

حضور الثقافة العربيّة في المدرسة العربيّة في إسرائيل وتحدياتها: دور المعلم والطالب

قصي حاج يحيى ونهى دسوقي

ملخص

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على حضور الثقافة العربيّة في المدرسة العربيّة في البلاد وإلى معرفة دور المعلم والطالب في حضورها في ظلّ الوضع الذي آلت إليه الأقلية العربيّة بعد النكبة، إذ أصبحت أقلية تسيطر عليها الأغلبية الحاكمة، اجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا. يركز البحث على العوامل المعيقة والدافعة لتعاطي المدرسة العربيّة مع موضوع الثقافة العربيّة، وكذلك على دور كلّ من الإدارة والمعلم والطالب في تعزيزها. تكمن أهمية البحث إلى كونه يبحث مدى حضور الثقافة العربيّة بكلّ مركّباتها، ويفحص مدى انعكاس هذه المركّبات على البيئة المدرسيّة. فقد ركّزت معظم الدراسات والأبحاث السابقة على مركب واحد من مركّبات الثقافة، ومدى حضوره في المدرسة العربيّة، وهو اللغة العربيّة. فالثقافة العربيّة تشمل أيضًا المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقيم والأدب، وكلّ القدرات والعادات الأخرى للمجتمع.

لقد أظهرت نتائج البحث الأساسيّة أنّ حضور الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة في إسرائيل ضعيف وغير مفعّل طيلة العام، ويقتصر حضورها على مناسبات وأحداث عابرة. كما بينت النتائج أنّ المدرسة العربيّة غير قادرة على تعزيز الثقافة العربيّة، وذلك لتقيدها والتزامها بسياسة وزارة التربية والتعليم التي تفرض عليها مناهج، مضامينها غير منبثقة من الثقافة العربيّة وقيمها. يمكن أن تساهم نتائج هذا البحث في استخدامها كمصدر للمدارس العربيّة داخل إسرائيل لتستفيد من نتائجه وتوصياته، لكي تعمل على تعزيز موضوع الثقافة العربيّة.

كلمات مفتاحية: الثقافة العربيّة، الهوية القوميّة، المدرسة العربيّة، الأسرلة، العولة.

المقدمة

للمدرسة دور كبير في نقل المعرفة للطالب وتزويده بمهارات تمكنه من أن يندمج في المجتمع ويساهم في تطوره وبنائه، إلا أن هناك دوراً آخر للمدرسة لا يقل أهمية عن الأول، بل يكاد يضاهيه في الأهمية، وهو دورها في المحافظة على التراث الثقافي وتعزيزه والعمل على ترسيخ عناصر هذا التراث وتذويتها في نفوس طلابها وإبراز أهميتها في تشكيل هوية الطالب الفردية والجماعية. إلا أن الواقع في مجال التربية والتعليم استناداً إلى الدراسات، تؤكد جميعها على أن المدرسة العربية داخل إسرائيل تركّز على إكساب المعرفة لطلابها وعلى رفع تحصيلاتهم التعليمية، متجاهلة ومهمشة دورها في تعزيز الثقافة العربية والهوية الجماعية للطلاب (أبو عصب، 2012؛ אברاهيم, 2016 ; Arar & Ibrahim, 2007).

من هذا المنطلق فإن المجتمع الذي يفقد تميزه الثقافي سيفقد هويته، وذلك نتيجة لاندماج وذوبانه في ثقافات الآخرين وهوياتهم. هو الأمر ذاته بالنسبة لخصوصية الثقافة العربية للأقلية العربية في إسرائيل، والمحاولات الدائمة للسيطرة عليها وتهميشها وطمسها من قبل السلطة الحاكمة (ناطور، 2012). للمدرسة العربية دور كبير في الحفاظ على هذه الثقافة (أبو عصب، 2012). جاء هذا البحث ليفحص مدى حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية في إسرائيل، ومن ثم معرفة دور المدرسة في تعزيزها والاطلاع على الأسباب المعيقة والدافعة لحضور المشهد الثقافي العربي. كما يهدف البحث كذلك إلى تسليط الضوء على مدى مساهمة الثقافة العربية في تعزيز الهوية القومية للطلاب العربي.

من أجل تحقيق أهداف البحث تمّ اتباع أسلوب البحث النوعي، والذي يناسب موضوع الدراسة. يشتمل البحث على إطار نظري تمّ من خلاله تعريف المفاهيم الأساسية والمصطلحات والنظريات المتعلقة بموضوع البحث. من ثمّ التطرق إلى منهجية البحث، حيث تمّ من خلالها توضيح مشكلة البحث، أسلوب البحث المتبع، أدوات البحث التي استعملت لجمع المعلومات، مشاركي البحث وسيره. في نهاية البحث تمّ عرض نتائج البحث بعد تحليل مضمونها وتصنيفها إلى فئات وتبعه تحليل ونقاش لأهم نتائج البحث واستنتاجاته بالإضافة إلى تقديم التوصيات.

إنّ من أهمّ ما توصل إليه البحث من نتائج هو أنّ الثقافة العربية داخل المدرسة العربية في إسرائيل ضعيفة الحضور وغير مفعلة بشكل دائم ويقصر حضورها على مناسبات وأحداث معينة. كما بينت أهم نتائج البحث أنّ المدرسة العربية لا تعمل على تعزيز المشهد الثقافي بشكل كبير، وذلك لوجود عوامل معيقة كثيرة تعرقل عملية هذا التعزيز، من أبرزها سياسة وزارة التربية والتعليم التي تملي على المدرسة العربية مضامين مناهجها، ولا تعطيه الحرية في إعداد مناهج مضامينها مستوحاة من ثقافتها العربية. كما أظهرت النتائج كذلك أنّ للعولمة

والأسرلة دورا في عملية إعاقة تعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، مما يعيق عمل المدرسة العربية على تعزيز الهوية القومية للطالب (Arar & Masry-Herzallah, 2014; Arar & Ibrahim, 2016).

ما يميّز هذا البحث أنّه يبحث حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية بمركّباتها الأساسية، ولم يتم التركيز على مركب واحد فقط من مركّبات الثقافة كما فعلت ذلك الدراسات السابقة، إذ ركّزت معظمها على المشهد اللغوي وعلى مدى حضوره داخل المدرسة العربية (أمارة، 2010). إضافة إلى ذلك يحاول هذا البحث تسليط الضوء على أهمية حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية لما في ذلك من أهميّة وتأثير على عملية تعزيز هويّة الطالب القومية. يمكن أن تكون نتائج البحث مرجعا لأيّة مدرسة عربية تريد أن تستفيد من نتائجها وتوصياتها، بحيث يمكن أن تساهم هذه النتائج والتوصيات بإحداث تغيير إيجابي في مكانة الثقافة العربية داخل المدرسة العربية في إسرائيل.

الإطار النظري للدراسة

الثقافة العربية في إسرائيل

إنّ لكلّ مجتمع ثقافته الخاصّة، إذ أنّه لا يوجد مجتمع دون ثقافة، فالثقافة هي أسلوب حياة (راتانسي، 2013). لقد عرّف كثير من العلماء مصطلح الثقافة بتعريفات مختلفة، كلّ من منطلق رؤيته ومجال عمله وتخصّصه. إلّا أنّ تعريف إدوارد تايلور للثقافة، كان الأكثر تداولاً واستعمالاً بين المتخصصين بالدراسات الاجتماعية والثقافية. يعرف تايلور الثقافة في كتابه "الثقافة البدائية" الذي أصدره عام 1871 بقوله: "هي ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والعقائد والفن والأخلاق والقانون، وكلّ القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضواً في المجتمع". (عند: عبد الهادي، 2008: 224). تجدر الإشارة هنا، أنّ المؤرخ والعالم العربي الكبير ابن خلدون (1405-1332 م.) سبق تايلور بقرون بالتحدّث عن الثقافة، أو ما يطلق عليه مصطلح ثقافة بلغة اليوم، إذ أنّ ابن خلدون تحدّث عن المجتمع والظواهر الاجتماعية وكشف عما يحكم هذه الظواهر من قوانين وكيف أنّ هذه الظواهر دائمة التغير باختلاف العصور واختلاف أحوال الناس التي لا تدوم وإنما تختلف مع مرور الأيام والزمن. كما أنّ ابن خلدون تحدّث بإسهاب عن ثقافة البداوة وثقافة المدن، مبيناً أنّ ثقافة المدن أرقى من البداوة، وذلك بسبب أنّ المجتمع الحضري متميّز بنشاط اقتصادي أكثر تنوعاً وأكثر رفاهية (ابن خلدون، 2005). أمّا مفهوم الثقافة لدى المفكر الجزائري مالك بن نبي، فهو أنّ

الثقافة لا تضم فقط الأفكار، وإنما تشمل أيضا السلوك الاجتماعي ونمط الحياة في مجتمع معين. كما انه يرى أنّ ثقافة المجتمع هي انعكاس لواقع هذا المجتمع، حيث يكتسب الفرد تلقائيا ولا شعوريا عناصره وأفكاره (بن نبي، 2000).

تشتمل الثقافة على عناصر عديدة، يمكن تقسيمها إلى قسمين: عناصر ماديّة، حيث تشمل كلّ ما أنتجه الإنسان ويستعمله في حياته اليوميّة، مثل المسكن والملبس وغيرها، وعناصر غير ماديّة، تتضمن الأخلاق والقيم والتقاليد والمعايير الاجتماعيّة واللغة والأعراف والفنون والدين (ويح، بركات وحافظ، 2004).

وتنتقل الثقافة من جيل إلى آخر من خلال التربية والتعلّم ومن خلال التنشئة الاجتماعيّة، حيث يكتسب الإنسان خلال مراحل حياته المختلفة، ثقافة مجتمعه، حتى يتمكن من العيش داخل هذا المجتمع والتفاعل معه. هذا الاكتساب يتم من خلال التعليم، المحاكاة والمشاهدة، والتقليد (كناعنة، 2000).

العرب الفلسطينيون في إسرائيل هم أقلّيّة قوميّة وثقافيّة. على الرغم من تنوع ديانتهم ومكان سكنهم، سكان بدو، قرى ومدن، إلا أنهم يتميّزون بلغتهم العربيّة وثقافتهم وتراثهم المشتركة (دويري، 1997؛ غانم ومصطفى، 2009؛ אבו לסכה, 2007؛ Ghanem, 2000). إلى جانب مشاركتهم الثقافيّة مع العالم العربيّ، فقد نتجت للأقلية العربيّة الفلسطينيّة في البلاد خلال فترات زمنيّة كثيرة، ورغم تعاقب سلطات وإدارات سياسيّة مختلفة، هويّة قوميّة، ثقافة، قيم، رموز وثروات إنسانية متنوعة إضافيّة مثل، اللغة، الأدب، الشعر، الفنون والمسرح (Zureik, 1978; Barakat, 1993). هذه الثقافة، وعلى رأسها اللغة العربيّة، تصارع على مكانتها في هويّة كلّ فرد وفي الحيز الاجتماعي العام (أمارة، 2010؛ אלהאנג, 1995؛ אגבארה, 2010؛ לערא, 2015). من هنا، فإنّ الانفتاح على قوى العولمة لا يغني عن الحاجة في المحافظة على الثقافة المحليّة وكذلك الحاجة للمحافظة على الخصوصيّة الثقافيّة في مجتمع ذي ثقافة مختلفة وتدعي الهيمنة (אשנה, 2005).

إنّ خصوصيّة المجتمع العربيّ في إسرائيل متعلّقة بجذورها المشتركة مع ثقافة العالم العربيّة وكذلك بمراحل متسارعة من التغيّر والتحديث والتي تتناقض أحيانا كثيرة مع القيم التراثيّة التقليديّة (دويري، 1997؛ Ghanem, 2000). فإنّ الفرد المتواجد بداخل هذا التغيّر الثقافيّ المتصاعدة حدّته والذي يعكس واقع الحياة الحالي، عليه المناورة مع ذاته، في الوقت الذي يستمدّ قوته من انتمائه لمجتمعه ومن اعترازه بهويته. هذا الفرد العربيّ في البلاد يحتاج إلى معرفة معمّقة وأصيلّة مع ثقافة مجتمعه، من دون أن تتناقض هذه المعرفة مع انفتاحه على ثقافات إضافيّة.

الثقافة العربية وتحديات العولمة والأسرلة

إنّ المجتمع العربيّ الفلسطينيّ داخل إسرائيل، مثله مثل أيّ مجتمع آخر، له ثقافته الخاصّة به والتي تميّزه عن باقي الثقافات المتعددة التي تحتويها الثقافة العربيّة. إلّا أنّ هذا المجتمع، بحكم مكانته السياسيّة في إسرائيل، كأقلية عربية لها ثقافتها الخاصّة، تأثرت ثقافته بتيارين أساسيين وهما تيار العولمة وتيار الأسرلة.

بعد ظهور مصطلح العولمة، الذي يعني توحيد العالم اقتصاديا واجتماعيا وتحويله إلى عالم صغير بدون حدود، أصبح من غير الممكن الحديث عن ثقافة منعزلة أو نقيه، وذلك نتيجة لعملية التداخل الواسعة للثقافات البشرية، بسبب تيار العولمة والذي ساعد على انتشاره الثورة المعلوماتيّة الرهيبة، ووسائل الاتصال والإعلام الحديثة (حسين، 1998؛ الحمد، 1999). لقد بدأ الحديث عن العولمة في الأساس كظاهرة اقتصاديّة عملت على تحويل العالم إلى كيان اقتصاديّ واحد. لكن بعد سنوات عديدة بدأ يجري الحديث عنها بوصفها نظاما شاملا يشمل الجانب الاقتصاديّ والثقافيّ وكلّ مجالات الحياة المختلفة. وبدأت تتشكّل ثقافة عالمية تجاوزت كافة الحدود الثقافيّة القوميّة والمحلية وأصبحت هذه الثقافة تحاول فرض سيطرتها وهيمنتها على بقية الثقافات الأخرى (صلوخ، 2001).

إنّ لظاهرة العولمة إيجابيات وسلبيات. فمن إيجابياتها تسهيلها لعملية الاتصال بين الأفراد والشعوب من خلال وسائل الاتصال والإعلام الحديثة. كما أنّ إنجازاتها التكنولوجية العالميّة استفاد منها العالم بأسره، مثل القنوات الفضائيّة وشبكة المعلومات الدوليّة. كما أنها ساهمت في الثراء الثقافيّ والحضاريّ نتيجة التمازج الثقافيّ بين الشعوب. أمّا سلبياتها فتكمن باعتبار أنّ العولمة عبارة عن هيمنة عربيّة على اقتصاد وسياسة وثقافة العالم، فهي تعمل على أن تكون ثقافتها هي المهيمنة والمسيطرة على باقي الثقافات (مطر، 2007؛ نبي، 2007).

هذه الهيمنة الاقتصاديّة والثقافيّة خلقت نوعا من الصراعات بين الجماعات المختلفة، إذ أنّ كلّ مجموعة تريد أنّ تحافظ على هويتها وخصوصيتها وتحاول عدم الذوبان والانصهار في الثقافة المهيمنة وهذا ما يطلق عليه اصطلاحا صراع الحضارات (الحمد، 1999). إذ ان العولمة على الاغلب تفرض على الفرد في حالات كثيرة أنّ يتنازل عن ثقافته الأصليّة وينصهر كليا داخل المجموعة المسيطرة ويتبنى قيم وسلوك الثقافة الجديدة، وفي أحيان كثيرة يصبح غير منتمي لأيّة هويّة أو ثقافة (Berry, 1997).

يعتبر توجّه المجتمع اليهودي الإسرائيليّ عامة توجّها غربيا، وهذا أدّى بالتالي إلى تأثر المجتمع العربيّ وثقافته داخل إسرائيل بتيار العولمة، حيث أنّ هذا التّيار غير من نمط سلوك المجتمع العربيّ، إذ أصبح سلوكه استهلاكيّا، يقوم دائما باستهلاك كلّ ما تنتجه الشركات الغربيّة

(مطر، 1999; Yiftachel, 2007). كما أنّ ثقافة الطرف المهيمن المتمثلة بالدول الغربية انتشرت وتغلغلت داخل المجتمع العربي، وعملت على إقصاء وتجويف الثقافة العربية وخلق مجتمع خاضع لمفاهيم الثقافة الغربية العالمية، مهمشة بذلك خصوصية وهوية الثقافة العربية. هذا كلّه أدّى إلى زعزعة وخلخلة معايير وعناصر الثقافة العربية وأصبحت الثقافة العالمية تشكل خطراً على الهوية العربية وعلى التراث الثقافي العربي، رغم الرفض والاعتراض على عملية الانصهار والذوبان داخل الثقافة العالمية (حسين، 1998; الحمد، 1999).

