذا كانت هي الحال فلا عجب أن يقوم المواطن بالاعتداء على الصالح العام دون استحياء. فترى أصحاب الدكاكين والمصالح يقذفون بالنفايات والكراتين وأكياس النايلون على عرض الشارع لتصبح تلالاً بل جبلاً شاهقة على مدّ العين، وهناك السائقون الذين يوقفون سيّاراتهم في الاماكن المحظورة والمطلية بالأحمر والابيض مما يؤدي الى الاختناقات المرورية داخل البلد، واصحاب الورشات الذين يزاولون اعمالهم بين البيوت السكنية غير عابئين بالضجّة والغبار الذين يثيرونه، والباعة المتجولون الذين يقلقون راحة المواطنين بمناداتهم عبر الميكروفونات على بضائعهم ولا تنسوا المواطنين الذين يربّون المواشي والدجاج في المناطق السكنية. كل هذه الظواهر والآفات البيئية ترجع الى قصور السلطات المحلية في اتخاذ إجراءات صارمة ضدّ المخالفين او المعتدين مع انها تملك كل الأحقيّة القانونية والأخلاقية لذلك.

هـ. تعزيز قيمة الانتماء الى البلد واعتبارها جزءاً من الانتماء الى الوطن

لا حاجة للقيام ببحث ميداني للتأكد من أن الشعور بالانتماء الى البلد أخذ بالهبوط المستمر وقد وصل الى ادنى مستوياته، والسبب في ذلك يعود الى عدة عوامل قد يطول شرحها، ونكتفي بذكر الصراع على

السلطة المحلية والتدني بشعور الانتماء «الأكبر» وهو الانتماء الى الوطن الذي سببته العولمة التي تضع «الفرد» في مركز الصورة على حساب «المجموعة»، والأسرلة التي آلت بالكثير من العرب الى كبت هويتهم القومية والهولة وراء «مناعم السلطة»، والتحريض التي تخوضه وسائل الإعلام ضد العرب والإسلام في العالم وتسلب الفكر المادي على قرارات الأفراد والجماعات وإيثار المصلحة الشخصية على المصلحة العامة، وهناك التمييز العنصري الذي يُمارس ضد الشعب العربي الذي حوّله اسرائيل الى فئات متخاصمة ومُشكّكة ومرتابّة و «مناقفة» أحيانا للأكثرية. كل تلك العوامل أثّرت على روح الانتماء الى البلد والسؤال الذي يطرح نفسه هو ما الذي يمكن فعله لوقف هذا التآكل وهذا الهبوط؟

من الخطوات التي يمكن ان تتخذها السلطة المحلية من أجل تعزيز الانتماء:

- إدراج قيمة رأس المال الاجتماعي في الجهاز التربوي (انظر شرح على هذا البند لاحقاً)
- في مدخل كل بلدة يجب ان تستقبلك لافتة كبيرة «بلدنا.... ترخّب بالقادمين اليها» وفي مخرج البلدة لافتة تتمنى لنا طريق السلامة.
- على كل بلدة عربية ان تخصص يوماً في السنة يحمل اسمها تُجرى به الاحتفالات والمسابقات والمسيرات الشعبية حتى ساعات الصباح.
- على السلطة المحلية ان تُقيم موقعا فعّالا على الانترنت تبتّ به روح التآخي والمحبة وحب البلد وان يكون هذا الموقع مرجعا لكل سائلٍ او باحثٍ او مهتم بمعالم البلد او تاريخه
- إحياء التراث والرموز المشتركة. إن إقامة متحف بلدي يُعنى بتاريخ البلد هو مشروع حتمي يجب ان تتبناه أغلبية السلطات المحلية

- تقوية رأس المال الاجتماعي:
- الإيعاز ومدراء المدارس بتبني قيمة «الانتماء» الى الوطن والى البلد في مناهجهم التعليمية وفي طقوسهم واحتفالاتهم الرسمية ونشراتهم ولافتاتهم وان تُعدّ انشودة محلية خاصة بالبلد تُنشَدُ في طابور الصباح كل يوم وان يُخصَّصُ قسم من دروس التربية للتحدّث عن تاريخ ومواقع البلد وعن اهمية الانتماء اليه.
 - الإيعاز الى مدراء المدارس لتطوير قيمة التبرع وقيمة العطاء عن طريق القيام بأعمال تبرعية وایام تطوعية من اجل تقوية روح الانتماء الى البلد.
 - بناء قاعدة معطيات حول متطوعين مستعدين لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في تعليمهم. لهذا الغرض ينبغي تجنيد المعلمين المتقاعدين وربات البيوت العاطلات عن العمل أو اللواتي لم يعملن قط. بالإمكان ايضا تقديم منح لطلاب جامعيين يتبرعون بتقديم دروس خصوصية للمحتاجين في بلدهم.
- تسمية الشوارع والساحات على اسم عظماء وقادة عرب محليين ووطنيين متفق على مساهمتهم في رفع شأن العرب كشارع «محمود درويش» و «ساحة توفيق زياد» و «مكتبة سالم جبران» وغيرها.
- إصدار «بطاقة هوية» محلية تتيح لابن البلاد تلقي تخفيضات في المحال التجارية وتسهيلات في المعاملات الرسمية التابعة للسلطة المحلية ومؤسساتها التابعة
2. دمج قيمة رأس المال الاجتماعي في الجهاز التربوي
- ان الجهاز التربوي هو صاحب الدور المركزي في بناء مجتمع حضاري و متماسك وباستطاعته ان يساهم مساهمة جمة في تطوير رأس المال الاجتماعي في البلد. تنبع هذه الاهمية من الاسباب التالية:
- القدرة على التأثير على الاجيال الناشئة في مراحل مبكرة في روضات الاطفال والمدارس الابتدائية قبل ان تتم عملية تحديد هويتهم الدينية والسياسية والاجتماعية وقبل ان «تصلب» مواقفهم اتجاه الآخرين.
 - تشكل المدارس والمؤسسات التربوية حلبة واسعة للتماس بين مختلف الاطياف والطبقات على مستوى الطلاب وعلى مستوى المعلمين والمدراء ولجان الآباء، فإذا كانت أغلبية السكان العرب تقع تحت جيل الـ 18 هذا يعني أنّ اغليبيتهم منخرطون في المدارس وبالإمكان «إخضاعهم» لبرامج تربوية تُعنى بتعزيز الانتماء الى البلد وتطوير رأس المال الاجتماعي.
- من الفعاليات والنشاطات التي يستطيع القيام بها قسم التربية والتعليم في السلطة المحلية من أجل



خلاصة

لقد عرضنا في هذه المقالة أهمية رأس المال الاجتماعي للمجتمعات وبيننا أن في البلدان التي تتمتع بمستويات عالية من رأس المال الاجتماعي تجد ازدهارا للعمل الجماعي والمجتمع المدني، هذا بالإضافة الى جودة الحكم المحلي وقوة النسيج الاجتماعي وارتفاع مستوى الصحة الجسدية والنفسية للسكان وانخفاض مستوى العنف وإصابات حوادث الطرق، وازدهار الحياة الاقتصادية وتعاضم الانتماء الى البلد واستجابة المواطنين لدفع الضريبة البلدية وغيرها.

بعد ذكر تلك المنافع المنقطعة النظير والمنبثقة عن رأس المال الاجتماعي، لا بُدَّ من أن تخطو المجتمعات، ومن ضمنها المجتمع العربي في اسرائيل، خطوات حثيثة من أجل تطوير هذه القيمة الحيوية لما بها من خير ومساهمة في تطوير المجتمع. المسؤولية تقع في الاساس على السلطة المحلية لكونها اللاعب الرئيسي ذا التأثير الاكبر. هذا يتطلب منه (1) ادراج هذه القيمة في استراتيجياته وخطط عمله وفي ممارساته اليومية. (2) تبني قيم اجتماعية وإنسانية سامية في التعامل مع الناس. (3) تشجيع اقامة اللجان الشعبية والتعاون معها. (4) تعزيز الجانب الرادع للسلطة المحلية (5) تعزيز قيمة الانتماء الى البلد واعتبارها جزءاً من الانتماء الى الوطن (6) دمج قيمة رأس المال الاجتماعي في الجهاز التربوي.

تجدد الاشارة ان هنالك لاعبين آخرين وهم المواطنون أنفسهم الذين ينبغي عليهم تقوية هويتهم الوطنية المحلية وعدم الاستسلام لليأس واللامبالاة وعلى الناشطين الاجتماعيين ورؤساء الجمعيات الأهلية ورجال الدين والكتاب والفنانين والمفكرين ان يسخّروا من وقتهم وجهودهم من اجل هذه القيمة المثلى.

مراجع

- Alesina, A. & La Ferrara, E. (2000). Participation in Heterogeneous Communities. The Quarterly Journal of Economics, 115: 847-904.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, 94:95-120
- Halpern, D.S.(2005). Social Capital. Cambridge, UK: Polity.
- Putnam, R. (2000). Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community. New York: Simon Schuster.
- Putnam, R. (1995). Tuning in, Tuning out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. Political Science and Politics, 28: 664-683.

גדרון ב., אלון, י. בן-נון, ר. (2004) **דו"ח מסד הנתונים של המגזר השלישי בישראל 2004**, המרכז הישראלי לחקר המגזר השלישי, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, באר שבע.

القانون، القضاء، والتغيير الاجتماعي: في نقد المفهوم الحقوقي لمساواة الأقلية الفلسطينية في إسرائيل

د. يوسف جبارين

المدير التأسيسي لمركز دراسات، أخصائي حقوقي ومحاضر في كلية الحقوق في
جامعة حيفا وفي الكلية الأكاديمية تل-حاي

مما يفتح المجال أمام قرارات عنصرية وتعسفية، وخاصة قرارات لرفض المرشحين العرب ومنعهم من السكن في هذه البلدات. ويبدو جليا أن القانون يهدف بالأساس إلى تسهيل وتمكين إقامة بلدات لليهود فقط، وذلك من خلال «الالتفاف» أيضا على قرار المحكمة العليا في قضية «قعدان»، التي أتاحت للعائلات العربية السكن في البلدات الجماهيرية رغم رفض لجان القبول. يأسس القانون بذلك التمييز القائم على أرض الواقع بشأن قبول مرشحين للسكن في هذه البلدات، ويمنح الشرعية القانونية لنظام إقصاء وخاصة على أساس قومي.

ورغم أن القانون يمس من الناحية الدستورية في الحق في الكرامة والحق في المساواة والحق في الخصوصية، ورغم تناقضه وقرار المحكمة العليا في قضية «قعدان»، إلا أن المحكمة العليا رفضت، بهيئة قضائية موسعة، في أيلول الأخير (2014)، بأغلبية خمسة قضاة ضد أربعة قضاة، الالتماس الذي تقدمت

في آذار من العام 2011 سنّت الكنيست «قانون لجان القبول» للبلدات القروية والبلدات الجماهيرية الذي يمنح للجان القبول التي تقيمها هذه البلدات الصلاحية القانونية لاستخدام معيار «الملاءمة الاجتماعية والثقافية» لقبول أو رفض الأشخاص أو العائلات الذين يقدمون طلبًا للسكن في هذه البلدات الجماهيرية - وجميعها بلدات يهودية. ويخوّل القانون لجان القبول إمكانية رفض مرشح «غير ملائم للحياة الاجتماعية في المجتمع المحلي» أو اتخاذ قرار بالرفض بفعل «غياب الملاءمة للنسيج الاجتماعي والثقافي القائم في البلدة الجماهيرية».¹ يسعى القانون إلى منح الجمعيات التعاونية اليهودية، وهي أجسام خاصة، الصلاحية القانونية للقيام بعملية تصنيف للمرشحين للسكن في البلدات الجماهيرية، ويمنح سكانها صلاحية واسعة لرفض كل من يروونه «مختلفا» وغير مناسب للنسيج الاجتماعي في البلدة،

1 قانون تعديل لقانون الجمعيات التعاونية (رقم 8) لسنة 2011.



به مؤسسات حقوقية ضد قانون «لجان القبول». وقد تبنت الاغلبية في هيئة المحكمة في قرارها الحجة الأساسية التي طرحتها الدولة بان الالتماس «سابق لأوانه» وبأن الملتمسين لم يعرضوا «حالات عينية» لمتضررين من القانون، بينما أقرت الأقلية أن القانون يتيح للجان القبول اتخاذ قرارات على قاعدة تعسفية مما يفضي إلى نتائج تمييزية. بقرار الأغلبية هذا، صادقت المحكمة العليا على مبدأ الفصل بالمسكن بين العرب واليهود، وأعطت الضوء الأخضر للتمييز على أساس قومي في تقسيمة أراضي الدولة، مما يشكل تراجعاً جوهرياً عن قرار المحكمة في قضية «قعدان»².

لا شك أن القرار يشرعن تعميق التمييز القومي الممارس تاريخياً ضد الأقلية العربية الفلسطينية في البلاد في مجال الأرض والمسكن، ويعيد الخطاب الحقوقي في هذه المجالات المسكن إلى ما قبل قرار «قعدان»، في الوقت الذي تواجه فيه البلدات كثافة سكانية خانقة، تنبع عن ضيق مناطق النفوذ، بسبب سياسات الحكومات الإسرائيلية المتعاقبة، وخاصة سلخ أراض تتبع لمناطق نفوذ البلدات العربية وتحويلها لبلدات يهودية، غالباً ما تكون قد أقيمت أصلاً على أراض عربية مصادرة. وبهذا فقد جاء قرار المحكمة ليؤكد على ضيق مفهوم المساواة في قرارات المحكمة العليا، وعلى تبني المحكمة العليا الإسرائيلية لمفهوم شكلي لمبدأ المساواة، مفهوم رسمي فرداني، وذلك على حساب المساواة الجوهرية الجماعية.

يسعى هذا المقال، والذي يتمحور بشكل نقدي حول القرار الذي صدر عن محكمة العدل العليا الإسرائيلية في «قضية قعدان» في آذار 2000، إلى التمييز بين

2 انظروا بهذا الخصوص: مردخاي كرمينتسر ويعيل كوهن، "الدخول للعرب ممنوع"، المعهد الإسرائيلي للديمقراطية، 23.3.2010.

مفهومين أساسيين للمساواة: المساواة الليبرالية-الفردانية مقابل المساواة التحوّلية-الجماعية. وهو تمييز بين نظريتين في موضوع حقوق الإنسان والمواطن، تختلفان في مفهومهما الأساسي للمبدأ الأهم في المجتمع الديمقراطي والطريق المنشودة لتجسيده بعد مرور عقود من التمييز العنصري في المجتمع. في ظل وجود هذا الفارق بين النظريتين فإن المحور الأساس في نقدي يدور حول ادعائي أن المحكمة العليا الإسرائيلية المتأثرة من الأجواء السياسية العامة في الدولة، قد تبنت في قرارها بشأن عائلة قعدان، ومن ثم في قرارها الأخير بالمصادقة على قانون «لجان القبول»، المفهوم الأول لمصطلح المساواة الذي يتجسد في نظرة ليبرالية-فردانية للحماية الدستورية لمبدأ المساواة، والتي تشكل فهماً ضيقاً للمساواة. وقد جاء قرار المحكمة العليا من أيلول هذا العام بالمصادقة على قانون «لجان القبول» ليعزز من هذه النظرة الفردانية والشكلية لمبدأ المساواة على حساب النظرة الشمولية والتحوّلية.

الادعاء المركزي لهذا المقال هو أنه على الرغم من أن المحكمة قد أصدرت قراراً في صالح الملتمسين العرب في قضية قعدان وقضت بأن هناك تمييزاً على أساس قومي في تخصيص أراضي الدولة، إلا أن القرار ينطوي على ثغرات عديدة تمس بالإنجاز القضائي وتنتقص منه. والثغرات، كما يفصلها المقال، هي محصلة مفهوم فرداني ضيق لمبدأ المساواة. وهو المفهوم الذي تتبناه المحكمة في قرارها آنف الذكر، والذي يفضي إلى قرار عيني منقوص وعديم المعنى على المستوى الجماعي بالنسبة للمجموعة القومية المتضررة. ويمكن الجزم هنا أن هذا المفهوم الضيق لمبدأ المساواة في قضية «قعدان» مهّد الطريق لقرار المحكمة بعدم إلغاء

قانون «لجان القبول» بعد ما يقارب العقد ونصف من قرار «قعدان».

إنّ مفهومًا ضيقًا كهذا للمساواة يكرّس في نهاية المطاف توزيع القوة القائمة في المجتمع ويخلد الغبن في حق مجموعة الأقلية. ادعائي في هذه المقال هو أنّ المفهوم التحوّلي-الجماعي هو الأشمل والأفضل لمفهوم المساواة؛ مفهوم يُمكن أن يحدث تغييرًا في واقع حياة المواطنين العرب ويُتيح للمجتمع في البلاد مواجهة غبن الماضي ومظالمه. يرى هذا المفهوم في التمييز والعنصرية وبائين اجتماعيين يفتكان بالمجتمع عامة وليس، كما يفهم من النظرية الفردانية، محصلة سلوك موضعي لقلّة شاذة من المجتمع. النضال القائم ضد التمييز العنصري، حسب هذه النظرية، هو جزء من النضال العام الموجّه ضد الظلم وغياب العدل في المجتمع الذي من شأنه أن يُفضي إلى تحوّل جوهري في ظروف حياة المواطنين العرب؛ من وضعية التمييز إلى وضعية تتطلع إلى المساواة الجوهرية.

مقدمة

أراد الزوجان عادل وإيمان قعدان في نيسان 1995 أن يقتنيا قسيمة أرض للبناء الذاتي في بلدة «كتسير» في وادي عارة لغرض إقامة بيت لعائلتهما. أُقيمت بلدة «كتسير» على أراض مسجّلة اليوم باسم الدولة التي بدورها قامت بتخصيصها للوكالة اليهودية. إلّا أن طلب عائلة قعدان رُفض فور تقديمه. وأوضح للزوجين أن أراضي البلدة مخصصة لليهود فقط. في أعقاب رفض طلبهما التمس الزوجان بواسطة جمعية حقوق المواطن في إسرائيل التقاضي إلى محكمة العدل العليا (قضية قعدان، 95/6698؛ 112 1701, 1995).

2000).³ بحسب الالتماس، فإنّ واجب الدولة بالتعامل بالمساواة تجاه مواطنيها يسري على موضوع تخصيص أراضي الدولة (قضية قعدان، 95/6698، فقرة 40)،⁴ وأنّ الدولة لم تكن مخوّلة قانونيًا بتخصيص أراضي دولة للوكالة اليهودية لإقامة البلدة. التعامل بمساواة تجاه مواطنيها، إذن، يسري على موضوع تخصيص الأراضي للمواطنين (قضية قعدان، 95/6698، فقرة 23-21).⁵ نوّكد أنّه في ظروف الحالة العينية أعلن المدعى عليهم صراحة أن بلدة «كتسير» مخصصة لليهود فقط، من وجهة نظر ديمقراطية فإنّ القاعدة القانونية التي كانت في أساس التقاضي في قضية قعدان هي قاعدة أساسية في قوانين المساواة، تُمنع الدولة، كمؤتمن على كل مواطنيها، أن تميّز بين المواطنين على أساس قومي في كل ما يتعلّق بتوزيع أراض ضمن ملكيتها. إلّا أنّه وكما سنرى لاحقًا لم تتجسّد مركزية هذه القاعدة في قرار المحكمة.

منذ بداية المداوات في الالتماس أعلن رئيس المحكمة العليا أهارون براك أنّه أمام إحدى أصعب الحالات التي طُرحت أمامه. فطلب في البداية من الطرفين التوصل إلى تسوية وأن يوفّرًا عليه عناء إصدار قرار قضائي مبدئي في الموضوع. وفعلا، توجّه الطرفان إلى الوساطة بتوصية من المحكمة. إلّا أن محاولات الوساطة التي تمت بواسطة وسيط انتدبته المحكمة

3 محكمة العدل العليا 95/6698 قعدان ضد دائرة أراضي إسرائيل (2000) (لاحقا، "قضية قعدان". كل الإشارات لاحقا دون ذكر المصدر هي إشارات لقرار القاضي براك).

4 قضية قعدان، ملاحظة 1 أعلاه، فقرة 40.

5 المصدر ذاته، الفقرات 21-23: "المساواة هو من المبادئ الأساسية لدولة إسرائيل. كل سلطة جماهيرية - وعلى رأسها دولة إسرائيل سلطاتها وموظفوها - ملزمة بالتعامل بمساواة بين الأفراد المختلفين في الدولة [...]، إذن على الدولة أن تحترم وتدافع عن الحق الأساسي لكل فرد في الدولة في المساواة [...]، واجب الدولة العمل بمساواة يسري على كل فعل من أفعالها. وهو يسري أيضا بخصوص موضوع تخصيص أراضي الدولة".



أفضت بشكل سريع إلى طريق مسدود لأن المدعى عليهم تمسكوا برفضهم تخصيص قسيمة أرض في كتسير كما طلب الملتزمون.

مرت خمسة أعوام قبل أن تقرر المحكمة في آذار 2000 أن القاعدة الأساسية والمبدئية بأن من واجب الدولة التعامل بمساواة تجاه مواطنيها، سارية في ظروف القضية بالنسبة للدولة، وبخصوص توزيع أراضيها بالذات. إلا أنه وعلى الرغم من أن المحكمة قضت لصالح الملتزمين وقررت أن هناك تمييزاً على أساس قومي في توزيع أراضي الدولة، فإن القرار كان ينطوي على ثغرات كثيرة تمس بالإنتاج القضائي للملتزمين وتنتقص منه. هذه الثغرات، المفصلة لاحقاً، نابعة من فهم فرداني ضيق لمبدأ المساواة. وهو الفهم الذي تتبناه المحكمة في قرارها، ويفضي إلى قرار عيني منقوص لا قيمة جماعية جوهرية له بالنسبة للمجموعة القومية المتضررة.

نظريتان في المساواة

في أساس نقدنا طيّ هذا المقال، يبرز التمييز المفهومي بين نظريتين تتعلّقان بالمساواة: المساواة الليبرالية-الفردانية مقابل المساواة التحوّلية-الجماعية (Jabareen, 2003; Jabareen, 2006). تتعلّق النظريتان بحقوق الإنسان والمواطن، وتختلفان في تعاملهما مع جوهر أهم مبدأ في المجتمع الديمقراطي، ألا وهو المساواة، وبأفضل الطراق لتحقيق هذا المبدأ بعد سنوات من ممارسة التمييز. إن أساس النقد في هذا المقال يتمثّل في ادعائي بأن المحكمة العليا المتأثرة من الأجواء السياسية العامة في الدولة، تتبنى في قرار **قعدان** المفهوم الأول لمبدأ المساواة الذي يقوم على رؤية الليبرالية-الفردانية للحماية الدستورية لمبدأ المساواة

وتشكل بهذا فهماً ضيقاً لهذا المبدأ.

حسب نظرية المساواة الليبرالية-الفردانية فإن هدف النقد القضائي هو ضمان وجود قاعدة قانونية رسمية-شكلية، تُبدي حيادية تجاه الأفراد في المجتمع. بموجب هذا المفهوم فإن الفرد بذاته، وليس مجموعته القومية، هو موضوع الحماية الدستورية الممنوحة لمبدأ المساواة. وظيفة المحكمة بموجب هذه النظرية هي معالجة أو تعديل القانون أو كبح الفعل السلطوي الذي يقصد به تمييز فرد عن آخر. وتنتهي مسؤولية هذه النظرية عند هذا؛ لأن القرار القضائي في هذه الحالة محصور في تصحيح الغبن الذي تم إثباته أمام المحكمة العليا ضمن القضية العينية (و فقط ضمنها). وهذا، كما هو واضح، مفهوم ضيق لمبدأ المساواة⁶ (Siegel, 2000; Parker, 1999; Bonilla-Silva, 1999, p. 773).

مقابل المفهوم الفرداني-الليبرالي لمبدأ المساواة، فإن نقدنا في هذا المقال قائم على فهم أوسع لمبدأ المساواة وهو مفهوم تحوّلي-جماعي

6 نقد بهذه الروح وُجّه إلى قرارات المحكمة العليا الأمريكية في مواضيع المساواة بين البيض والأفرو-أمريكيين. وحسب النقاد، فإن النضال القضائي للأقلية الأفرو-أمريكية قد مُني بفشل ذريع في أعقاب التوجّه القضائي الضيق لمبدأ المساواة الذي تبنته المحكمة العليا الفيدرالية - وهو التوجّه الليبرالي الفرداني. وحسب هذا النقد فإن التراجع الذي طرأ في أواخر السبعينات من القرن الماضي على التزام المحكمة العليا بالدفاع عن حقوق الأقلية الأفرو-أمريكية قد قرّم المشروع الاجتماعي الأشمل القاضي بتحقيق المساواة في الحقوق لهذه الأقلية إلى حدود قاعدة قضائية تقنية - شكلية: حظر التمييز بين الأفراد. هذه القاعدة، حسب النقاد، عملت في نهاية المطاف على تكريس مبادئ القوة القائمة في المجتمع الأمريكي وتخليد التمييز ضد الأقلية؛ كل هذا في حين أن التعامل الاجتماعي العدائي تجاه الأقلية الأفرو-أمريكية يواصل التغلغل إلى كل نواحي الحياة تقريباً، انظروا: Siegel 2000; Parker, 1996; Bonilla-Silva 1999). أساس هذا النقد تشكّل لدى أكاديميين في كليات القانون وغالبيتهم من الأفرو-أمريكيين الذين تحولوا إلى تيار نظري باسم: Critical Race Theory (CRT). انظروا: Critical Race Theory, The Key Writings That Formed The Movement (Kimberle Crenshaw, Neil Gotanda, Gary Peller and Kendall Thomas eds., 1995).

(1995). إضافة إلى ذلك تؤكد هذه النظرية على أنه من المستحيل تحقيق المساواة الحقيقية دون أن تتنازل المجموعة المهيمنة عن امتيازاتها الحقوقية التي استفادت منها ولا تزال قائمة على حساب المجموعة المضطهدة. بموجب النظرية التحولية، من الواجب تفكيك مراكز القوة والسيطرة في المجتمع التي تتغذى من التمييز التاريخي بحق مجموعة مغبونة، سعياً إلى تحقيق المساواة الحقيقية. إنها نظرية ترى في التمييز والعنصرية وباءاً اجتماعياً يمسّ المجتمع بأسره وليس نتاج سلوك فردي ل«قلة شاذة» كما يفهم من خلال النظرية الفردانية. النضال ضد التمييز العنصري، حسب هذه النظرية، هو جزء من النضال الشامل ضد غياب العدل والتمييز في المجتمع، بكل أشكالهما. المساواة الجوهرية، بحسب لورنس، "will make us all more fully human".

قرار المحكمة بشأن عائلة قعدان: خطاب المساواة بالمفهوم الواسع

حظي قرار المحكمة بشأن عائلة قعدان بأصداء واسعة في الأدبيات الأكاديمية، ولا أقصد في هذا المقال أن أحيط بكل المواضيع التي وردت في نقد القرار (1976، 2010). سأحاول محورة النقاش حول مؤشرات المفهوم الضيق للمساواة كما عكسها القرار والتي تجرّده من أي مضمون جوهرية بالنسبة للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل.

جاء في قرار المحكمة أن «تعاملًا مختلفًا بسبب دين أو قومية هو «تعامل مشبوه» وهو عمليًا تعامل مميز، وتعبّر المحكمة هنا (على الأقل ظاهريًا) عن مفهوم واسع للمساواة (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 24). وهو نصّ يُلقي عمليًا على الدولة عبء إثبات أن التعامل المختلف مع الملتمسين على أساس قومي هو تعامل مبرر

(Lawrence, 1995).⁷ خلافًا للمفهوم الضيق لمبدأ المساواة الليبرالي-الفرداني، فإن المفهوم الأوسع يتمحور حول التجربة الجماعية للمجموعة المغبونة. وهو مفهوم لا يكتفي بضمان قاعدة قانونية حيادية (مساواتية ظاهريًا)، وإنما يسعى إلى إحداث تغيير جوهري وحقيقي في ظروف الحياة في الواقع الاجتماعي-الاقتصادي، قولًا وفعلاً. هي إذن مساواة جوهرية-تحولية غير محدودة في الأبعاد العرفية-الشكلانية للقانون (أي المساواة الرسمية في القاعدة القانونية) بل وتتعامل مع الأبعاد الاجتماعية-الاقتصادية في الحياة العملية-الميدانية (أي المساواة الجوهرية على أرض الواقع).

حسب النظرية التحولية، يُعتبر الإبطال الرسمي للقاعدة المُميّزة ضرورياً، لكنه وبالضرورة غير كافٍ؛ لأن تحقيق المساواة الجوهرية يُوجب تعديل ظروف الحياة المادية التي ترافق القاعدة المُميّزة وتحصل كنتيجة لها. وفق هذه النظرية، لا تقتصر وظيفة المحكمة على تصحيح القاعدة المُميّزة ضد فرد محدد من المجموعة المتضررة، بل من واجبها أن تضمن تغييراً حقيقياً في الحياة العملية لهذه المجموعة، التي غُطّ حقها في الماضي ولا تزال تعاني في الحاضر المستمر من نتائج القاعدة المُميّزة. وهذا يكون من منطلق أخلاقي-اجتماعي شامل لخلق تغيير اجتماعي حقيقي، بما في ذلك تعويض المجموعة المتضررة بسبب الأضرار الراهنة والمستقبلية التي وقعت أو ستقع بسبب وجود التمييز التاريخي، وذلك من خلال برامج شاملة من التفضيل المصحح (Lawrence, 1995).

⁷ أستعمل هنا مصطلحات نحتها بروفيسور تشارلس لورنس في مقاله: Charles R. Lawrence III, Foreword: Race, Multiculturalism, and the Jurisprudence of Transformation, 47 Stan. L. Rev. 819, 822 (1995) (فيما يلي: "لورنس"). بروفيسور لورنس هو أحد أبرز المنظرين في نظرية العرق النقدية.

(2004, 717). يبدو أنّ استعمال المحكمة لمصطلح «تعامل مشبوه» يرتبط بالنقد القضائي في القضاء الأمريكي عندما يعكس القانون أو الفعل الإداري اللذان يتنصّبان في أساس التقاضي تمييزاً بين مجموعة الأقلية ومجموعة الأغلبية. وهو تمييز يُثير الشكوك («الشبهات») في وجود تمييز بحق مجموعة الأقلية. يُسمى مثل هذا التمييز في القضاء الدستوري الأمريكي «تصنيف مشبوه» («Suspect Classification») تُعمل المحكمة في حال ثبوته مراجعة قضائية مشددة. مثل هذا النقد يُلغي عملياً التمييز في القانون ويتساوى التعامل مع مجموعة الأقلية به مع مجموعة الأكثرية. ومن هنا، وبعد أن ثبت للمحكمة في قضية قعدان أن المدعى عليهم يتعاملون بشكل مختلف مع الملتسمين بسبب انتمائهم القومي فإنها أعملت نقدها القضائي المتشدد لردّ ادّعاءات المدعى عليهم، وخلصت إلى استنتاج مفاده أن تخصيص أراضي الدولة لليهود فقط «يمسّ بحق الملتسمين بالمساواة إذ ينطوي على تعامل مختلف على أساس القومية» (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 26). صحيح أن المحكمة العليا استندت في الماضي أيضاً إلى فكرة «التصنيف المشبوه» التي تستدعي أعمال مراجعة قضائية متشددة تجاه فعل إداري أو تشريعي، إلا أن ذلك حصل بشأن التمييز على أساس جنس (قضية ميلر، 4541/94، صفحة 136-137). في قضية قعدان كانت هذه المرة الأولى التي استعملت فيها المحكمة مصطلح «تصنيف مشبوه» في سياق تمييز قومي. وفعلاً، فقد أفضى النقد الصريح للمحكمة إلى رفض الادعاءات الأساسية للمدعى عليهم: الأول، أن «سكاناً عرباً قد يواجهون صعوبات في القيام بواجب الحراسة في البلدة»؛ والثاني، أنه «من الممكن أن يؤدي وجود سكان عرب في بلدات يهودية إلى هجرة السكان اليهود

وتحول بلدة أعَدّت خصيصاً لتكون بلدة يهودية إلى بلدة عربية». رفضت المحكمة هذه الادعاءات وأكدت أنه «لا يُمكن أن نفهم - ولم توضع أمامنا أي أدلة - لماذا يُبرّر سكن الملتسمين بالذات في بلدة جماهيرية... المسّ بمبدأ المساواة» (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 27-28). بل أحسنت المحكمة صنفاً في رفضها ادعاءين أساسيين للمدعى عليهم: الأول، ما يتعلّق بالادعاء بأن دائرة أراضي إسرائيل «مستعدة لتخصيص أراضٍ لإقامة بلدة جماهيرية للعرب فقط»، وعليه فإن الأمر ليس بشأن تمييز على أساس قومي. تردّ المحكمة على هذا الادعاء بالقول: «في الواقع، لا تخصص دولة إسرائيل أراضي إلا لبلدات جماهيرية يهودية»، ومن هنا «نجد أن سياسة دائرة أراضي إسرائيل اليوم تقترح على العرب تعاملًا منفردًا وليس متساويًا». وردًا على الادعاء المبدئي الثاني للمدعى عليهم، القاضي بأن قرار إقامة بلدة لليهود فقط هو قرار قانوني لأنه «يحقق مبادئ دولة إسرائيل كدولة يهودية» (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 31)، وتقرر المحكمة أنه «من مبادئ الدولة كدولة يهودية وديمقراطية، لا يتعيّن أبدًا أن تميّز الدولة بين مواطنيها»، وأن «اليهود وغير اليهود هم مواطنون متساوون الحقوق والواجبات في دولة إسرائيل» (قضية قعدان، 6698/95).⁸ ورفضت

8 تقول المحكمة: «كل فرد من أبناء الأقليات يتمتع بمساواة حقوق تامة. صحيح أن مفتاحاً خاصاً لدخول البيت أعطي لأبناء الشعب اليهودي (انظروا قانون العودة - 1950). إلا أنه متى ما تواجد الفرد بشكل قانوني كمواطن في هذا البيت فإنه يتمتع بحقوق متساوية مثل كل أهل البيت». وكتب براك في موضع آخر أن الدولة اليهودية هي دولة «في أولى اهتماماتها يقع استيطان اليهود في حقولها ومدنها وبلداتها» - أهرون براك برشونات بمشباط المجلد الثالث - التفسير الدستوري 330 (1994). قارنوا مع الادعاء الذي عاجته عنده في موضوع آخر بشأن الثنائية في المعايير في القضاء الإسرائيلي: Yousef T. Jabareen, Constitutional Building and Equality in Deeply-Divided Societies: The Case of Palestinian-Arab Minority in Israel, 26 Wis. Int'l L.J. 345, 361 (2008).

قعدان، 6698/95، فقرة 37). إنَّ رسم الحدود لهذه السابقة المبدئية التي سجلتها المحكمة في الأسطر أعلاه، تضعف من قوتها وتشرعن عدم الالتزام بها مستقبلاً. بكلمات أخرى: يُمكن أن يمنح قرار المحكمة شرعية لمنع سُكنى مواطنين عرب داخل بلدات يهودية أخرى مع توفّر شروط تبرّر ذلك. تبيّن هذه القيود التي تضعها المحكمة أنها غير مستعدة لتطبيق المفهوم الواسع للمساواة؛ فهذه القيود تُضعف بشكل فعلي حدة النقد القضائي الموجّه إلى موقف المدعى عليهم. إن نقداً قضائياً متشدداً بروح «التصنيف المشبوه» في القضاء الدستوري الأمريكي، لا يتيح بشكل عام وضع قيود كتلك القيود آنفة الذكر. وعليه، فبدلاً من أن تقرّ المحكمة العليا في إسرائيل سابقة جازمة تمنع تخصيص أراضي دولة على أساس قومي كما تقتضيه النظرية التحوّلية-الجماعية بشأن المساواة، تختار المحكمة توجّهاً مخففاً يُبقي للدولة والسلطات هامشاً واسعاً نسبياً للمناورة تستغلّه ضد مجموعات الأقلية. وهكذا بحسب قرار المحكمة، فمن الممكن أن تنشأ هناك حالات يُمكن فيها «لقيم دولة إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية أن تبلور غايات خاصة [...] تكون لها الأفضلية» في إقامة التوازن بينها وبين الغاية العامة بشأن المساواة (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 32). وقد جاء «قانون القبول» لاحقاً ليوسع من هذه الحالات أكثر وأكثر على حساب مبدأ المساواة.

ويتجسّد المحكمة المفهوم الضيق للمساواة بقرار المحكمة أيضاً أنّ القرار (سابقة قعدان) إنما «يتطلع إلى المستقبل» (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 37). ممّا يعني أنّ البلدات التي أُقيمت في أنحاء الدولة على مدار أكثر من ستين عاماً والتي خصّصت لليهود فقط تتمتع «بحصانة قانونية» حيال سابقة قعدان، حتى وإن كانت هذه البلدات في طابعها مثل بلدة «كتسير»

المحكمة أيضاً الادعاء بامتلاك السكان اليهود في بلدة «كتسير» الحق في أن يطلبوا تخصيص أراضٍ لأنفسهم بشكل منفصل عن الجمهور العربي (قضية قعدان، 6698/95، صفحة 280).⁹

مفهوم ضيق لمبدأ المساواة

إن أقوال المحكمة أعلاه قد تعبّر عن خطاب يحمل مفهوماً واسعاً للمساواة وأن المحكمة تُطبق معايير المراجعة القضائية المتشدّدة تجاه ادعاءات المدعى عليهم. لكن هذا المفهوم الواسع لمبدأ المساواة ينعكس فقط في القسم المبدئي-التصريحي لقرار المحكمة، ولا نجد له أي ذكر في القسم التطبيقي منه. إضافة لذلك، فرغم هذه السابقة التي تؤسسها المحكمة في قرارها (القاضي بأن تخصيص أراضي دولة لبلدة معدّة لليهود فقط يشكل تمييزاً على أساس قومي تجاه مواطني الدولة العرب) نجد أنّ المحكمة تقلص مساحة حكمها إلى حدود الحالة الخاصة التي طرحت أمامها فقط ولموضوع تخصيص الأراضي في بلدة «كتسير» تحديداً. ينعكس هذا الموقف في أقوال المحكمة أنه يُمكن أن تُفرض «شروط خاصة تتعلق بأمن الدولة» إلى حكم آخر غير الذي يضمنه قرار المحكمة، وكذلك في امتناعها الصريح عن تطبيق الحكم على أنواع أخرى من البلدات مثل الكيبوتسات، والموشاييم والميتسبيم» (قضية

9 قضية قعدان، ص 280:

«ليس هناك أيّة خصائص تميز اليهود الذين يريدون بناء بيوتهم في بلدة جماهيرية بواسطة جمعية كتسير التعاونية، تبرر تخصيص أرض دولة للاستيطان اليهودي. بلدة كتسير الجماهيرية مفتوحة لكل يهودي بوصفه كذلك [...] أصلاً لا يشكل سكان البلدة 'مجموعة مميزة'. العكس هو الصحيح: كل يهودي في إسرائيل كجزء من غالبية السكان يريد أن يعيش في بلدة أهلية صالح لأن يقبل لجمعية كتسير التعاونية، والجمعية تخاطب الغالبية العظمى من الجمهور في إسرائيل. العامل الذي يميز مجموعة السكان في البلدة ليس في هذا التميز أو ناك للمجموعة أو أبناء المجموعة، وإنما هو فقط معيار الانتماء القومي الذي يُستعمل هو نفسه في ظروف الحالة كمعيار مُميّز».



وإن لم تتوفر بشأنها «اعتبارات أمنية» تبرر تخصيص هذه البلدات على أساس قومي. إن منح سابقة **قعدان** توجهها مستقبلياً معناه منح الصلاحية القانونية لما وقع في الماضي رغم ما شهده من التمييز القومي. نلاحظ إذن، أنه إذا كانت الفاعلية القضائية لا تسري على تمييز الأقلية العربية الفلسطينية في الماضي فستنشأ صعوبة في التأسيس لادعاءات العدل المصحح والتفضيل التصحيحي في تخصيص أراضٍ في إسرائيل. علاوة على ذلك، فإن السياسة الرسمية والمنهجية المعتمدة منذ قيام الدولة، والتي أقيمت بموجبها بلدات خاصة بمجموعة الغالبية اليهودية فقط - وهي السياسة التي أفضت إلى سلب أراضي المواطنين العرب - تكتسب الآن شرعية قانونية. إن موقف المحكمة هذا، والذي يتنكر صراحة للأبعاد القانونية الحالية والمستقبلية لسياسات تمييزية قامت بها الحكومة في الماضي، يعكس فهمًا ضيقًا للمساواة. وهذا الموقف مخالف للنظرية التحوّلية-الجماعية لمفهوم المساواة، والتي بموجبها فإن المساواة الحقيقية في الحاضر تفرض تصحيح مظالم الماضي. كذلك فإنّ الوعد الذي يتأتى من قرار المحكمة ومفاده أنّ الدولة ستتعامل من الآن فصاعدًا من خلال سياسة تعتمد «عمى الألوان» (color-blindness، أي بشكل متساوٍ) في كل ما يتعلّق بتخصيص أراضي الدولة، هو بمثابة وعد لا رصيد له: فعدم المساواة بحق الأقلية العربية متجذر اليوم في المبنى القومي والمبنى الاجتماعي-الطبقي في إسرائيل نتيجة لقرارات وسياسات الدولة في الماضي؛ بحيث أن إن تدخلًا محدودًا جدًا من الدولة يُمكنه أن يكرّس هذه المنظومات التمييزية في الحاضر والمستقبل.

إنّ تجاهل المحكمة للماضي الحافل بالتمييز على أساس قومي وشرعنتها لعدم المساواة في تخصيص الأراضي وحتى اليوم، يكتسب خطورة أكبر في ضوء الحقيقة

بأنّ الحديث يجري عن مجموعة أقلية أصلانية. إنّ فهم المجموعة القومية الأصلانية لمبدأ المساواة ومدى تطبيقه بأيدي مجموعة الأكثرية يقوم برمته على ممارسات وسياسات الماضي التي غبنت هذه الأقلية وسلبت حقوقها. وبهذا تختلف الأقلية الأصلية عن الأقليات المهاجرة (التي تشكلت نتيجة لهجرة إرادية إلى دولة أخرى) والتي لا تكثر كثيرًا بالأحداث التاريخية في ماضي تلك الدولة التي هاجرت إليها، لأنّ علاقاتها مع مجموعة الأكثرية بدأت بعد وصولها في نقطة زمنية محددة (جبارين 2008، لجنة أور، 2003، الفصل الأول فقرة 5).¹⁰ أن حقيقة قرار المحكمة بأن سابقة **قعدان** «تتطلع إلى المستقبل» قد أتاحت للمحكمة التملّص من نقاش معمق في مصادر التمييز القومي التي أفضت إلى حالة التمييز العينية التي بحثتها المحكمة. مثل هذا التملّص يبتز كل علاقة بين قرار المحكمة وبين أي سياق سياسي-تاريخي ويحصر السابقة في حدود الحالة العينية قيد البحث (قضية **قعدان**، 6698/95، فقرة 21).¹¹

10 وجدت لجنة أور أنّه من المناسب أن تقف على هذه الخاصية للأقلية العربية في الجزء الافتتاحي لتقريرها:

«مجموعة الأقلية العربية في إسرائيل هي مجموعة أصلانية ترى نفسها تحت هيمنة أكثرية هي في غالبيتها ليست أصلانية. في التمييز المتعارف عليه في الأدبيات المهنية بين «أقليات أصلانية» وبين «أقلية مهاجرة»، فإن الأقلية العربية في إسرائيل تنتمي بوضوح إلى الفئة الأولى. عادة ما تقوّي الطبيعة الأصلانية للأقلية وعيها الذاتي بوحدة مطالبها إلى حدّ كبير وأبعد من الأقليات التي تتشكل مثلًا من النحاق مهاجرين بمجتمعات الرفاه لتحسين وضعها [...]». «تقرير لجنة التحقيق الرسمية في المواجهات بين قوى الأمن وبين مواطنين إسرائيليين في أكتوبر 2000»، فصل أ، فقرة 5 (2003).

11 يُشار إلى أن المحكمة تُعلن في قرار الحكم أن "دولة إسرائيل هي دولة يهودية تعيش فيها أقليات ومنها الأقلية العربية. كل واحد من أبناء الأقليات التي تعيش في إسرائيل يتمتع بمساواة تامة في الحقوق"، انظروا قضية **قعدان**، في الفقرة 30. صحيح أن المحكمة تستعمل مصطلح «أقلية» في تعاملها مع المواطنين العرب وهو مصطلح مقبول في خطاب الحقوق الجماعية لمجموعات الأقلية، إلا أنها تستعمل مصطلحات فردانية في تعاملها مع المساواة التي يتمتع "بها كل واحد من أبناء الأقليات". التوجه الفردي لمبدأ المساواة - وهو سمة مركزية في نظرية

المحكمة المطالبة بالقضاء على التمييز من جهة والدفاع في الوقت ذاته عن التوقعات التي تتغذى منه. وبعد أن أقرت المحكمة حصول انتهاك لمبدأ المساواة في تخصيص الأراضي، فبات من غير المفهوم لماذا تحظى توقعات السكان التي تركز التمييز، بشرعية قانونية (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 28).

أخيراً، فإنّ المفهوم الضيق لمبدأ المساواة ينعكس بشكل واضح في القرار العيني الخجول الذي توفّر في أعقاب قرار المحكمة، والذي يبدو متساوياً مع مفهوم المحكمة الفردي في الشقّ التطبيقي من القرار: لا تأمر المحكمة بشكل صريح بقبول الزوجين قعدان للسكن في البلدة، وإنما تكتفي بالطلب من الدولة أن تدرس طلبهما «بالسرعة الممكنة» (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 40).¹² مثل هذا القرار يعزز الفجوة بين الشقّ التصريحي من قرار المحكمة، وبين الشقّ التطبيقي منه. ويمكننا أن نقول بأنّ رجعي أنّ هذا القرار أتاح للمدعى عليهم المماثلة المستمرة التي هدفت أساساً إلى منع سُكنى عائلة قعدان في «كتسير». وبالفعل، فلم يحظ الزوجان قعدان بالانتقال للسكن في بلدة «كتسير» وممارسة حقهما حتى بموجب مبدأ المساواة الفردي، إلا بعد مرور أكثر من عقد على القرار. وفيما سارعت مؤسسات الدولة بعد صدور القرار إلى التفاخر أمام هيئات دولية بالأقوال المتنورة بخصوص المساواة التي تجلت في قرار المحكمة، فإنّ مشقة عائلة قعدان بالحصول على سكن في أرض الواقع تحوّل الأقوال الهامة للمحكمة بخصوص المساواة بين يهود وعرب إلى

12 هكذا قررت المحكمة (فقرة 40):

«على الدولة أن تدرس طلب الملتجئين لشراء قسيمة أرض في بلدة كتسير لغرض إقامة بيتهم وذلك على أساس مبدأ المساواة ومن خلال اعتبارات تتعلّق بالموضوع - بما فيها تلك المتعلقة بالوكالة والمستوطنين في المكان - بما في ذلك من إشكاليات قضائية. على أساس هذه الاعتبارات على الدولة أن تقرر بالسرعة الممكنة إمكانية أن تسمح للملتجئين وفي إطار القانون أن يقيموا لأنفسهم بيتاً في البلدة الجماهيرية كتسير».

بعد أن تم حصر السابقة في حدود الحالة العينية للقضية قيد البحث أمام المحكمة وسريانها من لحظتها فصاعداً، تصل المحكمة إلى القسم التطبيقي من قرارها. هنا، تبدو المحكمة وقد تهرّبت تماماً من إعمال نقد قضائي حاد مثل ذلك الذي رافق قرارها في جزئه المخصص لمنطلقها المبدئي. الخطاب الواضح بشأن المساواة في الجزء المبدئي للقرار يتحول إلى خطاب ضبابي ومتردد يُتيح عدم تطبيق السابقة حتى على القضية المطروحة في موضوع الالتماس، وذلك من خلال التأكيد على أنّ القرار إنما يتطلع إلى المستقبل. وهكذا، فإنّ المحكمة تريد بدايةً مراعاة السكان الذين يعيشون في بلدة «كتسير» وكذلك الوكالة اليهودية نفسها، حيث أنّ هؤلاء يتصرّفون «على أساس التوقعات التي كانت مقبولة في مكانهم وزمانهم» (قضية قعدان، 6698/95، فقرة 39)، علماً أنّ «التوقعات» هذه تتعلّق بكون «كتسير» بلدة يهودية فقط! هنا، تعبّر المحكمة أيضاً عن حاجتها للدفاع عن توقعات أولئك المستندين إلى الوضع القائم، والذي ينطوي على التمييز، وذلك دون أن تتطرق إلى ضحايا هذا التمييز. إنّ التمحور حول مصالح أبناء مجموعة الأكثرية الذين قد يتضرّرون، حسب ادعائهم، هي سمة من سمات المفهوم الضيق للمساواة. في المقابل، فإنّ المفهوم التحوّلي-الواسع يرى في المجتمع بأسره مسؤولاً عن تصحيح الغبن ولا يهتم بمسؤولية هذا المواطن أو ذاك عنه. وبحسب التوجه التحوّلي، فإنّ توقعات المستوطنين في «كتسير» وُلدت وتأسست على إقصاء مقصود للمواطنين العرب. وعليه، لا تستطيع

المساواة الفردانية الضيقة - يتجسّد في كل تعامل للمحكمة مع هذا المبدأ على طول وعرض قرار الحكم. هكذا في الجزء الذي يُناقش مبدأ المساواة، تقرر المحكمة أنّ "كل سلطة في إسرائيل - وعلى رأسها دولة إسرائيل وسلطاتها وموظفوها - ملزمة بالتعامل بمساواة مع الأفراد المختلفين في الدولة" (فقرة 21-K) أو "مبدأ المساواة يقضي بأنه يُحظر على الدولة التمييز بين الأفراد ساعة تقرر أن تخصص لهم أراضي دولة" (ص 275).



مجرّد حبر على ورق.

وكما كان متوقّعا، واستمرارًا للقرار المنقوص المذكور، فإنّ تطورات قضائية إضافية حصلت في قضية **قعدان**. فبعد ثمانية شهور على صدور القرار قدم الزوجان قعدان بواسطة جمعية حقوق المواطن في إسرائيل طلبًا لإجراء قانوني بموجب أمر تحقير المحكمة بسبب عدم تنفيذ قرارها (قضية قعدان، 8532/00؛ قضية قعدان، 8060/03). وجّهت المحكمة الزوجين إلى لجنة القبول في البلدة التي بدورها رفضت طلبهما (مرة أخرى)، بعد مفاطلة طويلة، بادعاء ضبابي هذه المرة بأنّ الزوجين قعدان لا يستطيعان الاندماج في البلدة من ناحية اجتماعية. ولم تلتئم لجنة استئناف خاصة بدائرة أراضي إسرائيل رغم الوعد بدعوتها للاجتماع. في أيلول 2003 التمس الزوجان قعدان من جديد إلى المحكمة في ظل عدم تنفيذ قرارها (قضية قعدان، 8060/03). وتم التأكيد في الالتماس على أن المدعى عليهم ليس أنهم امتنعوا عن تنفيذ قرار المحكمة فحسب، بل عملوا بمثابرة ومنهجية لإجهاضه أيضًا. وقد كشف الملتمسون مستندًا داخليًا للمدعى عليها، الوكالة اليهودية، يُستدلّ منه أنّ الوكالة تعمل لإفراغ قرار المحكمة من مضمونه و«مواصلة القيام بما تقوم به» دون «إحداث ضجيج في الحيز العام». بكلمات أخرى، يعتقد المسؤولون في الوكالة اليهودية أنه بالرغم من صدور قرار قضائي ضدهم، فإنهم يستطيعون مواصلة إقصاء المواطنين العرب عن السكن في البلدة، وهذه المرة بواسطة اللجوء إلى التمييز المبطن. وفي أيلول 2004 قررت المحكمة أنّ عائلة قعدان تستطيع أن تقتني قسيمة أرض في «كتسير»، إلا أنّ التوقيع على عقد الشراء تأخر بسبب تعنت الوكالة اليهودية وبسبب اشتراطات غير قانونية في العقد وضعتها دائرة أراضي إسرائيل. استمرّت المفاطلة، في ظل تعاظم إحباط وغضب الزوجين قعدان

وأنصار حقوق الإنسان في البلاد. ووفقاً في كانون الأول من العام 2005 تم التوقيع على عقد بين دائرة أراضي إسرائيل وبين الملتسمين، حصل الزوجان قعدان بموجبه على قسيمة أرض في كتسير.

قرار قعدان كتعبير عن وجهة نظر محدث التمييز

تشير نظرية المساواة التحويلية إلى وجود جهتي نظر بخصوص التمييز على أساس جماعي: وجهة نظر خاصّة بضحية التمييز مقابل وجهة نظر خاصّة بمُحدث التمييز (Freeman, 1978, p. 1052-53). وجهة نظر الضحية معناها النظرة الواسعة إلى ظروف التمييز التي لا تفحص شروط الحياة الموضوعية للمتضرّر الفردي فقط، وإنما شروط حياة المجموعة القومية التي ينتمي إليها، والشروط التي نشأت بسبب ذلك التمييز، كالفقر والتمييز في التعليم وشحّ فرص العمل والسكن والتطور. وفق وجهة النظر هذه فإنّ التمييز لا يُمكن أن يُعتبر ملغىً بدون إيجاد حلّ شامل لتحسين شروط حياة المجموعة التي تقهقرت جرّاء التمييز التاريخي ضدها. أما وجهة نظر مُحدث التمييز، فهي محدودة في حالة التمييز العينية (الفردانية) وتتمحور حول فعل التمييز العيني الذي قام به المميّز والذي سبّب الضرر لشخص بعينه (أو لعدد محدود من الأشخاص)، دون مراعاة ظروف حياة المجموعة القومية التي ينتمي إليها المتضرّر أو المتضرّرون.

