الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهُويّة الوطنيّة لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها

إعداد

ميرفت رجب حامد أبو عصب/اغبارية

إشراف

أ.د. خالد أبو عصبة

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراة في تخصص:

الإدارة التربوية

نيسان / 2023

© الجامعة العربية الأمريكية. جميع حقوق الطبع محفوظة

إجازة الأطروحة

أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها

إعداد

ميرفت رجب حامد أبو عصب/ اغبارية

إشراف

البروفسور خالد أبو عصبة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 2023/04/11م وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
1. المشرف :البروفسور خالد أبو عصبة	.....
2. الممتحن الخارجي: د. سامي عدوان	.....
3. الممتحن الخارجي: د. سهيل صالحة	.....
4. الممتحن الداخلي: د. محمود عبيد	.....

إقرار

أنا الموقعة ادناه مقدمة الأطروحة التي تحمل العنوان

"أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها "

أقر أنها قدّمت للجامعة العربية الأمريكية لنيل درجة الدكتوراه وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة أو أي جزء منها لم يقدّم لنيل أيّة درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم: ميرفت رجب حامد ابوعصب

التوقيع: ..ميرفت أبوعصب.....

التاريخ: 2023/06/20م

الإهْداءُ

إلى كُلِّ فِلَسطينيٍّ حُرٍّ سَخَّرَ حَياتَهُ مِنْ أَجْلِ الدِّفاع عَنْ شَرَفِ الأُمَّةِ "أَبْناءِ وَطَنِيْ". إِلَى أَرْواحِ الشُّهَداءِ الَّذِيْنَ ضَحَّوْا بِأَرْواحِهِمْ في سَبِيْلِ تَحْرِيْرِ الوَطَنِ.

إِلَى مَنْ مَلأَ قَلْبِيْ بِالأَمَلِ وَالمُثابَرَةِ كُلَّما ضاقَتْ عَلَيَّ أُمُوْرُ الدُّنيا، وَكَلَّلَ جَبِيْنَهُ بِالعَرَقِ، وسارَ في حُلْكَةِ الدَّرْبِ، وعَلَّمَنا أَنْ نَعِيْشَ رافِعِيْ الرَّأْسِ مِنْ أَجْلِ العِلْمِ وَكَلِمَةِ الحَقِّ، إِلَى "رُوْحِ والِدِيْ الغالِيْ" عَلَيْهِ رَحَماتُ رَبِّيْ وَرِضْوانُهُ.

إِلَى تِلْكَ الإِنسانةِ العَظِيْمَةِ الَّتِيْ تَفْرِشُ دَرْبِيْ بالنَّرْجِسِ والياسَمِيْنِ بِدُعائِها وَرِضاها، إلى سَيِّدَةِ القَلْبِ وَالرُّوْحِ، وَرَمْزِ العَطاءِ وَالتَّضْحِيَةِ، وَمَصْدَرِ الإِلْهامِ وَالمُثابَرَةِ، إِلَى "أُمِّيْ الغالِيَةِ" حَفِظَها اللهُ وَأَدامَ عَلَيْها نِعَمَ الصِّحَّةِ، وَالعافِيَةِ، وَالسَّعادَةِ، وَالرِّضا.

إِلَى مَنْ تَجْرِيْ دِماؤُهُمْ في عُرُوْقِيْ، الَّذِيْنَ لَمْ يَبْخَلُوْا بِدَعْمِيْ، وَتَذْلِيْلِ عَقَباتِ الطَّرِيْقِ، وَتَشْجِيْعِيْ وَانْتِشالِيْ مِنْ حُفْرَةِ الاسْتِسْلامِ الَّتِيْ كادَتْ قَدَمايَ تَنْزَلِقانِ إِلَيْها وَتَقَعانِ فِيْها، إِلَى "أَخَواتِيْ" وَ"إِخْوَتِيْ" حَفِظَهُمُ اللهُ.

إِلَى اليَدِ الدَّاعِمَةِ الَّتِيْ قَدَّمَتْ لِيْ كُلَّ الجُهْدِ المُسْتَطاعِ مِنْ أَجْلِ أَنْ أَتَقَلَّدَ أَوْسِمَةَ الفَخارِ وَالنَّجاحِ وَالعِزِّ وَالعِلْمِ، إِلَى "زَوْجِيْ الغالِيْ".

إِلَى زِيْنَةِ الحَياةِ الدُّنيا، إِلَى مَنْ رَأَيْتُ بِأَعْيُنِهِمُ الدُّنْيا في أَجْمَلِ صُوَرِها، إِلَى مَنْ زَرَعُوْا في قَلْبِيْ حُبَّ الحَياةِ وَالأُمُوْمَةِ وَالتَّغَلُّبِ عَلَى مَشاقِّ الحَياةِ بِابْتِساماتِهِمْ البَرِيْئَةِ السَّاحِرَةِ، وَحِضْنِهِمُ الدَّافِئِ، إِلَى فِلْذاتِ الأَكْبادِ: "ابني اسماعيل" و"بَناتِيْ زينة،ياسمينا،ميسونا" الأَحِبَّاءِ.

إِلَى مَنْ لَمْ يَمَلَّ مِنْ كَثْرَةِ طَرْقِيْ لِبابِهِ لِيُفِيْضَ عَلَيَّ بِعِلْمِهِ وَمَعْرِفَتِهِ، إِلَى مَنْ كانَ مَنْبَعًا لِلإِرْشادِ في كُلِّ مَراحِلِ كِتابَتِيْ لأُطْرُوْحَتِيْ، إِلَى أساتذتي الأفاضل.

الباحثة

الشُّكْرُ وَالتَّقْدِيْرُ

أَحْمَدُ اللهَ تَعالَى أَوَّلاً وَأَخِيْرًا عَلَى مَنْحِيْ الإِيْمانَ وَالعَزِيْمَةَ وَالإِصْرارَ لِإِتْمامِ هذِهِ المَرْحَلَةِ مِنْ مَسِيْرَتِيْ التَّعْلِيمِيَّةِ، وَالصَّلاةُ وَالسَّلامُ عَلَى أَشْرَفِ الخَلْقِ وَخاتَمِ النَّبِيِّيْنَ" مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ اللهِ" وَآلِهِ وَصَحْبِهِ أَجْمَعِيْنَ.

أَمَّا بَعْدُ فَيُشَرِّفُنِيْ أَنْ أَتَقَدَّمَ بِجَزِيْلِ الشُّكْرِ لأَهْلِ الفَضْلِ؛ اعْتِرافاً وَتَقْدِيْراً لِجُهُوْدِهِمْ، فَأَشْكُرُ – بادِئَ ذِيْ بَدْءٍ– البروفيسور "خالد أبو عصبة" عَلَى تَفَضُّلِهِ بِقَبُوْلِ الإِشْرافِ عَلَى أُطْرُوْحَةِ الدّكتوراه، وَعَلَى ما قَدَّمَهُ مِنْ تَوْجِيْهٍ وَمُساعَدَةٍ طِيْلَةَ فَتْرَةِ إِعْدادِ هذِهِ الأُطْرُوْحَةِ، أَدامَ اللهُ عَلَيْكَ الصِّحَّةَ أُسْتاذِيْ الفاضِلَ، وَأَطالَ اللهُ في عُمُرِكَ.

وَأَتَقَدَّمُ بِالشُّكْرِ أَيْضًا لِجَمِيْعِ العامِلِيْنَ وَأَعْضاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيْسِ وَالقادَةِ التَّرْبَوِيِّيْنَ في الجامِعَةِ العَرَبِيَّةِ الأَمْرِيْكِيَّةِ، الَّذِيْنَ لَمْ يَبْخَلُوْا بِعِلْمِهِمْ وَعَطائِهِمْ خِلالَ فَتْرَةِ الدِّراسَةِ.

كَما أَتَقَدَّمُ بِالشُّكْرِ الجَزِيْلِ إِلَى مُدِيْرِيْ وَمُعَلِّمِيْ القُدْسِ الشَّرْقِيَّةِ عَلَى تَعاوُنِهِمْ في خِدْمَةِ طالِبِ العِلْمِ خِلالَ فَتْرَةِ تَطْبِيْقِ الدِّراسَةِ، فَأَسْأَلُ اللهَ تَعالَى لَهُمُ التَّوْفِيْقَ.

وَأَخِيْراً شُكْرِيْ وَتَقْدِيْرِيْ لِكُلِّ مَنْ مَدَّ يَدَ المُساعَدَةِ وَأَبْدَى رَأْياً لِضَمانِ جَوْدَةِ العَمَلِ، فَجَزاهُمُ اللهُ عَنِّيْ خَيْرَ الجَزاءِ.

الباحثة

الملخص

هدفت الدراسة التحقق من أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ ودَوْرهم في تطوير سُبُل لتعزيزها، شارك في الدراسة عينة تمثلت مِنْ (255) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمَةً مِنْ مُعَلِّمِيْ مَوادِّ الاجتماعِيَّاتِ، واللُّغَةِ العَربيَّةِ والتَّربيةِ الإسلاميَّةِ في المَدارسِ الثانوية في القُدسِ الشَّرقيَّةِ، جَرَى اختيارهم بِالطَّريقَةِ الطبقية العشوائية، ومقابلة (12) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمَةً بطريقة المجموعة البؤرية جَرَى اختيارهم بالطريقة القصدية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الكمي من خلال تطبيق الاستبانة بعد التأكد من صدقها و ثباتها، والمنهج النوعي من خلال اجراء المقابلة وتحليل محتوى كِتابِ جُغرافِيَّةِ فِلَسطينَ وتاريخِها الحَديثِ والمُعاصِر للصف العاشر بِجُزْئَيْهِ الأَوَّلِ والثّاني، الصّادِرِ عَنْ وِزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ الفِلَسطينيَّةِ، ومُحتَوَى الكِتابِ نَفْسِهِ الذي قامَتِ الرّقابةُ الإسرائيليَّةُ في وِزارة المَعارِفِ وَبَلَدِيَّة القدس بِتَغييرِهِ، وتَحديد حَجْمِ التَّغييرِ وَنَوْعِيَّتِهِ.

أظهرت النتائج أنّ درجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ كانت متوسطة، بحيث كانت درجة اثر كبيرة في البعد الجغرافي والتاريخي، والبعد اللغوي، والبعد الديني، وبعد القيم الاجتماعية والثقافية للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفلسطيني، وكانت درجة اثر منخفضة في المنهاج الفلسطيني المُحرّف والمنهاج الإسرائيلي، وكانت درجة دور المعلّمينَ كبيرة في تعزيز الهُويّة الوطنية في مختلف المناهج التعليمية المستخدمة في المدارس الثانوية في القدس الشرقية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة تُعْزَى لمتغيّر المؤهل العلمي، ومتغيّر نوع المنهاج التّعليميّ. ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لأثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة تُعْزَى لمتغيّرات النّوع الاجتماعيّ وسنوات الخبرة، والمادّة التي يُدرّسُها المعلّمُ. كما اشارت الدراسة الى أَنَّ التّغييرَ في كِتابِ (جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر) المُحَرَّف للصّفّ العاشر تركّز بشكل أساسيّ في مجالات/عناصر: الوعي بالتّاريخ الوطنيّ والموروث الثّقافيّ بنسبة (35.2%)، ثمّ تقدير أهمّيّة فلسطين الجغرافيّة والطّبيعيّة بنسبة (27.3%).

وعلى ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة اتّخاذُ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إجراءاتٍ وِقائِيَّةً وَفْقَ قَوانينَ دوليّةٍ لحماية المنهاج الفلسطيني من تدخل سلطة الاحتلال الإسرائيلي، بالاضافة الى انشاء منصة الكترونية فلسطينية يتم عرض فيها فيديوهات وانشطة وأوراق عمل حول القضية

الفلسطينية دون قيود، وتعزيز استخدام الطلبة لها، بالاضافة الى ضرورة توعية ودعم المعلمين للطلبة بالقضايا المفصلية والسياسية في تاريخ فلسطين من خلال المنهج الخفي وتصحيح التاريخ المزور المتضمن في المنهاج الفلسطيني المُحرّف والمنهاج الإسرائيلي، وتوجيه الطلبة نحو الأبحاث العلمية، واستخدام التفكير الناقد والبحث عن مصادر معلومات بديلة، والمشاركة في رحل مدرسية للقرى المهجرة، بالإضافة الى دعم وتعزيز المؤسسات المجتمعية لصمود المدارس في القدس الشرقية التي تطبق المنهاج الفلسطيني من خلال الدعم المالي وعقد ندوات توعوية بشكل دوري للطواقم التعليمية في مدينة القدس.

الكلمات المفتاحية: أسرلة المناهج التعليمية، المناهج التعليمية، الهوية الوطنية الفلسطينية، القدس الشرقية.

فهرس المحتويات

إجازة الأطروحة ..... أ

إقرار ..... ب

الإهْداءُ ..... ج

الشُّكْرُ وَالتَّقْدِيْرُ ..... د

ملخص الدراسة ..... ه

الفصل الأوّل: الإطار العامّ للدّراسة

المقدّمة 1

مشكلة الدّراسة 5

أسئلة الدّراسة 6

فرضيات الدراسة 7

أهداف الدّراسة 9

أهمّيّة الدّراسة 10

حدود الدراسة 11

مصطلحات الدراسة 12

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

سياسة التعليم 14

أَوَّلاً: واقِعُ التّعليم في القدس خلالَ الحُكْمِ العُثمانيّ (1517-1917م) 16

ثانياً: واقِعُ التَّعليمِ في القُدس خِلالَ حُكْمِ الانتدابِ البريطانيّ (1917-1947م) 16

ثالثاً: واقع التّعليم في القدس خِلالَ السِّيادةِ الأردنيّةِ (1948-1967) 17

خامساً: واقِعُ التَّعليمِ في القدس الشَّرقيَّة في ظِلِّ السُّلطةِ الوطنيّة الفِلَسطينيّة (1993م – حتى الآن) 19

معطيات المؤسَّسات التّربويّة (المدارس) وتقسيماتها في مدينة القدس الشّرقيّة 20

المناهج التعليمية 23

المنهاج الفلسطينيّ 23

المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف 25

المنهاج الاسرائيليّ 25
أَسْرَلَةُ المَناهِجِ الفِلَسطينيّةِ 26
الهُوِيّة 28
أهمّيّة الهُوِيَّةِ 29
أَنواعُ الهُوِيَّةِ وحَيْثِيَّاتُ تَكْوِيْنِها: 29
مُقوماتُ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ 30
أَوَّلًا: التّاريخ 30
ثانيًا: الدِّيْنُ 31
ثالثًا: اللُّغة 31
رابعًا: الثقافة 32
الهُوِيَّةُ الوَطَنِيَّةُ الفِلَسطينيَّةُ 32
أَزْمَةُ الهُوِيَّةِ 34
النَّظَرِيَّاتُ المُفَسِّرَةُ لِلهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ 35
أَوَّلًا: نَظَرِيَّةُ الهُوِيَّةِ الاجتماعيَّةِ 35
ثانيًا: نَظَرِيَّةُ تَصنيفِ الذَّاتِ 36
ثالثًا: نَظَرِيَّةُ الصِّراعِ بَيْنَ الجَماعاتِ 36
رابعًا: نَظَرِيَّةُ الطَّبائِعِ 37
تطوير سُبُلُ لتَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ 37
أَوَّلاً: دَوْرُ المَدرسةِ في تَشكيلِ وتَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ 37
ثانيًا: دَوْرُ المُعَلِّمِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطنِيَّةِ 39
ثالِثًا: دَوْرُ المَناهِجِ التَّعليميَّةِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ 41
أهمية تحليل محتوى الكتب المدرسية 41
المَدارِسُ الفِكْرِيَّةُ التي فَسَّرَتْ دَوْرَ التَّعليمِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ 43
المَدْرَسَةُ السُّلُوْكِيَّةُ 43
المَدرَسَةُ الإدراكِيَّةُ (الجشطالتيَّة) 43
المَدْرَسَةُ البِنائِيَّةُ 44

الدّراسات السّابقة 45
الدّراسات العربيّة 45
الدّراسات الأجنبيّة 51
التَّعقيبُ على الدِّراساتِ السَّابقةِ 54
الفصل الثّالث: الطّريقة والإجراءات
منهج الدّراسة 57
مُجتَمَعُ الدِّراسةِ 58
عَيِّنَةُ الدِّراسةِ 58
أَدواتُ الدِّراسةِ 60
مُتَغَيِّراتُ الدِّراسةِ 68
إجراءاتُ الدِّراسةِ 68
طُرقُ تحليل البيانات 70
الفصل الرابع: نتائج الدراسة وتحليلها
نتائج أداة الاستبانة 72
نتائج أداة المقابلة 119
نتائج أداة تحليل المحتوى 128
تعقيب عام على النتائج الكمية والنوعية 135
الفصل الخامس: مناقشة النّتائج والتّوصيات
مناقشة سؤال الدّراسة الرّئيس 138
مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الأوّل 141
مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّاني 143
مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّالث 144
مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع 145
مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الخامس 146
مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ السّادس (الفرضيات) 147
مناقشة سؤال الدراسة الفرعي السابع 152

مناقشة سؤال الدراسة الفرعي الثامن.....153
مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ التاسع 154
التّوصيات 155
قائمة المصادر والمراجع
المراجع باللغة العربية 156
المراجع باللغة الانجليزية 167
قائمة الملاحق
ملحق رقم (1): الصورة الأولية لأداة الاستبانة.....174
ملحق رقم (2): الصورة النهائية لأداة الاستبانة 181
ملحق رقم (3): الصورة الأولية لأسئلة المقابلة 187
ملحق رقم (4): الصورة النهائية لأسئلة المقابلة 188
ملحق رقم (5): الصورة الأولية لنموذج تحليل المحتوى 189
ملحق رقم (6): الصورة النهائية لنموذج تحليل المحتوى 190
ملحق رقم (7): قائمة أسماء المحكمين.....191
ملحق رقم (8): إجابات المقابلة 192
ملحق رقم (9): تحليل كتاب جغرافة فلسطين وتاريخها الحديث للصف العاشر الجزء الأول..202
ملحق رقم (10): تحليل كتاب جغرافة فلسطين وتاريخها الحديث للصف العاشر الجزءالثاني.233
ملحق رقم (11): محتويات كُرّاس شذرات من التّاريخ؛ كُرّاس مساعد لحلِّ أسئلة بجروت التّاريخ وامتحان البجروت (الأسئلة) للصّفوف من العاشر حتى الثّاني عَشَرَ 284

Abstract 286

فهرس الجداول

جدول 1: آليَّةُ توزيعِ أعدادِ المَدارسِ والطَّلَبَةِ ونِسَبِهِمُ المِئَوِيَّةِ حَسَبَ الجِهَةِ المُشْرِفَةِ عليها للعام (2022/2021م)..... 22

جدول 2: توزيعُ أَفرادِ العَيِّنَةِ وَفْقاً لِلمُتَغَيِّراتِ 59

جدول 3: خَصائصُ عَيِّنَةِ المُقابَلَةِ 59

جدول 4: قِيَمُ مُعامِلِ الارتباطِ بيرسون (Person Correlation) لِمَصفوفةِ ارتباطِ فِقراتِ أَداةِ الدِّراسةِ مَعَ الدَّرَجَةِ الكُلِّيَّةِ لِلأَداةِ. 62

جدول 5: قِيَمُ مُعامِلاتِ ثَباتِ الاتِّساقِ الدَّاخِلِيِّ لأداةِ الدِّراسةِ مُعامِل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) 66

جدول 6: الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ ودورهم في تطوير سُبُلِ لتعزيزها. 72

جدول 7: الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ ودورهم في تطوير سُبُلِ لتعزيزها تبعًا لنوع المنهاج. 73

جدول 8: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينّ مرتبة حسب الأهمّيّة..... 75

جدول 9: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ مرتّبة حسب الأهمّيّة. 77

جدول 10: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف مرتّبة حسب الأهمّيّة..... 78

جدول 11: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الإسرائيليّ مرتّبة حسب الأهمّيّة 79

جدول 12: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد الدّينيّ للهُويةّ الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة..... 81

جدول 13: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الفِلَسطينيّ مرتّبة حسب الأهمّيّة..... 83

جدول 14: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ّ لمظاهر البُعد الدّينيّ للهُويَّةِ الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيِّ المُحرّف لطَّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ..... 84

جدول 15: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعدِ الدّينيّ للهُوِيَّةِ الوطنيّة في المنهاج الإسرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ..... 85

جدول 16: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغَوِيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهَمِّيَّةِ..... 86

جدول 17: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيِّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ..... 88

جدول 18: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمّيّة 89

جدول 19: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعدِ اللُّغويّ للهُويَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الإسرائيليّ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّة..... 90

جدول 20: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ..... 92

جدول 21: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعْدِ القيمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمّيّة..... 94

جدول 22: المتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعْدِ القِيَمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف لطّلبةِ المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ..... 95

جدول 23: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعد القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الإسرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ..... 96

جدول 24: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دَور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة. 98

جدول 25: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلّمي المنهاج الفِلَسطينيّ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة..... 100

جدول 26: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلمي المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة. 101

جدول 27: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلّمي المنهاج الإسرائيليّ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة. 102

جدول 28: نتائج اختبار ت (T-Test) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ 105

جدول 29: نتائج تحليل التَّبايُنِ الأُحادِيِّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر العمر. 106

جدول 30: نتائج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات الثّنائيّة البعديّة في درجه البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية ودور المعلمين في تعزيزها والوعي الوطني لدى الطلبة تعزى لمتغير العمر. 107

جدول 31: الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر العمر. 108

جدول 32: نتائج اختبار ت (T-Test) للفروق في أثر نوع المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تعزى لمتغير المؤهل العلمي. 109

جدول 33: نتائج تحليل التَّبايُن الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة. 111

جدول 34: نتائج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات الثّنائيّة البعديّة في البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة التي يُدرّسها المعلم تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة. 112

جدول 35: الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة. 113

جدول 36: نتائج تحليل التَّبايُنِ الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي. 114

جدول 37: نتائج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات الثّنائيّة البعديّة في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي.. 115

جدول 38: الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج..... 117

جدول 39: نتائج تحليل التَّبايُن الأُحاديّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في درجة أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر المادَّة التي يُدرِّسها المعلِّم. 118

جدول 40: الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر المادَّة التي يُدرّسها المعلّم. 119

جدول 41: العناوين التي تعمل السّياسة التّعليميّة الإسرائيليّة على تغييرها في المناهج التّعليميّة 120

جدول 42: أثر أسرلة التّعليم على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة 124

جدول 43: دور المعلّم الفِلَسطينيّ تُجاهَ أسرلةِ التّعليمِ في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية. 126

جدول 44: المجالات/العناصر التي شملها التّغيير في كتاب جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر 129

جدول 45: أشكال التّغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر 130

فهرس الأشكال

الشكل 1: المتوسطات الحسابية لدرجة أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية للطلبة في المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل تعزيزها. 74

الشكل 2: المتوسطات الحسابية لمظاهر البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية 76

الشكل 3: المتوسطات الحسابية لمظاهر البعد الديني للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية 82

الشكل 4: المتوسطات الحسابية للبعد اللغوي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية 87

الشكل 5: المتوسطات الحسابية لمظاهر القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية..... 93

الشكل 6: المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية. 99

الفصل الأوّل

الإطار العامّ للدّراسة

المقدّمة

تعِّد التربيةً أساس البناء الاجتماعي بصفتها القوة المؤثرة في بناء شخصية الأفراد، فالدولة تكتسب هيبتها عن طريق النجاحات التي تحققها إداراتها التربوية سواء أكانت محلية أم عالمية من خلال ترجمتها الى فلسفة النظام المجتمعي لدولة ما، وإنَّ النظام التربوي يتحقق عن طريق رسم السياسة التربوية بما ينسجم مع السياسة العامة للدولة التي تعمل على تحقيق الأهداف التربوية بالطريقة المثلى، وتمثل الإدارة التربوية الحلقة المسؤولة عن إدارة التعليم في المجتمع، فهي تبين الآلية التي يدار فيها التعليم في دولة ما وفق أيديولوجية ذلك المجتمع، فضلًا عن الاتجاهات الفكرية والتربوية السائدة المرسومة لها، وبعد ذلك يتم التواصل مع الإدارة المدرسية التي تعمل على تنفيذ السياسة التعليمية نحو أداء رسالتها والتقيد باللوائح والأنظمة التعليمية الصادرة عن الوزارة (Asad, & Abdulmuhsin,2021).

وتُمثِّلُ المدرسةُ ركيزةً أساسيّةً في النِّظام التَّربويّ، فهي مؤسَّسةٌ تربويّة تعليميّة اجتماعيّة، أَنْشَأَها المجتمعُ لِخِدمةِ أبنائِه، إذْ لا تَقتَصِرُ وظيفتُها على توسيع المعرفة العِلميّة للطّلبة، بل تُؤَدّي دَورًا رئيسًا في تنمية شخصيَّتِهِمْ، كما تهتمُّ بتشكيل قِيَمِ وتوجُّهات ومعتَقداتِ الطَّلبة على اختلاف مَراحِلِهِمُ العُمُريَّةِ والتّعليميّة، فَضْلاً عن تَعزيزِ القِيَمِ النَّبيلةِ لَدَيهِمْ والمُساعَدةِ في بَلْوَرَةِ هُويَّتِهِمْ وتنمية شَخصيّة الطَّلبة وإعدادِهِمْ لِلحياةِ الاجتماعِيَّة المستقبليَّة من خلال العناصر العمليّة التعليميّة المتضمَّنةِ في المنهاج الدّراسيّ وأسلوبِ التّدريسِ والأنشطةِ وغَيرِها (زروقي وزارعي، 2018؛ Datnow, 2020؛ Dewantara et al., 2020).

ويُمَثِّلُ المُعَلِّمُ مِحْوَرًا أساسِيًّا ومُهِمًّا في مَنظومة التَّعليمِ، فَمُستَوَى المُؤَسَّساتِ التَّعليميَّةِ ومدى نَجاحِها وتَحقيقِها لِلأهدافِ كُلُّ ذلِكَ يَتَوَقَّفُ -بِشَكْلٍ أَساسِيٍّ- على المُعَلِّمِ؛ إذْ يَجْرِي التَّعليمُ تَحتَ إشرافِهِ وتَوجيهِهِ وَفْقَ مُخَطَّطاتٍ وعَمليّاتٍ يَكتَسِبُ -مِنْ خِلالِها- المُتَعَلِّمُ بِذاتِهِ وَاستِعداداتِهِ اِلمَعارِفَ والخِبراتِ، ولِمُواكَبَةِ مَظاهِرِ التَّقَدُّمِ العِلمِيِّ والتَّطوُّرِ التّكنولوجيِّ في حياتِنا المُعاصرةِ تَغَيَّرَ دَوْرُ المُعلِّمِ تَغَيُّرًا جذريًّا، وأَصْبَحَ يُنْظَرُ إليهِ على أَنَّهُ مُحَرّكٌ رَئيسٌ في تَوجيهِ الطَّلبةِ وتَحفيزِهِمْ، فَضْلاً عن قُدْرَتِهِ على نَقْلِ المعرفةِ بِطَريقَةٍ عَصْرِيَّةٍ نَتيجةَ التَّغَيُّراتِ التّكنولوجيّةِ التي فَرَضَتْ تَغييرَ أنشطةِ المعلِّمينَ وطَرائِقِ التَّدريسِ الخاصَّةِ بِهِمْ، فَقَدْ باتَ المُعلِّمُ المُوَجِّهَ والمُرشِدَ لِلبَحثِ عن المعرفَةِ وكَيفِيَّةِ

تَوظيفِها في كُلِّ مَكانٍ وزَمانٍ، الأَمرُ الذي يُؤَدّي إلى إعدادِ الطَّلبةِ إعدادًا شامِلاً (البصيص، 2004؛ Brooks, 2016).

وتمَثِّلُ المَناهِجُ التَّعليميَّةُ الحَديثةُ أَداةً فَعّالةً تَغْرِسُها المُؤسّساتُ التَّعليميَّةُ في نُفوسِ الطّلبةِ وَفْقًا لِفَلَسفَتِها وثقافَتِها ومُعتَقَداتِها المستمَدَّةِ مِنَ الأَهدافِ العامَّةِ لِلدَّولةِ والحُكوماتِ، وتُحَدِّدُ المَناهجُ التَّعليميّةُ المُخْرَجاتِ والمَعاييرَ والكَفاياتِ الأَساسيَّةَ التي يَجِبُ على الطَّلبةِ إظهارُها مِن خِلالِ إنشاءِ خطة يُؤَدّيْ بها المعلِّمُ دَوْرًا رئيسًا في تمرير القِيَمِ والمَبادِئِ والتَّصَوُّراتِ المُجتَمَعِيَّةِ المُستَقْبَلِيَّةِ إلى الطَّلبةِ مِمَّا يُعَزِّزُ بِناءَ ثَقافةِ المُجْتَمَعِ على المستوى الفَردِيّ والجَماعِيّ. كما تَشْتَمِلُ المَناهِجُ التَّعليميَّةُ على مَفاهِيْمَ ودلالاتٍ مُختلفةٍ، كَمَفاهيمِ المَسؤوليّةِ الاجتماعِيَّةِ، والمُواطَنَةِ، وحُقوقِ الإنسانِ، والملكيَّةِ العامَّةِ، والمُشارَكَةِ في صُنْعِ القَرارِ واتِّخاذِهِ، ومَفاهيمِ المُساواةِ والعَدالَةِ والإخاءِ والحُقُوْقِ والواجِباتِ، وحُرّيَّةِ التَّعبير والرَّأْيِ، والحِوارِ الهادِفِ، والنَّقْدِ البَنَّاءِ، وقبول الاختلاف، واحترامِ آراءِ الآخَرينَ (سرور، 2017؛ Mahfud, 2019).

كَما تتأثر عناصرَ المناهجِ التَّعليميَّةِ -بِشَكْلٍ مُباشَرٍ- بِقِيَمِ واتِّجاهاتِ واضِعِيْ وَمُطَوّرِيْ المَناهِجِ، وبالتَّالِيْ يَعتَمِدُ تَحقيقُ الأَهدافِ المَرْجُوَّةِ على الاختِيارِ المَعرِفِيّ ومَعاييرِ القِيَمِ والمَهاراتِ مِنْ خِلالِ تَأْكِيدِ بَعضِ العَناصرِ التَّعليميَّةِ وَاستِبْعادِ الأُخرَى؛ لذلكَ يُعَدُّ المِنهاجُ التَّعليمِيُّ المُقصى مجموعةٌ مِنَ القِيَمِ، والاتِّجاهاتِ والثَّقافاتِ التي نَشَأَتْ عليها الأَجيالُ مِن خِلالِ المَناهجِ التَّعليميَّةِ وأَصْبَحَتْ فيما بَعْدُ عَقَبَةً أَمامَ السِّياسَةِ العامَّةِ عندما يتعرض مجتمع ما لمَجموعةٍ مِنَ التَّغييراتِ السِّياسِيَّةِ والاجتماعيَّةِ المُخْتَلِفَةِ، حيثُ يَلْجَأُ واضِعُوْ المِنهاجِ إلى البحثِ عن مَنْهَجِيَّةٍ جديدةٍ لِلتَّهْيِئَةِ الفِكرِيَّةِ والنَّفسيَّةِ لِقِيَمٍ جديدةٍ عَبْرَ مُحتوَياتٍ وأنشطة مُختلفَةٍ تُمَرَّرُ مِن خِلالِ المَناهِجِ التَّعليميَّةِ الجَديدةِ بِما يَتَماشَى مَعَ أيَديولوجِيَّةِ وفلسفة الدَّولةِ الحاكِمَةِ (سرور، 2017؛ Alsubaie, 2015).

ولِكُلِّ أُمَّةٍ أُسُسٌ تَسْعَى لِبَقائِها والمُحافَظَةِ عَلَيها، وَتَعْمَلُ على غَرْسِها في نُفوسِ أَبنائِها عَقلِيًّا ورُوحِيًّا وجَسَدِيًّا، كالدِّينِ، واللُّغةِ، والتّاريخِ، والحضارَةِ، والثَّقافةِ؛ لِتُمَيِّزَها عَنِ المُجتَمَعاتِ الأُخرَى؛ وعليه فَإِنَّ الدُّوَلَ المُستَعْمِرَةَ تَسعَى إلى تَرويجِ الاستعمارِ الفِكرِيّ الذي يُعَدُّ مِنْ أَخْطَرِ أَنواعِ الاستِعمارِ، وذلك مِنْ خِلالِ إضْعافِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ وَتَشويهِ التُّراثِ، وتَقويضِ بِنيةِ العَلاقاتِ الاجتماعيَّة التي تُوَحِّدُهُمْ عَلَى أَساسِ حُبِّ الوَطَنِ والدِّينِ واللُّغَةِ والتّاريخِ، وَجَذْبِ نُخْبَةٍ مِنَ المُفَكِّرِيْنَ والسِّياسِيِّيْنَ وإقْناعِهِمْ بِأَنَّ ثَقافَةَ المُجتَمَعاتِ التي يَعيشونَ فيها لا تُلَبِّيْ مُتَطَلَّباتِ العَصْرِ؛ لِتَسهيلِ سَيطَرَتِها الفكريَّةِ والاقتصادِيَّةِ والسِّياسيَّةِ (الخوجا، 2014؛ Agbaria, 2017).

وتهيمن السلطة الحاكمة على العمليّةِ التَّعليميَّةِ مِن خِلال إعداد وتأهيل كادر المعلمين وكذلك الكتبِ المَدرَسِيَّةِ والمَناهِجِ التَّعليميّةِ بِكُلِّ عَناصِرِها (الأَهدافِ، والمحتوى، والأنشطةِ، وطرائقِ

التّدريسِ، ووسائلِ التَّقييمِ) لما لها من قدرة على بَثِّ رسائلَ تُؤَثِّرُ في الأَجيالِ النَّاشِئَةِ ,Andarvazh 2017)).

وخلالَ الحِقَبِ التّاريخيَّةِ المختلفةِ، عانت فلسطين بشكل عام ومدينة القدس بشكل خاص من التوغّل الاستعماريّ؛ لِما لَها مِن أهمّيّة دينيّة، واقتصاديّة، وثقافيّة، وتاريخيّة كبيرة على الصعيد الكوني؛ إذْ مَرَّتْ بِحِقَبٍ تاريخيّة مختلفة أثَّرَتْ -بِشَكْلٍ واضِحٍ-في الحياة العامّة وسياسة التّعليم بما يتماشى مع سياسة السّلطة الحاكمة (الترهوني وساسي، 2020).

وبالاعتمادِ على السَّرْدِ التَّاريخِيِّ انْخَفَضَ الاهتمامُ بِالتَّعليمِ في القُدسِ بِشَكْلٍ خاصٍّ خلال الفترة العثمانيّة، حيث اقتصرت المدارس على تدريس علم اللّغة والحساب والتّاريخ، أمّا خلال فترة الانتداب البريطاني (1922-1948) فقد أَعَدَّتْ دائرة المعارف المناهج التّعليمية وَفْقًا لسياستها، وتمهيدًا واستعدادًا لتنفيذ وعد بلفور، وكان التّراث التّربويّ للعرب منخفضًا، مما أجبَرَ المعلّمين الفِلَسطينيينَ على بناء مناهجَ تعليميةٍ تنسجم مع القيم العربيّة والوطنيّة، لكنَّ تقسيمَ فِلَسطينَ بعد نكبة عام 1948 حالَ دُوْنَ ذلك. لاحقاَ جَرَى تطبيقُ المنهاج الأردنيّ في الضّفّة الغربيّة والقدس، والمنهاج المصريّ في غزّةَ، وتطبيق المنهاج الإسرائيليّ في المناطق الخاضعة لسيطرة سلطة الاحتلال في مناطق عرب الداخل المحتل عام 1948 (عليان، 2016).

وبعد حربِ حزيران عامَ 1967 خضعت مدينةُ القدس للسّيطرة الإسرائيليّة الكاملة، كما حاولت سُلُطة الاحتلالِ فرض سيطرتها على العمليّة التّعليميّة مِن خلال إدخال المنهاج الإسرائيليّ في القدس، لكنْ باءَتْ هذه المحاولات بالفشل، وأُعِيدَ العملُ بالمنهاج الأردنيّ في ظلّ ظروف تضمن تدريس اللّغة العبريّة (علي، 2016).

ومنذ إنشاء السّلطة الوطنيّة الفِلَسطينيّة بِمُوْجِبِ اتّفاقيّات أوسلو عامَ 1994، جَرَى تطوير منهاج فلسطيني موحد لجميع المدارس في المحافظات الشمالية والمحافظات الجنوبية للضفة بما فيها القدس الشرقية في عام (2001/2000)، لكنَّ هذا الأمرَ لم يُثبط محاولات وزارة المعارف الاسرائيلية وبلديّة القدس لإدخال المنهاج الإسرائيليّ في بعض المدارس التّابعة لها في القدس الشّرقيّة، فقد نجحت في تطبيق المنهاج الإسرائيليّ في عَشْرِ مدارسَ عامَ (2016/2015)، وتشير الأبحاث أنّ المناهجَ التّعليميّة الإسرائيليّة تَعملُ بشكلٍ أو بآخَرَ على إضعافِ الهُوية الوطنيّة الفِلَسطينيّة لدى الطّلبة من خلال القضاء على التّاريخ الفِلَسطينيّ الذي يُدَرَّسُ في المدارس، واستبدال البرامج التّربويّة الفِلَسطينيّة بالرّواية الصّهيونيّة والقيم والثّقافة الإسرائيليّة الواردة فيها (سعد الدين، 2020؛ علي، 2016).

وَمِنْ خِلالِ مُحاوَلَةِ سُلطةِ الاحتلال استبدالَ المَناهجِ الفِلَسطينيَّةِ بِمَناهِجَ إسرائيليَّةٍ تَتَوافَقُ مَعَ فَلْسَفَتِها وَرُؤْيَتِها التي لا تَنْسَجِمُ مَعَ المَجالِ الأُسرِيّ والاجتماعِيّ والوطني لِلمَواطِنِ الفِلَسْطِيْنِيّ، تشهد القدس الشّرقيّة اليوم احتلالًا معرفيًّا واسع النّطاق يهدف إلى إضعاف الهُويّة الوطنيّة الفلسطينية لِسُكّانها خاصَّةً المتعلمين منهم، ولعلّ ذلك يعود إلى أنَّ التّشريعاتِ التّعليميّةَ موظفةٌ لتطبيق الرُّؤْيَةِ العامّة لسلطة الاحتلال، ومن الضّروريّ أن تُشْتَقَّ الأهدافُ العامَّةُ للسّياسات التّعليميّة من المقوّمات الأساسيّة للمجتمع؛ لتكوين هُويّة وشخصيّة مستقلّة ومتوازنة وإلّا فَإنَّ ذلك سَيُؤَدّي إلى إنشاءِ جِيلٍ يُعاني أزمةَ الهُويّةِ الفَرديّةِ والوطنيّة (Abu-Saad, 2019; Agbaria, 2017).

إنَّ الممارَساتِ والأساليبَ التي تستخدمها سُلُطة الاحتلال في البيئة التّربويّة الفلسطينية هي محاولة للسّيطرة الذّهنيّة على الطّلبة وإعداد أجيال تكون هُويّتهم الوطنيّة ضعيفة من خلال تزوير التّاريخ الفِلَسطينيّ، وتغيير خصائص الآثار الإسلاميّة والعربيّة، ومَحْوِ الحقيقة وتشويهها، وتغيير أسماء المدن والقرى والأنهار وتهويدها، مع الأخذ بعين الاعتبار أَنَّ هذه السياسةَ ذاتَها التي استخدمَتْها سلطة الاحتلال في إعادة تشكيل الهُويّة العربيّة الفلسطينيّة للفِلَسطينيينَ الذين يعيشون في الأراضي العربية المحتلة منذ عام 1948، ومؤخرًا عمدت سلطة الاحتلال إلى تطبيق النِّظام نفسه في القدس الشرقيّة من خلال إعادة طباعة المناهج الفِلَسطينيّة، وتغيير المناهج بخطوات مدروسة وممنهجة، متمثلةً بتغيير أو حذف أجزاء من الكتب المدرسيّة، كمباحث التّربية الإسلاميّة، والتّاريخ، والجغرافيا، واللّغة العربيّة، والتنشئة الوطنية والاجتماعية التي تُعَدُّ من ركائز ومقومات الهُويّة الوطنيّة وَتُسَمَّى هذِهِ المَناهِجُ بِالمَناهِجِ الفِلَسطينيَّةِ المُحرّفةِ (Agbaria, 2017; Alayan, 2018).

ومن خلال عمل الباحثة في المؤسّسات التّربويّة لُوحِظَ أنَّ الممارساتِ والأساليبَ التي فَرَضَتْها سلطة الاحتلال على البيئة التّعليميّة استهدفت إنشاءَ قاسِمٍ مشتركٍ بين جميع الطّلبة الذين ينتمون إلى خلفيّات مختلفة، وتهيئهم للعيش في بيئة تختلف عن بيئتهم الأصليّة، وطَمْسِ الهُويّة الوطنيّة لطلبة المدارس الفِلَسطينيّة؛ لذا جاءت الدّراسة لتسليط الضَّوء على أثر أَسْرَلَةِ المَناهج التّعليميّة على الهُوِيّة الوطنيّة لطلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ، وَدَوْرِهِمْ في تطوير سُبلٍ لِتَعزيزها ، فضلاً عن إيضاحِ الإجراءات ومحاور التغيير التي أُجْرِيَتْ على كتاب جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر في القدس الشّرقيّة للصف العاشر (المنهاج المُحرّف) ومحتوى كُرّاس شذرات من التّاريخ كُرّاس مساعد يتضمن حلّ أسئلة متوقعة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ، التي يتقدّم لها الطّلبة المقدسيّون في نهاية المرحلة الثّانويّة وأثرها على مُقَوّماتِ الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة.

مشكلة الدّراسة

يُشَكِّلُ التَّعليمُ في القُدْسِ رَكِيزَةً أساسيَّةً وَأَهَمِّيَّةً خاصَّةً؛ لِما لَهُ مِن دَوْرٍ في بِناءِ المجتَمَعِ المقدسيّ، وخَلْقِ جيلٍ واعٍ ومُدْرِكٍ لقضيّته الفِلَسطينيّة، ومتجذِّرٍ بِهُوِيَّتِهِ الوطنيّة، والثّقافيّة، والدّينيّة، وقد تماثَلَتْ هذه المركزيّةُ مع الأهمّيّة السّياسيّة والاقتصاديّة والخِدماتيّة للمدينة. ونظرًا لتلك الأهمّيّة تسْعَى سلطة الاحتلال الإسرائيليّ دَوْمًا إلى عَزْلِ مدينة القدس عن محيطها العربيّ وباقي الأراضي الفِلَسطينيّة، ظهر ذلك من خلال محاولاتها المستمرّة لِأَسْرَلَةِ قطاع التّعليم والسَّيطرة عليه، حيث تفتقر العمليّة التّعليميّة في مدينة القدس إلى مرجعيّةٍ موحَّدةٍ، إذْ إنَّ واقِعَ التّعليم العربيّ في مدينة القدس هو نتاج تعدُّدِ مَناهجَ ومظلّاتٍ تربويّةٍ في المدينة، وقد أَسْفَرَ هذا التّنوعُ عدم وجود سلطةٍ تربويّةٍ تعليميّةٍ مُوحَّدَةٍ تَعمَلُ بِنَهجٍ واحدٍ نَحوَ أهدافٍ وقِيَمٍ مُوحَّدةٍ. وبحسب تقرير وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية (2022) هناك ما يقارب (88895) طالبًا وطالبةً موزَّعين تحت مظلّات تربويّة مختلفة، حيث يوجد (12.2%) من الطلبة موزّعين في (51) مدرسة تابعة لوزارة الأوقاف الإسلاميّة تسير وَفْقًا للمناهج الفِلَسطينيّة، و(37.9%) من الطلبة موزّعين على (84) مدرسة خاصّة تُطبّق المنهاج الفِلَسطيني أو المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف، ومناهج أجنبيّة أخرى حسب الجهة التّابعة أو الداعمة مع الأخذ بعين الاعتبار أنَّ هناك سلطةً جُزئيّةً لسلطة الاحتلال عليها، و(1.2%) من الطلبة موزّعين على (15) مدرسة تابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة اللاجئين (الأونروا) تُطبّق المنهاجَ الفِلَسطينيَّ، بينما هناك نسبة (45.6%) من الطلبة ملتحقون بـ (74) مدرسة تابعة لوزارة المعارف والبلدية تسير وَفْقَ المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف أو المنهاج الإسرائيليّ أو كِلَيْهِما، و(3.1%) من الطلبة موزّعين على (23) مدرسة معترف فيها شبه حكومية (المقاولات) تسير وفق المنهاج الاسرائيليّ لعام 2022/2021م.

وعليهِ فَإنَّ الواقِعَ التّربويَّ التّعليميَّ في القدس يأخذ شكلًا معقدًا من حيث التّبعيّةُ، والبنيةُ التحتيّةُ، والمنهاجُ التربويُّ والتّعليميُّ، وينعكس هذا التّنوعُ في الإشراف على المناهج التّعليميّة من خلال الكتب المدرسيّة؛ حيث تُخْضَعُ المناهجُ الفِلَسطينيّةُ للرّقابة بشكل غير مباشَر مِنْ قِبَلِ إسرائيلَ من خلال ضغط الدول المانحة في تحديد محتويات المناهج، لكنْ ما زالت لديها الحَدُّ الأدنى مِنَ التّعليمِ على أساسٍ وَطَنِيٍّ لِخَلْقِ هُوِيَّةٍ وطنيّةٍ مِنْ خِلالِ النُّصوصِ التي تحتويها. ويَظْهَرُ جَلِيًّا أَنَّ سُلُطة الاحتلالِ تَسْعَى لِفَرْضِ سَيطرةٍ مُطْلَقَةٍ على قطاع التّعليم العربيّ في القدس، والعمل على تدميره وإضعافه بهدفِ طَمْسِ الشّعور الوطنيّ والقيم والثّقافة العربيّة الفِلَسطينيّة الأصيلة، وذلك من خلال فرض المناهج التّعليميّة الإسرائيلية على المدارس العربيّة، وتزوير وتغيير المناهج الفِلَسطينيّة، وحذف رموز السّيادة الوطنيّة الفِلَسطينيّة من أغلفة الكتب في المنهاج الفلسطيني المُحرّف، واشتراط

تقديم المساعدات الماليّة بالتزام المدارس بتطبيق المناهج الاسرائيلية، كما تفتقر الكثير من المدارس لأدنى المقوّمات والأساسيّات مثل الملاعب، والمكتبات، والمختبرات، والتدفئة، كما تمنع سلطة الاحتلال المعلمين من الوصول إلى مَدارِسِهِمْ، بِحُجَّةِ عَدَمِ امتلاكِهِمْ تَصاريحَ دُخولٍ خاصّة؛ لِكَوْنِ معظمِهِمْ غَيْرَ مَقْدِسِيّيْنَ، وَأَصْبَحَ التحاقُهُمْ بِصُفوفِهِمْ مُخالَفَةً قانونيّةً تُعَرّضُهُم لِلمُلاحَقَةِ والاعتقال، ضارِبَةً بذلكَ عُرْضَ الحائط بِكُلِّ المَواثيق والقرارات الدّولية التي تكفُلُ حَقَّ التّعليم (جبريل، 2014؛ Alayan, 2018).

وتَسْعَى السّياسةُ التعليمية الإسرائيلية في القدس الشرقية إلى الرّقابة وأسرلة محتوى الكُتُبِ المدرسية بشكل عام وكتب التّاريخ والجغرافيا، والنّصوص العربيّة والتّربية الدّينيّة الإسلاميّة بشكل خاصّ في المنهاج الفِلَسطينيّ لما لها دَوْرًا مُهِمًّا في بَلْوَرَةِ هُوِيَّةِ الطّلبة كجزءٍ مِنَ المجتمع وإعطائِهِم القوّةَ الشَّرعيّةَ لِتَحَدّي النِّظام الاجتماعيّ والسِّياسيّ مِن خلال توفير الفُرَصِ السّياسيّة والتّاريخيّة والاجتماعيّة وتَسَلْسُلِها حَسَبَ أَهَمِّيَّتِها؛ كما تحمل في طَيّاتِها أيديولوجيّاتِ الصّراعاتِ السّياسيّة، لذلك تُحاوِلُ سلطة الاحتلال اعادة تَسْوِيْغَها مُحاوِلَةً جَعْلَ الطَّالبِ الفلسطيني يَشعُرُ بالغُربةِ عَن شَعْبِهِ وَوَطَنِهِ وتَقاليدِهِ مِن خِلالِ تعليمِ الطَّالبِ العربيّ مواضيعاً غيرَ جوهريّة بِشَأْنِ الهُويّة الوطنيّة من خلال ما يسمى المنهاجِ الفِلَسطينيّ المُحرّف (عليان، 2018؛ منصور، 2020).

وبناءً على ما سبق لابد الوقوف أمام مشكلة في غاية الأهمّيّة في النظام التعليمي للمجتمع المقدسيّ والكَشْفُ عن أَثَرِ أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة من وجهة نظر المعلمين، وإيضاح دَوْرِ المعلّم في تطوير سُبُلِ لتَعزيزها.

أسئلة الدّراسة

سعت الدراسة الاجابة عن سؤال الدراسة الرئيس بشقيه التالي:

ما أَثَرُ أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيَّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ ؟ وما دَوْرهم في تطوير سُبُل لتعزيزها؟

وقد انبثق عن السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلةُ الفرعيّةُ الآتيةُ:

1. ما مظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة (المنهاج الفلسطينيّ، المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف، المنهاج الاسرائيليّ) لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟
2. ما مظاهرِ البُعد الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة (المنهاج الفلسطينيّ، المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف، المنهاج الاسرائيليّ) لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟
3. ما مظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة (المنهاج الفلسطينيّ، المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف، المنهاج الاسرائيليّ) لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟

4. ما مظاهر بعد القيم الاجتماعية والثقافية في المناهج التّعليميّة (المنهاج الفلســـطينيّ، المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف، المنهاج الاسرائيليّ) لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟
5. ما دَوْرِ المعلِّمينَ في تطوير ســـبل لتعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية؟
6. هل تختلف استجابات معلّمي المدارس الثّانويّة نحو أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهوية الوطنية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية، وهل تختلف استجابات معلّمي المدارس الثّانويّة نحو دورهم في تعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لِمُتَغَيّراتِ (النّوع الاجتماعي، والعُمُر، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المنهاج الذين يدرسونه، والمادّة التي يُدَرّسُها المعلِّمُ)؟
7. ما المجالات/العناصر التي شملها التغيير في كتابِ "جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر" للصّفّ العاشر وأشكالها في المنهاج الفلسطيني المُحرّف من قبل الرقابة الاسرائيلية في وزارة المعارف وبلدية القدس؟
8. كيف يؤثّر التغيير في كتاب "جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر" للصَّفِّ العاشر الأساسي في الهُويّة الوطنيّة للطّلبة المقدسيّينَ مِن خِلالِ تحليلِ العناصر الوطنيّة لِمُحتَوَى الكِتابِ المَدْرَسِيّ؟
9. ما العلاقة بين تغيير محتوى كتاب "جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر" للصَّفِّ العاشر ومحتوى كُرّاس شذرات من التّاريخ كُرّاس مساعد يتضمن حلّ أسئلة متوقعة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ، التي يتقدّم لها الطّلبة المقدسيّون في نهاية المرحلة الثّانويّة؟

فرضيات الدراسة

سعت الدّراسة الحاليّة إلى اختبار صحّة الفرضيّات الآتية:

1) الفرضيّة الرّئيسة بشقيها: لا توجد فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلّمينَ حول أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلمين تُعْزَى للمتغيّرات الديموغرافيّة الخاصّة بِعَيّنَةِ الدّراسة والمتعلقة بمقومات وابعاد الهوية الوطنية الفلسطينية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية.
2) لا توجد فروق ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلّمينَ حول دَوْرهم في تطوير سُبُل لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى للمتغيّرات الديموغرافيّة الخاصّة بِعَيّنَةِ الدّراسة.

إذْ يتَفَرَّعُ مِنَهم مجموعةٌ من الفرضيّات الفرعيّة، وهي:

- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِيْنَ تُعْزَى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

  لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دَوْر المعلمين في تطوير سُبُل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.
- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ العمر.

  لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دَوْر المعلمين في تطوير سُبُلِ لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ العمر.
- لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أَسَرْلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ المُؤَهّلُ العِلمِيّ.

  لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دَوْر المعلمين في تطوير سُبُل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ المُؤَهّلُ العِلمِيّ.
- لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِيْنَ تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ سَنَواتِ الخِبرَةِ.

  لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دَوْر المعلمين في تطوير سُبُل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لِمُتَغَيّرِ سَنَواتِ الخِبرَةِ.
- لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المُعَلّمِيْنَ تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التّعليميّ الذين يدرسونه.

  لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دَوْر المعلمين في تطوير سُبُل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التّعليميّ الذين يدرسونه.

- لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة مِنْ وُجهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ تُعْزَى لمتغيّر المادّة التّعليميّة التي يُدَرِّسُها المعلِّمُ.

لا تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دَوْر المعلمين في تطوير سُبُل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر المادّة التّعليميّة التي يُدَرِّسُها المعلِّمُ.

أهداف الدّراسة

سعت الدّراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- توضيح أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ ودَوْرهم في تطوير سُبُل لتعزيزها.
- التّعَرُّف على مظاهِرِ (البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ، والبُعد الدّينيّ، والبُعد اللُّغَوِيّ، وبُعد القِيَمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة) للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة (المنهاج الفلسطينيّ، المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف، المنهاج الاسرائيليّ) لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة.
- تبيان دَوْر المعلِّمِينَ في تطوير ســـبل لتعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة.
- التعرف الى الفروق في استجابات معلّمي المدارس الثّانوية نحو أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة وفقا لِمُتَغَيّراتِ (النَّوع الاجتماعيّ، والعمر، والمؤهّل العِلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المنهاج الذي يدرسونه، والمادّة التي يُدَرِّسُها المُعَلِّمُ).
- التعرف الى في استجابات معلّمي المدارس الثّانوية نحو دور المعلمين في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية وفقا لِمُتَغَيّراتِ (النَّوع الاجتماعيّ، والعمر، والمؤهّل العِلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المنهاج الذي يدرسونه، والمادّة التي يُدَرِّسُها المُعَلِّمُ).
- توضيح المجالات/العناصر التي شملها التغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر وأشكالها في المنهاج الفلسطيني المُحرّف من قبل الرقابة الاسرائيلية في وزارة المعارف وبلدية القدس.
- تحليل مدى تأثير التّغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر الأساسي على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة المقدسِيّيْنَ مِنْ خِلالِ تَحليلِ العناصر الوطنيّة لِمُحْتَوى الكتاب المَدْرَسِيّ.

- فَحْص العلاقة بين التغيير في محتوى كتاب جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر ومحتوى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد يتضمن حلّ أسئلة متوقعة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ، التي يتقدّم لها الطّلبة المقدسيّون في نهاية المرحلة الثّانويّة.

أهمّيّة الدّراسة

نبعت أَهَمِّيَّةُ الدّراسة من أهمّيّة موضوع أَثَر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة الفِلَسطينيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِيْنَ ودَوْرهم في تطوير سُبُل لتعزيزها، وتنقسم إلى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية:

الأهمية النظرية

- مِنَ المُتَوَقَّعِ أَنْ تَكُوْنَ الدّراسةُ إضافَةً معرفيّةً واسعةً بتسليطها الضَّوءَ على أَثَرِ أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِيْنَ، وإيضاحِ دَوْر المعلّمِ في تطوير سُبُل لتعزيزها قد تفيد القائِمِينَ في قطاعَيِ التَّربية والتّعليم والعامِلِيْنَ في مجال المناهج التّعليميّة.
- مِنَ المُتَوَقَّعِ أَنْ تَكُوْنَ الدّراسةُ إضافَةً معرفيّةً واسعةً بِتَسليطِها الضَّوءَ على إجراءاتِ السّياسة التّعليميّة الإسرائيليّة ومحاولاتها الرّامية إلى تغيير محتوى ومضامين الهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ بشكل عام وكتب التاريخ والجغرافيا، والتربية الدينية الإسلامية، واللغة العربية بشكلٍ خاصٍّ، وتحويلها بما يخدم السّياسة الإسرائيليّة في المرحلة التّعليميّة الثّانويّة في القدس الشّرقيّة.

الأهمّيّة التّطبيقيّة

- يتوقع ان نتائج الدّراسة توضح أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة، الأمرُ الذي يُسْهِمُ في وَضْعِ التّربويينَ والسّياسِيّينَ أَمامَ ضرورةِ اتّخاذِ القَرارات المصيريّة والجادّة في كيفيّة ترسيخ عناصر ومقوّمات الهُويّة الوطنيّة من خلال المناهج التّعليميّة الفِلَسطينيّة والنّشاطات الصفية واللاصفية لِلْحِفاظِ على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة الفِلَسطينيّينَ.
- لَفْت أَنظار التّربويينَ وواضِعِيْ المناهج التعليمية الفِلَسطينيّة والمعلّمِيْنَ نَحْوَ ضرورةِ إيجادِ مقترَحاتٍ وحلولٍ جذريّةٍ تساعد في التوعية في محاولات السّياسة التّعليميّة الإسرائيليّة وتَبِعاتِها على المنهاج الفِلَسطينيّ، حيث مِنَ المَأمولِ الاستفادةُ من نتائج الدّراسة في توجيه التّربويّين وصُنّاعِ القرار لِتطوير سُبُلِ لتعزيز الهُويّة الوطنيّة الفِلَسطينيّة.

- الكشف عن أثر السّياسات التّعليمية الإسرائيلية المُمَنْهَجَةِ إزاءَ جِهازِ التّربية والتّعليم الفلسطينية، ولا سِيَّما بما يتعلّق منها بالهُويّة الوطنيّة، الأمرُ الذي يُسْهِمُ في طرح وزارة التربية والتعليم قرارات وإستراتيجيّات واجراءات وقائية وفق القوانين الدولية لحماية المنهاج الفلسطيني والتصدي لعملية أسرلة المناهج في فِلَسطينَ ومدينةِ القُدسِ.
- فتح آفاق بَحثيَّة وعمليّة للمهتمِّينَ في مجال سياسة التّعليم والمناهج التّعليميّة وفَتْح المجال لصياغة معايير خاصة في تحديد مضامينِ المناهجِ التّعليميّة وتعزيزها للهوية الوطنية، وَوَضْع أساس مرجعيّ لمزيد من الدّراسات المستقبليّة.

حدود الدراسة

- **الحدود الموضوعيّة**: وتشمل؛

اقتصرت الدراسة على تحليل محتوى كتاب (جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر) بجزئيه للصّف العاشر الأساسيّ الذي أَصْدَرَتْهُ وزارة التّربية والتّعليم الفِلَسطينيّة، وتحليل محتوى الكتاب نفسه الذي قامت سلطة الاحتلال بتغييره في مدينة القدس (المنهاج المُحرّف) بعد عمل مسح للتغييرات التي حدثت في كتب اللغة العربية والتربية الدينية للصفوف الثانوية حيث وجد أن أكبر نسبة تغيير حدثت على هذا المبحث لما له الدور الأكبر في التأثير على الهوية الوطنية للطلبة، ثُمَّ تحليل كُرّاس شذرات من التّاريخ كُرّاس مساعد يتضمن حلِّ أسئلة متوقعة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ، وهو كُرّاس للاستخدام الذّاتيّ، من إعداد محيي الدين مرشد، التي يتقدّم لها الطّلبة المقدسيّون في نهاية المرحلة الثّانويّة، وسبب اختيار "كراس شذرات من التاريخ" لاعتماد الطلبة عليها في الدراسة لامتحان البجروت بشكل مكثف وفق ما أشار إليه المعلمين في المدارس الثانوية ويعتمدونه بدلًا من الكتب الأربعة المقررة للمرحلة الثانوية في البجروت وهي: كتاب تاريخ العربِ والمُسلِمين حتّى سُقوط الخلافةِ الأمويّةِ (132ه/750م) للمؤلّفِ الدكتور عطا الله سعيد قبطيّ/2010، وكتاب التاريخِ الحديثِ للشعب الإسرائيلي (منْ ظهورِ اللاساميّةِ إلى قيامِ الدولةِ) للمؤلّفِ جورج سلامة/2008، وكتاب تاريخ القرنِ العشرينِ/طبعة أولى (وُفق منهاج التاريخِ الجديدِ الصادرِ عام 2007) للمؤلّفِ جورج سلامة/2009، وكتاب تاريخ النُظمِ الإسلاميّةِ في القرنِ العشرينِ (نظم الحُكمِ والإدارةِ والمجتمعِ في دولةِ الخلافة)، للمؤلّفين أحمد غبن وهارون شحادة/2012.

كما اقتصرت الدّراسة على تبيان دَوْرِ المعلّم في تطوير سُبُل لتعزيز الهُويّة الوطنيّة الفِلَسطينيّة لطّلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية.

- **الحدود المكانيّة:** اقتصرت الدّراسة على المدارس الثّانويّة في مدينة القدس الشّرقيّة.
- **الحدود الزّمانيّة:** العام الدّراسيّ 2022/2021م.
- **الحدود البشريّة:** اقتصرت تطبيق الدراسة على معلمي التاريخ والجغرافيا، والتّربيّة الدينية الإسلاميّة، واللّغة العربيّة في المدارس الثّانويّة في مدينة القدس الشّرقيّة.
- **الحدود المنهجية:** قامت هذه الدراسة على توظيف المنهجين (الكمي والنوعي) من خلال استخدام أدوات الاستبانة، والمقابلة، وتحليل المحتوى.

محددات الدراسة: يتحدَّد تعميم نتائج الدّراسة الحاليّة على الأدوات المستخدَمة فيها لِجَمْعِ البيانات مِن أفراد عيّنة الدّراسة، بِقَدْرِ ما تتمتَّع به من (الصّدق، والثّبات)، وعلى مدى موضوعيّة وصدق المستجيبين على فقراتها، كما تتوقّف على طريقة اختيار العَيّنة ومدى تمثيلِها لمجتمع الدّراسة والمعالجة الإحصائيّة التي سَتُسْتَخْدَمُ في الدّراسة.

صعوبات الدراسة

واجهت الباحثة في إجراء الدراسة مجموعة من الصعوبات والتحديات، أبرزها:

- صعوبة توزيع الاستبانة على عدد كبير من المعلمين في مدارس شرقي القدس التي تخضع لعدة مظلات تربوية، ويحتاج هذا الأمرالى التنظيم، والتخطيط مع جميع الجهات المشرفة من أجل إيصال الاستبانات وجمعها.
- صعوبة إجراء مقابلات مع مديري المدارس بسبب ارتباطاتهم الوظيفية وجدول أعمالهم المزدحم، وحساسية موضوع الدراسة بالنسبة لهم.
- صعوبة التعامل مع ثلاث منهجيات مختلفة وإيجاد نقاط الاتفاق بينهما للتأكد من صحة وموثوقية النتائج التي حصلت عليها الباحثة.

مصطلحات الدراسة

استدعت الدّراسة التّعريف بمفاهيم أسرلة المناهج التعليمية، والمناهج التعليمية، والهوية الوطنية بما فيها المفاهيم النظرية والإجرائية، وهي:

أسرلة المناهج التعليمية: هي سياسةٌ مُمَنْهَجَةٌ اعتَمَدَتْها السُّلطاتُ الإسرائيليّة لِفَرْضِ مَناهِجِها وتشويه المنهاج الفِلَسطينيّ لِفَرْضِ السيطرة على الذاكرة الجمعية للشّعب الفِلَسطينيّ (عبيدات،2012).

وتُعَرَّفُ إجرائيًّا بأنّها سياسةٌ مُمَنْهَجَةٌ ومُخَطَّطاتٌ اعتَمَدْتَها سُلُطة الاحتلال الاسرائيليّ لاستبدال المنهاج الفِلَسطينيّ بمنهاج إسرائيليّ بطريقة تدريجيّة في مدينة القدس الشّرقيّة عَبْرَ تحريفِ وحَذْفِ فقراتٍ وصَفَحاتٍ في الكتب المدرسيّة وبالتّحديد في كتب اللّغة العربيّة والتّربيّة الدينية الإسلاميّة،

والتاريخ والجغرافيا في المدارس الثانوية التي تخضع لسيطرة وزارة المعارف وبلديّة القدس بشكل كامل أو جزئيّ (المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف)، بالإضافة إلى تعزيز تلك السياسة التعليمية بالدّعم المادّيّ المُغْرِيْ لِكُلّ مَدرَسةٍ تَستبدِلُ المِنهاجَ الفِلَسطينيَّ بالمنهاج الإسرائيليّ (البجروت).

المناهج التّعليميّة: هي "الأداة التي تُمَكِّنُ المجتمعاتِ مِن بناءِ شخصيّاتِ أَفرادِها على وَفْقِ ثقافةِ ومُعتَقَداتِ وفلسفةِ المجتمع، وهي مجموعة الموادّ التّعليميّة التي يَجري تعليمُها للطّلبة" (بو معروف وساعد، 2018، ص27).

وتُعَرَّفُ إجرائِيًّا بأَنَّها مجموعةُ الخبرات التّربويّة والمقرّرات التّعليميّة المُسْتَقاةِ مِنْ ثَقافَةِ المُجتمَعِ التي تَهدفُ إلى تَنشِئَةِ الطّلبة داخِلَ الصَّفِّ وخارِجَهُ وتَفاعُلِهِ مَعَ المُحِيطِ الذي يَعِيشُ فيه، وَفْقَ سِياساتِ التَّعليمِ المُشْرِفَةِ على المَدارسِ الثّانويّةِ في القُدسِ الشّرقيّة (المنهاج التّعليميّ الفِلَسطينيّ، المنهاج التّعليميّ الفِلَسطينيّ المُحرّف، المنهاج التّعليميّ الإسرائيليّ)، حيثُ تتبنى مدارس السلطة الفلسطينية المنهاج الفلسطيني الذي أعدّته، في حين تتبنى مدارس وزارة المعارف الإسرائيلية وبعض المدارس الخاصة التي تشرف عليها المنهاج الفلسطيني المُحرّف الذي طرأ عليه تغييرات بما يتناسب مع سياسة سلطة الاحتلال الإسرائيلي، أو/و تتبنى المنهاج الإسرائيلي الذي أعدّته.

الهُوِيَّة الوطنيّة: هي "المَبادِئُ والمَعايير التي تُعَزِّزُ رُوحَ الوطنيّة لدى الأفراد، وذلك مِنْ خِلالِ تنميةِ وَعْيِهِمْ بِحُقوقِهِمْ وواجباتِهِمْ تُجاهَ وَطَنِهِمْ ومُمارَستهم لهذه القِيَم" (المسعودي، 2021، ص318).

وتُعَرَّفُ إجرائِيًّا بأَنَّها المبادئُ والمَعاييرُ والسِّماتُ التي تُمَيِّزُ الطلبة الفلسطينيين في المدارس الثانوية في القدس الشَّرقيَّة، وتُعَزِّزُ رُوْحَ الانتماء والوطنيَّة المتمثِّلة في الثّقافة، والتّاريخ، واللّغة، والدِّينِ والقِيَمِ والوعي الجماعيّ والمعايير الاجتماعيّة المتوارَثة.

شرقيّ القدسِ: هو الجزء الشرقي من مدينة القدس، وهو المنطقة التي تحتلها إسرائيل منذ حرب عام 1967م، وتتواجد بها مستوطنات إسرائيلية مُقامة على أراضي فلسطينية مُحتلة، تتميز شرقي القدس بأنها تحتوي على الأماكن الدينية والتاريخية المهمة للمسلمين والمسيحيين، وتُعدُّ قضية القدس من أهم القضايا السياسية في المنطقة الشرق الأوسط (الجدبة، 2011).

وتُعرّفُ إجرائيًّا بأنها المنطقة الواقعة في الجزء الشرقي من مدينة القدس، والتي تشمل الأحياء والبلدات الفلسطينية المحتلة من قبل إسرائيل خلال النكسة عام 1967م.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناولُ هذا الفصلَ أَهَمَّ ما جاء في الأدبيّات والدّراسات السّابقة حول السياسات التعليمية، والمناهج التّعليميّة، والمنهاج الفِلسطينيّ وأَسْرَلَته، بالإضافة للهُويّة وأهمّيّتها، والهويّة الوطنيّة ومقوماتها، وسُبُل تعزيزها، بالإضافة للنّظريّات المفسِّرة لِتَعزيز الهُويّة الوطنيّة، ودَور المُؤسّسات التّعليميّة والمعلِّم في تطوير سُبُل لتعزيز الهُويّة الوطنيّة، وأخيرًا الدّراسات السّابقة التي تَناوَلَتْ موضوعَ الدّراسة.

سياسة التعليم

يَستندُ المجتمعُ لأهدافٍ عُليا تُوَظَّفُ وتُتَرْجَمُ إلى فلسفةٍ مجتمعيّةٍ ثُمَّ إلى سياسةٍ عامَّةٍ، وهناك جدلٌ دائِمٌ حول مفهوم السّياسة، حيث تُعَرَّفُ السّياسةُ على أنّها كُلُّ ما تَختارُ الحُكوماتُ فِعلَهُ أو عَدَمَ فِعْلِهِ . (Adams, 2014)

في حِينِ يَرَى هارمن (Harman, 2004) أنَّ السّياسةَ هي التّحديدُ الضِّمنيُّ أو الصّريحُ لِمَساراتِ العَملِ الهادفِ المُتَّبَعَةِ أَوِ التي يَجِبُ اتِّباعُها مع مشكلةٍ معترَفٍ بها أو مسألةٍ ذاتِ أهمِّيَّةٍ وتوجيهها نحوَ تحقيق بعض الأهداف المقصودة أو المرغوبة، وبهذا فأن أفضل طريقة لفَهم السّياسات تكمن في تحديد بياناتٍ وقِيَمٍ للمجالات الآتية: التّعليميّة، والاجتماعيّة، والاقتصاديّة والمؤسّساتيّة. ومنْ السّياسات التي تهتّم بها هذِهِ الدِّراسةُ هي السّياسة التعليميّة.

يُعدُّ التّعلّيمُ قضيّةً سياسيّة، صريحةً كانتْ أَمْ ضِمنِيَّةً، إذْ ما يَجري تدريسُهُ، وكيفيةُ تَعَلُّمِ الطّلبة، وتخطيط وتنظيم وتنسيق الخُطَطِ التّربويّة، وحدود المدارس، وحجم الفصول الدّراسيّة، ومعايير اختيار جغرافية المدرسة، وخصخصة المدارس، وَتَتَبُّعُ الأفواج التَعليميّة، وطرائق اختيار المعلمين، وسياسة مَنْحِ الشَّهادات المتنوّعة، وميزانيّة المعلّمينَ والمدرسة، وطرائق التّدريس الحديثة، ومحتوى المناهج الدّراسيّة، ومتطلّبات التّخرّج، والاستثمار في البنية التّحتيّة للمدرسة، والقِيَم التي يُتَوَقَّعُ مِنَ المَدارس التَّمسُّكُ بها ونَمْذَجَتُها في الأساس هي إجراءاتٌ سياسيّة؛ لذلك تعَدُّ السّياسةُ التّعليميّةُ جُزْءًا مِن سياسة الدَّولة، لها أهدافُها، وخصائصها، وسماتها، وكيفيّة صياغتها وصناعتها. وتعَرَّفُ بِأَنَّها عمليّةٌ مُنَظَّمَةٌ وموضوعيّة وشاملة ومرنةٌ وديناميكيّة غيرُ ذاتيَّةٍ، تجري بمنهجيّة عِلميّة تُعَبِّرُ عَنِ المبادِئِ والقواعد والخُطط والقوانين والقرارات السّياسيّة الحكوميّة المتعلّقة في نطاق التّعليم في شتَّى المراحل. وتُعَبِّرُ السّياسةُ التّعليميّة عن الاختيارات السّياسيّة للدّولة وعن قِيَمِها وعاداتِها وتَصَوُّرِها لِلمُسْتَقْبَلِ وما تَحتاجُ إليه مِن خِدماتٍ ومَهاراتٍ وثَرواتٍ بَشَرِيَّةٍ وطبيعيّةٍ واقتصادِيَّةٍ مِن أَجْلِ وَضْعِ

استراتيجيات لِتَطويرِ التّربيةِ وتَرجَمَتِها إلى خُطَطٍ تنفيذيّة (زهد، 2016؛ غنايم، 2018؛ Bell, 2020).

وتتأثر السّياسةُ التّعليميّةُ بالعوامل السّياسيّة، والاقتصاديّة، والاجتماعيّة والتّركيب الاجتماعيّ، والعقيدة والقيم والدين؛ لذلك تعكس سياسة التّعليم المجتمع الذي تنبثق منه. وعند صياغة السّياسة التّعليميّة يُراعَى فيها السّياساتُ الثّابتةُ المتعلّقةُ بالدِّينِ والقِيَمِ والسّياسات؛ لذلك يواجهُ الإداريُّ التّربويُّ تَحَدِّيًا يتمثَّلُ بالتَّفاعُلِ بين المنظَّمة والبيئةِ السّياسية الخارجيّة، وتُبْنَى السّياسةُ التّعليميّة مِنْ قِبَلِ الجهاتِ العُليا في الدّولة، وبعد اعتمادها تصبح وثيقةً شرعيّةً تَتَناوَلُها الجِهاتُ المسؤولةُ عَنِ التَّعليمِ للانتقال إلى مرحلةِ التّنفيذِ عن طريق المؤسَّسةِ التَّعليميّةِ الرّسميّة (Viennet, 2017).

تَتَأَثَّرُ السّياسة التّعليميّة بالظُّروف السّياسيّة والحِقَبِ التّاريخيّة التي تَمُرُّ بها الدَّولة، وتَتَلاعَبُ الشّعوبُ المُسْتَعْمِرَةُ والمحتلّة بالعناصر التّعليميّة لإحكام السَّيطرة وإتمام العمليّة الاستعماريّة، فالمستعمِرُ يُدْرِكُ أَنَّ مِفتاحَ نَجاحِهِ يكون مِن خِلال الغَزْوِ الفِكريّ الخَفِيّ الذي يُحِلُّ ثقافةَ وَقِيَمَ المستعمِرِ بَدَلاً مِن أَصحابِ الأَرضِ مِن خِلال سَيْطَرَتِهِ على المناهج التّعليميّة (غنايم، 2018؛(Bell,2020)، ولاختصاص الدراسة في مَدِينةِ القُدْسِ، فلا بدّ من التعرّفِ إلى واقعِ التعليمِ فيها عبْر الحُقبِ التاريخِيةِ وسِياستها التعلِيمِيةِ.

واقع التعليم في مدينة القدس خلال الحقب التاريخية

تُعَدُّ مَدينةُ القُدْسُ مَركزًا رئيسًا في عمليّة النّزاعات المَحَلِّيَّةِ والعربيّة والدّوليّة بسبب أهمّيّتها الدّينيّة والسّياسيّة والجغرافيّة والاقتصاديّة، وَانْعَكَسَ ذلك على مَرافِقِ الحياة كافَّةً، ولا سِيَّما قطاعَي التّربيةِ والتّعليم. والمُتَتَبِّعُ لِلسَّرْدِ التّاريخِيّ لِلتّعليم في مَدِينَةِ القدس يُلاحِظُ أَنَّهُ بَدَأَ الاهتمامُ بالقطاعِ التَّعليميّ في مدينة القُدس بعد تحريرِها مِنَ الصَّلِيبِيّيْنَ على يَدِ صَلاحِ الدِّيْنِ الأَيُّوْبِيّ في القَرْنِ التَّاسِعِ الهِجْرِيّ، فَنَهَضَ النِّظامُ التَّعليميُّ في الفترة الأَيُّوبيَّة والمَملُوكِيَّةِ، وَشُيِّدَ أَكْثَرُ مِن مِئَةِ مَدْرَسَةٍ، كَمدرسةِ بَيْتِ المَقْدِسِ في المَسْجِدِ الأَقْصَى، ومدرسةِ الصَّلاحِيَّة، وغَيْرِهِما بِهَدَفِ تأكيدِ هُوِيَّةِ المَدينةِ العربيّة والإسلاميّة بعد فترةِ احتلالٍ أَجنبيٍّ استَمَرَّتْ قَرْنًا تَقريبًا، وعِلاوَةً على ذلِكَ جَرَى تَعزيزُ كُلِّ ما يتعلَّقُ باللُّغةِ العربيَّةِ وعُلومِ القُرآنِ والسُّنَّةِ النَّبويَّة، وَلكِنِ اخْتَلَفَ الوَضْعُ في الحِقَبِ التّاريخيّةِ اللاحِقَةِ تَبَعًا لِسياسةِ السُّلطةِ الحاكِمَةِ، حَيثُ تَعاقَبَتْ على مَدينةِ القُدسِ أَرْبَعِ سُلُطاتٍ، هي: الحُكْمُ العُثمانيُّ، والانتدابُ البريطانيُّ، والسيادة الأُردنيّةُ، والاحتلالُ الإسرائيليُّ. ثُمَّ جاءَتْ –بَعْدَ هذهِ السُّلُطاتِ الأَرْبَعِ-السُّلطةُ الوطنيّةُ الفِلَسطينيّةُ. ونتيجةَ تلك السّياساتِ والحِقَبِ التّاريخيّة التي مَرَّتْ بها مدينةُ القُدْسِ تأثَّرَتْ جَميعُ القِطاعاتِ الحَياتيّةِ فيها خاصَّةً القِطاعَ التّعليميَّ الذي كانَ هَدَفًا لِلفِئاتِ الحاكِمَةِ

بِتَوظيفِ وَسائلَ عِدَّةٍ مِنها: الفِكْرُ، والدِّينُ، والحضارةُ، والسّياسةُ، ونَتَجَ عن ذلك تَحَدِّياتٌ أَثَّرَتْ في المَناهج التَّعليميّةِ وتطوير المعرفة بِما يَتَماشَى مَعَ التَّطَوُّراتِ العالَمِيَّةِ، والحِفاظ على الهُوِيَّةِ الوطنيّة (خصاونة، 2020؛ العيسى، 2019).

وتَرَى الباحثةُ أَنَّ جميعَ الفتراتِ والحِقَبِ التّاريخيّةِ التي مَرَّتْ بها مدينةُ القدسِ كان لَها أَثَرٌ واضحٌ في السِّياسات التعليميّة بما يَنسجِمُ مع سياسةِ الدّولةِ في تلك الفترةِ وتوقعاتها، وفيما يأتي عرضٌ لِلْحِقَبِ التّاريخيّة، وهي كالآتي:

أَوَّلاً: واقِعُ التّعليم في القدس خلالَ الحُكْمِ العُثمانيّ (1516-1917)

كان التّعليمُ في العَهد العُثمانيّ مُوَجَّهًا لِخِدمةِ الحُكومةِ الحاكمةِ التي سَعَتْ إلى تنشئةِ جِيلٍ فِلَسطينيٍّ قادرٍ على حُكْمِ البلادِ وتلبيةِ مُتَطَلَّباتِ الحُكْمِ العُثمانيّ، وعلى وَجْهِ الخُصوصِ سَعَى الحُكْمُ إلى صَبْغِ التّعليمِ في القُدسِ بالصِّبغةِ العُثمانيَّةِ خاصَّةً في مادَّتَيِ التّاريخِ والجُغرافيا بِغَرَضِ تَتريكِ العَرَبِ، وكانَ التَّعليمُ العربيُّ خلالَ هذه الفترةِ ضَعيفًا في المُؤَسَّساتِ التعليميّة؛ نَظَرًا لاعتمادِ الدَّولةِ العُثمانيّةِ على لُغَتِها الرَّسميَّةِ بَدَلاً مِنِ اعتمادِها تَدريسَ اللُّغةِ العَربيَّةِ في المدارسِ، ويَعودُ اهتمامُ السُّلطَةِ العُثمانيَّةِ بالقدس لِطابَعِها الدِّينيِّ أَكْثَرَ مِنِ اهتِمامِها بالعَمَلِيَّةِ التَّعليميَّةِ؛ مِمَّا جَعَلَ قِطاعَ التَّربيةِ والتَّعليمِ يُعاني الكثيرَ مِنَ الإشكاليَّات والتَّحدِّياتِ حِينَها (الأقرع،2020 ؛Büssow, 2011).

ثانياً: واقِعُ التَّعليمِ في القُدس خِلالَ حُكْمِ الانتدابِ البريطانيّ (1917-1947)

انْعَكَسَتِ السّياسةُ العامَّةُ لِلإدارةِ البريطانيّةِ على نِظامِ التّعليمِ الفِلَسطينيِّ، لا سِيَّما فيما يَتَعَلَّقُ في وَضْعِ الخُطَطِ التَّربويَّةِ البريطانيّة وتصميم المَناهجِ وَفْقَ فلسفةِ الانتدابِ دُوْنَ مُشارَكَةِ المُخْتَصِّيْنَ أو التَّربويّينَ في البلاد وفق سياسات وفلسفات الانتداب البريطاني لتلبية طموحاته وخدمة أغراضه الاستعمارية وخططه العامة في المنطقة، الأمرُ الذي أَدَّى لِجَعْلِ النِّظامِ التّعليميّ البريطانيّ بَعيدًا عن حاجاتِ الفِلَسطينيّينَ وأَهدافِهِمُ التّعليميّةِ والقِيميّةِ، كما سعى النِّظامُ البريطانيُّ إلى وضع عَراقيلَ أَمامَ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ يحول دون اِلنُّهوض أَمامَ حركةِ التَّطويرِ العالَميَّةِ، بَيْنَما مَنَحَتْ سُلُطاتُ الانتِدابِ الصَّلاحيةَ الكاملةَ لِليهودِ في إدارَةِ شُؤُونِهِمُ التَّعليميّةِ، وَدَعَمَتْهُمْ مادِّيًّا ومَعنَوِيًّا، بِالإضافَةِ لِلمُساعَداتِ والتَّبَرُّعاتِ التي حَظُوْا بِها مِنَ الحَركاتِ الصّهيونيّةِ؛ لذلكَ اتَّسَمَتْ مَرحلةُ التَّعليمِ في هذه الفترةِ لِلفِلَسطينيّينَ بالفَقرِ وسُوءِ الأَحوالِ الاقتصاديّةِ والاجتماعيّةِ؛ نَظَرًا لِتَفاقُمِ الضَّرائبِ التي فَرَضَها الانتدابُ البريطانيُّ على الفِلَسطينيّينَ، وحِرمان الشَّعبِ مِن مُمارَسَةِ حَقِّهِ في التّعليم (العيسى، 2019؛ Jacobson, 2011).

ثالثاً: واقع التّعليم في القدس خِلالَ السّيادةِ الأردنيّةِ (1948-1967)

بعدَ انتهاء الانتدابِ البريطانيّ ومُغادَرَته الأراضي الفِلَسطينيّةِ، أَصْبَحَتِ القُدسُ تحتَ الحُكْمِ الأُردنيّ بعدَ النَّكبةِ عامَ 1948م، وتم تَقسيمُ القدسِ إلى قِسمَيْنِ: قسم غَربيٍّ واقِعٍ تَحتَ سَيطرَةِ سلطة الاحتلالِ الإسرائيليّ، وقسم شَرقِيٍّ فلسطيني -عربي-ضَمَّ كُلًّا مِنَ البلدةِ القديمةِ وضواحي مدينةِ القُدسِ، واستمَرَّ حَتَّى عامِ 1967 (Abbasi, 2013).

وَعَلَيْهِ قُسِّمَتِ المَدارسُ في هذه المدة إلى ثلاثةِ أَصنافٍ هي: المَدارسُ الحُكوميَّةُ، والمَدارسُ الخاصَّةُ، ومَدارسُ وِكالةِ الغَوثِ، ورَكَّزَتِ السّياسةُ التّعليميّةُ في مناهجها على الوَحدةِ العَربيّةِ الأُردنيّةِ، وعلى القَومِيَّةِ العَربيَّةِ، كما مَنَحَتِ السُّلُطاتُ الأُردنيّةُ الصَّلاحيةَ لِلمَدارسِ الخاصَّةِ بِتَدريسِ المَناهجِ الأُخرى، كالألمانيّة، والفرنسيّة، والبريطانيّة؛ الأمرُ الذي أَدَّى الى هَيْمَنَةِ اللُّغاتِ الأَجنبيَّةِ في تلك المَدارس على حِسابِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ (أبو غزالة، 2021؛ Abbasi, 2013).

رابعًا: واقِعُ التّعليمِ في القدسِ الشّرقيّةِ مِن 1967 حتى اتفاقية أوسلو 1993م

ترتكز الدراسة على تسليط الضَّوْءِ على الحِقْبَةِ التي كانت ما بعدَ عامِ 1967م، وتمثَّلتْ هذه الحِقبةُ في وَضْعِ سلطة الاحتلالِ الإسرائيليّ أَنظارَها على القدسِ، وتَطبيقِ سياساتِها في جميع مجالات الحياة، خاصَّةً العَمَلِيَّةَ التَّعليميَّةَ، وَبَدَأَتْ بِمُحاوَلاتِ استبدالِ المِنهاجِ الأُردنيّ بالمِنهاجِ الإسرائيليّ في مَناطقِ الضّفّةِ الغربيّةِ ومَدينةِ القدسِ؛ مِمَّا أَدَّى حِيْنَها إلى انتفاضِ الفِلَسطينيّينَ على هذهِ الإجراءاتِ؛ خَشْيَةً مِن سياسةِ التّعليمِ الإسرائيليّ التي تَتَضَمَّنُ الرّواية التّاريخيّةَ الصّهيونيّةَ الخاصَّةَ بِهِمْ، والتي تَهدفُ لِخَلْقِ هُوِيَّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَحْمِلُ الطَّابَعَ الإسرائيليَّ، الأَمْرُ الذي أَثارَ قَلَقَ الآباءِ؛ لِإدراكِهِمُ الخُطورَةَ التي تَكْمُنُ في السَّعيِ الدَّائمِ للاحتلال في زَعزَعَةِ أَبنائِهِمْ عن قِيَمِهِمُ الوَطنيَّةِ، فَسارَعُوْا إلى نَقْلِهِمْ إلى المَدارسِ الخاصَّةِ ومَدارسِ وِكالةِ الغَوْثِ؛ حِفاظًا على إِرْثِهِمُ الحَضاريّ وهُوِيَّتِهِمُ الوَطَنِيَّةِ؛ مِمَّا دَفَعَ رِجالَ الدِّينِ في القدس إلى بِناءِ مَدارسَ خاصَّةٍ جَديدةٍ لِلطُّلّبة الذينَ رَفَضُوْا الخُنُوعَ لِلسّياساتِ التّعليميّةِ الإسرائيليّةِ، وحاوَلُوْا إيجادَ خياراتٍ تَعليميَّةٍ بَديلةٍ، وكانتِ النّتيجةُ هُبُوْطًا بِنِسْبَةِ (85٪) في الالتحاق بالمَدارس الثّانويّة الحُكُوميَّةِ، وانخفاضًا بنسبةِ (15٪) في الالتحاق بالمَدارسِ الابتدائيَّةِ الحُكُومِيَّةِ. وخَيْرُ مِثالٍ على ذلك ما حَدَثَ في المَدرسةِ الثّانويّةِ الرَّشيدِيَّةِ التي تُعَدُّ مِنْ أَقْدَمِ مَدارسِ فِلَسطينَ وَأَعْرَقِها، إِذْ بَلَغَ عَدَدُ طلبتها قَبْلَ العُدوانِ عامَ 1967م نَحْوَ (780) طالبًا، وفي العام الدراسيّ 1970/1969 عند تطبيق المِنهاجِ الإسرائيليّ بَلَغَ عَدَدُهُمْ (210) طالبًا، وفي العام الدّراسيّ 1971/1970 انْخَفَضَ عَدَدُهُمْ إلى (168) طالبًا، وفي العامِ الدّراسيّ 1972/1971 انْخَفَضَ عَدَدُ الطلبة إلى (70) طالبًا؛ وَمَعَ استمرارِ الاحتجاجاتِ والضَّغْطِ الشَّعبيّ المُستمِرّ، اضْطُرَّت سلطة الاحتلال الإسرائيلي إلى التَّراجُعِ عن هذا القَرارِ، في عامِ 1973م أُعِيْدَ

تَطبيقُ المَناهجِ الأُردنيَّةِ في المرحلةِ الثَّانويَّةِ، وفي عامِ 1978م أُعِيْدَ تَطبيقُها في المرحلة الإعداديّة، وفي عامِ 1981م أُعِيْدَ تَطبيقُها في المدارس الابتدائيّة. وفي هذه الحِقبة اكتُفِيَ بِإدخالِ اللغة العبرية في المَدارسِ الحكومية (النمري، 2014؛ عبيدات، 2012؛Yair and Alayan, 2009).

وبناءً على ما سَبَقَ، أَصْبَحَ واقِعُ التَّعليمِ في مدينة القدس المحتلّةِ مُعَقَّدًا؛ نَظَراً للإجراءات التي اتَّخَذَتْها الحُكومةُ الإسرائيليّةُ وسَيطَرَتِها السّياسيّةِ والمؤسسيّة على جميع القطاعات الحيويّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة، إضافةً إلى الهَيمنة على القدس جغرافيًّا وتاريخيًّا، ولم تُراعِ احتياجاتِ ومتطلّباتِ الشَّعب الفِلَسطينيّ، ولم تَسمَحْ لِلفِلَسطينيّينَ بِأَنْ يَبنُوْا المَدارسَ أو يُوَسِّعوها أو يُجَدِّدُوها بما يَتناسَبُ مع احتياجات الفِلَسطينيّينَ في القدس، بالرَّغم مِن أَنَّ تلك السّياساتِ مرفوضةٌ وَفْقًا لِلوَثائِقِ الدّوليّةِ لِحُقوقِ الإنسان والقانون الإنساني الدولي، حيث تَنُصُّ المادَّةُ (50) مِن اتّفاقيّات جنيف لعام 1949م على أَنَّهُ:

"تكفل دولة الاحتلال، بالاستعانة بالسُّلطات الوطنيّة والمحليّة، حُسْنَ تشغيل المُنْشَآتِ المُخَصَّصَةِ لِرعايَةِ الأطفال وتعليمِهِم، وعليها أن تَتَّخِذَ جميعَ التّدابير اللّازمةِ لِتَيسيرِ التَّحَقُّقِ مِن هُوِيَّةِ الأطفال وتسجيل نَسَبِهِمْ. ولا يَجُوْزُ لَها بِأَيِّ حالٍ أَنْ تُغَيِّرَ حالَتَهُمُ الشَّخصيَّةَ أو أَنْ تُلْحِقَهُمْ بِتَشكيلاتٍ أو مُنَظَّماتٍ تابعةٍ لَها، وإذا كانتِ المؤسّساتُ المَحَلِّيَّةُ عاجِزَةً، وَجَبَ على دولةِ الاحتلال أنْ تَتَّخِذَ إجراءاتٍ لِتَأمينِ إعالةِ وَتعليمِ الأَطفالِ الذينَ تَيَتَّمُوْا أو افتَرَقُوْا عَن والِديهِم بسببِ الحَربِ، وفي حالةِ عَدَمِ وُجودِ قَريبٍ أو صَديقٍ يستطيعُ رعايتَهُمْ، يَكُونُ ذلك كُلَّما أَمْكَنَ بِواسطةِ أَشخاصٍ مِن جِنسِيَّتِهِمْ ولُغَتِهِمْ ودِيْنِهِمْ" (اتفاقية جنيف الرابعة، 1949).

كما تَنُصُّ المادَّةُ (13) مِنَ العَهْدِ الدّوليِّ الخاصِّ بالحُقوقِ الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة لعام 1976م على أنَّه:

"تُقِرُّ الدُّوَلُ الأطرافُ في هذا العهد بحقِّ كُلِّ فردٍ في التّربية والتّعليم. وهي مُتَّفِقَةٌ على وُجوبِ تَوجيهِ التَّربية والتّعليم إلى الإنماءِ الكامِلِ للشَّخصيَّةِ الإنسانيّة والحِسّ بِكَرامَتِها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحُرّيَّاتِ الأساسيّة. وهي مُتَّفِقَةٌ كذلك على وُجوبِ استهدافِ التَّربيةِ والتَّعليمِ تَمكينَ كُلِّ شَخْصٍ مِنَ الإسهامِ بِدَوْرٍ نافِعٍ في مُجْتَمَعٍ حُرٍّ، وتوثيق أَواصِرِ التّفاهُمِ والتّسامُحِ والصّداقةِ بينَ جميعِ الأُمَمِ، ومختَلِفِ الفئات السُّلاليّة أو الإثنيّة أو الدّينية، وَدَعْم الأنشطة التي تقوم بها الأُمَمُ المُتَّحِدَةُ مِنْ أَجْلِ صيانةِ السِّلْمِ" (العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 1976).

إلَّا أَنَّ حُكومةَ الاحتلالِ الإسرائيليِّ تَجاهَلَتْ ذلك، واستَمَرَّتْ في خُطَطِها ومَشاريعِها الرَّامِيَةِ لِتَغييرِ المَناهِجِ، خاصَّةً في المُؤَسَّساتِ التَّعليميَّةِ؛ مِنْ أَجْلِ إضعافِ الانتماءِ الفِكريِّ والثَّقافيِّ والوَلاءِ لَدَى الطلبة الفلسطينيين (مطر، 2016؛ Kovner & Shalhoub-Kevorkian, 2018).

وكجزءٍ مِن سّيطرة سلطة الاحتلال على قطاع التّعليم، لم تشارك مدارس القدس الشّرقيّة الخاضعةُ لِسيطرةِ وزارة المَعارِفِ وبلديَّةِ القدس في الأنشطة الوطنيّة الفِلَسطينيّة، كما مُنِعَتْ مِن تنفيذِ أيِّ نشاطٍ ثقافيٍّ أو رياضيٍّ خاصٍّ بهم يُعَزِّزُ مِن هُوِيَّتِهِمْ الوطنيَّة وقضيّتهم الفِلَسطينيّة وغيرها؛ بِدافِعِ إضعاف الهُوِيَّةِ الوطنيّة وطَمْسِها لدى الطّلبة، بينما تَتَعامَلُ هذه المدارسُ مَعَ الأَعيادِ الوطنيَّةِ الإسرائيليَّةِ والمُناسَباتِ الدِّينيَّةِ على أَنَّها أيام عُطلة رَسميَّة (Alayan, 2018).

خامساً: واقِعُ التَّعليمِ في القدس الشَّرقيَّة في ظِلِّ السُّلطةِ الوطنيّة الفِلَسطينيّة (1993 – حتى الآن)

أُنْشِئَتِ السُّلطةُ الوطنيَّةُ الفِلَسطينيَّةُ بِمُوْجِبِ اتّفاقيّات أوسلو في عام 1994م، وفي عامِ 1996م تَوَلَّتْ وِزارةُ التَّربيةِ والتَّعليمِ الفِلَسطينيَّةُ التَّعليمَ الفِلَسطينيَّ في الضّفّة الغربيّة وقطاعِ غَزَّةَ ومَدارسِ الأَوقاف في القدس الشَّرقيَّة، ولكن بسبب السياسة التعليمية الخاصة بمدينة القدس في هذه الحقبة والتي نتج عنها عدة مظلات تربوية تختلف عن بعضها البعض من حيث التبعية، والجهة المشرفة، والمناهج التعلمية؛ نجد أن بعضُ المَدارسِ الخاصَّة تَبَنَّتِ المِنهاجَ الفِلَسطينيَّ وبعضَها أضاف المناهجِ الأجنبيَّةِ، كالمِنهاجِ البريطانيِّ في مدرسةِ راهبات الوَرْدِيَّة ومَدرسة الفرير، والمِنهاج الأَلمانيّ في مدرسة الشّميدت، والمنهاج الأمريكيّ في مدارسِ القدس الأمريكيَّة، في حين هَيْمَنَتِ سلطة الاحتلال الإسرائيلي على مدارسِ وِزارةِ المَعارِفِ (كمدسة بيت صفافا وشعفاط)، وبلديَّةِ القدس (كمدرسة المأمونية) مِن حيثُ تَشغيلُ المَدارسِ، وتخصيصُ الأَموالِ لِلنَّفَقاتِ العامَّةِ وَدَفْع رَواتبِ جميعِ مُوَظَّفِيْ المَدرسةِ مَعَ الاعتماد على المَناهجِ التَّعليميَّةِ التي تُعِدُّها السُّلطَةُ الوطنيةُ الفِلَسطينيَّةُ. ونتيجةً لِتَعَدُّدِ السُّلُطاتِ التَّعليميَّةِ على المَدارسِ يَبْدَأُ الصِّراعُ والجَدَلُ على محتوى الكتب المَدرسيّةِ؛ لذلك يَجِبُ أَنْ تُوافِقَ سلطة الاحتلال على محتوى الكُتُبِ المَدرَسِيَّةِ المُستَخدَمَةِ في مَدارسِ القدسِ الشَّرقيّة خاصَّةً محتوى مناهج التّربية الدينية الإسلاميّة والتّاريخ والجغرافيا واللُّغة العربيّة؛ لِيَتماشَى مَعَ سياستِها التَّعليميَّةِ حتى لا تَشْتَمِلَ على مَوادَّ مُعادِيَةٍ أو تحريضية لِلفِكْرِ الإسرائيليِّ، ويُرافِقُ تَمريرَ مَنهجِ السُّلطةِ الوطنيّة الفِلَسطينيّةِ تَعليمُ اللُّغةِ العِبريَّةِ كَلُغَةٍ أجنبيَّةٍ (جبريل، 2014؛ عليان، 2018).

واستمرارًا لِنَهْجِ السِّياسةِ التَّعليميّة لسلطة الاحتلال قَرَّرَتْ وِزارةُ المَعارِفِ الاسرائيلية توفيرَ مناهجَ إسرائيليَّةٍ لِلمَدارسِ العربيّةِ الخاضِعَةِ لِسَيطَرَتِها كُلِّيًّا أو جُزْئِيًّا في أَوائِلِ عامِ 2011، لكِنها بِسَبَبِ الضُّغوطاتِ التي تَعَرَّضَتْ لها مِنْ قِبَلِ المجتمعِ المَقْدِسِيِّ تَّراجعت عن هذا القَرارِ، ولكِنْ بَقِيَتِ المُحاوَلاتُ مُستَمِرَّةً، وفي نَفْسِ العامِ أَرْسَلَتْ وِزارةُ المَعارِفِ كِتابًا رَسمِيًّا إلى المَدارسِ الخاضعةِ

لِسَيطَرَتِها تُبَيّنُ فيه أَنَّها أَصبَحَتِ الجِهةَ الرَّسميَّةَ في توفير الكُتُبِ المَدرسِيَّةِ المَطبوعةِ لِلصُّفوفِ الأساسيّةِ حتّى الصَّفِّ الحادي عشر، وليس مكتب مديريّة التّربية والتّعليم الفلسطيني في القدس الذي جَرَى إغلاقُهُ ونَقْلُهُ إلى منطقة الرّام/في قضاءِ رامَ اللهُ في مَناطقِ الضّفّة الغربيّة فيما بَعْدُ، حيثُ هدفَتْ تلك الإجراءاتُ لخضوع تلك المَناهجِ والكُتُبِ للرّقابة الإسرائيليّة، وإحداثِ تغييراتٍ وتعديلاتٍ على الكتب المَدرسيّة من حَذْف وتغيير الرّموز المتمثّلةِ بالهُوِيَّةِ الفِلَسطينيّةِ، والعَلَمِ الفِلَسطينيّ وغَيْرِها مِن المَواضيع المرتبطَةِ بتاريخِ النِّضالِ الفِلَسطينيّ، واستُثْنِيَ مِن هذا القَرارِ الكُتُبُ المَدرسيّةُ المُقَرَّرَةُ لِصُفوف الثّاني عَشَرَ لِلمَدارسِ التي تُطَبّقُ المِنهاجَ الفِلَسطينيَّ؛ لِصِلَتِها بامتحانِ الثّانويّةِ العامَّةِ (التّوجيهي) الذي يَتَقَدَّمُ له الطَّلَبةُ في نهايةِ المرحلةِ الثّانويّةِ، وَيُعَدُّ المِعيارَ الأساسيَّ لِقَبولِ الطَّلَبةِ في الجامعات الفِلَسطينيَّةِ والعربيَّةِ، وتُشْرِفُ عليه السُّلطةُ الوطنيّةُ الفِلَسطينيّةُ مِن حيث الإعدادُ والتَّقييمُ، في حينِ تتبنَّى بعضُ المدارس التَّابعة لِوِزارةِ المَعارِفِ مَسارَ "التّوجيهيّ" وَتَتَبَنَّى بعضُ المَدارسِ كِلا المَسارَيْنِ إمَّا "التَّوجيهيّ" وإمّا البجروت- نظام التّعليم الإسرائيليّ للحصول على الشّهادة الثّانويّة-" كَمدرسة بيت صفافا الثّانويّة وغيرها، وهناك مدارسُ تَتْبَعُ نظامَ التعليم الاسرائيلي (البجروت) فقط، كمدرِسَتَيْ سخنين والرينسنس وغيرها (أبو جابر، 2017؛ جبريل، 2014).

وَبِذلِكَ تَعَمَّدَتْ سُلْطَةُ الاحتِلالِ الإسرائِيْلِيّ في مدينة القدس تقسيمَ العمليَّةِ التّعليميّة إلى قسمين: الأوَّل هو الجزءُ الغربيُّ الخاضعُ لِسَيطرتِها، والثّاني الجزءُ الشّرقيُّ الذي يعاني واقِعَ التّعليمِ المُشَتَّت بحيثُ يُطَبَّقُ عَدَدٌ مِنَ الأنظمة التّعليميّة ذاتِ تَّوجُّهات ومرجعيات مختلفة، بالإضافة إلى محدوديَّة البرامج اللّاصَفِّيَّة، وعدم وجود معايير تمايُزٍ للقدرات الفرديّة، وضعف التّفاعُلِ بين طلبة القدس، وعدم السَّيطرة على رصد حالات التَّسَرُّب المدرسيّ، وضعف البنية التَّحتيَّة، وعدم المشاركة في المُناسَبات الوطنيّة لبعض المدارس، بالإضافة لاغتراب الطّلبة (صيام، 2018).

وعليه تواجه مدينة القدس الشرقيّة تحديات مستمرة أخطرها تعدد الأنظمة والقوانين الناظمة لسير عمل مدارسها الذي يؤول إلى غياب مرجعية موحدة لإدارة السياسة التعليمية في القدس؛ نظرًا لخطط سلطة الاحتلال الإسرائيلي في أسرلة العملية التعليمية (أبو فارة والسويطي، 2021).

