

برامج التربية للعيش المشترك كبرامج تربوية مثلى

إيناس خالد جبارين
مستشارة تربوية

مدخل

الصراعات بين المجتمعات وبين الأمم هي جزء لا يتجزأ من الحياة الإنسانية. تندلع هذه الصراعات، عادة، عندما يقف وجهًا لوجه طرفان لهما أهداف وتوجهات ونشاطات تتناقض في نظر كل طرف مع تلك لدى الطرف الآخر، والتي تمثل لدى كل طرف مصالح لا يمكن أن تتحقق لكلا الطرفين في الوقت نفسه. يؤدي الصراع الذي يتطور بين مجموعتين إنسانيتين تطالبان بتحقيق مصالح متناقضة إلى التعامل مع طموح المجموعة الأخرى كتهديد، ويخلق لدى كل طرف ضغينة تجاه الطرف الآخر. مع تصعيد الصراع بين المجموعات يتعزز عادة التلاحم الداخلي في المجموعة ويتعزز وعي أبنائها لهويتهم المشتركة وانتمائهم الجماعي. كما يتم إنتاج آراء مسبقة وتوجهات تمييزية لدى كل مجموعة تجاه المجموعة الأخرى، هذه الآراء المسبقة والتمييز تعزز أكثر من عداء أبناء المجموعة الأولى للمجموعة الأخرى وتبرز أهمية التكتل داخل المجموعة.

تم إنتاج آراء مسبقة في كلا الجانبين سواء في صفوف العرب الفلسطينيين وسواء في صفوف اليهود الإسرائيليين، ففي الوقت الذي يتم النظر إلى العرب الفلسطينيين من طرف اليهود كأساس خطرين ولا يمكن الوثوق بهم، يُنظر إلى اليهود من طرف جزء كبير من العرب الفلسطينيين كمسيطرين وظالمين. ونتيجة لذلك، تقوم المجموعتان القوميتان بعزل بعضها بعضًا وتبقى المعاملات اليومية القليلة بينهما هي السائدة. تقدّم كل واحدة من المجموعتين تفسيرًا مختلفًا للوقائع والأحداث ويظهر صراع

بين هذه التفسيرات والروايات، يكون في أساسه محاولة كل طرف (خاصة الطرف المسيطر) أن يفرض روايته وتفسيره للوقائع على الطرف الآخر.

تأخذ هذه الديناميكية توجهها شديدا عندما تتم إدارة الصراع بين مجموعة تكون هي الأكثرية بين السكان وبين مجموعة أقلية. ويتم تمثيل والتعبير عن الصراع في كل مجموعة بشكل مختلف عن المجموعة الأخرى، وتنتج عن ذلك ظاهرة تسمى "ظاهرة المرأة" - "أنا خير وأنت شرير"؛ "أنا ضحية وأنت جان". ويتم التعامل مع الواقع في كلتا المجموعتين بشكل منحاز، لأن فهمهما للوقائع يصبح تبسيطيًا وقطيبيًا. في هذا الواقع الذي ينتج في أعقاب "صورة المرأة"، ينزع العرب واليهود سواءً بسواء إلى الحكم على العنف الموجه ضد المجموعة الثانية كعنف أكثر شرعيةً من ذلك الموجه إلى المجموعة التي ينتمون إليها.

يشكّل الصراع العربي الإسرائيلي أحد المركبات الأساسية للوقائع في الدولة، ويؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على كل واحد من مواطنيها. يعتبر المجتمع الإسرائيلي مجتمعًا تعدديًا، وتتجاذبه شروخ كثيرة مثل الشرخ القومي، الاثني، الديني وغيرها. ويعتبر الشرخ اليهودي العربي الشرخ الأكبر بروزًا من بينها وأكثرها إشكالية، فعلى طرفيه تقف مجموعتان مختلفتان في القومية والدين واللغة وفي الكثير من مميزاتهما الثقافية، كما تختلفان الواحدة عن الأخرى في التوجه وفي الطموحات الوطنية.

أكثر من ذلك، فإن اللقاء اليومي بين الشعبين في دولة إسرائيل يتأثر من حقيقة أنهم يعيشون ليس في ظل صراع مستمر

عليه تمامًا، بما في ذلك تعليمه المنتظم في المدرسة. تشير الأدبيات البحثية إلى أن أبناء الشبيبة في إسرائيل يحدّدون سلم اهتماماتهم السياسية في سن مبكرة نسبيًا وأن أولوياتهم السياسية تتبلور وتحدّد في فترة تعليمهم في المدرسة الثانوية³. في بحث شامل أجري في صفوف أبناء الشبيبة اليهود من كل الأوساط في المجتمع اليهودي، اتضح أنه توجد في صفوفهم "كراهية مبنية على آراء مسبقة قوية اتجاه العرب" وأيضًا "رغبة قوية بالانتقام منهم"⁴.

في هذه المرحلة التي تمرّ على المجتمع في إسرائيل، والتي تتميز بالعنف المستمر والخوف الوجودي الدائم، فإنه ينتج عن ذلك بلبلّة قيمية، في فترة كهذه تظهر الحاجة إلى قيادات ورجالات تربية قادرين على خلق الشعور لدى أبناء الشبيبة بأنّ هنالك من يوجّههم. إلا أنه في هذه الفترة بالذات، كما يبدو، يختار جهاز التربية والتعليم في إسرائيل أن يتصرف وكأنّ مهمته هي فقط رد الفعل على هذا الواقع الناشئ، ويفضل ألا يتحمل مسؤولية بلورة الطلاب بشكل يسهّل عليهم فيما بعد الاندماج في مجتمع متعدد الثقافات ويؤمن بالديمقراطية، والعدل الاجتماعي والتعددية والتأكيد على مبادئ أخلاقية وإنسانية. تثير هذه البلبلّة السائدة في صفوف المعلمين والطلاب من أبناء الشعبين أسئلة حادة، بعضها تربوي جوهرية: فمثلا يسأل العرب أنفسهم هل ولماذا عليهم الوقوف دقيقة حداد في ذكرى قتلى الجنود الإسرائيليين أو هل مسموح للطلاب العرب أن يرفعوا علم فلسطين، كما يسأل عرب ويهود أنفسهم أسئلة تتعلق بحقهم في التظاهر أو التعبير عن مواقفهم السياسية التي تعتبر غير عادية. وتضاف مثل هذه الأسئلة الصعبة إلى مخزون الأحاسيس والغضب والكراهية الكامنة لدى الطرفين.