وهكذا، تتجلّى محدودية القرار الذي اتخذته المحكمة في قضية **قعدان** أكثر حين نفحصه من وجهة نظر ضحية التمييز. إنّ حصر السابقة القضائية في حدود القضية العينية يعكس وجهة نظر الجهة المميّزة، في حين أنّ الحكم بسريان السابقة القضائية ليس فقط على الملتسمين العينيين الذين يطلبون السكن في بلدة «كتسير»، قد تعكس وجهة نظر الضحية. ويعكس

نُهبَت من أصحابها العرب زورًا وبهتانًا. بالنسبة للأقلية العربية فإنَّ «انتصار» مبدأ المساواة في قضية قعدان ما هو إلا انتصار وهمي فحسب، إذ إنه بعيد عن أن يعكس مفهومًا تحوليًّا شموليًا كان يُمكن أن يشكّل فاتحة للإجابة عن القضايا والأسئلة المذكورة. بعد مرور ثلاث سنوات على قضية قعدان أُعطيَت المحكمة العليا فرصة للإدلاء بدلها فيما يتعلّق بأحد الأبعاد الناقصة في قرار المحكمة، وذلك خلال قضية **سبيت ضد دولة إسرائيل** (قضية سبيت، 840/97). قضية **سبيت** طُرحت أمام المحكمة إحدى المسائل الأكثر إيلامًا بالنسبة للأقلية العربية الفلسطينية - وهي قضية عودة مهجّري قرية إقرث. منذ أن تمّ تهجيرهم من قريرتهم بأيدي السلطات الإسرائيلية في العام 1948، يخوض مهجّرو إقرث نضالًا قضائيًّا وشعبيًّا متواصلًا، مطالبين بإعادتهم إلى قريرتهم (1993، 727-101). فرغم أن المحكمة قررت بعد بضع سنوات على تهجيرهم، وجوب إعادتهم إلى قريرتهم، إلا أن السلطات الإسرائيلية أجهضت هذا الحكم (قضية داوود، 64/51؛ قضية داوود، 239/51). وقد طرحت قضيتهم على مدار السنوات ولمرات عديدة أمام المحكمة العليا التي رفضت قبول طلبهم. قُدِّم التماسهم الأخير في العام 1997 (قضية سبيت، 840/97). وفي حزيران 2003 قبلت المحكمة على لسان القاضية داليا دورنر موقف الدولة ومفاده أنّ إعادة سكان القرية من شأنها أن تمسَّ «بمصالح هامة للدولة»، وأن القضية تتعلّق بـ«شأن سياسي للدولة فيه هامش واسع لإعمال رأيها وحيز واسع جدًا لتحديد المعقول» (قضية سبيت، 840/97، فقرة 6). رَدَّت المحكمة العليا الالتماس بالرغم من اعترافها بوجود وعد من السلطات بإعادة المهجرين إلى قريرتهم، وبالرغم من تطورات عامة وهامة في القضاء الإسرائيلي ترمي إلى إعادة أراضي

تبنى المحكمة وجهة نظر الجهة المميّزة شكلا آخر لمفهوم المساواة الفردانية الضيقة. إذن، حتى وإن كان القرار العيني الذي تضمنه قرار المحكمة صريحًا وصارمًا ل يتيح انتقال الزوجين قعدان للسكن في "كتسير" فور صدور قرار الحكم، كان سيظلّ هناك تساؤل جدي حول مدى تأثير «مكسب» فرداني كهذا على مُجمل مسألة التمييز القومي في السكن وتوزيع الأراضي في إسرائيل. فهل يُمكننا أن نجزم مثلًا أنه في أعقاب قرار الحكم، بل وبعد تنفيذ القرار الذي وفرته المحكمة، قد تحققت المساواة بين اليهود والعرب في هذه المسألة؟ هل تصحيح العُرف القانوني الذي بُحث في قضية قعدان جعل من مجاليّ السكن والأراضي في إسرائيل مجالين يتمتع فيهما المواطنون العرب بالمساواة؟ أسئلة استنكارية تُبرز الأبعاد الناقصة في قرار الحكم: إنه البُعد الجماعي في حقوق الأقلية العربية الفلسطينية في مجاليّ السكن والأراضي. صحيح أنه جاء في قرار الحكم أن «عمليا لا تخصص دولة إسرائيل أراضي سوى لبلدات جماهيرية يهودية» (فقرة 30) (17-18، 2010)، إلا أن هذا القول برز في قرار الحكم يتيماً ولم يحظ بأي معنى قضائي.

من وجهة نظر الضحية، وهي الأقلية العربية الفلسطينية برمتها، لا يتضمن قرار الحكم في قضية قعدان أي تغيير ملموس في كل ما يتعلّق بالضائقة الشديدة بشأن موضوع الأراضي التي تعانيتها هذه الأقلية، ويفقتر لأي اعتراف بالسلب التاريخي لأراضيها من قبل الدولة. بل إنّ القضايا الأساسية في موضوعي الأرض والسكن بقيت خارج حدود قرار الحكم، ومن بينها تلك المتعلّقة بمسطحات نفوذ البلدات العربية، وكذلك موضوع القرى غير المعترف بها ومسألة المهجّرين وعودتهم إلى قراهم وقضية الأراضي التي



على التمييز والإقصاء.

تلخيص

النقاش النقدي الذي استعرضناه آنفاً يطرح سؤالاً مركباً بشأن الوظيفة المأمولة من المحاكم فيما يتعلق بإحداث التغيير الاجتماعي، ويطرح أيضاً السؤال حيال قدرتها وحدود هذه القدرة على إحداث التغيير. هذا السؤال كان محور البحث الهام الذي أنجزه جيرالد روزنبرغ بعنوان **الأمل الفارغ: هل تستطيع المحاكم إحداث التغيير الاجتماعي؟** (Rosenberg, 1991)، وهو كتاب حظي في حينه (1991) بأصداء واسعة في أوساط الأكاديميين وأنصار التغيير الاجتماعي في الولايات المتحدة، ولا تزال تتردد إلى يومنا هذا. بحث روزنبرغ الشروط الاجتماعية والسياسية التي تؤثر على قدرة المحاكم على قيادة تغييرات اجتماعية. جزء من بحث روزنبرغ يُعنى بنضال الأمريكيين من أصول أفريقية ضد التمييز العنصري بشكل عام والموجود في جهاز التعليم بوجه خاص. علامات السؤال التي طرحها روزنبرغ في نقده في سياق الولايات المتحدة هامة جداً للنقاش النقدي في البلاد بخصوص وظيفة ومكانة المحكمة العليا في إحداث تغيير اجتماعي، على التشابه والاختلاف اللذين ينتجان عن المقارنة بين الدولتين. من الواضح أنّ هذه الشكوك تلقي بظلالها الواضحة على المفهوم الواسع للمساواة أيضاً، والذي استعرضناه في هذا المقال، وعلى قدرة المحكمة الإسرائيلية على تبنيه.

لا مجال هنا لجرد حساب شامل بشأن الدور القضائي للمحكمة العليا في إسرائيل في قضايا تتعلق بمكانة وحقوق الأقلية العربية، وبشأن فاعلية قراراتها في هذه المسائل. الصورة هنا ليست فقط «بالأسود والأبيض» (Rosenberg, 2005, لا 563) كما جاء عند سبان. وللحقيقة، فإنّ الكثير من «الأبيض» الإيجابي ظاهرياً

المتضررين من مصادرات سابقة لأراضي (بالأساس سابقة كرسيك التي اختارت المحكمة في قضية سبيت أن تتركها جانباً) (Rosenberg, 2005). سنجد أنّ أبعاد المفهوم الضيق للمساواة التي انعكست في قرار الحكم بخصوص **قعدان**، كما أشرنا إليها، تعززت خلال ما ورد أيضاً في قضية **سبيت**. فقرار المحكمة بأنّ الأمر يتعلق بـ«شأن سياسي للدولة» واستنادها إلى ادعاءات سياسية مختلفة يعكسان تمسكاً بالمفهوم الضيق لمبدأ المساواة في كل ما يتعلق بالمواطنين العرب. في المقابل، ترى النظرية التحويلية في مسألة عودة مهجري قرية إقرث قضية واضحة من قضايا حقوق الإنسان والمواطن التي من الواجب على المحكمة أن تتدخل فيها لغرض وضع حدٍّ للمعاناة التاريخية المتواصلة لأجيال من المهجرين (لجنة أور، الفقرة 44).¹³

إذن، فإنّ النظرية التحويلية-الجماعية هي النظرية الأفضل والأوسع. فهي النظرية التي بمقدورها أن تُحدث تغييراً جدياً في واقع حياة المواطنين العرب والتي بمقدورها تمكين المجتمع في البلاد يل من مواجهة مظالم الماضي. أما النظرية الضيقة لمبدأ المساواة فهي تقزّم المشروع الاجتماعي-السياسي الأسمى (وهو تحقيق المساواة في الحقوق للأقلية العربية في إسرائيل)، وجعلها أساساً قانونياً رسمياً يُحظر بموجبه التمييز بين الأفراد حصراً. مثل هذا المفهوم الضيق يعمل في نهاية الأمر على تكريس توزيع القوة القائمة في المجتمع وتكريس الغبن التاريخي اللاحق بمجموعة الأقلية.

إنّ اعتماد المفهوم الفرداني الضيق يخلق أوهاماً بصدد وجود مساواة في الحقوق في المجتمع، وهي أوهام تشرعن وتُعقلن الوضع القائم، والذي يقوم في جوهره

13 حسب قرار لجنة أور: "تسلسل الأمور في هذه القضية أفضى بالكثيرين في المجتمع العربي إلى اليأس من الجهاز الرسمي الإسرائيلي. وقد ادعى هؤلاء أنه في قضية خاصة مثل قضية إقرث وبرعم لم يُنجز النضال بالطرائق المشروعة أية نتيجة، وربما ينبغي البحث عن طرائق أخرى" - فقرة 44.

بأن المحكمة العليا هنا تتقاعس عن أداء دورها. وتشكل قضية **قعدان** مثالا على ذلك: فقد كان بالإمكان في هذه القضية الوصول إلى نتيجة قضائية جوهرية أفضل بالنسبة للملتمسين العرب، دون التسبب بـ "هزة قضائية" أو مؤسساتية لا تستطيع المحكمة تحمل تبعاتها، حتى مع مراعاة أصداء المعارضة السياسية لفعل قضائي كهذا. بل وأكثر من ذلك؛ فإن نتيجة قضائية مقبولة في مثل هذه الحالة لا تكون بمثابة رسالة تربوية-أخلاقية سامية فحسب، بل يُمكن أن تُنتج منظومة ضغوطات تؤثر على الخطاب السياسي نفسه، وعلى موازين القوى في المجتمع - بدل الاكتفاء باستنساخها.

إذن، قرار الحكم في قضية **قعدان** الذي قبل موقف الملتمسين ضد موقف الدولة، يؤكد أن مبدأ المساواة في القضاء الإسرائيلي لا يُغفل المواطنين العرب. يُمكننا أن نرى في قرار المحكمة العليا جزءاً من «خطوة[ات] أولى في الطريق الوعرة والحساسة» (رئيس المحكمة باراك، قضية **قعدان**، 6698/95، فقرة 37). مع هذا، فالصورة التي يرسمها المقال توضح أن هذه الخطوات ضيقة ومحدودة جداً. إن مفهومًا جوهرياً للمساواة يوجب تحويل «الخطوات الأولى» إلى مسيرة جادة ومثابرة نحو المساواة الجوهرية. في الصيغة الراهنة، ليس بمقدور فاعلية مساواة الأقلية العربية (التي تميل إلى المساواة الفردانية) توفير وتيرة التقدم المطلوب في هذه المسيرة، بل يُمكن أن تؤدي إلى وأدها وهي في مهدها. من هنا، فالمطلوب هو خلق توجه جديد يوفر انتقالاً تحويلياً جوهرياً في ظروف حياة المواطنين العرب - من وضع تكريس التمييز إلى وضع يتطلع إلى المساواة الجوهرية. ومما لا شك فيه أن تقدماً فعلياً في مسيرة تحقيق المساواة، كما أشرنا، يتطلب أن يسير إلى جانب المحكمة عرب ويهود مناصرون للمساواة الحقيقية

ليس بأبيض على الحقيقة. وأكتفي هنا بتأكيد الادعاء الذي استعرضته آنفاً: في مجتمع تعتمد فيه المؤسسات السياسية منظومات إقصاء تاريخي لمجموعة الأقلية، كالمجتمع في إسرائيل، فإنه من واجب المحكمة أن تقوم بوظيفة خلاقة في حماية الحقوق الأساسية لهذه المجموعة. في مجتمع كهذا على المحكمة أن تنشط (وتشمر عن ساعديها) وأن تضمن حق مجموعة الأقلية بالمساواة الجوهرية في الحقوق. ويجب ألا تميح المحكمة في هذه الحالة التماساً يطالب بالمساواة، بل عليها أن تضمن وبصرامة هذا الحق، وأن تحمي ضحايا انتهاكه. لغرض القيام بهذه المهمة بخصوص الأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل، على المحكمة أن تعتمد مفهوماً جديداً لمبدأ المساواة؛ مفهوماً واسعاً، تحويلياً-جماعياً، قادراً على إحداث تغيير اجتماعي حقيقي في ظروف حياة المواطنين العرب. إن الالتزام المطلوب من المحكمة العليا (الدفاع الحقيقي عن الحقوق الأساسية للمواطن العربي، كتلك التي بُحثت في قضية **قعدان**) ينبغي أن يُفرض إلى تدخل مؤثر وفاعل أكثر وبروح النقد التحولي التي أشرت إليها أعلاه. فينبغي ضمان مثل هذه الحماية أخذاً بالاعتبار العقبات السياسية القائمة - بل وربما بسبب هذه العقبات بالذات - لغرض إنجاز التغيير الجوهرية في الواقع.

من الواضح أنه من غير الممكن تجاهل المعوقات التي تواجه المحكمة العليا ومحدودية هامش المناورة المتاحة لها في الواقع الإسرائيلي المركب. في نهاية الأمر، وكما يؤكد روزنبرغ وبحق بالنسبة للمجتمع الأمريكي، فإن المحكمة في إسرائيل أيضاً هي لاعب من جملة لاعبين أقوياء ومهيمنين، يشاركون في بلورة نظام العلاقات الشاملة بين المواطنين العرب واليهود، وبين المواطنين العرب والدولة. ومع مراعاة القيود القائمة، وفي إطار حيز الصلاحيات المتوفر للمحكمة، فإن ادعائي يقول



قائمة المراجع:

المعاهدة الدولية بخصوص اجتثاث كل أشكال العنصرية (1965).

المعاهدة الدولية بخصوص الحقوق المدنية والسياسية (1966).

בג"ץ 64/51 דאוד ואח' נ' שר הביטחון ואח', פ"ד ה 1117 (1952).

בג"ץ 239/51 דאוד נ' ועדת הערעורים לאזורי בטחון הגליל, פ"ד ו 1 (1) 229 (1952).

בג"ץ 4541/94 אליס מילר נ' שר הביטחון ואח', פ"ד מט (4) 94 (2005).

בג"ץ 6698/95 עאדל קעדאן ואח' נ' מינהל מקרקעי ישראל ואח', פ"ד נד (1) 258 (2000).

בג"ץ 840/97 סבית עאוני נ' ממשלת ישראל, פ"ד נז (4) 803 (2003).

בג"ץ 5601/00 אברהים דוירי ואח' נ' מינהל מקרקעי ישראל (טרם פורסם, 16.3.2006).

בג"ץ 8532/00 עאדל קעדאן ואח' נ' מינהל מקרקעי ישראל ואח' (26.4.2006).

בג"ץ 8060/03 עאדל קעדאן ואח' נ' מינהל מקרקעי ישראל ואח' (26.4.2006).

אוסצקי-לזר, ש. (1993). אקרית וברעם: הסיפור המלא. גבעת חביבה: המכון ללימודים ערביים.

בן-שמש, י. (2010). אינדיבידואליות ופוסט-לאומיות בפרשת קעדאן: תגובה ליוסף ג'בארין. מעשי משפט 3, 191-198.

ברק, א. (1994). פרשנות במשפט (כרך שלישי - פרשנות חוקתית). ירושלים: נבו הוצאה לאור.

ברק, א. (2000, 21-22 מאי). הציונות אינה מבוססת על הפליה בין יהודים לערבים. גלובס.

גבזון, ר. (2009). התקווה החלולה: האם בתי משפט יכולים להביא לשינוי חברתי? ביקורת על המהדורה השנייה (2008) של ספרו של ג'רלד

والعدالة الاجتماعية. المطلوب أن تكون حركة حقوق إنسان مشتركة وواسعة، من يهود وعرب، تضع نصب أعينها أجندة المساواة الجوهرية-التحوّلية. والمطلوب كذلك بلورة خطاب حقوقي شمولي، يتجاوز محدوديات الإنجازات الفردية في سبيل تحصيل إنجازات قادرة على مراكمة تغييرات جماعية جوهرية.

ولللخلاصة، فإن التحدي الحقوقي أمامنا في بداية القرن الواحد والعشرين يكمن في صياغة خطاب حقوقي يتجاوز معوّقات القضاء الإسرائيلي، ومحدوديات طروحات المحكمة العليا. خطاب حقوقي تحرري، يستمد حضوره من القيم والأخلاقيات الإنسانية العالمية. خطاب حقوقي يقوم على المساواة التشاركية المتكافئة للمجتمع العربي الفلسطيني في البلاد على المستوى المدني والقومي، أفراداً وجماعة.

- Doctorate Dissertation. Georgetown University Law Center.
- Jabareen, Y. T. (2006). Law, Minority and Transformation: A Critique and Rethinking of Civil Rights Doctrines. *Santa Clara Law Review*, 46 (3), 513-565.
- Jabareen, Y. T. (2008). Constitutional Building and Equality in Deeply-Divided Societies: The Case of Palestinian-Arab Minority in Israel. *Wis. Int'l L.J.*, 26, 345-401.
- Lawrence III, C. R. (1995). Foreword: Race, Multiculturalism, and the Jurisprudence of Transformation. *Stan. L. Rev.*, 47, 819-847.
- Matsuda, M. J., Lawrence III, C. R., Delgado, R., & Crenshaw, K. (1993). Words That Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech and the First Amendment 1-15. Boulder, CO: Westview.
- Parker, F. (1996). The Damaging Consequences of the Rehnquist Court's Commitment to Color-Blindness versus Racial Justice. *Am. U. L. Rev.*, 45, 763-773.
- Rosenberg, G. N. (2008). *The Hollow Hope: Can Courts Bring About Social Change?* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Siegel, R. (2000). Discrimination in the Eyes of the Law: How Color Blindness Discourse Disrupts and Rationalize Social Stratification. *Cal. L. Rev.*, 88, 77-118.
- רוזנברג. מעשי משפט ב, 15-32.
- זיו, נ., ושמיר, ר. (2000). בנה ביתך: פוליטיקה גדולה ופוליטיקה קטנה במאבק נגד אפליה בקרקע. תיאוריה וביקורת 16, 45-66.
- ישראל. ועדת החקירה הממלכתית לבירור התנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים בחודש אוקטובר 2000 (ועדת אור). (2003). דין וחשבון. ישראל: ירושלים.
- סבן, א. (1996). השפעת בית המשפט העליון על מעמד הערבים בישראל. משפט וממשל 3, 541-569.
- קדר, א. (2004). מחוזות החולשה: המשפט הישראלי והמרחב האתנו-לאומי בישראל. מדינה וחברה 1(4), 845-884.
- קרמניצר, מ., כהן-רימר, י. (2010, 22 מרץ). הכניסה לערבים אסורה. [גרסה אלקטרונית]. ירושלים. המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- Bonilla-Silva, E. (1999). The New Racism: Racial Structure in the United States, 1960s-1990s. IN P. Wong (Ed.), *Race, Ethnicity and Nationality in the United States*, pp. 55-86. Boulder, CO: Westview.
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G., & Kendall, T. (Eds). *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement*. New York: The New Press.
- Freeman, A. David, *Legitimizing Racial Discrimination Through Antidiscrimination Law: A Critical Review of Supreme Court Doctrine*, 62 MINN. L. REV. 1049 (1978).
- Jabareen, Y. T. (2003). *Constitutional Protection of Minorities in Comparative Perspective: Palestinians in Israel and African-Americans in the United States*.



البحث عن الهوية والنصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية

د. كوثر جابر قسوم

محاضرة للأدب العربي في جامعة حيفا وكلية سخنين
مفتشة مركزة للغة العربية سابقاً

دورًا يتجاوز وظيفة التواصل، وقضاء الحاجات اليومية، والتعبير عن الرغبات، مع التسليم بأهمية هذه الأمور في حياة المجتمعات والبشر. فاللغة تعدّ «من أهمّ مكونات الهوية الفردية والجماعية. فهي ترسم الحدود الذهنية والثقافية والقومية بين الناطقين بها كلغة أمّ وبين «الأخر». وللغة موقع ومكان في الحيز العام؛ فكلما كانت مكانتها عالية وبارزة فيه، كلما كانت قيمتها الرمزية وحيويتها من حيث التعامل معها واستعمالها أكبر»¹.

واللغة تنتج ثقافة الشعوب بالضرورة، والأدب أحد جوانب هذه الثقافة. الأدب إرث ثقافي وحضاري لدى المجتمعات، وهو جزء من هوية الأمة، وملح من ملامحها المميّزة لها. وهو في الوقت نفسه صانع لهوية الإنسان الفردية والجماعية، وحامل لصفاتها وطبيعتها وخصائصها. ويعتبر الأدب الفلسطيني أحد أهمّ المركّبات الثقافية في صقل

تبحث هذه الورقة في إشكالية الواقع الاعتباري لموضوع الأدب العربي في المدارس العربية؛ حيث تشهد المدارس العربية تراجعاً ملموساً في تدريس النصوص الأدبية، العربية منها عامة، والفلسطينية بشكل خاص. إنّ نظرة ثاقبة وتمعّنة في مناهج اللغة العربية الحالية والأهداف التعليمية والخطط والبرامج الدراسية وكتب التدريس المقرّرة، تؤكّد سياسة وزارة التربية والتعليم في إسرائيل في سعيها إلى إفراغ اللغة العربية وأدبها من مقوماتها القومية والوطنية والأيدولوجية، وتمييع عملية تدريسها من خلال حصر دورها وقيمتها في الجانب الوظيفي والأسلوبي.

1. اللغة، الأدب والهوية:

ينبثق التبويب أعلاه من حقيقة قائمة، وهي أن ثمة علاقة وطيدة بين المركّبات الثلاثة: اللغة، الأدب والهوية. ومما لا شكّ فيه أنّ اللغة تلعب

1 أمارة، 2006. حول علاقة اللغة والهوية انظر أيضاً: Suleiman 2003؛ أمارة 2010، ص33-23.

والأدب، أحد فروع اللغة العربيّة. وهو فنّ رفيع له أهميّة كبرى في تكوين الذوق الأدبيّ لدى الطلاب، وتوسيع خبراتهم وتعميق فهمهم للحياة والمجتمع من حولهم⁴. كذلك يحظى الأدب بأهميّة بالغة لما له من أثر في بناء الجانب القيميّ والأخلاقيّ والوجدانيّ لدى الطلاب. إن النصوص الأدبيّة ذات طاقة قويّة كامنة؛ وعندما يقرأ الطالب أدباً نوعياً تتعدّد استجاباته له ويتأثر به، وبالتالي، فإنه يفتح لنفسه آفاقاً لفهم الذات والعالم من حوله، ويعمّق الشعور بحاجة نفسيّة هامّة هي الحاجة إلى الانتماء. بعبارة أخرى، إن الطالب في مراحل نموّه يصبح أكثر تحسّساً لهويّته العربيّة وأكثر تعلقاً بقوميّته، وهذا الأمر يتكرّس فقط باختيارات نوعيّة للنصوص الأدبيّة التي تعطي الموضوع القوميّ اهتماماً خاصّاً، فضلاً عن أن اللغة بحدّ ذاتها هي أحد أهمّ عناصر القوميّة وأبرز مقوماتها⁵.

ويرتبط ما ذكر أعلاه عن أهميّة تدريس الأدب مع ما ينصّ عليه القانون الدوليّ حول حقّ التعلّم لدى الفرد؛ إذ يستند قانون حقّ التعلّم، وفق القانون الدوليّ، إلى أربعة أسس هامّة، أولها: عامل التكيف أو الموافقة (Adaptability)، ويعني الحقّ في الحصول على مضامين التعليم وفقاً لاحتياجات الطلاب والطالبات، ووفق الخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة التي يعيشون فيها. ثانيها: المتاحيّة (Availability)، ويعني الحقّ في توافر مؤسّسات

الهويّة الوطنيّة وتعزيزها لدى الشعب الفلسطينيّ عامّة، والمجتمع الفلسطينيّ داخل إسرائيل خاصّة. ليس بسبب لغته العربيّة فحسب، بل بسبب خصوصيّة روايته وقيّمته التاريخيّة والاجتماعيّة والسياسيّة واللغويّة التي يحملها. لهذا، فالمركّبات الثلاثة عناصر متداخلة لا يمكن الفصل بينها، اللّغة تحتوي الثقافة والموروث، والفكر والتاريخ والقيم والمشاعر، والأدب تعبير عن حياة الناس وتجاربهم، صراعاتهم وإرادتهم، طموحاتهم وشكل علاقاتهم، والهويّة نتاج هذه العناصر في كليتها وتركبها.

2. الأدب ومناهج التدريس

تعتبر مناهج التدريس أداة رئيسة في بناء الأفراد الذين تقوم عليهم ركائز المجتمعات؛ إذ يمثّل الفرد حجر الزاوية في مجتمعه، وبقدر ما تقدّم المناهج الدراسيّة من وسائل فاعلة ونوعيّة في بناء الإنسان، تكون صورة المجتمع. ثم إنّ المناهج التعليميّة لا تقوم في فراغ؛ وإنما تتشكّل في ضوء النظم الاجتماعيّة والسياسيّة والثقافيّة والدينيّة التي تخصّ المجتمع وتسوده. وعند تطوير المنهج الدراسيّ يجب «العمل على تحقيق كل من البعد المحلّي والبعد القوميّ العالميّ لمفهوم المواطنة، أو بمعنى أدقّ، العمل على تحقيق مفهوم الإنسانيّة وإعداد الإنسان الصالح لكلّ زمان ومكان»². ولهذا، تلعب مناهج اللغة العربيّة، ومثلها المنظومة التعليميّة، دوراً حاسماً في تشكيل شخصيّة الطالب³ المعرفيّة والعلميّة والثقافيّة خلال مراحل نموّه المختلفة.

2 سعادة، وإبراهيم 2001، ص403.

3 صيغة المقالة موجّهة للمذكر والمؤنث، وتشير للطلاب والطالبات على السواء.

4 عن أهميّة الأدب وأهداف تدريسه انظر: البجة 1999؛ زهني 1979؛ زهني 1967؛ عبد الجواد 2012. ص-1884 1885؛ الأستاذ 2006. ص21-22؛ عطا 1986. ص9-10؛ روزنبلات 1998، 1994 - 2008. Rosenblatt

5 عن دور الأدب في تعزيز الشعور بالانتماء والقوميّة راجع: الحصري 1985. ص146-152.

تعليمية وبرامج ومناهج دراسية متاحة. والثالث: المنايلية أو سهولة الوصول (Accessibility) ، أي: حق المساواة في الوصول لتلك المؤسسات والبرامج التعليمية. أما الأخير فهو المقبولية (Acceptability) ، ويعني الحق في الحصول على تعليم كفي ومقبول، سواء من حيث مضمون المادة أو الأسلوب⁶.

ويتجلى التراجع الذي تشهده المدارس العربية في تدريس النصوص الأدبية، العربية منها بشكل عام، والفلسطينية بشكل خاص، في عدد النصوص الأدبية المقررة للتدريس، وفي المنظومة الزمنية المحدودة لتدريس الأدب، إضافة إلى طرائق تدريس الأدب المعمول بها، والتي تحيل في الغالب إلى الجانب الأسلوبية والشكلي للنص. هذا التراجع المقلق والذي ينأى بطلابنا عن اكتساب القيم والمثل المطلوبة، وبناء كفي لهويتهم الفردية والجمعية، منوط بمتغيرات تربوية، وإملاءات سياسية وبيداغوجية، سنبينها من خلال استعراض موجز لمناهج الأدب العربي في المدارس العربية، ولكافة المراحل⁷:

3. منهاج المرحلة الابتدائية:

تتحكم في منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية⁸ في المدارس العربية إملاءات سياسية وبيداغوجية هي في مجملها:

أ. اعتماد مبنى منهاج اللغة العربية في المدارس اليهودية، وترجمة مضامينه، ونقل بعض النصوص ومواد التدريس الخاصة به.

ب. تركيز أهداف المنهاج على الاهتمام بالمعرفة اللغوية، مقابل إسقاط بقية جوانب شخصية المتعلم الوجدانية والاجتماعية والوطنية، والتي لها أكبر الأثر في تربيته وإعداده المستقبلي. إذ لم يرد في بنود أهداف المنهج ما يتعلق بموضوع تعزيز الهوية والقومية بشكل واضح وجلي.

ج. لم يرد في منهاج المرحلة الابتدائية أي محور يتعلق بالأدب الفلسطيني، روافده، أعلامه، اتجاهاته وأجناسه، لا من حيث الأهداف، ولا من حيث معايير اختيار النصوص. وهذا يتناقض تناقضاً حاداً مع حاجات الطالب في المرحلة الابتدائية، فتميز المرحلة الابتدائية، «يتحرك في دوائر اجتماعية مختلفة يشعر بحاجته للانتماء إليها، في أسرته ومدرسته، مع أصدقائه، في مجتمعه ثم في وطنه»⁹. ومن أهداف الأدب أن يشبع حاجة الطالب في الانتماء لهذه الدوائر. لذا فمن المهم في هذه المرحلة أن يفهم التلميذ الأدب من خلال السياق الاجتماعي والسياسي الذي يكتب فيه، ومن خلال التركيز على صورة الأديب بوصفها جمعاً من المواصفات والمعايير الثقافية والعاطفية والعلمية، التي تؤثر

8 اسم المنهاج: «التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة» المرحلة الابتدائية للصفوف: (الأول- السادس)، وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، القدس، (2009).

9 طعيمة، مناع، 2000. ص209.

6 حول هذا الموضوع، وعن مدى ملاءمة مناهج الأدب في الوسطين العربي واليهودي لهذه الشروط، انظر: אלמלח וראקריים. 2010. עמ' 31-1. انظر أيضاً: פרץ-2011. עמ' 176-155. عن أسس حق التعليم في موقع الأمم المتحدة، انظر: The U.N Committee on Economic, Social and Cultural Rights, General Comment no. 13: The Right to Education, para 6. U.N. Doc. E/C.12/1999/10
مُتاح في الرابط: [http://www.unhcr.ch/tbs/doc_nsf/\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument](http://www.unhcr.ch/tbs/doc_nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)

7 انظر دراستي الموسعة حول واقع مناهج الأدب العربي في المدارس العربية في إسرائيل في: جابر- قسوم 2014، ص-73 121.

والتلقي»¹¹.

هـ. يبدو المنهاج في الأهداف والمهارات التي ينص عليها مفصلاً تفصيلاً دقيقاً لأسلوب الامتحانات القطرية والدولية التي تشترك فيها إسرائيل (Pirls, Pisa, מ"צ"12). وهي المنهجية الجديدة التي نقلت عملية التدريس من عملية تعليم المضامين والتربية للقيم والمثل والتاريخ والأيدولوجيا، إلى تقديم النص بوصفه استعمالاً لغوياً وخطابياً وحققاً لاستخراج المفاهيم الشكلية والأدوات الأسلوبية؛ ومن مبدأ محاسبة المعلم على كفاءته وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية، إلى مساءلته عن تحصيلات الطلاب ومحاسبته على نسبة المعدلات النهائية في الامتحانات القطرية والدولية.

و. يفتقر منهاج الابتدائية إلى توصيف محتوى مادة النصوص الأدبية ومحاورها المطلوبة، فهو لا ينص على المادة الأدبية المطلوبة أو أسماء الكتاب، أو حتى المحاور الثقافية والتربوية التي ينبغي لمؤلفي الكتب الالتزام بها في أثناء اختيارهم لنصوص

على شخصيته وميوله¹⁰. وعليه، فلا يمكن بأي حال أن يُهمَل الأدب الفلسطيني في منهاج المرحلة التأسيسية للطالب العربي.

د. يسيطر مبدأ "التنوير اللغوي" "תנועת הלשון" على كافة مناهج التعليم في جهاز التربية والتعليم في إسرائيل منذ بداية القرن الحالي (2000). هذا النهج يضع النص في مركز عملية التدريس، ويشدد على تنمية كفاية الطالب الثقافية واللغوية بصفة عامة. كذلك التوجه إلى الاستغناء عن القراءة المفتوحة والمنتجة لتأويلات تاريخية وأيدولوجية وسيرية للنص، وتبني القراءة المحايطة/ الشكلانية، والمقصود بها النظر إلى النص في ذاته، مفصلاً ومعزولاً عن السياق الخارجي المحيط به. ولذلك باتت عملية فهم النص، حتى النص الأدبي، في الغالب، عبارة عن تحليل الأساليب والتقنيات وإدراك ديناميكيتها داخل هذا النص، واستكشاف البناء المنطقي والتدريجي في مبنى فقراته وأقسامه، وإعادة تركيب الطالب له عن طريق تمارين تعبيرية واستراتيجيات مختلفة في الفهم.

وإذا كنا لا نهمّش أهمية الأبعاد الدلالية والمقاربات الشكلية للنص من خلال هذه المهارات، إلا أنها ينبغي أن تكون وسيلة، لا غاية في فهم ذلك النص، فلا يجوز أن تحل دراسة وسائل النص محل دراسة المعنى الذي هو غايته، كذلك لا يمكن أن تكون تجربة الطالب في دراسة الأدب حقيقية، إلا إذا تعامل مع النص «ليس بوصفه «لعباً بالكلمات»، وإنما باعتباره عالماً من التمثلات الثقافية والأنساق الجمالية تتحكم فيهما معاً عمليتا الإنتاج

10 تشير الأبحاث كذلك إلى أن قصص الصغار التي تتناول مجتمع الأقلية وحرص أفرادها على الانتماء إليها والنضال في سبيلها تترك أكبر الأثر لدى الطفل، وتحظى بتقدير شديد منه. انظر:

Arbuthnot 1975. PP.112-114.

11 الداهي 2007. «تدريس الأدب المغربي: الواقع والآفاق». مُتاح في الرابط:

<http://www.mohamed-dahi.net/site/news.php?action=view&id=120>

12 امتحانات «النجاعة والنماء» (מ"צ"ב) (מדדי יעילות הצמיחה בית ספרית): هي امتحانات قطرية، تفحص بالأساس تحصيل طلاب صفوف الثالث والخامس والثامن في مواضيع النواة الأربعة وهي: لغة الأم، الرياضيات، اللغة الإنجليزية، العلوم والتكنولوجيا. البييرلز: Progress in International Reading Literacy Study)، امتحان دولي، يُجرى كل أربع سنوات، مُعدّ لطلاب الصف الرابع، ويفحص مقدرة الطالب في التنوير القرائي في لغة الأم. البييرلز: (Program for International Student Assessment)، امتحان دولي، يُجرى كل ثلاث سنوات، للطلاب من عمر 15 عاماً، تشرف عليه منظمة التعاون والتنمية (OECD)، بهدف معرفة مدى امتلاك هؤلاء الطلاب للمهارات والمعارف الأساسية في مواضيع العلوم والقراءة والرياضيات.



الأدب. كما أنّه ليس هنالك ذكر لمعايير تأليف الكتب، أو إحالات لمحاور النصوص التي ينبغي أن تلتزم بها كتب التدريس، كما هو الحال في المناهج العبرية¹³.

وتتساءل هنا: ألا ينبغي أن يكون لمنهاج اللغة العربية خصوصية معينة واختلاف يشي بخصوصية المجتمع والأفراد الذين نهدف إلى تدريسهم لغة الأم؟ وإذا كان التجديد في منهاج اللغة العربية مبنياً على النقل والترجمة، فلم لا يكون هذا النقل تاماً؟ لم لا يثبت المنهاج جميع المحاور الواردة في منهاج اللغة العبرية من حيث التشديد على البعد العربي والقومي والوطني في اختيار نصوص الأدب، وفي إلزام المؤلفين بمرجعية واحدة في تأليف الكتب¹⁴؟

4. منهاج الأدب للمرحلة الإعدادية:

تتحكّم في منهاج الإعدادية¹⁵ إملاءات سياسية وبيداغوجية هي في مجملها:

أ. قدّم المنهاج وعدم ملاءمته للعصر: فقد صدر منهاج الأدب للمرحلة الإعدادية عام 1985، ومنذ ذلك الحين لم يُستحدث. وبطبيعة الحال، فإنّ النصوص باتت لا تخاطب طالب العصر من قريب أو بعيد، ومضامينها باتت لا تعكس عالمه ولا تضيف شيئاً من حيث

13 انظر فصل: ספרי לימוד (תבחינים לכתיבת ספרי לימוד) في الرابط:

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni/SfreiLimud/Sfarim.htm

14 راجع النسخة الإلكترونية لمنهاج اللغة العبرية للمدارس اليهودية، والمُتاح في الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni

15 اسم المنهاج: «منهج دراسي في الأدب العربي للصفوف السابع- التاسع في المدارس العربية»، وزارة المعارف والثقافة، مركز المناهج التعليمية، القدس، 1985.

الأهداف والأبعاد المنشودة¹⁶.

ب. غياب رموز الأدب الفلسطيني: على الرغم من وفرة أسماء الكتاب الفلسطينيين في منهاج المرحلة الإعدادية، إلا أننا نلاحظ غياب رموز الأدب الفلسطيني، أمثال: محمود درويش، غسان كنفاني، سميح القاسم، عبد الرحيم محمود، توفيق زيّاد، سالم جبران، إميل حبيبي، وغيرهم الكثير. ثمّ إنّ ما اختير للأدباء المذكورين في المنهاج لا يعكس أدبهم بصورة صحيحة في بعض الحالات؛ فالثيمات المركزية للنصوص خالية من الأبعاد التاريخية أو الأيديولوجية، ولا تتطرق إلى ما نسّميه «الأدب الملتزم»، الذي يعتبر ميزة هامة في الأدب الفلسطيني تكشف هموم الإنسان الفلسطيني وتطلّعاته والرواية الخاصة به.

ج. إقصاء منهاج الأدب وهيمنة برنامج «شلهيفت»: منذ العام الدراسي 2009-2010 بدأت المدارس الإعدادية العربية بتطبيق خطة «دمج مهارات الفهم والتعبير» والتي كان قد بدأ العمل بها في المدارس العبرية في 2008-2009 تحت اسم «שלהב"ת" (שילוב הבנה והבנה בתחומי הדלת). يسعى البرنامج إلى تطوير مهارات التنوّر اللغوي والقرائي لدى الطالب، وتزويده بمهارات الفهم والتعبير، وكذلك التعرّف على الروابط المنطقية في النصّ وصلة النصّ بالسياق. ونستطيع القول إنّ برنامج «دمج مهارات الفهم والتعبير» «שלהב"ת" هو البرنامج المهيمن على منظومة تعليم اللغة العبرية للمرحلة الإعدادية منذ

16 عن منهاج الأدب للمرحلة الإعدادية (1985) وسياسة وضعه واختيار النصوص فيه، انظر: بولس، 1991، ص 89-97.

تجدر الإشارة إلى أنّ الطالب العربيّ في المرحلة الثانويةّة، وللمرّة الأولى يدرس نصوصاً لرموز الأدب الفلسطينيّ، أمثال محمود درويش وسميح القاسم وإبراهيم طوقان وراشد حسين وتوفيق زيّاد وغيرهم، خاصّة في وحدة البجروت الإلزاميّة. كذلك فإنّ مضامين بعض الأشعار والقصص تجيب على مرجعيّات تاريخيّة وأيديولوجيّة وقوميّة، والتي لها الأثر الواضح في صياغة هويّة الطالب العربيّ الفلسطينيّ وتشكيلها، كما أنّها تجيب على ما ينصّ عليه القانون الدوليّ من ملاءمة مادّة التعليم الخلفيّة الثقافيّة والاجتماعيّة للمتعلم.

غير أنّ المشكلة في المنهاج تظهر في عدد النصوص ثمّ في عدد الساعات المخصّصة لهذا الأدب. إنّ بناء إمكانيّات الاختيار بالطريقة التي وردت في المنهاج من شأنه أن يكشف الطلاب على شعراء وكتّاب مهمّين، غير أنّ هذا الانكشاف يبقى محدوداً ولا يعدّ كافياً. بل إنّ في استراتيجيّات الاختيار بالطريقة التي وردت في المنهاج خسارة كبيرة لنصوص مهمّة تقف هي وأعلامها علامة بارزة في الأدب الفلسطينيّ والمحليّ. فالطالب مثلاً، يتعلّم على مدى ثلاث سنوات ما بين 2-3 قصص فلسطينيّة إلزاميّة، خصّصت لها 6 ساعات فقط! كذلك يتعلّم على مدى ثلاث سنوات 4 قصائد فلسطينيّة خصّصت لها 9 ساعات. وفيما يتعلّق بالمرحيّة والمقالة فليس للمقالة أو المسرحيّة الفلسطينيّة وجود، كما أنّ المقالات المثبتة هي مقالات وظيفيّة لا تتعلّق بالأدب. وقد كان من الأجدى لو كانت المقالات أدبيّة أو نقدية هادفة، في الشعر أو المسرح

عام 2009. وبسبب امتحانات النجاعة والنماء (ג'לא"ג) التي تقام للصفوف الثامنة في المرحلة الإعداديّة، وبسبب الموادّ والتحصيلات التي ينبغي استيفائها مع الطلّاب، ليس عجيباً أن يتنازل معلّم اللغة العربيّة في المرحلة الإعداديّة عن حصّة الأدب ليكمل من خلالها موادّ أخرى هو مُطالب بها، لأنّه غير معرّض للمحاسبة أو المساءلة إذا لم يتطرّق لأيّ من النصوص الأدبيّة الواردة في المنهاج، طالما أنّ جهده ينصبّ على تدريس الطلّاب وتهيئتهم لامتحانات «الميتساف». وبالتالي يحدث في كثير من المدارس في الوسط العربيّ أن لا ينكشف الطالب العربيّ طيلة سنوات الدراسة الإعداديّة الثلاث على نصوص أدبيّة بالقدر الكافي، بل لا ينكشف على نصوص فلسطينيّة أو محليّة بتاتاً.

5. مناهج الأدب للمرحلة الثانويةّة:

يعدّ مناهج الثانويةّة¹⁷ الأحدث بين المناهج الثلاثة، حيث تمّت المصادقة عليه في عام 2012، وبدأ العمل به في الصفوف العاشرة في المدارس العربيّة الثانويةّة منذ العام 2012-2013. وقد استبدل مناهج الأدب الجديد عملياً مناهج الأدب الذي كان يُعمل به منذ سنة 1982 وحتى بداية السنة الدراسيّة 2012، والذي كُتبت عنه أكثر من دراسة، وأقيمت عدّة مؤتمرات من أجل الحثّ على تغييره وتجديده¹⁸.

17 اسم المنهاج: منهج تعليمي في الأدب العربيّ والعالميّ للمرحلة الثانويةّة في المدارس العربيّة (العاشر - الثاني عشر). وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة، القدس 2012.

18 للاطلاع على دراسات أجريت حول مناهج الأدب العربيّ السابق الذي دُرّس في المدارس الثانويةّة منذ 1982 حتى 2012، وسياسة اختيار النصوص فيه راجع: ألبومو وآخريّ 2010؛ ألكحاجي 1994؛ بولس. 1991.

عن مناهج الأدب العربيّ الأسبق التي دُرّست في المدارس العربيّة لكافة المراحل منذ 1965 حتى 1981، راجع: مילاركي 1975.

أو الرواية، أو مقالات نقدية تتعلّق بنصوص أدبية تعلّمها الطالب، أو مقالات تعكس فنّ المقالة الفلسطينية الحديثة.

كذلك تظهر إشكالية في مادة الوحدة الخامسة ومواضيعها التي تمّ نقلها من المنهاج العبري؛ حيث تمّ إثبات ستّة محاور في منهاج العبرية، بينما تمّ إثبات أربعة محاور فقط وأُسقط موضوعان في منهاج الأدب العربي، وهما الموضوعان المقابلان لموضوعي: «الكارثة والبطولة» و«الفنّ الشعري»¹⁹ في المنهاج العبري!

ومرّة أخرى يتبادر السؤال: كيف يتمّ اختيار نصوص بعينها دون غيرها في المناهج؟ هل يُراعى في اختيار النصوص التنوّع والغنى التاريخي والفكريّ فيها؟ وإذا كان النقل والترجمة استراتيجية معتمدة في وضع مناهج اللغة العربية، فلم لا يتمّ نقل كلّ المضامين؟ لم لا تُخصّص وحدة خاصّة لأدب النكبة والرواية الخاصّة به؟ ما الغاية من إسقاط محاور أساسية وحيوية من هذه المناهج؟

انطلاقاً من هذه الصورة المنبثقة عن مناهج الأدب العربيّ في المدارس العربية، نستطيع القول إنّ موضوع الأدب العربي مغيب في مدارسنا لحساب النصوص الوظيفية والعملية، خاصّة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، كما أنّ عملية تدريس الأدب تتمّ وفق معايير لغوية وشكلية، لا تنظر إلى النصّ الأدبي بوصفه جملة من العلاقات والقيم والتاريخ والأيدولوجيا التي تجعل الطلاب يتبصّرون

19 الودعتان بالعبرية: «ספרות בעקבות השואה» و «בכול צפייה והכול צפוי בה: סוגיות ארספואטיות. انظر منهاج الأدب العبري للمرحلة الثانوية على الرابط: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/Sifrut/TochniyotLimudim/elyona/HaskalaKlalit.htm

و«ينهمكون في التفكير من خلال استجاباتهم العاطفية، ويتحركون في اتجاه معرفة ذاتية أعمق»²⁰. وإلى حين انكشاف الطلاب على نصوص عربية وفلسطينية تعمّق الشعور بالهوية والكيان، كما هو ظاهر في جزء من منهاج الثانوية، نكون قد صقلنا، وخلال مسيرة تعليمية طويلة، أجيالاً من الطلاب، فاقدة الإحساس بأثر الأدب وحيويته وجاذبيته، عطفاً على ما ذكرته الناقدة لويز روزنبلاط: «ربما كان الطلاب المراهقون، في أغلب الأحوال، منغلقي الذهن تجاه جاذبية الأدب، لأن الكلمات بالنسبة لهم لا تمثّل مدركات حسية وعاطفية وفكرية قوية. وهذا يشير إلى أن عنصر الرؤية والتجربة الذاتية عندهم قد أهمل طيلة مسيرتهم التعليمية، من أجل تجريدات كلامية»²¹.

6. إجمال

1. تعكس مناهج اللغة العربية في المدارس العربية، والأهداف التعليمية والخطط والبرامج الدراسية وكتب التدريس المنبثقة عنها، تعكس بصورة جليّة سياسة وزارة التربية والتعليم في إسرائيل في سعيها إلى إفراغ اللغة العربية من مقوماتها القومية والهوياتية والأيدولوجية، وتمييع عملية تدريسها في حصر دورها وقيمتها في الجانب الوظيفي والتواصلي، وبضمنه النصوص الأدبية.
2. إنّ سياسة إضعاف منزلة الأدب في عملية التدريس، وتغييب النصّ الأدبي وإقصائه وإهمال مضامينه من المعاني والقيم التي يجسدها، خاصّة الوطنية والوجدانية

20 روزنبلاط 1998. ص94.

21 روزنبلاط 1998. ص52.

غير قصد من روادها، من بينهم تودوروف نفسه، ونجم عن ذلك جهل عارم في صفوف الطلاب للأدباء والنصوص الكبرى التي أحدثت طفرات عظيمة ليس في تاريخ الأدب فحسب، بل في تاريخ الإنسانية جمعاء. وينتقد تودوروف طريقة قراءة القصائد و تدريس الروايات في المدارس التي باتت لا تسوق إلى التفكير في الوضع الإنساني والفرد والمجتمع، والحب والكراهية، والفرح واليأس، بل للتفكير في مفاهيم نقدية تقليدية أو حديثة. ولذلك يوضح تودوروف في كتابه وينص على أن الأعمال الأدبية تحيا دائماً ضمن سياق، وفي حوار معه، وأنه لا ينبغي للوسائل أن تصير غاية، ولا التقنية أن تنسينا هدف الممارسة، بل لا بد من التساؤل عن القصدية النهائية للأعمال الأدبية التي نراها جديرة بالتدريس²²

5. ما زال المعلم في المدارس العربية منقذاً لسياسات مقررة، لا يملك أن يعترض عليها أو يغيّر فيها، كما أنه ليس عنصرًا فاعلاً ومؤثرًا في سيرورة التربية والتعليم، على عكس ما تنص عليه نظريات التربية والتعليم. الأنكى من ذلك، أنه رغم ما يبذله المدرّس من جهود في صقل قدرات الطالب وتهيئته لكل ما تطلبه الوزارة وتمليه عليه، إلا أن الطالب العربي مازال يعاني من ضعف في كفاياته اللغوية، وبطء وتيرته في إتقان اللغة العربية، و نفوره من قراءة النصوص الأدبية وغير الأدبية، كما لا زالت نتائج الامتحانات الدولية والقطرية التي تُبذل من أجلها جلّ الجهود، متدنية.

والقومية، ستؤدي في النهاية إلى تجهيل الطالب العربي وسلخه عن موروثه الأدبي وإقصائه عما يحمله هذا الإرث من رواية تاريخية وقيم وجدانية، وبالتالي سيؤدي إلى نشوء أجيال عقيمة، جاهلة بموروثها وبهويتها الوطنية والمجتمعية. وهذا ما ينبغي الوقوف عنده ملياً، والعمل على دحضه وإيقافه.

3. تخضع مناهج اللغة العربية وآدابها وكتب التدريس وأساليب التدريس المنبثقة عنها لمنهجية الامتحانات الدولية والقطرية. وهي منظومة التعليم الجديدة التي نقلت عملية التدريس من عملية تعليم المضامين والتربية للقيم والمثل والتاريخ والأيدولوجيا، إلى تقديم النص بوصفه استعمالاً لغوياً وخطابياً وحقلاً لاستخراج المفاهيم الشكلية والأدوات الأسلوبية؛ ومن مبدأ محاسبة المعلم على كفاءته وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية، إلى مساءلته عن تحصيلات الطلاب ومحاسبته على نسبة المعدلات النهائية في الامتحانات القطرية والدولية.

4. إن سياسة تدريس الأدب المعمول بها اليوم في وزارة التربية والتعليم، تعيدنا إلى الناقد الفرنسي تزفيتان تودوروف صاحب نظرية البنيوية، الذي خرج بكتابه الشهير: **الأدب في خطر عام 2007**، ولاحظ أن عدوى «البنيوية الشكلية» قد انتقلت من النقاد والباحثين إلى معلمي التعليم الثانوي وأساتذة الجامعات، حيث أفرطوا في تعليم التلاميذ والطلاب أساليب التحليل ومناهج البحث في الأدب على حساب النصوص ورسائلها ومعانيها. وهذا نقص كبير أفرزته الدراسات البنيوية عن



6. ما زال جهاز التعليم العربيّ في وزارة التربية والتعليم - إدارياً ومهنيّاً- لا يقوم بالدور المنوط به فيما يتعلّق بمنظومة تدريس موضوع اللغة العربيّة، كلغة أقلّيّة قوميّة لها الحق في المحافظة على هويّتها الجمعيّة وإرثها التاريخيّ والثقافيّ، كما هو الحال في موضوع اللغة العبريّة في المدارس اليهوديّة، أو اللغة العربيّة في العالم العربيّ²³.

7. إنّ أهداف واستراتيجيّات تدريس اللغة العربيّة وأدائها المعمول بها اليوم في وزارة التربية والتعليم تتناقض مع ما ينصّ عليه القانون الدوليّ حول حقّ التعلّم لدى الفرد؛ ولا زالت لا تجيب على أسسه الأربعة الهامّة: التكيّف أو الموافقة (Adaptability)، ويعني الحقّ في الحصول على مضامين التعليم وفقاً لاحتياجات الطلّاب والطالبات، وفي ضوء الخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة التي يعيشون فيها؛ المتاحيّة (Availability)، ويعني الحقّ في توافر مؤسّسات تعليميّة وبرامج ومناهج دراسيّة متاحة؛ المناليّة أو سهولة الوصول (Accessibility)، أي حقّ المساواة في الوصول لتلك المؤسّسات والبرامج التعليميّة؛ أما الأخير فهو المقبوليّة (Acceptability)، ويعني الحقّ في الحصول على تعليم كفيّ ومقبول، سواء من حيث مضمون المادّة أو الأسلوب.

7. توصيات:

1. وجوب التعامل مع المناهج المعدّة للوسط العربيّ كمنظومات لها خصوصيّتها وحاجاتها المستقلّة، وكتابة المناهج والكتب التعليميّة، وفق احتياجات الطالب العربيّ بشكل أصيل ومباشر، وتجنّب النقل الحرفيّ والترجمة عن المناهج العبريّة.
2. وجوب العمل على إعادة النظر في مناهج الأدب ومضامينها، وإعادة الاعتبار للنصّ الأدبيّ، والنظر إليه بما يحمله من بنيات داخلية وقيم جماليّة وفنيّة وذوقيّة، أكثر من التركيز على الجانب الأسلوبيّ من حيث تقسيمه إلى فقرات، ومعرفة أدوات الربط فيه وكتابة نهايات وعناوين أخرى له، وغيره من هذه المهارات.
3. تكثيف حضور الأدب العربيّ الفلسطينيّ في المناهج، بروافده واتجاهاته وألوانه الأدبيّة المختلفة، واختيار نصوص لأعلام بارزين يعكسون هويّة هذا الأدب وجماليّاته. كذلك ينبغي أن يحظى الكتاب الفلسطينيّون بنسب حضور ملائمة وكفيّة في كافّة المناهج التعليميّة، وبما يتلاءم مع القانون الدوليّ من حيث توقّر النصوص وملاءمتها للخلفيّة الاجتماعيّة والثقافيّة.
4. إعادة الاعتبار لدور المعلّم وكفاءته في تدريس مادّة اللغة العربيّة ودوره في تنمية الذوق الأدبيّ، وتنشئة أجيال تعتز بلغتها. كذلك تأهيله تأهيلاً جذريّاً في تحليل النصّ الأدبيّ وتدريبه من خلال دورات الاستكمال والأيام الدراسيّة. وبالتالي، تأهيل الطلاب لفهم النصّ واستنتاج أبعاده الثقافيّة والرمزيّة والجماليّة،

وأتساقاً في التأليف، تصف ما يجب أن يكون عليه كتاب التدريس من أهداف ونصوص ومضامين ومهارات وأسس تقييم وتقويم، كما تمثل أساساً للمحاسبة والمساءلة في حال لم يجب الكتاب على المعايير المطلوبة.

21. إعادة موضوع تدريس الخطّ للمرحلة الابتدائية، لما لهيمنة الكتابة المحوسبة والتعليم المحوسب من مخاطر في إهمال الحرف العربي وفقدان هذا الفنّ من إرثنا وتراثنا. وكذلك لما للخطّ العربيّ من أثر في تنمية قوة الملاحظة والحكم، وإجادة الذوق السليم، والسرعة في الكتابة، وتقدير الفنون الجميلة.