معطيات المؤسَّسات التّربويّة (المدارس) وتقسيماتها في مدينة القدس الشّرقيّة

إنَّ واقِعَ التّعليم العربيّ في مدينة القدس هو نتاج تعدُّدِ المَناهجَ والمظلّاتٍ التربويّةٍ في المدينة، وهي موضَّحَةٌ كالآتي:

مدارس الأوقاف الإسلاميّة: تَعامَلَت سلطة الاحتلالُ الإسرائيليُّ مع هذه المدارس بشكلٍ مختلفٍ عن المدارس الأخرى؛ لأنّها كانت تُدارُ بأموالِ الحكومةِ الأردنيّةِ للأوقاف واشراف مكتب مديريّة التّربية والتّعليم الفلسطيني في القدس، واستمَرَّ الوضعُ بعد اتّفاقيّة السّلام بين المملكة الأردنيّة الهاشميّة

وإسرائيل عام 1995، والتي كانت تماشيًا مع اتّفاقيّة أوسلو، بمساعدة الاتّفاقيّة الفِلَسطينيّة الأردنيّة من خلال وزارة التّربية والتّعليم العالي الفِلَسطينيّة، وتتكوَّنُ مدارس الأوقاف من بيوت سكنيّة بحاجة إلى ترميم وصيانة؛ نظرًا لأنَّها غيرُ مؤهَّلةٍ لاستيعاب الأعداد الكبيرة مِن الطلبة، إذْ يَبْلُغُ مُعَدَّلُ الكثافة الصّفّيّة للطالب فيها (0.9م^2)، بينما حَسَبَ المِعيار الدّوليّ تزيد عن (1.25م^2)، بالإضافة إلى نَقْصِ المَرافِقِ التّربويّة المختلفة (مكتبات، مختبرات، قاعات، ملاعب)، كما يعاني المعلمون أَوضاعًا اقتصاديّةً رديئةً، حيث يتقاضون رواتبَ منخفضةً؛ مِمَّا يؤدّي إلى تَسَرُّبِ بعضِهِمْ إلى مدارس البلديّة، وَتَعْمَلُ هذِهِ المَدارِسُ ضِمْنَ إطارِ وِزارةِ التّربيةِ والتّعليمِ الفِلَسطينيّةِ وَتَطبق المِنهاجِ الفِلَسطينيّ (جبريل، 2014؛ السمان، 2016؛ Nuseibeh, 2015).

المدارس الأهلية الخاصّة: تنقسم إدارةُ هذه المدارسِ إلى قِسمَينِ: الأول مدارس خاصّة مملوكةٌ لِكَنائسَ وجمعيّاتٍ خيريّةٍ (المدارس الطائفيّة)، والثّاني المدارسُ الأهليّةُ، وتَخْضَعُ ملكيَّتُها لأفرادٍ أو مجموعاتٍ أو جمعيّاتٍ خاصّةٍ (الهيئات المسيحيّة والهيئات الإسلاميّة) مثل مدرسة الأقصى، ومدارس الإيمان المنتشرة في ضواحي القدس، وغيرها، وتَتبعُ المناهجَ الفِلَسطينيّةَ في تدريسها، في حين أنَّ بعضَ هذه المدارسِ تُطَبّقُ أيضًا المناهجَ الأمريكيّةَ أو الفرنسيّةَ أو الألمانيّةَ، تَبَعًا للجِهةِ الدّاعمة لها، ويعتمد اقتصادُ هذه المدارس على الرُّسوم والتّبَرُّعات الخارجيّة التي تَجْمَعُها إداراتُهُمْ لِتَغطيةِ نَفَقاتِها، وفي السَّنوات الأخيرة جَرَى توقيعُ اتّفاقيّةٍ بين إدارات المدارس ووِزارةِ المَعارِفِ، وَقَعَ –بِمُوْجِبِها- الاعترافُ بها وإعطاؤُها التّرخيصَ، بالإضافة إلى تزويدها بالدَّعم الماليّ في ظلِّ ظروفِ الرّقابة والامتِثال الجزئِيّ واتّباع تعليماتِهِمْ، وإدخالِ اللّغة العبريّة ضِمْنَ المُقَرَّراتِ التّعليميّة (الأشهب، 2009؛ صيام، 2018).

مدارس الوكالة: تَأَسَّسَتْ هذه المدارسُ بعدَ نكبةِ عامِ 1948م، وبعد الاحتلال الإسرائيليّ للقدس وَضَمِّها، تُديرُ هذه المدارسَ وِكالةُ الأُمَمِ المُتَّحِدَةِ لإغاثةِ وَتَشغيلِ اللاجِئِينَ (أونروا)، وتُعْدُّ هذه المدارسُ المسؤولةَ عن التّعليم في المخيّمات مثل (مخيّم شعفاط) وبعض القرى المجاورة لها، وقد رَفَضَتْ مدارسُ الوِكالةِ تطبيقَ المَناهجِ الإسرائيليّةِ، واستَمَرَّتْ في تطبيقِ المِنهاجِ الأردنيّ حتّى عامِ 2000-2001م، ثُمَّ جَرَى تطبيقُ المِنهاجِ الفِلَسطينيّ فيها، وفي الآونَةِ الأخيرةِ عانَتْ هذه المَدارسُ إشكاليَّةً في نَفَقاتها الماليّة والاقتصاديّة نتيجةً لتوقُّفِ الدّعمِ الأمريكيّ للأونروا بقرارٍ مِن رئيسِ الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة السّابق دونالد ترامب (الأشهب، 2009؛ القيق، 2019).

المدارس التّابعة لوزارة المعارِفِ الإسرائيليّة وبلديّة القدس: تخضع هذه المدارس لإشراف وزارة المعارف التي تَأَسَّستْ عام 1948م، وتُشرف على مدارس المرحلة الابتدائية والإعدادية بالتَّعاوُنِ معَ بلديّة القدس التي تشرف على رياض الأطفال والمدارس الثانوية، بالإضافة إلى إشرافِهِمْ على

تعيين الإداريّينَ والمُعَلِّمِينَ وتوفيرِ اللَّوازِمِ المَدرَسِيَّةِ وَدَفْعِ رواتِبِ المُوَظَّفِيْنَ؛ لِذا فهي الأكثرُ استقرارًا؛ نَظَرًا لحقيقةِ أنَّ رَواتبَ المُوَظَّفِيْنَ أعلى مِن رواتِبِ المُعَلِّمِيْنَ في المدارس الأُخْرَى، وتَستَخْدِمُ هذه المدارسُ المَناهجَ الفِلَسطينيَّةَ مَعَ تغييراتٍ تُجْرِيْها الرقابة في سُلطةُ الاحتلال على تلك المناهج (المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف)، وَجُزْءٌ مِنها يُطَبِّقُ المَناهِجَ الإسرائيليّةَ (عليان، 2018).

مدارس شبه حكومية (المُقاوَلات): مدارسُ استثماريّةٌ خاصّةٌ مُرَخَّصَةٌ (غَيْرُ رَسمِيَّةٍ). يُدِيْرُ إدارةَ هذه المدارسِ فَرْدٌ أو مَجموعةٌ من الأفراد المرتبطِينَ بِوِزارةِ المَعارفِ والبلديّة الإسرائيليّة، ويَجْري فيها تدريسُ المناهج الإسرائيليّة، وتدريسُ الفروع الصّناعيّة والميكانيكيّة، ومنها مدرسةُ سخنين وغيرُها، وهذه المدارسُ مُمَوَّلَةٌ بنسبةِ (75٪) مِن بلديّةِ القدس (القيق، 2019).

وَيُوَضِّحُ الجدولُ الآتي آليَّةَ توزيعِ أعدادِ المَدارسِ والمُعَلِّمِيْنَ والطَّلبةِ حَسَبَ الجِهَةِ المُشْرِفَةِ للعامِ الدّراسِيّ (2021-2022م):

جدول (1): آليَّةُ توزيعِ أَعدادِ المَدارسِ والطَّلَبَةِ ونِسَبِهِمُ المِئَوِيَّةِ حَسَبَ الجِهَةِ المُشْرِفَةِ عليها للعام (2022/2021م).

الجهة المشرفة	أعداد المدارس	أعداد الطلبة	النسبة المئوية
الأوقاف (حكومية)	51	10851	%12.2
المدارس الخاصّة	84	33648	%37.9
مدارس الوكالة (الأونروا)	6	1053	%1.2
المعارف والبلدية	74	40573	%45.6
مدارس شبه حكومية (المقاولات)	23	2734	%3.1
المجموع	**238**	**88895**	**%100**

يُبَيِّنُ الجدولُ (1) عددَ الطلبة في مدارسِ شرقِيّ القدسِ للعامِ 2021-2022م وهو ما يُقارِبُ (90) ألفًا يَدرسون في مَدارسَ مُتَعَدِّدَةِ المَرجِعِيّاتِ بِنِسْبَةِ (12.2%) يلتحقونَ بِمَدارسِ الأوقافِ (حكوميّة)، و(37.9%) في المدارس الخاصّة، و(1.2%) في مَدارسِ الوِكالةِ، و(45.6%) في مَدارسِ المَعارفِ والبَلَدِيَّةِ، و(3.1%) في مدارسِ المُقاوَلاتِ (وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية، 2022).

وهذا التَّعَدُّدُ في المَرجعيّات المُشْرِفَةِ خَلَقَ –بِدَوْرِهِ- مُعِيْقًا أساسيًّا أمامَ إنجازِ عمليّةٍ تنمَوِيَّةٍ تعليميّةٍ في القدس، إضافةً إلى ذلك، لَمْ يُؤَدِّ هذا التَّعَدُّدُ إلى خَلْقِ تَنَوُّعٍ ثقافيٍّ وفِكريٍّ في وَضْعِ التّعليمِ بِقَدْرِ ما خَلَقَ تَضارُبًا في القِيَمِ، والتَّوَجُّهاتِ بينَ مُكَوِّناتِ العمليّةِ التّعليميَّةِ في مدينة القدس، كما أَسْفَرَ عنه تَعَدُّدٌ في المَناهجِ داخلَ المدارسِ الثّانويّةِ، وتَتَمَثَّلُ هذه المَناهجُ التّعليميّةُ بالمنهاج الفِلَسطينيّ

(التّوجيهي)، والمنهاج الفلسطيني (المُحرّف)، والمنهاج الإسرائيليّ (البجروت) بالإضافة إلى بعض المناهج الأوروبيّة الموجودة في المدارس الخاصّة (جبريل، 2014؛ Alayan, 2018).

المناهج التعليمية

تُعَدُّ المَناهِجُ التّعليميّةُ أَداةً لِتَطبيقِ الفلسفاتِ والأَهدافِ التّربويّة وتحويلِها لِواقِعٍ تَعليمِيٍّ، حيثُ تُعدُّ المَناهجُ التّعليميّةُ إحدَى الأَدواتِ التي تَسمُو لِتَربيةِ الأَبناءِ بطريقةٍ هادفةٍ، وهي وسيلةٌ مجتمعيّةٌ لِتَحقيقِ سياسةِ المجتمعِ ونَقْلِ المَوروثِ والقِيَمِ والمَفاهيمِ المُتَعَلِّقَةِ بالمجتَمع، وتَعْمَلُ على تعزيزِها؛ ونَظَرًا لأنَّ الحياةَ مليئةٌ بالكثير مِنَ المُتَغَيّراتِ المعرفيّةِ والتّكنولوجيّة والعِلميّة والسّياسيّة والاقتصاديّة، على المنهاج التّعليميّ أَنْ يَتَوافَقَ مَفهومُهُ ومُحتَواهُ وعَناصرُهُ مع الكثير مِنَ الفلسفات السّائدة (برو وموني، 2015؛ Alsubaie, 2016).

وبناءً على ذلك تَرَى الباحثةُ أَنَّ المَناهجَ وسيلةٌ تَربوِيَّةٌ لِتَحقيقِ الأَهدافِ التي يُحَدِّدُها المجتمعُ، إِذْ تَتَأَثَّرُ عناصرُ المنهجِ التّعليميّ بِالفلسفات المجتمعيّة المختلفة، فضلاً عن تَأَثُّرِها بالتَّقَدُّمِ العِلميّ والتّكنولوجيّ وكُلِّ الأنشطةِ، كما تَرَى الباحثةُ أَيضاً أَنَّ المُتَتَبِّعَ لِلأُصولِ التَّاريخيّةِ لِنَشْأَةِ كلمةِ "منهج تَعليميّ" أَنَّهُ نَشَأَ في السِّياق الحَضارِيِّ لِكُلِّ مجتمعٍ مِنَ المُجتَمعات مَهْما كانتْ ظُرُوفُهُ التي يَمُرُّ بِها؛ لأَنَّ المنهجَ بِمثابةِ مُحاوَلَةٍ عن طريقِها يتم نقل الخِبراتُ والتَّجارِبُ والقِيَمُ لِلمُتَعَلِّمِينَ، فَضْلاً عَمَّا اكتَشَفُوهُ مِنْ جَديدٍ ومُفِيدٍ لِلحياةِ والتَّقَدُّمِ الحَضارِيِّ.

المنهاج الفلسطينيّ

بدأ تشكل المنهاج الفلسطيني بعد اتفاقيات أوسلو في عام 1994، وطُورّت المناهج والكتب المدرسية الفلسطينية على مراحل متتالية منذ عام 1998 حتى اكتمالها في عام 2006، وفي عامِ 2016 جاءَ تَطويرُ المَناهجِ التَّعليميّةِ الفِلَسطينيّةِ في إِطارِ الإِصلاحِ السّياسيّ والاقتصاديّ الشّامِلِ، وبِناءِ المُؤَسَّساتِ الفلسطينية وتَعزيزِ دَوْرِها في المجتمعِ الفِلَسطينيّ، وجاءَتْ هذه المناهجُ انعكاسًا لِما وَرَدَ في وثيقةِ الإِطارِ العامّ لِلمناهجِ الفِلَسطينيّةِ المُطَوَّرَةِ التي اعتمَدَتْ على مَرجعِيّاتٍ وتَشريعاتٍ وطنيّةٍ في مُقَدِّمَتِها وَثيقةُ إِعلانِ الاستقلالِ الفِلَسطينيّ في الجزائرِ عامَ 1988، والقانونُ الأساسيُّ الفِلَسطينيُّ المُحرّف لِعامِ 2003، وقد شارَكَ المجتمعُ بِكُلِّ أَطيافِهِ في صِياغَةِ هذه الوَثيقةِ وتَطويرِها لِتَلبيَةِ احتياجاتِ الشَّعبِ الفِلَسطِيْنِيّ وتَحقيقِ أَوْلَوِيَّاتِهِ؛ لِذا فَإِنَّ الاعتداءَ عليها هُوَ اعتداءٌ على الشَّعبِ الفِلَسطينيّ بِأَكْمَلِهِ (صالح وآخرون، 2016).

وسَارعت السُّلطةُ الوطنيّةُ الفلسطينيّةُ في صياغةِ المنهاجِ الفلسطينيّ وتطويره باعتِبَاره منْ أولويّاتِها الاستراتيجية، فعَمَدتْ إلى وضعِ مقاييسٍ ومواصفاتٍ جديدةٍ للتعليمِ، ومنذ تطبيقِ المنهاجِ

الفلسطينيّ بدأت الحوارات الجّادة في كيفية مواجهة التحديّات المُتعلقةِ بالقضايا الجغرافيّة والتاريخيّة الناتجة عن الوضع السّياسي (قويدر، 2020).

لقد جَرَى تَصميمُ المَناهجِ الفِلَسطينيّةِ الوَطَنِيَّةِ بِمَنْهَجِيَّةٍ ومَوضوعيَّةٍ عاليةٍ بِأَيدي لِجانٍ وعُقولٍ فِلَسطينيّةٍ مُتَخَصِّصَةٍ، واستِنادًا على البيئةِ الفِلَسطينيَّةِ والتُّراثِ الفِلَسطينِيّ الضَّاربِ في أَعماقِ التَّاريخِ، وبِما يُلائِمُ البِيئَةَ اليَوميَّةَ الواقِعَةَ تَحْتَ احتلالٍ استِعماريٍّ طالَ أَمَدُهُ، كَأَيِّ مِنهاجٍ تَعليمِيٍّ في العالَمِ، وَوَفْقَ القَوانينِ والمَواثيقِ والمَعاييرِ الدّوليّة الخاصَّةِ بالتَّعليمِ، هَدَفَ المِنهاجُ الفِلَسطينيُّ إلى الارتقاءِ بالتَّعليمِ الفِلَسطينيِّ على الصَّعيد العالَمِيّ، وتَعزيزِ مَضامينِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ والتَّاريخِيَّةِ لِفِلَسطينَ، وتَعزيزِ قِيَمِ الوَلاءِ والانتِماءِ لِلفِلَسْطِيْنِيِّيْنَ في أَماكِنِ تَواجُدِهِمْ كافَّةً(صالح وآخرون، 2016).

تُرَكِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ الفِلَسطينيّةُ على رسالةٍ ورؤيةٍ تتمثَّل بتزويد المتعلِّمينَ بالقِيَمِ المعرفيّة والثّقافيّة والتّكنولوجيّة بِحَسَبِ المعايير الموضوعيّة المحلّيّة والدّوليّة، ودَعْم التّفكير النّاقد، حيث تستهدف الوثيقة المحدثة للخطة القطاعية للتعليم 2017-2022 الى تحويل نظام التعليم الفلسطيني من تعليم الى تعلم، وتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة الى ميسر وموجه بالاستناد الى اساليب تربوية ديناميكية، والتنويع في أساليب التعلم والتعليم، والتوجيه نحو اللامركزية، وتطوير التقويم التربوي لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي، وتعزيز التعلم عن بعد والتعلم المستقل (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2022).

كما تؤكّد المناهجُ الفِلَسطينيةُ تَرسيخَ الرّوايةِ الفِلَسطينيّةِ والهُوِيَّة والانتماء ورُوح المُواطَنَةِ وترسيخ القِيَمِ الإنسانيّة والوَطَنيّة مِن خِلال المَرحلة التّعليميّة الأساسيّة والثّانوية، ويَتَوَزَّعُ الطَّلبةُ في المرحلة الثّانوية على مَساراتٍ أكاديميّةٍ تَتَوافَقُ مَعَ توجُّهاتِهِمْ بِحَسَبِ ما تُؤَهِّلُهُمْ مُعَدَّلاتُهُم لاختيار أحدِ فُروعِ المرحلةِ الثّانويّة (العِلميّ، أو الأَدَبيّ، أو التّكنولوجيّ، أو الشّرعيّ، أو المِهْنِيّ، أو الصِّناعيّ، أو الزّراعيّ، أو الفندقيّ، ...)، كما أنَّهُ يُسْمَحُ بالتَّعَلُّمِ الخاصِّ لِفِئَةِ الطّلبةِ المُتَسَرِّبِيْنَ الذين تَتَراوَحُ أعمارُهم ما بَيْنَ (13 إلى 45) سَنَةً، وتُطَبَّقُ تلك المَناهجُ التّعليميّةُ الفِلَسطينيّةُ على جميع المدارس في القدس الشّرقيّة التّابعة للسُّلطة الوطنيّة والأَوقاف والمدارس الخاصّة، في حين تُجْرَى تغييراتٌ على المنهاج الفِلَسطينيّ وَفْقَ السّياسة التّعليميّة الإسرائيليّة في المدارس التي تُشْرِفُ عليها وِزارةُ المَعارفِ وبَلديّةُ القُدس (جبريل، 2014؛ العيسى، 2021).

المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف

تخضعُ مَدِينة القُدسِ لسياسةِ سلطةِ الاحتلالِ الإسرائيليّ بما فيها العمليّةُ التّعليميّةُ للتوافقِ مع مصالحِها على المدى القريب أو البعيد؛ لهذا عَمَدتْ إلى إجراءِ تغييراتٍ على المنهاجِ الفلسطينيّ (أبو غزالة، 2021).

وَوَفْقًا لهذه السّياسة واصَلَتِ سلطة الاحتلال الإسرائيلي السَّيطرَةَ على الكُتُبِ المَدرَسِيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ، وَحاوَلَتْ مَنْعَ الطلبة مِنَ التَّعَرُّضِ لِمَوادَّ استفزازيَّةٍ –تحريضيَّة- ضِدّ إسرائيلَ، وحَذْفِ وتَغيير أَيّ محتوًى يُسِيْءُ إلى إسرائِيلَ؛ لِهذا لَجَأَتِ السُّلُطاتُ الإسرائيليَّةُ إلى التَّحَكُّمِ ومُراقَبَةِ مُحتَوَى الكُتُبِ الدّراسيّة بثلاثِ طُرُقٍ، وهي "مَحْوُ الرُّموزِ" و "استبعادُ الأجزاء" و "حَذْفُ محتوَى الصَّفَحاتِ بِأَكْمَلِها" في كُتُبِ المِنهاجِ الفِلَسطينِيّ تَحْتَ مُسَمَّى المِنهاجِ الفِلَسطينيّ المُحرّف (قويدر، 2020؛ Alayan, 2018).

وقد تمثلت هذه التغييرات بأساليب الحذف أو التغيير في النصوص والصور، مثل حذف المضامين المتعلقة بالهوية الوطنية في كتب اللغة العربية، والتربية الدينية الإسلامية، ومواد التاريخ والجغرافيا، كالقصائد، والمحطات التاريخية، والنشيد الوطني الفلسطيني، وتغيير شعار السلطة الوطنية الفلسطينية على الكتب المدرسية بشعار تعليم إسرائيل، وحذف "فلسطين" واستبدالها بـ"إسرائيل"، بالإضافة لمحاولة تغيير مضامين الهوية الوطنية والثقافية والتراث والقيم؛ للترويج لعملية دمج الفلسطينيين بالمجتمع الإسرائيلي وقَبوله، التي تؤول -مع الوقت- لانكماش الهُويّة الوطنية الفلسطينية وتذويبها وإضعاف الانتماء والولاء بواسطة تزوير التاريخ واستعراض روايات تتناقض مع التاريخ الفلسطيني وهويته وثقافته، وحذف كلّ مضمون يوحي بالتحريض والقتال (جانم، 2019؛ محسن، 2019؛ كبها وحسين، 2018).

المنهاج الاسرائيليّ

إنَّ المُتَتَبِّعَ لِلمَناهِجِ التَّعليميَّةِ الإسرائِيليَّةِ في المَدارِسِ الواقِعَةِ تَحْتَ سَيْطَرَتِها يُلاحِظُ أَنَّها تَسْعَى إلى تَحقيقِ التَّعَلُّمِ الهادِفِ، إذْ يَقُوْمُ المُتَعَلِّمُ بِبِناءِ المَعرفةِ وَالمَهارَةِ عنْ طَرِيقِ عَرْضِ الأَسئلةِ والبَحثِ عَنْ حَيثِيّاتِ مَصادِرِ البَياناتِ والمَعلوماتِ، فَضْلاً عَنْ دَمْجِها مَعَ جَوانِبِ الحَياةِ الاجتماعيَّةِ والمُجتَمَعِيَّةِ (العيسى، 2021).

إنَّ الطّلبةَ الذين يلتحقون بالمدارس التي تُطَبِّق المِنهاجَ الإسرائيليَّ في القُدسِ الشَّرقِيّةِ يَحْصُلُوْنَ على الشَّهادَةِ الثّانويَّةِ العامَّةِ الإسرائِيلِيَّةِ (البجروت) بَعْدَ الانتهاءِ مِنَ المَرحلةِ الثّانويَّةِ، ولاجتياز امتحان الثّانويّة الإسرائيليّ "البجروت" عليهم أن يُمْتَحَنُوْا بِمَواضيعَ إجباريّةٍ وأُخرى اختياريةٍ تتعلَّق بِتَخَصُّصاتِهِمْ في المرحلة الثّانويّة، حيث على الطّلبة خِلالَ الصّفّين الحادي عَشَرَ والثّاني عَشَرَ أن

يجتازوا (كَحَدٍّ أدنَى) ثلاثَ وحداتٍ تعليميّة في مادَّة اللّغة العربيّة، ووحدتين في مادّة اللّغة العبريّة، وثلاث وحداتٍ في مادّة اللّغة الإنجليزيّة، وكذلك أربع وحداتٍ في مادّة الرّياضيّات، بالإضافة إلى وحدتَيْ تاريخ، ووحدة مَدَنِيَّات، ويستكمل عدد الوحدات المطلوبة وهي عشرون وحدة من المواضيع الاختيارية كالفيزياء أو الكيمياء أو الأحياء أو التّكنولوجيا، بالإضافة إلى إنهاء (60) ساعة تربية بدنيّة و (150) ساعة تَطَوُّعِيَّةٍ فرديّة أو جماعيّة، كما يُمْكِنُهُ أَنْ يتقدَّمَ لِلمَسارِ التّكنولوجيّ الذي يَضُمُّ تَخُصُّصاتٍ مِثْلَ البرمجة والإلكترونيّات والفنّ والمسرح والموسيقى وغيرها، كَما يُعْدُّ امتِحانُ الثَّانَوِيَّةِ الإسرائِيْلِيُّ "البجروت" أَحَدَ المَعاييرِ الأَساسِيَّةِ لِلقَبُوْلِ في الجامِعاتِ الإسرائِيْلِيَّةِ وَالدّوْلِيَّةِ وَبَعْضِ الجامِعاتِ العَرَبِيَّةِ (Campus, 2022).

ومع مُحاوَلَات وِزارةِ المَعارِفِ وبلديَّةِ القدسِ بترويج المناهج الاسرائيلية تارةً، واجراء تَغييراتٌ على المَناهِجِ الفِلَسطينيّة لِتَذويبِ الطّلبة الفِلَسطينيّينَ بالسّياسة الإسرائيليّة في التّعليم، يعاني الفِلَسطينيّونَ في مدينة القدس مِنْ عملية أَسْرَلَةِ المَناهِجِ التّعليميّة (أبوغزالة، 2021).

أَسْرَلَةُ المَناهِجِ الفِلَسطينيّةِ

إنَّ المَناهِجَ التَّعليميَّةَ تَعْكِسُ مُعْتَقَداتِ وقِيَمَ وثَقافَةَ المُجْتَمَعِ الذي نَشَأَتْ فيه؛ لذلك يُعَدُّ المِنهاجُ الفِلَسطينيُّ سِلاحًا أساسيًّا في الحفاظ على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ والتُّراثِ الثّقافيّ الفِلَسطينيّ؛ لذلك استَهْدَفَت سلطة الاحتلالُ الإسرائيليُّ المَناهِجَ الفِلَسطينيَّةَ واعتَبَرَتها مِن أَوْلَوِيَّاتِها مِنْ خِلالِ أَسْرَلَتِها لطَمْسِ الهُوِيَّةِ العربيَّةِ الفِلَسطينيَّة (ميعاري، 2014).

يُعانِيْ الطَّلبةُ الفِلَسطينيّونَ في القدس الشّرقيّة مِن صِراعِ الجِهاتِ والمَرْجِعِيَّاتِ التي تَتْبَعُ لَها مَدارِسُهُمْ، فَهناكَ مَدارِسُ تَخْضَعُ لِوِزارةِ المَعارِفِ وبلديَّة القدس الإسرائيليّة، وأخرى تَخْضَعُ لِسياسةِ السُّلطةِ الوطنية الفِلَسطينيَّة، وهذا بِدَوْرِهِ يُؤَثِّرُ في المَناهِجِ التّعليميّة المستخدَمة، التي لا يَقتَصِرُ تأثيرُها على الجانب المَعرِفِيّ، وإنَّما على قِيَمِ الطَّلَبةِ وأَيديولوجيّاتِهِمْ وهُوِيَّتِهِمْ الوطنيَّة التي تَقِفُ في صراعٍ بينَ جهةٍ تَبحثُ عن تعزيزِها وَجِهَةٍ أُخْرَى تسعَى لِطَمْسِها ومَحْوِها، فَالمَناهِجُ المَدرسيَّةُ في القدس الشّرقيّة في ظِلِّ سلطة الاحتلال الإسرائيليّ لَمْ تَأْخُذْ بِعَينِ الاعتبار التَّقاليدَ السَّائدةَ لَدَى الفِلَسطينيّينَ، لا سِيَّما في كُتُب التّاريخِ والجُغرافيا والنّصوص العربيَّة والتَّربية الدينية الإسلاميَّة، حيث هناك تَدَخُّلٌ في المِنهاج من حيث محتوى الكتب الدراسيّة لِتَوْظِيفِ سلطة الاحتلال سِياسَتِها التَّعليميَّةِ الخاصَّةِ، والتَّركيزِ على الرّوايةِ والتّاريخِ الإسرائيليَّيْنِ (Alayan, 2018).

ويَتَّضِحُ مِنْ خِلالِ الاطّلاع على مباحث المَناهِجِ التّعليميَّةِ الفِلَسطينيَّةِ، كَاللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، والتّاريخِ، والجغرافيا، والتّربيةِ الإسلاميَّةِ، أَنَّها تُرَكِّزُ على أَنَّ الإسرائيليّينَ هُمْ المُتَعَدُّوْنَ على الفِلَسطينيّينَ، وأَنَّ الفِلَسطينيّينَ هُمْ ضَحايا هذا الصِّراعِ، وَأَنَّهُمْ سَبَبٌ في ظُلْمِ الفِلَسطينيّينَ(Adwan et al. , 2016;

Peled-Elhanan, 2013)، وَيَتَّضِحُ ذلك جَلِيًّا في النُّصوصِ اللُّغَوِيَّةِ والأَناشيدِ الوطنِيَّةِ والقَصائدِ الشِّعريَّةِ والمَواضيعِ الدِّينيَّةِ التي تُكَوِّنُ لدى الطّلبةِ الفِلَسطينيّينَ هُوِيَّةً مُضادَّةً، الأمرُ الذي أَثارَ سُلُطة الاحتلال، ودَفَعَها لِفَرْضِ سَيْطَرَتِها على المَناهجِ التَّعليميَّةِ مِن خِلال السّياساتِ التعليمية الآتية (أبو جابر، 2017):

- حِرمان المدارس التي ترفض تطبيق المناهج الإسرائيليّة، أو تحديدُ الميزانيّة المُخَصَّصَةِ لها لإجبارِها على تدريس مَناهجَ إسرائيليّةٍ بَدَلاً مِنْ المَناهِجِ الفِلَسطينيّةِ.
- إغلاق بعض المدارس واعتقال المُوَظَّفِينَ إذا لم يلتزموا بالسّياسات التّعليميّة.
- خَرْقُ القوانين والأنظمة الدّولية والتّدخُّلُ غَيْرُ المِهْنِيّ في العمليّة التّعليميّة الفِلَسطينيّة.

ولتعزيز إدراج المناهج الإسرائيليّة (منهج البجروت) في جميع مدارس القدس الشّرقيّة تُخَصِّصُ وِزارةُ المَعارِفِ وبلديّةُ القدس مبالغَ كبيرةً لِصيانةِ هذه المدارسِ وتطويرِها وبناءِ المباني والملاعب بشرط تعليم المناهج الإسرائيليّة، بالإضافة إلى ذلك هناك تمييزٌ في توزيع المعدّات والمختبرات والمشاريع، والسَّفَرِيّات والأنشطة اللّاصفية للطلبة الذين يَدرسون المناهج الإسرائيليّة، مثل السّباحة والموسيقى والفنون ...إلخ، وتوزيع عدد ساعات الدّراسة المخصّصة لكلّ طالب، خاصّة اللّغة العبريّة والتّربيّة المدنيّة، وأمّا المدارس التي لا تتبنّى المناهج الإسرائيلية فلا تَحظَى بأموالٍ لإصلاحها وإعادة بنائها وتطويرها، مع الإشارة إلى أنَّ جميعَ المدارس التي افْتُتِحَتْ حديثًا في القدس الشّرقيّة تُطَبِّقُ المناهج الإسرائيليّة، كالمدرسة التّكنولوجيّة في بيت حنينا (الأقرع، 2020؛ السمان، 2018؛ عليان، 2018).

لم يقتصرِ التّمييزُ في الميزانيّات بين المدارس التي تُطَبِّقُ المِنهاجَ الفِلَسطينيّ أو الإسرائيليّ، وإنّما طالَ الميزانيّاتِ المخصَّصةَ لِنِظامِ التّعليم بين القدس الشّرقيّة والقدس الغربيّة لِصالِحِ القدس الغربيّة، ففي عامِ 2018م حَظِيَتْ مَدارسُ القدس الشّرقية بميزانيّة (455) مليون شيكل، في حين حَظِيَتْ مدارسُ القدس الغربيّة بنسبةٍ أكبرَ مِن (50٪) (محسن، 2019).

وَمَعَ التّرويجِ المُسْتَمِرّ لِلمَناهِجِ الإسرائيليّةِ والإغراءاتِ المُتَتالِيَةِ لِلإداراتِ والأَهْلِ والطَّلَبَةِ، بَدَأَتْ خَمْسُ مَدارسَ في القدس الشّرقيّة بتدريسِ مَناهجَ عربيَّةٍ إسرائيليَّةٍ في أوائِلِ عامِ 2012م؛ بِدَعْوَى أنَّ شَهادَةَ الإجازةِ الصّادرةَ عن السّياسةِ الإسرائيليّةِ تَسْمَحُ لِلطلبة بالانتقال والدّراسة في الجامعات الإسرائيليّة، وتُتيحُ لَهُمُ العملَ في سُوْقِ العَمَلِ الإسرائيليّ، وبناءً على ذلك، طَوَّرَتْ وِزارةُ التّربيةِ والتّعليمِ الإسرائيليّةُ في عامِ 2016م خُطَّةً لِتَوسيعِ وتَعزيزِ اعتمادِ المَناهجِ الإسرائيليّةِ في مدارسِ القدس الشّرقيّة بِما يَتماشَى مَعَ سياسةِ المُؤَسَّساتِ التّعليميّةِ الإسرائيليّة التي تَتَضَمَّنُ دَوراتٍ تعليميَّةً

إسرائيليَّةً، بِقَصْدِ تَذويبِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ وتَفكيكِ المجتَمَعِ المَقْدِسِيّ في ظِلِّ هيمنَةٍ واضِحَةٍ لِلسُّلُطاتِ الإسرائيليّة (محمد، 2020).

وَيَتَّضِحُ مِمّا سَبَقَ أَنَّ مُحاوَلاتِ أَسْرَلَةِ المناهجِ تَهدفُ لِتَذويبِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ الفِلَسطِينِيَّةِ، وتشير أَنَّ الهُوِيَّةَ في خَطَرٍ في حالِ استَمَرَّتْ أَسْرَلَةُ المِنهاجِ، وَعليه يَتَطَلَّبُ التَّركِيزُ عَلَى فَهْمِ الهُوِيَّةِ وَأَهَمِّيَّتِها وأنواعِها، والنَّظرِيَّاتِ التي تُفَسِّرُ تَشَكُّلَها، وَواقِعِ أَزمةِ الهُوِيَّةِ وَسُبُلِ الحِفاظِ عَلَيْها.

الهُوِيّة

نَشَأَ مَفهومُ الهُوِيَّةِ وَتَبَلْوَرَ بَعْدَ الثَّورةِ الفرنسيَّةِ عامَ 1789م في ظِلِّ إنشاءِ أَوَّلِ دولةٍ قَوميَّةٍ في التّاريخ، وهي الدّولةُ الفرنسيَّةُ في عامِ 1793م، وفي القَرْنِ التَّاسِعَ عَشَرَ انتَشَرَ مَفهومُ الهُوِيَّةِ في جميعِ أَنحاءِ العالَم، وفي أوروبا أَوَّلاً، ثُمَّ في العالَمِ أَجْمَعَ بَعْدَ الحَرْبِ العالَمِيَّةِ الأُوْلَى عندما أَصْبَحَتِ الدَّولةُ القَوميَّةُ وَحْدَةً سِياسيَّةً في النِّظامِ العالَمِيّ الجديدِ، وبالرَّغمِ مِن تَداوُلِ هذا المَفهومِ في العُصور القديمةِ إِلَّا أَنَّ الدَّولةَ لم تَكُنْ لِجَميعِ مُواطِنِيْها أَيْ كانَتْ تَستثنِيْ الكثيرَ مِنْ طَبَقاتِ المجتمَعِ مِمَّنْ هُمْ دُوْنَ الفِئَةِ الحاكِمَةِ ورَعاياها، وهذا ما تَجَنَّبَتْهُ الدَّوْلَةُ الحديثةُ في مفهومِها (حجاوي، 2001؛ Liu and László, 2007).

لذلك ظَهَرَ هذا المفهومُ بَعدَ الثَّورةِ الصِّناعيَّةِ في أوروبا في القَرنِ التَّاسِعَ عَشَرَ، حيثُ تَعْنِيْ كلمةُ "Nationality" جميعَ النّاسِ الذينَ يَعِيشُونَ على أَرْضٍ ما، وتَربِطُهُمْ علاقاتٌ اجتماعيّةٌ تكامُلِيَّةٌ، وهذه الرَّوابطَ والعلاقات هي سِماتٌ تُمَيِّزُ الذَّاتَ عن الآخَرِينَ، وهي رَوابِطُ عاطفيَّةٌ ونَفسِيَّةٌ وقِيميَّةٌ وَسِماتٌ تَجْعَلُ مِنْهُمْ دَوْلَةً بِغَضِّ النَّظَرِ عن الاختلاف في جِنسيّاتِهِمْ ودِياناتِهِمْ وأَعراقِهِمْ، وإِنَّما يَجتمِعُونَ مَعاً في ظِلِّ ثقافةٍ اجتماعيَّةٍ يَتَمَثَّلُوْنَ بِهُوِيَّةِ الوَطَنِ الواحِدِ، فالهُوِيَّةُ هُنا تُعْطِيْ سِمَةَ التَّجانُسِ والاندماجِ بينَ أفرادِ المجتمعِ لِتَكوينِ وَحْدَةٍ اجتماعيَّةٍ لا يُمْكِنُ التَّمييزُ بينَها (رجب، 2011؛ الزكي، 2009).

وَوَفْقَ ما تَقَدَّمَ فإنَّ الهُوِيَّةَ هي مفهومٌ قد اسْتُحْدِثَ مَضمونُهُ بَعدَ الثَّورةِ الصِّناعيَّةِ في أوروبا؛ ولهذا عُرِّفَتِ الهُوِيَّةُ (بِضَمِّ الهاءِ وَكَسْرِ الواوِ) ـلُغَةًـ بِأَنَّها "حقيقةُ الشَّيْءِ أو ما يُمَيِّزُ شخصًا عن غَيرِهِ، وهي أيضًا تُمَثَّلُ بالبِطاقةِ الشّخصيَّةِ التي يثبت فيها اسمُ الشّخص وجنسيَّتُه ومَولِدُهُ وعَمَلُهُ، وتُعَرِّفُ به، وبذلك التَّفَرُّدِ يَتَمَيَّزُ الشَّخْصُ عن غَيْرِهِ بما يَتَمَتَّعُ به مِن صِفاتٍ جوهريَّةٍ تَجْعَلُ له كِيانًا مُسْتَقِلًّا" (إبراهيم، 1989، ص 998).

ويُقْصَدُ بالهُوِيَّةِ اصطلاحاً أَنَّها "خُصوصِيَّةُ الشَّيْءِ وانفرادُهُ، فهي الشَّيْءُ المُفْرَدُ الذي لا يَكُوْنُ فيه أيُّ اشتراكٍ" (الندابي، 2018، ص6).

وتَرَى الباحثةُ أَنَّ الهُوِيَّةَ هي الوسيلةُ التي تَمْنَحُ الفَرْدَ طابَعًا خاصًّا نابعاً مِنْ وَعْيِهِ الذَّاتِيِّ، بِصِفَتِهِ عُضوًا في الجماعةِ أو البيئةِ المحيطةِ به، سواءٌ أكانَتْ قَوميَّةً أَمْ دِينيَّةً أَمْ ثقافيَّةً، فضلاً عَنِ القِيَمِ والاتِّجاهاتِ التي تَتَعَلَّقُ بذلك الفَرْدِ.

أهمّيّة الهُوِيَّةِ

إنَّ معرفةَ الفَرْدِ بِهُوِيَّتِهِ تُعَزِّزُ لديهِ المعرفةَ بِمَنْ هُوَ، وإلى من ينتمي، حيثُ اتَّسَمَتِ الهُوِيَّةُ في الماضي بالاستقرار ورَكَّزَتْ على مُتَغَيِّراتٍ رئيسةٍ مِثلِ الطَّبقةِ والقَوْمِيَّةِ، وأَمَّا في الآوِنَةِ الأخيرة، فَأَظْهَرَتْ نَظَرِيَّاتُ ما بَعدَ الحداثةِ تَركيزًا مُخْتَلِفًا على قضيَّةِ الهُوِيَّةِ، حيثُ تُظْهِرُ هذهِ النَّظَرِيَّاتُ أَنَّ هُوِيَّاتِ الشُّعوبِ لها مَظاهِرُ مُختلفةٌ ومُتَعَدِّدَةٌ ومُتَغَيِّرَةٌ باستمرارٍ (Morris, 2013).

وعلى خلفيَّةِ انتشار الأيديولوجيّات السّياسيّة والفكريّة، هناك اهتمامٌ مُتَزايِدٌ بالهُوِيَّةِ، مِمَّا يُجْبِرُ الحضاراتِ الإنسانيَّةَ على التَّمَسُّكِ بِهُوِيَّتِها لِمُواجَهَةِ تَعَدُّدِ الهُوِيَّاتِ التي تُهَدِّدُ الهُوِيَّةَ الأصليَّةَ لِلمُجتَمَعِ، حيثُ تَكْمُنُ أَهَمِّيَّةُ الهُوِيَّةِ في إعطاءِ المُواطِنِ الشُّعورَ بِالأَمنِ والاستقرارِ والسّلامِ؛ لِما لَهُ مِن قيمةٍ رَمزيَّةٍ ورُوحيَّةٍ وحَضاريَّةٍ تَربِطُ بَعْضَ المُواطِنِينَ بِبَعْضٍ مُعتَمِدَةً على فاعليَّةِ الدَّولةِ في حمايةِ وتنميةِ أَرْضِها ومُجتَمَعِها، وقُدرتِها على تلبية الاحتياجات الأساسيّة لِمُواطِنِيْها وضَمانِ العدالة الاجتماعيّة (الداوي، 2013؛ Wexler, 2009).

وتُؤَدِّي الهُوِيَّةُ دَوْرًا حَيَوِيًّا في تَنظيمِ العَمَلِ السِّياسيِّ والثَّقافِيِّ والتَّكامُلِ الاجتماعيّ، مِمَّا يُؤَدِّي إلى الحفاظِ على الهُوِيَّةِ الوطنِيَّةِ وَإرسائِها؛ لِمَنْحِ الفَرْدِ إحساسًا أكبرَ بالانتماءِ للمجتمع، وَيَسْعَى الفَردُ إلى الحفاظ على هذه المُكَوِّناتِ الاجتماعيَّةِ مِن خِلال مُواجَهَةِ أسباب الانحدار والانحلال وحماية المجتمع مِنَ التَّفَتُّتِ والانقسامات (وطفة، 2005).

أَنواعُ الهُوِيَّةِ وحَيْثِيَّاتُ تَكْوِيْنِها

تَتَنَوَّعُ الهُوِيَّاتُ وَفْقَ الفلسفاتِ الخاصَّةِ بِكُلِّ دولةٍ، ويُمْكِنُ تقسيمُها على النَّحْوِ الآتي:

أَوَّلاً: الهُوِيَّةُ الاجتماعيَّةُ، ويُقْصَدُ بها الصُّورةُ التي تَكَوَّنَتْ مِنْ قِبَلِ جماعةٍ ما عَن أَنْفُسِهِمْ، وتَتَكَوَّنُ الهُوِيَّةُ الاجتماعيَّةُ مِنَ الدَّاخِلِ باتِّجاهِ الخارجِ، وَتَنْتَقِلُ مَعَهُمْ خارجَ المجتمعِ، مُتَمَثِّلَةً في العاداتِ الفسيولوجيَّة، مِثل طقوسِ الزَّواج والمَوت وغَيْرِهما؛ مِمَّا يُشَكِّلُ لَدَى أعضاءِ المجموعة نَوْعًا مِنَ الوَعْيِ الذَّاتِيِّ المشتركِ فيما بَيْنَهُمْ، بِحَيثُ تَتَمَيَّزُ هذه المجموعةُ بِوُجُودِ رَوابِطَ قَوِيَّةٍ بَيْنَهُمْ، بِحَيثُ يَسْعَى الفَردُ لِلحُصولِ على هُوِيَّةٍ اجتماعيَّةٍ إيجابيَّةٍ والحفاظِ عليها، مِنْ أَجْلِ زِيادَةِ قِيمَةِ الذَّاتِ وتَقديرها؛ لأَنَّهُ مِنْ غَيْرِ المَعقولِ لِلنَّاسِ أَنْ يَبْقَى الأَفرادُ ضِمْنَ المجتمعِ مُتَمَسِّكِيْنَ بِعاداتٍ اجتماعيَّةٍ مُسْتَقِلَّةٍ عن غَيْرِهِمْ (مغربي، 2013؛ Jenkins, 2014).

ثانياً: الهُوِيَّةُ الثّقافيَّةُ، هي السِّماتُ المُتَجانِسَةُ مِنَ القِيَمِ، والذِّكْرَياتِ، والتُّراثِ، والتَّقاليدِ والتَّصَوُّراتِ والرُّموزِ التي تَتمايَزُ في ظِلِّها جَماعةٌ بَشَرِيَّةٌ بَيْنَ الأُمَمِ والمُجتَمَعاتِ الأُخرَى، وهذه العناصرُ ثابتةٌ نِسْبِيًّا ومُتَطَوِّرَةٌ باعتبارِها مَشرُوْعاً آنِيًّا ومُسْتَقْبَلِيًّا يُواكِبُ مُسْتَجِدَّاتِ العصرِ، وهي قابِلَةٌ لِلتَّأثيرِ وَالتَّأَثُّرِ، كما تَحْمِلُ في طَيَّاتِها قَدْرًا مشتركًا مِنَ الثّقافات نَتيجةَ التّواصُلِ والتّفاعُلِ بَيْنَ ثَقافاتِ الأُمَمِ المختلفةِ مع الاحتفاظ بِقَدْرٍ مَعقولٍ مِنَ الخُصوصيَّةِ يَحْفَظُ الهُوِيَّةَ الثّقافيَّةَ لِكُلِّ مجتمعٍ ويُمَيِّزُهُ عن غَيره مِنَ المجتمعات؛ مِمَّا يَجْعَلُ ذلك المجتمعَ يَنتمي إلى ماضيهِ وحاضِرِهِ ومُسْتَقْبَلِهِ (الجابري، 2007؛ مغربي، 2013).

ثالِثًا: الهُوِيَّةُ الوَطَنِيَّةُ، هي خُصوصِيَّةُ الفردِ التي يَتَمَتَّعُ بها ويَنْفَرِدُ بها عَنْ غَيْرِهِ، وتَتَأَلَّفُ مِنْ عناصرَ عِدَّةٍ، وهي: الأرضُ، واللُّغةُ، والتّاريخُ، لذا لا يُمْكِنُ فَصْلُ بعضِ هذه العناصرِ عنْ بَعْضٍ؛ نَظَرًا لِتَشابُكِها. وهي نتاجٌ تاريخيٌّ وثقافيٌّ واجتماعيٌّ لأفرادٍ بَيْنَهُمْ علاقةٌ متكاملةٌ تُعْطِي الأَشخاصَ شُعورًا بِأَنَّهُمْ مُرتبِطونَ بِرَوابطَ تَتَجاوَزُ في بعضِ الأوقاتِ كُلَّ الوَلاءاتِ الطَّبقيَّةِ والتَّحتيَّةِ، كما تَسْعَى الهُوِيَّةُ الوطنيَّةُ إلى تَعزيزِ الانتماءِ لِلوَطَنِ وتُعطِي السُّلالة البشريَّة مجتمعًا يُمَثِّلُهُ تاريخُ ومكانُ وِلادَتِهِ، وتَمْنَحُهُ أيضًا إرْثًا مِن الوَحْدَةِ الوطنيَّةِ، ويَحْصُلُ النَّاسُ على هُوِيَّتِهِمُ الوطنيَّةِ بِسَبَبِ تَأثيرِ المَكانِ والزَّمان، ويَتَقاسَمُ النَّاسُ الحُقوقَ والمَسؤوليَّاتِ. وَتَسْتَحْضِرُ الهُوِيَّةُ الوطنيَّةُ مَشاعرَ الشَّعْبِ حيث يَلتَقُوْنَ في وَحْدَةٍ وَطنيَّةٍ لا تَعتَرِفُ بالحُدودِ السّياسيَّةِ، بَلْ تَمْتَدُّ في كُلِّ مَكانٍ إلى الحُدود البَشَرِيَّةِ حيثما يَتَواجَدُ الإنسانُ، وتُشَجِّعُ الهُوِيَّةُ الوَطنيَّةُ أفرادَ المجتمعِ على البحثِ عَن (مِنْ أَيْنَ أَتَوْا) وَ (أَيْنَ كانُوا)؛ لأَنَّ مُغادَرَةَ هذا المَكانِ لا تَعني غِيابَ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ (خطيب، 2012؛Lopez and Márquez, 2021).

ولِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ أَهَمِّيَّةٌ كبيرةٌ في تحقيق الاستقرار داخِلَ المجتمَعات وتَسْعَى إلى توحيدِ جَميعِ الفئاتِ المختلِفَةِ دِيْنِيًّا وعِرْقِيًّا ولُغَوِيًّا وَفْقَ قَوانينَ وأنظمةٍ مستقرَّةٍ تَضْمَنُ استقرارَ ورَفاهيةَ النَّاسِ في مجتمعاتِهِمْ على أساسِ هُوِيَّتِهِمُ الوَطنيَّةِ بِغَضِّ النَّظَرِ عن دِيْنِهِمْ وعُمُرِهِمْ وَوَضْعِهِمُ الاجتماعيِّ أو الاقتصاديِّ أو الفُرُوق الفَردِيَّةِ بَيْنَهُمْ (سليمان، 2016؛ حجاوي، 2001).

مُقوماتُ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ

يُلاحِظُ المُتَتَبِّعُ لِتاريخِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المجتمعات المختلفة أنَّها نابعةٌ مِن لُغَةٍ ومُعتَقَداتٍ وحَضارةِ أفرادِ المجتمعِ، وتَتَغَيَّرُ هذه القضايا وغيرُها نتيجةَ التَّحَوُّلاتِ والتَّغييراتِ في العالَمِ؛ لِذا لا بُدَّ مِنْ أَنْ تَكُوْنَ هناك عناصرُ تُحاوِلُ تَقْوِيَتَها لِمُقاوَمَةِ التّغييراتِ غَيْرِ المَرغوبِ فيها (الحافي وطبيل، 2017).

أَوَّلًا: التّاريخ

يُعَدُّ التّاريخُ الرّكيزةَ الأساسيَّةَ لِوُجودِ الأُمَّةِ، وهو جُزْءٌ مُهِمٌّ وأَساسيٌّ لِقِيامِها واستِدامَتِها، وللحفاظِ على تاريخِ الأُمَّةِ باعتبارِهِ مُكَوِّنًا أساسيًّا لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لا بُدَّ مِنْ تعليمِهِ لِأَفرادِ المجتمعِ ونَقْلِ المعرفةِ

والتّاريخ لَهُمْ مَعَ الإشارَةِ لِتَضحِياتِ القياداتِ والأَجدادِ في شَتَّى مَجالاتِ الحياةِ لِتَكُوْنَ مَصْدَرَ اعتزازٍ وَفَخْرٍ لِلطَّلَبَةِ، و يعتبر التَّاريخَ هو الجسمُ القَوْمِيُّ لِلمُجْتَمَعِ، وفي حالِ انهارَتِ القُوَى الدَّاخليَّةُ لِلأُمَّةِ في تَماسُكِها وَوَحْدَتِها فإنَّ ذلك سَيُؤَثِّرُ على جِسْمِها القَوْمِيّ؛ مِمّا يَجْعَلُها تَسِيْرُ في طَريقِها إلى الخُضوعِ وخَسارةِ رُوْحِها الثَّقافيّة (العقون والأبرش، 2019).

وَيُشِيرُ عبدُ الوَهّابِ (2021) إلى أَنَّ البُعْدَ التّاريخِيَّ لِلهُوِيَّةِ الوطنِيَّةِ يَتَحَدَّدُ مِنْ خِلالِ الإلمامِ بالجُذورِ التّاريخيَّةِ لِلهُوِيَّةِ الوطنِيَّةِ، ومَعرفة الحاضر وعلاقتِهِ بالماضي والمُستَقْبَلِ، وتَعزيز الدَّوْرِ الحضاريّ لِلوَطَنِ على الصَّعِيْدِ المَحَلِّيّ والإقليمِيّ والعالَمِيّ مُعَزِّزَةً التَّواصُلَ الحَضارِيَّ.

وبهذا تُعَدُّ الهُوِيَّةُ التّاريخيَّةُ عمليَّةً تَفاوُضِيَّةً؛ لِكَوْنِها قائِمَةً على التَّبايُنِ بَيْنَ الثّقافاتِ المُعْتَرَفِ بها والثّابتةِ، ويَنْدَرِجُ تحتَ هذا المُسَمَّى الهُوِيَّةُ القَوْمِيَّةُ التي تُعَدُّ هُوِيَّةً تَنافُسِيَّةً مَعَ هُوِيَّاتٍ أُخْرَى، وفي هذه الحالةِ تَتَدَخَّلُ السّياسةُ مِن خِلالِ فَرضِ قُيودٍ على بَعْضِ الثّقافاتِ؛ لِهذا تَشْهَدُ الهُوِيَّةُ التَّاريخيَّةُ صِراعًا؛ مِمَّا يَستَدْعِي مِنْها التَّفاوُضَ كَمُحاوَلَةٍ لِلبقاءِ والثّبات (عظمة، 2020).

ثانيًا: الدِّيْنُ

يُعَدُّ الدِّيْنُ مَرْجِعًا رئيسًا لِمَنظومَةِ القِيَمِ التي يُؤْمِنُ بها المجتمعُ، وهو مَنْبَعُ الفضائلِ وَمُكَوِّنٌ مُهِمٌّ يَرْبِطُ بينَ أَفرادِ المُجتمَعِ الواحِدِ، وأَساسٌ في الهُوِيَّةِ الوطنِيَّةِ، ولكي يَتَجَلَّى ذلك يَتَطَلَّبُ أَنْ يَكُوْنَ هناك إدراكٌ لِتَشريعاتِ الدِّيْنِ مَعَ غَرْسِ القِيَمِ ومَبادِئِ حُبِّ الوَطَنِ والتَّضامُنِ والتَّآزُرِ والتَّعاوُنِ بين أَفرادِ المجتمَعِ مُنْذُ الصِّغَرِ، كما يُعْطِيْ الدِّيْنُ دافِعًا لِلْفَرْدِ مِن خِلالِ الاستِنادِ إلى مَرْجِعِيَّاتٍ يَسْتَخْرِجُ مَنْهَجَ سَعادَتِهِ مِنها، وَيُعدُّ الدِّيْنُ مُقَوِّمًا أساسيًّا مِنْ مُقَوِّماتِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ؛ لأَنَّهُ أَداةُ ضَبْطٍ لِلكثيرِ مِنَ القراراتِ السِّياسيَّةِ والاجتماعيَّة والتَّشريعاتِ، وَأَيُّ مساسٍ بالمُعْتَقَدِ الدِّيْنِيّ هُوَ مساسٌ بالهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ (العقون والأبرش، 2019؛ غرغوط وبن وزة، 2018).

وَتَتَمَثَّلُ الهُوِيَّةُ الدِّينيَّةُ في مُستَوَيَيْنِ: المستوى الفَرْدِيّ الذي يَتَمَثَّلُ بالتَّدَيُّنِ الشَّخصيّ، والمستوى الجَماعِيّ، ويَتَمَثَّلُ بالاجتماعِ الدِّينيّ، فالهُوِيَّةُ الدِّينيَّةُ لِلفَردِ تُؤَثِّرُ في رُؤْيَتِهِ ومُيُولِهِ وأَفعالِهِ، فَتَكْوِينُ الهُوِيَّةِ الدِّينيَّةِ هو شُعورٌ بِالمسؤوليَّةِ والالتزامِ نَحْوَ القِيَمِ والمُعتَقَدات (زارع وزماني، 2021).

ثالثًا: اللُّغة

حَظِيَ تَعريفُ اللُّغةِ باهتمامٍ كبيرٍ مِنْ قِبَلِ عُلَماءِ اللُّغةِ والاجتماعِ وعُلَماءِ النَّفسِ، وذلك لأَنَّها أداةٌ لِنَقْلِ ثقافةِ الأُمَّةِ إلى أبنائِها، كما تُؤَدِّي اللُّغةُ دَوْرًا مُهِمًّا في النُّمُوِّ الانفعالِيّ والاجتماعيّ والمَعرِفِيّ والسُّلوكيّ للإنسانِ، وهي تُساعِدُ النّاسَ في التَّعبير عن مُتَطَلَّباتِهِمْ ومَشاعرِهِمْ والنِّقاشِ والتَّفاهُمِ على جَميعِ الأَفكارِ والصُّعوباتِ والمَشاكِلِ التي تُواجِهُهُمْ في الحياة، وتُتِيحُ الفُرصةَ للإنسانِ لِتَنظيمِ وتطويرِ الأمور الموجودة في بِيئَتِهِ ومجتمعِه؛ لذا تُعَدُّ اللُّغَةُ أَداةَ دَمْجٍ وَرَبْطٍ بَيْنَ الأَفرادِ الذينَ يَنتَمُونَ إلى

مجموعةٍ وطنيَّةٍ واحدةٍ، حيثُ يَشْهَدُ العالَمُ إشكالِيَّةً حَوْلَ علاقَةِ الدَّولةِ (الأُمَّة) مَعَ لُغاتِها الوَطَنِيَّةِ، لِذلك حَرَصَتِ الأُمَمُ على أَنْ يَكُوْنَ التَّعليمُ بِاللُّغَةِ القَوْمِيَّةِ لِأَبناءِ الشَّعْبِ الواحِدِ؛ لِما تَخْتَزِنُهُ مِنْ تُراثٍ ومَفاهيمَ، وَلِكَوْنِها أَداةَ تَواصُلٍ بَيْنَ الماضي والحاضِرِ والمَسْتَقْبَلِ (حواشين، 2005؛ نصر الله، 2011).

وَتُعَدُّ اللُّغةُ مِنْ أَهَمِّ مُقَوِّماتِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ، إِذْ تُسهِمُ اللغةُ في تَطويرِها وتَعزيزِها؛ مِمَّا يَجْعَلُ اللُّغَةَ لا تَقْتَصِرُ على كَوْنِها وسيلَةً لِلتَّواصُلِ، وَإِنَّما تَكُوْنُ –كَذلك- مَدْخَلًا قَوْمِيًّا ومَشْرُوْعًا وَطَنِيًّا أَساسِيًّا لِبِناءِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ؛ لِكَوْنِها أداةً لِلتَّعبيرِ عنِ الرَّأْيِ، وتُحافِظُ على استمراريَّةِ الشّعوبِ مِن ناحيةِ مُكَوِّناتِها العقليَّةِ والوِجدانيَّةِ والمُعتَقَداتِ والخُصوصِيَّاتِ الحضاريَّةِ والثَّقافيَّةِ (العقون والأبرش، 2019؛ عبد ربه وآخرون، 2020).

رابعًا: الثقافة

تَتَمَثَّلُ الثَّقافةُ بالمَعارِفَ والعَقائِدَ والأَخلاقَ والعاداتِ والقَوانينَ والفُنونَ والتُّراثِ المُتَوارَثِ عَبْرَ الأَجيالِ والعُصور في شَتَّى مَجالاتِ الحياةِ العقليَّةِ والعاطفيَّةِ والرُّوْحِيَّةِ، وَتَتَمَيَّزُ الثَّقافةُ بالتَّجدُّدِ والتَّفاعُلِ عَبْرَ الزَّمانِ والمَكانِ، مع الاحتفاظِ بِسِجِلٍّ ثابِتٍ مِنْ ذِكرَياتِ الماضِي ومَفاخِرِهِ، كما تَتَمَيَّزُ الثَّقافَةُ بِأَنَّها ظاهِرَةٌ إنسانيَّةٌ، فَهِيَ عَمَلِيَّةٌ فاصِلَةٌ بَيْنَ الإنسانِ والمَخلوقاتِ الأُخرَى، وهي وَسِيْلَةُ الفَرْدِ لِلالتِقاءِ مَعَ الآخَرِيْنَ لِتَحديدِ علاقةِ الإنسانِ بِنُظَرائِهِ، مِنْ خِلالِ تَفاعُلِهِ مع جميعِ مَجالاتِ الحياةِ، كَما أَنَّ الثَّقافَةَ هِيَ عَمَلِيَّةٌ مُتَجَدِّدَةٌ وحَيَوِيَّةٌ، وَتُحافِظُ على أَصالَتِها وتُراثِها حَتَّى لَوْ أُدْخِلَتْ عليها إضافاتٌ جديدةٌ، وَهِيَ وسيلةُ اعتزازٍ لَدَى الأَفرادِ والشُّعوبِ، إِذْ إِنَّها تُعدّ مِنَ المُقَوِّماتِ الأَساسِيَّةِ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ (التويجري، 2015؛ غرغوط و بن وزة، 2018).

وَيَرتَبِطُ مَفهومُ الثَّقافَةِ بالهُوِيَّةِ ارتِباطًا وَثِيْقًا، باعتبار أَنَّ الهُوِيَّةَ هِيَ مَجموعة مِنَ المُمَيِّزاتِ الجِسميَّةِ والنَّفْسِيَّةِ والمَعنوِيَّةِ والاجتماعيَّةِ والثَّقافيَّةِ والقَضائيَّةِ التي تُمَكِّنُ الفَرْدَ مَنَ التَّعريفِ عَنْ نَفْسِهِ، كَما تَسْتَقِيْ الهُوِيَّةُ مَضمُوْنَها وَمعانِيَها وَرُموزَها الرَّسْميَّةَ والشَّعبيَّةَ مِنَ الثَّقافَةِ، وتُعدّ الثَّقافةُ الشَّعبيَّةُ مِنْ أَهَمِّ العناصرِ في تَكْوِيْنِ الهُوِيَّةِ الجماعيَّةِ لِلشَّعْبِ أَوْ الأُمَّةِ، كما تَعْمَلُ على ضَمانِ استمرارِيَّتِها وتَعزيزِها وتَثبيتِها (كناعنة، 2011).

الهُوِيَّةُ الوَطَنِيَّةُ الفِلَسطينيَّةُ

تُعَدُّ الهُوِيَّةُ الوطنية الفلسطينية وَسيلةً لِتَوحيدِ الفِلَسطينيِّيْنَ حَوْلَ فِكْرَةٍ واحِدَةٍ، وتَّربطُ َ أَفرادِ الشَّعْبِ الفِلَسطينيِّ بِثَوابتَ تاريخِيَّةٍ ودِينيَّةٍ، وتَختَلِفُ الهُوِيَّةُ الفِلَسطينيَّةُ عَنِ الهُوِيَّاتِ الأُخْرَى مِنْ حيثُ التُّراثُ والتّاريخُ والدِّيْنُ والثَّقافةُ والمَعرفةُ، وَمُقاوَمَة الاحتلال، والنِّضالُ، والثَّورةُ، وكذلك الانتفاضاتُ المُسْتَمِرَّةُ، والدّمار والتّهميش، وَلَعَلَّ أَهَمَّ الأَحداثِ التّاريخيَّةِ التي أَثَّرَتْ في تَشكيلِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ

الفِلَسطينيَّةِ هي الثورة الفلسطينية 1936-1939م، ونَكْبَةُ عامِ 1948م، والانتفاضتانِ الأُوْلَى والثّانيةُ اللّتانِ عَزَّزَتا الهُوِيَّةَ الفِلَسطينيَّةَ رَغْمَ نَكْتِها ونَكْسَتِها. وتُكتسب الهوية الوطنية الفلسطينية بِشَكْلٍ مُباشَرٍ أَوْ غَيْرِ مُباشَرٍ مِنْ خِلالِ البرامجِ التّعليميَّة، لا سِيَّما مِنْ خِلالِ العمليَّةِ التّعليميَّةِ المُقَدَّمَةِ باللُّغَةِ العربيَّةِ، والتّاريخِ، والجُغرافيا، والتَّربيةِ الإسلاميَّةِ، وَمَعَ ذلك، وَبِسَبَبِ المُتَغَيّراتِ المُتَعاقِبَةِ على المُجْتَمَعِ الفِلَسطينيّ، تَأَثَّرَتِ الهُوِيَّةُ كثيرًا في ظِلِّ الأَحداثِ والظُّروفِ السِّياسيَّةِ بِشَكْلٍ عامٍّ، والهُوِيَّةُ الوَطَنِيَّةُ بِشَكْلٍ خاصٍّ (عوايص، 2016؛ المراغي، 2013).

وقد تَطَوَّرَتِ الهُوِيَّةُ الوطنيَّةُ الفِلَسطينيَّةُ تَدريجيًّا، إِذْ يَرَى بَعْضُ المُؤَرِّخِيْنَ أَنَّها بَدَأَتْ تَتَبَلْوَرُ في العَصْرِ الكَنعانِيّ، بينما يَرَى آخَرُوْنَ أَنَّها بَدَأَتْ عامَ 1918م أَيْ بَعْدَ هزيمةِ الإمبراطوريَّةِ العُثمانيَّةِ، وَبَدَأَ الاستعمارُ والاستيطانُ يُهَدِّدُ الهُوِيَّةَ العَربيَّةَ الإسلاميَّةَ وَوُجُوْدَ الفِلَسطينيّينَ خاصَّةً بَعْدَ وَعْدِ بِلْفور الذي قادَ الفِلَسطينيّينَ إلى ثَوْرَةِ البُراقِ عامَ 1929م وثورةِ عامِ 1936م التي خَلَّفَتْ آلافَ الشُّهداءِ والجَرْحَى، وَبَعْدَ سَنَواتٍ حَدَثَتِ النَّكْبَةُ التي تَعَرَّضَ فيها الشَّعبُ الفِلَسطينيُّ لِلشَّتاتِ والتَّهجيرِ والتطهير العرقي، وَأَصْبَحَ الفِلَسطينيُّ على إِثْرِها لاجِئاً مُجَرَّدًا مِنْ مُمْتَلكاتِهِ، ولا يَمتَلِكُ إِلَّا المَصْدَرَ الفِكْرِيَّ والمَعرِفِيَّ الذي يُعَدُّ أَساسَ النُّهوضِ والبِناءِ في الدُّوَلِ المُجاوِرَةِ (البشتاوي، 2008).

شَعَرَ الشَّعبُ الفِلَسطينيُّ بِخَيبةِ أَمَلٍ بِالنسبة لِحُلم العَودَةِ إلى أَرْضِهِ مِنَ الدُّوَلِ العَرَبِيَّةِ، خاصَّةً بَعْدَ العُدْوانِ الثُّلاثِيِّ عامَ 1956م الذي زادَ مِنْ مَشاعِرِ الإحباطِ وَذَوَبانِ الهُوِيَّةِ؛ لذلكَ سارَتِ الظُّرُوفُ نَحْوَ تَجسيدِ الكِيانِ الفِلَسطينيّ في بداية السِّتِّينِيَّاتِ، حتى تأسيسِ مُنَظَّمَةِ التَّحريرِ الفِلَسطينيَّةِ في عامِ 1965م، ولكِنْ تآكَلَتِ الهُوِيَّةُ الفِلَسطينيَّةُ بَعْدَ النَّكْسَةِ عامَ 1967م، وتَبِعَها التَّناقُضُ بَيْنَ النِّظامِ الأُردُنيِّ والفَصائِلِ الفِلَسطينيَّةِ في الفترة الواقعة بَيْنَ عامَيْ (1970-1971) التي عُرِفَتْ بِأَيلولَ الأَسْوَدِ، وتَكَرَّرَتْ هذِهِ الصُّوْرَةُ في السَّاحةِ اللُّبنانيَّةِ لِسَنَواتٍ عِدَّةٍ، وأَضْعَفَتِ التَّضامُنَ العربيَّ مَعَ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ (نصار والخالدي، 1998).

وأَكَّدَتْ انتفاضةُ عامِ 1987م قُدْرَةَ الشَّعبِ الفِلَسطينيِّ على تَعزيزِ هُوِيَّتِهِ الوَطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ وَإعادةِ قضيَّةِ فِلَسطينَ إلى السّاحَتَيْنِ المَحَلِّيَّةِ والدَّولِيَّةِ؛ لكِنْ سُرْعانَ ما وَجَدَ الشَّعْبُ الفِلَسطينيُّ هُبُوطًا في تعزيزِ هُوِيَّتِهِ نَتيجةً لاتِّفاقيَّةِ أوسلو وغيرِها مِنَ الاتِّفاقيّاتِ التي تَخْلُقُ واقِعًا جَدِيدًا يُسْهِمُ في تَشويهِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ (الجابري، 2007).

وعلى الرَّغْمِ مِنْ هذِهِ الاتِّفاقيَّاتِ وانقسامِ الحَرَكاتِ الوطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ الذي أَضَرَّ بِالهُوِيَّةِ العربيَّةِ لِلقُدسِ وَصَبَغَها بالطَّابَعِ اليَهودِيِّ، نَشَأَتْ انتفاضةُ الأقصى التي أَكَّدَتْ أَنَّ الفِلَسطينيّينَ مُحافِظُوْنَ على هُوِيَّتِهِمْ بِكُلِّ جُهْدٍ، وَأَنَّ هذا الشَّعْبَ لا يُمْكِنُ أَنْ يَنْسَى أو يَتناسَى (حجاوي، 2001).

ويُظْهِرُ الشَّعبُ الفِلَسطينيُّ في القدسِ وَعْيًا جَديدًا مِنْ خِلالِ مَعركتِهِ مَعَ البَوّاباتِ الإلكترونيَّةِ في أبوابِ الأَقصَى عامَ 2017م، والتي هَدَفَتْ إسرائيلُ مِن خِلالِها إلى السَّيطَرَةِ الدِّينيَّةِ والسّياسيَّةِ والأَمْنيَّةِ على القُدس، لكِنَّ المَقْدِسِيّينَ قد أَعادُوْا مُكَوّناتِ الهُوِيَّةِ رَغْمَ ما واجَهَها مِنْ تَراجُعٍ وتَغييبٍ، فالهُوِيَّةُ الوطنيَّةُ راسخَةٌ؛ فَمِنَ المُستحيلِ مَحْوُ فِكرَةِ النّاسِ عن هُوِيَّتِهِمْ وتاريخِهِمْ وتُراثِهِمْ وثقافَتِهِمْ ولُغَتِهِمْ تَمامًا (سمارة وأبو بكر،2017).

وبِناءً على ذلك تَرَى الباحثةُ أَنَّ الهُوِيَّةَ الوطنيَّةَ وسيلةٌ لِتَوحيدِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ بِأَسْرِهِ حَوْلَ أَفكارٍ وَوجهاتِ نَظَرٍ مشتركةٍ، فالهُوِيَّةُ الوطنيَّةُ تُعَبِّرُ عن شَعْبٍ مُناضِلٍ، وكذلك تَدُلُّ على ارتباطِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ فيما بَيْنَهُ بالبعد التّاريخيّ والدِّينيّ العقائِدِيّ؛ لِذا؛ وجبَ حِفظُ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ عنْ طَريقِ قِطاعَيِ التَّعليمِ والتَّعَلُّمِ بجانبيهما في فِلَسطينَ، ولاسِيَّما في القدس الشَّرقيَّة.

واستنادًا إلى ما سَبَقَ يتضح أَنَّ الهُوِيَّةَ الوطنيَّةَ يَشُوْبُها الضَّعْفُ الذي يَتَمَثَّلُ بالشُّعورِ بالضَّياعِ والتَّبَعِيَّةِ لِلسُّلطةِ الحاكِمَةِ، وهذا يَؤَدّي إلى تَفَكُّكِ المجتمعِ، ويَخْلُقُ تَيَّاراتٍ تَرَى في الخُضُوعِ لِلهُوِيَّةِ المُهَيْمِنَةِ سَبيلاً لِلبَقاءِ والخَلاصِ ومُواكَبَةِ العَصْرِ، فيما تَرَى التَّيَّاراتُ المُحافِظَةُ أَنَّ ذلكَ يَتَضَمَّنُ تَهديدًا وُجُوْدِيًّا لِلهُوِيَّةِ والقِيَمِ الوَطَنِيَّةِ وَيقُوْدُ إلى خَلْقِ مَفاهيمَ اجتماعيَّةٍ تُعْرَفُ بِمُصْطَلَحِ "أَزمة الهُوِيَّةِ" (الدواي، 2013؛ Collins, 2016).

أَزْمَةُ الهُوِيَّةِ

يُقْصَدُ بالأزمةِ أَنَّها عَدَمُ التَّوازُنِ أو الخَلَلُ في النِّظامِ الاجتماعيّ في ظِلِّ تَفاقُمِ حالَةِ التَّوَتُّرِ والقَلَقِ في المجتمعِ، وعَدَمُ القُدرةِ على تَكوينِ أَقَلِّيَّاتٍ اجتماعيَّةٍ وإنسانيَّةٍ ضِمْنَ مَعاييرَ أَخلاقيَّةٍ لِلثَّقافَةِ السَّائدةِ، وتَتَمَثَّلُ هذهِ الأَزمةُ بِمَجموعةِ أَسبابٍ أَبْرَزُها (Al-Hoorie et al., 2021):

- أسبابٌ اجتماعيَّةٌ: كَالظُّلْمِ الاجتماعيّ، والجَهْلِ، والطّائفيَّةِ، والعُنصريَّةِ.
- أَسبابٌ سياسيَّةٌ: تَتَمَثَّلُ بالصِّراعِ السِّياسِيِّ على السُّلطةِ والنُّفوذِ على الصَّعِيْدِ الإقليمِيّ.

ومِن أَصْعَبِ مَشاكِلِ أزمةِ الهُوِيَّةِ أَنْ يَكُونَ الفَردُ قادِرًا على قَبُولِ أَيِّ تَعريفٍ اجتماعيٍّ لِهُوِيَّتِهِ دُوْنَ مُناقَشَةٍ؛ لذلكَ يُصْبِحُ مُعتَمِدًا على السُّلطةِ، وَيَلْعَبُ الدَّوْرَ الذي تُرِيدُهُ السُّلطةُ على جَميعِ المُستَوَياتِ، ويُصْبِحُ الفَرْدُ هُنا أَداةً خاصَّةً لِمَصالِحِ الآخَرِينَ (أبو عصبة، 2022).

ويُواجِهُ الطَّلَبَةُ في المَدارسِ أَزْمَةً في هُوِيَّتِهِمْ، وخُصُوْصاً في الصُّفوفِ الإعداديَّةِ والثّانَوِيَّةِ خِلالَ مَرحلَةِ المُراهَقَةِ، وهي مَرحلةٌ انتقاليَّةٌ وتَرتَبِطُ ارتباطاً كُلِّيًّا بِهُوِيَّةِ المُراهِقِ وَبَلْوَرَتِها، وقد تَعَدَّدَتِ النَّظَرِيَّاتُ التي تَناوَلَتْ ذلك، ومِنها نَظَرِيَّةُ أريكسون النَّفسيَّةُ الاجتماعيَّةُ التي تَرَى في مَرحَلَتِها الخامسةِ "الهُوِيَّة مُقابِل تَشويش الهُوِيَّة" والتي تَظْهَرُ في بداية المُراهَقَةِ وفيها يَتَشَكَّلُ لَدَى الفَرْدِ إحساسٌ بِذاتِهِ كَشَخْصٍ راشِدٍ، حيث يُحاوِلُ تَحديدَ هُوِيَّةٍ مُسْتَقِلَّةٍ تَخُصُّهُ وتُمَيِّزُهُ وتُعَزِّزُ مَشاعِرَ الوَلاءِ

لِمُجْتَمَعِهِ، وفي هذه المرحلةِ يَتَعَرَّضُ المُراهِقُ لِسِلْسِلَةِ صِراعاتٍ نَفْسِيَّةٍ واجتماعيَّةٍ مُتَعَلِّقَةٍ بِضَياعِ الهُوِيَّةِ ومَعرفةِ النَّفْسِ، والتي أَطْلَقَ عليها أريكسون مرحلةَ "أزمة الهُوِيَّة"، وفي حالِ لَمْ يَستَطِعِ المُراهِقُ تَحقيقَ الإحساسِ بِالهُوِيَّةِ الذي يُعَزِّزُ ثِقَتَهُ، سَيَشْعُرُ بِالقَلَقِ والاغتراب واللّامبالاة (فاخوري، 2016؛ Erikson, 1994).

كما أكدت نَظَرِيَّةُ الهُوِيَّةِ الاجتماعيَّةِ لِلعالِمِ تاجفل (Tajfel)، على أَنَّ الأَفرادَ يُفَضِّلُوْنَ رُؤْيَةَ أَنْفُسِهِمْ أَفرادًا إيجابِيِّيْنَ وَيَسْعَوْنَ دائِمًا نَحْوَ الإيجابيَّةِ، كما أَنَّ الفَرْدَ يُفَضِّلُ أَنْ يَرَى جماعَتَهُ التي يَتَوَحَّدُ مَعَها أَفْضَلَ مِنَ الجَماعاتِ الأُخْرَى، فتلك المُقارَنَةُ تُحَقِّقُ لِلفَرْدِ التَّمَيُّزَ السَّيكولوجيَّ بِحَيْثُ يَرَى جَماعَتَهُ هِيَ الجماعةَ الإيجابيَّةَ، ويَرَى تاجفل (Tajfel) أَنَّ الهُوِيَّةَ يُمْكِنُها أَنْ تَضْعُفَ ويَنْتُجُ ذلك مِن خِلالِ الاندماجِ والذَّوَبانِ في جماعةٍ أُخْرَى قَوِيَّةٍ ومُسَيْطِرَةٍ، بالإضافَةِ لِمُحاوَلَةِ تَفضيلِ السَّلبيَّاتِ على أَنَّها إيجابيَّاتٌ لِكَيْ يَستطيعَ التَّأَقْلُمَ مَعَ جماعَتِهِ، والمُنافَسَةَ المُباشَرَةَ مَعَ الجماعةِ المُسَيْطِرَةِ مِمَّا يَنْتُجُ عنه صِراعٌ (Kite and Whitley, 2010; Tajfel, 2010).

ولِلتَّغَلُّبِ عَلَى أَزمةِ الهُوِيَّةِ واستِكشافِ الذَّاتِ وإيجادِ الهُوِيَّةِ، لا بد التغلّب على مَفاهيمِ الأنا والآخَر؛ لِتَوفيرِ الفُرصَةِ وإفساحِ المجالِ في تَطويرِ الأَفرادِ، ويَتَطَلَّبُ تَقَبُّلَ الاختلافِ والتَّعَدُّدِيَّةِ الثَّقافِيَّةِ والتَّنَوُّعِ الاجتماعيّ، وعَدَمَ التَّعامُلِ مَعَ الأَقَلِّيَّاتِ كَمَصْدَرِ تَهديدٍ لِوُجُودِ الآخَرِ، وقد تَنَوَّعَتْ سُبُلُ الحِفاظِ على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في العمليَّةِ التَّعليميَّةِ على مُستَوى الفَرْدِ والمُجتمَعِ والمُؤَسَّساتِ التَّعليميَّةِ وغَيْرِ التَّعليميَّةِ.

النَّظَرِيَّاتُ المُفَسِّرَةُ لِلهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ

تَناوَلَتْ مجموعةٌ مِنَ النَّظرِيّاتِ مَفهومَ الهُوِيَّةِ مُحاوِلَةً تَفسيرَ آلِيَّاتِ تَكَوُّنِها مِنْ مَنظورٍ ذاتِيّ، وَوَطَنِيّ وسياسيّ، وحاوَلَتْ تَوضيحَ كيفيَّةِ تَشكيلِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ لِلجَماعاتِ، وَمِنْ أَبْرَزِ النَّظَرِيَّاتِ في تَفسيرِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لِلجَماعاتِ ما يأتي:

أَوَّلًا: نَظَرِيَّةُ الهُوِيَّةِ الاجتماعيَّةِ

تَهدفُ نظريَّةُ الهُوِيَّةِ الاجتماعيَّةِ، التي تَأَسَّسَتْ في السَّبعينيَّاتِ مِنْ قِبَلِ عالِمَي النَّفسِ الاجتماعيّ هنري تاجفيل وجون تيرنر، إلى إلقاءِ الضَّوْءِ على العَمَلِيَّاتِ المَعرفِيَّةِ والتَّحفيزيَّةِ التي تَدْفَعُ النَّاسَ إلى تَحقيقِ هُوِيّاتِ اجتماعيَّةٍ إيجابيَّةٍ، وتَسْعَى نَظريَّةُ الهُوِيَّةِ الاجتماعيَّةِ إلى شَرْحِ كَيفيَّةِ تَكوينِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لِلمَجموعاتِ مِن خِلالِ تَحليلِ العلاقاتِ بَيْنَ المَجموعاتِ وتَحديدِ الذَّاتِ كَعُضْوٍ في المجموعة (McLeod, 2008).

وتَرَى نَظَرِيَّةُ الهُوِيَّةِ الاجتماعيَّةِ أَنَّ مَفهومَ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ بِحَدِّ ذاتِهِ لَهُ تَصنيفٌ وتَأثيرٌ، والتَّصنيفُ الذَّاتِيُّ يَعنِي التَّماهِيَ مَعَ الأُمَّةِ والنَّظَرَ إلى الذَّاتِ كَعُضْوٍ في الأُمَّةِ. وهذا التَّأثيرُ يُعَزِّزُ الشُّعورَ بالانتماءِ والارتباطِ العاطِفِيّ بالأُمَّةِ، والمَيْل إلى التَّصَرُّفِ نِيابَةً عن تلكَ المجموعةِ. كما تَرَى أَنَّ الصِّراعَ بَيْنَ

الجَماعاتِ يُعَزِّزُ تَشكيلَ هُوِيَّةٍ وَطَنِيَّةٍ مُحَدَّدَةٍ على حِسابِ هُوِيَّةٍ وَطنيَّةٍ أُخرَى. ويَعتَقِدُ الباحثونَ أَنَّهُ يُمْكِنُ الحَدُّ مِنْ هذه الصِّراعاتِ باستخدامِ استراتيجية "إعادةِ التّصنيف" أو "إلغاء التّصنيف" التي تَهدفُ إلى تَوحيدِ المجموعاتِ تحتَ مظلّةٍ جديدةٍ (Hogg, 2016; Hornsey, 2008).

ثانيًا: نَظَرِيَّةُ تَصنيفِ الذَّاتِ

طَوَّرَ عالِمُ النَّفْسِ الاجتماعيّ البريطانيُّ جون تورنز نَظَرِيَّةَ تَصنيفِ الذَّات التي تَصِفُ بها الذّاتَ مَعَ أَشخاصٍ آخَرِيْنَ ذات الصِّلَةِ بِالتَّفاعُلِ الاجتماعِيّ، حَيْثُ يشعر النَّاسَ بِأَنَّهُمْ جُزْءٌ مِنَ المَجموعةِ عندما يُدْرِكُوْنَ أَوْجُهَ التَّشابُهِ والاختلافِ مَعَ الآخَرِيْنَ (Hornsey, 2008; Turner and Reynolds, 1987).

أوضحت هذه النظرية الحديثة تشكيل الهوية الوطنية من خلال تقديم شرح مفصل للانتماء الجماعي وجادلت بأن الهوية المشتركة تنفي الهوية الفردية، وتوضح نظرية التصنيف أن التصنيف الذاتي للفرد هو مجموع الخبرات والتجارب والتفاعلات الاجتماعية المقدمة له من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، (زايد، 2006.

وتتناوَلُ هذه النَّظَرِيَّةُ المُيولَ العامَّ لأفكارِ النَّاسِ وَمُعتَقَداتِهِمْ عَن أَنْفُسِهِمْ والجَماعاتِ التي يَنتمونَ إليها، سَواءٌ أَكانَتْ إنسانيَّةً أَمْ سياسيَّةً. إِنَّهُ يُعَبِّرُ عَنِ الشُّعورِ بالانتماءِ إلى هُوِيَّةٍ عندما يُدْرِكُ الأَفرادُ التَّشابُهَ وَدَرَجَةَ التَّوافُقِ مَعَ الأَفرادِ الآخَرِينَ، وَتَحْدُثُ عَمَلِيَّةُ إدراكِ الذَّاتِ والجَماعةِ باستمرارٍ، وتَتَقَلَّصُ عندما تَكُوْنُ المجموعةُ أَكْثَرَ هَيْمَنَةً على الفَرْدِ (Turner and Reynolds, 2011).

ثالثًا: نَظَرِيَّةُ الصِّراعِ بَيْنَ الجَماعاتِ

تَعُودُ هذهِ النَّظَرِيَّةُ إلى كارل ماركس (Karl Marx)، والتي تَبَنَّاها عالِمُ الاجتماعِ الأَلمانيُّ رالف داهريندورف (Ralf Dahrendorf)، وتَقترحُ هذه النَّظريَّةُ أَنَّ الصِّراعَ الاجتماعيَّ يَنْشَأُ مِن عَدَمِ وُجودِ انسجامٍ بَيْنَ النَّاسِ في النِّظامِ الاجتماعيّ حَوْلَ الرُّموزِ الثَّقافيَّةِ والعَدالةِ الاجتماعيَّةِ، وذلك عندما يَشعُرُ النّاسُ بِعَدَمِ الرِّضا عَنِ المَوارِدِ المادِّيَّةِ المُتاحَةِ، مِثل الملكيّة والدَّخْل والسُّلطة (Bartos and Wehr, 2002).

تُظْهِرُ هذه النَّظَرِيَّةُ أَنَّ الصُّوَرَ النَّمَطِيَّةَ السَّائدةَ في المجتمعِ لا تسهم فقط في تَكوينِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ، ولكِنْ أَيضًا تُنَظِّمُ العالَمَ حَوْلَ الأَفرادِ وتُحَدِّدُ وجهةَ نَظَرِ المجموعةِ لِلأَدوارِ التي يَجِبُ أَنْ يَلعَبوها، وَمِنْ ناحيةٍ أُخْرَى، تُؤَدِّي إلى مَشاكلَ خَطيرةٍ، مِثل إرباكِ العالَمِ حَوْلَ الأَفرادِ والمُبالَغَةِ في تَقديرِ الفُروقِ بينَ الجَماعاتِ وتَشويهِ الواقِعِ وتَبريرِ الاستبدادِ، فَوَفْقًا لداهريندورف، فَإِنَّ الجَماعاتِ مُجبَرَةٌ على التَّعاوُنِ مِن خِلال القانونِ أَوِ السُّلطةِ (ضيف وزيدان، 2016).

رابعًا: نَظَرِيَّةُ الطَّبائعِ

تَعُودُ هذه النَّظريَّةُ إلى عالِمِ الاجتماعِ الفرنسيّ غوبينيو (Guinio)الذي فَسَّرَ مفهومَ الهُويَّةِ مِن خِلالِ إظهارِ أَنَّ الشُّعوبَ لها شَخصيَّةٌ يَرِثُوْنَها، وَعَمَّمَتْ هذهِ النَّظرِيَّةُ عِلْمَ الأعراقِ لِداروين (Darwin) على الأَجناسِ البَشَرِيَّةِ، بِناءً على حقيقةِ أَنَّ الأَجناسَ البَشَرِيَّةَ وَرِثَتْ خَصائِصَ مُستَقِرَّةً تَجاوَزَتِ المَراحلَ التّاريخيَّةَ لِلتَّطَوُّرِ، وأَنَّ هذه الخَصائصَ كانتْ مَسؤولةً عَنِ التَّنميةِ الاجتماعيَّةِ البَشريَّةِ، كَما تَحَدَّثَ غوبينيو عَنْ عَدَمِ المُساواةِ بَيْنَ الأَجناسِ البَشَرِيَّةِ، وأَشارَ إلى أَنَّ عَدَمَ تَوافُقِ الهُوِيَّاتِ الوطنيَّةِ يَتَوافَقُ مَعَ تَرتيبِ الطَّبيعةِ، وشَدَّدَ على أَنَّ الأَعراقَ الدُّنيا خُلِقَتْ كَعَبِيدٍ لِهُوِيَّاتٍ أَعْلَى، وَسَوَّغَتِ النَّظريَّةُ الاستغلالَ وتَدميرَ وَإتلافَ الهُوِيَّةِ الدُّنيا (عبد الرحمن، 2010).

وَتَتَبَنَّى الدِّراسةُ الحالِيَّةُ نَظَرِيَّةَ الصِّراعِ؛ نَظَرًا لِطَبيعةِ الصِّراعِ بَينَ الفِلَسطينيّينَ وسُلطةِ الاحتلالِ الإسرائيليّ حَوْلَ التَّغييراتِ التي تُجْرَى على المَناهجِ التَّعليمِيَّةِ، حَيْثُ إنَّ سُلْطَةَ الاحتلالِ الإسرائيليّ تَعْمَلُ على تَغييرِ المِنهاجِ الفِلَسطِينِيّ (المنهاج المُحرّف) وَفْقَ سِياسَتِها مِن خِلالِ عَمَلِيَّاتِ الحَذْفِ وَالإضافَةِ فيما يَتَعَلَّقُ بِالأَبعادِ السِّياسِيَّةِ والتَّاريخيَّةِ والثَّقافِيَّةِ التي تَخُصُّ هُويَّةَ الفِلَسطينيّينَ الوَطَنِيَّةِ بِما يَتَلاءَمُ مَعَ رُؤْيَةِ سُلطةِ الاحتلالِ في وَضْعِ هُوِيَّةٍ تَتَوافَقُ مَعَ سِياسَتِها؛ الأمرُ الذي شَكَّلَ حالةَ صِراعٍ في عَمَلِيَّةِ التَّعليمِ في منطقةِ القُدْسِ الشرقيّة.

سُبُل تطوير لتَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ

لاستِمرارِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ وتَعزيزِها لا بُدَّ مِنْ سُبُلٍ وطَرائِقَ لِلحِفاظِ عليها واستدامَتِها في المجتمعِ منْ خلال تَفَاعُلِهِ مع بيئتِهِ أو مُؤسّستِه التعلِيميّةِ، حيث تَهدفُ التّربيةُ إلى تنمية شخصيَّةِ الفَرْدِ وقُدراتِهِ، فَضْلاً عَنْ غَرْسِ الشُّعورِ بالانتماءِ لأفرادِ المجتمَعِ مِن أَجْلِ لَعِبِ دَوْرٍ فَعَّالٍ في تنميةِ المجتمعِ، حيثُ تَلْعَبُ العَمَلِيَّةُ التَّعلِيمِيَّةُ كَكُلٍّ دَوْرًا مُهِمًّا في تَكوينِ الفَرْدِ، خاصَّةً الهُوِيَّةَ الوطنيَّةَ والثّقافيَّةَ وغَيرَهما في تعزيز الاستقرار الوطنيّ، وغَرْسِ القِيَمِ ورُوحِ المُواطَنَةِ في عُقولِهِمْ وقُلوبِهِم (أبو عصبة، 2022).

أَوَّلاً: دَوْرُ المَدرسةِ في تَشكيلِ وتَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ

تُعَدُّ المَدرسةُ مُؤَسَّسةً تَعليميَّةً بِالمَعنَى المَنْهَجِيّ، وفي نَفْسِ الوَقْتِ هي أَهَمُّ مَصْنَعٍ لِتَشكيلِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ حيثُ يُؤَدِّي كُلُّ عُنصُرٍ مِن عناصرِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ دَوْرَهُ في تَشكيلِ شَخصيَّةِ الطلبة وتَطويرِها وتَقْوِيَتِها في مَراحلَ مُتقدِّمةٍ مِنَ التَّعليمِ، وتُساعِدُ في تَكوينِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ وتَشكيلِ الأَنماطِ السِّياسيَّةِ والاجتماعيَّةِ والجُغرافيَّةِ والبيئيَّةِ لِشَخصيَّةِ الطَّلَبةِ، لذلكَ لا تَمُوْتُ الهُوِيَّةُ الوطنيَّةُ في غِيابِ التَّعليمِ، ولكِنْ تَضْعُفُ بِشَكْلٍ كَبيرٍ)الجوابرة، 2010 ؛Donnelly and Evan, 2016).

وَهُناكَ مَجموعةٌ مِنَ القِيَمِ والمَفاهيمِ التي يُمْكِنُ لِلمَدرسةِ تَعزيزُها وغَرْسُها في نُفوسِ الطَّلبةِ لِأَجْلِ تَعزيزِ هُوِيَّتِهِمُ الوَطنيَةِ وانتمائِهِمْ لِلوَطَنِ، وهي مُوَضَّحَةٌ كالآتي (عبد الرحمن، 2010):

1. تَحَمُّلُ المَسؤوليَّةِ والمُشارَكةُ في صُنْعِ القَرارِ مِن خِلال الحِوارِ وَتَقَبُّلُ الآراءِ المُخالِفَةِ.
2. المُشارَكَةُ في تَطبيقِ النِّظامِ، وأَهَمِّيَّةُ الشعور بالمَسؤوليَّةِ الشَّخصيَّةِ، وخِلافُ ذلكَ يَنْشَأُ عَنْهُ الشُّعورُ بالانفصالِ عَنِ النِّظامِ، وَالخُروجُ عَنِ الجَماعةِ، وهذِهِ القِيَمُ تَقُودُ الطَّالِبَ لِمَعرِفَةِ أَهَمِّيَّةِ المُواطَنَةِ والانتماءِ.
3. تَعزيزُ رُوْحِ المُواطَنَةِ وَحُبِّ الوَطَنِ مِن خِلالِ البيئةِ المَدرسيَّةِ، والمَناهجِ، وأَنشطةِ المُعَلِّمِ، وطُرُقِ التَّدريسِ، والأَنشطةِ المَدرسيَّةِ.
4. تَقْوِيَةُ العلاقاتِ الإنسانيَّةِ الإيجابيَّةِ كَالتَّعاوُنِ، والاحترامِ المُتَبادَلِ، والذَّاتِ الفَردِيَّةِ مِنْ خِلالِ العَمَلِ الجَماعيِّ والتَّواصُلِ مَعَ المُجتمَعِ الخارِجِيِّ؛ مِمَّا يُعَزِّزُ قِيَمَ التَّماسُكِ الاجتماعيِّ والوطنيَّةِ.
5. تَعزيزُ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ مِن خِلالِ التَّعبيرِ الكِتابيِّ والمَوضوعاتِ البحثيَّةِ التي تَجْعَلُ الطَّلبةَ يَفتخِرُونَ بالانتماءِ لِوَطَنِهِمْ، ومَعرِفَةِ تاريخِ أَرضِهِمْ ونِضالِ شَعْبِهِمْ.

وتَنعَكِسُ عَلاقةُ المُؤَسَّساتِ التَّعليميَّةِ مَعَ النِّظامِ السِّياسِيِّ والطَّبَقَةِ الحاكِمَةِ في البَرامِجِ والمَناهِجِ التَّعليميَّةِ، وبالتَّالي في تَأثيرِها على نَتائِجِ العَمَلِيَّةِ التَّعليميَّةِ، وفي الأُمَمِ المُضْطَهَدَةِ تَتَجَلَّى أَهَمِّيَّةُ المَنهجِ الخَفِيِّ الذي يُعَدُّ -في هذهِ الحالَةِ-النَّسَقَ المُتَكامِلَ مَعَ المُكَوِّناتِ والعَناصرِ والوَظائفِ المُتَشابِكَةِ والمُتَرابِطَةِ التي تُؤَدِّي لِتَحقيقِ أَهدافٍ تَربويَّةٍ مُضْمَرَةٍ (المغذوي، 2020؛ الموسى، 2010).

وَبِناءً على ذلكَ يُمْكِنُ القَوْلُ إنَّ ما يَتَعَلَّمُهُ الطلبة في المَدْرَسَةِ لا يَتَعَلَّقُ بِمُحتوَى المُقَرَّراتِ الدِّراسيَّةِ، بَلْ بِالمَعاييرِ والقِيَمِ والأَيديولوجِيّاتِ السّائدةِ في المُجتمَعِ، وهذا يَتَجَلَّى في دَوْرِ المَدرسةِ الخَفِيِّ بِمُحاوَلَتِها في الإسهامِ في التَّفكيرِ النَّقْدِيِّ والإبداعِ مِن خِلالِ ما يأتي (الموسى، 2010):

- الأَنشِطة اللّاصفية لِتَعزيزِ المُواطَنَةِ والوطنيَّةِ في المَدارسِ.
- عَقْدُ دَوراتٍ ودَعْوَةُ المَسؤَولِينَ مِن مُختَلِفِ المَجالاتِ إليها حَتَّى يَتَمَكَّنَ الطلبة مِن مُناقَشَةِ قَضايا وَطَنِهِمْ.
- أَنْشِطَة رِياضيَّة تُنَمِّيْ العَمَلَ الجَماعِيَّ والتَّسامُحَ والتَّضامُنَ.
- رِحلات إلى القُرَى المُهَجَّرَةِ مَعَ مُرْشِدِيْنَ مُتَخَصِّصِيْنَ، وتَنْطَبِقُ هذه على الحالَةِ الفِلَسطينيَّةِ.
- تَنْظِيْمُ دَوْراتٍ ونَدَواتٍ مُتَخَصِّصَةٍ لِلمُعَلِّمِيْنَ لِتَغييرِ أَساليبِ التَّدريسِ وَفْقَ الاتِّجاهاتِ الحَديثةِ، وتَزْوِيْدُ الطَّلَبَةِ بِنَماذِجَ تَعليمِيَّةٍ تُشَجِّعُ على الابتكارِ والإبداعِ والتَّفكِيْرِ النَّقْدِيِّ.

وَوَفْقاً لِما سَبَقَ تَرَى الباحثةُ أَنَّ المَدرسةَ مَصْنَعُ الأَجيالِ وَحِصْنُ المَعرِفَةِ والهُوِيَّةِ؛ فَبَيْنَ جُدرانِها تُصْقَلُ العُقُولُ، وتُهَذَّبُ النُّفُوسُ، ويُغْرَسُ في الأَفْئِدَةِ حُبُّ اللهِ والوَطَنِ؛ وبالتّالي تَتَشَكَّلُ الهُوِيَّةُ الوَطنيَّةُ لَدَى الطَّلبةِ المُتَعَلِّمِيْنَ.

ثانيًا: دَوْرُ المُعَلِّمِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطنِيَّةِ

يُعَدُّ المُعَلِّمُ مِنْ أَهَمِّ عناصِرِ المَنظومَةِ التَّربويَّةِ في شِقِّها التَّنفيذِيِّ، وعلى المُعَلِّمِيْنَ أَنْ يَتَّصِفُوا بِمَجموعةٍ مِنَ السِّماتِ التي تُمَكِّنُهُمْ مِنَ التَّأثيرِ الإيجابِيِّ في الطَّلبةِ مِنْ خِلالِ البُعدِ المَعرِفِيِّ حيثُ يَتَطَلَّبُ أَنْ يَتَمَتَّعَ بِسَعَةِ الثَّقافَةِ والقُدرَةِ على التَّدريسِ بِأَساليبَ تَعليميَّةٍ حَديثةٍ تُمَكِّنُهُ مِنْ تَكريسِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ مِنْ خِلالِ تَوظيفِ ثقافَتِهِ في العَمَلِيَّةِ التَّعليميَّةِ، وأَمّا فيما يَتَعَلَّقُ بِالبُعْدِ الوجدانيِّ فَيَتَطَلَّبُ أَنْ يَكُوْنَ المُعَلِّمُ قادِرًا على تَكوينِ قِيَمِ الاعتزازِ بِالوَطَنِ عِندَ الطَّلبةِ وَحُبِّه والانتماءِ إليهِ، كما يَتَطَلَّبُ تَنميةَ قِيَمِ التَّضحيةِ مِنْ أَجْلِه، وَحُبِّ المُحافَظَةِ على أَمْنِهِ ومُمْتَلكاتِهِ، وبالنِّسبةِ لِلبُعدِ المَهارِيِّ على المُعَلِّمِ إشراكُ طَلَبَتِهِ في عَمليَّةِ التَّعلُّمِ، وتَنميةُ سُلوكِهِمُ الاجتماعِيِّ والأَخلاقِيِّ، وتَعزيزُ مَفاهيمِ المُواطَنَةِ مِن خِلالِ خِدْمَةِ مُجتمَعِهِمْ والعَمَلِ الخَيْرِيِّ والخِدماتيِّ والتَّطَوُّعِيّ (العنزي، 2017؛ الغامدي وعلي، 2015).

وتُشِيْرُ الأَبحاثُ بشكلٍ جليٍّ إلى أهمّيّة المعلّم كعاملٍ مركزيٍّ مِن جُملة العوامل الأخرى في التّأثير في العمليّة التّربويّة والتّعليميّة حيثُ أشارتْ دراسةُ داتنو (Datnow, 2020) إلى أَنَّ المعلّمَ يُعَدُّ مِنْ أَهَمِّ عناصرِ العمليَّةِ التّعليميّةِ وهو المُحَرّكُ لِتَنفيذِ المناهج الدّراسيّة وقياس مدى مُلاءَمَتِها للطّلبة، وحاجاتِهِمْ واستعداداتِهِمُ الحياتيّةِ، حيثُ يَجتهدُ مُصَمِّمُوْ المناهجِ في اختيارهم مادَّةَ التَّعلُّمِ، ولكِنْ يَبْقَى لِلمُعلِّمِ القَرارُ في تحديد الأهداف التي يَسعَى لإكسابِها لِلطَّلبَةِ وتَعزيزِ التَّفكيرِ النَّاقِدِ والرَّبْطِ المَنطِقِيِّ بَينَ المادَّةِ التَّعليميَّةِ والبيئةِ المُحيطةِ. كما أَشارَتْ دراسةُ كلاين-جاردنر وآخرون (Klein-Gardner et al., 2012) إلى أنّ المعلِّمِيْنَ لَعِبُوا دَورًا نشطًا في التّعليم؛ مِمَّا أَدَّى بِهِمْ إلى أنْ يَكُونوا أكثرَ قُدرةً على تطوير المنهاج مِن خِلالِ تَوظيفِ رُؤيتِه الشَّخصيَّةِ لِلمَوضوعِ واحترافيه في اتِّخاذِ قَراراتٍ تَعمَلُ على تعزيز المحتوى والأهداف والاستراتيجيات والأنشطةِ الصَّفِّيَّةِ لِلتَّغَلُّبِ على نقاط الضَّعفِ في المَناهِجِ التَّعليميَّةِ.

وتَعَدَّدَ دَوْرُ المُعَلِّمِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ، والذي أَشارَتْ إليه الدِّراساتُ والأَدَبِيَّاتُ السَّابقةُ، حيثُ أشار العنزي (2017) إلى أنَّ دَوْرَ مُعَلِّمِ المَرحَلَةِ الثَّانويَّةِ في تَعزيزِ قِيَمِ المُواطَنَةِ لَدَى الطلبة تَمَثَّلَ في تَنميَةِ الفَخْرِ بِالهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ، والاعتزازِ بالانتماءِ لِلوَطَنِ، واحترامِ أَنْظِمَتِه وقَوانِينِهِ، بالإضافَةِ لِتَعزيزِ رُوْحِ التَّفاهُمِ والتَّعاوُنِ بَيْنَ المُواطِنِيْنَ، ونَبْذِ التَّعَصُّبِ.

