

الجمود الاجتماعي للعادات والتقاليد روايات وتفسيرات اجتماعية من بعض الفلسطينيين في إسرائيل من الجنسين

د. سميرة عليان

موجز البحث:

تستند هذه الدراسة على تحليل الخبرات والتجارب التعليمية لعينة مكونة من 270 طالباً وطالبة فلسطينيين في إسرائيل، وتركز في فصولها على الاختلاف بين النوع الاجتماعي أو الجندي، وقد أظهرت الدراسة أنه بينما حصلت النساء على فرص متساوية في البرامج التعليمية الإسرائيلية، إلا أن تحليل العينة أشار إلى أن ميولهن للعمل والتصرف لا تزال متأثرة بالنظام الاجتماعي التقليدي.

ورغم نجاحهن الأكاديمي فقد كانت تقاريرهن تفتقر للدافعية والتطبيق والتحريك، وما زلن يعبرن عن مواقف وآراء سلبية بالإجماع، الأمر الذي يمنع اندماجهن في النشاطات العامة، كما يمنع دخولهن سوق العمل. ودلت النتائج على أن المساواة بين الجنسين ما زالت موجودة بشكل رسمي بين الفلسطينيين في إسرائيل، إلا أن الاختلافات بين الجنسين ما زالت موجودة بوضوح قاطع في العادات والتقاليد الخاصة بالنساء.

لذا تبين هذه الدراسة أن الجهود في الممارسة العلمية تتكاثف لتحقيق مساواة حقيقية وضرورية بين الجنسين، في حين لا توجد هناك ظروف مناسبة لتحقيق هذه المساواة بينهما. "في عصر التحرر من الاستعمار، لا زالت الغالبية من نساء العالم يقعن تحت الاستعمار من عدة نواحي، فما زالت المرأة تباع، وغالبا ما تضرب، وتكره على العمل، أو تقتل، ويفلت الفاعل من العقاب، وما زالت امرأة البحر المتوسط من عبيد العصر الحاضر" (Tillion, 1983, 166).

المدخل:

تأسست المجتمعات الإسلامية على أنظمة إجتماعية، اعتمدت بشكل عام على الفصل بين الذكور والإناث في معظم نواحي الحياة (Bourdieu, 2001; Gole, 1997). حيث

أستبعدت النساء من دخول المجتمع، واحتجزت تحت رقابة ذكرية صارمة (Tillion, 1983). وأظهرت بعض الدراسات التاريخية والمقارنة أن النساء المسلمات في بعض الدول الإسلامية حرمن من الدراسة الثانوية والمستوى الجامعي (El-sanabary, 1994; Rankin and Aytac 2006)، ولم يكن هناك تشجيع للدراسة في الخارج، خصوصاً في الدول الغربية (Al-Misnad 1985). وبالرغم من وجود عوامل مختلفة لتوسيع الفرص التعليمية للنساء، لا يزال الاختلاف والتمييز الاجتماعي واضحاً في الأنظمة التعليمية في بعض الدول الإسلامية (Halstead, 1991; Howe, 1998).

وتحاول هذه الدراسة الكشف عن واحدة من هذه العقبات ضمن إطار متميز وفريد، حيث تتميز النساء الفلسطينيات داخل إسرائيل على نظرائهن من الذكور في الإطار التعليمي الثانوي، من حيث الكفاءة والعدد، فمنذ الخمسينيات من القرن العشرين كان التعليم للإناث الزامياً في إسرائيل، الأمر الذي تقبله أولياء الأمور ببطء، وبدأوا بإرسال بناتهم للتعليم في مدارس عربية قائمة تحت السيادة الإسرائيلية، وأشارت الدراسات الإحصائية الأخيرة، والتي جمعت عن الامتحانات الحكومية، (ميتساف) إلى أن النساء الفلسطينيات في إسرائيل تفوقن باستمرار على الذكور في كافة المواضيع (أنظر الجدول 8.17 في موجز الإحصائيات الإسرائيلية سنة 2007).

وبينت دراسات أعدت حول طلبة المرحلة الثانوية للفلسطينيين داخل إسرائيل، أن الفتيات غالباً ما عبرن عن آمال وطموحات تعليمية ومهنية عالية تعدت طموحات الذكور، وفي ذلك تأكيد بأن المقارنة مع أعداد الطلبة اليهود في المرحلة الجامعية تظهر أن نسبة الإناث الفلسطينيات في إسرائيل تشكل 60% من عدد الطلبة الفلسطينيين داخل الجامعات الإسرائيلية (Yair, Khattab and Benavot, 2004).

وإذا نظرنا إلى هذه المسألة بأنها نتيجة للاستعمار الذي حمل معه أنظمة وقوانين لتحرير المرأة، أو إلى القوانين التي كانت مفروضة زمن الحكم العسكري، أو أنه تقليد تطوعي للمبديء اليهودية، فإن في ذلك شك، لأن ما حققته النساء الفلسطينيات هو تحصيل علمي عظيم وغير مسبوق، وفي الواقع فإن هذه الأقلية النسائية مساوية للكثير من النساء في الدول المتقدمة، حيث تبرع وتتفوق النساء على الرجال، ويحققن الكثير من الانجازات والنجاحات الأكاديمية (Jansen, 2006).

ورغم ذلك فإن هناك ما يضلل في هذه الأرقام والنسب، فبالرغم من تفوقهن الأكاديمي في المرحلة الثانوية، إلا أن النساء الفلسطينيات لا زلن مقيدات بالنموذج التقليدي للمرأة، وقد

أظهرت دراسات حديثة للخبرات التعليمية المتميزة أنه بالرغم من التساوي في التعليم مع الرجال الفلسطينيين، إلا أن النساء الفلسطينيات لا زلن يتحركن ويتفاعلن من خلال مفاهيم اجتماعية تقليدية، حتى لو كن متفوقات أكاديميا، وهن يفتقرن للدافعية والتفاعل، الذي يظهر عند الرجال الفلسطينيين (Rapoport, Lomski-Feder and Masalha, 1989).

ومع أن النساء الفلسطينيات نوات قدرات علمية، إلا أن غالبيتهن يحملن آراء سلبية تحد من تفاعلهن في الأجواء العامة، ودخول سوق العمل، وهناك من يعزي ذلك إلى الدور التقليدي للنوع الاجتماعي "الجندر" أو للفروق الثابتة بين الذكر والأنثى، وقد أوضحت هذه الدراسة أن الفروق بين الجنسين قوية وصلبة، حتى في تطبيق السياسة للمساواة بينهما.

من الصعب إيجاد ظروف ملائمة لتحقيق مساواة حقيقية بين الجنسين داخل المجتمع الفلسطيني، وقد جمعت أدلة لتدعيم هذه النظرية من خلال دراسة للخبرات التعليمية بين الطلبة الفلسطينيين في مؤسستين أكاديميتين، واستمدت الاستبيانات والمقابلات المعمقة لجمع المعطيات حول أفضل الفترات التعليمية التي تناولتها العينة بالدراسة، وقد أوضحت تحليلات عدة أنه لا فرق بين الجنسين في التجارب النفسية، في حين أظهرت تحليلات مفصلة وجود اختلافات بينهما في تفسير أو طرح هذه التجارب، التي تعبر عن قوالب جامدة وعادات مثالية تتقل كاهل الطلبة، وتوضح الدراسة أن النساء، وهن في قمة شبابهن، يتصورن أنفسهن ضمن إطار اجتماعي سلبي.

ويبين المقطع التالي وضع المرأة في بعض المجتمعات العربية المحافظة بشكل مفصل، ويركز على الإطار التعليمي الإسرائيلي، وهذه الأدلة الموضوعية يتبعها فصل من المبادئ التي تقود إلى تحليل واسع للفروق الأربعة بين الجنسين، والخاصة بالخبرات والمهارات التعليمية، وفي غياب الدراسات المقارنة، فإن النتائج تعتمد على البحوث، وهي في الأغلب تطالب بوضع دراسات أكثر عمقا للتجارب التعليمية المختلفة بين الجنسين.