13. إعادة موضوع المحفوظات على الأقلّ للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، لما أحدثه غياب المحفوظات من تأثير سلبيّ أضعف ذاكرة الطّلاب وأخلّ بثقافتهم، ولما للمحفوظات من آثار إيجابية على الطالب في تنمية الخيال وتقوية الحفظ والتذكّر، وتوسيع المعلومات اللغويّة، وتعويدهم النطق الصحيح والإلقاء الجيّد وحسن تمثّل المعاني، وغرس الانتماء الوطنيّ والقوميّ والدينيّ في نفوسهم، وتنمية الذوق الموسيقيّ.

14. تغيير منهج اللغة العربيّة وآدابها للمرحلة الإعدادية ودعمه بنصوص حديثة وملائمة.

15. بناء وحدة تعليمية للتعبير الشفهيّ للمرحلة الثانوية، بكل ما تتطلبه من موارد وميزانيات ومضامين، وإدخال قسم التعبير الشفهيّ في امتحانات البجروت في المرحلة الثانوية، أسوةً بموضوع العبريّة والانجليزية (Oral).

والدخول في حوار معه واتخاذ موقف منه.

5. تشكيل جهاز من هيئات ومؤسسات رسميّة فاعلة في المجتمع العربي، يعمل على اقتراح السياسات والخطط والاستراتيجيات الخاصّة بالمناهج، بما يتوافق مع أهداف التعليم في الوسط العربيّ داخل إسرائيل. مثل: مجمع اللغة العربيّة، ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ، اللجنة القطريّة للسلطات المحليّة، أقسام اللغة العربيّة في الكليات والجامعات، أكاديميون ورجال تربية، لجان أولياء الأمور وغيره. هذا الجهاز ينبغي أن يكون شريكاً لجهاز التربية والتعليم في صياغة فلسفة مناهج اللغة العربيّة، تحديد أهدافها، اختيار محتوياتها، تقرير أنسب المواد التعليميّة، اقتراح طرق التعليم و التعلّم وتحديد طرق التقييم .

6. زيادة عدد الساعات المخصّصة لموضوع اللغة العربيّة في المدارس العربيّة ولكافة المراحل.

7. المراجعة المستمرة للمناهج، وتشجيع البحث العلميّ التقويميّ الذي يرصد المناهج من حين لآخر ويبقيها تحت المجهر.

8. الإفادة من مناهج اللغة العربيّة المستحدثة في بعض الدول العربيّة، باعتبارها نوعاً من الامتداد الثقافيّ والتربويّ للأقليّة العربيّة في إسرائيل.

9. إقامة المؤتمرات والندوات التي تعمل على تقويم المناهج وتحديثها من حين لآخر.

10. إرفاق المناهج بقائمة التحصيلات المطلوبة لكافة المراحل التعليميّة.

11. وضع معايير واضحة لتأليف كتب التدريس، تقدّم دليلاً واضحاً للمعلّم وتوفّر توحيداً



قائمة المصادر والمراجع

والواقع المطلوب». ضمن: محمود ميعاري (محرّر).
مناهج التعليم العربي في إسرائيل: دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيّات. الناصرة: المجلس التربويّ العربيّ ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ. 2014، ص73-121.

الحصري، أبو خلدون ساطع. 1985. **في اللغة والأدب وعلاقتها بالقومية.** بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.

ذهني، محمود. 1979. **تذوق الأدب: طرقه ووسائله.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

ذهني، محمود. 1967. **اللا أدب.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة.

روزنبلات، لويز. 1998. **الأدب عملية استكشاف.** (ترجمة: عزت بن عبد المجيد خطّاب). الرياض: جامعة الملك سعود.

سعادة، جودت. ابراهيم، عبد الله. 2001. **تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها.** عمّان: دار الشروق.

طعيمة، رشدي، منّاع، محمّد. 2000. **تدريس العربيّة في التعليم العام: نظريّات وتجارب.** القاهرة: دار الفكر العربيّ.

طودوروف، تزفيطان. 2007. **الأدب في خطر.** (ترجمة: عبد الكبير الشرقاوي). الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.

عبد الجواد، إياد. 2012. "معايير الجودة الشاملة في تدريس النصوص الأدبيّة لدى معلّمي الصف العاشر الأساسيّ بمحافظة غزّة وتصوّر مقترح لتطويرها". **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**

الأستاذ، نبيلة سعيد. 2006. **تحليل كتاب النصوص والمطالعة للصفّ الأساسيّ في ضوء معايير الأدب الإسلاميّ.** (رسالة ماجستير). غزّة: الجامعة الإسلاميّة، كليّة التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

أمارة، محمّد. 2010. «اللغة والهويّة: تأثيرات وتداعيات على التعليم العربيّ في إسرائيل». **كتاب دراسات.** العدد الثالث. الناصرة: دراسات-المركز العربيّ للحقوق والسياسات. 2010، ص23-33.

أمارة، محمّد. 2006. **العربيّة وإسقاطاتها على المجتمع العربيّ في إسرائيل.** طمرة: ابن خلدون.

أمارة، محمّد، مرعي، عبد الرحمن. 2004. **سياسة التربية اللغويّة تجاه المواطنين العرب في إسرائيل.** بيت بيرل: مركز الأدب العربيّ في كليّة بيت بيرل، كفر قرع: دار الهدى.

البجّة، عبد الفتاح حسن. 1999. **أصول تدريس العربيّة: بين النظرية والممارسة.** عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بولس، حبيب. 1991. "الأدب العربيّ الفلسطينيّ في مناهج تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل". ضمن: محمّد حبيب الله، عطا الله قبطي (معدّان). 1991. **التعليم والأقليّة العربيّة في إسرائيل: قضايا ومطالب.** وقائع مؤتمر التعليم العربيّ الثالث- شفاعمرو (10.07.1989). حيفا: مطبعة الكرامة، ص97-89.

جابر- قسّوم، كوثر. 2014. «مناهج الأدب العربيّ في المدارس العربيّة في إسرائيل: بين الواقع المطالب

Arbuthnot, M. H. 1975. **Children and Books**, Revised Edition. Chicago: Scott Foresman. PP.112-114.

Rosenblatt, Louise. 1978. **The reader, the text, the poem: the transactional theory of literary work**. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Suleiman, Yasir. 2003. **The Arabic language and national identity: a study in ideology**. Washington, D.C. : Georgetown University Press.

مناهج: نسخ ومواقع إلكترونية

- منهاج «التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة» المرحلة الابتدائية» (للسفوف الأول-السادس)، وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، القدس، 2009.

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/ArabicLashon/TochnitChadasha/TochnitLimudim.htm

- منهاج اللغة العبرية للمرحلة الابتدائية في المدارس اليهودية: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Chinuch_Leshoni

- منهاج الأدب العبري للمرحلة الثانوية في المدارس العبرية: <http://cms.education.gov.il/>

(العلوم الإنسانية)، مجلد 26 (8)، 2012، ص 1884-1885.

عطا، إبراهيم. 1986. **طرق تدريس اللغة العربية والدينية**. القاهرة: مكتبة النهوض العربية.

אלמוג, שולמית. עלי, נוהאד. פרי-חזן, לטם. 2010. **“ספרים כמו נופים”:** מימוש הזכות לחינוך מותאם באמצעות תכניות הלימודים בספרות לחטיבה העליונה בחינוך הממלכתי היהודי והערבי. המרכז היהודי-ערבי: אוניברסיטת חיפה, קרן פרידריך-אברט. עמ' 1-31.

דה- מלאך, נעמי. 2008. **לא על היופי לבדו: על הוראה ביקורתית של ספרות**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

אלחאג', מאג'ד. 1994. **הכנת תוכניות לימודים במערכת החינוך הערבי בישראל: תמורות והמלצות**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

מיעארי, מחמוד. 1975. **סקירה משווה של תכני ההוראה בבית הספר במגזר הערבי בישראל**. ערך: שאול שינה. ירושלים: פרוייקט תכנון החינוך- צוות תכנון החינוך הערבי לשנת ה- 80.

פרי-חזן, לטם. 2011. **על הזכות לחינוך והזכות לחנך: האוטונומיה של החינוך החרדי בישראל**. (חיבור לתואר דוקטור), הפקולטה למשפטים, אוניברסיטת חיפה, מאי, 2011.



[EducationCMS/Units/Mazkirut_](#)
[Pedagogit/Sifrut/TochniyotLimudim](#)

مقالات في مواقع إلكترونية

الداهي، محمّد. 2007. "تدريس الأدب المغربي:
الواقع والآفاق».

[http://www.mohamed-dahi.net/site/
.news.php?action=view&id=120](http://www.mohamed-dahi.net/site/.news.php?action=view&id=120)

مواقع إلكترونية

«أسس حقّ التعليم في القانون الدوليّ»

انظر: 6. The Committee on Economic,
Social and Cultural Rights, General
Comment no. 13: The Right to
Education, Para 6. (U.N..01/9991/21(
Doc. E/C

[http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/
\(Symbol\)/ae1a0b126d068e868025683c
003c8b3b?Opendocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/ae1a0b126d068e868025683c003c8b3b?Opendocument)



الدور التنموي والنهضوي لأقسام التربية والتعليم



التربية للهوية المشتركة في صفوف الطلاب: حالة شفاعمرو

د. ماري توتري

رئيسة قسم المدنيات في كلية أورانيم ومحاضرة في جامعة حيفا.

توطئة

يتميز المجتمع الإسرائيلي عن غيره من المجتمعات بتركيبته المدنيّة المتنوّعة، بسبب ضمّه لمجموعات متمايضة هويّاتياً، ثقافياً واجتماعياً. ينقسم المجتمع الإسرائيلي إلى مجموعتين قوميتين مركزيّتين: الأغلبية اليهودية والأقلية العربية الفلسطينية، وتنقسم الأغلبية اليهودية فيما بينها إلى مجموعتين اثنتين مختلفتين: الشرقيّين والأشكناز (المهاجرون الشرقيون - آسيا وأفريقيا والمهاجرون الغربيون - أوروبا وأميركا) وتنقسم فيما بينها إلى أربع مجموعات وفقاً لمدى ارتباط كل مجموعة بالدين والشريعة الدينية؛ الحريديم، المتدينين، المحافظين والعلمانيين. وهناك تقسيمات أخرى تدور في فلك الجندر، العمل، التعليم، المدخول الشهري، الموقع الجغرافي (مركز مقابل ضواحي) والعديد من المتغيرات الهوياتيّة الأخرى (Koriat, 1999). أما المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل ينقسم

إلى ثلاث مجموعات دينية مركزية؛ المسلمين، المسيحيين والدروز وفي بعض الطوائف الدينية هنالك مجموعات داخلية تعبر عن مذاهب وتيارات دينية أخرى، وعلى سبيل المثال لا الحصر تنقسم الطائفة الإسلامية إلى ثلاثة مذاهب مركزية؛ السنة، الشيعة والأحمدية، وأما الطائفة المسيحية فتتنقسم هي الأخرى إلى عدة مذاهب ومجموعات داخلية؛ (الكاثوليك، الكاثوليك اليونانيين، البروتستانت، الأرثوذكسيين والمارونيون)، تجدر الإشارة إلى وجود متغيرات ومركبات مركزية في هوية المجتمع العربي الفلسطيني كالانتماء البلدي وشكل التجمع السكاني (مدني، قروي وبدوي)، المنطقة الجغرافية (الجليل، المثلث، النقب والمدن المختلطة)، مسقط الرأس (مواطن أصلي أم لاجئ) إضافة إلى الانتماءات الحمائلية والعائلية التي تلعب دوراً هاماً في هوية المجتمع العربي الفلسطيني وإلى متغيرات إضافية على غرار المجتمع اليهودي كالجندر، العمل، التعليم،

المدخول الشهري.

12177 (1999) يدعي أنّ لكلّ واحدة من المجموعات المركزية وكذلك المجموعات الفرعية هناك هوية تميزها عن المجموعة الأخرى؛ كاللغة أو اللهجة، الذاكرة الجماعية، الرموز (طريقة اللبس، الأعياد، العَلَم والنشيد الوطني) وبواسطتها يتم إجراء الفرز والتمايز بين المجموعات المختلفة، وتظهر من خلالها خاصية ومميزات كل مجموعة على حدة نسبةً للمجموعات الأخرى التي تشكّل فسيفساء المجتمع الإسرائيلي المتنوع. ولكل مجموعة هناك مجموعة أخرى تقابلها وتختلف عنها؛ رجال مقابل نساء مما يحدّد الفروقات ويجعلها مركزية في هويتهم. هناك توتر دائم في العلاقات بين الهويات الفرعية داخل المجموعات المركزية تأخذ أشكالاً خلافية وصراعات داخلية على غرار الصراعات القائمة بين المجموعات والهويات المركزية والرئيسية، وتأخذ الصراعات الداخلية في بعض الأحيان حيزاً وحجماً أكبر من الصراع المركزي بين المجموعات الرئيسية، وعلى سبيل المثال: علاقة الطائفة الإسلامية بالطائفة المسيحية داخل المجتمع العربي الفلسطيني وعلاقة اليهود المتدينين والعلمانيين داخل المجتمع اليهودي، فالتوترات والصراعات الداخلية كانت منذ قيام الدولة ولكنها أخذت مدى أوسع في السنوات الأخيرة الماضية. إنّ اتفاقية أوسلو في مطلع التسعينيات خلقت شعوراً بالتفاوت لدى المجتمع اليهودي بالنسبة لنهاية الصراع الإسرائيلي - الفلسطيني، ولكن في المقابل بدأت تطفو على السطح توترات وصراعات كانت مبطنّة بسبب حدة ومركزية الصراع السياسي بين المجموعتين القوميتين كالصراع بين اليهود الحريديم واليهود العلمانيين حول قضية التجنيد وتقاسم العباء إضافة إلى الصراعات الأيديولوجية والسياسية بين الأطراف المختلفة حول قضية الانسحاب وإرجاع الأراضي والمناطق المحتلة،

ووصلت هذه الصراعات الداخلية إلى نقطة الاحتدام القصوى في العام 1995 عند اغتيال رئيس الحكومة آنذاك يتسحاق رابين على يد أحد اليهود المتدينين المتطرفين، وفي سياق متصل وصلت نقطة الاحتدام والصراع القصوى بين الأغلبية اليهودية والأقلية العربية الفلسطينية في أحداث هبة أكتوبر في العام 2000 حيث سقط 13 شهيداً في المدن والقرى العربية من بينهم 12 من المواطنين على يد شرطة إسرائيل وأذرع الدولة الأمنية.

كانت لاتفاقية أوسلو إسقاطات سلبية على المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، وحصل تراجع على المستوى الهوياتي والاجتماعي، فقد تراجعت مكانة الهوية القومية الجامعة وتقوّض القاسم المشترك الذي يجمع كافة أبناء الشعب العربي الفلسطيني تحت مظلته، وحصل تفكك وانهيار للتكافل والوحدة المجتمعية التي ميزته في الماضي، وظهرت على السطح مجموعات دينية بدأت بالعمل بشكل منهجي على تقوية هويتها الدينية على حساب الهوية الوطنية والقومية الجامعة، وشهدت هذه الممارسات نشوء حركات دينية ومأسسة عملها، مما عمّق الخلافات والتوترات بين الطوائف المختلفة وأعاد للحمايل والعائلات هيبتها واعتبارها لتتنظّم من جديد، ما ضرّ بصفو العلاقات الاجتماعية وجلب مزيد من الصراعات والمواجهات بين الهويات الفرعية والإرثية وصلت في العديد من الأحيان إلى عنف جسدي بين الطوائف المختلفة (كفر ياسيف، طرعان، الناصرة، المغار وشفاعمرو)، كما ومرّ هذا المجتمع بتحوّلات إضافية في المباني الاقتصادية والاجتماعية مما أدى إلى تحوله لمجتمع استهلاكي غير

مبال وغير مكترث بالصالح العام.

نتيجةً للمخاض الذي مرّ به المجتمع الإسرائيلي والتناقضات الداخلية التي عصفت بالمجموعات

المختلفة التي تكونه ظهرت أصواتٌ تطالب ببناء هوية مدنية إسرائيلية مشتركة لكافة مواطني الدولة يهوداً وعرباً على حدٍ سواء، والتي تركز على الهوية المدنية القانونية لهم، بحيث لا تهدد خصوصية أيِّ مجموعة ولا تهدد حذف أيِّ من مركّبات الهوية الجمعية لكل مجموعة سكانية، واعتبارها الوسيلة الوحيدة لبناء هوية مشتركة ولغة مشتركة تتعالى على الاختلافات والصراعات التي تطفو على المجتمع الإسرائيلي بدفته العربية واليهودية، إضافة لهذه المطالب على المستوى العام، قامت مجموعات داخل المجتمع العربي الفلسطيني تطالب المسؤولين بالشروع من أجل صياغة هوية قومية ووطنية جامعة (فلسطينية) تتعالى على الهويات الإثنية والدينية والاجتماعية دون أن تحاول الطعن فيها أو المسّ - بأهميتها عن طريق تعزيز القواسم المشتركة وتقويض الاختلافات في المركبات الهوياتية الفرعية، ورأوا أنّ جهاز التربية والتعليم هو المسار الذي يأمن ويكفل صياغة هذه القيم ورسم حدود الهوية الجماعية المشتركة.

البحث الذي أمامنا يتناول موضوع بناء الهوية المشتركة وتعزيز الصمغ الاجتماعي في صفوف المجتمع العربي الفلسطيني ضمن دراسة حالة عينية وهي مدينة شفاعمرو. يقطن مدينة شفاعمرو اليوم ما يقارب الأربعين ألف نسمة ويتكون الفسيفساء الشفاعمري من ثلاث طوائف مركزية (60 % من الطائفة الإسلامية، 24% من الطائفة المسيحية و16 % من الطائفة الدرزية). وفي أعقاب النكبة التي حلتّ بالشعب العربي الفلسطيني في العام 1948 وصل إلى شفاعمرو الكثير من اللاجئين الذين هُجّروا وطُردوا من قراهم وهُدِمَت بيوتهم وشُرِّدَت عائلاتهم، وعبر السنين انضمت إلى مدينة شفاعمرو مجموعات من البدو التي عاشت في ضواحي شفاعمرو (عرب السمنية والسواعد

والحجيرات) وغالبية هؤلاء السكان يعيشون في حارات منفصلة وأولادهم يتعلمون في مدارس منفصلة أيضاً دون المشاركة في لقاءات وأطر جامعة بين المجموعات السكانية المختلفة تقريباً بسبب الفصل الحارتي والمدرسي، ما عدا بعض الحارات المختلطة والتي يقطنها أبناء الطوائف المختلفة ويدرس في مدارسها الأبناء سويةً. تجدر الإشارة إلى أن الغالبية الساحقة من أبناء شفاعمرو ينهون تعليمهم الابتدائي والإعدادي والثانوي دون أن يلتقوا أيّاً من أبناء الطوائف الأخرى أو أفراداً من شرائح مجتمعية أخرى، والكثير منهم يحملون صوراً نمطية وقوالب تفكيرية بحق «الأخرين» المختلفين عنهم، وفي بعض الأحيان تسبب هذه الصور والقوالب تعاملًا فوقيًا وعدائيًا معهم.

تشهد المدارس «المشتركة» توترًا في العلاقات بين الطلاب من الشرائح الاجتماعية المختلفة، وهذا التوتر يهَيئ الأرضية لتزايد الشعور بالاغتراب بين أبناء المدينة والمدرسة الواحدة ويؤسس لفقدان الثقة بينهم ولاتخاذ مواقف سلبية بحق كل ما هو مختلف، وعلى هذا الأساس قام قسم المعارف في بلدية شفاعمرو ورئيس البلدية- في حينه السيّد ناهض خازم- بوضع هذا الموضوع في سلم الأولويات نحو بناء خارطة طريق لبناء هوية مشتركة وجامعة لكافة أبناء شفاعمرو من أجل جسر الهوة الاجتماعية بين الطلاب والتغلب على الشعور بالغرابة والعداء بين الطوائف المختلفة، هذه الهوية المشتركة التي يسعى رئيس البلدية وقسم المعارف لتعزيزها لا تهدف إلى المسّ بالهويات التي يحملها الطلاب وتعتبر الأهم في نظرهم، بل يهدف إلى تقوية وأصر العلاقات الاجتماعية والقواسم المشتركة التي تجمع كافة الشفاعمريين تحت ظلها.

المقال الذي أمامنا يحتوي على أربعة فصول: الفصل الأول يتطرق إلى الأدبيات النظرية التي عالجت تطور

هدفت إلى تمزيق وحدة هذه الأقلية وهزمها، نجحت الأقلية العربية الفلسطينية بالثبات والانتصار في معركة البقاء. وتميزت الأقلية العربية الفلسطينية بتطوير آليات المواجهة والتصعيد في التصدي لسياسات الدولة، ففي العقدين الأولين صاغ أبناء الأقلية الفلسطينية مشروع التمسك بالأرض «الصمود» والدفاع عن حيز الأراضي المتبقي من سياسات مصادرة الأراضي ومحاولة شرائها، فمفاهيم البقاء والصمود لم تكن مفهومة ضمناً بعد حجم المأساة التي حلت بأبناء هذا الشعب. ويدعي نخلة (1978) أن الغالبية الساحقة من الفلسطينيين في تلك الفترة التي تلت قيام الدولة عرّفوا أنفسهم على اعتبار أنهم «عرب إسرائيليون» وكان للمركّب الإسرائيلي حيز في تعريف أنفسهم أو صياغتهم لتعريف أنفسهم على أساس المركّب الديني بدلاً من الهوية الفلسطينية، وكان أيضاً للحمولة والعائلة آنذاك حضوراً مركزيّاً في ذهنية الأقلية العربية الفلسطينية وكانت ضمن سلم أولوياتهم بسبب المكان الذي احتلته بعد انهيار المؤسسات الجماعية كلياً.

وفي أعقاب حرب الأيام الستة في العام 1967، حصل حدث هامّ ساهم في إعادة بلورة الهوية الفلسطينية عن اللقاء بين الفلسطينيين مواطني دولة إسرائيل وبين أخوتهم في الضفة الغربية وقطاع غزة، وكان لهذا اللقاء تأثير كبير على تعزيز المركّب الفلسطيني بدلاً من العربي الذي ساد حتى ذلك اللقاء والاحتدام، وتزامن هذا اللقاء مع أفول نجم الناصرية والفكر القومي العربي وعلوّ شأن المركّب الفلسطيني وسطوع نجم منظمة التحرير الفلسطينية ودورها السياسي في المنطقة و العالم مطلع السبعينيات وبعد وفاة الزعيم الراحل جمال عبد الناصر. ومنذ ذلك الحين يمكن الإشارة إلى تطوّر الخطاب السياسي لدى الفلسطينيين مواطني إسرائيل حيث كانت هناك مطالب واضحة

الهوية الجماعية لدى المواطنين العرب الفلسطينيين في إسرائيل ويستعرض نماذج وأطرًا نظرية حول المواطنة والتربية المدنية، أما الفصل الثاني فيتطرق إلى منهجية البحث وأدوات البحث، الفصل الثالث يعرض النتائج والفصل الأخير يلخص ما سبق ويعرض توصيات البحث.

1.أ. الهوية الجماعية لدى المواطنين العرب الفلسطينيين في إسرائيل

منذ قيام دولة إسرائيل واستقلالها في العام 1948، مرّ المجتمع العربي الفلسطيني داخل إسرائيل بتحوّلات وتغيرات عديدة على مستوى المبنى الاجتماعي - الاقتصادي وعلى المستوى السياسي. بعد النكبة وإسقاطاتها على المجتمع، تحوّلت الأغلبية العربية الفلسطينية إلى أقلية في دولة تنكّرت لها ولخصوصيتها القومية، الثقافية والدينية والتي عرّفت نفسها على أساس أنها البيت القومي للشعب اليهودي. عانت الأقلية العربية الفلسطينية من حصار ثقافي وتم الانقطاع عن العمق الثقافي واللغوي مع سائر أبناء الشعب العربي الفلسطيني ومع عمقهم وامتدادهم القومي في العالم العربي، وعلى الرغم من منحهم المواطنة الإسرائيلية إلا أنّ الدولة فرضت على الأقلية العربية حكمًا عسكريًا من العام 1949 حتى 1966، الذي أدى إلى تقييد حركة المجتمع العربي وحصره في الحيز القروي بعيداً عن القرى والمدن العربية واليهودية المجاورة على حدٍ سواء. جراء هذه السياسة القمعية ارتبط المجتمع العربي بشكل مطلق وشمولي بسياسة الدولة وحكوماتها المتعاقبة التي تعاملت معهم على اعتبار أنهم «طابور خامس» (Khalil, 2007).

وبالرغم من هذه السياسات المنهجية التي انتهجها الحكم العسكري، وبالرغم من سياسة «فرّق تسد» التي

المعالم تستند إلى إقامة الدولة الفلسطينية جانب دولة إسرائيل والاعتراف بحق تقرير المصير للشعب العربي الفلسطيني والمساواة الكاملة بينهم وبين المجتمع اليهودي وجسر الهوة والفوارق فيما بينهما.

وفي نفس الفترة الزمنية بدأ الفلسطينيون بالاندماج في المجتمع الإسرائيلي واقتحام سوق العمل والأكاديمية ونشأت قيادة شابة، متعلمة وحازمة في الخطاب والممارسة السياسية، وترافق نشوء هذا النوع من القيادات مع بناء جميع المؤسسات التمثيلية والوحدوية للمجتمع العربي بهدف تنظيم الجماهير العربية على أساس وحدة الصف الكفاحية وعلى سبيل المثال: لجنة المتابعة العليا، اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية، اتحاد الطلاب القطري ولجان الطلاب العرب، وشددت هذه المؤسسات على وحدة الصف الوطنية وتمكين المجتمع العربي الفلسطيني وأخذ زمام المبادرة والمسؤولية الذاتية رداً على سياسة الخنق المنهجة، فبدأت بلدية الناصرة بإقامة مخيمات العمل التطوعي بعد انتصار جبهة الناصرة الديمقراطية في العام 1975 وتم استنساخ التجربة إلى القرى والمدن العربية المجاورة. وقام الفلسطينيون في تلك الفترة باجتراح أيام وأحداث وطنية احتجاجاً على سياسات الدولة وحكوماتها المتعاقبة التمييزية وسياسة مصادرة الأراضي، إذ قاموا بصنع يوم الأرض الخالد في العام 1976 وأحيوا مناسبات وطنية عديدة سجلها الفلسطينيون على جميع أماكن تواجدهم.

بدأ الفلسطينيون في إسرائيل ببناء علاقات تواصل مع عمقهم الحضاري والثقافي العربي والفلسطيني خارج حدود الخط الأخضر، وفي هذه الفترة تضعضعت الهوية الدينية والحمائلية وتعززت الهوية القومية والوطنية وتعزز الشعور بالانتماء إلى الهوية المدنية الإسرائيلية. أشارت الأبحاث المختلفة إلى أن 67% من الفلسطينيين

عرّفوا أنفسهم على أساس أنهم فلسطينيون إسرائيليون في أواسط الثمانينيات وذلك خلافاً للتعريف «عربي إسرائيلي» الذي كان سائداً ومركزياً في فترة الحكم العسكري (1949-1966)، ومنذ مطلع التسعينيات التي ترافقت مع الشروع بتنفيذ اتفاقية أوسلو ونشوء الحركات الإسلامية، بدأ هناك تراجع في الانتماء القومي والوطني الفلسطيني وتعززت الهويات الدينية على حساب الوطنية، إضافة إلى تكامل شعور الهامشية المضاعفة الذي نتج جراء عملية السلام على المستويين الوطني الفلسطيني والمدني الإسرائيلي (מגן, 2000).

شهدت هذه الفترة تصعيداً في النقاش الداخلي حول مصير الفلسطينيين في إسرائيل ومكانتهم القانونية في الدولة، في حين أن اتفاقية أوسلو عجزت عن الإجابة وإعطاء الحل حول المساواة المدنية بين المواطنين العرب واليهود وبقي هذا السجال مفتوحاً ويطفو على السطح حتى العام 2000 وبداية أحداث أكتوبر الأليمة وإسقاطاتها على المواطنين العرب الفلسطينيين في إسرائيل، الأمر الذي زاد من استعار الشعور بفقدان الثقة بالدولة ومؤسساتها، تعزيز شعور اليأس والإحباط اتجاه تغيير مكانتهم الاجتماعية، الاقتصادية والقانونية في الدولة، بل زاد وضعهم سوءاً وحدث تراجع ملحوظ في جميع هذه المستويات وبقيت النقاشات تراوح مكانها دون تحوّل جوهري وجدي إزاء تحسين أوضاعهم، وبدأت في تلك الفترة عودة الجماهير العربية إلى المركب الديني في هويتها على حساب القومي والمدني وصدرت في تلك الفترة وثائق التصوّر المستقبلي التي حدّدت نظرة النخب الفلسطينية إلى علاقتها مع الدولة بعد انهيار عملية السلام.

يدعي سموحة (2013) أن معظم الدول الغربية الديمقراطية قامت ببناء مفهوم المواطنة المشتركة

ترشيد سلوكهم وممارسة الديمقراطية فعلا وليس بشكل نظري فحسب من أجل بناء مجتمع مدني فعال، تجدر الإشارة إلى أن هذا التوجه يشدد على أهمية احترام الرموز، الأمة، المسؤولية والانتماء والولاء.

في المقابل فإن المفهوم الليبرالي يرى أن الفرد يسبق المجتمع ويكون على درجة أعلى من الأهمية، والدولة بحسب هذا المفهوم هي جسم حيادي ينظر إلى جميع المواطنين من منظار «عمى الألوان» ولا ينحاز لمجموعة دون أخرى، وترتكز على منح حقوق متساوية لجميع أفراد المجتمع (Galston, 1991). والتربية المدنية ضمن هذا المفهوم تشدد على الجانب الإجرائي للديمقراطية وترى أن الطريقة الأمثل هي الحوار والإصغاء للآخر وتوجيه النقد إذا لزم الأمر، هذا التوجه يحترم التعددية والاختلاف بين الأفراد.

المفهوم الأخير يعكس التوجه «السياسي النقدي» وي طرح نقداً للمنظومتين السابقتين، ويحتوي هذا التوجه على الفكر النسوي، الثقافة المدنية والفكر الماركسي، وتعتبر التربية المدنية الدفيئة الحاضنة لأفكار العدالة الاجتماعية ويمنح الطلاب أدوات واليات من أجل التفكير النقدي وأخذ زمام المبادرة لتغيير الواقع الاجتماعي.

كما ذكرنا سابقاً فإن المجتمع الإسرائيلي يتميز بتعدديه السياسية والاجتماعية ويحتوي بداخله على مجموعات متباينة على هويات فرعية داخل كل مجموعة وهذا يسبب خلافات وصراعات عديدة بسبب الاختلاف الجوهري على قضايا تعتبر في أعين البعض قضايا مصيرية ومركزية لا يمكن التغاضي عنها، وهناك تيارات عديدة تريد أن توسع هامش القواسم المشتركة بين المجموعات المختلفة واستبدال منظومة الخوف والاغتراب السائدة بين صفوف أبناء المجموعتين المركزيتين اليهود والفلسطينيين.

الذي يلزم الدولة بالتعامل على قدم المساواة مع جميع الشرائح المجتمعية والمجموعات العرقية والدينية والحياد وعدم التحيز لمجموعة على حساب أخرى؛ «عمى الألوان»، ولكن الوضع في دولة إسرائيل يختلف عن سائر الديمقراطيات الغربية بأنها تنحاز بشكل جلي وواضح لمجموعة الأغلبية اليهودية، ولم تساهم في بناء المجتمع المدني الإسرائيلي الذي يرتكز على المواطنة أي بناء مظلة أوسع لاحتواء كافة المجموعات القومية والدينية في الدولة.

1.ب. المواطنة والتربية المدنية

هنالك ثلاثة جوانب مركزية لمفهوم المواطنة: الجانب القضائي، الجانب الهوياتي (الانتماء)، الجانب السلوكي والممارساتي، وتتعلق مضامين كل جانب بالفلسفة الأيديولوجية والسياسية والقيمية التي ينطلق منها، وهنالك ثلاثة نماذج للتعامل مع مفهوم المواطنة: المنهج الجمهوري، المنهج الليبرالي والمنهج النقدي والفكر السياسي، وثلاثتهم يختلفون حول شكل الديمقراطية الذي يجب أن تخضع له الدولة وتهتدي به. بادئ ذي بدء يطرح المفهوم الجمهوري شكل المجتمع الذي يراه مناسباً حول ارتكاز الدولة على مفاهيم الصالح العام والمصلحة العامة من أجل تطوير الفرد ورفاهيته، وبحسب هذه الطريقة فإن الفرد يكون في المركز وانتمائه المدني «المواطنة» هو الأساس ويسبقه، رغم أن هنالك اختلافاً في بعض الجوانب الهوياتية والمجتمعية للأفراد، وبحسب هذا المفهوم الجمهوري فالمواطنة تعني ولاء والتزام الفرد للمجتمع والمشاركة الفعالة في القضايا السياسية وفي الحيز العام (Habermas, 1996). ويأخذ تعليم وتدريب المدنيات «التربية المدنية» في هذه الحالة أهمية خاصة لأنه يمنح الطلاب أدوات وآليات من أجل

هنالك العديد من الآليات والطرق التي بوسعها تطوير الوعي للهوية المدنية المشتركة «المواطنة المشتركة» من خلالها و من الممكن بناء مجتمع محصن بواسطتها، متماسك وتسوده الوحدة بين جميع الشرائح والفئات المجتمعية. جهاز التربية والتعليم بوسع القيام بهذا الدور الوظيفي الهام إلى جانب مؤسسات وجمعيات تعمل في هذه الحقول والمجالات ومن خلال التربية المدنية وتدريب المدنيات. تجدر الإشارة إلى أن تدريس وتعليم المدنيات كان حتى سنوات التسعينيات رسمياً و خالياً من مضامين قيمية وجوهرية ويتركز في تعليم سلطات الدولة ومؤسساتها، وعقباً على توصيات لجنة كريمينيتسر 1996 أقرت وزارة التربية والتعليم الذهاب في اتجاه تعزيز القواسم المشتركة المدنية (بناء هوية مشتركة تركز على مفاهيم المواطنة الإسرائيلية) من أجل تجاوز التصدعات والشروخ التي تسود المجتمع الإسرائيلي دون المساس بالهوية الجماعية والخصوصية الثقافية التي تميز كل فئة ومجموعة.

منذ ثلاثة عقود نشهد حراكاً مؤسسياً جدياً، وضع قضية التربية المدنية (تدريس المدنيات) ضمن سلم أولوياته، بمشاركة أو برعاية وزارة التربية والتعليم، وهذه المؤسسات تضيف العديد من المواد التعليمية والأساليب التدريسية والطرق التعليمية والتربوية إضافة إلى برامج استكمال للمعلمين أنفسهم، نصف هذه المؤسسات تعمل في حقل الديمقراطية وحقوق الإنسان وفي العلاقات بين الإسرائيليين والفلسطينيين، والقسم الآخر من المؤسسات تتركز في تنمية مفاهيم المواطنة الحديثة المبنية على قيم المشاركة الجماهيرية، العدالة الاجتماعية والتعددية الثقافية والتسامح.

ووجب ذكر الموديل الخاص بمعهد مرحفيم والذي يتناول موضوع المواطنة المشتركة من خلال طرحه لمجموعة طرق من أجل صياغة الهوية المشتركة في

صفوف التلاميذ الذين يعيشون بين ظهراني مجتمع متعدد الثقافات ومتعدد الشروخ والتصدعات. يتم تسليط الضوء في هذا النموذج على أهمية احترام الثقافات والهويات الأخرى، ويقترح مجموعة من القيم المشتركة التي يتوافق حولها جميع الطلاب وتشكل قاسماً مشتركاً للجميع، والتعامل مع الاختلاف كظاهرة طبيعية ومرغوب بها، والهدف من هذا الموديل رفع منسوب الوعي اتجاه الهوية المدنية المشتركة . يرتكز موديل «المواطنة المشتركة» على ثلاث دعائم مركزية:

1. **قيم وليس مصالح:** تعزيز التفكير ، المواقف والسلوكيات العادلة في جميع المستويات بالإضافة إلى رؤية الأفضلية للإجماع والاتفاق في قضايا عديدة.
2. الارتباط مع جمهور الهدف من خلال فعاليات وأنشطة تربوية ملائمة للخصوصية الثقافية للشرائح الاجتماعية المختلفة.
3. إنتاج عملي إلى جانب التعلم الذهني، فالبرنامج يهدف إلى إنتاج مواطنين مشاركين وفعالين بدلاً من حالة الخمول، من خلال التركيز على دعائم أساسية: الهوية، المنالية، العدالة، التوافق والمواطنة المشتركة.

1. ج. الحياة معاً في إسرائيل:

كتاب تعليمي في المواطن، المجتمع والمدنيات (صفوف الرابعة) الكتاب «الحياة معاً في إسرائيل» هو جزء من سلسلة المواد التعليمية في المواطن (من الصفوف الثانية حتى الرابعة) التي صدرت في العام 2006- بناء على برامج التعليم الجديدة التي أقرتها وزارة المعارف. يهدف البرنامج التعليمي الجديد إلى بناء قاسم مشترك لجميع الطلاب، وتقوية العلاقة بين الطلاب والدولة، وبين الطلاب ومجتمعهم

الحضاري والتاريخي من الممكن وضع اللبنة الأساسية من أجل صياغة الهوية الشفاعةرية الجامعة.

2. منهجية البحث

تمّ اختيار منهج البحث الكيفي عن طريق دمج مجموعة من الأدوات البحثية المتعارف عليها ضمن هذه المنهجية: مقابلات عميقة، استمارة مفتوحة ومجموعات بؤرية. وتم تطبيق البحث وإجراؤه في أربع مراحل مختلفة، فقد شملت المرحلة الأولى مقابلات عميقة مع مركزي التربية الاجتماعية في المدينة¹ حول موضوع بناء الهوية والقيم المشتركة لكافة أبناء المدينة.. في المرحلة الثانية توجهت بطلب إلى المراكز الثمانية² بتعبئة استمارة بعد حضورهم للاجتماع الشهري حول العلاقات بين الطلاب الشفاعةريين من الطوائف والشرائح المختلفة، وفي سياق متصل أجريت لقاء لمجموعة بؤرية مركبة من مركزي التربية الاجتماعية في المدارس (8 أشخاص) ومن خلالهم تم تحديد مسار البحث وأهدافه من خلال سبر غور بعض الأمور وإتاحة الفرصة لفهم أعمق للظواهر الاجتماعية. وبناء على الحديث الذي دار في الجلسة، تقرر الاستمرار بالبحث والتركيز على معلمات صفوف الرابع لأنهنّ يتناولن موضوع «الفسيفساء والنسيج الاجتماعي داخل المدينة» من خلال كتاب «الحياة معاً في إسرائيل» وخاصة أنّ مجموعة لا بأس بها من هذه الصفوف شاركت في برنامج «رحلة إلى الماضي». وفي المرحلة الثالثة أجريت مقابلات عميقة مع اثنتي عشرة معلمة من المدارس في المدينة، وفي المرحلة الرابعة أجريت مقابلة مع مركزة مشروع «رحلة إلى الماضي»

والعمل على بناء أسس الحياة الديمقراطية، وسيعمل البرنامج على تنمية قيم المشاركة والمسؤولية الجماهيرية.

يحتوي الكتاب «الحياة معاً في إسرائيل» على خمسة فصول، يتطرق الفصل الثاني إلى الفسيفساء الإنساني والاجتماعي الذي يميز ويشكّل المجتمع الإسرائيلي، وفي النسخة العبرية للكتاب يحتوي هذا الفصل على أربع وحدات أو عناوين فرعية: «المجتمع اليهودي في إسرائيل»، «القادمون الجدد»، «المجتمع العربي والدرزي في إسرائيل»، «مجموعات أخرى في المجتمع». وأما في النسخة العربية فالفصل نفسه يقسم إلى ثلاثة عناوين فرعية وهي: «السكان اليهود»، «السكان العرب والدروز في إسرائيل» و «مجموعات سكانية أخرى». وفي هذا الفصل خصّصت حصة الأسد للحديث عن الخصوصية الثقافية الدينية للطوائف الإسلامية، المسيحية والدروز إضافة لذكر أعيادهم الدينية.

1.د. رحلة إلى الماضي: نتعلم الماضي، نحافظ على الحاضر ونستشرف المستقبل.

قامت سلطة الآثار في شمالي البلاد باقتراح برنامج تعليمي تحت عنوان «رحلة إلى الماضي» كجزء من التربية الاجتماعية اللامنهجية في فئة صفوف الرابعة في المدارس العربية، ويشمل البرنامج عشرة لقاءات وورشات عمل داخل المدرسة وخارجها، وقد شاركت في البرنامج عشر مدارس من مدينة شفاعمرو في السنة الدراسية 2013.

يهدف البرنامج إلى توطيد أواصر العلاقة بين الطلاب ومجتمعهم، من خلال تعلم ودراسة الماضي ومن خلال الإطلاع على تاريخ شفاعمرو، ومن خلال عملية الدراسة والبحث في التاريخ المشترك، الموروث

1 تم إجراء المقابلة في المدرسة الشاملة «ج» (أذار 2013).

2 5 مراكز من مدارس ابتدائية (يشملون مدارس مشتركة)، مركز من الإعدادية ومركزون من المدارس الثانوية في المدينة

وتقييمها للمشروع.

الهدف الأولي من البحث كان فحص آراء ووجهات نظر المركزين الاجتماعيين في المدينة حول منظومة العلاقات بين الطلاب الشفاعمريين أبناء الطوائف المختلفة. البحث الذي أمامنا فحص مواقف المركزين حول بناء الهوية المشتركة لكافة طلاب شفاعمرو ولمواقف نحو دور قسم التربية والتعليم (المعارف) في هذا الموضوع. كما وتم فحص العوامل التي من الممكن أن تعيق عملية صياغة الهوية الشفاعمريية لكافة أبناء المدينة.

الهدف الثاني للبحث هو فحص تصور ومواقف معلمات صفوف الرابع حول العلاقات بين طلاب شفاعمرو ومدى نجاح مشروع «رحلة إلى الماضي» والمضامين التي وردت في الكتاب التعليمي «الحياة معاً في إسرائيل» ومدى قدرتها على إحداث تغيير جوهري في نظرة الطلاب ومواقفهم من «الأخر» والمختلف والجاهزية لتقبل هذا الاختلاف.

3. نتائج البحث

في المرحلة الأولى للبحث قمت بإجراء مقابلة مفتوحة مع المركز المسئول عن التربية الاجتماعية في بلدية شفاعمرو حول موضوع بناء الهوية والقيم المشتركة لكافة أبناء شفاعمرو. في بداية الأمر قام باستعراض خلفية عامة عن المدينة والفعاليات التي أقيمت بهذا الصدد. بحسب رأيه قبل حوالي 150 عاماً كانت شفاعمرو بلدة للطائفة المعروفة وسكانها من العرب الدرزيين، ومنذ ذلك الحين بدأت الهجرة المسيحية إلى البلدة وقاموا ببناء المدارس والعديد من المؤسسات الأخرى.

لقد تغير التوازن الديمغرافي في مدينة شفاعمرو في أعقاب ما ولدته النكبة في العام 1948، إذ شهدت

شفاعمرو قدوم مكثف للاجئين اقتلعوا من بيوتهم ومن قراهم ومدنهم وأصبحت المدينة ذات غالبية مسلمة. وفي العام 1969 انتخب ولأول مرة في تاريخ المدينة رئيساً من الطائفة الإسلامية³، وبحسب أقوال مركز التربية الاجتماعية أن هذه الانتخابات أفضت إلى بداية مرحلة التصدعات والشروخ الطائفية في شفاعمرو والتي تسارعت وتفاعلت مع الوقت والأحداث إلى يومنا هذا. وفي تلك الفترة كان هناك تراجع على مستوى الهوية القومية\الوطنية الجامعة بالأخص بعد ظهور الحركة الإسلامية وتوسيع رقعة عملها وقاعدتها الشعبية والجماهيرية، وهذا خدم سياسة «فرق تسد» التي تهدف إلى تفتيت المجتمع العربي الفلسطيني وتحويله إلى مجموعة من الأقليات المتصارعة والمتناحرة.

في أواسط الثمانينيات أقيمت مخيمات عمل تطوعي في مدينة شفاعمرو، شبيهة بمخيمات العمل التطوعي التي أقيمت في مدينة الناصرة، وبحسب رأيه فإن سنوات الثمانينات شهدت تطوراً وازدهاراً على جميع المستويات وبالأخص التكافل الاجتماعي، وتم تنظيم مهرجان القلعة على مدار ثلاثة أعوام متتالية، وفي البداية كان مهرجاناً لأهالي شفاعمرو ومن ثم تحول لمهرجان قطري يفده الكثير من الزائرين والسيّاح. وأما في السنوات الأخيرة فكانت هناك مبادرات فردية لإعادة اللحمة والصمغ الاجتماعي ولكنها كانت محاولات عبثية وغير منظمة، وهذا ينبع من إهمال البلدية وعدم وضع الموضوع في سلم أولوياتها، بل وقامت بإغلاق المركز الجماهيري في العام 2003. وفي سياق متصل قامت بلدية شفاعمرو في العام

3 انتخب السيد إبراهيم نمر حسين منذ العام 1969 وحتى 1998، وكان قد استبدله قريبه السيد عرسان ياسين لمدة عشرة أعوام (1998-2008). وفي العام 2008 انتخب السيد ناهض خازم رئيساً للبلدية وأما في العام 2013 فقد انتخب السيد أمير عنبتوي رئيساً للبلدية شفاعمرو.

(مادة الموطن) وعن طريق فعاليات التربية اللامنهجية (زيارات للأماكن المقدسة) وبحسب إ دعائهم فإن الطلاب الذين يدرسون في مدارس مشتركة يعرفون عن الآخر وعن سائر الطلاب من خلال عملية التعلّم المشترك والتواصل اليومي في المدرسة، وبالمقابل فإن الطلاب الذين يدرسون في مدارس غير مشتركة (مختلطة) يجهلون الآخرين. والمجموعة الثانية قالت إنّ طلابها لا يعرفون بالقدر الكبير عن الآخر والمختلف وهناك حاجة لتعميق المعرفة والانكشاف على خصوصيته وعاداته وتقاليد ومعتقداته. شفاعمرو كانت مثالا يُحتذى عندما كانت بلدة صغيرة، من خلال صفو العلاقات بين الناس والتفاعل فيما بينهم وأما اتساع البلدة زاد من البعد والجفاء بين المدارس والحارات المفصولة. تمّ توجيه سؤال إضافي للمركزين حول تعريفهم لماهية «الهوية المشتركة» وما هي مركباتها وعناصرها؟ قال المركزون إنّ الهوية المشتركة هي إطار يحوي كافة المميزات الخاصة والجماعية للشرائح الاجتماعية المختلفة في مدينة شفاعمرو، وعليها أن تركز على قيم إنسانية واجتماعية حقة كمحبة الآخرين، تقبّل الآخر والاستعداد لتقديم المساعدة. وقال آخرون إنّ الهوية المشتركة هي هوية الشخص دون التطرق إلى الانتماءات الفرعية، الطائفية والعائلية بالرغم من مركزية هذه الهويات في حياتنا إلا أن هنالك مكاناً للحيادية في التعامل بغض النظر عن الهويات الأخرى من أجل بناء هوية مشتركة.

وسُئل المركزون عن كيفية تقوية الانتماء المشترك في صفوف طلاب شفاعمرو؟ وأجاب المركزون أنه في بادئ الأمر يجب أن يتعرفوا على الآخر وثقافته وخصوصيته، وأن يحترموا الحق في الاختلاف وثم يجب الاشتراك في فعاليات مشتركة كالتقاءات بين

2010 بتنظيم احتفالات المئة عام على تأسيس بلدية شفاعمرو، وبحسب إ دعاء مركز التربية الاجتماعية فإن الهدف من وراء هذه الاحتفالات توحيد أهالي البلدة ولكن بسبب الخصومات السياسية وحالة التشطي، لم تستطع تحقيق الهدف إطلاقاً، وبالمقابل تم تنظيم بعض الفعاليات في هذا المضمار لتوحيد أهالي المدينة⁴ كدوري الأبطال لكرة القدم ومشروع «مدينة بلا عنف» وزيارات متبادلة بين المدارس المختلفة، واختتم أقواله بأن هذه الفعاليات والأنشطة غير كافية إطلاقاً وهناك حاجة للاستثمار أكثر في هذه المشاريع الاجتماعية والحيوية من النواحي البشرية والمادية من أجل بناء برنامج واسع وشمولي يسعى إلى صياغة الهوية الشفاعمرية المشتركة.

وفي المرحلة الثانية من البحث طُلب من مركزي التربية الاجتماعية أن يجيبوا على استمارة سرية وشخصية احتوت على ستّ أسئلة من بينها: بحسب رأيك، هل هناك حاجة لبناء هوية شفاعمرية مشتركة لكافة أهلها؟. أجاب الجميع على أنه «من الضروري القيام بهذه الخطوة من أجل المحافظة على النسيج الاجتماعي بين الطوائف الثلاث»، «الهوية المشتركة تكفل الأمان الاجتماعي وتمنع إمكانية الانهيار والتفكك»، «هنالك حاجة ماسة لمظلة هوياتية موحدة، ليس فقط في شفاعمرو»، «هنالك حاجة للوحدة والتكافل الاجتماعي، وتنمية التعااضد وتفهم واحترام الآخر».

وسئل المركزون عن مدى معرفة طلابهم عن الآخر وثقافته، وتمّ تقسيمهم وتوزيعهم على مجموعتين: المعلمون في المجموعة الأولى قالوا إنّ الطلاب يعرفون عن الآخر من خلال الفعاليات المدرسية

4 مجموعة من الطالبات الشفاعمريات في مدرسة نعمات يقمن بتوثيق تاريخ المدينة من خلال تخصصهم العلمي في المدرسة



طلاب المدارس وبين أولياء أمور الطلاب من الطوائف المختلفة. وعليه يجب تنمية قيم حب المدينة، العطاء، التعاون، المساواة وتقبل الآخر والمختلف إضافة إلى المصالح المشتركة.

وعندما سئلوا عن الجهة التي يجب أن ترعى هذا المشروع، أشاروا إلى أن رجال الدين الذين يؤمنون بالعيش المشترك إلى جانب جهاز التربية والتعليم في البلدية والأهالي والطلاب أنفسهم، فهذه مسؤولية جماعية لذا يجب أن يصوغوا بشكل جماعي وموحد الخطاب والخطوات العملية.

وتمّ توجيه سؤال عن المعوقات المتوقعة التي من شأنها أن تفشل هذا المشروع الذي يهدف إلى صياغة الهوية المشتركة، قال المرّكزون إنه من الممكن الاصطدام بمعارضة بعض الشرائح والسكان، على الأخص ضيق الأفق والخائفون من التغيير، هنالك أصحاب مصالح شخصية ضيقة والوضع القائم يساهم في تعزيز مكانتهم ولذلك يرون المصلحة العامة من باب مصلحتهم الشخصية، كبعض الأحزاب والحركات السياسية التي يطيب لها العمل في مجتمع مقسّم من أجل الحفاظ على مصالحها الانتخابية وبعض رجال الدين الذين يرون أن الهوية الشفاعةمية المشتركة ستطغى على الهوية الدينية والطائفية.

وبعد الانتهاء من تعبئة الاستمارات، تم إدارة نقاش مفتوح بين المشاركين ليشكلوا «مجموعة بؤرية» مكوّنة من 8 مركزي تربية اجتماعية. افتتح النقاش بسؤال عن مدى رضاهم من الوضع القائم، وكانت هنالك فوارق طفيفة في التوجه العام عن الإجابة على السؤال، فمرّكزو المدارس الثانوية قالوا إنّ مدارسهم هي عينة تمثيلية عن شفاعةمرو وما يجري بالمدرسة ممكن تعميمه على سائر أنحاء المدينة، فهي تحصيل حاصل لها، وأشاروا إلى المشاكل التي تواجه الطلاب

حين وصولهم إلى هذه المرحلة، والتقسيمات الطائفية التي تطفو على السطح واضحة، ويتم تقسيم فناء المدرسة إلى مناطق بحسب الانتماءات الطائفية والعائليّة (انعكاس لصورة الوضع في الحارات)، وعند الدخول إلى الصفوف تتم عملية الإدماج، ولكن هنالك ظاهرة مقلقة تحدث خارج أروقة المدرسة وعند اندلاع مشكلة خارج المدرسة، تعود الإصطفافات الطائفية من جديد دون البحث عن المذنب الذي استدعى هذه المشكلة تحت لواء منطق «انصر أخاك ظالمًا أم مظلومًا»، وتحدث حالة استتعار الانتماءات الطائفية في فترة الانتخابات المحلية.

مرّكزو التربية الاجتماعية في المدارس الثانوية قالوا إن الوضع في الماضي كان أفضل بدرجات، عندما كانت شفاعةمرو بلدة صغيرة وجميع الطلاب تعلموا في نفس المدرسة الثانوية وانكشفوا على بعضهم البعض دون أية تقسيمات تذكر، وبعد التزايد السكاني أقيمت ثلاث مدارس إضافية: مدرسة أهلية/ خاصة (تخدم بالأساس أبناء الطائفة المسيحية)، مدرستان ثانويتان رسميتان (الأولى تخدم الطائفة الإسلامية والأخيرة تخدم أغلبية من أبناء الطائفة الدرزية).⁵

وبحسب الادّعاء السائد «الغالبية العظمى من الحارات مقسمة وفقًا للتقسيمات العرقية والدينية، ولكل واحدة منهن استقلالية مادية وسوق اقتصادي خاص ومنفصل وبمعزل عن الحارات الأخرى، وهذا يدل على عمق الأزمنة والفصل الطائفي في جهاز التربية والتعليم وفي المستوى الاقتصادي، ومع ذلك ما زالوا يؤمنون أن الفرصة قائمة في جهاز التربية والتعليم لأنه يوفر الفرصة والرغبة في التعرف على الآخر والانفتاح على عوالمه الخاصة، من خلال الفعاليات، الأنشطة وورشات العمل الاجتماعية التي تجمع تحت

5 بالإمكان رؤية تمثيل ضئيل جدًا للطوائف المختلفة في المدارس

للطالبة المسلمة: «لنا ديننا ولكم لا يوجد دين»، وبحسب إدعائها فإن الطلاب يخلقون أنقياء ويتمّ رسم القوالب في رؤوسهم وإنتاج صور نمطية بتأثير من الأهل، ولذلك يجب رفع منسوب الوعي في صفوف الأهالي اتجاه العيش المشترك والنسيج الاجتماعي. وقامت إحدى المراكز بتوجيه أصعب الاتهام لجهاز التربية والتعليم الذي يؤسس لهذه التفرقة، فسياسة الجهاز تتلخص في تطوير التحصيل العلمي وتحويل المدارس إلى مصانع شهادات وعلامات من خلال امتحانات التقييم والتصنيف المختلفة (النجاعة والإنماء) والتنافس بين المدارس على حساب التربية القيمية والتكافل المجتمعي. وأشارت مركزة أخرى أن هنالك مشكلة إضافية تتمحور في انعدام الأمن والأمان في المدينة، بسبب قدوم الكثير من الغرباء والمتعاونين إلى المدينة وهذا أدى إلى فقدان الشعور بالأمان والثقة ولذلك فإن الكثير من الأهالي يمنعون أبناءهم من القيام بزيارة لزملائهم بعد الدوام المدرسي.

