كلية سخنين (ج.م)
كلية أكاديمية لتأهيل المعلمين
The College of Sakhnin (R.A)
Academic College for Teacher Education

كُتيب إرشادات حول كيفية التدريس عن المُهجّرين والنازحين وموضوع الهوية في مؤسسات التعليم العالي والمدارس الناطقة بالعربية

د. ياسر عواد
مدير قسم العلاقات الدولية ومُركز المشروع في الكلية
د. راوية حايك
عضوة في المشروع، قسم اللغة الإنجليزية
د. أمل طه – فاهوم
عضوة في المشروع، مديرة وحدة العمل المجتمعي
د. لينا بولس
عضوة في المشروع، رئيسة مسار الممتازين
د. سهراب مصري
عضوة في المشروع، قسم الاستشارة التربوية للقب الثاني

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

كُتيب إرشادات حول كيفية التدريس عن المُهجّرين والنازحين وموضوع الهوية في مؤسسات التعليم العالي والمدارس الناطقة بالعربية

د. ياسر عواد
مدير قسم العلاقات الدولية ومُركز المشروع في الكلية
د. راوية حايك
عضوة في المشروع، قسم اللغة الإنجليزية
د. أمل طه – فاهوم
عضوة في المشروع، مديرة وحدة العمل المجتمعي
د. لينا بولس
عضوة في المشروع، رئيسة مسار الممتازين
د. سهراب مصري
عضوة في المشروع، قسم الاستشارة التربوية للقب الثاني

*2020 DEMO **De**veloping **Mo**dernized Curricula on Immigrants' Lives in Israel*
Project number 585583-EPP-1-2017-1-IL-EPPKA2-CBHE-JP

لا يشكل دعم المفوضية الأوروبية لإنتاج هذا المنشور إقرارًا بالمحتويات التي تعكس آراء المؤلفين فقط، ولا يمكن أن تتحمل المفوضية مسؤولية أي استخدام للمعلومات الواردة فيه.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

كُتيب إرشادات حول كيفية التدريس عن المُهجّرين والنازحين وموضوع الهوية في مؤسسات التعليم العالي والمدارس الناطقة بالعربية

افتتاحية

أطلِقَ مشروع DEMO في تشرين الأوّل من العام 2017 واستُكمِلَ في تشرين الأول من العام 2020. تمّت المبادرة إلى المشروع بالتنسيق مع جامعة بن جوريون في النقب، إذْ هدفَ المشروعُ إلى رفع الوعي نحو الحاجة إلى التعليم عن حياة المُهجّرين والنّازحين في مؤسسات التعليم العالي بإسرائيل. يكمن الهدف من وراء ذلك في تحسين مهارات المهنيّين في مواضيع العلوم الاجتماعيّة التطبيقيّة (المعلّمون، المستشارون، العاملون الاجتماعيّون وغيرهم) على نحوٍ يُتيح لهم القدرةَ على تلبية احتياجات هذه الشرائح من السكان على نحوٍ أفضل. إلى جانب ذلك، ومن خلال مَنْح صوت للمُهجّرين والنّازحين، نطمحُ إلى تعزيز خطابٍ أكثر شموليّةً وتماسكًا في المجتمع الإسرائيلي.

طوّرَ مشروع DEMO اثنيْ عشرَ مساقًا عن حياة المُهجّرين والنّازحين، حيث قام المشروع بتطبيق هذه المساقات، تقييمها وثمّ نشرها وتوزيعها في مؤسسات التعليم العالي في البلاد. من خلال تطبيق أساليب تدريس عصريّة ومبتكرة (التدريس القائم على الثقافة، PhotoVoice، المقابلة السرديّة، الانخراط المجتمعي، واستخدام الفنون)، ولّدَ مشروع DEMO لدى الطلاب سيرورة تعلّمٍ مهمّة على المستوى الشخصيّ تنطوي على تأثيراتٍ دائمة.

شاركت إحدى عشرة مؤسسة تعليم عالٍ في مشروع DEMO، ستّةٌ منها في إسرائيل: جامعة بن جوريون، الجامعة العبرية، أكاديميّة بتسلئيل، المركز الأكاديمي روبين، الكليّة الأكاديميّة سخنين، وكليّة جوردون، إلى جنب خمس مؤسسات تعليم عالٍ من دوَل أوروبيّة: ألمانيا، ليتوانيا، اليونان، والسويد. ينشط في هذه المشروع أكثر من 50 مشترَكًا، معظمهم طاقم أكاديميّ وطلاب لقب دكتوراه. يُعتبر العمل في المشروع تعاونيًّا ويشمل تفاعلات وتعاونات جماعيّة وفرديّة واسعة.

في سبيل ملاءَمة أهداف المشروع لاحتياجات المجموعة السكانيّة التي توفّرها كليّة فلسطينيّة في شمال إسرائيل، وهي المجموعة السكانية التي تشمل طلابًا من الأقليّة العربيّة الذين – وفي كثيرٍ من الأحيان – ينحدرون من عائلاتٍ مُهجّرة، تمّ تصميم ثلاث مساقات ودمجها ضمن برامج أقسام اللغة الإنجليزيّة، الطفولة المبكرة والعلوم. تضمنُ هذه المساقات – التي استُلهِمَ تصميمُها من أساليب تدريس جديدة: التدريس القائم على الثقافة، PhotoVoice، المقابلة السرديّة – مساحاتٍ آمِنة للطلاب يمكنهم من خلالها مشاركة التجارب الحياتيّة للمُهمّشين والعائلات المُهجّرة. وفّرت الأساليب القائمة على التشارُك والتي تدمج وسائل بصريّة، فيديو وصوتيّة، محفّزاتٍ لتأمّلات لطلاب العميقة بشأن تحديات حياتهم اليوميّة بوصفهم أفرادًا في مجموعة أقليّة وبشأن هويّتهم المدنيّة والقوميّة.

باشرَت كليّة سخنين بملاءَمة مُنتَجات مشروع DEMO ونشرها باللغة العربيّة لاستخدام النّاطقين بها، بين مهنيّين وموفّري خدمات، يشمل ذلك المعلّمين في المدارس والمحاضرين في مؤسسات التعليم العالي، في إسرائيل وحول العالم.

تنطوي قضايا النزوح والتهجير في المجتمع العربيّ على معنًى آخر، وتُعتبر قضايا حسّاسة غير مطروحة في جدول الأعمال التربوي داخل المدارس أو في مؤسسات التعليم العالي في المجتمع العربيّ، وبالطبع، هي قضايا غير موجودة بصورةٍ منظّمة في مناهج التعليم. يعرض هذه الكتيّب أساليب تدريس جديدة، استُنبِطَت منها الأدوات التي تسمح بالاستماع الفعّال للآخر، الفضول لمعرفته، فهمه، احترامه وقبوله. تُتيح هذه الشروط إمكانيّة إنشاء حيّزٍ آمِن وشرعيّ للتعبير عن آراء مختلفة وأصليّة، وللتعبير الشخصيّ والخطاب المحميّ. إنّه حيّز يستطيع المشاركون فيها أن يستمعوا اعتمادًا على الفضول والرغبة

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

في معرفة مشاعر الآخر، أفكاره وفنونه، من جهة، ويستطيعون، من جهة أخرى، التعبير عن أنفسهم بكلّ ثقة والتفكير بصورةٍ نقديّةٍ وتأمليّةٍ حول المحتوى. إنّه خطابٌ يربط بين المتعلّم والمعرفة المطلوبة، من خلال التوصّل إلى فهمٍ عميقٍ وإجراء تحليلٍ للمحتوى المُتعلَّم وتطوير مهارات تجعله يعمل على نحوٍ فعّالٍ من أجل تحسين قدراته الشخصيّة ومشاركته في تحسين بيئته.

مقدّمة

يضمّ المجتمع الإسرائيليّ مجموعاتٍ سكانيّة تعيش جنبًا إلى جنب وتختلفُ من الناحية الدينيّة، القوميّة، السياسيّة والاجتماعيّة، ومن ناحية رؤيتها الكونيّة وأنماط حياتها. من ضمن المجموعات المختلفة، يمكن تحديد المجموعات الآتية: المتديّنون-العلمانيّون، اليهود-المسلمون-المسيحيّون، العاملون الأجانب والمهاجرون بأنواعهم، اليمينيّون-اليساريّون، كبار السنّ-المهاجرون القادمون من دوَل أوروبيّة-المهاجرون القادمون من دوَل إسلاميّة، سكّان الشمال-سكّان الجنوب وسكّان المركز-الريف.

لطالما شَغَلَ موضوع قبول الآخر وفهمه الباحثين والفلاسفة والمنظّرين. عمليًّا، يضعُ التعبير "الآخر هوَ أنا"، وللوهلة الأولى، وفي قلب المفهوم التربوي، شخصيْن اثنيْن: الآخر وأنا. على أنّ هذ التعبير ينطوي في داخله على ثلاثة كيانات: الآخر، أنا وما بيننا، ويضع كذلك تحديًا يستلزم المواجهة فيما يتعلّق بموضع العلاقات التبادليّة في تطوّر الإنسان، أثناء نموّه، نشوئه وكيانه، ومدى أهميّة هذه العلاقات في سيرورة التربية والتعليم. تنطوي ركيزة التعامل مع الآخر داخل معنى الآخر. في لقاءٍ بين الأنا والآخر، يتجلى الآخر الداخلي الذي يقابل الآخر المختلف عني. إنّها تجلّيات داخليّة للمعلوم والغريب، والمشاعر التي يُؤججها ذلك في داخلنا حيث يختلف مستوى الوعي تجاههما.

إنّ اللقاء الشخصي مع الآخر هو لقاءٌ مع آخرٍ داخليٍّ وخارجيّ. يُخصص ليفيناس الكثير في أعماله للعلاقات بين الأنا والآخر. يدّعي ليفيناس أنّ الفِكر الغربيّ يرتكزُ على الأنا وعلى صورة العالم التي يرسُمها لنفسه – عن نفسه. يقترحُ ليفيناس نوعًا من الفِكر القائم على أفضليّة الأخلاق والمسؤوليّة تجاه الآخر. الآخر، حسب ليفيناس، هو الفاعل وليس المفعول. من خلال اللقاء مع الآخر، يحاول الإنسانُ أن يُقلّد الآخر من خلال نمط عالمه الشخصيّ. يصبح في إمكان الإنسانِ التعرّف على هيئة/شخصيّة الآخر من خلال شخصيّته نفسه. يُطلق ليفينات على عمليّة إدخال الآخر الذي هو ليس أنا إلى عالم الوعي الخاص بي، اسمَ "الشيء نفسه". إنّ هذا النشاط من التصوّر الواعي للآخر يرتكزُ بصورةٍ طبيعيّةٍ على منح أفضليّة لتصوّري أنا للشخصيّ مقابل تصوّر الآخر، وذلك اعتمادًا على صورَة العالم التي يرسُمها الشخص لنفسه (בן-פזי, 2008).

ارتكزت أساليب التدريس ومُنتَجات التعلّم في المساقات التابعة لمشروع DEMO على طرائق مختلفة مثل PhotoVoice (Hayik, 2017, 2018; Wang et al., 1996)، المقابلة السرديّة المصوَّرة، الرسومات، الفنون، والمزيد. تمحوَرَ محتوى المساقات حول قضيّة ثقافيّة حسّاسة تتطرّق إلى موضوع التهجير، النزوح والتشتت في المجتمع العربيّ. وفّرت هذه الطرائق فُرصًا للانكشاف على المعرفة والفهم العميقيْن للمحتوى المتعلَّم، وذلك من خلال تطوير مهارات عاطفيّة اجتماعيّة وتعزيزها. شكّلَت المشاركة في الدروس والورشات للطلابِ فرصةً للتعبير عن أنفسهم في حوارٍ محميّ، طرح قضايا حسّاسة مثل الصراعات وقبول الآخر، والمزيد. تعزيز القدرات العاطفية مثل الذكاء العاطفي للمتعلّم أو للمجموعة، حيث يؤدّي هذا الذكاء العاطفيّ إلى تحسّن العلاقات مع الآخر (Bar-Tal, Rosen & Nets-Zehngut, 2010). في حين يُعرَّف التماهي بأنّه قُدرة المتعلّم على تحديد التجربة العاطفية للآخر وفهمها واختبار عالمه الداخليّ كأنّه عالمه الشخصيّ، حيث

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

يرتبط التماهي ارتباطًا وثيقًا بالذكاء العاطفيّ ويُشكّل، إلى حدٍّ بعيدٍ، جزءًا منه (מסרי, 2014). تُعزّز تجربة التماهي الرغبةَ في تقديم المساعدة للآخر والاتصال معه (Batson, 2008). كذلك، تساهم المشاعر والتماهي في سيرورة التعليم (אופלטקה, 2018)، في حين أنّ الضبطَ العاطفيّ والتماهي يُعتبران أمرًا بالغ الأهميّة في نظام التربية والتعليم، حيثُ يُشكّلان رابطًا واعيًا بين الفِكر والعاطفة، ويُساهمان في التطوّر الشخصيّ والمهنيّ للمعلّمين المتدرّبين.

الإطار المفاهيمي

مفهوم الآخر

يتميّز المجتمع الإسرائيلي بتنوّعه، حيث يتألّف من مجموعات وجاليات تجمعها علاقات وتفاعلات تتنقّل ضمن توليفةٍ متنوّعةٍ بين القبول والانفتاح والنبذ، بين الاحتواء والرفض، بين المشاركة والتبادل المُثري وبين الإقصاءِ وحجب التأثير الثقافي للآخر. التباين الثقافي، اللغوي والاجتماعي يخلقُ حدودًا سائدةً تدور حول المنبَت القومي والإثني، ويُعبَّر عنها في النسيج الاجتماعي، الثقافي والسياسي (קופ, 2000).