تسرى الجماهير العربية في إسرائيل نفسها في واقع مركب، ويشهد على ذلك ما قالتها هيام طنوس بعد الحرب على لبنان عام 2006، وهي مفتشة المستشارين التربويين في منطقة الشمال في وزارة التربية والتعليم. طنوس التي سئلت عن محاولات الانتحار في صفوف الطلاب العرب، عزت ذلك إلى أسباب عديدة، من بينها، حالة البلبلّة السائدة بالذات في صفوف الناشئة. "نحن كعرب في إسرائيل" قالت، "لم نشعر بالحرب في الماضي كما شعرنا بها في الحرب الأخيرة، ففيها مات الكثير من العرب من قبل إخوانهم العرب. حتى نحن الكبار أصابتنا البلبلّة ولم نقدر على التحدث مع أولادنا، الذين يشاهدون ويسمعون ما يحدث، دون أن نكون قادرين على تقديم الشرح لهم. هنالك بلبلّة كبيرة، ومصدرها الكبار"⁵.

وعنيف على الأرض فحسب، وإنما في ظل واقع غير متساو. ويضاف إلى الوعي القومي المختلف للمجموعتين، الذي يشكل العامل الأساسي في بلورة العلاقات بين اليهود والعرب في البلاد، الغياب الواضح للمساواة في تخصيص موارد الدولة بين المجموعتين العربية واليهودية. إلا أنّ التمييز ضد العرب يظهر أيضًا على مستوى الحياة اليومية، وهو جزء من الصيرورة الاجتماعية اليومية من خلال الإساءة الكلامية (والجسدية أحيانًا) في الحيّز العام، أو بتنظيم نشاطات علنية ضد تشغيل العرب، ومنع دخول العرب إلى الأماكن العامة، وتخريب أملاك عربية وتصريحات علنية داعمة للتمييز ضدهم (وفي بعض الأحيان تهجيرهم).

في أعقاب هذا الواقع تنظر كل مجموعة إلى نفسها على أنها ضحية المجموعة الأخرى، وتقوم بتطوير اعتقادات حول تفوقها الاجتماعي والأخلاقي، وتتعامل مع طموحاتها كطموحات شرعية وفي نفس الوقت تنزع الشرعية عن طموحات المجموعة الأخرى، وتطوّر آراءً مسبقة ونمطية عن المجموعة الأخرى. في بحث أجري في العام 2006 في معهد دراسة التربية للسلام في جامعة حيفا¹، تم فحص التصوّرات المتبادلة لأبناء الشبيبة العرب واليهود في إسرائيل، ووجد أنّ هنالك "بنية تحتية نفسية" في صفوفهم تعبّر عن وتعزز صعوبة "قبول الآخر". كما وجد الباحثون، على سبيل المثال، أنّ معظم أبناء الشبيبة اليهود في إسرائيل يلحقون بالعرب صفات سلبية حادة مثل "التخلف"، "انعدام الثقافة"، "الغباء"، وحتى "قلّة النظافة البدنية". في بحث آخر فحص تأثير الواقع في البلاد على الصحة النفسية للسكان ووجد أنّ إمكانية الإصابة بصعوبات ضغط ما بعد-الصدمة (Post-Traumatic Stress Disorder أو PTSD) كانت مرتفعة لدى العرب قياسًا باليهود كما أنّ قوة عوارض الأحداث الصادمة لدى العرب قياسًا باليهود².

يؤثر الصراع بين الشعبين بشكل كبير على الأطفال وأبناء الشبيبة في صفوف الشعبين (وجود حالة شكّل في العائلة أو بين الأصدقاء)، كما أنّ له تأثيرات غير مباشرة أيضًا (ضرر نفسي نتيجة الانكشاف على العنف من خلال الإعلام أو الكلام في العائلة). يهدّد الانكشاف لأحداث دراماتيكية وهامة روتين حياة كل إنسان، فكم بالحري حين يدور الحديث عن شبيبة في جيل المراهقة، منشغلين ببلورة هويتهم وفحص منظومة علاقاتهم مع العالم المحيط بهم. وفي بعض الأحيان، قد يؤدي الانكشاف على مثل هذه الأحداث بالمراهق إلى إهمال المهام الملقاة

1 كوفورمين، ح. سلومون، ج. روت، ي. حسيي، ر. (2006). **تفسيّت الحاحر بقر بـني-نوعر يهوديم وعربيم فيשראל: 2004-2005**. المרכז לחקר החינוך לשלום، أونيبرستيت חיפה.
2 زومر، أ. اور-ح. ك. فلد-أبرام، م. (2005). **كشعמי نلحم بمدينتي: حشيفه لטרور، مضموكه واهتمودوت بقر بـني مدينت ישראל**. בתוך: أ. زومر وأ. بلييخ (عوركيم). **برياوت النوف بـצל الטרور: النيسيون הישראלי**. رموت، أونيبرستيت تل-أبي.

3 Ichilov, O. (1990). *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy*. Columbia University: Teachers College Press.

4 ميوزيل، ع. ل. ر. (1996). **شواها لعرابم بقر بـ تلميديم يهوديم بـבתי-ספר תיכוניים. עיונים בחינוך 1** (2), 159-178.

5 «خلال شهرين: 26 محاولة انتحار لطلاب عرب في حيفا ولواء الشمال»، الصنارة 2007/3/16.

وينبع جزء لا يستهان به من هذه البلبلة من الواقع المركب الذي يعيشه العرب في إسرائيل، فهم يطمحون من جهة إلى العيش بسلام كمواطنين متساوي الحقوق ومن خلال الالتزام بالقيم الديمقراطية، ومن جهة ثانية فإنهم ينتمون إلى الشعب العربي الفلسطيني ويتضامنون مع أخوتهم العرب والفلسطينيين. ويبقى السؤال الذي طرحه الباحث رباح حلبي⁶ هو "كيف نواجه هذا الصراع الذي نتج عن واقع العرب؟ أو كيف نعيش بشكل مشترك بطريقة إنسانية وعادلة قدر المستطاع؟". "الآراء المسبقة"، يضيف رباح، "هي فقط الدلالات الظاهرة على السطح، وهي تشير إلى المواقف الأساسية لدى العرب واليهود، والتي بنيت من خلال الصراع كما وتقوم بإنتاجه".

بالإضافة إلى كونها مصدرًا لتعلم القيم والمهارات، فإن المدرسة تؤثر بشكل جوهري على بلورة هوية الطالب وعلى قدرته المستقبلية على الاندماج كمواطن في المجتمع الذي يعيش فيه. فقد أشار طلاب تم استطلاعهم في أبحاث كثيرة حول تأثير المدرسة في هذا المجال، إلى أنها "مصدر معرفتهم الأساسي" في المجالات السياسية⁷.

