الحصاد

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

رئيس التحرير
أ. د. علي وتد

العدد 14 | 2024

המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

الحصاد

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

رئيس التحرير: **أ. د. علي وتد**

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

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

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

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

Issn: 2305-0179

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

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

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

shorbaji.z@gmail.com

الحصاد

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

رئيس التحرير
ا. د. علي وتد

اللجنة الاكاديمية

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

هيئة إستشارية

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

העורך
פרופ' עלי ותד

הוועדה האקדמית:

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

מועצת המערכת

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

المشاركون والمشاركات في هذا العدد
הכותבים/הכותבות בגרך זה

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

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

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

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

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

- **نهاية عويضة-حاج يحيي | ניהאיה עווידה-חאג' יחיא** | Nehaya Awida-Haj-Yahya

  الجامعة المفتوحة وكليّة بيت بيرل האוניברסיטה הפתוחה והמכללה האקדמית בית ברל
  nehaya.haj.awida@gmail.com

- **د. ورود جيوسي | ד"ר וורוד ג'יוסי** | Dr. Wurud Jayusi

  المعهد الاكاديمي العربي للتربية وكليّة التربية | الكلية الاكاديميّة بيت بيرل
  המכון האקדמי הערבי לחינוך והפקולטה לחינוך | המכללה האקדמית בית ברל
  Wurud.jayusi@beitberl.ac.il

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

المحتويات - תוכן עניינים

المقالات – המאמרים

التربية والتدريس - חינוך והוראה

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

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

ثقافة، مجتمع وتربية - מורשת, חברה וחינוך

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

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

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

التدريس العابر للحدود – הוראה חוצת גבולות

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

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

التربية والتدريس – חינוך והוראה

سليم أبو جابر، عارف أبو قويدر

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

خلوب قعوار

الأداء اللغويّ في الصرف والنحو في الصفوف الإعدادية: دراسة مقارنة بين طلاب سامعين وطلاب عسيري السمع

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

سليم أبو جابر | عارف أبو قويدر

ملخّص

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

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

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

مدخل

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

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

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

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

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

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

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

الخلفيّة النظريّة

التدريب العمليّ لطلّاب التدريس العرب البدو

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

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

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

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

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

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

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

نموذج أكاديميا صفّ

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

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

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

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

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

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

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

الدراسة الحاليّة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

النتائج

تحدّيات تمرّس التدريب المهنيّ لدى الطالبات العربيّات- البدويّات

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مساهمة الموجّه الأكاديميّ- التربويّ

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

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

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

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

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

مناقشة الدراسة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مساهمة وتوصيات الدراسة

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

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

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

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

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

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

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

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

المصادر

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1152904

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

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

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

https://doi.org/10.1080/14703297.2013.791552

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

https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815

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

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

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

doi: 10.1177/107780041665582

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

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

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

الأداء اللغويّ في الصرف والنحو في الصفوف الإعدادية: دراسة مقارنة بين طلاب سامعين وطلاب عسيري السمع

خلوب قعوار

ملخّص

توَفّر التّشخيصات، التقييمات، العلاجات، والتدخّلات الاجتماعيّة واللغويّة، أدوات فعّالة في تحديد وتفسير السمات اللغويّة الخاصّة التي تشكّل تحدّيات في اللغة والتواصل لدى الصمّ وعسيري السمع. يقدّم هذا المقال دراسة تحليليّة للمباني الصرفيّة والنحويّة في لغة السرد كوسيلة تشخيصيّة للقدرات اللغويّة الخاصّة بالطلّاب الصمّ وعسيري السمع في جيل المدرسة الإعداديّة، مقارنة بأترابهم السامعين.

شارك في البحث 124 طالبًا يتعلّمون في الصفوف السادسة حتّى العاشرة (63 منهم سامعون، و61 منهم هم صمّ وعسيرو سمع). طُلب من المشاركين تقديم سرد شفويّ عن تجربة مرّوا بها وشعروا من خلالها بالخطر. أظهرت النتائج أنّ جميع الطلّاب (من كلتا المجموعتين) استعملوا جملًا مركبّة بنسبة منخفضة من إجماليّ عدد الجمل في السرد، حيث قام الطلّاب الصمّ وعسيرو السمع باستعمال نسبة منخفضة أكثر من الجمل المركبّة، وكانت نسبة الأخطاء الصرفيّة والنحويّة في سردهم مرتفعة مقارنة مع زملائهم السامعين. بيّنت الدراسة أنّ الأخطاء الأكثر شيوعًا في السرد لدى كلتا المجموعتين هي أخطاء نحويّة تضمّنت حذف المبتدأ أو الفاعل وأخطاء في الترتيب الموقعيّ للكلمات في الجملة. كذلك ظهرت في سرد الطلّاب الصمّ وعسيري السمع أخطاء صرفيّة متعلّقة بحذف «الـ التعريف» حيث يجب إضافتها، أو إضافتها حيث يجب حذفها، وذلك بنسبة عالية مقارنة مع الطلّاب السامعين. وفقًا لمعرفتنا، تُعتَبر هذه الدراسة واحدة من أوائل الدراسات التي تتقصّى الجوانب الصرفيّة والنحويّة في السرد لدى الطلّاب السامعين وعسيري السمع الناطقين بالعربيّة، وهي ذات انعكاسات هامّة متعلّقة بتطوير وتعزيز لغة السرد لدى الطلّاب الناطقين بالعربيّة من خلال تحديد الجوانب اللغويّة التي تشكّل تحديًا بالنسبة لهم.

كلمات مفتاحية: الصرف، النحو، عُسر السمع

الصرف والنحو في السرد

الصرف والنحو هما مركبّان أساسيّان للفهم والتعبير الكلاميّ واللغويّ، إضافة الى كونهما يؤثّران بشكل كبير على القدرات التّعلُّميّة - القراءة والتحصيل الأكاديميّ (مثل، Berman & Katzenberger, 2004; Bishop & Snowling, 2004; Cain & Oakhill, 2006; Leonard, 2014). إنّ تحليل التعبير اللغوي إلى هذين المركّبين في محادثة عفوية، سرد قصصي، إلقاء خطاب أو غيرها من أشكال التعبير، قد يتيح الإمكانية للكشف عن القدرات اللغوية في مراحل اكتساب وتطوُّر اللغة المتقدّمة لدى الأطفال الذين يتطوّرون بشكل طبيعي والأطفال ذوي صعوبات في التواصل واللغة (Berman, 2004; Worsfold et al., 2010).

الأداء الصرفيّ والنّحويّ لدى عسيري السّمع

أظهرت الدراسات التي تبحث في تطوُّر اللغة وصعوباتها لدى الصمّ وعسيري السمع، أنّهم يواجهون صعوبات متنوّعة في المهارات الصرفية والنحوية مقارنة بأترابهم السامعين. ومع ذلك، تختلف هذه الصعوبات بحسب لغة الأم؛ ممّا يدل على أنّ الصعوبات لا تقتصر فقط على العسر في الإدراك السمعي، وإنّما يُضاف إلى ذلك، المميِّزات اللغوية الثقافية، والحضارية لعسير السمع. على سبيل المثال، وجد (Coene et al., 2010) أنّ فهم الصفات يشكّل صعوبة لدى عسيري السمع الناطقين بالهولندية مقارنة مع أترابهم السامعين. بينما تطرّق Le Normand وآخرون (2003) إلى صعوبات في فهم واستعمال ظرف المكان والزمان، وحروف الجرّ والضمائر والأفعال لدى الصم وعسيري السمع الناطقين بالفرنسية. أمّا Guasti وآخرون (2014) فقد اقترحوا أنّ تصريف الضمائر يشكِّل تحدّيًا خاصًّا للصم وعسيري السمع الناطقين بالإيطالية، وأبحاث أخرى فسّرت الصعوبات الصرفية والنحوية عن طريق عوامل متعلقة بالإدراك السمعي (على سبيل المثال:

De Villiers et al., 1994; Geers & Moog, 1994; Penke et al., 2016; Power & Quigley, 1973; Ruder, 2004; Ruigendijk & Friedmann, 2017; Svirsky et al2002.)

بالمقارنة، أشارت الأبحاث التالية حول اكتساب وتطوّر الصرف والنحو لدى الأطفال الصم وعسيري السمع الناطقين باللغة الإنجليزية إلى أنّه بالإضافة إلى صعوبة الإدراك السمعي، تتأثّر اللغة بشكل كبير بالقدرات الدلالية. تطرّقت هذه الأبحاث إلى صعوبات في تصريف الأفعال المساعدة (Ruder, 2004)، وفي استخدام الصّيَغ الماضية والأسماء

المثنّاة (Ruder, 2004; Svirsky et al., 2002)، وفي استعمال الأفعال المبنية للمجهول (Power & Quigley, 1973)، استعمال وفهم أسئلة وجمل موصولة (De Villers et al., 1994; Geers & Moog 1994). كذلك، أظهرت الأبحاث حول الصرف والنحو في اللغة العبريّة (وهي لغة ساميّة مشابهة للخصائص الصّرفيّة في العربيّة) لدى الطلاب الّذين تتراوح أعمارهم بين 11 و13 عامًا والذين هم صم وعسيرو سمع، أنّ الأخطاء الأكثر شيوعًا هي حذف أو استبدال الضمائر المتّصلة، علامات التعريف، حروف الجرّ وكلمات الوصل المستخدمة في جمل الوصل. بالإضافة إلى ذلك، أظهر الطلاب أعلاه صعوبات في الموافقات النحوية بين الفاعل والفعل والاسم والصفة، حذف كلمات رئيسيّة في الجملة، مثل الفاعل أو الفعل، واستعمال جمل الوصل (Friedmann & Szterman, 2006; Tur-Kaspa & Dromi, 2001). فسّرَت كلتا الدراستين الصعوبات المذكورة بسبب الصعوبات اللغوية المتعلقة باكتساب القواعد الصرفية والنحوية.

العُسر السمعيّ، جهاز التأهيل السمعي ونهج التواصل

يُشكّل الصم وعسيرو السمع مجموعة غير متجانسة، حيث يختلف أفرادها في العمر، مدّة الفترة الزمنية للعسر السمعي، مستوى السمع، شدّة العُسر السمعي، والمسبّبات له. بالإضافة إلى ذلك، توجد اختلافات في برنامج إعادة التأهيل واستخدام أجهزة السمع المختلفة (سمّاعات أو زرع القوقعة)، المؤسّسات التعليمية، حالة السمع لدى الوالدين، استخدام لغة الإشارة و إتقانها (Boothroyd, 1984; van Beijstreveldt & van Hell, 2009). من بين هذه العوامل المتنوّعة، يقوم هذا البحث بدراسة استخدام أجهزة السمع المختلفة (سمّاعات أو زرع القوقعة)، نهج التواصل والقدرة على استخدام وفهم لغة الإشارة، وعلى القدرات الصرفية والنحويّة.

بالنسبة للأجهزة السمعية، أظهرت الدراسات السابقة أنّ الأطفال الصم وعسيري السمع مستخدمي زرع القوقعة يكتسبون مهارات اجتماعية وتواصليّة، وقدرات لغوية بشكل أفضل من مستخدمي السمّاعات (Bat-Chava et al., 2005; Geers & Moog, 1994; Hammer, 2010; Tomblin et al., 1999). أمّا بالنسبة لنهج التّواصل، فيجدر الذكر أنّه توجد ثلاثة نُهُج، أوّلًا النهج الشفويّ، أي الكلام المنطوق. ثانيًا النهج ثنائيّ اللغة، حيث تكتسب فيه لغة الإشارة كلغة الأم واللغة الشفويّة تكتسب كلغة ثانية. وثالثًا نهج التواصل الشامل الذي يستخدم اللغة الشفويّة مصحوبة بالإشارات

والإيماءات. هذا وتشير الأبحاث إلى أنّ الصم وعسيري السمع الّذين يستخدمون نهجا ثنائيّا اللغة ونهج التواصل الشامل قد يكتسبون مهارات لغوية أفضل من أولئك الذين يستخدمون اللغة الشفوية فقط، وتبرز هذه المهارات في الثروة اللغوية، القدرات الصرفية والنحوية، السرد القصصي، وضوح النطق، وغيرها (Fitzpatrick et al., 2013; Mayer & Akamatsu, 2000).

يتميّز اكتساب وتطوّر اللغة في المراحل المتقدّمة في جيل المدرسة الإعدادية، بالقدرة على فهم واستعمال كلمات مركبّة ومكوّنة من أشكال صرفيّة متعدّدة تشمل التصريف والاشتقاق للمباني الصرفية المختلفة، التعبير بواسطة جمل طويلة، واستعمال أشكال صرفية شاذّة وخارجة عن القاعدة (Berman, 2004; Nippold et al., 2007; Nippold & Sun, 2008). مع ذلك، فإنّ العجز اللغوي لدى الصم وعسيري السمع يستمرّ للمدى الطويل حتّى ما بعد سنوات الدراسة الابتدائية والثانوية.

الأداء السردي لدى الأفراد الناطقين بالعربيّة

إنّ اللغة العربية هي اللغة القومية لأكثر من 400 مليون شخص في حوالي 27 دولة. هي لغة ساميّة، وتتميّز بنظام كتابة (أورتوغرافيا) خاص، ومميّزات صرفية ونحوية منفردة، أضف إلى ذلك أنّها لغة ازدواجية تتميّز من خلال استخدام منظومتين، اللغة العربية المعياريّة وهي اللغة الرسمية والمكتوبة، واللغة العربية المحكيّة التي يكتسبها الفرد كلغة الام (שחאדה 2019). كذلك تتميّز اللغة المحكيّة بتعدُّد اللهجات المنطوقة. أمّا المشاركون في الدراسة الحالية فهم ناطقو العربية الفلسطينية من شَمال ووسط البلاد.

اللغة العربية هي لغة غنيّة جدًّا بالمباني الصرفية. حيث يتميّز الصرف فيها ببنية غير خطيّة في الغالب، مكوّنة من جذر ومبانٍ مشتقة وتصريفية متعدّدة، على أنّ هذه المباني ترتبط بالوظائف النحويّة في الجملة.

هناك ندرة في الدراسات التي تبحث في مجالات اكتساب وتطوُّر اللغة لدى الناطقين بالعربية الفلسطينيّة؛ ممّا قد يعيق بناء أساس لمعايير اكتساب اللغة في المراحل المختلفة، وبالتالي بناء تشخيصات لغوية وخطط علاجية من قِبَل اختصاصيي التخاطب واللغة.

من بين الدراسات القليلة التي تناولت القدرات الصرفية والنحوية في السرد بين الناطقين بالعربيّة، Rosenhaus (2001)، حيث قامت بتحليل ثلاثة نصوص عفويّة لفتاة ناطقة

بالعربية في سن الخامسة وبعدها السّابعة، ووجدت أنّ الفتاة استعملت في الغالب جملًا بسيطة وعددًا قليلًا جدًّا من الجمل المركَّبة في كلتا الفترتين. هذا وقد اقترحت الباحثة أنّ التعبير بواسطة جمل بسيطة يُعتبر طبيعيًّا في السرد الشفوي. كذلك، قامت (Ravid et al., 2014) بدراسة إعادة سرد القصص لدى الأطفال الناطقين بالعربية، من جيل رياض الأطفال إلى سن البلوغ. ووجد الباحثون أنّه كلّما كبُر الطفل في السن زاد استعماله للمفردات والمباني الصرفية والنحوية من العربية المعيارية، وزاد استعمال كلمات الربط، وقلّت الأخطاء الصرفية والنحوية. أمّا عن الأخطاء التي وُجدت بين المشاركين الّذين تتراوح أعمارهم بين رياض الأطفال والصف الرابع فقد شملت أخطاء التصريف للمذكّر والمؤنّث حيث مطابقة الفاعل والفعل، وأخطاء في اشتقاق المبنى الصرفي الصحيح للفعل، واستعمال حروف جرّ أو كلمات ربط غير صحيحة. بالنسبة للمشاركين من الصفوف من الرابع إلى السابع، شملت الأخطاء النحوية استعمال أدوات تعريف خاطئة، إضافة إلى صعوبة في استعمال الاقتباس المباشر وغير المباشر لشخصيات القصة في السرد.

بالإجمال، تشير الدراسات السابقة إلى أنّ الصعوبات الصرفية والنحوية لدى الصم وعسيري السمع تختلف بحسب اللغات والخلفيات الثقافية، وتختلف أيضًا بحسب مميّزات العُسر السمعي، التأهيل والتواصل الاجتماعي. لكن، على الرغم من مساهمة الأبحاث أعلاه في دراسة الصرف والنحو في السرد، إلّا أنّها لم تبحث بالتفصيل في القدرات الصرفيّة والنحويّة في أجيال متقدّمة، مثل جيل المراهقة، ولم تتناول مبحث الأفراد ذوي صعوبات لغويّة أو صم وعسيري سمع الناطقين بالعربية. لذا، يُعدّ إجراء بحث إضافيّ حول المركّبات اللغويّة المختلفة لدى الناطقين بالعربية ضروريًّا لفهم التحدّيات اللغوية التي تواجه الأفراد السامعين، وكذلك الصم وعسيري السمع.

أهداف البحث

يقوم هذا البحث بمقارنة القدرات الصرفية والنحوية في السرد الشخصي الشفوي بين الطلاب الصم وعسيري السمع وأترابهم السامعين في جيل الإعداديّة.

تتمثّل الأهداف الفرعية لهذا البحث في:

(أ) تحليل استعمال الجمل المركّبة من قِبَل الصم وعسيري السمع.

(ب) تحليل الأخطاء الصرفية والنحويّة.

(ج) فحص العلاقة بين شدّة العُسر السمعي، نوع المعينات السمعيّة، استعمال لغة الإشارة واستعمال الجُمل المركَّبة والأخطاء الصرفية والنحوية.

فرضيّات البحث

1. سيستعمل الطلاب الصم وعسيرو السمع عددًا أقلّ للجُمل المركّبة مقارنةً بأقرانهم السامعين.
2. سيقع الطلاب الصم وعسيرو السمع في عدد أكبر من الأخطاء الصرفيّة والنحويّة مقارنةً بأقرانهم السامعين.
3. سيقوم المشاركون الصم وعسيرو السمع الّذين يستخدمون زرع القوقعة باستعمال عدد أكبر للجُمل المركّبة، والوقوع في عدد أقلّ من الأخطاء الصرفية والنحوية مقارنةً بأقرانهم الذين يستخدمون السمّاعات.
4. سيقوم المشاركون الصم وعسيرو السمع الذين يستخدمون لغة الاشارة باستعمال عدد أكبر للجُمل المركّبة والوقوع في عدد قليل من الأخطاء الصرفية والنحوية مقارنةً بأقرانهم الذين لا يستخدمون لغة الإشارة.

منهج البحث

عيّنة البحث

شارك في البحث 124 طالبًا يتعلّمون في الصفوف السادس حتى العاشر، الّذين ينتمون إلى عائلات من الطبقة الوسطى ذات خلفية مثقّفة ومتعلّمة، من البلدات والقرى العربية في شَمال ووسط البلاد. كان جميع المشاركين ذوي أداء تحصيليّ أكاديميّ متوسِّط وما فوق المتوسّط، كما وثّقته التقارير المدرسية، دون وجود أي تشخيص لإعاقات، عسر تعلّم، صعوبات سلوكية أو غيرها. تمّت الموافقة على إجراء الدراسة من قِبَل كبير العلماء في وزارة التربية الإسرائيلية، وتمّ الحصول على موافقة الأهل لجميع المشاركين.

شملت العيّنة 61 طالبًا من الصمّ وعسيري السمع، ذوي عسر سمعي حسي عصبي مولود، بدرجة متوسّط حتى شديد جدًا، في كلتا الأذنين، بحسب فحص سمع محتلن. هؤلاء

يستعملون إمّا السمّاعات أو زرع القوقعة، 32 ذكرا و29 أنثى، ومعدّل أعمارهم 13 سنة وثمانية شهور، تتراوح بين 12-16 عاما، وجميعهم يتواصلون بواسطة اللغة الشفوية، وبعضهم (13 منهم) يستعملون لغة الإشارة بشكل جزئي.

اشترك أيضا في البحث 63 طالبًا ذوي سمع طبيعي، 36 ذكرا و27 أنثى، ومعدّل أعمارهم 13 سنة وسبعة شهور، وتتراوح بين 12-16 عامًا. لم يكن هناك أيّ اختلاف بين كلتا الفئتين في العمر بحسب اختيار المقارنة t-test (t(122) = 0.22, p = .823)، والجنس بحسب اختبار المقارنة χ2 (χ2 (1, N = 124) = 0.80, p = .372).

سير البحث

تمّت مقابلة كلّ طالب على حدة في غرفة هادئة في مدرسته باللغة العربية المحكيّة (العامية)، حيث طُلب منه سرد قصة شخصيّة اختبر فيها حالة من الخطر. مُنحت للمشارك المدة الزمنية التي احتاجها دون تحديد مدّة اللقاء. لم تقم الباحثة وهي مَن أجرت المقابلات بإعطاء إرشاد أو توجيه لموضوع السرد، وإنّما اكتفت فقط بالإصغاء والردّ بأقوال مثل «اها» و «نعم». تمّ اختيار السرد الشخصي نظرًا لكونه نصًّا يتيح للسارد الحديث عن محتوى واسع، ويُقدّم تحليلًا لغويًّا واسع النطاق (Labov & Waletzky, 1997).

سردَ جميع المشاركين قصصهم باللغة العاميّة. كُتبت كلّ القصص تمامًا كما سُردت، ثم جُزّئت إلى وحدات نحوية بحسب تعريف Berman & Slobin, 1994، حيث تحوي الوحدة النحوية على مبتدأ مرفق بخبر من جملة اسمية (محدّث عنه وحديث) أو جملة فعلية من فعل وفاعل.

تحليل المعطيات. تركّز تحليل المعطيات على استعمال الجمل المركّبة والأخطاء الصرفية والنحوية على النحو التالي:

استعمال الجمل المركّبة نحويّاً

تُعتبر الجملة مركبّة عندما تحوي داخلها جملة تبعية كجملة الوصل أو جملة سببية أو شرطية (Scott, 1988). تمّ حساب النسبة المئوية للجمل المركّبة من العدد الإجمالي للوحدات النحوية.

ألّف المشاركون أثناء السرد أربعة أنواع مختلفة من الجمل المركبّة على النحو التالي:

1. الجمل المبنية للمجهول. تُسْتَخْدَم صيغة المبني للمجهول عندما يُراد التركيز على الشخص أو الشيء الذي يقع عليه الفعل وليس مَنْ يقوم بالفعل. بعبارة أخرى، في الجُمَل المبنية للمجهول يتم جَعْل الشيء أو الشخص الأكثر أهمية مركّبا مع الفِعل في الجملة، أي نائب فاعل.

2. الجمل الموصولة التي تشتمل على جمل ثانوية متعلّقة بالجملة الرئيسية. الجمل الموصولة تصف اسمًا أو ضميرًا موجودًا في الجملة الرئيسية وتأتي مباشرةً بعد الكلمة المسند إليها (العائد). يأتي الفعل المصرّف كعادته في نهاية الجملة الموصولة.

3. الجمل السببيّة، والتي تشتمل جمل ثانوية متعلّقة بالجملة الرئيسية بواسطة كلمة ربط سببيّة (مثل: لكي، لأنّ).

4. الجمل الظرفية، وتشمل جملة متعلّقة تحتوي على فاعل وفعل لإضافة الوصف للفعل أو الصفة في الجملة الأساسية.

الأخطاء الصرفية والنحوية

تواجد في قصص المشاركين 16 نوعًا من الأخطاء الصرفية والنحوية وصُنّفت إلى 6 مجموعات كما يوضّحها جدول رقم 1.

جدول 1. الأخطاء الصرفية والنحوية، أنواعها وأمثلة توضيحيّة

نوع الخطأ	أمثلة
الأفعال	مطابقة الفعل للفاعل من الناحية الصرفية - مثال: «كان أيّام صعبة» تصريف الفعل - مثال: «بقيت أنا مش تعودت» حذف الفعل - مثال: «____ إجرك» (انكسرت رجلك)

أحرف الجرّ	حذف حرف الجرّ - مثال: «رحت مستشفى» تبديل حرف الجرّ - مثال: «وقعت في الأرض» إضافة حرف جرّ - مثال: « كنت عم بغمض بعينيّ»
الضمائر وأسماء الإشارة	حذف الضمير - مثال: «أشوف إذا ( ) أسرع منه» تصريف اسم الإشارة - مثال: «بهاي الصيف» إضافة ضمير - مثال: « كنا نلعبها كلمات»
الصفات	تصريف الصفة - مثال: «لامبة مضوي»
أدوات التعريف	حذف الـ التعريف - مثال: «عشان لامبة مضوي» إضافة الـ التعريف - مثال: « كسرت القزاز الشباك»
شبه الجملة	حذف أجزاء من الجملة - مثالان: «( ) أكبر منه بسنه» «مرق من حدنا ترين اللي ( )» إضافة كلمات ربط - مثال: «مرة بقيت وزغيرة» إضافة مفعول به للفعل اللازم - مثال: «يربحني»

تصحيح بونفيروني لمقارنات متعدّدة Bonferroni Correction for Multiple Comparisons

عندما يتضمّن التحليل عدّة مقارنات لاختبار فرضية واحدة، من المحتمل أن تكون إحدى هذه المقارنات إيجابية لكنّها خاطئة، false positive. لذلك، ولمعالجة هذه المشكلة، قمنا بالبحث الحالي، باستعمال تصحيح بونفيروني للمقارنة بين الجمل المركّبة على حدة وللمقارنة بين الأخطاء الصرفية والنحوية على حدة أخرى، والذي يتضمّن تقسيم إجمالي حسب عدد المقارنات التي تمّ إجراؤها.

الموثوقية. تمّ تحليل جميع القصص (n=124) من قِبَل الباحثة التي تعمل في مجال علاج التخاطب. إضافة إلى ذلك، قامت محلّلتان أخريان تعملان أيضا في علاج التخاطب بتحليل 26 قصة (13 من كلّ فئة) بحسب التحليلين المذكورين أعلاه. تُبيّن النتائج مصداقية بنسبة موثوقة ما عدا في مقارنة نسبة الجمل المركَّبة حيث كشفت النتائج عن فاصل ثقة بنسبة 74%.

نتائج البحث

قام هذا البحث بمقارنة القدرات الصرفية والنحوية في السرد الشخصي الشفوي بين الطلاب الصمّ وعسيري السمع وأترابهم السامعين في جيل الإعداديّة.

تمثّل الهدف الأوّل للبحث في تحليل استعمال الجمل المركّبة من قِبَل الصم وعسيري السمع، ومقارنتها مع أترابهم السامعين.

تمّ حساب عدد الوحدات النحوية لكلّ سرد، وبلغ مجموع الوحدات النحوية التي قالها المشاركون السامعون 1285 وحدة، بمعدّل 20.4، 19.5 = SD للسرد، تتراوح من 6 إلى 141 وحدة نحوية. أمّا لدى المشاركين ذوي العسر السمعي فكان مجمل الوحدات النحوية 1137، بمعدّل 18.6، 15.5 = SD للسرد، تتراوح من 6 إلى 92 وحدة نحوية. كان الفرق في عدد الوحدات النحوية بين المجموعتين ذا دلالة إحصائية متوسّطة . نتائج البحث الحالي تتطرّق إلى استعمال الجمل المركّبة، والقيام بالأخطاء الصرفية والنحوية.

استعمال الجُمل المركّبة

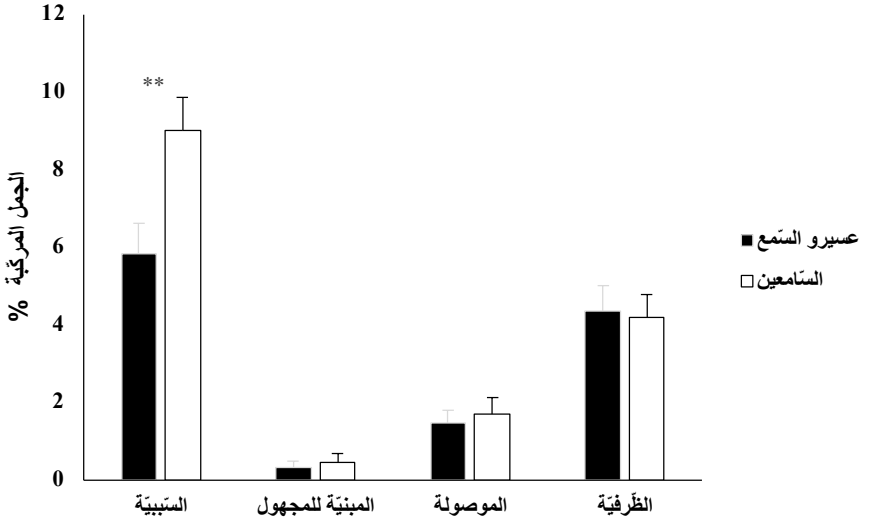
قامت كلتا المجموعتين من المشاركين بتكوين عدد قليل نسبيًّا من الجُمل المركبة في سردهم. كوّنَ المشاركون ذوو العسر السمعي 136 جملة مركّبة بالمجمل من أصل 1137 وحدة نحوية (M = 12%)،

SD = 0.08، في حين كوّن المشاركون السامعون 198 جملة مركبّة من أصل

1,285 وحدة نحوية، (M = 15.4%)، SD = 0.78. أسفرت النتيجة عن فرق كبير بين عسيري السمع والسامعين، F(1, 123) = 5.736، p = .018، η2 = .045.

تمّ فحص الفرق الكبير في تكوين الجُمل المركّبة بين المجموعتين بتفصيل أكبر من خلال مقارنة المتوسّط النسبيّ لكلّ نوع من الجُمل المركّبة المستخدمة من قِبَل المشاركين السامعين والمشاركين ذوي العسر السمعي. يقدّم الشّكل 1 المتوسّط النسبيّ لكلّ نوع من الجُمل المركّبة من إجمالي عدد الوحدات النحوية الصّادرة من قِبَل المشاركين السامعين وعسيري السمع، بالإضافة إلى الخطأ القياسي لكلّ متغيّر.

الشّكل 1. المتوسّط النسبيّ لكلّ نوع من الجُمل المركّبة من إجمالي عدد الوحدات النحوية الصّادرة عن المشاركين السامعين وعسيري السمع، والخطأ القياسي لكلّ متغيّر (p<.01)



بالنسبة للمشاركين ذوي العسر السمعي، كانت الجُمل السببيّة هي الأكثر شيوعا (5.83%). تأتي الجُمل الظرفية في المرتبة الثانية (4.35%)، تليها الجُمل الموصولة (1.45%)، والجُمل المبنيّة للمجهول (0.31%). كان الشّيوع متشابهًا بالنسبة للمشاركين السامعين، حيث كانت الجُمل السببيّة هي الأكثر شيوعًا (9.02%)، ثم الجُمل الظرفية (4.17%)، يليها الجُمل الموصولة (1.68%) والجمل المبنيّة للمجهول (0.46%).

أظهرت النتائج أنّ ثلاثة من أصل أربعة أنواع من الجُمل المركّبة صدرت بنسبة أعلى عن السامعين مقارنة مع رفاقهم عسيري السمع، لكن وُجد فارق واحد فقط ذو دلالة إحصائية في الجُمل السببيّة $t(122) = 2.78, p = .006$. يجدر الذكر أنّ عسيري السمع قاموا بتكوين جمل ظرفيّة أكثر من أقرانهم السامعين. ومع ذلك، لم تظهر أدلّة على وجود فارق ذي دلالة إحصائيّة في المتوسّط النسبي لإنتاج الجمل الظرفيّة بين السامعين وأقرانهم عسيري السمع، $t(122) = 0.21, p = .834$

في الجُمل المركّبة يتمّ استخدام أدوات ربط مختلفة. قام البحث الحالي بِتحليل ومقارنة أدوات الربط المختلفة التي استخدمها المشاركون في الجُمل المركبة (انظر الجدول 2).

بالإضافة إلى ذلك، تم فحص التحليلات النوعية لأدوات الربط التي تمّ استخدامها بواسطة المشاركين.

أداة الربط الأكثر استخدامًا لدى المشاركين ذوي العسر السمعي كانت «لمّا»؛ تلتها "اللي»، وبعدها "عشان». كانت أدوات الربط هذه هي نفسها الأكثر استعمالا أيضًا بين المشاركين السامعين، ولكن بترتيب مختلف، حيث كانت «اللي»، الأكثر تكرارًا، تلتها "لمّا»، وبعدها «عشان».

استُخدمت أداة الربط «لحديت» مرّة واحدة فقط من قِبَل مشارك واحد ذي عسر سمعي، بينما استخدم المشاركون السامعون أداة الربط هذه أربع مرّات. المشارك ذو العسر السمعي الذي استخدم «لحديت» جعلها في جملة ذات فرع يساري «لحديت اسّا بعدها العملية». بينما كان استخدام أربعة المشاركين السامعين لأداة الربط «لحديت» بشكل فرعي يميني، على سبيل المثال « رحت ما أقلب ع راسي لحديت ما مسكت بالحديد»، «هاي بنساهاش، لحديت اسا».

الجدول 2. نسبة استخدام أدوات الربط المختلفة (من أصل جميع الوحدات النحوية)

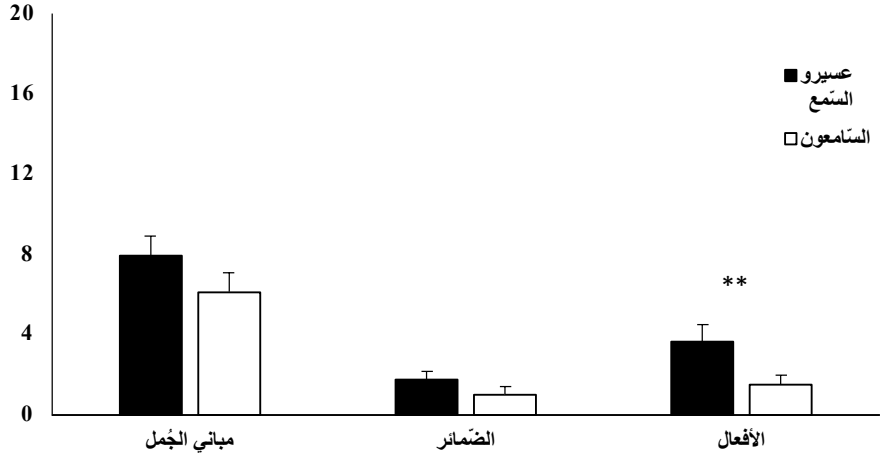
أدوات الرّبط	السامعون	عسيرو السمع
اللي	(3.9%) 51	(1.3%) 15
لمّا	(1.4%) 19	(1.6%) 18
و	(0.7%) 9	(0.4%) 4
بعد	(0.6%) 8	(0.2%) 2
وين	(0.4%) 5	(0.2%) 2
اذا	(0.9%) 11	(0.4%) 4
ب	(0.1%) 1	0
عشان	(1.1%) 14	(1.1%) 13
لحديت	(0.3%) 4	(0.1%) 1

الأخطاء الصّرفية والنّحْوية.

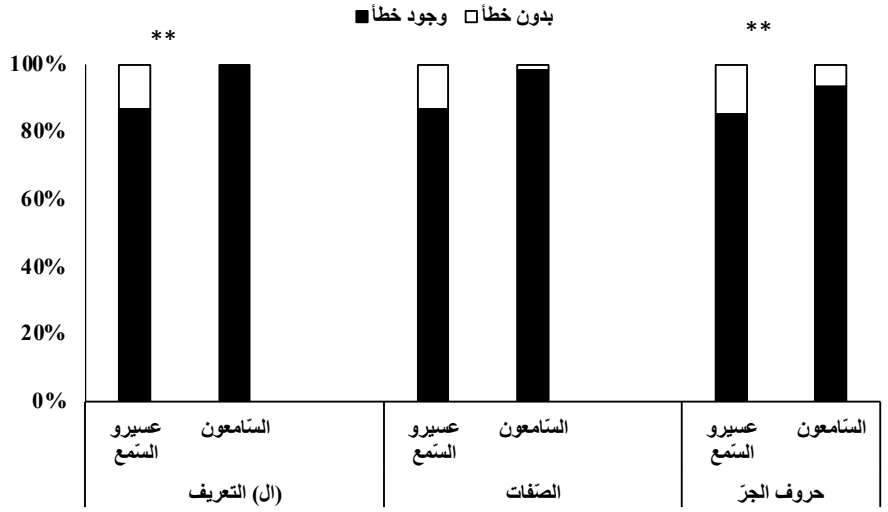
تمثّل الهدف الثاني للبحث الحالي في تحليل الأخطاء الصرفية والنحويّة. تمّ تحليل مجموع 16 نمطًا من الأخطاء الصرفية والنحوية، والتي تم تصنيفها ضمن ست فئات، حيث قام المشاركون ذوو العسر السمعي باستصدار مجموع قدره 190 وحدة نحوية تحتوي على أخطاء صرفية ونحوية من بين 1137 وحدة نحوية (M = 16.75%, SD = 0.12)، بينما قام السامعون باستصدار مجموع قدره 122 جملة تحتوي على أخطاء صرفية ونحوية من بين 1285 وحدة نحوية (M = 9.5%, SD = 0.12). يجدر الذكر أنّ الوحدة النحوية الواحدة قد تحتوي على أكثر من خطأ صرفيّ ونحويّ واحد. أظهر تحليل التباين المتعدّد الأبعاد GLM فارقًا ملحوظًا بين ذوي العسر السمعي والسامعين $F(1, 123) = 11.127$, $p = .001$, $\eta 2 = .084$.

نظرًا للفارق الكبير في نسبة الأخطاء الصرفية والنحوية بين الفئتين للمشاركتين، تم فحص فئات الأخطاء لتحديد مصدر الفارق. أصدر ذوو العسر السمعي أخطاء من جميع فئات الأخطاء الست بنسب أعلى من أقرانهم السامعين. بالنسبة لذوي العسر السمعي، كانت الأخطاء من فئة أخطاء في مباني الجُمل تمثّل أعلى نسبة من الأخطاء الصرفية والنحوية (M = 7.91%)، تليها أخطاء في تصريف الفعل (M = 3.64%)، وأخطاء الضمير (M = 1.73%) وأخطاء في حروف الجرّ (M = 1.24%)، وأخطاء (الـ) التعريف (M = 0.96%)، وأقلّها أخطاء في تصريف الصفات (M = .48%). أمّا بالنسبة للمشاركين من فئة السامعين، فقد اتبعت الأخطاء نمطًا متشابهًا تقريبًا، حيث كانت أعلى نسبة للأخطاء هي لأخطاء في مباني الجُمل (M = 6.13%)، تليها أخطاء في تصريف الفعل (M = 1.5%)، وأخطاء الضمير (M = 1.02%)، وأخطاء حروف الجرّ (M = 0.63%)، وآخرها أخطاء في تصريف الصفة (M = 0.01%). لم يتم الوقوع في أيّ خطأ في استعمال (الـ) التعريف من قِبَل المشاركين السامعين. تم إجراء اختبارات t للمقارنة بين المتوسّط النسبي لكل فئة. أمّا بالنسبة للفئات التي تضم أعدادًا قليلة من الأخطاء الصرفية والنحوية فتمّ تحويل المتغيرات إلى متغيرات ثنائية، وتم إجراء اختبارات Fisher exact ثنائية الاتجاه لتحديد الفارق بين المشاركين السامعين وأقرانهم ذوي العسر السمعي (انظر الشكلين 2 و3).

الشّكل 2. المتوسّط النسبيّ للأخطاء في الجُمل والضمائر والأفعال (من بين العدد الكلي للوحدات النّحوية الصّادرة عن المشاركين ذوي العسر السمعي والمشاركين السامعين. (** p<.08)



الشّكل 3. المتوسّط النسبيّ للأخطاء في (الـ) التّعريف والصفات وحروف الجرّ (من بين العدد الكلي للوحدات النحوية) الصّادرة عن المشاركين ذوي العسر السمعي والمشاركين السامعين. (** p<.08)



تمّ تطبيق تصحيح بونفيروني بناءً على فئات الأخطاء الصرفية والنحوية الستّ، حيث وُجد فارق وحيد ذو دلالة إحصائية وهو للأخطاء في (الـ) التّعريف .(Fisher exact p = .003)

ذوو العسر السمعي -العلاقة بين جهاز التقويم السمعي، واستعمال لغة الإشارة، وتكوين الجُمل المركّبة والأخطاء الصرفية والنحوية

تمثّل الهدف الثالث للبحث الحالي في فحص العلاقة بين شدّة العسر السمعي، نوع المُعينات السمعيّة، استعمال لغة الإشارة واستعمال الجُمل المركّبة والقيام بالأخطاء الصرفية والنحوية. لفحص العلاقة بين جهاز التقويم السمعي، استعمال لغة الإشارة وتكوين الجُمل المركّبة وإحداث الأخطاء الصرفية والنحوية، تم تقسيم فئة ذوي العسر السمعي إلى فئات على النّحو التّالي: تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين فرعيّتين بحسب جهاز التقويم السمعي: زرع القوقعة (n=19) والمُعينات السمعية –السماعات (n=42). كذلك تم تقسيمهم إلى فئتين بحسب استعمالهم للغة الإشارة، 13 منهم يستعملون لغة الإشارة، و48 لا يستعملونها بتاتًا.

أظهرت النتائج أنّ المتوسّط النسبي للجُمل المركّبة كان (M = 0.14 SD = 0.9) لدى الأفراد الذين يستخدمون القوقعة المزروعة، و (M = 0.11 SD = 0.7) لدى الأفراد الذين يستخدمون السمّاعات. لم يكن هذا الفارق ذا دلالة إحصائية. إضافة إلى ذلك، كان المتوسّط النسبي للجُمل ذات الأخطاء الصرفية والنحوية (M = 0.19 SD = 0.11) لدى الأفراد الذين يستخدمون القوقعة المزروعة، و (M = 0.16 SD = 0.13) لدى الأفراد الذين يستخدمون السمّاعات. لم يكن هذا الفارق أيضًا ذا دلالة إحصائية. كذلك أظهرت النتائج أنّه لا فرق بين الأفراد الذين يستعملون لغة الإشارة وأولئك الذين لا يعرفونها عند تكوين الجُمل المركّبة وإحداث الأخطاء الصرفية والنحوية.

مناقشة

تركّزت الدراسة على استعمال الجُمل المركّبة والقيام بالأخطاء الصرفية والنحوية من قِبَل السامعين وذوي العسر السمعي، وذلك من خلال سرد القصة الشخصية. قامت كلتا المجموعتين بسرد قصير بدون فارق في طول السرد، وكانت نسبة استعمال الجُمل المركّبة منخفضة بشكل عام، خاصة بين المشاركين ذوي العسر السمعي. بالإضافة إلى ذلك، وقع

المشاركون ذوو العسر السمعي في أخطاء صرفية ونحوية بنسبة أكبر مقارنةً بأقرانهم السامعين.

الجُمل المركّبة

إنّ تكوين الجُمل المركّبة هو مهارة أساسية للتواصل الفعّال، كما ذكر (Scott, 1988) بأنّ: «اللغة البالغة تتألّف من تشابك معقّد ومركّب للعلاقات الدلالية، ولا يمكن التعبير عنها بشكل كافٍ في جمل بسيطة». كذلك أظهرت الدراسات عبر اللغات أنّ التطوّر اللغويّ المستمرّ يظهر في تكوين الجُمل المركّبة خلال فترة الطفولة والمراهقة وحتى البلوغ (على سبيل المثال، Berman & Verhoeven, 2002; Nippold et al., 2005, 2007, 2014, 2017; Verhoeven et al., 2002). مع ذلك، كان تكوين الجُمل المركّبة نسبيًّا نادرًا لكلا الفئتين المشاركتين في هذه الدراسة، وهذا لم يتغيّر بشكل كبير عبر نطاق العمر المدروس.

أظهرت الأبحاث أنّ استخدام الجُمل المركّبة يتأثّر بمهمّة التواصل ونوعها، حيث تحفّز المهام المتعلقة بسرد القصص جملًا أقصر وأقل تعقيدًا مقارنة بالمهام المتعلقة بإنتاج نص شرح أو إيضاح (Berman, 2008; Berman & Verhoeven, 2002; Nippold et al., 2005, 2007, 2017). قد يفسِّر هذا الأمر الإنتاج القليل للجُمل المركّبة من قِبَل كلتا مجموعتي المشاركين في البحث الحالي. علاوة على ذلك، قام معظم المشاركين في هذه الدراسة بإنتاج سرد قصير، انتهت نسبة عالية من هذه الإنتاجات عند الذروة ولم تتضمّن حلًّا أو نهاية للقصة. قد يكون الطول النسبيّ القصير للسرد قد أثّر على تكوين الجُمل المركّبة، والعكس صحيح، إذ قد يكون السرد قصيرًا لأنّه احتوى على القليل من الجُمل المركّبة.

قد يعود سبب آخر للاستعمال القليل للجُمل المركّبة إلى الحالة الثنائية اللغوية للعربية، حيث إنّ المشاركين قاموا بسرد قصصهم باللغة المحكيّة لا المعياريّة، وبالتالي تجنّبوا استعمال الجُمل المركبة، بل وقاموا بتكوين القليل من الجُمل المركّبة بسبب التّركيب النحوي للعربية العامية المحكية، حيث يكون فيها ترتيب الكلمات مرنًا.

بالنسبة للاختلاف بين المشاركين من ذوي العسر السمعي والسامعين في البحث، اتّضح أنّ 12% من الوحدات النحوية في سرد ذوي العسر السمعي كانت جُملا مركّبة، بينما وصلت نسبة الجُمل المركّبة في قصص السامعين إلى 15%, حيث كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية واضحة. تتوافق هذه النتائج مع أبحاث أخرى بخصوص اللغة الإنجليزية، الألمانيّة، الإيطاليّة، والعبريّة (Crosson & Geers, 2001; Elfenbein et al.,

כהן van ;Beijsterveldt & van Hell, 2009 ; 1994; Friedmann & Szterman, 2006 ושות, 2001: מאיר ושות', 2012)، ومع البحث الذي أجرته (Rosenhouse, 2001) بخصوص اللغة العربيّة.

إضافة إلى ذلك، أظهرت الدراسة الحالية أنّ كلتا الفئتين من المشاركين استعملوا أنواعًا مشابهة من الجُمل المركّبة؛ ممّا يُشير إلى تشابه في نمط الاستخدام بينهما. أظهرت نتائج البحث الحالي أنّ الجُمل المركّبة التي استعملها الطلاب كانت تتضمّن جُملا مبنيّة للمجهول، جُمل وصل، جُملا ظرفيّة وجُملا سببيّة. وقد كانت الجُمل السببيّة هي الأكثر استعمالا من قِبَل فئتي المشاركين، تليها الجُمل الظرفيّة ثم جُمل الوصل، في حين كانت الجُمل المبنيّة للمجهول الأقلّ استعمالا، معَبَّرا عنها بواسطة وزن الفعل «انفعل».

يمكن تفسير ترتيب واستخدام هذه الأنواع المحدّدة من الجُمل المركّبة في سياق البحث الحالي على أنّه يعكس نوعية المعلومات والمضامين التي يرغب المشاركون في توضيحها، وكيفية ربط الأفكار والأحداث في النص. ففي الجُمل السببيّة، يقدّم السارد توضيحًا للعلاقة السببية بين حدثين أو ظاهرتين، وفي الجمل الظرفية، فغالبًا ما تستخدم لتوضيح زمن الحدث أو العلاقات الزمنية بين الأحداث، فتُسهم هذه الجُمل في توضيح التسلسل الزمني للأفعال أو الأحداث وتحديد توقيتها بدقّة. أمّا بالنسبة لجمل الوصل، فقد يرتبط استخدامها برغبة المشاركين في ربط الأفكار أو الأحداث ببعضها البعض بشكل منطقي وسلس، وهذا يُعزّز من فهم السياق للأحداث. وأخيرًا، استعمال الجُمل المبنيّة للمجهول قد يعكس رغبة المشاركين في التركيز على الفعل أو الحدث نفسه بدلًا من الفاعل.

مقارنةً بالدراسات السابقة بخصوص اللغة الإنجليزية، أشارت الأبحاث إلى أنّ الجُمل الظرفيّة التي تشير إلى الزمن والجُمل السببيّة كانت الأكثر استخدامًا (Gummersall & Strong, 1999). يظهر هذا الاختلاف بين النتائج الحالية والدراسات السابقة بانّه قد يكون نتيجة لاختلافات ثقافية أو لغوية بين اللغة العربية والإنجليزية؛ ممّا يوحي بأهمية دراسة السياق الثقافي واللغوي عند تحليل استخدام الجُمل المركّبة في كل لغة.

فيما يتعلّق بالاختلاف في استعمال أنواع الجُمل المركّبة، وجد البحث الحالي فرقًا ملحوظًا بين المشاركين ذوي العسر السمعي وأقرانهم السامعين فقط في تكوين الجُمل السببيّة، حيث قام المشاركون ذوو العسر السمعي بتكوين أقل عدد من الجُمل السببيّة. وقد يكمن تفسير ذلك في التركيبة النحوية للجُملة السببيّة وبدلالتها السّببيّة، وما يترتّب عليها من

استنباط يتطلّب مهارات ذهنية خاصة. ففي الجُملة السببيّة، تتعلّق جملة مكمّلة بالجملة الرئيسية بعلاقة نتيجة، بحيث يكون حدث واحد في إحدى الجملتين نتيجة للحدث الواقع في الجملة الرئيسيّة، وقد يتغيّر تسلسل الكلمات في الجملة، الاسم – الفعل – الاسم (أو المبتدأ – الفعل – المفعول) بوجود الجملة مكمّلة، مما يُشكّل مبنًى مركّبًا حيث يتم تضمين جملة داخل جملة أخرى. يتم تضمين المكمّل تحت الفعل، والأهم يعتمد عليه. قد يشرح هذا التعقيد الهيكلي السبب للاستعمال القليل لهذا النوع من الجُمل المركّبة، وخاصة عند ذوي العسر السمعي.

وجد (Elfenbein et al., 1994) نتائج مماثلة تظهر أنّ أداء الأفراد ذوي العسر السمعي، على الرغم من التأخير، كان مماثلًا لأقرانهم السمعيّين. علاوة على ذلك، في دراسة أخرى حول الناطقين بالإنجليزية (Gummersall & Strong 1999)، تبيّن أنّ الجُمل المركّبة الأكثر شيوعًا المستخدمة في مرحلة ما قبل المدرسة والابتدائية كانت جُمل الظروف الزمنية (عندما) والجُمل السببية (لأنّ). بالنسبة للأطفال ذوي العسر السمعي الناطقين بالعبرية، وجد (Friedmann & Szterman 2006) أنّ الأطفال ذوي العسر السمعي يجدون صعوبة في فهم وتكوين جُمل الوصل، وهو ما يتّفق مع نتائج البحث الحالي. كذلك، قد يكون الاستعمال القليل لجُمل الوصل والجُمل المبنية للمجهول في دراستنا هذه متعلقًا بميزات محدّدة للعربية العامية المحكيّة، بما في ذلك الترتيب الموقعيّ المرن للكلمات في الجُمل وعدم تضمين الأفعال ذات المعنى المبنيّ للمجهول.

قام البحث الحالي أيضًا بدراسة استخدام أدوات الربط الفرعية التي تمّ استعمالها في الجُمل المركّبة. كانت أكثر أدوات الربط استخدامًا في السرد اللغوي هي «اللي»، الذي ظهر بشكل أكبر في جمل الوصل. مع ذلك، لم تكن جُمل الوصل هي الأكثر شيوعًا لدى فئتي المشاركين.

الاستخدام الشائع لأدوات الربط في اللغة يعكس تفضيلات واختيارات المتحدّثين وكذلك نهجهم اللّغويّ. في السرد اللغوي، قد يستخدم المتحدِّثون أدوات الربط للتوصيل بين الأفكار والأحداث ولجعل السرد أكثر تسلسلًا واتّساقًا. على سبيل المثال، استخدام «اللي» يمكن أن يسهم في ربط الجُمل وتسلسُلها؛ ممّا يساعد في فهم الترتيب الزمني والمنطقي للأحداث، خاصّةً فيما يتعلّق بسرد القصة، كما هو في البحث الحالي. على الرغم من أنّ «اللي» كانت الأكثر استخدامًا في جُمل الوصل، إلّا أنّه لم يكن الاستخدام الأكثر شيوعًا بين الفئتين من المشاركين. هذا يشير إلى احتمال وجود تفضيلات لأدوات ربط معيّنة بناءً

على الخلفية اللغوية أو الثقافية لكلّ فرد، أو ربما يكون متمشّيا مع سياق السرد نفسه.

الأخطاء الصرفيّة والنّحويّة

تُظهر نتائج الدراسة الحالية أنّ المشاركين ذوي العسر السمعي قد قاموا بإحداث أخطاء صرفية ونحوية بشكل ملحوظ أكثر من المشاركين السامعين. تتماشى هذه النتائج مع أبحاث سابقة أجريت على الناطقين بالإنجليزية، والإيطالية، والفرنسية، والهولندية، والعبرية، التي أظهرت تأخُّرًا في التطوُّر الصرفي والنحوي لدى الأفراد ذوي العسر السمعي (على سبيل المثال، Boons et al., 2013; Elfenbein et al., 1994; Friedmann & Szterman, 2006; Huysmans et al., 2014; Kohen et al., 2001; Le Normand et al., 2003;McAfee et al., 1990; McGuckian & Henry, 2007; Tur-Kaspa & Dromi, 2001; van Beijsterveldt & van Hell, 2009; Worsfold et al., 2010).

وجد في القصص المسرودة 16 نوعا من الأخطاء الصرفية والنحوية. هذا العدد الكبير لأنواع الأخطاء يمكن تفسيره جزئيّا بسبب تعدُّد الصّيغ الصّرفيّة وأوزانها في اللّغة العربية التي يمكن استخدامها للتعبير عن معانٍ متعدّدة بفروقات طفيفة. يعود هذا إلى مرونة التشكُّل في اللّغة العربيّة، حيث يمكن تصريف الكلمات وصياغتها وفق الزمان، والضمير، والعدد وغيرها. وبالتالي، قد يتسبّب هذا التعدُّد الغنيّ في الوقوع في الصياغة الخاطئة للكلمات والجُمل، خاصة عندما يكون المتحدّث غير ملمّ بكل تلك الأوزان والأشكال الصرفية.

تم تصنيف الأخطاء إلى ستّة أنواع، وهي: الأفعال، حروف الجرّ، الضمائر، الصفات، آليّة التّعريف مبنى الجملة. ظهرت نسبة أعلى في معظم أنواع الأخطاء لدى ذوي العسر السمعي. كانت الأخطاء المتعلقة بمبنى الجملة وتشمل حذف جملة الوصل، حذف الفاعل، المبتدأ، المفعول به أو أيّ رُكن آخر من أركان الجملة هي الأكثر شيوعًا لدى السامعين ولدى ذوي العسر السمعي. تلاها الأخطاء المتعلّقة بالأفعال كتصريف الفعل، ثمّ الأخطاء المتعلّقة بالضمائر. لم تكن هنالك أخطاء متعلّقة بالصفات، حروف الجرّ وآليّات التعريف لدى الطلاب السامعين. أنواع الأخطاء الصرفية والنحوية التي ظهرت في الدراسة الحالية قد تعكس عدّة عوامل وتفسيرات للوقوع فيها. على سبيل المثال، قد يدلّ شيوع الأخطاء المتعلّقة بتصريف الأفعال على منظومة التصريف في اللغة العربية، حيث تتطلّب معرفة ما يتصرّف بحسب الزمن والعدد والضمير. أمّا الأخطاء المتعلّقة

بحروف الجرّ، فقد تكون بسبب تشابك القواعد والاستعمالات المختلفة لهذه الحروف؛ ممّا يؤدي إلى اختيار غير صحيح للحروف في الجُمل. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تنجم أخطاء في استعمال الضّمائر عن عدم فهم صحيح لقواعد استعمالها، حيث التّمييز بين الضمائر معنًى (مثل: التكلُّم) وتركيبا (مثل المتّصلة). كذلك، فإنّ عدم استعمال الصفات في السياق الصحيح أو اختيار الصفة غير المناسبة للوصف، قد يكون ناتجًا عن عدم فهم دقيق لقواعد وتوظيف الصفات في اللغة العربية. أمّا عن آليّات التعريف، فيمكن أن تحدث أخطاء في استخدامها نتيجة لعدم فهم تأثيرها على المعاني والتركيبات الجُملية. وأخيرًا، فإنّ الأخطاء المتعلقة ببناء الجُملة قد تنشأ من عدّة عوامل، منها عدم فهم القواعد النحوية بشكل صحيح أو عدم تطبيقها بشكل دقيق أثناء التحدُّث.

نظرًا لتشابه أنماط حدوث الأخطاء النحوية والصرفية وأنواع الجُمل المعقّدة المختلفة، تشير هذه الدراسة إلى أنّ ذوي العسر السمعي يُظهرون تأخُّرًا في أداء الصرف والنحو لكنّهم يحتفظون بنفس تكرار الجُمل المركّبة مع الأخطاء النحوية بشكل مشابه للسامعين. وقد يعود ذلك إلى معايير الاختيار في الدراسة، التي تتطلّب من ذوي العسر السمعي أن يكونوا قادرين على الدراسة في المدارس العامّة ويظهروا أداءً أكاديميًّا نموذجيًّا، بالإضافة إلى الخدمات التأهيلية التي يتلقّونها.

تتميّز اللغة العربية ببنيتها الجذرية والأنماط غير الخطية وبناء الجُمل النحوية المعقّدة، وتتميّز أيضًا بوجود اللغة المحكية واللغة المعيارية (الازدواجية – הדיגלוסיה)، وقد يشكّل ذلك تحدّيات لذوي العسر السمعي في المراحل المختلفة لنموّ اللغة لديهم.

ذوو العسر السمعيّ. العلاقة بين جهاز التقويم السمعي، استعمال لغة الإشارة وإصدار الجُمل المركّبة والأخطاء الصرفية والنحوية.

أظهرت نتائج هذا البحث عدم وجود علاقة طردية بين جهاز التقويم السمعي، استعمال لغة الإشارة والقدرات النحوية والصرفية. بينما أظهرت معظم الدراسات السابقة التي قارنت بين الأفراد الذين يستخدمون القوقعة المزروعة مع الأفراد الذين يستخدمون السمّاعات، أنّ الأشخاص الذين يستخدمون القوقعة المزروعة يتمتّعون بمهارات لغوية أفضل في الصرف والنحو، إضافة إلى القدرات التداولية والاتصال والمهارات الاجتماعية من أترابهم مستخدمي السمّاعات (على سبيل المثال، Bat-Chava et al., 2005; Geers

& Moog, 1994). مع ذلك، لم يجد هذا البحث ما يدعِّم هذه النتيجة. يمكن أن يكون أحد الأسباب المحتملة لهذا الاختلاف هو أنّ بعض المشاركين في هذا البحث لم يتلقَّوا زرع القوقعة في سن مبكِّرة بما يكفي للسماح لهم بتحقيق قدرات لغوية صرفيّة ونحويّة مشابهة لتلك لدى السامعين.

فيما يتعلّق باستعمال لغة الإشارة، هناك أدلّة تشير إلى أنّ ذوي العسر السمعي والذين اكتسبوا لغة الإشارة كلغتهم الأولى (لغة الأم) يظهرون مهارات لغوية أعلى من ذوي العسر السمعي الذين لم يكتسبوا لغة الإشارة (مثل، Fitzpatrick et al., 2013; Kushalnagar et al., 2010; Mayberry & Eichen, 1991; Mayer & Akamatsu, 2000). بينما لم يظهر هذا في البحث الحالي. لتفسير ذلك، وجد البحث الحالي أنّه لم يكن أيّ من المشاركين في هذا البحث قد اكتسب لغة الإشارة كلغتهم الأولى، وإنّما تعرّضوا لها في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية من خلال المعايشة مع الأصدقاء والآباء والأشقّاء ذوي العسر السمعي، أو من المعلمين السامعين الذين لا يتمكّنون من لغة الإشارة بمستوى لغة الأم، وبذلك، لم يمكّنهم استعمالهم للغة الإشارة من تطوير وتيرة اللغة المحكيّة الشفوية.

استنتاج وتوصيات

أجرت هذه الدراسة بحثًا في جوانب معيّنة من القدرات الصرفية والنحوية لدى السامعين وذوي العسر السمعي، حيث ساهمت النتائج في البحث في إضافة المعلومات حول اكتساب اللغة والتحديات المتعلقة باللغة العربية، وخاصة لدى ذوي العسر السمعي. تشير هذه الدراسة إلى أنّ ذوي العسر السمعي يُظهرون تطوُّرًا موافقا للتطوُّر الطبيعي في الصرف والنحو. هذه النتائج قد تساهم في تطوير البرامج العلاجية اللغوية والتقويمية عند عسيري السمع، حيث من الموصى به أن تشمل التدخلات المدرسية والعلاجية وإعادة تأهيل ذوي العسر السمعي الخصائص الصرفية والنحوية التالية: استعمال الجُمل المركَّبة، وبشكل خاص الجُمل السببيّة. واستخدام حروف الجرّ التي تعتبر مهمة لربط النص ببعضه. وكذلك الصفات والأفعال التي تعتبر عناصر أساسيّة في اللغة، ومساهمة في التماسُك اللغوي والترابط النصي.

قائمة المراجع

כהן, ש', רביד, ד', ומוסט, ט. (2001). "ייחודיות הסיפור של ילדים לקויי שמיעה בגיל 6,6 – 7 שנים בתסריט ובנרטיב בהשוואה לשומעים". **ד"ש**, 23: 165-147.

מאיר, ע', יצחקי, א' וכץ, א. (2012). "הבעת הטמפורליות בנרטיבים של ילדים חרשים בהשוואה לילדים שומעים", **ד"ש**, 31: 1 -20.

שחאדה, ח'. (2019). הרהורים על הערבית כשפת אם וכלשון לאום בישראל, **אלחצאד**, 9: 86-45.

Bat-Chava, Y., Martin, D., & Kosciw, J. G. (2005). Longitudinal improvements in communication and socialization of deaf children with cochlear implants and hearing aids: Evidence from parental reports. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1287-1296. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01426.x

Berman, R. A. (Ed.). (2004). Language development across childhood and adolescence (Vol. 3). Trends in Language Acquisition Research. John Benjamins Publishing. https://doi.org/10.1075/tilar.3

Berman, R. A. (2008). The psycholinguistics of developing text comprehension. *Journal of Child Language*, 35, 735–771
.http://doi:10.1017/S0305000908008787

Berman, R. A., & Katzenberger, I. (2004). Form and function in introducing narrative and expository texts: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94. https://doi.org/10.1207/s15326950dp3801_3

Berman, R. A., & Slobin, D. (1994). Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study. Lawrence Erlbaum.

Berman, R., & Verhoeven, L. (2002). Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. *Written Language & Literacy*, 5(1), 1-43. https://doi.org/10.1075/wll.5.1.02ber

Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological bulletin*, 130(6), 858. https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.6.858

Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008-2022. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.03.003

Boothroyd, A. (1984). Auditory perception of speech contrasts by subjects

with sensoryneural hearing loss. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 27,134-143.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British journal of educational psychology*, 76(4), 683-696. https://doi.org/10.1348/000709905X67610

Coene, M., Govaerts, P., Rooryck, J., & Daemers, K. (2010). The role of low-frequency hearing in the acquisition of morphology. *Cochlear Implants International*, 11(Suppl. 1), 272-277. https://doi.org/10.1179/146701010X12671177989156

Crosson, J., & Geers, A. (2001). Analysis of narrative ability in children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 22(5), 381-394. https://doi.org/10.1097/00003446-200110000-00003

De Villiers, J., de Villiers, P., & Hoban, E. (1994). The central problem of functional categories in English syntax of oral deaf children. In H. Tager-Flusberg (Ed.), Constraints on Language Acquisition: Studies of Atypical Children (pp. 9–47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Elfenbein, J. L., Hardin-Jones, M. A., & Davis, J. M. (1994). Oral communication skills of children who are hard of hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(1), 216-226.

Fitzpatrick, E. M., Stevens, A., Garritty, C., & Moher, D. (2013). The effects of sign language on spoken language acquisition in children with hearing loss: a systematic review protocol. *Systematic reviews*, 2(1), 1-7. https://doi.org/10.1186/2046-4053-2-108

Friedmann, N., & Szterman, R. (2006). Syntactic movement in orally trained children with hearing impairment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 56-75. https://doi.org/10.1093/deafed/enj002

Geers, A., & Moog, J. (1994). Spoken language results: Vocabulary, syntax, and communication. In A. Geers, and J. Moog (Eds.), Effectiveness of cochlear implants and tactile aids for deaf children: The sensory aid study at Central Institute for the Deaf (Monograph issue). *Volta Review*, 96, 131–150.

Gummersall, D. M., & Strong, C. J. (1999). Assessment of complex sentence production in a narrative context. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(2), 152-164.

Guasti, M. T., Papagno, C., Vernice, M., Cecchetto, C., Giuliani, A., & Burdo, S. (2014). The effect of language structure on linguistic strengths and weaknesses in children with cochlear implants: Evidence from

Italian. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 739-764. https://doi.org/10.1017/s0142716412000562

Hammer, A. (2010). The acquisition of verbal morphology in Cochlear Implanted and Specific Language Impaired children. Netherlands Graduate School of Linguistics. LOT, Utrecht.

Huysmans, E., de Jong, J., van Lanschot-Wery, J. H., Festen, J. M., & Goverts, S. T. (2014). Long-term effects of congenital hearing impairment on language performance in adults. *Lingua*, 139, 102-121. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2013.06.003

Kushalnagar, P., Mathur, G., Moreland, C. J., Napoli, D. J., Osterling, W., Padden, C., & Rathmann, C. (2010). Infants and children with hearing loss need early language access. *The Journal of clinical ethics*, 21(2), 143.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral version of personal experience. In: J.Helm (ed.), Essay on the verbal and visual arts (12-44). Seattle: University of Washington Press.

Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral version of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.

Le Normand, M. T., Ouellet, C., & Cohen, H. (2003). Productivity of lexical categories in French-speaking children with cochlear implants. *Brain and Cognition*, 53(2), 257-262. https://doi.org/10.1016/s0278-2626(03)00122-2

Leonard, L. B. (2014). Specific language impairment across languages. In D.V. Bishop & L. Leonard (Eds), Speech and Language Impairments in Children (pp. 129-144). Psychology Press.

Mayberry, R. I., & Eichen, E. B. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 30(4), 486-512.

Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2000). Deaf children creating written texts: Contributions of American Sign Language and signed forms of English. *American Annals of the Deaf*, 394-403.

McAfee, M. C., Kelly, J. F., & Samar, V. J. (1990). Spoken and written English errors of postsecondary students with severe hearing impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55(4), 628-634.

McGuckian, M., & Henry, A. (2007). The grammatical morpheme deficit in moderate hearing impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(Suppl. 1), 17-36.
https://doi.org/10.1080/13682820601171555

Nippold, M. A., Frantz-Kaspar, M. W., & Vigeland, L. M. (2017). Spoken language production in young adults: Examining syntactic complexity. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(5), 1339-1347. https://doi.org /10.3109/02699206.2013.841292

Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. Journal of Speech, *Language, and Hearing Research*, 48, 1048–1064. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/073)

Nippold, M. A., Mansfield, T. C., & Billow, J. L. (2007). Peer conflict explanations in children, adolescents, and adults: Examining the development of complex syntax. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(2), 179-188. http://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/022)

Nippold, M. A., & Sun, L. (2008). Knowledge of morphologically complex words: A developmental study of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(3), 365-373. http://doi. org/10.1044/0161-1461(2008/034)

Penke, M., Wimmer, E., Hennies, J., Hess, M., & Rothweiler, M. (2016). Inflectional morphology in German hearing-impaired children. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 41(1), 9-26. doi: 10.3109/14015439.2014.940382

Power, D. J., & Quigley, S. P. (1973). Deaf children's acquisition of the passive voice. Journal of Speech, *Language, and Hearing Research*, 16(1), 5-11.

Ravid, D., Naoum, D., & Nasser, S. (2014). Narrative development in Arabic: Story re-telling. In E. Saiegh-Haddad and R. Malatesha (Eds.), Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives, (pp. 153- 170). Springer Netherlands. http://doi,org/10.1007/978-94-017-8545-7_7

Rosenhouse, J. (2001). On the acquisition of colloquial and literary Arabic in Israel: An analysis of a child's texts in colloquial Arabic. Linguistic and cultural studies on Arabic and Hebrew: Essays presented to Professor Moshe Piamenta for his Eightieth Birthday (pp. 107-134).

Ruder, C. C. (2004). Grammatical morpheme development in young cochlear implant users. *International Congress Series*, 1273, 320-323. http://doi. org/10.1016/j.ics.2004.08.033

Ruigendijk, E., & Friedmann, N. (2017). A deficit in movement-derived sentences in German-speaking hearing-impaired children. *Frontiers in psychology*, 8, 689. http://doi.org 10.3389/fpsyg.2017.00689

Scott, C.M. (1988). Producing complex sentences. *Topics in language disorders*.

8(2), 44-62. http://doi.org/10.1097/00011363-198803000-00006

Svirsky, M., Stallings, L., Ying, E., Lento, C., & Leonard, L. (2002). Grammatical morphological development in pediatric cochlear implant users may be affected by the perceptual prominence of the relevant markers. *Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 111, 109-112. http://doi.org/10.1177/000348940211l0s522

Tomblin, J. B., Spencer, L., Flock, S., Tyler, R., & Gantz, B. (1999). A comparison of language achievement in children with cochlear implants and children using hearing aids. Journal of Speech, *Language, and Hearing Research*, 42(2), 497-511.

Tur-Kaspa, H., & Dromi, E. (2001). Grammatical deviations in the spoken and written language of Hebrew-speaking children with hearing impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(2), 79-89. http://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/007)

Van Beijsterveldt, L.M., & Van Hell, J.G. (2009). Evaluative expressions in deaf children's written narratives. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 44(5), 675-692. http://doi.org/10.1080/13682820802301498

Verhoeven, L., Aparici, M., Cahana-Amitay, D., van Hell, J., Kriz, S., & Viguie-Simon, A. (2002). Clause packaging in writing and speech: A cross-linguistic developmental analysis. *Written Language and Literacy*, 5, 135–162. https://doi.org/10.1075/wll.5.2.02ver

Worsfold, S., Mahon, M., Yuen, H. M., & Kennedy, C. (2010). Narrative skills following early confirmation of permanent childhood hearing impairment. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52(10), 922-928. http://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03641.x

ثقافة، مجتمع وتربية - מורשת, חברה וחינוך

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

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

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

دراسة تحليليّة

إستنباط العوامل الدافعة والمساعدة للهجرة الفلسطينيّة إلى أمريكا

مِنْ خلال الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطيني والصحافة الفلسطينيّة: (١٨٧٦ – ١٩٤٥م)

جمال عدوي

مُلَخّص

تهدف هذه الدراسّة إلى الكشف عَن العوامل الدافعة والمساعدة المؤثرة على هجرة الفلسطينيّين مِن فلسطين إلى أمريكا: (1876 - 1945م)، مِنْ خلال استنباطها مِنَ الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ ومقالات وتقارير واعلانات وسائل النقل الأجنبيّة ورسائل المهاجرين مِنْ بلاد المهجر - صحيفة فلسطين (يافا،1911). وتجدر الإشارة إلى أنّ الدراسات العلميّة المتعلقة بعلم تاريخ الهجرة العربيّة الفلسطينيّة للولايات المتحدة لا زالت قليلة - ومعظمها تتحدث عن هجرة العرب الفلسطينيين في أعقاب حربي النكبة عام 1948 وحرب النكسة عام 1967، مما جعل المعلومات عن الفترة العثمانيّة وتلك الّتي تلتها، قليلة حتى يومنا هذا. وتتمركز حول هجرة المثقفين والأدمغة (Brain Drain) إلى أمريكا.

يتناول هذا البحث الفترة الواقعة في نهاية القرن التاسع عشر (1876) وحتى الحرب العالميّة الثانية (1945). حيث إنه تعتبر سنة 1913و 1914سنتي الأوج للهجرة مِنْ فلسطين. الأدب الشعبيّ وصحيفة فلسطين يؤكدان أن نقطة بداية الهجرة كانت في الربع الأخير مِنْ القرن التاسع عشر (1876)، والّتي توضح بداية هجرة جماعيّة وبالأخص تجار فلسطينيون، فيها اتخذت المشكلة أبعادًا واضحة، لذلك يمكن أن تشكل هذه المنطقة نموذجًا جيدًا لظاهرة الهجرة العربيّة العامة إلى الولايات المتحدة في نهاية القرن التاسع عشر.

اتبعت في بحثيّ هذا النهج التحليليّ لتناسبه مع الأهداف التي يرمي إليها البحث وجمع المعلومات الدقيقة بطريق التحليل والاستنباط لمجمل العوامل الدافعة والمساعدة المؤثرة على هجرة الفلسطينيين

إلى أمريكا والخروج بنتائج تتسم بالخصوصيّة فيما يتعلق بمشكلة البحث مِنْ خلال المصادر الرئيسة التالية: أولًا الأدب الشعبيّ السوريّ- الفلسطينيّ، نماذج شعريّة شعبيّة مختارة. وثانيًا صحيفة فلسطين (يافا، 1911) كمصدر اعلامي مؤثر على قرار اتخاذ الأفراد والمجموعات للهجرة خارج وطنهم فلسطين صوب أمريكا.

وتوصلت الدراسة الحاليّة إلى أن الأدب الشعبيّ السوريّ- الفلسطينيّ والصحافة الفلسطينيّة (صحيفة فلسطين)، تعتبران مِنَ المصادر الأوليّة الّتي مِنْ خِلالها نستطيع استنباط العوامل الدافعة والمساعدة إلى هجرة الفلسطينيّين إلى أمريكا: (1876- 1945)، الّتي تشاركت وتضافرت في صياغة اتخاذ القرار لدى الأفراد والجماعات الفلسطينيّة بالهجرة إلى خارج أوطانهم الأصلية.

كلمات مفتاحية: الهجرة، العوامل الدافعّة والمساعدة، فلسطين، الأدب الشعبيّ، صحيفة فلسطين.

مقدمّة

تحتل دراسة الهجرات الفلسطينيّة بمختلف عواملها ودوافعها أهميّة خاصة بين الدراسات الفلسطينيّة والعربيّة والعالميّة الحديثة والمعاصرة، كونها تُعتبر إحدى القضايا والظواهر العالميّة، ومِن أهم المشكلات العربيّة والفلسطينيّة على وجه الخصوص. ومما لا شك فيه أن فلسطين عرفت أنماطًا مختلفة لهجرة أبنائها لا سيما العرب المسيحيين منهم، جاءت أولًا ضمن هجرة أهالي بلاد الشام الواسعة إلى الأمريكيتين في أواخر القرن التاسع عشر (عدوي، 2020) بشكل فردي وطوعيّ، ثم تحولت إلى هجرات جماعيّة إجباريّة.

إنّ ظاهرة الهجرة (Emigration) ليست ظاهرة ديموغرافيّة جديدة في الشرق الأوسط. فمع نهاية القرن التاسع عشر بدأ سكان المنطقة وبالأخص سوريون – لبنانيون وفلسطينيون على الأغلب مسيحيون بالهجرة صوب قارة أمريكا. وكذلك حدثت هجرة داخليّة في فلسطين (Internal Immigration) وخصوصا لأهداف عمل وتجارة (Wilson, 1985:69).

إن بحث موضوع عوامل الدفع والمساعدة المستنبطة مِن الأدب الشعبيّ والصحافة الفلسطينيّة لهجرة الفلسطينيّن مِن الديار المقدسة إلى الولايات المتحدة (1876- 1945) لم يحْظَ ببحث كامل وكاف.[1]

إن خاصيّة هذا البحث بالمقارنة مع أبحاث أخرى تناولت الهجرة الفلسطينيّة إلى

1. علما بأن الدراسات العلميّة - وهي قليلة - كانت تتحدث عن هجرة العرب المسيحيّن في أعقاب حربي النكبة عام 1948 والنكسة عام 1967، مما جعل المعلومات عن الفترة العثمانيّة وتلك التي تلتها، قليلة حتى يومنا هذا.

الولايات المتحدة الأمريكية هو في تسليط ضوء جديد على الأدب الشعبيّ الفلسطينيّ والصحافة الفلسطينيّة كمصادر أوليّة هامة يمكن الاستنباط والكشف مِنها عن عوامل الدفع الأساسيّة والمساعدة مثل: نشاطات المبشرين الأمريكيّين في فلسطين، ظلم وطغيان السلطان العثمانيّ، الفقر المدقع، عبء الضرائب الباهظة الّتي فرضت على كاهل السكان القرويّين في فلسطين.

الخلفيّة النظريّة

مفاهيم الدراسة:

مع أنّ الهجرة أمست أحد الإشكالات الراهنة، إلا أنها ظلت على مر التاريخ دائمة الحضور وملازمة للوجود الإنسانيّ. لذلك، فالهجرة ليست جديدة كما يقول أنتوني غيدينز (غيدينز، 2001: 311)، وإنما ظاهرة قديمة شهدتها أيضًا المجتمعات البدائية.