من هنا، اضطرت الدولة إلى مواجهة ظواهر وأسئلة تتناول الفجوات، الصدوع والاستقطاب في المجتمع الإسرائيلي. أسئلة تتطرّق إلى الهويّة، الفنّ، الأيديولوجيّات، الروح الشعبيّة، الإثنيات، الثقافات والمواقف. يمكن للمجتمع الإسرائيليّ المتعدّد الثقافات أن يتبنّى طريقتيْن متناقضتيْن للتعامل مع الجاليات التي تؤلّفه: الطريق الأولى هي قبول وتبنّي الشكاوى الثقافيّة من قبَل الجاليات التي تُركّب المجتمع. الإمكانيّة الثانية هي العمل على ترسيخ الجاليات الثقافيّة ضمن ثقافة التيار المركزي في المجتمع على نحوٍ كامل أو جزئيّ. نشهدُ في إسرائيل حالاتٍ كثيرة لسياسة متعدّدة الثقافات تعترفُ بالثقافات القطاعيّة والجماعيّة إلى جانب ثقافة الأغلبيّة. أمّا العلاقات التبادليّة بين المجموعات فتُطوّر طبقة مشتركة لكلّ المجموعات الثقافيّة في المجتمع، التي تُتيح إمكانيّة لإجراء تنسيق وتنظيم اجتماعيٍّ معيّن رغم وجود صدوع اجتماعيّة وحالات تتميّز بالصراعات (לשם, 2003).

ترجو الخطوة الأخلاقيّة "الآخر هو أنا" إنشاءَ حوارٍ، اتّصالٍ إنسانيّ، أُطُر حياة مشتركة وطرُق للتعامل مع القضايا المختلفة ومع تعقيد الفسيفساء الإنساني في المجتمع الإسرائيلي. تكمن أهميّة هذه الخطوة في سيرورة قيام الإنسان بتعزيز وعيه وفهمه لنفسه، وللآخر، وللصراعات القائمة بين المجموعات (מסרי, 2014)، من خلال السعي نحو تحسين قدرة التعامل في حالات المواجهة (שולוב-ברקן, 1993). تهدف هذه الخطوة إلى إنشاء حوار يرتكز على التماهي، الضبط العاطفيّ المتوازن، الاعتراف، القبول، المشاركة والتوازي بدلًا من الإبعاد، الإقصاء، التمييز، الآراء المسبقة والعلاقات الهرميّة. إنّ تلك المهارات العاطفية نفسها تُشكّل ركيزةً لتحسين الذكاء العاطفي لدى المشاركين.

يتطرّق الذكاء العاطفيّ إلى قدرة الإنسان على التكيّف مع البيئة والتعامل معها بنجاح مَنوطٍ بقدرته على إجراء دمجٍ جيّد بين القدرات العقلانيّة والعاطفيّة (Lane et al., 1990). يُعرّف الذكاء العاطفيّ، اليومَ، بأنّه القدرة على معالجة المعلومات العاطفيّة بصورةٍ دقيقة وناجعة لنفسك وللآخر. يشمل الذكاء العاطفيّ القدرة على تحديد المشاعر والتمييز بينها (التصوّر)، تقييم وفهم المشاعر بما في ذلك الأسباب التي تؤجّجها وماهيّة التأثيرات التي لديها، التعبير عن المشاعر، استخدام المشاعر والقدرة على ضبطها بصورةٍ فعّالة بحيث تُساهم هذه المشاعر في النموّ والرفاه الشخصيّيْن للفرد وتضبط المشاعر الإيجابيّة والسلبيّة بصورةٍ فعّالة. يرتبط التماهي (Empathy) على نحوٍ وثيقٍ بالذكاء العاطفيّ، ويُشكّل، إلى حدّ بعيد، جزءًا منه. يتطرّق التماهي العاطفي إلى التجربة الإنسانيّة للمشاعر التي اختبرها إنسانٌ آخر. يُشكّل التماهي واحدًا من الأسباب

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الأكثر أهميّة في أنظمة العلاقات بين الناس. إنّ قدرة الأشخاص على تحديد وفهم احتياجات الآخرين والتعبير عن التماهي، الاهتمام والتعاطف من خلال التعبير عنها على نحوٍ صريح أو ضمنيّ، تُعتبر ضروريّةً من أجل إنشاء تفاعلات إيجابيّة متبادلة.

يدّعي البعضُ أنّه من الواجب اعتبار التدريس بمثابة عمليّة تجمع بين علاقات (Forrester,2005; Hargreaves, 2000). يُشدّد هذا التوجّه على وظيفة المعلّم التربوية-الاجتماعية في تنشئة الطفل ونموّه. طوّرت نودينجز (2002 Noddings,) المصطلح "أخلاقيّات الاهتمام" (Ethicsof Care) في مجال التربية. حسب نودينجز، يتم اختبار أخلاقيّات الاهتمام بالآخر يوميًّا في العلاقات بين اثنيْن: المعلّم – الطالب، على أنّ اختيار دعم هذا التوجّه كقيمة، يعني إنشاء مُناخات تربويّة مثاليّة للاهتمام بالآخر. لا يدور الحديث حول مهارات خاصّة يملكها هذا الفرد أو ذاك، بل حول التزامٍ قيَميّ – أخلاقيّ لمسارٍ تربويّ. "الآخر هو أنا" يعرض روح ومسارَ النموّ الشخصيّ للفرد ضمن مجتمع أخلاقيّ، بشريّ وإنسانيّ.

من هنا، تتجلّى وظيفة نظام التربية والتعليم في مَنح فُرَص للتعلّم عن الآخر ولتوسيع آفاق الحوار معه بحيث يكون اللقاءُ مهمًّا بالنسبة له، بعد سيرورة شخصيّة يفهم من خلالها الأنماط التي اعتاد عليها، فيحاول تحديثها، بتواضع أمام الآخر وباحتوائه واحترامه. إلى جانب سيرورة التعلّم والفهم المستقلّ، يُطلَب من الشخصٍ أن يكون إنسانًا مستمعًا، مُخلصًا، منفتحًا وداعمًا للآخر.

في القرن 21 الذي يتميّز بواقعٍ متغيّرٍ بوتيرةٍ سريعة، يواجه نظام التربية والتعليم تحديات كثيرة، خصوصًا أننا نعيشُ في مجتمعٍ متنوّع ومتعدّد الثقافات يضمّ هويّات كثيرة ومختلفة للأفراد فيه، ما يعني أنّ هناك أهميّة كبيرة لتطوير مهارات ذكاء عاطفيّ، قيَم التسامح، الاحترام والمساهمة في المجتمع، تمكين تحقيق الشخصي والمهني بالنسبة لكلّ شخص انطلاقًا من المسؤوليّة، المشاركة والالتزام بالمجتمع عمومًا. تنبع أهميّة ذلك من قبول الآخر واحتوائه كقيمة تؤثّر على بناء شبكة علاقاته مع الآخر، العائلة، غرفة الصفّ والمدرسة، المجموعة الاجتماعيّة التي ينتمي إليها وباقي المجموعات في دوائر العلاقات الأوسَع. لذا، تُلقى المسؤوليّة على العاملين في مجال التربية والتعليم في أن يكونوا شركاء في إعداد الجيل القادم، وفي التأثير على السيرورات التعلّميّة، القيَميّة والاجتماعيّة. إنّ خطوة كهذه تضعُ، قبل كلّ شيء، قيَمًا كونيّة، إنسانيّة، ديمقراطيّة تُعبّر عن احترام الإنسان، المساواة، التسامح، قبول الآخر، الاحتواء والتعاطف، الديمقراطيّة، الهويّة والانتماء.

التهجير والنزوح

بخِلاف المجموعة السكانيّة اليهوديّة في الدولة التي هاجرَت إلى إسرائيل من دوَل مختلفة خلال القَرن الماضي، عاشَ الفلسطينيّون مواطنو دولة إسرائيل في البلاد قبل قيامها عام 1948. يُعتبر الفلسطينيّون مواطنو دولة إسرائيل المجموعة السكانيّة الأصلانيّة في البلاد، إذا تم تهجير الكثير منهم داخل إسرائيل أو خارجها. يصفُ سعيد (2000) ذلك على النحو الآتي: "750,000 شخصًا منا كان يعيش هنا – ثلثيْ مجموع السكان – طُرِدَ خارج البلاد، سُلبَت أملاكُنا، مئات القُرى دُمّرَت، وتم طمسُ مجتمعٍ بأكمله" (ص. 183). لا يزال العرب الإسرائيليّون يحملون ذاكرةَ التهجير. "دويُّ هذه الحكايات الموازية لا يزالُ يتردّد أبدًا في الحاضر، يتردّد على عتبة الاعتراف (Ochs & Capps, 1996، ص. 33). ولكن، نظرًا للظروف السياسيّة، تبقى هذه الذكريات المَكتومة والتي نادرًا ما يُعبَّر عنها (Skultans, 1999) غائبةً عن المناهج التربويّة. إلى جانب ذلك، رغم أنّ الأقليّة العربية الإسرائيليّة (20% من مجموع السكّان) منفصلةٌ جغرافيًّا ويُميّز ضدّها مؤسّساتيًّا، مع بنية

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

تحتية اجتماعيّة، اقتصاديّة وتربويّة ضعيفة (Hayik, 2019; Coursen-Neff, 2004)، فإنّ المناهج في أنظمة التعليم العربيّة الإسرائيليّة تُعتبر منفصلةً عن هذا الواقع. بعض الفعاليّات المُقترَحة في هذا الكُتيّب توفّر مساحاتٍ آمِنة للطلاب لتناول هذه القضايا، والاتّصال مع ماضيهم ومناقشة تحدّياتهم الرّاهنة.

التدريس النقديّ

إنّ الفعاليّات المقترَحة هنا، والتي ترتكزُ على التدريس النقديّ، تربط غرفة الصفّ بحياة الطلاب والمجتمع من خلال تزويد الطلاب العرب بمنصّة للتعبير عن مخاوفهم وطموحاتهم بوصفهم أفرادًا في مجموعة أقليّة. "منهاجنا التقليديّ يفصلُنا عن الحياة، ويتمحور حول كلماتٍ فارغة من واقعها الذي يُفترَض أن تمثّله، إذ تفتقرُ إلى نشاطٍ راسخٍ، وتعجزُ عن تطوير وعيٍ نقديّ" (Freire, 1973، ص. 33)، من هنا تنبع الحاجة إلى إعداد مناهجَ تَصلُ النّصَّ بالسياق، والكلمة بالعالَم (Freire, 1983).

في حين أنّ غرفة الصفّ يمكن أن تكون حيّزًا مُثمرًا لتناول القضايا المتعلّقة بحياة الطلاب، فإنّ المناهج السائدة في نظام التربية والتعليم العربي الإسرائيلي يتماشى أكثر مع النموذج البنكيّ (Freire, 1970) ويتبع توجّهًا تقليديًّا وتربويًّا يعتمد التدريس أمام الصفّ (Bekerman, 2009). إنّ الفعاليّات المُقترَحة تشوّشُ الوضع الرّاهن (Lewison et al., 2008) من خلال توفير فُرَص للطلاب لمناقشة علاقة حكايات النزوح التي يعرفها الأطفال بحياتهم الشخصيّة. عندما ينخرطُ الطلاب في الفعاليّات المقترحة، قد يُصبحون واعين بشأن قضايا العدالة الاجتماعيّة وقد يبدؤون بتطوير هويّات اجتماعيّة قويّة.

يحتاج المعلّمون إلى تزويد الطلاب بمناهج تدريسيّة تعزيزيّة تتحدّى ممارسات التدريس القائمة على مهارات مفهومة ضمنًا وإلى تعزيز استقلاليّة الطلاب في مسارات حياتهم (Luke & Freebody, 2000). عليهم توفير تقنيّات منهجيّة ترعى المساحات الديمقراطيّة حتى يتمكّن الطلاب من التأمّل بواقعهم والسعي إلى سُبلٍ للتحوّل. هذا هو هدف هذا الكتيّب، بناء جسورٍ ديمقراطيّة لتصلَ بين غرفة الصفّ والواقع الذي يعيشه الطلاب.

المساقات التي يتعلّمها الطلاب في الكلية في إطار مشروع DEMO

في سبيل إنشاءِ علاقةٍ والتزامٍ، على المستويَيْن الفكريّ والعمليّ، لدى معلّمي المستقبل وأفراد المجتمع عمومًا تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه، وتجاه السِّماتِ والمبادئ، والعادات السلوكيّة السليمة في كلّ ما يخصّ العلاقات التي تنشأ بين الفردِ وبين الآخر وبين الفرد وبين نفسه، يتمثّل أحد الأساليب بربط الحياة الأكاديميّة بالمجتمع والبيئة (Community-based learning) من خلال طرح قضايا وأسئلة أخلاقيّة تتعلّق بفهم الآخر وفهم المجتمع، وتتعلّق، في حالتنا، بقضية النزوح، التشتت والتهجير، في مجالات المعرفة المختلفة أو المساقات المختلفة. لا بدّ من كشف المواضيع التي تستدعي النقاشَ التأمّليّ القائم على تسليط الضوء على تاريخ المجتمع وإدارة نقاشات أخلاقيّة مع الطلاب في غرفة الصفّ. بعد رسم خطّةٍ لمحتويات مشروع DEMO، تبيّنَ أنّها تضمّ مواضيع كثيرة تُتيح إمكانيّة الانشغال بقيَم إنسانيّة، بفهمِ تاريخ المجتمع الفلسطيني الإسرائيلي، بمواجهة الصراعات وخصوصًا بفهم الآخر. وضع فرضيّة التدريس في الإطار الأكاديمي مع ربط وثيق مع المجتمع والبيئة. طموح كلّ معلّم في السيرورة التربويّة، مشاركة طلابه بتعلّمٍ ذي معنًى ينطوي على صِلةٍ بعالمه ومجتمعه. لذلك، ينبغي للمعلّم أن يستخدم أساليب تدريسٍ تُشجّع على التفكير والتفكير النقديّ: إجراء حوار ذي معنًى،

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

تشجيع التفكير المعقّد حول قضايا أخلاقيّة ونقاش المعضلات المرتبطة بالمجتمع. يمكن إجراء التعلّم القائم على التفكير النقدي مع إجراء حوار يتعاطف مع الآخر وتسامح معه، حوارٍ يُطوّر مهارات فهم الآخر، التفكير التأمّلي والنقدي.