وفي سِياقِ الحديث عَنْ دَوْرِ المُعَلِّم في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ نَجِدُ أَنَّهُ تَنَوَّعَ بِحَسَبِ مَجالاتِهِ، حيثُ أَشارَتْ دِراسةُ نجيم والحاج أحمد (Najim and Al-Haj Ahmed, 2019) إلى دَوْرِ المُعَلِّمِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ في مَجالِها التَّاريخيِّ المُتَمَثِّلِ بِتَعريفِ الطَّلبةِ بِالأَحداثِ التَّاريخيَّةِ وآثارِها على فِلَسطينَ، وتَعريفِهِمْ بالقضايا الوَطَنِيَّةِ المَصيريَّةِ المُتَعَلِّقَةِ بالقضيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ والرَّبْطِ بَيْنَ المَناهِجِ والواقِعِ الفِلَسطينيِّ.

وعلى الرَّغْمِ مِنْ أَنَّ المُعَلِّمَ يَتَّبِعُ سِلسلةً مِنَ التَّوجيهاتِ الرَّسميَّةِ التي تُشَكِّلُها القَوانينُ واللَّوائِحُ وقَراراتُ الوِزارةِ، إلَّا أَنَّ الانتماءَ الأَيديولوجيَّ لِلمُعَلِّمِ هُوَ الفَرْقُ بَيْنَ ما يُطْلَبُ نَقْلُهُ رَسْمِيًّا إلى الطلبة، وما سَيَجْرِيْ نَقْلُهُ بِالفِعْلِ (Rahayu and Osman, 2020).

يقع على المعلم الفلسطيني عبئ كبير في تَعزيزِ القِيَمِ والهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ للطلبة من خلال المناهج التعليمية في المدارس متمثلاً في المُستَوَياتِ الآتِيَةِ (وطفة، 2013؛ Najim and Al-Haj Ahmed, 2019):

- **المُستَوَى المَعرِفِيُّ**: قد تَتَعارَضُ مَفاهِيمُ المَناهِجِ المَدرَسِيَّةِ مَعَ مُعْتَقَداتِ المُعَلِّمِ، خاصَّةً في كُتُبِ التَّاريخِ، والجُغرافيا، والمَدَنِيَّاتِ، والتَّربيةِ الدِّينيَّةِ، ويترتب على المُعَلِّمِ تَحذيرُ الطلبة أوْ تَصحِيْحُ المعلومة بِشَكْلٍ مُباشَرٍ، أو من خلال استراتيجية التَّفكيرِ النَّاقِدِ أوَ عَمَلُ الأَبحاثِ التَّحليليَّةِ والتَّاريخيَّةِ من أجل بلورة الحقائق التاريخية الفلسطينية في أذهان الطلبة بالمنحى الصحيح، والاطلاع على الإنجازات الوطنية للشخصيات القيادية الفلسطينية وتقديرها.
- **المُستَوَى البِيْداغُوْجِيُّ**: يستَخْدِمُ بَعْضُ المعلمين طُرُقَ التَّدريسِ التَّقليديَّةَ، وَعلى المُعَلِّمِ العَمَلُ على تَطويرِ نَفْسِهِ مِن خِلالِ استخدامِ طُرُقِ التَّدريسِ الحَديثَةِ التي تَستَجِيبُ لِلاختلافاتِ الفَرديَّةِ والذَّكاءاتِ المُتَعَدِّدَةِ، وتعزيز الطلبة في الكشف والبحث عن المعلومة باستخدام الوسائل التكنولوجية المختلفة والتحقق من مصدرها ونقدها بطريقة علمية وإعطائهم التَّغذيَةِ الرَّاجِعَةِ، كما عليه استخدام التعلم المدمج مع معلمي مباحث الفنون والموسيقى فيما يخدم تعزيز الهوية والتراث والثقافة الفلسطينية.
- **المُستَوَى اللُّغَوِيُّ**: تعتبر اللغة المرآة المحاكية للمجتمع، وتعكس عراقته وأصالته التي منها تتشكل هوية الطالب، لذا لابد للمعلم أن يستخدم لُغَةٍ واضِحَةٍ سلسة في جميع المواقف التعليمية، وتشجيع الطلبة استخدام لغة الأُمِّ سواء كان بالتعبير اللفظي من خلال المشاركة بالإذاعة الصباحية، أو بالتعبير الكتابي-شعراً ونثرا-بمواضيع القضايا المجتمعية الدينية، والتاريخية، والثقافية للمجتمع الفلسطيني،

لِذا تَرَى الباحثةُ أَنَّ المَنْهَجَ الخَفِيَّ يَتَجَلَّى في النَّشاطاتِ اللاصَّفِّيَّةِ، كَالأَشْرِطَةِ السَّمعيَّةِ والبَصَرِيَّةِ، أو المُحاضَراتِ التَّوجيهِيَّةِ، والرحل المدرسية وغيرها لها تَأثيرَ في الأَفرادِ يَختَلِفُ كَثيراً عَن تَأْثِيْرِ المَناهِجِ المَدرَسِيَّةِ الأَكاديمِيَّةِ نَفْسِها، ويَعُودُ ذلك إلى مَكانَةِ المُعَلِّمِ في نُفُوْسِ الطَّلَبَةِ، ولا سِيَّما عِندَما يَمتَلِكُ المُعَلِّمُ طَرائِقَ وَأَساليبَ تَنْسَجِمُ وتَنْدَمِجُ مَعَ مُيُولِ الطلبة وتَوَجُّهاتِهِمْ، فَضْلاً عَنْ مُراعاتِهِ الفُرُوقَ الفَرْدِيَّةَ المَوجُودَةَ في صُفُوْفِ الطَّلَبَةِ.

ثالِثًا: دَوْرُ المَناهِجِ التَّعليميَّةِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ

لا يَقتَصِرُ تَعزيزُ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ على المُعَلِّمِ، وإنَّما يَشْمُلُ المِنهاجَ الذي يُعَدُّ المادَّةَ المُتَضَمِّنَةِ لِتِلكَ القِيَمِ، حيثُ تَعْمَلُ المَناهِجُ التَّعليميَّةُ على غَرْسِ القِيَمِ الوَطنِيَّةِ مِن خِلال رَبْطِ الطَّالِبِ بِأَرْضِهِ وتاريخِهِ وإعدادِهِ في شَتَّى الجَوانِبِ العِلمِيَّةِ، والتَّاريخيَّةِ، والجُغرافِيَّةِ، والاجتماعيَّةِ، والوطنيَّةِ، والإنسانيَّة، وتَرسِيخِ المَبادِئِ والقِيَمِ التي تُعَزِّزُ انتماءَ الطَّلبة لِوَطَنِهِم (عبد الرحمن، 2010).

ويَرَى أكاجوى (Akagawa, 2014) أَنَّ المِنهاجَ الدِّراسِيَّ يَعْمَلُ على تَعزيزِ التَّضامُنِ الوَطَنِيِّ والسَّلامِ العالَمِيِّ، والازدِهارِ الدَّاخِلِيِّ لِلوَطَنِ، والقَوْمِيَّةِ المُنْفَتِحَةِ بِحَيثُ لا تَسْتَبْعِدُ أُمَمًا أو شُعوبًا أُخْرَى، بِالإضافَةِ لِتَعزيزِ التَّعاوُنِ الاجتماعِيِّ وتَشجيعِهِ لِتَطوير وَطَنِهِمْ لِتُصْبِحَ دَوْلَةً مُتَقَدِّمَةً ثَقافِيًّا، بِالإضافَةِ لِتَحفيزِ العَواطِفِ والإرادَةِ الوَطَنِيَّةِ.

ولتحقيق الأهداف والخبرات التعليمية المرجوة من المناهج التعليمية والكتب المقررة؛ يجب أن تُصمم الكتب بعناية كبيرة من ناحية الأسس التربوية والمعرفية والفنية والنفسية...إلخ، وللتحقق من جَودة التصميم يتطلب الأمر تحليل محتوى الكتب بشكل عام والكتب الإنسانية بشكل خاص (الزاملي، 2017).

أهمية تحليل محتوى الكتب المدرسية

يُقصد بتحليل محتوى الكتب المدرسية أنها مجموعة من الإجراءات والأساليب الفنية التي تُستخدم في تفسير مضامين الكتب الدراسية بما فيها من نصوص وصور ورسومات وأفكار، وتصنيفها إلى فئات تتمثل بالحقائق والمفاهيم والمهارات والمبادئ والاتجاهات؛ بهدف تحسين نوعية الكتب بعد التعرّف على نقاط قوتها وضعفها، وهي محاولة لمساعدة واضعي المنهاج في إعداد الكتب المدرسية لأجل تعزيز نقاط القوة وتغيير نقاط الضعف وإثراء العملية التعليمية وتحسينها (سيد، 2020؛ مناسكنا، 2019).

إذْ يُعَدُّ تحليل محتوى الكتب المدرسية عملية تشخيصية تهدف لتطوير المناهج، وتحسين مستوى الكتب بما تحتاجه من تعديلٍ وإضافةٍ وحذفٍ؛ لتزيد من فاعليتها في العملية التعليمية، حيث تستند عملية تحليل المحتوى على أدوات ثابتة وصادقة للكشف عن مضامين الكتب المدرسية من حيث الشكل والمضمون، وتؤدي الأدوات الكمية والأسلوب الإحصائي دَورًا مهمًّا في تحديد المفاهيم والمضامين المستهدفة لتحديد ميول وأهداف واضعي المنهاج (سافطري، 2017).

ولا يقتصر تحليل المحتوى على كتابٍ دون الآخر، بينما لاختصاص الدراسة في كتب الاجتماعيات ولاهتمام السلطة الحاكمة في مضامين ومحتوى تلك الكتب لتتماشى مع سياستها، فإنّ تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية أو التاريخ له أهمية تنبع من حرصها على تقوية أواصر

التفاعل والتواصل بين المجتمع والطلبة، وتزويدهم بالحقائق والمعلومات، وتنمية قدراتهم على التفكير السليم؛ لِكَوْنِها تزخر بالمعارف والاتّجاهات والمهارات والقيم بمختلف تصنيفاتها، ومن هذه القيم قيم الولاء الحقيقي لمبادئ الأمة ومعرفة ماضيهم والتأمل فيه، وهي قيم مهمة للطبة؛ لأن مقومات الأمة الاجتماعية والفلسفية دليلٌ على تماسكها ووحدتها وتحقيق ذلك يتطلب إتقان مهارات التاريخ (موسى، 2021).

ويمكن تعزيز قيم الهُويّة الوطنية من خلال تحليل محتوى كتب الاجتماعيات أو التاريخ؛ نظرًا لأنها تتطرق للأحداث التاريخية التي تتضمن القيم التي تُفهم من خلال النص، كالصمود، والوحدة، والتركيز على دور القادة، وغيرها، وهي محاولة لتكوين أنماط سلوكية إيجابية عند الطلبة، حيث إنّ مضامين التاريخ لا تقتصر فقط على السرد التاريخي للأحداث وإنما هي وسيلة لربط هذه الحقائق بالعقائد والاتجاهات والأفكار والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع وحب التضحية والعمل والعطاء من أجل الوطن وإعداد المواطن الصالح مجتمعيًّا وسياسيًّا؛ لهذا فإنّ عملية تحليل محتوى كتب الاجتماعيات لها أهمية كبيرة في الإشارة إلى القيم الوطنية والثقافية وتعزيزها عند الطلبة (صنوبر، 2017).

رابعًا: دَوْرُ المُؤَسَّساتِ غَيْرِ التَّعليمِيَّةِ في تَعزِيزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ

وعلى خَلفِيَّةِ وُجودِ ثَقافاتٍ مُختلفَةٍ تُؤَثِّرُ عَلانِيَةً على إخفاءِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ، لذلكَ مِنَ الضَّرُورِيِّ العَمَلُ على وُجُودِ آلِيّاتٍ تُوَفِّرُ بِيئَةً مُحَفِّزَةً لاستِعادَةِ الهُوِيَّاتِ المَفقودَةِ مِنَ الأَفرادِ، حيثُ تَخْضَعُ مُعْظَمُ المُؤَسَّساتِ التَّعليميَّةِ في القدس الشَّرقيَّةِ لِلسَّيطرةِ والسِّياسةِ الإسرائيليّة؛ لذلكَ يَجِبُ أَنْ تَحْظَى هذه القضايا باهتمامِ ودَعْمِ المُجتمعِ بِأَسْرِهِ أَفرادًا وجَماعاتٍ ومُؤَسّساتٍ تَعليميَّةٍ خاصَّةٍ ومَراكِزَ بَحثيَّةٍ، ومُحارَبةِ الأَخطارِ التي تُهَدِّدُها، ودِراسَةِ الأَسبابِ والعَوامِلِ التي تُضْعِفُ الهُوِيَّةَ الوَطنيَّة في القدس بِدُوْنِ تَعَصُّبٍ مُفْرِطٍ أو لامُبالاة مَلموسةٍ (أبو غزالة، 2021؛ Idris et al., 2012).

تُعدُّ الأُسْرَةُ المَكانَ الأَوَّلَ الذي يَتَفاعَلُ فيه الفَرْدُ في حَياتِهِ، والتي تُؤَدِّيْ دَوْرًا مُهِمًّا في تَرسِيْخِ مَفاهِيْمِ الوَطَنِيَّةِ والانتِماءِ، وضَرُوْرَةِ المُحافَظَةِ على مُمْتَلكاتِهِ، والدَّعْمِ بِالأَعمالِ المُرتَبِطَةِ بِالوَطَنِ، واحترامِ الرُّموزِ الوَطَنِيَّةِ مِثلِ العَلَمِ، وَالنَّشِيْدِ الوَطَنِيِّ، وخَريطَةِ فِلَسطينَ، وَتُعَزِّزُ لَدَيْهِ قِيَمَ المَسؤوليَّةِ والمُساواةِ والتَّعاوُنِ والحِوارِ واحترامِ الرَّأْيِ الآخَرِ (فضلون، 2018).

وتَقُوْمُ المُؤَسَّسَةُ الإعلامِيَّةُ بِخَلْقِ الوَحْدَةِ الوَطَنِيَّةِ وَإدامَتِها مِن خِلالِ وُصُولِها السَّرِيْعِ لأفرادِ المُجتَمَعِ وتَأثيرِها على تَوَجُّهاتِهِ وآرائِهِ (المومني وآخرون، 2013).

وَمِنَ المُساهَماتِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ ما قامَتْ بِهِ النُّخَبُ السِّياسِيَّةُ في تَشكِيْلِ مَواقِفِ الطَّلَبَةِ الاجتماعيَّةِ حَوْلَ هُوِيَّتِهِمُ الوَطَنِيَّةِ، حيثُ لَعِبَتِ النُّخْبَةُ السِّياسِيَّةُ دَوْرًا مُهِمًّا في تَعزيزِ الوَعْيِ، وتَزْوِيْدِهِمْ بِالقِيَمِ والمَعلوماتِ حَوْلَ هُوِيَّتِهِمُ الوَطَنِيَّةِ (الحافي وطبيل، 2017).

استناداً إلى ما سبق يتبين أنّ للمؤسسات المجتمعية والتعليمية أهمية كبيرة في تطوير سبل لتعزيز الهُويّة الوطنيّة للطّلبة، وعليه يجب أن تتفاعل جميع المؤسسات باتجاه واحد لتحقيق تلك الأهداف.

المَدارِسُ الفِكْرِيَّةُ التي فَسَّرَتْ دَوْرَ التَّعليمِ في تَعزِيزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ

تَعَدَّدَتِ المَدارسُ الفَلسَفِيَّةُ التي اهتَمَّتْ بِكَيفِيَّةِ اكتسابِ الفَردِ لِلمَفاهيمِ الوَطَنِيَّةِ وتَعَلُّمِها وتَعزيزِها، وَمِنْ هذهِ المَدارِسِ:

المَدْرَسَةُ السُّلُوْكِيَّةُ

تَأَسَّسَتْ المَدرسةُ السُّلوكيةِ عامَ 1912م في الوِلاياتِ المُتَّحِدَةِ الأَمريكِيَّةِ، وَمِنْ أَشْهَرِ مُؤَسِّسِيْها جون واطسون، وَأَشْهَرُ رُوَّادِها سكنر وثورانديك، وَمِنْ أَهَمِّ مَبادِئِها أَنَّ التَّعَلُّمَ هُوَ تَغييرٌ شِبْهُ دائِمٍ في السُّلُوكِ البَشَرِيِّ، وهي تَدْعَمُ حَقيقةَ أَنَّ السُّلُوكَ يُكافَأُ ويُعَزَّزُ وَيُثبطُ بالعِقابِ، وتُؤَكِّدُ أَنَّ التَّعَلُّمَ هو سُلوكٌ، أَوْ مَضامينُ الاستجابَةِ لِمُؤَثِّراتِ البيئةِ الخارجِيَّةِ بَدْءًا مِنَ الأُسْرَةِ ومُرورًا بِالمَدرسةِ والجامِعَةِ وانتِهاءً بالمُجتمَعِ بِأَكْمَلِهِ، وتُؤَكِّدُ هذهِ النَّظَرِيَّةُ أَيضًا أَهَمِّيَّةَ عَرْضِ المَفاهِيْمِ بِطَرِيقَةٍ مُثِيْرَةٍ لِلاهتمامِ، وتَسَلْسُلِ عَرْضِ مُكَوِّناتِ المَفهومِ، والقُدْرَةِ على إيجادِ الرّوابطِ بينها (Gergely and Watson, 1999; McCullough, 2011).

واستنادًا إلى رَكائزِ المَدرسةِ السُّلوكِيَّةِ في تَدريسِ المُحتَوَى المَعْرِفِيِّ والوَطَنِيِّ، فَإِنَّهُ يَتَرَتَّبُ على ذلك تَمثيلُ مَفاهيمَ مِثلِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ والانتماءِ والوَلاءِ بتقسيم المُحتَوَى المَعرِفِيِّ إلى حَقائقَ ومَعلوماتٍ، ثُمَّ عَرْضها بِتَسَلْسُلٍ يُراعِي مستوَى النُّمُوِّ لَدَى الفَردِ، والعَمَل المُستَمِرّ لِتَقْوِيَتِها، ودَعْم الأَفرادِ ومُكافَأَتهمْ على انتمائِهِمْ وَوَلائِهِمْ لِبِيْئَتِهِمْ، مِثل المَدرسةِ والأُسْرَةِ، حَتَّى يَتَسَنَّى لِلأَفرادِ التَّعَرُّفُ إلى جَميعِ المُكَوِّناتِ والاعتِزازُ بِها وحِفْظُها لِلْمُسْتَقْبَلِ (Fraley, 2001).

ويَرتَبِطُ مَفهومُ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ المُستَدامةِ والمُعَزَّزةِ بِرَكائزِ المَدرَسَةِ السُّلُوكِيَّةِ، فَهُوَ مَفهومٌ مُتَغَيِّرٌ وغَيرُ مُستَقِرٍّ، يَتَجَدَّدُ ويَتَطَوَّرُ أو يُثبطُ بالنَّظَرِ إلى وُجودِ المُحَفِّزاتِ الخارجيَّةِ أو غِيابِها؛ لذلكَ على المَدرسةِ والأُسْرَةِ مُكافَأَةُ الفَردِ بِسَبَبِ انتمائِهِ ورُوْحِهِ الوَطَنِيَّةِ، وإهمالُهُمْ لِهذهِ السُّلوكِيَّاتِ يُفضِيْ إلى تَثبيطِها مَعَ الوَقْتِ وتَرْكِها (McCullough, 2011).

المَدرَسَةُ الإدراكِيَّةُ (الجشطالتيَّة)

تُعَدُّ مِنْ أَشْهَرِ نَظرِيَّاتِ التَّعَلُّمِ، ومِنْ أَبْرَزِ مُؤَسِّسِيْها ماكس فرتهمير، وكيرت كوفكا، وكولهر، وتُرَكِّزُ نَظريَّةُ الجشطالت على مَشاكِلِ الإدراكِ وعِلْمِ نَفْسِ التَّفكيرِ، كَما تُؤَكِّدُ النَّظَرِيَّةُ أَهَمِّيَّةَ مَفهومِ

التَّحفيز كَأَساسٍ مُهِمٍّ لِلتَّعَلُّمِ، ويَجْرِي تَنفيذُها مِن خِلالِ تَشجيعِ التَّفكيرِ، وَحَلِّ المُشْكِلاتِ، والاستِبصارِ الذي يَعتَمِدُ على التَّعَلُّمِ والعُمُرِ والذَّكاءِ والخِبرَةِ السَّابِقَةِ وَرَبْطِها بِالمَواضيعِ المُختلفَةِ، ويَتَحَقَّقُ التَّعَلُّمُ عندما يَتَحَقَّقُ الفَهْمُ، وتُشِيْرُ المَدرسةُ إلى أَنَّ السُّلُوكَ البَشَرِيَّ يَتَشَكَّلُ بَعْدَ التَّحفيزِ (Smith, 1988).

وَتَتَّخِذُ نَظَرِيَّةُ الجشطالت نَهْجًا مُختَلِفًا مِنَ النَّظَرِيَّةِ السُّلُوكِيَّةِ في قُدرَةِ الفَردِ على التَّعَلُّمِ مِن خِلالِ الدَّافِعِ الدَّاخِلِيِّ لِلتَّعَلُّمِ، والذي يَعتَمِدُ على الخِبرةِ والعُمُرِ ومُستَوَى الذَّكاءِ، وتَرتَبِطُ بالهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ التي تَتَعَزَّزُ في عَمليَّةِ إدراكِ القِيَمِ الوَطَنِيَّةِ، وهو مَطْلَبٌ أَخلاقِيٌّ وعاطِفِيٌّ يَجِبُ الوَفاءُ به مِنْ خِلالِ فَهْمِ ودِراسَةِ القَضايا الأُخرى المُتَعَلِّقَةِ بِالتَّاريخِ والهُوِيَّةِ، ولَيْسَ بالتَّلقِيْنِ (الشدوح، 2016؛ Ramirez, 2020)

المَدْرَسَةُ البِنائِيَّةُ

تَعُودُ هذهِ المَدرسةُ إلى فون جلاسرسفلد (Von Glasersfeld)، وتَبَنَّى فلسفَتَهُ جان بياجيه (1980-1986)، وكانَ ويليام جيمس أَحَدَ أشهَرِ رُوَّادِها. وَتَجْدُرُ الإشارَةُ إلى أَنَّ التَّعَلُّمَ لا يَحْدُثُ مِن خِلالِ التَّلقينِ، ولكِنَّ الفَردَ يَبْنِيْ مَعلوماتِهِ مِن خِلالِ مَصدَرٍ خارِجِيٍّ، حيثُ يَتَأَثَّرُ ويَتَكَيَّفُ مَعَ مَعلوماتِ وخَصائصِ البيئةِ المادِّيَّةِ والاجتماعيَّةِ المُحِيطَةِ (Lefa, 2014).

وتُؤَكِّدُ النَّظَرِيَّةُ البِنائيَّةُ أَهَمِّيَّةَ المَشاعِرِ والحَواسِّ، وتُؤَكِّدُ أَنَّ الخَطَأَ الذي يَجْرِي التَّخَلُّصُ مِنْهُ هُوَ الطَّريقةُ التي يَمُرُّ بِها بِناءُ المَعرِفَةِ، بِالإضافَةِ إلى أَهَمِّيَّةِ اعتمادِ بَعضِ الضَّوابِطِ لإعطاءِ الطِّفلِ القُدرةَ على إدارَةِ المَفاهيمِ والعَلاقاتِ، ويَرتَبِطُ هذا المَبْدَأُ بِكَيْفِيَّةِ بِناءِ الفَرْدِ واستِيعابِهِ لِمَفاهِيمِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ والانتماءِ والمُواطَنَةِ مِن خِلالِ رَبطِ العَناصرِ بَدَلاً مِنَ التَّلقِينِ، وهذا يَتَطَلَّبُ تَوفيرَ هذِهِ القِيَمِ بِشَكلٍ تَدرِيْجِيٍّ لِلأَطفالِ وَفْقَ مَراحِلِ تَطَوُّرِهِم لِسَنَواتِ التَّعَلُّمِ (الشدوح، 2016؛ Ramirez, 2020).

وَتَتَبَنَّى هذِهِ الدِّراسةُ النَّظَرِيَّةَ السُّلوكيَّةَ والنَّظريَّةَ البِنائيَّةَ، حَيثُ تَرتكزُ النّظريّةُ السّلوكيّةُ على دَوْرِ المُعلِّمِ في كَيفيّةِ تدريسِهِ لِلمِنهاجِ والتَّركيزِ على مَضامينِ الهُويّةِ الوطنيّةِ وتعزيزِها، في حِينِ تَهتَمُّ النّظريّةُ البِنائيَّةُ بِآلِيَّةِ التَّعليمِ التي تَعتَمِدُ عَلَى المَصادِرِ الخارِجِيَّةِ، فَفِيْ حالِ وُجُودِ تَغييراتٍ على المِنهاجِ، فَهُنا يَكْمُنُ دَوْرُ المُعَلِّمِ في إعطاءِ مَضامِيْنِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ لِلطَّلَبَةِ مِنْ واقِعِ تَجرِبَتِه أَوْ مِنْ مَصادِرَ أُخْرَى. حَيْثُ يَمتَلِكُ الطَّلبة مَعرِفَةً وَخِبراتٍ أَوَّلِيَّةٍ سابِقَةٍ، والتي تَشَكَّلَتْ مِنْ طَرِيقِ بِيْئاتِهِ الثَّقافِيَّةِ والاجتماعِيَّةِ غالِبًا، والمُعَلِّمُوْنَ بِحاجَةٍ إلى مَعرفَةِ ما يُفَكِّرُ فِيْهِ الطلبة ومَعرفَةِ كَيفِيَّةِ إثراءِ هذا المُحتَوَى الذي يُفَكِّرُوْنَ فيه.

الدّراسات السّابقة

يَتَناولُ هذا الجزءُ الدّراساتِ السّابقةَ ذاتَ الصِّلةِ بموضوع الدّراسة الحاليّة التي استطاعت الباحثةُ الوصولَ إليها، وفيما يأتي عَرضٌ لهذه الدّراسات وَفْقًا لِتَسَلسُلِها الزَّمنيِّ مِنَ الأحدَثِ إلى الأقدَمِ على النَّحْوِ الآتي:

الدّراسات العربيّة

تَناولت بعض الدراسات العربية في الوطن العربي بشكل عام وفلسطين بشكل خاص البحث حول هيمنة السلطة الحاكمة على المناهج التعليمية وأثرها على الهوية الوطنية والثقافية للطلبة، واشار البعض الأخر الى أهمية دور المعلم في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وأثره في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية لطلبة، كما أكدت بعض الدراسات على أهمية تحليل الكتب المدرسية وخاصة المباحث الانسانية لما تحتويه على مواضيع ذات صلة وثيقة بتعزيز مقومات الهوية الوطنية لطلبه.

دراسة حلبي (Halabi, 2022)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى فَهْمِ كَيفِيَّةِ قِيامِ مُعَلِّمِي التَّربيةِ المَدَنِيَّةِ العَرَبِ في إسرائيلَ بِتَدريسِ مادَّةٍ لا تَتَّفِقُ مَعَ مُعتَقَداتِهِمْ وتَطَلُّعاتِهِمْ، واستَخْدَمَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ النَّوْعِيَّ بِاستِخدامِ تَحليلِ وتَفسيرِ الظَّواهِرِ. وَأَظْهَرَتِ النَّتائِجُ أَنَّ المُعَلِّمِيْنَ المُختَلِفِينَ يَجِدُوْنَ طُرُقًا مُختَلِفَةً لِلتَّعامُلِ مَعَ هذا التَّحَدِّي، حَيْثُ تَعامَلَتْ مَجموعةٌ مِنَ المُعَلِّمِينَ على تَدريسِ البَرنامَجِ كما هو لِتَجَنُّبِ الوُقوعِ في المَشاكِلِ، بَينَما تُقَدِّمُ مَجموعةٌ أُخْرَى بِحَذَرٍ باستخدامِ إستراتيجيَّاتٍ إبداعيَّةٍ لِتَعريفِ الطلبة بالرِّوايةِ العَربيَّةِ التي لا تَظْهَرُ في البَرنامجِ، ومَجموعة ثالِثَة تَعامَلَتْ مَعَ التَّحَدِّي بِطَريقةٍ مُباشرَةٍ.

دراسة أبو غزالة (2021)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ لِلتَّعَرُّفِ على أثر أَسْرَلَةِ المَناهجِ في الثَّقافَةِ الوطنيَّةِ، وقد تَكَوَّنتْ عَيِّنَةُ الدّراسةِ مِن (565) مُعَلِّمًا ومُعلِّمَةً في مَدارسِ القدس مِمَّنْ يَحمِلونَ هُوِيَّةَ السُّلطةِ الوطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنهَجَ الكَمِّيَّ واستخدمت أَداةَ الاستِبانةِ، وتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى: أَنَّ مُتَوَسِّطَ مُسْتَوَى الثَّقافةِ العامَّةِ لدى المُعَلِّمِينَ كانَ بِنِسبَةِ (48.7%)، وتَبَيَّنَ أَنَّ هُناكَ تَحريفًا لِلمِنهاجِ والثَّقافةِ الوطنيَّةِ، وأَمَّا مُستَوَى المَعرِفَةِ والثَّقافةِ لَدَى عَيِّنَةِ المُعَلِّمِيْنَ فَكانَ مُتَوَسِّطًا، وكَشَفَتِ النتائجُ عن عدمِ وُجودِ فروقٍ عند مُستَوى الدلالةِ تُعزى لِمتغيري الجنسِ والعمر، ووُجود فروق تُعزى لِمتغيري المُؤهلِ العلميّ ولصالح درجة الماجستير فأعلى، ولِنوعِ الوظيفةِ ولصالح المعلمين في المدارس الخاصة.

دراسة عبد الوهّاب (2021)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّف على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في مناهج التّاريخِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ تحليلَ المُحتوى لِكُتُبِ التّاريخِ لِلمِنهاجِ المِصريّ، وتَوَصَّلَتِ الدّراسةُ إلى أنَّ البُعْدَ التّاريخيَّ تَمَثَّلَ بِمُناقشةِ الجذورِ التّاريخيّةِ لِلهُوِيَّةِ، ومُتابَعةِ التَّغَيُّراتِ التّاريخيّةِ، وإبرازِ الدَّوْرِ الحَضاريّ لِلوَطَنِ، ودَعْمِ دَوْرِ الأَقَلِّيَّاتِ بِنُهُوضِها بالوَطَنِ، بينَما البُعدُ الثَّقافيُّ تَمَثَّلَ بِدَوْرِ الثَّقافَةِ الوَطنيَّةِ وَمَدَى تَعامُلِها مَعَ الثَّقافاتِ المُتَعَدِّدَةِ، والقُدْرَةِ على التَّعبيرِ عَنِ الرَّأيِ واحترامِ آراءِ الآخَرينَ، أَمّا البُعدُ الإسلاميُّ فقد تَمَثَّلَ بالتَّركيزِ على الاعتزازِ بِالإسلامِ وإبرازِ الشَّخصيَّاتِ الإسلامِيَّةِ.

دراسة العيسى (2021)

هَدفَتِ الدِّراسةُ إلى الكَشفِ عن مَواقفِ أَولياءِ أمورِ الطّلبة في مدينة القدس بشأنِ دراسةِ أبنائهمْ مَناهِجَ غَيْرَ فِلَسطينيَّةٍ. واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنهَجَ الكَمِّيَّ واستخدمت أَداةَ الاستِبانةِ مِن خِلالِ توزيعِ الأداةِ (وَرَقِيًّا، وإلكترونيًّا) واستَهدَفَتِ الدّراسةُ عَيِّنَةً مِنْ أَولياءِ أُمورِ الطلبة في مَدارسَ مختلفةٍ في القدس وَبَلَغَ عَدَدُهُمْ (89) ولِيَّ أَمْرٍ. وتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى: أَنَّ اختيارَ المَنهَجَينِ الفِلَسطينيّ والإسرائيليّ بِشكلٍ مشتركٍ يُسهِمُ في قَبولِ الطّالبِ في الجامعاتِ ، فيما أَشارَتِ النَّتائجُ إلى أَنَّ أَوْلِياءَ الأُمورِ يَعتقدونَ أَنَّ المَناهجَ الإسرائيليَّةَ والبريطانيَّةَ والأمريكيَّةَ تُعِدُّ الطّالبَ لِلجامعةِ، كما أَشارتِ الدِّراسةُ إلى وُجودِ فُروقٍ في مُتَوَسِّطِ استجاباتِ المَبحُوثِينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّر النوع الاجتماعي الِصالِحِ الذُّكور، وَعَدَمِ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دِلالةٍ إحصائِيَّةٍ في مُتَوَسِّطِ إجاباتِ المَبحُوثِينَ تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ المُؤَهِّلِ العِلمِيِّ لِأولياءِ الأُمور، ونَوْعِ شَهادةِ التَّعليمِ الثّانَويّ لأولياءِ الأُمور، ومُتَوَسِّطِ دَخْلِ الأُسْرَةِ.

دراسة المغذوي (2020)

هَدَفَتِ الدِّراسَةُ إلى التَّعَرُّفِ على دَوْرِ المَناهِجِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ في المَدارسِ ما بَعْدَ الابتدائِيَّةِ في المملكة العربية السعودية، واستَخدَمَتِ الدِّراسةُ المَنهَجَ الوَصفِيَّ وتَحليلَ مُحتوَى الكُتُبِ الدِّراسيَّةِ، وهي اللُّغَةُ العَربيَّةُ، والعُلومُ الاجتماعيَّةُ، والدِّراساتُ الدِّينيَّةُ، واللُّغةُ الإنجليزيَّةُ، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى وُجودِ مَضامينَ لِلوَحدةِ الوطنيَّةِ في الكُتُبِ بِنِسبَةِ (79%)، وفي الدِّراساتِ الدِّينيَّةِ بِنِسبَةِ (50%)، وفي العلومِ الاجتماعيَّةِ بِنِسبَةِ (47%)، وفي اللُّغةِ العربيَّةِ بِنِسبةِ (6%).

دراسة الترهوني وساسي (2020)

هدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على مَفهومِ الهُوِيَّةِ والتَّربِيَةِ الوَطَنِيَّةِ في العَمَلِيَّةِ التَّعليميَّةِ ومَدَى تَعزيزِها لِلهُويّة الوطنيَّةِ في الجماهيرية العربية الليبية، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنهَجَ الوَصْفِيَّ التَّحليليَّ بالاعتماد

على الأَدَبِيَّاتِ السَّابقةِ، وقد تَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ الفِكْرَ التَّربَوِيَّ يَلْعَبُ دَوْرًا مُهِمًّا في تَوجِيهِ الطَّلَبةِ نَحْوَ السُّلوكِ السَّوِيِّ، وَإعدادِهِمْ لِحمايةِ الأُمَّةِ، وَأَنَّ هُناكَ ضَعْفًا تَعاوُنِيًّا بَيْنَ المُؤَسَّساتِ فيما يَتَعَلَّقُ بِتَسخيرِ الظُّرُوفِ المُناسِبَةِ لِلطَّلَبَةِ وتَوْجِيْهِهِمْ فِكْرِيًّا بِما يَخْدُمُ الأُمَّةَ وَيَخْدُمُ دِيْنَهُمْ وَهُوِيَّتَهُمْ.

دراسة الرشيدي (2020)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى الكَشفِ عَن دَوْرِ مُعَلِّمِيْ الدِّراساتِ الاجتماعِيَّةِ في تَعزيزِ قِيَمِ المُواطَنَةِ الرَّقمِيَّةِ مِنْ وُجهَةِ نَظَرِهِمْ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنهجَ الوَصْفِيَّ التَّحلِيلِيَّ، وتَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدِّراسةِ مِنْ (291) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمَةً في مَدارِسِ المَرحلةِ الثَّانويَّةِ في مُحافَظَةِ الفروانية بِدَوْلَةِ الكُوَيْتِ، وَتَوَصَّلَتْ الدِّراسةُ إلى أَنَّ دَوْرَ مُعَلِّمِيْ الدِّراساتِ الاجتماعِيَّةِ في تَعزيزِ قِيَمِ المُواطَنَةِ الرَّقمِيَّةِ لَدَى طلبتِهِمْ جاءَ بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ.

دراسة محسن (2019)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على مَدَى أَسْرَلَةِ المَناهِجِ في القُدسِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوِصْفِيَّ التَّحليلِيَّ بالاعتِمادِ على الأَدَبِيَّاتِ السَّابقةِ، وكَشَفَتِ الدِّراسةُ عَنِ التَّمييزِ في تَوزيعِ المِيزانِيَّاتِ في المَدارسِ لِصالِحِ المَدارسِ التي تُدَرِّسُ المِنهاجَ الإسرائيلِيَّ، وقامَ الاحتلالُ الإسرائيليُّ بِحَذْفِ مَضامِينَ تَتَعَلَّقُ بِالمِنهاجِ الفِلَسطينِيِّ، وَمِنَ الأَمثِلةِ حَذْفُ (قَصيدةِ الانتفاضةِ) مِنْ كِتابِ اللُّغةِ العربيَّةِ لِلصَّفِّ السَّادسِ، و(دَرْسِ مَعرَكَة حِطِّيْن) مِنْ كِتابِ التَّربيةِ الإسلاميَّةِ لِلصَّفِّ السَّادسِ، و(قَصيدةِ عائدون) واستِبدال شِعار السُّلطةِ الوطنية الفِلَسطينيَّةِ بِشِعارِ تَعليمِ إسرائيلَ، وَحَذْفِ النَّشِيدِ الوَطَنِيِّ الفِلَسطينِيِّ مِنْ كِتابِ اللُّغةِ العربيَّةِ لِلصَّفِّ السَّابِعِ.

دراسة جانم (2019)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على أَثَرِ أَسْرَلَةِ المناهج التَّعليميَّةِ على الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ مِنْ وُجهةِ نَظَرِ طَلَبَةِ الجامعاتِ الفِلَسطينيَّةِ مِنْ طَلَبَةِ الدَّاخِلِ الفِلَسطينِيِّ في (الجامِعَةِ العَرَبِيَّةِ الأَمريكيَّةِ) و (جامعةِ النَّجاحِ) و(جامعةِ بيرزيت)، واستَخْدَمَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الكَمِّيَّ، وجَرَى تَوْزِيْعُ الاستبانةِ على عَيِّنَةٍ عَشوائِيَّةٍ عَدَدُها (285) طالبًا مِن فِلَسطِيْنِيِّي الدَّاخِلِ، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى وُجُودِ تَأثيرٍ كَبيرٍ لِلسِّياسةِ الإسرائيليَّةِ على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ مِنْ خِلالِ أَسْرَلَتِها لِلمِنهاجِ، وتَغييرِ مَضامِينِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ والثَّقافةِ والتُّراثِ والقِيَمِ؛ بِهَدَفِ دَمْجِ فِلَسطينِيِّيْ الدَّاخِلِ بِالمُجتَمَعِ الإسرائيلِيِّ.

دراسة كبها وحسين (2018)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على واقِعِ السِّياساتِ التَّعليميَّةِ الإسرائيليَّةِ والقوانين العنصرية المُوَجَّهَةِ لِفِلَسطِيْنِيِّيْ الدَّاخِلِ وَأَثَرِها على هُوِيَّتِهِمُ الثَّقافيَّةِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المنهج الوَصْفِيَّ التَّحليلِيَّ، والاستنباطِيَّ، والاستِقرائِيَّ، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ هُناكَ إقْصاءً وتَهمِيْشًا لِفِلَسطِينِيِّيْ الدَّاخِلِ في رَسْمِ السِّياسَةِ التَّعليميَّةِ واتِّخاذِ القَراراتِ؛ مِمَّا يَقُوْدُ لانكِماشِ الهُوِيَّةِ الثَّقافيَّةِ مَعَ مُرُورِ الوَقْتِ.

دراسة عليان (Alayan, 2018)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على علاقاتِ القُوَّةِ المُعَقَّدَةِ لِنِظامِ التَّعليمِ في القُدْسِ الشَّرقيَّةِ مِن خِلالِ الرّقابةِ الإسرائيليّةِ على مُحتوَى الكُتُبِ الفِلَسطينيَّةِ في القُدْسِ الشَّرقِيَّةِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ تَحليلَ المَضمونِ والكُتُبِ المَدْرَسِيَّةِ لِلمَدارسِ الابتدائيَّةِ والثَّانَوِيَّةِ، وقد تَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى وُجُودِ ثَلاثِ مَنْهَجِيّاتٍ تَقُومُ بِها الرَّقابةُ الإسرائيليّةُ على مُحتوَى الكُتُبِ الفِلَسطينيَّةِ قَبْلَ إعادَةِ تَوزيعِها على مَدارسِ القُدسِ الشَّرقِيَّةِ وتَسْتَنِدُ إلى "مَحْوِ الرُّمُوزِ الوَطنيَّةِ" أَوْ" إهمالِ وحَذْفِ أَجزاءٍ مِنَ الصَّفَحاتِ التي لا تَتَّفِقُ مَعَ السِّياسةِ التَّعليميّةِ الإسرائيليَّةِ"، أو "حَذْف الصَّفْحَةِ بِأَكْمَلِها".

دراسة مسعود (Masud, 2018)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى الكَشْفِ عن كَيفيّةِ استخدامِ نِظامِ بشّار الأسد لِلتَّعليمِ العامِّ لِإضفاءِ الشَّرعيَّةِ على نَفْسِهِ وتَرسيخِ سُلطَتِهِ. واستَخْدَمَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفِيَّ لِتَحليلِ مُحتَوَى ومَضامينِ الكُتُبِ المَدْرَسِيَّةِ، وأَشارَتْ نَتائجُ تحليلِ المُحتوَى إلى أَنَّ نِظامَ الأَسَدِ يَسْتَخْدِمُ الكُتُبَ المَدْرَسِيَّةَ لِمُهاجَمَةِ مُنافِسِيْهِ، وإظهارِ قُوَّتِهِ، وَنَفْيِ الاتِّهاماتِ المُوَجَّهَةِ لَهُ ولِسِياسَتِهِ بانتِهاكِ حُقوقِ الإنسانِ، وهذه الكُتُبُ إجباريَّةٌ في مُعْظَمِ المَدارسِ السُّورِيَّةِ، حيثُ تَصِلُ الكُتُبُ المَدرَسِيَّةُ التي تُقِرُّها الدَّولةُ إلى مَلايينِ المُواطِنِيْنَ السُّورِيّينَ وَمُعْظَمِ الشَّتاتِ السُّوْرِيّ.

دراسة العنزي (2017)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التّعرُّفِ على دَوْرِ مُعلّمِ المرحلةِ الثانويةِ في تَعزِيز قِيَمِ المُوَاطنةِ لِدى الطلبةِ من وُجهةِ نظرِ المُشرِفِين التربَوِيين، واتّبَعَت الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ، واستخدمت الدراسةُ أداةَ الاستبانةِ وتكوّنت عينةُ الدراسةِ من مُشرفيّ الموادِ الدراسيةِ في مكاتبِ التعليمِ كافة التابعةِ للإدارةِ العامةِ للتعليمِ بمنطقةِ حائل وعددهم (80) مشرفًا، وتوصلت الدراسةُ إلى أنّ لمعلّمِ المرحلةِ الثانويةِ دورًا في تعزيزِ قيمِ المواطنةِ لدى الطلبةِ بدرجةٍ عاليةٍ في المجالات الثلاثة (الولاء، الانتماء، المشاركة الاجتماعية)، ووُجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في المجالات الثلاثة بين (من 5 سنوات- 10 سنوات) و(أقل من 5 سنوات)، لِصالحِ (من 5 سنوات- 10 سنوات)، وبين (أكثر من

10 سنوات) و(أقلّ من 5 سنوات) لِصالحِ (أكثر من 10 سنوات)، وَتَبَيَّنَ عَدَمُ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيّةٍ تُعْزَى لِمتغيّرِ التّخصّص.

دراسة أبو جابر (2017)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على آلِيَّةِ فَرْضِ المِنهاجِ التَّعليمِيّ الإسرائيليّ على مَدارسِ القُدسِ ودَوْرِها في تَعزيزِ السِّياسةِ الإسرائيليَّةِ والمُواطَنَةِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ التَّاريخِيَّ والمَنْهَجَ الوَصفِيَّ التَّحليليَّ مِنْ خِلالِ تَحليلِ مُحتَوى الكُتُبِ المَدرسيَّةِ لِلمَرحلةِ الابتدائيَّةِ، وتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ السِّياسةَ التَّعليميَّةَ في القُدْسِ تُعانِي مِن أَسْرَلَةِ المِنهاجِ التَّعليمِيّ؛ نَظَرَاً لِتَعزيزِها السِّيادَةَ والهُوِيَّةَ الإسرائيليَّتَيْنِ على المَدينةِ، بِهَدَفِ تَذويبِ الثَّقافةِ الفِلَسطينيَّةِ وإضعافِ الانتماءِ والوَلاءِ بِواسطةِ تَزويرِ التَّاريخِ واستِعراضِ رِواياتٍ تَتَناقَضُ مَعَ التَّاريخِ الفِلَسطينيّ وهُوِيَّتِهِ وثَقافَتِهِ.

دراسة الحافي وطبيل (2017)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على دَوْرِ النُّخْبَةِ السِّياسيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطَنيَّةِ لَدَى طَلَبَةِ الجامعاتِ الفِلَسطينيَّةِ في قِطاعِ غَزَّةَ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنهجَ الوَصْفِيَّ التَّحليلِيَّ، وأَداةَ الاستِبانةِ، وتَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدِّراسةِ مِنْ (221) طالبًا مِن جامعةِ الأَزْهَرِ، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى وُجودِ دَوْرٍ إيجابِيّ لِلنُّخَبِ السِّياسِيَّةِ في تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ بِدَرَجَةٍ كَبيرةٍ، كما أسهَمَتْ هذه النُّخَبُ في تَعزيزِ القِيَمِ الوطنيَّةِ كَالتَّضحِيَةِ وَحُبِّ الوَطَنِ والوَعْيِ بالقَضايا الوطنيَّةِ، كَقَضِيَّةِ القُدسِ، وَقَضِيَّةِ اللاجِئِينَ، وَغَيْرِهِما.

دراسة زهد (2016)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على أَثَرِ السِّياسةِ التَّعليميَّةِ على الوَعْيِ الوَطَنِيّ لِلشَّبابِ في مَدارسِ القُدسِ، وقَدِ اتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنهَجَ الكَمِّيَّ وأَداةَ الاستبانَةِ، بالإضافةِ لِلمَنهجِ التَّاريخِيّ، وتَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدِّراسةِ مِن (309) معلمٍ ومعلمةٍ مِن مَدارسِ القُدس، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ الاحتلالَ الإسرائيليَّ يَعْمَلُ على أَسْرَلَةِ التَّعليمِ وتَهويدِها في مَدارسِ القُدسِ، كما أَظْهَرَتِ النَّتائِجُ غِيابَ عَمليَّةِ الإشرافِ على هذه المَدارسِ؛ مِمَّا أَدَّى لانخِفاضِ جَوْدَةِ التَّعليمِ ونَوْعِيَّتِهِ، وعَدم وُجود فروقٍ عِنْدَ مُستوى الدلالةِ تُعزى لِمُتغيرِ النوع الاجتماعي ونوعِ المؤسّسةِ التعليميّةِ الأساسيّةِ والسّلطةِ المُشرفةِ، ووُجود فروقٍ تُعزى لِمتغيرِ العُمرِ لِصالحِ الفئة العمرية من (15-23) سنة.

دراسة عرار وإبراهيم (Arar and Ibrahim, 2016)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على الإستراتيجِيَّاتِ المُسْتَخْدَمةِ مِنْ قِبَلِ المُدِيرِينَ والمُدَرِّسِيْنَ العَرَبِ في إسرائيلَ لِلتَّعامُلِ مَعَ المُعْضِلاتِ التي يَنْطَوِيْ عَلَيْها التَّعلِيْمُ مِنْ أَجْلِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ النَّابِعَةِ مِنَ الصِّراعِ بَيْنَ روايَتَيْنِ قَوْمِيَّتَيْنِ. وَاستَخْدَمَتِ الدِّراسةُ مَنْهَجِيَّةَ البَحثِ النَّوعيّ مِن طَرِيقِ عَمَلِ مُقابَلاتٍ شِبْهِ مُنَظَّمَةٍ لاستنباطِ وُجهاتِ نَظَرٍ حَوْلَ هذه المسألةِ مِنْ عَيّنَةٍ تَتَكَوَّنُ مِن (7) مُدِيرينَ و (14) مُعَلِّمًا في نِظامِ التَّعلِيمِ العَرَبِيّ في إسرائيلَ، وأَشارَتِ النَّتائجُ إلى وُجُودِ واقِعٍ مُتَضارِبٍ. وعَبَّرَ أَفرادُ العَيّنَةِ عن مَشاعِرِ الخَوْفِ والإهانةِ والإذلالِ عندما طُلِبَ مِنْهُمُ الانصياعُ لِتَعليماتِ وِزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ بِما يَتَعارَضُ مَعَ المَواقِفِ السَّائِدَةِ في مُجتَمَعِهِمْ؛ ولذلكَ طَوَّرُوْا استراتيجيات تَكَيُّفٍ لِتَعزيز الهُوِيَّةِ الوطنيَّة لِلطلبة دُوْنَ الإخلالِ بِالتَّوازُنِ اللازِمِ مِنْ خِلالِ المَنْهَجِ الخَفِيّ.

دراسة عدوان وآخرين ((Adwan et al.,2016

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على صُوْرَةِ الآخَرِ في المَناهِجِ الإسرائيليَّةِ والفِلَسطينِيَّةِ؛ نَظَراً لِطَبيعَةِ التَّنوُّعِ في أَنظِمَةِ التَّعليمِ بَيْنَ المُجْتَمَعِ الأرثوذكسيّ المُتَطَرِّفِ في إسرائيلَ وَمَدارِسِ السُّلطَةِ الوطنية الفِلَسطينيَّةِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ مَنهجَ تَحليلِ المُحتَوَى، وَتَوَصَّلَتْ إلى أَنَّ هذِهِ الكُتُبَ تَصِفُ الآخَرَ بِطَرِيقةٍ مُجَرَّدَةٍ مِن إنسانِيَّتِهِ كانتْ نادِرَةً، وأنَّ المِنهاجَ الإسرائيليَّ والمِنهاجَ الفِلَسطينيَّ كِلاهُما يُقَدِّمُ رِواياتٍ خاصَّةً به وأُحادِيَّةَ الجانِبِ باعتبارِ الآخَرِ هُوَ العَدُوّ، كما حَرَصَتِ الكُتُبُ على إبرازِ الأفعالِ السَّلبيَّةِ للآخَرِ.

دراسة مصاروة (2014)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على أَثَرِ الاحتلالِ الإسرائيليّ وسِياساتِهِ على التَّعليمِ في القُدسِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفِيَّ التَّحليليَّ لِمَجموعةٍ مِنَ الأَدَبِيَّاتِ السَّابقةِ، وتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى وُجُودِ صِراع في الواقِعِ التَّعليمِيّ، يَتَمَثَّلُ بِكِيانٍ يُحاوِلُ تَهْوِيدَ القُدسِ بِمُختَلِفِ الطُّرُقِ لِلوُصولِ لِهَدَفِهِ السِّياسِيّ وتَذويب الانتماءِ الوطنِيّ لِلطَّلبةِ المَقْدِسِيّينَ، بَيْنَما طَرَفُ الصِّراعِ الآخَرُ يَتَمَثَّلُ بِمُحاوَلاتِ الشَّعْبِ الفِلَسطِينِيّ مُواجَهَةَ سِياساتِ الاحتِلالِ تُجاهَ العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ.

دراسة أمارة وآخرين (2014)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى تَحليلِ كُتُبِ المَناهِجِ الإسرائيليَّةِ في المَدارِسِ العَربيَّةِ الثَّانَوِيَّةِ بِشَكْلٍ نَقْدِيّ مِنْ حَيثُ مَضمونُ الكُتُبِ وتَأثيرُها في الوَسَطِ العَرَبِيّ وتاريخِهِ وهُوِيَّتِهِ، واعتَمَدَتِ الدِّراسةُ المَنهَجَ الوَصْفِيَّ بالاعتمادِ على الأَدَبِيَّاتِ السَّابِقَةِ، وقدْ تَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ هُناكَ إنكارًا لِلحُقوقِ التَّاريخيَّةِ والسِّياسيَّةِ لِلفِلَسطينِيّينَ، ويُمارِسُ الكِيانُ الإسرائيليُّ هَيمَنَتَهُ تُجاهَ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ في نِظامِها التَّعليميّ،

وقدِ اتَّبَعُوْا -في ذلك- أَساليبَ الحَذْفِ أَوِ التَّغيير في النُّصوصِ والصُّوَرِ لِكُتُبِ التَّاريخِ والنُّصوصِ اللُّغَوِيَّةِ.

دراسة خطيب (2012)

هَدَفتِ الدراسةُ إلى التعرُّفِ على أثرِ المناهجِ الفلسطينيةِ والإسرائيليةِ في تشْكِيلِ الهُويّةِ الوطنيةِ لدى المدَارسِ في قريةِ برطعة، واتّبعت الدراسةُ المنهجَ التاريخيَّ، وتوصلت الدراسة إلى أن المنهاج الفلسطيني يختلفُ في استعراضِه للهويّةِ الوطنيةِ الفلسطينيةِ، بعض المقررات كان لها دورٌ مهمٌ في تعزيزِ تشْكِيلِ الهويّةِ الوطنيةِ وتبلورها، وبعضها كان يطرحُها بطريقةٍ خجولةٍ، وهناك فئة لم تحتوِ على مضامين لها صلة بالوعيّ الوطنيّ، بينما المنهاج الإسرائيليّ فقد تجلّت بإبرازِ الهويّةِ الإسرائيلية وهيمنتها على الهويّةِ الفلسطينيةِ معتمدةً على التشويهِ أو الإقصاءِ أو تذويبِ الهويّةِ الفلسطينيةِ وتغييبها.

الدّراسات الأجنبيّة

دراسة خوجاسته وآخَرِينَ (Khojasteh et al.,2021)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى تَحديدِ تَحَدِّياتِ الهُوِيَّةِ الوَطنيَّةِ في مَناهجِ المَدرَسَةِ الثّانويَّةِ الإيرانيَّةِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنهَجَ النَّوْعِيَّ، واسْتُخْدِمَ أُسلوبُ البَحثِ التَّجمِيعِيّ باستِخدامِ نَهْجِ ساندلوفسكي وباروسو، وَاسْتُخْدِمَتْ مَقالاتُ البَحثِ العِلمِيّ على مَدارِ العِشرِيْنَ عامًا الماضِيَةِ بِشَكْلٍ هادِفٍ لِجَمْعِ المَعلوماتِ تَمَثَّلَتْ بِمَقالاتٍ عَنِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في الكُتُبِ المَدْرَسِيَّةِ لِلسَّنَةِ الثّانِيَةِ مِنَ المَدرَسَةِ الثّانويَّةِ، وَالمَناهج الخَفِيَّة والعَلَنِيّة، وسياسات وأهداف منهج السَّنَةِ الثّانيةِ مِنَ المَدرسةِ الثّانويّةِ والهُوِيّة الوطنيّة لِلطلبة، وَبُحِثَتْ آراءُ المُعَلِّمِيْنَ وَمُدِيْرِيْ المَدارِسِ فِيْما يَتَعَلَّقُ بِالهُوِيَّةِ في المَنهجِ الوَطَنِيّ، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ هُناكَ تَحَدِّياتٍ لِلهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ في المَناهِجِ، تَمَثَّلَتْ بِالحَواجِزِ الفِكْرِيَّةِ، وَالحَواجِزِ الهَيْكَلِيَّةِ، والتَّطَوُّراتِ السِّياسِيَّةِ، والمَناهجِ الخَفِيَّةِ، وَتَجاهُلِ التَّطَوُّراتِ العالَمِيَّةِ، وَحَواجِزِ القُوَى العامِلَةِ، وَالاختِلالاتِ في أَبعادِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ.

دراسة ماستيا (Masita, 2021)

هَدَفَتِ الدِّراسَةُ إلى التَّعَرُّفِ على كَيْفِيَّةِ تَصَوُّرِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ الإندونيسيَّةِ في مَناهِجِ تَدريسِ اللُّغَةِ الإنجليزيَّةِ في إندونيسيا، واعتَمَدَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفِيَّ مِنْ خِلالِ الاعتمادِ عَلَى البَياناتِ مُسْتَمَدَّةً مِنْ وَثائِقِ المَناهِجِ والكُتُبِ المَدرَسِيَّةِ الإنجليزيَّةِ، وَتَحليل كُلٍّ مِنَ النُّصُوصِ الشَّفَوِيَّةِ والنُّصُوصِ المَرْئِيَّةِ لِوَثائِقِ المَناهِجِ والكُتُبِ المَدرَسِيَّةِ الإنجليزيَّةِ، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ مَنْهَجَ التَّعليمِ الإندونيسيَّ غَيْرُ مُحايِدٍ، وَوَقَعَتِ الإشارةُ إلى المَخاوِفِ المُتَعَلِّقَةِ بِبَعْضِ القَضايا التي يُحْتَمَلُ أَنْ تُؤَثِّرَ على تَنمِيَةِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ لِلطلبة مِثْل تَأثيراتِ العَوْلَمَةِ، وَضَرُورَة الوَعْيِ الثَّقافِيّ، وَأَهَمِّيَّةِ تَدريسِ القِيَمِ في المَناهِجِ الدِّراسِيَّةِ.

دارسة أوكونور وآخرين (O’Connor et al., 2020)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على طَبيعةِ الصِّراعِ بَينَ الفِلَسطينيّينَ والإسرائيليّينَ ومَدَى استِمرارِيَّتِها في العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ في مَدينةِ القُدسِ، وقد رَكَّزَتِ الدِّراسةُ على نَظَرِيَّاتٍ عِدَّةٍ، وهي نَظريَّةُ إدارةِ الصِّراعِ والبيروقراطِيَّة التَّمثيليَّة وسياسة التَّعليمِ في القدس، وقد اعتَمَدَتِ الدِّراسةُ المَنهَجَ الوَصفِيَّ والكَيفِيَّ مِنْ خِلالِ إجراءِ مُقابَلاتٍ مَعَ مُدِيري مَدارسِ القُدسِ التَّابعةِ لِلأَوقافِ وبَلديَّةِ القُدسِ، بالإضافَةِ لِخُبَراءَ ومُختَصّيْنَ في صُنْعِ السِّياساتِ الفِلَسطينيَّةِ، وفَحْص طَبيعةِ الصِّراعِ في الفَترةِ العُمُريَّةِ (12-16) سَنَةً، وقد تَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ العَمليَّةَ التَّعليميَّةَ تُوَفِّرُ بِيْئَةً مُناسِبَةً لِلمُقاوَمَةِ في المُجتَمعاتِ التي يَكْثُرُ فيها الصِّراعُ والانقسامُ مِنْ خِلالِ المِنهاجِ ومَضامِيْنِها الخَفِيَّةِ والعَلَنِيَّةِ مِنْ خِلالِ أَخلاقِيَّاتِ المَدرَسَةِ في تَقديمِها التَّعليمَ لِغَرَضٍ أيَديولوجِيٍّ أَوْ سِياسِيٍّ.

دراسة زوئوي (Zouaoui, 2020)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى كشف عن مضامين الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ في كُتُبِ اللُّغَةِ الأَجنَبِيَّةِ والفرنسيَّةِ في المَناهِجِ التَّعليمِيَّةِ الجَزائِرِيَّةِ، واستَخْدَمَتِ الدِّراسةُ مَنْهَجَ تَحليلِ الخِطابِ النَّقْدِيّ لِلكُتُبِ المَدْرَسِيَّةِ الجَزائِرِيَّةِ الفرنسيَّةِ والإنجليزيَّةِ، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ الكُتُبَ المَدْرَسِيَّةَ بِاللُّغَةِ الفرنسيَّةِ أَصْبَحَتْ تُعَزِّزُ تَعليمَ الثَّقافةِ الجَزائِرِيَّةِ مِنْ خِلالِ سَرْدِ المُقاوَمَةِ المُناهِضَةِ لِلاستِعمارِ، والتي أُشِيْرَ إليها على أَنَّها "ثقافَةُ المُقاوَمَةِ" وَتُوَضِّحُ أَنَّ الجَزائرَ كانتْ مُسْتَعْمَرَةً فرنسيَّةً، حَيْثُ أَصْبَحَ تَدريسُ اللُّغَةِ الفرنسيَّةِ مَسْأَلَةَ ثَقافَةٍ وَهُوِيَّةٍ، وَلَيْسَ مَنْفَعَةً لُغَوِيَّةً، بَيْنَما كانَتْ "ثقافَةُ المُقاوَمَةِ الجَزائِرِيَّةِ" غائِبَةً في الكُتُبِ المَدْرَسِيَّةِ الإنجليزِيَّةِ حَيْثُ اقْتَصَرَتِ النُّصُوصُ إلى حَدٍّ كَبِيْرٍ على تَطويرِ مَهاراتِ الطلبة بَيْنَ الثَّقافاتِ المُختَلِفَةِ.

دراسة روبو (Ropo, 2019)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على أَهَمِّيَّةِ تَشكيلِ الهُوِيَّةِ في المَناهِجِ العَمَلِيَّةِ والتَّعليمِيَّةِ في فنلندا، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ تَحليلَ المَضمونِ والمُحتَوَى كَتَحليلِ القِصَصِ المُتَعَلِّقَةِ بالهُوِيَّةِ، وقد تَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ الرِّواياتِ السَّرديَّةَ التي تَتَناوَلُها المَناهِجُ العَمَلِيَّةُ التَّعليميَّةُ المُتَعَلِّقَةُ بالهُوِيَّةِ ذاتُ أَهَمِّيَّةٍ لِلطَّلَبَةِ، وعَلَيْهِ فَقَدْ أَكَّدَتِ الدِّراسةُ ضَرُورَةَ أَنْ تَكُوْنَ المَناهِجُ الدِّراسيَّةُ مَحَطَّةً لِلرِّواياتِ السَّرديَّةِ والثَّقافيةِ والاجتماعِيَّةِ التي بِإمكانِها أَنْ تُعِيدَ مَفاهيمَ الهُوِيَّةِ عِنْدَ الطَّلَبَةِ كَرُكْنٍ أَساسِيٍّ في العَمَلِيَّةِ التَّعليمِيَّةِ.

دراسة سميث (Smith, 2018)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على التَّغييراتِ في مَنْهَجِ التَّاريخِ الأُسْكُتْلَنْدِيّ خِلالَ رُبُعِ القَرْنِ الماضِيْ وَأَثَرِها عَلَى القَوْمِيَّةِ الأُسْكُتْلَنْدِيّةِ، وَاتَّبَعَتِ الدّراسَةُ المَنْهَجَ الوَصْفِيَّ بالاعتِمادِ عَلَى الأَدَبِيَّاتِ السَّابِقَةِ

وَالمَنْهَجِ المُقارن بِمُقارَنَةِ تَأْطِيْرِ التَّاريخِ ضِمْنَ وَثِيْقَتَيْنِ مِنْ وَثائِقِ المَناهِجِ الدِّراسِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ في أُسْكُتْلَنْدا، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسَةُ إلى أَنَّ هُناكَ سَرْدًا ضِمْنِيًّا في الأَدَبِيَّاتِ حَوْلَ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ، وَتَوَلَّدَ إحساسٌ وَطَنِيٌّ بِالذَّاتِ لِلطلبة مِنْ خِلالِ النَّظَرِ إلى الماضِيْ، وَتَطوير عَلاقةِ أسكوتلندا المُسْتَقْبَلِيَّةِ مَعَ العالَمِ.

دراسة بيتيه (Baytiyeh, 2017)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى تَسْلِيْطِ الضَّوْءِ عَلَى كَيْفِيَّةِ تَعزيزِ المَدارِسِ الحُكُوْمِيَّةِ والدِّيْنِيَّةِ في البِلادِ الانقِساماتِ الطَّائِفِيَّةَ في المُجْتَمَعِ اللُّبْنانِيّ. وَاسْتَخْدَمَتْ هذِهِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ التَّحلِيْلِيَّ لِلبَياناتِ، وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسَةُ إلى أَنَّ السّياساتِ التَّرْبَوِيَّةَ القائِمَةَ قَدْ قَلَّلَتْ مِنْ أَهَمِّيَّةِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ، وَسَمَحَتْ بِإنْشاءِ مَدارِسَ مُنْفَصِلَةٍ دِيْنِيًّا؛ مِمَّا أَدَّى إلى نُمُوِّ الانقِساماتِ الطَّائِفِيَّةِ بَيْنَ المُجْتَمَعاتِ اللُّبنانِيَّةِ. وبِالتَّالِيْ فَإِنَّ الأَساليبَ التَّعليميَّةَ ضَرُوْرِيَّةٌ لِخَلْقِ مُواطِنِيْنَ مَسْؤُوْلِيْنَ وَمُدْرِكِيْنَ اجتِماعِيًّا، فَضْلاً عَنْ ثَقافَةِ التَّسامُحِ داخِلَ البِلادِ.

دراسة وتيواه (Wettewa, 2015)

هَدَفَتِ الدّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على الأسبابِ التي أَدَّتْ لاختيار المَدارسِ المَناهِجَ الدّوليَّةَ في سيريلانكا وتأثيرِها في القِيمةِ الثَّقافيَّةِ والاجتماعيَّةِ ومَدَى مَخاوِفِ الحُكومةِ مِنْ هذه المُيولِ والتَّوَجُّهاتِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَينِ الكَمِّيَّ والنَّوعِيَّ، مِنْ خِلالِ استخدامِ أَداةِ الاستبانَةِ والمُقابَلاتِ، حَيْثُ تَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدِّراسةِ مِن (77) فَردًا مُوَزَّعَةً على أَوْلِياءِ الأُمورِ ومُدِيرِي المَدارِسِ وَوِزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ، وَتَوَصَّلَتِ الدّراسةُ إلى أنَّ التَّعليمَ باللُّغةِ الإنجليزيَّةِ يُعْلِيْ مِنَ المِيزةِ التَّنافُسِيَّةِ لِلطَّلَبَةِ في المَدارسِ الدَّوليَّةِ مُقارَنَةً بِالمَحَلِّيَّةِ، وقَدِ اتَّضَحَ أَنَّ هُناكَ آثارًا سَلبيَّةً لِهذِهِ المَدارسِ –الدّوليّةِ- لِلوُصُولِ لِلمَعاييرِ الدّوليَّةِ دُوْنَ الاهتمامِ بِالمَعاييرِ الوَطَنِيَّةِ؛ مِمَّا أَدَّى إلى عُزُوْفِ الطَّلَبَةِ ونُفُوْرِهِمْ مِنْ مَدارِسِ الدَّوْلَةِ واعتزازِهِمْ بِهُوِيَّتِهِمُ الثَّقافيَّةِ والوَطَنِيَّةِ.

دراسة دوراني وديون (Durrani and Dunne, 2010)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على مَضامينِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المَناهِجِ التَّعليميَّةِ في باكستانَ وعَلاقَتِها بالدِّينِ والأُمَّةِ، واعتمَدَتِ الدِّراسةُ على مَنْهَجِ تحليلِ المُحتَوى في تحليل محتوَياتِ المَناهِجِ الدِّراسيَّةِ في باكستانَ، وتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى وُجُودِ علاقةٍ بَيْنَ التَّعليمِ والدِّيْنِ والهُوِيَّةِ مِنْ خِلالِ تَعزيزِ الهُوِيَّاتِ الجَماعِيَّةِ والوَحْدَةِ الوَطَنِيَّةِ وَبِنائِها، كما يَسْتَخْدِمُ المَنْهَجُ الباكستانيُّ الدِّينَ الإسلاميَّ لإظهارِ الحُدودِ والاختلافِ بَيْنَ الدِّيانةِ الإسلامِيَّةِ والدِّيانَةِ غَيْرِ الإسلامِيَّةِ في باكِسْتانَ.

دراسة كوكس (Cox, 2009)

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى التَّعَرُّفِ على عَلاقةِ مَفاهيمِ المُقاوَمَةِ والتَّعاوُنِ بِأَزمةِ الهُوِيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ وَفْقَ ذاكرة المرأة الفِلَسطينيَّةِ، واتَّبَعَتِ الدِّراسةُ المَنْهَجَ الوَصْفِيَّ مِنْ خِلالِ الاعتمادِ على الأَدَبِيَّاتِ السَّابِقَةِ، وقد تَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إلى أَنَّ الهُوِيَّةَ الجَماعِيَّةَ في فِلَسطينَ تَتَكَوَّنُ مِنْ تَخَوُّفِ الفَرْدِ مِنْ مَكانَتِهِ في الهُوِيَّةِ والتَّاريخِ، وأَنَّ فِلَسطينَ تُعاني مِنْ هذهِ الإشكالِيَّةِ التي تَتَطَلَّبُ إعادَةَ الصِّراعَ في بِناءِ الهُوِيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ، وَأَنَّ المَفاهيمَ والشِّعاراتِ (الوَحدة، العَودة، الصُّمود) يَجِبُ أَنْ يَجْرِيَ تعميمُها في الكثيرِ مِنَ المَناطقِ الفِلَسطينيَّةِ والشَّتاتِ.

التَّعقيبُ على الدِّراساتِ السَّابقةِ

استَعْرَضَتِ الباحثةُ -فيما سَبَقَ- مَجموعةً مِنَ الدِّراساتِ العَربيَّةِ والأجنبيَّةِ التي ارتَبَطَتْ بِمَوضوعِ الدِّراسةِ الحاليَّةِ، وقد أُجْرِيَتْ هذِهِ الدِّراساتُ خِلالَ الفَترةِ الزَّمنيَّةِ المُمْتَدَّةِ مِنْ عامِ (2009-2022) وبَعْدَ العَرْضِ التَّحليليِّ لِهذِهِ الدِّراساتِ مِنْ حيثُ الأَهدافُ، والعَيِّنَةُ، والمَنْهَجُ المُتَّبَعُ، والأَدَواتُ المُستخدَمَةُ، وأَهَمُّ النَّتائِجِ التي تَوَصَّلَتْ إليها، يُلحَظُ تَنَوُّعُ أَهدافِها ونَتائِجِها، وفيما يأتي تَوضِيحٌ لِأَبرَزِ جَوانِبِ الاتِّفاق والاختلافِ بَيْنَها وبَيْنَ الدِّراسةِ الحالِيَّةِ، وكذلك مَوْقِع الدِّراسة الحالِيَّةِ مِنَ الدِّراساتِ السّابقةِ وَأَوْجُه الاستفادةِ مِنها، وذلك على النَّحْوِ الآتِيْ:

أَوَّلاً: أَوْجُهُ الاتِّفاقِ والاختلافِ بَيْنَ الدِّراسةِ الحاليَّةِ والدِّراساتِ السَّابقةِ

إنَّ هذِهِ الدِّراسةَ اتَّفَقَتْ مَعَ الدِّراساتِ السَّابقةِ كَدِراسةِ أبو غزالة (2021)، جانم (2019)، محسن (2019)، أبو جابر (2017)، زهد (2016)، التي بَحَثَتْ أَثَرَ أَسْرَلَةِ المِنهاجِ التَّعليمِيِّ في المَدارسِ سَواءٌ على الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ أَوِ المُواطَنَةِ أو الانتماءِ والمَورُوثِ الثَّقافِيِّ، كما بَيَّنَتِ الأَثَرَ الواضِحَ لأَسْرَلَةِ المَناهِجِ على الطلبة، وَأَمَّا دراسةُ كوكس (Cox, 2009) فَأَشارَت إلى أَنَّ هناكَ تغييرًا يَحْدُثُ على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ، وهذا الأمرُ يَدْعُو إلى القَلَقِ، وَضِمْنَ دراساتِ تحليلِ الكُتُبِ المَدْرَسِيَّةِ التَّاريخيَّةِ تارَةً والدِّينيَّةِ واللُّغةِ العربيَّةِ تارَةً أُخْرَى في المَراحلِ التَّعليميَّةِ المُختلفةِ بَيَّنَتِ دراسة الترهوني وساسي)2020) وعليان (2018) وأمارة وأخرون (2014) الأَثَر الواضِح لِلمَناهِجِ التّعليميّة على الثّقافة والهُوِيَّةِ الوطنيَّتَينِ. بينما بَيَّنَتْ دِراسةُ كُلٍّ مِنَ العِيْسَى (2021)، محسن (2019) أساليبَ تَعزيزِ وترغيبِ السُّلطَةِ الإسرائيليَّةِ لِمَدارسِ القُدسِ الشَّرقيَّةِ الكامِنَةِ في تَبَنِّيْ المِنهاجِ الإسرائيليِّ مِنْ خِلالِ المِيزانِيَّاتِ الخاصَّةِ لِتِلْكَ المَدارِسِ وتَسهيلِ عَمليَّةِ القَبولِ لِلجامِعاتِ. وأَكَّدَتْ دراسةُ دوراني وديون (Durani & Dune,2010) وروبو (Ropo, 2019) والمسعود (2018) أَثَرَ المَناهِجِ ومُحتواها على المفاهيمِ والهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في دُوَلٍ أُخْرَى مِثل باكستان، وَبَيَّنَتْ دراسةُ عليان (2018)

طُرُقَ تَعامُلِ الرّقابَةِ الإسرائيليَّةِ مَعَ مُحْتَوَى الكُتُبِ المَدرَسِيَّةِ، وبَيَّنَتْ دراسات حلبي (Halabi, 2022)، العنزي (2018)، وعرار وإبراهيم (Arar and Ibrahim, 2016) كَيفِيَّةَ تَعامُلِ المُعَلِّمِ مَعَ المَناهِجِ المُخالِفَةِ لِهُوِيَّتِهِ وثَقافَتِهِ.

يَتَّضِحُ مِنْ خِلالِ استِعراضِ الدِّراساتِ السَّابقةِ أَنَّ نَتائِجَها تُؤَكِّدُ سَعْيَ السلطةِ الحاكِمَةِ لِفَرْضِ سياسَتِها مِن طريقِ سياسةِ التَّعليمِ وانعكاساتِها على الثَّقافةِ والهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ بَشكلٍ عامٍّ، كَما أَشارَتِ الدِّراساتُ الخاصَّةُ إلى أَنَّ السِّياسةَ الإسرائيليَّةَ تَهدفُ -في نهايةِ المَطافِ-إلى أَسْرَلَةِ الطَّلبةِ المَقْدِسِيِّيْنَ مِنْ بَوَّابَةِ التَّعليمِ. إنَّ هذهِ الإجراءاتِ في حالِ عَدَمِ مُواجَهَتِها سَتَضْرِبُ مَنظومَةَ المَناهِجِ التَّعليميَّةِ الوطنيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ في القدس، في إطارِ سَعْيِ الاحتلالِ الحَثيثِ لِضَرْبِ مُقَوِّماتِ الهُوِيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ، وتَغييبِ روايةِ أَصحابِ الحَقِّ والمَكانِ عَنِ الكِيانِ الإسرائيليِّ في محتوى المَناهِجِ التَّعليميَّةِ التي لا تَتناسَبُ مَعَ هُوِيَّةِ وشَخصِيَّةِ الطَّالِبِ العَربيَّةِ.

اخْتَلَفَتِ الدِّراسةُ الحالِيَّةُ عَنِ الدِّراساتِ السَّابقةِ مِنْ حَيْثُ:

1. تَسليطُ الضَّوْءِ على المَناهِجِ التَّعليميَّةِ الإسرائيليَّةِ لطَلَبَةِ المدارس الثّانويَّةِ في القُدسِ الشَّرقيَّةِ وأَثَرها على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لَدَيْهِمْ وهي الدِّراسةُ الأُوْلَى مِنْ حيثُ اختيارُها أَسْرَلَةَ المَناهِجِ التَّعليميَّةِ والمُجتَمَع والعَيّنة والمَرحَلَة الزَّمنيَّة في حُدودِ عِلْمِ الباحِثَةِ.
2. خُصوصيَّةُ المَدارسِ الثَّانويَّةِ في القُدسِ الشَّرقيَّةِ التي لا تُشْبِهُ في واقِعِها مَدارسَ المَناطِقِ الأُخْرَى، ومَدَى انعكاساتِ مُعطَياتِهِ على عَمَلِيَّتَيِ التَّعليمِ والتَّعَلُّمِ.
3. اختيار فِئَةِ مُعَلِّمِيْ ومُعَلِّماتِ المَدارسِ الثَّانويَّةِ في مَدِينةِ القُدسِ الشَّرقيَّةِ؛ لِما لَهُمْ مِنْ خُصُوصِيَّةِ التَّعامُلِ مَعَ السُّلطَةِ المُشْرِفَةِ.
4. اختيارُ جُغرافيةِ الدِّراسةِ في المَدارسِ الثَّانويَّة داخل الحُدودِ الإداريَّةِ لِمَدينةِ القُدْسِ الشَّرقِيَّةِ الواقِعَةِ تَحْتَ سَيْطَرَةِ الاحتِلالِ.
5. تَحليلُ مُحتَوَى كتاب جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر بجزئيه الأول والثاني في المَناهِجِ الفِلَسطينيَّةِ الرَّسْمِيَّةِ، والمَناهِجِ الفِلَسطينيَّةِ المُحرّفةِ، ومحتوى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد يتضمن حلّ أسئلة متوقعة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ للصّفوف من العاشر حتّى الثّاني عَشَرَ، التي يتقدّم لها الطّلبة المقدسيّون في نهاية المرحلة الثّانويّة في مدينة القدس في المنهاج الاسرائيلي، وأَثَر الاختلاف في المُحتَوَى على مقومات الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ للطَّلبةِ.

ثانيًا: مَدَى إفادَةِ الدِّراسةِ الحالِيَّةِ مِنَ الدِّراساتِ السَّابقةِ

أَفادَتِ الباحِثَةُ مِنَ الدِّراساتِ السَّابِقَةِ في تَكوِينِ تَصَوُّرٍ واسِعٍ لِمَوضوعِ الدِّراسةِ وما يَتَّصِلُ بها مِنْ حَقائِقَ وفَرضِيَّاتٍ، الأمرُ الذي أَثْرَى الاطِّلاعَ المَعرِفِيَّ لدى الباحثةِ مِنْ طَريقِ:

1. اختيار المَنهج البحثيّ المُلائِمِ لِلدِّراسةِ.
2. الإفادة مِمَّا وَرَدَ مِنْ آراءٍ وَمُعْطَياتٍ وَأَفكارٍ في الحُدودِ النَّظرِيَّةِ وَمَدَى إمكانِيَّةِ تَوظيفِ ذلك في الدِّراسةِ.
3. تَحديد مُجتَمَعِ الدِّراسةِ وعَيِّنَتِها.
4. إعداد خُطواتِ بِناءِ أدوات الدِّراسةِ.
5. انتِقاء الوَسائِلِ الإحصائِيَّةِ المُناسِبَةِ بِناءً على أَهدافِ الدِّراسةِ.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

يَتَناوَلُ هذا الفَصلُ وَصْفًا لمنهج الدراسة و مجتمعها وعَيّنَتِها، وطريقةِ اختيارِها، بالإضافةِ إلى أدوات الدِّراسةِ والإجراءاتِ التي اتُّبِعَتْ للتَّأَكُّدِ مِنْ دلالاتِ صِدقِها وثَباتِها، وإجراءاتِ التَّطبيقِ، والطُّرُقِ الإحصائيَّةِ المُستخدَمَةِ في مُعالَجَةِ البَياناتِ وتَحليلِها لِلكَشفِ عَن أَثَرِ أَسْرَلَةِ المَناهِجِ التَّعليميَّةِ على الهُويَّةِ الوَطَنيَّةِ لِطَلَبَةِ المَدارِسِ الثَّانَويَّةِ في القُدسِ الشَّرقيَّةِ مِن وُجهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ ودَوْرِهِمْ في تَطويرِ سُبُلٍ لتَعزيزِها.

منهج الدّراسة

اعتَمَدَتِ الدِّراســـةُ على مَنْهَجِيَّةِ البَحثِ المُدْمَجِ (Mixed Methods) أَيِ البَحثِ النَّوعِيِّ (Qualitative)، والبَحْثِ الكَمِّيِّ (Quantitative)، واختِيْرَتْ هذِهِ المَنْهَجِيَّةُ بِغَرَضِ تَحســـينِ مُخْرَجاتِ الدِّراسـةِ والوُصـولِ إلى فَهْمٍ أَفْضَـلَ لِلقَضِـيَّةِ البَحثيَّةِ، ولِتَحقيقِ أَهدافِ الدِّراسـةِ اعتَمَدَتِ الدِّراسةُ الحالِيَّةُ على المَناهجِ الآتِيَةِ لِجَمْعِ البَياناتِ:

المَنهَجُ الوَصْفِيُّ التَّحليلِيُّ (الكمي و الكيفي): الذي يَتَضَمَّنُ دِراسةَ الواقِعِ أَوِ الظَّاهِرَةِ كَما هي في الواقِعِ، وتَهْتَمُّ بِوَصْفِها وَصْفًا دَقِيقًا يُعَبِّرُ عنها تَعبيرًا كَمِّيًّا مِنْ خِلالِ استخدامِ بَرنامجِ الحُزمةِ الإحصائيَّةِ لِلعُلومِ الاجتماعِيَّةِ (SPSS) لِتَحليلِ العَلاقةِ بَيْنَ مُتَغَيِّراتِ الدِّراسةِ، فَتَتَمَثَّلُ المَنْهَجِيَّةُ الكَمِّيَّةُ في عَرْضِ استِبانَةٍ على مُعَلِّمِيْ الاجتماعِيَّاتِ، واللُّغةِ العَربيَّةِ، والتَّربيَةِ الدِّينيَّةِ الإسلاميَّةِ في المَدارسِ الثانوية في القُدسِ الشَّرقيَّةِ.

كما استَخْدَمَتِ الباحثَةُ المَنْهَجِيَّةَ النَّوعِيَّةَ لِلحُصولِ على البَياناتِ عن طَريقِ التَّواصُلِ المُباشَرِ مِنْ خِلالِ إجراءِ مُقابَلاتٍ مع مجموعة بؤريَّةٍ مَعَ نَفْسِ الفِئَةِ المُستَهْدَفَةِ لِلحُصولِ على مَعلوماتٍ دَقِيقةٍ بِهَدَفِ تَحديدِ أَثَرِ أَسْرَلَةِ المَناهِجِ التَّعليمِيَّةِ على الهُويَّةِ الوطنِيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ لطَلَبَةِ المَدارسِ الثَّانويَّةِ في القُدْسِ الشَّرقِيَّةِ مِنْ وُجهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ ودَوْرِهِمْ في تَطويرِ سُبُلٍ لِتَعزيزِها؛ لأَنَّها سَتُناسِبُ طَبيعةَ هذه الدِّراسةِ وسَتُحَقِّقُ الأَغراضَ المَرْجُوَّةَ مِنها.

مَنْهَجُ تَحليلِ المُحتَوَى: الذي يَتَضَمَّنُ تَحليلَ المَضمونِ أَوِ المُحتَوَى الذي يَسْمَحُ لِلباحِثَةِ بَتَقسيمِ وَتَصنيفِ الكِتابِ إلى عَناصِرَ، بِالإضافةِ إلى تَمكِينِ الباحِثَةِ مِنْ إجراءِ التَّحليلِ الكَيْفِيِّ مِنْ حَيثُ النَّصُّ والمَضامِينُ والصُّوَرُ والرُّموزُ وما يَدُورُ حَوْلَها. حَيْثُ سَيَجْرِيْ فَحْصُ وَتَحليلُ كِتابِ المِنهاجِ الفِلَسطينِيِّ الرَّسْمِيِّ وكِتابِ المِنهاجِ الفِلَسطينِيِّ الذي أَجْرَتْ عليهِ الرّقابةُ الإسرائيلِيَّةُ تَعديلاتٍ لِمادَّةِ جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر في المَناهِجِ الفِلَسطينيَّةِ الرَّسْمِيَّةِ،

والمَناهِجِ الفِلَسطينيَّةِ المُحرّفةِ بجزئيه الأول والثاني، الذي يُعَدُّ ضِمْنَ المُقَرَّراتِ التَّعليمِيَّةِ في مَدارسِ القُدسِ الشَّرقيَّةِ التَّابِعَةِ لِوِزارةِ المَعارفِ والبَلَدِيَّةِ ومُحتَوَى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد لحلِّ أسئلة مقترحة لامتحان البجروت في مادة التاريخ للصّفوف من العاشر حتى الثّاني عَشَرَ الذي يتقدّم له بعض الطّلبة الفِلَسطينيّينَ في مدينة القدس ضمن المُقَرَّراتِ التَّعليمِيَّةِ في المنهاج الإسرائيليّ وهو كُرّاس للاستخدام الذّاتيّ، من إعداد محيي الدين مرشد، وتَحليل كَيفِيَّةِ تَأثيرِ المُحتَوَى والمَضامِينِ على مُقَوِّماتِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ لِطَلَبَةِ المدارس الثَّانويَّةِ في القُدسِ الشَّرقِيَّةِ، وتم التعبير عن نسبة التغيير باشكاله المختلفة من خلال حساب التكررات والنسب المئوية.

مُجتَمَعُ الدِّراسةِ

اشْتَمَلَ مجتمع الدِّراسةُ على جَمِيعَ مُعَلِّمِيْ مَوادِّ الاجتماعِيَّاتِ، واللُّغَةِ العَربيَّةِ والتَّربيةِ الإسلاميَّةِ لِلمَرحلةِ الثّانويَّةِ في مَدارسِ القُدسِ الشَّرقيَّةِ البالِغِ عَدَدُهُمْ (967) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً موزعين (357) يدرسون المنهاج الفلسطيني، (435) يدرسون المنهاج الفلسطيني المحرف و(175) يدرسون المنهاج الاسرائيلي في المدارس الثانوية في القدس الشرقية، حَسَبَ آخر إحصاءات قِسْمِ المَعارِفِ العربية وبلدية القدس ومَركزِ الإحصاءِ الفِلَسطينِيِّ لِلعامِ الدِّراسِيِّ المرفقة بسجلاتها (بلدية أورشاليم القدس، 2022؛ الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2022؛ الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2021).

عَيِّنَةُ الدِّراسةِ

اخْتِيْرَتْ عَيِّنَةُ الدِّراسةِ المُكَوَّنَةُ مِنْ (255) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمَةً من معلمي مَوادِّ الاجتماعِيَّاتِ، واللُّغَةِ العَربيَّةِ والتَّربيةِ الإسلاميَّةِ لِلمَرحلةِ الثّانويَّةِ في مَدارسِ القُدسِ الشَّرقيَّةِ بنسبة (26.4)% مِنْ مُجتَمَعِ الدِّراسةِ بِالطَّريقَةِ الطبقية العشوائية بِشَكْلٍ يَضْمَنُ تَمثيلَ العَيِّنَةِ لِلمُجتَمَعِ الذي أُخِذَتْ مِنْهُ، واخْتِيْرَ مجموعة بؤرية من (12) مُعَلِّمًا بِطَريقةٍ قَصْدِيَّةٍ لِأَغراضِ المُقابَلَةِ. والجَدْوَلُ (2) و (3) يُبَيِّنُ ذلِكَ.

جدول (2): خصائص توزيعُ أَفرادِ العَيِّنَةِ وَفْقاً لِلمُتَغَيِّراتِ الديموغرافية

المُتَغَيِّرات	العَدَد	النِّسبَة المِئَوِيَّة
النَّوْعُ الاجتماعِيّ		
مُعَلِّم	127	%49.8
مُعَلِّمَة	128	%50.2
المجموع	255	%100
العمر		
29 سَنَةً فَأَقَلّ	87	%34.1
مِن 30-39	90	%35.3
مِنْ 40 سَنَةً فَما فَوْق	78	%30.6
المؤهل العلمي		
بكالوريوس	154	60.4
ماجستير فما فوق	101	39.6
سنوات الخبرة		
من 1-4 سنوات	75	%29.4
من 5-9 سنوات	73	%28.6
10 سنواتٍ فَما فَوْق	107	%42
نوع المنهاج الذي يدرسونه		
المِنهاج الفِلَسطينيّ	104	%40.8
المنهاج الفلسطيني المُحرّف	77	%30.2
المِنهاجُ الإسرائيليّ	74	%29
المادَّةُ التي يُدَرِّسُها المُعَلِّم		
تاريخ/ جغرافيا	104	%40.8
اللُّغَةُ العَربيَّةُ	86	%33.7
التَّربيةُ الإسلاميَّةُ	65	%25.5

جدول (3): خَصائصُ عَيِّنَةِ المُقابَلَةِ

المُتَغَيِّرات	العَدَد	النِّسبَة المِئَوِيَّة
النّوعُ الاجتماعيّ		
مُعَلِّم	6	50%
مُعَلِّمَة	6	50%
المادَّةُ التي يُدَرِّسُها		
تاريخ أو جغرافية	5	42%
تربية إسلاميّة	4	33%
لغة عربيّة	3	25%
نوع المنهاج الذي يدرسونه		
المنهاج الفِلَسطينيّ	2	17%
المنهاج المُحرّف	7	58%
المنهاج الإسرائيليّ	3	25%

أَدواتُ الدِّراسةِ

استَخْدَمَتِ الباحثةُ - في جَمْعِ البَياناتِ اللازمةِ لِتَحقيقِ أَهدافِ الدِّراسةِ- الاستبانَةَ لِقِياسِ أَثَرِ أَسْرَلَةِ المَناهِجِ التَّعليمِيَّةِ على الهُويَّةِ الوَطَنِيَّةِ الفِلَسطينِيَّةِ لطَلَبَةِ المَدارسِ الثَّانويَّةِ في القدس الشرقية مِنْ وُجهَةِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ وَدَوْرِهِمْ في تَطويرِ سُبُلٍ لِتَعزيزِها بعد التأكد من صدقها و ثباتها، كما أُجْرِيَتْ مُقابَلَةٌ بطريقة المجموعة البؤرية مَعَ (12) مُعَلِّمًا ومُعَلِّمَةً لِلوُقوفِ على أَهدافِ أَسْرَلَةِ المَناهِجِ والتَّعَرُّفِ إلى المَضامِيْنِ التي يَجْري حَذْفُها وتَعديلُها في المَناهِجِ التَّعليميَّةِ، وأثرها على الهوية الوطنية للطلبة، وتبيان دور المعلمين في تَطويرِ سُبُلٍ مقترحه لِتَعزيزِها، كما جَرَى تَحليلُ مُحتَوَى كِتابِ مادَّة جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر في المَناهِجِ الفِلَسطينيَّةِ الرَّسْمِيَّةِ، والمَناهِجِ الفِلَسطينيَّةِ المُحرّفةِ، الذي يُعَدُّ ضِمْنَ المُقَرَّراتِ التَّعليمِيَّةِ في مَدارسِ القُدسِ الشَّرقيَّةِ التَّابِعَةِ لِوِزارةِ المَعارفِ العربية وبَلَدِيَّةِ القدس، وتَحليلِ ومُحتَوَى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد لحلّ أسئلة مقترحة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ لِلصُّفوف (10-12) الذي يَتَقَدَّمُ لَهُ بَعْضُ الطَّلبةِ في مَدارسِ القُدسِ الشَّرقِيَّةِ في نهايةِ المَرحلةِ الثَّانويَّةِ ضمن المنهاج الاسرائيليّ، وتَبيان كَيفِيَّةِ تَأثيرِ تَغييرِ المُحتَوَى والمَضامِينِ على مُقَوِّماتِ الهُويَّةِ الوَطَنِيَّةِ لِطَلَبَةِ المَدارسِ الثَّانويَّةِ القُدسِ الشَّرقيَّةِ. وفيما يأتي تَفصيلٌ لِتِلكَ الأَدَواتِ:

أَوَّلاً: اعداد وتطوير الاستِبانة للتعرف على أَثَرِ أَسْرَلَةِ المَناهِجِ التّعليميّةِ على الهُويّة الوطنيّة الفِلَسطينيّة لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سُبُلٍ لِتَعزيزِها

جرى إعداد وتطويرالاستبانة من خلال:

1) مراجعة الأدب النّظريّ والدّراسات السّابقة ذاتِ الصِّلةِ بموضوع الدّراسة الحاليّة كدراسة زهد (2016) بعنوان "تأثير السياسة التعليمية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في مدارس شرق القدس"؛ ودراسة أبو غزالة (2021) بعنوان "أسرلة المناهج وأثرها على الثقافة الوطنية لدى سكان مدينة القدس: حالة معلمي مدارس القدس، ودراسة عبد الوهاب (2021) "الهوية الوطنية ومناهج التاريخ"،
2) تم إعداد الاستبانة وتكوّنت من جزأين؛ أَوَّلُهُما يُمَثِّلُ البياناتِ الشّخصيّةَ، والثّاني فِقراتِ الاستبانة لقياس أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة الفِلَسطينيّة لطلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سُبُلٍ لِتَعزيزِها، حيث تكوَّنتِ الاستبانةُ -في صورتها الأولية- مِن (34) فِقْرَةً مُقَسَّمَةً إلى خمسةِ مَحاوِرَ؛ أُعِدَّتْ لِقِياسِ مُقَوِّماتِ

الهُوِيَّةِ الوطنيّةِ في المناهج التّعليميّة، المحور الأول: البعد التاريخي، والمحور الثاني: البعد الديني، والمحور الثالث: البعد اللغوي، والمحور الرابع بُعد القيم الإنسانية والاجتماعية، والمحور الخامس: البعد الثقافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية، بينما المحورُ السّادسُ يَقيسُ دَوْرَ المعلّمينَ في تطوير سُبُلِ لتَعزيزِها، انظر الملحق (1).

3) عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين بَلَغَ عَدَدُهُمْ (14) من ذوي الاختصاص والمشرف الرئيس عن هذه الدراسة لابداء الرأي من حيث صياغة الفقرات ومدى ملائمتها لمحاور الدراسة ، ومن ثم تم تعديل الاستبانة وفقا لملاحظاتهم انظر الملحق (2).

مكونات الاستبانة

تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من قسمين هما:

القسم الأول: يتضمن معلومات عامة عن أفراد العينة وهي النوع الاجتماعي، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، نوع المنهاج الذين يدرسونه، والمادة التي يدرسها المعلم.

القسم الثاني: تضمن 50 فقرة موزعة على 4 مجالات للتعرف على مقومات الهوية الوطنية في المناهج التعليمية، والمجال الخامس للتعرف على دور المعلم في تعزيز الهوية الوطنية من وجهة نظر المعلمين وقسمت المجالات كالآتي:

- البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية (13) فقرة.
- البعد الديني للهوية الوطنية (5) فقرات.
- البعد اللغوي للهوية الوطنية (9) فقرات.
- بعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية (11) فقرة.
- دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة (12) فقرة.

صِدْق الاستبانة وثباتها

أولاً: صدق المحتوى للاستبانة

لِلتَّحَقُّقِ مِن صِدْقِ المُحتوَى لأَداةِ الاستبانة جَرَى عَرْضُها بِصُورَتِها الأَوَّلِيَّةِ، على مَجموعةٍ مِنَ الخُبَراءِ والمُتَخَصِّصِينَ في مَجالاتِ: الإدارةِ التَّربَوِيَّةِ وأُصُولِ التَّربيةِ، والقِياسِ والتَّقويمِ، والمَناهِجِ التعليمية وسِياسةِ التَّعليمِ مِنْ جامِعاتِ فِلَسطينَ والعِراقِ بَلَغَ عَدَدُهُمْ (14) مُحَكَّمًا كَما هو مُبَيَّنٌ في المُلْحَقِ (7)، بِهَدَفِ إبداءِ آرائِهِمْ في فِقراتِ الاستِبانةِ مِن حيثُ الصّياغةُ اللُّغَوِيَّةُ وَالمحتوى ووُضُوحُ المَعنَى ومَدَى مُناسَبَتِها لِلمَجالِ الذي تَتْبَعُ لَهُ، وأَيُّ تَعديلاتٍ ومَلحوظاتٍ يَرَوْنَها مُناسِبَةً.

أُخِذَ بِالمُلاحَظاتِ التي أَجْمَعَ عليها أكثرُ مِنْ (80%) مِنَ المُحَكَّمِينَ، واقتَصَرَتْ على إجراءِ التّعديلِ في الصّياغةِ اللُّغويَّةِ لِلفِقرات ذَواتِ الأَرقامِ (6، 7، 8، 12، 13، 14، 15، 17، 21، 22، 29، 32، 34) كَما في الصُّورةِ النّهائِيّةِ، وأُضِيفَتْ (4) فِقراتٍ لِلمَجالِ الأَوَّلِ، و (4) فِقراتٍ لِلمَجال الثّالث، ودُمِجَ المَجالانِ الرّابعُ والخامِسُ في مَجالٍ واحِدٍ، وأُضِيفَتْ (4) فِقراتٍ إلى المَجالِ الخامِسِ. وبهذا أَصبَحَتِ الأَداةُ -بِصُورَتِها النّهائيّةِ بَعدَ التّعديلِ وإعادةِ التَّرقيمِ-مُؤَلَّفَةً مِنْ (50) فِقرةً. انظُر الملحق (2)، وللإجابةِ عَن فِقراتِ أَداةِ الدِّراسةِ اعتُمِدَ تدريجُ ليكرت (Likert) الخُماسِيُّ؛ وذلك على النَّحوِ الآتي (مُوافِق جِدًّا ويَأْخُذُ 5 درجاتٍ، مُوافِق ويأخذ 4 دَرَجاتٍ، مُحايِد ويأخذ 3 دَرَجاتٍ، غَيْرُ مُوافِقٍ ويَأخُذُ دَرَجَتَينِ، غَيْرُ مُوافِقٍ بِشِدَّةٍ ويَأخذ دَرَجَةً واحِدَةً).

ثانيا: صدق البناء للاستبانة

ولِلتَّحَقُّقِ مِنْ صِدْقِ بِناءِ **أداة الاستبانة**، جَرَى تَطبيقُها على عَيّنَةٍ استِطلاعِيَّةٍ مُؤَلَّفَةٍ مِن 30 مُستَجِيبًا مِنْ مُجتَمَعِ الدِّراسةِ المُسْتَهْدَفِ ومن خارج عينة الدراسة، وذلك لِحِسابِ مُعامِلاتِ ارتِباطِ بيرسون لِعَلاقةِ الفِقراتِ بالأداةِ، وذلك كما هو مُبَيَّنٌ في الجَدوَلِ (4).

جدول (4): قِيَمُ مُعامِلِ الارتباطِ بيرسون (Person Correlation) لِمَصفوفةِ ارتباطِ فِقراتِ أَداةِ الدِّراسةِ مَعَ الدَّرَجَةِ الكُلِّيَّةِ لِلأَداةِ.