الوضع الاجتماعي والتقاليد لدى النساء الفلسطينيات في إسرائيل:

تفسر لنا المقاطع التالية ماذا يقصد بردوي بالجمود، والقصد هو نمط مُعين للتفكير مُستند على مبادئ معينة لتفسير مبنى الواقع، هذا التفكير يعتمد على الإيمان بمعتقدات متكررة في المجتمع وراسخة وغير قابلة للتغيير، وحتى لا يسمح البث فيها. الجمود هو هذا النمط التفكيرى المستند على قيم وعادات متكررة وراسخة، تدل على فشل المجتمع في التعامل معها (Bourdieu, 2001).

إن ولادة طفل ذكر هو سبب كافٍ لاحتفال العائلات العربية، فهو ضمان للأب الفخور باستمرار سلالته وزيادة قوته، وكلما زاد عدد الأولاد الذكور كلما تفوقت مكانته الرمزية والاقتصادية في المجتمع، في حين يكون الوضع مختلفا عند ولادة الأنثى، التي قد تعتبر حدثاً مخبياً للأمال (Al-Sadaawi, 1985; Hassan, 1991)، فمنذ هذه اللحظة يمارس ذكور العائلة جهوداً مكثفة للتحكم بالفتاة الصغيرة، حيث إنها تدرك بالفطرة إنها موسومة بالشهوة الجنسية والعاطفة الشاذة (Karmi, 1996). وان هذا المعتقد الاجتماعي الثابت يؤدي إلى إختلاف واضح في التعليم والمعاملة بين الذكور والإناث (Haj-Yahia, 1998)، فمنذ سن مبكرة ينشأ الذكور على أساس القوة والعنف والرجولة وحب المغامرة، وحرية الانطلاق، وهذه السلوكيات وصفها بورديو في دراسته عن الجزائر بأنها تُظهر تحكم الذكور على أنها سلوكيات تجبر الأنثى على أن تكون هادئة ومتواضعة وخاضعة.

وفيما لو تم تعريف الاختلاف حسب الوضع الاجتماعي والإطار السياسي والنظام الطبقي، فإن المرأة في المجتمعات المسلمة التقليدية تكون مُغيبية، خصوصا إذا خرجت للمجتمع، فهن بعيدات عن الاستقلالية وحرية الاختيار في كل نواحي الحياة المختلفة (Bourdieu, 1962; 1979; 2001).

وفي هذا الإطار فإن المجتمع الفلسطيني داخل إسرائيل يحمل ذات السمات التحكمية، فالعائلات الممتدة أو ما يطلق عليها " الحمولة " هي النواة المنظمة للمجتمع، سواء في الريف أو في المدن. وتكمن قوة ومكانة هذه العائلة من رمزية النقاء والقوة الاقتصادية والسياسية، وبما تحمله الأنثى من معنى ضمني حسب التعريفات الدينية، فإن الحمولة تعتبرها خطراً، وان اي تصرف سيء قد يعرض الحمولة بأكملها للعديد من المشاكل، لذا غالبا ما تكبت المرأة الفلسطينية طموحها ورغباتها الشخصية، وتدفع للاهتمام بالقالب العام الذي وضعته الحمولة أو المجتمع، لتجنب التصادم مع عادات وتقاليد الحمولة (Hassan, 1991; Eyal, 2006).

كان لهذه التقاليد والتشريعات الأثر الواضح في تعليم الإناث، فعلى سبيل المثال عندما يقرر الشاب الدراسة خارج القرية يختار المدرسة التي يريدها، بينما يحدث العكس تماما مع الإناث، حيث يعتبر تحركهن خارج حدود القرية مخاطرة، لذا حرمت العديد من الإناث من فرص مواصلة التعليم، لعدم وجود مدارس في القرية، وفي هذه الظروف من المتوقع أن تخفي النساء رغباتهن الشخصية تجنباً للتصادم مع تقاليد الحمولة.

ينبثق شرف المرأة الفلسطينية من الرمز الديني لشرف العائلة، حيث تعتمد على العفة الجنسية والطهارة، والتي تعد من أهم الأساسات لتدعيم مكانة الأسرة في المجتمع (Erdreich, 2006).

وكنيجة لكون المرأة هي الوحيدة المسؤولة عن حفظ العفة والطهارة، فإن الإناث يتحركن ضمن معايير ومقاييس صارمة، تتحكم بمظهرهن وسلوكهن وعلاقاتهن الاجتماعية، وتواضعهن في حضور الرجال، وغالباً ما تجبر النساء على القبول بالزوج المستقبلي الذي يختاره الأب، وعليها أن تحافظ على عذريتها حتى ليلة الزفاف، وان لم يتم الحفاظ على عذريتها، فإن رجال الحموله يطهرون شرفهم في أغلب الأحيان بقتل الفتاة.

لقد خضعت الإناث الفلسطينيات لهذه المعايير والقيود الصارمة التي أدت إلى ترسيخ عادات استسلامية خاضعة لسلطة وتوجيه الذكور، وهي تحد من اهتماماتها الشخصية (Hassan, 2002; Kressel, 1981)، ولكن هذه السلطة الذكورية بدأت في التغير ببطء تحت الاحتلال الإسرائيلي، حيث أصبح التعليم إلزامياً للذكور وللإناث، وذلك بهدف تحديث وتطوير المجتمع العربي من خلال التعلم، وعندما رفض المجتمع التعليم المختلط، تم افتتاح مدارس منفصلة للجنسين، ما رفع من نسبة حضور الإناث ومشاركتهن في المدرسة، وكرد فعل على تلك الظاهرة ارتفعت نسبة الفتيات اللواتي ينهين المرحلة الثانوية، وتقلصت أفضلية الذكور في الحصول على التعليم العالي لدرجة كبيرة في العقدين الأخيرين (Mazawi, 1994; Shalhoub Kevorkian, 1999).

ومع أن نظام التعليم العربي يبدو وكأنه يتلقى دعماً مشابهاً للدعم المقدم للمدارس اليهودية، إلا أن هذا الاتجاه الداعي إلى المساواة بين الجميع كان مصاحباً للقوانين المفروضة ضد العنف تجاه الإناث داخل المجتمعات العربية (Shalhoub Kevorkian, 1999)، ورغم أن المجتمع العربي غالباً ما يكون متكتماً على جرائم القتل على خلفية الشرف، فإنه يتم تحذير وجهاء القرى للتعامل مع الطبيعة العلمانية الحديثة في المجتمع داخل دولة إسرائيل، وبالتالي منح قدر من الحرية للإناث، وفتح آفاق جديدة أمامهن، من خلال السماح لهن بالدراسة الثانوية، ومن ثم الجامعية (Erdreich and Rapoport, 2006).

إن الواقع الاقتصادي الصعب السائد في سوق العمل في إسرائيل (Lewin-Epstein and Semyonov, 1994; Shavit, 1992)، دفع العديد من العائلات الفلسطينية لتقبل دراسة بناتهن في الجامعات، على أن تكون ضمن تخصصات تضمن التوظيف المحلي، وزيادة الدخل لهذه العائلات، مثل التعليم والتمريض والخدمة الاجتماعية، أي ضمن إطار

القرى والمدن العربية (Herzog and Bader-Araf, 2000)، ومع ذلك فقد كانت هناك رقابة مباشرة على الفتيات في داخل مدارسهن، من خلال تجسس الزملاء، والتنصت عليهن، ونقل تحركاتهن للأهل في نهاية الأسبوع (Sa ar, 2007; Hassan, 2002).