1. المساق: "الهويّة، المجتمع والثقافة"

وصف عامّ

تمّ إعدادُ المساق لتعريف الطلابِ بعددٍ من الجوانب الاجتماعيّة، التاريخيّة التربويّة والاقتصاديّة الهامّة في تجربة المجتمع العربي بدولة إسرائيل. يناقش المساق تطوّر هذه المسائل منذ مطلع القرن العشرين، وتأثيرها على صياغة الهويّة الاجتماعيّة والمدنيّة للمجتمع العربي في إسرائيل، من خلال التطرّق إلى مواضيع مثل المكانة والحقوق، موضوع الجندر في المجتمع، الحركات الاجتماعيّة، الأعمال الإبداعيّة الفنيّة بأنواعها، مواضيع مهمّة في تطوّر نظام التربية والتعليم وما إلى ذلك. يحاول المساق أن يصِفَ للطلابِ موضوعَ العربِ في إسرائيل بوصفهم مجتمعًا من خلال عرض الأبعاد التي يُعرّف المُجتمع نفسه بحسبها، والتحديات المختلفة التي تواجه المجتمع في القرن 21.

أهداف المساق

- توفير معرفة واسعة النطاق حول موضوع الهويّة في المجتمع العربي داخل إسرائيل.
- نقاش مواضيع هامّة "وساخنة" في المجتمع مثل موضوع الجندر.
- إثراء تجربة التعلّم لدى الطلاب من خلال نقاشات واستضافة شخصيّات من المجتمع العربي.
- تمرير قيَم ذات معنًى عن التعدّد الثقافي في المجتمع.
- تشجيع المشاركة المدنيّة للطلاب (التطوّع المجتمعي، المشاركة الشخصيّة وغير ذلك).
- إثراء أساليب جديدة للتعامل مع "مشكلة الهويّة" لدى شرائح مجتمعيّة.

تَردُ فيما يلي، ولهدف التوضيح، 4 خطط دروس:

خطة الدرس 1:

الهويّة العربيّة في سياقٍ متعدّد الثقافات: نناقش في الدرسِ تعريفَ الهويّة ومركّباتها وجذورها التاريخيّة. تعريف المجتمع العربيّ في إسرائيل كأقليّة قوميّة إثنيّة، ميّزاته وتعريفه القوميّ، الثقافيّ والتاريخيّ. وكيف يعرّف كلّ طالب نفسه وهويّته، إلى أيّ مدى يعي الطالبُ هذه المسألة في حياته البالغة، وما هو تأثير هذا التعريف.

أسلوب التدريس: قراءة مادّة نظريّة باللغتيْن العربيّة والعبريّة. أمّا الدروس اللاحقة فتُجرى من خلال نقاشات ضمن مجموعات على شكل ورشات، من خلال منح كلّ طالب إمكانيّة التعبير عن نفسه وجلْب غرض يعبّر عن هويّته إلى اللقاء، يُجرى نقاش بشأن ذلك بين أفراد المجموعة، كلّ طالب يربط الغرض بهويّته. كما هو الحال في كلّ ورشة، يُشدّد المُرشِد على مسألة السريّة، الإصغاء والاحترام المتبادَل.

المُنتَجات: يعرض الطلابُ فيديوهات قصيرة تتطرّق إلى مركّبٍ في هويّتهم مثل تاريخ بلدتهم، ديانتهم، قوميّتهم وما إلى ذلك، أو أيّ موضوع يختارون عرضه مقابل الصفّ، تُمنَح أيضًا إمكانيّة عرض قضايا في تعريف الهويّة والصراعات حولها: القوميّة، الثقافة، والتربية والتعليم.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

خطة الدرس 2:

المرأة والجندر في المجتمع العربيّ بإسرائيل: شهدَت مكانة المرأة العربيّة في إسرائيل تغيّراتٍ هامّة في العقديْن الأخيريْن، سواء في المجتمع الإسرائيلي العامّ أو في المجتمع العربيّ نفسه. على أنَّ المرأة العربيّة لم تحظَ بعد بتمثيلٍ مناسبٍ في مختلف الأنظمة والمجالات في إسرائيل (مثل الإطار الأكاديمي، الطب، نظام المحاكم، الوزارات الحكوميّة والنظام السياسي الوطني)، حتى وإن كان تمثيلها في تصاعد مستمرّ. عندما نفحص تمثيل المرأة العربيّة في السُّلطة المحليّة، داخل المجتمع العربيّ نفسه، نكتشفُ أنّ الصورةَ ضبابيّة على نحوٍ خاصّ. نناقش في الدروسِ اختلاف مكانة المرأة العربيّة حسب الديانة، الانتماء الجغرافي، مستوى الدراسة، التوظيف، مواقفها في اتّخاذ القرارات وغير ذلك.

أسلوب التدريس: في البداية، تمّ عرض معطياتٍ ديموغرافيّة ورسم خريطة لوضع المرأة في البلاد ضمن عدّة مجالات: التربية والتعليم، التوظيف، والعمل الأكاديمي. بعد ذلك، تم طرح عدد من القضايا الساخنة مثل التسرّب من نظام التربية والتعليم على خلفية جندريّة جغرافيّة، اجتماعيّة اقتصاديّة. إلى جانب كلّ مسألة توظيف المرأة العربيّة في المجتمع، وتمثيلها في مواقف اتّخاذ القرار في الحيّز العامّ.

مسألة إضافيّة هي مسألة قتل النساء والعنف ضد النساء والتعامل مع النّخَب السياسية، الدينية والسلطات لمعالجة هذه المسألة. الأُطُر التي تعالج هذا الشأن، أهميّة الاعتراف بهنّ من جانب العاملين في مجال التربية والتعليم وبناء تعاونات مستقبليّة لهدف التغلّب على هذه الظاهرة الصعبة والمُلّحة. نستخدم أفلامًا وثائقيّة تطرح المسائل الآنف ذكرُها والتي أجراها ممثلّون عرب مثل "عاصفة رمليّة"، "مشاهد منسيّة" وغيرها.

خطة الدرس 3:

حكايات سرديّة: مقابلات سرديّة كأداة لفهم الآخر (المهجّرين): من أجل تطبيق أسلوب التعلّم الجديد – المقابلة السرديّة المصوّرة بالفيديو، أُعطيَ الطلابُ مهمّةً لاختيار أشخاصٍ من عائلتهم أو من البيئة القريبة يُعتبرون مهجّرين، وبناء جدول أسئلة حول موضوع تجارب التهجير من خلال التعامل المتعاطف والحساس مع ما يتذكّرونه من تلك الأيام. كان الهدف من وراء ذلك هو التدرّب على استخدام الأسئلة المفتوحة التي تُتيح إمكانيّة فتح حوار والربط بين الأجيال، بين الماضي والحاضر، بين الشباب المتدرّبين للعمل في مجال التدريس وبين الجيل الذهبيّ، للاستماع إلى حكايتهم السرديّة في سياقِ النزوح، ولفهم التجربة من المصدر الأوّل. في البداية، لم يستوعب الطلابُ المهمّة تمامًا، حيث اعتقدوا أنّهم سيسألون الأسئلة ليحصلوا على إجاباتٍ فوريّة، وبهذه الطريقة تنتهي المهمّة. ما تبيّن لاحقًا كان مختلفًا؛ عندما بدأ الطلاب بإجراء المقابلة، اتّضحت حقيقة أخرى ومختلفة، وفي كثيرٍ من المرّات كانت هذه الحقيقة مؤلمة على نحوٍ لم يكونوا قد توقّعوه، وهنا نشأت الحاجة إلى تناول الطريقة التي تسمحُ بالحافظ على توازن بين الشخصي والحياديّ، وإلى التحقّق من الشخص الذي تتم مقابلته بشأن الحقائق التي يحكيها وعدم المبالغة أو المماطلة والحفاظ على مستوًى مهنيٍّ مناسبٍ في المقابلة، وأيضًا التعبير عن التعاطف تجاه الشخص الذي تتمّ مقابلته.

المُنتَجات: على سبيل المثال، إحدى الطالبات التي أجرت مقابلة مع جدّتها التي تبلغ الـ 90، واختارت على نحوٍ خاص إجراء المقابلة في بلدتها المهجّرة "إقرث". عمليًّا، لم تخطط الطالبة، فحسب، لإجراء المقابلة وطرح الأسئلة على جدّتها، بل كانت مبدعةً و"استحضرت" المكان في حكايةٍ كان لها صدًى أقوى من سرد حكايةٍ في منزلها بالقرية التي انتقلت إليها الجدّة بعد أن هُجِّرَت عام 1948. من ضمن الأشياء الأخرى التي برزَت كانت الشجاعة في طرح الأسئلة والاستماع إلى أمورٍ

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

صعبة من شخصٍ عشت معه لسنوات طويلة دون أن تفهم عُمق تجربته. فاجأت سيرورة المقابلة المصوّرة قسمًا كبيرًا من الطلاب، مما جعلهم يرتبطون بالذاكرة الجمعيّة للعائلة والمجتمع العربيّ، الذي يضمّ قسمًا كبيرًا من مُهجّرين. لاحقًا خلال المساق، سردَ الطلاب ووصفوا تأثير المقابلات على مستوى وعُمق فهمهم لمدى أهميّة صياغة الأسئلة، تخطيط البنية ونمط التجنيد بوسائط تكنولوجيّة من القرن 21 لتوثيق التاريخ الشخصي، العائلي والمجتمعي.

المُنتَجات: شاهدوا الفيديو القصير الذي أعدّته الطالبات مع الجدّة "مُهجّرة من إقرث". بعد المقابلة، كتبت الطالبة تأمّلًا وسجّلته. تمّ تخزين كلّ المواد في أرشيف الكليّة، بحيث عرض كلّ طالب المقابلة التي أجراها أمام كلّ الصفّ في درسٍ تزامنيّ، وحيث تجاوبَ الزملاء مع ذلك وتعلّموا من بعضهم البعض.

خطة الدرس 4:

الأهميّة الثقافيّة ومدّخرات الثقافة: الأهميّة الثقافيّة (Cultural Significance) هو مصطلح أساس في الحفاظ على مدّخرات التراث، حيث يتناول هذا المصطلح توليفةً من مواقع التراث ومدّخراته، الملموسة وغير الملموسة، المنقولة وغير المنقولة. حسب "ميثاق بوررا" (Burra Charter)، الأهميّة الثقافيّة هي قيمةٌ جماليّة، تاريخيّة، علميّة، اجتماعيّة أو روحانيّة لأجيالٍ خلَت، للجيل الحاضر ولأجيال قادمة. تتجلّى الأهميّة الثقافيّة في المكان نفسه، في بناية تابعة لها، في البيئة، في الاستخدام، في السياقات، في المعاني، في الشهادات وفي علاقتها مع الأماكن والأشياء. يمكن أن ينطوي مكانٌ ما أو مدّخرٌ ما في داخله على توليفةٍ من القيَم المتعلّقة بأفراد أو مجموعات مختلفة.

أحد المواضيع الهامّة في مركّبات مساق الهويّة هو المُنتَجات وسيرورات "الثقافة" المحفوظة والتي تنتقل من جيل إلى جيل مثل المدّخرات الثقافيّة، التي تنشأ من خلال أغراضٍ ملموسة مثل بنايات أو أعمال فنيّة. كذلك، هناك أقسامٌ كثيرةٌ من الثقافة غير ملموسة مثل الأدب، الأغاني، الموسيقى، الرقص، التمثيل، المهارات، أنماط الطبخ، الحِرَف والمهرجانات. كلّ ذلك هو تعبير عن الثقافة التي يمكن تسجيلها دون لمسها أو خزنها على نحوٍ ملموس، في مسرحٍ مثلًا، ولكنها موجودة لاختبارها بواسطة أدوات تُتيح لها التعبير عن نفسها. هذه الأدوات الثقافيّة تدعوها الأمم المتّحدة بالكنوز الإنسانيّة.

أسلوب التدريس: عرض أفلام وإجراء نقاش في غرفة الصفّ (https://youtu.be/Wr0W_mvL0O8)، كشف الطلاب على إبداعات فنيّة، الشِّعر العربيّ والنثر، المسرح والمسرحيّات. كذلك، عرض مسرحية لطلاب عن أحد مدّخرات الثقافة. أجراء مقابلات مع شعراء، كُتّاب ومسرحيّين، ممثّلين يعملون في التراث الشعبي. كذلك، عرضَ الطلابُ مراكز تراث مختلفة مثل مركز التراث في سخنين.