مِنْ غير الممكن الحديث عن الموضوع دون تعريف المصطلحات التّالية: الهجرة، العوامل الدافعة ومفهوم «الأدب الشعبيّ»:

الهجرة اصطلاحاً:

الهجرة ظاهرة قديمة قدم الإنسان، وقد شهد العالم الكثير مِنها خلال القرون الماضية، غير أن القرنين التاسع عشر والعشرين يعدان بامتياز قرنَي الهجرة وفقًا لقاموس سياسيّ واحد على النحو الّتالي: (Political dictionary, available from http://.answers.com/topic/migration) الحركة الدائمة للأفراد أو الجماعات مِن مكان إلى آخر (About Migration, The international organization for migration. Available from http://www.iom.int/jahia/Jahia/about -migration). ويشير تعريف هيئة الأمم المتحدة إلى أنَّ الهجرة شكلٌ مِنْ أشكال التنقل الجغرافيّ، أي تغير محل الإقامة بصفة دائمة مِنَ المكان الأصلي (فلسطين) إلى جهة مغايرة تدعى المكان المستقبل أو مكان الوصول (أمريكا). تفصل بين المكانين مسافة معينة، ويستغرقُ التنقل زمنًا معينًا آخذينَ في الاعتبار أسباب هذا التنقل من أجِل تحديد نوع الهجرة.

ويعرِفُ زايد وآخرون (10:2009) الهجرة كالاتي: «حركة انتقال الأفراد أو الجماعات مِنْ موقع لآخر بحثًا عن وضع اقتصادي واجتماعيّ وسياسيّ أفضل». أما مصطلح

«المهاجر» فيعرِفهُ (Kapiszewski, 2006) بأنه الشخص الذي يغير مكان سكنِه المعتاد لفترة زمنية معتبرة عابرًا حدودًا سياسية في أثناء هذا التغيير (Veit Bader, 2014).

وتعرف منظمة الهجرة الدوليّة ظاهرة الهجرة على أنها عملية التحرك، سواء أكانت عبر الحدود الدوليّة أم داخل الدولة الواحدة، فهي حركة انتقال سكانيّة تشمل أي نوع مِن حركات الأفراد، أيا كان طولها، أو تكوينها أو أسبابها (منظمة الهجرة الدولية، قانون الهجرة). كما تعرف عموما على أنها الانتقال إلى بلد أجنبيّ مِن أجل العيش والاستقرار فيه (الموسوعة العربية العالمية، 1996: 73). ويعرفها (بدوي، 1993: 268) بأنها: «انتقال الأفراد أو الجماعات مِن بلد إلى آخر للعمل والاستقرار فيه».

أما مفهوم المصطلح «الهجرة الخارجيّة» في اللغة الإنجليزية (Emigration) فيدل على حركات السكان وتنقلاتهم والتي ينتج عنها في الغالب تباعد روحيّ وتغيير مكان السكنى، والتي يدخل فيها في الأساس، البعد بسبب التغيير في طابع البيئة السياسيّة أو الاجتماعيّة، مصطلح الهجرة يصح على حركة أفراد أو عدة أفراد بدون اعتبار للعدد ومجموعات سكانيّة معينة التي تعبر حدود الدولة إلى دول أخرى (Wilson, 1985: 112-115, 201-202; Pressat, 1990:326-336).

ويعرف بيار جورج (2002) الهجرة بأنها «الهرب من بؤس مؤكد الى غنى غير مؤكد». فالبحث عن حياة أفضل هو الذي يدفع الإنسان للاغتراب أو «الاقتلاع البشريّ». أما الديموغرافيون فيقصدون بالهجرة: «التغيير الدائم في محل الإقامة» (صلاح الدين، 1963: 218) وعليه فالمهاجر هو مَنْ يغادر وطنه دون نية بالرجوع أبدًا أو إلى أمد غير محدود.

العوامل الدافعّة:

مِن المألوف تقسيم الهجرة إلى نوعين وفقًا للنظريات المفسرة للهجرة (Parkins, 2010:6):

أ. عوامل الدفع (Push Factors) ويقصد بها: «العوامل التي تدفع المهاجرين إلى مغادرة مكان منشئهم ووطنهم الأول». فهي كثيرة ومتنوعّة، وقد تكون اجتماعيّة، اقتصاديّة أو سياسيّة. ويضاف إليها العوامل المساعدة فهي التي تساهم وتشجع في دفع المهاجرين إلى المغادرة مِن الوطن ومِنها، مثلًا: وسائل النقل البحريّة، رسائل المهاجرين المشجعة الى عوائلهم، نجاح المهاجرين الأوائل الذين هاجروا كطلائعيين إلى العالم الجديد، وقاموا بأرسال تحويلات ماليّة إلى عوائلهم وذويهم (الخراسان، 2016؛ الخزاعلة، 2019).

ب. العوامل الجاذبة (Pull Factors) وهي العوامل التي تجذب المهاجرين إلى مكان الهدف لتوفر

أماكن وفرص عمل كثيرة ومتنوعة وملجأ امن لهم ولعوائلهم (Hagen-Zanker,2008).

أما باللغات الأخرى، وخصوصًا الإنكليزية، فهناك الكثير مِن الأبحاث والدراسات ذات المنهج الأكاديميّ التي تطرقت إلى عوامل الهجرة التي تدفع الناس إلى الهجرة خارج أوطانهم، لذلك ارتأينا أن نعطي تصورًا مفسرًا لعوامل الهجرة.

يمكن تصنيف نظريات الهجرة المتعلقة بالأسباب التي تدفع الناس الى الهجرة خارج أوطانهم الظاهرة في الجدول الآتي :(Hagen-Zanker, 2008:4-5)

جدول رقم 1: تصنيف نظريات الهجرة

المستوى الجزئي	المستوى الكلي
سبب الهجرة: قيم فردية، رغبات، توقعات، مثلًا، تحسين مستوى الحياة، الثروة... إلخ. **النظريات الرئيسة:** - عوامل الطرد والجذب العائدة إلى إفيريت لي. - نظرية الهجرة الكلاسيكية على المستوى الجزئي. - النماذج السلوكية - نظرية النظم الاجتماعية.	سبب الهجرة/استمراريتها: بنية المستوى الكلي، مثل البنية الاقتصاديّة (التفاوت في الدخل وفرص العمل). **النظريات الرئيسة:** - نظرية الهجرة الكلاسيكية الجديدة على المستوى الكلي. - الهجرة بوصفها نظامًا. - نظرية سوق العمل المزدوج. - نظرية النظم العالمية. - تحول الحرك

ويمكن الاستنتاج مِن الجدول (1) أن المستوى الأول هو الّذي يقع ضمن بحثنا هذا والّذي يشير إلى العوامل الدافعّة التي يمكن اعتبارها «الضغوط» الّتي تدفع إلى الهجرة، أما المستوى الثاني فلا يقع حاليًا ضمن بحثنا هذا، والذي يتعلق بالعوامل الجاذبة للهجرة.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحث هانغن - زانكر: (Hangen-Zanker, 2008:9) هو أول مَنْ صاغ الهجرة في إطار عوامل الطرد (الدفع) وعوامل الجذب على المستوى الشخصيّ، وذكر أن أربعة عناصر

تتداخل في قرار الهجرة، وهي أن شدة تيار الهجرة يتناسب عكسيًا مع طول مسافتها، وأن معلومات المهاجر كلما كانت أكثر وضوحًا بشأن جهة الهجرة أقوى، وأن الصعوبات المحيطة بالهجرة كلما زادت ضعف تيارها، وأن شدّة الهجرة تتوقف على الظروف الشخصيّة للمهاجر (كاظم، 1999: 51). ونظر إلى كل مِن جانبي العرض والطلب على الهجرة، وقال إن العوامل السلبيّة والإيجابيّة في مناطق الأصل والإيجابية في مناطق الأصل والاستقبال تدفع، أو تجذب، باتجاه الهجرة أو عدمها (الجدول 2). وتعرقل الهجرة عوامل معترضة، مثل قوانين الهجرة، وتتأثر بالعوامل الشخصية، مثل كيفية فهم المهاجر لهذه العوامل. ويضع لي عددًا مِنَ التوقعات، منها أن التباين الأكبر بين الأشخاص يقود إلى مزيد مِن الهجرة، ولهذا السبب هناك معدلات عالية للهجرة في الولايات المتحدة. وهذه لا تكاد تعد نظرية، وهي عبارة عن عملية تجميع لعوامل تؤثر في الهجرة، مِن دون أن تأخذ في الاعتبار الآليات المسببة للهجرة بالتحديد (Ramos & Surinach, 2017:26) وهي عديدة ومتشعبّة وذات تأثيرات متبادلة.

جدول رقم ٢: الهجرة عوامل الطرد وعوامل الجذب

نوعية العوامل	عوامل الطرد	عوامل الجذب
اقتصاديّة	الفقر، البطالة، انخفاض الأجور، التقص في الخدمات الصحيّة والتعليميّة الأساسية.	الأمل في الحصول على أجور أعلى، إمكانية تحسين المستوى المعيشي، التطور الشخصيّ والمهنيّ.
اجتماعيّة، تاريخيّة وثقافيّة	خرق حقوق الانسان، التمييز الاثني والجنسيّ والديني.	جمع شمل العائلة، هجرة الشتات، التحرر من التمييز، لغة مشتركة، علاقة استعمارية.
سياسيّة	النزاع، انعدام الأمن، العنف، سوء الادارة، الفساد.	السلام والأمن
ديموغرافيّة	نمو السكان، معدلات الولادات العالية.	
جغرافية	المسافة، الحدود.	

محور نظري تصوريّ مفسرًا لعوامل الهجرة:

لقد تم عمل تصور – مع أخذ حدود النظريات المقدمة في الاعتبار، بهدف الحصول على

إطار نظري مفسر لأسباب اتجاه الأفراد والجماعات إلى الهجرة خارج أوطانهم يستند إلى العوامل التالية (فواضلة، 2013):

- العاملُ الاقتصاديّ: تؤكد نظريات الهجرة على أنَّ العامل الاقتصادي يبدو جوهريًا وأساسيًا في الهجرة، وهنا يمكن تفسير الهجرة وعلاقتها بالعوامل الاقتصاديّة الّتي تشكل الحوافز الاقتصاديّة للشباب وللجماعات نحو الهجرة بحثًا عن حياة أفضل وقاعدة اقتصاديّة تؤمن حياتهم وكيانهم.
- العامل الاجتماعيّ-الثقافيّ: على الرغم مِن أهمية الحوافز الاقتصاديّة التي تعد مِن العوامل الدافعة الرئيسة إلا أنها ليست العوامل الوحيدة لهذا الأمر. فهناك عوامل أخرى مثل الرغبة في حياة أفضل والحاجة إلى التخلص مِن جور وظلم السلطات والضغوط الاجتماعيّة التي تدفع الى تجربة الهجرة. وبناء على هذا فإن قرار الهجرة لا يقوم بشكل أساسي على عوامل اقتصاديّة واجتماعيّة فقط انما يدعمه عوامل مساعدة مثل اعلام مؤثر، وكلاء ووسائل نقل محفزة، متاحة وبأسعار تأثر في تقليل المخاطر والتكاليف عن المهاجرين، الأمر الذي يمثل أحد المعايير الهامة التي تتدخلُ في قرار الهجرة. وكلما كانت شبكةُ الهجرة متطورة انخفضت التكاليف وزادت الهجرةُ تطورًا.
- العامل الثقافيّ: إن فعل الهجرة هو تصورات تضعها التنشئة الاجتماعية في الذهن و يتم ممارستها فعليًا.
- العامل السياسيّ: إن الهجرة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنوعية نظام الحكم ومدى توفيره لسلام وأمن وحريات وحقوق المواطنين الطبيعيّة.

مفهوم الأدب الشعبيّ:

للأدب الشعبيّ تسميات متعددة، فأحيانا يسمّى (الأدب الشعبيّ أو الأدب الشفاهيّ أو الفن اللفظي أو الأدب التعبيري وهناك مَن يعطيه تعريفًا كاملا بأنه هو الأدب المجهول المؤلف، العاميّ اللغة المروي شفاهيًا، المعبر عن ذاتيّة الطبقات الشعبيّة الدنيا، المتوارث عبر الأجيال أو هو ما يسمى أدب المأثورات الشعبية والحكايات، والقصائد الزجلية والشعر والأمثال والألغاز وسائر المنشورات الموجهة للفئات الشعبية (معجم المعاني الجامع- معجم عربي عربي).

يعرف الخضراويّ (2015: 77) الأدب الشعبيّ كالاتي: «المرآة التي تعكس الصورة

الحقيقيّة لحياة مجتمع مِنَ المجتمعات، وهو شكل مِنْ أشكال الإبداع الشعبيّ المتعددّة، فهو جزء مِن كل، هناك الموسيقى الشعبيّة، والرقص الشعبيّ، والفن التشكيلي الشعبيّ...، إلى جانب الأدب الذي في مجال هذا البحث. كما أنّ الأدب الشعبيّ فنٌّ القول الذي تنتجه جماعة شعبيّة. يتناقله أبناؤها بوصفه ذخيرة مشتركة مشاعة بينهم. وهو أحد فنون التعبيرات الفنيّة الشعبيّة الّتي هي، بدورها، فرع مِنْ التراث أو المأثورات الشعبيّة غني بالرموز التي تكشف عن تجارب الإنسان مع نفسه ومع الكون مِن حوله.

فالأدب الشعبي في الحقيقة هو مِن إنتاج فرد أو أفراد يشكلون شعبا أو أمة، لأنه مِن غير الممكن أن تجتمع الأمة كلها كي تؤلف حكاية، أو تصوغ مثلًا، إنما الإنتاج الفردي هو الأصل ثم يلقى قبولًا بين أفراد الشعب مما يسهل انتشاره وتداوله. وفي كتاب عمارية بلال «شظايا النقد والأدب» (د.ت) ورد تعريف للأدب الشعبي بأنه: «ذاكرة الشعوب، ووعيها الشفوي المحكي، والمرآة التي تعكس بصدق الماضي بكل ما ينطوي مِنْ تقاليد وعادات اجتماعيّة، وطقوس دينيّة، ومشاعر فردية.

الصحافة الفلسطينيّة (صحيفة فلسطين)

تعتبر صحيفة فلسطين مِنْ أهم الصحف الفلسطينيّة وأكبرها انتشارًا، وقد أصدرها عيسى داود العيسى في مدينة يافا عام 1911. وتعكس صورة صادقّة عن الحياة الأدبيّة والثقافيّة والاجتماعيّة في فلسطين. وكانت مِن أكبر الصحف الفلسطينيّة وأغزرها مادة، وأكثرها انتشارًا للرأي العام الفلسطينيّ (مصالحة، 2001).

كانت الصفحة الأولى تشتمل افتتاحية سياسية أو إصلاحية بقلم يوسف العيسى، إضافة إلى أخبار الحكومة العثمانية. وكانت افتتاحية يوسف العيسى، تمثل بابًا منتظمًا في هذه الصفحة، وتمتد على عمودين أو أكثر، وتكتب بأسلوب شعبي سهل وسلس. وكانت الصفحة الثانية تحتوي على الأخبار المحلية وأخبار شتى، وشؤون أرثوذكسية، والتلغرافات الخصوصية التي كانت تحمل الأخبار للجريدة. وكانت الجريدة تنشر في كل عدد مِن أعدادها رسالة القدس، ورسائل مِن المدن الفلسطينيّة الأخرى بصورة دورية وأخرى مِن المهاجرين خارج فلسطين. واحتوت الصفحة الثالثة على أخبار محلية وثقافيّة، وموضوعات تشغل الرأي العام. أما الصفحة الرابعة والأخيرة، فكانت تحتوي على أقوال الصحف والإعلانات. كما نشرت الصحيفة في هذه الصفحة وغيرها من الصفحات، مقتطفات مِن صحف البلدان المجاورة.

الدراسات السابقة:

معظم الدراسات النظرية السابقة لم تتمحور حول العوامل الدافعة لهجرة العرب الفلسطينيين إلى أمريكا بين السنوات: 1945-1876، انما سردت قصة هجرة العرب وآلية اندماجهم في الولايات المتحدة الأمريكيّة بعد عام 1948 منها: الدراسة الأولى لسابيلا برنارد (2002): هجرة المسيحيين العرب - العوامل الدافعة وتحديات البقاء، والّذي استعرض فيها العوامل الدافعة لهجرة العرب المسيحيين مِنْ فلسطين في أعقاب حربي النكبة عام 1948 والنكسة عام 1967، دراسة أخرى لبدوان علي (2009): القدس ومسيحيوها... اقتلاع تدريجي، عرضت سياسة التهويد والإجلاء والتطهير العرقيّ التي تقوم بها سلطات الاحتلال الإسرائيلي منذ عام 1967 في مدينة القدس ومحيطها، دراسة إضافيّة لمسلم عدنان (1990): المراحل التكوينية لهجرة الفلسطينيين الى الأمريكيتين من الربع الأخير مِن القرن التاسع عشر وحتى عشية نكبة عام 1948، والّتي تطرقت الى قضية اللاجئين والظروف الصعبة التي واجهوها في دول المهجر، دراسة أخرى لسابيلا برنارد (1990): دراسة للهجرة ما بين الفلسطينيين المسيحيين في مناطق القدس ورام الله وبيت لحم، الّتي أجريت في مناطق مختلفة مِن الضفة الغربية لم تتطرق الى عوامل الهجرة الدافعة انما الى جوانب أخرى إلى ما بعد عام 1948، ودراسة اضافية لحساسيان (1990). ركزت على «الدوافع السياسيّة والاقتصاديّة لهجرة العرب الفلسطينيين مِنْ عام النكبة 1948» مِن: كتاب الهجرة (ص 67-50)، القدس: مركز اللقاء للدراسات الدينية والتراثية في الأراضي المقدسة.

وعليه نستنتج، أن الدراسة الحاليّة مختلفة كليًا عن الدراسات السابقة مِنْ حيث العنوان، سنوات البحث ونوعية المصادر الأوليّة الّتي استندت عليها في استنباط العوامل الدافعّة والمساعدة لهجرة العرب الفلسطينيّين الى أمريكا وهي: الأدب الشعبيّ السوريّ الفلسطينيّ وصحيفة فلسطين الاعلاميّة الّتي كان لها دور مؤثر وهام في اتخاذ قرار الهجرة مِن خلال نشر مقالات وتقارير وقصص ورسائل نجاح المهاجرين في بلاد المهجر، و إعلانات ترويجيّة لشركات النقل والبواخر الأجنبية (انظر الملحق رقم 1).

أمّا على مستوى ما كتب باللغة العربيّة حول الموضوع، فلم نعثر على بحث أو دراسة تم تكريسها لاستنباط عوامل الهجرة الدافعة والمساعدة مِن خلال الادب الشعبيّ وصحيفة فلسطين عدا دراسة ميدانيّة- للباحث جبر (1986) الصادرة عن جمعية

الدراسات العربية- أرشيف الوثائق- أجريت على قرية «ترمسعيا» حول «الهجرة الخارجية: حجمها، أسبابها، اتجاهاتها، اثارها مِن عام 1920-1950 م» حيث بلغ عدد مجتمع الدراسة (530) مشتركا، وقد بينت الدراسة ان الهجرة الخارجيّة مِن القرية ترجع لأربعة أسباب أولها السبب الاقتصاديّ. اذ ان 70% مِن المهاجرين موضع البحث كان سبب هجرتهم اقتصاديا يلي ذلك السبب السياسيّ ثم الدراسيّ وبعده الاجتماعيّ.

أهميّة البحث وأهدافه:

تعاني العلوم الاجتماعيّة، عمومًا، في الوقت الراهن، قلّة الاهتمام بالجانب النظريّ، وهذا ينطبق بدرجة أكبر على العالم العربيّ، حيث إن هناك شحًا في الأبحاث والدراسات النظريّة المتعلقة بالهجرة السكانيّة، والّتي تعد حقلًا عابرًا للتخصصات. وبات هذا الحقل على درجة مِن التعقيد بحيث يتعذر التعمق في دراسته مِنْ دون الاهتمام بهذا الجانب النظريّ، والذي يسهم في حال توافره في فهم وتفسير لآليات عمل الهجرة وأنماطها ومقرراتها وتأثيراتها، ومِن ثم رسم السياسات الملائمة تجاهها.

نظرًا للأهمية الكبيرة التي تحتلها الهجرة الفلسطينيّة وعواملها كواحدة مِن مكونات السكان الرئيسة ولعدم إعطائها الأهميّة التي تستحقها مِن قبل الباحثين الفلسطينيّين بشكل خاص، وندرة المصادر الأدبيّة والأبحاث المتعلقة في الموضوع المطروح وبالأخص السنوات: 1869-1945، جاءت هذه الدراسة الحاليّة لتلقي الضوء على أهم العوامل الدافعة والمساعدة المستنبطة مِن الأدب الشعبيّ ومِن صحيفة فلسطين الّتي ساهمت في اتخاذ قرار الهجرة النهائي.

لا تقتصر أهمية هذه الدراسة الحالية على كونها تتناول العوامل الدافعة والمساعدة المتعلقة بظاهرة الهجرة الفلسطينيّة الأولى إلى أمريكا مِن خلال الاعتماد على براهين جديدة مستنبطة مِن الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ وصحيفة فلسطين، بل إن أهميتها تتجاوز إلى تحولها إلى موضوع مقارن مع هجرات عربيّة أخرى في الشرق أو في القارة الأفريقيّة مثل هجرة المغاربة أو الجزائريين أو المصريين إلى العالم الجديد.

أهمية إضافيّة للدراسة الحاليّة تكمن بتسليط الضوء على ظاهرة هجرة الطلاب العرب الفلسطينيين في السنوات الأخيرة وخصوصًا ما قبل قيام الدولة عام 1948 وما بعد قيامها والتي أصبحت ظاهرة منتشرة وجديرة بالبحث والتمحيص (Haj-Yehia & Arar, 2023)

منهجيّة البحث

تهدف هذه الدراسّة إلى استنباط العوامل الدافعة والمساعدة المؤثرة على هجرة الفلسطينيّين مِن فلسطين إلى أمريكا: (1876 - 1945)، مِنْ خلال استنباطها مِنَ الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ ومقالات وتقارير واعلانات وسائل النقل الأجنبيّة ورسائل المهاجرين مِنْ بلاد المهجر - صحيفة فلسطين (يافا،1911). وتجدر الإشارة إلى أنّ الدراسات العلميّة المتعلقة بعلم تاريخ الهجرة العربيّة الفلسطينيّة للولايات المتحدة لا زالت قليلة - ومعظمها تتحدث عن هجرة العرب الفلسطينيين في أعقاب حربي النكبة عام 1948 وحرب النكسة عام 1967.

أسئلة البحث

يجيب البحث عن سؤالين رئيسيّين هما:

1. ما هي العوامل الدافعة والمساعدة لهجرة الفلسطينيين إلى أمريكا: (1876-1945)، والتي يمكن استنباطها مِن الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ وصحيفة فلسطين (1911-1945).

2. هل هناك اختلاف بين المصدرين في تصنيف العوامل الدافعة والمساعدة للهجرة الفلسطينيّة إلى أمريكا بين الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ وبين صحيفة فلسطين؟

ويتفرّع عن هذين السؤالين الأسئلة الفرعيّة التالية:

- إلى أي مدى يمكن أن يكون هناك تطابق وتشابه بين العوامل الدافعة والمساعدة التي تم استنباطها مِن المصدرين؟
- ما هي أهم مميزات الهجرة الفلسطينيَّة إلى أمريكا مِن حيث أوجه الاختلاف والتشابه بين ما ورد في الأدب الشعبيّ السوريّ- الفلسطينيّ وبين صحيفة فلسطين؟

2. مما جعل المعلومات عن الفترة العثمانيّة وتلك الّتي تلتها، قليلة حتى يومنا هذا. وتتمركز حول هجرة المثقفين والأدمغة (Brain Drain) إلى أمريكا.

أما المصادر الّتي اعتمدنا عليها في الدراسة الحاليّة هذه والّتي تعتمد على المنهج التحليليّ الّذي يستخدم في أساليب القياس والاستنباط واستنتاج العلاقات ذات الدلالة بالنسبة للمشكلة المطروحة للبحث، ويقوم هذا المنهج على التحليل العلمي لظاهرة الهجرة للوصول إلى إدراك طبيعتها واستنباط عواملها الدافعة والجاذبة والمساعدة المحفزة. ومِن

خلال دراستنا الحاليّة قمنا بدراسة وتحليل المصادر الاتية:

المصدر الأول: الأدب الشعبيّ السوريّ- الفلسطينيّ الذي يشمل:

1. قصيدة «حكاية مهاجر سوريّ» لنسيب عريضة الّذي هاجر إلى أمريكا عام 1905، المأخوذة مِنْ روايته المسمّاة: «الأرواح الحائرة» التي صدرت عام 1905.
2. «ديوان الأيوبيات» للشاعر رشيد أيوب. (1916).
3. رواية «البئر الأولى» للكاتب جبرا إبراهيم جبرا المشهور من بيت لحم (د.ت).
4. الأمثال الشعبيّة الفلسطينيّة، مثل «الإفرنجي برنجي» و «كل شيء للغريب حلو».
5. الأدب المهجريّ- رسائل المثقفين المهجرين مثل جبران خليل جبران (نيويورك، 1910).
6. الأغاني الشعبيّة الخاصّة بالبيئة والحياة الاجتماعيّة ببيت لحم وبير زيت مدن المهاجرين الفلسطينيّين الطلائعيّين إلى أمريكا في نهاية القرن التاسع عشر.
7. أشعار للشاعر حافظ إبراهيم.
8. أشعار الشاعر المهجريّ الكبير إسكندر الخوري البتجّالي (مِنْ مدينة بيت جالا).

المصدر الثاني: صحيفة فلسطين (1911-1945) والّتي ورد بها:

1. مقالات قصيرة.
2. تقارير عن نتائج الحرب العالميّة الأولى.
3. رسائل مِن مهاجرين فلسطينيين مِن أمريكا.
4. إعلانات وكالات النقل البحريّة الترويجيّة الّتي تكررت في كل عدد مِن الصحيفة من عام 1911 حتى عام 1945.

أداة البحث:

اتّبعت الدّراسة الحاليّة المنهج التحليليّ (أداة تحليل المضمون) الأنسب لتحقيق الأهداف وبهدف التوصل إلى الإجابات الشاملة والمثبتة لأسئلة البحث. الباحثان كريسويل وكلارك (2017) يشيران إلى أن استخدام هذا النهج البحثي يساهم في التوصل إلى المعرفة الجيدة لعلم الظواهر، ويركز على تجربة معيشيّة داخل مجموعة منفصلة، وتحليلها يوفر لنا فهمًا أفضل للبحث المطروح.

ويوضح الباحث ماكسويل (2013) في بحثه القيم الذي خصص لطريقة البحث النوعي

أن دراسة ظاهرة اجتماعيّة مِنْ شأنها أن تساعد في الكشف ما يختبره الناس مِنْ خلال تجاربهم اليوميّة واعتمادها يؤدي إلى رؤى عميقة وتفسير هادف للظاهرة المطروحة في الدراسة الحاليّة. ويوضح عبيدات وعدس وعبد الحق (1996) بأن استخدام النهج التحليلي- التأويلي يقوم برصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين في فترة زمنيّة معينة أو عدة فترات مِن أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث مِنْ حيث المضمون والمحتوى للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، وقد استخدمت هذه الطريقة لاستنباط العوامل الدافعة والمساعدة لهجرة الفلسطينيين مِن فلسطين إلى خارج بلادهم.

اتبعت في البحث المنهج التحليلي - الاستنتاجي للاستفادة منه في استنباط واستنتاج العوامل الدافعة والمساعدة للهجرة الفلسطينيّة إلى أمريكا مِنْ خلال الأدب الشعبيّ السوريّ- الفلسطينيّ والصحافة العربيّة وبالذات صحيفة فلسطين، وإيضاح المفاهيم النظريّة المتعلقة بالهجرة الخارجية، والتعمق في فحص درجة التشابه أو الاختلاف واستجلائها مِنْ المصدرين المذكورين أعلاه وتصنيف العوامل الى عوامل اقتصاديّة، سياسيّة، اجتماعيّة، علميّة ونفسانيّة.

كيفيّة تحليل النّتائج

اعتمد تحليل النّتائج في الدراسة الحاليّة على عمليّة تحليل «موضوعي» thematic content analysis لمضمون الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ وعلى ما ورد مِن مقالات وتقارير ورسائل واعلانات صحيفة فلسطين بعد القراءة الفاحصة، المتكرّرة والمتأنيّة حتى بدت المفاهيم الأساسيّة ومميزاتها، واتّضحت العوامل الدافعة والمساعدة الأساسيّة. ثم قمنا بتصنيف هذه العوامل والمفاهيم وتقسيمها إلى ما يندرج إلى فئات وجوانب: اقتصاديّة، سياسيّة، اجتماعيّة، نفسانيّة وعلميّة وادراجها مِنْ حيث الأولوية الّتي كان لها الدور الكبير في دفع الفلسطينيين باتخاذ قرار الهجرة خارج أوطانهم.

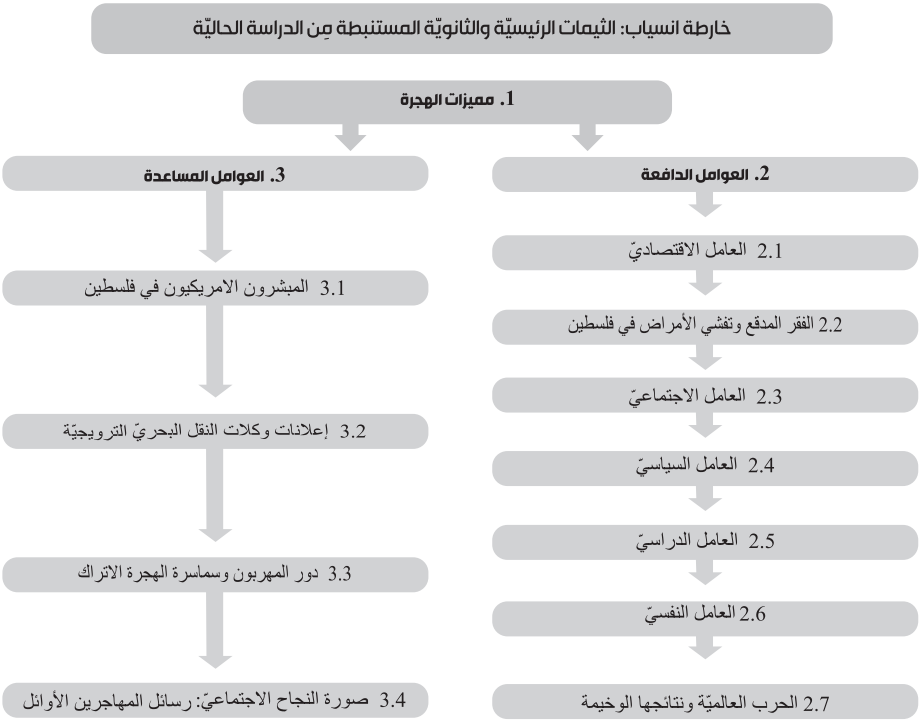
نتائج الدّراسة

يعرض قسم النّتائج أهم وأبرز العوامل الدافعة والمساعدة الّتي تم استنباطها مِن خلال تحليل مضمون ما جاء في الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ وصحيفة فلسطين. بعد قراءة متعمّقة لما ورد في المصدرين، وبعد استنباط مميزات الهجرة والعوامل الهامة

تمّ تصنيفها إلى اقتصاديّة وسياسيّة واجتماعيّة ودراسيّة ونفسانيّة وتأطيرها بالعناوين الخاصّة الّتي تُحدّد وتجيب على أهداف البحث وأسئلته وأولوياتها منها الدافعة ومنها المساعدة لهجرة الفلسطينيين إلى أمريكا.

أما الثيمات التي استخلصت مِن تحليل مضمون الأدب الشعبيّ السوريّ – الفلسطينيّ وصحيفة فلسطين يمكن عرضها في خارطة الانسياب الاتية:

1.مميزات الهجرة



واجابة إلى أهم مميزات الهجرة الفلسطينية الى أمريكا فنستنبط مِن خلال تحليل ما جاء بالأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ أن الهجرة في بدايتها اقتصرت على الشباب فقط أو على العنصر الذكوريّ مِن دون الإناث، الّذين تتراوح أعمارهم بين 15 -45 الذين قرروا الهرب مِن التجنيد للجيش العثماني. وبهذا الصدد قال محمد كرد على (247:1925) ما يلي:

«وبعد فقد كانت الهجرة مقصورة بادئ بدء على المسيحيّن فاخذ إخوانهم المسلمون

يقتفون أثارهم وكثر المهاجرون مِن جميع الطوائف... عندما طبقت الحكومة قانون الجنديّة على عامة شباب هذا الوطن فكان الوالد يسفر ولده في العشرين والخامسة والعشرين لينجو مِن الخدمة العسكرية..».

وفي تحليل أصل المهاجرين استنادًا إلى صحيفة فلسطين (10.11.1912) يظهر أن موجة الهجرة الأولى جاءت أولًا مِن مدينة بيت لحم في فلسطين باتجاه الولايات المتحدة. غالبيتهم لم يعودوا الى أوطانهم لكنهم بقوا واستقروا هناك. وتمكنوا مِن إقامة جاليات عربيّة ناجحة، كونت مصدر محفزًا لجذب مهاجرين فلسطينيين إضافيين مِن الديار المقدسّة إلى أمريكا.

وما يميز هذه الهجرة تحولها مِن هجرة أفراد إلى هجرة جماعيّة ضمت عائلات وأفراد انجذبوا نتيجة لتواجد ونجاح أقاربهم في المهجر. حيث لاقت هذه العائلات خصوصا مِن بيت لحم ازدهارًا ونجاحًا كبيرًا في المهجر، وانعكست هذه الهجرة في الأدب الفلسطينيّ كقول الشعر الشعبيّ (وليد، 1974: 51):

يومِنْ سافروا سريه وراء سريه	دشروا بلادهم وعمروا الغُربة
مِن باب الديوان حطاتهم بتلوح	شباب البها على الغربة بتروح
مِن باب الديوان حطّاتهم لاحت	شباب الوطن على الغربة راح

وتشير الابيات التالية الى أنّ الهجرة الى الغرب كانت جماعيّة (سريّة وراء سريّة) مما كان لهذه الهجرة مِنْ أثر سيء على الوطن وقد تمثّل ذلك بإعمار بلاد الغرب وترك الوطن بلا عمران!

وتجدر الإشارة إلى أن أهم ما توصلت إليه الدراسة الحالية هو وجود تضافر وتشابك بين العوامل الدافعة والمساعدة، والّتي لا يمكن الفصل بينها. واستنادّا إلى تحليل مضمون الأدب الشعبيّ السوريّ الفلسطينيّ وصحيفة فلسطين، يتمّ عرض نتائج البحث مِن خلال تقسيمها إلى عوامل دافعة رئيسيّة وعوامل مساعدة أخرى، وهي:

2. عوامل الدفع

2.1. العامل الاقتصاديّ

يتبين مِن خلال الدراسة الحاليّة أن عامل تدهور الوضع الاقتصاديّ بفلسطين جاء في المرتبة الأولى والّذي لعب دورّا كبيرّا في سلوك المهاجرين الفلسطينيين الى أمريكا سعيًا للغنى وطلب الحرية المُثلى وهروبًا مِن الفقر المدقع ودوامة الجوع، ففي رواية «البئر

الأولى»، يذكر الكاتب جبرا إبراهيم جبرا المشهور من بيت لحم، كيف تحول مسقط رأسه لعش من الفقر والخراب بعد أن تركت العائلات منازلها وهاجرت إلى أمريكا خوفًا من الغرق في دوامة الجوع، إذ كتب في الصفحة رقم 66:

«كان الفقر المدقع الذي عصف بفلسطين في أواخر القرن التاسع عشر سببًا في هجرة أعداد كبيرة مِنْ شباب بيت لحم إلى أقطار أمريكا الجنوبية، وأمريكا الوسطى. وزادت الحرب العالميّة الأولى مِنْ فقر الأهلين وبؤسهم. وكان أثر الهجرة باديًا بوضوح في مطلع العشرينات في خلو الكثير مِن البيوت والمباني مِن أصحابها، وفي حالة الإهمال أو التداعي التي تعاني منها مئات المنازل والكروم المحيطة بالبلدة»، لذا يمكننا القول إن الهجرة الفلسطينية كانت مزيجًا مِنْ عوامل الخوف مِنْ الفقر والحرب، وعوامل الجذب التي تضمنت فرصًا اقتصاديّة قوية للتجار المسيحيين مِن مدينة بيت لحم على وجه الخصوص.

كما أن مقالًا نشرته صحيفة فلسطين (4.2.1927) تحت عنوان «الهجرة من الناصرة» يتحدث عن أن الهجرة الفلسطينيّة الى أمريكا لم تقتصر على القدس وضواحيها إنما بدأت أيضا في الجليل خاصة مِن مدينة الناصرة التي ضربت مواردها الاقتصاديّة بسبب بيع أراضي مرج بن عامر لوكالة الاستيطان اليهوديّة. ذلك أن قسما مِن أبناء المدينة اعتادوا احتكار قسم مِن الأراضي خاصة أبناء الحارة الشرقيّة والتجار الّذين اعتشوا مِن وراء هذه الأراضي قبل بيعها. وتضيف صحيفة فلسطين أن عدد سكان الناصرة بلغ في ذلك الوقت ما يقارب 10.000 نسمة، وأن الهجرة الخارجيّة بلغت النصف وربما أكثر – ما يقارب 5000- 6000 نفس (فلسطين، 1927).

ويعبر لنا نسيب عريضة الذي هاجر عام 1905 الى نيويورك بقصيدته «حكاية مهاجر سوريّ» عن شعوره الذاتي بهذه الأبيات الشعريّة المأخوذة من روايته المسمّاة: «الأرواح الحائرة»:

غريبًا مِنْ بلاد الشرق جِئْت ... بعيدًا عَنْ حِمى الأحباب عِشْتُ
تخذت أمريكا وطنًا عزيزًا ... فكَانِت لِي كأحسن مَا اتَّخَذت
أتَاها للغنى غيريّ، وإني ... كما جاءوا مع الإقدام جِئتُ
ولكني طلبتُ بها حياة ... مَع الحرية المُثلى، فَنِلتُ

تبدو جليّا في هذه المقطوعة الشعريّة ملامح وتجليات دوافع الهجرة: الوطن الاقتصاديّ البديل

(بقوله: «تخذت أمريكا وطنا»)، السعي وراء لقمة العيش والرزق (بقوله: « أتاها للغنى.. كما جاؤوا... جئت»)، وطلبا للحرية والعيش الكريم (بقوله: « طلبت بها... مع الحرية»).

2.2. الفقر المدقع وتفشيّ الأمراض في فلسطين

أظهرت صحيفة فلسطين عام (1913) ان تفشي مرض الملاريا في مدينة القدس القديمة (*)، وخاصة في «خان الزيت» و «سوق العطّارين» و»سوق الكبير» كان سببًا دافعًا في هرب وهجرة خمسة وثلاثين مهاجرًا فلسطينيًا معظمهم فلاحين باتجاه قارة أمريكا. وأضافت أيضا أنه لا عجب في ذلك على ضوء التخلف الاقتصاديّ الذي ساد فلسطين، ناهيك عَنْ قلة العمل والفقر. لذلك أجبروا على ترك فلسطين والتوجه إلى أمريكا، ولكن سوء حظهم مَنَعتهم الحكومة بالقرب مِن نهر العوجة قبل خروجهم مِن فلسطين الى البلد المقصود وإعادتهم مقيدين بالأكبال إلى القدس لإجراء تحقيقات بصدد هروبهم غير القانونيّ. لأن الحكومة التركيّة بحاجة ماسة إلى الشباب وذلك مِن أجل تجنيدهم للجيش التركيّ.

2.3. العامل الاجتماعيّ

خلصت الدراسة أيضا الى أن العامل الاجتماعيّ الدافع للهجرة جاء في المرتبة الثانيّة كما انعكس في الأغنية الشعبيّة مِن خلال النماذج الشعريّة التاليّة التي صورت سوء نمط الحياة الاجتماعيّ ومستوى الناس المتردّيّ في العقود الماضيّة مِن تاريخ بلدة بير زيت الفلسطينية (علوش، 1987: 216):

سافر بابورهم على الميناء واندار — وأخذ مِنا شباب املاح واندار
أنا لقعد على المينات والدار — وأسايل كل بابور لفى
سافر بابورهم وأرخى الماكينات — وعفنا بلادنا وكل المكانات
أنا لقعد على كل المكانات — وأسايل كل بابور لفى
شق البحر واتسوكر يا مكتوب — أو سلم عالغياب يا مكتوب
أو بالله إن سايلوك عنا يا مكتوب — أو خبر بالصحيح اللى جرى
دار العز قل لي ويش جرى أبها — دعتني زاي مطلي جربها
الداراتقوللي هيلي ويش جرى أبها — علام أحجارها الحزن طاليها
ما بدري أهلها روحوا — وإلا كان الغرب فيها
دار العز نابيني وأنا بيك — أو بيدي خلخل أبوابك وأنا بيك

* * *

باب نيورك مغربي والمغربي بنى — بالله افتحي يا نيورك تيروحوا أهلنا
باب نيورك مغربي والمغربي حجار — افتح لي يا مغربي تيروحوا هالتجار
يا بنت نيورك يا شايله الجرة — حني عالغريب في السنة مره
يا ابو قميص الروزه ياشالحة في داري — بالمال نا نتباهى يا محمد يا جمالي

* * *

يوم ودعناهم كت الليمون — يوم لقيناهم هنى وسرور
يوم ودعناهم كت التفاح — يوم لقيناهم هنا وأفراح

* * *

يا اللي سافرتوا على بلاد بعيدي — خذوني معكم ويش طالع بيدي
يا طلب من الله خير اكيدي — اتهنى بشرفكم قدام عيوني

تشير الأبيات إلى أن نوعيّة المهاجرين الّذين تركوا بلادهم كانت مِن فئة الشباب الذكور دون حماية ودون اقتصاد وعمل. وكان ذلك سببًا وعاملًا سلبيًا مِن سلبيات الهجرة الى الغرب. حيث أصبح العيش في الوطن مِن منظورهم الخاص غربة، وضجّ مَنْ في الوطن حنينا وشوقًا حتى أحجار الدار حنت لمن هاجروا.

وبالمقابل يعبر الشاعر نسيب عريضة في قصيدته «حكاية مهاجر» عن المعاناة والمشقة الّتي تكبدها المهاجر الفلسطينيّ، فالغربة والنزوح عن الوطن ليسا بالأمر السهل، ومفارقة الأحباب والأهل مسألة قاسية جاسية. وأول ما يبدأ به الشاعر قصيدته هذه الأبيات بقوله: غريبًا مِن بلاد الشرق جئت، مما يدل على أن هذا الشاعر عاش في غربة في وطنه مستبدلًا وطنه بوطن اخر وهو أمريكا. وهذا يدل على أن هناك أسباب كثيرة دفعته إلى الهجرة مِن بلده فكانت دافعًا قويًا لهجرته باحثًا عن الحرية وعن مقومات الحياة الّتي افتقدها في وطنه الام فوجدها في أمريكا.

2.4. العامل السياسيّ

وبشكل واضح وبارز يمكن أن نستنبط أيضًا مِن الأبيات الّتي جاءت في رواية «الأرواح الحائرة»، أنّ العامل السياسيّ جاء في المرتبة الثالثة: إنّ المثقفين الفلسطينيّين الّذي هاجروا مِنْ العالم القديم الى أمريكا شعروا بالغربة في بلادهم، حيث تأثروا كثيرا بمبادئ التحرر والحريّة المُثلى والديمقراطيّة والّتي هي بالذات مِن الأسس والقيم السامية للمجتمع الأميركيّ، وهذا التأثير كان قويا بسبب الماضي الذي عاشوه نفس

هؤلاء الأدباء في بلادهم في الشرق. وكتعبير قويّ لهذا الوضع الذي عاشه الأدباء العرب قبل هِجرتهم إلى العالم الجديد الّذي شبهوا أنفسهم كسجناء في سجن لا يُمكِنْ العيش فيه، نقرأه في كلمات رشيد أيوب:

«إنني أصلي إلى الله واطلب مِنه ألا يعيدنا الى الدولة
التي نكون فيها كالسجناء فنحن قد كرهنا العيش فيها
وتبنينا الغرب كمكان للعيش» (رشيد، 1916: 4).

لهذا فان الأدباء العرب الذين وصلوا إلى الولايات المتحّدة طلبًا للرزق وتنفسوا في الغرب معنى الحرية وتحولوا مِن أناس عانوا مِن تقييدات ومضايقات السلطة التركيّة اليوميّة وجدوا في الولايات المتحدة عالمًا جديدًا تلقاهم بدون أي تقييدات، بحيث لم يزعجهم أحد، وكل مِنهم عمل ما يخطر على باله في نطاق القانون بحيث لم يسألهم أحد ولم يحاسبهم على عمل عملوه أو قول قالوه، بالمقارنة مع التقييدات والمضايقات الذي كان مِن نصيبهم في مواطنهم في الشرق. ومنهم الأسماء الاتية:

الدكتور فرانك شارلس ابن قرية الرينة قضاء الناصرة بفلسطين الذي نزح عام 1914 إلى واشنطن بالولايات المتحدة (مجلة الأديب 1 ،1971: 26)،

الدكتور سليم شحادة مِن رام الله الذي بارح فلسطين الى الولايات المتحدة عام 1912 (مجلة الاديب اللبنانية، 1965: 16)،

الدكتور فؤاد شطارة مِن رام الله الذي هاجر إلى الولايات المتحدة عام 1915 (صيدح، 306، خفاجي، ب: ت: 31)،

عبد الحميد شومان ابن ريف فلسطين مِن قرية «بيت حنينا» الذي بارح قريته خفية عن والدته عام 1911 (العودات،1987: 338-334)،

الدكتور نبيه أمين فارس مِن مواليد الناصرة الذي هاجر عام 1931 (العودات، 1987: 500-497، مجلة الأديب، 1991: 8-7)،

الدكتور حنا حرامي مِن القدس هاجر عام 1913 إلى الولايات المتحدة (العودات، 1946: 64، 65) وغيرهم توجهوا بهجرتهم نحو مدينة نيويورك والتي قامت بدور هام في استيعاب مهاجرين مِن أوروبا خاصة ومِن أنحاء أخرى في العالم. والتي مثلت أمل المهاجرين الباحثين عن الحرية. وفي نيويورك أقيم تمثال الحرية «البطوليّ لهيرالدي في

الخليج» وعلى قاعدته حفرت قصيدة (شعر) كتبته مهاجرة (شاعرة) يهوديّة ايما لزاروس (Emma Lazarus) والذي ينتهي بالكلمات التاليّة (Lazrus,1889:202-203):

"Give me your tired, your poor,
Your huddled masses yearning to breathe free
The wretched refuse of your teeming shore.
Send the homeless, tempest tost to me,
I lift my hand beside the golden door!"

تعريب النص:

«أتوني بأبنائكم المعذبين والفقراء، خليط الجموع المتطلعة إلى التنفس بحرية، بعد الرمي البائس لشواطئهم المنحرفة.

أرسلوهم الي، معدومي المأوى ومسحوبي العاصفة، بمصباحي الذهبيّ أضيئ قدومهم!»

إن معظم المثقفين الفلسطينيّين بحثوا عن ملجأ يحميهم مِن ظلم سياسيّ وجور السلطة العثمانيّة رغبة في التحرر والحرية في التفكير والتعبير، كذلك بحثوا عَن مَخرج أحسن لهم ولأبناء عائلاتهم. ويضاف إلى الدافع السياسيّ ظلم الحكم العثمانيّ وعبء التجنيد الاجباريّ للجيش العثماني مستنبطًا مِن الأدب الشعبيّ الّذي يتعلق بالهجرة الفلسطينيّة مشيرًا بإصبع الاتهام إلى ظلم الحكم العثمانيّ للفلسطينيين وقد عبر عن هذا الظلم بقوله (وليد، 1974: 43):

يا هنيالك يَا هالقط يللي عَلى الحِيطان بتنُط
مَال مِيري مَا عَليك ونِظاميه مَا بتحُطه

تشير هذه الابيات الى ان حياة الناس في بلادهم أصبحت لا تطاق مِن شدة قسوة وظلم الحكام حتى أصبحت حياة القطط أفضل مِنهم لأنهم يتمتعون بحرية أكثر وخصوصًا عبء الضرائب الّتي فرضت عليهم وعلى محاصيلهم الزراعيّة.

وانعكس أيضا في رسالة أحد المثقفين المهجرين- جبران خليل جبران في نيويورك بتاريخ 2\5\1910 (Hilu,1973:43):

"Seven times have I cursed the cruel

Fate which made Syria a Turkish province!
The influence of the sultans follows the poor
Syrians over the seven seas to the new world..."

تعريب النص:

«سبع مرات لعنت القدر القاسيّ الّذي جعل مِنْ سوريا محافظة تركيّة!
نفوذ السلاطين يلاحق السوريّين
الفقراء عبر البحار السبعة إلى العالم الجديد»

بالإضافة الى عبء الضرائب شكل التجنيد الإجباريّ (الذي فرض على المسلمين أولا وبعد عام 1909 أيضا على المسيحيّن) (مسلم، 1991: 4) عاملًا هامًا في دفع هجرة الكثير مِن الشباب الى العالم الجديد. ومرة ثانية انعكس هذا العامل في الأدب الشعبيّ، وعلى الأغلب في فترة الحرب العالميّة الأولى وكان هذا واضحا في الأغنية الشعبيّة الخاصة ببيت لحم (وليد، 1974: 38):

بيدي تُفاحة وبيدك تُفاحة مِن سَفر برلك (*) مَا ذُقْنا الرَاحة

والّتي أشارت في هذا البيت إلى أن دافع التجنيد الاجباريّ وسياسة القهر العثمانيّة وكبت الحريات وفرض الضرائب واقحامهم في حرب لا ناقة لهم فيها ولا جمل شكلت عاملًا طاردًا ودافعًا لهجرة السكان، والنجاة بأرواحهم.

ومما له علاقة بالشكل السياسيّ أمر الخدمة العسكريّة فإنها أوجدت عذرا لعدد وافر مِن المسلمين للهجرة وبعد عام 1909م للمسلمين والمسيحيّن. وهاك تعريب تلغراف نشرته جريدة «الصن» (Sun) النيويوركيّة بتاريخ 9 آذار (مارس) سنة 1913 مِن مراسلها في حيفا حيث قال (Hitti,1924:51-52):

«ما مِن باخرة تترك الشواطئ السوريّة
الى أمريكا الشماليّة أو الجنوبيّة في هذه الأيام
إلا وهي مشحونة بالمهاجرين وأكثرهم مسيحيون
فارون مِن الخدمة العسكريّة».

ويؤكد موسى علوش على أن التطورات التي حصلت في الدولة العثمانيّة بعد عام 1908 بعد عزل السلطان عبد الحميد وسيطرة الأحزاب التركية المتشددة أدت الى زيادة الضغط على السكان العرب الفلسطينيين (علوش،1987: 6). فقد شددت الدولة قبضتها

على مختلف المرافق العسكريّة والاقتصاديّة، ففرضت نظام التجنيد الإجباريّ على المسيحيّين بالإضافة إلى المسلمين كما ذكر أعلاه، فوجد مسيحيو بير زيت أنهم ولأول مرة مكلفون بالخدمة العسكريّة وأنهم مجبرون على خوض المعارك في أماكن بعيدة كاليمن والبلقان وغيرها، وكانوا يعلمون أن الذهاب إلى العسكريّة يعني عدم العودة، وكان الهروب مِن الخدمة العسكرية يعني مواجهه عقوبة الإعدام. لذلك جنح عدد كبير مِن مسلمي ومسيحيي بير زيت الى الهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكيّة وترك بعضهم زوجته وأطفاله الصغار وباع أرضه أو رهنها وركب مركبا وغادر الى البلاد بعيدة لم يكن قد عرفها (علوش، 1987: 6).

وانخرط هؤلاء في الحياة الجديدة في المهجر فالبعض مِنهم جندوا في سلك العسكريّة الأمريكيّة أثناء الحرب العالميّة الأولى غير أن المشكلة حسب أقوال موسى علوش التي ترتبت على هذه الموجة مِن الهجرة أن معظم الذين غادروا قبل الحرب العالميّة الأولى لم يعودوا إلى بيرزيت فمِنهم مَن تُوفي ومِنهم مَن تزوج مِن أجنبيّة وأنجب مِنها أطفالًا واستقر هناك، وعدد قليل عاد الى ارض الوطن بعد انتهاء الحرب العالميّة الأولى، فبدا حياته مِن جديد (علوش، المرجع السابق: 7).

يضيف علوش (1987)، كان اتخاذ قرار الهجرة إلى الخارج مِن أصعب القرارات التي واجهها أبناء بير زيت الفلاحون الّذين جبل عرق جبينهم بتراب الأرض. فهم المتمسكون بالأرض والزراعة والكروم التي كانت تشكل حياتهم كلها. ولا شك أن عاملا آخر كان أقوى مِن تمسكهم بالأرض والكروم جعلهم يتركونها، هذا العامل الأقوى والدافع هو الظلم وهدر الحقوق مِن الحكم التركيّ الذي جعل الفلاح الفلسطينيّ الشاب يتخلى عن دابته ومحراثه وزيتونته وكرمه.

2.5. العامل الدراسيّ

تجدر الإشارة إلى أن الرغبة في مواصلة التعليم تعتبر دافعًا هامًا مِن دوافع الاغتراب والهجرة في المجتمع الفلسطينيّ. وقد كان المسيحيون هم أوائل المهاجرين مِن الوطن العربيّ. وقد لعبت الإرساليات الأجنبيّة ومدارسها دورًا خاصًا في هجرة المسيحيين حيث نشرت اللغات الأجنبيّة وهيأت لهم سبل الاتصال بالعالم الأجنبيّ (Haj-Yehia &Arar, 2016, 2017, 2023).

ومما يجدر ذكره أن الكثير مِمن هاجَر بقصد التعليم قد اندمج في ميدان التجارة وأغرته

المادة ولم يكمل تعليمه على أمل تحقيق الربح السريع. إما أنه أتم تعليمه العاليّ فلم يعد لأرض وطنه، بل اشتغل في بلاد المهجر بسبب توفر المجال أمامه للعمل في ميدان اختصاصه ومِن ثم العودة إلى بلادهم للتمتع بأموالهم. وضمن هذا يدخل ما يسمى بهجرة الأدمغّة (Brain Drain) التي عرفت بانتقال العلماء، والكفاءات، والمتخصصين وأصحاب المهارات والموهبين مِن البلدان ذات الأحوال الاقتصاديّة والمعيشيّة المحدودة إلى البلدان المتقدمّة، بحثًا عن ظروف معيشية أفضل، وبيئة سياسيّة واجتماعيّة أكثر استقرارًا ومِن أجل تحصيل فرص عمل أفضل برواتب أعلى ونوعيّة حياة أفضل (قنوع واخرون، 2006، تامر وحسين، 2012: 6-5).

ويرى الدكتور عبد الرحمن حميدة (100:1971) أن هجرة الأدمغة قد بدأت عام 1935 حيث إن المغريات الماديّة وإمكانات البحث العمليّ جعلتهم يختارون بلاد المهجر للإقامة الدائمة. ويزيد مِن هذه الظاهرة الزواج مِن الأجنبيّات مِن المهاجرين. أما السبب بالنسبة للذين هاجروا مِن الأدمغة بعد الحرب العالميّة الثانية يعود إلى عدم توفر مجالات تطبيق الاختصاص في الوطن الأم للحاصلين على التخصصات النادرة كالفيزياء الذرية أو علوم الفضاء بسبب ضعف التصنيع في بلاد الشرق جعلهم يفضلون البقاء في بلاد المهجر.

وحتى صدق فيهم قول شاعر النيل، حافظ إبراهيم حين حيا المهاجرين جميعًا فقال (خلف، 1979: 97):

بأرض «كولمب» أبطال غطارفه
أسد جياع إذ ما ووثبوا وثبوا
لم يحمهم علم فيها ولا عدد
سوى مضاد تحامي وردة الشهب
رادوا المناهل في الدنيا ولو وجدوا
الى المجرة ركبا صاعدا ركبوا
سعوا الى الكسب محمودا وما فتئت
أم اللغات بذاك السعي تكتسب

ويشير الشاعر في هذه الابيات أن احدى عوامل الهجرة وترك الأوطان كان السبيل الوحيد للتعليم العالي في الجامعات مما كان له الأثر الكبير في اكتساب واضافة معارف

ومفاهيم كثيرة الى اللغة العربيّة.

لقد أثرى بعضهم ثراء طائلا وحصل على الأموال الوفيرة والمراكز الهامّة في تلك البلاد النائية، خاصة المهجريّن مِن بيت جالا الذين ضربوا بسعيهم المثل الأعلى للساعي في سبيل المجد والرفعة مِن هذا السبيل، وكان أن ابتنى المهجريون مِن بيت جالا، كما ابتنى المهجريون مِن بيت لحم قصورًا شامخة وصروحا باذخة، في بيت جالا (سلمان، 1989: 53).

فكما ابتنى التلحميون دار جاسر ودار ناصر ودار جقمان، فقد ابتنى البجاجلة دار شهوان ودار الأعرج وغيرهما ما يدل على قدرة الصانع وروعة المصنوع. وينتسب لهذه البلدة الشاعر المهجريّ وحيد شاغوريه، المقيم في تشيلي، والشاعر الكبير إسكندر الخوري البيتجاليّ (سعيد خلف، 1979: 101).

2.6. العامل النفسانيّ (عقدة الخواجا)

كما أظهرت الدراسة الحاليّة إلى انتشار الظاهرة الغريبة في المجتمع الفلسطينيّ وهي تفضيله لكل ما هو غريب وأجنبيّ (عقد الخواجة) وما يعبّر عنه أدبنا الشعبيّ «الإفرنجي برنجي» «وكل شيء للغريب حلو». إن هذه العقدة تجعلنا نفضل الخبير الأجنبيّ ممّا تغلق أبواب العمل أمام السكان المحليّين. حينها يضطر المثقّف الفلسطينيّ الهجرة إلى بلاد أخرى (عدوي،2017: 31؛ ربيع، 1974: 43).

2.7. الحرب العالميّة ونتائجها الوخيمة

أثرت نتائج الحرب العالميّة الأولى كثيرا على أبناء فلسطين المهجريين حيث كانت الأحداث الصعبة التي مرت بها مدن فلسطين أمثال: رام الله، وبير زيت عاملا مشجعًا لعودة الكثير مِن المهاجرين لكي يطمئنون على أهلهم وعوائِلهم، وهذا ما حصل عام 1919 حيث عاد قسم مِن المهجريين مِن أصل رام الله، بيت لحم، بيت جالا، وبير زيت على متن بواخر أجنبيّة إلى يافا بطريق البحر ومِنها إلى القدس بواسطة السكك الحديديّة (فلسطين، 1913).

بعد قضائهم فترة وجيزة واطلاعهم على حالة أهلهم وأقاربهم وجد هؤلاء أن حكم الانتداب البريطانيّ لم يخلصهم مِن الضائقة الاقتصاديّة وفقدان الأمن والاستقرار الاجتماعيّ ولم يخفف عنهم الضرائب الباهظة فبدا تفكيرهم بالهجرة مجددا خصوصا بعد عام 1919(علوش،1987:10). ونتيجة للعوامل التي ذكرت، باع البعض أملاكه،

ورهن البعض الآخر ما يملك مِن الأراضي لكي يوفر أجرة السفر (علوش،1987: 11-10). أما حالة الفلاح الفلسطينيّ فقد ازدادت حالته الاقتصاديّة سوءًا وتفاقمًا. حيث أرهقت الحكومة البريطانيّة كاهل الفلاح بالضرائب والرسوم المختلفة (فلسطين، 1927).

3. العوامل المساعدة

يضاف إلى عوامل الدفع أيضًا عوامل مساعدة للهجرة الفلسطينيّة إلى أمريكا مستنبطة مِن مقالات قصيرة مِن صحيفة فلسطين أولها نشاط المبشرين الأمريكيّين في فلسطين في المنتصف الثاني مِن القرن التاسع عشر وإعلانات ترجمت بالتطورات التي طرأت في المواصلات البحريّة العالميّة منذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى الحرب العالميّة الأولى وبعدها. إضافة الى رسائل المهاجرين الفلسطينيين الطلائعيين الى أمريكا. كل هذه العوامل ساهمت في تحفيز ومساعدة الفلسطينيين على الهجرة إلى القارة الأمريكيّة الشماليّة والجنوبيّة.

3.1. المبشرون الأمريكيون ونشاطهم في فلسطين

يستفاد مِن تقارير صحيفة فلسطين (1927) أن نشاط طائفة بروتستانتية أمريكية تدعى باسم «الكويكرز=الفرندز» (Quakers=Friends) في فلسطين في النصف الثاني مِن القرن التاسع عشر شكل عاملًا مساعدًا ومحفزًا للهجرة. هؤلاء نجحوا لأول مرة في إقامة مدرستين حديثتين داخليتين في رام الله إحداها للبنين والأخرى للبنات ومدارس أخرى في القرى المجاورة لها. ولدى التحقيق والتمعن في مقالات صحيفة فلسطين (29.6.1912) يتبين أنّ عددًا ليس بالقليل مِن الشبّان الفلسطينيين في الولايات المتحدة هم من هؤلاء الذين كانوا قد درسوا في المدارس الأمريكيّة والإنكليزية في فلسطين. وإليك نبذة مِن تصريح وجيه سوريّ في نيويورك لمحرّر مجلة «الانديبندنت» (Independent) يمكن اعتباره نموذجًا من اختبار كثيرين غيره قال:

«كان على حائط غرفة معلمي (في المدرسة الامريكيّة) صور شتّى تمثّل مناظر مدن وشوارع أمريكية وكنت أسمع منه عن التلفون والتلغراف والسكك الحديديّة، فشاقني الوصف الى الوقوف على حقيقتها وللحال تجلّى لي أن في غير سوريا (الكبرى) بلادًا عظيمة صالحة للسكنى وأنه ربّما كان هناك من عمل أعمله فيها أفضل من صيرورتي راهبًا». (Tibawi, 1961:54-55).

وتؤكد صحيفة فلسطين إلى أن -تأثير نشاط المبشرين الأمريكيين البروتستانت في

فلسطين، منذ الربع الثاني مِن القرن التاسع عشر وحتى نشوب الحرب العالميّة الأولى- لعب دورًا وعاملًا محفزًا ومساعدًا إلى تشويق الأهلين الى الاطلاع على المدنيّة الغربيّة والسفر إليها بقصد التمتع ببركاتها ومحاسنها وذلك بنشرهم معرفة اللغة الانكليزيّة وتلقين الناشئة مبادئ الجغرافية والتاريخ وأسرار ترقّي الأمم الأنكلو-سكسونيّة. فهم وان لم يكونوا من مسبّبي حركة الهجرة إلا أنهم بلا شك كانوا عاملًا قويًا في تحول وجهتها نحو شواطئ أمريكا الشماليّة. وهم فعلوا ذلك دون قصد مِنهم لأننا نعلم أن سياسة المبشّرين كان دائمًا تثبيط عزائم مريدي السفر ومحاولة إقناعهم بالبقاء حيث هم.

3.2. إعلانات وكالات النقل البحريّ الترويجيّة

صحيفة فلسطين نشرت باستمرار منذ إصدارها في عام 1911 إعلانات ترويجيّة لوكالات نقل بحريّة في فلسطين بدأت تظهر سفنها البخارية في موانئ البحر المتوسط خصوصًا مِن بيروت حيفا و يافا منها الإعلانات الاتية:

« لأجل السفر لجهات أمريكا في أسرع بابورات المساجري الفرنسويّة المخابرة مع مكتب الشركة في القدس خارج بابا الخليل «بوابة يافا». وقد تكرر هذا الإعلان في كل عدد مِن الصحيفة حتى عام 1945 (انظر الملحق رقم 2).

هذه الإعلانات التي ظهرت في صحيفة فلسطين ساعدت على إبداء الاهتمام في صفوف السكان الفلسطينيّين خاصة المدنيّين الذين طالعوا في الصحف الصادرة في – القدس، يافا، بيت لحم، رام الله وبيت جالا – أخبارا عن شركات السفن وعن نشر معلومات ضروريّة للذين يترددون و يريدون الهجرة إلى العالم الجديد. وعلى سبيل المثال، إليكم مضمون أحد الإعلانات في صحفية فلسطين والتي ساعدت حسب رأيي في اهتمام المهاجرين القادرين:

إعلان يهم المهاجرين

«إن أحد وكلاء البواخر السيد نعيم العيسى الفلسطينيّ قد دعم وكالته بشركتنا التي تتعاطى بيع تذاكر السفر لجميع الموانئ الواقعة على ساحل البحر المتوسط وسافر إلى فلسطين لأشغال خاصة وهو على تمام الاستعداد لخدمة جميع الّذين يودون السفر الى الولايات المتحدة أو غيرها خدمة صادقة عدا الاهتمام الزائد الذي يبديه لكل مسافر».

وعنوانه: يافا – جريدة فلسطين، السيد نعيم العيسى، إبراهيم حتيّ وشركاه.

إعلان آخر في الجريدة فلسطين موقع بواسطة الياس روفائيل بالنص التالي:

***إعلان – (عن ليفريول) ***

نعلن لعموم أبناء الوطن المهاجرين إلى جميع الجهات وخصوصا إلى أمريكا المتحدة (نيويورك ونواحيها) إننا نظرا لما رأيناه مِن كثرة الركاب المسافرين لتلك النواحي وتأخرهم عن السفر لغير داع فتحنا محلا لقبولهم وإعداد كل ما يلزم لراحتهم مِن التسهيلات الكافية لسفرهم لأي بلاد كانت. والذين مروا بنا مِن المهاجرين مِن ابتداء أشغالنا للآن والتسهيلات لسفرهم لأي بلاد كانت. والّذين مروا بنا مِن المهاجرين مِن ابتداء إشغالنا للآن والتسهيلات التي صادفوها مثلما يتعلق بأمر سفرهم. كل ذلك يشهد لنا والحمد الله بأننا قد حصلنا على ثقة العموم فنلنا وكالات أعظم شركات هذه البلاد مثل «هربت ستار لين» و «هويت ستار» «دومنيون لين» و «أمريكا لين» و»ألن لين» و»رويال مايل باكت كومباني». وقد جعلنا اتكالنا على الله فهو حسبنا» – (إلياس روفائيل).

وحسب ما ورد في صحيفة فلسطين من إعلانات ترويجية لشركات بواخر أجنبية مفادها، إن وكلاء السفن اجتهدوا كثيرا مِن أجل حث السكان العرب للهجرة إلى العالم الجديد. هؤلاء الوكلاء تنقلوا مِن قرية إلى أخرى ركوبا على الخيول والحمير بهدف نشر هذه الدعاية الجذابة. ومنحوهم تسهيلات كثيرة حتى أنهم كانوا مستعدين أن يقرضوهم أجرة تذكر سفر إلى أمريكا (فلسطين، 19.1.1912؛ 15.5.1922).

3.3. دور المهربين وسماسرة الهجرة الأتراك

ومن العوامل المساعدة للهجرة كان دور المهربين وسماسرة الهجرة. وقد أظهر هذا الدور ما قاله ضعون (1964: 939) في كتابة «ذكرى الهجرة»:

«إن الهجرة في زمن العثمانيّن كانت محظورة رسميّا، ومباحة عمليًا، بواسطة المهربين حيث يصل المسافر إلى جنوا أو مرسيليا! وهناك يستلمه سمسار جديد وينزله في «خان» قذر! ولا يحمله إلى باخرة تنقله إلى امريكا إلا حينما يفرغ جيبه مِن الفلس الأخير! وفي تلك الباخرة يلتقي بأمثاله الّذين قضى عليهم القدر بالاغتراب... وكان أسعدهم حظا مِن كان يجد على المرفأ إنسانا ينتظره أو إنسانا يتكلم العربيّة فيأنس به أو يعرف عنوانا نسيب أو صديق أو يحمل كتاب توصية يؤمن له الطعام والمأوى في الليلة الأولى، ومِن لم تتوفر له إحدى هذه الوسائل يكون فراشه رصيف الشارع، وطعامه الكسرة الباقية ومِن زاد السفر جعبته».

كان لا مفر مِن اضطرار المهاجر الفلسطينيّ أن يدفع بالإضافة إلى موظفيّ الهجرة الأتراك ثلاث رشوات إضافيّة قبل وصول السفينة الراسية في الميناء وهي:

- نصف مجديّة تركيّة (ما يساوي دولار تركيّ) للمسئولين الّذين يختمون تذاكر السفر.
- خمسون سنتا للمراقب على القارب الّذي يرسو في الميناء مقابل نقل المهاجر إلى السفينة البخارية خارج الميناء.
- خمسون سنتا آخر للمراقب الذي يقف على سلم السفينة.

3.4. صورة النجاح الاجتماعيّ: رسائل المهاجرين الاوائل

بالإضافة إلى ما ذكر أعلاه، فقد ظهرت في صحيفة فلسطين رسائل مِن المهاجرين الأوائل تحكي قصص نجاحهم في أمريكا شكلت استعدادا نفسيا ومشجعا للهجرة، حيث بدأ يهاجر بعض المواطنين الذي كان وضعهم الاقتصاديّ جيد بهدف زيادة ثرائهم. كذلك بعد تأسيس جاليات عربيّة مِن المهاجرين الّتي نجحت نجاحًا كبيرًا في التأقلم والاندماج في الحضارة الأمريكيّة مما أدى إلى ازدياد تدفق المهاجرين مِن سوريا الكبرى وخصوصا فلسطينيّين ولبنانيّين.

لقد ترجم هذا النجاح الاقتصاديّ في العالم الجديد (أمريكا) بواسطة التحويلات الماليّة (Remittances) التي أرسلت على يد المهاجرين الفلسطينيّين الى عوائلهم في فلسطين مما أدى إلى رفع مستوى المعيشة و إلى توسيع المشاريع الزراعيّة (صحيفة فلسطين، 1922).

وعلى سبيل المثال لا الحصر نورد نداء المهاجر الفلسطينيّ المثقف الدكتور فؤاد شطارة – الذي كان أحد أعضاء جمعيّة جراحيّ نيويورك وهي جمعية لا ينال عضويتها أكثر مِن خمسة وسبعين جراحًا مِن أكبر الأساتذة في العالم وقد باشر فيها تدريس فن الجراحة والتشريح – للشباب الفلسطينيّ يحثهم للمجيء إلى امريكا مِن أجل اكمال تعليمهم العاليّ بقوله (صحيفة فلسطين، 1922):

«ثم أن الحق بدون قوة ضائع فعلى الأمة أن تجهز وتزيد قواها بتقوية المشاريع التجاريّة الاقتصاديّة وبإرسال عدد كبير مِن الشبان للدراسة في مدارس أوروبا وأمريكا العليا، ويمكننا المساعدة في هذا المشروع فقد ساعدنا أحد الشباب الفلسطينيّ في هذا العام على الدخول إلى أكبر المدارس هنا الحقوق ...»(انظر الملحق رقم 1).

المناقشة

يهدف هذا البحث إلى استنباط العوامل الدافعة والمساعدة لهجرة الفلسطينيين من خلال الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطينيّ وصحيفة فلسطين. مِن خلال النتائج المستنبطة مِن الدراسة الحاليّة يظهر أنّ العوامل الدافعة المستنبطة مِن الأدب الشعبيّ وصحيفة فلسطين تم تصنيفها إلى سبعة عوامل: العامل الاقتصاديّ جاء في المرتبة الأولى مِن حيث التأثير على قرار المهاجر الفلسطينيّ متمثلًا بتدهور الوضع الاقتصاديّ بفلسطين وهروبًا مِن الفقر المدقع ودوامة الجوع بحثًا عن فرص عمل والسعي وراء لقمة العيش والرزق. ولعلّ هذا الأمر يتناسب ويتواقف مع الدراسة الميدانيّة للباحث جبر (1986) الصادرة عن جمعيّة الدراسات العربيّة - أرشيف الوثائق الّتي أجريت على «قرية ترمسعيا» حول الهجرة الخارجيّة الّتي أظهرت أن السبب الأول لهجرة أبناء قرية «ترمسعيا» كان اقتصاديا. كما أن هذه النتائج تتوافق مع دراسة (Ramos & Surinach, 2017) ودراسة فواضلة (2013) وتصور هاغن وزانكر (2008) في المستوى الكلي لأسباب الهجرة حيث ركز على أن النمط الاقتصاديّ والتفاوت في الدخل وفرص العمل وسوق العمل المزدوج. حيث حلت العوامل الاقتصاديّة في دراستهم في المرتبة الأولى، وهو ما يؤكد ما تم استنباطه مِن خلال الأدب ألشعبيّ السوريّ الفلسطينيّ وصحيفة فلسطين أن العامل الاقتصاديّ هو العامل الطارد الأول الّذي لا جدال عليه والمسبب الأول لهجرة الفلسطينيين إلى أمريكا.

وجاء العامل الاجتماعيّ في المرتبة الثانية مخالفًا لدراسة جبرا الّذي بينت أن السبب الثاني للهجرة كان سياسيّا. ففي دراسة جبرا جاء العامل الدراسيّ في المرتبة الثالثة والاجتماعيّ في المرتبة الرابعة. لكن هذه النتيجة تتوافق مع دراسة راموس وسورياناش (2017) ودراسة فواضلة (2013) الّتي ركزت على العامل الاجتماعيّ التاريخيّ مفسرة ذلك بخرق حقوق الانسان والتمييز الاثني والجنسيّ والدينيّ.

ثم جاء العامل السياسيّ في المرتبة الثالثة يوضح أن ظلم وسياسة وقهر الحكم العثمانيّ الذي لم يوفر الأمن والاستقرار لأبناء فلسطين. هذه النتيجة تتوافق مع دراسة راموس وسورياناش (2017) ومخالفًه لدراسة جبر (1986) الّتي وضعت العامل السياسيّ في المرتبة الثانيّة ودراسة فواضلة (2013) التي درجت العامل السياسيّ في المرتبة الرابعة. أما العامل الدراسيّ وطلب العلم فقد تصدر في الدراسة الحاليّة في المرتبة الرابعة. بالمقابل جاء هذا العامل في المرتبة الثالثة في دراسات جبر (1986) وفواضلة (2013).

ثم جاء العامل النفسانيّ في المرتبة الخامسة كما انعكس في الأغنية الشعبيّة دافعًا لجعل أبناء فلسطين المثقفين تفضيل ما هو غريب والاضطرار الى اتخاذ قرار الهجرة خارج أوطانهم. وبالمقابل لم يرد هذا العامل في الدراسات أعلاه.

أما نتائج الحرب العالميّة الأولى الوخيمة وما نتج عنها الانتداب البريطانيّ وويلاتها على فلسطين فجاء عاملًا دافعًا سادسًا متأخرا الّذي لم يخلص الفلسطينيين من الضائقة الاقتصاديّة وفقدان الأمن والاستقرار الاجتماعيّ ولم يخفف عن كاهلهم عبء الضرائب الباهظة. فالبعض اضطر بيع أخر أملاكه ورهن البعض الاخر ما يملك مِن الأراضي.

كل هذه العوامل الدافعّة الّتي تشابكت وتضافرت معًا إضافة الى العوامل المساعدة الأربعة التي تم استنباطها مِن صحيفة فلسطين وهي كالاتي:

أ. نشاط الارساليات التبشيريّة وأهمها الامريكيّة في فلسطين الذي ترجم بإقامة مدارس للبنين وللبنات في المنتصف الثاني مِن القرن التاسع عشر.

ب. إعلانات وكالات النقل البحريّ الترويجيّة للهجرة إلى أمريكا الّتي ظهرت سفنها في موانئ البحر المتوسط (بيروت، حيفا ويافا) يميزها السرعة، التسهيلات الكافيّة والاستعداد الكامل لخدمة جميع الّذين يودون السفر والهجرة إلى العالم الجديد.

ج. دور المهربين وسماسرة الهجرة الأتراك الّذين انتظروا بفارغ الصبر ليحمله الى أحد السفن بعد أن أفرغ جيبه مِن النقود.

د. رسائل المهاجرين المثقفين الّذين هاجروا مع الأوائل الّتي نقلت لأبناء فلسطين قصص نجاحهم في أمريكا في مجال التجارة والتعليم.

هذه العوامل المساعدة مجتمعّة معا مع العوامل الدافعة ساهمت وحفزت أبناء فلسطين الى اتخاذ قرار الهجرة المصيريّ اتجاه صوب أمريكا.