تكسب المدرسة طلابها المعرفة والفهم في مجال المواطنة عمومًا وكل ما يتعلق بالحياة المشتركة بين اليهود والعرب على وجه الخصوص. إلا أن جهاز التعليم في إسرائيل لا يعمل أبدًا على تطوير العيش المشترك، ويصف البروفيسور رؤوبن غال هذا الجهاز بأنه "ذو منحى عديم العيش المشترك" "non-coexistence oriented"⁸. حيث يتعلم الأطفال العرب والأطفال اليهود في مدارس منفصلة وذلك على الرغم من أن كلا الجهازين التعليميين تابع لوزارة التربية والتعليم ويعمل بتوجيهاته، إلا أنهما مختلفان في كل شيء تقريبًا، بدءًا من اللغة المهمية وختامًا بالمضامين والتوجهات التعليمية والتربوية، بالإضافة طبعًا إلى انعدام المساواة الواضح في الموارد وفي جودة الأدوات المتوفرة لدى الجهازين. كما أن سياسة وزارة التربية والتعليم في كل ما يتعلق بتعليم قيم الديمقراطية والمواطنة في الجهازين التعليميين تتغير بين ليلة وضحاها بموجب تغير هوية الوزير السياسية بين فترة انتخابية وأخرى.

وقف باحثون كثر على أهمية أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتغيير سلم القيم والمعتقدات الذي تعتمد عليه العملية التربوية في إسرائيل بشكل كبير، وعلى وجوب قيام الوزارة

بمواجهة الشرخ الآخذ بالاتساع بين اليهود والعرب، والذي يجعل التربويين من كلا الطرفين يواجهون أسئلة معقدة ومشحونة بدون أجوبة واضحة. على جهاز التعليم أن يكون فاعلا، وينظر إلى نفسه كمسؤول على تطوير المجتمع الأمثل في المستقبل والعمل على تطوير مناعة نفسية واجتماعية تمكن طلابه من مواجهة فترات الأزمة أو الصراع.

"على ضوء تعقيدات الصراع والصعوبات في مواجهة بعيدة المدى مع وضع معقد ومشحون كهذا"، كتبت الباحثتان ربكا نزوفسكي وروت شنيط في العام 2003⁹، "يبدو أن بذل جهود موجهة لخلق إمكانيات العيش المشترك في صفوف الأطفال وأبناء الشبيبة هو مطلب الساعة، ويمكن أن تكون فاتحة أمل للأجيال القادمة".

على المستوى الرسمي اعترفت وزارة التربية والتعليم بأهمية التربية للعيش المشترك منذ سنوات، "الشرق الأوسط متعدد الثقافات وكذلك دولة إسرائيل دولة ومجتمع متعدد الثقافات"، كما جاء في تعليمات وزارة المعارف منذ العام 1984، "هذا الوضع يلزمنا تطوير إمكانيات للاحتكاك بين الثقافات، على أساس المساواة واحترام ثقافة الآخر. حيث أن اكتساب هذه القدرة هي أحد أهداف جهاز التربية والتعليم وعلينا مساعدة المعلمين لإيجاد الطرق لإكسابه للطلاب"¹⁰.

تشكل شريحة المراهقين جمهورًا يتطلب اهتمامًا خاصًا. تتميز مرحلة المراهقة بالشعور بالسيطرة المتدنية على الحياة بمعدلات أعلى مقارنة بفئات عمرية أخرى، كما تتميز بصعوبات نفسية سلبية ومظاهر مثل الإحباط. هذا كله يؤثر تأثيرًا حاسمًا على رفاهية المراهق الشخصية، حيث أن الرفاهية النفسية المتدنية في جيل المراهقة قد تؤدي إلى مشاكل مختلفة في مراحل عمرية متقدمة، كالإفراط في شرب الكحول واستعمال المواد المسكرة وحتى الإقدام على الانتحار.

لجهاز التعليم دور في مواجهة المشاكل الاجتماعية المختلفة، وتشهد على ذلك الجهود الكثيرة التي بُذلت في تفعيل برامج لعلاج الفجوات الاجتماعية، والعنف، والإدمان على المخدرات والكحول، وكذلك في تطوير برامج الحذر على الطرق. تفعيل هذه البرامج تقع على كاهل جهات مختلفة في المدرسة، إلا أن جزءًا كبيرًا منها يقع ضمن مسؤولية وتداخل المستشار التربوي. لذا يتوجب على الجهاز التعليمي أن "يجند جهاز الاستشارة النفسية لكي يقوم بمرافقة الصيرورات الصراعية الصعبة" في داخل المدرسة، "لكي تستطيع أن تستوعب هذه الصيرورات

6 حلبي، ر. (عורך)، (2000). *ديالوج بين هويات منغشي عربים ويهودים בנוו שלום*، أدم، הוצאת הקיבוץ המאוחד، עמוד 10.

7 פרסקو، ב. בונדורבסקי، ז. (2003). *מחנכים לדמוקרטיה: בחינת תכנית בית-ספרית ייחודית*. בתוך: ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות)، *מסע של תקווה: יעוץ וחינוך בעידן של אי-וודאות*. מכילת בית ברל، רכס.

8 Gal, R. (2006). *Enhancing Coexistence through Multiple Channels of Influence: A Strategic Scheme to Change the Quality of Arab-Jewish Relationships in Israel*, p. 52

9 לזובסקי، ר. שניט، ש. (2003). *חינוך לדו-קיום - התכנית "ילדים מלמדים ילדים" לעידוד המפגש והדיאלוג בין בני נוער יהודים וערבים בישראל*. בתוך: ר' לזובסקי וצ' בר-אל (עורכות)، *מסע של תקווה: יעוץ וחינוך בעידן של אי-וודאות*، עמוד 431. מכילת בית ברל، רכס.

10 שמואלי، א. (1984). *חוזר המנהל הכללי. אחווה*، רבעון ליחסי גומלין בין יהודים לערבים בישראל، תשמ"ג، 24-8. עמוד 112. ירושלים: המכון לדו-קיום יהודי-ערבי

يرافق ذلك من تطوير المهمات التطويرية؛
5. خلق الاتصال الأمثل بين الطلاب والشخصيات الهامة
في محيطهم (وخصوصاً في العائلة أو المدرسة).

على ضوء ما قيل أعلاه، كان يمكن ملاحظة أن المدارس العربية في إسرائيل، وخصوصاً المستشارون التربويون الذين يشكلون وكلاء تطوير للمثالية في صفوف الطلاب، بادروا إلى تفعيل برامج تربوية لتطوير العيش المشترك. إلا أن البحث الحالي يبين أن الوضع ليس كذلك. هذا البحث، كما سيتم تفصيله لاحقاً، سيقوم بمعالجة الأسباب والعوامل وراء امتناع المستشارين التربويين في المدارس العربية فوق الابتدائية في إسرائيل عن تفعيل برامج العيش المشترك، وحول موقفهم بالنسبة لتعريف هذه البرامج كبرامج تقوم على تطوير المثالية وعلى درجة الوعي لحيويتها ومساهمتها في المجهود التربوي في تطوير الطلاب، سواء في الحاضر والمستقبل.