المجال	الفقرة	الفِقْرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
البُعد التَّاريخِيُّ والجُغرافِيُّ لِلهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ	1	تَحتَوِي المَناهجُ التّعليميّةُ على التّسميةِ الحقيقيّةِ لِلأَماكنِ الفِلَسطينيّة.	0.80	0.0001
	2	تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ مفاهيمَ ومَدلولاتٍ كفيلةً بِتَنميَةِ الوعيِ الوطنيّ التّاريخيّ لدى الطّلبةِ.	0.83	0.0001
	3	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مُفرداتِ القضيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ التّاريخيَّةِ لدى الطَّلبةِ.	0.86	0.0001
	4	تُنَمّي المناهجُ التّعليميةُ لدى الطّلبةِ الأَهَمِّيَّةَ التّاريخيَّةَ والإرثَ الحَضارِيَّ لِفِلَسطينَ.	0.85	0.0001
	5	تَدعَمُ المناهجُ التّعليميّةُ رِوايةَ الكِفاحِ الفِلَسطينيّ على مَرّ التّاريخ.	0.81	0.0001
	6	تُعَزِّزُ المَناهجُ التّعليميّةُ الرُّموزَ التّاريخيَّةَ الفِلَسطينيَّةَ لدى الطَّلبةِ.	0.83	0.0001
	7	تهدفُ المَناهجُ التَّعليميَّةُ لِتَذويبِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ التّاريخيّةِ لِلطَّلبةِ المَقْدِسِيّينَ في الهُوِيَّةِ الوَطَنيَّةِ الإسرائيليَّةِ.	0.31	0.0001

	8	تسهم المَناهجُ التَّعليميَّةُ في توعيةِ الطَّلبةِ بالتَّحدّياتِ والمشاكلِ التّاريخيَّةِ التي واجَهَتِ الفِلَسطينيّينَ في قضيَّةِ الصّراعِ الفِلَسطينيّ الإسرائيليّ.	0.86	0.0001
	9	تُعَرِّفُ المَناهجُ التَّعليميَّةُ بالمَوقِعِ الجُغرافيّ الفِلَسطينيّ.	0.78	0.0001
	10	تَتَضَمَّنُ المَناهجُ التَّعليميَّةُ الخَرائطَ التّاريخيّةَ لِفِلَسطينَ.	0.83	0.0001
	11	تُعَرِّفُ المناهجُ التّعليميّةُ بالمناطقِ الفِلَسطينيَّةِ كَمَواقِعَ فِلَسطينيَّةٍ ولَيْسَتْ إسرائِيلِيَّةً أَوْ مَناطِقَ مُشتركَةٍ.	0.81	0.0001
	12	تُحاوِلُ المناهجُ التَّعليميَّةُ التَّعريفَ بِفِلَسطينَ التّاريخيّةِ وليس بَعدَ حُدودِ 1967م.	0.84	0.0001
	13	تَتَضَمَّنُ الخرائط الصَّمَّاء العَربيَّة المُدُنِ والمَواقع الفِلَسطينيَّةِ.	0.82	0.0001
البُعدُ الدِّينيُّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ	14	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوحَ الرِّباطِ والدِّفاعِ عَنِ المُقَدَّساتِ لدى الطَّلبةِ.	0.84	0.0001
	15	تسهم المناهجُ التّعليميّةُ في تَوْطِيْدِ مَكانةِ فِلَسطينَ/ القُدسِ الدِّينيّةِ.	0.81	0.0001
	16	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مَبادِئَ التَّسامُحِ الدِّينيّ بينَ أبناءِ الشّعبِ الفِلَسطينيّ.	0.77	0.0001
	17	تُنَمِّي المناهجُ التّعلميّةُ أَهَمِّيَّةَ الالتزامِ بالعُقودِ والاتِّفاقيّاتِ الدِّينيةِ بَينَ شُعوبِ المنطقةِ.	0.78	0.0001
	18	تُؤكِّدُ المناهجُ التّعليميّةُ شَرعيَّةَ نِضالِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ والحثَّ على المُقاوَمةِ/ الجِهادِ مِنْ أَجْلِ الاستقلالِ.	0.76	0.0001
البُعدُ اللُّغَويُّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ	19	تُنَمِّي المناهجُ التّعليميَّةُ استخدامَ الطَّلبةِ اللُّغةَ العربيَّةَ الفُصحَى/ السَّليمةَ في كُلِّ جوانبِ العمليَّةِ التَّعليميَّةِ.	0.64	0.0001
	20	تُثري المَناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ العَرَبيَّةَ الوطنيَّةَ لدى الطَّلبةِ.	0.80	0.0001
	21	تُنَمِّي المناهجُ التّعليميّةُ شُعورَ الاعتزازِ باللُّغةِ العربيَّةِ باعتبارِها اللُّغَةَ الأُمَّ لدى الطّلبةِ الفِلَسطينيّينَ.	0.79	0.0001
	22	ساهَمَتِ المؤسّساتُ غَيْرُ الرّسميَّةِ في تعزيز مفاهيم ومدلولات وطنية عدّة.	0.71	0.0001
	23	تَستَبعِدُ المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ الدَّخيلَةَ لدى الطَّلبةِ خاصَّةً العِبريَّةَ مِنها.	0.71	0.0001
	24	تُعَرِّفُ المَناهِجُ التّعليميّةُ بالأُدَباءِ والشُّعراءِ الفِلَسطينيّينَ.	0.75	0.0001
	25	تَحتَوي المَناهجُ التّعليميّةُ على النَّثر والشِّعرِ الوَطَنِيِّينِ الفِلَسطينِيِّينِ.	0.82	0.0001

	26	تَحتوي المَناهجُ التّعليميّةُ على أشعارٍ وأناشيدَ وطنيَّةٍ.	0.77	0.0001
	27	تُعَزّزُ المَناهجُ التَّعليميَّةُ المُفرَداتِ التُّراثِيَّةَ الشَّعبيَّةَ.	0.83	0.0001
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	28	تُعَزّزُ المَناهجُ التّعليميّةُ رُوحَ التّعاوُنِ والعَمَلِ بِرُوحِ الفَريقِ لدى الطّلبةِ.	0.41	0.0001
	29	تَحُثُّ المناهجُ التّعليميَّةُ على الحِفاظِ على المُمتَلَكاتِ العامّةِ.	0.41	0.0001
	30	تُرَسّخُ المَناهجُ التّعليميّةُ القِيَمَ الأسريَّةَ مِثْلَ بِرّ الوالِدَينِ وَصِلَةِ الرَّحِمِ لدى الطَّلبةِ.	0.72	0.0001
	31	تُعَزّزُ المَناهجُ التّعليميّةُ قِيَمَ الالتزامِ والإيجابيَّةِ في العُهودِ والاتّفاقيّاتِ الاجتماعيَّةِ لدى الطَّلبةِ.	0.76	0.0001
	32	تُعَزّزُ المَناهجُ التّعليميَّةُ احترامَ التَّعدُّدِيَّةِ الثَّقافيَّةِ بَينَ أبناءِ الشَّعبِ.	0.72	0.0001
	33	تُعَزّزُ المَناهجُ التّعليميَّةُ المُساواةَ بَيْنَ أبناءِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ بِغَضّ النَّظَرِ عَن دِياناتِهِمْ.	0.75	0.0001
	34	تُساعِدُ المَناهجُ التَّعليميَّةُ الطَّلبةَ على التَّمَسُّكِ بِعاداتِ وقِيَمِ وأعرافِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ.	0.79	0.0001
	35	تُعَزّزُ المَناهجُ التَّعليميَّةُ الدّيمقراطيَّةَ بَينَ أَبناءِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ.	0.75	0.0001
	36	تسهم المَناهجُ التّعليميَّةُ في تَشكيلِ تَوَجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيَّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مَعَ وُجودِ سلطة الاحتلال لدى الطَّلبةِ.	0.78	0.0001
	37	تسهم المَناهجُ التّعليميّةُ في تَعزيزِ التَّفاعُلِ مَعَ النِّظامِ العالَمِيّ الجديدِ.	0.86	0.0001
	38	تَشْمُلُ المَناهجُ التّعليميّةُ المَفاهيمَ الاقتصاديَّةَ والسّياسيَّةَ المُعَوْلَمَةَ وتَوظيفَها في نُفوسِ الطَّلبةِ ضِمْنَ حُدودِ الثّقافةِ العربيّةِ.	0.31	0.0001
	39	يُصَحّحُ المُعلِّمُ التاريخ المُزوّر في المَناهِجِ التَّعليميَّةِ.	0.56	0.0001
دَوْرُ المُعَلِّمِينَ في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطَّلبةِ	40	يُعَزّزُ المُعلِّمُ البُعدَ التَّاريخِيَّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لدى الطَّلبةِ.	0.66	0.0001
	41	يَسمَحُ المُعلّمونَ لِلطّلبةِ بِالنّقاشِ وإبداءِ آرائِهِمْ في القَضايا الوطنيَّةِ.	0.62	0.0001
	42	يَسْرُدُ المُعَلِّمُ التَّاريخَ الشَّفَوِيَّ المُمَثَّلَ بالقَصائدِ الوطنيَّةِ والمَسرحيَّاتِ والأغاني الشَّعبيَّةِ باللُّغةِ العربيَّةِ الفُصحَى.	0.73	0.0001

	43	يَحُثُّ المُعَلِّمُ الطَّلبةَ على استخدامِ اللُّغةِ العَربيَّةِ في حياتِهِمُ اليَوميَّةِ وعَدَمِ استخدامِ اللُّغةِ العِبريَّةِ.	0.58	0.0001
	44	يَستَخدِمُ المُعلِّمُ أسماءَ المَناطقِ الفِلَسطينيَّةِ التّاريخيَّةِ باللُّغةِ العربيَّةِ.	0.67	0.0001
	45	يُعَزِّزُ المعلِّمُ لدى الطّلبةِ رُوحَ الدِّفاعِ عَنِ المُقَدَّساتِ الدِّينيَّةِ.	0.66	0.0001
	46	يُنَمّي المُعَلِّمُ لدى الطّلبةِ رُوْحَ الجِهادِ والنِّضالِ ضِدَّ الاحتلالِ الإسرائيليّ.	0.46	0.0001
	47	يُعَزِّزُ المُعلِّمُ لدى الطّلبةِ الأَهَمِّيَّةَ الدِّينيَّةَ لِلقُدسِ.	0.62	0.0001
	48	يُكَلِّفُ المُعلِّمونَ الطّلبةَ كِتابةَ أبحاثٍ تَتَعَلَّقُ بِقَضِيَّةِ المُجتمَعِ الفِلَسطينيِّ والمَخاطِرِ التي تُواجِهُ الأَماكِنَ المُقَدَّسَةَ في القُدسِ.	0.64	0.0001
	49	يُرَكِّزُ المُعلِّمُ على المُناسَباتِ الفِلَسطينيَّةِ (الدِّينيّةِ والوطنيَّةِ والاجتماعيَّةِ والثّقافيَّةِ) وأَهَمِّيَّةِ الاحتفالِ بها وبِشَعائِرِها داخِلَ المَدرسةِ وخارِجَها.	0.59	0.0001
	50	يُعَزِّزُ المُعَلِّمُ لدى الطّلبةِ رُوْحَ الاعتزازِ بالثَّقافةِ الفِلَسطينيَّةِ.	0.56	0.0001

يُلاحَظُ مِنَ النَّتائجِ في الجَدولِ (4) أَنَّ قِيَمِ مُعامِلاتِ ارتِباطِ فِقْراتِ البُعْدَ التّاريخِيّ والجُغرافِيّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المَناهجِ التَّعليميَّةِ التي يُدَرِّسُـها المُعَلِّمُ قد تَراوَحَتْ بَيْنَ (0.31) و(0.86)، وأَنَّ قِيَمَ مُعامِلاتِ ارتباطِ فِقراتِ البُعْدِ الدِّينِيّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المَناهِجِ التَّعليميَّةِ التي يُدَرِّسُها المُعَلِّمُ قد تَراوَحَتْ بَيْنَ (0.76) و ((0.84وأَمَّا قِيَمُ مُعامِلاتِ ارتِباطِ فِقْراتِ البُعْدِ اللُّغَوِيّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المَناهجِ التَّعليميَّةِ قد تَرَاوَحَتْ بَيْنَ (0.64) و0.83))، في حِين تَراوَحَتْ قِيَمُ مُعامِلاتِ ارتِباطِ فِقْراتِ بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية التي يُدَرِّسُـــها المُعَلِّمُ بَيْنَ (0.31) و (0.86)، وَتَراوَحَتْ قِيَمُ مُعامِلاتِ ارتِباطِ فِقْراتِ دَوْرِ المُعَلِّمِيْنَ في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطَّلبةِ بَيْنَ (0.46) و (0.72)، إِذْ يُلاحَظُ مِنَ القِيَمِ السَّابقةِ الخاصَّةِ بِصِدْقِ البِناءِ للأَداةِ أَنَّ جَمِيعَ قِيَمِ ارتباطِ الفِقْراتِ مَعَ الدَّرجةِ الكُلِّيَّةِ لِلمِقياسِ دَالَّةٌ إحصائِيًّا عِندَ مُستَوَى الدِّلالةِ ($\alpha \leq 0.05$)، مِمَّا يُشِيرُ إلى الاتِّساقِ الدَّاخِلِيّ لِفِقْراتِ المِقياسِ وأَنَّها تَشتَرِكُ مَعًا في قِياسِ أَثَرِ أَسْرَلَةِ المَناهجِ التَّعليميَّةِ على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لِطَلَبَةِ المَدارسِ الثَّانويَّةِ في القُدسِ الشَّرقيَّةِ مِنْ وُجهةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ وَدَوْرهم في تَطويرِ سُبُلِ لتَعزيزها.

ثالثا: ثبات الاستبانة

ولِأغراضِ التَّحَقُّقِ مِنْ **ثَباتِ الاتِّساقِ الدَّاخِلِيِّ للاستبانة:** جَرَى تَطبيقُها على عَيِّنَةِ الدراسة الكلية وذلك لإيجادِ قِيَمِ مُعامِلاتِ الثَّباتِ لِلمِقْياسِ ومَجالاتِهِ، واستُخْدِمَتْ مُعادَلَةُ كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). والجَدْوَلُ (5) يُبَيِّنُ ذلكَ.

جدول (5): قِيَمُ مُعامِلاتِ ثَباتِ الاتِّساقِ الدَّاخِلِيِّ لأداةِ الدِّراسةِ مُعامِل كرونباخ ألفا Cronbach (Alpha)

المجالات	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
البُعدُ التّاريخيُّ والجُغرافيُّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ	255	13	0.96
البُعدُ الدِّينيُّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ	255	5	0.94
البُعدُ اللُّغَويُّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ	255	9	0.95
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	255	11	0.96
الدرجة الكلية لمقومات الهويّة الوطنية في المناهج التعليمية	**255**	**38**	**0.97**
دَوْرُ المُعلِّمِينَ في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطَّلبةِ	**255**	**12**	**0.93**

يُلاحَظُ مِنَ النَّتائجِ في الجَدولِ (5) أَنَّ قِيَمَ ثَباتِ الاتِّساقِ الدَّاخِلِيِّ لِمِقياسِ أَثَرِ أَسْرَلَةِ المَناهجِ التَّعليميَّةِ على الهُوِيَّةِ الوطنِيَّةِ لطلبةِ المَدارسِ الثّانويَّةِ في القُدسِ الشَّرقِيَّةِ مِن وُجهةِ نَظَرِ المُعَلِّمِيْنَ قد بَلَغَتْ (0.97) وَلِمَجالاتِهِ تَراوَحَتْ بَيْنَ (0.94)- (0.96)،أما قِيَمَ ثَباتِ الاتِّساقِ الدَّاخِلِيِّ لِمِقياسِ دور المعلمين في تَطوير سُبُلِ تَعزيزِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ قد بلغت 0.93، وتُشِيْرُ هذِهِ القِيَمُ إلى جَوْدَةِ بِناءِ الأَداةِ وصَلاحيتِها لأغراضِ الدِّراسةِ حَيْثُ تَتَمَتَّعُ الأَداةُ بِدَرَجَةٍ عاليَةٍ جِدًّا مِنَ الثَّباتِ (الكناني، 2014)، وَيُعَدُّ المِقياسُ مُمتازاً؛ لأَنَّ ($\alpha \geq 0.9$).

المِعيارُ المُعتَمَدُ في الحُكْمِ على الأَوْساطِ الحِسابِيَّةِ

بِهَدَفِ إطلاقِ الأَحكامِ على الأَوْساطِ الحِسابِيَّةِ لِلمِقْياسِ ومَجالاتِهِ والفِقْراتِ التي تَتْبَعُ لَها جُمِعَتْ بَياناتُ الدِّراسةِ، ثُمَّ رُوْجِعَتْ؛ تَمْهِيْدًا لإدخالِها لِلحاسوبِ، وقد أُدْخِلَتْ إلى الحاسُوبِ بِإعطائِها أَرْقامًا خاصَّةً، أَيْ بِتَحويلِ الإجاباتِ اللَّفظِيَّةِ إلى رَقْمِيَّةٍ، حيثُ أُعْطِيَتِ الإجابةُ (مُوافِق بِشِدَّةٍ) 5 دَرَجاتٍ، و (مُوافِق) 4 دَرَجاتٍ، و (مُحايِد) 3 دَرَجاتٍ، و(غَيْرُ مُوافِقٍ) دَرَجَتَيْنِ، وأُعْطِيَتْ (غَيْرُ مُوافِقٍ بِشِدَّةٍ) دَرَجَةً واحِدَةً، أَيْ إنَّهُ كُلَّما زادَتِ الدَّرَجَةُ، زادَتْ دَرَجَةُ وُجُودِ مُقَوِّماتِ وعَناصرِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المِنهاجِ التَّعليمِيِّ، وَقَلَّ أَثَرُ أَسْرَلَةِ المَناهجِ التَّعليميَّةِ على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لطَلبةِ المَدارسِ الثَّانويَّةِ في

القُدسِ الشَّرقيَّةِ مِنْ وُجهةِ نَظَرِ المُعَلِّمِينَ ودَوْرهم في تَطويرِ سُبُلِ لتَعزيزِها، والعَكْسُ بِالعَكْسِ(الكناني، 2014)

مِعيارُ الحُكْمِ على الأَوْساطِ الحِسابِيّةِ لِلمِقياسِ والمَجالاتِ والفِقراتِ التي تَتْبَعُ لَهُ

منخفضة جدًّا	1.8-1
منخفضة	2.6-1.81
مُتَوسِّطة	3.4-2.61
كبيرة	4.2-3.41
كبيرة جدًّا	5-4.21

ثانِيًا: أَداةُ المُقابَلَةِ لِلوُقوفِ على مَضامينِ ومُحتَوَى المَناهجِ التَّعليميَّةِ التي يَجْرِيْ حَذْفُها أَوْ تغييرها في مَوادِّ التّاريخِ والجُغرافيا، واللُّغَةِ العربيَّةِ، والتَّربيةِ الدِّينيَّةِ الإسلاميَّةِ في المَدارسِ الثَّانويَّةِ في القُدسِ الشَّرقيَّةِ وأَثَر ذلك على الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لِلطَّلبة ومقترحات المعلمين في تطوير سبل لتعزيزها

ولِلتَّحَقُّقِ مِنْ صِدْقِ المُحتَوَى لِأَداةِ المقابلة التي تكوّنت من سؤالين وهما ماهي المضامين والمفاهيم في المواد التعليمية التي تعلمها؛ يحاول المراقبين في وزارة المعارف والبلدية حذفها او تبديلها؟، وما هو الهدف من وراء تغيير او حذف هذه المضامين؟، عُرِضَتْ بِصُورَتِها الأَوَّلِيَّةِ على مَجموعةٍ مِنَ الخُبَراءِ والمُتَخَصِّصِينَ في مَجالاتِ: الإدارةِ التَّربوِيَّةِ وأُصُولِ التَّربيَةِ، والقِياسِ والتَّقويمِ، والمَناهجِ وسياسةِ التَّعليمِ مِنْ جامعاتِ فِلَسطينَ والعِراقِ والبالِغِ عَدَدُهُمْ (14) مُحَكّماً كما هو مُبَيَّنٌ في المُلْحَقِ (7)؛ بِهَدَفِ إبداءِ آرائِهِمْ في صياغةِ الأَسئلةِ مِنْ حَيثُ وُضوحُ المعنى والصّياغة اللُّغويَّة؛ وأَيّ تَعديلاتٍ ومَلحوظاتٍ يَرَونَها مُناسِبَةً. انظُر الملحق (3)، وقد أُخِذَ بِمُلاحَظاتِ المُحَكّمِينَ التي اقتَصَرَتْ على: إجراءِ تَعديلٍ في الصِّياغةِ اللُّغويَّةِ لِلسُّؤالَيْنِ مع إضافة سؤال ثالث. انْظُر المُلْحَق (4).

ثالِثاً: أَداةُ تَحليلِ مُحتَوى كِتابِ جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر بِجُزئيهِ الأَوَّلِ والثَّاني الصَّادِرِ عن وِزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ الفِلَسطينيَّةِ، ومُحتَوَى الكِتابِ نَفْسِهِ الذي فَرَضَتْهُ سلطة الاحتلالِ في مدينةِ القُدْسِ (المنهاج المُحرّف)، وتحليل مُحتَوَى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد لحلِّ أسئلة مقترحة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ

تم تَحديدُ العناصرِ الأَساسِيَّةِ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ والتُّراثِ الوطنِيّ، ومن ثم تم بناء نموذج تحليل محتوى مُكَوَّنَةٌ مِنْ (19) مَجالاً جَرَى عَرْضُها بِصُوْرَتِها الأَوَّلِيَّةِ على مَجموعَةٍ مِنَ الخُبَراءِ والمُتَخَصِّصِيْنَ في مَجالاتِ: الإدارةِ التَّربويَّةِ وأُصُولِ التَّربيةِ، والقِياسِ والتَّقويمِ، والمَناهجِ وسِياسةِ

التَّعليمِ مِنْ جامعاتِ فِلَسطينَ والعِراقِ والبالِغِ عَدَدُهُمْ (14) مُحَكِّمًا كما هُوَ مُبَيَّنٌ في المُلْحَقِ (7)؛ بِهَدَفِ إبداءِ آرائِهِمْ؛ وَأَيّة تَعديلاتٍ ومَلحوظاتٍ يَرَونَها مُناسِبَةً. انظُر الملحق (5)، وقد أُخِذَ بِمُلاحَظاتِ المُحَكِّمِينَ التي اقْتَصَرَتْ على: إجراءِ تَعديلٍ لِتُصْبِحَ (17) مَجالاً أو عُنصُرًا تُعَدُّ مِنَ الأُسُسِ الرَّئيسةِ في تَحديدِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ وتَأثيرها على الانتماءِ الوطنيِّ والقَومِيِّ والدِّينيِّ، وهذه العناصرُ مُبَيَّنَةٌ في المُلْحَق (6).

مُتَغَيِّراتُ الدِّراسةِ

اشْتَمَلَتِ الدِّراسةُ على المُتَغَيِّراتِ الآتيةِ:

أَوَّلًا: المُتَغَيِّراتُ المُستَقِلَّةُ، وتَشْمُلُ:

- النوع الاجتماعي، وله فئتان (ذكر، أنثى).
- العمر، وله ثلاثة فئات (29 سنة فأقل، من 30-39، من 40 سنة فما فوق).
- المؤهل العلمي، وله فئتان (بكالوريوس، ماجستير فما فوق).
- سنوات الخبرة، وله ثلاثة فئات (من 1-4 سنوات، من 5-9 سنوات، 10 سنوات فما فوق).
- نوع المنهاج الذي يدرسونه، وله ثلاثة فئات (المنهاج الفلسطيني، المنهاج الفلسطيني المُحرّف، المنهاج الإسرائيلي).
- المادة التي يُدرسها المعلم وله ثلاثة فئات (تاريخ/جغرافيا، اللغة العربية، التربية الإسلامية).

ثانيًا: المُتَغَيِّراتُ التّابعةُ، وتتمثل في استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة و المقابله و تحليل المحتوى وهي "أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها".

إجراءاتُ الدِّراسةِ

قامَتِ الباحثةُ بِالإجراءاتِ الآتيةِ:

- الاطِّلاع على الأَدَبِ التَّربَوِيِّ، والدِّراساتِ السَّابقةِ ذاتِ الصِّلةِ بِمَوضوعِ الدِّراسةِ الحالِيَّةِ.
- تَحديد عَدَدِ أَفرادِ مُجتَمَعِ الدِّراسةِ والعَيِّنَةِ.
- تَحديد المُقَرَّراتِ والمَوادِّ الدِّراسِيَّةِ التي يُصِيبُها تَغييرٌ جَوْهَرِيٌّ تَبَعًا لِنَوعِ المِنهاجِ المُتَّبَعِ.
- إعداد أَدَواتِ الدِّراسةِ بِصُورَتِها الأَوَّلِيَّةِ بعدَ الاطِّلاعِ على الجانِبِ النَّظَرِيِّ والدِّراساتِ السَّابِقَةِ ذاتِ الصِّلَةِ بِمَوضوعِ الدِّراسةِ.
- التَّحَقُّق مِنْ دِلالاتِ صِدْقِ أَدَواتِ الدِّراسَةِ وثَباتِها لِلخُرُوجِ بِالصُّورةِ النِّهائيَّةِ لَها.
- تَطبيق أَدَواتِ الدِّراسةِ بِصُورَتِها النِّهائيَّةِ على أَفرادِ عَيِّنَةِ الدِّراسةِ المُستَهْدَفَةِ.

- جَمْعُ الاستِبانات، ومُعالَجَتُها إحصائِيًّا لِلإجابةِ عَنْ أَسئلةِ الدِّراسةِ،
- إجراءُ المقابلة بطريقة المجموعة البؤرية حيث تم الاتفاق مع المعلمين من خلال مجموعة عبر وسائل التواصل الاجتماعي واللقاء في احدى قاعات مؤسسة تربوية في القدس الشرقية، في البداية تم تقديم الشكر لتعاونهم وتم اعطاء شرح موجز عن الدراسة وأهدافها والتعرف على أفراد المجموعة ومن ثم تم طرح الاسئلة وكانت الاجابات على شكل عصف ذهني للمعلمين، واثارة افكار جديدة لدى الأخر، استغرق اللقاء ساعتين تقريبا، وتم تسجيل الاجابات وتَفريغُها، ثُمَّ عَرْضُ النّتائجِ التي تَوَصَّلَتْ إليها الدِّراسةُ.
- تَحليلُ مُحتَوَى كِتابِ جُغرافِيَّةِ فِلَسطينَ وتاريخِها الحَديثِ والمُعاصِرِ بِجُزْئَيْهِ الأَوَّلِ والثّاني، الصّادِرِ عَنْ وِزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ الفِلَسطينيَّةِ، ومُحتَوَى الكِتابِ نَفْسِهِ الذي قامَتِ الرّقابةُ الإسرائيليَّةُ في وِزارة المَعارِفِ وَبَلَدِيَّة القدس بِتَغييرِهِ وَرَصْد عَدَدِ التَّغييراتِ في كُلِّ مَجالٍ أو عُنصُرٍ مِنْ عَناصِرِ تَحديدِ الهُوِيَّةِ الوَطَنِيَّةِ، وشَمَلَ التّحليلُ المُكَوِّناتِ الأساسيَّةَ لِلمُحتَوَى الدِّراسِيِّ لِلكِتابِ (النَّصّ التَّعليمِيّ، والخريطة الجُغرافيّة، والصُّوَر التَّوضيحيَّة، والأَنشطة المُسانِدَة، وأسئلة تَقويمِ الدُّروس)، حيث تضمّن الجزء الأول من كتاب جغرافية فلسطين وتاريخها المعاصر للمنهاج الفلسطيني من ثلاث وحدات (أرض فلسطين، فلسطين في نهاية الحكم العثماني، الانتداب البريطاني على فلسطين) في حين تضمن الجزء الأول في نفس الكتاب للمنهاج الفلسطيني المُحرّف من وحدتين (أرض فلسطين، وفلسطين في نهاية الحكم العثماني)، في حين تضمّن الجزء الثاني للمنهاج الفلسطيني من أربع وحدات(النكبة الفلسطينية عام 1948 وتداعيتها، النكسة الفلسطينية عام 1967 وتداعيتها، الثورة الفلسطينية ومشاريع التسوية السلمية، الشعب الفلسطيني وأنشطته الاقتصادية)، في حين تضمن الجزء الثاني من نفس الكتاب للمنهاج الفلسطيني المُحرّف من أربع وُحدات(نكبة عام 1948م على الفلسطينيين وتداعيتها، النكسة الفلسطينية عام 1967م وتداعيتها، القضية الفلسطينية ومشاريع التسوية السلمية، السكّان الفلسطينيين وأنشطتهم الاقتصادية)، إضافَةً إلى مُحتَوَى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد لحلّ أسئلة مقترحة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ للمنهاج الاسرائيلي لِلصُّفوفِ مِنْ (10-12) التي يَتَقَدَّمُ لها الطَّلبةُ المقدسيون في مَدينةِ القُدسِ المنهاج الاسرائيلي، حيث تضمن من أربعة فصول (الفصل الأوّل: بعنوان مبنى الحُكْمِ والإدارة والمجتمع في الدّولة الإسلاميّة في العصور الوسطى، الفصل الثّاني: بعنوان تاريخ الشّرق الأوسط في العصر الحديث، الفصل الثّالث: بعنوان تاريخُ شَعبِ إسرائيلَ في العصر الحديث حتّى الكارثة، الفصل الرّابع: بعنوان

كارثة الشّعب اليهوديّ بين السّنوات 1933-1945م)، وتَحديد حَجْمِ التَّغييرِ وَنَوْعِيَّتِهِ، والكَشْف عَن أَثَرِ ذلك على مُقَوِّماتِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ لِلطَّلبةِ المَقْدِسِيّيْنَ، وتَأثيرِ ذلك في انتمائِهِمُ الوَطَنِيِّ لِتاريخِهِمْ وتُراثِهِمْ وقَضِيَّتِهِمُ الفِلَسطينيَّةِ.

طُرقُ تحليل البيانات

تنوعت طرق تحليل البيانات المُستخدمة في الدراسة المتمثلة في بيانات أداة الاستبانة، وبيانات المجموعة البؤرية، وبيانات أداة تَحليلِ مُحتَوى كِتابِ جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر بِجُزئيهِ الأَوَّلِ والثَّاني الصَّادِرِ عن وِزارةِ التَّربيةِ والتَّعليمِ الفِلَسطينيَّةِ، ومُحتَوَى الكِتابِ نَفْسِهِ الذي فَرَضَتْهُ سلطة الاحتلالِ في مدينةِ القُدْسِ (المنهاج المُحرّف)، وتحليل مُحتَوَى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد لحلِّ أسئلة مقترحة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ.

أداة الاستبانة

لِتَنفيذِ الدِّراسةِ والإجابةِ عنْ أَسئلة الأداة الأولى، استُخْدِمَتِ المُعالَجاتُ الإحصائيَّةُ الآتِيَّةُ باستِخدامِ بَرنامج الرُّزَمِ الإحصائيَّةِ لِلعُلومِ الاجتماعيَّةِ (:(SPSS

استُخْدِمَتِ التَّكراراتُ والنِّسَبُ المِئَويَّةُ لِتَوزيعِ أفرادِ عَيّنةِ الدِّراسةِ وَفْقاً لِمُتَغَيّراتِها، وكذلك مُعامِل ارتباطِ بيرسون لِلتَّحَقُّقِ مِن صِدقِ البِناءِ، ومُعادَلَة كرونباخ ألفا (Crobach Alpha) لِلتَّحَقُّقِ مِنْ ثَباتِ الاتِّساقِ الدَّاخِلِيِّ لَهُما.

- جَرَتِ المُعالَجَةُ الإحصائيَّةُ اللازمةُ لِلبَياناتِ، باستِخراجِ الأَعدادِ، والنِّسَبِ المِئَويَّةِ، والمُتَوَسِّطاتِ الحِسابِيَّةِ، والانحرافاتِ المِعياريَّةِ.
- فُحِصَتْ فَرضيّاتُ الدِّراسةِ عندَ المُستَوَى ($\alpha \leq 0.05$)، عن طَريقِ الاختباراتِ الإحصائيَّةِ الآتِيَةِ: اختبار ت (T-Test)، تحليلِ التَّبايُنِ الأُحادِيّOf (One Way Analysis Variance)، واختبار توكي (Tukey Test).

أداة المقابلة

أجريّ ترميز الإجابات في المجموعة البؤرية بكلمات وجمل قصيرة بوضع عناوين مشتركة للإجابات، وإيجاد التكرارات والنسب المئوية لها.

أداة تحليل المحتوى

اعتمدت الدراسة على مقارنة المحتويات والفقرات والجمل بين المنهاج الفلسطيني والمنهاج الفلسطيني المُحرّف لكتاب جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر، ورصد مدى حذف/طمس/تغيير الفقرات أو الكلمات التي تحتوي على مضامين الهوية الوطنية الفلسطينية من كتاب المنهاج الفلسطيني المُحرّف وفق (17) مَجالاً أو عُنصُرًا تُعَدُّ مِنَ الأُسُسِ الرَّئيسةِ في تَحديدِ الهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ وتَأثيرها على الانتماءِ الوطنيّ والقَومِيّ والدِّينيّ، وإيجاد التكرارات والنسب المئوية لها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة وتحليلها

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهُويّة الوطنيّة لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقية من وجهة نظر المعلّمينَ ودورهم في تطوير سُبُلِ لتَعزيزِها، يتضمن هذا الفصل عرض كاملٍ لأهمِّ النتائج التي توصَّلَتْ لها الدّراسةُ؛ وذلك للإجابة عن تساؤلاتها، والتحقّق من صحّة فرضيّاتها، باستخدام التّقنيات الإحصائيّة المناسبة والتحليل المناسب.

نتائج أداة الاستبانة

سؤال الدّراسة الرّئيس: ما درجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ؟ وما دورهم في تطوير سُبُلِ لتعزيزها؟

للإجابة عن السّـؤال الدراسـة الرئيس اسـتُخْرِجَتِ الأعدادُ والمُتَوَسِّـطاتُ الحسـابيّةُ والانحرافات المعيارية لِقِياسِ درجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ، ودورهم في تطوير سُـبُل لتعزيزها على الدرجة الكُلِّيَّةِ للمقياس، وذلك كما هو واضح في الجدول (6).

جدول (6): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ ودورهم في تطوير سُبُلِ لتعزيزها.

المتغيّر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدرجة
البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	2.87	0.95	متوسطة
البُعد الدِّينيُّ للهُويّة الوطنيّة	2.59	1.15	منخفضة
البُعد اللّغويّ للهُويّة الوطنيّة.	2.97	0.86	متوسطة
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	3.14	0.69	متوسطة
الدرجة الكليّة لأثر أسرلة المنهاج التعليمية على الهوية الوطنية	**2.93**	**0.81**	**متوسطة**
الدرجة الكليّة لدور المعلِّمينَ في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة.	**3.49**	**0.80**	**كبيرة**

تشير المُعطيَاتُ الواردةُ في الجدول (6) إلى أَنَّ درجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلِّمينَ كانت متوسِّـطة، حيث بَلَغَ المتوسِّـطُ الحسـابيُّ (2.93)، مع انحراف معياريّ (0.81)، وأن درجة دور المعلمين في

تعزيز الهوية الوطنية والوعي الوطني لدى الطلبة كانت كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.49)، مع انحراف معياري (0.80).

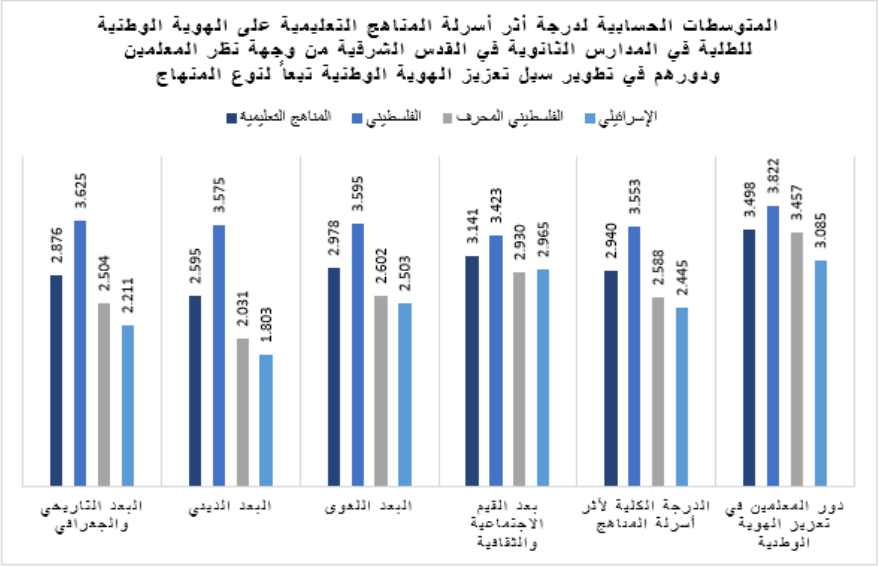
ولتبيان أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين من خلال الكشف عن مقومات الهُويّة الوطنيّة تبعًا لنوع المنهاج التّعليميّ استُخْرِجَتِ الأعدادُ والمُتَوَسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المعياريّةُ كما هو واضح في الجدول (7).

جدول (7): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ ودورهم في تطوير سُبُلِ لتعزيزها تبعًا لنوع المنهاج.

نوع المنهاج / المتغيّر	الفِلَسطينيّ		الفِلَسطينيّ المُحرّف		الإسرائيليّ	
	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	3.62	0.94	2.50	0.54	2.21	0.48
البُعدُ الدّينيُّ للهُويّة الوطنيّة	3.57	0.95	2.03	0.78	1.80	0.60
البُعد اللّغويُّ للهُويّة الوطنيّة.	3.59	0.82	2.60	0.66	2.50	0.52
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	3.42	0.72	2.93	0.65	2.96	0.52
الدرجة الكليّة لمقومات الهوية الوطنية	**3.55**	**0.80**	**2.58**	**0.55**	**2.44**	**0.41**
دور المعلِّمينَ في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة.	**3.82**	**0.84**	**3.45**	**0.73**	**3.08**	**0.61**

تشير المُعطياتُ الواردة في الجدول (7) إلى أنَّ درجة مقومات الهوية الوطنية من وجهة نظر المعلِّمينَ في المنهاج الفلسطيني كبيرة، حيثُ بَلَغَ المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ (3.55)، مع انحرافٍ معياريٍّ (0.80). وفي المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف منخفضة، حيثُ بَلَغَ المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ (2.58)، مَعَ انحرافٍ مِعياريٍّ (0.55). والمنهاج الإسرائيليّ كانت منخفضة، حيثُ بَلَغَ المُتَوَسِّطُ الحسابيُّ (2.44)، مَعَ انحرافٍ مِعياريٍّ (0.41).

وإنَّ درجة دور المعلمين في تطوير سُـــبُلِ لتعزيز الهُوِيَّةِ الوطنيّةِ لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلِّمينَ في المنهاج الفلسـطيني كانت كبيرة، حيثُ بَلَغَ المُتَوَسِّـطُ الحِسـابيُّ (3.82)، مع انحرافٍ معياريٍّ (0.84). وفي المنهاج الفِلَسـطينيِّ المُحرّف كانت كبيرةً، حيثُ بَلَغَ المُتَوَسِّـطُ الحِسـابيُّ (3.45)، مَعَ انحرافٍ مِعياريٍّ (0.73). والمنهاج الإسـرائيليّ كانت متوسطة، حيثُ بَلَغَ المُتوَسِّطُ الحسابيُّ (3.08)، مَعَ انحرافٍ مِعياريٍّ (0.61)، والشكل (1) يُبيّن المتوســطات الحســابية لدرجة أثر أســرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ ودورهم في تطوير سُبُلِ لتعزيزها.



الشكل (1): المتوسطات الحسابية لدرجة أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية للطلبة في المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل تعزيزها.

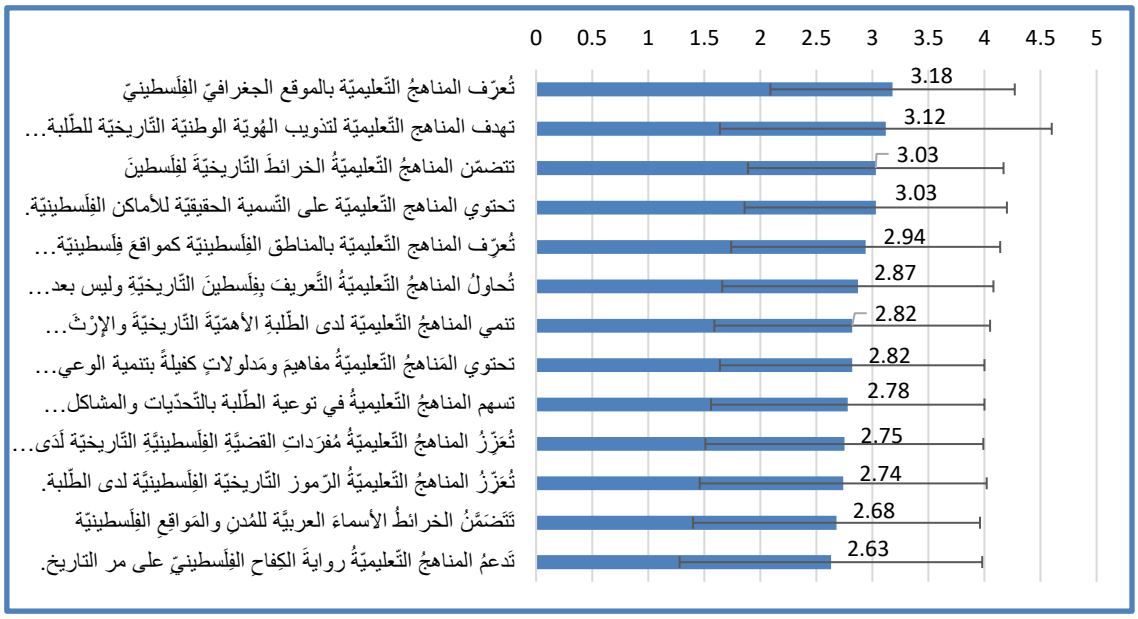
سؤال الدِّراسة الفرعيُّ الأوّلُ: ما مظاهرِ البُعدِ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ؟

للإجابة عن سـؤال الدِّراسـة الفرعيّ الأوّل اسـتخرجت المتوسّـطات الحسـابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مرتبة حسب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (8).

جدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينّ مرتبة حسب الأهمّيّة

الرقم	المظاهر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	تُعرّف المناهجُ التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفِلَسطينيّ	3.18	1.09	متوسطة
.2	تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهُويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المَقدسيّينَ في الهُويّة الوطنيّة الإسرائيليّة.	3.12	1.48	متوسطة
.3	تتضمّن المناهجُ التّعليميّةُ الخرائطَ التّاريخيّةَ لفِلَسطينَ	3.03	1.14	متوسطة
.4	تحتوي المناهج التّعليميّة على التّسمية الحقيقيّة للأماكن الفِلَسطينيّة.	3.03	1.17	متوسطة
.5	تُعرّف المناهج التّعليميّة بالمناطق الفِلَسطينيّة كمواقعَ فِلَسطينيّة وليست إسرائيليّةً أو مناطقَ مشتركةً.	2.94	1.20	متوسطة
.6	تُحاولُ المناهجُ التّعليميّةُ التّعريفَ بِفِلَسطينَ التّاريخيّةِ وليس بعد حدود 1967.	2.87	1.21	متوسطة
.7	تنمي المناهجُ التّعليميّة لدى الطّلبةِ الأهمّيّةَ التّاريخيّةَ والإرْثَ الحَضاريَّ لِفِلَسطينَ.	2.82	1.23	متوسطة
.8	تحتوي المَناهجُ التّعليميّةُ مفاهيمَ ومَدلولاتٍ كفيلةً بتنمية الوعي الوطني التاريخي لدى الطلبة.	2.82	1.18	متوسطة
.9	تسهم المناهجُ التّعليميةُ في توعية الطّلبة بالتّحدّيات والمشاكل التّاريخيّة التي واجَهَتِ الفِلَسطينيّينَ في قضيّة الصّراع الفِلَسطينيّ الإسرائيليّ.	2.78	1.22	متوسطة
.10	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مُفرَداتِ القضيَّةِ الفِلَسطينيَّةِ التّاريخيّة لَدَى الطّلبة.	2.75	1.24	متوسطة
.11	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ الرّموز التّاريخيّة الفِلَسطينيَّة لدى الطّلبة.	2.74	1.28	متوسطة
.12	تَتَضَمَّنُ الخرائطُ الأسماءَ العربيَّة للمُدنِ والمَواقِع الفِلَسطينيّة	2.68	1.28	متوسطة
.13	تَدعمُ المناهجُ التّعليميّةُ روايةَ الكِفاحِ الفِلَسطينيّ على مر التاريخ.	2.63	1.35	متوسطة
الدّرجة الكُلّيَّة للبُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة		**2.87**	**0.95**	**متوسطة**

تُشـــير المُعْطَيـاتُ الواردةُ في الجدول (8) إلى أنّ درجـة البُعد التّـاريخيّ والجغرافيّ للهُويّـة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـــرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ كانت متوسّطة، حيث بَلَغَ المُتوسِّطُ الحسـابيُّ لهذه الدّرجة (2.87). فقد كان أكثر المظاهر شـيوعًا هو: "تُعَرّفُ المناهجُ التّعليميّةُ بالموقع الجغرافيّ الفِلَســـطينيّ" بمتوسّـــط (3.18)، تبعها "تهدف المناهج التّعليمية لتذويب الهُويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المقدسيّينَ في الهُويّة الوطنيّة الإسرائيليّة" بمتوسِّـــط (3.12)، وكانت أقل المظاهر شـــيوعًا هي: "تدعم المناهج التّعليميّة رواية الكفاح الفلسطينيّ على مرّ التّاريخ بمتوسّط (2.63)، والشكل 2) يوضح ذلك:



الشكل (2): المتوسطات الحسابية لمظاهر البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية

ولتبيان مظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمينّ تبعًا لنوع المنهاج اســتخرجت المتوسّـطات الحســابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ مرتّبة حسب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (9).

جدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ مرتّبة حسب الأهمّيّة.

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1	تُعرّف المناهج التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفِلَسطينيّ	3.90	1.08	كبيرة
2	تُعَرّف المناهجُ التّعليميّة بالمناطق الفِلَسطينيّة كَمَواقعَ فِلسطينيّةٍ وليست إسرائيليّة أو مناطقَ مشتركة.	3.86	1.11	كبيرة
3	تحتوي المناهج التّعليميّة على التّسمية الحقيقيّة للأماكن الفِلَسطينيّة.	3.84	1.17	كبيرة
4	تتضمَّن المناهج التّعليميّة الخرائط التّاريخيّة لِفِلَسطينَ	3.80	1.12	كبيرة
5	تحاول المناهج التّعليميّة التّعريفَ بِفِلَسطينَ التّاريخيّةِ وليس بعد حدود 1967.	3.79	1.16	كبيرة
6	تنمّي المناهج التّعليميّة لدى الطّلبة الأهمّيّة التّاريخيّة والإرث الحضاريّ لِفِلَسطينَ.	3.77	1.14	كبيرة
7	تعزّز المناهج التّعليميّة مفردات القضيّة الفلسطينيّة التّاريخيّة لدى الطّلبة.	3.72	1.15	كبيرة
8	تسهم المناهج التّعليميّة في توعية الطّلبة بالتّحدّيات والمشاكل التّاريخيّة التي واجهت الفلسطينيّين في قضيّة الصّراع الفلسطينيّ الإسرائيليّ.	3.70	1.19	كبيرة
9	تعزّز المناهج التّعليميّة الرّموز التّاريخيّة الفلسطينيّة لدى الطّلبة.	3.69	1.16	كبيرة
10	تدعم المناهج التّعليميّة رواية الكفاح الفلسطينيّ على مرّ التّاريخ.	3.68	1.16	كبيرة
11	تحتوي المناهج التّعليميّة مفاهيم ومدلولات كفيلة بتنمية الوعي الوطني التّاريخيّ لدى الطّلبة.	3.66	1.15	كبيرة
12	تتضمّن الخرائط الأسماء العربيّة للمدن والمواقع الفلسطينيّة	3.65	1.22	كبيرة
13	تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهُويَّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المَقدسيّينَ في الهُويَّةِ الوطنيّة الإسرائيليّة.	2.06	1.20	منخفضة
الدّرجة الكُلّيّة للبُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة		**3.62**	**0.94**	**كبيرة**

تشـــير المعطيات الواردة في الجدول (9) إلى أنَّ درجة البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفلسطينيّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينّ كانت كبيرة حيث بَلَغَ المُتوسِّطُ الحسابيُّ لهذه الدّرجة (3.62). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تُعَرّف المناهج التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفلسطينيّ" بمتوسّط (3.90)، تَبِعَها: "تُعَرّف المناهج التّعليميّة بالمناطق الفِلَسطينيّةُ كمواقعَ فلسطينيةٍ وليست إسرائيليةً أو مناطقَ مشتركةً" بمتوسّط (3.86)، وكانت أقلّها شـــيوعًا: "تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهُويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المقدسيّينَ في الهُويّة الوطنيّة الإسرائيليّة" بمتوسّط (2.06).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقية من وجهة نظر المعلّمينَ مرتّبة حسب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (10).

جدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف مرتّبة حسب الأهمّيّة.

الرقم	المَظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1.	تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المقدسيّينَ في الهُويّة الوطنيّة الإسرائيليّة.	3.57	1.21	كبيرة
2.	تُعَرّف المناهج التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفلسطينيّ	2.74	0.80	متوسطة
3.	تحتوي المناهج التّعليميّة على التّسمية الحقيقيّة للأماكن الفلسطينيّة.	2.70	0.85	متوسطة
4.	تتضمن المناهج التّعليميّة الخرائط التّاريخيّة لفلسطينَ	2.64	0.82	متوسطة
5.	تُعرّف المناهج التّعليميّة بالمناطقِ الفِلَسطينيّة كمواقعَ فِلَسطينيةٍ وليست إسرائيليَّةً أو مناطقَ مشتركةً.	2.56	0.76	منخفضة
6.	تحتوي المناهج التعليمية مفاهيم ومدلولات كفيلتين بتنمية الوعي الوطني التاريخي لدى الطلبة.	2.45	0.78	منخفضة
7.	تحاول المناهجُ التّعليميّة التعريف بفلسطين التّاريخيّة وليس بعد حدود 1967.	2.44	0.73	منخفضة
8.	تنمي المناهج التّعليميّة لدى الطّلبة الأهمّيّة التّاريخيّة والإرث الحضاريّ لفلسطين.	2.39	0.78	منخفضة
9.	تسهم المناهج التّعليميّة في توعية الطّلبة بالتّحدّيات والمشاكل التّاريخية التي واجهت الفلسطينيّين في قضيّة الصّراع الفلسطينيّ الإسرائيليّ.	2.26	0.73	منخفضة
10.	تعزّز المناهج التّعليميّة الرّموز التّاريخيّة الفلسطينيّة لدى الطّلبة.	2.26	0.89	منخفضة
11.	تعزّز المناهج التّعليميّة مفردات القضيّة الفلسطينيّة التّاريخيّة لدى الطّلبة.	2.22	0.78	منخفضة
12.	تتضمّن الخرائط الأسماء العربيّة للمدن والمواقع الفلسطينيّة	2.19	0.82	منخفضة
13.	تدعم المناهج التّعليميّة رواية الكفاح الفلسطينيّ على مرّ التّاريخ.	2.12	0.88	منخفضة
الدَّرجة الكُلِّيَّة للبُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة		**2.50**	**0.54**	**منخفضة**

تُشِـــيرُ المُعْطَياتُ الواردةُ في الجدول (10) إلى أنَّ درجة البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُوِيَّةِ الوطنيّة في المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت منخفضة حيث بلغ المتوسّط الحسابيّ لهذه الدّرجة (2.50). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المقدسيّين في الهويّة الوطنيّة الإســـرائيليّة" بمتوسّـــط (3.57)، تبعها "تُعَرّفُ المناهج التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفلسطينيّ" بمتوسط (2.74)، وكانت أقلّها شيوعًا "تدعم المناهج التّعليميّة رواية الكفاح الفلسطينيّ على مَرّ التّاريخ" بمتوسّط (2.12).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهويّة الوطنيّة في المنهاج الإســـرائيليّ لطّلبة ف المدارس الثّانويّة في القدس الشّـــرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (11).

جدول (11): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الإسرائيليّ مرتّبة حسب الأهمّيّة

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
.1	تَهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهُويّة الوطنيّة التّاريخية للطّلبة المقدسيّين في الهويّة الوطنيّة الإسرائيليّة.	4.15	1.06	كبيرة
.2	تُعرّف المناهج التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفلسطينيّ	2.62	0.75	متوسطة
.3	تتضمّن المناهج التّعليميّة الخرائط التّاريخيّة لفلسطين	2.36	0.78	منخفضة
.4	تحتوي المناهج التّعليميّة على التّسمية الحقيقيّة للأماكن الفلسطينيّة.	2.24	0.65	منخفضة
.5	تُعرّف المناهج التّعليميّة بالمناطق الفلسطينيّة كمواقعَ فِلَسطينيّةٍ وليست إسرائيليّةً أو مناطقَ مشتركةً.	2.05	0.71	منخفضة
.6	تحاول المناهج التّعليميّة التّعريف بفلسطين التّاريخيّة وليس بعد حدود 1967.	2.01	0.73	منخفضة
.7	تسهم المناهج التّعليميّة في توعية الطلبة بالتّحدّيات والمشاكل التّاريخيّة التي واجهت الفلسطينيّين في قضيّة الصّراع الفلسطينيّ الإسرائيليّ.	2.01	0.74	منخفضة

.8	تحتوي المناهج التّعليميّة مفاهيم ومدلولات كفيلةً بتنمية الوعي الوطني التّاريخيّ لدى الطّلبة.	2.00	0.72	منخفضة
.9	تعزّز المناهج التّعليميّة مفردات القضيّة الفلسطينيّة التّاريخية لدى الطّلبة.	1.93	0.74	منخفضة
.10	تنمّي المناهج التّعليميّة لدى الطّلبة الأهمّيّة التّاريخيّة والإرث الحضاريّ لفلسطين.	1.93	0.76	منخفضة
.11	تُعزّز المناهجُ التّعليميّة الرموز التّاريخيّة الفلسطينيّة لدى الطّلبة.	1.91	0.86	منخفضة
.12	تتضمّن الخرائط الأسماء العربيّة للمدن والمواقع الفلسطينيّة	1.82	0.74	منخفضة
.13	تدعم المناهج التّعليمية رواية الكفاح الفلسطينيّ على مرّ التّاريخ.	1.69	0.96	منخفضة جداً
الدرجة الكلية للبُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة		**2.21**	**0.48**	**منخفضة**

تُشـــير المُعْطَياتُ الواردة في الجدول (11) إلى أنَّ درجة البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهويّة الوطنيّة في المنهاج الإسرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت منخفضة حيث بَلَغَ المُتوسِّطُ الحسابيُّ لهذه الدّرجة (2.21). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المقدسيّين في الهويّة الوطنيّة الإسـرائيليّة" بمتوسّـط (4.15)، تبعها: "تُعرّف المناهج التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفلسـطينيّ" بمتوسّط (2.62)، وكانت أقلّها شيوعًا: "تدعم المناهج التّعليميّة رواية الكفاح الفلسطينيّ على مرّ التّاريخ" بمتوسّط (1.69).

وبذلك نلخص أن المتوســط الحســابي للبُعد التّاريخِيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفلســطيني قد بلغ (3.90)، وجاءت بدرجة كبيرة، فكانت أكثر المظاهر شــيوعًا هي "تُعرّف المناهج التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفلسـطينيّ" بمتوسـط حسـابي (3.90)، وكانت أقلّها شـيوعًا: "تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهُويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المقدســيّينَ في الهُويّة الوطنيّة الإسرائيليّة" بمتوسط حسابي (2.06). بينما المتوسط الحسابي في المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف قد بلغ (2.50)، وجاءت بدرجة منخفضــة، حيث كانت أكثر المظاهر شــيوعًا هي: "تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب الهويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المقدســيّين في الهويّة الوطنيّة الإســرائيليّة" بمتوسـط (3.57)، وكانت أقلّها شـيوعًا "تدعم المناهج التّعليميّة رواية الكفاح الفلسـطينيّ على مَرّ التّاريخ" بمتوســط (2.12). وأن المتوســط الحســابي في المنهاج الإســرائيلي قد بلغ (2.21)، وجاءت بدرجة منخفضــة، فقد كانت أكثر المظاهر شــيوعًا هي: "تهدف المناهج التّعليميّة لتذويب

الهُويّة الوطنيّة التّاريخيّة للطّلبة المقدسيّينَ في الهُويّة الوطنيّة الإسرائيليّة" بمتوسط حسابي (4.15)، وكانت أقلّها شيوعًا: "تدعم المناهج التّعليميّة رواية الكفاح الفلسطينيّ على مرّ التّاريخ" بمتوسط حسابي (1.69).

سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّاني: ما مظاهر البُعد الدّينيّ للهويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين؟

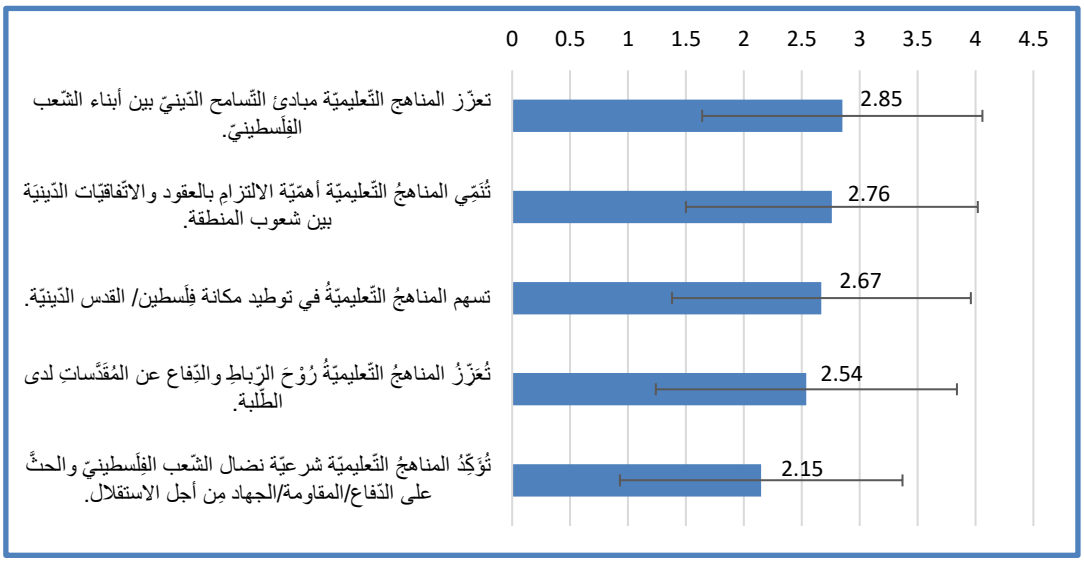
للإجابة عنِ سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّاني استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لّمظاهر البعد الدّينيّ للهويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (12).

جدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد الدّينيّ للهُويةّ الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة.

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1.	تعزّز المناهج التّعليميّة مبادئ التّسامح الدّينيّ بين أبناء الشّعب الفِلَسطينيّ.	2.85	1.21	متوسطة
2.	تُنَمّي المناهجُ التّعليميّة أهمّيّة الالتزامِ بالعقود والاتّفاقيّات الدّينيَة بين شعوب المنطقة.	2.76	1.26	متوسطة
3.	تسهم المناهجُ التّعليميّةُ في توطيد مكانة فِلَسطين/القدس الدّينيّة.	2.67	1.29	متوسطة
4.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ الرّباطِ والدّفاع عن المُقَدَّساتِ لدى الطّلبة.	2.54	1.30	منخفضة
5.	تُؤَكّدُ المناهجُ التّعليميّة شرعيّة نضال الشّعب الفِلَسطينيّ والحثَّ على الدّفاع/المقاومة/الجهاد مِن أجل الاستقلال.	2.15	1.22	منخفضة
الدّرجة الكُلّيَّة للبُعد الدّينيّ للهُوية الوطنيّة		**2.59**	**1.15**	**منخفضة**

تُشيرُ المُعطَياتُ الواردةُ في الجدول (12) إلى أنَّ درجةَ البُعد الدّينيّ للهُويَّةِ الوطنيَّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ كانت منخفضة حيث بَلَغَ المُتَوَسّطُ الحسابيُّ لهذه الدَّرجة (2.59). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا: "تُعَزّزُ المناهجُ

التّعليميّةُ مبادئَ التّسـامح الدّينيّ بين أبناء الشّـعب الفِلَسـطينيّ" بِمُتَوَسِّـط (2.85)، تَبِعَها: "تُنَمّي المَناهجُ التّعليميّةُ أَهَمِّيَّةَ الالتزامِ بالعقود والاتّفاقيّات الدّينيّة بين شعوب المنطقة" بمتوسّط (2.76)، تلاها: "تسـهم المناهج التّعليميّة في توطيد مكانة فِلَسـطينَ/ القدس الدّينيّة" بمتوسّـط (2.67)، ثم: "تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ الرّباط والدّفاع عن المقدّسات لدى الطّلبة" بمتوسّط (2.54)، وجاء في المرتبة الأخيرة: "تُؤَكِّدُ المناهجُ التّعليميّةُ شرعيّةَ نضال الشّعب الفِلَسطينيّ والحثَّ على الدّفاع/ المقاومة/ الجهاد من أجل الاستقلال" بمتوسّط (2.15)، والشكل (3) يوضح ذلك:



الشكل (3): المتوسطات الحسابية لمظاهر البعد الديني للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية.

ولتبيان مظاهر البُعد الدّيني لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لنوع المنهاج التّعليميّ استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد الدّيني للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسـطينيّ مرتّبة حسـب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضـح في الجدول (13).

جدول (13): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الفِلَسطينيّ مرتّبة حسب الأهمّيّة.

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1.	تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ أهمّيّة الالتزام بالعقود والاتّفاقيّات الدّينيّة بين شعوب المنطقة.	3.80	1.03	كبيرة
2.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مبادئَ التّسامح الدّينيّ بين أبناء الشّعب الفِلَسطينيّ.	3.71	1.01	كبيرة
3.	تسهم المناهجُ التّعليميّة في توطيد مكانة فِلَسطين/ القدس الدّينيّة.	3.69	1.12	كبيرة
4.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ الرّباط والدّفاع عن المقدّسات لدى الطّلبة.	3.58	1.13	كبيرة
5.	تؤكّد المناهجُ التّعليميّةُ شرعيّةَ نضال الشّعب الفِلَسطينيّ والحثّ على الدّفاع/ المقاومة/ الجهاد من أجل الاستقلال.	3.10	1.13	متوسطة
الدّرجة الكُلّيّة للبُعد الدّينيّ للهُوية الوطنيّة		**3.75**	**0.95**	**كبيرة**

تشـــير المُعْطَياتُ الواردةُ في الجدول (13) إلى أنَّ درجة البُعدِ الدِّينيِّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ في المنهاجِ الفِلَسـطينيِّ كانت كبيرةً حيث بَلَغَ المتوسِّطُ الحسابيُّ لهذه الدَّرجةِ (3.75). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا: "تنمّي المناهج التّعليميّة أهمّيّةَ الالتزام بالعقود والاتّفاقيّات الدّينيّة بين شـعوب المنطقة" بمتوسّـط (3.80)، تَبِعَها: "تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مبادئَ التّسـامُحِ الدِّينيِّ بين أبناء الشَّـعب الفِلَسـطينيّ" بمتوسِّـط (3.71)، تلاها: "تسـهم المناهج التّعليميّة في توطيد مكانة فِلَسـطين/القدس الدِّينيّة" بمتوسّـط (3.69)، ثُمَّ: "تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ الرّباطِ والدّفاع عن المُقَدَّسـاتِ لدى الطَّلبة" بمتوسّط (3.58)، وجاء في المرتبة الأخيرة: "تُؤَكِّدُ المناهجُ التّعليميّةُ شـرعيّةَ نضـالِ الشَّـعبِ الفِلَسـطينيِّ والحَثَّ على الدِّفاع/المقاوَمة/الجهاد مِن أجْل الاستقلال" بمتوسّط (3.10).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد الدّينيّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المنهاج الفِلَسطينيِّ المُحرّف لطَّلبةِ المدارس الثّانويَّةِ في القدس الشَّرقيَّة من وجهة نظر المعلِّمينَ مُرتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ، وذلك كما هو واضح في الجدول (14).

جدول (14): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد الدّينيّ للهُويَّةِ الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف لطَّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ.

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة
1.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّة مبادئ التّسامح الدّينيّ بين أبناء الشّعب الفِلَسطينيّ.	2.35	0.99	منخفضة
2.	تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ أهمّيّةَ الالتزام بالعقود والاتّفاقيّات الدّينية بين شعوب المنطقة.	2.13	0.89	منخفضة
3.	تسهم المناهج التّعليميّة في توطيد مكانة فِلَسطين/القدس الدّينيّة.	2.09	0.93	منخفضة
4.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ الرّباطِ والدِّفاع عن المُقَدَّسات لدى الطّلبة.	1.97	0.93	منخفضة
5.	تؤكّد المناهجُ التّعليميّةُ شرعيَّةَ نضالِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ والحَثَّ على الدِّفاع/المقاوَمة/الجهاد مِنْ أَجْلِ الاستقلال.	1.61	0.87	منخفضة جداً
الدَّرجة الكُلِّيَّة للبُعد الدّينيّ للهُوية الوطنيّة		**2.03**	**0.78**	**منخفضة**

تُشيرُ المُعطَياتُ الواردةُ في الجدول (14) إلى أنَّ درجة البُعدِ الدِّينيّ للهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ كانت منخفضة حيث بَلَغَ المتوسِّطُ الحسابيُّ لهذه الدّرجة (2.03). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا: "تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مبادئَ التّسامُحِ الدّينيّ بين أبناء الشَّعبِ الفِلَسطينيّ" بمتوسِّط (2.35)، تَبِعَها: "تنمّي المناهجُ التّعليميّةُ أهمّيّةَ الالتزام بالعقود والاتّفاقيّات الدّينية بين شعوب المنطقة" بمتوسّط (2.13)، تلاها: "تسهم المناهج التّعليميّة في توطيد مكانة فِلَسطين/القدس الدّينيّة" بمتوسّط (2.09)، ثُمَّ: "تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ الرّباطِ والدِّفاع عن المُقَدَّساتِ لدى الطّلبة" بمتوسّط (1.97)، وجاء في المرتبة الأخيرة: "تُؤَكّدُ المناهجُ التّعليميّة شرعيّةَ نِضالِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ والحثَّ على الدّفاع/المقاوَمة/الجهاد مِن أَجْلِ الاستقلال" بمتوسّط (1.61).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الإسرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهَمِّيَّةِ، وذلك كما هو واضح في الجدول (15).

جدول (15): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعدِ الدّينيّ للهُوِيَّةِ الوطنيّة في المنهاج الإسرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ

الرّقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
.1	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مبادئَ التّسامح الدّينيّ بين أبناء الشَّعبِ الفِلَسطينيّ.	2.18	0.94	منخفضة
.2	تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ أَهَمِّيَّةَ الالتزام بالعقود والاتّفاقيّات الدّينيّة بين شعوب المنطقة.	1.96	0.76	منخفضة
.3	تسهم المناهجُ التّعليميّةُ في توطيد مكانة فِلَسطين/ القدس الدّينيّة.	1.85	0.78	منخفضة
.4	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ الرّباطِ والدِّفاعِ عن المُقَدَّساتِ لدى الطّلبة.	1.66	0.74	منخفضة جداً
.5	تُؤَكِّدُ المناهجُ التّعليميّةُ شرعيّةَ نِضالَ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ والحثَّ على الدِّفاع/ المقاوَمة/ الجهاد مِنْ أَجْلِ الاستِقلالِ.	1.36	0.65	منخفضة جداً
الدَّرجة الكُلِّيَّة للبُعد الدّينيّ للهُوية الوطنيّة		**1.80**	**0.60**	**منخفضة**

تُشيرُ المُعطَياتُ الواردةُ في الجدول (15) إلى أَنَّ درجة البُعدِ الدّينيّ للهُوِيَّةِ الوطنيّة في المنهاج الإسرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت منخفضة حيث بَلَغَ المتوسّطُ الحسابيُّ لهذه الدَّرجة (1.80). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا: "تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مبادِئَ التّسامحِ الدّينيّ بين أبناءِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ" بمتوسّط (2.18)، تَبِعَها: "تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ أهمّيّةَ الالتزام بالعقود والاتّفاقيّات الدّينيّة بين شعوب المنطقة" بمتوسّط (1.96)"، تلاها: "تسهم المناهجُ التّعليميّةُ في توطيد مكانة فِلَسطين/القدس الدّينيّة" بمتوسّط (1.85)"، ثُمَّ: "تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ الرّباطِ والدّفاع عن المُقَدَّسات لدى الطّلبة" بمتوسّط (1.66)، وجاء في المرتبة الأخيرة: "تُؤَكِّدُ المناهجُ التّعليميّةُ شرعيَّةَ نضالِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ والحثَّ على الدّفاع/المقاومة/الجهاد من أجل الاستقلال" بمتوسّط (1.36). وبذلك نلخص أنّ المتوسط الحسابي لدرجة البُعدِ الدّينيّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيّة في المنهاجِ الفِلَسطينيّ قد بلغ (3.75)، وجاءت بدرجة كبيرة، فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا: "تنمّي المناهج التّعليميّة أهمّيّةَ الالتزام بالعقود والاتّفاقيّات الدّينيّة بين شعوب المنطقة" بمتوسط حسابي (3.80)، وكانت أقلها شيوعًا: "تُؤَكِّدُ المناهجُ التّعليميّةُ شرعيّةَ نضالِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ والحَثَّ على الدِّفاع/المقاوَمة/ لجهاد مِن أجْل الاستقلال" بمتوسط حسابي (3.10). وأنّ المتوسط الحسابي لدرجة البُعدِ الدّينيّ للهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف قد بلغ (2.03)، وجاءت بدرجة منخفضة، فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا: "تُعَزِّزُ

المناهجُ التّعليميّةُ مبادئَ التَّسامُحِ الدّينيّ بين أبناء الشَّعبِ الفِلَسطينيّ" بمتوسط حسابي (2.35)، وكانت أقلها شيوعًا: "تُؤَكِّدُ المناهجُ التّعليميّة شرعيّةَ نِضالِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ والحثَّ على الدّفاع/ المقاوَمة/ الجهاد مِن أَجْلِ الاستقلال" بمتوسط حسابي (1.61). بينما المتوسط الحسابي لدرجة البُعدِ الدّينيّ للهُوِيَّةِ الوطنيّة في المنهاج الإسرائيليّ قد بلغ (1.08)، وجاءت بدرجة منخفضة، فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا: "تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ مبادِئَ التَّسامحِ الدِّينيّ بين أبناءِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ" بمتوسط حسابي (2.18، وكانت أقلها شيوعًا: "تُؤَكِّدُ المناهجُ التّعليميّةُ شرعيَّةَ نضالِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ والحثَّ على الدّفاع/ المقاومة/ الجهاد من أجل الاستقلال" بمتوسط حسابي (1.36).

سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّالث: ما مظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟

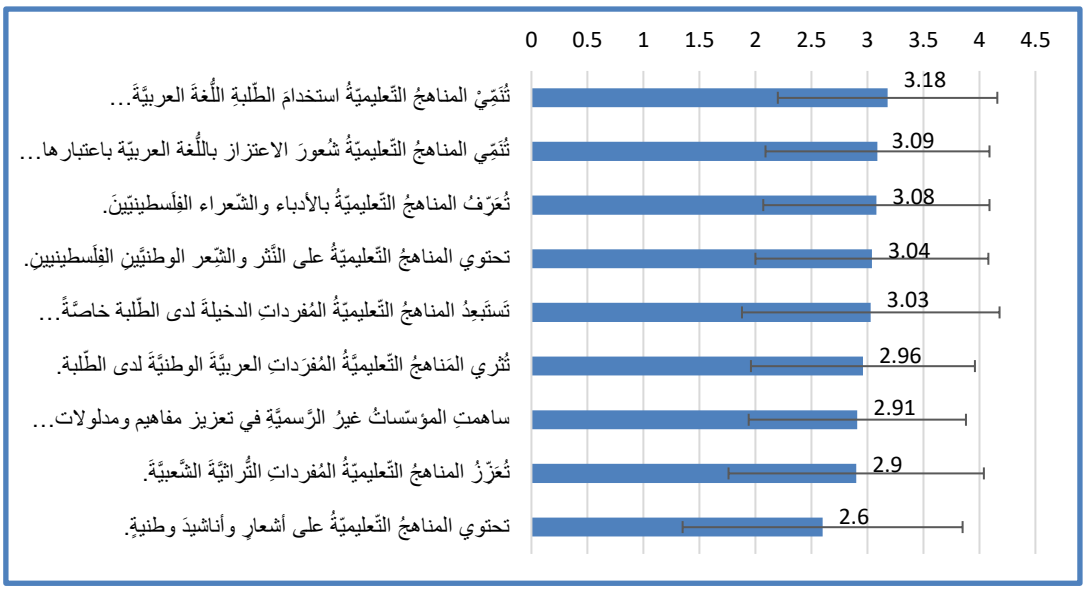
للإجابة عن سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّالث استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغَوِيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (16).

جدول (16): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغَوِيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأَهَمِّيَّةِ

الرّقم	المظاهر	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1.	تُنَمّيْ المناهجُ التّعليميّةُ استخدامَ الطّلبةِ اللُّغةَ العربيَّةَ الفُصحَى/السّليمةَ في كلِّ الجوانب العمليّة والتّعليميّة.	3.18	0.98	متوسطة
2.	تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ شُعورَ الاعتزاز باللُّغة العربيّة باعتبارها اللُّغَةَ الأُمَّ لدى الطّلبة الفِلَسطينيّينَ.	3.09	1.00	متوسطة
3.	تُعَرِّفُ المناهجُ التّعليميّةُ بالأدباء والشّعراء الفِلَسطينيّينَ.	3.08	1.01	متوسطة
4.	تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ على النَّثر والشِّعر الوطنيَّينِ الفِلَسطينيينِ.	3.04	1.04	متوسطة
5.	تَستَبعِدُ المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ الدخيلةَ لدى الطّلبة خاصَّةً العِبريَّةَ منها.	3.03	1.15	متوسطة
6.	تُثري المَناهجُ التّعليميَّةُ المُفرَداتِ العربيَّةَ الوطنيَّةَ لدى الطّلبة.	2.96	1.00	متوسطة

7.	ساهمتِ المؤسّساتُ غيرُ الرَّسميَّةِ في تعزيز مفاهيم ومدلولات وطنية عدّة	2.91	0.97	متوسطة
8.	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ التُّراثيَّةَ الشَّعبيَّةَ.	2.90	1.14	متوسطة
9.	تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ على أشعارٍ وأناشيدَ وطنيةٍ.	2.60	1.25	متوسطة
الدَّرجة الكُلِّيَّة للبُعد اللُّغَوِيّ للهُويّة الوطنيّة		**2.97**	**0.86**	**متوسطة**

تُشـــيرُ المُعطياتُ الواردةُ في الجدول (16) إلى أَنَّ درجة البُعد اللُّغَوِيّ للهُويَّةِ الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسّـطة حيث بَلَغَ المتوسّط الحسـابيُّ لهذه الدَّرجة (2.97). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ اسـتخدام الطّلبة اللّغة العربيّة الفصـحى/السّليمة في كلِّ الجوانب العمليّة والتّعليميّة" بمتوسّـط (3.18)، تَبِعَهـا: "تُنمّي المنـاهج التّعليميّـة شـــعور الاعتزاز بـاللّغـة العربيّـة بـاعتبـارهـا اللّغـةَ الأُمَّ لـدى الطّلبـة الفِلَسـطينيّين" بمتوسّـط (3.09)، وكانت أقلّ المظاهر شـيوعًا: "تحتوي المناهج التّعليميّة على أشـعارٍ وأناشيدَ وطنيةٍ" بمتوسّط (2.60)، والشكل رقم(4) يوضح ذلك:



الشكل (4): المتوسطات الحسابية للبعد اللغوي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية

ولتبيان مظاهر البُعد اللُّغويّ للطّلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّـــرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تبعًا لنوع المنهاج التّعليميّ اســـتخرجت المتوسّـــطات الحســـابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَســطينيّ مرتّبة حســب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (17).

جدول (17): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيِّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ

الرّقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة
1.	تستبعد المناهج التّعليميّة المفردات الدّخيلة لدى الطّلبة خاصّةً العِبريةَ منها.	3.83	0.95	كبيرة
2.	تحتوي المناهج التّعليميّةُ على النَّثر والشِّعر الوطنيّينِ الفِلَسطينيّينِ.	3.72	0.95	كبيرة
3.	تُعَرِّفُ المناهجُ التّعليميّةُ بالأدَباء والشُّعراء الفِلَسطينيّينَ.	3.70	0.91	كبيرة
4.	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ التُّراثيَّةَ الشَّعبيَّةَ.	3.69	1.05	كبيرة
5.	تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ شُعور الاعتزاز باللُّغة العربيّة باعتبارِها اللُّغَةَ الأُمَّ لدى الطّلبةِ الفِلَسطينيّينَ.	3.62	0.98	كبيرة
6.	تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ على أشعارٍ وأناشيدَ وطنيّة.	3.48	1.15	كبيرة
7.	تُثري المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ العربيَّةَ الوطنيَّةَ لدى الطّلبة.	3.46	1.02	كبيرة
8.	تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ استخدامَ الطّلبة اللُّغَةَ العربيَّةَ الفُصحَى/السَّليمةَ في كلِّ الجوانب العمليّة والتَّعليميَّة.	3.45	1.04	كبيرة
9.	ساهمتِ المؤسَّساتُ غيرُ الرّسميّة في تعزيز مفاهيم ومدلولات وطنية عدّة.	3.40	0.96	كبيرة
الدَّرجة الكُلِّيَّة للبُعد اللّغَوِيّ للهُويّة الوطنيّة		**3.59**	**0.82**	**كبيرة**

تُشـــيرُ المُعطَياتُ الواردةُ في الجدول (17) إلى أنَّ درجة البُعد اللُّغويِّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيِّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت كبيرة حيث بَلَغَ المتوسِّطُ الحسابيُّ لهذه الدّرجة (3.59). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تَستبعدُ المناهجُ التّعليميّةُ المفرداتِ الدخيلةَ لدى الطّلبة خاصَّـــةً العِبريَّةَ منها" بمتوسّـــط (3.83)، تَبِعَها: "تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ على النَّثر والشِّعر الوطنيّينِ الفِلَسطينيّينِ" بمتوسّط (3.72)، وكانت أقلها شيوعًا: "ساهَمَتِ المؤسّساتُ غيرُ الرّسميّةِ في تعزيز مفاهيم ومدلولات وطنية عدّة" بمتوسّط (3.40).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغوي للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيِّ المُحرّف لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ، وذلك كما هو واضح في الجدول (18).

جدول (18): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمّيّة

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة
1.	تُنمّي المناهجُ التّعليميّةُ استخدامَ الطّلبة اللّغةَ العربيّةَ الفصحى/السّليمةَ في كلّ الجوانب العمليّة والتّعليميّة.	2.91	1.00	متوسطة
2.	تُعَرِّفُ المناهجُ التّعليميّةُ بالأُدَباءِ والشُّعراءِ الفِلَسطينيّين.	2.74	0.81	متوسطة
3.	تُنمّي المناهجُ التّعليميّةُ شعورَ الاعتزاز باللّغة العربيّة باعتبارها اللُّغَةَ الأُمَّ لدى الطّلبة الفِلَسطينيّينَ.	2.69	0.86	متوسطة
4.	تحتوي المناهجُ التّعليميّة على النّثر والشّعرِ الوطنيّينِ الفِلَسطينيّين.	2.66	0.83	متوسطة
5.	تُثْري المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ العربيَّةَ الوطنيَّةَ لدى الطَّلبةِ.	2.66	0.82	متوسطة
6.	ساهمتِ المُؤسَّساتُ غيرُ الرّسميَّةِ في تعزيز مفاهيم ومدلولات وطنية عدّة	2.57	0.81	منخفضة
7.	تستبعد المناهجُ التّعليميّةُ المُفرَداتِ الدَّخيلةَ لدى الطَّلبة خاصَّةً العِبريَّةَ منها.	2.56	0.89	منخفضة
8.	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ التُّراثيَّةَ الشَّعبيَّةَ.	2.56	0.85	منخفضة
9.	تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ على أشعارٍ وأناشيدَ وطنيَّةٍ.	2.06	0.89	منخفضة
الدّرجة الكُلِّيَّة للبُعد اللّغَوِيّ للهُويّة الوطنيّة		**2.60**	**0.66**	**متوسطة**

تُشـــيرُ المُعطياتُ الواردةُ في الجدول (18) إلى أَنَّ درجةَ البُعدِ اللُّغويِّ للهُويَّةِ الوطنيّة في المنهاج الفِلَســطينيِّ المُحرّف لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّــرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ كانت متوسّطة حيث بَلَغَ المتوسِّطُ الحسابيُّ لهذه الدَّرجة (2.60). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تنمِّي المناهجُ التّعليميّةُ استخدامَ الطّلبةِ اللُّغةَ العَرَبيَّةَ الفصحى/السَّليمةَ في كُلِّ الجوانب العمليَّة والتّعليميّة" بمتوسّــط (2.91)، تَبِعَها: "تُعَرِّفُ المناهجُ التّعليميّةُ بالأُدَباءِ والشُّــعراءِ الفِلَســطينيّينَ"

بمتوسِـط (2.74)، وكانت أقلّها شـيوعًا: "تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ على أشـعارٍ وأناشـيدَ وطنيّةٍ" بمتوسّط (2.06).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة في المنهاج الإسـرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (19).

جدول (19): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر البُعدِ اللُّغويّ للهُويَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الإسرائيليّ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّة

الرّقم	المظاهر	المتوسطُ الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة
.1	تُنمّي المناهجُ التّعليميّةُ استخدامَ الطَّلبةِ اللُّغةَ العربيّةَ الفصحى/السّليمةَ في كلِّ الجوانب العمليّة والتّعليميّة.	3.07	0.78	متوسطة
.2	تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ شُعورَ الإعتزازِ باللُّغةِ العربيَّةِ باعتبارِها اللُّغةَ الأُمَّ لدى الطّلبة الفِلَسطينيّينَ.	2.78	0.84	متوسطة
.3	ساهمَتِ المؤسّساتُ غيرُ الرّسميّةِ في تعزيز مفاهيم ومدلولات وطنية عدّة	2.58	0.86	منخفضة
.4	تُعَرِّفُ المناهجُ التّعليميّةُ بالأدباءِ والشُّعراءِ الفِلَسطينيّينَ.	2.57	0.87	منخفضة
.5	تُثري المَناهجُ التّعليميَّةُ المُفرداتِ العربيَّةَ الوطنيَّةَ لدى الطّلبةِ.	2.57	0.84	منخفضة
.6	تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ على النَّثرِ والشِّعرِ الوطنيّينِ الفِلَسطينيّينِ.	2.47	0.79	منخفضة
.7	تَستبعد المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ الدَّخيلةَ لدى الطّلبة خاصَّةً العِبريَّةَ منها.	2.41	0.97	منخفضة
.8	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ المُفرداتِ التُّراثيَّةَ الشَّعبيَّةَ.	2.15	0.80	منخفضة
.9	تحتوي المناهج التَّعليميَّةُ على أشعارٍ وأناشيدَ وطنيَّةٍ.	1.93	0.95	منخفضة
الدّرجة الكُلِّيَّة للبُعد اللُّغَويّ للهُويّة الوطنيّة		**2.50**	**0.52**	**منخفضة**

تُشـيرُ المُعطَياتُ الواردةُ في الجدول (19) إلى أَنَّ درجةَ البُعدِ اللُّغويّ للهُويَّةِ الوطنيّة في المنهاج الإسـرائيليّ لطّلبةِ المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ كانت منخفضـة حيث بَلَغَ المتوسِّطُ الحسـابيُّ لهذه الدَّرجة (2.50). فقد كانت أكثر المظاهر شـيوعًا هي:

"تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ استخدام الطّلبةِ اللُّغةَ العربيَّةَ الفصحى/السّليمةَ في كلِّ الجوانب العمليّة والتّعليميّة" بمتوسّط (3.07)، تَبِعَها: "تُنَمّي المناهجُ التّعليميَّةُ شُعورَ الاعتزاز باللُّغةِ العربيَّة باعتبارِها اللُّغَةَ الأُمَّ لدى الطّلبة الفِلَسطينيّينَ" بمتوسّط (2.78)، وكانت أقلّها شيوعًا: "تحتوي المناهج التّعليميّة على أشعارٍ وأناشيدَ وطنيّةٍ" بمتوسّط (1.93). نلخص أنّ المتوسط الحسابي لدرجة البعد اللغوي للهوية الوطنية في المنهاج الفلسطيني قد بلغ (3.59) وجاءت بدرجة كبيرة، فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تَستبعدُ المناهجُ التّعليميّةُ المفرداتِ الدخيلةَ لدى الطّلبة خاصَّةً العِبريَّةَ منها" بمتوسط حسابي (3.83)، وكانت أقلها شيوعًا: "ساهَمَتِ المؤسّساتُ غيرُ الرّسميّةِ في تعزيز مفاهيم ومدلولات وطنية عدّة" بمتوسط حسابي (3.40). وأن المتوسط الحسابي لدرجةَ البُعدِ اللُّغويّ للهُويَّةِ الوطنيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف قد بلغ (2.60)، وجاءت بدرجة متوسطة، فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تنمّي المناهجُ التّعليميّةُ استخدامَ الطّلبةِ اللُّغةَ العَرَبيَّةَ الفصحى/ السَّليمةَ في كُلِّ الجوانب العمليَّة والتّعليميّة" بمتوسط حسابي (2.91)، وكانت أقلّها شيوعًا: "تحتوي المناهجُ التّعليميّةُ على أشعارٍ وأناشيدَ وطنيّةٍ" بمتوسط حسابي (2.06) بينما.أنّ المتوسط الحسابي لدرجةَ البُعدِ اللُّغويّ للهُويَّةِ الوطنيّة في المنهاج الإسرائيليّ قد بلغ (2.50)، وجاءت بدرجة منخفضة، فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تُنَمّي المناهجُ التّعليميّةُ استخدام الطّلبةِ اللُّغةَ العربيَّةَ الفصحى/ السّليمةَ في كلِّ الجوانب العمليّة والتّعليميّة" بمتوسط حسابي (3.07)، وكانت أقلّها شيوعًا: "تحتوي المناهج التّعليميّة على أشعارٍ وأناشيدَ وطنيّةٍ" بمتوسط (1.93).

سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع: ما مظاهرِ بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ؟

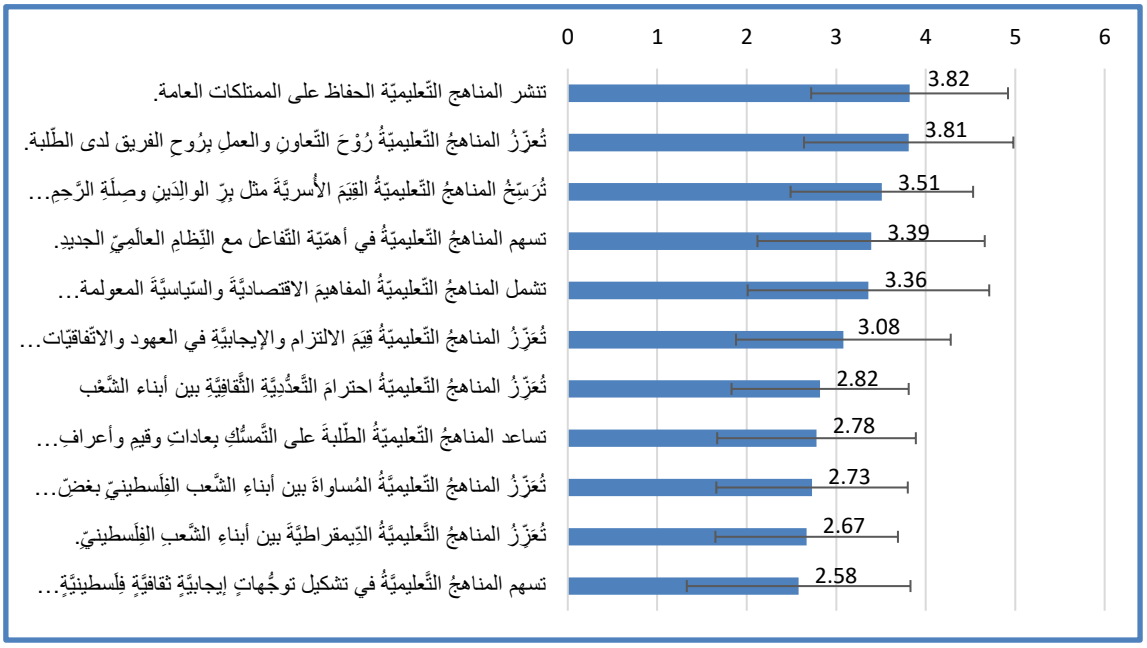
للإجابة عن سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ، وذلك كما هو واضح في الجدول (20).

جدول (20): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمّيَّةِ

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1.	تنشر المناهج التّعليميّة الحفاظ على الممتلكات العامة.	3.82	1.10	كبيرة
2.	تُعزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ التّعاونِ والعملِ بِرُوحِ الفريق لدى الطّلبة.	3.81	1.17	كبيرة
3.	تُرَسِّخُ المناهجُ التّعليميّةُ القِيَمَ الأُسريَّةَ مثل بِرّ الوالِدَينِ وصِلَةِ الرَّحِمِ لدى الطّلبةِ.	3.51	1.02	كبيرة
4.	تسهم المناهجُ التّعليميّةُ في أهمّيّة التّفاعل مع النِّظامِ العالَمِيّ الجديدِ.	3.39	1.27	متوسطة
5.	تشمل المناهجُ التّعليميّةُ المفاهيمَ الاقتصاديَّةَ والسّياسيَّةَ المعولمة وتوظيفَها في نفوس الطّلبة ضِمْنَ حُدودِ الثّقافة العربيّة.	3.36	1.35	متوسطة
6.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ قِيَمَ الالتزام والإيجابيَّةِ في العهود والاتّفاقيّات الاجتماعيّة لدى الطّلبة.	3.08	1.20	متوسطة
7.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ احترامَ التَّعدُّدِيَّةِ الثَّقافِيَّةِ بين أبناء الشَّعْب	2.82	0.99	متوسطة
8.	تساعد المناهجُ التّعليميّةُ الطّلبةَ على التَّمسُّكِ بِعاداتِ وقيمِ وأعرافِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ.	2.78	1.11	متوسطة
9.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميَّةُ المُساواةَ بين أبناءِ الشَّعب الفِلَسطينيّ بغضِّ النَّظر عن دياناتِهِمْ	2.73	1.07	متوسطة
10.	تُعَزّزُ المناهجُ التَّعليميَّةُ الدِّيمقراطيَّةَ بين أبناءِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ.	2.67	1.02	متوسطة
11.	تسهم المناهجُ التَّعليميَّةُ في تشكيل توجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيَّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مَعَ وُجودِ سلطة الاحتلال لدى الطّلبة.	2.58	1.25	منخفضة
الدّرجة الكُلِّيَّة لبُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية		**3.14**	**0.69**	**متوسطة**

تُشـــيرُ المُعطياتُ الواردةُ في الجدول (20) إلى أنَّ درجةَ بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطَّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـــرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت متوسّطة حيث بَلَغَ المتوسِّطُ الحسابيُّ لهذه الدّرجة (3.14). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تَنْشُـــرُ المناهجُ التّعليميّةُ الحفاظَ على المُمْتَلَكاتِ العامَّةِ" بمتوسّـــط (3.82)، تَبِعَها: "تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ التَّعاوُنِ والعمل بِرُوْحِ الفريق لدى الطَّلبة" بمتوسِّـــط (3.81)، وكانت أقلّها

شـيوعًا "تسـهم المناهجُ التّعليميّةُ في تشـكيل توَجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيَّةٍ فِلَسـطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مَعَ وجودِ سلطة الاحتلال لدى الطَّلبة" بمتوسّط (2.58)، والشكل (5) يوضح ذلك:



الشكل (5): المتوسطات الحسابية لمظاهر القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية.

ولتوضيح مظاهر القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة تَبَعًا لنوع المنهاج استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعدِ القِيَمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الفِلَسـطينيّ لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ، وذلك كما هو واضح في الجدول (21).

جدول (21): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعْدِ القيمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمّيّة

الرَّقم	المظاهر	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1.	ترسّخ المناهجُ التّعليميّةُ القيمَ الأسريَّةَ مثل بِرّ الوالدَينِ وصِلَةِ الرَّحِمِ لدى الطَّلبةِ.	4.00	1.00	كبيرة
2.	تُعَزّز المناهجُ التّعليميّةُ قيمَ الالتزام والإيجابيَّةِ في العهود والاتّفاقيّات الاجتماعيّة لدى الطّلبةِ.	3.95	1.01	كبيرة
3.	تَنشُرُ المناهجُ التّعليميّةُ الحفاظَ على المُمْتَلَكاتِ العامَّةِ.	3.67	1.08	كبيرة
4.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ رُوْحَ التَّعاوُنِ والعَمَلِ بِرُوحِ الفريقِ لدى الطَّلبةِ.	3.65	1.13	كبيرة
5.	تُساعِدُ المناهجُ التّعليميّةُ الطّلبةَ على التَّمسُّكِ بعاداتِ وقيمِ وأعرافِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ.	3.61	0.91	كبيرة
6.	تسهم المناهجُ التّعليميّةُ في تشكيل توجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيَّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مَعَ وُجودِ سلطة الاحتلال لدى الطّلبةِ.	3.54	1.10	كبيرة
7.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميَّةُ احترامَ التَّعدُّدِيَّةِ الثَّقافيَّةِ بين أبناء الشَّعب	3.42	0.91	كبيرة
8.	تُعَزّزُ المناهجُ التَّعليميَّةُ المُساواةَ بين أبناءِ الشَّعب الفِلَسطينيّ بِغَضّ النَّظر عن دياناتِهِمْ	3.41	1.01	كبيرة
9.	تُعَزّزُ المناهجُ التّعليميّةُ الدّيمقراطيَّةَ بين أبناء الشَّعبِ الفِلَسطينيّ.	3.30	0.99	متوسطة
10.	تسهم المناهجُ التّعليميَّةُ في أهمِّيَّةِ التَّفاعُلِ مَعَ النِّظامِ العالَمِيّ الجَديد.	2.62	1.00	متوسطة
11.	تَشملُ المناهجُ التّعليميّةُ المفاهيمَ الاقتصاديَّةَ والسّياسيَّةَ المعولمة وتوظيفَها في نفوس الطّلبة ضِمْنَ حُدودِ الثّقافة العربيّة.	2.48	1.14	متوسطة
الدَّرجة الكُلّيّة لبُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية		**3.42**	**0.72**	**كبيرة**

تُشـــيرُ المُعطَياتُ الواردةُ في الجدول (21) إلى أنَّ درجةَ بُعْدِ القيمِ الاجتماعيَّة والثّقافيَّةِ في المنهاج الفِلَسطينيّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ كانت كبيرةً حيثُ بَلَغَ المتوسِّـطُ الحسـابيُّ لهذه الدَّرجةِ (3.42). فقد كانت أكثر المظاهر شـيوعًا هي: "تُرَسِّـخُ المناهجُ التَّعليميَّةُ القِيَمَ الأُسريَّةَ مِثْل بِرّ الوالدَينِ وَصِلَةِ الرَّحِمِ لدى الطَّلبةِ" بمتوسّط (4.00)، تَبِعَها: "تُعَزّزُ المنـاهجُ التّعليميّـةُ قيمَ الالتزام والإيجـابيّـةِ في العهود والاتّفـاقيّـات الاجتمـاعيّـة لـدى الطّلبـة"

بمتوسّط (3.95)، وكانت أقلّها شيوعًا: "تشمل المناهج التّعليميّةُ المفاهيمَ الاقتصاديَّةَ والسّياسيّةَ المعولمةَ وتوظيفَها في نفوس الطّلبة ضِمْنَ حُدودِ الثّقافة العربيّة" بمتوسّط (2.48).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعْدِ القِيَمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ، وذلك كما هو واضح في الجدول (22).

جدول (22): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعْدِ القِيَمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف لطّلبةِ المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1.	تشمل المناهجُ التّعليميّةُ المفاهيمَ الاقتصاديَّةَ والسّياسيّةَ المعولمةَ وتوظيفَها في نفوس الطّلبة ضِمْنَ حُدودِ الثّقافة العربيّة.	3.71	1.16	كبيرة
2.	تسهم المناهجُ التّعليميّةُ في أهمّيّة التّفاعُل مع النّظام العالَميّ الجديد.	3.65	1.18	كبيرة
3.	تَنشُرُ المناهجُ التّعليميّةُ الحفاظ على الممتلكات العامّة.	3.64	1.23	كبيرة
4.	تعزّز المناهج التّعليميّة رُوحَ التّعاوُنِ والعملِ بِرُوح الفريق لدى الطّلبة.	3.61	1.33	كبيرة
5.	تُرَسِّخُ المناهجُ التّعليميّةُ القِيَمَ الأسريّةَ مِثلَ برّ الوالدَينِ وصِلَةِ الرَّحِمِ لدى الطّلبة.	3.18	0.92	متوسطة
6.	تُعزّز المناهج التّعليميّة احترام التّعدّديّةِ الثّقافيّةِ بين أبناء الشّعب	2.53	0.78	منخفضة
7.	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ المُساواةَ بينَ أبناءِ الشّعبِ الفِلَسطينيّ بِغَضِّ النَّظَرِ عن دِياناتِهِمْ	2.47	0.75	منخفضة
8.	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ قِيَمَ الالتزام والإيجابيّةِ في العهود والاتّفاقيّات الاجتماعيّة لدى الطّلبة.	2.45	0.88	منخفضة
9.	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ الدّيمقراطيّةَ بينَ أبناءِ الشّعبِ الفِلَسطينيّ.	2.43	0.71	منخفضة
10.	تساعد المناهجُ التّعليميّةُ الطّلبةَ على التّمسُّك بعاداتِ وقيمِ وأعرافِ الشّعبِ الفِلَسطينيّ.	2.43	0.78	منخفضة
11.	تسهم المناهجُ التّعليميّةُ في تشكيل توجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مع وجود سلطة الاحتلال لدى الطلبة.	2.13	0.78	منخفضة
الدَّرجة الكُلِّيَّة لبُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية		**2.93**	**0.65**	**متوسطة**

تُشـــيرُ المُعطياتُ الواردةُ في الجدول (22) إلى أنَّ درجةَ بُعْدِ القِيَمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين في المنهاج الفِلَسطينيِّ المُحرّف كانت متوسِّطةً حيثُ بَلَغَ المتوسِّطُ الحسابيُّ لهذه الدّرجة (2.93). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "تشمل المناهج التّعليميّةُ المفاهيمَ الاقتصاديّة والسّياسيّة المعولمة وتوظيفها في نفوس الطلبة ضمن حدود الثّقافة العربيّة" بمتوسّـــط (3.71)، تَبِعَها: "تســـهم المناهج التّعليميّة في أهمّيّة التّفاعل مع النّظام العالميّ الجديد" بمتوسّط (3.65)، وكانت أقلّها شيوعًا: "تسهم المناهج التّعليميّة في تشكيل توجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مع وُجودِ سلطة الاحتلال لدى الطّلبة" بمتوسّط (2.13).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعد القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الإسـرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ، وذلك كما هو واضح في الجدول (23).

جدول (23): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر بُعد القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة في المنهاج الإسرائيليّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمِّيَّةِ

الرَّقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة
.1	تُعَزِّزُ المناهج التّعليميّة رُوحَ التّعاون والعمل بروح الفريق لدى الطّلبة.	4.24	0.94	كبيرة
.2	تشمل المناهج التّعليميّة المفاهيم الاقتصاديّة والسّياسيّة المعولمة وتوظيفها في نفوس الطّلبة ضمن حدود الثّقافة العربيّة.	4.23	1.06	كبيرة
.3	تنشر المناهج التّعليميّة الحفاظ على الممتلكات العامّة.	4.22	0.88	كبيرة
.4	تسهم المناهج التّعليميّة في أهمّيّة التّفاعل مع النّظام العالميّ الجديد.	4.20	1.06	كبيرة
.5	تُرسِّخُ المناهج التّعليميّة القيم الأسريّة مِثْلَ بِرِّ الوالدَينِ وَصِلَةِ الرَّحِمِ لدى الطّلبةِ.	3.18	0.86	متوسطة
.6	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ قِيَمَ الالتزامِ والإيجابيَّةِ في العهود والاتّفاقيات الاجتماعيّةِ لدى الطّلبة.	2.50	0.95	منخفضة
.7	تُعزِّز المناهج التّعليمية احترام التّعدّديّة الثّقافيّة بين أبناء الشّعب	2.27	0.86	منخفضة
.8	تُعَزِّزُ المناهج التّعليميّة الدّيمقراطيّة بين أبناء الشّعب الفِلَسطينيّ.	2.04	0.81	منخفضة
.9	تُعَزِّزُ المناهجُ التّعليميّةُ المساواةَ بين أبناء الشَّعب الفِلَسطينيّ بغضِّ النَّظرِ عن دياناتِهِمْ	2.04	0.88	منخفضة
.10	تساعد المناهج التّعليميّة الطّلبة على التّمسّك بعاداتِ وقيمِ وأعرافِ الشَّعبِ الفِلَسطينيّ.	1.97	0.84	منخفضة

.11	تسهم المناهجُ التّعليميّة في تشكيل توجُّهاتٍ إيجابيّةٍ ثقافيَّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مَعَ وُجودِ سلطة الاحتلال لدى الطَّلبة.	1.72	0.92	منخفضة جداً
الدَّرجة الكُلِّيَّة لبُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية		**2.96**	**0.52**	**متوسطة**

تُشـــير المعطَياتُ الواردة في الجدول (23) إلى أنَّ درجةَ بُعْدِ القيمِ الاجتماعيّةِ والثَّقافيَّةِ في المنهاج الإسـرائيليّ لطَّلبةِ في المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلِّمينَ كانت متوسّـطة حيث بَلَغَ المتوسِّـطُ الحسـابيُّ لهذه الدّرجة (2.96). فقد كانت أكثر المظاهر شـيوعًا هي: "تُعَزّزُ المناهج التّعليميّةُ رُوْحَ التَّعاوُنِ والعمل بروح الفريق لدى الطَّلبةِ" بمتوسّـط (4.24)، تَبِعَها: "تشمل المناهج التّعليميّة المفاهيم الاقتصاديّة والسّياسيّة المعولمة وتوظيفها في نفوس الطّلبة ضمن حدود الثّقافة العربيّة" بمتوسّـط (4.23)، وكانت أقلّها شـيوعًا: "تسـهم المناهج التّعليميّة في تشـكيل توجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيَّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مَعَ وُجودِ سلطة الاحتلال لدى الطَّلبةِ" بمتوسّط (1.72). وبذلك نلخص أنّ المتوســـط الحســـابي لدرجة بُعْدِ القيمِ الاجتماعيَّة والثّقافيَّةِ للهوية الوطنية في المنهاج الفِلَســطينيّ قد بلغ (3.42)، وجاءت بدرجة كبيرة، فقد كانت أكثر المظاهر شــيوعًا هي: "تُرَسِّخُ المناهجُ التَّعليميَّةُ القِيَمَ الأُسريَّةَ مِثْل بِرّ الوالدَينِ وَصِلَةِ الرَّحِمِ لدى الطَّلبةِ" بمتوسط حسابي (4.00)، تَبِعَها: " وكانت أقلّها شـيوعًا: "تشـمل المناهج التّعليميّةُ المفاهيمَ الاقتصـاديَّةَ والسّـياسـيّةَ المعولمةَ وتوظيفَها في نفوس الطّلبة ضِـمْنَ حُدودِ الثّقافة العربيّة" بمتوسـط حسـابي (2.48). في حين أنّ المتوســـط الحســـابي لدرجة بُعْدِ القيمِ الاجتماعيَّة والثّقافيَّةِ للهوية الوطنية في المنهاج الفلســطيني المُحرّف قد بلغ (2.93)، وجاءت بدرجة متوسـطة، فقد كانت أكثر المظاهر شــيوعًا هي: "تشمل المناهج التّعليميّةُ المفاهيمَ الاقتصـاديّة والسّياسيّة المعولمة وتوظيفها في نفوس الطلبة ضــمن حدود الثّقافة العربيّة" بمتوسـط حســابي (3.71)، وكانت أقلّها شــيوعًا: "تســهم المناهج التّعليميّة في تشــكيل توجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيّةٍ فِلَســطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مع وُجودِ ســلطة الاحتلال لدى الطَّلبة" بمتوسـط حسـابي (2.13). بينماالمتوسـط الحسـابي لدرجة بُعْدِ القيمِ الاجتماعيَّة والثّقافيَّةِ للهوية الوطنية في المنهاج الإسـرائيلي قد بلغ (2.96)، وجاءت بدرجة متوسـطة، فقد كانت أكثر المظاهر شـــيوعًا هي: "تُعَزّزُ المناهج التّعليميّةُ رُوْحَ التَّعاوُنِ والعمل بروح الفريق لدى الطَّلبةِ" بمتوسط حسابي (4.24)، وكانت أقلّها شيوعًا: "تسهم المناهج التّعليميّة في تشكيل توجُّهاتٍ إيجابيَّةٍ ثقافيَّةٍ فِلَسطينيَّةٍ تَتَعارَضُ مَعَ وُجودِ سلطة الاحتلال لدى الطَّلبةِ" بمتوسط حسابي (1.72).