خلاصة واستنتاجات

توصلت الدراسة إلى الاستنتاجات التاليّة:

بعد استعراض نتائج البحث بإمكاننا التوصل إلى خلاصة مفادها أن تشابك وتضافر العوامل الدافعّة والمساعدة معًا ساهمت في هجرة الفلسطينيين إلى أمريكا وهي كالاتي:

- أن العامل الاقتصاديّ جاء في الدرجة الأولى في المصدرين الأدب الشعبيّ السوريّ-الفلسطيني وصحيفة فلسطين الّذي ترجم بالفقر المدقع ودوامة الجوع وعبء الضرائب الباهظة التي لحقت بأوطانهم، سعيًا وراء لقمة العيش والرزق والفرص الاقتصاديّة المتوفرة في أمريكا.
- العامل السياسيّ- الاجتماعيّ جاء في الدرجة الثانية والتي تمثل بعدم الراحة والشعور بالكبت وانعدام حرية التعبير عن الرأي في ظل تعسف وظلم وجور وطغيان الحكم العثمانيّ طلبًا للحريّة المثلى والخلاص.
- تفشي الأمراض في فلسطين وخاصة في الأحياء الفقيرة في منطقة القدس.
- عامل الجرأة والميل وحب المغامرة التي اتصف بها الفلسطينيون هاربين مِن ظلم وطغيان السلطات العثمانيّة شكل عاملًا دافعًا ومحفزًا لهم ليجدوا أنفسهم في موانئ البحر المتوسط ينتظرهم المهربين وسماسرة الهجرة لتفريغ جيوبهم مِن «الفلوس» والمال وتسليمهم لقمة صائغة لموظفي الهجرة الاتراك الذين ساهموا في اخفائهم على متن البواخر الأجنبيّة.
- نداء وحث أهل فلسطين مِن قبل المثقفين الفلسطينيين في المهجر (أمثال فؤاد شطارة) الذين سطعوا نجمهم في مجال التعليم العالي وحث عدد كبير من الشباب للدراسة في مدارس أمريكا وأوروبا العليا.
- كما كان للعوامل المساعدة دورًا محفزًا ودافعًا مشجعًا لاتخاذ القرار النهائي للهجرة دون تردد. مثل: نشاط المبشرين الأمريكيين في فلسطين، رسائل المهاجرين الأوائل، الإعلانات المحفزة والمروجة لوكلاء بواخر الشركات الأجنبية بأسعارها الرخيصة وانتظام عملها، التحويلات المالية الّتي أرسلها المهاجرين الفلسطينيّن إلى عوائلهم وذويهم شكلت عاملًا محفزًا للهجرة مِنْ الوطن الأم متخذة طابعًا جماعيًا – سريّة وراء سريّة.

قائمة المراجع:

المصادر الأولية:

صحيفة فلسطين (1911-1945): ميكروفيلم مكتبة جامعة حيفا.

المعاجم:

معجم المعاني الجامع- معجم عربي عربي.

المراجع العربية:

بلال، ع. (د.ت). **شظايا النقد والأدب**: دراسات أدبية. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

جبرا، ج. إ. (د.ت). «**البئر الأولى**»: رواية. بيروت: دار الآداب.

جبر، أ. (1986). «**الهجرة الخارجية- حجمها، أسبابها، اتجاهاتها، اثارها**: دراسة ميدانية من عام 1920- 1984م على قرية ترمسعيا». جمعية الدراسات العربية-أرشيف الوثائق.

خفاجي، م. ع. (د. ت). **قصة الأدب المهجري**. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

ربيع، م. أ. (2006). **في تاريخ الأدب العربي الحديث**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

رشيد، أ. (1916). ديوان الايوبيات. نيو يورك: د.ن.

السراج، ن. ج. (1970). **نسيب عريضة: الشاعر، الكاتب والصحفي**. القاهرة: دار المعارف.

السكاكيني، خ. (1955). **كذا أنا يا دنيا**. القدس: المكتبة التجارية.

صلاح الدين، ع. ب.، باغ، أ. (1963). **المدخل لدراسة الجغرافية البشرية**. دمشق: جامعة دمشق

صيدح، ج. (1957). **أدبنا وأدباؤنا في المهاجر الأميركية**. بيروت: مكتبة نور.

عدوي، ج. (2020). **الهجرة الفلسطينية إلى أمريكا** (1876-1945 م). أم الفحم: توب برنت.

علي أحمد، ت.، حسين، أ. (2012). **هجرة العقول البشرية إلى الغرب**. واقع مخيف وآمال ممكنة، ورقة بحثية للمشاركة في ندوة «الشباب والهجرة»، تونس.

العودات، ي. (1987). **من أعلام الفكر والأدب في فلسطين**. عمان: وكالة التوزيع الأردنية.

عريضة، ن. (د.ت). «حكاية مهاجر سوري». مأخوذة من: **ديوان الأرواح الحائرة**. ص.، 262.

علوش، م. (1987). **تاريخ مدينة بير زيت**. بير زيت: المطبعة الرئيسية.

علوش، م. (1987). **المهجريون**. بير زيت: المطبعة الرئيسية.

علوش، م. (2001). **الأغاني الشعبية الفلسطينية**. بير زيت: دار علوش.

علوش، م. (1998). **من الأمثال والأقوال والتعابير الشعبية الفلسطينية**. بير زيت: المكتبة الرئيسية

الكاظم، أ. (1999). «الهجرة»، في: مجموعة مؤلفين، **دراسات في المجتمع العربي المعاصر**، خضر زكري (محرر)، دمشق: الأهالي للطباعة والنشر والتوزيع.

منظمة الهجرة الدولية، **قانون الهجرة**: منشور على الموقع الالكتروني: wwww.iom.int.

المقدسي، أ. (د.ت). **الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث**. بيروت: دار العلم للملايين.

المقالات

«الدكتور فرانك شارلس». (1971). **الأديب**، 1(12)، 30-26.

حساسيان، م. (1990). «الدوافع السياسية والاقتصادية لهجرة العرب الفلسطينيين من فلسطين من عام النكبة 1948». **في كتاب الهجرة**، ص.، 76-50، القدس: مركز اللقاء للدراسات الدينية والتراثية في الأراضي المقدسة.

خضراوي، أ. (2015). الأدب الشعبي: الماهية والموضوع. **الثقافة الشعبية**، 30 (8)، 79-76.

ربيع، و. (1974). «الهجرة والاغتراب في المجتمع الفلسطيني». **مجلة التراث والمجتمع**. 30 (1)،81-31.

رضا، إ. (2010). «الهجرة والترحال أساس التعارف والتثاقف بين الشعوب والحضارات، وقفة مع الظاهرة في التراث العربي والتراث الأمازيغي الشفاهي. **مجلة التراث الشفاهي**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية. الرباط: جامعة محمد الخامس، 136،31.

زهري، أ. (19 كانون الثاني 2018). ديموغرافية الشباب العربي: الأوضاع الحالية والاتجاهات المستقبلية. **الميادين نت**. تم استخراجه بتاريخ20.05.2023على الرابط: almayadeen.net/books/853838

سابيلا، ب. (1990). «دراسة للهجرة ما بين المسيحيين الفلسطينيين في مناطق القدس ورام الله وبيت لحم». **في كتاب الهجرة**، ص.، 95-79، القدس: مركز اللقاء للدراسات الدينية والتراثية في الأراضي المقدسة.

سابيلا، ب. (1002). «هجرة العرب المسيحيين: العوامل الدافعة وتحديات البقاء». **مجلة اللقاء**، 17 (1-4).

سليمان، م. (1998). «المهاجرون العرب إلى الولايات المتحدة الامريكية 1880-1940». **مجلة المستقبل العربي**، 230: 31-18.

فياض، هـ. ن. (2018). مفاهيم نظرية في الهجرة السكانية: دراسة تحليلية مقارنة. **دراسات**، 26 (2)، 29-7.

فواضلة، ه. (2013). **هجرة العرب المسيحيين من منطقة جبال فلسطين الوسطى الى الخارج**: محافظة رام الله والبيرة- حالة دراسيّة. (أطروحة ماجستير). جامعة بير زيت، فلسطين (الضفة الغربية).

قنوع، ن. واخرون. (2006). هجرة الكفاءات العلمية العربية. **جامعة**، 28 (1).

كفافي، م. (1953). العرب في المهجر الشمالي: مقدمة الدراسة الأدب المهجري». **مجلة كلية الآداب**، 17، 148--81.

مسلم، ع. (اب 1988-1989).» مسيرة الصحافة في بيت لحم. 1987-1919». **مجلة جامعة بيت لحم**، 8-7، 27-59.

חאג' יחיא, ק' ועראר', ח'. (2017). רכישת השכלה גבוהה ברשות הפלסטינית בקרב סטודנטים פלסטינים מישראל: גורמי משיכה, מפגש לאומי מחודש ואתגרים. **עיונים בחינוך**, 17, 560-587.

עדוי, ג'. (1992). **גורמי "הדחיפה" ו"המשיכה" של הגירתם של לבנונים ופלשתינאיים לאמריקה ממחצית המאה ה-19 עד 1945.** עבודת גמר, אוניברסיטת חיפה, החוג להיסטוריה כללית.

עדוי, ג'.(2017). **הקוויקרים בפלשתינה: מפעלם החינוכי בשנים 194-1869**. תל-אביב: רסלינג.

Creswell, J.W. (2013). Qualitative inquiry &research design: Choosing among the five approaches. Sage.

Creswell, J.W., & Clark, V.L.P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage.

Kapiszewski, A. (May, 2006). "Arab Versus Asian Migrant Workers in the Gcc Countries.": Paper presented at the United Nations Expert Group Meeting on International and Development in the Arab Region, Beirut.

Haj-Yehia, K., & Arar, K. (2016). New national re-encounters since 1948: Palestinian students from Israel studying at a Palestinian University in the West Bank-Palestine. Journal of Applied Research in Higher Education, 8(4), 504-521.

Haj-Yehia, K., & Arar, K. (2023). The global mobility of Palestinian Arab students: Current trends and flows. Higher Education Governance & Policy, 3(2), 89-101.

Hagen-Zanker, J. (January 2008). "Why do People migrate? A review of the theoretical literature". Working Paper. Maastricht University Maastricht Graduate School of Governance.

Hilu, V. (1973). Beloved Prophet: The Love Letters of Khalil Gibran and Mary Haskell & her Private Journal. New York: Knopf.

Hitti, P. (1924). The Syrians in America. New York: Doran.

Lazarus, E. (1889)."The New Colossus". In: The Poems of Emma Lazarus. New York: Knopf.

Maxwell, J. A. (2013). Qualitative research design: An Interactive approach. Sage.

"Migration", "The international organization for migration. Available from http://www.iom.int/jahia/Jahia/about-migration.

Political dictionary, available from http://.answers.com/topic/migration.

Parkins, N.C. (2010). Push & Pull Factors of migration. American Review of Political Economy. 8(2),6-15.

Veit, B. (2013). "The Ethics of Immigration". By Joseph Carens. New York: Oxford University Press.

Ramos, R., Surinach, J. (2017). "A Gravity Model of Migration between ENC-Eu. Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie.

Van Manen, M. (2017). But is it phenomenology? Qualitative Health Research, 27 (6), 775: https://doi.org/10.1177/1049732317699570.

Tibawi, A.L. (1961). British Interests in Palestine, 1800-1901.London: Oxford University.

ملحق رقم1:

عن المهاجرة

«رسالة الى بني الوطن»

لا يخفي أن أول مِن طرق أبواب أميركا بقصد التجارة فيها هم سكان مدينة بيت لحم وجبل لبنان وكانت أمريكا في ذلك الوقت غير أميركا الحاضر. فإن الأرباح التي كان يربحها المهاجرون الأولون هي الّتي حملت الكثيرين مِن سكان سوريا وفلسطين على المهاجرة.... واجزم انه لا توجد مقاطعة مِن هاتين القارتيّن تخلو مِن الرجل السوريّة وبقدر عدد مِن نزح من سوريا وفلسطين بأكثر من نصف ساكنيها حتى صارت سوريا في أميركا.

قلت ولقد ازداد عدد النازحين في وقتنا الحاضر وأكثرهم يهربون مِن الخدمة العسكرية أو بالأحرى مِن الواجب الوطنيّ.

الناصرة: جرجي الخوري يعقوب

المصدر: فلسطين: 10-11-1912

رسالة من أميركا

(إلى العمل)

أرسل لنا صديقنا الفاضل والوطني الغيور الطبيب فؤاد شطارة مِن نيويورك كتابًا خاصًا أذن لنا بنشر ما يفيد منه فرأينا خدمته للقضية الوطنيّة والمشتغلين بها أن نأتي على بعض ما جاء فيه ويسرنا جداً قبل أن نذكر شيئاً مِن ذلك الكتاب، أن نزف لأبناء فلسطين خيراً ترتاح إليه النفوس ونثلج له الصدور وهو مِن دواعي فخر هذه البلاد أن الدكتور فؤاد شطارة قد قبل عضوا في جامعة جراحيّ نيويورك وهي جامعة لا ينال عضويتها أكثر مِن خمسة وسبعين جراحاً من أكبر أساتذة ألفي وقد باشر فيها تدريس فن الجراحة والتشريح.

قال حفظة الله... ...أرجو أن تعد سكوتي الطويل ناتجاً عن نسيان صداقتنا أو عن فتور في اهتمامي بالقضية التي تهتم لها أنت وكل فلسطينيّ غيور ولكن كثرة انشغالي حالت بدون مواصلتك بالتحرير...

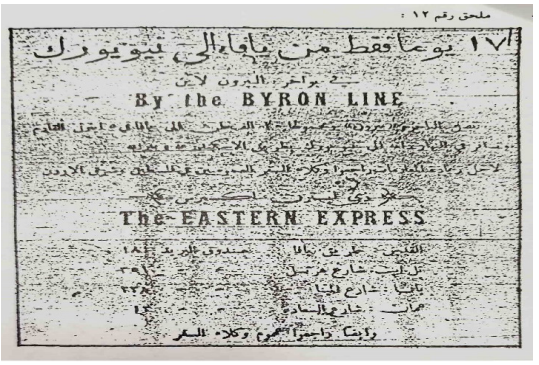
ثم أن الحق بدون قوة ضائع فعلى الأمة أن تجهز وتزيد قواها بتقوية المشاريع التجاريّة والاقتصاديّة وبإرسال عدد كبير من الشبان للدراسة في مدارس أوروبا وأميركا العليا. ويمكننا المساعدة في هذا المشروع فقد ساعدنا أحد الشباب الفلسطينيين في هذا العام على الدخول الى أكبر المدارس هنا لدرس الحقوق الكلام وحده لا يكفي يجب أن نعمل ونعمل لكل قوانا ونعمل عملاً متواصلاً.

المصدر: فلسطين: 22\2\1922

ملحق رقم 2:

اسم الخط	مسار الخط
خط فرنسي (Messageries Maritimes)	من مرسيليا مرورا بموانئ مصر إلى يافا، حيفا وبيروت. السفن البخارية التابعة لهذا الخط كانت تنقل كل أسبوع من موانئ يافا، حيفا وبيروت تجارا ومهاجرين فلسطينيين ولبنانيين كثيرين.
خط نمساوي- اللويد اوستري (Loyd)	مرورا بموانئ مصر، يافا، حيفا، صيدا، بيروت وموانئ لبنانية وسورية أخرى حتى الإسكندرية، وقد اعتبر هذا الخط سريعا جدا في نظر المسافرين من غرب ووسط أوروبا. الخط الروسي مِن أوديسة مرورا، بأزمير، مرسين، وباقي الموانئ حتى ميناء بيروت، حيفا ويافا، إلى موانئ مصر.
الخط الروسي	من أوديسة مرورا بأزمير، مرسين وباقي الموانئ حتى ميناء بيروت، حيفا، يافا وإلى موانئ مصر.

((الحظ الخديوي)):(5) (Khedival Mail Line)	يبدأ من الإسكندرية مرورا ببيروت – سعيد الى يافا، حيفا وبيروت، ومرة كل أسبوعين واصلت سفن هذا الخط طريق إبحارها الى طرابلس، الإسكندرونة، مرسين وأزمير حتى استنبول.
شركتا سفن ايطاليتان: Italiana, Maritima Servizi Maritimi	سيرت كل منها خطا كل أسبوعين من البندقية وجينوى مرورا بالإسكندرية، يافا وحيفا، بيروت ومِنها إلى طرابلس والإسكندرية ومرسين.
خط ألماني (شركة سفن كوزيلخ لين) (7) (K"uzelich Line)	خطوط نقل منتظمة بين يافا وشمال أمريكا وجنوبها عن طريق بتراس. كل 15 يوما على سفن شركة اللويد تريستينو. ومِن بتراس يكون السفر بخط سريع لنيويورك وأمريكا الشماليّة على سفن الشركة الكبيرة والفخمة التي تسير عبر المحيط الأطلسي.
خط نقل بريطاني ((بيرون لين)) (8): (Byron Line)	يصل إلى ميناء يافا في الخامس من أيلول وتبحر في اليوم نفسه لنيويورك عن طريق الإسكندرية وبيريه. وبالإضافة الى هذه الشركة يمكن التوجه إلى وكلاء السفن العامين في فلسطين وشرق الأردن. لهذه الشركة كانت مكاتب في القدس تل أبيب يافا وعمان.
خط نقل بريطاني آخر: (شركة فابر لين) (Faber Line)	مِن يافا لأمريكا الشماليّة والجنوبيّة خلال سفر سريع على السفن البخاريّة لشركة فابر لين مثل: «بريطانيا» و«كندا» و«براجا».


ملحق رقم ١٢ :

١٧ يوما فقط من يافا الى نيويورك

بواخر البيرون لاين

By the BYRON LINE

The EASTERN EXPRESS

ملحق رقم ١٦ :

المساجري ماريتيم

رويال ميل لين

Royal Mail Line

مبارك الونصو واولاده

B. ALONZO & Sons

مسائل صوفيّة عالقة: بين الرّدّ والإقناع: مسألة قِدم العالم وحدوثه:

قراءة في كتاب الرّسائل الصّقليّة لابن سبعين الأندلسي

محمود نعامنة

مُلخّص

يتناول هذا المقال المسألة الصّوفيّة «قِدم العالم وحدوثه»؛ والتي ناقشها المتصوّف عبد الحقّ ابن سبعين (ت. 1269) في مخطوط كتابه «الكلام على المسائل الصّقليّة»، الذي تناول فيه ابن سبعين قضايا غنوصيّة عالقة. وهذه الطّروحات التي ضمّنها ابن سبعين كتابه إنّما جاءت كرسالة أرسلها ابن سبعين بطلب من الإمبراطور فريدريك الثّاني ملك صقليّة (1198 - 1250) الذي سأل حول طبيعة هذه المسائل الغنوصيّة العالقة: مقالنا هذا يبيّن الفكرة واللّغة اللّتين تعامل معهما ابن سبعين في مناقشة قضيّة بدأ فيها الفكر اليونانيّ القديم وامتدت حتّى الفكر الاعتزاليّ والأشعريّ والصّوفيّ في القرون الوسطى، وصولا لعصر الموحّدين في الأندلس (فترة حكمهم: 1121-1269).

لقد خاض ابن سبعين في مسائل فكريّة عالقة؛ كقِدم العالم وحدوثه: جدليّة المُحرّك والمتحرّك: الإبداع، الأجسام وصورها، النّفس النّاطقة، العِلم الإلهي (اللّدني) وغيرها من الموضوعات الفكريّة الأخرى. وفي مسألة «قِدم العالم» التي تناولها هذا المقال، أثبت ابن سبعين بمحاججاته الصّوفيّة أنّ العالم مُحدَث عن قديم لا متناه؛ هو الله؛ وأنّ قِدمه يكون مسألة مغلوطة لدى جمهور الفلاسفة في أزمنة مختلفة (يونانيّة قديمة، وعربيّة إسلاميّة في القرون الوسطى).

توطئة: تعريف بكتاب الكلام على المسائل الصّقليّة

لقد استخدم مُصطلح «فلسفة» في الحضارة الإسلاميّة في القرون الوسطى للإشارة إلى علوم الفلسفة التي تعتمد على النّصوص الدّينيّة الإسلاميّة للتّعبير عن أفكار تتعلّق بالكون والخلق والوجود والعدم. وعِلم الفلسفة الإسلاميّة شمل كلّ التّصوّرات الفلسفيّة التي تطوّرت في ظلّ الثقافة والفكر الإسلاميّ. وقد تنوّعت الفلسفة الإسلاميّة في القرون

الوسطى لتشمل فِرقًا كثيرة تحت مسمّيات مختلفة كالتّصوّف والأشعريّة والاعتزال وأهل السّيمياء وغيرهم. وقد أدّى هذا التنوّع الفكريّ الفلسفيّ إلى وجود مناظرات ومحاججات بين الفِرق المختلفة، بلغت ذروتها بين أبي حامد الغزاليّ وابن رشد في مؤلّفَيهما «تهافت الفلاسفة» و «تهافت التّهافت». وكانت الفِرق المختلفة تبحث في قضايا سجاليّة مختلفة كقِدم العالم، مَن هو الله، العِلم اللّدني، الظّاهر والباطن، وغيرها من القضايا السّجاليّة الدّينيّة. هذا التنوّع الأيدولوجيّ أدّى إلى ظهور مئات الفلاسفة وأهل الكلام من فِرق مختلفة ممّن يناقشون هذه القضايا منطلقين من قاعدة دينيّة إسلاميّة.[1]

يُعتبر كتاب «الكلام على المسائل الصّقليّة» لابن سبعين رسالة علميّة في التّصوّف الإسلاميّ،[2] وهي في الأساس ردّ على إمبراطور صقليّة فريدريك الثّاني، الذي أرسل في مشارق العالم الإسلاميّ ومغاربه وفي أوروبّا، يطلب من العلماء من يُجيبه على مسائل كلاميّة مركّبة حول موضوعات فلسفيّة في العمق؛ كقِدم العالم وأصله، الزمن، الخلق والخالق، العلّة والمعلول وغيرها.[3] وكان الإمبراطور فريدريك الثّاني مطّلعًا على معارف وعلوم شتّى وبضمنها علوم الأديان وفلسفاتها، والمطّلع على اللّغات الأوروبيّة واللّغة العربيّة. وكان قد أرسل يطلب مَن يجيبه على هذه المسائل التي حيّرته والتي راجعها في كتب الأقدمين في الفلسفة اليونانيّة.[4] ولم يقنعه أيّ من العلماء المتصوّفة أو الأشاعرة وغيرهم من العلماء الأوروبّيين من علماء الأديان واللّاهوت. وقد بلغ هذا الإمبراطور أنّ ثمّة عالما متصوّفا واسمه ابن سبعين مُقيم في بلاد الأندلس؛ فأرسل إليه رسائله الآنفة ذكرها.[5] يردّ ابن سبعين في كتابه هذا على الإمبراطور بأسلوب العلماء المحاججين وبلغة التّصوّف التي ترتكز على المنطق وتطرح الفكرة بأسلوب رياضيّ مُدعّم بآراء الفلاسفة اليونانيّين من جهة، ومن جهة أخرى، آراء علماء زمانه والمنطق الدّينيّ الرّياضيّ.

1. انظر: Leaman, 2002: 211-212.
2. ولد ابن سبعين في مرسيه بالأندلس سنة (613هـ/1216م) لأسرة غنيّة؛ تجعلها بعض المراجع تعود بنسبها إلى النّبيّ محمّد صلّى الله عليه وسلّم. نشأ ابن سبعين في الأندلس فعكف على المصاطب والمساجد يدرّس الأدب واللّغة العربيّة والعلوم العقليّة، حتّى بلغ مصافي التّصوّف الإسلاميّ لدى أستاذه المتصوّف أبي إسحق إبراهيم بن يوسف. بعد بلوغه مصافي التّصوّف أقام في بلاد المغرب العربيّ، وفيها ألّف كتبه ورسائله المختلفة. عن ابن سبعين ودوره الفلسفي وريادته في الفلسفة الصّوفيّة في الأندلس وفي العالمين العربيّ والإسلاميّ، انظر: التّفتازاني، 1973؛ المزيدي، 2017؛ ياسر، 1981.
3. حول طبيعة هذه الرّسائل ومضامنيها، انظر: Arvide, 2009؛ وانظر أيضًا: Nasr,2006: 158-156.
4. حول هذه القضايا التي بدأت فيها الفلسفة اليونانيّة القديمة، راجع: صالح، 2005.
5. انظر: ابن سبعين، 1941: 262.

ويكمن التّجديد في هذه الورقة البحثيّة، كونها تطرح فكرة عميقة: وهي «الخصوصيّة الصّوفيّة» التي يتفرّد فيها ابن سبعين في طرح قضاياه: أسلوب صوفيّ مغاير لما عهدناه في تناول القضايا الصّوفيّة الغنوصيّة.

تكشف هذه الرّسائل التي كتبها فيلسوف متصوّف تفرّد في توجّهه، لعالِم مطّلع مثل فريدريك الثّاني الذي اهتمّ بالكتب والمكتبات عن الحوار الدّينيّ «المتحضّر» بين العالمين الإسلامي والمسيحيّ وحيثيّات العلاقة بين الفكرين، سيّما متابعة المسيحيّة للتصّوف الإسلامي في مناقشة قضايا سجاليّة دينيّة عميقة.[6]

الطّريف في هذه الرّسالة، كما نلاحظ من خلال بدايتها، أنّ ابن سبعين يجيب الإمبراطور بكلّ تودّد واحترام منقطع النّظير، بلا شك ليس الأمر تقرُّبًا أو زُلفى، بل هو كذلك لأنّ خطاب التّصوّف الإسلاميّ كان على الدّوام مُتسامحًا ومُزيلًا للحواجز الدّينيّة المختلفة، مؤمنًا أنّ الله واحد ودياناته الموحّدة شرائع شرّعها الربّ الواحد. وعلى حدّ قول «الشّيخ الأكبر» محيي الدّين ابن عربيّ:[7]

لَقَدْ صَارَ قَلْبِي قَابِلاً كُلَّ صُورَةٍ / فَمَرْعًى لِغُزْلانٍ وَدَيْرٌ لرُهبانِ
وَبَيْتٌ لِأَوْثانٍ وَكَعْبَةُ طائِف / وألواحُ توراةٍ وَمَصْحَفُ قُرآنِ
أَدينُ بدينِ الحُبِّ أَنّى وَجَّهَتْ / ركائِبُهُ فالحُبُّ ديني وَإِيماني

فالدّينُ في عُرف التّصوّف هو العشق- عشق الخالق،[8] والمحبّة هي بالضّرورة الفعل الذي أدّى إلى صدور فعل الخلق. وتقول الأخبار المجموعة عن سيرة ابن سبعين، أنّه بعد توفيته

6. حول ذلك انظر: شيميل، 2006.
7. انظر القصيدة في ديوان محيي الدّين ابن عربيّ: «ألا يا حمامات الأراكة والبان»، في: ابن عربيّ، 1996.
8. يقول محيي الدّين ابن عربيّ في الفتوحات المكيّة في باب الاختلاف بين الكتابة الصّوفيّة والشّعر والقرآن: «فإنّ الحقّ تعالى، الذي نأخذ عنه العلوم، بخلوّ القلب عن الفكر، والاستعداد لقبول الواردات، هو الذي يعطينا الأمر على أصله، من غير إجمال ولا حيْرة، فنعرف الحقائق على ما هي عليه، سواء أكانت الحقائق المفردات، أو الحقائق الحادثة بحدوث التّأليف، أو الحقائق الإلهيّة، ولا نمتري في شيء منها، فمن هناك هو علمنا، والحقّ- سبحانه- معلّمنا ورّثنا ورثًا نبويًّا محفوظًا، معصومًا من الخلل والإجمال والظّاهر، قال تعالى: «وما علّمناه الشّعر وما ينبغي له»، فإنّ الشّعر محلّ الإجمال والرّموز والألغاز والتّورية، أي ما رمزنا له شيئًا ولا لغزناه ولا خاطبناه بشيء ونحن نريد شيئًا آخر. ولا أجملنا له الخطاب «إن هو إلّا ذكر»، لمّا شاهده حين جذبناه وغيّبناه عنه، وأحضرناه بنا عندنا، فله سمعه وبصره ثمّ رددناه إليكم لتهتدوا في ظلمات الجهل والكون، فكنّا لسانه الذي يخاطبكم به، ثمّ أنزلنا عليه مذكّرًا ما شاهده، فهو ذكر له ذلك وقرآن، أي جمع أشياء كان شاهدها عندنا، فبيّن ظاهر له لعلمه بأصل ما شاهده وعاينه في ذلك التّقريب الأنزه الأقدس، الذي ينال فيه صلّى الله عليه وسلّم». انظر: ابن عربي، 1972: 264- 265.

الثّناء من إمبراطور صقليّة الذي دفع له بكتابه الأخير، قدّم له الإمبراطور مبلغًا من المال مكافأة له على رسالته، فأبى ابن سبعين أن يتقبّلها عملًا بالخُلق الصّوفيّ.

في مقدّمة كتاب «الكلام على المسائل الصّقليّة» لابن سبعين، نستطيع اكتشاف ذلك التودّد الذي توجّه به ابن سبعين من جهة، ومن جهة أخرى السّبب في لجوء ملك صقليّة له. يقول ابن سبعين في ذلك:[9] «سألت أيّها الزّعيم المتودّد الباحث المسترشد وفّقك الله للخير وهيّأك لقبوله، وأراك طريق الحقّ بنوره ونقلك من اعتقاد الظّنّ للواجب، ورزقك الفَرق بين الصّحيح والكاذب، على مسايل تنازع فيها ألبّاء كلّ عصر، وأحبار كلّ زمان ودهر، وكلّ تكلّم فيها بما سُنح له وفُتح عليه من العِلم بكلام مطلق جمليّ قليل التّناسب، مُحتمل الدّلالة، والمسترشد يتحفّظ من الألفاظ الغليظة، ويتحرّز من الاسم المشترك والاسم المشكّك إلّا بتنبيه أو تقييد..». وفي هذا الكلام نستطيع أن نستخلص ببساطة؛ أنّ الإمبراطور فريدريك الثّاني توجّه لعلماء زمانه المختلفين، عربًا وعجما في مختلف توجّهاتهم الفكريّة، ليجيبوه على مسائل مركّبة. لكنّ الإمبراطور لم يقتنع بالإجابات المختلفة على هذه المسائل التي عرضها على كثير من العلماء، فتوجّه لابن سبعين، بعد أن بلَغه ما بلَغه عن علمه الغزير.

بطبيعة الحال، كانت هذه الرّسائل مهمّة جدًّا على المستوى السّياسيّ، فحضورها كان حسّاسًا؛ بمعنى أنّ بلاد الأندلس في عصر الموحّدين، كانت بأمسّ الحاجة لحوار ديني مع الدّول المجاورة سيّما صقليّة؛ فكانت الرّسائل جسرًا فكريًّا يصل الموحّدين بالمسيحيّين في صقليّة.[10] ومقالنا هذا سيتابع "أسئولة" واحدة تقدّم بها ملك صقليّة لابن سبعين وهي: هل العالم قديم أم أو مُحدث؟ وهذه "الأسئولة" جملة من مسائل كثيرة تقدّم بها ملك صقليّة لابن سبعين.

لقد قمتُ بقراءة التّحقيق الأوّل للكتاب للكاتب التّركيّ محمد شرف الدين يا التقايا، والصّادر سنة 1941م، وقد وقفت على مضمون القضايا الجدليّة الكثيرة التي خاض فيها ابن سبعين بالنهج العلميّ. من جهة أخرى، فقد عرّجتُ على أعمال يونانيّة وإغريقيّة مُختلفة؛ لأفلاطون وأرسطو وبارمينيدس وجالينوس وغيرهم.

كان ابن سبعين في كتابه "الرّدّ على المسائل الصّقليّة" قد تناول مسائل غنوصيّة كثيرة؛ وسنتناول منها قضيّة واحدة في هذا المقال، ممّا يفسح المجال لدراسة القضايا الأخرى في

9. انظر: ابن سبعين، 1941: 262.
10. راجع: الجابري، 2006.

مقالات وأوراق بحث مستقبليّة. وكان ابن سبعين قد تناول بعضًا من هذه المسائل أو تقاطع معها في رسالته الهامّة الأخرى بدّ العارف،[11] وفي رسائله التي جمعها الباحث عبد الرّحمن بدوي تحت عنوان رسائل ابن سبعين.[12]

قِدَم العالم وحُدوثه: جدليّة المُحرِّك والمتحرّك: أسلوب صوفيّ مغاير وجديد[13]

تُعتبرُ جدليّة «قِدم العالم» من أهمّ الجدليّات السّجاليّة في الفلسفة في عصور مختلفة: العصر اليونانيّ القديم والعصر الإسلاميّ الوسيط، وتُشير هذه الجدليّة إلى التّصوّر عن الأصل والبداية الخاصّة بالعالم والحياة وبقيّة الموجودات. يعتبرُ بعض الفلاسفة اليونانيّون القدماء أنّ ذلك هو أحد الأسئلة الأساسيّة التي تتعلّق بمنشأ الكون والإنسان؛ والتي تحاول الإجابة «المُستطلعة» حول ماهيّة العالم؛ خالقه، والهدف من الخلق؛ وعلاقة الخالق بالمخلوق.

لقد تناول الفلاسفة في تيّارات فكريّة مختلفة الموضوع من جوانب مختلفة، ومن زوايا نظر مختلفة تبعًا لمدارسهم المختلفة عبر العصور القديمة والحديثة، فقد توقّف الفلاسفة اليونانيّون باختلاف مذاهبهم عندها؛ وشكّلت النّصوص الدّينيّة للدّيانات المختلفة منطلقا لأتباعها في المناقشة والمحاججة. وفي القرون الوسطى نالَ ذلك أيضا الفلاسفة العرب بمدارسهم الفكريّة المختلفة: الأشعريّة، والكلاميّة ومدرسة التّصوّف،[14] لكنّه يبدو أنّ ابن سبعين كان له تصوّر خاص يختلف عن جميع الفِرق الإسلاميّة واليونانيّة، وهذا ما ظهر من خلال العمل على تحقيق الكتاب. فابن سبعين يورد آراء المدارس اليونانيّة في القضيّة ثم يُتبعها برأي أهل زمانه من العلماء و يتفرّد برأي ثالث جديد يتجاوز الآراء كلّها ولكنّه قد يتقاطع في بعض الأفكار مع بعض العلماء من أزمنة مختلفة.[15]

إنّ المختلف لدى ابن سبعين عن غيره من المتصوّفة العرب والعجم في زمانه وفي الزّمان السّابق، أنّه لا يقيم نظريّته على طقوس المكاشفات والفيض والحلول فحسب! بمعنى لا يقيم نظريّته على الفيض الرّوحيّ بل يتعدّى ذلك ليؤسّس نظريّة تقاطع بين الاعتزال

11. انظر: ابن سبعين، 1978.

12. انظر: ابن سبعين، 1956.

13. حول مصطلحات ابن سبعين ومعجمه حول الصّوفيّة، راجع بتوسّع: المزيديّ، 2017؛ وانظر أيضًا: Oliver, 2013؛ Dliver, 2015.

14. حول دَوْر الفلاسفة الصّوفيّين في الجدال العلميّ والقضايا السّجاليّة ومنها «قِدم العالم»، انظر: Hourani, 2011; Al-Jabiri, 1991.

15. حول الفرْق بين فِرق التّصوّف المختلفة على مستوى الفكر، راجع: ترمنجهام، 1979.

والفلسفة الطّبيعيّة والتّصوّف، تختلف كليًّا عمّا عهدناه عند الحلاّج والسّهروردي صاحب كتاب «هياكل النّور» وغيرهما.[16]

ابن سبعين كان صوفيًّا من القائلين بوحدة الوجود؛ وكان له الكثير من الآراء حول مصطلح «المعرفة»؛ وقد أسهَب في قضايا كثيرة كالعلم اللّدني؛ وكانت طريقته في التّصوّف تُدعى بالسّبعينيّة والتي راجت في بلاد الأندلس وشمال إفريقيا. بالرّغم من ذلك، فقد كان له الكثير من المعارضين الذين اختلفوا معه في الآراء والتّوجّهات؛ فقالوا إنّه بالَغ في القول في الحلول والوحدة؛ ومنهم من اتّهمه بالضّعف ومنهم من كفّره؛ فقالوا فيه إنّه «يزعم بالتّصوّف في الأكوان على الجملة»[17]. وكان لاجتماع هذين النّقيضين بين مؤيّد ومعارض؛ أثر في شهرته التي ذاعت في العالم الإسلاميّ.

لقد عالج المتصوّفة المسلمون في القرون الوسطى جدليّة «قِدم العالم وحدوثه». ويبدو أنّ الأمر كان أكثر عمقًا وتطرّقًا فيما كتبه المتصوّف محيي الدّين ابن عربيّ (1164- 1240). كان لأفكار محيي الدّين ابن عربيّ تأثير عميق على تطوّر الصّوفيّة والفكر الإسلاميّ؛ وعلى الفلسفة الحديثة. أشهر ما كتبه الفتوحات المكيّة التي حقّق مخطوطها الأصليّ أبو العلا العفيفي، وتقع في عشرة أجزاء ضخمة جدًّا، وكتاب فصوص الحكم وكتاب التّجليات وكتاب مواقع النّجوم، وكتاب العبادلة وكتاب إنشاء الدّوائر، وكتاب رسائل ابن عربيّ، وكتاب اصطلاحات الصّوفيّة، وكتاب أوراد الأيّام واللّيالي وكتاب تنزيل الأفلاك. وكذلك له ديوان مشهور أطلق عليه: ترجمان الأشواق وأتبعه بشرح أطلق عليه: ذخائر الأعلاق شرح ترجمان الأشواق، وهي خطوة استباقيّة فريدة من نوعها يقوم فيها مفكّر وشاعر بشرح ديوانه. وتشرح أفكاره العلاقة بين الإنسان كانت ولا زالت أفكار ابن عربيّ، تعاليمه وفلسفاته، مثارًا للكثير من الجدل في الأوساط العلميّة.[18]

16. انظر هذه الفكرة في دراسة: نوال، 2018: 165-147.

17. راجع: التّفتازاني، 1973: 12-4.

18. محيي الدين ابن عربي متصوّف وفيلسوف إسلامي معروف عاش في القرن الثّاني عشر، ولد في مرسية بإسبانيا عام 1165م وتوفي في دمشق حيث دُفن على سفح جبل قاسيون، الذي أصبح مزارًا يؤمّه النّاس حتّى يومنا هذا. ويُعتبر محيي الدّين ابن عربي من أكثر الشّخصيّات الصّوفية شهرة وإنتاجا ومناقشة للقضايا السّجاليّة الفكريّة في القرون الوسطى. لُقّب بالشّيخ الأكبر، وأصبحت الطّريقة الطّقوسيّة الخاصّة به تحمل اسم «الطّريقة الأكبريّة». ويجب الإشارة إلى أنّ ثمّة شخصا آخر يُدعى بابن العربيّ؛ وهو أبو بكر محمّد بن عبد اللّه ابن العربيّ ولد سنة 1076م، وهو أشعريّ من حفّاظ الحديث، تتلمذ على يد أبي حامد الغزاليّ وأبي بكر الطُرطوشيّ، وهو مؤرّخ وقاض وفقيه ومحدّث. انظر في ذلك: النّباهي، 1955: 138؛ انظر الدّراسة في هذا السياق: Zargar, 2011. وانظر كتب ابن عربيّ أعلاه في: ابن العربيّ، 1312هـ (1894)؛ 1907؛ 1969؛ 1972؛ 1997؛ 1998؛ 1998؛ 1999؛ 2001؛ 2003؛ 2003.

كذلك الأمر فيما كتبه ابن طُفيل (1110- 1185)، سيّما وهو يكتب قصّة حي بن يقظان، في العمل الصّوفيّ السّردي الشّهير، الذي حاول من خلاله ابن طفيل الخوض في هذه المسألة المركّبة.[19] وقد شاعت الفكرة في مصنّفات التصوّف الإسلاميّ بعدها؛ ليؤسّس لها ابن سبعين في الرّسائل الصّقليّة تأسيسًا وافيًا؛ متناولًا بذلك ما قاله في هذه المسألة الحكيم أرسطو- طاليس مرورًا بكلّ المحطّات الفلسفيّة اليونانيّة؛ متجاوزًا الفلسفة اليونانيّة بكلّ مدارسها؛ مارًا بالبراهمة والأشاعرة وأهل السّيمياء؛ مُلخّصًا ما قاله الفلاسفة العرب والمتصوّفة وصولًا إلى زمانه.

ومن الجدير بالذّكر أنّ مخطوط محيي الدّين ابن عربيّ الذي يتناول فيه هذه القضايا الجدليّة؛ تحت اسم كتاب المسائل؛ قد ناقش الكثير من الأفكار التي تناولها ابن سبعين[20] الغريب في الأمر والملفت للنّظر أنّ ما من دراسة في العالم على الإطلاق سجّلت العلاقة بين محيي الدّين ابن عربيّ وابن سبعين، أقصد بذلك العلاقة الفكريّة القائمة على التّأثّر والتّأثير. فقد ولد محيي الدّين ابن عربيّ في مرسيه عام 1165م وتوفي في دمشق عام 1240م؛ أمّا ابن سبعين فقد ولد في مرسيه أيضًا عام 1217م وتوفي عام 1269م. يعني أنّ هناك حتمًا علاقة تجمع هاتين المدرستين: ويبدو أنّ هناك علاقة كبيرة جدًّا بين محيي الدّين ابن عربيّ وابن سبعين لا تنقلها كتب التّراجم ولا دراسات السّير والأعلام، بدليل أنّ محيي الدّين ابن عربيّ سبق ابن سبعين وكتب كتاب المسائل الذي أسلفناه أعلاه. المثير للغرابة أنّ القضايا الفكريّة والصّوفيّة الجدليّة التي تناولها محيي الدّين ابن عربيّ هي ذاتها التي تناولها ابن سبعين في كتاب المسائل الصّقليّة. فمن هذه القضايا مسألة «واجب الوجود وممكن الوجود»،[21] ويتناول في المسألة العاشرة «قِدم العالم»، وهكذا.[22] من هنا قد تفتح هذه الدّراسة أفقًا جديدًا لبحث جدّيّ مستقبليّ حول تأثير ابن عربيّ على ابن سبعين في المسائل الكلاميّة الجدليّة. ويُشار في هذا الصّدد إلى كون محيي الدّين ابن عربيّ يتّفق مع ابن سبعين في مبدأ «وحدة الوجود»، ولكن على ما يبدو فإنّ ابن سبعين يغالي في إطلاق الوحدة ونفي الإثنينيّة؛ ويرى ابن سبعين، خلافا لمحيي الدّين بن عربيّ، بأنّ جميع

19 انظر المحتوى مع التّعليق والشّرح في: ابن طفيل، 2019.

20 ابن عربيّ، 1370هـ (1950م). وللكتاب تحقيقات مختلفة، استعملت منها كتاب المسائل بمقدّمة وتصحيح وترجمة وتعليق بالفارسيّة: سيّد محمّد دامادي. نهران: شركة انتشارات علمي وفرهنكي، الصّادرة سنة 1370هـ (1950م)؛ وبرغم كون التّعليق والمقدّمة بالفارسيّة- وأنا لا أتقن الفارسيّة- فقد اعتمدت على المخطوط الأصليّ للرّسالة التي دوّنها ابن عربيّ بالعربيّة والتي جاءت في متن الدّراسة والتّحقيق بالفارسيّة أعلاه

21 انظر: ابن عربيّ، 1370هـ: 2-1: المسألة الأولى.

22 انظر: المصدر نفسه، 10-8: المسألة العاشرة.

المراتب الوجوديّة التي فصّل فيها المتصوّفة والفلاسفة، إنّما هي وهم على التّحقيق.[23]

إنّ جدليّة «قِدم العالم وحدوثه» تبحث في منشأ العالم وقِدمه، وفي ذلك سجال فلسفيّ محتدم في أواسط علميّة وكلاميّة مختلفة. وكان المتصوّف محيي الدّين ابن عربيّ قد فصّل في هذه الجدليّة في كتاباته المختلفة. ويرى ابن سبعين أنّ العالم مُحدَثٌ، وكذلك المتصوّفة رأوا ذلك قبله وبعده. ولكن ما يُثير الدّهشة كون العالم قديما في الفلسفة اليونانيّة القديمة التي يُحصيها ابن سبعين بذكره العالم الفلاني ونظريّته حول قِدم العالم. فيُشير ابن سبعين في كتابه الكلام على المسائل الصّقليّة إلى الفيلسوف اليوناني جالينوس الذي يعتقد بقِدم العالم، والإشكال عند ابن سبعين أنّ ذلك منافٍ للطّبيعة الإلهيّة وللذّات الإلهيّة، فإذا كان العالم قديمًا فإنّه يتعارض مع قِدم الله، فالله قديم وهو المُحرّك الأوّل عند ابن سبعين، وهذا المحرّك هو الذي تحرّك في العدم ونشأت عنه جميع المُحرَّكات. فالعالم بأجرامه وأقماره وكواكبه متحرّك، وهذا المتحرّك لا بدّ أن يكون له محرّك أقدم منه. فإذا كان الجرمُ الأوّلُ قد تحرّك بفعل جُرم أقدم منه وكان هو مُحرّكًا له، فإنّ هذا المحرّكُ الأخيرُ هو مُحرَّكٌ بفعل محرّكٍ آخر أقدم منه، والثالث كذلك، والرّابع والخامس، حتّى نصل إلى المحرّك القديم، وهذا ما رمى إليه ابن سبعين. خلافًا للطّرح الفلسفي الطّبيعي لدى اليونانيّين القدماء، يقول ابن سبعين في كتاب الكلام على المسائل الصّقليّة:[24] «فمن أيّ قبيل هو كلامه فيه خلط عليك أن تكون مُستفهمًا أو مُسترشدًا أو مختبرًا والذي يجب أن تقول اعتقاد الحكيم في العالم ما هو أنّه يرى أنّه قديم، أو يرى أنّه مُحدث، أو هو شاكّ فيه مثل جالينوس وغيره من القدماء. فإن كان يرى أنّه قديم فما دليله وبرهانه على ذلك؟ وإن كان هو شاكّ وتعارضت الأدلّة عليه ولم يترجّح بعضها على بعض، ولا كان لأحدهما مزية على الآخر فما تلك الأدلّة المتعارضة؟».

الآثار الفلسفيّة على إبن سبعين: بين الفلسفة اليونانية القديمة والفكر الفلسفيّ في الإسلام

يرصد ابن سبعين في مواضع عدّة من كتابه هذا الفلاسفة اليونانيّين الطّبيعيين الذين يتبنّون طرحًا مغايرًا لنظريّته الصّوفيّة الخاصّة، وللنّظريّة الصّوفيّة العامّة حول قِدم العالم وحدوثه.[25] الفلاسفة اليونانيّون الطّبيعيّون يرون أنّ العالم قديم جملة وتفصيلًا،

23 انظر في ذلك بتوسّع أطروحة الدّكتوراة المقّدمة لمعهد بحوث ودراسات العالم الإسلاميّ في جامعة أم درمان السّودانيّة في: محمّد، نور فيصل وآخرون، 2016.

24 انظر: ابن سبعين، 1941: 260.

25 يعني التّصوّف بكلمات المتصّوفة المسلمين من القرون الوسطى: «خلق يتشبّه به الإنسان بخالقه»، راجع في ذلك: فرّوخ، 1981: 173.

بحسب نظريّة «الأجرام السّماويّة المُحرِّكة والمتحرّكة». يستثني ابن سبعين «الحكيم» أرسطو الذي لم يقل «بقِدم العالم» جملة وتفصيلًا، والذي رأى أنّ كلّ محرّكات هذا العالم يُحرّكها مُحرِّكٌ واحدٌ، وبذلك كان طرحه مغايرًا. وهذا أدّى إلى تعامل ابن سبعين معه كمرجعيّة «علميّة حقّة» تختلف عن بقيّة شخصيّات الفلاسفة اليونانيّين القدماء.

يرى ابن سبعين أنّ الضّعف الذي يعتور نظريّات الطّبيعيّين هو أن غالبيّتهم قالوا بقِدم العالم دون أن يكون هناك إثباتات لهذا القِدم،[26] يُستثنى من ذلك بعضهم مَن طرح «فلسفة المُتَحرِّك والمُحرّك» التي فصّلناها أعلاه. يرفض ابن سبعين هذا النّهج الفلسفي القائم على غياب الأدّلة اليقينيّة، ومن هُنا يتبنّى ابن سبعين في رسائله هذه نهجًا مغايرًا كما رأينا في التّفصيل أعلاه: تناول القضيّة مع الإثباتات البرهانيّة: الأوّل يتحرّك يُحركّه مُحرّكٌ أقدم؛ السّابق- القديم أصل الحركة ومانحها لصفة اشتملت فيه على فعل التّحريك، وما من محرّك حرّكه لأنّه مانحها وأصلها؛ فأكسبها لعامل لاحق متحرّك « كالجرم السّماويّ» الذي كان جزءًا من فعل الحركة ولاحقًا في الزّمان؛ وقد يكون الثّالث مانحًا لحركة الرّابع والرّابع مانح للخامس. يقول ابن سبعين في كتاب الكلام على المسائل الصّقليّة:[27] «إن جعلنا الحركة الصّادرة من المُحرّك تستدعي بشرط الإضافة محرّكًا، وقد قام الدّليل عنده أنّ المحرّك يستدعي بشرط الإضافة محرّكًا وقد قام الدّليل عنده أنّ المحرّك الأوّل قديم، والحركة قديمة فإنّ ما فرضناه بغير محرّك؛ فإنّما يكون ذلك على التغيّر من حال إلى حال، وذلك لا يكون إلّا في عالم الكون والفساد».

في المقابل، نرى عند الصّوفيّة بشكل عام وبشكل خاصّ لدى محيي الدّين ابن عربيّ، أنّ فكرة إدراك قِدم العالم قد تأتي بالأحوال والمقامات والرّوحانيّات سيّما العشق الإلهيّ، والعشق في الفكر الصّوفيّ هو المحبّة، والمحبّة- كما تقول الصّوفيّة- هي الحال الثّالثة من الأحوال الصّوفيّة، وهي أساس كلّ الأحوال العالية وهي الإرادة، ومراد القوم من المحبّة ليس الإرادة؛ لأنّ الإرادة لا تتعلّق بالقديم (الله) إلّا أذا حُملت على إرادة التقرّب لله. أمّا محبّة الخالق لعبده، فهي كما يقول المتصوّفة «إرادة نعم؛ فالرّحمة أخصّ من الإرادة، والمحبّة أخصّ من الرّحمة».[28]

يرى ابن سبعين أنّ علم «قِدم العالم وحدوثه» هو علم ينظر في بحثين مختلفين من الجدل

26 انظر: ابن سبعين، 1941: 254- 253.

27 المصدر نفسه، 250.

28 حول معاني العشق في الفكر الصّوفيّ، راجع: Helminski,؛ Lings, 1975: 45-50؛ Nicholson, 1921: 102 1999: 52

واليقين إلى أن ينتهي إلى اليقين في كلّ ما يريده وصولًا إلى القوانين الطّبيعيّة للأشياء.[29] وهذا «الترتيب المنطقيّ» بلغ فريدريك ملك صقليّة فبدا مُقتنعًا. وهذا العلم قائم على قضايا ومُقدّمات وقوانين كليّة مُشتملة على الموجودات الطّبيعيّة.[30]

لقد فهم الطّبيعيّون (اليونانيّون) الأشياء - الموجودات، وفي جُملتهم «إمبراطور صقليّة فريدريك» الذي يتبنّى فكرهم على أساس جوهرها وأجسامها. وقد انقسمت عندهم إلى قسمين: أشياء وموجودات جاءت عبر مبدأ القوّة. وهذه الموجودات هي المادّة؛ والقسم الثّاني موجودات وأشياء جاءت عبر مبدأ الفعل وهو الصّورة. وقد وجد بعض الطّبيعيّين أنّ الطّبيعيّ متناهٍ ومقيس، فلا يوجد جوهر جسماني مُمتدّ إلى ما لا نهاية فكلّ جوهر مُحدّد بزمان ومكان، وهذا الزّمان وهذا المكان ناجمان عن مُحرّكٍ طبيعي (الفصول وتحرّكها مثلًا). وقد افترض الطّبيعيّون أنّ كلّ الأجسام يحتويها جسم كبير(الأرض) هو الذي يخلق الحركة. وهذه الحركة تؤدّي بشكل منطقيّ إلى وجود حركات الأجسام الصّغيرة الأخرى. وقد بحث الطّبيعيّون عن قِدم هذا الجسم الكبير (الأرض) ووجدوا أنّ المكوّن الأقدم لها (التّراب)، ثمّ ذهبوا إلى بحث السّماء وقالوا هي الهواء المحيط بالجسم الكبير (الأرض)، وهذا الهواء هو الذي يفصل هذا الجسم الكبير (الأرض) عن غيره من الأجسام الكبيرة الأخرى كالشّمس والقمر والنّجوم. وقد رأى الطّبيعيون أنّ الأجرام السّماويّة المختلفة هي التي حرّكت الأرض وجعلت حركة الفصول. كلّ هذا الكلام لم يستسغه ملك صقليّة الإمبراطور فريدريك الثّاني، الذي بدأ يبحث عن علماء من المتصوّفة يخوضون في هذه المسألة ويجيبونه بالبرهان.[31] وقد ردّ ابن سبعين في هذا الصّدد برسائله هذه، يضمّنها أوّلا بحثًا موسوعيًّا شموليًّا لكلّ اليونانيّين الطّبيعيّين الذين تناولوا المسألة، ويحدّد ماذا قالت فيها المدارس العربيّة الفكريّة المختلفة، ثم يأتي ليطرح نظريّته المُتفرّدة. وملك صقليّة يدرك أنّ حدوث العالم لم يكن لا يُعقل إلّا على معنى التّأخّر؛ وبالجملة لا يُفهم على أنّ الزّمان تقدّمه، والزّمان من لواحق العالم عنده، وهو مقدار الحركة من جهة التّقدّم والتّأخّر.[32]

يرى ابن سبعين أنّ الزّمان، وبخلاف ما يظنّه ملك صقليّة، هو عدد حركات الفَلك أو مدّة بُعدها. فكيف إذًا يتحرّك الفلكُ أصلًا ونحن لا نعرف أصله أهو من هويّة أو لا هويّة.

29 حول الطّرق الصّوفيّة عند ابن سبعين، انظر: الزّين، 1998.

30 انظر ابن سبعين، 1941: 253- 254.

31 انظر: المصدر نفسه، 252- 253.

32 المصدر نفسه، 251.

والهويّة كما يقول ابن سبعين نوعان: ذاتيّة وعرضيّة، فالهويّة الذاتيّة تُقال على المتحوّلات وتُقال على الحمل الذّاتيّ، وتُقال الهويّة على الصّادق وهو كلّ ما صحّ من الحواس الخمس أو دلّ عليه. فمن كان صادقًا له هويّة ومن كان كاذبًا لا هويّة له، فيسأل ابن سبعين سؤاله الاستنكاريّ: كيف لجرمٍ سماويّ أن يكون مُتحرّكًا وهو بلا هويّة؟[33]

الهويّة العرضيّة تُقال على شيئين، وحدّ الشيء واحد فصارت له هويّة واحدة. فإذا كانت الأجسام تتحرّك، كما يعتقد ابن سبعين، لا بُدّ من مُحرِّك وهو قديم أصلُ الحركةِ. فإذا كانت الحركة بلا سبب معناه هي عبارة عن تغيير من حال إلى حال، أي أنّ لا محرّك قديم، بل هناك فساد وغير انتظام في الكون. لذلك لا بُدّ من وجود مُحرّك قديم حرّك الأجسام التي حرّكت الأرض. والحركة في رأي ابن سبعين هي من مصدرين، إمّا حركة الجسم نفسه (من يُحَرِكُ نفسَه)، أو حركة قديمة خارجيّة تُحرّكهُ. فالمنطقُ إذا كانت حركة الجسم من تلقاء نفسه (يحرِّكُ نفسَه بنفسه) فهي ستزول حتمًا، وستنتهي لأنّ الحركة الدّاخليّة للجسم ستزول حسب المنطق. يقول ابن سبعين في كتاب الكلام على المسائل الصّقليّة:[34] «اعلم أنّ البرهان الذي سألت عنه ووصفته أنا لك بصناعة التّركيب هو ما اذكره لك بحول الله عزّ وجلّ، فنقول كان الحكيم يرى أنّ حدوثه بعد إن لم يكن لا يُعقل إلّا معنى التّأخّر، وبالجملة لا يُفهم إلّا على أنّ الزّمان تقدّمه والزّمان من لواحق العالم عنده، وهو مقدار الحركة من جهة التّقدّم والتّأخّر. فإذا صحّ هذا وهو غير منفكّ عنه بالأحداث بغير تقدّم زمان، محال على هذا النّظر لاستدعاء التقدّم والتّأخّر».

إذًا لم يتبقَّ سوى أن يكون مُحرّكٌ قديمٌ خارجي يُحرّكُ هذه الأجرام، فلو كانت القوّة داخليّة لما كانت تدور كلّ الأجرام حول نفسها حركة دائريّة؛ وحول بعضها البعض كذلك؛ والتوّحد بنوع الحركة -في نظر ابن سبعين- هو توحّد بنوع المُحرّك القديم.[35] الحركات عند ابن سبعين ثلاث: اثنتان طبيعيّتان وواحدة هي حركة الأفلاك. فالأولى هي إرادتنا نحن بتحريك أنفسنا، مثلاً إذا أردنا أن نتحرّك شمالًا أو يمينًا. والحركة الثّانية هي حركة طبيعيّة غير مُحصّلة مثلًا لا يستطيع أن يتحرّك الإنسان يمينًا وشمالًا و إلى تحت

33 انظر: ابن سبعين، 1941: 251.

34 المصدر نفسه، 250.

35 انظر: المصدر نفسه، 251؛ وراجع الفكرة في نظريّة المتصوّف الشّهير المعاصر تمامًا لابن سبعين؛ محيي الدّين ابن عربيّ، "إنشاء الدّوائر"، والذي يشرح فيها فلسفته الخاصّة في دوران الأفلاك وفي كون العالم يُبنى على منطق الدّوائر. وكذلك يتحدّث محيي الدّين ابن عربيّ في كتابه تنزّل الأملاك في حركات الأفلاك عن هذه الفكرة. حول ذلك، انظر: ابن عربيّ، 2003؛ ابن عربيّ، 1998.

وإلى فوق معًا. أمّا الحركة الثّالثة فهي حركة الأجرام المُسيّرة من مُحرّكٍ قديم. الأجرام السّماويّة لا تختار حركتها الدّورانيّة كما نختار نحن -المخلوقات-، فهي تسير بحركة واحدة ثابتة هي حركة الأفلاك، وهذه الحركة إنّما تنمّ عن عدم إدراكها لما هي فيه لأنّها لا تُدرِك أصلًا، ومن جهة أخرى، هي تتحرّك وفق إرادة المحرّك القديم.[36]

تصوّر صوفيّ جديد

يطرح ابن سبعين في «رؤيته الخاصّة» براهين مختلفة لقِدم الخالق وحدوث العالم،[37] والتي يتبنّاها قلّة من المتصوّفة الذين يتفوّق عليهم ابن سبعين في نهجه الصّوفي المغاير.[38] فيقول أنّ حركة الأفلاك لم تبدأ من عدم؛ فالعدم هو لا شيء والدّوران حركة شيء؛ ولا يُمكن للا- شيء أن يخلق حركة شيء.[39] برهان آخر مستحدَث يطرحه ابن سبعين بأنّ المحرّك القديم حتمًا ليس جسما؛ لأنّ الجسم يتحرّك بفعل محرّك، ولا يُمكن لمحرّك قديم أن يكون مُحرَّكا أو مُتحرِّكا، إذًا هو ليس بجسم أصلًا (هو فوق الأجسام) وفعله الأوّل هو التّحريك، إذًا فالعالم قديم. يقول ابن سبعين إنّ هذا المُحرّك القديم أصدر فعل الحركة (الحركة = أزمان الأفلاك) وأزمان الموجودات تمّت على الأفلاك. التّحريك هو الزّمن وهو فعل صادر عن المُحرِّك، إذًا لا بُدّ أن يكون المحرِّك ليس زمنًا أو منوطًا بزمنٍ أصلًا؛ وإذا لم يكن المُحرِّك القديم منوطًا بزمن فالعالم قديم.[40]

في نظريّته عن «حدوث العالم»، يرى ابن سبعين أنّ العالم ينقسم إلى طبيعيّ وفلكيّ؛ والطّبيعيّ مُركّب وبسيط والمركّب دائما موجود في الكون؛ والبسيط في الاستحالة؛ ولا يفهم إلّا بخلع الصّور غير مفارق لها؛ ويأخذ بعضه كيفيّات من بعض بالمجاورة والأجسام الفلكيّة، فهي دائمًا وأبدًا في الحركة والنّقلة؛ والتّبدّل في المحاذاة؛ فكيف يكون بقاؤها على حالة واحدة؟[41]

36 انظر: ابن سبعين، 1941: 249.

37 حول هذه الفكرة عند ابن سبعين؛ انظر: العبيدي، 1998.

38 حول التصوّف المغاير والذي أشارت إليه بعض الدراسات بوصفه مُغايرا، انظر: العدلوني، 2006. وحول الاصطلاح الصّوفيّ المُغاير عند ابن سبعين، انظر: ديب وآخرون، 2022. يقدّم الباحثون مجموعة من المصطلحات الصّوفيّة لابن سبعين في أعمال مختارة؛ في مدوّنة بعنوان: "تجليّات المصطلح الصّوفي في رسائل مختارة لابن سبعين الأندلسي".

39 انظر: ابن سبعين، 1941: 249.

40 انظر: المصدر نفسه، 248.

41 انظر: المصدر نفسه، 246-245.

يرى ابن سبعين أنّ الشّكل والصّورة هما غير الجسم: الشّكل والجسم ليسا للجسم من حيث هو ولا مُقوّمتان، بل هما صورتان موضوعتان بقصد قاصد كما تبيّن في «سمع الكيان».[42] ويرى ابن سبعين أنّ الصّور في عالم الكون أكثر من الجسم عند الفاعل، وأنّ الجسم لا يحمل إلّا صورة واحدة، فإذا أراد تغييرها أفسد الأولى فلا شكل مطلق بجسم خاص.[43] في نظريّته يُثبت ابن سبعين عبر مسألته أنّ العالم مُحدث والله قديم. في المقابل، فإنّ الأولى تتعارض مع الثّانية حتمًا. فإذا كان الله قديمًا وهو المُحرّك الأزليّ الأوّل، فلا بدّ أن يكون قد تأخّر عنه خلق المتحرّكات التي هي بمقام السّلب، لأنّها ناقصة صدرت عن كامل مطلق. الله واجب والوجود وبقيّة المتحرّكات مُمكنة الوجود وغيرها مُضاف. واجب الوجود هو النّور المطلق الذي يُغذّي الأجرام والمتحرّكات كلّها، ونور المُتحرّكات مُقتبس منه، وضوؤها آنيّ- ناقص، وبذلك يردّ ابن سبعين على الحكيم أرسطو.[44]

الخُلاصة

قدّم لنا هذا البحث في العمق الرّسائل الصّقليّة لابن سبعين، والتي قدّمها لإمبراطور صقليّة «فريدريك الثّاني» كردّ مُفصّل على أسئلة كثيرة محيّرة، اعتبرت آنذاك مسائل جدليّة كلاميّة. تلك المسائل خاض فيها الفلاسفة القدماء الذين يستحضرهم ابن سبعين في مخطوط كتابه.

42 يُعتبر كتاب «سمع الكيان» من أهمّ الكتب التي يستند إليها ابن سبعين في السّياق أعلاه؛ وهو تحقيق قديم ومراجعة قيّمة من القرون الوسطى للفيلسوف أبي القاسم مسلمة المجريطيّ. يناقش هذا الكتاب مسائل فكريّة عالقة مثل الهيولى والصّورة والحركة والزّمان؛ انظر الكتاب في المراجع في: المجريطيّ، د.ت. أمّا المجريطيّ فهو مسلمة بن أحمد بن قاسم المجريطيّ؛ صاحب الكتاب وهو فيلسوف، فلكيّ، رياضيّ، وكيميائيّ عربيّ مسلم، أقام في قرطبة واشتهر فيها؛ ويعتبره أهل زمانه أفضل الكيميائيّين والرّياضيّين على الإطلاق ولد عام 338 للهجرة وتوفّي عام 398 للهجرة؛ وتُنسب إليه كتب ورسائل كثيرة منها رُتبة الحكيم؛ غاية الحكيم؛ كتاب الأحجار؛ تمام علم العدد؛ اختصار تعديل الكواكب؛ الأسطرلاب؛ رسائل إخوان الصّفا. وقد تُرجمت بعض من كتبه إلى اللّغات اللاّتينيّة سنة 1252م. وبرغم ندرة الدّراسات العربيّة في هذا الباب، إلّا أنّه ثمّة دراسات أجنبيّة لا بدّ من استعراضها ومراجعتها، مثل:

Kahane et al., 1966, 575; Holmyard, 1924, 293-305; Wiedemann, 1993, 96; Marín, 2011, 191-192; Hellmut, 1962; انظر أيضًا بعضًا من كتب المجريطيّ المنشورة (غير المخطوطة): المجريطيّ، 1927؛ 1949؛ 1951

43 انظر: ابن سبعين، 1941: 246.

44 انظر: المصدر نفسه، 244.

يُعتبر «مخطوط كتاب الرّد على المسائل الصّقليّة»؛ أكبر مُنجَز فلسفيّ صوفيّ من القرون الوسطى يعتمد سرديّة علميّة لعشرات الأسماء الكبيرة في تاريخ الفلسفة اليونانيّة والإسلاميّة. فقد استند ابن سبعين على طريقة الباحثين المعاصرين فيما يُشبه البحث العلمي على هذه الأسماء الكثيرة. لقد خاض ابن سبعين في مسائل فكريّة عالقة كقِدم العالم وحدوثه، جدليّة المُحرّك والمتحرّك، الإبداع، الأجسام وصورها، النّفس النّاطقة، العلم الإلهيّ (اللّدنيّ) وغيرها من الموضوعات الفكريّة الأخرى. وفي مسألة «قِدم العالم» أثبت ابن سبعين بفلسفته الصّوفيّة أنّ العالم مُحدث عن قديم لا متناهٍ؛ هو الله؛ وأنّ قِدمه يكون مسألة مغلوطة لدى جمهور الفلاسفة في أزمنة مختلفة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع بالعربيّة

ابن سبعين، ع. (1941). **الكلام على المسائل الصّقليّة**. تحقيق المخطوط: محمّد شرف الدّين يا التّقايا. بيروت.

ابن سبعين، ع. (1956). **رسائل ابن سبعين**. تحقيق: عبد الرّحمن بدوي. القاهرة: الدّار المصريّة للتأليف والنّشر.

ابن سبعين، ع. (1978). **بدّ العارف**. تحقيق: جورج كتّورة. ط.1. بيروت: دار الأندلسي.

ابن طفيل، (2019) **حي ابن يقظان**. تحقيق وتعليق: أحمد أمين. القاهرة: دار أقلام عربيّة.

ابن العربي، م. د. (1312هـ). **ذخائر الأعلاق**، شرح ترجمان الأشواق. بيروت: د.ن.

ابن العربي، م. د. (1907). **مواقع النّجوم ومطالع أهلّة الأسرار والعلوم**. صحّحه: بدر الدّين النّعساني. مصر: مطبعة السّعادة.

ابن العربي، م. د. (1370هـ). **كتاب المسائل**. مقدّمة وتصحيح وترجمة وتعليق بالفارسيّة: سيّد محمّد دامادي. نهران: شركة انتشارات علمي وفرهنكي.

ابن العربي، م. د. (1969). **العبادلة**. ط.1. القاهرة: مكتبة القاهرة.

ابن العربي، م. د. (1972). **الفتوحات المكيّة**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1972.

ابن العربي، م. د. (1997). **ترجمان الأشواق**. ضبط نصوصه وقدّم له: عمر الطّبّاع. بيروت: دار الأرقم.

ابن العربي، م. د. (1998). **إنشاء الدّوائر**. بور سعيد: مكتبة الثّقافة الدّينيّة.

ابن العربي، م. د. (1998). **رسائل ابن العربي**، شرح مبدأ الطّوفان ورسائل أخرى. أبو ظبي: منشورات المجمع الثّقافي.

ابن العربي، م. د. (1999). **اصطلاحات الصّوفيّة**. إعداد وتقديم: عبد الحميد صالح حمدان. القاهرة: مكتبة مدبولي.

ابن العربي، م. د. (2001). **رسائل ابن العربي**. وضع حواشيه: عبد الكريم النّمري. بيروت: دار الكتب العلميّة.

ابن العربي، م. د. (2003). **أوراد الأيّام واللّيالي**. تحقيق: بسّام محمّد بارود. عمّان: دار الفتح.

ابن العربي، م. د. (2003). **تنزّل الأملاك في حركات الأفلاك**. تحقيق وشرح: نواف الجرّاح. بيروت: دار صادر.

الإدريسي، م. ع. (2006). **التّصوّف في فلسفة ابن سبعين**. الدّار البيضاء: دار الثّقافة.

ترمنجهام، س. (1979). **الفِرق الصّوفيّة في الإسلام**. ترجمة: عبد القادر التّجراوي. بيروت: دار النّهضة.

التّفتازانيّ، أ. و. (1973). **ابن سبعين وفلسفته الصّوفيّة**. بيروت: دار الكتاب العربي.

الجابري، م. ع. (2006). **العقل الأخلاقي العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.

الحفني، ع. (1992). **الموسوعة الصّوفيّة**. د.م: دار الرّشاد، ص 242.

حمادة، ح. ص. (2005). **دراسات في الفلسفة اليونانيّة**. بيروت: دار الهادي.

ديب، ر.، عروي، ف.، قبايلي، ح. (2022). **تجلّيات المصطلح الصوفي في رسائل مختارة لابن سبعين الأندلسي**.

جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

الزّين، ع. س. (1998). **ابن سبعين الطّرق الصّوفيّة** دراسة وتحليل. بيروت: دار الكتاب اللّبناني للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

شيمل، أ. (2006). **الأبعاد الصّوفية فيّ الإسلام وتاريخ التّصوّف**. ترجمة دار النهضة. بيروت: منشوراتّ الجمل.

العبيدي، ح. (1998). «منطق الوحدة الطلقة عند ابن سبعين»، **مجلّة المورد البغداديّة** 26 العدد 2، 38-32.

فرّوخ، ع. (1981), **التّصوّف في الإسلام**. بيروت: دار الكتاب العربي.

المجريطي، مسلمة. (1927). **كتاب غاية الحكيم وأحقّ النّتيجتين بالتّقديم**. هامبورك- ألمانيا: مطبعة آوكوستين.

المجريطيّ، مسلمة. (1951-1949). **الرّسالة الجامعة**. دمشق: المجمع العلمي العربي.

محمّد، ن. ف. وآخرون. (2016). **وحدة الوجود عند الصّوفيّة الفلاسفة**: ابن عربيّ وابن سبعين أنموذجًا: أطروحة دكتوراة. السّودان: جامعة أم درمان الإسلاميّة.

المزيديّ، ا. ف. (2017). **موسوعة مصطلحات عبد الحقّ ابن سبعين الأندلسي**. بيروت: دار الكتب العلميّة.

النّباهيّ، ع. ب. ع. (1955). **تاريخ قضاة الأندلس**. بيروت: دار الكتب العلميّة.

ياسر، م. ش. (1981). **فلسفة الوحدة المطلقة عند ابن سبعين**. القاهرة: دار الرّشيد.

ياسر، م. ش. (1990). **فلسفة التّصوّف السّبعيني**. دمشق: منشورات وزارة الثّقافة.

المراجع الأجنبيّة

Al-Jabiri, M. A., (1991). *The Structural Transformation of Islamic Philosophy*. USA: American Trust Publications.

Al-Tajiazani, A. W. & Leaman, O. (1996). “Ibn Sab’ln”. In: S. H. Nasr & O. Leaman (eds.). *History of Islamic Philosophy*. London: Routledge, pp. 630-636.

Arvide, S. L., (2009). *Las Gustions Sicillians de Ibn Sabin*. GEU Publishing.

Helminski, K., (1999). *The Knowing Heat, A Sufi Path of Transformation*. London: Shambhala.

Hellmut, R., (1962). *Picatrix: Das Ziel Des Weisen von Psedo Magriti*. London: Warburg Institute.

Holmyard, E. J., (1924). “Maslama al-Majriti and the Rutbatu’l-Hakim”. *Isis*, vol. 6 no.3, 293-305.

Hourani, A., (2011). *Arabic Thought in the Liberal Age, 1798-1939*. Anglia: Cambridge University Press.

Kahane, H., Kahane, R. & Pietrangeli, A., (1966). “Picatrix” and the Talismans”. *Romance Philology*, 19(4), 574–593.

Leaman, O., (2002). *An Introduction to Classical Islamic Philosophy*. Cambridge: Cambridge University press.

Leaman, O., (2015). *The Biographical Encyclopedia of Islamic philosophy*. New-York: Bloomsbury Publishing.

Lings, M., (1975). *What Is Sufism. England*: No Publisher.

Marín, M. N., (2011). "*Arabismo en Madrid*". De Mayrit a Madrid: Madrid y los árabes, del siglo IX al siglo XXI / coord. por Daniel Gil Benumeya, 184-191.

Nasr, S. H., (2006). *Islamic Philosophy from Its Origin to the Present: Philosophy in the Land of Prophecy*. SUNY Press.

Nicholson, R. A., (1921). *Studies in Islamic Mysticism*. Cambridge, UK: Cambridge University.

Wiedemann, E. (1993). "al-Maḏjrīṭī". Encyclopaedia of Islam-1st e, 96.

Zargar, C. A., (2011). *Sufi Aesthetes beauty love and the human form in the writings of Ibn 'Arabi and 'Iraqi*. Carolina: South Carolina University.

نظرة المعلّمين إلى مساهمة المدرسة العربيّة في الحدّ من ظواهر العنف

طارق خُطبا | قصيّ حاج يحيى

ملخّص

يهدف البحث إلى فحص نظرة المعلّمين إلى مساهمة المدرسة العربيّة في الحدّ من ظاهرة العنف، ومعرفة تصوّراتهم حول الأسباب التي تعيق المدرسة العربيّة، عن تقديم يد العَون والمساهمة في الحدّ من ظاهرة العنف في المجتمع العربيّ في إسرائيل، أو أنّها تدعمها. كما يفحص نظرة المعلّمين إلى تعاطي المدرسة العربية مع الأنشطة اللامنهجية في الحدّ من ظاهرة العنف، وبناء على ذلك؛ فإنّ سؤال البحث المركزيّ هو: كيف ينظر المعلّمون إلى مساهمة المدرسة العربيّة في الحدّ من ظواهر العنف؟

تكمن أهمية البحث في كونه يبحث في فاعليّة المدرسة العربيّة في إسرائيل، ومدى مساهمتها في الحدّ من ظواهر العنف داخلها، وتداعيات هذه على المجتمع العربيّ في إسرائيل. من أجل الإجابة عن أسئلة البحث، تمّ اتّباع أسلوب البحث النوعيّ، إذ تمّ استعمال أداة المقابلة المبنية، وقد أجريت مقابلات مع 15 معلّما ومعلّمة: خمس معلمات، وعشرة معلّمين، يدرّسون في مدارس ابتدائية و إعدادية وثانوية، في قرى ومدن عربيّة في البلاد.

تشير نتائج البحث الأساسية إلى أنّ مساهمة المدرسة العربيّة في الحدّ من ظواهر العنف داخلها وتداعياته على المجتمع العربي في إسرائيل هي ضعيفة جدّا، وتقتصر مساهمتها على مبادرة ذاتية من المعلّم؛ بغية الحصول على الهدوء النّسبيّ اليومي. كما بيّنت النتائج أيضا أنّ المدرسة العربية غير قادرة على المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف؛ لوجود عدّة معيقات مرتبطة بجوانب مختلفة، كالوزارة، أو الإدارة المدرسية، أو نشاط المعلّمين أنفسهم، أو تصرُّف أولياء الأمور، أو تأثير التطوّرات التكنولوجية، أو تأثير الإمكانيات المادية. وتسهم نتائج هذا البحث في استخدامها مصدرًا للمدارس العربية داخل إسرائيل؛ لتستفيد من نتائجه وتوصياته؛ لكي تعمل على الحدّ من ظواهر العنف داخلها، تلك الظواهر التي تُلقي بظلالها على المجتمع العربيّ في إسرائيل.

كلمات مفتاحية: ظاهرة العنف، العنف المدرسيّ، المدرسة العربية، الأنشطة اللّامنهجية، المجتمع العربيّ في إسرائيل.

مقدِّمة البحث

تُعدّ ظاهرة العنف في المجتمع العربيّ في إسرائيل بشكل عام، والمدارس العربية بشكل خاص، من أكثر الظواهر التي تتطلّب الاهتمام والمعالجة الفورية؛ فقد شهدت ظاهرة العنف في المدارس العربية، التي تمتد من داخل المدرسة إلى خارجها، ومن خارج المدرسة إلى داخلها، ازديادا في السنوات الأخيرة؛ لأسباب تتعلق بالبيئة، والأسرة، والواقع الأمني والسياسي والاقتصادي للبلاد، إذ انعكس هذا الواقع على الواقع الاجتماعي (أبو عصبة، 2020).

تبرز أهمّية المدرسة في مسؤوليتها عن تربية الأجيال، وإعدادهم في عصر سريع التغيير، فهي تتعامل مع المجتمع مباشرة، وتوفّر لأبنائه الرعاية والتعليم، وتحيطهم بالظروف التي تدفع بهم إلى النموّ التربويّ السليم، بما يؤدّي إلى تقدم المجتمع ونموّه والارتقاء بمستواه. لهذا، فإنّ المدرسة هي من تتحمّل المسؤولية في مساعدة الطلبة على النموّ السويّ في المجالات كافّة؛ ليصبحوا مواطنين صالحين، ومسؤولين عن أنفسهم ومجتمعاتهم (أبو عصبة، 2012)؛ ممّا يُلقي على عاتق المدرسة العمل على تصميم الأنشطة بأشكالها، ومنها الأنشطة اللّامنهجية التي لا تقلّ أهمية عن الأنشطة المنهجية التي تهتم بالجوانب المعرفية والعقلية للطلاب. فالأنشطة اللّامنهجية تؤدّي دوْرًا مهمًّا في رفع كفاءات الطلاب، وتشجيعهم على المشاركة في مختلف المسابقات والفعاليات والبرامج، وتعمل على تنمية مهارات متنوّعة لديهم، مثل: التعليم الذاتي، والاستقلاليّة، وحرية التفكير. وتقوم بدوْر مهمّ كذلك في ترسيخ المبادئ والمواقف الإيجابية والقِيم الأخلاقيّة في نفوس الطلاب، على مختلف مراحلهم التعليمية، وتقوم بدوْر فعّال في حل المشاكل السلوكية بين الطلاب، وتعميق إيمانهم بأهداف المدرسة، وخلق الاستعداد عندهم للعمل لصالح المدرسة والمجتمع، والاعتزاز والافتخار بهما (مباركي، 2017؛ חאג'-יחיא ורדניצקי, 2018; Haj-Yahia et al., 2011).