ما من شك في أن هناك حركة تحرر للمرأة بدأت تظهر في الأوساط العربية، رغم الامتعاظ الذي أبداه بعض كبار السن، خصوصاً في حالة اللباس والموضة، وبالفعل فإن النساء الفلسطينيات في إسرائيل قد خطون خطوات جبارة باتجاه الحرية والمساواة بين الجنسين، وعلى مر الأجيال خطلت الكثيرات منهن خطوات واسعة وعظيمة نحو الاندماج والتغيير في المكانة الاجتماعية (Herzog, 2004).

فعلى سبيل المثال، لم يعد مستغرباً وجود فتيات يحملن درجة الماجستير لأبوين أميين، لم ينهيا المرحلة الابتدائية. كذلك فإن عدد المتزوجات اللواتي يتقاضين أعلى من أزواجهن في ازدياد مستمر (Khattab, 2002). وتظهر الدراسات أن توزيع المهام لا يعني بالضرورة المساواة بين الجنسين، فالدراسة التالية تبين أن النساء الفلسطينيات لا زلن محافظات، ويعملن ضمن الأطر والتقاليد الاجتماعية للمجتمع الفلسطيني، وذلك من خلال تحليل إجاباتهن حول أفضل خبرة تعليمية حصلن عليها، وكيف يمكنهن إظهار الطرق التي من خلالها تحافظ النساء على المفاهيم التقليدية لمصطلح "الأئوثة والمرأة"، وبالتالي الاكتفاء بالدور والموقع الذي حددته لهن السلطة الذكورية في المجتمع.

أسلوب الدراسة:

تستند هذه الدراسة إلى تحليل عينة مكونة من 270 طالباً وطالبة فلسطينيين في إسرائيل، يرتادون مؤسستين أكاديميتين في إسرائيل، إحداهما كلية للمعلمين والأخرى جامعة مرموقة. جميع أفراد العينة درسوا المناهج الإسرائيلية، وحصلوا على الشهادة الثانوية الإسرائيلية. وتشمل العينة طلاب وطالبات من منطقة الشمال الأعلى والمثلث، ومن القدس شارك فقط الطلاب الذين درسوا المنهج الإسرائيلي، حيث لم تشمل العينة منطقة القدس الشرقية ومنطقة جنوب النقب. وقد تم أخذ العينة سنة 2003-2004، وتم تحليل النتائج في هذه الدراسة عن طريق التحليل الكمي والكيفي للحصول على نتائج دقيقة، وارتكزت أداة البحث على آليتين: إستمارة مكثفة بأسئلة مفتوحة وزعت على حوالي 250 مشاركاً، والأسلوب الثاني اعتمد على المقابلة الشخصية، حيث تم اختيار عينة مكونة من عشرين مشاركاً انهم جميعهم دراستهم

الجامعية. وكانت النتائج التي حصلنا عليها في هذه الدراسة متشابهة من حيث التحليل الكمي والكيفي، بينما كان الفرق في عدد التجارب، والنتائج التي سوف نعرضها في هذه المقالة تركز بالأساس على نتائج التحليل الكيفي، الذي أُعتمد على المقابلات المفتوحة، وتمت مع عشرين مشاركاً ومشاركة، وقد أظهرت الإناث في العينة تميزاً واضحاً في متابعة دراستهن العليا، وأغلبية العينة كانت من الإناث.

أما ما دلت عليه نتائج الإحصاءات المركزية فهو أن ما يقارب من 20% من الإناث فقط أظهرن تميزاً واضحاً في متابعة دراستهن، والحصول على الشهادة الثانوية، ونفس النسبة ممن وصلن إلى مستوى البكالوريوس (Yair, Khattab and Benavot, 2004).

وتم تطوير أدوات الدراسة بشقيها على يد يائير 2006 (See Yair, 2006). وكان على أفراد العينة الرد بأسلوب مفصل على أفضل ثلاث خبرات تعليمية مروا بها خلال حياتهم، وذلك بعد اختصار تلك التجارب والخبرات وإعادة صياغتها بطريقة تحافظ على المضمون الأصلي للنص. ذلك لأن أفراد العينة سمح لهم التعبير بحرية وتوسع عن خبراتهم الحياتية والتعليمية منذ رياض الأطفال ثم المدرسة ثم المرحلة الجامعية ثم العمل والأنشطة الحرة. وبعد تحديد المجال طلب من أفراد العينة إعطاء معلومات مفصلة عن صفات وملامح التجارب المميزة من خلال المحاور التالية:

أ) وصف سمات التجربة التعليمية من خلال الأنشطة، وما هو الدور الذي أداه أفراد العينة .

ب) وصف الحالة النفسية التي مروا بها أثناء التجربة التعليمية من خلال تقسيمها إلى أجزاء معرفية وعاطفية ودلالات على الهوية.

ج) التأثيرات على المدى البعيد على حياتهم.

تم تعريف التصنيفات الأولى من خلال التحليل وتطوير التصنيفات الجديدة، استناداً إلى المشاهدات المنبثقة من البيانات، وتركز الدراسة الحالية على التصنيفات والتفسيرات التي ظهرت عند الارتكاز على الجنس كمتغير مستقل. ولم تكن النتائج متوقعة من قبل الباحثين، ولم يدركوها عند قراءتهم الأولية للتقارير والاستبيانات، لذلك دفعنا هذا الأسلوب إلى التفكير بطريقة تحليلية من أجل إظهار الفروق بين القراءات والتفسيرات الموجودة في الاستبيان.

وفي المقاطع القادمة اعتمدنا على العديد من الاقتباسات لتوضيح التصنيفات وتحليلها، للتركيز على الاختلافات والفروق بين الجنسين.

النتائج:

ظهرت ثلاثة اختلافات رئيسة على السطح نتيجة لتحليل الاستبيانات، تعود جميعها لقضايا تدل على الشخصية والنشاط أو التفاعل، وجميعها تعمل على إظهار تطوير الفروق بين الجنسين داخل المجتمع العربي الإسرائيلي، وهناك اختلاف رابع، حيث أن أفراد العينة الذكور كثيراً ما قدروا وأثنوا على المعلمين الذكور، أما أفراد العينة من الإناث فقد قدرن المعلمين من كلا الجنسين.

وقبل الخوض في هذه الاختلافات لا بد من الإشارة إلى أن أفراد العينة ربطوا خبراتهم التعليمية معظمها بالمدرسة، بينما في دراسة مقابلة أجريت على مدارس يهودية، أعطى أفراد العينة من اليهود للمدرسة نسبة نقل عن 50% من خبراتهم الايجابية التعليمية (Yair,2006). وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على مركزية مكانة المدرسة في المجتمع العربي.