وللعولمة تأثير واضح على حضور الثقافة العربية في المدرسة. فالعولمة عموماً تسعى بصورة جلية إلى خلق نموذج ثابت للثقافة في المجتمع العام وفي المدرسة يستند على الثقافة الغربية والتي تسعى إلى ذوبان الخصوصية الثقافية ووجوب التماثل الثقافي مع قيمها ومنتوجاتها التكنولوجية والاقتصادية. واستناداً إلى تداعيات ذوبان الخصوصية الثقافية بسبب ظاهرة العولمة تشير الأبحاث إلى أن المدرسة عليها التركيز على أصول الهوية الثقافية وتعزيزها خوفاً من الانصهار الثقافي. إذ أصبحت المدرسة العربية تعاني من خلل في المنظومة القيمية بسبب ثقافة العولمة وتحديات أخرى. فبينما كانت المدرسة العربية موطناً ومنبعاً للثقافة العربية فقد أصبحت رويداً رويداً تخضع للثقافة الجديدة السائدة بكل مركباتها وتعتمد على خدماتها التكنولوجية واللغوية مما يؤدي إلى تهميش الثقافة الأصلانية وظهور الثقافة المنفصمة عن الواقع الاجتماعي والتي تركز على التحصيل الرقمي بالأساس ومهمشة على الأغلب الجانب القيمي والفني والتراثي (أبو عصبه، 2003; 2013).

ليس تيار العولمة وحده الذي أثر في المجتمع العربي داخل إسرائيل على الثقافة المحليّة فهناك تيار الأسرلة الذي لم يكن أقلّ شأنًا بتأثيره على الثقافة العربية لهذا المجتمع، ومحاولته طمس الانتماء القومي للأقلية العربية ومحو ذاكرتهم التاريخية والقومية (عرار وفادية، 2015; سموحه، 2001; 1998; عرار، 2014; 2015; Arar & Masry-Herzallah, 2014). صحيح أنّ ثقافة هذا المجتمع العربي هي جزء من الثقافة العربية الأم المشتركة لجميع من يتحدث اللغة العربية، إلا أنّ هذه الثقافة لها خصوصية تميّزها عن باقي الثقافات العربية بكونها أصبحت بعد عام النكبة، ثقافة لقومية تسيطر عليها الأكثرية الحاكمة لثقافة مختلفة (ناطور، 2012).

إنّ الوضع السياسيّ الجديد الذي نتج بعد عام 1948، أثر على المجتمع العربيّ الفلسطيني وثقافته، إذ أنّ معيشة المواطنين العرب قبل قيام دولة إسرائيل، كانت تعتمد على فلاحتهم لأراضيهم. لكن مصادرة قسم كبير من هذه الأراضي من قبل السلطات الإسرائيلية، دفعهم للبحث عن مصدر رزق في مجال البناء والصناعة لدى التجمعات اليهودية القريبة من مكان سكنهم. نتج عن ذلك احتكاك يومي بين العرب والمجتمع اليهودي، أدّى إلى تأثر الثقافة

العربية للأقلية الفلسطينية بنمط الحياة الإسرائيلي، مما أدى إلى تحولات كثيرة في نمط الحياة الفلسطيني (ألهان، 1996). ويرى سموخا (1998) إن ما حصل للأقلية العربية داخل إسرائيل أنها تبنت النمط الحياتي الإسرائيلي وجعلته يؤثر في كلّ مناحي حياتها. ويؤكد سموحة أنّ هذا التبني حصل لكون هذه الأقلية، كما يدّعي، تفضل العيش تحت النظام الديمقراطي، وكذلك بسبب مستوى الحياة ونمطها الحديث، ونظام العمل العالمي الحديث داخلها والرفاهية الاجتماعية التي تتمتع بها هذه الدولة. هذه العوامل أدت، كما يذكر سموحة، إلى تفضيل المواطن العربي التكيف والاندماج مع ظاهرة الأسرلة. إلا أنّ روحانا (Rouhana, 1989; 1993) له وجهة نظر مغايرة لسموحة، حيث يرى أنّ الأقلية العربية الفلسطينية غير منتمة عاطفياً إلى الأسرلة، وان الهوية الإسرائيلية التي يحملونها تعبر فقط عن كونهم مواطنين في دولة إسرائيل. فهم يستخدمون الهوية الإسرائيلية ليعرفوا عن أنفسهم مدنياً وسياسياً، لكنها لا تعبر عن انتماء عاطفي أو وجداني، إذ أنّ مشاعرهم وكيوناتهم كلّها مع هويتهم القومية الجماعية. استناداً إلى هذه الأبحاث فإن المواطن العربي الفلسطيني داخل إسرائيل في حالة تأرجح ما بين الأسرلة والفلسطنة، فهو من جهة مجبر على التأقلم مع الثقافات الأخرى المختلفة عن ثقافته، ومن جهة ثانية لديه الرغبة في الحفاظ على مركبات ثقافته الخصوصية، وهو ما يلقي بتداعياته واسقاطاته على المدرسة وتلاميذها أيضاً.

تعاطي جهاز التعليم العربي مع موضوع الثقافة العربية

الأقلية العربية في إسرائيل لها تاريخها وثقافتها التي تختلف عن ثقافة الأثرية اليهودية. فالأقلية العربية تطالب بالاعتراف بحقوقها القومية بيد أنّ المؤسسة الإسرائيلية لا تعترف بهذه الحقوق ولا تتحدّث عنها في خطابها السياسي (أمارة، 2011). منذ إقامة الدولة حاولت المؤسسة الإسرائيلية إبعاد هذه الأقلية عن جذورها الثقافية والقومية وعزلها عن العالم العربي كلّه، وتعزيز مركبات الهوية الإسرائيلية لديهم وخصوصاً من خلال جهاز التربية والتعليم (ألهان، 1996; Mar'i, 1978).

في فترة الحكم العسكري (1948-1966) قامت الإدارة العسكرية الإسرائيلية بتأهيل وتعيين معلّمين يتحلّون بفكر وثقافة جديدة تروق لها. كما أنّ عملية تعيينهم لأي منصب في جهاز التعليم العربي كان يتم وفقاً لمعايير واعتبارات سياسية (أبو سعد، 2011). لم تسمح مؤسسات التربية والتعليم الإسرائيلية لرجال التربية والتعليم العرب أن يقوموا بإعداد برامج ومناهج تربوية، خاصة بهم ونابعة من تراثهم وثقافتهم وتاريخهم (أبو عصبه، 2012؛ أبو سعد، 2011). عملت دولة إسرائيل على إعداد جهاز تعليم عربي خاص بالأقلية العربية،

حيث استخدم هذا الجهاز كوسيلة لتهميش العرب الفلسطينيين وطمس هويتهم وثقافتهم، وفرض السيطرة عليهم اجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا (أبو سعد، 2011؛ حاح، 2006؛ حاح، 2014). والنتيجة لذلك، فقد تواجد المعلم العربي في صراع دائم بين تمسكه بالمضامين والمناهج الدراسية الرسمية الإسرائيلية وتواصل تمسك المدرسة بتقاليد تراثية اجتماعية، أمام موجات التحديث والدمقرطة للمحافظة على هويتها الحقيقية ومراعاة الضغوطات الاجتماعية. من هنا تولدت "ثقافة الصمت" عند المعلم العربي بما يخص عدم ممارسة الثقافة والهوية العربية بين جدران المدرسة (الحاح، 2006).

لم تعترف الدولة بالعرب داخلها، كأقلية قومية وأصلانية لها موروثها وثقافتها الخاصة بها والتي ترغب بالحفاظ عليها (سعادة، 2013). لذلك تسيطر على مناهج التعليم الإسرائيلية، الثقافة اليهودية التي تركز على ثقافة وتاريخ الشعب اليهودي، بينما تهتم وتتجاهل التاريخ والثقافة العربية الفلسطينية وتخصص مناهج ومضامين لدراسة التاريخ والثقافة اليهودية على حساب الثقافة والتاريخ العربي (أبو سعد، 2011؛ حاح، 1996).

يدعي معاري (2014) أنّ هناك فجوة كبيرة بين جهاز التعليم لدى الأكثرية اليهودية، وبين نفس الجهاز لدى الأقلية العربية، ويعتقد أنّ إسرائيل معنية بأن تبقى هناك فجوة في جميع المجالات، بين اليهود الذين يشكّلون الأكثرية وبين الأقلية العربية، وذلك ليتسنى لها السيطرة والهيمنة التامة على هذه الأقلية، وإبقائها تابعه لها. وعموماً هناك توجه واضح الى ابعاد "الفلستنة" من جهاز التعليم العربي حتى لا يتمكن هذا الجهاز من بلورة جمعية قومية ذات وعي ذاتي، وبالتالي سلب حقوق التلاميذ العرب في المدارس العربية من تعزيز هويتهم وارثهم القومي (حاح، 2006؛ Jabareen, 2010).

وهكذا فإنّ جهاز التعليم العربي يتأرجح بين وزارة تعليم تحدد له مناهجه ومضامينها، بشكل يخدم أهدافها في خلق جيل بعيد عن ثقافته وهويته القومية، وبين مجتمع لديه رغبة بتربية أبنائه على الحفاظ على هويتهم وثقافتهم الخصوصية (أبو عصب، 2012؛ Abu-Saad, 2006b).

وعلى أرض الواقع، فإنّ الوظيفتين الأساسيتين لأية مدرسة، هما نقل الموروث الثقافي بكلّ مركباته الدينية والثقافية والقومية عبر الأجيال المتعاقبة، وإكساب الطالب أدوات ومهارات تمكنه من استغلال قدراته الذهنية وتحصيله العلمي لتخدمه في حياته المستقبلية (أبو عصب، 2012). كون المدرسة مؤسسة تضم طلاباً من كافة شرائح المجتمع المختلفة، وكونها الوحيدة القادرة على تحديد منظومة قيمية واحدة يتم من خلالها توحيد هوية مشتركة، وذلك من خلال المناهج الدراسية والفعاليات اللامنهجية، هذا يؤدي إلى خلق هوية واحدة وثقافة مشتركة

للمجتمع. إلا أن المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، بحكم كونه أقلية تسيطر عليها أكثرية حاكمة، عملت هذه الأثرية على إبعاد هذه الأقلية عن جذورها الثقافية وعن هويتها القومية (1996، ٨٨٢٨٨)، وبالتالي تهيمش دور المدرسة العربية في وضع أهدافها ومضامينها التعليمية النابعة من ثقافة المجتمع العربي (أبو عصب، 2012). فإن من الأدوار التربوية للمدرسة، صقل الذاكرة الجماعية للمجتمع وذلك من خلال مضامين المناهج لهذه المدرسة، ومن خلال الفعاليات اللامنهجية التي تقوم بها، حيث يجب أن تعبر مضامين المناهج التعليمية عن عناصر ثقافة المجتمع وخصوصيته. وبما أن الهوية هي من أهم مركبات الثقافة فيجب على مناهج التعليم أن تعمل على ترسيخ الهوية الفردية والجماعية لأبناء المجتمع، وان تهدف إلى تعزيز الهوية والذاكرة الجماعية (عرار وإبراهيم، 2015؛ ميعاري، 2014). إلا أن المؤسسة الإسرائيلية عملت على إقصاء وإبعاد الذاكرة والهوية العربية الفلسطينية من المشهد التربوي، وذلك من خلال سيطرتها على مضامين ومناهج الدراسة في المدرسة العربية (١٩٦٨٦٦٨، 2014)، إذ أن قانون التعليم الرسمي الإسرائيلي نص على أن الدولة هي التي تدير المؤسسات الرسمية فيها وتقوم بالإشراف على المناهج وهي التي تضع أهداف ومضامين هذه المناهج، التي تعمل على ترسيخ قيم الثقافة الإسرائيلية والولاء لدولة إسرائيل، وبذلك تجاهل هذا القانون الثقافة الخصوصية للأقلية العربية الفلسطينية، ولم يعبر عن هويتها، بل عمل على طمسها وتهيمشها (ميعاري، 2014؛ عرار وفادية، 2015). كما أن هذا القانون عمل على تهيمش اللغة العربية التي هي ليست فقط وسيلة اتصال، ولكنها أيضا مركب مهم من مركبات الثقافة، فوزارة التعليم تتعامل مع اللغة العربية على أنها فقط أداة للتواصل وليس كلغة لأقلية قومية وأصلية، لها الحق في المحافظة على هويتها وثقافتها. فعلى الرغم من أن اللغة العربية هي لغة التدريس في المدارس العربية، إلا أنها لا تقوم بتعزيز هوية وثقافة الطالب كما يجب، فهي غير بارزة وحاضرة في البيئة المدرسية وفي المناهج والمضامين الدراسية (أمارة، 2010). كما أن تعليم الدين في المدارس العربية، والذي هو أيضا عنصر أساسي من عناصر الثقافة العربية، لا يمكن الطالب من بلورة فكرة واضحة وحقيقية عنه. وأما بالنسبة لموضوع التاريخ فيتم التركيز من خلاله على التاريخ اليهودي أكثر من التركيز على التاريخ العربي (ميعاري، 2014؛ ٨٨٢٨٨، 1996).

إن تهيمش الثقافة العربية في المدرسة العربية دفع بقسم من رجال التربية للبحث عن بديل ومجال يستطيعون من خلاله إظهار وإبراز ثقافتهم وهويتهم العربية داخل المدرسة العربية. لجأ قسم من المعلمين إلى القيام بفعاليات ومشاريع لا منهجية لها علاقة بالتراث والثقافة العربية، وهو ما فتح مجالا محدودا أمامهم وأمام الطلاب ليعبروا من خلاله عن

هويّتهم وثقافتهم، حيث تقوم هذه المشاريع والفعاليّات بكشف الطالب العربيّ على هويّته وثقافته ومركّباتها، وربطه بجذوره التاريخيّة وجعله يشعر بالانتماء لمجتمعه، إلا أنّ هذه الفعاليّات والمشاريع محدودة وتقام في أيام معدودة طيلة العام الدراسي (Agbaria, 2013, 106, 107). ومن الجدير بالذكر أنه حدث نوع من التغيير في مكانة الثقافة العربية في جهاز التعليم العربي منذ اندلاع الانتفاضة الفلسطينية ومع حلول عملية السلام عام 1995. فقد طالب وزير التربية السابق يوسي سريد بإدخال مضامين ثقافية ذات طابع قومي للمناهج التعليمية في المدارس في البلاد، والمطالبة بتعزيز التربية للتعددية الثقافية، حيث أن التربية للتعددية بإمكانها تعزيز طموحات التلاميذ للتعرف على روايتهم الشفوية ومركبات ثقافتهم العربية، مع الاعتراف بالرواية الشفوية للثقافات الأخرى وليس إحلالها كبديل للثقافة العربية. وكان أوج هذه الإصلاحات في أعقاب لجنة دوفرات التي أوصت بإصلاحات في أهداف التعليم في البلاد والتي أكدت على مساواة المواطنين العرب مع مراعاة خصوصياتهم الثقافية والتراثية واللغوية (Agbaria, 2013). إلا أن هذا التغيير وهذه الإصلاحات تجمّدت مع صعود اليمين الإسرائيلي للحكم في السنوات الأخيرة.