وقالت مربية واحدة، والتي تدرّس مادة «المواطن» (من الصف الثاني حتى الرابع) أن مدرستها لا تعاني من هذا المرض المجتمعي وقالت إن كتاب «الحياة معاً في إسرائيل» استطاعت من خلاله تعليم الطلاب عن كافة الأديان والطوائف وعن خصوصية كل طائفة وطائفة كما أنّ الانخراط في برنامج «رحلة إلى الماضي - شفاعمرو مدينتي» زاد من النتائج المرجوة، وخلال السنة الدراسية قامت مع الطلاب بجولات تعليمية داخلية، زاروا خلالها الكنيسة، المسجد والخوة من أجل التعرف على الأماكن المقدسة للطوائف الثلاث التي تعيش في المدينة. في المرحلة الثالثة تمّ إجراء مقابلات مع 12 معلمة في 6 مدراس ابتدائية، في بادئ الأمر طلب منهن

سقفها كافة الطوائف ومن الشرائح العمرية المختلفة لتعزيز الهوية المشتركة وقيم التعددية وقبول الآخر والتسامح «نحن نقوم بمثل هذه الفعاليات من خلال تشجيع الطلاب للتعرف على الآخر من خلال أعياده الدينية من أجل تقريب وجهات النظر فيما بينهم». وأشارت مركزة التربية الاجتماعية في المدرسة الإعدادية إلى المساعي الحثيثة التي تبذلها المدرسة من أجل تنمية هذه القيم وترسيخها في نفوس الطلاب «في هذا العام تحديداً تبيننا قيمة -قبول الآخر- وكافة الفعاليات التي قمنا بها كانت من أجل تنمية وتطوير هذه القيمة، في بادئ الأمر قمنا بتعزيز الهوية الشخصية لكل طالب من أجل سبر غور حدود هوية كل فرد ووضوحها ومن ثم تأتي مهمة التعرف على الآخر وتعزيزها، وقمنا بتنظيم جولات إلى الأماكن المقدسة لجميع الطوائف والأديان ومن ثم اختتمناها بحفل «عيد الأعياد» الذي يجمع كافة أبناء المدينة تحت سقف ومظلة شفاعمية واحدة لتدل على عمق الوحدة والتآخي».

وكذلك الأمر صرّحت مراكز التربية الاجتماعية في المدارس الابتدائية، بأنهن يسرن في نفس الخندق ويقمن بفعاليات مشابهة ومتطابقة قدر الإمكان، وقالت إحدى مراكز التربية الاجتماعية ذات الخلفية الفنية في التخصص الأكاديمي، إنه في الأوقات الطبيعية لا نشهد أي تفكك وأي انقسام بين الأولد على أساس طائفي، بل هنالك علاقات جيدة ولا تشوبها شائبة، إلا أنّ الأمور تأخذ مدى أوسع عندما تتوتر الأجواء في المدينة على خلفية طائفية وذلك ينعكس من خلال الرسومات الفنية.

وأشارت إحدى المراكز إلى أن الأهل هم المشكلة المركزية والأساسية، واستحضرت موقفاً بين طالبة مسيحية وطالبة مسلمة، حيث قالت الطالبة المسيحية



الإجابة على أسئلة تتمحور بمدى معرفة وانكشاف طلابهم على المجموعات الأخرى قبل دخولهم إلى الصف الرابع، وكان هنالك إجماع أن هنالك معرفة ولكنها ضئيلة وغير كافية. إحدى المعلمات أعطت مثلاً حول طالب ينتمي إلى الطائفة الدرزية تحدث بإسهاب عن ترقية والده ودرجته في الجيش، ولكن الطلاب أبناء الطائفة الإسلامية لم يفهموا عمّ يدور الحديث.

وسئلوا عن النسج الاجتماعي وقوة الروابط بين الطلاب، غالبية المعلمات أشرن إلى أن العلاقات تتراوح ما بين جيدة بالتقريب إلى جيدة، ولكنها علاقات تعكس الاحترام المتبادل فيما بينهم، وهنالك مشاحنات توصف بالنادرة ولكن لا يمكن تفاديها إطلاقاً.

في نهاية المقابلة تمّ توجيه سؤال حول رؤية المعلمات والتوصيات والمقترحات التي بجعبتهن تقديمها إلى الجهات المسؤولة، فكان هنالك إجماع حول موضوع الزيارات بين المدارس وبين الطوائف المختلفة، وهذا من شأنه تقوية أو اصر العلاقات الاجتماعية والانفتاح على ثقافة وخصوصية الآخر، وهنالك من أشارت إلى وجوب تفعيل التربية اللامنهجية وتعزيز التربية القيمية.

في المرحلة الرابعة من البحث قمت بإجراء مقابلة مع مركزة مشروع «رحلة إلى الماضي» حول تقديرها وتقييمها للمشروع، وكانت قد اعترفت أنّ البرنامج والمشروع لم يحصد أهدافه إلى اليوم بسبب الإهمال وشحّ الموارد البشرية.

4. نقاش واستنتاجات

البحث الذي أماننا تناول قضية صياغة هوية شفاعمرية مشتركة لكافة أبناء شفاعمرو، وقد تناول

البحث وجهة نظر مركزي التربية الاجتماعية «اللامنهجية» ومعلمات صفوف الطبقة الرابعة في المدارس الابتدائية حول منظومة العلاقات بين الطلاب من الشرائح المجتمعية المختلفة في شفاعمرو. وبحسب وجهة نظر الغالبية الساحقة من المتقابلين فالعلاقات تسير في مسارها الصحيح والاعتيادي في الأيام الاعتيادية من السنة ولكن تسودها توترات بسبب تأثير البيئة الخارجية والرواسب التي يحملها الطلاب من العوامل الموضوعية الخارجية، وكان هنالك تأكيد على الطالب الشفاعمري يجهل الآخر والمختلف ولا يعرف عنه سوى القليل، وفي العديد من الأحيان يتمسك بآراء ومواقف نتيجة للصورة النمطية والقوالب التي يحملها تجاه الآخر.

وأجمع المتقابلون على أن هنالك حاجة ضرورية وماسة لصياغة هوية شفاعمرية مشتركة لكافة أبناء المدينة نحو تعزيز التكافل الاجتماعي والوحدة البلدية التي انهارت وانعدمت في السنوات الأخيرة. وبحسب أقوالهم فإنهم يرون بجهاز التربية والتعليم المؤسسة المسؤولة والقادرة على القيام بمشروع يهدف إلى بناء وصياغة الهوية المحلية الشفاعمرية وإعادة اللحمة والولاء الجمعي لدى كافة أطراف وطوائف المدينة، وأشاروا إلى إمكانية إشراك رجال الدين ومؤسسة كلجنة المتابعة في صياغة وتنفيذ مثل هذا المشروع، وكان في أجوبتهم إشارة إلى بعض العوائق التي من الممكن أن تطفو على السطح من قبل أشخاص منتفعين لأنّ الوضع القائم يتجاوب مع مصالحهم ويحافظ عليها وأي تغيير بإمكانه إحداث ضرر كبير لهم.

وجهات النظر المتعددة والمتشابهة حول الهوية المشتركة تقارب وتشابه مشروع «اللغة هي الجسر

قائمة المصادر والمراجع

הראבן, אלוף (1999) - "התיתכן זהות משותפת? אנחנו אזרחים ישראלים?", עזמי בשארה (עורך), בין האני לאנחנו, תל אביב: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד: 41-60.

יאיר, בוימל, (2007). צל כחול לבן, מדיניות הממסד הישראלי ופעולותיו בקרב האזרחים הערבים, השנים המעצבות: 1958 - 1968. חיפה, פרדס.

מאג'ד, אלחאג', (2000). «זהות ואוריינטציה בקרב הערבים בישראל: מצב של פריפריה כפולה». בתוך רות גביון ודפנה הקר (עורכים) השסע היהודי-ערבי בישראל: מקראה. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה: 33-13.

מייק, פרשקר, (2006). "אזרחות משותפת בישראל: אתגרים והזדמנויות.

http://www.machon-merchavim.org.il/images/stories/homepage/shared_citizenship_in_israel_2006_-_heb.pdf

מיכל, ברק ויעל, עופרים (2009). חינוך לאזרחות, לדמוקרטיה ולחיים משותפים. מכון ון ליר, יוזמות קרן אברהם, מטח ומשרד החינוך.

סמי, סמוחה, (2013). לא שוברים את הכלים: מדד יחסי ערבים-יהודים בישראל 2012. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

סמי, סמוחה, "המשטר של מדינת ישראל: דמוקרטיה אזרחית, אי דמוקרטיה או דמוקרטיה אתנית?" סוֹ ציולוגיה ישראלית, ב (2), 2000, 630-565.

Jurgun, Habermas, (1996). "Three Normative Models of Democracy," in S. Ben Habib (ed.), Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political, Princeton, N.J.: Princeton University Press, pp. 21-30.

Khalil, Nakhleh (1978). Cultural Determinates of Palestinian Collective Identity. New Outlook, 18:31-40.

William, Galston (1991). Liberal Purposes: Goods, Virtues and Diversity in the Liberal State, Cambridge: Cambridge University Press.

الثقافي» الذي يهدف ويصبو إلى تعريف المجموعات المختلفة على بعضهم البعض من أجل التقريب في وجهات النظر والتغلب على الصور النمطية دون أن تغير أيّ من المجموعات هويتها وخصوصيتها الثقافية والاجتماعية، وأكد المشاركون في البحث الذي أماننا على أهمية تنظيم لقاءات بين الطلاب من المدارس المختلفة وبين الأهالي من الطوائف المختلفة من أجل التعرف والانفتاح أحدهم على الآخر واقترحوا أيضاً مجموعة من الفعاليات والأنشطة والدورات الدراسية لتعزيز الشراكة بين الشرائح الاجتماعية المختلفة في مدينة شفاعمرو.

آراء المشاركين في البحث تشابه الإطار النظري الذي صاغه معهد «مرحيم» حول المواطنة المشتركة والذي يهدف إلى صياغة قيم إنسانية مشتركة كمحبة الآخرين، حب المساعدة، الاستعداد لتقديم المساعدة، الانتماء إلى المكان وأشاروا إن أن هناك خطراً يهدد الهوية الشفاعمية في ظل التباعد والجفاء القائم بين مركبات الفسيفساء الاجتماعي الشفاعمي ويجب على جهاز التربية والتعليم أن يأخذ دوراً ريادياً وطلائعياً في مدّ جسر التقارب بين الطوائف المختلفة تحت سقف الانتماء إلى المدينة.

يأتي هذا البحث الأولي في محاولة لفحص كيفية صياغة هوية مشتركة داخل المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل ضمن إبراز حالة مدينة شفاعمرو كعيّنة تمثيلية وتتطرق إلى مجموعة مقتضبة من المواطنين الشفاعمريين، وهناك ضرورة وحاجة إلى تطوير البحث في هذا المجال وتوسيع شريحة البحث والمواضيع التي تتعلق به.

مواقف المعلمين نحو الإبداع في جهاز التربية العربي في إسرائيل

د. وسام مجادلة

باحث في مركز دراسات ومحاضر في كلية القاسمي.

يهدف هذا المقال بحث مواقف المعلمين العرب نحو الإبداع، التعبير عنها من خلال سلوكياتهم في الصف، وإدراكهم للدعم المؤسسي التربوي للإبداع

ما هو الإبداع؟

يعرّف الإبداع على أنه القدرة لرؤية الإمكانيات التي لا ينتبه لها الآخرون (Craft, 2005). بهذا المصطلح فإن الإبداع متعلق بكون الإنسان واسع الخيال، الذهاب إلى ما وراء المفهوم ضمناً، أن يكون مدركاً أنه غير تقليدي، وأن يكون أصلياً بطريقة ما (Craft, 2005). يرى Esquivel (1995) الإبداع كسيرورة أساسية تدخل في إنتاج أفكار جديدة، حل المشاكل أو تحقيق ذاتي للفرد. قامت Craft (2001) بالتمييز بين نوعين من الإبداع: (1) إبداع (Creativity) مع "Big C" (2) وإبداع (Creativity) مع "Little C". النوع الأول (BCC) يشير للإبداع العبقري مثل موزارت واينشتاين

لا شك أن الإبداع أصبح العنصر الأكثر أهمية في الحياة الواقعية الحديثة في القرن ال-21. لن يكون بنو البشر متطورين في الفنون، الأدب، والعلوم والاختراعات إذا لم يكن الإبداع البشري قائماً (Starko, 2010). بالإضافة إلى مساهمته في تطوير المجتمع ورفاهية الفرد، يعتبر الإبداع أيضاً المورد الاقتصادي الأهم في القرن ال-21 (Florida, 2002). نظراً للمتغيرات السريعة في عالمنا، تعترف الحكومات والمنظمات في أنحاء العالم بأن التعليم والتأهيل هما المفتاح للمستقبل، ويؤكدون الحاجة الضرورية لتطوير مهارات الإبداع والتجديد (Robinson, 2011). فعلاً، إذا طمحت التربية إلى إعداد الأبناء حياة فاعلة في المجتمع، فإنه يتوجب على جهاز التربية أن يكون مسئولاً عن تطوير ودعم الإبداع (Cole, Sugioka, & Yamagata, 1999). هذه المسؤولية سارية أيضاً على جهاز التربية في المجتمع العربي في إسرائيل. لذلك،

وطرق إبداعية في المناهج التعليمية يمكنه أن يؤدي بالتلاميذ إلى إيجاد طرقهم في سياقات متنوعة من حياتهم (Craft, 2000). أشار ويفر (Weaver, 1999) أن أحد آثار أو انعكاسات تنمية الإبداع على المجتمع هو تطوير ثقافة المبادرة والتي من خلالها يقول أنها أمر ضروري إذا أراد المجتمع أن يواجه الأبعاد المختلفة للتغيير.

رغم أهمية الإبداع في التعليم، هناك أبحاث قليلة تفحص تصوّر ومواقف المعلمين حول أهمية الإبداع في هذا السياق. أظهرت الأبحاث أنّ المعلمين يلعبون دورا هاما في تطوير أو قمع الإبداع بالتعليم (Fletcher, 2011 ; Westby & Dawson, 1995). تصوّر ومواقف المعلمين نحو التلاميذ المبدعين، حيث يؤثرون على تحديد تلاميذ مبدعين، التعامل مع الإبداع في الصف، وكم من الوقت مخصص لتنمية الإبداع (Murphy, Jenkins-Friedman, & Sak, 2004 ; Tollefsen, 1984). تظهر الأبحاث أنّ المعلمين يقللون من قيمة وأهمية الإبداع. فمثلا يشير Wetsby & Dawson (1995) أنه توجد للمعلمين آراء سلبية حول المميّزات الشخصية المتعلقة بالإبداع. أي أنّ المعلمين لا ينجذبون للتلاميذ ذوي الصفات الإبداعية. وأيضا اقترح أنّ المتعلم المثالي يتميز كمنصاع أو ممتثل - يميل إلى التمسك بالأنظمة المقبولة، هذا الموقف الذي يميز سلوكيات غير إبداعية بشكل عام (Sternberg & Lubart, 1991). وجد تورنس (Torrance, 1965) أنّ الأغلبية الساحقة من المعلمين، بدون علاقة للثقافة، قد يكونون متحيزين ضد التلاميذ المبدعين. لذلك، يميل المعلمون إلى تفضيل الطالب المؤدب، المطيع، وذو الشعبية، بدلا من الطالب الحساس والطموح. حتى عندما يدعي المعلمون

حيث تعتبر انجازاتهم الإبداعية نموذجا وابتكارا وتميزا في مجالهم وجلبت لهم الاعتراف والتقدير اجتماعيا وعامليا. بالمقارنة مع النوع الثاني (LCC) فهو ليس للعباقرة ولا تنطبق عليه اندفاعات إبداعية ومتجددة والتي لها تأثير كبير على المجتمع. يمكننا رؤية (LCC) كسلوك أو مهارة لإيجاد حلول جديدة وناجعة لمشاكل يومية، والتي يمكن تطويرها لدى الأطفال من خلال التعليم (Craft, 2001).

تنمية الإبداع بالتعليم

موضوع الإبداع في سياقه التربوي، يشغل العاملين في التعليم منذ عقود. أثرت نتائج أبحاث عدة في مجال الإبداع في التعليم على تصميم الأهداف التعليمية، الاستراتيجيات التعليمية، طرق الإدارة، والبيئة المدرسية الفيزيائية (Fleith, 2000). أكد الباحثون على أهمية توفر شروط تساعد في تطوير القدرة الإبداعية وحتى أنهم ناقشوا العوامل التي تشكل حواجز للسلوكيات الإبداعية في الصف (Starko, 2010; Runco & Chand, 1995; Robinson, 2011). أظهرت الأبحاث أنّ الإبداع يساهم في التعلّم، تحصيل التلاميذ، التطور العقلي، والنجاح في الدراسة (Eckhoff & Urbach, 2008; Schacter, Thum, and Zifkin 2006). وجد براك (Brock, 2002) أنّ تطور الإبداع في المدارس لا يساعد فقط المعلمين في تطوير إبداع التلاميذ، وإنما أيضا في تحسين التدريس ورفع مستوى التحصيل بالتعليم. قدرة كهذه تساعد المعلمين في مواجهة التغييرات الكثيرة في المناهج التعليمية، بطرق التدريس ومعالجة مشاكل الانضباط والعنف في الصف. بالإضافة، فإنّ تطوير مهارات



أنهم يقيمون الإبداع، فهم لا يقيّمون السلوكيات الإبداعية في الصف أو السلوكيات غير المتمثلة لنوع التفكير المقبول في الصف (Beghetto, 2006). لذلك إذا فضّل المعلمون المميزات الموجودة بالتلاميذ غير المبدعين، فلن يرفعوا الإبداع في الصف (Westby & Dawson, 1995).

بلا شك أن التركيز الحالي على الامتحانات القياسية و تحمل المسؤولية يلعب دوراً في تقليل الإبداع لدى المعلمين والتلاميذ (Rinkevich, 2011). بالرغم من ذلك، هناك عوامل أخرى تؤثر على المواقف السلبية اتجاه الإبداع ويمنع من أن يأخذ دوراً رئيسياً في التعليم. عوامل مثل معلمين بدون تأهيل، ضيق الوقت، مناقضة الوضع الراهن، تؤدي إلى استبعاد الإبداع من التعلّم والتعلّم (Schacter, Thum, & Zifkin 2006; Beghetto 2007; Kim 2008). بالإضافة إلى أنّ المعلمين لا يفضّلون السلوكيات الإبداعية في الصف بسبب قلة المعلومات حول خصائص الإبداع، أو أنواع السلوكيات الإبداعية للتلاميذ، أو عدم معرفة طرق تدريس الإبداع، أي كيفية تنمية الإبداع لدى التلاميذ في الصف.

الإبداع في التعليم العربي في إسرائيل

من المفروض أن يشجع جهاز التربية العام في إسرائيل الإبداع من خلال المناهج، وبالطبع يشمل ذلك المدارس في المجتمع العربي في إسرائيل. فمثلاً: من أحد أهداف قانون التعليم الرسمي هو «تنمية وتطوير شخصية الولد والبنات، وإبداعهم، ومهاراتهم المختلفة لاكتشاف كامل قدراتهم كبشر يعيشون حياة ذات جودة ومعنى» (قانون التربية الرسمي، 1953). رغم ذلك فإنه بالواقع يمكننا أن ندعي أنّ هدف قانون التعليم غير مطبق في جهاز

التعليم العربي. تعتبر المدارس العربية كأماكن سلطوية / استبدادية، والتي لا تشجع حرية التفكير والنقد لدى المعلمين ولدى التلاميذ (גאגלך, 1995). هذه المميزات التي لا تقيد فقط كل محاولة للتغيير التي تشجع الإبداع، وإنما يمكنها تدميره في بعض الأحيان. لذلك فمهارات التعبير الإبداعي، التجديد والتجدد، هي محدودة لدى المعلمين والتلاميذ في المدارس العربية (מגלך, 2009). بالإضافة أنه يدعي أنّ التركيز على التحصيل الأكاديمي، وهو الذي يعتبر أحد العيوب الأساسية في جهاز التعليم العربي، يحبط القيم التربوية الأخرى بصورة منهجية (אבן לסבר, 2005). نتيجة لذلك التركيز على التحصيل يمكن أن يحبط القدرات الإبداعية لدى التلاميذ.

نستنتج من الأبحاث والدراسات التي ذكرت أعلاه أن تطوير الإبداع في التعليم في العصر الحالي هو إلزامي وليس اختياريًا، ويشمل ذلك جهاز التعليم العربي. ولكن كل محاولة لإدخال تغييرات في المدارس العربية من أجل تدوير موضوع الإبداع في التعليم تلزم الأخذ بعين الاعتبار المعلم الذي يعتبر عاملاً مسرّعاً لهذا التغيير. لا ينمي الأولاد الإبداع لأن المعلمين يقولون لهم، بل لأنهم يرونهم ذلك (Sternberg & Williams, 1996). لذلك فإن فهم مواقف المعلمين نحو الإبداع يمكن أن يوفّر الأسس لتصميم برامج تأهيل مهنية والتي من شأنها أن ترفع من وعي المعلمين لأهمية الإبداع، وأن يكتسبوا هم والمسئولون عنهم أدوات وطرقاً لخلق بيئة تشجع على الإبداع كجزء لا يتجزأ من عملية التعليم.

منهجية البحث

أهداف وأسئلة البحث:

يهدف هذا البحث لفحص مواقف المعلمين العرب نحو الإبداع، مدى السلوكيات الإبداعية لدى المعلمين في الصف، وتصور المعلمين للدعم التربوي المؤسسي للإبداع. نتائج هذا البحث ستساعد أقسام التربية العربية في تطوير برامج التأهيل والتي ستؤدي لرفع منسوب الوعي بخصوص الإبداع والوعي لأهمية دور جهاز التربية في خلق بيئة داعمة ومشجعة على الإبداع. وأسئلة البحث هي:

1. ما هي مواقف المعلمين العرب نحو الإبداع في التعليم؟
2. ما هي مواقف المعلمين نحو التأهيل لتطوير الإبداع بالتعليم؟
3. هل يظهر المعلمون العرب سلوكيات إبداعية في الصف؟
4. ما هو تصور المعلمين العرب لدعم البيئة المؤسسية للإبداع؟

أدوات البحث

تم تطوير استمارة خاصة من أجل فحص مواقف المعلمين نحو الإبداع، تستند على مقابلة مع مجموعة مركزة لثلاثة معلمين وعلى أدبيات الأبحاث المحلية والعالمية في مجال الإبداع. تتضمن الاستمارة عدة أقوال منظمة في عدة مواضيع متعلقة، حيث طلب من المحييين أن يشيروا إلى مواقفهم بأقوال وفق سلم ليكرت من 1-5 درجات موافقة. تظهر أدناه المواضيع الأساسية التي ذكرت في الاستمارة:

1. مواقف المعلمين نحو الإبداع: تقيس آراء ومواقف المشاركين نحو أهمية الإبداع وتدريبه في المدارس.

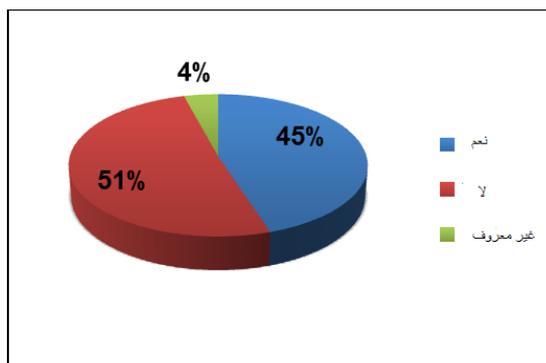
2. مواقف المعلمين نحو التأهيل لتنمية التفكير الإبداعي: يقيس مواقف المعلمين نحو التأهيل لتنمية مهارات التفكير الإبداعي.
3. سلوكيات إبداعية: تقيس مدى قدرة المعلمين لخلق أفكار جديدة ومفيدة (George & Zhou, 2001).
4. دعم البيئة المؤسسية للإبداع: هذا الموضوع مركب من سلسلة أقوال تقيس مواقف المعلمين وتصورهم حول بيئة وثقافة المدرسة، وينقسم لقسمين: (1) دعم المدرسة للتجديدات التي تقيس مدى رؤية المعلمين للمدرسة كمنظمة منفتحة للتغيير وتدعم الأفكار الجديدة. (2) توفير موارد، والتي تقيس مدى رؤية أو تصور المدرسة كمنظمة توفر الموارد (أي، قوى بشرية، تمويل، وقت) والتي تلاءم دعم التجديد (Scott, 1994).

عينة البحث

يشمل البحث 122 (81% نسبة الاستجابة/الردود) معلماً من مدارس ابتدائية (26.3%)، إعدادية (37.7%)، و ثانوية (32.8%) في بلدية باقة الغربية، والذين تم اختيارهم عشوائياً من هذه المدارس. توزيع المشاركين حسب الجنس هو 57.4% إناث و 42.6% ذكور. متوسط عمر المشاركين في البحث هو 38.21 سنة، بينما تتراوح أعمار المشاركين بين 22 وحتى 60 سنة. متوسط الأقدمية بالتعليم للمشاركين هو 14.69 سنة، بينما تتراوح سنوات الأقدمية بين سنة و 40 سنة. من بين المشاركين 73.8% يحملون اللقب الأول، 20.5% يحملون اللقب الثاني و 2.5% يحملون اللقب الثالث. اقل من نصف المعلمين 45% تلقوا



تأهيلاً مهنيًا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي
(انظر الرسم البياني 1).



النتائج

مواقف المعلمين نحو الإبداع بالتعليم

طلب من المعلمين أن يعبروا عن مواقفهم نحو الإبداع في سياق المدرسة. جدول 1 يظهر مدى موافقة المعلمين لسبعة أقوال تقيس مواقفهم وفق سلم ليكرت ذو 5 درجات والذي يتراوح بين 1 -

جدول 1: مواقف المعلمين نحو الإبداع بالتعليم

معدل (5-1)	غير موافق بتاتا (1)	غير موافق (2)	غير متأكد (3)	موافق (4)	موافق جدا (5)	
4.43	0.8%	0.8%	3.3%	44.3%	50%	يتعين على المدرسين أن يحظوا بمعرفة حول الإبداع
4.21	0.8%	3.3%	11.5%	42.6%	41%	يعتبر الإبداع ضرورياً لتعزيز التعليم الأكاديمي عند الطالب
4.35	0.8%	2.5%	4.1%	45.9%	46.7%	يمكن تنمية الإبداع عند الطالب في الصف
3.99	1.6%	7.4%	13.1%	44.4%	32.5%	يعتبر الإبداع مهارة يمكن تطبيقها في كافة المواضيع في المدرسة
4.04	3.3%	1.6%	13.9%	50%	31.1%	يُعتبر الإبداع مهارة أساسية يجب العمل على تنميتها في المدرسة
3.77	4.1%	11.5%	16.4%	38.5%	28.9%	كل شخص قادر على أن يكون مبدعا
3.73	-	7.4%	30.3%	40.2%	18.9%	المدرّس العادي مسئول عن مساعدة الطلاب في تنمية إبداعهم

«غير موافق بتاتا» وحتى 5- «موافق جدا». بشكل عام، أظهر المعلمون موافقاً وتصورات ايجابية نحو الإبداع. دمج نسب المشاركين الذين أشاروا «موافق جدا» و«موافق» يُظهر جلياً انه ما يزيد على 70% من المعلمين موافقون على خمسة من سبعة أقوال التي فحصت مواقفهم نحو الإبداع. مثلاً، أكثر من 90% من المعلمين يؤمنون انه على المعلمين أن يكونوا على معرفة بموضوع الإبداع و-80% من المعلمين أشاروا بان الإبداع ضروري لتحسين التعلم لدى التلاميذ. وواحد وثمانون بالمئة أشاروا إلى أن الإبداع هو مهارة أساسية يجب تطويرها بالمدرسة، و 76% يؤمنون بأن الإبداع هو مهارة يمكن تطبيقها على كل موضوع في المدرسة. ورغم ذلك فانه فقط 67% من المعلمين يؤمنون بأن كل واحد يمكنه أن يكون مبدعا، و فقط 59% أشاروا بأنه من مسؤولية المعلم مساعدة التلاميذ على تطوير الإبداع لديهم.

سلوكيات إبداعية

بالإضافة لمواقف المعلمين نحو الإبداع فحص البحث أيضا السلوكيات الإبداعية لدى المعلمين والتي تظهر من خلال اقتراح أفكار جديدة ومفيدة بشكل عام. جدول 2 يشير إلى أي مدى يتصرف المعلمون بشكل إبداعي في المدرسة. أشار المعلمون إلى مدى موافقتهم مع ستة أقوال متعلقة بالسلوكيات الإبداعية في الصف حسب سلم ليكرت ذو 5 درجات والذي يتراوح بين 1- «جدا لا يميزني / يمثلني» وحتى 5- «يميزني / يمثلني جدا». دمج نسب المعلمين الذين أشاروا إلى «يميزني / يمثلني جدا» و «يميزني ويمثلني» يظهر بوضوح أن المعلمين يبدون ويظهرون سلوكيات إبداعية في عملهم. فمثلا 81% أشاروا أنهم يقترحون طرقا جديدة للحصول على أهداف أو غايات في المدرسة، و-73% أشاروا أنهم يقترحون طرقا جديدة لتنفيذ مهام العمل. بالإضافة، 61% أشاروا أنهم يقترحون حولا إبداعية لمشاكل.

مواقف المعلمين اتجاه التأهيل لتنمية التفكير

الإبداعي

جدول 3 يظهر مدى موافقة المعلمين على الادعائين يفحصان مواقفهم اتجاه تأهيل المعلمين لتنمية التفكير الإبداعي. أشار المعلمون إلى درجة موافقتهم على الادعائين الذين يفحصان مواقفهم اتجاه هذا النوع من التأهيل في سلم ليكرت ذو 5 درجات بين 1- «لا أوافق بتاتا» حتى 5- «موافق بشدة». إن دمج نسبة المشتركين الذين أشاروا إلى «موافق بشدة» و «موافق»، يظهر وبوضوح أن أكثر من 80% من المعلمين أعربوا عن مواقف إيجابية اتجاه تنمية التفكير الإبداعي. الأغلبية الساحقة من المعلمين (93%) موافقون على أنه من الممكن تحسين أو تنمية الإبداع عن طريق التأهيل. بالإضافة لذلك، فإن 80% مستعدون للانضمام لبرامج أو ورشات عمل لتنمية التفكير الإبداعي، إن أتاحت لهم الفرصة لذلك. الأغلبية الساحقة من المعلمين تؤمن أيضا بأنه يتوجب على المؤسسات الأكاديمية لتأهيل

جدول 2: سلوكيات إبداعية للمعلمين في المدرسة

معدل (5-1)	غير موافق بتاتا (1)	غير موافق (2)	غير متأكد (3)	موافق (4)	موافق جدا (5)	
4.03	0.8%	4.1%	13.9%	53.3%	27.9%	اقترح طرقاً جديدة لتحقيق الغايات والأهداف
3.92	2.5%	2.5%	22.1%	46.7%	26.2%	اقترح أساليباً جديدة لأداء المهام في العمل
4.07	0.8%	3.3%	17.2%	44.3%	32.8%	لا أخاف من المجازفة
3.81	-	2.5%	36.1%	39.3%	22.1%	أتي بحلول ابداعية للمشاكل
4	1.6%	3.3%	19.7%	44.3%	31.1%	غالباً ما تكون لدي أفكار جديدة وإبداعية
3.74	-	9.8%	25.4%	45.9%	18.9%	أستخدم أساليباً عدّة في غرفة الصف لتعزيز الإبداع



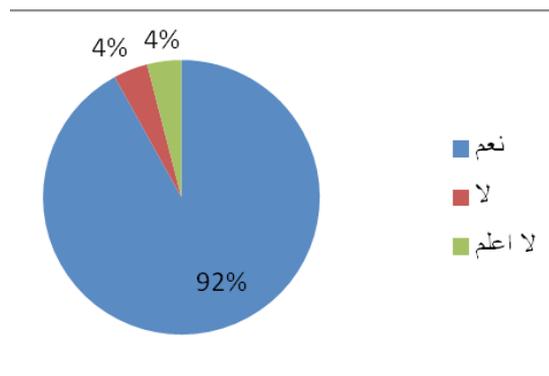
1- «لا أوافق بتاتاً» حتى 5- «موافق بشدة». إن دمج نسبة المشتركين الذين أشاروا إلى «موافق بشدة» و «موافق»، يظهر أن أكثر من 50% من المعلمين صرّحوا بأن الإدارة التنظيمية في المدرسة تدعم

المعلمين أن تعمل على دمج موضوع الإبداع ضمن إطار برامجها الأكاديمية، كما يظهر من الرسم 2.

جدول 3: مواقف المعلمين اتجاه التأهيل لتنمية التفكير الإبداعي

معدل (1-5)	غير موافق بتاتاً (1)	غير موافق (2)	غير متأكد (3)	موافق (4)	موافق جداً (5)	
4.36	0.8%	1.6%	3.3%	48.4%	45.1%	يمكن تحسين إبداع الشخص من خلال التدريب
4.13	0.8%	5.7%	12.3%	41%	39.3%	لو أتاحت لي الفرصة، لاشتركت في برامج تدريب على الإبداع

الإبداع بشكل عام عن طريق التشجيع وتكريس موارد لتطوير أفكار جديدة. أشارت الأغلبية الساحقة من المعلمين (85%) إلى أن إدارة المدرسة تحترم قدراتهم الإبداعية. بالمقابل فإن 49% من المعلمين أشاروا إلى أن المدارس التي يعلمون فيها تشدد على تشجيع الإبداع عند الطلاب. بالنسبة للموارد، أشار 58% من المعلمين بأن هناك موارد مناسبة تُكرس للإبداع في المدارس، و فقط نصف المعلمين (52%) أشاروا بأن المدرسة تمنحهم الوقت اللازم لتنمية وتطوير أفكار إبداعية أثناء عملهم .



رسم 2: نسبة المعلمين الذين أشاروا بأنه يتوجب على المؤسسات الأكاديمية لتأهيل المعلمين أن تعمل على دمج موضوع الإبداع ضمن إطار برامجها الأكاديمية

دعم المناخ التنظيمي للإبداع

يظهر جدول 4 مدى موافقة المعلمين على الادعاءات التي تفحص موقفهم من دعم الإدارة التنظيمية في المدرسة للإبداع. أشار المعلمون إلى درجة موافقتهم على 5 ادعاءات تفحص موقفهم اتجاه الدعم التنظيمي للإبداع في سلم ليكرت ذو 5 درجات بين

جدول 4: مواقف المعلمين اتجاه دعم المؤسسة التنظيمية للإبداع

معدل (1-5)	غير موافق بتأماً (1)	غير موافق (2)	غير متأكد (3)	موافق (4)	موافق جداً (5)	
4.29	0.8%	0.8%	9.8%	43.4%	41.8%	قدرتنا على العمل بشكل مبدع تلقى احتراماً من قبل الإدارة
3.88	2.5%	7.4%	20.5%	35.2%	31.1%	تعترف المدرسة جهاراً بالأشخاص المبدعين
3.50	0.8%	14.8%	34.4%	32%	17.2%	تركز المدرسة التي أدرس فيها على تنمية الإبداع لدى الطلاب
3.64	2.5%	10.7%	25.4%	39.3%	18.9%	هنالك موارد كافية مخصصة للإبداع في هذه المدرسة
3.50	2.5%	13.9%	28.7%	36.9%	15.6%	تمنحني المدرسة الوقت الحر لمتابعة الأفكار الإبداعية خلال ساعات الدوام

نقاش وتوصيات

المعلمين أشاروا بأنه من الممكن لأي شخص أن يكون مبدعاً، ومن بينهم فقط 28% «موافقون جداً» مع هذه العبارة. بالإضافة إلى ذلك عندما سُئلوا عما إذا كانت المساهمة في تنمية الإبداع من مسؤولية المعلم، انخفضت نسبة الموافقة لديهم إلى 59%، ومن بينهم فقط 19% «موافقون جداً» مع هذه العبارة. وهذا الانخفاض لا يتلاءم مع المواقف الإيجابية التي أبدتها المعلمون بشكل عام اتجاه الإبداع. لذلك، على الرغم من أن الغالبية العظمى للمعلمين يؤمنون بأنه من الممكن تحسين الإبداع لدى الطلاب في الصف وأن تنمية الإبداع لدى الطلاب تعدّ أمراً ضرورياً لتحسين مستواهم الدراسي، نسبة كبيرة من المعلمين (41%) لا يشعرون بأن تنمية الإبداع لدى الطلاب تعدّ من مسؤوليتهم. التفسير الممكن لهذا الموقف هو أن مواجهة المعلمين للعبء الدراسي الثقيل تعيق الإمكانية أمامهم لإتاحة المجال لفعاليات إبداعية،

يهدف البحث لفحص مواقف المعلمين في مراحل مدرسية مختلفة اتجاه الإبداع في التدريس. تشير النتائج إلى أن المعلمين يبدون مواقف إيجابية جداً اتجاه الإبداع. الغالبية العظمى من المعلمين (94%) تؤمن بأنه على المعلم أن يكون ملماً ولديه معرفة عن الإبداع، كما أن 92% يؤمنون بأنه من الممكن تنمية الإبداع لدى الطلاب في الصف. هناك نسبة كبيرة من المعلمين ممن يؤمنون بأن الإبداع يعدّ مهارة من الممكن أن تدخل في أي موضوع مدرسي. وهذا يتناقض مع ما يرد غالباً في الأدب البحثي بأن الناس، بما في ذلك المعلمين، ينظرون للإبداع على أنه مهارة مرتبطة بمجالات الفن فقط وأنه صفة يميّز بها العباقرة (Sharp, 2004; Runco, 1999; Beghetto, 2005).

بالمقابل تشير النتائج أيضاً بأنه ليس كل المعلمين يؤمنون بأن الإبداع للجميع، حيث أن 67% من

لأنهم يرون بأن المسؤولية الدراسية (التركيز على نقل المحتوى التعليمي والتحصيل) يجب أن تنصدر لائحة جدول الأعمال لديهم (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). وهذه النتائج تتناسق مع إجاباتهم بالنسبة للعبارات التي تتناول نطاق الموارد المتوافرة في المدرسة الخاصة بتنمية وتشجيع الإبداع (أنظر جدول 4). على سبيل المثال، فقط 15% من المعلمين كانوا «موافقين جدا» مع العبارة التي تنصّ على أن المدرسة تمنحهم الوقت الحر لمتابعة الأفكار الإبداعية خلال ساعات الدوام. تشير النتائج أيضا إلى أنّ سلوكيات المعلمين الإبداعية تتناسق مع مواقفهم اتجاه الإبداع. بالفعل، فإن أكثر من نصف المشاركين أشاروا بأنهم يبدون سلوكيات إبداعية في المدرسة من خلال اقتراح طرق حديثة لتنفيذ مهام عمل وبلوغ أهداف تربوية، وباستخدام أساليب متنوعة لتشجيع الإبداع في الصف. نتائج كهذه من الممكن تفسيرها بحقيقة أن نصف المشاركين تقريبا (45%) صرحوا بأنهم قد تلقوا تأهيلا مهنيا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (أنظر الرسم 1). لذا، إذا رأى المعلمون بأنهم يبدون سلوكيات إبداعية على الرغم من عدم توفر الموارد الكافية كما ذكرنا سابقا، فمن المحتمل أن بناء دروس إضافية لتنمية التفكير الإبداعي وتدريب المهارات المطلوبة للتفكير المتجدد سيكون أسهل في حال تم توفير الموارد الكافية. يشير تورانس (Torrance, 1962) إلى أنّ المعلمين بحاجة لمعرفة ما هو التفكير الإبداعي، من أجل خلق الظروف التي تشجع على الابتكار والتميز في الأفكار والتعامل مع الأمور. لذا يفترض بهم تطوير قدراتهم الإبداعية عن طريق مسابقات التأهيل المهنية التي تزودهم بمختلف الأدوات

التي تساعدهم على تنمية التفكير الإبداعي لدى طلابهم. يعدّ التأهيل ضروريا وأساسيا لاكتساب مهارات، تقنيات وأساليب لتنمية التفكير الإبداعي (Esquivail, 1995; Ellis & Barrs, 2008). ولكن هذا متعلق بمواقفهم اتجاه مساقات من هذا النوع وباستعدادهم للاشتراك بهذه البرامج. كما يظهر في جدول 3، فإن الغالبية العظمى للمعلمين يؤمنون بأنه من الممكن تحسين الإبداع من خلال برامج تأهيل وحتى أنهم مستعدون للاشتراك بهذه البرامج. تشير هذه النتائج بأن هناك حاجة للاستكمالات والتأهيل في مجال الإبداع في التدريس. من الممكن أن نستنتج إذا أن المعلمين يبدون دافعية كبيرة للاشتراك بتأهيل من أجل مهارات في التفكير الإبداعي، وهذا يعد أمرا مهما كون الدافعية ومهارات التفكير تعد مركبات رئيسية للإبداع (Amabile, 1996). تشير النتائج أيضا إلى أنه لا حاجة للانتظار حتى ينهي المعلمون اللقب الخاص بالتدريس من أجل الالتحاق ببرامج تأهيل مهنية لتنمية التفكير الإبداعي، بل إن الغالبية العظمى للمشاركين يؤمنون بوجود دمج موضوع الإبداع ضمن إطار التعليم الأكاديمي في مؤسسات تأهيل المعلمين، وقد توصل ماك (Mack, 1987) لاستنتاج مشابه، حيث وجد أن نسبة قليلة من المعلمين أفادوا بأنهم درسوا عن الإبداع خلال دراستهم بمؤسسات أكاديمية لتأهيل المعلمين. وهذا يؤكد أيضا الاستنتاج الذي ينصّ على أن عملية تأهيل المعلمين في إسرائيل بشكل عام، وفي المجتمع العربي في إسرائيل على وجه الخصوص، تركز على جوانب تربوية مثل جودة التدريس والتربية للتحصيل (أرئيل، 2008; מחאג'נה, 2013).

المناخ التنظيمي المشجع للإبداع ينعكس بشكل

أنها ضرورية لتعزيز الإبداع هو منح الوقت الكافي للتفكير بشكل إبداعي لاكتشاف وجهات نظر مختلفة، وللتلاعب بالأفكار (Amabile & Grysiewicz, 1987; Cremin et al. 2006). وجد بحث لامابيل وزملائها (Amabile et al.) 2003 أن الأشخاص المتواجدين تحت ضغط زمني هم على نحو ملحوظ أقل احتمالا للانخراط في فعاليات إبداعية. على الرغم من ذلك، في الوقت الذي تعتبر فيه الموارد المادية عنصرا مهما للإبداع، فقد أشير أيضا إلى أن توافرها بكثرة من الممكن أن تؤثر بشكل سلبي على الإبداع (Csikszentmihalyi, 1997). هذا ينبع من الفرضية بأن عدم توفر كل شيء، يمكن أن يحفز الأفراد للتفكير والبحث عن طرق مختلفة لتنفيذ عملهم (Shalley & Gilson, 2004). وفقا لهذه الفرضية، من الممكن القول بأن نقص الموارد المادية في المدارس لا يشكل بالضرورة عقبة أمام الإبداع، على العكس هذا من شأنه أن يحث الأشخاص على التفكير بشكل إبداعي حتى يغيروا وضعهم.

توصيات

من المهم الإشارة بأن الإبداع لا يحدث في فراغ، لذا يجب اتخاذ مبادرات وإجراءات مخطط لها لتشجيع السلوكيات الإبداعية لدى المعلمين، وبالتالي، التأثير على الإبداع لدى الطلاب. لهذا، فإن أي جهد يكرس لتشجيع الإبداع في المدرسة يجب أن يأخذ دور المعلم بعين الاعتبار كونه من تقع عليه مسؤولية إتاحة تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب. وذلك لأن نجاح المدرسة في دمج التفكير الإبداعي في الخطط الدراسية، وتطبيق الإبداع في الصف، متعلق بالدرجة الأولى بمواقف المعلمين

عام في الدعم المؤسسي للإبداع، تقدير إسهامات الأفراد، توفير موارد كافية لتطوير أفكار وأساليب عمل حديثة ومبتكرة (Amabile et al, 1996). لذا، فيما يتعلق بالمنح التنظيمي تشير النتائج إلى أن الإدارات المدرسية تعترف بالجهود الإبداعية التي يكرسها المعلمون، ولكن من ناحية أخرى نسبة قليلة نسبيا من المعلمين وافقوا جدا على أن المدارس تركز على تشجيع الإبداع لدى الطلاب. هذه النتائج غير مفاجئة، فبالنسبة لنموذج التدريس الخاص بالمدارس العربية هناك دراسات كثيرة تشير بأن أسلوب التدريس الشائع في المدارس العربية هو أسلوب التدريس التقليدي، الذي يركز بشكل كبير على التحصيل الدراسي وبشكل أقل على تشجيع التعبير عن النفس والاستقلالية – المميزات التي ترتبط بالتفكير الناقد الإبداعي (Abu Laban, 2001; 7-78, 1996).

بالنسبة للموارد المتوفرة لتنمية الإبداع، فإن أقل من 20% من المعلمين «وافقوا جدا» على تواجد موارد كافية والتي تركز في المدرسة للإبداع، وكذلك على توفر الوقت الحر لتطوير أفكار إبداعية خلال ساعات الدوام. هذه النتائج غير مفاجئة وذلك لأن الكثير من الدراسات التي تتناول التعليم العربي في إسرائيل تشير إلى استثمار منخفض للموارد المادية في التعليم العربي بالمقارنة مع التعليم اليهودي مثل بنية تحتية ضعيفة، معدات قديمة أو ناقصة، وعدد قليل من المعلمين بالمقارنة مع عدد الطلاب (Abu Laban, 2008; 78, 2007; 78, 2002). الموظفون وبالتالي المعلمون يحتاجون للوصول لموارد مادية حتى يكونوا مبدعين (Katz & Allen, 1988). في هذا السياق فإن إحدى العوامل المذكورة بشكل متكرر جدا في الأدب البحثي على



اتجاه الإبداع وانعكاسها لدى طلابهم (Murphy, Jenkins-Freidman, & Tollefsen, 1984). بناء على هذا، وعلى أثر نتائج البحث، نقترح توصيات عديدة لتشجيع الإبداع في جهاز التعليم العربي في إسرائيل:

1. يميل المعلمون للتركيز على عوامل تعليمية تحصيلية كمقاييس للإبداع (Alencar, 1993). ولكن في الواقع، إن الإبداع ليس مصطلحا بهذه البساطة يصف منتجا أو نمطا لإنسان، بل هو ظاهرة متعددة الأوجه التي تنبع من تفاعل عدة مركبات أو أبعاد مهمة. لذا يجب تنمية الوعي لدى المعلمين بماهية الإبداع وأهميته في إغناء التعليم وكذلك أهميته كقيمة تربوية مستديمة من شأنها على المدى الطويل أن تساعد الطالب العربي في إسرائيل على التعامل مع الصعوبات والعقبات التي تقف في طريقه وأن تساهم في التقدم الاجتماعي، التربوي والاقتصادي للمجتمع العربي. من المهم كذلك للمعلمين أن يكونوا على وعي بأنه من الممكن إيجاد القدرات الإبداعية لدى كل فرد (Runco, 2003) وليس فقط لدى طلاب مؤهلين دراسيا، لهذا، فإن التحدي يكمن في إيجاد الوسائل المختلفة لإبراز الإبداع الخاص بهؤلاء الطلاب، من خلال استخدام تقنيات مختلفة للعصف الذهني على سبيل المثال. يجب على المعلمين أن يدركوا أيضا أنه من الممكن دمج الإبداع في كل موضوع دراسي وأنه ليس مرتبطا بمجالات محددة.
2. تشير أبحاث عديدة أنه من الممكن تنمية التفكير الإبداعي في التعليم من خلال برامج تأهيل مهنية مصممة بشكل جيد لهذا

الغرض (Scott, Leritz & Mumford, 2004). لذا يجب تصميم برامج التأهيل المهني التي من شأنها أن تكسب المعلمين أساليب وتقنيات التفكير الإبداعي وأدوات منهجية لابتكار أفكار جديدة وحل المشكلات.

3. يجب الإشارة إلى أن التركيز على اشتراك المعلمين ببرامج تأهيل لتنمية الإبداع دون السعي لمناخ تنظيمي داعم ليس من شأنه فقط أن يعرقل إيقاد الإبداع وإنما أن يقتله كذلك (Ferrari, Cachia, & Punie, 2009). لذا ومن أجل تحقيق الإفادة الكاملة من برامج التأهيل والمساهمة في نقل مهارات التفكير الإبداعي من هذه البرامج إلى الصف، يجب خلق مناخ تنظيمي داعم ومشجع للمبادرة ولتجربة أفكار جديدة ولتعلم من الأخطاء، في بيئة من الأمان النفسي (دون أن تكون هناك انعكاسات سلبية نتيجة للمجازفة في طرح أفكار جديدة). المدارس الإبداعية والمتجددة تتصف بشكل عام بالمرونة، تتقبل الأفكار الجديدة، تدعم وتقوي، تحتمل المخاطرة، تحثي بالنجاح، وتشجع التعاون والمرح (Craft, 2005).
4. بالنسبة لخلق مناخ تنظيمي مشجع للإبداع في المدرسة، يتوجب على المسؤولين في جهاز التعليم توفير موارد مادية كافية، كالمعدات (مثل التكنولوجيا) والأمر الأهم هو الوقت الحر حتى يتاح للمعلمين تنمية وتطبيق أفكار ووسائل إبداعية لدعم عملية التعليم في المدرسة.
5. تعتبر المدارس مستودعا غنيا بالمعرفة المختلفة، التجارب والخبرات، ولهذا يجب تشجيع

المعلمين على مشاركة خبراتهم مع معلمين آخرين والتعلم من الآخرين (Simplicio, 2000). لذا يجب التفكير في إنشاء منتدى على الانترنت برعاية أقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية، والذي يتمكن المعلمون من خلاله تبادل موارد وأفكار لأساليب تدريس مبتكرة وفعاليات لتنمية التفكير الإبداعي في الصف. يمكن للمنتدى كذلك أن يشكل مستودعا للمعرفة فيما يخص كل ما يحتاج المعلم أن يعرفه عن الإبداع.

6. من المهم جدا أن تعمل المؤسسات الأكاديمية لتأهيل المعلمين على دمج موضوع الإبداع في خططها الدراسية الرسمية وغير الرسمية، وكذلك على إفساح المجال والفرصة للمعلمين في مرحلة التأهيل لتجربة واستكشاف تقنيات مختلفة لتشجيع التفكير الإبداعي.

مصادر

أبو عسבה, ح. (2008). معركة החינוך הערבית וסוגיות השוויון. **מפנה**, 58, 43-50.

أبو عسבה, ح. (2005). معركة החינוך הערבית בישראל: התפתחות ותמונת מצב עכשווית. בספר החברה הערבית בישראל, בעריכת עדיז חידר, עמי' -201 221 (ירושלים: מכון ון ליר בשיתוף הוצאת הקיבוץ המאוחד).

أبو عسבה, ح. (2001). דילמות וסוגיות בחינוך ערכי בבית הספר הערבי בישראל. בתוך יעירם, שי שקולניקוב, יי כהן ואי שכטר (עורכים), ערכים וחינוך בחברה הישראלית (עמי' 26 — 249) ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדענית הראשית.

אלחאג, מ. (1996). חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חינוכי. ירושלים: מאגנס.

אריאב, ת. (2008). ההכשרה להוראה: תמונת המצב בעולם ובארץ ומבט לעתיד. בתוך: ד. כפיר ות. אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמי' 1-41). ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

בלס, נ. (2007). חלוקת תקציב המדינה - שקיפות ושוויוניות: יישומו של דו"ח שושני כמקרה בוחן. ירושלים: התנועה למען איכות השלטון בישראל.

ברק, מ. (2002). חשיבה המצאתית שיטתית



- Press.
- Amabile, T., Mueller, J., Simpson, W., Hadley, C., Kramer, S., & Fleming, L. (2003). Time pressures and creativity in organizations: A longitudinal field study. HBS Working Paper 02-073.
- Amabile, T. M., & Grysiewicz, S. (1987). Creativity in the R&D laboratory. Technical Report 30. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39, 1154–1184.
- Beghetto, R. A. (2005). Does Assessment Kill Student Creativity? *The Educational Forum*, 69, 254–263.
- Beghetto, R. A. (2007). Ideational code-switching: Walking the talk about supporting student creativity in the classroom. *Roeper Review* 29 (4):70–265 .
- Cole, D., Sugioka, H., & Yamagata-Lynch, L. (1999). Supportive classroom environments for בפתרון בעיות ופיתוח מוצרים חדשים – השלכות מהתעשייה לחינוך, כנס האגודה הישראלית לחקר החינוך (איל"ה) מספר 13, אוניברסיטת בר אילן, רמת גן, אוקטובר, 2-3.
- מחאגינה, א. (2013). המדיניות המוצהרת בהכשרת מורים ערבים בישראל להתמודדות עם תלמידים במצוקה ומשבר. בתוך א. אגבריה, הכשרת מורים ערבים בישראל: מדיניות ויישום. תל-אביב: רסלינג.
- מסאלחה, מוחמד (2009). חינוך אלטרנטיבי בחברה הערבית בישראל. **אלפיים**, 34, 182-193.
- רבין, י. (2002) הזכות לחינוך. הוצאת נבו, תל אביב.
- צדקיהו, שי
- Alencar, E. (1993). Thinking in the future: The need to promote creativity in the educational context. *Gifted Education International*, 9, 93-95.
- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *The Journal of Creative Behavior*, 39, 17–34.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview

- Ellis, S., & Barrs, M. (2008). The Assessment of Creative Learning. In J. Sefton-Green (Ed.), *Creative Learning* (pp. 73-89). London: Creative Partnerships.
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviours that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 185-201.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*. JRC-IPTS http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf
- Fleith, D.S. (2000). Teacher and student perceptions in the classroom environment. *Roeper Review*, 22, 148-52.
- Fletcher, L.S. (2011). Creative thinking in schools: Finding the “just right” challenge for students. *Gifted Child Today*. 34(2). 37-42.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- Katz, R., & Allen, T. J. (1988). *Project creativity in higher education*. *Journal of Creative Behavior*, 33(4), 277- 293.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum*. Routledge, London.
- Craft, A. (2001). ‘Little c creativity’, in: Craft, A. Jeffrey, B. and Leibling, M. (eds.) *Creativity in education*, pp. 45-61 (Continuum, London).
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Cremin, T., Burnard, P., & Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1, 108-119.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Eckhoff, A. & Urbach, J. (2008). Understanding Imaginative thinking during childhood: Sociocultural conceptions of creativity and imaginative thought. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 179-185.