البحث

يعتمد هذا البحث على مقابلات عميقة أجريت مع خمسة مستشارين تربويين، من الفئة العمرية 38-56، يعملون في خمس مدارس عربية فوق ابتدائية كبيرة في شمال البلاد، مدرسة إعدادية واحدة (يتعلم بها 620 طالباً)، ثلاث مدارس ثانوية حكومية (يتراوح عدد طلابها من 680 إلى 750 طالباً) ومدرسة ثانوية خاصة واحدة (يدرس فيها 688 طالباً). أكبر المستشارين سناً يعمل في جهاز التعليم منذ 32 عاماً، الأحدث عهداً بينهم بدأ العمل قبل ثماني سنوات من إجراء البحث. النتائج التي يمكن استخلاصها من المقابلات مع المستشارين الخمسة، تم تصنيفها من قبل الباحثة إلى ثلاث مجموعات:

1. العمل في المدرسة في موضوع العيش المشترك؛
2. تقييم المستشارين لوعي الطلاب وأهميته لهذا الموضوع ورؤية المستشارين لدرجة تأثيرهم على مسيرة بناء جيل جديد، يطمح إلى السلام والعيش المشترك؛
3. آراء المستشارين حول السؤال هل تعتبر البرامج التربوية للعيش المشترك برامج ذات منحنى مثالي، أو بكلمات أخرى، إلى أي مدى تستطيع هذه البرامج تمكين وتطوير الطلاب.

اهتمام المدارس بقضية العيش المشترك

واحدة فقط من المدارس الخمس التي يعمل بها المستشارون نظمت خلال العام الذي سبق إجراء البحث نشاطاً تربوياً يتعلق بمسألة العيش المشترك بين المواطنين العرب واليهود في

من موقع احترام الآخر الذي بداخله، ومن خلال فهم آلام المجموعات المختلفة¹¹.

السؤال الواقع في لب عمل المستشار التربوي في المدرسة، هو كيف يمكن تطوير الطالب في مجتمع متغير بأفضل الوسائل الممكنة وكيف يمكن تعزيز رفاهيته وصحته ومستوى معيشته. "التطوير الأمثل للطلاب" معناه تطوير رفاهيته النفسية كإنسان كامل، كصاحب جسد، فكر، إحساس وحياة اجتماعية. وحسب تعريف آخر، فإن التطوير الأمثل معناه، في إطار الجهاز التعليمي، اختيار القيم التربوية التي تطور الطالب، وخلق مناخ مثالي في المدرسة وتفعيل برامج للتطوير للأمتل. حسب هذا التصور، يجب النظر إلى عملية تطوير الطالب كعملية تتضمن الوقاية والعلاج، ولكنها عملية تتجاوز ذلك أيضاً¹². وحسب أطار نظري آخر¹³، فإن الرفاهية النفسية تنبع من الشعور بالتلاحم، والذي يتم تعريفه كتصور يرى في العالم المحيط به كصاحب معنى يمكن فهمه وإدارته. إن أي شخص أو مجموعة أشخاص لديهم شعور كبير بالتلاحم وحين يجدون أنفسهم أمام عامل ضغط، فإنهم سيظهرون دافعية لمواجهة وسيشعرون أن التحدي الذي يقف أمامهم مفهوم، وأن لديهم الموارد الضرورية لمواجهة.

وحسب الباحث عومري كوفن¹⁴، فإن أحد العوامل التي تطوّر أو تعيق الرفاهية النفسية هو "فاعلية التجربة التربوية العامة للطفل في البيت والمدرسة". ومن بين العوامل التي تعيق الرفاهية النفسية يشير إلى "التجربة التربوية، الرسمية وغير الرسمية، والتي لا تعطي الطفل القدرات الأساسية، والقدرات والتصور الذاتي التي أعدت لتطوير الرفاهية النفسية". تشير الباحثة حنا شيدمي¹⁵ إلى أن تطوير المثالية في المدارس يستند على خمسة مركبات أساسية:

1. مواجهة ناجحة في أوقات الضغط والأزمة والصعوبات؛
2. الانكشاف على سياقات تمكينية التي تنتج مناخ جيد في دوائر الانتماء المختلفة؛
3. تطوير الظروف التمكينية التي تعطي الطلاب (وخصوصاً أبناء الأقلية) الشعور بالسيطرة والمقدرة (يرافقها الشعور بالعدل والأمل والفرصة) وتمكنهم من السيطرة على اتخاذ القرارات التي تتعلق بحياتهم؛
4. اكتساب القدرات الذهنية والعاطفية والاجتماعية وما

11 عنبر وعيد (2003)، عمود 450
12 سدومي، ح' (2003). היוצץ וקידום מיטביות. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים)، ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה، אוניברסיטת תל-אביב: רמות.

13 Antonovsky, A. (1987). Unraveling the Mystery of Health. San Francisco: Jossey-Bass

14 Cowen, E. "In Pursuit of Wellness". American Psychologist, April 1991

إسرائيل. في إطار هذه الفعاليات بادرت هذه المدرسة إلى لقاءات سنوية في "واحة السلام" بين طلابها الذين يدرسون في الصف الحادي عشر وأبناء جيلهم من مدارس يهودية.

أشار مستشاران اثنان من الأربعة الذين لا تنظم مدارسهم فعاليات في مسألة العيش المشترك، إلى أنهم تصرفوا هكذا بسبب "قلة الوقت"، مستشار ثالث أشار إلى "قلة الوقت وقلة المواد التعليمية"، المستشار الرابعة أشارت إلى "مشاكل مادية". "ليس لدينا وقت للتفكير في هذا البرنامج، ليس هنالك وقت لمجرد التفكير وليس فقط للعمل" قال آخر. المستشار التي عزت عدم تفعيل البرنامج لأسباب مادية قالت إن لديها اهتمام بتفعيل برامج كهذه في مدرستها ولكن "أنا لا اهتم بالموضوع بالأساس لأسباب ومعوقات مادية، فتكلفة مثل هذه البرامج مرتفعة نسبياً ويصعب تمويلها".

إحدى المستشارين الثلاثة الذين عزوا غياب برامج للعيش المشترك في مدارس إلى قلة الوقت المخصصة لذلك، أضافت سبباً فرعياً، هو غياب التأهيل المناسب وتوفر المواد التعليمية الضرورية لذلك. "معيق آخر يمنعني من تفعيل البرنامج"، قالت، "هو قلة المعرفة والتأهيل لتفعيل برنامج من هذا النوع، واعتقد انه ينقصني التأهيل المناسب في الموضوع، وإذا كان هنالك تأهيل عيني في هذا المجال فيمكن إعطاء الموضوع وزناً أكبر".

ومع تقدّم البحث طلبت الباحثة استيضاح إلى أي مدى يؤمن المستشارون بحيوية التعامل مع موضوع العيش المشترك في المدارس؟ وهل يعتقدون أن هناك عوامل في المدرسة أو في بيئتها - الإدارة، المعلمون، أولياء الأمور، الطلاب - تشاركهم هذا الاعتقاد. وقال مستشاران (واحد تقوم مدرسته بتفعيل برنامج للعيش المشترك والمستشارة التي قالت إنها لا تفعل هذا البرنامج لأسباب مادية) إن تفعيل برامج في موضوع العيش المشترك "أمر ضروري". المستشاران الآخران (يعملان في مدارس ثانوية) قالوا إن تفعيل هذه البرامج أمر "مرغوب" فيه (وإنهم لا يقومون بذلك لقلة الوقت)، أما المستشارة الخامسة، والتي تعمل في المرحلة الإعدادية، فقالت إنه حسب رأيها "ليس مرغوباً كثيراً" تفعيل موضوع العيش المشترك في إطار المدرسة.

من خلال تحليل أجوبة المستشارين عن السؤال المتعلق بموقف الجهات الأخرى في جهاز التعليم، يتضح أن المستشارين الخمسة يعتقدون أن لإدارة المدرسة وطاقم المعلمين تقييماً مشابهاً لتقييمهم؛ فالذي اعتقد أنه يجب تفعيل برامج العيش المشترك اعتقد أيضاً أن الإدارة والمعلمين في المدارس يعتقدون كذلك أيضاً. بينما قال مستشاران تربويان إنهما لا يعرفان موقف الطلاب والأهالي من هذه القضية. أما مستشار المدرسة الذي

تظيم برنامجاً العيش المشترك فيعتقد أن كل الجهات (الإدارة، المعلمون، الطلاب والأهالي) يرون أن تفعيل برنامج كهذا "ضروري" ولا يمكن التنازل عنه". وأضاف نفس المستشار أن هذا الموقف يتعزز أكثر فأكثر بين الطلاب قبل وبعد اللقاءات في "واحة السلام".

وخلال المقابلات طلب من المستشارين تدرج المواضيع الاجتماعية التي على المدرسة تناولها برأيهم حسب الأهمية. وكما توضح القائمة أدناه، فقد أشار مستشار واحد من بين المستشارين الخمسة إلى موضوع العيش المشترك (إلا انه قام بتدريجه في المكان الأخير في سلم الأولويات).

المستشار	المواضيع الاجتماعية
الأول	جيل المراهقة، العنف، الإدمان، التوجيه المهني.
الثاني	جيل المراهقة، المهارات الحياتية، العنف.
الثالث	العنف، الإدمان، التوجيه المهني.
الرابع	العنف، الإدمان، التوجيه المهني.
الخامس	الإدمان، العنف، العيش المشترك.

النتيجة الأكثر بروزاً من هذه القائمة هي أنه حسب رأي المستشارين الخمسة، فإن مكافحة العنف هو الموضوع الاجتماعي المركزي الذي على المدرسة معالجته. وأشار المستشارون الأربعة الذين يعملون في المدارس الثانوية إلى أهمية فعاليات التوجيه المهني للطلاب. أما المستشارة التي تعمل في المرحلة الإعدادية فقالت ان "موضوع المهارات الحياتية هو أيضاً موضوع هام لطلاب المدارس". موضوع واحد اعتبر حسب رأي المستشارين الخمسة أكثر أهمية من موضوع العيش المشترك هو مكافحة الإدمان على المخدرات والكحول. فقط واحد من المستشارين الخمسة، التي تقوم مدرسته بتفعيل برنامج العيش المشترك، أضاف موضوع التربية للعيش المشترك من بين المواضيع الاجتماعية التي يجب تفضيلها مقارنة بسائر المواضيع. "برنامج التربية للعيش المشترك ضروري ويجب أن يتصدّر سلم الأولويات كمكافحة العنف والتوجيه المهني وهو برنامج مركزي في المدرسة". أحد المستشارين الذي لم يذكر برامج العيش المشترك من بين المواضيع المفضلة، قال إن "موضوع العيش المشترك ليس ضمن حساباتنا، ولم نفكر فيه يوماً".

كل واحد من المستشارين الخمسة قدّم إجابة مختلفة عن السؤال حول ما يمكن عمله من أجل تسهيل تبني برامج العيش المشترك في المدارس العربية. إحداهم أشارت إلى الحاجة لتأهيل مناسب: "هنالك حاجة لأن يعمل كل المستشارين في هذا الموضوع بعد تأهيلهم، أي المرور بتأهيل حول هذا الموضوع لأنه لا يكفي تعلم مواد حول الموضوع.. ربما بعد التأهيل سيشجعنا ذلك على تخصيص وقت للموضوع". مستشارة

قدرات ذهنية وشعورية واجتماعية؛ وتطوّر التواصل الجيد بينهم وبين شخصيات مهمة في محيطهم. كما أجاب المستشارون بالإيجاب عندما سئلوا إذا ما كان في مستطاع البرامج التربوية للعيش المشترك التأثير على بناء واقع مثالي في كل ما يتعلق بالعلاقات بين الثقافتين في إسرائيل. وأشاروا إلى أنّ البرامج تساعد على تطوير القدرات الشخصية وبين شخصية الطالب. للتليخيص- فقد اعتبر المستشارون الأربعة الذين لا تقوم مدارسهم بتفعيل برامج العيش المشترك أنّ هذه البرامج تحاول تطوير الأهداف التربوية التي يرغبون بها. وقد انضموا بهذا إلى المستشار الخامس الذي تقوم مدرسته بتفعيل برنامج للعيش المشترك، والذي أشار إلى حيويته في المدرسة، حيث أنه يمكن الطلاب ويحضّرهم للعيش في الواقع المركب للمجتمع في اسرائيل. "ممنوع التنازل عنه"، قال هذا المستشار، "لأننا نرى ماذا يعطي هذا البرنامج للطالب والى أي مدى يمكن الطالب ويجعله ناضجاً للعيش في إسرائيل".