كما أن للجمعيات والمجتمعات الاهلية دور في تعزيز الوعي العام لمكانة الثقافة العربية في جهاز التعليم العربي. فقد كانت هناك على مر السنين مطالب بإقامة مديرية ذاتية ومجلس بيداغوجي لجهاز التعليم العربي، ومن ضمنها ما اقترحت لجنة رؤساء السلطات المحلية عام 2006 في وثيقة التصور المستقبلي للعرب الفلسطينيين في إسرائيل. هذه الوثيقة تطالب في حق العرب الفلسطينيين في إسرائيل كأصلايين بإدارة جهازهم التعليمي بأنفسهم وتوجيه السياسة التربوية لهم. فالأقلية العربية في إسرائيل لها الحق في المحافظة على هويتها وتراثها القومي والثقافي كما يحلو لها. ودولة إسرائيل ملتزمة وفقا للمواثيق الدولية من عام 1991 بخصوص الحقوق المدنية والسياسية من عام 1966 حيث تطالب هذه المواثيق الدولية في المحافظة على حقوق الأقليات الاثنية، الدينية واللغوية (Agbaria, 2013, 106, 107, 108). فالمواثيق تحمي الأقليات الدينية حقها في ممارسة عقيدتها الدينية، وللاقليات اللغوية استعمال لغتها، وللاقليات القومية بالمحافظة على ثقافتها. فالدولة عليها الالتزام من اجل ان تمكن للأقليات القومية من تعزيز هويتها الثقافية والقومية بحرية تامة. ان نيل هذه الحقوق مرهون في مقدرة الأقلية، كمجموعة، في المحافظة على ثقافتها وهويتها القومية. ومن هنا، هذه الحقوق واجبة على الدولة من اجل تعزيز هذه الهوية القومية وفقا لإرادتهم الحرة وبدون املاء من مجموعة الأغلبية في الدول (Jabareen, 2012). ومن الجدير ذكره انه فقط في عام 2010 تم الإعلان عن إقامة "المجلس التربوي" للأقلية العربية

في إسرائيل من قبل لجنة المتابعة لقضايا التعليم العربي ولجنة رؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل (אגבארה, 2008).

إن أحد أدوار المدرسة هو زيادة الوعي لدى الطالب بثقافته ومركباتها، سواء ثقافته الشعبىة أو الرسمىة. في واقع المدرسة العربىة اليومى هناك أنشطة ثقافىة وفعالىات لا منهجىة ثقافىة تقام فىها فى أيام محددة من السنة، حىث أن هذه الأنشطة والفعالىات تركّز على جوانب معىنة من جوانب الثقافة أكثر من جوانب أخرى وتكاد تهمل جوانب أخرى إهمالا تاما. فى مجال الثقافة الرسمىة فإن المدرسة تخصّص يوم ذروة للغة العربىة تعرض فىه فقرات أدبىة وشعرىة منتقاة من الموروث الثقافى العربى. كذلك يتمّ التطرق إلى اللغة العربىة كمركب ثقافى من خلال النشرات الصبأحىة التى تذاغ مرّة فى الأسبوع. أمّا موضوع تعزيز القىم الدىنىة فىقتصر الاهتمام به من خلال الأعىاد والمناسبات الدىنىة. بالنسبة للثقافة الشعبىة فىتمّ تناول مركباتها من خلال يوم التراث، حىث فى هذا اليوم يتمّ التركيز على بعض مركبات هذه الثقافة كالرقص الشعبى، حىث يتمّ تقديم عروض الدبكة من قبل الطلاب، وكذلك يتمّ إعداد أكلات شعبىة من قبل أهالى الطلاب. أما المركبات الشعبىة الأخرى كالأمثال والحكايات والألعاب فلا يتمّ التركيز عليها كثرىا. أأىانا تنشئ بعض المدارس متاحف تراثىة مؤقتة يُعرض من خلالها التراث كتارىخ ولىس كمنط وأسلوب حىاة للطلاب، فلا يتمّ تذوىت قىم التراث فى وعى الطلاب بحىث تصبأ جزءا من ثقافته وتنعكس فى سلوكىاته ووجدانىاته. أما المناسبات والأحداث القومىة فإنه غالبا يتمّ التطرق لها بشكل فردى ذاتى من قبل بعض المعلمىن ولىس بشكل منظمّ ومخطّط له من قبل الإدارة، فلا يوجد مثلا فعالىات وأنشطة مكثفة حول يوم الأرض أو هبة القدس ولأقصى، مع العلم أن المدارس تستلم مؤخرأ إرشادات وفعالىات لإحىاء هذه المناسبات من قبل لجنة المتابعة لقضايا التعليم العربى فى البلاد. كذلك الأمر بالنسبة للقىم التربوىة التى تذوت للطلاب فإنه يتمّ التركيز على قىم محددة من خلال برامج تربوىة تعدّها وزارة التعليم حىث أن هذه القىم لا تلبنى حاجات المجتمع ومعظمها غىر نابعة من ثقافته (Haj-Yehia, 2015 ; Lev Tov, 2017 &). أأىانا كثرىة فىلاحظ أن المدرسة ملىئة بجدارىات تتحدث عن قىم مثل النظافة والتسامح وتقبل الأخر. فالمدرسة العربىة تقوم بأنشطة وفعالىات لا منهجىة ثقافىة، لكنها لىست بالمستوى والكم الذى يمكن أن يعمل على زيادة الوعي لدى الطالب بثقافته العربىة، كما أنها تركّز على عناصر معىنة من عناصر الثقافة وتهمل عناصر أخرى كثرىة. فالثقافة عليها أن تشمل: الرموز، العادات، التراث، الفنون، الموسيقى، الشعر، الكتب، الإبطال، الاساطىر، الأعىاد، الأماكن المقدسة، الشبأصىات التارىخىة والوطنىة، الأماكن الاثرىة، أسماء المدن والقرى، الشوارع والحارات، الكتاب والمفكرىن والدىانة، إسلامىة ومسىحىة، الثقافة العربىة

الفلسطينية، الهوية، اللغة، والتاريخ الخاص، رموزها وأشكال وجودها. عموماً، لا تبادر المدرسة العربية بوضع مناهج خاصة بها نابعة من ثقافتها، ممّا جعل المدرسة تلجأ إلى التركيز على التحصيل المعرفي للطلاب على حساب إكسابهم قيم جماعية نابعة من ثقافتهم (أبو عصبه، 2012). إنّ تركيز المدارس على إكساب المعرفة لطلابها جعلها تتحول إلى مدارس تتنافس فيما بينها على تحصيل العلامات، وأصبح مقياس نجاح المدرسة أو فشلها مبنيًا على تحصيلات طلابها التعليمية. هذا الأمر جعل الامتحانات والاستعداد لها، حدثًا مركزيًا ومحوريًا داخل المدارس العربية، يأتي على حساب تعزيز الثقافة العربية والهوية الجماعية للطلاب، حيث أنّ اللهات وراء العلامات، يجعل لا وقت لدى المدرسة لتبحث مواضيع متعلّقة بالثقافة العربية والهوية القومية (أجاباريه، 2007). كما أنّ لتياري العولمة والاسرلة دورهما في العملية التربوية والتعليمية في المدرسة العربية. فالمدرسة العربية من جهة تريد أن تحافظ على القيم الأصلية ولكن من جهة أخرى عليها أن تعدّ طالبًا يستطيع أن يتعامل ويتكيف مع التغييرات والتجديدات العصرية التي تحدّث من حوله (أبو عصبه، 2012؛ ربيع، 2005)، هذا بالإضافة إلى أنّ المناهج في المدرسة العربية تسيطر عليها الأسرلة على حساب طمس الهوية القومية العربية كما تمّ ذكره سابقًا (ربيع، 2007؛ أجاباريه، 2007؛ حنين، 2007). نتيجة لذلك أصبح المعلم العربي يعيش في حالة من الصراع بين رغبته في أن يدرّس الطلاب قيم المجتمع الأصلية، وأن يعمل على إعداد طالب متمسك بثقافته ويرغب بالمحافظة عليها، وبين متطلبات الحداثة والعولمة التي تنادي بقيم جديدة تتماشى مع العصر الحديث (ألكازان، 2007؛ Diab & Mi'ari, 1996).

والحقوق للأقلية العربية تتجلى أيضًا في مضامين التعليم في المدرسة العربية، مثلًا في مواضيع التاريخ والمدنيات الى جانب مجالات عديدة. حيث يحق للمدرسة العربية ان تدرّس في موضوع التاريخ الرواية الفلسطينية بين الأعوام 1947-1949 وان تختار الاشعار التي تدرّس للتلاميذ في موضوع اللغة العربية ذات المضامين السياسية والقومية وكيف يدرّس موضوع المدنيات في المدارس العربية في إسرائيل. وفقا لهذه المواثيق فمجموعة الأقلية هي التي تقرر مضامين مناهجها في المدرسة وأي هوية تريد ان تعزز لتلاميذها واي قيم ثقافية تريد نقلها من جيل الى اخر. وهذا لا يعني بالضرورة الاتجاه نحو الانعزالية والانفصالية الثقافية بل التأكيد على الخصوصية الثقافية (Jabareen, 2006).

إجمالاً لما تمّ عرضه أعلاه، فإنّ هناك الكثير من المصادر ركّزت على أهمية الثقافة وعلى أهمية حضورها في البيئة المدرسية والمناهج التعليمية، لما لها من دور في تعزيز الهوية القومية، رغم تحديات العولمة والاسرلة، وهذا ما أدّى إلى البحث المعمق عن هذا الموضوع

وتبيان علاقته بالمدرسة العربية في الوقت الراهن بصورة معمّقة، وبما يخصّ المعلمّ والطالب، وهذا ما تمّ بحثه ميدانيًا وسيتمّ تبيان مراحلها من خلال منهجية البحث.

منهجية البحث

أهداف البحث

جاء هذا البحث ليفحص بشكل عملي وملمس، مدى حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، وكذلك ليفحص دور المعلمين والطلاب في تعزيز هذا الموضوع. يهدف البحث كذلك إلى فحص الأسباب التي تعيق أو تدعم، حضور الثقافة العربية داخل المدرسة. كما يفحص البحث دور العولمة والأسرلة في إضعاف أو تعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة العربية في إسرائيل.

سؤال البحث

كيف ينظر المعلمون إلى واقع حضور موضوع الثقافة العربية في المدرسة العربية في إسرائيل؟

من السؤال المركزي للدراسة تنبثق أسئلة البحث الثانوية التالية:

1. ما هي التحديات التي تواجه حضور المشهد الثقافي في المدرسة العربية؟
2. ما هو دور المعلمّ والطالب في تعزيز حضور الثقافة العربية في المدرسة العربية؟

أسلوب البحث

اتباع في هذا البحث أسلوب البحث النوعي، وذلك لأن هذا النوع من البحث مناسباً لموضوع البحث ولأن هذا البحث يمكن التفاعل مع المبحوث بشكل معمق، ويتيح للباحث إمكانية فهم ما يريد أن يوصله المبحوث بشكل دقيق وعميق. كما أنّ هذا النوع من الأبحاث يعطي إمكانية التفسير الذاتي عن قصد المبحوث في الإجابة أو قصد الباحث في السؤال في حالة التباس الأمر على كليهما، وهو الأمر غير المتوفر في البحث الكمي، من حيث أنّ الأخير، يتعامل الباحث من خلاله مع أرقام ومعادلات، قد لا تعكس ما يريد أن يفسره الباحث بشكل دقيق (شكّس، 2003).

مشاركو البحث

شارك في هذا البحث عشرة معلّمين: تسع معلّمات ومعلّم واحد، يدرّسون في خمس مدارس ابتدائية في مدينة عربية في منطقة المثلث، حيث كان هناك تفاوت واختلاف في أعمارهم وتخصصاتهم ومناصبهم وسنوات أسبقيتهم التعليمية وذلك لكي يتم إثراء البحث وتناوله من وجهات نظر مختلفة. تمّ اختيار قسم من المعلّمين بناء على معرفة سابقة للكاتب الثاني للدراسة بهم وبمدى أمانتهم العلمية ومدى إلمامهم بقضية البحث ومدى قدرتهم على الحديث. أما القسم الآخر فتّم اختياره بناء على اقتراح معلّمين آخرين يعرفون مدى إلمام المعلّمين بموضوع البحث استناداً إلى استراتيجية كرة الثلج “snowball” (انظر جدول تفاصيل مشاركي البحث في جدول رقم 1 التالي).

جدول 1: جدول تفاصيل مشاركي البحث

الاسم	الجنس	الجيل	خصص/المنصب	الأقدمية	المدرسة
١ حنين	أنثى	٥٥	مركزة التربية الخاصة	٣٠	مدرسة ابتدائية
٢ نشوى	أنثى	٤٤	معلّمة تربية خاصة	٢١	” ”
٣ هناء	أنثى	٤١	معلّمة لغة عربية	٢١	” ”
٤ بيسان	أنثى	٤٣	معلّمة فنون	٢٤	” ”
٥ منى	أنثى	٤٧	معلّمة لغة عربية	٢٧	” ”
٦ سمر	أنثى	٤٦	معلّمة حساب	٢٣	” ”
٧ ساهر	ذكر	٤٧	معلّم حساب	٢٤	” ”
٨ سارية	أنثى	٤٧	مركزة لغة عربية	٢٤	” ”
٩ وفاء	أنثى	٤٨	معلّمة لغة عربية	٢٥	” ”
١٠ إيناس	أنثى	٤١	معلّمة لغة إنجليزية	١٩	” ”

أدوات البحث

من أجل الاطلاع والإحاطة بجوانب القضية المطروحة في البحث من خلال تجارب مشتركي البحث المتعلقة بالثقافة العربية في المدارس، تمّ استعمال أداتين من أدوات البحث النوعي وهما المقابلة نصف المبنية والملاحظة بالمشاركة المحددة. شملت المقابلة تسعة أسئلة متنوعة طُرحت على المبحوثين متعلّقة بموضوع البحث. كون المقابلة نصف مبنية منح الباحثين فرصة طرح المزيد من الأسئلة من خلال القسم المفتوح من المقابلة التي مكنت الباحثين من استيضاح بعض الأمور بشكل معمّق، وجعلتهما يحصلان على معلومات جديدة

حول موضوع البحث. أما الملاحظة بالمشاركة المحددة والتي كانت فيها الكاتبة الثانية لهذه الدراسة مشاركة واضحة فيها، فلقد تمت داخل المدارس التي شملها البحث، حيث قامت الكاتبة الثانية من خلالها بمراقبة وملاحظة المحيط المدرسي والمشهد الثقافي الذي تعكسه. فكانت نتائج هذه الملاحظات بالمشاركة المحددة داعمة للمعلومات التي تم جمعها بواسطة المقابلات، حيث منحت معلومات إضافية ساعدت على بحث الموضوع بصورة شمولية وبشكل دقيق. كما أن أداة الملاحظة بالمشاركة المحددة كانت تعكس للباحثين مصادقية الإجابات التي حصل عليها الكاتبان من خلال المقابلات نصف المبنية (١٦٧٣، 2003).

سير البحث

تم إجراء هذا البحث ضمن دراسة اللقب الثاني في موضوع "التربية والثقافة العربية في إسرائيل". جاء اختيار هذا الموضوع نتيجة للشعور العام بأن موضوع الثقافة العربية غير واضح المعالم وغير بارز في واقع المدرسة العربية، مما دفع الكاتبة الثانية لإجراء البحث عن هذا الموضوع وكان الكاتب الأول موجهًا ومرشدًا للبحث بجميع مراحلها. في البداية تمت قراءة مراجع عديدة تحدّثت عن موضوع البحث وبناء عليها تم إعداد الخلفية النظرية للبحث، ثم جاء دور القسم العملي، حيث تم اختيار أسلوب البحث النوعي والذي يتناسب مع هذا النوع من المواضيع، وعليه تم اختيار أداة البحث "المقابلة نصف المبنية" والتي احتوت على تسعة أسئلة تم توجيهها بواسطة الكاتبة الثانية لعشرة معلّمين موزعين بشكل غير متساوٍ على خمس مدارس ابتدائية في مدينة عربية في منطقة المثلث. تم إجراء المقابلات في مدارس المعلّمين المبحوثين بعد تحديد موعد معهم مناسب لوقتهم وظروفهم. مدة المقابلة الواحدة كانت تتراوح ما بين الساعة والساعة والنصف وكانت باللغة العربية، حيث كان يتم تسجيل المقابلات، بعد أخذ موافقة المبحوث على ذلك، والتعهد له بأن المعلومات التي يتم الحصول عليها من المقابلة ستكون سرية، ولن يطلع عليها أحد وسيتم استعمالها فقط لغرض البحث، ولن تُذكر معلومات في البحث تدل على شخصية وهوية المبحوثين. ومن ثم تم إجراء ثلاث مشاهدات مشاركة ومحددة في ثلاث مدارس لتكون داعمة للمقابلات.