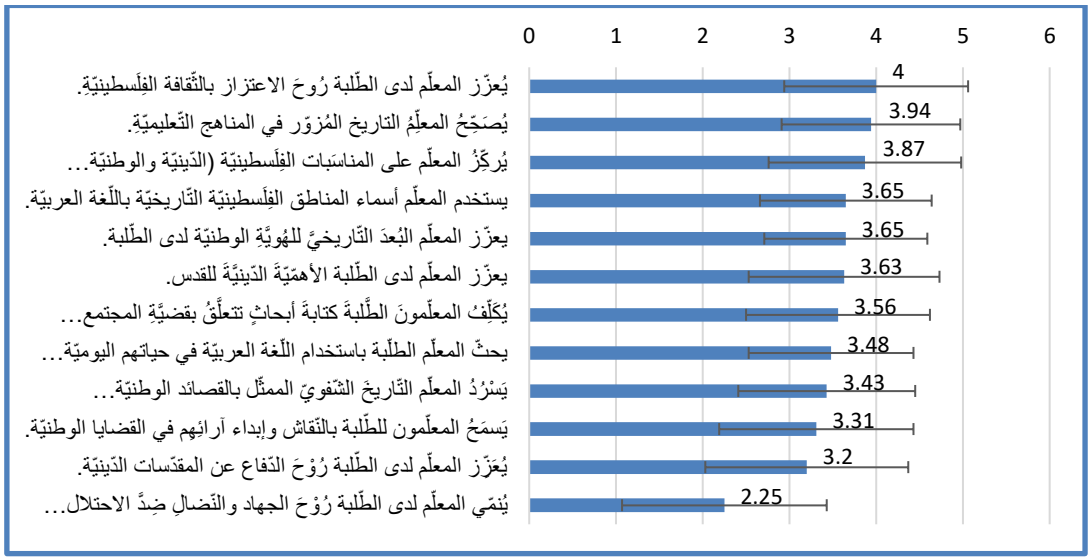
ســـؤال الدِّراســـة الفرعيّ الخامس: ما مظاهر دَوْرِ المعلِّمينَ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نَظَرِ المُعلِّمِينَ؟

للإجابة عَنِ سؤال الدِّراسة الفرعيّ الخامس استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (24).

جدول (24): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دَور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة.

الرّقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة
1.	يُعزّز المعلّم لدى الطّلبة رُوحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسطينيّةِ.	4.00	1.06	كبيرة
2.	يُصَحِّحُ المعلِّمُ التاريخ المُزوّر في المناهج التّعليميّةِ.	3.94	1.03	كبيرة
3.	يُركِّزُ المعلّم على المناسَبات الفِلَسطينيّة (الدّينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة) وأهمّيّة الاحتفال بها وشعائرها داخل المدرسة وخارجها.	3.87	1.11	كبيرة
4.	يستخدم المعلّم أسماء المناطق الفِلَسطينيّة التّاريخيّة باللّغة العربيّة.	3.65	0.99	كبيرة
5.	يعزّز المعلّم البُعدَ التّاريخيَّ للهُويَّةِ الوطنيّة لدى الطّلبة.	3.65	0.94	كبيرة
6.	يعزّز المعلّم لدى الطّلبة الأهمّيّةَ الدّينيَّةَ للقدس.	3.63	1.10	كبيرة
7.	يُكَلِّفُ المعلّمونَ الطّلبةَ كتابةَ أبحاثٍ تتعلّقُ بقضيَّةِ المجتمع الفِلَسطينيّ والمخاطر التي تُواجِهُ الأماكنَ المقدّسة.	3.56	1.06	كبيرة
8.	يحثّ المعلّم الطّلبة باستخدام اللّغة العربيّة في حياتهم اليوميّة وتجنّب استخدام اللّغة العِبريّة.	3.48	0.95	كبيرة
9.	يَسْرُدُ المعلّم التّاريخَ الشّفويّ الممثّل بالقصائد الوطنيّة والمَسرحيّات والأغاني الشّعبيّة باللّغة العربيّة الفصحى.	3.43	1.02	كبيرة
10.	يَسمَحُ المعلّمون للطّلبة بالنّقاش وإبداء آرائِهم في القضايا الوطنيّة.	3.31	1.12	متوسطة
11.	يُعَزِّز المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الدّفاع عن المقدّسات الدّينيّة.	3.20	1.17	متوسطة
12.	يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الجهاد والنّضالِ ضِدَّ الاحتلال الإسرائيليّ.	2.25	1.18	منخفضة
الدَّرجة الكُلّيّة لدور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية		**3.49**	**0.80**	**كبيرة**

تشـــير المعطيـات الواردة في الجـدول (24) إلى أنَّ درجـة دور المعلّمين في تعزيز الهويـة الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّــرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت كبيرة حيث بَلَغَ المتوسّـطُ الحسـابيُّ لهذه الدّرجة (3.49). فقد كانت أكثر المظاهر شـيوعًا هي: "يُعَزِّزُ المعلّمُ لدى الطّلبة رُوْحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسطينيّة" بمتوسّط (4.00)، تَبِعَها: "يُصَحِّحُ المعلّمُ التاريخ المُزوّر في المناهج التّعليميّة" بمتوسّـــط (3.94)، وكانت أقلّها شـــيوعًا: "يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الجهاد والنّضال ضدّ الاحتلال الإسرائيليّ" بمتوسّط (2.25)، والشكل رقم(6) يوضح ذلك:



الشكل (6): المتوسطات الحسابية لدور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية.

ولتوضـــيح دَوْر المعلّمينَ في تعزيز الهوية الوطنية تَبَعًا لنوع المنهاج التّعليميّ لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين، استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلّمي المنهاج الفِلَســطينيّ في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة مرتّبة حسب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (25).

جدول (25): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلّمي المنهاج الفِلَسطينيّ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة.

الرّقم	المظاهر	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
1.	يُصحِّحُ المعلّم التاريخ المُزوّر في المناهج التّعليميّة.	4.15	1.10	كبيرة
2.	يُعَزِّزُ المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسطينيّة.	4.09	1.08	كبيرة
3.	يُرَكِّزُ المعلّم على المناسَبات الفِلَسطينيّة (الدّينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة) وأهمّيّة الاحتفال بها وشعائرها داخل المدرسة وخارجها.	4.03	1.12	كبيرة
4.	يُعَزِّزُ المعلّم البُعدَ التّاريخيّ للهُويّة الوطنيّة لدى الطلبة.	4.01	0.96	كبيرة
5.	يُعَزِّزُ المعلّم لدى الطّلبة الأهمّيّة الدّينية للقدس.	3.99	1.03	كبيرة
6.	يستخدم المعلّم أسماء المناطق الفِلَسطينيّة التّاريخيّة باللُّغة العربيّة.	3.96	0.93	كبيرة
7.	يَسرد المعلّم التّاريخ الشّفويّ الممثّل بالقصائد الوطنيّة والمسرحيّات والأغاني الشّعبيّة باللّغة العربيّة الفصحى.	3.88	1.03	كبيرة
8.	يكلّف المعلّمون الطّلبة كتابة أبحاث تتعلّق بقضيّة المجتمع الفِلَسطينيّ والمخاطر التي تواجه الأماكن المقدّسة.	3.85	1.12	كبيرة
9.	يسمح المعلّمون للطّلبة بالنّقاش وإبداء آرائهم في القضايا الوطنيّة.	3.79	1.05	كبيرة
10.	يُعزِّزُ المعلّمُ لدى الطّلبة رُوْحَ الدّفاع عن المقدّسات الدّينيّة.	3.76	1.01	كبيرة
11.	يحث المعلّم الطّلبة باستخدام اللّغة العربيّة في حياتهم اليوميّة وتجنّب استخدام اللّغة العِبريّة.	3.66	0.98	كبيرة
12.	يُنَمّي المعلّم لدى الطّلبةِ رُوْحَ الجهاد والنّضال ضِدّ الاحتلال الإسرائيليّ	2.70	1.14	متوسطة
الدّرجة الكلّيّة لدور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية		**3.82**	**0.84**	**كبيرة**

تشـــير المعطيات الواردة في الجدول (25) إلى أنَّ درجة دور معلّمي المنهاج الفِلَســـطينيّ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـــرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت كبيرة حيث بَلَغَ المتوسِّـــطُ الحســـابيُّ لهذه الدّرجة (3.82). فقد كانت أكثر المظاهر شـــيوعًا هي: "يُصَـحِّحُ المعلِّمُ التاريخ المُزوّر في المناهج التّعليميّة" بمتوسّط (4.15)، تَبِعَها: "يُعَزِّز المعلّم لدى

الطّلبة رُوحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسطينيّة" بمتوسّط (4.09)، وكانت أقلّها شيوعًا: "يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة روح الجهاد والنّضال ضدّ الاحتلال الإسرائيليّ" بمتوسّط (2.70).

واستخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلّمي المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مُرَتَّبَةً حَسَبَ الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (26).

جدول (26): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلمي المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة.

الرقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	الدّرجة
1.	يُعَزِّزُ المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسطينيّة.	3.94	1.01	كبيرة
2.	يُرَكِّزُ المعلِّمُ على المناسَبات الفِلَسطينيّة (الدّينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة) وأهمّيّة الاحتفال بها وشعائرها داخل المدرسة وخارجها.	3.88	1.06	كبيرة
3.	يُصَحِّحُ المعلّم التاريخ المُزوّر في المناهج التّعليميّة.	3.81	1.02	كبيرة
4.	يستخدم المعلّم أسماء المناطق الفِلَسطينيّة التّاريخيّة باللّغة العربيّة.	3.78	0.88	كبيرة
5.	يكلّف المعلّمون الطّلبة كتابة أبحاث تتعلّق بقضيّة المجتمع الفِلَسطينيّ والمخاطر التي تواجه الأماكن المقدّسة.	3.70	0.90	كبيرة
6.	يُعَزِّزُ المعلّم لدى الطّلبة الأهمّيّة الدّينيّة للقدس.	3.62	0.97	كبيرة
7.	يحثّ المعلّم الطّلبة باستخدام اللّغة العربيّة في حياتهم اليوميّة وتجنّب استخدام اللّغة العبريّة.	3.58	0.97	كبيرة
8.	يُعَزِّزُ المُعلِّمُ البُعدَ التّاريخيّ للهُويّة الوطنيّة لدى الطّلبة.	3.44	0.86	كبيرة
9.	يسرد المعلّم التّاريخ الشّفويّ الممثّل بالقصائد الوطنيّة والمسرحيّات والأغاني الشّعبيّة باللّغة العربيّة الفصحى.	3.21	0.90	متوسطة
10.	يُعزّز المعلّم لدى الطّلبة رُوحَ الدّفاع عن المقدّسات الدّينية.	3.16	1.10	متوسطة
11.	يسمح المعلّمون للطّلبة بالنّقاش وإبداء آرائِهم في القضايا الوطنيّة.	3.09	1.04	متوسطة
12.	يُنَمّي المعلّمُ لدى الطّلبةِ رُوْحَ الجهاد والنّضال ضدّ الاحتلال الإسرائيليّ	2.27	1.17	منخفضة
الدّرجة الكلّيّة لدور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية		**3.45**	**0.73**	**كبيرة**

تشـــير المعطيات الواردة في الجدول (26) إلى أنَّ درجةَ دور معلمي المنهاج الفِلَســـطينيّ المُحرّف في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّـــرقيّة من وجهة نظر المعلّمين كانت كبيرة حيث بَلَغَ المتوسِّـطُ الحســابيُّ لهذه الدّرجة (3.45). فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "يُعَزّزُ المعلِّمُ لدى الطّلبةِ رُوْحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسطينيَّةِ" بمتوسّط (3.94)، تَبِعَها: "يركّز المعلّم على المناسَبات الفِلَسطينيّة (الدّينية والوطنيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة) وأهمّيّة الاحتفال بها وشعائرها داخل المدرسة وخارجها" بمتوسّط (3.88)، وكانت أقلّها شيوعًا: "يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة روح الجهاد والنّضال ضدّ الاحتلال الإسرائيليّ" بمتوسّط (2.27).

واســـتخرجت المتوسّـــطات الحســـابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلّمي المنهاج الإســـرائيليّ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـــرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة، وذلك كما هو واضح في الجدول (27).

جدول (27) : المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمظاهر دور معلّمي المنهاج الإسرائيليّ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة حسب الأهمّيّة.

الرّقم	المظاهر	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	الدّرجة
.1	يعزّز المعلّم لدى الطّلبة روح الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسطينيّة.	3.95	1.08	كبيرة
.2	يصحح المعلّم التاريخ المُزوّر في المناهج التّعليميّة.	3.77	0.88	كبيرة
.3	يركّز المعلّم على المناسَباتِ الفِلَسطينيّة (الدّينية والوطنيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة) وأهمّيّة الاحتفال بها وشعائرها داخل المدرسة وخارجها.	3.64	1.10	كبيرة
.4	يعزّز المعلّم البُعْدَ التّاريخيّ للهُويّة الوطنية لدى الطلبة.	3.36	0.83	متوسطة
.5	يُعَزّزُ المعلّمُ لدى الطّلبة الأهمّيّة الدّينيّة للقدس.	3.12	1.12	متوسطة
.6	يحثّ المعلّم الطّلبة على استخدام اللّغة العربيّة في حياتهم اليوميّة وتجنّب استخدام اللّغة العِبريّة.	3.11	0.80	متوسطة
.7	يستخدم المعلّم أسماء المناطق الفِلَسطينيّة التّاريخيّة باللّغة العربيّة.	3.09	0.96	متوسطة
.8	يكلّف المعلّمون الطّلبة كتابة أبحاث تتعلّق بقضيّة المجتمع الفِلَسطينيّ والمخاطر التي تواجه الأماكن المقدّسة.	3.03	0.93	متوسطة

.9	يسرد المعلّم التّاريخ الشّفويّ الممثّل بالقصائد الوطنيّة والمسرحيّات والأغاني الشّعبيّة باللّغة العربيّة الفصحى.	3.03	0.87	متوسطة
.10	يسمح المعلّمون للطّلبة بالنّقاش وإبداء آرائهم في القضايا الوطنيّة.	2.86	1.03	متوسطة
.11	يُعَزِّزُ المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الدّفاع عن المقدّسات الدّينية.	2.47	1.03	منخفضة
.12	يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الجهاد والنّضال ضدّ الاحتلال الإسرائيليّ	1.59	0.92	منخفضة جداً
الدّرجة الكلّيّة لدور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية		**3.08**	**0.61**	**متوسطة**

تشـير المعطيات الواردة في الجدول (27) إلى أنَّ درجة دور معلّمي المنهاج الإسـرائيليّ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثانوية في القدس الشـرقية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسّـطة حيث بَلَغَ المتوسّـط الحسـابيّ لهذه الدّرجة (3.08). فقد كانت أكثر المظاهر شـيوعًا هي: "يُعَزِّزُ المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسـطينيّة" بمتوسّـط (3.95)، تَبِعَها: "يصـحِّحُ المعلّم التاريخ المُزوّر في المناهج التّعليميّة" بمتوسّـط (3.77)، وكانت أقلّها شـيوعًا: "يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الجهاد والنّضال ضدّ الاحتلال الإسرائيليّ" بمتوسّط (1.59). نلخص أنّ المتوسط الحسابي لدرجة دور معلّمي المنهاج الفِلَسطينيّ في تعزيز الهوية الوطنية قد بلغ (3.82)، وجاءت بدرجة كبيرة، فقد كانت أكثر المظاهر شـيوعًا هي: "يُصَـحِّحُ المعلِّمُ التاريخ المُزوّر في المناهج التّعليميّة" بمتوسـط حسـابي (4.15)، وكانت أقلّها شـيوعًا: "يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة روح الجهاد والنّضـال ضـدّ الاحتلال الإسـرائيليّ" بمتوسـط حسـابي (2.70). بينما في المنهاج الفِلَسـطينيّ المُحرّف بلغ المتوسط (3.45)، وجاءت بدرجة كبيرة، فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "يُعَزِّزُ المعلِّمُ لدى الطّلبةِ رُوْحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسـطينيَّةِ" بمتوسـط حسـابي (3.94)، وكانت أقلّها شيوعًا: "يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة روح الجهاد والنّضال ضدّ الاحتلال الإسرائيليّ" بمتوسط حسابي (2.27). وفي المنهاج الإسرائيليّ بلغ (3.08)، وجاءت بدرجة متوسطة، فقد كانت أكثر المظاهر شيوعًا هي: "يُعَزِّزُ المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الاعتزاز بالثّقافة الفِلَسطينيّة" بمتوسط حسابي (3.95)، وكانت أقلّها شـيوعًا: "يُنمّي المعلّم لدى الطّلبة رُوْحَ الجهاد والنّضـال ضـدّ الاحتلال الإسـرائيليّ" بمتوسط حسابي (1.59).

سؤال الدِّراسة الفرعيّ السّادس: هل تختلف استجابات معلّمي المدارس الثّانويّة نحو تحليل أثر أسرلة المناهج التّعليميّة، ودورهم في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّرات (النّوع الاجتماعيّ، العمر، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة، نوع المنهاج الذين يدرسونه، المادّة التي يدرّسها المعلّم)؟

للإجابة عن سؤال الدِّراسة الفرعيّ السّادس استخدمت المعالجات الإحصائيّة لاختبار فرضيّات الدّراسة (النّوع الاجتماعيّ، العمر، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة، نوع المنهاج الذي يدرسونه، المادّة التي يدرّسها المعلّم).

الفرضيّة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّة الوطنيّة لطلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور المعلمين في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

للتحقّق من صحّة الفرضيّة الأولى استُخدم اختبار ت (T-Test) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّة الوطنيّة للطّلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيز الهُويّة الوطنيّة تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ، وذلك كما هو واضح في الجدول (28).

جدول (28): نتائج اختبار ت (T-Test) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّرِ النّوع الاجتماعيّ

المجالات	النّوع الاجتماعيّ	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياري	درجات الحرّيّة	قيمة ت المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	معلم	127	2.86	0.90	253	0.14	0.88
	معلمة	128	2.88	1.00			
البُعدُ الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة	معلم	127	2.52	1.15	253	0.98	0.32
	معلمة	128	2.66	1.15			
البُعدُ اللّغويّ للهُويّة الوطنيّة	معلم	127	2.97	0.78	253	0.002	0.99
	معلمة	128	2.97	0.94			
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	معلم	127	3.19	0.57	253	1.28	0.20
	معلمة	128	3.08	0.78			
الدّرجة الكُلِّيَّة	معلم	127	2.94	0.74	253	0.07	0.94
	معلمة	128	2.93	0.87			
دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية	معلم	127	3.48	0.76	253	0.22	0.82
	معلمة	128	3.50	0.84			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (28) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّرِ النّوع الاجتماعيّ، وقبول الفرضية الأولى لان الدلالة الاحصائية للدرجة الكلية أكبر من .0.05، فقد كان هناك تقارُبٌ واضح في المتوسّطات الحسابيّة وعلى اختلاف النّوع الاجتماعيّ، وذلك كما هو واضح من الجدول (28).

الفرضيّة الثّانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى (α≤0.05) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر العمر.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى (α≤0.05) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر العمر.

للتحقُّق من صحّة الفرضيّة الثّانية استُخدم تحليل التّبايُن الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر العمر، وذلك كما هو واضح في الجدول (29).

جدول(29): نتائج تحليل التَّبايُنِ الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر العمر.

المجالات	مصدر التَّبايُن	مجموع المربّعات	درجات الحرّيّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
البُعدُ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	8.62	2	4.312	4.85	*0.009
	داخل المجموعات	223.95	252	0.889		
	المجموع	232.57	254			
البُعدُ الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	4.66	2	2.328	1.76	0.17
	داخل المجموعات	332.74	252	1.320		
	المجموع	337.39	254			
البُعدُ اللّغَوِيُّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	2.25	2	1.124	1.50	0.23
	داخل المجموعات	188.82	252	0.749		
	المجموع	191.06	254			
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية	بين المجموعات	0.81	2	0.405	0.84	0.43
	داخل المجموعات	120.29	252	0.477		
	المجموع	121.09	254			
الدّرجة الكلّيّة	بين المجموعات	3.56	2	1.780	2.71	0.07
	داخل المجموعات	164.99	252	0.655		
	المجموع	168.56	254			
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة	بين المجموعات	4.51	2	2.255	3.54	*0.03
	داخل المجموعات	160.74	252	0.638		
	المجموع	165.25	254			

تشـــير المعطيات الواردة في الجدول (29) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند المسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسـرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر العمر وقبول الفرضـية الصـفرية لان مستوى الدلالة الاحصائية للدرجة الكلية أكبر من (0.05).

تشير المعطيات الواردة في الجدول (29) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في (البُعد الدّيني، والبُعْدَ اللُّغويّ ، وبُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين) تُعْزَى لمتغيّر العمر، ولكن تشير المعطيات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)) في درجة البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية التي تدرسه.

تشير المعطيات الواردة في الجدول (29) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$)) في درجة دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية والوعي الوطني لدى الطلبة تعزى لمتغير العمر، وبالتالي رفض الفرضية الصفرية لأن مستوى الدلالة الاحصائية فيها أقل من (0.05).

ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخرج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية (Tukey post hoc test)في درجة البعد التاريخي و الجغرافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية التي تدرسه ودور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية والوعي الوطني لدى الطلبة تعزى لمتغير العمر، وذلك كما هو واضح في الجدول (30).

جدول (30): نتائج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات الثّنائيّة البعديّة في درجه البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية ودور المعلمين في تعزيزها والوعي الوطني لدى الطلبة تعزى لمتغير العمر.

المجالات	العمر	29 سنة فأقلّ	من 30-39	من 40 سنة فما فوق
البُعدُ التّاريخيُّ والجُغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	29 سنة فأقلّ		-0.33	*0.43
	من 30-39			-0.098
	من 40 سنة فما فوق			
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة	29 سنة فأقل		-0.09	*0.32
	من 30-39			-0.23
	من 40 سنة فما فوق			

تشير المقارنات الثّنائيّة البعديّة في الجدول (30) إلى أنَّ الفروق في درجة البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة التي يُدرّسها المعلّم من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر العمر، كانت بين المعلّمين الذين أعمارهم 29 سنة فأقلّ وبين المعلّمين الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق لصالح المعلّمين الذين أعمارهم 29 سنة فأقلّ، وبالنسبة للفروق في دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة تُعْزَى لمتغيّر العمر، كانت بين المعلّمين الذين أعمارهم 29 سنة فأقلّ وبين المعلّمين الذين أعمارهم من 40 سنة فما فوق لصالح المعلّمين الذين أعمارهم 29 سنة فأقلّ.

جدول (31): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر العمر.

المجالات	العمر	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
البُعد التّاريخي والجُغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	29 سنة فأقلّ	87	3.12	0.95
	من 30-39	90	2.79	0.93
	من 40 سنة فما فوق	78	2.69	0.94
البُعدُ الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة	29 سنة فأقلّ	87	2.78	1.16
	من 30-39	90	2.48	1.25
	من 40 سنة فما فوق	78	2.51	0.99
البُعدُ اللّغويُّ للهُويّة الوطنيّة	29 سنة فأقلّ	87	3.10	0.83
	من 30-39	90	2.92	0.84
	من 40 سنة فما فوق	78	2.89	0.92
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	29 سنة فأقلّ	87	3.21	0.65
	من 30-39	90	3.12	0.68
	من 40 سنة فما فوق	78	3.07	0.73
الدّرجة الكلّيّة	29 سنة فأقلّ	87	3.10	0.80
	من 30-39	90	2.88	0.81
	من 40 سنة فما فوق	78	2.82	0.80
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة	29 سنة فأقلّ	87	3.63	0.72
	من 30-39	90	3.53	0.82
	من 40 سنة فما فوق	78	3.30	0.84

الفرضيّة الثّالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظرالمعلمين تُعْزَى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر المؤهِّل العلميّ.

للتحقُّق من صحّة الفرضيّة الثّالثة استُخدم اختبار ت (T-Test) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـــرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر المؤهِّل العِلميّ، وذلك كما هو واضح في الجدول (32).

جدول (32): نتائج اختبار ت (T-Test) للفروق في أثر نوع المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية	بكالوريوس	154	3.09	0.95	253	4.87	*0000.1
	ماجستير فما فوق	101	2.53	0.86			
البعد الديني للهوية الوطنية	بكالوريوس	154	2.82	1.15	253	4.14	*0000.1
	ماجستير فما فوق	101	2.24	1.05			
البعد اللغوي للهوية الوطنية	بكالوريوس	154	3.13	0.87	253	3.58	*0000.1
	ماجستير فما فوق	101	2.74	0.80			
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية	بكالوريوس	154	3.25	0.65	253	3.28	*0000.1
	ماجستير فما فوق	101	2.96	0.70			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	154	3.11	0.80	253	4.47	*0000.1
	ماجستير فما فوق	101	2.67	0.75			
دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية	بكالوريوس	154	3.60	0.73	253	2.71	*0000.1
	ماجستير فما فوق	101	3.33	0.88			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (32) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وكانت الفروق لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس حيث كانت درجة أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المدارس الثانوية عندهم هي الأعلى بمتوسط (3.11)، مقابل المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فما فوق بمتوسط (2.67).

كما تشير المعطيات الواردة في الجدول (32) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كانت الفروق لصالح المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بمتوسط (3.60)، مقابل المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فما فوق بمتوسط (3.33).

الفرضيّة الرّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

للتحقُّق من صحّة الفرضيّة الرّابعة استُخدم تحليل التّبايُن الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (33).

جدول (33): نتائج تحليل التَّبايُن الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجالات	مصدر التَّبايُن	مجموع المربّعات	درجات الحرّيّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
البُعدُ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	7.57	2	3.79	4.24	*0.02
	داخل المجموعات	225.00	252	0.89		
	المجموع	232.57	254			
البُعدُ الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	4.63	2	2.32	1.75	0.18
	داخل المجموعات	332.76	252	1.32		
	المجموع	337.39	254			
البُعد اللّغويُّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	3.51	2	1.75	2.36	0.09
	داخل المجموعات	187.56	252	0.74		
	المجموع	191.06	254			
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	بين المجموعات	0.78	2	0.39	0.82	0.44
	داخل المجموعات	120.31	252	0.48		
	المجموع	121.09	254			
الدّرجة الكلّيّة	بين المجموعات	3.33	2	1.66	2.54	0.08
	داخل المجموعات	165.20	252	0.66		
	المجموع	168.56	254			
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية	بين المجموعات	2.84	2	1.42	2.21	0.11
	داخل المجموعات	162.41	252	0.64		
	المجموع	165.25	254			

تشـــير المُعطَياتُ الواردة في الجدول (33) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين وتقبل الفرضية الصفرية.

تشـــير المُعطَياتُ الواردة في الجدول (33) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيّة عند المســتوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير ســبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر ســنوات الخبرة وتقبل الفرضـية الصـفرية ، فقد كان هناك تقارُبٌ واضـح في المتوسّطات الحسـابيّة وعلى اختلاف سنوات الخبرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (33).

كما تشـير المعطيات الواردة في الجدول (33) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة عند المســـتوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة التي يُدرّســها المعلّم تُعْزَى لمتغيّر ســنوات الخبرة، ولإيجاد مصــدر هذه الفروق اســتخرج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات الثّنائيّة البعديّة في البُعْدِ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة التي يُدرّســـها المعلّم تُعْزَى لمتغيّر ســـنوات الخبرة، وذلك كما هو واضـــح في الجدول (34).

جدول (34): نتائج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات الثّنائيّة البعديّة في البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة التي يُدرّسها المعلم تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	من 1-4 سنوات	من 5-9 سنوات	10 سنوات فما فوق
من 1-4 سنوات		0.33-	0.40*
من 5-9 سنوات			0.067-
10 سنوات فما فوق			

تشير المقارنات الثُّنائيّة البعديّة في الجدول (34) إلى أنَّ الفروق في البُعدِ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة التي يُدرّسها المعلّم تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة، كانت بين المعلّمين الذين سنوات الخبرة لديهم من 1-4 سنوات وبين المعلّمين الذين سنوات الخبرة لديهم 10 سنوات فما فوق لصالح المعلّمين الذين سنوات الخبرة لديهم من 1-4 سنوات.

جدول (35): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
البُعدُ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	من 1-4 سنوات	75	3.13	0.97
	من 5-9 سنوات	73	2.80	0.90
	10 سنوات فما فوق	107	2.73	0.95
البُعدُ الدّينيّ للهُويّة	من 1-4 سنوات	75	2.80	1.20
	من 5-9 سنوات	73	2.49	1.18
	10 سنوات فما فوق	107	2.51	1.08
البُعدُ اللّغويُّ للهُويّة الوطنيّة	من 1-4 سنوات	75	3.15	0.84
	من 5-9 سنوات	73	2.86	0.83
	10 سنوات فما فوق	107	2.92	0.89
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	من 1-4 سنوات	75	3.19	0.66
	من 5-9 سنوات	73	3.17	0.64
	10 سنوات فما فوق	107	3.07	0.73
الدرجة الكلية	من 1-4 سنوات	75	3.11	0.81
	من 5-9 سنوات	73	2.88	0.78
	10 سنوات فما فوق	107	2.85	0.82
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية	من 1-4 سنوات	75	3.66	0.74
	من 5-9 سنوات	73	3.44	0.76
	10 سنوات فما فوق	107	3.42	0.86

الفرضيّة الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي الذي يدرسونه.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في ودورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي الذي يدرسونه.

للتحقُّق من صحّة الفرضيّة الخامسة استُخدم تحليل التَّبايُنِ الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي، وذلك كما هو واضح في الجدول (36).

جدول (36): نتائج تحليل التَّبايُنِ الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّرِ نوع المنهاج التعليمي.

المجالات	مصدر التَّبايُن	مجموع المربّعات	درجات الحرّيّة	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدّلالة الإحصائيّة
البُعدُ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	101.75	2	50.88	98.00	0.0001
	داخل المجموعات	130.82	252	0.52		
	المجموع	232.57	254			
البُعدُ الدّينيُّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	170.81	2	85.41	129.20	0.0001
	داخل المجموعات	166.58	252	0.66		
	المجموع	337.39	254			
البُعدُ اللّغَويُّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	67.20	2	33.60	68.36	0.0001
	داخل المجموعات	123.86	252	0.49		
	المجموع	191.06	254			
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	بين المجموعات	14.00	2	7.00	16.47	0.0001
	داخل المجموعات	107.09	252	0.425		
	المجموع	121.09	254			
الدّرجة الكلّيّة	بين المجموعات	66.76	2	33.38	82.64	0.0001
	داخل المجموعات	101.79	252	0.40		
	المجموع	168.56	254			
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية	بين المجموعات	23.64	2	11.82	21.04	0.0001
	داخل المجموعات	141.61	252	0.56		
	المجموع	165.25	254			

تشير المُعطَياتُ الواردة في الجدول (36) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي وترفض الفرضية الصفرية.

تشير المُعطَياتُ الواردة في الجدول (36) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في ودورالمعلمين في تطوير ســـبل لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي وترفض الفرضية الصفرية.

ولإيجاد مصـدر هذه الفروق اسـتخرج اختبار توكي (Test Tukey) للمقارنات الثّنائيّة البعديّة في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي، وذلك كما هو واضح في الجدول (37).

جدول (37): نتائج اختبار توكي (Tukey Test) للمقارنات الثّنائيّة البعديّة في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّرِ نوع المنهاج التعليمي.

المجالات	نوع المنهاج	المنهاج الفِلَسطينيّ	المنهاج الفلسطيني المُحرّف	المنهاج الإسرائيليّ
البُعدُ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	المنهاج الفلسطيني		*1.12	*1.41
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف			*0.29
	المنهاج الإسرائيلي			
البُعدُ الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة	المنهاج الفلسطيني		*1.54	*1.77
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف			-0.22
	المنهاج الإسرائيلي			
البُعدُ اللّغَويُّ للهُويّة الوطنيّة	المنهاج الفلسطيني		*0.99	*1.09
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف			-0.098
	المنهاج الإسرائيلي			
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	المنهاج الفلسطيني		*0.49	*0.45
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف			-0.03
	المنهاج الإسرائيلي			
الدّرجة الكلّيّة	المنهاج الفلسطيني		*0.965	*1.108
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف			-0.143
	المنهاج الإسرائيلي			
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية	المنهاج الفلسطيني		*0.36	*0.73
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف			*0.37
	المنهاج الإسرائيلي			

تشير المقارنات الثّنائيّة البعديّة في الجدول (37) إلى أنَّ الفروق في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي، كانت الفروق بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ وبين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفلسطيني المُحرّف لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ، وكانت الفروق أيضاً بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ وبين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الإسرائيليّ لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ.

تشير المقارنات الثّنائيّة البعديّة في الجدول (37) إلى أنَّ الفروق في البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج، كانت الفروق بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ وبين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفلسطيني المُحرّف لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ، وكانت الفروق أيضاً بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ وبين المعلمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الإسرائيليّ لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ، وكانت الفروق أيضاً بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفلسطيني المُحرّف وبين المعلّمين الذين لديهم نوع المنهاج الإسرائيليّ لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفلسطيني المُحرّف.

وأنَّ الفروق في درجة البُعد الدّينيّ، و البعد اللغوي، بُعد القيم الاجتماعيّة والثّقافيّة كانت بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ وبين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج المُحرّف لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ، وكانت الفروق أيضاً بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ وبين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الإسرائيليّ لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ.

وأنَّ الفروق في درجة دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل تعزيز الهُويّة الوطنيّة تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج، كانت بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ وبين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفلسطيني المُحرّف لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ، وكانت الفروق أيضاً بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفِلَسطينيّ وبين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الإسرائيليّ لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم

المنهاج الفِلَسطينيّ، وكانت الفروق أيضاً بين المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفلسطيني المُحرّف وبين المعلّمين الذين لديهم نوع المنهاج الإسرائيليّ لصالح المعلّمين الذين نوع المنهاج لديهم المنهاج الفلسطيني المُحرّف.

جدول (38): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج.

المجالات	نوع المنهاج	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
البُعدُ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	المنهاج الفِلَسطينيّ	104	3.62	0.94
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف	77	2.50	0.54
	المنهاج الإسرائيليّ	74	2.21	0.48
البُعدُ الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة	المنهاج الفِلَسطينيّ	104	3.57	0.95
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف	77	2.03	0.78
	المنهاج الإسرائيليّ	74	1.80	0.60
البُعْدُ اللّغويّ للهُويّة الوطنيّة	المنهاج الفِلَسطينيّ	104	3.59	0.82
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف	77	2.60	0.66
	المنهاج الإسرائيليّ	74	2.50	0.52
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	المنهاج الفِلَسطينيّ	104	3.42	0.72
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف	77	2.93	0.65
	المنهاج الإسرائيليّ	74	2.96	0.52
الدّرجة الكلّيّة	المنهاج الفِلَسطينيّ	104	3.55	0.80
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف	77	2.58	0.55
	المنهاج الإسرائيليّ	74	2.44	0.41
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية	المنهاج الفِلَسطينيّ	104	3.82	0.84
	المنهاج الفلسطيني المُحرّف	77	3.45	0.73
	المنهاج الإسرائيليّ	74	3.08	0.61

الفرضيّة السّادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر المادّة التي يُدرّسها المعلّم.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر المادّة التي يُدرّسها المعلّم.

للتحقُّق من صحّة الفرضيّة السّادسة استُخدم تحليل التَّبايُنِ الأُحادِيّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في أثر أسـرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّـرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سـبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر المادَّة التي يُدرّسها المعلّم، وذلك كما هو واضح في الجدول (39).

جدول (39): نتائج تحليل التَّبايُن الأُحاديّ (One Way Analysis Of Variance) للفروق في درجة أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر المادَّة التي يُدرِّسها المعلِّم.

المجالات	مصدر التّبايُن	مجموع المربّعات	درجات الحرّيّة	متوسط المربّعات	قيمة ف المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
البُعْدُ التّاريخيُّ والجغرافيُّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	3.36	2	1.68	1.85	0.16
	داخل المجموعات	229.22	252	0.91		
	المجموع	232.57	254			
البُعدُ الدِّينيُّ للهُويّةِ الوطنيّة	بين المجموعات	7.66	2	3.83	2.93	0.06
	داخل المجموعات	329.73	252	1.31		
	المجموع	337.39	254			
البُعدُ اللّغويُّ للهُويّة الوطنيّة	بين المجموعات	4.108	2	2.05	2.77	0.07
	داخل المجموعات	186.96	252	0.74		
	المجموع	191.06	254			
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	بين المجموعات	0.81	2	0.41	0.85	0.43
	داخل المجموعات	120.29	252	0.48		
	المجموع	121.09	254			
الدَّرجة الكلّيّة	بين المجموعات	2.47	2	1.23	1.87	0.16
	داخل المجموعات	166.09	252	0.66		
	المجموع	168.56	254			
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطّلبة	بين المجموعات	0.25	2	0.13	0.19	0.82
	داخل المجموعات	164.99	252	0.66		
	المجموع	165.25	254			

تشـير المعطيات الواردة في الجدول (39) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيَّة عند المسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسـرلة المناهج التَّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر المادَّة التي يُدرّسها المعلّم وتقبل الفرضية الصفرية، فقد كان هناك تقارب واضح في المتوسّطات الحسابيّة وعلى اختلاف المادّة التي يُدرّسها المعلّم، وذلك كما هو واضح في الجدول (40).

تشـــير المعطيات الواردة في الجدول (39) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـــائيَّة عند المسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور المعلمين في تطوير سـبل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر المادَّة التي يُدرّســها المعلّم وتقبل الفرضــية الصــفرية، فقد كان هناك تقارب واضــح في المتوسّــطات الحسابيّة وعلى اختلاف المادّة التي يُدرّسها المعلّم، وذلك كما هو واضح في الجدول (40).

جدول (40): الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر المادَّة التي يُدرّسها المعلّم.

المجالات	المادّة التي يُدرّسها المعلّم	العدد	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
البُعدُ التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة	تاريخ/ جغرافيا	104	2.89	0.95
	اللغة العربية	86	2.99	1.03
	التربية الاسلامية	65	2.69	0.83
البُعدُ الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة	تاريخ/ جغرافيا	104	2.65	1.13
	اللغة العربية	86	2.73	1.16
	التربية الاسلامية	65	2.30	1.13
البُعدُ اللّغَوِيُّ للهُويّة الوطنيّة	تاريخ/ جغرافيا	104	2.91	0.86
	اللغة العربية	86	3.15	0.90
	التربية الاسلامية	65	2.84	0.79
بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية	تاريخ/ جغرافيا	104	3.08	0.71
	اللغة العربية	86	3.21	0.71
	التربية الاسلامية	65	3.13	0.61
الدّرجة الكلّيّة	تاريخ/ جغرافيا	104	2.92	0.82
	اللغة العربية	86	3.06	0.86
	التربية الاسلامية	65	2.80	0.70
دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية	تاريخ/ جغرافيا	104	3.50	0.84
	اللغة العربية	86	3.53	0.88
	التربية الاسلامية	65	3.44	0.62

عرض النتائج المتعلقة بالمقابلة (المجموعة البؤرية)

بعد الانتهاء من المقابلة بطريقة المجموعة البؤرية المُكوّنة من معلمي المدارس الثانوية في القدس الشرقية البالغ عددهم (12) معلمًا ومعلمةً، الذين يُعلّمون المناهج التعليميّة المختلفة (المنهاج الفلسطينيّ، المنهاج الفلسطيني المُحرّف، المنهاج الإسرائيليّ) لمباحث التاريخ والجغرافية والتربية الإسلامية واللغة العربية والتي تمت باحدى قاعات مؤسسة تربوية في مدينة القدس ولمدة ساعتين تم فيها الاجابة على اسئلة المقابلة بشكل يكمل كل معلم اجابة الأخر ويعززها ويتم اثارة نقاط جديدة،

وبعد الانتهاء من المقابلة التي كان هدفها الأساسي البحث والتقصي عن إجابات أسئلة البحث، والتي تخص "أَثَر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيَّة لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ ودَوْرهم في تطوير سُبُل لتعزيزها "، فُرّغت الإجابات كتابيًا، لتسهيل عملية التحليل الموضوعي، وعليه أجريّ ترميز الإجابات في المجموعة البؤرية بكلمات وجمل قصيرة بوضع عناوين مشتركة للإجابات، وإيجاد التكرارات والنسب المئوية لها والاستشهاد بأقوال أفراد عينة الدراسة، ودُونت إجاباتهم في ملحق رقم (8).

سؤالُ المقابلة الأول: ما العناوين والمضامين التي عملت الرقابة التعليمية الإسرائيلية على تغييرها في المناهج التعليمية في مدارس القدس الشرقية؟

للإجابة عن سؤال المقابلة الأول المُتعلّق بالعناوين التي تعمل السّياسة التّعليميّة الإسرائيليّة على تغييرها في مباحث التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية واللّغة العربيّة، من خلال إجابات العينة وتفريغها وإحصاء التكرارات وإيجاد النسب المئوية لها. والجدول (41) يوضّح ذلك:

جدول (41): العناوين التي تعمل السّياسة التّعليميّة الإسرائيليّة على تغييرها في المناهج التّعليميّة

العناوين التي تعمل الرقابة التعليمية الإسرائيلية على تغييرها في المناهج التّعليميّة	التّكرار	النّسبة المئويّة	اقتباسات من اجابات المجموعة البؤرية
تغييب موضوع الحواجز العسكريّة.	1	4%	"يلمس تغييب موضوع الحواجز العسكرية والتي تعتبر عائق أساسي امام حركة وحياة الفلسطينيين في مناطق الضفة والتي عزلت محافظات الوطن عن بعض وعن القدس وعن قطاع غزة نتيجة اتفاقية أوسلو"
عرض خارطة فِلَسطين بدون تبيان حدودها.	1	4%	"وفي كتب الجغرافية تحديدا لم يتم تبيان حدودها"
ترسيخ قبول فكرة الاحتلال كدولة	1	4%	"في منهاج التربية الوطنية هناك ترسيخ قبول فكرة الاحتلال كدولة وذلك واضح في غلاف الكتاب التعليمي المذكور"
عدم التّطرّق لموضوع النّكبة كسبب رئيس للهجرة القسريّة للفِلَسطينيّينَ.	4	16%	"ولم يتم التطرق لموضوع النكبة كسبب رئيسي للهجرة القسرية للفلسطينيين"
حذف الدّروس التي تتعلّق بالجهاد والمشاركة في تكوين المجتمع الإسلاميّ	3	%12	"وحُذف كل ما يخص الحديث عن التعامل مع الكافر المعادي للإسلام بالقتال والجهاد والفرق

			في المعاملة بين الكافر المعادي وغير المعادي".
اختفاء الرّبط العقائديّ بين الأقصى ومسلمِي العالَم.	2	%8	"وتم اختفاء الربط العقائدي بين الأقصى ومسلمين العالم".
حذف مجريات الانتفاضة الفلسطينية الأولى وأحداث الانتفاضة الفِلَسطينيّة الثّانية وأبرزها بناء جدار الضّمّ والتّوسّع	1	4%	"حذف مجريات الانتفاضة الفلسطينية الاولى وأحداث الانتفاضة الفلسطينية الثانية وأبرزها بناء جدار الضم والتوسع الذي فتت وقسم الاراضي الفلسطينية الى أجزاء وفرق بين العائلات الفلسطينية".
حذف الشّخصيّات القياديّة في القضيّة الفِلَسطينيّة	1	4%	"فلا يعلم الطالب مثلاً بعض الشخصيات البارزة التي قادت الكفاح والنضال لأعوام عديدة ومديدة للمطالبة بحق الشعب الفلسطيني بالبقاء بأرضه حراً طليقاً بلا قيود ولا احتلال"
يلغي المنهاج الاسرائيلي حق الشّعب الفِلَسطينيّ بوجوده على أرضه ويصوّر المستوطنين الصّهاينة على أنّهم أصحاب الأرض.	1	4%	" لا يطرح المنهاج الاسرائيلي الحقيقة بشكل واضح وشفاف، بل يلغي حق الشعب الفلسطيني بوجوده على أرضه ويصور المستوطنين الصهاينة بأصحاب الارض الذين حرموا منها منذ الآلاف السنين وهم أصحاب الحق دينياً وسياسياً"
يذكرالمنهاج الاسرائيلي معاناة الشعب اليهوديّ خلال محرقة "الهولوكوست".	1	4%	" يذكر معاناة الشعب اليهودي خلال محرقة الهولوكوست، على الرغم من أن الاحتلال يمارس نفس السياسة النازية تجاه الشعب الفلسطيني"
يذكر المنهاج الإسرائيليّ الشّعراء اليهود بدلاً من الشّعراء الفِلَسطينيّين.	1	4%	"وجدت ان كتب اللغة العربية تتمثل في ذكر الشعراء الاسرائيليين بدلاً من الشعراء الفلسطينيين"
يتعلّم الطّالب الفِلَسطينيّ على طرق التّعايُش ما بين اليهود والفِلَسطينيّين على أساس أنَّ الفِلَسطينيَّ هو الشخصُ المحتلُّ لهذه الأرض وهو الشّعب الذي يعتبر أقلّيّة.	1	4%	"أن المنهاج الاسرائيلي يعلم الطالب الفلسطيني على طرق التعايش ما بين اليهود والفلسطينيين على أساس أن الفلسطيني هو الشخص المحتل لهذه الأرض وهو الشعب الذي يعتبر أقلية وعلية أن يتأقلم بالأرض التي يعيش عليها مع

			المـــــواطن الأصـــــلي وهـــــو الاسرائيلي".
استبدال فِلَسطينَ بِاسْمِ "إسرائيل" في المنهاج الإسرائيليّ.	1	4%	"كذلك فان المنهاج الاسرائيلي لا تجد فيه كلمة فلسطين مطلقا، أما المنهاج الفلسطيني فيذكر كلمة اسرائيل في كتب التربية الوطنية بعنوان واضح تحت مسمى الفلسطينيون في اسرائيل"
تحويل أسماء بعض المناطق الفِلَسطينيّة التّاريخيّة بأسماء عبريّة.	1	4%	"ويتم إبراز علم (إسرائيل) وتحويل أسماء المناطق الفلسطينية التاريخية بأسماء عبرية مثل تل ابيب بدل تل الربيع"
حُذفت بعض الدّروس من المنهاج الفِلَسطينيّ مثل درس جدار الضّمّ والتّوسّع ودرس دير ياسين ومجزرة الطنطورة.	1	4%	"حيث حُذفت بعض الدروس من المنهاج الفلسطيني مثل درس جدار الضم والتوسع ودرس دير ياسين ومجزرة الطنطورة وغيرهم وغُيّر درس (مجزرة الطنطورة) التي تسلط الضوء على أحداث المجزرة التي ارتكبها الاحتلال الإسرائيلي في قرية الطنطورة في الشمال الفلسطيني واستبداله بدرس (البلاستيك صديقنا اللدود)"
اضافة بعض الدروس التي تبين أهمية السلام وتقبل الأخر	1	4%	"واستُبدل وغُيّر الدرس الأول من الوحدة الخامسة الذي كان بعنوان (آثارنا عنوان تاريخنا وسجل حضارتنا) بدرس (الدلاية لاما جذور الخير في تربية السلام) وبهذا بيان واضح حول سياسة الاحتلال لتمرير مادة السلام لطالب الفلسطيني حتى يؤثر على أفكاره وتتغير مبادئه تجاه الوطن والقضية"
تعديلات على المنهاج الفِلَسطينيّ من ناحية الرّمزيّة الوطنيّة الفِلَسطينيّة وبعض الآيات القرآنيّة التي ترى أنَّها تُحرّض على القتال.	1	4%	"أجرت بلدية الاحتلال الإسرائيلي تعديلات على المنهاج الفلسطيني من ناحية الرمزية الوطنية الفلسطينية وبعض الآيات القرآنية التي تراها بأنها تُحرض على القتال، حُذفت آية من المنهاج {سيهزم الجمع ويولون الدبر} [سورة القمر، آية 45]"
حُذف جزء لتفسير آيات سورة الممتحنة التي تتحدّث عن عدم موالاة الكافرين	1	4%	"حُذف جزء لتفسير آيات سورة الممتحنة التي تتحدث عن عدم موالاة الكافرين وأعداء المسلمين"

وأعـــداء المســـلمين، وحُـــذف كـل مـا يخـص الحـديث عـن التّعامـل مـع الكـافر المعـادي للإســـلام بالقتـــال والجهـــاد والفــرق فـــي المعاملـــة بـــين الكـــافر المُعـــادي وغَيْـــرِ المُعادي.			
حـــذف شـــعار السُّـــلطة الفِلَسطينيّة.	1	4%	"هنـاك تعـديلات قـد قـام بـه الاحـتلال الإسـرائيلي علـى التربيـة الإسـلامية للمنهـاج الفلســطيني والتــي تمثلــت بحذف شعار السلطة الفلسطينية"
المجموع	**25**	**100%**	

تَبَيَّنَ مِنَ الجدول (41) أنَّ هناك مجموعةَ عناوينَ ومضامينَ تَسعى سُلطة الاحتلال إلى تغييرها سواء كان ذلك من خلال عملية الحذف او الاستبدال أو التحريف ، سواء كان ذلك في مبحث التاريخ والجغرافيا والتي تم فيها حذف أهم احداث وتاريخ النضال الفلسطيني والقضايا المفصلية للشعب الفلسطيني، والتي تمثّلت بـ"عدم التّطرّق لموضوع النّكبة كسبب رئيس للهجرة القسريّة للفِلَسطينيّين" بنسبة (16%) كما ذكر كل من م(8،6،3،1)، كما تم" حذف مجريات الانتفاضة الفلسطينية الأولى وأحداث الانتفاضة الفِلَسطينيّة الثّانية وأبرزها بناء جدار الضّمّ والتّوسّع" بنسبة (4%) كما ذكرها م(1) ، أما بالنسبة لجغرافية فلسطين تم تغييب حدود فلسطين التاريخية حيث تم عرض خارطة فِلَسطين بدون تبيان حدودها، واستبدال كلمة فلسطين باسرائيل او اضافتها كما ذكر م(1،5).

أما في كتب التربية الدينية تم حذف السور والايات القرانية التي تتحدث عن الجهاد ومقاتلة الكفار وموالاتهم حيث "حذفت الدّروس التي تتعلّق بالجهاد والمشاركة في تكوين المجتمع الإسلاميّ" و" حُذف جزء لتفسير آيات سورة الممتحنة التي تتحدث عن عدم موالاة الكافرين وأعداء المسلمين" بنسبة (12%) كما ذكر م(4،7،3)، وتم طمس فكرة الرباط في المسجد الأقصى من خلال " اختفاء الرّبط العقائديّ بين الأقصى ومسلمِي العالَم" بنسبة(4%).

وفي مبحث اللغة العربية تم "تغيب بعض المواضيع مثل: الحواجز العسكرية، وحذف الشّخصيّات القياديّة في القضيّة الفِلَسطينيّة، و القضايا التاريخية حيث "حُذفت بعض الدّروس من المنهاج الفِلَسطينيّ المحرف مثل درس جدار الضّمّ والتّوسّع ودرس دير ياسين ومجزرة الطنطورة واستبدالهم بدروس تهتم بالبيئة" كما ذكر م(10).

كما تم إجراء تغييرات على المنهاج الفِلَسطينيّ من ناحية الرّمزيّة الوطنيّة الفِلَسطينيّة من خلال حذف العلم الفلسطيني وشعار السلطة الوطنية واستبدالهم بشعار وزارة المعارف لجميع كتب الصف العاشر والحادي عشر.

وبين م (9،8،1،2) كيف يسعى المنهاج الإسرائيلي لترويج فكرة التعايش السلمي والتعاطف مع الشعب اليهودي من خلال ذكرمعاناة الشعب اليهوديّ خلال محرقة "الهولوكوست"، كما يذكر المنهاج الإسرائيليّ الشّعراء اليهود بدلاً من الشّعراء الفِلَسطينيّين، وتحويل أسماء لبعض المناطق الفِلَسطينيّة التّاريخيّة بأسماء عبريّة.

سؤالُ المقابلة الثاني: ما أثر أسرلة التَّعليم على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة في المدارس الثانوية في القدس الشرقية؟

للإجابة عن سؤال المقابلة الثاني المُتعلّق بأثر أسرلة التّعليم على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة، من خلال إجابات العينة وتفريغها وإحصاء التكرارات وإيجاد النسب المئوية لها. والجدول (42) يوضّح ذلك:

جدول (42): أثر أسرلة التّعليم على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة

أثر أسرلة التّعليم على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة	التّكرار	النّسبة المئويّة	اقتباس من اجابات المعلمين
محاولة تجهيل الطّلبة بالهُويّة الفِلَسطينيّة التي تشمل كلَّ فِلَسطينيٍّ على أرض فِلَسطينَ التّاريخيّة.	1	7%	"وهذا دليل على محاولة تجهيل الطلبة بالهوية الفلسطينية والتي تشمل كل فلسطيني على ارض فلسطين التاريخية".
عدم التعمق المعرفي لتّاريخ وجغرافيّة فِلَسطينَ	2	13%	"ان منهاج الصفوف السابقة(6،7،8،9) لا يتحدثون عن فلسطين انما تاريخ وجغرافية العالم والوطن العربي والقارات فهذا سبب من اسباب عدم المعرفة العميقة للتاريخ وجغرافية فلسطين فهذا الموضوع يدرس فقط في الصف العاشر"
تنشئة جِيلٍ مُضلّلٍ فاقِدٍ لهُويَّتِهِ ومحاولة مَحْوِ ذاكِرَتِهِ.	7	47%	"فان أي اهمال واخفاق مقصود وغير مقصود سيؤدي الى تفريغ مبحث التاريخ من رسالته وبالمقابل تنشئة جيل مُضلل فاقد لهويته أو شوهت وغير قادر على فهم واقعه ومعالجة مشاكله".
الوصول إلى مرحلة العجز في التّصدّي للأخطار المتمثّلة بنهاية تاريخ الفِلَسطينيّين وفقدان الأرض وغياب مَطالِبِهِمْ.	1	7%	"الوصول الى مرحلة العجز في التصدي للأخطار وبالمحصلة الوصول الى نهاية تاريخ شعب وفقدان أرض وغياب مطالب للحق لصالح العدو".

طمس اللّغة العربيّة.	1	7%	"أن المناهج الاسرائيلية تعمل على طمس اللغة العربية من نواحي متنوعة، تبدأ من أساسيات اللغة العربية، مثل الكتابة العربية الصحيحة، وتعلّم القواعد، بحيث لا تتضمن القواعد أي وضوح بالدروس، يركز كتاب اللغة العربية على المعاني والقطع ولا يتطرق لأي شيء ديني، لا يوجد فيه أية آية أو حديث"
طمس الأحداث التّاريخيّة التي حصلت في فِلَسطينَ منذ نهاية الحُكم العثمانيّ حتّى الآنَ.	1	7%	"بطمس الأحداث التاريخية التي حصلت في فلسطين منذ نهاية الحكم العثماني لغاية الآن، حيث تحدّثت الوحدة الأولى عن جغرافية فلسطين، لم يُغيّر عليها بشكل كبير"
انعدامُ حِسّ المُواطَنَةِ لدى الطّلبة.	1	7%	"محو *كل ما له علاقة بفلسطين*" بالمقابل بالمنهاج الفلسطيني يوجد مضامين واسعة ومتنوعة حول اللغة العربية والتراث الفلسطيني، ولا يوجد شيء اسمه فلسطين أو قدس أو احتلال، إنما دولة (إسرائيل) يعيش فيها مواطنون عرب، فقد انعدم حس المواطنة لدى الطلبة، وقد أخذوا هذه الفكرة وتقبلوها"
تغيير قيمِ ومبادِئِ الشّعوبِ التي يستعمرُها ويحاول جاهدًا التّأثيرَ فيها وتغييرها لمصالحه.	1	7%	"وهنا يتضح بأن دائمًا ما يسعى إليه الاحتلال هو تغيير قيم ومبادئ الشعوب التي يستعمرها ويحاول جاهدًا التأثير عليها وتغييرها لمصالحه"
المجموع	**15**	**100%**	

تَبَيَّنَ مِنَ الجدول (42) أنَّ أثرَ أسرلةِ التّعليم على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة قد تمثّلتْ بـ"تنشئة جيل مُضلَّلٍ فاقدٍ لهُويّته ومحاولة محو ذاكرته" بنسبة (47%)كما ذكر م(1،2،5،6،9)، تبعتها "عدم المعرفة العميقة للتّاريخ وجغرافيّة فِلَسطين" بنسبة (13%)، وتَبَيَّنَ أيضاً أثرُ أسرلة التّعليم المُتَمَثِّلُ في محاولة تجهيل الطّلبة بالهُويّة الفِلَسطينيّة التي تشملُ كُلَّ فِلَسطينيٍّ على أرض فِلَسطينَ التّاريخيّةِ، والوصول إلى مرحلة العجز في التّصدّي للأخطار المتمثّلة بنهاية تاريخ الفِلَسطينيّينَ وفقدان الأرض وغياب مطالبهم كما ذكر م(1)، وطمس اللّغة العربيّة كما وضح م(10)، وطمس الأحداث التّاريخيّة التي حصلت في فِلَسطينَ منذ نهاية الحُكم العثمانيّ حتّى الآنَ كما اشار م(11)، وانعدام حِسّ المُواطَنةِ لدى الطّلبةِ، وتغيير قيم ومبادئ الشّعوب التي يستعمرها ويحاول جاهدًا التّأثير فيها وتغييرها لمصالحه.

سؤالُ المقابلة الثالث: ما دورُ المعلّم الفِلَسطينيّ تُجاهَ سياسات أسرلة التّعليم في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية؟

للإجابة عن سؤال المقابلة الثالث المُتعلّق بدور المعلّم الفلسطينيّ تُجاه سياسات أسرلة التعليم في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية، من خلال إجابات العينة وتفريغها وإحصاء التكرارات وإيجاد النسب المئوية لها. والجدول (43) يوضّح ذلك:

جدول (43) : دور المعلّم الفِلَسطينيّ تُجاهَ أسرلةِ التّعليمِ في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية

دور المعلّم الفِلَسطينيّ تُجاهَ أسرلة التّعليم في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية	التّكرار	النّسبة المِئَويّة	اقتباس من اجابات المعلمين
دَوْرُ المُعَلِّمِ خَفِيٌّ يَضَعُ على كاهِلِهِ مسؤوليّةً أخلاقيّةً تُجاهَ وطنِهِ تقتضي أَنْ يتعمَّقَ بما لا تسمح به المناهج المُتاحة لإخراج جيل قادر على النّضال لنيل الحقوق الوطنيّة وتحرير الأرض والإنسان.	8	%28	"لذا أرى ان للمعلم دور خفي يضع على كاهله مسؤولية أخلاقية تجاه وطنه بأن يتعمق بما لا تسمح به المناهج المتاحة لإخراج جيل قادر على النضال لنيل الحقوق الوطنية وتحرير الأرض والانسان"
زَرْعُ المعرفةِ الصّحيحة، حتّى لو حُذِفَتْ من المناهج والكتب المدرسيّة من خلال تحضير مادة اثرائية تعمل على توعية هذا الجيل حول تاريخ القضية الفلسطينية وحق العودة	3	%10	"ونحن كمعلمين نسعى الى زرع المعرفة الصحيحة، حتى لو حذفت من المناهج والكتب المدرسية ونسعى الى توعية هذا الجيل بما يسمى بالمنهج الخفي من اجل زراعة هذه المعلومات في عقول الطلبة"
تنويع أساليب التدريس وتعزيز استخدام التكنولوجيا والحث على التفكير الناقد والتأكد من صحة المعلومات.	4	%14	"نحن نعيش في عصر تكنولوجي متقدم ويجب تغيير اساليب التدريس لتناسب اهتمامات وميول الطلبة حتى نأثر بهم ، ويجب ان ننمي فيهم عدم تقبل المعلومات دون التأكد من صحتها"
مشاركة الطلبة بالاحتفالات والمناسبات الدينية	2	%7	" كمعلم تربية دينية علينا التذكير وادخال الفرحة في قلوب الطلبة في المناسبات الدينية، وتعريفهم بأسباب هذه المناسبات بشكل جذاب"
تشجيع الطلبة على اعداد تقارير وأبحاث حول التراث والتاريخ الفلسطيني.	3	%10	" ان تدريب الطلبة على مجال البحث العلمي وهو مفتاح المعرفة الحديثة، والكشف عن المعلومات المحذوفة في المناهج"
تنظيم النشاطات اللاصفية كالإذاعة الصباحية والمسابقات الأدبية، والفنية والعلمية في مواضيع تعزز الهوية الوطنية.	4	%14	" ان النشاطات والرحلات المدرسية تلعب دور في تعزيز الهوية الوطنية من خلال زيارة القرى المهجرة والتعرف على تاريخها والشخصيات القيادية فيها، وزيارات المتاحف

			الاســـلاميــة والأثريــة والاذاعــات الصباحية تفتح افاق الطلبة"
التعــاون بين معلمين المبــاحــث الإنسانية والمباحث اللامنهجية لعمل رسومات وأغاني وأفلام ودبكات بما يخدم تعزيز الهوية الوطنية.	2	%7	" لا يوجـد رقــابــة على المبــاحــث اللامنهجية كحصـــص الفن والمكتبة والموســيقى وممكن اســتغلالهم فب تعزيز الهوية كالتدريب على رســم خارطة فلسطين، او عمل مسرحيات ودبكات لها ارتباط بالتراث والثقافة الفلسطينية"
توعيــة الأهـل من أجـلِ أنْ يقوموا بــدورهم في توعيــة أولادهم عن تاريخ فِلَسطينَ فللأهل دورٌ كبير في نشـر هذه المعرفة؛ فالعمليّة التّعليميّة في هذه الحالـة هي تشـــارُكيّة بين الأهل والمدرسة.	1	3%	"لابـد من توعيـة الأهـل من اجـل ان يقوموا بدورهم في توعية اولادهم عن تاريخ فلســطين فللأهل دور كبير في نشـــر هذه المعرفة فالعملية التعليمية في هذه الحالة هي تشاركية بين الأهل والمدرســـة، وهنا لا أعمم على جميع ابنـاء الجيـل انمـا فئـة تجهـل تمـامـا قضيتها وتاريخها".
تغذية القيم النابعة من العقيدة الدينية والثقافة الفلسطينية.	2	%7	" ان تنمي في الطلبة قيم حب الوطن واحترام الأخر والمحافظة على نظافة بلدك والتعاون هي وســيلة للوحدة والتمسك بالهوية الوطنية"
المجموع	**29**	**100%**	

تَبَيَّنَ مِنَ الجدول (43) أنَّ دَوْرَ المعلّمِ الفِلَسطينيّ تُجاهَ أسرلة التّعليم قد تمثّل بدورِهِ الخَفِيّ بنسبة (28%) كما ذكرها م(10،8،6،4،2،1،) حيث يَضَعُ المعلم على كاهِلِهِ مسؤوليّةً أخلاقيّةً تُجاهَ وطنِهِ تقتضي أَنْ يتعمَّقَ بما لا تسمح به المناهج المُتاحة لإخراج جيل قادر على النّضال لنيل الحقوق الوطنيّة وتحرير الأرض والإنسان، تبعها "تنويع أساليب التدريس وتعزيز استخدام التكنولوجيا والحث على التفكير الناقد والتأكد من صحة المعلومات" كما اشار م(8،7،3) ان الطلبه يعيشوا في عصر تكنولوجي متقدم ويجب تغيير اساليب التدريس لتناسب اهتماماتهم وميولهم، كما اوضح م(11،6) الى أهمية تنظيم النشاطات اللاصفية كالإذاعة الصباحية والمسابقات الأدبية، والفنية والعلمية في مواضيع تعزز الهوية الوطنية." بنسبة (14%)، ويبين م(9،1) انه يبرز دورالمعلم في " غرس المعرفة الصّحيحة، حتى لو حذفت من المناهج والكتب المدرسيّة، وتوعية الجيل" و" تشجيع الطلبة على اعداد تقارير وأبحاث حول التراث والتاريخ الفلسطيني "بنسبة (10%)، ومن أدوار المعلّم في تعزيز الهُويّة الوطنيّة هي دوره الذي يتمثّل في" التعاون بين معلمين المباحث الإنسانية والمباحث اللامنهجية لعمل رسومات وأغاني وأفلام ودبكات بما يخدم تعزيز الهوية الوطنية"، و" مشاركة الطلبة بالاحتفالات والمناسبات الدينية"، و"تغذية القيم النابعة من العقيدة الدينية

والثقافة الفلسطينية" بنسبة (7%)، كما يتمثل دوره "بتوعية الأهل من أجلِ أنْ يقوموا بدورهم في توعية أولادهم عن تاريخ فِلَسطينَ" بنسبة (3%).

نتائج تحليل المحتوى

يتناول هذا الجزءُ مقارنة كِتابِ المنهاجِ الفِلَسطينيّ، وكِتابِ المِنهاجِ الفِلَسطينيّ الذي أُجْرِيَتْ عليه تغييرات (المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف) لمادّة "جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر" للصّفّ العاشر بجزئية الأول والثاني الذي يُعَدُّ ضِمْنَ المُقَرَّراتِ التّعليميّة في مدارس القدس الشّرقيّة التّابعة لوزارة المعارف والبلديّة وتفاصيل تحليل المحتوى مرفقة بالملحق (9) و (10).،و مقارنة الكتب السابقة بمُحتَوَى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد لحلِّ أسئلة مقترحة لامتحان البجروت في مادة التّاريخ الذي يتقدَّمُ له بعض الطّلبة المقدسيين في مدينة القدس لنفس المرحلة، وتحليل كيفيّة تأثير المحتوى والمضامين على مقوّماتِ الهُويّة الوطنيّة لطلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة.

سؤال الدّراسة الفرعيّ السابع: ما المجالات/العناصر التي شملها التّغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر وأشكالها؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الفرعيّ السابع جَرَى تحليل العناصر الرئيسة في كتاب وزارة التربية والتّعليم (جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر) للصّفّ العاشر، ورصد مجالات/ عناصر التّغيير التي أجرتها الرّقابة في وزارة المعارف وبلديّة القدس على محتوى الكتاب نفسه في مدينة القدس، وكانت وفق ما يشير إليه جدول (44).

جدول (44): المجالات/العناصر التي شملها التّغيير في كتاب جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر

المحور	التّكرارات			النّسبة المئويّة (%)
	الجزء الأوّل	الجزء الثّاني	المجموع	
الوعي بالتّاريخ الوطنيّ والموروث الثّقافي.	122	157	279	35.2%
الوعي بالرّموز والمؤسّسات الوطنيّة.	15	28	43	5.4%
انتهاكات الاحتلال من منظور حقوقيّ.	15	132	147	18.6%
تنمية حُبّ الوطن والولاء والانتماء.	0	3	3	0.4%
العلاقات والقيم الاجتماعيّة.	0	0	0	0%
التّضامن مع الأسرى والجرحى.	0	4	4	0.5%
التّسامح الدّينيّ بين أبناء الشّعب الفِلَسطينيّ.	0	0	0	0%
التّمسّك بحقّ العودة.	0	13	13	1.6%
توطيد مكانة القدس الوطنيّة والدّينيّة.	16	25	41	5.2%
تشجيع المنتجات الوطنيّة.	0	14	14	1.8%
تقدير أهمّيّة فِلَسطينَ الجغرافيّة والطّبيعيّة.	140	76	216	27.3%
الحفاظ على الوحدة الوطنيّة.	0	10	10	1.3%
شرعيّة نضال الشّعب الفِلَسطينيّ من أجل التّحرّر والاستقلال.	0	13	13	1.6%
الحفاظ على الممتلكات العامّة.	0	0	0	0%
الوعي بالحقوق والواجبات.	0	0	0	0%
الالتزام بالأنظمة والقوانين.	0	0	0	0%
التّمسّك بِفِلَسطينَ التّاريخيّة.	9	0	9	1.1%
المجموع الكُلّيّ	**317**	**475**	**792**	**%100**

يلاحظ من الجدول (44) أنَّ التغيير في كتاب (جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر) للصّفّ العاشر بجزئيه تركّز بشكل أساسي في مجالات/عناصر محدّدة وهي -وَفْقَ نسبة التّغيير- على النّحو الآتي: الوعي بالتّاريخ الوطنيّ والموروث الثّقافيّ بنسبة (35.2%)، ثمّ تقدير أهمّيّة فِلَسطينَ الجغرافيّة والطّبيعيّة بنسبة (27.3%)، تلاها انتهاكات الاحتلال من منظور حقوقيّ بنسبة (18.6%)، ثمّ الوعي بالرّموز والمؤسّسات الوطنيّة بنسبة (5.4%)، ليأتي بعدها توطيدُ مكانة القدس الوطنيّة والدّينيّة بنسبة (5.2%)، وبدرجات أقلّ كانت في المجالات/العناصر الآتية (وهي على التّرتيب حسب نسبة التغيير فيها): تشجيع المنتجات الوطنيّة (1.8%)، أمّا التّمسّك بحقّ العودة وشرعيّة نضال الشّعب الفِلَسطينيّ من أجل الحرّيّة والاستقلال فقد حازتا على النّسبة نفسها (1.6%)، ثمّ الحفاظ على الوحدة الوطنيّة بنسبة (1.3%)، يليها التّمسّك بِفِلَسطينَ التّاريخيّة بنسبة

(1.1%)، والتّضامن مع الأسرى والجرحى بنسبة (0.5%)، وتنمية حُبِّ الوطن والولاء والانتماء بنسبة (0.4%).

وأنّ نسبة التّغيير في محتوى كتاب جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر كانت أكثر في الجزء الثّاني من الكتاب إذْ بَلَغَتْ (475) مرّة بنسبة (60%)، في حين أنّ عدد مرّات التغيير في الجزء الأوّل من الكتاب كانت (317) مرّة بنسبة (40%).

يلاحظ من الجدول (45) أنّ هناك مجالاتٍ/عناصرَ لم يَجْرِ تغييرها عليها وهي: العلاقات والقيم الاجتماعية، والتسامح الديني بين أبناء الشَّعبِ الفِلَسطينيّ، والحفاظ على الممتلكات العامّة، والوعي بالحقوق والواجبات، والالتزام بالأنظمة والقوانين.

جَرَى رَصْدُ أشكالٍ مختلفة من التّغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر الأساسيّ، وكانت على النَّحو الآتي:

جدول (45): أشكال التّغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر

أشكال التّغيير	الجزء الأوّل	الجزء الثّاني	المجموع	النّسبة المئويّة (%)
الطّمس/ الحذف	81	220	301	%38
الاستبدال	76	80	156	%19.7
التّحريف	160	175	335	%42.3

يلاحظ من الجدول (45) الذي يُبَيّنُ أشكالَ التّغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطينَ وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر الأساسيّ أنَّ شكل التّحريف حاز على النّسبة الأكبر في التّغيير؛ إذْ بَلَغَتْ (42.3%)، ويعود سبب ذلك إلى إضافة مُسَمّى (إسرائيل) إلى جانب فِلَسطينَ أينما وردت في الكتاب (بجزئيه الأوّلِ والثّاني)، والخرائط الجغرافيّة، والأنشطة، وأسئلة التّقويم في نهاية الدّروس، وكذلك التّغيير في الفقرات التّعليميّة، وعناوين الدّروس، واستخدام مصطلحات بديلة مثل: القوّات الإسرائيليّة، والاحتلال الإسرائيليّ، والجيش الإسرائيليّ، ودولة إسرائيل، أو سرد روايات تاريخيّة تنسجم مع الرّواية الصّهيونيّة كحادثة تفجير الحافلة وقتل الأطفال اليهود التي كانت سببًا لِشَنّ الهجوم على الفدائيّينَ في معركة الكرامة، أو تقديم إحصائيّات مغايرة للإحصائيات الموجود في الكتاب الرّسميّ لوزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية، أو إضافة الأهمّيّة الدّينيّة للقدس عند اليهود، وإضافة معلومات عن العملة والأحرف العبريّة المكتوبة عليها، أو تقديم معلومات جزئيّة عن مشاريعِ الاستيطان الصّهيوني في فِلَسطينَ، واستخدام مفاهيمَ جديدةٍ عن الثّقافة العربيّة، مثل الصّعود "عالياه"، وكذلك استخدام مسمّى "البلاد" بَدَلَ "فِلَسطين" في الفترة التي سبقت عام 1948م، وإضافة "اليهود" إلى جانب "المسلمين" والمسيحيين" في فِلَسطينَ، وغيرِها.

وحاز الطّمس/الحذف على نسبة (38%) من مجموع أشكال التّغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر، وقد أظهر التّحليل أنّ نسبة الطّمس أو الحذف تركّزت بشكل أكبرَ في الجزء الثّاني من الكتاب؛ باعتبار أنّ محتواه ركّز بشكل كبير على المدة الزمنية التي غطّتِ التّاريخَ الفِلَسطينيَّ والقضيَّةَ الفِلَسطينيَّةَ منذ عام 1948م وما بَعدَها، متناولةً قضايا حيويَّةً في تاريخ الشَّعب الفِلَسطينيّ مثل أحداث النكبة، والمجازر الذي تَعَرَّضَ لها، واللّجوء والمخيّمات، وتدمير القرى الفِلَسطينيّة، وحقّ العَودة للاجئين الفِلَسطينيّينَ وتعويضهم، والاحتلال عام 1967م، والمقاومة أو الثّورة الفِلَسطينيّة، والاستيطان، والأسرى، وانتهاكات سلطة الاحتلال الإسرائيلي لحقوق الشّعب الفِلَسطينيّ في الحرّيّة والاستقلال، وإقامة دولته الفِلَسطينيّة على حدود الرّابع من حَزيرانَ عامَ 1967م. لذا جرى الطَّمْسُ بشكل كبير حول هذه المفاهيم، وقد شمل الطّمسُ النَّصَّ التَّعليميَّ، والصُّورَ، والأنشطةَ، وأسئلة التّقويم التي لها علاقة بالمفاهيم التي ذُكِرَتْ أَعْلاهُ. وكان الطَّمسُ/الحذف على أشكال مختلفة منها: حذف الرّموز السّيادية عن غلاف الكتاب بجزئيه الأوّل والثّاني (شعار النَّسر، دولة فِلَسطين، وزارة التّربية والتّعليم، مركز المناهج، العَلَم الفِلَسطينيّ، والكوفيّة الفِلَسطينيّة)، أو حذف دروس كاملة من الكتاب المدرسيّ، ومن الأمثلة على ذلك: حذف درس الاستيطان الصّهيونيّ الاستعماريّ في فِلَسطينَ بَعدَ عامِ 1967م، ودرس "العدوان الصهيوني على لبنان 1978-1982م. وحذف درس "مدينة يافا"، واستبداله بدرسٍ آخَرَ بِعُنوانِ "مدينة جنين. أو إضافة دروس جديدة مثل "ما طبيعة تراث السّلام واللاعنف"، ودرس "كيف يمكننا حَل الخلافات؟" وغيرها، وقد يكون الطَّمْسُ لعبارة، مثل حذف العبارة الآتية عن غلاف الوحدة الرابعة في الجزء الثّاني: (نُفكّر ونُناقش: هُجرّوا من أرضهم، فأصبحوا لاجئين، ولكنهم لم يفقدوا حَقَّ العَودة)، أو فقرة تعليميّة في الدّرس، ومن الأمثلة على ذلك: حذف موقف السُّلطان عبد الحميد من بيع فِلَسطينَ، والأساليب والوسائل التي اتَّبَعَتْها الحركةُ الصّهيونيّةُ لتحقيق الهجرة والاستيطان إلى فِلَسطينَ، وموقف الفِلَسطينيّينَ والعرب من الهجرة الصِّهيونيّةِ إلى فِلَسطينَ، والبطاقة التّعريفيّة لبحيرة طبريّا، والمجازر الصّهيونيّة في القرى الفلسطينيّة، والاغتيالات بِحَقّ القادة الفِلَسطينيّين، وسياسات الاحتلال في الضّفّة الغربيّة، وقرار الجمعيّة العامّة 1975م بأنّ الصّهيونيّة شكل من أشكال العنصريّة والتّمييز العنصريّ، أو النّصوص التّعليميّة المتعلّقة بالمقاومة والثّورة الفِلَسطينيّة والعمليّات الفدائيّة للفِلَسطينيّينَ مثل عمليّة عيلبون، وغيرها.

كما جاء الطَّمسُ أيضًا للأنشطة التّعليميّة الموجّهة للطّالب، وأسئلة التّقويم والخرائط الجغرافيّة ومن الأمثلة على ذلك: حذف (نشاط 1) الذي يُمَثِّلُ خريطةً لِفِلَسطينَ عليها مَوْقِعُ مدينةِ غَزَّةَ، والسّؤال الموجّه للطّالب: نُحدّد موقعَ مدينةِ غَزَّةَ على خريطةِ فِلَسطينَ. وكذلك خريطة القُرَى الفِلَسطينيّة

المُدَمَّرة، وقد يكون الطَّمْسُ لكلماتٍ مُحَدَّدَةٍ، كحذف كلمة الاستعمار من عبارة "الاستعمار الاستيطانيّ الصّهيونـيّ"، أو حذف أسئلة من أسئلة التّقويم في نهاية الدّرس كالسّؤال المتعلّق بعلاقة الحركة الصّهيونيّة بجمعيّة الاتّحاد والتَّرَقِّي، وترحيبها بعزلِ السُّلطان عبد الحميد الثّاني، أو حذف الأسئلة المتعلّقة بمشاريعِ الاستيطان، أو تلك المتعلّقة بالاعتداءات الصّهيونيّة، أو بالمقاومة الفِلَسطينيّة، أو الانتفاضتين الأولى والثّانية، المتعلّقة باتّفاقيّات أوسلو، أو انتهاكات الاحتلال في فِلَسطينَ، وغَيْرِها.

وحاز الاستبدال في محتوى الكتاب المدرسيّ للصّفّ العاشر الأساسيّ على النسبة الأقلّ من بين أشكال التّحريف، والتي بلغت (19.7%)، وكانت على أشكال مختلفة شملت عناصر المحتوى الدّراسيّ كافَّةً (النَّصّ التّعليميّ، والنّشاط، والتّقويم، والخرائط الجغرافيّة والصّور...)، وكذلك المجالات الرّئيسة التي تُسهم في تحديد الهُويّة الوطنيّة والثّقافيّة والدّينيّة، والأمثلةُ على الاستبدال الذي جُريّ على الكتاب كثيرة، منها: استبدال عناوين الدّروس، كعنوان الدّرس الثّالث في الوحدة الثّانية "الاستعمار والصّهيونيّة" إلى عنوان "الحركة الصّهيونيّة"، وعنوان الدّرس الخامس "المؤامرات الدّوليّة على فِلَسطينَ" واستبداله بعنوان "تحديد مصير فِلَسطينَ خِلالَ الحرب العالميّة الأولى"، وكذلك عنوان الدّرس الثّاني في الوحدة الثّالثة "الهجرة الصّهيونيّة والسّيطرة على الأراضي" واستبداله بعنوانٍ آخَرَ "الهجرة إلى البلاد ومسألة الأراضي". وكذلك استبدال دروس بدروس أخرى، مثل استبدال درس مدينة يافا بدرس عن مدينة جنين، أو الدّروس الآتية في الجزء الثّاني من الكتاب: "الوضع الإداريّ والسّياسيّ في فِلَسطينَ بَعدَ انتهاءِ حَرْبِ عامِ 1948م"، ودرس "الاستعمار الاستيطانيّ الصّهيونيّ في فِلَسطينَ"، واستُبْدِلَتْ بدروس أخرى، وهي على التَّوالي: "ما النّزاع وكيف يمكن حله؟"، و "ما طبيعة تراث السّلام واللاعنف؟"

كذلك جُريّ استبدال الأنشطة التّعليميّة بأنشطة أخرى، ومن الأمثلة على ذلك، نشاط: نكتب تقريرًا عن وجود شعبين وطوائفَ عديدةٍ تتعايشُ جنبًا إلى جنبٍ في نَفْسِ الأرض بدلاً من النّشاط: نكتب تقريرًا عن الوعي الفِلَسطينيّ بِمَخاطِرِ الحركةِ الصّهيونيّة، وأيضًا نُفكِّر ونناقش: (لماذا وَقَعَ الاعترافُ بسلطة الاحتلال ولم يَقَع الاعتراف بدولة عربية في فِلَسطينَ؟) جَرَى استبدالُهُ بالنّشاط الآتي: هل كانت هناك طريقة أخرى تمنع الحرب وحلّ النّزاع سلميًّا؟ وكذلك استبدال الأنشطة المتعلّقة باتّفاقيّة كامب دافيد بين مِصْرَ وإسرائيلَ، أو تلك المتعلّقة بانتهاكات الاحتلال بحقّ التّعليمِ في فِلَسطينَ، أو الأنشطة المتعلّقة بالانتفاضة الفِلَسطينيّةِ عامَ 1987م، الذي جَرَى استبدالُهُ بنشاطٍ آخَرَ من حيث المحتوى والأسئلةُ المُرْفَقَةُ به.

وجُريّ استبدال نصوصٍ تعليميّةٍ بِأُخْرَى منها: استبدال المعلومات الموجودة في الكتاب عن المؤسّسات الصّهيونيّة (صندوق الائتمان اليهوديّ، والهستدروت، والكيبوتس، وصندوق التّأسيس

الصّهيونيّ "الكيرن هايسود والكيرن كاييمت". وكذلك استبدال كلمة الصّهيونيّة في مواضعَ كثيرةٍ باليهوديّة أو اليهود بدل الصّهاينة. وإسرائيل بدل الاحتلال، أو استبدال فِقراتٍ كاملةٍ من نصوص أنا (تعلمتُ) مثل فِقْرَةِ الاحتلال البريطانيّ لِفِلَسطينَ وسياساته تُجاهَ السُّكّانِ الفِلَسطينيّينَ، إذْ جَرَى استبدالُها بِفِقْرَةٍ جديدةٍ عن معاناةِ فِلَسطينَ وتعرُّضهم للجراد والفقر ووباء الكوليرا خلال الحرب العالميّة الأولى.

وشمل الاستبدال أسئلة التّقويم، ومن الأمثلة على ذلك: استبدال السّؤال السّادس في الوحدة الثّالثة/ الدّرس الأوّل: أصف مظاهر التّدهور الاقتصاديّ والتّعليميّ في فِلَسطينَ في فترةِ الحُكمِ العسكريّ البريطانيّ، بسؤالٍ آخَرَ مختلفٍ: كيف أثّرَ قرارُ رونالد ستورز حاكِمِ القدسِ وجوب البناء بالحجر المحليّ على منظر المدينة. ومنها أيضاً حذف الموقف الفِلَسطينيّ مِن قَرارِ التَّقسيم عامَ 1947م بنصٍّ آخَرَ مختلفٍ. وكذلك الأسئلة عن العدوان الثّلاثيّ على مِصْرَ عامَ 1956م، إذْ جَرَى استبدالُها بأسئلةٍ مختلفةٍ تمامًا، والأسئلة المتعلّقة بموقف منظّمة التّحرير الفِلَسطينيّة مِنْ قَرارِ (242) ومشاريع السّلام التي طرحتها سلطة الاحتلال بعد معركة الكرامة، وعمدت أيضًا إلى استبدال الفِقْرات التّعليميّة عن انتهاكات الاحتلال في فِلَسطينَ، ومن الأمثلة على ذلك: استبدال الفِقرةِ التّعليميّة التي تتحدّث عن انتهاكات الاحتلال في النَّقَبِ بِفِقْرَةٍ أُخْرَى بعنوان "الاقتصاد في النَّقَبِ"، وكذلك المعلومات المتعلّقة بمدينة القدس واستبدال "القدس عاصمة فِلَسطين" بـ"القدس عاصمة السّلام". أو الأسئلة المتعلّقة بسياسة الاحتلال لتهويد مدينة القدس، أو في مدينة الخليل واستبدال المعلومات في الدّرس عن انتهاكات الاحتلال إلى محتوًى مختلفٍ كُلِّيًّا بعنوان "الاقتصاد في الخليل". وهناك أمثلة كثيرة التي طالها الاستبدال في الكتاب المَدْرَسِيّ للصّفّ العاشر الأساسيّ بجزئيه الأوّل والثّاني.

سؤال الدّراسة الفرعيّ الثامن: كيف يؤثّر التّغيير في كتاب جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر الأساسيّ في الهُوِيَّة الوطنيّة للطّلبة المَقْدِسِيّيْنَ مِن خِلالِ تحليل العناصر الوطنيّة لمحتوى الكتاب المَدْرَسِيّ؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعيّ الثامن فقد جرى تحليل التغييرات التي جُريت على كتاب جغرافية فلسطين وتاريخها المعاصر للصّفّ العاشر الأساسيّ ، وتحليل مكامن التأثير على الهوية الوطنية، حيث تبين أن هدف التغيير في كتاب جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر الذي أجرته الرقابة في وزارة المعارف وبلدية القدس في مدينة القدس هو تشويه الثقافة الوطنية والقومية والدينية لدى الطلبة المقدسيين، وإبعادهم عن الرواية الوطنية والسردية الفلسطينية التاريخيّة التي جسدها منهاج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من خلال استعراضه لمراحل نشوء القضية

الفلسطينية منذ أواخر القرن التاسع عشر تحت الحكم العثماني، وتحديدًا منذ أن أصدرت بريطانيا وعد بلفور عام 1917م.

إنّ التغيير بأشكاله المختلفة قد ركّز بشكل أساسي على تكريس الرواية الصهيونية تجاه الأحداث في فلسطين لتشكل بديلاً عن الرواية الوطنية، وتناولت بشكل كبير القضايا الجوهرية التي تمس الثقافة الوطنية مثل: قضايا الاستعمار الاستيطاني الصهيوني، والهجرات الصهيونية والاستيلاء على الأراضي الفلسطينية بطرق مختلفة، وكذلك قضايا النكبة والهجرة واللجوء والمخيمات الفلسطينية، وحق العودة للفلسطينيين وتعويضهم، وكذلك تشويه المقاومة الفلسطينية ضد الاحتلال الصهيوني، وإظهارها بصورة إرهابية مخالفة للقوانين الدولية، وشمل التغيير أيضًا قضايا الحل النهائي كالحدود والقدس والاستيطان، والمياه وغيرها، وركزت على إبعاد أذهان الطلبة عن المدن الفلسطينية المحتلة عام 1948م، واستبدالها بمدن فلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة.

إنّ استهداف سلطة الاحتلال في مدينة القدس الشرقية للتعليم هي قديمة بحدّ ذاتها تعود إلى البدايات الأولى لاحتلال المدينة، متخذةً أشكالًا مختلفة ذات توجه سياسي بامتياز، ولكنه يكتسي طابعًا تربويًا، وقد تنوّع الاستهداف في تحريف المناهج وأصبح التضييق على مناهج الفلسطينية في القدس وعلى الهوية الفلسطينية ومحاولة طمسها من خلال تغيير المناهج عبر نصوص وفقرات ومعلومات تدعم الرواية الصهيونية وإحلالها لمسح عقول الطلبة الفلسطينيين وتدجينها بما يعني استلاب الفكر وطمس الهوية.

سؤال الدّراسة الفرعيّ التاسع: ما العلاقة بين تغيير محتوى كتاب جغرافيّة فِلَسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر الصّفّ العاشر الأساسيّ ومحتوى كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد لحلِّ أسئلة بجروت التّاريخ وامتحان البجروت (الأسئلة) للصّفوف من العاشر حتى الثّاني عَشَرَ الذي يتقدّم له بعض الطّلبة الفِلَسطينيّينَ في مدينة القدس؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الفرعيّ التاسع جَرَى رَصْدُ الفصول والوحدات التّعليميّة والدّروس التي يتضمّنُها الكِتابُ المذكورُ الذي يتكوَّنُ من الفصول الأربعة كما هو مُبيّن في ملحق (11).

يلاحظ من خلال مقارنة الموضوعات المطروحة في ملحق (11) مع عناصر تحديد الهوية الوطنية الفلسطينية (البُعدُ التّاريخيّ والجغرافيّ، البُعدُ الدّينيّ، البُعدُ اللُّغَويُّ، بُعْدُ القيمِ الاجتماعيّة والثّقافيّة) أنّه لا يوجد قواسم مشتركة بين المحتوى الموجود في مادة التاريخ للمنهاج الاسرائيلي (البجروت) وعناصر تحديد الهوية والثقافة الوطنية والدينية للطلبة، فالفصل الأول من الكراس الذي يتحدث عن مبنى الحكم والإدارة في الدولة الإسلامية في العصور الوسطى هو أقرب إلى محتوى

التربية الدينية منها إلى أن تكون معلومات تاريخيّة (مصادر التشريع، الجهاز القضائي، ...)، إضافة إلى أنّ هناك تغيير في المضامين مثل درس المجتمع الإسلامي وتكوينه الذي يحاول تصوير المجتمع الإسلامي بأنه مجتمع يتكون من الموالي والرقيق، في حين أن مكونات المجتمع الإسلامي اشتملت على فئات مختلفة من الناس في جميع العصور.

أما الوحدة السابعة حول "الانتداب البريطاني" من الفصل الثاني من الكراس المرتبطة بشكل مباشر بمحتوى كتاب الصف العاشر (جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر)، فهي تعتمد بشكل أساسي على مصدر واحد هو أكرم زعيتر، دون الأخذ بالاعتبار تنويع المصادر التاريخيّة في الكتابة، إضافة إلى أنّها تُشكل سردية تاريخية أقرب إلى الرواية الصهيونية، واستخدامها مفاهيم ومصطلحات تنسجم مع تلك التي قامت سلطة الاحتلال بتغييرها في كتاب الصف العاشر، مثل استخدام اليهود بدل الصهاينة، واليهودية بدل الصهيونية، والعنف بدل المقاومة الوطنية وغيرها ما يسهم في تشويه الوعي الوطني بالرواية الوطنية والسردية التاريخيّة الفلسطينية التي تعمل الكتب المدرسية الفلسطينية تجذيرها في عقول الطلبة الفلسطينيين، وكذلك فإنّ المعلومات المقدمة هي سرد تاريخيّ لا ينمي المهارات والاتجاهات والقيم الوطنية والهوية الوطنية الفلسطينية، وتهمل عن قصد قضايا محورية تشكل عناصر أساسية في بلورة الهوية الوطنية والثقافية للطالب الفلسطيني، مثل قضايا النكبة والتهجير واللجوء وحق العودة والقدس، والحق في إقامة دولة فلسطينية ذات سيادة في فلسطين، وتحاول تمرير بعض القيم المجردة من خلال وضعها في مربعات جانبية (العدالة، والتفاهم، والتعايش، وتقرير المصير، وغيرها).

ويتناول الفصلُ الرابعُ من الكراس المسألةَ اليهوديةَ من منظور إنساني من خلال سرد ما تعرّض له اليهود في أوروبا من قبل النازية، والجيتوات التي عاش فيها اليهود في أوروبا بشكل عام وألمانيا بشكل خاص، والمحرقة التي تعرضوا لها، وسرد الأسباب التي أدت إلى هجرتهم إلى فلسطين باعتبارها الحل الأمثل لمشاكل اليهود في أوروبا، إضافة إلى عرضه مفاهيم مثل اللاسامية، وكذلك استخدام مفاهيم مثل المقاومة وفرق المقاومة اليهودية ضد الألمان في أوروبا وفي الوقت نفسه يمنعون تداولها في الكتب المدرسية الفلسطينية.

تعقيب عام على النتائج الكمية والنوعية

اتفقت النتائج الكميّة والنوعيّة على:

- وجود تأثير لأسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لدى الطلبة، حيث كشفت النتائج الكميّة أن درجة التأثير كانت متوسطة في المناهج التعليمية، وبحسب نتائج تحليل المحتوى هدف

التغيير الى تشويه الثقافة الوطنية والقومية والدينية لدى الطلبة المقدسيين، وإبعادهم عن الرواية الوطنية والسردية الفلسطينية التاريخيّة، ومحاولة طمسها من خلال تغيير المناهج.

- كشفت النتائج الكمية والكيفية أن المنهج التعليمي يلعب دورًا كبيرًا في تأثير الهوية الوطنية لطلاب المدارس الثانوية في القدس الشرقية، وأن المنهاج الفلسطيني هو الأكثر تأثيراً في بناء الهوية الوطنية للطلاب، في حين أن المنهاج الإسرائيلي يحمل أقل تأثير.
- وجود دور للمعلم في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة سواء كان بشكل ظاهري أم بشكل خفي، حيث كشفت النتائج الكميّة أن درجة دور المعلمين كانت كبيرة، وتمثل دوره بتعزيز روح الاعتزاز بالثقافة الفلسطينية وتصحيح التاريخ المُزوّر، وبحسب نتائج المقابلة فقد تبين أن للمعلم دور مهم في غرس المعرفة الصحيحة وتوعية الجيل بالهوية الوطنية بشكل خفي.
- وجود تغيير في المنهاج المُحرّف في كتاب جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر، حيث كشفت نتائج تحليل المحتوى بأن التغيير (تحريف، طمس، استبدال) ارتكز على الوعي بالتاريخ الوطني وأهمية فلسطين، وبحسب ما كشفت نتائج المقابلة فقد ارتكزت التغييرات على تشويه القضايا المفصلية في تاريخ فلسطين.
- تتفق كل من نتائج الاستبانة ونتائج المقابلة على دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية مع تحليل المحتوى الذي يتم تدريسه في المنهاج التعليمي، حيث يكون دور المعلمين كبيرًا في المناهج الفلسطينية والفلسطينية المحرفة ومتوسطا في المنهج الإسرائيلي.
- تتفق كل من نتائج الاستبانة ونتائج المقابلة وتحليل المحتوى على أن الهوية الوطنية للطلاب في القدس الشرقية تعدُّ هشة وتحتاج إلى تعزيز وتدعيم من المجتمع والأسرة والمدرسة.
- تتفق كل من نتائج الاستبانة ونتائج المقابلة وتحليل المحتوى على أن الهوية الوطنية للطلاب في القدس الشرقية تتأثر بشكل كبير بالمنهج التعليمي ودور المعلمين في تعزيزها، حيث يؤثر المنهاج الفلسطيني بشكل أكبر في تطوير الهوية الوطنية للطلاب.
- هناك اتفاق بين نتائج الاستبانة ونتائج تحليل المحتوى فيما يتعلق بأن المناهج التعليمية للمنهاج الفلسطيني والمنهاج الفلسطيني المُحرّف يلعبان دورًا كبيرًا في تشكيل هوية الطلاب الوطنية، حيث كانت درجة مقومات الهوية الوطنية تبعًا للمنهاج التعليمي بدرجة كبيرة في المنهاج الفلسطيني وبدرجة منخفضة في المنهاج الفلسطيني المحّرف والمنهاج الإسرائيلي.
- هناك اختلاف في تقييم دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية للطلاب، فقد أشارت نتائج الاستبانة إلى أن درجة دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية للطلاب كانت كبيرة، بينما لم

تكشف نتائج تحليل المحتوى عن أيّة إشارة واضحة لهذا الأمر، كما هناك اختلاف في نتائج الاستبانة بشأن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أثر المناهج التعليمية على الهوية الوطنية للطلاب، في حين لم تظهر نتائج المقابلة أي إشارة واضحة إلى وجود هذه الفروق.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

يتضـمّن هذا الفصـل مناقشـة النتائج التي توصـلت اليها الدراسـة في ضـوء سـؤالها الرئيس وأسئلتها الفرعية وفرضياتها ومقارنة هذه النتائج مع مدى اتفاقها أو اختلافها مع الدراسات السابقة، ثم تقديم بعض التوصيات بناءً على ما توصلت إليه من نتائج.

مناقشة سؤال الدّراسة الرّئيس: ما أَثَرُ أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيَّة لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ؟ ومادَوْرهم في تطوير سُبُل لتعزيزها؟

كشفت النتائج عن المتوسطات الحسابية الخاصة بسؤال الدراسة الرئيس المتكون من شقين، على النحو الآتي:

أولًا: ما درجة أَثَر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّةِ الوطنيَّة لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ؟

كشفت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين في محتوى المناهج التعليمية قد بلغ (2.93)، جاءت بدرجة متوسطة، حيث كانت متوسط مقومات الهوية الوطنية في المنهاج الفلسطيني (3.55) بدرجة كبيرة، بينما كانت مقومات الهوية الوطنية في المنهاج الفلسطيني المُحرّف قد بلغ (2.58)، جاءت بدرجة منخفضة، في حين كان المتوسط الحسابي لمقومات الهوية الوطنية في المنهاج الإسرائيلي قد بلغ (2.44)، جاءت بدرجة منخفضة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ الشعوب التي تقع تحت سيطرة الاستعمار أو الاستيطان تواجه صعوبات وعراقيل في طريقة استعراضها لعناصر الهوية الوطنية ومقوماتها من خلال المناهج التعليمية؛ ويعود ذلك لهيمنة السلطة الحاكمة على العملية التعليمية بشكلٍ كليّ أو جزئيّ حتى تتوافق مع سياستها العامة، وهذا الأمر ينطبق على واقع التعليم في القدس الشرقية، حيث حاولت سلطة الاحتلال الإسرائيلي منذ عام 1967م تحويل المناهج التعليمية المستخدمة في المدارس إلى مناهج إسرائيلية؛ تمهيدًا لسيطرتها الكاملة على القدس؛ فاتّبعت إستراتيجية سياسية لتهويد العملية التعليمية بطريقة تدريجية، على الرغم من تمكن سلطة الاحتلال الإسرائيلي من قمع الشعب المقدسي بالقوة وفرض سياستها، لكنّها فضّلت اتباع أسلوب التدريج في أسرلة المناهج لسببين: أولهما تجنب الردود

العنيفة من الشعب الفلسطيني تجاهها، والثاني السعي لتقبل الشعب الفلسطيني لعملية أسرلة المناهج التعليمية والإقبال عليها برغبته دون معارضة؛ لما توفره تلك المناهج من تسهيل عملية الالتحاق بالجامعات الإسرائيلية التي تفتح المجالات أمام الخريجين لفرصِ عملٍ مغريةٍ والوصول إلى مناصب عالية، والقدرة على مواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي والتواصل مع العالم الخارجي برواتب عالية. وبالفعل استطاعت سلطة الاحتلال الإسرائيلي في السنوات الأخيرة من خلال الدعم والإغراء المادي للمدارس في إقناع بعض المدارس بتبني المنهاج الفلسطيني المُحرّف و/أو المنهاج الإسرائيلي، في حين استمر عدد لا بأس به من المدارس في القدس الشرقية في التمسك بمبادئه وقواعده الوطنية بالرغم من الأوضاع السياسية والاقتصادية الصعبة واستمر في تطبيق المنهاج التعليمي الفلسطيني. وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة أبو جابر (2017) ودراسة زهد (2016) ودراسة جانم (2009) حول وجود أثر لأسرلة المناهج التعليمية من خلال طمس مقومات الهوية الوطنية في المناهج التعليمية في القدس الشرقية.

وعند مقارنة النتائج تبعًا لنوع المنهاج التعليمي تَبَيَّنَ أنَّ درجة مكونات الهوية الوطنية في المنهاج الفلسطيني كانت كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المنهاج الفلسطيني أُعدّ بأيدٍ فلسطينية وَفْقَ التوجهات الوطنية التي أدت إلى أن يحمل المنهاج التعليمي -في طيّاته- مقومات وركائز الهوية الوطنية، وتؤكد ذلك نتائج دراسة مصاروة (2014) حول أن سياسة سلطة الاحتلال الإسرائيلي تجاه التعليم في القدس الشرقية قد تمثلت بتذويب الانتماء الوطني للطلبة المقدسيين، في حين أن المنهاج الفلسطيني تصدى لذلك، كما تنساب هذه النتيجة مع دراسة خطيب (2012) حول أن المنهاج الفلسطيني يُركز على استعراض تشكيل الهوية الوطنية الفلسطينية.

وتفسر الباحثة أنّ درجة مقومات الهوية الوطنية في المنهاج الفلسطيني المُحرّف كانت منخفضة على أن هذا المنهاج أُعدّ مِنْ قبَلِ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولكِنْ طَرَأَ عليه تعديلات مِنْ قِبَلِ سُلُطة الاحتلال الإسرائيلي من خلال تغيير و/أو حذف و/أو استبدال و/أو طمس مضامين الهوية الوطنية في محتوى المناهج بما يتماشى مع مصلحتها، بهدف إضعاف الهوية الوطنية الفلسطينية بشكل أساسي في البعد التاريخي والجغرافي، والبعد الديني، وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة خوجاسته وآخرون (Khojasteh et al. 2021) حول وجود اختلالاتٍ في أبعاد الهوية الوطنية في المناهج التعليمية، كما تتفق النتيجة مع دراسة عدوان وآخرون (Adwan et al.,2016) حول أن المنهاج الإسرائيلي والمنهاج الفلسطيني كل منهما يقدم روايات أحادية الجانب بحيث ترى الآخر هو العدو، كما اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة عليان((Alayan, 2018 حول انخفاض مقومات الهوية الوطنية في المنهاج الإسرائيلي، بالإضافة الى وجود منهجيات خاصة تقوم بها الرقابة الإسرائيلية على الكتب

الفلسطينية قبل إعادة توزيعها على مدارس القدس الشرقية تتمثل بمحو الرموز الوطنية و/أو إهمال وحذف أجزاء أو جميع الصفحات التي لا تتفق مع السياسة التعليمية الإسرائيلية، كما تتفق النتيجة مع نظرية الصّراع حول هيمنة سُلُطة الاحتلال الاسرائيلي والعمل على أسرلة عملية التّعليم في القدس الشرقية.

بينما كانت درجة مقومات الهوية الوطنية في المنهاج الإسرائيلي منخفضة؛ وتعزو الباحثة إلى أن هذا المنهاج مُعدّ وفق سياسة سلطة الاحتلال الإسرائيلي من قبل تربويين وسياسيين يسعون إلى إضعاف الهُوِيَّةِ الوطنيّة الفِلَسطينيّة من خلال تضليل الطّلبة وتفريغ انتماءاتهم السياسية، وقبول فكرة التعايش السلمي من خلال العملية التعليمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة أمارة وآخرون (2014) في تدني درجة مقومات الهوية الوطنية في المنهاجين لهيمنة السلطة الإسرائيلية في النظام التعليمي من خلال أساليب الحذف و/أو التغيير في النصوص والصور لكتب التاريخ والنصوص اللغوية في المقررات الدراسية، كما اتفقت نتيجة الدراسة حول الدرجة المنخفضة في مقومات الهوية الوطنية في المنهاج الإسرائيلي مع دراسة خطيب (2012) التي أكدت نتائجها حول تركيز المنهاج الاسرائيلي على إبراز الهُويّة الإسرائيليّة من خلال التّشويه أو الإقصاء أو تذويب للهُويّة الفِلَسطينيّة وتغييبها.

وخلصت الباحثة انه لا بد من دعم وتعزيز صمود المدارس التي تطبق المنهاج الفلسطيني حتى تكون قادرة على التصدي لعملية الأسرلة.