خلاصات وتوصيات

// معالجة موضوع العيش المشترك في المدارس

على الرغم من أنّ منشور مدير عام وزارة التربية والتعليم أشار منذ العام 1984 إلى أهمية التربية للعيش المشترك بين اليهود والعرب مواطني إسرائيل، إلا أنّ أربعمائة من بين المدارس الخمس التي تم مقابلة المستشارين التربويين فيها، لا تقام فيها نشاطات تربوية في هذا الموضوع. فما الذي يحول دون مبادرة مستشارين تربويين في المدارس العربية فوق الابتدائية إلى تنظيم وتفعيل برامج تربوية للعيش المشترك؟ ثلاثة من بين المستشارين الخمسة الذين لا تقام في مدارسهم برامج للعيش المشترك قالوا إنّ السبب الأساسي لذلك هو "قلة الوقت"، وهو ما ينسجم مع ادعاءات قيلت في أبحاث أخرى⁶، بأنّ جهاز التعليم لا يخصّص ساعات استشارة ثابتة وملاكات تمكّن المستشارين من تنفيذ المهام المختلفة المتوقعة منهم. التفسيرات الأخرى التي أعطيت لغياب برامج للعيش المشترك تتعلق بغياب المعرفة والتأهيل اللازمين وصعوبات مادية. ثلاثة من بين المستشارين الأربعة الذين لا تقام في مدارسهم برامج للعيش المشترك صرحوا مع ذلك أنّهم يؤمنون بأهمية هذا الموضوع.

الاستنتاج الأول الذي يمكن استخلاصه من النتائج هو أنّ المستشارين الذين لا تقام في مدارس برامج للعيش المشترك فسروا امتناعهم عن ذلك بأسباب فنية وليس لأسباب تتعلق بالظروف السياسية أو أسباب جوهرية أخرى. ويمكن التغلب على الأسباب الفنية التي تمنع تفعيل برامج للعيش المشترك

أخرى قالت إنه كانت ستبادر إلى تفعيل برنامج كهذا لو توافرت لها الميزانية المطلوبة. "لا اهتم بالموضوع بالأساس بسبب معيقات مادية، ولكن هذا الموضوع هام جداً وحيوي للواقع الذي نعيشه في الدولة، حيث يمكن لهذا الموضوع أن يعطي الكثير للطلاب ويطور لديهم الوعي للوضع القائم".

التصور الذاتي للمستشارين وطلابهم

يتفق المستشارون الخمسة حول التقييم القائل بأنه ينقص طلابهم الوعي المطلوب لموضوع العيش المشترك، والصراع العربي الإسرائيلي والواقع الذي يخلقه هذا الصراع، يعتقد الخمسة أيضاً أنّ على الجهاز التعليمي أن يطور وعي الطلاب لهذه المواضيع. وذلك على الرغم من أنّ واحداً فقط من المستشارين الخمسة تقوم مدرسته بتفعيل برنامج تربوي في هذا المجال.

للهولة الأولى، يشير هذا التناقض يشير إلى أنّ المستشارين التربويين لا يرون أنفسهم كأصحاب تأثير في كل ما يتعلق بتطوير جيل من المواطنين يؤمن بقيم السلام والعيش المشترك. والأمر الذي يمكن أن يعزز هذه الفرضية أكثر هو حقيقة أنّ المستشارين الخمسة يعترفون بمساهمة برامج العيش المشترك في تمكين الطلاب وتطويرهم. "لا شك في أنّ كل برنامج يساهم في تطوير تقبل واحترام الآخر يساهم أيضاً في التطوّر الذاتي"، كما قالت إحدى المستطلعات. مستطلع آخر قال إنّ هذا البرنامج "يعمّق الوعي والاهتمام في تعلم الآخر وفهمه، كما يعزز الوعي وفهم الذات".

إلا إنه بخلاف هذه الفرضية، فقد أشار المستشارون إلى أنهم يرون أنفسهم قادرين على التأثير على الطلاب وأنّ بمقدورهم المساهمة، من خلال برامج تربوية للعيش المشترك، في بناء جيل من المواطنين يطمح إلى السلام والعيش المشترك. "أعتقد أنّ برنامجاً كهذا يمكن له أن يساهم في بناء جيل يطمح إلى السلام والعيش المشترك، ويجب على كل المستشارين العمل حول هذا الموضوع بعد تأهيلهم"، كما تقول إحدى المستشارات.

هل برامج العيش المشترك هي برامج تربوية مثالية؟

قال أربعة من المستشارين الذين تم استطلاعهم إنّ البرامج التربوية للعيش المشترك بين العرب واليهود في إسرائيل تشمل المركبات التي ذكرتها الأدبيات البحثية بشأن البرامج مثالية: تطوير قدرة الطالب على مواجهة الواقع الصعب والضغط والأزمة بشكل ناجح؛ كشف التلميذ على البيئة الداعمة التي تنتج مناخاً مثالياً في دوائر انتمائه؛ تطوّر في تشكيل ظروف داعمة تزوّد الطلاب بالشعور بالثقة والقدرة والقوة؛ اكتساب

بوسائل فنية ليست معقدة للتنفيذ. أما بالنسبة لمشكلة قلة الوقت، فيستطيع المستشارون التربويون التغلب عليها، على سبيل المثال، من خلال إيجاد تعاون مع الجهات الأخرى في المدرسة، مثل معلمي المدنيات ومركزي النشاطات الاجتماعية. في إطار هذا التعاون على المستشار التركيز على توجهات معينة في البرنامج التي تساهم في تمكين الطلاب وتعزيز قدرتهم، ويبقى التركيز على النقاط الأخرى من خلال التعاون مع المعلمين والمركزين الاجتماعيين. من المهم أن يبادر المستشار التربوي، حتى لو اعتقد بأنه لا يملك الوقت الكافي لتفعيل البرنامج، إلى تفعيله من خلال جهات أخرى ويكون شريكاً في تنفيذ سياقاته التمكنية. وهذه، بالمناسبة، الصيغة التي يتم فيها تفعيل البرنامج في المدرسة الوحيدة (من بين المدارس الخمسة) التي تقوم بتنفيذ برنامج تربوي للعيش المشترك.

طرح بعض المستشارين اقتراحات من أجل تطوير برامج العيش المشترك في المدارس، أهمها اقتراح يتعلق بإجراء تأهيل مهني في هذا المجال، من شأنه أن يساعد المستشارين على تطوير اهتمام كبير جداً في هذا الموضوع ويجعلهم يخصصون الوقت الكافي له. المستشار الذي يتم تأهيله في هذا المجال، قال أحد المستطلعين، يستطيع أن يرشد المعلمين حول كيفية تطوير حوار داخل الصف في موضوع العيش المشترك وفي مواضيع أخرى متعلقة به، مثل التعددية الثقافية. وفعلًا فقد أشار بحث أجري في معهد "سولد" قبل حوالي عشرين عامًا¹⁷، إلى أن التأهيل المناسب شرط ضروري لتطوير العمل في موضوع العيش المشترك في جهاز التعليم. اقتراح آخر هدفه التغلب على صعوبات تمويل البرنامج، يقضي بتحويل الفعاليات التي تقام خارج المدرسة إلى نشاطات يمكن تنفيذها داخلها (مثلاً، لقاءات بين طلاب يهود وعرب من مدارس مجاورة).