كيفية تحليل النتائج

لقد تم تحليل ومعالجة النتائج من خلال مضامين المقابلات content analysis ، إذ تم في البداية تفريغ المقابلات المسجلة وإعادة قراءتها وذلك بهدف فهمها بشكل أعمق وتحليل مضمونها، وتكوين صورة شاملة عن الموضوع. بعد ذلك تم إيجاد مفاهيم أساسية متكررة لدى

المبوحوثين coding ، وتأكيد كلّ فئة بلون معين وتسميتها باسم يتماشى مع مضمونها، ومن ثمّ تصنيفها إلى فئات categories. ثمّ تمّ الربط بين هذه الفئات بإيجاد تسلسل منطقي فكري بينها. ثمّ تمّ القيام بدمج مفاهيم كل فئة ودعمها باقتباسات من أقوال المبحوثين في المقابلات (شولسكي والألفرط، 2007). كما تمّ كذلك معالجة مضمون المشاهدات استناداً إلى طريقة معالجة المقابلات ذاتها ودمجها في الفئات في قسم النتائج.

مصادقيّة البحث

من أجل مصادقيّة البحث ودقّة النتائج، تمّ تحرّي الدقّة في اختيار مشاركين ثقة ومخلصين ولديهم معلومات ثرية حول الموضوع. ثمّ استعملت أكثر من أداة لجمع البيانات. فإضافة إلى أداة المقابلة نصف المبنية تمّ استعمال أداة المشاهدة المحددة أيضاً، وذلك للتمكن من تحليل النتائج بشكل أعمق، ولكي تكون داعمة ومؤكدة للمعلومات التي تمّ الحصول عليها من المقابلات، بالإضافة إلى إعادة على مرحلة تحليل مضمون إجابات المبحوثين لتحرّي الدقة والتأكد من شموليتها.

أخلاقيات البحث

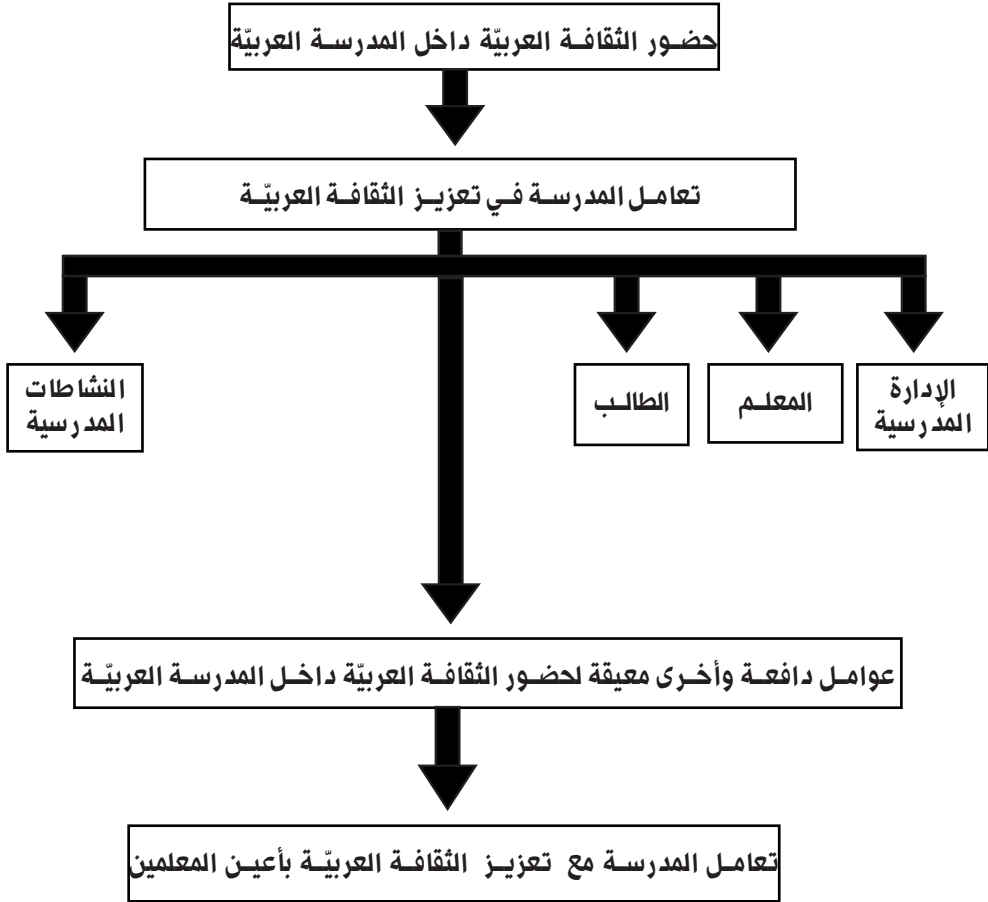
قبل البدء بإجراء المقابلات، تمّ أخذ موافقة المبحوثين، واطلعوا على موضوع المقابلة والهدف منها، وتمّ إخبارهم أنّه ستحترم خصوصيتهم، بحيث لن تذكر أسمائهم الحقيقية في البحث، ولن تستعمل أيّة تلميحات أو تكتب أيّة معلومات، قد تدل على هويّتهم الحقيقية. عند تسجيل المقابلة تمّ أخذ موافقة المبحوثين أولاً، وفي حالة عدم موافقته، احترمت رغبته. كما أنّه تمّ إبلاغ المبحوث أنّه في حالة رغبته في الانسحاب من المقابلة، يمكنه ذلك. عند إجراء المشاهدات سواء داخل الصفوف أو في زوايا المدرسة المختلفة، كان يتمّ أخذ موافقة المدير والمعلّمين أولاً.

نتائج البحث

قبل القيام بعرض نتائج البحث يتمّ عرض مخطط جريان، وهو عبارة عن نموذج بيّين الفئات الرئيسيّة لنتائج البحث ويعرض العلاقة بين مواضيع البحث. وكذلك بيّين التخطيط التسلسل الفكري والمنطقي للفئات الرئيسيّة التي تمّ استنباطها من تحليل المضمون للمقابلات.

لقد تمّ إعداد هذا التخطيط بعد قراءة المقابلات التي أجريت مع المبحوثين عدة مرات واستنباط الأفكار والمفاهيم المركزية من مضامين المقابلات بشكل متسلسل ومنطقي.

مخطط جريان إجمالي للبحث



استناداً إلى تحليل مضمون المقابلات، يتم عرض نتائج البحث من خلال تقسيمها إلى خمس فئات رئيسية وهي كالتالي:

حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية

لحضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية دور كبير في تعزيز الهوية القومية لدى الطالب، وهذا متعلق بمدى هذا الحضور. وهذا ما عبّر عنه المبحوثون من خلال إجاباتهم على سؤال وجه لهم بهذا الخصوص، إذ اتفق أغلبيتهم على أنّ الثقافة العربية داخل المدرسة العربية

غير واضحة المعالم وحضورها محتشم وخجول، فتقول المعلمة هناء في هذا الصدد: ” لا أرى المشهد الثقافيّ داخل مدرستنا ظاهر بشكل كبير وفعال وهو تقريبا شبه غائب“. وتوافقها الرأي تماما المعلمة وفاء إذ تقول: ” المشهد الثقافيّ في مدرستنا شكلي Show، ولا صلة له بما يتم تدريسه من قيم للطلاب وأشعر كثيرا أنّ مشهد مدرستنا الثقافيّ في واد والقيم التي ندرّسها للطلاب في واد اخر“.

لقد كانت المعلمة سارية هي المشاركة الوحيدة من بين مشاركي البحث التي كان لها رأي مغاير بالنسبة لحضور الثقافة العربيّة في مدرستها وعبرت عن ذلك بقولها:

” مدرستنا هي أوّل مدرسة اهتمت بموضوع التراث والثقافة وليس مجرد رؤية ومنظر ثقافيّ وتراثيّ على الحيطان. إنّما خصص المدير حصّة للتراث الشعبي وطلب من كلّ طبقة جيل أنّ تهتمّ بموضوع معين من مواضيع التراث. ومن بين الأشياء اهتموا أيضا بالحيطان. غيروا كلّ الجداريات السابقة واستبدلوها بجداريات جديدة تحدّثت عن الثقافة العربيّة والتراث“.

إلا أنّ سارية استطردت وبيّنت أنّ هناك تراجعا في مدى اهتمام مدرستهم بالثقافة والتراث عما كان عليه في السابق إذ تقول: ” للأسف بدأ الاهتمام بهذه الأمور داخل المدرسة يقل عن السابق. فلا يوجد هذه الأيام اهتمام كبير في الموضوع“. كما أكد المبحوثون على أنّ المشهد الثقافيّ يقتصر حضوره على أيام معيّنة وعابرة، متعلّقة بمناسبات وأعياد وغير موجود أو مفعل طيلة العام الدراسيّ وهذا ما عبرت عنه المعلمة نشوى بقولها: ” نرى حضور المشهد الثقافيّ أكثر في أيام التراث. حيث يكون بارزا وبشدة وليوم واحد فقط ويكون التركيز على الأطعمة الشعبيّة في هذا اليوم بشكل كبير وبارز ولكن لا يبرزون كلّ عناصر الثقافة“.

أنّ عناصر الثقافة العربيّة كثيرة ومتنوعة، ولكن حسب رأي المبحوثين فإنّ أكثر العناصر حضورا في المدرسة ومحيطها هو عنصر اللغة. ولكن حتى هذا العنصر لا يستعمل كوسيلة يتم من خلالها التعرف على الثقافة العربيّة ومضامينها، إنّما يستغل غالبا كوسيلة تواصل ومعرفة. وفي هذا الشأن تقول المعلمة نشوى: ” صحيح أنّ الجداريات أغلبها مكتوبة بلغة عربيّة ولكن اللغة فيها مستعملة كعنصر تواصل وليس كأداة تعبير عن مضامين ثقافيّة“. وقد أكّدت ودعمت نتائج المشاهدات أيضا أقوال المعلمة نشوى.

يؤكد المبحوثون أنّ هناك مناح كثيرة في المدرسة غير مصبوغة بالصبغة الثقافيّة العربيّة، ممّا ساعد على إضعاف حضور المشهد الثقافيّ داخل المدرسة العربيّة إذ تقول المعلمة بيسان: ” هناك مناحي كثيرة في المدرسة العربيّة لا تظهر ثقافتنا، فكم جميل مثلا لو كان جرس المدرسة عبارة عن مقطع لأغنية فلسطينيّة تراثيّة أو لحن فلسطينيّ جميل، أو أن نسمي الصفوف بأسماء لها علاقة بتراثنا وثقافتنا بدل تسميتها بأرقام لا معنى لها“.

كما أعرب المبحوثون عن استيائهم من كون الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة متأثرة

بثقافات أخرى كثيرة تزامنها وتنافسها على قوّة حضورها، إذ تطرقت منى لهذا الموضوع بقولها:

” حتى الجداريات المدرسية بعيدة كل البعد عن الثقافة ومركباتها، وبشكل عام تركز أكثر على مضامين المناهج التعليمية التي للأسف لا تركز على ثقافتنا، وأستطيع أن أقول أنّها بعيدة كل البعد عن مضامين هذه الثقافة وترتكز على مضامين ثقافات أخرى.“

ممّا تمّ عرضه أعلاه، نلمس أنّ المعلّمين غير راضين عن مدى حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية. ويرون أنّها تقتصر على عناصر معيّنة من عناصر الثقافة، هذا بالإضافة إلى أنّها متأثرة كثيرا بثقافات أخرى دخيلة عليها

تعامل المدرسة في تعزيز الثقافة العربية

إنّ حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية لا يأتي من فراغ وإنما هناك عوامل مختلفة تعمل على تعزيز وجودها، إذ أظهرت آراء المبحوثين وإجاباتهم أنّ تعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة العربية مرتبط بأربعة عوامل أساسية وهي كالتالي:

دور الإدارة

أجمع المبحوثون على أنّ العامل الأساسي الداعم لتعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة العربية هو الإدارة. بالمقابل، أجمع أغلبيتهم أنّ مديري مدارسهم لا يعملون على تعزيز الثقافة العربية داخل مدارسهم، وذلك في أغلب الأحيان لأنهم يتقيّدون بتعليمات وزارة التعليم. ففي هذا الصدد تقول المعلّمة وفاء:

” إدارة مدرستنا لا يوجد اهتمام من قبلها بتانا بمواضيع الثقافة والتراث، وحتى لو حاولنا أن نلفت نظرها لهذه الأمور، لا تستمع لنا وتبعدنا عنها ولا تشجعنا عليها، فيكون هدفها هو إرضاء سياسة الدولة وتنفيذ هذه السياسة“.

إنّ عدم فاعلية مديري المدارس في تعزيز الثقافة العربية داخل مدارسهم، دفع عددا كبيرا من المعلّمين إلى اختصار دورهم في تعزيزها، داخل صفوفهم فقط ومن خلال مبادرات ذاتية وفردية. لقد عبّرت عن ذلك المعلّمة منى بقولها:

” إنّ الإدارة لا تشجع المعلّمين على التطرق لمواضيع لها علاقة بالتراث والثقافة العربية ولا تخصص حصص دراسية أسبوعية حول الموضوع، ممّا يجعلني أحاول قدر المستطاع إبراز مواضيع لها علاقة بثقافتنا داخل صفّي، كما أحاول أن أحدّث بالفصحى وأن ابتعد عن الكلمات العبرية قدر الإمكان. كما أقوم بتوجيه طلابي لإعداد زاوية داخل الصف تبرز ثقافتنا“.

رغم أنّ وزارة التعليم تمنح مديري المدارس حرية اختيار أي موضوع وبناء خطة حول هذا الموضوع وتمريره للطلاب، ورغم أنّ نسبة هذا الموضوع تصل إلى 25% من المنهاج

الدراسي، إلا أنّ مديري المدارس يفضلون تخصيص هذه النسبة للتحصيل العلمي، وليس لتنفيذ برامج لامنهجية لها علاقة بالثقافة والهوية. وهذا الأمر ظهر جلياً عبر ما قالته المعلمة حنين: ” وزارة المعارف تعطي دائماً كلّ مدرسة من 25-30% من المناهج لتخطيط أي موضوع تريده وأن تطبقه بشكل عملي. وتستطيع المدرسة من خلال هذه النسبة من الحرية أن تخطط مناهج وتبني موادّ في مجال تقوية الهوية. أو في مجال التراث وتذويت التراث لدى الطلاب. إلا أنهم للأسف يستغلون هذه المساحة لأُمور تحصيلية“.

في حين عبّر أغلبية المبحوثين عن عدم فاعلية مديري مدارسهم في تعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة، أعرب البعض عن رأيٍ مغاير يظهر اهتمام مديري مدارسهم بالثقافة والتراث ولكن ليس بشكل عميق ومتواصل. فتقول المعلمة إيناس: ” إدارة مدرستنا تهتم بالمشهد الثقافي، لكن اهتمامها هذا يقتصر على مناسبات وأيام معينة، وأرى أنّ على الإدارة أن تفكر بفعاليات جديدة مكن من خلالها تعزيز الثقافة داخل المدرسة“.

كما أعرب هؤلاء المعلمون على أنّ الإدارة عندما تبادر وتقوم بفعاليات ثقافية داخل المدرسة، لا تقوم بالتنسيق مع المعلمين وأخذ رأيهم بالموضوع. تحدّث عن ذلك المعلم ساهر قائلاً: ” إنّ عملية تعزيز المشهد الثقافي داخل المدرسة يجب أن تكون منظّمة ومخطّطة وليست عشوائية، ويجب أن تكون منسّقة بين المعلمين مع مركّزة الموضوع والمديرة“.

مما سبق يتضح لنا أنّ تعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، متأرجح بين مدير لا يريد أن يعزز هذا المشهد بتاتا، ويفضّل بدلاً من ذلك أن ينمّي التحصيل العلمي للطلاب، وبين مدير يعمل على تعزيز هذا المشهد ولكن بشكل يميل أكثر إلى القشور منه إلى اللباب.

