عمـــادة الدراســـات العليـــا
كليـــــــة التربيـــــــة
قســم المناهج وطــرق التدريس
تــخصص اجتـــمــاعيـــات

مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى منهاج العلوم الاجتماعية

إعداد الباحثة:

شمس صالح بنات

إشراف

الأستاذ الدكتور:

عبـد المعطي رمضان الأغـا

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات

1430هـ - 2010 م

بسم الله الرحمن الرحيم

* وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا *

(سورة النساء : آية 113)

إهداء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع:

إلى معلم البشرية الأول ذي الأخلاق الطاهرة، المؤيّد بالمعجزات الظاهرة، والبراهين الباهرة حبيب قلوبنا محمداً عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه وتابعيه.

إلى أولى الناس بصحبتي أبي وأمي، عرفانا بما غمراني به من عطف ودعوات أنارت لي الطريق.

إلى من كان شمعة أنارت دربي .. أساتذتي الكرام

إلى كل من وقف بجانبي مشاركا وموجها وناصحا

إلى أولادي يرعاهم الله ويحفظهم

إليك يا محمد يا فخري وكل أملي

إليك يا بهاء يا سعدي وأملي وكل الهناء

إليك يا شهاب يا نور يسطع فوق السماء

إليك يا ضياء يا نور عيني ومهجة قلبي الوضاء.

واليك يا صغيرتي فاطمة الزهراء يا من حملتي معي كل الشقاء .. دعوت الله ربي أن يحفظك ويرعاك من أي سوء وبلاء .

وأخيرا

إلى رمز الوفاء والتضحية والذي أكن له كل الشكر والتقدير والامتنان إلى أغلى وأطيب قلب في الوجود إلى القلب النابض دوما بالحب والعطاء .. إلي من غمرني بدعائه الصادق، زوجي الحبيب، أتمنى أن أكون قد حققت ولو جزءا من أمنياته.

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد ، وعلى آله وصحبه والتابعين ، ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين، وبعد:

أحمده سبحانه على جزيل نعمه، وما غمرني به من فضل وتوفيق، إلى أن وفقني لإتمام هذا الجهد المتواضع، أسأل الله أن ينفع به ويكون عوناً لي على طاعته.

وانطلاقاً من حديث المصطفى صلى الله عليه وسلم " من لم يشكر الناس لم يشكر الله"، فإني أجد لزاماً أن أشكر القائمين على الجامعة ممثلين في رئيس الجامعة **الأستاذ الدكتور / كمالين شعث**، والأساتذة العاملين بها، وأخص بالشكر عمادة الدراسات العليا ممثّلةً بعميدها **الدكتور/ زياد مقداد**، وكلية التربية ممثلة بعميدها **الأستاذ الدكتور/ عليان الحولي**.

كما أتقدم بالشكر والتقدير لأستاذي ومشرفي **الأستاذ الدكتور/عبد المعطي الأغا** لتفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما بذله من جهد وما أسداه إليَ من نصح وتوجيه، أسأل الله سبحانه أن يعينه على حمل هذه الأمانة العظيمة والتبعة الجسيمة وأن يسدد على طريق الحق خطاه، وأن يحرسه بعينه التي لا تنام، ويكلأه بكنفه الذي لا يضام، ليظل من سدنة العلم وأهله.

كما وأشكر **الدكتور/ زكريا السنوار** الذي تتلمذت على يديه الكريمتين في مرحلة البكالوريوس فنهلت من فيض علمه، وانتفعت بآرائه وتوجيهاته الرشيدة، أسأل الله أن ينعم عليه من فضله وأن يعلي درجاته في الدنيا والآخرة وأن يجزيه عني خير الجزاء.

كما أقدم جزيل الشكر والتقدير إلى **الأستاذ/ أحمد الهباش** الذي ساعد الباحثة في مجال الترجمة. ولا أنسى أن أقدم شكري وتقديري وعرفاني لعائلتي الكريمة.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير والعرفان إلى كل من قدم لي يد العون والنصح والمساعدة، من أجل إخراج هذه الدراسة لتبصر النور .

فللجميع خالص الشكر والتقدير

الباحثة

شمس صالح بنات

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	II
شكر وتقدير	III
قائمة المحتويات	IV
قائمة الجداول	VI
قائمة الملاحق	VII
ملخص الدراسة باللغة العربية	VIII
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
فروض الدراسة	5
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	6
حدود الدراسة	6
مصطلحات الدراسة	7
الفصل الثاني: الإطار النظري	
القضية الفلسطينية	9
تهجير الفلسطينيين وقضية اللاجئين	10
أسباب تهجير الفلسطينيين	11
اللاجئ وصراع المصطلحات	12
انتشار اللاجئين الفلسطينيين في الوطن والشتات	15
– اللاجئون داخل الأراضي الفلسطينية	17
– اللاجئون الفلسطينيون في الدول العربية	18
القضية الفلسطينية وحق العودة	21
القوانين الدولية وحق العودة	22
الثغرات الواردة في أهم القرارات الدولية بشأن فلسطين	24
القيمة القانونية لقرارات حق العودة	27
مواقف الأطراف من حق العودة	29
– موقف العرب من حق العودة	29
– موقف القانون الدولي من مبدأ حق العودة	30
– موقف الاحتلال الصهيوني من حق العودة	32
– موقف الغرب من حق العودة	34