أمّا بالنسبة إلى ظاهرة العنف في المجتمع العربيّ في إسرائيل، فتُظهر الأبحاث أنّ هذه الظاهرة هي حصيلة تاريخ طويل، لا يقل عمره عن 76 سنة من سياسة التهميش والإقصاء والإجحاف بحق المجتمع العربي في إسرائيل. فقد أشارت الأبحاث إلى أنّ انتشار العنف والجريمة في المجتمع العربي هو وليد عدّة أسباب، فهي قضية مركّبة ومعقّدة، وتحتاج إلى تشخيص ما قبل العلاج. فهناك أسباب تتعلّق بالعوامل السياسيّة، والأوضاع الاقتصادية والثقافية في المجتمع العربي في إسرائيل (علي، 2014؛ حاج يحيى،

2019; Haj-Yahia et al., 2011). يُضاف إلى ذلك أنّه لم تُجرَ أبحاث كثيرة عن دوْر المدرسة، والكشف عن مدى مساهمتها في الحدّ من ظواهر العنف في المجتمع العربي، فإنّ أغلب الأبحاث تشير إلى انتشار ظواهر العنف بين تلاميذ المدارس (Marie-Alsana et al., 2006)، وتشير كذلك إلى انعكاس ظواهر العنف المجتمعيّة على المدرسة وعلى السلوكيّات العنيفة لطلابها، ونظرة الطلاب إلى السلوكيّات العنيفة في المدرسة، وفهم تأثيرات السياق المدرسي في قضايا العنفِ (Astor et al., 2006; Agbaria & Daher, 2015). لقد تمحورت الأبحاث حول نظرة المعلّمين في تذويت القِيم بوصفها عوامل رادعة للعنف في المدرسة (Knafo et al., 2008; Abd Algani et al., 2020)، وقضايا عنف الطلاب تجاه المعلّمين (Maman et al., 2019). كما بيّنت الأبحاث أنّ انتشار العنف، بأشكاله المختلفة، مرتبط بفقدان الأُطُر التربوية المتنوّعة، المنهجية واللّامنهجية في المجتمع العربي، إذ تفتقد البنية التربوية إلى مراكز جماهيرية، ونوادٍ ثقافية، تُعنى بتفعيل الشبيبة بعد الدوام المدرسي (علي، 2014).

على هذا؛ جاء هذا البحث؛ ليفحص نظرة المعلّمين إلى مساهمة المدرسة العربيّة في الحدّ من ظواهر العنف، فهو يكشف عن تصوّراتهم في رصد الأسباب التي تعيق المدرسة العربية، أو تدعمها، في المساهمة في الحدّ من ظاهرة العنف في المجتمع العربي في إسرائيل، ويفحص كذلك نظرة المعلّمين إلى تعاطي المدرسة العربية مع الأنشطة اللّامنهجية في الحّد من ظواهر العنف. وتكمن أهمية اختيار هذا الموضوع في أنّ العنف والجريمة آخذان في التّنامي، والارتفاع الطردي والمتزايد في المجتمع العربي، وأن هذه الظّاهرة أصبحت تقلق بالَ السكّان العرب، وتهدّد استقرارهم وأمنهم الشخصي والمجتمعي. وتكمن أهمية الدراسة، أيضًا، في أنّها تعالج وظيفة المدرسة العربية في الحدّ من ظاهرة العنف، وأنّ للمدرسة العربية جزءا كبيرا في الحدّ من هذه الظاهرة؛ إذ تُعَدُّ المدرسة من المؤسّسات التربوية المهمّة التي يعتمد عليها المجتمع في إكساب المتعلّمين القِيم التربوية الفاضلة. وتعدّ هذه القيم أهم مكوّنات ثقافة المجتمع، ومن أهم محدّدات السلوك الإنساني، من أجل بناء مجتمع آمن وخالٍ من العنف (أبو عصبة، 2012؛ عدوي، 2020).

من أجل تحقيق أهداف البحث؛ تمّ اتّباع أسلوب البحث النوعيّ، الذي يناسب موضوع الدراسة. ويتألّف البحث من إطار نظري، يتمحور حول تعريف المفاهيم الأساسية، والمصطلحات، والنظريات المتعلقة بموضوع البحث، إضافة إلى الحديث عن منهجية البحث؛ إذ تمّ من خلالها توضيح مشكلة البحث، وأسلوب البحث المتّبع، وأداة البحث

التي استعملت لجمع المعلومات، والمشاركين في البحث وسيْره. اختُتِم البحث بمجموعة نتائج بعد تحليل مضمونها، وتصنيفها إلى فئات مواضيعيّة، تبعها تحليل ونقاش لأهمِّ نتائجه والخروج باستنتاجاته، بالإضافة إلى تقديم التوصيات.

يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة مرجعا لأيِّ مدرسة عربيّة تُريد أن تستفيد من نتائجه والعمل بتوصياته، ولصُنّاع القرار في وزارة التربية والتعليم، حيث اتخاذ الإجراءات المناسبة، لتطوير استراتيجياتٍ وفعاليّاتٍ وأنشطةٍ تتلاءم مع احتياجات الطلبة، وتُسهم في الحّد من انتشار العنف وتداعياته على المجتمع العربيّ في إسرائيل.[1]

الخلفية النّظريّة

مفهوم العنف والنظريّات حوله

بدأ في السنوات الأخيرة انتشار ظاهرة العنف، بوصفها سلوكًا يميّز طابع العلاقات الاجتماعية، وأنماط التفاعل القائمة بين الأفراد والجماعات في المجتمع (الماحي، 2017). واختلفت تعريفات مفهوم العنف، من بيئة ثقافية إلى أخرى، باختلاف الهدف، من حيث كونه أخلاقيًّا، أو سياسيًّا، أو نفسيًّا، أو اجتماعيًّا. من هذا المنطلق، فإنّ العنف هو أيّ سلوك يصدر عن فرد أو جماعة تُجاه فرد آخر، ماديًّا كان أم لفظيًّا، مباشرًا أم غير مباشر؛ نتيجةَ الشعور بالغضب، أو الإحباط، أو طلب الدّفاع عن النفس أو الممتلكات، أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معيّنة (أبو عصبة، 2020). ويُعرَّف العنف، أيضا، بأنّه تهديد وتخويف باستخدام القوّة، من القيام بالضرب الجسديّ، أو إلحاق الأذى النفسيّ بواسطة التحقير (גמשי ונאמן חביב, 2015).

لقد حظي مفهوم العنف باهتمام الباحثين وعلماء النفس والاجتماع، وقد تمّ تفسيره من جوانب وتوجّهات مختلفة، ومن أبرز النظريات التي تناولت، في تفسيرها، ظاهرة العنف ما يأتي:

1. **نظريّة التّحليل النفسيّ**: يرى أصحاب هذه النظريّة أنّ العنف مشكلة نفسيّة ترتبط بالغرائز والدوافع المكبوتة التي تؤثّر في الإنسان، وتؤدّي به إلى العنف. كما أنّ الحرمان والشّعور بالإحباط يدفعان بالفرد إلى ممارسة العنف؛ استجابةً تعويضيّةً للتغلُّب على مشاعر النقص والخوف من الفشل (الماحي، 2017).

2. **الاتّجاه البيولوجيّ**: يرى أصحاب هذا الاتجاه وجود علاقة بين العنف والجهاز العصبيّ المركزي لدى الكائن. وهذه الظاهرة موجودة عند كل الناس، ولكنّها تختلف، في

1. تمّ إجراء هذا البحث ضمن دراسة اللقب الثاني في موضوع «الإدارة التربوية» في كليّة سخنين.

شكلها، من شخص لآخر، وتتغيّر وَفق التأثيرات النفسيّة والبيئة التي يتفاعل معها الجانب البيولوجي؛ ممّا يؤدي إلى حدوث التوتُّر والشّعور بالغضب اللذين يدفعان بالكائن إلى تفريغ هذه الطاقة خارج الجسم، على شكل لفظيّ أو حركيّ (علي، 2014).

3. **نظريّة التعلّم الاجتماعيّ**: تشير هذه النظرية إلى أنّ العوامل الاجتماعية تؤدّي دوْرًا مهمًّا في تكوين الشخصية، وما يبدو عنها من سلوك اجتماعي يكون متأثرا بالجوانب العاطفية، أو المادية، أو الإقتصادية أو الحرمان، وكلّها مؤثّرات تحدو به نحو العنف. ويرى رُوّاد هذه النظرية، وهي من أكثر النظريات شيوعًا في تفسير العنف، أنّ الأشخاص يتعلمون العنف بالطريقة نفسها التي يتعلّمون بها أنماط السلوك الأخرى (محمود واخرون، 2019).

4. **النظريّة السلوكيّة**: يرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّ السلوك متعلَّم؛ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، وأنّ سلوك العنف، كغيره من السلوكيّات، تزداد دافعيةُ احتمال حدوثه عندما تكون نتائجه إيجابية، وتقلّ عندما تكون نتائجه سلبية (מוסקוביץ, 2011).

5. **النظريّة البنائيّة**: ترى هذه النظريّة أنّ سلوك العنف برز بين الأفراد الذين يعانون من الإحباط؛ نتيجةَ ظروفٍ مادية واقتصادية واجتماعية متردّية، وعلاقات عاطفية ضعيفة؛ ممّا يدفع بهم إلى إلحاق الإيذاء الجسدي والنفسي للآخرين، في المحيط الذي يوجدون فيه، وأنّ نمط التفكير الذي يميل إليه الفرد ينبع أساسًا من بُعد معرفيّ (الماحي، 2017).

مفهوم العنف المدرسيّ وأشكاله

العنف المدرسيّ ظاهرة سلبية بدأت تظهر، بشكل كبير، في المجتمع المدرسي، وانتشرت بين أوساط الطلبة على المستوى العالمي والعربي، فلا تكاد تخلو مؤسّسة تعليمية من هذه الظاهرة. والعنفُ المدرسيّ هو السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلبة، وينمّ عن انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، ويكون موجَّهًا ضد المجتمع المدرسي: معلمينَ، وإداريينَ، وطلبةً، وأجهزةً، وأثاثًا، وقواعدَ وتقاليدَ مدرسية، وينجم عنه ضرر وأذًى معنويّ أو ماديّ (برزوان، 2020).

تشير الأدبيات البحثية إلى أنّ العنف يأخذ في المدرسة أشكالًا متعدّدة، هي (علي، 2014):

1. **العنف النفسي**: يظهر في ممارسات الطلبة تُجاه بعضهم، أو في ممارسات بعض المعلّمين

على طلبتهم، وهي تتضمّن مختلف التهديدات اللفظية، أو السخرية والاستخفاف والاستهزاء، والإقصاء، والاحتقار، والإهمال المتعمَّد، والنبذ، وإصدار الشائعات المهينة بين الآخرين. وللعنف النفسي تأثير سلبي على الذات والشخصية في نفس الطفل الضحية، الأمر الذي قد يقودُ إلى القيام بالانتحار، أو محاولات الانتحار.

2. **العنف الجسديّ**: يُمارس من الناحية الجسدية، أو باستخدام القوة الجسدية، بشكل متعمَّد؛ لإيذاء الآخرين، وإلحاق الضرر بهم، والتعمُّد في تعنيف الطلبة الضعفاء أو صغار السن. ويحدث هذا عبر ممارسات سلوكية، مثل: الضرب المبرِّح، والرّكل المؤذي، والرمي أرضا، والخنق، والحرق، والضرب بأداة حادة، والصَّفْع على الوجه، والتعذيب الجسديّ، بالإضافة إلى إطلاق النّار (حاج يحيى، 2019).

3. **العنف اللفظيّ**: يتضمّن التواصل بألفاظ بذيئة وعنيفة، كالشتائم والمسبّات، أو المشاجرات الكلامية، واستخدام ألفاظ السخرية والاستهزاء، ومنابزة بالألقاب، واستخدام كلمات أو جمل للتهديد (حمادنة، 2014).

4. **العنف ضد الممتلكات**: مثل تحطيم الأثاث المدرسي ومرافق المدرسة وتكسيرها، إذ يقوم بعض الطلاب بالعدوان المادي على بعض أجهزة المدرسة ومعدّاتها وأثاثها لإتلافها أو حتّى تحطيمها (ساعد، 2020).

5. **العدوان الموجّه ضدّ الآخرين**: يقوم بعض الطلبة بإثارة الشغب داخل المدرسة، أو داخل الصفوف، إذ يعتدون على رفاقهم، بتمزيق كُرّاساتهم أو كتبهم، أو بالضرب، وقد يتعمّد بعض الطلبة إضفاء جو من الفوضى داخل الصفوف، وذلك بالتعدّي على زملائهم، وقد يتطوّر الأمر إلى عدم احترام معلّميهم والتعدّي عليهم (القدري، 2019).

6. **التمرُّد على المجتمع المدرسيّ**: هو تجمع بعض الطلبة في عصابات أو شلل، تحاول الخروج على تقاليد المجتمع المدرسي، ومخالفة القواعد والقِيم المعمول بها، فيجنحون إلى الهروب من المدرسة، وإلى تعاطي المخدرات والتدخين، والتعدّي على الآخرين خارج المجتمع المدرسي (برزوان، 2020).

7. **العنف الشبكيّ**: هو عبارة عن سلوكيّات متكرّرة على مدار فترة زمنية، يتمّ فيها السيطرة من خلال استخدام الحاسوب، أو أيّ جهاز إلكتروني، لإرسال الرسائل والأفلام والصور الطّاغية؛ من أجل إهانة الآخرين، والاستهزاء بهم، واحتقارهم (أبو عصبة وأشقر، 2018).

آثار العنف المدرسيّ

يترك العنف المدرسي آثارًا سلبية كبيرة على المجتمع والطلبة ضحايا العنف الذين يعانون من مشكلات في التوافق النفسي والاجتماعي، وانخفاض في تقدير الذات، والعزلة، وعدم القدرة على التركيز وتشتُّت الانتباه. كما أنّهم يعانون من بعض الأعراض الجسدية، مثل: الصداع، وآلام في البطن، وهذا ما يؤثّر سلبًا على سيْرهم الدراسي، كانخفاض الأداء والتسرُّب المدرسي والتخلّي عن الدراسة (ساعد، 2020)، إضافة إلى المعاناة من الخوف، والاكتئاب، والقلق، وقلة النوم، وانعدام الشهيّة، وصعوبات في التنفُّس، وانخفاض في مستوى القدرات الذاتية والتكيُّف (הרשקוביץ וביבלוון, 2020).

يشمل تأثير العنف المدرسي ظهور آثار سلبية على الطلبة، تتمثّل في أربعة مجالات: **المجال الأوّل**: المجال السلوكي، الذي يتمثّل في عدم المبالاة، وعصبية زائدة، ومخاوف غير مبرّرة، ومشكلات الانضباط، وعدم القدرة على التركيز، وتشتُّت في الانتباه، وممارسة السرقات، والكذب، والقيام بِسلوكات ضارّة، مثل: شرب الكحول، أو استخدام المخدرات، ومحاولات الانتحار، وتحطيم الأثاث والممتلكات المدرسية، وإساءات لفظية. و**المجال الثاني**: المجال التعليميّ، ويتمثّل في انخفاض التحصيل الأكاديميّ، والتأخُّر عن الحضور إلى المدرسة، والغياب المتكرِّر، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، والتسرُّب من المدرسة بشكل دائم أو متقطِّع. و**المجال الثالث**: المجال الاجتماعيّ، ويتمثّل في الانعزالية عن الناس، وقطع العلاقات مع الآخرين، وعدم المشاركة في النشاطات الجماعية، وممارسة العدوانية تُجاه الآخرين. و**المجال الرّابع**: المجال الانفعاليّ، ويتمثّل في انخفاض الثقة بالنفس، والاكتئاب، وردود الفعل السريعة، والهجومية والدفاعية، والتوتُّر الدائم، والشعور بالخوف، وعدم الاستقرار النفسي (الماحي، 2017).

سياق البحث: جهاز التّعليم العربيّ في إسرائيل

من المعلوم أنّ السلطات الإسرائيلية فرضت بعد قيام دولة إسرائيل عام 1948 الحكم العسكري على البلاد بين الأعوام 1966-1984، ومن خلال فرض قانون التعليم الرسمي سنة 1953، تمّت السيطرة على جهاز التعليم العربيّ. فقد قامت الإدارة الإسرائيلية العسكرية، بمساعدة جهاز الأمن العام (الشباك)، بتأهيل معلّمين يتحلَّون بفكر وثقافة جديدة، تروق لها وتخدم أهدافها، وكان تعيينهم لأيّ منصب في جهاز التعليم العربي يتمّ وفقا لمعايير واعتبارات سياسية (أبو سعد، 2011).

لم يُسمح لرجال التربية والتعليم العرب أن يقوموا بإعداد برامج ومناهج تربوية خاصّة بهم، ونابعة من تراثهم وثقافتهم وتاريخهم، وتسعى إلى تعزيز هُويّة الطالب الفردية والجماعية (أبو عصبة، 2012). ولمّا كان قانون التعليم الرسمي الإسرائيلي هو الذي يحدّد المضامين والأهداف والمناهج التي تعمل على ترسيخ القِيم الثقافية الإسرائيلية، والولاء لدولة إسرائيل، فقد عملت دولة إسرائيل على إعداد جهاز تعليم خاصّ بالأقلية العربية، وكانت الغاية من هذا الجهاز أن يكون وسيلةً لطمس هويتهم وثقافتهم، وفرض السيطرة عليهم (ميعاري، 2014؛ عرار وابراهيم، 2015). نتيجة لذلك؛ وعبر مرور السنين، فإنّ حضور الثقافة العربية بمركّباتها داخل المدرسة العربية باهت ومتواضع في تشكيل الهوية القومية الواضحة المعالم، وهو ما يُعيق تعمُّق جذور الطالب العربي التاريخية، وتعزيز قِيمه الثقافية (حاج يحيى ودسوقي، 2017). ولمنظومة القِيم أهميّة كبيرة في هذا السياق، إذ إنّها "تحفظ للمجتمع بقاءه واستمراريته، بالإضافة إلى إقرار هويّته وتميزه، فهي عبارة عن المؤشِّر الاجتماعي، والذاكرة، والإرث الثقافي" (سعادة، 2013: 74). إنّ التغييب الصريح للهوية والثقافة والقِيَم العربية، بل إقصائها من جهاز التعليم العربي، قد انعكس سلبا على استقرار المعلّم والطالب في أدائهما؛ ممّا أفرز تخبُّطات في السلوك تحت وطأة الخوف من القانون، الأمر الذي يؤدّي إلى انتشار كلّ سبل العنف والفساد (بدران، 2021).

في ظل تغييب القِيم الثقافية في مناهج التعليم، وغياب دوْر المعلِّم في مجال التربية للقِيم، فإنّ المدرسة لجأت إلى التشديد على التّحصيل العلمي والذهني؛ الأمر الّذي أدّى إلى فصل المدرسة عن دائرة التأثُّر بالهوية الذاتية والثقافية والجماعية، وتغييب الجانب القيميّ والأخلاقي، رغم كونه هدفًا مشروعًا في العملية التربوية (أبو عصبة، 2012؛ بدران، 2021).

إنّ انشغال المدرسة في التحصيلات العلمية، والتّركيز على الطلاب المتميّزين علميًّا جعلها تتجاهل شريحة اجتماعية مهمّة، هي بأمسّ الحاجة للاهتمام، وهُمُ الطلاب ذوو التحصيل التعليمي المتدنّي، وذوي دافعية التعليم المعدومة؛ ممّا أدّى إلى تسرّب الطلاب، وتوطئة أرض خصبة للدخول في دائرة العنف. فمعظم ضحايا العنف في المجتمع العربي هم شباب قد تسرّبوا من المدارس؛ لانعدام وجود مدرسة داعمة، وبرامج لامنهجية، وأطر تهتمّ باحتياجاتهم وتتلاءم معها (علي، 2014؛ אבו עסבה, 2017). من هذا المنطلق، فإنّ أزمة تغييب الهوية الثقافية العربية في المدرسة العربية، والصمت على ذلك نابعان من الخوف والمصالح الذاتية، ابتداءً من المشرفين التربويّين (المفتّشين) والمديرين،

وانتهاء بالمعلِّم والطالب، وقد خلقت هذه الأزمة للأفراد سلوكيّات متعرِّجة تتّجه نحو ممارسة العنف والفساد والضياع (بدران، 2021).

كما أنّ الاحتكاك اليومي والمباشر للأقلية العربية مع الأغلبية اليهودية في ميادين حياتية متنوّعة أدّى إلى تأثُّر الثقافة العربية بنمط الحياة الإسرائيلية؛ ممّا ترتّب عليه طرأ تحوّلات كثيرة على نمط حياة المواطنين العرب، وضعف سلطة «الحمولة»، وزعزعة الروابط والضوابط الاجتماعية بين أفرادها، وانعدام وجود جهات مرافقه لهذا التغير والانتقال، وانعدام الأمن وأخذ الشرطة لدوْرها في المجتمع العربي. فالفقرُ والبطالة وانعدام توفير أُطر وفرص للشباب، إلى جانب مستوًى تعليمي منخفض له تداعياته وانعكاساته على ظاهرة العنف في المجتمع العربي في إسرائيل (دويري، 2010؛ أبو عصبة، 2012؛ كبها، 2014؛ غانم، 2020).

منهجيّة البحث

جاء هذا البحث ليفحص نظرة المعلّمين إلى مساهمة المدرسة العربية في الحدّ من ظاهرة العنف، ومعرفة تصوّراتهم حول الأسباب التي تعيق، أو تدعم المدرسة العربية، في المساهمة في الحدّ من ظاهرة العنف. ويهدف البحث، أيضا، إلى فحص نظرة المعلّمين إلى كيفيّة تعاطي المدرسة العربية مع الأنشطة اللّامنهجية في الحدّ من ظاهرة العنف في المجتمع العربي. ويجيب هذا البحث عن السؤال المركزيّ له: كيف ينظر المعلّمون إلى مساهمة المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف؟ ومن سؤال البحث المركزي للدراسة، انبثقت الأسئلة الثانوية التّالية: ما نظرة المعلّمين إلى دوْر المدير في موضوع الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة؟ كيف ينظر المعلّمون إلى التحدّيات التي تواجه المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف؟ كيف يرى المعلّمون تعاطي المدرسة العربية مع الأنشطة اللّامنهجية في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة؟

لقد تمّ في هذا البحث اتّباع أسلوب البحث النوعي ليجيب عن أسئلة البحث؛ لأنّه مناسب لموضوع البحث، وكذلك لأنّه يمكّن من التفاعل مع المشتركين في البحث بشكل معمّق، ويتيح للباحث إمكانية فهم ما يريد أن يوصله هؤلاء بشكل صريح ودقيق. كما أنّ هذا النوع من الأبحاث يتيح إمكانية التفسير الذاتي بتعبير المشتركين في البحث عن قصدهم في الإجابة، أو قصد الباحث في السؤال، في حال التباس الأمر على كليهما، وهو الأمر غير المتوفِّر في البحث الكميّ، من حيث أنّ الأخير يتعامل الباحث من خلاله مع أرقام

و إحصائيات قد لا تعكس ما يريد أنّ يفسّره الباحث بشكل صريح ودقيق (שקדי, 2011).

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث، والاطّلاع والإحاطة بجوانب موضوعه، من خلال تجارب المشتركين في البحث فيما يخصّ بظواهر العنف في المدارس العربية في إسرائيل، فقد تمّ استعمال المقابلة المبنية، بوصفها أداة البحث النوعي في هذه الدراسة. وشملت المقابلة عشرين سؤالا متنوّعا ومتعلّقا بموضوع البحث، طرحت على المشتركين في البحث (بما في ذلك الأسئلة عن المعطيات الشخصية لهم)؛ كون المقابلة المبنية عبارة عن محادثة يقوم الباحث بطرح أسئلة بهدف جمع المعلومات من خلال تسجيل الإجابات. فالباحث هو المسؤول عن ترتيب الأسئلة المطروحة، خاصة وأنّه في المقابلة المبنية لا يستطيع تغيير الأسئلة، ولهذا الشيء منظور إيجابي في جمع المعلومات، ويُمكن التوحيد فيما بين المشتركين في البحث. كما أنّ المقابلة المبنية لا تحتاج إلى وقت طويل من خلالها يمكن إجراء مقارنات في إجابات المشتركين. وهؤلاء المشتركون في المقابلة المبنية يتقيّدون بأسئلة الباحث التي قام بإعدادها مسبقا، وهناك إمكانية تغيير في ترتيب الأسئلة بناء على تعديلات طارئة على مجريات المقابلة، لكن ليس فيها إمكانية إضافة أسئلة أو حذفها (שקדי, 2011).

لقد شارك في هذا البحث خمسة عشر معلّما: خمس معلّمات، وعشرة معلمين، يدرّسون في مدارس ابتدائية و إعدادية وثانوية، في قرى ومدن عربية في منطقة الشمال، إذ كان هناك تفاوت واختلاف في أعمارهم وتخصّصاتهم ومناصبهم وسنوات أسبقيتهم التعليمية؛ إثراءً للبحث، وحتى يُتناوَل من وجهات نظر مختلفة. ومن أجل مصداقية البحث ودقّة النتائج، فقد تمّ اختيار قسم من المعلمين بناء على معرفة سابقة بهم، وبثقتهم وأمانتهم العلمية، و إلمامهم بقضية البحث، ومقدرتهم على الحديث بصورة واضحة وسلسة. أمّا القسم الآخر، فتمّ اختياره بناء على اقتراح معلّمين آخرين يعرفون مدى إلمام المعلّمين الّذين سيشتركون في موضوع البحث؛ استنادا إلى استراتيجية كرة الثلج «snowball» (انظر جدول تفاصيل مشاركي البحث في جدول رقم 1 التالي). وقد تمّ إجراء المقابلات مع قسم من المشتركين في البحث في مدارسهم، وقسم في بيوتهم، وقسم آخر عبر تطبيق منظومة الزوم. وقد تمّ تحديد موعد مناسب للمقابلة؛ وفقا لجداولهم الزّمنيّة وظروفهم، وكانت مدّة المقابلة الواحدة تتراوح بين ساعةٍ وساعةٍ ونصف، وكانت باللغة العربية. هذا وقد تمّ تسجيل المقابلات بعد أخذ موافقة المشتركين على ذلك.

جدول 1: جدول معطيات مشاركي البحث وتفاصيلهم

العدد	الاسم (مستعار)	الجنس	الجيل	المنصب /تخصص	الأقدمية	المدرسة
1	عصام	ذكر	56	معلّم لغة عبرية	33	ابتدائية
2	سهيل	ذكر	41	مركّز اللّغة العربية	18	ابتدائية
3	جمال	ذكر	50	معلّم علوم	24	ابتدائية
4	جنان	أنثى	47	معلّمة لغة عربية	20	إعدادية
5	مهدي	ذكر	33	معلّم لغة عربية	10	إعدادية
6	إبراهيم	ذكر	55	مركّز تربية اجتماعية	30	إعدادية
7	ميساء	أنثى	39	معلّمة لغة عربية	15	إعدادية
8	مجدي	ذكر	45	معلّم دين إسلامي	22	إعدادية
9	إيمان	أنثى	47	معلّمة لغة انجليزية	24	إعدادية
10	وسام	ذكر	48	معلّم تربية خاصة	23	ثانوية
11	حسن	ذكر	44	معلّم علوم	20	ثانوية
12	مها	أنثى	47	معلمة علوم	21	ثانوية
13	عبد القادر	ذكر	40	معلّم لغة عربية	17	ثانوية
14	مروان	ذكر	38	معلم مدنيّات	15	ثانوية
15	فاطمة	أنثى	32	معلّمة تاريخ	8	ثانوية

كيفيّة تحليل البيانات

تمّ تحليل البيانات ومعالجتها من خلال تحليل مضمون المقابلات content analysis، حيث تمّ في البداية تفريغ المقابلات المسجّلة، وإعادة قراءتها؛ بهدف فهمها بشكل أعمق، وتحليل مضمونها، وبلورة صورة شاملة عن الموضوع.

إنّ تحليل البيانات في البحث النوعي هو عملية ترتيب المعلومات المجمّعة وبنائها بغرض فهم معانيها، والغرض من هذه العملية هو الإجابة عن أسئلة بالأدوات الاستفهاميّة الخاصّة، مثل: «ماذا»، و«كيف»، و«لماذا»، وكلّ معلومة هي وحدة ذات معنًى، ويتمّ التعرّف على هذه الوحدة من خلال القراءة المتأنية للمقابلات (שקדי, 2011). بعد ذلك كان رصد مفاهيم أساسية متكرّرة لدى المشتركين في البحث بواسطة الترميز المفتوح open coding، وكذلك الترميز الانتقائيّ selective coding، والتّأكيد على كلّ موضوع

(ثيم) بلون معيّن، وتسميته باسم يتماشى مع مضمونه؛ بهدف الحصول على أفكار رئيسيّة ومحوريّة ترتبط فيما بينها، أو تندرج تحت الموضوع نفسه. أثناء عملية الترميز، يتمّ الكشف بوضوح عن الموضوع، أو المواضيع التي تميّز البيانات. وتتضمّن عملية الترميز عمليتَين تحليليتَين أساسيتَين، هما إجراء المقارنات وطرح الأسئلة، ثم تم استخلاص الفئات categories والفئات الثانوية sub-categories، والربط بين هذه الفئات بإيجاد تسلسل منطقي وفكري بينها، ثم كان القيام بدمج بعض الفئات فيما بينها حيث تشابهت مضامينها، ويتم هذا التقسيم بطريقة منهجية ومنطقية وإبداعية.

من المهمّ أن يكون الباحث على دراية بتصوراته الخفية والظاهرية تُجاه المعلومات، لذلك؛ فإنّ عملية تحليل البيانات هي عملية تفسير، والفئات هي أساس هذه العملية. بعد ذلك تمّ بناء تخطيط جريان للفئات الرئيسية وللفئات الثانوية المنبثقة عنها. وأخيرا تمّت كتابة النتائج، وفقا لتخطيط الجريان وتدعيم الفئات، والفئات الثانوية باقتباسات كثيرة داعمة وذات صلة من أقوال المشتركين في البحث خلال المقابلات (שלסקי ואלפרט, 2007).

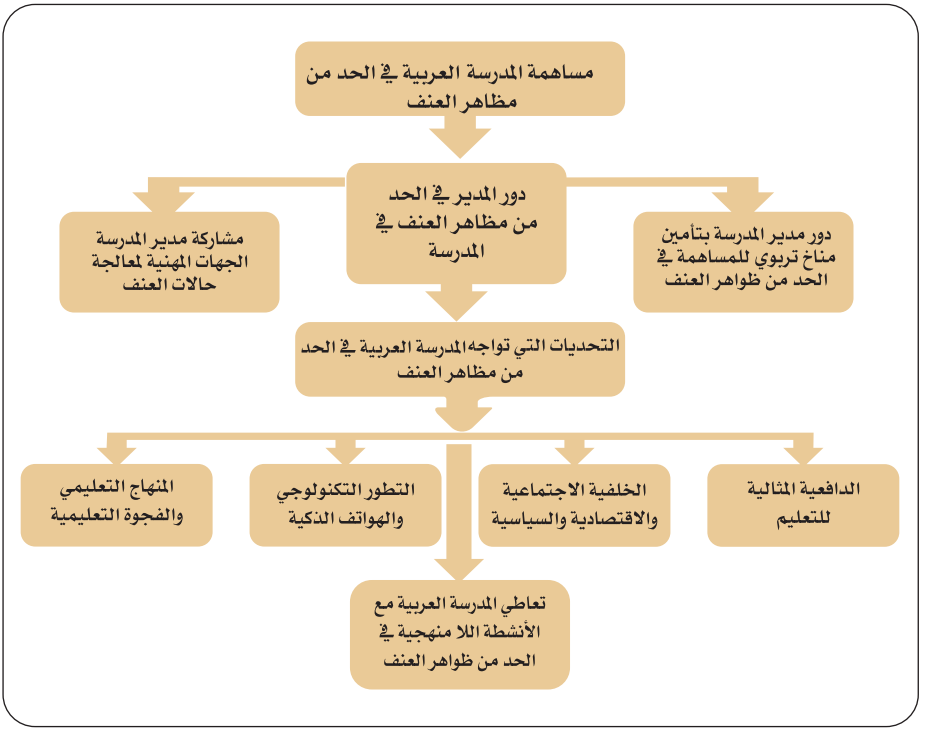
أخلاقيّات البحث

قبل البدء بإجراء المقابلات، تمّ أخذ موافقة المشتركين، وإطْلاعهم على موضوع البحث، والهدف من المقابلة معهم، وتمّ إخبارهم أنّه يتم التعهُّد باحترام خصوصيتهم؛ إذ لن تذكر أسماؤُهم الحقيقية في البحث، ولن تستعمل أيّة تلميحات، ولن تكتب أيّة معلومات قد تدلّ على هويتهم الحقيقية. عند تسجيل المقابلة تمّ أخذ موافقة المشتركين أوّلا، وفي حال عدم موافقتهم، احترمت رغبتهم. كما تمّ إبلاغ المشتركين أنّه يمكنهم الانسحاب من المقابلة في حال رغبوا في عدم المواصلة في المقابلة.

نتائج البحث

قبل القيام بعرض نتائج البحث، تمّ عرض تخطيط الجريان، وهو عبارة عن نموذج يبيّن الفئات الرئيسية والثانوية لنتائج البحث، ويعرض الترابط بين مواضيع البحث. ويبيّن التخطيطُ التّسلسلَ الفكريَّ والمنطقيَّ للفئات (التصنيفات) الرئيسة والثانوية التي تمّ استخلاصها من تحليل المضمون للمقابلات بشكل متسلسل ومنطقي. استنادا إلى تحليل المضمون للمقابلات، يتمّ عرض نتائج البحث من خلال تقسيمها الى أربع فئات رئيسية والعديد من الفئات الثانوية، وهي كالتالي:

شكل 1: تخطيط الجريان لنتائج البحث



ا. مساهمة المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف

تشير الأبحاث إلى أنّ للمدرسة العربية دوْرًا كبيرًا وفعّالًا في الحدّ من ظواهر العنف بين الطلاب؛ فهي توفّر لهم التعليم والرعاية، وتحيطهم بالمناخ الذي يؤهّلهم للنموّ السليم؛ ممّا يؤدي إلى تقدم المجتمع ونموّه والارتقاء في مستواه، وهذا منوط بمدى هذا الدّوْر. في المقابل، فقد عبّر أغلب المشاركين في البحث من خلال إجابتهم عن سؤال وجّه لهم بهذا الخصوص بأنّ فعالية المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف ضئيل وضعيف وشبه معدوم. وعن هذا الموضوع يقول الأستاذ عصام:

> «لا ينعكس دَوْر المدارس العربية بصورة ملحوظة في الحدّ من ظواهر العنف، وأكبر دليل على ذلك أنّ العنف يتنامى بشكلٍ مستشرٍ دون رادع أو عائق في مجتمعنا العربي، فالمدارس تعتمد سياسة الهدوء و إصلاح ذات

البين بصورة شكلية، دون أن تأخذ الموضوع بصورة جدية والبتّ في أسبابه حتى تجتثّ هذه الظاهرة من جذورها».

كما حدّثتنا عن ذلك المعلّمة جنان بقولها: «موضوع العنف شيء غير مركزي في المدارس العربية، نشعر بأنّ الشيء فوق طاقتنا، وغير مسيطر عليه، ونّ هناك شيئًا خارجيًّا، ليس للمدرسة علاقة بظاهرة العنف، نتصرّف وكأننّا منعزلون عن المجتمع، العملية ميكانيكية لإنهاء المنهاج، وتختتم السنة بهدوء نسبي».

أمّا ما قاله الأستاذ سهيل بخصوص تقصير المدرسة العربية، فهو منوط بعوامل أخرى تعيق عمل المدرسة. يقول:

«المدرسة العربية لديها تقصير، لكن هذا التقصير لا ينبع من المدرسة نفسها، لكلّ مدرسة لديها خط ماشية في لديها رؤية وهدف لكن أحيانا توجد عراقيل وأمور أكبر من المدرسة، على سبيل المثال وزارة التربية، حيث أنّها اليوم ليست هي الداعم الرئيسي لحلّ قضايا العنف في المدارس، الوزارة تعطي إرشادات برامج لكن كلّها تدور حول الحلّ وليست الحلّ بذاته».

كما أجمع معظم المشاركين على أنّ المدارس العربية تهتم بالجانب التعليمي والطلاب المتميّزين أكثر من الجانب التربوي والطلاب الذين هم دون الوسط، وهذا ما عبّرت عنه المعلّمة ميساء بقولها: "هنالك دَوْر مهمّ للمدرسة، ولكن حسب رأيي هناك تقصير في مدارسنا، الطلاب المنطوون لا تقوم المدرسة بدعمهم، والطالب المتميّز والمتفوّق تقوم بدعمه والاهتمام به أكثر". وهذا ما شدّدت عليه المعلّمة إيمان بدران بقولها: «المدارس العربية لا تقوم بدوْرها في معالجة العنف، هَمّ المدرسة الوحيد هو التحصيل والعلامات والميتساف والبجروت». وقد تطرّق الأستاذ إبراهيم إلى الأمر ذاته، فقال: «معظم مدارسنا العربية تهتمّ بالطلاب المتميّزين، والتحصيل والعلامات والعرض على مواقع التواصل الاجتماعي فقط، ويتجاهلون الطلاب الضعفاء المحبطين، حتى إن غاب الطالب الضعيف يقولون ارتحنا اليوم، علواه ما يرجع، لم أرَ مدرسة تقوم بإعطاء شهادة على حسن السلوك».

أمّا الأستاذ مجدي فقد عبّر عن خيبته في هذا الصدد قائلا: «للأسف مدارسنا تهتمّ بالطلاب المتفوّقين، بالعلامات، والشهادات، أكثر، أنا حتى الآن لم أشاهد مدارس تهتم بالطلاب العنيفين أكثر من الطلاب المتفوّقين».

إنّ تركيز المدرسة على التحصيل العلمي جعلها تتجاهل دوْرها في الجانب التربوي، ويؤكّد الأستاذ عبد القادر، المعلّم في المدرسة الثانوية، على هذه القضية بقوله:

> «همّ المدارس التّصوير وانّنشر على مواقع التواصل الاجتماعي إنجازات المدرسة التعليمية والبرامج التعليمية». وهذا الأمر ظهر واضحا من خلال ما قالته المعلّمة مها: «لا يوجد تعامل صحيح مع حالات العنف، حلّ المشاكل مؤقّت، ولتكملة اليوم بسلام لا نتطرّق كثيرا إلى الوقاية من العنف، ننتظر حتى يحصل عنف، ونبدأ في حلّه، والحلّ سطحيّ ليس جذريًّا، التعامل مع المواد التعليمية أكثر».

وأضاف الأستاذ مهدي، معلّم الفنون أفضلية الجانب التحصيلي في المدرسة على الجوانب الأخرى:

> «أمّا بالنسبة للمدرسة العربية، وفق رأيي الشخصي، فهي تهتمّ أكثر بالجانب التعليمي والتحصيل أكثر من الاهتمام بالجانب التربوي الاجتماعي، في غالبية الاحتفالات والعروض يتم التطرق إلى الطلاب النخبة من ناحية تعليمية، ويُتجاهل الطلاب الضعفاء في التحصيل التعليمي، ولا تعطيهم فرصة التشجيع».

لقد أجمع المشتركون في البحث في إجاباتهم على أنّ العوامل المعيقة لمساهمة المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف تتعلّق بخمسة محاور أساسية، هي: وزارة المعارف (المنهاج والميزانيات)، والإدارة المدرسية، والمعلّم، والأهل، والتطوّرات التكنولوجية. في هذا الصدد، قال الأستاذ سهيل:

> «العقبات: الوزارة فرض منهاج وهدف المنهاج المواد التعليمية وتقليص الفجوات التعليمية وبسببها نسينا كثيرا من الظواهر الاجتماعية لدى الطلاب، قضية مشاعر الطالب الجانب العاطفي الشعوري، قضية متابعة الأهل حيث أنّ الأهل يمكن أن يكونو هم أحد الأسباب إنّهم عقبة لعدم تجاوبهم مع المدرسة، أو عدم معرفتهم لدوْرهم في حلّ المشكلة، المدرسة تحاول أن تكون جسما منيعا يدافع عن المعلّم، والأمر يقابَل بوقوع مشاكل بين الأهل والمدرسة، العقبة الأساسية قصور دوْر الأهل في المدرسة، وضعف التواصل مع الأهل، ويمكن أن تكون الإدارة والمدير

أيضا عقبة عندما يكونون غير داعمين للمعلّمين، وأيضا المعلم نفسه غير مبادر ومكترث لهذه المشاكل ومحاولة حلّها همّه الوحيد إنهاء اليوم التعليمي فقط».

بالنسبة لسياسات وزارة التربية في هذا الموضوع، يُضيف الأستاذ عبد القادر: «اهتمام الوزارة بالمنهاج وتنفيذ المنهاج والتحصيل والعلامات وامتحان البيزا الدولي وامتحانات الميتساف- كلّها سياسة إداريّة غير داعمة لمشاريع مكافحة العنف، وأيضا عدم مشاركة المعلّمين في هذه النشاطات بفاعليّتهم لأنّ مكافحة العنف بحاجة إلى خطط وبرامج ومتابعة سيرورة؛ لا توجد عصا سحرية للحدّ من العنف بل يجب أن يكون عمل فعليّ».

وقد شاركه أيضا الأستاذ مهدي في موضوع التقيّد بالمنهاج الوزاري وبناء برامج تحدّ من ظاهرة العنف بقوله:

«التركيز على العلامات وعدم وجود تواصل بشكل دائم (עקביות)؛ ممّا يخلق فجوة بين الطلاب والمشاكل التي تحدث. يجب علينا بناء برنامج منذ بداية السنة مع وضع رؤية وأهداف تؤدّي إلى استمرارية العمل، برامج مكثّفة وغير عابرة ومحدّدة في أيّام معيّنة، ربّما عدم مشاركة الأهل يكون عقبة أمام تقدُّم المدرسة. يجب أن يكون تغيُّر في مناهج التعليم ليتم ملاءمتها مع الواقع الذي نعيشه- الواقع الأليم. السلطات والميزانيات لتنفيذ الفعاليات التي تحدّ من العنف، إدارة مدرسة ومدير غير مشجّع وداعم للمعلّمين والمدرسة همّه الوحيد التحصيل يؤدّي إلى إحداث شلل في العملية التربوية».

ويضيف المعلم مهدي عن العوامل المتنوّعة التي لا تساهم في تجنُّب العنف. فهو يقول:

«المناهج التعليمية، سياسة وزارة التربية والتعليم، إدارة المدرسة بالذات مدير المدرسة وعدم وجود معلّمين مبادرين للقيام بفعاليات ونشاطات لا منهجية تحدّ من العنف. همّهم الوحيد هو العلامات. أيضا تطوّرات العصر تقوم بهدم ما تفعله المدرسة. في المدارس ينبذون العنف وشاشات التلفاز، مسلسل الهيبة كمثال، والهواتف مليئة بالعنف. الأهل وحتى البيئة والخلفية التي يأتي منها الطالب تعتبر أكبر عائق للمدرسة. فالبيئة تؤثّر جدًّا على المدرسة وتعكّر صفو الجو. بعض المشاكل أساسها نابع من

الحارة والبيت وتصل إلى المدرسة والعكس؛ ما يبدأ في المدرسة ويصل إلى الحارة والشارع وهكذا».

ممّا تم عرضه أعلاه نلمس أنّ المعلّمين غير راضين عن دوْر المدرسة العربية في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف، ويرون أنّ المدرسة العربية تهتم بالجانب التعليمي أكثر من الجانب التربوي.

2. دوْر المدير في موضوع الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة

أكّد قسم من المشتركين في البحث أنّ لمدير المدرسة العربية دوْرًا أساسيًّا في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة من خلال مكانته، ومركزه، وسلطته، وصلاحياته وقدرته في التأثير على سلوك المعلّمين والطلاب. في المقابل، ذكر قسم آخر من المشتركين أنّ بعض المديرين لا يقومون بدوْرهم الكافي في هذا الموضوع؛ نتيجة الضغوطات الخارجية، وتقيّدهم بتعليمات الوزارة، والاهتمام بالتحصيل والنتائج التعليمية. ويؤكّد الأستاذ عصام هذا الأمر بخصوص دوْر مدير المدرسة الابتدائية بقوله:

> «يشكّل المدير أحد الأعمدة الرئيسة في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف؛ وذلك كونه شخصا ذا قدرات معتمَدَة من الوزارة، ويستطيع إبراز عدّة أمور تصعب على الطالب العنيف، كإبعاده من المدرسة، أو نقله إلى مدرسة أخرى، إلا أنّنا للأسف لا نرى تأثيرا ملموسا للمدير في أرض الواقع، أو إبداء سيطرة من هذا النوع، بل بالعكس، يتمّ اعتماد سياسة تجميل المدرسة والابتعاد عن الحقيقة المؤلمة».

يشير كذلك الأستاذ سهيل إلى موضوع دوْر مدير المدرسة الابتدائية في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف بقوله:

> «دوْر مدير المدرسة في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة يأتي عن طريق تشغيل برامج الدمج والاحتواء، إشراك الطلاب في هذه الدّورات مثل: برنامج "באים בטוב"" وبرنامج "אתגרים". أرى بشكل عام أنّ تطبيق هذه البرامج يكون بشكل عابر فقط لا توجد رقابة من قبله ومتابعة كبيرة. كذلك يقوم ببناء صفوف تلائم قدرات الطلاب مثل صفوف "תל"ם מל"א" والمضحك في الموضوع أنّه الهدف هو تجميع الطلاب الضعفاء والعنيفين من أجل السّماح للطلاب الآخرين بالتعليم،

بكلمات أخرى صفوف "אחזקה" هدفها الحفاظ على تهيئة جوّ لتعليم الطلّاب المتفوّقين، بعزلهم عن الطلاب الآخرين، وليس معالجة الطلاب العنيفين عن كثب».

الأستاذ إبراهيم، صرّح حول موضوع دوْر ووظيفة مدير المدرسة الإعدادية في الحدّ من ظاهرة العنف بما يلي:

«وظيفة مدير المدرسة لها دوْر أساسي في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة، بإمكانه دعم المعلّمين، وحثّهم على إجراء فعاليّات لنبذ العنف؛ لأنّه صاحب قرارات وسلطة. بإمكانه تخصيص ميزانيات لإجراء فعاليّات وبرامج تحدّ من العنف، إشراك الأهل والسلطة المحليّة هو عبارة عن قدوة للمعلّمين والمدرسة والطلاب، لكن للأسف الشديد مدير المدرسة يهتم بالتحصيل أكثر، ويؤمن بأنّ كلّ معلم عليه فرض سيطرته وشخصيته في الصف مع الطلاب، وفي غالبية المشاكل يلقي اللوم على المعلّم».

أمّا الأستاذ مهدي فقد أكّد على دوْر مدير المدرسة الإعدادية بقوله: «للمدير دوْر مهم جدّا في تقليص ظاهرة العنف في المدرسة، واضح جدّا أنّ المدير لا يرضى بهذه المشاكل، فهو يسعى دائما إلى إشراك الأهل، ويدعم الزيارات البيتية التي بدوْرها تأتي بنتيجة إيجابية، فهذا يقوّي العلاقات ويحدّ من ظواهر العنف».

يُضيف الأستاذ مجدي حول الظروف الّتي تحيط بمدير المدرسة الإعدادية، والتي تُعيق عملية تعزيز القِيم والتربية التي يمكنها أن تحدّ من ظاهرة العنف:

«المدير هو رأس الهرم، بإمكانه أن يعمل الكثير من أجل تحسين سلوك الطلاب، لكن للأسف معظم المديرين اليوم وبسبب كثرة الطلبات والضغوطات من الوزارة يهتمّون بالأمور الرسمية والإدارية والتنظيمية والتحصيلية؛ لأنّ الوزارة والمفتّش والأهل يُعنَون بالتّحصيل، لا أحد يكترث للتربية. لقد نسيت المدرسة وظيفته الأولى وهي التربية».

قالت المعلّمة إيمان في موضوع عدم اهتمام مدير المدرسة الإعدادية بموضوع العنف: «المدير في المدرسة لا يهتمّ كثيرا بموضوع العنف، ولا يبادر إلى إقامة مشاريع تنبذ العنف، فقط السنة قام بإجراء يوم في شهر 11، وذلك لأنّ وزارة التربية والتعليم طلبت ذلك، ومنذ ذلك الوقت إلى اليوم لم يتطرّق إلى هذا الموضوع، وهذا الشيء ينعكس على

المعلّمين». إنّ تجاهل مديري المدارس وتفاديهم من تحمُّل المسؤولية في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة جعلهم يلقون اللوم والمسؤولية على المربي والمعلّمين. وقد حدّثتنا عن ذلك المعلّمة جنان عن تجاهل مدير المدرسة الإعدادية لهذه المسؤولية بقولها:

> «المدير يقوم بتقسيم المهامّ على المربّين والمعلّمين، ويلقي بمسؤولية أعمال العنف التي تحدث في الأساس على المربّي وعلى المعلّم، في تلك الحالة لا يتطرّق إلى أسباب العنف الأساسية التي أدت إلى ممارسته، فهو يعتبر ظواهر العنف نوعًا من التقصير في عمل المربّي والمعلّم أثناء الحصة».

أكّد ذلك الأستاذ جمال على مساهمة مدير المدرسة الإبتدائية بقوله: «قليل المساهمة، همّه الوحيد هو أن ينتهي اليوم بالهدوء النّسبيّ دون أيّة مشاكل. يطلب من المعلّمين دمج الطلاب العنيفين في دورات "הכלה והשתלבות באים בטוב"، يحاول الحصول على ميزانيات من السلطة المحلية وتطبيق كلّ هذه البرامج التي تحدّ من العنف». وأضافت المعلّمة ميساء حول محاولات مدير المدرسة الإعدادية في دعم الطلاب: «هناك محاولة يقوم بدمج الطلاب في دورات "הכלה והשתלבות" التي تقوم بدوْرها بدعم الطلاب من النواحي العاطفية والاجتماعية والسلوكية لكن دون متابعة ومراقبة لمدى نجاعة الدورة وتحقيق الأهداف منها؛ وبالتالي الشيء هو شكلي محض. يقوم بالتدخُّل في مواقف عنف وحلّها عن طريق عقد الصلح بين الطلاب كتعزيز معنوي».

يُستَنتَجُ من إجابات المشتركين في هذا البحث أنّ قسما كبيرا منهم غير راضين عن أداء مديري المدارس العربية ومساهمتهم في قضية الحدّ من العنف، وتعاملهم معها على أنّها قضية هامشية، والهمّ الوحيد لديهم هو الجانب التحصيلي، وتطبيق سياسة الوزارة حرفيّا.

2.1. دوْر مدير المدرسة في تأمين مناخ تربويّ للمساهمة في الحدّ من ظواهر العنف

أجمع المشتركون في البحث على أنّ المناخ التربوي الآمن في المدرسة يقوم عموما بدوْر أساسي فعّال، ويسهم في توفير الأجواء التربوية التي تناوئ جميع أنواع العنف. وأجمع معظمهم على أنَّ قسمًا من مديري المدارس يسعون إلى توفير هذا المناخ في مدارسهم، وأنَّ جزءًا منهم يسعى لأجل مصلحة الإدارة لا غير، وأنَّ قسمًا آخر منهم لا يسعى إلى توفير المناخ التربوي أصلا. في هذا الصدد، يقول الأستاذ سهيل، المعلّم في المدرسة الإبتدائية:

> «طبعا إذا وُجد مناخ تربويّ في المدرسة فمن شأنه أن يحدّ من ظواهر العنف في المدرسة الطالب الذي يأتي إلى مدرسة لها نظام وتتغنّى بشعارات

وتطبّقها في أرض الواقع. المعلّم الذي يأتي برسالة شاحنة لأجواء بين الطلاب وسؤدد محبة ويرى المدرسة والمعلّمين كحضن دافئ، فهذا يعكس المناخ الّذي من شأنه أن يحدّ من ظواهر العنف. انتشار النظافة، توفُّر زوايا تعليمية في الأروقة، توفير اللوازم المدرسية، الطاولات المرتّبة هي أبسط احتياجات الطالب. هذا المناخ من شأنه منح الطلّاب شعورا ينمّي لديهم قيمة التّسامح والمحبّة؛ بالتالي يمكن أن يتأثر الطلّاب بهذا المناخ».

إنّ سعي المدرسة لتوفير مناخ تربوي اجتماعي سليم مبنيّ على القِيم التربوية والثقافية التي تخصّ الطالب، من شأنه أن يحدّ من ظاهرة التسرُّب وظواهر العنف المدرسيّ. ويؤكّد ذلك الأستاذ سهيل بخصوص توفير مدير المدرسة الإبتدائية للمناخ التربوي بقوله:

«المدير طموحه أن يكون مناخ تربوي مريح للطالب، لكن الواقع يصطدم مع هذا الطموح، وهو يسعى لخلق مناخ تربوي من خلال إلقاء مسؤوليات على كلّ معلّم في المدرسة عن طريق المربّي بأن يكون حلقة وصل مع الأهل من خلال تفعيل برامج لا منهجيه للطلاب. يحاول مع الوزارة استثمار كلّ الموارد لكي يوفّر جوّا مريحا، ويسعى إلى السلطة المحلية في إشراكها في تعزيز الفعاليات من قِبَلها».

أكّد كذلك الأستاذ عصام على مساهمة المناخ التربوي في المدرسة الابتدائية في الحدّ من ظواهر العنف بقوله:

«للمناخ التربوي دوْر كبير في الحدّ من ظواهر العنف، فإذا كان إيجابيًّا ينعكس ذلك على تصرّفات المعلّمين والطلاب على السّواء، وبذلك يزرع بذور المحبّة بين الطلاب، ويجعلهم مكترثين لِما يدور حولهم ومساعدة بعضهم البعض. فالمناخ التربوي ينعكس في ظواهر العنف والتسرُّب والتحصيل التعليمي؛ أما إذا كان مناخا مشحونا سلبيًّا فسنجد ظواهر عنف تطال جميع أعضاء المدرسة من معلّمين وطلاب وعاملين».

وتابع حديثه، مبديا رأيه في موضوع تحسين المناخ التربوي بواسطة مدير المدرسة الابتدائية:

«في المدرسة يحاول المدير جاهدا توفير مناخ تربوي مثلا في تقسيم الوظائف الإدارية والتساهل مع المعلّمين ومحاولة تنفيذ مطالبهم، إلّا

أنّه حسب رأيي فإنّ المناخ التربوي لا يرتبط بالمدير فقط وإشراكه للمعلّمين والطلاب في الأمور المدرسية، حيث يتمثّل أيضا في العلاقات بين المعلّمين أنفسهم التي تنعكس أحيانا بصورة سلبية بسبب خلافاتهم ونزاعاتهم الشخصية».

للمناخ التربوي السليم انعكاسات وتداعيات تتجلّى في سلوك الطلاب داخل جدران المدرسة. وبيّنت ذلك المعلّمة جنان، المعلّمة في المدرسة الإعدادية، بقولها:

«من أكثر الأشياء التي يركِّز عليها مدير المدرسة المناخ التربوي الذي يرتبط ويؤثّر على سمعة المدرسة وبالتالي يؤثّر على إدارة المدرسة بشكل خاص. كلّ ما يتعلّق بسير العمليّة التعليمية وعدم التغيُّب من قِبَل المعلمين والالتزام بالمناهج الدراسية والسيطرة التّامة داخل الحصص يعتبر نجاحا في نظره كمناخ تربوي يخدم الإدارة وأهداف الإدارة، وهذا المناخ الذي يريد خلقه المدير فقط يكون من أجل سمعة المدرسة وليس للطلاب والحدّ من ظواهر العنف تفكير (פרימיטיביים) للأسف، فقط تحارب من أجل ألّا يقع في الكأس جوّ غير مريح».

إنَّ بإمكان مدير المدرسة في جميع مراحلها العُمرية أن يحدّ من ظواهر العنف عن طريق تبنّي مشاريع وبرامج تربوية هادفه، وفي تأكيد هذا الأمر تابعت المعلّمة مها حديثها عن تبنّي مديرة مدرستها الثانوية مشاريع تربوية قائلة: «المديرة هادئة، لا ترغب في الصراخ وتسعى إلى خلق جوّ تعليمي عن طريق تبنّي مشاريع أحضرتها من القدس (נוער בסיכון) حيث كانت تعمل سابقا». كذلك فإنّ البرامج التربوية والاجتماعية في المدرسة تساعد على خلق مناخ مدرسيّ آمن، وهذا الأمر منوط بمدى سعي الإدارة إلى تحقيق هذا الهدف وحرصها عليه. في هذا الصدد يقول الأستاذ مهدي، المعلّم في المدرسة الإعدادية: «يسعى لخلق مناخ تربوي سليم جدّا من خلال عدّة برامج شائقة ومناسبة من فعاليّات مختلفة هادفة مثل: (يوم كيف)، و(يوم فن). هذه الفعاليّات تخلق مناخا تربويّا مريحا (גיבוש צוות)». ويضيف الأستاذ مجدي، المعلّم في المدرسة الإعدادية أيضا: «المناخ التربوي يساعد في تحسين سلوك الطالب والحدّ من المشاكل السلوكية في المدرسة، فإذا وجد مناخ تربوي تكون راحة نفسية في المدرسة، وأينما وجدت الراحة النفسية يكون العمل مريحا لجميع الجهات: الطالب والمعلم والإدارة"، ويقول أيضًا: "لا أرى ذلك بشكل واضح للعيان في المدرسة، هناك قسم من المعلّمين غير راضين عن أداء المدير

في توزيع الساعات والوظائف والتربية، وقسم من الطلاب لا يحترم المعلّمين، ويفتعل مشاكل سلوكية ويمارس عنفًا ضد المدرسة والممتلكات والطلاب». وتؤكّد المعلمة إيمان وظيفةَ المناخ التربوي في الحدّ من العنف بين طلاب المدرسة الإعدادية بقولها:

«للمناخ التربوي دوْر مهمّ جدّا في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة، فالمناخ التربوي يعكس صورة المدرسة والوضع الرّاهن في المدرسة، عندما تدخل إلى المدرسة، وتنظر إلى الجدران والمبنى نفسه والبيئة المدرسية، خاصّة إذا كانت من عمل الطلاب، فهذا يدلّ على روح التعاون والمشاركة الفعّالة بين الطلاب، وحيث وجود العمل الجماعي والفعاليات والمشاركة من الطلاب فإنّ العنف يكون قليلًا في هذه المدرسة، على عكس مدارس، تكون فيها: جدران فارغة، ممتلكات محطّمة، مبنًى شبه ما ينبغي عليه أن يكون. هذا كلّه يعطيك صورة واضحة عن الوضع الرّاهن في هذه المدرسة، ومن هنا ينبع دوْر المناخ التربوي في المدرسة بحيث يساعد على تحسين سلوك الطلاب». ويضيف الأستاذ ابراهيم: «البيئة المدرسية والمناخ التربوي السليم يعطي نظرة إيجابية عن المدرسة، وسمعة طيبة حسنة، ويبثّ الرّاحة النّفسية لدى الطّالب والمعلّم، ويساعد جدًّا في العملية التربوية التعليمية».

إنَّ طموح كلّ مدير مدرسة يكمُن في توفير مناخ تربوي سليم في مدرسته، وقد عبّر الأستاذ جمال، المعلّم في المدرسة الإبتدائية، عن هذه القضيّة بقوله: «كل مدير مؤسّسة -في رأيي- يسعى إلى توفير مناخ تربوي آمن في مدرسته، مدير المدرسة يسعى عن طريق إرضاء المعلّمين قدر المستطاع إلى إرضاء الأهل والطالب نفسه، تلبية حاجات الجميع قدر المستطاع، توفير دورات للطلاب، توفير ساعات تقوية ورصد ميزانيات لفعاليّات ورحلات مدرسية». وقال الأستاذ مروان، المعلّم في المدرسة الثانوية، متحدّثًا عن القضية ذاتها:

«لا بدّ أنّه له تأثير إيجابي، لكن نلاحظ التأثير البسيط، والدليل وجود صراعات بين الطلاب لأنّه ما اجتهد وما عمل دائبا بصورة صحيحة على المناخ التربوي، والمناخ التربوي المشحون يؤثّر حتما على الجميع، والبيئة المدرسية تؤثّر على الطالب مثل كرة الثلج. فالطالب الموجود في الساحة ويشهد مشكلة معيّنة لا بدّ وأن يتأثّر والعكس صحيح، المناخ الذي يسود في المدرسة المبني على جوّ مريح طيّب وجميل له تأثيره على ظاهرة العنف».

يظهر، من خلال تحليل المضمون للمقابلات، أنّ للخبرة والأقدمية في مجال الإدارة المدرسية تأثيرًا كبيرًا في توفير المناخ التربوي. وتأكيدًا لهذا الأمر، يقول الأستاذ وسام، المعلّم في المدرسة الثانوية: «الصحيح نتحدّث عن إدارة جديدة، نلاحظ محاولة بقدر المستطاع أن تهيّئ المناخ المناسب، غير أنّ التأثير بسيط غير ملموس على أرض الواقع». ويضيف الأستاذ حسن، المعلّم في المدرسة الثانوية أيضا:

> «للمناخ التربوي دوْر مهمّ في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة؛ لأنّ المناخ التربوي يكون مبنيًّا على القِيم، وعلى العمل المشترك، وعلى التفاهم والمحبة بين الطلاب، وما يسود بين الطلاب والمعلّمين، وبين المعلّمين مع بعضهم، وبين المعلّمين والإدارة. المناخ التربوي هو بيئة مجتمعية للمدرسة طلابًا ومعلّمين وإدارةً. مدير المدرسة يسعى بشكل جزئي إلى توفير مناخ تربوي في المدرسة بين المعلّمين والإدارة، ويقوم قدر الإمكان بإرضاء جميع الأطراف؛ كيلا يكون نزاعات بين المعلّمين ويصرف عنصر التفرقة، لكنّه موجود رغم المحاولة. همّه الوحيد إحلال الهدوء والسيطرة على زمام الأمور».

وتضيف المعلّمة في الأمر ذاته:

> «أكيد وجود مناخ تربوي في المدرسة من شأنه أن يحدّ من ظواهر العنف وتقليص الفراغ الموجود داخل المدرسة كالفن، وإذا كان مناخ المدرسة متعوب عليه فهذا دليل على أنّه للأولاد لا يوجد وقت من أجل تعنيف بعضهم، وهذا أيضا ينعكس على دوْر المعلّمين بأنّهم مشغولون في تحضير فعاليّات للطلاب وبناء مناخ تربوي».

نلاحظ من آراء المشتركين في البحث أنّ قسما من مديري المدارس العربية لديهم طموح، ويعملون جاهدين مع الجهات الرسمية وغير الرسمية من أجل خلق مناخ تربوي في المدرسة، وأنَّ قسمًا منهم لا يسعى لتوفير هذا المناخ، ويفضّل المحافظة على الوضع القائم والهدوء النسبيّ.

2.2. مشاركة مدير المدرسة الجهات المهنيّة لمعالجة حالات العنف

أجمع قسم كبير من المشتركين في البحث على أنّ قسمًا من مديري المدارس بجميع مراحلها العُمرية يقومون بإشراك الجهات المهنية في المدرسة لمعالجة حالات العنف، وأنَّ قسمًا آخر منهم لا يرغب في أن يكون شريكًا في الحلّ، وإن أُلزم على الاشتراك

فإنَّه يحاول حلّ الأمور بشكل سطحي وعابر. وهذا ما أكّده الأستاذ عصام عن مدير مدرسته الإبتدائية بقوله: «بشكل عام يُبدي حزما في هذه المشاكل، ويتمّ توجيه الطالب إلى لجنة مكوّنة من النائب والمستشارة التربوية والمركّز التعليمي والمربّي، بحيث يتمّ التوصُّل إلى حلّ مع الطالب، أو إنزال عقاب، كالإبعاد عن المدرسة، أو الحرمان من رحلة مدرسية، أو المنع من الاشتراك في فعاليّات مدرسية». ويضيف الأستاذ سهيل حول موضوع مشاركة مدير مدرسته الإبتدائية:

> «المدير يوجّه الموضوع إلى مربّي الصف لكي يتابعه ويحلّه، إلّا في حالات نادرة يتدخّل فيها بشكل شخصي إذا كانت المشكلة خارج سيطرة المربّي أو إذا افتقرَ إلى علاقة قوية مع الأهل، ويشرك أطرافا ثانية أحيانا كمركّز الطّبقة. ولكن في غالبية الأحيان، يوجّه المدير إلى مربّي الصف وهو يتابعها عن بعيد. أحيانا المشاكل السلوكية أسبابها تنبع من تغاضي المدير عنها. وكثيرا ما يحاول المدير حلّ الأمور بطريقة أخرى. تدخُّل المدير بشكل غير مباشر من وراء المعلم هو أحد الأسباب التي تؤدّي بالطالب بأن يرى المعلّم أنّه ليس مصدر ثقة وقوة، كما أنّه يحلّ الأمور بغير مهنية، ولا نحصل على دعم من المدير، وبالتّالي يرى الطّالب المعلم الحلقة الضعيفة ويتّجه إلى القيام في حالات بعنف».

أكّدت ذلك المعلّمة جنان، المعلّمة في المدرسة الإعدادية بقولها:

> «إذا تمّ إحالة الموضوع بعد معالجة المربي أو المستشارة إلى المدير، عندها يحاول هو الوصول إلى الهدوء النسبي بين الأطراف وعدم التضخيم، وحتى أنّه أحيانا لا يتطرّق إلى اعتماد الدستور في كلّ مراحل العلاج لأنّ الأمور تُحلّ بأساليب التهدئة، وبالأخصّ إذا تدخّل الأهل وعوامل خارجية فإنّه لا يبادر إلى بناء خطط عمل من أجل الحدّ من ظواهر العنف، فالحلّ هو لحظيّ لديه». وتضيف المعلّمة مها: «عن طريق (יועץ פסיכולוג) فإنّ تحليل المشكلة يتطلّب إشراك الأهل، وإذا لم يوجد هناك أهل يُداخل (מערב) أصحاب المؤسّسة- المربّي والمعلّم عن طريق جلسات لفت نظر (התראות) للطلاب».

لقد أظهرت المقابلات مع المشتركين في البحث أنّه من طرق العلاج التي يستخدمها مديرو

المدارس للحدّ من ظواهر العنف في المدرسة، إشراك جهات مهنية ذات صلة بالطالب. فقد أكّدت ذلك المعلّمة إيمان في مدرستها الإعدادية بقولها: «في غالبية الأحيان يقوم بتحويل المشكلة إلى الجهات المختصة مثل المربّي، مستشارة المدرسة، الأهل ونائب المدير».

يعبّر الأستاذ إبراهيم عن نوعية مشاركة مدير المدرسة الإعدادية مع الجهات المختّصة: «حسب المشكلة وحدّتها عادة قليل ما يتمّ إشراكه في معالجة المشاكل السلوكية، وفي غالبية الأحيان يقوم بإشراك الأهل ومربّي الصف وكلّ الجهات المسؤولة عن الطالب». وقال الأستاذ حسن عن إشراك مدير مدرسته الثانوية مستشارة المدرسة وأهالي التلاميذ: «لا يحب الدخول في المشاكل السلوكية، فهي عمل شاقّ بالنسبة له ويحاول إرضاء جميع الأطراف وإحلال الهدوء التامّ وعدم إحداث الشوشرة، وإشراك المربّي والمستشارة والأهل في بعض الأحيان لا يستند إلى خطط عملية للحدّ ممّا هو قادم».

في المقابل، فقد أجمع قسم من المشتركين في البحث على أنّ مديري المدارس يبادرون بشكل عملي إلى دمج طلاب المدرسة في أطر وبرامج تحدّ من العنف، وقسم آخر من المشتركين أبدى وجهة نظر مختلفة في هذا الصدد. وهؤلاء يرون أنَّ المديرين يطبّقون سياسة الوزارة فقط، وهذا ما قاله الأستاذ سهيل، المعلّم في المدرسة الإبتدائية:

> «قضية المبادرات تصل إلى صفر مبادرات، نحن في المدارس لا نقوم بمبادرة للحدّ من العنف إلّا إذا حدثت حالة عنف، نحن ننتظر حالة العنف حتى تحصل لكي نقوم بمبادرة للحدّ من ظواهر العنف. للأسف المبادرات تأتي من الخارج وتكون وزارية أكثر، حيث تقوم الوزارة بإعطاء تعليمات لمدير المدرسة بإجراء يوم للعنف أو يوم التسامح، وما على المدرسة إلّا تطبيق قرارات الوزارة فتكون المبادرة شكليّة عبارة عن يوم عابر- طبّقنا المطلوب منّا وانتهى الحدث. فالمبادرة الثانية تكون لمّا يأتي القرار من الوزارة لإجراء مبادرات أو لا قدّر الله وحدثت حالة عنف؛ وبالتالي نحن نصحو. نحن لا نحدّ من العنف ولا توجد خطّة عمل سنوية تواكب موضوع الحدّ من العنف، مثلا فعاليات معنوَنه مجدوَلة في تواريخ معيّنة ليست موجودة، ما هو موجود شيء عابر بمرّ الأيّام ويكون التّعاطي تمشيّا مع اليوم».

إنّ تطبيق مديري المدارس سياسةَ وزارة التربية والتعليم لأيّام معدودة وعابرة لا يمكنه أن يحدّ من ظواهر العنف. عن ذلك حدّثتنا المعلّمة جنان، فقالت: «إحضار الشرطة مرّة

في السنة للحديث عن عواقب استعمال العنف ونظرة القانون والتبعات لأعمال العنف، وإذا طُلب منه من قِبَل الوزارة، فهو يقوم بتنفيذ الطلبات بحذافيرها ليوم واحد فقط».

يظهر ممّا سبق أنّ قسما كبيرا من مديري المدارس يتجنّب الدخول في حلّ مشاكل عنف في المدرسة، وإذا أُلزم بالأمر فإنّه يحاول إرضاء الجميع، وإشراك طواقم مهنية، والوصول إلى الهدوء النسبي. يظهر من أقوال المشتركين في البحث أنّ إشراك جهات أخرى رسمية وغير رسمية من شأنها أن تُسهم في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة وفي المجتمع، الأمر الذي تنعكس ظلاله على المجتمع العربي في إسرائيل. في المقابل، إنّ وجود عوامل معيقة للمدرسة العربية ينعكس سلبا على عملية المساهمة والحدّ من ظواهر العنف داخل المدرسة العربية، ويجعل المدرسة تتجاهل دوْرها بوصفها مؤسّسة تربوية، ويجعلها تهتمّ بالجانب التحصيلي أكثر.

3. التحدّيات التي تواجه المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف

1.3. الدافعية المتدنّية للتعليم والمشاكل السلوكيّة

إنّ الضعف التعليمي والفشل المتراكم والإحباط المحيط بالطالب، كلّ ذلك يؤدّي إلى دافعية تعليم متدنّية، ويولّد فراغًا في المدرسة. وهذا في حدّ ذاته سبب أساسي في خلق كثير من المشاكل السلوكية. وقد أكّد قسم من المشتركين في البحث من خلال المقابلات وجودَ علاقة بين الضعف التعليمي والمشاكل السلوكية، وأكّد ذلك الأستاذ إبراهيم بقوله:

> «حسب رأيي، السلوكيات العنيفة لدى الطلاب لا تأتي من الفراغ، وإنّما هي نتيجة لعدّة عوامل تؤثّر على الطالب، منها البيئة والمشاكل الموجودة في البيوت والأسر والعائلات والضغوطات النفسية التي يدخل فيها الطالب. معظم الطلاب الذين يفتعلون المشاكل السلوكية هم طلاب ذوو تحصيل تعليمي متدنٍّ، وضعفاء في المدرسة».

كما أنّ عدم وجود دافعية تعليم لدى الطلاب هو السبب الأساسي لفشلهم في فهم المادة وافتعال المشاكل السلوكية. تقول المعلمة فاطمة، المعلّمة في المدرسة الثانوية: «الدافعية المتدنّية في التعليم لدى الطالب تسبّب له الإحباط والفشل وسيطرة الفراغ داخل الحصة؛ ممّا يؤدّي إلى افتعال مشاكل سلوكية». وتضيف المعلمة جنان: «التحصيل التعليمي المتدنّي مقرون بطلاب لديهم فراغ اجتماعي عاطفي». من الواضح أنّ ضعف

الدافعية للتعليم يخلق الكثير من المشاكل السلوكية. و إضافة إلى ذلك، فإنّ التحصيل المتدنّي والفراغ داخل الحصة يخلق أرضا خصبة لافتعال المشاكل السلوكية أيضا. تقول المعلمة ميساء حول هذا: «تحصيل تعليمي متدنٍّ، وجود فراغ لدى الطالب، وقلّة الفعاليات الاجتماعية ». إنّ تجارب الفشل والصعوبات التعليمية للطلاب مرتبطة أتمّ الارتباط بدافعية التعليم، وبالتالي، فإنّ لها تأثيرًا على مدى افتعال الطلاب للمشاكل السلوكية، وعبّر عن ذلك الأستاذ عصام قائلا: «ولا ننسى أساسا أنّ هناك فئة من الطلاب تعاني من صعوبات تعليمية تحاول أن تجد لها منفذا أو إبراز الذات عن طريق افتعال المشاكل الصفية والسلوكية». وأكّد ذلك الأستاذ مجدي بقوله: «عادة المشاكل السلوكية هي نتيجة للإحباط والفشل المستمر للطلاب، معظم الطلاب العنيفين في المدرسة هم طلاب ذوو تحصيل تعليمي متدنٍّ». ويظهر أعلاه أنّ تجارب الفشل السابقة للطلاب لها تأثير في دافعية التعليم وافتعال المشاكل في الصف.

وأكّد بعض المشتركين في البحث أنّ المشاكل السلوكية في الصف قد تجعل المعلم يفقد السيطرة. وهذا ما صرّحت به المعلّمة إيمان بقولها:

> «وأحيانا تواجهني صعوبات في السيطرة على الطلاب وفلتان الأعصاب، صعوبة في التعامل مع طلاب في جيل المراهقة إذ عليك أن تقوم بمراعاة شعور الطالب وعدم توبيخه أمام طلاب الصف وبالذات الطالبات المشاغبات". وأضاف الأستاذ إبراهيم: "من الصعوبات التي تواجهني عدم السيطرة على الصف أثناء الحصة؛ ممّا يؤدّي إلى سيادة فوضى عارمة».

أكّد بعض المشتركين في البحث وجودَ علاقة بين جيل المراهقة والمشاكل السلوكية التي يقوم بها الطلاب في المدرسة. وصرّحت بذلك المعلّمة جنان بقولها: «شخصية غير ناضجة، طلاب في جيل مراهقة لديهم تقلُّبات مزاجية، أفكار تتغيّر طيلة الوقت، والتعليم شيء غير أساسي بالنسبة لهم». وأضاف الأستاذ عصام علاوة على ما ذكرته المعلّمة جنان قولَه: «وأيضا مرحلة الإعدادية هي مرحلة محرجة بالنسبة لتبلور هوية الطالب؛ فهو يحاول بشكل مستمر أن يبرز نفسه طالبًا قياديًّا، حتى و إن كان ذلك على حساب تحصيله التعليمي». و يضيف الأستاذ سهيل: «أسباب خاصة بالطالب، عدم ثقته بنفسه، إعطاء اهتمام بأنّه إنسان موجود، اختلاق نوع من المشاكل لإثبات الوجود لكي يصبح معروفا وبارزا بين الطلاب أبناء جيله، هذا عامل نفسي يتعلّق بالطالب نفسه».

يظهر، من خلال أقوال المشتركين في البحث، أنّ المشاكل السلوكية تؤدّي إلى فقدان السيطرة على الدرس، الأمر الذي يتطلّب كثيرًا من الحرص واعتماد الحكمة وتحرّي سرعة البديهة في التعامل وعلاج الأمور، من أجل الحفاظ على الطلاب والسيطرة عليهم، وعلى سيْر الحصة. كما يظهر ممّا سبق ذكره أنّ جيل المراهقة هو حسّاس، وأنّ التعامل مع طلاب في هذا الجيل يجب أن يكون بحذر شديد، لأنّه لا يمكن التنبؤ بردود أفعالهم وأعقابها؛ لذلك يجب على المعلّمين الانتباه إلى انتقاء الكلمات أثناء التعامل معهم.