كما أشار المستطلعون إلى أن المستشارين التربويين يعتقدون أن هناك مواضيع اجتماعية معينة (وعلى رأسها مكافحة العنف والإدمان) تفوق أهمية الاهتمام بها أهمية مجال العيش المشترك. تحدد الباحثة، مع ذلك، أنه يمكن التعامل مع البرامج العيش المشترك التربوية كبرامج لها مساهمة أيضاً في النضالات الاجتماعية ضد هذه المظاهر الاجتماعية، لأن التربية للعيش المشترك تشمل أيضاً التربية ضد العنف وتشجيع الحوار وتطوير قيم الإصغاء والصبر والتسامح.

توصية أخرى توجهها الباحثة إلى وزارة التربية والتعليم، وخصوصاً وأن منشورات المدير العام تدعو المدارس إلى تبني برامج تربوية للعيش المشترك بين العرب واليهود، وتشير الباحثة إلى أنه من المفضل أن يتابع الجهاز التربوي بشكل أكثر

جدية الأسلوب الذي يتم من خلاله تطبيق هذه الدعوة لا بل وأن يفرض على المدارس العمل بهذه البرامج ولو حتى مرة واحدة في السنة. حيث أن تبني برامج تربوية على العيش المشترك يخلق، حسب رأيها، سواء في المدارس العربية وسواء في المدارس اليهودية، مناخاً مثالياً ويعزز احتمال تثقيف الجيل القادم من مواطني إسرائيل على قيم الديمقراطية والعيش المشترك والسلام.

// تصور المستشارين لذاتهم ولطلابهم

بيّن بحث نشر عام 1996¹⁸ أن الشباب في البلاد يبلور أفضلياته السياسية في سن مبكرة نسبياً، وحين يكونون طلاباً في مدرسة ثانوية تكون لهم مواقف سياسية واضحة. يؤدي بنا هذا المعطى إلى الاستنتاج أن على المدارس وخصوصاً المستشارين التربويين فيها التدخل بهدف تربية جيلاً مدني يقبل على حياة من السلام والعيش المشترك، وتطوير برامج تمكينية وتطويرية للطلاب داخل المدارس بشكل أمثل - أي تقبل الآخر والإصغاء واحترام الآخر، والمواجهة السليمة لأوضاع الضغط وغيرها. غياب مثل هذا التدخل يسهل على الطلاب، متأثرين بالواقع الصعب السائد في البلاد، بلورة أساليب تفكير متطرفة. ويتوجب على المدارس مساعدة الطلاب على تطوير فهم يسعى إلى إيجاد الحلول وخلق حياة من السلام والعيش المشترك بين اليهود والعرب مواطني الدولة. في المناطق التي يسود فيها "صراع عنيد"، كما يكتب رئيس معهد دراسة التربية للسلام في جامعة حيفا البروفيسور غابي سلمون، فإن التربية للسلام تساهم كثيراً في تطوير قدرة الفرد على رؤية الصراع من زوايا مختلفة، والاعتراف بحقيقة أن كل طرف من أطراف الصراع هو أيضاً ضحية للصراع وأيضاً عامل معاناة للطرف الآخر في الصراع، وتقبل رواية الطرف الآخر (حتى لو لم يوافق عليها) ويقلل من قوة الآراء المسبقة والمشاعر السلبية لديه اتجاه الطرف الآخر¹⁹.

من الأهمية بمكان أن يقوم المستشارون التربويون في المدارس فوق الابتدائية بتوجيه طلابهم نحو قيم الديمقراطية والعيش المشترك، وتعزيز طموحهم للعيش بسلام وعيش المشترك. ومن المهم أيضاً أن ينظر المستشارون إلى أنفسهم كمسؤولين عن تطوير وعي طلابهم للواقع الذين يحيط بهم وتحضيرهم لمواجهة الحياة كمسؤولين في المجتمع في ظل الشروط الذي

18 הרץ-לזרוביץ, ר. קופרמיץ, ח. (1996). מפגשי נוער יהודי-ערבי בצל האינתיפאדה. עיונים בחינוך, 1 (2), 35-69.

19 Salomon, G. (2004). Does Peace Education Make a Difference in the Context of an Intractable Conflict. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10(3): 257-247. Salomon, G. (2002). The Nature of Peace Education: Not All Program Are Created Equal. In G, Salmon & B, Nevo (eds). *Peace Education: The Concepts Principles and Practice around the World*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

17 בר, ח. עידי, א. (1995). חינוך להתמודדות עם קונפליקטים: המפגש בין יהודים לערבים, סקירת ספרות מקצועית. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

يجب أن تكون، قدر المستطاع، عادلة أكثر من تلك السائدة اليوم.

// هل برامج العيش المشترك هي برامج تربوية مثالية؟

هل يعتقد المستشارون في المدارس العربية أن البرامج التي تربي على العيش المشترك هي برامج مثالية من حيث تطوير وتمكين طلابهم؟

غالبية المستشارين الذين شاركوا في البحث، بما في ذلك المستشارين اللذين لا تقوم مدارسهم بتفعيل برامج للعيش المشترك، أجابوا بالإيجاب. فقد أشار أربعة منهم إلى أن البرامج التربوية للعيش المشترك تحمل (بدرجة كبيرة جداً) غالبية المركبات التي ذكرتها الأدبيات البحثية والتي من خلالها يمكن القول إن هذا البرنامج تقوم حقاً بتطوير وتمكين الطلاب:

تطوير قدرة الطالب على مواجهة الواقع الصعب والضغط والأزمة بشكل ناجح؛ كشف التلميذ على البيئة الداعمة التي تنتج مناخاً مثالياً في دوائر انتمائه؛ تطوّر في تشكيل ظروف داعمة تزود الطلاب بالشعور بالسيطرة والقدرة والقوة؛ اكتساب قدرات ذهنية وشعورية واجتماعية؛ تطوّر الاتصال الجيد بينهم وبين شخصيات مهمة في محيطهم؛ تطوير قدرات شخصية ذاتية وبين-شخصية للطلاب والتأثير على بناء واقع مثالي من ناحية العلاقات بين الثقافات المختلفة في المجتمع. فقط مستشارة واحدة (تعمل في المرحلة الإعدادية، بخلاف مدرسة ثانوية) قالت إن موضوع التربية للعيش المشترك "ليس موضوعاً مركزياً" وإن "تفعيله ليس ذي صلة للطلاب وليس في الحسبان بتاتاً". من المهم الإشارة في هذا السياق إلى أن اللقاءات بين الشبيبة اليهود والعرب في إطار برامج العيش المشترك تتم، في اغلب الأحيان، بين طلاب مدارس ثانوية، ومع ذلك أشارت هذه المستشارة التي تعمل في المرحلة الإعدادية على قدرة هذه البرامج على تمكين وتطوير الطلاب.