العبَر المستخلَصة

1. العلاقة مع الأجداد: من خلال المقابلات التي أجراها الطلاب مع الأجداد، تحوّلت العلاقة معهم من علاقة شخصيّة إلى علاقة ضمن سياق اجتماعي تاريخي. الاستماع إلى السرديّات بصيغة المتكلّم دفع الطلاب إلى خوض رحلةِ بحثٍ عن السياقات المهمّة التي ترافق حكايات حياة أقربائهم الكبار في السنّ، أين يعيشون وما هي ظروف معيشتهم. يُساعدُ هذا لأمرُ الطالبَ على التفكير التأملي، التفكير بمكان الطالب في مقابل البيئة المحيطة، ويُساعد على فهم الواقع الذي نعيشه حسب أزمنة مختلفة: الماضي، الحاضر والمستقبل.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

2. طرأ تحسّن على الوعي الاجتماعي لدى الطلاب من خلال استخدام منهجيّة المقابلة بمساعدة الفيديو، حيث بدأ الطلاب بالتفكير بأنواع منهجيّات أخرى لاستخدامها في المستقبل وليكون في الإمكان جعلها مُتاحةً للطلاب الصغار في عصرٍ رقميٍّ ومتغيّر.
3. هناك شرعيّة لطرح معضلات وصراعات بصوتٍ عالٍ، إدارة نقاش أكاديمي، تعبير عن رأي أحيانًا ما يكون مخالفًا لرأي الآخر في قضايا اجتماعيّة كثيرة تَشغل المجتمع في إسرائيل والمجتمع العربيّ بشكل خاص. خصوصًا لدى المربّين الذين كثيرًا ما يواجهون قضايا اجتماعيّة وتربويّة معقّدة، الأمر الذي من شأنه أن يؤدّي إلى مواجهات بين الطلاب، كما أنّ هناك أهميّة لمنح مساحة للتفكير بصوتٍ عالٍ أثناء الحفاظ على الاحترام المتبادل، استخدام مهارات الذكاء العاطفي والتعاطف، ما شأنه أن يُساعد على البحث عن حلول داخل مجموعات المتعلّمين.
4. تدريب الطلاب على إجراء توازن بين الجانب العاطفي والتدريسي الأكاديمي، وفهم السيرورة الشخصيّة التي يختبرها الطالب. مثلًا، أثناء طرح الأسئلة في المقابلات، هل هو منخرطٌ عاطفيًّا وكيف يؤثّر ذلك على صياغة السؤال، التعليم للتحكّم المُنضبِط بالجانب الشخصيّ لدى شخص مهنيٍّ في المستقبَل. بمعنى تحديد وفهم العواطف والأفكار، وعليه يتم تنظيمها بصورةٍ لا تطغى على إمكانيّة الردّ الحياديّ للشخص المهنيّ العامل في مجال التربية والتعليم.
5. تعامل الطلاب مع التصوّرات المسبقة والأفكار المسبقة القائمة تجاه مجموعات اجتماعيّة / شعوب أخرى / ظواهر اجتماعيّة، انكشاف الطلاب على الموضوع من خلال مشاهدة أفلام، نقاشات أكاديميّة ولقاءات مع أشخاص رئيسيّين والتأثير مثل جمعيّات للتغيير الاجتماعي. أحد الأمثلة الحيّة عن ذلك هو النقاش الذي دار حول موضوع مكانة المرأة في المجتمع العربيّ، إلى جانب قضيّة تجلّت، على سبيل المثال، في تعليم الطالبات في النقب في الإطار الجغرافي، الاجتماعي والثقافي.

2. المساق: "التهجير والأقليّات في أدب الأطفال"

وصف عامّ

يربطُ المساق أدبَ الأطفالِ وقراءاتٍ أكاديميّة حول التهجير والتهميش بالتحديات التي تواجه حياة الطلاب بوصفهم أفرادًا ضمن مجموعة أقليّة في إسرائيل. يُطلب من الطلاب توفير ردٍّ على كتب الأطفال وإجراء قراءات باستخدام إستراتيجيّات ردّ خاصّة بالقارئ تدمج بين الفنون والعلاقات مع الذات والمجتمع. إلى جانب ذلك، يشارك الطلاب في تعلّمٍ قائمٍ على المشاريع من خلال مشاريع PhotoVoice وصناعة أفلام عن التهجير تُشكّل إمكانيّات للتأمل بواقعهم الصعب. إنّ من شأن مشاركة من هذا النوع أن توفّر مساحة آمنة للطلاب ليتأمّلوا بقضايا التهميش، الهويّة، الامتياز، الذاكرة، والطموحات نحو مستقبل أفضل.

أهداف المساق

- يتأمّل الطلاب بالنصوص وعلاقتها بحياتهم من خلال إنشاء ردود خاصّة بالقارئ.
- يُجري الطلاب ويتأمّلون بمقابلات مع أقارب كبارٍ في السنّ عن حكاياتِ التهجير وَ/أو التهميش.
- يُشارك الطلاب بمشاريع تصوير وثائقيّة تشاركيّة تُدعى PhotoVoice.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

- يُعبّر الطلاب عن مشاعرهم وأفكارهم بشأن كوْنهم أفرادًا في مجموعة أقليّة.

رابط لمنهاج المساق:

https://www.demo.erasmus-il.org/copy-of-migration-and-displacement

تَردُ فيما يلي، ولهدف التوضيح، 3 خطط دروس:

خطة الدرس 1:

عنوان الدرس: "المركز مقابل الريف: شعورُ العالِق بينهما"

الحكاية: "آزي في الوسط" (Sarah Garland, 2012).

رابط للحكاية مَقروءَةً بصوتٍ عالٍ:

https://www.youtube.com/watch?v=9AqZM-EXnrA&t=2s

تصفُ الحكاية الصعوبات التي واجهتها طفلةٌ مهاجرة تحاول التأقلم مع ثقافةِ دولةٍ مُضيفة. اضطرّت آزي ووالداها إلى مغادرة منزلهم والهرب إلى دولة أخرى في رحلةٍ مخيفة بالسيارة والقارب. في الدولة الجديدة، اضطرّوا إلى تعلّم لغة جديدة، إيجاد منزلٍ جديد وكان على آزي أن تبدأ دراستها في مدرسة جديدة. بمساعدةٍ لطيفةٍ تلقّتها في المدرسة، تبدأ آزي بتعلّم اللغة الإنجليزيّة. تكسبُ صديقةً جديدة، وبكلّ شجاعةٍ ومثابرة، تبدأ بالتأقلم مع حياتها الجديدة. ساعدتها زراعة بعض حبّات الفاصوليا الخاصّة التي جلبتها معها من بلادها في ساحة المدرسة في التعبير عن مهارات الزراعة التي تعلّمتها من جدّتها على نحوٍ قرّبها من زملائها في الصف.

وصف الفعاليّة:

الأشخاص الذين لديهم تاريخٌ من التهجير/التهميش يعيشون عادةً في عوالم مختلفة. حيث يواجهون تحديات إيجاد طريق يلتفون من خلالها حول الثقافة السائدة، وفي الوقت نفسه، يحافظون على قيَمهم وتقاليدهم الثقافية. لذا، فإنهم عادةً ما

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

يشعرون أنهم عالقون في الوسط. يُساعد هذا الدرس على خلق مساحةٍ للطلاب للتأمّل بصراعاتهم الداخليّة والاجتماعيّة والتحديات العاطفية التي يواجهونها بوصفهم أفرادًا في مجموعة أقليّة تنتمي إلى مجموعات فرعيّة متنوّعة.

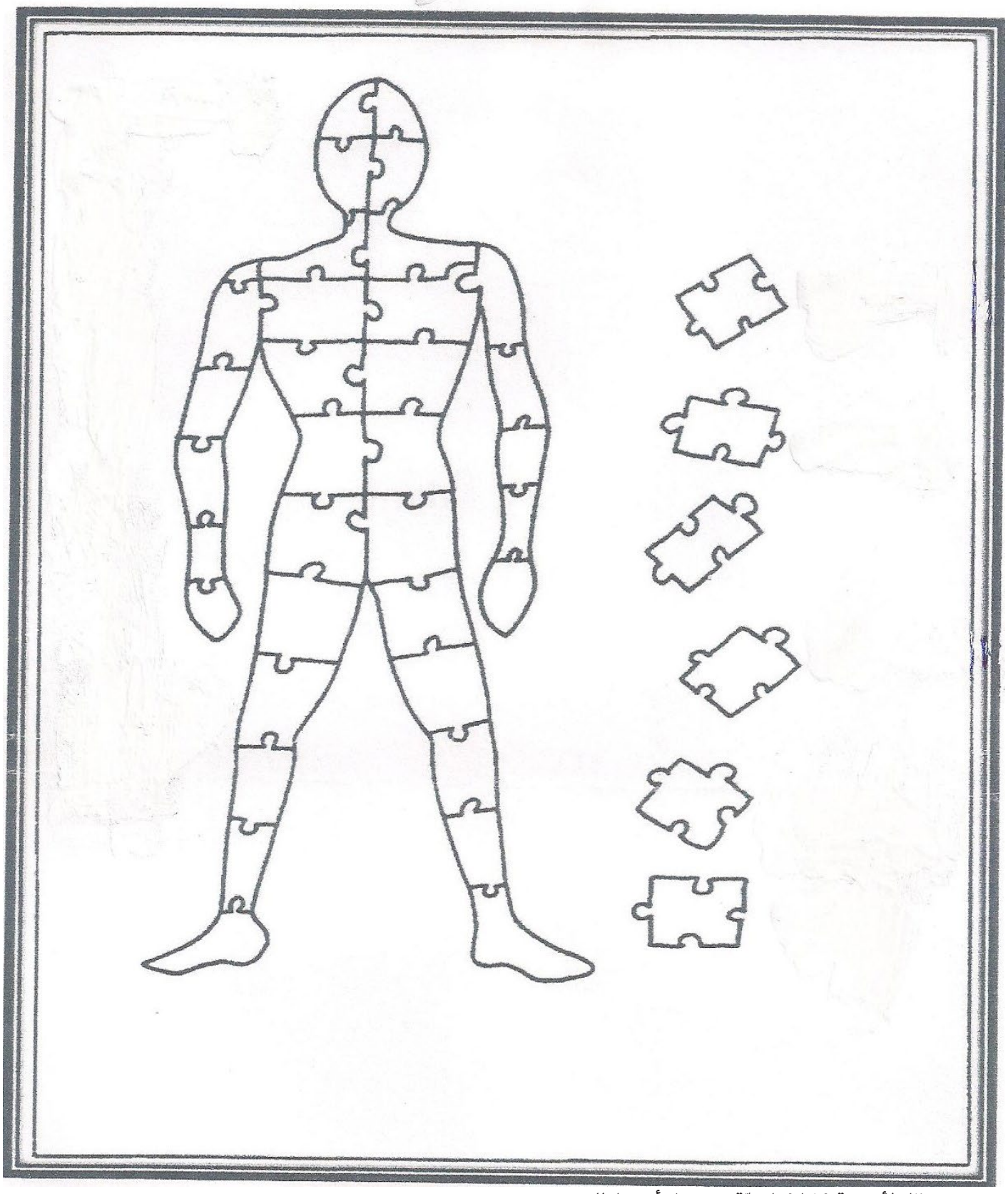
تمّ اقتراح فعاليّتيْن للطلاب للتأمّل في هويّتهم/هويّاتهم المتعدّدة وفي المركّبات الهامّة التي تُشكّل هويّاتهم.

الفعاليّة 1: أحجية (بازل) الهويّة

وصف الفعاليّة: يُطلَب من الطالب أن يملأ كلّ قطعة داخل جسم أحجية (بازل) الهويّة الآتية بكلماتٍ تُعرّف عنه، قِطَع الهويّة التي تجعله شخصًا كاملًا. أما في القطَع خارج الجسم، فيكتب الطالب كلمات/مركّبات هويّة يرغبُ في أن تكون فيه. بعد أن يُنهي الطلاب الكتابة، يجلسون على شكل دائرة ويشاركون عملهم. يمكن إجراء مناقشةٍ بعد ذلك عمّا يُشكّل هويّة المرء، متى يشعر الناس بالانتماء/عدم الانتماء/في الوسط، وما يستطيعون فعله لضبط هذه المشاعر.