1. المخلصين مقابل المؤثرين: "صورة المعلم"

ظهرت أولى الاختلافات بين الجنسين في صورة المعلم عند الطالبات، فالكثير منهن فسرن إجابتهن حول صورة المعلم أو المعلمة كقصة للأبطال المخلصين، وعادة ما كانت القصة تبدأ بأزمة أو مشكلة قد تؤدي إلى وصمة عار حول شرف الفتاة، وخصوصاً عند قرب وقوع ضياع أو كارثة بسبب أصدقاء أحد أفراد العينة، ويظهر الأمير المنقذ، المعلم الطيب، الذي يوفر الأمان، ويعيد الطالبة إلى صفها عادية وطاهرة من الشبهات أو العار. وبالفعل فإن العديد من التقارير كانت على شاكلة قصة سندريلا، حيث الأميرة هي "الفتاة الفلسطينية" التي يتم إنقاذها من قبل الأمير الموهوب "المعلم". وفي القصة الآتية تعبر الطالبات عن العادات الاجتماعية وحالة الخضوع، وقد ظهرت علامات الخنوع والضعف عند 31% تقريبا من إجابات الإناث، ففي قصة طالبة في التاسعة عشرة من عمرها، وأثناء رحلة قام بها الصف العاشر في المدرسة إلى القدس لمدة خمسة أيام. تقول الطالبة:-

"إحدى التجارب المهمة التي أثرت كثيراً على شخصيتي ولم استطع نسيانها هي: خلال اليوم الثالث من الرحلة بدأ زملائي التلطف بعبارات غير مريحة عني، ونشر الإشاعات التي تسيء لاحترامي وسمعتي، حيث كانت الشائعات تقول بأنني صاحبت احد الفنانين، وانتشرت الشائعة وأصبحت موضوع النقاش الرئيسي، الأمر الذي لم احتمله، فانطويت على نفسي ولم أكلم أحداً، ولم أذافع عن نفسي. وعندما عدنا إلى المدرسة سمع معلم الجغرافيا هذه الإشاعات،

وهو يعرفني حق المعرفة، وطلب محادثتي على انفراد، حيث اغتنمت الفرصة لإخباره بكل ما حدث، واستمع لروايتي ومنحني الفرصة كي أوضح قصتي أمام الصف كله، وأنا أشكر هذا المعلم، الذي أعاد لي شرفي، وبفضله أيضاً استعدت احترامي بين زملائي وعادت المياه لمجاريها كما كانت سابقاً مع زملائي، وعدت أشارك في الدروس بدلاً من الإحباط والسخط أو الضعف. لقد جلب لي معلمي مشاعر السعادة والقوة، وبسببه اخترت مهنة التعليم."

هذه القصة تظهر نموذجاً واضحاً للتعبير عن وضع الإناث الأكيد داخل المجتمع العربي في إسرائيل، فعندما وصمت المدعى عليها بالإشاعات المشينة، فشلت في الدفاع عن نفسها وحماية احترامها لذاتها، واستسلمت لموجة الإشاعات المتصاعدة، والتي قد تؤثر بشكل كبير على حياتها أو حتى تدمرها.

وما حوّل الأحداث إلى منحى ايجابي وأثر تأثيراً كبيراً عليها هو ما قام به معلم الجغرافيا. فقد كان هو البطل الذي كشف الكذب وأظهر الحقيقة. إن عدم قدرة الفتاة على التصرف، والاستسلام للإشاعات الكاذبة، جعلها تنتظر الخلاص والإنقاذ من قوى خارجية فقط، والفضل للمعلم باستعادة احترامها لذاتها واحترام الآخرين لها، والاندماج مرة أخرى في المجتمع الذي حولها. ولذا فإن هذه القصة مشابهة لروايات الإناث الأخريات التي تدل على السلبية والتمييز.

إن سمعة الفتاة العربية أمر مهم جداً، وله علاقة بالحفاظ على شرف العائلة في المجتمعات العربية، فشرف العائلة يشمل الحفاظ على طهارة الفتاة وطريقة لباسها وتصرفاتها مع الآخرين وطاعتها، وطريقة حياتها (Hasan, 2002). لهذا فإن تصرف المعلم وإنقاذ سمعة الطالبة يعني إنقاذ شرفها وسمعتها المرتبط بالعائلة جميعها.

وهذه قصة أخرى لفتاة في الثانية والثلاثين من عمرها، تصف لنا معلم الرياضيات في المرحلة الثانوية، الذي تميز بعدالته واستقامته عند التقويم، والذي لم يتأثر بأغلبية المعلمين الموجودين في المدرسة.

" كان الحديث في المدرسة التي درست فيها أنا وأختي التي تكبرني سناً - وكان أبي مدير المدرسة آنذاك - بأن أختي هي الطالبة الجيدة والذكية، التي تحصل على أفضل النتائج، أما أنا فمهما عملتُ أو نجحتُ فلا يتكلم أحد عني، بل دائماً كانوا يقارنون نتائجي مع نتائج أختي، وفي النهاية كانت دائماً هي المفضلة عند جميع المعلمين. استمر الوضع هكذا مع جميع المعلمين، ولم يستطع أحد منهم أن ينظر إلي كطالبة لها شخصيتها المنفردة وقدراتها الخاصة، أصابني الإحباط وبدأت أفكر في ترك المدرسة، حتى جاء مُدرّس الرياضيات في الصف

التاسع، وكان قوي الشخصية، ولا يؤمن بالنسب والمنصب، ينظر إلى جميع الطلاب بالتساوي، ويحاول مساعدة الجميع. هذا المعلم نظر إليّ كإنسانة مستقلة، ولم يحاول أبداً أن يقارن قدراتي مع قدرات أختي، آمن بأنني إنسانة ذكية، توجد لي قدرات جيدة أستطيع أن استغلها بطريقة تفكيري ودراستي... وبسبب هذا المعلم عادت لي ثقتي بنفسي، واستطعت أن أبني شخصيتي وأن أومن بقدراتي".

نرى أيضاً في هذه القصة الاتكالية على المعلم، الذي بسببه لم تترك الطالبة المدرسة، وإذا نظرنا إلى الحالتين وحالات متعددة ذكرت في الدراسة، فإننا نرى أن الكثير من المعلمين الذكور يعملون في المدارس الإعدادية والثانوية، بعكس النساء اللواتي يتم تعيينهن في المدارس الابتدائية، وإن منصب المعلم يتميز بالمرحلة التعليمية التي يعمل بها، فإذا عمل في المرحلة الإعدادية أو الثانوية، فذلك أفضل من العمل في المرحلة الابتدائية (ملا، 1986) على عكس قراءات العينة الأنثوية، التي عادةً ما يتم إنقاذها من قوة خارجية، فإن العينة الذكرية كثيراً ما تُظهر المشكلة كتحد، فهم ينسبون الحل لأنفسهم ولقراراتهم الذاتية، وقد يشيرون لوجود المعلم ولكن كمرشد وكشخص يمنحهم الفرص لا كمخلص أو منقذ كالإناث، والذكور يشيرون أن الحل في النهاية يعود لقراراتهم وحسمهم للأمور .

وفي القصة التالية نجد مثلاً واضحاً على ذلك، حيث يروي لنا شاب في العشرين من عمره أنه في أحد الامتحانات ضبط وهو يغش، وبدلاً من معاقبته من قبل المعلم، قام المعلم بالتحدث معه ونصحه بالابتعاد عن الغش لمضاره وعواقبه الوخيمة، وهذه النتيجة أعطت صورة واضحة لقدرة الذكور على التصرف وأخذ زمام الأمور:

"بعد محادثتي مع الأستاذ، تولد عندي شعور قوي بوجود النجاح دون غش، وقد ساعدني ذلك في تكوين جوانب إيجابية في شخصيتي، ومنذ ذلك الحين حكمت ضميري ومصداقتي، وغدوت أثق بنفسي أكثر".

إن ما جعل هذه القصة مؤثرة لدى الطالب، هو ردة فعل المعلم المسالمة والطبيعية تجاه غشه، بالرغم من أن ردة الفعل هذه ولدت لدى الطالب الشعور بالخجل، وبالتالي تقييم نفسه، وتصحيح إعوجاجه بنفسه.

هذا الموقف، وأن بدأ من لحظة ضعف، إلا أنه انتهى إلى استقلالية القرار والشعور بالمسؤولية، وهذه القصة هي مثال واضح على قدرة الذكور على المبادرة، وأخذ زمام الأمور بأنفسهم.

2. نقاط التحول مقابل تجارب التحفيز :

إن الاختلاف الثاني بين قراءات أو روايات الإناث والذكور يظهر في طبيعة هذه الروايات، فالإناث يروين الأحداث بطريقة دراماتيكية، بحيث تبين كيف إنها تتحول من تجربة سلبية إلى إيجابية، على عكس روايات الذكور، التي تعتمد على أحداث واقعية مترابطة، دون العودة للظروف السلبية المحيطة، وهذا الاختلاف الذي يتشابه مع السابق، يعكس في الغالب مدى سيطرة العادات والتقاليد على المجتمع الفلسطيني داخل إسرائيل.