ثانيًا: ما درجة دور المعلمين في تطوير سُبُل تعزيز الهُوِيَّة الوطنيّة؟

كشفت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة دور المعلمين في تطوير سُبُلِ لتعزيز الهُوِيَّةِ الوطنيّةِ لطلبة المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلِّمينَ في محتوى المناهج التعليمية قد بلغ (3.49)، جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي في المنهاج الفلسطيني (3.82) وبدرجة كبيرة، وفي المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف بَلَغَ المُتَوَسِّطُ الحِسابيُّ (3.45)،وجاءت بدرجة كبيرة ايضاً، في حين بَلَغَ المُتوَسِّطُ الحسابيُّ في المنهاج الاسرائيلي (3.08)، وجاءت بدرجة متوسطة.

خلصت الباحثة أن مدارس القدس الشرقية ما زالت تخضع إلى ثلاث مظلات تربوية تقودها إدارات مدرسية وهيئات تدريسية فلسطينية لديها مهارات في تمرير المناهج التعليمية المختلفة، والقدرة على التعامل مع محاولات أسرلة المناهج وتعزيز مقومات الهوية الوطنية بشكلٍ مباشر كما في المنهاج الفلسطيني، أو خفي في المنهجين الفلسطيني المُحرّف والإسرائيلي عن طريق المنهج

الخفي في العملية التعليمية المتمثل بالنشاطات اللاصفية وتوسيع معارف الطلبة حول هويتهم الوطنية باستخدام طرق البحث العلمي والتفكير الناقد مع الأخذ بعين الاعتبار ان هناك مراقبة وتقييد على دور المعلم في المنهاج الاسرائيلي أكثر من المنهاج الفلسطيني المحرف، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة العنزي (2017) المتعلقة بدرجة دور المعلم في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة في المنهاج الفلسطيني والفلسطيني المُحرّف).

كما أشارت النتائج إلى أن درجة دور المعلم في تعزيز مقومات الهوية الوطنية في المنهاج الإسرائيلي كانت متوسطة؛ نظراً للرقابة والضغوطات التي يخضع لها المعلم.، حيث تتفق النتيجة مع دراسة أبو غزالة (2021) والرشيدي (2020) في حين تتعارض مع دراسة العنزي (2017).

واستناداً لذلك، يقع على المعلم دور في تعزيز المضامين الوطنية ضمن النشاطات الصفية واللاصفية حتى ولو لم يكن المنهاج يركز عليها.

مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الأوّل: ما مظاهر البُعد التّاريخيّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟

أظهرت النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الفرعي الأول أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة البُعد التّاريخِيِّ والجغرافيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة التي يُدَرِّسِها المعلِّم قد بلغ (2.87)، جاءت بدرجة متوسطة، و في المنهاج الفلسطيني قد بلغ (3.90)، وجاءت بدرجة كبيرة ،أما في المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف قد بلغ (2.50)، وجاءت بدرجة منخفضة ،بينما في المنهاج الإسرائيلي قد بلغ (2.21)، وجاءت بدرجة منخفضة

خلصت الباحثة إلى أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية للفقرة "تُعرّف المناهج التّعليميّة بالموقع الجغرافيّ الفلسطينيّ" كانت الأعلى في المناهج التعليمية المختلفة يعود الى أن الموقع الجغرافي الفلسطيني هو شيء ثابت ولكن هناك اختلاف في آلية الطرح وفقاً للتوجهات السياسية المختلفة، حيث عرّف المنهاج الفلسطيني المَوْقِعِ الجغرافيِّ الفِلَسطينيِّ مِن مَنظورِ الخارطة التّاريخيّة لِفِلَسطينَ التي ما زالت حدودها متجذرة باللاوعي والوجدان وتورث للأجيال، مُتَجاوِزةً ما آلَتْ إليه الاتِّفاقيَّاتُ التي قَسَّمَتْ فِلَسطينَ إلى دَوْلَتَيْنِ، داعمةً ذلك بالتأكيد على المَناطقِ الفِلَسطينيَّةِ كمَواقِعَ فِلَسطينيَّةٍ ولَيْسَتْ إسرائيليَّةً وَأَنَّ الأَراضيَ التي يتحكم فيها الاحتلال الإسرائيليّ هي أَراضٍ مُحتلَّةٌ تَعُودُ لِفِلَسطينَ، وذلك نابِعٌ مِن الإيمانِ بِالحُقوقِ الجغرافيَّةِ والتَّاريخيَّةِ و تعزيز الهُويّة الوطنية التاريخية للطلبة.

بينما في المنهاجين الفلسطيني المُحرّف والإسرائيلي فقد أشارا الى الموقع الجغرافي الفلسطيني ولكن وفق الاتفاقيات الدولية منذ قرار التقسيم عام 1947م وصولًا إلى حدود فلسطين 1967م واتفاقيات أوسلو، وترى الباحثه ان ذلك يعود الى مُحاوَلَةٌ سُلُطة الاحتلال الإسرائيلي في تغيير الحقائق الفِلَسطينيّةِ بما يَخدمُ مَصلحتَها السّياسيّةَ وَمُحاوَلَةٌ لِطمس الهوية الوطنية للطّلبةِ المَقْدِسِيّيْنَ، والقبول بوجود الاحتلال الإسرائيليّ كصاحب أرض من خلال طمس روايات الكفاح الفلسطيني عبر التاريخ، وهذا ما اكد المعلمون عليه خلال المجموعة البؤرية حول العناوين التي عملت سلطة الاحتلال من تغييرها والهدف من وراء أسرلة المناهج.

واشارت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة في مجال البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية كانت الأعلى في المنهاج الفلسطيني وجاءت بدرجة كبيرة بمتوسط (3.62)، وتعزي الباحثه ذلك بأن كتب التاريخ والجغرافيا يتم اعدادها على أيدي خبراء فلسطنيين في مجالي المناهج والتعليم يسعون من خلالها الى تعريف الطلبة على السيرورة التاريخية للشعب الفلسطيني والقضايا المفصلية الهامة التي مر بها، بالاضافة الى تعزيز معرفة الطلبة بأصول الهوية الوطنية الفلسطينية وترسيخ مفهومها وكيفية الحفاظ عليها من التشويش والتحريف، بينما جاء المتوسط الحسابي للبعد التاريخي والجغرافي في المنهاج الفلسطيني المحرف بدرجة منخفضة وبمتوسط (2.50)، وتعزي الباحثه ذلك الى التغييرات التي تقوم بها الرقابة الاسرائيلية على كتب التاريخ والجغرافيا والتي تهدف الى تذويب الهوية الوطنية ودمج الطلبة الفلسطنيين وتقبل المحتل وتغييب مواضيع الكفاح الفلسطيني مع الأخذ بعين الاعتبار أن جزء من محتوى هذه الكتب وضع من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، أما كتب التاريخ والجغرافيا في المنهاج الاسرائيلي تخضع بالكامل لرقابة سلطة الاحتلال وتتحكم في اختيار محتواها بما يتناسب مع سياستها العامة، لذلك جاء متوسط الحسابي للبعد التاريخي والجغرافي بدرجة منخفضة وأقل من المنهاج الفلسطيني المحرف وبمتوسط (2.21).

وتتفق نتائج البعد التاريخي والجغرافي في المنهاج الفلسطيني مع دراسة عبد الوهاب (2021) حول أهمية التركيز على الجذور التاريخية للهوية في المناهج التعليمية، في حين اختلفت مع نتائج المنهاجين الفلسطيني المُحرّف والاسرائيلي اللذان ركزا على تذويب الهوية الفلسطينية.

وتنسجم نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة أبو جابر (2017) ودراسة خطيب (2012) حول أن مساعي سلطة الاحتلال الإسرائيلي تمثلت في تزوير التاريخ واستعراض روايات متناقضة مع التاريخ الفلسطيني وهويته وثقافته، ومحاولتها في تشويه الهوية الفلسطينية وإقصائها وتذويبها.

مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّاني: ما مظاهرِ البُعد الدّينيّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟

أظهرت النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الفرعي الثاني أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجةَ البُعد الدِّينيّ للهُويَّةِ الوطنيَّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمِينَ قد بلغ (2.59)، وجاءت بدرجة منخفضة، وتبعا لنوع المنهاج بلغ المتوسط في المنهاجِ الفِلَسطينيّ (3.75)، وجاءت بدرجة كبيرة، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجة البُعدِ الدِّينيّ للهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ في المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف قد بلغ (2.03)، وجاءت بدرجة منخفضة. وفي المنهاج الإسرائيليّ قد بلغ المتوسط (1.80)، وجاءت بدرجة منخفضة.

وَخلصت الباحثةُ أَنَّ المناهجَ التّعليميّةَ قد عَزَّزَتِ البُعْدَ الدِّينيَّ لِلهُوِيَّةِ الوطنيَّةِ ولكنْ بِدَرَجاتٍ مُتَفاوِتَةٍ، حيثُ عَزَّزَه المنهاجُ الفِلَسطينيُّ بِدَرَجَةٍ كبيرة، بينما المنهاجُ الفِلَسطينيُّ المُحرّف والمنهاج الإسرائيليّ بدرجة منخفضة، وَيُعْزَى ذلك إلى أَنَّ المنهاج الفِلَسطينيَّ يَحرِصُ على تعزيز المفاهيم الدّينيّة المتعلّقة بالهُويّة الوطنيّة كَقِيَمِ التَّسامُحِ والالتزام بالعقود والاتّفاقيّات من منطلق أن الإسلام قائمٌ على المحبة والسلام، وأن رسالته عالمية، مما جعل هذه القيم تحظى بأعلى المتوسطات الحسابية، في حين كانت أقلها شرعية نضال الشعب الفلسطيني والحث على الدفاع والجهاد، ويمكن تفسير ذلك من خلال توجهين، توجه متمثل بأن رسالة الإسلام كانت دعوةَ حق لهداية الناس لها، وإنقاذهم من براثن الكفر والطغيان، لذا لم يلجأ الإسلام في بدايته إلى الجهاد إلا بعد عصيان الأمم لقبول فكرة الإسلام ومحاربتها، في حين تمثل التوجه الآخر بالشروط التي تضعها الدول المانحة على وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في صياغة المنهاج كحذف مفاهيم الجهاد والقتال باعتبارها مفاهيم إرهابية، بينما حرص المنهاج الفلسطيني المُحرّف و المنهاج الإسرائيلي على عرض القيم الدينية بدرجة منخفضة، بهدف خَلْق جَوّ مِنَ التَّسامُحِ بَيْنَ الفِلَسطينيّينَ والإسرائيليّينَ، والالتزام بالعقود والاتفاقيات بين السلطات والخضوع لها بِغَضِّ النَّظَرِ عن فحواها وعدالتها، وهي مُحاوَلَةٌ لتَضليلِ الطَّلبةِ وَتقْيِيْدِهِمْ بالتّعليمات الإسرائيليّة في الحياة اليوميّةِ مما يُفْقِدُهُمْ مَفاهيمَ وَطَنِيَّةً يَراها الإسرائيليُّونَ سَبَبًا في إثارَةِ الصِّراعِ الإسرائيليِّ الفِلَسطينِيّ؛ وخَلْقِ مَكانٍ آمِنٍ لِلإسرائيليّينَ خالي من المقاومة والمطالبة بالحقوق المسلوبة.

ومن خلال المجموعة البؤرية أكد المعلمون على ان الرقابة تقوم بحذف واستبدال سور القرآن والمواضيع التي تتحدث عن الجهاد وتعزز قيم التعايش السلمي لضمان حياة خالية من المقاومة.

تتفق النتيجة المتعلقة بالبعد الديني للمنهاج الفلسطيني المُحرّف والمنهاج الإسرائيلي مع دراسة جانم (2019) حول محاولة المنهاجين لدَمْجِ المجتمع الفِلَسطينِيّ بِالمُجتَمَعِ الإسرائيلِيّ، في حين

تتعارض النتيجة الكلية للبعد الديني للمناهج التعليمية مع دراسةِ عبد الوهاب (2021) حول تركيز المنهاج التعليمي بإبراز الشخصيات الإسلامية والاعتزاز بالإسلام بخلاف ما تناولته المناهج التعليمية في القدس الشرقية.

وبناءً على ذلك، على المعلم تعزيز المفاهيم الدينية وأهمية الأماكن المقدسة من خلال المنهج الخفي وعمل برامج لزيارة الأماكن المقدسة وتعزيز مكانتها الدينية والتاريخية.

مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الثّالث: ما مظاهر البُعد اللُّغويّ للهُويّة الوطنيّة في المناهج التّعليميّة للطلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟

أظهرت النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الفرعي الثالث أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول البُعد اللُّغَوِيّ للهُويَّةِ الوطنيّة في المناهج التّعليميّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين قد بلغ (2.97)، وجاءت بدرجة متوسطة، ووفقًا لنوع المنهاج أنّ المتوسط الحسابي في المنهاج الفلسطيني قد بلغ (3.59) وجاءت بدرجة كبيرة، وفي المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف قد بلغ (2.60)، وجاءت بدرجة متوسطة، بينما في المنهاج الإسرائيليّ قد بلغ (2.50)، وجاءت بدرجة منخفضة.

تَرى الباحثةُ أنّ المناهجَ التّعليميّةَ قد عززت البُعدَ اللُّغَوِيَّ لِلهُويَّةِ الوطنيّةِ بِدَرَجاتٍ مختلفة، فقد استخدم المنهاج الفلسطيني المفردات العربية، وابتعد عن استخدام المفردات الدخيلة خاصة العبرية ليحث الطلبة على استخدام لغتهم العربية بأصالتها ومفرداتها، وعدم الانصياع لمحاولة سلطة الاحتلال الإسرائيلي في دمج اللغة العبرية بالعربية والتي ستفقد الطلبة هويتهم مع الوقت، كما ركّز المنهاج على الشعر الوطني الفلسطيني لتعزيز مفردات الوطن والمقاومة والدور القيادي للشعراء وتجاربهم وتجارب الفلسطينيين التاريخية وكيفية الدفاع عن حقوقهم؛ لأنّ هذه المفردات لها تفسيرات وطنية خاصة بتجربة الفلسطيني في نضاله وصموده؛ مِمّا جعلها أقل فقرات البعد اللغوي في المنهاجين الفلسطيني المُحرّف والإسرائيلي اللَّذَيْنِ يدركان خصوصية هذه المفاهيم عند الطلبة؛ لأنه لا يمكن فهم الحدث التاريخي دون اللغة؛ لذا لَجَأَتْ إلى تعزيز اللغة العربية الفصحى كلغة تواصل مجردة من مضامينها الوطنية.

وتتفق النتيجة المتعلقة بالمنهاجين الفلسطيني المُحرّف والإسرائيلي مع دراسة الوافي (2021) ودراسة محسن (2019) ودراسة أمارة وآخرين (2014) حول عدم وجود اهتمام واضح بالهوية الوطنية في كتاب اللغة العربية وحذفها القصائد الوطنية والتغيير في النصوص اللغوية، في حين تتعارض نفس الدراسات مع النتيجة المتعلقة بالمنهاج الفلسطيني.

وبذلك على المعلم الفلسطيني تشجيع الطلبة استخدام اللغة العربية الفصحى في كافة مجالات الحياة، وتعزيز المفردات اللغوية من خلال كتابة القصص القصيره والنثر والشعر،و منع الطلبة من استخدام المفردات الدخيلة داخل البيئة التعليمية وخارجها.

مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الرّابع: ما مظاهر بعد القيم الاجتماعية والثقافية في المناهج التّعليميّة لطلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة؟

أظهرت النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الفرعي الرابع أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية لطَّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين قد بلغ (3.14)، وجاءت بدرجة متوسطة، ووفقًا لنوع المنهاج أنّ المتوسط الحسابي لدرجة بُعْدِ القيمِ الاجتماعيَّة والثّقافيَّةِ للهوية الوطنية في المنهاج الفِلَسطينيّ قد بلغ (3.42)، وجاءت بدرجة كبيرة، وفي المنهاج الفلسطيني المُحرّف قد بلغ (2.93)، وجاءت بدرجة متوسطة، في حين في المنهاج الإسرائيلي قد بلغ (2.96)، وجاءت بدرجة متوسطة.

وخلصت الباحثةُ أنَّ المناهجَ التّعليميّة قد عزّزت القِيَمَ الاجتماعيّة والثّقافيّة بدرجة كبيرة إلى متوسطة، لكن بخلاف مضامينها، فالمنهاج الفلسطينيّ عزّز القيم الأسريّة وقيم الالتزام بالعهود والاتّفاقيّات الاجتماعيّة، وهي قيم عامة تعتمد على الأسس الدينية التي يستند عليها المجتمع، ويتبين ذلك في دراسة عبد الوهاب (2021) حول أن البعد الثقافي قد تمثل بالتعامل مع الثقافات المتعددة والقدرة عن التَّعبيرِ عَنِ الرَّأيِ واحترامِ آراءِ الآخَرِينَ، .بالمقابل كان هناك ضعف في المنهاج الفلسطيني حول ابراز المفاهيم الاقتصادية والسياسية المهمة للطالب لمواكبة التطور المعرفي والاقتصادي بما يتناسب مع متطلبات العصر الحالي، في حين عزّز المنهاجان الفلسطيني المُحرّف والإسرائيلي المفاهيمَ الاقتصادية والسياسية المعولمة، لمحاولة سلطة الاحتلال الإسرائيلي في مواكبة التطور العالمي وتعزيز مضامين العولمة بهدف الاندماج في مجتمعات العالم، وهذه المقومات زادت من دافعية الأهل والطلبة المقدسيين تبني المناهج الاسرائيلية لما لها من أهمية في فتح المجالات التعليمية المتنوعة وسوق العمل لهم، وهذا ما اشارت اليه نتائج دارسة العيسى (2021)، وهذا الأمر ليس بغريب على سلطة الاحتلال التي تتبع النظام الرأسمالي وتهتم بسوق العمل والاستثمار وتعمل على تهيئة أفراد أكثر حرصًا واهتمامًا بالأشياء المادية الأساسية في البحث عن سبل الحياة ولقمة العيش بدلاً من التركيز على المفاهيم الروحية والقيم الوطنية؛ لتُفقد الطلبة تمسكهم بالهوية وارتباطهم بالأرض وانتمائهم للوطن. وتتفق النتيجة في المنهاجين الفلسطيني المُحرّف والإسرائيلي

مع دراسة جانم (2019) ودراسة أبو غزالة (2021) حول وجود تغيير في مضامين الثقافة والقيم في المناهج التعليمية.

مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ الخامس: ما دَوْرِ المعلِّمينَ في تعزيز الهوية الوطنية لطّلبة المدارس الثانوية في القدس الشرقية؟

أظهرت النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الفرعي الخامس أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور المعلّمين في تعزيز الهوية الوطنية للطّلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين قد بلغ (3.49)، وجاءت بدرجة كبيرة، وكشفت النّتائج وفقًا لنوع المنهاج أنّ المتوسط الحسابي لدرجة دور معلّمي المنهاج الفِلَسطينيّ في تعزيز الهوية الوطنية قد بلغ (3.82)، وجاءت بدرجة كبيرة، وفي المنهاج الفِلَسطينيّ المُحرّف قد بلغ (3.45)، وجاءت بدرجة كبيرة، وأنّ المتوسط الحسابي لدرجة دور معلّمي المنهاج الإسرائيليّ في تعزيز الهوية الوطنية قد بلغ (3.08)، وجاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت نتائج المقابلة أنَّ هناك سبل للمعلم متنوعة في تعزيز الهوية الوطنية.

خلصت الباحثة أنّ درجة دور المعلّمينَ في تعزيز الهُويّة الوطنيّة في المنهاج الفلسطينيّ قد اختلفت عن معلّمي المنهاج الفلسطينيّ المُحرّف والمنهاج الإسرائيليّ من حيث الآلية، نظرًا لقيام معلمي المنهاج الفلسطيني بدورهم في تعزيز الهوية الوطنية دون وجود ضغوطات على المنهاج وعلى آلية عملهم، بخلاف معلمي المنهاج الفلسطيني المُحرّف والمنهاج الإسرائيلي، الذين يركزون على الثقافة والمناسبات الفلسطينية وتصحيح المعلومات؛ لكنها بِدَرَجَةٍ أَقَلَّ مِن معلمي المنهاج الفلسطينيّ؛ نَظَرًا للرّقابة التي تقع على عاتقهم، لاعتبار أن هذه المضامينِ مُخالفة لسياسةِ سُلُطة الاحتلال، مما يضع المعلمون على كاهلهم مسؤوليّةً أخلاقيّةً تُجاهَ وطنهم تقتضي بالتعمق بما لا تسمح به المناهج المتاحة لخلق جيل واعٍ بقضيته الوطنية وحقوقه المسلوبة ، فالمعلّم الذي يرى بأنَّ المنهاج لا يوفّر مكانة حقيقيّة للوطن وللمضامين الوطنيّة والثّقافيّة فهو بمنزلة منهاج مُضلِّل؛ مما يدفع المعلم اللجوء إلى استخدام المنهج الخفي والنشاطات الصفية واللاصفية في تعزيز مقومات الهوية الوطنية في العملية التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هناك قيود وتعليمات واضحة تم بعثها من خلال مكتوب رسمي لمدرراء المدارس التابعة.لوزارة المعارف وبلدية القدس ينص على عقاب أي معلم يتطرق الى مواضيع مضادة لسياستهم في المدارس أو من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.

وخلصت الباحثة انه من الممكن أن يتحرر المعلم من القيود التي فرضت عليه من قبل سلطة الاحتلال باستخدام اسلوب التعليم عبر الانترنت الذي يعتبر من أحدث الأساليب المبتكرة حديثا والتي تحفز التعلم المستقل والذاتي لدى الطلبة خاصة حين يواجه التعلم التقليدي صعوبات وقيود في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة . حيث وفر الانترنت فرصة للتعلم في أي زمان ومكان من خلال التعلم الالكتروني بطرق مختلفة عبر المنصات التعليمية التي تعتبر منأهم وسائل التعلم الشبكي موجهة الى الطلبة من مختلف المراحل التعليمية ، ويستطيع أي طالب الوصول بسهولة الى البرامج التعليمية في المجالات التي يهتم بها ودون تكلفة مادية. ومن الممكن أن يستفيد المعلم من انشاء وعرض مقررات في هذه المنصة في تحقيق أهداف وطنية وفي مقدمتها تعزيز الهوية الوطنية التي تعد من أهم قواعد بناء المجتمع وتماسكه، وحصانتها من الأفكار المضللة والمشوه، وتوجيه الطالب الى تلك المنصات التي يستطيع من خلالها التفاعل معه واعطاءه تغذية راجعة من خلال فيديوهات وصور بالاضافة الى الجانب النظري.

وتتفق النتيجة المتعلقة بدور المعلم في المنهاج الفلسطيني المُحرّف والمنهاج الإسرائيلي مع المدرسة البنائية والمدرسة السلوكية من حيث دور المعلم الخفي في تعزيز مقومات الهوية الوطنية؛ نظرًا لعدم اكتفاء المعلم بما يتضمنه المنهاج باعتباره مُحفز له لعدم الانصياع لهذا التهميش، ليستند على تجربته الوطنية أو من مصادر خارجية لتعزيزها، وتتفق النتيجة أيضًا مع دراسة عرار وإبراهيم (Arar and Ibrahim, 2016) حول تطوير المعلمين لإستراتيجيات تعزيز الهوية الوطنية للطلبة دون الإخلال بالتوازن من خلال المنهج الخفي.

مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ السّادس: هل تختلف استجابات معلّمي المدارس الثّانويّة نحو تحليل أثر أَسْرَلَةِ المناهج التّعليميّة ودورهم في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لِمُتَغَيّراتِ (النّوع الاجتماعي، والعُمُر، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المنهاج، والمادّة التي يُدَرّسُها المعلِّمُ)؟

أظهرت النتائج الخاصة بسؤال الدراسة الفرعي السادس من خلال فحص مدى قبول ورفض الفرضيات التي تعزى للمتغيرات (النّوع الاجتماعي، والعُمُر، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع المنهاج، والمادّة التي يُدَرّسُها المعلِّمُ).

الفرضيّة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُوِيَّة الوطنيّة لطلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

كشفت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ، كما كشفت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور المعلمين في تطوير سُبُلِ لتعزيزِها تُعْزَى لمتغيّر النَّوع الاجتماعيّ.

وترى الباحثة أن البيئة التي يتواجد بها المعلمون والمعلمات تخضع لنفس سياسة التعليم ونفس التشريعات والقوانين التي من ضمنها أسرلة التعليم، وأنّهم يمرون في نفس التجربة ويدركون خطورة أسرلة المناهج وأثرها على الهوية الوطنية سواء على المدى القريب أم البعيد، ويعملون ضمن الحدود المسموح بها بطريقة مباشرة أو غير مباشره في تعزيز الهوية الوطنية للطلبة..

تتفق النتيجة مع دراسة أبو غزالة (2021)ودراسة زهد (2016) حول عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، في حين تتعارض مع دراسة العيسى (2021) حول وجود فروق لصالح المعلّمين الذكور.

الفرضيّة الثّانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر العمر.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور المعلمين في تطوير سبل لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر العمر.

أظهرَتِ النّتائجُ عدم وُجودَ فُروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة في المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ..

كما أظهرَتِ النّتائجُ وُجودَ فُروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور المعلم في تطوير سُبُلِ لتعزيز الهُويّة الوطنية تُعْزَى لمتغيّر العمر لصالح المعلّمينَ الذين أعمارهم 29 سنة فأقل.

وتعزو الباحثة الاختلاف في النّتائج لصالح المعلمين الذين أعمارهم أقلّ من 29 سنة؛ لأنهم قد بدأوا العمل حديثًا بعد الانتهاء من مرحلتهم الجامعية المفعمة بالنظريات المعرفية والتطبيقية والوعي السياسي والاجتماعي، باحثين عن مكانٍ لإثبات قدراتهم على التدريس، والتأثير، والتغيير في العملية التعليمية، والبحث عن سُبل لتغيير الواقع التعليمي، وسدّ الثغرات التي تشوبه، ومن ضمنها عملية أسرلة المناهج التعليمية وأثرها على الهُويّة الوطنية دون التفكير بالعواقب اللاحقة، بينما المعلمون الذين تزيد أعمارهم عن 40 سنة تغيرت نظرتهم خلال سنوات عملهم؛ نتيجة صعوبة الحياة ومرارتها؛ فاقتصر دورهم على تأدية العمل والبقاء فيه؛ لأنهم يدركون -من خلال تجاربهم السابقة- أنّ إثارتهم لظاهرة أثر أسرلة المناهج على الهوية الوطنية وتعزيزهم للهوية الوطنية لدى الطلبة ستفقدهم عملهم ومصدر رزقهم؛ مِمّا سيؤثر فيهم اقتصاديًّا بشكل كبير، ولا يعني ذلك أن المعلمين لا يدركون هذه الظاهرة، واهمية دورهم في تعزيز الهوية، وإنّما تجربتهم المريرة تاريخيًّا وخذلانهم من الواقع السياسي في تحقيق ما كانوا يطمحون به على أرض الواقع أفقدتهم ذلك الاهتمام.

تتفق النتيجة مع دراسة زهد (2016) حول وجود فروق تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (15-23)، وهذه الفئة ضمن الفئة العمرية أقل من 29 سنة، في حين تتعارض النتيجة مع دراسة أبو غزالة (2021) حول عدم وجود فروق تعزى لمتغير العمر.

الفرضيّة الثّالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلمين تُعْزَى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

كشفت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية للطلبة في المدارس الثانوية في القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ،كما كشفت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور المعلمين في تطوير سبل لتعزيزالهوية الوطنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأنَّ الفروق كانت بين المعلّمين

الذين مؤهِّلُهُمُ العلميُّ بكالوريوس وبين المعلّمين الذين مؤهِّلُهُمُ العِلميُّ ماجستير فما فوق لصالح المعلّمين الذين مؤهِّلُهُمُ العِلميُّ بكالوريوس.

وتعزو الباحثة الاختلاف في النتائج لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس؛ لأنهم اكتسبوا معرفتهم الجامعية في مرحلة البكالوريوس حول تطبيق النظريات التي تُحرر الطلبة من ظلم الاستعمار؛ مِمّا كوّن لديهم رؤية حول أثر أسرلة التعليم على الهوية الوطنية، وأهمية دورهم الفعال في تعزيز الهوية الوطنية ، بينما المعلمون الحاصلون على درجة الماجستير ارتكز تعليمهم في مرحلة الماجستير فما فوق على أسس ونظريات تتناسب مع الواقع التعليمي في القدس الشرقية؛ كما يسعى المعلمون في مدارس القدس الشرقية الحصول على درجات علمية مثل الماجستير وغيرها لاهتمامهم في الحصول على مكانة مهنية أعلى، وعلاوات في الراتب؛ مِمّا ساقهم للالتزام بسياسة التعليم المفروضة للوصول إلى هدفهم وعدم وجود عراقيل امنيه في ملفاتهم الشخصية تحول دون الوصول الى اهدافهم. .

تتعارض النتيجة مع دراسة أبو غزالة (2021) حول وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير فأعلى، في حين تتعارض النتيجة مع دراسة العيسى (2021) حول عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضيّة الرّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور المعلمين في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

أَظْهَرَتِ النّتائجُ عَدَمَ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيّةٍ عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة في المدارس الثّانوية في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

كما أَظْهَرَتِ النّتائجُ عَدَمَ وُجودِ فُروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيّةٍ عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دَورالمعلمين في تطوير سُبُلِ تعزيز الهُويّة الوطنيّة تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

خلصت الباحثة أن المعلمين والمعلمات باختلاف سنوات خبرتهم قد عاصروا في السنوات الأخيرة محاولة سلطة الاحتلال الإسرائيلي في إغراء مدارس القدس الشرقية ماليًا ولوجستيًا في

قبول فكرة تغيير المناهج، مما شكّل لديهم رؤية واضحة حول الحرص الشديد لسلطة الاحتلال الإسرائيلي في تذويب الهوية الوطنية الفلسطينية من خلال العملية التعليمية.

تتعارض النتيجة مع دراسة العنزي (2017) حول وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعْزَى لمتغيّر سنوات الخبرة.

الفرضيّة الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين نوع المنهاج التعليمي.الذي يدرسونه.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلمين في تطوير سبل لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي الذي يعلمونه.

كشفتِ النّتائجُ وُجودَ فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ، كما كشفتِ النّتائجُ وُجودَ فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورهم في تطوير سبل لتعزيزها تُعْزَى لمتغيّر نوع المنهاج التعليمي لصالح المنهاج الفلسطيني.

تعزو الباحثة الاختلاف في النتائج لصالح المعلمين الذين يُعلّمون المنهاج الفلسطيني؛ بسبب ضغوطات سلطة الاحتلال الإسرائيلي على مدارسهم من أجل قبول فكرة تغيير المناهج، فأدركوا أنَّ الهدف الرئيس من هذه الضغوطات التأثير في الهُوِيّة الوطنية للطلبة المَقدِسِيّينَ على المدى القريب والبعيد، فحرصوا على تعزيز مضامين الهوية الوطنية، بينما في المنهاج الفلسطيني المُحرّف والمنهاج الإسرائيلي اللَّذَيْنِ طرأ عليهما الكثير من التغييرات، كالحذف والتحريف والطمس والاستبدال تم بطريقة ذكية وتدريجية، بالاضافة الى اختلاف السياسات المتبعة والقيود في المدارس التي تطبق المنهاج الفلسطيني والتابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية وبين المدارس التي تطبق المنهاج الفلسطيني المحرف أو الاسرائيلي التابعة لوزارة المعارف الاسرائيلية وبلدية القدس .

تتعارض النتيجة مع دراسة زهد (2016) حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السلطة المشرفة.

الفرضيّة السّادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمين تُعْزَى لمتغيّر المادّة التي يُدرّسها المعلّم.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دورالمعلم في تطوير سبل لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر المادّة التي يُدرّسها المعلّم.

أظهَرَتِ النّتائجُ عَدَمَ وجودِ فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في أثر أسرلة المناهج التّعليميّة على الهُويّة الوطنيّة لطّلبة المدارس الثّانويّة في القدس الشّرقيّة من وجهة نظر المعلّمينَ تُعْزَى لمتغيّر المادّة التي يُدرّسها المعلّم.

كما أظهَرَتِ النّتائجُ الى عَدَمَ وجودِ فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في دور المعلمين في تطوير سُبُلِ لتعزيزالهوية الوطنية تُعْزَى لمتغيّر المادّة التي يُدرّسها المعلّم.

ترى الباحثة أنّ المعلمين والمعلمات –على اختلاف المواد التي يدرسونها-يرون أن الكتاب هو المحرك الرئيس في العملية التعليمية، وأن جميع المواد تخضع لنفس المظلة التربوية ونفس التعليمات، وأن هذه المواد (التاريخ والجغرافية، واللغة العربية، والتربية الدينية الإسلامية) لا تنفصل بمضمونها عن مقومات الهوية الوطنية، مِمّا شكّل لدى المعلمين رؤية واضحة حول أن المساس بمضامين هذه المقومات هو محاولة لتذويب الهوية الوطنية الفلسطينية للطلبة المقدسيين.وأن كل معلم مهما اختلفت المادة التعليمية التي يدرسها على عاتقه دور مهم في تعزيز الهوية الوطنية للطلبة.

وتتفق النتيجة مع دراسة العنزي (2017) حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

مناقشة سؤال الدراسة الفرعي السابع: ما المجالات/العناصر التي شملها التغيير في كتابِ جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصّفّ العاشر وأشكالها في المنهاج الفلسطيني المُحرّف من قبل الرقابة الاسرائيلية في وزارة المعارف وبلدية القدس؟

أظهَرَتِ النّتائجُ أنّ التغيير في كتاب (جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر) للصّفّ العاشر تركّز بشكل أساسيّ في مجالات/عناصر: الوعي بالتّاريخ الوطنيّ والموروث الثّقافيّ بنسبة (35.2%)، ثمّ تقدير أهمّيّة فلسطين الجغرافيّة والطّبيعيّة بنسبة (27.3%)، وأنّ إجراءات التغيير بأشكالها المختلفة (التّحريف، والطّمس، والاستبدال) قد مسّت العناصر الرّئيسة في تحديد الهُويّة الوطنيّة والثّقافيّة والدّينيّة للطّلبة الفلسطينيّينَ.

وكشفتْ نتائجُ المقابلة أنَّ هناك مجموعة من العناوين والمضامين تسعى سلطة الاحتلال الإسرائيلي على تغييرها تمثلت بـ "عدم التّطرُّق لموضوع النّكبة كسبب رئيس للهجرة القسريّة للفلسطينيّينَ" بنسبة (16%) تَبِعَها: "حذف الدّروس التي تتعلّق بالجهاد والمشاركة في تكوين المجتمع الإسلاميّ" بنسبة (8%).

وخلصت الباحثة أن النتيجة المتمثلة بتغيير مضامين كتاب جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصف العاشر في الوعي بالتاريخ الوطني والموروث الثقافي وتقدير أهمية فلسطين الجغرافية والطبيعية يعود لمحاولة سلطة الاحتلال الإسرائيلي بتفريغ الطّلبة من انتمائهم ومن المفاهيم الوطنيّة وتضليلهم بتاريخ فِلَسطينَ ودلالاتها الوطنية، وتعزو الباحثة عدم تركيز المنهاج الفلسطيني المُحرّف على أن النكبة هي السبب الرئيس في الهجرة القسرية للشعب الفلسطيني باعتبارها تتعارض مع سياسة سلطة الاحتلال الإسرائيلي التي تحاول أن تخفي جريمة التطهير العرقي بحق الفِلَسطينيّينَ عام 1948م، وطردهم من أرضهم قسرًا، واستبدال ذلك في المناهج بشرعية قيام إسرائيل أو تجاهل ذكرها؛ لأنّ النّكبة تُعَدُّ مرحلةً مفصليّة ومسألة سياسية في تاريخ الشّعب الفِلَسطينيّ، ولا يمكن إنكارها، بينما بالنسبة لحذف المنهاج الفلسطيني المُحرّف الدّروس التي تتعلّق بالجهاد والمشاركة في تكوين المجتمع الإسلاميّ كان سببه حرص سلطة الاحتلال الإسرائيلي على إفقاد الطلبة لِقِيَم المُقاوَمَةِ وقيم الدّفاع عن أرضهم وعِرضهم، باعتبار أنَّ مصطلح الجهاد يُعَدُّ مفهومًا إرهابيًّا ويتنافى مع شروط الحياة السلمية، وهي محاولة لتجريد الطلبة من حقوقهم وأرضهم دون أيّة مقاومة.

تتفق النتيجة مع دراسة أبو غزالة (2021) ودراسة جانم (2019) ودراسة عليان (Alayan, 2018) ودراسة أبو جابر (2017) ودراسة أمارة وآخرون (2014) حول أن المنهاج الفلسطيني المُحرّف قد طرأ عليه تغييرات في مضامينه تمثلت بالحذف والتغيير والتحريف والاستبدال، ومحو الرموز الوطنية، وتَزوير التَّاريخِ واستِعراضِ رواياتٍ تَتَناقَضُ مَعَ التَّاريخِ الفِلَسطينيّ وهُوِيَّتِهِ وثَقافَتِهِ.

مناقشة سؤال الدراسة الفرعي الثامن: كيف يؤثّر التغيير في جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر كتاب للصَّفِّ العاشر الأساسي في الهُويّة الوطنيّة للطّلبة المقدسيّينَ مِن خِلالِ تحليلِ العناصر الوطنيّة لِمُحتَوَى الكِتابِ المَدْرَسِيّ؟

كَشفت النّتائج أن هدف التغيير في كتاب جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر الذي أجرته سلطة الاحتلال الإسرائيلي في مدينة القدس هو تشويه الثقافة الوطنية والقومية والدينية للطّلبة المقدسيين، وإبعادهم عن الرواية الوطنية والسردية الفلسطينية التاريخيّة، ومحاولة طمسها من خلال

تغيير المناهج عبر نصوص وفقرات ومعلومات تدعم الرواية الصهيونية وإحلالها لمسح عقول الطلبة الفلسطينيين وتدجينها بما يعني استلاب الفكر وطمس الهوية.

وخلصت الباحثة أن التأثير الواضح للتغيير في كتاب جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصف العاشر على الهوية الوطنية؛ هي منهجية سياسية وتربوية تتبعها سلطة الاحتلال الإسرائيلي للمساس بمقومات الهوية الوطنية الفلسطينية وإضعافها مع الوقت، وتدجيج الحقائق المُزيفة في تاريخ فلسطين التي تدعم الروايات الصهيونية لتضليل الطلبة حول أحقيتهم بالأرض والخنوع للأمر الواقع الذي يؤول إلى عدم المطالبة بالحقوق الوطنية.

وتتفق النتيجة مع دراسة جانم (2019) ودراسة أبو جابر (2017) ودراسة خطيب (2012) حول أن هدف التغيير هو تذويب الثقافة الفلسطينية وإضعاف الانتماء والولاء، وتتفق النّتيجةُ أيضًا مع نظريّة الصّراع؛ نظرًا لما تقوم به سلطة الاحتلال الإسرائيلي من تغيير في محتوى المنهاج بهدف إقصاء الهوية الوطنية الفلسطينية واستبدالها بالتّطلّعات الإسرائيليّة من عمليّات تهويد وتجهيل وإفراغ الطّلبة من المضامين الوطنيّة.

مناقشة سؤال الدّراسة الفرعيّ التاسع: ما العلاقة بين تغيير محتوى كتاب جغرافيّة فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصَّفِّ العاشر ومحتوى كراس (شذرات من التاريخ) لحل أسئلة مقترحة لامتحان البجروت في مادة التاريخ للصّفوف من العاشر حتى الثّاني عَشَرَ الذي يتقدَّم له بعض الطّلبة الفِلَسطينيّينَ في مدينة القدس؟

كشفت النتائج عن وجود علاقة في تغيير محتوى كتاب جغرافية فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصف العاشر ومحتوى كراس (شذرات من التاريخ) لحل أسئلة مقترحة لامتحان البجروت في مادة التاريخ للصفوف من العاشر حتى الثاني عشر في إضعاف الوعي الوطني الفلسطيني والهوية الوطنية والثقافية في مضامينها، وإظهار معاناة اليهود في أوروبا وتعزيز الرواية الصهيونية في فلسطين؛ لتكون بديلاً عن الرّواية الوطنيّة الفلسطينيّة.

وخلصت الباحثة أنّ عمليّة التغيير تخدم المصلحة والرواية الصهيونية على حساب الرّواية الوطنيّة الفلسطينيّة؛ الأمرُ الذي يقلّل من درجة تعزيز الهُويّة الوطنيّة في المنهاج الإسرائيليّ وخصوصًا أنّ الكراس يتضمن مضامين مخالفة للرواية الفلسطينية ويميل لإلزام الطلبة بقبول الهُويّة الوطنيّة الإسرائيليّة.

تتفق النتيجة مع دراسة أبو غزالة (2021) ودراسة الوافي (2021) ودراسة جانم (2019) ودراسة أبو جابر (2017) ودراسة مصاروة (2014) حول وجود تحريف بالمنهاج وعدم الاهتمام بالهوية الوطنية الفلسطينية واستعراض روايات تتناقض مع التاريخ الفلسطيني وهويته وثقافته، كما تتفق النّتيجة مع نظريّة الصّراع من خلال هيمنة سلطة الاحتلال الإسرائيلي في إعدادها لأسئلة

محتوى البجروت وتغييرها للمنهاج الفلسطيني متجاهلةً مقومات الهوية الوطنية الفلسطينية وتعزيزها للرواية الإسرائيلية.

التّوصيات

في ضوء نتائج الدّراسة تُوْصِيْ الباحثة بما يأتي:

- اتِّخاذُ وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إجراءاتٍ وِقائِيَّةً وَفْقَ قَوانينَ دوليّةٍ لحماية المنهاج الفلسطيني من تدخل سلطة الاحتلال الإسرائيلي، والمحافظة على قصص التاريخ الفلسطيني في المناهج التعليمية لتعزيز الهوية الوطنية.
- انشاء وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منصة الكترونية فلسطينية تعرض فيها فيديوهات وأنشطة وأوراق عمل حول القضية الفلسطينية دون قيود، وتوجيه المعلم الطلبة لاستخدامها لتعزيز مقومات الهوية الوطنية لديهم.
- تعزيز المعلمين لمضامين الهوية الوطنية التاريخية والجغرافية للطلبة المقدسيين من خلال أنشطة وفعاليات صفية واللاصفية لتعزيز روح الدفاع عن المقدسات ولتركيز على رواية النضال الفلسطيني على مرّ التاريخ في المناهج التعليمية من خلال اتباع المنهج الخفي. وتداول خارطة فلسطين التاريخية في المنهاج الفلسطيني المُحرّف والمنهاج الإسرائيلي.
- توعية المعلمين للطلبة بالقضايا المفصلية والسياسية في تاريخ فلسطين مثل النكبة، من خلال تصحيح التاريخ المزور المتضمن في المنهاج الفلسطيني المُحرّف والمنهاج الإسرائيلي، وتعزيز عمل أبحاث علمية، والتشجيع على استخدام التفكير الناقد وعمل رحل مدرسية للقرى المهجرة.
- تغيير المعلمين توجهات الطلبة حول اعتبار اللغة العربية لغة تواصل، وتنمية معارفهم حول فهم دلالات النصوص من منطلق رمزية التجربة الفلسطينية، وذلك من خلال توظيف الإستراتيجيات التعليمية القائمة على مستويات التفكير العليا، وحماية اللغة العربية من خلال اتباع سياسات من قِبل المعلمين تمنع الطلبة من استخدام المفردات الدخيلة والعبرية في دروسهم وفي حياتهم اليومية.
- تعزيز دور المؤسسات المجتمعية لصمود المدارس في القدس الشرقية التي تستخدم المنهاج الفلسطيني من خلال الدعم المالي، وتوعية المديرين لعدم الانصياع للإغراءات سلطة الاحتلال الإسرائيلي الهادفة لتغيير المنهاج من خلال عقد ندوات توعوية بشكل دوري.
- إسهام المُؤَسَّسات المجتمعيّة في مساعدة المعلّمينَ في بناء أنشطة وفعاليات تُعَزّزُ الثّقافةَ الوطنيّة والقوميّة والدّينيّة وتعزيز الرّواية الوطنيّة الفِلَسطينية للطّلبة من خلال ندوات ودورات تعليمية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية

إبراهيم، أنيس. (1989). *المعجم الوسيط* (الجزء 2). إسطنبول، دار الدعوة.

أبو جابر، إبراهيم. (2017، آذار 14). *فرض المنهاج التعليمي الإسرائيلي على مدارس القدس يعزز المواطنة والسيادة الإسرائيلية على المدينة*[جلسة مؤتمر]. مؤتمر القدس في المشهد الفلسطيني، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو عصبة، خالد. (2022). *التربية والتعليم في المجتمع العربي ما بين الواقع واستشراف المستقبل*. حيفا، مكتبة كل شيء.

أبو غزالة، نبيلة. (2021). *أسرلة المناهج وأثرها على الثقافة الوطنية لدى سكان مدينة القدس: حالة معلمي مدارس القدس*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو فارة، يوسف، والسويطي، شبلي. (2021). تحديات إدارة قطاع التعليم العام في مدينة القدس الشرقية المحتلة. *مجلة جامعة الأزهر*، 23 (2)، 201-238.

اتفاقية جنيف الرابعة بشأن حماية الأشخاص المدنيين في وقت الحرب المؤرخة في 12 أب/أغسطس 1949.

الأشهب، اعتدال. (10 كانون الثاني، 2009). *مقاومة التهويد الثقافي والتربوي في مدينة القدس*[جلسة مؤتمر]. المؤتمر الوطني الشعبي للقدس، منظمة التحرير الفلسطينية، القدس، فلسطين.

الأقرع، مروان. (2020). المدارس العثمانية ودورها في العملية العلمية في بيت المقدس (1874-2019). *مجلة دراسات بيت المقدس*، 20 (1)، 103-118.

أمارة، هبة؛ وعطاالله، إلياس؛ وشحادة، إمطانس؛ ومنصور، جوني؛ وظاهر-ناشف، سهاد؛ والصالح، نبيل؛ وبشير، نبيه. (2014). *المغيبون: قراه نقدية لكتب المناهج الإسرائيلية في المدارس العربية الثانوية*. حيفا، مؤسسة التعاون.

برو، محمد، وموني، دليلة. (2015). المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل. *مجلة* ASJP، 6 (1)، 151-186.

بلدية أورشاليم القدس. (2022). *مدارس شرقي القدس*. بلدية أورشليم القدس. روجعت بتاريخ: 2022/3/23، من الموقع: https://www.jerusalem.muni.il/.

البشتاوي، محمد. (21-23 مارس، 2008). *الهوية الوطنية في مئة عام (1907-2007)* [جلسة مؤتمر]. مؤتمر الهوية الفلسطينية -إلى أين؟، مركز دراسات التراث والمجتمع الفلسطيني في جمعية إنعاش الاسرة، البيرة، فلسطين.

البصيص، خالد. (2004). *التدريس العلمي والشفاف بمقارنة الكفاءات والأهداف*. الجزائر، دار التنوير للنشر والتوزيع.

بو معروف، نسيمة ، وساعد، شفيق. (2018). تطوير المناهج التربوية. *دفاتر المخبر*، العدد 17، 25-46.

الترهوني، صالحة، وساسي، أمنة. (2020). دور المناهج التربوية – التعليمية في تأصيل الهوية الوطنية: دراسة تحليلية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، 2 (5)، 219–237.

التويجري، عبد العزيز. (2015). *الثقافة العربية والثقافات الأخرى* (ط.2). منشورات المنظمة

الجابري، محمد. (29 أذار، 2010). *الهوية العربية: من صحيفة النبي إلى تفكك الخلافة العباسية*. جريدة الاتحاد الاشتراكي. روجعت بتاريخ 2022/4/7، من الموقع: http://www.aljabriabed.net/conceptislamiques_9.htm

الجابري، محمد. (2007). المسألة الثقافية في الوطن العربي منذ الخمسينات. *مجلة المستقبل العربي*، 30 (346)، 6-24.

جانم، هالة. (2019). *أثر المناهج التعليمية الإسرائيلية على الهوية الوطنية لدى فلسطيني الداخل*. نابلس، *جامعة النجاح الوطنية*.

جبريل، سمير. (2014). *واقع المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي*. القدس، مديرية التربية والتعليم.

الجدبة، فوزي. (2011). الاستيطان الإسرائيلي في شرقي القدس 1967-2009 دراسة في الجغرافية السياسية. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، 15(2)، 99-127.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (3 آذار، 2022). *توزيع معلمي المدارس في فلسطين حسب الجهة المشرفة والمنطقة والمحافظة للأعوام الدراسية*. الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2021). *كتاب فلسطين الإحصائي السنوي*. رام الله، الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.

الجوابرة، فاطمة. (2010). دور المدرسة في تعزيز الهوية الثقافية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ظل تحديات العصر. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 2 (74)، 106-125.

الحافي، محمد، وطبيل، أدهم. (2017). دور النخبة السياسية في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، *مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث*، 2 (1)، 143-174.

حجاوي، سلافة. (2001). مقدمات الهوية الوطنية الفلسطينية وإشكالياتها. *مجلة رؤية*، العدد (10)، 36-43.

حواشين، مفيد. (2005). *خصائص واحتياجات الطفولة المبكرة*. عمان، دار الفكر.

خصاونة، أسماء. (2020). مدارس القدس الشريف في سجلات المحاكم الشرعية 1163-1111ه /1750-1700م"دراسة وثائقية". *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية*، 28 (2)، 66-100.

خطيب، أسامة. (2012). *مناهج الانسانيات والعلوم الاجتماعية في مدارس قرية برطعة _تحولات الهوية الوطنية الفلسطينية*. رام الله، جامعة بيرزيت.

الخطيب، محمد، وربايعة، إبراهيم. (2014). لمحات عن مدارس القدس من خلال سجل محكمة القدس الشرعية العثمانية رقم (152) يعود إلى تاريخ (13 صفر 1067ه /1كانون الأول 1656م-16 تشرين الثاني 1657م). *مجلة الشارقة*، 11 (1)، 107-138.

الخوجا، عاصم. (20 حزيران،2014). *الاستعمار الفكري وصراع الحداثة في العالم العربي*. العربي الجديد. روجعت بتاريخ 2022/4/2، من الموقع: https://www.alaraby.co.uk/

الداوي، عبد الرازق. (2013). *في الثقافة والخطاب عن حرب الثقافات: حوار الهويات الوطنية في زمن العولمة*. بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

رجب، إيمان. (2011). الهوية أم المصلحة: ما الذي يتحكم في علاقات الدول الخارجية. *مجلة السياسة الدولية*، 47 (186)، 5-25.

الرشيدي، عبد الرحمن. (2021). دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من وجهة نظرهم. *مجلة بحوث التربية النوعية*، العدد 61، 53-73.

زارع، ساجد، وزماني، محسن. (2021). الهوية الدينية وتجلياتها في كتب العربية المدرسية في إيران. *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*، 5 (2)، 263-286.

الزاملي، يحيى. (2017). *تقويم مقرر المواد الاجتماعية للصف الخامس الأساسي في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية(NCSS)*[رسالة ماجستير]. الجامعة الإسلامية، غزة.

زايد، أحمد. (2006). *سيكولوجية العلاقات بين الجماعات: قضايا في الهوية الاجتماعية وتصنيف الذات*.الكويت،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

زروقي، توفيق، وزارعي، بسمة. (2018). دور المدرسة في تنمية القيم التربوية الصحية للابناء. *مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية*،11 (2)، 78-98.

الزكي، علي. (16 كانون الأول،2009). *العراق ما بين مفهومي الوطنية والقومية وفقدان الهوية*. وكالة أنباء براثا، روجعت بتاريخ:2022/2/5، من الموقع: http://burathanews.com/arabic/articles/82506

زهد، رهام. (2016). *تاثير السياسة التعليمية على الوعي العام للشباب الفلسطيني في مدار س شرق القدس*[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة النجاح الوطنية.

سافطري، مائدة. (2017). *تحليل محتوى الكتاب التعليمي (كتاب التدريب دروس اللغة العربية التمهيدية منهج متكامل لفهم وترقية المفردات) وفق المنهج المتكامل*[رسالة ماجستير]. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا.

سرور، إيمان. (13 أيار، 2017). *المناهج الدراسية...عماد تنمية المجتمع وتشكيل الهوية*. صحيفة الخليج، رُوجعت بتاريخ 2022/5/8، من الموقع: https://www.alkhaleej.ae/

سعد الدين، نادية. (1 شباط، 2020). *التعليم في القدس. منفذ الاحتلال لتهويد المدينة*. جريدة الغد، رُوجعت بتاريخ 2022/3/13، من الموقع: https://alghad.com/

سليمان، شريفة. (2016). استخدام الاتصال الحكومي في تعزيز الهوية الوطنية. *مجلة شؤون اجتماعية*، 33 (130)، 43-85.

سمارة، أحلام، وأبو بكر، فادي. (2017). *مستقبل الحراك الشعبي في ضوء معركة البوابات الالكترونية*. رام الله، مسارات- المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية.

السمان، ديما. (2018). *التعليم في القدس المحتلة تحد وصمود: معركة المناهج الفلسطينية معركة تاريخ وثقافة*. أبو ديس، جامعة القدس.

السمان، ديما. (2016). *التعليم في القدس والاعتداء على المناهج الفلسطينية*. فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي.

سيد، عصام. (2020). لماذا تحليل المحتوى؟ *المجلة التربوية*، العدد 78، 618-628.

الشدوح، وليد. (2016). درجة مساهمة عمادة شؤون الطلبة في جامعة جرش في تنمية وتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة انفسهم. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، 17 (1)، 695-721.

صالح، بصري؛ وزيد، ثروت؛ والأستاذ، محمود؛ والحسيني، عارف؛ ومناصرة، علي؛ والنخالة، سمية. (2016). *وثيقة الإطار العام للمنهاج الفلسطينية المطوّرة*. فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي.

صنوبر، رزان. (2017). *تحليل محتوى كتب التاريخ للمرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني في ضوء منظومة القيم الأخلاقية والسياسية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

صيام، دارين. (2018). *الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل، الخليل.

ضيف الأزهر، وزيدان، جميلة. (2016). نقد نظرية الصراع واسقاطها على الواقع العربي. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، 4 (6)، 188-196.

عبد ربه، عبير؛ والسفياني، صالحة؛ والرفاعي، دعاء؛ ومحمد، رحاب؛ وعبد المقصود، رشا.(2021). تصور مقترح لتعزيز قيم المواطنة الرقمية والهوية الوطنية باستخدام تكنولوجيا ثلاثية الأبعاد لأطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة بحوث التربية النوعية*. العدد 60، 1-37.

عبد الرحمن، برهان. (2010). دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين (جامعة النجاح أنموذجا) [رسالة ماجستير]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عبد الوهاب، علي. (2021) الهوية الوطنية ومناهج التاريخ. *مجلة كلية التربية ببنها*، العدد 126، 207-220.

عبيدات، راسم. (28 حزيران،2012). *الهدف صهينة وأسرلة التعليم الفلسطيني*. مفتاح، روجعت بتاريخ2022/4/5، من الموقع:
http://www.miftah.org/arabic/Display.cfm?DocId=13887&CategoryId

عظمة، عزيز. (2020). *أزمة التاريخ: مباحث في كتابة التاريخ* الإسلامي (ترجمة: علي رزق). بيروت، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

العقون، صالح، والأبرش، محمود. (2019). آليات تعزيز الهوية الوطنية. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، 3 (1)، 31–41.

علي، حاج. (2016). *الإجراءات الإسرائيلية في القدس الشرقية من أوسلو 1993-2015م وتأثيرها على مستقبل التسوية*. رام الله، شركة دار الأدب للطباعة والاستثمار.

العلي، نادية. (2002). *الحركة النسائية المصرية العلمانية والنوع والدولة في الشرق الأوسط* (ترجمة: مصطفى رياض). مصر، المجلس الأعلى للثقافة.

عليان، نسرين. (2016). *التعليم في القدس*. القدس، الجمعية الفلسطينية الأكاديمية للشؤون الدولية.

عليان، سميرة. (17 آذار، 2018). *المنهاج الإسرائيلي كأداة لإحكام السيطرة على جهاز التعليم في القدس*. عرب 48، روجعت بتاريخ 2022/3/24، من الموقع:
/https://www.arab48.com

العنزي، محمد. (2017). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المشرفين التربويين. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 33 (1)، 151-185.

العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة، للأمم المتحدة 2200 ألف (د-21) المؤرخ في 16 كانون الأول/ديسمبر 1966، تاريخ بدء النفاذ: 3 كانون الثاني/يناير 1976، وفقا للمادة 27.

عوايص، إيهاب. (20-22 نيسان، 2016). *تباين الهوية الوطنية في الإعلام التلفزيوني الفلسطيني*[جلسة مؤتمر]. مؤتمر الإعلام ورهان التنمية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز بفاس، فاس، المغرب.

العيسى، إيناس. (2021). اتجاهات أولياء الأمور في مدينة القدس نحو تدريس المناهج غير الفلسطينية الإسرائيلية، والبريطانية، والأمريكية، والألمانية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5 (23)، 18-24.

العيسى، إيناس. (2019). العوامل المجتمعية المؤثرة في التعليم بفلسطين عامة والقدس خاصة: من العهد العثماني وحتى انتفاضة الأقصى. *مجلة العلوم القانونية والسياسية*، العدد (3-4)، 183-237.

الغامدي، علي، وعلي، علي. (2015). دور معلم التربية الإسلامية في تعزيز قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية*، 34 (165)، 785-812.

غرغوط، عاتكة، وبن وزة، خديجة. (2018). العلاقة بين الهوية الوطنية والمواطنة. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، العدد 5، 75-92.

غنايم، مهنى. (25-26 نيسان، 2018). *السياسة التعليمية والطبقية والمواطنة*[جلسة مؤتمر]. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة، جامعة سوهاج، مصر.

فاخوري، حنين. (2016). *سيكولوجيا أدب وتربية الأطفال*. الأردن، اليازوري للنشر والتوزيع.

فضلون، الزهراء. (2018). مساهمة الأسرة في تنمية قيم المواطنة عند الطفل. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، العدد 7، 266-277.

قويدر، منال. (2020). درجة التحديات التي يواجهها تحديث المنهاج الفلسطيني الجديد في ضوء التحريض الإسرائيلي من وجهة نظر المشرفين وسبل التغلب عليها. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، 14 (1)، 1-31.

القيق، زيد. (5 كانون الأول،2019). *ما تبعات إغلاق مكتب مديرية التربية والتعليم بالقدس؟* جريدة القدس، روجعت بتاريخ 2022/7/19، من الموقع:
https://www.rmix.ps/news/241102.html

كبها، يحيى، وحسين، أحمد. (2018). السياسات التعليمية الإسرائيلية وتأثيرها على الهوية الثقافية لفلسطيني الداخل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الانسانية والاجتماعية*، العدد (45)، 117-132.

كناعنة، شريف. (2011). *دراسات في الثقافة والتراث والهوية*. رام الله، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

الكناني، عايد. (2014). *مقدمة في الإحصاء*. الأردن، اليازوري للنشر والتوزيع.

محسن، رامي. (2019). *نحو مواجهة أسرلة التعليم بمدينة القدس المحتلة*. رام الله، مسارات-المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية.

محمد، إبراهيم. (2020، تشرين الثاني 21). *أسرلة التعليم في القدس لتشويه الهوية الفلسطينية وطمسها*. حفريات، روجعت بتاريخ 2022/4/6، من الموقع: https://hafryat.com/

المراغي، عبير. (2013). *تأثير الهوية الفلسطينية على الهوية الفلسطينية (التراث الشعبي أنموذجا)*[رسالة ماجستير في العلوم السياسية]. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.

المسعودي، مها. (2021). قيم الهوية الوطنية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية في مجتمع شمال سيناء وسبل تنميتها. *مجلة كلية التربية الإسماعيلية*، العدد (49)، ص18-40.

مصاروة، إيمان. (2014). *أثر الاحتلال الإسرائيلي على التعليم في القدس*. البيرة، وزارة الثقافة الفلسطينية.

مطر، علاء. (2-3 كانون الأول، 2016). *واقع الحق في التعليم العام في القدس المحتلة كتحديات وافاق*[جلسة مؤتمر]. المؤتمر الدولي الثالث عشر-فلسطين قضية وحق، مركز جيل البحث العلمي، طرابلس، لبنان.

المغذوي، عادل. (2020). دور المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في تعزيز مفهوم الوحدة الوطنية: دراسة تحليلية في ضوء وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الاسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، العدد (2)، 195-272.

مغربي، فؤاد. (17- 18كانون الثاني، 2013). *ملاحظات حول الهوية الفلسطينية*[جلسة مؤتمر]. سلسلة وقائع المؤتمر السنوي الثاني بعنوان: التجمعات الفلسطينية وتمثيلاتها ومستقبل القضية الفلسطينية، مسارات- المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات الاستراتيجية، رام الله، فلسطين.

مناسكنا، أرنا. (2019). *تحليل المحتوى الثقافي للكتاب التعليمي "العربية للحياة" وتطبيقه في برنامج المكثف لتعليم اللغة العربية*[رسالة ماجستير]. جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج، إندونيسيا.

منصور، جوني. (29 أيلول، 2020). *هكذا تسيطر اسرائيل على تعليم المقدسيين*. فسحة-عرب 48، روجعت بتاريخ 2022/3/24، من الموقع: www.arab48.com

موسى، إيناس. (2021). تحليل محتوى كتاب الاجتماعيات للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير العالمية للكتاب المدرسي. *المجلة الليبية العالمية*، العدد 52، 1-27.

الموسى، عبد الله. (2010). المنهج الخفي: نشأته، مفهومه، فلسفته، مكوناته، تطبيقاته، مخاطره. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية*، 12 (1)، 97-114.

المومني، هيام؛ والمومني، محمد؛ والربضي، إنصاف. (2013). دور منهاج التربية الوطنية في جامعة البلقاء في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر الطلبة. *مجلة التربية*، العدد 153، 1-33.

ميعاري، محمود. (2014). *مناهج التعليم العربي في إسرائيل. دراسات نقدية في مناهج اللغة العربية، والتاريخ، والجغرافيا، والمدنيات*. الناصرة، المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة قضايا التعليم العربي.

الندابي، طلال. (2018). *أثر الهوية الوطنية على السياسة الخارجية لسلطنة عُمان (1970-2016)*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

نصار، عصام، والخالدي، رشيد. (1998). الهوية الفلسطينية تكوين الوعي الوطني المعاصر. *مجلة السياسة الفلسطينية*، 4 (18)، 184-188.

نصر الله، عمر. (2011). *صعوبات التعلم ومشكلات اللغة طبيعتها*. عمّان، دار وائل للنشر.

النمري، طاهر. (2014). أطفال القدس وحقهم في التعليم سوي. *مجلة شؤون تنموية*، 13 (9)، 66-98.

الوافي، عبد الله. (12-13 كانون الأول،2021). *دور الإذاعات المدرسية والمنهاج التعليمية في تعزيز مفاهيم الهوية الوطنية*[جلسة مؤتمر]. المؤتمر العلمي الثالث لكلية الآداب جامعة الزاوية، جامعة الزاوية، ليبيا.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2022).الاستراتيجيات القطاعية للتعليم. .فلسطين، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

وطفة، علي. (2013). *الأداء الأيدولوجية للمدرسة في منظور بيير بورديو. العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة*. الجزائر، دار المعرفة.

وطفة، علي. (22-24 تشرين الثاني 2005). *الهوية العربية والتحديات الثقافية للعولمة: دور التربية العربية في بناء هوية عربية متجددة*[جلسة مؤتمر]. مؤتمر كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

وكالة الإنباء والمعلومات الفلسطينية (2022). *واقع التعليم في مدينة القدس والاحتلال*. وكالة الإنباء والمعلومات الفلسطينية، روجعت بتاريخ 2022/2/18، من الموقع:
https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=VUxGjia28071002982aVUxGji

المراجع باللغة الانجليزية

Abbasi, M. (2013). The Education System in East Jerusalem during the Period of Jordanian Rule, 1948-1967. *J. Pol. & L.*, *6*, 174.

Abu-Saad, I. (2019). Palestinian education in the Israeli settler state: Divide, rule and control. *Settler Colonial Studies*, *9* (1), 96-116.

Adams, P. (2014). *Policy and education*. Routledge.

Adwan, S., Bar-Tal, D., & Wexler, B. (2016). Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study. *Political Psychology*, 37 (2), 201-217.

Agbaria, A. (2017). The new face of control: Arab education under neoliberal policy. *Israel and its Palestinian citizens: Ethnic privilege and equal citizenship*, 299-335.

Akagawa, N. (2014). *Heritage Conservation and Japan's Cultural Diplomacy: Heritage, National Identity and National Interest*. Routledge.

Alayan, S. (2018). *Education in East Jerusalem: Occupation, political power, and struggle*. Routledge.

Al-Hoorie, A., Hiver, P., Kim, T., & De Costa, P. (2021). The identity crisis in language motivation research. *Journal of Language and Social Psychology*, 40 (1), 136-153.

Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, *6* (33), 125-128.

Andarvazh, M. R., Afshar, L., & Yazdani, S. (2017). Hidden curriculum: An analytical definition. *Journal of Medical education, 16* (4).

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.

Asad, M. M., Rind, A. A., & Abdulmuhsin, A. A. (2021). Impact of transformational leadership on educational institutes culture: a quantitative study in the context of Pakistan. *International Journal of Organizational Analysis*, *30*(5), 1235-1250.

Bartos, O., Wehr, P. (2002). *Using conflict theory*. Cambridge University Press.

Baytiyeh, H. (2017). Has the educational system in Lebanon contributed to the growing sectarian divisions? *Education and Urban Society*, *49* (5), 546-559.

Bell, L. A. (2020). *Education Policy: Development and Enactment—The Case of Human Capital*. In Handbook of Education Policy Studies (pp. 31-51). Springer, Singapore.

Brooks, C. (2016). *Teacher subject identity in professional practice: Teaching with a professional compass*. Routledge.

Büssow, J. (2011). *Hamidian Palestine: politics and society in the district of Jerusalem 1872-1908* (Vol. 46). Brill.

Campus. (2022). *About Israeli Bagrut*. Checked on 4-4-2022 from the site: https://campus-studies.co.il/bagrut/about-israeli-bagrut/

Collins, R. (2016). *Culture, communication, and national identity*. University of Toronto Press.

Cox, S. (2009). *Resistence, Collaboration and the Crisis of Palestinian Identity. Ramallah: Society of Inash El Usra*, Centerfor the study of Palestinian Heritage.

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change, 21* (3), 431-441.

Dewantara, J. A., Efriani, E., Sulistyarini, S., & Prasetiyo, W. H. (2020). Optimization of Character Education Through Community Participation Around the School Environment (Case Study in Lab School Junior High School Bandung). *JED (Jurnal Etika Demokrasi), 5* (1), 53-66.

Donnelly, M., & Evans, C. (2016). Framing the geographies of higher education participation: Schools, place, and national identity. *British Educational Research Journal*, 42 (1), 74-92.

Durrani, N., Dunne, M. (2010). Curriculum and national identity: Exploring the links between religion and nation in Pakistan. *Journal of Curriculum Studies,* 42 (2), 215-240.

Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.

Fraley, L. E. (2001). Strategic interdisciplinary relations between a natural science community and a psychology community: Part 2: Change versus circumvention. *The Behavior Analyst Today, 2* (4), 306.

Gergely, G., & Watson, J. S. (1999). Early socio-emotional development: Contingency perception and the social-biofeedback model. *Early social cognition: Understanding others in the first months of life*, *60,* 101-136.

Halabi, R. (2022). Civics curriculum in Arab schools: Teachers facing ethical and ideological dilemmas in the classroom. *The Curriculum Journal*, *33* (3), 396-409.

Harman, G. (2004). New directions in internationalizing higher education: Australia's development as an exporter of higher education services. *Higher Education Policy*, *17* (1), 101-120.

Hogg, M. (2016). *Social identity theory. In Understanding peace and conflict through social identity theory* (pp. 3-17). Springer, Cham.

Hornsey, M. (2008). Social identity theory and self-categorization theory: A historical review. *Social and personality psychology compass*, *2* (1), 204-222.

Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gill, S., &Awal, N. (2012). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 443-450.

Jacobson, A. (2011). *From empire to empire: Jerusalem between Ottoman and British rule*. Syracuse University Press.

Jenkins, R. (2014). *Social identity*. UK, Routledge.

Khojasteh, F., Osareh, A., Hajiani, E., & Araghieh, A. (2021). Investigating the Challenges of National Identity in Iran's Secondary School Curriculum. *Quarterly Journal of Management and Leadership Studies in Educational Organizations*, 1 (2), 29-51.

Kite, M., & Whitley Jr, B. (2010). *The psychology of prejudice anddiscrimination* , Belmont: CA, Wadsworth Cengage Learning.

Klein-Gardner, S. S., Johnston, M. E., & Benson, L. (2012). Impact of RET teacher-developed curriculum units on classroom experiences for teachers and students. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, *2* (2), 4.

Kovner, B., & Shalhoub-Kevorkian, N. (2018). Children, human rights organisations, and the law under occupation: the case of Palestinian children in East Jerusalem. *The International Journal of Human Rights*, *22* (5), 616-639.

Lefa, B. (2014). The Piaget theory of cognitive development: an educational implication. *Educational psychology*, *1* (1), 1-8.

Liu, J., László, J. (2007). *A narrative theory of history and identity. In Social representations and identity (pp. 85-107).* Palgrave Macmillan, New York.

Lopez, C., Márquez, M. (2021). Proud but ashamed: narratives and moral emotions about the troubled national past in Spain. *International Journal of Heritage Studies*, 27 (2), 200-215.

Mahfud, C. (2019). Evaluation of Islamic education curriculum policy in Indonesia. *Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar Dan Pembelajaran*, *9* (1), 34-43.

Masita, E. (2021). *The conceptualization of indonesian national identity in English teaching curriculum in Indonesia* (Doctoral dissertation, Doktor Kependidikan).

Masud, M. (2018). Authoritarian claims to legitimacy: Syria's education under the regime of Bashar al-Assad. *Mediterranean Studies*, *26* (1), 80-111.

McCullough Chavis, A. (2011). Social learning theory and behavioral therapy: Considering human behaviors within the social and cultural context of individuals and families. *Social Work in Public Health*, *26* (5), 471-481.

McLeod, S. (2008). *Social identity theory. Simply psychology*. Revised on 2/5/2022, from the site: https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.

Morris, R. C. (2013). Identity salience and identity importance in identity theory. *Current Research in Social Psychology, 21*(8), 23-36.

Najim, M., & Al-Haj Ahmed, H. (2019). The Role of the Teacher in Promoting the Palestinian National Identity in the light of the New Palestinian Curricula. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 9* (1 Ver. I.).

Nuseibeh, R. A. (2015). *Political conflict and exclusion in Jerusalem: The provision of education and social services*. UK, Routledge.

O'Connor, K., Larkin, C., Nasasra, M., & Shanks, K. (2020). School choice and conflict narratives: representative bureaucracy at the street level in East Jerusalem. *Administration & Society*, 52 (4), 528-565.

Peled-Elhanan, N. (2013). *Palestine in Israeli school books: Ideology and propaganda in education*. Bloomsbury Publishing.

Rahayu, E., & Osman, S. (2020). The Boundary Crossing of Indonesian Out-of-Field Teachers. In *Preparing Indonesian Youth* (pp. 89-104). Brill.

Ramirez, J. (2020). *Approaches to the Study of Learning. In An Introduction to Theories of Learning* (pp. 15-29). Routledge.

Ropo, E. (2019). Curriculum for identity: Narrative negotiations in autobiography, learning and education. In Internationalizing curriculum studies (pp. 139-156). Palgrave Macmillan, Cham.

Smith, B. (1988). *Foundations of Gestalt theory*. Philosophia Resources Library

Smith, J. (2018). Identity and instrumentality: History in the Scottish school curriculum, 1992-2017. *Historical Encounters, 5* (1), 31-45.

Tajfel, edited by Henri (2010). *Social identity and intergroup*, Cambridge, Cambridge University Press.

Turner, J. C., Reynolds, K. J. (1987). A self-categorization theory. *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*.

Turner, J., Reynolds, K. (2011). *Self-categorization theory*. Handbook of theories in social psychology, 2 (1), 399-417.

Viennet, R., & Pont, B. (2017). Education policy implementation: A literature review and proposed framework.

Wettewa, V. (2015). *School Choice: The case of Sri Lankan International Schools.*

Wexler, L. (2009). The importance of identity, history, and culture in the wellbeing of indigenous youth. *The Journal of the History of Childhood and Youth*, *2* (2), 267-276.

Yair, G., & Alayan, S. (2009). Paralysis at the top of a roaring volcano: Israel and the schooling of Palestinians in East Jerusalem. *Comparative Education Review*, *53* (2), 235-257.

Zouaoui, A. (2020). Identity (re) construction and the culture of resistance in Algerian textbooks of French and English. In *Schools and National Identities in French-speaking Africa* (pp. 162-179). Routled

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1): الصورة الأولية لأداة الدراسة الأولى

الاستبانة

حضرة معلمي مدارس القدس المحترمين

تقوم الباحثة إجراء الدراسة الموسومة بـــ "**أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودور المعلم في تطوير سبل لتعزيزها** "، ونظرا لما نعهده فيكم من تعاون مثمر يسهم في إكمال متطلبات الدراسة، نأمل منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة. وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المخصص للإجابة. علمًا أن إجابتكم تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع امتنان الباحثة لحُسن التعاون الفعال

الباحثة: ميرفت أبو عصب

الجزء الأول: البيانات الأولية:

1)المهنة 1- معلم 2- معلمة

2) العمر 1- ( )من 20-29 2- ( )من 30-39 3- ( ) من 40 سنة فما فوق

3) المؤهل العلمي 1- ( ) بكالوريوس 2- ( ) ماجستير 3 - ( ) دكتوراه

4)سنوات الخبرة 1- ( )من 1 -4 سنوات 2- ( ) من 5-9 سنوات 3- ( ) 10 سنوات فما فوق

5) نوع المنهاج التعليمي 1- ( ) المنهاج الفلسطيني 2- ( ) المنهاج الفلسطيني المُحرّف 3- ( ) المنهاج الاسرائيلي

6) التخصص 1- ( ) العلوم الانسانية 2- ( )المواد العلمية 3- ( ) المواد اللامنهجية

- **الجزء الثاني: فقرات الاستبانة**

يرجى تفضلكم قراءة الفقرات بدقة والإجابة عنها عن طريق وضع إشارة (×) أمام المكان المخصص للإجابة وبما ترونه مناسبًا.

التسلسل	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: البعد التاريخي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية						
.1	تحتوي المناهج التعليمية على التسمية الحقيقية للأماكن الفلسطينية.					
.2	تحتوي المناهج التعليمية مفاهيم ومدلولات كفيلتان بتنمية الوعي الوطني لدى الطلبة.					
.3	تعزز المناهج التعليمية مفردات القضية الفلسطينية لدى الطلبة.					
.4	تنمي المناهج التعليمية لدى الطلبة الأهمية التاريخية والارث الحضاري لفلسطين.					
.5	دعمت المناهج التعليمية رواية تحرير الكفاح الفلسطيني على مر التاريخ.					
.6	تعزز المناهج التعليمية مفردات تبويب الرموز الوطنية والتاريخية الفلسطينية لدى الطلبة.					
.7	تؤدي المناهج التعليمية دور كبير في ترسيخ الهوية الوطنية لدى الطلبة.					

.8	تهدف المناهج التعليمية لتذويب المجتمع المقدسي في المجتمع الاسرائيلي.					
.9	تسهم المناهج التعليمية في توعية الطلبة بالتحديات والمشاكل التي تواجه الفلسطينيين في قضية الصراع الفلسطيني الاسرائيلي.					
المجال الثاني: البعد الديني للهوية الوطنية في المناهج التعليمية						
.10	تعزز المناهج التعليمية روح الرباط والدفاع عن المقدسات لدى الطلبة.					
.11	تسهم المناهج التعليمية في توطيد مكانة القدس الوطنية والدينية.					
.12	تعزز المناهج التعليمية مبادئ التسامح الديني بين ابناء الشعب.					
.13	تنمي المناهج التعلمية أهمية الالتزام بالعقود والاتفاقيات بين الشعوب.					
.14	تأكد المناهج التعليمية شرعية نضال الشعب الفلسطيني والحث على الجهاد من اجل الاستقلال من خلال الآيات القرآنية.					
المجال الثالث: البعد اللغوي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية						
.15	تنمي المناهج التعليمية استخدام الطلبة اللغة العربية الفصحى في كافة الجوانب العملية والتعليمية.					

.16	تثري المناهج التعليمية المفردات العربية الوطنية لدى الطلبة.					
.17	تنمي المناهج التعليمية شعور الاعتزاز باللغة العربية كلغة ام لدى الطلبة الفلسطينيين.					
.18	تستبعد المناهج التعليمية المفردات المستعربة لدى الطلبة.					
المجال الرابع: بعد القيم الانسانية والاجتماعية في المناهج التعليمية						
.19	تعزز المناهج التعليمية روح التعاون والعمل بروح الفريق لدى الطلبة.					
.20	تنشر المناهج التعليمية الحفاظ على الممتلكات العامة.					
.21	ترسخ المناهج التعليمية القيم الأسرية مثل بر الوالدين وصلة الرحم لدى الطلبة.					
.22	تعزز المناهج التعليمية قيم الالتزام والايجابية في العهود لدى الطلبة.					
.23	تحث المناهج التعليمية الطلبة الالتزام بالأنظمة والقوانين.					
المجال الخامس: البعد الثقافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية						
.24	تسهم المناهج التعليمية في تشكيل توجهات ثقافية تتعارض مع وجود سلطة الاحتلال لدى الطلبة.					

.25	تنمي المناهج التعليمية ثقافة الانتماء للقيم التراثية والحضارية.					
.26	تسهم المناهج التعليمية في أهمية التمييز الثقافي والتفاعل بوعي مع النظام العالمي الجديد.					
.27	شملت المناهج التعليمية المفاهيم الاقتصادية والسياسية المعولمة وتوظيفها في نفوس الطلبة ضمن حدود الثقافة العربية.					
المجال السادس: دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة						
.28	أرى ان تصحيح المعلم لتواريخ مزورة في المناهج التعليمية يعزز البعد التاريخي للهوية الهوية الوطنية لدى الطلبة.					
.29	أرى ان الاحتفال في المناسبات الدينية وشعائرها داخل المدرسة تعزز الجانب الديني لديهم.					
.30	أرى ان سماح المعلمون للطلبة بالنقاش وإبداء آرائهم في القضايا الوطنية المتنازع عليها يساهم في الوعي الوطني لدى الطلبة.					
.31	أرى ان سرد المعلم التاريخ الشفوي الممثل بالقصائد الوطنية والمسرحيات والأغاني الشعبية باللغة العربية					

	الفصحى يعزز الجانب اللغوي والتاريخي لدى طلبة المدارس في القدس .					
.32	أرى ان تكليف المعلمون للطلبة كتابة أبحاث علمية تتعلق بقضية المجتمع الفلسطيني والمخاطر التي تواجه الأماكن المقدسة في القدس تعزز الهوية الوطنية الدينية لدى الطلبة.					
.33	أرى ان استخدام المعلم اسماء المناطق باللغة العربية يعزز اللغة العربية لدى الطلبة.					
.34	أرى ان تحلي المعلم بالأخلاق والقيم الدينية تسهم في تعزيزها في نفوس الطلبة.					

ملحق رقم (2): الصورة النهائية لأداة الدراسة الأولى

الاستبانة

حضرة معلمي مدارس القدس المحترمين:

تقوم الباحثة إجراء الدراسة الموسومة بـــ" "**أثر أسرلة المناهج التعليمية على الهوية الوطنية لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس القدس الشرقية من وجهة نظر المعلمين ودورهم في تطوير سبل لتعزيزها** "، ونظرا لما نعهده فيكم من تعاون مثمر يسهم في إكمال متطلبات الدراسة، نأمل منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة. وذلك بوضع إشارة (×) بجانب الفقرات وفي العمود الذي يتوافق مع وجهه نظرك. علمًا أن إجابتكم ستتعامل بسريه وستستخدم لأغراض البحث التربوي والعلمي فقط.

مع امتنان الباحثة لحُسن التعاون الفعال

الباحثة: ميرفت أبو عصب

الجزء الأول: البيانات الأولية:

1) النوع الاجتماعي: 1- معلم 2- معلمة

2) العمر 1- ( ) – 29 سنه فأقل 2- ( )من 30-39 3- ( ) من 40 سنة فما فوق

3) المؤهل العلمي 1- ( ) بكالوريوس 2- ( ) ماجستير فما فوق

4)سنوات الخبرة 1- ( )من 1 – 4 سنوات 2- ( ) من 5-9 سنوات 3- ( ) 10 سنوات فما فوق

5) نوع المنهاج التعليمي الذي تعلمه 1- ( ) المنهاج الفلسطيني 2- ( ) المنهاج الفلسطيني المُحرّف 3- ( ) المنهاج الاسرائيلي

6) المادة التي تدرسها: 1- ( ) تاريخ/جغرافيا الإسلامية **2-** ( )اللغة عربية **3-** ( )التربية

الجزء الثاني:

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: البعد التاريخي والجغرافي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية التي تدرسه						
1.	تحتوي المناهج التعليمية على التسمية الحقيقية للأماكن الفلسطينية.					
2.	تحتوي المناهج التعليمية مفاهيم ومدلولات كفيلتين بتنمية الوعي الوطني التاريخي لدى الطلبة.					
3.	تعزز المناهج التعليمية مفردات القضية الفلسطينية التاريخية لدى الطلبة.					
4.	تنمي المناهج التعليمية لدى الطلبة الأهمية التاريخية والإرث الحضاري لفلسطين.					
5.	تدعم المناهج التعليمية رواية الكفاح الفلسطيني على مر التاريخ.					
6.	تعزز المناهج التعليمية الرموز التاريخية الفلسطينية لدى الطلبة.					
7.	تهدف المناهج التعليمية لتذويب الهوية الوطنية التاريخية للطلبة للمقدسين في الهوية الوطنية الإسرائيلية.					
8.	تسهم المناهج التعليمية في توعية الطلبة بالتحديات والمشاكل التاريخية التي واجهت الفلسطينيون في قضية الصراع الفلسطيني الإسرائيلي.					
9.	تُعرّف المناهج التعليمية بالموقع الجغرافي الفلسطيني					
10.	تتضمن المناهج التعليمية الخرائط التاريخية لفلسطين					
11.	تُعرّف المناهج التعليمية بالمناطق الفلسطينية كمواقع فلسطينية وليست إسرائيلية أو مناطق مشتركة.					
12.	تحاول المناهج التعليمية التعريف بفلسطين التاريخية وليس بعد حدود 1967.					
13.	تتضمن الخرائط السماء العربية للمدن والمواقع الفلسطينية.					

المجال الثاني: البعد الديني للهوية الوطنية في المناهج التعليمية التي تدرسها						
14.	تعزز المناهج التعليمية روح الرباط والدفاع عن المقدسات لدى الطلبة.					
15.	تسهم المناهج التعليمية في توطيد مكانة فلسطين /القدس الدينية.					
16.	تعزز المناهج التعليمية مبادئ التسامح الديني بين أبناء الشعب الفلسطيني.					
17.	تنمي المناهج التعلمية أهمية الالتزام بالعقود والاتفاقيات الدينية بين شعوب المنطقة.					
18.	تؤكد المناهج التعليمية شرعية نضال الشعب الفلسطيني والحث على المقاومة/ الجهاد من أجل الاستقلال.					
المجال الثالث: البعد اللغوي للهوية الوطنية في المناهج التعليمية						
19.	تنمي المناهج التعليمية استخدام الطلبة اللغة العربية الفصحى/ السليمة في كافة الجوانب العملية والتعليمية.					
20.	تثري المناهج التعليمية المفردات العربية الوطنية لدى الطلبة.					
21.	تنمي المناهج التعليمية شعور الاعتزاز باللغة العربية باعتبارها لغة الأم لدى الطلبة الفلسطينيين.					
22.	ساهمت المؤسسات غير الرسمية في تعزيز مفاهيم ومدلولات وطنية عدّة.					
23.	تستبعد المناهج التعليمية المفردات المستعربة لدى الطلبة وخاصة العبرية منها.					
24.	تُعرف المنهاج التعليمية بالأدباء والشعراء الفلسطينيين.					
25.	تحتوي المنهاج التعليمية على النثر والشعر الوطني الفلسطيني.					

26.	تحتوي المناهج التعليمية على أشعار وأناشيد وطنية.					
27.	تعزز المناهج التعليمية المفردات التراثية الشعبية.					
المجال الرابع: بُعد القيم الاجتماعية والثقافية للهوية الوطنية في المناهج التعليمية التي تدرسها						
28.	تعزز المناهج التعليمية روح التعاون والعمل بروح الفريق لدى الطلبة					
29.	تنشَر المناهج التعليمية الحفاظ على الممتلكات العامة.					
30.	ترسخ المناهج التعليمية القيم الأسرية مثل بر الوالدين وصلة الرحم لدى الطلبة.					
31.	تعزز المناهج التعليمية قيم الالتزام والايجابية في العهود والاتفاقيات الاجتماعية لدى الطلبة.					
32.	تعزز المنهاج التعليمية احترام التعددية الثقافية بين أبناء الشعب.					
33.	تعزز المناهج التعليمية المساواة بين أبناء الشعب الفلسطيني بغض النظر عن دياناتهم.					
34.	تساعد المناهج التعليمية الطلبة على التمسك بعادات وقيم وأعراف الشعب الفلسطينية.					
35.	تعزز المناهج التعليمية الديمقراطية بين أبناء الشعب الفلسطيني.					
36.	تسهم المناهج التعليمية في تشكيل توجهات إيجابية ثقافية فلسطينية تتعارض مع وجود سلطة الاحتلال لدى الطلبة.					
37.	تسهم المناهج التعليمية في أهمية التفاعل مع النظام العالمي الجديد.					
38.	تشمل المناهج التعليمية المفاهيم الاقتصادية والسياسية المعولمة وتوظيفها في نفوس الطلبة ضمن حدود الثقافة العربية.					
المجال الخامس: دور المعلمين في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة						
39.	يصحح المعلم التاريخ المزوّر في المناهج التعليمية.					

.40	يعزز المعلم البعد التاريخي للهوية الهوية الوطنية لدى الطلبة.					
.41	يسمح المعلمون للطلبة بالنقاش وإبداء آرائهم في القضايا الوطنية.					
.42	يسرد المعلم التاريخ الشفوي الممثل بالقصائد الوطنية والمسرحيات والأغاني الشعبية باللغة العربية الفصحى..					
.43	يحث المعلم الطلبة باستخدام اللغة العربية في حياتهم اليومية وعدم استخدام اللغة العبرية					
.44	يستخدم المعلم أسماء المناطق الفلسطينية التاريخية باللغة العربية.					
.45	يعزز المعلم لدى الطلبة روح الدفاع عن المقدسات الدينية.					
.46	يُنمي المعلم لدى الطلبة روح الجهاد والنضال ضد الاحتلال الإسرائيلي.					
.47	يعزز المعلم لدى الطلبة الأهمية الدينية للقدس.					
.48	يكلف المعلمون الطلبة كتابة أبحاث تتعلق بقضية المجتمع الفلسطيني والمخاطر التي تواجه الأماكن المقدسة في القدس					
.49	يركز المعلم على المناسبات الفلسطينية (الدينية والوطنية والاجتماعية والثقافية) وأهمية الاحتفال بها وشعائرها داخل المدرسة وخارجها.					
.50	يعزز المعلم لدى الطلبة روح الاعتزاز بالثقافة الفلسطينية.					

ملحق رقم (3): الصورة الأولية لأسئلة المقابلة

السؤال الأول: من وجهة نظرك، ما هي المضامين والمفاهيم في المواد التعليمية التي تعلمها؛ يحاول المراقبين في وزارة المعارف والبلدية من حذفها أو تبديلها؟

السؤال الثاني: من وجهة نظرك ما هو الهدف من وراء تغيير او حذف هذه المضامين؟

ملحق رقم (4): الصورة النهائية لأسئلة المقابلة

السؤال الأول: ما هي العناوين والمضامين المُقصى من قبل الرقابة التعليمية الإسرائيلية في المناهج التعليمية في مدارس القدس الشرقية؟

السؤال الثاني: من وجهة نظرك، : ما أثر أسرلة التَّعليم على الهُويّة الوطنيّة للطّلبة في المدارس الثانوية في القدس الشرقية؟

السؤال الثالث: ما دورُ المعلّم الفِلَسطينيِّ تُجاهَ سياسات أسرلة التّعليم في تطوير سبل لتعزيز الهوية الوطنية؟

ملحق رقم (5): الصورة الأولية لنموذج تحليل المحتوى

The National Elements of Content Analysis

National Elements	Definition of Terms
1. Awareness of cultural and folkloric items	الوعي بالموروث الثقافي والفلكلوري.
2. Awareness of national leaders, heroes, and historical figures	الوعي بالرموز الوطنية والتاريخية.
3. Instilling love, loyalty, and patriotism	تنمية حب الوطن والولاء والانتماء.
4. Social relations and values	العلاقات والقيم الاجتماعية.
5. Solidarity with the Palestinian prisoners and the injured	التضامن مع الاسرى والجرحى.
6. Awareness of the national history	الوعي بالتاريخ الوطني.
7. Showing respect to national symbols,	الوعي بالرموز والمؤسسات الوطنية.
8. Religious tolerance among Palestinian people	التسامح الديني بين أبناء الشعب الفلسطيني.
9. Adhering the right of return	التمسك بحق العودة.
10. Strengthening the national and religious status of Jerusalem	توطيد مكانة القدس الوطنية والدينية.
11. Quest for freedom and national independence	السعي لنيل الحرية والاستقلال.
12. Promoting national products	تشجيع المنتجات الوطنية.
13. Appreciating the geographical and natural importance of Palestine	تقدير أهمية فلسطين الجغرافية والطبيعية.
14. Preserving national unity	الحفاظ على الوحدة الوطنية.
15. Confirming the legitimacy of the Palestinian struggle for liberty and freedom	التأكيد على شرعية نضال الشعب الفلسطيني من أجل الاستقلال.
16. Preserving public facilities	الحفاظ على الممتلكات العامة.
17. Awareness of rights and duties	الوعي بالحقوق والواجبات.
18. Compliance with general regulations and laws	الالتزام بالأنظمة والقوانين.
19. Adherence to historical Palestine	التمسك بفلسطين التاريخية.

ملحق رقم (6): الصورة النهائية لنموذج تحليل المحتوى

مجالات/ عناصر تحديد الهوية الوطنية

الوعي بالتاريخ الوطني والموروث الثقافي	تشجيع المنتجات الوطنية
الوعي بالرموز والمؤسسات الوطنية	تقدير أهمية فلسطين الجغرافية والطبيعية
انتهاكات الاحتلال من منظور حقوقي	الحفاظ على الوحدة الوطنية
تنمية حب الوطن والولاء والانتماء	شرعية نضال الشعب الفلسطيني من أجل الحرية والاستقلال
العلاقات والقيم الاجتماعية	الحفاظ على الممتلكات العامة
التضامن مع الأسرى والجرحى	الوعي بالحقوق والواجبات
التسامح الديني بين أبناء الشعب الفلسطيني	الالتزام بالأنظمة والقوانين
التمسك بحق العودة	التمسك بفلسطين التاريخيّة
توطيد مكانة القدس الوطنية والدينية	

ملحق رقم (7): قائمة أسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	المؤسسة
سامي عدوان	مساعد برفسور	إدارة تربوية	الجامعة العربية الامريكية
محمود حماد	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	رئيس قسم الانسانيات جامعة فلسطين الأهلية /بيت لحم
روان سياج	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة فلسطين الأهلية /بيت لحم
عمر مزعل	أستاذ مشارك	إدارة بشرية	كلية أونو/ الداخل الفلسطيني
عمر نصر الله	أستاذ مشارك	علم نفس تربوي	جامعة القدس
جعفر أبو صاع	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	عميد كلية التربية/جامعة فلسطين التقنية/الخضوري
محمد عكة	أستاذ مشارك	علم اجتماع	مدير مركز وتخصص التربية الخاصة جامعة فلسطين الأهلية /بيت لحم
خالد أبو عصبة	بروفسور	إدارة تربوية	الجامعة العربية الامريكية
حسام القاسم	أستاذ مشارك	إدارة تعليمية	عميد التنمية وخدمة المجتمع/ جامعة فلسطين التقنية/الخضوري
ريما دراغمة	أستاذ مشارك	أساليب ومناهج تربوية	رئيس قسم التربية التكنولوجية/ جامعة فلسطين التقنية/الخضوري
سامي ميعاري	أستاذ مشارك	اقتصاد سياسي	الجامعة العربية الامريكية/فلسطين
محمد عامر	برفسور	إدارة تربوية	جامعة بغداد/ جمهورية العراق
سامي رؤوف	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية/ جمهورية العراق
صبيح زامل	أستاذ مشارك	قياس وتقويم	كلية السلام للتربية/جمهورية العراق

ملحق رقم (8): إجابات المقابلة

المعلم	الإجابة
(1)	تم اعتماد كتب التربية الوطنية والتربية الاجتماعية والتي تم العمل عليها وفق تقييدات اتفاقية أوسلو حيث الباحث في هذه المناهج يلمس تغييب موضوع الحواجز العسكرية والتي تعتبر عائق أساسي امام حركة وحياة الفلسطينيين في مناطق الضفة والتي عزلت محافظات الوطن عن بعض وعن القدس وعن قطاع غزة نتيجة اتفاقية أوسلو وما ورد ابتدائية في مناهج المرحلة الابتدائية وفي يكتب الجغرافية تحديدا لم يتم عرض خارطة فلسطين ولم يتم تبيان حدودها. وهذا دليل على محاولة تجهيل الطلبة بالهوية الفلسطينية والتي تشمل كل فلسطيني على ارض فلسطين التاريخية. فتبين انه في منهاج الصف التاسع في كتاب التربية الوطنية هناك ترسيخ قبول فكرة الاحتلال كدولة وذلك واضح في غلاف الكتاب التعليمي المذكور وجود أسماء مستوطنات ومواقع إسرائيلية اوجدها الاحتلال فوق قرى وبلدات فلسطينية قام الاحتلال اما بإبادة سكانها او تهجيرهم وإقامة تجمع سكني احلالي محلها او فوق انقاضها وبذلك يتم تغييب النكبة كحدث كارثي حل بفلسطين وسكانها الأصليين ويعزز فكرة الدولة بدل الاحتلال، ولم يتم التطرق لموضوع النكبة كسبب رئيسي للهجرة القصرية للفلسطينيين. وفي نفس الكتاب التعليمي للصف التاسع تم ارفاق خارطة للوطن العربي وفيها تظهر إسرائيل الي جانب فلسطين. . ان المنهاج المخصص للصف الثاني عشر في مادة الدراسات التاريخية لا يهيئ الطالب الذي سينطلق بعد هذه المرحلة للحياة العملية والأكاديمية والذي يعتمد المجتمع الفلسطيني على هذه الفئة بعينها من أجل بناء المستقبل والعمل النضالي المخلص للنهوض بالمجتمع الفلسطيني استنادا على فهم الحقوق والواجبات الوطنية بدءا من النضال ومقاومة الاحتلال بشتى الوسائل، إذ أن المعرفة التراكمية لدى الطلبة منقوصة نتيجة مراقبة ما يتم تدريسه او ادراجه في المناهج التعليمية وفق اتفاقية أوسلو. فكل الجهود التي بذلت لتغيير المناهج او حتى تعديلها لم يكن بالشكل المناسب لخلق الوعي الوطني ولدعم الانتماء الوطني والهوية الوطنية، لذا أرى ان للمعلم دور خفي يضع على كاهله مسؤولية أخلاقية تجاه وطنه بأن يتعمق بما لا تسمح به المناهج المتاحة لإخراج جيل قادر على النضال لنيل الحقوق الوطنية وتحرير الأرض والانسان. فبالرغم من ان الطالب الفلسطيني اليوم يتلقى علومه من خلال منهاج تعليمي وطني الا ان هذا المنهاج مقيد بقيود التدخلات من الدول المانحة والتي تصب في خدمة ما يراه الاحتلال مناسبا للفلسطيني ان يتعلم. وهنا باتي دور التوعية للاهل والمؤسسات المجتمعية للتصدي لهذه السياسة الممنهجة،وعلى المعلم ايضاح الحقائق بالطرق المباشرة والغير مباشرة لعدم المساس بهوية الطالب.
(2)	مبحث الدراسات التاريخية ليس بمبحث تقليدي ورسالة اكاديمية عادية، هو قرأه انسانية حضارية ومرآه تعكس تجذره وتفاعله مع أرضه وأبناء شعبه وبالتالي محتوى الدراسات التاريخية يحدد مدى عمق الهوية القومية والوطنية التي ستنغرس في نفوس الطلبة (أبناء الأمة) والتي بدورها تصقل جيل مؤمن بنفسه وشعبه وحقه

	وتحدد انتماءه لأرضـــه واعتزازه بحضـــارته وقدرته في بناء مجتمعه وتخطي الصعاب التي تواجهه في عملية التنمية ومواكبة المجتمع العالمي وتطوره، وبالمقابل قدرته على التصدي للأخطار الداخلية والخارجية التي ستواجه في مسيرته الانسانية والحضارية. ومن هنا تكمن الخطورة بمكان إذا لم يتم اعداد مناهج الدراســات التاريخية ضــمن هذه الرؤية، فان أي اهمال واخفاق مقصود وغير مقصود سيؤدي الى تفريغ مبحث التاريخ من رسـالته وبالمقابل تنشـئة جيل مُضـلل فاقد لهويته أو شـوهت وغير قادر على فهم واقعه ومعالجة مشـاكله وبالتالي الوصـول الى مرحلة العجز في التصـدي للأخطار وبالمحصلة الوصول الى نهاية تاريخ شعب وفقدان أرض وغياب مطالب للحق لصالح العدو. واعتقد أن على المعلم دائما التنويه الى المعلومة الصـــحية والتاكيد عليها وعدم التماشـي مع المضـامين كما هي في الكتاب المقرر، وحث الطلاب على التفكير في المعلومات وتحليلها، أو عرض أفلام وثائقية وتعرض الوقائع التاريخية بطريقة متسلسلة ، او زيارة معارض ومتاحف تاريخية.
(3)	في بداية كل عام تطفوا علينا قضــية مهمة جدا لهويتنا وثقافتنا وعقيدتنا وأفكارنا ألا وهي قضية تشويه وتحريف وتغيير في المناهج الفلسطينية من خلال أسرلة المناهج التي تخدم الاســرائيليين من أجل ســلخ الأجيال الجديدة عن قضــيتهم وهويتهم وانتمائهم. حيث فرضت على مناهجنا في المستوى الثانوي تقليص منهج التربية الاسلامية، في كتاب الصف الثاني عشر على سبيل المثال (كتاب توجيهي مسؤوله عنه السلطة) كان يحتوي على 43 درسا وسبع وحدات فأصبح المنهاج الجديد يقتصر على ست وحدات وثلاثين درســا وســجلت التغييرات حذف وتقليص عدد من الدروس المهمة في بناء شــخصــية الطالب وخاصــة في مرحلة الشــباب الذي يعد عمود هذه الأمة والذي أوصى بها النبي في كثير من أحاديثه لقوله صل الله عليه وسلم " سبعة يظلهم الله في ظله يوم لا ظل الا ظله امام عادل وشاب نشأ في طاعة الله....." ومن الدروس التي تم حذفها درس عن الامام علي بن ابي طالب وعمر بن عبد العزيز وهذان درسان مهمان في بيان دور الحاكم المسلم الذي يدير شأن هذه الأمة وفق القرآن والسنة النبوية وبذلك يحاولوا تعزيز عملية فصل الدين عن الدولة. وتم ايضا تقليص درس مهم يعمل على انشاء جيل يقوم على اسس وقواعد ثابته في بناء ونهضــة الأمة وهو درس مواقف من حياة الصــحابة، حيث توضــح الدروس كيفية دفاعهم عن الدين والمعايير الاساسية التي نشؤا عليها وكيف تم اعدادهم لبناء مجتمع مسلم واقتصرت الدروس فقط ذكر بعض صفاتهم بشكل عام. وايضـا في درس دور المرأة في عصـر النبوة والخلافة الراشـدة تم اقتصـار الدرس حول دور المرأة في الاسلام ومظاهر تكريمها ولم يتوسع في ذكر دورها الأساسي في بناء المجتمع الاســلامي وكيف كانت تشــارك الصــحابة في جميع المجالات وساحات القتال كما كانت موضحة في المنهاج القديم. ومن الدروس المهمة التي تم حذفها والتي تعتبر خطر على الفكر اليهودي والعلماني الا وهو درس عن ابن تيمية شــيخ الاســلام الذي يعتبر مجدد الأحكام لهذه الأمة والذي كان له دور عظيم في مخاربة البدع والشرك والعقائد الفاسدة الذي كان يقف أمام الحكام والســلاطين الظالمين فكان الامام المجاهد الذي يحث ويحرض على الجهاد. ويعتبره العلمانيون هو عراب التطرف والارهاب والتكفير.