3.2. الخلفيّة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة

أجمع قسم كبير من المشتركين في البحث على أنّ الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطالب لها تأثير كبير في سلوكه في المدرسة، إضافة الى الأوضاع السياسية الراهنة في البلاد والعالم أجمع، وأكّد ذلك الأستاذ مهدي بقوله:

> «السبب الأوّل الوضع الاقتصادي الصعب السّائد في البيت، مشاكل اجتماعية مثل الطلاق، مشاكل بين الأهل، عدم وجود ثقافة في البيت، وأسباب خارج البيت وبيئة غير مناسبة تؤدّي كلّها مجتمعة إلى خلق جوّ غير مناسب. كما أنّ الأحداث التي تدور من حولنا من جرائم القتل والأجواء العالمية من الحروب قد تؤدّي إلى خلق جوّ رهيب وفرض ضغوطات واضطرابات على طلابنا وأولادنا، وكذلك العوامل السياسية والشّرائحيّة المجتمعيّة بالذات حيث وجودنا في منطقة الأوسط يجعلنا جزءا لا يتجزّأ من الصّراع الدّائر».

إنّ المستوى الاجتماعي والاقتصادي الصعب ينعكس على المسيرة التعليمية بشكل سلبي، ففي هذا الصدد قال الأستاذ مروان: "انعدام التربية السليمة من جهة الأهل. فمعظم الأهل اليوم منشغلون في العمل ويسعون وراء لقمة العيش، وهذا يأتي على حساب كثير من الأمور التربويّة. الأوضاع الأمنية والسياسية والحزبيات والطائفية كلّها يؤدّي إلى خلق مشاحنات وممارسة عنف فيما بين الطلاب". إنّ خلفية الطلاب الثقافية وبيئتهم التربوية لديها تأثير على تصرفاتهم وسلوكاتهم داخل المدرسة، بحيث عبّر عن ذلك الأستاذ مجدي بقوله: "فشل في التربية الخاطئة، والدلال المفرط للأهل، رفاق السوء، التفاف شلّات سوء في المدرسة، البيئة والمجتمع، مشاكل تكون في البلد وتنتقل إلى المدرسة نتيجة انتخابات وتحزّبات سياسية عائليّة". كذلك فإنّ افتعال هذه المشاكل لا يحصل من الفراغ و إنّما يأتي على خلفية أسباب متعدّدة، قد تكون مصدرا للضغوطات

النفسية والاجتماعية التي يحاول الطلاب تفاديها، أو التهرُّب منها خلال افتعال المشاكل السلوكية؛ محاولةً لإبراز الذات ولفت النظر. وعن ذلك عبّرت المعلّمة جنان بقولها: "عدّة طلاب من عدّة بلدان حيث لكلّ بلد بيئة مختلفة وتفكير مختلف. هناك عدّة أسباب تؤدّي إلى القيام بالعنف مثلا البيت وحالات خاصة فيه، وأحيانا تكون مثيرة للشّفقة».

يظهر ممّا سبق، أنّ الخلفية الثقافية والبيئة الاجتماعية التي يأتي منها الطالب لها تأثير على سلوكيّات الطالب، و ينعكس ذلك على تصرّفاته.

3.3. التطوُّر التكنولوجيّ والهواتف الذكيّة

أشار بعض المشتركين في البحث إلى أنّ وسائل التطوُّر التكنولوجي السريع، خاصّة الهواتف الخلوية الذكية، أصبحت جزءًا من حياة الطالب، وأصبحت تؤثّر بشكل سلبي على الجانب التعليمي والتربوي لدى الطلاب، يقول الأستاذ جمال:

> «التطوُّر التكنولوجي والهواتف الذكية هي أحد الأسباب الرئيسية لهذه المشاكل؛ فمعظم المشاكل تحدث في البيت على أنّ الطلاب يكونون على تواصل دائم مع بعضهم البعض عبر المجموعات، تتطوّر المشاكل والتنمُّر بينهم ويأتون إلى المدرسة مطبّقين ذلك بشكل جسدي وعملي. البيئة والخلفية للطالب هي من العوامل والأسباب التي تؤدّي إلى إحداث المشاكل السلوكية».

أكّد ذلك الأستاذ مهدي بقوله: «وبالإضافة إلى وسائل الاتصال، نحن مكشوفون إلى الهواتف بلا هوادة «من دون رحمة».

يظهر ممّا سبق أنّ هذه الأسباب والعوامل تؤدّي إلى ظهور سلوك عنيف في المدرسة، وتترك آثارًا سلبية على الطلاب في المجال السلوكي العامّ، والمجال التعليمي، والمجال الاجتماعي، والانفعالي.

3.4. المنهاج التعليميّ والفجوة التعليميّة

تطرّق قسم من المشتركين في البحث إلى المنهاج التعليمي غير الملائم لقدرات الطلاب، والمقيّد في وقت محدّد؛ ممّا يشكّل صعوبة على المعلّم، وهذا ما أكّده الأستاذ ابراهيم

بقوله: «بالأخص الطلاب دون الوسط تواجهني صعوبة في التعامل معهم: طلاب ضعفاء من ناحية تعليمية بأن أشرح المادة وهي غير مفهومة لهم، المناهج التعليمية والوقت المحدّد لتنفيذ المواد». إنّ كثرة المشاكل السلوكية تُلزم المعلم غالبًا بالخروج عن خطة التعليم والمنهاج التدريسي وملاءَمة المواد لقدرات الطلاب؛ الأمر الذي يشكّل عقبة أمام المعلّم بالالتزام بالمواد المطلوبه والجدول الزمني. وعن ذلك قال الأستاذ سهيل:

> «الصعوبات كثيرة ومتنوّعة، يصل الطالب إلى المدرسة مع قدرات غير ملائمة لسنّه التعليمي الموجود فيه بالتالي يؤدي الى فجوة تعليمية بين الطلاب طلاب صف تاسع موجودين في فجوة أقل ثلاث سنوات؛ وبالتالي هذا يؤدّي إلى إرهاق المعلم وسيْر العملية التعليمية في ملاءمة المواد لهؤلاء الطلاب، على المعلّم عندئذ ملاءمة نفسه للطالب وليس الطالب يلائم نفسه للمعلّم».

يتّضح من العرض أعلاه أنّ الصعوبات التي تواجه المعلّمين خلال الدرس مرتبطة بشكل كبير بالعوامل والأسباب التي تدفع الطالب لافتعال المشاكل؛ فالدافعية المتدنّية للتعليم تدفع الطالب لافتعال المشاكل من منطلق عدم اهتمامه بمادة التعليم.

4. تعاطي المدرسة العربية مع الأنشطة اللّامنهجيّة في الحدّ من ظواهر العنف

إنّ الأنشطة اللّامنهجية الثقافية المدرسية تقوم بدوْر مهمّ في التأثير على سلوك الطالب في المدرسة والمجتمع. فهي تنمّي الجوانب الشخصية والمهارات الفكرية لدى الطلاب، وتشجّعهم على المشاركة في البرامج، وتساعدهم كذلك على تنظيم الوقت، وتفريغ الطاقات الزائدة، وتقيهم من سلوك العنفَ والانحرافَ. هذا ما أجمع عليه المشتركون في البحث من خلال سؤال وجّه لهم بهذا الخصوص. فقد تطرّق الأستاذ سهيل لهذا الموضوع بقوله:

> «لا شكّ أنّ النشاطات اللّامنهجية لها دوْر رئيسي يُلعب في الحدّ من العنف عند الكثير من الطلاب. الطالب الذي يأتي من بيئة مشحونة مع خلفية عنف والعنف لديه شيء عادي، ونحن كمدرسة من أجل تفريغ هذا العنف علينا إشغاله بأشياء بعيدة عن العنف كليّا. فالنشاطات اللّامنهجية اليوم تلعب دوْرا رئيسيّا إذ إنّ الذي يأتي من خلفية عنيفة ولا

يهمّه التعلُّيم كثيرا، فمن الممكن عن طريق النشاطات اللّامنهجية تمرير قِيَم تربوية اجتماعية عبر الرحلات مثلا مثل قيمة التعاون وتقبُّل الآخر وتحمُّل المسؤولية ومساعدة الآخرين. هذه من شأنها أن تعلّم الطالب أنّه الطرف الآخر وشريك في حياتي وليس عدوّا لي. فالنشاطات اللّامنهجية دوْرها تفريغ الشحنات السلبية الموجودة عند الطالب العنيف».

المعلمة جنان أضافت بقولها: «النشاطات اللّامنهجية تساعد في بناء الشخصية وتكون ذات انتماء، وهي شخصية إيجابية تستنكر العنف ولا تتبنّاه كمنهج حياة. الفعاليات اللّامنهجية تساعد على تطوُّر وبناء مجتمع يساعد ويحب التطوّع من أجل أبناء مجتمعه، وأيضا تعزّز من قيمة الفرد كطالب وهذا ينعكس على سلوكه وعلى تحصيله الدراسي». وتابع الأستاذ عصام، المعلّم في المدرسة الإبتدائية، قائلًا:

«لا شكّ أنّ النشاطات والفعاليات المدرسية لها تأثير مباشر على سلوك الطالب والحدّ من ظاهرة العنف، فالنشاطات تُضفي جوّا إيجابيا محبا للمدرسة؛ ولذلك يبتعد الطالب عن العنف. كما أنّ النشاطات تنمّي سلوك الطالب وتجعل منه طالبا مكترثا لما يدور من حوله، وهذا يحدّ من ظاهرة العنف ويقوِّم سلوك الطالب بأن يجعله طالبا مكترثا محبا للمدرسة". وأكّدت ذلك المعلّمة فاطمة، المعلّمة في المدرسة الثانوية، بقولها: "طبعا هذه النشاطات تحوي تنوّعا في الطلاب- قسم متفوّق وقسم وسط ودون الوسط أي مجموعات غير متجانسة (הטרוגנית)، هذه المجموعات مجرّد إشراكها في فعالية تؤدّي الى تكتُّل (גיבוש) وانتماء ومحبة، ولها أبعادها (השלכה) على سلوكهم في المدرسة».

يؤكّد الأستاذ جمال أهمية النشاطات اللّامنهجية للطالب في المدرسة الإبتدائية بقوله: «النشاطات اللّامنهجية هي مبادرات إبداعية لها دوْر فعّال في تذويت قِيَم إيجابية، وغرسها في طلابنا يخلق روح التحدّي لدى الطلاب وترفع دافعيتهم للتعليم وتشجّعهم على حب المدرسة والتعليم. وهي أيضا تحدّ من سلوكيّات الطلاب السيّئة وتتغلّب على الفراغ الذي هو أساس للعنف والمشاكل، وتلائم قدرات وحاجات الطلاب».

توافقه الرأي معلّمة اللغة الإنجليزية إيمان بقولها:

«النشاطات والفعاليات لها دوْر كبير وفعّال في تحسين سلوك الطالب؛ فهي تنمّي مهارات عديدة لدى الطالب، كالاستقلالية وروح المشاركة والانتماء والدعم والتفكير واستغلال الوقت وزيادة الاجتماعيات بين الطلاب؛ لأنّ الفعاليات الهادفة والملائمة للطلاب تجذبهم لها، وتمنعهم من عمل المشاغبة وممارسة العنف، وتفرّغ الطاقات الزائدة. كما أنّ هذه النشاطات من خلالها يتمّ اكتشاف مواهب الطلاب، وتنمّي لديهم شعورا جميلا ومميّزا».

الأستاذ إبراهيم أضاف حول تأثير النشاطات والفعاليات على الطالب في المدرسة الإعدادية ما قاله:

«طبعا إنّ للبرامج اللّامنهجية دوْرا مهمّا في تكوين شخصية الطالب وصقلها، وتوعيته لأمور كثيرة، وتحفيزه على الاشتراك وروح المبادرة والمنافسة، وتبرز المواهب عند معظم الطلاب، بشرط أن تكون هذه البرامج ملائمة للطلاب ولقدراتهم، ولها أهدافها واضحة؛ لأنّ الطالب الذي يقوم بإنتاج شيء ما خلال النشاطات اللّامنهجية وعرضه في المدرسة لا يأتي في يوم من الأيام ويقوم بتدميره أو تخريبه، وإنّما يحافظ عليه باعتباره من إنتاجه هو وما تحصّله هو. الأنشطة اللّامنهجية تستطيع أن تجذب الطالب أكثر من التعليم الوجاهي وتلقين المواد التدريسية؛ لذلك فإنّ ممارسة هذه الأنشطة من شأنها أن تحسّن من سلوك الطالب، والحدّ من ظواهر العنف».

يضيف الأستاذ مهدي: «طبعا لها تأثير إيجابي، وخلق جوّ مناسب في المدرسة يؤدّي إلى تقوية العلاقات بين المعلّمين أنفسهم والمعلّمين والإدارة والمعلّمين والطلاب والأهل، حيث في النهاية يصبّ كلّ هذا في مصلحة العمل التربوي (עשייה חינוכית). وهذا ما قاله الأستاذ سهيل:

«التعامل ليس كبيرا، المدرسة اليوم تحاول دمج كافة الشرائح إذ لديها طلاب متفوّقون تقوم بإعطائهم نشاطات لامنهجية. وهي تعالج طلابا مع مشاكل تعليمية وتقوم بتوزيع الأنشطة اللّامنهجية على كلّ الشرائح الموجودة، ويمكن أن يكون نصيب الطلاب العنيفين قليلا في هذه

النشاطات؛ وبالتالي مع وقوع كلّ النشاطات الموجودة فإنّ ذلك لا يعطي المردود للحدّ من ظواهر العنف».

يضيف الأستاذ عصام قائلًا:

«الأنشطة اللّامنهجية نلاحظ بأنّها تتمركز حول منهاج التعليم، مثل يوم العلوم، واللغات، ويوم الحذر على الطرق. ولا نلاحظ أيّ اهتمام ببرامج وأنشطة لا منهجية تختص في الحدّ من ظواهر العنف، وحتى إن وُجدت فتكون ذات تأثير متدنٍّ لا تسهم في الحدّ من ظواهر العنف، وأيضا مع انتهاء هذه الفعالية تنتهي المبادرة التي تنادي بالحدّ من العنف، ولا تستمرّ مثلا كتعليم اللغات. أي أنّه عبارة عن مرور يوم دون أيّة تبعية تحاول تجسيده».

كذلك فإن شحّ الميزانيات والتقيُّد بسياسة وزارة التربية والتعليم، والتركيز على التحصيل العلمي يؤثّر على إجراء نشاطات اجتماعية تتعلّق بظواهر العنف، وهذا ما عبّرت عنه المعلّمة مها بقولها: «لا يوجد موارد مادية كافية للقيام بفعاليات ونشاطات لا منهجية على مدار السنة، المدارس تقوم بإجراء يوم اللغة العربية، ويوم علوم ملزمين بوزارة التربية (משרד חינוך)». ويؤكّد ذلك الأستاذ جمال:

«ضعيف جدّا، معظم النشاطات والفعاليات تتطرّق إلى الجانب التعليمي. هذا العام قامت مدرستنا بإجراء فعاليات لنبذ العنف في المدرسة والمجتمع بشكل عام، وكان ذلك سطحيّا ووقته عابر لم يذكر بعد انتهاء الدوام. حتّى الشعارات لم تبق موضوعة وأساسا كان مفاجئة من قبل الوزارة وقمنا بتطبيق طلب الوزارة وإسقاط واجب لا غير».

لقد أعرب أغلب المشتركين في البحث عن أنّ الفعاليات التي تُقام بمدارسهم عابرة ويتمّ التركيز من خلالها على الشكل أكثر منه على المضمون. وهذا ما عبّرت عنه المعلّمة إيمان بقولها:

«المدارس تتعامل مع الأنشطة اللّامنهجية بهدف التعليم وترسيخ المواد. فغالبية الفعاليات والأيّام تكون أيّام لغة عربية وإنجليزية ورياضيات وأيّام علوم، لم أصادف «يوم ضد العنف»، وإن قاموا بإجراء فعالية عن

العنف فتكون مجرّد عابرة في وقتها ولا يوجد متابعة طيلة أيام السنة، وهذا ما حدث معنا هذه السّنة حيث قمنا بإجراء فعالية في شهر 11 عن العنف فقط من أجل عرض الأمور أمام الوزارة على أنّه قد قمنا بعمل شيء كي لا نتعرّض للمساءلة، ولكن في الواقع الشيء الآخر الأكثر أهميّة هو المتابعة».

يتبيّن، ممّا سبق، أنّ قسمًا كبيرًا من المشتركين في البحث أجمعوا على أنّ تعامل المدرسة مع النشاطات اللّامنهجية التي تسهم إلى الحدّ من العنف كان باهتا وشحيحا في المدارس العربية. لكنَّ قسمًا آخر منهم كان له رأي مختلف. فالأستاذ مهدي يقول: "تعامل المدرسة مع البرامج اللّامنهجية بشكل عام متوسّط، ربّما هي بحاجة إلى دعم أكثر وزيادة في هذه البرامج ومتابعة للمضمون والمحتوى وهو الأهمّ؛ لأنّ هذه النشاطات أثبتت فعاليتها لمصلحة الطلاب. هذا الإطار علينا تقويته". وكذلك يظهر من خلال أقوال المشتركين في البحث أنّ للفعاليات والنشاطات اللّامنهجية في المدرسة دوْرًا في الحدّ من العنف والسلوكيّات غير المقبولة؛ وذلك لقدرتها على بلورة جوٍّ تربوي فعّال يؤدّي إلى زيادة في الدافعية والرغبة في التّعليم والعطاء والشعور بالانتماء والمسؤولية. وتُظهر المقابلات مع المشتركين أنّ تعامل المدرسة مع النشاطات اللّامنهجية باهت وغير كافٍ وما هو إلّا عبارة عن تقضية أيّام عابرة لا غير، و إن وجدت فهي تركّز على الجانب التعليمي الشكلي أكثر من الجانب التربوي والمضمون، وتأثيرها في الطالب يكون ضئيلا، وهي لا تتناسب مع احتياجات الطلاب. كذلك يتّضح أنّ تعامل المدرسة العربية مع النشاطات اللّامنهجية للحدّ من ظواهر العنف ليس بذاك الزّخم والفاعليّة وقوّة التأثير، وهو بحاجة إلى زيادة ودعم وملاءمة أكثر، وذلك لأنّ المدارس العربية تهتمّ وتحرص على الجانب التعليمي أكثر من الجانب التربوي الاجتماعي، ومعظم النشاطات المدرسية تدور حول هذا الجانب والمواضيع التعليمية، كما أكّد على ذلك المشتركون في البحث.

نقاش وتوصيات

يهدف هذا البحث إلى فحص دوْر المدرسة العربية ومساهمتها في الحدّ من ظواهر العنف في المجتمع العربي الإسرائيلي من وجهة نظر المعلّمين. و يهدف البحث أيضًا إلى معرفة تصوّراتهم في فحص الأسباب التي تعيق أو تدعم المدرسة العربية في المساهمة في الحدّ من ظاهرة العنف في المجتمع العربي الإسرائيلي. و يهدف كذلك إلى فحص كيفيّة تعاطي

المدرسة العربية وتعاملها مع الأنشطة اللّامنهجية في الحدّ من ظاهرة العنف في المجتمع العربي في إسرائيل. ويشتمل هذا البحث على توصيات قد تعمل على زيادة المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة العربية، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس إيجابيّا على المجتمع العربي في إسرائيل.

لقد أظهرت نتائج البحث، من خلال تحليل موضوعيّ للمقابلات التي أجريت مع المشتركين في البحث بشكل واضح، أنّ فعالية المدرسة العربية في إسرائيل، ومساهمتها في الحدّ من ظواهر العنف ضعيفة وشبه معدومة، وتقتصر على مبادرة ذاتية من المعلّم؛ بغية الحصول على الهدوء النّسبيّ اليومي المؤقت.

إنّ المدارس العربية في إسرائيل تهتمّ بالجانب التعليمي أكثر من الجانب التربوي والقيمي، وإنّ انشغالها بالجوانب التحصيلية جعلها تتجاهل شريحة كبيرة من الطلاب المحبطين ذوي تحصيل تعليمي متدنٍّ ودافعية تعليم معدومة؛ هو ناجم أصلا عن عدم تقديم الدعم الكافي من المدرسة لهؤلاء الطلاب، وتوفير برامج وأطر تتلاءم مع احتياجاتهم الخاصة. وقد أدّى بهم ذلك إلى التسرُّب من المدارس دون أي تأهيل وتوجيه مهني، الأمر الذي شكّل أمامهم عائقا وصعوبات في الانخراط في مجال العمل. وشكّل هذا المنحى توفّر أرض خصبة للانزلاق والدخول في دائرة العنف التي ترمي بظلالها على المجتمع العربي في إسرائيل، كما بيّنه الباحث أبو عصبة في أبحاثه الأخيرة (אבו עסבה, 2017)، إضافة إلى غياب دوْر المعلّم في مجال التربية للقِيَم التي تُعدّ من أهمّ مكونات ثقافة المجتمع، ومن أهمّ محدّدات السلوك الإنساني (عدوي، 2020)؛ إذ إنّ القِيم تحفظ للمجتمع بقاءه واستمراريته. كذلك فإنّ الغياب الصريح للقِيم، أو انسلاخها من المدارس العربية قد انعكس سلبا على استقرار المعلّم والطالب في أدائهما؛ ممّا أفرز تخبُّطات في السلوك تستدعي في ذلك كلّ سبل ممارسة العنف الفساد (سعادة، 2013؛ بدران، 2021).

أمّا الدوافع الداعمة لمساهمة المدارس العربية في الحدّ من ظواهر العنف، فقد أظهرت النتائج أنّ تعامل المدرسة العربية مع ظاهرة الحدّ من العنف مرتبط بثلاثة عوامل أساسية، هي: دوْر المعلم، ودوْر النشاطات اللّامنهجية، ودوْر الإدارة المدرسية (المدير).

إنّ للمعلّم؛ كونه مربّيًا للقِيم، دوْرا أساسيّا وداعما للمدرسة العربية في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف، من خلال تعامله مع ظواهر العنف في المدرسة، وهذا ما أيّدته النتائج بشكل كبير. إذ أظهرت أنّ المشاكل السلوكية التي يفتعلها الطلاب داخل المدرسة، الّتي

تتنوّع أشكالها بين العنف اللفظي والعنف الجسدي والعنف الشبكي والعنف المادي، كما بيّنت الأبحاث التي تداولت هذا الموضوع (دويري، 2010؛ أبو عصبة وأشقر، 2018؛ القدري،2019؛ حاج يحيى، 2019؛ برزوان، 2020؛ ساعد، 2020)- تتفاقم إلى الحدّ الذي لا يلائم القِيم والأخلاقيات التي تنادي بها المدرسة.

أمّا دوْر النشاطات اللّامنهجية في المدارس العربية، وأهميتها في المدارس العربية ومساهمتها في الحدّ من ظواهر العنف، فهي أساسيّة في التأثير على سلوك الطلاب في المدرسة والمجتمع. إنّها تنمّي الجوانب الشخصية والمهارات الفكرية لدى الطلاب، وتشجّعهم على المسؤولية والمشاركة في البرامج، وتساعد الطلاب على تنظيم الوقت وتفريغ الطاقات الزائدة، وتقيهم العنفَ والانحرافَ (مباركي، 2017؛ גראיסי, 2020 ;Behtoui, 2019; Bills, 2020). لكنّ النتائج أظهرت أنّ المدرسة العربية لا تقوم بهذا الدوْر بشكل فعّال، وأنّ التعامل مع النشاطات اللّامنهجية باهت، وغير كافٍ، وهو يكون لمجرّد تقضية أيّام عابرة لا غير، وهي تركِّز على الجانب التعليمي والشّكليّ أكثر من الجانب التربوي والمضمون، وبالتالي، فإنّ تأثيرها على سلوك الطالب يكون قليلا ومحدودا، وهي لا تلبّي احتياجات الطلاب (חאג'-יחיא ורדניצק, 2018).

تؤكّد الأبحاث والدراسات أنّ القيادة التربوية تقوم بدوْر رئيس وأساسي في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة عن طريق توفير المناخ التربوي السليم والفعّال الذي يعمل على تعزيز مواقف الطلاب وتنميته. والمناخ التربوي يُسهم في توفير الأجواء التربوية التي تجابه جميع أنواع العنف، إذ يمكن اعتبار القيادة المدرسية عاملًا حاسمًا في توفير مناخ المدرسة المناسب، والحفاظ عليه، وتغييره إلى الأفضل (Bosworth et al, 2018).

تعرّف الأبحاث القيادة على أنّها تأثير المدير في سلوك المعلّمين لتحقيق أهداف معيّنة من خلال توجيه المعلّمين وزيادة دوافعهم ورغباتهم ودعمهم في توفير فرص تطوير مهني تساعدهم على التزوُّد بالأدوات والمهارات التي تسهم في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة، وبالتالي يتحسّن تحصيل الطلاب، وتتحسّن العملية التعليمية (Anastasiou & Garamet, 2021). لقد أظهرت النتائج أنّ قسمًا كبيرًا من مديري المدارس لديهم طموح، ويسعون إلى توفير مناخ تربوي آمن في المدرسة، وأنَّ قسمًا آخر منهم هو في موقف الصادّ للتطوير والتجديد والإبداع. وأظهرت النتائج أيضًا أنّ مساهمة المديرين في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة ضئيلة، وتبدو في قصور الإدارة المدرسية في المبادرات الفعلية للحدّ من ظواهر العنف في المدارس، والتقيُّد بسياسة وزارة التربية والتعليم التي تقوم

بالسيطرة على منهاج التعليم العربي، واهتمام قسم كبير من مديري المدارس بالجانب التعليمي؛ لاعتقادهم أنّ التحصيل الدراسي هو العنصر الأهمّ، وجوهر عملية التعليم والتعلم، لذلك؛ هم يركّزون على توفير الاحتياجات كافة في سبيل ذلك؛ ممّا يشغلهم عن استثمار الموارد في تعزيز مهارات الطلاب الإيجابية، والتغلب على السّلوكيّات السلبية، مثل العنف وغيره، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على المعلّمين. بالإجمال، إنّ دوْرهم في الحدّ من ظواهر العنف داخل المدرسة يكون بمبادرة ذاتية فردية، وليس بشكل مخطّط ومنظّم من قبَل الإدارة بالتعاون مع المعلّمين، وينعكس ذلك على الطلاب بازدياد وانتشار العنف الذي يصل أخيرًا إلى المجتمع العربي في إسرائيل (سعادة, 2013؛ ميعاري، 2014).

أظهرت نتائج البحث أيضا أنّ هناك عوامل معيقة لها تأثير على مساهمة المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف، وهي تتعلّق بخمسة عوامل أساسية، هي: وزارة المعارف (المنهاج والميزانيات)، والإدارة المدرسية، والمعلّم، والأهل، والتطوّرات التكنولوجيّة. وبيّنت النتائج أنّ لوزارة التربية والتعليم الإسرائيلية دوْرا معيقا؛ كونها تسيطر على جهاز التعليم العربي عن طريق إلزام قانون التعليم الرسمي من عام 1953 ولا تمنح المدارس العربية حرّية إعداد برامج ومناهج تتلاءم مع احتياجات المجتمع العربي في إسرائيل تُسهم في بنائه وتطويره. كذلك، فإنّ انعدام المساواة في الميزانيات وممارسة التمييز وإنزال الإجحاف بحق التعليم العربي له تداعيات كثيرة، خلقت للأفراد سلوكيّات مضطربة تتّجه نحو ممارسة العنف وبثّ الفساد وفقدان الرّشد والانفلات، في المجتمع العربي داخل إسرائيل (أبو سعد، 2011؛ أبو عصبة، 2012؛ حاج يحيى، 2019؛ بدران، 2021).

من العوامل المعيقة أيضا للمساهمة في الحدّ من ظواهر العنف داخل المدارس العربية في إسرائيل، التي أظهرتها النتائج بوضوح، قصور الإدارة المدرسية في دعم المعلّمين وتوفير الجوّ والمناخ الآمن والمريح نسبيا للطلاب، ومقاومة بعض المديرين للتطوير والتجديد والإبداع والمبادرة في تصميم وتنفيذ الفعاليات والنشاطات اللّامنهجية، وعدم تأمين أشخاص مختصّين في هذا المجال، وغياب عنصر الرقابة والمتابعة والإشراف من عناصر الإدارة المدرسية المسؤولة عن مثل هذه الأنشطة (Maring & Koblinsky, 2013; Sahin, 2015).

أمّا دوْر المعلّم، بوصفه عاملًا معيقًا في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف، فقد أظهرت النتائج عدم وجود مبادرات ذاتية فردية للمعلّمين في تطبيق أنشطة وفعاليات لامنهجية تحدّ من ظواهر العنف داخل المدرسة. فالمعلّمون ليسوا على قدر كافٍ من المسؤولية

والكفاية في تصميم الأنشطة لتكون متنوّعة في معالجة مشكلات الطلاب مثل العنف المدرسي. إنّ التزام المعلّمين بالمواد التعليمية والمنهاج، والمعاناة من العبء التدريسي على المعلّم، والمهامّ الموكَّة إليه، وعدم كفاية الحوافز المقدّمة للمعلمين المبادرين على الأنشطة اللّامنهجية- كلّ ذلك جعل المعلّم يرى نفسه معلّما مهنيّا أكثر من كونه مربّيا (חאג'-יחיא ורדניצקי, 2018).

لقد أظهرت النتائج أيضا أنّ بعض العوامل المعيقة للمدرسة العربية في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف مرتبطة في الأهل وعلاقتهم بالمدرسة. و يؤكّد ذلك و يدعمه ما أظهرته نتائج الأبحاث السابقة من أنّ مشاركة الأهالي في العملية التعليمية والتربوية تساعد على التحصيل العلمي وتحسين دافعيّة التّعليم والمهارات الفكرية، وتحسُّن صورة الذات، وتؤدّي إلى انخفاض كبير في المشاكل الأخلاقية والسلوكية (Hamlin & Li, 2019).

لقد بيّنت النتائج أنّه على الرغم من التطوُّرات التكنولوجية والعولمة المتوافرة لدى جميع الطلاب في المجتمع العربي التي بدوْرها تخدم الطالب في المسيرة التعليمية إلّا أنّها في الوقت نفسه تُعدّ عائقا في مساهمة المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف داخلها؛ نتيجة لانكشاف الطالب عن طريق التقنيات إلى ثقافات أجنبية ومشاهدة الأفلام العنيفة وما تحمله من من شحن بالسّلوكيّات، وبثّ أفكار وقِيَم ومعايير غريبة على المجتمع العربي في إسرائيل؛ ممّا أدّى إلى تأثُّر الطالب بهذه الثقافات والسّلوكيّات التي تنعكس على المدرسة العربية والمجتمع ككلّ (حاج يحيى، 2019).

نستنتج من هذا البحث أنّ المعلّمين غير راضين عن مساهمة المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف، ذلك وأنّ خلفية الطالب الثقافية والاجتماعية لها تأثير كبير على مدى افتعاله للمشاكل السلوكية (الماحي، 2017)، باعتبار أنّ افتعال المشاكل السلوكية لا يأتي من الفراغ، بل إنّ له أسبابًا متعدّدة خفيّة قد تكون مصدرًا للضغوطات النفسية والاجتماعية التي يحاول الطلاب تفاديها أو التهرُّب منها بافتعال ههذ المشاكل السلوكية، محاولةً لإبراز الذات، ولفت النظر (حاج يحيى، 2019؛ Astor & Benbenishty, 2019). بالإضافة إلى ذلك، يُستشفّ من نتائج البحث أنّ الصعوبات التي يواجهها المعلّمون أثناء الدرس مرتبطة بشكل كبير بالعوامل والأسباب التي تدفع الطلاب لافتعال المشاكل السلوكية.

إنّ الدافعية المتدنّية للتعليم تؤدّي إلى افتعال المشاكل السلوكية من عدم اهتمام الطالب

بمادة التدريس، وهي تشكّل في الوقت ذاته عقبة أمام المعلّم لجذبه إلى المادة والدرس. فالمعلّم يواجه صعوبة في حثّ الطالب ذي الدافعية المتدنّية على العمل أكبر منها بالنّسبة إلى الطالب الطموح والمجتهد. كما أنّ الإبداع في طرق التعامل مع المشاكل السلوكية العديدة للطلاب وجعلهم في موضع التكيُّف والتّأقلم يتطلّب من المعلّم إيجاد الحلول البديلة بدلا من مواجهة الطلاب ومجابهتهم؛ ممّا يساعد على التخفيف من حدّة ردود أفعالهم وردع تفاقم المشكلة (Maring & Koblinsky, 2013). ومن نتائج البحث كذلك أنّ المحادثات الفردية تساعد المعلّم على جذب الطالب إلى جانبه، وبناء شخصيته من خلال إشعاره بأنّه شخص بالغ وذو مكانة وأهل للحوار والنقاش، بالإضافة إلى تعزيز ثقته بنفسه وشعوره بتحيق ذاته. ويُستنتج أنّ التنوّع في طرائق التدريس وملاءمة الخطط التعليمية والتربوية للطلاب ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من شأنها أن تؤثِّر بشكل كبير على سلوك الطلاب، وبالتالي تؤدّي إلى تحسين تحصيلهم العلميّ ورفع الدافعية وانعدام التسرُّب، والحدّ من انتشار العنف في المجتمع (Sahin, 2015; Lehman, 2017).

على الرّغم من المعيقات والتحدّيات التي ذكرها المشتركون في البحث في تعامل المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف، ألّا أنّه زال هناك أمل نحو غدٍ أفضل تكون فيه المساهمة أفضل بكثير ممّا هي عليه في الوقت الحالي، وذلك من خلال توصيات المشتركين في البحث بضرورة زيادة المدرسة العربية من اهتمامها في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف في المجتمع العربي في إسرائيل، بوضع خطط وبرامج على مدار السنة تهتمّ بظاهرة العنف.

لقد أوصى المشتركون في هذا البحث بأن تعمل المدرسة على تكثيف النشاطات والفعاليات اللّامنهجية التي تسهم في الحدّ من ظواهر العنف، وتنويعها وملاءمتها. وأوصوْا بتعميم نتائج هذه الدراسة وإيصالها إلى الجهات المسؤولة والمختصّة في وزارة التربية والتعليم لعلّها تساعد في إيجاد حلول فعلية واتخاذ إجراءات مناسبة لتطوير استراتيجيات وفعاليات تتلاءم مع احتياجات الطلاب في المجتمع العربي في إسرائيل، وتُسهم في الحدّ من انتشار العنف. وأوصوا الإدارة المدرسية بالاهتمام بموضوع الدين والتربية الإسلامية عبر تخصيص حصص إلزاميّة أكثر، واختيار معلّمين مختصّين ذوي كفاءة عالية والقدرة تأثير في الطلاب.

على ضوء ما تقدّم، واستنادا إلى نتائج البحث يمكن القول أنّ مساهمة المدارس

العربية، في الحدّ من ظواهر العنف داخل المدارس العربية في إسرائيل، تعاني ضعفًا وقصورًا كبيرَين، وأنّ تجاهل المدرسة في المساهمة في الحدّ من ظواهر العنف بداخلها له تداعيات كبيرة على المجتمع العربي في إسرائيل؛ لما نشهده من حالات عنف تقع بشكل يومي تقريبا، إلّا أنّ هذا الوضع أنتجته معيقات كثيرة، منها معيقات خارجية كالوزارة، والميزانيات، والمناهج غير الملائمة للمجتمع العربي في إسرائيل، والتطوُّرات التكنولوجية السريعة الوتيرة، والعولمة وتأثيرها على سلوك الطلاب في المدارس. ومنها معيقات داخلية، كالإدارة المدرسية غير الداعمة للمعلّمين والطلاب، فهي لا تسعى إلى الإبداع و إحداث التطوُّر والتجديد، وتتقيّد بتعليمات وزارة المعارف، ممّا ينعكس على مبادرة المعلّمين والطلاب وسلوكهم في المدرسة.

إجمالا لما تمّ عرضه من نتائج وتحليلها في القسم السابق من البحث، واستنادا إلى توصيات المعلّمين المشتركين في البحث؛ فإنّ توصياتهم التفّت حول جوانب تربوية واتّجهت نحو جهات رسمية طالبين منها المساهمة الحدّ من ظواهر العنف في المدارس العربية في إسرائيل، وأن تعمل على إخراج التوصيات إلى حيّز الفعل والتطبيق. وأخيرا يوصى بتطبيق ما جاء في هذا البحث من أفكار ومفاهيم من شأنها أن تُسهم في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة، وترمي بظلالها على المجتمع العربي في إسرائيل.

محدوديّات البحث

تمحور اهتمام البحث حول موضوع الاطّلاع على مساهمة المدرسة العربية في الحدّ من ظواهر العنف داخلها، وانعكاس هذه المساهمة على المعلّمين والمشرفين ودوْرهم ومساهمتهم في الحدّ من ظواهر العنف في المدرسة العربية في إسرائيل. لقد انحصرت حدود البحث المكانية في عدد من المدارس العربية، منها الابتدائية والإعدادية والثانوية في ثلاث مدن وقرى عربية في منطقة الشمال. لذلك ونظرا لأهمية هذا البحث النابعة من كونه يعالج قضية مهمّة جدا لسلامة المجتمع العربي وأمنه وأمانه؛ فيوصى بأن يتمّ توسيع دائرة البحث ليكون أكثر شمولًا، وذلك من خلال زيادة عدد المشاركين، وأن يشمل مشاركين من مناطق سكانيّة مختلفة، الأمر الذي من شأنه أن يُسهم في بحث الموضوع بشكل أعمق. ويوصى بإجراء بحث شامل ومعمّق بإضافة مشاركين في بحث يمثّلون الوزارة والطلاب العرب من شرائح عمرية مختلفة. ويوصى ببحث مستقبلي يدمج بين الطّريقتَين: البحث النوعي والكمي، الأمر الذي من شأنه أن ينتج عنه بحث الموضوع بشكل شموليّ وأعمق.

قائمة المصادر

أبو سعد، إ. (2011). التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب. مؤسّسة بيالك.

أبو عصبة، خ. (2010). ظاهرة العنف لدى الطلبة في جهاز التربية والتعليم. مدى الكرمل (6). ص. 1-4.

أبو عصبة، خ. (2012). التربية للقيم في مجتمع مأزوم. مسار للأبحاث والتخطيط الاستراتيجي.

أبو عصبة، خ. (2020). العنف المدرسي في التعليم العربي: أسبابه، طرق الوقاية والعلاج. قضايا إسرائيلية (77). ص. 46– 58.

أبو عصبة، خ. وأشقر، ش. (2018). تصوّرات معلّمي المدارس فوق الابتدائية لظاهرة التنمُّر الشبكي وطرق التعامل معها في المدارس العربية في إسرائيل. جامعة (21)، ص. 53-64.

الماحي، ع. (2017). دوْر الوسائط التربوية في مواجهة وعلاج العنف المدرسي. مجلة دراسات تربوية: المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، 18 (35)، ص. 84 – 113.

القدري، ع. (2019). العنف المدرسي: مظاهره ودوافعه. مجلة عالم التربية، (29)، ص. 129 – 134.

بدران، ج. (2021). أزمة تغيب الهوية والثقافية العربية في المدرسة العربية وانعكاسها على الطالب والمعلّم في جهاز التربية والتعليم العربي. أخذ من موقع في الانترنت في 7.11.21من الرابط:

https//:www.nabee-awatf.com/vb/showthread.php?t31567=

برزوان، ح. (2020). العنف المدرسي والإستراتيجيات الإرشادية. مجلة آفاق للعلوم 5 (1)، ص. 146 – 152.

دويري، م. (2010). قراءة منظوميه للعنف في مجتمعنا. جدل (6)، ص. 1 – 8.

حاج يحيى، م. (2019). كيف تؤثّر الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية على ارتفاع العنف؟ أخذ من موقع في الانترنت في 12.12.2021 من الرابط: https://short.com.arab48.short/GAnc

حاج يحيى، ق. ودسوقي، ن. (2017). حضور الثقافة العربية في المدرسة العربية في إسرائيل وتحدياتها: دوْر المعلّم والطالب. الحصاد (7)، ص. 16-65.

حمادنة، م. (2014). دوْر الإدارة المدرسية في الحدّ من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية. المجلة الدولية التربوية المتخصّصة، 3 (7)، ص. 56 – 73.

كبها، م. (2014). الأقليّة العربية الفلسطينية في إسرائيل في ظلّ الحكم العسكري و إرثه. مدى الكرمل

مباركي، س. (2017). أساليب توظيف النشاط اللّاصفي لتنمية القِيم الأخلاقية لدى الطلاب. أوراق علمية، (7)، ص. 178 – 184.

محمود، ج.، محروس، م. وأحمد، إ. (2019). العنف المدرسي: أسبابه وأشكاله في مراحل التعليم العام من وجهة نظر الطلاب والمعلّمين: دراسة ميدانية. المجلة العربية للدراسات الأمنية 35 (1)، ص. 1 – 7.

ميعاري، م. (2014). مناهج التعليم العربي في إسرائيل: دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيّات. المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي.

ساعد، و. (2020). المؤسسات التربوية ودوْرها في مواجهة العنف المدرسي: دراسة ميدانية ببعض متوسّطات بلدية البويرة، الجزائر. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية (25)، ص. 277 – 312.

سعادة، ن. (2013). قراءات ناقدة في موضوع التربية القيمية في المجتمع العربي الفلسطيني. الحصاد (3). ص. 73-90.

عبد الرحمن، غ. (2020). النموّ الأخلاقي وعلاقته بالعنف المدرسي. **مجلة كلية التربية** 36 (9)، ص. 272 – 288.

عدوي، ج. (2020). استنباط القِيم وغرائب العادات من رحلة ابن بطوطة. **الحصاد** (10)، ص. 34-52.

علي، ن. (2014). **إرهاب مدني: الجريمة والعنف في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل**. مركز أمان والمركز اليهودي العربي في جامعة حيفا.

عرار، خ. وإبراهيم، ف. (2015). تعاطي المديرين والمعلّمين في جهاز التربية والتعليم العربي مع قضية التربية للهوية القومية. **الحصاد** (5)، ص. 43-78.

غانم، أ. (2020). العنف في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل نحو معالجة نظرية وعلمية. **قضايا إسرائيلية** (77)، ص. 9-22.

אבו עסבה, ח' (2017). **ילדים ובני נוער בסיכון בחברה הערבית**. מרכז מסאר למחקרי מידניות.

גמשי, ד' ונאמן חביב, ו (2015). הביטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתן על תחושת הביטחון של התלמיד. **זמן חינוך**-תשעה-כרך א, עמ' 71 - 88.

גראיסי, ע (2020). **נייר: מדיניות חינוך בלתי פורמאלי העונה על צרכיה וייחודה של החברה הערבית בישראל**. אנג'אז-מרכז מקצועי לקידום הרשויות המקומיות הערביות (ע"ר).

הרשקובץ, ש' וביבלון, י' (2020).פניית תלמידים לעזרת רב בית הספר לאחר אלימות בבית הספר. **הייעוץ החינוכי -החינוכי**, כרך כב, עמ 76 - 92.

חאג -יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). **החינוך הבלתי פורמאלי בחברה הערבית**. המכון הישראלי לדמוקרטיה (ע"ר).

מוסקוביץ, א' (2011). **הבדלים מגדריים בכפייה מינית בשלב החיזור: תיאוריות ההתנהגות המתכוונת**. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך האוניברסיטה", אוניברסיטת חיפה.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). **דרכים בכתיבת מחקר איכותני, מפירוק המציאות לבנייתה כטקסט**. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המלים: מתודולוגיה במחקר איכותני-הלכה למעשה**. הוצאת רמות.

Abd Algani, Y., Eshan, J., Ishan-Younis, N., & Amer, H. A. J. (2020). Arab Teachers' Attitudes towards the Issue of Violence at Schools in Israel. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 31-43.

Agbaria, Q., & Daher, W. (2015). School violence among Arab adolescents in Israel and its relation to self-control skills and social support. *Psychological reports*, 117(1), 1-7.

Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education*, 15(1), 58-77.

Astor, R. A., Benbenishty, R., Vinokur, A. D., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Educational*

Psychology, 76(1), 91-118.

Astor, R, & Benbenishty, R. (2019). *Bullying, School violence, and Climate in evolving contexts: Culture, Organization and time*. Oxford University press, P. 288.

Behtoui, A. (2019). Swedish young people's after-school extra-curricular activities: Attendance, opportunities and consequences. *British Journal of Sociology of Education*, 40(3), 340–356.

Bills, K. L. (2020). The direct relationship between bullying rates and extracurricular activities among adolescents and teenagers with disabilities. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 17(2), 191-202.

Bosworth, K., Garcia, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence*, 17(3), 354-366.

Hamlin, D., & Li, A. (2019). The relationship between parent volunteering in school and school safety in disadvantaged urban neighborhoods. *Journal of School Violence*, 19(3), 362-376.

Haj-Yahia, M. M., Leshem, B., & Guterman, N. (2011). Exposure to community violence among Arab youth in Israel: Rates and characteristics. *Journal of Community Psychology*, 39(2), 136-151.

Knafo, A., Daniel, E., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. *Child development*, 79(3), 652-667.

Lehman, B. (2017). Supporting gender equality in extracurricular activities and the impact on female bullying victimization in school. *Social Psychology of Education*, 20(2), 445–470.

Maman, Y., Yaffe, Y., & Falah, J. F. (2019). Students' Violence against Teachers in the Arab Sector in Israel—A Case Study. *Sociology Mind*, 9(03), 207-221.

Marie-Alsana, W., Haj-Yahia, M. M., & Greenbaum, C. W. (2006). Violence among Arab elementary school pupils in Israel. *Journal of interpersonal violence*, 21(1), 207-221.

Maring, E. F., & Koblinsky, S. A. (2013). Teachers' challenges, strategies, and support needs in schools affected by community violence: A qualitative study. *Journal of School Health*, 83(6), 379–390.

Meier, A., Hartmann, B. S., & Larson, R. (2018). A quarter century of participation in school-based extracurricular activities: Inequalities by race, class, gender and age? *Journal of Youth and Adolescence*, 47(6), 1299–1316.

Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1207-1233.

التدريس العابر للحدود – הוראה חוצת גבולות

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

شاحر چيندي، ايريس ينيف، طالي بن يهودا، ميخال هايشريك، نهاية عِويضة–حاج يحيي، چال سيلڤرمن – שחר ג'ינדי, איריס יניב, טלי בן יהודה, מיכל היישריק, ניהאיה חאג' יחיה־עווידה וגל סילברמן

سبل تعامل المعلّمات العربيات العابرات للحدود- اللواتي يدرّسن في مدارس يهوديّة، مع الأعياد وأيام الذكرى

דרכי ההתמודדות של מורות ערביות חוצות גבולות, המלמדות בבתי ספר יהודיים, עם השתתפותן בחגים וימי זיכרון

«أصوات من الداخل»[1]

شهادات معلّمين فلسطينيّين من إسرائيل في مدارس عبرية ومدارس ثنائية اللغة والقوميّة

ورود جيوسي

ملخّص

تهدف هذه الدراسة إلى فهم أفضل لتجارب المعلّمين/ات من الأقلية الفلسطينية في إسرائيل الّذين يعملّون في نوعين من الانخراط في المدارس غير العربية وهي المدارس الحكومية اليهودية والمدارس ثنائية اللغة والقوميّة، وكيفية مساهمة عملهم/نّ في مثل هذه السياقات التعليمية في تشكيل الإحساس بالانتماء الإثنو-ثقافي وشعورهم/نّ بالكفاءة الذاتية. يسعى البحث من خلال مقارنة بين حياة المعلّمين/ات العملية وتجاربهم في مدارس عبرية ومدارس ثنائية اللغة والقومية، لكشف رؤى حول الظروف الخاصة بالسياق، والتي قد تساعد على دعم أو تقويض اندماج المعلّمين/ات من الأقليات. للقيام بذلك، تمّت مقارنة التجارب المسرودة من خلال البحث النوعي المعتمد على ثلاثين مقابلة.

تشير نتائج الدراسة إلى أوجه تشابه كبيرة في الطريقة التي يعيشها هؤلاء المعلّمون/ات تجاربهم/نّ في المدارس، ولكن تم أيضًا الكشف عن بعض الاختلافات الواضحة. تعرب كلتا مجموعتي المعلّمين عن الرضا عن عملهم في المدارس العبرية والمدارس ثنائية اللغة والقومية، وأنّهم يشعرون بالكفاءة الذاتية والانتماء إلى «نادي» خاص جدًّا، وهي استعارة تمنحهم موقعًا قويًّا و إيجابيًا داخل السياق المدرسي.

كلمات مفتاحية: معلّمون من الأقليات، فلسطينيّون-إسرائيليّون، مدارس عبريّة، مدارس ثنائية اللغة والقوميّة، رضا عن العمل، كفاءة ذاتية.

مقدّمة

لطالما تمّ تقدير دمج المنتمين إلى الأقليات في المدارس التي تخدم بشكل رئيسي أبناء الأغلبية، كخطوة إيجابية محتملة للمساعدة في تضييق الفجوة التحصيلية بين طلاب

1. شكر وتقدير للدكتور تسفي بكرمان على المساعدة في تحليل البيانات. أُجري البحث قبل السابع من أكتوبر 2023. الحرب المذكورة على غزة هي من الحروب السابقة.

الأقليات والأغلبية. كما يساهم هذا الدمج في تطوير بيئة مدرسية أكثر حساسية ثقافيًّا تعود بالفائدة على طلاب الأقليات والأغلبية على حد سواء. فالأولى ما يُتيح لهم العثور على نماذج إيجابية للتماهي في البيئة التعليمية؛ أمّا الثانية فتتيح لهم فرصة التعامل مع معلِّمين من الأقليات، وهو ما يُأمَل في أن يساعدهم على فهم التنوُّع والترحيب به بشكل أفضل.

على الرغم من عدم وجود نتائج قاطعة في الأبحاث الحالية، إلّا أنّ هناك مؤشرات على أنّ دمج معلمي الأقليات في مدارس الأغلبية يساعد في تخفيف التوترات المحتملة الناجمة عن الحواجز اللغوية والثقافية بين طلاب الأقليات من جهة، وبين المعلّمين/ات والإدارة المدرسية، وكذلك بين هؤلاء وأولياء أمور الطلبة المنتمين إلى الأقليات من جهة أخرى (Atkins et al., 2014; Cherng & Halpin, 2016; Luke, 2017; Beker-man, 2016).

هذه الورقة البحثية تسعى إلى محاولة فهم دوافع وتجارب المعلّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين أثناء التدريس فيما يسمّى بالمدارس القوميّة العبرية (Jayusi & Bekerman, 2019a; 2019b) والمدارس ثنائية اللغة والقومية (عبرية-عربية) (Bekerman, 2012; 2016) وبشكل أكثر تحديدًا، سعيا إلى فهم أفضل لكيفية مساهمة مثل هذه السياقات التعليمية في تشكيل شعور المعلّمين/ات بالانتماء الثقافي الإثني وإحساسهم بالكفاءة الذاتية. تجدر الإشارة إلى أنّ كلا السياقين التعليميّين يضمّان معلّمين فلسطينيّين إسرائيليّين في هيئتهما التدريسية. فالأولى، كما سنشرح قريبًا، يكون دافع ضمهم غالبًا لأسباب نفعية، بينما الثانية لأسباب إيديولوجية معلَنة. وفي هذه الورقة، يتمّ مقارنة النتائج من الأبحاث المذكورة بهدف التوصُّل إلى الأفكار الدّائرة حول الشروط الخاصة بالسياق والتي قد تساعد في دعم أو تقويض دمج معلّمي الأقليات.

أسئلة البحث:

1. ماهي دوافع المعلِّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين للتدريس في المدارس الحكومية العبرية مقابل المدارس ثنائية اللغة والقومية؟ ما هي أوجه التشابه والاختلاف بينهم؟
2. كيف تُساهم مثل هذه السياقات التعليميّة في شعور المعلِّمين/ بالانتماء الثقافي-الإثني وفي إحساسهم بالكفاءة الذاتية؟ ما هي أوجه التشابه والاختلاف في شعور المعلِّمين بالانتماء وبالكفاءة الذاتية بين نوعي المدارس؟

بداية، سيتمّ عرض نبذة تعريفية موجزة عن الهيكل الحالي للنظام التعليمي الإسرائيلي

والأحداث التي أدّت إلى دمج المعلّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين ضمن هيئة التدريس، استعراض بعض الأدبيّات ذات الصلة بقضية عمل المعلّمين/ات المنتمين إلى الأقليات في مدارس الأغلبية، ثم إجراء المقارنة، وسنستخلص بعض النتائج حول الدروس المستفادة من كلّ من السياقين التعليميّين، وذلك بهدف تحسين الأثر المهني للمعلمين المنتمين إلى الأقليات.

إسرائيل والنّظام التعليميّ الإسرائيليّ

وفقا لما ذكره مكتب الإحصاء المركزي الإسرائيلي (CBS, 2023)، في نهاية كانون الأول/ديسمبر 2019، كان مجموع سكّان إسرائيل يقدَّر بـ 9,136,000 نسمة. وبلغت نسبة اليهود (6,772,000) 74.1%، والعرب (فلسطينيّو إسرائيل) (1,916,000) 21% وآخرون (448,000) 4.9%. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الأرقام الإحصائيّة تعكس القرارات السياسية والإيديولوجية بشأن أيّ السكّان ينبغي حسابهم وفي أيّ إقليم. وفي الوقت الحاضر، يشمل حساب دائرة الإحصاء المستوطنين اليهود الذين يعيشون في المنطقة 'سي' من الضفة الغربية، فضلا عن المناطق الملحقة بها من مرتفعات الجولان والقدس الشرقية، ولكنه لا يشمل الفلسطينيّين الذين يعيشون في نفس المناطق. والسكّان اليهود لا يمثّلون مجموعة متنوِّعة من المجموعات الإثنية-القومية فحسب، بل هم أيضًا منقسمون على أساس المشاعر والانتماءات الدينية. وفي عام 2016، كان 8% من هؤلاء من المتديّنين المتطرِّفين (الحاريديم الأرثوذوكس)، 10% من المتديّنين الوطنيّين، و23% من التقليديّين (معظمهم من اليهود الشرقيّين والأسبان)، و40% من العلمانيّين (Malach et al., 2018).

يبلغ إجمالي عدد السكّان العرب الفلسطينيّين المسلمين الحاليّين، ومعظمهم من السنة، 1,636,000 (بما في ذلك العرب البدو والدروز). ويمثّل عدد أصغر من السكّان المسلمين غير العرب حوالي 5000 شركس. حوالي 2% من إجمالي السكّان مسيحيّون، 77.7% منهم مسيحيّون عرب (7.2% من إجمالي السكّان العرب في إسرائيل) (CBS, 2023).

يتألّف النظام التعليمي المدرسيّ في إسرائيل من خمسة أنواع: (1) المدارس الحكومية العبرية، والتي يلتحق بها غالبية الأطفال اليهود في سن الدراسة. (2) المدارس الحكومية الدينية العبرية، والتي يلتحق بها غالبية السكّان اليهود المتديّنين. (3) المدارس الحكومية

العربية، والتي يلتحق بها غالبية السكّان العرب الفلسطينيّين. تحصل هذه الأنواع الثلاثة على تمويل كامل من الدولة. (4) المدارس المعترف بها من قِبَل الدولة، وهي مدارس غير رسمية وتحظى بتمويل جزئي فقط من الدولة (55% وأكثر)، وتخدم كلًّا من السكّان العرب واليهود، ولديها مساحة أكبر من الحرية في جميع المسائل السياسة التعليمية. تخدم هذه المدارس في الغالب السكّان اليهود الحريديم وأقسام من السكّان العرب الذين يلتحقون بمدارس طائفية مسيحيّة في الغالب .(Israeli Education System, 2015) يشير هذا الواقع المنفصل إلى أنَّ الأطفال المنتمين إلى قطاعات إثنية ودينية ووطنية مختلفة في المجتمع لا يلتقون ببعضهم البعض. وينطبق هذا الأمر إلى حد كبير على السكّان الحريديم والعرب واليهود (Shwed et al., 2014).

وفقًا لمكتب الإحصاء المركزيّ (CBS, 2023)، يُخصَّص قرابة ثلاثة أرباع من نظام التعليم الحكومي الإسرائيلي للتعليم اليهودي، وينقسم إلى نظامين حكوميّين: علماني (45.1%) وديني (28.8%)، ويعمل النظام التعليمي العربي على تعليم بقية الأطفال في إسرائيل.

أظهرت دراسة بلّاس (Blass, 2014) كيف أنّ نظام التعليم المركزي في إسرائيل يسيطر على النشاط في المدارس، مع الحفاظ على عدم تكافؤ الفرص التعليمية للأقلية العربية؛ ممّا يعني أنّ التعليم العربي والتعليم اليهودي غير متكافئين في كل من المدخلات والمخرجات. وعند مقارنة المدارس في نفس الشريحة الاجتماعية والاقتصادية، فإنّ إنجازات المدارس العربية تتجاوز إنجازات المدارس العبرية؛ ممّا يشير إلى أنّ الفجوات الإنجازية بين الاثنين تنبع بشكل أساسي من اختلافاتهما الاجتماعية والاقتصادية Ayalon et al., 2019).

تكشف درجات اختبارات برنامج التقييم الدولي للطلاب الإسرائيليّين (PISA) عن انخفاض متوسّط درجاتهم عن المتوسط العام لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، كما تكشف عن اتساع الفجوة بين أقوى الطلاب وأضعفهم. يُظهر تحليل أعمق لهذه الدرجات نمطًا مشابهًا لما تمّ وصفه سابقًا: بينما حقَّق الطلاب الناطقون باللغة العبرية درجات أعلى من متوسّط منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في عام 2018 (506 مقابل 487)، حقّق الناطقون باللغة العربية درجات أقلّ بكثير (362 مقابل 487) (Blass, 2020).

بالإضافة إلى فجوات التحصيل المذكورة، يشير باحثون آخرون ;Abu-Saad, 2006

(Arar & Abu-Asbah,) 2013; Jabareen & Agbaria, 2010 إلى التحدّيات المتعدِّدة التي يواجهها الفلسطينيّون العرب، بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، التبعية الهيكلية والمحتوى للنظام التعليمي اليهودي (Abu-Saad, 2006)، وغياب الممثّلين العرب على مستوى صنع السياسات واتّخاذ القرارات المتعلِّقة بالمناهج الدراسية، واعتمادهم الاقتصادي على النظام التعليمي اليهودي ؛ والمطالبة المستمرّة بـ «الولاء» مقابل الدعم المالي وغيره (Bekerman, 2000).

المعلِّمون/ات الفلسطينيّون الإسرائيليّون في المدارس العبريّة والمدارس ثنائيّة اللّغة والقوميّة

ليست ظاهرة دمج المعلِّمين/ات من الأقليات أو المهاجرين في مدارس الأغلبية حصرية على إسرائيل. فعلى سبيل المثال، تمّت معالجة قضية دمج ذوي البشرة الملوّنة في الولايات المتحدة منذ سبعينات القرن الماضي (King, 1993). يتّفق الباحثون بالإجماع على أنّ المعلِّمين/ات من خلفيات ثقافية وإثنية متنوِّعة يساهمون بشكل كبير في التعليم الأمريكي (Easton-Brooks & Yang, 2010; Irvine & Fenwick, 2011).

في ألمانيا، يُعتبر توظيف المزيد من المعلِّمين/ات من الأقليات وسيلة واعدة للتعامل مع الصعوبات القائمة في المدارس المتنوِّعة. يستفيد المعلِّمون/ات من الأقليات من خبرات شخصية محدّدة قد تكون مفيدة في التغلُّب على الحواجز الثقافية و/أو اللغوية (Irvine, 1989; Strasser & Waburg, 2015). تساهم تجارب هؤلاء المعلِّمين/ات في النواحي الاجتماعية والثقافية، وتحسين مهاراتهم المحتملة في تعدُّد اللغات (Nieto, 1998)، وتعامل أكثر حذرًا مع التنوُّع الثقافي في المدارس (Lengyel & Rosen, 2015).

فحص ماكنمارا وباسيت (McNamara and Basit, 2004) تجارب تأهيل المعلِّمين/ات البريطانيّين من أصل آسيوي وكاريبي أفريقي، وأظهروا أنّ غالبية المعلِّمين/ات يجدون مدارسهم داعمة لهم، وأنّهم يشعرون بالنجاح في بناء جسور بين مجتمعات متصارعة. كما أنّهم يشعرون بأنّهم قادرون على مقاومة التعصُّب والعنصرية داخل المدارس والمجتمع الأوسع.

فحص سانتورو (Santoro, 2007) تجارب المعلِّمين/ات الأصليّين ومعلِّمي الأقليات الإثنية في المدارس الأسترالية. وأشار إلى أنَّ «معرفة المعلِّمين/ات بأنفسهم» فيما يتعلّق

بالعِرق و/أو الانتماء الأصلي والطبقة الاجتماعية تمكّنهم من التعاطف مع الطلاب المتنوّعين من وجهات نظر غير متاحة للمعلّمين من الأغلبية الثقافية المهيمنة.

يعتبر دمج المعلّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين في المدارس كمسألة سياسة ظاهرة جديدة إلى حد ما في إسرائيل. يعاني الفلسطينيّون الإسرائيليّون من عقبات هيكلية متعدِّدة فيما يتعلّق بتطويرهم المهني بالنظر إلى القيود التي تفرضها عليهم سياسات إسرائيل التي تركّز على اليهود. لا يمكن للفلسطينيّين الحاصلين على مؤهّلات أكاديمية في مجالات معرفية متعدِّدة شغل وظائف متعلقة بطريقة أو بأخرى بالجيش أو المجالات الأمنية (Abu Asba, 2006; Hadad Haj-Yahya & Assaf, 2017).

نظرًا للقيود الراهنة، يتقدَّم الآلاف من المعلّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليين بطلبات توظيف إلى مدارس المجتمع العربي للدولة كلّ عام، ولكن بسبب قيود السوق، يظلّ العديد منهم عاطلين عن العمل. بالنسبة للعاطلين عن العمل، فإنَّ مدارس الدولة العبرية العلمانية والمدارس ثنائية اللغة والقومية تشكّل فرصة للتعليم خارج نظام التعليم العربي.

حتى عام 1973، عمل المعلّمون/ات الفلسطينيّون الإسرائيليّون فقط في مدارس تابعة لمجتمعهم الخاص. في عام 1973، أوصت لجنة حكومية لأوّل مرّة بدمج المعلّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين في الشبكة التعليمية الناطقة باللغة العبرية (Shohat, 1973). وبحلول عام 1980، كان حوالي 80 معلّمًا فلسطينيًّا إسرائيليًّا يدرِّسون اللغة العربية في المدارس اليهودية، أي ما يعادل 10% من إجمالي عدد معلّمي اللغة العربية في البلاد (Yonai,1992). في عام 2013، قرّرت وزارة التعليم تكثيف العملية، وأدرجت 500 معلّم فلسطينيّ إسرائيليّ إضافيّ في المدارس اليهودية (Jayusi & Bekerman, 2019a, 2019b).

منذ ذلك الحين، ارتفع عدد المعلّمين/ات الفلسطينيّين بشكل كبير، واليوم لا يدرِّس الفلسطينيّون اللغة العربية فحسب، بل يدرِّسون أيضًا مجموعة متنوِّعة من المواضيع الأخرى التي يعاني فيها النظام نقصًا في المعلّمين/ات، مثل اللغة الإنجليزية والعلوم والتعليم الخاص ومواضيع أخرى. تشير المؤشّرات الحديثة إلى أنّه من إجمالي عدد المعلّمين/ات البالغ عددهم 170،238 معلّمًا في إسرائيل، فإنّ ما يقرب من 24% منهم فلسطينيّون إسرائيليّون (Israel's Central Bureau of Statistics, 2017)، ويعمل منهم 0.015% فقط في القطاع العلماني اليهودي الذي تموّله وتشرف عليه الدولة والسلطات

المحلية.

بشكل عام، يرتبط الهدف الأساسي لوزارة التربية والتعليم الإسرائيلية لدمج المعلِّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين في المدارس اليهودية بالإمكانية لمزاولة التّدريس والتي تسدّ النقص الحالي في الموظّفين المؤهَّلين تأهيلا عاليا، وبالتالي توفير مبالغ مالية كبيرة على الحكومة من خلال القضاء على الحاجة إلى تدريب أو إعادة تدريب معلِّمين جدد؛ وفي المرتبة الثانية فقط، ذكرت الوزارة إمكانية تشجيع التسامح تُجاه التنوُّع بين الطلاب (Ministry of Education, 2015).

تعتبر المدارس ثنائية اللغة والقومية مبادرة جريئة ومبتكرة من قِبَل مجموعة صغيرة نسبيًّا من الأشخاص الذين يسعون إلى «صنع تغيير» في حياة الطلاب، وذلك في خضم الصراع الحالي الدّائر في الشرق الأوسط حيث تكون مساحة للتعاون بين المعلِّمين/ات والتّلاميذ وأولياء الأمور اليهود والفلسطينيّين. يوجد اليوم ثماني مدارس من هذا القبيل تعمل في إسرائيل (Meshulam, 2019)، وكلّها معترف بها من الدولة، وتُشرف عليها وزارة التربية والتعليم في إطار قسم المدارس العبرية الحكومية التابعة للوزارة. يبلغ عدد طلاب جميع المدارس حوالي 1200 طالب، وهو جزء صغير من إجمالي عدد الطلاب الإسرائيليّين. تحظى هذه المدارس أيضًا بدعم من منظّمات غير حكومية مستقلة مهتمّة بتنفيذ مبادرات السلام في سياق المجتمع الإسرائيلي.

تستخدم المدارس ثنائية اللغة والقومية المناهج الدراسية التي تفرضها وزارة التربية والتعليم على المدارس الحكومية العلمانية، ثم تتم ملاءمتها لتعكس التزام هذه المدارس الأيديولوجي بالمساواة والتعايش. قام فريق من المعلِّمين/ات الداخليّين، بمساعدة من المتخصّصين، بصياغة برامج إضافية للمسائل الثقافية المشتركة مثل: الروايات التاريخية والدراسات الدينية/الثقافية. يتمّ الاعتراف بمعظم الأعياد الدينية لكلّ مجموعة، إلى جانب الروايات الوطنية الخاصة بكلّ مجموعة على التوالي. بالإضافة إلى ذلك، يتمّ تضمين الأنشطة الثقافية التي تمثّل جميع المجموعات في المناهج الدراسية للمدارس. إنّ الحفاظ على هذه الالتزامات مثل دراسة الرواية التاريخية الفلسطينية العربية أمر معقّد لأنّه قد يتم تقييده من قِبَل وزارة التربية والتعليم. كان على المدارس أن تبحث عن حلول إبداعية مثل إدخال أنشطة خارج إطار المنهاج الدراسي لمجتمع المدرسة في الحالات التي يكون فيها قلق بشأن ردّ فعل وزارة التربية والتعليم المحتمل (Bekerman, 2004).

تمويل هذه المدارس التي تتطلّب مواد إضافية وطاقم عمل أكبر غير كافٍ بسبب الدعم المالي غير الكافي الذي تتلقّاه من وزارة التربية والتعليم. بناءً على ذلك، تُضطر هذه المدارس ثنائية اللغة والقومية إلى فرض رسوم على العائلات التي تُلحق أبناءها بها. وقد يفسّر هذا كون العائلات التي تنجذب إلى المدارس ثنائية اللغة والقومية، سواء اليهودية منها أم الفلسطينية العربية، تنتمي في الغالب إلى الطبقة الوسطى أو الطبقة الوسطى العليا. وعادة ما يكون أولياء أمور الأولاد في هذه المدارس ذوي تعليم عالٍ (Bekerman & Tatar, 2009).

تمّ التخلّي في السنوات الأخيرة عن ترتيب الإدارة المشتركة الذي ميّز هذه المدارس منذ إنشائها بسبب الضغوطات المالية، والآن أصبح لكلّ مدرسة مدير ومدير مساعد، كلّ منهما ينتمي إلى مجموعة إثنية مختلفة. إنّ التدريس المشترك، وهو من السمات المركزية للمدارس الثنائية اللغة (أي الدروس التي تُدرَّس في وقت واحد باللغتين من قِبَل معلِّمَين يمثّلان كلّ مجموعة)، يخضع أيضًا لمجموعة متنوعة من العوامل السياقية.

صدر قرار المدارس بتنفيذ التدريس المشترك في أعقاب هدف تعزيز الثنائية اللغوية، وكان من المتوقَّع أن يعزّز وجود مدرِّسين اثنين -أحدهما يهودي والآخر فلسطيني- في كل صف لتحقيق هذا الهدف. مع ذلك، وبالنظر إلى الواقع الإسرائيلي الحالي الذي يفرض على معظم المعلِّمين/ات الفلسطينيّين العرب إتقان كلّ من العربية والعبرية، بينما يتحدّث معظم المعلِّمين/ات اليهود اللغة العبرية فقط، كان من الصعب إيجاد عدد كافٍ من المعلِّمين/ات اليهود ثنائيي اللغة لكلّ صف دراسي. هذا إلى جانب التكلفة العالية لتشغيل معلِّمَين لكلّ مادة دراسية؛ ممّا أدى إلى اتّخاذ قرار إنهاء ترتيبات التدريس المشترك. واليوم، يوجد في المدارس معلِّم فصل واحد لكلّ صف دراسي مع الحرص في الوقت ذاته على ضمان تمثيل متساوٍ للمعلّمين الفلسطينيّين العرب واليهود بين أعضاء هيئة التدريس (Bekerman, 2016).

الدراسات حول المعلِّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين الّذين يعملّون في مدارس الدولة العبرية نادرة. وجد جيوسي وبكرمان (Jayusi & Bekerman, 2019a, 2019b) أنّ المعلِّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين يتمتّعون بشعور قويّ بالكفاءة الذاتية والرضا والعلاقات الإيجابية مع الطلاب وأولياء الأمور والزملاء. يعتقد المعلِّمون/ات الفلسطينيّون الإسرائيليّون أنّ عملهم يساعد على تقليل المعتقدات الخاطئة المسبقة، ويزيد من التفاهم المتبادل بين المجموعات المتصارعة. يُظهر فراجمان (Fragman,

2008) أنّ للمعلّمين رغبة قوية في أن يكونوا «رسُل سلام»، ممّا يوفّر لهم فرصة لكسر الصور النمطية والمفاهيم الخاطئة المبلورة حول الأقلية الفلسطينيّة الإسرائيلية. من ناحية أخرى، تشير نتائج بروش (Brosh, 2008) إلى أنّ المعلّمين/ات لم ينجحوا في الاندماج بسبب قلّة التفاهم الثقافي، وكان من الصعب عليهم أو حتى المستحيل، توصيل معرفتهم للطلاب بشكل فعّال. بحثت سيون (Sion, 2014) كيف استخدم المعلّمون/ات الفلسطينيّون الإسرائيليّون استراتيجيات هوية أدائية تُظهرهم بمظهر هوية ثقافية مختلطة لكسب القبول في المدارس. ووجدت أنّه على الرغم من جهودهم، فإنّهم شعروا في الغالب بالوحدة والعزلة والضعف.

الكفاءة الذاتية للمعلّم وفاعليّته

تعرَّف الكفاءة الذاتية للمعلّم بأنّها اعتقاده بامتلاكه لقدرات في مجالات جذب انتباه الطلاب واستراتيجيات التدريس وإدارة الصف (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). يقترح ساكس Sachs, (2004) أنّه حتّى يكون المعلّم أكثر فاعلية، يجب أن يمارس سمات مرتبطة بالوعي الاجتماعي والثقافي، والمهارات الشخصية، وفهم الذات والمجازفة. بالنسبة لكامبل وزملائه (Campbell et al., 2003)، فإنّه تعتمد فاعليّة المعلّم على النتائج المعرفية وكذلك على الرفاهية الأخلاقية له، بالإضافة إلى بناء علاقات إيجابية مع الزملاء وأولياء الأمور. علاوة على ذلك، يشدِّد جاي (Gay, 1995) وساكس (Sachs, 2004) على أنّ المعلّمين/ات الفاعلين يميلون إلى إظهار فهم ذاتي معزِّز؛ ممّا يسهِّل تنمية هوية إثنية إيجابية واستكشاف ذاتيّ للعلاقات بين القِيَم الأساسية والمواقف والمعتقدات والممارسات التعليمية. يُتيح المعلّمون/ات الفاعلون خلق بيئات تعليمية قائمة على الثقة، حيث يتمّ تعزيز التواصل والتعاون وإعلاء النقد البنّاء (Gay, 1995; Guyton & Hidalgo, 1995).

الرِّضا الوظيفيّ

يُعرّف الرضا الوظيفي بأنّه الحُكم التقييمي الإيجابي أو السلبي الذي يصدره الأفراد على وظائفهم (Weiss, 2002). يقترح سكالفِك وسكالفِك (Skaalvik & Skaalvik, 2010) أنَّ تأثير سياق المدرسة على رضا المعلّمين/ات يتوسّطه شعور المعلّمين/ات بالانتماء؛ ممّا يعكس شعورهم بالقبول لدى إدارة المدرسة وزملائهم ويلعب هذا دوْرًا مهمًّا في دافعيتهم للاستمرار في مزاولة مهنة التدريس.

في هذا السياق، لا يقلّ أهمية عن ذلك الأبحاث التي أظهرت أنَّ المناخ الاجتماعي الإيجابي والداعم الذي يُبقي فيه المعلِّمون/ات على علاقات إيجابية مع أولياء الأمور والطلاب والزملاء يرتبط بشكل إيجابي برضا المعلِّمين/ات (Kokkinos, 2007; Scheopner, 2010). وبناءً عليه، يُتوقَّع أن يتمتّع المعلِّمون/ات الّذين لديهم شعور قوي بالكفاءة الذاتية بمستوى عالٍ من الرضا الوظيفي (Caprara et al., 2006).

أخيرًا، يجب أن نأخذ في الاعتبار أنَّ التدريس مهنة تحتلّ فيها الأيديولوجيات مكانة محورية. يدّعي كِلختermans وباليه (Kelchtermans and Ballet, 2002) أنَّ فهم التجارب السياسية الصغرى للمعلِّمين في المدرسة والبيئة الخارجية أمر ضروري لفهم كيفية اتّخاذ المعلمين/ات إجراءات لتعزيز مصالحهم من خلال بسط القوة والنفوذ. كما يزعم باشلر وزملاؤه (Pachler et al., 2008) أنَّ الأيديولوجيات المختلفة تؤثِّر على المعلِّمين/ات وموقعهم وفقًا لمجموعات مختلفة تمثِّل أيديولوجيات مختلفة (على سبيل المثال: الأهلية، الزمالة، إلخ)؛ ممّا يجعل المهنيّة مجالًا يستثمر في مصالح تقع في إطار بانوراما واسعة من القوى الاجتماعية التي تتجاوز الممارسات التعليمية البحتة. تحتلّ هذه الجوانب الأيديولوجية مركزيّةً في عملنا الخاص؛ لأنّ الموقف الشخصي للمعلِّمين فيما يتعلق بالصراع الفلسطيني الإسرائيلي له أبعاده على كيفية محاولة المعلِّمين/ات الفلسطينيّين الإسرائيليّين في المدارس العبرية والمدارس ثنائية اللغة والقومية معالجة قضايا ذات طابع اجتماعيّ وسياسيّ.

منهجية البحث

استُقِيَت البيانات التي بني البحث عليها من دراسات مستقلّة (Jayusi & Bekerman, 2019a, 2019b; Bekerman, 2012; 2016) في كلٍّ من المدارس الناطقة بالعبرية والمدارس ثنائية اللغة والقومية. اعتمدت الدراسات التي أُجريت بين 2015-2010 منهجية نوعية ساهمت في بناء وصف تفصيلي ثري للعوالم الفكرية المتنوِّعة متعدّدة الأبعاد للمعلِّمين الفلسطينيّين الإسرائيليّين، بهدف محاولة فهم وجهات نظر المعلِّمين/ات حول السياقات الاجتماعية والثقافية التي نشأوا فيها (Gay & Airasian, 2003).

المشاركون في البحث هم ثلاثون معلِّما/ـة فلسطينيًّا-إسرئيليًّا (26 معلّمة و4 معلّمين) يدرِّسون في مدارس ثنائية اللغة والقومية وفي مدارس يهودية، في حقبتين مختلفين. بداية أُجري بحث في المدارس ثنائية اللغة والقومية، ثم أجري بحث آخر في المدارس

الحكومية اليهودية. تتراوح أعمار المعلِّمين/ات ما بين 45-25، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي. المعلِّمون في المدارس ثنائية اللغة والقومية اختيروا حسب المدارس أي أنّ الباحثين توجّهوا إلى مدارس ثنائية اللغة والقومية وطلبوا لقاء المعلّمين. القسم الآخر أي المعلِّمين/ات من المدارس الحكومية اليهودية فقد اختيروا بشكل عشوائي، وحسب توجيه معلّم/ـة إلى آخر/أخرى ككرة الثلج.

أخلاقيّات البحث:

لقد تمّ إخبار المشاركين/ات في البحث بأهداف البحث، وتمّ أخذ موافقتهم على الاشتراك و إجراء المقابلات معهم/نّ. تمّ التعهُّد لهم بالحِفاظ على السريّة التّامة وعدم ذكر معلومات تكشفهم بأيّ سياق.