إن معظم نقاط البداية عند الإناث تكون عبارة عن تجارب سلبية، وبعض الروايات تحتوي على "أحداث تصحيحية أو إصلاحية"، حيث يقوم أحد المعلمين بإصلاح أخطاء معلم آخر أو ما يسمى "أحداث تحويلية"، بمعنى تغيير الأمور من وضع غير آمن وغير مطمئن، إلى إحساس بالقوة والثقة بالنفس. أن بناء هذه الروايات المعتمد على أساس تحول أو تغيير ما هو سلبي إلى ما هو إيجابي، هو ذات البناء والحبكة التي تعتمد عليه قصة "سندريلا". هذا البناء القصصي للأحداث ظهر في روايات حوالي 36% من الإناث، وهذا مثال تعرضه طالبة في العشرين من عمرها عن إحدى تجاربها في المدرسة الثانوية:

"تأخر معلم اللغة الانجليزية في إحدى المرات عن الحصة، فبدأنا بالكلام وارتفعت الأصوات، وعندما دخل المعلم إلى الصف كان غاضباً جداً، فصب جام غضبه عليّ، وبدأ بتوبيخي لوحدى وشتمي دون الآخرين، الأمر الذي لم أحتمله، فانفجرت بالبكاء، وخرجت أركض من الصف، وفي تلك اللحظة شعرت بأنني لا أستطيع أن أعود إلى الصف، ولن ادخل أبداً حصة الانجليزي مع هذا المدرس. هنا رأي مرشد المدرسة، فأخبرته بكل ما حدث، فما كان منه سوى الإصغاء بإمعان وتهديتي، من ثم دعمني وإرجاعي إلى الصف، حيث وضح الأمر للجميع، وبذلك استعدت ثقتي بنفسي واهتمامي بمادة اللغة الانجليزية، وبالتالي النجاح في الامتحان العام. نعم لقد شعرت بالإهانة من معلم اللغة الانجليزية، ولكن من ناحية أخرى شعرت بالقوة والثقة بالنفس من المرشد الذي علمني كيف أقدر وأحترم المعلمين".

يتضح مما سبق أن الإناث يوضحن أن نقاط التحول والتغيير في حياتهن تعتمد على عنصر خارجي أكثر من كونها تتبع من داخلهن، فلا بد من وجود منقذ أو مخلص خارجي يساعد الإناث على هذا التحول والتغيير، وهناك مثال آخر لطالبة في العشرين من عمرها تذكر كيف تعرضت لإهانة كبيرة من قبل معلمة الصف الثالث، التي أجبرتها على الكتابة باليد اليمنى رغم إنها عسراء، الأمر الذي جعلها تنطوي وتشعر بالضعف والخجل، إلا أن معلمة الصف الرابع حولتها من فتاة ضعيفة ومنعزلة بسبب سوء خطها إلى طالبة متفوقة أكاديمياً.

وهذه القصة توضح طبيعة روايات الإناث ونقاط التحول لديهن من البداية للنهاية، وبجانبها السلبي والإيجابي، فالجانب السلبي يخبرنا عن سوء حظ وتعاسة الأنثى، الأمر الذي لا تستحقه، وذلك بسبب الخضوع والخنوع المفروض على الإناث، فالمأزق والمحنة التي تمر بها قد تطول وتستمر، ولكن لحسن الحظ فإن شخصاً خارجياً كالمعلم الطيب والمعلمة الذكية، يتدخل في سير الأحداث، ما يؤثر على حياة الأنثى لتعايش حدثاً تحولياً وتغييراً جذرياً للأمر.

والعكس تماماً يظهر في روايات الذكور، الذين يركزون على حدثٍ مميز دون بناء قصة كاملة على أساس التحول من حالة لأخرى، فهم يركزون على أساليب تعليم، أو على سلوكيات غير متوقعة من معلمهم تجاه سلوكهم السلبي، ويحرص الذكور على عدم وصف المعلم بصفة المنقذ أو المخلص، بل هم نادراً ما يشيرون لهذه التجارب كسببٍ لإثارة الدافعية والتحفيز عندهم، أو أنه السياق الذي أثر على أفعالهم المستقبلية.

وخير مثال على ذلك قصة شاب في الثامنة عشرة من عمره، يقص علينا قصة المعلم الخاص من الصف العاشر، الذي كان يدرسه بطرق متنوعة ومتعددة، الأمر الذي ميزه عن باقي المعلمين، يقول ذلك الشاب:

" كان ذلك المعلم يلم بأكثر من طريقة لتدريس المادة التعليمية، وتوجد لديه معرفة واسعة، الأمر الذي جعلنا نحب أسلوبه في التدريس، ومنتظر حصته بفارغ الصبر، كان ذلك المعلم يقسم الصف إلى مجموعات، ويعطي كل مجموعة مهمة عمل مختلفة، وكان يعطي تعزيزات للمجموعة الأفضل، الأمر الذي غرز فينا حب المنافسة والتحدي، هذا المعلم غرس فينا حب المعرفة، ما جعلني حتى اليوم أحب العلم، وأبحث عن المعرفة، لكي أستطيع أن أكون مثله".

هذه القصة وغيرها تظهر بوضوح أن المنافسات الصفية بين الطلاب، والنجاح غير المتوقع منهم مرده للتغذية الراجعة والتشجيع من المعلمين، إلا أن الطلاب الذكور نادراً ما يرجعون ذلك للمعلمين، وذلك لأن المنافسة مع الآخرين بحد ذاتها جعلت الطلاب أكثر نشاطاً وأكثر قدرة على المبادرة، وبالتالي تحول التحدي لتجربة مؤثرة في سلوك الذكور، لا المعلمون كما في روايات الإناث.

هذا الإطار الاجتماعي لروايات القصص يعتبر منطقياً ومؤثراً، بسبب السيطرة الذكرية في المجتمعات المحافظة، ففي هذه المجتمعات لا يعترف الذكور بسهولة أن هناك من هو أقوى منهم، أو أن هناك شخصاً آخر يمتلك القوة للتأثير عليهم، فإذا حدث وقاموا بالاعتراف

بذلك، فإنهم غالباً ما يوصمون بالأنوثة والضعف، وبالتالي المخاطرة بالمكانة الاجتماعية ووصمهم بالعار، لذا فإن الذكور يتبنون سياسة التركيز على تحفيز الذات، والقدرة على اتخاذ القرار الصحيح (Bourdieu, 2001). ففي هذا الأسلوب الروائي لقصصهم يبين الذكور أن الأحداث الاستثنائية كانت مؤثرة في تحديد دوافع وحوافز داخلية، إلا أنهم يصرون على أنهم هم من بدأ بالتغيير والتحول، وليس شخص آخر.

3. الجمعية عند الذكور مقابل الفردية عند الإناث :

الاختلاف الثالث بين روايات الذكور والإناث هو في كيفية التحدث عن الفاعل أو المؤثر في الأحداث، فالإناث عادةً ما يرجعن الفعل إلى العمل الجماعي، مع أنهن يتحدثن عن تجاربهن الشخصية، إلا أنهن كثيراً ما يرجعن الفعل للجماعة، في حين نادراً ما يذكر الذكور العمل الجماعي، بل تأخذهم العزة بعملهم الفردي، ويتفاخرون بعملهم رغم وجود آخرين حولهم.