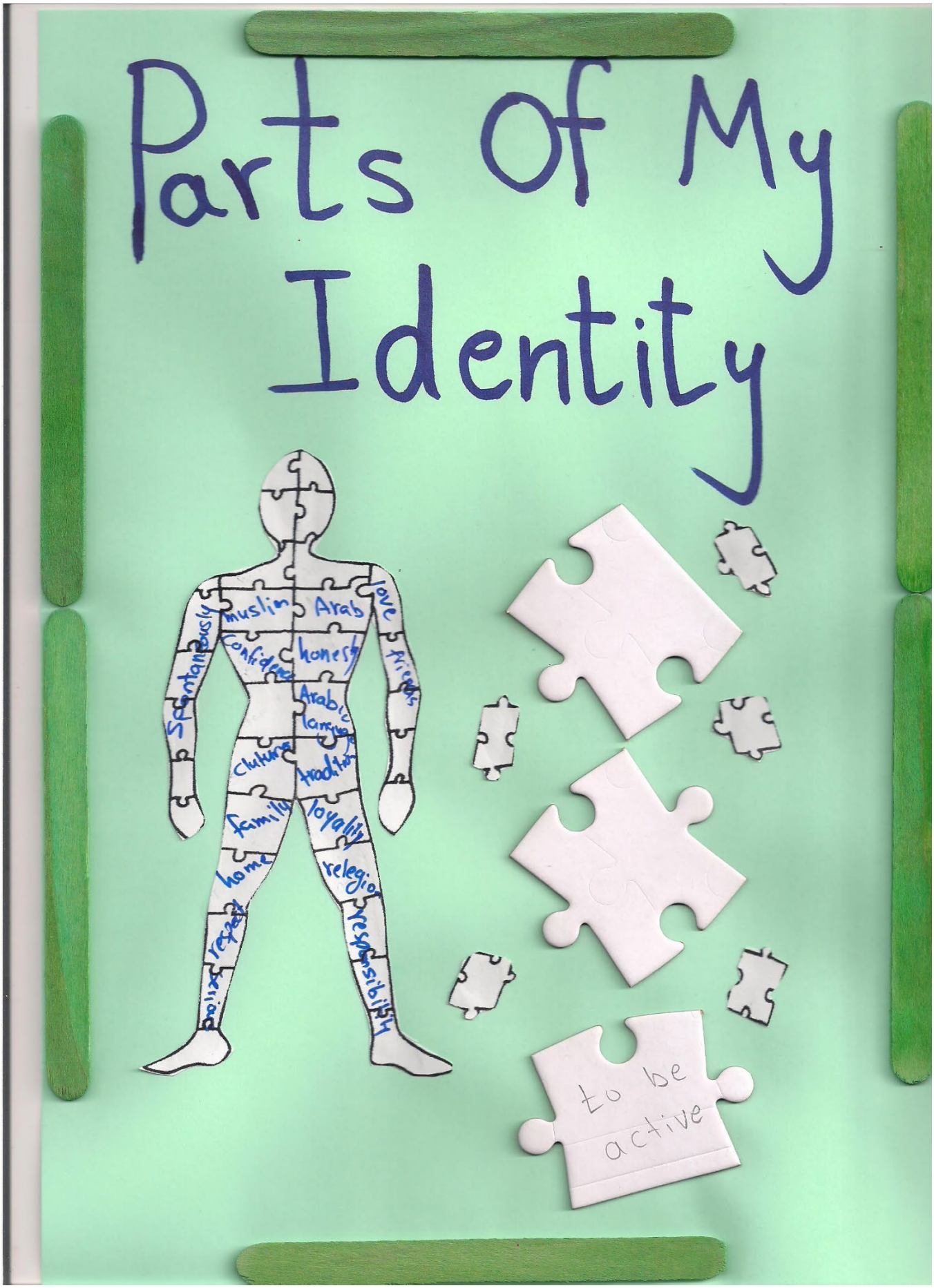
تُساعد هذه الفعاليّةُ المعلمَ ليعرف أكثر عن هويّات الطلاب، شخصيّاتهم وصراعاتهم.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



مثال لأحجية (بازل) الهويّة من عمل أحد الطلاب:

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

الفعاليّة 2: قصيدة "مِن أيْن أنا"، تأليف: جورج إيلا ليونز

وصف الفعاليّة: بعد قراءة قصيدة "مِن أيْن أنا" من تأليف جورج إيلا ليونز (يُنظَر أدناه) ومناقشة العناصر الشخصيّة، الاجتماعيّة والثقافيّة المهمّة التي تستذكرُها الشاعرة من ماضيها والتي تُشكّل هويّتها اليوم، يكتب الطلاب قصائدهم الخاصّة تنطوي على موضوعة "مِن أيْن أنا"، حيث يسلّطون الضوءَ فيها على عناصرَ، محطات، وذكريات من حياتهم. هذه طريقة إبداعيّةٌ للاتصال بالماضي وربطه بالحاضر.

Where I'm From

I am from clothespins,
From Clorox and carbon tetrachloride.
I am from the dirt under the black porch
(Black, glistening it tasted like beets.)
I am from the forsythia bush, the Dutch elm whose long gone limbs I remember as if they were my own.

I'm from fudge and eyeglasses,
From Imogene and Alafair.
I'm from the know-it-alls and the pass-it-ons,
From perk up and pipe down.
I'm from He restoreth my soul with a cottonball lamb
And ten verses I can say myself.

I'm from Aretmus and Billie's Branch,
Fried corn and strong coffee.
From the finger my grandfather lost to the auger
To the eye my father shut to keep his sight.

Under my bed was a dress box spilling old pictures,
A sift of lost faces to drift beneath my dreams.
I am from those moments – snapped before I budded—leaf-fall
from the family tree.

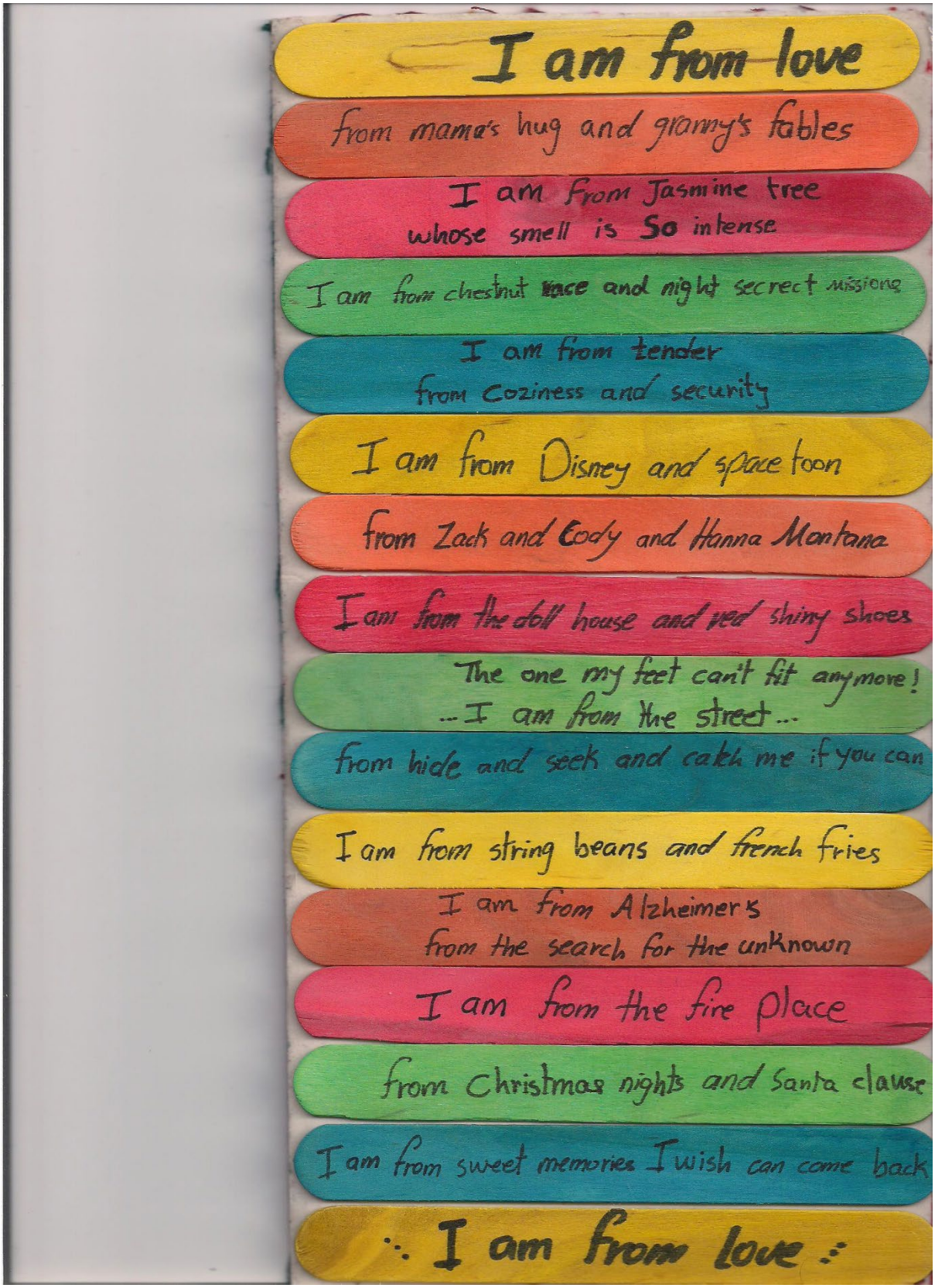
George Ella Lyons

يستطيع الطلاب استخدام النموذج الوارد في الرابط الآتي لمساعدتهم في كتابة قصائدهم الخاصّة:

https://freeology.com/wp-content/files/iampoem.pdf

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

مثالٌ لقصيدة كتبها أحد الطلاب



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

الفعاليّة 3: "أين أقف؟"

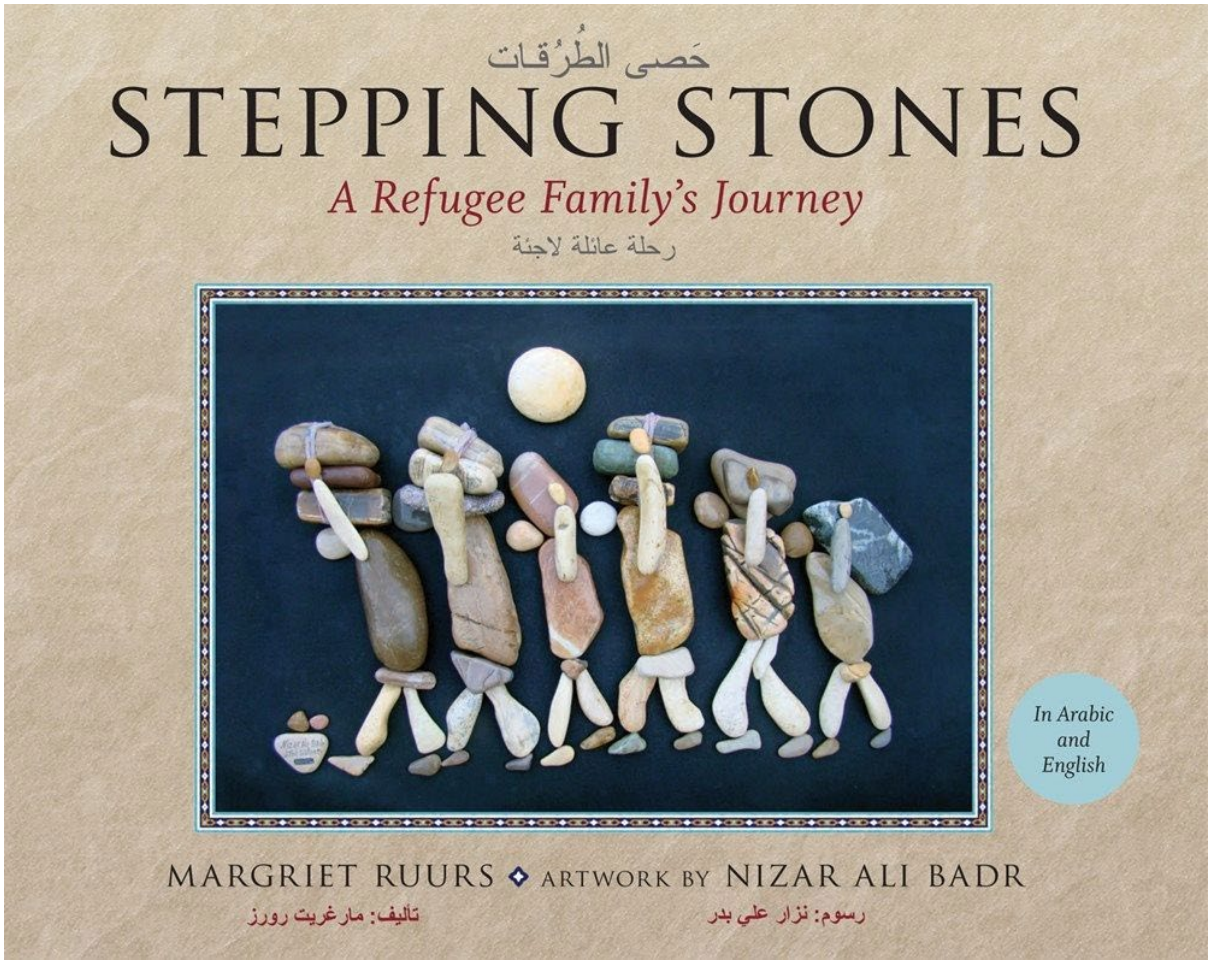
وصف الفعاليّة: يُطلَب من الطلاب تصوّرَ أنّ غُرفة الصفّ هي واقعهم. يُطلَب منهم أن يقفوا حيث يرون أنفسهم في بلدتهم، بحيث يُمثّل المركز النقطة الأقوى في حين تُمثّل الجوانب النقاط الأقلّ قوّة. عندما يقف الطلاب في مواقعهم المُختارة، يُطلَب منهم شرح أين يرون أنفسهم ولماذا.

بعد المشاركة، يُطلَب من الطلاب التفكيرَ بطرائق يمكنها مساعدتهم في الاقتراب أكثر من المركز (طرائق تمكين).