- UK: Capstone Publishing.
- Runco, M. A., & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review*, 7, 243–267.
- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324.
- Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26, 216-222.
- Schacter, J., Thum, Y. M., & Zifkin, D. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement. *Journal of Creative Behavior*, 40, 47-72.
- Schacter, J., Y. M. Thum, and D. Zifkin. (2006). How much does creative teaching enhance elementary school students' achievement? *Journal of Creative Behavior*, 40(1): 47–72.
- Scott, G., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research performance and locus of influence in the R&D matrix*. In R. Katz (Ed.), *Managing professionals in innovative organizations*. A collection of readings (pp. 469–484). Cambridge, MA: Ballinger.
- Kim, K. (2008). Underachievement and creativity: Are gifted underachievers highly creative? *Creativity Research Journal*, 20 (2): 234–42 .
- Mack, R. W. (1987). Are Methods of Enhancing Creativity Being Taught in Teacher Education Programs as Perceived by Teacher Educators and Student Teachers? *The Journal of Creative Behavior*, 21, 22-33.
- Murphy, D., Jenkins-Friedman, R., & Tollefsen, N. (1984). A new criterion for the 'Ideal' child? *Gifted Child Quarterly*, 28(1), 31-36.
- Rinkevich, J. (2011). Creative teaching: Why it matters and where to begin. *The clearing house: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 84(5), 219-223.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Chester,

- Journal*, 16(4), 361-388
- Shalley, C., & Gilson, L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The Leadership Quarterly*, 15, 33-53.
- Simplicio, J. S. C. (2000). Teaching classroom educators how to be more effective and creative teachers. *Education*, 120(4), 675-680.
- Starko, A. J. (1995). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight*. New York: Longman.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1991). Creating creative minds. *The Phi Delta Kappan*, 72(8), 608-614.
- Sternberg, R.J., & Williams, W.M. (1996). *How to Develop Student Creativity*. Alexandria, Va.: ASCD
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom. *Creativity Research Journal*, 8, 1-10.

رؤيا الطاقم المهني المساند المدرسي ومؤسسات التربية والرفاه في السلطة المحلية لوظائفهم اتجاه طلاب في ضائقة

د. إبراهيم فريد محاجنة

محاضر في كلية صفد الأكاديمية وكلية بيت بيرل.

أهميه الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على مجموعة أبحاث ناجزة تصف حجم ضائقة الطالب العربي الموضوعية. تشير هذه الأبحاث أن الطالب العربي يدخل إلى الحيز المدرسي مثقلا بحقيبة جسدية- نفسية- اجتماعية ملؤها احتياجات وأزمات لم تتلق الموارد الملائمة بفعل فشل الأطر الطبيعية (الأسرة على كافة مستوياتها) غير الرسمية (المجتمع المدني بشقيه الديني والعلماني) أو الربحية (تبرعات ومشاريع رجال الأعمال الخيرية) أو الحكومية (خدمات غير كافية كما وغير ملائمة نوعا)، في تلبية احتياجاته أو التعاطي مع ضائقته قبل دخوله إلى ساحة المدرسة (محاجنه، 2009أ، 2009ب؛ محاجنة، اغبارية وأبو عصبه خالد، 2009؛ מחאג'ונה، 2008، 2008، 2009).

ولعلّ المقلق هو نتائج باقية من الدراسات التي ركزت على سبل طلب الطالب العربي المساعدة

والعون في تحديات تعليمية أو أزمات شخصية (Aiznberg, 2012؛ Gilat, 2007؛ Gilat وAcharim, 2011؛ צדקיהו ואחרים, 2008؛ שרר, 2007؛ Grinstein-Weiss et al, 2005؛ Sherer, 2007). أجمعت هذه الدراسات على أن الطلاب العرب في ضائقة ولا يسارعون في طلب العون لعدم توفر عدة خصائص يشترطون توفرها عند مصدر الدعم، كما سنسهب لاحقا. عليه، يتوجه الطالب العربي بطلب العون من بيئته الطبيعية كالأهل والأصدقاء، ممتنعين عن التوجه إلى مصادر دعم رسمية كالمرابي، المرضة، المستشار والأخصائي النفسي، في كل الصعاب التعليمية والأزمات الشخصية. في هذا الإطار يطرح السؤال حول مدى توفر الشروط (الخصائص) التي تشجع الطالب العربي من التوجّه إلى الأطر الرسمية ذات الصلة داخل المدرسة (كالطاقم المهني المساند) وخارجه (مكتب الشؤون الاجتماعية، الخدمات النفسية،

والربحية) والرسمية التي يفترض فيها توفير الدعم في حالات الضائقة والأزمات، كما سنورد أدناه باقتضاب.

يمرّ المجتمع العربي في إسرائيل بسيرورات تحوّل في كافة مناحي الحياة. ومن ضمنها، مبنى العائلة ووظائفها ومكانتها - على كافة أشكالها. على إثر هذا التغيير، ضعف كثيرا مبنى «الحمولة» أو «العائلة الممتدة»، باستثناء السياق السياسي والجنائي، وتعزّز نمط «العائلة أحادية الوالدين» - على حساب «العائلة النووية»، بل واتّسع نطاق ظاهرة «العزوبة» في صفوف أبناء الجيل الشاب (70، 2008). تمخّض عن هذا التحوّل ضعف الدور المركزي للعائلة الموسّعة «كشبكة أمان أخيرة» ساندت أعضائها الواقعين في أزمة عارضة أو مزمنة (راجع 16، 2003). لقد تراجعت قدرة «مؤسسة العائلة»، بكافة أشكالها، في توفير حلول ملائمة لأبنائها على الصعيد الاقتصادي، الاجتماعي، التربوي والعاطفي (2008، 17-16).

يجد الأفراد أنفسهم - بعد تنحّي شبكة المساندة الطبيعية - في حزن جهاز الدعم الديني التطوّعي - خاصة الإسلامي - الذي لم يعد قادرا على تحمّل العبء الثقيل، نظرا: لازدياد المحتاجين في المجتمع العربي، وتقلّص المساعدات من المقتردين، وموجات الاعتقال ضد رؤساء «لجان الزكاة والصدقات»، وقيود أجهزة أمن الدولة المشدّدة على تلقّي المعونة من منظمات عربية أو إسلامية تعمل خارج حدود دولة إسرائيل. بالمقابل، فإنّ شبكة الدعم العلمانية غير الرسمية، على هيئة منظمات المجتمع المدني - باستثناء فئة قليلة - لا تعمل إطلاقا في تنظيم أو تقديم خدمات اجتماعية للسكان العرب المحتاجين

ضباط النظام بقسم المعارف ووحدة النهوض بالشببية) طلبا للعون في تلبية حاجته أو التعاطي مع أزمته.

تأثرت هذه الدراسة، على مستوى السياسات المدرسية، من التغييرات الجارية في جهاز المعارف جراء تطبيق إصلاحات «الأفق الجديد» في المدارس الابتدائية وإصلاحات «عوز لتمورا» في المدارس الثانوية. على الرغم من الاختلاف بين كلا الإصلاحين إلا أنهما يضعان في المركز «الساعات الفردية» و«التوجيه الفردي»، حيث أنهما يلزمان المعلم في الدوام أكثر ساعات داخل الحرم المدرسي ممكن استغلالها في التعاطي مع ضائقة طلاب في أزمة. بالمقابل، هناك شهادات ميدانية حول مدى سياسة اللامركزية في الحكم تتجسد في تحويل صلاحيات أكثر للحكم المحلي خاصة على صعيدي المعارف والرفاه مثل «مشروع التغذية داخل المدارس» ومكافحة الفقر بواسطة مكاتب الشؤون الاجتماعية» (20، 2010).

الضغوط الاجتماعية-الاقتصادية في المجتمع العربي بإسرائيل وعلاقتها برفاهية الطالب

يعاني المجتمع العربي في إسرائيل من ضغوط كثيرة ناجمة عن عوامل داخلية وخارجية على حد سواء. تدلّ الأدبيات أنّ عدم المساواة الاجتماعية في صفوف الأقليات هو عامل رئيسي في نشوء ضائقة نفسية تتجلّى بإظهار مشاعر الخوف، العجز، الشعور بفقدان القيمة، الضعف والامتناع من التوجه لتلقي خدمات الصحة النفسية (77، 2000). أدّت هذه الوضعية الحرجة إلى احتياج متصاعد للمساعدات والخدمات عند المجتمع العربي، خاصة إزاء ضعف المؤسسات غير الرسمية (التطوعية

(מחאגינה، 2008 ص 7).

القطاع الخاص، الملاذ غير الرسمي الأخير للسكان العرب الذين لم تلق احتياجاتهم الكثيرة بعد أي حلول كافية، لم ينظم نفسه من أجل التخفيف عن ضائقة هذه المجموعة السكانية التي ينهل منها أرباحه. أفادت نتائج دراسة حول مساعدات القطاع الربحي الخاص: المحلي والأجنبي، أنّ المساعدات المقدّمة لصالح المجتمع العربي في إسرائيل هي: شحيحة كمّيّاً، محلية التوزيع (تتصرّف في الحارة أو البلدة)، شعبية التغطية (مشاريع تخدم شرائح سكانية كبيرة مثل دعم فرق رياضية)، توزّع بشكل عفويّ وموسميّ (لا تبني بشكل مخطّط أو مدرّوس)، تعتمد على الإشهار وتستثمر حسب المصالح الشخصية أو التجارية للمتبرّع الفردي وليس وفق احتياجات السكان (محاينه، 2009 ص 20).

وكذلك الأمر في المؤسسات الدولية الرسمية، وهي المسؤولة من الناحية القانونية عن توفير حلول ملائمة لاحتياجات السكان العرب في إسرائيل، تتميز خدماتها بالازدواجية الفظة التي تتجلّى بفرض شروط استحقاق وحجم خدمات تفاضليّ يصبّ ضدّ مصلحة السكان العرب. هذه الازدواجية هي نتاج اعتماد مؤسسات السلطة للمبدأ الجمهوري للمواطنة (وهو ما يمكن أن يظهر في الأدبيات كمبدأ فئويّ أو زبائني). عملياً، فإنّ الموارد الاجتماعية التي تحولها السلطة المركزية للمجتمع العربي شحيحة جداً للأسباب التالية: احتكامها لمعايير سياسيّة وثقافيّة مميّزة ضدّ السكان العرب في رصد الموارد، شروط الاستحقاق للمخصّصات والخدمات متشددة وغالباً لا تعتمد على شروط الحاجة أو التأمين أو التعويض؛ توزيع المؤسسات

الاجتماعية وموقعها الجغرافي مبرمج لعرقلة وصول السكان العرب واستفادتهم من هذه الخدمات (محاينه، 2009 ب ص 83؛ انظر أيضاً פּרמט (17، 2010).

تبرز خطورة وضع الطلاب العرب على نحو خاصّ على إثر كون المجتمع العربي مجتمعاً فتيّاً. تشير المعطيات أنّ 41% من المجتمع هم أبناء 15 سنة وما دون، وأن نحو 50% من السكان العرب في إسرائيل هم أبناء سن 20 وما دون. وأنّ 59.2% من الأولاد العرب في إسرائيل يعيشون في فقر، يعيش 23% من الأولاد العرب في عائلات فيها عاطلون عن العمل. نسبة التسرّب «الرسمية» في التّعليم العربي بصفوف التاسع والعاشر أكثر بضعفين منها في التّعليم العبري (11.8% مقابل 4.7% على التوالي). إن 12.8% من أبناء الشبيبة العرب (أبناء 15-17) لم يعملوا ولم يتعلموا. لهذا لا عجب أنّ نسبة الملفات الجنائية لأبناء الشبيبة «غير اليهود» تشكل 41.3% من مجمل الملفات الجنائية لأبناء الشبيبة. هذه نسبة مضاعفة للقاصرين غير اليهود في شريحة الأولاد السكانية في إسرائيل. تشير الإحصائيات بأنّه في الأعوام العشرة الأخيرة تزداد طرديّاً نسبة الأطفال والمراهقين العرب المعرّضين للعنف الأسري بأشكاله المختلفة، بما فيه الإهمال والاعتداءات الجنسية (הכנסת، 10 נובמבר 2010 ص 8-9؛ המוסד לביטוח לאומי، 2013؛ لإحصائيات محتلنة حول المجتمع العربي يُنظر 17، 2013).

تعتبر رفاهية الطالب محصّلة لصحته الجسدية، والنفسية، والعقلية والاجتماعية، لهذا فهي تؤثر على كيفية تفكير الطالب وشعوره اتجاه نفسه واتجاه الآخر، وعلى تفسيره للوقائع وللأحداث

يطرح السؤال: هل يتوجه الطالب العربي لتلقي عون ودعم حينما يواجه أزمة شخصية؟ ولن يتوجه؟

أنماط توجه الطلاب العرب لطلب العون أوقات الشدة والأزمات

فحصت دراسة גילת ואחרים (2011) مواقف الطلاب العرب من قضية طلب المساعدة في حالة مواجهتهم مشاكل دراسية مقابل أزمات شخصية، ووجدت أنهم يتوجهون إلى بيئتهم الطبيعية كالأهل والأصحاب أكثر من مصادر الدعم الرسمية كالمعلمين، المرشدين، المستشارين التربويين، والأخصائيين النفسيين - في كلا المصاعب الدراسية والأزمات الشخصية. هذا التوجه ذو مصداقية عالية عند الطلاب من كلا الجنسين وكافة الأعمار التي تقع من الصف السابع وحتى الحادي عشر. نتأج هذا البحث الحديث نسبياً والتي تشير بوضوح إلى استعانة الطالب العربي ببيئته الطبيعية تعزز نتأج متواترة خرجت إلى النور منذ حوالي عقد من الزمن تؤكد فيه تفضيل الطالب العربي في التوجه إلى الأهل عموماً (والأم خاصة) وإلى الأصدقاء حينما يجابهون ضائقة (ش76, 2007Ben-Ari, 2004; Grinstein-Weiss et al, 2007; Sherer, 2005).

أجمعت الدراسات أعلاه أن الطلاب العرب في ضائقة لا يسارعون في طلب العون إلا إذا توفرت أربع خصائص/شروط عند مصدر الدعم: الأول، مدى الارتباط الوجداني مع مصدر الدعم. الثاني، إعلان مصدر الدعم عن استعداد له لمد يد العون. الثالث، القناعة بفاعلية وقدرة مصدر الدعم على تقديم

حوله. يؤثر الشعور الذاتي بالرفاهية - جوهرياً - في قدرة المراهق: على التعلم، والاتصال، وإنشاء شبكات علاقات وإدارتها. تؤثر الرفاهية على كل مناحي حياة الطالب، ومنها أدائه الاجتماعي والأكاديمي وأنماط سلوكياته. فالرفاهية الإيجابية قد تحفظ حياة المراهق بإبعاده عن سلوكيات خطيرة قد تؤدي بحياته مثل: عدم ضبط النفس واستخدام العنف، سيطرة سيارة بسرعة جنونية ومن غير رخصة قيادة قانونية، تعاطي السموم والكحول أو استخدام الأسلحة. إجرائياً، لا يتجلى توفير حلول للاحتياجات الجسدية-العاطفية- الاجتماعية للطالب بالشق الأكاديمي فقط (التمكن من المضمون العلمي، الدافعية، الالتزام، تخصيص الوقت للوظائف البيتية)، بل يتعداه إلى: تحسين نطاق الحضور إلى المدرسة، زيادة نسبة الخريجين، تخفيض نسبة التسرب بكافة أشكاله، تقليص ظواهر الإبعاد والفصل من مقاعد الدراسة أو حتى إعادة السنة الدراسية مرة أخرى (انظر أكثر تفصيلاً حول رفاهية الطلاب العرب عند محاجة، إغبارية وأبو عصبه، 2009).

بناءً على ما ورد أعلاه لا عجب أن دراسة محاجة، إغبارية وأبو عصبه (2009) وجدت أن رفاهية الطلاب العرب في الصف السادس والثامن والعاشر هي متدنية جداً في كافة مركباتها (الشعور بالسعادة، الرغبة في تغيير الحياة، مشاكل نفسية وشعور بالرفض الاجتماعي أو الوحدة). وجدت هذه الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرفاهية المتدنية وبين خصائص ديمغرافية عند الطلاب (مثل الجيل والجنس) وبالأخص مع خصائص بنيوية لأسرة الطالب (الوضع الاقتصادي ورأس المال البشري فيها).



المساعدة، أما الخاصة/الشرط الرابع والأخير هو الاطمئنان على محافظة مصدر الدعم على السريّة. **مربّو الصفوف العرب يركزون على الشقّ التعليمي ويتجاهلون الدعم المعنوي: أحقا؟** على صعيد المجتمع العربي في إسرائيل، وجد מחאג'נה (2013) أنّ السّياسة المعلنة لمؤسسات إعداد المعلمين العرب هي تعليمية صرفة. إجرائياً، يمرّ المعلم العربي في إسرائيل بثلاثة محاور إعداد غير متجانسة كمّاً ونوعاً: المحور المركزي يزوّد المعلم العربي بالأدوات المهنية الأساسية، نظرياً وتطبيقياً، لدوره كمعلّم. المحور الثاني والمحدود يهدف للملاءمة عملية إعداد المعلم العربي إلى خصوصية مجتمعه. أما المحور الثالث والمهمل تقريباً يحاول التّطرقّ إلى الجوانب الاجتماعية الخاصة بالطالب العربي. خلصت دراسة محاكاة أعلاه إلى نتيجة مفادها أنّ السّياسة المعلنة لمؤسسات إعداد المعلمين العرب هي تعليمية صرفة متجاهلة تماماً لاحتياجات الطالب العربي في إسرائيل وأزماته.

ميدانياً، على غرار هذا الإعداد وجد מחאג'נה (2014)، أنّ المعلم العربي يشعر بكفاءة عالية (Competence) في الشقّ التعليمي الذي أهّل له، ولهذا فهو يتعاطى مع القضايا التعليمية للطلاب بمفرده دون التوجه للطاقت المهنية المساند داخل المدرسة أو خارجها (مثل المستشار التربوية، الأخصائية النفسية، العاملة الاجتماعية الخ). على النقيض، فإنّ المعلم العربي لا يؤمن بأنّ الدعم المعنوي جزءٌ من مهامّه الوظيفية، فهو يتجاهله لشعوره بالعجز اتجاهه (Impotence)، وبالتالي فهو لا يرى ضرورة في إشراك الطاقم المهني المساند داخل المدرسة أو خارجها.

في دراسة سابقة لمحاكاة ومحاكاة (2012) أشارت النتيجة الرئيسية إلى عدم توجيه مربّي الصف أي شكل من أشكال الدعوة للأهل للمشاركة في المدرسة (إعلام، استشارة ومشاركة) مهما كان جنس الابن (ذكراً أو أنثى) أو عمره (المرحلة الابتدائية أو المرحلة فوق الابتدائية) ومهما كانت خصائص الأهل (من حيث الجنس، المهنة أو الثقافة) أو حتى نوعية القضية التي تواجه الطالب (الشقّ التعليمي أم للدعم المعنوي). بكلمات أخرى، مربّي الصف العربي يتفرّد بشكل حصريّ في اتخاذ القرارات الخاصة بالطالب، ويكاد لا يتوجّه للأهل للتشاور في الشقّ التعليمي أو دعم الطالب معنوياً، لأنها ليست من اختصاصاته.

ملخص: يدخل الطالب العربي إلى الحيز المدرسي مثقلاً بحقيبة جسدية- نفسية-اجتماعية ملؤها احتياجات وأزمات فشلت الأطر الطبيعية أو غير الرسمية أو الربحية أو الحكومية، في تلبيتها أو التعاطي معها قبل دخوله إلى ساحة المدرسة. بالمقابل، تشير الأدبيات ذات الصلة أنّ للطالب العربي في إسرائيل شروطاً شعورية وعقلية للتوجه من أجل طلب المساعدة التي تتمتع بها الأطر الطبيعية كالأهل والأصدقاء. في الأبحاث الميدانية، تبين أنّ المعلم العربي يشعر بكفاءة عالية في الشقّ التعليمي الذي أهّل له، وعلى النقيض، لا يؤمن بأنّ الدعم المعنوي جزءٌ من مهامّه الوظيفية، لهذا يتجاهله لشعوره بالعجز اتجاهه.

يقودنا السرد أعلاه إلى الاستنتاج الحتمي بأنّه لم يبق للطالب العربي سوى الطاقم المهني المساند داخل المدرسة (المستشارة التربوية، الممرضة والأخصائي النفسي) وخدمات الرفاه والتربية داخل السلطة المحلية (الأخصائي الاجتماعي داخل مكتب

حُلَّ بعد موافقة وزير الداخلية على تعيين رئيس مجلس محلي في القرية، وقد تناوب على القرية رؤساء معينون من قبل وزارة الداخلية، إلى أن أُجريت الانتخابات الأولى فيها عام 2000. منذ ذلك الحين جرت الانتخابات في هذه البلدة أربع مرات، آخرها عام 2013 فاز فيها نفس المرشح على التوالي برئاسة المجلس المحلي.

اتسع الإطار الاقتصادي-المهني للسكان في السنوات الأخيرة. من جهة، هناك توجه أكبر للتعليم العالي، تأسيس أعمال واندماج أكثر في سوق العمل المناطقي. بالمقابل، ما زالت نسبة البطالة عالية والنشاط الاقتصادي غير ممأسس. بمعنى، أننا نلاحظ أن هناك اتساعاً في الفجوات الاقتصادية-التشغيلية بين القبائل المختلفة والتفاوت بين الأفراد داخل القبائل نفسها. في هذا الصدد من المهم التنويه بأنه لا يوجد تجانس أو تناغم أو انسجام بين الاحتياجات البلدية لمربي المواشي، أخيه المدرس، ابن عمه العاطل عن العمل، جاره الذي يغسل ويتاجر في السيارات المستعملة، على الرغم بأن جميعهم معرّفون كسكان هذه البلدة (12) 'ישראל ואב'ינועם, 2013 למ' 45). هذا التفاوت القاتلة المشتعلة داخل هذا البلد منذ أعوام.

السكان: يبلغ عدد سكان هذه البلدة حسب المعلومات المحتلنة لدائرة الإحصاء المركزية، 16,980 مواطن، كلهم (100%) مسلمون، ينقسمون مناصفة بالتساوي بين الذكور والإناث.

الشؤون الاجتماعية، ضابط النظام داخل قسم المعارف، المشرف التربوي داخل وحدة للنهوض بالشعبية ولرئما الطبيب/المرضة في عيادة صندوق المرضى) لهذا يطرح السؤال: كيف يفهم كل من الطاقم المهني المساند المدرسي ومؤسسات التربية والرفاه في السلطة المحلية وظائفهم اتجاه طلاب في ضائقة؟ هل هناك توافق أو تناقض في هذه المفاهيم؟ وكيف ينعكس هذا التوافق/التناقض على الخدمة المقدمة لطالب في ضائقة؟

دراسة حالة بلدة بدوية في النقب استعراض تاريخي موجز

هذه البلدة هي إحدى القرى والمدن السبع التي أقيمت في منطقة النقب لتجميع السكان البدو. أقيمت عام 1989 شمالي بئر السبع، كبلدة ثابتة لكل القبائل التي تعيش في تلك المنطقة. التخطيط الحضري لهذه البلدة لم ينسجم بتاتا مع نمط حياة البدو المحافظ. عمليا، ألزم البدو في سيورة التمدن رغما عنهم لرغبة مؤسسات الدولة في تركيزهم بعيدا عن أراضيهم المصادرة من قبلها. ولعلّ أحد أهم التحديات في هذه البلدة هو عدم التجانس بين المركبات السكانية داخله والمتمثلة في قبائل وعشائر مختلفة من التوجه المهني، تحرير المرأة خاصة في التعليم، تعدد الزوجات، كثرة الأولاد، التدين والخدمة في الجيش (12X-12D, 2013 למ' 29)، علما أنّ المحور القبلي هو المركزي في تحديد الخصائص المجتمعية، السلوكيات والمنظومة الأخلاقية لأعضائه. بطبيعة الحال، هذا الاختلاف العشائري يخلق نوعا من التقاطب داخل هذه البلدة.

أديرت البلدة عام 1991 من قبل مجلس إقليمي

توزيع السكان حسب العمر

العمر	0-4	5-9	10-14	15-19	20-29	30-44	45-59	60-64	65
(% من السكان)	19.1	19	15.6	11	14.5	13.1	5.1	0.8	1.7

البلاد- مقابل نسبة إعالة عالية جدا (عدد الأفراد الذين يعتمدون على معيل واحد). عمليا، كثرة الأولاد في الأسرة، الفقر المدقع والاكتظاظ السكاني هي عوامل الخطر المركزية التي تواجه الشباب العرب داخل الدولة (הכנסת, נובמבר 2010 למ' 9).

الجدول أعلاه يشير أن قرابة ثلثي (60.8%) سكان هذه البلدة البدوية هم أطفال وشباب تتراوح أعمارهم بين 0-19 عامًا. هذه الشريحة السكانية الفتية هي نتيجة ارتفاع نسبة النمو السكاني وانعدام الهجرة الداخلية أو الخارجية سوى حالات الزواج. هذا المجتمع الفتى معناه نسبة (حمل) إعالة¹ عالية وثقيلة جدا على كتف المعيل (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ומשרד הפנים, יולי 2012).

جدول الأجر والدخل للبلدة البدوية محتلن حتى 2012/12/1 (استقينا المعلومات يوم 2014/04/17)²

عام	البلدة البدوية	
9,013	6,307	معدل الأجر الشهري للعامل (₪)
8,424	5,408	معدل الدخل الشهري للمستقل (₪)
31	34	نسبة الأجيرين الذين يتقاضون حتى الحد الأدنى للأجور
2	0	نسبة الأجيرين الذين يتقاضون حتى أربعة أضعاف الحد الأدنى للأجور
2	0	نسبة المستقلين الذين دخلهم حتى أربعة أضعاف الحد الأدنى للأجور

المعلومات الواردة في الجدول أعلاه تفيد أن الأسر في هذه البلدة البدوية تعاني من الفقر المدقع: أجر أو دخل منخفض -مقارنة مع المعدل العام في

1 **نسبة الإعالة:** النسبة بين عدد الأطفال والمسنين في المجتمع (المعتمدون) وبين نسبة السكان في سوق العمل (المنتجون). نسبة الإعالة الدارجة في إسرائيل هو بين السكان التي تتراوح أعمارهم بين 0-19 وأبناء 65 فما فوق (المعتمدون) مقابل (قسمه) بين السكان التي تتراوح أعمارهم بين 20-64 (المنتجون).

2 <http://www.btl.gov.il/Mediniyut/Situation/statistics/BtlStatistics.aspx>

متلقو مخصصات مؤسسة التأمين الوطني محتلتن حتى 2012/12/1

نسبه المتلقين من السكان		عدد متلقي المخصصات		
عام	البلدة	عام	البلدة	
10.8%	1.3%	844,164	224	شيخوخة وأرامل
9.5%	0.8%	744,338	138	شيخوخة
1.3%	0.5%	99,826	86	أقارب من الدرجة الأولى أرمل\ة وأيتام
2.4%	0.7%	188,252	127	شيخوخة وأقارب من الدرجة الأولى مع علاوة تكملة الدخل
1.3%	3.9%	104,717	655	ضمان دخل (أسر)
2%	0.3%	156,690	52	تمريض
0.2%	0.1%	18,071	22	نفقة
1%	0.3%	76,074	44	بطالة *
2.9%	1.3%	224,083	227	عجز عام
0.5%	0.3%	41,795	43	مخصّص الخدمات الخاصّة للمعاقين
0.5%	0.7%	37,574	116	مخصص الولد المعاق
0.5%	0.3%	35,843	50	مخصص محدودية التنقل
14%	12%	1,093,560	2,045	إجمالي الأسر التي تتلقى مخصصات أطفال
2.4%	6.8%	189,053	1,151	إجمالي الأسر مع أربعة أطفال وأكثر تتلقى مخصصات أطفال
33.7%	50.4%	2,641,069	8,574	أطفال يتلقون مخصصات أطفال
0.2%	0.1%	12,964	13	تأمين الأمومة
0.6%	0.1%	47,447	24	مخصصات العجز بسبب العمل

סוציאלי אקונומיה, والطرفية (تدرّج 4 من 10) في تدرّج الطرفية⁵ (מדד הפריפריאליות) وعدم الاكتناز (عنقود 6 وتدرّج 1) في تدرّج الاكتناز⁶ (קומפקטיות) (موقع مركز السلطات المحلية في إسرائيل باللغة العبرية) <רשויות מקומיות. المعلومات انتشلت بتاريخ⁷ 17/04/2014).

جهاز التعليم في البلدة البدوية

وخصائص ديمغرافية

- 5 هذا التدرّج يصور مدى قرب السلطة المحلية لمراكز سكانية أخرى ولمركز البلاد
- 6 العنقود (1 من 10 حيث يعتبر عنقود الأعلى) والتدرّج (من 1 حتى 197 حيث يعتبر التدرّج الأكثر اكتنازا)
- 7 <http://www.masham.org.il/Rashuyot/Masham/Pages/default.aspx?lettern=>

((استقينا المعلومات يوم 2014/04/17 من موقع التأمين الوطني باللغة العبرية, פרסומים ומדיניות חברתית <תמונת מצב> נתונים סטטיסטיים³)).

المعلومات الواردة في الجداول الثلاثة أعلاه تفسر التدرّج المنخفض جدا لهذه البلدة (عنقود 1 من 10) في التدرّج الاجتماعي-الاقتصادي⁴ (מדד

<http://www.btl.gov.il/Mediniyut/Situation/statistics/BtlStatistics.aspx> 3

4 المركبات المركزية المحددة للتدرّج الاجتماعي-الاقتصادي لوحدة جغرافية هي: الموارد المالية للسكان (عمل، مخصصات ومصادر أخرى)، السكن (الاكتظاظ وبقية المركبات)، محتويات المنزل (جهاز تكييف، حاسوب، دي في دي الخ..)، مستوى مركبة التنقل (كميا ونوعيا)، تعليم وثقافة، العمل والبطالة، شدائد اجتماعية-اقتصادية من شتى الأنواع

جدول عدد المدارس وتوزيعها وإجمالي الطلاب
حسب موقع وزارة المعارف (2014⁸):

العدد الكلي للطلاب	العدد الكلي للمدارس	مدارس تعليم خاص (بما فيها التوحيديون)	مدارس فوق ابتدائية	مدارس ابتدائية
5470	13	2	5	6

منهجية البحث
أسئلة الدراسة

هذه الدراسة الرائدة تحاول كشف فهم الطاقم المهني المساند داخل المدرسة (المستشارة التربوية، الممرضة والأخصائي النفسي) وخدمات الرفاه والتربية داخل السلطة المحلية (الأخصائي الاجتماعي) داخل مكتب الشؤون الاجتماعية، ضابط النظام داخل قسم المعارف، المشرف التربوي داخل وحدة للنهوض بالشعبية وربما الطبيب/الممرضة في عيادة صندوق المرضى)، لوظائفهم اتجاه طلاب في ضائقة؟ هل هناك توافق أو تناقض في هذه المفاهيم؟ وكيف ينعكس هذا التوافق/التناقض على الخدمة المقدمة لطلاب في ضائقة؟ إجراءات، سنجيب عن أربعة أسئلة:

1. ما هي رؤيا الطاقم المهني المساند داخل المدرسة وخدمات الرفاه والتربية ذات الصلة داخل السلطة المحلية لوظائفهم/أدوارهم اتجاه طلاب في ضائقة؟
2. ما هي رؤيا الطاقم المهني المساند داخل المدرسة بالنسبة لدور/وظيفة خدمات الرفاه والتربية ذات الصلة داخل السلطة المحلية اتجاه طلاب في ضائقة؟
3. ما هي رؤيا خدمات الرفاه والتربية ذات الصلة داخل السلطة المحلية حول دور/وظيفة الطاقم المهني المساند داخل المدرسة اتجاه طلاب في ضائقة؟

جهاز التعليم في البلدة شبيه لحد كبير في جهاز التعليم العام داخل الوسط البدوي، حيث أنه يعاني من مشاكل كثيرة ومتنوعة: تحصيل علمي متدنٍ، اكتظاظ طلاب في الصف، تسرب طلاب، نقص في الصفوف التعليمية، خلل في البيئة التعليمية، نقص في القاعات، الأجهزة الإلكترونية المساعدة والمختبرات، نقص في كوادرات تدرّس مؤهلة وتعطيل الدراسة بشكل متواتر بسبب نزاعات قبلية والتي تتغلغل داخل المدارس (طه، 2013 ص 11; הכנסת, 2006 , ص 4).

نقطة الانطلاق في هذه الدراسة أن الطلاب في هذه البلدة البدوية يعانون من شذائد وأزمات كثيرة وعصية نتيجة الظروف الاقتصادية (بطالة، فقر مدقع ومتواصل، تفاوت وفجوات)، الاجتماعية (تعدد زوجات، كثرة أولاد وعنف قبلي مستشر) والتعليمية (إقليم مدرسي غير صحي، تدني تحصيل علمي ونسبة تسرب عالية) السائدة. هذا الواقع يستوجب تضافر الجهود بين الطواقم المهنية المساندة داخل المدارس وأقسام المعارف والرفاه في المجلس المحلي للتعاطي مع هذه الضائقة والاحتياجات لهؤلاء الطلاب كونها تؤثر سلبا على رفايتهم مع انعكاساتها على كافة مناحي الحياة، كما أسهبنا أعلاه في الإطار النظري.

8 <http://hinuch.education.gov.il/imsnet/mosdot.aspx>

متكاملة، قدر الإمكان، حول الموضوع اعتمدنا على استخدام «المقابلات نصف المبنية» (Semi Structured Interviews) (Lincoln, Yynham & Guba, 2011). خلال المقابلة وجهت أسئلة مفتوحة للمشاركين في البحث بغية إعطائهم الفرصة للتعبير عن وجهات نظرهم بشكل شامل ومعمق حول طبيعة الطلاب في ضائقة الذين يتعاملون معهم، الموارد المستخدمة للتعاوي معهم، علاقتهم المهنية مع مؤسسات أخرى في المدرسة وخارجها، معوقات التعاون بينه مع بقية الأخصائيين ذوي الصلة وتوصياته العينية لتعزيز المشاركة والتعاون المهني بين الأطراف المختلفة.

الأسئلة وجهت لجميع شركاء البحث بنفس الصيغة والتسلسل باللغة العربية (انظر مرفق رقم 1).

سيرورة جمع المعلومات

نستطيع الجزم أن الاستجابة كانت شحيحة جداً لخوف ذوي الاختصاص من معرفة زملاء لآرائهم حول تخصصهم/وظائفهم وإزاء الخدمات الأخرى في البلدة. على الرغم من حصولنا على موافقة مدير قسم المعارف في المجلس المحلي لإجراء البحث، إلا أننا واجهنا شبه تعجيز عند كافة الأخصائيين (باستثناء مدير مكتب الشؤون الاجتماعية، مدير مركز خدمات الصحة النفسية، مركز انتظام الدوام ومستشارة بدوية) من خلال التهرب من إجراء المقابلات حتى من قبل أخصائيي الشمال الذين يعملون في البلدة. لقد تلقى شركاء البحث وعدا قاطعا في إخفاء هوياتهم من خلال التعميم وحذف أية معلومة/مقولة قد تؤدي لكشف هوياتهم.

تحليل المقابلات: مرت عملية تحليل المقابلات في أربع مراحل رئيسية:

4. ما هي انعكاسات هذا التوافق/التناقض في الرؤيا للأدوار بين خدمات الرفاه والتربوية ذات الصلة داخل السلطة المحلية والطاقم المهني المساند داخل المدرسة على الخدمة المقدمة لطلاب في ضائقة؟

طريقة البحث واختيار العينة

اعتمدنا على المنهجية الكيفية التي تلائم «تحليل سياسات» (Christians, 2011; Canella & Lincoln, 2011; لاب-ر-ب-ن 'הושל, 2001; שוקד, 2003; שלסקי ואלפרט, 2007). اخترنا «دراسة حالة» (Flyvbjerg, 2011) كل المدارس فوق الابتدائية في البلدة البدوية (عدها خمس)، لكننا استثنينا مدرسة مناطقية تخدم الطلاب المتميزين من شتى أنحاء النقب. اخترنا هذه الشريحة لسببين: الأول، تركيز الأدبيات التي تعاطت مع طلاب في ضائقة مع هذه المرحلة العمرية لأهميتها في صقل هوية شخصية الطالب مستقبلا. ثانياً، المدارس الثانوية هي تحت إدارة المجلس المحلي في البلدة. كذلك توجهنا لكافة الأخصائيين في مؤسسات الرفاه (الشؤون الاجتماعية) والتربوية (مأمور الدوام داخل قسم المعارف، الأخصائي النفسي من مركز خدمات الصحة النفسية، المشرف التربوي داخل وحدة النهوض بالشبيبة) التابعة للمجلس المحلي وربما الطبيب/المرضة في عيادة صندوق المرضى.

أداه البحث ومصادر المعلومات

نظرا لعدم وجود مواقع محتلنة أو حتى فاعلة للمؤسسات المعنية (صحيح حتى 15/4/2014) ولم تتوفر لدينا أية مستندات ذات صلة لانعدامها عند الأخصائيين أنفسهم، ورغبة منّا في تكوين صورة

الأربعة التي طرحت سابقاً، كما وردت بالضبط في فصل المنهجية.

الطاقم المهني المساند وخدمات الرفاه والتربية يعرفون طالباً في ضائقة بمنظور «عائلي»

طمعاً في فهم رؤيا الطاقم المهني المساند وخدمات الرفاه والتربية حول دورهم في التعاطي مع طالب في ضائقة وخطر، حاولنا التوقف حول معنى «طالب في ضائقة» بالنسبة لهم. إجراءاتنا ركزنا على تعريف طالب في ضائقة ككيان فردي أم بمنظور عائلي في كافة مراحل التدخل: اكتشاف الضائقة، الاعتراف بوجودها، نوعية مصادر العون، تفسير أسبابها وطرق علاجها. الإجابة التي تلقيناها من كافة الأخصائيين في الطاقم المهني المساند وخدمات الرفاه والتربية كانت حاسمة: التعاطي مع طالب في ضائقة بمنظور عائلي محض.

لذلك فمراهق بدوي بضائقة هو: «...من أسرة فقيرة» «...من عائلة كثيرة الأولاد»، «أبوه عاطل عن العمل»، «أبوه متزوج لعدة نساء»، «مهمل لأن أباه سارح في مقاهي السبع»، «من قبيلة قتلت شاب ومهددة بالانتقام»، «منزلهم هدم على يد السلطات» «أبوها عنيف مع كل أفراد الأسرة»، و«صبية من أسرة فيها شك لتحرش أو تعدي جنسي». لعل أقصى الفردانية في التعاطي مع ضائقة الطالب هي: «طالب يحب فتاة من قبيلة ثانية لا تزوج أحداً من خارج القبيلة» أو «صبي مشكوك فيه أن عنده مرضاً نفسياً».

على مستوى الاعتراف بوجود ضائقة هناك تمييز بين نوعين من القضايا. اعتراف بأزمات «عادية» بل والإسهاب فيها من قبل الأخصائيين مثل «الفقر» «البطالة» «التهديد على أثر قتل من قبيلة أخرى» «عدم وجود سكن دائم لهدم المنزل» حتى «التسرب من

تصنيف البيانات وترميزها (coding): بعد القراءة الأولية للنتائج قمت بتسجيل نظام تصنيف موجّه أثناء التحليل، وهو عبارة عن إعطاء عناوين للمعلومات التي تحتويها البيانات المجموعة، وهي قد تكون كلمة أو عبارة أو جملة أو فقرة كاملة. بعض الباحثين يسمي هذا النوع من التصنيف (التصنيف المفتوح) وقد يسمى (التصنيف الوصفي) وأسئلة البحث عامل أساس في تحديد و توجيه نظام التصنيف.

تسجيل الملاحظات (Memoring): بعد التصنيف أعلاه قمت بالقراءة ثانية وتسجيل ملاحظاتي بعد أن استقر في ذهني هيكل مبني لهذا النظام التصنيفي. كانت هذه الملاحظات على شكل أسئلة أدت إلى مزيد من البحث سواء في المعلومات المتوفرة أو على شكل تسجيل علاقات بين الفئات التي وضعت لكنها تحتاج إلى تحقّق.

تحديد الأنساق والأنماط: في هذه المرحلة تم تحديد الأنساق والأنماط في «التصنيف المحوري» (Axial Coding) لأنه جعل الفئات تدور حول محور واحد (قد يسميه آخرون «أسر التصنيف» Coding Families) لأنه يجمع الفئات في أسرة واحدة، ثم عاودت قراءة البيانات لتصنيفها ثانية على شكل أنماط وأنساق في مستوى تجريدي أعلى من التصنيف المفتوح (Cheek; 2011; Perakyal, & Ruusuvoori, 2011; Ricoeur, 1981).

النتائج

بداية، ننوه بأننا ارتأينا إعادة صياغة الاقتباسات من اللهجة البدوية المزوجة باللغة العبرية لتسهيل استيعابها وفهمها من قبل جمهور القارئ. سنتتبع أجوبة المشاركين في البحث على الأسئلة

الرفاه والتربية مستوى التفسير الخارجي للأزمات عند الأسر ذات صبغة دينية: «أنا مش متدينة لكن لا استبعد أنه هذا عقاب من الله»، «الأب يفكر انه العيله محسودة...»... في الحقيقة صوتها ونظراتها توحى انه لا بسها جن»، «كلنا نعرف انه القران حكى عن السحر»؛ أو **صبغة ثقافية**: «بحب تفهم شيء مهم: كل تخلفنا ومشاكلنا في هذه البلد من القبائل»؛ أو **صبغة سياسية محلية**: «اعترف انه هناك واسطة في كل شيء. من شان هيك أنا لا استغرب اللي صار مع هاي الأسرة. هم شايفين جارهم. سهل يعملوا مقارنه ويوصلوا لاستنتاج أنهم مظلومين ويحضروا لهون مع أولادهم وبناتهم بالعنف اللي شفته قدامك»، أو **صبغة سياسية عامة**: «هذه ليست دولتنا وهي أساس البلاوي كلها. من وين الفقر؟ ليش البطالة؟ كيف الهماله؟ مين يشجع على الجريمة؟ شو مستقبل الطلاب في هذه الدولة مع خطة برافر؟». عمليا، نوّت الأخصائيون في الطاقم المهني المساند وخدمات الرفاه والتربية مستوى التفسير الخارجي حتى على الأزمات ذات الطابع الجنائي مثل **العنف**: «كلنا نعرف انه هذا {العنف} جزء من التربية عند العرب»، **الإهمال**: «شو تتوقع من واحد متزوج عده نساء وعنده أولاد بنفس الصف. ممكن ما يعرف أسماءهم» و**التسرب**: «كلهم بدهم يصيروا أغنياء من تجاره السيارات. ما بدهم يتعلموا بعدها يشتغلوا ويتعبوا. بدهم يختصروا الطريق يتاجروا ويربحوا على السريع».

سنستهل النتائج على **مستوى التدخل** بالتنويه إلى حقيقة أن المبادرة في التدخل تأتي من قبل الأخصائيين في الطاقم المهني المساند وخدمات الرفاه والتربية وليس من قبل الطالب أو الأهل. لهذا يمكن تسمية هذا التدخل «إجباري». لعلّ الحكايات التي سردت خلال المقابلات تشير إلى توقّعات

المدرسة» حيث هناك «تعاون ما» من قبل الأهل مع الأخصائيين بهدف «الحصول على مستندات قد تساعدهم في حصولهم على مساعدات من مكتب الشؤون الاجتماعية» أو «تلقي صدقة من لجنة الزكاة» أو «التأمين الوطني» الخ... بالمقابل هناك إنكار من قبل الأهل لأزمات ذات طابع إجرامي مثل العنف، الإهمال، التحرش الجنسي، بل قد يكون هناك تهديد من قبل الأهل أو القبيلة بأسرها، بشكّ مباشر أو مبطن، لإغلاق الملف فورا. كردّ فعل، الأخصائيون يعترفون بأزمات «عادية» ويسهبون فيها ويتنكرون بشكل لافت لقضايا ذات طابع جنائي «خوفا من رد فعل الأسرة أو القبيلة أو حتى الجهاز الذي يعملون فيه».

على مستوى **نوعية مصادر العون** هناك تمييز بين مشاكل اعتيادية كما ذكرنا أعلاه يستعان فيها بشبكة الدعم غير الرسمية مثل «شخصيات مهمة في العشيرة» وبين مشاكل ذات طابع جنائي، التوجه فيها إلى أخصائيين آخرين مثل «مأمور الشؤون» تحت وطاه «وجوب التبليغ» أو «للطبيب أو الممرضة الروس من اجل إبلاغ الشرطة» لأنهم يتمتعون بحصانة «الأهل لا يشكون فيهم ولا يستطيعون التعدي عليهم». في الحالات الضبابية كالشكّ في مشاكل نفسية هناك «تعامل ثنائي موازي»: إدخال الأخصائي النفسي مع البنين «طمعا من الأهل في الوصول إلى مخصصات العجز في التأمين الوطني» لكن حذار من التفوه بكلمة نحو البنات بسبب «معارضة الأسرة مخافة عرقلة زواجها مستقبلا» وكذلك لأنه «لا يوجد أي وجوب تبليغ صريح لأية جهة».

على مستوى **تفسير أسباب الضائقة**، نوّت الأخصائيون في الطاقم المهني المساند وخدمات

متناقضة صارخة بين الأخصائي والطالب (مع أسرته) على عدة مستويات: بداية، على مستوى ماهية العلاقة المهنية - هناك رغبة من قبل الأهل في علاقة معلم-طالب: «شو تقترحي علي؟ أنت متعلم وتعرف شو مصلحتي»، مسن-يافع «أنت قول لنا شو نساوي وإحنا منفذ»، أب-ابن: «خليني بنتك وانصحيني». بخلافهم يطمع الأخصائي بعلاقة متساوية غير متوازية: «كمعالج من المهم أن تتأسس علاقتنا على شراكة ومسؤولية جماعية. للأسف هم يرمون عليّ كل الحمل لوحدي. ليش؟. على مستوى العلاج الإكلينيكي هناك تناقض بين رغبة الطالب أو أهله في علاقة سلطوية يكون الأخصائي هو المفسر والموجه والفاعل: «قل لي... اشرح لي... اعمل لي... اكتب لي... أعطني... رافقني.. تقدم بشكوى ضدهم... قل لهم...» مقابل الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وقسم من المستشارين التربويين يطمعون، نوعا ما، بتوجه ديناميكي: «هذه العائلة لا تسمح لنفسها في الكشف عن أسرارها» «هذه الصبية ما تدخلني لعالمها الخاص»، «غريب انه هاي الطالبة بتنكر زعلها من أهلها خاص امها الساكتة». بالمقابل، مأمورو الدوام ومرشدو وحدة النهوض بالشبيبة يعانون من عدم المتابعة من قبل الأهل: «أنا جاهز اعمل كل شيء بس يسالوا أو يهتموا» «مش معقول انه الطلاب المتسربين يصيروا أولادنا وبمسؤوليتنا لوحدا».

الطاقم المهني المساند يرى في خدمات التربية والرفاه في المجلس المحلي كخادمة لوظيفته

لا يوجد أي ذكر لقسم التمريض في المدرسة حتى مع الطلاب الذين يعانون من أمراض مستعصية ويعالجون على يد ضباط النظام بالتعاون مع جمعية يهودية بعيدا عن الممرضة. بالمقابل، ترى الاستشارة التربوية المدرسية بالأخصائي الاجتماعي «مسؤول

عن كل الطلاب الذين لهم ملف في الشؤون الاجتماعية» أو القضايا التي فيها «وجوب إبلاغ» ذلك لأن وظيفة الاستشارة التربوية من وجهة نظرها: «التركيز على ما يعرقل تعليم الطالب وليس بوضعه الاقتصادي» لذلك على الشؤون الاجتماعية «مساعدتي للتفرغ للقيام بواجبي اتجاه الطالب من خلال اهتمامها هي بالأسرة». الاستشارة التربوية المدرسية تؤمن بأن الأخصائي النفسي مسؤول عن «تشخيص» الطلاب المرسلين من قبله طمعا باستغلال الموارد والخدمات المتوفرة في اللجان المختلفة: «هناك لجان تلزنا بتشخيص من بسبخولوج (أخصائي نفسي)» أو معالج في حالات استثنائية مثل الشك بمرض نفسي: «... هذا تخصصهم. علاج طلاب عندهم مشاكل نفسية» أو الشك في محاولات انتحار: «إذا كان هناك شك في محاولة انتحار بأبلغ البسخولوج (الأخصائي النفسي). هذا شغله ومسؤوليته. هو يعرف شو يقول وين يبعث الطالب».

الاستشارة ترى في مأمور الدوام (ضابط النظام) كإداري ومنظم لسفريات الطلاب في حالات الطوارئ: «لما أواجه مشكله في السفريات عند بعض الطلاب استدعيه فورا» أو «حينما نضطر لنقل طلاب قبيلة معينه من مدرسه لأخرى خوف الانتقام على اثر عمليه قتل أو اعتداء» أو كملتقٍ للتقارير: «أرسل له قائمه الطلاب المتسربين الذين قمنا بمتابعتهم في المدرسة». الاستشارة التربوية لا ترى لها علاقة بوحدة النهوض بالشبيبة «...لا يوجد لي علاقة معهم. هم مسئولين عن طلاب خرجوا من المدرسة» إلا في حالات متباعدة: «إرسال بنات للبيت الدافئ وأولاد لنويدية الشبيبة».

خدمات التربية والرفاه في المجلس المحلي تشكي سوء استغلال الطاقم المهني المساند

وانتقائي، لخطط التدخل التي يرسمها لبعض الطلاب: «شوي شوي بدأنا نبني خطط تدخل لطلاب، إلى مسؤوله عنهم المستشار. طبعاً هذا مربوط برغبة مربيه الصف التعاون أو سياسة مدير المدرسة والاهم من ذلك عن أي مشكله نحكي. المهم إنها ما تعمل مشاكل للمستشارة مع إدارة المدرسة، أهل الطالبة، الشرطة أو حتى الشؤون».

المرشد في وحده النهوض بالشبيبة يرى في الاستشارة مصدرًا يزود النوادي الأسرية بالطلاب: «بيعثوا لنا طالبات "للبيت الدافئ» وطلاب "لنوئديه شبيبة» لساعات بعد الظهر. عندنا يأكلوا، نساعدهم بالتعليم ويقضوا وقت فراغهم».

«الكل يسقط على رأسنا»: إسقاطات التناقض في رؤى الطاقم المهني المساند المدرسي ومؤسسات الرفاه والتربية في السلطة المحلية لوظائفهم اتجاه طلاب في ضائقة

في هذا الصدد نذكر ثلاث نقاط مركزية:

الأولى: انتقادات داخل مؤسسات التربية والرفاه بالمجلس المحلي على مستوى التنسيق بينهم على الرغم بأنهم، عدا مكتب الشؤون الاجتماعية، يعملون تحت سقف «قسم التربية والتعليم». كلهم، بلا استثناء أشاروا، بصيغ مختلفة، عن عدم رضاهم من التعاون داخل وبين الطواقم المختلفة في المدرسة أو المجلس المحلي والتي تعتمد على العلاقات الشخصية بين الزملاء (على أساس توافق شخصي أو القدوم من نفس البلد أو الانحدار من البداوة أو الشمال) وليس اعتماداً على الصعيد المؤسسي المهني: «في عامل اجتماعي ارتاح أتعامل معاه أكثر من غيره. في عامل اجتماعي لا يطاق أبداً ما أحب اتصل فيه نهائياً، «بصراحة، أحب اشتغل مع بدو. راسي يركب على رأسهم»، اعترف أن علاقتنا طيبة لأننا غرباء قادمين

لا يوجد أية توقعات ولا حتى ذكر لقسم التمريض في المدارس. بالمقابل، هناك شكوى من استغلال الاستشارة التربوية لخدماتهم.

مأمور الدوام (ضابط النظام) يدعي بأنهم يحاولون إلزام الاستشارة التربوية بالتدخل في دائرة خطر التسرب: «لما أشوف في دفتر يوميات الصف تغيب الطالب أيام طويلة، أبعث طلب رسمي للمستشار انه يتدخل... عندنا مشكله مع المستشارين أنهم ما يحبوا يرجعوا طلاب مشاغبين للمدرسة. الظاهر انه عليهم ضغط من إدارة المدرسة». ولعل المشكلة الأساسية من وجهة نظر مأمور الدوام هو عدم تدخلهم في مشكلة التسرب: «يفكروا وظيفتهم بيعثوا تقارير عن التسرب. ليش ما يرجعوا الأولاد للمدرسة. ما بدهم طلاب مزعجين؟ ماشي! يرجعوا طلاب شاطرين بس ظروفهم صعبه. وإلا أوامر المدير عندهم غير؟»

الأخصائيون الاجتماعيون يرون في الاستشارة التربوية «بطلة» في التهرب من مسؤولياتها اتجاه طلاب في ضائقة وخطر: «يرمون علينا ملفات دون وجه حق بادعاء بان ملف الأسرة عنا»، «يستغلوا T179 (مأمور الشؤون) عشان يحموا حالهم من أي مواجهه مع أسرهم طالب يعاني من العنف أو أي مشكله قانونيه يعاقب عليه القانون». بالمقابل، «لما نسال عن طالب لتحضير تقرير يا سبحان الله دائماً وضع الطالب ممتاز... خائفين من الأهل أو يرضوا المدير الذي لا يريد مشاكل مع احد».

الأخصائي النفسي يرى نفسه «مقاول» تشخيصات عند المستشار: «تخصصنا تشخيص الطلاب للمستشار طمعا في حصول المستشار للطلاب على مساعدات من اللجان المختلفة». على النقيض، يحاول الأخصائي النفسي، بمستوى غير موفق، أن يجعل المستشار التربوي منفذاً، ولو بشكل مقتضب



من نفس البلد».