مرة أخرى فإن مرجع هذا السلوك هو الفصل في العمل، الموجود في المجتمعات المحافظة، حيث أن الرجل يعمل في الخارج، بينما المرأة محظور عليها الخروج من أسوار بيتها (Bourdieu, 1979). وعندما خرجت المرأة للعمل وبدأت بأداء مهام كانت أصلاً للرجال، كان لابد من وصف هذه المهام بصفة العمل الجماعي، وأن عمل المرأة هو جزء من الجماعة، وأن أي نجاح أو إنجاز تقوم به المرأة يكون مرجعه للمجموعة، بينما يعزي الذكور نجاحاتهم وإنجازاتهم لأنفسهم، رغم عملهم ضمن مجموعة، الأمر الذي يعد طبيعياً بالنسبة لهم.

والقصتان التاليتان لذكر وأنثى، توضحان الاختلاف بين رواية القصة ذاتها، والتي توضح الاختلاف الاجتماعي:

رواية طالبة في التاسعة عشرة من عمرها:

" عندما كنت في الصف الحادي عشر تم انتخابي عضواً في مجلس الطلبة. أذكر أننا قمنا بالكثير من الأنشطة الاجتماعية، أنا والأعضاء الآخرون... وفي أحد الأيام قررنا تنفيذ بعض الأنشطة داخل الصف، ومنها التحضير لحفلة التخرج، حيث توجب عليّ وعلى بعض الطلبة إلقاء بعض الخطابات أمام كل الطلبة، وما زلت أتذكر كلمتي والفعاليات التي قمنا بتنفيذها."

وبالمقابل هذه رواية طالب في العشرين من عمره:

" في نهاية الدراسة الثانوية، كنت عضواً في مجلس الطلبة، وهذا منصب يتطلب مني الكثير من المسؤوليات، كنت على إدراك بكل الصعوبات التي علي مواجهتها، هذا الدور الهام والمميز جعلني أتحمل المسؤولية في إتمام الكثير من المهام مثل التخطيط والتحضير، كان علي إلقاء خطاب كرئيس لمجلس الطلبة، وقد كان الخطاب باهراً ومؤثراً، الأمر الذي لن أنساه أبداً "

في هاتين الروايتين يظهر التشابه الكبير في الحدث، لكن الاختلاف كان في طريقة وصف الحدث، فمنصب رئيس مجلس الطلبة هو منصب قيادي، وفي أغلب الأحيان ينتخب طلاب لهذا المنصب وليس طالبات، إن طريقة سرد الطالبة للقصة تدل على الصعوبة التي واجهت الطالبة لاستيعاب هذا المنصب لها، وفي مقدرتها على إدارته لوحدها، لهذا كانت حذرة ومتواضعة في سردها للمهام، وإعطاء الدور الهام للآخرين في عملها، كذلك يظهر بوضوح كيف قامت الطالبة بتوزيع جهودها وتقاسم نجاحها مع الآخرين، بينما أنفرد الطالب بمدح نفسه، وإظهار التفرد في عمله، وهذا الأمر يوضح التفسير التقليدي للإناث حول مصطلح الارتباط والانفصال في تطور الطبيعة البشرية (Gilligan, 1999; Chodorow, 1993). فبينما تميل الفتيات للتعريف بنفسها من خلال الارتباط بالآخرين، وتشعر بالتهديد الجنسي عند الانفصال عن الآخرين، يميل الذكور إلى الانفصال، ويشعرون بالتحدي عند الصداقة الحميمة والمشاركة مع الآخرين، وكثيراً ما يواجه الذكور صعوبات في الحفاظ على علاقات مستقرة، ويعبرون عن ثقتهم بأنفسهم وبعملهم، بينما من الصعب على الإناث تطوير ذاتهن، ويظهرن رغبة للتعاون والمشاركة مع الآخرين.

من هذا المنطلق يمكن تحليل الاختلافات السيكولوجية بين روايات الذكور والإناث، أن الإناث غالباً ما يستعملن مصطلحات تدل على الجماعة، لأن هذا هو الأمر الذي تشترك فيه كل الإناث حول العالم، بعكس الذكور الذين يعبرون عن الذاتية والتمركز حول النفس، وهذا ما يتحلون به (Gilligan, 1993). أن الأمر الذي تشترك فيه كل الإناث قد يكون صحيحاً، ومع ذلك فإننا نعتقد أن هناك تعريفاً أو تفسيراً خاصاً يعود للثقافة، فالمجتمعات الذكرية، خاصة المسلمة، تعتبر كلاً من خضوع الإناث ومركزية الذكور من الأمور الطبيعية (Bourdieu, 2001). أن الفصل بين الجنسين داخل البيت والمدرسة والمسجد والأماكن العامة، هو من الأمور الإجبارية اجتماعياً، والراسخة في التقاليد (Bourdieu, 1979).

لذا فمن الطبيعي أن تستخدم الإناث المصطلحات والتعريفات الجمعية عند خروجها من الجو التقليدي الموجود حولها، وإذا اختارت الأنثى مسار الاستقلالية والتصرف بحرية

كالذكر، فإنها تعرض أوثقها للخطر، وقد تهدد سمعة الحمولة والعائلة، بحيث تتسبب في ضياع فرص الحصول على زوج كما تخطط له العائلة، لهذا فإن المرأة في المجتمع الفلسطيني داخل إسرائيل تضع مصلحة الجماعة فوق مصالحها الفردية الذاتية، كي لا تعرض نفسها والعائلة للخطر، وهذا قد يكون أحد الدوافع الرئيسة وراء كبت وتصغير جهود وإنجازات النساء في المجتمعات العربية.

4. الرجال والنساء مقابل تفرد الرجال:

الاختلاف الأخير بين ردود عينة البحث هو حول "جنس المعلم" الذي ترك الأثر في حياتهم، وبكل بساطة فالذكور تحدثوا في رواياتهم وإجاباتهم عن المعلمين الذكور فقط، في حين كانت ردود الإناث أكثر اتزاناً، وأشرن إلى أكثر من النصف للمعلمين الذكور والباقي للمعلمات. وهذا الأمر أن دل على شيء فإنه يدل على مدى التقسيم الجنسي أو النوعي في الوظيفة داخل المجتمع الفلسطيني، وكما وضحنا في بداية الدراسة، فإن الذكور مقدرٌ لهم الخروج للحياة والعمل، وهم دائماً موضع مراقبة من أقرانهم الذكور، لذا فهم ملزمون بالتعبير عن سيطرتهم الذكورية ورفض أي دليل على تأثير الأنثى عليهم، ليس هذا فقط، بل أن الرجال يعتبرون الأمر انتقاصاً في رجولتهم، إذا اعتبرت المرأة رمزاً مؤثراً في حياتهم، خاصة وأنه ينظر إليها كرمز للشهوة المحرمة والدونية بالنسبة له (Al-Sadaawi, 1985).

تحدث أفراد العينة الذكور عن المعلمين الذكور فقط، دون ذكر دور المعلمات في حياتهم، وهناك حالات أخرى تخص الإناث دون الذكور، وهي احترام الإناث للمعلمين، حيث تملي عليهن التقاليد احترام الذكور والانصياع لتعليماتهم، فصورة الأب ما زالت مركزية في حياة الإناث داخل المجتمع الفلسطيني (Hassan, 1991). لهذا السبب ينعكس هذا الاحترام على تصرفهن مع معلميهن واستجابتهن دون تمرد كالذكور، من هنا نرى أن سلطة المدرسة واحترامها مستمدتان من سلطة العائلة واحترامها (Yair & Khattab, 1995).