معظم البيانات التي نستند إليها في التحليلات مستمدّة من ثلاثين مقابلة أجريت مع المعلِّمين/ات. مع ذلك، في كلتا البيئتين، أجري أيضًا عمل ميدانيّ يستند إلى أساليب الإثنوغرافيا التقليدية. سمحت المقابلات المتعمّقة للمُقابل بالتعمُّق في المسائل الاجتماعية والشخصية (Dicicco-Bloom & Crabtree, 2006). طُلب من المعلِّمين/ات، بعد أن طُلب منهم تقديم بعض الخلفية الشخصية، التحدُّث عن قرارهم بالعمل في مدارس الأغلبية ووصف ردود الفعل التي واجهوها استجابةً لخيارهم. كما طُلب منهم وصف علاقاتهم بالمديرين والطلاب والمعلِّمين/ات وأولياء الأمور، و إعطاء أمثلة على الأحداث أو التجارب المهمّة التي خاضوها في الصفوف الدراسية وفي بيئات مدرسية أخرى. كما وجِّهت استفسارات حول ما يخالجهم من مشاعر أثناء العمل في المدارس -ما الذي جعلهم يشعرون بالرضا والفخر وما الذي جعلهم يشعرون بالاستياء والتذمُّر. باستثناء هذه الأسئلة التوجيهية القليلة، شُجِّع المقابَلون على سرد قصصهم دون تقييد أنفسهم بأيّة أجندة محدَّدة.

منهجيّة تحليل البيانات

في هذه الدراسة ولغرض مقارنة البيانات التي تمّ جمعها، أُجري تحليل جميع المواد باستخدام طريقة التحليل الموضوعي المستندة إلى منهجيّة براون وكلارك (Braun and Clarke, 2006) وشكيدي (Shkedi's, 2004). ثم أُجري ترميز الوحدات المهمّة التي اعتُبرت ذات صلة بالمقارنة الحالية. وأخيرًا دُمجت الرموز وتمّ إنشاء موضوعات مهمة، تمّت مراجعتها للتأكُّد من مطابقة المحتوى للموضوعات وضمان التناسق.

النتائج

الرضا الوظيفيّ للمعلّمين الفلسطينيّين في المدارس

بشكل عام، يشعر المعلّمون/ات الفلسطينيّون الذين يدرّسون في كلٍّ من المدارس العبرية والمدارس ثنائية اللغة والقومية بالرضا عن عملهم في المدارس. أفاد العاملون في المدارس العبرية كذلك عن رضاهم عن عملهم، إذ أحبّوا مزاولة التدريس في المدارس العبرية وأكّدوا على رغبتهم في الاستمرار في العمل فيها، مما تشير النقاط التالية:

«المدرسة بالنسبة لي كمنزل دافئ. لقد واجهت أزمة (طلاق) واحتجت إلى المساعدة والدعم. لقد قدّمت لي المدرسة الدعم الذي احتجته. لا أعلم إن كنت سأغادر يومًا ما...»

«المدرسة بالنسبة لي كمنزل دافئ... تقدّم لي المدرسة الدعم الذي احتجته.»

يتمّ استخدام لفظة «المنزل» عندما يعبّر المعلّمون/ات الذين يعملون في المدارس ثنائية اللغة والقومية عن مشاعرهم تُجاه المؤسّسات التي يعملون فيها. بالنسبة لهم، فإنّ المدرسة «ليست مجرّد مكان للعمل، بل هي منزل لنا»؛ «تلبّي المدرسة احتياجاتنا الشخصية؛ إنّها ليست مجرّد وظيفة، بل هي منزل». إنّهم يؤكّدون على أنّ المدارس تلبّي توقعاتهم بما يلي: «المكان الذي نعمل فيه يجب أن يلبّي احتياجاتنا الشخصية»، و يضيفون أنّه يجب أن يكون للمدرسة أهداف محدّدة تلبّي الاحتياجات الفردية وأن تكون بيئية «حيث يمكن للجميع أن يشعروا بالراحة». ترِد عبارة «الشعور بالراحة» بشكل متكرّر، على أنّ كونهم «براحة» مع بعضهم البعض يعكس تطلعاتهم للعيش المشترك في مجتمع مبني على الثقة والاحترام.

كما استخدم المعلّمون/ات الذين يدرسون في كلا السياقين فكرة الانتماء إلى «نادٍ حصري ومرموق». يبدو أنّ هذه الاستعارة توضّح شعور المعلّمين/ات بمكانة قوية و إيجابية داخل سياق المدرسة بالنظر إلى شعورهم بالاتصال بجميع أعضاء هيئة التدريس الذين قدّموا لهم الدعم والتشجيع.

أفاد المعلّمون/ات في كلتا المجموعتين بأنّهم قادرون على بناء علاقات جيّدة مع جميع أصحاب المصلحة (الآباء والأمّهات والمدرّسين والمديرين والطلاب). لقد ساهم نجاحهم في تطوير مثل هذه العلاقات الجيدة خلال شعورهم بالرضا الوظيفي، والشعور بالانتماء إلى المدرسة. يلعب المديرون فيها دَوْرًا مهمًّا في مساعدة المعلّمين/ات الفلسطينيّين

الإسرائيليّين على التأقلم مع المدارس العبرية بإيمانهم بإمكانات المعلِّم للاندماج في مجتمع المدرسة، ومعاملتهم على قدم المساواة مع أعضاء هيئة التدريس الآخرين، حيث تقديم الدعم والمساعدة، وبناء والحفاظ على علاقة قائمة على الثقة.

«كانت هذه المديرة [بمثابة] أم ثانية لي...»

«لقد ساعدني المدير ودعمني من الداخل بعد قبولي من الخارج. هذا ما يجعلني أستمرّ في العمل هنا ... كانت تقبّلني وتدعمني...»

في حالة المدارس ثنائية اللغة والقومية، يتمّ التعبير عن شعور مماثل بالراحة فيما يتعلق بالعلاقة مع المدير. مع ذلك، فإنّ هذا الشعور أقل تأكيدًا نظرًا لأنّ المدارس (خلال السنوات الأولى من نشاطها) كان يديرها مديرون مشتركون-فلسطيني ويهودي يتشاركان المسؤوليات بشكل كامل بما يتماشى مع أيديولوجية التماثل البنيوي للمدرسة.

شدّد المعلِّمون/ات في كلا السياقين على أنّ التعبير عن التضامن والتعاطف في المناسبات والاحتفالات المدرسية التي تعكس تاريخ المجموعة اليهودية (على سبيل المثال، ذكرى المحرقة؛ يوم الاستقلال) قد سهّل تحقيق شعور قوي بالانتماء إلى مجتمع المدرسة. بدا أنّ التعبير عن التضامن والتعاطف، على الرغم من صعوبته دائمًا (خاصة فيما يتعلّق بيوم الاستقلال الذي يركِّز بشكل رئيسي على السرد التاريخي اليهودي)، كان أسهل في سياق المدرسة ثنائية اللغة والقومية، حيث هناك على الأقل جهد مبذول لبث جوانب من السرد التاريخي الفلسطيني أيضًا في هذه المناسبات والاحتفالات.

أخيرًا، تبرُز الثقة التي عبَّر عنها المعلِّمون/ات في قدرتهم (كمعلِّمين) على المساعدة في تغيير الصور النمطية التي يشعرون بأنّ أصحاب المصلحة اليهود في المدرسة يتبنّوها. صرّح معلّم يعمل في مدرسة عبرية:

«أعتقد أنّني نجحت في تغيير المعتقدات المسبقة الخاطئة للكثير من المعلِّمين/ات. أقوى دليل على ذلك كان من المعلّمة التي فقدت ابنها في الحرب. اعتادت أن تمنحني نظرة ثاقبة وكراهية في بداية عامي الأوّل في المدرسة. كانت تكره جميع العرب... لقد لاحظت أنّني عبّرت عن التضامن مع طلابي والمعلّمين/ات الآخرين من خلال المشاركة في مراسم يوم الذكرى الإسرائيلي في عامي الأوّل. أثار هذا حفيظتها وأعادها إلى التفكير في أمري أو في كلّ شيء... نحن أصدقاء الآن.»

على الرّغم من أنّه يُمكن افتراض أنّ مثل هذه الصور النمطية ستكون غائبة في المدارس

ثنائية اللغة والقومية بالنظر إلى اعتقاد أصحاب المصلحة المندمجين، إلّا أنّ أحدى المعلّمين صرّحت:

«ليسوا جميعًا يساريّين هنا، كما تعلم، لكنّهم يتعرّفون علينا كبشر ويغيّرون طريقة تفكيرهم عنّا...»

على الرّغم من هذه المشاعر الإيجابية للغاية، وجد في مجموعتي المعلّمين/ات تعبيرات عن مشاعر متناقضة تُجاه تجاربهم المدرسية تشير إلى التحديات الفريدة التي يواجهونها. في المدارس ثنائية اللغة والقومية، عبّرت إحدى المعلّمات عن نفسها على النحو التالي:

«... مليئة بالصعود والهبوط. العمل في المدارس ثنائية اللغة والقومية أكثر ديناميكية، للأفضل وللأسوأ. هذا هو أحد الأسباب التي تجعلها فريدة جدًّا.»

الاقتباس التالي يوضّح التعبيرات التي سُمعت من المعلّمين/ات في المدارس العبرية:

«بشكل عام، أحافظ على الحياد مع زملائي ولا أجادلهم. أعتقد أنّ لدي علاقة جيّدة معهم، ولكن في بعض الأحيان تحدث مفاجآت. صُدمت عندما دخلت غرفة المعلّمين/ات وسمعت زميلة روسية... تتحدّث بصوت عالٍ مع زملاء آخرين حول حق اليهود الذين يعيشون في إسرائيل معنا نحن الفلسطينيّين. لقد غضبت ولم أستطع الحفاظ على هدوئي. أخبرتها أنّنا على هذه الأرض، قبل عشرات السنين من مجيء اليهود من جميع أنحاء العالم.»

تجدر الإشارة أيضًا إلى أنّه بينما كان المعلّمون/ات في المدارس ثنائية اللغة والقومية هم أيضًا آباء وأمهات لأطفال يدرسون في نفس المؤسّسة، وهو جانب يضاف إلى شعورهم بالهوية القوية مع مجتمع المدرسة وكذلك تعبيرًا عن ثقتهم في الأهداف التربوية للمدارس؛ لم يفكر المعلّمون/ات في المدارس العبرية في خيار التحاق أطفالهم بالمدرسة التي يعملّون فيها. من وجهة نظرهم، كان واضحًا أنّه على الرغم من كون المدرسة «منزلًا»، إلّا أنّ هذا المنزل لم يكن ملائمًا لدرجة أن يضم أطفالهم، ولم يُنظر إلى الفجوات الأيديولوجية في عمل المدرسة (المرتبطة بشكل أساسي بتأكيد قوي على أجندة صهيونية كما عبّرت عن نفسها في احتفالات المدرسة وبعض مناهجها) على أنّها ما يُتيح كمكان مناسب لتعليم أطفالهم.

الكفاءة الذاتية المهْنيّة للمعلّمين الفلسطينيّين الإسرائيليّين

وصف المعلّمون/ات في كلا السياقين دوْرهم المهني بشكل أساسي بأنّهم خبراء في مجال البيداغوجيا (علم التربية). وأفاد المعلّمون/ات في المدارس ثنائية اللغة والقومية بأنّ خبرتهم البيداغوجية لها ارتباط عميق برؤية مشتركة للثقافة المتعدّدة والعيش المشترك. مع ذلك، يُنظر إلى التعدُّدية الثقافية والعيش المشترك على أنّهما مرتبطان ارتباطًا وثيقًا بالقضايا التعليمية العامّة. يهتمّ مفهوم التعدُّدية الثقافية بتعلُّم «الآخر»، وكذلك بتوفير الفرصة للأطفال لتحقيق إمكاناتهم الخاصة وفقًا لقدراتهم ومصالحهم الفريدة، لإعطاء مكان للجميع في الحيِّز. بعض الطلاب أفضل في الرسم من البعض الآخر، والبعض أفضل في الرياضيات، إلخ.

بالنسبة إلى هؤلاء المعلّمين/ات، فإنّ إنشاء مدرسة متعدِّدة الثقافات، تعني خلق بيئة يمكن للطلاب فيها العثور على مساحتهم الفريدة ومتابعة أهداف التعلم الفردية. يجب أن تكون المدارس ليبرالية، وتسمح للطلاب بالتعبير عن أنفسهم، ومعايشة التعدُّديّة الثّقافيّة، وتمكّنهم من التعلُّم بشكل مستقل وتحقيق التنمية الشخصية. أمّا المعلّمون/ات في المدارس العبرية، فقد أفادوا باستخدام مجموعة متنوّعة من أساليب التدريس، وابتكار استراتيجيات جديدة، وتمكين التعلُّم الحقيقي، وجعل تعلُّم الطلاب أن يكون ذا مغزى. تُعدّ التعدديّة الثقافية جزءًا من أجندتهم حتى عندما لا تكون جزءًا رسميًّا من أجندة المدرسة.

> «لا يمكنك أن تتخيّل مدى نجاحي في العمل. هذا أحد الأسباب التي تجعلني أبقى في المدرسة. أتلقّى الكثير من المجاملات ورسائل الشكر من الطلاب وأولياء أمورهم. أدرِّس بطريقة شائقة. أدرّسهم عن التشابه بين الديانات الثلاثة وأنّ الإسلام دين متسامح للغاية. هذا هو التعلُّم المجدي الذي يساعدهم على استيعاب وتذكُّر ما تعلّموه».

يشعر جميع المعلّمين/ات بالفخر بالإنجازات العالية لطلابهم، لكنّهم في الوقت نفسه يشدِّدون على دوْرهم المهمّ في الحدّ من التحيُّز بين الطلاب وأولياء الأمور والزملاء. تتعلّق الأحداث التي يتذكّرونها بأنّها ذات آثار إيجابية خاصة في الحدّ من التحيُّز والتغلُّب على التصوُّرات السلبية بأنشطة مباشرة وغير مباشرة، وبمناسبات رسمية وغير رسمية. وفي بعض الأحيان، يتدخّلون بشكل مباشر في المواقف لتصحيح التصوُّرات المسبقة، وفي أحيان أخرى يُنظر إلى الحدّ من التحيُّز على أنّه نتيجة لعملهم المهني الروتيني. يدرك

المعلّمون/ات أنّ السياق الاجتماعي الأوسع لبعض الأطفال قد يكون مشوبًا بالتحيُّز، ومع ذلك يؤمنون بشدة بنجاحهم في تغيير التصورات السلبية المسبقة لدى هؤلاء الطلاب، وذلك من خلال شرح أمور لا يراها الأطفال في وسائل الإعلام أو يسمعون عنها في محيطهم المباشر. هم يقومون بذلك من خلال تقديم معلومات للطلاب يعتقدون أنّ طلابهم هؤلاء يفتقرون إليها، و إطلاع الطلاب عن طبيعة مجتمعهم وثقافتهم ودينهم. مع ذلك، إنّهم يدركون أنّ التغيير لا يمكن أن يحدث إلّا بشكل تدريجي.

«لا أدرِّس فقط، بل أنقل كلّ الأشياء الجيّدة من ثقافتي. أعرض أمّة، لذلك من المهمّ أن يكون المعلِّم العربي هو مَن هو حقًا وأن يُبرِز الأشياء الجيّدة.»

«... إلى جانب مساهمتي التعليمية، فإنّ وجودي في المدرسة اليهودية يُحدِث فرقًا. أعلّم طلابي أنّه من المهمّ معرفة «الآخر» وعدم الحكم عليه، [بل] تقبُّل «الآخر». الأمر لا يقتصر فقط على العرب، [بل أيضًا] على الأثيوبيّين أو الروس؛ هناك طلاب من أصول عرقية عديدة في الصف. أنا أرسل رسالة للطلاب بأنّ الاختلاف لا يجعل الآخر عديم القيمة.»

يعتبر المعلِّمون/ات أيضًا أنّ عملهم يساهم في بناء جسور بين المجتمعين، وأنّ عملهم لا ينجح فقط في تغيير الصور النمطية السلبية عن المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، ولكن أيضًا يعزِّز روح التسامح و إبداء التفاهم تُجاه الآخر بشكل عام. في المدارس العبرية، يقود بعض المعلّمين/ات مشاريع «الحياة المشتركة» التي تنظِّم زيارات متبادلة مع مدارس فلسطينية إسرائيلية.

«نظّمت العديد من الأنشطة، خلال أيّام الاحتفاء باللّغة العربية وغيرها. أسّست وأدرت صفًّا للغة العربية. كنت مسؤولةً عن تجهيز كلّ شيء في هذا الصف بما في ذلك الكتب والقصص والأنشطة، ويمكن للطلاب القدوم واستخدامها. كما نظّمت مشروع «الحياة المشتركة» مع مدرسة عربية من بلدة أخرى.»

تجدر الإشارة إلى أنّ بعض الاختلافات تنكشف في المقابلات. تنبع الاختلافات من الأهداف المعلنة للمدارس ثنائية اللغة والقومية التي تكرّس جهودها لجمع السكان اليهود والفلسطينيّين معًا للعمل من أجل التعايش والاعتراف المتبادل. بينما تركِّز المدارس العبرية العادية، وفقًا لتوقُّعات أولياء الأمور، بشكل رئيسي على الإنجازات المدرسية؛ وتركّز المدارس ثنائية اللغة والقومية على أجندة مزدوجة حيث تتماشى

الإنجازات المدرسية وتتساوى مع التعايش مع التعدُّدية الثقافية (على الأقل على المستوى التصريحي). يخلق هذا البرنامج المزدوج بعض التوتُّرات التي تضع القضايا التربوية المتعلِّقة بتعليم القِيَم في مواجهة التحصيل الأكاديمي في المواد الدراسية التي تفرضها وتختبرها وزارة التربية والتعليم. يدرك المعلِّمون/ات أنَّ التحاق الأولاد بمدارسهم يعتمد على تلبية المدرسة لتوقعات الآباء التي قد تختلف اختلافًا كبيرًا عن توقعاتهم الخاصّة.

«لم يكن السؤال عن نظرتنا للعالم؛ بل كان عن الطبقة البرجوازية. نريد جذب الطلاب. يُنظر إلى الآباء على أنّهم من الطبقة البرجوازية بسبب تطلُّعاتهم إلى نجاح أطفالهم واندماجهم في المجتمع المهيمن من خلال أهداف تركّز على الإنجاز وتحقيق درجات عالية في الاختبارات الموحّدة، والتي ستتيح لهم في النهاية الاستمرار في التعليم العالي والتحرُّك الاجتماعي صعودًا.»

تتأثّر معايير التقويم بشكل مباشر بالنظرات العالمية المختلفة التي تخلق ثنائية بين الدرجات في الاختبارات الموحّدة، مقابل السلوك الحقيقي للطلاب للمشاركة في العلاقات بين المجموعات أثناء اللعب ووقت الاستراحة.

«عدم التوافق بين ما نقيسه (الإنجازات) وما نسعى إليه. نقيس مجالات المعرفة، لكنّنا نريد الوصول إلى مجتمع متنوّع. أعتقد أنّه من أجل قياس النجاح، نحتاج إلى معرفة مدى نجاحنا الاجتماعي. من المهمّ أن نترك كلّ طفل يفكّر في إنجازاته، لكن يجب أن نقيس إذا ما كُنّا نحقّق هدفنا.»

يواجه هؤلاء المعلِّمون/ات صعوبات في تحقيق التوازن بين أهدافهم المتمثّلة في الاندماج الاجتماعي والتسامح والاعتراف، وأهداف أولياء الأمور ومؤسّسات التمويل ووزارة التربية والتعليم التي يرونها أكثر اهتمامًا بالنجاح الأكاديمي. يتركّز اهتمام معلّمي المدارس العبرية في الغالب على جدول أعمال رئيسي واحد يتمثّل في تخفيف التوتُّرات التي ذكرت آنفا. إنّ النجاح الأكاديمي لتلاميذهم ونجاحهم الشخصي في المساهمة في نجاحهم هو اهتمامهم الرئيسي.

تحدّث المعلِّمون/ات عن استخدام مجموعة متنوّعة من الأساليب التعليمية المبتكرة التي تمكِّن من التعلُّم الحقيقي وتساهم في جعل تعلُّم الطلاب أن يكون ذا مغزى. وأوضح المعلِّمون/ات أنّهم يعتقدون أنّ المدارس تعترف بهم كمدرّسين ممتازين، وأنّ درجات طلابهم قد تحسّنت:

«أشعر أنّني أنمو مهنيا. يحترمون عملي. أنا شخص يحبّ أن يحظى بالاهتمام وأحصل عليه في المدرسة. لديّ أيضًا الكثير من التشجيع والثناء، وهذا يشجّعني على العطاء أكثر.»

وفقًا للمعلِّمين، ترتبط الكفاءة الذاتية أيضًا بأن يكون لديك فكر منفتح، وشخصية قوية، و إتقان اللغة العبرية المنطوقة، و إظهار الودّ، و إظهار المهارات المهنية والإبداع، وأخلاقيات عمل قوية، وأن يكون لديك دافع كبير لإحراز النّجاح. مع ذلك، يبدو أنّ هناك ثمنًا للاندماج في ثقافة المدرسة. على الرغم من العديد من روايات التعاون والترابط في المدارس، إلّا أنّ هناك أيضًا روايات يتعارض فيها الانتماء الشخصي أو الجماعي مع الوضع الراهن، ولا يشعر الأفراد بالراحة في التعبير عن أنفسهم على أنّهم «مختلفون». صرّحت إحدى المعلِّمات في مدرسة ثنائية اللغة والقومية:

«السياق الثقافي مختلف، لقد ترعرعت بشكل مختلف، وقد حدث أكثر من مرّة أنّني خرجت من الصف وأنا أبكي بسبب طريقة حديث شخص ما معي، وقيل لي لاحقًا إنّني أخذت الأمر على محمل الجدّ ولا داعي لذلك.»

على الرّغم من أنّ هذه الاختلافات الثقافية المدركة تشكِّل أحيانًا بعض المشكلات، إلّا أنّها في النهاية يتمّ الإبلاغ عنها كأحداث إيجابية. صرّح أحد المعلِّمين/ات: «عقليتهم مختلفة تمامًا عن عقلية مجتمعنا، ولكن بطريقة إيجابية». وأفادت معلّمة أخرى:

«يبدو أنّني تأقلمت مع الوضع. يخبرني زوجي أحيانًا أنّني أنسى أنّني عربية. الآن أرى المزيد من العادات السيئة في مجتمعي، ولا أحب الكثير من الأمور واتمنّى تغييرها.»

على الرغم من موقفهم الإيجابي تُجاه عملية تأقلمهم الثقافي الخاصة بهم، إلّا أنّ المعلِّمين/ات الذين لديهم أبناء ويعملّون في المدارس العبرية أوضحوا أنّهم لا يُلحقون أبناءهم بالمدارس اليهودية لأنّهم يخشوْن على هوية أطفالهم الثقافية ومهاراتهم اللغوية.

«اليهود متحرِّرون للغاية؛ لا أرى هذا الانفتاح أو الحرية كشيء إيجابي. أراه فوضى، ولا أحب الفوضى. على سبيل المثال، أخبرتني طالبة في الصف الخامس أنّ لديها صديقًا من صف آخر وأنّهم سيذهبون إلى السينما معًا. هذا غير مقبول بالنسبة لي. لا يمكنني تخيُّل ابنتي في هذا الوضع. الحياة ليست فقط رياضيات ولغة إنجليزيّة؛ من المهمّ الحفاظ على ثقافتنا ولغتنا، ويجب علينا الالتزام بحدود معيَّنة.»

أخيرًا، وبشكل عام، كان جميع المعلِّمين/ات إيجابيّين للغاية بشأن تجاربهم في العمل

في مدارسهم هذه. يتضح هذا توصيتهم وبشدّة بأن يعمل المعلِّمون/ات الفلسطينيّون الآخرون في مدارس الدولة الحكومية اليهودية أو المدارس ثنائية اللغة والقومية. لقد كانوا مستعدّين للتشجيع على المشاركة في هذا ليس فقط للمعلّمين الذين يفتقرون إلى وظائف في المجتمع العربي، ولكن أيضًا للمعلِّمين الخرّيجين الجدد الذين يبحثون عن وظيفة أولى.

اعتقد الجميع أنّ التدريس في مدرسة يهودية كان تجربة تعليمية جيّدة للمعلّمين الفلسطينيّين الإسرائيليّين، وهي تجربة تتيح لهم أيضًا فرصة تغيير الأفكار النمطية لدى اليهود.

> «أوصي بذلك لأنّه يمكننا أن نصنع فرقًا في العلاقات اليهودية العربية. يمكن للمعلّمة الفلسطينيّة أن تتعلَّم الكثير من الأشياء هناك مثلي. تستطيع أن تتبنّى الأشياء الجيّدة وتجنُّب غير المناسب.»
>
> «لقد بدأت أفهم الحياة بشكل أفضل بفضل تجربتي في المدرسة.»

تعزِّز العلاقة الإيجابية بين المعلِّمين/ات الفلسطينيّين وزملائهم اليهود والتي تقوّيها نظرتهم المشتركة لأنفسهم كخبراء في مجال التربية والقيمة المضافة الشعور بالالتزام الأيديولوجي بالتعدُّدية الثقافية والتعايش، وتعزّز كذلك شعور المعلِّمين/ات بالانتماء إلى مجموعة مميّزة وإيجابية للغاية. كلّ هذه التقديرات مجتمعة تسمح بملازمة شعور قويّ بالكفاءة الذاتية.

التموضُع السياسي والتوتُّرات داخل الصفوف

يشقّ الصراع السياسي طريقه في كثير من الأحيان داخل الصفوف الدراسية. خاصة في أوقات الاضطرابات الاجتماعية والسياسية، مثل الحروب والأيام الوطنية، والأيام التذكارية الأخرى. يتمّ نقل مواضيع التوتُّر والصراع من العالم الخارجي إلى الصفوف الدراسية عبر أجندة «الكبار».

التوتُّرات السياسيّة والحروب

يحاول المعلِّمون/ات في المدارس ثنائية اللغة والقومية خلق ملاذ آمن لهم وللأولاد بمعزل عن الواقع القاسي «خارج» المدرسة. يشعر المعلِّمون/ات أنّهم نجحوا في ذلك بناءً على الصداقة والتشابه. ولا شكّ أنّ الأهداف الرسمية للمدرسة تساعد على تحقيق هذه الأمور.

«سألتهم عمّا إذا كانوا يعرفون ما يحدث، وكانوا يعلمون جيّدا، على الرغم من أنّهم في الصف الثاني. لم يغيّروا عاداتهم المعتادة -لقد فصلوا بين ما يحدث خارج الصف وما يحدث داخل الصف.»

«كان لدينا جدال حول مَن يعاني أكثر -الأطفال العرب أم الأطفال اليهود (الأطفال لا يخافون التحدُّث عن هذه القضايا).»

يدرك المعلِّمون/ات في المدارس العبرية أنّ الطلاب يطرحون أسئلة سياسية لأنّهم ينظرون إلى المعلِّم الفلسطيني على أنّه يمثِّل الشعب الفلسطيني بأسره، وخاصة أولئك الموجودين في الأراضي الفلسطينية وقطاع غزة.

«يسأل بعض الطلاب أسئلة مثل: لماذا يكرهنا العرب في غزة؟ لماذا يهاجموننا؟ لماذا يحاولون قتلنا؟ أجيب على أسئلتهم وأخبرهم أنّ ذلك يحدث لأنّه يوجد صراع وحرب بين مجموعتين متصارعتين. وأوضّح لهم أنّ جميع مواطني غزة ليسوا إرهابيّين وأنّ لديهم عائلات وأطفالًا عاديّين مثل الناس في إسرائيل، وأنّ هؤلاء الأطفال لديهم أحلامهم وعوالم خاصّة بهم. كما أخبرهم أنّ هناك أطفالًا على الجانب الآخر يعيشون تحت الاحتلال والقصف ويموت بعضهم... هذا [التغيير] في المفاهيم يحدث تدريجيًّا؛ فالأفكار لا تتغيَّر بين ليلة وضحاها.»

بمعنى ما، يمكن القول إنّ الاستراتيجية المتّبعة للتعامل مع هذه القضايا المتضاربة هي استراتيجية تحاول خلق التماثُل مثل معاناة الأطفال من كلا الجانبين، حيث تكون فسحة للتّعاطُف. وتُظهر أيضًا محاولة التأكيد على معاناة الأطفال من الجانبين بين المعلِّمين/ات الذين يدرسون في المدارس العبرية. في الاقتباس التالي، تعرض معلّمة فلسطينية معضلة في الصف الدراسي. بدوْرها كمدرِّسة، تعتقد أنّه من المهم أن تنقل للتلاميذ أنّ الأطفال على الجانبين تلازمهم المعاناة خلال الحرب. هي تريد من كلّ جانب أن يتفهّم المعاناة في الجانب الآخر. مع ذلك، ووفقًا لموقفها الشخصي تُجاه الصراع، فهي تعتقد أنّ الجانبين لا يعانيان «بشكل متساوٍ». تبدو مشوّشة في ذهنها، فهي غير راضية عن نتيجة المناقشة في الصف التي تفشل في تقديم طرح قويّ من أي نوع.

«كان من الصعب على الأطفال تقبُّل معاناة الجانب الآخر. كان من الضروري التّدخُّل والقول إنّ الناس على الجانبين كانوا يعانون - كتبنا على السبورة احتياجات كلا الجانبين. كان الأمر صعبًا جدًا... ولكن كمربّية، أردت التأكيد على التكافؤ.»

في كلتا الحالتين، يتم عرض طريقة معاناة كلا الجانبين خلال الحرب في الصف الدراسي وفقًا للموقف الشخصي للمعلِّم. كما أنّ ذلك يكون محاولة لإدخال الواقع الخارجي للفوضى والعنف إلى الصف الدراسي بطريقة متحكَّم فيها وممكنة من خلال إعلاء إمكانيّة حلّ النزاع باعتبار أنّ جميع الأطفال هم ضحايا بالمثل. تهدف أجندة المعلِّمين/ات إلى مساعدة الأطفال في الصف في الشعور بأنّ الأطفال الفلسطينيّين واليهود متشابهون جميعًا وليسوا في صراع. مع ذلك، في هذا المثال، تتصادم الانتماءات الوطنية الشخصية والسياسية مع الرغبة في تحقيق التماثل (Bekerman & Zembylas, 2010).

نؤكّد أنّه حول هذه القضايا دائما توجد اختلافات. في حين يصرّح المعلّمون/ات الذين يدرّسون في المدارس ثنائية اللغة والقومية ورغم الصعوبات، فإنّ الحوار حول القضايا المتضاربة يتمّ دعمه بانتظام من قِبَل إدارة المدرسة بين الهيئة التدريسية اليهودية والفلسطينية؛ وفي المدارس العبرية لا يوجد مثل هذا التأييد.

روى معلِّم في المدارس ثنائية اللغة والقومية ما يلي:

«أرعبتني الحرب. ولكن من وجهة نظر مهنية، تعاملت المدرسة مع الحرب، ومع لقاء اليهود والعرب تُجاه ما يحدث من ويلات -بشكل احترافي للغاية. اجتمع المعلّمون/ات صباحًا ومساءً للتنفيس ومناقشة مكانة المدرسة. كلّ يوم كُنّا نتحقَّق ممّا تمّ إنجازه وموقعنا. أعتقد أنّنا اعتنينا بأنفسنا جيِّدًا، ولم نخف من أيّ شيء.»

وعرض معلم في المدرسة العبرية وجهة نظر مختلفة تمامًا:

«... عندما تُثار القضايا السياسية، كما حدث مؤخّرا بسبب الوضع، أكون حذرًا جدّا وأحاول ألّا أتأثّر عاطفيًّا لأنّني قد أقول أشياء سأندم عليها لاحقًا. سياسة المدرسة هي عدم مناقشة أمور السياسة، لكنّها تحدث أحيانًا، وأحاول عدم التّدخُّل. مع ذلك، في بعض الأحيان، شعروا أنّهم لا يستطيعون إلّا الردّ على التصريحات السياسية.»

مع ذلك، لا يشعر هؤلاء المعلِّمون/ات بأنّهم متروكون تمامًا. إحداهنّ قالت:

« كان وقتًا صعبًا بالنسبة لي [خلال حرب غزة]: جاءتني المديرة وأخبرتني أنّه وقت صعب بالنسبة لنا جميعًا وأنّه إذا واجهت أيّة صعوبات في عملي، يجب أن أخبرها. كما عرضت الحضور إلى فصولي والتحدُّث إلى الطلاب، إذا شعرت أنّ ذلك سيساعد.»

عند النظر في أيّام الاحتفال الوطني، نجد المزيد من الاختلافات.

في المدارس ثنائية اللغة والقومية، وكجزء من أهدافها المعلنة، توجد طرق (على الرغم من إرشادات وزارة التربية والتعليم) تسمح ببعض المساواة في عرض الروايات التاريخية اليهودية والفلسطينية. قال أحد المعلِّمين/ات ما يلي:

«... ليس لديّ مشكلة في الاحتفال المشترك. لديّ مشكلة مع يوم النكبة ويوم الذكرى معًا، حيث الشيء المشترك الوحيد هو الألم. يصعب القول... إذا فكّرت في يوم الذكرى، أفكّر في الجنود الذين هم أيضًا بشر، لكنّهم خرجوا وقتلوا أشخاصًا ماتوا في النكبة.»

بالنسبة للمعلّمين الذين يدرّسون في المدارس العبرية، فإنّ الوضع أكثر تعقيدًا بعض الشيء. يحتاج معظم هؤلاء المعلّمين/ات إلى الالتزام بقواعد اللباس التقليدية التي تتبنّاها المدارس الحكومية اليهودية في هذا اليوم (القمصان البيضاء)، ومع ذلك فهو يوم صعب جدًّا عليهم عاطفيًّا. على الرغم من التزامهم بعادة الوقوف باحترام أثناء صفّارات الحِداد، وهي لحظة مخصّصة لذكرى الذين سقطوا وهم يخدمون وطنهم، فإنّهم يفعلون ذلك احترامًا لزملائهم وطلابهم. شرح اثنان من الأشخاص الذين تمّت مقابلتهم أنّهما لم يتمكّنا من حبْس دموعهما خلال الحفل لأنّهما كانا يفكّران في روايتهما في نفس الوقت.

«واضح أنّني لا أغنّي معهم «هتكفا» (النشيد الوطني الاسرائيلي)، بل أفكّر أيضًا في أرواح موتانا. إنّهم [اليهود الحاضرون في الحفل] يعلمون أنّني واقفة لأنّني أحترمهم. أغني أغنية «موطني» العربية في قلبي. لا أستطيع التخلُّص من جذوري. لا أنسى مَن أنا. إنّه صعب للغاية بالنسبة لي في يوم الذكرى. اعتدت الوقوف معهم، لكن كان الأمر صعبًا جدًّا. بكيت عدة مرّات وعانقني المعلّمون/ات الآخرون، وشرحت لهم أنّ الأمر مؤلم بالنسبة لي ولشعبي... تقبّل المعلّمون/ات موقفي. لكن في يوم ذكرى المحرقة، أشعر بالحزن على القتلى وأريد التضامن. ليس لديّ أي مشكلة في الحضور -أو حتى المشاركة الفعّالة- في الحفل.»

المناقشة

للبحث هدفان رئيسيّان: أوّلًا، الإضافة إلى الأبحاث المتزايدة في فهم أفضل لكيفية شعور المعلِّمين/ات من الأقليات في مدارس الأغلبية في العمل وكيف أنّ مشاركتهم في مثل هذه السياقات التعليمية تساعد على تشكيل إحساسهم بالانتماء الإثني الثقافي، و إحساسهم بالكفاءة الذاتية. ثانيًا، من خلال المقارنة تمّ بلورة رؤى حول الظروف الخاصة بالسياق

والتي يمكن أن تساعد في دعم أو تقويض دمج المعلّمين/ات من الأقليات. للقيام بذلك، تمّت مقارنة التجارب التي رواها المعلّمون/ات الفلسطينيّون الإسرائيليّون الذين يعملون في سياقين تعليميين مختلفين إلى حد ما؛ المدارس العبرية التي تخدم السكّان اليهود الإسرائيليّين العلمانيّين والمدارس ثنائية اللغة والقومية التي توفِّر الفرصة للأبناء من مجموعتي الدراسة تحت سقف واحد، في مجتمع توجد فيه المدارس منفصلة في الغالب. تشمل كلتا البيئتين التعليميّتين معلِّمين فلسطينيّين إسرائيليّين في هيئة التدريس؛ الأولى في الغالب لأسباب عملية والثانية بسبب أيديولوجيتها.

تشير النتائج في الغالب إلى أوجه تشابه في كيفيّة شعور هؤلاء المعلّمين خلال العمل في المدارس، ولكن أيضًا تمّ الكشف عن بعض الاختلافات البارزة.

تُعرب كلتا المجموعتين من المعلِّمين/ات عن *رضاهما عن عملهما في المدارس العبرية والمدارس ثنائية اللغة والقومية*. هم يشعرون بأنّهم في «*وطنهم*»، كما يقولون مستخدمين هذه اللّفظة للإشارة إلى ارتباط قويّ بالمؤسّسات التي يعملون فيها. إنّهم ليسوا راضين عن عملهم فحسب، بل يشعرون أيضًا بأنّهم ينتمون إلى «نادٍ» خاص جدًّا، وهي لفظة مستعارة تدلِّل على ما يمنحهم موقعًا قويًّا وإيجابيًّا داخل سياق المدرسة. تحافظ كلتا المجموعتين من المعلِّمين/ات على علاقات جيّدة مع جميع أصحاب المصلحة -الطلاب وأولياء الأمور والزملاء. أخيرًا، تقدِّر كلتا المجموعتين من المعلِّمين/ات تفاعلهما مع مجتمع الأغلبية وتعتقدان أنّ هذا الجاري يعود بالفائدة في معظمه على فهمهما الخاص للواقع الاجتماعي والحاجة (أو عدم الحاجة) إلى المساعدة في تغييره. بشكل عام، تساهم كلّ هذه الجوانب معًا في شعورهما بالرضا الوظيفيّ والشعور بالانتماء إلى المدرسة.

يبدو أنّ جميع المعلِّمين/ات قد طوّروا *مكانة مهنّية عالية مع إحساس قويّ بالكفاءة الذاتية* بفضل تجاربهم الإيجابية وبيئة المدرسة (Flores & Clark, 2004). ويمكن لقدراتهم المهنية أن تعزِّز نتائج طلابهم ونجاحهم (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). إنّ النجاح في المشاركة في تعزيز إنجازات الطلاب هو في حدّ ذاته إضافة إلى شعورهم بالرضا. وصف المعلِّمون/ات في كلا السياقين التعليميّين دوْرهم المهنيّ بشكل رئيسي كخبراء تربويّين. كما أفاد المعلِّمون/ات بالقبول المهنيّ والاجتماعيّ في العمل (Erlich, Gindi & Hisherik, 2020). وأفادوا باستخدام مجموعة متنوّعة من أساليب التدريس، وابتكار استراتيجيات جديدة، والإخراج إلى الحيِّز التعلُّم الحقيقي، وجعل تعلُّم الطلاب يكون ذا مغزى. إنّ الاستراتيجيات التي يتمّ تطبيقها، كما يعتقدون، لا تساهم فقط في

النجاح الأكاديمي للطلاب، ولكن أيضًا لها دوْر مهمّ في الحد من التحامل بين الطلاب وأولياء الأمور والزملاء. تتماشى هذه النتائج مع نتائج جينيت وريس وميسيفوف (Jennett, Harris & Mesibov, 2003) وشوبنر (Scheopner, 2010) الذين أشاروا إلى أنّ المناخ الاجتماعي الإيجابي والداعم يساعد المعلِّمين/ات على الحفاظ على علاقات بنّاءة مع جميع أصحاب المصلحة في المدرسة، وهو أمر ضروري لبناء والحفاظ على شعورهم بالرضا والقيام بالتحفيز. يوضِّح ريفز (Reeves, 2009) كيف يمكن أن يساعد موقع المعلِّمين/ات للطلاب كأفراد في أن يتعاملوا بنشاط مع القضايا التربوية ذات الصلة على أساس يومي وإعادة تحديد موقعهم في فاعليّة دوْرهم كمرشدين وشركاء وقدوة لتلاميذهم.

يبدو أنّ *الاختلافات* التي وجدت في منهجيات المعلّمين/ات ترتبط *بالأيديولوجيات التربوية التي تدعمها السياقات التعليمية المختلفة التي يدرِّسون فيها*. بينما تركِّز المدارس العبرية العادية بشكل أساسي على التحصيل الدراسي، فإنّ المدارس ثنائية اللغة والقومية تركِّز على أجندة مزدوجة، حيث يسير التحصيل الدراسي جنبًا إلى جنب مع التعايش والتعدُّدية الثقافية (على الأقل على المستوى التصريحي). علاوة على ذلك، لا يوجد في المدارس العبرية في الغالب تمثيل للسكّان الفلسطينيّين (ليس على المستوى الإداري أو هيئة الطلاب وأولياء الأمور) بينما تضمّ المدارس ثنائية اللغة والقومية السكّان اليهود والفلسطينيّين وتحاول الحفاظ على هيئة تدريس متوازنة إثنيًّا. في حالة المعلِّمين/ات الذين يدرِّسون في المدارس العبرية، يبدو أنّ هذه الاختلافات لا تُحدث فرقًا من حيث شعورهم العام بالرضا. كما وأنّه بالنظر إلى كون المدارس الحكومية المنفصلة العادية لا تتّبع بالضرورة سياسة متعدّدة الثقافات، فإنّهم يرون أنفسهم حاملين لأجندة متعدّدة الثقافات، وهي خصوصية تعمل على تعزيز شعورهم بالتفوّق، وترى عملهم كدعوة أيديولوجية وليس كوظيفة تدريس منتظمة، حتى لو كان العمل قد بُدئ فيه لعدم العثور على وظيفة في المدارس العربية.

من ناحية أخرى، يشعر المعلِّمون/ات في المدارس ثنائية اللغة والقومية بتوتُّرات تمسّ بشعورهم بالرضا والاحتراف. هم يشعرون أنّهم الوحيدون الذين يدافعون حقًّا عن أجندة النجاح الأكاديمي المزدوج/التعايش. إنّهم يعتقدون أنّ الآباء ينظرون في الغالب إلى المدرسة كمسار لأبنائهم للحفاظ على موقعهم الحالي في التسلسل الهرمي الاجتماعي أو تحسينه، وأنّهم الوحيدون الذين لا يتجاهلون أهمية النجاح الأكاديمي ويبقون

متمسِّكين بذلك ويكافحون من أجل تعزيز أجندة التعايش.

تنعكس الاختلافات الأيديولوجية والهيكلية بين السياقات المدرسية أيضًا في الطريقة التي يتعامل بها المعلّمون/ات مع القضايا السياسية. يبدو أنّ المعلّمين/ات في المدرسة ثنائية اللغة والقومية يجدون سهولة أكبر في التعامل مع الأسئلة السياسية المتعلقة بالروايات التاريخية الفلسطينية واليهودية، وكذلك مواجهة الأسئلة المتعلقة بالمناسبات الوطنية التذكارية مثل: يوم ذكرى المحرقة ويوم الاستقلال. إنّ الأساس الأيديولوجي المعلن للمدارس ثنائية اللغة والقومية يأتي لمساعدتهم ويسمح لهم بالحديث بصراحة إلى حد ما حول قضايا حسّاسة للغاية في مجتمع الصراع الإسرائيلي.

يجد المعلِّمون/ات في المدارس العبرية هذه المهمّة أكثر صعوبة، وفي كثير من الأحيان لديهم شعور بأنّ الصمت هو الطريقة للتعامل مع المعضلات المحتملة التي تخلقها الروايات التاريخية للجماعتين المتصارعتين. في الغالب، يشعرون أنّه بمساعدة مديريهم يمكنهم تحمل التوتُّرات، غير أنّ هذه تظلّ موجودة دائمًا. يعترف المعلّمون/ات بسهولة أنّهم يحاولون تجنُّب الحديث عن الأحداث السياسية أو التعبير عن آرائهم الخاصة. ويوضّحون أنّهم بشكل عام يأتون للتدريس وكسب لقمة العيش، ولا يرغبون في الانخراط في أي شيء قد يمسّ بوظائفهم.

بشكل عام، يتّضح أنّه حتى عند النظر في الصعوبات المذكورة، هناك شيء إيجابي حول وجود معلّمين من الأقليات في مدارس الأغلبية العبرية والمدارس ثنائية اللغة والقومية. بالإضافة إلى احترافهم العالي، فهم يساهمون في مجتمع أكثر تسامحًا وتنوّعًا. علاوة على ذلك، يقدّم البحث دعمًا قويًّا للباحثين الآخرين الذين أشاروا إلى الأهمية القصوى للظروف الخاصة بالسياق (Easton-Brooks, Lewis, & Yang, 2010; Irvine & Fenwick, 2011; Irvine, 1989; Strasser & Waburg, 2015; Lengyel & Rosen, 2015)، وإمكانية دعمها أو تقويض دمج المعلّمين/ات من الأقليات. كما يدعم هذه النقطة فرضية الاتصال التي وضعها البورت (Allport ,1954) والتي تشير إلى أنّ الاندماج المكثّف فيما بين أعضاء المجموعة الداخلية والمجموعة الخارجية هو أفضل وسيلة لتحقيق الاستقرار الاجتماعي والوئام. مع ذلك، يضع البورت شروطًا لا يؤدي الاتصال بدونها إلى الوظيفة المتوقعة المتمثّلة في تقليل التحيُّز. تشمل الإرشادات الرئيسية الموصى بها في أدبيات الاتصال ما يلي: يجب أن يكون الاتصال منتظمًا ومتكرِّرًا؛ يجب أن يشمل نسبة متوازنة من أعضاء المجموعة الداخلية مقابل أعضاء المجموعة الخارجية

مع السماح بـ «إمكانية معرفة» حقيقية؛ يجب أن يحدث بين الأفراد الذين يتشاركون في تكافؤ المكانة؛ وبينما يتمّ إقراره من قِبَل المؤسّسة، يجب تنظيمه حول التعاون نحو تحقيق هدف أعلى.

في هذه المرحلة، يتمّ استيفاء هذه الشروط بدرجة تقريب أكبر في المدارس ثنائية اللغة والقومية. وعلى الرغم من أنّه يبدو صعبًا، في الوقت الحالي، إلّا أنّنا نتوقّع من وزارة التربية والتعليم في إسرائيل تبنّي أجندة متعدّدة الثقافات أقوى ودعم نمو المدارس ثنائية اللغة والقومية، ويتّضح أنّ فاعليّة مساهمة المعلّمين/ات الفلسطينيّين في مدارس الأغلبية يمكن توسيعها ودعمها بشكل أفضل من خلال تأمين دعم مؤسَّسي أقوى (لا يعتمد فقط على الاحتياجات الآلية، على سبيل المثال نقص المعلّمين/ات اليهود) للمقاربات متعدّدة الثقافات التي تهدف إلى تخفيف الصراعات الاجتماعية والسياسية. يعتبر المعلّمون/ات قدوة للأولاد الذين يشعرون بالراحة معهم. يمكن أن يصبح دمج المعلّمين/ات الفلسطينيّين في المدارس الحكومية العادية التي تدعم المبادرة بقوة «تجربة واقعية» مع التسامح والاعتراف مساعدا لِجميع الأطراف المعنيّة بالتغلُّب على تحيُّزات وصراعات الجيل الحالي. قد تكون التجربة الحية أكثر أهمية من الأيديولوجية. نرى في معلّمينا إمكانية أن يكونوا عملاء فاعلين للتغيير الاجتماعي، من خلال مساعدة طلابهم وزملائهم على مكافحة العنصرية والتحيُّز.

المراجع

أبو عصية، خ. (2006). **جهاز التعليم في إسرائيل**: البنية، المضامين، التيارات، وأساليب العمل. مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الاسرائيلية. ص 50-43.

חדאד חאג'-יחיא, נ., ואסף, ר. (2017). **החברה הערבית בישראל - תמונת מצב חברתית-כלכלית ומבט לעתיד**. המרכז לערכים ומוסדות דמוקרטיים. אוחזר מהאתר: https://www.idi.org.il/books/19008

Abu-Saad, I. (2006). State Educational Policy and Curriculum: The Case of Palestinian Arabs in Israel. *International Education Journal*, *7*(5), 709-720.

Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. London, England: Addison-Wesley.

Arar, K., & Abu-Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and functioning of Arab local education administrators in Israel. *International Journal of Educational Management*.

Atkins, D. N., Fertig, A. R., & Wilkins, V. M. (2014). Connectedness and expectations: How minority teachers can improve educational outcomes for minority students. *Public Management Review*, *16*(4), 503-526.

Ayalon, H., Blass, N., Feniger, Y., & Shavit, Y. (2019). Educational inequality in Israel: From research to policy. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel.

Bekerman, Z. (2016). The Promise of Integrated Multicultural and Bilingual Education. UK: Oxford University Press.

Bekerman, Z. (2012). Teachers' 'Contact'at the Integrated Bilingual Schools in Israel. *Policy Futures in Education, 10*(5), 552-562.

Bekerman, Z. 2004. "Multicultural approaches and options in conflict ridden areas: Bilingual Palestinian-Jewish education in Israel." *Teachers College Record* 106 (3), 574-610.

Bekerman, Z. (2000). Dialogic directions: Conflicts in Israeli/Palestinian education for peace. *Intercultural Education*, *11*(1), 41-51.

Bekerman, Z., & Tatar, M. (2009). Parental choice of schools and parents' perceptions of multicultural and co-existence education: the case of the Israeli Palestinian–Jewish bilingual primary schools. *European Early Childhood Education Research Journal*, *17*(2), 171-185.

Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2010). Fearful symmetry: Palestinian and Jewish teachers confront contested narratives in integrated bilingual education. *Teaching and teacher education*, *26*(3), 507-515.

Blass, N. (2020). Opportunities and Risks to the Education System in the Time of the Coronavirus: An Overview. *State of the nation report: Society, economy and policy in Israel2020. Jerusalem: Taub Center for Social Policy Studies in Israel*.

Blass, N. (2014). Trends in the Development of the Education System. *State of the nation report: Society, economy and policy in Israel*, 347-389.

Brosh, H. Y. (2013). The implications of the sociopolitical context on Arab teachers in Hebrew schools. *Journal of Arts and Humanities, 2*(1), 1-12.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, *29*(3), 347-362.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*(6), 473-490.

CBS- Israel's Central Bureau of Statistics (2023). www.cbs.gov.il

Cherng, H. Y. S., & Halpin, P. F. (2016). The importance of minority teachers: Student perceptions of minority versus White teachers. *Educational Researcher*, *45*(7), 407-420.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, *40*, 314-321.

Easton-Brooks, D., Lewis, C., & Yang, Y. (2010). Ethnic-matching: The influence of African American teachers on the reading scores of African American students. *National Journal of Urban Education & Practice*, 3(1), 230-243.

Erlich, R. R., Gindi, S., & Hisherik, M. (2020). "I'll Do Business with Anyone": Arab Teachers in Jewish Schools as a Disruptive Innovation. *Israel Studies Review, 35*(3), 72-91.

Flores, B. B., & Clark, E. R. (2004). A critical examination of nor- malistas' self-conceptualization and teacher-efficacy. *Hispanic Journal of Behavioral*

Sciences, *26*(2), 230-257.

Fragman, A. (2008). The integration of Arab native teachers as teachers of Arabic in Hebrew-speaking schools: Intended policy or arbitrary strategy. *The Annual of Language & Politics and Politics of Identity*, *2*, 55-80.

Gay, G. (1995). Modeling and mentoring in urban teacher preparation. *Education and Urban Society*, *28*(1), 103-118.

Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Guyton, E., & Hidalgo, F. (1995). Characteristics, responsibilities, and qualities of urban school mentors. *Education and Urban Society*, *28*(1), 40-47.

Irvine, J. J. (1989). Beyond role models: An examination of cultural influences on the pedagogical perspectives of black teachers. *Peabody Journal of Education*, 66(4), 51-63.

Irvine, J. J., & Fenwick, L. T. (2011). Teachers and teaching for the new millennium: The role of HBCUs. *The Journal of Negro Education*, 197-208.

Israeli Education System. (2015). *Selected issues in the field of the committee's business, education, culture and sport of the Knesset*. Retrieved from http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03552.pdf

Jabareen, Y., & Agbaria, A. (2010). Education on hold. *Israeli Government Policy and Civil Society: Initiatives to Improve Arab Education in Israel. Dirasat, The Arab Center for Law and*.

Jayusi, W. & Bekerman, Z. (2019a). Yes, We Can! - Palestinian-Israeli Teachers in Jewish-Israeli Schools. *Journal of Teacher Education, 66*(2), 109-121.

Jayusi, W., & Bekerman, Z. (2019b). Does teaching on the" Other" side create a change. *Teaching and Teacher Education, 77*, 160-169.

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(6), 583-593.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, *18*(1), 105-120.

King, A. (1993). From sage on the stage to guide on the side. *College teaching*, *41*(1), 30-35.

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 229-243.

Lengyel, D., & Rosen, L. (2015). Minority teachers in different educational contexts: Introduction. *Tertium Comparationis*, *21*(2), 153-160.

Luke, A. (2017). Commentary: On the race of teachers and students: A reflection on experience, scientific evidence, and silence. *American Educational Research Journal*, *54*(1_suppl), 102S-110S.

Malach, G., Cahaner, L., & Choshen, M. (2018). Statistical report on ultra-Orthodox society in Israel. *The Israel democratic institute*.

McNamara, O., & Basit, T. N. (2004). Equal opportunities or affirmative action? The induction of minority ethnic teachers. *Journal of Education for Teaching*, *30*(2), 97-115.

Meshulam, A. (2019). Palestinian-Jewish bilingual schools in Israel: Unravelling the educational model. *International Journal of Educational* Development, 70, 102092.

Ministry of Education (2015). Retrieved from

http://meyda.education.gov.il/files/staj/mishtalvimivrit.pdf on January 10, 2018.

Nieto, S. (1998). From claiming hegemony to sharing space. Creating community in multicultural education courses. In R. Chavez-Chavez & J. O'Donnell (Eds.),

Speaking the unpleasant (pp. 16e31). Albany: SUNY Press.

Pachler, N., Makoe, P., Burns, M., & Blommaert, J. (2008). The things (we think) we (ought to) do: Ideological processes and practices in teaching. *Teaching and Teacher Education*, *24*(2), 437-450.

Rajuan, M., & Bekerman, Z. (2011). Inside and outside the integrated bilingual Palestinian–Jewish schools in Israel: Teachers' perceptions of personal, professional and political positioning. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 395-405.

Sachs, S. K. (2004). Evaluation of teacher attributes as predictors of success in urban schools. *Journal of Teacher Education*, *55*(2), 177-187.

Reeves, D. B. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitment, and get results*. Ascd.

Said, E. (2001). The clash of ignorance. *The nation*, *22*.

Santoro, N. (2007). 'Outsiders' and 'others':'different'teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *13*(1), 81-97.

Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, *5*(3), 261-277.

Shkedi, A. (2004). Second-order theoretical analysis: A method for constructing theoretical explanation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *17*(5), 627-646.

Shohat, J. (1973). The instruction of Arabic in Hebrew schools. *Shohat Committee Report*.

Shwed, U., Shavit, Y., Dellashi, M., & Ofek, M. (2014). *Integration of Arab Israelis and Jews in schools in Israel* (Policy Paper No. 2014.12). Taub Center. Retrieved from http://taubcenter.org.il/wp-content/files_mf/e2014.12schoolintegration67.pdf.

Sion, L. (2014). Passing as a hybrid: Arab-Palestinian teachers in Jewish schools. *Ethnic and Racial Studies*, *37*(14), 2636-2652.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 1059-1069.

Strasser, J., & Waburg, W. (2015). Students' perspectives on minority teachers in Germany. *Tertium Comparationis*, *21*(2), 251.

Teveth, S. (1989). Charging Israel with original sin. *Commentary*, *88*(3), 24.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783-805.

Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, *12*(2), 173-194.

Yonai, Y. (1992). Arabic in Hebrew schools. A documentary series. Jerusalem: Ministry of Education and Culture.

سبل تعامل المعلّمات العربيات العابرات للحدود- اللواتي يدرّسن في مدارس يهوديّة، مع الأعياد وأيام الذكرى

شاحَر چيندي، إيريس ينيڤ، ميخال هيشريك،
نهاية حاج يحيى-عويضة وچَال سيلڤرمان

مُلخّص

تتناول هذه المقالة سبل تّعامل المعلّمات[1] العربيّات العاملات في مدارس يهوديّة - أو ما يسمّى المعلّمات "العابرات للحدود" – مع المناسبات الحسّاسة مثل الأعياد وأيام الذكرى. تتمحور المقالة حول الاستراتيجيّات التي تتّبعها الأقليّات في علاقتها مع مجموعة الأغلبيّة، ومن بينها: الانسجام والطّاعة وعمليّات التّفاوض المرافِقة لإدارة الحدود التي تفرضها مجموعة الأغلبيّة.

استند هذا البحث النّوعيّ إلى قاعدة بيانات تضمّ 42 مقابلة شخصيّة ومجموعة بؤريّة واحدة. في إطارِها، تطرّقت 28 مشارِكة، ومن بينهن 25 معلّمة عربيّة وثلاث موجّهات لورش التخصّص في التدريس في كليّات تأهيل المعلّمين، إلى موضوع المناسبات الحسّاسة. يتّضح من النّتائج أنّه عند انعدام توازن القوى، تبدي المعلّمات

1. الصّيغة مؤنّثة، ولكنّها موجّهة للرّجال أيضًا.

דרכי ההתמודדות של מורות ערביות חוצות גבולות, המלמדות בבתי ספר יהודיים, עם השתתפותן בחגים וימי זיכרון

שחר גינדי, איריס יניב, טלי בן יהודה, מיכל היישריק, ניהאיה חאגי יחיה־עוידה וגל סילברמן

תקציר

מאמר זה דן בדרכים שבהן מורות[1] ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים - מורות "חוצות גבולות" - מתמודדות עם ימים רגישים כמו חגים וימי זיכרון. המאמר מתמקד באסטרטגיות שקבוצות מיעוט נוקטות כדי להתמודד עם יחסיהן עם קבוצת הרוב, בהן: קונפורמיות ותהליכי מיקוח תוך ניהול ההגבלות שמטילה קבוצת הרוב.

מחקר איכותני זה הסתמך על מאגר מידע של 42 ראיונות אישיים וקבוצת מיקוד אחת. מתוך מאגר זה 28 משתתפות התייחסו לימים רגישים, ומתוכם 25 מורות ערביות ושלוש מנחות של סדנאות סטאז' במכללות להוראה. מן הממצאים עולה כי במצב של א־סימטריה ביחסי הכוח המורות הערביות

1. הניסוח הוא בלשון נקבה, אך מכוון גם למורים גברים.

العربيّات رَغبة في الاندماج في مجتمع الأغلبيّة، مع الحفاظ على هويّتهن، ولذلك، يختزن سبل تعامل مختلفة عن بعضها بعضًا.

هناك تباين في نمط المشاركة في الأعياد اليهوديّة، يتراوح بين عدم المشاركة، الحضور الجسديّ غير الوجدانيّ والمشاركة الفعّالة والمبادِرة. تبيّن النتائج أيضًا أنّه باقتراب شهر رمضان، يشعر عدد كبير من المعلّمات أنّه من واجبهن الشّرح عن عاداتهن، بحيث يتوقّعن أنّ يكون هناك إثراء متبادل للمعرفة الثّقافيّة ومرونة من طرف المؤسّسة حيال نمط حياتهن. ولكنّ آمالهن هذه لا تتحقّق دومًا.

يبدو أنّ هناك عوامل عديدة تؤثّر على التباين في سلوك المعلّمات: درجة التّوتّر الذي يشعرن به فيما يتعلّق بالمناسبات الحسّاسة، الرّغبة في الشعور بالانتماء، والأهمّ من ذلك - الثّقافة التّنظيميّة وسيرورات التّفاوض التي يخضنها. تعي المعلّمات العابرات للحدود ماهيّة القيود المفروضة عليهن، ويعرفن أنّ إمكانيات الاختيار المتاحة أمامهن محدودة. مع ذلك، تدلّ النتائج على أنّه حتى ضمن هذه الحدود، تختار كلّ منهن سبل تعامل فرديّة ومبتكرة.

تؤكّد المقالة على أنّ إدارة عمليّة التّفاوض، إلى جانب تعزيز فضول المعلّمات وقدرتهن على تعريف المجتمع المدرسيّ بذواتهن، قد يشكّلان فرصة مميّزة للتّعارف المتبادل في الفترات العصيبة، الأمر الذي يسهم في بناء حياة مشتركة في واقع تسوده الصّراعات.

الكلمات المفتاحيّة: معلّمات عربيّات في مدارس يهوديّة؛ استراتيجيّات التّعامل؛ هويّة؛ حياة مشتركة

חוצות הגבולות מעוניינות להשתלב בחברת הרוב תוך שמירה על זהותן, ולכן הן בוחרות בדרכי התמודדות מגוונות.

השתתפות המורות בחגים היהודים נעה על רצף: החל מאי־השתתפות, דרך נוכחות פיזית אך לא רגשית וכלה בהשתתפות פעילה ויוזמת. נוסף על כך, הממצאים מראים שלקראת רמדאן, למורות רבות יש תחושת שליחות לספר על המנהגים שלהן. הן מצפות להפריה הדדית של הידע התרבותי ולגמישות מסוימת של המערכת לאורח חייהן, אך תקוותיהן לא תמיד מתממשות.

נראה כי מספר גורמים משפיעים על השונות בהתנהגות המורות: מידת המתח שהן חשות לגבי הימים הרגישים, הרצון להרגיש שייכות ובעיקר - התרבות הארגונית ותהליכי המיקוח שהן מפעילות. מורות חוצות גבולות אלו מודעות להגבלות המושתות עליהן ולכך שהבחירה שלהן מוגבלת. עם זאת, הממצאים מראים כי גם במגבלות אלו הן בוחרות בשיטות התמודדות אישיות ויצירתיות.

המאמר מדגיש כי ניהול מיקוח, לצד טיפוח סקרנותן של המורות ויכולתן לחשוף עצמן לקהילת בית הספר, עשויים ליצור הזדמנויות ייחודיות להעמקת ההיכרות ההדדית במהלך הימים הרגישים, ובכך לקדם חיים משותפים במציאות רוויית קונפליקטים.

מילות מפתח: מורות ערביות בבתי ספר יהודיים; אסטרטגיות התמודדות; זהות; חיים משותפים

مَدخل

كشف تقرير مراقب الدّولة لعام 2016 عن أنّ جهاز التّربية والتّعليم الإسرائيليّ لا يبذل الجهود الكافية من أجل «وحدة وتعاضد المجتمع الإسرائيليّ ومن أجل القضاء على آفة العنصريّة والكراهية تجاه الآخر» (ص. 1). إحدى الطرق للتّشجيع على الحياة المشتركة من خلال جهاز التّربية والتّعليم هي «التدريس العابر للحدود» (boundary-crossing teaching; Akkerman & Bakker, 2011)، حيث يدرّس المعلّمون في مدارس ذات طابع ثقافيّ مختلف عن الطّابع الثّقافيّ للمجموعة التي ينتمون إليها. هذه الظّاهرة قائمة في إسرائيل مثلًا، لدى المعلّمات العربيّات اللواتي يدرّسن في مدارس يهوديّة، وبقدر أقلّ لدى المعلّمات اليهوديّات اللواتي يدرّسن في مدارس عربيّة. تظهر هذه التّوصية أيضًا في تقرير اللّجنة التوجيهيّة «الحياة بشراكة»، في إطار مساعي التّشجيع على الحياة المشتركة ومكافحة العنصريّة (وزارة التربية والتعليم، 2022). القاعدة النّظريّة لهذا التوّجه تعود إلى فرضيّة الاتصال لألبورت (Allport,1954) القائمة على فكرة أنّ الاتصال المباشر بين المجموعات المختلفة يقلّل من النّفور ويخفّف من حدّه الصّراع بينها. عند عبور الحدود بين المجتمع العربيّ والمجتمع اليهوديّ، تعمّق المعلّمات العربيّات من معرفتهن بالمجتمع اليهوديّ، وتحدث سيرورة مكمّلة أيضًا لدى سائر أفراد الطّاقم التّربويّ، الطّلاب والمجتمع المدرسيّ، الذين

מבוא

דו"ח מבקר המדינה לשנת 2016 חשף שמערכת החינוך הישראלית אינה משקיעה די מאמצים בקידום "אחדותה של החברה הישראלית ולמען מיגור הרעה החולה של הגזענות ושנאת האחר" (עמ' 1). אחת הדרכים לעודד ולקדם חיים משותפים דרך מערכת החינוך היא "הוראה חוצת גבולות" (bound-ary-crossing teaching; Akkerman & Bakker, 2011), שבה מורים מלמדים בבתי ספר בעלי צביון תרבותי שונה מקבוצת השייכות שלהם. תופעה זו קיימת בישראל, למשל, בקרב מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים ובמידה פחותה בקרב מורים יהודים המלמדים בבתי ספר ערביים. המלצה זו מופיעה גם בדו"ח ועדת ההיגוי בנושא "חיים בשותפות", כחלק מהניסיון לקדם חיים משותפים ולמנוע גזענות (משרד החינוך, 2022).

ביסוס תאורטי לגישה זו מופיעה בתאוריית המגע של אלפורט (Allport, 1954); לפיה מפגש בלתי אמצעי בין קבוצות עשוי להפחית את הניכור ואת עוצמת העימותים ביניהן. עם חציית הגבול בין החברה הערבית לבין החברה היהודית, המורות הערביות מעמיקות את היכרותן עם החברה היהודית, ותהליך משלים מתרחש גם בקרב יתר אנשי הצוות החינוכי, התלמידים וקהילת בית הספר כולה, הנחשפים באופן בלתי

يتعرّفون بشكل مباشر، بدون وساطة، إلى شخص من المجتمع الآخر.

سيرورة التعارف المتبادل بين المجتمعيْن تمتد طيلة السّنة الدّراسيّة، وتتعزّز بشكل خاصّ خلال الأعياد والمناسبات الدّينيّة والوطنيّة والتي اخترنا التّركيز عليها في البحث الحاليّ. لذلك، عُرضت في البحث مواقف وسُبل تعامُل المعلّمات العربيّات اللواتي يدرّسن في المدارس اليهوديّة التي تتّبع تقويمًا عبريًّا (بما في ذلك الأعياد، المناسبات وأيام الذكرى). الهدف من وراء المقالة هو مساعدة المعلّمات العابرات للحدود اللواتي انضممن إلى جهاز التّربية والتّعليم على تأدية عملهن والاندماج، ومساعدة موجّهات ورش التخصّص في التدريس وصنّاع القرار في وزارة التّربية والتّعليم. نهدف أيضًا إلى إثارة حوار منهجيّ ولتسخير هذه القضيّة من أجل تعزيز التفاهم والتّعاون بين المعلّمات العربيّات والطواقم المدرسيّة والتّشجيع على الحياة المشتركة.

مراجعة الأدبيّات العلميّة

معلّمون عابرون للحدود

دعم مساعي المصالحة بين اليهود والعرب في جهاز التّربية والتّعليم نابع من الوعي أنّ حلّ الصّراعات القوميّة على المستوى التّشريعيّ والهيكليّ غير كافٍ، إذ يجب أيضًا تعزيز المصالحة في فضاءات ثقافيّة أخرى (Bekerman, 2002). ويبدو أنّ أحد السّبل لتحقيق ذلك في جهاز التّربية والتّعليم هو دمج معلّمات عابرات للحدود، وهن المعلّمات اللواتي يدرّسن في مدارس ذات طابع ثقافيّ مختلف عن الطابع الثقافيّ لمجموعة الانتماء الرئيسيّة (ארליך רון וגינדי, 2020).

אמצעי לאדם מהחברה האחרת.

תהליך ההיכרות ההדדי בין החברות נמשך לאורך כל שנת הלימודים, והוא מועצם במיוחד בחגים ובמועדים דתיים ולאומיים. בהם בחרנו להתמקד במחקר הנוכחי. על כן, במחקר יוצגו עמדות ודרכי התמודדות של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים עם אירועים בלוח השנה (חגים, מועדים וימי זיכרון). מטרת המאמר היא לסייע למורות חוצות הגבולות אשר נוספו למערכת החינוך ולעזור בעבודתן ובשילובן, וכן לסייע למנחות הסדנאות של מורות אלו ולמקבלי ההחלטות במשרד החינוך. מטרתנו לעורר שיח מערכתי ולמנף את הסוגיה לקידום הבנה ושיתוף פעולה בין המורות הערביות לצוותי בתי הספר, וכן לעודד חיים משותפים.

סקירת ספרות

מורים חוצי גבולות

קידום מאמצי הפיוס בין יהודים לערבים במערכת החינוך נובע מן ההבנה כי אין די בטיפול בסכסוכים אתניים במישור החקיקתי והמבני, אלא חשוב לקדם פיוס גם בסְפֵרוֹת תרבותיות נוספות (Bekerman, 2002). מסתמן כי אחת הדרכים לעשות זאת במערכת החינוך היא בשילוב מורות חוצות גבולות; אלו מורות המלמדות בבתי ספר בעלי צביון תרבותי שונה מקבוצת השייכות המרכזית שלהן (ארליך רון וגינדי, 2020).

في السّنوات الأخيرة، اتّسع في إسرائيل نطاق ظاهرة المعلّمات العابرات للحدود، وتتمثّل هذه الظّاهرة أساسًا في دمج معلّمات عربيّات في مدارس يهوديّة (Jayusi & Bekerman, 2019; Saada & Gross, 2019) وفي دمج معلّمات يهوديات متديّنات ومتدّينات أرثوذكسيّات (من المجتمع الحريديّ) في التّعليم الرّسمي العموميّ (Gindi & Erlich Ron, 2023). بالمقابل، يبقى دمج معلّمات يهوديّات في مدارس عربيّة (Paul-Binyamin & Garah, 2023) ومعلّمات علمانيّات في مدارس دينيّة نادرًا جدًا، ولا يحظى بتوثيق شامل.

تدلّ الأبحاث عن المعلّمات العابرات للحدود على القيمة المضافة التي تحملها المعلّمات من مجموعات الأقليّة في جعبتهن عند اندماجهن في المجتمع المدرسيّ، ولكنّها تشير أيضًا إلى التّحديات المترتّبة على ذلك، مثل: الشّعور بعدم التقدير، العنصريّة الممنهجة والتّداخل المحدود في المؤسّسة (Gindi & Erlich Ron, 2023; Hargreaves, 2011; Henry, 2018). تتعامل المعلّمة العربيّة العابرة للحدود يوميًا مع معضلات اجتماعيّة وأخرى متعلّقة بالتّعدّديّة الثّقافيّة، وتبرز هويّتها العربية بشكل خاصّ في سياق الأحداث الجارية والأحداث السّياسيّة الرّاهنة، ولكن أيضًا عند حلول الأعياد والمناسبات في التقويمين العبريّ والهجريّ.[2] ربّما لأنّ هذه المناسبات، التي تحوي في طياتها حساسيّة دينيّة-قوميّة، وبالتالي عاطفيّة أيضًا، تعمّق من شعّور المعلّمات العربيّات بالاغتراب،

2. الغالبيّة العظمى من المعلّمات اللواتي شاركن في هذا البحث هن مسلمات.

בשנים האחרונות התרחבה במדינת ישראל התופעה של מורות חוצות גבולות, והיא מתאפיינת בעיקר בשילוב של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים (Jayusi & Bekerman, 2019; Saada & Gross, 2019) ומורות דתיות וחרדיות המלמדות בחינוך הממלכתי-כללי (Gindi & Erlich Ron, 2023). לעומת זאת, שילוב מורות יהודיות בבתי ספר ערביים (Paul-Binyamin & Garah, 2023) ומורות חילוניות בבתי ספר דתיים נדיר יותר, ואינו זוכה לתיעוד מקיף.

מחקרים על מורות חוצות גבולות מעידים על התרומות הייחודיות שמביאות עימן מורות מקבוצות מיעוט אל קהילת בית הספר, אך גם על האתגרים העומדים בפניהן, כגון: תחושות חוסר הערכה, גזענות מוסדית ומעורבות נמוכה בארגון (Gindi & Erlich Ron, 2023; Hargreaves, 2011; Henry, 2018). ההתמודדות של המורה הערבייה חוצת הגבולות עם דילמות חברתיות ובין-תרבותיות היא יום-יומית, וזהותה הערבית בולטת במיוחד סביב מאורעות אקטואליים ופוליטיים בהווה, אך גם סביב חגים ומועדים בלוח השנה היהודי והמוסלמי.[2] יתכן כי ימים אלו, הטעונים מבחינה דתית-לאומית, ועל כן רגשית, מגבירים את תחושת האחרות של המורות הערביות הנובעת מהשסע היהודי-ערבי (גינדי וארליך רון, 2022).

2. הרוב המכריע של המורות שהשתתפו במחקר הן מוסלמיות.

النابع عن الشّرخ في العلاقات اليهوديّة-العربيّة (גינדי ואורליך רון, 2022)

استراتيجيّات التّعامل لدى الأقليّات

تتمحور هذه المقالة حول الاستراتيجيّات التي تتّبعها الأقليّات لإدارة علاقتها المركّبة مع مجموعة الأغلبيّة. استراتيجيّة التّعامل الشّائعة هي الانسجام والانصياع للمجموعة المهيمنة (Badea et al., 2021). في كثير من الأحيان، يكون هذا الانصياع والانسجام نابعًا عن التّخوّف من أنّ يؤدّي عدم الانصياع للأعراف الثقافيّة إلى عقوبات اجتماعيّة. وعليه، قد تخلق حالة الانسجام والانصياع لدى الأفراد في مجموعة الأقليّة صراعًا بين مفهومهما للعدل أو الهويّة من ناحية، واحتياجها للتقبّل والاحتواء من قِبل مجموعة الأغلبيّة (Asch, 1951).

استعرض أخصائي علم النّفسيّ الاجتماعيّ كلمان (Kelman, 1958) ثلاث سيرورات للتأثير الاجتماعيّ، يعبّر فيها الأفراد، وخاصةً أبناء الأقليّات، في سلوكهم عن توجّه مماثل، ولكنّه ليس بالضرورة مماثلًا من حيث جودته والعوامل المسبّبة له. في السّيرورة الأولى - الانصياع (Compliance)، يبدي الفرد مواقف ملائمة، أيّ مُنصاعة أو امتثاليّة، لإرضاء آخرين لديهم القوة لمكافأته أو لمعاقبته على ذلك. ردّ الفعل هنا خارجيّ، إذ أنّ السّلوك اللّائق الذي يقوم به الفرد متعلّق بحضور جهة رقابيّة اجتماعيّة، وسيكون مختلفًا تمامًا بغيابها. في السّيرورة الثانية - التّماهي أو التّقمّص (identification)،

אסטרטגיות התמודדות של מיעוטים

מאמר זה מתמקד באסטרטגיות שמפעילים מיעוטים כדי להתמודד עם יחסיהם המורכבים עם חברת הרוב. אסטרטגיית התמודדות נפוצה היא קונפורמיות עם הקבוצה הדומיננטית (Badea et al., 2021). קונפורמיות נובעת לעיתים קרובות מחשש שמא איצות לנורמות התרבותיות עשוי לגרור סנקציות חברתיות. על כן, קונפורמיות עשויה לעורר עבור חברי קבוצת המיעוט קונפליקט בין תפיסת צדק או זהות מצד אחד, ובין הצורך בקבלה על ידי חברת הרוב, מצד שני (Asch, 1951).

הפסיכולוג החברתי קלמן (Kelman, 1958) הציג שלושה תהליכי השפעה חברתית שבאמצעותם פרטים, לרבות בני קבוצות מיעוט, מבטאים בהתנהגותם גישה דומה, אך איכותה ומקורותיה אינם בהכרח זהים זה לזה. בתהליך הראשון - צייתנות (Compliance), הפרט מציג עמדות מתאימות, קרי קונפורמיסטיות, כדי לספק אחרים שבכוחם להעניק לו תגמולים או למנוע אותם ממנו. זו היענות חיצונית, כך שההתנהגות המתאימה של הפרט תלויה בנוכחותו של מקור פיקוח חברתי, ותהיה שונה לחלוטין בהיעדרו. בתהליך השני - הזדהות (Identification), הפרט משנה אוטומטית את גישתו כך שתתאים לזו של קבוצת הרוב שאיתה הוא מזדהה, ולכן הוא תלוי לחלוטין

يغيّر الفرد توجّهه تلقائيًّا ليتماشى مع توجّه مجموعة الأغلبيّة التي يتماهى معها، وبالتّالي، فإنّه متعلّق تمامًا بالآخر؛ هذه السّيرورة لا تتطلّب رقابة اجتماعيّة. في السّيرورة الثّالثة - الاستبطان (Internalization)، يتبنّى الفرد توجّهًا متوافقًا مع قيمه. ينفصل التّوجّه المستبطن عن مصدره الاجتماعيّ، المترسّخ في مجموعة الأغلبيّة، ويصبح جزءًا لا يتجزّأ من هويّة الفرد. بالتّالي، وعلى الرّغم من التّشابه في السّلوكيات، أيّ تبنّي موقف الأغلبيّة، تزداد أهميّة تمييز وتعريف سيرورة التّأثير لأنّها تسلّط الضّوء على تباين مصدرها (انصياع، تماهٍ أو استبطان)، والذي يعكس مختلف جوانب التّأثير الاجتماعيّ. التّمييز بين سيرورات التّأثير الثّلاث في هذه المقالة سيسهم في توضيح عمق الاختيارات التي تقوم بها المعلّمات بناءً على التّقويم طيلة السّنة الدّراسيّة.