الثانية: شعور مشترك عند الطواقم المهنية المدرسية المساندة ومؤسسات التربية والرفاه في المجلس المحلي، بلا استثناء، يتمثل أولاً «بالمسؤولية الثقيلة»: " الكل يسقط على رؤوسنا»، احنا سله الزبالة لكل الخدمات بالبلد» «الطالب المتسرب هو بمسؤوليتنا. لازم نعمل إحنا كل شيء»، «المدرسة كأنها سجن أو مرض معدي بس للمستشارين. بقيه الموظفين في المجلس حرام يدخلوه»، «الله يخلي الشؤون إلي تعمل كل شيء الغير ما يحب أو ما يريد يسويه». وثانيا «الشعور بالوحدة»: " صدقني انه ما فيه عندي مع مين احكي أو اشكي له. بحثك هو اول فرصه اعبر شويه عن وجعي»، «زهقت اعمل كل الشغل لأنه الغير مكيف حاله». المشاعر الموصوفة أعلاه هي نتيجة التقييم بأن «الآخرون مقصرون في تأدية واجباتهم» وعليه فكل أخصائي يرى من واجبه الضغط من أجل إلزام الآخريين القيام بواجباتهم: «ابلق الشؤون عن طلاب في بداية تسربهم من اجل متابعه حالاتهم. العامل الاجتماعي يشعر بالضغط لانه يفكر أنني بتعقبه أو أراقب عليه»، «أموت وأشوف الكاباس (مأمور النظام) أو على الأصح اقعد معه على جلسه عمل على الرغم انه في الكرافان المقابل» «فلان {ذكر اسم الأخصائي} بكيف لما ولد بتسرب عشان يرمي لي إياه ويريح رأسه من مشاكله».

الثالثة: الطواقم المهنية المدرسية المساندة ومؤسسات التربية والرفاه في المجلس المحلي أوصوا على ضرورة مأسسة العمل المشترك واقتروا صيغاً مختلفة للعمل: «جلسه كل أسبوعين تضم الموظفين إلي ذكرتهم في بحثك»، «إقامة منتدى يجلس وقت الضرورة يضم الشؤون، 07D (مأمور الدوام) , ПЩП (خدمات نفسيه تربوية)، مدراء

المدارس عشان نناقش كل مره مؤسسه أو حارة أو عشيرة». ما زال يعلو السؤال: كيف سينعكس هذا التعاون المنشود على الخدمة المقدمة لطالب يعاني من ضائقة في هذه البلدة البدوية؟

تلخيص ونقاش

الطلاب في هذه البلدة البدوية يعانون من أزمات كثيرة وعصيبة نتيجة الظروف الاقتصادية (بطالة، فقر مدقع ومتواصل، تفاوت وفجوات)، الاجتماعية (تعدد زوجات، كثرة أولاد وعنف قبلي مستشر) والتعليمية (إقليم مدرسي غير صحي، تدني تحصيل علمي ونسبة تسرب عالية) السائدة. بمعنى أن الطالب العربي البدوي يدخل إلى الحيز المدرسي مثقلاً بحقيبة جسدية- نفسية-اجتماعية ملؤها احتياجات وأزمات لم تتلق الموارد الملائمة بفعل فشل الأطر الطبيعية (الأسرة على كافة مستوياتها) غير الرسمية (المجتمع المدني بشقيه الديني والعلماني) أو الربحية (تبرعات ومشاريع رجال الأعمال الخيرية) أو الحكومية (خدمات غير كافية كما وغير ملائمة نوعاً)، في تلبية احتياجاته أو التعاطي مع ضائقته قبل دخوله إلى ساحة المدرسة. خمننا أن هذا الواقع يستوجب تضافر الجهود بين الطواقم المهنية المساندة داخل المدارس وأقسام المعارف والرفاه في المجلس المحلي للتعاطي مع هذه الضائقة والاحتياجات لهؤلاء الطلاب كونها تؤثر سلباً على رفاهيتهم مع انعكاساتها على كافة مناحي الحياة. للأسف وجدنا أن طلاباً بضائقة في هذه البلدة البدوية لا يسارعون في التوجه إلى الأطر الرسمية ذات الصلة داخل المدرسة (كالطاقم المهني المساند) وخارجه (مكتب الشؤون الاجتماعية، الخدمات النفسية، ضباط النظام في قسم المعارف ووحدة النهوض بالشبيبة)

مئات الطلاب والطالبات؛ مأمورو (2) دوام يخدمون ثلاث عشرة (13) مدرسة تعاني أعلى نسبة تسرب في البلاد قاطبة؛ تسعة (9) أخصائيين اجتماعيين يقدمون خدمات متنوعة لتسعائة ملف (900)؛ ست (6) ملكات لأخصائيين نفسيين يخدمون ثلاث عشرة (13) مدرسة فوق ابتدائية ومدرستين (2) للتربية الخاصة إحداهما للتوحيدين وأخيرا خمسة (5) مرشدين للنهوض بالشبيبة في ملكات جزئية مقابل عشرات الطلاب في خطر وبلا أطر سنويا. لذلك، التعاطي هو مع الحالات المرئية، المنصوص عليها قانونيا أو الملزمة بوجوب التبليغ أو المتعلقة بمؤسسات رسمية مثل مؤسسة الوزارات، المحاكم، المستشفيات، التأمين الوطني أو الشرطة من خلال الصبغة الأسرية. لا يوجد أي تعاطي مع ضائقة فردانية كالتشوّه الخلقى (بالوجه أو الجسم أو الأطراف) أو التردّي في التصور الذاتي الخ...

توصيات:

بناءً على ما ذكر أعلاه نوصي:

أولاً: النظر إلى احتياجات الطالب ككائن مستقل بمعزل عن محيطه الأسري-القبائلي.

ثانياً: زيادة الملكات للكوادر في الطواقم المهنية المدرسية المساندة ومؤسسات التربية والرفاه بالمجلس المحلي بغية تحريرهم من الضغط وتمكينهم من التفرّغ لخدمة طلاب في ضائقة وليس الأجهزة المعنية المحيطة بهم.

ثالثاً: تنظيم منتدى أو لجنة توجيه لإصدار تعليمات ملزمة تنسّق بين كل الأخصائيين الذين يتعاملون مع نواحي حياة الطالب الصحية-النفسية-التعليمية-الاجتماعية.

طلبا للعون في تلبية حاجتهم أو التعاطي مع أزماتهم لعدم توفّر الخصائص التي يشترطون توفّرها عند مصدر الدعم. لهذا، فإنّ التّدخل يأتي بمبادرة الأخصائيين وهو بمثابة «تدخل قسري» ((גילת, שגיא, לרז, 2007; Ben-Ari, 2004, 2011; Grinstein-Weiss et al, 2005; Sherer, 2007).

يمكن تفسير التوافق بين مختلف الأخصائيين في هذه البلدة البدوية على التعاطي مع أزمات الطلاب (تمركز حول القضايا ذات الصيغة الجنائية الملزمة من ناحية قانونية أو المطلوبة من السلطات الحكومية) **بصبغة أسرية** بشكل متناقض: الأول: النضوج المهني للأخصائيين الذي تجسّد بملاءمة أدوات عملهم للواقع الخاص بالبدو في النقب. بكلمات أخرى، قدرة الأخصائيين الذين درسوا في مؤسسات أكاديمية غربية، داخل البلاد وخارجها، من رفض أساليب التدخل الغربية والهجيئة (Etic or Formal theory level) (ممن يدعى أنها سارية المفعول عالميا التي تم تأهيلهم بواسطتها في المؤسسات الغربية)، واستطاعوا بقدراتهم الذاتية الانكشاف على وجهات نظر مهنية مغايرة، مكنتهم من فحص ملاءمة الأدوات المهنية التي اكتسبوها أثناء دراستهم لمجموعات سكانية محلية كالبدو (Emic or Informal theory level) وتطوّر مصطلحات معرفية وتقنيات تدخل مستلهمة من ثقافة السكان العرب البدو في إسرائيل (انظر גילת, שגיא, 1998, 1999).

التفسير الثاني للتوافق بين مختلف الأخصائيين على التعاطي مع أزمات الطلاب **بصبغة أسرية** هي صراع البقاء على قيد الحياة لقلّة عدد الطواقم المهنية وكثرة وصعوبة الأزمات في البلدة. هناك مستشار (أحيانا بوظيفة غير كاملة) لكل مدرسة فوق ابتدائية تضم



רשימת מקורות

طه مجدي. (2013). **واقع التعليم في المدارس العربية: بين سياسات التمييز والوضع الراهن**. أم الفحم: مركز الدراسات المعاصرة

محاينه إبراهيم (2009أ). من المسؤول عن إخفاق مكاتب الشؤون الاجتماعية في المجتمع العربي؟ **دراسات**, 1, 86-81.

محاينه إبراهيم (2009ب). القطاع الخاص في خدمة المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل: بين الموجود والمنشود. **دراسات**, 2, 34-25.

محاينه إبراهيم, اغباريه أيمن وأبو عصبه خالد (2009). "الرفاهية النفسية عند الطلاب العرب في إسرائيل: الوضع القائم وإسقاطات غياب جهاز مهني مساند", **الجامعة**, 13, 40-1.

محاينه إبراهيم ومحاينه سامي (2012). **مربي الصفوف العرب في إسرائيل ينفردون حصريا في اتخاذ القرارات الخاصة بالطلاب متجاوزين الأهل في الشقين التعليمي والعنوي الحصاد**, 2, 275-249.

אבו-סעד, אסמעיל. (2013). **תמורות חברתיות פוליטיות והתפתחותה של מערכת החינוך הפורמאלית בקרב הבדווים בנגב**. בתוך ר. פדצהור (עורך) **הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי לישראל** (עמ' 40-28). המכללה האקדמית נתניה: מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי.

אייזנברג, יוספה. (2012). **גורמים מקדמים-או מעכבים-שילוב יעיל של הילד החולה בסביבות הקשורות לילד, למשפחתו ולכיתתו. סימני דרך לשילוב בריא של הילד החולה: על שילובם של ילדים חולים במחלות כרוניות קשות במערכת החינוך** (עמ' 174-204). תל-אביב: מכון מופ"ת.

אלקרינאוי, עליאן. (1998). **תרומת הגישה ההבנייתית לפרקטיקה המקצועית בחברה בין-תרבותית. חברה ורווחה, יח**, (2), 263-253.

אלקרינאוי, עליאן. (1999). **טיפול נפשי רגיש תרבות בחברה הערבית**. בתוך קלייר, ר. (עורכת), **להיות שונה בישראל: מוצא עדתי, מגדר וטיפול** (עמ' 65-74). תל-ביב: רמות

אלקרינאוי, עליאן. (2000). **אתנו-פסיכיאטריה בחברה הבדואית-ערבית בנגב**. תל-אביב: הקיבוץ

המאחד.

בן ישראל, ארנון ואבינועם, מאיר. (2013). **על עיור, פרבור ודרדור-עייירות הבדווים בנגב**. בתוך ר. פדצהור (עורך) **הבדווים בנגב: אתגר אסטרטגי לישראל** (עמ' 40-50). המכללה האקדמית נתניה: מרכז ש. דניאל אברהם לדיאלוג אסטרטגי.

גילת, יצחק. (2007). **האם מתפקידו של המורה לסייע לתלמידים במצוקה? להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקו תלמידים** (עמ' 36-11). תל-אביב: מכון מופ"ת.

גילת, יצחק, שגיא, רחל, עזר, חנה וסעדה, נביל. (2011). **עמדותיהם של מתבגרים יהודים וערבים כלפי פניות לעזרה בעת מצוקה**. בתוך חנה, עזר, יצחק, גילת ורחל, שגיא (עורכים). **"אני מרגיש לגמרי לבד בסיפור הזה": התמודדות צעירים בישראל עם מצבי לחץ ומצוקה** (עמ' 85-110). תל-אביב: מכון מופ"ת.

גרא, רמיס. (2013). **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (6)**. ירושלים: מכון ון ליר.

הכנסת. (2006). **ילדים במגזר הבדואי בנגב - תמונת מצב**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע.

הכנסת. (10 נובמבר 2010). **סוגיות בנושא מיצוי זכויותיהם של ילדים: ובני נוער במגזר הערבי ובמגזר החרדי**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה ומשרד הפנים. (יולי 2012). **הרשויות המקומיות בישראל: מבוא, לוחות השוואה, תרשימים, נספחים, פרופיל כלל ארצי ומגזרי, פרופיל עירוני**. ירושלים: האגף למינהל מוניציפאלי (פרסום מספר 1498)

המוסד לביטוח לאומי. (2013). **מימד העוני והפערים החברתיים: דו"ח שנתי 2012**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון.

חליחל, אחמד. (2008). **רווקות בקרב נשים ערביות: הגורמים להתרחבות התופעה במרכז ישראל וצפונה**. בתוך, ע. מנאע (עורך) **ספר החברה הערבית בישראל 2: אוכלוסייה, חברה, כלכלה** (עמ' 283-312). ירושלים: מכון ון ליר.

כץ, חנה. מוניקנדס, מנחם. וקטן, יוסי. (2009). **הרשות נתונה: מחלקות לשירותים חברתיים ברשויות המקומיות למול התרחבות תופעת העוני: ציפיות, תפיסות ומציאות**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית.

שקדי, אשר (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

שרר, משה. (2007). חיפוש עזרה בקרב בני נוער יהודי וערבי בישראל. בתוך ר. גיורא, י. ווזנר ומ. ונדר-שוורץ (עורכים), **נוער בישראל 2005** (עמ' 210-187). תל-אביב: רמות.

Ben-Ari, Adital. (2004). Sources of social support and attachment styles among Israeli Arab students. **International Social Work**, 47 (2),187-201.

Cheek; Julianne. (2011). The Politics and Practices of Funding Qualitative Inquiry: Messages about messages about messages. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (pp. 251-268). London: Sage Publications.

Christians, Clifford. (2011). Ethics and politics in qualitative research. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (pp. 43-60). London: Sage Publications.

Conella, Gaile & Lincoln, Yvonna. (2011). Ethics, research regulation and critical social science. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (pp. 81-90). London: Sage Publications.

Grinstein-Weiss, Michal., Fishman, Gideon., & Eisikovits, Zvi. (2005). Gender and ethnic differences in formal and informal help seeking among Israeli adolescents. **Journal of Adolescence**, 28, 765-779.

Ferrera, Maurizio. (1996). The southern model of welfare capitalism. **journal of European social policy**, 6 (1),17-37

Flyvbjerg Bent. (2011). Case Study. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), **The Sage**

מחאג'נה, אברהים. (2008א). לשכות הרווחה במגזר הערבי: בין פטיש השלטון המרכזי לסדן השלטון המקומי. **הדעה הרווחת**, 46, 20-15.

מחאג'נה, אברהים. (2008ב). **צרכים לעומת שירותים מסייעים בבתי הספר בחברה הערבית**. נצרת: וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי

מחאג'נה, אברהים. (2009). עסקים למען הקהילה הערבית. **הדעה הרווחת**, 47, 24-19.

מחאג'נה אברהים (2013). המדיניות המוצהרת בהכשרת המורים הערבים בישראל להתמודדות עם תלמידים במצוקה ומשבר (עמ' 109-126). בתוך א. אגבריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית**. תל-אביב: רסלינג

מחאג'נה, אברהים ומחאג'נה סאמי (2014). תגובות קוגניטיביות והתנהגותיות של מורים לתלמידים ערבים במצוקה בויקה לתפקידם כמחנכי כיתה ולרמת השכלתם. בתוך ע. גרופר וש. רומי, **קידום ילדים נוער ומתבגרים במצבי סיכון בישראל: מבנה הדעת של התחום, שיטות התערבות, תכניות הכשרה ופיתוח עתידי** (עמ' 364-385). תל-אביב: מכון מופ"ת והמכון לחינוך ולמחקר קהילתי בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בר אילן.

משרד החינוך. (2014). **הכול אודות מוסדות החינוך**. ירושלים: מינהל תקשוב ומערכות חינוך. (אתר: <http://hinuch.education.gov.il/>) (imsnet/mosdot.aspx)

פרידמן, אייל ושל, מיכאל (2010). תגמולי נאמנות. בתוך ארז. צפדיה וחנה. כ"ץ (עורכים) **מדינה מפקירה - מדינה משגיח: מדיניות חברתית בישראל 2008-1985** (עמ' 62-35). תל-אביב: הוצאת רסלינג.

צבר-בן יהושע, נעמה' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: דביר.

צדקעהו, שלמה, פישרמן, שרגא, עילם, נורית ורונו, חבצלת. (2008). **חינוך כיתה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

רינאווי, חליל (2003). **החברה הערבית בישראל: סדר יום אמביוולנטי**. ראשון לציון: הוצאת המסלול האקדמי של המכללה למינהל.

שלסקי, שמחה ואלפרט, ברכה' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט**. תל-אביב: מכון מופ"ת.



ملحق رقم 1: أسئلة البحث

ما هو عدد الأخصائيين في مؤسستكم؟

ما هي تخصصاتهم؟

ما هي أهم الخدمات التي تقدمونها في مؤسستكم؟

ما هي أهم شرائح المجتمع التي تخدمونها؟

ما هي أهم المشاكل التي تواجه أسر الطلاب؟ هل هذه

المشاكل خاصة بالبدو أم هي عامّة؟ هل هناك مشاكل

تميز الأسرة أو المجتمع البدوي على وجه الخصوص؟

ما هي أهم المشاكل التي تواجه الطلاب أنفسهم في

هذه المرحلة؟ هل هذه المشاكل خاصة بالبدو أم هي

عامّة؟ هل هناك مشاكل تميّز المراهق البدوي على

وجه الخصوص؟

هل تتعاملون مع الطالب ككيان مستقل أم من خلال

الأسرة؟

ما هي علاقة مؤسستكم المهنية مع الأخصائيين داخل

المدرسة: المستشار التربوية، الممرضة، مربّي

الصفوف وإدارة المدرسة؟

ما هو مدى رضاكم عن هذه العلاقة المهنية؟

ماذا تقترحون لتعزيز هذه العلاقة المهنية؟

ما هي علاقة مؤسستكم المهنية مع الأخصائيين

خارج إطار المدرسة: الشؤون الاجتماعية، الخدمات

النفسية، ضابط (مأمور) النظام/الدوام، قسم الشبيبة

والمركز الجماهيري؟

ما هو مدى رضاكم عن هذه العلاقة المهنية؟

ماذا تقترحون لتعزيز هذه العلاقة المهنية؟

ما هو السؤال الذي كان عليّ طرحه في هذا السياق؟

هل لديك معلومات تود مشاركتنا فيها؟

handbook of qualitative research (pp. 301-316). London: Sage Publications.

Lincoln, Yvonna; Lynham, Susan & Guba, Egon. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, Revisited. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (pp. 97-128). London: Sage Publications.

Perakyal, Anssi & Ruusuvuori, Johanna (2011). Analyzing talk and text. In. N. Denzin & Y. Lincoln (eds.), **The Sage handbook of qualitative research** (pp. 529-544). London: Sage Publications

Ricoeur, P. (1981). What is a text? Explanation and understanding. In J.B. Thompson (Ed.), **Hermeneutics and the human science** (pp. 145-164). Cambridge: Cambridge University Press.

Sherer, Moshe. (2007). Advice and help-seeking intentions among youth in Israel: Ethnic and gender differences. **Journal of Sociology & Social Welfare**, 3, 53-76.

المجلس المحليّ إكسال بالتعاون مع مركز دراسات للحقوق والسياسات

دور أولياء الأمور كرافعة لصياغة العمل

التربويّ في المدرسة: إكسال نموذجًا

د. ردينة جرابسي

رئيسة مجلس نعمات في الناصرة ومحاضرة في جامعة حيفا.

هنا التأكيد على أهميّة العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة.

يقرّ منشور المدير العامّ في وزارة المعارف 2014 / 4(أ)، والصّادر في 1 كانون الأوّل سنة 2003، بوجود أهميّة كبرى للتواصل المفتوح بين المدرسة والبيت، الأمر الذي يتيح أمام أولياء الأمور التّأثير في طابع المدرسة وجعلهم ذوي تأثير فيه. يضيف المنشور أنّ: «جهاز التّربية يرى في أولياء الأمور مشاركين كاملين في العمليّة التّربويّة في المدرسة. يُلقى على كاهل أولياء الأمور، لكونهم أوصياء شرعيّين على أبنائهم، واجب تعزيزهم تربويًا واجتماعيًا بشكل نموذجي. ليس غريبًا أن يشارك أولياء الأمور في مجريات العمليّة التّربويّة في المدرسة، فمعظم العمل التّربويّ يُقام فيها، ولأولياء الأمور موارد من المعرفة والخبرة التي من شأنها تحسين عمل المؤسّسة التّربويّة وإثرائها». ينظّم المنشور نهج اختيار تمثيل أولياء الأمور

ألفصل الأوّل: مقدّمة

عرض الموضوع:

الهدف المركزي للبحث: تعزيز دور أولياء الأمور في العمل التّربويّ في المدرسة.

أهداف البحث:

1. وصف أشكال دور أولياء الأمور في العمل التّربويّ في المدرسة وتبيين مدها.
2. كشف العوامل المؤثّرة في دور أولياء الأمور وشرحها.
3. الوقوف على أهداف دور أولياء الأمور والتّوقّعات منها.
4. اقتراح موديل (نموذج) تطبيقيّ لدور أولياء الأمور.

إنّ المدرسة هي إطار تربويّ تعمل على صياغة شخصيّات التّلاميذ إلى جانب تزويدهم بالمعرفة والمهارات الفكرية. التّعاون بين المدرسة وأولياء الأمور هامّ جدًّا من أجل تحقيق عملها، ومن



في المدرسة، وينظّم شبكة العلاقات المتبادلة بين المدرسة وتمثيل أولياء الأمور.

- تُطرح أسئلة تتعلّق بالمنشور، منها:
- هل يعي أولياء الأمور وجود المنشور؟
- ما تفسير كل طرف (إدارة المدرسة وأولياء الأمور) لمضمون المنشور؟
- كيف يُطبّق المنشور على أرض الواقع؟
- هل لأولياء الأمور أو ممثليهم دور في مجريات أمور المدرسة؟ وفي أيّ قضايا يتم ذلك؟ وما مدى ذلك الدّور؟
- هل ترغب إدارة المدرسة حقًا بدور أولياء الأمور وتدخلهم؟ وما هي الخطوات التي تقوم بها إدارة المدرسة من أجل تشجيع ذلك الدّور؟

يتمّ خلال هذا البحث فحص الأسئلة المذكورة آنفًا، وذلك بواسطة وصف الحاصل في الواقع وفهمه وصولاً إلى اقتراح موديل للدّور المنوط بأولياء الأمور، والذي يمكنه النهوض بالعملية التربوية في المدرسة ويسهم في تنمية شخصية التلاميذ.

خلفية نظريّة:

هناك إشارات مختلفة في الدّراسات تتعلّق بمشاركة المواطنين في عمليّات اتّخاذ القرار في مجالات الحياة المتعدّدة: الإسكان، التدبير المنزلي، تربية الأولاد، حقل العمل وشؤون أخرى. تتركز تلك الإشارات على توجّه الديمقراطيّة المشاركة (Pateman, 1970)، والتي تدّعي أنّ واجب كلّ مواطن المشاركة في اتّخاذ القرارات المرتبطة بحياته، ومن هنا تبدو المشاركة ضروريّة للمواطن نفسه، إذ تقوّي التزامه نحو مجتمعه .

كلّ مواطن يستطيع وفق توجّه الديمقراطيّة

المشاركة أن يشارك في اتّخاذ القرارات المرتبطة بحياته، ولذلك فإنّ أولياء الأمور يستطيعون المشاركة في قرارات مرتبطة بتربية أبنائهم في كلّ المراحل وفي مستويات العمليّة التربويّة كلّها.

هل يظهر دور أولياء الأمور في العمليّة التربويّة من خلال التّعاون؟ المشاركة؟ أو الشّراكة؟ المصطلحات الثلاثة المذكورة: تعاون، مشاركة، شراكة، تعبّر عن دلالة أخذ دور في النّشاط، ومع ذلك فإنّ بينها تباينًا جوهريًا ما. تشرتشن (1985)، تشرتشن وسدن (2003) عرّفوا المصطلحات الأخيرة كالآتي:

- **تعاون (Collaboration):** سيرورة تصف نشاطًا يؤدّيه أحدٌ لآخر. غالبًا ما تكون المبادرة للتعاون من أصحاب المناصب ومتّخذي القرارات: مهنيّين، مقرري سياسات وقادة في المجتمع.
- **مشاركة (Participation):** سيرورة تصف مشاركة من خلال أخذ حيز جزئيّ في نشاط مع الآخرين، وتلك مبادرة المشاركين (الجمهور) الرّاغبين لأن يكونوا مبادرين ومتحكّمين في سيرورة المشاركة.
- **شراكة (Partnership):** تعبّر عن علاقة متساوية بين الأطراف. مبادرة من كلا الطرفين ومن أصحاب المناصب والجمهور، وتعكس مساواة في الحقوق والواجبات. تعكس الفروقات بينها اختلافًا أساسيًا في التّوجّه: متّخذو القرارات يطلبون تعاونًا تحقيقيًا لمطالب معيّنة، مثل شرعيّة للخطط، ومن جهة أخرى يطالب الجمهور أن يكون مبادرًا ومتحكّمًا في العمليّة لأنّه يعرف حاجاته ورغباته معرفة جيّدة جدًّا. تُعرض الشّراكة كمزيج بين التّعاون

1. مساعدة عملية في المدرسة، وتشمل: مشاركة في اجتماعات الأهالي، دعم في الرحلات والمكتبة، وتجنيد أموال وتبرعات وأمور أخرى.
2. منظومة العلاقات مع المعلمين، وإلى أي مدى يتواصلون مع مربّي أبنائهم ويتعاونون معهم.
3. تدخّل أولياء الأمور في تحضير الدروس المنزلية.
- وتقترح نوي (1984) تقسيم تدخّل أولياء الأمور الى مستويات هي:
 1. أولياء الأمور كمشاهدين، في هذا المستوى لا يتخذون أيّة إجراءات فاعلة، بل يشاهدون عن بعد.
 2. أولياء الأمور كمزوّدي خدمات، وذلك من خلال تطوّعهم أو نزولاً عند طلبات المعلمين.
 3. أولياء الأمور كمتعلمين، وفيها يمزّون بأنشطة تهدف إلى تربية أولياء الأمور وتنميتهم.
 4. أولياء الأمور كمشاركين في العملية التربوية، والمقصود بذلك مشاركتهم في فعاليات تدخل ضمن العملية التربوية من خلال تواصل مباشر مع التلامذة و/أو تواصلهم مع أولياء أمور آخرين خلال اجتماعات عامة أو محادثات.
 5. أولياء الأمور كمشاركين في رسم السياسة، والمقصود بذلك فعاليات تهتمّ بمشاركتهم في مستوى تحديد أهداف واتخاذ قرارات.
- وأما فريدمان (1989) يقترح تقسيماً شبيهاً لنوي (1984)، باستثناء البند الخاص بالمستوى الثالث الذي يتناول أولياء الأمور كمتعلمين.
- تشير Seginer (2002) إلى مشاركة أولياء الأمور في المدرسة كدخّل للمساعدة في أبعاد تعليمية، اجتماعية تنظيمية أو الصيانة.

والمشاركة (אלתרמן וצ'רצמן, 1991).

يشير الباحثان שמור ושמיד (2006) إلى أنه في التعاون والمشاركة حراكاً أحادي الجانب، وأن المغزى في المشاركة هو المبادلة. يشير الباحثان أيضاً أنه من الهامّ معرفة كيفية تعريف كلّ المشاركين للمصطلح، ومعرفة كيفية فهمهم للعلاقات المنشودة بينها.

تدخّل أولياء الأمور في التربية: خلال السنوات الأخيرة طرأت تغييرات على سياسة التربية في إسرائيل فيما يتعلّق بمشاركة أولياء الأمور وتدخلهم في تربية أبنائهم، وقد منحوا حقّ اختيار المدرسة التي سيدرس فيها أبنائهم، وحقّ معرفة ما يجري في المدرسة، وحتى إمكانية مشاركتهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمناهج تعليمية مكّلة. جهاز التربية يفسح مجالاً واسعاً أمام المبادرات المحلية وتوقعات أولياء الأمور لتربية تمثّل رؤاهم، وتستجيب لحاجات أبنائهم (קיסמן ובלאנדר, 2002; חגאזי, 2009).

وأشارت الباحثة קפלן תורן (2004) إلى أنّ تدخّل الأمهات في المدرسة أكثر من تدخّل الآباء.

التغيّرات الحاصلة في جهاز التربية في إسرائيل هي جزء من التغيّرات في جهاز التربية في العالم الغربي بصفة عامة. تشير الباحثة (Munn, 2001) إلى أنّ مشاركة أولياء الأمور تكون تدريجية حتى وصولهم إلى التأثير في صياغة سياسة جهاز التربية بصفة عامة وسياسة المدرسة على نحو من الخصوص. تشير الباحثة بشكل خاص إلى حقّ أولياء الأمور في معرفة مجريات الأمور وإمكانية المساهمة الفاعلة في إدارة المدرسة.

تطرّق Williams & Williams & Ullman (2002) لتدخّل أولياء الأمور في ثلاثة مستويات:



تدخل أولياء الأمور معرفاً في سياق هذا البحث كشراكة في اتخاذ القرارات المتعلقة في المجالات الآتية:

1. تجنيد موارد، تزويد خدمات وأعمال صيانة للمدرسة.
2. وساطة وحماية أمام السلطة المحليّة.
3. مراقبة ومتابعة لأداء الطاقم الإداري والتربوي في المدرسة (معلمين، مركزي طبقات، مركزي تربية اجتماعية، مستشارين، مدير وكل أصحاب الوظائف في المدرسة).
4. مشاركة واقتراح برامج تعليمية، إثراء وفعاليات اجتماعية.

يُختبر مدى تدخل أولياء الأمور وفق محور في طرفه الأول يكون التدخل منقوصاً، وفي طرفه الآخر يكون التدخل فاعلاً.

تدخل أولياء الأمور في التربية في المجتمع العربي:

تنشط التربية في المجتمع العربي في ظل واقع اللا- مساواة في تخصيص الميزانيات، وفي ظل تدخلات زائدة لأصحاب القرار في وزارة التربية في كل ما يرتبط بمناهج التعليم والمضامين التربوية وذلك للحيلولة دون لقاء التلاميذ مع تاريخ الشعب الفلسطيني في البلاد، والقيم الحضارية، والأدب والشعر العربي الفلسطيني، كما تعيش التربية في المجتمع العربي تحت وطأة قيادة سياسية لا تتيح تدخلًا للجماهير العربية بصفة عامة وأولياء الأمور بصفة خاصة في مجال المضامين التربوية. يشير كل من Golan-Agnon (2004); Jabareen (2005); Golan-Agnon (2006) إلى التّعسف الموجود في جهاز التربية في المجتمع العربي، والذي

يظهر من خلال الميزانيات وتطوير المناهج والمضامين التي تحترم الحضارة والهوية العربية، ومن خلال هامشية العرب في عمليات اتخاذ القرارات، التخطيط، التفويض والإدارة. يشير أبو عصبه (2007)، إلى أن مدى تدخل أولياء الأمور، ولاسيما الآباء منهم، في المدرسة قليل جداً، ويفسر ذلك بالأسباب الآتية:

1. طرق الإدارة والتدريس في المدرسة محافظة، مما يؤثر على استعداد المدرسة للانفتاح أمام أولياء الأمور.
2. هنالك تصور سائد بأن مسؤولية التواصل مع المدرسة، وخاصة في المرحلة الابتدائية، هي مسؤولية الأم، لا سيما وأن معظم الطاقم المدرسي من الإناث، أما في المراحل العليا فمعظم المعلمين من الرجال ولذلك يقل تواصل الأم مع المدرسة خلالها.
3. عدم استعداد مديري المدارس لإشراك أولياء الأمور في العملية التربوية بادعاء أن ذلك ليس من صلاحياتهم. لجان أولياء الأمور تُنتخب منذ بداية العام التدريسي، ويستغلها المديرون غالباً لتجنيد موارد من السلطات المحليّة. يضيف أبو عصبه أن لجان أولياء الأمور لا يعرفون حقوقهم إزاء أولياء الأمور والإدارة.

إجمال: يتبين من خلال الدراسات السابقة أن هنالك وعياً في مجتمعنا المعاصر حول حق المواطنين في المشاركة في القرارات المرتبطة بحياتهم. تربية الأبناء هو أحد المجالات الهامة في الحياة. بادئ ذي بدء، فإن هذا المجال، مسؤولية أولياء الأمور لأنهم الأوصياء الطبيعيون لأبنائهم. هنالك

(دائرة الإحصاء المركزية، 2012).
53% من أبناء وبنات جيل الخامسة عشرة وما فوق يتمتعون بعدد سنوات تعليمية تتراوح ما بين 9-12 سنة تعليمية، و9.7% يتراوحون ما بين 13-15 سنة تعليمية، 10% لديهم 16 سنة تعليمية وما فوق في حين أن 27.2% لديهم 8 سنوات تعليمية كحد أقصى.
18.5% من أبناء وبنات جيل الخامسة عشرة وما فوق حاصلون على شهادة بجرות و8.4% أصحاب لقب أكاديمي (لقب أول) و فقط 1.2% أصحاب لقب ثاني وما فوق.

قسم التربية والتعليم في المجلس المحلي:

يُعنى هذا القسم بشؤون التربية والتعليم في القرية ويقوم على تقديم الخدمات في هذا المجال وتقع تحت مسؤوليته: 6 مدراس (3 مدراس ابتدائية، مدرستين إعداديتين ومدرسة ثانوية واحدة) بالإضافة إلى 9 روضات للجيل الإلزامي و 11 روضة خاصة.

في العام 2011-2012 كان مجمل عدد الطلاب في المدارس يعادل 3449 طالبًا.

توزع ملكات قسم التربية والتعليم على هذا النحو:

تغييرات في جهاز التربية في العالم الغربي عامّة وفي إسرائيل خاصّة، وتندرج مشاركة أولياء الأمور في العملية التربويّة ضمن تلك التغييرات.

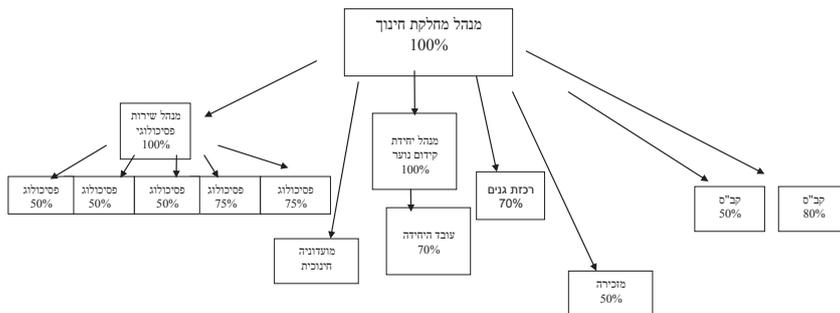
أشارت دراسات عديدة إلى أنماط مختلفة لتدخّل أولياء الأمور، وفي مركزها المشاركة في اتّخاذ القرارات المرتبطة بمناهج التّعليم، تزويد الخدمات والصيانة، وساطة مع المجلس المحليّ وتجنيّد أموال.

يصبو البحث، في ضوء المعطيات المذكورة، إلى وصف أنماط تدخّل أولياء الأمور في الواقع وفهمها، سعيًا لاقتراح موديل لتدخّل أولياء الأمور يستطيع النهوض بالعملية التربويّة في المدارس، ويسهم في تنمية شخصيّة التّلامذة.

الفصل الثاني: خطة البحث:

جمهور البحث: أولياء أمور الطّلاب في مدارس قرية إكسال. تمّ اختيار القرية لأنّها قرية عربيّة في شمالي البلاد. تتمتع بلدة إكسال بمكانة قرية (مجلس محلي) بحسب التصنيف الذي تقوم به وزارة الداخلية، وتم تدرجها في درجة 2 من 10 ضمن العنقود الاقتصادي- الاجتماعي (دائرة الإحصاء المركزية، 2013).

مחלקת החינוך מבנה ארגוני:



يبلغ عدد سكان القرية 13007 نسمة ويشكل الشباب في الشريحة العمرية 0-24 نسبة 57.6% من مجمل سكان القرية و فقط 2.7% في الشريحة العمرية التي تفوق ال 65 عامًا



العينة: أولياء أمور في مدرستين في المرحلة الإعدادية في قرية إكسال، لسببين:

1. حقيقة أنهما مدرستان تتيحان إجراء مقارنة في موضوع تدخّل أولياء الأمور، والوقوف على الفرق في تعاطي المدرسة مع المسألة.
2. خلال المرحلة الإعدادية يُتخذ قرار توجيه الطّلاب إلى فروع المرحلة الثانوية، ويشترك في هذه العملية كلّ من طواقم المدرسة، الطّالب/ة نفسه/ها وأولياء الأمور. لذلك بات هاماً فحص إن كانت الشراكة في ذلك قائمة والتّبين من مداها.

أدوات البحث: يعتمد البحث على أسلوب البحث الكيفي، بحث الحالة (Case Study) (Yin, 1984, 2001)، وحسب هذا الأسلوب، يمكن تحليل ظاهرة اجتماعية للتدخّل الجماهيري من خلال تحليل سيرورات الظاهرة ومن خلال الخبرة حتّى يتمّ فهمها وفق رؤية المشاركين فيها والعوامل الفاعلة في سيرورتها. تطرّق Patton (1990) لأسلوب بحث الحالة كعملية تعلّم وحدة معيّنة: إنسان، حادثة، خطة، منظمّة، أو مجتمع. أسلوب البحث هذا يلائم بحوث التّربية بصفة خاصّة (Shulman, 2001).

جمع المعطيات: ليس هنالك عينة بحثية واحدة في البحث الكيفي، فالمجال متاح أمام الباحث لاستخدام عدّة طرق لجمع المعطيات (قوائم ميدانية، مقابلات، صور، تسجيلات، مذكّرات شخصية ووثائق)، أي أنّ الباحثين الكيفيين يبحثون أموراً في حالات طبيعية من خلال تجربة لتحصيل دلالة ما أو لتفسير ظاهرة بإمكانها رفع مستوى

فهم موضوع البحث (Lambert, 2001). يشير Gaskell (2000) إلى أنّ المقابلة الحرّة ليست عملية أحادية الجانب تنتقل فيها المعلومات من طرف (المقابل) إلى طرف ثانٍ (الباحث المقابل)، فنّمة تداخل بينهما خلال المقابلة، إذ يؤدّي النقاش بينهما إلى أن يعرض المقابل الأمور وفق أسلوبه هو، والتركّز في الجوانب الهامّة من وجهة نظره هو، وتحديد الوقت المناسب لنقاش ذلك وعرضه وفق اختياره هو، ويتيح للباحث المقابل الرّد، طلب توضيحات، وعرض أسئلة إضافية. بهذا الشكل يكونان شريكين في خلق المعرفة.

تطرّق Yin (2011) للعلاقات بين الباحث والمقابل، ويعرّف تلك العلاقات بأنّها «أنا أنت» المميّزة بالقربى، بالمشاركة وبكثير من الاهتمام والشراكة.

تجرى في هذا البحث محادثات شخصية مع مديرين، مركّزين للتربية الاجتماعية، مستشارتين، لجان أولياء الأمور في المدرستين، ومع رئيس المجلس المحليّ بصفته مسؤولاً عن جهاز التربية، وكذلك مع مدير قسم المعارف في السّلطة المحليّة والذي يتولّى من خلال منصبه تنفيذ سياسة المجلس المحليّ في التربية وطبيعة التّواصل مع وزارة المعارف ومديري المدرستين.

يتيح هذا الأسلوب البحثي تعلّمًا من وجهة نظر الأشخاص المقابلين شخصياً، وذلك حول فهمهم لتدخّل أولياء الأمور، والعوامل التي تقف وراء ذلك، والأهداف والتوقّعات لكلّ مجموعة إزاء تدخّل أولياء الأمور.

سيعرض منشور المدير العامّ لوزارة المعارف المتعلّق بموضوع مشاركة أولياء الأمور في العملية التّربوية أيضاً، وسيجرى تعليمه بالإضافة إلى وثائق

أخرى ذات صلة لدى وجودها.

(٢٠١١، ٢٠١٣)، تُعرض النتائج في أربع رُتب:

1. أشكال وطرق التدخّل.
2. الأهداف والغايات من وراء تدخّل أولياء الأمور.
3. منظومة العلاقات مع المدرسة.
4. توقّعات ونظرة للمستقبل.

أشكال وطرق التدخّل: دور أولياء الأمور هامشي

جدّاً في العمل التربويّ في المدرسة، فهم لا يعون أهميّة تدخّلهم كوسيلة لرفع مستوى التّحصيل العلميّ للطلّاب، وكأليّة مراقبة على فاعليّة الطّاقم التربويّ العامل في المدرسة، ودورهم في خلق مناخ تربويّ داعم، والتأثير في المضامين التربويّة، وتخصّصات التّدريس وتوزيع السّاعات.

تقام عند مطلع كلّ عام تدريسيّ اجتماعات لأولياء الأمور في مستوى صفّي وعمّ. تُختار خلال الاجتماع العامّ لجنة أولياء أمور حسب توجيهات وزارة المعارف. قلة قليلة من أولياء الأمور ممّن يرشّحون أنفسهم كأعضاء في اللّجان، ممّا يضطرّ المدير أحياناً إلى التّوجّه بشكل شخصيّ لبعضهم فيقترح عليهم الانضمام للجنة. يفضّل المديرون التّعامل مع لجان أولياء أمور نجومية لا تتعدّى اهتماماتها طقوس واحتفالات المدرسة: المشاركة في الحفلات لدى تخرّج الطّلاب ونهاية العام، حتّى أنّ بعض تلك اللّجان لا تلقى الحفاوة اللائقة (على سبيل المثال ثمة لجنة أولياء أمور شاركت في احتفال تخرّج طلابها في المدرسة وقدمت لهم الهدايا، ومع ذلك لم تتح إدارة المدرسة أمامهم مباركة الحفل والطلّاب).

لجان أولياء الأمور لا تبادر غالباً في عقد لقاءات دائمة لمناقشة القضايا المتعلّقة بالعملية التربويّة.

تحليل المعطيات: يجري تحليل معطيات البحث عن طريق تحليل مضمون المقابلات المنقّذة، تحليلاً يقسّم المعطيات لوحدات دالة وكشف الروابط بين تلك الوحدات، ثمّ تجميعها في فئات (٢٠١٣، ٢٠١١). تعلّم الوثائق، الفهم، وكذلك التّعميمات، الرّبط والتّصنيف للمعلومات مع النظريّات وصولاً إلى اعتماد نموذج (موديل) لتدخّل أولياء الأمور، من شأنه أن ينهض بالعمل التربويّ في المدرسة.

الفصل الثالث: النتائج:

تُعرض في هذا الفصل نتائج البحث المعتمدة على 12 مقابلةً أجريت بشكل طبيعيّ مع: مديري المدرستين، المستشارتين، مركّزتي التربية الاجتماعيّة وممثلي لجنّتي أولياء الأمور، وذلك في المدرسة، مدير قسم المعارف ورئيس المجلس المحليّ في المجلس نفسه.

قامت الباحثة بإجراء المقابلات، قسم منها حسب أسئلة معدّة مسبقاً وقسم آخر اعتمد على مقابلة حرّة أتيح خلالها للمقابّل أن يتناول الموضوع ويجيب ويشرح من خلال وجهة نظره هو، بأسلوبه، وصاحبه عند الحاجة مساحة حوارية بينه وبين الباحثة، احتاجت مدة أطول من اللوح الزمنيّ المتفق عليه وخاصّة حول القضايا ذات الأهميّة (مثلاً: أشار رئيس المجلس خلال مقابلاته بتوسّع، إلى أهميّة إشراك أولياء الأمور في العملية التربويّة في المدرسة، معتبراً إيّاها مصدر دعم للطلّاب والمدرسة والمجلس المحليّ).

بعد تنظيم المعطيات ومعالجتها من خلال سياقها الأصليّ إلى سياق جديد يمنح للمعطيات دالة



في مجال المرافعة أمام المؤسسات: عرض احتياجات المدرسة والمطالبة بتحصيلها لدى المجلس المحلي ووزارة التربية.

مراقبة ومتابعة الجريات في المدرسة: انتظام الطاقم التربوي والإدارة وسلوكيات الطلاب.

منظومة العلاقات مع المدرسة: التّواصل

بين أولياء الأمور مع المدرسة يتم أساساً من خلال اجتماعات أولياء الأمور، والتي لا يحضرها جميعهم، وكذلك من خلال طقوس نهاية السنة، حسب دعوة المدرسة وفي حال ظهور حاجة لذلك. يعتبر التّواصل بالنسبة لأولياء الأمور تواصلاً مع المدير، وليس هنالك حوار مع المعلمين تقريباً. المدير هو المبادر لإقامة لجنة أولياء الأمور وفقاً لتوجيهات وزارة التربية، وفي حالات معينة يوعد المدير لاختيار مرشحين للجنة اعتماداً على معرفته الشخصية بهم ولعدم توفر مرشحين مقترحين. يدعو المدير اللجنة للاجتماع تبعاً لحاجات المدرسة. ليس هنالك مواعيد محددة للجلسات أو خطة عمل مقررة مسبقاً. المدير هو من يدير الجلسة ويحدد مضامينها، وفي أحيان متباعدة يقترح أحد أعضاء اللجنة قضية للنقاش (على سبيل المثال طلب لزيادة ساعات التدريس، الفصل بين مداخل المدارس الثلاثة الموجودة في مكان واحد). القرارات تتخذ وفقاً للرأي الغالبية ووفقاً لاقتراح المدير.

تصاحب منظومة العلاقات تخوّفات متبادلة أحياناً، فهنالك تخوّف من قبل المدير والمعلمين من تحوّل تدخّل اللجنة إلى تدخّل فعليّ قويّ في مجريات المدرسة، أمّا اللجنة فيكتنفها تخوّف من استغلالها.

توقّعات ونظرة للمستقبل: أكدّ المُقابِلون أنّ

يقوم المدير بدعوتهم في معظم الأحيان، تبعاً لحاجته، ويكون دور لجنة أولياء الأمور في مثل هذه الحالات تقديم الدّعم للمدرسة، وذلك من خلال: الضّغط على المجلس المحلي للحصول على ميزانيّات (حراسة في المدرسة، صيانة المدرسة وتحسين الظروف البنيوية فيها والقيام بترميم للمباني والغرف الدراسية، العمل على تجنيد أموال وتبرّعات «مثلاً: إقامة دفيئة زراعية، دعم الرّحلات للطلاب من العائلات ذوي الدّخل المحدود»، تنفيذ مشاريع صيانة في المدرسة، تركيب مقاعد في السّاحة، الاهتمام بالنّظافة).

يقبل تدخّل لجنة أولياء الأمور في العمليّة التربويّة، في المضامين التربويّة، أحياناً تبادر اللجنة إلى يوم للرياضة، أو تقترح رحلة وتشارك في تنظيمها.

أهداف وغايات تدخّل أولياء الأمور: شدّد

المقابِلون على أهميّة تدخّل أولياء الأمور في العمليّة التربويّة في المدرسة، وقد أشاروا إلى بعض الأهداف والغايات في المجال التربويّ، في مجال الدّعم العمليّ، وساطة ودفاع في وجه المؤسسات، مراقبة ومتابعة. ظهرت الأهداف الآتية بالنسبة للتربية: إقامة حوار وتعاون مع الطاقم التربويّ وإدارة المدرسة، وذلك لخلق مناخ تربويّ مشجّع وداعم، مشاركة في تحديد مضامين تربويّة، تدخّل في الفروض المنزليّة، تطوير مشاريع في المجتمع، اقتراح برامج إثراء، توثيق الصّلة بين أولياء الأمور والمدرسة، دعم الطلاب، تقليص العنف وقيادة الانضباط في المدرسة.

في مجال الدّعم العمليّ: تجنيد أموال، تنفيذ أعمال صيانة و عمران، دعم للمدرسة للتغلب على صعوبات، أمان المبني والمرافق فيه.

تدخّل الموجودة ومداهها وفهمها، وكيفية النهوض بتدخّل أولياء الأمور في العملية التربوية بواسطة موديل عمليّ لذلك.

تتطرّق المناقشة في البداية إلى المجموعات الأربع التي تصف أشكال التدخّل المعروضة في النتائج (الفصل 3) وإلى التعرف على تدخّل أولياء الأمور القائم في المجالات المختلفة كما أشير في الفصل الأول.

تحليل النتائج حسب فئات:

أشكال تدخّل أولياء الأمور وطرائقها: تشير النتائج حول أشكال تدخّل أولياء الأمور وطرائقها إلى استنتاجين:

1. تدخل أولياء الأمور في العملية التربوية قليل حتى متوسط.
2. تُبدي المدرسة اهتمامًا قليلًا بتدخّل أولياء الأمور، وبوجود لجنة أولياء يقظة وفاعلة ومشاركة في اتخاذ القرارات في العملية التربوية. أحد التفسيرات لقلّة تدخل أولياء الأمور مرتبط بحقيقة عدم معرفتهم لحقهم في التدخّل في العملية التربوية في المدرسة بمناحيها المختلفة وخصوصًا في عملية اتخاذ القرارات.

هنالك تفسير آخر لإحجام أولياء الأمور عن اتخاذ دور في العملية التربوية، وهو المسؤولية الثقيلة الملقاة على الآباء لضمان مستوى حياة مقبول للعائلة، إذ ينشغلون في إعالة أسرهم أكثر من انشغالهم في تربية الأبناء، والأمهات ينشغلن في دورهنّ كمديرات للمنزل، والعاملات منهنّ بالإضافة لذلك مُطالبات بتأدية دورهنّ المهنيّ في مجالات العمل.

في ضوء هذا الوضع العائليّ، يعتمد أولياء الأمور كثيرًا على الطاقم التربويّ للمدرسة في العملية

تدخّل أولياء الأمور كما هو ليس كافيًا، وأنّ دور لجنة أولياء الأمور هامشيّ، وأنّه من الهامّ تعميق تدخّلهم، وينبغي العمل لزيادة تفعيل النساء في لجان أولياء الأمور، فالأمّهات يقضين وقتًا أطول من الآباء مع أبنائهم في البيت، ممّا يجعل من تأثيرهنّ في عملية التربيّة ورفع تحصيل الأبناء تأثيرًا ملحوظًا. أشير أيضًا: أن للمدير دورًا هامًا في زيادة تدخّل أولياء الأمور، وهناك تطلّع للوصول إلى وضع يقننح معه المدير بأنّ تدخّل أولياء الأمور قيمة إضافية تسهم في تطوير الجهاز التربويّ بشكل عامّ وتحسّن التحصيلات التعليميّة عند الطّلاب بشكل خاصّ.

هنالك تطلّع لأن يتابع قسم المعارف أداء المدرسة في كلّ ما يتعلّق بتدخّل أولياء الأمور، وأن يكون في تواصل مباشر مع لجنة أولياء الأمور أيضًا. وعلى مستوى أولياء الأمور هنالك تطلّع بأن يظهر أولياء الأمور استعدادًا ودافعيّة للتواصل مع المدرسة، ويخصّصوا وقتًا لذلك.

يُتوقّع أن تعمل لجنة أولياء الأمور بصورة فاعلة حسب خطة مبنية بانسجام مع حاجات المدرسة، وأن تتواصل مع الطاقم التربويّ كله وليس مع المدير فقط.

يرى المقابلون أنّ إتاحة المجال أمام لجنة أولياء الأمور للعمل والتفاعل في المدرسة سيشجّع تدخّل أولياء الأمور أكثر. ينبغي على لجنة أولياء الأمور أن تقدّم تقريرًا لأولياء الأمور حول عملها بشكل دوريّ.

الفصل الرابع: مناقشة واستنتاجات

يتناول هذا البحث تدخّل أولياء الأمور في العملية التربوية في المدرسة، ويهدف إلى وصف أشكال



التربويّة.

من جهتهم، يجد المدير وطاقم المعلمين سهولة في أداء عملهم دون تدخل أولياء الأمور، فتدخلهم يكشف العملية التربويّة أمامهم، ممّا يفسح المجال لانتقاداتهم لها من جانب، كما يضطرّ الطاقم لاستثمار وقت وطاقات إضافية للاستجابة لمتطلبات تدخلهم المختلفة من جانب آخر.

أهداف وغايات تدخل أولياء الأمور: من المثير أنّ كلّ المُقابِلين كانوا واعين لأهداف وغايات تدخل أولياء الأمور في مجالات العملية التربويّة المختلفة: دعم عمليّ، وساطة وحماية في وجه المؤسسات، مراقبة ومتابعة العملية التربويّة وتدخل في المضامين التربويّة. الأكثر إثارة أنّ وعيهم المذكور لتلك الأهداف لا يترجم إلى أفعال، وتفسير ذلك أنّ أولياء الأمور لا يعون حقّهم في المطالبة بالتدخل وأنّ المدرسة مرتاحة أكثر في عملها دون وجود ذلك التدخل.

منظومة العلاقات أولياء أمور - مدرسة: تشير النتائج في هذا السياق إلى أنّ لجنة أولياء الأمور لا تستغلّ موقعها للتدخل بشكل حقيقيّ في العملية التربويّة. وأيضاً إلى تحكّم مدير المدرسة في أنشطة لجنة أولياء الأمور. اللّجنة تجتمع تبعاً لدعوة المدير، والذي يحدّد برنامج الجلسات، ويديرها ويقترح القرارات. هذه السّياسة المدرسيّة تفعل تدخل أولياء الأمور بصورة محدّدة ومراقبة في مواضيع معيّنة، وهي تحدّد تدخل اللّجنة. يمكن تفسير ذلك بأنّ أولياء الأمور ليسوا جاهزين ومتفرّغين لأخذ زمام المسؤوليّة للتدخل في العملية التربويّة.

توقّعات ونظرة نحو المستقبل: تظهر النتائج

إجماعاً بين كلّ المُقابِلين حول أهميّة تدخل أولياء الأمور في العملية التربويّة، والحاجة لتعزيز ذلك التّدخل مستقبلاً. هذه النتيجة هامّة جدّاً، فهي تشير إلى وعي المختصّين، ممثلي الجمهور وأولياء الأمور بأنّ تدخل أولياء الأمور كما هي في الواقع ليس كافياً، ولا يعبر عن الطاقات والقدرات التي يملكها أولياء الأمور (آباء وأمّهات على حدّ سواء) للعمل من أجل النهوض بالعملية التربويّة.

تحليل النتائج وفقاً لمدى تدخل أولياء الأمور في مجالات مختلفة:

تشير النتائج بشكل عامّ إلى وجود انخفاض في تدخل أولياء الأمور في العملية التربويّة في المدرسة بصفة عامّة. هنالك تباين في مدى تدخل أولياء الأمور حسب المجالات المعرفّة في البحث. أكبر مدى لتدخل أولياء الأمور هو في تجنيد التبرّعات وتزويد الخدمات ويشمل أعمال الصيانة، وتليها الوساطة والحماية إزاء السّلطة المحليّة. بينما ينخفض التّدخل في مجالات: المناهج التّعليميّة، نشاطات الإثراء، الفعاليّات الاجتماعيّة، ومراقبة ومتابعة أداء الطاقم التربويّ في المدرسة.