خطة الدرس 2:

عنوان الدرس: رحلاتنا في الحياة

الحكاية: حَصى الطُّرُقات: رحلة عائلة لاجئة (Margriet Ruurs, 2016)



رابط لقراءة الحكاية بصوتٍ عالٍ:

https://www.youtube.com/watch?v=G-RhmR367i0&t=3s

استلهمَ كتابُ الصوَر هذا العملَ الفنيّ من إبداع الفنان السوريّ نزار علي بدر. أسِرَت الكاتبة بجودة السرد القويّة لعمل السيد بدر، ومن خلال استخدام العديد من أعمال بدر التي صنعها مسبقًا، بدأت الكاتبة بإنشاء حكاية عن أزمة اللاجئ السوريّ.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

تروي "حصى الطُّرُقات" حكاية راما وعائلتها الذين اضطروا إلى ترك قريتهم التي كانت هادئة في يومٍ من الأيام هربًا من الحرب الأهليّة المشتعلة على تخوم منزلهم. حمل أفراد العائلة ما يمكن حمله على ظهورهم، راما وأمّها، والدها، جدّها وجدّتها، سامي، وبدأوا مشوارهم مشيًا على الأقدام نحو الحريّة في أوروبا. تُبيّن الصور الحجريّة الصادمة التي أبدعها نزار علي بدر هذه الحكاية. الحكاية ثنائية اللغة: الإنجليزيّة والعربيّة.

الفعاليّة 1: كتابة المَصاعب على الحصى

وصف الفعاليّة: من خلال الاتصال بالحكاية والمَصاعِب التي واجهتها العائلة، يستطيع الطلاب التأمّل بالمصاعب التي واجهوها في حياتهم الشخصيّة من خلال كتابة كلمات تعكسُ أشياءَ كانت صعبة بالنسبة لهم باستخدام الحصى. بعدها، يجلس الطلاب ضمن مجموعات صغيرة لمشاركة حصاهم وحكاياتهم عن تلك العقبات والتحديات مع بعضهم البعض.

الفعاليّة 2: لوح الجرافيتي

وصف الفعاليّة:

تستخدم هذه الفعاليّة تقنية "لوح الجرافيتي": يرسم كلّ طالب، أولًا، تصميمًا يمكن أن يشمل رسومات، كلمات، أفكارًا، رموزًا، أشكالًا، وألوانًا لتمثيل حكايةٍ وعلاقتها بالطالب. بعدها، يتم تجميع كلّ التصاميم معًا وعرضها على اللوح، لوح الجرافيتي. من خلال التأمّل بحكاية "حصى الطُّرُقات: رحلة عائلة لاجئة"، يُطلب من الطلاب إنشاء لوح جرافيتي يمثّل رحلتهم الشخصيّة في الحياة والصعوبات التي واجهوها بوصفهم أفرادًا في مجموعة أقليّة بحثًا عن حياةٍ أفضل. يتم عرض تصاميم الطلاب على اللوح ليتحول الأمر في النهاية إلى ما يُشبه معرضًا مباشرًا؛ ويتمّ تشجيعهم على استكشاف تصاميم بعضهم البعض والحديث عنها.

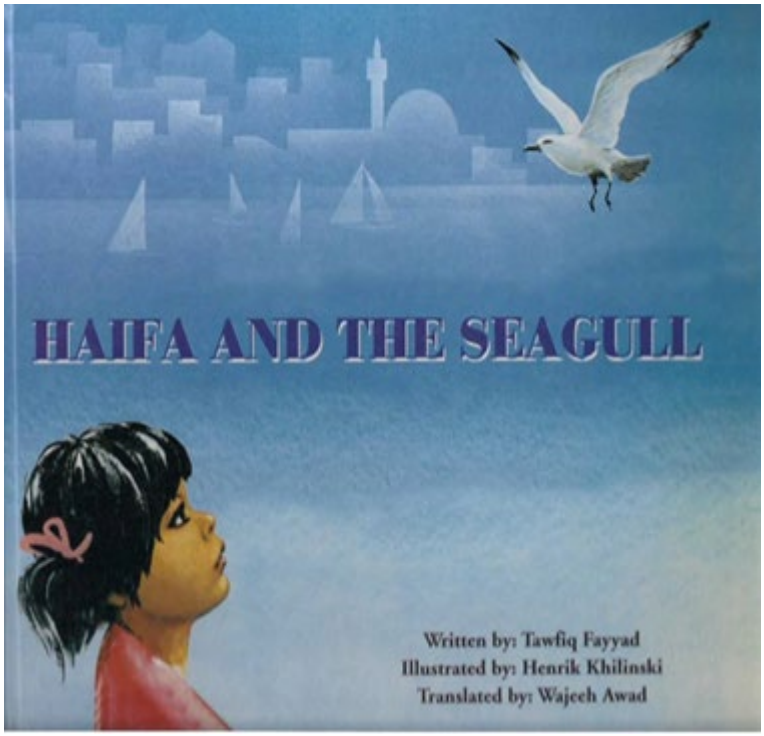
صورة فوتوغرافيّة تُبيّن جزءًا من عمل طلابي عن الحكاية كما عرضوها على لوح جرافيتي

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

خطة الدرس 3:

عنوان الدرس: تاريخ الحياة وحكايات التهجير/النزوح

الحكاية: حيفا والنورس (توفيق فيّاض، 2004)



وصف الحكاية: هذه حكايةُ طفلةٍ اسمها حيفا تعيش في بيروت. كان جدّ حيفا هو مَن منحها هذا الاسم، حيث كان يعيش في حيفا إلى أنْ تمّ تهجيره لاحقًا إلى لبنان عام 1948. يحنُّ الجدّ إلى بلده الأصليّ، ويستمرّ في الحديث عنه لحفيدته.

وصف الفعاليّة: يُجري الطلابُ، المتأثرون بالحكاية، مقابلةً مع شخصٍ مُهجّرٍ/نازح ويحضّرون مقطع فيديو عن حكايته. يكتب الطلاب تأملًا حول العبَر المُستخلَصة من المقابلة.

روابط للمقابلات التي أجراها أحد الطلاب:

https://www.youtube.com/watch?v=TUFH2AKPa9s&feature=youtu.be

https://youtu.be/ERYVmFRmIrQ

تأمّلات الطالبة حول المقابلات التي أجرتها:

"تَرْكُ المنزل! لماذا يتركُ الناسُ منازلهم؟ هناك أسباب عديدة. بعض هذه الأسباب خارجٌ عن السيطرة مثل الحرب، في حين أنّ الأسباب الأخرى تعود إلى مسألة التفضيل، مثل تحسين الحياة المهنيّة. أحيانًا، تفرض علينا الحياة اتّخاذ قراراتٍ مصيريّة تُغيّر حياتنا. أركّز في هذا المشروع على شخصيْن انتقلا من بلدٍ إلى آخر. بالنسبة لأحدهما كان الأمر ذا تأثيرٍ بالغ، في حين لم يختلف الأمر بالنسبة للشخص الآخر. إنه أشبه ما يكون بطريقٍ لم يسلكها من قبل.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الشخص الأوّل، الأستاذ فريدمان الذي انتقل إلى الولايات المتّحدة الأمريكيّة من إسرائيل، مفترضًا أنّ الحياة ستكون هادئة هنا، لم يستطع أن يشعر بالانتماء إلى المكان الجديد. شعر بنفسه غريبًا، دخيلًا! تمامًا كما شعر في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. أمّا فريال التي وُلدَت في مخيّم لاجئين بعد أن هُجِّرَ أهلُها من فلسطين عام 1948، فاضطرّت إلى الانتقال مرّتيْن لا مرّة واحدة فقط. تركت عائلتها باحثةً عن موطنها الجديد الذي ستشعُر فيها بالانتماء، ونجحت في العثور على نفسها. إنها تنتمي اليومَ إلى حياتها وتعمل على تغييرها للأفضل.

أثناء إجراء المقابلة من الأستاذ فريدمان، أدركتُ أنه كان يتحدّث بأسًى؛ إنه غير سعيدٍ بما يجري في الولايات المتّحدة وبما يجري هنا في إسرائيل. لذا، لم يشعر بالانتماء إلى أيٍّ من هذيْن المكانيْن. تُحَوِّلُنا الحربُ إلى دُخلاء وغرباء عن موطننا الشخصيّ. أمّا فريال فقد واصلت حديثها والابتسامةُ تعلو وجهها. في كلّ مرّةٍ تُنهي فيها إجابةً ما، كانت تبتسم. حتّى من خلال عينيْها، يمكنك أن تلاحظ مدى سعادتها. في النهاية، ربّما كلّ شيء يرجع أخيرًا إلى منظورنا للحياة والأشياء من حولنا. ربما الطاقة الإيجابيّة موجودةٌ فعلًا. إذا كنت متفائلًا، فسوف تجذب نحوك الأشياء الجيّدة والأفكار الجيّدة، والعكس صحيح."

عِبَرٌ استخلصَها الطلاب من المشاركة في المساق:

1. التواصل مع التجارب الشخصيّة للمهمّشين والعائلات المُهجّرة.
2. الشعور بالارتياح والتمكين (المساقات وحدها توفّر مساحات آمِنة للتعبير عن التجارب التي كثيرًا ما تكون مكتومة).
3. حساسيّة متزايدة لاحتياجات الآخرين والاستعداد للعمل من أجل الدفاع عن مجتمعاتهم.
4. تعليميًّا، الانخراطُ في أساليب التعليم التشاركيّة والنّابعة من التجارب يوفّر للطلاب طرائق تدريسٍ مبتكرة يمكنهم توظيفها في تعليمهم.

3. المساق: "أنثروبولوجيا التهجير في المجتمع العربيّ بإسرائيل"

وصف عامّ

يهدف المساق إلى تعريف الطلابِ بعددٍ من الجوانب الاجتماعيّة، التاريخيّة والاقتصاديّة الهامّة في تجربة المجتمع العربي بدولة إسرائيل. يناقش المساق تطوّر هذه القضايا منذ مطلع القرن العشرين، وتأثيرها على صياغة الهويّة الاجتماعيّة والمدنيّة للمجتمع العربي في إسرائيل، من خلال التطرّق إلى مواضيع مثل المكانة والحقوق، موضوع الجندر، التهجير والنزوح، الحركات الاجتماعية وغيرها. يحاول المساق أن يصِفَ للطلابِ موضوعَ العربِ في إسرائيل بوصفهم مجتمعًا من خلال عرض الأبعاد التي يُعرّف المُجتمع نفسه بحسبها، والتحديات المختلفة التي تواجه المجتمع في القرن 21. على المستوى النظريّ، يعرض المساق فهمَ وتقييم مفاهيم اجتماعيّة أساسيّة حول الهجرة مثل التهجير، النزوح، اللجوء، الحدود وتطوير حساسيّة تجاه معتقدات الآخرين وقيَمهم، بحيث نتمكّن من فهم البُنى الاجتماعيّة والتاريخيّة المعقّدة بصورةٍ كاملة، من أجل تعزيز التعايش السلمي. يتألّف المساق من عدّة فصول تندمج في بعضها أثناء السنة الأكاديميّة.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

أهداف المساق

- توفير معرفة شاملة حول قضية الهويّة الاجتماعيّة في المجتمع العربي داخل إسرائيل.
- مناقشة قضايا مهمّة و"ساخنة" في المجتمع مثل الجندر، النزوح والتهجير.
- إثراء التجربة التعلّميّة للطلاب من خلال مناقشات واستضافة شخصيّات من المجتمع العربي.
- دراسة قيَم هامّة في التعدد الثقافي في المجتمع.
- تشجيع المشاركة المدنيّة للطلاب (التطوّع الاجتماعي، المشاركة الشخصية وغير ذلك)
- تعزيز أسلوب البحث الأنثروبولوجي كطريقةٍ لفهم المجتمع.

رابط لمنهاج المساق:

https://www.demo.erasmus-il.org/copy-of-migration-minorities-and-ch

تَردُ فيما يلي، ولهدف التوضيح، 4 خطط ورشات:

مقدّمة: تمحوَرَ هذا المساق التابع لمشروع DEMO حول قضايا ثقافيّة حسّاسة ومهمّة تُشكّل فرصةً لدعم الفهم العميق أكثر لدى طلاب من مواضيع ومجالات مختلفة عن حياة المُهجّرين والنازحين، والانكشاف على عالمٍ من المعرفة والفهم العميق لوجود هويّات مختلفة في المجتمع الإسرائيليّ بشكلٍ عامّ، وفي المجتمع العربيّ، بشكلٍ خاصّ. الهدف من ذلك هو تعزيز تجربة التعلّم لدى الطلاب في العالم الأكاديميّ، ولإتاحة إمكانية اللقاء وحكاية سرديّات منوّعة والاستماع إليها، وإجراء حوار حول التعقيد والتنوّع الكامنيْن في مجتمع متعدد الثقافات، إلى جانب تأهيل ورعاية مهارات اجتماعيّة حسّاسة، يتحوّل الطلاب من خلالها إلى سُفراء تغيير يقومون بتوزيع المعرفة ونشرها، في سبيل فهم الآخر وقبوله بين طلابهم فور دخولهم مجال التعليم. رعاية الذكاء العاطفي والتماهي (Social and Emotional Learning – SEL) لدى الطلاب، حيث يُساعد ذلك على تحديد وضبط المشاعر وتأثيرها على الشخص نفسه وعلى الأشخاص من حوله. بهذه الطريقة، يتعلّم الطالب أن يُدركَ مشاعر الآخرين ويتدرّب من خلال نشاطات تمنح الآخرين إحساسًا بالانتباه، الاستماع، الاحترام، الثقة والاهتمام. إنّ هذه الورشات (يُنظَر أدناه) تطوّر الوعي الذاتيّ، إدارة الذات، الوعي الاجتماعيّة، إدارة شبكات علاقات واتّخاذ قرارات مسؤولة. إنّ هذا المحتوى غير موجود في جدول الأعمال اليوميّ لبرامج التعليم المدرسيّة وغير موجود في الدراسة في الحيّز الأكاديمي.