	يجب على المعلم حث الطلاب على التفكير والتحليل وعدم تقبل المعلومة كما هي والبحث المعرفي الأصيل للحصول على المعلومات دون تشويه، وزرع القيم في نفوسهم من خلال نشاطات اللاصفية، وعمل ندوات توعوية للأهل، او نشاطات مشتركة مع ابنائهم.
(4)	بالإضافة إلى ما ذكروا الزملاء ارى ان في كتب التربية الاسلامية تم تغييب تفضيل بلاد الشام حيث يوجد تفضيل لها في الدين الاسلامي حيث سأل صحابي الرسول صل الله عليه وسلم حيث قال: خر لي يا رسول الله قال بلاد الشام. وتم اختفاء الربط العقائدي بين الأقصى ومسلمين العالم. وفي درس الرباط تم وضع الحالة ولم يذكر المكان وتجاهل ان موضوع الرباط واهميته في بيت المقدس واكناف بيت المقدس، حيث أكد على أهمية الرباط كحالة ولم يربط هذه العملية بالمكان أي ببيت المقدس. أعتقد يجب على المعلم عمل نشاطات صفية خارج عن الكتاب المقرر، بان يتحدث طالب كل يوم عن صحابي وذكر اهم الأمور في سيرته الذاتية، عمل مسابقات لحفظ القرآن وتجويده.
(5)	بناءً على تجربتي من خلال تعليم الصف العاشر الأساسي بجروت مادة التاريخ وتعليم صف العاشر مادة التاريخ السلطة الوطنية المُحرّف عليه من قبل سلطات الاحتلال الاسرائيلي، كان من الواضح التأثير الكبير على معرفة الطالب الفلسطيني الذي يمارسه المنهاج الذي يدرس في مدارس شرقي القدس سواء كان مناهج بجروت او معدل عليه من قبل بلدية الاحتلال. حيث إن المنهاج يؤثر بشكل مباشر وواضح على معرفة الطالب بكافة محاور الاحتلال الاسرائيلي على فلسطين ويغيب عقول الاجيال القادمة حول أهمية الحفاظ على القضية الفلسطينية والنضال من أجل الشعب الذي عانى من ويلات الاحتلال لفترات طويلة، ويفرض مصطلحات حديثة كسلام والاعتراف بالوجود الاسرائيلي على أرض فلسطين وأنهم سكان الارض منذ القدم والتعايش والتقبل للوجود الصهيوني في فلسطين. كما أن هناك الكثير من الاحداث التي تم حذفها من المنهاج وهي تشكل نقطة محورية في تاريخ فلسطين الحديث، مثلاً حذف معاناة الشعب خلال أحداث حرب عام 1948م، وكذلك محو من ذاكرة الطالب كل ما يخص أحداث عام 1967م وسيطرة الاحتلال على كافة المناطق الفلسطينية وتحويلها لمنطقة عسكرية اسرائيلية، وأيضا حذف مجريات الانتفاضة الفلسطينية الاولى وأحداث الانتفاضة الفلسطينية الثانية وأبرزها بناء جدار الضم والتوسع الذي فتت وقسم الاراضي الفلسطينية الى أجزاء وفرق بين العائلات الفلسطينية. وللأسف نجح الاحتلال بتضليل الطالب وتغيبه حول قضيته الابدية الفلسطينية، فيعاني المعلم من عدم اكتراث الطالب واهتمامه للمعرفة حول ما عاشه الشعب الفلسطيني من ويلات وكوارث منذ عام 1948م حتى يومنا الحالي، فلا يعلم الطالب مثلاً بعض الشخصيات البارزة التي قادت الكفاح والنضال لأعوام عديدة ومديدة للمطالبة بحق الشعب الفلسطيني بالبقاء بأرضه حراً طليقاً بلا قيود ولا احتلال، ولا يهتم بالبحث حول ما يخص أحداث القضية الفلسطينية منذ القدم. ومن هنا يأتي دور المعلم بإيصال أكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق بطرق سلسلة ومحببة لطالب حتى يستطيع المعلم التأثير بالأجيال القادمة والحفاظ على سيرورة القضية الفلسطينية وبقاءها والدفاع عنها من التشويه والتضليل الذي

	يمارسه المحتل باستمرار، ونبين لطالب أهمية المعرفة والتقصي حول أحقية وجود المحتل في فلسطين والمعاناة التي عاشها شعب أعزل وطرده من أرضه بدون أي وجه حق. ويفقد المنهاج الاسرائيلي البجروت مصداقيته ولا يطرح الحقيقة بشكل واضح وشفاف، بل يلغي حق الشعب الفلسطيني بوجوده على أرضه ويصور المستوطنين الصهاينة بأصحاب الارض الذين حرموا منها منذ الآلاف السنين وهم أصحاب الحق دينياً وسياسياً، كما يستعطف المنهاج الطالب الفلسطيني حيث إنه يذكر معاناة الشعب اليهودي خلال محرقة الهولوكوست، على الرغم من أن الاحتلال يمارس نفس السياسة النازية تجاه الشعب الفلسطيني. للتغلب على هذا التضليل لا بد من وجود تعاون بين الأسرة في عملية التوعية الوطنية لأبنائهمن كما لا بد من تواصل مع معلمين التربية الفنية والموسيقية لتعزيز المضامين من خلال الرسومات ةالرقصات الشعبية والأغاني التراثية لعدم وجود رقابة مشددة ولا يوجد منهاج محدد في هذه المباحث.
(6)	في ضوء التغييرات التي حدثت للمنهاج الفلسطيني نتيجة مراقبة البلدية للمنهج خاص في المرحلة الثانوية، خلال فترة تدريسي لمادة جغرافية وتاريخ فلسطين ومع مرور السنوات يقل اهتمام الطلبة بالتعليم بشكل عام ومعرفة تاريخهم بشكل خاص فقد سعى الاحتلال الى زرع معتقدات ومفاهيم اخرى لدى بشكل عام وتغير اتجاهاتهم وقيمهم نحو قيم وافكار تختلف عن الاجيال السابقة فقد أصبح اهتمام هذا الجيل الصاعد بأمور لها علاقة بالأنترنت والشراء وبيع البضائع عبر الانترنت للتسوق من خلاله وقد اصبح تفكير الطلبة في المرحلة الثانوية بكيفية جني دخل شهري من دون التفكير في التعليم فهناك مهن تدر دخل مادي كبير ولا يحتاج الى شهادة جامعية، وبهذا نرى ان اهتمام الطلبة بتاريخهم ووطنهم وقومتيهم قد اختلف، واذا اردنا تسليط المجهر على طلبة المدارس خلال العملية التعليمية حاولت استنباط المعلومات منهم من اجل معرفة البنية المعرفية السابقة لهم عن وطنهم وكان لبعض الطلبة معرفة سابقة ثرية في تاريخ بلادهم وعند طرح سؤالي حول مصدر المعلومات كان الاجماع هو ان الاهل من يقوموا بتعليمهم على هذه المعلومات عن و طنهم فلسطين، ولكن مع تغيير المناهج وجدت فجوة كبيرة في نوعية الطلبة بين جيلين متتاليين فقد كانوا يجهلوا الكثير من المعلومات عن تاريخ وجغرافية فلسطين وبالأخص مادة التاريخ وعند سؤالي لماذا لا تعرفوا عن تاريخكم شيئا او لم يخطر ببالكم البحث وقراءة تاريخ بلادكم؟ وفي الصفوف السابقة الم يتم التعمق بتاريخ فلسطين؟ فكان الرد ان المعلمين في الصفوف السابقة لم يكن يطرحن موضوع القضية الفلسطينية او حتى الحديث عن جغرافية فلسطين وفي الحقيقة توقعت مثل هذه الاجابات كون المعلمين في منطقة القدس مقيدين في الحديث او التعمق في القضية الفلسطينية بسبب وجود بعض التخوفات التي من الممكن تسبب خسارة الوظيفة في بعض الأحيان كما ان منهاج الصفوف السابقة (6،7،8،9) لا يتحدثون عن فلسطين انما تاريخ وجغرافية العالم والوطن العربي والقارات فهذا سبب من اسباب عدم المعرفة العميقة للتاريخ وجغرافية فلسطين فهذا الموضوع يدرس فقط في الصف العاشر. و من تجربتي و تعاملي مع عدة اجيال فقد تبين لي ان هذه الاجيال معلوماتها سطحية، ونحن كمعلمين نسعى الى زرع المعرفة الصحيحة حتى لو حذفت من المناهج والكتب المدرسية ونسعى الى توعية هذا الجيل بما يسمى بالمنهج الخفي من اجل زراعة هذه المعلومات في عقول الطلبة، وايضا لابد من

	توعية الأهل من اجل ان يقوموا بدورهم في توعية اولادهم عن تاريخ فلسطين فللأهل دور كبير في نشر هذه المعرفة فالعملية التعليمية في هذه الحالة هي تشاركية بين الأهل والمدرسة، وهنا لا أعمم على جميع ابناء الجيل انما فئة تجهل تماما قضيتها وتاريخها. ومن الأمور الجميلة التي يستمتع بها الطلبة وتعود بالفائده عليهم الرحل المدرسية الهادفة لقرى مهجرة، أماكن تاريخية وكتابة تقارير حولها ويكون هناك علامة نشاط لتلك التقارير.
(7)	من خلال تدريسي لمادة التربية الاسلامية للمرحلة الثانوية نجد دائما تدخل اسرائيلي واضح على تعديل المناهج بما يتناسب مع سياستهم ومبادئهم خاصة في المواضيع التي تحث على الجهاد والرباط وكذلك خيانة اليهود لعهودهم مع الله ورسوله. ان المواضيع المختارة في المنهاج الفلسطيني تتحدث بشكل اساسي عن المرابطين الفاتحين الحاميين للمسجد الأقصى من الاحتلال وتتحدث عن نقض اليهود لعهودهم مع النبي وخيا نتهم للعهد مما اضطر المسلمين لقتلهم كما عززت عملية الجهاد وتبيان انها أحد السبل للدخول للجنة. ونلاحظ من أكثر الدروس التي حصل عليها تعديل هي سورة التوبة ودرس الرباط، حيث ان لسورة التوبة ابعاد تربوية وجهادية في نفوس المسلمين حيث تظهر الصورة الكريمة اهمية الجهاد والترغيب فيه والتحذير من المنافقين وفضح نواياهم. اعتقد كمعلم لابد من توفير جزء بسيط من الحصة او من خلال الاذاعة الصباحية او مسابقات سين جيم ان نمرر القصص الدينية والتحدث عن الاماكن المقدسة واهميتها وثواب الرباط فيها ووضع لوائح في المناسبات الدينية وشرحها والاحتفال بها وتوزيع الحلوى لادخال البهجة للطلبة ، وممكن مشاركة الأهل بهذه الفعاليات لما له من أهمية في زيادة دافعية الطلبة.
(8)	من خلال تجربتي في تعليم المنهاج الفلسطيني ثم تبنت المدرسة المنهاج الاسرائيلي وجدت ان كتب اللغة العربية تتمثل في ذكر الشعراء اليهود بدلاً من الشعراء الفلسطينيين، مع العلم بأنه يتم تضمين المنهاج الإسرائيلي شعراء عراقيين وسوريين، ولكن بدافع تعلم قواعد اللغة وفهم المقروء، وليس من النواحي الوطنية كما في الشعر الفلسطيني، أن المناهج الاسرائيلية تعمل على طمس اللغة العربية من نواحي متنوعة، تبدأ من أساسيات اللغة العربية ومن الصفوف الأساسية الأولى، مثل الكتابة العربية الصحيحة، وتعلّم القواعد، بحيث لا تتضمن القواعد أي وضوح بالدروس، يركز كتاب اللغة العربية على المعاني والقطع ولا يتطرق لأي شيء ديني، لا يوجد فيه أية آية أو حديث، وهذا يقع على عاتق المعلم العربي بتوضيح القواعد العربية بشكل صحيح للطلبة العرب، وأنه بشأن اللغة العربية *أن المنهاج الاسرائيلي فقط يركز على قطع فهم المقروء والتعبير اما دروس القواعد والاعراب لا يعطيه اي اهتمام أبدا* ". وبالتالي يتخرج الطلبة من المدرسة وليس لديهم أي علم بما هو الاعراب أو القواعد بشكل عام. وأن المنهاج الاسرائيلي يعتمد على ابداء الرأي أكثر من المنهاج الفلسطيني حيث يتيح للطالب التفكير أكثر من المنهاج الفلسطيني وأسئلته متنوعة أكثر أيضا، وبينت النتائج ايضا أن المنهاج الاسرائيلي يعلم الطالب الفلسطيني على طرق التعايش ما بين اليهود والفلسطينيين على أساس أن الفلسطيني هو الشخص المحتل لهذه الأرض

	وهو الشعب الذي يعتبر أقلية وعلية أن يتأقلم بالأرض التي يعيش عليها مع المواطن الأصلي وهو الاسرائيلي. وتتمثل الفروق أيضاً بذكر معالم يشتهر بها (اليهود) والآثار الموجودة في" *دولتهم كما يقولون"* وذكر ما تشتهر به (إسرائيل) من حيث الثروة الحيوانية والطبيعية، مستبدلين بذلك المصادر الفلسطينية الطبيعية بيهودية. ويتم إبراز علم (إسرائيل) وتحويل أسماء المناطق الفلسطينية التاريخية بأسماء عبرية، وتتحدث عن شخصيات يهودية تاريخية بكثرة، ويتم تداول هذه المواضيع في دروس كثيرة، وأن هذه الشخصيات التي جميعا تمثل أسماء يهودية تبقى مع الطلبة حتى اخر يوم في الفصل لان لكتاب يتمحور حول قصص هذه الشخصيات. كذلك فان المنهاج الاسرائيلي لا تجد فيه كلمة فلسطين مطلقا، أما المنهاج الفلسطيني فيذكر كلمة اسرائيل في كتب التربية الوطنية بعنوان واضح تحت مسمى الفلسطينيون في اسرائيل، ويورد عبارة تقول: أدى قيام دولة اسرائيل في عام 1948 الى تشتت الشعب الفلسطيني. بالنسبة للمنهاج الاسرائيلي فإن كلمة إسرائيل تذكر باستمرار، ومثال على ذلك ما هو موجود في كتاب العلوم والتكنولوجيا للصف الأول، كذلك يسلط المنهاج الإسرائيلي الضوء على مواضيع مشوهة ومزيفة وغير حقيقية، مثل درس "*تحلق الطيور في سماء إسرائيل*". وفي كتب الاجتماعيات في المنهج الاسرائيلي الذي يسمى كتاب المدنيات في المنهاج الإسرائيلي يركز بشكل كبير جداً على مواضيع مثل "*كيف تصبح مواطناً صالحا في إسرائيل*" وبطريقة تدل أهمية آثار وحضارة ومعالم إسرائيل بشكل كبير ومتكرر. مع العلم أنّ هذين الكتابين من أبرز الكتب التي تركّز على اللغة ومضامينها وأهميتها والنواحي التاريخية والدينية الفلسطينية المرتبطة بالعروبة والإسلام. على المعلم التحدث بلغة عربية فصحى وحث الطلبة على استخدامها داخل وخارج الصف، وقراءة الكتب التاريخية وتحليل الاشعار والقصص المتعلقة بالقضية الفلسطينية، ووجود حصص مكتبية داخل المدرسة وتعزيز الطلبة على القرأة من خلال مسابقات مدرسية.
(9)	هناك تأثير سلبي للمنهاج الإسرائيلي على الهوية الفلسطينية، وقد نجحت في تغيير فكر وثقافة الطلبة العرب حول هويتهم الفلسطينيين، حتى أنّ الأهالي قد تأثروا بهذا المحتوى، وأنّ أسرلة التعليم قد نجحت في فرض واقع تعليمي جديد على المقدسيين. وأنّ المنهاج الإسرائيلي يعمل على "*محو كل ما له علاقة بفلسطين*" بالمقابل بالمنهاج الفلسطيني يوجد مضامين واسعة ومتنوعة حول اللغة العربية والتراث الفلسطيني، ولا يوجد شيء اسمه فلسطين أو قدس أو احتلال، إنما دولة (إسرائيل) يعيش فيها مواطنون عرب، فقد انعدم حس المواطنة لدى الطلبة، وقد أخذوا هذه الفكرة وتقبلوها، وعند التعامل مع الطلبة نجد انه "*لا شيء من الممكن أن يغير توجه الأولاد ومعلوماتهم حول أرضهم وتاريخهم وبالطبع هذا الشيء يعدم الثقافة ومفهوم الهوية لدى الطالب"*. وبعض من الطلبة العرب يقوموا: "*بالتجاوب معي عندما نلغي كلمة (إسرائيل) ونضع محلها فلسطين أو القدس، ولكن بعض الطلبة لا يوجد لديهم أي حس وطني ويعتبرون أنفسم يعيشون في اسرائيل بالفعل*" معللة ذلك بأنّ لديهم مبرراتهم المقتنعين بها، وهو سكنهم في منطقة يحدها اليهود من كل الجهات، ويكون تعاملهم مع اليهود أيضا بشكل كبير وتعلمهم للمنهج الإسرائيلي وذهابهم وعملهم بالمستقبل أيضا.

	أنّ هذا المنهاج الإسرائيلي قد نجح في الحياة الواقعية أيضاً، لأن الاختلاط الكبير مع اليهود والواقع الذي يعيشونه "*يعميهم عن الحقيقة*"، إضافة إلى أنّ وجودهم في هذه المناطق يضع أمامهم أحقية دولة (إسرائيل). وبعض الأهل لا يقومون بتربية أبنائهم على أن وطنهم هو فلسطين وليس (إسرائيل)، وبالتالي لا تتضح لهم فكرة وتتبلور بأن فلسطين هي أرض عربية وأن القدس مدينة إسلامية للفلسطينيين كل الحق فيها، مقابل ذلك يعمد المنهاج الإسرائيلي على توضيح ما آلت إليه جغرافية فلسطين وتاريخها، وهو بهذا يعلّم الطلبة المقدسيين ما آلت إليه أرض فلسطين التاريخية، وكيف تحولت إلى أرض يهودية تملؤها المعالم التاريخية والجغرافية اليهودية.
(10)	بالنسبة للكتاب اللغة العربية أجريت تعديلات على محتويات الكتاب، حيث حُذفت بعض الدروس من المنهاج الفلسطيني مثل درس جدار الضم والتوسع ودرس دير ياسين ومجزرة الطنطورة وغيرهم وغُيّر درس (مجزرة الطنطورة) التي تسلط الضوء على أحداث المجزرة التي ارتكبها الاحتلال الإسرائيلي في قرية الطنطورة في الشمال الفلسطيني واستبداله بدرس (البلاستيك صديقنا اللدود). وحُذف أيضاً قصيدة دير ياسين وتبديل ذلك بالمعرفة اللغوية "العلم والكنية واللقب" دون تفصيل للدرس وتوضيح كافٍ لطالب وكانت القاعدة غير واضحة مع وجود تدريبات عليها فقط. واستُبدل وغُيّر الدرس الأول من الوحدة الخامسة الذي كان بعنوان (آثارنا عنوان تاريخنا وسجل حضارتنا) بدرس (الدلاية لاما جذور الخير في تربية السلام) وبهذا بيان واضح حول سياسة الاحتلال لتمرير مادة السلام لطالب الفلسطيني حتى يؤثر على أفكاره وتتغير مبادئه تجاه الوطن والقضية. أما في الوحدة السادسة غُيّر درس (جدار الضم والتوسع) الذي يوضح الانتهاكات التي ارتكبها الاحتلال الإسرائيلي بحق الفلسطينيين وأراضيهم بدرس (المدن الذكية بين الحقيقة والخيال) وهنا تغييب واضح لعقل الطالب الفلسطيني حول الواقع الذي يعيشه. واستُبدل في الوحدة التاسعة درس (هند طاهر الحسيني) بدرس (الخط العربي موسيقا مرئية تعزفها الحروف).وهنا تجهيل للشخصيات الفلسطينية ورموزها وتاريخها النضالي. وحُذفت قصيدة إنسان فلسطيني -شعر حر- من الوحدة التاسعة التي تخاطب الشعب الفلسطيني الذي قاوم المحتل وتعرّض للكثير من المصاعب في تاريخه النضالي مع الاحتلال. هناك تغيير واضح وجدري في كتاب اللغة العربية في مدارس القدس، حيث أُجريت تعديلات جوهرية، مثل حذف الدروس التي تتحدث عن مجزرة الطنطورة وجدار الفصل الضم والتوسع والتاريخ الفلسطيني وسجل حضارته، وقصيدة دير ياسين وإنسان فلسطيني، مع حذف درس يتحدث عن القيم الاجتماعية، وهنا يتضح بأن دائمًا ما يسعى إليه الاحتلال هو تغيير قيم ومبادئ الشعوب التي يستعمرها ويحاول جاهدًا التأثير عليها وتغييرها لمصالحه، وهذا ما يتضح من خلال تغيير وحذف الدروس التي تخص المواد الأدبية التي تُدرّس بالقدس الشرقية بهدف طمس الهوية الفلسطينية وتبديل صورة المحتل كصورة اعتيادية والرضى بالأمر الواقع وتقبّل المحتل والتنازل عن الأرض والحق وتغييب الوعي الوطني لدى الأجيال القادمة. لابد من تعزيز الطلبة من خلال مواضيع الانشاء والتعبير أو كتابة قصص قصيره حول قرى مهجرة أو شخصيات أدبية وطنية لتعزيز الهوية الوطنية.
(11)	تقارن الدراسة بين المنهاج الفلسطيني لمادة جغرافية وتاريخ فلسطين للصف العاشر الذي يُدرّس في أراضي الضفة الغربية وقطاع غزة، وبين المنهاج نفسه الذي يُدرس

في القدس الشـــرقية والذي أجري عليه بعض التعديلات من قِبل بلدية الاحتلال الإسرائيلي. يتكون كتاب جغرافية وتاريخ فلســطين للصــف العاشــر من ثلاث وحدات، حيث تحدثت الوحدة الأولى بجغرافية فلسـطين وباقي الوحدة تحدثت عن تاريخ فلسـطين في نهاية الحكم العثماني، وخلال تحليل الدراســة للوحدة الأولى في الأراضــي الفلسطينية، فالوحدة الأولى تحدثت عن جغرافية فلسطين من جميع النواحي، فتناول الدرس الأول فلسـطين من حيث الموقع والحدود والمسـاحة، وتحدّث الدرس الثاني تضـاريس فلسـطين (سـهول، وجبال، أنهار، أوديه صـحارى وغيرها)، ومن جميع الجوانب والتفاصـيل وأوضـح الدرس الثالث مناخ فلسـطين والعوامل المؤثرة في المناخ، بالإضـافة للحديث عن الأقاليم المناخية وغيرها، وتحدّث الدرس الرابع عن التنوع الحيوي في فلســطين، والدرس الأخير من هذه الوحدة تحدّث عن المدن الفلسطينية واستُخدمت خريطة فلسطين لكي يتم تحديد المدن الفلسطينية وبيان أهمية كلّ مدينه مثل نابلس وبيت لحم والقدس وغزّة، وهذا في ما يتعلق بالوحدة الأولى فقد اقتصـرت على الحديث عن جغرافية فلسطين، وعند الاستمرار في الحديث عن باقي وحدات الكتاب، فأن الوحدة الثانية والثالثة من الكتاب يتحدثان عن تاريخ فلســطين في نهاية الحكم العثماني والانتداب البريطاني، حيث تناول الدرس الأول من الوحدة الثانية بالتفصيل عن الإدارة العثمانية في فلسطين في القرن التاسع عشر، وتحدّث الدرس الثاني عن بداية التغلغل الأجنبي والنفوذ الأجنبي في فلســطين مثل الدخول البريطاني، ومراسلات حسين -مكماهون وغيرها، وأوضـح الدرس الثالث مفهوم الاســتعمار والصــهيونية، وناقش الدرس الرابع كيفية دخول اليهود والهجرة الصــهيونية إلى فلسـطين وكيفية تملّك الصــهاينة الأراضــي الفلسـطينية، وأمّا في ما يتعلق بالدرس الخامس فيتكلم عن المؤامرات الدولية على الدولة العثمانية بشكل عام وفلســطين بشــكل خاص، كما تحدّث عن الحرب العالمية الأولى وتحدّث عن الاتفاقيات الســرية التي جرت بين الدول الكبرى مثل اتفاقيه ســايكس بيكو واتفاقية ســان ريمو، بالإضــافة إلى مراســله الشــريف حســين ومكماهون، ووعد بلفور، وتســتكمل الوحدة الثالثة للوحدة الثانية، حيث اســتمر الحديث عن تاريخ فلســطين، فتحدّث الدرس الأول عن الإدارة البريطانية في فلســطين منذ عام 1917 حتّى عام 1922، وأوضــح الدرس الثاني كيفية اســتمرار الهجرة الصــهيونية إلى فلســطين والســيطرة على الأراضــي في عهد الانتداب البريطاني، وتحدّث الدرس الثالث المقاومة الفلسطينية ضد المحتل ورفض الهجرة الصـهيونية إلى فلسطين مثل ثورة النبي موســى، وثورة البراق، وثورة عز الدين القسّــام وغيرها، وتحدّث أيضًــا عن المؤتمرات التي عُقدت بخصــوص القضــية الفلسـطينية وتشـكّل الأحزاب، وفي ما يتعلق بالدرس الرابع فقد تحدّث عن الثورة الفلســطينية الكبرى والإضــراب الكبير الذي عمّ البلد، وتطرّق للحرب العالمية الثانية وأثرها على فلســطين، وأخيرًا تناول الدرس قرار التقسيم رقم 181 لعام 1947 وأوضح المواقف الدولية من هذا القرار هذا ما يتعلق في تحليل نص كتاب جغرافية وتاريخ فلسـطين للصـف العاشـر الذي يُدرّس في الأراضـي الفلسـطينية، وبالحديث عن المهارات التي يكتسبها الطالب من هذا المنهج فهو يُمكّنه على التحليل والنقد والتفكير العميق فيما يخص القضــية الفلســطينية، والقدرة على رســم خريطة فلســطين مع تعيين الحدود وبعض المدن الفلسطينية، وأيضًا رسم تضاريس فلسطين وتعيينها على الخريطة	

وبالانتقال للحديث عن كتاب جغرافية وتاريخ فلسطين للصف العاشر الفصل الأول، حسبما يُدرس في مدارس القدس والذي أُجري عليه بعض التعديلات المتمثلة بطمس الأحداث التاريخية التي حصلت في فلسطين منذ نهاية الحكم العثماني لغاية الآن، حيث تحدّثت الوحدة الأولى عن جغرافية فلسطين، لم يُغيّر عليها بشكل كبير، وإنّما أُضيفت اسم دوله إسرائيل في داخل النص، فبقيت الدروس كما هي من ناحية المحتوى، فالدرس الأول فلسطين الموقع والحدود والمساحة، والدرس الثاني تضاريس فلسطين، فالدرس الثالث مناخ فلسطين، والدرس الرابع التنوع الحيوي في فلسطين، وفيما يتعلق بالدرس الخامس المدن الفلسطينية فقد أُجريتْ بعض العناوين ومحو بعض الأحداث التي حصلت في المدن الفلسطينية خاصة عند الحديث عن مدينه القدس، حيث حُذفت الأساليب والوسائل التي قام بها الاحتلال في مدينه القدس، فكان تغييرُ جوهريًّا في ماده التاريخ من خلال طمس الأحداث التاريخية التي حصلت على الأرض الفلسطينية، وبالانتقال للوحدة الثانية، فلم يتغير الدرس الأول "الإدارة العثمانية المركزية في القرن التاسع عشر" من ناحية المحتوى والمواد التعليمية، ولا الدرس الثاني "النفوذ الأجنبي في فلسطين في القرن التاسع عشر" ولا الدرس الثالث، ولا الدرس الأخير من هذه الوحدة الذي يتحدث عن الاستيطان والصهيونية. ويتضح بأن المُطلّع على هذا التحليل بين كتاب الدراسات الجغرافية والتاريخية للصف العاشر للمنهج الذي عُدّل عليه من قِبل بلدية الاحتلال فأنه يلاحظ مدى سعي بلدية الاحتلال إلى تغيّر التاريخ الفلسطيني والهوية الفلسطينية والعبث بوعي الطالب الفلسطيني نحو قضيته والحفاظ على هويته، ومن خلال المقارنة بين المنهج الفلسطيني الذي يُدرّس في مدارس تابعة للأوقاف أو السلطة الفلسطينية والمنهاج الفلسطيني الذي يُدرّس في شرقي القدس في مدارس وزارة المعارف الإسرائيلية وبلديه القدس المُحرّف عليه، فأنه يتضح بعض الاختلافات الكبيرة ما بين هذين المنهاج على بالرغم من أن هذين المنهجين صادرا من قِبل السلطة الوطنية الفلسطينية، حيث يتضح بأن هناك اختلاف في شكل الغلاف أولاً، وثانيًا الفهرس ومحتوياته، وثالثًا من ناحية المادة التعليمية (المحتوى الذي يُدرّس). هناك محاولة تغيير واضح في كتاب جغرافية وتاريخ فلسطين، وقد حذف الاحتلال الإسرائيلي وحدة كاملة متمثلة بالانتداب البريطاني على فلسطين، وأضافت اسم إسرائيل مقرونةً باسم فلسطين، مع حذف الأساليب كافة التي يتبعها الاحتلال الإسرائيلي بحق القدس، واستبدالها بموضوع يتحدث عن أهمية القدس في جميع الديانات. وحينما تحذف السياسة التعليمية الإسرائيلية وحدة الانتداب البريطاني فإنّ ذلك يعني بأن تغييب الطالب الفلسطيني عن تاريخه المعاصر، ومحاولة محو لذاكرته، لأن الانتداب البريطاني من المساهمين في استقدام الهجرة اليهودية والذين سهّلوا الظروف لليهود لاحتلال فلسطين، كما أن آرثر بلفور من الشخصيات التي مهّدت الطريق لإقامة وطن قومي لليهود على أرض فلسطين، وهذه الحقائق والمعلومات إذا افتقده الطالب سيجد بأن تاريخ فلسطين فجوة غير معروفة وسيقلل ذلك من عمق الانتماء عند الطلبة، أمّا بالنسبة لاقتران اسم إسرائيل بفلسطين فهي محاولة للمساواة بالحقوق بينهما، وتكريس الاقتران بينهما عند الطالب هي محاولة إلغاء فلسطين التاريخية من الذاكرة الفلسطينية واعتبار أرض فلسطين هي التي جاءت بعد النكبة	

	والنكسة، وهذه محاولات لتبرير شرعية الاحتلال في استيطانها للمدن الفلسطينية التاريخية والتي ستتكرس مع الوقت عند الأجيال بأنها مدن إسرائيلية. وعلى المعلم الانتباه لهذه التغييرات وتعزيز المفاهيم المحذوفة من خلال النشاطات اللاصفية، أو اعطاء واجبات لاعداد الابحاث أو طرح اسئلة وطلب من الطلاب البحث عن الاجابات وتحليلها ووضع استنتاجات.
(12)	أجرت بلدية الاحتلال الإسرائيلي تعديلات على المنهاج الفلسطيني من ناحية الرمزية الوطنية الفلسطينية وبعض الآيات القرآنية التي تراها بأنها تُحرض على القتال، حُذفت آية من المنهاج {سيهزم الجمع ويولون الدبر} [سورة القمر، آية 45] التي تدل على توعد الله عز وجل بهزيمة المشركين من المنهاج الذي يدرس في القدس. وحذف الاحتلال الإسرائيلي تفسير الآية في المنهاج الفلسطيني {فإذا انسلخ الأشهر الحرم فاقتلوا المشركين حيث وجدتموهم وخوذهم واحصروهم واقعدوا لهم كل مرصد فإن تابوا وأقاموا الصلاة وءاتوا الزكوة فخلوا سبيلهم إن الله غفور رحيم}، حيث إن الآية تتحدث عن ماضي المشركين ونقضهم للعهود مع المسلمين وتتحدث عن القتال ضد المشركين ورد الاعتداء. وحُذف أيضاً تفسير آية {فإن تابوا وأقاموا الصلاة وآتوا الزكاة فإخوانكم في الدين، ونفصل الآيات لقوم يعلمون. وإن نكثوا أيمانهم من بعد عهدهم وطعنوا في دينكم فقاتلوا أئمة الكفر إنهم لا أيمان لهم لعلهم ينتهون} وكان سبب الحذف في الكتاب لذكرها قتال المشركين. كما حُذف جزء لتفسير آيات سورة الممتحنة التي تتحدث عن عدم موالاة الكافرين وأعداء المسلمين وحُذف كل ما يخص الحديث عن التعامل مع الكافر المعادي للإسلام بالقتال والجهاد والفرق في المعاملة بين الكافر المعادي وغير المعادي. هناك تعديلات قد قام به الاحتلال الإسرائيلي على التربية الإسلامية للمنهاج الفلسطيني والتي تمثلت بحذف شعار السلطة الفلسطينية، وحذف الآيات التي تتضمن مفاهيم توّعد الله عز وجل بهزيمة المشركين، وحذف تفسير الآيات التي تتضمن قتال المشركين وعدم موالاة الكافرين وأعداء المسلمين.

ملحق رقم (9): تحليل عاشر الفصل الأول

عناصر التحليل	الكتاب الأصلي	الوحدة /الدرس	الصفحة	معلومات تم تزويرها (حذف، إضافة، استبدال)	عدد مرات التكرار
الوعي بالتاريخ الوطني والموروث الثقافي.	1- الوحدة الثانية: الدرس الثالث: الاستعمار والصهيونية، والدرس الخامس: المؤامرات الدولية على فلسطين في الحرب العالمية الاولى.	المحتويات		1- تغيير عنوان الدرسين الثالث والخامس الدرس الثالث: الحركة الصهيونية، والخامس: تحديد مصير فلسطين خلال الحرب العالمية الأولى..	2
	2-الوحدة الثالثة: الانتداب البريطاني على فلسطين الدرس الثاني: الهجرة الصهيونية والسيطرة على الأراضي	المحتويات		2-تم تغير عنوان الدرس الثاني: الهجرة الى البلاد ومسألة الأراضي. .	1
	3- الأهمية الاستراتيجية: تعرضت فلسطين للأطماع البريطانية والصهيونية قبل الحرب العالمية الأولى وبعدها.	الوحدة الأولى الدرس الأول	ص7	3. الأهمية الاستراتيجية /حذف العبارة من النص	1
	4- نص أنا تعلمت (الفقرة الأولى). رسمت حدود فلسطين خلال فترة الانتداب البريطاني بتأثير من الحركة الصهيونية في ثلث الفترة لتحقيق مصالحها، خاصة في شمال فلسطين للسيطرة على منابع نهر الأردن، وبحيرتي طبريا والحولة. وحددت حدود فلسطين على النحو الآتي:	الوحدة الأولى الدرس الأول	ص9	4- نص أنا تعلمت (الفقرة الأولى). تغيير الفقرة: بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى وانهيار الدولة العثمانية وتقسيم بلاد الشام بين الفرنسيين والإنجليز أصبح لفلسطين صفة سياسية دولية، وتم تقسيمها سياسيا بناء على معاهدات واتفاقيات مختلفة وحددت حدود إسرائيل وفلسطين على النحو الآتي:	1

	5- المدن الفلسطينية وتوزعها الجغرافي	الدرس الخامس	ص41-42	5- استبدال خريطة فلسطين بخريطة تظهر عليها أسماء مدن ومستعمرات إسرائيلية، وإضافة إسرائيل إلى النص أنا تعلمت.	2
	6-موضوع مدينة يافا: العنوان مدينة يافا- خريطة فلسطين عليها موقع مدينة يافا- صورة لمدينة يافا. أنا تعلمت: موقع مدينة يافا ... التسمية .... معالمها التاريخية ... أهميتها الاقتصادية والثقافية ... (صورة مسجد حسن بك- صورة ساحة برج الساحة). - نشاط 1: مدينة غزة خريطة فلسطين عليها موقع غزة وصورة لمدينة غزة- نحدد موقع غزة- غزة بوابة آسيا ومدخل إفريقيا. /تم الحذف كاملا.	الوحدة الأولى/الدرس الخامس	ص55-56	6-حذف درس مدينة يافا بمحتواه من صور ومعلومات واستبداله بدرس عن مدينة جنين. تابعة للسلطة الفلسطينية- موقعها- مساحتها- مناخها- أصل التسمية- مدينة كنعانية- عين جنيم في التوراة سكنها اللاويّون المنتمون لقبيلة اسحقكر واستقروا فيها 4 سنوات. - نشاط 1: مدينة غزة خريطة فلسطين عليها موقع غزة وصورة لمدينة غزة- نحدد موقع غزة- غزة بوابة آسيا ومدخل إفريقيا. /تم الحذف كاملا.	1 1
	7- مشروع الوحدة مجسم لخريطة فلسطين.	مشروع الوحدة الأولى	ص 66	7-تم إضافة إسرائيل بجانب فلسطين.	1
	8- عنوان الشكل: فلسطين في نهاية الحكم /المربع الثاني الاستعمار والصهيونية	الوحدة الثانية /الشكل	ص 68	8-استبدال بالحركة الصهيونية.	1
	9-االدرس الأول: الإدارة المركزية العثمانية في فلسطين. أنا تعلمت	الوحدة الثانية /الدرس الأول	ص 74	9-إضافة اليهود إلى جانب المسلمين والمسيحيين في أهمية القدس التاريخية والدينية.	1
	10- عنوان الدرس الاستعمار والصهيونية. 11-ظروف نشأة فكرة الصهيونية في أوروبا.	الدرس الثالث	ص 80	10- عنوان الدرس/استبدال عنوان الدرس: الحركة الصهيونية.	1

		الوحدة الثانية /الدرس الثالث	ص 80	11–استبدال السؤال الثاني في النشاط الأول، استخدام كلمة تداعيات بدلاً من المخاطر.	1
	12- أنا تعلمت/ النقطة الثانية في أسباب ظهور الحركة الصهيونية. / النقطة 3 في أسباب ظهور الحركة الصهيونية: التقاء مصالح الدول الاستعمارية مع مصالح الحركة الصهيونية.	الوحدة الثانية /الدرس الثالث	ص80-81	12– إضافة العبارة الآتية لهرتسل (أما هرتسل مؤسس الحركة الصهيونية، فأكد الإطار الإسلامي للمشروع ودمج العرب فيه) إلى النقطة الثانية. / حذفها بنقطة أخرى مختلفة تتعلق بإرجاع كورش الكبير اليهود إلى فلسطين. وهي ليست لها علاقة بالأسباب.	1
	13–تأسيس الحركة الصهيونية/ سؤال نشاط (2): المحاولات التي بذلها هرتسل لإقامة وطن قومي للصهاينة في فلسطين.	الوحدة الثانية /الدرس الثالث	ص 81	13–حذفه بسؤال أخر مختلف الجهود التي بذلها هرتسل لإقامة الوطن القومي في إطار الدولة العثمانية.	1
	14–انا تعلمت/ العبارة (عرض عليها مقابل ذلك ضمان عدم مشاركة اليهود في الحركات الثورية ضد المانيا، ومساعدتها في نشر الثقافة والنفوذ الألماني في الشرق للحصول على موافقته بمنح الصهاينة أرض فلسطين)	الوحدة الثانية /الدرس الثالث	ص82	14–استبدالها (علماً أن ألمانيا سعت الى تعزيز اقتصاد الدولة العثمانية وحسابة استقلالها املا في نشر الثقافة والنفوذ الألماني .....لإقامة الوطن القومي في إطار الدولة العثمانية)	1
	15–نفكر ونناقش:" لا أستطيع ان أبيع ولو قدماً واحداً من البلاد، لأنها ليست لي، بل لشعبي، لقد حصل أبناء شعبي على هذه الإمبراطورية بدمائهم، وغذوها بدمائهم، وسنغطيها بدمائنا، قبل أن نسمح لأحد باغتصابها منا. ليوفر اليهود ملياراتهم، فإذا قسمت إمبراطوريتي، فهم قد يحصلون على	الوحدة الثانية /الدرس الثالث	ص 83	15– حذفه واستبداله بنص أخر يتحدث عن اقتراح هرتسل خطة لتحرير الدولة العثمانية من فبضة الديون الأوروبية، بموجب القانون والشريعة الإسلامية لتوطين المزيد من اليهود في فلسطين، باعتبارهم رعايا عثمانيين ودار الحديث عن بيت يشكل العرب جزءا لا يتجزأ منه، وسيدفع الضرائب للدولة الإسلامية لضمان استقلالها وإنعاش اقتصادها. ورفض السلطان هذا المشروع خشية نشوء قضية قومية جديدة قد تتحول إلى انتفاضة على غرار ثورات الشعوب الأصليين مثل الإغريق والأرمن، ولاحقاً العرب والأكراد وموقف السلطان عبد الحميد من هذه الخطة).	1

	فلســـطين دون مقابل، إنما لن تقســـم إلا علة جثثنا، أنا لن أقبل بتشريحنا، ونحن احياء "بيان الحوت، فلســـطين القضـــية الشـــعب الحضارة ص361" نفكر ونناقش: موقف الســـلطان العثماني من طلب هرتسل.				
	16-الأســئلة / الســؤال الخامس: أعلل: كانت فلسطين ورقة مساومة، وضحية التقاء مصالح الدول الاستعمارية، ومصالح الحركة الصهيونية	الوحدة الثانية /الدرس الثالث	ص83	16- حذفه واســتبداله بســؤال: هل كانت هناك إمكانية لنجاح فكرة البيت القومي اليهودي بمشـاركة العرب في إطار الدولة العثمانية؟ ماذا لو نجحت فكرة الوطن المشـترك في إطار إسلامي؟	1
	17- النشـــاط: نبحث: ونعد تقريراً عن الوعي الفلسطيني بمخاطر الحركة الصهيونية.	الوحدة الثانية /الدرس الثالث	ص83	17- حذفه واستبداله بنشاط: نبحث: ونعد تقريراً عن وجود شعبين وطوائف عديدة نتعايش جنباً الى جنب في نفس الأرض.	1
	18-المؤسـسـات الصـهيونية التي أسـهمت في الهجرة والاســتيطان في فلســطين أواخر الحكم العثماني نشاط (1). أصـــبحت الحركة الصـــهيونية بعد مؤتمر بازل 1897م حركة منظمة، لها أهداف واضحة حول تحقيق إقامة وطن قومي لليهود، كما أصـبح لها رئيس، وهيئة عليا، ومجلس عام، ولجنة تنفيذية، ومؤسسات مالية وإدارية متنوعة، ضمت كفاءات والخبرات الصـــهيونية؛ من اجل تحقيق الهجرة، وشـراء الأراضـــي، والاســتيطان في فلســطين،	الوحدة الثانية /الدرس الثالث	ص 84	18-نشـاط (1): اسـتبدال عبارات النص بعبارات تحقق المصـلحة الصـهيونية (من أجل تحقيق الهجرة (العودة او الصـعود،"عالياه"، وشراء الأراضـي، والاستيطان، والزراعة، وإقامة نشاطات علمية وثقافية وتربوية لتعزيز الانتماء الوطني والعلاقة بالأرض وسكانها.)	1

	وزراعة أراضيها، والتدريب العسكري؛ لحراستها، والسيطرة عليها				
	19-أسئلة النشاط (1) /السؤال الثاني: اهتمام مؤسسات الحركة الصهيونية بزراعة الأرض الفلسطينية.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص84	19-استبدالها بسؤال اخر: لماذا اعتبر القادمون الى الوطن القومي هجرتهم بانها العودة او الصعود ("عالياه")؟	1
	20- انا تعلمت / تعريف الوكالة اليهودية: "تعد بمثابة الحكومة التي تمثل الصهاينة في تلك الفترة، وكانت تقوم بالإشراف على الشؤون الاقتصادية والاجتماعية والمالية للصهاينة في العالم، وتسهيل هجرتهم واستيطانهم في فلسطين، وتقديم التدريب العسكري لحراس المستوطنات.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص84	20- " حذفها واستبدالها بأخرى (أنشئت في العهد العثماني باسم "مكتب فلسطين " في يافا، ثم تحولت وفقا لصك الانتداب الى " الوكالة اليهودية " باعتبارها الحكومة التي تمثل اليهود في الشؤون الاقتصادية والاجتماعية والمالية والأمنية، والهجرة والتربية والتعليم).	1
	21-انا تعلمت/ استبدال معلومات بأخرى - صندوق الائتمان اليهودي للاستعمار: وهو أول مصرف صهيوني أنشئ عام 1899م، وكان يقدم المعونات المالية للمهاجرين الصهاينة. -الهستدروت (الاتحاد العام للعمال في أرض إسرائيل): ومهمته إنشاء المستعمرات الزراعية في فلسطين والقيام بالتعليم، وتشجيع الهجرة الصهيونية. -الكيبوتس: هو شكل من أشكال المستوطنات الصهيونية الزراعية العسكرية، والمستوطنون فيها يعيشون ويعملون معاً بشكل تعاوني.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص 85	21-انا تعلمت: استبدال مهمات المؤسسات الصهيونية: -صندوق الائتمان اليهودي للاستعمار: حذف عبارة للمهاجرين الصهاينة الى فلسطين -الهستدروت: مهمته الدفاع عن حقوق العمال وإقامة مشاريع اقتصادية وتربوية خاصة بهم. -الكيبوتس: هو شكل من أشكال المستوطنات الصهيونية والمستوطنون فيها يعيشون ويعملون معا لتشجيع الهجرة، وتوفير العمل وشراء الأراضي. صندوق التأسيس الصهيوني: كانا يجتمعان الأموال لتشجيع الهجرة، وتوفير العمل وشراء الأراضي.	4

	-صندوق التأسيس الصهيوني (الكيرن هايسود) وصـــندوق (الكيرن كـاييميت): كنـا يجمعـان الأموال لتشـجيع هجرة الصـهاينة، وتوفير العمل لهم، وتزوير مسـتندات الأراضـي الفلسـطينية؛ لتسريبها للصهاينة.				
	22-الاستيطان والهجرة الصهيونية إلى فلسطين في أواخر الحكم العثمـاني (1882-1917م) /نشاط (2).	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص85	22-أسئلة النشاط: حذف كلمة الاستعمار والإبقاء على الاستيطان الصهيوني فقط. إضافة سؤال جديد: ناقشـوا: قامت المدن والقرى الفلسـطينية بعلاقات حسـن جوار مع المسـتوطنات اليهودية الجديدة.	2
	23-انا تعلمت / عبارة: تعود البدايات الأولى للاستعمار الاستيطاني الصـهيوني في فلسطين أواخر الحكم العثمـاني إلى جهود فرديـة بـذلهـا اثرياء صـــهاينة، حيث أقاموا الحي الصـــهيوني خارج اسـوار القدس عام 1857م، ومسـتوطنة بتاح تكفا على جزء من أراضي ملبس.....)	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص 86	23- حذفها واستبدالها بعبارة: تعود البدايات الأولى الاستيطاني اليهودي الجديد في وطنهم التاريخي أواخر الحكم العثماني إلى جهود فردية، حيث أقام ســكان الحي اليهودي المكتظ في البلدة العتيقة حيا جديدا خارج اسـوار القدس عام 1857م، ومسـتوطنة بتاح تكفا على جزء من أراضي ملبس.....) -تغيير واســتبدال ببعض المعلومات مثل: الموجة الأولى 250ألف قادم جديد واســتبدال عبارة مهاجر صهيوني بقادم جديد.	3
	-الموجة الأولى والموجة الثانية: وفي الكتاب الفلســـطيني 25 ألف مهاجر صـــهيوني إلى فلســـطين. وكذلك الموجة الثانية كلمة مهاجر صهيوني .	الوحدة الثانية /الدرس الرابع			
	24-نشاط (3) /الأساليب والوسائل التي اتبعتها الحركة الصهيونية لتحقيق الهجرة والاستيطان في فلسطين: ارتكزت الحركة الصـهيونية في تحقيق مشروعها في فلسطين أواخر الحكم العثماني ونجاحه على	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص86	24-تم حذف نص كاملاً واستبداله بنص اخر : ارتكزت الحركة الصـهيونية في تحقيق مشـروعها بالطرق السـلمية، بناءاً على قناعة اليهود بأن البلاد هي أرض الأجداد ومسـقط رأس الشـعب اليهودي ومن منطلق التعايش والتعامل	1

	امتلاك الأراضـــي والســـيطرة عليها، وتحقيق الهجرة الصـهيونية إليها بالطرق والوسـائل كافة، مستغلة ظروف ضـعف الدولة العثمانية، وتدخل القنصـليات والجمعيات الأجنبية، والإرسـاليات التبشـيرية في شـؤونها، ومنح الامتيازات، وقد تحقق لها ذلك، على الرغم من رفض السـلطان العثماني عبد الحميد الثاني الهجرة والاسـتيطان الصهيوني في فلسطين.			والاحترام المتبادل مع السكان العرب، مستغلة ضعف الدولة العثمانية ، وتدخل القنصليات الأجنبية ، وقد تحقق لها ذلك ،على الرغم من رفض السلطان العثماني.	
2	25–انا تعلمت /استبدال النقطة الأولى للوسائل وأساليب الحركة الصهيونية لتحقيق الهجرة: السيطرة على الأراضـي وامتلاكها، إما بشرائها، أو تزوير وثائق ملكياتها، مسـتغلة الفسـاد الإداري، وانتشـار الرشـوة بين الموظفين العثمانيين، وسـاعدها في ذلك القنصـليات الأجنبية. النقطة الثانية: توظيف الصهاينة في القنصليات، والمؤسسات الأجنبية، وتقديم الأموال والحماية لهم، لتسهيل هجرتهم، واستيطانهم في فلسطين.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص87	25–انا تعلمت /استبدال النقطة الأولى للوسائل وأساليب الحركة الصهيونية لتحقيق الهجرة والاستيطان: شراء الأراضي وامتلاكها، ساعدها في ذلك القنصليات الأجنبية. والنقطة الثانية: استثمار الأموال والخبرات في إقامة المشاريع الزراعية والصناعية، ومنافسة المنتوجات المحلية والمستوردة من جهة، والتعاون الاقتصادي مع الجميع، من جهة أخرى.	
1	26– نشاط (4) انا تعلمت / عبارة في السطر الأول أدركت الدولة العثمانية مطامع المشروع الصهيوني في فلسطين.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص 87	26–نشاط (4): استبدلت بعبارة أخرى: أدركت الدولة العثمانية خطر نمو الشعور القومي المحلي في المحافظات خشية ظهور نزعات انفصالية.	1
1	27–انا تعلمت/ الفقرة الأولى: كلمة فلسطين.				

	28–نفكر ونناقش / عبارة لم تمنع الهجرة الصهيونية.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع		27–الفقرة الأولى: تغير كلمة فلسطين الى كلمة البلاد 28–نغيرها الى عبارة لم تمنع الهجرة اليهودية	1
	29–نشاط (5) /علاقة الحركة الصهيونية بحكومة الاتحاد والترقي /سؤال: ترحيب الحركة الصهيونية بنجاح جمعية الاتحاد والترقي في عزل السلطان العثماني عبد الحميد الثاني.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص88 ص88	29–حذف السؤال	1
	30–انا تعلمت / قرار: تعطيل عدد من الصحف الفلسطينية المعارضة للهجرة الصهيونية، مثل صحيفة (الكرمل) التي كانت تصدر في حيفا، وصحيفة (فلسطين) التي كانت تصدر في يافا.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص88 ص88	30– حذف انا تعلمت.	3
	31–موقف الفلسطينيين والعرب من الهجرة الصهيونية/ نشاط (6) : قاوم الفلسطينيون والعرب الهجرة الصهيونية أواخر الحكم العثماني بالوسائل المتاحة لهم كافة ، حيث لعب الكتاب، مثل روحي الخالدي في كتابه (تاريخ الصهيونية) ، وإسعاف النشاشيبي في كتابه (الساحر اليهودي) ، والصحف ، مثل : المنار، والكرمل دوراً في نشر الوعي بين الناس حول مخاطر الهجرة الصهيونية لفلسطين ، ومطالبة السياسيين بوقفها الهمم؛ لمقاومتها.	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص88	31–استبدال النص كاملاً بنص يحقق المصالح الصهيونية (كان اغلب الناس يعامل الهجرة معاملة طبيعية استمرار للنمو الاقتصادي وقدوم الاجانب والعرب اما المعارضة فتركزت على بعض المثقفين ومجموعات من الفلاحين في أماكن معينة. –حذ ف السؤال الثاني والسؤال الثالث للنص	

	/ السؤال الثاني والسؤال الثالث للنص: *ظهور المقاومة والمعارضة الفلسطينية للهجرة الصهيونية أواخر الحكم العثماني. *الطرق التي اتبعها الفلسطينيون لمقاومة الهجرة والاستيطان الصهيوني. 32-انا تعلمت/السطر الأول: تنبه الفلسطينيون والعرب إلى مخاطر الحركة الصهيونية منذ فترة مبكرة، وقاوموا الإجراءات والاعتداءات الصهيونية على الأراضي الفلسطينية، وكانت هذه المقاومة على عدة مستويات. المستوى الشعبي: كلمة الصهاينة المستوى الإعلامي: نشر الوعي حو لمخاطر الهجرات الصهيونية والاستيطان في فلسطين والدعوة للمقاومة والتمسك بالأرض. المستوى الرسمي والسياسي: كما تأسيس الحزب الوطني العثماني عام 1911م، الذي حذر من الخطر الصهيوني. وقد امتدت المعارضة للمشروع الصهيوني على داخل مجلس النواب (المبعوثان)، حيث لعب النواب العرب الفلسطينيون دورا في إظهار خطر هذا المشروع، وطالبوا بالقيام بإجراءات فعالية لمواجهته. 33-الأسئلة / عبارة السؤال الأول رقم 3: ما الصحيفة الفلسطينية التي صدرت في حيفا، ونبهت لمخاطر الحركة الصهيونية؟	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص89	32-واستبدل السطر الأول بجملة أخرى: وكانت لمعارضة الهجرة اليهودية على عدة مستويات: * المستوى الشعبي: إضافة كلمة القادمين الجدد. المستوى الإعلامي: إضافة عبارة: عملت على نشر الوعي للاحتجاج المستوى الرسمي والسياسي: حذف العبارة.	4 4

	السؤال الثاني: أذكر الجمعيات والمؤسسات التي دعمت تنفيذ المشروع الصهيوني في فلسطين. السؤال السادس: أبين الموقف العربي والفلسطيني من الهجرة الصهيونية إلى فلسطين. السؤال السابع: أذكر الوسائل والأساليب التي لجأت إليها الحركة الصهيونية؛ لإقامة وطن قومي لها في فلسطين	الوحدة الثانية /الدرس الرابع	ص90	33-الأسئلة /تغير عبارة السؤال الأول رقم 3: ما اسم الصحيفة التي صدرت في حيفا، وانتقدت الهجرة إلى البلاد؟ السؤال الثاني: أذكر الجمعيات والمؤسسات التي دعمت تنفيذ المشروع الوطن القومي؟ السؤال السادس: أبين المواقف العربية من الهجرة اليهودية. السؤال السابع: أذكر الوسائل والأساليب التي لجأ إليها الوطنيون اليهود؛ لإقامة وطن قومي لها في أرض أجدادهم.	1
	34-عنوان الدرس/ المؤامرات الدولية على فلسطين في الحرب العالمية الاولى	الوحدة الثانية /الدرس الخامس	ص91	34-تغير عنوان الدرس: تحديد مصير فلسطين خلال الحرب العالمية الأولى.	1
	35-الأهداف / الهدف الثاني: تبيان المؤامرات الدولية على فلسطين خلال الحرب العالمية الأولى.			35-لأهداف /حذف الهدف الثاني.	1
	36- عنوان الموضوع/ المؤامرات الدولية على فلسطين في الحرب العالمية الأولى.	الوحدة الثانية /الدرس الخامس	ص 91	36- تغير عنوان الموضوع: تحديد مصير فلسطين خلال الحرب العالمية الأولى.	1
	37-أنا تعلمت / اخر سطر: ويأتي ذلك كمقدمة لتحقيق المطامع الصهيونية في فلسطين.	الوحدة الثانية /الدرس الخامس	ص93	37-أنا تعلمت /حذف العبارة	1
	38-وعد بلفور عام 1917م /نشاط (4) السؤال الثاني: لا يوجد أي ذكر للعرب في وعد بلفور.		ص 93	38-استبداله بسؤال: معنى الجملة:" على أن يفهم جلياً انه لن يؤتى بعمل من شانه ان يغير من الحقوق المدنية والدينية التي يتمتع بها الطوائف غير اليهودية ".	1

	39-الأسئلة / السؤال الرابع: أفند بطلان وعد بلفور الصـــادر بتـاريخ 1917/11/2م النقطة ج من السؤال الخامس: اتفاقية ســـايكس -بيكو، ووعد بلفور مؤامرتان ضد العرب والشعب الفلسطيني. 40-عبارة غلاف الوحدة الثالثة / العبارة: حين التقى الاســـتعمار والصـــهيونية كانت فلسطين هي الضحية. 41-أهداف الوحدة الثالثة 42-شكل الخريطة المفاهيمية: *المربع الثاني: الهجرة الصـــهيونية، والســيطرة على الأراضي *المربع الثالث: المقاومة الفلســـطينية ضـــد الانتداب البريطاني 43-فترة الاحتلال العسكري البريطاني لفلسطين (1917-1922م/نشاط (1) : اتبعت الدول الاســـتعمارية في ســـيطرتها على الشعوب أشكالاً متعددة منها الاحتلال العسكري وفيه يتم إخضـاع الشـعب وإرادته بشكل مباشـر من خلال ضـباط عسـكريين، وقوانين عسـكرية	الوحدة الثانية /الدرس الخامس الوحدة الثانية /الدرس الخامس غلاف الوحدة الثالثة أهداف الوحدة الثالثة موضوعات الوحدة الثالثة الوحدة الثالثة /الدرس الأول	ص94 ص97 ص98 ص99 ص99 ص100	39-استبداله بسؤال: لماذا قطعت بريطانيا وعودا متناقضة خلال الحرب العالمية الأولى؟ -حذف النقطة ج من السؤال الخامس 40-استبدالها بعبارة: من التعايش الى العداء 41-أهداف الوحدة الثالثة: إضافة الهدف السابع: بين موجات الهجرة اليهودية واللجوء إلى فلسطين زمن الانتداب البريطاني. 42- المربع الثاني: استبداله بعنوان: الهجرة واللجوء التطور والتوتر *المربع الثالث: استبداله بعنوان عرب فلسطين بين التعايش والرفض 43-تغيير النص كاملاً واستبداله بنص اخر : عانت فلسطين من الظروف القاسية إبان الحرب العالمية الأولى وقد تعرض السكان للجراد والمجاعة وتفشي وباء الكوليرا، فضلاً من الإعدامات الجماعية والخدمة العسكرية. وشهدت البلاد معارك طاحنة بين العثمانيين وبريطانيا تلتها فترة الحكم العسـكري فرضـته السـلطان البريطانية لملء الفراغ السياسي وإعادة النظام العام.	2 1 1 2 1

	صـارمة تفرض عليه ولا يسـمح للشـعب الواقع تحت الاحتلال العسـكري إقامة مؤسـسـات ومحاكم مدنية، وهذا ما فعلته بريطانيا عند احتلالها العسـكري لفلسـطين عام 1917م ما أدى إلى تدهور أوضاع فلسطين عامة.			44-أنا تعلمت/حذف الفقرة واستبدالها بفقرة جديدة وهي: أصـدر رونالد سـتورز حاكم القدس عدداً من الأوامر وفي مقدمتها وجوب البناء بالحجر المحلي الذي أصـبح يميز المدينة الى اليوم، وقد أنشـأ (جمعية من اجل القدس) لحماية المباني والتحف التاريخية شارك فيها ممثلون عن جميع الطوائف الدينية.	
	44-أنا تعلمت/ الفقرة الثانية في ظل فنره الحكم العسـكري البريطاني بعد انتهاء الحر بالعالمية الأولى، اسـتمر تدهور الوضـع الاقتصـادي في فلسـطين، حيث تراجع النشـاط الزراعي، وانتشـر الجوع، وارتفعت الأسعار، وزادت نسبة البطالة، وعجز الفلاحون عن الضرائب.	الوحدة الثالثة /الدرس الأول	ص100	45- نشاط (2) /استبدالها بأخرى: للسيطرة على المحاور الاستراتيجية، ودمجها في النظام العالمي. * تم استبداله نناقش: كيف يساعد الانتداب شعوب الشام على تحقيق الاستقلال؟	1
	45-الانتداب البريطاني على فلسـطين عام 1922م/ نشاط (2) جملة في النص: للسـيطرة على الشـعوب، ونهب ثرواتها، وجعلها سوقا استهلاكية لمنتجاتها. -السؤال الأول للنشاط (2) نعلل: الانتداب في حقيقته ليس في مصلحة الشعب الذي يخضع له.	الوحدة الثالثة /الدرس الأول	ص101		2
	46-أنا تعلمت / الفقرة الأولى			46-أنا تعلمت /استبدال الفقرة الأولى بما يحقق مصـالح صـهيونية: مؤتمر سـان ريمو الدولي، قد عقدته الدول العظمى في إيطاليا عام 1920م، وقررت منح الاستقلال للمشرق العربي، ليسـبق ذلك وضـع فلسـطين (بما فيها شـرقي الأردن) والعراق تحت الانتداب البريطاني، اما سـوريا ولبنان فوضـعتا تحت الانتداب الفرنسـي. كانوا طالبوا في المؤتمر	

		الوحدة الثالثة /الدرس الأول	ص101	السوري العام (عام 1919م) باستقلال فوري لسوريا (بما فيها" سوريا الجنوبية"، أي إسرائيل وفلسطين والأردن اليوم). 47- حذف نفكر، ونناقش: دلالة مشاركة الوفد الصهيوني في مؤتمر سان ريمو 1920م.	1
	47-نفكر، ونناقش/ دلالة مشاركة الوفد الصهيوني في مؤتمر سان ريمو 1920م.				
	48-انا تعلمت /نشاط (3) الفقرة الأولى كاملة	الوحدة الثالثة /الدرس الأول	ص102	48-حذف الفقرة واستبدالها بفقرة أخرى: قامت بتعيين هربرت صموئيل، وهو سياسي بريطاني يهودي، مندوباً سامياً لها على فلسطين، ما أدى لفتح باب الهجرة اليهودية الا ان عدد القادمين بقي ضئيلاً جداً، وجعل اللغة العبرية لغة رسمية ثالثة إلى جانب اللغتين العربية والإنكليزية ، وعين مسؤولين من العائلات الفلسطينية الكبيرة في مناصب عالية ، واسس " الدرك الفلسطيني " المتعدد الطوائف، وفي عهده وضع حجر الأساس للجامعة العبرية في القدس عام 1918م وتم افتتاحها عام 1925م واشتملت على معهد دراسات اليهودية والشرق الذي ركز على الحضارتين العبرية والعربية باعتبارهما شقيقتان لهما جذور مشتركة . وقد أعلن صموئيل القدس عاصمة لفلسطين الانتدابية.	1
	– الفقرة الثانية: دور الحاج امين الحسيني في مواجهة الخطر الصهيوني	الوحدة الثالثة /الدرس الأول	ص103	الفقرة الثانية: حذف دور الحاج امين الحسيني في مواجهة الخطر الصهيوني واستبدالها: ينتقد لتحريضه على العنف وتعاونه مع النازيين ودوره في رفض التقسيم خيار السلام.	2
	49-الأسئلة /السؤال الأول الفقرة الأخيرة كلمة المشؤوم في الخيارات من وعد بلفور. السؤال الثاني: أوضح دور المجلس الإسلامي الشرعي الأعلى ف بمواجهة المخططات الصهيونية. السؤال الخامس	الوحدة الثالثة /الدرس الأول	ص104	49-الأسئلة /السؤال الأول الفقرة الأخيرة حذف كلمة المشؤوم في الخيارات من وعد بلفور حذف السؤال الثاني: واستبداله: أعلنت سلطات الانتداب اللغة العبرية لغة رسمية ثالثة إلى جانب اللغتين العربية والإنكليزية. ما أسباب ذلك؟ السؤال الخامس تم حذف السؤال واستبداله: اعلل: أسس هربرت صموئيل " الدرك الفلسطيني" المتعدد الطوائف. حذف السؤال السادس واستبداله: كيف أثر قرار رونالد ستورز حاكم القدس وجوب البناء بالحجر المحلي على منظر المدينة.	

	أعلل: قدمت بريطانيا خدمة كبيرة للحركة الصهيونية عندما عينت هربرت صموئيل لإدارة فلسطين. السؤال السادس أصف مظاهر التدهور الاقتصادي والتعليمي في فلسطين في فترة الحكم العسكري البريطاني. 50-عنوان الدرس الهجرة الى البلاد، والسيطرة على الأراضي 51-الأهداف/ الهدف الأول توضيح دور بريطانيا في تسهيل هجرة الصهاينة إلى فلسطين، وسيطرتهم على الأراضي في فترة الانتداب. الهدف الثالث: كلمة الحركة الصهيونية. 52- عنوان نشاط (1)/ دور الانتداب البريطاني في تسهيل هجرة الصهاينة، واستيطانهم في فلسطين نشاط (1) عبارة (والسيطرة على ارضها، واقتصادها) وكلمة صهيوني 53-أنا تعلمت / (عن طريق تزوير جوازات السفر، والدخول كسياح، او رجال دين، او بطريقة التهريب بحراً أو عبر الحدود، او عبر الحدود السورية واللبنانية، او بحجة الحصول	الوحدة الثالثة /الدرس الثاني الوحدة الثالثة /الدرس الثاني الوحدة الثالثة /الدرس الثاني	ص105 ص105 ص105	50-عنوان الدرس/ حذف العنوان واستبداله: الهجرة الى البلاد، ومسألة الأراضي 51-الأهداف/ حذف الهدف الأول وتغيره الى: توضيح مسألة هجرة اليهود، وقضية الأراضي في العهد الحديث. الهدف الثالث: حذف كلمة الحركة الصهيونية من الهدف. 52- تغير عنوان نشاط (1) الى الانتداب البريطاني ومسألة الهجرة الى البلاد: نشاط (1) حذف من النص عبارة (والسيطرة على ارضها، واقتصادها) حذف ايضاً كلمة صهيوني واستبدالها بكلمة يهودي 53-أنا تعلمت /حذف هذه المعلومات من الفقرة و إضافة عبارة (التزم الانتداب البريطاني بإقامة الوطن القومي اليهودي، الا ان الحكومة فرضت قيوداً على الهجرة اليهودية).	4 1 2 2

	على التعليم في المدارس الزراعية، والجامعة العبرية، والمشاركة بالأنشطة الرياضية).	الوحدة الثالثة /الدرس الثاني		54-انشاط (2) / وأنا تعلمت استبدال كلمة الصهيوني بكلمة اليهودي.	
	54-الهجرات اليهودية إلى فلسطين في فترة الانتداب البريطاني: نشاط (2) وأنا تعلمت.: كلمة الصهيوني		ص105	55- تغير العنوان الى: سياسة بريطانيا ف تنشيط الاقتصاد وتمكين الهجرة:	1
	55- العنوان: سياسة بريطانيا في تمكين مهاجري الحركة الصهيونية في فلسطين.	الوحدة الثالثة /الدرس الثاني		56-نشاط (3) تغير في مضمون النص وإضافة :(والاستثمار فيها بالتعاون مع القيادات العربية والحركة الصهيونية) وإضافة (مكنت سلطة الانتداب إقامة مشاريع اقتصادية متنوعة بدلا من عبارة: مكنت سلطة الانتداب الحركة الصهيونية من السيطرة على الأراضي، واستغلالها.	
	56-نشاط (3)/ مضمون النص و عبارة: مكنت سلطة الانتداب الحركة الصهيونية من السيطرة على الأراضي، واستغلالها. -سؤال النشاط: كيف يؤدي إنشاء المشاريع الاقتصادية، واستثمار الموارد الى السيطرة على الأرض؟	الوحدة الثالثة /الدرس الثاني	ص106	حذ ف سؤال النشاط: وإضافة السؤال: كيف دعمت بريطانيا للاقتصاد في فلسطين؟	2
	57-انا تعلمت/ عبارة: (تمثلت سياسة بريطانيا في تمكين الحركة الصهيونية في فلسطين من خلال:) النقطة أ: من خلال السيطرة على مساحات من الأراضي الفلسطينية، لتنفيذ المشروع، وجلب مزيد من المهاجرين وتشغيلهم. من النقطة ب: حيث فرضت الضرائب الباهظة على الفلاحين الفلسطينيين، واستخدمت القوة العسكرية ضد العرب، من اجل اجبارهم على ترك أراضهم، والرحيل عنها.	الوحدة الثالثة /الدرس الثاني	ص107 ص 107 ص107	57-حذف عبارة: (تمثلت سياسة بريطانيا في تمكين الحركة الصهيونية في فلسطين من خلال) -حذفها من النقطة أ -حذفها من النقطة ب 58-حذف الصهيونية من أي سؤال واستبداله: باليهودي.	1 4 2

	58-الأسئلة/ الصهيونية في الأسئلة. -نشاط/ نناقش المخاطر الناجمة عن الهجرات الصهيونية إلى فلسطين 59-انا تعلمت /الفقرة الأولى " أعلى الصفحة "كلمة صهيوني -عبارة: "حيث هاجم الصهاينة حي المنشية في مدينة يافا" -الفقرة الثانية نقطة 2، عبارة: " وحكمت بالإعدام على محمد جمجوم، وفؤاد حجازي، وعطا الزير في سجن عكا، وعرف يوم إعدامهم بالثلاثاء الحمراء" 60-أنا تعلمت/ النقطة ب- ثورة عز الدين القسام عام 1935م: وكافة المعلومات الواردة بالكتاب الأصلي سواء معلومات عن عز الدين القسام والبطاقة التعريفية والصورة ونفكر ونعطي رأينا. 61-أنا تعلمت / مؤتمر العلماء الأول عام 1935م: عقد في القدس، وأصدر فتوى تحريم بيع الأراضي، او تسريبها للحركة الصهيونية، وأيدت الصحف العربية الفتوى، كما أصدر المسيحيون الفلسطينيون بياناً أكدوا فيه تحريم بيع أراضيهم للصهاينة. 62-حذف نفكر ونناقش: أيد الفلسطينيون المسيحيون تحريم بيع الأراضي للصهاينة.	الوحدة الثالثة /الدرس الثاني الوحدة الثالثة /الدرس الثالث الوحدة الثالثة /الدرس الثالث الوحدة الثالثة /الدرس الثالث	ص108 ص109 ص110-111	-حذف نشاط/ واستبداله نبحث عن معلومات ونناقش: طلب الرزق والاضطهاد من أسباب الهجرتين اليهودية الى فلسطين. 59-أنا تعلمت / حذف كلمة صهيوني واستبدالها باليهودي، واينما وردت. /وحذف العبارة: "حيث هاجم الصهاينة حي المنشية في مدينة يافا" الفقرة الثانية نقطة 2، حذف العبارة. إضافة عبارة: "من الجدير بالذكر أن حائط البراق مقدس أيضاً للشعب اليهودي" 60-حذف النقطة ب- ثورة عز الدين القسام عام 1935م: حذف كافة المعلومات الواردة بالكتاب الأصلي سواء معلومات عن عز الدين القسام والبطاقة التعريفية والصورة ونفكر ونعطي رأينا. 61-أنا تعلمت /حذف كافة المعلومات مؤتمر العلماء الأول عام 1935م: عقد في القدس، وأصدر فتوى تحريم بيع الأراضي، او تسريبها للحركة الصهيونية، وأيدت الصحف العربية الفتوى، كما أصدر المسيحيون الفلسطينيون بياناً أكدوا فيه تحريم بيع أراضيهم للصهاينة. 62-حذف نفكر ونناقش: أيد الفلسطينيون المسيحيون تحريم بيع الأراضي للصهاينة.	4 3 4

	62- نفكر ونناقش: أيد الفلسطينيون المسيحيون تحريم بيع الأراضي للصهاينة. 63-الأسئلة /السؤال الأول: ب- نفذت بريطانيا حكم الإعدام على الأبطال: محمد جمجوم، وفؤاد حجازي، وعطا الزير، على خلفية نضالهم في ثورة .....عام 1929م. ج- ترتبط احراش يعبد باستشهاد.....عام 1935م. - كلمة المقاومة في السؤال 2 واستبدالها بالضغط السياسي. حذف سؤال 4-شكلت ثورة القسام عام 1935م منعطفاً في تاريخ الحركة الوطنية الفلسطينية. 64-نشاط : نبحث، ونعد تقريراً عن الأحزاب الفلسطينية في مقاومة الحركة الصهيونية في فترة الانتداب البريطاني. 65-نشاط (1): الظروف التي أدت إلى اندلاع الثورة الفلسطينية الكبرى -تغير كلمة الصهاينة الى اليهود. - عبارة:	الوحدة الثالثة /الدرس الثالث الوحدة الثالثة /الدرس الثالث الوحدة الثالثة /الدرس الثالث	ص111 ص111 ص113 ص113	63-السؤال الأول: -حذف ب -حذف ج - حذف كلمة المقاومة في السؤال 2 واستبدالها بالضغط السياسي -حذف سؤال 4 64-نشاط /استبداله: نفكر ونناقش ضغط سياسي سلمي هو أسلوب لتحقيق اهداف الفلسطينيين. 65- نشاط (1): تغير كلمة الصهاينة الى اليهود. -حذف العبارة: 66-نشاط (2) /حذف سؤال النشاط:	1 1 4

	واتساع سيطرتهم على الشؤون الاقتصادية، وزيادة تسليحهم وتدريبهم، واعتداءاتهم على الفلسطينيين. 66-نشاط (2) / سؤال النشاط: هل كانت طموحات الفلسطينيين بعد الموافقة على إيقاف ثورتهم الكبرى تتوافق مع ما اوصت به لجنة (بيل)؟ لماذا؟ 67-انا تعلمت /الفقرة الأولى "أعلى الصفحة "عبارة: " وتجنيد أكثر من ألفي رجل بوليس من الصهاينة، لحماية المستوطنات، " - كلمة الهجرة الصهيونية في الفقرة الثانية 68-انا تعلمت /رقم 3- عبارة: " مستغلين النفوذ المالي والإعلامي والسياسي للصهاينة في الولايات المتحدة الامريكية " - عبارة: وأصبح الحزبان الجمهوري والديمقراطي يتنافسان على مساندة الصهيونية في انتخابات الرئاسة الأمريكية.	الوحدة الثالثة /الدرس الرابع الوحدة الثالثة /الدرس الرابع الوحدة الثالثة /الدرس الثالث	ص114 ص116 ص117 ص118	67-انا تعلمت /الفقرة الأولى " -حذف العبارة: -إضافة كلمة الحركة الصهيونية في نفس الفقرة. -حذف كلمة الهجرة الصهيونية واستبدالها بالهجرة اليهودية 68-انا تعلمت /رقم 3- -حذف عبارة الأولى. -حذف عبارة الثانية. 69- حذف جملة م (ضد الصهيونية والاحتلال البريطاني لفلسطين). 70- نشاط (2): حذف العنوان: واستبداله: خريطة فلسطين قبل قرار التقسيم	1 2 1 3

	69--الأسئلة /السؤال السادس: النقطة أ: جملة من السؤال (ضد الصهيونية والاحتلال البريطاني لفلسطين). 70- تقسيم فلسطين قرار رقم (181)، والنتائج المترتبة عنه:/نشاط (2): عنوان الخريطة: خريطة فلسطين التاريخية قبل قرار التقسيم. 71- السؤال الثالث للنشاط: المستفيد الأكبر من قرار التقسيم. ولماذا؟ 72-انا تعلمت: - الموقف الفلسطيني: كان لهذا القرار الأثر البالغ على الفلسطينيين، حيث فقدوا جزءاً كبيراً من وطنهم لصالح الصهاينة الذين جاؤوا من مختلف أنحاء العالم، فعمت المظاهرات والإضرابات رفضاً لهذا القرار، وأصروا على مقاومته، فشكل عبد القادر الحسيني قوة الجهاد المقدس التي هدفها الدفاع عن القدس أولاً. - الموقف الصهيوني: عبرت الحركة الصهيونية عن موقفها بالفرحة؛ لأن هذا القرار شكل اعترافاً دولياً بطموحاتهم، وبدأت العصابات الصهيونية، مثل: اشتيرن، الأرغون والهاجناه في تهجير العرب، وارتكاب عدد من المجازر، مثل مجزرة دير ياسين 1948م.	الوحدة الثالثة /الدرس الثالث الوحدة الثالثة /الدرس الثالث الوحدة الثالثة /الدرس الثالث الوحدة الثالثة /الدرس الثالث	ص119 ص121 ص121 ص122	71-حذف السؤال الثالث. 72-انا تعلمت /حذف الموقف الفلسطيني: واستبدالها: -الموقف الفلسطيني: كانت أغلب عرب فلسطين ضد القرار فعمت المظاهرات والإضرابات رفضاً له، فشكل عبد القادر الحسيني قوة للقضاء على الدولة الناشئة ولم تجرؤ الأقلية البعيدة النظر وفي طليعتها عائلة النشاشيبي وصحيفة الاتحاد على مواجهة دعاة الحرب. -حذف الموقف الصهيوني، واستبداله: الموقف اليهودي: كانت الجماهير فرحانة لتحقيق حلم الأجيال، وكان الفرح مشوباً بالقلق من التهديد العربي بالحرب، وكان للقرار نقاط ضعف عديدة الا ان المعتدلين أفلحوا في اقناع المعارضة بتبني خيار الاستقلال والسلام، وتم اتخاذ القرار بالطرق الديمقراطية. - حذف الموقف الدولي كاملاً	2 1 1 1 1

	– الموقف الدولي: ضـــغطت الولايات المتحدة على بعض الدول الأعضـــاء في الأمم المتحدة، للتصـــويت على قرار التقســـيم، فمثلاً: هددت دولة هاييتي بعدم شـــراء المطاط منها، وهددت دولة ليبريا بعدم شراء الأرز منها، اما بريطانيا فلم تصوت على القرار، وصـرحت بانها سـتنسـحب من فلسـطين بتاريخ 15/أيار/1948م، واعتبرت ان أي تدخل من الدول العربية في فلسطين قبل انسحابها يعد عدواناً عليها. 72–الأسئلة / السؤال الأول: الفقرة الأخيرة: ما الدولة التي ضغطت على ليبريا وهاييتي، للتصويت على قرار التقسيم رقم 181؟ مع كافة الخيارات.	الوحدة الثالثة /الدرس الثالث	ص 123	72–حذف.	1 1 1
الوعي بالرموز والمؤسسات الوطنية	1-الرموز السياسية والوطنية:	غلاف الكتـاب الخارجي/غلاف الصـــفـحـة الداخلية	-----	1-الشعار 2-دولة فلسطين 3-وازرة التربية والتعليم- 4-الكوفية الفلسطينية -العلم الفلسطيني -5شعار مركز المناهج 6- شعار النسر 7- استبدال الصف العاشر بالصف السادس على غلاف الكتاب	2 3 3 2 2 2 1

انتهاكات الاحتلال من منظور حقوقي	1- أنا تعلمت/الفقرة الأولى يعاني سكان القرى والتجمعات البدوية في النقب من انتهاكات الاحتلال بحقهم، مثل: عدم الاعتراف بقراهم، وهدم مساكنهم، ومصادرة أراضيهم، وترحيلهم عنها. وعلى الرغم من الظروف الصحراوية الصعبة في منطقة النقب إلا أنها ذات أهمية كبيرة؛ بسبب وجود الثروات المعدنية فيها، مثل الفوسفات، والنحاس، وبعض الأحجار الثمينة، ويقوم الاحتلال الصهيوني باستغلال مساحات منها في الزراعة بعد توفير مياه الري فيها.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص 22	1- استبدالها بفقرة بعنوان: الاقتصاد في النقب. يعتمد اقتصادها على الدعم الأمريكي المادي والمعنوي اللامتناهي. تشتهر بصنع الألماس باعتماد أحدث التقنيات وأرقاها، كما تنتج أشباه النواقل منذ العقد الأخير من القرن العشرين. تستخرج من أراضيها فلزات النحاس والفوسفات والمغنيز واليروم والأملاح ورمل الزجاج وطين الكارولين (لصناعة الخزف) والجص/ واضافة إلى النفط والغاز الطبيعي، لذا يعمل معظم السكان في استخراج المعادن وتصنيعها بالدرجة الأولى، ومن ثم في تربية الماشية وإكثار الدواجن والزراعة . أما السياحة التي تستقطب الأجانب في أراضيها فينعشها المناخ الجاف وتوفر الإشعاع الشمسي طوال العام ووفرة المعالم الطبيعية والتاريخية. تتوفر في النقب فرصة التعرف على ثقافات متنوعة والانخراط في مجالات متنوعة بين عرب ويهود.	1
	2- الأسئلة: سؤال 7، أبين: *إجراءات الاحتلال الصهيوني في الأغوار، والنقب *الأهداف من هذه الإجراءات	الدرس الثاني	ص23	2- استبداله بالكامل/أبين: *تضاريس الأغوار بما يتعلق بالسياحة. * كيف يمكن ان تساعد في التعايش بين العرب واليهود.	2
	3- أنا تعلمت /القدس عاصمة فلسطين في الفقرة الأولى - والفقرة الأخيرة: تعرضت مدينة القدس لاحتلال عدة مرات فمثلا احتلها الفرنجة وحررها صلاح الدين الأيوبي بعد الانتصار في معركة حطين عام 1987 وخضعت للاحتلال البريطاني1917م وفي أعقاب حرب عم 1967م وقعت مدينة القدس تحت الاحتلال الصهيوني،	الوحدة الأولى / الدرس الخامس	ص43	3- أنا تعلمت / استبدال القدس عاصمة فلسطين بالقدس عاصمة السلام. -استبدال الفقرة: تأسست المدرسة يدا بيد عام 1998م على تلة القطمون غربي القدس ومع ازدياد عدد الطلاب والحاجة إلى التوسع، نقلت مقرها إلى حي بات، وانتشرت فروعها الخمسة ، في مدن حيفا، يافا، الجليل كفر سابا كفر قرع ،يرتادها مجتمعة 1350 طالبا وطالبة من المسلمين والمسيحيين واليهود، يتلقى تعليما ثنائي اللغة والثقافات إلى جانب العلوم الأساسية والفنون وعلوم الاتصال كل ذلك تحت اشراف إداري وتدريسي ثنائي، فمدراء المراحل الدراسية ومساعدتهم والأساتذة هم مزيج نمن العرب واليهود .ولهذه المدرسة دور كبير وفي التصالح والتعايش. والسلام بين الجانبين.	2

	وما زالت تعاني من إجراءاته التعسفية وسياساته الاحتلالية.				
	4- نشاط (3): انتهاكات الاحتلال الصهيوني في مدينة الخليل/ نص أنا تعلمت: تعاني مدينة الخليل من السياسة الصهيونية المتمثلة في إقامة الأحزمة الاستيطانية حولها، والأحياء الاستيطانية في قلبها، وإغلاق عدد من شوارعها. وقامت سلطات الاحتلال الصهيوني بتقسيم الحرم الإبراهيمي، ومنع الأذان، وسمحت للمستوطنين بأداء شعائرهم الدينية فيه، وارتكبت فيه مجزرة بحق المصلين من مواطني الخليل بتاريخ 1994/2/25م في شهر رمضان، وعندما قام أحد المستوطنين بفتح النار عليهم أثناء أدائهم صلاة الفجر، وراح ضحيتها تسعة وعشرون شهيدا من المصليين.	الدرس الخامس	ص52	4- تم حذف الصور واسئلة النشاط /استبدل بعنوان الاقتصاد في الخليل: -الزراعة: عرفت مدينة الخليل منذ القدم واشتهرت بالعنب الخليلي، واللوز والمشمش والزيتون وهي تمثل مورداً مهماً لأهل المدينة، إضافة إلى زراعة الحبوب والخضار. -التجارة: يعتبر سكان مدينة الخليل من أشهر سكان العالم، كما يعتبر سوق المدينة من أكبر الأسواق الفلسطينية، حيث يحتوي على بضائع متنوعة ومتعددة ذات أسعار مختلفة، منها ما هو محلي الصنع ومنها ما هو مستورد يتجار معظم بضائعهم من تركيا والصين. -الصناعة: مارس سكان مدينة الخليل الكثير من الصناعات والحرف اليدوية منذ القدم: منها ما يلي حتى الآن: مثل صناعة الخزف والنسيج والزجاج، كما اشتهرت بالعديد من الصناعات الأخرى، مثل: صناعة الملابس والنسيج، وصناعة النايلون، وصناعة الورقات، وصناعة الرخام والبلاط، وصناعة الحديد والألمنيوم، وصناعة الأحذية، صناعة السجاد والموكيت.	2
	5- الأسئلة: السؤال الثالث: أوضح انتهاكات الاحتلال الصهيوني في مدينة الخليل.	الدرس الخامس	ص53	5- استبدل بسؤال أوضح رأيي في أهمية تطوير السياحة في الخليل.	1
	6- الأسئلة: السؤال الرابع: أستنتج الآثار المترتبة عن انتهاكات الاحتلال الصهيوني في مدينة الخليل.	الدرس الخامس	ص53	6- استبدل بسؤال: أبين أهمية مدينة الخليل التاريخية.	1
	7- الفقرة الأخيرة أنا تعلمت من درس غزة (الحروب التي شنها الاحتلال على غزة ... وصورة مسجد هاشم- وصورة لآثار الدمار.	الدرس الخامس	ص57	7- استبدل بنص عن اقتصاد مدينة غزة مع صورة لمركز رشاد الشوا الثقافي.	2

	8-الأسئلة/ النقطة الثالثة في السؤال الأول: في أيّ سنة حاصر الاحتلال الصهيوني مقر الرئيس ياسر عرفات في رام الله	الدرس الخامس	ص 66	8- استبدال بالسؤال الآتي: متى توفي الرئيس ياسر عرفات؟ حذف السؤال السادس: قراءة العبارات واقيم تعلمي /تم الحذف	3
	9-نناقش / كلمة: أثر الاحتلال العسكري على أوضاع الشعب الذي يخضع له.	الوحدة الثالثة /الدرس الاول	ص100	9- حذف كلمة الشعب الذي يخضع له	1
تنمية حب الوطن والولاء والانتماء.					
العلاقات والقيم الاجتماعية.					
التضامن مع الأسرى والجرحى.					
التسامح الديني بين أبناء الشعب الفلسطيني.					
التمسك بحق العودة.					
توطيد مكانة القدس الوطنية والدينية.	1- أنا تعلمت /القدس عاصمة فلسطين في الفقرة الأولى - والفقرة الأخيرة: تعرضت مدينة القدس لاحتلال عدة مرات فمثلا احتلها الفرنجة وحررها صلاح الدين الأيوبي بعد الانتصار في معركة حطين عام 1987 وخضعت للاحتلال الب ريطاني1917م وفي أعقاب حرب عم 1967م	الوحدة الأولى / الدرس الخامس	ص43	1-أنا تعلمت / استبدال القدس عاصمة فلسطين بالقدس عاصمة السلام. -استبدال الفقرة: تأسست المدرسة يدا بيد عام 1998م على تلة القطمون غربي القدس ومع ازدياد عدد الطلاب والحاجة إلى التوسع، نقلت مقرها إلى حي بات، وانتشرت فروعها الخمسة ، في مدن حيفا، يافا، الجليل كفر سابا كفر قرع ،يرتادها مجتمعة 1350 طالبا وطالبة من المسلمين والمسيحيين واليهود، يتلقى تعليما ثنائي اللغة والثقافات إلى جانب العلوم الأساسية والفنون وعلوم الاتصال كل ذلك تحت اشراف إداري وتدريسي ثنائي،	2

	وقعت مدينة القدس تحت الاحتلال الصهيوني، وما زالت تعاني من إجراءاته التعسفية وسياساته الاحتلالية.			فمدراء المراحل الدراسية ومساعدتهم والأساتذة هم مزيج نمن العرب واليهود .ولهذه المدرسة دور كبير وفي التصالح والتعايش. والسلام بين الجانبين.	
	2- نشاط 4: عنوان-إجراءات الاحتلال لتهويد مدينة القدس، وصور جدار الضم والتوسع العنصري، وصور الحفريات تحت المسجد الأقصى. اسئلة النشاط: -انتهاكات الاحتلال الصهيوني بحق أراضي مدينة القدس، والأثار المترتبة عليها. -أهداف الحفريات الصهيونية المستمرة تحت المسجد الأقصى، والمخاطر المترتبة عليها. -الصعوبات التي يعاني منها المواطنين المقدسيون بفعل الاحتلال الصهيوني.	الوحدة الأولى / الدرس الخامس	ص47	2- نشاط 4: حذف العنوان واستبداله أهمية مدينة القد س في جميع الديانات. -حذف الأسئلة.	1 4
	3- نص انا تعلمت: الوسائل والأساليب ضد سكان القدس.	الوحدة الأولى / الدرس الخامس	ص48	3-حذف نص انا تعلمت. إضافة 3 صور لكنيسة القيامة وقبة الصخرة وحائط المبكى.	1 3
	4- السؤال 5: أوضح سياسة الاحتلال الصهيوني الهادفة الى تهويد مدينة القدس.	الوحدة الأولى / الدرس الخامس	ص49	4- السؤال 5: استبدل بـ: أبين أهمية القدس لدى كل الأديان.	3
	5-السؤال 7: نعبر عن رأينا: بناء جدار الضم والتوسع، تقييد حرية الفلسطينيين في الوصول للقدس، الاقتحامات المتكررة للمقدسات في القدس.	الوحدة الأولى / الدرس الخامس	ص49	5-السؤال 7: استبدل بإقامة نواد تدعم السلام والتعايش في القدس. تطوير مدرسة ثنائية المنهج مثل" يدا بيد".	1

	6- حذف عبارة معرفتي بمظاهر إجراءات الاحتلال لتهويد مدينة القدس من جدول التقييم الذاتي للطالب.	الوحدة الأولى / الـــــــــدرس الخامس	ص49	6- حذف.	1
تشجيع المنتجات الوطنية.					
تقدير أهمية فلسطين الجغرافية والطبيعية.	1-نشاط 1-ب نلاحظ خريطة فلسطين.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص4	1-نشاط 1-ب تم إضافة إسرائيل على عنوان الخريطة (إسرائيل وفلسطين)/ إضافة مدن صهيونية على الخريطة مثل تل أبيب، ونتانيا.	3
	2- كلمة فلسطين على خريطة الوطن العربي.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص6	2- كتابة فلسطين وإسرائيل على خريطة الوطن العرب	1
	3- نشاط تطبيقي السؤال الثاني كلمة فلسطين.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص7	3- نشاط تطبيقي /إضافة إسرائيل إلى السؤال الثاني إلى جانب فلسطين.	1
	4- أنا تعلمت. الموقع الجغرافي لفلسطين في الوطن العربي.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص7	4- أنا تعلمت /إضافة (إسرائيل) إلى دول بلاد الشام إلى جانب فلسطين، والأردن ولبنان وسوريا.	1
	5- أهمية تجارية / كلمة فلسطين في النص.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص8	5- أهمية تجارية /إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النص.	1
	6- نشاط 4 -خريطة حدود فلسطين وأسئلة النشاط.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص8	6- نشاط- 4- تغيير الخريطة واستبدالها بخريطة فلسطين تحتوي على الضفة الغربية وقطاع غزة. - إضافة إسرائيل في أسئلة النشاط. إضافة أسماء مدن ومستعمرات إسرائيلية على خريطة فلسطين.	1 4 8

	7- نص أنا تعلمت (الفقرة الأولى). رسمت حدود فلسطين خلال فترة الانتداب البريطاني بتأثير من الحركة الصهيونية في ثلث الفترة لتحقيق مصالحها، خاصة في شمال فلسطين للسيطرة على منابع نهر الأردن، وبحيرتي طبريا والحولة. وحددت حدود فلسطين على النحو الآتي:	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص9	7- نص أنا تعلمت (الفقرة الأولى). تغيير الفقرة: بعد انتهاء الحرب العالمية الأولى وانهيار الدولة العثمانية وتقسيم بلاد الشام بين الفرنسيين والإنجليز أصبح لفلسطين صفة سياسية دولية، وتم تقسيمها سياسيا بناء على معاهدات واتفاقيات مختلفة وحددت حدود إسرائيل وفلسطين على النحو الآتي:	1
	8- نشاط تطبيقي/ كلمة فلسطين.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص9	8- نشاط تطبيقي/ إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين أينما ذكرت في النشاط.	2
	9-الموقع الفلكي لفلسطين، ومساحتها.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص10	9-الموقع الفلكي لفلسطين، ومساحتها/إضافة نتانيا على خريطة الموقع الفلكي فلسطين.	1
	10- الأسئلة كلمة فلسطين في السؤال الأول الاختيار من متعدد.	الوحدة الأولى /الدرس الأول	ص11	10- الأسئلة إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في السؤال الأول الاختيار من متعدد.	4
	11- عنوان الدرس تضاريس فلسطين، أهداف الدرس(فلسطين)، عنوان النشاط الأول: تضاريس فلسطين، أسئلة النشاط(فلسطين)، عنوان الخريطة(فلسطين) ، أنا تعلمت: تمتاز فلسطين بتنوع تضاريسها.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص12	11- عنوان الدرس/ تضاريس فلسطين وإسرائيل. - إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في أهداف الدرس. - تغيير عنوان النشاط الأول: تضاريس فلسطين وإسرائيل، إضافة إسرائيل إلى فلسطين في أسئلة النشاط. -إضافة عنوان الخريطة ليصبح: خريطة إسرائيل وفلسطين سيتم تحديد الحدود في اتفاق مستقبلي، وإضافة مدن إسرائيلية عليها. استبدلت تمتاز فلسطين وإسرائيل بتنوع تضاريسها. 12- انا تعلمت إضافة إسرائيل الى جانب كلمة فلسطين في النص.	1 3 1 1 1

	12- انا تعلمت كلمة فلسطين في النص.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص13	13- إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين: سهول فلسطين وإسرائيل...	3
	13-سهول فلسطين، مفهوم السهل الساحلي والسهل الداخلي.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص13	14-إضافة إسرائيل، السهل الساحلي الفلسطيني والإسرائيلي، وتغيير عنوان الخريطة: امتداد السهل الساحلي في فلسطين وإسرائيل	1
	14-السهول/السهل الساحلي الفلسطيني، عنوان الخريطة: امتداد السهل الساحلي في فلسطين.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص14	15-أنا تعلمت/إضافة إسرائيل إلى النص: السهل الساحلي الفلسطيني والإسرائيلي...	2
	15-أنا تعلمت/كلمة فلسطين النص: السهل الساحلي الفلسطيني.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص14	16-المرتفعات الجبلية/إضافة إسرائيل: المرتفعات الجبلية الفلسطينية والإسرائيلية في النشاط، وتغيير عنوان الخريطة في النشاط: خريطة امتداد الجبال في فلسطين وإسرائيل.	1
	16-المرتفعات الجبلية: المرتفعات الجبلية الفلسطينية في النشاط، عنوان الخريطة في النشاط: خريطة امتداد الجبال في فلسطين	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص16	17-أنا تعلمت/إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين: تمتد المرتفعات الجبلية في فلسطين وإسرائيل...	4
	17-أنا تعلمت/كلمة فلسطين: تمتد المرتفعات الجبلية في فلسطين.				
	18-نشاط تطبيقي/كلمة فلسطين في النشاط.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص16-17	18-نشاط تطبيقي/إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النشاط.	3
	19-الأغوار/كلمة فلسطين في النشاط، وعنوان الخريطة: امتداد الأغوار في فلسطين.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص17	19-الأغوار/إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النشاط، وتغيير عنوان الخريطة: امتداد الأغوار في فلسطين وإسرائيل.	1
	السؤال الثاني (نناقش) في النشاط: من التحديات التي تواجه الأغوار من الاحتلال الصهيوني.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص18	استبدال السؤال الثاني (نناقش) في النشاط: أهمية منطقة البحر الميت الذي يُعدّ من أشهر الأغوار في العالم. بدلاً من التحديات التي تواجه الأغوار من الاحتلال الصهيوني.	14
				20-إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النص.	