تجنيد التبرّعات وتزويد الخدمات وصيانة

المدرسة: يمكن تفسير وجود تدخل أولياء الأمور في هذا المجال بنسبة متوسّطة لكونه تدخلًا تقنيًا يساعد المدير في تنفيذ مهامّه، فالأعمال المندرجة ضمن هذا المجال تكون عادة بمبادرة المدير ومشاركته. المدير هو المتحكّم في الوضع، وهو القادر على إيقاف التّدخل أو الامتناع عن طلبه، في حالة شعوره أنّه قد يؤدّي إلى مزيد من التّدخل

مناهج تعليمية، مساقات إثراء، وفعاليات اجتماعية: بشكل عام هنالك تدخل منخفض لأولياء الأمور في مجال المناهج التعليمية، مساقات الإثراء والفعاليات الاجتماعية. مع ذلك فثمة تباين ملحوظ في مستوى التدخل في هذا المجال. ليس هنالك أي تدخل تقريباً لأولياء الأمور في مناهج التعليم (فروع التعليم والمضامين). يفسر ذلك بعدم وعي أولياء الأمور لحقهم كأولياء طبيعيين لأبنائهم لطلب معلومات حول مناهج التعليم، وطلب إضافة أو حذف مضامين تعليمية. هم لا يعلمون أنه من حقهم القيام بذلك حسب منشور المدير العام.

من الجدير ذكره أن قسماً من أولياء الأمور المقابلين أشاروا إلى أن المدرسة تزودهم بالمنشور المذكور. لذلك يمكن تفسير ذلك بعدم وجود وقت كافٍ وطاقة كافية لمتابعة مجريات الأمور في المدرسة في مجال المناهج التعليمية والمضامين، و/ أو أنهم يعتمدون في هذا المجال على الطاقم التربوي في المدرسة.

أفاد قسم من أولياء الأمور المقابلين أنهم يقومون أحياناً بالمبادرة في مجال أقسام الإثراء والفعاليات الاجتماعية، إذ يبادرون لنشاط إثرائي مثل التعرف على الحاسوب، وفعاليات اجتماعية منها يوم رياضي، وأن مدير المدرسة يستجيب لذلك.

في هذا المجال من التدخل (أقسام الإثراء والفعاليات الاجتماعية) يأتي التدخل نزولاً عند طلب أولياء الأمور ويعتبر مشاركة (Participation) متمثلاً بمبادرة من المشاركين (أولياء الأمور) الراغبين في أن يكونوا مبادرين في العملية ومتحكمين فيها (لارفايم 1985 ولارفايم 2003).

أفاد المقابلون أيضاً أن المدرسة دعت أولياء الأمور

لأولياء الأمور في قضايا لا يُعنى بتدخلهم فيها مثل التدخل في اتخاذ القرارات في مستوى السياسة التربوية.

يسعد أولياء الأمور بتلبيتهم طلبات المدير، فهم يعلمون أنهم بذلك يعملون لصالح الطلاب وبضمنهم أبنائهم من جهة، ويؤمنون أنهم بذلك يتقربون من المدير وبالتالي يحسنون مكانة أبنائهم في المدرسة من جهة أخرى. يدور الحديث هنا عن فعالية عينية لهدف محدد، فالاستثمار من حيث الطاقة والوقت مؤقت ومرهون بالهدف العيني، ومع انتهاء المهمة ينتهي دور أولياء الأمور.

تدخل أولياء الأمور من خلال هذا النوع نظرياً عن «تعاون Collaboration» إذ أن المبادرة لصاحب المنصب (المدير) الذي يتخذ بدوره القرارات (لارفايم 1985 ولارفايم 2003).

وساطة وحماية أمام السلطة المحلية: حصل

هذا المجال من تدخل أولياء الأمور على مستوى وسطي نسبياً. المدير في هذا المجال، كما هو حال تجنيد التبرعات، وتزويد الخدمات وصيانة المدرسة، هو الذي يوعز لأولياء الأمور القيام بوساطة مع قسم المعارف وإدارة المجلس المحلي. تفسير ذلك أن المدير يطلب مساعدة أولياء الأمور ونفوذهم عندما يخفق في معالجة المشاكل من خلال تواصله المباشر مع المجلس المحلي، أو عندما تطرح حلول لا تناسبه.

يعبر تدخل أولياء الأمور في هذا النوع نظرياً عن «تعاون Collaboration» إذ تكون المبادرة مرهونة بصاحب المنصب (المدير) الذي تخرج القرارات من عنده (لارفايم 1985 ولارفايم 2003).

المشاركة بفعلاليات اجتماعية مثل يوم الزيت والزيتون الذي شاركت فيه الأمهات مشاركة فاعلة، كما شاركن في مشروع صديقات المدرسة، إذ حضرن مرة كل أسبوع وقدمن دعماً لطلاب ذوي تحصيل متدنٍ، وطلاب يعانون من مشاكل سلوكية، وشاركن في تزيين المدرسة، وبالاعمال اليدوية، ومشروع دمج طلاب من المدرسة في نشاطات المعهد التطبيقي (التخنيون) حيث شاركن في المشروع ورافقن الطلاب فيه. في هذا المجال الفرعي، كان المدير والمعلمون ومركزو التربية هم المبادرون، وكان أولياء الأمور مستجيبين له. هذا الشكل من أشكال التدخل يعبر عن تعاون (Collaboration) لأن المبادرة فيه كانت من جانب صاحب المنصب (المدير) الذي يتخذ بدوره القرارات (لا'لا'1985، 1985، 2003).

متابعة ومراقبة أداء طاقم المدرسة الإداري والتربوي (معلمين، مركزي طبقات، مركزي ثقافة، مستشارين، مدير وكل أصحاب الوظائف في المدرسة): تدخل أولياء الأمور في مجال مراقبة ومتابعة أداء طاقم المدرسة ضعيف جداً وتقريباً ليس موجوداً. (ذكرت حادثة وحيدة نقلت خلالها لجنة أولياء الأمور نقداً للمدير حول أداء ضعيف عند أحد المعلمين بادعاء تأكله، وقد وجه المدير أصعب الاتهام لقسم المعارف بادعاء أنه لا يقبل أي إضرار بمكانة أولئك المعلمين وطلب دعماً من اللجنة أمام (ضد) قسم المعارف لمعالجة القضية). المبادرة للتدخل في هذه الحالة هي مبادرة أولياء الأمور، والتي تعبر عن نية للمشاركة في اتخاذ القرارات (Participation) (لا'لا'1985، 1985، 2003).

أفاد أولياء الأمور أن هنالك منعاً من قبل المدير،

فهو لا يسمح بالمس في هذا المجال، ومن جهة ثانية فإنهم يحجمون عن التدخل خشية أن يفهم بأنه مس بصاحب الوظيفة والذي يوجه النقد له. يمكن تفسير ذلك بعدم وجود استعداد لإظهار انفتاح لدى المدرسة من جانب ولدى أولياء الأمور من جانب آخر.

يعتبر هذا السلوك مميّزاً للمجتمع التقليدي الذي يربّي أفراداً على قيم التجاوب والطاعة والاحترام لذوي الوظائف والمناصب.

ختاماً فإن تحليل النتائج تشير إلى مستوى منخفض لتدخل أولياء الأمور في العملية التربوية في المدرسة. أولياء الأمور لا يستغلون حقهم ليكونوا مشاركين في العملية التربوية في المدرسة، ولا يؤدّون واجبهم كمواطنين للمشاركة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعملية التربوية في المدرسة حسب توجه الديمقراطية المشاركة (Pateman, 1970).

يعبر التدخل هنا عن تعاون (Collaboration)، فالمبادرة للتعاون تنطلق من عند صاحب الوظيفة (المدير) الذي يتخذ القرارات، وفي حالات فردية يعبر عن مشاركة (Participation) إذا بادر المشاركون (أولياء الأمور) الراغبون في أن يكونوا مبادرين في العملية. لم يكن هنالك تدخل لأولياء الأمور يركز على شراكة (Partnership) ويعبر عن تساوي بين الطرفين: المدرسة وأولياء الأمور ومساواة في الحقوق والواجبات (لا'لا'1985، 1985، 2003).

يشير تحليل النتائج أيضاً إلى وعي لدى ممثلي الجمهور، رجال التخصص، وأولياء الأمور بأهمية تدخل أولياء الأمور وإلى الحاجة الماسة لزيادة هذا التدخل.

السلطة المحلية وبين المؤسسات التربوية أي مع المدارس في القرية، ويقترح العمل مع أولياء الأمور ضمن مشروع من أجل تمكينهم ومن خلال منحهم الأدوات والآليات الملائمة مع أحد العاملين الاجتماعيين لتزويد مهارات وتكتل مجتمعي أنجع. تنفذ عملية التعزيز من خلال مجموعات يجمعها قاسم مشترك: جنس، جيل، مستوى ثقافي، حالة عائلية، حالة اجتماعية-اقتصادية، عمل ونحو ذلك. يدور الحديث هنا عن عملية تدخل بمستوى مجتمعي ذات مدى بعيد يلزمه مهنية رفيعة ومتابعة.

وعملية التمكين ستتم عن طريق ورشات عمل يشترك بها أولياء الأمور بتوجيه أناس مختصين ومهنيين ويتم العمل على مهارات معينة بحسب احتياجات أولياء الأمور، على سبيل المثال: ورشة عمل لتنمية قدرات التواصل، تنظيم مساعدات لطلاب المدارس، واقتراح برامج تعليمية ومن الأهمية بمكان إشراك الهيئة الإدارية والتدريسية للمدارس المختلفة.

يجب تخصيص ميزانية محددة للمشروع وإقرار مدة زمنية واضحة المعالم إضافة إلى عملية تقييم مرافقة منذ الشروع بتنفيذ المشروع وعند محطات زمنية محددة ليتسنى للقيمين عليه الإشارة إلى نقاط الضعف ومحاولة تجاوزها عن طريق اقتراحات وتوصيات عملية بديلة.

نتيجة لعملية التعزيز، يصبح المجتمع (أولياء الأمور) أكثر وعياً لقدراته، يبدي يقظة، اهتماماً، استعداداً وإمكانية لاستخدام معرفة ومهارات مختلفة اكتسبها أفراد كمي يأخذ زمام المسؤولية ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بحياته بشكل عام، ويتدخل في العملية التربوية في المدرسة بشكل خاص، كوسيلة للّهوض التربوي والاجتماعي عند أبنائهم.

الفصل الخامس: نموذج (موديل) لتدخل أولياء الأمور:

في ضوء نتائج واستنتاجات هذا البحث يُقترح نموذج (موديل) لتدخل أولياء الأمور المرتكز على توجّه التطوير المحلي (Locality development) (Rothman & Tropman, 1987)، وعلى التجديد في التوجّه المعروف لاحقاً، تطوير القدرة المجتمعية وإنشاء مجتمع (Rothman, 2007)، وهدفه خلق تغيير وتحسين حياة المجتمع من خلال إنشاء قدرات مجتمعية بواسطة عملية تمكين.

عملية التمكين أو التمكين (Empowerment) من شأنها دعم المجتمع لتطوير المعرفة وامتلاك مهارات لفهم أحوالهم: يمرّ المجتمع بتغيير داخليّ يمثّله شعور بأنه قادر على اتخاذ القرارات، وتغيير خارجي يمثّله قدرة المجتمع على العمل وتطبيق المعرفة، مهارات وموارد امتلكت خلال عملية التعزيز لسيطرة أفضل في شؤون حياتهم (TOD, 1996).

يشدّد التوجّه على نشاط مشترك لأفراد المجتمع يؤدي لدعم ذاتي وحلّ المشكلات.

الموديل المقترح يعمل في مستويين اثنين: في **مستوى التكبير** (الماكرو: المكبر) وهدفه تعزيز المجتمع المحلي وتطوير قدراته حتى يؤثر في اتخاذ القرارات المرتبطة بشؤونه الحياتية، وفي **مستوى التصغير** (الميكرو: المصغر) ويهدف إلى إيجاد ظروف تتيح لأولياء الأمور التدخل في العملية التربوية في المدرسة. يهدف النموذج (الموديل) المقترح إلى تمكين المجتمع المحلي من أجل تعزيز المجتمع بواسطة تطوير قدرات واليات من أجل التأثير على الحيز الذي يعيشون به، في المستوى العام (الماكرو) يقترح الموديل، شراكة بين قسم الرفاه الاجتماعي في



بالإضافة إلى تنفيذ مضمون ما جاء في منشور المدير العام لوزارة المعارف بأن أولياء الأمور شركاء في العملية التربوية وفي السياق الخاص لقرية إكسال: القيم والتقاليد الاجتماعية المقبولة، القيم الدينية، الوضع الاجتماعي-الاقتصادي ونمط الحياة يقوم على أساس تنمية مشاركة الأهالي في العملية التربوية. مخطّطاً لطرق الاتصال بين المدرسة وأولياء الأمور ومنظماً لنهج انتخاب لجان أولياء الأمور. تطبيق مضمون المنشور بواسطة المدرسة ينهض بتدخّل أولياء الأمور.

يجب على قسم المعارف أن يضع قضية تدخّل أولياء الأمور في العملية التربوية في صدارة سلّم الأولويات، وعليه أن يتّخذ إجراءات لضمان تطبيقه بالشكل المناسب وذلك عن طريق: مرافقة المدرسة ومتابعة لقضية منظومة العلاقة بين المدارس وأولياء الأمور، كما ينبغي بهم إنشاء اتّصال مباشر مع لجان أولياء الأمور وتزويدهم بالمعلومات من أجل تسيير وإدارة أمورهم بالشكل المطلوب، متابعة للجان أولياء الأمور، لقاءات خلال السنة الدراسية وحتى دراسة إمكانية إنشاء لجنة أولياء أمور بلدية لتجمع تحت مظلتها كافة لجان أولياء الأمور وضمان التعاون والشراكة فيما بينهم.

على إدارة السلطة المحلية دعم نشاطات قسم المعارف في موضوع الشراكة بين المدرسة، أولياء الأمور من خلال تخصيص وظيفة لهذه المهمة والقيام بالدعم اللازم من أجل ضمان استمرارية المشروع. هذه الشراكة بين المجلس المحلي والمدارس، قسم التربية والتعليم وأولياء الأمور من شأنها أن تقود العملية التربوية في المدرسة وترفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب وتنهض بالقرية بشكل عامّ.

يقترح الموديل على المدرسة، في مستوى الميكرو (المصغّر)، أن يروا في أولياء الأمور شركاء يمكنهم المساهمة كثيرًا لصالحها، ولذلك ينبغي فتح أبواب المدرسة أمامهم، بمعنى أن تُكثّف اللقاءات معهم في مستويات صفيّة لمناقشة قضايا مختلفة، والإكثار من الفعاليّات التربوية المشتركة بينهم وبين المعلّمين والطلّاب.

فيما يرتبط بقضية العلاقة مع لجنة أولياء الأمور، يُقترح أن يجري إعداد لجنة أولياء الأمور مع مطلع كلّ عام لدى انتخابها، وذلك كي تستطيع القيام بواجبها من خلال نقل المعلومات ذات العلاقة وتزويدهم بالمهارات.

ينبغي تزويد اللّجنة بأدوات للعمل مثل تخصيص مكتب لدعم خدماتها، وأن يتاح لها إدارة أمورها بشكل مستقلّ، والمحافظة على تواصل مباشر مع الطّاقم التربويّ، والتّدخّل في القرارات المتعلقة بمناهج التّعليم والمضامين، أقسام الإثراء، مراقبة أداء الطّاقم، بالإضافة إلى تجنيد التبرّعات، تزويد الخدمات، الصيانة والوساطة والحماية.

الفصل السادس - توصيات:

تطبيق الموديل المقترح من شأنه أن يعود بالفائدة على أولياء الأمور، المدرسة، الطّلاب والقرية بشكل عامّ: يحظى أولياء الأمور على فرصة لممارسة حقّهم الديمقراطيّ وزيادة قوتهم وتدخّلهم وبالتالي تأثيرهم في العملية التربوية في المدرسة. تحظى المدرسة بدعم وشرعيّة، ويحظى الطّلاب بمناخ تربويّ داعم وفرصة لرفع مستوى التّحصيلات العلميّة .

تنفيذ الموديل المقترح: الشراكة بين المدارس وقسم الرفاه الاجتماعي في السلطة المحلية في قرية إكسال،

قائمة المصادر:

- אבו עסבה, חאלד. (2007). החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי.ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות בע"מ.
- אלתרמן, ר. וצ'רצ'מן, א. (1991). התוכנית לשיקום השכונות הניסוי הגדול ולקחי.
- מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע ובטכנולוגיה, הטכניון, חיפה.
- גולן-עגנון, ד. (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל? בתוך: ד. גולן (עורכת). אי שיויון בחינוך. תלאביב:בבל.
- וקסמן, א. ובלאנסר, ד. (2002). דגמים של שיתוף אזרחים. נייר עמדה מס'26. (עמ' 55-71). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- חגאזי,א.מ. (2009). דמוקרטיזציה ומעורבות הקהילה בבניית סדר יום מקומי:מחקר השוואתי של נושאי חינוך ואיכות הסביבה במגזר היהודי והערבי בישראל. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילסופיה", ביה"ס למדע המדינה, אוניברסיטת חיפה.
- יוסיפון,מ. (2001). חקר מקרה. בתוך: נ. צבר-בן-יהושע (עורכת), מסורת וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 30-257). לוד: הוצאת דביר.
- משרד החינוך. (2003). נציגות הורים בבית ספר. חוזר מנכ"ל תשסד/4(א).ירושלים.
- צבר-בן יהושע, נ. (2001). מסורת וזרמים במחקר האיכותי. לוד: הוצאת דביר.
- נוי, ב. (1984). שיתוף הורים בעבודה החינוכית בבית הספר. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. בית הספר לעובדי הוראה בכירים ע"ש עמנואל יפה.
- סדן,א. (1996). העצמה ועבודה קהילתית. חברה ורווחה, ט"ז(2), 143-162.
- פרידמן, י. (1989). מעורבות הורים בתהליך החינוכי. בתוך: סקירה חודשית, ירחון לקציני צה"ל, כרך 36, 9 (עמ' 30-34). תל אביב: משרד הבטחון.
- צ'רצ'מן, א. (1985). שיתוף והשתתפות התושבים בפרוייקט שיקום השכונות. כרך שני של דו"ח מחקר מסכם, הערכה כוללת של פרוייקט שיקום השכונות בישראל. חוקרים ראשיים (לפי סדר אלפבתי): רחל אלתרמן, משה היל ונעמי כרמון, בשיתוף עם ארזה צ'רצ'מן ומרדכי שכטר. מוסד שמואל נאמן למחקר מתקדם במדע ובטכנולוגיה, הטכניון, חיפה.
- צ'רצ'מן, א. וסדן,א. (2003).רוח דברים. בתוך: א. צ'רצ'מן, וא. סדן (עורכים), השתתפות הדרך שלך להשפיע (עמ' 7-22). תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- קפלן תורן, נ. (2004). מעורבות הורים, הערכה עצמית והישגי תלמידים בחטיבת הביניים. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילסופיה", החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- שלסקי, ש. ואריאלי, מ. (2001). מהגישה הפרשנית לגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך: נ. צבר-בן יושע (עורכת), מסורת וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 31-76). לוד: הוצאת דביר.
- שמר, א. ושמיד, ה. (2006). לקראת הגדרה מחודשת של שותפות קהילתית. גישה תלת מימדית. חברה ורווחה, כז, 327-354.
- שקדי, א. (2011). המשמעות מאחורי המלים מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה. אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות.
- Gaskell, G. (2000). Individual and Group interviewing. In M. W. Baur
- G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp.38-56). London: Sage publication.
- Golan-Agnon, D. (2006). Separatebutnotequal: Discrimination against Palestinian Arab student in Israel. *American behavioral*



Department of Education and Skills. Retrieved on July 4, 2013, from

<http://www.dera.ioe.ac.uk/4669/1rr332.pdf>.

Yin, R.K. (1984). *Case study research, design and methodology*. Beverly Hills: Sage.

scientist, 49(8), 1075-1084.

Jabareen, Y. (2005). Law, Education, and social change: The case of Palestinian Arab education in Israel. In: D. Champagne & I. Abu-Saad (Eds.) *Indigenous and minority education*. Beer Sheva: Ben-Gurion University of the Negev.

Munn, Pamela. (2001). *Parental influence of school policy: some Evidence from research*. Retrieved on July 4, 2013, from <http://www.leeds.ac.uk/educol/document/000000042.htm>.

Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rothman, J. (2007). Multi models of intervention at the macro level. *Journal of Community Practice*, 15(4), 11-40.

Rothman, J. & Tropman, J.E. (1987). Models of community organization and macro Practice perspectives: Their mixing and phasing. In F.M. Cox, J.L. Erlich, J. Rothman & J.E. Tropman (Eds.) *Strategies of community organization*. (4th edition) (pp. 3-26) Itasca, IL: Peacock Publishers

Seginer, R. (2002). The family-school link: Microsystemic and Misosystemic stress and coping. In C. Schwarzer & M. Zeidner (Eds.) *Development Issue in stress and coping*. Copyright Shaker Verlag: Germany.

Williams, B., J. Williams & Ullman, A. (2002). *Parental involvement in education*. U.K.

مدرسة ثانوية قطرية للعلوم والقيادة: كفر برا نموذجًا

د. خالد عرار

كلية الدراسات الأكاديمية- أور ياهودا وقسم الدراسات العليا في كلية سخنين

مُقدِّمة

يُعتبر التعليم واحدًا من مؤشرات ومفاهيم التنبؤ لجودة رأس المال البشري، إضافةً إلى كونه مُحفزًا للنشاط والحراك الاجتماعي (بن-دافيد، 2010). لذلك، على المدارس بشكل عام، وفي إسرائيل بشكل خاص، أن تكون ديناميكية وقادرة على صقل وبناء شخصية الطالب. أي قابلة للعمل وفوق التغييرات العصرية والمُجتمعيّة، وذلك من مُنطلق مفهوم احتياجات الإنسان الأساسية في التغيير، خاصةً على مستوى المضمون، الأمر الذي يصبّ في البناء المجتمعي، خاصةً لدى الأقليات (Smith, 2012). إضافةً إلى ذلك، الكثير من الباحثين يُوافقون ويدعمون الأطروحة التي تؤكد أنّ العلم هو أحد الأركان الأساس في التنمية الاقتصادية للمجتمع (بن-بيرتس، 2009). كما أنّ لمهارات القرن (الحدث) أهمية مَلموسة في المسيرة التطويرية المُجتمعيّة. حيثُ يضمن التعليم وأدوات الحدث،

الإبداع والحث على المبادرة الاجتماعية. بمعنى، أنّ الدمج بين أدوات ومهارات القرن وبين التعليم هو الضمان لتعزيز قدرة الأقليات في المشاركة الفعّالة في مساعي العمليات الاجتماعية المُستقبلية، والتأثير عليها أيضًا (حين، 2010; جوردين، 2006). ولا يُخفى على أحد بأن الكون يمرّ في سيورة تغييرات مستمرة، حيث تتميز بالتوجه التكنولوجي - العلمي أكثر (Darling - Hammond, 2010). الأمر الذي يستوجب التأقلم معه، وخاصةً المدارس، بُغية صقل الطالب بمُميزات العصر والحدث المُمثلة بالتوجه التكنولوجي - العلمي، وذلك بهدف تنشئة طالب مُعاصر ومُتمكن من مُلاحقة التغييرات الحاصلة والعمل وفقها. كما تُظهر تقارير عديدة ولعلّ أبرزها «تقرير إسرائيل 2020» أنّ مجالات التكنولوجيا هي المُسيطرة على سوق العمل في إسرائيل، حيثُ يُشير التقرير أيضًا إلى إقصاء واختفاء مهن ومواضيع تقليدية. وبالمقابل،

سيطرت الصناعات التكنولوجية والعلمية على سوق العمل في إسرائيل (ولنسكي، 2012). من هنا، على المدارس البدء بتهيئة وتنشئة طلابها على الحداثة ومُستجدات العصر، وليس الاكتفاء بملاحقة التطور التكنولوجي والعلمي، وإنما السيطرة على هذا المجال والتأقلم والتكيف معه. حيثُ أنَّ للتغيرات الجذرية والمحورية التي قد تحصل في المجتمع، أثر ملحوظ على فرصة نجاح الفرد. بمعنى، أنه كلما ازدادت التعقيدات المجتمعية زادت بالمقابل الحاجة إلى تطوير المهارات التحليلية بهدف ضمان التطور وملاحقة التغيرات الحاصلة، وذلك لتمكين الفرد من النجاح في المجتمع (أفيرم، بر - أون وأنياس ، 2010). بناءً على ما تقدم من خلفية فكرية، ووعياً لدور المرحلة التربوية فوق الابتدائية في صقل توجهات الطلاب المستقبلية وتمكينهم من الانخراط المجتمعي المبادر والفاعل، سعى مجلس كفر برا المحلي جاهداً، للنهوض باحتياجات القرية أولاً ومحيطها ثانياً، ببناء مدرسة ثانوية عصرية للعلوم والقيادة، الطرح الذي ناقشناه وعالجناه بالتفصيل خلال مشروع مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، «تمكين وترشيد أقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية العربية»، وهو ما سنتعرض له في هذه الورقة.

تعتقد إدارة مجلس محلي كفر برا المحلي بأنَّ التعليم هو بمثابة أداة لخلق وبلورة حراك اجتماعي - اقتصادي، إضافةً إلى كونه أحد ركائز ودعائم صقل القيادة الاجتماعية والجماهيرية. قرية كفر برا، ولكونها قرية صغيرة، بحاجة إلى إقامة مدرسة ثانوية شاملة، حيثُ أنَّ عددًا لا بأس به من طلابها يقصدون مدارس ثانوية مُتواجدة في

قرى ومُدن مُجاورة. وتُعتبر هذه الظاهرة (نقصد مدارس ثانوية خارج نفوذ القرية) ذات ايجابية محدودة. إنَّ عدم وجود اكتفاء ذاتي تربوي على مُستوى المدارس في القرية له أثر سلبي خاصةً على مدى تطور القرية بمختلف الأصعدة، أبرزها التغلب على نسبة التسرب العالية وخاصةً عند الشابات، كما أنه يمنع بلورة حراك اجتماعي - اقتصادي داخلي في القرية.

في هذا البحث سأطرح نموذجاً لمدرسة قطرية للعلوم والقيادة في قرية كفر برا، وهي المدرسة التي من شأنها أن تصقل الطالب بروح المبادرة الاجتماعية وتمنحه آليات الاندماج في العمل الجماهيري والاجتماعي، كما أنها ستعمل على تنمية القيادات الشَّبابية، إضافةً إلى تنشئة جيل قيادي ومُثابر، مُتمكن من مهارات العصر والتكنولوجيا، وهي بذلك تسد حاجة مجتمعية على مستوى الريادة والمبادرة.

المدارس العربية الثانوية في إسرائيل: رؤى وتحديات المستقبل

التعليم يتطلب اهتماماً جدِّياً في بناء رؤى نحو المُستقبل. فهو بمثابة «الصناعات المُستقبلية ورافعة لصقل اقتصادي المُستقبل» (جن، 1995: 87). في حين أنَّ الطلاب الذين سينضمون في هذه المرحلة إلى المدارس فوق الابتدائية سيندمجون في سوق العمل سنة 2020. وإنَّ مقياس نجاعة التعليم تأتي أكله بعد اثنتي عشر سنة، أي بعد إنهاء المرحلة الثانوية - المدرسية. لذلك، يتطلب التعليم، أكثر من أي مجال اجتماعي آخر، بلورة رؤى ذات مضمون غني، بهدف تمكين الطالب من مواجهة تحديات المُستقبل (أفيرم; بر - أون

وأتياس، 2010).

يُعدّ التعليم في مختلف المراحل من الخدمات الرئيسية التي تقدمها دول الرفاه، وبالرغم من ذلك، فقد توجهت رؤية التعليم إلى السوق الحرّ - الرأسمالي. هذا وينظر إلى التعليم الثانوي على أنه مرحلة أساسية لصقل الطالب بروى الأهداف الاجتماعية، كالعادلة الاجتماعية، وإعداد جيل عتيد فعّال يعمل في مجتمعات تعدّدي (اخيلوف، 2010). إضافةً إلى ذلك، تعمل هذه المرحلة على صقل شخصية الطالب ومنحه مُستقبلاً واسع الأفق، غير مُرتبط بالخلفية الاجتماعية - الاقتصادية أو العرقية أو الدينية للعائلة (بن برتس، 2009). لقد تاكل توجه الرفاه الاجتماعي في أواخر سنوات التسعينيات، إذ تبنت الكثير من الأطر التعليمية آفاقاً تربوية مُصمّمة وفق اعتبارات العولة والليبرالية الرأسمالية. هذه الأطر مُتعلقة باعتبارات اقتصادية، وتعمل وفق سياسات الخصخصة بغية تحقيق مكاسب مادية (Gibton, 2011).

يصفُ جبارين واغبارية (2010) حالة جهاز التعليم العربي على أنه جهاز مأزوم ويعاني من قصورات كثيرة، وأطلقا على التعليم العربي وتم تسميته «تعليم ما زال قيد الانتظار» وذلك نتيجة عدم شمل التعليم العربي بالتخطيط للعمل في مرحلة ما قبل الخصخصة (Arar, 2012). إضافةً إلى ذلك، فإن سياسة الخصخصة لا تلاءم جهاز التعليم العربي، لأن الخصخصة تحدّ من التمويل العام وتقلص من حجم الميزانيات الحكومية وهذا يضر جهاز التعليم العربي لكونه يعاني من مشاكل التمويل الذاتي بسبب ضعف بنية المجتمع الاقتصادية ومن هشاشة السلطات المحلية. ونتيجةً لذلك يترتب على المدارس البدء بإيجاد

مصادر تمويلية داعمة غير بلدية أو جماهيرية (اخيلوف، 2010). إنَّ إحدى الانتقادات على جهاز التعليم العربي، هو افتقادها لأحد أهم الخصائص والأسس الديمقراطية، ألا وهي الحرية والمساواة. حيثُ أنّه ابتعد عن الاتجاه الوطني وتقوضت فيه أسس التعليم المبني على الحرية (Arar, 2012). حيثُ أصبحت المدارس العربية مدارس تحصيلية بمجملها ومصانع لانتاج تقييمات كمية بشتى الوسائل والطرق (مهاجنة واغبارية، 2010).

يستخدم جهاز التربية والتعليم كأداة للسيطرة والتحكّم على الأقلية العربية في إسرائيل، حيثُ أنّ الجهاز التربوي العربي يتبع لجهاز التعليم العام في وزارة التربية والتعليم (المعارف) على مستوى المضمون والهيكل التنظيمي وتخصيص الموارد والميزانيات (أبو عصبه وعرار، 2010). لهذه التبعيّة بين جهاز التعليم العربي وبين وزارة التربية والتعليم، جانبان متناقضان: من جهة، منذ قيام دولة إسرائيل ارتفع بشكل ملحوظ منسوب أعداد الطُلاب العرب في المدارس وبالأخص منسوب الطالبات (عرار ومصطفى، 2009). ونتيجةً لذلك، ارتفع أيضاً منسوب وأعداد الطُلاب والطالبات في مرحلة التعليم العالي، الأمر الذي أثار بشكل ملحوظ على سوق العمل في المجتمع العربي في إسرائيل، خاصةً بعد اندماج النساء فيه (Arar, Mustafa, 2011).

من جانبٍ آخر، فإنَّ انجازات جهاز التعليم العربي في إسرائيل ما زالت منخفضة وغير ملموسة مقارنةً مع انجازات جهاز التعليم العربي. ففي تحصيل امتحان «الميتساف» هناك فجوات كبيرة وواضحة بين الجهازين (سبيرسكي ودجن - بوزغلو، 2009). هذه الفجوات لا تقتصر على مرحلة مُعينة، وإنّما على كافة المراحل والمستويات التعليمية. فمثلاً

وجود هذه الفجوات تُحتم على القيادة العربية في إسرائيل إلى المبادرة في طرح حلول موضوعية ومهنية، كإقامة مراكز تعليمية تحت إشراف البلدية، حيث تُدعم هذه المراكز من موارد ومصادر مختلفة، وذلك بهدف تحسين وضعية جهاز التعليم العربي الذي سيضمن رافعة اقتصادية - اجتماعية للأقلية العربية في إسرائيل.

المبادرة لإقامة مدرسة إقليمية

البحث يضمن مبادرة تهدف إلى إنشاء مدرسة ثانوية شاملة للعلوم والقيادة، بمقدورها استيعاب الطلاب الذين أنهوا المرحلة الابتدائية في قرية كفر برا، حيث ستخدم هذه المدرسة السكان العرب في منطقة المركز على وجه الخصوص، والمجتمع العربي بشكل عام. تهدف المدرسة «المقترحة» إلى حث الطلاب على الاندماج في المجتمع بواسطة طرح مبادرات اجتماعية وجماعية، إضافة إلى تعزيز التعليم المستقل والحرّ.

خلفية المبادرة لإقامة نموذج المدرسة المقترح

أسباب المبادرة لإنشاء مدرسة ثانوية للعلوم والقيادة ترتكز على الرؤى الاجتماعية - التربوية التالية:

1. تنمية ورعاية قيادات اجتماعية ناشطة وفاعلة في المجتمع.
2. تهيئة الخريج للاندماج في المجتمع. إضافة إلى منح الطالب المعرفة العلمية والتكنولوجية التي تُمكنه من الالتحاق بالمعاهد العليا (الأكاديمية).
3. إحياء الانتماء البلدي والعمل على تعزيز النشاط الاجتماعي المحلي، كركن أساس للاندماج والمشاركة والمبادرة المجتمعية.

الفجوة في امتحانات «الميتساف» لصفوف الروابع بين الجهازين هو %28.5 لمصلحة جهاز التعليم العبري، وبنسبة %29 لصالح الفجوة %29 لصالح الجهاز العبري أيضاً. كما أنّ الفجوة في نتائج البجروت، %29. ولا يُمكن التغاضي عن الفجوات القائمة في امتحان البسيخومتري، التي وصلت إلى 100 - 120 نقطة لصالح الممتحن اليهودي. ولا يُمكن العرج عن المعطيات التي تُبين أنّ منسوب نجاح الطالب اليهودي في الجامعات أعلى من الطالب العربي (عرار وحاج يحيى، 2013).

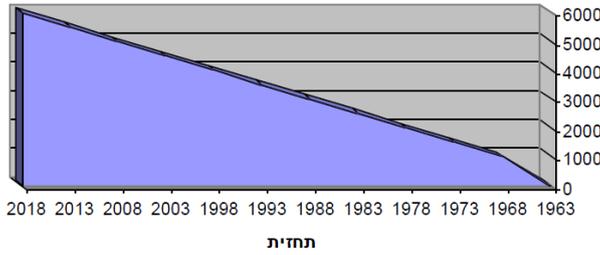
مع كل ذلك، جهاز التعليم العربي يُعاني من شحّ في الميزانيات والموارد، إضافة إلى مستوى تعليم مُتدنٍ (أبو عصب، 2007). وبالرغم من وجود رؤى قد تُساهم في تقدّم وتحسين جهاز التعليم العربي، خاصة بعد الأخذ بعين الاعتبار المعطيات التي شملها تقرير «شوشاني» حول التعليم العربي في إسرائيل (O"מ"ד, 2007, لوح 8.31). لكن ذلك لم يحصل وذلك بعد الإعلان عن معيار التفاضل للطالب (حركة جودة الحكم، 2008).

وفق المكتب المركزي للإحصائيات، فإنّ معظم القرى والمدن العربية تحتل تدرجاً مُنخفضاً جداً في جدول تقييم البلدات وفق الخلفية الاقتصادية - الاجتماعية (سيف، 2009، 6). وذلك يظهر بوضوح في مدى حجم الانجازات والعطاءات لجهاز التعليم الذي يعتمد على أربعة مصادر تمويلية أساسية:

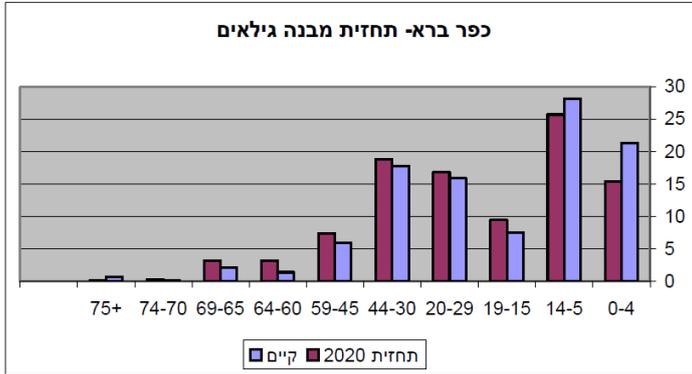
1. الحكم المركزي (الممثل بوزارة التربية والتعليم)
2. الحكم المحلي
3. أهل الطلاب
4. المجتمع المدني.

إنّ شحّ الميزانيات والموارد الذي يُعاني منها جهاز التعليم العربي يؤدي إلى استثمار أقل في الطالب العربي مقارنة مع الطالب اليهودي (O"מ"ד, 2004).

כפר ברא - אוכלוסין



כפר ברא- תחזית מבנה גילאים



وفق الرسوم البيانية المطروحة وبحسب النمو السكاني المتوقع (راجع النمو السكاني في القرية)، لا بد من إنشاء وإقامة مدرسة ثانوية تستطيع استيعاب منسوب ارتفاع عدد الطلاب المتوقع. القرية بحاجة إلى إقامة مدرسة ثانوية بسبب تزايد عدد الطلاب المتوقع في السنوات المقبلة، دون التطرق إلى نوعية ومضمون المدرسة.

التغيير التربوي

على المدرسة تبني العلاقة القائمة بين التعليم والتكنولوجيا وبين الحراك والنشاط الاجتماعي والجماهيري بهدف الوصول إلى تغيير في الرؤى التربوية (أبرام وشركائه، 2010). لذلك، فإن نهج المدرسة المقترح عليه أن يعتمد ويُقدّم التطوير العلمي والتكنولوجي، باعتبارهما جزءاً أساسياً من الثقافة الإنسانية الحديثة ورافعة لرأس المال البشري.

4. تطوير وتعزيز مكانة الطبقة الوسطى في المجتمع، وذلك بحكم خصوصيتها الاجتماعية التي تمثل عاملاً أساسياً في التغيير المجتمعي.

أهداف البحث

النموذج المطروح للمدرسة يبحث الفلسفة التربوية المؤسسة للطرح، التي تؤكد على تعزيز التعليم المستقل والحر، مع ضمان تجهيز تقنيات وأدوات تكنولوجية حديثة للمدرسة. إن هدف النموذج المطروح، تهيئة وتنشئة قيادات اجتماعية ناشطة في المجتمع العربي، تُشارك وتندمج في قضايا المجتمع كافة وتعمل من أجل التغلب على شوائب المجتمع بمختلف المستويات والمجالات. وعلى هذه القيادات أن تتمتع أيضاً بروح المبادرة والعمل وفق قيم مجتمعية تضمن تعدد الثقافات، لتكون بمثابة رافعة اجتماعية واقتصادية للمجتمع العربي، كونه التعليم هو وكيل إصلاح وتغيير اجتماعي، اقتصادي وثقافي.

النمو السكاني في القرية

مجلس كفرا برا يُعد من أصغر المجالس في البلاد، حيث يصل تعداد سكان القرية إلى ما يُقارب 2700 شخص (حتى سنة 2008). نسبة الزيادة الطبيعية في البلدة حوالي 3.2% (حتى سنة 2006). حيث من المتوقع أن يرتفع عدد سكان القرية من 4850 - 5500 شخص حتى سنة 2018، الأمر الذي سيبلور القاعدة التوقعية للطلب على المدارس (ارتفاع عدد الطلاب) (חמא'ס', 2006).



إضافةً إلى ذلك، المدرسة المقترحة عليها أيضًا بلورة وصياغة علاقة متوازنة بين المعرفة والعلم وبين تطوير القيادة عند الطالب، لضمان اندماج الطالب في الحياة الاجتماعية والجماعية. لذلك، يرتكز التغيير التربوي في النموذج المقترح - المدرسة المقترحة - على ثلاثة مُركبات أساسية: 1. تنمية الاتجاهات والتخصصات العلمية والتكنولوجية. 2. تنمية المبادرة والإبداع. 3. تطوير قيادة اجتماعية مُبادرة.

النتائج المتوقعة

هذه الورقة تتضمن تفصيلًا في كيفية التخطيط والتنفيذ لبناء المدرسة والعمل وفق مضمون تربوي جديد. حيث تسعى إلى بلورة رؤية تجمع بين التغيير التربوي المعروف (أنظر التغيير التربوي) وبين الاحتياجات المجتمعية الراهنة، بـغية التوجه نحو المستقبل مع رؤية أكاديمية مهنية تضمن التغيير الاجتماعي المرجو.

طريقة البحث

لغرض رصد الاحتياجات المجتمعية الحالية والتأسيس للنموذج المطروح تم استعمال البحث النوعي الظاهري وذلك بهدف مناقشة العمليات التربوية - التعليمية السابقة (Lauren & Tyson, 2009). وهنا لا بد من الاعتماد على خصائص الماضي بـغية بلورة ومحورة الرؤية التربوية المستقبلية. وإتمام العمل الميداني للبحث، تم استعمال النموذج (Spaurs&Hadgson, 2006) الذي يعتمد على دراسة خصائص الماضي باعتبارها جزءًا أساسيًا في بلورة الرؤية المستقبلية.

في البداية، اخترت فحص ودراسة إمكانية إنشاء مدرسة ثانوية شاملة وفق الاتجاهات والمسارات السابقة الموجودة في القرية، بهدف بلورة رؤية مستقبلية

تربوية - تعليمية (خمايسي، 2006). وعليه، تم عرض نسبة الزيادة في عدد السكان في قرية كفر برا من جهة (راجع النمو السكاني في القرية)، واحتياجات القرية من جهة أخرى، إضافةً إلى احتياجات القرى والمدن العربية المجاورة والخدمات الآنية التي تقدمها في إطار التعليم فوق الابتدائي، وذلك بهدف صياغة فكرة عمل البحث.

بناءً على ما تقدم، قُمت بمُراجعة وثائق السياسات والرؤى المُختصة في مجال التعليم التكنولوجي المُتقدم في إسرائيل بواسطة وزارة التربية والتعليم ووزارة العلوم والتكنولوجيا. إضافةً إلى مُراجعة مناهج مدارس رائدة في المجال ووثيقة اقتراح إنشاء مدرسة قد قُدمت للمجلس المحلي عام 2006. كما وأُجريت مُقابلات عديدة مع مختصين بهذا الشأن، من مُديري مدارس ومعلمين ورئيس المجلس المحلي وقيادات دينية، إضافةً إلى شخصيات تربوية أكاديمية أخرى رائدة في هذا المجال، بـغية تحديد الخطوط العريضة للطرح المنشود، إقامة مدرسة ثانوية شاملة للعلوم والقيادة. كما أنه تم عقد حلقة دراسية تحت إشراف مركز دراسات، حيث شملت الحلقة باحثين مُختصين ومُديري معارف في مجالس عربية مختلفة. تم الترحيب بالفكرة - نموذج المدرسة المطروح، حيث أثنى المشاركون على المشروع وعلى إقامة مدرسة ثانوية شاملة للعلوم والقيادة، تُخاطب العصر والحداثة والعصرنة.

سأعرض بعضًا من أقوال المشاركين في الحلقة والبحث، وسأبدأ بعرض أقوال رئيس المجلس المحلي لقرية كفر برا، حيث رُحِب بالفكرة وأثنى على نموذج المدرسة المطروح، «أقيمت المدرسة الإعدادية بهدف تأسيس مدرسة شاملة. حيث أن إقامة مدرسة ثانوية عادية هي مسألة مُتعلقة بنا، ولكن الرؤية هي إنشاء مدرسة فريدة، تستند على القيم التربوية التي تجذب

الطلاب. والتخطيط سيضم مبانٍ متعددة المجالات، كمبنى الدراسات التكنولوجية مثلاً. بمعنى، أن الرؤية التربوية لهذه المدرسة هي تلبية احتياجات سوق العمل وشركات التطوير العربية، رؤية توازي رؤية بناء حرم جامعي، بغية الخروج من القوقعة التربوية». درهقان ريان، مُدرسة قيادية في مدرسة جلجولية الثانوية «هناك تخبط عند الطلاب بكيفية اختيار المهنة المستقبلية. نحن نقيم الطلاب وفق معايير رقمية، حيث أن الطلاب يعانون من ضيق أفق في اختيار التخصص، وذلك نظراً لمحدودية المجالات والتخصصات المطروحة. بينما بالمقابل، التخصصات في المدارس اليهودية ملائمة لمتطلبات العصر، مثل التخصصات التكنولوجية، الهندسة، الفنون ومبادرات وتخصصات أخرى. لذلك، على المجتمع العربي تبني النموذج المطروح والمبادرة لإقامة مدارس شاملة ذات تخصصات وتوجهات تلائم متطلبات العصر والحدثة».

شمل البحث أيضاً آراء رجال الدين، حيثُ أضاف احمد عاصي، إمام مسجد ومُشرف المساجد في القرية، «أرحب بالفكرة وبالنموذج التربوي المطروح، حيثُ أن رؤية النموذج المقترح وأهدافه قابلة للتنفيذ. وأعتقد، بأنه علينا البدء في العمل لتطبيق النموذج التربوي المطروح في القرية. ومن الضروري الأخذ بعين الاعتبار الأدوات التي تُمكن وتضمن النجاح للطلاب الابتدائي في المرحلة الثانوية، أي تنشئته على أسس تعليمية وتربوية صحيحة وسليمة، تضمن له النجاح في مراحل تعليمية متقدمة. وأنا اعتقد أن نجاح النموذج المطروح يبدأ بكيفية مؤسسة طلابنا في المرحلة الابتدائية أيضاً».

الطلاب. والتخطيط سيضم مبانٍ متعددة المجالات، كمبنى الدراسات التكنولوجية مثلاً. بمعنى، أن الرؤية التربوية لهذه المدرسة هي تلبية احتياجات سوق العمل وشركات التطوير العربية، رؤية توازي رؤية بناء حرم جامعي، بغية الخروج من القوقعة التربوية». درهقان ريان، مُدرسة قيادية في مدرسة جلجولية الثانوية «هناك تخبط عند الطلاب بكيفية اختيار المهنة المستقبلية. نحن نقيم الطلاب وفق معايير رقمية، حيثُ أن الطلاب يعانون من ضيق أفق في اختيار التخصص، وذلك نظراً لمحدودية المجالات والتخصصات المطروحة. بينما بالمقابل، التخصصات في المدارس اليهودية ملائمة لمتطلبات العصر، مثل التخصصات التكنولوجية، الهندسة، الفنون ومبادرات وتخصصات أخرى. لذلك، على المجتمع العربي تبني النموذج المطروح والمبادرة لإقامة مدارس شاملة ذات تخصصات وتوجهات تلائم متطلبات العصر والحدثة».

شمل البحث أيضاً آراء رجال الدين، حيثُ أضاف احمد عاصي، إمام مسجد ومُشرف المساجد في القرية، «أرحب بالفكرة وبالنموذج التربوي المطروح، حيثُ أن رؤية النموذج المقترح وأهدافه قابلة للتنفيذ. وأعتقد، بأنه علينا البدء في العمل لتطبيق النموذج التربوي المطروح في القرية. ومن الضروري الأخذ بعين الاعتبار الأدوات التي تُمكن وتضمن النجاح للطلاب الابتدائي في المرحلة الثانوية، أي تنشئته على أسس تعليمية وتربوية صحيحة وسليمة، تضمن له النجاح في مراحل تعليمية متقدمة. وأنا اعتقد أن نجاح النموذج المطروح يبدأ بكيفية مؤسسة طلابنا في المرحلة الابتدائية أيضاً».

عمر عاصي، رجل أعمال في مجال الهايتك أضاف، «نحن نفتقر إلى تفعيل رأس المال البشري المحلي، حيثُ أصبحنا مُستهلكين للعولمة ولسنا مُبادرين أو منتجين. أنا أرى حاجة ملحة لبناء تخصصات وفروع في مجالات

جمهور الهدف

النموذج المقترح (إقامة مدرسة ثانوية شاملة للعلوم والقيادة) عليه أن يُرعى أكاديمياً من إحدى مؤسسات التعليم العالي في البلاد. حيثُ يُرافق المشروع أيضاً مُستشار أكاديمي ذو خبرة مُثبتة في مجال المبادرة للمدارس التجريبية.

إن جمهور الهدف للمدرسة المقترحة هو بالأساس:

1. طلاب جيل 12 - 18 (صفوف السابع وحتى الثاني عشر) ذوو مهارات تعليمية.



والقيادة يسعى إلى صقل الطالب بروح المبادرة الاجتماعية وحثه على إتقان مهارات العصر وبلورة تفكير واسع الأفق يتميز بالذكاء العاطفي والاجتماعي. إضافةً إلى العمل على أن يتميز الخريج أيضاً بالمسؤولية الجماعية وذلك بواسطة الاندماج في العمل الاجتماعي والجماهيري والتطوعي. أضف على ذلك، بأن على الخريج أن يتمتع بثقافة اجتماعية وسياسية لتمكينه من المبادرة والنضال لتحقيق العدالة الاجتماعية، بهدف ضمان رافعة اجتماعية واقتصادية للمجتمع المحلي والعربي.

منهاج التعليم

منهاج التعليم هو عبارة عن وسيلة لتصميم وصقل هوية وشخصية الطالب، وذلك بواسطة منح الطالب الحيز الكافي والأدوات التربوية والثقافية المطلوبة، ونتيجةً لذلك يستطيع الطالب المبادرة إلى مشاريع عملية. إنَّ منهاج التعليم المطروح، التي ستضمّنه المدرسة، يضمن مأسسة الطالب على التفكير الأكاديمي وذلك بواسطة كتابة وصياغة الأبحاث والتعلم الذاتي والتفكير المستقل والتعمق بمواضيع التكنولوجيا المتقدمة. ولبناء منهاج تعليم زخم يضمن تحقيق أهداف ورؤى المشروع، لا بُد من الدمج بين المدرسة والأكاديمية. بمعنى، إنشاء أكاديمية ثانوية تدمج بين الرؤى المدرسية والأكاديمية. لهذا، منهاج التعليم المطروح عليه أن يشمل معلمين داعمين للتفكير الإبداعي ويؤمنون بأن المدرسة هي إطار يبني النجاح وفق قدرات الطالب والمعلم معاً.

قيمة البحث

إنَّ عدد طلاب القرية في المرحلة الثانوية يُقدَّر بـ 400 طالب (200 يتعلمون داخل القرية و 200 خارجها).

2. طلاب يتمتعون بصفات قيادية.

3. طلاب مُبادرون وعلى استعداد للمشاركة والانخراط في الحياة الاجتماعية والجماهيرية.

الأسس التقييمية للطلاب

التقييم في المدرسة يكمن في ثلاثة اتجاهات:

1. تقييم دراسي : يُجرى التقييم الدراسي بواسطة امتحانات بمستوى البجروت، صياغة وظائف بحثية، إجراء أبحاث وعرض وثائق.
2. تقييم للمشاركة الاجتماعية: يُجرى تقييم المشاركة الاجتماعية بواسطة حجم العمل التطوعي، إجراء أبحاث حول الموضوع والمشاركة في أعمال تطوعية - خيرية واجتماعية.
3. تقييم ماهية ومضمون المبادرة والمشاركة الاجتماعية والجماهيرية للطلاب.

مقاييس النجاح

- سوف يُقاس منسوب النجاح في المدرسة وفقاً للمعايير والقيم التالية:
1. كيفية مشاركة الطلاب في الحياة الاجتماعية والجماهيرية.
 2. مبادرات الطلاب للمشاريع الاجتماعية.
 3. مساهمة الطالب للمجتمع.
 4. تنشئة الطلاب - خريجي المستقبل - على إقامة مؤسسات وجمعيات اجتماعية.
 5. استيعاب خريجي المدرسة بالمعاهد الأكاديمية العليا، ووفق اندماجهم بسوق العمل وخاصة بسوق الصناعات المتقدمة والتكنولوجية.

نموذج الخريج المرجو

النموذج المطروح لإقامة مدرسة ثانوية شاملة للعلوم

النموذج المطروح، إقامة مدرسة ثانوية شاملة للعلوم والقيادة. ولا يُمكن التغاضي أيضاً عن ارتفاع الوَعْي المجتمعي - التّربوي عند الأهالي عموماً وعن رغبتهم في اختيار مدارس مُميّزة ووحديّة، بُغية ضمان مسيرة حياتية وتعليمية ناجحة ومثمرة لأبنائهم، ممّا يُتيح لهم الاندماج في سوق العمل والحياة الاجتماعية.

في قرية كُفر برا تحديداً، ونظراً لارتفاع العدد السُّكاني المُتوقع إلى سنة 2020، سيرتفع بالمقابل أيضاً عدد الطُّلاب بين 300 - 350. الأمر الذي يستوجب إقامة مدرسة ثانوية جديدة. حيثُ أنّ عدد الطُّلاب المُتوقع في الارتفاع سيُبلور القاعدة الأساسية لطُّلاب المدرسة المُقترحة. كما أنّ إقامة مدرسة جديدة في القرية، بصيغة النموذج المطروح، سيؤدّي إلى تحسين البيئّة التربوية - التعليمية، وذلك بواسطة التقليل من عدد الطُّلاب المُتواجدين داخل الغرف التعليمية، إضافةً إلى زيادة المسارات التعليمية المُتاحة للطُّلاب.

ووفقاً لما ذُكر، هُنالك حاجة مُلحة لإقامة مدرسة ثانوية جديدة في كُفر برا، بغض النّظر عن مضمونها وتصوّرها، وذلك دون إغلاق مسارات تعليمية قائمة.

النموذج المُقترح، المدرسة الثانوية الجديدة، سيستوعب طُّلاب القرية مع إمكانية استيعاب طُّلاب من خارجها أيضاً. ويجب التّنويه إلى أنّ عمل المدرسة المُقترحة عليه أن لا يستبدل المدارس القائمة والمُنشرة في القرية، وإنمّا عليه أن يعمل في موازاة هذه المدارس، إضافةً إلى صياغة رؤى عمل مُشتركة بين جميع مدارس القرية.