دور المعلم

إنّ مدى فاعلية المدير في تعزيز الثقافة العربية داخل مدرسته تلقي بظلالها على المعلم وتؤثر فيه. لكن هذا لا يمنع أنه في حالة كان مدير المدرسة غير فعّال في تعزيز الثقافة العربية، أن يبادر المعلمون بأنفسهم في تعزيز هذا المشهد، وهذا ما عبّرت عنه المعلمة حنين بقولها: ” إذا كان المدير غير مبادر، فيمكنني أن اقترح على المدير مشاريع تعمل على تعزيز المشهد الثقافي وأن أكون مبادرة حتى لو لم يبادر المدير بهذا الشيء“. وتلتقي وفاء مع حنين بهذا الرأي فتقول: ” أنا كمعلمة المفروض أن يكون لي دور وأن أبادر في تعزيز المشهد الثقافي. حتى لو من خلال الزوايا الصفية داخل صفّي أو من خلال المواضيع التي أعلمها. كما أنني أستطيع أن أستغل برنامج مفتاح القلب¹ واستغل القيم الموجودة فيه، وأعزز من خلالها الثقافة العربية“.

1 مفتاح القلب عبارة عن برنامج الزامي، يطبق في المدارس الابتدائية من خلال حصة التربية، حيث يعمل هذا البرنامج على تطوير وغرس القيم والمهارات الاجتماعية من خلال التعليم والتجربة، تمّ إعداده من قبل وزارة التعليم، قسم التعليم الابتدائي، وحدة التربية للحياة في المجتمع.

يرى المبحوثون كذلك أنّ موضوع تخصصهم والموضوع الذي يدرّسونه، له دور كبير في عملية تعزيز الثقافة العربيّة. تصف لنا ذلك المعلّمة بيسان، وهي معلّمة فنون وتعمل منسّقة في مدرستها قائلة:

” كوني معلّمة فنون هذا يتيح لي المجال أن أبداع في إبراز ثقافتنا وتراثنا الفلسطينيّ. وأنا دائما أعمل على إبراز رموز هذا التراث من خلال عملي مع الطلاب. مع أنّي اخذ من فنون الثقافات الأخرى لكن لا أتنازل عن فنون ثقافتي ودائما حاضرة في أعمالي“. أما ساهر معلّم الحساب، فلقد خالف بيسان الرأىّ بقوله:

” أنا كمعلّم حساب لا أتعامل مع موضوع الثقافة كثيرا. فلا مجال للثقافة والتراث بين الأرقام والمعادلات“.

وتوافقه الرأىّ إلى حدّ ما معلّمة الإنجليزيّة إيناس فتقول: ” للأسف لا أستطيع كثيرا كمعلّمة لغة إنجليزية أن أعزز ثقافتي. وذلك لأن مضامين كتاب اللغة الإنجليزيّة لا علاقة لها بالمرّة بثقافتي“.

هناك من المبحوثين من أعرب عن أنه يساهم بتعزيز الثقافة العربيّة من خلال أن يكون قدوة صالحة لطلّابه فتقول المعلّمة وفاء في ذلك:

” يجب أن يكون المعلّم قدوة لطلّابه في مظهره وتصرفاته وسلوكه. حيث تعكس ثقافته. فعندما يرى الطلاب أن المعلّم يحترم ثقافته ويحبّها وفخور بها وغير خجلان منها فهذا سينعكس بدوره على طّلابه“.

رغم رأىّ وفاء هذا إلا أنّ أغلبية المبحوثين يرون انه صعب جدا على المعلّم في زمن العولمة والانكشاف على الثقافات الأخرى، أنّ يكون قدوة لطلّابه في تعزيز الثقافة، إذ تقول المعلّمة إيناس معبّرة عن ذلك: ” نحن أنفسنا كمعلّمين متأثرين بالعولمة والأسرلة. لذلك صعب أن نعمل على تعزيز ثقافتنا الأصليّة. في الوقت الذي نعرض أنفسنا أمام الطلاب كنموذج لشخص يفضّل ثقافة العولمة والأسرلة على ثقافته العربيّة“.

بيّنت المشاهدات الميدانية المحدّدة في المدارس العربيّة، أنها جاءت متفّقة مع رأىّ وفاء وتعكس ما قالته تماما. فلقد بيّنت المشاهدات أنّ معلّمي المدارس متأثرون جدا بالعولمة والأسرلة سواء في مظهرهم الخارجيّ من حيث لبسهم وإكسسواراتهم التي يستعملونها أو في طعامهم وشرابهم وكذلك في أحاديثهم التي يتخلّلها الكثير من الكلمات الأجنبيّة.

مما سبق يظهر جليّا أنّ هناك من المعلّمين من يرى أنّ له دورا مهما في تعزيز الثقافة العربيّة داخل المدرسة، وعليه أنّ يفرض هذا الدور ويفعله. وهناك من يرى أنه صعب عليه تعزيز الثقافة العربيّة، وألقى اللوم في ذلك على غيره كالإدارة المدرسية والوزارة التعليميّة والعولمة والأسرلة. ولكن في جميع الحالات يبقى دور المعلّم في تعزيز الثقافة العربيّة داخل

المدرسة، دوراً فردياً وبمجهود ومبادرة المعلم الذاتية.

دور الطالب

تظهر المقابلات مع المبحوثين أنّ دور الطالب في تعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة العربية سطحيّ وغير عميق وغير نابع من وعي الطالب بثقافته وتراثه. فتقول المعلمة منى معبرة عن ذلك:

” طلابنا بعيدون كلّ البعد عن كلّ ما يتعلّق بتراثهم. وحتى لو وجدت جداريات وزوايا في المدرسة حتوي على مضامين لها علاقة بتراثنا، فالطلاب يتعاملون معها كديكور. كشيء تعودوا على رؤيته يوميّاً، ولا يقومون بربطها بثقافتهم وتراثهم. ولا تذوّت في عقولهم. حتى اسم المدرسة الذي على اسم شخصيّة عربيّة عريقة، لا يعرف الطلاب المعلومات الكافية عنها ويتعاملون مع الاسم كشيء يعرف ويميّز مدرستهم عن باقي المدارس دون ربطه بحضارتهم وثقافتهم“. من الجدير ذكره انه من خلال المشاهدات في مدرستين عربيّتين تحملان أسماء علماء عرب لهم دور كبير في مجال العلم والتربية، تمّ البحث عن زاوية أو جدارية داخل المدرسة تتحدّث عن هؤلاء العلماء، لكن لم يتم ملاحظة شيئاً لهم.

أكد المبحوثون كذلك أنه حتّى عندما يشارك الطالب بأنشطة وفعاليّات لها علاقة بالثقافة والتراث، فإنّ هذه المشاركة تتم على الأغلب دون أن يعي الطالب أهميّة هذه الفعاليّات، ودون أن يربطها بثقافته. فلقد بيّنت لنا ذلك المعلمة وفاء من خلال قولها ما يلي: ” أنّ الطلاب ليس لديهم الوعي الكافي بتراثهم. وحتى لو شاهدناهم يلبسون اللباس الفلسطينيّ في مناسبات معينة فإنّهم يلبسونه كرمز دون أن يكون لديهم وعي أو انتماء لهذا اللباس“.

كما بيّن بعض المبحوثين أنّ الفعاليّات والنشاطات الثقافيّة التي تقام في المدرسة، لا يشارك الطالب في أغلب الأحيان في إعداد مضامينها، وإنما تعد وتجهز من قبل المعلمين حسب المناسبة والحدث، وهو عليه أن ينفذها. فتقول المعلمة سمر موضحة ذلك:

” حتى الفعاليّات والنشاطات المدرسيّة ومن ضمنها جداريات المدرسة. يعدّها شكلاً ومضموناً. معلّموا المدرسة بالتعاون مع منسّقة المدرسة وليس الطلاب من يقوم بإعدادها. يعني باختصار الطالب يلبس ما تفضّله المدرسة“.

كما تظهر نتائج البحث وتبيّن ما للعولمة والأسرلة من دور في انكشاف الطلاب على ثقافات أخرى غير ثقافتهم، ودورها الكبير في تحجيم دورهم في عمليّة تعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة. إذ يرى المبحوثون أنّ هذا الانكشاف جعل الطلاب يميلون إلى الثقافات الأجنبية ويفضلونها على ثقافتهم، خصوصاً في ظلّ غياب مشهد ثقافيّ عربيّ قويّ داخل المدرسة.

فتصف لنا المعلمة سارية هذا بقولها:

” كيف نريد من الطالب أن يعزّز ثقافته إذا كانت هذه الثقافة مهمّشة وغير حاضرة بقوة داخل مدرسته، وإذا كان الطالب نتيجة لوسائل الاتصال الحديثة والإنترنت أصبح يحب الثقافة الأجنبية ويفضلها أحيانا كثيرة على ثقافته، فهم يحبّون الاستماع إلى أغاني أجنبية مثلا، وحتى لباسهم غربي“.

دور النشاطات المدرسية

إنّ للفعاليّات والنشاطات المدرسيّة دور في تعزيز الثقافة العربيّة داخل المدرسة، قد يفوق دور الإدارة أو المعلم، وذلك لما لها من مقدرة على ربط الطالب بثقافته وتراثه وتنمية شعوره تجاه هذه الثقافة. لذلك طلب من المبحوثين الحديث عن الفعاليّات والنشاطات المدرسيّة التي يقومون بها في المدرسة من أجل تعزيز حضور الثقافة العربيّة. لقد أعرب أغلب المبحوثين على أنّ الفعاليّات التي تقام بمدارسهم عابرة وتظهر فقط في المناسبات والأعياد ويتم التركيز من خلالها على الشكل أكثر من المضمون. وهذا ما عبّرت عنه المعلمة منى بقولها:

” هناك في المدرسة تقام أيّام ذروة كيوم اللغة العربيّة أو يوم التراث. في هذا اليوم تعزز الثقافة العربيّة والتراث العربيّ بشكل واضح وبارز، ولكن حتّى في هذا اليوم لا يتم التعزيز كما يجب. لأنّه للأسف تظهر الشكليات أكثر من المضمين. فيركزون على إعداد أكالات شعبيّة ولبس ملابس تراثيّة ورقص رقصات شعبيّة كالدبكة. لكن للأسف لا تتحدّث بشكل عميق عن هذه الأشياء ولا تربطها بحضارتنا وتراثنا“.

وتشارك المعلمة حنين، المعلمة منى برأيها فتقول:

” في المناسبات والأعياد تشارك المدرسة بشكل فعّال، ويساهم الطلّاب في احتفالات هذا اليوم وتعلّق منتوجات الطلّاب على جدران المدرسة، وإذا حلّت مناسبة أخرى نزيل الموجود ونعلّق مكانها منتجات لها علاقة بالمناسبة الجديدة. فنحن للأسف نعمل بشكل موسميّ وبما يتلاءم والمواسم والأعياد، وذلك ليوم واحد فقط وليس مبني على أساس“.

هناك فعاليّات ونشاطات تقام في المدرسة، يكون الهدف منها تطبيق برامج لا منهجيّة، تلزم وزارة التربية والتعليم المدارس على تنفيذها، مثل برنامج مفتاح القلب. وفي هذا الصدد تقول المعلمة حنين:

” برنامج مفتاح القلب مبني على عشرة شهور مدّة السنة الدراسيّة الكاملة، حيث كلّ شهر تميّزه قيمة معيّنة. هذه القيم تابعة لأعياد ومناسبات لدى اليهود، مع أنّها قيم أخلاقية عالية جدا لكن إذا عدنا للدين الإسلاميّ والقران الكريم نجد هذه القيم متجذرة في ديننا وأستطيع تطويرها بشكل أكبر. إذا حسب رأيي المشهد الثقافيّ يجب أن يكون أكثر من خلال القران الكريم وتعاليمه وليس من خلال قيم ثقافية غريبة عن ثقافتني“.

لقد قام بعض المبحوثين ممن لديهم أقدمية كبيرة في التدريس، بعملية مقارنة بين الفعاليات والنشاطات التي كانت تقام في المدرسة، في بداية مشوارهم التعليمي، وبين ما هي عليه اليوم، إذ انهم يدعون أن الفعاليات في السابق، كانت أكثر تنوعاً وعمقا بما يتعلق بالثقافة والتراث. تصف ذلك المعلمة وفاء قائلة:

” كنا في السابق نركّز على يوم الحصاد لكن حاليًا لا نركّز على هذه المناسبة. كنا نحضر أمهات ليعجن العجين ويخبزن. اليوم لا أحد في البيت يعجن ويخبز وأصبح اليوم التركيز على البيتسا والمعجنات. كنا في السابق نحضر أدوات تراثية قديمة ونضعها في إحدى زوايا الصف. كنا نعلّق أدوات الحصاد وجري حديث حولها مع الطلاب ونقوم بعملية مقارنة مع أدوات الحصاد الحديثة. في السنوات الأخيرة انعدم هذا الشيء ولا اعرف السبب.“

وتمضي وفاء في حديثها لتتحدّث عن الرحلات وكيف أنها كانت توظف لتعريف الطالب على ثقافته وتاريخه. فتقول:

” كنا نأخذ الطلاب رحلات إلى أشياء تخص الزيتون. كانوا يشاهدون كيف كان يتم قطف الزيتون في السابق. هذا الشيء غير موجود اليوم. حيث أصبحت رحلاتنا لا علاقة لها بالتراث حتى الرحلات التي يمكن أن تنمي الثقافة والتراث لدى الطالب. كزيارة المتاحف وأماكن تخص التراث لم تعد موجودة“.

وعن السؤال الذي طرح على المبحوثين إن كان هناك فعاليات ونشاطات تنقصهم في المدرسة، ويرون أنها ممكن أن تعمل على زيادة الوعي لدى الطالب بثقافته وتاريخه وانتمائهم القومي، فرأى بعضهم أن المدرسة لا تفضل التطرق إلى مثل هذه الفعاليات ويفضلون الفعاليات التي تتماشى مع منهاج وزارة التربية. فيقول المعلم ساهر في هذا:

” المدرسة تركّز أكثر على فعاليات دينية والأشياء التي تأتي من الوزارة جاهزة. أما الأشياء السياسية والتي لها علاقة بتاريخنا. صعب أن تبادر الإدارة أو المعلمون بالقيام بفعاليات حولها. كيوم الأرض مثلاً“. ويحاول ساهر أن يفسر لنا سبب ذلك فيقول: ” أعتقد أن هذا الشيء سببه الخوف أو عدم معرفة المعلم بمدى صلاحياته وحدوده في التحدّث حول الموضوع“.

يلقي بعض المعلمين باللوم على المؤسسات التعليمية التي تخرجوا منها، بعدم توعيتهم لهذه المواضيع، وبأهميّة نقلها للطلاب. عبّرت المعلمة وفاء عن ذلك بقولها:

” نحن نمرّ على هذه المناسبات مرّ الكرام. وذلك نابع من عدم وعي وإلمام المعلم بهذه المواضيع. إذ لم يتم أحد بتوعيتنا كمعلمين خلال دراستنا في كلية إعداد المعلمين بهذه المواضيع. ولم نعلمونا المسموح نقله للطلاب وما الممنوع“.

كما عبّرت المعلمة نشوى عن خوفها من القيام بفعاليات متعلّقة بالهويّة والتاريخ الفلسطيني، فقالت:

” يوم الأرض يعتبر يوم مناسب للتحدّث عن الثقافة العربيّة والقوميّة العربيّة، ولكن للأسف هناك خوف من السلطات العليا للتحدّث بهذه المواضيع بحريّة، رغم أنّه اليوم أصبح هناك وعي أكثر من السابق بهذه المواضيع، لكن يبقى الخوف يحول دون تطرّقنا لهذه المواضيع مع الطلّاب بشكل كبير“.

أما المعلّمة بيسان فهي الوحيدة التي كان لها رأيّ مغاير من بين المبحوثين حول هذا الموضوع. إذ قالت:

” أرى أنّ هناك مواضيع تخص ثقافتنا وتاريخنا الفلسطينيّ، كُنّا في السابق نخاف أن نتحدّث عنها أمام الطلّاب، كيوم الأرض والنكبة، لكن اليوم مسموح لنا من قبل وزارة المعارف أن نتحدّث عن هذه المواضيع، وحتى لو كان هناك إضراب في يوم الأرض يستطيع المعلّم أن يتحدّث عن الموضوع قبل الحدث بيوم، لذلك أعتقد أنّ هذا الشيء يتعلق بضمير المعلّم ومدى تعامله مع الموضوع بشكل جدّي ومدى حضور هذا الموضوع بذهنه ووعيه“.