تنصّ نظريّة التّفاوض (Kandiyoti, 1988) التي تستند إليها هذه المقالة، على أنّ الأقليّات - مثل النساء في بحث كانديوتي الأصليّ - تتقبّل الهيمنة الاجتماعيّة لمجموعة الأغلبيّة كما هي، وفي هذا الإطار، تُطبّق استراتيجيّات التّفاوض لتعزيز نقاط قوّتها قدر الإمكان، وذلك تزامنًا مع إدارة القيود المفروضة عليها. توضّح هذه النّظريّة أنّ الأقليّات قادرة على التّعاون مع منظومة القوى القائمة، وفي بعض الأحيان، تغشية هويّتها العامّة، لنيل امتيازات على المدى البعيد (Gerami & Lehnerer, 2001). على سبيل المثال، اتّضح في بحث عن المعلّمات العربيّات في إسرائيل (Gindi & Er-

באחר; תהליך זה אינו דורש פיקוח חברתי. בתהליך השלישי - הפנמה (Internalization), הפרט מאמץ גישה התואמת את ערכיו שלו. הגישה המופנמת מנותקת ממקורה החברתי, הנעוץ בחברת הרוב, והופכת לחלק בלתי נפרד מזהותו של הפרט. לפיכך, על אף הדמיון בהתנהגות, קרי אימוץ עמדת הרוב, זיהוי תהליך ההשפעה הוא מהותי מכיוון שהוא מדגיש את ההטרוגניות של המקור שלו (דהיינו, צייתנות, הזדהות או הפנמה), המשקף היבטים שונים של השפעה חברתית. ההבחנה בין שלושת תהליכי ההשפעה לאורך מאמר זה תסייע להבין טוב יותר את עומקן של הבחירות של המורות הערביות לאורך לוח השנה.

תאוריית המיקוח (Kandiyoti, 1988), שעליה נשענו במאמר זה, מציעה כי מיעוטים - כמו נשים במחקר המקורי של קנדיוטי - מקבלים את הדומיננטיות החברתית של הרוב כפי שהיא, ובמסגרת זו פועלים באמצעות אסטרטגיות מיקוח כדי למקסם את חוזקותיהם, זאת תוך ניהול ההגבלות המוטלות עליהם. תאוריה זו מראה שמיעוטים יכולים לשתף פעולה עם מערכת הכוחות הקיימת, ולעיתים אף לעמעם את הזהות הציבורית, הפרסונה, שלהם, כדי להשיג יתרונות בטווח הארוך (Gerami & Lehnerer, 2001). למשל, במחקר על מורות ערביות בישראל (Gindi & Erlich Ron, 2019) עלה כי הן נוהגות לנהל משא ומתן לא מוצהר בין צורכיהן לשימור עצמי

lich Ron, 2019) أنّهن يخضن عامةً سيرورة تفاوض غير معلنة بين حاجتهن لحماية أنفسهن وبين هويتهن الوطنيّة والمهنيّة، يستندن فيها إلى تقديرهن للتكلفة والفائدة. تجدر الإشارة إلى أنّ المعلّمات العربيّات في المدارس اليهوديّة هن نساء، إلى جانب انتمائهن لأقليّة قوميّة، وبالتّالي، فهن معرّضات للتّهميش المزدوج - قوميًا وجندريًا.

سبل تعامل المعلّمات مع المناسبات والأعياد في التّقويم العبريّ

تشكّل الأعياد والمناسبات في التقويم العبريّ تحدّيًا شائكًا أمام المعلّمات العربيّات في جهاز التّربية والتّعليم في إسرائيل، لأنّها تستحضر الصّراع اليهوديّ-الفلسطينيّ والأحداث الصادمة في تاريخ الشّعبين. تقام في المؤسّسات التّعليميّة عادةً أنشطة خاصّة، مثل الدروس والمراسم والبرامج الخاصّة بهذه المناسبات، ووفقًا للقواعد المتعارف عليها، تشارك جميع المعلّمات في التحضير لهذه الأنشطة وإخراجها حيّز التّنفيذ (שכטר ועמיתיו, 2015). وعليه، تقف المعلّمات العربيّات العاملات في المدارس اليهوديّة في مواجهة أمام توقّعات ومتطلّبات المنظومة التّربويّة بمشاركتهن في الأنشطة المرتبطة بالتّقويم العبريّ، وقد يضطررن أحيانًا لتعليم هذه المواضيع في غرفة الصّفّ. ولكنّ الأمر لا يتوقّف عند هذا الحد، إذ تضطر المعلّمات العربيّات أحيانًا لملاءمة أنفسهن ونمط حياتهن لنمط الحياة في المدرسة اليهوديّة.

في اللقاء متعدّد الثّقافات، قد تكون المناسبات وبين זהותן הלאומית והמקצועית, תוך הערכה לא מוצהרת של עלות-תועלת. ראוי לציין כי בכל הנוגע למורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים, מעבר להשתייכותן למיעוט לאומי, נשים הן רוב המורות, ולכן הן נתונות במצב של נחיתות כפולה - הן מבחינת הלאום והן מבחינת המגדר שלהן.

התנהלות המורות לאורך לוח השנה

החגים והמועדים בלוח השנה היהודי מציבים אתגר מורכב בפני מורות ערביות במערכת החינוך בישראל, מכיוון שהם מזמנים עלייתם אל פני השטח של הקונפליקט היהודי-פלסטיני ושל האירועים הטראומטיים בהיסטוריה של שני העמים. במוסדות החינוך מתקיימות בשגרה פעילויות מיוחדות, כגון שיעורים ייעודיים, טקסים ואירועים ייחודיים לאותם מועדים, ועל פי הנהלים המקובלים, כלל המורות משתתפות בפעילויות אלו ובהכנות לקראתן (שכטר ועמיתיו, 2015). לפיכך, המורות הערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים מתמודדות עם ציפיות ודרישות מצד המערכות החינוכיות להיות חלק מאירועים הקשורים ללוח השנה היהודי, ולעיתים הן עשויות אף להיות המורות המלמדות נושאים אלו בכיתות. אך לא רק זאת, גם סביב מועדים בלוח השנה המוסלמי המורות הערביות נדרשות לא פעם להתאים את עצמן ואת אורחות חייהן לאלו של בית הספר היהודי.

במפגש בין-תרבותי מועדים דתיים

الدينيّة والوطنيّة عبارة عن تجربة مركّبة للطرفيْن، خشية إثارة نقاش حول مواضيع مثيرة لجدل حامي الوطيس. مع ذلك، تدلّ الأبحاث في المجال على أنّ الاهتمام الكبير بالمواضيع الجدليّة في جهاز التّربية والتّعليم قد يعزّز لدى الطلاب قيم الديمقراطيّة، الاهتمام بالسّياسة والمواطنة الفعّالة (Gindi & Erlich Ron, 2018; Hess, 2009; Lin et al., 2016; McAvoy & Hess, 2013). وُجدَ أيضًا أنّ إحياء المناسبات والأعياد اليهوديّة والعربيّة بطريقة تعكس التعقيدات الكامنة في اللقاء متعدّد الثّقافات قد يدفع مساعي التّعايش والمصالحة قدمًا (Bekerman, 2002).

على ضوء ذلك، تهدف المقالة الحاليّة إلى رفع الوعي لهذا الموضوع بجميع أركانه وسبل التّعامل التي تتّبعها المعلّمات العربيّات العاملات في المدارس اليهوديّة مع الأعياد وأيام الذّكرى، ورصد التّحدّيات والفرص الكامنة في هذه المناسبات. من ناحية، وبسبب التّعقيدات المحتملة المترتّبة على مثل هذه المناسبات، يميل عدد كبير من المعلّمات لتجنّب حضورها؛ من ناحية أخرى، إذا شعرت المعلّمات بالكفاءة متعدّدة الثّقافات وشاركن في الحوار الدّائر حول هذه المواضيع، قد تكون لذلك مساهمة كبرى، للمعلّمات وللمجتمع المدرسيّ على حدّ سواء، في الإثراء المتبادل والتّشجيع على إدارة حوار قائم على التّسامح والاحترام المتبادل.

منهجيّة البحث

استند هذا البحث النّوعيّ إلى قاعدة بيانات جُمعت في الفترة ما بين 2021-2023 وشملت مجموعة

ולאומיים עשויים להיחוות כמור־כבים עבור שני הצדדים, לזמן ולה־ציף שיח על נושאים נפיצים ושנויים במחלוקת. עם זאת, מחקרים בתחום מלמדים כי עיסוק פעיל במערכת החינוך בנושאים שנויים במחלוקת עשוי לקדם ולטפח בקרב התלמידים ערכים דמוקרטיים, עניין בפוליטי־קה ואזרחות פעילה (Gindi & Erlich Ron, 2018; Hess, 2009; Lin et al., 2016; McAvoy & Hess, 2013). יתרה מכך, נמצא כי בייחוד ציון מועדים וטקסים יהודיים וערביים בדרך המבטאת את המורכבות הגלומה במפגש בין תר־בויות עשוי לקדם מאמצי דו־קיום ופיוס (Bekerman, 2002).

לאור כל זאת, המאמר הנוכחי מבקש לעורר מודעות לנושא כולו ולהתמודדותן של מורות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים עם חגים וימי זיכרון, ולבחון את האתגרים וההזדמנויות הטמונים בימים אלו. מחד גיסא, בשל המורכבויות שימים אלו עשויים לעורר, מורות רבות עשויות לרצות להימנע מהם; מאידך גיסא, אם המורות יחושו מסוגלות רב־תרבותית וישתתפו בשיח סביב נושאים אלו, יכולה להיות לכך תרומה רבה, הן למורות והן לקהילת בית הספר, ביצירת הפריה הדדית ובעידוד שיח סובלני ומכבד.

שיטת המחקר

מחקר איכותני זה הסתמך על מסד נתונים שנאסף בין השנים 2021-2023 וכלל קבוצת מיקוד אחת שנערכה בשנת 2022, שבה השתתפו

بؤريّة واحدة أقيمت عام 2022، شاركت فيها ست طالبات في برامج تأهيل المعلّمين و42 مقابلة شخصيّة شبه منظّمة. أجريت المقابلات مع موجهات وِرش التخصّص في التدريس ومع معلّمات عربيّات في مراحل مختلفة من سيرورة تأهيلهن للعمل في المدارس اليهوديّة. تطرّقت 28 مشارِكة إلى موضوع الأعياد والمناسبات: ثلاث مشارِكات من المجموعة البؤريّة، والبقيّة في المقابلات الشخصيّة. من بين جميع المواضيع التي طُرحت، تمحور البحث حول المواضيع المتعلّقة بالأعياد وأيام الذكرى.

تم تحليل النّتائج بأسلوب تحليل المحتوى النّوعيّ بهدف الاستدلال الاستقرائيّ ورصد وحدات المعنى في النّص وفي المقابلات مع المشارِكات (Bernard et al., 2016; Patton, 2002). لترميز البيانات، استخدمنا برمجيّة NVIVO، التي تدعم تخزين، ترميز واستخلاص النّتائج، الأمر الذي يزيد من دقّة ومصداقيّة وشفافيّة البحث (Li-amputtong, 2020)، وبدون أيّ تدخل في عمليّة الفهم والتّأويل البشريّ (Saldana, 2011).

خصائص المشاركين

في إطار البحث، تم تحليل معطيات استنبطت من أقوال 26 مشارِكة في المقابلات ومشاركين اثنين تطرّقا إلى الأعياد والمناسبات. النّسبة الجندريّة في بحثنا متوافقة مع النّسبة الجندريّة في أوساط المعلّمات في إسرائيل؛ بما أنّ المعلّمات شكّلن غالبيّة عظمى، لم نتناول في البحث الفروق الجندريّة، شاركت في البحث 25 معلّمة وثلاث موجّهات لوِرش التخصّص في التدريس (الستاج) في كليّات

שש סטודנטיות להוראה, וכן 42 ראיונות אישיים מובנים למחצה. הראיונות התקיימו עם מנחות סטאז ועם מורות ערביות בשלבים שונים של הכשרתן לעבודה בבתי ספר יהודיים. 28 מרואיינות התייחסו לחגים ומועדים: שלוש מהמשתתפות בקבוצת המיקוד, והיתר בראיונות האישיים. מתוך כלל החומרים שהתקבלו נבחנו אלו העוסקים בחגים ובימי זיכרון.

ניתוח הממצאים התבצע בשיטת ניתוח תוכן איכותני לצורך זיהוי אינדוקטיבי ומיפוי של יחידות משמעות מתוך הטקסט ומהשיח עם המרואיינות (Bernard et al., 2016; Patton, 2002). בקידוד הנתונים השתמשנו בתוכנת העזר NVIVO, התומכת באחסון, קידוד ושליפה של הממצאים ובכך מגבירה את הדיוק, המהימנות ושקיפות החקירה (Liamputtong, 2020), וללא התערבות בקריאה ובפרשנות האנושית (Saldana, 2011).

מאפייני המשתתפות

במחקר נותחו נתונים מתוך דבריהן של 26 מרואיינות ושני מרואיינים שהתייחסו לחגים ולמועדים. היחס המגדרי במחקרנו תואם את היחס המגדרי בקרב מורות בישראל; מכיוון שהיה רוב מכריע למורות, לא עסקנו בהבדלים מגדריים במחקר. במחקר השתתפו בסך הכול 25 מורות ושלוש מנחות סדנאות סטאז במכללות להוראה. בקרב המורות היה הגיל

تأهيل المعلّمين، بلغ متوسّط عمر المعلّمات 32.33 عامًا، وتراوحت أعمارهن بين 24 و58 عامًا. شاركت في البحث معلّمات في مراحل مختلفة من سيرورة تأهيلهن كمعلّمات: % 25 منهن طالبات، % 17.8 في مرحلة التخصّص في التدريس (الستاج) والبقيّة، ونسبتهن % 46.4 أيّ نصف المشاركات تقريبًا، هن معلّمات مؤهّلات. % 72 من المعلّمات أنهين برنامج تأهيل خاصّ لدمج معلّمات عربيّات للعمل في مدرسة يهوديّة. لدى موجّهات وِرَش التخصّص في التدريس (الستاج)، بلغ متوسّط العمر 52.33 عامًا، وتراوحت أعمارهن بين 48 و62 عامًا.

הממוצע 32.33, וטווח הגילים היה 24-58. במחקר השתתפו מורות בשלבים שונים של הכשרתן: 25% מהן סטודנטיות, 17.8% בסטאז והיתר, 46.4% שהן כמעט מחצית, הן מורות אשר סיימו את הכשרתן. 72% מן המורות עברו תוכנית השתלבות ייעודית למורות ערביות, אשר הכשירה אותן לכניסתן לעבודה בבית ספר יהודי. בקרב מנחות סדנאות הסטאז היה הגיל הממוצע 52.33 וטווח הגילים 48-62.

الجدول 1. خصائص عيّنة البحث

اسم مستعار	المشاركة في برنامج تأهيل للاندماج[3]	الجندر	السّنّ	وسيلة البحث	المكانة الوظيفيّة في جهاز التّربية والتّعليم
ورود	نعم	امرأة	35	مقابلة	طالبة
شروق	نعم	امرأة	42	مقابلة	طالبة
أمل	نعم	امرأة	24	مقابلة	طالبة
بانة	نعم	امرأة	م.م.[4]	مقابلة	طالبة
وفاء	نعم	امرأة	م.م.	مجموعة بؤريّة	طالبة
ولاء	نعم	امرأة	29	مجموعة بؤريّة	طالبة
رشا	نعم	امرأة	م.م.	مجموعة بؤريّة	طالبة
فداء	نعم	امرأة	23	مقابلة	التخصّص في التدريس
مليكة	نعم	امرأة	م.م.	مقابلة	التخصّص في التدريس
نسرين	نعم	امرأة	40	مقابلة	التخصّص في التدريس
أمينة	لا	امرأة	20	مقابلة	التخصّص في التدريس
مروة	نعم	امرأة	23	مقابلة	التخصّص في التدريس
منى	نعم	امرأة	35	مقابلة	باحثة عن عمل
محمد	نعم	رجل	25	مقابلة	معلّم بديل
نجوى	لا	امرأة	24	مقابلة	معلّمة جديدة
سمر	نعم	امرأة	34	مقابلة	معلّمة جديدة
منير	نعم	رجل	32	مقابلة	معلّم جديد
ألاء	نعم	امرأة	40	مقابلة	معلّمة جديدة
أسماء	لا	امرأة	58	مقابلة	معلّمة مثبّتة
ديانا	لا	امرأة	29	مقابلة	معلّمة مثبّتة
رويدة	لا	امرأة	36	مقابلة	معلّمة مثبّتة
أحلام	لا	امرأة	33	مقابلة	معلّمة مثبّتة
غدير	لا	امرأة	29	مقابلة	معلّمة مثبّتة
دنيا	نعم	امرأة	35	مقابلة	معلّمة مثبّتة
نادين	نعم	امرأة	33	مقابلة	معلّمة مثبّتة
أميرة	--	امرأة	48	مقابلة	موجّهة ورشة التخصّص في التدريس
مَلَك	--	امرأة	47	مقابلة	موجّهة ورشة التخصّص في التدريس
نور	--	امرأة	62	مقابلة	موجّهة ورشة التخصّص في التدريس

3. برنامج الاندماج يؤهّل المعلّمات العربيّات للاندماج في مدارس يهوديّة، مثل برنامج التّوجيه التّابع لوزارة التّربية والتّعليم.
4. م.م. = معلومات منقوصة.

לוח 1. מאפייני המדגם

שם בדוי	תוכנית השתלבות[3]	מגדר	גיל	סוג החקירה	סטטוס מקצועי במערכת החינוך
וורוד	כן	אישה	35	ריאיון	סטודנטית
שורוק	כן	אישה	42	ריאיון	סטודנטית
אמאל	כן	אישה	24	ריאיון	סטודנטית
בנא	כן	אישה	מ״ח**[4]	ריאיון	סטודנטית
ופאא	כן	אישה	מ״ח	קבוצת מיקוד	סטודנטית
ולאא	כן	אישה	29	קבוצת מיקוד	סטודנטית
רשא	כן	אישה	מ״ח	קבוצת מיקוד	סטודנטית
פידא	כן	אישה	23	ריאיון	סטאז
מליכה	כן	אישה	מ״ח	ריאיון	סטאז
נסרין	כן	אישה	40	ריאיון	סטאז
אמינה	לא	אישה	20	ריאיון	סטאז
מרוה	כן	אישה	23	ריאיון	סטאז
מונה	כן	אישה	35	ריאיון	מחפשת עבודה
מחמד	כן	גבר	25	ריאיון	מורה במילוי מקום
נגוה	לא	אישה	24	ריאיון	מורה חדשה
סמאר	כן	אישה	34	ריאיון	מורה חדשה
מוניר	כן	גבר	32	ריאיון	מורה חדשה
אלאא	כן	אישה	40	ריאיון	מורה חדשה
אסמאא	לא	אישה	58	ריאיון	מורה בקביעות
דיאנה	לא	אישה	29	ריאיון	מורה בקביעות
רוידה	לא	אישה	36	ריאיון	מורה בקביעות
אחלאם	לא	אישה	33	ריאיון	מורה בקביעות
ג דיר	לא	אישה	29	ריאיון	מורה בקביעות
דוניה	כן	אישה	35	ריאיון	מורה בקביעות
נדין	כן	אישה	33	ריאיון	מורה בקביעות
אמירה	--	אישה	48	ריאיון	מנחת סדנת סטאז׳
מלאכ	--	אישה	47	ריאיון	מנחת סדנת סטאז׳
נור	--	אישה	62	ריאיון	מנחת סדנת סטאז׳

3. תוכנית ההשתלבות מתייחסת לתוכנית המכינה מורות ערביות להשתלבות בבתי ספר יהודיים כגון תוכנית האוריינטציה של משרד החינוך.
4. מ״ח = מידע חסר.

النّتائج

كشفت المقابلات عن مجموعة واسعة ومتنوّعة من المفاهيم، المشاعر وردود الأفعال لدى المعلّمات العربيّات بخصوص طريقة مشاركتهن في إحياء المناسبات والأعياد في المدارس اليهوديّة. تم تصنيف هذه المعطيات حسب معنيين رئيسيتيْن: (1) اختلال توازن القوى و (2) سبل تعامل المعلّمات مع الأعياد والمناسبات. يُعنى الموضوع الأوّل بعدم توازن القوى، كما تبيّن في أقوال المشارِكات في المقابَلات من المجتمع العربيّ، وهي أقليّة قوميّة في المجتمع الإسرائيليّ، المعنيات بالاندماج مهنيًّا في مجتمع الأغلبيّة اليهوديّ، مع الحفاظ على هويّتهن. يستعرض الموضوع الثّاني مختلف السّبل التي اختارتها المعلّمات للتعامل مع الأعياد الدّينيّة والمناسبات الوطنيّة في سياق اختلال توازن القوى، وفيما يخصّ الاعتبارات والتّبعات والقيود التي تؤثّر على قراراتهن.

1. اختلال توازن القوى

في علاقات القوة غير المتكافئة، فإنّ إمكانيات الاختيار المتاحة أمام الأقليّات تتقلّص تدريجيًّا إلى حد تغيب فيه البدائل التي يمكنهم فحصها، تقييمها والاختيار فيما بينها. مع ذلك، تدلّ أجوبة المُشاركات على تنوّع سبل العمل والاستراتيجيات التي تتّبعها المعلّمات في كلّ ما يخص الأعياد والمناسبات. تـطبّق المعلّمات بذلك نظرية كانديوتي (Knadiyoti, 1988) ويوضّحن أنّه حتى ضمن السّياقات المركّبة، يمكنهن شقّ طريقهن وتحديد معالمها

ממצאים

בראיונות עלה מנעד רחב של תפיסות, רגשות ותגובות בקרב המורות הערביות בנוגע לאופני השתתפותן בציון החגים והמועדים בבתי ספר יהודיים. נתונים אלו חולקו לשתי יחידות משמעות מרכזיות: (1) א־סימטריה של כוח ו־(2) דרכי ההתמודדות של המורות עם חגים ומועדים. התמה הראשונה עוסקת בחוסר הסימטריה, כפי שהשתקפה מדברי המרואיינות מהחברה הערבית, שהיא מיעוט בחברה הישראלית, המבקשות להשתלב בעבודתן בחברת הרוב היהודית תוך שמירה על זהותן. התמה השנייה מציגה דרכים שונות שהמורות בחרו לנקוט כדי להתמודד עם חגים דתיים ומועדים לאומיים בתוך הקשר של א־סימטריה ביחסי הכוח, וכן בשיקולים, בהשפעות ובאילוצים שפעלו על החלטותיהן.

1. א־סימטריה של כוח

בתוך יחסי כוח לא־שוויוניים אפשרויות הבחירה של המיעוט מצטמצמות עד כי לעיתים נדמה שלא עומדות בפניהם חלופות שביכולתם לשקול, לבחון ולבחור מתוכן. ובכל זאת, מתשובות המרואיינות עלה כי יש מגוון רחב של דרכי פעולה ואסטרטגיות שהמורות נוקטות סביב חגים ומועדים. בכך המורות הערביות מדגימות הלכה למעשה את

وينجحن في التكيّف مع الوضع القائم وتحقيق الفائدة القصوى منه.

1.1 اكتساب معرفة ثقافيّة

إحدى أبرز التّبعات لعلاقات القوة وللفصل المُعتمد في جهاز التّربية والتّعليم في إسرائيل بين المجتمعين اليهوديّ والعربيّ تنعكس في المعرفة الثقّافيّة المحدودة لدى الطّرفين تجاه بعضهما البعض (Hertz-Lazarowitz et al., 2008). في التّعليم العابر للحدود، يتوقّع من المعلّمة العربيّة اكتساب معرفة غنيّة عن مجتمع الأغلبيّة اليهوديّ من أجل التّأقلم. ولكن عند لقائها بالمجتمع المدرسيّ، تنكشف على الفجوة المعرفيّة لدى الجمهور اليهوديّ بخصوص المجتمع العربيّ، وتسعى أحيانًا لتقليص هذه الفجوة.

في برامج تأهيل المعلّمات بشكل عام، والمعلّمات العربيّات بشكل خاص، لا يتم الانكشاف على الأعياد وأيام الذّكرى اليهوديّة، بينما تشمل البرامج التّحضيريّة للاندماج في المدارس اليهوديّة هذا المركب. يتّضح من أقوال المعلمات أنّ العاملات منهنّ في مدارس يهوديّة بعد سيرورة التّحضير، والتي تشمل خطّة اندماج، أو هؤلاء اللواتي يحظين بمرافقة في عملهن طيلة السّنة الدّراسيّة - يكتسبن معرفة تسهّل عليهن فهم مفهوم الأعياد وتساعدهن على التّعامل في عملهن الجاري. على سبيل المثال، تقول مروة إنّ موقفها بخصوص المشاركة الفعّالة في الأعياد تأثّر بعد أن عرفت مفهوم هذه الأعياد في البرنامج التّحضيريّ التّابع لوزارة التّربية والتّعليم:

התאוריה של קנדיוטי (Kandiyoti, 1988), ומראות שגם בתוך הקשר רווי במורכבויות הן מפלסות ומעצבות את דרכיהן ומצליחות למקסם את יתרונותיהן.

1.1 רכישת ידע תרבותי

אחת ההשלכות הבולטות של יחסי הכוחות וההפרדה הנהוגה בזרמי החינוך בישראל בין החברה היהודית והערבית מתבטאת בידע התרבותי המוגבל של כל אחד מהצדדים על אודות האחר (Hertz-Lazarowitz et al., 2008). בהוראה חוצת הגבולות המורה הערבייה נדרשת לרכוש ידע רב על חברת הרוב היהודית כדי להסתגל. במקביל, במפגשה, עם קהילת בית הספר היא נחשפת לפערי הידע בציבור היהודי על החברה הערבית, ולעיתים אף פועלת לצמצומם.

בהכשרת מורות בכלל, ומורות ערביות בפרט, אין חשיפה לחגים ולימי זיכרון היהודיים, בעוד שבתוכניות ההכנה להשתלבות בבתי ספר יהודיים היה רכיב ייעודי בנושא זה. מדברי המורות עלה בבירור שאלה המלמדות בבתי ספר יהודיים לאחר תהליך הכנה, הכולל תוכנית השתלבות, או אלה הזוכות לליווי במהלך עבודתן לאורך השנה - רוכשות ידע המקל עליהן להבין את משמעות החגים ומסייע להן להתמודד בשגרה השוטפת. מרוה, לדוגמה, מספרת שעמדתה בנוגע להשתתפות פעילה בחגים הושפעה מלימודיה על משמעותם בתוכנית הכנה של

تعلّمت في هذا المساق عن خلفيّة أعيادهم، كيف يتمّ تناولها في المدارس وما أهميّتها هناك. وإذا حلّ العيد أثناء السّنة الدّراسية، سأعرف ما يجب أن أفعل وأقول. اطّلعت أيضًا على خلفيّة المناسبات الوطنيّة، ما يحدث خلالها، ماذا يجب أن أفعل وكيف يجب أن أتصرّف.

اكتساب المعرفة الثّقافيّة مُتبادل: فكما تتعرّف المعلّمة العربيّة إلى عادات طلابها، يتعلّم الطلاب اليهود أيضًا عن ثقافة معلّمتهم. ترى ملك، وهي موجّهة لورشة التخصّص في التدريس (ستاج) في إحدى الكليّات، أنّ اكتساب المعرفة هو فرصة للتّقارب بيت المجتمعيّن، وتتطرّق إلى النّصائح التي كانت تسديها للمعلّمات العربيّات: "عند حلول شهر رمضان، يُستحسن أن تشرحي لهم [للطلاب] عن شهر رمضان وكيف تحيينه، كذلك الأمر عند حلول العيد، سيقرّب ذلك بينكم [...] أعني التّعرّف إلى الطرف الآخر".

جاهزيّة المعلّمات العربيّات لمشاركة وتعريف محيطهن اليهوديّ بالأعياد الإسلاميّة، خاصةً بشهر رمضان، ربّما تكون مقترنة بالصورة السّلبيّة للدّيانة الإسلاميّة السّائدة لدى بعض الشرائح في المجتمع الإسرائيليّ (Bar-Tal & Teichman, 2009). تتحدّث منى عن الشّعور بمدى عمق التّجربة في التّعليم العابر للحدود:

نحن أشبه بسفراء، لأنّنا نمثّل [...] ديانتنا، مجتمعنا وعاداتنا [...] كيف تتعامل باحترام، كيف تتصرّف، משרד החינוך:

הקורס הזה נתן לי רקע לגבי החגים שלהם ואיך בתי הספר מתייחסים לחגים ומה החשיבות שלהם. ואם יהיה חג כשאנחנו בבית הספר, אני אדע מה לעשות ועל מה הם מדברים. וגם על החגיגות הלאומיות הם נתנו לי רקע ומה קורה במהלכן, ומה נדרש ממני לעשות ואיך להתנהג.

רכישת הידע התרבותי היא הדדית: כשם שהמורה הערבייה לומדת על אודות מנהגי תלמידיה, כך גם התלמידים היהודים לומדים על תרבות מורתם. מלאפ, העובדת כמנחת סדנת סטאז' באחת המ־כללות, רואה בהקניית ידע הז־דמנות לקירוב בין שתי החברות. היא מספרת על עצותיה למורות הערביות שהיא מלווה: "כאשר יש רמדאן, כדאי להסביר להם [לת־למידים] מה זה רמדאן ואיך את חוגגת רמדאן, ואם יש לך חג גם, זה גם מקרב יותר [...] להכיר את הצד האחר".

יתכן שהנכונות של מורות ערביות לשתף וללמד את סביבתן היהודית על אודות חגים מוסלמיים, ובמיוחד על חודש רמדאן, קשורה לדימויים השליליים הרווחים בחלקים מסוימים בחברה הישראלית בנוגע לדת האסלאם (Bar-Tal & Teichman, 2009). מונה, המשתתפת באחת מתוכניות

كيف تعمل بمهنيّة وجديّة، كيف تكون إنسانًا جيّدًا، وكيف تساعد وتدعم وتبادر. الأمر لا يقتصر على التّدريس فقـط.

يبدو أنّ العديد من المعلّمات يعتبرن الحديث عن شهر رمضان فرصةً لتعريف الـطّلاب بمعاني العيد وبالقيم الاجتماعيّة الذي يمثّلها هذا الشّهر الفضيل بالنّسبة للمسلمين. تكمن في ذلك فرصة مهمّة لتّغيير ومكافحة المفاهيم المغلوطة والسّلبيّة. وكما ذُكِر آنفًا، تقترح ملك على المعلّم مشاركة الـطّلاب بهذه المعرفة وإعـطاءهم الفرصة لاكتشاف معنى أعيادهن الإسلاميّة. وتوصي المعلّمات العربيّات أيضًا باتّباع هذا النهج فيما يخصّ الأعياد والمناسبات اليهوديّة بواسطة التّعلّم عنها والاستفسار من الـطّلاب عن عاداتهم:

وإذا أرادت هي أيضًا [المعلّمة] أن تسألهم [الـطّلاب] عمّا [يفعلون] [...] بالنّسبة ليوم الاستقلال أيضًا، قلت لهن [للمعلّمات] ربّما يجب أن تقرأنَ معلومات على الإنترنت. ادخلنَ إلى چوچل قبل المناسبة بيوم [...] لكيّ [...] تعرفنَ ما يحدث [...] و[فكّرنَ] ما هي الأسئلة التي تُردنَ طرحها عليهم؟ ماذا تفعلون في عيد الشاڤوعوت (שבועות)، ماذا تحضّرون؟

الاقتراحات التي تقدّمها ملك تدّل على أهميّة إبداء الفضول واكتساب معرفة ثقافيّة قبل وخلال لقاء متعدّد الثّقافات. تقول إنّ هذا الحوار قد يعمّق المعرفة بين الطرفين والتّقريب ההשתלבות, מספרת על תחושת המשמעות בהוראה חוצת גבולות:

אנחנו סוג של שגרירים, כי אנחנו משקפים [...] את הדת שלנו, את החברה שלנו, את המנהגים שלנו [...] איך מכבדים, איך מתנהגים, איך להיות מקצועיים, איך להיות רציניים, איך להיות בני אדם טובים, לעזור, לתמוך, להיות יוזמים. זה לא רק ללמד.

נראה כי מורות רבות רואות בשיח על רמדאן הזדמנות לחשוף את התלמידים למשמעויות החג ולערכים החברתיים שהוא מייצג עבור המוסלמים. יש בכך פוטנציאל חשוב למיגור תפיסות שגויות ושליליות. כאמור, מלאכ מציעה למורות לשתף ידע זה עם התלמידים ולתת הזדמנות להיחשף למשמעות החגים המוסלמיים שלהן. ברוח זו היא מייעצת גם למורות הערביות לקרוא על החגים והמועדים היהודיים ולשאול את התלמידים על המנהגים שלהם:

וגם אם היא [המורה] רוצה לגמרי לשאול אותם [את התלמידים] מה אתם [עושים] [...] גם לגבי יום העצמאות, אמרתי להם [למורות] שאולי תקראו באינטרנט. תקראו, תיכנסו לגוגל לפני כל יום שיש אירוע כלשהו [...] כדי [...] שתדעו מה שקורה [...] ו[תחשבו] מה אתם רוצים לשאול אותם?

بينهما. ما تقوله نجوى يدعم نصائح مَلَك:

> كلّ ما يثير فضولهم [الطّلاب] ويريدون معرفته، يمكنهم أن يسألوني عنه. وأنا أتقبّل ذلك. يسألونني مثلًا لِمَ لا أضع حجابًا. أشرح لهم أنّه عائلتي غير متديّنة. ولكنّ ذلك لا يعنيّ أنّني لا أصلّي ولا أصوم في شهر رمضان.

تشرح نجوى للطّلاب اليهود عن عاداتها وثقافتها، وبهذه الطّريقة- تتيح لهم المجال لتفكيك الأفكار المسبقة المعمّمة والتّواردات التّلقائيّة التي ربّما يحملونها معهم إلى اللقاء متعدّد الثّقافات.

تتحدّث سمر أيضًا في مدرستها عن عاداتها وديانتها، وتقول إنّ الطلاب يبدون اهتمامًا شديدًا بذلك:

"يسألونني دائمًا، باقتراب شهر رمضان والأعياد مثلًا، وأنا أجيبهم بكل سرور. إنّهم يهتمّون بذلك". الاهتمام الذي يبديه الطّلاب يعكس أحد أهمّ الأهداف وراء اندماج معلّمات عربيّات في مدارس يهوديّة: معرفة ثقافة الآخر. تشارك نادين بتجارب مشابهة: «بالنّسبة لشهر رمضان مثلًا، شاركتهم بعالَمي، وشاركوني هم بعالمهم». استخدام كلمة «عالمي» يدلّ على إمكانيّة التقاء العالمَيْن، اليهوديّ والعربيّ، المنفصلين في معظم مجالات الحياة في المجتمع الإسرائيليّ.

تؤكّد شروق على أهميّة التّعرّف إلى المجتمع اليهوديّ. تقول إنّه من جهة نظرها، وبالإضافة إلى الصّعوبة الأوليّة النّابعة عن الاختلافات

> מה אתם עושים בשבועות, מה אתם מכינים?

הצעותיה של מלאכ מצביעות על החשיבות שבהבעת סקרנות וברכישת ידע תרבותי טרם המפגש הבין-תרבותי ובמהלכו. לדבריה, שיח כזה עשוי להעמיק את ההיכרות בין הצדדים ולקרב ביניהם. דבריה של נגוה מחזקים את עצותיה של מלאכ:

> כל מה שמסקרן אותם [את התלמידים] לדעת על ערבים, הם שואלים אותי. ואני בסבבה. למשל, שואלים אותי למה אני לא עם מטפחת. אני מסבירה שאין אצלנו במשפחה דתיים. אבל זה לא אומר שאני לא מתפללת וצמה ברמדאן.

נגיוה מסבירה לתלמידים היהודים על מנהגיה ותרבותה, ובדרך זו מתאפשר להם לפרק את ההכללות והקישורים האוטומטיים שאיתם הם עלולים להגיע למפגש הבין-תרבותי.

גם סמאר מספרת בבית ספרה על מנהגיה ודתה, ומעידה שהתלמידים מגלים בזה עניין רב: "תמיד שואלים אותי, למשל לקראת רמדאן והחגים, ואני בכיף עונה להם. הם מתעניינים". העניין שמגלים התלמידים מבטא את אחת המטרות החשובות של השתלבותן של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים: הכרה של תרבות האחר. גם נדין משתפת

الثّقافيّة بينها وبين طلابها، فإنّ التّعقيدات الكامنة في اللّقاء بينهم نابعة أيضًا عن الفجوات المعرفيّة. تتحدّث عن موقف شعرت فيه بالقوة الكافية لطرح موضوع الفجوة في المعرفة الثّقافيّة:

> المشكلة الرّئيسيّة ليست الاختلاف [الثّقافيّ]. إنّهم [الطّلاب] يتحدّثون عن "يوم الجذور[...] أقول لهم: «لحظة لحظة، أنتم تتحدّثون عن شيء أجهله». فهموا إنّه عليهم أن يبذلوا جهدًا لمعرفة أجدادهم [جذورهم]، ثم سألوا ما إذا كان لدينا شيء مماثل. قلت لهم: «لدينا أسبوع التّراث ويوم التّراث»، وحدّثتهم عنه. حدّثوني هم أيضًا عن المحرقة النّازيّة، وقمت أنا بدوري بالقراءة والتّعلّم عن الموضوع.

تؤكّد شروق على أهميّة تطوير الفضول، الشّفافيّة والصّراحة لدى المعلّمات العابرة للحدود وأهميّة إشباع فضول الطّلاب وتساؤلاتهم. التّطرّق إلى الفجوة الثّقافيّة أتاح المجال لإثارة نقاش حول سيرورة التّعارف الثّقافيّ المتبادل، حيث تعلّم الطّرفان عن بعضهما البعض. ولكنّ المعلّمة العربيّة لا تشعر دومًا بالقوة الكافية للقيام بذلك. شاركت رشا المجموعة البؤريّة بتجربتها بوضوح وشفافيّة، وتحدّثت عن موقف حصل في غرفة الصّف في أعقاب عدم معرفتها بعيد الشاڤوعوت. صعّب عليها ذلك التّحضير لفعاليّة حول الموضوع، كما فعلت المعلّمة بحواريات دومات: "לגבי רמדאן, למשל, שיתפתי אותם בעולם שלי, ואני השתתפתי גם בעולם שלהם". השימוש בניסוח "העולם שלי" מעיד על האפשרות של מפגש בין שני העולמות, היהודי והערבי, הנמצאים בהפרדה ברוב מישורי החיים בחברה הישראלית.

שורוק מדגישה את חשיבות הידע על החברה היהודית. היא מסבירה כי לדעתה, מעבר לקושי הראשוני הנובע מהשוני התרבותי בינה לבין תלמידיה, המורכבות במפגש ביניהם נובעת גם מפערי הידע. היא מספרת על מקרה שבו הרגישה חזקה דיה לשאול ולהנכיח את הפער בידע התרבותי:

> הבעיה העיקרית אינה השוני [התרבותי]. הם [התלמידים] מדברים על "יום שורשים" [...] אני אומרת להם: "רגע רגע, אתם מדברים על דבר שאני לא יודעת". הם הבינו שהם צריכים לעשות מאמץ כדי להכיר את האבות [השורשים] שלהם, ושאלו האם זה אצלנו אותו דבר.
>
> אמרתי להם: "אצלנו, יש שבוע המורשת ויום המורשת", וסיפרתי להם על זה. הם גם סיפרו לי על השואה, ואני קראתי וידעתי.

שורוק מדגישה את החשיבות שבפיתוח סקרנות, ישירות וכנות בקרב המורה חוצת הגבולות ואת חשיבות ההיענות לסקרנות התלמידים ולשאלותיהם. הנכחת

اليهوديّة. تجدر الإشارة إلى أنّ رشا وشروق هما طالبتان في برنامج لتأهيل المعلّمين. وعليه، فإنّ الاختلاف في سبل تعاملهما مع الموضوع يؤكّد على تأثير أهميّة أقدميّة المعلّمة على سرعة اندماجها في بيئة مختلفة ثقافيًّا.

تحدّثت آمال أيضًا عن جلسة طاقم شعرت خلالها بالاغتراب وبأنّها ليست جزءًا من الحوار، لأنّها لم تكن ملّمة بالموضوع: "كانت هناك جلسة طاقم وتحدّثوا عن إرسال وجبات لمناسبة عيد المساخر (الپوريم)، ولم أفهم ذلك [...] وإذا أردت التّدريس في مدرسة يهوديّة، يجب أن أعرف كل شيء [...] أشعر بأنّ ذلك ينقصني". الرّغبة في المعرفة والتّعلّم قد يُعتبر عائقًا، ولكنّ ولاء تقول إنّ ذلك قابل للتّحقيق. تحدّثت في المجموعة البؤريّة عن السيرورة الإيجابيّة التي خاضتها لفترة طويلة في عملها، والتي قرأت خلالها الكثير واكتسبت معرفة ثقافيّة غنيّة: "بدأت بالقراءة والتّعلّم. تعلّمت أيضًا أشياءً ومصطلحات اليهود أنفسهم لا يعرفونها». أقوال بانة وآلاء توجز ذلك على أفضل نحو ممكن. بالنّسبة لبانة، فإنّ اكتساب المعرفة بخصوص الثّقافة اليهوديّة كان عبارة عن مرحلة إضافيّة في تحقيق رغبتها في تعزيز شعورها بالانتماء في المدارس اليهوديّة: "رغبت في أن أكون، أن أشعر بأنّي جزء من...، بأنّي لستُ غريبة [...] ليس في المجموعة، إنّما في المجتمع [...] أريد أن أعرف [...] إذا كنت أعمل في مدرسة يهوديّة، يجب أن أعرف المزيد عن الثّقافة اليهوديّة". تعترف آلاء أيضًا بالصّعوبة والتعقيد الكامنين

הפער התרבותי אפשרה לעורר שיח של תהליך היכרות תרבותי הדדי, שבו שני הצדדים למדו זה מזה ולימדו זה את זה. אך לא תמיד המורה הערבייה מרגישה חזקה דיה לעשות זאת. רשא שיתפה בגילוי לב בקבוצת המיקוד וסיפרה על מקרה שבו בכתה בעקבות חוסר ההיכרות והידע שלה על חג השבועות. דבר זה הקשה עליה להכין פעילות בנושא כפי שעשתה המורה היהודייה. מעניין לציין כי גם רשא וגם שורוק הן סטודנטיות להוראה. אם כך, השוני בהתנהלותן, לעומת מורות ותיקות יותר, עשוי להדגיש את השפעת הוותק של המורה על מהירות השתלבותה בסביבה שונה תרבותית.

גם אמאל סיפרה על ישיבת צוות שבה הרגישה מחוץ לשיח ועל תחושת זרות, מאחר שלא הייתה בקיאה בנושא: "הייתה ישיבת צוות ודיברו על משלוח מנות בפורים, ולא הבנתי את זה [...] ואם אני רוצה ללמד בבית ספר יהודי אני חייבת לדעת הכול [...] זה מרגיש שחסר לי". הרצון לדעת וללמוד עלול להיחוות כמשתק, אך ולאא מזכירה כי הדבר אפשרי. היא סיפרה בקבוצת המיקוד על התהליך החיובי שעברה לאורך זמן בעבודתה, שבמהלכו קראה וצברה ידע תרבותי נרחב: "התחלתי לקרוא וידעתי. אפילו ידעתי דברים ומושגים שהיהודים עצמם אין להם שמץ של מושג לגביהם". דבריהן של בנא ואלאא מסכמים זאת יפה.

في التّعليم العابر للحدود، وتشارك بالتّغيير الذي مرّت به كمعلّمة عربيّة في مدرسة يهوديّة بخصوص معرفتها بالثقافة اليهوديّة:

> حتى وإن كنا نعيش معًا، [يهودًا وعربًا، إلّا أنّه في المدرسة] يكون الأمر مختلفًا، لأنّنا نكون متداخلين بشكل معمّق. مثلّث المعلّمين-اليهود-الطّلاب يستدعي التّكيّف، التّأقلم مع المكان، وهذا يعلّمك كثيرًا. كنت أعرف عن عيد الفصح اليهوديّ، أعرف ما هي الكشروت [...] أنت تعمل في مكان غريب عنك، وتصبح أقوى في هذه الأماكن.

1.2. تحديات وفرص في اللّقاء بين السّرديتيْن

من ضمن جميع المناسبات في التقويم العبريّ، تخوّفت المعلّمات العربيّات أولًا وأساسًا من المناسبات الإسرائيليّة الوطنيّة - يوم الذّكرى وعيد الاستقلال. تقول أميرة، موجّهة لورش التخصّص في التدريس، إن المعلّمات قلقن بدايةً من إحياء هذه المناسبات في المدرسة، وقد تناولن الموضوع بتوسّع، ولكن في نهاية المطاف، اكتشفنَ أنّهن قادرات على التّعامل مع هذه المناسبات. تصف الموقف قائلةً: "بعد [...] يوم الذّكرى وعيد الاستقلال، قلنَ: لم يكن الأمر صعبًا كما توقّعنا. كان ذلك الشّعور السّائد، ولكن في الواقع، كان [ذلك] موضوعًا مقلقًا بالنّسبة لهن". تقام في جهاز التّربية والتّعليم اليهوديّ منذ سنوات طويلة عبور بنا رכישת הידע על התרבות היהודית הייתה עוד שלב במימוש רצונה להרגיש שייכות בבתי הספר היהודיים: "הייתי רוצה להיות, להרגיש חלק מ-, כאילו, לא מוזרה [...] לא בקבוצה, אלא בחברה [...] אני רוצה לדעת [...] אם אני בבית ספר יהודי, אני רציתי להכיר יותר את התרבות היהודית". גם אלאא מכירה בקושי ובמורכבות בהוראה חוצת גבולות, ומשתפת על השינוי שעברה כמורה ערבייה בבית ספר יהודי בנוגע לידע שלה על התרבות היהודית:

> כמה שאנחנו גרים ביחד [יהודים וערבים בבית ספר] זה שונה, כי בבית ספר אתה נכנס נורא עמוק. המשולש מורים-הורים-ילדים מצריך להתאקלם, להסתגל למקום, וזה מלמד אותך המון. ידעתי שיש פסח, אני יודעת מה זה כשרות [...] אתה עובד במקום שהוא לא שלך, ואתה מתחזק במקומות האלה.

1.2. אתגרים והזדמנויות במפגש בין נרטיבים

מבין כלל האירועים בלוח השנה היהודי, החשש הגדול ביותר של המורות הערביות נוגע למועדים הישראליים הלאומיים - ימי הזיכרון ויום העצמאות. אמירה, מנחת סטאז', מספרת שתחילה המורות חששו מאוד מימים אלו בבית הספר, והן עסקו בכך בהרחבה, אולם לבסוף הן גילו שבכוחן להתמודד עימם. היא מתארת:

مراسم لإحياء مناسبات وطنيّة تهدف، من جملة أمور أخرى، إلى المساهم في بلورة رؤية صهيونيّة لدى الطّلاب (Bar-Tal & Teichman, 2009; Ben-Amos et al., 1999). وعليه، تشكّل هذه الأيام ملتقى للسرديتيْن التّاريخيّتين المتضاربتين للعرب واليهود، قد تثار فيه حساسيّة ومشاعر مركّبة ومتوتّرة (שכטר ועמיתיו, 2015). تفصل نسرين بين أيام الذّكرى المختلفة. تشرح أنّه يسهل عليها أكثر التّماهي مع ذكرى المحرقة النّازيّة أكثر من ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل وضحايا الأعمال العدائيّة. تعلّل السّبب قائلةً إنّ مراسم إحياء ذكرى المحرقة النّازيّة تحمل رسائل عالميّة تتناول أفعالًا غير إنسانيّة ارتكبت بحق الإنسان، ولذلك، بإمكان أي شخص، بل ويجب عليه أيضًا، الاحتجاج عليها ومناهضتها:

> لا أتماهى مع الاحتفالات بعيد الاستقلال[...] [ولكنّني] لا أعتقد أنّه لا يمكن لأيّ شخص، بغض النّظر عن أصوله، ألّا يتماهى مع قصّة المحرقة النّازيّة. لقد قتلوا هناك أشخاصًا مدنيّين، حرقوهم. لا يمكنني كإنسانة أن أتجاهل ذلك [...] بغض النّظر عمّن أكون ومن أين أتيت.

تمثّل نسرين في أقوالها أعلاه سيرورة التّأثير الاجتماعيّ المصنّفة كسيرورة استبطان (Kelman, 1958)؛ فهي تستبطن الأعراف

״אחרי [...] יום הזיכרון ויום העצמאות, הם אמרו, ואללה, זה לא כזה נורא כמו שאנחנו חשבנו. זאת הייתה התחושה, אבל בעצם [זה היה] משהו שמאוד העסיק אותם לפני״. זה שנים רבות מתנהלים במערכת החינוך היהודית טקסים במועדים הלאומיים אשר מטרתם, בין היתר, לתרום לעיצוב ההשקפה הציונית של התלמידים (Bar-Tal & Teichman, 2009; Ben-Amos et al., 1999). אם כן, אלה ימים שבהם נפגשים הנרטיבים ההיסטוריים הסותרים והמתנגשים של הערבים והיהודים, במפגש שעלול לעורר רגשות מורכבים ומתחים (שכטר ועמיתיו, 2015). נסרין מבחינה בין ימי הזיכרון. היא מסבירה שקל לה יותר להזדהות עם יום הזיכרון לשואה ולגבורה מאשר עם יום הזיכרון לחללי צה״ל ונפגעי פעולות האיבה. היא מסבירה שזאת מכיוון שיום השואה נושא מסרים אוניברסליים, מצוינים בו מעשים לא הומניסטיים שנעשו לבני אדם, ולכן לתפיסתה כל אדם באשר הוא יכול וצריך למחות נגדם:

> אני לא מזדהה עם חגיגות יום העצמאות [...] [אבל] אני לא חושבת שיש בן אדם, לא משנה מאיזה מוצא הוא, שלא יזדהה עם הסיפור של השואה. הרגו שם אנשים, שרפו אנשים. אני, כבן אדם, לא יכולה להתעלם [...] זה לא משנה מה אני ומאיפה באתי.

المتّبعة في المدرسة في ذكرى المحرقة النّازيّة، وتتبنّى هذه القيم، التي تعتبرها قيمًا عالميّة، كجزءٍ من هويّتها الفرديّة. إحياء ذكرى المحرقة النّازية ربّما يُعتبر أقل صعوبة وتعقيدًا بالنّسبة للمعلّمات العربيّات، فهو حدث تاريخيّ والاعتراف به لا ينطوي على التشكيك في السّرديّة الفلسطينيّة (שכטר ועמיתיו, 2015). أمّا عن ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، فهي تُعنى بصراع عنيف تبعاته هدّامة على كِلا الشّعبيْن (Ben-Amos et al., 1999). وعليه، وبما أنّ نسرين تواجه صعوبة أكبر في التّعامل مع ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، تبنّت حلًا تقترحه أيضًا على أخريات- الفصل بين هويّتها الوطنيّة وهويّتها المهنيّة:

> بالنّسبة ليوم الذكرى، وعيد الاستقلال، يجب أن نجيد الفصل بين الأمور. أعتقد أنّ كل معلّمة عربيّة عاملة في مدرسة يهوديّة يجب أن تجيد الفصل بين أفكارها ومعتقداتها، وبين الواقع القائم [...] نحن نعيش في هذه البلاد. لا يوجد أمامنا خيار آخر، إنّها دولتي أنا أيضًا، كما هي دولتك أنت. أعرف أنّ العديدين سيخالفوني الرّأي، ولكنّني أعيش هنا. يجب أن أتقبّل ذلك [...] لديّ مهمّة وعليّ تأديتها.

الفصل بين هويّتها الوطنيّة وهويّتها المهنيّة تمكّنها من تجنّب التّنافر بين هويّتها الشّخصيّة

בדבריה נסרין מבטאת את תהליך ההשפעה החברתית מסוג הפנמה (Kelman, 1958); היא מפנימה את הנורמות הנהוגות בבית הספר ביום השואה, תוך אימוץ של ער־כים אלו, שאותם היא תופסת כאוניברסליים, כחלק מזהותה האישית. יתכן שיום הזיכרון לשואה נתפס כפחות מאתגר עבור מורות ערביות שכן זהו אירוע היסטורי שקבלתו אינה מעמידה בסימן שאלה את הנרטיב הפ־לסטיני (שכטר ועמיתיו, 2015). לעומת זאת, יום הזיכרון לחללי צה״ל עוסק במציאות מתמשכת של מאבק אלים בעל השפעות הר־סניות על שני העמים (Ben-Amos et al., 1999). על כן, מאחר שעם יום הזיכרון לחללי צה״ל נסרין מתק־שה יותר להתמודד, היא אימצה לעצמה פתרון שאותו היא מציעה גם לאחרות - הפרדה בין זהותה הלאומית ובין זהותה המקצועית:

> מבחינת יום הזיכרון, יום העצמאות, צריך לדעת להפ־ריד בין הדברים. אני חושבת שכל מורה ערבייה שצריכה לעבוד בבית ספר יהודי צרי־כה לדעת ושיהיה לה את היכולת הזאת להפריד בין מה שהיא חושבת ומה שהיא מאמינה, לבין המצב הקיים [...] אנחנו חיים במדינה הזאתי. אין מה לעשות, זה גם המדינה שלי כמו שהיא המדינה שלך. או־קיי, נכון שיש הרבה שלא חושבים ככה, אבל אני חיה פה. אני

وواجباتها في مكان عملها. تشرح أنّ المشاركة في هذه المراسم، بما في ذلك الحضور بقميص أبيض، هي جزء من وظيفتها. بهذا المفهوم، يبدو أنّ طريقة تعاملها مع هذه المراسم كانت أسهل بواسطة الإطار الذي بنته لهذه المراسم - فهي ليست ملزمة بقبول المضامين المطروحة خلالها، ولكنّها تعتبر هذه الأيام جزءًا لا يتجزّأ من عملها، حيث يتوجّب عليها الامتثال للقواعد والقوانين. ننوّه هنا بأنّه بالإضافة إلى اقتراحات نسرين باعتماد هذا الفصل والمشاركة في المراسم، كما جاء أعلاه - يتّضح أنّها لم تشارك بعد في مراسم كهذه في المدرسة التي تعمل فيها حاليًّا. فضلًا عن ذلك، لم تتطرّق نسرين في أقوالها إلى الأثمان التي تدفعها المعلّمات العربيّات غالبًا في إطار عملهن في المدارس اليهوديّة. ربّما يكون ذلك نابعًا عن رغبتها في الاندماج في المدرسة.

1.3 توقّع التّكافل التبادليّ

تكتسب المعلّمات العربيّات طيلة السّنة معرفة ثقافيّة عن التقويم العبري، ويتكيّفن مع الأجواء السّائدة في المدارس ومع توقّعات الطّاقم التّربويّ والطّلاب. وبالتّالي، عند حلول شهر رمضان، يتوقّع وينتظر العديد منهن أن يبادلهن المجتمع المدرسيّ الشّيء نفسه - الاهتمام وتفهّم ومراعاة احتياجاتهن. تفيد نجوى بأنّها تشعر بأنّ احتياجاتها كانت تُراعى أثناء التّعليم في الكليّة: "في شهر رمضان، نتعلّم حتى السّاعة 16:00، وبعد ذلك، يمكننا المغادرة، ونتلقّى أيضًا [...] على

צריכה לדעת לקבל את זה [...] יש לך תפקיד ואת צריכה למלא אותו.

ההפרדה בין זהותה הלאומית והמקצועית מאפשרת לנסרין להימנע מדיסוננס בין זהותה האישית לבין הנדרש ממנה במקום עבודתה. היא מסבירה כי ההשתתפות בטקסים היא חלק מתפקידה, כולל הגעה בחולצה לבנה. במובן הזה נראה כי התמודדותה קלה יותר באמצעות המסגור שהיא מעניקה לימים האלה - היא אינה חייבת להסכים עם התוכן המועלה בהם, אך היא מתייחסת אליהם כאל ימים במקום עבודתה שבהם עליה לכבד את הכללים. ראוי לציין כי לצד הצעותיה של נסרין ליצור הפרדה ולהשתתף בטקסים, כפי שהוזכר לעיל - מסתבר שהיא עצמה עדיין לא נכחה בטקס כזה בבית הספר שבו היא עובדת כיום. נוסף על כך, בדבריה של נסרין חסרה התייחסות למחירים, שככל הנראה מורות ערביות משלמות כחלק מעבודתן בבתי ספר יהודיים. ייתכן שהדבר נובע מרצונה להשתלב בבית הספר.

1.3 ציפייה להדדיות

לאורך השנה המורות הערביות רוכשות ידע תרבותי על אודות לוח השנה היהודי, ומתאימות עצמן להלך הרוח בבתי הספר ולציפיות הצוות החינוכי והתלמידים. על כן, כאשר מגיע חודש רמדאן, רבות מהן מצפות ומקוות להדדיות מסוימת - להתעניינות, להבנה ולהתחש-

البريد الإلكترونيّ رسالة 'رمضان كريم' وما إلى ذلك". لكنّ توقّعات المعلّمات بالتّكافل التّبادليّ لا تتحقّق دومًا. تصف أميرة مشاعر معلّمتين عربيتين تعملان في نفس المدرسة اليهوديّة خلال شهر رمضان. لم تشعر المعلّمتان بالاهتمام وبأنّ احتياجاتهن تُراعى:

> قالت المعلّمتان، وهما صديقتان تعملان في نفس المدرسة، إنّهما شعرتا بالإهانة في أعقاب ذلك. لم يبد أحد أي فضول أو اهتمام [...] عندما رأوا أنّنا لا نأكل [...]تشعرين بأنّ الموضوع لا يهمّ أحدًا. كان ذلك مهينًا بالنسبة لهما.

المثير للاهتمام في الموقف أعلاه هو أنّ أميرة تعتقد أنّ شعورهما بالإهانة الشّديدة نابعٌ عن كونهما معلّمتين صديقتين تعملان معًا في نفس المدرسة: أعتقد أنّ كونهما صديقتين تعملان في نفس المدرسة [...] زاد من حدّة شعورهما بالإهانة. فهما اثنتان، وإذا [كانتا] تتحدّثان عن الموضوع فيما بينهما، فإنّ كلّ ما [تشعران] به يُضخّم أكثر فأكثر". لإثبات صحّة ادّعائها، بأنّ الشّعور بالإهانة نابع عن تفسير المعلّمتين لهذه التجربة، تتحدّث أميرة عن معلّم عربيّ آخر في نفس المدرسة، مشارك في ورشة التخصّص في التدريس (ستاج) التي توجّهها أميرة:

> إنّه عقلانيّ جدًا [...] يقول لي: لِمَ يفترض أن يثير ذلك [شهر رمضان] اهتمامهم [المعلّمين اليهود]؟ لهم أعيادهم ولنا أعيادنا. آتي إلى المدرسة، بوت בצורכיהן. נגוה מעידה שהיא הרגישה שהתחשבו בה בלימודים במכללה: "בחודש רמדאן לומדים עד 16:00, ואחרי זה יכולים להש־תחרר הביתה ומקבלים [...] מייל 'רמדאן כרים ודברים כאלה". אך ציפיות המורות להדדיות לא תמיד מתממשות. אמירה מתארת את תחושותיהן של שתי מורות ערביות שעובדות באותו בית ספר יהודי במהלך חודש רמדאן. המורות לא חשו התעניינות והתחשבות:

> שתי המורות, שהן חברות, שהן עובדות באותו בית ספר, אמרו לי שהם מאוד נעלבו מזה. כאילו שאף אחד לא שאל, אף אחד לא הת־עניין [...] שראו אותנו לא אוכלות [...] כאילו מבחינת התחושה, שכאילו שזה לא מעניין אף אחד. זה מאוד מאוד העליב אותן.

מעניין שאמירה מייחסת את עוצמת הפגיעה לכך שהן שתי מורות חברות העובדות יחד: "אני חושבת שעצם זה שהם היו שתיים, חברות באותו בית ספר [...] זה כן העצים את העלבון. הן שתיים, ואם [הן] מדברות על זה, וכל דבר שהם [מרגישות] מקבל נפח יותר גדול". לחיזוק דעתה, שתחושת הפגיעה נובעת מפרשנותן של שתי המורות, אמירה מספרת על מורה ערבי אחר באותו בית הספר, שגם הוא משתתף בסדנת הסטאז' שלה:

> הוא מאוד רציונלי [...] הוא אומר לי: למה זה [רמדאן]

أقوم بعملي، دون التّداخل في شؤون أخرى شخصيّة أكثر.

تتحدّث ورود أيضًا عن الصّعوبة التي تواجهها خلال شهر رمضان وعن عدم مراعاة احتياجاتها: "لم يعجبني ما حدث في عيد الفطر- [حيث أقيم] الدّوام كالمعتاد". تجدر الإشارة إلىّ أنّه هناك عيدين إسلاميّين رئيسيّين: عيد الفطر التّالي لشهر رمضان وعيد الأضحى. خذلت ورود من عدم الاهتمام بهذا العيد المهم. ويتعزّز هذا الشّعور على خلفيّة الملاءمات التي تقوم بها هي كمعلّمة في الأعياد والمناسبات اليهوديّة. تقول آلاء إنّه على الرّغم من مغادرتها المدرسة في موعد أبكر من المعتاد في أيام الصّيام، إلّا أنّها تشعر بالاستياء، وأحيانًا بالغضب أيضًا، عندما يُطلب منها الاهتمام بصفّها وتزويد المعلّمات البديلات بفعاليّات ومهام ليقمن بتنفيذها مع الطلاب، ولكنّهم لا يأدين عملهن كما يجب:

> لديّ أعياد إضافيّة، وأنا أصوم بينما لا يصوم الآخرون. عندما أتواجد في مكان يصوم فيه الجميع، يتم تقصير الدّوام، ويكون التّوجّه مختلفًا [...] أشعر أحيانًا بالاستياء. أشعر بأنّ الانشغال الزّائد في هذا الشّأن، أيّ المعلّمة البديلة التي لا تعرف ما يجب أن تفعل... كانوا يتّصلون بي وتوقّفت عن الرّد عليهم [...] في يوم العيد، بدلًا من الاتصال للتّهنئة، كانوا يتّصلون ويسألون: "ماذا تركت للمعلّمة؟"، استشطتُ غضبًا. ماذا توقّعتم منّي، أن أقوم بعملي، دون التّداخل في شؤون أخرى شخصيّة أكثر.

> אמור לעניין אותם [את המורים היהודיים]? בסדר, אז יש להם את החגים שלהם, יש לנו את החגים שלנו. אני מגיע, עושה את העבודה שלי, מבלי להיכנס לדברים או למה שהוא יותר אישי.

וורוד מספרת אף היא על הקושי בימי רמדאן וחוסר ההתחשבות: "עוד משהו שלא אהבתי היה חג אלפיטר - [שהתקיימו בו] לימודים". ראוי לציין שבאסלאם יש שני חגים מרכזיים: עיד אלפיטר אחרי חודש צום רמדאן ועיד אלאדחא (חג הקורבן). וורוד מאוכזבת אפוא מחוסר ההתחשבות בחג החשוב. לא מן הנמנע שהעלבון מתעצם על רקע ההתאמות שהיא עצמה עושה כמורה בחגים ובמועדים היהודיים. אלאא מספרת שאומנם בימי הצום היא יוצאת מעבודתה מוקדם מהרגיל, אבל היא חשה אי-נעימות ואף כעס כשמצפים ממנה לדאוג לכיתתה ולהשאיר למורות המחליפות משימות עבור תלמידה, אך הן לא תמיד ממלאות את תפקידן:

> יש לי אקסטרה חגים. יש לי את הצום, [כ]שכולם לא בצום. כשאני נמצאת במקום שכולם צמים, מקצרים את יום הלימודים, והחשיבה היא שונה [...] לפעמים לא נעים לי. אני מרגישה שכל ההתעסקות הזאת, המורה המחליפה שלא יודעת מה לעשות, היו מתקשרים

أكتب للمعلّمة البديلة ورقة امتحان؟! تغيّبت ذات مرة عن العمل ليوم واحد بسبب الصّيام وأعلمت المدرسة بذلك، واتّصلوا بي لأنّ إحدى المعلّمات لم تأت للعمل. كان ذلك اليوم الأول في الصّيام، واستأت بشدّة من عدم مراعاة ذلك، خاصة وأنّ شهر رمضان لا يحلّ كل يوم.

تقول أحلام إنّها تشعر بالتّماهي والمشاركة في شهر رمضان من جهة غير متوقّعة - فحضور معلّمات حباد في المدرسة يسهّل عليها: «المعلّمات المتديّنات هنا يتماهين بدرجة كبيرة، وتقول إحداهن: لدينا نحن أيضًا «تعانيت» (صوم)، ولكن ثمّة معلمات لا يصمن». يبدو إذًا أن أحلام تجد عزاءها في التّحدي الذي يواجه المعلّمات اليهوديّات المتديّنات المعتادات على الصوم في وقت لا تلتزم فيه أخريات بذلك. ربما تشعر بالقرب والتّشابه مع المعلّمات من المجتمع الحريديّ، اللواتي يشعرن بأنّهن مختلفات عن المعلّمات العلمانيّات.

تتحدّث نور أيضًا، وهي موجّهة لِورش التخصّص في التدريس (ستاج)، عن الصّعوبات التّنظيميّة في المدارس اليهوديّة في شهر رمضان، والتي ألّفتها بحكم عملها.

في رمضان، لا يكون الأمر سهلًا [...] على سبيل المثال، لم يوافقوا [مديرة المدرسة] على إنهاء دوامهن باكرًا [...] يمكنني أن أتفهّم السّبب، لأنّ المدرسة والمفسكتي لענות [...] ביום חג, במקום להתקשר ולאחל חג שמח, מתקשרים אלי ואומרים: "מה השארת למורה?", רתחתי. מה, נראה לכם שאשאיר למורה מחליפה מבחן?! פעם אחת לקחתי [יום] הצהרה בגלל הצום, והרימו לי טלפון כי אחת המורות לא נכנסה למילוי מקום. הייתי ביום הראשון של הצום, ומאוד קשה ומעצבן אותי אי־ ההתחשבות הזאת, פעם בכמה זמן מגיע רמדאן.

אחלאם משתפת שהיא חשה הז־ דהות ותחושת שותפות בימי רמ־ דאן ממקום לא צפוי - נוכחותן של מורות מחב"ד בבית הספר מקילה עליה: "כאן הדתיות מאוד מז־ דהות, החב"דניקית אומרת: גם לי יש תעניות, ולא כולן צמות". כלו־ מר, נדמה שאחלאם שואבת נחמה מההתמודדות הדומה של המורות היהודיות הדתיות האדוקות אשר נוהגות לצום, בזמן שאחרות לא. יתכן שהיא חשה קרבה ודמיון לח־ רדיות, החוות תחושת שונות, אח־ רות, אל מול המורות החילוניות.

גם נור, מנחת סטאז', מספרת על קשיי ההתארגנות של בתי הספר היהודיים בחודש רמדאן, שאליהם נחשפה מתוקף תפקידה.

ברמדאן זה גם לא פשוט [...] למשל, הם [הנהלת בית הספר] לא אישרו להם ללכת מוקדם יותר [...] אני מבינה

تتّبع جدولًا زمنيًّا محدّدًا. لا يمكن تغيير الجدول الزّمنيّ من أجل معلّمة واحدة. أتفهّم ذلك وأقول للمعلّمات إنّه لا يوجد أمامهن خيار آخر.

تعترف نور بالتّعقيدات الكامنة في محاولة التّوفيق بين احتياجات المعلّمات من مجموعة الأقليّة وجدول الحصص، الذي يستدعي تقديم بعض التّنازلات من طرفهن. الخبرة المهنيّة التي تحملها نور في جعبتها، كمعلّمة وموجّهة ورشة التخصّص في التدريس (ستاج)، تمنحها منظورًا أوسع يمكّنها من رسم صورة أوسع للقاء بين المعلّمة من مجموعة الأقليّة والمدرسة التّابعة لتيارٍ تربويّ من مجتمع الأغلبيّة. تعي نور أنّه يصعب التّوصّل إلى حلول مُثلى ترضي الطّرفيْن، وتقترح على الطالبات اللّواتي ترافقهن التّحدّث عن صعوباتهن، ولكنّ هذه الجهود لا تجني دومًا الثّمار المنشودة:

على سبيل المثال، عند عقد جلسات للطّاقم، لم يراعوا حاجة الطّالبات للعودة إلى المنزل لإعداد وجبة الإفطار وتناول الطعام. بعض جلسات الطّاقم كانت تُعقد في ساعات متأخّرة وكانوا أيضًا يخرجون في رحلات خلال شهر رمضان. قلت لهن: حسنًا، يمكنك أن تقولي إنّك لا تريدين الحضور: أنا صائمة، وهذه الرحلة تتطلّب منّي بذل جهد، لذلك لا يمكنني الحضور [...] [ولكنّهم] لم يراعوا ذلك وكانت ملزمة بالخروج معهم في رحلة، وهذا ما فعلت.

גם למה, כי זה בית ספר שיש לו מערכת שעות. את לא יכו-לה בשביל מורה אחד לשנות את כל מערכת השעות. אני מבינה, ואני אמרתי למורות שאין מה לעשות.

בדבריה נור מכירה במורכבות הנעוצה במפגש בין צורכי המו-רות מקבוצת המיעוט ובין צורכי המערכת, אשר דורשת מהן לבצע ויתורים. יתכן כי ניסיונה של נור כמורה וכמנחת סטאז מקנה לה זווית ראייה רחבה יותר ומבט-על בנוגע למפגש בין המורה מקבוצת המיעוט לבית הספר מזרם השייך לחברת הרוב. נור מבינה כי קשה להגיע לפתרונות אופטימליים שי-ספקו את שני הצדדים, ומציעה לסטודנטיות שהיא מלווה להציף את קשייהן, אך למרבה הצער גם מאמצים אלו לא תמיד נושאים פרי:

למשל, כשהיו ישיבות צוות הם לא התחשבו שהסטודנ-טיות צריכות לחזור הביתה לאכול ולהכין את עצמם לארוחה של שבירת צום. והיו ישיבות צוות בשעות מאוחרות והיו טיולים ברמ-דאן. אז אני אומרת: או-קיי, אז את יכולה להגיד שאת לא רוצה לבוא: אני בצום, זה טיול וזה דורש מאמץ ואני לא אוכל לבוא [...] [אבל הם] לא התחשבו והיא הייתה חייבת ללכת, והלכה.

דוניה, מורה בעלת קביעות, מספרת

تقول دنيا، وهي معلّمة مثبّتة، بشيء من الفكاهة المصحوبة بالثّقة إلى حد ما، إنّها كانت تستفيد من الوضع القائم: في شهر رمضان، شاركت في جلسة طاقم قُدّمت فيها للحضور تضييفات. لم تأكل خلال الجلسة، ولكنّها أخذت بعض الطعام لوجبة الإفطار. اقترحت على زميلتها: "هيا، انضمي إليها وسيكون لدينا طعام[...] لقد أخذت الطّعام لتناوله هذا المساء".

2. سبل تّعامل المعلّمات في الأعياد والمناسبات

تتطرّق الأدبيّات إلى مختلف التّوجهات بخصوص دور وتصرّف المعلّمات عند معالجة قضايا جدليّة في غرفة الصّف (على سبيل المثال: Hess, 2009; Kelly, 1986)، وتجدر الإشارة إلى أنّه لكلّ توجّه إيجابيّات وسلبيّات، ولا يوجد تفضيل لتوجّه معيّن على سائر التوجّهات (Leib, 1998). يبيّن البحث الحاليّ أيضًا وجود اختلاف في كيفيّة مشاركة المعلّمات العربيّات في أعياد ومناسبات يهوديّة في المدارس اليهوديّة: بعضهن يخترن الامتناع تمامًا وعدم حضور مناسبات معيّنة؛ أخريات يشاركن لتسجيل الحضور فقط بينما تشارك البقيّة في هذه المناسبات بشكل فعّال.

2.1 مجال الاختيار

قالت إحدى المعلّمات، وتدعى مليكة، إنّه في المساق الذي تعلّمت فيه عن الأعياد اليهوديّة، قبل اندماجها في المدرسة، استنتجت أنّها غير ملزمة بالمشاركة في هذه المراسم وأنّه بהומור, ואולי גם במידה מסוימת של ביטחון, איך היא "עשתה מה־לימון לימונדה": בזמן חודש רמ־דאן היא השתתפה בישיבה שבה הוגש למשתתפים כיבוד. היא לא אכלה, אלא לקחה אוכל לארוחת שבירת הצום. היא הציעה לחבר־תה שעובדת איתה: "בואי, תביאי איתנו ויהיה לי אוכל [...] לקחתי את האוכל לערב".

2. דרכי ההתמודדות של מורות עם חגים ומועדים

בספרות יש תפיסות שונות לגבי תפקידן והתנהלותן של מורות בעת טיפול בסוגיות שנויות במחלוקת בכיתה (כגון: Hess, 2009; Kelly, 1986), וחשוב לציין כי לכל תפיסה יתרונות וחסרונות, ואין אחת העדיפה על פני האחרות (Leib, 1998). גם במחקר הנוכחי עלתה שונות רבה בדרך שבה מורות ערביות משתתפות בפעילויות לאורך לוח השנה בבתי ספר יהודיים: יש מי שבוחרות להימנע כליל ולא לבוא במועדים מסוימים; אחרות משתתפות כנוכחות־נפקדות, קרי כצופות בלבד; ואילו היתר משתתפות במועדים אלו.

2.1 מידת הבחירה

אחת המורות, מליכה, סיפרה שבקורס שבו למדה על החגים היהודיים, טרם כניסתה לבית הספר, הועבר לה המסר שאין חובה להשתתף בטקסים וזכות הבחירה נתונה בידיה: "[המרצה] דיבר על החגים ואמר שזה לא חובה לה־

لها حرية الاختيار: «تحدّث [المحاضر] عن الأعياد وقال إنّ المشاركة في إحيائها غير إلزاميّ». على الرّغم ممّا قالته مليكة بخصوص الموقف المُعلن خلال برنامج التّأهيل، يجدر التّفكير في مجال الاختيار المُتاح على أرض الواقع، أيّ في المدرسة، للمعلّمات المنتميات لمجموعة الأقليّة في سياق علاقات القوى غير المتوازنة. وُجد أنّه في حدود مجال الاختيار المتاح للمعلّمات في الأعياد والمناسبات، فإنّهن يموضعن أنفسهن على محور يتراوح بين الغياب المتعمّد عن هذه المناسبات والمشاركة الكاملة فيها. وكما سنرى لاحقًا، فإنّ التّباين الكبير في ردود الأفعال يبرز بشكل خاص في المناسبات الوطنيّة، والتي قد تضع المعلّمة العربيّة أمام تحدٍ شائك فيما يخصّ هويّتها الوطنيّة. بالنّسبة لسائر الأعياد، فإنّ الموافقة على المشاركة كانت أكثر شيوعًا، كما تصف مروة: «أنا مستعدّة من الآن للتّواجد مع طاقم المدرسة خلال الأعياد، والمساعدة أيضًا في التّحضيرات». تضمّ منى صوتها قائلة إنّها تحضر إلى المدرسة في الأعياد، بل وإنّها تعّلم الطّلاب أيضًا عن أعيادهم وتشعر بالرّاحة حيال ذلك:

> علّمتهم عن عيد الفصح اليهوديّ [...] أنا أعلّم عن الأعياد، بالتّالي، فأنا أعلّم عن الدّين أيضًا. وفي بعض الأحيان، تكون القصّة لدى اليهود مختلفة بالطبع عن قصتنا في الإسلام، ومع ذلك، فأنا أحترم القصّة الأخرى، أعلّمهم إياها وكل شيء يسير على ما

שתתף ביום החג". על אף דבריה של מליכה בנוגע לעמדה המועברת בהכשרות, ראוי להקדיש מחשבה בנוגע למידת הבחירה בשטח, בבתי הספר, המתאפשרת למורות מק־בוצת המיעוט המלמדות בהקשר של יחסי כוח א־סימטריים. בפו־על נמצא כי בתוך מרחב הבחירה המצומצם שניתן למורות בחגים ומועדים, הן ממקמות את עצמן על ציר שנע בין היעדרות מכוונת מימים אלו לבין השתתפות מלאה. כפי שניווכח בהמשך, מנעד התגו־בות הרחב בולט בעיקר סביב מוע־דים לאומיים, העלולים להציב את המורה הערבייה בעמדה לא נוחה מבחינת זהותה הלאומית. אשר ליתר החגים, ההסכמה להשתתף הייתה רווחת יותר, לדוגמה מרוה מתארת: "ואני כבר מוכנה להיות עם צוות בית הספר בזמן החגים, ואפילו לעזור בהכנות". מונה מצט־רפת ומספרת שלא זו בלבד שהיא מגיעה לבית הספר בחגים, אלא שהיא אף מלמדת את התלמידים על חגיהם ומרגישה נוח עם כך:

> לימדתי על פסח [...] אני מלמדת חגים, אז אני מלמדת גם על הדת. ולפעמים, למשל, הסיפור בטח אצל יהודים הוא קצת שונה מהסיפור שלנו באסלאם, כאילו, למרות זאת אני מכבדת, מלמדת והכול טוב ויפה. אני מכבדת את האחר לחלוטין.