الأهداف المرجوّة: توسيع المعرفة بخصوص تنوّع الهويّات الموجودة في المجتمع الإسرائيلي بشكل عامّ، وفي المجتمع العربيّ بشكل خاصّ، التي تتألّف من سرديّات مختلفة. تحسين قدرة العمل الذاتي، بين الأفراد وبين المجموعات. تحسين مستوى التماهي مع مجموعات أخرى في الدولة، الحدّ من التصوّرات المسبقة تجاه مجموعات مختلفة وتحسين العلاقات الاجتماعيّة بين المجموعات.

الأهداف العمليّة:

- توفير الأدوات والمهارات المطلوبة لتطوير فهمٍ عاطفيّ.
- تعزيز المهارات بين الأشخاص وبين المجموعات من أجل تحسين العلاقات الاجتماعيّة.
- تعزيز وتوفير قدرات خاصّة بالوعي العاطفي وتحديد الحالات العاطفيّة – ما يؤجّجها وما تؤثّر عليه.
- تحسين قدرات ضبط وتنظيم المشاعر على نحوٍ ملائم، تحسين قدرة تمييز وفهم مشاعر الناس الآخرين وتأثيرها عليهم وتحسين قدرة التعامل مع هذه المشاعر.
- تعزيز قدرات التماهي بأسلوبٍ يُشجّع سلوكيّات تؤْثِر الآخرين.
- توفير أدوات لخطابٍ متعدد الثقافات ومحميّ حول مواضيع موجودة ضمن صراع في المجتمع الإسرائيلي سواء في السياق العامّ أو في سياقات عينيّة مثل: الحيّز الأكاديميّ، المدرسة.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

- تعزيز وتوسيع التعريف الذاتي بحيث يشمل، أيضًا، الهويّة الجماعيّة.
- توفير قيَم التسامح وقبول الآخر، الاحترام المتبادل، المساواة والعدل الاجتماعي.

الورشة 1: "الحكاية السّائدة"

الحكاية السّائدة في سياق النزوح والتهجير: مسلمة، مسيحيّة، درزيّة، يهوديّة، متديّنة، علمانيّة، فلسطينيّة، إسرائيليّة والمزيد.

الموادّ: ملصقات وورَق بريستول، ألوان، معجونة، ورق، أدوات كتابة.

الأسلوب: حوض، مُجري المقابلة المقابِل، الشخص الذي تتم مقابلته المقابَل، والمشاهدون. استماع/تجاوُب ونقاش.

الأهداف: إتاحة إمكانيّة التعبير للحكاية السّائدة في سياق اجتماعي ثقافي، تمرين بأدوات الاستماع/التجاوب، تحديد النقاط الإيجابيّة في الحكاية. المشاركون جانبًا يستمعون/يتجاوبون، ويحددون الحكايات الشخصيّة.

الإجراء: في المرحلة الأولى – تمرين للتحمية. البطاقات – صوَر لأشخاص بالغين وأولاد، توضّح حكايات مختلفة من النزوح، التهجير والتشتت من أجل التواصل مع المشاعر والأفكار التي تنشأ نتيجةَ اختيار البطاقات. في المرحلة الثانية – يطلب المُرشد من متطوّعيْن الجلوس في وسط الدائرة (الحوض).

تتمّ مقابلة المتطوّع الأوّل، حيث يُدعى المُتطوّع إلى مشاركة سرديّة شخصيّة سائدة في سياق النزوح/ التهجير / التشتت، كان قد اختار مشاركتها بعدَ تمرين التحمية (بطاقات شخصيات متنوّعة من البالغين والأولاد النازحين والمُهجَّرين)، أحداث من البيئة المحيطة، ذكريات وحكايات تنتقل من جيل إلى جيل سمعها من الأجداد.

المشارك الثاني، بدوْر مُجري المقابلة الذي يوجّه أسئلة مفتوحة كمفتاح لفهم الحكاية لتشكيل فهمٍ أعمق للحكاية الشخصيّة، المشاعر والأفكار، التعقيد في السّرد وتداعيات ذلك على حياته اليوم أو حياة والديه، بوصفه معلّمَ الغد، كيفية تعبير السرّد في شخصيّته، ما تعلّمه عن نفسه، تحديد النقاط الإيجابيّة في الحكاية، التعلّم الذي ينطوي على معنًى، والقرارات المُتَّخَذة. أما المجموعة التي تجلس من حولهما التي تضمّ مشاهدين، فتُشجّعه المقابلة بواسطة دعم الرّاوي من خلال توفير تغذية راجعة عاطفيّة والتواصل مع الحوار.

في المرحلة الأخيرة، يشاهدُ كلّ المشاركين الذين يجلسون جانبًا المقابلةَ من خلال الاستماع بشكلٍ فعّال، الاتّصال مع الأنا، مع المشاعر وردّ الفعل الشخصيّ مع استماع/تجاوب مع الحكاية التي ينكشفون عليها. يطلب مُرشد المجموعة منهم أن يذكروا أين تتصّل الحكاية التي سمعوها معهم، ويطلب منهم أن يشاركوا ذلك من خلال الاستماع/التجاوب الذي ازداد في أعقاب الاستماع للسرد، حيث تُدعى هذه المجموعة إلى مشاركة ذلك في حدثٍ شخصيّ ضمن سياق النزوح أو قضايا ثقافيّة في السياق.

ينقسمُ المشاركون إلى مجموعات حسب العلاقات حيث تختار كلّ مجموعة لنفسها أن تحكي السرديّة المشتركة من خلال ملصقات، رسمة، معجونة، و/أو كتابة إبداعيّة، وتشاركها في النهاية أمام المجموعات الملتئمة معًا. خِتامًا، يتم عرض العِبَر المستخلصة من اللقاء والفائدة المُستقاة منه.

المُنتَجات: ملصقات؛ رسومات؛ حكايات من رُواةِ عدّة سرديّات شخصيّة مختلفة لمشاركين وعائلاتهم.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الورشة 2: "تجربة الانتماء إلى مجموعة مُهمّشة"

الموادّ: ورَق بريستول، صفحات وأدوات عمل، أقلام توش ودهان.

الأسلوب: محاكاة؛ لعب أدوار

الأهداف: اكتساب تجربة في الدخول إلى عالم الآخر، قبول الآخر وتحسين شبكة العلاقات بين الأشخاص والمجموعات في المجتمع القريب والمجتمع الأوسع، تعزيز الاهتمام القائم على التماهي والاكتراث تجاه الغير وتمكين السلوك داخل المجتمع بأفضل صورة ممكنة.

الإجراء: تدريب للتحمية – أحجية (قطَع حسب عدد المشتركين)، كلّ مشترك يأخذ قطعة من الأحجية ليركّب الجميعُ صورةً كاملةً معًا، حيث يضع كلّ واحدٍ، بدوره، القطعة التي معه.

الافتتاحيّة – مهمّة للتفكير الشخصي: يفكّر كلّ مشارك بهويّاته المختلفة ويُحدّد مجموعةً ينتمي إليها ويتماهى معها – التي تُهمّش، أو هناك نقدٌ ضدّها، لديها معارضون، غير مقبولة / لا إجماع عليها من المجتمع/ أو أنّها قليلة العدد من حيث الأفراد المنتمين إليها، تأثيرها محدودٌ للغاية. يُفكّر المشارِك، بل من المفضّل أن يكتب لنفسه – كيف يتم التعبير عن احتواء/إقصاء هويّته هذه: سواء كان ذلك في العمل، العائلة، في الحياة اليوميّة، المجتمع، كمواطن وما إلى ذلك. كيف تؤثّر على حياته؟ كيف يشعر؟

في المرحلة الثانية، يتمّ العمل ضمن مجموعات تتألف من 3 أشخاص:

القسم الأوّل: يتوزّع المشاركون إلى ثلاثة أدوار: الرّاوي، 2 من المستمعين – مُجري المقابلة

الرّاوي: يروي حكاية مجموعة الإقصاء الخاصة به.

المستمعون – مُجرو المقابلة: (المشاركان الإضافيّان).

يستمع المشاركون جيّدًا وباهتمام، من خلال النظر إلى الرّاوي، ويتلقطون الجُمل البارزة بلغة الرّاوي الدقيقة – اقتباسات دقيقة لجُمل أو كلمات تبدو مركزيّة بالنسبة لمُجري المقابلة.

في ختام أقوال الراوي، يطرحُ المستمعون الذين يُجرون المقابلة أسئلة مفتوحة على الرّاوي، والتي أثارت اهتمامهم في سياق أقواله (حالة الاهتمام، الفضول، عدم إصدار أحكام).

القسم الثاني: بعد الاستماع إلى الحكاية التي عرضها الراوي، يقوم المشاركان اللذان يُجريان الحوار، كلٌّ بدوره، بما يلي:

أ. يقرآن للراوي، بصوتٍ مسموع، الكلمات، الجُمل البارزة التي التقطاها وسجّلاها أثناء سردِهِ الحكاية.

القسم الثالث: ب. كلّ واحد من المستمعين يروي حكاية شخصيّة تتّصل بجوانب أثّرت فيه من الحكاية التي سمعها.

القسم الرابع: التأمّل ضمن مجموعة الثلاثة

- مشاركة مشاعر كلّ مشارك في الإجراء، بوصفه مستمعًا أو راويًا، وما هي العِبَر المُستخلَصة التي برزت بالنسبة لكلّ واحدٍ عن نفسه وعن تجاربه.

التجهّز للمشاركة في لقاء المجموعات المشترَك: جمع نحو 3 عِبَر مستخلَصة / دروس عن تجربة أن يكون المرء جزءًا من مجموعة إقصائيّة.

المُنتَجات: تقوم كلّ مجموعة مؤلّفة من ثلاثة أشخاص بمشاركة الدروس/العِبَر المُستخلَصة عن تجربة كوْنها مجموعة إقصائيّة أو مجموعة مُهمَّشة.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الورشة 3: "قيَم أجدادنا – فحص الحكايات التاريخيّة بوصفها قاعدةً للاختيار المبنى على القيَم"

الوصف: الاختلاف في القيَم بين المجموعات يؤدّي إلى قسمٍ من الصراعات الموجودة في المجتمع. بشكلٍ عامّ، لهذه القيَم تاريخُها، فهي لم تبدأ من الحاضر. وهذا أمرٌ صحيح بكلّ تأكيد بخصوص الصراعات الموجودة في المجتمع الإسرائيلي (الصراع اليهودي-العربي، العلماني-الديني، مهاجرو العمل الأجانب-المواطنون، المواطنون القدامى-القادمون الجدد). من خلال تحديد قيَم الأجيال السابقة الموجودة في مجموعة الانتماء الخاصّة بكلّ شخص، يمكن الوصول إلى حيّزٍ يُتيح إمكانيّة تعامل أقلّ توتّرًا مع مواضيع الصراع، الاختيار من ضمن القيَم التي نريد تبنّيها وبين تلك التي لا تلائمنا.

الموادّ: خريطة كبيرة للعالَم، ملصقات ملوّنة، ورقة تبيّن مبنى اللقاء

الأهداف: فحص أهميّة السكن في البلاد بالنسبة لكلّ شخص، فحص أسئلة تتعلّق بالهويّة والانتماء، فحص أسس المعاني المشتركة بين البشر المنتمين إلى مجموعات مختلفة.

الافتتاحيّة:

أ. يتوزّع الطلاب إلى ثلاث مجموعات في الغرفة: 1. مشاركون يودّون البقاء في البلاد؛ 2. مشاركون يودّون ترك البلاد؛ 3. مشاركون مترددون.

ب. ينظر الطلاب إلى الصورة النّاتجة عن ذلك ويفكّرون بسبب وجود هذه القِسمة؟

ج. يُعلّق الطلاب على الحائطِ خريطة المجموعات ويوزّعون على المشاركين نحو 4-5 لاصقات. يُسجّل كلّ مشارك اسمه على اللاصقة ويُلصقها على الخريطة في المكان الذي وصلت منه عائلته (الأجداد الأربعة، الجدّان، الأب والأم).

د. يروي كلّ واحد حكايته العائليّة مع الأسباب التي تربط عائلته بالبلاد (حسبما رواه أبواه في المنزل). يكتب المرشد على اللوحِ القيَم التي تُعبّر عنها كلّ حكاية.

هـ. ضمن مجموعات مؤلّفة من شخصيْن، يُجرى حوار حول قيَم أهلنا حسب أسئلة يطرحُها المُرشد.

اختتام اللقاء: يشارك كلّ شخص بكلمة تصِف ما استخلصَه، ما أثّر فيه أو ما أثار مشاعره ولامَس قلبَه في هذا اللقاء.

المُنتَجات: قائمة كلمات وجُمَل من الحفْل الختامي.

الورشة 4: "الهويّة الجمعيّة – الانتماء الجمعيّ بوصفه مؤثّرًا على الهويّة الشخصيّة"

الوصف: وُلِدَ شخص في مجموعة انتماء. يتعلّم هذا الشخص أن يتماهى مع مجموعة الانتماء وأن يعرّف نفسه بحسبها. تتميّز كلّ مجموعة بعادات، تصوّرات كونيّة، سلوكيّات مقبولة وغير مقبولة. تُمرّر هذه الأمور، لا-شعوريًّا، إلى أفراد المجموعة في أغلب الأحيان. يمكن، في كلّ مجموعة، إيجاد مجموعات فرعيّة تُمثّل مواقف مختلفة، خلفيّة مختلفة، ثقافات وجندرات مختلفة. إنّ معرفة المركّب الجمعيّ الخاصّ بهويّتك، تُتيح إمكانيّة إنشاء حوار مع أفراد المجموعات الأخرى وفهم مركّباتهم المميّزة.

المواد: ورقة إرشادات للقاء.

الأهداف: فهم العلاقة بين الحكاية الجمعيّة وبين الهويّة الشخصيّة، تعلّم وفهم تعدّد الهويّات والانتماءات للشخص الواحد، نقاش عن الهويات الثقافيّة والجمعيّة المختلفة.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الافتتاحيّة:

المرحلة أ: ما هي مجموعات الانتماء التي تعرفونها في البلاد؟ على سبيل المثال: المهاجرون، المهجّرون، العلمانيّون، المتديّنون، سكّان المدن، سكّان الكيبوتس، النساء، الرجال، البنون، البنات، مناطق سكنيّة مختلفة...

المرحلة ب: مقابلة حول الثقافة/المجموعة السّائدة (الأساسيّة-الحاكمة) في حياتك – مقابلات ضمن مجموعة من ثلاثة أشخاص.

المرحلة ج: التوزّع إلى مجموعات من ثلاثة أشخاص: مُجري المقابَلة، الشخص الذي تتم مقابلته والمستمع/المتجاوب. يُجرى ذلك ضمن ثلاث جولات بحيث يلعب كلّ واحد، بدوره، دورَ مُجري المقابَلة، الشخص الذي تتم مقابلته والمستمع/المتجاوب. يجب على مُجري المقابلة أن يكون في موقع مَن لا يمتلك المعرفة ويتحلّى بروح الفضول.

يتم توزيع مبنى الأسئلة الإرشاديّة لمُجري المقابلة، والتعليمات للمستمع/المتجاوب.

ختامًا، يشارك كلّ شخص بكلمة تصِف ما استخلصَه، ما أثّر فيه أو ما كان مهمًّا بالنسبة له في هذا اللقاء.

المُنتَجات: قائمة كلمات من الحفْل الختامي.

العِبَر المُستخلَصة

- في إطار المشروع، وبعد تمرير المساقات من خلال استخدام أساليب التدريس الجديدة: PhotoVoice، المقابلات السرديّة، الرسومات، الأغراض، الأعمال الفنيّة وغيرها، طُرِحَ عددٌ من العِبَر المُستخلَصة التي اعتُبِرَت أساسيّة في التعليم عمومًا وفي تأهيل المعلّمين خصوصًا. كان من المهمّ بمكان عرض مُجمَل التوجّهات والمجالات التي يتعامل معها مشروع DEMO كفسيفساء واحدة، حيث تتداخل المواضيع وتتمازَج فيما بينها. ولذا، فإنّ الانشغال بالقيَم، الفنّ، التصوّرات ومواجهة الصراعات يُساهم في التعلّم الذي ينطوي على معنًى والذي يرتكز على إنشاء رابط ذي صِلة بين المادّة التي يتمّ تعلّمها في المؤسسة التربوية وبين العالم الواقعيّ للمُتعلّم، ويدمج كذلك التجربة الأخلاقيّة والتفكير النقديّ مع سيرورة التعلّم. يبدو أنّه في موازاة التصوّرات، الفنّ والصراعات التي يواجهونها في إطار محتويات المَساق، نجح الطلاب في تطوير تفكيرهم النقديّ والتأمليّ على حدٍّ سواء.
- يفحص التفكير النقديّ ظواهرَ، أفكارًا، مُنتَجات ومَنتوجات على أساس معايير عقلانيّة. إلى جانب ذلك، يُعتبر التفكير النقديّ تفكيرًا يقترحُ معاييرَ لفحصِ الحقائق والآراء من أجل تفضيل حقائق وآراء معيّنة على أخرى بصورةٍ واعية – وهناك مجالٌ للشكّ والتساؤل حولها. التفكير النقديّ، أيضًا، تفكيرٌ واعٍ وتأمليّ يرتكزُ على القرار بشأن ما ينبغي الإيمان به وما ينبغي عمله. بدأ الطلاب بالتعرّف إلى البيئة وإلى الأحداث التاريخيّة التي تُميّز تطوّر عائلاتهم ومجتمعهم على مدار فترات زمنيّة مختلفة. وعليه، فإنّ تعليم التفكير النقديّ يُشجّع الطلاب على الشكّ الواعي تجاه ما يُعبّره لهم مصدرٌ سلطويٌّ –المعلّمون، الأخصّائيّون، كتُب التدريس، الكتُب، الصُّحُف، تدفّق المعرفة المُتاحة في الشبكات الرقميّة، التلفاز. هذا هو هدف التربية في عالم متغيّر وغير متوقّع.
- يُعتبر تطوير التفكير النقديّ في المدارس مَهمّةً غير مفهومة ضمنًا بالنسبة لطاقم المعلّمين. إنّ تطبيق التربية القائمة على التفكير النقديّ في المدارس يستلزم بيئةً مدرسيّة تُشجّع على التفكير النقديّ. بادَرَ الطلاب الذين اكتسبوا تجربة في المساقات إلى إجراء نقاش نقديٍّ في غرفة الصفّ، الأمر الذي يُعتبر هدفًا تربويًّا مناسبًا، عِلمًا أنّه صعب التحقيق. في حين أنّ كثيرًا من المعلّمين يفتقرون إلى أدوات إدارة نقاشٍ يُشجّع على التفكير النقديّ،

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

ويواجهون صعوبةً في تشكيل مثالٍ شخصيٍ للعمليّة النقديّة، فإنّ الطلاب الذين اكتسبوا تجربةً في التفكير النقدي يستطيعون تمرير هذه المهارة لطلاب المدارس. بما أنّ الاعتراض والشكّ يُعتبران من ضمن معايير التفكير النقديّ، يعبّر كثيرٌ من المعلّمين عن قلقهم من أنّ الاعتراض والشكّ قد يُوجّهان ضدّهم شخصيًّا بوصفهم أخصائيّين في مجال المعرفة، أو أن تمسّ بصلاحيّاتهم. ولذا، يمتنع المعلّمون عن التسبب باعتراض أو التعبير عن الشكّ، في حين أنّ الطلاب الذين اكتسبوا تجربةً في هذه المهارة، يستطيعون تمريرها لطلابهم مستقبلًا.

- أحد الجوانب الأخرى التي برزَت في سيرورة التربية والتعلّم هو مجموعة المهارات من مجال الذكاء العاطفي. عندما يتمتّع الشخص بمستوًى عالٍ من الذكاء العاطفيّ، فإنّه يتمتّع كذلك بقدرةٍ أفضل على تحديد وفهم مشاعر الشخص الآخر، وبالتالي تحديد وفهم تجاربه الشخصيّة والأسباب من وراء سلوكيّاته. نتيجةً لذلك، يستطيع هذا الشخص الاتصال معه بصورةٍ أفضل، الأمر الذي من شأنه أن يُعزز العلاقة بينهما. ثانيًا، الشخص الذي يتمتّع مستوًى عالٍ من الذكاء العاطفيّ يستطيع التعبير عن مشاعره بصورةٍ تأقلميّة وضبط مشاعره وتأثيراتها على نحوٍ أفضل، وبالتالي تكون هذه المشاعر محدودةً من حيث قُدرتها على المسّ بأشخاصٍ آخرين ضمن شبكة العلاقات التي تجمعهم. طالما كان للقربى أهميّة أكبر، يشعر الشخصُ، وعلى نحوٍ طبيعيٍّ، بالتماهي تجاه المحتاج ويكون الفصل محدودًا بين احتياجات الشخص نفسه وبين احتياجات الشخص الثاني، ونتيجةً لذلك، يكون لدى هذا الشخص دافعٌ أكبر لمساعدته والتخفيف عنه.
- المستوى المهني ومجموعة الكفاءات والمهارات التي تميّز المرشدين الذين يُعلّمون مساقاتٍ تتضمّن محتويات حسّاسة تجاه الثقافة، لديها وظيفةٌ أساسيّة بل ضروريّة في التعليم الناجح، كما أنّها تتميّز بأهمية كبيرة بالنسبة للمتعلّمين. ليس كافيًا اختيار المُرشدين الذين يتمتّعون بمعرفةٍ واسعة ومهنيّة في مجال المحتوى، بل لا بدّ من اختيار إرشادات أخلاقيّة، مع مهارات عالية في التفكير عالي المستوى، الذكاء العاطفي والتماهي.
- أساليب التدريس الملائمة للمساقات التي تنطوي على حساسيّة ثقافيّة تُعبّر عن سيرورات تدريسيّة / تعلّميّة مؤثّرة على مدار المساق، مثل: PhotoVoice، المقابلات السرديّة المصوَّرة بالفيديو، الرسومات، استخدام الأغراض، الفن والمزيد. تضمن هذه الأساليب مشاركاتٍ فعّالة بين المُرشد والطلاب، وبين المتعلّمين أنفسهم.
- تجدر الإشارة إلى أنّ أدوات التقييم الملائمة لمُنتَجات التعلّم لدى المُتعلّمين، يُفترَض أن تُعبّر عن القدرات الأكاديميّة، الإدراكيّة، والكفاءات المختلفة. على ضوء ذلك، من المحبّذ معاينة كُتيّبات أدوات التقييم الجديدة عبر الرابط الآتي: https://sakhnin.ac.il/international (إصدار وحدة العلاقات الدوليّة.)

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

المصادر

אופלטקה, י׳ (2018). המחקר על רגשות בהוראה ובניהול חינוכי: סוגיות עיקריות, כיוונים עתידיים. אופלטקה, י. (עורך). **רגשות בהוראה ובניהול בית ספר, אסופת מאמרים**. מכון מופ״ת, 15 – 41.

בן-פזי, ח׳ (2008). הדיאלוג הלוינסי: בין אדם לאחר, בין כבוד לאחריות. בתוך: נ׳ אלוני, **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומיניסטי**. עמ׳ 120-159. סדרת קו אדום. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

לשם, א׳ (2004). ישראל כמדינה רב תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת, בתוך א. לשם וד. רואר-סטריאר (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשרותי אנוש** (עמ׳ 111-13). ירושלים: הוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

מסרי, ס׳ (2014). **השפעתם של טיפוח אינטליגנציה רגשית ואמפתיה כלפי קבוצת פנים מתבגרים יהודים וערבים על האמפתיה כלפי בני העם השני והיחסים עמם**. חיבור לשם קבלת התואר ״דוקטור לפילוסופיה״. אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.

קופ, י׳ (2000). **מכור היתוך למעורב ירושלמי**. ירושלים: המרכז לחקר מדיניות חברתית בישראל.

שולוב-ברקן, ש׳ (1993). **התמודדות עם קונפליקטים בין קבוצתיים: הקונפליקט היהודי-ערבי**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

Bar-Tal, D., Rosen, Y. & Nets-Zehngut, R. (2010). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions and directions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook of peace education* (pp. 21-43). London, UK: Taylor & Francis.

Batson, C.D. (2008). These things called Empathy. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (pp. 3-15). Cambridge, MA: The MIT Press.

Bekerman, Z. (2009). Social justice, identity politics, and integration in conflict-ridden societies. In W. Ayers, T. M. Quinn, & D. Stovall (Eds.), *Handbook of social justice in education* (pp. 138- 151). Routledge.

Coursen-Neff, Z. (2004). Discrimination against Palestinian Arab children in the Israeli educational system. *International Law and Politics 36*(7), 101-162.

Fayyad, T. (2004). *Haifa and the Seagull*. Children's Literature Center. Translated from Arabic.

Forrester, G. (2005). "All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring'". *Gender and Education*, 17, 271-287.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness* (Vol. 1). Bloomsbury Publishing.

Freire, P. (1983). The importance of the act of reading. *Journal of Education, 165*, 5–11.

Garland, S. (2015). *Azzi in between.* Frances Lincoln Children's Books.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Hayik, R. (2017). Exploring the perceptions of passers-by through the participatory documentary photography tool PhotoVoice. *Linguistic Landscape, 3*(2), 187-212.

Hayik, R. (2018). Through their eyes: Israeli-Arab students speak up through participatory documentary photography projects. *Language Teaching Research, 22*(4), 458-477.

Hayik, R. (2019). Voices countering whiteness in the Israeli Arab classroom. *Whiteness and Education*, *4(1)*, 18-37.

Lane, R.D., Quinlan, D.M., Schwartz, G.E., Walker, P.A. & Zeitlin, S.B. (1990). The levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment, 55*(1-2), 124-134.

Lewison, M., Leland, C., & Harste, J. C. (2008). *Creating critical classrooms: K-8 reading and writing with an edge*. New York, New York: Taylor and Francis Group.

Luke, A., & Freebody, P. (2000). Further notes on the four resources model. In V. Vasquez & K. Egawa (Eds.), *Critical literacy: Putting a critical edge on your curriculum* (pp. 47–54). Urbana, IL: NCTE Reading Initiative.

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkley: University of California Press.

Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual review of anthropology, 25*(1), 19-43.

Ruurs, M. (2016). *Stepping stones: A refugee family's journey*. Orca Book Publishers.

Said, E. (2000). Invention, memory, and place. *Critical Inquiry, 26*(2), 175-192.

Skultans, V. (1999). Weaving new lives from an old fleece: Gender and ethnicity in Latvian narrative. In *Ethnicity, gender and social change* (pp. 169-190). Palgrave Macmillan, London.

Wang, C., Burris, M., & Xiang, Y.P. (1996). Chinese village women as visual anthropologists: A participatory approach to reaching policy makers. *Social Science and .Medicine, 42*, 1391-1400

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union