المساحة المُخصصة لإقامة المدرسة هي حوالي 28 دونماً، والهدف هو إنشاء قرية تعليمية - تربوية وعدم الاكتفاء في إطار تربوي عادي - مدرسة عادية. أي أنّ هُنالك رؤية شاملة للنهوض في المجال التربوي - التعليمي في القرية، والنموذج المُقترح، إقامة مدرسة ثانوية شاملة للعلوم والقيادة، سيُساهم في دعم وتنجيع هذه الرؤيا،

وفق الإحصائيات، سيرتفع عدد السُّكان المُتوقع في كُفر برا سنة 2020 إلى 5000 شخص، كما أنّه من المُتوقع أن ترتفع نسبة عدد الطُّلاب الثانويين إلى 2.5% من مُجمل سُكان القرية. أي أنّها ستستوعب كل طبقة في المدرسة الثانوية القائمة ما يُقارب 125 طالباً سنة 2020، حيثُ سيكون إجمالي الطُّلاب الجُدد 375. هذا العدد هو عبارة عن قاعدة تربوية ونواة صلبة لإنشاء ثانوية جديدة في القرية. علاوةً على ذلك، فإن المدرسة المُقترحة ستخدم الجهاز التربوي في القرية إلى ما بعد سنة 2020 (عين الأطروحة الكاملة، عرار، 2013).

وفق حديث رئيس المجلس (آذار، 2013)، هُنالك مساحة متوفرة لإقامة «قرية تعليمية» في كُفر برا. علماً أنّ الموقع المُقترح من السُّهل الوصول إليه وقد يجذب مواطنين من مناطق قريبة أخرى.

لذلك، ووفقاً لما ذُكر من ارتفاع مُتوقع لعدد الطُّلاب في القرية، هُنالك حاجة ضرورية لإنشاء وإقامة مدرسة ثانوية جديدة، دون إغلاق المسارات التخصّصية الموجودة أو التي من المُتوقع أن تفتتح. المدرسة الجديدة عليها أن تستوعب طُّلاب كُفر برا كأفضلية أولى، إضافةً إلى عدد من طُّلاب المنطقة. إنّ الهدف الأساس لإقامة المدرسة هو استيعاب وخدمة طُّلاب القرية إلى ما بعد سنة 2020، إضافةً إلى خفض نسبة التسرّب في القرية. إنّ ضمان مقاعد دراسية لكل طالب في القرية وإدخال رؤى وتصوّرات تربوية تُواكب العصر ستعود بالفائدة المُطلقة على القرية، حيثُ ستضمن رافعة اجتماعية واقتصادية للمُجتمع المحلي في كُفر برا.

توصيات

وفق التقييم الأولي للحالة التربوية في كُفر برا، إضافةً إلى التطلعات التربوية المُستقبلية وبناءً على نسبة الارتفاع المُتوقعة في عدد سكان القرية، هُنالك حاجة مُلحة لإنشاء



تدعم الفكرة وتُبادر لتطبيقها، كما أنها على استعداد لتجنيد كافة الموارد المطلوبة من أجل إقامة المدرسة.

نموذج المدرسة التربوي - التعليمي قاعدته الأساس هي التعليم البحثي الذي يشمل المواضيع الأساسية، إضافة إلى مواضيع أخرى مُكملة، خاصة مجالات التكنولوجيا المتقدمة. وذلك بهدف تمكين الطالب من اجتياز كافة الامتحانات لنيل شهادة البجروت بهدف الالتحاق بالمعاهد العليا المختلفة، والاندماج بالمجتمع وليكون الخريج " عنصراً " فعّالاً بمجتمعه. لذلك، ولضمان نجاعة النموذج، يجب إنشاء مجموعة مهنية بهدف متابعة تطبيق أهداف المشروع والنموذج المقترح.

النموذج المقترح، المدرسة الثانوية الشاملة لتنمية القيادات الشبابة، بحاجة إلى طاقم فحص قبل البدء بالعمل والتطبيق، لذلك يجب ضمان تمويل أولي، لكي تستطيع مجموعة الفحص البدء بالعمل. كما أنه يجب الانتهاء من عملية التخطيط، بهدف اختيار واستيعاب طاقم مهني مُختص ببناء وتطوير وإثراء البرنامج التربوي - التعليمي للمدرسة. وبالمقابل أيضاً، هناك إمكانية مشاركة الجمهور بعملية بناء البرنامج وخاصة في بناء العلاقة بين المجتمع المحلي والمدرسة.

وفي النهاية لا بدّ من التأكيد على أن النموذج التربوي المطروح، بإمكانه أن يكون جزءاً من مشروع أساسي يرصد لحاجات المجتمع العربي في الداخل، من حيث فقدانه للبوصلة، والتي تصنعها نخبة تتأسس على مفاهيم القيادة والريادة المجتمعية والجماهيرية، وتسهم في تشكيل رافعة مجتمعية، وهو التطلع الذي تنبت براعمه وتتمأسس بشكلٍ طوريّ وبنائي، من شأن الطرح المنشود أن يكون دفيئة تسد هذه الحاجة المجتمعية.

لتضمن رافعة اجتماعية واقتصادية وتربوية في القرية.

الخطوات اللازمة لإقامة النموذج المقترح (المدرسة):

1. النموذج المقترح، إقامة مدرسة ثانوية شاملة للعلوم والقيادة، يُقدّم رؤية وأسس عمل واضحة لتنشئة الطلاب على كيفية القيادة الاجتماعية، لذلك ينبغي أن يُرافق تنفيذ الفكرة طاقم مهني يُطبّق تنفيذ الخطوات اللازمة لإنجاح المشروع.
2. إقامة طاقم مُختص يهتم بجمع الأموال والتبرعات.
3. المدرسة المقترحة عليها أن تكون تابعة لوزارة المعارف، وتحت رعاية المجلس المحلي. حيثُ على إدارة المدرسة إنشاء إطار إداري مُستقل.
4. على المدرسة شمل 18 غرفة تدريسية، إضافة إلى عُرفٍ أخرى تُخصّص كعُرفٍ تعليمية تكميلية ولورشات العمل. أي، بإمكان المدرسة استيعاب ما يُقارب 500 طالب من القرية وخارجها. إضافةً إلى إمكانية بناء غرف سكن للطلاب الذين من خارج القرية.
5. تقديم طلب لوزارة التربية والتعليم يهدف المشروع إلى تبنيها.
6. تمويل صيانة المدرسة بمسؤولية وزارة التربية والتعليم، إضافةً إلى مشاركة الطلاب بملغ رمزي.
7. المبادرة إلى إقامة مشاريع تنموية وتطويرية بمشاركة أطر اجتماعية.

الخاتمة

لقد قُمتُ بعرض مبادئ وأسس التخطيط التوجيهية بُغية إقامة نموذج المدرسة المطروح، مدرسة لتنمية القيادات الاجتماعية بالمجتمع العربي خاصةً. ومن الأهمية بمكان التأكيد على أن السُلطة المحلية في كُفر برا

قائمة المصادر والمراجع:

- אבו-סאפי, נ' (2006). בית ספר על-יסודי אזורי למעורבות אזרחית באזור המשולש. פרויקט גמר שהוגש כחלק ממילוי החובות בתכנית בית-הספר למנהיגות חינוכית במכון מנדל בירושלים.
- אבו-עסבה, ח' (2007). *החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי*, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- אבירם, ר'; בר-און, נ' ואטיאס, מ' (2010). בית הספר כמרכז תקשורת- מודל של חינוך הומניסטי אופטימי. חיפה: פרדס הוצאה לאור.
- אכילוב, א' (2010). הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל. תל-אביב: הוצאת רמות.
- בן-דוד, ד' (2011). *הישגים בחינוך-השוואה בינלאומית מעודכנת. מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל*. <http://taubcenter.org.il/tauborgilwp/wp-content/uploads/H-Ed-Intl-Perspective-2011.12.pdf>
- בן-פרץ, מ' (2009). *עיצוב מדיניות חינוכית: גישה הוליסטית כמענה לשינויים גלובאליים*. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- ג'בארין, י' ואגיבאריה, א' (2010). חינוך בהמתנה- מדיניות ההמשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל. נצרת: מרכז דיראסאת למשפט ומדיניות.
- גורדון, ד' (2006). מקצועות לימוד במבחן- חלופות להוראה הקונבנציונאלית בבית הספר. ירושלים: הוצאת מכון ון לי והקיבוץ המאוחד.
- גורודצקי, מ' ותירוש, ר' (עורכות) (2003). בית ספר יוצר ידע: בית ספר ניסויי מקיף ג' באר שבע. ירושלים: משרד החינוך, המזכירות הפדגוגית, גף ניסויים ויוזמות.
- הלמ"ס (2004). הודעה לעיתונות 205/2004, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 3 באוגוסט 2004.
- הלמ"ס (2007). *שנתון 58*, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- הלמ"ס (2009). *שנתון סטטיסטי לישראל 2008: אומדני אוכלוסייה לפי קבוצות אוכלוסייה*, אוחר ב-7 בפברואר 2009 מתוך www.cbs.gov.il/shnaton60/st02_01.pdf.
- התנועה לאיכות השלטון (2008). *חלוקת תקציב המדינה - שקיפות ושוויוניות: יישומו של דו"ח שושני כמקרה בוחן*, ירושלים: התנועה למען איכות השלטון בישראל, המחלקה לכלכלה ומחקר. וולנסקי, ע' (2012). לאחר "העשור האבוד"- ההשכלה הגבוהה בישראל לאן? ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- חי'מאיסי, ר' (עורך) (2009). ספר החברה הערבית בישראל 3. ירושלים: הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- חי'מאיסי, ר' (עורך) (2011). ספר החברה הערבית בישראל 4. ירושלים: הוצאת מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- חן, ד' (1995). בית ספר "כרמים" בראשון לציון-עקרונות ותכנון של מודל חדשני בחינוך, אצל: ד', חן (עורך), החינוך לקראת המאה ה-21. אוניברסיטת תל-אביב: הוצאת רמות, עמ' 87-118.
- חן, ד (עורך) (2006). בתי ספר ניסויים: בית היוצר לחדשנות חינוכית. תל-אביב: הוצאת רמות.
- לוי, ת' (1995). תכנית לימודים בעידן הטכנולוגי. אצל: ח', דוד (עורך), החינוך לקראת המאה ה-21. תל-אביב: הוצאת רמות. עמ' 73-86.



מוסטפא, מי ועראר, חי (2009). השכלה גבוהה בקרב מיעוטים: מקרה המיעוט הערבי בישראל, בתוך ר' חמאסה (עורך), *ספר החברה הערבית 3* (עמ' 204–226), ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

משרד החינוך, המינהל למדע וטכנולוגיה (2010). מגמות בחינוך הטכנולוגי- לחשוב שונה! לחשוב מתקדם!. ירושלים: משרד החינוך.

סבירסקי, שי ודגן-בוזגלו, ני (2009). *בידול, אי-שוויון ושליטה מתרופפת: תמונת מצב של החינוך הישראלי*, תל אביב: מרכז אדוה.
סייף, אי (2009). *האוכלוסייה הערבית בישראל: נתונים כלכליים חברתיים מרכזיים*, ירושלים: משרד ראש הממשלה.

עראר, חי ואבו-עסבה, חי (2010). נשות עסקים ערביות באזור המשולש: מאפיינים, צרכים וקשיים, *סוגיות חברתיות בישראל*, 9, 91–123.

עראר, חי וחאגי-יחיא, קי (2013). הגירה לצורך רכישת השכלה גבוהה: ערבים מישראל הלומדים באוניברסיטאות בירדן. *מגמות. גיליון מח 3-4*, 656–680.

עראר, חי ומוסטפא, מי (2009). השכלה גבוהה ותעסוקה בקרב נשים ערביות: חסמים ותמורות, בתוך פי עזאיזה ור' הרץ-לזרוביץ' (עורכים), *נשים ערביות בישראל: תמונת מצב ומבט לעתיד* (עמ' 259–284), תל אביב: רמות.

פרינד, טי (2010). מה אפשר לעשות עם נתונים? על תכנון מונחה נתונים במערכת חינוך מקומית- המקרה התל-אביבי, אצל: מי, רוזליס ור', סויה (עורכות), *סוגיות בהערכה בישראל*. באר-שבע, הוצאת אוניברסיטת בן גוריון, עמ' 183–216.

Arar, K and Mustafa, M. (2011). Access to Higher Education for the Palestinians in Israel. *Education Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, Vol. 4 Iss: 3, pp.207 – 228.

Arar, K. (2012). "Israeli Education Policy since 1948 and the State of Arab Education in Israel. *Italian Journal of Sociology of Education*. 1, 113-145.

Arar, K., & Abu-Asbe, K. (2013). 'Not just Location': Attitudes and Perceptions of Education System Administrators in Local Arab Governments in Israel. *International Journal of Educational Management*. 27 (1), 54-73.

Darling-Hammond, L. (2010). The flat world and education- How American's commitment to equity will determine our future. New York: Teachers College Press.

Gibton, D. (2011). Post-2000 law- based educational governance in Israel: From equality to diversity. *Educational Management, Administration and Leadership*, 39(4), 434- 454.

Hodgson, A and Spours, K. (2006). An analytical framework for policy engagement: The contested case of 14-19 reform in England. *Journal of Education Policy*, 21(6), 679-696.

Lauen, D. L., Tyson, K. (2009). Perspectives from the disciplines: Sociological contribution to education policy research and debate. In G. Sykes, B. Schneider & D. Plank (Eds.) *Handbook of education and policy research*. (pp. 71-82). New York: AERA/Routledge.

Smith, E. (2012). Key issues in education and social justice. London: Sage.

Smith J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, methods and research*. Los Angeles, CA: Sage.

نشاطات ومشاركات أكاديمية

2015/2014

وتطرقت إلى الركائز الأساسية التي يقوم عليها البحث الذي يشمل إحصائيات وتحليل النتائج الإحصائية.

كانون الأول 2013

مركز دراسات يساهم في أعمال مؤتمر «التعاون من أجل التنمية في فلسطين» شارك مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، في أعمال وأبحاث المؤتمر الذي بادرت إليه مؤسسة التعاون في رام الله وغزة تحت عنوان «التعاون من أجل التنمية في فلسطين: قيود وآفاق». وقدم د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، مداخلة مركزية في المؤتمر الافتتاحي تحت عنوان «العمق الثقافي والهوية الفلسطينية» تطرق فيها إلى تحديات التنمية البشرية والثقافية بين الفلسطينيين في الجليل والمثلث والنقب على خلفية السياسات

كانون الأول 2013

ورشة عمل تدريبية ضمن مشروع تطوير قيادات تربوية

أقيمت الورشة تحت عنوان «أدوات ومهارات البحث العلمي في العلوم المجتمعية»، واشتملت على محورين أساسيين، حيث قدمت أولاد د. ماري توتري، رئيسة الهيئة الإدارية لمركز دراسات ومحاضرة في جامعة حيفا، مداخلة تدريبية تناولت فيها أسس البحث العلمي وأهدافه والفروقات بين مناهج البحث الكمي والكيفي وآلياتها، كما وناقشت بعض الإشكاليات التي تواجه البحث العلمي المجتمعي.

أما المحور الثاني من الورشة التدريبية فكان عبارة عن محاضرة قدمتها الطالبة الجامعية سيرين برانسي، طالبة اللقب الثاني في موضوع الإحصاء في جامعة حيفا، تناولت فيها الجوانب الإحصائية في العلوم المجتمعية وفي الأبحاث الكمية تحديداً،



وهم: د. يوسف جبارين، بروفييسور محمد أمارة، د. سامي محاجنة، د. إبراهيم محاجنة، د. مهند مصطفى. إلى جانب ناشطين/ات وقيادات تربوية، سياسية واجتماعية من الطيبة، تناول الحضور من خلالها وضع جهاز التربية والتعليم في الطيبة من جوانب عدة وسبل النهوض به ودور المجتمع الأهلي في ذلك.

مؤتمر قطري حول الدور التنموي لأقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية

عقد مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، بالتعاون مع اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل ومجلة «الغد الجديد» المؤتمر الختامي لمشروعه حول الحكم المحلي وتمكين أقسام التربية والتعليم وذلك تحت عنوان «دور أقسام التربية والتعليم في تمكين التربية والتعليم في المجتمع العربي». وقد شارك المئات في أعمال المؤتمر من رؤساء السلطات المحلية العربية والمسؤولين فيها، مديري أقسام تربية وتعليم، باحثين، وناشطين اجتماعيين وسياسيين وذلك في قاعة المركز الجماهيري في مجد الكروم، وبدعم من برنامج حقوق الإنسان في الاتحاد الأوروبي.

واشتملت أعمال المؤتمر على محورين أساسيين. المحور الأول في المؤتمر كان تحت عنوان «الدور التنموي لأقسام التربية والتعليم في تطوير التربية والتعليم، بمشاركة باحثين من المركز، أما المحور الثاني في المؤتمر فكان تحت عنوان «في خدمة سيدين أو أكثر: الهوية المهنية لمديري أقسام التربية والتعليم بين الإدارة والقيادة، بمشاركة د. أيمن اغبارية ومديري أقسام التربية والتعليم.

الإسرائيلية الإقصائية ضدهم، مشيراً إلى أولويات التنمية المستقبلية وإلى النماذج ذات البعد التنموي والتي يمكن أن تعزز مكانة ونضال الفلسطينيين داخل إسرائيل.

ورشة عمل لمناقشة نتائج البحث حول جهاز التربية والتعليم في مدينة الناصرة

نظّم مركز دراسات، وبالتعاون مع بلدية الناصرة، وفي إطار المشروع البحثي «نحو تمكين مديري أقسام التربية والتعليم في السلطات المحلية العربية» ورشة عمل دراسية لمناقشة نتائج البحث حول بلورة رؤيا تربوية لمجال التربية اللا منهجية والتربية للقيم في مدينة الناصرة.

افتتح اللقاء وأدار النقاش د. رفيق حاج الباحث في مركز دراسات، وقام باستعراض نتائج البحث بناءً على تحليل نتائج الاستثمارات التي تم تمريرها في لقاءات سابقة وبناءً على تحليل مضامين النقاش الذي دار داخل المجموعات البؤرية في لقاءات سابقة.

شارك في الورشة الدراسية السيدة سامية بصول، مديرة قسم التربية والتعليم في بلدية الناصرة، د. بشير عبدو، وأعضاء من طاقم البلدية وطاقم دائرة المعارف والرفاه الاجتماعي.

طاولة مستديرة لمناقشة وضع جهاز التربية والتعليم في مدينة الطيبة

أقامت جمعية تشرين في الطيبة وبالتعاون مع مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، طاولة مستديرة تحت عنوان «دور المجتمع المدني في النهوض بجهاز التعليم: الطيبة كنموذج»، شارك فيها باحثون وأكاديميون من مركز دراسات



طاولة مستديرة
حول حقوق الأقليات
الأصلانية
نظم مركز «دراسات»
المركز العربي للحقوق
والسياسات طاولة
مستديرة بمناسبة
اليوم العالمي لحقوق
الإنسان تحت عنوان
«خطاب الحقوق
الأصلية لدى المجتمع
الفلسطيني في إسرائيل»

قيادات طلابية». ويقوم المشروع بالأساس على
ترشيد وتمكين الطلاب وتزويدهم بالمهارات
والأدوات والآليات القيادية والتغيير الاجتماعي من
خلال التدريب والمحاضرات.

واشتمل البرنامج على مجموعة من الورشات
والمحاضرات، ففي المحور الأول تحت عنوان
«النوع الاجتماعي: مدخل نظري ونظرة على
الواقع المعاش» - ريم حزان والمحور الثاني «
المفهوم الجديد للقيادة: بين الزعامة والتغيير
الاجتماعي» مع د. رفيق حاج والمحور الأخير
تحت عنوان «البحث عن مخرج: إشكالية الثقافة
في السياق الاستعماري» - د. اسماعيل ناشف».

المشاركة في مؤتمر دولي في مدينة اسطنبول في

تركيا

شارك د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات،
المركز العربي للحقوق والسياسات في ندوة حول
«حقوق الأقليات في الدول متعدد الشروخات
والصراعات: حالة الفلسطينيين في إسرائيل»، ضمن

في فندق غاردينيا في مدينة الناصرة وشارك باللقاء
العشرات من الباحثين والمحاضرين والناشطين
والطلاب الجامعيين.

تحدث في البرنامج كل من د. ماري توتري، رئيسة
الهيئة الإدارية لمركز دراسات، د. يوسف جبارين،
رئيس مركز دراسات، البروفيسور والناشط
السياسي غادي الغازي، رئيس قسم دراسات
التاريخ العام في جامعة تل أبيب، الكاتب والمسرحي
سلمان ناطور بالإضافة إلى طالب الدكتوراة في
جامعة نيويورك السيد أحمد أمارة.

ورشات عمل تدريبية لقيادات طلابية

شارك مجموعة من الطلاب العرب من التخصصات
الأكاديمية المختلفة في الجامعات المختلفة في الورشة
التدريبية التي نظمها مركز دراسات، المركز
العربي للحقوق والسياسات، ومركز حراك، مركز
دعم التعليم العالي في المجتمع العربي الفلسطيني
في إسرائيل وذلك ضمن مشروع «تطوير وتمكين



أن البحث كان تحت الرعاية الأكاديمية لمركز «دراسات» وأعدّها المحاضر الجامعي والباحث د. خالد عرار.

حضر اللقاء العشرات من القيمين على جهاز التربية والتعليم، والأستاذ نصر أبو صافي مستشار وزير التربية والتعليم لشؤون العرب، وكمال ريان رئيس جمعية «أمان»، لكبح العنف في المجتمع العربي ورئيس مجلس كفر برا المحلي سابقاً، كما وشارك أعضاء مجلس كفر برا المحلي، ورئيس قسم المعارف خالد عاصي، ورئيسة قسم الرفاه أفنان ريان، ومدير المدرسة الإعدادية يوسف، وشارك في الندوة أيضاً إمام المسجد أحمد عاصي.

شباط 2014

ورشة دراسية في أم الفحم حول تداخل أولياء الأمور في العملية التربوية
استضاف قسم المعارف في بلدية أم الفحم، وبالتعاون مع مركز «دراسات»، المركز العربي للحقوق والسياسات، ولجنة أولياء أمور الطلاب المحلية، ورشة دراسية هامة لمناقشة موضوع «أشكال ونماذج تداخل الوالدين في مدارس أم الفحم»، وذلك في المدرسة الأهلية في أم الفحم. وشارك في اللقاء نشطاء اجتماعيون وممثلو لجان أولياء أمور الطلاب وأكاديميون فحماويون، إضافة للعديد من القائمين على جهاز التربية والتعليم في البلدة وممثلين عن البلدية.

آذار 2014

مؤتمر المواطنة المشروطة في جامعة حيفا
عقد في جامعة حيفا مؤتمر أكاديمي تحت عنوان «مواطنة مشروطة» والذي تناول التشريعات

المؤتمر الدولي الذي جرى في مدينة اسطنبول في تركيا وتحدث فيها جبارين عن السياق التاريخي للمواطنين الفلسطينيين وعلى التحديات الراهنة التي تواجههم سياسياً، اقتصادياً وقانونياً.

كانون الثاني 2014

ورشة عمل تحت عنوان «التعليم والأكاديميا والتغيير الاجتماعي»

ضمن مشروع «تطوير وتمكين قيادات تربوية عربية» الذي يديره مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، التقى الطلاب في ورشة عمل دراسية مع المحاضرة الجامعية والناشطة السياسية د. رنا زهر التي تناولت في محاضرتها الحوارية مع المشاركين موضوع «التعليم والأكاديميا من أجل التغيير والحراك الاجتماعي»، حيث تطرقت د. زهر في مداخلتها إلى الأدبيات النظرية حول الموضوع وإلى نماذج تفسر طبيعة العلاقة بين التعليم والأكاديميا وبين فرص التغيير الاجتماعي، كما تطرقت إلى المعوقات التي تواجه الأكاديمي العربي في البلاد وطريقه العلمية نحو الألقاب المتقدمة في ظل غياب مظلة ومنبر أكاديمي عربي جامع.

ورشة عمل مع قسم المعارف في مجلس كفر برا المحلي

استضاف مجلس كفر برا المحلي، بالتعاون مع مركز «دراسات»، المركز العربي للحقوق والسياسات، اجتماعاً لمناقشة نتائج البحث حول إقامة مدرسة نموذجية قطرية للعلوم والقيادة المجتمعية في قرية كفر برا. تجدر الإشارة إلى



الدول، وتأتي هذه الورشة ضمن المشروع الذي يبادر له المركز لتطوير وتمكين قيادات تربوية.

نيسان 2014

ندوة سياسية بعنوان «الجماهير العربية والتحديات الراهنة في المنطقة»

غصّت قاعة المركز الجماهيري في مجد الكروم بمئات المشاركين والمشاركات في الندوة السياسية والثقافية الهامة التي يبادر إليها ونظمها مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، بالتعاون مع جمعية المنار للتنمية والتطوير الاجتماعي والثقافي في القرية، وقد استضافت الندوة المؤرخ التقديمي البروفيسور ايلان بابيه في محاضرة هامة تحت عنوان «الجماهير العربية والتحديات الراهنة في المنطقة».

تحدث في الندوة كل من د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات، د. ماري توتري، رئيس الهيئة الإدارية لمركز دراسات، البروفيسور محمد أمارة، رئيس وحدة البحوث العلمية في المركز، بالإضافة

واقترحات القوانين العنصرية في السنوات الأخيرة وإسقاطاتها على مكانة المواطنين العرب في إسرائيل وعلى حقوق الإنسان والمواطن في البلاد عامة. شارك في المؤتمر مجموعة من الباحثين والأكاديميين من تخصصات عديدة، بالإضافة إلى أعضاء الكنيست النائب دوف

حنين، تمار زانديبرج وإبراهيم صرصور، وحضره العشرات من الطلاب والأكاديميين والناشطين. وقد يبادر إلى عقد المؤتمر كل من مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، ومعهد فان لير في القدس والمركز اليهودي العربي في جامعة حيفا.

ورشة عمل دراسية حول التفكير النقدي والتربية للإبداع

نظّم مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، ورشة عمل دراسية مع الباحثة دالية حلبي، عضو الهيئة الإدارية لمركز دراسات، التي تناولت في محاضرتها الحوارية مع المشاركين موضوع «العملية التربوية والتفكير النقدي». وتناولت حلبي في مداخلتها الأدبيات النظرية والفلسفية حول الموضوع وحول ماهية المدارس والأطر التربوية والى نماذج تفسر طبيعة العلاقة بين النظام السياسي والاقتصادي في الدول المختلفة وبين المضامين التربوية والبنى التعليمية في هذه



إلى السيد سليم صليبي رئيس مجلس مجد الكروم المحلي .

ورشة دراسية تناقش طرح رؤية بديلة لتدريس اللغة العربية في الناصرة

شارك العشرات من معلمي ومعلمات اللغة العربية ومحاضرين أكاديميين وناشطين في مؤسسات المجتمع المدني في الطاولة المستديرة الهامة التي بادر إليها ونظمها مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، في مدينة الناصرة، تحت عنوان «اللغة والهوية: نحو طرح رؤية بديلة لتدريس اللغة العربية».

تحدث في الورشة كل من النائب محمد بركة، عضو لجنة المعارف البرلمانية، د. يوسف جبارين، البروفيسور محمد أمارة، د. يسري خيزران، د. كوثر جابر في مداخلات مركزية، وتم فتح باب النقاش أمام المشاركين في الطاولة المستديرة وتحدث كل من د. راوية بربارة، د. ماجد خمرة، السيدة رنا صبح، د. محمد خليل، المربي عمر نصّار، د. رياض كامل، المربية أهيلة عواد، المربي علي قادري، الصحافي رجا زعاترة، المربية غدير غميض، البروفيسور رياض اغبارية، المربي ابراهيم ابو الهيجا، المربي عايد علي الصالح، المربي محمد علي سعيد، د. مها كركبي-صباح، د. وسام مجادلة، السيد معين عرموش، الباحث عماد جرايسي، المربي ابراهيم شلبي، المربي مصطفى عرابي.

ندوة في «مدار»: العمل البحثي في إسرائيل

شارك د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات ود. مهند مصطفى، المحاضر الجامعي والباحث في مركز

دراسات، في ندوة حول «المعرفة، البحث العلمي وصنع السياسات في إسرائيل»، نظمها المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية «مدار»، في رام الله ،

ورصدت الندوة التي تحد فيها الباحث في العلوم السياسية د. مهند مصطفى، والباحث د. يوسف تيسير جبارين، وأدارها الكاتب مهند عبد الحميد، ملامح عملية إنتاج المعرفة في إسرائيل، وكيفية تأثرها بأولويات الدولة، وتأثيرها فيها، إلى جانب توصيف المعطيات الكمية والكيفية المتعلقة بها، ومستجداتها الأبرز خاصة استحواذ القطاع الخاص على مساحة واسعة منها، وارتباطها العميق بالمؤسسة الأمنية.

أيار 2014

اختتام مشروع «تطوير القيادات التربوية»

ضمن مشروع «تطوير وتمكين قيادات تربوية عربية» الذي بادر إليه مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات عقدت في نهاية الأسبوع ورشة عمل دراسية ختامية، وذلك بمشاركة كل من السيد إبراهيم أبو الهيجا، مدير مؤسسة مسار التربوية والباحث رامز عيد، طالب الدكتوراة في علم الإنسان في جامعة بيرن السويسرية.

وتناول الباحث عيد في محاضراته الحوارية مع المشاركين موضوع «الديمقراطية المباشرة في سويسرا»، وأما المحور الثاني فكانت مع الباحث التربوي إبراهيم أبو الهيجا، الذي تناول بأسلوب حوارى موضوع «التعليم كآلية للتغيير الاجتماعي والتفكير النقدي كآلية لتغيير التعليم».

أكاديميون عرب يزورون القيادي رامز



جرايسي

بادرت مجموعة من الأكاديميين العرب بزيارة للمهندس رامز جرايسي رئيس بلدية الناصرة ورئيس اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية سابقاً، وذلك من أجل التعبير عن تقديرهم العميق لدور جرايسي طوال عشرات السنين في قيادة نضال الجماهير العربية في البلاد. وشمل الوفد أعضاء من الهيئة الإدارية وطاقم الباحثين في مركز دراسات. وتحدث باسم الوفد كل من البروفيسور محمد أمارة، رئيس برنامج الماجستير في تعليم وتدرّيس اللغات في الكلية الأكاديمية بيت بيرل، ود. ماري توتري رئيسة قسم المدنيات في كلية اورانيم، ود. يوسف جبارين، المحاضر الجامعي ورئيس مركز دراسات.

حزيران 2014

ندوة حوارية حول الحكم المحلي في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل

بادر المركز الجماهيري في أم الفحم إلى تنظيم ندوة خاصة، الأسبوع الحالي، عن «الحكم المحلي في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل» وذلك تحت رعاية رئيس بلدية أم الفحم، خالد حمدان. وشارك في اللقاء العشرات من النشطاء الاجتماعيين والأكاديميين، إضافة للعديد من أعضاء السلطات المحلية في منطقة وادي عارة. وقد تمحورت الندوة حول نتائج أبحاث الكتاب الجديد الذي أصدره مركز «دراسات»، المركز العربي للحقوق والسياسات، حول تحديات الحكم المحلي العربي والذي قام بتحريره د. يوسف جبارين ود. مهندي مصطفى.

ورشة عمل تناقش مضامين الفصول الجديدة في كتاب المدنيات

بادر مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، وجمعية حقوق المواطن في إسرائيل، إلى عقد طاولة مستديرة تهدف إلى مناقشة مضامين الفصول الجديدة في كتب تدريس المدنيات



للمدارس اليهودية والعربية في البلاد. وشارك في النقاش مجموعة من معلمي المدنيات ومحاضرين أكاديميين وناشطين اجتماعيين.

تموز 2014

محاضرة حول وضع الفلسطينيين في إسرائيل في جاليري الفنون في أم الفحم

شارك د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات المركز العربي للحقوق والسياسات، في محاضرة حول «وضعية ومكانة الجماهير العربية في إسرائيل» ذلك ضمن اللقاءات التي يقوم بها مركز ديّان لبحث الشرق الأوسط. وتحدث جبارين عن التحديات التي تواجه الديمقراطية الإسرائيلية على المستوى القضائي والقانوني، وتأتي هذه المحاضرة ضمن البرنامج الذي يديره المركز على مدار أعوام وذلك حول علاقة إسرائيل بالشرق الأوسط وذلك بمشاركة عشرات الباحثين الأجانب.

المشاركة في لقاء مركز مينيرفا ومعهد بيرغ في مدينة الناصرة

شارك د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات المركز العربي للحقوق والسياسات، في ندوة حول «الصراع الفلسطيني - الإسرائيلي وحقوق الإنسان»، التي نظمها مركز مينيرفا لحقوق الإنسان وبالتعاون مع أكاديميين من معهد بيرغ «مدار»، وذلك خلال الجولة التي قام بها المشاركون في مدينة الناصرة. وقدم جبارين محاضرة تعرّض فيها للصراع الفلسطيني - الإسرائيلي ولتأثيراته وإسقاطاته على الفلسطينيين في إسرائيل إضافة إلى المداخلة التي قدمها حول مركز «دراسات» وأهدافه والحقوق التي يعمل بها.

آب 2014

طاولة مستديرة «نحن والحرب: التّحديات والمخاطر التي تواجه الجماهير العربية في ظل الحرب على غزة، وآفاق الخروج من الأزمة»

نظم دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، طاولة مستديرة في مدينة الناصرة، تحت عنوان: «نحن والحرب: التّحديات والمخاطر التي تواجه الجماهير العربية في ظل الحرب على غزة، وآفاق الخروج من الأزمة»، وذلك بمشاركة عشرات الشخصيات الأكاديمية والسياسية والأهلية والحقوقية. افتتح اللقاء الدكتور يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات، الذي رحب بالحضور وأكد على أن هذه الحوارات هي في غاية الأهمية في وضعية مجتمعنا الراهنة، وخصوصا وهي تناقش ظروفنا طارئة في ظل الحرب الأخيرة على غزة وأخطارها المتصاعدة على مجتمعنا، منوها إلى أهمية ضمان استمرارية هذا الحوار نحو بلورة إستراتيجية وطنية موحدة. ثم أدار النقاش المحامي علي حيدر طارحا أسئلة موجهة للنقاش حول دور القيادة السياسية والأحزاب ولجنة المتابعة العليا، دور مؤسسات العمل المدني والحراك الشبابي، وحول طبيعة تفاعل مجتمعنا مع مستجدات الحرب، سواء على صعيد علاقاتنا الداخلية، أو العلاقة مع الطرف اليهودي ومع العالم العربي والمحافل الدولية.

وشاركت في الحوار شخصيات فاعلة من غالبية المشارب الفكرية والأهلية، وهو أول حوار جماعي موسع ينظم داخل مجتمعنا على اثر الحرب. وقد ألقى المشاركون فيه الضوء على العديد من القضايا الهامة، مثل ضرورة تعزيز دور

وقد شارك إلى جانبه في أعمال السيمينار الدولي العشرات من الباحثين والأكاديميين والأخصائيين الدوليين من العديد من الدول الأوروبية والأفريقية والآسيوية والولايات المتحدة وكندا وأمريكا اللاتينية. وقد تمحورت محاور أبحاث السيمينار حول التحديات التي تواجه الطلاب المهمشون في المؤسسات الأكاديمية المركزية في دولهم وحول سبل تدعيم التعليم العالي لدى هذه المجموعات، وخاصة الطلاب الذين ينتمون إلى الأقليات الاثنية والعرقية والدينية. كما تناول المؤتمر طبيعة دور ووظائف المؤسسات الأكاديمية التي تركز أهدافها لخدمة الطلاب المهمشين، مثل الكليات الأكاديمية التي تخدم الأقلية الأفرو-أمريكية في الولايات المتحدة والمؤسسات الأكاديمية التي تسعى إلى رفع مستوى التعليم العالي بين السود في جنوب أفريقيا ما بعد نظام الابرتهاید.

وقدم د. جبارين خلال المؤتمر مداخلة تناول فيها واقع الطلاب العرب في الجامعات والكليات الإسرائيلية مؤكداً على أن الطلاب العرب يواجهون سياسات تهميش وإقصاء نظراً لخصوصيتهم القومية والثقافية والدينية في الحيز الأكاديمي، وأن العديد من ممارسات مؤسسات التعليم العالي تمسّ بالطلاب العرب وتشكل عائقاً أمام اندماجهم في مؤسسات التعليم العالي، وأكد د. جبارين على عدم وجود جامعة عربية في إسرائيل تخدم بالأساس المجتمع الفلسطيني في الدولة وذلك على الرغم من أن الأقلية العربية تشكل خمس السكان في البلاد، وهي أقلية أصلية وقومية.

المثقف الناقد والناشط جماهيريًا، والإشادة بدور الاحتجاج الجماهيري المنظم خلال الحرب، وبحيوية دور الحراك الشبابي و حملات الإغاثة، والنشاطات التوعوية. وعلى الصعيد الفلسطيني الأوسع، أشاد المشاركون بضرورة التمسك وتثبيت المصالحة الفلسطينية وضرورة تعزيز التفاعل الجماهيري والسياسي لدعم نضال شعبنا للتحرر من الاحتلال.

وقد تميزت الطاولة المستديرة بمدخلات ونقاشات عديدة من قبل الحضور، وساهم في طرح آرائهم ومقترحاتهم كل من (حسب الأبجدية): أحمد بدران، الإعلامي أحمد أبو طعمة، د. أحمد ناطور، أ.د أسعد غانم، أمير فاخوري، د. ثابت أبو راس، جابر عساقلة، جعفر فرح، د. يوسف جبارين، المهندس رامز جرايسي، رجا زعاترة، رضا جابر، سلام بلال، د. سليم بريك، الشيخ صالح لطفى، صبحي صغير، عبد الحكيم مفيد، عرين هواري، عماد جرايسي، علي حيدر، علي قادري، مارون معلوف، د. ماري توتري، مالك قبطي، أ.د مروان دويري، أ.د محمد أمارة، محمد خلايلة، محيي الدين خلايلة، د. مها كركبي، د. مهند مصطفى، د. هالة اسبنيولي، وديع عواودة، د. وسام مجادلة.

تشرين أول 2014

المشاركة في سيمينار دولي في النمسا تحت عنوان «الطلاب الجامعيون المهمشون والمؤسسات التي تخدمهم»

شارك د. يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، في سمينار دولي في مدينة زالسبورغ في النمسا حول «الطلاب الجامعيون المهمشون والمؤسسات التي تخدمهم».



تشرين ثاني 2014

طاولة مستديرة حول «التربية البديلة: نحو المساهمة بالخروج من أزمة التربية والتعليم في مجتمعنا العربي»

نظم دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات وبالتعاون مع مسار - مركز للتربية وحوار - الجمعية العربية للتربية البديلة، طاولة مستديرة في الناصرة حول "التربية البديلة: نحو المساهمة بالخروج من أزمة التربية والتعليم في مجتمعنا العربي"، وذلك بمشاركة العشرات من الأكاديميين، المعلمين، المربين، النشطاء الاجتماعيين، وأولياء الأمور.

افتتح اللقاء البروفيسور محمد أمارة، رئيس برنامج الدراسات العليا في الكلية الأكاديمية بيت بيرل ورئيس وحدة البحوث في مركز دراسات، الذي تحدث في بداية مداخلته عن المشروع التربوي الذي تدعمه مؤسسة التعاون الفلسطينية والذي يسعى إلى تعزيز توجهات التربية البديلة في المجتمع العربي الفلسطيني في البلاد من أجل دفع تطوره وجعله أداة إضافية لتقدم المجتمع في ظل المنظومة الفاشلة التي تميز التربية والتعليم في المجتمع العربي.

وقد تميزت الطاولة المستديرة بمداخلات ومساهمات عديدة من قبل الحضور، وساهم في طرح آرائهم ومقترحاتهم كل من: د. يوسف جبارين، د. نمر أبو سمير، د. يوسف حنا، د. بشير عبده، عايد علي الصالح، برفينيه إيراني، المربي عيد جبيلي، جمال فطوم، ابتسام در- سروجي، أحمد بدران، أسامة عمري، محمد خليلية، نسيمه سرحان، عماد جرايسي، سعاد عابد- زعبي، محمد خليلية، أحلام دانيال، باسل خليلية، ومنال أشقر.

كانون أول 2014

عقد اللقاء الأول لمنتدى تعزيز اللغة العربية في الحيز الأكاديمي

بالتعاون بين مركز «دراسات»، المركز العربي للحقوق والسياسات، ومعهد فان لير في القدس وجمعية سيكوي، عقد في الناصرة اللقاء الأول لمنتدى تعزيز اللغة العربية في الحيز الأكاديمي وفي الحيز العام وذلك بمشاركة أكاديميين وتربويين وناشطين اجتماعيين. وتهدف هذه المبادرة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية في البلاد، بوصفها جزءاً لا يتجزأ من الهوية العربية-الفلسطينية في البلاد، وذلك لأهمية التحديّات الداخلية والخارجية التي تواجهها اللغة العربية ويختبرها المواطنون العرب الفلسطينيون في البلاد.

وقد تميز اللقاء بمداخلات ونقاشات عديدة من قبل المشاركين، وساهم في طرح آرائهم ومقترحاتهم كل من: الأديب سلمان ناطور، البروفيسور يهودا شنهاف (جامعة تل-أبيب)، د. ليئات كوزما (الجامعة العبرية)، السيدة خاسيا بورات (سيكوي)، السيدة ياعيل معيان (جامعة حيفا)، د. محمود غنايم (جامعة تل أبيب)، د. سارة اوستسكي- لزار (معهد فان لير)، د. مهند مصطفى (مركز دراسات)، رجا زعاطرة (مركز حراك)، ميسلون دلاشة (معهد فان لير)، ليزا ريخلين (دراسات)، هبة يزبك (جامعة تل أبيب)، ومحمد خليلية (مركز دراسات).

طاولة مستديرة حول «الهوية: نحو طرح رؤية بديلة لتدريس اللغة العربية»

نظم دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، طاولة مستديرة بعنوان «اللغة والهوية: نحو

طرح رؤية بديلة لتدريس اللغة العربية». وقد شارك العشرات من معلمي ومعلمات اللغة العربية ومحاضرين أكاديميين وناشطين في مؤسسات المجتمع المدني. طُرح خلال اللقاء الإصدار القادم حول الموضوع والمقترح الأولي لنصوص بديلة لتدريس اللغة العربية في المدارس العربية..

وقال د. يوسف جبارين، مدير مركز دراسات، انه «في وجه الخطاب الرسمي القائم على التبعية والتجزئة وطمس الهوية الجمعية، وفي وجه ممارسات منهجية من الإهمال والاستهتار اتجاه خصوصية الطلاب الفلسطينيين، يطرح مشروع الكتاب خطاباً نقدياً يؤكد على ضرورة ان يعيد المجتمع الفلسطيني امتلاك المشروع التربوي والخروج من موقع الضحية إلى موقع المبادرة وأخذ المسؤولية. إن أهم أهداف المشروع هو تأصيل الانتماء لهويّة وطنيّة عربية-فلسطينية، معتزّة بمنجزها الحضاريّ، ومتواصلة بفاعليّة مع عمقها الفلسطيني والعربيّ والإنساني».

كما وقال البروفيسور محمد أمارة: «لا يمكن أن يحدث تغيير جذري في تعليم اللغة العربية ما لم نعيد الحميمية إلى اللغة بمعنى أنه في تعليم اللغة العربية كلغة أم يجب أن تأخذ الهوية العربية الفلسطينية مساحة واسعة في تعليمها وتعلمها، للأسف إلى الآن تعلم اللغة العربية إلى حد بعيد بمعزل عن هويتها وروحها. لا عجب أن التحصيلات متدنية، ولكي نتقن لغتنا العربية الفصيحة يجب أن تكون الهوية في المركز. والنصوص في هذا الكتاب هي محاولة أولية متواضعة لربط اللغة بالهوية».

إصدارات المركز

كانون الأول 2013

صدر كتاب دراسات السنوي السادس

صدر العدد السادس من «كتاب دراسات»، كتاب الأبحاث السنوي حول المجتمع العربي في إسرائيل الذي يصدره مركز دراسات - المركز العربي للحقوق والسياسات، للسنة السادسة على التوالي. ويحتوي العدد على مجموعة من الدراسات والمقالات العلمية وعلى نصوص ووثائق حقوقية وتربوية هامة، بالإضافة إلى تقارير خاصة حول نشاطات المركز وإصداراته في السنة الأخيرة. يرأس تحرير الكتاب د. يوسف جبارين، مدير مركز دراسات، والمحرر الضيف للعدد السادس بروفيسور محمد أمارة، مدير وحدة البحوث في المركز. ويشتمل ملف العدد، بعنوان «العربية: لغة في عين العاصفة»، على عشرة أبحاث ومقالات أكاديمية تعالج مواضيع مختلفة ومميزة تتعلق باللغة العربية والتحديات التي تواجهها، وذلك في 152 صفحة من القطع الكبير.

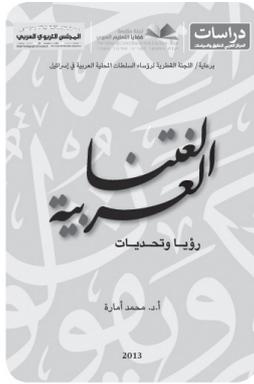
وينشر مركز دراسات من خلال كتاب أبحاثه السنوي مقالة تحليلية خاصة بالمركز من قبل المفكر التقدمي وأستاذ اللسانيات البروفيسور نعوم تشومسكي وذلك تحت عنوان «ملاحظات حول الوضع السياسي



الراهن في الشرق الأوسط». ويتناول تشومسكي في مقاله تعثر المفاوضات بين الطرفين الفلسطيني والإسرائيلي ومدلولاته السياسية وانعكاساته على الشرق الأوسط برمته. ويشتمل ملف العدد، بعنوان «العربية: لغة في عين العاصفة»، على عشرة أبحاث ومقالات أكاديمية تعالج مواضيع مختلفة ومميزة تتعلق باللغة العربية والتحديات التي تواجهها. وفي افتتاحية الملف ينشر

التصور المستقبلي للغة العربية «لغتنا العربية»: رؤيا وتحديات»

صدر عن مركز «دراسات»، المركز العربي للحقوق والسياسات، وبالتعاون مع المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي وبرعاية اللجنة القطرية لرؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل تصور اللغة العربية «لغتنا العربية»: رؤيا وتحديات» للبروفيسور محمد أمارة، المحاضر الجامعي ورئيس وحدة البحوث العلمية في مركز دراسات.



ويأتي الكتاب ثمرة لعمل تراكمي دام لفترة طويلة تم خلالها عقد لقاءات عديدة تناولت موضوع اللغة العربية والتحديات الراهنة من أجل طرح تصوّر مستقبلي للغة العربية في البلاد وصيانتها في ظل السياسات والقوانين

التمييزية التي تحاول المس بمكانتها الرسمية والانتقاص من حضورها في الحيز العام. يحتوي التصرّو على 90 صفحة من القطع المتوسط ويضم بداخله خلاصة في اللغة العبرية واللغة الانجليزية إلى جانب العربية ويحتوي على مجموعة من الفصول التي تتناول اللغة العربية في السياقات المختلفة والتحديات التي تواجهها.

يضم التصور مجموعة من التوصيات والاقتراحات في إطار رؤيوي وإطار عملي للحفاظ على اللغة العربية وتعزيز مكانتها وحضورها في المشهد اللغوي الخاص والعام لأنها لغة الأم ولغة الأئمة، ولأنها تواجه تحديات جسيمة وعديدة لا سيما التآكل في الجانب البنوي والوظائفي. وتم التطرق إلى ثلاثة محاور

سعادة القاضي سليم جبران، قاضي المحكمة العليا، مقالا خاصا عن «مكانة اللغة العربية في إسرائيل» وهو عبارة عن المداخلة الافتتاحية التي قدمها القاضي جبران في مؤتمر مشترك لمركز دراسات ومعهد فان لير في القدس حول وضع اللغة العربية في البلاد، والذي جرت أبحاثه كاملة باللغة العربية. وفي الملف يعرض الباحث د. يونتان ماندل من معهد فان لير مقالا بعنوان «العبرية بعد العربية»؛ ويكتب د. عبد الرحمن مرعي من الكلية الأكاديمية بيت بيرل عن «الدخيل العبري في اللسان الفلسطيني: أسبابه وأبعاده»؛ ومن خلال بحثه النقدي «اللغة العربية في خدمة مشروع التدريس - مراجعة نقدية لكتب تعليم اللغة العربية في المدارس الدرزية» يطرح الباحث د. يسري خيزران، من الجامعة المفتوحة، قضية مناهج تعليم اللغة العربية في المدارس العربية الدرزية؛ وتناقش الباحثة د. أريئيل شطريت موضوع «الإشارات إلى السياسة، سياسة الهوية في أعمال الكاتب علاء حليح»؛ وينقب الباحث د. باسيلوس حنا بورادي من جامعة بار ايلان عن «تدريس اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل»؛ وتكتب الباحثة د. راوية جرجورة-بربارة عن «المدارس ثنائية اللغة يداً بيد من أجل مجتمع مغاير»؛ وتكتب د. سيجال جورجي من جامعة بئر السبع مقالا حول العربية والعبرية «بين لغة أمي العربية وشقيقتها العبرية: لغتان متكاملتان غير متخاصمتين»؛ ويتناول الباحث د. عامر دهامشة موضوع المشهد اللغوي ودلالاته الرمزية من خلال بحثه «المكان والمكانة ليسا محض صدفة - العبرية والعربية في لافتات القرى العربية»؛ ويختتم الملف بمقال للبروفيسور محمد أمارة حول «موقع اللغة العربية في وثائق التصور المستقبلي».



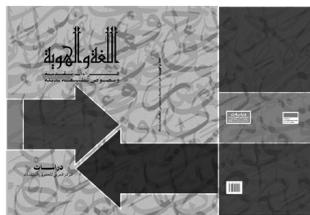
تجدر الإشارة إلى أن الفصل الأول في الكتاب يحتوي على «الكتب العامة» كمدخل عام حول المصادر التي بحثت في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل وتطوره؛ وأما الفصل الثاني فهو مخصص للقانون والحقوق تحت عنوان «المكانة القانونية»؛ وجاء الفصل الثالث تحت عنوان «التربية والتعليم»؛ بينما عالج الفصل الرابع «التعليم العالي والأكاديمي»؛ وأما الفصل الخامس فقد بحث في موضوع «الحكم المحلي»؛ واختتم الكتاب الفصل السادس الذي تناول موضوع «التصورات المستقبلية».

ويشمل كل فصل من الكتاب مسحةً لغالبية الكتب الأكاديمية، المقالات العلمية في المجلات العلمية والكتب الأكاديمية المحررة، والرسائل الجامعية التي بحثت وعالجت الموضوع في اللغات الثلاث، العربية والعبرية والانجليزية.

كانون أول 2014

«اللغة والهوية - قراءات نقدية ونصوص تطبيقية

بديلة»



أصدر مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، كتاباً جديداً بعنوان «اللغة والهوية: قراءات نقدية

ونصوص تطبيقية بديلة» وذلك في 144 صفحة من القطع المتوسط وباللغة العربية. قدم للكتاب الدكتور يوسف جبارين، رئيس مركز دراسات، والمربي علي قادري، عضو اللجنة التوجيهية لمشروع اللغة العربية. ويحتوي الكتاب على ثلاثة فصول مركزية، في الفصل الأول مقالة للبروفيسور محمد أمارة حول «اللغة والهوية: تأثيرات وتداعيات على التعليم العربي»،

أساسية، هي الأيديولوجية اللغوية - أي سؤال «ماذا نريد»؛ الممارسات اللغوية - أي المعرفة والاستعمال؛ والسياسات اللغوية - أي محاولات وآليات التأثير المباشر وغير المباشر على الممارسات اللغوية للأفراد والمجموعات.

حزيران 2014

صدر الجزء الأول من «ببليوغرافيا مختارة حول المجتمع الفلسطيني»

صدر ضمن السلسلة الأكاديمية لمركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات، كتاب جديد تحت عنوان «ببليوغرافيا مختارة حول المجتمع الفلسطيني في إسرائيل 1990 - 2010»، وذلك في 100 صفحة من القطع المتوسط. حرّر



الكتاب وقدم له د. مهند مصطفى الباحث في مركز دراسات، ود. يوسف جبارين المدير العام للمركز. وهو عبارة عن رصد الأدبيات العلمية التي كتبت حول المجتمع العربي الفلسطيني خلال الفترة 1990-2010، في اللغات الثلاث، العربية، الإنجليزية والعبرية.

وجاء في مقدمة الكتاب: «يهدف هذا الكتاب إلى تعزيز روافد المعرفة العلمية والأكاديمية والاجتماعية حول المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، ويصبو إلى رصد الأدبيات التي تناولت موضوعة هذا المجتمع من مختلف الجوانب البحثية والمعرفية. ويعتبر الكتاب الجزء الأول من هذه السلسلة، بينما سيتطرق الجزء الثاني إلى سائر المجالات وخاصة السياسية منها.

يتناول من خلاله العلاقة بين اللغة والهوية، ويشير إلى دور اللغة في صياغة هذه الهوية وتحديد معالمها وحدودها. وفي نهاية المقالة يقدم أمانة توصيات من أجل تعزيز مكانة اللغة العربية والتصدي لمحاولات إفقادها جوهرها وحيويتها.

وقد احتوى الفصل الثاني على مقالة للدكتورة كوثر جابر حول «البحث عن النصوص الأدبية في مناهج الأدب العربي» وقد تناولت فيه بشكل نقدي المناهج التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة: الابتدائية، الإعدادية والثانوية. وفي نهاية المقالة أوردت مجموعة من التوصيات لمعالجة الإشكاليات القائمة في مناهج التعليم الراهنة.

وأما الفصل الثالث والأخير من الكتاب والذي عكس البعد التطبيقي والتعليمي فقد قام بإعداده الكاتب والمربي محمد علي سعيد، ويشتمل على مقدمة بعنوان «مكانة اللغة من مكانة أصحابها» ثم ونصوص مختارة ولكل نص مجموعة من المهارات والتمارين حاول من خلالها التأسيس لتجربة أولى في طرح رؤية بديلة لتدريس اللغة العربية من خلال تناول موضوع الهوية عن طريق النصوص الشعرية والنثرية المختارة، إضافة إلى صياغة بعض المهارات التي من الممكن أن تكون سندا وموجها للمعلمين عند تدريس هذه النصوص.

ويختتم الكتاب بملحق هام يشمل الأهداف البديلة للتربية والتعليم لدى المجتمع الفلسطيني في البلاد كما وضعها المجلس التربوي العربي المنبثق عن لجنة قضايا التعليم العربي.



Table of Contents

Dirasat Yearbook

2015

Vol. 7

Dirasat – The Arab Center for Law and Policy

Editor in chief: **Dr. Yousef T. Jabareen**