من هنا نرى أنّ تعامل المدرسة العربيّة مع حضور الثقافة العربيّة ليس بارزا وليس قويا، على المستوى الإداري وطاقم المعلّمين والطلّاب، وهو ما أجمع عليه أغلب المبحوثين. ويعزو المبحوثون ذلك لأسباب عدة، كما سيظهر تباعا.

عوامل دافعة وأخرى معيقة لحضور الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة

إنّ الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة تتأرجح ما بين عوامل تدفعها نحو التقدّم والحضور وعوامل أخرى تعيق هذا التقدّم والحضور. ولقد بيّنت أقوال المبحوثين على أنّ العوامل المعيقة أكثر من الدافعة. كما بيّنت أقوالهم على أنّ العوامل المعيقة متعلّقة بأربعة محاور أساسية: وزارة التعليم والإدارة المدرسيّة أولا، والمعلّم ثانياً والطالب ثالثاً، وكذلك تيارا العولمة والاسرلة رابعاً. أما بالنسبة لوزارة التعليم فلقد أجمع المبحوثون على أنّ وزارة التعليم هي الواضحة للمنهاج الدراسي وهي التي تحدد مضامينه، حيث أنّ هذه المضامين غير نابعة من الثقافة والتراث العربيّ. عن هذا الموضوع حدثتنا المعلّمة نشوى قائلة:

” حسب رأي السبب الرئيسيّ المعيق لحضور المشهد الثقافيّ داخل المدرسة، هو السياسات العليا كوزارة المعارف والمفتشين، فهؤلاء لا يشجعون المعلّمين على التحدّث بهذه المواضيع“.

كما أعرب المعلّمون عن أسفهم من كون كتب التدريس المقرّرة من قبل وزارة المعارف، لا تحتوي على مضامين لها علاقة بالثقافة والتراث العربيّ. عبّرت عن ذلك المعلّمة سارية بقولها:

” أنّ كتب التدريس لا تحتوي على موادّ ثقافية وتراثية تخص تراثنا، مع أنّ كتاب اللغة العربيّة الذي ندرّسه للطلّاب طريقتهم ممتازة في كميّة تعليم القراءة، لكن للأسف لا نجد فيه نصوص

تخصّ ثقافتنا وتراثنا“ .

أما بالنسبة لإدارة المدرسة فلقد رأى المبحوثون أنّ المدرسة تتبع سياسة وزارة التعليم، لذلك لا تعمل على إعداد برامج تعليمية تحتوي على موادّ تراثية وثقافية، ولا تخصص حصصا في البرنامج التعليمي يتحدّث عن هذا الموضوع. عبّرت عن ذلك المعلّمة هناء بقولها:

”الإدارة تتبع سياسة وزارة التعليم لذلك هي لا تدعم المشهد الثقافيّ. نحن بحاجة إلى حصص تتحدّث عن التراث وعن المشهد الثقافيّ. ويجب أن تكون هذه الحصص من خلال ساعات البرنامج“ .

وفيما يتعلق بكون المعلّم عاملا معيقا لحضور الثقافة العربية فلقد رأى المبحوثون أنّ هذه الإعاقة نابعة من عاملين أساسيين: وهما الخوف وقلة الوعي. أما بالنسبة لعامل الخوف فلقد ظهر ذلك جليّا في قول المعلّمة منى:

” لديّ خوف من التطرّق إلى بعض المواضيع الحساسة المتعلّقة بالتراث والثقافة العربيّة. وأنّ أعرض نفسي للنقد من قبل الإدارة المدرسيّة أو التفتيش الوزاريّ“ .
أما بالنسبة لقلة وعي المعلّمين بالمواضيع المتعلّقة بالثقافة، فلقد تحدّثت عن ذلك المعلّمة سارية قائلة:

” قسم كبير من المعلّمين غير متقنين كفاية بالنسبة لموضوع الثقافة والتراث العربيّ. وغير واعين لأهمية هذا الموضوع بالنسبة لنا ولهويتنا. فهم غير ملمين بالمعلومات اللازمة التي يجب أن يزودوا بها طلابهم حول الثقافة والتراث العربيّ“ .
تحدّث الأستاذ ساهر عن عامل معيق آخر يعيق المعلّم من تعزيز الثقافة العربية، وهو عامل عدم توفر الأدوات والمهارات اللازمة لدى المعلّم لتمرير مواضيع لها علاقة بالتراث والثقافة العربية. وعبر عن ذلك قائلا:

” لا يوجد لدينا كمعلّمين ذوي ولا غير ملمين بالموضوع وكيفية تمريره للطلاب. بشكل يجعلهم يقبلون على مثل هذه المواضيع بشغف وحب“ .

كما رأى بعض المبحوثين أنّ تركيز المدرسة على التحصيل العلميّ وجمع المعلومات، منفذين بذلك خطة وزارة التعليم لم يبق لهم وقت كمعلّمين ليركّزوا على أمور أخرى متعلّقة بتراثهم وتاريخهم. تحدّثت عن ذلك المعلّمة سارية بقولها:

” نحن كمعلّمين مشغولين ومهمومين بإنهاء المنهاج وإجراء الامتحانات. لا يتم وضع تخطيط مناسب أول السنة. يشمل مواضيع التراث. ونركز أكثر على ال *למידה משמעותית* لأنّ الدولة تركّز على هذا الموضوع. لذلك صعب عليّ أن أدخل نصوص تحتوي على مضامين ثقافية نابعة من ثقافتنا العربية وذلك لضيق الوقت“ .

أما العوامل المتعلّقة بالطالب والتي تساهم في إعاقة حضور الثقافة العربية داخل المدرسة

العربية، فلقد تجلّى ذلك في التنشئة الأسريّة للطالب أولاً. إذ رأى بعض المبحوثين أنّ التنشئة الأسريّة ودورها في تنمية الوعي لدى الطالب بأهميّة تمسكه بثقافته وعاداته وتقاليدته، تكاد تكون غير موجودة لدى الطالب، وهذا يؤدّي إلى انجذابه إلى ثقافات أخرى تبعده عن ثقافته الأصليّة. وتقول في هذا الصدد المعلّمة حنين:

” يجب أن تكون هناك تنشئة بيتيّة على شيء اسمه العادات والتقاليد العربيّة. وذلك لكي يستطيع الطالب الانخراط في العالم دون أن تؤثر فيه الثقافات الأخرى ودون أن تطغي على ثقافته وتهتمّشها“.

كما كان لانعدام وجود قدوة للطالب، تكون مرجعيّة له بالنسبة لثقافته وتراثه، دوراً كبيراً في إعاقة تعزيز الثقافة العربيّة. فالمعلّم الذي يجب أن يكون قدوة للطالب هو نفسه متأثر بثقافات أخرى، انعكست على سلوكه وتصرفاته، وبالتالي تأثر بها الطالب وقلّدها. شرحت لنا ذلك المعلّمة منى بقولها:

” انعدام القدوة للطالب. تعيق عمليّة تعزيز الثقافة العربيّة. حيث أنّ المعلّم أيضاً متأثر بشكل كبير بالثقافات الدخيلة علينا من حيث الشكل الخارجيّ وبعض العادات والتقاليد. وكذلك بإدخاله لكلمات أجنبية في أثناء حدّثه مع طلبّاه“.

أما فيما يتعلق بالعوامل الدافعة للمعلّم لتعزيز الثقافة العربيّة داخل المدرسة، فلقد انحسرت جميعها بعوامل الرغبة والوعيّ الموجودة لدى قسم كبير من المعلّمين حول أهمية تعزيز الثقافة العربيّة والتمسك بالثقافة الأصليّة للطالب. إذ رأى المبحوثون أنه بغياب الإدارة المشجعة والوزارة الداعمة لم يبق للمعلّم سوى رغبته ووعيه في تعزيز ثقافته وتراثه ونقلها لطلّابه. عبّرت عن ذلك المعلّمة منى بقولها:

” بصراحة غير قادرة على التفكير أنّ هناك عوامل ممكن أن تساعدني - وبالذات عوامل خارجية - على تعزيز ثقافتي. فلا المدرسة تستطيع القيام بذلك ولا الأهل ولا المنهاج. فقط الدوافع الموجودة داخلي. وحبّي لإبراز ثقافتي وجعلها حاضرة وبارزة. ونقل هذا الحب للطلّاب“.

وأما بالنسبة لتأثير عوامل العولمة والأسرلة على حضور الثقافة العربيّة في المدرسة العربيّة فقد اتفقت وتلاققت جميع أجوبة المبحوثين على أنّ تيار الأسرلة يعمل على إعاقة حضور الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة. ورأى المبحوثون أنّ هذا التيار عمل على طمس الهوية العربيّة وإهمال ثقافتها وتهميشها، وانعكس ذلك بدوره على المدارس. حدّثتنا عن هذا الموضوع المعلّمة سارية بقولها:

” إنّ السياسة المتبعة من قبل إسرائيل نحو الأقلّيّة العربيّة داخلها، سياسة طمس الهوية وتهميشها واستبدالها بهويتهم وثقافتهم. فانظري إلى البرامج التي تقدّم لنا عبر التلفاز الكتب. المناهج في المدارس. اللبس الذي أغلبته نشتريه من محلاتهم التجاريّة“.

كما تحدّث بعض المبحوثين عن دور الاحتكاك اليومي بالمجتمع الإسرائيلي في إضعاف الثقافة العربية. عبّرت عن ذلك المعلّمة هناء بقولها:

” إنّ الأسرلة تعمل على إضعاف المشهد الثقافيّ. فنحن نحتمك يوميا بالمجتمع اليهودي ونحن نقلدهم في طريقة أكلنا وشربنا ولبسنا وفي تقليدهم في التصرفات والعادات. وهذا له دور كبير في إضعاف ثقافتنا. فنحن من خلال ممارستنا لمهنتنا نحس أنّ الثقافة العربيّة يوما بعد يوم تنطمس أكثر“.

لقد دعمت المشاهدات الميدانيّة أقوال المبحوثين، إذ أنّ المشاهدات بيّنت بشكل واضح جدا، تأثر كلّ من المعلّم والطالب بعادات المجتمع الغربي من حيث المأكّل والمشرب والملبس. كما كان للأسرلة دور في إضعاف اللغة العربيّة والتي هي عنصر مهم من عناصر الثقافة، حيث إضعافها أضعف الثقافة العربيّة أيضا. عبرت عن ذلك المعلّمة منى بقولها:

” لقد أثّرت الأسرلة بشكل سلبي على حياتنا اليوميّة كمجتمع عربيّ فلسطينيّ يعيش داخل إسرائيل بكلّ تفاصيل ومجالات الحياة. وبالتالي هذا أثّر على الطلاب والمعلّمين وشكّل صعوبة على عمليّة تعزيز المعلّمين للثقافة العربيّة. خاصّة معلّموا اللغة العربيّة. إذ أنّه ملقاة على عاتقهم مسؤوليّة تقوية اللغة العربيّة وعدم إضعافها. لكن للأسف إدخال المعلّمون لكلمات عبريّة في أحاديثهم. وحتى أثناء تدريسهم. أضعف اللغة وبالتالي أضعف المشهد الثقافيّ“.

أكّدت المشاهدات أيضا هذا الموضوع إذ أنّ أغلبية المعلّمين كانوا يقمّون كثيرا من الكلمات العبريّة أثناء تحدّثهم مع بعضهم البعض وحتى أثناء تحدّثهم مع طلابهم.

لقد كان لعامل التبعيّة والاستمالة الذي استخدمته الحكومة الإسرائيليّة لأسرلة الأقلّيّة العربيّة داخلها وجعلها تابعة وخاضعة لها، دور في إضعاف الثقافة العربيّة. ولقد عبّرت عن ذلك المعلّمة حنين بقولها:

” كلّ شيء أحتاجه سواء فحص. سواء دوائر رسميّة، وكلّ شيء. لازم أسافر على بلد يهوديّة لقضاء حاجاتي. وهناك بالمرّة أشترى ملابسني وأكلي. إنّ هذا الشيء مفروض عليّ. بما أنهم يطونني بالفحوصات وبالمستشفى وبالجامعة. وكلّ هذه الأشياء عند اليهود. إذا ما حاجتي للغني وثقافتي. وهكذا نجحت الأسرلة في إضعاف ثقافتي“.

أما بالنسبة لتأثير تيار العولمة على عمليّة تعزيز أو إعاقة الثقافة العربيّة، فلقد انقسمت آراء المبحوثين حول ذلك. فمنهم من رأى أنّ العولمة ممكن أن تعمل على تعزيز الثقافة العربيّة ومنهم من رأى عكس ذلك. أما من رأى أنّ للعولمة دورا في تعزيز الثقافة العربيّة فلقد أو عزوا ذلك إلى أنّ العولمة أتاحت لنا الاتصال بالآخر من خلال وسائل التكنولوجيا الحديثة الشيء الذي ساعد على إيصال الثقافة العربيّة له عبر هذه الوسائل. تحدّثت عن ذلك المعلّمة بيسان قائلة:

” أعتقد أنه يمكن استعمال العولمة بشكل يخدم تعزيز الثقافة العربية داخل المدرسة، إذ أنّ العولمة والانكشاف على الثقافات الأخرى يمكن أن يجعلني أفهم ثقافتي بشكل أكبر، وفي نفس الوقت أبرز ثقافتي للآخرين“.

بالمقابل، تحدّث أغلبية المبحوثين عن عوامل كثيرة سلبية للعولمة والتي تعمل على إعاقة حضور الثقافة العربية داخل المدرسة. فقد تحدّثت المعلّمة سمر عن دور العولمة في جذب الطلاب إلى ثقافات أخرى وتفضيلها على ثقافتهم الأصليّة، فقالت:

” للأسف الثقافات الغربية التي وفدت على ثقافتنا من خلال العولمة، أصبحت بارزة أكثر من بروز ثقافتنا الأصليّة داخل مدارسنا، وأصبح طلابنا يفضلون الثقافات الأجنبية على ثقافتهم ويقلّدونها بكلّ شيء“.

ووافقتها الرأي حول ذلك المعلّمة إيناس إذ قالت:

العولمة تؤثر مئة بالمئة في إضعاف المشهد الثقافيّ، فإذا نظرنا إلى أولادنا ال (*teenag-ers*) بالذات، كلهم ثقافة غريبة، في لبسهم، في قصات شعرهم، في أحاديثهم، في أكلهم ال *junk food* ، في استعمال لغتهم، وأشعر كذلك أنّ الطلاب يحبونها أكثر من ثقافتهم ويشعرون أنّها أكثر *77777777* وأنّ مستواها أحسن من مستوى ثقافتنا.

هذا الشيء بيّنته المشاهدات الميدانية، إذ أنّ حتى اللباس الموحد للطلاب لم يسلم من هذا التأثير، حيث طبع الطلاب عليه ملصقات لشخصيات كرتون عالمية ولأشخاص مشهورين في مجال الفن والرياضة. وكذلك أدواتهم الكتابية صبغت بهذه الملصقات. ولم يتم مشاهدة ملصقا واحدا من هذه الملصقات يعكس الثقافة العربية ورموزها.

ولخصت المعلّمة بيسان عوامل تأثير العولمة السلبية والتي لها دور كبير في تهميش وإضعاف الثقافة العربية وفرض ثقافتها على الثقافة العربية في جميع المجالات، بما في ذلك المدرسة والطلاب، إذ قالت بصوت فيه كثير من الألم:

” العولمة تظهر وبقوة في جميع مناحي حياتنا كمجتمع عربيّ داخل إسرائيل، وهذا انعكس على جوّ المدرسة وعلى طلاب المدرسة، إذ أننا نلاحظ أنّ العولمة أثّرت على الطلاب في أكلهم ولبسهم وطعامهم وذوقهم الموسيقيّ والفنيّ، وهذا لا شك على حساب ثقافتنا ومركباتها“.

إنّ وجود عوامل معيقة لحضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، يؤدي إلى غيابها داخل المدرسة العربية، وهذا بدوره ينعكس سلبيا على عملية تعزيز هوية الطالب القومية، وشعوره بانتمائه لهذه الهوية واعتزازه بها.

تعامل المدرسة مع تعزيز الثقافة العربية بأعين المعلمين

رغم الصعوبات والمعوقات التي تحدّث عنها المبحوثون، والتي تعيق بنظرهم حضور

الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، إلا أنه ما زال لديهم أمل وتطلّع نحو مستقبل أفضل لحضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية. ومن أجل تحقيق ذلك كانت لديهم توصيات واقتراحات للنهوض بالمشهد الثقافي العربي وتفعيله داخل المدرسة العربية.

يرى المبحوثون أنه يجب على الإدارة المدرسية أن تزيد من اهتمامها بالثقافة والتراث العربي، وأن تعمل على إعداد خطة عمل وبرامج تعليمية تسعى أهدافها إلى تعزيز المشهد الثقافي داخل المدرسة العربية. تحدّثت عن هذه النقطة المعلمة وفاء فقالت: " على المدرسة أن تضع خطة تعليمية، موافق عليها من قبل الوزارة، فعندها يمكن أن نتجح عملية تعزيز الثقافة". كما أكد المبحوثون على ضرورة أن توفر الإدارة للمعلمين دورات استكمال، الهدف منها زيادة وعي المعلمين بثقافتهم، وإكسابهم أدوات ومهارات يستطيعون بواسطتها تعزيز الثقافة لدى الطلاب. تحدّثت حول هذا الموضوع المعلمة بيسان فقالت:

" لا يوجد لدى المعلمين وعي كبير بأهمية تعزيز الثقافة العربية، واعتقد أنه يمكن التغلب على هذا الشيء من خلال أن توفر الإدارة للمعلمين دورات استكمال تتحدّث عن الثقافة ومركباتها وكل ما له علاقة بهذا الشيء. بحيث تعمل هذه الدورات على زيادة الوعي لدى المعلمين بثقافتهم وتراثهم".

أما بالنسبة للنشاطات والفعاليات اللامنهجية، فلقد أوصى المبحوثون بأن تكثّف الإدارة هذه النشاطات وتجعلها دائمة الحضور، ولا تقتصرها على أيام معينة. لقد عبّرت عن هذه النقطة المعلمة إيناس بقولها: " على المدرسة أن تقوم بأيام عديدة، تعمل من خلالها على تعزيز المشهد الثقافي وليس يوم واحد في السنة، وأن تفكر المدرسة بفعاليات جديدة يمكن من خلالها تعزيز الثقافة وبناء هوية الطالب القومية".

كما طالب المبحوثون الإدارة المدرسية على أن تقوم بتخصيص حصّة في البرنامج التعليمي للطلاب، يتم التحدّث من خلالها عن الثقافة والتراث العربي، تحدّثت عن ذلك المعلمة نشوى قائلة: " على المدير أن يخصّص حصص وبرامج تتحدّث عن موضوع التراث والثقافة العربية".

نظرا لمعرفة المبحوثين بمدى تأثير المعلم على الطالب، تعليميًا وسلوكيًا، فلقد توجّهوا بنداء لجميع المعلمين أن يكونوا قدوة لطلابهم بحيث تعكس هذه القدوة ثقافتها في سلوكها وتصرفاتها. عبّرت عن ذلك بشكل واضح المعلمة وفاء قائلة: " يجب أن يكون المعلم قدوة لطلاب في مظهره وتصرفاته وسلوكه، بحيث تعكس ثقافته، فعندما يرى الطلاب أن معلمهم يحترم ثقافته ويحبها وفخور بها وغير خجلان منها، هذا سينعكس بدوره على طلابه".

كما أنه توجّه المبحوثون أيضا للمتقنين وإلى الأكاديميين وحاملي الشهادات التي لها علاقة بموضوع الثقافة والتراث، طالبين منهم مساعدة المدرسة في تعزيز الثقافة العربية، إذ

قالت وفاء: ” هناك دور للمتمففين وللنخب والقيادات مثل حاملي الألقاب الأكاديمية العليا في اللغة أو في أي شيء له علاقة بالثقافة والتراث، ويجب عليهم مساعدتنا لنعطي موروث ثقافي، وان نعمل على توعية الطلاب بثقافتهم وهويتهم.“

من خلال ما تم عرضه في هذه الفئة، يمكن أن نقول أن المعلمين يشعرون أنهم بحاجة إلى من يرشدهم في عملية تعزيز حضور الثقافة العربية، وأن هذا الدور ليس دورهم وحدهم، بل هناك جهات أخرى عليها أن تساهم في دورها في تعزيز الثقافة العربية.

نقاش وتوصيات

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى تعاطي المدرسة العربية في البلاد مع موضوع الثقافة العربية وإلى الوقوف على دور المعلم والطالب في ظل انحسار حضورها العام في المشهد المدرسي العام. كما ويهدف هذا البحث تبيان مدى تعزيز المدرسة للثقافة العربية والوقوف على العوامل الدافعة والمعيقة لحضورها داخل المدرسة العربية، ومعرفة كيفية تعامل كل من الإدارة والمعلم والطالب مع المعوقات وكيفية التغلب عليها. كما يشتمل هذا البحث على توصيات المبحوثين التي يمكن أن تعمل على زيادة حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، الشيء الذي من شأنه أن ينعكس إيجابيا على تعزيز الانتماء للخصوصية الثقافية للتلاميذ في المجتمع العربي في البلاد.

لقد أظهرت نتائج البحث بشكل واضح أن حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية في إسرائيل ضعيف، ويقتصر على أيام معينة وعابرة وغير مفعّل طيلة العام الدراسي. كما بيّنت النتائج أن عنصر اللغة هو أكثر عناصر الثقافة بروزا وحضورا من مركّبات الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، لكن كأداة اتصال ونقل للمعرفة، وليس كعنصر مهم وداعم لهويّة وثقافة الطالب العربي القوميّة (أمارة، 2003; Suleiman, 2010).

أظهرت النتائج كذلك أن الثقافة العربية داخل المدرسة العربية مصبوغة بثقافات دخيلة على الثقافة العربية الأصلية، تكاد تهتمش حضورها وتلغيه، وهذا ما تحدّث عنه العلامة ابن خلدون في مقدمته، إذ يرى أن المغلوب يتأثر بالغالب ويحاول تقليده والافتداء به في تصرفاته وسلوكه، اعتقادا منه أن الغالب تفوق عليه لأنه الأحسن والأفضل (ابن خلدون، 2005).

إنّ للإدارة المدرسية دورا أساسيا وداعما لعملية تعزيز حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، وهذا ما أيدهت النتائج بشكل كبير. إلّا أنّ النتائج أظهرت كذلك أنّ الإدارة المدرسية لا تقوم بهذا الدور بشكل فعّال وعميق وذلك لأنها تتبع سياسة وزارة التربية والتعليم، التي تقوم بالسيطرة على مناهج التعليم العربية وتحديد مضامينها، حيث أنّ هذه المضامين

تهدّش الثقافة العربيّة وتبرز بالمقابل الثقافة اليهوديّة (ميعاري، 2014؛ سعادة، 2013؛ أبو عصبه، 2012؛ أبو سعد، 2011؛ كازان، 2014؛ كازان، 1996؛ Abu- Saad, 2006a). هذا العامل يدفع بالمعلّمين إلى اختصار دورهم في عملية تعزيز الثقافة العربيّة داخل صفوفهم فقط، بمبادرة ذاتية، فريديّة وليس بشكل مخطط ومنظم له من قبل الإدارة بالتعاون مع المعلّمين. وينعكس هذا بدوره على الطالب، إذ يصبح دوره في عملية تعزيز حضور الثقافة العربيّة سطحيا وغير فعال، ولا يعمل على تقوية انتمائه لثقافته، ولا يعمل على صقل هويته القوميّة (ميعاري، 2014؛ كازان، 2014).

أما فيما يتعلق بدور النشاطات والفعاليات اللامنهجية في تعزيز الثقافة العربيّة، فلقد أظهرت النتائج أنّ هذه النشاطات تركز على الشكل أكثر من المضمون، وبالتالي لا تعمل على ربط الطالب بثقافته وصقل هويته القوميّة، وأنّها نشاطات عابرة ولأيام معينة في السنة (كازان، 2014).

لقد أكّدت النتائج أيضا أنّ هناك عوامل كثيرة لها تأثير على عملية تعزيز الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة، حيث أنّ هذه العوامل بعضها داعمة وبعضها الأخر معيقة. فلقد بينت النتائج أنّ لوزارة التعليم دورا معيقا كونها لا تمنح المدارس العربيّة حرية إعداد مناهج ذات مضامين منبثقة من ثقافتها وتاريخها (أبو عصبه، 2012؛ أبو سعد، 2011).

ومن العوامل المعيقة أيضا لحضور الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة، والتي أظهرتها النتائج بوضوح، قلة وعي المعلّم بأهمية تعزيز الثقافة العربيّة بالإضافة إلى خوفه من التطرّق إلى مثل هذه المواضيع مع طلابه، وذلك كي لا يحيد عن سياسة وزارة التعليم (أبو سعد، 2011؛ كازان، 2011).

تؤكد الأبحاث والدراسات أنّ من المهامّ الأساسيّة للمدرسة، تهيئة الطلّاب لسوق العمل، كما من واجبها أن تكسب طلّابها قيما وأنماطا تتماشى مع مجتمع الطالب وبيئته (أبو عصبه، 2012؛ كازان، 2007). ولقد بيّنت النتائج أنّ المدرسة العربيّة تركز على التحصيل العلمي أكثر من التركيز على منظومة قيمية نابغة من ثقافة الطالب، الشيء الذي أدّى إلى تضعف عملية تعزيز الثقافة العربيّة والهويّة الجماعيّة للطلّاب.

أما بالنسبة للعوامل الداعمة لعملية تعزيز الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة، فلقد أظهرت النتائج أنّ هناك عاملا واحدا ووحيدا أكد جميع الباحثين أنّه هو العامل الوحيد الذي يدفعهم لتعزيز الثقافة العربيّة، وهو الدافع الشخصي النابع من وعي المعلّم بأهمية الثقافة وأهمية دورها في تعزيز هويّة الطالب القوميّة (Makkawi, 2001).

أما فيما يتعلق بتياري العولمة والأسرلة ودورها في مدى تعزيز الثقافة العربيّة داخل

المدرسة العربية، فلقد جاءت النتائج مؤكدة إلى أنّ للأسرلة دورا كبيرا في إعاقة حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، ولم تظهر أي دور إيجابي له على الإطلاق. فلقد بينت النتائج تقاطع عدم حضور الثقافة العربية في المدارس العربية بشكل كبير مع نتائج الدراسات والتي تؤكد على أنّ الاحتكاك اليومي للأقلية العربية الفلسطينية داخل إسرائيل بالمجتمع الإسرائيلي، أدى إلى حدوث تغييرات كثيرة في نمط حياة هذه الأقلية، متأثرة بثقافة الأغلبية اليهودية (2006، 2014). اللقاء الثقافي بين ثقافتين مختلفتين، انعكس بدوره على المشهد الثقافي داخل المدرسة العربية. إذ أظهرت النتائج وتؤكد الدراسات أيضا أنّ الأسرلة تسيطر على مناهج التعليم ومضامينه، وتركز على الثقافة والهوية اليهودية أكثر من تركيزها على الثقافة والهوية العربية (ميعاري، 2014؛ عرار وإبراهيم، 2015؛ 2006). وتداعيات السيطرة على مناهج المدرسة العربية أدى بدوره إلى إضعاف اللغة العربية وتهميش دورها الذي يعتبر عنصرا أساسيا وهاما في عملية تعزيز مركب أساسي من مركبات الثقافة العربية داخل المدرسة العربية (أمارة، 2010؛ أمارة ومرعي، 2014)، وهو ما تمّ التأكيد عليه من مشاركي البحث الذين يقمّون في لغتهم كثيرا من الكلمات العبرية وقليلًا من الكلمات الإنجليزية، أثناء إجابتهم على الأسئلة التي وجهت لهم أثناء المقابلات. وعلى هذا فإن التحديث والازدواجية الثقافية هي جزء من مرحلة الأسرلة التي تمرّ بها الأقلية العربية منذ قيام الدولة وحيث أن هذه المرحلة لم تكتمل وكانت محدودة ولم تساعد على انصهار العرب وفقدان ثقافتهم. فمرحلة الأسرلة كانت وما زالت لها اثارها العميقة على العرب في البلاد من أجل خلق "العربي الجديد" و"المختلف بثقافته ونمط حياته" من أبناء شعبه الفلسطينيين (2006، 1998).

لقد بينت النتائج أنّه على الرغم من أنّ العولمة أتاحت الفرصة للأقلية العربية داخل إسرائيل، من خلال تقنيات الاتصال الحديثة التي وفّرتها، أن تظهر هذه الأقلية ثقافتها للعالم وكشفهم عليها. إلا أنّه بالوقت نفسه عملت هذه التقنيات على دخول الثقافات الأجنبية، وما تحمله من أفكار وقيم ومعايير غربية، للمجتمع العربي داخل إسرائيل، ممّا أدى إلى تأثر هذا المجتمع بهذه الثقافات وتفضيلها على ثقافته الأصلية، في وقت تعاني فيه هذه الثقافة من حضور ضعيف وتعاني من محاولات تهميش وطمس من قبل المؤسسة الحاكمة (2012، 2013، 2015). هذا الموضوع ألقى بظلاله على عملية تعزيز حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية وعلى عملية تعزيز الهوية القومية العربية للطالب (عرار وإبراهيم، 2015). فلقد أظهرت النتائج أنّ المدرسة العربية غير قادرة على تعزيز الهوية القومية لطلابها في ظلّ وجود مشهد ثقافي ضعيف، مسيطر عليه من قبل سلطة حاكمة لا تريد له أن

يظهر ويبرز، وفي عدم قدرتها في الوقت ذاته على إعداد برامج منبثقة من ثقافتها وتاريخها التي من شأنها أن تعمل على صقل الهوية القومية للطالب العربي (سعادة، 2013؛ أبو عصبه، 2012؛ عرار وإبراهيم، 2015)، وهو ما تطالبه الجمعيات الاهلية في المجتمع العربي في البلاد من خلال إقامة مجلس تربوي يعنى بهذه الشؤون (164-165، 2000). فالباحث اغبارية يدعي ان إقامة مجلس تربوي مستقل للاقيه العربية في إسرائيل (بما في ذلك حقه في لغته وفي إدارة ذاتية لمؤسساته الثقافية) هو حق لكل أقلية قومية حسب القوانين الدولية وأنها تستطيع ان تحدد القيم التي سوف يذوتها تلاميذها في المدارس، إضافة الى برامج التعليم وكتب التدريس لمعلميها (Agbaria, 2013).

نستشفّ من النتائج أنّ المعلمين غير راضين عن حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية في إسرائيل، ويتطلعون إلى غد أفضل، يكون فيه حال المشهد الثقافيّ أفضل بكثير ممّا هو عليه في الوضع الراهن. هذا الأمر تمّ استنباطه من خلال اقتراحات المعلمين المبحوثين وتوصياتهم من أجل تقوية وتعزيز حضور الثقافة العربية داخل المدرسة العربية، فقد أكد كثير من المعلمين المبحوثين على ضرورة زيادة الإدارة المدرسية من اهتمامها بعملية تعزيز الثقافة العربية وأن تضع من أجل ذلك خطة عمل تهدف إلى تعزيزها إضافة إلى صقل هوية الطالب القومية (أبو عصبه، 2012). كما أوصى المعلمون المبحوثون أن تخصص الإدارة بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم حصة أسبوعية في البرنامج التعليميّ تعنى بالثقافة العربية. كما بين المعلمون المبحوثون أهمية أن تعمل المدرسة على زيادة وعي المعلم وفهمه للمواضيع المتعلقة بالثقافة على جميع مرّكباتها وخصائصها، لذلك أوصوا بأن تخصص المدرسة دورات استكمال تتحدّث عن هذه المواضيع، وتكسب المعلمين مهارات وأدوات عمل تمكّنهم من تمرير هذه المواضيع للطلّاب بشكل صحيح وناجح. كما أوصى المعلمون في هذه الدراسة بأن تعمل الإدارة المدرسية على تكثيف وتنويع الفعاليّات اللامنهجية التي تعمل على تعزيز المشهد الثقافيّ وتعمل على ربط الطالب بثقافته وزيادة انتمائه لها.

على ضوء ما تقدّم يمكن الإجمال استنادا على نتائج البحث بأنّ حضور الثقافة العربية بجميع مرّكباتها داخل المدرسة العربية في إسرائيل، تعاني من هشاشة في الحضور وقصور في تشكيل هوية قومية واضحة المعالم وعميقة الجذور للطالب العربيّ. هذا الوضع أنتجتة معيقات كثيرة منها ما هو خارجيّ، كوزارة تعليم تملي على المدرسة العربية مضامين مناهجها، بحيث تعمل هذه المضامين على تهيمش الثقافة العربية، لأسباب متعلّقة بوضع الأقلية العربية داخل إسرائيل وتحديات العولمة. إلا أن نتائج البحث تعرض أيضا عوامل معيقة الى جانب العوامل الدافعة لحضور الثقافة العربية في المدرسة، ومنها ما هو داخلي كإدارة

مدرسيّة غير داعمة لعملية تعزيز الثقافة العربيّة وتقوم بإتباع سياسة وزارة التربية والتعليم والالتزام بهذه السياسة، الشيء الذي أدى إلى أن تصبح المدرسة العربيّة غير قادرة على تعزيز حضور الثقافة العربيّة بين جدرانها وليتحمّل طاقم المعلّمين والتلاميذ هذه المسؤوليّة بصورة فردانيّة داخل وخارج المدرسة والاكتفاء بعرض المركبات الفولكلورية للثقافة العربية والتي يتم عرضها في الأيام التراثية والتي تحوّلت على الأغلب إلى "معرضة" أكثر من كونها تفاعلية وجدانية ومشاعرية. ما زال المعلمون العرب يتخوّفون من الحديث في مواضيع ذات صلة بالصراع العربي الإسرائيلي رغم التغييرات السياسية والوعي المتزايد. كما زالت المدرسة تعتبر مؤسسة لاكتساب المعرفة وبعيدة عن كونها مؤسسة ثقافية. فالمعلم يرى نفسه معلما مهنيا أكثر من وظيفته كمرب، وهو يشعر بأنه محرّر من التعامل مع مواضيع قيمة وثقافية لها علاقة بهويته القومية (766-771، 2009)، كما تركّز وزارة التربية على ذلك. فإن سيطرة الأغلبية اليهودية على أهداف التعليم العربي منعت على مر السنين وما زالت تمنع من جهاز التعليم العربي ان يوجّه سياساته نحو مصالح جمعية للأقلية العربية الفلسطينية في البلاد، مما أعاق ويعيق تطورا حرا للهوية الثقافية القومية للتلاميذ في المدارس العربية. هذه الهوية الثقافية والقومية التي بإمكانها ان تعبّر عن احتياجاتهم الخصوصية ومميّزاتهم القومية، وخصوصا في مجالات اللغة، الثقافة، التاريخ والتراث.

التوصيات

إجمالا لما تمّ عرضه من نتائج وتحليلها في القسم السابق من البحث واستنادا إلى توصيات المعلّمين المبحوثين فإنّ توصياتهم توجّهت نحو جهات تربويّة وغير تربويّة عديدة طالبين منها المساهمة في تعزيز حضور الثقافة العربيّة داخل المدرسة العربيّة وأن تعمل على إخراج التوصيات إلى حيّز الفعل والتطبيق. أما فيما يتعلّق بالبحث نفسه فلقد تمركز اهتمام البحث من حيث الموضوع حول الاطلاع على مدى حضور الثقافة العربيّة داخل المدرسة الابتدائيّة العربيّة في إسرائيل، وانعكاس هذا الدور على المعلّمين والتلاميذ ودورهم ومساهماتهم في تعزيز حضور الثقافة العربيّة. لقد انحصرت حدود البحث المكانية في خمس مدارس ابتدائيّة في مدينة عربيّة في منطقة المثلث. لذلك ونظرا لأهمية هذا البحث النابعة من كونه يعالج قضية حيويّة مهمة جدا، ولها خصوصيّتها بالنسبة لمكانة الأقلية العربيّة داخل إسرائيل، ومكانة جهاز التعليم العربيّ، فيوصى بأن يتم توسيع البحث بحيث يصبح أكثر شموليّة، وذلك من خلال زيادة عدد المشاركين وأن يشمل مشاركين من مناطق جغرافيّة مختلفة، الأمر الذي من

شأنه أن يساهم في بحث الموضوع بشكل أعمق. يوصى بإجراء بحث شامل ومعمق وبإضافة مشاركي بحث يمثلون شرائح جيلية مختلفة من التلاميذ العرب. أما بالنسبة لحدود البحث من حيث مشاركيه، فلقد كان القسم الأكبر منهم معلّّات ومشاركات معلّّات واحداً، وهذه النسبة تعكس واقع مجتمع البحث، إذ أنّ تركيبة المعلّّمين في المدارس التي أجري فيها البحث مطابقة تقريباً لتركيبية مشاركي البحث من حيث التناسب بين عدد الذكور والإناث. وأخيراً، ونظراً لكون الكاتبتين معلّّمين فيوصى بتطبيق ما جاء في هذا البحث من أفكار ومفاهيم من شأنها أن تساهم في تعزيز المشهد الثقافي داخل المدرسة العربية، علّنا بذلك نساهم في تعزيز هوية الطالب العربية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- ابن خلدون، ع. (2005). مقدمة ابن خلدون. القاهرة: عالم الكتب.
- أبو سعد، إ. (2011). التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة. واقع التعليم في النقب. بئر السبع: مؤسسة بيالك.
- أبو عصبه، خ. (2003). أزمة التربية للقيم في المدرسة العربية. جت: مركز مسار للأبحاث والتخطيط الاستراتيجي.
- أبو عصبه، خ. (2012). التربية للقيم في مجتمع مأزوم. جت: مسار للأبحاث والتخطيط الاستراتيجي.
- الحمد، ت. (1999). الثقافة العربية في عصر العولمة. بيروت: دار الساقي. استرجع بتاريخ 2016-2-13 من الرابط: http://html.45_pdf/2015/06/com.books4arab.www://:http
- أمارة، م. (2010). اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات. كفر قرع: دراسات- المركز العربي للحقوق والسياسات، دار الهدى ودار الفكر.
- أمارة، م. ومرعي، ع. (2004). سياسة التربية اللغوية تجاه المواطنين العرب في إسرائيل. بيت بيرل: مركز دراسات الأدب العربي، المعهد الأكاديمي العربي للتربية.
- بن نبي، م. (2000). مشكلة الثقافة. (عبد الصابور شاهين، مترجم). دمشق: دار الفكر.
- الحاج، م. (2006). تعليم الفلسطينيين في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت. بيروت: مركز دراسات الجامعة العربية.
- حسين، ح. (1998). العولمة والثقافة العربية. في كتاب، ص.، أبو أصبع، ع.، المناصرة وعبيد الله، م.

- (تحرير)، **العولمة والهوية** (ص 113-128). عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
- دويري، م. (1997). **الشخصية، الثقافة، والمجتمع العربي**. دراسة نفسية اجتماعية. الناصرة: النور.
- ربيع، ح. (2007). **الأسرة وقضايا المجتمع العربي في إسرائيل**. جت: مركز الطباعة والإعلان.
- ربيع، ح. (2005). **الفوضى التربوية في الوسط العربي**. مسؤولية الأسرة والمجتمع. باقة الغربية: أكاديمية القاسمي.
- راتاسي، ع. (2013). **التعددية الثقافية: مقدمة قصيرة جدا**. (لبنى تركي، مترجم). مصر: مؤسّسة هنداوي للتعليم والثقافة. استرجع من الرابط: <http://59179415/books/org.hindawi.www//:http>
- سعادة، ن. (2013). **قراءات ناقدة في موضوع التربية القيمية في المجتمع العربي الفلسطيني**. **الحصاد** (3)، ص 73-90.
- صلوخ، ف. (2001). **تحولات دولية في ظلّ العولمة**. بيروت: دار المنهل اللبناني.
- عبد الهادي، ن. (2008). **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عرار، خ. وإبراهيم، ف. (2015). **تعاطي المديرين والمعلمين في جهاز التربية والتعليم العربي مع قضية التربية للهوية القومية**. **الحصاد** (5)، ص 43-78.
- غانم، أ. ومصطفى، م. (2009). **الفلسطينيون في إسرائيل: سياسات الأقلية الأصلية في الدولة الأثنية**. رام الله: مدار- المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.
- مطر، ع. (2007). **أزمة الهوية الثقافية العربية في ظلّ العولمة: دراسة تحليلية**. **الرسالة** (14)، ص 275-312.
- ميعاري، م. (2014). **مناهج التعليم العربي في إسرائيل: دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا والمدنيات**. الناصرة: المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي.
- كناعنة، ش. (2000). **دراسات في التراث الشعبي والهوية الفلسطينية**. عكا: مؤسّسة الأسوار.
- ناطور، س. (2013). **ثقافة الداخل: سؤال ما بعد الهوية**. أخذ من موقع في الإنترنت في 2016-2-10 من الرابط: <http://pdf.salman-final/ARB/JADAL12/2012/02/files/en/org.research-mada//:http>
- ويج، م.، بركات، ه.، وحافظ، و. (2004). **ثقافة الطفل**. د.م.: دار الفكر ناشرون وموزعون.

אבו-עסבה, ח' (2007). **החינוך הערבי בישראל: דילמות של מיעוט לאומי**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

אבו-עסבה, ח' (2000). **הקמת מנהל עצמאי ואוטונומי למערכת החינוך הערבי בישראל**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

אגבאריה, א' (2007). **החינוך הערבי בצל הגלובליזציה. הד החינוך (3)**, עמ' 58-61.

אגבאריה, א' (2008). **נייר עמדה: גיבוש מסגרת על לחינוך הערבי- מטרות, מעמד משפטי, מועצה פדגוגית**. נצרת: ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי.

אגבאריה, א' (2010). **מדיניות הכשרת המורים הערבים בישראל: תמונת מצב ואתגרים מרכזיים**. נצרת: דראסאת- ועדת המעקב לענייני חינוך ערבי.

אגבאריה, א' (2011). **הכשרת המורים הערבים בישראל: שוויון, הכרה ושיתוף**. בתוך ד' כפיר (עורכת): **חיפוש גורלי – החברה בישראל מחפשת מורים טובים (עמ' 23 – 54)**. תל אביב: מכון מופ"ת.

אגבאריה, א' (2014). **תנו לנו להתאבל. הד החינוך (5)**, עמ' 58-61.

אגבאריה, א' וג'בארין, י' (2013). **דו"חות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל**. בתוך ד' אבנון (עורך), **חינוך אזרחי בישראל (עמ' 106-146)**. תל-אביב: עם עובד.

אלחאג', מ' (1995). **חינוך בקרב הערבים בישראל- שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים: הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

ג'בארין, י' (2006). **חוקה שוויונית לכל? על חוקה וזכויות קולקטיביות של האזרחים הערבים בישראל**. חיפה: מרכז מוסאוא.

ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2010). **חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל**. אוניברסיטת חיפה. הפקולטה למשפטים. הקליניקה לזכויות המעוט הערבי-פלסטיני; דראסאת - מרכז ערבי למשפט ומדיניות

ותד-חורי, ק' (2009). **השלכות הקונפליקט הישראלי-פלסטיני על תפקיד המורה הערבי במדינת ישראל. במכללה, 21**, עמ' 263-284.

חאג יחיא, ק' ולב-טוב, ב' (2015). **ההיסטוריה שלנו: יוזמות של האוכלוסייה הערבית-פלסטינית בישראל לתיעוד, לשימור ולהנחלה של שורשיה ההיסטוריים ומורשתה התרבותית**. בתוך: ח' עראר ו' ע' קינן (עורכים), **זהות, נרטיב ורב תרבותיות בחינוך הערבי בישראל (עמ' 1-12)**

73-116). تل-אביב: פרדס.

חנין, ד' (2007). הגלובליזציה ואכזבותיה. *הד החינוך* (3), עמ' 36-39.

יונה, י' ושנהב, י' (2005). *רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל*. تل-אביב: בבל.

סמוחה, ס' (2001). יחסי ערבים יהודים בישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. בתוך: א' יער וז' שביט (עורכים), *מגמות בחברה הישראלית* (עמ' 231-364). חל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

סמוחה, ס' (1998). הישראליות של הזהות הקיבוצית והאוריינטציה הפוליטית של הפלסטינים אזרחי ישראל: בחינה מחדש, בתוך: א' רכס (עורך), *הערבים בפוליטיקה הישראלית: דילמות של זהות* (עמ' 41-57), تل-אביב: מרכז משה דיין ללימודי המזה"ת.

עראר, ח' (2015). עיצוב הזהות החברתית והלאומית של הסטודנטים הערבים במרחב האקדמי בישראל, אצל, ח', עראר וע', קינן (עורכים), *זהות, נרטיב ורב תרבותיות בחינוך הערבי בישראל* (עמ' 301-334). חיפה: פרדס.

רסניק, ג' (2007). אתגרי הגלובליזציה. *הד החינוך* (3), עמ' 44-47.

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

שקדי, א' (2003). *מלים המנסות לגעת, מחקר איכותני תיאורי ויישום*. تل-אביב: אוניברסיטת تل-אביב.

المراجع الإنجليزية

Abu-Saad, I. (2006a). State Educational Policy and Curriculum: The Case of Palestinian Arabs in Israel. *International Education Journal* 7(5), 709-720.

Abu-Saad, I. (2006b). State controlled education and identity formation among the Palestinian Arab minority in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49 : 1085 - 1010 .

Agbaria, A. K. (2013). Arab civil society and education in Israel: The Arab Pedagogical Council as a contentious performance to achieve national recognition. *Race Ethnicity and Education*, 1-21.

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

- Arar, K., & Masry-Herzallah, A. (2014). Cultural Pluralism Increases Difficulties in Learning Experiences yet Advances Identity Formation for Muslim Arab Female Students at Higher Education Institutions in Israel. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 6(2), 325-341.
- Arar, K., & Ibrahim, F. (2016). Education for national identity: Arab school's principals and teachers' dilemmas and coping strategies. *Journal of Education Policy*, 31(6), 681-693.
- Barakat, H. (1993). *The Arab world: society, culture, and state*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Diab, k., & Mi'ari, M. (2007). Collective identity & readiness for social relation with Jews among Palestinian Arab students at the David Yalin teacher training college in Israel. *Intercultural Education* 18 (5), 427-444.
- Ghanem, A. (2000). *The Palestinian Arab minority in Israel, 1948-2000*. Albany: Suny Press.
- Haj-Yehia, K. & Lev Tov, B. (2017). Preservation of Palestinian Arab Heritage as a Strategy for the Enrichment of Civil Coexistence in Israel. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 24 (4),1-18.
- Jabareen, Y. (2006). Law and Education: Critical Perspectives on Arab Education in Israel. *American Behavioral Scientist*, 49(8), 1052-1074.
- Jabareen, Y. (2012). Redefining minority rights: Successes and shortcomings of the UN Declaration on the rights of indigenous peoples. *UC Davis Journal of International Law and Policy*, 18, 119-161.
- Makkawi, I. (2002). Role conflict and the dilemma of Palestinian teachers in Israel. *Comparative Education*, 38(1), 39-52.
- Mar'i, S. K. (1978). *Arab education in Israel*. Syracuse University Press.
- Rouhanna, N. (1989). The political transformation of the Palestinians in Israel: From a consciousness to challenge. *Journal of Palestine studies*, vol. 18, No.3 pp. 38-59.

Rouhanna, N. (1993). Accentuated identities ion protracted conflict: the collective identity of the Palestinian citizens in Israel. *Asian and African Studies*, 27, 97-127.

Suleiman, Y. (2003). *The Arabic language and national identity*. Washington: Georgetown University Press.

Yiftachel, O. (1999). Between nation and state: Fractured regionalism among Palestinian Arabs in Israel. *Political Geography*, 285-307.

Zureik, E. T. (1978). *The Palestinian in Israel: A study in internal colonialism*. London: Routledge and Kegan Paul.