גם אמינה מדברת על תפקידה בהוראת החגים: "זה נתפס טבעי,

يرام. أنا أحترم الآخر بشكل مـطلق.

تحدّثت أمينة أيضًا عن وظيفتها في التّدريس عن الأعياد: "نعتبر ذلك أمرًا بديهيًّا، في المناسبات والأعياد، أكون مع الـطّلاب، تحدّثنا عن عيد المساخر (פורים)، عيد الأنوار (חנוכה) ورأس السّنة العبريّة". بل واتّخذت أيضًا خـطوة للأمام وحرصت على إرسال وجبات للجنود في عيد المساخر: «باقتراب عيد المساخر- قلت لنفسي إنّ الجنود سيسعدون بتلقي الوجبات». أفادت وفاء أيضًا، والتي شاركت في المجموعة البؤريّة، بأنّها شاركت في إضاءة الشموع لمناسبة عيد الأنوار في المدرسة. ترى أنّ مشاركتها في إحياء العيد هي نموذج للمعاملة المتكافئة واللّائقة من قِبل الـطّاقم التّربويّ:

> أودّ أن أضيف شيئًا عن العنصريّة. لم أواجه ذلك قـطعًا في المدرسة. والدّليل على ذلك [...] هو شمعة الحانوكا الأولى التي أضاءتها زميلة لي، بينما طُلبَ مني إضاءة الشّمعة الثّانية. فعلت ذلك بكل سرور، وشاركتهم احتفالهم بالعيد. عندما انتهيت من ذلك، وقفت المديرة وكانت سعيدة بذلك، وشعرت أنا بالانتماء للمدرسة.

يتّضح من أقوال وفاء أنّ التّوجّه الذي تبنّته في المدرسة تأثّر بتوقّعات الـطاقم التّربويّ بخصوص مشاركتها. نظريًا، تربـط وفاء بين المشاركة الفعّالة في الأعياد والمناسبات اليهوديّة، وشعورها بالانتماء. التّوجّه الذي בטקסים, בחגים אני עם התלמי־דים, דיברנו על פורים, חנוכה וראש השנה". היא אף הגדילה לעשות ודאגה למשלוח מנות לחיילים בפו־רים: "גם לקראת פורים - אמרתי שהחיילים ישמחו למשלוח מנות". גם ופאא, שהשתתפה בקבוצת המיקוד, תיארה את השתתפותה בהדלקת נרות חנוכה בבית הספר. היא מתייחסת אל השתתפותה בחג כאל דוגמה המבטאת כלפיה יחס של שוויון וכבוד מצד הצוות החינוכי:

> אני רוצה להוסיף עוד דבר לגבי הגזענות. אני לא נתקלתי בזה בכלל בבית הספר. עובדה [...] היה נר ראשון של חנוכה, אותו הדליקה מורה אחת, ואת הנר השני ביקשו ממני אני להדליק. עשיתי זאת בכיף והשתתפתי איתם בחג שלהם. כשסיימתי המנהלת עמדה והייתה מרוצה מאוד, ואני הרגשתי שייכת לבית הספר.

מדבריה של ופאא עולה כי התנהלו־תה הושפעה מהציפיות של הצוות החינוכי להשתתפותה. בתיאורה היא קושרת בין השתתפות פעילה בחגים ובמועדים יהודים לתחו־שת שייכות. התנהלותה מתכתבת עם ההנחיות של מכון "מרחבים", המכיר במורכבות שבה נתונות מו־רות ערביות המלמדות בבתי ספר יהודיים. לפי הנחיות המכון המפו־רסמות במדריך למורים: "יש לקחת

تبنّته في هذا الشّأن يتوافق مع توجيهات معهد «מירחاקים» (מרחבים) الذي يعترف بالواقع المركّب الذي تعيشه المعلّمات العربيّات اللّواتي يدرّسن في مدارس يهوديّة. تنصّ توجيهات المعهد الواردة في دليل المعلّمين على أنّه: «يجب الأخذ بعين الاعتبار أنّ سلوكياتكم في مثل هذه المواقف قد تؤثّر على اندماجكم في المدرسة مستقبلًا. توصيتنا هي التّصرّف وفقًا للمتعارف عليه لدى سائر المعلّمين، وبطريقة مريحة لكم أنتم أيضًا» (שכטר ועמיתיו, 2015, ص. 16). يعني ذلك أنّ المعهد واع لمدى تأثير إجراءات وقواعد المدرسة والثّقافة التّنظيميّة السّائدة فيها على مشاركة المعلّمات العربيّات في الأعياد والمناسبات، ويحاول أن يوضّح لهن تبعات اختياراتهن.

يتّضح من أقوال المعلّمات أنّ مشاركتهن تكون نابعة أحيانًا من رغبتهن في احترام الآخر والشّعور بالانتماء. ولكنّ ذلك ليس كلّ ما في الأمر، إذ تبيّن المقابلات أنّ بعض المعلّمات العربيّة يعتبرن الأعياد الدّينيّة اليهوديّة مصدرًا للبهجة والمتعة. ربّما لأنّ هذه المشاعر الإيجابيّة تشجّع على خوض سيرورة التّأثير المعرّفة كسيرورة تَماهٍ (Kelman, 1958)؛ على سبيل المثال، الاستمتاع بالعادات المتّبعة في الأعياد اليهوديّة يشجع رويدة على التّماهي معها وتبنّيها: «بالنّسبة لي، فإنّ عيد المساخر هو عيدي أنا أيضًا، أحرص مسبقًا على حجز ملابس تنكّريّة، هذه السنة، كنت رائدة فضاء. أحبّ المَصّة. اعتدت التّزود بكمية كبيرة منها عند السّفر إلى الأردن. أحبّ أيضًا كعك جوز الهند بحشبون שהתנהגותכם במעמדים אלה יכולה להשפיע על השתלבו-תכם בבית הספר בעתיד. המלצת-נו היא להתנהל בהתאם למקובל בקרב שאר המורים ובאופן שבו אתם מרגישים נוח ונכון" (שכטר ועמיתיו, 2015, עמ 16). כלומר, המכון מודע למידת ההשפעה של נוהלי בית הספר והתרבות האר-גונית השוררת בו על השתתפותן של המורות הערביות בחגים וב-מועדים, ומנסה לשקף בפניהן את משמעויות הבחירה.

מדברי המורות עולה כי השתתפותן נובעת לעיתים קרובות מתוך הרצון לכבד ולחוש שייכות. אך לא רק זאת, מתוך הראיונות עלה כי חלק מהמורות הערביות רואות בחגים הדתיים היהודיים גם מקור להנאה ושמחה. יתכן כי תחושות חיוביות אלו מעודדות תהליך השפעה מסוג הזדהות (Kelman, 1958); למשל, ההנאה ממנהגי החגים היהודיים מעודדת את רוידה להזדהות עימם ולאמצם: "אני, מבחינתי, חג פורים הוא החג שלי. אני מזמינה תחפושת מראש, השנה אסטרונאוטית. אני אוהבת מצות. הייתי לוקחת כמויות כשהייתי נוסעת לירדן. אני מאוד אוהבת עוגיות פסח של קוקוס".

2.2 נכונות להשתתף בטקסי זיכרון ואף לסייע בהכנות

מרבית התגובות הנוגעות להשתתפות הפעילה של המורות הערביות במועדים מיוחדים עסקו בחגים הדתיים היהודיים. לעומת

الذي يتناولونه في عيد الفصح».

2.2 الجاهزيّة للمشاركة في مراسم إحياء الذّكرى، والمساعدة أيضاً في التّحضيرات

معظم ردود الأفعال بخصوص المشاركة الفعّالة للمعلّمات العربيّات في المناسبات الخاصّة تطرّقت إلى الأعياد الوطنيّة والدّينيّة. ولكن اتضح أنّ التّعامل مع المناسبات الوطنيّة اليهوديّة كان تحدّيًا شائكًا بالنّسبة للمشاركات، خاصة - أيام الذّكرى.[5] تحمل هذه الأيام معها تناقضات ومشاعر متضاربة بخصوص هويتهن الوطنيّة. في هذه المناسبات، وُجد أنّ الاختلاف بين ردود أفعال وسبل التّعامل لدى المعلّمات العربيّات كان أكبر وأكثر تنوّعًا.

جاء في المقابلات أنّ العديد من المعلّمات يشاركن في مراسم يوم الذّكرى: «بقيت طيلة الوقت»، تقول فداء. تحدّثت رويدة هي أيضًا عن مشاركتها الفعّالة في الأعياد وفي يوم ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل، إذ لم يكن حضورها صوريًّا، بل أنّها: «شاركت أيضًا في مسيرة العائلات الثّكلى». تعلّل ذلك بوجود مقبرة عسكريّة بجوار المدرسة التي تعمل فيها، مضيفةً أنّ هذه المسيرة مع العائلات الثكلى هي عادة متّبعة في مدرستها.

تلائم المعلّمات أيضًا لِباسهن لهذه المناسبات.

5. عيد الاستقلال هو يوم إجازة في جهاز التّربية والتّعليم اليهوديّ الرّسميّ، ولذلك، فإنّه أقل صعوبة بالنّسبة للمعلّمات العربيّات في المدرسة.

זאת, עלה כי ההתמודדות עם המועדים הלאומיים היהודיים היא מאתגרת יותר עבור המרואיינות, ובאופן ספציפי - בשני ימי הזיכרון.[5] ימים אלו מציפים בפניהן סתירות וצרימות בנוגע לזהותן הלאומית. במועדים אלו נמצא כי מנעד התגובות ודרכי ההתמודדות של המורות הערביות הוא רחב ומגוון יותר.

בראיונות עלה כי רבות מהמורות משתתפות בטקסי יום הזיכרון: "נשארתי כל הזמן" סיפרה פידא. רוידה סיפרה גם היא על השתתפותה הפעילה בחגים, וביום הזיכרון לחללי צה"ל לא רק שהיא מגיעה לטקסים אלא אף: "משתתפת בתהלוכה של משפחות שכולות". היא מסבירה זאת בכך שיש בית עלמין צבאי ליד בית הספר שבו היא עובדת, וצעידה זו עם המשפחות השכולות היא מנהג בבית ספרה.

המורות מתאימות עצמן גם בלבושן, בהתאם לנדרש במועדים אלו. לדוגמה, דיאנה באה לטקס יום הזיכרון בבית הספר לבושה בחולצה לבנה, וסיפרה שהמורות חיזקו אותה על כך: "כל הכבוד שבאת לפה בחולצה לבנה". בהמשך היא תיארה כי הבחינה במבט המתפלא מצד סביבתה כשראו אותה עומדת בזמן שירת ההמנון:

[לפני הטקס] לא ממש נכנסתי לכל הפרטים מה הולך

5. יום העצמאות הוא יום חופשה במערכת החינוך היהודית ממלכתית, ולכן סביר שהוא פחות מאתגר מבחינת המורות הערביות בבתי הספר.

على سبيل المثال، حضرت ديانا إلى مراسم يوم الذّكرى في المدرسة بقميص أبيض، وقالت إنّ المعلّمات أشدن بذلك: «كل الاحترام على حضورك بقميص أبيض». قالت لاحقًا إنّها ميّزت الدّهشة في عيون الحاضرين عند رؤيتها تؤدّي معهم النّشيد الوطنيّ:

> [قبل المراسم] لم أتعمّق في تفاصيل البرنامج. كنت في حالة من النّشوة. أدينا نشيد هَتِكْفاه. بقيت على المنصّة طيلة الوقت، كنت هناك، وعند تأدية النشيد [هَتِكْفاه] نظر إليّ العرب واليهود على حدّ سواء، متعجّبين من بقائي واقفة هناك.

إلى جانب المراسم التي أقيمت في المدارس والتي شاركت فيها بشكل فعّال، تقول ديانا إنّها ذهبت إلى احتفالات عيد الاستقلال في مدينة يهوديّة مجاورة لمكان سكنها. تضيف أنّه بالإضافة إلى ردود الأفعال الإيجابيّة والدّعم الذي تلقته من زميلاتها، في الاحتفالات في المدينة وفي مدرسة أخرى عملت فيها سابقًا، انتابتها مشاعر صعبة:

> في [المدينة] مثلًا، كان ذلك عيد الاستقلال السّبعين، ونظّموا حفلًا وعرضًا، وتردّدت طيلة الوقت الجملة «العرب قتلوا» [...] على سبيل المثال: «عندما دخلنا إلى كريات شمونه – العرب هجموا في الليل، العرب قتلوا» [...] هذا ليس سهلًا، ولكنّ المعلّمات [هنا] احتضنَني وتفهّمنَني. في [مدرسة להיות. הייתי באופוריה [...] היה שיר התקווה. אני כל הטקס עמדתי על הבמה, הייתי שם, ומתי שהיה השיר [התקווה] גם ערבים גם יהודים הסתכלו עלי, למה אני עדיין עומדת שם.

מעבר לטקס בבית הספר שבו הייתה פעילה, דיאנה תיארה שה-לכה לחגיגות יום העצמאות בעיר יהודית הסמוכה למקום מגו-ריה. היא שיתפה שלצד התגובות החיוביות והתמיכה מצד המורות העמיתות, בחגיגות בעיר ובבית ספר אחר שבו עבדה בעבר, עלו בקרבה תחושות קשות:

> למשל ב[עיר], זה היה יום העצמאות השבעים למדינה, והייתה מסיבה והצגה וכל הזמן היה "ערבים הרגו" [...] למשל: "כשנכנסו לקריית שמונה - הערבים תקפו בלילה, הערבים הרגו" [...] זה לא קל, אבל המורות [כאן] חיבקו, הבינו. ב[בית ספר אחר] פעם ופעמיים דיברו לידי בצורה שפגעה. מישהי פעם אמרה: "הבן שלי בגבול עזה [...] והורג את המחבלים שם". לפחות מולי אפשר להגיד את זה אחרת.

נדין, מורה לאנגלית, מספרת כי החשיבות של השתתפותה בטק-סי יום הזיכרון התחוורה לה, בין היתר, לאחר קורס שעברה בתוכ-נית הכשרה ייעודית למורות ער-ביות: "למדתי הכול בקורס הזה

أخرى] قالوا مرّة أو مرّتين أشياءً مهينة. قالت إحداهن مرة: «ابني متواجد على حدود غزة [...] ويقتل المخرّبين هناك». كان بإمكانهم أن يتحدّثوا أمامي بطريقة مختلفة.

تقول نادين، معلّمة للّغة الإنجليزيّة، إنّ أهميّة مشاركتها في مراسم يوم الذكرى اتّضحت لها، من جملة أمور أخرى، بعد مساق شاركت فيها في برنامج تأهيل خاصّ بالمعلّمات العربيّات: «تعلّمت كل شيء في هذا المساق [عن التّراث اليهوديّ والثّقافة اليهوديّة]. تعلّمت مثلا لماذا يحتفلون بعيد الفصح (פסח)، وعندئذ، أمكنني تدريس هذا الموضوع أيضًا [...] في[درس] الإنجليزيّة، والطّلاب أحبّوا ذلك جدًا. يوم الاستقلال مثلًا مهم جدًا. يوم الذكرى».

تتوافق أقوالها مع نتائج بحث يبيّن أنّ المعلّمين الذين شاركوا في تأهيل من هذا النوع يشعرون بقدر أكبر من الكفاءة لتناول مواضيع تعتبر مثيرة للجدل، مثل العلاقات اليهوديّة-العربيّة (Gindi & Erlich Ron, 2018). ولكنّ نادين تطرّقت في إجابتها أيضًا إلى الأهميّة التي توليها لوجهة نظر معلّمتها. نفترض بناءً على ذلك أنّ قرار نادين بأن تكون أولى الحاضرين، وفي يوم إجازتها أيضًا، تأثّر برغبتها في الانتماء، وإن كان ذلك على حساب هويتها:

المشاركة في هذا اليوم كانت مهمّة جدًا بالنّسبة للمدرسة، وكنت أنا أولى الحاضرين [...] مع أنّ ذلك كان في [על מורשת ותרבות יהודית]. למדתי למה יש פסח, ואז אני יכולה תי ללמד את זה גם [...] ב[שיעור] אנגלית, והתלמידים ממש התחברו. יום העצמאות, למשל, כמה זה חשוב. יום הזיכרון.

דבריה תואמים לממצאי מחקר אשר לפיו מורים שעוברים הכשרה מסוג זה חשים מסוגלות רבה יותר לעסוק בנושאים שעשויים להיתפס כשנויים במחלוקת, כגון יחסי יהודים-ערבים (Gindi & Erlich Ron, 2018). עם זאת, נדין מתייחסת בתשובתה גם לחשיבות שהיא נותנת לנקודת מבט של המנהלת שלה. מכך ניתן להניח שבחירתה של נדין להיות המורה הראשונה שבאה, ועוד ביום החופשי שלה, הושפעה גם מרצונה להרגיש שייכת, גם במחיר אישי מבחינת הזהות שלה:

וכמה חשוב לבית הספר להשתתף ביום הזה, ואני הייתי הראשונה שהגעתי לשם [...] אפילו שזה היה היום החופשי שלי [...] הגעתי מהכפר לבית הספר כדי להשתתף, כדי להראות לה [למנהלת] שאני ממש [...] מזדהה איתם ומכבדת את היום הזה. ואם אני לא מכבדת את זה, הייתי לא הולכת לבית ספר כזה. אני ממש מאמינה בשיתוף פעולה, בדו־קיום. אני מרגישה שאני חלק מהמדינה, אני אזרחית בישראל [...] בעיניי זה הדבר

يوم إجازتي[...] أتيت من قريتي إلى المدرسة للمشاركة، لأبيّن لها [للمديرة] أنّني حقًا[...] أتماهي معهم وأنّني أحترم هذا اليوم. وإن لم أكن أحترمه، لما ذهبت إلى مدرسة كهذه. أومن بأهميّة التّعاون والتّعايش. أشعر بأنّني جزء من الدّولة أنا مواطنة في إسرائيل [...] أن تكوني معلّمة في مدرسة يهوديّة هو أهمّ ما في الأمر. إن لم تتقبّلي هذه الأمور، لا يمكنك أن تكوني جزءًا من هذه المدرسة. والمعلّمون يشعرون بذلك، الطلاب [...] يبدؤون بالنّظر إليك كما لو كنت مختلفة عنهم. يجب أن تتماهي معهم وأن تؤمني برؤيتهم.

غدير هي معلّمة متمرّسة ومثبّتة. توضّح في أقوالها أنّ التّعامل مع مراسم إحياء المناسبات الوطنيّة في المدارس اليهوديّة هو تجربة مركّبة للمعلّمات العربيّات، المتمرّسات والجديدات على حد سواء. تطرّقت غدير مثلًا إلى الصّعوبات التي تواجهها فيما يخص بتأدية النّشيد الوطنيّ، وهو أمر غير مريح بالنّسبة لها. في المدارس السّابقة التي درّست فيها، لم تنظّم أيّ مراسم في هذه المناسبات. ولكنّ تجربتها المؤلمة الأولى من فترة التخصّص في التدريس (ستاج) في مدرسة يهوديّة دفعتها لإيجاد الاستراتيجيّة الملائمة لها، بما يتماشى مع متطلّبات المدرسة- الوقوف بدون تأدية النّشيد:

واجهت صعوبة مع نشيد «هتِكـفا»، لم يكن الأمر صعبًا بسبب تأدية

הכי חשוב להיות מורה בבית ספר יהודי. אם את לא יכולה לקבל את הדברים האלה, את לא יכולה להיות חלק מבית הספר. והמורים ישר מרגישים את זה, התלמידים [...] מתחילים ממש להסתכל עלייך כאילו את שונה מהם. את צריכה להיות מזדהה ומאמינה.

ג'דיר היא מורה מנוסה בעלת קביעות. בדבריה היא מדגימה כיצד המפגש עם הטקסים במועדים הלאומיים בבתי הספר היהודיים הוא חוויה מורכבת עבור מורות ערביות, ותיקות וחדשות כאחד. לדוגמה, ג'דיר הסבירה את המורכבות שהיא מתמודדת עימה בנוגע לשירת ההמנון, שאינה נוחה לה. בבתי הספר הקודמים שבהם לימדה לא נערכו טקסים במועדים אלו. אך ניסיונה הראשוני הכואב מהסטאז בבית ספר יהודי הוביל אותה למצוא את האסטרטגיה המתאימה לה, תוך התאמה לדרישות המערכת - עמידה ללא שירת המילים:

היה לי קשה ב"תקווה", לא היה לי קשה לשיר. היה לי קשה שמסתכלים עליי. הייתה מורה ששאלה אותי למה אני לא שרה. זה קשה. זה המנון ליהודים [...] בבתי הספר שלמדתי בהם אין טקסים והמנון. בבית הספר בסטאז' עשו טקס סיום שנה ובחזרות של הטקס

النّشيد، بل بسبب الأنظار الموجّهة نحوي. سألتني إحدى المعلّمات لماذا لم أودِ النّشيد. هذا صعب. هذا النّشيد لليهود [...] في المدارس التي درّست فيها، لا توجد مراسم ولا نشيد. في المدرسة الذي أجري فيها التخصّص في التدريس، نظّموا حفل نهاية السّنة، وأثناء بروفات الحفل، جميعهم وقفوا بينما جلست أنا. لم أنتبه ولم أكن أعرف. استدعتني المديرة ووبّختني. أخذت ارتجفت وبدأت بالبكاء - لم أكن أعرف أنّه كان علينا الوقوف، ومنذ تلك اللّحظة، أحرص على الوقوف. ولكنّني لا أغنيّ. أعتقد أنّ النّشيد جميل ومؤثّر، ولكنّني لست جزءًا منه.

تؤكّد أقوالها على صعوبة الموقف الذي مرّت به المعلّمة والصّراع الدّاخليّ الذي شعرت به عندما طُلبَ منها أن تؤدي النّشيد الوطنيّ. من ناحية، تحترم غدير متطلّبات المنظومة المدرسية، ولكنّها تشعر من ناحية أخرى بالاغتراب والتّردّد في غناء كلمات النّشيد بسبب هويتها الوطنيّة الفلسطينيّة. تصف غدير تخبّطاتها والاستراتيجيّة التي اتّبعتها كتسوية تمكّنها من احترام المراسم دون أن تضطر لإنكار هويّتها.

تقول غدير إنّ جزءًا من التّعقيدات المترتّبة على هذه الأيام الحساسة، نابع عن عدم المعرفة. فمن ناحية، تبدي غدير استعدادها للتّحضير لمراسم يوم الذّكرى والمشاركة فيها،

כולם עומדים ואני ישבתי. לא שמתי לב ולא ידעתי. המנהלת קראה לי ונזפה בי. אני רעדתי והתחלתי לבכות - לא ידעתי שעומדים, מאז אני מקפידה תמיד לקום ולעמוד. אבל לא שרה. חושבת שהשיר יפה ומרגש, אבל אני לא חלק ממנו.

דבריה ממחישים את מורכבות העמדה של המורה ואת הקונפליקט הפנימי שהיא חשה כאשר היא נדרשת לשיר את ההמנון הלאומי. מצד אחד, היא מכבדת את דרישות המערכת, ומצד שני חשה זרות והססנות לשיר את המילים עצמן בשל זהותה הלאומית הפלסטינית. ג'דיר מתארת את התלבטותה ואת האסטרטגיה שפיתחה כפשרה שמאפשרת לה לכבד את הטקס מבלי להתכחש לזהותה.

ג'דיר מספרת שעבורה חלק מהמורכבות בימים הרגישים נובעת בין היתר מחוסר ידע. מצד אחד, יש לה נכונות להכין את טקס יום הזיכרון ולהשתתף בו, והיא אף חשה שמץ של גאווה על שהתבקשה לסייע, ומצד שני, היא חסרת בקיאות לגבי תוכני היום ונורמות ההתנהגות המקובלות. בדבריה ג'דיר מזכירה לנו שגם למורה מנוסה, המגיעה לבית ספר יהודי לראשונה, יש פערים תרבותיים שעימם עליה להתמודד:

הכנתי עם הילדים טקס יום הזיכרון לחללי צה"ל; זה היה קשה. אני לא יודעת לבחור

وشعرت أيضًا بشيءٍ من الفخر عندما طُلبت منها المساعدة، ولكنّها تفتقر من ناحية أخرى للمعرفة بمضامين يوم الذكرى والأعراف السّلوكيّة المتعارف عليها. تذكّرنا غدير بأنّ المعلّمة المتمرّسة أيضًا، التي تندمج في مدرسة يهوديّة لأول مرة، تواجه فجوات ثقافيّة:

> تعاونت مع الطّلاب في التّحضيرات لذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل؛ كان ذلك صعبًا. لا أجيد اختيار الأغاني. لم أعرف أيّها يجب أن أختار، وما معنى تنكيس العَلَم. قلت للمعلّمة - أنا لستُ معلّمة جديدة فحسب، بل أحتاج للمساعدة أيضًا. من ناحيتي، فإنّ مشاركتي في تنظيم مراسم يوم الذّكرى كانت دليلًا على الثّقة التي منحوني إياها.

2.3 حاضِرات-غائِبات

أفادت بعض المعلّمات بأنّهن أتين إلى المدرسة وإلى مراسم إحياء الذّكرى، ولكنّهن معنويًّا، كنَ حاضرات-غائِبات. قالت أسماء، المعلّمة الأكبر سنًا من بين المشاركين في المقابلة، 58 عامًا، إنّ المعلّمات توجّهن إليها وسألنها عن تجربتها في هذه الأيام الحساسة. أثارَ سؤالهن لديها شعورًا بالثّقة للمشاركة الجريئة والمؤثّرة بمشاعرها وسبل تعاملها مع يوم إحياء ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقطوا في معارك وحروب إسرائيل:

> [المعلّمات العربيّات] لا يتحدّثن أمام

את השירים. לא ידעתי איזה לבחור, מה זה להוריד את הדגל לחצי תורן. אמרתי למנהלת - זה לא רק שאני חדשה, אני צריכה עזרה. מבחינתי זה היה אמון בי [...] להרים טקס יום זיכרון.

2.3 נוכחות-נפקדות

חלק מהמורות סיפרו שפיזית הן באות לבית הספר ולטקסים, אך רגשית ומעשית הן נוכחות-נפקדות. אסמאא, המורה המבוגרת ביותר שהתראיינה, בת 58, סיפרה כי מורות פנו אליה ושאלו על חווייתה בימים רגישים אלו. שאלתן עוררה בה תחושת ביטחון לשתף באומץ בבית ספרה ובאופן נוגע ללב את רגשותיה ואת דרכי התמודדותה ביום הזיכרון לחללי צה"ל:

> [המורות הערביות] לא מדברות בפורום מלא. יום אחד ביקשו שאביא את המחשבות שלי ואת עמדותיי ונקודת המבט. אמרתי שאני יתומה מאם וממולדת, ולכן ב[יום ה]עצמאות, אני לא יכולה לשמוח [...] דגל, מדינה. אין לי שייכות לאומית. חוויית יתמות. לא יכולה לחגוג את זה [...] ביום עצמאות וההמנון - לא מגיעה, או מגיעה ולא משתתפת.

בדומה לגידיר, שאינה שרה את ההמנון, מורות נוספות נוקטות אסטרטגיות המקילות עליהן

> الجميع. طلبوا منّي ذات مرّة التّعبير عن أفكاريّ ومواقفي ووجهة نظري. قلتُ إنّي يتيمة الأم والوطن، لذلك، في [عيد] الاستقلال، لا يمكنني أن أفرح [...] علم، دولة. لا أشعر بأيّ انتماء وطنيّ. تجربة يُتم حقيقيّة. لا يمكنني الاحتفال بذلك [...] في عيد الاستقلال وعند تأدية النّشيد الوطنيّ- لا أحضر، أو أنّني أحضر ولا أشارك.

على غرار غدير، التي لا تؤدّي النّشيد الوطنيّ، تتّبنّي معلّمات أخريات استراتيجيّات تسهّل عليهن التّعامل مع هذه المراسم. على سبيل المثال، يقف محمّد عند سماع صوت الصّافرة في يوم الذّكرى، لكنّه يعطيها معنى آخر، لا يشارك الآخرين به: «أنا أقف في يوم الذّكرى من أجل النّكبة أيضًا. ولكنّني لا أخبر الطّلاب بذلك».

تتحدّث أميرة أيضًا، وهي موجّهة وِرش التخصّص في التدريس، عن مختلف سبل التّعامل التي عرفتها. على سبيل المثال، أخبر معلّم مدير المدرسة مسبقًا بأنّه سيفعل ما يلي: «سيأتي إلى مراسم يوم الذّكرى، ولكنّه لن يقف عند تأدية النّشيد الوطنيّ، وعند سماع الصّافرة أو تأدية النّشيد، فإنّه سيخرج. أيّ أنّه سيخرج من القاعة». بينما قالت معلّمات أخريات لأميرة: «حسنًا، نحن في الخلف، نقف ونجلس وانتهينا، وهذا ما فعلنه». أخيرًا، تصف أميرة الطّريقة التي قد تتّبعها للتّعامل مع موقف كهذا: «يمكنني [...] أن أصلّي بصمت عندما يؤدّون نشيد التّكـفا»، وتلخّص قائلةً إنّه: «لا להתמודד במהלך הטקסים. למשל, מחמד עומד בצפירה ביום הזיכרון, אך יוצק לכך משמעות פנימית אחרת, שאותה אינו חולק עם אחרים: "אני עומד ביום הזיכרון, גם בשביל הנכבה. אבל על הדברים האלה אני לא אדבר עם התלמידים".

גם אמירה, מנחת סטאז', מספרת על שלל דרכי התמודדות שפגשה. למשל, מורה שהודיע למנהל מראש שינהג כך: "הוא יגיע ליום הזיכרון, אבל הוא לא עומד כששרים את התקווה, וכשיש צפירה או כשיש את התקווה, הוא ייצא החוצה. זאת אומרת: הוא יוצא מהאולם". לעומתו, מורות אחרות סיפרו לאמירה: "בסדר, אנחנו מאחורה ונעמוד ונשב וזהו, וזה מה שהם עשו". לסיום, אמירה מספרת על דרך ההתמודדות שהיא עצמה שוקלת: "אני יכולה [...] להתפלל ביני לבין אלוהים בזמן שהם שרים את התקווה", ומסכמת שלדעתה: "לא צריך לעשות ביג דיל מהעניין הזה".

2.4 היעדרות "מקרית"

היו מורות שנקטו פתרון אחר - הימנעות על־ידי היעדרות המוס־ברת באמצעות נסיבות חיצוניות. הן תיארו שמסיבות כאלה ואח־רות הן לא באו לבית הספר בימי המועדים. למשל, מוניר, מורה חדש, מספר שמבחינתו הוא אינו מבדיל בין חגים דתיים למועדים לאומיים, ולמזלו רוב הטקסים השנה היו בימים שבהם הוא לא

حاجة لإثارة زوبعة في فنجان».

2.4 غياب «تصادفيّ»

اختارت معلّمات أخريات حلًّا مختلفًا – تجنّب الموقف بواسطة التّغيّب عن العمل لظروف خارجيّة. قلن إنّه لهذه الأسباب وغيرها، لم يأتين إلى المدرسة في موعد إقامة هذه المراسم. على سبيل المثال، يقول منير، وهو معلّم جديد، إنّه لا يفصل بين الأعياد الدّينيّة والأعياد الوطنيّة، ولحسن حظّه، فإنّ معظم هذه المراسم أقيمت في الأيام التي لا يدرّس خلالها في المدرسة:

> الوضع غير سهل هناك [في المدارس اليهوديّة]. يتصوّرون هناك أنّك ملزم بالتّماهي مع أعيادهم، سواء كان ذلك عيد الاستقلال أو عيد المساخر. حالفني الحظ وحلّت مواعيد هذه المراسم أيام الأربعاء والخميس، وأنا لا أعمل في هذين اليومين. كنت متواجدًا مرة واحدة فقط، في عيد المساخر، وطلبوا منّي الحضور في السّاعة السّابعة، ووفقًا لعاداتهم، فإنّهم يرتدون قميصًا أبيض ويرفعون نخب العيد. كنت متواجدًا في هذا العيد فقط، واخترعت لهم حججًا مختلفة [للمغادرة باكرًا].

آلاء أيضًا تغيّبت عن المدرسة في يوم الذكرى وعلّلت ذلك بأنّها تعمل بوظيفة جزئيّة في المدرسة. تقول إنّها عندما تكون متواجدة في الحيّز العامّ، فإنّها تقف عند سماع الصّافرة لإيماد بيت المفر:

> המצב לא קל שם [בבתי ספר יהודיים]. התפיסה שם שאתה חייב להזדהות בחגים שלהם, בין אם זה עצמאות או פורים. אני, במקרה, היה לי מזל, כל החגים שלהם נפלו בימי רביעי וחמישי, ואני לא מלמד בימים הללו. רק פעם אחת הייתי, בפורים, וביקשו ממני להגיע בשעה שבע, ולפי ההרגלים שלהם הם לובשים חולצה לבנה ויש הרמת כוסות. רק בחג הזה הייתי, והמצאתי להם כל מיני תירוצים [כדי לצאת מוקדם].

אלאא נעדרה אף היא ביום הזיכרון והסבירה זאת בחלקיות המשרה שלה בבית הספר. היא מספרת שכאשר היא בציבור היא עומדת בזמן הצפירה כדי לכבד, אבל לא כשהיא בביתה: "ביום הזיכרון עצמו לא השתתפתי [...] דווקא רציתי [...] זה כבוד. בצפירות אני עוצרת. גם הייתי בטכניון וזה כבוד [...] אבל בבית לא, אני לא עושה את זה. אבל במקום כזה, ציבורי, אני חייבת לעצור".

נסרין מודעת לכך שייתכן שיש פער בין ההבנה הרציונלית שלה, בדבר הצורך להיות חלק, לבין החוויה הרגשית הממשית שבהשתתפות. היא הסבירה כי לדעתה על מורות ערביות להשתתף בטקסי יום הזיכרון, אך לדבריה, השנה הטקס התנגש עם אירוע משפחתי:

احترامًا للآخرين، ولكن ليس عندما تكون متواجدة في المنزل: «لم أشارك في مراسم يوم الذّكرى[...] أردت ذلك [...] بدافع الاحترام. عند سماع الصّافرة، أقف. عندما كنت أدرس في معهد التخنيون، كنت أقف أيضًا بدافع الاحترام [...] ولكن في المنزل، لا أفعل ذلك. ولكن في مكان عامّ كهذا، يجب أن أقف».

تعي نسرين أنّه توجد فجوة بين تفكيرها المنطقيّ، بخصوص رغبتها في الانتماء، والتّجربة المعنويّة الفعليّة المقترنة بالمشاركة في هذه المراسم. تقول إنّها تعتقد أنّه يجب على المعلّمات العربيّات المشاركة في مراسم يوم الذكّرى، ولكنّها تضيف أنّ المراسم هذا العام تزامنت مع مناسبة عائليّة:

> مراسم يوم الذّكرى [...] هذا العام، لا يمكنني الحضور لأسباب أخرى. لم اختر التغيّب. لديّ مناسبة عائليّة [...] طالما لم أشارك في مراسم إحياء يوم الذّكرى، ولم أسمع ولم أمرّ بهذه التّجربة، لا يمكنني الإجابة عن سؤالك. ربما ستسير الأمور على ما يرام بالنّسبة لي، وربّما سيكون ذلك صعبًا بالنّسبة لي.

رويدة أيضًا تغيّبت عن هذه المراسم، ولكنّها تشرح بصراحة ووضوح أنّ قرارها هذا نابع عن دوافع شخصيّة، خوفًا من ردود الأفعال والنّظرة المتفحّصة في المحيط اليهوديّ: «لا أحضر مراسم إحياء يوم الذّكرى، وأشعر بأنّني إن حضرت، وربمّا أتخيّل ذلك فقط، فإنّ جميع الأنظار ستحوّل نحوي، وسألتني المديرة

> טקס של יום הזיכרון [...] השנה אני לא אהיה נוכחת בו מסיבות אחרות. לא שאני בחרתי לא להיות נוכחת. יש פשוט אירוע משפחתי [...] עד שאני לא אהיה נוכחת בטקס של יום הזיכרון, ואני לא אשמע, ואני לא אחווה את ההרגשה, אני לא אוכל לע־נות לך לשאלה. יכול להיות שיהיה לי בסדר ואני אקבל את זה, ויכול להיות שיהיה לי קשה עם זה.

גם רוידה נעדרת מהטקסים, אך מסבירה בכנות ובגלוי שבחירתה נובעת ממניע אישי, מהחשש לת־גובות ולמבט המפקח של הסביבה היהודית: "אני לא מגיעה בטקס יום הזיכרון, ואני מרגישה שאם אני אגיע, אולי זה בראש שלי, אני מרגישה שכל המבטים יופנו אלי, והמנהלת שאלה אותי, ואמרתי שיש אי נעימות, אבל לא מטעמים פוליטיים, רק באופן אישי".

2.5 ניהול משא ומתן

חלק מהמורות הסבירו כי התנהלותן ביום הזיכרון מוכרעת במידה רבה בהתאם לציפיות ולדרישות שמפנה כלפיהן הנהלת בית הספר. לכן, באופן דומה למאפייני המיקוח של נשים בתרבות הפטריארכלית שזיהתה קנדיוטי (Kandiyoti, 1988), גם המורות הערביות בבתי ספר יהודיים מנהלות תהליכי משא ומתן, תוך ניהול ההגבלות המוטלות עליהן במערכות החינוכיות. מונה מדגימה זאת

عن غيابي، وقلت لها إنّ الموقف غير مريح، ليس لأسباب سياسيّة إنّما بشكل شخصيّ فقـط».

2.5 إدارة التّفاوض

وضّحت بعض المعلّمات أنّ تصرّفهن في مراسم يوم الذّكرى يتأثّر إلى حدٍ كبير بتوقّعات ومتـطلّبات إدارة المدرسة منهن. لذلك، وعلى غرار سبل التّفاوض المتّبعة لدى النساء في الثقافة الأبويّة وفقًا لكنديوتي (Kandiyoti, 1988)، فإنّ المعلّمات العربيّات في المدارس اليهوديّة يدرن أيضًا سيرورات تفاوض، ضمن القيود التي يفرضها عليهم جهاز التّربية والتّعليم. تقدّم منى نموذجًا لذلك:

> إذا وجدت أنّ المدير يتيح المجال، أنّه ينوي إعـطاءي الحق في الاختيار، سأختار عدم الحضور في يوم الذّكرى، لأنّه يوم صعب ومركّب. ولكنّني إذا وجدت أنّه يريد أن يعرف كيف سـأتصرّف في هذا اليوم تحديدًا، سأكون متواجدة، ولكنّني لن أكون فعّالة. سأفعل اللازم، ولكن بحذر.

تأمل منى أن يتفهّم المدير احتياجاتها وأن يسمح لها بعدم الحضور إلى المدرسة في هذا اليوم. ولكنّها تعي أيضًا أنّ بعض المديرين يعتبرون يوم ذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقـطوا في معارك وحروب إسرائيل "اختبارًا للولاء"، وستسعى بالـطّبع لاجتياز هذا الاختبار. يتمركز هذا الوعي في الوسـط، ما بين سيرورات أثر الانصياع (Kelman, בהתנהלותה:

> אם המנהל, אני רואה שהוא מאפשר, שהוא בכיוון, שהוא ייתן לי את הזכות לבחירה, אני אבחר לא להיות ביום הזיכרון, כי זה יום קשה ומורכב. אבל אם אני אראה שהוא כן דווקא מחכה לראות איך אני אתנהג ביום הזה, אז אני אהיה שם. אבל לא אהיה ממש פעילה. אני אעשה מה שצריך, אבל בזהירות.

מונה מקווה שהמנהל יצליח לראות את צרכיה ויאפשר לה שלא לבוא לבית הספר באותו יום. אך לצד זאת, היא מודעת גם לאפשרות שיתכן שעבור מנהלים מסוימים יום הזיכרון לחללי צה"ל עשוי להיות מעין "מבחן נאמנות", ואותו תרצה לעבור בהצלחה. מודעות זו נמצאת בתווך בין תהליכי השפעה של צייתנות (Kelman, 1958) ובין תהליכי המיקוח שעליהם כותבת קנדיוטי (Kandiyoti, 1988). גם נגוה שיתפה שבחירתה ללמד בבית ספר יהודי עוררה בה מתח רב סביב יום העצמאות.

> אני אענה לך את התשובה הכי נוראית בעולם. שיר התקווה - אחרי כל טקס יש את השיר. או עכשיו רוצים לעשות תערוכה על חיילים ועל מדים ועל צה"ל. אחת הסיבות שלא רציתי ללמד בבית הספר יהודי זה יום העצמאות, חשבתי: מה אני

1958) وسيرورات التّفاوض التي تكتب عنها كنديوتي (Kandiyoti, 1988). شاركت أيضًا نجوى بأنّ قرارها بالتّدريس في مدرسة يهوديّة سبّب لها توتّرًا شديدًا في سياق عيد الاستقلال.

> سأعطيك أسوأ إجابة في العالم. نشيد هتكفا - بعد الحفل، هناك نشيد. أو أنّهم يخطّطون مثلًا لإقامة معرض عن الجنود وعن الزّي العسكري. أحد الأسباب وراء عدم رغبتي في التّدريس في مدرسة يهوديّة هو يوم الاستقلال، قلت لنفسي: ماذا سأفعل؟ سأطلب منهم [الطلاب] أن يرسموا علم إسرائيل؟ أحاول قدر الإمكان عدم التّفكير في ذلك.

تقول نجوى إنّ الصّعوبات التي أقلقتها دفعتها للتحدّث عن الموضوع بصراحة مع المديرة، والتي وجدت لديها آذانًا صاغية:

> تحدّثت مع المديرة. قلت إنّني لن أفعل ذلك، وقالت لي إنّني غير ملزمة. سيتزامن مع عيد الفطر، لذلك، يمكنني التّهرّب [...] لا يوجد أمامي خيار آخر، اندمجت في المكان، عليّ أن أحترم ذلك. لا أعرف لماذا، ولكن [في هذه المراسم] توجّه أنظاري تلقائيًا نحو الطّلاب العرب الأربعة الذي يؤدّون نشيد هتكفا، وأجد ذلك غريبًا. أقف وأحترم، ولكن ما زال لدينا هذا الانتماء لفلسطين.

خلافًا لمنى ونجوى، تقول نور، وهي أيضًا

> הולכת לעשות? לתת להם [לתלמידים] לצייר דגל ישראל? אני מנסה כמה שיותר לא לחשוב על זה.

נג'וה מספרת שהמורכבות שממנה חששה דחפה אותה לשוחח על כך בגלוי עם המנהלת, אצלה שמחה למצוא אוזן קשבת:

> דיברתי עם המנהלת. אמרתי שאני לא אעשה בנושא הזה כלום, והיא אמרה שאני לא חייבת. יוצא עיד אל פיטר, אז אני יכולה לברוח [...] אין מה לעשות, נכנסתי לזה, אני צריכה לכבד את זה. לא יודעת למה, אבל [בטקסים] תמיד העיניים שלי נופלות על ארבעת הילדים הערבים שאני רואה אותם שרים את התקווה, וזה מוזר לי. אני כן עומדת, אני כן מכבדת, אבל יש לנו עדיין את השייכות הזאת לפלסטין.

לעומת מונה ונג'וה, נור, שהיא גם מנחת סטאז', מספרת כי בבית הספר שבו היא מלמדת נתקלה בקשיים בניהול משא ומתן על השתתפותה ביום הזיכרון. לדבריה, המנהל דרש את נוכחות המורות כולן, גם הערביות, בטקס יום הזיכרון, זאת אף ש: "אנחנו אמרנו למנהל שאנחנו לא נבוא ביום הזה, כי אנחנו לא רוצות לעמוד ולהשתתף במקום שהוא לא שייך לנו". דרישת המנהל במקרה הזה הובילה את המורות הערביות בבית הספר למעין מרד שדרכו הן ביקשו

موجّهة لورش التخصّص في التدريس، إنّها واجهت في المدرسة التي تدرّس فيها صعوبات في التّفاوض على مشاركتها في يوم الذكرى. تقول إنّ المدير طالب الجميع، حتّى المعلّمات العربيّات، بالتّواجد في مراسم إحياء يوم الذكرى، مع أنّنا: «قلنا للمدير إنّنا لن نأتي في هذا اليوم، لأنّنا لا نريد الوقوف والمشاركة في مكان ليس لنا". مطلب المدير في هذه الحالة أدّى بالمعلّمات العربيّات في المدرسة إلى احتجاج سعين من خلاله للتّعبير عن مشاعرهن: «في موعد إطلاق الصّافرة وتأدية النّشيد الوطنيّ، دخلنَ إلى غرفة المعلّمين أو ذهبن إلى المراحيض». تقول نور إنّه إلى جانب مطلب المدير الواضح والقاطع، لاقت المعلّمات العربيّات في المدرسة دعمًا من مصدر آخر: «بعض المعلّمات اليهوديّات قلنَ [لنا، نحن العربيّات] – لا تأتين في هذا اليوم، أو ابقين في غرفة المعلّمين، نحن نتفّهم موقفكن». تشير ديانا إلى الدّعم الذي تلقته من زميلاتها: «في يوم الذّكرى في المدرسة، عانقتني المعلّمات».

نقاش وتوصيّات عمليّة

يتناول هذا البحث التّباين الكبير في توجّهات المعلّمات العربيّات العابرات للحدود العاملات في مدارس يهوديّة في إسرائيل بخصوص مشاركتهن في أنشطة متعلّقة بأعياد يهوديّة وأعياد وطنيّة إسرائيليّة. هذه المناسبات تستدعي إدارة نقاش حول مواضيع جدليّة تثير مشاعر مضطربة في المجتمع

להעביר את תחושותיהן: "בשעה שהייתה הצפירה וההמנון הם נכנסו לחדר המורים או הלכו לשירותים". נור סיפרה כי לצד הדרישה החד־משמעית של המנהל, המורות הערביות בבית הספר חוו תמיכה ממקור אחר: "אפילו חלק מהמורות היהודיות אמרו [לנו, למורות הערביות] - אל תבואו ביום הזה, או שתישארו בחדר מורים, מבינות אתכן". דיאנה מעידה גם היא על העידוד שזכתה לו מהקולגות שלה: "בבית הספר ביום הזיכרון מורות חיבקו אותי".

דיון והמלצות מעשיות

המחקר הנוכחי מתאר את השונות הרבה בגישותיהן של מורות ערביות חוצות גבולות המלמדות בבתי ספר יהודיים בישראל כלפי השתתפותן בפעילויות הקשורות לחגים דתיים יהודיים ולמועדים לאומיים ישראליים. ימים אלו מזמנים דיונים על נושאים שנויים במחלוקת, ומעוררים רגשות סוערים בחברה הישראלית המאופיינת במתיחות לאומית. במחקר נמצא כי כל מורה בוחרת את דרך ההתמודדות שלה בהתאם להשקפת עולמה ולנסיבות שבהן היא פועלת, במסגרת הציפיות והדרישות המופנות כלפיה ממקום עבודתה, בין שמדובר בהנחיות ובציפיות גלויות ובין שהן סמויות.

ממצאי המחקר מראים שהשתתפות המורות בחגים ובמועדים היהודיים נעה על ציר, בעיקר

الإسرائيليّ الذي يتّسم بتوتّر قوميّ. وجد البحث أنّ كل معلّمة تختار طريقة تعاملها وفقًا لوجهة نظرها وظروف عملها، وذلك في إطار التوقّعات والمتطلّبات الموجّهة نحوها من مكان عملها، سواء كانت تلك توجيهات وتوقّعات واضحة أم مبـطّنة.

تدلّ نتائج البحث على أنّ مشاركة المعلّمات في الأعياد والمناسبات اليهوديّة متباينة، خاصةً فيما يخصّ المناسبات الوطنيّة التي قد تخلق صراع هويّات. تتراوح هذه التّوجّهات بين الغياب المتعمّد للمعلّمات، الحضور الجسديّ والغياب المعنويّ وصولًا إلى المشاركة الفعّالة. يوضّح البحث أيضًا أنّه خلال شهر رمضان، تأتي العديد من المعلّمات العربيّات إلى المراسم وإلى المدرسة بدافع تأدية رسالة ومشاركة المعلومات مع الـطّلّاب والمعلّمات اليهوديّات، الأمر الذي يزيد من جاهزيتهن لتعليم طلابهن وزميلاتهن عن عاداتهن ومشاركة المجتمع المدرسيّ بهذه المعرفة. تتوقّع بعض المعلّمات حدوث إثراء متبادل للمعرفة الثّقافيّة وأن تبدي المنظومة المدرسيّة قدرًا من المرونة بما يتلاءم مع نمـط حياتهن، وذلك على ضوء تكيّف المعلّمات مع التّقويم اليهوديّ طيلة السّنة. ولكن اتضح أنّ آمالهن لا تتحقّق دائمًا.

وُجدَ في البحث أنّ المعرفة الثّقافيّة وتعزيز الفضول يُعتبران أداتين مهمّتين. هذه الأدوات تسهّل على المعلّمات المتمرّسات والجديدات على حدّ سواء الاندماج الأوليّ في مدرسة يهوديّة. اكتساب المعرفة الثّقافيّة يمكّن المعلّمات من مجموعة الأقليّة الاندماج في

סביב מועדים לאומיים שעלולים ליצור קונפליקט זהות. הרצף נע החל ממורות הנעדרות במכוון, דרך מורות הנוכחות פיזית אך נפקדות רגשית, וכלה במורות המשתתפות באופן פעיל. זאת ועוד, מהמחקר עולה כי סביב חודש רמדאן רבות מהמורות באות לטקסים ולבית הספר בתחושת שליחות לחלוק ידע עם התלמידים ועם המורות היהודיות, וזו תורמת לנכונותן ללמד את תלמידיהן ואת המורות העמיתות על מנהגיהן ולשתף ידע זה עם קהילת בית הספר. חלקן מצפות להפריה הדדית של ידע תר־בותי ולהתגמשות מסוימת של המ־ערכת לאורחות חייהן, זאת לאור ההתאמות ללוח השנה היהודי שהן מיישמות לאורך השנה, אך נמצא כי תקוותיהן לא תמיד מתממשות.

במחקר נמצא כי ידע תרבותי וטיפוח סקרנות נתפסים ככלים חשובים. כלים אלו מקילים, הן על מורות ותיקות והן על חדשות, את הכניסה הראשונית לבית ספר יהודי. רכישת ידע תרבותי מאפש־רת למורות מקבוצת המיעוט ולה־שתלב בחגים ובמועדים של קבוצת הרוב בטבעיות ובכבוד, תוך קירוב בין התרבויות והקהילות השונות החולקות את המרחב החינוכי. הממצאים מדגישים את תרומת תוכניות ההכשרה המסייעות למו־רות הערביות לפני עבודתן, את הליווי של מכון "מרחבים" וכן את סדנאות הסטאז' המלוות אותן במהלכה. תוכניות אלו מעודדות את תחושת השליחות של המו־

أعياد ومناسبات مجموعة الأغلبيّة بشكل طبيعيّ ولائق، مع التّقريب بين الثّقافات والمجتمعات المختلفة التي تتشارك الحيّز التّربويّ. تسلّط النّتائج الضّوء على مساهمة برامج التّأهيل التي تساعد المعلّمات العربيّات قبل اندماجهن في العمل، وعلى المرافقة من قِبل معهد "ميرحاڤيم" (מרחבים) ووِرش التخصّص في التدريس (ستاج) التي ترافقهن خلال برامج التّأهيل. تعمّق هذه البرامج من شعور المعلّمات العابرات للحدود بأنّهن يحملن رسالة، ومن خلال اكتساب المعرفة والأدوات العمليّة، يتعزّز شعورهن بالكفاءة الذّاتيّة، الأمر الذي يشجّعهن على تعريف الآخر بعالمهن الشّخصيّ وبثقافتهن، والتّعامل بشكل أفضل مع الأعياد اليهوديّة وأيام الذّكرى على ضوء فهم معناها وأهميتها.

للتّعامل مع التّحديات المترتّبة على الأعياد وأيام الذّكرى، يجب على المؤسّسات التّعليميّة إجراء التّحضيرات التّمهيديّة اللّازمة. أولًا، على هذه المؤسّسات أن تمرّر للمعلّمات رسالة احترام وتقبّل، تعترف بالتّعقيدات الكامنة في السّرديّات ووجهات النّظر المختلفة القائمة في مجتمع متعدّد الثّقافات، والاعتراف بتعدّد السّرديّات ووجهات النّظر لدى المجموعات القوميّة المختلفة، المتجذّرة في تجربتها الحياتيّة على مرّ التّاريخ. هذه السّرديّات مشروعة، ولا يمكن تجاهل حضورها أو إنكار شرعيّتها.

رسائل الدّعم من طرف المدرسة، خاصةً من طرف الإدارة، التي تُمرّر في جلسات المعلّمين، في المحادثات مع الطّاقم وفي محادثات

رות חוצות הגבולות, ודרך הקניית ידע וכלים פרקטיים הן מסייעות למורות לחוש מסוגלות רבה יותר, המעודדת אותן הן לחשוף ולהביא את עולמן האישי ואת תרבותן, והן להתמודד באופן טוב יותר עם החגים היהודיים וימי הזיכרון לאור הבנת משמעותם וחשיבותם.

כדי להתמודד עם האתגרים שמזמנים החגים וימי הזיכרון, על ארגונים חינוכיים לנקוט הכנות מקדימות ראויות. ראשית, יש לשדר למורות מסרים מכבדים, המכירים במורכבות הנרטיבים והפרספקטיבות השונות הקיימות בחברה הרב-תרבותית, ולהכיר בעובדה כי לקבוצות הלאומיות השונות יש נרטיבים והשקפות עולם ייחודיים, המושרשים בחוויות החיים הספציפיות שצברו לאורך ההיסטוריה. נרטיבים אלו לגיטימיים כשלעצמם, ואין להתעלם מנוכחותם או לשלול את תקפותם.

מסרים מכבדים אלו של תמיכה מצד בית הספר, ובעיקר מצד ההנהלה, הנשמעים בישיבות מורים, בשיחות צוות ובשיחות אישיות עם המורות, מתווים את הנורמות הרצויות ומשפיעים עמוקות על התנהלות המורות ועל תפיסת גורמים אחרים בבית הספר (עמיתים, תלמידים והורים). יותר מזה, ראוי להנהיג מדיניות גמישה המתירה חריגה מהנהלים המקובלים בימי הזיכרון הלאומיים, הן בהיבט הנוכחות הפיזית והן מבחינת היענות לשירת ההמנון,

شخصيّة مع المعلّمات، تحدّد الأعراف المرجوة وتؤثّر بشكل عميق على تصرّف المعلّمات وعلى توجّهات جهات أخرى في المدرسة (الزملاء، الطّلاب والأهالي). يجب أيضًا اتّباع سياسة مرنة تتيح المجال للخروج عن الأعراف المتّبعة في أيام الذّكرى الوطنيّة، سواء من ناحية الحضور الفعليّ أو تأدية النّشيد الوطنيّ، بغية احترام المعلّمات وهويّتهن الثّقافيّة-الوطنيّة، تعميق شعورهن بالانتماء للمدرسة والتّربية للتّسامح ومعرفة سرديّة الطّرف الآخر.

يتناول محور إضافيّ في البحث أهميّة ملاءمة تصرّف المعلّمة للثّقافة التّنظيميّة للمدرسة. يتّضح أنّ توجيهات المؤسّسة تؤثّر على تصرّف المعلّمات، على حجم الدّعم والمرونة اللذين تحظى بهما المعلّمات وعلى العلاقات الاجتماعيّة والمهنيّة التي تنشأ مع مرور الوقت (Gindi & Erlich Ron, 2023). من شأن ذلك أن يؤثّر على الشّعور بالانتماء لدى المعلّمات العابرات للحدود، الأمر الذي يخلق حلقة من الآثار المرتدّة يكون فيها شعور المعلّمات بالانتماء عاملًا مشجّعًا على المشاركة في الأعياد، ومشاركتهن في الأعياد تعمّق شعورهن بالانتماء للمجتمع التّربويّ.

بالتالي، ولتعميق الشّعور بالانتماء لدى المعلّمات من مجموعة الأقليّة داخل منظومة قوى غير متوازنة، ربّما يُستحسن ألّا تكون مشاركة المعلّمات العربيّات في المناسبات الشائكة ثقافيًّا-وطنيًّا نابعة عن الانصياع المقترن بوجود رقابة خارجيّة (Kelman, 1958)، الأمر الذي قد يخلق مشاعر اغتراب ونفور، إنّما أن يتم ذلك بما يتناسب مع جاهزيّة

כדי לכבד את המורות ואת זהותן התרבותית־לאומית, להגביר את תחושת שייכותן לבית הספר ולח־נך לסובלנות ולהכרת הנרטיב של האחר.

מוקד נוסף עוסק בחשיבות שבה־תאמת התנהלות המורה לתרבות הארגונית של בית הספר. מסתמן כי ההנחיות המוסדיות משפיעות על התנהלותן של המורות, על היקף התמיכה והגמישות שהן זוכות להן ועל קשרים החברתיים והמקצו־עיים שנוצרים לאורך זמן (Gindi & Erlich Ron, 2023). לא מן הנמנע כי כל אלה משפיעים על תחושת השייכות של המורות חוצות הג־בולות, היוצרת לולאת משוב שבה תחושת השייכות מעודדת את הש־תתפותן בחגים, והשתתפותן בח־גים מחזקת עוד יותר את תחושת השייכות שלהן לקהילה החינוכית.

לפיכך, יתכן כי לשם עידוד תחושת השייכות של מורות מקבוצת המי־עוט בתוך מערכת כוח א־סימטרית, מומלץ שהשתתפות המורות הער־ביות במועדים המאופיינים במו־רכבות תרבותית־לאומית תהיה לא מתוך צייתנות הנובעת מפי־קוח חיצוני (Kelman, 1958), אשר עלולה להוביל לתחושות של ניכור וריחוק, אלא בהתאם לנכונותן של המורות, מתוך אפשרות של בחי־רה ותוך התחשבות בהקשר הבית ספרי הספציפי וההקשר הרחב של יחסי הכוח הלא־שוויוניים.

תמיכה לחשיבותם של תהליכים אלו, אשר עשויים לקרב בין

المعلّمات وإمكانيات الاختيار المُتاحة أمامهن، مع الأخذ بعين الاعتبار السّياق المدرسيّ المحدّد والسّياق الأوسع لعلاقات القوة غير المتكافئة.

تتضّح أهميّة هذه السّيرورات، التي قد تقرّب بين مجتمعيْ الأغلبيّة والأقليّة، في بحثٍ أجري في إسرائيل، والذي يبيّن أنّه في المؤسّسات التّربويّة التي تراعى فيها خلال المناسبات الوطنيّة التّوجّهات والسّرديّات المختلفة لكلّ ثقافة، مع الاعتراف باختلافها وتميّزها، إلى جانب القواسم المشتركة بينها - ينمو أيضًا الأمل والرّغبة في حياة مشتركة (Perelmuter, 2019). وعليه، تشير النّتائج بشيءٍ من الحذر إلى الإمكانات الإيجابيّة الكامنة في اللقاء متعدّد الثّقافات بين معلّمة عابرة للحدود التي تحمل في جعبتها مواردها الثّقافيّة، والمجتمع المدرسيّ.

تلخيص

يبيّن البحث الحاليّ أنّه في علاقات القوة غير المتكافئة، هناك تباين كبير في سبل تعامل المعلّمات العربيّات في المدارس اليهوديّة مع الأعياد الدينيّة والمناسبات الوطنيّة. بدءًا من المعلّمات اللّواتي يشدّدن على انتمائهن لدولة إسرائيل ولا يجدن صعوبة في التّكيّف مع متطلّبات المدرسة وتلبية توقّعاتها؛ مرورًا بالمعلّمات اللّواتي يشعرن بالانزعاج أثناء المناسبات الحسّاسة ويجدن طرقًا للمشاركة جزئيًّا في هذه المناسبات؛ ووصولًا إلى المعلّمات اللّواتي يشدّدن على المركّب الفلسطينيّ في هويّتهن، يتجنّبن المشاركة في المراسم، خاصةً

חברת הרוב והמיעוט, מתקבלת ממחקר שנערך בישראל, אשר לפיו במוסדות חינוכיים שבהם במועדים הלאומיים יש התייחסות לתפיסות ולנרטיבים השונים של כל תרבות, תוך הכרה בשוני ובייחודיות שלהן, לצד המשותף ביניהן - צומחים גם תקווה ורצון לחיים משותפים (Perelmuter, 2019). על כן, הממצאים רומזים בזהירות על הפוטנציאל החיובי הגלום במפגש בין-תרבותי בין מורה חוצת גבולות המביאה עימה את נכסיה התרבותיים ובין קהילת בית הספר.

סיכום

המחקר הנוכחי מראה שבתוך הקשר של א-סימטריה של כוח, יש שונות רבה בדרכי ההתמודדות של מורות ערביות בבתי ספר יהודיים סביב חגים דתיים ומועדים לאומיים. החל במורות המדגישות את שיוכן למדינת ישראל ואין להן קושי להתאים עצמן ולעמוד בציפיית בית הספר; דרך מורות שחשות אי-נוחות במועדים הרגישים ומוצאות דרכים להשתתף חלקית באירועים; וכלה במורות שמדגישות את הרכיב הפלסטיני בזהותן, נמנעות מהשתתפות בטקסים, בעיקר במועדים הלאומיים של ימי השואה והזיכרון, ולעיתים מסבירות זאת בנסיבות חיצוניות.

נראה כי השונות בהתנהלותן של המורות מושפעת ממספר גורמים ובהם: מידת אי-הנוחות שחשה

في المناسبات الوطنيّة مثل ذكرى المحرقة النّازيّة وذكرى جنود الجيش الإسرائيليّ الذين سقـطوا في معارك وحروب إسرائيل، وينسبن ذلك أحيانًا إلى ظروف خارجيّة.

يبدو أنّ التّباين في سبل التّعامل التي تتّبعها المعلّمات متأثّر ببعض العوامل، من بينها: درجة الانزعاج التي تشعر بها المعلّمة حِيال يوم الذّكرى، رغبة المعلّمة في إبداء الاحترام والانتماء للمدرسة، ولكن أساسًا الثّقافة التّنظيميّة المتّبعة في المدرسة والتي تتيح المجال لخوض سيرورات تفاوض مع الإدارة (Kandi-yoti, 1988).

المعلّمات العبرات للحدود المنتميات لمجتمع الأقليّة مدركات للقيود المفروضة عليهن ولمحدوديّة الخيارات المتاحة أمامهن. مع ذلك، يكمن التّجديد في البحث الحاليّ بمساهمته في توضيح السيّرورات التي تخوضها المعلّمات العربيّات، في إطار هذه القيود، لاختيار سبل التّعامل المختلفة. أيّ أنّه في سياق علاقات القوّة غير المتكافئة، حيث تكون الإمكانيّات المتاحة أمامهن قليلة، بالإمكان تمييز الاختيارات الفرديّة والشّخصيّة والتّجدّد والابتكار الكامنيْن في اختيارات المعلّمات.

وأخيراً، تشدّد المقالة الحاليّة على أنّ تعزيز فضول المعلّمات وقدرتهن على التّحدّث بوضوح مع الطّاقم التّربويّ ومع الطّلاب في مناخ مدرسيّ داعم، قد يشكّل، خلال الأعياد والمناسبات طيلة السّنة، فرصة ذهبيّة لتعميق التّعلّم والتّعارف المتبادل بين الثّقافات المختلفة، والنّهوض بحياة مشتركة في واقع مليء بالصّراعات.

המורה כלפי יום הזיכרון, רצונה של המורה להביע כבוד ולהשתייך לבית הספר, אך בעיקר מהתרבות הארגונית הנהוגה בבית הספר והמאפשרת לערוך תהליכי מיקוח עם ההנהלה (Kandiyoti, 1988).

המורות חוצות הגבולות המשתייכות לחברת המיעוט מודעות להגבלות המוטלות עליהן ולכך שמידת הבחירה הניתנת להן מצומצמת. עם זאת, המחקר הנוכחי מחדש בכך שהוא מדגים כיצד גם בתוך ההגבלות האלה, המורות הערביות בוחרות דרכי התמודדות מגוונות. כלומר, גם בתוך הקשר של יחסי כוח א־סימטריים, שבהם האפשרויות העומדות בפני המורות הן מועטות, ניתן לזהות את הבחירות האישית, הפרטית ואת היצירתיות הרבה הגלומה בבחירות המורות.

לסיכום, המאמר הנוכחי מדגיש כי טיפוח סקרנותן של המורות ויכולתן להיחשף ולדבר בגילוי לב עם הצוות החינוכי ועם התלמידים בתוך אקלים בית ספרי מאפשר, עשויים ליצור במהלך החגים והמועדים לאורך השנה הזדמנויות ייחודיות להעמקת הלמידה וההיכרות ההדדית הבין־תרבותית, וכך לקדם חיים משותפים במציאות רוויית קונפליקטים.

מקורות

ארליך רון, ר', וגינדי, ש' (2020). שונות ושייכות של מורים חוצי גבולות על רקע עדה ודת. **סוגיות חברתיות בישראל**, 29, עמ' 343-368.

גינדי, ש', וארליך רון, ר' (2022), מתבוננים פנימה או מתבוננים החוצה? מורים ערבים חוצי גבולות ומורים ערבים בקהילתם. רב־גוונים: מחקר ושיח, **21**, 228-256.

מבקר המדינה (2016). **דו"ח ביקורת מיוחד: חינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות**.

משרד החינוך (2022). **חיים בשותפות: המלצות ועדת ההיגוי**.

שכטר, א', צדיק, י' והלפרין, א' (2015). משלבים ומשתלבים: השתלבות מורים ערבים בבתי ספר יהודיים: **מדריך השתלבות למורה ולמנהל**. משרד החינוך ומכון מרחבים.

Asch, S. (1951). Opinions and social pressure. *Scientific American*, *193*(5), 13–22.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, *81*(2), 132–169.

Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company

Badea, C., Binning, K. R., Sherman, D. K., Boza, M., & Kende, A. (2021). Conformity to group norms: How group-affirmation shapes collective action. *Journal of Experimental Social Psychology*, *95*, 104153.

Bar-Tal, D., & Teichman, Y. (2009). *Stereotypes and prejudice in conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish society*. Cambridge University Press.

Bekerman, Z. (2002). Can education contribute to coexistence and reconciliation? Religious and national ceremonies in bilingual Palestinian-Jewish schools in Israel. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, *8*(3), 259–266.

Ben-Amos, A., Bet-El, I., & Tlamim, M. (1999). Holocaust Day and Memorial Day in Israeli schools: Ceremonies, education and history. *Israel Studies*, *4*(1), 258–284.

Bernard, H. R., Wutich, A., & Ryan, G. W. (2016). *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. SAGE publications.

Gerami, S., & Lehnerer, M. (2001). Women's agency and household diplomacy: Negotiating fundamentalism. *Gender & Society*, *15*(4), 556–573.

Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2023). Superdiversity in Israel: The relationship of religious and ethnic diversity and sense of belonging among boundary-cross-

ing teachers. *Intercultural Education*, *34*(6), 568–589.

Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2019). Bargaining with the system: A mixed-methods study of Arab teachers in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, *69*, 44–53.

Gindi, S., & Erlich Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, *70*, 58–66.

Hargreaves, L. M. (2011). The status of minority ethnic teachers in England: Institutional racism in the staffroom. *Dedica. Revista De Educação E Humanidades*, *1*, 37–52.

Henry, A. (2018*). Exploring Minority Teachers' Experiences Pertaining to Their Value in Education: A Single Case Study of Teachers in New York City* (Doctoral dissertation). Northcentral University.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.

Hertz-Lazarowitz, R., Mor-Sommerfeld, A., Zelniker, T., & Azaiza, F. (2008). From ethnic segregation to bilingual education: What can bilingual education do for the future of the Israeli society. *Journal for Critical Education Policy Studies*, *6*(2), 142–156.

Jayusi, W., & Bekerman, Z. (2019). Does teaching on the "Other" side create a change. *Teaching and Teacher Education*, *77*, 160–169.

Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender & society*, *2*(3), 274–290.

Kelly, T. E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory & Research in Social Education*, *14*(2), 113–138.

Kelman, H. (1958). Compliance, identification and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, *2*, 51–60.

Leib, J. I. (1998). Teaching controversial topics: Iconography and the Confederate battle flag in the South. *Journal of Geography*, *97*(4–5), 229–240.

Liamputtong, P. (2020). *Qualitative Research Methods (5th ed.).* Oxford University Press.

Lin, A. R., Lawrence, J. F., Snow, C. E., & Taylor, K. S. (2016). Assessing adolescents' communicative self-efficacy to discuss controversial issues: Findings from a randomized study of the Word Generation program. *Theory & Research in Social Education*, *44*(3), 316–343.

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political

polarization. *Curriculum Inquiry*, *43*(1), 14–47.

Paul-Binyamin, I., & Garah, A. (2023). Exploring the other side of cultural boundary-crossing teaching in the polarized Israeli society: Jewish teachers from the majority group who teach at the Arab minority's schools. *International Journal of Intercultural Relations*, *94*, 101786.

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, *1*(3), 261–283.

Perelmuter, I. (2019). The National Days in the Bilingual School. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, (27), 299–333.

Saada, N., & Gross, Z. (2019). The experiences of Arab teachers in Jewish schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, *79*, 198–207.

Saldana, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press.

choose individualistic and creative coping methods.

The article emphasizes that bargaining management, along with nurturing teachers' curiosity, and their ability to reveal themselves to the school's community, may create unique opportunities during SD's to deepen mutual acquaintance, thus promoting a shared life in a conflict-saturated reality.

Keywords: *Arab teachers in Jewish schools; coping strategies; identity; shared living*

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

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

This article discusses how Arab teachers in Jewish schools deal with sensitive days (SD) such as holidays and memorial days. It focuses on the strategies minorities employ to deal with their relations with the majority society in which they live and the bargaining processes they use in managing the limitations imposed by the majority.

This qualitative study relied on a database of 42 interviews and one focus group. Out of this database, 28 participants addressed SD, of which 25 were Arab teachers and three were Arab internship supervisors. The interviews revealed that teachers want to integrate while maintaining their identity. In order to do so, they use diverse ways of coping within the context of power asymmetry.

Teachers' participation in the Jewish SD varies on a continuum, starting with absence, through teachers who are physically present but emotionally absent, to teachers who are active participants. Additionally, the research shows that towards Ramadan, many teachers have a sense of mission to share their customs. They expect mutual fertilization of cultural knowledge and a certain flexibility of the system for their lifestyles, but their hopes are not always fulfilled.

Several factors seem to influence the differences in teachers' behavior: the degree of tension regarding the SD, the desire for a sense of belonging, but mainly the organizational culture and bargaining processes. The minority teachers are aware of the limitations imposed on them and that their degree of choice is limited. However, this study demonstrates that even within these limitations, they

Wurud Jayusi

"Voices from Within"
Testimonies of Palestinian Teachers from Israel in Hebrew, Bilingual, and National Schools

This study aims at gaining a better understanding of the experiences of Palestinian minority teachers in Israel who work in two types of non-Arab schools: Jewish state schools and bilingual and national schools. It also explores how their work in such educational contexts contributes to shaping their ethnocultural sense of belonging and their self-efficacy. By comparing the operational lives and experiences of teachers in Hebrew schools and bilingual and national schools, the research seeks to uncover insights into the context-specific conditions that may help to support or undermine the integration of minority teachers. To achieve this, the study compares the experiences narrated through qualitative research based on thirty interviews.

The findings of the study indicate significant similarities in the way these teachers experience their work in schools, but some clear differences were also revealed. Both groups of teachers expressed satisfaction with their work in Hebrew and bilingual and national schools. They were satisfied with their work and felt self-efficacious and a sense of belonging to a very special "club," a metaphor that gives them a strong and positive position within the school context.

Keywords: minority teachers; bilingual and binational schools; self-efficacy; ethno-cultural belonging; Jewish state schools; Palestinians in Israel

Tarik Khutaba & Kussai Haj-Yehia

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

The research aimed at examining teachers' perceptions of Arab schools' contribution to reducing violence in Arab society in Israel. It also aimed at identifying factors that teachers perceived as hindering or facilitating the school's efforts, including extracurricular activities, to address this phenomenon. The research was therefore guided by the question: How do teachers perceive Arab schools' contribution to reducing the phenomenon of societal violence?

The importance of the research lies in the fact that it is the first to examine the effectiveness of the work of Arab schools in reducing violence within the school and the implications of this work for Arab society in Israel. Qualitative research methodology was employed to answer the research question. Structured interviews were conducted with 15 teachers: five female teachers and ten male teachers, teaching in primary, middle and secondary schools in Arab villages and cities in Israel.

Our findings indicate that the selected Arab schools have a minimal effect in reducing violence within the school or in Arab society in Israel at large. Efforts are limited to the individual teacher's initiative to maintain daily classroom peace and calm. The findings showed that Arab school are unable to contribute to reducing the phenomena of violence due to a number of obstacles set by the Ministry of Education, the school administration, teachers and parents, and by technological challenges and financial limitations. The findings offer valuable insights to inform Arab schools in Israel and assist efforts to reduce violence in schools with possible positive consequences for Arab society in Israel.

Keywords: *the phenomenon of violence; school violence; .Arab school; extracurricular activities; Arab society in Israel*

Mahmuod Naamneh

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

This article discusses a philosophical topic in Islamic philosophy of the Middle Ages: The Book of Sicilian Questions by the Sufi ibn Sabīn Al-Andalusi. The article discusses some of the philosophical ideas addressed by the book's author, such as "the antiquity of the world" and other Sufi ideas. The article also examines the scientific and philosophical approach that ibn Sabīn Al-Andalusi uses to respond to the Emperor of Sicily, Frederick II. Who asked him to answer complex philosophical questions, such as: "Has the world always existed or was it created?". The article shows how ibn Sabīn Al-Andalusi dealt with these complex issues, which he answered with precision and detail.

Keywords: *Sicilian issues, Islamic Sufism, The question of the age of the world, Emperor Frederick II, Sufi philosophical debates,Ibn Sabīn.*

Gamal Adawi

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

This study aims at revealing major factors that drove the migration of Palestinians from Palestine to America (1876 - 1945 AD), as reflected in Syrian-Palestinian popular literature as well as in, articles, reports, advertisements for foreign means of transportation, and letters from immigrants from countries abroad published in the newspaper Palestine (Jaffa, 1911 CE). It should be noted that the few scholarly studies on the history of Palestinian Arab immigration to the United States mostly focus on the immigration of Palestinian Arabs in the wake of the Nakba War in 1948 and the Naksa War in 1967, while studies about the Ottoman period and the British Mandate perior remain scarce to this day and center mainly on the migration of intellectuals (the Brain Drain) to America.

Syrian-Palestinian popular literature and the Palestinian press are among the primary sources through which we can deduce the factors driving and assisting the migration of Palestinians to America: (1876-1945 CE).

The study deals with the period from the end of the nineteenth century (1876) until after World War II (1945). The years 1913 and 1914 were peak years of emigration from Palestine. Popular literature and the newspaper *Palestine* confirm that mass migration began in the last quarter of the nineteenth century (1876), , especially of Palestinian merchants. Palestine can thus constitute a good model for the general phenomenon of Arab migration to the United States at the end of the nineteenth century.

Keywords: Immigration, driving and assisting factors, Palestine, popular literature, *Palestine* newspaper

the narrative production of Arabic-speaking students by identifying the linguistic aspects that pose a challenge for them.

Key words: *Morphology; syntax; hard of hearing*

Khaloob Kawar

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

Diagnoses, assessments, treatments, and social and linguistic interventions provide effective tools for identifying and interpreting specific linguistic features that pose language and communication challenges in deaf and hard-of-hearing people. The present study presents an analytical study of the morphological and syntactical structures in narrative production as a diagnostic method for the language abilities of deaf and hard-of-hearing students in middle school, compared to their hearing peers.

A total of 124 students in grades six to ten participated in the research (63 hearing, and 61 deaf and hard-of-hearing). Participants were asked to provide an oral account of an experience they had during which they felt in danger. The results showed that all students (from both groups) used relatively few compound sentences in the narration. The deaf and hard-of-hearing students used a lower percentage of complex sentences, and the percentage of morphological and syntactical errors in their narratives was high compared to their hearing counterparts. The study showed that the most common syntactic errors among both groups included deleting the subject and errors in the positional arrangement of words in the sentence. Morphological errors included deleting pronouns where they should be present, or adding them where they should be absent. To the best of our knowledge, this study is one of the first to investigate the morphological and syntactical aspects of narrative among Arabic-speaking hearing and hard-of-hearing students, and has important implications related to developing and strengthening

Saleem Abu Jaber & Aref Abu-Gweder

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

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

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

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

Summaries

Wurud Jayusi

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

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

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

IX **English Summaries**

Contents

Articles

Saleem Abu Jaber & Aref Abu-Gweder

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

Khaloob Kawar

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

Gamal Adawi

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

Mahmuod Naamneh

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

Tarik Khutaba & Kussai Haj-Yehia

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

Editor

Prof. Ali Watad

Editorial Board:

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

Advisory Board:

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

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

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

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

Vol. 14 | 2024

Issn: 2305-0179

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl

WWW. Beitberl.ac.il

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

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

shorbaji.z@gmail.com

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

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

Vol. 14 | 2024