– الموقف الفلسطيني الرسمي من حق العودة	35
المبحث الثاني: مفاهيم حق العودة في المنهاج الفلسطيني	38
– مفهوم التعليم	39
– المنهاج التعليمي في فلسطين	40
– حق العودة في المنهاج الفلسطيني	43
– مناهج العلوم الاجتماعية	44
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
أولاً: دراسات تناولت تدعيم قيم الانتماء الوطني والمواطنة	49
التعليق على الدراسات المتعلقة بتدعيم قيم الانتماء الوطني والمواطنة	63
ثانياً: دراسات تناولت اكتساب المفاهيم المرتبطة بحق العودة في المنهاج الفلسطيني	66
التعليق على الدراسات المتعلقة بحق العودة في المنهاج الفلسطيني	72
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	
أولاً: منهج الدراسة	75
ثانياً: مجتمع الدراسة	75
ثالثاً: عينة الدراسة	76
رابعاً: أدوات الدراسة	76
خامساً: إجراءات الدراسة	88
سادساً: المعالجة الإحصائية	88
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما هي المفاهيم الواجب تضمنها في محتوى كتب العلوم الاجتماعية في الصف العاشر من المنهاج الفلسطيني؟	91
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مفاهيم حق العودة المتضمنة في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية في الصف العاشر من المنهاج الفلسطيني؟"	93
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى اكتساب مفاهيم حق العودة الواردة في محتوى كتب العلوم الاجتماعية من المنهاج الفلسطيني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟	103
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى لعامل الجنس (ذكور وإناث)؟	106
توصيات الدراسة	108
مقترحات الدراسة	108
المراجع	
أولاً: المراجع العربية	110
ثانياً: المراجع الأجنبية	118
قائمة الملاحق	120
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	144

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	76
2	يبين نقاط الاتفاق والاختلاف ومعامل الاتفاق في تحليل المحتوى	79
3	معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار	83
4	معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار	84
5	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية له	86
6	عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون 21	87
7	مفاهيم حق العودة الواجب تضمنها في محتوى كتب العلوم الاجتماعية في الصف العاشر	91
8	يبين نسبة مفاهيم حق العودة المتضمنة في كتاب التاريخ إلى المفاهيم الواجب توافرها	93
9	يبين نسبة مفاهيم حق العودة المتضمنة في كتاب التربية الوطنية إلى المفاهيم الواجب توافرها	94
10	التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة	95
11	التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة	97
12	التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة	98
13	التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة	101
14	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاختبار (ن=530)	104
15	يبين نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الاختبار المعرفي للمفاهيم المرتبطة بحق العودة	106

قائمة الملاحق

الملحق	الموضوع	الصفحة
.1	جداول تبين إحصائيات بأعداد اللاجئين داخل وخارج فلسطين	121
.2	نص القرار الدولي 194 بشأن فلسطين (حق العودة)	128
.3	نص القرار الدولي 242 بشأن فلسطين	131
.4	نص القرار الدولي 338 بشأن فلسطين	132
.5	جدول يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المحافظة وعدد الشعب والجنس	133
.6	بطاقة تحليل المحتوى لمفاهيم حق العودة في مقررات العلوم الاجتماعية للصف العاشر	134
.7	الاختبار المعرفي لمفاهيم حق العودة	137
.8	قائمة بأسماء المحكمين	141
.9	طلب تسهيل مهمة الباحثة موجه من الجامعة للوزارة	142
.10	موافقة وزارة التربية والتعليم العالي على تسهيل مهمة الباحثة	143

ملخص الدراسة باللغة العربية:

مدي اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى منهاج العلوم الاجتماعية

هدفت الدراسة لتحديد مفاهيم حق العودة الواجب تضمنها في محتوى كتب العلوم الاجتماعية الفلسطيني في الصف العاشر من ذلك المنهاج. والكشف عن مدى توافر مفاهيم حق العودة في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية في الصف العاشر من المنهاج الفلسطيني. والتعرف إلى مستوى اكتساب مفاهيم حق العودة الواردة في محتوى كتب العلوم الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر من المنهاج الفلسطيني. والوقوف على الفروق بين متوسطات استجابات الطلاب والطالبات على الاختبار المعرفي في المفاهيم المرتبطة بحق العودة.

واستخدمت الباحثة من الأدوات أداة تحليل المحتوى، واختبار التحصيل المعرفي، وكلاهما من إعداد الباحثة. وتم اختيار عينة عنقودية عشوائية اشتملت على (530) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمديرية غرب غزة للعام الدراسي (2009/ 2010). كما اشتملت العينة على منهاج التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر في مناطق السلطة الفلسطينية للعام الدراسي (2009/ 2010م). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

وقد أجابت الدراسة أربعة أسئلة؛ وتحققت من فرض واحد، وكانت أهم النتائج كما يلي:

- تبين من نتائج السؤال الأول أن قائمة مفاهيم حق العودة التي يجب توافرها في منهاج العلوم الاجتماعية لطلبة الصف العاشر الأساسي احتوت في صيغتها النهائية على (100 مفهوم)، (ملحق رقم 7)، وهي تضم العديد من المفاهيم ذات العلاقة بحق عودة اللاجئين الفلسطينيين لديارهم.
- تبين من نتائج السؤال الثاني أن مفاهيم حق العودة في كتاب التاريخ كانت 16 مفهوماً بنسبة (16.0%) من المفاهيم الواجب توافرها، وأن مفاهيم حق العودة في كتاب التربية الوطنية للصف العاشر الأساسي كانت 28 مفهوماً بنسبة (28.0%) من إجمالي المفاهيم الواجب توافرها في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية للصف العاشر الأساسي.
- يتضح من نتائج السؤال الثالث المتعلق بمستوى اكتساب مفاهيم حق العودة الواردة في محتوى كتب العلوم الاجتماعية من المنهاج الفلسطيني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، أن أعلى ثلاث فقرات في الاختبار كانت: احتلت الفقرة (1) "الإضراب" المرتبة الأولى بوزن نسبي (63.4). يليها الفقرة (24) "الوطن البديل" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي (62.5). يليها الفقرة (13) "حرب 1948م" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي (62.1). فيما كانت أدنى ثلاث فقرات في الاختبار: الفقرة (32) "الحلف" احتلت المرتبة الحادية والثلاثين بوزن نسبي (21.9).

يليها الفقرة (21) "ديسمبر 1948م" احتلت المرتبة الثانية والثلاثين بوزن نسبي (11.5). يليها الفقرة (22) "التطهير العرقي" احتلت المرتبة الثالثة والثلاثين بوزن نسبي (8.5).

- تبين من نتائج السؤال الرابع أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الذكور والإناث في اكتساب المفاهيم المرتبطة بحق العودة، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وأهم ما أوصت به الدراسة ما يلي:

- العمل على إثراء المنهاج الفلسطيني بمفاهيم حق العودة.
- تضمين ثقافة حق العودة في المناهج الفلسطينية والأنشطة المدرسية اللاصفية.
- تبني وزارة التربية والتعليم لمساق دراسي مستقل للصف العاشر حول (حق العودة)، مع إعادة النظر في المساقات الدراسية المرتبطة بحقوق الإنسان والديمقراطية بحيث يتم إثراؤها بحق العودة كجانب تطبيقي.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1. المقدمة
2. مشكلة الدراسة
3. فروض الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. حدود الدراسة
7. مصطلحات الدراسة

الفصل الأول
خلفية الدراسة

المقدمة:

تعد النكبة من أهم معالم ومفاصل التاريخ الفلسطيني الحديث؛ ففي عام 1948م قام الصهاينة بتنفيذ العديد من المجازر بهدف تهجير الفلسطينيين من أرضهم وإقامة الدولة الصهيونية (إسرائيل).

وقد تواطأ الانتداب البريطاني في فلسطين آنذاك بشكل كبير في حدوث النكبة الفلسطينية؛ في مسعى من بريطانيا لتنفيذ وعد بلفور الذي صدر عام 1917م، والذي مثّل وعد من لا يملك لمن لا يستحق، فقد سهلت بريطانيا أثناء الانتداب على فلسطين؛ الهجرة الصهيونية تجهيزاً وتحضيراً للنكبة فيما بعد.

وقد سمح الانتداب البريطاني للعديد من المنظمات الإرهابية الصهيونية لتنفيذ النشاطات المسلحة آنذاك في فلسطين مثل منظمة الهاغاناه، في حين لم تسمح للفلسطينيين أصحاب الأرض الحقيقيين بحمل السلاح، وقيّدت معظم الحريات الفلسطينية.

وفي ظل الانتهاكات للحقوق الفلسطينية استطاعت المنظمات الصهيونية تنفيذ مخططاتها التي كانت قد رسمت منذ مؤتمر بال بسويسرا عام 1897م، وتم تهجير الفلسطينيين عن أرضهم عنوة.

وقد حاولت الجيوش العربية التدخل عسكرياً لحسم الأمر إلا أن تلك الجيوش لم تستطع أن تحرك ساكناً لقلة الأعداد والكفاءة والتدريب وسوء التسليح، مقابل الأسلحة التي استخدمها الصهاينة.

وتشتت الفلسطينيون بين الأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة، ومنهم من خرج للبلدان العربية المجاورة مثل سوريا ولبنان والأردن ومصر والعراق أو غيرها من البلدان في شتى بقاع الأرض.

وتعد عملية تعليم وتعلم المفاهيم من الأمور ذات الأهمية الكبيرة؛ ومن أهم الأهداف التعليمية عامة، وتأخذ صفة الخصوص للشعب الفلسطيني حيث المعاناة والحرمان والعيش تحت الاضطهاد من القريب والبعيد.

كما يعد تعلم وتعليم المفاهيم من أساسيات المعرفة؛ لأنه ينمي الوعي؛ ويصقل العقل؛ ويساعد المتعلم على التعلم بنفسه؛ لذلك برزت أهميتها في صياغة المناهج، الأمر الذي دفع المربين ومخططي المناهج للبحث عما هو مهم من المعرفة كونها أحد العناصر في ترتيب وتنظيم المناهج الدراسية (البنعلي، 1996: 2).

وللمفاهيم دورها المهم كونها تساعد على تنظيم الحقائق والظواهر في المادة الدراسية وتلخيصها في مفاهيم شاملة تقلل من كمية الحقائق والأحداث التاريخية التفصيلية؛ مما يساعد المتعلم على الاستيعاب والفهم إضافة إلى أن تعلم المفاهيم يكوّن تعميمات تاريخية (إبراهيم، 1996: 46).

وقد تناولت دراسات: اقصيعة (2000)، وقطاوي (1996)، والشلول (1996)، أهمية اكتساب مفاهيم الدراسات الاجتماعية ومفاهيم التاريخ وطرق واستراتيجيات تدريسها. ويتفق جميع المختصين في الدراسات الاجتماعية على أن الهدف الأسمى للدراسات الاجتماعية ، يتمثل في تحقيق المواطنة الصالحة وتعزيز الانتماء الوطني (سعادة، 1983: 64).

وترى الباحثة أن المفاهيم المتعلقة بالعلوم الاجتماعية مهمة في بناء الشخصية الوطنية في كل زمان ومكان؛ لأنها على اتصال مباشر بالنشء.

وبينت دراسة أبو زهيرة (2001) أن التنشئة المدرسية تهدف إلى ربط الطفل بالقدس أرضاً وتاريخاً وديناً، وتغذي الاستعداد للذود عنها بالنفس والنفيس وتؤكد له ارتباطه بوطنه وولاءه وانتماءه للقدس وأهمية تحريرها وأخذها عاصمة لدولة فلسطين المستقلة، كما ترمي التنشئة المدرسية إلى إكساب الطفل هويته الوطنية والقومية.

كما أن التعليم يلعب دوراً في اكتساب الانتماء والولاء؛ مما يؤدي إلى نشوء أجيال تعرف معنى الوطنية والمواطنة السليمة، وأن التعليم يسهم في تشكيل السلوك والوعي السياسي للتلاميذ، وأن البيئة التعليمية ونظامها وطبيعة العلاقات المدرسية تسهم في صنع التوجهات السياسية للطفل (عبد الكافي، 2001).

وترى الباحثة أن سلوك الطلبة يكون معبراً حقيقياً عن الانتماء والولاء، فالسلوك هو النواتج والمخرجات للعملية التعليمية؛ لذا ينبغي أن تتفق عملية تعليم المفاهيم مع الأهداف العامة للتربية.

وكشفت دراسة حماد (2000) عن ضرورة إصلاح التعليم الفلسطيني وفق فلسفة التربية الوطنية، وبما يخدم القضايا السياسية المعاصرة للقضية الفلسطينية، وبينت أهمية منهاج التربية الوطنية في بناء شخصية الأطفال؛ لإبراز طبيعة الصراع مع الاحتلال الصهيوني لفلسطين.

كما بينت الدراسات أن أغلبية الأطفال الفلسطينيين يعدُّون فلسطين وطنهم وأنه بلد محتل، وأنه يعرف الفرد الصهيوني من حمله للسلاح ومن لباسه العسكري وأنه لا يفضل العيش مع الصهاينة أو الدراسة مع أطفال صهاينة؛ بسبب معاملتهم وحربهم الموجهة ضد الفلسطينيين؛ وبسبب اختلاف اللغة والدين والعادات والتقاليد (صبري، 1992).

وترى الباحثة أن الأطفال الفلسطينيين بحاجة ماسة إلى متابعة مستمرة ودورية لعملية التربية والتعليم الخاصة بهم، ولابد من زرع المفاهيم ذات العلاقة بالوطنية والانتماء للوطن، فقد سعى الكيان الصهيوني دوماً إلى إظهار نفسه إعلامياً بالضحية، وأن الشعب الفلسطيني هو الجلاد.

كما ترى الباحثة أن عام 1948م، تغيرت فيه خارطة المنطقة، حيث هجّر الفلسطينيون من أراضيهم وديارهم، ورغم ذلك كله فإن آثار النكبة والتهجير لا تزال عالقة في أذهانهم، ويعيش اللاجئ الفلسطيني على أمل العودة إلى دياره وأهله، وهذا حلمه في الليل وأمله في النهار، وهناك العديد من الشواهد على التاريخ بتوريث الأجداد للأبناء مفاتيح بيوتهم وأوراق ملكية الأرض الخاصة بهم، وذلك من باب تعميق حق عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم.

وقد صدرت عدة قرارات دولية تعد الأساس القانوني الدولي لحق اللاجئين الفلسطينيين في العودة والتعويض المادي، فضلاً عن القاعدة القانونية المستقرة والسائدة في الأنظمة القانونية في العالم التي تنص علي (كل خطأ سبّب ضرراً للغير، يلزم مرتكبه بالتعويض) (أبو الخير، 2010: 8).

إن حق العودة للاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم وممتلكاتهم التي رُحلوا عنها حق شرعي وعادل ومقدس، وحق أساسي من حقوق الإنسان كرسته العهود والمواثيق والقرارات الدولية، ومنها القرار (194) الصادر في 1948/12/11م، واتفاقيات جنيف الأربع لعام 1949م، والعهد الدولي المتعلق بالحقوق المدنية والسياسية الصادر عام 1966م وعشرات القرارات أكدت فيها الأمم المتحدة على القرار (194) (حسين، 2006: 1).

وقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في مدى تضمن محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية لمفاهيم حق العودة كجزء من الهوية الفلسطينية، حيث يعد حق العودة حقاً مقدساً على الصعيد الديني والوطني والإنساني فهو حق كل إنسان خرج من بلده برغبته أو خرج منها عنوة في أن يعود إليها في أي وقت شاء، ولا يجوز لأحد أن يحول بينه وبين تحقيق تلك الرغبة أو ممارسة ذلك الحق. فهو إذن تعبير عن ارتباط الإنسان بأرضه وبمأواه وبمصيره، فالتخلي عن الأرض والوطن هو تخلٍ عن الهوية وتنازل عن الكرامة الإنسانية، وخروج عن الذات وعليها.

وتعد العودة رداً عملياً على الهجرة الصهيونية إلى فلسطين وإحباطاً لعمليات جلب الصهاينة الأغراب الذين لا علاقة لهم بفلسطين ليحلوا محل أصحاب الأرض والبيوت. وتؤدي العودة كذلك إلى وقف مصادرة الأرض الفلسطينية من قِبَل العدو المحتل لأغراض استيطانية وعسكرية توسعية (الشهابي، 1990).

وتسهم المفاهيم التاريخية مساهمة فعالة في إعداد الطلاب للمواطنة السليمة القائمة على الفهم الصحيح للنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع، وفي تنمية الاعتزاز بالوطن والولاء له ولأهدافه.

وقد عرّفت الكثير من دول العالم المتقدمة الدور الحيوي للتاريخ في تنمية الانتماء الوطني لدى الشباب، حيث جعلت دراسته إجبارية في مرحلة الطفولة، وأساسية عند الترشيح لتولي المناصب القيادية في المجتمع، وقد دفع ذلك بعض الأحزاب في ألمانيا إلى اختبار الألمان في تاريخ بلادهم كشرط للالتحاق بهذه الأحزاب كدليل على الانتماء الوطني لبلادهم (زايد، 1994: 129).

ولعل اختيار الباحثة للصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي لم يكن عبثياً حيث أن الوضوح في اكتساب المفاهيم، يكون في أعلى الصفوف في المرحلة الاساسية، ولا يتكون أو يكتسب في مرحلة تعليمية واحدة، إنما في عدة مراحل.

ومن هنا كانت الحاجة ملحة في البحث عن مدى تضمن محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية للمفاهيم التاريخية عامة، ولمفاهيم حق العودة على وجه الخصوص، وذلك لتحديد مدى إكساب المنهاج للحقوق الفلسطينية وخاصة المرتبطة بحق العودة.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدي اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى منهاج العلوم الاجتماعية الفلسطيني؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مفاهيم حق العودة التي يجب تضمنها في منهاج العلوم الاجتماعية للصف العاشر الأساسي؟
2. ما مدى توفر مفاهيم حق العودة في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية من المنهاج الفلسطيني للصف العاشر الأساسي؟
3. ما مستوى اكتساب مفاهيم حق العودة الواردة في محتوى كتب العلوم الاجتماعية من المنهاج الفلسطيني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟
4. هل يوجد اختلاف دال إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة على الاختبار المعرفي لمفاهيم حق العودة تعزى لعامل الجنس (ذكور وإناث)؟

فرض الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة على الاختبار المعرفي لمفاهيم حق العودة تعزى لعامل الجنس (ذكور وإناث).

أهداف الدراسة:

لقد بات من الضروري أن يقدم البحث العلمي خدمة للمجتمع المحلي، وأن يسهم في سد بعض ثغرات المجال الذي يجرى فيه؛ لذا فإن أهداف هذه الدراسة يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- تحديد مفاهيم حق العودة التي يجب تضمنها في المنهاج الفلسطيني للعلوم الاجتماعية للصف العاشر الأساسي.

2- التحقق من مدى توفر مفاهيم حق العودة في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية من المنهاج الفلسطيني للصف العاشر الأساسي؟

3- التعرف إلى مدى اكتساب طلبة الصف العاشر لمفاهيم حق العودة الواردة في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية في المرحلة الأساسية من المنهاج الفلسطيني.
4- التعرف إلى الفروق بين الجنسين من طلبة الصف العاشر في أدائهم على الاختبار المعرفي لمفاهيم حق العودة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو:
"مدى تضمن محتوى منهاج العلوم الاجتماعية لمفاهيم حق العودة في المرحلة الأساسية من المنهاج الفلسطيني، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لهذه المفاهيم"

ويمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1- واضعو المنهاج: وذلك عند صياغة وتطوير مناهج العلوم الاجتماعية، أو عند وضع خطط وبرامج مساعدة وإثرائية للتعريف بحق العودة وتضمينه في محتوى المناهج بشكل صريح أو ضمني.

2- المشرفون التربويون: تسهم هذه الدراسة في تنوير المشرف في مجال العلوم الاجتماعية بالعديد من مفاهيم حق العودة.

3- مدراء المدارس: قد تساعد هذه الدراسة المدراء في تحديد الأيام والمناسبات المتعلقة بالقضية الفلسطينية وخاصة حق العودة لاستغلالها في تدعيم القيم الوطنية.

4- المعلمون: قد تساعد هذه الدراسة معلمي العلوم الاجتماعية في ربط الأجيال بقضية اللاجئين من خلال مفاهيم حق ا لعودة وتثبيت ذلك الحق عبر الأجيال.

5- الطلاب :قد تساعد هذه الدراسة في تثبيت معاني ومفاهيم حق العودة لدى الطلبة؛ مما يعمل على ربطهم عاطفياً وشعورياً بهذا الحق.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالتالي:

الحد الزماني:

تتحدد الدراسة زمنياً في الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/ 2010م.

الحد المكاني:

تقتصر الدراسة على عينة عشوائية عنقودية من طلبة الصف العاشر الأساسي من الجنسين في مديرية غرب غزة.

الحد الأكاديمي:

1. محتوى منهاج العلوم الاجتماعية (مادتا التاريخ والتربية الوطنية) للصف العاشر من المرحلة الأساسية والتي تدرس في مدارس وزارة التربية والتعليم العالي.
2. الاختبار التحصيلي المعرفي لمفاهيم حق العودة وأداة تحليل المحتوى، من إعداد الباحثة.
3. كما تتحدد الدراسة أكاديمياً بالنتائج التي سيتم التوصل لها من خلال الإجابة عن الأسئلة الأربعة وتفسير ومناقشة النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات الدراسة:

1- المفاهيم التاريخية:

المفهوم التاريخي عبارة عن تصور ذهني ذي طبيعة متغيرة يقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء والحقائق والأحداث والمواقف التاريخية، وتصنف على أساس الصفات المتشابهة بينها، وتصاغ صياغة لفظية وصفية (خلف، 1991: 1246).

وتعرف الباحثة المفاهيم التاريخية بأنها رمز أو صورة أو كلمة تكوِّن تصوراً ذهنياً يطلق على شيء مرتبط بمواقف وأحداث وحقائق ذات طابع تاريخي تتسم بالتشابه والتقاطع فيما بينها.

2- حق العودة:

يعرف حق العودة بأنه " حق الفلسطيني الذي طرد أو خرج من موطنه لأي سبب عام 1948م، أو في أي وقت بعد ذلك في العودة إلى الديار أو الأرض أو البيت الذي كان يعيش فيه حياة اعتيادية قبل 1948م. وهذا الحق ينطبق على كل فلسطيني سواء كان رجلاً أم امرأة، وينطبق كذلك على ذرية أي منهما مهما بلغ عددها وأماكن تواجدها ومكان ولادتها وظروفه السياسية والاجتماعية (الحولي، 2007).

وتعرف الباحثة حق العودة بأنه حق كل إنسان خرج من بلده برغبته أو خرج منها عنوة في أن يعود إليه في أي وقت يشاء، ولا يجوز لأحد أن يحول بينه وبين تحقيق هذه الرغبة أو ممارسة هذا الحق. وهو إذن حق مقدس على الصعيد الديني والوطني والإنساني؛ لأنه تعبير عن ارتباط الإنسان بأرضه وبمأواه وبمصيره.

3- منهاج العلوم الاجتماعية للصف العاشر:

محتوى كتابي التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر الأساسي، الذي أقرته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام الدراسي 2004/ 2005م ويدرّس حتى إعداد هذه الدراسة في العام الدراسي 2009/ 2010م.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني
الإطار النظري

يتضمن هذا الفصل الأطر النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك في محورين: يتطرق المحور الأول إلى القضية الفلسطينية والتي تنبثق عنها قضيتا اللاجئين وحق العودة، أما المحور الثاني فيبحث في المنهاج الفلسطيني وحق العودة.

القضية الفلسطينية:

تعد قضية فلسطين واحتلالها من قبل العدو الصهيوني وممارساته الدائمة في طمس هويتها الإسلامية والوطنية محور اهتمام العالم بأسره، وقد مرت القضية الفلسطينية بالعديد من المراحل والتي ظهرت آثارها من خلال ممارسات العدو في مسعى منه لتثبيت حقه بفلسطين، وأنها أرض الميعاد وفيها حائط المبكى والهيكل المزعوم؛ فقام بالمجازر والمذابح والتي نشأ على إثرها قضية أساسية وهي قضية اللاجئ الفلسطيني الذي شرد في شتى بقاع الأرض سواء العربية منها أو الغربية أم داخلياً في فلسطين ، والتي حرمت الإنسان الفلسطيني من العيش بأمن في أرضه ووطنه والتمتع بهويته الفلسطينية.

وبعد عام 1948م خرج اللاجئ الفلسطيني من أرضه، ولم تكن هناك قوة تستطيع إزالة منزله وبيارته وديارة من ذهنه، وبالتالي كان اللاجئ الفلسطيني يعيش هاجس العودة في كل سكناته في ليله ونهاره وكثيراً ما سمعنا عن حالات وفاة لأشخاص نتيجة الضغط النفسي مع سني النكبة الأول، وسمعنا عن الكثير من الشواهد التي رويت، رفض كثير من اللاجئين البناء أو الاندماج والنظر للمستقبل في أماكن اللجوء نتيجة رفض اللاجئ فكرة أنه لن يعود (حمودة، 2009: 3). رغم الصدمة التي أصابت اللاجئ الفلسطيني بتهجيره وقيام دولة صهيونية على أرضه، ورغم الكوارث التي حلت به، سواء في ظل السلطات التي حكمتهم أو في ظل مخيمات اللجوء إلا أنهم ما أن أفاقوا من الصدمة حتى أظهروا روح المقاومة وإرادة الصمود؛ لأن اللاجئ يجب أن يعود (فياض، 2000: 281).

إن الأمر في الحالة الفلسطينية يتعلق باستعمار استيطاني إجلائي، توج بعملية عسكرية. وتدخل العرب بعد مذابح يومية كان أشهرها مجزرة دير ياسين يوم 9/ 4/ 1948م وخاضوا الحرب على النحو الهزيل المهين المعروف، كانت المؤسسة الرسمية العربية تبدو كمن يستعد للهزيمة ويوطن النفس على استقبال جموع اللاجئين الفلسطينيين الموعودين بعودة قريبة، حتى أن التاريخ الشعبي السائد كان يصف النكبة في أيامها الأولى بأنها رحلة الأيام السبعة. لأن الحكام، في مدعى الشعارات الفارغة، كانوا سيعيدون الأرض إلى أصحابها بعد أسبوع على الأكثر. بل إن

بعض الضباط كانوا يشيعون في أوساط الفلسطينيين أن ما عليهم إلا أن يغادروا في النهار؛ ليعيدهم الجيش في الليل. ولكن مع إعلان بن غوريون عن قيام الدولة الصهيونية عصر يوم 14/ 5/ 1948م قبل انتهاء الانتداب البريطاني بيوم، كان قد بات كل شيء واضحاً للعيان، فالرحلة ستطول، بل إن الكهول الفلسطينيين كانوا يتساءلون عما إذا كان وداع الوطن فراقاً، لا لقاء بعده (دحبور، 2010: 1).

وتشير الباحثة إلى أن الطريقة والسرعة التي سيطرت القوات الصهيونية فيها على الأراضي الفلسطينية التي احتلت في عام 1948م في ظل وجود الدفاع العربي الهزيل؛ إنما يشير إلى تواطؤ الحكام العرب في تلك الفترة مع احتلال الصهاينة لفلسطين.

تهجير الفلسطينيين وقضية اللاجئين:

نشأت مأساة اللاجئين مع إرهاصات نشوء الدولة الصهيونية على أرض فلسطين عام 1948م، ومأساة اللاجئين هي إحدى النتائج المؤلمة لنكبة فلسطين، حيث تشير التقديرات العربية المقدمة للأمم المتحدة أن حوالي (940 ألف فلسطيني) قد أُرغموا على الهجرة عن ديارهم، والتشرد في فلسطين نفسها، وفي الأقطار العربية المجاورة، وخصوصا الأردن وسوريا ولبنان والعراق ومصر، وفي أقطار أخرى من العالم(أبو ستة، 1984: 13). وأولئك كانوا يقطنون ما يقارب (531) قرية أزال الصهاينة معالمها بعد أن استتب لهم الأمر (أبو ستة، 2000).

واتضح من خلال دراسة أبو ستة (2000)، أن الصهاينة بدأوا غزو فلسطين حسب خطة موضوعة عرفت بالخطة "دالت"، التي طبقت في بداية عام 1948م، عندما كانت فلسطين تحت الانتداب البريطاني، ووفقاً لما أوردته الأونروا فإن اللاجئين المسجلين يقطنون في (59) مخيماً للاجئين.

وكانت الخطة "دالت" قد وضعتها المنظمة السرية الهاجاناه الصهيونية، وكانت تقضي بحسم الصراع مع الفلسطينيين، ومن ثم الانتقال مباشرة لإدارة حرب تقليدية بعد تدخل الجيوش العربية المتوقع في 15 أيار 1948م. فكان المعنى الحقيقي والعملي للخطة دالت هو تفريغ القرى العربية من سكانها وتدميرها. ويذكر "بني موريس" بعض نصوص الخطة، ومنها ضرورة احتلال قرى ومدن عربية والاحتفاظ بها ومسحها عن وجه الأرض، وعن القرى العربية التي تم نعتها بالمعادية توضح الخطة كيفية التعامل معها.وهي انه يجب هدمها وتدميرها نهائياً، بواسطة إشعال النار فيها، ونسفها، وزرعها بالألغام، وخاصة المدن والقرى التي يكون باستطاعتنا الاحتفاظ بها بشكل دائم. كانت الخطة تنطوي على طرد السكان العرب، وترحيلهم، ووفرت الخطة غطاءً رسمياً مقنعاً لقادة

وحدات الهاغاناه، وكان باستطاعتهم الاعتماد عليها والاسترشاد بنصوصها عند كل عملية يقومون بها وانطلاقاً مما تقدم، كيّف الصهاينة خططهم لبناء دولتهم بالقتل والإرهاب والذعر وصولاً إلى الترانسفير– التهجير، حيث كانت المذبحة بمثابة الشريك الكامل الثابت لهم في جميع الحروب (موريس، 1992: 87).

أسباب تهجير الفلسطينيين:

لقد كانت عملية التهجير التي تعرض لها الشعب الفلسطيني خلال نكبته كاملة، فهي لم تكن عملية تهجير واقتلاع فحسب، بل كانت عملية تحطيم للمقومات اللازمة لقيام واستمرار مجتمع معين. فالشعب الفلسطيني فقد خلال النكبة أرضه وممتلكاته. وعاش الفلسطينيون المهجرون، وبخاصة سكان المخيمات محرومين من الأساس المادي الذي يشكل إنسانية الإنسان (الدجاني، 1978: 143).

ويرى بني موريس بأن المقولة الصهيونية، التي ترى أن الفلسطينيين هاجروا بمحض إرادتهم أو بطلب من الدول العربية مقولة غير واقعية، ويؤكد بني موريس أن (70%) من الفلسطينيين إنما هاجروا فراراً من القمع والإرهاب الصهيوني، بل إن بعضهم اقتيد إلى الحافلات والشاحنات تحت تهديد السلاح (موريس، 1992: 27).

وبالرغم من محاولة بني موريس إنصاف الفلسطينيين باعتباره أنهم هُجّروا قسراً وليس طوعاً، إلاّ أن النسبة التي حددها لذلك قليلة، وترى الباحثة أن جميع الفلسطينيين الذي هجروا من أرضهم كانت هجرتهم بتهديد القمع والإرهاب الصهيوني، وأنه لم يهجر أي فلسطيني أرضه بمحض إرادته.

ويمكن تلخيص الأسباب التي دفعت الفلسطينيين إلى التهجير فيما يلي:

1. الحرب النفسية التي اتبعتها الحركة الصهيونية: والمقصود منها تقويض ثقة السكان بأنفسهم وقياداتهم وتحطيم معنوياتهم بشكل عام.
2. ممارسات العصابات الصهيونية، وما صاحب ذلك من تمييز عنصري وقمع إرهابي تمثل في ارتكاب العديد من المجازر والمذابح بحق المواطنين العزل، ومن أشهر تلك المذابح: مذبحة دير ياسين، واللد، والدوايمة وغيرها.
3. الوضع الذي كانت تعاني منه الزعامة الفلسطينية المنقسمة على ذاتها، والتي لم تكن لديها القدرة على التعامل مع الموضوع بصورة أفضل.
4. طبيعة الأسلحة والأدوات الحربية المتوفرة لدى الصهاينة، والتي لم تكن متوفرة بحوزة الفلسطينيين للدفاع عن أنفسهم وأرضهم وممتلكاتهم.

5. الإخفاق العربي وعدم تقديم الدعم والمساندة، جعل العديد من الفلسطينيين يقدمون على الهجرة رغماً عنهم (شتيوي، 2007: 22).

ولذلك فإن الفلسطينيين لم يفرطوا ببلادهم كما يدعي البعض، بل بذلوا كل ما لديهم من جهد للمحافظة على بلادهم، ولكن الصهاينة خططوا فأحسنوا التخطيط، وأحسنوا التنفيذ، واستطاعوا اقتلاع الفلسطينيين وتهجيرهم (موريس، 1992: 27).

وترى الباحثة أن ذلك التهجير القسري، أدى إلى تحقق الأهداف الصهيونية المرسومة بفاعلية كبيرة توجت بإقامة دولة صهيونية، كانت بمثابة النكبة متمثلة بعدة مستويات، أهمها فقدان الأرض، وتحطيم المجتمع الفلسطيني في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والديمغرافية، وما تبعها من عملية ضخمة لشتات فلسطيني غير مسبوق المثيل.

اللاجئ وصراع المصطلحات:

مرّت قضية اللاجئين عبر ستة عقود من الزمن بالكثير من محاولات التصفية الجذرية والجزئية وانتهت تلك المحاولات بالفشل، ففشلت في استهداف شرعية حق العودة وقانونيته، وعجزت في إزالة صبغته الإنسانية، ولم تفلح نظريات التطور الزمني المراهنة على نسيان القضية أو حتى تخفيف جذوتها ،لكن المحاولات استمرت لتحقيق الهدف نفسه وبأشكالٍ متنوعةٍ ووجوهٍ مقنعة، وقد عادوا من جديد ليستهدفوا عمقاً خفياً ودقيقاً في قضية اللاجئين،هذه المرة ركّزوا فيها على ضرب المصطلح، فما بين (من هو اللاجئ ومتى يعود وهل لديه حق الاختيار) أرادوا لقضية اللاجئين أن لا تنفك تصفيتها عن قرار اللاجئ نفسه.

وقبل الخوض في دحض مصطلح (الاختيار أو التخيير) لابد من توضيح حقيقة مصطلح (حق العودة) نفسه، وهل يمكن للاجئ أن يختار بين هذا الحق وغيره؟ وهل من صلاحياته أن يبدل ماله وما للجميع وما للأمة وما للتاريخ؟ وهل هذا الحق له وحده أم للآباء والأجداد والأبناء والأحفاد؟ أمام هذا المصطلح أسئلة كثيرة قبل قرار الاختيار.

عرّفت اتفاقية عام 1951م للاجئين، التي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة المنعقدة في جنيف في 28 حزيران/يونيو 1951م اللاجئ في المادة رقم (1) فقرة (2) بأنه:

"كل من وُجد نتيجة لأحداث وقعت قبل الأول من كانون ثانٍ/يناير 1951م وبسبب خوف له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب عرقه أو دينه أو جنسيته أو انتمائه إلى فئة اجتماعية معينة بسبب آرائه السياسية، خارج البلاد التي يحمل جنسيتها ولا يستطيع أو لا يرغب في حماية ذلك البلد بسبب هذا الخوف، أو كل من لا جنسية له وهو خارج بلد إقامته السابقة ولا يستطيع أو لا

يرغب بسبب ذلك الخوف في العودة إلى ذلك البلد" وبعد ظهور حالات لجوء بعد التاريخ المحدد في التعريف، فقد تم إتْباعه ببروتوكول عام 1967م الذي يتطابق معه بينما يُسقِط تاريخ 1951م.

وقد أضافت جمعية رؤساء الدول والحكومات لمنظمة الوحدة الإفريقية تعريفاً في الاتفاقية التي تنظم الجوانب المحددة لمشاكل اللاجئين في إفريقيا في 1969/9/10م إلى تعريف اتفاقية عام 1951: "كل من يضطر، بداعي العدوان الخارجي أو الاحتلال أو السيطرة الأجنبية أو أحداث تعكر صفو النظام العام تعكيراً خطيراً سواء في جزء من بلده الأصلي أم بلد جنسيته أم في كامله، إلى مغادرة مكان إقامته المعتادة بحثاً عن ملجأ في مكان آخر خارج بلده الأصلي أو بلد جنسيته" (عدوان، 2009: 3).

وقد عرفت وكالة الاونروا اللاجئ الفلسطيني بأنه (أي شخص كانت فلسطين مكان إقامته الطبيعي خلال المرحلة الممتدة من حزيران 1946 إلى 15 أيار 1948م، وفقد مسكنه وسبل عيشه نتيجة نزاع سنة 1948م، ولجأ في عام 1948م إلى واحد من البلدان التي تقدم فيها الأونروا خدماتها، وأن يكون مسجلاً في نطاق عملياتها ومحتاجاً) هذا التعريف استثنى الكثير من اللاجئين الفلسطينيين الذين يحق لهم العودة بموجب القانون الدولي وهم:

- لاجئون فلسطينيون نتيجة حرب 1948م أصبحوا في أماكن لا تقع ضمن دائرة عمليات الأونروا، كما في مصر وشمال أفريقيا والعراق والخليج.
- النازحون الفلسطينيون داخلياً، الذين بقوا ضمن سيطرة سلطات الاحتلال الصهيوني وكانوا أساساً تحت مسؤولية الأونروا لكنهم استثنوا لاحقًا على افتراض أن على الاحتلال الصهيوني أن يعالج وضعهم.
- سكان غزة والضفة الغربية وشرقي القدس والمتحدرون منهم الذين نزحوا أول مرة في عام 1967م.
- أفراد رحلتهم سلطات الاحتلال الصهيوني عن الضفة الغربية وغزة بعد عام 1967م.
- من أُطلق عليهم صفة القادمون المتأخرون أولئك الذين غادروا الأراضي المحتلة بغرض الدراسة، أو زيارة أقربائهم، أو العمل أو الزواج، وانتهى مفعول إقامتهم التي سمحت بها سلطات الاحتلال الصهيوني بها ومنعتهم لاحقاً من العودة إلى ديارهم.
- فلسطينيون كانوا خارج فلسطين الواقعة تحت الانتداب البريطاني حين اندلعت حرب1948، أو كانوا خارج المناطق مع نشوب حرب عام 1967م ومنعتهم سلطات الاحتلال من العودة.
- فلسطينيون ميسورون لجأوا سنة 1948م، رفضوا تسجيل أنفسهم لدى الأونروا (أبو الخير، 2010: 3).

أما الميثاق الوطني الفلسطيني (مادة 5)، الصادر عن الدورة الأولى للمجلس الوطني الفلسطيني (المؤتمر الوطني الأول)، المنعقد في القدس في عام 1964م، عرف الفلسطينيين بأنهم "المواطنون العرب الذين كانوا يقيمون إقامة عادية في فلسطين عام 1947م، سواء من أخرج منها أو بقي فيها، وكل من ولد لأب عربي فلسطيني بعد ذلك التاريخ داخل فلسطين أو خارجها، هو فلسطيني" (أبو جعفر، 2008: 64).

كما عرف (دياب، 2007: 12) اللاجئين الفلسطينيين تعريفاً إجرائياً بأنهم "الفلسطينيون الذين أجبروا على مغادرة بلدهم وديارهم وفقدوا ممتلكاتهم عام 1948م وأصبحوا منفيين من الأراضي الفلسطينية التي فرض الاحتلال الصهيوني سيطرته عليها في حرب عام 1948م، أما النازحون الفلسطينيون فهم الذين غادروا منازلهم في الضفة الفلسطينية وقطاع غزة نتيجة لحرب عام1967م ولا زالوا غير قادرين على العودة إلى منازلهم".

وقد عرفت دائرة شؤون اللاجئين بمنظمة التحرير الفلسطينية اللاجئ بأنه (أي شخص كان في التاسع والعشرين من تشرين ثانٍ 1947م أو بعد ذلك التاريخ، مواطناً فلسطينياً وفقاً لقانون المواطنة الفلسطينية الصادر في الرابع والعشرين من تموز1925م والذي مكان إقامته الطبيعية في فلسطين، في مناطق أصبحت لاحقاً تحت سيطرة الاحتلال الصهيوني بين15 أيار 1948م، و20 تموز 1948م، وأجبر على ترك مكان الإقامة بسبب الحرب ولم يستطع العودة إليه جراء ممارسات الاحتلال الصهيوني، والذي كان خارج مكان إقامته في 29 تشرين ثانٍ 1947م، أو بعد ذلك التاريخ ولم يتمكن من الرجوع إليه بسبب الحرب والإجراءات الصهيونية وفقد مصدر رزقه حتى 20 تموز 1948م، لنفس السبب سواء أكان أحد سكان القرى الحدودية في الضفة وسلبت أرضه وأصبحت تحت سيطرة الاحتلال الصهيوني، أم كان أحد أفراد القبائل البدوية أو شبه البدوية، وأنسال اللاجئين الفلسطينيين وأزواجهم وزوجاتهم وفق التعريف سواء كان هