



مجلة سنوية أكاديمية محكمة تصدر عن المعهد الأكاديمي
العربي للتربية الكليّة الأكاديمية بيت بيرل

رئيس التحرير
أ. د. علي وتد

العدد 16 | 2026





مجلة سنوية أكاديمية محكمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكلية الأكاديمية بيت بيرل
العدد 16 | 2026

رئيس التحرير: أ. د. علي وتد

אלחצאד (=הקציר)

עורך: פרופ' עלי ותד
כרך 16 | תשפ"ו

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 16 , 2026

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 لب-هار (العبرية)
ميخائيل چوچنهيمير (الإنجليزية)

עריכה לשונית:

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

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



shorbaji.z@gmail.com



مجلة سنوية أكاديمية محكمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

העורך
פרופ' עלי ותד

הוועדה האקדמית:

ד"ר ורוד ג'יוסי
ד"ר אימאן יונס

מועצת המערכת

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

رئيس التحرير
أ. د. علي وتد

اللجنة الأكاديمية

د. ايمان يونس
د. ورود جيويسي

هيئة استشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه
أ. د. مثير بار اشير
د. ورود جيويسي
أ. د. قصي حاج يحيى
أ. د. محمود خليل
د. عامر دهامشي
أ. د. دانييل سيقان
أ. د. حسيب شحادة
د. مروة صرصور
أ. د. غالب عنابسة
د. سامي محاجنة
أ. د. يونتن مندل
د. رامة منور
د. إياس ناصر
د. إيمان يونس.

נערך בידי

פרופ' מוחמד אמארה (2011 – 2013)
פרופ' קוסאי חאג' יחיא (2014 – 2015)
ד"ר סאמי מחאג'נה (2016 – 2018)

محررون سابقون

أ. د. محمد أمارة (2011 – 2013)
أ. د. قصي حاج يحيى (2014 – 2015)
د. سامي محاجنة (2016 – 2018)

השותפים/השותפות במכון המחקר והמחקריות

- ד. אחסן الحاج يحيى | ד"ר אחסאן חאג יחיא | Dr. Aehsan Haj-Yahya
المعهد الأكاديمي العربي للتربية - الكلية الأكاديمية بيت بيرل | המכון האקדמי הערבי לחינוך -
המכללה האקדמית בית ברל
ehsan.haj_yehia@beitberl.ac.il
- ד. سامي محاجة | ד"ר סאמי מחאג'נה | Dr. Sami Mahajna
المعهد الأكاديمي العربي للتربية - الكلية الأكاديمية بيت بيرل | המכון האקדמי הערבי לחינוך -
המכללה האקדמית בית ברל
saami.mahajna@beitberl.ac.il
- د. سمير قعدان | ד"ר סמיר קעדאן | Dr. Sameer kadan
المعهد الأكاديمي العربي للتربية، كلية الاستشارة، العلاج والدعم التربوي - الكلية الأكاديمية
بيت بيرل | המכון האקדמי הערבי לחינוך, הפקולטה לייעוץ, לטיפול ולתמיכה חינוכית - המכללה
האקדמית בית ברל
kadansam@gmail.com
- السيدة شهناز حجلة | גב' שהנאז חג'לה | Shehnaz Hijly
وزارة التربية | משרד החינוך
Shehnaz12@walla.co.il
- د. عامر دهامشة | ד"ר עאמר דהאמשה | Dr. Amer dahamshe
الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل - حيفا | המכללה האקדמית הערבית לחינוך
בישראל - חיפה
Am.dahamshe@gmail.com
- د. عصام عساقلة | ד"ר עיסאם עסאקלה | Dr. Eisam Asaqli
الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل - حيفا | המכללה האקדמית הערבית לחינוך
בישראל - חיפה
eisamasaqli@gmail.com
- د. د. غالب عنابسة | פרופ' ג'אלב ענאבסה | Prof. Jaleb Anabsa
المعهد الأكاديمي العربي للتربية - الكلية الأكاديمية بيت بيرل ومجمع اللغة العربية - حيفا |
המכון האקדמי הערבי לחינוך - המכללה האקדמית לחינוך בית ברל והאקדמיה ללשון הערבית - חיפה
Jaleb.anavs@beitberl.ac.il

● ד.ד. فاتن سلطاني-دعاس | ד"ר פאתן סולטאני דעאס | Dr. Fatin Sultani Daas
باحثة ما بعد الدكتوراة - قسم دراسات الشرق الأوسط، جامعة بن-غوريون | תלמידת פוסט
דוקטורט - המחלקה ללימודי המזרח התיכון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
Fatinsultani1@gmail.com

● א.ד. قصي حاج يحيى | פרופ' קוסאי חאג' יחיא | Prof. Kussai Haj-Yehia
المعهد الأكاديمي العربي للتربية - الكلية الأكاديمية بيت بيرل وكلية سخنين | המכון האקדמי
הערבי לחינוך- המכללה האקדמית בית ברל ומכללת סח'נין
kussai@beitberl.ac.il

● ד.ד. كمال موعد | ד"ר כמאל מועד | Dr. Kamal moe'd
كلية سخنين الأكاديمية والجامعة المفتوحة | המכללה האקדמית סח'נין והאוניברסיטה הפתוחה
K71966@gmail.com

● ד.ד. كوثر جابر / قَسُوم | ד"ר כות'ר ג'אבר-קסום | Dr. Kawthar Jabir-Kassoum
كلية سخنين الأكاديمية | המכללה האקדמית סח'נין
jkawthar@sakhnin.ac.il

● ד.ד. مصطفى حسن بدران | ד"ר מוסטפא ח. בדראן | Dr. Mustafa Budran
المعهد الأكاديمي العربي للتربية - الكلية الأكاديمية بيت بيرل | המכון האקדמי הערבי לחינוך-
המכללה האקדמית בית ברל
Mustafa.budran@beitberl.ac.il

المحتويات

المقالات – המאמרים

- 9** سامي محاجة وسهير قعدان
الدافع لاختيار مهنة التدريس والكفاءة الذاتية لدى طالبات وطلاب كليات التربية: بحث طولّي
- 33** شهناز حجلة – قصي حاج يحيى
دور الأسرة العربية في تعزيز الهوية القومية: دراسة حالة في قرية عربية
- 81** مصطفى بدران
مكانة اللغة العربية في قانون أساسي: إسرائيل- الدولة القومية للشعب اليهودي، 2018: تأطير دستوري لمكانة متدنية
- 111** كمال موعد
كفاح القرويين الفلسطينيين من أجل التعليم خلال الانتداب البريطاني: تحديات، عراقيل وإنجازات
- 133** إحسان حاج يحيى
تأثير العوامل البصرية على فهم المصطلحات الهندسية وتصنيفها لدى طلاب الصف العاشر: دراسة مقارنة بين التمثيلات اللفظية والبصرية
- 219** فاتن سلطاني-دعاس
Language Education in the Arab Education System in Israel: English – The Language of an Unrealized Dream
- 221** مراجعة كتب
- 223** كوثر جابر- قسوم
قراءة في كتاب: تجليات الفضاء الرقمي في الرواية العربية المعاصرة – لبروفيسور أحمد زهير رحاطة ودكتورة إيمان يونس

عصام عساقلة

قراءة في كتاب: في حضرة الأسماء: قراءة نقدية وأدبية في أسماء البلدات والمعالم الطبيعية العربية - الفلسطينية في البلاد حتى سنة ١٩٤٨ وما بعدها (٢٠٢٥). للدكتور عاهر دهامشة

229

غالب عنابسة

قراءة في كتاب: كتاب شرح أم بحقوتي - أبو الفرج ابن الكثر - لبروفيسور علي وتد

235

عاهر دهامشة

על 'אמא שפה - שירים' - לד"ר האני מוסא

240

مُلخصات بالإنجليزية

254

الدافع لاختيار مهنة التدريس والكفاءة الذاتية لدى طالبات وطلاب كليات التربية: بحث طولي

ملخص

تناولت هذه الدراسة فحص الفروقات في الكفاءة الذاتية للمعلمين بين أولئك الذين يحركهم دافع داخلي لاختيار مهنة التدريس وأولئك الذين يحركهم دافع خارجي لاختيارها، وذلك خلال برنامج تأهيلهم ليصبحوا معلمين/معلمات. عموماً، لم تُميّز معظم الدراسات بين الكفاءة الذاتية لأولئك الذين يحركهم دافع داخلي لاختيار مهنة التدريس وبين الكفاءة الذاتية لأولئك الذين يحركهم دافع خارجي لاختيار هذه المهنة، ولم يتم تناول هذه الفروقات من خلال بحث طولي على مدى فترة زمنية. في هذه الدراسة، تم تطبيق منهجية بحثية طويلة مختلطة ومتسلسلة (A sequential mixed-methods approach) والتي تجمع بين أساليب البحث الكمية والكيفية. أُجريت الدراسة على مرحلتين زمنيتين خلال أربع سنوات تأهيل المشتركين ليصبحوا معلمين/معلمات. أُجري اختبار قبليّ (Pretest) (بمشاركة 138 طالباً) في السنة الدراسية الأولى للمشاركين في الدراسة، واختبار بعديّ (posttest) بعد أربع سنوات بمشاركة 81.15% ممن شاركوا في الاختبار القبليّ. أظهرت النتائج الكمية أنّ الطلاب الذين يحركهم دافع داخلي لاختيار مهنة التدريس قد حسّنوا بشكل ملحوظ كفاءتهم الذاتية بعد أربع سنوات، بينما انخفضت الكفاءة الذاتية لدى الطلاب الذين يحركهم دافع خارجي لاختيار مهنة التدريس. وقد أبرزت التحليلات الكيفية ثلاثة عوامل: الفجوة بين النظرية والتطبيق، والآفاق المفتوحة مقابل الآفاق المغلقة، والمشاركة والتعلم الأصيل، التي ألقت الضوء على هذا الاختلاف بين المجموعتين. بناءً على ذلك، يُقترح أن تُعيد برامج تأهيل المعلمين تعريف دورها في تنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين من خلال تكييف محتويات برامجها مع الدافع الذي يختار الطلاب بفضل مهنة التدريس.

كلمات مفتاحية: كفاءة المعلم/ة الذاتية، برنامج التأهيل على التدريس، دوافع داخلية لاختيار مهنة التدريس، دوافع خارجية لاختيار مهنة التدريس.

مقدمة

تُعتبر كفاءة المعلم/ة الذاتية العامل الأهم في تحسين جودة التعليم وجودة المعلم/ة (Lazarides & Schiefele, 2021; Thommen, 2022). أظهرت دراسات عديدة تأثير كفاءة المعلم/ة الذاتية على جودة المعلم/ة في مستويات ثلاث: مستوى المعلم/ة مستوى الطالب/ة ومستوى الصف الدراسي. على سبيل المثال، في مستوى المعلم/ة، ترتبط الكفاءة الذاتية العالية ببذل جهد أكبر من قِبَل المعلم/ة (Bandura, 2001)، وبمستوى أعلى من الرفاهية (Guohua, 2023)، وبمستوى أعلى من الرضا الوظيفي (Ahun. et al., 2022). في مستوى الطالب، ترتبط الكفاءة الذاتية العالية بتحصيل الطالب الدراسي ودافعيته للتعليم والتعلم (Jerrim, Sims, & Oliver, 2023)؛ أمّا في مستوى الصف الدراسي، فترتبط الكفاءة الذاتية العالية بإدارة ناجحة للصف (Alasmari & Althaqafi, 2021).

تتطور كفاءة المعلم/ة الذاتية نتيجة تفاعل ديناميكي بين مجموعة من العوامل السلوكية والبيئية والشخصية (Bandura, 2001). مع ذلك، يُشكّل سياق برامج التأهيل للتدريس البيئة الأولى التي يُفترض أن تتطور فيها وتتقوّى كفاءة المعلم/ة الذاتية (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). خلال فترة التأهيل، من المفترض أن يقوم المعلم/ة المتدرب/ة بتطوير مهاراته/ا التدريسية وتوسيع معارفه/ا حول أساليب التدريس الناجحة (Durksen, Klassen & Daniels, 2017). بشكل عام، أظهرت الدراسات السابقة زيادة إيجابية ثابتة في الكفاءة الذاتية للمعلم/ة المتدرب/ة خلال فترة التأهيل (Narayanan, et al. 2023; Noben, et al. 2021). مع ذلك، أشارت دراسات أخرى إلى أنّ معتقدات المعلم/ة المتدرب/ة المسبقة حول التدريس تميل إلى الثبات ومقاومة التغيير خلال فترة التأهيل (Zee & Koomen, 2016).

أحد المتغيرات التي قد تفسر هذه الاختلافات هو الدافع لاختيار مهنة التدريس. فقد أظهرت الدراسات أنّ الشخص يختار مهنة التدريس لدوافع مختلفة. وقد صنّفت الأبحاث هذه الدوافع إلى ثلاث فئات أساسية: الدوافع الداخلية، الدوافع الإيثارية، والدوافع الخارجية (Calkins, et al., 2023). عموماً، يُنظر إلى الدوافع الداخلية والدوافع الإيثارية غالباً على أنّها متطابقة، إذ تُعتبر ذات قيمة في حد ذاتها تتجاوز مجرد المكسب الشخصي الذي يمكن تحقيقه بواسطتها، بينما لا تحمل الدوافع الخارجية أية قيمة، بل إنّ قيمتها تتحدد بالهدف الذي يمكن تحقيقه بواسطتها (Han & Yin, 2016). لقد وجدت دراسات سابقة أنّه عندما تزداد الدوافع الداخلية لدى المعلم/ة، تزداد كفاءته/ا الذاتية والتدريسية، ويزداد ميله/ا للاستمرار في مهنة التدريس (Calkins, et al., 2023).

مع ذلك، تفتقر هذه الدراسات إلى عنصرين أساسيين لاستكمال المعرفة حول تطور كفاءة المعلم/ة الذاتية. أولاً، لم يُعثر إلا على دراستين منشورتين تربطان بشكل مباشر بين الدوافع الأولية لاختيار مهنة التدريس وبين كفاءة المعلم/ة الذاتية (Bilim, 2014). عموماً، لم تُمَيِّز معظم الدراسات بين مَنْ تحرّكهم دوافع داخلية لاختيار مهنة التدريس وبين مَنْ تحرّكهم دوافع خارجية لاختيار مهنة التدريس. ثانياً، حتى الدراسات التي ميّزت بين هاتين المجموعتين اقتصرَت على دراسة العلاقة بين كفاءة المعلم/ة الذاتية وبين دوافع اختيار مهنة التدريس في مرحلة زمنية محدّدة، ولم تتناول هذه العلاقة على طول فترة زمنية (مثلاً، فترة التأهيل).

استناداً إلى الأدبيات السابقة، يبدو أنّ هناك ثلاث خصائص تميز الأبحاث التي اهتمت بتطور كفاءة المعلم/ة الذاتية: (أ) أهمية كفاءة المعلم/ة الذاتية في بناء شخصية المعلم الفعّال، (ب) الافتراض بأنّ كفاءة المعلم/ة الذاتية تتطور خلال مرحلة التأهيل، (ج) قلّة الدراسات التي تربط بشكل مباشر بين الدوافع الأولية لاختيار مهنة التدريس وبين كفاءة المعلم/ة الذاتية. بالنظر إلى هذه الخصائص، تجدر دراسة إذا ما كان لبرنامج التأهيل قبل الخدمة دورٌ مماثل في تنمية كفاءة المعلم/ة الذاتية لدى كلّ من ذوي الدوافع الداخلية لاختيار مهنة التدريس وذوي الدوافع الخارجية لاختيار مهنة التدريس. عليه، إنّ الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو مبحث إذا ما كانت هناك فروق في كفاءة المعلم/ة الذاتية بين هاتين المجموعتين (ذوي الدوافع الداخلية لاختيار مهنة التدريس وذوي الدوافع الخارجية لاختيار مهنة التدريس) خلال أربع سنوات من المشاركة في برنامج التأهيل.

كفاءة المعلم/ة الذاتية

بشكل عام، تشير الكفاءة الذاتية إلى الشعور الشامل والمستقر بالقدرة على التكيف والتعامل بفعالية ونجاح مع مجموعة واسعة من المواقف الضاغطة (Bandura, 2001). أمّا بخصوص كفاءة المعلم/ة الذاتية فهي تشير إلى مدى إيمان المعلم/ة بقدرته/ا على التأثير على أداء الطلاب بغض النظر عن مستواهم التعليمي وعن دافعيّتهم للتعليم (Tschannen-Moran, & Woolfolk, 2007). تتطوّر كفاءة المعلم/ة الذاتية تدريجياً خلال خبرة المعلم/ة المستمدة من أربعة مصادر محتملة: خبرات الإتقان (mastery experiences)، والتعلم عن طريق المشاهدة (vicarious learning)، والإقناع الاجتماعي (social persuasion)، والحالة الفيزيولوجية (physiological states) (Bandura, 2001).

في سياق برنامج تأهيل المعلم/ة، تتعلق خبرات الإتقان (Bandura, 2001) بتجارب النجاح التي حققها/ا حققتها المعلم/ة المتدرب/ة في تجاربه/ا السابقة. أي أنّ كفاءته/ا الذاتية تزداد إذا أدرك نجاح أدائه/ا التدريسي السابق. يشير التعلم عن طريق المشاهدة إلى ملاحظة نماذج

التدريس التي يتعاطف معها المعلم/ة المتدرب/ة، فعندما يُحسّن النموذج الأداء، يتعزز مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم/ة المتدرب/ة (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2007). أما الإقناع الاجتماعي فيتعلق بالتقييمات اللفظية التي يتلقاها المعلم/ة المتدرب/ة من ذوي المؤثرين، وقد تُعزز هذه التقييمات كفاءته/ا الذاتية في التدريس أو تُضعفها (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2007). أخيراً، تشير الحالات الفسيولوجية إلى الشعور الذي ينتاب المرء بعد أداء مهمة تدريسية. فإذا فُسّر هذا الشعور بشكل إيجابي، يزداد مستوى كفاءة المعلم/ة الذاتية، وإذا فُسّر بشكل سلبي، ينخفض مستوى كفاءة المعلم/ة الذاتية (Morris, Usher, & Chen, 2017).

أظهرت دراسات سابقة أنّ مستوى كفاءة المعلم/ة الذاتية تُعدّ مؤشراً هاماً لجودة المعلم/ة (على سبيل المثال، Lazarides & Schiefele, 2021)، وقد بيّنت هذه الدراسات أنّ آثارها واضحة على مستوى المعلمين/المعلمات، على مستوى الطلاب وعلى مستوى الصف الدراسي. على مستوى المعلمين/المعلمات، يُعتقد أن المعلمين/المعلمات ذوي الكفاءة الذاتية العالية في التدريس يبذلون جهداً أكبر (Bandura, 2001)، ويعبّرون عن رضاهم الوظيفي (Ahun, 2022, et al.). ويظهرون إدارة صافية ناجحة وفعالة (Alasmari & Althaqafi, 2021). علاوة على ذلك، هم يميلون إلى استخدام أساليب تدريس أكثر ابتكاراً (Durksen, Klassen, 2017, & Daniels)، ويضعون أهدافاً تعليمية أعلى (Jerrim, Sims, & Oliver, 2023)، ويشجّعون استقلالية الطلاب (Suchodoletz, et. al. 2018)، ويراعون الفروق الفردية بين الطلاب (Zee & Koomen, 2016)، ويمتنع المعلم/ة الجديد ذو الكفاءة الذاتية العالية من ترك مهنة التدريس (Skaalvik, & Skaalvik, 2017).

على مستوى الطلاب، تُعدّ كفاءة المعلم/ة الذاتية مهمة لتحصيل الطلاب الدراسي وتحفيزهم (Jerrim, Sims, & Oliver, 2023) ولتعزير كفاءتهم الذاتية (Tschannen-Moran, & Woolfolk Hoy, 2007). أما على مستوى الصف الدراسي، فتُعتبر كفاءة المعلم/ة الذاتية عاملاً مؤثراً رئيسياً في استراتيجيات التعلم النشط وبيئة التعلم (Alasmari & Althaqafi, 2021).

ثبات كفاءة المعلم/ة الذاتية وتطورها: بيئة برنامج التأهيل للتدريس.

على الرغم من أنّ باندورا (Bandura, 2001) اعتبر الكفاءة الذاتية على أنّها ذات بنية ثابتة، إلّا أنّه افترض أنّها تكون قابلة للمرونة نظراً لتأثرها بعوامل مختلفة في البيئة المحيطة بها، وخضوعها لتغيرات متفاوتة، لا سيّما في مراحل تطورها الأولية (Zee & Koomen, 2016).

يُعتبر برنامج التأهيل للتدريس، كهيئة أولية لتطوير كفاءة المعلم/ة الذاتية، بيئة مؤثرة في هذه

العملية (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). عادةً ما يمتد البرنامج من ثلاث إلى أربع سنوات دراسية، يجمع خلالها المعلم/ة المتدرب/ة بين الدراسة ليصبح معلم/ة والعمل كمعلم/ة متدرب/ة في المدارس. يوفر البرنامج مساقات وأنشطة تهدف إلى تعميق معارف المعلم/ة المتدرب/ة، وإلى اكتساب ممارسات تدريسية جديدة تُعزز كفاءته/ا الذاتية (Durksen, Klassen & Daniels, 2017).

بشكل عام، أظهرت الدراسات السابقة تحسُّناً مستمراً في كفاءة المعلم/ة الذاتية خلال برنامج التأهيل للتدريس (Narayanan, et al. 2023). على سبيل المثال، وجد نوبن وآخرون (Noben, et. al. 2021) تحسُّناً ملحوظاً في الكفاءة الذاتية في مجال تدريس مضمون المواد الدراسية ذات الصلة. وأظهرت دراسات دوركسن وكلاسن ودانييلز (Durksen, Klassen & Daniels, 2017)، وفابريز وآخرون (Fabriz, et al. 2021)، وسوتشودوليتز وآخرون (Suchodoletz, et. al. 2018) أنَّ برنامج التدريب على التدريس قد زاد من الكفاءة الذاتية، لا سيَّما بين المعلمين/المعلمات المنخرطين فيه مقارنةً بمعلمي المجموعة غير المنخرطة. كذلك أشارت دراسات أخرى (Ibrahim, et. al. 2020) إلى أنَّ برنامج التأهيل للتدريس له تأثير كبير على كفاءة المعلم/ة الذاتية (Dursun, 2019). أمَّا فيما يتعلق بمصادر كفاءة المعلم/ة الذاتية، فقد أظهرت دراسات سابقة أنَّ المصادر الأربعة لكفاءة المعلم/ة الذاتية تلعب دوراً محورياً في تنميتها. فقد أظهرت دراسة بيتزنز-إيدن (Pfitzner-Eden, 2016) أنَّ كل مصدر من المصادر الأربعة تنبأ بتغيرات طارئة على كفاءة المعلم/ة الذاتية قبل الخدمة، حيث لعبت تجارب الإتقان (mastery experiences) الدور الأكبر في تطوير هذه الكفاءة. مع ذلك، تعاملت هذه الدراسات مع المشاركين كما لو لم تكن هناك فروق أولية بينهم، على الرغم من وجود هذه الفروق. كما ذُكر سابقاً، يختار البعض مهنة التدريس إثر دوافع داخلية، بينما يختار آخرون مهنة التدريس نتيجة لدوافع خارجية (Bilim, 2014; Calkins, et al., 2023).

الدافع لاختيار مهنة التدريس

يشير مفهوم الدافع لاختيار مهنة التدريس، إلى العوامل المؤثرة في قرار الطلاب/الطالبات المعلمين/المعلمات لاختيار التدريس كمهنة (Deci, & Ryan, 2008; Han & Yin, 2016). وقد صنَّفت الدراسات السابقة الأسباب المختلفة التي تدفع الأفراد لاختيار مهنة التدريس إلى ثلاث فئات: الدوافع الداخلية، والدوافع الإيثارية، والدوافع الخارجية (Watt, et al. 2012). تتعلق الدوافع الداخلية بالأنشطة التي تُمارس بدافع الاهتمام والمتعة الكامنة فيها، مثل العمل مع الأطفال والتأثير في المجتمع، بينما يتعلق الدافع الإيثاري برغبة الشخص في مساعدة الآخرين. أمَّا الدوافع الخارجية فتتعلق بالأنشطة التي تُمارس للحصول على مكافآت منفصلة

عن النشاط نفسه، مثل الراتب (Calkins, et al., 2023). بشكل عام، أشارت الدراسات السابقة إلى أن النتيجة الأكثر شيوعاً هي أن الطلاب/الطالبات يميلون إلى اختيار مهنة التدريس نتيجة دوافع داخلية ونتيجة دوافع إثارية، وبدرجة أقل نتيجة دوافع خارجية (Han & Yin, 2016). اعتبرت الدراسات السابقة أن الدوافع الداخلية والإيثارية تشتركان في ذات عالم المضامين والمعرفة (Chiong, Menzies, & Parameshwaran, 2017). بناءً على ذلك، سنتعامل هذه الدراسة مع هذين الدافعين كدافع واحد.

الدافع لاختيار مهنة التدريس وكفاءة المعلم/ة الذاتية

كما هو الحال عموماً، أظهرت الدراسات السابقة أن الدوافع الداخلية لاختيار مهنة التدريس ترتبط إيجابياً بكفاءة المعلم/ة الذاتية، بينما لا ترتبط الدوافع الخارجية بكفاءة المعلم/ة الذاتية إلا بشكل طفيف أو يكاد يكون معدوماً (Bilim, 2014; Calkins, et al., 2023; Chan, 2023; Han & Yin, 2016; Maneewan & Koul, 2023). على سبيل المثال، تشير دراسات كالكنز وآخرون (Calkins, et al., 2023) وتشان ومانيوان وكول (Chan, Maneewan & Koul, 2023) إلى أنه كلما زادت كفاءة المعلم/ة الذاتية، زاد دافعهم للاستثمار في التدريس، وكلما زاد دافعهم الداخلي ليكونوا معلمين، زادت ثقتهم بقدراتهم التدريسية.

مع ذلك، ورغم استمرار إجراء الأبحاث حول العلاقة بين الدافع لاختيار مهنة التدريس وبين كفاءة المعلم/ة الذاتية، إلا أنه لا توجد دراسات طويلة تناولت كيفية ارتباط نوع الدافع الأولي لاختيار مهنة التدريس بكفاءة المعلم/ة الذاتية خلال مرحلة التأهيل (Calkins, et al., 2023; Durksen, 2016; Han & Yin, 2016; Klassen & Daniels, 2017). علاوة على ذلك، وجد الباحثون مقاليتين منشورتين فقط تناولتا بشكل مباشر العلاقة بين اختيار مهنة التدريس وبين كفاءة المعلم/ة الذاتية (Bilim, 2014; Calkins, et al., 2023). أفاد بيليم (Bilim, 2014) حول عينة تركية، وكالكنز وآخرون (Calkins, et al., 2023) حول عينة أمريكية، أن كفاءة المعلم/ة الذاتية ترتبط إيجابياً بالدافعية الداخلية، بينما لدى من تحركهم دوافع خارجية، كانت العلاقة بين الدافع لاختيار مهنة التدريس وبين كفاءة المعلم/ة الذاتية ضعيفة أو معدومة.

مع ذلك، لا يزال هناك نقص في المعلومات حول كيفية ارتباط أنماط الدافعية الأولية المختلفة لاختيار مهنة التدريس بكفاءة المعلم/ة الذاتية قبل الخدمة. ولم تناول الدراسات السابقة كيفية تطور كفاءة المعلم/ة الذاتية قبل الخدمة لدى من تحركهم دوافع داخلية ولدى من تحركهم دوافع خارجية. علاوة على ذلك، تابعت الدراسات الطولية الموجودة المشاركين بشكل رئيسي منذ لحظة دخولهم مهنة التدريس أو من مراحل تأهيلهم الأخيرة وحتى السنوات الأولى من التدريس، متجاوزةً

مرحلة تأهيل المعلم/ة (George, Richardson & Watt, 2018; Hartl, Holzberger 2022)؛ (Pfitzner-Eden, 2016; Morris, Usher, & Chen, 2017).

لذا، ستركّز هذه الدراسة على فحص العلاقة بين أنماط التحفيز الأولية لاختيار مهنة التدريس وبين كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية خلال مرحلة التأهيل. إضافةً إلى سد الفجوة المعرفية في الدراسات المتعلقة بتطور كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية خلال مرحلة التأهيل، يُتوقع أن يُسفر التركيز على هذه المرحلة الحساسة من تطور كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية عن فائدتين إضافيتين. الأولى، بأن هذه الدراسة قد تُسهم في تحسين إجراءات استقطاب الطلاب والمناهج الدراسية. الثانية، أنه قد تُقدّم النتائج أيضاً تغذية راجعة لبرنامج التأهيل حول مدى إعداده للطلاب ليكونوا معلمين/ات يتمتعون بالكفاءة الذاتية.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بحث إذا ما كان تطور كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية خلال مرحلة التأهيل يختلف بين المعلمين/ات المتدربين/ات الذين اختاروا مهنة التدريس نتيجة دوافع مختلفة. بالتحديد، كان السؤال المطروح هو إذا ما كان هناك فرق في مستوى كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية بين بداية ونهاية برنامج التأهيل للتدريس بين أولئك الذين تحركهم دوافع داخلية وأولئك الذين تحركهم دوافع خارجية لاختيار مهنة التدريس. بالنظر إلى الدراسات السابقة، توقعنا ما يلي: (أ) أن تكون درجة كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية الذين تحركهم دوافع داخلية لاختيار مهنة التدريس أعلى من درجة كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية الذين تحركهم دوافع خارجية لاختيار مهنة التدريس خلال سنوات التدريب الأربع. (ب) أن تكون درجة كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية في نهاية برنامج التأهيل للتدريس أعلى من درجة كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية في بداية البرنامج. أمّا بالنسبة لأولئك الذين تحركهم دوافع خارجية، فلن تختلف درجة كفاءة المعلم/ة -المتدرب/ة الذاتية في بداية برنامج التأهيل للتدريس عنه في نهاية برنامج التأهيل للتدريس.

المنهجية

سياق الدراسة: برنامج التأهيل للتدريس في الكليات في إسرائيل

يهدف برنامج التأهيل للتدريس في الكليات الإسرائيلية إلى إعداد معلمين لمرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية. مدة البرنامج أربع سنوات. في السنة الأولى، يدرس الطلاب نظريات التربية ومواضيع في مجال تخصصهم. في السنتين الثانية والثالثة، يبدأ الطلاب التدريب العملي في المدارس. في السنة الرابعة، يعودون لدراسة نظريات التربية بشكل أساسي ويواصلون تدريبهم العملي في المدارس (Kass & Miller, 2015).

المشاركون/المشاركات في الدراسة

أُجريت الدراسة على مرحلتين خلال أربع سنوات. أُجري قياس قبليّ (pretest) في بداية السنة الدراسية الأولى، وقياس بعديّ (posttest) بعد أربع سنوات، قرب نهاية برنامج التأهيل للتدريس. في القياس القبليّ، شارك 138 طالبةً، وفي القياس البعديّ، بلغت نسبة المشاركات 81.15% (112 طالبةً) من المشاركات في القياس القبليّ. كانت المشاركات طالبات فلسطينيات مواطنات إسرائيليات (93% منهن في سن 25 عاماً أو أقل). جميعهن طالبات في مسار المرحلة الابتدائية وفي مسار المرحلة الإعدادية في كلية لإعداد المعلمين. بلغت نسبة المشاركة 89.09% (من أصل 155) من إجمالي الطالبات في الكلية.

غالبية أمّهات المشاركات في الدراسة (56.80%) وآباء المشاركات في الدراسة (55.80%) هم من خريجات وخريجي الثانوية العامة، بينما لم تكمل 25.10% من أمّهات المشاركات في الدراسة و21.80% من آباء المشاركات في الدراسة المرحلة الثانوية، وحصلت 18.10% من أمّهات المشاركات في الدراسة و22.40% من آباء المشاركات في الدراسة على تعليم أعلى من الثانوية العامة. وغالبية أمّهات المشاركات في الدراسة (67.80%) هنّ ربّات بيوت، وغالبية آباء المشاركات في الدراسة (61.10%) هم عمّال أجيريون.

مبنى الدراسة: تم تطبيق منهجية التصميم المختلط التفسيري المتسلسل (A sequential mixed-methods approach) (Riazi & Candlin, 2014). عن طريق استخدام التصميم التفسيري لهذه المنهجية، جُمعت البيانات الكمية أولاً، ثم بعد ذلك جُمعت البيانات النوعية (Creswell & Plano Clark, 2011). في المرحلة الكمية، جُمعت البيانات وحُلّلت ضمن تصميم طولّي ذي فترتي قياس (2017 و2021). أمّا البيانات النوعية، فجمّعت من خلال مقابلات شبه مبنية أُجريت بعد القياس، وحُلّلت باستخدام النظرية البنائية المركزة على البيانات (constructivist grounded theory). يستند اعتماد المبنى المختلط التفسيري المتسلسل إلى فرضية قائمة بأنّ البيانات الكمية ستوفر فهماً عاماً لسؤال الدراسة، بينما ستُسهم البيانات النوعية في شرح وتفسير وتفصيل النتائج الكمية الأولية بمزيد من العمق (Creswell & Plano Clark, 2011; Ivankova, Creswell & Stick, 2006).

أدوات الدراسة

تم توزيع استبيانين. تناول كل منهما متغيراً واحداً: كفاءة المعلم/ة الذاتية، ونوع الدافع لاختيار مهنة التدريس. باتباع أسلوب الترجمة المباشرة-العكسية-المباشرة، قام مترجمان محترقان ثنائياً اللغة بترجمة النسخة الإنجليزية الأصلية للاستبيان إلى اللغة العربية، ثم قام مترجم ثنائي اللغة آخر

بترجمة الاستبيانين مرة أخرى إلى اللغة الإنجليزية. في النهاية، قام الباحث بالتعاون مع المترجم المحترف بمراجعة الترجمة العكسية ومقارنتها بالنسخة الإنجليزية الأصلية للاستبيان.

- مقياس كفاءة المعلم/ة الذاتية (Schwarzer, Schmitz & Daytner, 1999). يتكوّن هذا الاستبيان من 10 بنود تُقيّم تصور المعلم/ة لكفاءته/ا في أربعة مجالات رئيسية: (أ) إنجاز العمل، (ب) تنمية المهارات، (ج) التفاعل الاجتماعي مع الطلاب، (د) التعامل مع ضغوطات العمل. تُقيّم البنود على مقياس ليكرت خماسي النقاط يتراوح من 1 (غير صحيح إطلاقاً) إلى 5 (صحيح تماماً). مثال على أحد بنود الاستبيان: «أنا مقتنع بقدرتي على تدريس جميع محتويات المواد الدراسية ذات الصلة بنجاح حتى لأكثر الطلاب صعوبة. في هذه الدراسة، تم الأخذ بعين الاعتبار فقط الكفاءة الذاتية العامة في التدريس». بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي 0.92 في هذه الدراسة.
- نوع الدافع لاختيار مهنة التدريس (Ryan, & Connell, 1989). استُخدم استبيان التنظيم الذاتي الأكاديمي (SRQ-A) لتقييم أربعة أنواع من دوافع اختيار مهنة التدريس: الدافع الخارجي، التحفيز الذاتي، التماهي، والدافع الداخلي. في هذه الدراسة، تم استخدام الدافع الداخلي (ثلاثة بنود، مثل: «لأنني أستمتع بالتدريس») والدافع الخارجي فقط (أربعة بنود، مثل: «لأنني سأقع في مشكلة إذا لم أفعل ذلك»). بلغ معامل ألفا لكرونباخ للدافع الداخلي 0.86، و0.81 للدافع الخارجي.
- المقابلات شبه المنظّمة: في ضوء النتائج الكمية، طُرحت أسئلة على عشرة مشاركين باستخدام نموذج المقابلة شبه المنظّمة. وللتعمق في فهم كيفية تأثير نوع الدافع لاختيار مهنة التدريس على كفاءة المعلم/ة الذاتية، سألناهم عن دوافعهم لاختيار هذه المهنة، وكيف أثّرت عليهم بشكل عام وعلى كفاءتهم الذاتية التدريسية بشكل خاص.

إجراءات الدراسة

بعد الحصول على إذن من وزارة التربية والتعليم، جُمعت البيانات من المشاركات. طُلب من المشاركات إكمال استبيانات الدراسة في مرحلتين زمنيّتين: مرحلة القياس القبليّ (pretest)، حيث جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية الأولى، ومرحلة القياس

البعدي (posttest)، حيث جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية الرابعة. قدّم الباحث الاستبيان وأشرف على توزيعه، واستغرقت كل مرحلة حوالي ساعة، وجرّت داخل الصف في مرحلتي ما قبل القياس وما بعده. حُصّص رمز لكل طالبة للحفاظ على سرية الإجابات، ولتمكين مطابقة الاستبيانات بين المرحلتين الزمنيّتين.

لغرض دراسة الاختلافات بين المشاركات ذات الدافعية الداخلية والمشاركات ذات الدافعية الخارجية، قُسمت المشاركات إلى مجموعتين وفقاً لنوع دافعيّتهنّ. تم إنشاء المجموعتين باستخدام خوارزمية التجميع (K-means (Antonenko, Toy, & Niederhauser, 2012) وسمّيتا بمجموعتي الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. أظهرت طالبات المجموعة ذات الدافعية الداخلية (ن=68) دافعية داخلية أعلى نسبياً ودافعية خارجية أقل مقارنةً بطالبات المجموعة ذات الدافعية الخارجية (ن=71). وكانت مراكز تجميع (clustering centroids) دوافع الطالبات لاختيار مهنة التدريس مثاليةً لكلا المجموعتين، ذات الدافعية الداخلية وذات الدافعية الخارجية، كما هو موضّح في الجدول 1.

لائحة رقم 1

التقسيم إلى مجموعات وفقاً لدوافع المشاركات لاكتساب مهنة التدريس

مجموعة الدافع الداخلي العدد=71		مجموعة الدافع الخارجي العدد=68		
المعدّل	الانحراف المعياري	المعدّل	الانحراف المعياري	
4.52	.41	3.29	.64	دافع داخلي
1.83	.77	4.24	.79	دافع خارجي

البيانات المفقودة

من بين 138 مشاركة في الدراسة الأساسية، حضر 112 مشاركة (81.15%) إلى المدرسة يوم إجراء القياس القبلي وشاركن مجدّداً في الدراسة. كانت معظم البيانات المفقودة ناتجة عن غياب المشاركات عن الكلية يوم إجراء القياس البعدي، وليس بسبب انسحابهن من الدراسة. أظهرت اختبارات t وتحليلات مربع كاي، التي قارنت المتغيرات التابعة والديموغرافية لمجموعتي المشاركات في الدراسة، نتائج غير دالة إحصائياً.

فيما يتعلق بالبيانات المفقودة الناتجة عن عدم اكتمال مجموعات بيانات الخاصة بمقاييس معينة، بلغ متوسط نسبة البيانات المفقودة 11%. ولتجنب حذف الحالات التي تحتوي على بيانات مفقودة، تم تطبيق أسلوب الإسناد المتعدد (Schafer & Graham, 2002) باستخدام إجراء الإسناد المتعدد في برنامج SPSS (الإصدار 24). تم إنشاء عشر مجموعات بيانات استبدلت فيها جميع البيانات المفقودة بقيم مُقدَّرة.

نتائج

وفقاً لمراحل الدراسة، عُرضت النتائج الكمية أولاً، ثم وُصفت النتائج النوعية. شملت البيانات الكمية تحليلين: التحليل التمهيدي والتحليل الرئيسي. أما البيانات النوعية، فقد حُلِّلت باستخدام أسلوب التحليل الموضوعي (thematic analysis method) الذي يعتمد على البحث المنهجي لتحديد المواضيع الموجودة في البيانات.

التحليل الكمي

التحليلات التمهيدية

أُجري نوعان من التحليلات التمهيدية: اختبار الافتراضات، وفحص الفروقات الديموغرافية بين المجموعتين. في اختبار الافتراضات، أُجري تحليلان. أولاً، تراوحت قيم معامل الالتواء (skewness values) بين -0.97 و -1.26، بينما تراوحت قيم معامل التفرطح (kurtosis indices) بين 1.29 و 1.57. تقع هذه القيم ضمن النطاق الذي أوصى به مايرز (Mayers, 2013) للتوزيع الطبيعي أحادي المتغير المقبول. ثانياً، أظهر اختبار تجانس التباين (homogeneity variance) باستخدام اختبار ليفين (Levene's test) أن تباينات كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية في القياس القبلي [F(1,135) = 0.47, p > 0.05] وفي القياس البعدي [F(1,135) = 1.27, p > 0.05] كانت متساوية. في النوع الثاني من التحليلات الأولية، لم تُلاحظ فروق دالة إحصائية في التوزيعات التكرارية للبيانات الديموغرافية للمشاركين. كانت المجموعتان متماثلتين في متغيرات الوضع الاجتماعي، والوظيفة، والمستوى التعليمي للوالدين.

التحليل الرئيسي

أُجري تحليل التباين (ANOVA - repeated-measures analysis of variance) للقياسات المتكررة المختلطة (عامل بين المجموعات وعامل داخل المجموعات) لتقييم تأثير الزمن على كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية لدى المجموعتين ذات الدافعية الداخلية وذات الدافعية الخارجية. كان

الدافع لاختيار مهنة التدريس هو المتغير المستقل الفئوي بين المجموعات (الداخلية والخارجية)، بينما كان الزمن (قبل وبعد) هو المتغير الفئوي داخل المجموعات. أمّا المتغير التابع فكان درجات كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية المقاسة في كل فترة زمنية. يُعرض في الجدول 2 متوسطات وانحرافات معيارية لكفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية قبل وبعد القياس للمجموعتين ذات الدافعية الداخلية وذات الدافعية الخارجية.

لائحة رقم 2

معدّلات وانحرافات المعيارية لدرجات كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية للمجموعتين الداخلية والخارجية.

مجموعة الدافع الخارجي العدد=68		مجموعة الدافع الداخلي العدد=71		
الانحراف المعياري	المعدّل	الانحراف المعياري	المعدّل	
.43	4.60	.45	4.53	قياس قبليّ
.67	4.44	.45	4.71	قياس بعديّ

في هذه الدراسة، لم تكن هناك حاجة لتصحيح درجات الحرية (degrees of freedom)، لأنّ الدراسة تتضمن مستويين فقط للمتغير التابع. لذلك، كانت جميع قيم إبسيلون (epsilon values) تساوي واحدًا، وبالتالي لم يتم حساب احتمالية اختبار موشلي للكروية (Mauchly's sphericity test). بالإضافة إلى ذلك، أُجري تحليل أولي باستخدام اختبار t للمجموعات المستقلة للتأكد من عدم وجود فروق بين المجموعتين في القياس القبليّ (pretest) فيما يتعلق بالمتغير التابع (درجات كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية). تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات القياس القبليّ للمجموعتين [t(137) = -0.67؛ p > 0.05] (الجدول 3).

لائحة رقم 3

نتائج اختبار t للعينات المستقلة للقياس القبليّ (pretest) لدرجات كفاءة المعلم/ة- المتدرب/ة الذاتية للمجموعتين الداخلية والخارجية.

مجموعه الدافع الداخلي	مجموعه الدافع الخارجي	قيمة t	الدلالة الإحصائية p	حجم تأثير كوهين Co-hen's d
المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري	
4.53	.45	4.60	.43	-0.76
				05.<
				.13

كشفت تحليل التباين للقياسات المتكررة عن فروق متعددة المتغيرات (multivariate differences) ذات دلالة إحصائية للزمن [Wilks's $\lambda = 0.96$, $F(1, 135) = 5.89$, $p < 0.05$ ؛ η^2 جزئي = 0.04]، وبالنسبة للتفاعل بين الزمن والمجموعة [ويعكس $\lambda = 0.73$ ، $p < 0.05$ ، $F(1, 135) = 49.13$ ، η^2 جزئي = 0.27]. كذلك أشار تحليل القياسات المتكررة أحادي المتغير (الجدول 4) إلى وجود تأثير رئيسي ذي دلالة إحصائية للزمن [ويعكس $\lambda = 0.73$ ، $p < 0.05$ ، $F(1, 135) = 5.89$ ، η^2 جزئي = 0.04]، وتأثير رئيسي ذي دلالة إحصائية للمجموعة [ويعكس $\lambda = 0.21$ ، $p < 0.001$ ، $F(1, 135) = 35.31$ ، η^2 جزئي = 0.21]، وتفاعل ذي دلالة إحصائية بين الزمن والمجموعة [ويعكس $\lambda = 0.27$ ، $p < 0.001$ ، $F(1, 135) = 49.13$ ، η^2 جزئي = 0.27].

لائحة رقم 4

نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة (Repeated Measures ANOVA) لدرجات القياس القبلي (pretest) والقياس البعدي (posttest).

مصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	معدل المربعات	قيم F	الدلالة الإحصائية p	η^2 جزئي
تحليل بين المجموعات						
المجموعة	6.40	1،135	6.40	35.32	.000	.21
تحليل داخل المجموعات						
الزمن	.99	1،135	.99	5.89	.017	.042
المجموعة*الزمن	8.28	1،135	8.28	49.12	.000	.27

أي أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات العامة للمتغير كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية في القياس البعدي (posttest) بغض النظر عن الانتماء إلى المجموعة، وفروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات العامة للمتغير كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية لمجموعتي القياس القبلي والقياس البعدي بغض النظر عن زمن القياس. أخيراً، اختلف سلوك المجموعتين بمرور الزمن. كما هو مفترض وموضح في الشكل 1، تحسّن أداء مجموعة الدافعية الداخلية بشكل ملحوظ من السنة الأولى (القياس القبلي) إلى السنة الرابعة من الدراسة (القياس البعدي)، بينما انخفض أداء مجموعة الدافعية الخارجية بشكل ملحوظ من السنة الأولى (القياس القبلي) إلى السنة الرابعة من الدراسة (القياس البعدي).

شكل 1

معدّل درجات كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية في القياس القبلي وفي القياس البعدي للمجموعتين الداخلية والخارجية.

التحليل النوعي

تألّف التحليل الموضوعي (thematic analysis) لتحديد المواضيع الرئيسية المتعلقة بالعلاقة بين نوع الدافعية لاكتساب مهنة التدريس (داخلية او خارجية) وبين كفاءة المعلم/ة- المتدرب الذاتية من ثلاث خطوات نقّدها اثنان من مساعدي البحث ذوي الخبرة. بعد قراءة متأنية لكل نص للوصول إلى مستوى عالٍ من الإلمام، حدّد كل مُرَمِّز رموزاً أولية. ثم قورنت هذه الرموز لتحديد أوجه التشابه والاختلاف، بهدف إنشاء مواضيع مستقلة، تم تعريفها وتسميتها، وتدعيمها باقتباسات نموذجية لتسهيل التحليل الموضوعي.

أظهر تحليل المقابلات ثلاثة مواضيع رئيسية تعكس أنماط تحفيزهم وتصوّراتهم وتوقعاتهم. تُعرض هذه المواضيع أدناه وفقاً لتكرارها في النص.

الفجوة بين النظرية والتطبيق

تشير الفجوة بين النظرية والتطبيق إلى الاختلافات التي يواجهها المعلم/ة المتدرب/ة بين ما تعلّمه خلال دراسته/ا وما يختبره خلال فترة تدريبه/ا. خلال المقابلات مع كل من أولئك الذين يحركهم الدافع الداخلي وأولئك الذين يحركهم الدافع الخارجي لاكتساب مهنة التدريس، ظهر هذا الموضوع باعتباره الموضوع الأكثر تكراراً، ولكنه يشير مع ذلك إلى اختلافات واسعة في كفاءتهم الذاتية في التدريس. بالنسبة للطلاب الذين دفعهم دافع داخلي لاكتساب مهنة التدريس، مثّلت الفجوة بين

النظرية والتطبيق فرصة لتطبيق المعارف والمهارات المكتسبة خلال التدريب العملي. ووفقاً لهؤلاء الطلاب/ الطالبات، فقد ساعدتهن المعارف التي اكتسبتهن في دراستهن في عملهن داخل الصف وخارجه. وأظهرت هؤلاء الطالبات تصميمًا وإيمانًا بقدراتهن التدريسية لإحداث تغيير إيجابي بين الطلاب وفي جو المدرسة. على سبيل المثال قالت إحدهن:

«انتهى الفصل الدراسي الأول بنجاح، وبدأتُ الفصل الدراسي الثاني بحماسٍ وعزيمة. عملتُ بجِدٍّ لرفع مستوى تحصيل الطلاب. وبالفعل، تكَلَّمتُ جهودي بالنجاح، إذ ارتفعت درجات إحدى مجموعاتي بما يقارب عشرين نقطاً، ما جعل الأنظار تتجه إليّ: «مع أنَّ سلوك طلابك متدنٍّ!». كان جوابي، بكل فخر، أنني عملتُ بجِدٍّ، ولم أنتقل من مادةٍ إلى أخرى دون التأكد من وصول المادة الدراسية إلى جميع طلابي. زدْتُ من عدد الواجبات الصفية والاختبارات الأسبوعية، وعملتُ على ربط المادة التعليمية بحياة الطلاب الواقعية. إضافةً إلى ذلك، بذلتُ جهداً في التعامل مع الطلاب الذين يواجهون صعوبات. تترافق جميع هذه العوامل مع الإصرار على أنَّ الأمر ممكن وأنَّ طلابي قادرون، وأنَّ المهارات التي اكتسبتها في الجامعة كافية لتحقيق النجاح».

من جهة أخرى، أعربت الطالبات اللاتي حرَّكن دافع خارجي لاكتساب مهنة التدريس عن صعوبات كبيرة في عملهن رغم التدريب الذي تلقينه. وكرَّرن الادعاء بأنَّ ما تعلمنه في الجامعة لا يتطابق مع ما وجدنه في المدرسة. وأبدین عجزهن بشكل رئيسي تجاه أساليب التعامل مع «أطفال اليوم»، وزعن أن ما اكتسبته لا يصلح لهذا النوع من الأطفال. يوضَّح الاقتباس التالي هذا الادعاء: «إذا أردتُم معرفة مشاعري، فسأخبركم أنني أفكر جدًّا في ترك التدريس... لا أعرف كيف أشرح لكم ذلك... تأتي بتوقعات وترى شيئاً مختلفاً... ما رأيته في المدرسة ليس هو نفسه ما تعلمته... في الجامعة، لم نَرَضَرباً في الجامعة... لا بد أنهم أرونا صورة مثالية وليست الحقيقة... عندما تأتي إلى المدرسة، ينظر إليك الجميع كغريب. ولا أحد يستطيع مساعدتك. على مدى أربع سنوات، درسنا العديد من النظريات واكتسبنا الكثير من المعرفة، لكن لم يكن أي شيء ممَّا تعلمناه صحيحاً، لقد جرَّبت كل شيء ولكن في النهاية استسلمت».

الآفاق المفتوحة مقابل الآفاق المغلقة

يتناول هذا الموضوع تصوّرات المعلمات المتدربات لفرص التطور الوظيفي في مهنة التدريس. وتختلف هذه الخيارات، آخذةً في الاعتبار الجوانب الشخصية والعملية، مما يُبرز اختلاف وجهات نظر المجموعتين فيما يتعلق بمهنة التدريس وخصائصهن ومهاراتهن التدريسية. بالنسبة لمن يدفعهن دافعٌ داخلي لاكتساب مهنة التدريس، تُتيح لهن مهنة التدريس فرصةً للتطور الشخصي. لقد أشرن في إجاباتهن إلى قضايا مثل تحسين قدراتهن التدريسية، وتطوير ذواتهن،

وتعزيز فهم الآخرين. يوضح الاقتباس التالي هذا الأمر: «اخترتُ هذه المهنة لأنني كنتُ مفتونة بها منذ صغري. كنتُ أرى هذه المهنة إبداعيةً وتُتيح العديد من الفرص لصقل الأفكار. في هذه المهنة، أستطيع اكتشاف نفسي والارتقاء بفهم الآخرين. ساعدني حماسي الأولي على التغلب على الصعوبات التي واجهتني في بداية مسيرتي المهنية. ومنذ ذلك الحين، اكتشفتُ أنني أستمتع بالتدريس، ويبدو أنَّ الطلاب يستمتعون بتدريسي أيضاً».

في المقابل، ركزت أولئك اللاتي دفعتهن دوافع خارجية لاكتساب مهنة التدريس على الجوانب العملية للتطور الوظيفي، وزعن أن فرص التطور الوظيفي محدودة. ويعكس الاقتباس التالي هذا التوجه: عندما أنظر حولي، أجد أنَّ معظم من بدأوا مسيرتهم كمعلمين قد تقاعدوا أو توفوا في هذه المهنة. قليل منهم فقط حصل على شهادات عليا. إن ضيق الوقت والجهد الكبير المطلوب منهم لا يترك لهم مجالاً لتحقيق ذواتهم وتطوير معارفهم. عند مقارنة المعلمين بغير المتعلمين، نجد أنَّ غير المتعلمين يتمتعون بوضع اقتصادي أفضل. من الصعب على المعلمين إيجاد وظيفة بعد التخرج، وبعد جهد كبير يحصلون على وظيفة براتب منخفض، ويضطرون للعمل لسنوات طويلة للحصول على راتب جيد. في الواقع، الحياة تتطلب المال، ولذلك نجد أنَّ معظم شبابنا يميلون إلى عدم اختيار مهنة التدريس.

الاهتمام والمشاركة والتعلم الأصيل

يشير هذا المحور إلى مدى استعداد المعلمات المتدربات للمشاركة، واستثمار الوقت والجهد في المشاريع المدرسية، وتعلم كيفية تطويرها بشكل مستقل. هنا أيضاً، برزت اختلافات واضحة بين المجموعتين. فالمعلمات اللاتي حركتهن دوافع داخلية لاكتساب مهنة التدريس كنَّ أكثر حماساً للانخراط في المدرسة والمشاركة فيما يدور من حولهن من أولئك اللاتي حركتهن دوافع خارجية لاكتساب مهنة التدريس. علاوة على ذلك، آمنت هؤلاء المعلمات بقدرتهن على إحداث تغيير إيجابي لدى الطلاب رغم الصعوبات التي واجهنها. في المقابل، أعربت الأخريات عن خيبة أمل كبيرة إزاء الوضع الذي واجهنه في المدرسة.

لتوضيح هذا المحور، قالت إحدى المعلمات المتدربات التي تحركها دوافع داخلية لاكتساب مهنة التدريس: «أبلغتُ مدير المدرسة بالتغييرات التي سأجريها. طلبتُ منه مكاناً يصلح ليكون مركزاً خاصاً لتعليم اللغة الإنجليزية. أبلغتُ الطلاب بالمركز الجديد. أنشأتُ برنامجاً للقراءة بعد أن أشركتُ بعض الطلاب في جمع كل ما يتعلق باللغة الإنجليزية. لم أكتفِ بذلك، بل أوصلتُ إليهم رسالة مفادها أنني قريبة منهم وادعمهم متى احتاجوا إلي. شعرتُ أنها بداية موفقة. تلقّيتُ الكثير من الإطراءات والأسئلة في الوقت نفسه».

لم أكن أعرف سبب خوفهم من اللغة الإنجليزية، لكن كل ما فكرت فيه هو أنّ هناك مسؤوليات كثيرة تقع على عاتقي لإحداث فرق من خلال العمل بجدّ وتصميم أكبر. حاولت مرارًا وتكرارًا استخدام أبسط الطرق وأكثرها متعة. كان خوفهم أحد الأسباب التي دفعتني لإحداث فرق. ليس هذا فحسب، بل إنّ ما لديهم من معلومات خاطئة جعلني أقول إنّ تصميمي قويٌّ وأنّ التغيير ممكن».

أما المعلمة المتدربة التي دفعها دافعٌ خارجيٌّ لاكتساب مهنة التدريس، فقالت:

«هل يوجد طاقمٌ تعليميٌّ؟ إنهم يُثيرون اليأس فقط. ماذا تريدون أكثر من أن تأتي إلى المدرسة ذات مرّة بوسيلة تعليمية جديدة... فيقفز أحد المعلمين ويقول لي: «إنها فرصة لا تتكرّر، وأراهن على أنّك لن تعود لي تكرارها مرّة أخرى. ابتسمت وكأني لم أسمعها. بالمناسبة، ما قلته صحيح. تشعر وكأنك تعمل عبثًا... لا ترى معلمًا يحمل كتابًا، بل تجدهم يتحدثون فقط. مشكلتي ليست مع المعلمين والمدرسة، بل مع الوضع العام. تشعر أنّ المعلمين يأتون فقط لأخذ رواتبهم، وهمّهم الوحيد هو ضمان عدم حدوث أي فوضى في الصف. عندما ذهبْتُ إلى المدرسة ورأيت الفتيات، صُدمت. إنهن لا يعرفن القراءة، وحاولتُ تعليمهن، لكنهن رفضن. أخبرتُ المعلمة أنّه عليها التحدث مع أولياء الأمور. لا أحد يأتي، لا أحد يسأل... إذا لم يسأل أحد، فلماذا أسأل أنا؟»

نقاش

هدفت هذه الدراسة إلى بحث إذا ما كان تطور كفاءة المعلم/ة الذاتية تختلف خلال برنامج التأهيل للتدريس بين الطلاب الذين يحركهم دافع داخلي لاكتساب مهنة التدريس، وأولئك الذين يحركهم دافع خارجي لاكتساب مهنة التدريس. أظهرت النتائج الكمية أنّ الطالبات اللاتي يحركهن دافع داخلي لاكتساب مهنة التدريس قد تحسّنت كفاءتهن الذاتية التدريسية بشكل ملحوظ بعد مشاركتهن في برنامج التأهيل للتدريس. في المقابل، انخفضت الكفاءة الذاتية التدريسية لدى الطالبات اللاتي يحركهن دافع خارجي بعد مشاركتهن في برنامج التأهيل للتدريس.

ساعد تحليل التقارير النوعية في تفسير الفجوة المتزايدة في كفاءة المعلم/ة الذاتية على مدار ثلاث سنوات من التدريب المتشابه بين الطالبات ذات الدافع الداخلي وذات الدافع الخارجي لاختيار مهنة التدريس. يبدو أنّ هناك ثلاثة عوامل تفسر كلاً من زيادة كفاءة المعلم/ة الذاتية وانخفاضها لدى المجموعتين. أولاً، كما اتضح، أفادت المشتركات في المجموعة ذات الدافع الداخلي أنّ المعرفة التي اكتسبتها في الكلية ساعدتهن في التعامل بفعالية مع واقع المدرسة. تحديداً، فإنّ قدرتهن

على الاستفادة من مهاراتهم تعزز ثقتهم بقدرتهم على أن يكنّ معلمات كفؤات في المستقبل. في المقابل، أفادت المشتركات في المجموعة ذات الدافع الخارجي بشعورهن بالعجز في التعامل مع واقع المدرسة، وزعن أن ما اكتسبته في الجامعة لا علاقة له بما يحدث في المدرسة.

ثانياً، بالنسبة للمشاركات في المجموعة ذات الدافع الداخلي، تُعدّ مهنة التدريس بيئة مثالية للتطور الشخصي والمهني. بناءً على ذلك، ظهرن حاسمات وملزمات بما اخترته. بينما رأت المشاركات في المجموعة ذات الدافع الخارجي أنّ مهنة التدريس لا تُتيح لهنّ أية فرصة للتطور، لا على الصعيد الشخصي ولا على الصعيد المهني. أخيراً، وربما يعود ذلك إلى العاملين الأولين، تجد المشاركات في المجموعة ذات الدافع الداخلي اهتماماً ويظهرن مشاركة فعّالة في كل ما يحدث في المدرسة، على عكس المشاركات في المجموعة ذات الدافع الخارجي.

تشابه النتائج الحالية مع نتائج سابقة أشارت إلى زيادة في كفاءة المعلم/ة الذاتية على مدار سنوات المشاركة في برنامج التأهيل للتدريس (Bilim, 2014; Calkins, et al., 2023; Chan, Maneewan & Koul, 2023; Han & Yin, 2016; Pfitzner-Eden, 2016; Skaalvik, & Skaalvik, 2017). مع ذلك، فإنّ هذا التشابه جزئي فقط، إذ يشير فقط إلى اتجاه التغير في تطور كفاءة المعلم/ة الذاتية. مع ذلك، من خلال دراسة كفاءة المعلم/ة الذاتية على المدى الطويل وفي سياق أنواع الدافعية الداخلية والخارجية لاختيار مهنة التدريس، توسع هذه الدراسة فهمنا لتطور كفاءة المعلم/ة الذاتية. ثانياً، أجريت هذه الدراسة بالتزامن مع مشاركة الطلاب في برنامج التأهيل للتدريس، وهي الفترة التي يُفترض أن يطور فيها الطلاب كفاءتهم الذاتية ويعززونها.

بالنظر إلى هاتين السمتين، فإنّ النتائج الحالية تأخذ معنى إضافياً ومختلفاً عن نتائج الدراسات السابقة على مستويين: كفاءة المعلم/ة الذاتية، ومستوى سياق سياسات التأهيل لمهنة التدريس على وجه الخصوص وسياق السياسات التعليمية عامة.

مستوى كفاءة المعلم/ة الذاتية

على مستوى كفاءة المعلم/ة الذاتية، أظهرت النتائج وجود عنصرين مترابطين: نمط الدافعية لاختيار مهنة التدريس، وكفاءة المعلم/ة الذاتية. بناءً على التقارير النوعية، يبدو أنّ أحدهما يُسبب الآخر. أي أنّ كفاءة المعلم/ة الذاتية قد تتشكّل حتى قبل أن يبدأ الطلاب/الطالبات تدريبهم/هن كعالمين/ات. بذلك، يُحدّد نمط الدافعية لاختيار مهنة التدريس النطاق والحدود التي يمكن أن تصل إليها كفاءة المعلم/ة الذاتية. إذن، من المتوقع أن يصل مستوى كفاءة المعلم/ة الذاتية لدى أولئك الذين يحركهم الدافع الخارجي لاختيار مهنة التدريس إلى مستويات أدنى مقارنةً بمن اختاروا مهنة التدريس نتيجة

دافع داخلي. لعلّ هذا ما يجعل كفاءة المعلم/ة الذاتية عصبية على التغيير، كما أظهرت دراسات سابقة (مثل: Ma, McMaugh, & Cavanagh, 2022). مع ذلك، يبدو أنّ هذه المنعة تنطبق فقط على أولئك الذين يحركهم الدافع الخارجي لاختيار مهنة التدريس. يُظهر التدقيق في البيانات النوعية للطلاب ذوي أنماط الدافع الداخلي وذوي أنماط الدافع الخارجي صورة مختلفة فيما يتعلق بنواياهم للتغيير والتحسين واكتساب مهارات تدريس جديدة.

بناءً على ذلك، يبدو أنّ تطور كفاءة المعلم/ة الذاتية لا يعتمد على المرحلة المهنية التي يمر بها المعلم/ة، بل على رغبته/ا في ذلك. ومن المرجّح أنّ هذه الرغبة تتحدّد حسب دافعهم لاختيار مهنة التدريس (Hyseni Duraku et al., 2022). بعبارة أخرى، وخلافاً للدراسات السابقة التي أشارت إلى توقع حدوث تغييرات جوهرية في الفترة الأولى من تأهيل المعلم/ة، تشير النتائج الحالية إلى أنّ ذلك يعتمد على رغبة المعلم/ة في إجراء هذه التغييرات. في الواقع، يمكن لهذا أن يفسر الصعوبات التي يواجهها بعض المعلمين والمعلمات بالفعل خلال فترة تدريبهم، بالإضافة إلى انسحابهم المبكر من مهنة التدريس.

برامج التأهيل للتدريس وسياقات السياسات التعليمية.

أظهرت النتائج الكمية والنوعية أنّ برنامج التأهيل للتدريس «يتجاهل» الطالبات اللاتي حركهن دافع خارجي لاختيار مهنة التدريس. يبدو البرنامج كأنّه غير موجّه لهن. كما تصف تقارير المشاركات، فقد خلق البرنامج منذ البداية نفورا لديهن ولم يسمح لهن بالتفاعل مع محتواه. لم تستفد هؤلاء المعلمات من مشاركتهن في البرنامج، وبدا عليهن الاغتراب عن مكان وسياق برنامج التأهيل. لقد أفدن بعدم وجود صلة بين ما تعلمنه وما اكتسبنه من خبرة، ولم يُبدن رغبة في المشاركة في أنشطة المدرسة أو مع زملائهن. هكذا، يختم هؤلاء المعلمات سنوات تدريبهن كما بدأنها، دون أي تغييرات من المفترض أن تطرأ على أدائهن المهني.

في المقابل، بالنسبة لأولئك الذين حركهن الدافع الداخلي لاختيار مهنة التدريس، فقد كانت المشاركة في برنامج التأهيل للتدريس تجربة ثرية عزّزت بشكل ملحوظ أدائهن المهني. وقد بدوّن راضيات عن البرنامج والمكان على حد سواء. وأُشرن إلى وجود ترابط بين ما تعلمنه في الجامعة وما اكتسبنه من خبرة في المدرسة، وأظهرن مشاركة فعّالة في كليهما.

قيود الدراسة

تميز الدراسة الحالية بميزة واضحة تتمثّل في أنّها أجرت دراسة طويلة وبحثاً متعدّد الأساليب يسمح بتفسير النتائج الكمية من خلال سرديات نوعية. مع ذلك، يمكن الإشارة إلى أربعة قيود. أولاً، على الرغم من أنّ فحص كفاءة المعلم/ة الذاتية العامة يوفر صورة واضحة، إلّا أنّه يُوصى في

الدراسات المستقبلية بفحص المكونات الفرعية لكفاءة المعلم/ة الذاتية أيضاً. ثانياً، تم فحص كفاءة المعلم/ة الذاتية في نقطتين زمنيتين فقط خلال السنوات الأربع لبرنامج التأهيل للتدريس. إن إضافة المزيد من نقاط جمع البيانات من شأنه أن يعمق فهم التغيرات المحتملة في كفاءة المعلم/ة الذاتية لكلا نوعي الطلاب/الطالبات. ثالثاً، اقتصر عينة الدراسة على مشاركات من المجتمع الفلسطيني في إسرائيل فقط. إذ من المتوقع ظهور نتائج مختلفة في سياقات ثقافية أخرى. عليه، هناك حاجة إلى إجراء مقارنات بين الثقافات لزيادة إمكانية تعميم النتائج. رابعاً، إن متابعة الطالبات طوال فترة مشاركتهن في برنامج التأهيل للتدريس وحتى سنواتهن الأولى في التدريس من شأنها أن تعمق فهم كيفية ارتباط الدافع لاختيار مهنة التدريس بكفاءة المعلم/ة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، قد تسلط الضوء على العلاقة بين دوافع لاختيار مهنة التدريس وخيارات ترك المهنة.

الخلاصة

بواسطة استخدام تصميم طولي مختلط متسلسل (sequential mixed longitudinal design)، فحصت هذه الدراسة تطور كفاءة المعلم/ة الذاتية لدى أولئك الذين حركهم دافع داخلي لاختيار مهنة التدريس، وأولئك الذين حركهم دافع خارجي لاختيار مهنة التدريس. تتمثل المساهمة الرئيسية لهذه الدراسة في إظهار التأثيرات المتباينة لبرامج التأهيل للتدريس على كفاءة المعلم/ة الذاتية. لقد أظهرت النتائج الكمية والنوعية أن كفاءة المعلم/ة الذاتية تتحسن فقط لدى أولئك الذين حركهم دافع داخلي لاختيار مهنة التدريس. بناءً على ذلك، ينبغي لبرامج التأهيل للتدريس إعادة تعريف دورها في تطوير كفاءة المعلم/ة الذاتية من خلال تكييف محتوى برامجها مع الدافع الذي يدفع الطلاب لاختيار مهنة التدريس. علاوة على ذلك، ينبغي لبرامج التأهيل للتدريس دراسة دوافع المرشحين لاختيار مهنة التدريس.

إن فهم العلاقة بين الدافع لاختيار مهنة التدريس وكفاءة المعلم/ة الذاتية قد يوفّر لنا توجيهات للتعامل مع ثلاث قضايا محورية في إعداد المعلمين: (1) كيفية تنمية كفاءة المعلم/ة الذاتية وفقاً لنوع الدافع لاختيار مهنة التدريس قد يكون ذا قيمة لتحسين فعالية المعلم. (2) من المرجح أن يكون للتركيز على كفاءة المعلم/ة الذاتية، مقارنةً بالتركيز على المنهج الدراسي، تأثير طويل الأمد على مستوى المعلم/ة والطالب/ة. (3) وأخيراً، يمكن لهذا الفهم أن يعلمنا من قد يبقى في مهنة التدريس ومن قد ينسحب منها.

قائمة مصادر

- Ahun, D., Natividad, I., Nicolas, M., Magallanes, T., & Mansueto, J., (2022). Examining the effect of teacher's self-efficacy on job satisfaction. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 10(8), 338-349.
- Alasmari, N., & Althaqafi, A. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. *Language Teaching Research : LTR*, 136216882110463.
- Antonenko, P. D., Toy, S., & Niederhauser, D. S. (2012). Using cluster analysis for data mining in educational technology research. *Educational Technology Research and Development*, 60(3), 383–398. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9235-8>
<https://doi.org/10.33200/ijcer.898186>
- Bilim, I. (2014). Pre-service elementary teachers' motivations to become a teacher and its relationship with teaching self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 653-661.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Calkins, L., et.al. (2023). Teacher Motivation and Self-Efficacy: How do Specific Motivations for Entering Teaching Relate to Teacher Self-Efficacy? *Journal of Education*. <https://doi.org/10.1177/00220574221142300>
- Chan, S., Maneewan, S., & Koul, R. (2023). An examination of the relationship between the perceived instructional behaviours of teacher educators and pre- service teachers' learning motivation and teaching self-efficacy, *Educational Review*, 75:2, 264-286, DOI: 10.1080/00131911.2021.1916440
- Chiong, C., Menzies, L., & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1083–1110. <https://doi.org/10.1002/berj.330>
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research. 2nd Edition, Sage Publications, Los Angeles.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182- 185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Durksen, T.L., Klassen, R.M. and Daniels, L.M. (2017) Motivation and Collaboration: The Keys to a Developmental Framework for Teachers' Professional Learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>

- Dursun, O. O. (2019). Pre-service Information Technology Teachers' Self-Efficacy, Self-Esteem and Attitudes towards Teaching: A Four-Year Longitudinal Study. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 137- 155.
<https://doi.org/10.30935/cet.554478>
- Fabriz, .S. et al. (2021). How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge, *Higher Education Research & Development*, 40:4, 738- 752, DOI: 10.1080/07294360.2020.1787957 <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2013.09.012>
- George, S. V., Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2018). Early career teachers' self-efficacy: A longitudinal study from Australia. *Australian Journal of Education*, 62(2), 217–233. <https://doi.org/10.1177/0004944118779601>
- Guohua, S. (2023). A model of teacher enthusiasm, teacher self-efficacy, grit, and teacher well-being among English as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1169824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1169824>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1217819), 1-18. doi: 10.1080/2331186X.2016.1217819.
- Hartl, A., Holzberger, D. (2022). Identifying teachers' motivational profiles and their changes from teacher education into practice: A longitudinal study. *Z Erziehungswiss* 25, 427–451. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01093-0>
- Hyseni Duraku Z, et. al. (2022). Professional training improves early education teachers' knowledge, skills, motivation, and self-efficacy. *Front. Educ.* 7:980254. doi: 10.3389/feduc.2022.980254
- Ibrahim, A., et. al. (2020). The effects of a teaching development institute for early career researchers on their intended teaching strategies, course design, beliefs about instructors' and students' knowledge, and instructional self-efficacy: The case of the teaching institute at Johns Hopkins university. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100836. doi:10.1016/j.stueduc.2020.100836
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Jerrim, J., Sims, S., & Oliver, M. (2023). Teacher self-efficacy and pupil achievement: Much ado about nothing? International evidence from TIMSS. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 29(2), 220-240. doi:10.1016/j.edurev.2020.100331
- Kass, E. and Miller, E. (2015). "Teacher-Education Programs & Teacher Trainees' Sense of Professional Efficacy, *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 7 (1), Article 8. Available at: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol7/iss1/8>
- Lazarides, R., & Schiefele, U. (2021). The relative strength of relations between different facets of teacher motivation and core dimensions of teaching quality in

- mathematics - A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 76. <https://doi-org.ezproxy.haifa.ac.il/10.1016/j.learninstruc.2021.101489>
- Ma, K., McMaugh, A., & Cavanagh, M. (2022). Changes in Pre-Service Teacher Self-Efficacy for Teaching in Relation to Professional Experience Placements. *Australian Journal of Education*, 66(1), 57–72.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to Statistics and SPSS in Psychology*. Harlow: Pearson Education.
- Morris, D. B., Usher, E. L., & Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29, 795-833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Narayanan, M., et. al. (2023). Putting the self in self-efficacy: personal factors in the development of early teacher self-efficacy. *Education and Urban Society*, 55(2), 175-200.
- Noben, I., et. al. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation*, 68, [100966]. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100966>
- Pfzner-Eden F. (2016). Why Do I Feel More Confident? Bandura's Sources Predict Preservice Teachers' Latent Changes in Teacher Self-Efficacy. *Front. Psychol.* 7:1486. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01486
- Riazi, A. M., & Candlin, N. C. (2014). Mixed-Methods Research in Language Teaching and Learning: Opportunities, Issues and Challenges. *Language Teaching*, 47, 135-173. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444813000505>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Schafer, J.L. and Graham, J.W. (2002). Missing Data: Our View of the State of the Art. *Psychological Methods*, 7, 147-177. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). The teacher self-efficacy scale (On-line publication). Available at http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm
- Suchodoletz, A. V., et. al. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289. doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Thommen D. (2022). different levels of context-specificity of teacher self-efficacy and their relations with teaching quality. *Front. Psychol.* 13:857526. doi: 10.3389/fpsyg.2022.857526
- Watt, H. M. G., et al. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28, 791–805.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86, 981- 1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

دور الأسرة العربية في تعزيز الهوية القومية: دراسة حالة في قرية عربية

ملخص

يهدف هذا البحث إلى فحص نظرة الآباء والأمهات إلى دور الأسرة العربية في إسرائيل في تعزيز الهوية القومية لدى أبنائها، ومدى فاعلية هذا الدور. كما يهدف إلى الكشف عن الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء والأمهات لتعزيز الهوية القومية، بالإضافة إلى رصد التحديات التي تواجهها الأسرة العربية في سعيها لتحقيق ذلك. ولتحقيق أهداف البحث والإحاطة بجميع جوانبه بشكل عميق، تم اعتماد المنهج النوعي، حيث أجريت مقابلات مع ستة عشر أباً وأماً من إحدى القرى العربية في البلاد، وذلك كدراسة حالة.

أظهرت النتائج وجود تراجع كبير في دور الأسرة العربية فيما يتعلق بتعزيز الهوية القومية، ويُعزى ذلك إلى الواقع المركب الذي يعيشه المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل كأقلية قومية. ويواجه هذا المجتمع تحديات عديدة، أبرزها صراع الهوية أو ما يُعرف بـ «التبعية المزدوجة»، إلى جانب السياسات الممنهجة للدولة التي تهدف إلى طمس وتهميش الهوية والثقافة العربية، وذلك من خلال السيطرة على مناهج التعليم، وفرض قيود مشددة على حرية التعبير، فضلاً عن إبعاد المواطنين العرب وتغيبهم عن القضية القومية عبر دفعهم إلى الانشغال بصراع البقاء الناتج عن الأوضاع الاقتصادية الصعبة، وزعزعة الاستقرار الداخلي الناجم عن تفشي ظاهري العنف والجريمة. كما بينت النتائج تفوق دور وسائل التواصل الاجتماعي في الوقت الحاضر، وأثرها الكبير في رفع وعي الأبناء وتعزيز الهوية القومية لديهم، خاصة في ظل غياب أو ضعف دور الأسرة. وتكمن أهمية هذه الدراسة في الاستفادة من نتائجها كمؤشر يُنذر بالخطر الذي يحدق بمستقبل الهوية القومية وتعزيزها لدى الأجيال القادمة. كذلك تؤكد الدراسة على أهمية دور الأسرة باعتبارها وكيلاً تنشئة محورياً وأساسياً في حياة الأفراد، وتشدد على ضرورة النهوض بالمجتمع ورفع مستوى وعيه، بما يمكنه من أداء دوره بما يتلاءم مع هذا الواقع المركب.

كلمات مفتاحية: الهوية القومية؛ الأسرة العربية؛ التنشئة الاجتماعية؛ المجتمع العربي

المقدمة

تسعى المجتمعات في كل مكان إلى تعزيز الهوية القومية والثقافية لدى مواطنيها من خلال وكلاء التنشئة الاجتماعية المختلفة، كالأُسرة والمؤسسات التعليمية وغيرها. وتعتبر الأسرة أول وأبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية والسياسية، كونها أول بيئة اجتماعية يبدأ فيها الطفل تكوين ذاته وشخصيته، ومن خلالها يبدأ الفرد اكتساب التصورات والمعتقدات السائدة في المجتمع. فالأسرة هي الوسيط بين شخصية الفرد والقيم الاجتماعية التي ينتمي إليها وتلعب دوراً رئيسياً ومحورياً في صقل شخصية الفرد الطفل أو المراهق تدريجياً بترتب التفاعل بينها وبين مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى (أبو مغلي، 2014؛ عون، 2023). وبما أنَّ التنشئة السياسية وتربية الهوية القومية تُعدُّ جزءاً من التنشئة الاجتماعية، تبرز هنا أهمية دور الأسرة في تعزيز هذه الهوية القومية لدى أبنائها.

في كثير من دول العالم تعيش أقليات عرقية وقومية ودينية، وبحق لهذه الأقليات الحفاظ على مميزاتها، كالحفاظ على هويتها القومية، والثقافية، والدينية، ويتعين على الأغلبية المسيطرة العمل على حماية الحقوق الجماعية لهذه الأقليات، وفي نفس الوقت دمج أفرادها في شتى مجالات الحياة (أغريباريا وبارين، 2013).

يواجه المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، كأقلية قومية وسوسولوجية، تحديات وصعوبات في تعزيز الهوية القومية لدى أبنائهم بسبب الظروف السياسية والديمقراطية التي خضعوا لها بعد النكبة وقيام دولة إسرائيل عام 1948، إذ تحول الفلسطينيون العرب إلى أقلية بعد أن كانوا أغلبية، وهذا التغيير المفاجئ دفعهم إلى رفضه، خاصةً بسبب انتمائهم للدائرة الفلسطينية والعربية التي شكّلت الأغلبية في البلاد. وتعيش هذه الأقلية منذ ذلك الوقت حالة صراع مع إسرائيل بسبب رؤيتها بهذا الانتماء امتداداً طبيعياً، وقومياً وثقافياً ولغوياً لا يمكن تجاهله (روحانا، 2014؛ صباغ-خوري وروحانا، 2011؛ Arar & Ibrahim, 2016).

كذلك، يخضع المجتمع العربي الفلسطيني في البلاد إلى تغييرات ثقافية كبيرة؛ مما جعله يخشى من فقدان الهوية الثقافية بسبب الهيمنة الثقافية للدولة واتصاله المباشر واليومي بثقافة الأغلبية اليهودية في البلاد ما يؤدي إلى إحداث عملية أسرلة (סמוחה، 1998)، بالإضافة إلى سيطرة الحكومة على مناهج التعليم الرسمي (حاج يحيى، 2022؛ حاج يحيى ولب טוב، 2015؛ Haj-Ye-lev & Lev Tov, 2018).

نظراً للصعوبات والمعوقات التي تواجه الأقلية العربية وثقافتها، وتُضعف من مكانتها، تبرز أهمية دور التربية المحوري في المجتمع الفلسطيني العربي في إسرائيل لتعزيز اندماجها مع الثقافة

العربية، وذلك بهدف ترسيخ تماسك الهوية الثقافية. ولذلك، فإن من أهداف التربية الأساسية أن يكون المواطن الفلسطيني في إسرائيل على دراية عميقة بثقافته، وأن يعمل على المحافظة عليها بتعزيزها وغرسها وتعميق جذورها، ومن ثم نقلها للأجيال القادمة.

هناك العديد من الأبحاث التي تناولت قضية الأسرة كوكيلة تنشئة اجتماعية ودورها في تعزيز الهوية القومية لدى أبنائها بشكل عام، ودور الأسرة الفلسطينية في إسرائيل بشكل خاص. معظم هذه الأبحاث تناولت خصائص المجتمع العربي الفلسطيني والتحديات التي يواجهها كأقلية في إسرائيل (روحانا، 2014؛ صباغ-خوري وروحانا، 2011)، وتم التركيز على قضايا خاصة مثل تعزيز الهوية الجماعية والتنشئة السياسية لدى المراهقين بشكل خاص (لاנדكرويت، 2023)، أو دور الأسرة والتحديات التي تواجهها من وجهة نظر معلمين أو باحثين (ربيع، 2008). لكن، لم يُسلط الضوء فيها على نظرة الآباء والأمهات لقضية تعزيز الهوية القومية ودورهم، والتحديات التي تواجههم، لا سيما في ظل تفاقم الصراع العربي الإسرائيلي، وثورة المعلومات المتفجرة عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي تعرّض الأبناء لقضايا المجتمع والعالم بشكل واسع، وكذلك الانخراط في المجتمع الإسرائيلي والانكشاف على ثقافة الآخر والتأثر بها.

لذا، تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على نظرة الآباء والأمهات لدور الأسرة العربية في إسرائيل في تعزيز الهوية القومية لدى أبنائها وفاعلية هذا الدور. كما تهدف إلى الكشف عن الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء والأمهات لتعزيز الهوية القومية، بالإضافة إلى رصد التحديات التي تواجه الأسرة العربية في سبيل تحقيق ذلك.

ما يميّز هذه الدراسة هو أنها تتناول قضية لم يتم بحثها بشكل عميق وشامل من قبل، وذلك من حيث الأهداف وأسلوب البحث وخصائص المشاركين، كما سنبين لاحقاً. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في تقديم صورة واضحة - وإن كانت محصورة في منطقة جغرافية محدّدة - عن نظرة الآباء والأمهات لدورهم في تعزيز الهوية القومية لدى أبنائهم، ورصد التحديات التي تواجهها الأسرة العربية بصورة أعمق. وبناءً على ذلك، يمكن توظيف الجهود لتقديم حلول وتوصيات من شأنها تذليل هذه الصعوبات وبناء برنامج متكامل للنهوض بالمجتمع الفلسطيني العربي في إسرائيل.

لتحقيق أهداف البحث والإحاطة بجميع جوانبه بشكل عميق تم اتباع أسلوب البحث النوعي والذي يتلاءم وموضوع البحث، من خلال استخدام المقابلة نصف المبنية كأداة من أدوات البحث النوعي. بداية سيتم عرض خلفية نظرية والتي سيتم من خلالها تعريف مفاهيم ومصطلحات أساسية متعلقة بالموضوع حسب ما جاءت في الأدبيات البحثية الحديثة، ثم يليها عرض منهجية البحث، بتلوها عرض نتائج البحث ومناقشتها بمعمق استناداً إلى تحليل المقابلات التي تم إجراؤها مع ستة عشر من الآباء والأمهات.

الخلفية النظرية للدراسة

مفهوم الهوية القومية ومقوماتها

لكل مجتمع بشري هوية تمنحه خصوصية وتميزاً، وتبلور هذه الهوية من عوامل وروابط إنسانية قوية وعميقة تكون موحدة ومشتركة لأفراد هذا المجتمع. ونتيجة لذلك، تتشكل للمجتمع مُسلّمات فكرية وعقائدية راسخة تجعله مميزاً ومُتفرداً عن غيره من المجتمعات، ليصبح كل مجتمع من هذه المجتمعات أمةً واحدة ذات هوية واحدة (بدران، 2018). في مجتمعات متعددة الهويات أو القوميات تسيطر فيها مجموعة قومية واحدة على الأخرى، تحظى الهوية القومية بمكانة أساسية وحساسة، حيث تحاول التّخب في هذه المجتمعات بناء هوية مشتركة تجمع بين المجموعات المختلفة، أو تحاول إبراز وتعزيز هوية مجموعة الأغلبية على حساب طمس وتهميش هوية المجموعات الأخرى (أبو حنا، 2014).

هناك تعريفات عديدة لمفهوم الهوية القومية. فهناك من يعرفها بأنها السمات والخصائص التي يتمسك بها مجتمع من المجتمعات، وتميّزه عن غيره من المجتمعات. وهذه الهوية قد تأصلت عبر العصور نتيجة عدّة تراكمات متتالية تعرّض لها المجتمع وتتمثل في جانبين: الجانب المادي ويتضمن معارف ومعلومات وفنون واكتشافات واختراعات وابتكارات، والجانب المعنوي والذي يتضمن عادات المجتمع وقيمه وأخلاقيات أفراده وسلوكياتهم (إبراهيم وآخرون، 2019).

وعرّف جيانج الهوية القومية بأنها الشعور بالانتماء لمجتمع متخيل، خصائصه الأساسية هي الوطن، والذاكرة التاريخية المشتركة والثقافة العامة (عند: لراور واوراهيم، 2016: 108). ويرى بركات (Barakat, 1993) أنّ المقصود بالهوية القومية المشاركة في عناصر أساسية تحدّد شخصية وتوجهات الأفراد من حيث احتياجاتهم المشتركة واهتماماتهم وأهدافهم، كما تنطوي على أهمية الاختلافات بين أفراد الهوية الواحدة. فالهوية القومية تلعب دوراً هاماً في تحديد خصائص الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعة معينة، كونها تحدّد المعايير الخاصة وهي بذلك تمنح البعض حالة الانتماء إلى المجموعة الداخلية، وتستبعد في الوقت ذاته أولئك الذين لا تنطبق عليهم المعايير المفروضة (Holtug & Uslaner, 2021).

إنّ الثقافة والتربية القومية تغذيان الهوية القومية من خلال إيجاد معنى للأمة التي ينتمي إليها الفرد، وذلك بواسطة القصص التي يرويها الشعب، والذكريات التي تربط ماضيه مع حاضره، والتقاليد التي تتوارثها الأجيال والقيم التي يحاول الحفاظ عليها (أبو حنا، 2014). فالهوية تتشكل قواسم مشتركة أو القدر المتفق عليه بين مجموعة من الناس، ممّا يميّزها ويوحدها.

وللهوية تجليات ومكونات عديدة: تُعدّ اللغة من أهم مقوماتها ومركباتها وأشدّها عمقاً وتجذراً

(أمارة، 2002). فاللغة هي الأداة التي تعرّف الإنسان من حيث أصوله، وجذوره، وعقليته، وقدراته وأفكاره (أمارة، 2010؛ حسونة-عرفات وصرصور، 2022). وعرف زاهر (2017) اللغة على أنها تشكّل هوية الشعوب المعبرة عن ثقافتها. تمثل اللغة هوية الأمم والشعوب، فهي تعبّر عن ثقافتها الاجتماعية، وتعدّ المقياس الذي يُعرّف به مدى تقدّمها أو انحطاطها. فاللغة لا تقتصر على التواصل فقط، بل هي الوعاء الذي يحمل التراث والثقافة والفكر، والرابطة التي تصل الحاضر بالماضي. لا يمكن الاستغناء عنها، لأنها الوسيلة التي تحفظ المعارف والعلوم، والمكوّن الرئيسي للمفاهيم الذهنية والعقلية لدى الإنسان، والسبيل الأهدى لمعرفة ذاته ومحيطه. وبالهوية اللغوية تتحقّق الهوية الاجتماعية والثقافية، التي هي نتاج اللغة والبيئة والتاريخ (عمار، 2022؛ Ama-ra, 2017).

تشكّل اللغة عنصراً جوهرياً من عناصر بناء الهوية الفردية والجماعية، وهي نتاج تاريخي وثقافي يتكوّن ويتغيّر نتيجة التفاعلات والمعاش الإنسانية. وتعدّ اللغة، ولاسيما لغة الأم لدى المتحدث، البنية والقاعدة الأساسية لهويته، كما أنّها عنصر جوهري في تسيير حياته وإدارتها (Amara, 2020). كما تُعتبر اللغة أيضاً أداة تذكير دائمة بالعضوية أو بالانتماء الجمعي، سواء أكان عرقياً أم قومياً. وتلعب اللغة «دور الوسيط، بشكل واع أو غير واع، في تجذير مسألة الانتماء، فتكون بذلك بمثابة الرمز الأقوى للانتماء العرقي أو القومي» (بوردي، 2013).

تشير الأبحاث إلى أنّ اللغة تُعدّ أساس الأمم، فهي التي تربط الحضارات بعضها ببعض، وهي التي تخلّد الأمم، وكأنتها مفتاح استشراف المستقبل الذي يخترل الماضي وإرثه. وغالباً ما تهيمن لغة على أخرى، إذ تكمن القوة في اللغة بالأساس؛ فالمغلوب يتبع الغالب ويقلّده، ويبقى مبهوراً به، متأثراً به من الناحية اللغوية والثقافية والسلوكية، وحتى في أنماط الملابس. ومن هنا، فإنّ اللغة المهيمنة هي لغة الدولة المهيمنة، ولغة الأكثرية (السيرلانكي، 2018).

تُعدّ الذاكرة الجماعية كذلك من المقومات المركزية للهوية القومية. فالذاكرة الجماعية هي التي تربط الماضي بالحاضر، ومن خلالها تظل الأحداث التاريخية حاضرة وتكتسب معنى مواكبا. كما تُعتبر الذاكرة الجماعية حلقة وصل بين الفرد والمجتمع، إذ إنّ يعرف أحداثاً مشتركة بينه وبين المجموعة ويعترف بها، ممّا يجعله جزءاً لا يتجزأ من هذه المجموعة (Nomi, 2017). يدّعي ميتر بأنّ الذاكرة الجماعية هي ذاكرة انتقائية لأحداث من الماضي، أي يتمّ تذكّر الماضي من وجهة نظر واحدة وتجاهل وجهات نظر واعتقادات تاريخية أخرى (عند: العرباوي، 2014). ويعرّف ريكور الذاكرة الجماعية بأنها عبارة عن حزمة من الآثار التي تركتها أحداث تاريخ الجماعات المعنوية والتي لها القدرة على إبراز هذه الذكريات المشتركة في المحافل والطقوس والاحتفالات العامة (المصدر السابق). ويشير هالبواكس (Halbwachs, 1992) إلى أنّ الذاكرة الجماعية

تندرج ضمن إطار اجتماعي توجد فيه الذاكرة المشتركة، لأن الأفراد هم الذين يتذكرون، لكنهم يكتسبون ذكرياتهم في سياق اجتماعي ثقافي.

تُعَدّ الذاكرة إحياءً للماضي من خلال إثارة الأجزاء الشاهدة على حياةٍ قد مضت، ممّا يمنح الفرد شعوراً بالاستمرار الاجتماعي. ولا يمكن للذاكرة الجماعية أن تتواجد إلا إذا جسّدتها جماعةٌ تحافظ عليها وتنقلها وتُحييها، وإلا فإنّها تقبع وتتكلّس في صورة تقليدٍ هش، وتبقى فقط في أطرٍ مخصّصة للحفاظ عليها. يُعَدّ انتقال الذاكرة عبر الأجيال مسألةً بالغة الأهمية، وهو انتقال لا يتحقّق بمجرد توريث تقليدٍ أو مجموعة تقاليد، وإنّما يتمّ عبر عملية التعليم (Kopylov, 2009).

مفهوم التّنشئة الاجتماعية

تمثّل التّنشئة الاجتماعية عملية اجتماعية لتحويل الفرد إلى كائن اجتماعي (عيد وإبراهيم، 2021). هناك تعريفات متعدّدة لمفهوم التّنشئة، فقد عرّف «معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية» التّنشئة الاجتماعية على أنّها العملية التي يتمّ بها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل، والطريقة التي يتمّ بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتّى يمكنهم العيش في مجتمع ذي ثقافة معيّنة، ويدخل في ذلك ما يلقّنه الآباء والمدرسة والمجتمع (عبد التواب وحليم، 2023). أمّا هايمان فقد عرّفها بأنّها تلك العملية التي يتعلّم الفرد معايير اجتماعية وتقوم بهذه الوظيفة مجموعة من مؤسسات المجتمع، وهذا ما يجعل الفرد يندمج ويتكيف مع المجتمع الذي ينتمي إليه كون الخبرات التي تمّ اكتسابها في السنوات المبكّرة تكون بمثابة خلفية لسلوكه (عند: أبو مغلي، 2014: 8). فالتنشئة الاجتماعية هي عملية تتغيّر فيها معايير الفرد ومهاراته ودوافعه واتجاهاته وسلوكياته لتتوافق مع تلك التي تعتبر مرغوبة ومناسبة لدوره الحالي والمستقبلي في المجتمع (Parke & Buriel, 2008).

كما تُعرّف التّنشئة الأسرية، وفقاً لما ذكره عوجان (2015)، بأنّها الإجراءات والأساليب التي يتّبعها الوالدان في تربية وتنشئة أبنائهما اجتماعياً، أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية، وذلك وفق ما يعتنقه الوالدان من مبادئ تُوجّه سلوكهما في هذا المجال. يشير بارسونز (Parsons, 1995) إلى أن للتّنشئة الاجتماعية وظيفتين أساسيتين: الأولى ظاهرة، وتمثّل في تدريب الطفل على أداء أنماط سلوكية معيّنة يرضى عنها المجتمع، بحيث يتّخذها الفرد دعامةً لسلوكه طيلة حياته. أمّا الثانية فباطنة، وتمثّل في ربط أعضاء المجتمع بالنسيج الاجتماعي، واكتسابهم منظومةً من المعايير والقيم، إضافةً إلى إعداد الفرد لأداء الأدوار الاجتماعية المختلفة التي سيتطلّبها منه المجتمع مستقبلاً، مع توجيهه نحو الاستقلال وتحمل المسؤولية.

هناك مؤسسات تنشئة اجتماعية مسؤولة عن إكساب الفرد كافة مدلولات الثقافة من معارف وقيم ورموز وأنماط وسلوك وتفكير لتتكامل ثقافته مع شخصيته وتتماشى مع ثقافة المجتمع، وبالتالي يتكيف هو مع بيئته الاجتماعية (حليم وعبد التواب، 2023). هذه المؤسسات هي المؤسسات التربوية التي تقدم الخدمات اللازمة من أجل تنشئة اجتماعية على أسس تربوية بدءاً بالمؤسسة الأولى وهي الأسرة مروراً بالمدرسة وهي المؤسسة المنظمة الرسمية التي وجدت من أجل إعداد الأفراد كما يريد المجتمع، ومن ثم المؤسسات الأخرى كالمؤسسات الدينية، ومؤسسات العمل، والمؤسسات الإعلامية والمرافق (سليمان، 2018).

وترتبط التنشئة الاجتماعية ارتباطاً وثيقاً بالعمليات الفردية من جهة، وبالعمليات المؤسسية من جهة أخرى، في مجالات متعددة مثل الجانب المعرفي والإدراكي للفرد، وقدراته وإمكانياته، ودوافعه. كما ترتبط هذه العمليات المؤسسية بقدرتها كوكلاء للتنشئة على توضيح وبلورة القيم والمعايير، وتوفير الإمكانيات والوسائل اللازمة لتحقيق الاستجابات السلوكية السوية المنشودة (حاج يحيى وأبو عيطه، 2007).

وتعد الأسرة من أهم وأبرز وكلاء التنشئة الاجتماعية، وتعتبر المؤسسة الأولى للتربية المقصودة خلال جميع مراحل الفرد، ولا تستطيع أي مؤسسة عامة أن تحل محلها (الفيتوري، 2022). وتعرف الأسرة بأنها مجموعة من الأفراد المتكافلين الذين يقيمون في بيئة شكلية خاصة بهم، وترتبطهم معاً علاقات بيولوجية ونفسية وعاطفية واجتماعية واقتصادية وشرعية وقانونية. فالأسرة «مؤسسة اجتماعية أقامها الإنسان لاستمرار حياته وتنظيمها، وهي المأوى التي تتشكل داخله شخصية الأطفال تشكيلاً فردياً واجتماعياً، وتقوم بعمليات تربوية هادفة لتحقيق نمو الفرد والمجتمع» (أحمد وآخرون، 2013: 28).

يشير أبو مغلي (2014) بأن الأسرة تعتبر نظاماً اجتماعياً قائماً في حد ذاته نظراً لما تسهم به من تنظيم للسلوكيات الفردية والجماعية وتحديد للعلاقات بين الفرد والجماعة وتوجيهها سواء من حيث طريقة التفكير أو من حيث عمليات التفاعل الاجتماعية في الاتجاه الذي يقره المجتمع لتحقيق الأهداف والمصالح الاجتماعية والسياسية والمحافظة عليها.

إن عملية التنشئة الاجتماعية الأسرية من أهم العمليات تأثيراً على الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية، لما لها من دور أساسي في تشكيل شخصياتهم وتكاملها. وهي تعد إحدى عمليات التعلم التي عن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها (عوجان، 2015). وتتأثر التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة بكل ما يحيط بها من مؤثرات ثقافية واجتماعية، واقتصادية، وانفعالية تحدد على ضوءها استجابات الأطفال وتكيفهم ونمو شخصيتهم (الفيتوري، 2022).

تعدّ الأسرة وكيال التنشئة الأساسي في تحديد الهوية، فهي تنمي براعم الهوية الاجتماعية والهويات الأخرى، كالهوية القومية والدينية والسياسية، لدى الفرد منذ نعومة أظافره. تُبنى أسس الشخصية في الأسرة أولاً، ثم تتبني مؤسسات أخرى تطورها وتشكيلها في مراحل متقدمة (ربيع، 2008). وتهدف التنشئة الأسرية كذلك إلى نقل الموروث الثقافي من جيل إلى جيل، بحيث تكسب الشخص هوية شخصية تسمح له بالتعبير عن ذاته وقضاء مطالبه وفقاً لما يراه صواباً. وتحتل التنشئة السياسية مكانة غاية في الأهمية بالنسبة إلى المجتمع والنظام السياسي. ومن أهم وأسمى مهام التنشئة السياسية قيامها بترسيخ روح الاندماج القومي الذي غالباً ما يتآكل في الدول ذات التباين الواضح في اللغات والأعراق والأديان (أبو مغلي، 2014).

يشير البعض إلى أنّ التنشئة الاجتماعية السياسية تحدث في المراحل المبكرة، بينما يرى آخرون أنها عملية تستمر مدى الحياة، حيث تؤثر الأحداث المستجدة على المواقف السياسية. في هذا السياق، تكتسب الأسرة بوصفها عاملاً حاسماً في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية أهمية قصوى (Halaby & Shamai, 2016). ويتفق أبو مغلي (2014) مع أنّ التنشئة السياسية عملية مستمرة يتعرض لها الفرد طيلة حياته، إذ يتفق جمهور الباحثين أنّ هذه العملية تبدأ من سن الثلاثة وتستمرّ طول الحياة، ويتحدّد السلوك السياسي في مرحلة التضج إلى حد ما بخبرات التنشئة التي يكتسبها الفرد في مرحلة الطفولة والمراهقة.

يرى الكثير من الباحثين أهمية كبيرة لتأثير البيئة المحيطة بالأفراد على تطور الهوية الاجتماعية والسياسية وخاصة تلك التي تميز أبناء الأقلية، حيث إنّ عملية التنشئة تؤثر بشكل كبير على نظرة الأبناء للعالم من حولهم وعلى الشعور بالانتماء لمجموعتهم الإثنية، القومية والدينية (لافلان، 2023).

تشمل عمليات التنشئة الاجتماعية الطريقة التي يقوم من خلالها وكلاء التنشئة -مثل الأهل، والأقارب، والمؤسسات التعليمية المنهجية وغير المنهجية- بنقل الموروث الثقافي عبر تعريف الأبناء بتاريخهم، وعاداتهم، وتقاليدهم، ورموزهم الخاصة. على ضوء ما تمّ ذكره سابقاً، تؤكد الدراسات المذكورة أعلاه أنّ الأسرة ليست مجرد وحدة اجتماعية، بل هي الحصن الأول لحماية الهوية، وترداد مسؤوليتها في ظلّ العصر الحديث للحفاظ على الأصالة وتعزيز الانتماء لدى الأجيال القادمة.

سياق البحث: المجتمع العربي في إسرائيل ووظيفة الأسرة

يعتبر العرب الفلسطينيون في إسرائيل أقلية قومية وثقافية، بالرغم من تنوع ديانتهم ومكان سكنهم إلا أنّهم يتميزون بلغتهم العربية، وثقافتهم وتراثهم المشترك (حاج يحيى، 2022). تشير

الأبحاث إلى أن هناك العديد من المركبات التي تتكوّن منها هويّة أبناء المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل ككلّ هويّة لأقلّيّة عرقية أخرى. وقد برزت أربع مركبات بناء على نتائج أبحاث الهويّة الجماعيّة التي أجريت على أبناء المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، وهي: المركّب الديني-الإسلامي، المركّب القومي-العربي، المركّب الإثني-الفلسطيني، والمركّب المدنيّ الإسرائيليّ مرتبة حسب كميّة المنتسبين لكل فئة (حجيرات، 2008؛ Arar & Schnell, 2004; Ibrahim, 2016; Shehadeh, 2021).

يُقصد بالمركّب القومي الهويّة القوميّة، التي تعبّر عن إحساس الفرد العربي في إسرائيل بانتمائه إلى القوميّة العربيّة على أساس الثقافة، والتاريخ، والدين، واللغة. وتعدّ الهويّة القوميّة الأهمّ بالنسبة لأبناء المجتمع الفلسطيني العربي في إسرائيل، حيث تعامل الباحثون مع «الهوية الإثنية كهويّة قوميّة» (حجيرات، 2008: 74). ويواجه العرب الفلسطينيون في إسرائيل صراعاً مستمراً متعلّقاً بهويّتهم القوميّة كونهم أقلّيّة عربيّة فلسطينيّة تعيش في دولة تُعرّف رسمياً كدولة يهوديّة. وفي الوقت نفسه، فإنّ أفرادها بأغليّتهم يعرفون أنفسهم كفلسطينيين عرب وكجزء لا يتجزأ من الشعب الفلسطيني والعربيّ (روحانا، 2014؛ صباغ-خوري وروحانا، 2011؛ Arar & Ibrahim, 2016).

تشير عبد القادر (לבדן קאדור، 2023) إلى أنّه مع مرور السنوات، طرأت تغييرات كثيرة على نضال المجتمع الفلسطيني العربي في إسرائيل كمجموعة قوميّة. وبحسب الكثير من الباحثين، أصبح الوعي الوطني القومي الفلسطيني أقوى، لكن في المقابل، تمارس الدولة سياسة تمييزيّة تجاه أبناء هذا المجتمع. هذا الواقع يحول دون قيام وكلاء التنشئة بدورهم في تعزيز الهويّة القوميّة لدى الأفراد، ويلقي بالضبابيّة حول مفهوم هويّتهم وانتمائهم. ويضيف بيرومي (בירומי، 2010) أنّ تحديد هويّة العرب الفلسطينيين في إسرائيل مركّب جدّاً كونهم أقلّيّة في دولة ذات أغلبيّة يهوديّة، بالإضافة إلى أنّ مواكبة العرب الفلسطينيين الكثير من الأحداث التاريخيّة خلال القرن الماضي، ومرورهم بعملية التحديث وانخراطهم مع المجتمع الإسرائيلي في كافّة مجالات الحياة، انعكس على تعريفهم لهويّتهم، وتحديد المجموعة التي ينتمون إليها. وتبقى أزمة الهويّة القوميّة لأبناء المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل في ديناميكيّة دائمة تتغيّر وفق تغيّر الظروف (Diab & Mi'ari, 2007).

ويشهد المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل تحولات بنيويّة بمرور طبقة وسطى عصريّة تعتمد المهن الحرّة والهياكل، ممّا يعزّز الفرديّة على حساب الولاءات التقليديّة. وترافق ذلك مع طفرة في تعليم وعمل المرأة، ممّا أعاد صياغة موازين القوى داخل الأسرة العربيّة وقلّص سلطة النظام الأبوي، مع تحوّل ديموغرافي نحو الأسرة النواتيّة الصغيرة طلباً لجودة الحياة. لكن هذا التطور

يصطدم بمنظومة تعليمية تقيد الهوية القومية، مما يخلق جيلاً متطوراً تقنياً وفي ذات الوقت يعاني تمرقاً على مستوى الهوية، ويدفعه للبحث عن روايته التاريخية وانتمائه خارج الأطر الرسمية (روحانا وغانم، 1998).

تُشكل الأسرة العربية في إسرائيل جزءاً حيوياً ومتنوعاً من النسيج الاجتماعي للمجتمع الفلسطيني العربي في البلاد. تحتفظ هذه العائلات، التي تنحدر من خلفيات دينية مختلفة - كالمسلمين والمسيحيين والدروز والشركس - بتقاليدها وعاداتها الأصيلة التي توارثتها عبر الأجيال، مع تكيفها في الوقت ذاته مع واقع الحياة داخل المجتمع الإسرائيلي. غالباً ما تتميز هذه العائلات بتماسكها القوي وقيمها العائلية الراسخة، حيث يلعب كبار السن دوراً محورياً في نقل المعرفة والتراث. ومع أنّ هذه العائلات تواجه تحديات اجتماعية واقتصادية فريدة، إلا أنها تسعى جاهدة للحفاظ على هويتها الثقافية واللغوية (Al-Haj, 2019; Lavee & Katz, 2003; Veronese et al., 2011). ويرى روحانا أنّ الأسرة في السياق الإسرائيلي هي الحصن الأخير لحماية الهوية، فهي الفضاء الذي يُفشل سياسات المحو من خلال نقل الرواية التاريخية والذاكرة الجماعية للأبناء، وتنأى عن أسئلة الوعي التي تمارسها مؤسسات الدولة. ويشير روحانا إلى أنّ الأسرة تتبوأ مساحة للمقاومة النفسية، حيث تعيد صياغة تعريف الفرد لذاته ليس كأقلية مهمشة، بل كصاحب حق وجزء من شعب ممتد (روحانا، 2014؛ Rouhana, 1997). وتتفق صباغ-خوري مع روحانا في أنّ الأسرة هي الحاضنة الأساسية لمواجهة «سياسات الإسكات» التي يفرضها الاستعمار، لكنها تركز بشكل أعمق على أنّ الأسرة تقدم نفسها كمنصة للتاريخ الشفوي الذي يرمم الذاكرة المحطمة. فالأسرة تحوّل البيت إلى موقع للمقاومة اليومية ضد المحو الرمزي. كما ترى أنّ الأسرة تحمي الفرد من «التفتت الهوياتي» عبر ربط نموه الشخصي بالانتماء الجمعي، مما يُفشل محاولات تحويل الفلسطيني إلى مجرد «فرد مستهلك» مقطوع الجذور، ويجعل من استمرار الروابط العائلية و تماسكها فعلاً سياسياً يرسخ البقاء والصمود (صباغ-خوري وروحانا، 2011؛ Sabbagh-Khoury, 2023).

منهجية البحث

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على أهمية دور الأسرة العربية في تعزيز الهوية القومية لدى أبنائها من وجهة نظر الآباء والأمهات، والكشف عن الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء والأمهات لتعزيز الهوية القومية، بالإضافة إلى رصد التحديات التي تواجه الأسرة العربية في سبيل تحقيق ذلك. ويحاول البحث الحالي الإجابة عن سؤال البحث المركزي: كيف ينظر الآباء والأمهات إلى دور الأسرة في تعزيز الهوية القومية في البلدان العربية في إسرائيل؟ ومن سؤال البحث المركزي تنبثق أسئلة البحث الثانوية التالية: (1) كيف يعي الآباء والأمهات في البلدان العربية أهمية دور التنشئة

الأسرية في تعزيز الهوية القومية؟ (2) ما هي القيم التي يحملونها لمفهوم التنشئة الأسرية في تعزيز الهوية القومية، وكيف يفسرون أهميته؟ (3) كيف يفهمون أدوارهم في نقله إلى الأبناء وكيف يرتبطون فهمهم لهذه الأدوار بواقع الأقلية العربية في إسرائيل؟ (4) ما هي الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء والأمهات في البلدات العربية في إسرائيل لتعزيز الهوية القومية؟ (5) ما هي التحديات التي تواجه الأسرة العربية في إسرائيل في إطار تعزيز الهوية القومية؟

اعتمد الأسلوب النوعي في هذه الدراسة، وذلك لملاءمته للموضوع المطروح وأهداف البحث. هذا الأسلوب يُمكن الباحث من التفاعل الدقيق والعميق مع الأشخاص المشاركين في البحث، والحصول على المعلومات بشكل أنجع. وللإحاطة بجوانب القضية المطروحة والإجابة على أسئلة البحث، اختيرت أداة المقابلة نصف المبنية، والتي تتيح فرصة طرح المزيد من الأسئلة من خلال القسم المفتوح؛ مما يُمكن الباحث من استيضاح بعض الأمور بشكل أعمق وفتح المجال أمامه للحصول على معلومات جديدة لإثراء البحث (Schulz وKatz، 2007).

المشاركون في البحث

دراسة حالة: قرية عربية في البلاد

تم اختيار المشاركين في البحث من قرية عربية صغيرة تقع في مركز البلاد. تُعدّ هذه القرية نموذجاً فريداً تجسّد فيه الظاهرة المبحوثة بوضوح؛ ممّا يجعلها دراسة حالة ثرية بالمعلومات. يتميز النسيج الاجتماعي فيها بترابط عائلي قوي يعكس تمسك المجتمع بتقاليده، بالرغم من مؤثرات العصرية؛ حيث تلعب العائلات الممتدة دوراً محورياً في اتخاذ القرارات اليومية المختلفة. تُعدّ من القرى التاريخية، ولها موقع استراتيجي. نزحت إلى هذه القرية عائلات من القرى المجاورة بعد تهجيرهم في العام 1948. يبلغ عدد سكان القرية حوالي 12000 ألف من المواطنين المسلمين في العام 2023 (م"م، 2024). يوجد في القرية ثلاثة مدارس ابتدائية ومدرستان إعداديتين ومدرستان ثانويتان. وتعتبر التحديات الاقتصادية، وخاصة قضية البطالة، من أبرز القضايا التي يواجهها سكان هذه القرية.

وقد تمّ اختيار هذه القرية كونها تمثّل الموقع الأكثر دقّة لرصد الصراع بين التقليد والحداثة، ولأنّ التحولات فيها تكون أكثر وضوحاً وحدة ممّا هي عليه في المدينة. بالإضافة إلى كونها لا تزال تحتفظ، ولو شكلياً، بالبنى الاجتماعية التقليدية مثل الحمولة، ممّا يتيح للباحث دراسة كيفية صمود هذه البنى أو تأكلها أمام مفاهيم الهوية المركّبة. كذلك يمكن للقرية أن توفر بيئة شبه مغلقة تسمح بعزل المتغيرات ودراسة أثر التداخل بين الانتماء العائلي والانتماء القومي بشكل أكثر عمقاً. ويمكن أن ينعكس هذا الاختيار بشكل مباشر على أهداف البحث، حيث يركّز

البحث في القرية على قياس مدى قدرة الأسرة على تعويض غياب المناهج القومية في المدارس الرسمية. فالقرية لم تعد زراعية، بل تحولت إلى شبه مدينة تسكنها طبقة وسطى من العمال تعمل على الأغلب في المدن، وهذا التناقض بين المسكن القروي ونمط الحياة المدني يوقر مادة غنية لدراسة كيفية تشكّل الهوية لدى جيل يرفض التبعية التقليدية للعائلة، وفي الوقت نفسه يواجه تهميشاً قومياً من قِبل الدولة.

أما فيما يخص إمكانية تعميم النتائج، فإنّ اختيار القرية يفرض قيوداً وتحديات؛ فنتائج دراسة أجريت في قرية قد لا تنطبق بالضرورة على المدن العربية والمدن المختلطة. ومع ذلك، تظلّ نتائج دراسة القرية قابلة للتعميم على شريحة واسعة جداً من المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، كون الأغلبية فيه ما تزال تعيش في بلدات ذات طابع قروي أو مدن تطوّرت عن قرى. لذا، فإنّ البحث في القرية يمكن أن يقدم نموذجاً تفسيريّاً لموضوع البحث الحالي.

شارك في هذا البحث ستة عشر أباً وأمّاً، منهم اثنتا عشرة أمّاً وأربعة آباء من هذه القرية العربية. تم اختيار المشاركين بناءً على عدة معايير، شملت: جيل الأبناء، وجيل الآباء والأمّهات، وسنوات التعليم، واهتمامهم بالقضية المطروحة بناءً على معرفة مسبقة بهم من قِبل الباحثة الأولى لهذه الدراسة. تمّ الاعتماد على مبدأ الشمولية والعشوائية، حيث تمّ اختيار آباء وأمّهات من كافّة شرائح المجتمع مع اختلاف في الأجيال، الاتجاهات السياسية، المهن، العائلات، بالإضافة إلى وجود تنوع في مكان نشأة المشاركين في البحث بحيث يتزوج شباب القرية فتيات من داخل القرية وخارجها (قرى مجاورة، مدن مختلطة، قرى ومدن من خارج الخط الأخضر) وذلك بهدف إثراء البحث ومصادقته والحصول على نتائج أعمق وأشمل.

تمّ إجراء المقابلات باللغة العربية الميسرة، حيث تراوحت إجابات المشاركين بين العربية الميسرة والعربية العامية. وقد تمّت مراعاة استخدام اللغة العامية أثناء عملية تفريغ المقابلات لضمان الحفاظ على اللغة الانسيابية والتعبير بلا تكلف للمشاركين. واستغرقت كلّ مقابلة ما يتراوح بين ساعة وساعة ونصف تقريباً.

جدول رقم 1: تفاصيل المشاركين في البحث

الاسم (وهي)	الوظيفة	سنوات التعليم	جيل الأبناء	عدد الأبناء	الجيل	الجنس	
1	مهران	إدارة أعمال	أكاديمي	15 سنة، 10 سنوات	2	45	ذكر
2	محمود	معلم	أكاديمي	9 سنوات، 8 سنوات، 4 سنوات	3	36	ذكر
3	حد	وكيل تأمين	أكاديمي	12 سنة، 9 سنوات، 7	3	40	ذكر
4	معن	عامل	ثانوي	3 سنوات، 3 أشهر	2	25	ذكر
5	أروى	معلمة	أكاديمي	23 سنة، 21 سنة	2	48	أنثى
6	أرين	معلمة	أكاديمي	20 سنة، 19 سنة، 17 سنة، 13 سنة	4	45	أنثى
7	سنا	ربة بيت	أكاديمي	7 سنوات، 5 سنوات	2	27	أنثى
8	ساجدة	مستشارة تربوية	أكاديمي	25 سنة، 24 سنة، 23 سنة، 21 سنة، 18 سنة	5	47	أنثى
9	سيرين	تسويق رقمي	أكاديمي	7 سنوات، 10 سنوات	2	39	أنثى
10	نجاح	ربة بيت	ثانوي	23 سنة، 22 سنة، 15 سنة، 12 سنة، 10 سنوات	5	41	أنثى
11	أنعام	طالبة لقب أول	أكاديمي	4 سنوات، 2 سنوات	2	28	أنثى
12	سمر	ربة بيت	أكاديمي	9 سنوات، 8 سنوات، 4 سنوات	3	31	أنثى
13	آمال	معلمة	أكاديمي	8 سنوات، 7 سنوات	2	38	أنثى
14	دنيا	مديرة حسابات	أكاديمي	18 سنة، 16 سنة، 10 سنوات	3	40	أنثى
15	نهيل	معلمة	أكاديمي	7 سنوات، 10 سنوات، 13 سنة	3	35	أنثى
16	أمينة	موجهة مجموعات	أكاديمي	5 سنوات	1	33	أنثى

كيفية تحليل المعطيات

تمّ تحليل النتائج باستخدام التحليل الثيماتي (ניתוח תמטי-thematic analysis)، وهو تحليل مواضيعي لمضامين المقابلات. وقد شمل ذلك أولاً تفرغ المقابلات المسجلة (תמלול-transcription) وإعادة قراءتها بعناية، ثمّ رصد المعلومات والبيانات من خلال الاستقراء الماسح للمضمون وملاحظة الأفكار الأولية. بعد ذلك، تمّ الانتقال إلى مرحلة الترميز (קידוד-coding)، حيث جرى ترميز المفاهيم المثيرة للاهتمام بشكل منهجي، وتجميع البيانات ذات

الصلة بكل رمز، واستخلاص المفاهيم الأساسية المتكررة لدى المشاركين.

في المرحلة التالية، تمّ البحث عن الموضوعات من خلال جمع كل البيانات المشفرة المتعلقة بالموضوع، وتصنيفها إلى فئات (קטגוריות - categories)، وإنشاء خريطة مواضيعية. بعدها تمّ تحديد الموضوعات وتسميتها استناداً إلى جوهرها ووضع عنوان فئويّ جاذب يعكس محتواها. وأخيراً، تمّ الربط بين هذه الفئات بإيجاد تسلسل منطقي وفكري بينها، مع تدعيمها باقتباسات مناسبة من أقوال المشاركين في المقابلات (بوترعة، 2018؛ שלסקי ואלדרס، 2007).

ولضمان عدم تحييز التحليل الثيماتي لرؤية الباحثين المسبقة، تمّ تبني نهجاً انعكاسياً مستمراً (Reflexivity)؛ حيث قام الباحثان بفصل افتراضاتهما الشخصية عبر تدوين مذكرات تحليلية عقب كل مرحلة ترميز، مما ساعدهما على مراجعة دوافع اختيار الرموز والتحقّق من صلتها المباشرة بأصوات المشاركين في البحث لا بتوقعاتهما الذاتية. وتحقيقاً للشفافية، اتّبع الباحثان مساراً منهجياً واضحاً في التحليل الثيماتي مرّ عبر الخطوات الست استناداً الى «بروان وكلارك» (Braun & Clarke, 2006)، حيث تمّ توثيق عملية الانتقال من الرموز الأولية إلى الثيمات الرئيسية في مسار مراجعة يسهل تتبّعه. كما عُرضت مجموعة من الرموز والثيمات المستخرجة على باحثين زملاء لضمان اتساق منطق التحليل، مع دعم كل ثيم نهائي باقتباسات حية ومباشرة من النص الأصلي للمشاركين في البحث.

أخلاقيّات البحث

قبل الشروع في إجراء المقابلات، أُطلِع المشاركون على هدف المقابلة والمواضيع التي ستتناولها. كما أُعلِموا باحترام خصوصيتهم، حيث لن تُذكر أسماءهم الحقيقية في البحث (فقط بأسماء وهمية)، ولن تُستخدم أي تلميحات أو معلومات قد تكشف عن هويتهم. بالإضافة إلى ذلك، تمّ الحصول على موافقة المشاركين قبل بدء تسجيل المقابلة، مع إبلاغهم بإمكانية الانسحاب من المشاركة في أيّ وقت.

نتائج البحث

يظهر من خلال مخطّط الجريان إجمال نتائج البحث، وإبراز العلاقات التي تربط الأفكار الرئيسية فيما بينها. بعد تفرّغ المقابلات وتحليل مضامينها تمّ حصر النتائج في أربع فئات رئيسية وفئات ثانوية كثيرة. يتمّ عرض النتائج وفق مخطّط الجريان التالي:

1. وعي الأسرة العربية للهوية القومية شكل رقم 1: مخطط جريان لإجمال نتائج البحث



عودة للمحتوى

1.1 تعريف الآباء والأمهات لهويتهم

هناك العديد من المركبات التي تصوغ هوية أبناء المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، عندما سئل المشاركون في البحث عن تعريفهم لهويتهم أظهرت إجاباتهم انتماءهم لأكثر من دائرة، حيث دمج أغلبيتهم المركبات الأربعة: مسلم، عربي، فلسطيني يحمل الجنسية أو المواطنة الإسرائيلية، وظهر ذلك جلياً في تعريفاتهم، حيث عرّفت ساجدة هويتها على النحو التالي: «بعرف هويتي مسلمة عربية، فلسطينية أعيش في إسرائيل»، واتفقت نهيل معها في تعريف هويتها إذ قالت: «أنا مسلمة عربية فلسطينية أعيش في دولة إسرائيل». وتكرّرت هذه الإجابة عند كثير من المشاركين في البحث. مع التشديد على المركبات الثلاثة: القومية العربية، والدين الإسلامي والمواطنة الإسرائيلية، وهذا ظهر جلياً في تعريف حمد حيث قال: «أنا عربي، مسلم، من عرب الـ 48 وأحمل الجنسية الإسرائيلية».

في المقابل، اكتفى بعض المشاركين في البحث بتعريف أنفسهم بناء على المركب الإثني الفلسطيني ودمجه مع المركب المدني، فقد عرّفت هناء هويتها بأنها: «فلسطينية من عرب 48» وكذلك أمال قالت: «أنا فلسطينية من عرب الداخل»، وذكرت نجاح بأنها: «فلسطينية أعيش في إسرائيل».

أما بما يخص تعريف الهوية القومية، فقد أظهر المشاركون في البحث وعياً واضحاً، فعندما توجّهنا للمشاركين في البحث أشار البعض إلى الانتماء كعنصر أساسي لمفهومهم للهوية القومية، حيث ذكرت أرين بحديثها عن مفهومها للهوية القومية: «أن تكون إنساناً تشعر بالانتماء للأمة، تتمثل في العادات والتقاليد، تشعر بالانتماء والمحبة للبلد وتحافظ على التراث الثقافي»، وشاطرتها نهيل الرأي بقولها: «الهوية القومية عبارة عن انتمائي لهذا المجتمع الي بعيش فيه، انتقبل ثقافته وعاداته قديش عندي شعور انه أقول بلدي قديش بقدر اتقبل وجودي في هذا المجتمع»، كذلك ذكرت أنعام: «الهوية القومية تعرّف عن شخصيتي كعربي لأيّ مجتمع أنتمي من حيث الثقافة والعادات والتقاليد التي تخصنا وتميّزنا». وأبرزت ساجدة هذا المفهوم حيث قالت: «الهوية القومية تعني الانتماء للوطن، للأرض وللمكان الذي ولدت فيه وللعائلة والجذور».

ذكر المشاركون في البحث أهمية الهوية القومية بالنسبة إليهم كأقلية، حيث اعتبروها امتداداً لجذورهم، وإثباتاً لوجودهم على هذه الأرض، وفي هذا الصدد ذكرت سحى: «بفكر على طول بهويتي بجذوري بأصلي، إنه احنا فلسطينيين، المنحى الوطني، بروح للمحل الوطني انه هويتنا الاساسية فلسطينيين واحنا موجودين على أرضنا..»، وأضافت أمال: «كل شيء هي هوية الانسان كيف بتعرّف عن حالك هي التاريخ والحاضر والمستقبل».

أما فيما يتعلق بمركبات الهوية، فعندما توجّهنا بالسؤال للمشاركين في البحث أظهر الجميع

مدى وعيهم وفهمهم لهذه المركبات، وتحدثوا عن المفاهيم والمركبات الأساسية للهوية القومية والتي تتمثل في اللغة، الدين، العادات والتقاليد، القيم، التراث والفولكلور وما يشتمل عليه من لباس، موسيقى، أكلات، قصص شعبية، وهذا ما ظهر جلياً في أقوالهم. فقد ذكر محمود: «تتكون الهوية من الثقافة، اللغة، العادات والتقاليد، الدين، التراث الخاص فينا، مناسبات دينية أمثال شعبية وأغاني شعبية». وذكرت نجاح بأن المركبات تقتصر على ما يلي: «العادات والتقاليد، الدين، التراث، اللغة، اللباس، الأغاني والمناسبات»، وشاطرهم دنيا الرأي بقولها: «الهوية تتكون من الدين، اللغة، العادات والتقاليد، اللباس، التاريخ، قصص شعبية وفولكلور». وهناك من تطرق إلى المركبات بشكل أعمق وأضاف التاريخ، والرواية التاريخية للأقليّة والذاكرة الجماعية وكل ما يتعلق بالأحداث والمناسبات الخاصة، حيث ذكرت أمينة:

الهوية القومية هي هوية جماعية مبنية على أساس شعبي قومي، تضم مجموعة من الناس بينهم روابط اجتماعية وثقافية وسياسية بتشكّل التاريخ الجماعي، أحداث تاريخية تبني الذاكرة الجماعية، أحداث ومناسبات تخص المجموعة، مأكولات، لباس، مواقع أثرية تعزّز الروابط مع الأرض، الأدب والشعر والموسيقى.

مما ذكر أعلاه، يُبرز أنّ الآباء والأمهات يظهرون وعياً واضحاً لمفهومهم لهويتهم وتعريفهم، حيث عبّر معظمهم عن انتمائهم لأكثر من دائرة، ودمجوا بين مركبات الهوية الأربعة: القومية، الدينية، الإثنية والمواطنة. كذلك أبدوا وعياً بمعرفة مركبات الهوية القومية.

1.2 نظرة الآباء والأمهات لأهمية التربية للهوية القومية

تعتبر التربية للهوية القومية أساساً لبناء هوية الشخص الفردية والجماعية، وتساهم في تعزيز الانتماء للوطن والقيم القومية وترسيخ الثقافة والعادات والتقاليد، وهذا ما عبّر عنه المشاركون في البحث من خلال المقابلات، حيث ذكرت أنعام أهمية هذا الجانب بقولها: «مهم جداً تعريف الأبناء بالهوية حتى نعزّز الانتماء عندهم لبلدهم، ووطنهم». ووافقتها سهى الرأي حيث ذكرت: «برأي من أهم القضايا التي يجب دراستها بشكل جيد وعميق وتعزيزها لدى الأبناء لأنها هويته، وبالهوية بقدر يعرف نفسه بشكل جيد أمام الآخر ويتمسك بأصوله، من لا ماضٍ له لا حاضر له». وأضافت سيرين: «يجب أن يكون موضوع التربية للهوية القومية من الأساسيات حتى نعرفه بنفسه، ليكون واثقاً من نفسه». وأكدت أمينة هذا الرأي بقولها:

مهم جداً أن يكون موضوع التربية للهوية القومية ضمن برنامج الأسرة التربوي لأنه يجيب على رغبتنا في الانتماء ويشعر الفرد بأنه جزء فعلاً وبنينا أمل ويكون تأثيره أكبر، وعندما تكون ضمن مجموعة كبيرة لن تكون تحت سيطرة أي مجموعة أخرى.

وأشارت نجاح إلى أهمية غرس قيم الهوية القومية لدى الأبناء حتى يستطيع الفرد مواجهة التحديات، ويتمسك بالأرض وبقيمه. وعبرت عن ذلك موضحة: «مهم جدا الأبناء يتأسسوا ويتربوا على القيم والتمسك بالأرض والانتماء حتى يقدر يواجه الصعوبات والتحديات بدون ما يفكر إنه يهاجر ويترك كل شيء».

وأضافت سناء بأن أهمية التربية للهوية القومية تكمن في تجنيد الفرد لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية في ظل الواقع الذي نعيشه اليوم، ووضحت ذلك بقولها:

مهم جدا إنه يعرف الفرد هويته ونعزز انتمائه لفئة معينة من خلالها يستطيع ان يدافع عن حقوقه ويواجه التحديات الي بتعرضنا مثل ظهور فئات جديدة تغزو العالم بفكرها مثل المثليين وعبد الشياطين والتي تتنافى مع معتقداتنا وديانتنا وعاداتنا وتقاليدينا مما تشكل خطرا على افكار ومعتقدات جيل المستقبل، إذا كان الفرد منتمي لمجموعة يستطيع ان يتغلب على كل ذلك بالقيم المرسخة عنده وبالرجوع الى الدين.

على ضوء ما تم ذكره أعلاه، يظهر أن الآباء والأمهات يعون أهمية التربية للهوية القومية، حيث يرون بأنه من خلالها يمكننا بناء هوية شخصية للفرد، ونغرس قيما اجتماعية ودينية، وتعزيز انتمائه لوطنه وبلده. هناك عوامل عديدة أثرت على مفهوم المشاركين في البحث من الآباء والأمهات، ورفعت الوعي لديهم لمفهوم الهوية، وأهمية التربية للهوية القومية في حياة الفرد.

1.3 عوامل مؤثرة في زيادة الوعي للهوية القومية

هناك عوامل عديدة تؤثر على زيادة الوعي لدى الأفراد بما يتعلق بمفهومهم لتعريف الهوية القومية وأهميتها، ومن خلال إجابات المشاركين في البحث تم التّطرق إلى عدة عوامل منها:

1.3.1 التنشئة الأسرية

تحدّث المشاركون في البحث عن دور التنشئة الأسرية في البيت، وأشادوا بدور الأسرة الموسعة وأثرها الكبير في تعزيز الهوية القومية وبلورة مفهومهم بما يتعلق بمدى أهميتها في حياة الفرد بشكل عام، وفي حياته كمواطن عربي داخل دولة إسرائيل بشكل خاص، وهذا ما لمسناه في إجابات بعض المشاركين في البحث، حيث ذكرت ساجدة:

بتذكر بطفولي بتنشئتي كثير انكشفت في العائلة كان محور الحديث عن الأحداث مثلا يوم الارض، النكبة، النكسة، تعرضت للكثير من الفرص للعادات والتقاليد أنواع الأكل اللباس الجمعات العائلية كان الها الامر الاكبر، انكشفت فعليا كانوا

يشرحوا لنا ويتوسّعوا في الشرح.

وشا طرتها أرين الرأي، وأكّدت على دور الأسرة بقولها:

أكثر الاهل الاسرة هي كانت الداعم الاول كانوا اهلي يحكوا كثير كيف تمسكوا بالأرض ايام ال 68، يحكوا عن الهوية الوطنية وخلق عندي حب للهوية واني احافظ عليها لأنه الي ما عنده هوية وما إله انتماء ما إله وجود، اتريت على جمل فيها احترامي للكبار للترابط العائلي.

وأشارت كذلك دنيا إلى دور أسرتها وأثره في بلورة مفهومها للهوية القومية، وقالت:

أنا أكثر اشي الاسرة والاخبار بتذكر لما كانت احداث السلام والانتفاضة والحروب والانفجارات كانوا يشرحوا ويحكوا كثير من خلال النقاشات ولّمة العائلة مع الاعمام والاخوان، وكثير كانوا يزعموا فينا قيم دينية ويشرحوا كثير عن الدين.

وأكّدت نجاح هذا الرأي وقالت: «أهلي في البيت عزّزوا عندي ونمّوا عندي التمسك بالبيت وبالأرض وعدم التخلي عنها مهما كانت الظروف، عنا بالصفة كثير بعزّزوا حب الارض والانتماء للوطن». ويوافق معتر هذا الرأي، وظهر جليا في قوله: «الاهل كان الهم دور كبير كنا نتناول القضية بشكل يومي من خلال المحادثات العائلية والاخبار، وكثير نناقش في البيت مواضيع دينية».

مما تقدّم ذكره تتضح أهمية دور التنشئة الأسرية في رفع الوعي لدى الآباء والأتهات وتعزيز هويّتهم القومية من خلال الحوارات العائلية، واجتماعات أفراد العائلة الموسّعة.

1.3.2 الموقع الجغرافي

يلعب الموقع الجغرافي للعرب في إسرائيل وخاصة في المدن المختلطة دورا معقّدا في تعزيز الهوية القومية العربية والفلسطينية، حيث يعيش العرب إلى جانب اليهود ويتفاعلون معهم بشكل يومي في مختلف مجالات الحياة، وهذا التفاعل يمكن أن يعزّز وعيهم بالاختلافات الثقافية والاجتماعية والسياسية نتيجة للتهميش والتمييز والشعور بالظلم، الأمر الذي يدفعهم إلى التفكير بشكل أعمق في هويّتهم القومية، والبحث عن طرق للحفاظ عليها وتعزيزها. وهذا ما أكّده بعض المشتركات في البحث اللاتي نشأن في مدن مختلطة كاللد، القدس ويافا حيث تحدّثن عن أثر العيش في مدينة مختلطة في رفع الوعي وتعزيز الهوية القومية، فقد ذكرت سهى:

البيئة الي عشت فيها بمدينة مختلطة كان لها تأثير كبير على زيادة الوعي عندي، كنا

نواجه عنصرية بشكل يومي في شتى مجالات الحياة اليومية مثل الركوب بالحافلات، الذهاب الى المدارس او المستشفيات او المجمعات التجارية، كمان في مؤسسات وأطر والاهل كمان بهتموا بإحياء احداث تاريخية أصبحت كجزء من الذاكرة الجماعية مثل يوم الارض، بعرفوا الابناء بدلالاته، الخروج بمسيرات ومظاهرات احياء ذكرى النكبة، مثلاً في «عيد لد» هو عيد للمسيحيين ولكن بشاركوا فيه كمان المسلمين يبحملوا الاعلام الفلسطينية، يشارك الجميع فيه كنوع من الوحدة، مثلاً تم سحب ملكيات لعائلات لداوية والتي تشكل تاريخ من العائلة وعائلتنا كانت واحدة منها.

وتطوّقت آمال إلى المكان الذي نشأت فيه ودوره في بلورة مفهومها لهويتها القومية وزيادة الوعي لديها حيث عبّرت بقولها:

أنا تربيت بالقدس، عشت فترة بناء الجدار العازل ووضع الحاجز، لما تكوني صغيرة وتمرقى عن الحاجز ويفتحوك شنتكك ويرموك كتبك واغراضك كلها ذكريات جواتك مكان اشي سهل الدخول والطلوع. بتذكر لما الفصائل كانت تكتب على الحيطان بالشوارع وينزلوا اخوتي الصغار يدهنوا الحيطان، كل رمي الحجارة ومحسوم قلنديا وريحه الغاز المسيل للدموع، بتذكر اختي مرة شاركت بالمظاهرات ابوي بهدلها وكثير قصص من واقعي اليوم، كل يوم قصة محفورة بذاكرتي وكان الها كثير أثر علي.

وشاظرتها أمينة الرأي، وأكدت على دور المكان الذي نشأت فيه في طفولتها كمدينة مختلطة في يافا على زيادة وعيها قائلة:

تاريخ المدينة وأثرها بتعطي رابط قوي للقومية بالرغم من الواقع الصعب نأخذ الفخر من مكانة المدينة، كنت اشوف مظاهرات وشعارات تنمي الفضول والسؤال وكانت تضوي عندي نقاط مظلمة، وجود شخصيات مؤثرة في البلد شكلوا ظاهرة اجتماعية وطرحوا فكرهم بطريقة مبسطة، الواقع اليومي الي بنعيشه العنصرية وعدم المساواة في الحقوق بما يخص البيت الي عايشين فيه.

كذلك الأمر بالنسبة إلى نجاح، وهي امرأة نشأت في قرية في الضفة الغربية، ثم انتقلت للعيش في القرية بعد الزواج، حيث وافقت الأمهات بمدى تأثير مكان النشأة على تعزيز الهوية بقولها:

أنا عشت طفولتي بالضفة وكثير كان في توعية بالبيت وبالمدرسة لأنه احنا كنا عايشين الواقع الانتفاضة والحواجز الأمنية مدامات الجيش لبيوت في القرية

وكثير مشاهد صعبة محفورة بذاكرتي، ولما تزوجت وانتقلت صار الاشئ أصعب بسبب تصريح الإقامة الهويّة والجنسية، عانيت وما زلت بعاني واولادي عايشين معي كل هذه الصعوبات وخاصة مع تأزم الأوضاع الأمنية، كنت انحرم اشوف أهلي وكثير في تقييدات ...

إنّ الموقع الجغرافي يلعب دوراً مهماً في زيادة الوعي بالقضية وبلورة مفهوم الهويّة القومية لدى الأفراد، وذلك نتيجة للتحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي يواجهونها خلال العيش إلى جانب المواطنين اليهود.

1.3.3 التعليم الأكاديمي

الطلاب العرب في إسرائيل يواجهون وضعاً خاصاً ومعقّداً نظراً للسياق الاجتماعي والسياسي الذي يعيشون فيه، فالتعليم الأكاديمي يلعب دوراً مهماً في تشكيل هويتهم وزيادة وعيهم بالهويّة القومية، وهذا ما أشار إليه بعض المشاركين في البحث حيث ذكروا أنّ التعليم الأكاديمي زاد من وعيهم للواقع الذي يعيشونه كأقلية، وبلور مفهومهم للهوية القومية بعد أن كانوا يعيشون في حالة من الضبابية، وهذا ما تمّ ملاحظته في حديث أنعام حيث قالت:

أنا للأسف عشت في بيئة ما كان في توعية من قبل أهلي في طفولتي ولا في المدرسة، وكنت أشاهد الأخبار لما كبرت وأنضامن، ولكن طول الوقت كنت أشعر إني مشوشة إلنا أصحاب يهود كانوا يزورونا بالبيت، وفي نفس الوقت لما يصير أحداث المفروض انه نزل منهم، ما كنت عارفة بالضبط شو الصح، ولكن مع دخولي للجامعة وخوضي لنقاشات وحوارات مع زملائي، وصرت المس عدم المساواة بينا وبين الطلاب اليهود، والعنصرية والتمييز في إطار الجامعة صار عندي فضول أبحث وأعرف أكثر.

وشاركها حمد الرأي حين قال:

أنا كنت أجهل كثير أمور بما يخص هويتي القومية، بتذكر إنه كان ينحكي عن أيام زمان أو نشوف الأخبار ونسمع عن الحرب والاتفاضة، ولكن ما كنت فاهم شو صاير بس بعرف أنه في صراع بين عرب ويهود، ولكن ما كنت أعرف بالضبط كيف أحدد هويتي لأنه بصراحة ما كنا بالبيت نناقش الامور السياسية أو حتى بالمدرسة دايما كانوا يحكوا عن التعايش، ولكن مع انتسابي للجامعة كثير أمور تغيرت ووضحت الصورة أمامي صرت أبحث بالإنترنت وأشاهد أفلام وافوت بنقاشات..

أما أمينة فقد تطرّقت إلى دور الموضوع الذي تعلّمته وأثره على تشكيل مفهومها وتصوّرها للواقع،

حيث قالت في هذا الصدد: «التعليم الأكاديمي في اللقب الأول في التربية كان إله أثر كبير على تشكيل مفهومي لهويتي، تعلمت بمؤسسة أكاديمية يهودية موضوع التربية للحوار، وهذا بدوره أثر كثيرا على تصوّري للواقع ورؤية نقدية لذاتي». وهناك من رأى بمشواره الأكاديمي أنه قد لعب دورا هاما في زيادة وعيه وتشكيل هويته القومية، وذلك بسبب العقبات التي تضعها الدولة أمام الطلاب العرب لقبولهم للجامعات، وممارسة التمييز العنصري في حقهم وعدم المساواة بينهم وبين الطلاب اليهود، وهذا ما برز في حديث نهيل حيث قالت:

أنا بشعر أنني كعربية مواطنة درجة ثانية ما بنوخذ نفس الحقوق، نظرة عدم المساواة بين الشعبين، كل هذا فتح عندي النظرة والسؤال ليش عدم المساواة، انا بخلص ثانوية ما بقدر أسجل اي موضوع انا بختاره، محدودة باختيار المواضيع لأنه هناك تجنيد بدك تستتي، شروط القبول بتصعب علينا وهذا غير عادل نوعا ما بقدر اتعلم مباشرة، كمان في مؤسسات أكاديمية أنا بشعر فيها بأمان ومؤسسات لا..، دخولي لعالم التعليم العالي ضوا عندي كثير محلات.

إن أهمية التعليم العالي والأكاديمي كأداة أساسية في رفع الوعي لدى الطلاب العرب حول هويتهم القومية له دور محوري في تشكيل الوعي الثقافي والسياسي والفكري، وكذلك له اسهامه في تمكين الأفراد من مواجهة التحديات والتمييز في شتى مجالات الحياة.

2. تحديات تواجه الأسرة العربية في تعزيز الهوية القومية لدى أبنائها

2.1 صراع الهوية «التبعية المزدوجة»

يواجه المواطنون العرب الفلسطينيون في إسرائيل صراع الهويات، والذي يعتبر من القضايا المعقدة التي تنطوي على تداخلات بين الهوية القومية الفلسطينية والهوية الإسرائيلية، مما يجعلهم يعيشون في حالة من الازدواجية. هذا الصراع ينبع من التناقضات التي يواجهها المواطن العربي في إسرائيل، حيث يشعر بالتضامن والانتماء مع القضية والنضال الفلسطيني من جهة، ومن جهة أخرى التزامه وحقوقه كمواطن في دولة إسرائيل. يثير هذا التناقض والصراع حالة من الغموض والضياع النفسي النسبي - حسب ما أشار إليه المشاركون في البحث - ويؤثر إلى حد كبير على تعزيز الهوية القومية لدى الأبناء. وفي هذا الصدد ذكرت نهيل: «بتخيل انه احنا الشعب الوحيد الي منفصم الهوية في العالم كله من ناحية قومية، بتخيل انه في شعب ثاني يعيش الي احنا عايشينه، هذا تحدي كبير للأهل أنك تفهم أولادك وتوعيتهم وبننا انت بتحكي أنك فلسطيني وويننا بتحكي أنك اسرائيلي بناء على المواقف والاحداث»، وتابعت حديثها في نفس الصدد: «دور الاسرة فيه نوع من الضبابية والغباش لأنه احنا بين نقيضين، انا بدني أسس عند

ابني هويتك كعربي فلسطيني لأنه هذه ارضك وارض اجدادك وأسّس عنده هويته كإسرائيلي لأنه هذه مواطنتك والدولة الي انت عايش فيها، احنا بصراع كبير».

وأكدت دنيا هذا الرأي بقولها: «احنا بنواجه تحديات صعبة، انه بنحمل الجنسية الاسرائيلية وهي حسب المفهوم القومي هي هوية العدو، هذا التناقض بين المواطنة والهوية القومية بخلق بلبله كبيرة عن الاهل والابناء». وأشار معترزاً عن الصراع الذي يعيشه العرب كجزء من واقعهم اليومي قائلاً: «احنا بنعيش بصراع داخلي مستمر، احياناً اضطر الى اخفاء جزء من هويتي امام الآخرين، وهذا الصراع بيعمل بلبله ونوع من الضبابية، وبيشكل عنا كأهل عقبة في ترسيخ الهوية».

وتحدّث آخرون أنّ مواجهة هذا الصراع تكمن من خلال إيجاد التوازن بين الهويتين حيث قالت ساجدة: «احنا بنعيش بتحدي وصراع الهويات وهذا الموضوع مركّب جداً بس بمحاول اعمل توازن بين هويتي القومية ومواطنتي، لأنه احنا بنعيش واقع وحياة يومية ما بنقدر ننفصل عن هذا الواقع ونمشي ضد التيار، الوعي مهم جداً في مواجهة هذا الصراع». وشاطرتها نهيل هذا الرأي وأكدت أنّها تحاول إيجاد التوازن، على أنّ ذلك يعتمد على الوعي الكافي والتكيف مع الحدث، فقد ووضّحت ذلك بقولها:

انا واعية لهذه الصراع ومنفتحة نوعاً ما، واولادي عندهم هذا الانفتاح وانا بعطيهم حسب الظروف. مثلاً إذا انت مسافر على بلد عربي بتعرّف حالك فلسطيني وإذا انت ببلد اخر بتعرّف حالك اسرائيلي، فاعتقد انه اولادي واعيين لهذه النقطة كمان وينتا انا بقدر انضم لدورات عند يهود ويكون الي اصحاب يهود وينتا بقدر اشاركهم عيد ميلاد وأزورهم ووينتا بقدرش، كله صراحة متعلق بالحدث وليس بالقيم.

على ضوء ما تمّ عرضه، يتضح أنّ المواطنين العرب يواجهون صراعاً بين الهوية القومية والهوية الإسرائيلية نتيجة للتبعية المزدوجة، وتحدّث المشاركون في البحث عن أنّه يمكن التغلب على هذا الصراع من خلال إيجاد التوازن بين الانتماء للهويتين، وذلك يتحصّل إذا كان هناك وعي كافٍ.

2.2 سياسة الدولة: «حصار الهوية القومية»

تواجه الأسرة العربية في إسرائيل كأقلية قومية تحديات كبيرة في سعيها لتعزيز الهوية القومية لدى أبنائها في ظل واقع معقّد يتسم بالضغط السياسي والاجتماعي. ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع المشاركين في البحث تمّ تسليط الضوء على التحديات التي تقف كعقبات رئيسية تعترض سبيل الأسرة في تأدية دورها في غرس قيم القومية العربية والمحافظة عليها ومنها:

2.2.1 الحرية المبتورة «سياسة تكيم الأفواه»

تنتهج الدولة سياسة «تكيم الأفواه» والتي تهدف إلى إسكات الأصوات المعارضة وتقييد الحوار

العام، وفرض رقابة شديدة واستخدام أساليب قانونية وغير قانونية؛ مما يؤدي إلى خلق مناخ من الخوف والرقابة الذاتية، حيث يصبح التعبير عن الرأي بجرية مخاطرة كبيرة وهذا ما برز في حديث غالبية المشاركين في البحث، حيث قالت سهى: «ممنوع اعطاء رأي أو التحدث عن أي قضية لها علاقة بالقومية، ممنوع التعبير عن الرأي حتى الأطفال برسوماتهم بعملوا على إسكات الشعب». وأكد محمود هذا الجانب بقوله:

للأسف إحنا بنعيش بدولة ديمقراطية، ولكن بالاسم، مبدأ حرية التعبير عن الرأي عليه قيود كثيرة موجّهة نحونا إحنا العرب، هناك خطوط حمراء ممنوع الاقتراب منه، واي اشي بمس حسب نظرهم أمن الدولة خط أحمر، وهذا الخط الاحمر هو هويتنا وقوميتنا وروايتنا الفلسطينية الي احنا بنؤمن فيها وبنصدقها..

وشاطرتهم آمال الرأي وذكرت صعوبة الواقع الذي يعيشه المواطنون العرب بسبب الكبت والعقوبات المفروضة وقالت: «أكيد العرب في إسرائيل وضعهم أصعب مش قادرين يعبروا، هم أنفسهم مكبوتين مش قادرين يعبروا عن موقفهم الحقيقي وهذا ما بيقول انهم اقل جدعنة أو مش مهتمين، ولكن الناس مربوطة بأرزاقهم أو بحياتهم أو بمستقبل أولادهم..». وتحدث حمد أيضا عن هذه العقبة قائلا: «بنواجه احنا العرب صعوبة في التعبير عن الرأي وهذا بنواجهه بشكل يومي في حياتنا وتفاقم وقت الازمات والاحداث بنحس حالنا مشلولين نهائيا، ما بتقدر تحكي أو تشارك فيديو أو تكتب دعاء تضامن فيه، مراقب طول الوقت». وأضافت أروى وهي مستاءة:

احنا في كلمات نحاسب عليها بتعريف قوميتنا أو تاريخنا أو حتى إذا اولادنا بقولوها بنقول لا نقولوها، أو حتى احنا كموظفين في الدولة لا نتخطى الحدود والكلمات، بنخاف نحتفل أو نحكي ممكن في سجن أو سحب هوية أو اشياء اخرى بنكون عرضة الها في حال ما التزمنا بالقيود.

بناء على ما ذكره المشاركون في البحث فإن سياسة تكيم الأفواه، وفرض القيود والرقابة الشديدة على حرية التعبير عن الرأي تشكّل تحدياً كبيراً لديهم وتسبب حالة من الكبت والخوف الشديد، وبالتالي يتم التراجع عن الخوض في مواضيع لها علاقة بالقضية الوطنية وبالهوية القومية.

2.2.2 انعدام الأمن والأمان

في السنوات الأخيرة تفتّت ظواهر مقلقة جداً في المجتمع العربي، ومنها ظهور عصابات الإجرام مما أدى إلى انعدام الأمن والأمان، وحدوث حالة من الفوضى العارمة لدى المواطنين العرب وارتفاع حالات القتل. وفي المقابل تقف الدولة مكتوفة الأيدي تشاهد الأحداث عن كثر دون

اتخاذ إجراءات صارمة ضدّ هذا التيار ووقف شلال الدم في أوساط الشباب العربي. في ظل هذا الواقع، تعيش الأسر العربيّة في حالة من الهلع الشديد خوفاً من انجراف ابنائها أو أحد من أفراد العائلة الموسّعة والوقوع في شباكه منّا أدّى إلى حالة من عدم الاستقرار وعدم التفكير بأمور أخرى. وهذا ما ذكره بعض المشاركين في البحث في حديثهم، إذ قالت نجاح:

اليوم الكل طول الوقت خايف على أولاده من انه يقع في مشكلة مع أحد أفراد عائلات الاجرام أو السناجير الي بشتغلوا معاهم وحتى لو انت على حق ومش غلطان معاهم رح يهددوك أو ينطخ عليك، يعني اليوم صار أكبر همنا كيف نعيش بأمان وما نوقع مع حدا منهم، بخاف لما ابني يطلع على الدكان أو يروح على الملعب انه يحتك مع حدا، هذا الاشئ بمنعني انه أفكر في اشئ ثاني.

وأضاف مهران أيضاً في هذا الصدد:

للأسف احنا عايشين في زمن صعب جدا صار أكبر همنا كيف نوجد الامن والأمان لأولادنا، كيف نحافظ عليهم من انهم ينجروا وينضموا لعائلات الاجرام أو انهم يكونوا ضحية الهم، وهذا الامر كثير ميخذ حيز كبير من تفكيرنا ومش معطي مجال انه نفكر بأمور أخرى، فبنحاول طول الوقت نبحت عن بدائل، نراقب مين أصحابهم ووين بيروحوا، حتى عشان نقلل الاحتكاك صرنا نبعثهم على مدارس من خارج القرية.

ووافقهم حمد هذا الرأي قائلا: «العنف في المجتمع العربي وظهور منظمات الإجرام لا تبعث طمأنينة ولا أمن وأمان حتى نخوض في مواضيع أخرى». أمّا معتز فيعزو سبب تفشي العنف في المجتمع إلى سياسة الدولة الممنهجة الموجهة ضد العرب لتحديد أفكارهم وإبعادهم عن القضية والهوية حيث قال:

بسبب عدم المساواة بين العرب واليهود في الحقوق، تفشّى الظلم بين الشباب العرب، ووصلنا لدرجة أنه تنقتل أو تتأذى ويكون معروف الجاني، ولكن لا يتخذ ضده اجراءات قانونية لأسباب غير معلنة، وكثير شباب راحوا ضحايا واتسجلت التهمة ضد مجهول فهذا الاشئ خلى الشباب يفكر كيف يوخذ حقه بايديه أو أنه يتوجه لعائلات الاجرام تساعد وتوخذه حقه، لأنه الدولة مش سائلة وتتفرج وهي مبسوطه، العرب ملتجئين بحالهم فش عندهم وقت يفكروا بأرض ولا بهوية.

2.3 الوضع الاقتصادي

تواجه الأسر العربية العديد من التحديات الاقتصادية التي يمكن أن تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على قدرتها على تعزيز الهوية القومية لأفرادها. وقد رأى بعض المشاركين في البحث أنّ الوضع الاقتصادي يشكّل تحدياً كبيراً للكثير من الأسر العربية من عدّة جوانب. فقد تطرّق مهران إلى جانب عدم الاستقرار الاقتصادي بسبب البطالة أو انخفاض الدخل ممّا يؤدي إلى أن تكون الأولويات موجّهة نحو توفير الاحتياجات الأساسية كالغذاء والسكن والتعليم، وتقليل الجهود الموجهة نحو قضايا أخرى كتعزيز الهوية القومية، وقد فسّر ذلك بقوله:

الوضع الاقتصادي الصعب لما يكون الاب عاطل عن العمل أو الدخل محدود، ويكون همه وتركيزه كيف يوفر لأولاده الاحتياجات الأساسية، عشان هيك أي قضية أخرى ما بتكون موجودة بأولوياته ومنها تعزيز الهوية القومية»، ويضيف حمد في هذا الصدد: «في ظل الازمات الاقتصادية الي بنمر فيها والي زادت في السنوات الاخيرة مثل أزمة الكورونا، الحروب، واعتماد الكثيرين على القروض البنكية مع نسبة عالية من الفوائد، بنلاقي حالنا مشغولين بكيفية توفير لقمة العيش أكثر من اي شيء اخر، فما بيكون عندنا وقت او مجهود نستثمره في تعزيز هوية قومية لأنه هذا الجانب بيكون مش حيوي.

هناك من تحدّث عن الضغوطات النفسية التي يعاني منها المواطنون نتيجة تأزم الوضع الاقتصادي؛ ممّا يحول بين الأسر وبين تعزيز الهوية القومية ويؤدي إلى تراجع كبير بالاهتمام بالقضايا القومية والاجتماعية وغيرها. وقد ذكر محمود هذا بقوله:

في كثير أسر تتعرض لضغوط نفسية نتيجة لوضعها الاقتصادي الصعب لعدة أسباب، منها غلاء المعيشة مقابل دخل محدود، الازنونا (ضريبة المسطح البيتي)، الكهرباء والماء وتأمين سيارات وفاتورات الهواتف وأمور أخرى، فيقف رب الأسرة عاجز أحيانا عن توفير طلبات ابنائه أو تحمّل نفقات المناسبات الاجتماعية مما يجعله يدخل في حالة من الاحباط والانعزال، فكيف ننتظر من هذا الاب أنه يحكي عن هوية قومية؟!

وأضافت أمينة قائلة: «التحديات الاقتصادية بتلعب دور مهم، ويتأثر على أداء الأسرة التوعوي، الاهل منعمرسين بالشغل حتى يتمكنوا من انهم يوفرنا الاحتياجات الأساسية لأبنائهم، عايشين ضمن دائرة صراع البقاء ما في عندهم الوقت والقدرة انهم يفكروا بأمور أخرى». وقد عزا بعض المشاركين في البحث تأزم الوضع الاقتصادي للمواطنين العرب في إسرائيل إلى سياسة ممنهجة

من قبل الدولة كاستراتيجية لإبعادهم عن القضية وذلك من خلال فرض ضرائب على المسكن وغيره؛ مما أجبر الأب والأم على الخروج إلى العمل لتوفير الاحتياجات الأساسية، وهذا بدوره ينعكس بشكل مباشر على دور الأسرة في شتى مجالات التربية. وفي هذا الصدد ذكر معتر:

برأي الوضع الي احنا موجودين فيه يرجع لسياسة الدولة بهدف ابعاد العرب عن قضيتهم الاساسية الوطنية، الكل بيركض ويشغل ليل نهار عشان يقدر يدفع الواجبات المفروضة والضرائب، الاهل بيرجعوا على البيت تعبانين ما في وقت ولا قدرة عندهم يقعدوا مع أولادهم، وبالكاد بيهتموا انه يتوفر لهم الاحتياجات الأساسية.

وتطوّرت سيرين إلى هذه النقطة وقالت: «اليوم الاهل معظم الوقت خارج البيت يشتغلوا ومش فاضيين حتى يقعدوا مع الأولاد، وهذا برأي اشي ممنهج وسياسة عشان تلهي العرب وتبعدهم عن القضية وانهم يكونوا واعيين ويقدروا يدافعوا عن حقوقهم».

على ضوء ما جاء أعلاه في أقوال المشاركين في البحث، يتم التأكيد على إسقاطات الوضع الاقتصادي الصعب المباشرة وغير المباشرة على دور الأسرة العربية في تعزيز الهوية القومية، فالضغوط الاقتصادية التي يعاني منها المجتمع العربي من فقر وبطالة وضعف في الفرص الاقتصادية قد تزجّ العائلات في دائرة صراع البقاء، والسعي الدائم لتوفير الاحتياجات الأساسية، وتحيد بهم بذلك عن توجيه الاهتمام بقضايا أخرى، بحيث تصبح كل قضية أخرى هي ثانوية وهامشية بالنسبة إليهم، ومن ضمنها تعزيز الهوية القومية.

2.4 العولمة وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي

تشكّل العولمة ووسائل التواصل الاجتماعي تحديًا كبيرًا للأسرة العربية في إسرائيل، حيث تساهم هذه الظواهر في تغيير البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع بشكل خطير. وهذا ما أجمع عليه المشاركون في البحث، حيث أشارت أرين إلى إسقاطات استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على الترابط الأسري وقالت: «الوضع جدا جدا في خطر، في تغيير كبير، الاهل كثير مشغولين، كثير طلاب بيحكوا ما بنشوف اهلنا، لا يوجد حديث عائلي قبل ما يكون حديث عن الانتماء والهوية الوطنية، لا يوجد تواصل وخاصة بعد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي».

أما أمينة فقد تطرّقت إلى دور وسائل التواصل الاجتماعي في الانفتاح على ثقافات أخرى بما يتناقض مع قيمنا وعاداتنا وثقافتنا؛ مما يشكّل خطرًا كبيرًا على مفاهيمنا وسلوكياتنا. ووضّحت ذلك بقولها:

اليوم الاولاد بيقتضوا وقت طويل امام الشاشات، والتفاعل من خلال وسائل

التواصل الاجتماعي المختلفة مثل التيك توك والانس تجرام وغيرها، بتعرضوا لأفكار سامة، وعادات غير متماشية مع ثقافتنا وديننا، وللأسف في غياب الاهل ما في رقابة على المحتوى الي بتعرضوا إله الأبناء.

وشا طرتها ساجدة الرأي بقولها:

وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرات خارجية مثل العولمة ووجود مداخلات من مجتمعات أخرى تضعف الهوية وهذا ما نلمسه اليوم، على سبيل المثال إذا بدك تعملي عرس تقليدي الشباب بيسخروا، بنمر في كثير تغييرات بالمجتمع وفي عادات في طريقها للاندثار، عشان هيك مهم جدا يكون توعية بالبيت ونحافظ على الضوابط الاجتماعية وعاداتنا وتقاليدنا.

ووافقتهم أرين الرأي بقولها:

للأسف وسائل التواصل الاجتماعي بتشكّل تحدي كبير بعد ما غزت العالم ووصلت لكل الأجيال، وكثير قيم وعادات بدأت تتأثر منها مثلاً العادات والتقاليد الي بتخص الزواج، اليوم بنشوف طقوس جديدة دخلت من الغرب وصارت تتحول لتقليد عنا وكجزء من اعراسنا مثل حفلة توديع العزوبية أو كتب الكتاب وغيرها، وهذا التقليد الاعمى إله كثير تأثير على هويتنا وثقافتنا.

وذكرت أنعام أنّ الدولة تستخدم وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي بهدف تشويش الصورة وتهميش الهوية، ووضّحت ذلك بقولها: «بما انه العرب اقلية قومية في اسرائيل وبيشكلوا خطر كبير على الدولة، يحاولوا من خلال سياساتهم تضليل العرب وتشويش الصورة وتهميش الهوية عبر وسائل التواصل الاجتماعي ووسائل الاعلام».

إنّ وسائل التواصل الاجتماعي تشكل تحدياً كبيراً أمام الأسرة العربية نتيجة لانفتاح الجيل الجديد على ثقافات جديدة، والتي بدورها تنعكس على العادات والقيم الخاصة بمجتمعنا، كذلك التعرض لمحتويات وأفكار من الممكن أن تؤدي إلى تآكل الهوية الثقافية التقليدية.

3. دور الأسرة العربية في تعزيز الهوية القومية

إنّ الأسرة العربية لا تزال تلعب دوراً محورياً في تعزيز الهوية، ولكن أصبح هذا الدور أكثر تعقيداً في ظلّ التحديات السياسية والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية، ممّا أثر على أدائها. حيث يرى المشاركون في البحث بأنّ دور الأسرة العربية هو في تراجع كبير، وهذا الأمر خطير وباعث على القلق بشأن مستقبل الهوية والثقافة العربية ونقلها للأجيال القادمة، وهذا ما ذكره معظم

المشاركين في البحث، حيث قالت آمال: «أداء الاسرة العربية منخفض جدا وأنا بضمم حالي كمان، احنا لازم يكون لنا دور أكبر، ولكن للأسف احنا طول الوقت مشغولين في الحياة اليومية ما بين الشغل وتدريس الاولاد وتوفير الطعام وارسال الاولاد إلى دورات». وأضافت آرين: «الوضع جدا جدا في خطر الاهل مشغولين ولا يقوموا بدورهم، وهذا الامر للأسف شائع عند كثير من العائلات». وشاطرتها ساجدة الرأي قائلة: «للأسف بالسنوات الاخيرة ارى ضعف في دور الاهل الي من المفروض يكون إله الدور الاكبر والمؤثر يوجد تلاشي كبير وتكاد تكون معدومة في الكثير من البيوت، كثير من الاهالي لا يتحدثون ويتركوا الموضوع للمؤثرين او لمؤسسات خارجية تؤثر عليهم وتحل محلهم».

ويرى معتر بأن موضوع التربية للهوية القومية في تراجع كبير، ولم يعد محط اهتمام الأهل، ووضح ذلك بقوله: «في تراجع كبير في دور الاهل بسبب تغيرات الحياة والزمن الي بنعيشه، بطل من الاساسيات الي بركزه عليها، وكم ان قلة الوعي لدى اباء الجيل الجديد». وذكرت نهيل في هذا الصدد: «دور الاسرة العربية في اسرائيل يعتبره فيها نوع من الغباش او الضياع نوعا ما، احنا كأهالي مش مرسخين على قديمشك ابندقر نأسس الهوية القومية لأنه احنا بين نقضين». أما أمينة فقد كانت متطرفة جدا برأيها فيما يخص دور الأسرة اليوم قائلة: «للأسف دور الاهالي محبط جدا، بكتبوا فضول الابناء وما بيشجعوا بسبب الخوف، بقدر أقول انه دورهم تحت الصفر».

تشير النتائج أعلاه حسب أقوال المشاركين في البحث إلى أن دور الأسرة العربية في تراجع كبير بسبب التحديات التي يواجهها المجتمع العربي، وتحول موضوع التربية للهوية القومية إلى موضوع ثانوي وهامشي.

3.1 هوية قومية انتقائية

تنتهج غالبية الأسر العربية مبدأ الهوية الانتقائية، حيث تقوم بتعزيز مركبات وعناصر محددة للهوية القومية، وتعمل على تعزيزها وترسيخها لدى الأبناء بناء على الظروف والتحديات التي تواجهها. حيث أشار المشاركون في البحث إلى أهمية المحافظة على العادات والتقاليد كجزء من الهوية العربية، كذلك غرس القيم الاجتماعية، والتمسك بتعاليم الدين، وهذا ظهر جلياً في أقوالهم، إذ عّبرت آرين عن ذلك بقولها: «أنا مستمرة في تعزيز الهوية من خلال الترابط الاسري، غرس قيم اجتماعية مثل احترام جدك وجدتك وكبار الجيل، المحافظة على العادات والتقاليد، المشاركة بالمناسبات الاجتماعية والمحافظة على الطقوس...». وذكرت أروى كذلك: «بحاول أغرس عندهم قيم مثل صلة الرحم، المشاركة بالمناسبات الاجتماعية مثل الاعراس، لقات العيلة الموسعة، التجمع حول مائدة الطعام كنوع من الترابط الاسري...». وأضافت أنعام: «أنا برکز كثير

بتربيتي على إني اعزز اللغة العربية وانقل عاداتنا وتقاليدها لبناتي، وتراثنا الفلسطيني.» تكررت الإجابات حول أهمية غرس العادات والتقاليد والقيم الاجتماعية للأبناء كجزء من الهوية القومية، وعبرت ساجدة عن ذلك بقولها: «مهم جدا ممارسة الطقوس الاجتماعية والدينية، تعريف الابناء بالعادات والتقاليد والقيم كجزء من حياتهم اليومية».

وهناك من أضاف أهمية جانب التعريف بالآثار والمواقع التاريخية وفي ذلك ذكر معتر:

مهم جداً نرسخ عند الابناء طقوس دينية مثل الصلاة والذهاب الى المسجد، الاعياد، الاحتفال بمواسم ومناسبات خاصة فينا كفلسطينيين، مثل موسم قطف الزيتون، المشاركة بالأعراس والمناسبات.. وايضا زيارة المعالم والآثار الموجودة بالقرية وخارجها لتعريفهم بالتاريخ.

أما سناء فقد ذكرت أهمية تعزيز الهوية القومية بمركباتها المختلفة، وهذا يتعلق بمدى وعي الأهل: «للأسرة أثر كبير على الأطفال، احتمال يقلل احتمال يزيد بتعلق إذا فيه وعي عند الاهل لأهمية هذا الجانب وتعزيزه من حيث العادات والتقاليد، التاريخ والاحداث والمناسبات الجماعية والتراث».

استنادا إلى ما تم ذكره من قبل المشاركين في البحث، بأنّ الأسر العربية تعمل على تعزيز جوانب ومركبات معينة من الهوية القومية والثقافية كالعادات والتقاليد، اللغة، الدين، والقيم، وتمتنع أو تهتمش مركبات أخرى كالذاكرة الجماعية والتاريخ وغيره لتتحول الهوية القومية إلى انتقائية.

3.2 مبدأ التلقائية: «الأحداث تؤجج فتيلة الوعي القومي»

تعتمد الأسر العربية مبدأ التلقائية في تعزيز الهوية القومية وزيادة الوعي لدى الأبناء فيما يخص القضية، وذلك بناء على الأحداث والأزمات التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من واقعنا في ظلّ تفاقم الصراع العربي الإسرائيلي. وهذا ما أجمع عليه جميع المشاركين في البحث، وفي هذا الصدد ذكرت سناء: «الاسر العربية بتعتمد التلقائية بناء على الاحداث من خلال فضول الابناء والسؤال عما يدور او سماع الأخبار، الحرب الاخيرة كان الها دور كبير في الكشف واثارة الفضول لدى الابناء من كافة الاجيال». وأضافت سهى: «برأي وللأسف، معظم العائلات بتعتمد التلقائية بناء على الاحداث اللي بنصادفها أو مواقف في حياتنا أو أزمات، وتكون بداية فضول او فتح نقاش، طبعا إذا كان للاب او للام الوقت لذلك». وتكررت هذه الإجابة عند الكثير من المشاركين في البحث، حيث قالت آمال: «الاسر العربية بتعتمد التلقائية مثلا الي صار بغزة صرنا نحكي حسب الاحداث وقبل الحرب على غزة كنا نحكي بشكل سطحي بدون خطة ممنهجة او شيء مدروس».

وأضافت ساجدة بأنه لا يوجد شيء متسلسل أو خطة مدروسة، بل الأحداث سيّدة الموقف ووضّحت ذلك بقولها: «العائلات العربية تعتمد التلقائية صارت هبة أكتوبر وانتفاضة، صار في حيي وتوعية وبعدها بتلاشي وموت لا يوجد متابعة».

وترى أنعام أنّ تعزيز الهوية يعتمد على مدى وعي الأسرة، ولكن الغالبية تعتمد التلقائية، ووضّحت ذلك بقولها: «معظم العائلات يعتمدوا التلقائية؛ لأنه لو كان موجود خطة وبرنامج كان هناك فيه وعي، ولكن في اختلاف في العائلات. في القرية بنلاقي اسر الي بتعزز هذا الجانب بشكل كبير وفيه عائلات فقط إذا في حدث لما يكون من ضمن اخبار الساعة». وتشير أمينة إلى أنّ كثافة الأحداث في الآونة الأخيرة خلقت حالة من الفضول، ولكن لا يوجد وعي كافٍ لدى الآباء والأمهات ووضّحت ذلك بقولها: «العائلات بتتبع التلقائية اساسا ولا يوجد خطة، لا يوجد وعي ولا يوجد موارد كافية، نعيش بشكل عشوائي، ولكن بسبب كثافة الاحداث بتخلق حالة من الفضول انه نعرف ونشعر أكثر».

تشير المقابلات أعلاه إلى أنّ جريان الأحداث هو المحرك الرئيسي للخوض في موضوع الهوية القومية وتعزيزها لدى الأبناء، حيث تعتمد الأسر العربية مبدأ التلقائية دون تخطيط مسبق وواع.

3.3 أنماط الأسر العربية في التربية للهوية القومية

يرى المشاركون في البحث أنّه بسبب السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والأمنية التي تعيشها الأسر العربية في إسرائيل، فقد تشكّلت أربعة أنماط من الأسر بما يخص جانب تعزيز الهوية القومية لدى الأبناء، وهي على النحو التالي:

3.3.1 الأسرة الحاضرة

تقوم هذه الأسرة بدورها بشكل فعال جداً، حيث تبني خطة ممنهجة ومدروسة لتعزيز الوعي وترسيخ الهوية القومية لدى أبنائها. ولكن بناء على ما ذكره المشاركون في البحث، هناك فئة قليلة من الأسر التي تتبّع لهذا النمط، وقد عبّرت أمينة عن ذلك بقولها:

أنا بشوف وظيفتي كأم انه أكسب أبنائي هذه القيم، لأنه في واقعنا الي بنعيشه في ظل دولة محتلة بيكون الدور أصعب، اشعال شعلة حق العودة، تعزيز ارتباطهم بالأرض، جولات ميدانية، مشاركة بمسيرة العودة، فكر رؤية مبدأ أساسي، كأسرة وكمجتمع لازم نتوسع، مثلاً يوم التراث لا يقتصر على لباس وعرس فلسطيني، تراثنا أعمق من ذلك.

وأضافت أيضاً: «وظيفتي كأم بناء هوية جماعية، تعريف بالذاكرة الجماعية، تعزيز الروابط

الاجتماعية، تعزيز الرابط مع البلد الي عايش فيه، تعزيز اللغة العربية في المدن المختلطة...». وأضافت سيرين:

أنا بشوف انه فيه اختلاف في العائلات. في عائلات الي بتتبنى خطة ممنهجة ومدروسة لتعزيز الحس الوطني عند أولادهم في جيل صغير ويكونوا واعيين جدا، من خلال الانضمام لحركات شبيبة أو أحزاب أو أطر لا منهجية الي بترفع الوعي وبتعزز الهوية القومية، وانا كنت من هذه الفئة، أنا نشأت في شبيبة حزب الشيوعية، وهو كثير ساهم في زيادة الوعي عندي وتعريفي بالقضية.

وأضاف المشاركون في البحث أنّ هذا النمط من العائلات وبسبب فرض القيود والتشديدات مع كل أزمة أو حدث فإنّ الأسرة تأخذ بمبدأ الحيطة وتكون حذرة، ما سنتحدث عنه بإسهاب.

3.3.2 الأسرة الحذرة

تعتمد فئة كبيرة من الأسر العربية مبدأ الحذر والحكمة خلال عملية تربية الأبناء على الهوية القومية. ويأتي ذلك في ظل واقع سياسة الدولة التي تفرض عقوبات وتشديدات؛ مما يدفع هذه الأسر إلى محاولة خلق توازن بين ترسيخ الهوية القومية وتعزيز الانتماء للوطن من جهة، واحترام قوانين الدولة وتفهم الواقع المرّكب الذي تعيشه من جهة أخرى. وهذا النمط من الأسر، ظهر جلياً في إجابات المشاركين في البحث، وعبرت ساجدة عن ذلك بقولها:

انا بمنح الفرص للأولاد للحوار، لطرح النقاش بشكل عميق حتى احيانا يكون اختلاف في آرائهم، ولكن يبطل في الإطار الامن، همي كبار اليوم ما بقدر اقمعهم، وخاصة انهم منكشفين بحس انه دوري أرشد وأوجه واحكي بنطاق الي ما يسبلك ضرر، ما يؤثر على مستقبلك ومهنتك في هذه الدولة.

وأضافت نجاح:

احنا بنحاول نوعي أولادنا، بس كثير بنكون حذرين عشان مصلحة اولادنا، وبنحكيلهم تجنّبوا كثير امور، مثلاً الكتابة او التعليق أو ابداء رأي يمس بأمن الدولة وسياستها خوفاً من العواقب وملاحقة الافراد والعقوبات بالسجن، او دفع غرامات او فصل من الجامعة او من مكان العمل.

3.3.3 الأسرة الممتنعة

ذكر المشاركون في البحث أنّ هناك فئة من العائلات التي تمتنع عن الخوض في الحديث عن مواضيع تتعلق بالهوية القومية، وتحاول جاهدة إبعاد أبنائها عن هذا الجانب خوفاً من العواقب؛

وذلك بسبب سياسة الكبت والترهيب التي تنتهجها الدولة ضد المواطنين العرب بكل ما يخص مفهوم الدولة وأمنها. وهذا ما ذكره بعض المشاركين في البحث، فقد ذكرت آمال في حديثها:

احنا عايشين بين يهود وفي خوف من انه الواحد يعبر عن نفسه ويتبهدل وينحبس، بوخذوك من البيت وتفتيش ومشاكل، انت بتكون معاقب. وهذا الاشئ بكبل بصير الواحد يحسب قبل ما يحكي، وبخاف انه إذا عرّز هذا الجانب عند اولاده يتطور لمحات ما بنقدر نسيطر عليها، فبنحاول نتجنب ونمتنع عن الخوض في هذه القضايا اليي بتمس بأمن الدولة.

وشاركتها سناء الرأي قائلة:

الدولة بتتبع سياسة الترهيب تجاه المواطنين الذين يحاولون الدفاع عن الحقوق او الممتلكات او الحديث عن الهوية او ابداء رأي او حمل عَلم او اي رمز له دلالة معينة؛ ممّا دفع الكثير من الأهالي إلى التحوُّف من الخوض او حتى الحديث مع ابنائهم عن مواضيع تعتبر خطوط حمراء.

وأكدت سهى ذلك بقولها:

الدولة بتتبع سياسة الكبت، ممنوع الحديث او المشاركة حتى في تعليق أو كلمة أولصق لايك، لا يوجد حرية تعبير عن الرأي ومن يتجرأ تتخذ ضده اجراءات تعسفية، كالملاحقة والسجن والتقبض عليه بصورة عنيفة. ونحن كأهل بنشاهد هذه المواقف واسمعنا عنها ونسمع عنها كل يوم، وهذا للأسف يمنع كثير اهالي انهم يدخلوا في هذا المحل من الخوف.

3.3.4 الأسرة المغيبة

من خلال إجابات المشاركين في البحث يمكن الإشارة إلى وجود فئة من الأسر تتبع لنمط الأسرة المغيبة، التي ليس لديها الوعي الكافي، ولا تقوم بدورها فيما يخص تعزيز الهوية القومية لدى الأبناء. كما أنّها تقبع في مستنقع الوضع الاقتصادي الصعب وتصارع من أجل البقاء وتوفير الاحتياجات الأساسية، وليس لديها الوقت والجهد للخوض في قضايا أخرى. فجميع أولوياتها منصبة على توفير المال وسدّ الاحتياجات الأساسية، وهذا ما ظهر بشكل واضح في أقوال المشاركين في البحث، فمثلاً ذكرت أرين: «في كثير أهل ما زالوا بعيدين عن الوعي، الاهل مشغولين وبيسعوا ورا لقمة العيش، وطول الوقت بيفكروا كيف يكملوا لآخر الشهر». وأضافت سيرين: «أنا بشعر أنه الاسرة العربية مش موجودة، الاب والام بيعملوا كثير من الساعات مش فاضيين بيوفروا الاحتياجات الأساسية، ومنهم بيوفروا الكماليات ولا يعرّزوا

لبيّيم والمهارات الاساسية».

على ضوء ما تمّ ذكره أعلاه تشكّلت أربعة أنماط من الأسر العربية، ويتم ترتيبها بناء على مدى فعالية دورها في جانب التربية للهوية القومية، وهي على النحو التالي: أسرة حاضرة، أسرة حذرة، أسرة ممتنعة وأسرة مغيّبة.

3.4 الوسائل التربوية المتبعة في تعزيز الهوية

تعتمد الأسر العربية على مجموعة من الوسائل التربوية المتنوعة بهدف الحفاظ على الهوية القومية وترسيخها لدى أبنائهم، وتعزيز شعورهم بالانتماء إلى مجتمعهم وثقافتهم. وقد أشار المشاركون في البحث إلى بعض الأساليب وأبرزها:

أسلوب التقليد: وهو أحد الأساليب الفعّالة والأساسية في التربية والتي يقوم الطفل من خلاله بمحاكاة سلوكيات وأفعال الوالدين، وتعلّم عادات جديدة. وقد أشارت ساجدة إلى أهمية أسلوب التقليد، ولكن يجب أن يكون الأهل على قدر كبير من الوعي وتخطيط السلوكيات التي يرغب في نقلها لابنهم، وقد عبّرت عن ذلك بقولها: «التربية بالتقليد مهمة جداً، ولكن يجب أن تكون على وعي، مهم جداً اعرف المفاهيم التي بدي ازرعها وليس مجرد تقليد أعمى، مهم جداً أن يكون مرتبطاً بالفهم والمعرفة».

وذكر معتز: «أسلوب التقليد مهم جداً، بتعلّم الاولاد العادات والتقاليد من خلال تقليد الاهل لما يشوفوا بالبيت كيف الاب يحترم جدّه وجدّته وكبار الجيل، وكذلك المشاركة في المناسبات العائلية، بس مهم يكون في شرح وتوجيه مش بس تقليد اعمى عشان يذوّت ويكون واعى وفاهم».

أسلوب القدوة «موديلينج»: أشار بعض المشاركين في البحث إلى أسلوب القدوة وأهميته في التربية للهوية القومية وتذويت القيم. وقد وضّحت نهيل هذا بقولها: «الموديلينج أو أسلوب القدوة الحسنة مهمة جداً ورائعة لتذويت القيم الاجتماعية وترسيخها، وخاصة من الشخصيات الاولى كالأب والام، الجد أو الجدة أو أحد افراد الاسرة الموسّعة». وأضاف معتز:

اسلوب القدوة كمان من الاساليب المهمة والتي بتبعتها، مثلاً نرسيخ في اذهان الابناء ونكشفهم على شخصيات تاريخية ودينية مؤثرة والهنا انجازات كبيرة، وشخصيات قومية عشان يتعلموا منهم ويعرفوا قديش هذه الشخصيات أثّرت على المجتمع.

أسلوب الحوار والنقاش: يعتبر أسلوب النقاش والحوار من الأساليب الناجعة لغرس مفاهيم

وقيم وعرض وجهات نظر مختلفة. وقد ذكر بعض المشاركين في البحث هذا الأسلوب كنوع من الأساليب التي يستخدمونها، حيث قالت أمال: «مهم جدا تخصيص وقت للحديث والحوار عن الهوية بشكل منظم وعن اشياء بتخصّ ثرائنا، ممكن نفتح النقاش من خلال حدث، او خبر، او قصة، او صورة». وأضافت ساجدة: «انا بمنح اولادي الفرصة دائما للحوار وطرح نقاش بشكل عميق، لأنه الاسرة بتظل المكان الآمن الي بيقدروا يحكوا ويعبروا بدون قيود، وهين دور الاهل كموجه ومرشد».

استخدام القصص: ذكر الكثير من المشاركين في البحث اعتمادهم أسلوب القصص، وأثنوا على فاعليته في تعزيز القيم وترسيخ الهوية القومية، وخاصة في الجيل المبكر، حيث قالت سهى في هذا الصدد: «كثير يعتمد على القصص لتمرير قيم اجتماعية، أو قصص دينية، أو التعريف بشخصيات تاريخية، أو دينية. هذا الاسلوب كثير محبّب للأطفال وناجع جدا ومشوّق». وتكرّر استخدام القصص كأسلوب من الأساليب التربوية في جيل الطفولة المبكرة.

بناء على أقوال المشاركين في البحث أعلاه، يتبع الآباء والأمهات أساليب تربوية متنوّعة لتعزيز القيم والمفاهيم الاجتماعية والثقافية، ونقل المعلومات، بحيث يتم اختيار الأسلوب وملاءمته لجيل الأبناء.

4. الأسرة والهوية القومية الرقمية

مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي والتي أصبحت جزءا لا يتجزأ من حياة الافراد ومع تزايد استخدام هذه المنصّات، يشير جميع المشاركين في البحث إلى ملاحظة تغييرات عميقة في دور الأسرة في ترسيخ الهوية القومية لأبنائها، واستبداله بوسائل التواصل الاجتماعي التي أصبحت ذات الأثر الأكبر في تشكيل الوعي الاجتماعي والهوية الشخصية للأفراد. وفي هذا الصدد ذكرت سهى: «في الوقت الحالي وسائل التواصل الاجتماعي بتلعب دور كبير لان الاولاد بيقضوا وقت طويل على الشاشات والاهل بالشغل». وأضافت أنعام: «اليوم الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي بتلعب دور كبير جدا لأنها غزت البيوت وفي متناول ايدي الافراد من جميع الفئات العمرية». وأكدت سيرين هذا الرأي موضحة: «وسائل التواصل الاجتماعي تفوّقت على دور الاهل، كثير بلا حظ هذا الامر على اولادي، مثلا في الاحداث الاخيرة حاولت اخي على اولادي القصة وحاولت اكون انسانية، ولكن اتفاجأت بأسئلة منهم كان عندهم فضول وشعرت بوعي كبير عندهم وهذا كله من وسائل التواصل». وأضافت نهيل معبرة عن رأيها: «وسائل التواصل الاجتماعي بشقّى انواعها صارت الها كمان الاثر الاكبر في عملية التوعية، صح احنا بنزي ولكن الميديا الها إثر كبير». وذكرت نجاح: «وسائل التواصل الاجتماعي بتحتل المكان الاول». وذكرت أروى في هذا الصدد: «أكثر ما يؤثّر على الابناء في هذه الفترة وسائل التواصل الاجتماعي لأنه للأسف الاولاد بيقضوا وقت أكثر، مع انتشارها ادوارنا ضعفت قد ما الاهل

بديروا بالهم سيكون التأثير الأكبر للمحتويات التي يبشوفوها على المواقع...». وفُتِرت دنيا أنّ سبب تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأبناء يعود إلى عنصر التشويق، ووضّحت ذلك بقولها: «برأيي وسائل التواصل الاجتماعي والإعلام تأثيرهن أقوى اليوم من باقي المؤسسات؛ لأنها بتجذب وتعطى المغزى بشكل سريع وواضح من خلال رؤية المقاطع القصيرة». وهناك من يرى بوجود دور الأسرة إلى جانب دور وسائل التواصل الاجتماعي. وعبر حمد من خلال حديثه عن ذلك:

في أثر كبير للأهل وكذلك وسائل التواصل الاجتماعي، جيل اليوم يختلفوا عن الاجيال السابقة، اليوم الجيل الجديد يعتمدوا على الهواتف المحمولة بنكشفوا على الاخبار والالعاب وفيديوهات قصيرة بتعرّف على القضية والهوية وخاصة عند وقوع حدث تضج المواقع بأخباره ونقل المشاهد والصور مع التفسير.

على ضوء ما ذكره المشاركون في البحث أعلاه، يظهر أنّ وسائل التواصل الاجتماعي التي غزت البيوت قد تفوّقت على دور الأسرة، وتؤثر بشكل كبير اليوم كوكيل تنشئة أول في زيادة الوعي وتعزيز الهوية.

نقاش واستنتاجات

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على نظرة الآباء والأمهات إلى دور الأسرة العربية في إسرائيل في تعزيز الهوية القومية لدى أبنائهم، وفحص كيف يعي الآباء والأمهات أهمية التربية للهوية القومية. كذلك يهدف البحث إلى الكشف عن الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء والأمهات لتعزيز الهوية القومية، بالإضافة إلى رصد التحديات التي تواجه الأسرة العربية في سبيل تحقيق ذلك.

أظهرت النتائج أنّ الأسرة العربية تلعب دورًا محوريًا وأساسيًا في تشكيل الهوية الثقافية والدينية لأفرادها، خاصة في ظل التحديات المعاصرة التي قد تؤدي إلى تآكل هذه الهوية. الهوية ليست مجرد بطاقة تعريف، بل هي مجموعة من القيم واللغة والعادات والتاريخ المشترك التي تربط الفرد بجذوره ومجتمعه. هناك العديد من المركّبات التي تتكوّن منها هوية المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، وقد تمثّلت هذه في أربع: المركّب الديني الإسلامي، المركّب القومي العربي، المركّب الإثني الفلسطيني، والمركّب المدني الإسرائيلي (Diab & Mi'ari, 2007). فقد بيّنت النتائج أنّ الآباء والأمهات لديهم الإدراك والوعي لتعريفهم لهويتهم، وكذلك لمفهومهم للهوية القومية ومركّباتها، حيث يرون بأنّ من خلالها يمكننا بناء هوية شخصية للفرد، وغرس قيم اجتماعية ودينية لديه، وتعزيز انتمائه لوطنه وبلده (لعرار وأبراهيم، 2016).

من حيث دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، فقد أظهرت النتائج بأنّ الآباء والأمهات

يعتبرون الأسرة وكيل التنشئة الاجتماعي الأول المسؤول عن ترسيخ وتعزيز الهوية القومية لدى الأبناء، وللأسرة كذلك الدور الأساسي والمحوري بالشراكة مع جهات أخرى كالمدارس والمؤسسات الأخرى، حيث تعتبر الأسرة وكيل التنشئة الأساسي في تحديد الهوية، فهي تنمي براعم الهوية الاجتماعية والهويات الأخرى كالهوية القومية، والدينية والسياسية عند الفرد منذ نعومة أظافره، حيث تبنى أسس الشخصية في الأسرة أولاً، ثم تتبنى مؤسسات أخرى تطويرها وتشكيلها في مراحل أخرى متقدمة (ربيع، 2008).

هناك العديد من العوامل المؤثرة في زيادة الوعي لدى الآباء والأمهات بما يخص جانب الهوية القومية، حيث أشار المشاركون في البحث إلى دور التنشئة الأسرية التي تلقوها في البيت وأثرها الكبير في زيادة الوعي لديهم، حيث تلعب الأسرة دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية السياسية والتي يكتسب من خلالها الأفراد تصورات ووجهات نظر وتطلعات سياسية تحدد هويتهم السياسية. وتهدف التنشئة الأسرية كذلك إلى نقل الموروث الثقافي من جيل إلى جيل (أبو مغلي، 2014). كثيراً ما تقوم الأسرة بتعريف أبنائها بتاريخ أجدادهم وإنجازاتهم، وتسوق حكايات الماضي التي تعزز من الشعور بالفخر والاعتزاز بالانتماء. زيارة المواقع التاريخية، أو حتى مجرد سرد القصص، يربط الأبناء بتراتهم الممتد عبر الزمن.

تتقاطع نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات أكاديمية أخرى، حيث تؤكد هذه الدراسات بشكل واسع على الدور المحوري للأسرة العربية في تعزيز الهوية لدى أفرادها، على الرغم من التحديات المتزايدة التي تفرضها العولمة والتحويلات الرقمية. فقد أكدت الدراسات أنّ الأسرة تُعتبر المصدر الأساسي والأكثر تأثيراً في التنشئة الاجتماعية للأفراد، حيث يتعلم الأطفال لغتهم، عاداتهم، أعرافهم، وقيمهم داخل الأسرة (Al-Haj, 2019; Lavee & Katz, 2003; Veronese et al., 2011). فالأسرة هي بمثابة الإطار الأول الذي ينهل منه الفرد مقومات شخصيته وهويته (Katz, 2021). كما وتؤكد الأبحاث على أنّ الأسرة توفر الحماية الجسدية، الاقتصادية، والنفسية للفرد، وهذا الاستقرار النفسي والعاطفي يُشكل أساساً قوياً لبناء شخصية متوازنة ذات هوية واضحة. كما أنّ الأسرة تغرس في أبنائها القيم العربية الأصيلة مثل التسامح، الكرم، احترام الكبير، والترابط الأسري والمجتمعي (Hamayel et al., 2023). كما أنّ الأسرة هي البيئة الأولى للهج باللغة العربية. الدراسات تشدد على أنّ اللغة هي وعاء الفكر والتراث، وتهميش استعمالها أو إحلال لغات أخرى مكانها قد يؤدي إلى إحداث بلبلة في فكر الأبناء وقيمهم ومعاني هويتهم. كما تؤكد الدراسات أنّ الأسرة هي أداة مركزية لنقل العادات والتقاليد والتراث من خلال الممارسات اليومية، ممارسة الاحتفالات، الاحتفال بالأعياد، وسرد قصص الأجداد، ونقل العادات والتقاليد التي تُعبر عن الهوية الجمعية. هذا يربط الأبناء بتاريخهم وجذورهم ويمنحهم إحساساً بالوجدان

والانتماء (Aboud-Halabi & Shamai, 2016). إضافة إلى ذلك، تساهم الأسرة في غرس قيم المواطنة والانتماء إلى الوطن والمجتمع من خلال أعمال التكافل والتضامن، بناء علاقات إيجابية مع الجيران، ونشر الحب والتقدير بين أفرادها؛ مما يخلق بيئة إيجابية للنمو وتعزيز الشعور بالترابط (Hamayel et al., 2023).

في المقابل، تقدّم نتائج البحث الحالي تصنيفًا جديدًا وفريدًا لأنماط الأسر العربية فيما يتعلق بالتربية للهوية القومية: الأسرة الحاضرة، الأسرة الحذرة، الأسرة الممتنعة، والأسرة المغيبة، وهو تصنيف مفيد من الناحية المفاهيمية لأنه يُبرز تنوع ممارسات الأسر العربية. وقد تمّ توضيح كل نمط من هذه الأنماط الأسرية بدقة، مع الإشارة إلى ارتباطها بالعوامل الاجتماعية والسياسية التي قد تؤثر في اختيار الأسرة لطريقة التربية القومية. ويمكن ربط أنماط الأسر الأربعة بطريقة ممارسة الهوية القومية من خلال فهم كيفية إدارة الأسرة لل فجوة بين الخاص والعام. تُعدّ الأسرة مصفوفة ثقافية تُشكل الهوية القومية للأجيال عبر أربعة أنماط متباينة؛ فالأسرة الحاضرة تُنتج هوية نشطة وواعية تربط الرواية التاريخية بالعمل اليومي والسياسي لمقاومة التجهيل، بينما تتبنّى الأسرة الحذرة هوية براغماتية تُلقّن الانتماء في الغرف المغلقة وتفرض الحذر في الفضاء العام لتجنب الصدام وتأمين المصالح. وفي مقابل ذلك، تبرز الأسرة الممتنعة التي تُعلي من شأن النجاح الفردي والمادي، فيتحوّل الانتماء القومي لديها إلى مجرد طقس ثانوي أو شكلي، وصولاً بالأسرة المغيبة التي يفقد فيها الأبناء بوصلة التنشئة نتيجة التهميش أو التفكك، مما يتركهم في ظلّ هوية مشوّهة ومغترية. وتكمن الخلاصة في أنّ الأسرة الحاضرة تؤسّس لهوية مقاومة للذوبان، بينما تنتج الأنماط الأخرى هويات «سائلة» تتشكل وفقاً لضغوط الواقع الاستعماري؛ مما يفسر تباين مستويات الانتماء والنشاط السياسي داخل المجتمع الواحد (روحانا، 2014؛ صباغ-خوري وروحانا، 2011). وفي هذا السياق، من المهم أن تستمر الأبحاث في دراسة هذه الأنماط الأسرية لفحص مدى فعالية كل نمط وأثره على الأبناء والمجتمع.

تؤكد نتائج البحث أنّ للموقع الجغرافي والتوزيع السكاني للمواطنين العرب أثراً كبيراً في زيادة الوعي. وذلك يتعلّق بمدى الاحتكاك اليومي مع أفراد المجتمع اليهودي، كما هو الحال في المدن المختلطة (לבן 2023). وقد أشار المشاركون في البحث إلى تأثير التمييز وعدم المساواة في الحقوق بين الجانبين على فهمهم العميق لهويتهم وتمسكهم بها، ودفاعهم عن حقوقهم.

كما أظهرت النتائج أنّ الأسرة العربية تعاني من تحديات عديدة تحول دون قيامها بدورها في تعزيز الهوية القومية، وتعرق سيرورة التربية للهوية القومية، كونها أقلية قومية. يتوافق هذا مع دراسة (Arar & Ibrahim, 2016)، حيث ذكر أنّ العرب الفلسطينيين في إسرائيل يواجهون

صراعاً مستمراً فيما يتعلق بهويتهم القومية. فهم أقلية فلسطينية تعيش في دولة تُعرف رسمياً كدولة يهودية، وفي الوقت نفسه فإن أفرادها بأغليتهم يُعرفون أنفسهم كفلسطينيين وكجزء لا يتجزأ من الشعب الفلسطيني، وهو الشعب الذي يعيش في حالة صراع منذ النكبة وقيام دولة إسرائيل (حجيرات، 2008؛ Amara & Schnell، 2004).

تسلط النتائج الضوء على قضية هامة ومركبة تتعلق بصراع الهويات لدى الأسرة العربية في إسرائيل، حيث يبرز التداخل بين الهوية القومية الفلسطينية والهوية الإسرائيلية، ما يشير إلى حالة الازدواجية التي يعيشها أفراد الأسرة. وتتشكل الهوية كعملية تفاوض مستمرة وديناميكية، حيث لا توجد هوية واحدة ثابتة، بل مجموعة من الدوائر المتداخلة التي تضم القومي، والديني، والمحلي، والمديني. هذا الولاء المعقد يعني أن الفرد يعيش في حالة موازنة دائمة بين انتمائه العربي الفلسطيني، وبين المواطنة في دولة إسرائيل التي تمنحه حقوقاً إجرائية وتفرض عليه واقعاً يومياً باللغة العربية. وهذا يعني القدرة على التنازع فيما بين هذه الهويات وفقاً للسياق والمكان والزمان، وهو ما يجعل الهوية هجينة تتكيف مع ضغوط الواقع السياسي والاجتماعي. وتخضع هذه الهويات لآلية «البروز والخفوت» بناءً على الأحداث الخارجية؛ ففي لحظات الصراع العسكري أو الهبات الشعبية، تقفز الهوية القومية إلى الصدارة وتخفت الهوية المدنية، حيث يطغى الشعور بالانتماء لكل الفلسطيني وتصبح الرموز القومية هي اللغة الوحيدة للتعبير عن الذات. وفي المقابل، تبرز الهوية المدنية والولاء للمكان في فترات الاستقرار النسبي، حيث ينصب التركيز على المطالبة بالمساواة وتحسين جودة الحياة، والاندماج في سوق العمل والجامعات، فتصبح المواطنة هنا أداة نضالية للمطالبة بالحقوق. أما الهويات المحلية والدينية، فتتنشط كملجأ آمن في حالات التفكك الاجتماعي أو عند حصول خيبة الأمل من المسارات السياسية الكبرى؛ مما يجعل الانتماء للطائفة أو البلدة أو الحمولة وسيلة للحماية وتأمين الاحتياجات المباشرة، ليبقى هذا المجتمع في حالة «تفاوض» لا تنتهي بين ما هو وجداني وقومي، وبين ما هو مصلي ومديني (روحانا، 2014؛ Amara & Schnell، 2004؛ Aboud-Halabi & Shamai، 2016؛ Rouhana، 1997؛ Sabbagh-Khoury، 2023).

وتعكس هذه الملاحظة فهماً دقيقاً للواقع الاجتماعي والسياسي للمواطن العربي في إسرائيل، وتتسق مع نتائج دراسات سابقة (Arar & Ibrahim، 2016). فالأبحاث تشير إلى أن هذه الازدواجية الهوياتية تؤثر على ممارسات الأسرة اليومية وعلى التربية القومية للأطفال، حيث تربط الصراع بالنتائج العملية على الأسرة. وهناك عوامل متنوعة تسهم في هذا الصراع، مثل الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتي تعكس طبيعة الازدواجية الهوياتية وتأثيرها على الأسرة (أبو مغلي، 2014؛ الفيتوري، 2022؛ ربيع، 2008).

تُظهر النتائج أيضاً أنّ الأسرة العربية تواجه تحديات نتيجة سياسة الدولة الممنهجة الموجهة ضد المواطنين العرب، والتي تتمثل في المحاولات المستمرة للسيطرة على الخصوصية الثقافية لأبناء المجتمع العربي الفلسطيني، والعمل على تهميشها وطمسها، وهو ما يتوافق مع دراسات أخرى (حاج يحيى، 2022؛ حاج يحيى ودسوقي، 2022). كما تفرض الدولة قيوداً على حرية التعبير عن الرأي، وهو ما أكدته دراسة عبد القادر (לבב אלקנאד، 2023)، التي أشارت إلى أنّ الدولة تمارس سياسة تعسفية عبر أذرعها الأمنية تجاه المجتمع العربي الفلسطيني، الأمر الذي يعيق قيام وكلاء التنشئة بدورهم في تعزيز الهوية القومية لدى الأفراد.

وتظهر النتائج غياب دور المدرسة في تعزيز الهوية القومية، رغم كونها من وكلاء التنشئة الاجتماعية الأساسية والمكملة لدور الأسرة؛ ممّا يشكل تحدياً كبيراً أمام الأسرة، خاصة وأنّ العديد من الأسر تعتمد على المدرسة كمرجع أساسي للتربية ونقل المعارف وتعزيز القيم. وتشير الأبحاث إلى أنّ الدولة تسيطر على مناهج التعليم، ما يؤدي إلى طمس وتهميش الثقافة العربية (חגאי ולבב 2015؛ Haj-Yehia & Lev Tov, 2018). كما تشير الأبحاث إلى أنّ جهاز التعليم العربي يُعدّ أداة تتحكّم من خلالها الأغلبية اليهودية بالأقلية العربية الفلسطينية، ويقع تحت وطأتها وسيطرتها. وينعكس هذا التحكم والسيطرة في البنية التنظيمية لجهاز التعليم، وكذلك في أهداف التعليم العربي ومضامينه (ميعاري، 2014). ويؤكد أبو عصبه (2012) انعكاس سياسة الدولة في جهاز التعليم، ويتجلى ذلك في غياب قيم تربوية تستند إلى الخصوصية التاريخية والدينية والثقافية للعرب داخل إسرائيل، ومنع الدولة أيضاً لوجود مضامين ثقافية في المناهج التعليمية. كما تؤكد الدراسات غياب دور المدرسة في تعزيز الهوية القومية لدى الطلاب (حاج يحيى ودسوقي، 2022).

يعاني المجتمع العربي في إسرائيل من وضع اقتصادي صعب للغاية، ممّا يؤثر مباشرة على دور الأهل في تعزيز الهوية القومية، وفقاً لما أظهرته النتائج. ويضاف إلى ذلك تفشّي آفة العنف وظهور منظمات الإجرام، التي تقلل حالة الاستقرار وانعدام الأمن والأمان (أبو عصبه، 2012). في ظل هذا الوضع، تُوجّه الجهود بشكل أساسي إلى توفير الاحتياجات الأساسية، وتصبح أية قضية أخرى ثانوية وهامشية، وهو ما عبّرت عنه النتائج.

أظهرت النتائج أنّ الأسرة العربية تتّبع مبدأ الانتقائية في الهوية القومية. فهي تعزّز مركّبات معيّنة تتوافق مع سياسة الدولة والواقع المعاش، وتهتمّ مركّبات أخرى كالذاكرة الجماعية والتاريخ وفق السردية الفلسطينية. يتوافق هذا مع دراسة حاج يحيى ولف طوف (חגאי ולבב 2015)، التي تشير إلى أنّ الأقلية العربية لم تُمنح فرصة لتعلم تاريخها، حيث تم استبعاد التاريخ والثقافة العربية والفلسطينية من المناهج التعليمية. نتيجة لهذه السياسة، يُعزّز الفرد مركّبات الهوية الراسخة لديه، بينما يهتّم المركّبات التي يفتقر إلى الوعي الكافي بها بسبب إبعادها وتحييدها

بشكل ممنهج (Amara & Schnell, 2004). ومن المحتمل أيضاً أن يكون لديه الوعي الكافي بها، ولكنه يتجنب طرحها بسبب القيود المفروضة. كذلك بينت النتائج أن الأسرة تعتمد مبدأ التلقائية في تعزيز الهوية، وذلك بناءً على الأحداث والأزمات في الصراع العربي الإسرائيلي، ولا تتبع خطة تربوية منهجية. فتكون هناك صحوة وتأجج في المشاعر والاهتمام بالقضية من جديد، ويعود ذلك إلى التبعات والانعكاسات التي تحدث عقب أي صراع عربي فلسطيني، وتطال كافة جوانب الحياة، وتكون مصحوبة بمشاعر التخوف والقلق على مستقبلهم في هذه الدولة. ولكن مع انتهاء الأزمة والحدث، تعود إلى الركود والحياة الطبيعية والانغماس في العمل ودائرة الحياة اليومية (Amara, 2002; Amara & Schnell, 2004).

أظهرت النتائج تراجعاً كبيراً في دور الأسرة العربية نتيجة لعوامل متعددة طرأت في السنوات الأخيرة. فهي تواجه تحديات جمة في عصر العولمة، حيث تتسارع وتيرة التغيرات وتتأثر الأجيال الجديدة بثقافات مختلفة جائلة عبر الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي. وتشير العديد من الدراسات إلى أن الثورة الرقمية وتداعياتها تؤثر بشكل كبير على الهوية الثقافية للأسرة العربية، إذ يبرز صراع متصاعد بين هوية افتراضية ورقمية تتأثر بالحدثة والعولمة، وبين الهوية الأصلية المشبعة بالتراث (Al Dwakat et al., 2023). ويتوافق ذلك مع دراسة عبد القادر (لا بد ٢٠٢٣)، التي أظهرت استبدال دور الأسرة بوسائل التواصل الاجتماعي وفقاً لما أظهرته النتائج. ويرى جميع المشاركين في البحث أن لوسائل التواصل الاجتماعي الأثر الأكبر اليوم في زيادة الوعي وتعزيز الهوية القومية لدى الأفراد في مراحل عمرية مختلفة. مع ذلك، لا تظهر آليات واضحة في الأسرة لمراقبة المحتويات والمضامين من أفكار وآراء ومعتقدات، أو لتوجيه الأبناء نحو بناء هوية فردية وجماعية وتعزيز الانتماء، على الرغم من أن التكنولوجيا والثقافة الرقمية تمكن الأسرة من تعزيز الهوية القومية بطرق حديثة، مثل مشاهدة الأفلام الوثائقية حول التاريخ العربي، واستخدام تطبيقات تعليم اللغة، أو متابعة المحتوى العربي الهادف (Al Gharaibeh & Islam, 2024; Haj-Yehia & Lev Tov, 2018)، إلى جانب الأساليب التربوية التقليدية، مثل أسلوب التقليد للوجهاء، والقدوة الحسنة، والحوار، وسرد القصص.

من نتائج البحث يمكن الاستنتاج أن للأسرة العربية دوراً محورياً في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل في تشكيل وتعزيز الهوية القومية لأبنائها، على الرغم من التحديات المعقدة والمتزايدة التي تواجهها. ويتضح أن الأسر تدرك أهمية الهوية القومية بمركباتها المتعددة، سواء الدينية، أو القومية، أو الإثنية، أو المدنية، وتعتبر نفسها وكيل التنشئة الاجتماعية الأول في ترسيخ هذه الهوية. فالوعي بالهوية، ونقل الموروث الثقافي والتاريخي، وغرس القيم الأصلية - كلها مسؤوليات تضطلع بها الأسرة بشكل أساسي. ومع ذلك، تواجه الأسرة العربية تحديات جمة تنبع من سياسات الدولة التي

تستهدف طمس الهوية الثقافية العربية، وتهميش اللغة والتاريخ في المناهج التعليمية، بالإضافة إلى التحديات الاقتصادية والاجتماعية، مثل العنف وغياب الأمن. كما يخلق صراع الهويات بين الانتماء الفلسطيني والمواطنة الإسرائيلية حالة من الازدواجية تؤثر على قدرة الأسرة على تعزيز هوية قومية متكاملة. وعلاوة على ذلك، أظهرت النتائج تبني الأسر أسلوباً انتقائياً في تعزيز مركبات الهوية، واعتمادها على التلقائية في التربة للهوية القومية، متأثرة بالأحداث والصراعات الراهنة بدلاً من اتباع خطة منهجية.

يمكن الاستنتاج من البحث الحالي أنه في ظل عصر العولمة والثورة الرقمية، تشهد الأسرة تراجعاً في دورها التقليدي، حيث أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي تنافسها في التأثير على الوعي والهوية (Rahman & Zhang, 2017). ومع ذلك، يمكن للأسرة أن تستفيد من التكنولوجيا كأداة لتعزيز الهوية القومية، من خلال المراقبة الواعية للمحتوى وتوجيه الأبناء.

تُسهّم نتائج هذه الدراسة في إثراء النقاش النظري حول الهوية القومية للأقليات من خلال نقل التركيز من الهوية كنتاج نهائي إلى الهوية كعملية نشئة ديناميكية تحدث داخل الأسرة. فهي تتجاوز الطروحات التقليدية التي تحصر بناء الهوية في المؤسسات الرسمية، لتكشف عن دور الأسرة كفضاء للمقاومة الثقافية أو التكيف الاستراتيجي. في سياقات الأقليات التي تعيش تحت هيمنة بنوية، تصبح العائلة هي المؤسسة الاجتماعية الأخيرة لحماية الذاكرة الجمعية، ونتائج الدراسة تبرهن على أن الهوية ليست مجرد شعارات سياسية، بل هي ممارسات يومية وقرارات تربوية تتخذها الأسرة للموازنة بين الحفاظ على الذات القومية والهوية المدنية.

وتكمن القيمة الإضافية للدراسة في تفكيك العلاقة المعقدة بين بنية العائلة والهوية تحت ظروف مركبة؛ فهي توضّح كيف يمكن للأسرة أن تكون أداة لإعادة إنتاج الهوية القومية أو أداة لتحديد لها للحفاظ على مكانتها. هذا الفهم يضيف بُعداً سيكولوجياً واجتماعياً لنظريات الهوية، حيث يُظهر أن الولاء المركب ليس خياراً ثقافياً فحسب، بل هو استراتيجية دفاعية تتبناها العائلة لمواجهة الهيمنة البنيوية للدولة. بهذا، تقدّم الدراسة نموذجاً نظرياً يفسّر كيف تنجح الأقليات في الحفاظ على تماسكها القومي عبر مؤسسة الأسرة، وهو ما يملأ فجوة كبيرة في الأدبيات البحثية التي تهتم بالصراع بين الهوية القومية والمواطنة المفروضة.

تثبت الدراسة أيضاً أن ضعف النظام التعليمي في ترسيخ الانتماء لا يؤدي بالضرورة إلى فراغ هوياتي، بل ينقل الثقل التربوي إلى كاهل الوالدين، ممّا يجعل نمط الأسرة هو المتغيّر الحاسم في تحديد شكل الانتماء القومي مستقبلاً. هذا الاستنتاج يعزّز النظرية القائلة بأنّ الهويات الجماعية في ظروف الصراع تُبنى من العائلة إلى المجتمع وليس العكس، ما يمنح الباحثين أداة تحليلية لفهم صمود الأقليات في مواجهة سياسات المحو الثقافي.

وفي الختام، يُبرز البحث الحاجة الملحة إلى دعم الأسرة العربية لتمكينها من الاستمرار في دورها الحيوي كحصن للهوية القومية في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية، مع أهمية تطوير استراتيجيات تربوية أكثر منهجية وتكاملية. وتبقى الأسرة الحصن الأول والأخير للهوية العربية، ودورها لا يقتصر على نقل المعرفة فقط، بل يشمل أيضاً بناء شعور عميق بالانتماء والفخر، ويساهم في إعداد أفراد قادرين على التفاعل الإيجابي مع العالم التعددي مع الحفاظ على جذورهم المتينة.

التوصيات

بناءً على ما تم استخلاصه من مناقشة النتائج، وبهدف زيادة وعي الأسرة العربية بأهمية التربية للهوية القومية، وترسيخ القيم الاجتماعية والثقافية والحفاظ عليها، يُوصى بتنظيم حملات توعوية وورش عمل تتوجه إلى الآباء والأمهات لتعزيز معرفتهم بأهمية نقل هذه القيم للأبناء، والاستخدام الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي لنشر ودعم المحتوى الذي يعزز الهوية العربية. كما يُوصى بتشجيع الحوار بين الأجيال داخل الأسرة وفي المدارس حول التراث الثقافي والتاريخي، بما يساهم في تقوية الروابط العائلية وتعميق جذور الانتماء القومي في مجتمع كثير الثقافات.

محدوديات البحث

لا يمكن تعميم النتائج التي توصل إليها هذا البحث واعتمادها بشكل مطلق، نظراً لحصر نطاقه بمنطقة جغرافية محدّدة. فقد تمّ اختيار المشاركين من قرية واحدة كدراسة حالة، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار خصوصية الموقع الديموغرافي من حيث نوعية السكن، قرية، مدينة أو مدينة مختلطة، التوزيع السكاني، والديانة، والثقافة، والوضع الاجتماعي والاقتصادي، والتي من الممكن أن تؤثر على نتائج البحث. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ العدد المحدود للمشاركين وتمايزهم من حيث الجيل، ومستوى التعليم، والمهنة، ومكان النشأة، لا يُعدّ كافياً، رغم مراعاة ذلك عند اختيارهم.

ونظراً لأهمية هذا البحث التي تنبع من معالجته لقضية حيوية ومهمّة جداً، وخصوصيتها بالنسبة لمكانة المجتمع العربي الفلسطيني داخل إسرائيل، وأهمية دور التنشئة الأسرية في تعزيز الهوية القومية، يوصي بتوسيع نطاق البحث ليكون أكثر شمولية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال زيادة عدد المشاركين وتوسيع النطاق الجغرافي ليشمل مناطق متنوّعة، الأمر الذي يساهم في دراسة الموضوع بشكل أعمق.

المصادر

- المصادر باللغة العربية (ترتب قائمة المراجع هجائياً، مع إغفال (ال) التعريف عند الترتيب)
- إبراهيم، ص.، مصطفى، ر.، إبراهيم، أ.، وعلى، م. (2019). دور الأنشطة التربوية في تنمية الهوية القومية: دراسة ميدانية. جامعة جنوب الوادي.
- أبو حنا، إ. (2014). المغتربون: قراءة نقدية لكتب المناهج الإسرائيلية في المدارس العربية الثانوية. مؤسسة التعاون.
- أبو عصب، خ. (2012). التربية للقيم في مجتمع مأزوم. مركز مدار.
- أبو مغلي، و. (2014). دور الأسرة في عملية التنشئة السياسية في الأردن. معهد بيت الحكمة.
- أمار، م. (2002). اللغة والهوية في إسرائيل. مدار-المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.
- أمار، م. (2010). اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات. دراسات، أ. دار الهدى، ودار الفكر.
- أحمد، أ.، العريشي، ج.، رشاد، و.، وعلى، ع. (2013). التربية الأسرية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية. دار صفاء.
- بدران، م. (2018). الهوية القومية للعرب في فلسطين بتجلياتها المختلفة منذ نهاية العهد العثماني حتى نهاية عهد الانتداب البريطاني. الحصاد (5)، 64-108.
- بوردي، ب. (2013). تدريس اللغة العربية في المدارس العربية في إسرائيل. في كتاب م. أمار (تحرير)، كتاب دراسات (الصفحات 77-87). المركز العربي للحقوق والدراسات.
- بوترعة، ب. (2018). التحليل الموضوعي للمقابلات البحثية في العلوم الاجتماعية. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية (12)، 217-238.
- حاج يحيى، ق. (إعداد) (2022). دراسات في الثقافة والهوية في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل. مركز أبحاث اللغة، المجتمع والثقافة العربية-الكلية الأكاديمية بيت بيرل.
- حاج يحيى، ق. وأبو عيطه، م. (2007). دراسات وبحوث في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل. دار الهدى.
- حاج يحيى، ق. ودسوقي، ن. (2022). تحديات الثقافة العربية في المدرسة العربية في إسرائيل: عوامل معيقة وعوامل داعمة. في كتاب ق. حاج يحيى (تحرير)، دراسات في الثقافة والهوية في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل (الصفحات 245-281). مركز أبحاث اللغة، المجتمع والثقافة العربية-الكلية الأكاديمية بيت بيرل.
- حجيرات، م. (2008). الهوية الجماعية لأبناء الأقلية العربية في دولة إسرائيل. دار الهدى.
- حسنونة-عرفات، ص. وصرصور، م. (2022). اللغة، والهوية، والثقافة في الطفولة المبكرة. في كتاب ق. حاج يحيى (تحرير)، دراسات في الثقافة والهوية في المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل (الصفحات 283-301). مركز أبحاث اللغة، المجتمع والثقافة العربية-الكلية الأكاديمية بيت بيرل.
- حليم، ر. وعبد التواب، إ. (2023). دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في التربية على المواطنة. مجلة كلية الآداب (67)، 339-394.
- ربيع، ح. (2008). الأسرة وقضايا المجتمع العربي في إسرائيل. أحفا الكلية الأكاديمية للتربية.

- روحانا، ن. (2014). الفلسطينيون في إسرائيل: صراع الهوية والسياسة. مؤسسة الدراسات الفلسطينية.
- روحانا، ن. وغانم، أ. (1998). المواطنون الفلسطينيون في دولة إسرائيل: أزمة الأقلية القومية في دولة إثنية. مجلة الدراسات الفلسطينية 9(35)، 49-76.
- زاهر، ض. (2017). اللغة ومستقبل الهوية: التعلم نموذجًا. مكتبة الإسكندرية.
- سليمان، ر. (2018). أثر التنشئة الاجتماعية الأسرية على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية بمدارس الأساس الحكومية بمحلية. كلية الدراسات العليا.
- صباغ-خوري، أ. وروحانا، ن. (2011). الفلسطينيون في إسرائيل: قراءات في التاريخ والسياسة والمجتمع. مدى الكرمل - المركز العربي للدراسات الاجتماعية التطبيقية.
- العراوي، ل. (2014). الذاكرة الجماعية: الأصل والتفرعات. أماراباك، 5(13)، 145-155.
- عمارة، ي. (2022). العلاقة الجدلية بين اللغة والهوية. مجلة إشكالات في اللغة والأدب (11)، 144-157.
- عوجان، ع. (2015). التغيرات الاجتماعية والثقافية وانعكاساتها على التنشئة. مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث (5)، 291-312.
- عونية، م. (2023). دور الأسرة في تنمية قيم المواطنة لدى أبنائها. مجلة الأسرة والمجتمع (11)، 35-50.
- عيد، أ. وإبراهيم، أ. (2021). دور الأسرة في التنشئة على المواطنة في المجتمع المصري. مجلة كلية الآداب (2)، 1423-1503.
- الفيثوري، ر. (2022). الأسرة ودورها في التنشئة الاجتماعية للأطفال. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1-8.
- ميعاري، م. (2014). مناهج التعليم العربي في إسرائيل. لجنة متابعة قضايا التعليم العربي.

المصادر باللغة العبرية

- أغيباريا، أ' وغيبارين، ي (2013). دו"חות קבורים: השלכות הפוליטיקה של הזלזול על החינוך הערבי בישראל. חינוך אזרחי בישראל, עמ' 106-146.
- בירומי, ו' (2010). זהות לאומית של סטודנטים ערבים בישראל וקשריה לאסטרטגיות התיבות שלהם והסתגלותם לאוניברסיטה. אוניברסיטת חיפה.
- וילניצ'יק, נ' (2009). קביעת סדר היום של הזיכרון: איתור השפעת התקשורת על תפיסות זיכרון קולקטיבי של יחידים. אוניברסיטת חיפה.
- חאגי יחיא, ק' ולב טוב, ב' (2015). ההיסטוריה שלנו: יוזמות של הציבור הפלסטיני בישראל לתייעוד, לשימור, ולהנחלה של שורשי ההיסטוריים ומורשתו התרבותית, בתוך ח', עראר וע', קינן (עורכים), זהות, נרטיב ורב-תרבותיות בחינוך הערבי בישראל (עמ' 73-119). פרדס.
- למ"ס (2024). הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

<https://www.cbs.gov.il/he/cbsNewBrand/Pages/default.aspx>

סמוחה, ס' (1998). שסעים מעמדיים, עדתיים ולאומיים ודמוקרטיה בישראל. ידיעון למורה לאזרחות, (14), 35-63.

עבד אלקאדר, י' (2023). סוציאליזציה וזהות לאומית בקרב מתבגרים פלסטינים בישראל. דברים,

מוסף לענייני חינוך, עמ' 42-61.

- עראר, ח' ואברהמים, פ' (2016). בסבך הציפיות הסותרות: אסטרטגיות לחינוך לזהות לאומית ערבית - פלסטינית בבתי ספר ערביים בצפון ישראל. גילוי דעת (10), 101-135.
- שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני, מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. מכון מופ"ת.
- תומא, ג' (2017). התמודדות של מורים יהודים בישראל עם הוראת נקודות מבט שונות על הסכסוך הישראלי - פלסטיני: זיכרון שכנגד לעומת זיכרון קולקטיבי. אוניברסיטת חיפה.

المصادر باللغة الإنجليزية

- About-Halabi, Y., & Shamai, M. (2016). The role of parents in defining collective identity of Arab adolescents in Israel. *Family Relations*, 65(2), 300-313.
<https://doi.org/10.1111/fare.12190>
- Al Dwakat, M. K., Al Dwaikat, M. K., & Alolabi, Y. A. (2023). The educational role of the Arab family: Challenges of cultural globalization. *International Journal of Business and Society*, 24(3), 1118-1142.
<https://doi.org/10.33736/ijbs.6405.2023>
- Al Gharaibeh, F., & Islam, M. R. (2024). Globalization and the Arab family system: A critical analysis of perceived threats and challenges. *Journal of Globalization Studies*, 15(1), 77-94. <https://doi.org/10.30884/jogs/2024.01.05>
- Al-Haj, M. (1989). Social research on family lifestyles among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 20(2), 175-195. <https://doi.org/10.3138/jcfs.20.2.175>
- Al-Haj, M. (2019). *Social change and family processes: Arab communities in Shefar-A'm*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429306228>
- Amara, M. (2002). The collective identity of the Arabs in Israel in an era of peace. *Israel Affairs*, 9(1-2), 249-262. <https://doi.org/10.1080/714003475>
- Amara, M. (2017). *Arabic in Israel: Language, identity and conflict*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315160931>
- Amara, M. (2020). Arabic and identity in the conflict-ridden reality in Israel. In *The Routledge Handbook of Arabic and Identity* (pp. 194-205). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203730515-16>
- Amara, M., & Schnell, I. (2004). Identity repertoires among Arabs in Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 175-193.
<https://doi.org/10.1080/1369183032000170222>

- Arar, K., & Ibrahim, F. (2016). Education for national identity: Arab schools principals and teachers' dilemmas and coping strategies. *Journal of Education Policy*, 31(6): 681-693. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1182647>
- Barakat, h. (1993). *Arab world: Society, Culture and State*. University of California press. <https://doi.org/10.1525/9780520914421>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi:10.1191/1478088706qp0630a.
- Diab, K., & Mi'ari, M. (2007). Collective identity and readiness for social relations with Jews among Palestinian Arab students at the David Yellin Teacher Training College in Israel. *Intercultural Education*, 18(5), 427-444. <https://doi.org/10.1080/14675980701685289>
- Haj-Yehia, K., & Lev Tov, B. (2018). Preservation of Palestinian Arab heritage as a strategy for the enrichment of civil coexistence in Israel. *Social Identities*, 24(6), 727-744. <https://doi.org/10.1080/13504630.2017.1303372>
- Hamayel, L. B., Braswell, G. S., & Hund, A. M. (2023). Varieties of socialization goals: a qualitative study of Palestinian mothers from different socio-economic backgrounds. *Journal of Family Studies*, 29(2), 946-966. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.2018348>
- Holtug, N. & Uslaner, E. (2021). *National Identity and Social Cohesion*. Rowman & Littlefield: ECPR Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198797043.003.0003>
- Katz, Y. (2021). Socialization of Identity and Culture of Jewish and Arab Children and Adolescents in Israel. *The Bloomsbury Handbook of Culture and Identity from Early Childhood to Early Adulthood: Perceptions and Implications*, 263. <https://doi.org/10.5040/9781350157187.ch-21>
- Lavee, Y., & Katz, R. (2003). The family in Israel: Between tradition and modernity. *Marriage & Family Review*, 35(1-2), 193-217. https://doi.org/10.1300/J002v35n01_11
- Parke, R. D., & Buriel, R. (2008). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. *Child and adolescent development: An advanced course*, 95-138. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0308>
- Parsons, T. (1995). *Family Socialization and Interaction Process*. Free Press.
- Rahman, K. A., & Zhang, D. (2017). Globalization and family values: Eroding trends. *International Journal of Social and Administrative Sciences, Asian Economic and Social Society*, 2(2), 63-74. <https://doi.org/10.18488/journal.136.2017.22.63.74>

- Rouhana, N. N. (1997). *Palestinian citizens in an ethnic Jewish state: Identities in conflict*. Yale University Press.
- Sabbagh-Khoury, A. (2023). *Colonizing Palestine: The Zionist left and the making of the Palestinian Nakba*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503636293>
- Shegadeh, M. E. (2021). The Arabs in Israel—Hybrid identity of a stateless national collectivity. *Mediterranean Studies*, 29(1), 65-88.
<https://doi.org/10.5325/mediterraneanstu.29.1.0065>
- Veronese, G., Castiglioni, M., & Said, M. (2011). Arabic family in transition: The case of Palestinians living in Israel. In *Perspectives on immigration and terrorism* (pp. 74-84). IOS Press. <https://doi.org/10.3233/978-1-60750-686-7-74>

مكانة اللغة العربيّة في قانون أساس: إسرائيل - الدولة القوميّة للشعب اليهوديّ، 2018: تأطير دستوريّ لمكانة متدنية

ملخص

في عام 2018 أصدرت الكنيست قانون القومية، وهو مكرّس للهوية اليهودية للدولة والحقوق المنبثقة منها لليهود، هذا القانون لم يذكر المواطنين العرب وحقوقهم، المادة الوحيدة التي تخصّهم كانت عن مكانة اللغة العربية، على أنّها «خاصة» ويحافظ على مكانتها الفعلية قبل القانون. يتناول المقال التحولات التي طرأت على المكانة القانونية للغة العربية كما تمّ تشريعها في قانون القومية، وأبعادها المستقبلية - القانونية والفعلية.

الفكرة الرئيسيّة للمقال: حتى إصدار القانون، كان للغة العربية مكانتان: المكانة القانونية - وهي لغة رسمية إلى جانب اللغة العبرية، والمكانة الفعلية - وهي مكانة متدنية غير واضحة المعالم، مستهدفة من قبل السلطات المختلفة. قانون القومية شرّع المكانة الفعلية - المتدنية والمبهمة للغة العربية، وألغى بهذا المكانة القانونية الرسمية السابقة، كما جعلها بمرتبة لغة مستخدمة لا غير. هذه الصيغة القانونية الجديدة تُعتبر مساساً كبيراً بمكانة اللغة العربية، وعقبة أمام مساعي المواطنين العرب لترقية مكانتها اعتماداً حقهم القانوني، القومي والديمقراطي بالمساواة.

منهجية البحث: تعتمد منهجية البحث على بحث نوعي متعدد التخصصات (Qualitative Research Methodology)، يركز على تحليل الوثائق القانونية (Legal-Doctrinal Analysis)، مدعوماً بالتحليل الاجتماعي-القانوني (Socio-Legal Analysis) والتاريخي (Historical Analysis). يشتمل التحليل جمع البيانات، مراجعة الأدبيات (Literature Review) وتحليل مضمونها (Content Analysis)، إضافة إلى تحليل الحالات القضائية (Case Study Analysis) ذات الصلة واستنتاج السياسة السلطوية والقضائية منها.

يتناول البحث ثلاثة محاور: (1) المكانة السابقة للغة العربية: استنباطها من خلال تحليل النصوص القانونية، الأدبيات الأكاديمية، القرارات القضائية والخطاب الصحافي قبل 2018؛

(2) مكانة اللغة العربية في قانون القومية: تحليل نص القانون، وخصوصاً مادة اللغة (4)، لاستخلاص مكانة اللغة العربية التي يُشَرِّعها القانون، ثم عرض الجدلية حول هذا التشريع ونقدها؛ (3) الأبعاد المستقبلية: استقراء التداعيات القانونية والسياسية المستقبلية بناءً على سياسة السلطات وتقارير المنظمات الدولية بطريقة التوليف (synthesis) فيما بينها.

كلمات مفتاحية: اللغة العربية، مكانة قانونية، مكانة فعلية، قانون القومية، لغة مستخدمة، لغة قومية.

المقدمة

اللغة العربية هي اللغة القومية للمواطنين العرب الفلسطينيين في دولة إسرائيل، وقانونيا هي لغة رسمية الى جانب اللغة العبرية، ولكنها فعليا لا تتمتع بمكانة مساوية للغة العبرية، فقد مارست السلطات ومنذ قيام الدولة سياسة التضييق على ظهورها في مؤسسات الدولة وتشويهاها أو حتى شطبها في الحيز الجماهيري العام، وبالتالي أوجدت لها مكانة فعلية تختلف عن مكانتها القانونية، ويعود هذا إلى رفض السلطات المقاربة بين اللغة العربية واللغة العبرية على الرغم من أنّ كلتا اللغتين قانونيا رسمية، لأنّ العقيدة الثابتة لدى السلطات هي ضرورة هيمنة اللغة العبرية في جميع مناحي الحياة في الدولة، وبالتالي تُتاح اللغة العربية في المدى الذي لا يؤثر على هيمنة اللغة العبرية ولا يمس بالطابع اليهودي للدولة، وهذا المعيار الفضفاض جعلها في وضعية غير واضحة المعالم، فأصبحت المكانة الرسمية غير واقعية والفعلية غير واضحة وغير مستقرة، فكانت مثارا للجدل على مستوى المؤسسات وعلى مستوى المثقفين والمتابعين.

قانون أساس: إسرائيل - الدولة القومية للشعب اليهودي، والذي أصدرته الكنيست في 19 يوليو 2018¹ (فيما يلي «قانون القومية»)، جاء ليضع إطارا قانونيا قويا لمكانة متدنية للغة العربية، وهذا ينعكس من هدفه الأساسي وهو تكريس الطابع اليهودي لدولة إسرائيل، وكفل بهذا جميع الحقوق المذكورة في مواده للمواطنين لليهود فقط. أمّا حقوق المواطنين العرب الفلسطينيين فلم تُذكر في القانون، والإشارة الوحيدة إليهم وردت في المادة 4، التي تناولت مكانة اللغتين العبرية والعربية، ومنح الأفضلية للغة العبرية باعتبارها «لغة الدولة»، بينما منحت اللغة العربية مكانة أدنى، وهي «مكانة خاصة» بلا توضيح مضمون هذه المكانة؛ فجعلها حتى في منزلة مبهمة قابلة للتأويل.

قانون القومية أرسى بهذا حالة قانونية جديدة لمكانة اللغتين، ومع أنّه ليس أول تشريع يمنح

1. חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי (רשומות, ספר החוקים, "ד באב התשע"ח, 26 ביולי 2018, עמ' 898).
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/157298.htm

هيمنة اللغة العبرية،² فهناك قوانين تطرقت للغة العبرية وأفضليتها، إلا أنَّ قانون القومية ذو أهمية خاصة من حيث أنه أول قانون تُشرّعه الكنيسيت يجمع بين اللغتين لتحديد مكانتهما القانونية، فالقوانين السابقة تحدثت فقط عن اللغة العبرية وفي مجالات معيّنة ومحددة لا تنطبق على غيرها، وهي قوانين بمرتبة عادية يمكن تعديلها أو تجاوزها بقوانين أخرى أو باجتهاد قضائي، وتُتيح للمواطنين العرب الفلسطينيين مجالاً للمطالبة بترقية مكانة لغتهم حتى إلى حد مساواتها باللغة العبرية؛ أمّا قانون القومية فهو قانون أساس ذو مكانة دستورية³ وضع المفهوم الأساسي لمكانة اللغتين، وبمكانته هذه يُشكّل مصدراً لتشريع قوانين عادية وملزمة للسلطة التشريعية بضرورة انسجام تشريعاتها مع مواده، وهو مرجعية ملزمة للسلطة القضائية وأحكامها، ومرتبة هذه من الصعب جداً تعديله أو تجاوزه تشريعياً أو قضائياً. وبهذا أوجد قانون القومية حالة قانونية جديدة ثابتة لمكانة اللغة العبرية ذات أثر كبير على وضعيتها على المدى القريب والبعيد على المستوى التشريعي والقضائي والفعل.

من أجل دراسة التحولات التي طرأت على مكانة اللغة العربية من خلال قانون القومية، نتبع منهجية بحث نوعي متعدد التخصصات، تركز على التحليل النقدي المقارن للوثائق والأدبيات القانونية والاجتماعية والسياسية في مراحل زمنية متتالية. لاستيفاء الموضوع، نعرض أولاً تصنيف درجات مكانة اللغات لتعيين درجة مكانة اللغة العربية، ثم نقدم نماذج عن مكانة اللغة القومية في دول متعددة اللغات لإلقاء الضوء على سياسة السلطات في دولة إسرائيل تجاه اللغة العربية. ثم نُجمل السياق التاريخي لمكانة اللغة العربية، ثم حالتها القانونية والفعلية في مراحل عديدة حتى صدور قانون القومية، ونستعرض الآراء المختلفة حول هذه المكانة. ثم نحلل المكانة القانونية للغة العربية كما نص عليها قانون القومية والتحولات التي أحدثتها، والمفاهيم المتعددة للمفكرين والقضاة في هذا الموضوع. في الختام نحاول إجمال فرضية هذه الدراسة مع استقراء التأثير العملي المباشر لهذا القانون وتداعياته المستقبلية المحتملة على مكانة اللغة العربية.

درجات اللغة في الدول متعدّدة اللغات

تقوم الدول بترتيب درجات مكانة اللغات عندما ينتمي مواطنوها إلى مجموعات قومية مختلفة ويتداولون لغات متعدّدة. في المرتبة الأولى تُصنف «اللغة الرسمية للدولة»، وهي لغة الحكومة

2. قوانين مثل قانون المواطنة، 1952 (حוק האזרחות، תשי"ב-1952 (נבו)، قانون نقابة المحامين، 1961 (חוק לשכת עורכי הדין، תשכ"א-1961 (נבו)، قانون انتخابات الكنيسيت (نسخة موحدة)، 1969 (חוק הבחירות לכנסת [נוסח משולב]، תשכ"ט-1969، وقانون الإجراءات الجنائية (نسخة موحدة)، 1982 (חוק סדר הדין הפלילי [נוסח משולב]، תשמ"ב-1982. 3. إسرائيل ليس لديها دستور وقوانينها الأساسية تعمل كقوانين بمرتبة دستورية. حتى اليوم، تم إقرار ستة عشر قانوناً أساسياً، أحدثها قانون القومية (אתר הכנסת، 2024. <https://main.knesset.gov.il/en/activity/pages/basiclaws.aspx>). اثنان من أهم القوانين الأساسية هذه هما قانون أساس: كرامة الإنسان وحرية، 1992، وقانون أساس: حرية العمل، 1992. اعتبر أمنون روبنشتاين هذين القانونين الأساسيين ثورة قانونية فيما يتعلق بحقوق الإنسان في إسرائيل من حيث الاعتراف بها وضمّانها (רובינשטיין، 1996: כרך 2، ע' 914).

والسلطات التي من المفترض تداولها في هذه المحافل. في المرتبة الثانية تأتي «اللغة القومية»، وهي التي تعترف بها السلطات على أنها لغة خاصة لمجموعة قومية وهي لغة رسمية في منطقة أو إقليم تلك المجموعة، وفي هذه الحالة، تتحكم المجموعة القومية بحقوق لغتها في منطقتها. في المرتبة الثالثة، وهي المرتبة الدنيا من بين الثلاثة، تأتي «اللغة المستخدمة»، وهي عادة اللغة التي تستخدمها أقلية قومية لا تعترف الدولة بهويتها القومية، ولكن تسمح الدولة باستخدامها لتلبية احتياجات وتخدم ضرورات عملية معينة لأبناء هذه الأقلية.⁴

تعترف العديد من الدول رسمياً بالمجموعات القومية ولغاتها، وخاصة مجموعات الأقليات، استناداً إلى مبدأ المساواة بين جميع المواطنين واحتراماً لحريتهم في ممارسة حقهم الطبيعي في لغتهم واستخدامها في حياتهم الاجتماعية والثقافية وفي مختلف مؤسسات الدولة،⁵ وتُصان هذه الحقوق بالمواثيق الدولية كتلك المنبثقة عن الأمم المتحدة والتي تدعو الدول المختلفة إلى احترام لغات الأقليات في الدولة ومنحها اعترافاً رسمياً (May, 2012: 8-11; U.N., 2017; Palermo, 192-193: 2021)، على أنه حق طبيعي مضمون للمجموعة القومية وذو أهمية لمظهر هويتهم وثقافتهم وتراثهم القومي (UNHCR, 2010: 1, 7-11; Arsenault, 2022: 91-101).

السياق التاريخي لمكانة اللغة العربية

أقحمت السلطات الإسرائيلية اللغة العربية في استهدافها القومي لمواطنيها العرب الفلسطينيين، فهذه السلطات لا تعترف بقوميتهم ولا بحقوقهم المنبثقة منها بما فيه حقهم في لغتهم العربية في الدولة. تبلورت هذه السياسة منذ تأسيس دولة إسرائيل عام 1948 التي نشأت في أعقاب الحرب بين الشعبين. مؤسسو الدولة صمّموها على أن تكون دولة الشعب اليهودي وحده بهيمنة يهودية مطلقة بما فيها هيمنة اللغة العبرية، وذلك على الرغم من أن مواطنيها العرب الفلسطينيين هم الأصليون في البلاد وشكّلوا منذ نشأتها أقلية قومية كبيرة فيها. وجود هذه الأقلية في الدولة أثار تحدياً أمام السلطات لإيجاد صيغة تجمع بين عدم الاعتراف بحقوقهم القومية وبين حقوقهم التي ضمنتها مواظنتهم في الدولة وبشكل متساوي مع المواطنين اليهود. من منطلق هذه العقيدة اعتبرتهم تهديداً على يهودية الدولة لحقيقة واقع وجودهم فيها وواقع هويتهم القومية وواقع إرثهم التاريخي المتلاحم مع البلاد، فلم تفلح السلطات في التغلب على هذه المعضلة، فتلاعبت

4. لمزيد من المعلومات حول تعاريف ومراتب اللغة، انظر (Fathi, 2023: 2-5; Choudhry and Houlihan, 2021: 6-7).
5. على سبيل المثال، الاتحاد الأوروبي يعترف بـ 24 لغة رسمية في دوله الأعضاء (European union, Languages, n.d.). في الولايات المتحدة، لا توجد لغة رسمية واحدة على المستوى الفدرالي، لكن الإنجليزية هي اللغة الأكثر شيوعاً في المؤسسات الفدرالية، إلى جانبها 350 لغة أم أخرى، تبنتها بعض الولايات الإنجليزية في دساتيرها، وبعضها تبنت عدة لغات رسمية.. (Kaur, 2018). (Hernández-Nieto, 2017: 2, 10-12). الجدير بالذكر في هذا الإطار حالة جنوب إفريقيا، التي حافظت على لغتين استعماريتين رسميتين إلى جانب تسع لغات محلية أخرى، ويؤدي نشيدها الوطني بجميع اللغات الإحدى عشرة (South Africa Gateway, 2024) (South Africa, M.E., 2003: 3, 7-9)، والقائمة طويلة.

بمفاهيم حقوق المواطنين العرب الفلسطينيين بسياسة متقلبة أثّرت أيضاً على تعاملها مع اللغة العربية. هذه الحالة أدت إلى ظهور نوعين من المكانة للغة العربية في دولة إسرائيل - المكانة القانونية والمكانة الفعلية، وكلا النوعين ينعكسان في جميع مناحي الدولة - لدى المؤسسات، في الحيز العام وفي الحيز الخاص في أماكن تجمعات المواطنين العرب الفلسطينيين، وينتج عن هذا مكانة مختلفة للغة العربية في كل حيز وحيز، وهي مكانة غير ثابتة تتأثر بالأجواء السياسية السائدة في الدولة. ففي فترات الحكم العسكري وحتى سنوات الثمانين من القرن العشرين وما رافقها من انتفاضات فلسطينية نفّذت السلطات حملة قومية مستمرة ضد مواطنيها العرب الفلسطينيين، فتعرّضوا لمصادرات الأراضي وللتمييز القومي العنصري، وقيدوا نفوذهم وكبحوا تعبيراتهم عن وجودهم وهويتهم. أمّا في عقد التسعينيات من القرن العشرين وفي أجواء عملية السلام مع السلطة الفلسطينية، إضافة إلى الأجواء العالمية في العالم الغربي حيث ازدهرت فيه قيم الديمقراطية بعد تفكك الاتحاد السوفييتي، حصل انفتاح السلطات الإسرائيلية نحو حقوق المواطنين العرب الفلسطينيين وانفراج في تحقيق بعض مطالبهم الجماعية، وازدياد في نشاطهم السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وعبروا بجرأة عن مطالبهم عبر مختلف المنصات السياسية العامة والقانونية المتاحة لهم. كما أصبحت السلطات، وخاصة المحكمة العليا، أكثر انفتاحاً على احتياجاتهم، ولكن هذا لم يصل إلى حد الاستجابة إلى مطالبهم كمجموعة قومية (Amara 193, 175-181, 2002: Schnell; and יוזמות אברהם, 2020: 21-25).

حتى صدور قانون القومية - اللغة العربية لغة رسمية قانوناً، ولكن ليست متساوية فعلياً

المصدر الأصلي للمكانة الرسمية للغة العربية في دولة إسرائيل هي المادة 82 من مرسوم فلسطين الملكي البريطاني (الصادر عام 1922 والمعدل عام 1939) (Palestine Order-in-Council, 1922)، وهي المادة الخاصة باللغات الرسمية المستخدمة في فلسطين. عنوان هذه المادة «اللغات الرسمية»، وهي الإنجليزية والعربية والعبرية - اللغات الرسمية لدى المؤسسات المختلفة في البلاد. عند إنشاء دولة إسرائيل عام 1948، اقتبس المشرّع الإسرائيلي المادة 82 هذه وأدخلها إلى مرسوم الحكم وأنظمة القانون للدولة⁶، مع إجراء تعديل عليها بإلغاء المكانة الرسمية للغة الإنجليزية، تاركا العبرية والعربية اللغتين الرسميتين الوحيدتين في الدولة (المادة 15(ب) من مرسوم الحكم وأنظمة القانون الجديد)⁷. وبناءً عليه، استُخدمت اللغة العربية، إلى جانب العبرية في مؤسسات الدولة مثل الكنيست، والمحاكم، والخدمات العامة كالمستشفيات، ومحطات النقل العام، وهيئة

6. في عام 1948، تبنت مجلس دولة إسرائيل، في مرسوم الإجراءات الإدارية والقضائية (المادة 11)، مجموعة من القوانين من عهد الانتداب (פקודת סדרי שלטון ומשפט, תש"ח-1948).

רובינשטיין, 1996: 98. https://www.nevo.co.il/law_html/law00/73184.htm.

7. رובنشتاين حصر المكانة الرسمية للغة العربية في استخدامها فقط في مؤسسات الدولة، ولكن ليس من قبل السلطات البلدية (רובינשטיין, שם, القاضية داليا دورز في قضية عدالة (בג"ץ עדאלה נגד עיריית תל-אביב-יפו, 1999: 69)).

الإذاعة، وغيرها، كما استخدمت اللغة العربية في الوثائق الرسمية والكتب القانونية، وعلى لافتات الشوارع في المدن والبلدات العربية والمختلطة. (يوزموت أبراهام، 2013: 11-15؛ القاضي دورنر في قضية عدالة (בג"ץ עדאלה נגד עיריית תל-אביב-יפו 1999: 69-72).

في الحيز الخاص بالمجتمع العربي، تمتعت اللغة العربية بمكانة خاصة وفقاً لقوانين متعددة، كما هو الحال في التعليم والأنشطة الثقافية. فهي اللغة المستخدمة في نظام التعليم العربي في التجمعات السكانية العربية وفي الأحياء العربية في المدن المختلطة، وتم الاعتراف بها على هذا النحو في مناهج وزارة التربية والتعليم. وتنص المادة 11 من قانون التعليم، على أنه من بين أهداف التعليم الحكومي «التعرف على اللغة والثقافة والتاريخ والتراث والتقاليد الفريدة للسكان العرب والمجموعات السكانية الأخرى في دولة إسرائيل، والاعتراف بالحقوق المتساوية لجميع مواطني إسرائيل».⁸ أخيراً، في المحاكم الدينية التي حُوّل لها النظر في شئون الأحوال الشخصية للمسلمين والمسيحيين، وسرى فيها القانون الديني الخاص لكل منها، وتمت فيها الإجراءات باللغة العربية.⁹

مشهد اللغة العربية هذا - الرسمي والخاص، جزئي وغير ثابت، لأن مفهوم «رسمية» اللغة العربية منقوص لدى مؤسسات الدولة ولا يقابل مفهوم «رسمية» اللغة العبرية. فبشكل عام، اللغة الرسمية في دولة أوبلد هي بطبيعة الحال تكون في أعلى مراتبها وهي لغة قومية وحق جماعي. ولكن في دولة إسرائيل بالرغم من أن اللغة العربية هي قانونياً لغة رسمية، إلا أن مؤسسات الدولة لا تعترف بها لغة قومية ولا حق جماعي للمواطنين العرب. وبهذا المعنى تم تفرغ مفهوم «رسمية» اللغة العربية من مضمونه، فمكانتها الرسمية منقوصة وغير معروفة بشكل واضح، القصد من هذا إبقاؤها مبهمة وغامضة وفي مكانة قابلة للتأويل لتتيح للسلطات خيارات واسعة للتعامل معها لصالح ضمان هيمنة اللغة العبرية. وبالفعل، تعرّضت اللغة العربية لحمولات تقييد وإقصاء وتشويه مُمنهجة، أدت إلى تدهور مكانتها في جميع المحاور. فحرّمت السلطات أي رموز للهوية القومية الفلسطينية ومنعت اللغة العربية من التعبير عن هويتهم القومية في كافة مجالات الحياة.

بعد أحداث هبة الأقصى في أكتوبر 2000، تصاعد في الدولة التيار الداعي لإضعاف اللغة العربية في المرافق الرسمية (مؤسسات الدولة) وفي الحيز العام، ونجح هذا التيار في إصدار عدة قوانين تهدف إلى تقيؤس مكانة اللغة العربية، ومنذ عام 2001، يمكن ملاحظة تآكل مطرد في حضور اللغة العربية في

8. المادة 2 (أ.11) من قانون التعليم الحكومي من عام 1953 (حוק חנוך ממלכתי، חשי"ג-1953)

https://www.nevo.co.il/law_html/law00/71978.htm

9. وفقاً للبراد 51، 52، و54 من مرسوم فلسطين الملكي البريطاني الذي تبنت القانون الإسرائيلي في مرسوم الإجراءات الإدارية والقضائية من عام 1948، المادة 11 (פקודת סדרי השלטון והמשפט، תש"ח-1948)

https://www.nevo.co.il/law_html/law00/73184.htm

روبنشيس، 1996: 1: 98). بالنسبة للدرور، وفقاً لقانون الحاكم الدينية الدرزية من عام 1963 (حוק בתי הדין الدرזיים، תשכ"ג-1963)

https://www.nevo.co.il/law_html/law00/74840.htm

وسائل الإعلام الإسرائيلية، والقنوات التلفزيونية التجارية، ووسائل النقل العام، والخدمات العامة، ومجالات أخرى مثل لافتات الطرق، التي غالباً ما تعرض بالعربية نسخاً صورية عن العبرية لأسماء أماكن ومدن ومواقع بدلاً من الأسماء العربية المضبوطة (דהאמשה וביגון، 2014: 183-185، 187؛ مندل وأחרى، 2016: 19-27؛ Arraf-Baker, 2019). أصبحت اللغة تدريجياً معياراً للتمييز في التوظيف، كما يُفرض على الموظفين العرب في المستشفيات والمكاتب الحكومية والمحال التجارية التحدث فيما بينهم باللغة العبرية، ومع أنها ليست سياسة رسمية إلا أنها متبعة فعلياً، وهي ظاهرة تعتبر طمساً لغوياً، أثارت انتقادات نشطاء حقوق الإنسان في البلاد (ביאור، 2010؛ האגודה לזכויות האזרח، 2013؛ עדאלה، 2014؛ שטה، 2020). هذه الحملة ضد اللغة العربية تعكس تطرف سياسة السلطات وكذلك الجو العام في المجتمع اليهودي تجاه حقوق المواطنين العرب ولغتهم العربية (יחזמות אברהם، 2013؛ أماره وآخرون، 2016: 21-22؛ مندل وأخري، 2016: 24؛ مندل، 2020: 12، 63، 205).

في الحيز الخاص، لا يتحكم المواطنون العرب الفلسطينيون بالسياسة اللغوية الخاصة بهم. على سبيل المثال، يتم تنظيم التعليم الرسمي وغير الرسمي من قِبل وزارة التربية والتعليم، التي تحظر المحتوى القومي العربي، ويكون تعزيز الثقافة والتراث والتقاليد العربية من خلال الاندماج في المجتمع الإسرائيلي بشكل عام (ג'בארין ואנגבאר'יה، 2014: 14، 16؛ חדאד חאג'-יחיא، 2018: 10-11). هذا الاندماج غير محدد المعالم بشكل كافٍ، حيث أنّ الهيمنة اليهودية هي السائدة في إسرائيل، وفكرة «أمة إسرائيلية» على أساس المواطنة تشمل المواطنين العرب الفلسطينيين غير حاضرة في الدولة. والنتيجة كما يبدو، تهدف من هذا الاندماج هو اختفاء الهوية الوطنية الفلسطينية. وتباعاً لهذا النهج تقوم السلطات بتقسيم المواطنين العرب الفلسطينيين إلى مجموعات فرعية - عرب، بدو، ودروز - وهو تقسيم غريب على مجتمعهم الوطني، وكمجموعة تشير إليهم على أنهم «القطاع غير اليهودي» أو «الناطقون باللغة العربية».¹⁰ المحاكم الشرعية الإسلامية ليست مستقلة في تطبيق مجمل الشريعة الدينية، وهي تابعة للقانون الإسرائيلي. في عام 1995، تم إنشاء محكمة الأسرة، التي تطبق القوانين العلمانية، ومُنحت اختصاصاً في العديد من المسائل التي كانت تاريخياً من اختصاص المحاكم الدينية. بالإضافة إلى ذلك، تدور جميع الإجراءات في محكمة الأسرة باللغة العبرية.¹¹ في عام 2018، أقرّت الكنيست «قانون المؤذن» في تصويت أولي. مسوّدة هذا القانون تشير إلى أنّ الأذان يشكّل إزعاجاً وضوئياً للسكان اليهود، وتطلب في الخطوط العريضة المنقّحة

10. على سبيل المثال، موقع الكنيست (2011)،

https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ff5b6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_ff5b6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_10481.pdf;

موقع مكتب مراقب الدولة، (2018)،

<https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports.19-1/asp?AspxAutoDetectCookieSupport=1>؛ موقع جامعة بار إيلان <https://www.biu.ac.il/node12928/>;

11. قانون المحاكم لشئون العائلة من عام 1995 (חוק בתי המשפט לענייני משפחה, תשנ"ה-1995).

https://www.nevo.co.il/law_html/law00/98460.htm

للقانون تقييد الأذان على الأقل خلال ساعات الليل والصباح الباكر. كما ترفض السلطات بشكل روتيني المصادقة على طلبات إطلاق أسماء وطنية للشوارع والمؤسسات العربية (2014, 2014; Harkov, 2018). كما تم في عام 2024 إقرار مشروع قانون لمكافحة التعبيرات الوطنية في المدارس العربية «حرمان الميزانيات وفصل المعلمين: قانون منع الإرهاب» (2024, 2024)، وحذر قانونيون وناشطو حقوق المواطنين العرب الفلسطينيين من مخاطر القانون على حرية تعبير المعلمين في المدارس العربية (جبارين، 2024).

تشير هذه الأمور وغيرها إلى أن قضية عزل اللغة العربية ومستويات استعمالها تنخرط في سياسة التهويد طويلة الأمد والممنهجة، وهي لا تزال جزءاً من صراع أوسع مستمر مسلط على الرموز العربية القومية في الدولة (190-189, 183, 2014: 183, 2014). يتضح لنا أنه على الرغم من المكانة القانونية الرسمية للغة العربية، ففي كل ما يتعلق بالاعتبارات القومية اليهودية، لا تتمتع اللغة العربية بمحتوى قانوني متساوٍ مقارنة بالمكانة الرسمية للعبرية، وأن السياسة الرسمية تسعى دائماً بنهج متعمد وعملي لإضعافها في مختلف المرافق.

التفسيرات الاسرائيلية لصيغة «رسمية اللغة»، ولكن ليست متساوية

في أية ديمقراطية، كما تدعي إسرائيل أنها كذلك، المبدأ الأساسي لمنح الحقوق على المستويين القانوني والفعلي يتمثل في المساواة. وعندما يتصادم مبدأ أساسيان، تُتبع صيغة توازن تحقق كلا المبدأين من خلال تطبيق جزئي للحقوق. لكن في حالة اللغة العربية، لا يُطبق مبدأ المساواة ولا حتى صيغة التوازن، فالأدبيات اليهودية المتخصصة تبذل جهوداً كبيرة، كمرحلة أولى، في إضعاف مبدأ المساواة كأساس قانوني للحق في اللغة العربية، بحجة أن المساواة ليست مبدأً مطلقاً عندما يتصادم حقان.¹² والمرحلة القادمة لهذه الأدبيات هي نزع الحق في المساواة في حالة اللغة العربية، لأنها حق قومي يتصادم مع الحق في هيمنة اللغة العبرية، التي تُعرف كلغة قومية وحيدة في دولة إسرائيل، وبهذا لا يمكن مقارنة الحقين ولا مقاربتهم ولا التوفيق بينهما (2018, 2018)، حتى أن السلطات حذرة من أن مجرد ذكر مبدأ «المساواة» يمكن أن يقوض الطابع اليهودي لدولة إسرائيل، وكان هذا من بين الاعتبارات القوية لحذفه من قانون أساس حقوق الإنسان: قانون كرامة الإنسان وحرية (1996, 1996: 2, 916).

إن إنكار المساواة للمكانة القانونية الرسمية للغة العربية يتطلب تفسيراً «مرناً» من جانب أولئك الذين يعتبرون «المكانة الرسمية» للغة العربية. فنجد لديهم عدة اجتهادات لتعليل موقفهم هذا: منهم من يقوم بالتمييز بين «اللغة الرسمية» وبين «لغة الدولة»، فبالرغم من أن اللغة العربية هي «لغة

12. حول الحق في المساواة كقيمة ديمقراطية، انظر مفهوم نخبة من رجال القانون في دولة إسرائيل (1996, 1996: 2, 956-955; 1991-1992: 24, 30-31; 1999-2000: 170-172; 2005-2006: 11, 13, 18-19, 25-26, 30, 31-35).

رسمية»، إلا أنّ الأولوية أعطيت للعبرية باعتبارها «لغة الدولة»¹³ كما هو منصوص عليه في وثيقة الاستقلال وفي العديد من القوانين اللاحقة.¹⁴ هذا التفسير لا يحدّد بوضوح سياقات تطبيق «اللغة الرسمية» ويترك هذه المسألة غامضة. ويقلل نهج آخر لدى المفكرين اليهود من قابلية تطبيق مبدأ «اللغة الرسمية» في الحيز العام، ويقتصرها بانتقائية على «مؤسسات الدولة» ويستبعد منها «السلطات البلدية» (רובינשטיין, 1996, כרך 1: 98)،¹⁵ بينما يقتصر نهج آخر هذه القابلية على الأفراد فقط واستثناء المجموعة المدنية أو المجموعة القومية (בג"ץ עדאלה נגד עיריית תל-אביב-יפו, 1999: 49).

هناك نهج آخر لمسألة اللغة الرسمية مقابل لغة الدولة، وهو الذي يتجنّب ببساطة كل النقاش حول الوضع الرسمي للغة العربية ويجعله زائداً وغير ضروري. ذلك من حيث أنّه لا يمكن تحقيق مسألة اللغة الرسمية برمتها، ولا يمكن المطالبة بتحقيقها، لأنّه عندما تُمنح لغة ما وضعاً رسمياً، فهذا يعني أنّها لغة قومية وحق جماعي، ولكن اللغة العربية غير مُعترف بها في دولة إسرائيل كلغة قومية ولا كحق جماعي، ولتحقيق رسمية الدولة بالمعنى الجماعي أو القومي يجب على السلطات المخوّلة، وهي الحكومة الإسرائيلية والكنيست، أن تعترف بها أولاً على أنّها لغة قومية، وحينها فقط سيكون من الممكن الانتقال لمناقشة الحق الجماعي في اللغة العربية ووضعها الرسمي.¹⁶

هناك نهج إضافي، يرفض صراحة وبشكل كامل الوضع القانوني الرسمي للغة العربية، ويزعم أنّ اللغة العربية لا يمكن اعتبارها قانونياً لغة رسمية لأنّ العديد من القوانين الهامة منحت الصدارة للعبرية (בב"ש, 2011: 4-5).¹⁷ ومع ذلك، فإنّ هذا الادّعاء ضعيف من ناحية الوقائع، لأنّ تلك القوانين تناولت قضايا محدّدة وأكدت مكانة اللغة العبرية دون ذكر اللغة العربية ودون إلغاء وضعها القانوني الرسمي. بالإضافة إلى ذلك، لا يوجد تشريع صريح يُلغي الوضع الرسمي للغة العربية كما هو منصوص عليه في المادة 82 المذكورة، كما حدث فيما يتعلق باللغة الإنجليزية.

مسوّغات المواطنين العرب الفلسطينيين في مطلبهم بحقوقهم اللغويّة

تشير الدراسة حتى هذه المرحلة إلى أنّ التحدي الرئيسي الذي يواجهه المواطنون العرب

13. يُحقّق التأكيد على الطابع اليهودي للدولة رؤية الحركة الصهيونية، التي أسست دولة إسرائيل عام 1948. في عملية بناء الأمة، لعبت اللغة العبرية دوراً مهماً في دمج الجاليات اليهودية المهاجرة ذات التنوع الثقافي واللغوي في البوتقة اليهودية - الإسرائيلية - بكلمة واحدة، «تجميع الشتات» (מנדלסון-מעוז, 2021: 17-18). لدى الطوائف اليهودية الشرقية التي قدمت من البلاد العربية حدثت عملية استبدال اللغة العربية، التي هي لغة الأم لديهم، باللغة العبرية وتجديرها لدى هؤلاء المهاجرين، وأدت السلطات دوراً ممنهجاً في هذه العملية يعتمد على ثقافة قومية اللغة العبرية ومعادات اللغة العربية، فالجيل الأول من هؤلاء زال مع مرور الوقت، وجاء الجيل الثاني الذي ترى على ثقافة اللغات في الدولة، وأصبحت العبرية لغتهم المستعملة والقومية، وأصبحت نظرتهم لإثقان اللغة العربية على الغالب ضرورية من أجل فهم العدو (שנהב ואחרים, 2015: 9-10).

14. القاضية دورز في قضية عدالة (בג"ץ עדאלה נגד עיריית תל-אביב-יפו, 1999: 71-72)؛ القاضي باراك في قضية عدالة (בג"ץ עדאלה, שם: 14)؛ القاضي حيشين في قضية مرعي (רע"א מרעי, 1999: הפסקאות 16-18).

15. انظر أيضاً ملاحظات القاضي باراك في قضية عدالة (בג"ץ עדאלה, שם: 26-27).

16. القاضي حيشين في قضية عدالة (בג"ץ עדאלה, שם: 65-66).

17. انظر أمثلة لهذه القوانين في الملاحظة 1 أعلاه.

الفلسطينيون فيما يتعلق بحقوقهم اللغوية في إسرائيل هو الارتباط الطبيعي بين اللغة والهوية القومية. فعندما يطالبون بحقوقهم اللغوية، فإنهم يطالبون بحق قومي، وهو حق مُنكر منهجياً في دولة إسرائيل، وبالتالي، فإن الجانب القومي هو أساس حجج العرب الفلسطينيين لمطالبتهم بحقوقهم اللغوية. فدعوتهم تعتمد على أنهم أقلية قومية كبيرة، بلغ عدد سكانها في عام 2018، وهو العام الذي صدر فيه قانون القومية اليهودية، 1,883,196 نسمة، وهو ما يعادل 21% من إجمالي سكان دولة إسرائيل في ذلك الوقت (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה، 2019). واستمر هذا العدد في التزايد، وفي عام 2023 بلغ عدد المواطنين العرب الفلسطينيين 2,080,000 نسمة، محافظين على نفس النسبة البالغة حوالي 21% من إجمالي السكان (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה، 2023). لم تكن حالة الأقلية عملية ديموغرافية طبيعية للعرب الفلسطينيين في دولة إسرائيل، بل تحولاً دراماتيكياً من كونهم أغلبية في فلسطين ما قبل عام 1948 إلى أقلية في دولة إسرائيل التي تأسست نتيجة للحرب اليهودية-الفلسطينية في الأعوام 1947-1948 ونكبتهم في أعقابها.¹⁸ وقد أدت نتائج حرب عام 1948 إلى انخفاض كبير في عددهم في دولة إسرائيل إلى 160,000 نسمة، وهو ما يعادل 15% من إجمالي مواطنيها في ذلك الوقت (גילבר، 1997: 20-21; כהן، 2006: 10).

وفقاً لهذه الحجة، لا ينبغي أن تمحو هذه النتيجة هويتهم أو تُلغى حقوقهم القومية في وطنهم. علاوة على ذلك، فإن المواطنين العرب الفلسطينيين مجموعة فاعلة في الدولة، تُؤدّي دوراً هاماً في جميع نواحي الحياة المتاحة لهم في البلاد، ويسعون جاهدين للاندماج في مؤسسات الدولة بما يتناسب طردياً مع نسبتهم من مجمل السكان، ويطمحون أيضاً إلى المشاركة في جميع عمليات صنع القرار المتعلقة بشؤونهم المختلفة. هذه المطالب وعلى هذا المستوى أوجدت توتراً متصاعداً بينهم وبين السلطات، ودفعهم في كثير من الأحيان إلى المطالبة بحقوقهم بعزيمة وقوة، وحتى من خلال الانتفاضات، كتعبير عن معارضتهم لسياسة التمييز وانتهاك حقوقهم الجماعية والوطنية (ד"ר ועדת אור، שער ששי; Rudnitzky, 2014: 42-45).

يعتمد المواطنون العرب الفلسطينيون في حججهم القانونية لحقوقهم اللغوية على المرجعيات التالية:

المكانة القانونية للغة العربية وفقاً للمادة 82 من المرسوم الملكي البريطاني بشأن فلسطين، والتي هي سارية في القانون الإسرائيلي؛

18. بدأ التغيير في التركيبة الديموغرافية لفلسطين ووضع اللغة العربية خلال فترة الانتداب البريطاني على فلسطين (1920-1948)، الذي سعى لإقامة وطن قومي لليهود، وفتح البلاد للهجرة اليهودية، وجعل العبرية والإنجليزية لغات رسمية إلى جانب العربية (The British Mandate for Palestine: https://www.britannica.com/place/Palestine; after-and-I-War). خلال الانتداب البريطاني، ازداد عدد اليهود في فلسطين بشكل كبير، لكن غالبية السكان حتى عام 1948 ظلوا عرباً (أكثر من 60%)، وبلغ عددهم حوالي 1,400,000، منهم حوالي 750,000 فلسطيني عربي نزحوا في النكبة (الخالدي، 1997: 746; CJPME، 2022)، بقي 150,000 عربي فقط في دولة إسرائيل التي تأسست في جزء من فلسطين الانتدابية عام 1948 (Adalah، 2024، Historical Background 1948: https://www.adalah.org/en/content/view/full/7478).

حقوق المواطنة المتساوية وفقاً لقانون المواطنة، وعدة قوانين أخرى تمنح اللغة العربية مكانة خاصة في المجتمع العربي المحلي، وتنص على أنهم يجب أن يتحكموا في حقوق لغتهم؛

المبدأ الديمقراطي لحقوق الإنسان المتساوية لجميع المواطنين وحظر التمييز على أساس عرقي أو أي أساس آخر، وهي مبادئ مكفولة بوثيقة الاستقلال وقانون أساس: كرامة الإنسان وحرية بالإضافة إلى عدة قوانين هامة أخرى، فضلاً عن حكم المحكمة العليا؛

يعيش المواطنون الفلسطينيون ويعملون ويتنقلون في جميع أنحاء البلاد، وهم بحاجة إلى اللغة العربية كمقدّمات وخدمات ومستهلكي خدمات التي تقدّمها جميع السلطات والمؤسسات الحكومية والمؤسسات الخاصة. لذلك، يجب أن تظهر لغتهم في كل مكان في جميع أنحاء البلاد وفي جميع الأوقات؛

اللغة العربية تعبير عن الهوية الوطنية للمواطنين الفلسطينيين، وعن ارتباطهم بالأرض، وعن ثقافتهم وتراثهم كحق طبيعي، وهي أيضاً مصونة بموجب الاتفاقيات الأممية والقانون الدولي (الجنة الوطنية لرؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل، 2006: 10-15؛ עדאלה، 2019: 2؛ 4-6، 10-15؛ Amara، 2006: 260-261؛ Jabareen، 2022).

رقابة المحكمة العليا على تعسف السلطات تجاه اللغة العربية

الاختلاف بين سياسة الحكومة الرسمية وبين مطالب المواطنين العرب الفلسطينيين دفع السلطات إلى اتخاذ إجراءات متطرفة لتحجيم مكانة المواطنين العرب الفلسطينيين، بما فيها إقصاء اللغة العربية بشكل متطرف من منطلق تمييز عنصري واضح خصوصاً في الحيز العام والسياسي. رفضت المحكمة العليا هذا النوع من الإجراءات، الذي بدا تعسفياً ومناهضاً للديمقراطية بشكل صارخ يصعب الدفاع عنه باستخدام الأدوات القضائية، فقامت بإبطال بعض قرارات السلطات وانتقدت في حالات أخرى الوضع غير المرغوب فيه من الفراغ القانوني لوضعية حقوق المواطنين العرب الفلسطينيين، خاصة فيما يتعلق بحرية التعبير، والحقوق الثقافية، والحقوق التعليمية، والحقوق السياسية، وبعض الحقوق المتعلقة باللغة (עדאלה، 1996: 554-555، 561-562).¹⁹

يذهب بعض المثقفين اليهود، وخاصة أولئك المحسوبين على المدرسة ما بعد الصهيونية، إلى حد الاعتراف الكامل بحقوق المواطنين الفلسطينيين على أساس قومي. ويعتقدون أنّ تحقيق دولة ثنائية القومية هو الاحتمال الواقعي الوحيد لجمع الشعبين في الدولة.²⁰ ينتمي العديد من هؤلاء إلى المؤرخين الجدد، الذين ظهروا في الثمانينات من القرن العشرين وانضم إليهم في التسعينات نقاد مجال علم الاجتماع والسياسة، ومثقفون، وفنانون، وكُتاب، وآخرون، وكان هدفهم مراجعة السردية

19. انظر أيضاً تفسيرات المحكمة العليا في قضية عدالة (בג"ץ עדאלה נגד עיריית תל-אביב-יפו، 1999: 10-16، 26-27، 69-73)، وفي قضية مرعي (רע"א מרעי: 1999: פסקאות 18، 19).

20. يشمل هؤلاء بيني موريس، إيلان باي، توم سيغف، شلومو ساند، آفي شاليم، باروخ كيمرلينج، ميرون بنغنستي، شاؤول أريئلي وأفراهام بورغ (أريئلي وأفراهام بورغ؛ Pappé، 1997، p. 1: 32، 33، 36؛ Likhovski، 2010: 7-10، 14-16؛ Hever، 2012: קנסי، 2015).

الصهيونية الرسمية للصراع اليهودي-الفلسطيني بناءً على وثائق من الأرشيفات الإسرائيلية.²¹

معايير المحكمة العليا في استخدام اللغة العربية

على أرض الواقع، كانت هناك العديد من الحالات التي احتاج فيها المواطنون الفلسطينيون إلى تدخل المحكمة ضد السلطات في القضايا المتعلقة باللغة العربية. في الحالات التي حكمت فيها المحكمة لصالحهم، استخدمت «الاجتهاد القضائي»²²، وهو التفسير الواسع للقانون، معتمدة في الأساس على مبدأ الديمقراطية. إحدى هذه الحالات العديدة، قضية مرعي (7٤٣٣ م٢٤١، 1999)، وهي تتعلق بقبول بطاقة اقتراع مكتوبة بخط اليد باللغة العربية. قبل القاضي ميخائيل حيشين الالتماس من خلال تطبيق تفسير واسع للمادة 82 المذكورة أعلاه، مشيراً إلى أن قائمة الحالات المذكورة في تلك المادة ليست «قائمة مغلقة» ويمكن تطبيق المبدأ فيها على حالات إضافية، معتمداً باجتهاده على توصيف إسرائيل الرسمي بأنها «دولة يهودية وديمقراطية».

قرار الحكم الرئيسي والبارز بخصوص مكانة اللغة العربية والحقوق الناشئة عنها صدر في قضية عدالة في عام 1999، عندما استبعدت بعض البلديات اللغة العربية من لافتات الشوارع ولافتات الخدمات العامة. قدمت عدالة²³ وجمعية حقوق الإنسان التماساً إلى المحكمة العليا، مطالبين بالزام السلطات المحلية اليهودية في المدن المختلطة بإضافة اللغة العربية إلى جميع لافتاتها. حكمت المحكمة لصالح المتماسين، وأصبح حكمها ملزماً لجميع البلديات والسلطات المحلية في جميع أنحاء البلاد (بג"ץ ٤٥٨٤١-٣ נגד עיריית תל-אביב-יפו، 1999: 393).

القاضية دالية دورنر قبلت الالتماس معتمدة على المادة 82 المذكورة أعلاه، على أنها تتوافق مع مبادئ الديمقراطية المنصوص عليها في القانون الإسرائيلي (المصدر السابق: 71-72). وفي رأي الأقلية، رفض القاضي حيشين الالتماس، معتمداً على أن مطلب المدعين بحقوق اللغة العربية ينبع من الهوية الوطنية للعرب في إسرائيل، والتي لم تعترف بها الحكومة أو السلطة التشريعية الإسرائيلية، وأن المحكمة ليست مخولة للنظر في مسألة الهوية القومية ولا الحقوق المنبثقة عنها (المصدر السابق: 46، 51).

قرار الحكم المركزي في هذه القضية، أصدره رئيس المحكمة العليا، القاضي أهارون براك، وهو لم يعتمد على المادة 82، بل لجأ إلى مصادر قانون وقضاء إسرائيلية أخرى مصممة لحماية

21. حول هذا الموضوع، انظر (Pappé, 1997 part 2, p. 2: 37-39; Pappé, 1997 part 1, p 3; فيدال، 2002؛ Kaplan, 2015: 4-10).

22. بدأ الاجتهاد القضائي في إسرائيل مع القاضي مئير شمعون، رئيس المحكمة العليا (1983-1995)، تلاه القاضي أهارون براك، رئيس المحكمة العليا (1995-2006) (نيّير، 1998؛ 2014، Versa).

23. «عدالة» هي جمعية مستقلة لحقوق الإنسان ومركز قانوني، تعمل من أجل تعزيز حقوق الإنسان في إسرائيل، بشكل عام، وبشكل خاص حقوق الأقلية العربية الفلسطينية من مواطني دولة إسرائيل (موقع عدالة،

<https://www.adalah.org/en/content/view/7189/>).

الديمقراطية وحقوق الإنسان، مثل وثيقة الاستقلال لعام 1948²⁴ وقانون أساس: كرامة الإنسان وحرية (1992). هذه المصادر القانونية تعترف بمبدأ الديمقراطية، الذي يشمل حقوق الإنسان ويكفلها في ظل يهودية الدولة.²⁴ لم يُلغ القاضي براك المادة 82 بل أعلن عن عدم سرانها على القضية موضوع الالتماس. في قراره، تبّى مبدأ صيغة «الدولة اليهودية والديمقراطية»، وجاء تعليله أنّه في حالة الحق باللغة العربية يوجد تصادم بين القيمة الديمقراطية (الحق باللغة العربية) وبين القيمة القومية (الدولة اليهودية)، وفي هذه الحالة فإنّ حقوق العرب التي تنشأ عن مبدأ الديمقراطية لا يمكن أن تكون متساوية، أو بديهية، أو كاملة، أو شاملة، بل تخضع للقيمة الأساسية للدولة وهي يهوديتها. ولتعيين مقدار الحق العربي في ظل الحقوق القومية اليهودية استخدم أداة الموازنة بينهما، وخلص إلى أنّ المبدأ الديمقراطي في الحالة العربية لا يشمل الحقوق الجماعية للمواطنين العرب الفلسطينيين لأنّها تتناقض مع «الطابع» اليهودي للدولة، وللإعتراف باستخدام اللغة العربية في الحيز العام، وضع القاضي براك مبدأ يتكوّن من ثلاثة معايير تراكمية- المعيار الأول هو أن يكون تطبيق الحق باستخدام اللغة فردياً أو لمجموعة صغيرة، وليس حقّاً جماعياً أو قومياً، ويسري على حالة معيّنة وليس حقّاً عامّاً وليس نافذاً لكافة المجتمع العربي؛ المعيار الثاني هو أنّ ممارسة الحق يجب أن تكون ضرورة للمجتمع العربي وأنّ هذا المجتمع يستفيد من ممارسة هذا الحق؛ المعيار الثالث هو أنّ ممارسة هذا الحق لن تؤثر على «الطابع اليهودي» لدولة إسرائيل، وإذا أثر، يجب أن يكون التأثير خفيفاً ومحمّلاً (בג"פ 3767-א) נגד עיריית תל-אביב-יפו، 1999: 13-15). هذا يعني أنّ الاعتراف بالحق باللغة العربية صالح فقط للحالة العينية التي نوقشت أمام المحكمة وليس معياراً قانونياً عاماً؛ لذلك، يجب عرض أي حالة إضافية على المحكمة للمناقشة ولاتخاذ قرار.²⁵

يتضح من هذا، أنّ هيمنة اللغة العبرية، أيضاً في المحافل القضائية، أمر في بالغ الأهمية في إطار مكانة اللغة العربية لدى السلطات؛ لأنّ اليهودية المطلقة للدولة هي القاعدة الأساسية التي تقف عائقاً أمام حقوق المواطنين العرب الفلسطينيين. وهكذا أصبح الحق المنبثق من مبدأ

24. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أنّ أنّاً من هذين المصدرين لا يقدم ضماناً كاملة للحقوق. فإعلان الاستقلال لا يذكر مبدأ الديمقراطية، بل يذكر فقط بعض من حقوق المواطن، مثل المساواة، الحرية وحقوق الإنسان الأساسية الأخرى كما تطالب بها الأمم المتحدة، بينما يفتقر قانون أساس: كرامة الإنسان وحرية إلى الإشارة إلى مبدأ المساواة، خشية الأحزاب السياسية اليهودية من أن ينتقص مبدأ المساواة من هيمنة الطابع اليهودي للدولة (דב"פ 3767-א נגד עיריית תל-אביב-יפו، 1999: 13-15). ومع ذلك، ظلّت المحكمة العليا ملتزمة بفهمها الواسع لمبدأ

المساواة، وبالتالي، على الرغم من عدم ظهوره في القانون، فإنّ المبدأ بقي معترفاً به في السوابق القضائية الكبرى. 25. انتقدت محكمة العدل العليا فرض الهيمنة العرقية اليهودية المطلقة على العرب في الدولة، ووضعت معايير جعلت من الصعب على السلطين التنفيذية والتشريعية اتباع سياسة تعسفية ضد المواطنين العرب الفلسطينيين، فكانت المحكمة ملاذاً لهم في حالات عديدة، وفي بعض الحالات منحتهم حقوقاً حتى على المستوى الجماعي، وإن كانت محدودة، وكانت أحياناً تقترب من الاعتراف بخصوصية المواطنين العرب، ولكنها لم تصل أبداً إلى حد الاعتراف بهم كمجموعة قومية. شملت الحقوق الممنوحة من قِبل المحكمة للعرب حرية التعبير، وكذلك الحقوق الثقافية والتعليمية (דב"פ 3767-א נגד עיריית תל-אביב-יפו، 1996-1995: 555، 558-559)، انظر أيضاً تفسير القاضي حيشين في قضية مرعي (דב"פ 3767-א נגד עיריית תל-אביב-יפו، 1999: 18-19). هذا الموقف تجاه حقوق العرب الفلسطينيين في الدولة هو أقصى ما وصلت إليه السياسة اللبرالية للسلطات، ولكن في المقابل هناك شريحة واسعة من المثقفين والأكاديميين اليهود، خصوصاً من مجموعة «ما بعد الصهيونية» الذين ذهبوا إلى أكثر من ذلك، هؤلاء يؤمنون بوجود الاعتراف بالحق القومية للعرب الفلسطينيين وممارستها في دولة إسرائيل، على نط الدول الحديثة متعدّدة القوميات (انظر الملاحظة الهامشية 21 أعلاه).

الديمقراطية مقبداً بعقيدة يهودية الدولة، ممّا جعل حقوق المواطنين الفلسطينيين حقوقاً فردية أو مجموعات صغيرة فقط. الخلاصة تتمثل في أنّه بعيداً عن الأساس القانوني وبعيداً عن شعارات الديمقراطية والحق في المساواة، يختزل هذا المبدأ القضائي في إسرائيل وضع اللغة العربية في مرتبة «لغة مستخدمة» لا أكثر.

مكانة اللغة العربية وفقاً لقانون القومية اليهودية

تمت المصادقة على قانون أساس: إسرائيل - الدولة القومية للشعب اليهودي في الكنيست في 19 يوليو 2018، بأغلبية 62 عضواً مقابل 55 عضواً معارضاً، وامتناع عضوين عن التصويت. يتألف هذا القانون من 11 مادة، المادة 4 من القانون تحمل عنوان «اللغة»، وصيغتها كالتالي:

4. (أ) اللغة العبرية هي لغة الدولة.

(ب) للغة العربية مكانة خاصة في الدولة؛ ترتيب استخدام اللغة العربية في مؤسسات الدولة أو في التوجه إليها يكون بموجب قانون.

(ج) لا يمس المذكور في هذه المادة بالمكانة الممنوحة للغة العربية فعلياً قبل سريان قانون الأساس هذا.

لفهم مكانة اللغة العربية كما هو منصوص عليه في هذا القانون، يجب فحص المحاور التي تُشكّل الأرضية التي تغدّي مواد القانون بما فيها مادة اللغة العربية، وهذه المحاور هي: سياق تشريع القانون وأهدافه، الحقوق التي يضمنها وتلك التي لا يضمنها ومحتوى المادة المتعلقة باللغة العربية.

يجب التأكيد في بداية المناقشة أنّ هذا القانون يختلف جوهرياً عن قوانين الأساس الخمسة عشر الأخرى التي سبقته، فكل منها يتناول موضوعاً أو جانباً محدداً؛ أمّا قانون القومية اليهودية فهو تشريع يحمل طابعاً تأسيسياً يحدد طبيعة الدولة، على غرار وثيقة الاستقلال.

سياق القانون وأهدافه

بدأت محاولات تمرير قانون القومية اليهودية في عام 2011، وحتى عام 2018 كان مشروع القانون قد خضع لتغييرات جوهرية عديدة في صياغة مسوداته. تمحور الخلاف على الطابع الديمقراطي للدولة وحقوق الإنسان ومكانة اللغة العربية. وبحلول عام 2018، كانت أحزاب اليمين اليهودي قد اكتسبت ما يكفي من القوة لتمرير القانون بشكله النهائي المتطرّف، أي دون أي ذكر للطابع الديمقراطي للدولة أو لحقوق الإنسان أو لمبدأ المساواة أو للمكانة الرسمية للغة العربية (Levi, 2017).

تظهر أهداف القانون في مادته المعلنة، التي تظهر في العنوان بموضوع: إسرائيل - الدولة القومية للشعب اليهودي. في هذا العنوان، يبرز بشكل كبير حرف الجر «له». فهو يعلن أنّ إسرائيل هي دولة الشعب اليهودي لا غير، ويُقرّ في مادته الأولى أنّ الحق السياسي في الدولة منحصر في أبناء الشعب

اليهودي وأنّ حقوقهم في الدولة تنبع من قوميتهم اليهودية²⁶. يختلف هذا عن الإعلان المشابه في وثيقة الاستقلال، الذي كان وثيقة برؤية مستقبلية؛ هنا، يُعبّر الإعلان عن توطيد الدولة بعد 70 عاماً من الوجود وحسماً للهيمنة اليهودية المطلقة ولو على حساب حقوق الإنسان الأساسية وحقوق المواطنة. فهل تنتمي الدولة أيضاً إلى مواطنيها العرب الفلسطينيين؟ فهم لم يُذكروا في القانون؛ وهو حذف يكاد يدعوهم إلى التخلي عن طموحهم القومي أو حقوقهم الجماعية في الدولة، وبهذا أصبحت هذه حقوقاً تُشتق من أرضية الطابع اليهودي للدولة.

تجدر الإشارة إلى أنّ قانون القومية اليهودية لا يضيف أيّ جديد فيما يتعلق بالطابع اليهودي لدولة إسرائيل، ولا فيما يتعلق بالحقوق القومية لليهود فيها، حيث أنّ هذه الحقوق جميعها مدرجة بالفعل في وثيقة الاستقلال وفي القوانين المختلفة التي أقرتها الكنيست.²⁷ الجديد في قانون القومية أنّه يجمع كل الشؤون المتعلقة بيهودية الدولة في قانون واحد، مع تجاهل مُتعمّد لحقوق المواطنين العرب الفلسطينيين، فلا يذكر منها شيئاً، كما لا يذكر الطابع الديمقراطي للدولة الذي تَطوّر مع الوقت وأصبح مصدراً لحقوق المواطنين عامة وحقوق العرب الفلسطينيين مواطني الدولة خاصة، وهو بهذا يُقلّص مصادر الحقوق ويحصرها في القومية اليهودية. بهذا الاقتضاب، لا يحتاج المجتمع اليهودي الى هذا القانون لضمان حقوقه، وإنّما هو تجميع لينفي هذه الحقوق عن المجتمع غير المذكور وهو العربي الفلسطيني في إسرائيل تلك التي تحسّل عليها وتلك التي يطالب بها.

هذا القانون لا يتوافق مع المعيار القانوني المقبول فيما يتعلق بقوانين الأساس. فقد وضعت الكنيست معايير لقوانين الأساس التي من المفترض أن يُعبّر محتواها عن المبدئين الأساسيين للدولة، وهما اليهودية والديمقراطية، كما عليها أن تضمن القيم الأساسية للمجتمع وترسّخ حقوق المواطنين، بما فيها الأقليات (הכנסת، 2025). وباعتباره وثيقة تأسيسية لطابع الدولة وهيئتها، كان ينبغي أن يرسّخ قانون القومية اليهودية القيم الديمقراطية لدولة إسرائيل؛ لكنه لم يأتي على ذلك، ويمثل قصوره في ذلك خطوة أخرى في تراجع الديمقراطية في إسرائيل (גבירי، 2021: 258، 265؛ بيلسكي وبولور، 2022: 2، 3، 8-11؛ القاضي جورج قرا في قضية حسون (בג"ץ ח"כ אברהם חסון، 2021: 178-179))

26. المواد الأخرى من القانون مخصّصة لليهود حصراً. على سبيل المثال، المادة 1 (ج): «تحقيق الحق في تقرير المصير الوطني في دولة إسرائيل هو حصري للشعب اليهودي»؛ المادة 7: «ترى الدولة تنمية الاستيطان اليهودي كقيمة وطنية، وتعمل على تشجيع وتعميم إقامته وتوطيده». لا يوجد ذكر في القانون للاستيطان العربي، ولا مسؤولية الدولة في هذا الشأن.

27. المادة 1 من القانون (المبادئ الأساسية) تعيد صياغة إعلان الاستقلال (1948). المادة 2 (رموز الدولة) تستند إلى قانون العلم والشعار (1949). المادة 3 (عاصمة الدولة) تؤكد قانون أساس: القدس عاصمة إسرائيل (1980). المادتان 5 و6 (لَم الشّتات والصلة بالشعب اليهودي) تتفقان مع قانون العودة (1950). المادة 7 (الاستيطان اليهودي) واردة في قوانين مثل قانون المنظمة الصهيونية العالمية - الوكالة اليهودية (الوضع القانوني) (1952). المادة 8 (التقويم الرسمي) تتطابق مع قانون استخدام التقويم العبري (1998). المادة 9 (يوم الاستقلال وأيام الذكرى) تستند إلى قانون يوم الاستقلال (1949). وأخيراً، المادة 10 (أيام الراحة والعطلات الرسمية) تستند إلى عدة قوانين سابقة. بشكل عام، معظم المواد تتوافق أيضاً مع وثيقة الاستقلال والعديد من القوانين الأخرى.

مادة اللغة في هذا القانون

تندرج مادة اللغة في السياق القومي المذكور أعلاه. السؤال هو: لماذا يتم تناول مكانة اللغة العربية في القانون بينما لم يُذكر أي أمر آخر يتعلق بالمواطنين العرب الفلسطينيين؟ يمكن العثور على الإجابة في حقيقة أنّ اللغة العربية يُشار إليها صراحةً في القانون الإسرائيلي في سياق اللغات الرسمية، كما هو محدد في المادة 82 من مرسوم فلسطين لعام 1922. ومنذ هذه المادة لم تظهر اللغتان مرةً أخرى معاً في قانون واحد، ولنفي صفة الرسمية عن اللغة العربية يلزم تشريع قانوني ذو صلة وقوي لتغيير ذلك، وهذه وظيفة مادة اللغة في قانون القومية، فهي تذكر اللغتين العبرية والعربية لثنائي، لأول مرة، مكانة قانونية جديدة وهي «مكانة خاصة» مكان المكانة «الرسمية» لها حتى صدور هذا القانون. هذه المكانة القانونية الجديدة تضع اللغة العربية في مرتبة منخفضة من مكانة اللغة العبرية التي منحها القانون بقوة المكانة العليا والمهيمنة في الدولة، هذا بدوره يشكّل تحدياً خطيراً للمواطنين العرب الفلسطينيين في سبيل التهوض بمكانة لغتهم أو في التماسهم لحقوق لغوية متساوية.

لو فحصنا مضمون «المكانة الخاصة» للغة العربية يتضح لنا أنّ المادة 4 من القانون - قسم اللغة - تربط اللغة مباشرة بالقومية وتنص على أنّ «اللغة العبرية هي لغة الدولة» (البند 4 أ)، وفي المادة 4 ب تحدّد مكانة اللغة العربية بأنّها «خاصة»، دون مزيد من التفصيل. المادة 4 ج تُقدم التوضيح لهذه الخصوصية، وهو «المكانة الممنوحة للغة العربية فعلياً قبل سريان قانون الأساس هذا». الكلمة الفاعلة هنا هي «فعلياً»، أي ليس المكانة القانونية للغة (وفقاً للمادة 82)، ومكانتها «فعلياً» تكون كما هو موضح أعلاه، وهي أدنى من مكانة اللغة العبرية ومُبهمة، فأصبحت بذلك مكانتها الفعلية على أرض الواقع هي مكانتها القانونية الجديدة، وحتى هذه المكانة المتدنية غير واضحة المعالم، المهم أنّها فقدت مكانتها الرسمية قانونياً، والنتيجة تقضي بأنّ هذا القانون أطر مكانتها المتدنية مقابل العبرية بتشريع قانوني دستوري.

في المحور الإجرائي والعملي لممارسة الحق باللغة العربية، تنص المادة 4 ب على أنّ «ترتيب استخدام اللغة العربية في مؤسسات الدولة أو في التوجه إليها يكون بموجب قانون». قد يتساءل المرء: لماذا يتعاطى هذا القانون الأساسي مع المسألة الإجرائية لاستخدام اللغة العربية؟ فهذا الأمر من وظيفة القوانين العادية وحتى الثانوية، وكما يبدو جاء هذا القانون ليأطر أيضاً الوسائل الإجرائية لاستخدام اللغة العربية إضافة إلى مكانتها، وبهذا فـ «المكانة الخاصة» المزعومة للغة العربية لا تتيح استخداماً تلقائياً وإنما تتطلب تشريعاً لتوضح كيفية استعمالها؛ فهي لا تعدى كونها لغة مستخدمة تتطلب ترتيبات تشريعية لاستخدامها.

لذلك، فإنّ ذكر اللغة العربية في هذا القانون يلغي، في رأينا، المكانة الرسمية الممنوحة لها في المادة 82، ويؤطر بهذا مكانة قانونية جديدة متدنية وغير واضحة، كما يؤطر الوسائل الإجرائية

ويترك للكنيست أمر تحديدها، وهذه معضلة أخرى، فالأغلبية الساحقة في هذه السلطة إما معادية لحقوق المواطنين العرب الفلسطينيين، أو غير مبالية بمكانة اللغة العربية ولا بإجراءات استخدامها. وبالفعل، لم يتم حتى الآن تشريع القانون الذي يرتّب لاستخدام اللغة العربية. هذه الحالة تتيح مساحة واسعة للسلطات للتعامل مع الحق باللغة العربية، يمكنها أن تصل إلى حد التعسف، وتفرض على أصحاب الحق المتضررين اللجوء إلى المحكمة، ولتثبيت تعسفها، سيكون موقف السلطات أقوى من السابق بالاعتماد على قانون الأساس هذا.

هذا القانون يتصادم مع الأسس القانونية السابقة للحق باللغة العربية- المادة 82 أعلاه؛ مصادر حقوق الإنسان - مثل وثيقة الاستقلال وقانون أساس: كرامة الإنسان وحرّيته وأحكام المحكمة العليا. السؤال: كيف ستتصرف المحكمة في مواجهة هذا التصادم، وهل يمكن الاستمرار بالاعتماد قانونياً على المادة 82، ولأي مصدر تمنح الأفضلية؟ نعتقد أنّ قانون القومية وضع مصدراً بديلاً للمكانة القانونية للغة العربية، وبالنسبة لمصادر حقوق الإنسان، توجد قاعدة تفسيرية متبعة في القضاء الإسرائيلي وهي أنّ القانون الخاص لأمر معين يتغلب عادةً على القانون العام،²⁸ وقانون القومية هو قانون خاص بالنسبة للغة العربية يذكرها ويحدّد مكانتها، والمصادر الأخرى عامة تنطبق لحقوق الإنسان بشكل عام، لذلك من المرجّح جداً أنّ الغلبة في حالة اللغة العربية، ستكون لقانون القومية.

الجدل القانوني والأكاديمي حول تفسير مادة اللغة

يتفق معظم رجال القانون أنّ مكانة اللغة العربية كما نصّ عليها قانون القومية اليهودية غامضة، وتتيح تفسيرات متعددة، بما فيها ما يلي: مكانة اللغة العربية فعلياً هي أنّها غير رسمية، وقانون القومية اليهودية لا يغيّر شيئاً في هذه المكانة؛ قانون القومية اليهودية يفيد مكانة اللغة العربية وذلك لأنّ القانون الإسرائيلي لا يمنحها حالياً أية مكانة خاصة، في حين أنّ قانون القومية قد يرسخ لها على الأقل «مكانة خاصة»؛ مجرد ذكر اللغة العربية في قانون القومية اليهودية يمهّد الطريق لتعزيز مكانة اللغة وحتى مكانة المواطنين العرب الفلسطينيين في إسرائيل؛ قانون القومية اليهودية يضرّ بمكانة اللغة العربية ويعيق تعزيزها، لأنّه يضعها في مستوى أدنى في مقابل اللغة العبرية، و«يجمّد» مكانتها التي كانت لها قبل القانون (Wattad, 2021; 2020; 2021; 2023).

يدّعي المواطنون العرب الفلسطينيون أنّ لغة القانون ليست غامضة، بل تسعى ببساطة إلى تقويض مكانة اللغة العربية تماماً كما تسعى إلى التمييز ضد حقوقهم الأخرى في الدولة. طلبهم غير المُحقّق هو المساواة بين اللغتين، وقد كافحوا سياسياً وقانونياً لتحقيق هذا الهدف. ومن وجهة نظرهم،

28. أمثلة تنصّ على هذه القاعدة، حוק הפרשנות، התשמ"א-1981، בג"ץ 6698/95 קעדאן נגד מנהל מקרקעי ישראל، פ"ד נד (1) 258, 275; בג"ץ 754/10 א.ב. נגד משרד החינוך.

فإن القانون هو مخيب للآمال، وأن الاستمرارية الأيديولوجية للتفوق العرقي اليهودي تغطي على القانون وتجاهل المبدأ الديمقراطي وتهضم حقوقهم التي تنبع من هذا المبدأ. فهذا القانون يهدف إلى تقويض مكانة اللغة العربية في مقابل هيمنة اللغة العربية، ويترب على هذا أنه من الصعب عليهم مواصلة النضال لتعزيز مكانة لغتهم (Arraf-Baker, 2019: 230-231, 255)؛ גמאל, 2019: 196-195, 211-210, 23-24; 10-11, 23-24 (Jabareen et al, 2019: 29).

يتجلى الأثر السلبي لهذا القانون في العديد من المحافل الرسمية، وعلى سبيل المثال، مصلحة السجون ترفض ترجمة تعليماتها إلى اللغة العربية (הארץ, 3.9.2019)، مراقب الدولة متناهاه أنجلمان رفض عام 2019 ترجمة القسم الافتتاحي لتقرير مراقب الدولة للغة العربية كما كان متبعا منذ سنوات (הארץ, 9.9.2029)، ودعوات عضو الكنيست طالي غوتليب لمنع الخطابة باللغة العربية في الكنيست (הארץ, 26.1.2023). وأصبح القانون هذا مستندا لكل من يحاول المساس باللغة العربية، وفي أجواء تعزيز وتحذير مكانة اللغة العربية في الدولة اتبعت الحكومة الإسرائيلية عام 2024 خطة لتعزيز اللغة العربية لدى أبناء المجتمع العربي بحجة تمكينهم من الاندماج الأفضل في مؤسسات الدولة (המשרד לשוויון חברתי וקידום מעמד האישה, 2024).³⁰

رأي لجنة الأمم المتحدة للقضاء في التمييز العنصري والمحكمة العليا من قانون القومية انتقدت لجنة الأمم المتحدة للقضاء في التمييز العنصري (CERD) هذا القانون، وأعلنته تمييزياً، ودعت دولة إسرائيل إلى إلغائه. رأت اللجنة أن القانون ينتهك التزام دولة إسرائيل في إعلان وثيقة الاستقلال أمام منظمة الأمم المتحدة بالحفاظ على مبدأ الديمقراطية والحق في المساواة، والذي بموجبه اعترفت الأمم المتحدة بدولة إسرائيل. كما ينتهك القانون مبادئ الأمم المتحدة، المنشورة عام 2010، والتي تدعو الدول إلى احترام لغات أقلّيّاتها القومية ومنحها اعترافاً رسمياً. اعتُبر هذا الانتهاك غير متوافق مع الثقافة السياسية للدول الليبرالية التي اعترفت بالأقليات القومية، واحترمت لغاتها، ورفعتها إلى مرتبة اللغة القومية وحتى الرسمية.³¹

في دولة إسرائيل قدمت 15 مجموعة ومنظمة حقوق إنسان عربية ويهودية مختلفة التماسا

29. اقترح أعضاء الكنيست من العرب الفلسطينيين قوانين بديلة لقانون القومية وقانون اللغة العربية، تضمن حقوق المواطنين العرب قومياً وبالتساوي، مثل مقترح قانون أساس: إسرائيل دولة كل مواطنها (הכנסת, 2018)، رفضت مؤسسات الكنيست كل هذه المقترحات.

30. وفي المحافل القضائية تحلّي تأثير قانون القومية على قراراتها مثل رفض المحكمة الاعتراف بالعرب سكان كرميئيل بحقوقهم في مدرسة عربية في المدينة أو تعويضهم عن نفقات سفر أبنائهم إلى مدارس عربية في القرى المجاورة بحجة الطابع اليهودي للمدينة (ה"מ בכר, 2018).

31. لأول مرة، كيان أمني ينتقد سياسات إسرائيل ويتهما بالفصل العنصري ضد العرب الفلسطينيين في إسرائيل والأراضي الفلسطينية المحتلة (Adalah, 2019)، أرسلت عدالة رسالة إلى المستشار القضائي للدولة أفيخاي ميندلبلط، قدمت له قرار الهيئة الدولية هذا، وطالبت أن يأخذ بعين الاعتبار وأن يعبر عن رفضه للقانون وأن يطالب بالعمل على إلغائه (עדאלה, 6.11.2019).

لدى المحكمة العليا وطالبتها بإلغاء قانون القومية اليهودية، مدّعية أنّ هذا القانون لا يتضمن العناصر الأساسية للدولة- الطابع اليهودي والديمقراطي، ويمنح الأولوية لليهود في هوية الدولة وحقوق المواطنين ويستبعد منها مجموعات الأقليات، وأصدرت المحكمة في أعقاب ذلك قرارها المعروف بقضية حسون عام 2021 (בג"ץ ח"כ אהרם חסון, 2018). رفضت المحكمة جميع الالتماسات بأغلبية 10 قضاة يهود، برئاسة رئيسة المحكمة العليا استر حيوت، مقابل رأي الأقلية لقاضٍ عربيٍّ واحد، القاضي جورج قرا الذي قبل الالتماسات. وكانت مسوِّغات المحكمة أنّ القانون يُعلن عن الطابع اليهودي للدولة، ولا يتضمنّ بنداً صريحاً ينكر حقوق الأقليات، وأنّ الحق في المساواة موجود في وثيقة الاستقلال كما ينبع من قانون أساس: كرامة الإنسان وحرّيته، وأنّ الكنيست والحكومة ملتزمتان به. أمّا بالنسبة للمادة 4، فقد أقرت المحكمة بغموضها، ولكنها ادعت بأنّه لا يوجد نص صريح في القانون يلغي الوضع القانوني الحالي للغة العربية وأنّه لا يهدف إلى تقويض مكانتها. على العكس من ذلك، ووفقاً لقرار الحكم، فإنّ الصيغة الغامضة لمادة اللغة ستؤدي على الأرجح إلى تعزيز مكانة اللغة العربية من خلال تفسير واسع من قبل المحكمة والمشرّع استناداً إلى القيم الديمقراطية الأساسية للدولة باستخدام الاجتهاد الفعّال للمحكمة (בג"ץ ח"כ אהרם חסון, 2018: 16-19, 30-32, 35, 44, 48-49، مكانة اللغة العربية في الفقرة 79).

في رأي الأقلية، حكّم القاضي جورج قرا بأنّ القانون لا يتضمنّ المبدأ الديمقراطي ولا حق المساواة للأقليات إلى جانب يهودية الدولة. بل يمنح تفضيلاً واضحاً للمواطنين اليهود، ولم يتم تحديد المكانة الخاصة للغة العربية؛ والمنفعة المزعومة للغة العربية هي تفسير من المحكمة لا ينبع من محتوى القانون نفسه (בג"ץ ח"כ אהרם חסון, 2018: 161, 174-173, 178-177, 180, 183, 187-186، مكانة اللغة العربية في الفقرتين 36-37).

رأينا في المسوِّغات، أنّ الحجة المتعلقة بغموض مادة اللغة أو الحجة بأنّ القانون لم يغيّر شيئاً، تفترضان حسن النية من جانب المُشرّع وتفسيراً إيجابياً من جانب المحكمة من أجل الحفاظ على الوضع الراهن أو تحسين مكانة اللغة العربية. لكن الكنيست لا تُنهي مكانة اللغة العربية، ومع الوقت تزداد تطرفاً، والمحكمة العليا، من جانبها، لا تستطيع ضمان استقلال ذاتها، فكما شهدنا في السنوات الأخيرة، غالباً ما تكون سلطات الدولة في صراع على الصلاحيات. وقد شرعت الحكومة والكنيست في إصلاح قانونيّ لتقويض استقلالية المحكمة من خلال تعديل قانون أساس القضاء وتقويض صلاحياتها في «معيّار المعقولة» بما يتعلق بقرارات الحكومة، والذي أقرّ في 24 يوليو 2023 (חוק יסוד השפיטה, תיקון מס' 3). وردّاً على ذلك، ألغت المحكمة هذا التعديل في سابقة تاريخية من نوعها في الدولة (בג"ץ, 5658/23، התנועה למען איכות השלטון בישראל)،

والصراع محتدم بين السلطات وبعيد عن الحسم، وأبعاده تلحق ضرا كبيرا لحقوق المواطنين العرب الفلسطينيين بما فيها حقهم بلغتهم ومكانتها القانونية والفعالية.

الخلاصة

اللغة العربية في دولة إسرائيل مرتبطة ارتباطا وثيقا بالهوية القومية للمواطنين العرب الفلسطينيين وبحقوقهم القومية والجماعية، كما هو حال اللغة العبرية التي تُعبّر عن الهوية القومية للشعب اليهودي وحقوقهم اللغوية القومية والجماعية في الدولة. في الدول متعدّدة القوميات واللغات تعترف الأنظمة الديمقراطية بهوية شعوبها المتعدّدة وبرسمية لغاتهم في المرافق الحكومية والعامة وخصوصيتها في المرافق الخاصة. لكن الحالة في دولة إسرائيل مختلفة، حيث أنّ السلطات تتّبع سياسة التفرقة العنصرية على أساس قوميّ ضد مواطنيها العرب الفلسطينيين الذين يشكّلون نحو 21% من مجمل سكّان الدولة، فهي لا تعترف بهويتهم القومية ولا بالحقوق المنبثقة منها، وهذه السياسة تسري على اللغة العربية، بحيث لا تعترف بها السلطات كلغة قومية ولا بالحقوق اللغوية القومية والجماعية لهؤلاء المواطنين.

هذه السياسة وضعت اللغة العربية في حالة من ازدواجية المكانة: المكانة القانونية والمكانة الفعلية. مكانتها القانونية هي «لغة رسمية» إلى جانب اللغة العبرية التي هي الأخرى «لغة رسمية» في الدولة. ولكن في ضوء الصراع القومي الذي تنتهجه السلطات في الدولة ضد المواطنين العرب الفلسطينيين ولغتهم وحقوقهم، نشأت للغة العربية مكانة أخرى وهي «المكانة الفعلية»، وهي مكانة متدنّية عمليّا عن مكانة اللغة العبرية ذات الهيمنة المطلقة في كافة مرافق الدولة. للوصول لهذه النتيجة أنكرت السلطات مبدأ المساواة للمكانة القانونية للغة العربية، فأصبحت «رسمية» ولكن «غير متساوية» مع مكانة اللغة العبرية، ومن دون توضيح هذه المكانة الفعلية.

منذ قيام دولة إسرائيل في عام 1948، ظهرت اللغة العربية إلى جانب اللغة العبرية في المرافق الحكومية، والعامة والخاصة، وكانت سائدة في البلدات العربية والأحياء العربية في المدن المختلطة، وخصوصا في مجال التعليم. ولكن بسبب عدم وضوح مضمون مكانتها «الفعلية»، أصبحت رهينة لسياسة السلطات ولتعسفها خصوصا منذ انتفاضة الأقصى عام 2000. تمثّل هذا التعسف في استهدافها إمّا بطمسها أو تشويهها في المرافق الحكومية والعامة وبإحكام السيطرة على ظهورها ومؤثراتها القومية في المرافق الخاصة بالمواطنين العرب الفلسطينيين في الدولة.

بسبب هذه الحالة المبهمة للغة العربية وتعسف السلطات، لجأ المواطنون العرب إلى المحكمة العليا للمطالبة بحقوقهم اللغوية على مبدأ المساواة. وأشهر هذه الالتماسات قضية عدالة، والتي فيها حدّد رئيس المحكمة القاضي أهرون براك بمقدار كبير معنى المكانة الفعلية للغة العربية

خصوصاً في المرافق العامة، كالتالي: مبدأ المساواة لا ينطبق على حالة اللغة العربية لأنّ الهيمنة المطلقة في الدولة هي للغة العبرية، ولإتاحة استخدام اللغة العربية، يجب أن تخضع هذه الإتاحة لمعايير ثلاثة مترابطة: (1) أن تكون مطلوبة لأفراد أو لمجموعة محدّدة، (2) أن تكون حاجة لإتاحتها، (3) ألاّ تهدّد إتاحتها الهيمنة القومية اليهودية للدولة. بعيداً عن الشعارات الديمقراطية والحقوق المضمونة المنبثقة منها، هذا يجعل اللغة العربية فعلياً في أدنى مراتب اللغات، لغة مستخدمة لا غير، مُعرّضة لاستهداف السلطات، وتتطلب دائماً رأي المحكمة لاستخدامها.

وظيفة قانون القومية، الذي صدر في عام 2018، تُجَاه اللغة العربية كانت وضع مصدر جديد وقويّ للمكانة القانونية للغة العربية، فأقرّ مكانتها «الخاصة» ولم يقرّ مكانتها القانونية السابقة «الرسمية»، وهو بهذا استبدل المكانة الرسمية بالمكانة الخاصة. وهذه المكانة الخاصة عبارة عن مكانتها «الفعليّة» التي كانت قبل هذا القانون. وهذه المكانة لا تتجاوز مرتبة اللغة المستخدمة، فهو بهذا قام بتأطير مكانتها بهذا المستوى، وحتى مفهوم هذا المستوى بقي مبهماً وغير واضح، ويتطلب رأي المحكمة العليا لإيضاحه من أجل إتاحة استعمالها. كما أثقل القانون أكثر على استخدام اللغة العربية، فاستخدامها، حتى في هذه المكانة، يتطلب قوانين إجرائية لترتيبه في مؤسسات الدولة.

هذه هي الحالة القانونية الجديدة للغة العربية حسب قانون القومية- مرتبة دنيا كلغة مستخدمة وغير واضحة المعالم. زجّها في هذه المكانة يحمل أبعاداً قانونية وقضائية كبيرة من حيث أنّ هذا القانون هو قانون أساس بمرتبة عالية ملزم للسلطات التشريعية والقضائية، ويصعب التصدي له بالحجج التقليدية لكونه أيضاً قانوناً خاصاً بخصوص مكانة اللغات، وهو بهذا يعقّد مهمة المناصرين لمكانة اللغة العربية. ففي الوقت الذي كان الجهد السابق لداعمي مكانتها منصباً على المطالبة بمساواتها باللغة العبرية اعتماداً على مكانتها الرسمية قانونياً، وعلى الحق الجماعي وفقاً للقيم الديمقراطية وحقوق الإنسان المنصوص عليها في قوانين الأساس السابقة وأحكام المحكمة العليا، أصبحت المهمة الآن التعامل مع وضعيتها القانونية كلغة مستخدمة، وللنهوض بها من هذا المستوى يتطلب إخراجها من هذه المرتبة الدنيا حتى يتسنى انتقالها إلى مستوى الحق الجماعي ومنه إلى المستوى الأعلى «لغة رسمية». ومن يعتمد على حسن نية السلطات في إنصاف اللغة العربية فما عليه إلّا أن ينظر إلى الطبيعة المعادية في الكنيست لحقوق المواطنين العرب الفلسطينيين، وفي صراع الصلاحيات القائم بين السلطات التنفيذية والتشريعية من جهة والقضائية من جهة أخرى، وعندها يدرك عمق المعضلة وصعوبة المهمة لضعف مصادر القوة القانونية البديلة وضعف المحكمة العليا في نقد السلطات الأخرى.

هذا القانون والأجواء التي أضفاها في البلاد أعدّ أرضية خصبة لمناهضي ظهور اللغة العربية في

الدولة ومستنداً قوياً لهم للمسّاس بها وحتى إقصائها من الحيّز العام ومجمل المرافق الرسمية. كانت معارضة المواطنين العرب الفلسطينيين لهذا القانون طبيعيّة لأبعاده الخطيرة على حقوقهم عامة وحقهم اللغوي خاصة، وبالتالي كانت مطالبتهم بإلغائه أو تعديله، وليس غريباً أن تنتقده أيضاً مؤسّسات حقوق الإنسان المحلية والدولية لإجحافه تُجاه حقوق المواطنين العرب الفلسطينيين في الدولة بتعديده على حقوقهم الجماعية والقومية في الحاضر وتقييدها في المستقبل.

قائمة المصادر

- المصادر باللغة العربية (ترتب قائمة المراجع هجائياً، مع إغفال (ال) التعريف عند الترتيب)
- أبو سعد، إ. (2011). واقع التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب. بئر السبع: جامعة بن غوريون.
- أمارة، م.، دونيتسا-شميدت، س. ومري، ع. (2016). العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل: الغياب التاريخي، التحديات الحاضرة، والتطلعات المستقبلية. القدس: معهد فان لير.
- الأمم المتحدة (1945). ميثاق الأمم المتحدة. سان فرانسيسكو: مكتبة حقوق الإنسان.
- <http://hrlibrary.umn.edu/arab/a001.html>
- جبارين، ي. (21.11.2024) المدارس الأهلية ستكون في خطر بسبب اقتراح قانون حظر توظيف عاملي سلك التعليم وسحب الميزانيات من مؤسسات تعليمية بسبب التضامن مع عمل إرهابي. بانوراما.
- <https://panet.com/story/4003154>
- الخالدي، و. (1997). كي لاننسى: قرى فلسطين التي دمرتها إسرائيل سنة 1948 وأسماء شهدائها. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.
- فيدال، د. (2002). خطبة إسرائيل الأصلية: مؤرخو إسرائيل الجدد يعيدون النظر في طرد الفلسطينيين (ج. الدويهي، مترجم). بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.
- موقع عدالة. <https://www.adalah.org/en/content/view/7189>
- اللجنة الوطنية لرؤساء السلطات المحلية العربية في إسرائيل (2006). الرؤية المستقبلية. مركز مساواة، 15-10.

https://www.mossawa.org/Public/file/0Future_Vision_arabic.pdf

المصادر باللغة العربية

- أونيبرسيتت بر ايلن (2017). نوهل התאמות בחגים וצומות לסטודנטים בני המגזר הלא יהודי.
- <https://www.biu.ac.il/node/12928>
- <https://law.acri.org.il/he/27405>
- אתר הכנסת (2011).
- https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/ff5b6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_ff5b6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_10481.pdf
- אתר הכנסת (2024). <https://main.knesset.gov.il/en/activity/pages/basiclaws.aspx>
- אתר משרד מבקר המדינה (2018).
- <https://www.mevaker.gov.il/sites/DigitalLibrary/Pages/Reports/19-1.aspx?AspxAutoDetectCookieSupport=1>
- אתר אוניברסيتت بر ايلن (2017).
- <https://www.biu.ac.il/node/12928>
- ביאור, ח' (22.8.2010). משרד התמ"ת לביג אלקטריק: האיסור על דיבור בערבית - לא חוק, TheMarker.
- <https://www.themarker.com/career/2010-08-22/ty-article/0000017f-e7c4-df5fa17f->

ffdedeb10000

בילסקי, ל' ובלוך, ע' (2022). "התנגדות בשפה: חוק הלאום, שפה ודמוקרטיה". משפטים, 52, 1-40.
<https://lawjournal.huji.ac.il/sites/default/files/202205/%D7%94%D7%AA%D7%A0%D7%92%D7%93%D7%95%D7%AA%20%D7%91%D7%A9%D7%A4%D7%94.pdf>

בקשי, א' (22.12.2018). ברק: אין שוויון בהגדרה הלאומית. ישראל היום.

<https://www.israelhayom.co.il/opinion/618419>

בקשי, א' (2011). האמנם הערבית שפה רשמית בישראל? ירושלים: המכון לאסטרטגיה ציונית.

<https://izs.org.il/papers/arabic.pdf>

בריסקי, א' (4.11.2024). שלילת תקציבים ופיטור מורים: הצעת החוק למניעת טרור תעלה בכנסת. מעריב.
<https://www.maariv.co.il/news/politics/article-1145256>

ברק, א' (1992). "המהפכה החוקתית: זכויות יסוד מוגנות". משפט וממשל, א, 9 - 35.

<https://law.haifa.ac.il/wp-content/uploads/2021/11/1-barak-2.pdf>

ברק, א' (2000). מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. עיוני משפט, כד(1), 9-14.

גביון, ר' (2021). עיגון חוקתי של חזון המדינה? , בתוך, י, שטרו (עורכת), ממלכתיות במאה העשרים ואחת (עמ' 247-279). ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

<https://www.idi.org.il/media/16753/mamlachtiyut-in-the-21st-century.pdf>

גילבר, ג' (1997). מגמות בהתפתחות הדמוגרפיה של הפלסטינים, בתוך, מ', מעוז, וד', קידר (עורכים), התנועה הלאומית הפלסטינית: מעימות להשלמה? (עמ' 13-26). מהדורה 2; ירושלים, משרד הביטחון.

ג'בארין, י' ואגבארייה, א' (2014). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות, גילוי דעת, 5, 12-20.
 ג'מאל, א' (2019). הדמיון החוקתי החדש של ישראל: חוק מדינת הלאום ומעבר. *Journal of Holly Land and Palestinian Studies*, 18(2), 193-220.

האמשה, ע' וביגון, ל' (2014). על הזרה ואזרחות: הערבית והעברית בשילוש הדרכים בגליל. תיאוריה וביקורת, 43, 183-209.

ד"ח ועדת אור: ועדת חקירה ממלכתית לבירור התנגשויות בין כוחות הביטחון לבין אזרחים ישראלים בחודש אוקטובר 2000, שער ששי- סיכום והמלצות.

<https://uri.mitkadem.co.il/vaadat-or/>

האגודה לזכויות האזרח (2013). איסור פסול על שימוש בשפה הערבית במשרד החינוך.

הארץ, 3.9.2019

<https://www.haaretz.co.il/news/law/2019-09-03/ty-article/.premium/0000017f-e3f4-df7c-a5ffe3feb74b0000>

הארץ, 9.9.2019

<https://www.haaretz.co.il/news/politi/2019-09-09/ty-article/.premium/0000017f-e71c-dea7-adff-f7ffdae40000>

הארץ, 26.1.2023

<https://www.globes.co.il/news/article.aspx?did1001436493=>

הכנסת (2018), הצעת חוק יסוד: ישראל מדינת כל אזרחיה, חדשות הכנסת,

הכנסת (2025), חוקה וחוקי יסוד: לקסיקון הכנסת.

https://main.knesset.gov.il/about/lexicon/pages/heb_mimshal_hoka.aspx

- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2019), אוכלוסייה, 2.
<https://www.cbs.gov.il/he/publications/doclib/2019/2.shnatonpopulation/diagrams2.pdf>
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (28.12.23), אוכלוסיית ישראל בפתחה של שנת 2024.
https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib424_23_2023/424/11/b.pdf
- המשרד לשוויון חברתי וקידום מעמד האישה
https://www.gov.il/he/pages/hebrew_promotion_arabs_news
- ותד, מ' (2020). מעמדה המשפטי של השפה הערבית בעקבות חוק-יסוד הלאום. ICON-S-IL Blog.
<https://israeliconstitutionalism.wordpress.com/2020/01/07/%D7%9E%D7%A2%D7%9E%D7%93%D7%94-%D7%94%D7%9E%D7%A9%D7%A4%D7%98%D7%99-%D7%A9%D7%9C-%D7%94%D7%A9%D7%A4%D7%94-%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%91%D7%A2%D7%A7%D7%91%D7%95%D7%AA-%D7%97%D7%95%D7%A7/>
- זמיר, י' וסובל, מ' (1999-2000), השוויון בפני החוק. משפט וממשל, 165-234.
<https://law.haifa.ac.il/wp-content/uploads/2021/11/7-zamir.pdf>
- זמיר, י' (2005-2006). שוויון זכויות כלפי הערבים בישראל. משפט וממשל, 31-37.
<https://law.haifa.ac.il/wp-content/uploads/2021/11/1-zamir.pdf>
- זנדברג, א' (21.5.2014). מחיקת השמות הערביים בישראל כאמצעי שליטה והשכחה. הארץ.
<https://www.haaretz.co.il/gallery/architecture/environment/2014-05-21/ty-article./premium0000017/f-f6f9-ddde-abff-fefda9cd0000>
- חדאד חאג'-יחיא, נ' (2018). החינוך הבלתי פורמלי בחברה הערבית: חזון ומעשה. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.
- יחזמות אברהם (2020). הערבים בישראל- ההיבט ההיסטורי-לאומי. רמת גן: יחזמות אברהם.
<https://abrahaminitiatives.org.il/wp-content/uploads/2020/04/D7%A4%D7%A8%D7%A7-2-%D7%94%D7%94%D7%99%D7%91%D7%98-D7%94%D7%94%D7%99%D7%A1%D7%98%D7%95%D7%A8%D7%99-D7%9C%D7%90%D7%95%D7%9E%D7%99.pdf>
- יחזמות אברהם (2013). מעמדו של המיעוט הערבי בישראל. רמת גן: יחזמות אברהם.
<https://abrahaminitiatives.org.il/wpcontent/uploads/2020/04/D7%A4%D7%A8%D7%A7-7-%D7%9E%D7%A2%D7%9E%D7%93%D7%95-D7%A9%D7%9C-D7%94%D7%9E%D7%99%D7%A2%D7%95%D7%98-D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99.pdf>
- כהן, ה' (2006). ערבים טובים. ירושלים: הוצאה עברית.
- ליס, ז' (7.5.2017). השרים אישרו את חוק הלאום, אך בתוך חודשיים יוצג נוסח חדש. הארץ.
<https://www.haaretz.co.il/news/politi/2017-05-07/ty-article/0000017f-df98-d3ff-a7ff-fbf-8ff550000>
- מנדל, ג', יצחקי, ד', ופינטו, מ' (2016), רשמית שאינה מוכרת: על מעמדה המעורער של השפה הערבית בישראל והצורך לתקנו. מסע גילוי דעת, 10, 45-17.
- <https://www.smkb.ac.il/media/3mqjsrr0/mendel.pdf>
- מנדל, י' (2020). שפה מחוץ למקומה-אוריינטליזם, מודיעין והערבית בישראל. ירושלים: הקיבוץ המאוחד.
- מנדלסון-מעוז, ע' (2021). מרכז או שוליים: שיח זהויות בספרות הישראלית. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- נייער, ה' (1998). תורת המהפכה של אהרן ברק. תכלת, 3.

<https://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/tchelet/hillel3.htm>

סבן, א' (1996). השפעת בית המשפט העליון על מעמד הערבים בישראל. משפט וממשל, ג', ע"ע 541-569.
<https://law.haifa.ac.il/wp-content/uploads/2021/11/8-saban.pdf>

עדאלה (11.9.2014). חיוב העובדים לדבר עברית בלבד הינו בלתי חוקי.
עדאלה, (6.11.2019). מכתב למר אביחי מנדלבלט, היועץ המשפטי לממשלה- ביקורת גופי האו"ם על חוק- יסוד: ישראל מדינת הלאום של העם היהודי.

https://www.adalah.org/uploads/uploads/AG%20Letter_061119.pdf

פינטו, מ' (2023). מדוע חוק-יסוד הלאום, כן משנה לרעה את מעמדה המשפטי של השפה הערבית בישראל.
ICON-S-IL

<https://israeliconstitutionalism.wordpress.com/2018/10/31/%D7%A1%D7%99%D7%9E%D7%A4%D7%95%D7%96%D7%99%D7%95%D7%9F-%D7%91%D7%A0%D7%95%D7%A9%D7%90-%D7%97%D7%95%D7%A7-%D7%99%D7%A1%D7%95%D7%93-%D7%94%D7%9C%D7%90%D7%95%D7%9D-%D7%95%D7%A4%D7%A1%D7%A7%D7%AA-%D7%94-8/>

קנט, נ' (18.1.2015). מדינה דו-לאומית: אסון – או אולי פתרון? ליברל, מגזין דיגיטלי.
<https://theliberal.co.il/%D7%9E%D7%93%D7%99%D7%A0%D7%94-%D7%93%D7%95%D6%BE%D7%9C%D7%90%D7%95%D7%9E%D7%99%D7%AA-%D7%90%D7%A1%D7%95%D7%9F-%D7%90%D7%95-%D7%90%D7%95%D7%9C%D7%99-%D7%A4%D7%AA%D7%A8%D7%95%D7%9F/>

רובינשטיין, א' (1996). המשפט הקונסטיטוציוני של מדינת ישראל. מהדורה חמישית; ירושלים-תל-אביב: שוקן. שני כרכים.

שטה, ת' (דצמבר, 2020). הפליה על רקע קריטריון שפה, עומק.
<https://www.omek.org.il/wp-content/uploads/2021/07/%D7%94%D7%A4%D7%9C%D7%99%D7%94-%D7%A2%D7%9C-%D7%A8%D7%A7%D7%A2-%D7%A7%D7%A8%D7%99%D7%98%D7%A8%D7%99%D7%95%D7%9F-%D7%A9%D7%A4%D7%94-%D7%97%D7%94%D7%9B-%D7%A4%D7%A0%D7%99%D7%A0%D7%94-%D7%AA%D7%9E%D7%A0%D7%95-%D7%A9%D7%98%D7%94-%D7%93%D7%A6%D7%9E%D7%91%D7%A8-2020.pdf>

שנהב, י', דלאשה, מ', אבנימלך, ר', מזרחי, ו' ומנדל, י' (2015). ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל. ירושלים: ון ליר.
<https://www.vanleer.org.il/wp-content/uploads/2015/03/%D7%99%D7%93%D7%99%D7%A2%D7%AA-%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%91%D7%A7%D7%A8%D7%91->

تشريعات وقوانين إسرائيلية

חוק בית המשפט לענייני משפחה, תשנ"ה-1995.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/98460.htm

חוק בתי הדין הדתיים הדרוזיים, תשכ"ג-1963.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/74840.htm

חוק האזרחות, תשי"ב-1952 (נבו).
חוק הבחירות לכנסת [נוסח משולב], תשכ"ט-1969.

- חוק הדגל, הסמל והמנון המדינה, תש"ט-1949.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/71510.htm
- חוק הפרשנות, התשמ"א-1981.
<https://main.knesset.gov.il/news/pressreleases/pages/press04.06.18s.aspx>
- חוק השבות, תש"י - 1950.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/72231.htm
- חוק השימוש בתאריך העברי, תשנ"ח-1998.
https://www.nevo.co.il/law_html/law01/p220m2_001.htm
- חוק יסוד השפיטה (תיקון מס' 3, התשפ"ג-2023).
<https://www.idi.org.il/media/21594/annulment-of-reasonableness-cause-law-amendment.pdf>
- חוק יסוד: חופש העיסוק, תשנ"ב-1992.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/71905.htm
- חוק-יסוד: ירושלים בירת ישראל, תש"ם-1980.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/72185.htm
- חוק יסוד: ישראל - מדינת הלאום של העם היהודי (רשומות, ספר החוקים, י"ד באב התשע"ח, 26 ביולי 2018, עמ' 898).
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/157298.htm
- חוק יסוד: כבוד האדם וחירותו, תשנ"ב-1992.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/70320.htm
- חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953 - (תיקון שנת תש"ס-2000 סעיף 2.א (11)). נבו.
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/71978.htm
- חוק יום העצמאות, תש"ט-1949.
https://www.nevo.co.il/law_html/law01/170_001.htm
- חוק לשכת עורכי הדין, תשכ"א-1961 (נבו).
 חוק מעמד ההסתדרות הציונית העולמית- הסוכנות היהודית לארץ ישראל, תשי"ג-1952.
https://www.nevo.co.il/law_html/law01/281_001.htm
- חוק סדר הדין הפלילי [נוסח משולב], תשמ"ב-1982.
 מגילת העצמאות של מדינת ישראל.
https://he.wikisource.org/wiki/%D7%9E%D7%92%D7%99%D7%9C%D7%AA_%D7%94%D7%A2%D7%A6%D7%9E%D7%90%D7%95%D7%AA_%D7%A9%D7%9C_%D7%9E%D7%93%D7%99%D7%A0%D7%AA_%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C/%D7%9E%D7%A0%D7%95%D7%A7%D7%93
- פקודת סדרי השלטון והמשפט, תש"ח-1948 (סעיף 11).
https://www.nevo.co.il/law_html/law00/73184.htm

قرارات المحكمة العليا

- בג"ץ 754/10 א.ב. נ' משרד החינוך (פורסם בנבו, 1.12.2011).
 בג"ץ 5555/18 ח"כ אכרם חסון נ. כנסת ירושלים פסק דין מיום 08.07.2021

https://www.adalah.org/uploads/uploads/HcJ_5555_18_ruling.pdf

بג"ץ 1113/99 עדאלה נ' השר לענייני דתות, פ"ד נד (2) 164.

בג"ץ 4112/99 עדאלה נגד עיריית תל-אביב-יפו, פ"ד נו (5) 393.

<https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/admin/DownLoads/SPics/1761915.pdf>

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

בג"ץ 5658/23, התנועה למען איכות השלטון בישראל ואחרים נ' הכנסת ואחרים.

<https://www.idi.org.il/media/22483/full-verdict-of-supreme-court-regarding-reasonableness-bill-january-1-2024.pdf>

רע"א 12/99 מרעי נ' סאבק, פ"ד נג (2) 128.

תא"מ 12092-06-18 בכרי (קטין) ואח' נ' עירית כרמיאלי, פסקה 1(ז).

https://ynet-pic1.yit.co.il/picsserver5/wcm_upload_files/2020/12/02/HyIvcA4jv/.pdf

المصادر باللغة الإنجليزية

Adalah (2019). *For first time, UN body criticizes Israel's policies of racial segregation against Palestinians in Israel and OPT – as a single entity.*

<https://www.adalah.org/en/content/view/9873>

Adalah (2024). *Historical Background.*

<https://www.adalah.org/en/content/view/7478>

Amara, M. (2006). The Vitality of the Arabic Language in Israel from a Sociolinguistic Perspective. *Adalah's Newsletter*, 29, 111.

Amara, M., and Schnell, I. (2002). Identity Repertoire among Arabs in Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 30(1), 17593.

Arraf-Baker, S. (2019). The Nation-State Law and the Deprivation of the Arabic Language from Official Status in Israel. *Palestine-Israel Journal*, 24(3), 230-253.

<https://www.pij.org/articles/1985/the-nationstate-law-and-the-deprivation-of-the-arabic-language-from-official-status-in-israel>

Arsenault, P. (2022). Speakers of languages other than English as an invisible minority. *The Vermont Connection*, 43, 91101,

<https://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1407&context=tv>

Britannica, *Palestine: The British Mandate.*

<https://www.britannica.com/place/Palestine/World-War-I-and-after>

Choudhry, S., Houlihan, E. (2021). *Official Language Designation*. Stockholm: International Institute for Democracy and Electoral Assistance.

CJPME (2022), Demographics of Historic Palestine Prior to 1948. *CJPME*, 7

https://www.cjpme.org/fs_007

European Commission (2012). *Europeans and their Languages.*

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1->

c592217dad83

- European Union (2012). Publications Office of the European Union- Report. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83>
- European Union (n.d.). *Languages*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en
- Fathi, S. (2023). Official or national language. *Recherches en littérature, traductologie et linguistique*, ed. Mohammed Jadir (London: Editions Universitaires Européennes, January, 1-17.
https://www.researchgate.net/publication/368880508_Official_or_national_language#full-TextFileContent
- Harkov, L. (21.2.2018). Ramped-up muezzin bill allows police to confiscate mosques' loudspeakers. *The Jerusalem Post*. <https://www.jpost.com/arab-israeli-conflict/ramped-up-muezzin-bill-allows-police-to-confiscate-mosques-loudspeakers-543104>
- Hernández-Nieto, R. (2017). *Language Legislation in the U.S*. Harvard: Harvard University.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54424458/Language_legislation_US-libre.pdf?1505318254=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3D033_09_2017EN_Language_legislation_in_th.pdf&Expires=1726877296&Signature=RwDsSqsPQVzgnrC3xNrEzRHpUzbAkfYFV4czHT9iMR3Eo502X0Ln0BtWWT-mRdKXgQ1w4ZeosxOuVMllhNbHNQkJJAQuWqAMFdnVwQs12fEKjZQwljHm-JO1UCDKv7iWLH4vWnEefuElfJnkx232opPd03VIMVLLvyvVbOwtVFHKJhY5dY-04jIXpuNOBSoMsfRfHPBl~zE6riZ9lYsHtQa-c~hsUeJegHqxZnpHTYhd63-WKwRk2p-CQPKa4QdXqCWSpiE9l2hSpydrAJwjRgKTI0bHdMvdnG0f3bQ1ut4CHsJPjICTe44O~d-FFFoySJ7-SPMDvtRUDoqx45STfgT5hQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRB-V4ZA
- Hever, H. (2012). The Post-Zionist Condition (Lisa Katz, L. trans.). *Critical Inquiry*, 38(3), 630-648.
- Jabareen, H., Bishara, S., Ben-Youssef, N., and Samaan-Tmari, S. (2019). *Israel State Law Institutionalization Discrimination*. Washington: Institute for Palestine Studies.
- Jabareen, Y. (2022). Linguistic Rights for Minorities and Quest for Equality: The Case of Arab-Palestinians in Israel *Journal of Law and Social Change*, 25(4), 260286.
- Kaplan, E. (2015). *Beyond Post-Zionism*. New York: New York Press.
- Kaur, H. (2018). FYI: English isn't the official language of the United States. *CNN*. <https://edition.cnn.com/2018/05/20/us/english-us-official-language-trnd/index.html>.
- Likhovski, A. (2010). Post-Post-Zionist Historiography. *Israel Studies*, 15(2), 123.
- May, S. (2012). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism and the politics of languages*. 2nd ed.; New York, London: Routledge.
- Palermo, F., Constantin, S. (2021). Litigating linguistic rights of national minorities in central, eastern, and south-eastern Europe. *Litigating the rights of minorities and indigenous peoples in domestic and international courts* (De V., B., Marko, P., Francesco and C. Sergiu ed.). Leiden, Boston Brill, 179218.
- Palestine Order-in-Council, 1922. <https://www.palquest.org/en/historictext/23184/palestine->

- order-council-palestine-constitution
- Pappé, I. (1977). Post-Zionist critique on Israel and the Palestinians part I: The academic debate. *Journal of Palestine Studies*, 26 (2), 2941.
- Pappé, I. (1997). Post-Zionist Critique on Israel and the Palestinians Part II: The Media. *Journal of Palestine Studies*, 26(3), 37-43.
- Pappé, I. (1997). Post-Zionist critique on Israel and the Palestinians, Part III: Popular Culture. *Journal of Palestine Studies*, 26 (4), 6069.
- Rudnitzky, A. (2014). *The Arab Citizens of Israel at the start of the Twenty-first century*. Tel-Aviv: Institute for National Security Studies.
- <https://www.inss.org.il/he/wpcontent/uploads/sites/2/systemfiles/memo139867877940.pdf>
- South Africa Gateway (2024). *The 11 languages of South Africa*. <https://southafrica-info.com/arts-culture/11-languages-south-africa/>
- South Africa, Ministry of Education (2003). *The Development of Indigenous African Languages as Mediums of Instruction in Higher Education*. South Africa: Ministry of Education. <https://www.dhet.gov.za/Reports%20Doc%20Library/Development%20of%20Indigenous%20African%20Languages%20as%20mediums%20of%20instruction%20in%20Higher%20Education.pdf>
- UNHCR (2010). *Minority Rights: International Standards and Guidance for Implementation*. New York and Geneva: United Nations. <https://www.refworld.org/reference/themreport/ohchr/2010/en/79004>
- United Nations (2017). Special rapporteur on minority issues. Geneva: United Nations. <https://www.ohchr.org/en/special-procedures/sr-minority-issues>
- UNHCR- UN Office of the High Commissioner for Human Rights (2010). *Minority rights: Standards and guidance for implementation*. New York and Geneva: United Nations. <https://www.refworld.org/docid/4db80ca52.html>
- Versa (2014), "Opinions of the Supreme Court in Israel: Meir Shamgar," *Versa*. <https://versa.cardozo.yu.edu/justices/shamgar-meir>.
- Wattad, S. (2021). The Nation State Law and the Arabic Language in Israel: Downgrading, Replicating or Upgrading?. *Israel Law Review*, 54(2), 263-285.
- Worldatlas (2022). *The Most Popular Official Languages of the World*. <https://www.worldatlas.com/articles/the-most-popular-official-languages-of-the-world.html>

كفاح القرويين الفلسطينيين من أجل التّعليم خلال الانتداب البريطاني: تحدّيات، عراقيل وإنجازات

مُلخَص

الهدف المركزي من وراء كتابة هذا البحث هو تسليط الضوء على نضال الفلسطينيين القرويين من أجل تعليم أولادهم وتحسين مستواهم العلمي والثقافي، وتطوير مجمل نواحي حياتهم في تحدي صارم وقوي لسياسة التعليم المجحفة التي انتهجتها حكومة الانتداب مع الفلسطينيين. لقد ركّز التأريخ الفلسطيني بعمق على الصراع السياسي المعقّد في فلسطين خلال فترة الانتداب البريطاني، من عام 1920 وحتى النكبة، التي حوّلت معظم الفلسطينيين إلى لاجئين، في محاولة منطقية ومبرّرة لفهم وتفسير أسباب النكبة. وفي خضم هذا الجهد، لم يتم تناول ساحات أخرى معاصرة للنضال والمقاومة إلاّ بقدر أقل. من هنا، جاءت هذه الدراسة كي تُسلّط الضوء على الإصرار الفلسطيني على التعليم والتطوير في ظل الانتداب البريطاني، وعلى الأهداف الاستعمارية لسياسته التعليمية المتعلقة بالمناطق الريفية الفلسطينية التي شكّلت أغلبية الشعب، وكان استثمار حكومة الانتداب في التعليم الريفي محدودا و فقط لإيهاام سكان القرى باهتمام البريطانيين بتوفير خدمات تعليمية لهم. إنّ الادعاء الرئيسي في هذا المقال هو بأنّه على الرغم من سياسة التجهيل المتعمّدة التي انتهجها الانتداب، فقد تحقّقت نجاحات لا بأس بها في التعليم الريفي بجهود القرويين أنفسهم. ذلك على الرغم من سياسة التجهيل الاستعمارية للإنجليز حيث كان الاستثمار المحدود من قِبَل الحكومة في التعليم الريفي يهدف أساساً إلى إيهاام سكان القرى بأنّ البريطانيين مهتمون بالفعل بتوفير الخدمات التعليمية.

من المثير للاهتمام أنّ كلّاً من القرويين وحكومة الانتداب أدركا أنّ التعليم أداة فعّالة قادرة على خدمة كل منهما لتحقيق أهدافه. النتيجة الهامة والمثيرة للإعجاب هنا هي أنّه في الحالة الفلسطينية فقد تحوّلت ساحة التعليم الى ساحة مقاومة لا تقل أهمية عن الساحة السياسية أو العسكرية. البحث يعتمد على استخدام وتحليل مصادر تاريخية متنوعة تناولت تلك الحقبة من التاريخ الفلسطيني، منها كتب ودراسات أولية صدرت في تلك الفترة، كتب ومقالات علمية أكاديمية صدرت حديثاً، وثائق مؤرشفة، مذكّرات وسير ذاتية، تقارير وإصدارات حكومة

الانتداب البريطاني، مقالات منشورة في صحف فلسطينية صدرت في تلك الفترة.

كلمات مفتاحية: التعليم الريفي الفلسطيني، سياسة الاستعمار البريطاني، فلسطين، التعليم المقاوم.

أهمية الدراسة، منهجيتها ومساهمتها:

لقد ركزت الكتابة التاريخية الفلسطينية التي قامت بها مراكز الأبحاث المختلفة (والتي كان معظمها في بيروت)، فضلا عن المؤرخين والباحثين الفلسطينيين المستقلين، تقريبا بشكل كلي على الجانب السياسي من التاريخ الفلسطيني في محاولة جادة ومُبَرَّرة لفهم وتفسير عوامل وأسباب حدوث نكبة 1948. لكن في المقابل، كان هناك إهمال جوانب أخرى هامة منها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي لم تلق اهتمام الباحثين والمؤرخين إلا منذ ثمانينات القرن العشرين.

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة كونها تسلط الضوء على جانب مضئ ومهم من جوانب التاريخ الفلسطيني قبل النكبة وهو جانب تطوّر منظومة التعليم داخل المجتمع الفلسطيني بشكل ملفت ومثير للإعجاب واعتبار التعليم جبهة مركزية من جبهات النضال والصمود الفلسطيني ضد الكولونيالية البريطانية. من المفيد والمهم هنا التأكيد على أنّ التطور التعليمي والثقافي الواسع الذي شهده المجتمع الفلسطيني، المدني على وجه الخصوص، في عهد الانتداب البريطاني، والذي تمثّل في انتشار التعليم والصحافة والتأليف والنشر والترجمة والمكتبات، قد فاق ما شهده أيّ مجتمع عربي آخر في الفترة ذاتها (ח'א'לדי, 2010; Ayalon, 2004). كذلك فإنّ التأكيد في هذه الدراسة على حدوث هذا التطور الواسع في الثقافة والتعليم وعلى إبرازه بأنّه يمثّل دليلا على وعي المجتمع الفلسطيني، يساهم في تفنيد السردية الصهيونية التي رُوّجت بأنّ المجتمع الفلسطيني كان مجتمعا متخلفا وجاهلا.

تعتمد هذه الدراسة في الأساس على قراءة وتحليل مضمون الكثير من المصادر الأولية المتصلة بموضوع البحث، وخاصة كتب ومذكرات وشهادات وصحف من فترة الانتداب، وكذلك مواد أرشفية على رأسها تقارير ومنشورات حكومة الانتداب ولجان تقصي وتحقيق أرسلتها وزارة المستعمرات البريطانية خصيصا إلى فلسطين لبحث أحوال الفلسطينيين وشكاوهم في حقل التعليم والزراعة والاقتصاد. بالإضافة إلى كل تلك المصادر الأولية، فإنّ الدراسة تعتمد على تحليل مجموعة من الأبحاث الهامة والمصادر الثانوية ذات الصلة.

مقدمة

يتناول هذا البحث قصة التعليم الريفي الفلسطيني خلال فترة الانتداب البريطاني ويبرز قصة تغلّب القرويين، ولو جزئيا، على التحديات والعقبات التي وضعها النظام الاستعماري البريطاني

عمداً للسيطرة على المجتمع الريفي وتقييده من أجل تحقيق الهدف الأعلى لوجوده في فلسطين، وهو تنفيذ المشروع الاستعماري وإقامة وطن قومي لليهود، كما جاء في تصريح بلفور. يعتبر النجاح الذي حققه إصرار وعزيمة القرويين الفقراء، الذين اجتمعوا على هدف واحد في تحدي سياسات الانتداب العدائية، جزءاً هاماً من الرواية الفلسطينية التي يجب أن تنعكس في التأريخ الفلسطيني وتأخذ حيزاً أوسع. يتناول هذا المقال سياق الحياة الريفية في فلسطين إبان الانتداب البريطاني، وكيف تطورت هذه الحياة تدريجياً في ظل السياسات الاستعمارية، ثم يُحلّل بتوسّع مقاومة هؤلاء السكّان لسياسات الانتداب في مجال التعليم وتعطشهم المثير للإعجاب للعلم والمعرفة، كجزء من مجتمع بدأ يتحرك منذ أواخر القرن التاسع عشر نحو نهضة ثقافية شاملة تنقله نقلة اجتماعية واقتصادية نقلة نوعية (178, 2024, ٥٦٦٥).

«ظل معظم الفلاحين العرب فقراء بسبب الأرض غير الخصبة، ونقص المياه، ونقص المعدات الزراعية، واستغلال مُلاك الأراضي، وارتفاع أسعار الفائدة على القروض المتواصلة». هكذا وصف هربرت صموئيل، أول مفوض سامي بريطاني في فلسطين، ظروف القرويين العرب في بداية الانتداب، حيث كانوا يكافحون من أجل الحصول على الخدمات التعليمية في قراهم (Hyamson, 1950, 50).

في بداية الانتداب، قُدِّر عدد سكّان الريف بنحو 70% من السكّان العرب في فلسطين. وانخفض هذا العدد تدريجياً إلى نحو 60% بحلول عام 1947 بسبب هجرة الفلاحين الريفيين إلى المدن، وخاصة إلى يافا وحيفا والقدس، بحثاً عن عمل وحياة أفضل (1987, ٦٣٦).¹ ومن بين أكثر من ثمانمائة قرية فلسطينية، كانت معظمها قرى إسلامية، وكان عدد قليل منها مسيحياً أو درزياً في المقام الأول، وكذلك كان عدد قليل منها قرى مختلطة من المسلمين والمسيحيين والدروز. كان عدد سكّان الريف في ذلك الوقت حوالي 700,000 نسمة، وكان متوسط عدد سكّان القرية يتراوح بين سبعمائة وثمانمائة نسمة (عرّاف، 1996, 141-145). كانت معظم القرى تقع في المناطق الجبلية في الجليل والمرتفعات الشمالية للضفة الغربية، وكانت بشكل عام أكثر رسوخاً من القرى في الأراضي المنخفضة (دولدر، 1989, 130; שמעוני، 1947, 160). اعتمد الاقتصاد الريفي بشكل شبه كامل على الأرض والزراعة، ممّا جعل قضية ملكية الأرض محور الحياة الريفية. ويمكن القول إنّ الأرض كانت تحدّد العادات ونمط الحياة اليومية، وكانت مصدراً للاستفزازات والنزاعات، ولكن أيضاً للقوة والفرح والفخر وسبل العيش.

في أوائل الثلاثينيات من القرن العشرين، أرسلت الحكومة البريطانية ثلاث لجان إلى فلسطين

1. كانت الهجرة الجماعية للقرويين إلى حيفا مثيرة للإعجاب. فقد جاء المهاجرون، بعضهم حتى من خارج فلسطين، بحثاً عن عمل في الميناء أو في المصانع العديدة التي أنشئت في المدينة خلال فترة الانتداب. وقد كانت لهذه الهجرة أبعاد اجتماعية، اقتصادية وسياسية هامة.

للتحقيق في الوضع الاقتصادي للسكان الفلسطينيين: لجنة سيمبسون (John Hope Simpson)، ولجنة جونسون - كروسبي (Johnson-Crosbie) في عام 1930، ولجنة لويس فرنش (Lewis French Commission) في عام 1931. حققت اللجان في الأحوال المعيشية لأكثر من 100 قرية (هيكل، 1941، 131-135). كانت الصورة التي قدّمتها قائمة للغاية، حيث تصوّر حياة البؤس والفقر والإذلال للفلاحين. هكذا شهد همفري بومان، Humphry Bowman، أول مدير لإدارة التعليم من عام 1920 إلى عام 1936، أمام اللجنة سيمبسون: «إنّ وضع الفلاحين على وشك من البؤس. لا توجد قرية عربية تقريباً لا تغرق في الديون. الفلاح غير قادر على دفع الضرائب للدولة. لقد زرت 15 قرية في الجليل ووجدت الصورة نفسها بوضوح. يعيش معظمهم على القروض» (هيكل، 1941، 135). قدّم بومان وصفاً مشابهاً أيضاً في شهادته أمام لجنة لويس فرنش (גרסמן، 2004، 208 - 216).

اتّسمت الزراعة العربية عموماً بالضعف والتقدم. عمل 81% من المزارعين في زراعة الحبوب، و8% في صناعات جديدة كالبساتين والكروم، و7% في تربية الماشية، و1% في الصيد البري وصيد الأسماك (Sereni & Ashery, 1936, 29-49). لقد تعرّض القرويون الذين يعتمدون على مُلّاك الأراضي في المناطق الحضرية في معيشتهم، للاستغلال والإفقار بسبب ارتفاع أسعار الفائدة والإيجارات، ممّا دفع الكثيرين، إلى جانب سياسة الانتداب القائمة على الإهمال، إلى الهجرة إلى المدن بحثاً عن عمل (אברמן، 1981، 63). استمر تدهور وضع الفلاحين بسبب توزيع ملكية الأراضي والضرائب والرسوم التي فرضها مُلّاك الأراضي. كما تعرّض الفلاحون لضغوط بسبب الهجرة اليهودية وما نتج عنها من انتقال الأراضي من الأيدي العربية إلى الأيدي اليهودية، وخاصة من قبل التجار وكبار مُلّاك الأراضي خارج فلسطين، مثل عائلة سُرُسُق اللبنانية التي باعت في أوائل الثلاثينيات أكبر سهلٍ في فلسطين، مرج بن عامر، إلى الوكالة اليهودية (Can'aan, 1936, 46-56).

شهد الفلسطينيون أمام لجنة بيل (Commission Peel) عام 1937 حول الوضع الاقتصادي الحرج للفلاحين وحذّروا من إمكانية قيام الثورة. وتحدّثوا عن تراكم الديون، والحالة البدائية للزراعة، وأسعار الفائدة المرتفعة، وخاصة عن الخطر الكامن وراء بيع الأراضي لليهود (الكيلي، 1968). كان الفلاحون الذين يعملون كموظفين في أراضي «الأفندي» مقابل مبالغ زهيدة ونسب محدّدة مسبقاً يكتشفون فجأة أنّ الأرض التي يعيشون عليها قد بيعت لمشتري جديد، وأحياناً يهودي. لقد اتخذت قضية بيع الأراضي بُعداً سياسياً وطنياً وأثارت غضب الفلاحين تجاه الحكومة وكبار التجار ومُلّاك الأراضي في المناطق الحضرية، وكذلك تجاه المُلّاك اليهود الجدد وهو في واقعه نزاع بين اليهود والعرب قد تفاقم بعد أوائل الثلاثينيات (Lesch, 1979, 67-74).

على الرغم من أوضاعهم المعيشية الصعبة وشحّ الإمكانات، حافظ الفلاحون على تقاليدهم العربية في استقبال الضيوف بكرامة. قال المندوب السامي السير آرثر واكبوب Arthur Wauchope، الذي زار عشرات القرى بصفته مفوضاً سامياً بين عامي 1931 - 1938، أنّه «أعجب كثيراً بكرم الشيوخ الذين استقبلوه» (Abcarius, 1945, 19). ومن المفارقات أنّ بومان، واكبوب وصموئيل استطاعوا وصف معاناة هؤلاء القرويين الكرماء الشرفاء، لكنهم لم يُشكّكوا في سياسات الانتداب التي انتهجوها كعامل رئيسي في تقويض القرويين الفلسطينيين وتفاقم معاناتهم. ونظراً لاستغلالهم المتراكم، لم يكن من المستغرب أن يصبح الفلاحون، وسكان الريف عموماً، في طليعة الأنشطة الثورية المسلحة ضد البريطانيين واليهود في الثورة العربية الكبرى بين الأعوام 1936 - 1939 (كبها، 1988، 22-27؛ زعيتر، 1980، 75 - 78). إنّ الهدف من هذا الوصف الموجز للحياة الريفية الفلسطينية هو في المقام الأول لفهم السياق الإشكالي الذي تطور فيه التعليم الريفي، صعوباته وعقباته، وتصميم القرويين على ضمان تعليم أطفالهم، والمساهمة بسخاء في تحقيق هذا الهدف مهما كلفهم الأمر.

من الهند إلى فلسطين: «دائرة التعليم» أداة لخدمة الاستعمار البريطاني

لقد نشأت أسس سياسة التعليم البريطانية في مصر والسودان والعراق وفلسطين من سياسة التعليم الاستعمارية البريطانية في الهند. وكان الهدف هو بناء نخبة حضرية متعلمة ذات توجه غربي ومُعجبة بالثقافة الغربية، لتكون حلقة الوصل بين الإدارة الاستعمارية البريطانية والسكان المحليين ولكي تصبح في نهاية المطاف قيادتها المحلية. لقد أنشأ البريطانيون كليات في معظم مستعمراتهم لتخريج هذه النخبة، بينما تركوا القرويين البسطاء يعانون من تعليم محدود وغير كافٍ من جميع النواحي: المناهج الدراسية، والميزانيات، والمعلمين، والمدارس (Kalisman, 2015, 49-54). لم يكن من المستهجن أنّه ومنذ الأيام الأولى لحكمهم العسكري في فلسطين في نهاية عام 1917، أن بدأ الضباط البريطانيون، وليس رجال تربية، بإدارة التعليم العربي بقيادة الضابط الميجور تادمان (Major Tadman) وذلك تماشياً مع سياستهم الاستعمارية المعهودة. أعادوا فتح المدارس الرسمية التي كانت تحت مسؤولية الحكومة المركزية العثمانية، وسمحوا لأنظمة التعليم الخاصة الإسلامية والمسيحية بمواصلة العمل بشكل مستقل. لا شك أنّ البريطانيين واجهوا تحدياً يتمثل في إرث الأتراك الذين أهملوا التعليم في فلسطين وفي جميع أنحاء بلاد الشام (Tibawi, 1956, 19-23). كانت المهمة التي تواجه البريطانيين هائلة بالفعل وتتطلب تنظيم وإدارة التعليم العربي الرسمي برمته، والذي كان معظمه في المناطق الريفية (Abcarius, 1945, 101-102; Abu-Ghazala, 1973, 88-89).² وفقاً للمادة 15 من

2. في عام 1911، بلغ عدد الفلسطينيين في سن الدراسة 38,584 طالباً و35,580 طالبة. من بين هؤلاء، التحق 6,104 طلاب و1,504 طالبات فقط بالمدارس الحكومية. أما في المدارس الخاصة، التي كان معظمها في المدن، فقد التحق 6,974 طالباً و2,683 طالبة في العام نفسه. هذا يعني أنّه في عام 1911، لم يدرس 25,000 طالب و31,400 طالبة إطلاقاً.

صك الانتداب، كان البريطانيون ملزمين بإتاحة الحق لكل طائفة في فلسطين بصيانة مدارسها الخاصة لتعليم أبنائها بلغتها الخاصة، وألا تنتقص من هذا الحق ما دام ذلك مطابقاً لشروط التعليم العمومية التي قد تفرضها الإدارة. هذا يعني السماح للعرب، تماماً مثل اليهود، بإدارة تعليمهم الخاص وبلغتهم الخاصة. ولكن على عكس التعليم اليهودي المستقل، سيطر البريطانيون بشكل كامل على التعليم العربي دون الالتزام بصك الانتداب الذي وقّعوا عليه بأنفسهم مع أنّ الفلسطينيين شكّلوا أغلبية سكّان البلاد (Tibawi, 1956, 11; Furas, 2020, 32-33).

في عام 1920، أنشأ البريطانيون هيئة أو وزارة استعمارية جديدة أسموها «دائرة التعليم» (De-artment of Education) التي كانت واحدة من أهم الهيئات الحكومية المتتدبة وأكثرها نفوذاً وقوة في فلسطين، لتحل محل الضباط العسكريين، وعيّنوا على رأسها ضابط بالمخابرات البريطانية كان قد خدم في السودان ومصر والعراق، همفري بومان، Humphry Bowman (Mathews & Akrawi, 1949, 218; Tibawi, 1956, 19-28). في بداية عشرينات القرن العشرين ومع بداية الانتداب البريطاني. كتب ورسفولد باسيل، Worsfold Basill، وهو باحث بريطاني قام بجولة في فلسطين، بالتفصيل عن التعليم، والتعليم العربي على وجه الخصوص، مشيراً إلى أنّ مديري ومسؤولي دائرة التعليم لم يتمكنوا من تحديد السياسة وكانوا راضين بتنفيذ سياسة وزارة المستعمرات في لندن (Furas, 2020, 32). وفقاً لباسيل، في عام 1923، وظّفت الإدارة 701 شخصاً: 13 كاتباً، و16 مفتشاً، و672 معلّماً (70% منهم مسلمون)، وكانوا مسؤولين عن 312 مدرسة عربية حكومية (45 في المدن، و267 في القرى)، تضم 91,195 طالباً، وبميزانية سنوية قدرها 103,000 جنيه إسترليني (Worsfold, 1925, 257-260). من ناحية أخرى، بلغ عدد المدارس التي أدارها اليهود والمسيحيون 367 مدرسة تضم 32,416 طالباً (مع أنّ المدارس اليهودية كانت تضم طلاباً يهوداً بشكل شبه حصري، بينما كان طلاب المدارس التي يديرها المسيحيون هم من الفلسطينيين المسيحيين والمسلمين). هذا في الوقت الذي أنفق اليهود وحدهم حوالي 100,000 جنيه إسترليني على مدارسهم (Worsfold, 1925, 257-258).

شمل الهيكل التنظيمي الاستعماري لدائرة التربية والتعليم ثلاث هيئات إدارية: الجهاز الإداري المركزي، والهيئة المركزية لكبار المسؤولين، وجهاز التفتيش للإشراف على المناطق الأربع (القدس، والجليل، والسامرة، والجنوب). شارك الموظفون الإداريون في قسم التسجيل والحفظ، وفي المستودعات، والخزنة، والترجمة، والبيانات والإحصاءات، والطباعة - باللغات الرسمية الثلاث (Mathews and Akrawi, 1949, 217-220). كانت هناك مشاكل واضحة في دائرة التربية والتعليم، أسوأها التناقض بين الموقف الديمقراطي تجاه التعليم اليهودي وانعدام الاستقلال تجاه التعليم العربي إلى جانب تقديم مناهج قديمة وتدريب ضعيف للمعلّمين. لم تتجاوز ميزانية التعليم العربي 6.64% من ميزانية حكومة الانتداب، ولم يكن هناك سوى ثلاثة مسؤولين عرب

كبار في دائرة التربية والتعليم طوال فترة الانتداب وهم مساعدو المديرين جورج أنطونيوس، جيرائيل كاتول، وأحمد ساحم الخالدي (Abcarius, 1945, 103). احتج القادة العرب على سياسة دائرة التعليم التي وصفوها بالمنافقة، وطالبوا باستقلالية تعليمية تُمكن المجتمع العربي من الاستفادة من تعليم وطني فعال يُعنى بتنشئة أجيال المستقبل. لم تجد مطالبهم آذاناً صاغية لدى حكومة الانتداب. أدلى المُربي خليل طوطح، مدير الكلية العربية في القدس من عام 1920 إلى عام 1925، بشهادته الهامة أمام لجنة بيل عام 1937 قائلاً: «من الواضح تماماً أنّ دائرة التعليم لا تُبالي بتعليم العرب إطلاقاً. والدليل على ذلك هو المبلغ الضئيل والمشين الذي تُخصّصه الوزارة للتعليم العربي، مُقارنةً بما يقارب 10% مما استثمره البريطانيون في التعليم في العراق بين عامي 1933 - 1934» (عزة دروزه، 1993، 245).

حاول همفري بومان، الذي أدار دائرة التعليم ما بين السنوات 1920-1936، شرح أسباب رفض الإدارة منح العرب استقلالية التعليم، وكتب في مذكراته أنّ أيّ جماعة أو مجتمع يحق له المطالبة باستقلالية التعليم، شريطة ألا يكون تعليمه مُخصّصاً من قبل حكومة الانتداب، ولكن إذا مُوّل، فيجب أن يكون خاضعاً لأدنى حدٍّ من الرقابة الحكومية. ثم قدّم بومان شرحه الواهي للأساس المنطقي، على حد قوله، لمنح اليهود استقلالية التعليم، على الرغم من أنّ نظامهم التعليمي كان يتلقّى جزءاً من ميزانيته من حكومة الانتداب: «كان اليهود، جميعهم تقريباً، متعلّمين، وكانوا أثرياء. جمعوا أموالاً طائلة من الخارج، ما مكّنهم من إدارة نظامهم التعليمي باستقلالية. أمّا المسلمون، فلم يتلقوا تعليمًا منذ عهد الأتراك، ولم يتمكّنوا من جمع التبرعات إلّا من خلال الوقف الإسلامي..» (Bowman, 1942, 254). وفي شهادة بومان ذاته أمام لجنة بيل عام 1937، أكّد أنّ ميزانية التعليم الحكومي العربي لم تتجاوز 5% من إجمالي ميزانية الحكومة (عزة دروزه، 1993، جزء 2، 245).

لقد كان التهرّب الاستعماري الذي مارسه بومان دليلاً آخر للفلسطينيين على أنّ السياسة التوجيهية لحكومة الانتداب ووزارة المستعمرات كانت إنشاء الدولة اليهودية وتنفيذ وعد بلفور، وأنّ أية عقبة تعوق هذا الهدف سوف يتم إزالتها ممّا يجعل سيطرة الانتداب على النظام التعليمي العربي ضرورة لا تراجع عنها (ESCO Foundation for Palestine, 1947, 256-271).

«سياسة التجهيل»: ملاح سياسة التعليم البريطانية الاستعماريّة

بعد أن ترك وظيفته في خدمة حكومة الإمبراطورية البريطانية، كتب بومان عام 1942، سرداً صريحاً للطبيعة العنصرية للاستعمار البريطاني، وموقفه المتعالي والمتعجرف تجاه شعوب المستعمرات: «نظر لويد جورج والورد بلفور إلى العرب على أنّهم سكّان صحراويون هامشيون لا قيمة لهم، سيشعرون بالرضا عن وجودنا ووعودنا. إذا لم يقنعوا ويقاوموا قليلاً في البداية، فلا تردّدوا في استخدام القليل من القوة لإخضاعهم، كما حدث مع القبائل في شمال غرب الهند» (Bowman, 1942, 287).

في حقيقة الأمر كانت فكرة الانتداب آخر تجسيد للإمبريالية البريطانية التقليدية ولم تكن تمثل تغييراً جوهرياً أو تخلياً عنها (7616، 2013، 142-143). لذا، كان من الواضح أنّ سياسة التعليم في عهد الانتداب على فلسطين لم تكن عشوائية، فقد كتب اللورد توماس ماكولي Thomas Babington Macaulay (وكان موظفاً بريطانياً كبيراً ومن مخططي سياسة الإمبراطورية البريطانية في الهند، وكان له تأثير كبير خصوصاً في صياغة سياسة التعليم البريطانية في المستعمرات) بمنتهى الاستعلاء في «مذكّرة التعليم» عام 1834: «إنّ رف واحد من مكتبة أوروبية جيدة يساوي في قيمته جميع الأدبيات المحلية في الهند وشبه الجزيرة العربية»، مُعبّراً عن الاستعلاء الاستعماري البريطاني ومواقفه العنصرية تجاه شعوب المستعمرات (Curtin, 1971, 178-191). أدرك البريطانيون الأهمية القصوى لاستغلال التعليم كوسيلة للسيطرة على المستعمرات لخدمة مصالحهم الاستعمارية، كتدريب العمّال المخلصين للاندماج في المؤسسات الحكومية. كما فضّل البريطانيون المسؤولين من الأقليات على الأغلبية لاستغلال تبعيتهم لضمان ولائهم. كانت هذه السياسة جليّة في بداية الانتداب على فلسطين، حيث مُنحت معظم المناصب لليهود والمسيحيين، ولقلة من المسلمين من عائلات النخبة. هيمنت هذه الاستراتيجية الاستعمارية على سياسة التعليم في جميع المستعمرات البريطانية وتناقضت بشكل حاد مع نظام التعليم في بريطانيا نفسها، الذي وُفّر لكل طالب تعليماً ديمقراطياً، وطنياً، ليبرالياً، علمياً وتقدّمياً (7616، Yusuf, 1973, 150-152; 126).

منذ بداية الانتداب على فلسطين، كان هدف مسؤولي وزارة المستعمرات هو الحفاظ على الوضع الراهن للبنية الاجتماعية التقليدية للمجتمع العربي ذي الأغلبية الريفية. لقد كانوا يدركون أنّ أيّ توسع في التعليم الريفي قد يخلق طبقة وسطى جديدة متعلمة وقومية مناوئة ومعادية للبريطانيين والصهيونية، ممّا قد يشكّل عقبة أمام تنفيذ السياسة البريطانية الرسمية. لذلك، سمح البريطانيون بإجراء تحسين طفيف في مستوى التعليم الأساسي وانخفاض في مستوى الأمية، مع الحفاظ على المعايير الاجتماعية القائمة على إهمال تعليم ما بعد الابتدائي والتعليم العالي والحد من إمكانيات تطوير التعليم الريفي والإبقاء عليه تعليماً زراعياً. أدرك العرب جوهر هذه السياسة جيّداً وأطلقوا عليها اسم «سياسة التجهيل» (38 - 39، 1996، 38 - 39). عندما وضعت وزارة المستعمرات البريطانية أسس سياسة التعليم في فلسطين الانتدابية، لم تعتبر فلسطين كبلد تحت الانتداب، بل كمستعمرة تحت الحكم الاستعماري. وبينما اختلف بعض مسؤولو الانتداب مع هذه السياسة، إلّا أنّهم كانوا في النهاية مسؤولين عن تنفيذها. ورغم سياسته المؤيدة للصهيونية، طلب واكهوب مراراً وتكراراً من وزارة المستعمرات تخصيص ميزانيات إضافية للتعليم العربي الرسمي، وخاصة التعليم الابتدائي، ولكن دون جدوى. في عام 1932، أبلغ واكهوب وزير المستعمرات في لندن باستياء العرب: «يحتجّ العرب على سياسة

التعليم البريطانية. ولا يمكن تجنب الإضرابات المدرسية. بدأ العرب يهتموننا باتباع سياسات تهدف إلى إبقائهم جاهلين، وهي «سياسة تجهيل الناس» (Miller, 1985, 92).

بالإضافة إلى شكاوى واكهوب، أرسل جيروم فارل Jerome Farrell³، خليفة بومان في دائرة التعليم، رسالة إلى وزارة المستعمرات في لندن عام 1937، محذراً من العواقب السلبية التي قد تنتج عن سياسة التعليم التي تتبعها وزارة المستعمرات: «إنّ النتيجة الطبيعية للتفاوت بين المرافق التعليمية المقدّمة للعرب واليهود هي توسيع الفجوة الثقافية بين العرقين، ومنع الاختلاط الاجتماعي على قدم المساواة، والميل إلى دحر العرب إلى وضع أدنى دائماً» (Miller, 1985, 95). لم يكن لهذا النقد الصريح أيّ تأثير أو صدى على الإطلاق، فقد واصلت وزارة المستعمرات سياستها في تخصيص الحد الأدنى من الميزانيات، كما فعل في جميع مستعمراته، في أفريقيا وجنوب شرق آسيا. استمر الصراع المستمر بين العرب والبريطانيين على التعليم -المناهج والميزانيات والرقابة والتفتيش - طوال فترة الانتداب. لم تتغير نية البريطانيين: استثمار القليل جداً في التعليم العربي وخاصة التعليم الريفي (Allen, 1946, 12; Davis, 2003, 191-192).

معاناة القرويين ومسايعهم من أجل التعليم

في يوليو/تموز 1920، حمل المندوب السامي البريطاني، اليهودي الصهيوني، السير هربرت صموئيل Herbert Samuel، رسالةً إلى القدس من الملك جورج الخامس إلى سگان فلسطين، شملت جزأين: الأول، أنّ الانتداب سيعمل على إقامة وطن قومي للشعب اليهودي تدريجياً على أرض فلسطين، كما جاء في وعد بلفور؛ والثاني، أنّ الانتداب لن يمس، بأي شكل من الأشكال، الحقوق المدنية والدينية لسكان البلاد ولا رخاء سكّانها. قرأ صموئيل الرسالة بحضور شخصيات عربية ويهودية مرموقة، وأكد لهم العمل على تحقيق العدالة والحرية والمساواة والنزاهة، في مواجهة فساد الحكم التركي المهزوم. كما وعد صموئيل بإعادة استثمار الضرائب التي يدفعها جميع سكان البلاد لصالح جميع سكانها (Samuel, 1945, 157).

طوال فترة حكمه، كرّر صموئيل وعده بالمساواة في معاملة جميع سكان فلسطين، كما يذكر في مذكراته:

كنْتُ ليبرالياً طوال حياتي، وكنْتُ آخر مَنْ ساهم في سياسة القمع. بصفتي يهودياً، لكن من العار أن يتسبب قيام الدولة اليهودية في تدمير شعب آخر يعيش على أرضها لأكثر من ألف عام. وكان من المؤسف جداً أن يتعلم اليهود من مأساتهم كيف يضطهدون الآخرين. على العكس من ذلك، كنْتُ على يقين من أنّ السبيل الوحيد لضمان أن يجلب الوطن القومي رضا اليهود واحترام العالم والانتداب، هو فتح الأبواب أمام العرب لينعموا بمستوى

3. مثل سابقه بومان، كان جيروم فارل (1882-1960) ضابطاً في المخابرات العسكرية البريطانية في العراق والسودان ومصر.

معيشي رفيع وثقافي ومرح. عندما عيّني الملك، كان يعلم بتعاطفي مع اليهود، لكنني عُيِّنتُ لإدارة البلاد بما فيه مصلحة جميع سكّانها، وليس لمصلحة فئة معينة. أنا لستُ مفوضاً باسم الصهيونية، بل باسم ملك إنجلترا (Samuel, 1945, 168).

أدرك الفلسطينيون سرياً أن وعود صموئيل قد كذبتها أفعاله. فبموجب تعليماته، أعدت حكومة الانتداب خطة خاصة سُميت «التوسع الريفي» Rural Expansion، حيث حدّدت بدقة نوع ومستوى التعليم المُقدّم للقرويين، ووتيرة واتجاه توفيره، مُعلنةً أنّه على البريطانيين «ملء البلاد بالمدارس الابتدائية في غضون أربع سنوات» (Samuel, 1945, 169). إلّا أنّ تفاصيل الخطة كانت أقل طموحاً، لا سيما بالمقارنة مع سكّان المدن. فعلى سبيل المثال، اقتصرت هذه الخطة على القرى الريفية التي يزيد عدد سكّانها على 600 نسمة، وكان على القرويين بناء مدارسهم الخاصة على أراضيههم وتوفير الأثاث والمعدات من أموالهم الخاصة؛ بينما اكتفى البريطانيون بدفع رواتب المعلمين. كما اختلف منهج مدارس القرى عن منهج مدارس المدن. وكان البرنامج يهدف إلى توفير التعليم الأساسي للطلاب لمحو الأمية واكتساب بعض المعرفة الزراعية. وقد صرّح صموئيل صراحةً بأنّه مهم بتوفير المال، ولهذا السبب لم يكن مستعداً لإنشاء مدرسة في كل قرية على نفقة الحكومة. هكذا شرح النهج الاقتصادي لخطة «التوسع الريفي»:

وفي هذا الصدد، أوليتُ اهتماماً خاصاً، وبادرتُ إلى وضع صيغة تدفع بموجبها الحكومة رواتب المعلمين وترسلها إلى كل قرية مستعدة لبناء مدرسة. كان من السهل تشييد مثل هذه المباني وتحويلها إلى مدارس بدلاً من بناء مدارس جديدة، فهو أكثر توفيراً. وبهذه الطريقة، استطاعت الحكومة توفير المال واستخدامه لتدريب المعلمين في كليات متخصصة، ودفع رواتب المعلمين في القرى» (Samuel, 1945, 163).

على الرغم من العديد من أوجه القصور في البرنامج، وخاصة شرط مساعدة المدارس في القرى الكبرى فقط، قَبِل القرويون التحدي، وتبرعوا بالأراضي والأموال لإنشاء المدارس التي حُرِّموا منها لفترة طويلة في ظل الحكم العثماني. رأى القرويون أنّ التعليم هو واجب وطني وانه وسيلة رئيسية للحراك الاقتصادي والاجتماعي، وأرادوا تعليم أطفالهم بأي ثمن والتعويض عن تقصير الحكم التركي في نشر التعليم في فلسطين وخصوصاً في الريف. لذا، ولمدة ثلاث سنوات، قَبِل القرويون بحماس مبادرة صموئيل، وبنوا أو استأجروا المباني وفتحو المدارس. ولكن في عام 1922، أوقفت الحكومة برنامج توسيع التعليم الريفي لأسباب تتعلق «بالميزانية»! كتب صموئيل، مُخلفاً وعده بتوفير التعليم في القرى في غضون أربع سنوات: «أجبرتنا الصعوبات الاقتصادية المتعلقة بالميزانية على التوقف وإيقاف المبادرة» (Samuel, 1945, 163). لم يتم تعيين لجنة لدراسة حالة التعليم الحكومي العربي إلّا في عام 1932، أي بعد مرور أكثر من عقد على بداية الانتداب. أوصت

اللجنة في تقريرها المُقدّم إلى حكومة الانتداب بخطة توسعة ثانية للتعليم العربي مع التركيز على التعليم الريفي (Survey of Palestine 1944-1945, 1946, vol. 2, 645-50). بناءً على هذه التوصية، استُؤنف توسيع نطاق التعليم العربي الريفي اعتباراً من سبتمبر/أيلول 1934، مع زيادة أهلية الالتحاق بالقرى التي لا يقل عدد سكّانها عن 300 نسمة. وقد خفّف هذا إلى حد ما العبء على مدارس الغرفة الواحدة التي كانت تستوعب في كثير من الأحيان طلاباً من عدة قرى صغيرة متجاورة. كما دعمت الخطة إنشاء مدارس منفصلة للبنات في كل قرية، شريطة توفر معلّمة، وهو شرط صعب بلا شك حينها (A Survey of Palestine, 1944-1945, 648).

في حين أنّ الخطة الثانية وسّعت التعليم العربي الريفي من حيث عدد الطلاب والمعلمين والمدارس، إلّا أنّها لم تسمح بفتح مدرسة في كل قرية ولم تُقرّ تعليمًا أعلى من الصف الرابع. ولم يُسمح بالصفين الخامس والسادس إلّا قرب نهاية الانتداب، وفي عدد قليل من القرى الكبيرة فقط. في عام 1933، أي قبل عام من بدء البرنامج الثاني، سُجّل 6,555 طفلاً في المدارس في القرى، ولكن لم يُقبل سوى 3,766 طفلاً بسبب النقص في المدارس والصفوف. في العام التالي، سُجّل 7,981 طفلاً وقُبل 4,924 طفلاً، بزيادة سريعة بلغت حوالي 25 في المائة؛ ممّا يدلّ على رغبة وإصرار القرويين على التعليم (A Survey of Palestine, 650).

لم يكن الحمل على القرويين بسيطاً، فقد اضطر الأطفال إلى المشي لمسافات طويلة ولساعات للالتحاق بالمدرسة في قرى أخرى، وكان أحد الحلول هو استئجار منازل لفصول دراسية إضافية مع دفع القرويين رواتب المعلمين. كلها كانت حلولاً ثقيلة ومكلفة فرضتها حكومة الانتداب قصداً، الأمر الذي قلّل من عدد الأولاد الذين التحقوا بمسيرة التعليم (عباس، 2006، 49-41).⁴ حدث هذا، على سبيل المثال، في قرية بيت إكسا، الواقعة على بُعد تسعة كيلومترات شمال غرب القدس. فقد ذكرت صحيفة الدفاع عام 1941 أنّ أحمد خليفة، مفتش لواء القدس في المعارف، زار القرية وشاهد البيوت المستأجرة المخصصة لإيواء أطفال القرى المجاورة، وقد أعرب له الأهالي عن مدى شغفهم بالتعليم وطلبوا منه إبلاغ دائرة المعارف بأوضاعهم، ومطالبة الحكومة بدفع رواتب المعلمين على الأقلّ للتخفيف عنهم (جريدة الدفاع، 1941، عدد 1747، 6). لم يكن هذا طلبهم الأول. ففي مطلع عام 1939، كتب مختار بيت إكسا إلى دائرة المعارف مُبدئاً استعدادة لقبول طلاب من القرى المجاورة بشرط أن تدفع الدائرة رواتب معلمين اثنين من أصل أربعة معلمين في القرية، لكن عرضه رُفض (جريدة الدفاع، 1939 (1293)، 7).

لم يكن هذا الحال مقتصرًا على قرية بيت إكسا بل على غالبية قرى فلسطين، فقد أخبر بومان لجنة بيل (1937) أنّه في عام 1936، لم يكن هناك مدارس في سوى 293 قرية من أصل 780

4. إلى جانب احسان عباس، كتب العديد من القرويين في مذكراتهم عن التجربة الصعبة التي مروا بها في الدراسة خارج القرى.

قرية، وأن 42% من مجموع الأطفال الذين هم في سن الدراسة في هذه القرى لم يكونوا مسجلين (زعير، 1980، 77). ورغم الاعتراف العام بأهمية البرنامج، إلا أن التعليم في القرى نما بشكل رئيسي بفضل الجهود والاستثمارات المدروسة من جانب القرويين أنفسهم. وأقرّ مسؤولو وزارة التعليم بدهشتهم من سرعة استجابة القرويين، الذين دفعوا رواتب المعلمين في كثير من الحالات (Bowman, 1942, 276).

الصراع على أهداف التعليم بين الانتداب والعرب:

وضعت وزارة المستعمرات السياسة التعليمية الرئيسية للحكومة البريطانية بشأن التعليم الريفي في فلسطين خلال فترة خدمة صموئيل (1920-1925) وبومان، مدير إدارة التعليم (1920-1936). يمكن استخلاص درجة من الاهتمام بسكان الريف ورغبة حقيقية في مساعدتهم من مذكرات وتصريحات هذين المسؤولين. ويمكن القول إن المبادرات التي أطلقها منذ بداية الانتداب دلت على رغبة مماثلة، ولكن على مر السنين، وبغض النظر عن تعاطفهما الصادق، فقد طبقت السياسات التي حدتها وزارة المستعمرات. ولم يتخذ أي منها إجراءات حاسمة أو متسقة لتعزيز التعليم الريفي بشكل ملحوظ، بغض النظر عن التحسّن النسبي الذي حدث. وعزا كلاهما فشلها إلى عجز في الميزانية، التي كانت تحت سيطرة وزارة المستعمرات، مع الأخذ بالاعتبار مصادر اتخاذ القرارات (Yusuf, 1973, 128). وقد صمّم مسؤولو وزارة المستعمرات السياسة التعليمية على الطريقة الاستعمارية التقليدية دون التنسيق مع رجال التربية العرب، وعملوا على تحقيق أربعة أهداف رئيسية استعمارية نمطية للتعليم الريفي العربي: الإعداد للحياة البسيطة (Preparation)، التعليم الأساسي (Universal Education)، التربية على المواطنة (Citizenship Education)، والتعليم الريفي (Rural Education) (Yusuf, 1973, 127-128). لتطبيق هذه السياسة، التي التزم بها بومان طوال خدمته في الهند والعراق وأفريقيا، أُجبر القرويون على إنشاء مدارسهم الخاصة، وحصرها في الصف الرابع الابتدائي، ووضع منهاج دراسي خاص يُركّز على الزراعة، ومنع أي تعليم بعد المرحلة الابتدائية في القرى (Yusuf, 1973, 129). كان المنهاج الذي أقرته وزارة التعليم للمدارس الريفية كثيفاً وسطحياً وغير علمي، وشمل بشكل رئيسي دروساً في اللغة العربية والحساب والتاريخ والجغرافيا والطبيعة والصحة والتربية البدنية والرسم والدين والحرف اليدوية واللغة الإنجليزية والزراعة (الدباغ، 1990، 3، 44).

بالتنسيق مع صموئيل وبموافقته، فرض بومان عبئاً ثقيلاً على القرويين عندما أجبرهم على تجهيز المدارس من أموالهم الخاصة، متجاهلاً الأزمة الاقتصادية الخانقة التي يعيشونها مع فقرهم وديونهم. يبدو أنه لم يكن مهتماً بالمجتمع الريفي كمجتمع متغيّر وناشئ يتعرض لعمليات تحديث

تدريجية (بدران، 1969). هدفت سياساته إلى الحد من المعرفة والتعليم ومنع الحراك الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لسكان الريف، وهي تغييرات، من وجهة نظره، قد تُعرض المصالح البريطانية للخطر، حيث أنّ المعرفة قوة، وهو موقف بريطاني مألوف في جميع مستعمراتها وليس في الشرق الأوسط فحسب (Allen, 1946, 142).

منذ البداية، شكّك القرويون في نوايا وأهداف الحكومة البريطانية وأيقنوا أنّ مبادرات صموئيل وبومان كانت تهدف إلى الإبقاء على نظام التعليم التقليدي السطحي والضعيف كما هو، كما كان عليه الحال في عهد العثمانيين. توّصل الفلسطينيون، في المناطق الحضرية والريفية، إلى استنتاج استراتيجي مفاده أنّ مستقبل أطفالهم، بما في ذلك تعليمهم، هو بأيديهم وليس بيد الحكومة الاستعمارية البريطانية (Yusuf, 1973, 131). ومن هنا، فقد حدّد الزعماء والسياسيون والمرؤون الوطنيون الفلسطينيون من جانبهم هدفين رئيسيين للتعليم العربي:

القضاء على الأمية، والتربية على قيم الوطنية والانتماء (الدباغ، 1990، 42-40).

لم يكن من قبيل الصدفة أن يكون محور الأمية هدفاً أولاً وحاجة ملحة للفلسطينيين، وخاصة بين القرويين، وخاصةً بين النساء. لقد أدركت القيادة أنّه لن يكون هناك تقدّم أو تغيير في المجتمع دون تحقيق هذا الهدف للجميع وذلك على ضوء المعطيات المقلقة حول نسبة الأمية المرتفعة في القرى والتي وصلت إلى 100% في بعضها مثل قرية الزنغرية في شمال فلسطين أو قرية النزلة الغربية في منطقة طولكرم والتي لم يكن فيها غير خمسة أشخاص يقرأون ويكتبون (Furas, 80-81, 2020). ووفقاً لإحصاءات الانتداب، في عام 1931، كان 32.6% فقط من إجمالي سكّان فلسطين يقرأون ويكتبون (14.4% بين المسلمين، و55.7% بين المسيحيين، و86.1% بين اليهود). بالنسبة للمسلمين، كانت الفجوة بين محور الأمية في الريف والحضر (وبشكل أكثر وضوحاً بين الرجال والنساء) كبيرة: 11% فقط من المسلمين في الريف كانوا متعلمين (21% رجال؛ 0.06% نساء) مقارنة بـ 23.5% في المدن (34% رجال؛ 9.5% نساء) (الدباغ، 1935، 129).

برغم تلك المعطيات القائمة، إلّا أنّ لقرويين نجحوا، من أبريل 1941 حتى نهاية أغسطس 1945، في جمع مبلغ 1,300,480 دولاراً أمريكياً للاستثمار في تعليم أطفالهم. من هذا الإجمالي، بلغ إنفاق القرية على بناء مدارس جديدة 485,580 دولاراً أمريكياً مقارنة بـ 94,880 دولاراً أمريكياً قدّمتها حكومة الانتداب لبناء بعض المدارس. وفي بعض الحالات، دفع القرويون أيضاً رواتب المعلمين. من عام 1935 إلى عام 1940، تم بناء ثماني عشرة مدرسة بتبرعات من القرويين (Kalisman, 126, 2015). وبحلول يناير 1946، دفع الفلسطينيون، من الريف والحضر على حد سواء، رواتب 346 من أصل 2,156 معلّماً في التعليم الحكومي العربي (Mathews and 'Akrawi, 1949, 729; British Mandate, A Survey of Palestine 1944-1945, 223).

في ظل هذه الظروف الصعبة، عاش المعلمون العرب معاناة في التوظيف والنقل والمعاشات. تحتوي أرشيفات دولة إسرائيل على العديد من السجلات لمعلمين منهم مصطفى محمود العرابي من صفد، رشيد شاكر صالح من قرية الخالصة، كريات شمونة اليوم (أرشيف الدولة، 1037\14-م)، ووداد حنا من الرامة (أرشيف الدولة، 1038\15-م). كان مصطفى العرابي مثلاً نموذجياً إذ وظفه البريطانيون في أوائل نوفمبر 1945 كمدرس مؤقت في مدرسة ابتدائية في قرية سعسع⁵ بشرط أن يدفع القرويون راتبه الشهري البالغ عشرة جنيهات. وافق مصطفى، وظن أنه سيحصل في العام الدراسي القادم على تثبيت وظيفي وراتب أفضل من حكومة الانتداب. لكن رغم رفع رسائله العديدة إلى مفتش التعليم في لواء حيفا، جميل الزنايري، التي توّسل فيها تحصيل تثبيت وظيفي وراتب حكومي، إلا أنه ظلّ مُعلّماً مؤقتاً يتقاضى نفس الراتب حتى نهاية الانتداب. وكان العذر المُقدّم في ردود المفتش دائماً هو «نقص الميزانية» (أرشيف الدولة، 1086\22-م).

لقد تناولت الصحافة الفلسطينية بشكل متكرر معوقات التعليم في الريف، وعزم أهالي القرية على تعليم أبنائهم، حيث وثّقت معاناتهم مع إدارة التعليم رسائل تطالب بمزيد من الفصول الدراسية والمدارس والمعلمين. وتُجسّد إحدى تلك الرسائل، الواردة من وجهاء قرية بيت رما، قرب رام الله، هذا الإصرار على تحسين ظروف التعليم. وتحت عنوان «حرمان بيت رما من مدرسة» تُظهر الرسالة الموجهة إلى مدير إدارة التعليم، بومان، إدراك أهالي قرية بيت رما العميق لأهمية التعليم لمستقبلهم ومستقبل وطنهم وشعبهم، وكيف تحتجّ على سياسة التسويف والمماطلة التي تنتهجها إدارة التعليم:

لا شك أنّ المعرفة اليوم من ضروريات الحياة الأولى، فهي ضرورية للإنسان كضرورة الغذاء. فكما أنّ الجسد لا يعيش بدون طعام، كذلك العقل لا يستطيع أن يؤدي دوره في الحياة ويؤدي واجبه إلا بالمعرفة. نحن أهالي قرية بيت رما شعرنا بهذه الحاجة الماسة للمعرفة، فطالبنا وزارة التربية والتعليم مراراً بفتح مدرسة للبنين في قريتنا، لكننا لانسمع سوى الاعتذار والمماطلة بحجة أنّ الميزانية لا تسمح بإنشاء مدرسة [...] نريد أن تعلم وزارة التربية والتعليم أنّ أهالي القرية تبرعوا واشتروا الأرض وجّهزوا الحجارة والجير للبناء، وكل ما يطلبونه من الحكومة هو فتح المدرسة. فهل ستراعي وزارة التربية والتعليم حقنا هذه المرّة، أم ستستمر في المماطلة؟ (جريدة اللواء، عدد 1354، 16\2\1936، 6).

أشار مصطفى الدباغ، مفتش في وزارة التربية والتعليم خلال فترة الانتداب، إلى أنّه بالإضافة إلى إنشاء المدارس القليلة، أنشئت الوزارة، بتمويل من الأهالي، ومكتبات في بعض القرى لتشجيع الطلاب على عدم الانقطاع عن الدراسة قبل إتمام الصف الرابع الابتدائي. كان القرويون يدركون أن أربع سنوات دراسية هي الحد الأدنى المطلوب للقضاء على الأمية، لذا استمروا في مطالبة

5. سعسع كانت قرية في شمال فلسطين تم تدميرها وطرد سكّانها في حرب 1948، وكان عددهم حوالي 1,300.

وزارة التربية والتعليم بزيادة سنوات الدراسة وإرسال معلمين إضافيين؛ لأنّ فائدة تدريس معلم واحد لثلاثة أو أربعة فصول دراسية في غرفة واحدة ضئيلة. ووفقاً للدباغ، أدى ازدحام الفصول الدراسية وعدم وجود فائدة ملموسة إلى إخراج أولياء الأمور لأطفالهم من المدارس. كذلك، بما أنّ الانتداب أوقف الدراسة في معظم القرى بعد الصف الثالث أو الرابع الابتدائي قصداً من أجل الإبقاء على المستوى المعرفي الثقافي المتدني للقرويين، دون وجود أيّ مكان لمواصلة الدراسة، فقد اختار أولياء الأمور إمّا عدم إرسال أطفالهم إلى المدارس إطلاقاً أو إخراجهم منها بعد الصف الثاني أو الثالث الابتدائي، وتشغيلهم في الزراعة ورعاية المواشي (الدباغ، 1935، 74-70).

يمكن الاستنتاج أنّه على الرغم من التزام القرويين بالشروط -رغم الفقر والديون والتمييز- إلّا أنّ بومان، بغطسة المستعمر المعهودة، قد قرّر وضع سقف لطموح والمستقبل القرويين وتحديد ما يصب في مصلحتهم: كان يعتقد أنّ أي مدرسة ريفية جيدة يجب أن تُوجّه نحو الزراعة حتى تتمكن من حل مشاكل القرية وتلبية الحد الأدنى من احتياجات الفلاحين التعليمية، كما يراها، والتي تتوافق مع متطلبات الحفاظ على السيطرة البريطانية. مثل هذا التعليم، وفقاً لبومان، من شأنه أن يسمح للفلاحين بزراعة أرضهم دون أن يثير فيهم رغبة في مغادرة القرية والتواصل مع سكّان المدن، الذين كانوا في الغالب، كما اعتقد هو، مُعادين للبريطانيين (Bowman, 1942, 264-265). لتحقيق هذا الهدف، بدأ بومان بتوفير التدريب الزراعي لمعلمي الريف، وأنشأ حديقة زراعية في كل مدرسة ريفية لاستخدامها في التعليم العملي وتحسين البيئة المدرسية (Yusuf, 1973, 132).⁶ وحُدّد مستوى راتب ووتيرة التقدم المهني لمعلم الريف، من بين أمور أخرى، بناءً على تدريبه الزراعي المهني وخبرته المثبتة في تعزيز التعليم الزراعي في مدرسته. كما سعى البريطانيون إلى تشجيع المزيد من خريجي المدارس الثانوية في المناطق الحضرية على دراسة الزراعة وتدريسها. وفي عهد بومان، عُيّن مفتش متخصص للإشراف على التدريب الزراعي وعلى عمل معلمي الزراعة الريفية، وعلى التوصية بترقيات وزيادات رواتب المعلمين (Allen, 1946, 146).

رحّب القرويون، بصفّتهم فلاحين يعتمدون على الزراعة كمصدر أساسي لمعيشتهم، بسياسة بومان في رعاية التعليم الزراعي واعتبروها بداية لتوسيع التعليم القروي بمرته. تبرعوا بسخاء وخصصوا بأراضٍ لإنشاء حدائق في المدرسة. وقام المعلمون وطلابهم بزراعة الخضراوات والفواكه والحبوب؛ وتربية النحل والدجاج والأغنام؛ وإنتاج منتجات الألبان. بحلول عام 1945، بلغ عدد المدارس التي تضم حدائق زراعية 248 مدرسة، بمساحة إجمالية قدرها 2100 دونم (Abcarius, 1945, 150). تدرب معلمو الزراعة في مدرسة خضوري الزراعية، التي أنشئت في طولكرم عام 1931 بوصية من

6. استمرت سياسة إنشاء حديقة زراعية في مدارس القرى العربية حتى بعد قيام دولة إسرائيل بعد أن تبنت الدولة سياسة مشابهة لسياسة حكومة الانتداب فيما يتعلق بالتعليم العربي وأهدافه. منذ بداية الثمانينات من القرن العشرين أخذ عدد تلك الحدائق يتناقص.

رجل الأعمال اليهودي العراقي السير إلياس خضوري.⁷ كانت المدرسة الداخلية، التي استمرت ثلاث سنوات، مخصصة لخريجي الثانوية العامة، وكانت الرسوم الدراسية السنوية اثني عشر جنيهاً إسترلينياً (الدباغ، 1990، 44). افتتح بومان مساراً جديداً لمدة عام واحد في المدرسة لخمسة عشر معلماً ريفياً لم يتلقوا تدريباً زراعياً مهنيّاً. كان الهدف تزويدهم بأحدث المعلومات الزراعية ليتمكنوا من تعزيز الزراعة في القرى، بالتعاون مع الطلاب وأهالي القرى (Yusuf, 1973, 132). كان المعلمون والمفتشون العرب، مثل مصطفى الدباغ وعبد القادر يوسف، متفائلين في البداية بشأن التعليم الزراعي. وبصفته طالباً في مدرسة ابتدائية ريفية آنذاك، كان عبد القادر يوسف مقتنعاً بفائدة التعليم الزراعي الذي يتلقاه الطلاب، مؤمناً بأنه يُرسخ ارتباط المزارع الشاب بالأرض أكثر من ذي قبل، ويُعلّمه تقدير العمل والاستمتاع به، وجماله وقيّمته، والمشاركة في تنمية المجتمع. والأهم من ذلك كله، جمع التعليم الزراعي الشباب وأولياء أمورهم على أساليب الزراعة الحديثة والمتقدمة، وإن كانت لا تزال غير كافية وبعيدة كل البعد عن أساليب الزراعة الأكثر تقدماً التي يستخدمها المزارعون اليهود. ورغم نظريته الإيجابية، شكك يوسف في نوايا بومان وقدرته على تنفيذ خطته:

أراد بومان تدريب المعلمين في النظام ليصبحوا معلمين زراعيين أكفاء في عام واحد فقط. كان المنهج مكثفاً، نظرياً وعملياً، لذا كانت فترة عام واحد قصيرة جداً. في الواقع، وقر البريطانيون المعرفة النظرية الأساسية في الزراعة والمناطق الريفية دون تزويدهم بالأدوات اللازمة لتطوير زراعة مزدهرة. بمعنى آخر، وضع البريطانيون معايير منخفضة في مجال الزراعة (Yusuf, 1973, 134).

في الواقع فشلت الخطة، حيث لم يُفلح إنشاء المدارس الريفية ذات التوجه الزراعي (التحيز الريفي) في خلق شعور بالرضى والاكتفاء لدى القرويين، ولم ينجح بومان في تحديد مصير شباب الريف بالبقاء على أراضيهم وفي قراهم ومنعهم من الهجرة إلى المدن، بل على العكس تماماً. فقد استمر الشباب في الهجرة من الريف إلى المدينة للدراسة الثانوية، والحصول على وظيفة حكومية تضمن لهم مصدر دخل وحياة كريمة ومكانة اجتماعية. وقد انتقد تقرير لجنة سيمبسون عام 1930 التعليم الزراعي واعتبره عديم الفائدة وفاشلًا: «إلى أن تصبح مرافق التعليم الابتدائي العادي أكثر شمولاً مما هي عليه حالياً، لن يكون الفلاحون في وضع يسمح لهم بالاستفادة بشكل عام من أي تعليم زراعي خاص قد يُقدّم» (Simpson Report, 1930, 79-80).

وظهر الاستنتاج نفسه لاحقاً في تقرير لجنة بيل عام 1937: «لم يستفد الفلاحون كثيراً من أساليب الزراعة الجديدة التي من شأنها تحسين حياتهم، لأنهم لم يتلقوا أولاً المعرفة والتدريب

7. بعد رفض اليهود تأسيس مدرسة زراعية مشتركة للطلاب العرب واليهود، أسس إلياس خضوري مدرسة زراعية خاصة لليهود في شمال فلسطين ما تزال تعمل حتى اليوم تسمى «مدرسة خضوريه» بالقرب من قرية دبورية.

اللازمين للاستفادة من تلك الأساليب الجديدة في العمل الزراعي» (Peel Royal Commission Report, 1937, 331).

الخلاصة:

بفضل خبرتهم الواسعة كحكام استعماريين، أدرك البريطانيون أنّ المعرفة أداة وسلطة قوية، فبدلوا جهودًا كبيرة للسيطرة على تلك السلطة في مستعمراتهم. في فلسطين، كما في باقي مستعمراتهم، حدّ البريطانيون من مستوى التعليم في المناطق الريفية، وبالتالي من التحديث، للحد من التهديدات التي قد تُهدّد الوضع الراهن أو تنهي حكمهم. على عكس الموقف البريطاني الإيجابي الرافض للتدخل في التعليم اليهودي، كانت السيطرة البريطانية على التعليم العربي مطلقة في جميع المجالات. افتقر مديرو المدارس والمفتشون العرب إلى أيّ سلطة عملية، وكان الاستثمار المالي الحكومي هامشيًا، حيث تراوح متوسطه بين 3 و4% من ميزانية الحكومة، بينما وصلت ميزانية الجيش وقوى الأمن حوالي 66% (كاتول، 1947، 2-4؛ حودة، 2014، (103).⁸ وظّف البريطانيون في القرى معلمين غير أكفاء وغير مؤهلين كما ينبغي، البعض منهم لم يُكمل حتى المرحلة الثانوية. أثر هذا بشدة على جودة التدريس الذي يتلقاه الطلاب، بأساليب قديمة تعتمد على الإملاء والحفظ (بدران، 1969، 147-148؛ Tibawi, 1956, 223). كان البديل الوحيد للقرويين هو قبول التحدّيات وإنشاء المزيد من المدارس على أراضيهم ودفع رواتب المعلمين بأنفسهم (Kalisman, 2015, 126). وفقًا لإحصاءات حكومة الانتداب، فإنّ معظم الزيادة في إجمالي عدد المدارس كانت في القرى، ففي العام الدراسي 1943-1944، بلغ عدد المدارس الحكومية العربية 422 مدرسة، منها 347 مدرسة ريفية تضم 900 معلم و35,938 طالبًا (Government of Palestine, Department of Education, "Annual Report for the School Year 1943-1944, 5).

وهكذا، يمكن الاستنتاج بسهولة أنّ القفزة الكبيرة في عدد المدارس في القرى خلال فترة الانتداب تشير إلى الدور الكبير الذي لعبه القرويون في تعزيز تعليمهم وتعطشهم البالغ له. ومن الجدير بالذكر أنّ اهتمام القرويين لم يقتصر على تعليم أبنائهم الذكور، بل امتد إلى تعليم الفتيات أيضًا، باعتبارهن جزءًا لا يتجزأ من المجتمع الفلسطيني، ولذلك مولّوا إنشاء المدارس ودفعوا رواتب معلماتها حتى في غياب أي دعم بريطاني. في العام الدراسي 1925-1926، كان هناك 11 مدرسة للبنات في القرى، تضم 803 طالبات، وفي العام الدراسي 1935-1936، بلغ عددها 20 مدرسة، تضم 1,463 طالبة، وبحلول العام الدراسي 1944-1945، ارتفع العدد إلى 46 مدرسة، تضم 3,392 طالبة (Tibawi, 1956, 49). على

8. كان جبرائيل كاتول (1895-1975) مفتشًا في إدارة المعارف البريطانية في القدس، ثم رقي عام 1937 ليكون مساعدًا لمدير المعارف. كاتول كان لبناني الأصل، عمل مدرّسًا في الجامعة الأمريكية في بيروت وفي دار المعلمين في العراق ثم مدرّسًا في الكلية العربية في القدس قبل أن ينتقل إلى التفتيش من 1937 حتى 1948.

الرغم من الزيادة السريعة في عدد الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس، تعمد البريطانيون عدم فتح ما يكفي من المدارس الثانوية والكليات لتدريب المعلمين في التعليم العربي: ففي عام 1920، كان هناك 26 طالباً لكل معلم، وفي عام 1940 كانت النسبة 40 طالباً لكل معلم، بينما كان عدد الطلاب في الفصل الواحد في مدرسة القرية يصل إلى 60 طالباً. كانت معظم مدارس القرى تتكوّن من غرفة واحدة، حيث يُدرّس المعلم ثلاثة فصول مختلفة في الغرفة نفسها. وكانت النتيجة تقديم تدريس سطحي وسريع، ممّا دفع العديد من الطلاب إلى ترك الدراسة (حمودة، 2014، 102).

لقد بذل القرويون قصارى جهدهم لإرسال أبنائهم إلى التعليم الثانوي، على الرغم من أنّ ذلك كان يعني قطع مسافات طويلة سيراً على الأقدام للوصول إلى المدرسة، وأحياناً العيش بعيداً عن عائلاتهم. وعلى الرغم من الصعوبات، فقد ازداد تدريجياً عدد القرويين الذين التحقوا بالمدارس الثانوية والكليات في المدن المجاورة، وخاصة القدس ويافا وحيفا، على مدار سنوات الانتداب. ومن بين خريجي الكلية العربية الحكومية لتدريب المعلمين في القدس، التي عملت من عام 1919 إلى عام 1948، عدد كبير من القرويين اللذين ذهب بعضهم إلى مؤسسات أكاديمية في أوروبا وشغلوا مناصب عليا في العالم العربي بعد نكبة 1948 ومنهم إحسان عباس، حنا أبو حنا، جبرا إبراهيم جبرا، درويش المقدادي، أمين الدجاني، نقولا زيادة وغيرهم (نجم، 2007، 309-456).

في ظل الحكم البريطاني وسياسته الاستعمارية الضارة، أدرك القرويون الفلسطينيون أنّ الشعب الفلسطيني لن ينجو بدون تعليم وانخراط مكثف في عملية التحديث والتطوير. وبناءً على هذا الإدراك، أصّر القرويون على تحدي السياسة الاستعمارية البريطانية وعلى تعزيز نظام التعليم القروي رغم نقائصه وتكلفته الباهظة.

أود أن أختّم هذه الدراسة بالاستشهاد بمقال نُشر في جريدة الوحدة في مارس 1946 بعنوان «القرية العربية، حصننا الأول والأخير». لخصّ هذا المقال القصير ما كان يعنيه التعليم لبقاء القرية بالنسبة للقرويين، ولأهمية القرية الفلسطينية المزدهرة لقوة الوطن ككل:

تكمّن أهمية المدارس في تنوير العقول ودفع عجلة التطور والتحديث بين الأمم... ومن هنا جاءت رغبة أهالي القرية وإلحاحهم على الحكومة بفتح المدارس، ولكن دون جدوى، ممّا دفعهم إلى جمع التبرعات لإنشاء مدارس جديدة وتوسيع المدارس القائمة... تعتمد القرية على المدرسة في نهضتها، وبدونها لن تتقدم خطوة واحدة... المدرسة تُنشئ أجيالاً من الشباب الشجعان المخلصين لوطنهم، الذين يحمونه من المخاطر (جريدة الوحدة، عدد 39، 2\3\1946، 4).⁹

9. رسائل مشابهة من القرويين تشكو من سياسة التعليم لحكومة الانتداب تمّ نشرها في العديد من الصحف الفلسطينية خلال عهد الانتداب البريطاني. على سبيل المثال، في جريدة الدفاع صاحبة الانتشار الواسع نشرت رسائل في 6\2\1941، العدد 1747، صفحة 6 وكذلك في 12\9\1939، العدد 1293، صفحة 7.

لقد قطعت نكبة 1948 مسيرة تطور التعليم والتحديث في المجتمع الفلسطيني وهي في أوجها ممّا اضطر من تبقى من الفلسطينيين المهشّمين المذعورين في إسرائيل، الدولة الوليدة، وكان عددهم حوالي 156 ألف فلسطيني، إلى البدء من جديد في مسيرة التحدي والصمود من خلال بناء التعليم والنهضة الثقافية، وهي مسيرة تستحق بلا شك بحث آخر مُكتمل.

المصادر

- المصادر باللغة العربية (ترتب قائمة المراجع هجائياً، مع إغفال (ال) التعريف عند الترتيب)
- بدران، ن. (1969). التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني، مركز أبحاث فلسطين، بيروت.
- جريدة الدفاع، عدد 1747، (6\2\1941)؛ عدد 1293، (12\9\1939). يافا.
- جريدة اللواء، (16\2\1936). عدد 1354. القدس.
- جريدة الوحدة، (2\3\1946). عدد 39. القدس.
- حمودة، س. (2014). أوضاع التعليم العربي في فلسطين خلال عهد الانتداب، حوليات القدس، عدد 18.
- الحنا، و. أرشيف دولة إسرائيل (ISA)، ملف: 15\1038-م.
- الدباغ، م. (1935). مدرسة القرية، مطبعة العرب، القدس.
- الدباغ، م. (1990). التعليم في فلسطين في عهد الانتداب، الموسوعة الفلسطينية، عدد 3، دمشق.
- دروزة، م. ع. (1993). مذكرات 1887-1984، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
- زعتير، أ. (1980). الحركة الوطنية الفلسطينية: يوميات، مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت.
- صالح، ر. أرشيف دولة إسرائيل (ISA)، ملف: 14\1073-م.
- عباس، إ. (2006). غربة الراعي، دار الشروق، عمان.
- العراي، م. أرشيف دولة إسرائيل (ISA)، ملف: 22\1046-م.
- عرّاف، ش. (1996). القرية العربية الفلسطينية، الى العمق، ترشيحا.
- كاتول، ج. (1947). نظام التعليم في فلسطين، الوزارة الحكومي للطباعة، القدس.
- كبها، م. (1988). ثورة 1936 الكبرى: دوافعها وانعكاساتها، القدس، الناصرة.
- كيالي، ع. (1968). وثائق المقاومة الفلسطينية 1918-1939. مؤسسة الدراسات الفلسطينية، بيروت.
- نجم، ي. (2007). دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس، دار صادر، بيروت.
- هيكل، ي. (1941). مطبعة الفجر، يافا.
- المصادر باللغة العبرية
- آل-حاج، م. (1996). حينוך בקרב ערבים: שליטה ושינוי חברתי، מאנגס، ירושלים.
- آرنون، أ. (1981). حرب מבית והמאבק הפנימי בתנועה הלאומית הפלסטינית. הדרה תל אביב.
- גילבר، ג. (1989). מגמות בהתפתחות הדמוגרפיה של הפלסטינים 1870-1987، מרכז משה דיין، תל אביב.
- גרוסמן، ד. (2004). האוכלוסייה הערבית והמאחז היהודי. מאנגס، ירושלים.
- ח'אלדי، ه. (2010). فلوب البرول: סיפור מאבקם של הפלסטינים למדינה، ון ליר והקיבוץ המאוחד. (תרגם מאנגלית: איה ברויר):

Khalidi, R. (2006, 2007). *The Iron Cage: The Story of the Palestinian Struggle for Statehood*. [Boston: Beacon Press]

יבנק, מ. (1987). ההגירה הערבית לחיפה 1833-1848. קתדרה, כרך 45. 131-146.
מועד, כ. (2013). חינוך בשירות האימפריאליזם: הפילוסופיה שמאחורי מדיניות החינוך של מעצמות אירופה מאמצע המאה התשע עשרה עד אמצע המאה העשרים, המזרח החדש, 52. 138-156.
פורס, י. (2024). לשפוט ספרים על פי כריכתם, מחשבות על כריכה, שעה, משל, חותמת והקדשה ב'ספר החינוך המשוחרר, או אמיל המאה התשע עשרה, המזרח החדש, כרך ס"ג, 173-202.
שמעוני, י. (1947). ערביי ארץ ישראל. עם עובד, תל אביב.

المصادر باللغة الانجليزية

- Abcarius. M. F. (1945). *Education in Palestine 1920–1945*, *Zionist Organization of America*, Washington D.C.
- Abu-Ghazala, A.M. (1973). *Arab Cultural Nationalism in Palestine during the British Mandate*, *Institute of Palestine Studies*, Beirut.
- Allen, H.B. (1946). *Rural Education and Welfare in the Middle East*, London: *HM Stationery Office*.
- Bowman, H. (1942). *Middle East Window*, London: *Longman's, Green and Co*.
- British Mandate Government (1946). *A Survey of Palestine 1944–1945*, Vol. 2.
- Canaan. T. (1936). *Conflict in the Land of Peace*. *Syrian Orphanage Press*, Jerusalem.
- Curtin, P.D. (1971). *Imperialism*, *New York: Palgrave Macmillan*.
- Davis, R. (2003). 'Commemorating Education: Recollections of Arab Collage in Jerusalem 1918-1948', *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* (23).
- ESCO Foundation for Palestine. (1947). *Palestine: A Study of Jewish, Arab and British Policies*, Vol. 1. *New Haven: Yale University Press*.
- Furas, Y. (2020). *Educating Palestine*, *Oxford University Press*.
- Government of Palestine, Department of Education, (1945). "Annual Report for the School Year 1943–1944".
- Hyamson, A. M. (1950). *Palestine under the Mandate 1920–1948*. London: *Methuen*.
- Kalisman, H. (2015). *Schooling the State: Educators in Iraq, Palestine and Transjordan 1890–1960*, (PhD dissertation), *University of California*, Berkeley.
- Lesch. A.M. (1979). *Arab Politics in Palestine 1917–1939: The Frustration of a National Movement*. *Cornell University*: London.

- Miller, Y. (1985). Government and Society in Rural Palestine 1920–1948, *University of Texas Press*.
- Peel Royal Commission Report* (1937). London.
- Roderic, D. and 'Akrawi, M. (1949). Arab Education of the Near East, *American Council on Education*: Washington D.C.
- Samuel, V. (1945). Memoirs, *London: Cresset Press*.
- Sereni. E. and Ashery. R.E (1936). Jews and Arabs in Palestine. *Hechalutz*: New York.
- Simpson, J. H. (1930). Report on Immigration, Land Settlement, and Development, *London: British Government*.
- Tibawi, A.L. (1956). Arab Education in Mandatory Palestine, *Luzac*. London.
- Worsfold, B. (1925). Palestine and the Mandate, London: *T. Fisher Unwin LTD*.
- Yusuf, A. M. (1973). The British Educational Policy in the Arab Public Schools of Palestine during the Mandate, *Tylers Green, High Wycombe*, In: University Microfilms International.

تأثير العوامل البصريّة على فهم المصطلحات الهندسيّة وتصنيفها لدى طلاب الصف العاشر: دراسة مقارنة بين التمثيلات اللفظيّة والبصريّة

مُلخّص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف العلاقة المتبادلة بين العوامل البصرية وتعريف المصطلحات الهندسية لدى طلاب الصف العاشر. ويُعدّ هذا البحث جزءاً من بحث أكبر يتناول العلاقة بين فهم المصطلحات الهندسية وعملية الإثبات، حيث يتناول هذا القسم العلاقة الأولى من أصل ثلاث علاقات يتم بحثها في الدراسة الأشمل. أُجري هذا البحث على ما يقارب 120 طالباً من ثلاثة صفوف في مدرسة ثانوية في مركز البلاد. تتوزّع هذه الصفوف على ثلاثة مستويات تعليمية مختلفة في مادة الرياضيات (ثلاث، أربع، وخمس وحدات تعليمية). تُظهر النتائج أنّ الطلاب غالباً ما يعتمدون على خصائص الأمثلة النموذجية (الأولية) ذات التأثير البصري القوي لتصنيف المصطلحات، بدلاً من التركيز على الخصائص الضرورية الموجودة في التعريفات. من المكتشفات الإضافية المهمة والفريدة أنّ الطلاب حقّقوا نجاحاً أكبر في تحديد وتصنيف الأشكال وعلاقات الاحتواء بينها عندما قُدّمت لهم المهام بصيغة لفظية بدلاً من التمثيلات البصرية. أمّا بالنسبة لمصطلح «القطر» في المضلّع، فقد أظهرت النتائج أنّ الصورة الذهنية للمصطلح لدى الطلاب تقتصر في الغالب على الأقطار الداخلية للمضلّع، ممّا أعاق قدرتهم على التعرف على الأقطار الخارجية ورسمها. تُسلّط هذه النتائج الضوء على التأثير العميق للعوامل البصرية والصور الذهنية غير المكتملة للمصطلحات على مدى فهم الطلاب للمصطلحات الهندسية. فيما يخص تعريف المصطلحات، واجه الطلاب تحيّات كبيرة في تعريف مصطلحي «الدالتون» و«شبه المنحرف»، حيث قدّم الكثير منهم تعريفاً ناقصاً أو لم يقدّموا تعريفاً على الإطلاق. في المقابل، كان تعريف مصطلحات مثل متوازي الأضلاع والمستطيل والمعين والمربع أسهل بالنسبة لهم. لوحظ أيضاً ميل العديد من الطلاب لتقديم تعريفات غير موجزة (غير اقتصادية) لمتوازي الأضلاع، متضمّنة خصائص زائدة عن الحاجة.

إنّ فهم كيفية عمل التمثيلات البصرية واللفظية معاً يمكّننا من تطوير استراتيجيات تعليمية مُحسّنة لدعم الطلاب في إتقان البراهين الهندسية. لذا، تُؤكد النتائج على ضرورة تطوير استراتيجيات

تعليمية تساعد على تجسيد العلاقة بين التعريفات اللفظية للمصطلحات الهندسية والصورة الذهنية المرتبطة بتلك المصطلحات، والتي تضم مجموعة متنوعة ومتطورة قدر الإمكان من الأمثلة المعروضة بصريةً والمرتبطة بالمصطلح.

كلمات مفتاحية: مستويات فان هيلي، تعريف المصطلح، الصورة الذهنية للمصطلح، المثال النموذجي، صفات ضرورية، صفات غير ضرورية

1. المقدمة

في مجال تعليم الهندسة، تُعدّ نظرية فان هيلي (van Hiele & van Hiele, 1958) إطاراً محورياً لفهم تطور التفكير الهندسي لدى الطلاب. تفترض هذه النظرية، التي طوّرها الزوجان فان هيلي، وجود خمسة مستويات هرمية ومتراصة يمزج بها الطالب خلال تعلّمه للهندسة. تبدأ هذه المستويات من مستوى التصوّر (Recognition)، حيث يتعرف الطالب على الأشكال الهندسية ككلّ دون الانتباه لخصائصها، ثم ينتقل إلى مستوى التحليل (Analysis)، الذي يمكنه من تحديد خصائص الأشكال الفردية دون ربطها ببعضها البعض ولا يربط بين الأشكال المختلفة. يتبع ذلك مستوى الاستنتاج غير الرسمي أو الترتيب (Ordering)، حيث يبدأ الطالب في بناء علاقات بين خصائص الأشكال المختلفة، ويفهم علاقات الاحتواء بين الأشكال الهندسية المختلفة، ويدرك أهمية التعريفات، ولكنه لا يلحظ البنية الاستنتاجية الكلية. أمّا مستوى الاستنتاج (Deduction)، فهو المستوى الذي يفهم فيه الطالب دور الاستنتاج كوسيلة لبناء النظريات الهندسية، ويمكنه بناء البراهين. وأخيراً، يصل الطالب إلى المستوى الدقيق (Rig- or)، حيث تصبح الهندسة مجردة للغاية، ويمكنه استكشاف أنظمة بديهيات مختلفة.

من أبرز سمات تطور التفكير الهندسي وفقاً لهذه النظرية أنّ التقدم بين المستويات لا يتعلق بجيل المتعلم، بل يكون نتيجة مباشرة للتعليم واكتساب الخبرات المتراكمة. إضافة إلى ذلك، لا يستطيع الطالب تخطي مرحلة معيّنة أثناء تطور تفكيره الهندسي، ولا توجد طريقة تدريس تمكّن من ذلك. لذا ولكي يستطيع الطالب إتقان مهارات الإثبات ضمن مستوى الاستنتاج، عليه أن يكون قد أتقن المهارات في مستويي التحليل والترتيب (الثاني والثالث)، اللذين يشكّلان فهم المصطلحات الهندسية وفهم العلاقات فيما بينها باللبنة الأساسية.

يُعدّ هذا المقال جزءاً لا يتجزأ من دراسة بحثية شاملة تهدف إلى استكشاف ثلاث علاقات جوهرية في مجال تعليم الرياضيات والهندسة. تتقاطع هذه العلاقات في فهمنا لكيفية بناء

الطلاب للمفاهيم الهندسية، وإدراكهم للتعريفات الرياضية، وقدرتهم على إجراء البراهين. يبحث تناول هذه الدراسة البحثية الشاملة العلاقات التالية:

العلاقة أ: العلاقة بين العوامل البصرية المتعلقة ببناء المصطلحات الهندسية وتعريفها الرياضي لدى الطلاب.

العلاقة ب: العلاقة بين العوامل البصرية المتعلقة ببناء المصطلحات الهندسية وقدرة الطلاب على إثبات الخصائص المتعلقة بهذه المصطلحات.

العلاقة ج: العلاقة بين تعريفات المصطلحات الهندسية وعمليات الإثبات المتعلقة بها لدى الطلاب.

في هذا المقال، سنركز بشكل خاص على تقديم وعرض نتائج العلاقة (أ)، التي تبحث في الارتباط بين الصورة الذهنية الهندسية لدى الطلاب وتعريفها الرياضي. على الرغم من أن هذه العلاقة قد تم استكشافها على نطاق واسع في الأبحاث السابقة التي شملت مجتمعات دراسية مختلفة، إلا أن القلة قليلة ركزت على المجتمعات الدراسية في المجتمع العربي في إسرائيل. وعلى الرغم من وفرة الأبحاث العالمية التي تناولت العلاقة بين الصور الذهنية والتعريفات، غير أن هناك فجوة بحثية واضحة في فهم كيفية تأثير التداخل اللغوي والبصري لدى الطلاب الناطقين بالعربية الذين يدرسون وفق المناهج الإسرائيلية. تبرز الإضافة النوعية لهذا البحث في كونه لا يكتفي برصد الصعوبات العامة، بل يتقصى «التمثيلات اللفظية» مقابل «التمثيلات البصرية» في بيئة تعليمية محددة لم تُدرس بعمق كافٍ من قبل. كما تكمن القيمة المضافة في تسليط الضوء على مصطلحات هندسية محددة (مثل القطر الخارجي والدالتون المقعر) التي كشفت الدراسة عن قصور حاد في تصورها الذهني لدى هذا المجتمع الطلابي، مما يوقّر قاعدة بيانات نوعية لبناء استراتيجيات تدريسية تراعي الخصوصية الثقافية واللغوية للمجتمع المتعلق بالدراسة.

تكمن أهمية هذا المقال في عدة جوانب ذات فاعلية. خلال طبيعة تطوّر التفكير الهندسي حسب نظرية فان هيلي، لكي يتقن الطالب عملية الإثبات (المستوى الرابع) عليه أن يكون قد أتقن بناء المصطلحات الهندسية بشكل جيد المرتبطة بالصورة الذهنية والتعريفات (المستويات الثاني والثالث)، فيصبح فهم «مكانة» جمهور الدراسة الحالي فيما يتعلق بالعلاقة بين الصور الذهنية والتعريفات الرياضية أمراً في بالغ الأهمية. فإنّ الهدف الأساسي الصريح لهذه الجزئية من البحث هو الإجابة على سؤال البحث الأول: «هل تؤثر العوامل المختلفة، وخاصة العوامل البصرية، على تكوين وفهم المفاهيم الهندسية المختلفة، وإلى أي مدى؟»

الأهمية التربوية لعرض هذه النتائج

إنّ الكشف عن نتائج البحث وتفصيل الصعوبات التي يواجهها الطلاب في بناء المصطلحات الهندسية أمر حيوي لتطوير الممارسات التعليمية وتحسين جودة التعلم (Haj-Yahya, 2022). وبالتالي، فإنّ إدراك المعلمين لهذه التفاصيل سيمكّنهم ممّا يلي:

تحديد الصعوبات مبكراً: عندما يفهم المعلم صعوبات الطلاب في فهم العلاقات بين العوامل البصرية والتعريفات المتعلقة بالمصطلحات الهندسية، يمكنه التعرف على الأخطاء الشائعة في فهم المفاهيم وتصحيحها في مراحل مبكرة عن طريق تصميم أنشطة تعليمية فعّالة تركز على بناء فهم متكامل للمصطلحات.

تطوير استراتيجيات تدريسية متقدّمة: من الممكن أن يساعد هذا الفهم المعلمين على دمج العوامل البصرية بشكل مدروس خلال تدريسه. فبدلاً من أن تكون هذه العوامل عائقاً، يمكن للمعلم استخدامها كنقطة انطلاق لمناقشة خصائص المصطلح الأساسية، وتوجيه الطلاب للانتقال من الفهم البصري إلى الفهم المجرّد القائم على التعريفات.

باختصار، إنّ تسليط الضوء على هذه الصعوبات في بناء المفاهيم الهندسية، ودور العوامل البصرية فيها، من الممكن أن يمثّل بُعداً تربوياً إضافياً حيوياً. فهو يمكّن المعلمين من أن يصبحوا أكثر وعياً بالعمليات المعرفية للطلاب، ويمدّهم بالأدوات اللازمة لتصميم بيئات تعليمية أكثر فعالية، ويدعم نموهم المهني المستمر كمعلّمين متمرسين وباحثين في مجال تعليم الرياضيات. إنّ تحديد الصعوبات مبكراً وتطوير استراتيجيات تدريسية متقدّمة، يمكن أن يساعد في تذليل العقبات التي تعيق عمل الطلاب في مراحل التفكير العليا، مثل حل الإشكاليات وعمليات الإثبات. وبناءً على هذه الأهمية التي تكتسيها العوامل البصرية، يستعرض القسم التالي الإطار النظري الذي يفسّر بناء تعريف المصطلح والصور الذهنية وكيفية تشكّل المسار المعرفي لدى المتعلم.

2. مراجعة الأدبيات البحثية

تقدم مراجعة الأدبيات البحثية نموذجاً شاملاً لاكتساب المفاهيم الرياضية، مع التركيز بشكل خاص على المكوّنين الأساسيين: تعريف المصطلح والصورة الذهنية للمصطلح. كما تستعرض المراجعة أبرز التحديات والصعوبات التي يواجهها الطلاب في فهم التعريفات الهندسية وتطبيقها، وتسلط الضوء على تأثير النماذج البصرية الأولية على تكوين هذه الصور الذهنية.

2.1 تعريفات وتصوّرات المفاهيم

إحدى النماذج المركزية لاكتساب المفاهيم الرياضية هو النموذج الذي صاغه فينر وهرشكوفيتس، وفي أعقابهم تول وفينر (Tall & Vinner; Vinner & Hershkowitz, 1980) وهو نموذج يتعلق بإدراك واكتساب المتعلم للمصطلحات الهندسية، وهو يقوم على مكونين:

المكوّن الأول هو تعريف المصطلح (Concept Definition): الوصف اللفظي-الرياضي للمصطلح، وهو مجموعة من الألفاظ والتعابير تهدف إلى تحديد المصطلح رياضياً. التعريف الذي يكون غالباً رسمياً ويصف خصائص المصطلح، له مكوّن جافّ عند إنشائه، ولكن بعد إنشائه يصبح ملزماً ويحدّد المصطلح (عادة بشكل كافٍ وضروري).

المكوّن الثاني هو الصورة الذهنية للمصطلح (Concept Image): الهيكل المعرفي الذي يشمل جميع الأمثلة والعمليات الموجودة لدى إدراك طالب معيّن والمرتبطة بمصطلح معيّن. يتم بناء هذا الهيكل وتغييره خلال فترة الدراسة، أو من خلال التجارب الشخصية للمتعلم، وبالتالي يختلف من شخص لآخر لنفس المصطلح. قد تكون صورة المصطلح كاملة أو جزئية أو غير صحيحة. في الواقع، يتم تعلّم المصطلح عندما تتطابق صورة المصطلح المبنية مع التعريف للمصطلح.

2.2 تعريفات

عدّدت زاسلافسكي وشير (Zaslavsky & Shir, 2005) الخصائص الضرورية التي يجب أن تكون موجودة في التعريفات الرياضية للمفاهيم: أ. لا يوجد تناقض داخلي بين خصائص المصطلح. ب. أحادية المعنى. ج. لا تتغيّر تحت تمثيل أو آخر للمصطلح. د. هرمية (تعتمد على مفاهيم سابقة).

يُعتبر تعريف المصطلح، معياراً لتصنيف «العناصر» كأمثلة أو أمثلة عكسية للمصطلح. في تعلّم الهندسة، من المعتاد أن يتضمّن التعريف اللفظي مجموعة فرعية دنيا من الخصائص الضرورية والكافية لتعريف المصطلح. وذلك لأنّ الخصائص الأخرى للمصطلح يمكن استنتاجها بطريقة استنباطية من الخصائص الموجودة في التعريف (Vinner, 1991). الخصائص الضرورية للمصطلح هي الخصائص التي يجب أن تكون في شكل معيّن لكي يكون مثلاً للمصطلح، وهي موجودة في جميع أمثلة المصطلح، الخصائص غير الضرورية هي الخصائص الخاصة والموجودة فقط في جزء من أمثلة المصطلح (Hershkowitz, 1990).

أشار فينير (Vinner, 1991) وفان دورمولين وزاسلافسكي (Van Dormolen & Zaslavsky, 2003) وآخرون إلى أنّه من المستحسن أن تكون التعريفات الرياضية دنيا. أي أن تتضمّن عدداً أدنى من الخصائص الضرورية الكافية لتعريف المصطلح والتي من الممكن استنتاج

منها باقي الخصائص الضرورية للمصطلح، وأضافوا أنّ التعريفات يجب أن تكون منمّقة، أي عند اختيار تعريف واحد بين تعريفين متكافئين، يتم اختيار التعريف الذي يستخدم كلمات ورموزاً أقلّ أو الذي «يبدو» صياغة.

يُميّز فرويدنتال (Freudenthal, 1973) بين نوعين من التعريفات:

التعريف الإبداعي (Creative Definition): هو تعريف «يبنى» كائنات جديدة من كائنات معروفة. في التعريف الإبداعي، يعتمد الرياضي على مصطلح سابق، ويضيف، أو يغيّر، أو يخصّص، أو يعمّم خصائص من تعريف المصطلح الذي يعتمد عليه. أي أنّ المصطلح الجديد يتم بناؤه في نهاية العملية. على سبيل المثال، المربع هو مستطيل له ضلعان متجاوران متساويان.

التعريف الوصفي (Descriptive Definition): هو تعريف يرسم الخطوط العريضة لمصطلح من خلال ذكر جميع خصائصه.

يكون التعريف الوصفي مثالاً عند اختيار مجموعة فرعية مناسبة من الخصائص من بين جميع خصائص المصطلح والتي تكفي لاستنتاج بقية الخصائص. عندما يتضمّن التعريف الوصفي خصائص ضرورية وكافية فقط، يمكن أن يندمج مع التعريف الإبداعي.

واصل دي فيلييرز (de Villiers, 1998) تحليل فرويدنتال لأنواع التعريفات، وميّز بين نوعين من التعريفات البنائية: أحدهما يتضمّن التخصيص والآخر يعتمد على التعميم. وبما أنّه عملياً وتربوياً نادراً ما يستخدم التعميم، فلن أتناوله في هذه المراجعة. التعريف الذي يتضمّن التخصيص يتمّ بإنشاء مصطلح جديد من مصطلح معروف من خلال إضافة خصائص إضافية للمصطلح المعروف، على سبيل المثال: المربع هو معيّن فيه زاوية قائمة. المعيّن هو المجموعة العامة، وقد أضفنا خاصية أخرى وحصلنا على مربع، وهو مجموعة أمثلة محوية في أمثلة المعيّن (المجموعة الحاوية). عند إضافة خاصية معيّنة في مصطلح ما، يتم في الواقع إنشاء مجموعة فرعية من الأشكال (أمثلة المصطلح) التي تشكّل مصطلحاً جديداً تكون مجموعة أمثله محوية في مجموعة أمثلة المصطلح الحالي، ذلك لأنّ المصطلح الجديد يمتلك جميع خصائص المصطلح الحالي بالإضافة إلى خاصية واحدة إضافية على الأقل.

في الواقع، تُنشئ التعريفات علاقات الاحتواء بين مجموعات أمثلة المفاهيم من جهة، وبين مجموعات خصائص تلك المفاهيم من جهة أخرى. وتتّجه علاقات الاحتواء هذه في اتجاهين متعاكسين (Hershkowitz, 1990). على سبيل المثال، تدرج المربعات ضمن مجموعة متوازيات الأضلاع التي تدرج ضمن مجموعة الأشكال الرباعية، ولكن إذا نظرنا إلى مجموعات الخصائص الضرورية لهذه المجموعات، فسنحصل على علاقة احتواء في الاتجاه المعاكس: حيث تحتوي

مجموعة الخصائص الضرورية للمربعات على مجموعة الخصائص الضرورية لمتوازيات الأضلاع التي تحتوي على مجموعة الخصائص الضرورية للأشكال الرباعية (Hershkowitz, 1987).

2.3 . صعوبات في التعريفات

كما أسلفنا، تحدّد التعريفات والطريقة التي يتم بها تقديمها للطلاب العلاقات بين الصورة الذهنية للمصطلح وتعريف المصطلح، وبالتالي تشكّل جزءاً أساسياً من بنية معرفة الفرد التي تؤثر على عملية تفكيره.

أظهرت العديد من الدراسات أنّ الطلاب، وطلاب التدريب العملي للمعلمين، والمعلمين الممارسين يواجهون صعوبات فيما يتعلق بالتعريفات في الهندسة ودورها. هؤلاء يجدون صعوبة في التعريف، وفي استخدام التعريفات لتحديد، تصنيف وبناء أمثلة وأمثلة عكسية للمصطلح. كما أنّ لديهم صعوبات في فهم بنية التعريف ومعناه (Fujita & Jones, 2007; Hershkowitz, 1987; Marchis, 2012).

في دراسة أجراها فوجيتا وجونز (Fujita & Jones, 2007) شارك 158 طالباً من طلاب التدريب العملي للمعلمين في سنتهم الجامعية الأولى. عندما طُلب من المشاركين تعريف متوازي الأضلاع، والمستطيل، والمربع، وشبه المنحرف، كانت النتائج كالتالي: 59٪ عرّفوا متوازي الأضلاع بشكل صحيح، 38٪ عرّفوا المربع بشكل صحيح، 21٪ عرّفوا المستطيل بشكل صحيح و 12٪ عرّفوا شبه المنحرف بشكل صحيح. أفادت العديد من الدراسات بميل قسم كبير من الطلاب إلى استخدام تعريفهم الشخصي الذي يتضمّن خصائص غير ضرورية بدلاً من استخدام التعريف الأكاديمي الرسمي (Tall & Vinner, 1981; Türnükü et al, 2013).

إحدى المشاكل والصعوبات الخاصة بالتعريفات للمصطلحات الهندسية هي العلاقة بين الصورة الذهنية للمصطلح وتعريفه، خاصة في الحالات التي تكون فيها الصورة الذهنية للمصطلح غير مكتملة وغير دقيقة (Vinner, 1991) في دراسة شارك فيها 40 طالباً من طلاب التدريب العملي للمعلمين طُلب منهم كتابة تعريفات المستطيل والمعين، اكتشف الباحث أنّ أكثر من نصف المشاركين اعتقدوا أنّ المستطيل يجب أن يكون له ضلعان أطول من الضلعين الآخرين، وفشل عدد كبير من المشاركين في ذكر أنّ المستطيل يجب أن يكون له زاوية قائمة. رفض حوالي خمس مشاركين اعتبار المربع معيّناً. من هذه النتائج في الدراسة، يتّضح أنّ الصورة الذهنية للمصطلح تؤثر على قدرة الطلاب على تعريفه: في كثير من الأحيان، عندما تكون الصورة الذهنية للمصطلح جزئية وغير مكتملة، يكون التعريف الذي يقدمه الطلاب جزئياً وغير صحيح أيضاً (Pickreign, 2007).

أشار دي فيلييرز (de Villiers, 1998) إلى مشكلة أخرى تتعلق بالتعريفات، وهي مشكلة التعريف «غير الاقتصادي» (الزائد) أو «التعريف الناقص». أوضح أنه عندما طُلب من الطلاب تعريف المعين، فإنّ مثل معظم الطلاب كان إلى إدراج قائمة طويلة من جميع خصائص المعين في التعريف. في الواقع، قدّم الطلاب تعريفاً وصفيّاً صحيحاً، لكنه تعريف غير محبّد عند البعض من علماء الرياضيات لأنه غير اقتصادي. قدّم قسم آخر من الطلاب تعريفات مقتضبة ولكنها غير كاملة (ناقصة). على سبيل المثال، المعين هو شكل رباعي أقطاره متعامدة، ولم يأخذوا بعين الاعتبار أنّ هذا التعريف يمكن أن يضم من خلاله امثلة عكسية كالدالتون مع أنّ هذا التعريف لا يكفي للدالتون أيضاً. تحدّث مارشيس أيضاً (Marchis, 2012) عن عدم اقتصادية التعريف في معنى آخر، مشيراً إلى أنّ أحد أسباب تقديم تعريف غير فعّال بين 24 من أصل 36 من طلاب التدريب العملي للمعلمين ومعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية هو الميل إلى تكرار خصائص المصطلح المستخدم للتعريف عند تعريف الشكل، على سبيل المثال: قام بعض المشاركين في دراسته بتعريف المستطيل: «المستطيل هو متوازي أضلاع، أضلاعه المتقابلة متوازية وزواياه قائمة».

مشكلة أخرى تتعلق بالتعريفات هي وجود أكثر من تعريف للمصطلح الرياضي. لقد أكد علماء الرياضيات وعلماء التربية للرياضيات أنّه من خصائص التعريفات الرياضية أنّ تعريفاً معيّناً لمصطلح ما يعادل تعريفاً/تعريفات أخرى لنفس المصطلح (Harel et al., 2006). في دراستهم، درس ليكين ووينيكي-لاندمن (Leikin & Winicki-Landman, 2001) تعليم معلمي الرياضيات في سياق غير هندسي، ووجدوا أنّ العديد من معلمي المدارس الثانوية لا يلاحظون أنّه يمكن تعريف مصطلح معيّن بعدة تعريفات متكافئة. في سياق متّصل، تناولت الدراسة التي أجراها الحاج يحيى (Haj-Yahya, 2022) مفاهيم طلاب المدارس الثانوية حول التعريفات الرياضية للمثلثات المتطابقة والمتشابهة. تشير النتائج إلى أنّ العديد من المشاركين قد ميّزوا بين التعريفات والنظريات، ولم يقبلوا دائماً نظريات المثلثات المتطابقة والمتشابهة كتعريفات رسمية للتطابق والتشابه. بناءً على تفسيرات المشاركين لإجاباتهم والمقابلات التي أجريت، يبدو أنّ هناك قضيتين منعنا بعض المشاركين من قبول أو تفضيل هذه النظريات كتعريفات. كانت الأولى هي الاعتقاد بوجود تعريف واحد معروف ومقبول لكل مصطلح. أمّا الثانية فكانت التركيز على جوهر المصطلحات، حيث رأى الطلاب أنّ جوهر مصطلح التشابه والتطابق يكمن في المقام الأوّل في أطوال أضلاع المثلث. على النقيض، أوضح الطلاب الذين قبلوا هذه النظريات كتعريفات رسمية أنّ رد فعلهم هذا نشأ عن فهمهم للتكافؤ، وللنظريات التي تتضمن خصائص ضرورية وكافية.

تُظهر الأبحاث أنّ للجوانب اللغوية تأثيراً واضحاً على تعريف المصطلحات الرياضية. ففي دراسة أجراها الحاج يحيى والحاج يحيى (Haj-Yahya & Haj-Yahya, 2024)، حيث تم بحث كيفية تأثير الاختلافات الدلالية في المصطلحين العربي والعبري «الخط المماس» و«المستطيل» على فهم الطلاب وتطبيقهم لهذه المفاهيم. تجلّى هذا التأثير من خلال تعريفات الطلاب، وتحديدهم للأمثلة، والشروحات التي قدموها أثناء مهام اختبار الأداء مع طلاب المدارس الثانوية الناطقين بالعربية والعبرية في إسرائيل. كشفت الدراسة أنّ المعنى المحدد المرتبط بأسماء المفاهيم في كلتا اللغتين يؤثر في عملية تعريف هذه الأمثلة وتحديدّها، بما في ذلك المنطق الذي يستخدمه الطلاب في تحديد الأمثلة. في دراسة أخرى للحاج يحيى ورفاقه (Haj-Yahya et al., 2023) حول تأثير اسم المصطلح على عملية الإثبات، أفضت النتائج إلى أنّ طلاب المدارس الثانوية رفضوا إثباتاً صحيحاً معطى لمتوازي الأضلاع يعتمد على تساوي الأضلاع. وعند تعليلهم، ادّعى الطلاب أنّ اسم المصطلح «متوازي أضلاع» يستلزم أن يتضمّن الإثبات خاصية التوازي كما أنهم وجدوا أنّ العديد من الطلاب لا يستخدمون تعريف المصطلح عند تصنيف الأشكال التي هي أمثلة للمصطلح المعطى مقابل غير أمثلته، بل يتأثرون بالخصائص البصرية للأمثلة خاصة.

2.4. النماذج الأولية

درست روش وميرفيس (Rosch & Mervis, 1975) تكوين الفئات - المفاهيم في الحياة اليومية. ووجدوا أنّ الفئات لها أمثلة نموذجية تتميز بخصائصها المشتركة القصوى مع بقية الأمثلة في الفئة، ولها أقل قدر من الخصائص المشتركة مع أمثلة من فئات أخرى. وتدّعي روش (Rosch, 1975) أيضاً أنّ النماذج الأولية للفئات تشكّل عادة «أمثلة مثالية» تلعب دور نقاط مرجعية داخل نظام تصنيف الفئات. أي أنّ انتماء أمثلة أخرى إلى فئة ما يُحكم عليه بمدى قربها من النموذج الأولي أو النماذج الأولية للفئة.

وجدت هيرشكوفيتز (Hershkowitz, 1990) أنّ لكل مصطلح رياضي بشكل عام وبشكل خاص هندسي مثلاً نموذجياً واحداً أو أكثر. على سبيل المثال، المربع هو مثال نموذجي لمجموعة الأشكال الرباعية. هذه الأمثلة هي أول ما يتم اكتسابها، وبالتالي توجد في المبنى الإدراكي لمعظم المتعلمين. تكون الأمثلة النموذجية عادةً مجموعة فرعية من أمثلة المصطلح التي تحتوي على أطول «قائمة» من الخصائص: جميع الخصائص الضرورية للمصطلح وأيضاً الخصائص الخاصة بتلك المجموعة الفرعية من الأمثلة والتي ليست ضرورية للمصطلح في جميع أمثلته. عادةً ما تتمتع الخصائص الخاصة للمثال النموذجي بخصائص بصرية قوية تؤثر على تكوين صورة المصطلح لدى الطلاب. لذلك، عند الحديث عن الصعوبات والعوامل البصرية التي تؤثر على بناء المصطلحات الهندسية، فإننا غالباً ما نشير إلى تأثير ظاهرة النموذج الأولي وخصائصه الخاصة.

وجد فينير وهيرشكوفيتز (Vinner & Hershkowitz, 1980) أنّ ترتيب اكتساب أمثلة المصطلح هو هرمي، حيث يبدأ من بناء الأمثلة النموذجية ويستمر إلى بقية الأمثلة. ووجد أنّ هذه العملية هي نفسها تقريباً لجميع السكّان، ويتم تحديد ترتيب بناء الأمثلة المختلفة وفقاً للمسافة المعرفية للمثال من النموذج الأولي. لقد صاغ مصطلح «المسار المعرفي المشترك» (Common Cognitive Path): لنفترض أنّ $(X1, X2, X3, X4)$ هي أربعة أمثلة مختلفة لمصطلح معين. بالإضافة إلى ذلك، لنفترض أنّ الشرط الذي ينص على أنّ معرفة $X1$ تعني أيضاً معرفة $X2$ ، ومعرفة $X2$ تعني معرفة $X3$ ، ومعرفة $X3$ تعني معرفة $X4$ ، وهذا الشرط ينطبق على جميع السكّان تقريباً، عندئذ نقول إنّ $(X1, X2, X3, X4)$ هو مسار معرفي مشترك. أظهر الباحثون أنّ بناء الأمثلة النموذجية للمصطلح يشكّل الخطوات الأولى في المسار المعرفي المشترك، أي أنّها تكتسب أولاً، وتقرّباً جميع السكّان يتعرفون عليها كأمثلة للمصطلح. يمكن أن يكون للمصطلحات الهندسية عدة أمثلة نموذجية. بعضها لديه أمثلة نموذجية «متساوية القدر»، والبعض الآخر لديه أمثلة نموذجية «غير متساوية القدر». على سبيل المثال، المثلث متساوي الساقين والمثلث قائم الزاوية كلاهما أمثلة نموذجية «متساوية القدر»؛ لأنّ لكل منهما خاصية بصرية قوية فريدة: طول الأضلاع المتساوية بالنسبة للمثلث متساوي الساقين، والزاوية القائمة بالنسبة للمثلث قائم الزاوية. في المقابل، إذا نظرنا إلى مصطلح الشكل الرباعي، فإنّ المربع والمستطيل، وهما نموذجان أوليان في مجموعة الأشكال الرباعية، ليسا نموذجين أوليين متساويي القدر، لأنّ للمربع خصائص بصرية ذاتية (تساوي الأضلاع وتساوي الزوايا) أكثر من المستطيل (تساوي الزوايا فقط).

هناك عدة أنماط من العمليات المتعلقة بالتصورات الخاطئة الموجودة لدى الطلاب والمعلمين (Hershkowitz, 1990):

أ. الحكم البصري: حيث يعتمد الطالب على النموذج الأولي ككل بصري واحد، كإطار مرجعي. على سبيل المثال، النموذج الأولي للارتفاع في المثلث هو ارتفاع داخل المثلث. لذلك، لا يرى العديد من الطلاب الارتفاعات خارج المثلث كأمثلة للارتفاع. يتناسب التصنيف بهذه الطريقة مع المستوى الأول (التصور) في مستويات فان هيل (van Hiele & van Hiele, 1958). في هذا المستوى، وهو المستوى الأساسي، يكون الحكم بناءً على الشكل العام للمصطلح وليس على خصائصه. في الدراسات التجريبية، وجد أنّ نسب هذا النوع من التصنيف لدى مجموعة سكانية معينة لا تتغير تقريباً مع العمر والتعلم.

ب. الحكم بناءً على خصائص النموذج الأولي: يفحص الطالب بناءً على وجود (أو عدم وجود) الخصائص الخاصة للنموذج الأولي لمصطلح معين في المثال الذي يفحصه، هل هو مثال للمصطلح أم لا، وليس بناءً على الخصائص الحرجة للمصطلح، المدرجة في تعريفه. هذا

التصنيف، على الرغم من أنه خاطئ، ينتمي بالفعل إلى المستوى الثاني من فان هيلي. وعادة ما ينخفض نطاق هذا التصنيف لدى السكان مع التعلم.

ج. التصنيف التحليلي الصحيح: يتوافق مع المستوى الثاني في مستويات فان هيلي، حيث يعتمد الطالب على الخصائص الضرورية للمصطلح كما تظهر في تعريفه. وعادة ما يزداد نطاق هذا التصنيف مع التعلم.

بينما يكون التصنيفان الأولان نموذجيين وغير صحيحين، فإنّ التصنيف الثالث هو الصحيح (Hershkowitz, 1990).

أظهرت نتائج بعض الأبحاث أنّ الكثير من المتعلمين في المستويات العليا عادة ما يتعرّفون على الأشكال الرباعية بشكل أساسي من خلال الأمثلة النموذجية، على الرغم من معرفتهم للتعريفات الدقيقة؛ ممّا يسبب صعوبات في فهم علاقات الاحتواء بين المجموعات المختلفة من الأشكال الرباعية (Fujita, 2012; Fujita & Jones, 2007).

2.5. العلاقات المتبادلة بين تعريفات وصور المفاهيم الهندسية

ادّعى واتسون وماسون (Watson & Mason, 2002) أنّ التعريفات الرياضية لها معنى فقط من خلال الأمثلة. وتشير زاسلافسكي (Zaslavsky, 2014) إلى أنّ فضاء الأمثلة هو مجموعة كلّ الأمثلة المرتبطة بمصطلح معيّن، في وقت معيّن وفي سياق معيّن. يزعم بيلز وزملاؤه (Bills et al., 2006) أنّ فضاء أمثلة المصطلح لها بنية داخلية تترابط فيها العناصر. وعندما يقتصر فضاء الأمثلة لدى الطالب على نماذج محدودة، قد تتكوّن لديه صور ذهنية تعيق الفهم، وهو ما وصفته بريسمغ (Presmeg, 1992) بأنّها صور غير قابلة للتحكم، وهي لا تفيد فحسب، بل تشكّل عقبة عندما يحل الطلاب المسائل الرياضية. يمكن العثور على تعزيزات لادّعاءات بريسمغ في العديد من الدراسات في مجال الهندسة التي أظهرت أنّ الأطفال يجدون صعوبة في قبول أنّ المربع هو مستطيل، أو معيّن، أو متوازي أضلاع، حتى لو كانوا يعرفون خصائص جميع هذه الأشكال الهندسية (Fujita & Jones, 2007; Hershkowitz, 1990; Okazaki & Fujita, 2007; Pickreign 2007).

في دراسة هيرشكوفيتز (הרשקוביץ, 1989) شارك طلاب من الصفوف الخامسة، والسادسة، والسابعة، والثامنة. في الاستبانة التي تم توزيعها، طُلب من الطلاب تحديد أو بناء أمثلة لمصطلحات هندسية أساسية. تم إعطاء تعريف لفظي للمصطلح «القطر» في المضلع، وبعد ذلك كان على الطلاب بناء أمثلة لمصطلح القطر في المضلع، هنالك أقطار شائعة تم تحديدها أو بناؤها من قبل الجميع، هذه كانت الأقطار الداخلية ولكن، هنالك أقطار التي كان من الصعب

على المشاركين بناؤها وهي الأقطار الخارجية، وعندما رسموا «الأقطار» رسموا خطوطاً غير مستقيمة تمرّ داخل المضلع، أي أنهم تنازلوا عن صفة ضرورة لمصطلح القطر (قطعة مستقيمة) لصالح صفة غير ضرورة لمصطلح القطر خاصة بالمثال النموذجي لمصطلح القطر (تمرّ داخل المضلع)، ولم يساعد التعريف اللفظي المعطى على دقة التحديد أو بناء الأمثلة. نفس الظاهرة وجدت في بحث لاحق أجري على معلمين قبل الخدمة في إسبانيا بحيث وجد بأن الصفات غير الضرورية والخاصة بالمثال النموذجي لمصطلح الارتفاع في المثلث أدت إلى صعوبة كبيرة في تمييز الارتفاعات وبنائها، وأحياناً تم تفضيل صفات غير ضرورة خاصة بالمثال النموذجي للارتفاع على الصفات الضرورية له (Gutierrez & Jaime, 1999).

قدّم أوكازاكي وفوجيتا (Okazaki & Fujita, 2007) بيانات ضمت 234 طالباً من الصف التاسع في اليابان عام 1996 و111 طالباً من طلاب التدريب العملي للمعلمين خلال سنتهم الأولى في الجامعة في اسكتلندا عام 2006، وعند إعطاء المجموعتين نفس الاستبانة البحثية، تم الكشف عن بعض النتائج المثيرة للاهتمام: تصرّف كل من اليابانيين والاسكتلنديين بنفس الطريقة فيما يتعلق بتحديد متوازيات الأضلاع من مجموعة أشكال. أكثر من 74% من المشاركين تعرّفوا على المعين كموازي أضلاع، لكن العديد من المشاركين لم يروا المستطيل كنوع معيّن من متوازي الأضلاع. على الرغم من أنّ الطلاب اليابانيين والاسكتلنديين فشلوا في رؤية المربع كنوع معيّن من المستطيل أو المعين، إلّا أنّ اليابانيين واجهوا صعوبة أكبر في رؤية المربع كمستطيل، بينما كانت المشكلة الرئيسية لطلاب التدريب العملي الاسكتلنديين هي رؤية المربع كمعين. تظهر الدراسات المذكورة أعلاه أنّ صورة المصطلح للمفاهيم الهندسية غالباً ما تكون جزئية، حيث يفشل العديد من الطلاب في رؤية جميع أمثلة المصطلح.

فيما يتعلق بالمفاهيم الرياضية غير الهندسية، أظهرت بعض الدراسات أنّ تعريف المصطلح غالباً لا يشكّل مرساة للطلاب. يتجلى هذا بوضوح في دراسة إدواردز وورد ودراسة حاج يحيى وحاج يحيى (Edwards & Ward, 2004; Haj-Yahya & Haj-Yahya, 2024)، حيث وجدوا أنّ العديد من الطلاب يميلون إلى التخلي عن تعريفات المفاهيم والاعتماد على الصور الذهنية للمصطلح عند حل مهامّ الإثبات في حساب التفاضل والتكامل. كما توصّلت العديد من الدراسات إلى أنّ الاعتماد على الصورة الذهنية للمصطلح الهندسي، خاصة عندما تحوي أمثلة نموذجية، يحد من عملية الإثبات وقدرة الطلاب على تمييز الأمثلة والتعليقات الخاصة المرتبطة بها (Haj-Yahya, 2020; Haj-Yahya & Haj-Yahya, 2024; Haj-Yahya & Hershkowitz, 2024). وقد أكّدت دراسة حاج يحيى وهرشكوفيتس (Haj-Yahya & Hershkowitz, 2024) أنّ فضاء الأمثلة المحصور بأمثلة نموذجية فقط يؤدي إلى استصعابات

في بدء عملية الإثبات أو تقييمها. على سبيل المثال، إخفاق الطلاب في تمييز الارتفاع الخارجي حدّ من قدرتهم على بدء عملية الإثبات. كذلك، ألقت الوضعيات النموذجية بظلالها على عملية الإثبات (Haj-Yahya, 2020)، حيث تسبّبت في عدم تمييز الزوايا المتبادلة في وضعية غير نموذجية؛ ممّا كان عاملاً للحد من البدء في عملية الإثبات.

تلعب بيئات الهندسة الديناميكية (Dynamic Geometry Environments - DGEs)، مثل برنامج جيوجبرا (GeoGebra)، دوراً محورياً في تعزيز فهم الطلاب للمفاهيم الهندسية وتطوير قدراتهم على التفكير الرياضي السليم. وتساهم هذه البرمجيات بشكل فعال في مساعدة الطلاب على تجاوز العقبات البصرية الناتجة عن الاعتماد المفرط على الأمثلة النموذجية؛ إذ تتيح لهم استكشاف مجموعة واسعة من الأمثلة غير النموذجية من خلال ميزات السحب والتحريك الديناميكي. ففي دراسة تناولت فهم تلاميذ المرحلة الابتدائية للمثلثات، ساعدت البيئة الديناميكية الأطفال على الانتقال من الأوصاف غير الرسمية إلى الخصائص الهندسية الرسمية، كما مكّنتهم من إدراك علاقات الاحتواء بين الأشكال، مثل اعتبار المثلث متساوي الأضلاع حالة خاصة للمثلث متساوي الساقين (Kaur, 2015). وفي السياق ذاته، أشارت نتائج دراسة حاج يحيى وآخرين (Haj-Yahya et al., 2025) إلى أنّ استخدام برنامج جيوجبرا ساعد طلاب الصف التاسع على فهم علاقات الاحتواء بين الأشكال الرباعية، وذلك من خلال تحويل الأشكال العامة إلى أشكال خاصة، وملاحظة الخصائص التي يتم الحفاظ عليها أثناء التحوّل. أمّا في سياق الهندسة الفراغية، فقد أظهرت الأبحاث أنّ استخدام تطبيقات جيوجبرا يمكّن طلاب المرحلة الثانوية من استيعاب مفاهيم معقّدة مثل ارتفاع الهرم الثلاثي القائم؛ حيث ساعدتهم الأدوات التفاعلية على تحديد موقع تقاطع الارتفاع بدقّة، حتى في الحالات التي تقع فيها خارج قاعدة الهرم (كما في المثلثات منفرجة الزاوية)، ممّا يقلّل من تأثير المعلومات البصرية المضلّلة (Potentially Misleading Information) المرتبطة بالرسومات الثابتة ثنائية الأبعاد (Haj-Yahya, 2026). وبذلك، توفّر هذه البرمجيات بيئة استقصائية تدعم تطوير مهارات التفكير الفراغي، وتساهم في بناء صور ذهنية أكثر دقة ومرونة للمفاهيم الهندسية.

تظهر مراجعة الأدبيات البحثية أنّ هناك علاقة معقّدة بين تعريفات المفاهيم الهندسية والصور الذهنية المرتبطة بها. على الرغم من أنّ التعريفات الأكاديمية الرسمية هي ضرورة للتفكير الهندسي المتقدّم، إلّا أنّ العديد من الطلاب يعتمدون بشكل كبير على الصور الذهنية والخصائص البصرية، خاصّةً تلك المرتبطة بالنماذج الأولية (prototypes). هذا الاعتماد يؤدّي إلى صعوبات في فهم التعريفات، وتصنيف الأشكال، وإدراك علاقات الاحتواء بينها، كما أنّه يعيق قدرتهم على الانتقال إلى مستويات التفكير العليا، مثل عمليات الإثبات.

من هنا، يهدف البحث الحالي إلى فحص العلاقة بين الصور الذهنية للمصطلحات الهندسية والتعريفات الرياضية لدى طلاب مرحلة ثانوية في المجتمع العربي بإسرائيل. وانطلاقاً من الأسس النظرية التي تبحث في مستويات التجريد والتمثيلات الذهنية، تمّ تصميم المنهجية الحالية لاختبار هذه الافتراضات ميدانياً لدى طلاب الصف العاشر.

3. المنهجية

سوف أشرح أدناه منهجية البحث، ومجتمع البحث، وأدواته، ومنهجية تحليل النتائج.

3.1 مجتمع البحث

شمل مجتمع البحث حوالي 120 طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية. جُمعت البيانات عندما كان الطلاب في الصف العاشر. درس الطلاب مع معلمين مختلفين في ثلاثة صفوف متوازية (4 و 5 وحدات في الرياضيات)، في إحدى المدارس الثانوية في الوسط العربي في وسط البلاد، النسبة الكبيرة لطلاب المدرسة هي من مجتمعات قريبة من المنطقة التي تقع فيها المدرسة.

3.2 وصف التدريس في الصفوف

يضم كل صف من الصفوف الثلاثة المذكورة أعلاه ما يقرب من 40 طالباً. يحمل معلّم الصفوف الثلاثة شهادات بكالوريوس في الرياضيات من جامعات إسرائيلية، ولديهم أكثر من 12 عاماً من الخبرة في التدريس. تعلّمت هذه الصفوف الرياضيات لخمس ساعات أسبوعياً، منها ساعتان مخصّستان للهندسة، وفقاً لبرنامج وزارة التربية والتعليم. المواضيع الفرعية التي تُدرّس في الهندسة في الصف العاشر هي: تطابق المثلثات، ومتساوي الساقين والمثلث قائم الزاوية، والأشكال الرباعية (المتطابق، ومتوازي الأضلاع، والمستطيل، والمعين، والمربع، وشبه المنحرف)، والمتوسّطات في المثلث وشبه المنحرف، وتقاطع نقاط المنتصف في المثلث، ونظرية طاليس، وتشابه المثلثات، وخصائص الدائرة. كان تدريس الهندسة في هذه الصفوف اعتيادياً تماماً. من المهم جداً ملاحظة أنّ المدرسة لم تستخدم أبداً أدوات تكنولوجية مثل استخدام البرامج الديناميكية لتدريس الرياضيات.

3.3 أدوات البحث -الاستبانات والمقابلات

لإجراء البحث، وللإجابة على أسئلة البحث، استخدمتُ عدداً من أدوات البحث -الاستبانات والمقابلات. تمّ إعداد الاستبانات وإجراء المقابلات باللغة العربية، وهي معدّة ومصمّمة لتحقيق أهداف الدراسة. بعد توزيع الاستبانة، تمّ إجراء مقابلات مع ما يقرب من 10% من المستجيبين.

3.3.1 الاستبانة

صُمّمت الاستبانة للتحقيق في سؤال البحث: فحص وفهم العلاقة بين الصور المفاهيمية للطلاب وفهمهم للتعريفات الرياضية لتلك المفاهيم. بمساعدة المهام الواردة في الاستبانة، من الممكن الكشف عن المفاهيم الخاطئة المنتشرة لدى الطلاب حول تعريفات الأشكال الرباعية المختلفة، وحول الصور الذهنية للأشكال الرباعية المختلفة، وحول علاقات الاحتواء بينها. لذلك، تتضمن الاستبانة المهام: تعريف، تمييز، بناء وتحديد. حيث كانت الجزئية الأولى الأولى مهمة تحديد يتم فيها اختبار الصورة الذهنية لمصطلح الشكل الرباعي لدى الطلاب، بينما كانت الجزئية الثانية مهمة بناء يتم فيها اختبار الصورة الذهنية لمصطلح القطر في المضلع لدى الطلاب. في المهمة الثالثة، يُطلب من الطالب تعريف أشكال رباعية مختلفة. المهمتان الرابعة والخامسة هما مهمتان يتم فيهما اختبار علاقات الاحتواء بين مجموعات الأشكال الرباعية المختلفة كلاميًا. يتم تقديم التحليل الأولي لكل مهمة في فصل النتائج المقابل لهذه الاستبانة. تم توزيع الاستبانة في نسختين، والفرق بينهما هو الترتيب الذي تظهر فيه المهام. وقد كان الغرض من ذلك محاولة تقليل التقل من طالب إلى آخر.

3.3.2 المقابلات مع الطلاب

الأسباب الرئيسية لاستخدام المقابلات هي: 1. أتاحت لي المقابلات فرصة طرح أسئلة جديدة لم أ طرحها في الاستبانة، وذلك انطلاقًا من الحاجة إلى الكشف بشكل أعمق عن العلاقة السببية وراء إجابات الطلاب في الاستبانة. 2. بالإضافة إلى ذلك، أتاحت لي المقابلات فرصة مواجهة الطالب الذي تُجرى معه المقابلة بإجابة غيره أو إجابته نفسه، مما أجبره على تفعيل التفكير النقدي والكشف عن ميوله وسلوكه وإبداء وجهات نظره. 3. دراسة أعمق للتعليل المنطقي للأخطاء الشائعة أو الإجابات الصحيحة التي ظهرت من تحليل نتائج الاستبانة.

تم اختيار الطلاب الذين تمت مقابلتهم بناءً على إجاباتهم على الاستبانة الأولى، وتوصيات معلمهم بالهدوء والتعبير عن أنفسهم بحرية ووضوح، وكانوا ممثلين لجميع الصفوف. وشمل هؤلاء الممثلون طالبين لم يظهر أي صعوبات في إجاباتهم على الاستبانة الأولى، وطلاب آخرين عكست تفسيراتهم في الاستبانة الأولى الصعوبات لدى عامة الطلاب. كانت المقابلات شخصية ونصف مبنية. أي أنه طُرح على كل من تمت مقابلتهم نفس الأسئلة المركزية الثابتة للمقابلة. تأثرت الأسئلة الإضافية في المقابلة بإجابات الشخص الذي أجريت معه المقابلة على الأسئلة المركزية في الاستبانة، والاحتياجات الإضافية التي نشأت في الدراسة. تم تسجيل المقابلات، وتم تسجيل الملاحظات في صحيفة ملاحظات الميدانية التي كتبت مباشرة بعد كل مقابلة. تم اختيار أجزاء من المقابلات وفقًا لأهميتها لأسئلة البحث، وتم نسخها وتحليلها.

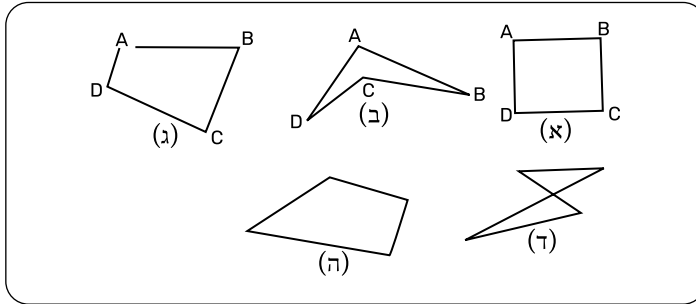
على الرغم من تنوع مستويات الوحدات التعليمية للطلاب المشاركين، إلا أنّ هذا البحث ركّز بشكل أساسي على رصد الظواهر الإدراكية العامة المرتبطة بالعوامل البصرية والصور الذهنية للمصطلحات الهندسية. والهدف من شمول طلاب من مستويات مختلفة لم يكن إجراء مقارنة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي، بل ضمان تمثيل لعينة متنوعة تعكس المسار المعرفي المشترك (CCP) الذي يمرّ به طلاب الصف العاشر بشكل عام، بغض النظر عن مستوى الوحدات التعليمية؛ ممّا يعزّز من إمكانية تعميم النتائج المتعلقة بالفهم المفاهيمي الأولي.

بعد توضيح المنهجية المتبعة وأدوات الدراسة، سيتمّ في القسم التالي عرض النتائج وتحليلها للكشف عن مدى تأثير العوامل البصرية على إدراك الطلاب للمفاهيم الهندسية.

4. النتائج

4.1 المهمة الأولى

إليك خمسة أشكال هندسية (A-E)! حدّدوا (بوضع دائرة حول الحرف المناسب) جميع الأشكال الرباعية بينها! اشرحوا لماذا يُعتبر الشكل رباعياً أو لا يعتبر رباعياً في رأيكم؟



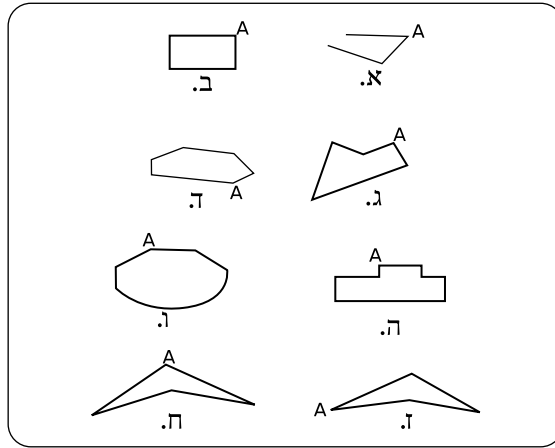
ملخص نتائج المهمة الأولى

تشير نتائج المهمة الأولى إلى أنّ جميع أمثلة الأشكال الرباعية لا تظهر بنفس الدرجة في الصور الذهنية للمشاركين. يظهر المربع في الصورة الذهنية لجميع المشاركين، والشكل الرباعي المحدّب في الصورة الذهنية لحوالي 92% منهم، والشكل الرباعي المقعر في الصورة الذهنية لحوالي 81% منهم، والشكل الرباعي المتقاطع الأضلاع في الصورة الذهنية لحوالي 25% منهم. يمكن التعميم والقول إنّهُ كلما كان مثال الشكل الرباعي «أبعد» عن المثال النموذجي (المربع) كان تمييزه كشكل رباعي أصعب. وبالنسبة للأسباب، يُلاحظ أنّ أكثر من ثلثي الطلاب الذين حدّدوا أمثلة لمصطلح الشكل الرباعي استخدموا صفات ضرورية وكافية أو غير كافية (جزئية). وقد اعتمد حوالي 10% من المشاركين

حكماً بصرياً أو استدلالاً قائماً على المظهر العام عند محاولة تحديد الأشكال الرباعية المقعّرة والمحدّبة ذات الأضلاع المقطوعة كأشكال، ويترروا اختيارهم بأسباب مثل: «يشبه...» أو «ليس مثل...». وهو سلوك يتوافق مع المستوى الأوّل من مستويات فان هيلي.

4.2 المهمة الثانية

التعريف: القطر في المضلع هو قطعة مستقيمة تربط بين رأسين، وليس ضلعاً. في الرسم التالي، هناك 8 أشكال. في كل شكل مضلع، ارسم جميع الأقطار التي يمكن رسمها من الرأس A. تحليل المهمة الثانية: يمكن تقسيم الأشكال في هذا السؤال إلى ثلاث مجموعات، الشكلا ١ و ٢ ليسا مضلعين، لذا ليس من الضروري رسم أقطار فيهما. الأشكال ٣، ٤، و ٥ هي مضلعات تمرّ جميع أقطارها من الرأس A داخلها ٦ و ٧ مضلعان محدّبان، بينما ٨ هو مضلع مقعّر. الأشكال ١ و ٢ و ٣ و ٤ و ٥ و ٦ و ٧ مضلعات مقعّرة، يمرّ بعض الأقطار من الرأس A خارجها (في الشكل ٤، يكون القطر الخارجي من A وحيداً)، ويمرّ بعض الأقطار داخلها.

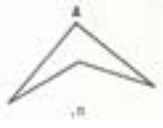
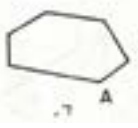


نتائج المهمة الثانية

على غرار الصعوبات التي ظهرت في تصنيف الأشكال الرباعية بناءً على صورها الذهنية، كشفت النتائج المتعلقة بمصطلح «القطر» عن أنماط تفكير مشابهة، حيث استمر الطلاب في تقييد المفهوم الرياضي بحدود بصرية ضيقة استمدت من الحالات الخاصة والنموذجية. حسب إجابات الطلاب بالنسبة للأشكال التي هي ليست مضلعات في الشكل ٨ 75% من الطلاب أجابوا بشكل صحيح ولم يرسموا أقطاراً، و 23% رسموا قطعاً غير صحيحة كأقطار، و 2% أكملوا الشكل ورسموا

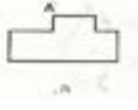
أقطارا. بالنسبة للشكل 1 فإن 44% أجابوا بشكل صحيح ولم يرسموا أقطارا، و 56% رسموا قطعا غير صحيحة كأقطار. في الجدول التالي سوف أصف النتائج بالنسبة لباقي المضلعات

جدول 1. المضلعات التي فيها الأقطار من A جميعها داخل الشكل

الرسم الشّكل	لم يرسموا	رسم قطعا غير صحيحة داخل الشكل على أنها «أقطار»	رسم قطراً واحداً على الأقل داخل الشكل	المجموع
	3 (3%)	6 (5%)	103 (92%)	112 (100%)
	12 (11%)	7 (6%)	93 (83%)	112 (100%)
	8 (7%)	7 (6%)	97 (87%) 61 طالبا (55%) رسموا جميع الأقطار الداخلية	112 (100%)

عودة للمحتوى

جدول 2. مضلعات مقعرة فيها علو الأقل قطر من الرأس A واحد خارج الشكل

الرسم الشّكل	لم يرسم	رسم قطعا غير صحيحة داخل الشكل على أنها «أقطار»	تم رسم قطر واحد على الأقل في الداخل، ولم يتم رسم قطر واحد في الخارج	رسم قطراً واحداً في الخارج، ولكن ليس كل الاقطار	رسم كل الأقطار الممكنة	المجموع
	9 (8%)	13 (12%)	75 (67%)	0 (0%)	15 (13%)	112 (100%)
	9 (8%)	8 (7%)	80 (71%)	13 (12%)	2 (2%)	112 (100%)
	48 (43%)	41 (37%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (20%)	112 (100%)

في المجموعة الأولى الأشكال ليست مضلعات! يُقاس النجاح بعدم رسم أقطار. مع ذلك، يرسم أكثر من نصف الطلاب أقطارًا في الشكل المغلق ذي القوس، ويرسم حوالي ربع الطلاب أقطارًا في الشكل المفتوح. في كلتا الحالتين، تكون الأقطار قطعًا مستقيمة تمرّ «داخل» الشكل.

في المجموعة الثانية (الجدول 1)، تمرّ الأقطار المطلوبة داخل المضلع فقط! نسبة النجاح في رسم الأقطار الممكنة من A عالية بشكل خاص لكل من الأشكال المحدّبة (92% للمربع، 87% للمثلث)، وكذلك للشكل المقعر (83%). نستنتج من هذا أنّ معظم الطلاب هم على دراية بمصطلح القطر في المضلع عندما يمرّ القطر داخله، حتى عندما يكون المضلع مقعرًا.

المجموعة الثالثة (الجدول 2) من الأشكال هي مجموعة المضلعات المقعرة (جزئيًا على الأقل). في هذه الأشكال، يمرّ بعض أو كلّ الأقطار من A خارج الشكل. في هذه المجموعة، يكون معدل النجاح هو الأقل بين المجموعات الثلاث: على الرغم من أن تعريف مصطلح القطر كان معطى، إلا أن حوالي خمس المشاركين فقط أو أقل رسموا قطرًا واحدًا أو أكثر خارج الشكل.

باختصار: تُظهر النتائج أنّ الصورة الذهنية لمصطلح القطر في المضلع غير مكتملة وتتضمّن، بالنسبة لمعظم السكان، الأقطار الداخلية فقط في المضلع. تُفسّر هذه الحقيقة النجاح الكبير في رسم الأقطار في المضلعات المحدّبة أو في المضلعات المقعرة التي يمرّ فيها القطر من A داخلها (المجموعة الثانية). كما يفسّر الفشل في رسم الأقطار الخارجية في المجموعة الثالثة (المضلعات المقعرة)، وكذلك القطع التي تمرّ داخل الشكل ولكنها ليست أقطارًا (المجموعة الأولى من الأشكال التي ليست مضلعات، وفي بعض الأشكال المقعرة في المجموعة الثالثة).

4.3. المهمة الثالثة

عرّف المفاهيم التالية: المربع، الدائون، المستطيل، المعين، متوازي الأضلاع، شبه المنحرف. نحاول في هذه المهمة تحديد الطرق التي يُعرّف بها الطلاب الأشكال الرباعية المختلفة. هناك أشكال رباعية لها أكثر من تعريف واحد، على سبيل المثال، فيما يتعلق بمصطلح شبه المنحرف، عادةً ما يكون هناك تعريفان: الأول هو «شبه المنحرف هو شكل رباعي له على الأقل ضلعان متوازيان متقابلان»، والثاني هو «شبه المنحرف هو شكل رباعي له زوج واحد فقط من الضلعين المتوازيين المتقابلين». وفقًا للمنهج الدراسي في إسرائيل، يُستخدم التعريف الثاني. تعريفات معظم الأشكال الرباعية الخاصة الأخرى هي تعريفات بنائية، أي أنها تبدأ من شكل رباعي أدنى في التسلسل الهرمي وتتطلّب وجود شروط إضافية مناسبة. بما أنّ وجود خاصية لشكل رباعي معيّن غالبًا ما يستلزم وجود خصائص أخرى، فهناك تعريفات مكافئة له. على سبيل المثال، يمكن تعريف مصطلح متوازي الأضلاع بعدة طرق. إليك بعض الأمثلة: «شكل رباعي يكون فيه

كل ضلعين متقابلين متوازيين»، أو «شكل رباعي يكون فيه كل ضلعين متقابلين متساويين»، أو «شكل رباعي قطراه ينصفان أحدهما الآخر». يرتبط تعريف الشكل الرباعي من حيث كونه شكلاً رباعياً أدنى في التسلسل الهرمي بعلاقة الاحتواء.

نتائج المهمة الثالثة

يتضح أنّ مصطلح المربع كان سهل التعريف، حيث قدّم 88% من المشاركين تعريفاً صحيحاً أو جزئياً (على سبيل المثال: عرّف الطالب ب5: «شكل رباعي جميع أضلاعه متساوية وجميع زواياه متساوية»، أو عرّف الطالب ب10: «شكل رباعي يكون فيه كل ضلعين متقابلين متوازيين، وجميع أضلاعه متساوية، وجميع زواياه قائمة»). من البيانات، يمكن الاستنتاج أنّ تعريف المستطيل سهل. قدّم أكثر من 90% من المشاركين تعريفاً صحيحاً أو جزئياً (على سبيل المثال: عرّف الطالب ب19: «متوازي أضلاع قائم الزاوية»، أو عرّف الطالب ب1: «شكل فيه كلّ ضلعين متقابلين متساويان، وزواياه الأربع تساوي 90 درجة»). يتّضح أنّ مصطلح المعين، كما هو الحال مع مصطلح المستطيل، سهل التعريف. قدّم 81% من الطلاب تعريفاً صحيحاً أو جزئياً (على سبيل المثال: عرّف الطالب ب17: «المعين شكل رباعي جميع أضلاعه متساوية»، أو عرّف الطالب ب24: «شكل رباعي مجموع أيّ زاويتين متجاورتين فيه 180 درجة، وطول أيّ ضلعين متجاورين متساويان»). متوازي الأضلاع هو أيضاً شكل يسهل تعريفه. قدّم حوالي 90% من المشاركين تعريفاً صحيحاً أو جزئياً. عندما يُعرّف الطلاب مصطلح متوازي الأضلاع، فإنّهم يميلون إلى تقديم تعريف صحيح، ولكنه غير مُقتصد (حوالي 70% فعلوا ذلك). على سبيل المثال: عرّف الطالب ب4 متوازي الأضلاع على النحو التالي: «شكل رباعي يكون فيه كلّ ضلعين متقابلين متوازيين ومتساويين، وكلّ زاويتين متقابلتين متساويتين، ومجموع كل زاويتين متجاورتين يساوي 180 درجة». هذا التعريف يضم صفات أكثر من اللازم، بحيث بالإمكان استخلاص صفات من صفات أخرى. مثلاً إذا كان الشكل الرباعي فيه كل ضلعين متقابلين متوازيان فإنّ بالضرورة يكون كلّ زاويتين متجاورتين مجموعهما 180 درجة وكلّ زاويتين متقابلتين متساويتين.

تشير النتائج المتعلقة بمصطلح دالتون إلى صعوبة تعريفه لدى الطلاب. قدّم 27% فقط من المشاركين تعريفاً صحيحاً أو جزئياً (على سبيل المثال: عرّف الطالب ب17: «شكل رباعي يتكوّن من مثلثين متساوي الساقين لهما قاعدة مشتركة»). قدّم حوالي 70% من المشاركين تعريفاً غير صحيح (على سبيل المثال: الطالب ب1: «شكل رباعي يكون فيه كل ضلعين متجاورين متساويين، وقطراه متعامدان»). قدّم 43% من المشاركين تعريفاً غير صحيح يتضمّن خصائص النموذج الأولي (الطالب ب16: «شكل رباعي، ضلعان منهما متساويان وأقصر من ضلعين

آخرين متساويين». قدّم 34% من المشاركين تعريفاً غير صحيح على الإطلاق. بالنسبة لتعريف مصطلح شبه المنحرف، قدّم 24% من الطلاب تعريفاً صحيحاً. وقدّم 18% من الطلاب تعريفاً ناقصاً أو جزئياً، مثلاً: «شكل رباعي فيه ضلعان متقابلان متوازيان». بينما أخطأ 34% منهم في التعريف. على سبيل المثال، عرّف الطالب أ3 ما يلي: «شكل رباعي فيه ضلعان متوازيان وكلاهما ضلعا القاعدة، والأضلاع المتبقية غير متساوية وغير متوازية». يبدو أنّ الطالب المذكور يستخدم تعريفاً مفاده أنّ شبه المنحرف هو شكل رباعي فيه زوج واحد فقط من الأضلاع المتقابلة المتوازية. صياغة هذا التعريف غير دقيقة بعض الشيء عندما ينص على أنّ الأضلاع الأخرى (الساقان) غير متساوية.

4.4. المهمة الرابعة

أجب عن الأسئلة التالية (بـنعم/لا)، وعلّل إجاباتك.

أ. هل المربع مستطيل؟ ب. هل المربع متوازي أضلاع؟ ج. هل المربع معين؟ د. هل دالتون هو متوازي أضلاع؟ هـ. هل المربع دالتون؟ و. هل المعين متوازي أضلاع؟ ز. هل المعين دالتون؟

تحليل المهمة

في جميع الحالات، من الضروري التحقق ممّا إذا كانت مجموعة خصائص الشكل الرباعي المحويّ تُلبّي جميع الخصائص الأساسية للشكل الرباعي الذي يحوي. على سبيل المثال، فيما يتعلق بالقسم د، لا تتضمّن مجموعة خصائص دالتون جميع خصائص متوازي الأضلاع (على سبيل المثال، في دالتون، ليس كل زوج من الأضلاع المتقابلة متساوياً)، وبالتالي فإنّ دالتون ليس متوازي أضلاع! الادعاء بأنّ المربع مستطيل هو ادعاء صحيح؛ لأنّ خصائص المربع تتضمّن خصائص المستطيل. والادعاء بأنّ المربع معين هو ادعاء صحيح أيضاً، لأنّه في المربع يتحقّق تعريف المعين (جميع أضلاعه متساوية). والادعاء بأنّ المعين متوازي أضلاع والمربع متوازي أضلاع هو ادعاء صحيح، لأنّه في كلّ من المعين والمربع يتحقّق تعريف متوازي الأضلاع (على سبيل المثال، كل زوج من الأضلاع المتقابلة متساويان ومتوازيان). إنّ الادعاء بأنّ المربع دالتون والمعين دالتون صحيحة، لأنّه في المربع والمعين يتحقّق تعريف دالتون (وجود زوج من الأضلاع المتجاورين المتساويين).

نتائج المهمة الرابعة

سوف أشرح بالتفصيل نتائج مقولتين؛ أمّا الباقيات فسأتناول مبحث نتائجها بشكل مقتضب.

جدول 3. هل المربع مستطيل؟

تعليل ادعاء	لم يعلل	فحص هل المربع يحقق صفات المستطيل	حكم نموذجي حسب مستوى فان هيلي الثاني	استعمل تعليل عام صحيح أو غير صحيح	المجموع
لم يجب	3 (3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1%)	4 (3%)
الادعاء صحيح	1 (1%)	36 (32%)	12 (10%)	17 (15%)	66 (59%)
الادعاء غير صحيح	3 (3%)	1 (1%)	33 (30%)	5 (4%)	42 (38%)
المجموع	7 (7%)	37 (33%)	45 (40%)	23 (20%)	112 (100%)

يتّضح من جدول 3 بأنّ معظم الطلاب (ما يقارب 60%) يدّعون أنّ المربع مستطيل. أي أنّهم يحدّدون مجموعة المربعات كمجموعة ضمن مجموعة المستطيلات. لكن 32% فقط من يستنتجون ذلك بشكل صحيح، إذ يتحقّقون ممّا إذا كان المربع يفي بخصائص المستطيل. على سبيل المثال: الطالب ج 1 قال: «لأنّ زوايا المربع زوايا قائمة، وجميع الأضلاع المتقابلة متوازية»، والطالب أ 7: «لأنّ جميع الأضلاع المتقابلة متساوية وزواياها تساوي 90 درجة». من ناحية أخرى، لم يعلّل حوالي 25% بشكل صحيح: 15% قدّموا سبباً عاماً. على سبيل المثال الطالب أ 5 علّل قائلاً: «لأنّ له نفس الخصائص»، أو الطالب ج 5 قال: «لأنّه يمكن إثبات أنّ خصائص المستطيل ستكون مماثلة للمربع».

38% من الطلاب لا يرون المربع مستطيلاً. حوالي 79% منهم يستخدمون الاستدلال النموذجي عندما يريدون رؤية جميع خصائص المستطيل النموذجي في المربع. على سبيل المثال، الطالب ب 24 علّل قائلاً: «لأنّ جميع أضلاع المربع متساوية». فالطالب يعتمد على الحكم على صفات المستطيل النموذجي الذي فيه زوج أضلاع أطول من الزوج الآخر.

جدول 4. هل المربع هو دالتون؟

تعليل ادّعاء	لم يعلّل	فحص هل المربع يحقّق صفات الدالتون	حكم نموذجي حسب مستوى فان هيلي الثاني	استعمل تعليل عام صحيح أو غير صحيح	المجموع
لم يجب	1 (1%)	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)	2 (2%)
الادّعاء صحيح	6 (5%)	8 (7%)	7 (6%)	1 (1%)	22 (19%)
الادّعاء خطأ	12 (11%)	5 (4%)	55 (49%)	16 (14%)	88 (79%)
المجموع	19 (17%)	13 (11%)	63 (56%)	17 (15%)	112 (100%)

من الجدول 4 نلاحظ أنّه 19% فقط من الطلاب يرون بأنّ المربع دالتون، أي أنّهم حدّدوا المربعات كمجموعة فرعية من دالتون. لكن 7% فقط فسّروا ذلك بشكل صحيح، أي أظهرنا أنّ المربع يُليّ خصائص دالتون. الغالبية العظمى من الطلاب (79% من المشاركين) لا يقبلون المربع كدالتون. كان استدلال الطلاب نموذجياً في الغالب (حوالي 49%). يرغب الطلاب في رؤية جميع خصائص دالتون النموذجي في المربع. على سبيل المثال، الطالب ب25 علّل قائلاً: «المربع له أضلاع متساوية، لكن هذا لا ينطبق على دالتون»، أو الطالب ج18 «لأنّ المربع له أضلاع متوازية، لكن في دالتون لا». حوالي 25% من الطلاب الذين دحضوا بأنّ المربع دالتون، واستخدموا استدلالاً عاماً لم يتضمّن تفاصيل هندسية (على سبيل المثال: لأنّ المربع ليس دالتون)، أو لم يعلّلوا إجاباتهم.

بالنسبة للادّعاء هل المربع متوازي أضلاع، يتّضح أنّه كان من الأسهل على الطلاب تحديد مجموعة المربعات كمجموعة فرعية من متوازيات الأضلاع (أفاد 67% بصحة هذا الادّعاء) مقارنةً بتحديد كمستطيلات (59%، انظر القسم الفرعي السابق). لا يرى 32% من المشاركين المربعات كمتوازيات أضلاع، قسم منهم اعتمدوا على صفات المثال النموذجي، على سبيل المثال، رفض الطالب أ1 هذا الادّعاء وعلّل ذلك بقوله: «لأنّه في متوازي الأضلاع، كلّ ضلعين متقابلين

متوازن ومتساويان؛ أمّا في المربع، فجميع الأضلاع متساوية»).

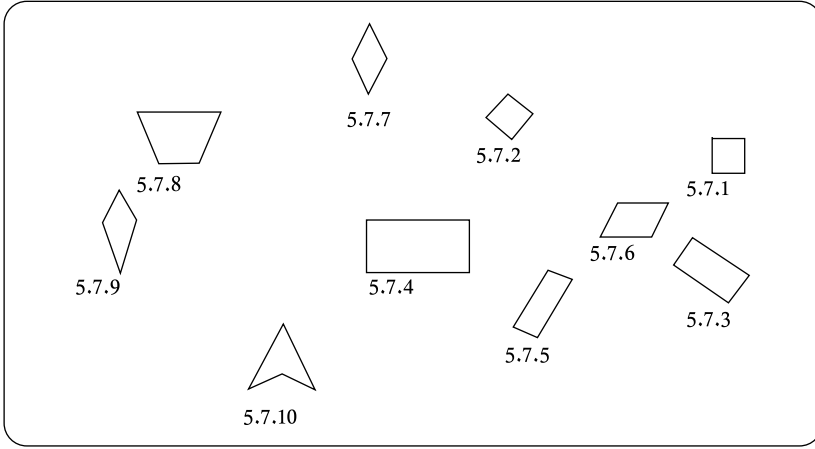
أمّا بالنسبة للادّعاء هل المربع معيّن، فإنّ 28 % من المشاركين لا يقبلون المربعات كمجموعة فرعية من المعيّنات. في حين أنّ حوالي 79% منهم يرغبون بأن تكون جميع خصائص المعيّن النموذجي موجودة في المربع. على سبيل المثال، دحض الطالب 11 هذا الادّعاء، معللاً بقوله: «لأنّ الزوايا في المعيّن غير قائمة». قبل 70% من المشاركين الادّعاء القائل بأنّ المربع معيّن، بينما تحقّق نصفهم ممّا إذا كان المربع يحقّق خصائص المعيّن. لتلخيص هذا القسم الفرعي: وجد عدد أكبر بقليل من الطلاب أنّ تحديد المربعات كمجموعة فرعية من المعيّنات أسهل (70% حدّدوا ذلك) من تحديدها كمتوازيات أضلاع (67%) أو تحديدها كمستطيلات (59%)، عندما يستخدم 35% من المشاركين المنطق الصحيح ويعتمدون على خصائص المجموعة التي تحوي.

بالنسبة للادّعاء هل المعيّن متوازي أضلاع، فإنّ معظم الطلاب (حوالي 70% من المشاركين) يقبلون الادّعاء القائل بأنّ المعيّن متوازي أضلاع! 37% فقط من المشاركين في الاستطلاع فسّروا هذا بشكل صحيح، أي أنّهم يتحققون ممّا إذا كان المعيّن يلبّي خصائص متوازي الأضلاع. (على سبيل المثال، فسّر الطالب 30: «لأنّ جميع الأضلاع المتقابلة متساوية ومتوازية»). في المقابل، لم يشرح 19% هذا بشكل صحيح واستخدموا الاستدلال النموذجي (على سبيل المثال، فسّر الطالب ب42 الادّعاء: «لأنّ جميع الأضلاع في المعيّن متساوية»)، ولم يشرح 15% إجابتهم أو قدّموا استدلالاً عاماً لا يتضمّن تفاصيل هندسية. 30% لا يقبلون المعيّن كمتوازي أضلاع. وكان استدلالهم في الغالب نموذجياً (19% من المشاركين)، على سبيل المثال، علّل الطالب أ26: «لأنّ جميع أضلاع المعيّن متساوية»، أو نفى الطالب ب12 ذلك وعلّل قائلاً: «لأنّ جميع أضلاع المعيّن متساوية والأقطار متعامدة»). أمّا بالنسبة للادّعاء هل المعيّن هو دالتون، فإنّه لا يقبل معظم الطلاب (59% من المشاركين) الادّعاء القائل بأنّ المعيّن دالتون. أي أنّهم لا يعتبرون المعيّنات مجموعة ضمن مجموعة دالتون. ويعتمد معظمهم (39% من المشاركين) التفكير النموذجي. أي أنّهم يريدون رؤية جميع خصائص دالتون النموذجي في المعيّن، على سبيل المثال، استنتج الطالب أ10: «لأنّ أضلاع المعيّن متساوية». بالإضافة إلى ذلك، استخدم 18% من المشاركين التفكير العام أو لم يعملوا إجابتهم إطلاقاً. 38% فقط من المشاركين يدّعون أنّ المعيّن هو دالتون عندما 8% فقط استنتجوا ذلك بشكل صحيح عندما تحقّقوا ممّا إذا كان المعيّن يلبّي جميع خصائص دالتون.

4.5. المهمة الخامسة

أمامك الأشكال التالية:

أ. اذكر أعداد جميع الأشكال التي تُعتبر متوازي أضلاع، ب. اذكر أعداد جميع الأشكال التي تُعتبر مستطيلات، ج. اذكر أعداد جميع الأشكال التي تُعتبر مُعينات، د. اذكر أعداد جميع الأشكال التي تُعتبر مربعات، هـ. اذكر أعداد جميع الأشكال التي تُعتبر دالتون.



تحليل المهمة الخامسة

في هذه المهمة، إذا تمّ تحديد شكل مُعين على أنّه مربع، فيكون بتحديد نفس الشكل الذي يُمثّل متوازي أضلاع، ومستطيل، ومعين، ودالتون؛ لأنّ مجموعة المربعات هي مجموعة جزئية مُضمنة في كل هذه المجموعات من الأشكال الرباعية. وبالمثل، يستلزم تحديد شكل مُعين على أنّه مُعين تحديد نفس الشكل الذي يُمثّل متوازي أضلاع ودالتون؛ لأنّ مجموعة المعينات هي مجموعة جزئية مُضمنة في مجموعات متوازيات الأضلاع والدالتون، وهكذا...

نتائج المهمة الخامسة

في كلتا المهمتين الرابعة والخامسة، توجد عناصر متوازية تختلف في طريقة عرضها لفظياً أو بصرياً. تشير النتائج في هذا الجدول إلى ظاهرة مثيرة للاهتمام: يتبين أنّ الطلاب أقلّ قدرة على تحديد علاقات الاحتواء بين مجموعات الأشكال الرباعية المختلفة عند رسم الأشكال (المهمة الخامسة) مقارنةً بسؤالهم عن علاقة الاحتواء في عبارات لفظية (المهمة الرابعة). أي أنّه من الأسهل على الطلاب التعبير عن علاقة الاحتواء الصحيحة بالكلمات مقارنةً برؤيتها بصرياً. عندما أُعطي

الطلاب عبارات لا تحتوي على بُعد بصري، تمكّنوا من تحديد علاقة الاحتواء بشكل أفضل، بينما عندما عُرض لهم رسم، شتّتت فيه العوامل البصرية انتباههم، وانخفضت نسبة الإجابات الصحيحة بشكل ملحوظ. تكشف هذه النتائج وتعرّز تأثير العوامل البصرية على إنشاء (أو عدم إنشاء) المصطلحات الهندسية المختلفة. عادةً ما ترتبط هذه العوامل البصرية بالشكل الخاص للمثال النموذجي، أو بالخصائص الأساسية الخاصة التي تمتلكها الأمثلة النموذجية لمصطلح ما، والتي ليست خصائص ضرورية لجميع أمثلة المصطلح. يتخلّى العديد من الطلاب (انظر الجدول 5) عن الخصائص الضرورية في التعريف التي تنطبق على جميع أمثلة المصطلح ويلتزمون بالخصائص الخاصة للرسم الفردي أو المثال. نلاحظ أيضاً من جدول 5 بأنّ وضعية المربع قد أثّرت على تمييز علاقة الاحتواء بينه وبين المعين، بحيث أنّه عندما كان المربع معطى بحيث أنّ أضلاعه توازي أطراف الصفحة في المهمة الخامسة، كان هناك أقلّ طلاب ميّزوه كمعين مقارنة مع المربع عندما لم تكن الأضلاع موازية لأطراف الصفحة (واقف على إحدى الرؤوس).

جدول 5. مقارنة بين نتائج المهمتين الرابعة والخامسة اللتين تفحصان علاقات الاحتواء.

السؤال	ادّعى بأنّ المقولة صحيحة (المهمة الرابعة)	ميّزوا نفس علاقة الاحتواء بشكل بصري (المهمة الخامسة)
هل المعين هو متوازي أضلاع؟	69%	58% من بين الطلاب الذين ميّزوا الشكل 5.7.7 كمعين وميّزوه أيضاً كموازي أضلاع.
هل المعين هو دالتون؟	39%	17% من بين الطلاب الذين ميّزوا الشكل 5.7.7 كمعين وميّزوه أيضاً كدالتون.
هل المستطيل هو متوازي أضلاع؟	77%	53% من بين الطلاب الذين ميّزوا الأشكال 5.7.3 و- 5.7.4 كمستطيل وميّزوها أيضاً كموازي أضلاع.
هل المربع مستطيل؟	59%	(33% - 30%) من بين الطلاب الذين ميّزوا الأشكال 5.7.1 و- 5.7.2 كمربع وميّزوها أيضاً كمستطيل.
هل المربع متوازي أضلاع؟	68%	47% من بين الطلاب الذين ميّزوا الأشكال 5.7.1 و- 5.7.2 كمربع وميّزوها أيضاً كموازي أضلاع.
هل المربع هو معين؟	70%	38% من بين الطلاب الذين ميّزوا الشكل 5.7.1 كمربع وميّزوه أيضاً كمعين (عندما كانت أضلاع المربع توازي طرف الصفحة السفلي)
		65% من بين الطلاب الذين ميّزوا الشكل 5.7.2 كمربع وميّزوه أيضاً كمعين (عندما كانت أضلاع المربع غير موازية لطرف الصفحة السفلي).
هل المربع هو دالتون؟	17%	(8% - 7%) من بين الطلاب الذين ميّزوا الأشكال 5.7.1 و- 5.7.2 كمربعات وميّزوها أيضاً كدالتون.

نتائج المقابلات: تعزيز الاستنتاجات الكمية وتعميق الفهم

تُعزّز المقابلات الفردية الاستنتاجات المستخلصة من البيانات الكمية للاستبانة، وتقدّم نظرة أعمق في التحديات التي يواجهها الطلاب في فهم المصطلحات الهندسية. لقد اخترت إجراء مقابلات متعمّقة مع راية وأسيل، وهما طالبان أظهرتا صعوبات ملحوظة، ممّا أتاح استكشاف أسباب هذه الصعوبات عن كثب. سأقدّم أدناه أمثلة وحلقات مختارة من المقابلات مع راية وأسيل، لتوضيح النقاط الرئيسية التي تم تسليط الضوء عليها في تحليل النتائج.

تأثير النماذج الأولية لمصطلح القطر والصعوبات في التعريف

في معظم المقابلات، ظلت راية في المستوى الأول من فان هيلي (التصور)، حيث اقتضت صورتها المفاهيمية على الأمثلة النموذجية. لقد عجزت عن تعريف مصطلحات مثل شبه المنحرف والدالتون والقطر، واعتمدت باستمرار على الأمثلة النموذجية لتعريفها، ممّا أدّى إلى إدراج ميزات غير ضرورية. على سبيل المثال، يبرز تأثير الشكل المرئي النموذجي في صورتها المفاهيمية بطريقتين:

- فرز الأمثلة وغير الأمثلة: اعتمدت راية على النموذج الأولي كنقطة مرجعية في أحكامها، كما يتّضح من صعوبتها في التعرف على الأشكال التي لا تناسب مع تصوّرها النموذجي.

- بناء الأمثلة: فشلت في بناء جميع أمثلة المصطلح، مثل الأقطار الخارجية، ممّا يؤكّد بأنّ الصورة الذهنية مقتصرة فقط على الأمثلة النموذجية.

أما بالنسبة لأسيل، فقد كشفت المقابلة عن نقطتين رئيسيتين:

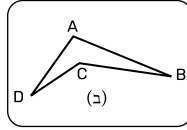
- الاعتماد على الأمثلة النموذجية: اقتضت صور أسيل للمصطلحات الهندسية على الأمثلة النموذجية أو القريبة منها، ممّا جعل تحديد الأمثلة التي تفتقر إلى الخصائص البصرية القوية التي تميّز النموذج الأولي أمرًا صعبًا. يتجلّى ذلك في صعوبتها في قبول الدالتون المقعر كدالتون، لأنّه كان بعيدًا عن النموذج الأولي (المحدّب). يوضّح هذا الإشكال الذي يواجهه الطلاب بين الخصائص البصرية الخاصة بالأمثلة النموذجية والتعريف الرياضي.

- صعوبة في تحديد الخصائص الضرورية والكافية: لم تستطع أسيل إدراك أنّ التعريف

يجب أن يتضمن خصائص ضرورية وكافية. عرّفت متوازي الأضلاع بتعريف غير اقتصادي، وعددت خصائص غير ضرورية للدالتون. كما أنّها لم تقدّم تعريفاً كافياً لشبه المنحرف.

تأثير النماذج الأولية على تمييز الأشكال الرباعية

في السؤال الأول، طُلب من المشاركين تعريف مصطلح الشكل الرباعي. ثم أعطي الطلاب شكلاً رباعياً مقعراً (الشكل الموضح أدناه)، وطلب منهم الإجابة على السؤال، وتحديد إذا كان الشكل شكلاً رباعياً، وتبرير ذلك.



حلقة مع راية (ز: راية، م: المُحاور)

عرّفت راية مصطلح الشكل الرباعي تعريفاً صحيحاً لكنّه غير مُقتصد (أضافت خاصية ن جميع الأضلاع ليست متساوية، وليست جميع الزوايا متساوية).

م: عرّف الشكل الرباعي.

ز: هو مضلع بأربعة أضلاع وأربع زوايا، وليس بالضرورة أن تكون الأضلاع متساوية في الطول. والزوايا ليست بالضرورة قائمة، وهذا كل شيء.

في البداية، لم تتعرّف راية على الشكل الرباعي المقعّر كمثال على مصطلح الشكل الرباعي، لكنها تراجعت فوراً. في استدلالها، استخدمت التعريف بشكل صحيح، واعتمدت على عدّ الأضلاع والزوايا، ووجدت أنّ عددها أربعة. تُسمّى الزاوية المنفرجة «زاوية خارجية». عندما قارنتها بإجابة تدّعي أنّ الشكل ليس شكلاً رباعياً، لاحظت أنّ هذا الادعاء غير صحيح وصحّته. أشارت راية بشكل صحيح إلى الصعوبة التي يواجهها الطالب في تحديد إذا ما كان الشكل رباعياً أم لا، وأضافت أنّ شكله مُلبس.

إليك الحلقة:

م: انظر إلى الشكل الذي أمامك، هل الشكل هو شكل رباعي؟

ز: لا. نعم.

م: لماذا؟

ز: له أربعة أضلاع.... أربعة أضلاع، ثلاث زوايا داخلية وزاوية خارجية واحدة.

م: عند أي رأس تقع الزاوية الخارجية؟

ز: C.

م: هل تعتقد أنّ ادعاء طالب معيّن بأنّ الشكل ليس شكلاً رباعياً صحيح أم غير صحيح؟

ز: خطأ. لأنّ له أربعة أضلاع. إنه مكوّن من أربعة أضلاع. هذا كل شيء.

م: لماذا تعتقد أنّ الطالب كان مخطئاً؟

ز: لأنّ الواضح أنّ لدينا 3 (أي ثلاث زوايا)، لأنّ الشكل الرباعي يجب أن يكون له 4 زوايا. لدينا أربعة أضلاع، لكن مظهرها مُلبس بعض الشيء.

• عرّفت راية الشكل الرباعي بشكل صحيح، ولكن بشكل غير مقتصد. في البداية، لم تتعرّف على الشكل الرباعي المقعر، ثم استعادت فطنتها باعتماد التعريف الصحيح (أربعة أضلاع وأربع زوايا). لاحظت راية أنّ مظهر الشكل «مُلبس» ممّا يشير إلى تأثير الجانب البصري على فهمها.

حلقة مع أسيل (أ- أسيل، م- المُحاور):

عرّفت أسيل مصطلح الشكل الرباعي بشكل صحيح بأنّه مضلع بأربعة أضلاع وأربع زوايا، ولكن عندما طُلب منها تحديد الشكل الرباعي المقعر كشكل رباعي، واجهت صعوبة. الشكل الرباعي المقعر «بعيد» عن الأمثلة النموذجية للأشكال الرباعية (مثل المربع، متوازي الأضلاع). عندما طُلب من أسيل تعليل اختيارها، استخدمت الخصائص الأساسية في تعريف مصطلح الشكل الرباعي (أربع زوايا وأربعة أضلاع)، لكنّها لم تعتبر الزاوية C زاوية في الشكل الرباعي. إليكم الاقتباس:

م: بالنظر إلى الشكل التالي (انظر الرسم). هل الشكل هو شكل رباعي؟

أ: لا.

م: لماذا؟

أ: لأنّه يجب أن يكون هناك أربع زوايا.

م: هل هناك أربع زوايا؟

أ: ثلاث.

م: أي زاوية ناقصة؟

أ: C.

عندما واجهت أسيل بتعريف مصطلح الزاوية وطلبت منها تعريفه، عرفت كيفية تعريفها، ومن هنا فهمت أن C هي بالفعل زاوية، وبالتالي فإنّ الشكل يُحقق تعريف الشكل الرباعي. وهكذا، ربطت أسيل مثال الشكل الرباعي المقعر بتصورها لمصطلح الشكل الرباعي، ورغم أنني واجهتها بإجابة خاطئة من طالب مجهول، إلا أنها أصرت على رأيها بأنّ الشكل الرباعي المقعر هو أيضاً شكل رباعي، وأشارت إلى أنّ حجته غير صحيحة وعلّلت ذلك بشكل صحيح:

م: هناك طالب قال إنّ هذا الشكل ليس شكلاً رباعياً لأنه يتكوّن من مثلثين متصلين؟
ما رأيك؟

أ: غير صحيح.

م: لماذا؟

أ: لأنّ الشكل الرباعي يتكوّن من أربعة أضلاع وأربع زوايا وليس متصلاً بمثلثين.

ومن الممكن ملاحظة أنّه على الرغم من أنّ أسيل تعبّر في البداية عن حكم نموذجي يمنعها من قبول زاوية أكبر من 180 درجة كزاوية، إلا أنّ المواجهة مع تعريف الزاوية دفعت بها إلى تغيير حكمها واستنتاج أنّ الشكل هو شكل رباعي لأنه يبيّن تعريف الشكل الرباعي.

- واجهت أسيل صعوبة في تحديد الشكل الرباعي المقعر كشكل رباعي، معتبرة أنّ C ليست زاوية. بعد مواجهتها بتعريف الزاوية، أدركت أنّ الشكل يلبي التعريف. هذا يوضّح كيف أنّ المواجهة بالتعريف الرياضي يمكن أن تدفع الطلاب إلى تجاوز أحكامهم النمطية.

تباين تحديد علاقات الاحتواء بين المهام اللفظية والبصرية

لقد أظهرت المقابلات مع كل من راية وأسيل نفس الاتجاه الذي ظهر بعد تحليل الاستبانة الأولى: كانتا أكثر نجاحاً في تحديد علاقات الاحتواء لفظياً مقارنة بالمهام البصرية. حتى أنّه عندما واجهنا الطالبين بإجابتهما المتناقضة، التزمنا بإجابتهما على السؤال البصري، وبررتا ذلك بطرقهما الخاصة.

أمثلة من المقابلات:

في سؤال آخر، طُلب من الطلاب تحديد علاقات الاحتواء لفظياً ثم بصرياً.
في سؤال آخر في المقابلة، طُلب من الطلاب تحديد علاقات الاحتواء المعطاة لفظياً، ثم تحديد علاقات الاحتواء المعطاة بصرياً (كان الطلاب في السؤال أكثر دقة في التحديد اللفظي وأكثر خطأ في التحديد البصري).

حلقة مع راية (ر- راية، م- المُحاور)

في البداية، تساءلت راية: هل المربع مستطيل؟ لكنّها في النهاية حدّدت أنّه مستطيل بالفعل. ومرة أخرى، كان منطق راية بصرياً ولا يعتمد على أي تعريف. ادّعت أنّ المربع هو مستطيل، واستخدمت منطقاً نموذجياً عندما زعمت أنّه إذا مددنا أضلاع المربع، فسيصبح مستطيلاً:

ر: إذا مددناه أكثر قليلاً، فسيصبح مستطيلاً.

م: ما الذي تريدن تمديده؟

ر: هذه الأضلاع في الأعلى.

عندما طُلب من راية التفكير، قدّمت سبباً يعتمد على تعريف صحيح وغير مُقتصد لمصطلح المستطيل (جميع الزوايا متساوية والأقطار متقاطعة). فيما يتعلق بسؤال المُحاور عما إذا كان المربع دالتون، أجابت بنعم بما يعلق في ذاكرتها منذ زمن طويل، ولم تستخدم تعريف مصطلح دالتون. عندما سأل المُحاور في الاتجاه المعاكس، هل المستطيل مربع؟ أم أنّ دالتون هو مربع؟ كان من الأسهل على راية إدراك عدم وجود علاقة الاحتواء. لا يمتلك دالتون جميع خصائص المربع، وبالتالي فهو ليس مربعاً. سأعرض الحلقة للتوضيح:

م: هل المستطيل مربع؟

ر: لا.

م: لماذا؟

ر: عكس ما قلته سابقاً. للمستطيل خصائصه: كل ضلعين متقابلين متساويان، ولكن ليست جميع الأضلاع متساوية، والمربع جميع أضلاعه متساوية.

في السؤال البصري، قلبت راية الوعاء رأساً على عقب؛ لم تُشر إلى المربع على أنّه مستطيل أو إلى المربع على أنّه دالتون. عندما واجهت راية بإجاباتها على السؤال اللفظي، استخدمت حكماً

بصرياً: المربع لا يبدو مستطيلاً. يتوافق هذا المنطق مع المستوى الأول من مستويات فان هيل. تستخدم راية المثال النموذجي لمصطلح المستطيل، الموجود في صورتها المصطلحية، كمرجع حصري لتحديد الأمثلة وغير الأمثلة للمفاهيم الهندسية المختلفة.

- في البداية، ترددت راية حول إذا ما كان المربع مستطيلاً، ثم استقرت على أنه مستطيل مستخدمة منطقاً بصرياً خاطئاً (إذا مددنا الأضلاع، فسيصبح مستطيلاً). وفي المهام البصرية، لم تُشر راية إلى المربع على أنه مستطيل أو دالتون، وعُلّت ذلك بأن «المربع لا يبدو مستطيلاً». يتوافق هذا مع المستوى الأول لفان هيلي، حيث تعتمد راية على الرأي العام للشكل.

حلقة مع أسيل (أسيل، من المُحاورة)

فيما يتعلق بعلاقات الاحتواء بين مصطلحي المستطيل والمربع، نرى أموراً متشابهة. المربع ليس مستطيلاً لأن «جميع أضلاعه متساوية». وبالتالي، فهو مختلف تماماً عن المستطيل النموذجي. في المقابل، تُصيب أسيل في تحديد علاقات الاحتواء بين الأشكال الرباعية المختلفة (المربع مستطيل، والمربع دالتون) عندما يُطرح السؤال لفظياً منفكاً عن البعد البصري. ومع ذلك، عندما يُطرح المثال بصرياً، تختفي معرفة علاقات الاحتواء. عندما يكون السؤال لفظياً، تعرّف أسيل أن خصائص المربع تتضمن خصائص المستطيل، والعكس صحيح. لكن عندما ترى المربع البصري، لا تستطيع القول إنه مستطيل أيضاً، وذلك لأن النموذج الأولي للمستطيل مختلف تماماً عن المربع. هذا يؤكد ويوضح نتائج السؤال (أ)، حيث تعلمنا أن طريقة طرح السؤال فيما يتعلق بتحديد علاقات الاحتواء بين الأشكال الرباعية المختلفة (لفظياً أو بصرياً) تؤثر على إجابات الطلاب.

في السؤال عند رسم الأشكال، تستخدم أسيل أحكاماً نموذجية فيما يتعلق بمربع المفاهيم ودالتون. تقول إنّ الشكليين 2 و 9 فقط هما دالتون لأنّهما نموذجيان لدالتون، فهما يقعان على رأس المربع ولهما زوجان مختلفان من ضلعين متساويين. بالنسبة لأسيل، لا يمكن أن يكون المربع دالتوناً لأنّه يحتوي على أربع أضلاع متساوية؛ ممّا يمنعه من أن يكون مثالاً على مصطلح دالتون. إليكم الحلقة:

م: حدّد جميع ما هو دالتون.

أ: 2 و 9، وهذا كل شيء.

م: فقط 2 و 9. قبل قليل قلت إنّ المربع دالتون، وهنا لم تعلّميه على أنّه دالتون. قلت إنّ الشكل رقم 1 مربع. لماذا لم تعلّميه على أنّه دالتون؟

أ: ليس له خصائص دالتون.

م: لكن قبل قليل قلت إنّ المربع دالتون. ما الذي يشكل عليك في المربع؟

أ: جميع أضلاعه متساوية.

م: وماذا عن دالتون؟

أ: فقط الجزء العلوي متساوٍ والجزء السفلي متساوٍ.

- فيما يتعلق بعلاقات الاحتواء بين المستطيل والمربع، رأيت أسيل أنّ المربع ليس مستطيلاً لأنّ «جميع أضلاعه متساوية»، ممّا يجعله مختلفاً عن المستطيل النموذجي. ومع ذلك، عندما طُرح السؤال لفظياً، نجحت أسيل في تحديد علاقات الاحتواء بشكل صحيح. هذا يؤكد أنّ طريقة طرح السؤال (لفظياً أو بصرياً) تؤثر على إجابات الطلاب، حيث يمكنهم معرفة العلاقات الاحتوائية نظرياً ولكن يواجهون صعوبة في تطبيقها بصرياً بسبب تأثير النموذج الأولي.

تأثير الخصائص البصرية للنماذج الأولية على الأحكام

في الواقع، توضّح راية وأسيل نوعي الحكم النموذجي كما ميزتهما هيرشكويتز (Hershkowitz, 1990) راية تستخدم الحكم البصري في التمييز بين الأمثلة وغير الأمثلة للمصطلح، حيث تحكم على الأشكال وفقاً للرأى العام للشكل، وهو ما يتوافق مع المستوى الأول في مستويات فان هيلي. بينما تحكم أسيل وفقاً لخصائص النموذج الأولي، حيث تعمل خصائص المثال النموذجي كإطار مرجعي لها. غالباً ما تفحص أسيل وجود وعدم وجود الخصائص الخاصة للنموذج الأولي في الأمثلة التي تفحصها بدلاً من الخصائص الضرورية للمصطلح العام. وبالتالي، يتوافق حكم أسيل مع المستوى الثاني من مستويات فان هيلي.

من المثير للاهتمام ملاحظة أنّ قدرة أسيل على الاهتمام بخصائص المصطلح، وليس فقط بمראה العام، تسمح لها باستخدام تعريف للمصطلح في أوقات أخرى، سواء زوّدها به المقابل أو ابتكرته بنفسها، وذلك لفرز الأمثلة وغير الأمثلة على المصطلح.

مثال:

عند رسم الأشكال، استخدمت أسيل أحكاماً نموذجية فيما يتعلق بمفاهيم المربع والدالتون. حيث اعتقدت أنّ الشكلين 2 و9 فقط هما دالتون لأنهما نموذجيان لدالتون معتقدة أنّ المربع

لا يمكن أن يكون دالتوناً لأن جميع أضلاعه متساوية. هذا يعكس تأثير الخاصية البصرية القوية للنموذج الأولي لدالتون (زوجان من الأضلاع المتساوية، أحدهما أطول من الآخر).

صعوبة «اشتقاق خاصية من خصائص المصطلح من سابقتها»

فيما يتعلق بالتعريفات، استخدمت كل من راية وأسيل تعريفاً غير اقتصادي يتضمن خصائص إضافية لمصطلح التوازي. وهذا يُعزّز فرضية أنّ كتي الطالبين لم تفهما أو تمكّنا بعد من عملية «اشتقاق خاصية من خصائص المصطلح من سابقتها» (المستوى الثالث لفان هيلي)، ولذلك هما تسردان جميع الخصائص التي تعرفانها حول تعريف المصطلح. وقد قدّمت المقابلات تأكيداً إضافياً لنتائج الاستبانة التي كشفت عن ميل الطلاب إلى الموافقة على تعريف غير اقتصادي لمصطلح متوازي الأضلاع. واجهت كل من راية وأسيل صعوبة في تعريف مصطلح دالتون، وربما ذلك لأنّ الطالبين لم تستخدما تعريف دالتون بكثرة.

تشير هذه الأمثلة والحلقات إلى أنّ التحديات التي يواجهها الطلاب في الهندسة، غالباً ما تكون متجذّرة في الاعتماد المفرط على الخصائص البصرية للنماذج الأولية، وصعوبة في فهم وتطبيق التعريفات الرياضية الدقيقة، وعدم القدرة على الربط بين التمثيل البصري والتعريف اللفظي للمفاهيم. هذه النتائج تؤكد الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية تركز على تطوير فهم أعمق للخصائص الجوهرية للمفاهيم الهندسية وتجاوز الاعتماد على الأمثلة النموذجية.

5. النقاش

يهدف البحث الحالي إلى فحص العلاقة بين الصور الذهنية للمصطلحات الهندسية والتعريفات الرياضية لدى طلاب مرحلة ثانوية في المجتمع العربي بإسرائيل.

يُظهر تحليل تعريفات الطلاب للأشكال الرباعية تفاوتاً ملحوظاً في مستوى الصعوبة والفهم. فبينما كان كل من المربع والمستطيل والمعين ومتوازي الأضلاع سهلاً نسبياً للتعريف، حيث قدّمت الغالبية العظمى من المشاركين تعريفات صحيحة أو جزئية، فإنّ تعريفات الدالتون وشبه المنحرف شكّلت تحدياً كبيراً للطلاب. هذه النتائج تتوافق مع الدراسات السابقة التي تشير إلى أنّ الطلاب غالباً ما يواجهون صعوبات في تعريف المصطلحات الهندسية، خاصة عندما تكون الصورة الذهنية للمصطلح غير مكتملة أو غير دقيقة (Vinner, 1991; Pickreign, 2007). في بعض الأحيان تم إدراج الخصائص غير الضرورية في تعريفات الأشكال الرباعية والخاصة بالأمثلة النمودجية في تعريف المصطلح ممّا يؤكّد على تأثير الصورة الذهنية للمصطلح على تعريف المصطلح (أنظر مهمة تعريف الدالتون). علاوة على ذلك، لوحظ ميل الطلاب لتقديم تعريفات «غير اقتصادية» لمتوازي الأضلاع، تتضمن خصائص زائدة عن الحاجة، وهو ما يشير إلى أنّهم

لا يمتلكون بالضرورة فهماً عميقاً للحد الأدنى من الخصائص الضرورية والكافية لتحديد الشكل (de Villiers, 1998; Marchis, 2012). كما أنّ تعريفات شبه المنحرف أظهرت التباساً حول التعريفات المتعددة للمصطلح، مع ميل بعض الطلاب إلى استخدام تعريف يعتمد على «زوج واحد فقط من الأضلاع المتوازية»، ممّا يعكس تأثير المنهج الدراسي في إسرائيل (Haj-Yahya, 2022). هذه الملاحظات تؤكد على أهمية التركيز على بناء تعريفات دقيقة ومقتصدة، وربطها بالصورة الذهنية للمفاهيم الهندسية لتعزيز فهم الطلاب.

تؤكد نتائج الدراسة الحالية، فيما يتعلق بالهدف، أيضاً على النتائج الواردة في الدراسات التي أجراها روش وميرفيس (Rosch & Mervis, 1975)، اللذان بحثا ظاهرة النموذج الأولي فيما يتعلق بالمفاهيم في الحياة اليومية (الفئات)، وكذلك الدراسات التي أجراها هيرشكوفيتش (הרשקוביץ, 1989)، التي بحثت ظاهرة النموذج الأولي فيما يتعلق بالمصطلحات الهندسية الأساسية. تشير نتائج الاستبانة التي تناولت الارتباط وكذلك تحليل المقابلات التي تلتها إلى أنّ العديد من الطلاب يستخدمون بالفعل الخصائص غير الضرورية لكل أمثلة المصطلح والخاصة بالمثل النموذجي، والتي غالباً ما تتميز بخصائص بصرية قوية جداً، لفرز أمثلة وغير أمثلة للمصطلح، وذلك بدلاً من استخدام الخصائص الضرورية للمصطلح المضمتة في تعريفه بما يتلاءم مع دراسات سابقة أفضت إلى ترك التعريف والاعتماد على الصورة الذهنية (Edward & Ward, 2004; Haj-Yahya & Haj-Yahya, 2024). ظهر ذلك جلياً عندما طُلب من الطلاب رسم جميع الأقطار في المضلعات، حيث وجدنا أنّ الصورة الذهنية غير المكتملة لمصطلح «القطر» التي تقتصر على الأقطار الداخلية فقط، أثّرت سلباً على قدرتهم على تمييز الأقطار الخارجية، بالرغم من أنّ تعريف المصطلح كان معطى لهم. وهنا، طغت الصورة الذهنية والعوامل البصرية المتعلقة بها على تعريف المصطلح، ممّا أدّى إلى تجاهل الصفات الضرورية. كما وُجد أنّ خاصية «الداخلية» التي تميز الأمثلة النموذجية للقطع، مثل الارتفاعات في المثلثات والأقطار في المضلعات، تتداخل وتحد من قدرة المتعلمين على تحديد وبناء بعض أمثلة هذه المصطلحات (Gutierrez & Jaime, 1999). عندما كان المثال المطلوب تمييزه بعيداً عن النموذج المألوف، وجد الطلاب صعوبة في التعرف عليه. يتضح ذلك في المقابلة مع راية وأسيل، حيث واجهتا تحدياً في تمييز الشكل الرباعي المقعر بسبب وجود زاوية أكبر من 180 درجة. ومع ذلك، عندما استحضرتا تعريف الزاوية، تمكّنتا من التعرف على الشكل المقعر كمثال صحيح للشكل الرباعي. وقد أشارت راية إلى أنّ الشكل الرباعي المقعر قد التبس عليها في البداية.

وهناك نتيجة أخرى تؤكد النتائج السابقة (Hershkowitz, 1990)، ويُضاف إلى ذلك وجود «مستويين» للحكم النموذجي وفقاً لمستويات فان هيلي: الأول، حيث يحكم الطلاب على المثال

بناءً على مرآه العام (المستوى الأول لفان هيلي). على سبيل المثال: دالتون المقعر ليس شكلاً رباعياً لأنه يشبه مثلثين متصلين. رصد في هذا البحث الكثير من التعليقات التي تتوافق الحكم في المستوى الثاني مع المستوى الثاني لفان هيلي، ويتم بطريقتين: الأولى، أن يرغب الطلاب في رؤية خصائص أمثلة المجموعة الحاوية (النموذجية) أيضاً في أمثلة المجموعة المحتواة. على سبيل المثال، الحكم بأن المربع ليس مستطيلاً لأن أضلاعه غير متساوية. أما الحكم النموذجي في المستوى الثاني من النوع الثاني، فيكون عندما يرفض الطلاب شكلاً ما ليكون مثلاً على مصطلح ما لأنه لا يحافظ على الخصائص غير الضرورية والخاصة للنموذج الأولي للمصطلح (Hershkowitz, 1990).

في هذا الجزء من الدراسة، اكتشفت ظاهرة مثيرة للاهتمام لم أجدتها في الدراسات السابقة: في الاستبانة، أدرجت مهمتين متشابهتين للغاية لتحديد الأمثلة وتصنيفها إلى مجموعات أشكال رباعية مختلفة تنتمي إليها. قدمت إحدى المهمتين بصرياً والأخرى لفظياً. اتضح أن الطلاب كانوا أكثر نجاحاً في فرز الأشكال وتحديدتها عندما تم تقديمها لفظياً بدلاً من تقديمها بصرياً. تتوافق هذه النتائج مع الدراسة التي أجراها هيلي وهويلز (Healy & Hoyles, 2000)، حيث وجد الباحثان أن الطلاب كانوا أكثر نجاحاً في تقييم وبناء الحجج حول الجبر عندما تم تقديمها لفظياً بدلاً من تقديمها في رسم تخطيطي أو شكل مرئي آخر. يمكن تفسير تفوق الطلاب في المهام اللفظية بأن التمثيل اللفظي يوجه انتباه الطالب مباشرة نحو الخصائص الضرورية المذكورة في التعريف، مما يقلل من التشويش البصري الذي تفرضه الأمثلة النموذجية. في المهام البصرية، يتم استدعاء الصورة الذهنية للمصطلح بكل قيودها وتفصيلها النموذجية، وهو ما يعيق إدراك علاقات الاحتواء. أما التمثيل اللفظي، فيعمل كآلية تجريد تسمح للعقل بالتعامل مع المفاهيم كبنى منطقية مستقلة عن مظهرها الهندسي المعتاد. إن الفجوة المكتشفة بين القدرة اللفظية والبصرية تشير إلى أن الطلاب في مرحلة انتقالية بين المستوى الثاني (التحليل) والمستوى الثالث (الترتيب) حسب فان هيلي؛ فهم يمتلكون المعرفة المنطقية بالتعريفات (لفظياً)، لكنهم لا يزالون أسيرين للحكم البصري (بصرياً). هذا يعزز الاستنتاج بأن بناء التفكير الهندسي المجرد يتطلب تدخلاً تربوياً يهدف إلى فك الارتباط بين الصفات غير الضرورية الخاصة بالنموذج الأولي والصفات الضرورية للمصطلح.

كما أسلفت سابقاً، فإن المقابلات التي تلت الاستبانة، تمكنت خلالها من مواجهة الطلاب بإجاباتهم المتباينة في كل من المهمتين اللفظية والبصرية. تمسك معظمهم بإجاباتهم الخاطئة في المهمة التي عُرضت فيها الأشكال بصرياً، بل حاولوا تغيير إجاباتهم الصحيحة في المهمة اللفظية بعد مقارنتها بما أجابوا به في المهمة البصرية. من المنطقي افتراض أن تفسير هذه الاختلافات الكبيرة بين أداء الطلاب في المهمة التي عُرضت فيها الأشكال لفظياً وأدائهم في المهمة التي عُرضت

فيها الأشكال بصرياً هو أنه عند تقديم مهمة تحديد الأشكال لفظياً، يجب تقديمها بأسلوب عام، على سبيل المثال: هل المربع مستطيل؟ عندها يُوجّه الطالب إلى التفكير العام: ما هي خصائص المستطيل؟ ما هي خصائص المربع؟ والطلاب الذين يدركون أنّ خصائص المربع تشمل بالفعل جميع خصائص المستطيل سيقولون إنّ المربع هو مستطيل أيضاً. يعرض السؤال نفسه بصرياً برسم معين لمربع ويسأل عمّا إذا كان هذا الرسم مستطيلاً أيضاً. هذا يشجّع على التفكير البصري والفردى: كيف يبدو المستطيل؟ بما أنّ المستطيل النموذجي له زوج من الأضلاع «الطويلة» وزوج من الأضلاع «القصيرة»، فإنّ المربع بأضلاعه الأربعة المتساوية لن يكون مستطيلاً بوضوح في نظر الطالب. يمكن القول إنّ هذه الظاهرة تشبه ظاهرة «الرسم الفردي» (الثابت) على عكس الشكل العام والمتحرك (الذي يمرّ عبر العديد من الأمثلة)، لأنّه يحتوي على مجموعة متنوعة من الرسومات الفردية (Jonse, 2000; Laborde, 2005).

6. الاستنتاج

تؤكد نتائج هذه الدراسة على العلاقة المعقدة بين التفكير البصري والتعريفات الرياضية في بناء المفاهيم الهندسية لدى الطلاب، وتتماشى مع نظرية فان هيلي. يتضح أنّ العوامل البصرية، وخاصة الأمثلة النموذجية، تؤثر بشكل كبير على كيفية إدراك الطلاب وتعريفهم للأشكال الرباعية، ممّا قد يعيق تقدّمهم إلى مستويات أعلى من التفكير الهندسي مثل التحليل والاستنتاج. فميل الطلاب إلى الاعتماد على الخصائص البصرية غير الضرورية بدلاً من التعريفات الرسمية للمصطلحات، كما لوحظ في تعريفات الدالتون وشبه المنحرف، يعكس بقاءهم في مستويات دنيا من التفكير الهندسي (مستوى التصوّر أو التحليل الجزئي). كما أنّ تفضيل الطلاب للمعلومات المقدّمة لفظياً على البصرية في بعض المهام، ومحاولتهم تغيير إجاباتهم الصحيحة لتتوافق مع إدراكهم البصري، يشير إلى صعوبة الانتقال من الفهم البصري المباشر إلى الفهم المجرد القائم على التعريف، وهو ما يعتبر حجر الزاوية للانتقال إلى مستويات أعلى مثل الاستنتاج غير الرسمي والاستنتاج في نظرية فان هيلي. بالإضافة إلى ذلك تظهر نتائج الدراسة تقاطعاً جوهرياً بين أداء الطلاب في مهامّ «الأشكال الرباعية» ومهامّ «قطر المضلع»؛ حيث يعكس كلاهما هيمنة الأمثلة النموذجية (Prototypes) على الصورة الذهنية. فكما أدّى حصر صورة «الدالتون» في الشكل المعين التقليدي إلى عجز الطلاب عن تمييز «الدالتون المقعر» أو علاقات الاحتواء، أدّى بالمثل حصر الصورة الذهنية لـ «القطر» في الخطوط الداخلية للمضلعات إلى استبعاد الأقطار الخارجية في المضلعات المقعرة. هذا التلاحم في النتائج يؤكّد أنّ الخلط ليس في فهم كل مصطلح على حدة، بل في «آلية التصنيف» لدى الطلاب التي تعطي الأولوية للعوامل البصرية على حساب المنطق الرياضي والتعريف اللفظي الشامل.

بناءً على النتائج التي تم استعراضها ومناقشتها، ننتقل الآن إلى تلخيص الاستنتاجات الرئيسية وتقديم التوصيات التربوية المستخلصة من هذه الدراسة. إنّ هذه النتائج تقدّم إطاراً عملياً للمعلمين لتجاوز التحديات التقليدية في تعليم الهندسة، وتزويدهم بالمعرفة اللازمة لتصميم بيئة تعليمية تحوّل التفكير البصري من عائق إلى أداة داعمة. وهذا بدوره يؤكّد على الأهمية التربوية لفهم هذه التحديات لتصميم أنشطة تعليمية فعّالة تساعد الطلاب على تجاوز الاعتماد على الصورة الذهنية النمذجية والانتقال إلى فهم أعمق وأكثر تجريدًا، ممّا يدعم تقدّمهم عبر مستويات فان هيلي. وبناءً على ذلك، نورد فيما يلي مجموعة من التوصيات العملية والتطبيقات التدريسية.

توصيات عملية للمعلمين وتطبيقات تدريسية:

بناءً على النتائج التي كشفت عنها الدراسة، وخصوصاً فيما يتعلق بالصعوبات الإدراكية لمصطلح «القطر» والأشكال الرباعية غير النمذجية، نوصي المعلمين بالآتي:

1. استخدام الأمثلة غير النمذجية: (Non-Prototypical Examples) يجب ألا يقتصر التدريس على الأمثلة النمذجية. مثلاً يُنصح المعلمون بعرض مضلعات مقعّرة وطلب رسم أقطارها لتوضيح أنّ القطر يمكن أن يكون خارجياً، ممّا يكسر القيد البصري الذي يربط القطر بـ «داخل» الشكل فقط.
2. استراتيجية المواجهة بين التعريف والصورة الذهنية: تخصيص أنشطة صفية تعتمد على عرض شكل هندسي «مخالف للتوقعات البصرية» (مثل دالتون مقعّر) وسؤال الطلاب: «هل ينطبق عليه التعريف اللفظي؟ الهدف هو تدريب الطالب على تقديم «التعريف الرسمي» على «الانطباع البصري».
3. توسيع فضاء الأمثلة: (Examples Space) عند تدريس الأشكال الرباعية، يجب عرض الأشكال بوضوعات واتجاهات مختلفة وعدم الالتزام بالوضعية الأفقية النمذجية، وذلك لتقليل الاعتماد على «الوضع النمذجي كشرط للتصنيف».
4. التدريب على التحويل اللفظي-البصري: بما أنّ الدراسة أظهرت نجاحاً أكبر في المهام اللفظية، يُنصح المعلمون بطلب صياغة تعريفات مكتوبة للأشكال قبل رسمها، ثم فحص الرسم بناءً على ما كُتب، لتعزيز الروابط المنطقية بين المفهوم والتمثيل البصري.
5. استخدام الوسائل التكنولوجية الديناميكية: عند تدريس الهندسة وعلاقات

الاحتواء، يمكن لاستخدام الوسائل التكنولوجية أن يحدّ من التأثير السلبي للمثال النموذجي (Prototype). فعلى سبيل المثال، عند رسم شكل رباعي عام ومدّ قطريه، يتيح البرنامج للطالب جرّ الرؤوس وتفحص المواقع المختلفة للأقطار، ومعاينة الحالات التي تتقاطع فيها أو تتغير خصائصها تبعاً.

6. استخدام الخرائط المفاهيمية: استخدام الخرائط المفاهيمية للربط بين الأشكال الهندسية المختلفة لتدريس علاقات الاحتواء؛ فعندها يدرك الطلاب أنّ الأشكال ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل يميّزون الأشكال الحاوية والأشكال المحتواة. كما أنّهم سيتمكّنون من تعريف مصطلح بدلالة الآخر (مثل تعريف المستطيل كحالة خاصة من متوازي الأضلاع)، ممّا يرسخ فهم علاقات الاحتواء المتبادلة بينها.

7. معالجة التداخل اللغوي: في المجتمع العربي، يجب التأكيد على الدلالة الرياضية الدقيقة للمصطلحات (مثل القطر) وفصلها عن الاستخدامات اللغوية اليومية التي قد توحى بالوسط أو الامتداد الداخلي فقط.

المصادر

- הרשקוביץ, ה. (1989). דימויי מושגים הנדסיים בסיסיים אצל תלמידים ומורים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית.
- Bills, L., Dreyfus, T., Mason, J., Tsamir, P., Watson, A., & Zaslavsky, O. (2006). Exemplification in mathematics education. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehlíková (Eds.), *Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 1* (pp. 126-154). Prague, Czech Republic: PME.
- de Villiers, M. (1998). To teach definitions in geometry or teach to define? In A. Olivier & K. Newstead (Eds.), *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 2* (pp. 248-255). Stellenbosch, RSA: PME.
- Edwards, B. S., & Ward, M. B. (2004). Surprises from mathematics education research: Student (mis) use of mathematical definitions. *The American Mathematical Monthly*, 111, 411-424.
- Freudenthal, H. (1973). *Mathematics as an educational task*. Dordrecht: Reidel Publishing
- Fujita, T. (2012). Learners' level of understanding of the inclusion relations of quadrilaterals and prototype phenomenon. *The Journal of Mathematical Behavior*, 31(1), 60-72.
- Fujita, T., & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9(1-2), 3-20.
- Gutiérrez, A., & Jaime, A. (1999). Preservice primary teachers' understanding of the concept. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2(3), 253-275.
- Haj-Yahya, A. (2022). Using theoretical and empirical background information to affect noticing of geometrical thinking. *Educational Studies in Mathematics*, 111(3), 493-513.
- Haj-Yahya, A. (2020). Do prototypical constructions and self-attributes of presented drawings affect the construction and validation of proofs?. *Mathematics Education Research Journal*, 32(4), 685-718.
- Haj-Yahya, A. (2022). Students' conceptions of the definitions of congruent and similar triangles. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(10), 2703-2727.
- Haj-Yahya, A. (2026). Developing geometric concept image through Dynamic Geometry Environments: an exploration of pyramid heights. *Research in Mathematics Education*, 1-21.
- Haj-Yahya, A., & Haj-Yahya, H. A. (2024). Exploring the linguistic factors influencing concept identification. *Mathematical Thinking and Learning*, 1-26.
- Haj Yahya, A., & Hershkowitz, R. (2024). Interference of prototypical geometry representations in students' construction of concepts and development of

- proofs. *Mathematical Thinking and Learning*, 1-22.
- Haj-Yahya, A., Hershkowitz, R., & Dreyfus, T. (2023). Investigating students' geometrical proofs through the lens of students' definitions. *Mathematics Education Research Journal*, 35(3), 607-633.
- Haj Yahya, A., Mahameed, A., & Arisha Haj Yahya, H. (2025). Does the Use of Concept Maps Affect the Defining and the Understanding of Inclusion Relationships?. *Mathematical Thinking and Learning*, 27(2), 269-298.
- Harel, G., Selden, A., & Selden, J. (2006). Advanced mathematical thinking: Some PME perspectives. In A. Gutiérrez & P. Boero (Eds.), *Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future* (pp. 147-172). Rotterdam: Sense.
- Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher & J. Kilpatrick (Eds.), *Mathematics and cognition* (pp. 70-95). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hershkowitz, R. (1987). The acquisition of concepts and misconceptions in basic geometry – or when “a little learning is dangerous thing”. In J. D. Novak (Ed.), *Proceedings of the Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics, Vol. 3* (pp. 238-251). Ithaca, NY: Cornell University.
- Kaur, H. (2015). Two aspects of young children's thinking about different types of dynamic triangles: Prototypicality and inclusion. *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 407-420.
- Leikin, R., & Winicky-Landman, G. (2001). Defining as a vehicle for professional development of secondary school mathematics teachers. *Mathematics Teacher Education and Development*, 3, 62-73.
- Marchis, I. (2012). Preservice primary school teachers' elementary geometry knowledge. *Acta Didactica Napocensia*, 5(2), 33-40.
- Okazaki, M., & Fujita, T. (2007). Prototype phenomena and common cognitive paths in the understanding of the inclusion relations between quadrilaterals in Japan and Scotland. In J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park & D. Y. Seo (Eds.), *Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 4* (pp. 8-41). Seoul, South Korea: PME.
- Presmeg, N. C. (1992). Prototypes, metaphors, metonymies and imaginative rationality in high school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 595-610.
- Pickreign, J. (2007). Rectangles and rhombi: how well do pre-service teachers know them? *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 1, 1-7.
- Rosch, E. (1975). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, 7, 532-547.
- Rosch, E., & Mervis, C. (1975). Family resemblances: studies in the internal structure

- of categories. *Cognitive Psychology*, 7, 605-773.
- Tall, D. O., & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics, with special reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12(2), 151-169.
- Türnüklü, E., Alaylı, F. G., & Akkas, E. N. (2013). Investigation of prospective primary mathematics teachers' perceptions and images for quadrilaterals. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1225-1232.
- van Dormolen, J., & Zaslavsky, O. (2003). The many facets of a definition: The case of periodicity. *Journal of Mathematical Behavior*, 22, 91-196.
- van Hiele, P. M., & van Hiele, D. (1958). A method of initiation into geometry. In H. Freudenthal (Ed.), *Report on methods of initiation into geometry* (pp. 67-80). Groningen: Walters.
- Vinner, S. (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 65-81). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vinner, S., & Dreyfus, T. (1989). Images and definitions for the concept of function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 356-366.
- Vinner, S., & Hershkowitz, R. (1980). Concept image and common cognitive paths in the development of some simple geometrical concepts. In R. Karplus (Ed.), *Proceedings of the 4th Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education* (pp. 177-184). University of California.
- Watson, A., & Mason, J. (2002). Extending example spaces as a learning teaching strategy in mathematics. In A. Cockburn & E. Nardi (Eds.), *Proceedings of the Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 4* (pp. 377- 385). Norwich, UK: PME.
- Zaslavsky, O. (2014). Thinking with and through examples. In S. Oesterle, P. Liljedahl, C. Nicol & D. Allan (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of the Conference of the International Group and the Conference of the North American Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 1* (pp. 21-34). Vancouver, Canada: PME.
- Zaslavsky, O., & Shir, K. (2005). Students' conceptions of a mathematical definition. *Journal for Research in Mathematics Education*, 36, 317-346.

- Shohamy, E. (2000). Fairness in language testing. *Fairness and validation in language assessment*, 9, 15-19.
- Shohamy, E. (2007). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge.
- Shohamy, E. (2014). The weight of English in global perspective: The role of English in Israel. *Review of Research in Education*, 38(1), 273-289.
- Shohamy, E., & Ghazaleh-Mahajneh, M. A. (2012). Linguistic landscape as a tool for interpreting language vitality: Arabic as a 'minority' language in Israel. In *Minority languages in the linguistic landscape* (pp. 89-106). London: Palgrave Macmillan UK.
- Spolsky, B., & Shohamy, E. (1999). Language in Israeli society and education. *International Journal of the Sociology of Language*, 1999(137), 93-114.
- Sundqvist, P. (2024). Extramural English as an individual difference variable in L2 research: Methodology matters. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1-13.
- Tannenbaum, M., & Shohamy, E. (2023). Incorporating L1 in the Context of Teaching English as an Additional Language. In *Developing Multilingual Education Policies* (pp. 62-73). Routledge.
- Tannenbaum, S. I., & Wolfson, M. A. (2022). Informal (field-based) learning. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 9(1), 391-414.
- Valdes, J. M. (1986). *Culture bound: Bridging the culture gap in language teaching* (Vol. 25). Cambridge University Press.
- Waisblay, E (2014). The Israeli education system - Major issues discussed by the Education, Culture and Sport Committee. Knesset, Research and Information Center Kiryat Ben Gurion, Jerusalem.
- Zeid, H. A., & Cretu, C. (2020). Implementing recent curricular changes to English language instruction in Israel: Opinions and concerns of teachers in Israeli Arab schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 17-22.

- Ministry of Education and Culture. (1981). *Arabic curriculum for Arab schools*. Reproduced. Jerusalem: Ministry of Education and Culture. (In Arabic)
- Ministry of Education and Culture. (1985). *Report of the CEOs' Committee to Review Arab Education*. Jerusalem: Ministry of Education and Culture.
- Ministry of Education and Culture. (1990). *The guide for teaching Arabic literature for the tenth-twelfth grades in Arab schools, applied studies and models* (2nd ed.). Curriculum Center, Jerusalem.
- Nikolov, M. (2000). The critical period hypothesis reconsidered: Successful adult learners of Hungarian and English.
- OECD. (2023). *OECD economic surveys: Israel 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/901365a6-en>
- OECD. (2024). *How 15-year-olds learn English: Case studies from Finland, Greece, Israel, the Netherlands and Portugal*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a3fcacd5-en>
- Or, I. G., & Shohamy, E. (2017). English education policy in Israel. In *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 63–75). Springer.
- Orland-Barak, L., Kemp, J., Ben-Or, T., & Levi, Z. (2004). Seeing the 'new' in light of the 'old': Evolving interpretations of a new national English curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 321–339.
- Orland-Barak, L., Kheir-Farraj, R., & Becher, A. (2013). Mentoring in cultural and political friction contexts: Moral dilemmas of mentors and their management in practice. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21(1), 76–95.
- Rahman, T. (2001). *Language-learning and power: A theoretical approach*.
- Saiegh-Haddad, E. L. I. N. O. R. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24(3), 431–451.
- SAIEGH-HADDAD, E. L. I. N. O. R. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, 25(4), 495–512.
- Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 607–625.
- Saiegh-Haddad, E., & Henkin-Roitfarb, R. (2014). The structure of Arabic language and orthography. *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives*, 3–28.
- Saiegh-Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M. (2011). The linguistic affiliation constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language*, 38(2), 297–315.
- Saiegh-Haddad, E., & Spolsky, B. (2014). Acquiring literacy in a diglossic context: Problems and prospects. In *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives* (pp. 225–240).
- Seif, A. (2017). Developing higher-order thinking skills of Arab high school students in Israel.
- Shafeei, K. N., Hassan, H., Ismail, F., & Aziz, A. A. (2017). Incorporating higher order thinking skill (HOTS) questions in ESL classroom contexts. *LSP International Journal*, 4(1).

- Farraj, R. K. (2019). *Teachers' interpretation of academic literacy: The case of Arabic-speaking teachers of English implementing the national English curriculum in Israel* (Doctoral dissertation, University of Haifa, Israel).
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15(2), 325-340.
- Gee, J. P. (2011). Discourse analysis: What makes it critical? In R. Rogers (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 23–45). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hassanein, R. (2014). The cultural content of English textbooks for seventh and eighth grades in Arab schools in the Nazareth area. MA thesis, Oranim College.
- Haerle, F. C., & Bendixen, L. D. (2008). Personal epistemology in elementary classrooms: A conceptual comparison of Germany and the United States and a guide for future cross-cultural research. In *Knowing, knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 151-176). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Hassunah-Arafat, S., Korat, O., & Aram, D. (2015). Mother-child interaction in the Arab family while reading a book and its contribution to children's literacy in kindergarten and first grade. In G. Russo-Zimet, M. Ziv, & A. Masarwah-Srour (Eds.), *Childhood in Arab society in Israel: Issues in education and research* (pp. 199–234). Mofet Institute and Alkasimi College. (In Hebrew)
- Inbar-Lourie, O. (2005). Mind the gap: Self and perceived native speaker identities of EFL teachers. In *Non-native language teachers: Perceptions, challenges and contributions to the profession* (pp. 265-281). Boston, MA: Springer US.
- Israel. (1950). *State archives, GL/1616/1351, Jerusalem*. <https://www.archives.gov.il/archives/Archive/0b071706800171a7/File/0b0717068068b362>
- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. In *Learning to read across languages* (pp. 80-108). Routledge.
- Mendilov, A. (1968). Teaching the English language. *Educational Encyclopedia*, 2, 536–565. (In Hebrew)
- Ministry of Education. (2019). *The National Program to Promote English: Perceptions of principals and English teachers in elementary schools regarding implementing the program and its effects in the 2017-2018 school year*. RAMA – The National Authority for Measurement and Evaluation in Education.
- Ministry of Education. (2021). *Criteria to evaluate textbooks intended for Arabic language teaching*. Department for Education in Arab Society, Unit for Certification of Books and Learning Materials. <https://meyda.education.gov.il/files/SifreyLimud/KriteryonArab.docx>
- Ministry of Education and Culture. (1967). *Proposals for study programs in the high school*. Department of High School Education. (Hebrew)
- Ministry of Education and Culture. (1975). *Report of the Arab Education Team*. Reproduced. Education Planning Project for the 1980s. Jerusalem.

Bibliography

- Abu-Salih, S. (2011). Cultural dimensions to teaching English in Arab schools. *Dirasat Yearbook*, 4, 33–39.
- Adin-Surkis, A. (2015). Teachers evaluate the new curriculum in English: Views regarding evaluation and evaluation tools. *Research in Education*, 93(1), 34–59.
- Al-Haj, M. (1995). Kinship and modernization in developing societies: The emergence of instrumentalized kinship. *Journal of Comparative Family Studies*, 311–328.
- Amara, M., & Mar'i, A. A. R. (2002). *Language education policy: The Arab minority in Israel*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Amara, M. H., & Mar'i, A. A. R. (2002). The Arabs in Israel: Internal and regional developments. In *Language education policy: The Arab minority in Israel* (pp. 17–38). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Amara, M. (2014). Policy and teaching English to Palestinian students in Israel: An ecological perspective to language education policies. In *Minority languages and multilingual education: Bridging the local and the global* (pp. 105–118). Springer.
- Aneja, G. A. (2016). Rethinking nativeness: Toward a dynamic paradigm of (non) native speaking. *Critical Inquiry in Language Studies*, 13(4), 351–379.
- Ansori, M., Nurkamto, J., & Suparno, S. (2019). Teachers' beliefs and practices in integrating higher-order thinking skills in teaching reading. *Parenting*, 56, 25.
- Aronin, L., & Yelenevskaya, M. (2022). Teaching English in multilingual Israel: Who teaches whom and how. A review of recent research 2014–2020. *Language Teaching*, 55(1), 24–45.
- Assaly, I., & Jabarin, A. (2021). Arab Israeli EFL teachers' perceptions and practices vis-à-vis teaching higher-order thinking skills: A complicated relationship. *Language Teaching Research*. [Online publication]. <https://doi.org/10.1177/13621688211032426>
- Awayed-Bishara, M. (2015). Analyzing the cultural content of materials used for teaching English to high school speakers of Arabic in Israel. *Discourse & Society*, 26(5), 517–542.
- Awayed-Bishara, M. (2020). *EFL pedagogy as cultural discourse: Textbooks, practice, and policy for Arabs and Israeli Jews*. Routledge.
- Ballou, A. K. (2012). Using explicit strategy instruction to improve reading comprehension.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (Vol. 17). Multilingual Matters.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Cortazzi, M., Jin, L., & Hinkel, E. (1999). Culture in second language teaching and learning. In *Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom* (pp. 196–219).
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford University Press.

with learners' sociocultural environments, an issue widely discussed in ecological approaches to language education.

Taken together, these findings demonstrate that English language education in the Arab education system in Israel is shaped by policies and practices that do not fully reflect linguistic diversity, cultural representation, or equitable resource distribution. From a language policy perspective, this case illustrates how standardization can obscure structural inequalities while maintaining the appearance of equal opportunity. Consequently, despite its symbolic promise as a language of mobility and global participation, English continues to function for many Arab students as a "language of an unrealized dream": widely promoted, yet unevenly accessible in practice.

Beyond the specific case examined, this study offers a broader contribution to discussions of language, power, and education in multilingual and stratified societies. It demonstrates how language education policies, when detached from sociopolitical realities, may inadvertently reproduce inequality rather than mitigate it. In the Israeli context, these findings are particularly relevant to ongoing public debates on educational equity, language policy, and social integration. By foregrounding the structural dimensions of English education, the study contributes to a more critical understanding of how educational systems both shape and are shaped by broader societal inequalities.

learning progress. Importantly, these disparities cannot be attributed to individual learners or teachers but must be understood as systemic effects of policy design and resource allocation.

The analysis further demonstrates that English occupies a marginal position within the Arab curriculum, both in terms of instructional time and institutional support. This marginality is compounded by uneven access to professional development and insufficient alignment between teacher training and classroom realities. In this sense, the study challenges deficit-oriented explanations and instead situates educational outcomes within broader structural constraints, reinforcing arguments in critical language policy scholarship.

Curriculum content constitutes another critical site of inequality. The analysis of English textbooks reveals a persistent lack of cultural representation, with Palestinian Arab identities largely absent or marginalized. Materials designed for “all schools in Israel” predominantly reflect Jewish-Israeli and Western perspectives, creating a disconnect between students’ lived experiences and the content they are expected to engage with. From a critical discourse perspective, this reflects how dominant cultural narratives are normalized within ostensibly neutral educational materials, limiting both engagement and meaningful language acquisition.

Assessment practices further reproduce these inequalities. Standardized examinations such as the Meitzav and Bagrut rely on culturally embedded norms that do not adequately reflect the sociolinguistic realities of Arab learners. As a result, these assessments often measure students’ familiarity with dominant cultural frameworks rather than their actual communicative competence. This finding contributes to ongoing debates on the role of assessment in reproducing social inequality, highlighting how evaluation systems can function as instruments of symbolic power.

While the study has focused primarily on formal schooling, it also acknowledges the growing role of Extramural English (EE) in students’ linguistic lives. Informal exposure to English through digital media and global cultural flows highlights a critical tension between students’ everyday linguistic practices and the formal curriculum. This tension underscores the limitations of institutional approaches that fail to engage

Conclusion

This article explores the structural factors impacting English language education for Arab students in Israel from 1948 to 2018, framing English as a “language of an unrealized dream.” Using curriculum analysis, assessment data, and interviews with educational stakeholders, the study shows that differences in English achievement are not accidental but are systematically created through policy, curriculum design, teaching methods, and assessment systems. Although English instruction is officially standardized throughout the Israeli education system, it functions within unequal institutional and sociolinguistic contexts that consistently place Arab students at a disadvantage.

A key contribution of this study is its detailed, layered analysis, that combines archival data, curricula, textbooks, and field observations to show how inequalities develop and persist over time. Instead of merely describing gaps, the study explains how these disparities are built into evolving policy frameworks and reproduced through everyday educational practices. In doing so, it contributes to broader discussions in language policy research by illustrating how systems that appear uniform can serve as tools for differentiation and stratification.

One key structural distinction concerns the linguistic positioning of English within each education system. While for Jewish students English often functions as a second language, for Arab students it is acquired as a third language, following Modern Standard Arabic and Hebrew. This asymmetrical multilingual configuration is not merely pedagogical but reflects deeper sociopolitical hierarchies, aligning with ecological and critical approaches that view language learning as situated within broader power relations. The findings indicate that existing education policies do not adequately address these multilingual realities, thereby reinforcing unequal learning conditions.

Although some progress in English proficiency among Arab students is visible, particularly in the early stages of schooling, these improvements do not lead to sustained or equitable results. Achievement gaps remain significant, especially in middle and high school, highlighting ongoing structural barriers. Factors like delayed exposure to English, limited instructional hours, and shortages of qualified teachers continue to hinder

2. Diplomatic Studies Program - “International Communication in English”: Integrated into elective tracks in upper secondary education, this program is designed for students studying English at the five-unit level. Its objectives include developing leadership skills, negotiation abilities, and conflict-resolution strategies, while also exposing students to translation practices and international discourse.
3. Interdisciplinary Learning Programs for Middle School: These programs integrate English with content areas such as geography and financial education. Examples include “GO ENGLISH – Geography in English” and a financial education program for grades 9–10, offered either within English lessons or as part of broader curricular frameworks.

Dr. Levi argues that these initiatives reflect a strategic effort to strengthen English proficiency through differentiated and developmentally appropriate programs. However, access to and implementation of these initiatives are often contingent on school-level resources, institutional capacity, and administrative priorities. The recommendation that school principals acquire these programs through the GEFEN system raises important questions regarding equity of access, particularly in the Arab education system, where schools often operate under more limited resources.¹²

Thus, while these programs aim to improve communicative competence and broaden learning opportunities, their uneven accessibility may unintentionally perpetuate existing educational inequalities. In this context, even well-designed initiatives risk reinforcing the broader pattern identified in this study, where English remains unevenly accessible and only partially attainable for many Arab students.

12. Gefen, an initiative overseen by the Ministry of Education, empowers school principals by providing them with resources to choose educational services. ICEI currently provides services to schools under the Gefen initiative.

of professional development initiatives, particularly for experienced teachers. It suggests that current frameworks do not adequately respond to the diverse needs of teachers in the Arab education system, thereby limiting their professional growth and engagement.

Taken together, these findings indicate that, despite formal structures supporting teacher training and development, there remains a gap between policy intentions and actual practice. This gap reflects broader structural inequalities within the Arab education system and has direct implications for the quality of English instruction. As such, teacher preparation and professional development emerge as critical factors in understanding why English, despite years of formal instruction, continues to function as a “language of an unrealized dream” for many Arab students.

Empowering Language Skills: Strategic Programs in English Education

During the interview, Dr. Levi highlighted the importance of developing specialized programs under the supervision of the English Inspectorate. These initiatives are designed to enrich and strengthen English language learning through targeted and structured interventions. According to Dr. Levi, these programs form part of a broader strategic effort to enhance communicative competence and academic language proficiency across all educational stages.

1. “Promotion of Spoken English”: This comprehensive initiative focuses on strengthening oral communication skills across different age groups:

- SPEAK UP: Encourages and develops spoken English in elementary schools.
- Let’s Talk: Enhances oral communication skills among seventh-grade students.
- Debate Club: Aims to foster critical thinking and spoken argumentation skills in ninth grade.
- Keep Talking: Targets the reinforcement of oral proficiency among high school students (grade 10).

During the interview, Dr. Levi also emphasized the importance of ongoing professional development, stressing that “continuous learning is not optional; it is vital for teachers to stay updated and feel appreciated.” Continuous professional development enables teachers to remain informed about pedagogical innovations and curricular updates while also fostering a sense of professional recognition and belonging. These professional development opportunities include enrichment programs offered across districts, online training sessions for novice and experienced teachers, specialized workshops focused on integrating didactic practices into digital environments, and targeted training to enhance students’ oral proficiency and communicative competence.

Professional learning communities (“Hishtalmut”) were presented as a central pillar of professional development for English teachers. Dr. Levi described these communities as “key spaces where teachers engage in collaborative dialogue, share pedagogical strategies, and develop together professionally.” Led by senior educators from across the country, these communities aim to promote professional growth through activities such as curriculum adaptation, oral proficiency development, vocabulary instruction, peer observation and reflection, case studies, and simulation-based learning.

However, the effectiveness of these professional learning communities is not uniform, as reflected in the interview of an English coordinator from the Arab education system:

We are encouraged to engage in professional learning communities tailored to the needs of new English teachers. However, these communities do not provide additional details for experienced teachers. As a result, my colleagues and I feel disheartened and disengaged when we participate in such initiatives. We need more competent facilitators who can provide sufficient information and support to make us feel more engaged and supported. For instance, in multiple instances, an English teacher sought clarification on a particular topic during the course but still did not receive a satisfactory answer from the facilitator, having to turn to English school coordinators instead.

This account highlights the uneven quality and limited differentiation

close collaboration between teacher training colleges and the Ministry's supervisory units, noting that "we work in close partnership with teacher training colleges to ensure that the programs they offer align with the ever-evolving curriculum in schools." According to Dr. Levi, this alignment is necessary to maintain the quality and relevance of teacher preparation.¹⁰

Despite these institutional efforts, the reality of teacher preparation and professional readiness within the Arab education system reveals significant gaps. An English teacher from the Arab education system, interviewed for this research, reflected on her B.Ed. studies and stated:

In my B. Ed, I completed courses in linguistic landscape, grammar, writing, literature, the languages of minorities and immigrants, and general teaching methods. However, I realized that we still need to learn how to teach English to future generations, and that we were not introduced to the English curriculum or the essential skills and areas of knowledge students should acquire. In retrospect, the B.Ed curriculum assumed that we, as former students, already knew what students would learn at school. I firmly believe that B.Ed studies should incorporate courses similar to those taken by English teachers to gain insight into the English curriculum and effective teaching methods.¹¹

This testimony illustrates a structural disconnect between academic teacher training and the practical demands of English teaching in schools, particularly within the Arab education system.

In addition, drawing on my own experience as a Beit Berl College of Education graduate, an English teacher, and an English coordinator, I find the above statement only partially accurate. While foundational academic training is essential, a bachelor's degree alone does not adequately prepare English teachers for the complexities of classroom practice, curriculum implementation, and assessment demands. This observation further underscores the need for a systematic, in-depth examination of teacher training frameworks and their applicability to real school contexts, particularly in Arab schools.

10. The author conducted an interview with the English supervisor in Israel, Dr. Levi Tziona, on 2nd August 2021.

11. The author conducted an interview with an English teacher from the Arab education system on June 12th, 2024.

instructional time prioritizes Arabic, followed by Hebrew, with English in third place. This asymmetrical language hierarchy, combined with differing curricular expectations and pedagogical resources, significantly affects student outcomes.

The Knesset's Education Committee and the State Comptroller have examined the primary factors contributing to low English achievement among Arab pupils. These bodies have identified a shortage of English teachers and a high proportion of elderly teachers as critical challenges (Zeid & Cretu, 2020). RAMA (2016) data further reveal a low percentage of qualified Arab English teachers. Waisblay (2014) noted that the number of weekly English instructional hours remains limited, often not exceeding 4 hours (Zeid & Cretu, 2020). Due to the shortage of qualified teachers, regional inspectors are frequently compelled to employ non-qualified English teachers (State Comptroller's Report, p. 784). This practice further entrenches disparities in instructional quality and student achievement.

All things considered, these findings suggest that the observed gaps in English proficiency are not incidental but are systematically produced through unequal structural conditions. While improvements are evident, they do not translate into equal outcomes, thereby reinforcing English's status as a "language of an unrealized dream" for many Arab students.

عودة للمحتوى

Teacher Training and Professional Development: Challenges and Opportunities in English Language Education in the Arab Education System

In an interview conducted for this study with Dr. Tziona Levi, Head of the Languages Department at the Pedagogical Secretariat of the Ministry of Education and the official responsible for English studies in both the Jewish and Arab education systems,⁹ the discussion centered on teacher training and professional development in English language instruction. Dr. Levi emphasized several key points in the interview. First, she underscored the essential qualifications required of English language teachers, stressing that "educators must possess a bachelor's degree and a teaching certificate in English." Additionally, she highlighted the importance of

9. Ministry of Education (n.d.). Department A, Languages. Retrieved June 30, 2024, from <https://mazhap.education.gov.il/professions/languages/>

Figure 3: English Achievements in Bagrut and Psychometric exams in Arab education.⁸



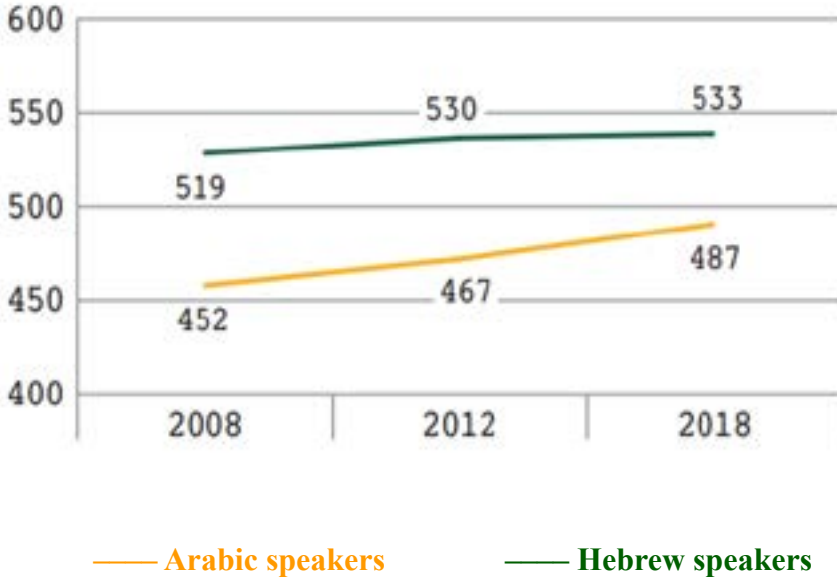
— 5 points — 4 points — 3 points — — — —
psychometric exam

These findings illuminate the structural conditions underlying the relatively low English achievement levels in the Arab education system. One may argue that the policy of teaching three languages in the Arab school system contributes to lower achievement across all three. English, which is formally taught as a foreign language in both Jewish and Arab schools, serves as a particularly telling case of how unequal conditions shape educational outcomes. Unequal instructional time allocations, differences in the official and symbolic status of languages, disparities in funding, and gaps at the school and classroom levels further complicate comparisons of academic outcomes between Jewish and Arab students.

Indeed, in the Jewish education system (K–12), the majority of learning hours are devoted to Hebrew, with English occupying a strong secondary position, while Arabic remains marginal. In contrast, in Arab schools,

8. The diagram is taken from 'Trends in matriculation grades in the years 1991-2017' by the National Institute for Testing and Evaluation, April 2021.

Figure 2: Eighth-grade achievement levels in the English Meitzav test results by population group in 2008, 2012, and 2017.⁶



An examination of the Bagrut and psychometric exams reveals similar findings. Figure 3 demonstrates that, according to the tests, English proficiency improved significantly between 1991 and 2017 at all levels. This improvement was particularly pronounced in the four and five-point Bagrut tests in 2005. Similarly, psychometric English scores improved by about ten points during this period. Despite this upward trend, Arab students' scores remain consistently lower than those of Jewish students, highlighting the durability of achievement gaps over time (Or & Shohamy, 2017). According to the Israel State Archives (1996), one apparent reason for these gaps is a policy decision whereby students in the Arab education system begin learning English only in the fourth grade, whereas Jewish students are typically exposed to English at an earlier stage.⁷

6. ibid

7. An Operative work-plan for language studies – special, Ministry of Education. (1996, January 23). Found in Israel State Archives (ISA): ISA-education-education-001fkup, p. 65.

Figure 1: Fifth-grade achievement levels in the English Meitzav exam results by population group in 2008, 2012, and 2017.⁵

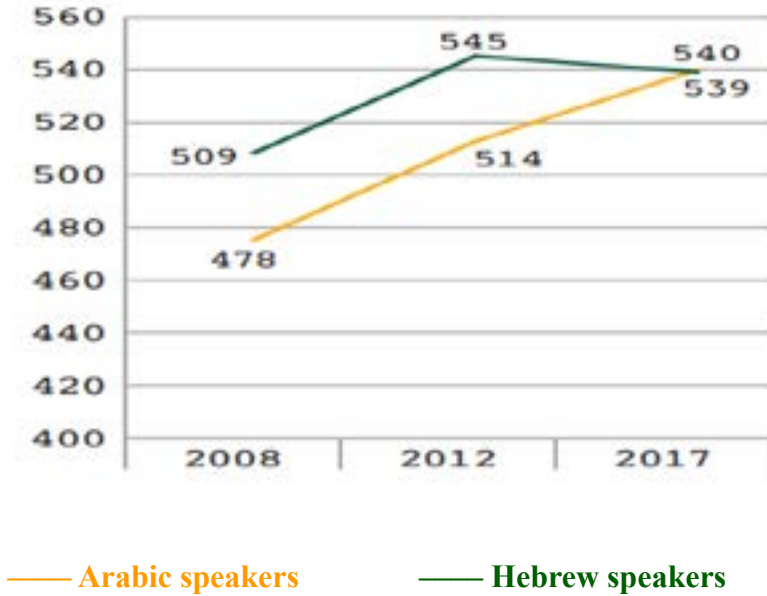


Figure 2 shows that the situation in eighth grade is less optimistic than English achievement in fifth grade. However, it is essential to note that English achievement among Arabic speakers has significantly improved from 2008 to 2017. Although the English gap remains sizable, the data suggest partial progress that nonetheless fails to eliminate systemic disparities as students advance through the education system.

5. The diagram is taken from the report “Indicators of Efficiency and Growth in Meitzav Exams,” 2016/2017 and 2017/2018, published by the Ministry of Education’s RAMA (National Authority for Measurement and Evaluation), as cited in the publication “Education in Arab Society: Disparities and Signs of Change” by the Israel Democracy Institute (IDI) (2019).

Importantly, this dynamic helps explain a central paradox identified in this study: students may achieve relatively high scores on standardized English examinations while lacking functional communicative competence. When assessment prioritizes familiarity with test formats and culturally specific content over meaningful language use, it produces the appearance of achievement without corresponding proficiency.

In this sense, assessment practices contribute directly to positioning English as a “language of an unrealized dream.” Students formally succeed within the system, yet remain unable to use English effectively in real-life contexts, reinforcing the gap between certification and actual linguistic ability.

Language Proficiency Disparities: Analyzing English Achievement in the Arab and Jewish Education Systems in Israel

The Ministry of Education administers standardized assessments across both Arab and Jewish education systems, including the Meitzav tests and the Bagrut examinations. Consistent findings across these assessments indicate that English achievement in Meitzav examinations among Arab elementary and middle schools in Israel, as well as in the final Bagrut examination and psychometric exams, is notably lower than that of Jewish students (Amara & Mar'i, 2002; Or & Shohamy, 2017). These achievement gaps point to persistent structural inequalities rather than individual learner deficiencies, reinforcing the broader argument of this study.

For instance, in 2017-2018, fifth graders in Arab elementary schools exhibited improvement compared to 2008 – 2017. As depicted in Figure 1, the progress in English proficiency among the Arab student population was more marked than that of Jewish students. The significant gap observed between the two groups in 2008 had closed by 2017. However, this convergence should be interpreted cautiously, as it does not necessarily indicate equality in access to instructional quality or assessment conditions, but rather reflects relative improvement within unequal systems.

issue rather than individual student shortcomings.

Arab students follow the same national curriculum as their Jewish peers, but they often face challenges due to the cultural gap between the assessment content and their personal experiences. Standardized tests rarely consider these differences, leading to a cultural mismatch that can impact their performance. This issue is especially noticeable in oral and interpretive assignments, where success relies on both language skills and understanding of culturally specific references.

The findings further demonstrate that standardized English assessments disproportionately disadvantage Arab students due to the absence of culturally relevant content. The English Bagrut exam, designed to measure proficiency across four skills, does not adequately consider the linguistic repertoires and cultural backgrounds of Arab learners. Consequently, assessment becomes a mechanism that privileges dominant cultural knowledge alongside language ability. This produces a form of systemic bias, as students are evaluated according to norms that do not reflect their educational and social contexts.

Rather than advocating for additional standardized tests, this analysis highlights the structural limitations of existing assessment practices. The central issue lies in the misalignment between assessment frameworks and the sociolinguistic realities of Arab students. Standardization, in this context, does not ensure fairness but rather obscures inequality by applying uniform criteria to unequal conditions. This misalignment is particularly evident in the Bagrut examination, where students are expected to demonstrate proficiency through culturally specific content that may be unfamiliar or inaccessible.

The English matriculation exam remains a central component of the secondary education system and is offered at three levels: basic (three units, A2), intermediate (four units, B1), and advanced (five units, B2). Students must pass at least the basic level to obtain a matriculation certificate and must also complete an independent research project assessed through the Computerized Oral Bagrut Exam (COBE). While this structure is designed to differentiate proficiency, it may inadvertently reinforce inequality, as placement and evaluation are based on criteria that do not sufficiently account for cultural and linguistic diversity.

invisibility has both symbolic and pedagogical implications: it limits students' ability to connect with the material, constrains meaningful language acquisition, and reinforces their marginal position within the education system.

Within this context, English becomes not only a linguistic challenge but also a cultural one, further contributing to its status as a "language of an unrealized dream," where students are formally included in the learning process but remain substantively excluded from its cultural and cognitive benefits.

Cultural Bias in English Assessment: How Standardized Methods Marginalize Arab Students in Israel

Assessment is vital in education, offering feedback to teachers and students—guiding instruction through formative assessment and measuring results via summative assessment. Yet, it is not neutral; it mirrors linguistic and cultural biases. Although formative assessment aims to highlight students' strengths and weaknesses, these practices often carry cultural norms favoring Jewish-Israeli and Western perspectives, which can put Arab students at a disadvantage (Amara, 2014; Awayed-Bishara, 2015).

In Israeli schools, the Ministry of Education encourages various assessment methods to measure reading, writing, listening, and speaking skills. However, despite this official focus on diversity, assessment systems often overlook the sociolinguistic backgrounds of Arab students. Consequently, these evaluation processes do not treat all student groups fairly.

This research highlights a notable inconsistency in English proficiency outcomes among different educational streams, especially within the Arab education system. Although upper secondary education is mandatory, the matriculation (Bagrut) exam, which is crucial for university entry, is not. This structural difference leads to unequal access to higher education, with many Arab students failing to meet matriculation standards. Additionally, even when students take part in assessments, results show ongoing disparities driven by cultural and linguistic differences present in both curricula and testing formats. These patterns suggest a systemic

to engage with and acquire a language when they can relate to its cultural content (Valdes, 1986; Ellis, 1997). Moreover, integrating elements of learners' native culture facilitates comprehension and motivation (Cortazzi & Lixian, 1999; Amara & Mar'i, 2002; Or & Shohamy, 2017). Conversely, the absence of familiar cultural references may lead to alienation and reduced engagement. Awayed-Bishara (2015) argues that Palestinian Arab students often struggle with English materials that assume familiarity with Western contexts, resulting in difficulties in comprehension and participation. In this sense, cultural exclusion becomes a barrier to linguistic acquisition.

Although the curriculum formally emphasizes domains such as social interaction, access to information, presentation, and appreciation of literature and culture, these principles are not consistently reflected in the textbooks used in Arab schools (Amara, 2014). The official guidelines advocate for content that is unbiased, culturally sensitive, and relevant to students' experiences (English Curriculum, 2001; Revised Curriculum, 2013). However, the gap between policy and practice reveals a disjunction between stated educational goals and actual implementation.

Empirical studies reinforce this observation. Awayed-Bishara (2015), in an analysis of six approved high school textbooks, found minimal representation of Palestinian Arab culture and identified instances of stereotypical or Eurocentric portrayals. Similarly, Hassanein (2014), in a study of junior high school textbooks ("Take Action," "Explorer," and "Horizons"), found limited engagement with diverse cultural perspectives and highlighted the challenges teachers face in mediating culturally inappropriate content. As a result, teachers are often required to adapt or compensate for these deficiencies through alternative pedagogical strategies (Zeid & Cretu, 2020). This places an additional burden on teachers and further exposes the systemic nature of the problem.

In conclusion, this analysis demonstrates that English textbooks in Israel function as sites of cultural exclusion under the guise of neutrality and inclusivity. The Ministry's framing of materials as suitable for "all students" obscures the dominance of Jewish-Israeli and Western perspectives, rendering Palestinian Arab identity largely invisible. This

(Amara, 2014). Rahman (2001) characterizes this as the dissemination of ideas, values, and perceptions of reality that shape one's worldview through language education, particularly via textbooks (Rahman, 2001, p. 55). From this perspective, textbooks function not only as pedagogical tools but also as instruments of cultural representation and exclusion.

The English education curriculum offers a broad selection of approved instructional materials across grade levels, including reading passages, literary texts, and activities targeting reading, writing, grammar, and communication skills. Schools are permitted to select materials from this pool, and digital resources have also been introduced to enhance learning. However, this apparent diversity of materials masks a significant lack of cultural diversity.

The English textbooks used by both Arab and Jewish students in Israel are identical, yet they largely omit Arab culture, creating a structural imbalance in representation. This uniformity is often framed as equality; however, it effectively imposes a dominant cultural narrative. When the Ministry of Education refers to textbooks as intended for "all schools in Israel," the category of "all" appears to be implicitly aligned with Jewish-Israeli students. Thus, "inclusion" operates discursively while exclusion persists materially.

Through my analysis, it becomes evident that the curriculum privileges Jewish-Israeli and Western cultural perspectives, while Palestinian Arab identity is largely absent. Only in textbooks explicitly designated for Arab students is there limited reference to Arab society. This selective inclusion reinforces a hierarchical cultural structure in which Arab identity is peripheral rather than integral. Arab students are therefore required to engage with materials that do not reflect their lived experiences, while simultaneously internalizing dominant cultural narratives (Amara, 2014). Palestinian representation is minimal, often limited to marginal visual references, and literary texts from Palestinian or Arab authors are notably absent (Abu-Salih, 2011). This absence is not incidental but indicative of broader patterns of cultural marginalization within the education system.

A growing body of research demonstrates that such omissions have pedagogical consequences. Studies suggest that learners are more likely

Following the establishment of the 2020 curriculum, the objectives of English education in Israel have become more explicit and standardized. English is positioned as a central component of the education system and the primary foreign language taught in schools. Its importance is framed by its global dominance in communication, academia, science, business, and digital environments. English is thus deemed a key resource for higher education, employability, and economic mobility.

In this framework, English education aims to ensure that all graduates demonstrate proficiency across the four language skills: listening, speaking, reading, and writing, and are able to use English effectively in academic, professional, and everyday contexts. The curriculum emphasizes vocabulary expansion, communicative competence, reading and writing fluency, and exposure to diverse literary genres. It also incorporates digital literacy, independent learning strategies, and higher-order thinking skills (HOTS) as essential components of language learning (Ministry of Education, 2022).⁴

The main goal is to give students the language skills they need for lifelong use of English, while fostering meaningful and relevant learning experiences tied to their interests. However, as with previous reforms, these goals are expressed in broad terms and do not fully take into account the unequal circumstances under which different student groups, especially Arab students, engage with English learning. As a result, the focus on standardization and proficiency may unintentionally reinforce existing inequalities rather than reduce them.

What is in the Book: The Place of Palestinian Arabs in Israeli English Textbooks

The process of learning and teaching languages is intrinsically tied to power relations. Language education is not neutral; it reflects and reproduces dominant ideological and cultural hierarchies. When ideological perspectives shape the goals of educational curricula and textbook content, this is referred to as ideological language instruction

4. Ministry of Education and Culture (2022). English Teaching at School. Jerusalem: Department of Education and Culture for Arabs. (Hebrew). <https://apps.education.gov.il/mankal/Horaa.aspx?siduri=382>

toward higher-order thinking remains largely declarative rather than practical. This gap between policy design and classroom enactment is particularly pronounced in Arab schools, where teachers often operate under more constrained conditions.

The 2018 revision, therefore, represents an important advance in defining higher linguistic and cognitive expectations for students. However, as this article argues, expanding curricular demands without addressing underlying inequalities risks reinforcing rather than reducing existing achievement gaps. While the curriculum aligns with global standards and promotes advanced competencies, it does not sufficiently account for the sociolinguistic, institutional, and pedagogical realities shaping English learning in Arab schools.

Consequently, the 2018 reform illustrates a broader pattern identified throughout this study: policy initiatives that raise expectations without transforming learning conditions contribute to maintaining English as a “language of an unrealized dream” for many Arab students.

The 2020 Curriculum and the New Teaching Objectives

The 2020 English Curriculum Program was developed in 2018 and finalized in 2020 under the guidance of a professional committee comprising academic staff, Ministry of Education officials, and practicing teachers. This committee was responsible for ensuring that curriculum development conformed to national policies and international standards for language instruction (Ministry of Education, 2020).

The curriculum emphasizes competency-based learning, focusing on students’ abilities (“can-do” statements) and vocabulary development. It also gives teachers more flexibility in choosing content topics based on their own and their students’ interests. These skills are taught in a spiral progression across elementary, middle, and high school, enabling cumulative language development (Ministry of Education, 2020).

Language instruction is divided into three proficiency levels: basic, intermediate, and advanced, with the expectation that most students will reach the advanced level. Student progress varies based on age and individual development. In high school, students are grouped by proficiency, resulting in three matriculation tracks: three-, four-, and five-points.

threshold corresponding to the B2 level of the Common European Framework of Reference (CEFR), enabling them to engage with more complex academic texts (Ministry of Education, 2018). This quantitative expansion of vocabulary expectations represents a significant shift toward measurable linguistic outcomes.

The Band III list was developed based on major linguistic corpora, including the Academic Vocabulary List (AVL), Academic Word List (AWL), Corpus of Contemporary American English (COCA), British National Corpus (BNC), and the English Vocabulary Profile (EVP). Like earlier bands, it includes individual words and expressions rather than full word families, focusing on commonly used and functionally relevant items. This reflects an attempt to ground the curriculum in empirical linguistic research and global standards of language proficiency.

The curriculum further emphasizes that Band III lexis constitutes a core vocabulary set, while encouraging teachers and textbook authors to expand beyond it through exposure to authentic materials. This flexibility positions teachers as active mediators of the curriculum, but simultaneously assumes the availability of pedagogical resources and professional capacity that may not be equally distributed across schools.

At the same time, research indicates a gap between curricular expectations and classroom implementation. Assaly and Jabarín (2021) found that although Arab EFL teachers express positive attitudes toward higher-order thinking skills (HOTS), there is a significant discrepancy between these attitudes and actual classroom practices. The cognitive level of classroom questioning often remains limited, reflecting constraints related to teacher preparation, student readiness, and systemic conditions.

These findings align with broader research (Ansori et al., 2019; Seif, 2017; Shafeei et al., 2017; Teemant et al., 2016), which highlights insufficient training as a key factor limiting the effective integration of HOTS. Thus, while the curriculum formally promotes advanced cognitive and linguistic competencies, its implementation is mediated by structural and pedagogical constraints.

The literature emphasizes the need for sustained professional development and institutional support to enable teachers to effectively integrate HOTS into their teaching. Without such support, the shift

These conditions disproportionately affect Arab schools, where structural inequalities are more pronounced.

In addition, educators' awareness of the program and its components was often limited, and key initiatives were not consistently implemented. While the program introduced important pedagogical tools, its impact remained uneven and context-dependent, constrained by the lack of sustained systemic support and by a failure to adapt to the needs of Arab learners.

Thus, despite its ambitious goals, the program has had only a partial impact. It improves access to resources in some cases but does not fundamentally alter the structural inequalities shaping English education, thereby leaving the broader pattern of unequal outcomes largely intact. In this sense, the program reinforces rather than resolves the conditions under which English continues to function as a "language of an unrealized dream" for many Arab students.

The 2018 Revised English Curriculum

The 2018 update of the English curriculum in Israel upheld the fundamental framework and principles of the 2013 curriculum while introducing a significant enhancement: the inclusion of Band III lexis. This addition aimed to enrich students' vocabulary by focusing on more advanced and specialized lexical items suitable for higher proficiency levels. Band III lexis encompasses words and phrases crucial for academic and professional communication, equipping students with the linguistic tools necessary for complex interactions. In this sense, the reform reflects an effort to align English education in Israel with international academic standards. By integrating Band III lexis, the 2018 curriculum aimed to bridge gaps in students' vocabulary acquisition and ensure learners could effectively engage with a wide range of texts and contexts.

The 2018 curriculum expected learners to be acquainted with at least 5,400 lexical items, including core items from Bands I and II. The Band III list includes approximately 2,000 lexical items, including around 300 frequently used chunks, such as expressions and phrasal verbs. Together, these lists were designed to bring students to a lexical

The National Program to Promote English Teaching and Learning – 2017

In the early 21st century, English has become a dominant global language, essential for higher education, employment, and international communication. Despite this, many students in Israel do not achieve the required level of proficiency, with particularly significant gaps between the Hebrew-speaking and the Arabic-speaking sectors (Ministry of Education, 2019).

In response to these challenges, the Ministry of Education launched the National Program for the Advancement of English in 2017. Its primary goal was to improve students' spoken and functional proficiency while reducing achievement gaps. The program aimed to strengthen pedagogical frameworks, increase student confidence, and expand access to higher-level English studies (Ministry of Education, 2019).

The program introduced a wide range of initiatives, including additional instructional hours, digital learning tools, English libraries, speaking programs, debate clubs, and expanded teacher training opportunities. For example, initiatives such as "Speak Up," school-based English libraries, and debate programs were designed to enhance spoken language and student engagement (Ministry of Education, 2019). While comprehensive in scope, these initiatives reflect an institutional acknowledgment of long-standing disparities rather than a structural transformation of the conditions producing them.

Evaluation studies conducted by the National Authority for Measurement and Evaluation in Education (RAMA) indicate that implementation has been uneven. Although some improvements were observed, particularly in teacher engagement, the overall impact has been limited. Many educators reported insufficient resources, a lack of clear guidance, and difficulty adapting the program to diverse classroom realities.

Surveys and interviews conducted in the 2018-2019 research year with principals and teachers revealed persistent challenges, including large heterogeneous classes, limited instruction time, and high teacher workloads. Student-related factors, such as low motivation and limited exposure to English outside school, further constrain learning outcomes.

prior linguistic experiences. The curriculum expects teachers to act as “evaluativist thinkers” who can tailor their instruction to different contexts (Haerle & Bendixen, 2008, p. 170). Nonetheless, this expectation overlooks the realities of Arab schools, where teachers frequently work within structurally limited settings.

The situation of Arabic-speaking teachers highlights these tensions. Their pedagogical beliefs and practices may not fully match the constructivist epistemology that underlies the curriculum (Farraj, 2019, p. 21). This illustrates broader challenges in translating policy into practice, especially in settings shaped by diverse educational traditions and constraints.

Furthermore, the linguistic context of Arab students adds more complexity. The diglossic nature of Arabic and the sequential learning of Arabic, Hebrew, and English create additional cognitive challenges for learners (Saiegh-Haddad, 2003, 2007; Amara & Mar'i, 2002). In this multilingual hierarchy, English becomes a fourth language system, further complicating its learning and reinforcing unequal outcomes.

Educational practices in Arab schools are also described as more teacher-centered and less dialogic (Orland-Barak et al., 2013), which may limit the development of the evaluative epistemologies required by the curriculum. While higher education may expose teachers to constructivist approaches (Gee, 2011), this secondary socialization does not necessarily compensate for structural limitations within the school system.

Empirical evidence underscores the disconnect between policy intentions and actual practice. A study by Zeid and Cretu (2020) that involved interviews with experienced English teachers in Arab schools found that implementing the 2013 curriculum faces numerous challenges, including insufficient training, curricular pressures, and classroom conditions. These results support the article’s main argument. Despite reform initiatives, for many Arab students, English remains a “language of an unrealized dream,” seen more as a requirement than as a tool for empowerment.

of benchmarks for teaching English at the Pre-Foundation Level to support early language learning, standardized word and grammar lists, the integration of higher-order thinking skills (HOTS), the incorporation of Information and Communications Technology (ICT), and a more unified approach to literature instruction across all educational stages (Ministry of Education, 2013).

The revised curriculum expands on the original 2001 goals, highlighting effective communication in various contexts, accessing and using information from multiple sources, organized presentation, and appreciation of literature and culture. It also emphasizes the development of linguistic awareness. These goals aim to ensure that by the end of twelfth grade, students have the language skills necessary for academic and professional success (Ibid). However, as this article argues, these goals often remain out of reach for Arab students due to structural constraints that hinder their achievement in practice.

The 2013 curriculum emphasizes academic literacy by aligning English learning with academic communication standards (Farraj, 2019). It describes English as the 'second language of academia' in Israel (Spolsky, 1998) and considers it a vital pathway to higher education (Inbar-Lourie, 2005). The curriculum moves away from focusing solely on the four skills towards four language use domains: interaction, information access, presentation, and cultural appreciation (Ministry of Education, 2013, p. 5). This change reflects a broader global trend toward functional and academic language proficiency, though it presumes learning conditions that are not uniformly accessible across different educational sectors.

The curriculum is based on constructivist principles, focusing on the learner and promoting meaningful learning, knowledge building, and cognitive engagement (Farraj, 2019, p. 20). It encourages the development of evaluative, critical, and creative thinking, viewing HOTS as vital for language acquisition and broader life skills. Learners are expected to independently find and analyze information, participate in complex interactions, and use higher-order thinking to interpret texts. However, the effective application of these pedagogical principles relies heavily on teacher training, classroom conditions, and students'

targets in foreign languages –, its universal design did not translate into equitable implementation. The reliance on a single national standard, particularly in high-stakes assessments, pressured Arab schools to adopt teaching practices that were not always aligned with their students' linguistic and cultural contexts.

Between 1998 and 2013, further revisions were introduced, that aimed to improve the curriculum by incorporating technology, enhancing teacher training, and aligning it with international standards. These changes sought to modernize English education and better equip students for participation in a globalized world. However, despite these efforts, structural disparities remained, especially in access to resources, teacher availability, and culturally relevant materials.

From an analytical view, this period highlights a key tension between policy innovation and educational realities. While the reforms introduced progressive teaching principles and broadened the scope of English learning, they did not adequately address the unequal conditions under which these principles were carried out.

In summary, the years 1998–2013 mark a period of significant progress in English education in Israel. However, when viewed critically, these reforms show that even well-meaning, globally aligned policies can create inequality when applied uniformly across diverse sociolinguistic contexts.

For Arab students, the promise embedded in these reforms, of greater access to meaningful and functional English, were only partially fulfilled. As a result, this period further reinforces the depiction of English as a “language of an unrealized dream,” where expanded curricular opportunities exist alongside ongoing limitations in practice.

The 2013 Israeli English Curriculum Reform

The updated English curriculum in Israel was influenced by new research in foreign language acquisition and practical insights from the past decade, leading to a thorough reexamination of the “Principles and Standards for Learning English as a Foreign Language,” established in 2001. This revision aimed to address the changing needs of teachers, material writers, and test designers. Major changes included the addition

Shohamy, 1999). The notion of “teachers as curriculum developers” further reinforced this approach, encouraging educators to actively shape instructional practices rather than passively implement centralized guidelines (Orland-Barak et al., 2004). As stated in the curriculum:

We have adopted a framework intended to set out the goals of the curriculum as clearly as possible and to make as explicit as possible how we believe these goals can be met. We have left coursebook writers, schools, and teachers as much freedom as possible in choosing the methodology; we confidently leave it to them to add the creative imagination that will bring the teaching of English alive. (English Curriculum, 2001, p. 11).

While this flexibility was presented as a strength, it also shifted significant responsibility onto schools and teachers, thereby amplifying existing inequalities between educational sectors with differing levels of resources and support.

The curriculum aimed to ensure that by the end of 12th grade, students would be able to use English effectively for communication, information access, and cultural engagement (Shohamy, 2000). However, the assumption that all students could reach these goals within a unified framework overlooked the varying starting points and learning conditions across different student populations.

In particular, the standardized nature of the national curriculum and matriculation examinations did not adequately address the sociolinguistic realities of Arab students (Amara & Mar'i, 2002). Arab learners studying English as a third language, often with limited exposure outside the classroom, were expected to meet the same benchmarks as their Jewish peers. This created a structural mismatch between curricular expectations and actual learning conditions, placing Arab students at a systemic disadvantage.

Although the curriculum drew on international models and incorporated widely accepted pedagogical practices from countries with advanced English language education frameworks – such as the “CAN-DO” concept, the notional-functional syllabus, the Council of Europe’s Threshold Level, the Dutch National Language Program, the American Standards for Excellence in Education, and Britain’s national attainment

and ecological lens, these reforms reveal a persistent gap between pedagogical innovation and structural reality. While the curriculum aimed to promote communicative competence as a universal goal, it did not sufficiently address the unequal conditions under which Arab students were expected to succeed.

Therefore, this period underscores a key argument of this study: despite ongoing curricular reforms, English remained only partially accessible. For many Arab students, the goal of communicative competence remained largely unattained, adding to the broader pattern in which English is seen as a “language of an unrealized dream.”

Revolutionizing English Education in Israeli Schools: From the 1998 Curriculum Reforms to 2013

In 1998, Israel’s education system embarked on a significant reform with the introduction of a new English curriculum, marking a departure from earlier teaching approaches. This shift was influenced by the growing presence of English in students’ lives through media and early exposure (Spolsky & Shohamy, 1999, p. 181). While framed as a modernization effort, this reform also reflected broader global pressures to align language education with communicative and functional demands in an increasingly globalized world (Amara, 2014).

The updated curriculum introduced four central domains of language use: social interaction, access to information, presentation, and appreciation of literature, culture, and language. Unlike earlier approaches that treated language skills separately, this framework emphasized their integration in meaningful contexts. Proficiency was thus redefined as the ability to use English across diverse communicative situations rather than merely mastering grammatical structures (English Curriculum, 2001, p. 12; Orland-Barak et al., 2004). This reconceptualization positioned English not only as a school subject but as a functional tool for participation in academic and social life.

A key feature of the reform was its emphasis on flexibility (Amara, 2014). Teachers and schools were granted greater autonomy to select teaching methods and adapt materials to local contexts (Spolsky &

language teaching, but its local implementation must be understood within the unequal educational conditions found in the Arab and Jewish school systems (Amara, 2014; Spolsky & Shohamy, 1999, p. 174).

The shift toward communicative language teaching emphasized real-life language use over memorizing grammatical rules and literary analysis. Ultimately, this change aimed to make English more accessible and meaningful for learners by focusing on practical communication skills. However, such methods often assume that learners have enough exposure to the target language outside the classroom, an assumption that does not apply equally across different sociolinguistic settings.

Raphael Gefen, the chief inspector, played a key role in driving this shift. He insisted that English instruction be based on how well it develops students' communication skills. This led to significant changes in high school English education, including the addition of contemporary literature and the introduction of mandatory oral exams. These reforms marked a move toward more interactive and student-focused learning, bringing Israeli English education in line with international standards.

To support this new approach, textbooks and classroom materials were revised to include more relevant and engaging content, with a balanced focus on reading, writing, speaking, and listening. Interactive activities were added to encourage oral communication, and assessment practices were adapted to include oral proficiency components. However, while these changes represented a pedagogical advance at the policy level, their effectiveness largely depended on local factors, including teacher training, resource availability, and students' opportunities to practice English outside the classroom.

In Arab schools, conditions were often less optimal. Little exposure to English in daily life, fewer institutional resources, and the ongoing challenges of learning Arabic and Hebrew meant that the move toward communicative competence did not produce equal results. In practice, the focus on communication sometimes widened existing gaps, as students were expected to communicate effectively without sufficient linguistic input or support.

Overall, the period from 1970 to 1998 marked a significant shift in English-language teaching in Israel. However, viewed through a critical

living and meaningful in the child's environment. In these first years of study, emphasis is placed on the most immediate and familiar situations in the child's life, with particular attention paid to accent and a limited number of linguistic patterns.³

This early formulation reflects a pedagogical orientation that prioritizes controlled exposure and gradual familiarity with English rather than immediate functional use.

Influenced by contemporary linguistic approaches, the curriculum initially postponed reading and writing instruction, focusing instead on the development of spoken language. The first term focused on introducing letters, words, and simple sentences, while the second term gradually added reading from textbooks and increased conversational practice. Although this approach aligned with international pedagogical trends of the time, it did not adequately consider the specific linguistic context of Arab students, who were simultaneously learning literacy in both Arabic and Hebrew.

Notably, during this era, English education in Israeli schools emphasized the cultural and literary aspects of the language, focusing on linguistic competence rather than communicative functions. While such an approach might have been pedagogically justified in a general context, its implementation within Arab schools, characterized by limited instructional time, a shortage of trained teachers, and weak institutional support, reduced its effectiveness and accessibility.

As a result, the formal introduction of English through the 1969 curriculum did not lead to equitable learning opportunities. Instead, it marked the start of a pattern where English was included in policy but unevenly applied in practice. This initial gap between policy and classroom reality forms a key layer in understanding English as a "language of an unrealized dream" for Arab students.

Shifting Focus from Literature to Communicative Competence – 1970-1998

From 1970 to 1998, the English curriculum in Israeli schools experienced a major shift from a focus on literature to a more practical approach, centered on communicative skills. This change reflected larger global trends in

3. Ministry of Education and Culture (1968). Study Programs for the Arab High Schools. Jerusalem: Department of Education and Culture for Arabs. (Hebrew)

The Foundational Period: From Informality to the First Official English Curriculum – 1948-1969

The period from 1948 to 1969 was marked by the absence of a formalized English curriculum for both Arab and Jewish students in Israel. English instruction typically commenced in the 5th grade, relying on Mandate-era textbooks, particularly those by Michael West, such as the *New Method Readers for Students of English* (1945). The instructional focus centered on literary works composed in elevated linguistic registers, including Shakespeare, and employing rote learning and oral methods (Mendilov, 1968, p. 542).

During this time, the Israeli education system encountered significant challenges as it transitioned from a British Mandate framework to an independent national curriculum. In Jewish schools, there was a growing emphasis on Hebrew as the language of instruction and identity formation, which positioned English as secondary in political and cultural terms (Or & Shohamy, 2017). Similarly, Arab schools, often lacking adequate resources, struggled to adapt to the new state's evolving linguistic and educational priorities. Early English curricula in Arab schools were primarily shaped by residual Mandate-era practices, due to the absence of locally adapted materials (Al-Haj, 1995).

The initial official English curriculum, introduced in 1969 for 5th-grade students across Israeli schools, aimed to develop foundational language skills and concepts for acquiring a second language. Formulated through collaboration between the inspectorate for English teaching in elementary education and faculty members from the English departments at the Hebrew University of Jerusalem and Tel Aviv University, the curriculum emphasized engagement and gradual exposure to the language. The primary goal was for students to learn essential vocabulary and basic collocations. The objectives of this program were articulated in the following manner:

Teaching English in the first two years of the course is intended to impart to the young student a first acquaintance with the skills and concepts essential to acquiring a second language. Recognition is the beginning of the road to acquiring the means to communicate with the wide world. The teacher must assist the student to develop an interest in learning a foreign language and relating it to something

changes in curriculum design, pedagogical approaches, and language policy. These periods are therefore not arbitrary but are defined by key reform moments during which the Ministry of Education restructured the goals, content, or methods of English instruction.

As this section illustrates, these curricular changes, although framed as modernization efforts, often failed to account for the specific sociolinguistic realities of Arab students. As a result, a persistent gap remains between policy goals and actual educational outcomes. To clarify this periodization and improve the coherence of the analysis, Table 1 summarizes the key stages in the development of English language education in Arab schools in Israel. The table highlights the major time periods covered in this study, along with the main curricular and policy developments that define each phase and their primary pedagogical features. Presenting these periods in a clear, structured way offers a conceptual framework for understanding how changes in language policy and curriculum design have influenced the development of English education over time.

Table 1: *Key Periods in the Development of English Education in Arab Schools in Israel*

Period	Key Development	Main Characteristics
–1948 1969	First formalization of English teaching	From informal practices to the first official curriculum
–1970 1998	Shift in pedagogical focus	Move from literature-based to communicative approaches
–1998 2013	Major curriculum reform	Standardization and expansion of English instruction
2013	New national curriculum	Emphasis on skills, HOTS, and proficiency levels
2017	National English Program	Focus on speaking, reducing gaps, and systemic intervention
2018	Curriculum revision	Introduction of Band III vocabulary
2020	Updated curriculum objectives	Can-do approach, flexibility, alignment with global standards

an additional linguistic challenge. English is officially recognized as the main foreign language in both Jewish and Arab schools, and a standardized national curriculum overseen by the Ministry of Education is applied to both sectors. Still, having a unified curriculum does not guarantee equal outcomes, as Arab students consistently score lower on university entrance exams, highlighting ongoing educational disparities (Shohamy, 2014).

English is sometimes seen as a Jewish or Western-associated lingua franca, especially due to Jewish immigration from English-speaking countries. It is often linked to Western and American cultural frameworks, which can create feelings of distance or exclusion among Arab students (Shohamy, 2014; Awayed-Bishara, 2020). This cultural aspect further complicates learning English, as it may not fully align with the linguistic and cultural realities of Arab learners.

Shohamy (2014) argues that multilingualism in Israel does not benefit all groups equally, especially Arabs and non-English-speaking immigrants, whose linguistic resources are often undervalued in academic contexts in favor of Hebrew and English (p. 12). Byram (2008) similarly emphasizes the importance of recognizing and developing diverse linguistic skills rather than favoring a limited number of languages. These critiques raise important questions about how effectively national English language policies meet the specific needs of Arabic-speaking students and whether they create equitable conditions for achieving real proficiency (Awayed-Bishara, 2020). Exploring these questions is key to understanding why, despite long-term exposure, English remains for many Arab students a “language of an unrealized dream.”

Chronological Review of English Curricula in the Arab Education System in Israel

The development of English-language education within the Arab education system reflects the complex interplay of political, social, and educational factors in Israel. Since the establishment of the state, English curricula in Arab schools have evolved through a series of identifiable policy shifts and curricular reforms in response to external pressures and internal needs. To provide a clearer understanding, this study divides the historical development into distinct periods that correspond to major

For Palestinian Arabs in Israel, English is a third language, after Arabic and Hebrew. Because Arabic is diglossic, with colloquial Arabic used day-to-day and Modern Standard Arabic (MSA) in formal settings, English may be considered a fourth language (Ferguson, 1959; Saiegh-Haddad & Henkin-Roitfarb, 2014). This layered linguistic situation puts Arab students in a notably different position from their Jewish peers, making it harder to develop basic literacy skills in MSA and increasing the challenge of learning additional languages from different linguistic families and scripts (Saiegh-Haddad, 2003, 2004, 2007, 2011; Saiegh-Haddad et al., 2011; Koda, 2008; Awayed-Bishara, 2020).

Mastering Hebrew is more crucial for Palestinian Arabs (in Israel) than learning English, as Hebrew is the primary language of academic instruction and daily communication in Israel (Shohamy, 2014). While Israeli Jews often prioritize English as a global resource, Arabs tend to focus on Hebrew as a necessity for social integration and mobility (Shohamy, 2014; Shohamy & Donitsa-Schmidt, 1997). Despite Arabic holding official status, until 2018, its role had diminished in key domains such as media, academia, and public service, limiting its value as a resource for advancement beyond the community level (Shohamy & Abu Ghazaleh-Mahajneh, 2012; Awayed-Bishara, 2020). This creates a hierarchical linguistic order in which Arabic is tied to identity, Hebrew to necessity, and English to aspiration.

Arab students face significant challenges in achieving English proficiency; they are expected to keep up with their Jewish peers despite unequal learning conditions (Shohamy, 2014). This expectation of equal outcomes under unfair circumstances highlights a fundamental contradiction in language education policy. These disparities limit Arab students' access to higher education and reflect broader systemic inequalities. Failing to provide fair conditions for English learning thus acts as a form of exclusion rather than as a neutral educational limitation.

English is a mandatory subject in both the Arab and Jewish education systems in Israel. However, Arab students often prioritize Hebrew because it is important for higher education, as most textbooks and university instruction are in Hebrew. The difference between spoken Arabic and Modern Standard Arabic (MSA) adds further complexity, making English

the social and cultural aspects of learning English.

Data analysis was conducted thematically by combining CDA's focus on structural power and inequality with interpretive insights from participants' experiences. This method enables a longitudinal, multi-layered understanding of how English education has evolved within Arab schools, how disparities are maintained, and how policies intersect with social, linguistic, and cultural factors.

By using multiple sources and analytical perspectives, this methodology lays the groundwork for understanding the structural and cultural obstacles Arab students encounter when learning English, which are further examined in the next section on Language Margins. It also prepares the way for a chronological review of English curricula, illustrating how changes in policy, teaching methods, and assessment influenced the development of English education in Arab schools over the past 70 years.

Language Margins: The Role of English in Creating Educational Gaps Amongst Arabs in Israel

In Israel, English is widely spoken and is often unofficially considered quasi-official (Aronin & Yelenevskaya, 2021). It is highly valued and commonly used in government, business, academia, and public communication (Amara, 2014). In this context, proficiency in English acts as a form of linguistic capital, and Arabs in Israel are less proficient in English than Jews. This gap contributes significantly to unequal labor-market outcomes and access to opportunities (OECD, 2023).

Although not an official language in Israel, English plays a vital role in global communication and academic and professional growth. Its increasing presence in business, academia, and daily life sometimes comes at the expense of Hebrew and Arabic, although Hebrew remains dominant in Israeli academic settings (Spolsky & Shohamy, 1999; Awayed-Bishara, 2020). The rising use of English, especially among young Jewish populations, reflects broader globalization processes, while also reinforcing internal linguistic hierarchies (Shohamy, 2007, 2014; Spolsky & Shohamy, 1999; Or & Shohamy, 2017). Efforts to introduce English earlier in education further highlight its perceived importance, though access to such early instruction remains unevenly distributed.

curriculum and policy change, enabling analysis of how shifts in policy have influenced the status and outcomes of English over time. It discusses tensions arising from challenges faced by the Arab minority in a Jewish state and the experiences of Arabic speakers within a Hebrew-dominated environment. Rather than providing a full historical account, the article demonstrates how policy, curriculum, and assessment practices have collectively shaped English as a language with structural limitations within Arab education. In doing so, it positions the study within critical discussions of language policy, multilingual education, and structural inequality, showing why English, despite long-term exposure, often remains an unrealized educational goal for many Arab students.

Research Methodology

This study uses a qualitative, multi-source approach to explore English language education in Arab schools in Israel from 1948 to 2018. The main data sources include curriculum documents, textbooks, assessment materials, archival records, and interviews with key stakeholders. These sources were chosen to represent different time periods, school levels and policy contexts, providing an integrated view of both official policies and classroom experiences.

The study uses Critical Discourse Analysis (CDA) (Fairclough, 2013) alongside a qualitative-phenomenological approach. CDA allows for a critical look at how educational texts and practices reproduce or challenge power relations, structural inequalities and social hierarchies. At the same time, the phenomenological perspective aims to understand participants' lived experiences, perceptions, and challenges in learning English.

A total of seven interviews were conducted, with three English teachers in elementary, junior high, and high school, three English coordinators at the same levels, and Dr. Tziona Levi, Head of the Languages Department at the Pedagogical Secretariat of the Israeli Ministry of Education and Supervisor of English Studies in Jewish and Arab Education Systems. Participants were chosen based on their direct involvement in English education in Arab schools. All participants, except for Dr. Tziona Levi, are anonymized. The interviews were semi-structured to gather both specific insights on curricula and assessment, and broader reflections on

inequality rather than a tool for mobility, which is a key point discussed in this article. This reflects broader debates in critical language policy scholarship, where the symbolic value of a language does not always translate into equal access or social mobility (Tannenbaum et al., 2022).

However, English language education for Arab students faces many challenges. While Israeli Jews are more likely to interact with English speakers, such as through English-speaking immigrants, relatives abroad, or tourism, Arab students often have far fewer opportunities for real exposure to English outside the classroom. Unlike Hebrew, which shares roots with Arabic as a Semitic language, English belongs to a different language family (Indo-European), making it more typologically distant and harder to learn as a third language. Fewer adults in the community are proficient in English, and Arab schools often struggle to find enough English-speaking or bilingual teachers. These factors create an environment in which learning English is both structurally constrained and shaped by the surrounding sociolinguistic context.²

English is fundamental in Israeli education, designated as ‘the first foreign language’ (Adin-Surkis, 2015; Ministry of Education, 1996; Orland-Barak et al., 2004), yet Arab students tend to prioritize other subjects over English. This is largely due to the challenges of mastering Arabic, both spoken and written, and the practical necessity of Hebrew for daily life. Within this hierarchy of linguistic priorities, English is often overshadowed despite its perceived importance, reinforcing the gap between its symbolic value and its practical acquisition.

This article traces the historical development of English education in Arab schools, examining the most significant curricula used from 1948 to 2018. The chronological structure highlights key moments of

2. Although there are many certified Arab teachers of English, many are not absorbed into the Arab education system, due to the limited number of available positions. This has led to a common misconception of a “shortage” of teachers in Arab schools when, in fact, the issue lies in inefficient allocation and placement. As a result, many qualified teachers are redirected to teach in Hebrew-speaking Jewish schools—usually as English teachers and, more rarely, as Arabic teachers. Research has highlighted the complexities of such cross-cultural placements, particularly the implications for identity, cultural representation, and student-teacher dynamics. For further reading on this topic, see Aronin, L., & Yelenevskaya, M. (2022). “Teaching English in multilingual Israel: Who teaches whom and how. A review of recent research 2014–2020”. *Language Teaching* 55(1), 24-45.

Arab education system, demonstrate that access to English is uneven, affecting not only different national groups but also individuals within them. These disparities reflect structural and sociopolitical hierarchies embedded in language policy, not just procedural gaps.

In schools where Arabic is the primary language of instruction, students start learning English after studying Modern Standard Arabic (MSA) in first grade, around age six. In second grade, at about age eight, they begin learning Hebrew as a second language. Arab students in Israel find it challenging to learn MSA because it differs significantly from colloquial Arabic (Saiegh-Haddad & Spolsky, 2014; Shohamy, 2014; Or & Shohamy, 2017). This language gap, combined with the early introduction of Hebrew and the later start of English, creates a cumulative learning burden. Along with socio-economic differences and the need to be proficient in Hebrew, this results in a significant gap in English performance between Arab and Jewish students. Even though they follow the same curriculum from the Ministry of Education, are subject to the same policies and tests, and study under similar conditions (Ministry of Education 2013), formal equality in policy masks significant inequality in outcomes. This underscores Shohamy's (2014) argument that formal language policies can reproduce inequities when they fail to account for multilingual realities. Previous Arabic language education appears to widen the achievement gap between the two groups (Shohamy, 2014; Or & Shohamy, 2017).

The importance of English for Palestinian Arabs in Israel closely aligns with its significance for Israeli citizens overall, as it is the global language of science, technology, business, and communication. It is also crucial for tourism and travel. Proficiency in English is necessary for admission to and success in academic programs, industries, and most workplaces both in Israel and internationally. English acts as a bridge for global communication with people whose first language is not English, including within Jewish communities. Therefore, it is understandable that parents, policymakers, and others want students to excel in English. They recognize that learning English opens new opportunities for personal growth and career advancement. However, when access to real English skills is limited, the language becomes a symbol of

there is a shortage of qualified English teachers in Arab schools. English, the second most important language in Israel, is officially taught as the first foreign language in both Jewish and Arab educational sectors. However, English is introduced as a subject earlier in Hebrew than in Arab schools, reflecting structural disparities in early access to linguistic capital. About 60% of Hebrew-speaking students begin learning English in 1st and 2nd grade, compared to 23% of Arabic-speaking students. Furthermore, 69% of Arab schools introduce English instruction from 3rd grade or later, despite significant parental pressure to start earlier. Parents believe that English proficiency will benefit their children, especially those aiming for higher education (Amara & Mari, 2002, p.104). Since 2009, some Arab schools have dedicated two hours of English at the pre-foundation level, focusing on spoken language and pre-reading skills before formal English instruction begins. This initiative is often privately funded by the school or parents (Aronin & Yelenevskaya, 2021; OECD, 2024). The reliance on private funding highlights how access to early English education is socially stratified and not institutionally guaranteed, reinforcing structural inequality.

Although the Ministry of Education does not allocate instructional hours for English studies before the 3rd grade, reviewing the curriculum indicates a positive trend toward earlier English instruction in schools. Two separate surveys, Rama and Dialog, have found that about 50% of elementary school students in Israel start learning English in 1st or 2nd grade. Rama's 2016 survey shows that 23.5% of students began learning English in 1st grade, 25.2% in 2nd grade, 46.4% in 3rd grade, and 4.9% in 4th grade. The same survey also reveals that Hebrew-speaking students tend to start learning English earlier than Arabic-speaking students. Around 60% of Hebrew speakers begin in 1st or 2nd grade, compared to 23% of Arabic speakers. On average, schools dedicate about 1.55 hours per week to English in 1st grade, 1.7 hours in 2nd grade, 2.6 hours in 3rd grade, and 4 hours from 4th to 12th grade (OECD, 2024). The Dialog survey indicates that approximately 69% of Arab schools introduce English from the 3rd grade onward. There are also differences within the Arab school system: students in the Bedouin sector typically start learning English later than those in the Druze and other Arab sectors (Ibid). These layered inequalities, both between sectors and within the

Introduction

This article explores the ongoing structural challenges shaping English language education in Arab schools in Israel and how English functions for many students as a ‘language of an unrealized dream.’ In a multicultural and multilingual society, English has become crucial for global communication, academic achievement, and career growth. While earlier studies have identified achievement gaps and curricular inequalities, this article goes beyond simple descriptions by providing an integrated analysis of policy, curriculum, assessment, and everyday classroom practices to show how structural, institutional, and sociolinguistic factors together limit English learning for Arab students. Drawing on critical approaches in language policy and education (Tannenbaum et al., 2022; Shohamy, 2014), the study situates English education within broader debates on multilingualism, social stratification, and the distribution of linguistic capital.

Using a longitudinal perspective (1948–2018) and multiple data sources, the study demonstrates how these barriers are historically produced and systematically maintained. By adopting a longitudinal, multi-source perspective, it addresses a key gap in existing research, which has often examined English education through isolated dimensions such as achievement gaps or curriculum design. Instead, it brings together policy, curriculum, assessment, and classroom practices to show how structural inequalities are reproduced across different levels of the education system. In doing so, the article contributes to broader debates in language policy and multilingual education by demonstrating how formally uniform educational frameworks can generate unequal outcomes in stratified societies.

Policies regarding the instruction of Arabic, the mother tongue, and Hebrew, the primary official language in Israel, have necessitated specialized curricula due to their distinct contexts, creating unique policy challenges. Within this multilingual framework, English holds a different and more uncertain position: officially promoted as a valuable resource for mobility but unevenly accessible in practice. For example, the lack of standardized English-language proficiency tests for Arab students makes assessing their language skills difficult. Additionally,

By integrating these sources, the article connects formal language policy with classroom realities and demonstrates how institutional, cultural, and sociolinguistic factors interact to reproduce inequality in multilingual educational contexts.

The findings reveal persistent structural disparities: English is introduced later and allocated fewer instructional hours in Arab schools; teacher shortages and gaps in professional training remain significant; and textbooks predominantly reflect Anglo-centric and Jewish-Israeli perspectives, marginalizing Arab-Palestinian cultural and linguistic identities. In addition, standardized assessments such as the Meitzav and Bagrut privilege culturally embedded norms and reinforce systemic inequalities.

From a language policy perspective, the study shows how formally uniform frameworks mask unequal conditions of access, participation, and outcomes. Current policies do not adequately address the multilingual realities of Arab learners, limiting English's potential as a tool for empowerment. By conceptualizing English as both promoted and structurally constrained, this article contributes to broader theoretical debates on language policy, multilingualism, educational inequality, and the reproduction of power in stratified societies, highlighting the need for more context-sensitive and culturally responsive approaches to English language education.

Keywords: *English language education, Arab schools in Israel, Arab-Palestinian students, language education policy, multilingualism, English curriculum, cultural representation, educational inequality*

تكشف الدراسة أنّ الكتب المدرسية تعكس في الغالب رؤى ثقافية أنغلو-مركزية ووجهات نظر يهودية-إسرائيلية، الأمر الذي يؤدي إلى تهميش الهويات الثقافية واللغوية العربية الفلسطينية.

من منظور سياسات اللغة، توضّح الدراسة أنّ الأطر الرسمية الموحدة تخفي وراءها تفاوتات واضحة في فرص الوصول والمشاركة والإنجازات التعليمية. كما أنّ السياسات الحالية لا تستجيب بشكل كافٍ للواقع التعددي اللغوي الذي يعيشه الطلاب العرب؛ ممّا يحدّ من التمكنات التي يمكن أن توفرها اللغة الإنجليزية بوصفها أداة للتمكن. ومن خلال تقديم اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً يتم الترويج لها من جهة، لكنها في الوقت ذاته مقيدة بعوامل بنيوية من جهة أخرى، تسهم هذه الدراسة في إثراء النقاشات النظرية الأوسع حول سياسات اللغة والتعددية اللغوية واللامساواة التعليمية وإعادة إنتاج علاقات القوة في المجتمعات الطبقية. كما تؤكّد على الحاجة إلى اتّخاذ مقاربات أكثر حساسية للسياق وأكثر استجابة للخصوصيات الثقافية في تدريس اللغة الإنجليزية.

كلمات مفتاحية: تدريس اللغة الإنجليزية، المدارس العربية في إسرائيل، الطلاب العرب الفلسطينيين، سياسة تدريس اللغات، التعددية اللغوية، منهج اللغة الإنجليزية، التمثيل الثقافي، اللامساواة التعليمية.

Abstract

This article examines English language education in Arab schools in Israel from 1948 to 2018, conceptualizing English as a “language of an unrealized dream” for many Arab students. Although English has been promoted as a key resource for academic mobility and global participation, its implementation within the Arab education system has remained structurally unequal and shaped by broader language policy frameworks. Moving beyond descriptive accounts, the study provides a longitudinal, multi-layered analysis of how curriculum reforms, pedagogical practices, and assessment mechanisms have collectively shaped English as both an aspirational and a constrained resource.

Methodologically, the study draws on a qualitative analysis of curriculum documents, textbooks, assessment tools, archival materials, and interviews with key actors across the education system, including Ministry of Education officials, English teachers, and school coordinators.

Language Education in the Arab Education System in Israel: English – The Language of an Unrealized Dream¹

مُلَخَّص

يتناول هذا المقال تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس العربية في إسرائيل خلال الفترة الممتدة بين عامي 1948 و 2018، وتقدّم الإنجليزية بوصفها «لغة الحلم غير المتحقّق» بالنسبة للعديد من الطلاب العرب. فعلى الرغم من الترويج للغة الإنجليزية باعتبارها موردًا أساسيًا للحراك الأكاديمي والمشاركة العالمية، فإنّ طريقة تدريسها داخل جهاز التعليم العربي ظلّ مقرونا بعدم مساواة بنيوي ومتأثراً بأطر السياسات اللغوية الأوسع. وتتجاوز الدراسة الوصف العام للواقع القائم لتقدّم تحليلاً طويلاً ومتعدد المستويات لكيفية إسهام إصلاحات المناهج التعليمية والممارسات التربوية وآليات التقييم مجتمعة في تشكيل اللغة الإنجليزية باعتبارها موردًا يحمل طموحات كبيرة، لكنه في الوقت ذاته يظلّ مقيدًا بعوامل بنيوية.

من الناحية المنهجية، تعتمد الدراسة على تحليل نوعي لوثائق المناهج التعليمية والكتب المدرسية وأدوات التقييم والمواد الأرشيفية، بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع جهات رئيسية في جهاز التعليم، بمن فيهم مسؤولون في وزارة التربية والتعليم، ومعلمو اللغة الإنجليزية، ومركزو اللغة الانجليزية في المدارس. من خلال دمج هذه المصادر المختلفة، تربط الدراسة بين السياسة اللغوية الرسمية والواقع التعليمي داخل الصف، وتُظهر كيف تتفاعل العوامل المؤسسية والثقافية والسوسiolinguistic لإعادة إنتاج اللامساواة في السياقات التعليمية متعدّدة اللغات.

تُظهر النتائج وجود تفاوتات بنيوية مستمرة؛ إذ تُدرّس اللغة الإنجليزية في المدارس العربية في مراحل متأخرة مقارنةً بغيرها، كما تُخصّص لها ساعات تدريس أقل. إضافةً إلى ذلك، لا تزال هناك فجوات ملحوظة في إعداد المعلمين المؤهلين وفي فرص التدريب والتطوير المهني. كما

1. This article draws on a chapter from the author's doctoral dissertation, entitled "Language Education Policy in Arab Schools in Israel: Arabic, Hebrew and English Studies and the Question of Multilingualism," submitted to the Senate of Ben-Gurion University of the Negev in December 2024, under the supervision of Prof. Yonatan Mendel.



مراجعة كتب

كوثر جابر - قسّوم

قراءة في كتاب: أ. د. أحمد زهير راحلة ود. إيمان يونس - تجليات الفضاء الرقمي في الرواية العربية المعاصرة - لبروفيسور أحمد زهير راحلة ودكتورة إيمان يونس

عصام عساقلة

قراءة في كتاب: في حضرة الأسماء: قراءة نقدية وأدبية في أسماء البلدات والمعاليم الطبيعية العربية - الفلسطينية في البلاد حتى سنة 1948 وما بعدها (2025). للدكتور عامر دهامشة

غالب عنايسة

قراءة في كتاب: كتاب شرح أم بحقوتي - أبو الفرج ابن الكثر - لبروفيسور علي وتد

عامر دهامشة

על 'אמא שפה - שירים' - לד"ר האני מוסא



قراءة في كتاب

أ. د. أحمد زهير رحاحلة ود. إيمان يونس

تجليات الفضاء الرقمي في الرواية العربية المعاصرة

(الآن ناشرون وموزعون، عمّان، 2026)

1. في الكتاب وسياقه:

لم يعد الفضاء الرقمي بكل ما يشمله من منصّات التواصل الاجتماعيّ والبريد الإلكترونيّ والتطبيقات الذكية والذكاء الاصطناعيّ هامشاً في حياتنا المعاصرة؛ بل غداً واقعاً موازياً للوجود الماديّ، فيه يتفاعل الإنسان، ويُعيد بناء علاقاته وهويّته. كذلك لم يعد الأدب الروائيّ بمنأى عن هذا التحوّل الحضاريّ الكبير؛ إذ باتت الرواية العربية توظّف الفضاء الرقمي بوصفه مكاناً سرديّاً موازياً للمكان الجغرافيّ التقليديّ، مؤثّراً في الشخصية والحدث واللغة والزمن، ومُقرِّراً مضامينَ جديدة لم تكن موجودة قبل عصر الرقمنة.

هذا ما يرصده الباحثان أ. د. أحمد زهير رحاحلة ود. إيمان يونس في كتابهما تجليات الفضاء الرقمي في الرواية العربية المعاصرة (2026)؛ إذ لا يكتفيان بوصف ظاهرة التحوّل، بل يقترحان تصنيفاً للمضامين الرقمية الجديدة ويُحلّلان أثرها في العناصر السردية التقليدية، ويفتحان الباب أمام دراسات نقدية مستقبلية.

تنطلق فرضية الكتاب من أنّ تحولات العصر الرقمي أسهمت في إحداث تغييرات مفاهيمية في عناصر السرد الروائيّ وتقنياته ومضامينه؛ بضمنها الجدلية الواقعة بين المكان الواقعيّ والفضاء الرقمي. هذه الفرضية الطموحة هي ما تسعى هذه القراءة إلى عرضه، اختباره ومساءلته.

يرتكز الكتاب على فكرة أنّ الرواية العربية، بوصفها جنساً أدبياً مرّناً وشديد الحساسية للواقع وتحولاته، لا يمكن أن تبقى بمعزل عن التحولات الرقمية التي شهدتها العالم منذ مطلع الألفية الثالثة؛ بعد أن أصبح الفضاء الرقمي - من شبكات التواصل الاجتماعيّ والبريد الإلكترونيّ

والمنتديات والتطبيقات والهواتف الذكية - فضاءً موازياً للواقع الماديّ ومتصلاً به اتصالاً وثيقاً، بحيث أوجد مجتمعات رقمية جديدة بسماتها وهوياتها وقوانينها. بناءً على ذلك، لم تعد الرواية العربية تكفي بالمكان الجغرافي التقليديّ فضاءً سردياً؛ بل باتت توظف الفضاء الرقميّ، من فيسبوك وواتساب وتويتر وريد إلكترونيّ، بوصفه مكاناً موازياً له فاعليّته وأثره في نسيجها الأدبيّ.

يتوزّع الكتاب على تمهيد وأربعة فصول وخاتمة. يُراجع التمهيد تطوّر مفهوم المكان في النقد الأدبيّ؛ بدءاً من الفلاسفة القدامى كأرسطو وابن سينا، مروراً بالعلماء المحدثين كنيوتن وآينشتاين، وصولاً إلى علماء الاجتماع والنقاد المعاصرين، مؤسّساً بذلك للانتقال من مفهوم «المكان التقليديّ» إلى مفهوم «الفضاء الرقميّ» بوصفه المقابل العصريّ له.

يُحدّد الفصل الأول أنماط هذا الفضاء مُفرّقاً بين الفضاء الرقميّ العام والخاصّ، ويتّبع الفصل الثاني مستويّ الحضور المركزيّ والهامشيّ، كذلك يتّبع الفصل الثالث المضامين السردية التقليدية والرقمية الجديدة؛ أما الفصل الرابع فيرصد أثر الفضاء الرقميّ في عناصر السرد شخصيات، وأحداث، ولغة وزمن.

تستند الدراسة إلى خمس وثلاثين رواية من جنسيّات عربيّة متنوّعة، تمّ انتقاؤها من مسح يقارب مئتي رواية عربيّة صدرت بعد عام ألفين، ممّا يمنح الدراسة قدراً ملحوظاً من الشموليّة الجغرافيّة والتمثيل الزمنيّ. وقد أشار المؤلفان إلى أنّ الدراسات النقدية السابقة - كدراسة محمد محمود حسين عن «الواقعية الافتراضية في الرواية» (2015)، ودراسة فوزي الخطبا في «الفضاء الأزرق في الرواية العربية» (2019) (وردت في المتن ولم ترد في قائمة المراجع)، وغيرهما من البحوث الموجزة - قد لامست الظاهرة من زوايا محدودة دون أن تستوعبها كاملةً. وهذا الإقرار بالحاجة هو ما يمنح الكتاب مسوّغه الأكاديميّ الأول.

2. في المصطلح والجهاز المفاهيمي

يقدّم المؤلفان مصطلح «الفضاء الرقميّ» بديلاً مُسوّغاً للمصطلحات المتداولة كـ«الواقعية الافتراضية» و«الواقعية الرقمية»، مستندين إلى تعريف ديفيد بينيون (Benyon) الذي يُعرّف الفضاء الرقميّ بأنّه عالم يشمل قواعد البيانات والإنترنت وكلّ ما هورقميّ، متجاوزاً دلالة الواقع الافتراضيّ الضيقة. ويبرّر الباحثان هذا الاختيار بأنّ «الفضاء» أوسع دلالةً وأقدر على استيعاب الأبعاد الماديّة والزمنيّة والثقافيّة معاً، كما يرفضان حصر الحالة الرقمية في «الواقعية» وحدها، إذ لا يمكن نفي وجود «رومانسية رقمية» أو «سيرالية رقمية» أو «بنويّة رقمية»، وهذا ما يجعل مفهوم «الفضاء الرقميّ» أوسع شمولاً وأقدر على استيعاب ما يظهر مستقبلاً.

على الرغم من اعتماد الباحثين على النقد الغربيّ في بناء مفهوم «الفضاء الرقميّ»، إلّا أنّ الكتاب لا

يغيب التراث النقديّ العربي؛ بل يُوظفه توظيفاً حقيقياً ومتكرراً على امتداد فصوله. إذ يستند إلى عبد الملك مرتاض في مفهوم «الحيز» وتقسيمات المكان، وإلى سعيد يقطين في مفهوم «الفضاء السردى» والزمن الدلالي، وإلى حميد بحراوي في العلاقة بين المكان/الحيز الروائي والشخصية، وإلى شاكر النابلسي في أنماط المكان الروائي، وكلها مراجع تعود إليها الدراسة في سياقات تحليلية. ومن هذا المنظور يمكن القول إنّ المؤلفين يُزاوجان بين الموروث النقديّ العربي والمرجع الغربي في رصد ظاهرة الفضاء الرقميّ.

3. الرواية الرقمية بوصفها كتابةً عابرة للأجناس: ما يفوت الكتاب

ثمة بُعد نظريّ جوهريّ يظلّ خارج أفق الكتاب رغم أنّ مادّته تستدعيه بالحاج. فالرواية التي يظهر فيها الفضاء الرقميّ بديلاً عن الفضاء الواقعيّ، لا مجرد خلفيّة أو ديكور، تُشكّل في جوهرها ضرباً من الكتابة العابرة للأجناس. إنّ الوسيط الرقميّ حين يتحوّل إلى ركيزة بنائية لا إلى أداة تقنية، فإنّه يُعيد رسم حدود الجنس الأدبيّ ذاته؛ تتداخل فيه الرواية مع النصّ التفاعليّ والأدب الشبكيّ وتقنيّات التعليق والهاشتاغ واللغة الهجينة، لتنتج شكلاً سرديّاً لا تستوعبه معايير الجنس الروائيّ الورقيّ التقليديّ وحدها. والرواية التي تُبنى أحداثها كليّاً عبر صندوق رسائل أو صفحة فيسبوك أو تغريدات تويتر، كما هو وارد في النماذج التي يحللها الكتاب، هي في الحقيقة نصّ هجين يستعصي على التجنيس الأحاديّ أو النقيّ.

من هنا، يطرح الكتاب تساؤلاً نقديّاً كبيراً دون أن يُدرّكه: هل يمكن نقد هذا النوع من الروايات بالأدوات النقدية التقليدية ذاتها؟ فالمقاربة الوصفية التي يعتمد عليها الكتاب، والتي تقيس الفضاء الرقميّ بوصفه مُعادِلاً عصريّاً للمكان المفتوح والمعلق، تُبقي النقد في إطار ثنائيات سرديّة موروثة. في حين أنّ ما تفرزه الرواية الرقمية الحقيقية يستدعي، وفق ما أشار إليه منظرو الأدب الرقميّ، جهاراً مفاهيمياً مستقلاً يسأل عن طبيعة التلقّي الجديد، وعن هويّة القارئ الذي يُفترض فيه معايشة الفضاء الرقميّ قبل قراءة الرواية. كذلك تفتح التكنولوجيا المتطورة يومياً إمكانات لا حصر لها لكتابة أجناس أدبية جديدة عابرة للأجناس، ممّا يجعل أيّ محاولة لتأطير هذه الرواية ضمن مصطلح واحد ثابت محدودة الأفق.

4. الواقعيّ في مواجهة الرقميّ: من سيتغلب على من؟

يقف الكتاب أمام سؤال ثقافيّ كبير دون أن يُجيب عنه بشكل صريح: هل سيحلّ الفضاء الرقميّ محلّ الفضاء الواقعيّ التقليديّ في الرواية العربية، أم أنّ الاثنين سيترافقان؟ هذا السؤال يستدعي بالضرورة المقارنة بين طبيعة كلّ منهما وسماته الخاصة. يرتبط المكان الواقعيّ التقليديّ في الرواية بالحميميّة والإحساس بالانتماء والمحدودية الجغرافية؛ كالبيوت والجدران والشوارع

والطبيعة وما تحمله من دلالات نفسية وثقافية لا تُحتزل. أما الفضاء الرقمي فيتسم، كما يُصنّفه الكتاب، بـ«الاحتزال في التأثيث والبساطة في المظهر، وعدم المحدودية في الاتّسع، والتجرد وغياب الحسّية» (42). وهذه الثنائية بين المحدود والمطلق، بين المؤثث والمجرد، بين اللحظي والمترام، هي في جوهرها ثنائية بين رؤيتين مختلفتين للوجود الإنسانيّ.

ولعلّ أبرز من استشهد به الكتاب في هذا السياق الروائيّ الأردنيّ محمد سناجلة، إذ يرى في كتابه النظريّ رواية الواقعية الرقمية (2005) أنّ الواقع الافتراضيّ سينتصر على الواقع الحقيقي؛ لأنّ الإنسان في غضون سنوات قليلة «سيعيش حياة افتراضيةً بالكامل، فيتعلّم في مدارس وجامعات افتراضية، ويشترى ملابسه من متاجر افتراضية، ويحبّ ويتزوّج افتراضياً، وحتىّ إنّ سيمارس الجنس بشكل افتراضيّ أيضاً» (33). وهو بذلك يذهب إلى أقصى حدود الثنائية بين المكلّنين، مُعلنًا انتصار اللامكان الرقميّ على المكان الماديّ التقليديّ. بيد أنّ المؤلفين أ. د. رحالة ود. يونس يتخذان في هذه المسألة موقفًا أكثر توازنًا؛ فلا يُسلمان بهذا الإلغاء، ويُقرّران صراحةً أنّ «الواقع الرقميّ لا يمكن له أن يُلغي الواقع الماديّ التقليديّ، بل إنّ داخله في تكوّنه المعاصر»، وأنّ «الواقع التقليديّ لم يعد لديه اليوم القدرة على الاستقلال والتفرد» (14).

وتكشف الروايات التي تمّ تحليلها عن هذا التداخل بصورة تُثري التساؤل. ففي رواية لا أتنفس لزهور كرام (2021)، يرصد الكتاب كيف يغدو الفضاء الرقميّ «عالمًا يجدون أنفسهم فيه» في مقابل واقع ماديّ مؤلم لا يُطاق، بينما في روايات الحضور الهامشيّ لا يعدو الفضاء الرقميّ أن يكون إشارة عابرة لا تُغيّر شيئاً في جوهر السرد. وهذا التباين بين الروايات يكشف أنّ المعركة بين المكلّنين ليست محسومة، وأنّ الرواية العربية تعيش الآن مرحلة الصراع وليس مرحلة الحسم. وهذا ما يُلخّصه الكتاب في خاتمته بالإشارة إلى قدرة الرواية العربية على التفاعل مع الفضاء الرقميّ بمرونة فنية ووعي سرديّ متجدّد دون أن تتخلّى عن بنيتها السردية الموروثة (170). بعبارة أخرى: تقول الدراسة إنّ الرواية العربية تُقيم في المنطقة البيئية - بين الفضاءين.

5. ما بين الفرضية والشاهد: الفضاء الرقميّ أداة لا رؤية

تكشف قراءة الكتاب عن مسافة لافتة بين فرضيته وشواهد. فبينما تُقرّر الدراسة في تمهيدها أنّ تحولات العصر الرقميّ أسهمت في إحداث «تغييرات مفاهيمية في عناصر السرد الروائيّ وتقنياته ومضامينه» (21)، فإنّها تتراجع عن هذا الادّعاء جزئيًّا في الفصل الثاني حين تُقرّ بأنّ الشواهد المحلّلة تكشف في أغلبها أنّ الفضاء الرقميّ يُوظّف مسرحًا بديلًا للأحداث لا رؤية وجودية جديدة. الفيسبوك محلّ المقهى، والواتساب محلّ طرق الباب، وتغريدة تويتر محلّ خطابة الميدان؛ لكنّ البنية السردية وطريقة بناء الشخصية والحدث والصراع تبقى على

ما اعتادته الرواية العربية.

ثم إنَّ الدراسة تمنحنا الدليل الأكثر صراحة حين يُقرُّ المؤلفان بأنَّ الحضور الهامشي لا يزال «الأكثر شيوعاً في الرواية العربيّة - للآن - حتّى أنّ الأمربات يشبه الحلية أو الزينة التي يطلبها الكاتب لعمله أو يتوسّل بها لتعزيز الإيهام بالواقعيّة» (61). بل يذهبان إلى أنّ روايات كثيرة، حتّى تلك التي تناولت قضية الحبّ والعلاقات الغرامية الناشئة عبر وسائل التواصل الاجتماعيّ أو المواقع الإلكترونيّة والتي يكون حضور الفضاء الرقميّ فيها مركزياً، إلّا أنّ ذلك لا يؤسّس لأثر متميّز مرتّهن لهذا الفضاء، بل إنّه يبقى في مستوى الوسيلة أو الأداة ويبقى الموضوع هو المحور الأساسي. وبذلك فإنّ ارتباط الفضاء الرقميّ بالرواية العربيّة هو «أكثر على مستوى التشكيل منه على مستوى الرؤى» (66).

وهذا ما يؤكّده الباحثان في خلاصة الكتاب من أنّ الرواية العربيّة أثبتت قدرتها على التكيف مع التحوّلات الحضاريّة دون أن تفقد هويّتها الورقيّة/التقليديّة، وهي خلاصة تُقرُّ بالأداتيّة لا بالتحوّل الجوهريّ.

إنّ السؤال الوجوديّ الكبير: كيف يُعيد الفضاء الرقميّ تشكيل الإنسان العربيّ في علاقته بالزمن، والهويّة، والآخر، والمعنى؟ يظلّ هذا سؤالاً في هامش الكتاب لا في مركزه، وهذا ليس قصوراً في الكتاب بقدر ما هو كشف عن المرحلة التي تمرّ بها الرواية العربيّة ذاتها.

6. ما يُحسب للكتاب

يملك الكتاب جملةً من المناقب الجديرة بالإشادة والتقدير؛ منها: اتّساع المدوّنة النصّيّة وتمثيلها للتنوّع الجغرافيّ العربيّ مما يُثبت أنّ الظاهرة عابرة للحدود الإقليميّة والقطريّة وتشكّل اتّجاهاً عربياً عامّاً؛ والأمانة الأكاديميّة في الحوار مع الدراسات السابقة وتبيان أوجه الاتّفاق والاختلاف؛ والتفريق الذكيّ بين الفضاء الرقميّ العام والخاصّ بوصفه مُعادلاً عصريّاً لثنائيّة المكان المفتوح والمغلق؛ واقتراح اصطلاح «رواية الرومانسيّة المعاكسة» لوصف الهروب من الواقع الماديّ إلى الفضاء الرقميّ، وهو اقتراح مبتكر يفتح أفقاً نقديّاً جديداً. كذلك تُشكّل الشواهد النصّيّة الثريّة التي يجمعها الكتاب - من روايات ميرنا المهدي وريم نجى وعبد الله البصير وفادي الموج وزهور كرام وسواهم - خارطةً روائيةً يمكن لناقد آخر أن يستثمرها في بناء أطروحة بحثيّة مغايرة.

7. خلاصة

يقدّم كتاب تجلّيات الفضاء الرقميّ في الرواية العربيّة المعاصرة إسهاماً رصدياً جديراً بالتقدير في ميدان شحّت فيه الدراسات الشاملة. والحقيقة التي تكشفها قراءته هي أنّ الرواية العربيّة تقف اليوم عند عتبة الاستيعاب الرقميّ لا عند ذروته: إنّها تستوعب الرقميّ أداة وخلفيّة وزخرفة

عصريّة، لكنّها لم تُنتج بعد، إلّا في نماذج متفرّقة، سرّداً يُؤسّس رؤيته الكاملة على منطق الفضاء الرقميّ وجوداً وزماناً وهويّة.

من هنا تبرز أسئلة ثلاثة تتجاوز الكتاب وتنطلق من الشعلة التي أشعلها: أولها: هل تتّجه الرواية العربيّة نحو إنتاج نقد رقميّ مصاحب يمتلك جهازاً مفاهيميّاً خاصّاً؟ وثانيها: هل يعني توظيف الفضاء الرقميّ بديلاً بنائياً أنّ الرواية العربيّة تُدشّن بالفعل لشكل سرديّ عابر للأجناس يستعصي على الأدوات النقديّة التقليديّة؟ وثالثها: ما الذي تعنيه فكرة «اللامكان» أو «تآكل المكان» التي يُشير إليها المفكّرون في جغرافيا الرقمنة حين تنتقل إلى النصّ الأدبيّ؟ هل نحن أمام نهاية الجغرافيا السردية كما يرى سناجلة، أم أمام إعادة تشكيلها؟ هذه الأسئلة منوطة بدراسة مستقبلية تبدأ من حيث انتهى هذا الكتاب الهامّ. بورك الكتاب وبورك مؤلّفاه.



قراءة في كتاب

في حضرة الأسماء: قراءة نقدية وأدبية في أسماء
البلدات والمعاليم الطبيعية العربية - الفلسطينية
في البلاد حتى سنة 1948 وما بعدها (2025). للدكتور عامر دهامشة

إصدار: مدى الكرمل - المركز العربي للدراسات الاجتماعية والتطبيقية

متن الكتاب: يتألف الكتاب من 269 صفحة، ويشمل: تقديمًا للدكتور مهتد مصطفى، تقديمًا
للبروفيسورة جاليت حزان-روكيم، مدخلًا، وخمسة فصول رئيسية، يليها ثبت المصادر
والمراجع.

تناول د. مهتد مصطفى انطلاقة المشروع الصهيوني عبر ثلاثة مركبات: أولاً، احتلال الأرض،
ثانياً، تهويد هويتها من خلال اعتماد آلية استعمارية تتمثل في تبديل أسماء الأماكن، كأسماء
البلدات والقرى والجبال والهضاب والينابيع والسهول، ومن ثم تكريس أسماء جديدة في الذاكرة
الجمعية للسكان الوافدين وفي وعي الفلسطينيين، وثالثاً، تغيير المشهد الطبيعي. وتناولت
البروفيسورة جاليت حزان-روكيم، منهجية البحث لدى د. عامر دهامشة، كباحث ذي شغف
هائل بالمعرفة والفهم، دقيق ومنهجي، لا يتوقف حتى يستنفد سبل البحث جميعها في كل
موضوع يتناوله. كما وعرضت أسلوب ومنهجية إعداد الكتاب، وكيف توزع ما بين عمل
ميداني مع تسجيل وتوثيق، يليه التحليل والتفسير.

مضمون الكتاب: يُفتتح الكتاب بعرض تداعيات نكبة 1948 على السكان الفلسطينيين، حيث
أدت النكبة إلى فقدان غالبية الأراضي الفلسطينية. أكثر من نصف السكان الفلسطينيين طُردوا
ثم مُنحت أراضيهم للبلدات اليهودية، وغالبية الوديان والأراضي التي كانت تابعة لقرى عربية
عُزلت عن محيطها، وسُيّجت داخل جدران المحميات الطبيعية والطرق والكيوتسات أو
الشوارع، ومُنحت أسماء عبرية-يهودية. وإلى جانب ذلك، قامت لجان الأسماء الإسرائيلية بمحو
التسميات العربية من خلال ترجمتها وعبرتها، كجزء من محو السردية الفلسطينية.

ويشير الباحث إلى أن الأسماء الجغرافية التي يتناولها المجتمع العربي- الفلسطيني في إسرائيل
هي أسماء مثيرة للانطباع بتاريخها العريق، وبتعدد الموتيفات والموضوعات التي ولّدتها

وشكلتها. الأسماء العربية المحليّة هي أسماء شعبية لم يحظَ معظمها باعتراف ومكانة رسميّة من النظام الإسرائيليّ، ولم تُستخدم لتثبيت حقائق سياسيّة هدفها إقصاء الآخر العرقيّ والثقافيّ، بل هي مصطلحات ثقافيّة تزخر بالرواسب الاجتماعيّة والثقافيّة والإنونوجرافيّة، وتحتلّ الروابط الحميمة بين المجتمع الفلسطينيّ ومُحيطه، معبرةً في بعض جوانبها عن الخارطة الذهنيّة الخاصّة بهذا المجتمع. ويرى الباحث أنّ أصل الأسماء الجغرافيّة في المجتمع العربيّ-الفلسطينيّ يعود إلى غياهب الماضي، حيث كانت هذه الأسماء دارجة عندما كان هذا المجتمع زراعياً وشبه رحال. لم تُدوّن غالبيّة هذه الأسماء، بل انتقلت شفويّاً بين الناس، ولم يُدرج بعضها في الخرائط الجغرافيّة الرسميّة إلّا في فترة متأخرة.

في ضوء ما تقدّم، يسعى الكتاب إلى استعراض وتصنيف، وأساساً تحليل، القصص الشفويّة والأسباب التي تقف وراء إطلاق الأسماء الجغرافيّة العربيّة-الفلسطينيّة، وهي أسماء البلدات والقرى والمعالم الطبيعيّة، وإلى تقديم منهج بحثيّ ونظريّ-نقديّ لدراسة أسماء الأماكن، الطوبونيميا العربيّة-الفلسطينيّة، التي منحها العرب في إسرائيل لبيئتهم، ويلقي الكتاب الضوء على مفهوم المكان ومفهوم الحيز في الثقافة العربيّة-الفلسطينيّة كما يظهر من خلال أسماء الأماكن. وقد تمحور الكتاب في أسماء الأماكن في منطقة الجليل، الغربيّ والشرقيّ، والتقب، واختيرت منطقة الجليل؛ لأنّ النسبة الأعلى من السكّان العرب يسكنونه، وفيه تنوع دينيّ وثقافيّ من مسلمين ومسيحيّين ودروز.

يأتي هذا الكتاب لسدّ نقص قائم في دراسة أسماء الأماكن العربيّة. وهو يتفحص الأسماء الجغرافيّة المنتشرة بين أبناء وبنات الأقلّيّة العربيّة في إسرائيل: طرق لفظها، تشكّلاتها والموتيفات والمواضيع التي كمنّت في صلب منحها واستيعابها، إضافة إلى الرسائل الثقافيّة التي تتبدّى من خلالها.

منهجية البحث: ينطلق الباحث من فكرة مفادها أنّ قصص أسماء الأماكن تعمل على الربط بين الحكايات السببيّة والحيز (المكان). تُشكّل دراسة هذه القصص فعلاً تأويليّاً وفينومينولوجيّاً أو ظاهريّاً يتموضع عند مفترق طرق تلتقي فيه مجالات معرفة مختلفة: موروثات شعبية، أدب، علم أسماء الأماكن (طوبونيميا)، التماس بين اللغات، السيميائيّة، الجغرافيا، التاريخ وعلم الأعلام. وتفيد المناهج والأدبيّات أنّ تحليل المنتج الأدبيّ يجب أن يتمّ من خلال أدوات أدبيّة داخلية وسياقات خارجيّة. تنزع نقطة الانطلاق التّأويليّة في هذا الكتاب إلى الارتكاز على التّصّ، مع استنادها، في الوقت ذاته، إلى سياقات من خارج الأدب كسياقات ثقافيّة، وتاريخيّة، ومسائل أيديولوجيّة، ونصوص موازية، وغيرها.

تشمل مادّة الكتاب مئات الموروثات القصصيّة الشفويّة والتفسيرات الشعبيّة للأسماء المختلفة التي جمعها الباحث خلال العمل الميدانيّ، كما رواها رواة وأشخاص من المجتمع العربيّ: مسلمون ومسيحيّون ودروز.

يستند الكتاب إلى نموذج تحليلي مكوّن من خمسة مستويات، وهي:

1. المستوى اللغوي-الأسلوبي: يتناول طرائق لفظ الاسم، تشكيله ومدلولاته القصصية، مع دراسة الأساليب البلاغية المتضمنة في اسم المكان، وفحص العلاقة بين الاسم والقصة الكامنة وراء الاسم.
2. المستوى المضموني: يعالج مضامين قصة اسم المكان: الشخصيات، الأحداث، الحكمة، الزمان والمكان.
3. المستوى السيميائي: يعالج المنطق الضابط للاسم أو الأسس الثيماتية التي تؤسسه والتي تنهل من المخزون التقليدي-السيميائي الخاص بالموروثات والمعتقدات والافتراضات والمصادر العتيقة.
4. المستوى التأويلي: يتناول الربط بين العناصر والمركبات المختلفة التي التحمت في المستويين الأولين، وصياغة فكرة عن الواقع خارج النصّ.
5. المستوى المرجعي (الاستعراض الحيزي): يتعلّق بشكل عرض الحيز الجغرافي وبطريقة تصوّره.

فصول الكتاب: الكتاب مبنيّ من خمسة فصول أساسية تتكامل لتشكّل بنيته المعرفية وإطاره المفاهيمي والبحثي:

الفصل الأول، دراسة الأسماء العربية-الفلسطينية: بين النظرية والأيدولوجيا:

يتناول هذا الفصل الكتابات التي تتعلّق بتشخيص مواقع الأسماء ومعانيها وتأويلاتها، وكتابات عن ظواهر لغوية في أسماء الأماكن، منها ظاهرة الأسماء المركبة من كلمتين: المركب العام والمركب العيني، مثل: كفر قرع، عرب الهيب وعين الأسد، ويتناول مصادر الأسماء العربية-الفلسطينية وتصنيف مصادرها استناداً إلى قصص أسماء الأماكن، مثال ذلك: قرية «المشهد»؛ لأنّ أحد السكّان «شهد» على نبوة المسيح عند عبوره من المشهد إلى كفر كنا.

الفصل الثاني، قصص أسماء البلدات العربية: ذاكرة تاريخية-عربية وأطياف من السّن الآخرين: يعالج الفصل تخليد أسماء مقاتلين مسلمين، مثل «شفا عمرو» على اسم القائد المسلم عمرو بن العاص، وقرية «الطّيبة» على اسم صلاح الدين الأيوبي الذي شرب من مياهها وأشار إلى عذوبتها بكلمة «طّيبة»، وعالج الفصل أسماء بلدات مُشتقة من أسماء يهودية قديمة، وأسماء تجسّد أطلالاً ثقافية يهودية، مثل الاسم «عرابة» على اسم الرّاب حنين بن دوسا، ويعالج الفصل أسماء تتعلّق بأسس حكيّة وأسماء أماكن بأسماء حيوانات وطيور مثل «وادي الحمام»، إضافة إلى التنافس بين الروايات السردية، والملاحم الثيمائية والأسلوبية في أسماء البلدات العربية.

الفصل الثالث، سردية أسماء المعالم الطّبيعية: يتطرّق هذا الفصل إلى حقيقة الأرض والطّبيعة عبر أسمائها العربية-الفلسطينية، وأسماء أماكن على اسم رجال فلسطينيين وعرب ذوي مكانة

مهمشة مثل «قبر العبد»، وهو اسم قطعة أرض في سخنين تُنسب إلى رجل من طبقة العبيد، وأسماء مستوحاة من رجال دروز مؤمنين مثل «شقيف العابد» نسبة إلى شخص زاهد نذر نفسه لعبادة الخالق، وأسماء شهداء فلسطينيين مثل «مغارة الشهداء»، إضافة إلى أسماء نساء عربيات منهنّ نساء اتُهمن بالانحراف السلوكي مثل «مغارة المتهومة»، وأسماء بتأثير الحيوانات مثل «مغارة التمر».

الفصل الرابع، التمايز بين أسماء البلدات وأسماء المعالم الطبيعية، إعادة الإنتاج والمكانة الاجتماعية والجندرية وتبجيل القرية: يعرض هذا الفصل التّسويغات المتناقضة لأسماء البلدات ولأسماء المعالم الطبيعية، ويعالج موقع الاسم في الحيز كتجسيد للمركز الاجتماعي، ويتطرق إلى العلاقات الجندرية ودورها في تغييب أسماء النساء في أسماء القرى والبلدات، ومنح النساء أسماء أماكن طبيعية وداخلية وبعيدة عن الأنظار فقط مثل «وادي أم القصب» و«عين أم الصّفصافة»، بينما تُنسب أسماء الأماكن البارزة في الواجهة والأماكن العالية للرجال مثل «جبل الشيخ».

الفصل الخامس، الأسماء العربية: من العروبة إلى العبرنة

يعالج هذا الفصل كيف مُنيت الطوبونيميا العربية- الفلسطينية بحظّ بائس، وبخاصّة في ظلّ أسباب سياسية وديمقراطية وجيوسياسية. يرى الباحث أنّه منذ تجدد الاستيطان اليهودي في «أرض إسرائيل» عند نهايات القرن التاسع عشر، وبوتيرة مُتصاعدة منذ مطلع الانتداب البريطاني، حصل تراجع في مكانة «الخارطة الفلسطينية» وأسمائها؛ لأنّ مسألة انشغال الحركة الصهيونية بالأسماء الجغرافية العربية- الفلسطينية مرتبطة ببدء نشاطات هذه الحركة السّاعية إلى دفع وتعزيز أهدافها وتطلّعاتها القومية في فلسطين. ويتناول الفصل كيف عملت الصهيونية على «تعميق» مسار العبرنة حتّى منتصف القرن العشرين، وخصوصاً لأسباب سياسية محلية ودولية، وحتّى ذلك الوقت، لم يُول العرب- الفلسطينيون مسألة التّسميات الجغرافية مدلولات أيديولوجية-سياسية، ولم يهتموا بحفظ موروثات الأسماء، أو بتجهيز توثيق خرائطي، رغم أنّهم كانوا يملكون مخزوناً من عشرات آلاف أسماء الأمكنة. لكنّ المنظور الأيديولوجي الصهيوني رأى في الأسماء الأصليّة أسماءً غريبة، إنطلاقاً من وجهته أنّ اليهود شعب يعود إلى أرضه، ويحاول أن يسدّ فجوة سحيقة من ألفي سنة.

يشير الباحث إلى تعامل الصهيونية مع الطوبونيميا الفلسطينية بالاستعلاء والعدائية. فمُثلّو السّلطة الإسرائيليّة أعادوا تأسيس المشهد اللّغويّ للبلاد، وفصلوه عن هويّته الفلسطينية السابقة. وهكذا نجد أنّ التّسميات العبريّة الّتي وُضعت على أنقاض الأسماء العربيّة تستند إلى فعلين لغويّين منفصلين تأسّس الواحد على الآخر. تجسّد الفعل الأوّل في محو الأسماء العربيّة، وجرت ترجمتها أو عبّرتها بالاستناد إلى التشابه الصّوتيّ مع الأسماء العربيّة. أمّا الثاني، فعمل على

إقصاء وإخراج الأسماء العربيّة من خلال شطب مدلولات لغويّة عكست مدارك ثقافيّة عربيّة، كانت تقف وراء منح الأسماء، وأمثلة على ذلك: موقع «عين البيضة» بين عيلوط وصفورية تحوّل إلى «عين رابي»، و«وادي أم القصب» تلقى الاسم «ناحل ألون».

تقييم الكتاب:

تُبرز القراءة المتأنّية والعميقة للكتاب أنّه عمل علميّ جدير بالاهتمام، إنّسّم بعمق في الطّرح وبأهمّيّة الموضوع. ويمكن تقييم جودة المحتوى والأسلوب والمنهجية بالاستناد إلى المعايير التالية:

(أ). التّمكّن من المادّة والاطّلاع على مصادر ودراسات سابقة: إمتلك الباحث معرفة عميقة وشاملة بموضوع البحث، قائمة على فهم عميق للأدبيّات العلميّة السابقة ذات الصّلة، ثمّ نقدها وتحليلها منهجيّاً بما يدعم ويُعزّز أطروحات البحث.

(ب). إمتلاك القدرة على ربط الأسباب بالتّأجّ والخروج باستنتاجات مقنعة: إمتلك الباحث قدرة على إقامة روابط منطقيّة بين الأسباب والتّأجّ، وهذا ما أتاح له تفسير الظّواهر تفسيراً علميّاً مقنعاً، ثمّ الانتقال إلى استخلاص استنتاجات رصينة تستند إلى أدلّة ومعطيات.

(ج). الاعتماد على نظريّات نقديّة لإثبات وجهات التّظر بالأدلّة والقرائن الحقيقيّة المقنعة: إستند الباحث إلى نظريّات نقديّة وطروحات بحثيّة شكّلت مرجعيّة لتفسير الظّواهر المدروسة، وهذا مكّنه من دعم وجهات نظره بالأدلّة والشّواهد والقرائن الموثوقة، وصولاً إلى نتائج علميّة مقنعة.

(د). الصّياغة الصّحيحة والاستخدام الصّحيح للمفاهيم والمصطلحات: إلّزم الباحث بالدقّة اللّغويّة في الصّياغة، وتوظيف المفاهيم والمصطلحات توظيفاً متنسّقاً مع دلالاتها العلميّة، بما يعزّز وضوح الخطاب العلميّ، ويدعم مصداقيّة التّأجّ.

(هـ). عرض الجانين: التّظريّ والتّطبيقيّ، للبحث بتسلسل منطقيّ وصولاً إلى التّأجّ: أظهر الباحث كفاءة علميّة في المواءمة بين الطّرح التّظريّ والتحليل والتّطبيقيّ، ضمن مسار منهجيّ متماسك، وهذا ما قاده لنتائج علميّة قائمة على أدلّة مقنعة.

(و). عرض الحقائق والقرائن بموضوعيّة دون تحييز: قدّم الباحث المعطيات والقرائن بشكل موضوعيّ متوازن، وقائم على الحياد العلميّ، وهذا ما عزّز موثوقيّة طرح

(ز). أهمية الكتاب: تنبع أهمية الكتاب من خلال سد فجوة معرفية في موضوع أسماء البلدات والمعالم الطبيعية، وتزويد القراء برزخم مهول من المواضيع والتحليلات والنظريات العلمية، وإنتاج معرفة جديدة تُثري الدراسات السابقة، وفي معالجة قضايا راهنة، وتقديم توصيات لصنّاع القرارات.

(ح). فتح آفاق بحثية جديدة: يضيف الكتاب إضافة نوعية إلى دراسات أسماء الأماكن والمعالم الطبيعية عبر توسيع مجالات البحث العلمي في التقاطعات والتداخلات بين علم الاجتماع والسياسة والتاريخ والذاكرة الجمعية، وعبر طرح رؤى ومقاربات تحليلية، وهذا ما يجعله مرجعاً أساسياً للباحثين والمتخصصين.

توصيات:

بناء على ما تقدّم نوصي بما يلي:

(أ). يوصى بإعداد دراسات مستقبلية تعتمد المنهج المقارن، لدراسة أسماء الأماكن في بيئات ثقافية وجغرافية مختلفة، بهدف فهم أنماط التسمية المشتركة ورصد اختلافاتها الدلالية.

(ب). يوصى بإجراء مقارنات علمية منهجية بين نتائج هذا العمل ودراسات أخرى تناولت أسماء البلدات والمعالم الطبيعية في البيئات العربية وغير العربية، لفهم أنماط التشابه والاختلاف في تحليل نشأة الأسماء ودلالاتها اللغوية.

(ج). يوصى بتعميق التحليل اللساني للأسماء عبر دراسة جذورها اللغوية، وأبنيته الصرفية، وحولاتها الدلالية، لفهم أصولها ومرجعياتها وتطورها.

(د). يوصى بالعودة إلى الوثائق والأرشيفات التاريخية لتقصي تطوّر أسماء الأماكن ورصد تحولاتها عبر الفترات الزمنية، وفهم العوامل الثقافية والسياسية والاجتماعية التي أثّرت في نشأتها.



قراءة في كتاب

ب. علي وتد

كتاب شرح أم بحقوتي 2026 (401 صفحة).

أبو الفرج ابن الكثر

إصدار: מגילת ספר: המכון לחקר המקרא וההיסטוריה העתיקה

هذه المراجعة حول كتاب شرح أم بحقوتي (= اذا في سني (تسلخوا)) للمؤلف أبو الفرج ابن الكثر السامري، وهو من أعلام القرن الثالث عشر ميلادياً، وهذا يعد أولية في البحث الأكاديمي المعاصر، لأن دراسة التفسير الخاص بالسامرية والمكتوب بالعربية-الوسطى (= العربية-اليهودية) يعتبر نادراً نسبياً ضمن الدراسات الأكاديمية المعاصرة. وقد سبق وأن الباحث علي وتد قد قدم دراسة الدكتوراة حول التفسير السامري بما يخص المعجمية، وما كتب بالعربية والعبرية.

لقد اعتمد الباحث على عدد لا بأس به من المخطوطات في إسرائيل ومختلف المكتبات العالمية، فضلاً عن نسخ المخطوطات التي حصل على تصوير منها من السامريين القاطنين في كل من حولون وجبل جرزيم في نابلس.

لا شك أن هذه الدراسة تعتبر نادرة نسبياً، لوقوعها ضمن حقل الدراسات السامرية الذي يشهد محدودية في عدد الباحثين وقلة في الإنتاج العلمي مقارنة بغيره من الحقول. كما أن تناول التفسير السامري المكتوب بالعربية يفرض إلماماً متداخلاً بين الدراسات التفسيرية واللغات السامية، وهو ما يحدّ من الإقبال البحثي عليه. كذلك، انصرفت اهتمامات سابقة إلى النصوص التوراتية أكثر من تقاليد تفسيرها، مما أبقى هذا الجانب مهمشاً نسبياً. لذلك، فإن هذه الدراسة تسد فجوة معرفية واضحة وتكتسب أهميتها من موقعها البيئي (أي لا تنعقد على نفسها) ومركبات مادتها العلمية.

1. لقد أشار الباحث (ص ٦٣-١٣٥) أن مجال التفسير السامري ما زال بأغلبه مخطوطاً عدا بعض الدراسات القليلة التي صدرت في إسرائيل والخارج.

يشير الباحث في مقدمته للكتاب لنقطة في غاية الأهمية، مفادها أن الكتاب ليس قصراً على تفسير أم بحقوقي، وإنما يتضمن مسائل مختلفة، مثل موضوعات ترتبط بالشرعة، صفات المؤمن، ورسالة النبي موسى عليه السلام، كل ذلك استناداً على تفاسير توراتية ممن سبقه زمناً، وأخرى لعلماء من الطائفة السامرية. ليس هذا فحسب فقد تجاوز المؤلف هذه المسائل لتقديم التفسير من خلال شروحات لغوية، نحوية ودلالية.

لذا يتضح لنا في هذا السياق طبيعة الكتاب وحدوده، بل وتنبّه القارئ إلى أنه لا ينبغي التعامل معه كتفسير تقليدي أو أحادي الاتجاه، بل كعمل موسوعي يجمع بين التفسير الديني وموضوعات لغوية، عقائدية وأخلاقية، وهذا يوسّع أفق القراءة، لكنه في الوقت نفسه يثير تساؤلات حول منهجية المؤلف ومدى تجانس هذه الموضوعات داخل إطار واحد. ولا شكّ لدينا أن ما يخص الدراسات السامرية في التفسير تعد قليلة مع دراسات توراتية أخرى في هذا السياق.² بل إن قلة الدراسات حول التفسير السامريّ برأيي إن جماعة السامريين قليلة حالياً، وهم لا يتجاوزون الألف شخص، بينما في الماضي وصل عددهم بين مليون ومليون ونصف شخص مما قلّل إنتاجهم العلمي. كما أن التركيز الأكاديمي اهتم أساساً بالتوراة ضمن الدراسات الكتابية، وليس ما يخص التوراة السامرية، إضافةً إلى ذلك، فإن المصادر السامرية قليلة وصعبة الوصول إليها، وغالباً ما درست بشكل مقارن لا مستقل. وأخيراً، ربما لم يكن للسامريين حضور يُذكر في الإسرائيليات، مما قلّل الاهتمام بهم في الدراسات المعاصرة.³

لقد تضمّن الكتاب قسمين، فالأول احتوى على افتتاحية ومقدمة التي تضمنت ستة فصول بينما القسم الثاني كان بمثابة ترجمة النص من النسخة العربية للغة العبرية لدى ابن الكثر. أما القسم الأول، حيث استعرض الباحث وتد المخطوطات التي اعتمدها، بغية إصدار الكتاب بحلّته الحالية، مقارنة مع مخطوطات أخرى، فضلاً عن السرد البيوغرافي الذي يرتبط بالمؤلف، من خلال مصادر مختلفة ومتنوعة، ثم تلا ذلك مضمون الكتاب وموضوعاته. وقد خص الباحث في كتابه المسائل اللغوية، النحوية، الصرفية والصوتية التي ضمّنها ابن الكثر في مؤلفه، جاء ذلك لتفسير كلمة أو نص توراتي، ولا تغفل أيضاً أن الباحث علي وتد، تناول في موضع آخر من

2. Knoppers, G. N. (2013). *Jews and Samaritans: The origins and history of their early relations*. Oxford University Press; Pummer, R., (2016). *The Samaritans: A Profile*. Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans Publishing Company.

3. نضيف أيضاً اعتبار السامريين «فرقة منشقة» أو «هجنة» بدلاً من كونهم امتداداً أصيلاً لبني إسرائيل. يشار أن السامريين هم جماعة إثنودينية قديمة نشأت من بني إسرائيل في العصور القديمة، تمتلك تقليداً دينياً خاصاً يعتمد على نسخة خاصة من التوراة، وتعد فرعاً منفصلاً عن اليهودية تطورت تاريخياً نتيجة اختلافات عقائدية وجغرافية.

القسم الأول من الكتاب مسائل دلالية لتعابير وفق سياقاتها المختلفة. لكن من ناحية أخرى فإن موضوعات مثل الشريعة لم يتناولها لأن كل مسألة تحتاج لدراسة كاملة، وهو أمر إيجابي من منظور أكاديمي لأنه يمنع التشتت ويعزز التركيز المنهجي.

أول ما يجذب النظر هو أنّ الباحث يبدأ بأساسيات العمل النقدي النصي (textual criticism)، من خلال عرض المخطوطات المعتمدة ومقارنتها بمخطوطات أخرى. وهذا يعكس وعياً بمنهجية تحقيق النصوص، وهو عنصر أساسي في الدراسات الفيلولوجية، خصوصاً عند التعامل مع نصوص تراثية دينية أو لغوية.

إنّ تضمين سيرة المؤلف اعتماداً على مصادر متعددة يدل على محاولة وضع النص في سياقه التاريخي والثقافي، وهو عنصر مهم في الدراسات الأكاديمية، لأنه يساعد على فهم الخلفية الفكرية للنص وتأثيرها على محتواه. أما من حيث المحتوى التحليلي، يركز الباحث على الجوانب اللغوية (النحوية، الصرفية، الصوتية) بوصفها محوراً أساسياً في قراءة النص. هذا الاختيار يوحي بأن الدراسة تنتمي إلى حقل اللسانيات التاريخية أو الفيلولوجيا العربية-العبرية، حيث يكون الاهتمام منصباً على تحليل اللغة أكثر من تحليل المضامين العقدية أو الفقهية.

كما أن ربط هذه التحليلات بتفسير نصوص توراتية يضيف بعداً مقارناً/تفسيرياً مهماً، ويشير إلى أن العمل يقع عند تقاطع الدراسات اللغوية والدراسات النصية الدينية، وهو مجال معروف في الدراسات اليهودية - العربية (Judeo-Arabic studies).

حول الفصل الثاني من الكتاب، فقد توزّع لمركّبين أساسيين أولهما: النص نفسه وثانيهما: ترجمة النص حسب أصوله العربية، وقد حرص الباحث وتد على مقارنة المخطوطة مع مخطوطات أخرى وذلك لاستكمال ما نقص من تعبير أو حرف، أو تشكيل، ناهيك عن علامات الترقيم، هذا الجانب يعتبر في غاية الأهمية، وذلك لتقديم المعنى الشامل للقارئ، لكن مع الحفاظ على النص الأصلي، وبهذا السياق ندعي بأن مثل هذا النهج من الدراسات العلمية يتسم بالأصالة.

مقابل النص بالعربية في الكتاب نعثر على الترجمة العبرية، حيث حرص الباحث على تقديم الترجمة وفق النص الأصلي، مع إبراز بعض الملاحظات فيما إذا كانت اختلافات بين المخطوطة المعتمدة ومخطوطات أخرى، حيث اعتمدت الدراسة على ثلاث مجموعات من المخطوطات، الأولى تضمنت مخطوطتين تابعة لكل من الجامعة العبرية، أما الثانية فقد احتوت على ثلاث مخطوطات: وهي تابعة لجامعة برلين في المانيا، الجامعة العبرية، سينسينتي في الولايات المتحدة الأمريكية وجامعة منشستر في إنجلترا، بينما الثالثة هي بمثابة أربع مخطوطات خاصة بعائلات

تجدر الإشارة أن المجموعات التي ذكرناها أعلاه، احتوت فضلاً عن النص العربي، على كلمات باللغة العبرية. وقد وضع الباحث علي وتد ماهية هذه المسألة في مقدمة للكتاب.

وبعد يتضح لنا كيف عكس الفصل الثاني من الكتاب منهجية علمية باتعة تقوم على أسس النقد النصي (Textual Criticism) حيث برز دور الباحث في إعادة بناء النص وتحقيقه عبر آلية مقابلة المخطوطات (Collating manuscripts) لم يكتفِ الباحث بنقل الكلمات، بل سعى لتحقيق الدقة اللغوية (Semantic precision) من خلال ضبط التشكيل وعلامات الترقيم، مما يمنح النص المنسق قيمة معرفية تضمن تقديم المعنى الشامل دون المساس بأصالة المادة الخام.

تتجلى ميزة الدراسة في تنوع مصادرها، فهي تمثل توزيعاً جغرافياً ومؤسسياً واسعاً، مما يعزز من موثوقية (Reliability) النتائج، إن المقارنة بين مخطوطات الجامعات العالمية (مثل برلين ومانشستر) والمخطوطات الميدانية لدى العائلات السامرية يمنح البحث عمقاً في الفقه اللغوي المقارن (Comparative Philology).

أما من جانب الترجمة، فقد استند الباحث أسلوب التقابل اللغوي مع تزويد النص بما يُعرف بالجهاز النقدي (Critical Apparatus) وهو تدوين الفروقات بين النسخ في الهوامش لضمان الشفافية الأكاديمية (Academic Transparency) كما نجح وتد في تفسير ظاهرة التداخل اللغوي وتواجد الكلمات العبرية ضمن سياق عربي، وهي ظاهرة لغوية تعرف بـ (Code-switching)، تعكس الهوية السوسيو-لغوية الفريدة للمجتمع السامري. إن هذا العمل لا يعد مجرد ترجمة، بل هو إعادة بناء (Reconstruction) علمي وتاريخي يتسم بالأصالة والمنهجية الاستقصائية العالية.

ختاماً، تكتسب هذه الدراسة أهميتها في البحث الأكاديمي المعاصر في تركيزها على تحليل نص تفسيري سامري كتب بالعربية ضمن إطار لغوي-فيلولوجي، وهو مجال لا يزال يعاني من محدودية في الدراسات. إذ تسهم في سد فجوة معرفية تتعلق بتحليل البنية اللغوية للنصوص السامرية وعلاقتها بالسياق السامي الأوسع. ويمكن تأطير هذا التوجه في ضوء نظرية اللسانيات البنيوية كما طورها الباحث الفرنسي (Ferdinand de Saussure 1857 – 1913)، التي تنظر إلى اللغة بوصفها نظاماً من العلاقات الداخلية، مما يبرر التركيز على المستويات النحوية والصرفية والدلالية في تحليل النص. كما يظهر أثر التوجه الفيلولوجي الحديث في اعتماد الباحث على

النقد النصي ومقابلة المخطوطات، وهو ما يتقاطع مع ما يؤكد عليه Noam Chomsky حول أهمية البنية العميقة في فهم المعنى اللغوي. وتبرز أهمية هذه المراجعة في توضيح كيف أسهمت الدراسة في إعادة بناء النص وتحقيق دقته الدلالية، إلى جانب تحليل ظاهرة التداخل اللغوي (Code-switching) بين العربية والعبرية كما بينا أعلاه، بوصفها مؤشراً على هوية لغوية مركبة. وعليه، فإن هذه المراجعة تقدم قراءة نقدية تضع العمل ضمن إطار اللسانيات التاريخية، وتبرز إسهامه في تطوير الدراسات اللغوية السامرية.⁴

4. Saussure, F. de. (1960⁵). *Cours de linguistique générale* Press; Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

עאמר דהאמשה



על 'אַמאָ שָׁפָה – שירים' של ד"ר האני מוסא 157 עמודים הוצאה אישית (2025)

האני מוסא כמו קומץ סופרים ואנשי עט ערבים אזרחי מדינת ישראל בחר לכתוב את ספר שיריו הראשון בשפה העברית. הכתיבה של בני ובנות החברה הערבית בישראל, בהם אנטון שמאס, סייד קשוע, נידאא ח'ורי ועוד, בשפתו של הרוב היהודי-ישראלי אינה מעשה ניטראלי של העברת מידע משפה לשפה, אלא מעשה מורכב, טעון ובעיקר סמלי. הכתיבה בשפת ההגמוניה, העברית, היא עדות מיד ראשונה על מצבה הפוליטי, החברתי ואף הקיומי המורכב של החברה הערבית – מיעוט שלמרות שהוא סובל מהדרה פוליטית, כלכלית ותרבותית מוסיף לאחוז הן בעט, הן בטוריה, והן בשפה של הרוב השלטוני והתרבותי בתקווה למצוא פתרון למצוקותיו ולגשר על הפער של אי הידיעה של הרוב בשפתה ובתרבותה של החברה הזאת.

عودة للمحتوى

"אַמאָ שָׁפָה" היא הכותרת שבחר המחבר, האני מוסא, לספר שיריו הראשון בעברית. השפה היא גם השער הראשון הפותח את הספר הזה. הכותרת "אַמאָ שָׁפָה" יוצרת הזרה סמנטית ואף היפוך למטבע הלשון 'אַמאָ אַדְמָה' או 'איִשָּׁה שָׁדָה' המוכרים לקוראים מתרבויות העתיקות כגון התרבות היוונית. האדמה בתרבות היא המקור שבלעדיו אין חיים לאדם עלי אדמות, אלא שהאני מוסא מוצא בשפה, מקור לכל ונחמה – משאב מתמשך ובלתי נדלה המספק לאדם רגעי הולדה, רגעי התחדשות והמשכיות במסע החיים שלו, "ושפתו תוליד אותו מחדש בכל הדרכים" ("קסמו של בן אדם תבנית חייו", עמ' 12). השפה היא הגורם המחבר בין בני האדם, אך שימוש הרסני בה יפורר את הדבק האנושי וירחיק אותם אלה מאלה. הלשון מטונימיה לבני האדם והשימוש בה משקף את מערכת הקשרים בין בני האדם, בכוחה להרוס ובכוחה לחבר, תלוי איך הם משתמשים בה:

”מלים אינן מתחברות לבד,

כך הם בני אדם.

חבור יעשה בדרךים ובצורות,

ועד שמשפטים הופכים מחברים

[..]

והכל תלוי בתחביר המלים, פסיק

אחד יכול להפיל משפט,

ואף הופך לפסק דין”

(”מילים אינן מתחברות לבד”, עמ’ 13).

הספר ”אמא שפה” כולל שבעה שערים של שירה לירית הכתובה בסגנון מודרני וחופשי, ולעיתים רחוקות בסגנון טרום-מודרני. לרוב באמצעות הסגנון המודרני השולט בשירים מתרחק הספר מכבלים צורניים ומבניים, ובין היתר נמנע מכתיבה של בתים סדורים מבחינת האורך ומבחינת המשקל. עם זאת, אי הסדירות פוגעת לעיתים בתוכן ואינה נענית לחוקי הז’אנר הנוגעים לזיקה בין התוכן של השיר ובין צורתו. כך, למשל בטורים הבאים העוסקים בביטול המחסומים התרבותיים והדו-לאומיים:

”בזה אחר זה עולים לבמה,

מנגינה מסוג אחר,

ואין פחד במה,

אהבה בלי גבולות,

לא יודעת מחסומים,

או ברקידה,

הכל בנתיב אחד”

(אופרה אחרת, עמ’ 82)

בית זה הפותח את השיר ’אופרה אחרת’, שגם הוא פותח את השער ’חיים משותפים’ מתאר מצב כמעט אוטופי, שבו מלחינים ומשוררים דוברי ערבית ודוברי עברית מתענגים בשירה ורוקדים בנתיב אחד. נשאלת השאלה: מדוע יש צורך בסימני פיסוק, קרי, במעצורים טכניים ובפיצול כאשר שוררת ”אהבה בלי גבולות”?

השערים המקיפים ספקטרום רחב של נושאים: שפה, מגפות, דמויות של נשים, גברים וילדים, זיכרונות אוטוביוגרפיים, גורל ומלחמה, ארספואטיקה ועוד. אף שהסדר של השערים אינו נענה לרציונל ברור ואין ביניהם קו עקבי, כך למשל, השער הראשון 'שָׁפָה' והשער האחרון 'עַל הַשִּׁיר', על אף ששניהם ארספואטיים במהותם או לפחות עניינם הוא האומנות המילולית והפונקציה המטא-לשונית של הלשון במונחיו של רומאן יאקובסון, הם הופרדו זה מזה. למרות זאת, נדמה כי החוט המקשר בין השערים הוא הסגנון האישי האלגי והכואב שבאמצעותו זוכר המשורר את העבר או מתאר את ההווה. מצבים משפחתיים ויומיומיים, חוויות אישיות, מצוקות והרהורים על החברה וצרותיה, על מעשה הכתיבה ועוד – רובם כתובים בלשון פשוטה ויומיומית המתרחקת מניסוחים נשגבים, סתומים וארכאיים.

“איפה לכתב שיר,

אם לא תחת כפת שמים,

בלילה כשכלם ישנים”

(איפה לכתב שיר, עמ' 144).

באותה פשטות של מילים מתוארים זיכרונות המשורר על הוריו העניים שתחילה גרו בשכונה חליסה הענייה שבחיפה.

חליסה הענייה בחיפה:

“בחליסה עליונה נולדתי.

אבא שלי עבד במפעל

עוד לפני החתונה,

ולאמא שלי פתח חנות ירקות”.

(בחליסה עליונה נולדתי, 72).

הסגנון הישיר של השירים בא לידי ביטוי בנקודת התצפית של הדובר השה. בשיריו ניכר סגנון של עדות ופחות ופחות ספרות של תחבולה. הדובר בשירתו הוא דובר פנימי ופחות דובר חיצוני המתבונן ממרחק על המציאות ומבקר אותה, אלא שהוא חלק ממנה.

רוב שיריו של האני מוסא בעלי אופי אישי וידווי. דמויותיו מקומיות, עירוניות וכפריות,

ולכן אינן נוגעות במצבים אוניברסליים. לא קשה לקוראים לזהות, שרוב רובן לקוחות מהווי החברה הערבית בישראל ומיעוטן הן דמויות יהודיות-ישראליות.

“אִשָּׁה עִם צֶמָה,

עֵבְרִית מְתַבָּלֶת שְׂבִפִּיה,

וְשָׂפָה זָרָה רְקוּמָה בְּשִׁפֶּע”

(“אישה עם צמה”, עמ' 65).

המעגל המשפחתי של הסופר – דוד, אימא, אח ואחות ועוד דמויות מקומיות מתוארות במצבים יומיומיים, בסגנון חי וברגעי אובדן וזיכרונות כואבים. דמויות אלו מתוארות בפשטותן ללא תחכום יתר וללא עודפות סמנטית.

“דוּדִי הִיָּה חֲנוּנִי בְּמִרְוֵמֵי הַר הַפְּרָמֶל, וְאָף בְּגִלְלִי [...] אֶהְבֶּהוּ.

אֶף עֲתָה זְכָרוֹנוֹ מְתָרַחֵק.”

(“דודי היה חנווני”, עמ' 56).

דמויותיו של “אמא שפה” חיוביות, רחמניות ואוהבות, ואין להן תחליף. כזאת היא אימא,

“שֶׁלִּגְיָה יֵצֵאָה מֵאֲרוֹן הַזְּכוּכִית, סְפוּרִיָּה לֹא יִסְעוּ [...]

רַק תִּפְלָה שֶׁל אִמָּא.”

(“תפילה של אמא”, עמ' 45).

למרות המרחב הגדול יחסית שזכו לו דמויות משפחתיות ואף שהזיכרונות זכו להדגשה יחסית, מוסא אינו אוטם את אזנו מלשמוע את מצוקת החברה שלו ומצבה העגום בהווה – את הפער שפערו החיים בין העבר הפשוט ובין ההווה המדמם. מוסא מתאר חברה הסובלת ממעשי אלימות מילולית ופיזית בלתי פוסקות. מגרונו נשמעת נימה פסימית מאוד, ייאוש מוחלט ודאגה לנוכח חוסר המוצא.

“מִיתָה אַחֲרֵי מִגְפָּה

לֹא כְּמוֹ מִיתָה אַחֲרֵי מְרִיבָה.

רָצַח בְּרַחוּבוֹת,

וְהָרַג בְּשָׂדוֹת הַקָּרֵב.

[...]

מלים של חבה
נעלמו והתאדו.
נבטים של תם לב
לא יהיו".

(“מיתה כבר אינה נדירה”, עמוד 30)

הנימה הפסימית מובהקת וגלויה בשיר הבא.

“מה יש בכתבה הלילית?
רצח דמוני ואכזרי,
חלומות פז אין...”

(“מה יש בכתבה לילית”, עמ' 36).

מבעד לשירים נרמזת בחיוב נקודת המבט הפוליטית של המשורר הנוגעת למערכת היחסים הראויה בין החברה הערבית ובין החברה הישראלית. השאיפה שלו היא למערכת הרמונית נעדרת גבולות היררכיים.

“בזה אחר זה עולים לבמה,
מנגינה מסוג אחר,
ואין פחד במה,
אהבה בלי גבולות,
לא יודעת מחסומים.
[...]

משהו הופך את היוצרות,
דוקא מקרב,
שתי שפות, אהבה אחת,
תרגום משפה אחת לשנייה,
שרים יחד
אהבה.
הערבי הופך לעברי,

וְהַעֲבִירִי הוֹפֵךְ לְעֶרְבִי,
וְהִלַּחַן אֶחָד.”

(“אופרה אחרת”, עמ' 82).

כאשר תשרור מערכת יחסים המפגישה בין שתי התרבויות וכאשר מנגינות המוזיקה ומילות השירה תחברנה בין היהודים לישראלים יכול המשורר לחלוט על תקווה אחרת. האם תקווה זאת תממש, או תישאר בין מחרוזות השיר? ימים יגידו...

לסיכום, קריאה מעמיקה בספר מבליטה עד כמה הספר 'אָמָא שְפָה' חושף בפני הקוראים זיכרונות, זהות ואובדן שלמרות שהם כתובים בנימה אישית ווידויית, הם מטונימיה המייצגת בכנות ובמשלב לשוני נהיר ועממי מציאות חיים של החברה הערבית בישראל על תקוותיה ועל קשיי החיים שלה. הזליגה בין האישי לציבורי מעמידה קורפוס מורכב. המורכבות החוץ-טקסטואלית מתבטאת בכמה רבדים, ביניהם בן למיעוט הכותב בשפת הרוב בשל מורכבות זהותו, זהות הנמצאת בחקירה מתמדת ואינה מוצאת מנוחה. ספרו של האני מוסא יכול להתאים בגודלו לכל תרמיל של נוסע. אולי במילותיו ימצא לאותה זהות מרגוע.

Arab learners, limiting English's potential as a tool for empowerment. By conceptualizing English as both promoted and structurally constrained, this article contributes to broader theoretical debates on language policy, multilingualism, educational inequality, and the reproduction of power in stratified societies, highlighting the need for more context-sensitive and culturally responsive approaches to English language education.

Keywords: *English language education, Arab schools in Israel, Arab-Palestinian students, language education policy, multilingualism, English curriculum, cultural representation, educational inequality.*

Language Education in the Arab Education System in Israel: English – The Language of an Unrealized Dream

This article examines English language education in Arab schools in Israel from 1948 to 2018, conceptualizing English as a “language of an unrealized dream” for many Arab students. Although English has been promoted as a key resource for academic mobility and global participation, its implementation within the Arab education system has remained structurally unequal and shaped by broader language policy frameworks. Moving beyond descriptive accounts, the study provides a longitudinal, multi-layered analysis of how curriculum reforms, pedagogical practices, and assessment mechanisms have collectively shaped English as both an aspirational and a constrained resource.

Methodologically, the study draws on a qualitative analysis of curriculum documents, textbooks, assessment tools, archival materials, and interviews with key actors across the education system, including Ministry of Education officials, English teachers, and school coordinators. By integrating these sources, the article connects formal language policy with classroom realities and demonstrates how institutional, cultural, and sociolinguistic factors interact to reproduce inequality in multilingual educational contexts.

The findings reveal persistent structural disparities: English is introduced later and allocated fewer instructional hours in Arab schools; teacher shortages and gaps in professional training remain significant; and textbooks predominantly reflect Anglo-centric and Jewish-Israeli perspectives, marginalizing Arab-Palestinian cultural and linguistic identities. In addition, standardized assessments such as the Meitzav and Bagrut privilege culturally embedded norms and reinforce systemic inequalities.

From a language policy perspective, the study shows how formally uniform frameworks mask unequal conditions of access, participation, and outcomes. Current policies do not adequately address the multilingual realities of

that bridge the gap between formal verbal definitions of geometric terms and their associated concept image. This can be achieved by exposing students to a diverse and evolving range of visual examples related to each concept.

Keywords: Van Hiele levels, concept definition, concept image, prototypical example, critical attributes, non-critical attributes

Keywords: *Van Hiele levels, concept definition, concept image, prototypical example, critical attributes, non-critical attributes*

The Influence of Visual Factors on the Understanding and Classification of Geometric Concepts: Comparing Verbal and Visual Representations

The current study explores the reciprocal relationship between visual factors and the mathematical definitions of geometric terms among tenth-grade students. The study population consisted of approximately 120 students from three different mathematical tracks in a high school in central Israel. The findings indicate that students frequently rely on the properties of prototypical examples with strong visual influence when classifying geometrical shapes, rather than focusing on critical properties found in formal definitions. One significant and unique finding was that students achieved higher success in identifying and classifying shapes and their inclusion relationships when tasks were presented in a verbal format rather than a visual one. Regarding specific concepts, the results showed that students' concept image is mostly limited to prototypical examples, hindering their ability to identify or draw non-prototypical ones. Furthermore, students encountered significant challenges in defining geometric concepts, frequently providing incomplete or no definitions. Conversely, while other concepts were easier to define, many students tended to offer non-economical definitions characterized by redundant properties. The findings highlight the profound impact of visual factors and incomplete understanding of the logical structure of the geometric definitions on students' understanding of geometry.

Understanding the synergy between visual and verbal representations enables the development of enhanced instructional strategies designed to support students in mastering geometric proofs. Consequently, the findings underscore the necessity of devising pedagogical approaches

Palestinian Villagers' Struggle for Education during the British Mandate: Challenges, Obstacles, and Achievements

The central aim of this study is to highlight the struggle of Palestinian villagers to educate their children, improve their academic and cultural levels, and develop all aspects of their lives, in a firm and powerful challenge to the unjust education policy pursued by the Mandate government. Palestinian historiography has focused extensively on the complex political conflict in Palestine during the British Mandate period, from 1920 until the 1948 Nakba. This study, therefore, aims to shed light on rural Palestinians' determination to pursue education and development under the British Mandate, and on the colonial objectives of the latter's educational policy concerning the Palestinian countryside, in which the majority of the population resided. The Mandate government's investment in rural education was limited and merely intended to give the villagers the illusion of British interest in providing educational services.

The central argument of this article is that, despite the Mandate's deliberate policy of ignorance, considerable successes were achieved in rural education, through the efforts of the villagers themselves.

This study draws upon and analyzes diverse historical sources that address this period of Palestinian history, including primary books and studies published at the time, more recent academic books and articles, archived documents, memoirs and biographies, reports and publications of the British Mandate government, and articles in Palestinian newspapers of that time.

Keywords: *Palestinian rural education, British colonial policy, Palestine, resistance education.*

The Status of the Arabic Language in the Basic Law: Israel – The Nation-State of the Jewish People (2018): A Constitutional Framing of an Inferior Status

The Arabic language is the national language of Palestinian Arab citizens in Israel and has historically held formal legal status alongside Hebrew. In practice, however, Arabic has not enjoyed equal standing. Authorities have pursued policies that restrict its visibility in state institutions and marginalize its presence in the public sphere. Consequently, a gap has emerged between its legal and actual status.

The enactment of Basic Law: Israel as the Nation-State of the Jewish People (2018) introduced a legal framework that further entrenches the inferior status of Arabic. Rooted in the law's aim to consolidate the state's Jewish identity, its provisions effectively guarantee collective rights exclusively to Jewish citizens, while omitting explicit recognition of the rights of Palestinian Arab citizens. The only reference to Arabic appears in Article 4, which designates Hebrew as the sole "state language" and assigns Arabic a subordinate "special status", without clearly defining its scope. This formulation preserves the existing *de facto* marginalization of Arabic rather than its former formal parity and introduces additional legal ambiguities, including the requirement for separate legislation regulating its use in official institutions.

Given its constitutional standing, the law has significant implications for the future of Arabic in Israel. It presents a substantial legal obstacle to advancing linguistic equality. The law has been widely criticized by human rights advocates both domestically and internationally. Arab citizens in Israel rejected the law and called for its repeal or amendment to ensure their equal linguistic rights.

Keywords: *Arabic language, legal status, de facto status, Nation-State Law, language in use, national language.*



The role of the Arab family in fostering national identity: A case study in an Arab village

This study aims to examine the perceptions of parents regarding the role of the Arab family in Israel in fostering their children's national identity, as well as this role's perceived effectiveness. The study also seeks to identify the pedagogical methods employed by parents to reinforce national identity and to monitor the challenges the Arab family encounters in this endeavor. To achieve these objectives and gain a comprehensive understanding of the subject, a qualitative methodology was adopted; semi-structured interviews were conducted with sixteen parents from an Arab village in Israel, serving as a primary case study. The findings indicate a significant decline in the role of the Arab family in the reinforcement of national identity. This regression is attributed to the complex reality experienced by Palestinian Arab society in Israel as a national minority. This society faces multifaceted challenges, most notably an identity conflict—often referred to as “dual loyalty”—alongside systematic state policies aimed at marginalizing Arab identity and culture. The results further highlight the contemporary dominance of social media and its profound impact on raising the awareness of the younger generation and strengthening their national identity, particularly in light of the weakening or absence of the family's traditional role. The significance of this study lies in its utility as an indicator of the looming threats to the national identity of future generations. It reaffirms the vital role of the family as a pivotal agent of socialization and emphasizes the urgent need to bolster communal awareness, thereby empowering the community to navigate its role effectively within this complex sociopolitical and multicultural context.

عودة للمحتوى

Keywords: *National identity; the Arab family; socialization; Arab society.*



Motivation to choose the teaching profession and self-efficacy among students of teacher training education: a longitudinal study

The present study examined differences in preservice teachers' self-efficacy between those intrinsically motivated and those extrinsically motivated during their teacher training program. The study employed a sequential mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative research methods. The study was conducted in two phases over the four years of the participants' teacher training. A pretest was administered in the first year of study, and a posttest was administered four years later. Quantitative results showed that students intrinsically motivated to choose teaching as a career significantly improved their self-efficacy after four years, while those extrinsically motivated experienced a decline. Qualitative analyses highlighted three factors that explained this difference between the two groups.

عودة للمحتوى

Keywords: *Teacher self-efficacy, teacher training program, motivation for choosing the teaching profession.*

Summaries

عودة للمحتوى

Book Review

221

Kawtar Gaber-qasum

223

Reading a Book: The Manifestations of Digital Space in the Contemporary Arabic Novel – Prof. Ahmad Rahahleh & Dr. Eman Younis

Eisam Asaqli

229

Reading a Book: In the Presence of the Names – A Critical and Literary Reading of the Names of Palestinian-Arab Towns and Natural Features – 1948 and After – Amer Dahamshe.

Jaleb Anabsa

235

Reading a Book: Kitāb Šarḥ am baqqūti (Commentary on the am baqqūti Pericope), by Abū al-Faraj Ibn al-Kattār (13th Century) – Prof. Ali Watad

Amer Dahamshe

240

Reading a Book: "אִמָּא שְׂפָה – שִׁירִים" – Dr. Hani Musa

Summaries

254

عودة للمحتوى

Contents

Articles

Sami Mahajna & Sameer kadan

- 9** Motivation to choose the teaching profession and self-efficacy among students of teacher training education: a longitudinal study

Shehnaz Hijly & Kussai Haj-Yehia

- 33** The role of the Arab family in fostering national identity: A case study in an Arab village

Mustafa Badran

- 81** The Status of the Arabic Language in the Basic Law: Israel – The Nation- State of the Jewish People (2018): A Constitutional Framing of an Inferior Status

Kamal moe'd

- 111** Palestinian Villagers' Struggle for Education during the British Mandate: Challenges, Obstacles, and Achievements

Aehsan Haj-Yahya

- 133** The Influence of Visual Factors on the Understanding and Classification of Geometric Concepts: Comparing Verbal and Visual Representations

Fatin Sultani Daas

- 219** Language Education in the Arab Education System in Israel: English – The Language of an Unrealized Dream

Editor

Prof. Ali Watad

Editorial Board:

Dr. E. Younis

Dr. Wurud Jayusi

Advisory Board:

Prof. G. Anabsa

Prof. M. Bar-Asher

Dr. A. Dahamshe

Prof. K. Haj Yahia

Dr. W. Jayusi

Prof. M. Khalel

Dr. S. Mahajna

Dr. R. Manor

Prof. 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. 16 | 2026

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)



shorbaji.z@gmail.com

Design: "**Majd**" Art & Design, Haifa
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. 16 | 2026