خلال لقاء معه، استعرض المستشار، الذي تقام في مدرسته (منذ 15 عاماً) فعاليات تربوية حول العيش المشترك، بعض الحقائق التي يمكن استنتاجها من تجربة مدرسته وتعزز الادعاء أن هذه البرامج تقوم بالفعل بتمكين وتطوير الطلاب:

أ. **يحسّن البرنامج العلاقة بين الطلاب وبين الشخصيات الهامة في محيطهم.** على مدار صيرورة اللقاءات مع أبناء الشبيبة اليهود- بدءاً من التحضيرات للقاءات وحتى تلخيص وانعكاسات اللقاء بعد ذلك - فإنّ تنظيم هذا الحوار يحسّن الاتصال بين الطلاب وبين المعلمين والمستشار. كما يحسّن هذا الحوار الاتصال بين الطلاب وبين معلمهم ويساهم في تحسين الاتصال بين الطلاب وأهاليهم، حيث يقوم الطلاب بإشراكهم في تجاربهم التي

كانت في اللقاء. تجربة اللقاء مع طلاب يهود سوف تسهل اللقاء المستقبلي للشبيبة العرب مع زملائهم اليهود في الجامعات والكليات وأماكن العمل. ادعاء المستشار ينسجم مع ادعاءات الباحثين رباح حليبي وميخال زاكن بأنّ اللقاءات تعزز قدرات الطلاب العرب على التغلب على الهواجس والمخاوف من الاحتكاك مع اليهود أو الوقوف أمامهم²⁰.

ب. **البرنامج، الذي يشمل ورشات أحادية القومية وثنائية القومية، والذي تقوم من خلالها مجموعات صغيرة من الطلاب بصياغة واستعراض أسس هويتهم القومية والثقافية، تمكن الطلاب من اكتساب القدرات الذهنية والشعورية والاجتماعية.** بلورة الهوية، بما في ذلك الهوية الوطنية والثقافية، هي مهمة تطويرية مركزية في جيل المراهقة. وقد أشار المستشارون الخمسة إلى أنّ اللقاءات بين المراهقين العرب واليهود تساهم مساهمة جوهرية في تطويرها. وينسجم هذا الاستنتاج مع نتائج أبحاث حليبي وزاكن. "اللقاء بين الجانبين، وهو لقاء بين هويتين، يسمح بتحقيق وبناء هوية للطرفين، كل طرف يشكل مرآة للطرف الآخر، والذي من خلاله سيكون أكثر وعياً لهويته الوطنية، ويعطي إمكانية لإعادة بناء وبلورة الواقع الذي ينكشفون عليه" كما كتب الباحثان²¹.

ج. **يكشف البرنامج الطلاب على بيئة تمكينية، والتي بدورها تنتج مناخاً مثالياً في دوائر انتمائهم الهامة.** "يشعر الطلاب أنهم قادرون على النقاش أمام الطلاب اليهود بدون أي هواجس أو مخاوف التي كانت لديهم قبل هذه اللقاءات"، كما قال احد المستشارين. ونجد لهذا الادعاء حضوراً في الأدبيات البحثية حول الموضوع أيضاً. فقد كتب كل من حليبي وزاكن أنّ حقيقة تجربة المواجهة مع الطلاب اليهود، وإسماعهم الهواجس التي تضيقهم وذلك من خلال إدارة حوار بشكل حازم وجازم، تعطي أبناء الشبيبة العرب شعوراً جيداً وتغرس فيهم الشعور بأنهم قادرون أيضاً على الوقوف أمام المؤسسة وأمام الواقع خارج قاعة الحوار، لا بل المساهمة في إحداث التغيير في الواقع الذي يميّز ضدهم. ومن أجل إدارة حوار مكثف وفعال، يطلب من الطلاب تطوير قدرات هامة مثل القدرة على الإصغاء للآخر والقدرة على فهم الآخر والقدرة على مناقشته بتسامح وصبر وعلى أسس عقلانية. لهذا السبب، فقد كتبت في هذا السياق الباحثان لزوفسكي وشنيط "من الواجب حسب وجهة نظرنا تعليق الآمال على التربية

20 حليبي، ر. زك، م. (2006). *كشاهنوقديم نوحيים- מפגש נוער פלסטיני-יהודי בבית הספר לשלום*. מכון המחקר של בית הספר לשלום.
21 حليبي، زك، ش، عمود 52



والحوار، لأنه فقط من خلال التربية والحوار يمكن تغيير المواقف. العملية صعبة، طويلة ومرهقة، وقد تدفع إلى اليأس في بعض الأحيان، لكنها ممكنة، وبالأساس ليست هناك طريقة أخرى، لأن التربية هي المفتاح الأساسي للعيش المشترك بسلام ولمستقبل أكثر أمنًا وهدوءًا²².

د. يمكن البرنامج الطلاب العرب من الوقوف أمام الطلاب اليهود ومواجهتهم، ويعزز البرنامج الطلاب العرب ويعزز لديهم الشعور بالسيطرة والقدرة الذاتية. أحد الأبحاث وجد أن المشاركة في اللقاءات مع الطلاب اليهود تلعب دوراً مركزياً في حياة الطلاب العرب، بالنسبة لهم هذه فرصة هامة للاحتكاك مع اليهود بدون الشعور بالخوف أو الشعور بالدونية²³. ادعى أحد المستشارين في مقابلة معه أن "الكثير من الطلاب اليهود يميلون بعد نهاية البرنامج إلى تغيير مواقفهم تجاه العرب".

هـ. يؤهل البرنامج الطلاب لمواجهة ناجعة للأوضاع الصعبة والضغط والأزمة. حيث أنه يساعدهم على صياغة الشعور بالتلاحم بين المركبات المختلفة في هويتهم ومواقفهم.

على ضوء كل هذه النتائج، تعتقد الباحثة أنه يتوجب على المستشارين التربويين في المدارس الثانوية العربية في البلاد التطرق بجدية أكبر إلى برامج العيش المشترك وتطبيقها لتحضير طلابهم للواقع الحياتي في الدولة. أعتقد أن على البرامج التربوية للعيش المشترك أن تشكل أساساً لخلق تعاون بين كل مركبات الطاقم التربوي في المدرسة. فمثل هذا التعاون، الذي سيعتمد بالضرورة على ثقافة تنظيمية مثالية، سيحوّله إلى مركب هام في مجمل العملية التربوية في المدرسة.