هذا هو الإطار الاجتماعي الذي يفسر لماذا اعتبرت الإناث المعلمين الذكور "كمنقذين أو مخلصين"، وفي الوقت ذاته أشارت الإناث لدور المعلمات، الأمر الذي يوضح التغيير الحاصل في الحركة النسائية داخل إسرائيل. فهؤلاء الطالبات أو أفراد العينة الإناث ينظرن للمعلمات كمثال يقتدى به، تحدين فيه المعلمات المعوقات، وتخطين الحواجز الاجتماعية، ودخلن معترك الحياة العملية. ولابد من الإشارة إلى أنه مقارنة مع المدارس اليهودية، فإن

غالبية معلمي المرحلة الثانوية هم من الذكور في الوسط العربي، وكما ذكر سابقاً بأن هذا يدل على منصب النساء والرجال في مجال التربية والتعليم والتقسيم الاجتماعي في هذا المجال (أنظر إلى מרעלי, 1986 ; אלחנאג', 1988) وربما هذه الحقيقة تفسر ميول الذكور للمعلمين أكثر من المعلمات، إلا أن هذا لا يبدل حقيقة تأثير النظرة الاجتماعية .

محور النقاش:

مع انتشار حركة المساواة بين الجنسين في العالم، ارتفعت معدلات التحاق الإناث بالمدارس، وتميزت نتائجهم، وتفوقن على الذكور، وذلك كنتيجة لنضال الحركات النسائية في القرن العشرين، التي أعادت تشكيل المدارس والجامعات، ودفعت العديد من الدول للتوسع في الخدمات العامة. لكن ما زالت بعض المناطق في العالم تسير ببطء في هذا الاتجاه، خاصة في بعض الدول الواقعة تحت تأثير التعصب، فهم يرفضون الحرية الفردية وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، وبالتالي إبعاد النساء وحرمانهن من فرص التعلم، وفي حالة النساء الفلسطينيات داخل إسرائيل، فالأمر مثير للاهتمام، فالمعروف أن التعليم إلزامي للجميع، الأمر الذي دفع الإناث الفلسطينيات للتقدم، وقد أظهرت التحليلات والدراسات الحديثة مدى تقدم وتميز إنجازات الإناث على الذكور، وكذلك مدى تعاضم التحاقهن بالجامعات (נרתי, 2006).

البعض يشير لسياسة إسرائيل بخصوص فرض التعليم على الجميع والمساواة بين الجميع، ولكن السؤال هو: هل حقاً سياسة إسرائيل التعليمية تحمل صفة المساواة؟؟ فهناك هوة عميقة بين المساواة في التعلم والمساواة بين الجنسين، فالمدارس والجامعات لها دور فعال في تقديم المعرفة والتطوير، من خلال العلوم والتكنولوجيا والعلوم البحتة، وبالتالي تشجيع الإناث على الحصول على المعرفة مساواةً بالرجال.

مع ذلك فإن دراستنا على العينة الأنثوية التي تنتمي معظمها للجامعات الراقية، تشير إلى أن هؤلاء الإناث يفتقدن القدرة على التعبير، ولا زلن يعشن تحت التأثير الاجتماعي للعادات والتقاليد. وكنتيجة لذلك فمن الواضح أن المدارس الحديثة والجامعات فشلت في تغيير المبادئ الاجتماعية للرجال والنساء الذين يتشاركون في مقاعد الدراسة، ويتساوون في التعليم، فالنتائج التي توصل إليها بوردو (2001) وتيلبون (1983) عن دراستهما للعادات والتقاليد داخل العائلة في الجزائر منذ خمسين سنة مضت (See Bourdieu, 2001;)

(Tillion, 1983)، ولا زالت هذه العادات والتقاليد نفسها مهيمنة حتى على أكثر الإناث الفلسطينيات تعليماً وثقافة، رغم أن الإناث يناضلن للتحرر من السيطرة الذكورية، وتحليل الدراسات الأخيرة يبين أن الإناث الفلسطينيات لا زلن متمحورات حول الذات، ومنطويات حول أنفسهن.

وهناك العديد من التفسيرات لنتائج الدراسة حول الخضوع للعادات والتقاليد الاجتماعية، أولها أن أفراد العينة ردوا بطريقة حذرة، وانتبهوا لكلماتهم كي يحفظوا مكانتهم الاجتماعية، ولم يخطروا بذلك، خصوصاً الإناث اللواتي تلاعن بالكلمات لحفظ ماء وجوههن، والبعد عن التشهير والعار.

والتفسير الثاني هو ما نميل إليه ونتبناه، وهو أن الروايات والقصص التي قدمها أفراد العينة إنما تعبر عن مشاعر وتجارب مخفية في اللاوعي، فهم يقدمون نماذج للدور الذكري والأنثوي داخل مجتمعهم، والذي يحدد آلية الاختيار.

رغم بساطة النظرية إلا أننا نؤمن أن المنطق في نظرية بوردو 1979، 2001 المطروحة في هذه الدراسة تدعم ما نحاول تفسيره وهو: " أن العادات والقوانين التي أشرنا إليها أنفاً تحدد المصطلحات والتعريفات التي تلاعب أفراد العينة في استخدامها، والتحيز الواضح لهذه العادات، بالرغم من التطور والتغيير، إلا أن الإناث بقين مرتبطات بالمحتوى التقليدي لمعنى كلمة " أنثى " .

إن بعض الأمور الدالة على نمطية النظرة نحو الأنثى في إجابات أفراد العينة مثيرة للانتباه وتستحق التذكير بها، وهي أولاً: لحظة الاعتراض والرفض، فالعديد من أفراد العينة قبلوا بالظلم والتجربة السلبية التي تعرضوا لها كأمر واقع لا مناص منه، بحيث كتبوا غضبهم وإحباطهم بدلاً من التصدي والاعتراض على المسبب للظلم، ليس هذا فقط، بل إن العديد من الإجابات، خاصة لدى الطالبات، تفتقد إلى حس التحرر الفردي، بل هن ينتظرن وبكل سلبية، تدخل قوة خارجية لتنفذهن وتعيد إليهن توازنهن، والقدرة على البقاء في مجتمعهن من جديد، وفي الواقع فإن هذه المعطيات والإجابات المقدمة من الإناث من دون قصد، تعكس قلة الاهتمام، وعدم القدرة على اتخاذ القرار، والاستقلالية.

ثانياً: من المظاهر التي تدل على قبول الإناث التام لسلطة الذكور، أن العديد من نقاط التحول تحققت من خلال قبول الإناث بتوجيهات المعلمين الذكور والمرشدين، بالرغم من أنهم قد يسببون الحساسية لطلابهم، إلا أن هؤلاء كانوا أكثر تأثيراً في خلق التغيير والتحول، بسبب احترام وقبول الإناث لقراراتهم وسلطتهم، هذا الاحترام جعل الإناث أكثر تأثراً بقرارات

وإرادات الغير، وباحترام الذكور اللامحدود كثيراً ما تقمع الإناث أمانيهن وأحلامهن، ويقبلن ما يفرض عليهن، وحيث أن الإناث في المجتمع الفلسطيني ترعرعن منذ الصغر على احترام رجال العائلة، والرجال بشكل عام، فغالباً يكون من السهل التحكم والتلاعب بهن، بحجة إنقاذهن من العار والفضيحة.

ولا بد من تذكير القاريء أن دراستنا التجريبية هذه اعتمدت على تجارب وخبرات تعليمية، هي أكثر التجارب التعليمية تأثيراً في حياة أفراد العينة. وفي هذه الدراسة توقعنا سماع أصوات المبادرة والمطالبة بالتححر والتوجيه الفردي والاستقلالية. ففي العينة اليهودية التي قام يائير (Yair, 2006) بدراستها، كان الوضع ذاته، ولكن كان موقف الإناث الفلسطينيات المتمسك باللامبالاة والاستسلام للسلطة الخارجية هو الاختلاف الأعظم، فلم يكن مستغرباً عدم قدرة الإناث على الرد والتصرف تجاه هذه التجارب والمسائل، بالرغم من كونهن مثقفات ومهاترات في العلوم والدراسات، فهذه التجارب لم تترجم لتغييرات جذرية ضمن المجتمع، مثل ترك القرية والبحث عن وظيفة جديدة أو السفر لمسافات بعيدة للعلم وتحقيق أحلامهن، فمعظم تجاربهن حول التحفيز والخلص والإنقاذ تمحورت بشكل محدود فقط وفي التعليم.

توصلت الدراسة لنتائج غير مؤكدة وغير نهائية، منها أن التغييرات في نظام التعليم لا تعني بالضرورة التغيير في المجتمع المحيط، وأن المبدأ المثالي للتعليم كمحرك رئيس للمدنية والتغييرات أو التحسينات الاجتماعية ما هو إلا مجرد مثاليات بعيدة عن الواقع، فدراستنا تبين أنه من الصعب نقل تجارب تعليمية لسوق العمل، أو ربما أكثر تحديداً للمجتمع المدني، وبالتالي للعائلة.

ويجب إدراك أن الجهود العالمية المبدولة لعولمة أنظمة التعليم، مثل برامج اليونيسف، لا تعني بالضرورة خلق تغيير ثقافي، فجل ما تحققه هذه البرامج هو الحصول على المعرفة، وما لم تتغير الأسس الثقافية للعادات، فنحن سنشهد توسعاً تعليمياً، ولكن من دون إحداث التغيير في طرق التعامل مع العالم.

إن هذه النتائج غير المؤكدة تدفعنا للمزيد من البحث والدراسة، فنحن بحاجة لدراسة مقارنة للتعرف أكثر على الروايات الاجتماعية للتجارب التعليمية في دول عربية وإسلامية أخرى غير فلسطين، وعلينا تتبع مسار الوظيفة لكل من الذكور والإناث، من خلال دراسة أثر هذه التجارب والظروف التي ساوت بينهم، أو بالعكس.

وعلىنا أيضا دراسة خضوع واستسلام الإناث بحذر، والتعمق في الأسباب المؤدية لذلك، مع التركيز على الإناث المتمردات، أو اللواتي كسرن قيود العادات والتقاليد، وقمن بشق طريقهن بأنفسهن.

ومثل هذه الدراسات يمكن أن تنير لنا الطريق وتوضح الهوة بين المساواة البيئية، التي قد تبدو الإناث العربيات قد حصلن عليها، وبين الجمود الحقيقي الطاغي عليهن في مختلف أوجه الحياة العادية، البعيدة عن التعلم والتعليم.

المراجع:

Al-Misnad, S. (1985). **The Development of Modern Education in the Gulf**. London: Itacha Press.

Al-Sadaawi, N. (1985). Growing up Female in Egypt. **In Women and Family in the Middle East: New Voices of Change**. E. Warnock Fernea(editor), Austin: University of Texas Press. Pp. 111-120.

Bourdieu, P. (2001). **Masculine Domination**. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1979). **Algeria 1960**. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1962). **The Algerians**. Boston: Beacon Press.

Chodorow, N. (1999). **The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender**. Berkeley, CA: University of California Press.

El-Sanabary, N. (1994). Female education in Saudi Arabia and the reproduction of gender division. **Gender and Education**, 6:141-150.

Erdreich, L. (2006). Degendering the honor/care conflation: Palestinian Israeli university women's appropriations of Independence. **Ethos**, 34:132-164.

Erdreich, L. and Rapoport, T. (2006). Reading the power of spaces: Palestinian Israeli women at the Hebrew University. **City and Society**, 18:116-150.

Eyal, G. (2006). **The Disenchantment of the Orient: Expertise in Arab Affairs and the Israeli State**. Stanford: Stanford University Press.

Gilligan, C. (1993). **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gole, N. (1997). **The Forbidden Modern: Civilization and Veiling**. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Haj-Yahia, M. (1998). A patriarchal perspective of beliefs about wife beating among Palestinian men from the West Bank and the Gaza Strip. **Journal of Family Issues**, 19:595-621.

Halstead, M. (1991). Radical feminism, Islam and the single-sex school debate. **Gender and Education**, 3:265-278.

Hasan, M. (2002). The politics of honor: patriarchy, the state and the murder of women in the name of family honor. **Journal of Israeli History**, 21:1-38.

Hassan, M. (1991). Growing up female and Palestinian in Israel. In: B. Swirski and P. S. Marilyn (editors) **Calling the Equality Bluff: Women in Israel**. New York: Pergamon Press. Pp. 66-75

Herzog, H. (2004). Absent voices: Citizenship and identity narratives of Palestinian women in Israel. In: A. Kemp, D. Newman, U. Ram, and O. Yiftachel (editors), **Israelis in Conflict: Hegemonies, Identities and Challenges**. Sussex: Sussex University Press. Pp. 236-252

Herzog, H, and Bader-Araf, K. (2000). *Leaders or Enclosed: Israeli Palestinian Female Academics*. Ministry of Science. Jerusalem.

Howe, K (Ed.). 1998. *Educating Muslim Girls*. Buckingham: Open University Press.

Jansen, W. (2006). Gender and the expansion of university education in Jordan. **Gender and Education**, 18:473-490.

Karmi, G. (1996). Women, Islam and Patriarchalism. In: M. Yamani (editor) **Feminism and Islam**. London: Ithaca. Pp. 69-85

Khattab, N. (2002). Ethnicity and female labour market participation: A new look at the Palestinian enclave in Israel. **Work, Employment & Society**, 16:91-110.

Kressel, G. M. (1981). Sorricide/Filiacide: Homicide for family honour. **Current Anthropology**, 22:141-158.

Lewin-E. N, and Moshe S. (1994). Sheltered labor markets, public sector employment, and socioeconomic returns to education of Arabs in Israel. **American Journal of Sociology**, 100:622-651.

Mazawi, A. E. (1994). Palestinian Arabs in Israel: educational expansion, social mobility and political control. **Compare: A Journal of Comparative Education**, 24:277-284.

Rankin, B. H., and Isik A. A. (2006). Gender Inequality in Schooling: The Case of Turkey. **Sociology of Education**, 79:25-43.

Rapoport, T., Lomski-Feder, E. and Masalha, M. (1989). Female subordination in the Arab-Israeli community: The adolescent perspective of "social veil". **Sex Roles**, 20:255-269.

Sa'ar, A. (2007). Contradictory location: Assessing the position of Palestinian women citizens of Israel. **Journal of Middle East Women's Studies**, 3:45-74.

Shalhoub-Kevorkian, N. (1999). Law, politics, and violence against women: A case study of Palestinians in Israel. **Law and Policy**, 21:189-211.

Shavit, Y. (1992). Arabs in the Israeli economy: A study of the enclave hypothesis. **Israel Social Science Research**, 7:1-2.

Tillion, G. (1983). **The Republic of Cousins: Women's Oppression in Mediterranean Society**. London: Al Saqi Books.

UNESCO. (2006). **Literacy for Life: EFA Global Monitoring Report**. Paris: UNESCO Publishing.

Yair, G., Khattab, N. & Benavot, A. (2004). Heating up the aspirations of Israeli Arab youth. **Research in Sociology of Education and Socialization**, 14:201-224.

אל-חאג', מ'. (1995). **המורה הערבי בישראל: מעמד, שאלות וציפיות**.
המרכז לחקר החינוך, אוניברסיטת חיפה. חיפה.

חידר, ע'. (2006). **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**
(1). הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר בירושלים. ירושלים.

יאיר, ג'. (2006). **על עוצמת ההשפעה החינוכית, מחוויות מפתח לנקודות מפנה**
בחיים-
השלכותיו של מדע חדש. ספרית פועלים. תל-אביב.

מרעי, ס'. (1986). בית הספר והחברה הערבית בכפר הערבי בישראל. בתוך: פ'
שפירא, ור' פרג (עורכות). **הסוציולוגיה של החינוך**. הוצאת עם עובד. תל-אביב.
עמ' 284-305.