	20–أنا تعلمت/كلمة فلسطين في النص، الفقرة الثانية المتعلقة بالبحر الميت وارتفاع نسبة الملوحة فيه،	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص18-19	– واستبدال الفقرة الثانية وحذف ممارسات الاحتلال الصهيوني: يعود سبب ملوحة البحر الميت لاعتباره محطة لمياه الأمطار والمياه السطحية المتدفقة من دون أن تتدفق المياه منه، لأنه محاط باليابسة من ثلاث جوانب، لكنه يتعرض للتبخر نتيجة لارتفاع درجة الحرارة صيفاً، أو بسبب الظروف المناخية الحارة والجافة على مدار السنة، ومع مرور الزمن وفقدان كميات كبيرة من المياه أدى ذلك إلى زيادة تركيز الأملاح فيه.	1 1
	21– النشاط التطبيقي (كلمة الأغوار الفلسطينية).	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص20	21– استبدالها بالأغوار الفلسطينية والإسرائيلية.	1
	22– بطاقة تعريفية (بحيرة طبريا).	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص20	22– بطاقة تعريفية استبدال البطاقة التعريفية بصورة للشاطئ الجنوبي للبحيرة مع أجزاء من الغور الأردني.	1
	23–هضبة النقب/ كلمة فلسطين في النشاط، وعنوان الخريطة: امتداد هضبة النقب في فلسطين.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص20	23–استبدال اسم فلسطين بكلمة البلاد في النشاط، وتغيير عنوان الخريطة: امتداد هضبة النقب في فلسطين وإسرائيل.	2
	24– سياسة الاحتلال في النقب	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص21-22	24–حذف سياسة الاحتلال تجاه النقب، واستبداله بموضوع آخر تحت عنوان (الاقتصاد في النقب).	2
	25–الأسئلة/كلمة فلسطين أينما وردت في الأسئلة.	الوحدة الأولى /الدرس الثاني	ص23	25–إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين أينما وردت في الأسئلة.	6
	26–عنوان الدرس والأهداف/كلمة فلسطين) /كلمة فلسطين في أسئلة نشاط (1).	الوحدة الأولى /الدرس الثاني الوحدة الأولى /الدرس الثالث	ص 24 ص24	26–عنوان الدرس والأهداف/ إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في العنوان والأهداف. /إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في أسئلة نشاط (1). 27– إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النشاط، وتغيير عنوان الشكل (أثر الموقع الفلكي والجغرافي لفلسطين وإسرائيل على مناخها) /إضافة إلى أسئلة النشاط	6 4

	27–مناخ فلسطين (نشاط 2) /كلمة فلسطين في النشاط، وعنوان الشكل (أثر الموقع الفلكي والجغرافي لفلسطين / أسئلة النشاط 28–أنا تعلمت/إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النص. 29– نلاحظ، ونفكر، ثم نستنتج/كلمة فلسطين في السؤال الثاني. 30–عناصر مناخ فلسطين/عنوان الدرس: مناخ فلسطين، كلمة فلسطين في النص أنا تعلمت. 31–الأقاليم المناخية في فلسطين عنوان النشاط: الأقاليم المناخية في فلسطين وكلمة فلسطين في النص أنا تعلمت، وعنوان الخريطة: خريطة الأقاليم المناخية في فلسطين. 32–الأسئلة/ كلمة فلسطين أينما وردت في الأسئلة. 33–عنوان الدرس والأهداف (كلمة فلسطين).	الوحدة الأولى /الدرس الثالث الوحدة الأولى /الدرس الثالث الوحدة الأولى /الدرس الثالث الوحدة الأولى /الدرس الثالث الوحدة الأولى /الدرس الثالث الوحدة الأولى /الدرس الثالث الوحدة الأولى /الدرس الرابع الوحدة الأولى /الدرس الرابع	ص25 ص25 ص26-28 ص28-29 ص30 ص31 ص31	28–أنإضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النص. 29– إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين. 30–عناصر مناخ فلسطين/تغيير عنوان الدرس: مناخ فلسطين وإسرائيل، وإضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النص أنا تعلمت. 31–الأقاليم المناخية في فلسطين تغيير عنوان النشاط: الأقاليم المناخية في فلسطين وإسرائيل، وإضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النص أنا تعلمت، وتغيير عنوان الخريطة: خريطة الأقاليم المناخية في فلسطين وإسرائيل. 32–/إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين أينما وردت في الأسئلة. 33–إضافة إسرائيل إلى عنوان الدرس وأهدافه. 34–مظاهر التنوع الحيوي في فلسطين/إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في عنوان النشاط وأسئلته، وكذلك النص أنا تعلمت. 35–أهمية النبات الطبيعي/إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في النشاط 3–4/ والنص التعليمي.	3 1 6 4 6 5 2

	34–مظاهر التنوع الحيوي في فلسطين/كلمة فلسطين في عنوان النشاط وأسئلته، وكذلك النص أنا تعلمت.	الوحدة الأولى /الدرس الرابع	ص34-36	36–إضافة إسرائيل، حذف الصور المتعلقة بالاحتلال الصهيوني، وحذف السؤال الثاني عن ممارسات الاحتلال الصهيوني، وحذف الفقرة المتعلقة بممارسات الاحتلال الصهيوني من النص التعليمي.	8
	35–أهمية النبات الطبيعي/كلمة فلسطين في النشاط 3–4/ والنص التعليمي.	الوحدة الأولى /الدرس الرابع	ص36-37	37–إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين.	4
	36–المخاطر التي تهدد الحياة البرية الفلسطينية/ الصور المتعلقة بالاحتلال الصهيوني، والسؤال الثاني في النشاط عن ممارسات الاحتلال الصهيوني، و الفقرة المتعلقة بممارسات الاحتلال الصهيوني في النص التعليمي.	الوحدة الأولى /الدرس الرابع	ص38	38–البطاقة التعريفية–المحميات الطبيعية/إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين في فقرة التقديم للمحميات: ومن المحميات الفلسطينية والإسرائيلية. 39–إضافة إسرائيل إلى جانب فلسطين أينما ذكرت في الأسئلة.	3
	37–حماية النباتات والحيوانات البرية، والمحافظة عليها/ كلمة فلسطين في السؤال الأول والثاني من النشاط.	الوحدة الأولى /الدرس الرابع	ص39	40- حذف درس مدينة يافا بمحتواه من صور ومعلومات واستبداله بدرس عن مدينة جنين.	2
	38–البطاقة التعريفية–المحميات الطبيعية/كلمة فلسطين في فقرة التقديم للمحميات.	الوحدة الأولى /الدرس الرابع	ص40	تابعة للسلطة الفلسطينية– موقعها– مساحتها– مناخها– أصل التسمية– مدينة كنعانية– عين جنيم في التوراة سكنها اللاويّون المنتمون لقبيلة اسحقكر واستقروا فيها 4 سنوات.	5
	39–الأسئلة.	الوحدة الأولى /الدرس الخامس	ص55-56		
	40- موضوع مدينة يافا: العنوان مدينة يافا– خريطة فلسطين عليها موقع مدينة يافا– صورة لمدينة يافا.			41– نشاط 1: مدينة غزة خريطة فلسطين عليها موقع غزة وصورة لمدينة غزة– نحدد موقع غزة– غزة بوابة آسيا ومدخل إفريقيا. /تم الحذف كاملا.	1

	أنا تعلمت: موقع مدينة يافا ... التسمية .... معالمها التاريخية ... أهميتها الاقتصادية والثقافية ... (صورة مسجد حسن بك- صورة ساحة برج الساحة). 41- نشاط 1: مدينة غزة خريطة فلسطين عليها موقع غزة وصورة لمدينة غزة- نحدد موقع غزة- غزة بوابة آسيا ومدخل إفريقيا. /تم الحذف كاملا. 42-نشاط: نُعدّ تقريراً عن إحدى المدن الآتية صفد وعكا.	الوحدة الأولى /الدرس الخامس الوحدة الأولى /الدرس الخامس	ص 56 ص65	42-نشاط: نُعدّ تقريراً عن إحدى المدن الآتية/استبدال مدينتا صفد وعكا بمدينتي نابلس والخليل.	1 1
الحفاظ على الوحدة الوطنية.					
شرعية نضال الشعب الفلسطيني من أجل التحرروالاستقلال.					
الحفاظ على الممتلكات العامة.					
الوعي بالحقوق والواجبات.					
الالتزام بالأنظمة والقوانين.					
التمسك بفلسطين التاريخية.	1- خريطة المدن الفلسطينية	الوحدة الأولى /الدرس الخامس	ص41	1- تغيير الخريطة بشكل جذري واستبدالها بخريطة فلسطين تحتوي على الضفة الغربية وقطاع غزة واستبدال أسماء المدن الفلسطينية بأسماء غير فلسطينية.	18

ملحق رقم (10): تحليل عاشر الفصل الثاني

عناصر التحليل	الكتاب الأصلي	الوحدة /الدرس	الصفحة	معلومات تم تزويرها (حذف، إضافة، استبدال)	عدد مرات التكرار
الوعي بالتاريخ الوطني بالموروث الثقافي.	1- الفهرس: الوحدة الرابعة /الدرس الثالث: الوضع السياسي والإداري في فلسطين بعد انتهاء حرب عام 1948م.	المحتويات	-------	1-الفهرس: الوحدة الرابعة الدرس الثالث: ما النزاع وكيف يمكن حله؟	1
	2- الفهرس: الوحدة الخامسة /الدرس الثالث: الاستعمار الاستيطاني الصهيوني في فلسطين بعد عام 1967م.	المحتويات	------	2- الفهرس: الوحدة الخامسة /الدرس الثالث: ما طبيعة تراث السلام واللاعنف؟	1
	3-الفهرس: الوحدة السادسة /الدرس الأول: الثورة الفلسطينية (1970-1976م) /الدرس الثالث: العدوان الصهيوني على لبنان(1978-1982م) /الدرس الرابع: الانتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م/الدرس الخامس: عملية السلام، وتأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية.	المحتويات	------	3-الوحدة السادسة /الدرس الأول: القضية الفلسطينية (1970-1976م) الدرس الثالث تم حذفه. /الدرس الرابع: أصبح الدرس الثالث الانتفاضة الفلسطينية الأولى عام 1987م./ الدرس الخامس: أصبح ترتيبه الدرس الرابع: عملية السلام، وتأسيس السلطة الوطنية الفلسطينية /وتم إضافة الدرس الخامس بعنوان: كيف يمكننا حل الخلافات؟	5
	4-الوحدة السابعة: الدرس الأول: النمو السكاني في فلسطين واسرائيل/الدرس الثاني: الزراعة في فلسطين وإسرائيل/الدرس الثالث: السياحة في فلسطين واسرائيل /الدرس السادس: الثروات الطبيعية، ومصادر الطاقة في فلسطين واسرائيل.	المحتويات	-------	4-الوحدة السابعة: الدرس الأول: النمو السكاني في فلسطين واسرائيل/الدرس الثاني: الزراعة في فلسطين وإسرائيل/الدرس الثالث: السياحة في فلسطين واسرائيل /الدرس السادس: الثروات الطبيعية، ومصادر الطاقة في فلسطين واسرائيل.	4

	5-غلاف الوحدة الرابعة: عبارة نفكر، ونناقش: هجروا من وطنهم، فأصبحوا لاجئين، ولكنهم لم يفقدوا حق العودة، ومفتاح البيت. 6- أهداف الدرس الأول /الهدف الأول: تفسير أسباب سقوط المدن والقرى الفلسطينية عام 1948م، قبل إعلان الجيوش العربية دخول فلسطين. 7- أنا تعلمت / العصابات الصهيونية. 8-أنا تعلمت /النقطة الثالثة: ارتكاب العصابات الصهيونية عددا من المجازر بحق السكان الفلسطينيين بهدف ترويعهم، وتهجيرهم، والجدول يبين بعض المجازر التي ارتكابها بحق القرى الفلسطينية قبل 1948/5/15م. اسم المجزرة | تاريخها بلد الشيخ | 31-12-1947م دير ياسين | 9-4-1948م ناصر الدين | 14-4-1948م أبو شوشة | 14-5-1948م 9-أنا تعلمت /العصابات الصهيونية	غلاف الوحدة الرابعة الوحدة الرابعة/الدرس الأول الدرس الأول الدرس الأول الدرس الأول	ص 2 ص4 ص4-5 ص5 ص6	تم حذف العبارة 6- أهداف الدرس الأول /الهدف الأول: تفسير أسباب سقوط المدن والقرى الفلسطينية عام 1948م، قبل إعلان الجيوش العربية دخول فلسطين واسرائيل. 7-القوات الإسرائيلية. 8-حذفها كاملا مع الجدول 9- القوات الإسرائيلية.	1 1 4 2 1

	10–أنا تعلمت/أجبرت الصهاينة على إخلاء عدد من المستوطنات	الدرس الأول	ص6	10–أنا تعلمت/أجبرت الإسرائيليين على إخلاء عدد من المستوطنات.	1
	11–أنا تعلمت كلمة فلسطين	الدرس الأول	ص6	11– أنا تعلمت / فلسطين وإسرائيل	2
	12– أنا تعلمت /المرحلة الثانية للحرب: هزيمة الجيوش العربية: طلب الصهاينة خلالها المساعدة من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، واستغلوا هذه الهدنة في تعزيز قدراتهم العسكرية من خلال حفر الخنادق، والتزود بالسلاح، وتجنيد الطيارين والجنود من بريطانيا وجنوب إفريقيا والولايات المتحدة الأمريكية، وتجهيز الطائرات، بينما التزم العرب بالهدنة، ولم يحصل أي تطور على تسليح الجيوش العربية، وقدراتها.	الدرس الأول	ص7	12–رغم خرقه من كلا الطرفين من حين إلى أخر، فيما واصل جيش الإنقاذ عملياته العسكرية في منطقة الجليل، على الرغم من حظر التسليح فإن إسرائيل لم تلتزم بهذا الشرط واستغلت هذه الهدنة في تعزيز قدراتها العسكرية من خلال التزود بالسلاح وتجنيد الطيارين والجنود.	1
	13– أنا تعلمت /المرحلة الثانية للحرب: هزيمة الجيوش العربية/الفقرة الثانية: الصهاينة /الاحتلال الصهيوني/فلسطين	الدرس الأول	ص7	13– الجيش الإسرائيلي/إسرائيل	4
	14–أنا تعلمت/الاحتلال الصهيوني	الدرس الأول	ص8	14–الاحتلال الإسرائيلي	
	15–قيام الاحتلال الإسرائيلي على حوالي 78% من مساحة فلسطين، والذي زاد عن المساحة التيس اقترحها قرار التقسيم رقم (181) المقدرة بحوالي 56% من مساحتها.	الدرس الأول	ص8	15–قيام إسرائيل على حدود البحر الأبيض المتوسط، وسوريا، ولبنان، والأردن، ومصر.	2 1

	16–أنا تعلمت /خريطة فلسطين– مواقع القرى الفلسطينية المدمرة/نفكر ونجيب: –من خلال الخريطة نستخرج أسماء قرى فلسطينية دمرها الصهاينة خلال حرب عام 1948م –نستنتج الممارسات الصهيونية التي تعد انتهاكا لحقوق الشعب الفلسطيني على أرضه.	الدرس الأول	ص9	16– حذف خريطة فلسطين/ مواقع القرى الفلسطينية المدمرة/ نفكر ونجيب	2
	17– أنا تعلمت /النقطة الأولى: ارتكاب الصهاينة أكثر من 60 مجزرة وقعت بحق الفلسطينيين، وتدمير 531 قرية وخربة ومزرعة فلسطينية، مثل: المنصورة في الجليل، وصفورية شمال الناصرة، ودير ياسين غرب القدس، والفالوجة شمال شرق غزة، وغيرها.	الدرس الأول	ص9	17–استمرار الحرب حوالي 15 شهرا وقتل خلالها بين 3700–7000 جندي من الجيوش العربية ونحو 15،000 فلسطيني ونحو 6000 إسرائيلي.	1
	18– نفكر ونناقش: –دلالة اعتراف الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي مباشرة بدولة الاحتلال؟ –لماذا تم الاعتراف بدولة الاحتلال ولم يتم الاعتراف بدولة عربية في فلسطين حسب قرار التقسيم (181)؟	الدرس الأول	ص9	18–– نفكر ونناقش: –دلالة اعتراف الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي مباشرة بدولة إسرائيل؟ –استبدال/هل كانت هناك طريقة لمنع الحرب وحل النزاع سلمياً؟	2
	19– نشاط تطبيقي: – نبحث، ونعد تقريرا حول إحدى الموضوعات الآتية: – أ. موقع قرية القسطل، وأهميتها. – ب–حياة القائد عبد القادر الحسيني.	الدرس الأول	ص10	19–– نشاط تطبيقي: – نبحث، ونعد تقريرا حول إحدى الموضوعات الآتية: – أ. هدنة رودس عام 1949م. – ب–الخط الأخضر.	3

	– ج. قرية فلسطينية مهجرة، وأخرى مدمرة خلال عام 1948م.			– ج. هل كان من الممكن القيام بمفاوضات بين الطرفين بعدد الحرب لتحقيق تسوية نهائية وسلام إقليمي؟	
	20–الأسئلة/السؤال الأول /الفقرة الثانية ما الكارثة التي تعرض لها الشعب الفلسطيني، ويحيي ذكراها بتاريخ 5/15من كل عام؟ –السؤال الثالث: أعلل ما يأتي: أ–سقوط عدد من القرى والمدن الفلسطينية بيد العصابات الصهيونية قبل تاريخ 1948/5/15م. ب–كانت الهدنة الأولى والثانية خلال حرب عام 1948م لصالح الصهاينة.	الدرس الأول	ص11	20–الأسئلة/السؤال الأول /الفقرة الثانية ما اسم يوم إحياء الذكرى السنوية لحرب عام 1948م الذي يتذكره الشعب الفلسطيني؟ –السؤال الثالث: أعلل ما يأتي: أ–لم تعلن الدول العربية الحرب حتى 1948/5/15م، تاريخ إقامة دولة إسرائيل. ب–تم توقيع هدنة رودس بشكل منفرد بين إسرائيل وبين كل من الأردن، ومصر، وسوريا، ولبنان.	3
	21– عنوان الدرس الثالث: الوضع السياسي والإداري في فلسطين بعد انتهاء حرب عام 1948م، اهم المواضيع: سياسات الاحتلال في الأراضي الفلسطينية التي احتلتها في أعقاب حرب عام 1948م -موضوع ضم الضفة الغربية إلى الأردن وموضوع: وضع غزة تحت الإدارة المصرية والأسئلة الخاص بهما	الوحدة الرابعة/ الدرس الثالث	ص15-16	21-حذف الدرس والموضوع كاملاً واستبداله بدرس ما النزاع وكيف يمكن حله؟	1
	22–نشاط (1): دوافع العدوان الثلاثي على مصر عام 1956م.الاحتلال الصهيوني عام 1956م خطة سرية لتنفيذ عدوانها على مصر ، تضمنت دخول جيش الاحتلال الصهيوني	الوحدة الرابعة/الدر س الثالث الوحدة الرابعة /الدرس الرابع	ص16-19 ص20	-حذف الدرس والمواضيع كاملا واستبداله بدرس ما النزاع وكيف يمكن حله؟	2

	إلى غزة، وسيناء ؛بهدف ضرب قواعد المقاومة الفلسطينية فيهما. 23- الأحداث التي شـــهدتها فلســـطين أثناء العدوان الثلاثي عام 1956م: أولا احتلال قطاع غزة، والمجازر التي ارتكبت فيها: نشـــاط (2) نلاحظ الجدول، ثم نناقش وسؤال النشاط أهداف الاحتلال من ارتكـاب المجـازر في قطـاع غزة عام 1956م. 24-الأسئلة/ السؤال الثالث: أبين الأحداث التي شهدتها قطاع غزة عام 1956م /السؤال الرابع: أوضـــح مجريات مجزرة كفر قاســـم بتاريخ 1956/10/29م./الســـؤال الخـامس: أقرأ كل عبارة من العبارات الآتية، ثم أقيم تعلمي بوضع إشارة (صح) في الخانة المناسبة. 25-قامت بتنفيذ أول عملية عســـكرية ضـــد الاحتلال في عيلبون شـــمال فلســـطين معلننا انطلاق الثورة الفلسطينية المعاصرة. 26-عبارة غلاف الوحدة الخامسة: نفكر ونناقش: واستمر الصراع، فتبدد الحلم العربي في ستة أيام... 27—/الاحتلال الصهيوني.	الدرس الرابع الدرس الرابع الوحدة الخامسة /الدرس الخامس غـلاف الـوحـدة الخامسة	ص21 ص23 ص26 ص31	22-نشـاط (1): دوافع العدوان الثلاثي على مصـر عام 1956م.الاحتلال الصـهيوني عام 1956م (خطة سرية، تضـمنت دخول جيش اسرائيل إلى غزة، وسيناء بهدف ضـرب قواعد الفدائيين الفلسطينيين فيهما. 23- استبالة بخريطة العدوان الثلاثي على مصر بما يحقق المصالح الصهيونية. 24 -السـؤال الثالث: أبين مجريان العدوان الثلاثي عام 1956م./ السـؤال الرابع: أوضـح نتائج العدوان الثلاثي على مصـــر عام 1956م./الســـؤال الخامس: أناقش كيف خســـرت مصر على الصعيد العسكري ولكن كيف انتصرت على الصعيد السياسي؟ 25-حذف العبارة. 26- حذف العبارة.	2 2 3 1

		الوحدة الخامسة/الدرس الأول	ص33-36	27–الاحتلال الإسرائيلي	1
	28–أنا تعلمت: السياسية التعليمية والثقافية				
	29– الاحتلال الصهيوني –انا تعلمت	الدرس الأول	ص39	28– حذف انا تعلمت كاملا عن السياسة التعليمية والثقافية	11
	30–الثورة الفلسطينية	الوحدة الخامسة /الدرس الثاني	ص42-44	29–الجيش الإسرائيلي	2
	31–أنا تعلمت/أخفق الاحتلال الصهيوني في تحقيق أهدافه العسكرية والاستراتيجية في القضاء على المقاومة الفلسطينية، وإقامة مناطق آمنة شرقي الأردن.	الدرس الثاني	ص42-	– إضافة فقرة جديدة: وفي تأريخ 1968/3/18م، تم تفجير حافلة مدرسية إسرائيلية بلغم بالقرب من بئر أورا في منطقة وادي عربة، مما أدى إلى قتل مرافقين وإصابة عشر أطفال. وبالتالي، قررت الحكومة الإسرائيلية شن الهجوم.	11 1
	32–الاحتلال الصهيوني	الدرس الثاني	44 ص44	30–حذف عبارة الثورة الفلسطينية	2
	33–الأسئلة /السؤال الثالث: أبين إنجازات الجيش المصري والسوري على جبهات حرب رمضان عام 1973م	الدرس الرابع	ص54-58	31–وقتل خلال المعركة 156فدائي فلسطيني، بين 40–85 جندياً أردنياً، وما بين 28–33 جندياً إسرائيلياً	1
	34– غلاف الوحدة السادسة: الثورة الفلسطينية، ومشاريع التسوية السلمية /صورة الغلاف كلمة الاجتياح على الصورة / نفكر ونناقش: تزاحمت	الدرس الرابع	ص58	32– الإسرائيلية 33–حذف السؤال الثالث وإضافة إلى سؤال السابع /أفكر: تكبد كل من الأطراف خلال الحرب خسائر فادحة في النفوس، مما يشير إلى سوء الحرب وفضل السلام.	11

	الأحداث، فأجدادنا عاشوا النكبة، وآباؤنا عاشوا النكسة، ونحن بناة فلسطين الدولة.	غلاف الوحدة السادسة	ص59	34- حذف كلمة الاجتياح واستبدالها بصورة المصافحة بين ياسر عرفات وشمعون بيرس في اتفاقية السلام/حذف نفكر ونناقش.	2
	35- عنوان الدرس: الثورة الفلسطينية (1970-1976م) -موضوع: المقاومة الفلسطينية على الساحة اللبنانية (1970-1973م)	الوحدة السادسة /الدرس الأول	ص61	35-عنوان الدرس: القضية الفلسطينية، ومشاريع التسوية السلمية (1970-1973م). -موضوع: القضية الفلسطينية على الساحة اللبنانية (1970-1973م).	3
	36-الأهداف/الهدف الثالث: تبيان الموقف العربي والفلسطيني من اتفاقية كامب ديفيد.				
	37- أنا تعلمت /دعا السادات في زيارته فيه إلى تسوية سلمية /وقد استعادت مصر بموجب هذه الاتفاقية أرض سيناء.	الدرس الثاني	ص65	36-تبيان الآثار الإيجابية لمعاهدة السلام بين مصر وإسرائيل.	2
	38-عنوان النشاط (2): وضع فلسطين في اتفاقية كامب ديفيد عام 1978م/ السؤال: هل تلبي مقترحات اتفاقية كامب ديفيد حقوق الشعب الفلسطيني؟ ولماذا؟	الدرس الثاني	ص65	37-أنا تعلمت/دعا إلى سلام عادل ودائم بعد سلسلة من الحروب استنزفت طاقات وموارد البلاد البشرية والمادية/وتم تطبيع العلاقات السياسية والاقتصادية بين مصر وإسرائيل.	1
	39- عنوان نشاط (3): الموقف العربي والفلسطيني من اتفاقية كامب ديفيد: نقرأ قرارات مؤتمر القمة العربي التاسع في بغداد عام 1978م، ثم نقوم بما يأتي: *قضية فلسطين عربية مصيرية، وهي جوهر الصراع مع العدو الصهيوني. *منظمة التحرير الفلسطينية الممثل الشرعي والوحيد للشعب الفلسطيني.	الدرس الثاني	ص66	38-مقترح اتفاقية كامب ديفيد للحكم الذاتي في الضفة الغربية وغزة عام 1978م /هل تطبيق مقترحات اتفاقية كامب ديفيد طموحات السلام العادل لكل شعوب المنطقة كما دعا له الرئيس المصري السادات عندما زيارته في إسرائيل؟ كيف؟	2
		الدرس الثاني	ص66	39- عنوان نشاط (3): معاهدة السلام بين مصر وإسرائيل بمشاركة ورعاية أمريكية وتتضمن المعاهدة عدة بنود من بينها كما يلي:	2

	*عدم جواز انفراد أي طرف من الأطراف بحل القضية الفلسطينية. -نقيم الموقف العربي والفلسطيني الرافض لاتفاقية كامب ديفيد، على ضوء ما ورد في مؤتمر القمة. 40- أنا تعلمت: أثارت زيارة الرئيس المصري محمد أنور السادات لدولة الاحتلال ، وتوقيعه معها اتفاقية كامب ديفيد موجه من حملات الرفض والاحتجاج في العالم العربي، وانطلقت المظاهرات في كل مكان، معبرة عن سخط جماهيري شامل، وتم تشكيل جبهة الصمود والتصدي في القمة العربية التي عقدت في طرابلس بدعوة من الحكومة الليبية عام 1977م ، وضمت سوريا ، وليبيا، والجزائر، واليمن ومنظمة التحرير الفلسطينية التي أصدرت بياناً رفضت فيه الاتفاق ؛لإنكاره الحقوق الفلسطينية بكاملها، وأكد أن شعب فلسطين لا يمكن أن يساوم، أو يقبل فكرة الحكم الذاتي. رفض الرئيس المصري محمد أنور السادات قرارات مؤتمر بغداد، ووقع معاهدة الصلح مع إسرائيل، ونتيجة لإصرار مصر على عملية السلام، وقطعت الدول العربية علاقاتها الدبلوماسية معها، وعزلتها من محيطها العربي، وعلقت عضويتها في الجامعة العربية، ونقلت مقر الجامعة إلى تونس.	الوحدة السادسة /الدرس الثاني	ص67	*إنهاء حالة الحرب بين الطرفين وقيام السلام بينهما. *البدء بمفاوضات لإنشاء حكم ذاتي للشعب الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة. * انسحاب إسرائيل الكامل من سيناء *إقامة علاقات ودية (سياسية –اقتصادية–ثقافية) بين الدولتين. 40–حذف أنا تعلمت كاملا	5 2

	41- اهداف الدرس: الهدف الثالث: استنتج اهم إنجازات السلطة الوطنية الفلسطينية 42-عنوان النشاط رقم (2/أ) اتفاق أوسلو ونتائجه -سؤال النشاط: نجري مقارنة بين خطابي الاعتراف المتبادل من حيث الالتزامات الواردة فيهما. -نشاط(2-ب) سؤال النشاط: نناقش قيام (إسرائيل) بتأجيل قضايا الحل النهائي. 43-نشاط (3) /السؤال الثالث: انسحاب الاحتلال، وإخلاء المستوطنات من قطاع غزة عام 2005م 44- عنوان النشاط: التحديات التي تواجه السياحة الفلسطينية نشاط(2): أكد قرار اللجنة الدولية للتراث الثقافي والطبيعي عام 2002م على ضرورة حماية التراث الثقافي والطبيعي في فلسطين ، على ضوء المخاطر التي يتعرض لها. -يسعى الفلسطينيون لإدراج بعض المعالم التاريخية ضمن قائمة التراث العالمي.	الوحدة السادسة /الدرس الخامس الدرس الخامس الوحدة السادسة /الدرس السادس الوحدة السابعة /الدرس الثالث	ص76 ص 77 ص85 ص 109	41- استنتج أهم إنجازات السلطة الفلسطينية /إضافة هدف ثاني: أوضح أهمية اتفاقيات السلام بين الفلسطينيين ودولة إسرائيل 42- استبدال/رسائل الاعتراف المتبادل بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل. وإضافة فقرة: تعتبر منظمة التحرير الفلسطينية أن التوقيع على إعلان المبادئ يشكل حدثاً تاريخياً ويفتتح حقة تاريخية من التعايش السلمي والاستقرار، حقبة خالية من العنف الذي يشكل خطرا على السلام والاستقرار -استبدال/:بين الأهمية التاريخية لرسالتي الاعتراف المتبادل من حيث السعي لتحقيق السلام -استبدال/ نناقش يؤكد إعلان المبادئ على التزام الطرفين على العيش معاً في سلام وعلى ضمان العيش في سلام عادل وشامل وثابت. 43- انسحاب إسرائيل، وإخلاء المستوطنات من قطاع غزة عام 2005م 44- عنوان النشاط: الاتفاقيات الدولية لحماية التراث الثقافي والطبيعي حذف الفقرة والسؤالين.	2 4 1

	-نـذكر المخـاطر التي يتعرض لهـا قطـاع السياحة في فلسطين.				
	45-أنا تعلمت		ص82	45-إضافة فقرة جديدة: تميز العملات في هذه الفترة م بحمل الأحرف الأبجدية العبرية القديمة، كما لا يظهر أي وجه على عكس العملات اليونانية والرومانية.	4
	46-أنا تعلمت: -فقرة: سـادت حالة من الإحباط في الشـارع الفلسـطيني من عملية السـلام؛ بفعل عدم التزام الاحتلال الإسـرائيلي، بالحقوق الوطنية الفلسـطينيـة، وبمـا تم التوقيع عليـه في أوسـلـوا، ومحـاولـة الـولايـات المتـحـدة و(إسـرائيل) فرض حل على الفلسـطينيين بعـيـداً عـن قـرارات الشـرعـيـة الـدوليـة (194،242،338). - فقرة: رفض الرئيس يـاسـر عرفـات هـذه الحلول المفروضـة، بالإضـافة إلى اسـتمرار الاحتلال في سـياسـته القمعية في مصـادرة الأرض وتهويد القدس، والاعتقالات، ورفض الافراج عن الأسـرى ، والاقتحامات المتكررة للأقصـى ، ومنـاطق السـلطـة الوطنيـة الفلسطينية . -. عبارة: أوقعت عددا من الشـهداء والجرحى، وامتدت إلى الأراضي الفلسطينية كافة.	الوحدة السـابعة /الدرس الخامس الدرس السادس	ص82-83	46-حذف كاملا	1 4

	- الفقرة الأخيرة: تميزت انتفاضة الأقصى عام 2000م بطابعها العسكري، حيث شهدت عدداً من المواجهات والعمليات المسلحة بين المقاومة، وقوات الاحتلال، ووجدت مقاومة الشعب الفلسطيني، فتشكلت لجنة المتابعة العليا للقوى الوطنية والإسلامية. 47- عنوان الدرس: الثروات الطبيعية، ومصادر الطاقة في فلسطين /كلمة فلسطين	الدرس السادس	ص124-129	47- إضافة إسرائيل إلى جانب كلمة فلسطين.	28
الوعي بالرموز والمؤسسات الوطنية	1-الرموز السياسية: دولة فلسطين، وزارة التربية والتعليم، شعار النسر، مركز المناهج، العلم الفلسطيني، والكوفية الفلسطينية.	غلاف الكتاب الخارجي/غلاف الصفحة الداخلية	-----	1-إزالة الرموز السياسية عن غلاف الكتاب: 1-الشعار 2-دولة فلسطين 3-وازرة التربية والتعليم- 4-الكوفية الفلسطينية -العلم الفلسطيني -5شعار مركز المناهج 6- شعار النسر	2 3 3 2 2 2

	2-بطاقة تعريفية -أحمد حلمي عبد الباقي: وكان من المشاركين في قيادة الدفاع عن مدينة القدس في وجه الهجمات الصهيونية إثر صدور قرار تقسيم فلسطين عام 1947م.	الوحدة الرابعة /الدرس الثاني	ص12	2-بطاقة تعريفية -أحمد حلمي عبد الباقي: وكان من المشاركين في قيادة الجبهة من مدينة القدس خلال حرب عام 1948م.	1
	3-استمرت الاعتداءات الصهيونية على القواعد والتجمعات الفلسطينية في لبنان، وبعض القرى والمراكز الاقتصادية اللبنانية، واغتيالات ممنهجة للعديد من الشخصيات والقيادات الفلسطينية على الساحة الدولية في أوروبا، وأمريكا، والدول العربية ، فمثلا في عام 1972م، اغتالت الأديب والكاتب الفلسطيني غسان كنفاني، والدبلوماسي الفلسطيني وائل زعيتر، وفي عام 1973م اغتال الاحتلال الصهيوني ثلاثة من قادة منظمة التحرير الفلسطينية ، وهم: كمال ناصر، كمال عدوان، وأبو يوسف النجار في بيروت، وأطلق عليها عملية (فردان) نسبة للشارع الذي نفذت فيه	الوحدة السادسة /الدرس الأول	ص61	3- استبداله/استمرت العنف في بداية السبعينات حيث تبنى منظمة التحرير الفلسطينية وغيرها من الفصائل الفلسطينية أسلوبي خطف الطائرات وشن الهجمات على العسكريين والمدنيين الإسرائيليين داخل إسرائيل وخارجها واختطف تنظيم "أيلول الأسود" الفريق الأولمبي الإسرائيلي المشارك في دورة ميونيخ عام 1972م، وانتهت العملية بمقتل 11 رياضياً اسرائيلياً، وردت إسرائيل بسلسلة من عمليات الاغتيال الانتقامية منها عملية (فردان) عام 1973م نسبة للشارع الذي نفذت فيه، حيث اغتالت ثلاثة من قادة منظمة التحرير الفلسطينية.	1
	4- الأسئلة /السؤال الأول /الفقرة الثانية: ما اسم العملية التي اغتالت فيها إسرائيل	الدرس الأول	ص 64	4- حذف السؤال كاملا. /إضافة سؤال جديد رقم 4: أوضح لماذا الكفاح المسلح خطأ والنضال السياسي أفضل دائماً.	2

	كمال ناصـــر ، وكمال عدوان، وأبا يوســف النجار في لبنان عام 1973م؟				
	5–العدوان الصهيوني على لبنان (1978–1982) نشـــاط (1): أســـباب العدوان الصـهيوني على لبنان عام 1978مواصلت منظمــة التحرير الفلســـطينيــة عمليـات المقاومة، انطلاقاً العسـكرية من الأراضـــي اللبنـانيـة، فنفـذت مجموعـة بقيـادة دلال المغربي عملية الســـاحل (عملية كمال عدوان) التي اتخذ منها العدوان الصـــهيوني ذريعة على جنوب لبنان عام 1978م.	الوحدة السادسة /الدرس الثالث	ص68	5- حذف الدرس كاملا	2
	6-أنا تعلمت: عبارة / واســتمرار الاحتلال في ســـيـاســـة الاغتيـال، مثـل اغتيـال فنـان الكاريكاتير الفلســطيني ناجي العلي في لندن عام 1987م.	الدرس الرابع	ص71	6- حذف العبارة كاملا	1
	7- الاغتيـالات التي طـالـت رموز القيـادات الفلســطينيـة مثـل: خليـل الوزير، أبو أيـاد، هـايـل عبـد الحميـد، فخري العمري، فتحي الشقاقي/ مع صور كل منهم.	الدرس الرابع	ص73	7- حذف مع الصور.	5
	8- تنفيـذ الاغتيـالات، مثـل: اغتيـال أبي علي مصـطفى، وأمين عام الجبهة الشـعبية لتحرير فلســطين في رام الله عـام 2001م، والشـــيخ	الـــــوحـــــدة السادسة: الدرس السادس	ص84	8-حذف المعلومات/الصورة.	2

	أحمد ياسين، مؤسس حركة المقاومة الإسلامية (حماس) عام 2004م في غزة.				
انتهاكات الاحتلال من منظور حقوقي	1-الأهداف / الهدف الثالث: توضيح دوافع الاحتلال الصهيوني من ارتكاب مجزرة كفر قاسم عشية العدوان الثلاثي عام 1956م	الوحدة الرابعة / الدرس الرابع	ص20	1-حذف الهدف واستبداله: توضيح نتائج العدوان الثلاثي على مصر عام 1956م.	1
	2-انا تعلمت / الفقرة الثانية: وفرضت نظام منع التجول على السكان، وانتهجت سياسة التفتيش والاعتقال، والتحقيق؛ بحجة البحث عن السلاح والفدائيين، وارتكبت المجازر بحق سكان القطاع.	الوحدة الرابعة / الدرس الرابع	ص21	2-انا تعلمت / الفقرة الثانية حذف العبارة كاملا.	1
	3-ثانيا – مجزرة كفر قاسم 1956م نشاط (3) /انا تعلمت شهدت كفر قاسم عشية العدوان الثلاثي على مصر بتاريخ 1956/10/29م مجزرة على يد قوات الاحتلال الصهيوني التي قامت بمنع التجوال على القرية، في الوقت الذي كان فيه عمالها وفلاحو ها خارج بيوتهم يعملون في أراضيهم، مع العلم أن مختار القرية نيه قوات الاحتلال لذلك، وقدموا له وعدا بعدم إيذائهم، قام جنود الاحتلال بارتكاب مجزرة بحقهم، راح ضحيتها 49 شهيدا.	الوحدة الرابعة / الدرس الرابع	ص 22	3- استبداله بالآتي/نتائج العدوان الثلاثي على مصر عام 1956م.، وفقرة عن اهم النتائج التي ترتبت على العدوان الثلاثي على مصر.	2
	4- نشاط تطبيقي: نبحث، ثم نقوم بما يلي:	الوحدة الرابعة /الدرس الرابع	ص23	4-نفكر، ونناقش: لم تتحقق الحرب أهداف بريطانيا وفرنسا، كيف كان أن تحقق أهدافها سلميا؟	3

	*نعـد تقريرا عن اتفـاقيـة جنيف لحمـايـة المدنيين وقت الحرب والاحتلال. *نجري محاكمة صـورية للاحتلال الصـهيوني على ارتكابه مجزرة كفر قاسم عام 1956م . 5-الأهداف/الهدف الخامس: توضيح سياسة الاحتلال الصـهيوني في الأراضـي الفلسـطينية المحتلة عام 1967م. 6-نـا تعلمـت/ عبـارة اســتشــهـاد الالاف من المقاتلين العرب والفلسطينيين. 7-أنا تعلمت /عبارة لأنه يعني تصفية القضية الفلسطينية 8- نفكر ونناقش: -نعـد تقريرا محكمـا عن انتهـاكات الاحتلال بحق الفلسـطينيين في مجال التعليم ومناقشـه. 9- سياسة هدم القرى وتهجير سكانها 10-الأسئلة /السؤال السادس: أبين السياسة الإدارية التي مارسها الاحتلال في الضفة الغربية وقطاع غزة منذ عام 1967؟ 11- نفكر، ونناقش: -مشـروع التسـوية السـلمية الذي طرحته دولة الاحتلال بعد معركة الكرامة عام 1968م على	الوحدة الخامسة /الدرس الأول الدرس الأول الدرس الأول الدرس الأول الدرس الأول الوحدة الخامسة/الدرس الأول الوحدة الخامسة /الدرس الثاني	ص33 ص36 ص37 ص39 ص40 ص41 ص44	5-حذف الهدف كاملا 6-حذف العبارة كاملا 7- حذف العبارة كاملا 8-حذف العبارة كاملا 9- حذف العبارة كاملا 10-استبدال السؤال /لو قبلت منظمة التحرير الفلسطينية وسوريا قرار رقم (242) ما كان بمكن ان يحدث. 11-ماذا كان سيحدث لو قبلت منظمة التحرير الفلسطينية والدول العربية مشروع السلام الذي طرحته دولة إسرائيل بعد معركة الكرامة عام 1968م على الجمعية العامة للأمم المتحدة؟	1 1 1 1 1 1 3

	الجمعية العامة للأمم المتحدة، لا يرتقي إلى مستوى حقوق الشعب الفلسطيني، وتضحياته				
2	12-ما هدف مشروع السلام الذي طرحته (أبا إيبان) لتسوية الصراع العربي الإسرائيلي؟ د -كل الإجابات صحيحة/ حذف السؤال الخامس	ص45	الدرس الثاني	12-الأسئلة /السؤال الأول/الفقرة الثالثة: ما هدف مشروع (أبا إيبان) بعد الهزيمة التي لحقت بالاحتلال في معركة الكرامة عام 1968م؟ ج- تحقيق أمن الاحتلال على الحدود. /السؤال الخامس: أستنتج الموقف الفلسطيني من مشروع (أبا إيبان) للسلام بعد انتصار في معركة الكرامة؟	
7	13- استبدال الدرس بعنوان/ ما طبيعة تراث السلام واللاعنف	ص46-50	الدرس الثالث	13- الدرس الثالث: الاستعمار الاستيطاني الصهيوني في فلسطين بعد عام 1967م/مواضيع: الوسائل التي اتبعها الاحتلال للسيطرة على الأراضي الفلسطينية عام 1967م والاستيطان فيها/الانتشار الجغرافي للاستيطان الصهيوني بعد عام 1967/دوافع الاستعمار الاستيطاني الصهيوني بعد حرب عام 1967م والأثار الناجمة عنها. /الموقف الدولي من الاستيطان الصهيوني/مجلس الأمن الدولي وموقفه من الاستيطان الصهيوني /أسئلة الدرس.	
1		ص57	الدرس الرابع		

	14- أنا تعلمت/ الفقرة الأولى: صدور قرار مجلس الأمن رقم (338) ، وعلى الرغم من قبول مصر وسوريا هذا القرار، ووقف إطلاق النار، إلا أن إسرائيل خرقت الهدنة، واحتلت جبل الشيخ، وعززت تواجدها في منطقة السويس الجنوبية؛ ما يؤكد على استمرار سياستها التوسعية			14 – صدور قرار مجلس الأمن رقم (338)، الذي ((يدعو جميع الأطراف المشتركة في القتال الدائر حالياً إلى وقف إطلاق النار بصورة كاملة، وإنهاء جميع الأعمال العسكرية)) وكذلك ((يقرر أن تبدأ فور وقف إطلاق النار وخلاله، مفاوضات بين الأطراف المعنية تحت الإشراف الملائم بهدف إقامة سلام عادل ودائم في الشرق الأوسط))	1
	15- نفكر ونناقش: – تدخل الولايات المتحدة الأمريكية في حرب تشرين الأول عام 1973م لصالح الاحتلال الصهيوني.	الدرس الرابع	ص57	15-نفكر، ونناقش: -تمثلت حرب أكتوبر تشرين أول عام 1973م نقطة تحول في العلاقات بين مصر وإسرائيل ومهدت لقيام عملية السلام بين الدولتين.	2
	16-نشاط (1): نقرأ ثم نستنتج: استمر الاحتلال الصهيوني في التخطيط؛ للتخلص من نشاط المقومة الفلسطينية، وتوجيه الضربات لقواعدها في الدول العربية المجاورة، مثل لبنان، والأردن. وفي بداية السبعينات، توترت العلاقة بين الأردن ومنظمة التحرير الفلسطينية، وحدثت صدامات مسلحة بينهما، عرفت بأحداث أيلول الأسود عام 1970-1971م؛ ما أدى إلى خروج منظمة التحرير الفلسطينية من الأردن إلى لبنان. -هدف الاحتلال الصهيوني من اعتداءاته المتكررة على قواعد المقاومة الفلسطينية.	الوحدة السادسة /الدرس الأول	ص61	16- استمرت إسرائيل في التخطيط؛ للتخلص من النشاط المسلح للفصائل الفلسطينية ضد مدنيين إسرائيليين، وتوجيه الضربات لقواعدها في الدول العربية المجاورة، مثل لبنان، والأردن. وفي بداية السبعينات، توترت العلاقة بين الأردن ومنظمة التحرير الفلسطينية، وحدثت صدامات مسلحة بينهما، عرفت بأحداث أيلول الأسود عام 1970-1971م؛ ما أدى إلى خروج منظمة التحرير الفلسطينية من الأردن إلى لبنان. – حذف السؤال	1

	17- نفكر ونفسر: الهدف من الاعتداءات الصهيونية على البنية التحتية، والمراكز الاقتصادية اللبنانية، والاغتيالات في أوروبا، والدول العربية، في سبعينات القرن الماضي.	الدرس الأول	ص61	17-نفكر ونفسر: كيف يمكننا الخروج من دائرة العنف والسعي لتحقيق السلام الدائم بين الطرفين.	2
	18- أنا تعلمت: الفقرة الثالثة: كما حقق إدانة دولة الاحتلال في الجمعية العامة للأمم المتحدة في قرار (3379) عام 1975م، الذي جاء فيه:" الجمعية العامة للأمم المتحدة تقر بأن الصهيونية شكل من أشكال العنصرية والتمييز العنصري" -نفكر ونناقش: لماذا اعتبرت الجمعية العامة للأمم المتحدة أن الصهيونية شكل من أشكال العنصرية؟	الدرس الأول	ص63	18- حذف الفقرة /نفكر ونناقش	4
	19- الدرس الثالث/العدوان الصهيوني على لبنان (1978-1982) /أسباب العدوان الصهيوني على لبنان /الاحتلال الصهيوني لمخيمي صبرا وشاتيلا في بيروت /الأسئلة	الوحدة السادسة /الدرس الثالث	ص68-70	19- حذف الدرس كاملا	3
	20- أنا تعلمت /عبارة: واستمرار سياسة الاحتلال تجاه الأرض الفلسطينية وأصحابها مثل مصادرة الأراضي والاستيطان وهدم المنازل وإغلاق المدارس والجامعات، وإنشاء	الدرس الرابع	ص71	20- حذف العبارة كاملا	1

	روابط القرى لتكون بديلا للفلسطينيين عن منظمة التحرير الفلسطينية.				
	21- أنا تعلمت: عبارة: أما الشرارة التي أدت إلى اندلاع الانتفاضة، فكان بتاريخ 1987/12/8م	الدرس الرابع	ص72	21- أنا تعلمت: عبارة: أما الشرارة التي أدت إلى اندلاع الانتفاضة، فكان بتاريخ 1987/12/8م في حادث طرق.	5
	22- ووقف سياسة القبضة الحديدية ضد أبناء الشعب الفلسطيني، المتمثلة في قرارات الإبعاد، وسياسة تكسير العظام، وإغلاق الطرق، وانتهاك حرمة المقدسات الدينية، ومداهمة المؤسسات التعليمية والنقابية، وإغلاقها، وهدم البيوت، ومنع التجول، والاغتيالات التي طالت رموز القيادات الفلسطينية.	الدرس الرابع	ص72	22- حذف الفقرة كاملا.	1
	23- أنا تعلمت: وفي الوقت نفسه، استشهد ما بين (1200-1550) فلسطيني، وتم أسر أكثر من 100 ألف أسير ووصل عدد الجرحى إلى 7- ألف جريح خلال سنوات الانتفاضة الست.	الدرس الرابع	ص74	23- حذف العبارة كاملا	1
	24- الأسئلة / السؤال الخامس: أعطي أمثلة على ما شملته سياسة القبضة الحديدية الصهيونية للقضاء على الانتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م.		ص75 ص76	24- حذف السؤال الخامس	3

	25- نشاط (1): أثرت العديد من الأحداث على مسار القضية الفلسطينية أثناء الانتفاضة الأولى وبعدها ، منها: فشل سياسة الاحتلال القمعية بحق انتفاضة الشعب الفلسطيني بحق انتفاضة الشعب الفلسطيني ، وإلحاق الخسائر في اقتصاده، وفقدانه السيطرة على الوضع ، وإحراجه دوليا، وفي الوقت نفسه، عانى الشعب الفلسطيني من حالة الحصار، والاعتقال، والإبعاد، والقتل، بالإضافة إلى حرب الخليج بين العراق ودول التحالف الداعمة للكويت ، التي أدت إلى طرد عشرات آلاف الفلسطينيين من الكويت ، وفتور تأييد دول الخليج، ومصر لمنظمة التحرير الفلسطينية . -أقيم دور الظروف السابقة في مسار القضية الفلسطينية. -ما المقصود بعبارة (الأرض مقابل السلام)؟ 26- أنا تعلمت -اكتسبت عملية التسوية زخماً في توقيع اتفاقية أوسلو الثانية (طابا)بتاريخ 1995/9/28م	الوحدة السادسة /الدرس الخامس الدرس الخامس	ص79	25-منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين صدر العديد من المبادرات والمشاريع السلمية، والتي حاولت إيجاد حلول القضية الفلسطينية، والمشاكل المرتبطة بها بشكل مباشر، مثل اللاجئين، القدس، الدولة الفلسطينية المستقلة، الحدود والمياه، ,وبعد الثمانينات ازداد النشاط الفلسطيني السياسي والدبلوماسي، تدعيما لشرعية الحقوق الفلسطينية ،والرغبة في إحلال السلام في منطقة الشرق الأوسط ،لان خيار السلام خيار أصيل بالنسبة للشعب الفلسطيني -أقيم أهمية المبادرات والمشاريع السلمية لصالح إيجاد حلول للقضية الفلسطينية. - ما المقصود بعبارة "خيار السلام خيار أ صيل بالنسبة للشعب الفلسطيني. 26- إضافة فقرة جديدة: تم التوصل إلى اتفاقيات مرحلية بين الطرفين الفلسطيني والإسرائيلي لتنفيذ اتفاقيات أوسلو، ومنها: اتفاقيات القاهرة عام 1994م: شهد إعلان المبادئ اول تطبيق عملي عند توقيع الاتفاق حول الأمن في القاهرة بتاريخ 9 شباط عام 1994م وتناول الاتفاق مسألة نقاط العبور بين مناطق الحكم الذاتي، والدول المجاورة، وتقرر أن تبقى الحدود الدولية من غزة ومصر ومن أري والأردن في عهده إسرائيل التي تمتلك حق الاعتراض على دخول الأشخاص إلى الأراضي الفلسطينية. اتفاق غزة أريحا أولاً في 4 أيار عام 1994م:	2

	-ووقع الجانبين الفلسطيني والإسرائيلي اتفاقية باريس الاقتصادية كملحق لاتفاقية أوسلو. 27- نشاط تطبيقي: نلاحظ الخريطة، ثم نقوم بما يأتي: -تفسير عدم انسحاب قوات الاحتلال من مدينة الخليل بشكل كامل. -ما الآثار المترتبة عن السيطرة الكاملة للاحتلال على المنطقة (C)؟ -نبحث، ونناقش الآثار المترتبة على اتفاقية باريس على الاقتصاد الفلسطيني. 28- الأسئلة /السؤال الثاني: أستنتج الظروف التي مهدت لعقد مؤتمر مدريد للسلام في الشرق الأوسط/السؤال الخامس: أعلل مراوغة الاحتلال الإسرائيلي التفاوض حول قضايا الحل النهائي، وتأجيله.	الدرس الخامس الدرس الخامس الدرس السادس	ص79 ص81 ص82	تضمن إعادة انتشار الجيش الإسرائيلي، ودخول الشرطة الفلسطينية، وتم تحديد مساحة منطقة أريحا التي سيتم تسليمها للسلطة الفلسطينية ووضع شرطة فلسطينية على جسر اللبني الواقع على الحدود الأردنية، على انتشار الشرطة الفلسطينية البالغ عددهم 9000 شرطياً في منطقة الحكم الذاتي، وتحديد الطرق التي يسلكها الفلسطينيون بين منطقتي الحكم الذاتي في النهار فقط . -واكتسبت عملية التسوية زخماً في توقيع اتفاقية واشنطن بتاريخ 1995/9/28م –حذف العبارة. 27- حذف النشاط التطبيقي مع خريطة فلسطين والأسئلة كاملا. 28- السؤال الثاني: أفسر مهد مؤتمر مدريد الطريق لمفاوضات لتحقيق السلام في الشرق الأوسط/السؤال الخامس: أوضح ما نصت عليه اتفاقية غزة أريحا أولاً عام 1994م. 29- استبدال/الهدف الثاني: تتبع أهم الأحداث بعد رحيل الرئيس عرفات. -الهدف الثالث: توضيح انضمام فلسطين إلى المؤسسات الدولية.	4 2 2 4

	29-اهداف الدرس /الهدف الثاني: توضيح سياسة الاحتلال الصهيوني في قمع انتفاضة الأقصى عام 2000م/الهدف الثالث : تتبع أهم الأحداث بعد رحيل الرئيس ياسر عرفات. 30- نشاط (1): عبارة: ولكنها لم تحقق أي تقدم في قضايا الوضع النهائي؛ بفعل مماطلة الاحتلال. -إصرار الاحتلال الصهيوني على عدم تعاطيه مع قضايا الوضع النهائي. -ردة فعل الفلسطينيين تجاه ذلك. – - تسمية الانتفاضة الثانية عام 2000م انتفاضة الأقصى. -صورة لانتفاضة الأقصى خلال دخول الاحتلال ساحات الأقصى. 31-أنا تعلمت: -فقرة: سادت حالة من الإحباط في الشارع الفلسطيني من عملية السلام؛ بفعل عدم التزام الاحتلال الإسرائيلي، بالحقوق الوطنية الفلسطينية، وبما تم التوقيع عليه في أوسلوا، ومحاولة الولايات المتحدة و(إسرائيل) فرض حل على الفلسطينيين	الدرس السادس الدرس السادس	ص82 ص82-83	30- نشاط (1): حذف جملة: بفعل مماطلة الاحتلال. – حذف السؤال الأول والثاني – حذف الصورة. 31- حذف كاملا	4

	بعيداً عن قرارات الشرعية الدولية (194،242،338). - فقرة: رفض الرئيس ياسر عرفات هذه الحلول المفروضة، بالإضافة إلى استمرار الاحتلال في سياسته القمعية في مصادرة الأرض وتهويد القدس، والاعتقالات، ورفض الافراج عن الأسرى ، والاقتحامات المتكررة للأقصى ، ومناطق السلطة الوطنية الفلسطينية . -. عبارة: أوقعت عددا من الشهداء والجرحى، وامتدت إلى الأراضي الفلسطينية كافة. - الفقرة الأخيرة: تميزت انتفاضة الأقصى عام 2000م بطابعها العسكري، حيث شهدت عدداً من المواجهات والعمليات المسلحة بين المقاومة، وقوات الاحتلال، ووجدت مقاومة الشعب الفلسطيني، فتشكلت لجنة المتابعة العليا للقوى الوطنية والإسلامية.	الدرس السادس	ص85	32-حذف النشاط كاملا.	4 8
	32- نشاط (2): سياسة الاحتلال الصهيوني في قمع انتفاضة الأقصى عام 2000م. -صور: ا لاعتقالات/حصار مقر المقاطعة /جدار الضم والتوسع العنصري/مجزرة جنين. 33-أنا تعلمت :ممارسات الاحتلال الصهيوني وانتهاكاته: اغلاق الطرق /تدمير البنية الاقتصادية للشعب الفلسطيني /اقتحام	الدرس السادس	ص85	33-حذف أنا تعلمت كاملاً. -حذف نفكر، ونتحاور.	3

	القرى والمدن والمخيمات/الاغتيالات/الاعتقالات/ارتكاب مجزرة مخيم جنين عام 2002م /حصار الرئيس ياسر عرفات في مقر المقاطعة في مدينة البيرة -رام الله -نفكر، نتحاور: -دلالة حصار الرئيس الراحل ياسر عرفات.	الدرس السادس	ص84	34- تدهورت الحالة الصحية للرئيس ياسر عرفات خلال انتفاضة الأقصى، ونقل إلى مستشفى بيرسي العسكري في فرنسا لتلقي العلاج حتى استشهاده بتاريخ 2004/11/11م. وأقيمت مراسم تشييع جثمانه في فرنسا، ومصر حضرها كثير من زعماء دول العالم، ثم شيع جثمانه في جنازة مهيبة في مدينة رام الله، ودفن في مقر المقاطعة.	1
	34- حصار الرئيس ياسر عرفات في مقر المقاطعة في مدينة – رام الله نحو ثلاثة أعوام؛ ما أدى إلى تدهور حالته الصحية، ونقل إلى مستشفى بيرسي العسكري في فرنسا لتلقي العلاج حتى استشهاده في ظروف غامضة بتاريخ 2004/11/11م. وأقيمت مراسم تشييع جثمانه في فرنسا، ومصر حضرها كثير من زعماء دول العالم ، ثم شيع جثمانه في جنازة مهيبة في مدينة رام الله ، ودفن في مقر المقاطعة ، وتولى بعده السيد محمود عباس (أبو مازن) رئاسة اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية.				4
	35-أنا تعلمت: في العام نفسه، قام الاحتلال الصهيوني بالانسحاب أحادي الجانب من قطاع غزة، وأخلى المستوطنات ، وهدمها، وعلى الرغم من ذلك ، استمر العدوان الصهيوني على قطاع غزة ، فشن عليه عدة	الدرس السادس	ص85 ص87	35- في العام نفسه قامت إسرائيل بالانسحاب أحادي الجانب من قطاع غزة، المستوطنات، وهدمها.	2

	حروب ، وفرض الحصـــار عليـه منـذ عـام 2008م 36- الأســئلة / الســؤال الأول: * ما الســبب المباشــر لاندلاع انتفاضــة الأقصــى عـام 2000م؟ /* بماذا تميزت انتفاضــة الأقصــى التي اندلعت عام 2000م؟/* ما المخيم الذي ارتكبت فيه المجزرة أثناء الانتفاضة انتفاضة الأقصـى عام 2000م./السـؤال الثالث: أبين سياسة الاحتلال الإسرائيلي في قمع انتفاضة الأقصى عام 2000م. 37-أنا تعلمت: كما يتأثر النمو السـكاني في فلســطين بـالزيـادة غير الطبيعيـة (الهجرة) وتوجد عدة دوافع للهجرة، تتمثل فيما يأتي: *دوافـع ســيـاســيـة (الـتـهـجـيـر): تـعـرض الفلســطينيون للتهجير القســري في أعقاب حرب عام 1948م؛ بفعل المجازر التي ارتكبتها العصـــابات الصـــهيونية بحقهم، ما أدى إلى تهجير حوالي مليون فلســطيني، هجروا من فلســطين إلى داخلهـا، وإلى الـدول العربيـة المجاورة، وأصــبحوا لاجئين في مخيماتها، كما أدت حرب عـام 1967م إلى نزوح أكثر من ربع مليون فلســطيني للجول العربية والأجنبية في المقابل، أسهمت الهجرات الصهيونية المتتالية	الدرس السادس الوحدة السابعة /الدرس الأول	ص91 ص91	36-حذف الفقرات الثلاث للسؤال الأول / السؤال الثاني: أ بين الانقسام الداخلي في الساحة الفلسطينية عام 2007م 37-حذف الفقرة كاملا	3 1

	من دول العالم إلى فلسطين إلى زيادة أعداد اليهود فيها. 38- نشاط تطبيقي: نلاحظ الأعداد والتوزيع الجغرافي لمخيمات اللاجئين الفلسطينيين، ثم تقوم بما يلي: -نستنتج وجود مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في هذه المناطق والدول دون غيرها -نتحاور جول إشراف وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) على تقديم الخدمات لسكان المخيمات، وليس المضيفة.	الدرس الأول الدرس الثاني	ص101	38- حذف النشاط كاملا 39- نشاط (4): نستنتج مشكلات تواجه الزراعة الفلسطينية الإسرائيلية مرتبطة بظروف مناخية.	1 1
	39- نشاط (4): نستنتج مشكلات تواجه الزراعة الفلسطينية مرتبطة بظروف سياسة، وأخرى مناخية. 40- أنا تعلمت: *سياسة الاحتلال الصهيوني: تتمثل هذه السياسة في مصادرة الأراضي الفلسطينية، وتجريفها؛ لإقامة المستوطنات والمعسكرات، وشق الطرق الالتفافية، وإقامة جدار الضم والتوسع العنصري، والسيطرة على مصادر ة المياه اللازمة للزراعة ، والسيطرة على المعابر التي تتحكم في تجارة المنتجات الزراعة الفلسطينية ، واعتداءات المستوطنين	الدرس الثاني	ص 101	40- حذف الفقرة كاملا	1 1 1 4

	المتكررة على المزارعين ، وطردهم من أراضيهم ؛ ما أدى ذلك إلى تقليص المساحة الزراعية والرعوية ، وأعداد الأشجار، والثروة الحيوانية .	الدرس الثاني	ص101 ص102	41- حذف العبارة كاملا 42- حذف السؤال الخامس	
	41- أنا تعلمت /عبارة: : وتلوث التربة والمحاصيل بالمياه العادمة من المستوطنات	الدرس الثاني			
	42- الأسئلة /السؤال الخامس: أستنتج إجراءات الاحتلال الصهيوني تجاه الزراعة الفلسطينية	الدرس الثالث	ص103	43- حذف الهدف.	5
	43- الأهداف /الهدف الثاني: استنتاج التحديات التي تواجه السياحة الفلسطينية في ظل الاحتلال.	الدرس الثالث	ص109	44- عنوان النشاط: الاتفاقيات الدولية لحماية التراث الثقافي والطبيعي حذف الفقرة كاملا والسؤالين.	
	44- عنوان النشاط: التحديات التي تواجه السياحة الفلسطينية نشاط(2): أكد قرار اللجنة الدولية للتراث الثقافي والطبيعي عام 2002م على ضرورة حماية التراث الثقافي والطبيعي في فلسطين ، على ضوء المخاطر التي يتعرض لها. -يسعى الفلسطينيون لإدراج بعض المعالم التاريخية ضمن قائمة التراث العالمي. -نذكر المخاطر التي يتعرض لها قطاع السياحة في فلسطين.	الدرس الثالث	ص110	45- حذف الفقرات.	1 1

	45- انا تعلمت: انتهاكات الاحتلال الصهيوني تجاه القطاع السياحي الفلسطيني: * بناء جدار الضم والتوسع العنصري *السيطرة على المواقع الأثرية. *تسهيل سرقة الآثار الفلسطينية. *التدمير المتعمد للأماكن الأثرية في المدن الفلسطينية. *استهداف المعالم التاريخية في مدينة القدس	الدرس الثالث	ص111	46- والسعي لتسجيل مزيد منها ضمن التراث العالمي.	3
	46- والسعي لتسجيل مزيد منها ضمن التراث العالمي؛ لحمايتها من انتهاكات الاحتلال.	الدرس الثالث	ص 112	47- حذف السؤال	
	47- السؤال السابع: أوضح انتهاكات الاحتلال الهادفة لإضعاف السياحة الفلسطينية، وطمس هويتها التاريخية والوطنية.	الدرس الرابع	ص114	48- حف الفقرات كاملا	
	48-- أنا تعلمت: وتفوق القطاع الصناعي الصهيوني على حساب القطاع الصناعي العربي، وقد أسهم في هذا التفوق التمويل الصهيوني، والخيرات الصناعية التي حملها المهاجرون الصهاينة، كما قدمت سلطة الانتداب تسهيلات لهم للاستثمار في المشاريع الصناعية الكبيرة. وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهت قطاع				1

	الصناعة الفلسطيني. ومع حدوث نكبة عام 1948م انهارت الأوضاع الاقتصادية الفلسطينية بشكل عام، بما فيها النشاط الصناعي. وبعد الاحتلال الصهيوني للضفة الغربية وقطاع غزة عام 1967، اتبع سياسة تهدف إلى إبقاء السوق الفلسطينية سوقاً استهلاكية لمنتوجاته الصناعية، فعمل على إغراق الأسواق الفلسطينية بالصناعات الصهيونية، ومنع استيراد المواد الخام، ومنع إعطاء التراخيص اللازمة لإقامة المصانع الفلسطينية. ومن المشكلات: سيطرة الاحتلال على المعابر التي تصل فلسطين بالخارج، وصعوبة استيراد المواد الهام والتصدير، وارتفاع الرسوم الجمركية عليها.	الدرس الرابع	ص117	49-حذف السؤال كاملاً.	2 1 1
	49- الأسئلة /السؤال الرابع: أعلل: أ. يشكل الاحتلال الصهيوني عائقاً أمام تطور الصناعة الفلسطينية.	الدرس الخامس	ص 118	50- حذف العبارة والسؤال.	1
	50-نشاط (1) /عبارة: وبعد ان خضعت فلسطين للاحتلال البريطاني، وبعداها للاحتلال الصهيوني، تمّ اتباع سياسة إضعاف التجارة الفلسطينية، وتطوير تجارته.		ص119		

	-دور الاحتلال الصهيوني في إضعاف التجارة الوطنية الفلسطينية.	الدرس الخامس		51- حذف العبارة	
	51- أنا تعلمت /عبارة: بناء الموانئ والمطارات التي تربط فلسطين مع دول العالم، مثل مطار اللد ، ومطار القدس(قلنديا) ، ومطار غزة ، وموانئ عكا، ويافا ، وغزة التي لعبت دوراً مهماً في التجارة الفلسطينية >	الدرس الخامس	ص120	52- حذف السؤال كاملا	2
	52- نشاط (3): سؤال: نعطي أمثلة من واقعنا على إجراءات الاحتلال الصهيوني تجاه التجارة الفلسطينية.	الدرس الخامس	ص120	53- حذف الفقرة كاملا	1
	53-أنا تعلمت/ إجراءات الاحتلال التعسفية: مثل السيطرة على المعابر الفلسطينية، والتحكم في حركة البضائع الواردة والصادرة، وفرض الرسوم الباهظة عليها، وإغلاق الطرق، ونصب الحواجز؛ ما يعيق الحركة التجارية بين المناطق الفلسطينية، وفرض الحصار على قطاع غزة الذي أدى إلى تدهور الأنشطة الاقتصادية فيه كافة.	الدرس الخامس	ص123	54- حذف السؤال/الفقرة الثانية/ السؤال الخامس أ.	3
	54- الأسئلة /السؤال الأول/الفقرة الثانية: ما أشهر موانئ فلسطين التجارية /السؤال الخامس /أ. يرتبط ضعف التجارة الفلسطينية بوجود الاحتلال.	الدرس السادس	ص124	55- حذف الهدف كاملا.	

	55- الأهداف/ الهدف الثالث: تبيان إجراءات الاحتلال في السيطرة على الثروات الطبيعية الفلسطينية. 56-عنوان النشاط (3): إجراءات الاحتلال؛ للسيطرة على الثروات الطبيعية الفلسطينية. تخضع معظم الموارد الفلسطينية لسيطرة الاحتلال الصهيوني، ويقوم باستغلالها لصالح المستوطنين واقتصاده. وحرمان الشعب الفلسطيني من استغلالها، مثل: مصادرة الأراضي الزراعية ، وغير الزراعية ، والسيطرة على مصادر المياه ، والثروات المعدنية ، كالبترول ، والغاز، وغيرها ويرى معظم خبراء القانون الدولي الإنساني أن السيادة الدائمة على الثروات تمثل الجانب الاقتصادي من حق تقرير المصير حيث لا يمكن صيانة الاستقلال السياسي ، دون أنت يتمتع الشعب بحقه في السيادة على أرضة ، وثرواته، وقد أكدت الجمعية العامة للأمم المتحدة حق الشعب الفلسطيني في ثرواته الطبيعية. -نستنتج هدف الاحتلال من سيطرته على الثروات الطبيعية الفلسطينية. -نعلل: يعد استغلال الاحتلال للثروات الطبيعية الفلسطينية مخالفة للقانون الدولي الإنساني.	الدرس السادس	ص127 ص127	56-حذف النشاط كاملا. 57- حذف أنا تعلمت كاملا.	4

	الدرس السادس 57-أنا تعلمت: تعد الأراضي الفلسطينية أراضي محتلة، والسيادة على الموارد الطبيعية لا تنتقل لسلطة الاحتلال، بل تجمد خلال حكمه، وعلى الاحتلال المحافظة على هذه الموارد، وعدم استهلاكها، أو تغيير طبيعتها. وعلى الرغم من الاتفاقيات والمعاهدات والقرارات الدولية التي تعطي الشعب الفلسطيني حقه في التصرف بثرواته الطبيعية، إلا أن الاحتلال الإسرائيلي يحرم فلسطين من تلك الثروات، من خلال عدد من الإجراءات مثل، السيطرة على الأحواض المائية الجوفية، ومياه حوض نهر الأردن، والبحر الميت، والينابيع، والعيون، وحرمان الشعب الفلسطيني من نصيبه العادل والمنصف فيها، وتدمير الآبار الزراعية، ومنع حفر الآبار الارتوازية، والبرك؛ لتجميع مياه الأمطار. 58- ماذا نستنتج من الإحصائية الآتية؟ -يبلغ معدل استهلاك الفرد الفلسطيني من المياه 72لترا/يوم، بينما يبلغ معدل استهلاك المستوطن نحو 300 لترا/يوم. -عدم السماح للفلسطينيين في التوسع في استغلال الثروات المعدنية؛ كونها تخضع	ص127 ص129	58- حذف كاملا	2 2

	تحت سيطرة الاحتلال، وتعطي التسهيلات للمستوطنين في استغلالها بعد مصادرتها 59- الأسئلة /السؤال الأول /الفقرة الأولى: ب. الثروات الطبيعية الفلسطينية ملك لفلسطين، لا يحق للاحتلال استغلالها. /السؤال الرابع: أبين إجراءات الاحتلال تجاه الثروات الطبيعية في فلسطين.	الدر س السادس		59- حذف السؤالين	
تنمية حب الوطن والولاء والانتماء.	1-- نفكر، ونناقش: فلسطين عامرة بشعبها، وفي أرضها كل الخير والعطاء. 2-نفكر، ونناقش: دور المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، ودور المواطن تجاه الزراعة الفلسطينية. 3- أنا تعلمت / المتاحف الفلسطينية: عبارة: تسهم في الحفاظ على هوية الشعب الفلسطيني، وتراثه الحضاري، وتاريخه، وكل ما يثبت أحقيته في أرضه التي يسعى الاحتلال الإسرائيلي إلى طمسها وإنكارها.	غلاف الوحدة السابعة الوحدة السابعة/الدرس الثاني الدرس الثالث	ص88 ص102 ص109	1-حذف نفكر ونناقش 2-حذفها كاملا 3- حذفها كاملا	1 1 1
العلاقات والقيم الاجتماعية.					
التضامن مع الأسرى والجرحى.	1-انا تعلمت /السياسة التعليمية والثقافية /عبارة اعتقال كثير من الطلبة والمعلمين وفصلهم من وظائفهم.	الوحدة الخامسة /الدرس الأول	ص39	1-حذف العبارة كاملا	1

	2-الاعتقالات التي طالبت قادة الحركة الوطنية والإسلامية. 3- نفكر، ونناقش: -اعتبر الرئيس الفلسطيني محمود عباس قضية الأسرى إحدى الثوابت الفلسطينية 4- نشاط تطبيقي: نبحث من خلال مصادر المعرفة عن قضية الأسرى، ونعد تقريراً عن أعدادهم، والانتهاكات بحقهم.	الوحدة السادسة الدرس السادس الدرس السادس الدرس السادس	ص85 ص86 ص86	2- حذف. 3- اعتبر الرئيس الفلسطيني محمود عباس التمسك بخيار السلام والتأكيد على مبادئ المساواة والتسامح إحدى الثوابت الفلسطينية. 4- حذف كاملا	1 1 1
التسامح الديني بين أبناء الشعب الفلسطيني.					
التمسك بحق العودة.	1-قرار حق العودة للاجئين الفلسطينيين رقم (194) -سؤال: عدم تطبيق قرار حق عودة اللاجئين الفلسطينيين رقم (194). 2-أنا تعلمت/أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة القرار رقم (194) في أعقاب حرب عام 1948م، الذي أكد على حق اللاجئين الفلسطينيين بالعودة إلى ديارهم التي هجروا منها، وحقهم في التعويض عما لحق بهم من خسائر؛ نتيجة لممارسات الاحتلال الصهيوني	الوحدة الرابعة / الدرس الأول الوحدة الرابعة / الدرس الأول	ص9 ص9	1- حذف حق العودة / والسؤال 2-أنا تعلمت/أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة القرار رقم (194) في أعقاب حرب عام 1948م، الذي أكد على أن يجب السماح بالعودة للاجئين الراغبين في ذلك إلى ديارهم والعيش بسلام مع جيرانهم. وأنشأت لهم هيئة الأمم المتحدة، وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين/الأونروا	3 1

	رفض الاحتلال قرار حق العودة رقم (194)، وترتب عليه إجبار اللاجئين الفلسطينيين العيش في مخيمات اللجوء في ظروف اجتماعية، واقتصادية، وسياسية صعبة، وأنشأت لهم هيئة الأمم المتحدة، وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين/الأونروا (UNRWA) عام 1949م، للإشراف على أمورهم الصحية، والتعليمية، وتوفير فرص العمل لهم.			(UNRWA) عام 1949م، للإشراف على أمورهم الصحية، والتعليمية، وتوفير فرص العمل لهم. كذلك دعا القرار "الحكومات والسلطات المعنية إلى توسيع نطاق المفاوضات (....) وإلى البحث عن اتفاق بطريق مفاوضات تجري إما مباشرة أو مع لجنة التوفيق، وبغية إجراء تسوية نهائية لجميع المسائل المعلقة بينها"	
	3-نفكر ونناقش: تتعرض الوكالة الدولية لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (UNRWA) لمحاولة التضييق عليها من قبل الاحتلال الصهيوني والدول المساندة لها.	الوحدة الرابعة / الدرس الأول	ص10	3- حذف نفكر ونناقش	1
	4-الأسئلة/السؤال الأول /الفقرة الثانية ما الكارثة التي تعرض لها الشعب الفلسطيني، ويحيي ذكراها بتاريخ 5/15من كل عام؟ -السؤال الثالث: أعلل ما يأتي: أ-سقوط عدد من القرى والمدن الفلسطينية بيد العصابات الصهيونية قبل تاريخ 1948/5/15م.	الدرس الأول	ص11	4-الأسئلة/السؤال الأول /الفقرة الثانية ما اسم يوم إحياء الذكرى السنوية لحرب عام 1948م الذي يتذكره الشعب الفلسطيني؟ -السؤال الثالث: أعلل ما يأتي: أ-لم تعلن الدول العربية الحرب حتى 1948/5/15م، تاريخ إقامة دولة إسرائيل.	2
	5-نشاط (2/ب) الفقرة الثالثة: وإنني أتوجه إليكم أن تمكنوا شعبنا في العودة من منفاه				

	الإجباري؛ ليعيش في وطنه وديـاره، وتحت ظلال أشـجاره حراً سـيداً، متمتعاً بحقوقه القومية كافة؛ ليشـاركوا في ركب الحضـارة البشـرية، وفي مجالات الابداع الإنسـاني، بكل ما فيه من إمكانات وطاقات، وليحمي قدسـه الحبيبة، كما فعل دائم عبر التاريخ، ويجعلها قبلـة لجميع الأديـان، بعيـداً عن الإرهـاب والقهر. 6- نشـاط تطبيقي: نلاحظ الأعـداد والتوزيع الجغرافي لمخيمات اللاجئين الفلسـطينيين، ثم تقوم بما يلي: -نسـتنتج وجـود مخـيمـات الـلاجـئـين الفلسـطينيين في هـذه المنـاطق والـدول دون غيرها -نتحاور جول إشـراف وكالة غوث وتشـغيل اللاجئين الفلسـطينيين (الأونروا) على تقديم الخدمات لسكان المخيمات، وليس المضيفة. 7- نفكر ونناقش: أكبر تواجد للجالية الفلسـطينية في الدول الأجنبية هو في دولة تشـيلي، على ضـوء ذلك أبحث في تطور وجود هـذه الجـاليـة في تلك الدولة، وتأثير ذلك علة علاقتها بفلسطين.	الوحدة السادسة /الدرس الأول الوحدة السابعة/الدرس الاول الوحدة السابعة/الدرس الأول	ص62 ص91 ص92	5- حذف الفقرة كاملا. 6- حذف النشاط كاملا 7- حذف عبارة من نفكر ونناقش:، وتأثير ذلك علة علاقتها بفلسطين	1 3 1

	8- الأسئلة / السؤال السابع/أعلل: أ. انخفاض عدد سكان فلسطين في عامي 1948و1967م	الدرس السابع	ص96	8- حذف السؤال أ.	1
توطيد مكانة القدس الوطنية والدينية.	1-أنا تعلمت/ عبارة: أن تكون القدس عاصمة فلسطين	الوحدة الرابعة / الدرس الأول	ص13	1-حذف العبارة.	1 6
	2-السياسة الإدارية: تضمنت العديد من الإجراءات الإسرائيلية بشأن القدس /أصدر الاحتلال قانون القدس عام 1980م.	الوحدة الخامسة /الدرس الأول	ص38	2- حذف الفقرة كاملا.	
	3-السؤال السابع: أعطي أدلة سياسة الاحتلال لتهويد القدس بعد حرب عام 1967م	الوحدة الخامسة /الدر س الاول	ص41	3- والسؤال السابع: ما دلالة الجملة "إقامة سلام دائم وعادل في الشرق الأوسط حسب ما وردت في قرار "242"؟	1
	4-أنا تعلمت/مستوطنات القدس/دوافع الاستعمار الاستيطاني الصهيوني السياسية تجاه مدينة القدس/قرار مجلس الأمن رقم (2334) عام 2016م ضد الاستيطان الإسرائيلي.	الدرس الثالث	48ص-49	4- حذف المواضيع كاملا واستبداله: بدرس ما طبيعة تراث السلام واللاعنف	3
	5- أنا تعلمت: عبارة إنهاء الاحتلال الصهيوني، وإقامة دولته المستقلة، وعاصمتها القدس.		ص72	5- وإقامة دولته المستقلة.	2

	6- إنجازات الانتفاضة الوطنية الفلسطينية: نشاط (3) "...فإن المجلس الوطني الفلسطيني يعلن ، باسم الله، وباسم الشعب العربي الفلسطيني، قيام دولة فلسطين فوق أرضنا الفلسطينية ، وعاصمتها القدس الشريف.	الوحدة السادسة/الدرس الرابع الدرس الرابع	ص73	6- حذف الفقرة كاملا.	1
	7- أنا تعلمت/عبارة: والدفاع عن القدس عاصمة دولة فلسطين		ص85	7- حذف العبارة.	1
	8- الأماكن الدينية الإسلامية: عبارة : وجمال منبره الذي صنع في حلب، ووضع في المسجد القبلي في عهد صلاح الدين الأيوبي، والمسجد الإبراهيمي في الخليل.	الوحدة السادس/الدرس السادس	ص107	8- تغير مسمى المسجد القبلي إلى المسجد الأقصى وإضافة عبارة وهو مقدس عند اليهودية أيضاً	2
	9- أنا تعلمت	الوحدة السابعة /الدرس الثالث الدرس الثالث	ص108	9- إضافة فقرة جديدة: 2- الأماكن الدينية اليهودية: واهميتها حائط البراق المعروف أيضاً بحائط المبكى، يمثل أحد أقدس الأماكن الدينية لليهود وكما زيارة قبر الصالحين اليهود القدامى (بالعبرية: تاديبك) في جميع أنحاء فلسطين وإسرائيل، مثل قبر رامي شمعون بار بوحاي في ميرون، وقبر راحيل في بيت لحم، وقبر (الأسد المقدس) في صفد. -إضافة صور جديدة: صورة حائط المبكى / صورة أخرى لقبر رامي شمعون بار بوحاي.	3
	10-أنا تعلمت: ومن المتاحف الفلسطينية في مدينة القدس متحف فلسطين الأثرية، الواقع عند الزاوية الشمالية الشرقية من سور مدينة القدس، بالقرب	الدرس الثالث	ص109	10- أنا تعلمت: ومن المتاحف في فلسطين وإسرائيل، الواقع في بير زيت، وهو متحف جديد أسس عام 2016م، ومتحف ياد فأشيم الذي يقع في القدس، وهو متحف غاياته إحياء ذكرى وتعليم	3

	من باب الساهرة، وهو من أغنى المتاحف، بما يحويه من مقتنيات أثرية، وقد احتلته دائرة الأثار التابعة للاحتلال الصهيوني عام 1967م ، وغيرت أسمه من المتحف الفلسطيني إلى متحف روكفلر، والمتحف الإسلامي الذي يقع في الزاوية الجنوبية الغربية للمسجد الأقصى المبارك ، كما توجد عدد من المتاحف في معظم المدن الفلسطينية. 11- أنا تعلمت: استهداف المعالم التاريخية في مدينة القدس، مثل منع ترميم المعالم الأثرية، والقيام بالحفريات أسفلها، وتجريف المقابر الإسلامية التاريخية، واتباع سياسة التهويد والتزوير للعديد من المواقع التاريخية والدينية فيها، ومن الأمثلة على ذلك السيطرة على قلعة القدس، واستخدمها الاحتلال الصهيوني متحفا خاصا به. وحائط البراق الذي يشكل الجزء الغربي من المسجد الأقصى المبارك وسموه (حائط المبكى)، مع العلم أنه لم يكن مقدسا عندهم إلا بعد الفتح العثماني وزاد اهتمامهم به مع تطور الحركة الصهيونية. 12- الأسئلة /السؤال الأول /الفقرة الثالثة: ما المتحف الشهير الذي سيطر عليه الاحتلال الصهيونية في القدس؟	الدرس الثالث	ص110 ص112	الهولوكوست لليهود الأوروبيين خلال الحرب العالمية الثانية، ومتحف بيتنا التلحمي في بيت لحم ، ومتحف حيفا للفنون، ومتحف قصر الباشا في غزة، ومتحف جنبن للتراث الشعبي - صورتين /صورة المتحف الفلسطيني/ومتحف ياد فأرشيم 11- حذف الفقرة كاملا 12-السؤال الأول: ما المتحف الشهير الذي بقع في جنين؟	1 1

تشجيع المنتجات الوطنية.	1-أنا تعلمت /السياسة الاقتصادية: اتبع الاحتلال الصهيوني في الضفة وقطاع غزة منذ عام 1967مسياسة تدميرية ضد الاقتصاد الفلسطيني، تمثلت بربطة باقتصاده، والسيطرة على الموارد الاقتصادية والزراعة، والتجارية، والصناعية، والمياه، والتحكم بالأيدي العاملة، والاستيراد، والتصدي، وفرض الضرائب الباهظة على مختلف الأنشطة الاقتصادية، وإغلاق البنوك العربية، وتحويل الضفة الغربية وقطاع غزة إلى سوق استهلاكية للمنتجات الإسرائيلية. ما أدى إلى خلل في الاقتصاد الفلسطيني وتدميره. 2-نفكر ونناقش: -ما المقصود بالسوق الاستهلاكية. -كيف جعلت سياسة الاحتلال من الضفة الغربية وقطاع غزة سوقا استهلاكية منذ عام 1967م؟ -طرق دعمنا للإنتاج الزراعي والصناعي الفلسطيني.	الوحدة الخامسة /الدرس الأول الدرس الأول	ص39 ص39	1-حذف الفقرة كاملا. 2 -حذف الفقرة كاملا.	1 3
	3- أنا تعلمت: الفقرة الثانية فألحقت الانتفاضة خسائر كبيرة في الاقتصاد الصهيوني؛ بسبب مقاطعة بضائعه، والأقبال على المنتجات الوطنية البديلة،	الوحدة السادسة /الدرس الرابع	ص74	3- حذف العبارة كاملا	1
			ص97	4- حذف الجملة كاملا	1

	4- أنا تعلمت: بالإضافة إلى ذلك ، فإن للزراعة بعداً وطنياً وتراثياً فهي وسيلة الفلسطيني في حماية أرضة من الاحتلال ،	الوحدة السابعة / الدرس الثاني	ص102	5- حذف العبارة كاملا	1
	5- أنا تعلمت/ عبارة: تصبح غير قادرة على منافسة المنتجات الإسرائيلية في الأسواق، وبالتالي إلحاق الخسائر في الزراعة الفلسطينية.	الدرس الثاني			
	1-6 الأهداف /الهدف الأول: تبيان وضع الصناعة الفلسطينية زمن الانتداب البريطاني، والاحتلال الصهيوني.	الدرس الرابع	ص113	6-الهدف الأول: تبيان وضع الصناعة الفلسطينية منذ القرن العشرين	1
	7- عنوان النشاط (1): الصناعة الفلسطينية زمن الانتداب البريطاني، والاحتلال الصهيوني.: *ارتفعت ملكية الصهاينة للمصانع في فلسطين من 35% عام 1928م إلى حوالي 72% عام 1939م، في المقابل، تراجعت الملكية العربية للمصانع من 65% إلى حوالي 27% في الفترة نفسها. *بلغت القوى العاملة في القطاع الصناعي العربي الفلسطيني حوالي 8800عامل عام1942م، مقابل حوالي 37800 عامل في القطاع الصناعي الصهيوني، حيث تركزت في	الدر س الرابع	ص113	7-حذف النشاط مع الأسئلة	3

	الصناعات المعدنية، والغذائية، والملابس، والمجوهرات، وكانت حكراً على القوى العاملة الصهيونية؛ إذ لم تتجاوز نسبة العمال العرب فيها 12% من مجموع القوى العاملة. -ارتفاع ملكية الصهاينة للمصانع، وتراجع ملكية العرب لها. -انخفاض عدد العاملين في القطاع الصناعي العربي الفلسطيني عام 1942م. 8- أنا تعلمت: وتفوق القطاع الصناعي الصهيوني على حساب القطاع الصناعي العربي، وقد أسهم في هذا التفوق التمويل الصهيوني، والخبرات الصناعية التي حملها المهاجرون الصهاينة، كما قدمت سلطة الانتداب تسهيلات لهم للاستثمار في المشاريع الصناعية الكبيرة. وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهت قطاع الصناعة الفلسطيني. ومع حدوث نكبة عام 1948م انهارت الأوضاع الاقتصادية الفلسطينية بشكل عام، بما فيها النشاط الصناعي. وبعد الاحتلال الصهيوني للضفة الغربية وقطاع غزة عام 1967، اتبع سياسة تهدف إلى إبقاء السوق الفلسطينية سوقاً استهلاكية لمنتوجاته الصناعية، فعمل على إغراق الأسواق الفلسطينية بالصناعات الصهيونية، ومنع استيراد المواد الخام، ومنع	الدر س الرابع	ص114	8-حذف الفقرات كاملا	3

	إعطاء التراخيص اللازمة لإقامة المصانع الفلسطينية. ومن المشكلات: سيطرة الاحتلال على المعابر التي تصل فلسطين بالخارج، وصعوبة استيراد المواد الهام والتصدير، وارتفاع الرسوم الجمركية عليها.				
تقدير أهمية فلسطين الجغرافية والطبيعية.	1–أنا تعلمت حذف العبارة: واستقلال فلسطين كلها التي يحدها شمالا سوريا ولبنان، وشرقا الأردن وسوريا، وغربا البحر المتوسط، وجنوبا مصر .	الوحدة الرابعة / الدرس الأول	ص13	1–حذف العبارة	1
	2–-ثانيا – مجزرة كفر قاسم 1956م نشاط (3) خريطة موقع كفر قاسم /صورة للنصب التذكاري في كفر قاسم /انا تعلمت. الفقرة الأولى: تقع كفر قاسم شمال غرب مدينة القدس، وتبعد عنها حوالي 48 كم، وتقع إلى الشرق من مدينة يافا، وتبعد عنها حوالي 18كم.>	الوحدة الرابعة /الدرس الرابع	ص22	2-نتائج العدوان الثلاثي على مصر عام 1956م وصورة عن خبر واراد في صحيفة مصرية بعنوان: الانسحاب يتم اليوم. / حذف الفقرة الأولى أنا تعلمت	1
	3-نشاط (1) ظروف قيام حرب حزيران عام 1967م، وأسبابها: خريطة فلسطين بعنوان مشروع ناقل المياه القطري الإسرائيلي عام 1964.	الوحدة الخامسة /الدرس الأول	ص23	3-نشاط (1) ظروف قيام حرب حزيران عام 1967م، وأسبابها: خريطة فلسطين بعنوان مشروع ناقل المياه القطري الإسرائيلي عام 1964، إضافة مدن على الخريطة (تل ابيب، اسدود، نتانيا).	2
	4-سياسة هدم القرى وتهجير سكانها (قرية عمواس، يالو، بيت نوبا)	الوحدة الخامسة /الدرس الأول	ص40	4- حذف الفقرة كاملا.	3

	5-الأسئلة /السؤال السادس: أبين السياسة الإدارية التي مارسها الاحتلال في الضفة الغربية وقطاع غزة منذ عام 1967؟ /السؤال السابع: أعطي أدلة سياسة الاحتلال لتهويد القدس بعد حرب عام 1967م /السؤال الثامن: أعلل سرعة الحسم العسكري في حرب عام 1967م لصالح الصهاينة/السؤال العاشر أبين إجراءات الاحتلال بحق قرى: عمواس، ويالو، وبيت نوبا/السؤال الحادي عشر: أعلل أهمية كل من قرى: عمواس، ويالو، وبيت نوبا.	الوحدة الخامسة الدرس الأول	ص41	5- استبدال السؤال السادس لو قبلت منظمة التحرير الفلسطينية وسوريا قرار رقم (242) ما كان يمكن ان يحدث؟ والسؤال السابع: ما دلالة الجملة "إقامة سلام دائم وعادل في الشرق الأوسط حسب ما وردت في قرار "242"؟ حذف السؤال الثامن والعاشر والحادي عشر	5
	6- نقدم وجهة نظرنا في: أهمية أن تكون فلسطين من الدول ذات معدلات النمو السكاني العالية.	الوحدة السابعة/الدرس الأول	ص91	6- حذف كاملا	1
	7- أنا تعلمت/دوافع اقتصادية: تتمثل في هجرة أعداد من الفلسطينيين إلى الدول العربية، خاصة دول الخليج والدول الأجنبية، مثل الولايات المتحدة الأمريكية، ودول أمريكا اللاتينية وغيرها؛ رغبة منهم في تحسين مستواهم الاقتصادي، والاجتماعي، بسبب توافر فرص العمل.	الدرس الأول	ص92	7-حذف كاملا.	1

	8- نشاط (2): التوزيع الجغرافي للشعب الفلسطيني. -الأراضي المحتلة عام 1948م. --الشتات في الدول العربية -الشتات في الدول الأجنبية 9-أنا تعلمت	الدرس الأول	ص92	8-إسرائيل. -الدول العربية -الدول الأجنبية. 9-إضافة ما يلي:	3
		الدرس الأول	ص95	نقدم وجهات نظرنا في القضايا الآتية: -السبب في ارتفاع نسبة صغار السن في المجتمع الفلسطيني التبعات المترتبة على ارتفاع نسبة فئة صغار السن على المجتمع نشاط تطبيقي: أحدد الاحتياجات، والمسؤوليات في عائلتي، وفق التركيب العمري والنوعي.	2
	10-الدرس الثاني: الزراعة في فلسطين / أنا تعلمت: فلسطين	الدرس الثاني	ص97-102	10 - ا الدرس الثاني: الزراعة في فلسطين وإسرائيل/ أنا تعلمت: فلسطين وإسرائيل.	34
	11- أنا تعلمت: يمارس هذا النمط من الزراعة في منطقة السهل الساحلي الفلسطيني	الدرس الثاني	ص 100	11- أنا تعلمت: يمارس هذا النمط من الزراعة في منطقة السهل الساحلي الفلسطيني	1
	12- نقترح حلولا للمشكلات الآتية: -نقص كمية الأمطار اللازمة للزراعة، وتذبذبها. - انجراف التربة في السفوح الجبلية	الدرس الثاني	ص102	12- حذف كاملا	2
	13- الدرس الثاني: السياحة في فلسطين / أنا تعلمت: فلسطين			13 - ا الدرس الثاني: السياحة في فلسطين وإسرائيل/	

		الدرس الثالث	ص103-112	أنا تعلمت: فلسطين وإسرائيل.	17
	14- المعالم العمرانية الدينية المقدسة: الإسلامية والمسيحية			14- المعالم العمرانية الدينية المقدسة: الإسلامية والمسيحية والهودية.	
	15- السؤال الأول /الفقرة الأولى: ما الينابيع الفلسطينية التي تقع عند التقاء الحدود الفلسطينية السورية الأردنية.	الدرس الثالث	ص 107	15- أين تقع ينابيع وادي المالح.	1
	16-نشاط (2) /السؤال الأول: بعض الثروات الطبيعية في فلسطين	الدرس الثالث	ص112	16-بعض الخامات المعدنية في فلسطين وإسرائيل.	1
		الدرس السادس	ص124		1
الحفاظ على الوحدة الوطنية.	1-عبارة غلاف الوحدة الخامسة : نفكر ونناقش: واستمر الصراع، فتبدد الحلم العربي في ستة أيام	غلاف الوحدة الخامسة	ص31	1-حذف العبارة.	1
	2-عنوان الدرس /الأهداف: الانتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م. 1-استنتاج أسباب اندلاع الانتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م 2-توضيح اهداف الانتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م 3- تعداد إنجازات الانتفاضة الوطنية الفلسطينية.	الدرس الرابع	ص71	2-عنوان الدرس /الأهداف: الانتفاضة الفلسطينية الأولى عام 1987م. 1-استنتاج أسباب اندلاع الانتفاضة الفلسطينية الأولى عام 1987م 2-توضيح اهداف الانتفاضة الفلسطينية الأولى عام 1987م 3- تعداد إنجازات الانتفاضة الفلسطينية الأولى. -عنوان نشاط (1): أسباب اندلاع الانتفاضة الفلسطينية الأولى عام 1987م: عبارة حظيت الانتفاضة ا الفلسطينية الأولى بمكانة كبيرة على المستوى العالمي.	5
	3-عنوان نشاط (1): أسباب اندلاع الانتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م: عبارة	الدرس الرابع	ص72	3-حذف العبارة	1

	حظيت الانتفاضة الوطنية الفلسطينية بمكانة كبيرة على المستوى العالمي. 4- نشاط (2): اهداف الانتفاضة الوطنية الفلسطينية /من خطاب الرئيس الراحل ياسر عرفات، المتعلق بالانتفاضة الفلسطينية عام 1987م : يا اهلي....يا أحبتي...يا رجال فلسطين...ويا نساء فلسطين، ويا أشبال فلسطين، ويا زهرات فلسطين...لتستمر الانتفاضة، ولنتواصل، ولنتصاعد ، وليتعاظم العطاء دفاعا عن المقدسات ..... -الأثر الذي تركه خطاب الرئيس ياسر عرفات على انتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م. 5- الأسئلة /السؤال الأول: الفقرة الثالثة: ما الذي ميز الانتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م، من حيث المشاركة فيها؟ مشاركة فئات الشعب الفلسطيني كافة فيها -	الدرس الرابع الدرس الرابع	ص 72 ص75	4-حذف النشاط كاملا مع السؤال. 5- حذف السؤال الأول :الفقرة الثالثة	2 1
شرعية نضال الشعب الفلسطيني من أجل التحرر والاستقلال.	1-أنا تعلمت: تنظيم القادرين على حمل السلاح في الداخل والخارج، وافتتاح معسكرات لتدريبهم، وتوفير السلاح والدعم المالي؛ لخدمة النضال الوطني الفلسطيني.	الوحدة الرابعة/الدرس الخامس	ص29	1-حذف العبارة الأولى والثانية.	2

	/وعبارة النضـــال ضـــد محاولات تصـــفية القضية الفلسطينية				
	2-أنا تعلمت /إجبار الاحتلال الصـهيوني على الاعتراف بمنظمة التحرير الفلســطينية بعد الانتفاضة الأولى عام 1987م، التي أسهمت في عودة كوادر منظمـة التحرير الفلســطينيـة مؤســســاتها عام 1994م إلى الضـفة الغربية وقطاع غزة.	الـــــوحـــــدة الرابعـة/الـدرس الخامس	ص29	2-حذف العبارة كاملا. واستبدالها: نبذ المقاومة المسلحة والتوجه إلى طريق السلام حيث وفعت اتفاقية اوسلوا مع إسرائيل في تاريخ 1993/9/13م التي اعترفت فيها إسرائيل بمنظمة التحرير الفلسطينية والعكس بالعكس، مما اسهم في عودة كوادر منظمة التحرير الفلسطينية ومؤسساتها عام 1994م الى الضفة الغربية وقطاع غزة.	1
	3-الأسئلة/السؤال الخامس: أبين دور منظمة التحرير الفلسطينية وانجازاتها	الـــــوحـــــدة الرابعـة/الـدرس الخامس	ص30	3-السؤال الخامس: أبين أهمية التخلي عن العنف والتوجه الى طريق السلام لتحقيق الطموحات الوطنية للشعب الفلسطيني.	1
	4- أنا تعلمت: قرر الفلســطينيون، من خلال المجلس الوطني الفلسطيني في دورته الخامسة التي عقدت في القاهرة عام 1969م، التصدي لكل المشــاريع والاتفاقيات التي تتعارض مع حقوق الشعب الفلسطيني في وطنه، والتأكيد على العمل النضــالي، ودعمه مادياً ومعنوياً، وتم اختيـار يـاســر عرفـات رئيســا لمنظمـة التحرير الفلسـطينية، وفي دورته السـادسـة في العـام نفســه ، قرر الخـدمـة العســكريـة للفلســطينيين المتواجـدين في جميع الـدول العربيـة في جيش التحرير الفلســطينيـة ، وتطوير تدريبه وتسليحه.	الوحدة الخامسة /الدرس الثاني	ص45	4-أنا تعلمت: بعد المعركة ، تطورت قوة المقاومة الفلسطينية في الأردن بشكل ملحوظ وأقامت معسكرات تدريب وقواعد عسكرية في الأردن ، ما أدى إلى توتر الأوضاع بين قوات الأمن الأردنية والفدائيين الفلسطينيين، ونجا الملك حسين من محاولتي اغتيال فاشلتين في شهر حزيران عام 1970م ، وفي شهر أيلول خطفت الجبهة الشعبية لتحرير فلسطين ثلاث طائرات اجنبية وأجبرتها على الهبوط في مهبط في الأردن، وبعد ان خطفت طائرة أخرى وهبطت في الأردن اندلعت اشتباكات واسعة وعنيفة بين الجيش الأردني للمقاومة الفلسطينية المعروفة باسم " احداث أيلول الأسود" وانتهى هذا الصراع بطرد الفدائيين الفلسطينيين من الأردن إلى لبنان.	1

	5-النضـــال الســـياســـي الفلســـطيني في فترة السبعينات: نشـــاط (2/أ) نقرا مـا ورد في إحـدى نقـاط البرنامج الســـياســـي المرحلي (برنامج النقاط العشر الذي أقره المجلس الوطني الفلسطيني في دورتـه الثـانيـة عشـــرة عـام 1974م، ثم نستنتج: تناضل منظمة التحرير الفلسطينية، بالوســائل كافة، وعلى رأســها الكفاح المســلح لتحرير الأراضي الفلسـطينية، وإقامة سـلطة الشـــعب الوطنية المســـتقلة المقاتلة على كل جزء من الأراضـــي الفلســـطينيـة التي يتم تحريرهـا، وهـذا يســـتـدعي إحـداث مزيـد من التغير في ميزان القوى لصالح شعبنا ونضاله. -أشـكال النضـال التي من خلالها يتم تحقيق إقامة سلطة الشعب الوطنية المستقلة.	الوحدة السادسة /الدرس الأول	ص 62	5- حذف النشاط كاملا مع السؤال.	2
	6-الأســئلة: الســؤال الأول /العبارة الثانية: اقترحت اتفاقية كامب ديفيد عام 1978م إقامة دولة فلســطينية مســتقلة في الضــفة الغربية وغزة/العبارة الثالثة: تشــكلت جبهة الصــمود والتصــدي عام 1977م، كرد فعل على زيارة محمد أنور السادات (لإسرائيل)/ الســؤال الثالث: أعلل: رفض منظمة التحرير الفلســطينية والدول العربية اتفاقية كامب ديفيد عام 1978م.	الوحدة السادسة /الدرس الثاني	ص67	6- السؤال الأول: حذف العبارة الثانية والثالثة /السؤال الثالث.: أعلل: وضعت اتفاقية كامب ديفيد عام 1978م ومعاهدة السلام بين مصر وإسرائيل حداً للصراع الدموي بين الدولتين وبدأت عصر جديد في الشرق الأوسط.	3
	7- نشـــاط (1): كما لقيت الانتفاضـــة تأييداً واســـعا من شـــعوب العالم؛ لأنها جاءت من	الدر س الرابع		7- نشاط (1): حذف العبارة /والسؤال	

	شعب مدني أعزل، واجه بأساليبه البسيطة سياسة قمعية، مدعومة بأحدث الوسائل والآلات العسكرية. -تعاطف شعوب العالم مع الانتفاضة الوطنية الفلسطينية عام 1987م. 8- نشاط تطبيقي: نبحث، ونعد تقريراً مختصراً عن دور المرأة الفلسطينية في انتفاضة الشعب الفلسطيني	الدر س الرابع	ص71 ص73	8-حذف النشاط التطبيقي	2 1
الحفاظ على الممتلكات العامة.					
الوعي بالحقوق والواجبات.					
الالتزام بالأنظمة والقوانين.					
التمسك بفلسطين التاريخية.					

ملحق رقم (11): محتويات كُرّاس (شذرات من التّاريخ) كُرّاس مساعد لحلِّ أسئلة بجروت التّاريخ وامتحان البجروت (الأسئلة) للصّفوف من العاشر حتى الثّاني عَشَرَ

الفصل الأوّل: مبنى الحُكْمِ والإدارة والمجتمع في الدّولة الإسلاميّة في العصور الوسطى، وتناول هذا الفصل الوَحداتِ التّعليميّةَ الآتيةَ
• الوَحدة الأولى: الخلافة ومكانتها في الدَّولة الإسلاميّة، وتَضَمَّنَتْ درس الخلافة.
• الوَحدة الثّانية بعنوان الجهاز الإداريّ في الدّولة الإسلاميّة واشتملت على درس واحد بعنوان الوزارة.
• الوَحدة الثّالثة: بعنوان القضاء في الإسلام، واشتملت على الدّروس: مصادر التّشريع، والمذاهب الفقهيّة الأربعة، وقاضي المظالم، والمسؤول عن الأسواق.
• الوَحدة الرّابعة: بعنوان مراحل تَكَوُّنِ المجتمع الإسلاميّ وتطوّره، واشتمل على درسين هما: المَوالِيْ، والرِّقُّ في الإسلام.
الفصل الثّاني: بعنوان تاريخ الشّرق الأوسط في العصر الحديث، واشتمل على ثلاث وَحداتٍ تعليميّة
• **الوَحدة الأولى:** المجابهة بين الإمبراطوريّة العثمانيّة ودول أوروبا- المسألة الشّرقيّة، واشتملت على الدّروس: مفهوم المسألة الشّرقيّة، حملة نابليون على مصر، وحرب القرم، والحرب الرّوسيّة العثمانيّة.
• **الوحدة الثّانية:** بعنوان محمد علي وإصلاحاته في مصر، وتَكَوَّنَتْ مِنْ دَرْسَيْنِ: ظروف وصوله إلى الحُكمِ وتثبيت حُكْمِه، وأعمال محمد علي ومميّزاتها.
• **الوَحدة الثّالثة:** بعنوان: السّلطان العثمانيّ عبد الحميد الثّاني، واشتملت على الدّروس: ظروف وصوله إلى الحُكم، وأعمال السّلطان عبد الحميد الثّاني الدّاخليّة ومميّزاتها، السّياسة الدّينيّة للسّلطان عبد الحميد الثّاني وفكرة الجامعة الإسلاميّة، والسّياسة الخارجيّة في عهده- التّقارُب العثمانيّ الألمانيّ، وانقلاب تركيّا الفتاة.
• **الوَحدة الرّابعة:** بعنوان الشّرق الأوسط إبّانَ الحربِ العالَميّةِ الأُولَى، واشتمل على الدّروس: وجهات النّظر في دخول الدّولة العثمانيّة الحرب العالميّة الأولى، ودخول الإمبراطوريّة العثمانيّة الحرب العالميّة الأولى، والثّورة العربيّة الكبرى عامَ 1916م.
• **الوحدة الخامسة:** بعنوان البلاد العربية خلال الحرب العالميّة الأولى وما بعدها حتّى عامِ 1921م، واشتملت على الدّروس: اتفاقيّة سايكس-بيكو، مؤتمر سان ريمو ظروف وقرارات، ومؤتمر القاهرة 1921م ظروف وقرارات.
• **الوحدة السّادسة:** نماذج من النّضال في سبيل الاستقلال في البلاد العربيّة، واشتملت على درسين: مِصْر في فترة ما بين الحربين العالميّتَينِ، وسوريا في فترة ما بين الحربينِ العالَمِيَّتَيْنِ.
• **الوَحدة السّابعة:** الانتداب البريطانيّ على فِلَسطينَ، واشتملت على الدّروس الآتية: فرض الانتداب البريطانيّ على فِلَسطينَ، العلاقات العربيّة اليهوديّة في ظلّ الانتداب، سياسة بريطانيا في فِلَسطينَ تُجاهَ العرب واليهود، الحركة الوطنيّة والقوميّة العربيّة في فِلَسطينَ، ثورة عامِ 1936م في فِلَسطينَ، وقرار التّقسيمِ عامَ 1947م وحرب عامِ 1948م.
الفصل الثّالث: تاريخُ شَعبِ إسرائيلَ في العصر الحديث حتّى الكارثة، واشتمل على ثلاثِ وحداتٍ تعليميّةٍ

• **الوَحدة الأُولى:** بعنوان اللاساميّة في أوروبا، واشتملت على الدّروس: مفهوم اللاساميّة وعوامل ظهورها، مظاهر اللاساميّة في شرق أوروبا عواصف في النَّقَبِ، مظاهر اللاساميّة في غرب أوروبا فضيحة درايفوس، ورد فعل اليهود على اللاساميّة.
• **الوَحدة الثّانية:** الحركة الصّهيونيّة ومراحل بَلْوَرَتِها، وضَمَّتِ الدُّروسَ: الحركة الصّهيونيّة وعوامل ظهورها، وهرتسل والصّهيونيّة السّياسيّة، وكتاب دولة اليهود، والمؤتمر الصّهيونيّ الأوّل عامَ 1897م، ونشاطات هرتسل.
• **الوَحدة الثّالثة:** بعنوان الهجرات والاستيطان الصّهيونيّ في فِلَسطينَ، واشتملت على الدّروس: الهجرة الأُولى: أسباب ومصاعب وإنجازات، والهجرة الثّانية: أسباب وإنجازات، ووعد بلفور وبداية الانتداب البريطانيّ على فِلَسطينَ، صَكّ الانتداب البريطانيّ على فِلَسطينَ.
الفصل الرّابع: كارثة الشّعب اليهوديّ بين السّنوات 1933-1945م، واشتملت على الوَحدات الثّلاثِ الآتيةِ
• **الوَحدة الأولى:** النّازِيَّةُ وإبادة الشّعب اليهوديّ، وتضمَّنَتِ الدّروسَ: مفهوم ومعنى الكارثة، والأيديولوجيّة النّازيّة والعداء لليهود، ومظاهر ومراحل الاضطهاد النّازيّ لليهود 1933-1938م.
• **الوَحدة الثّانية:** مظاهر اضطهاد النّازيّة لليهود في ألمانيا بين 1939-1945م، واشتملت على درسين: الجيتوات: المبنى والحياة اليوميّة، والحلّ النّهائيّ ومعسكرات الإبادة.
• **الوَحدة الثّالثة:** بعنوان ردّ الفعل اليهوديّ، واشتملت على الدّروس: تمرد جيتو وارسو، والمنظّمة اليهوديّة المقاتلة، وفرق المقاومة، ونتائج الكارثة وأبعادها.

Abstract

This study aimed to verify the impact of the Israeli educational curricula on the national identity of secondary school students of East Jerusalem, from the perspective of teachers' and their role in developing ways of enhancing student's national identity. A sample of (255) teachers of. social studies, Arabic language and Islamic education in secondary schools of East Jerusalem participated in the study, they were selected according to the random stratified method, and (12) teachers were interviewed for the purposes of the focus group, who were chosen by the intentional method, and to achieve the objectives of the study, the descriptive analytical approach was used through the application of a questionnaire . Lastly, this study analyzed the content of the 10th grade curriculum "Palestine Geography & Modern History" book published by the Palestinian Ministry of Education and compares it with the content of the same book published by the Israeli Ministry of Education. Accordingly, the comparison is done to determine the magnitude and type of the differences in the content and its' impact on national identity of high school students..

The results showed that the degree of impact of the Israeli educational curricula on the national identity of secondary school students in East Jerusalem from the point of view of teachers was medium, as the degree of national identity components in the Palestinian curriculum was high, and in the distorted Palestinian curriculum and the Israeli curriculum was low, whereas .the degree of the role of teachers in promoting the national identity of secondary school students in East Jerusalem was significant, moreover, the results showed that there are no statistically significant differences on the impact of the Israeli of educational curricula on the national identity of secondary school students due to the variables of gender, years of experience, and the subject taught by the teacher, whereas .there are statistically significant differences level due to the educational qualification variable , and to the educational curriculum type variable , also the results

show that the change in the distorted book (Palestine Geography and Modern History) for the tenth grade focused mainly on areas/elements: awareness of national history and cultural heritage with a rate of (35.2%), following an appreciation of the geographical and natural importance of Palestine with a rate of (27.3%).

Based on the results of the study, the researcher recommended the need for the Palestinian Ministry of Education to take preventive steps relyingon international laws to protect the Palestinian curriculum from the interference of the Israeli authority,in addition they have to establish Palestinian electronic platform provided with videos,work sheets about the Palestinian history to enhance the national identity for students. Moreover, teachers have to educate students about the issues Articulation and politics in the history of Palestine through the hidden curriculum and correcting the forged history included in the distorted Palestinian curriculum and the Israeli curriculum, promoting the work of scientific research, encouraging the use of critical thinking, and making school trips to the displaced villages, moreover the necessity of strengthening community institutions for the steadfastness of schools in East Jerusalem that use the Palestinian curriculum through financial support, and by holding awareness seminars periodically for the teaching staff.

Keywords: Impact of Israeli curriculum,educational curricula, national identity, East Jerusalem.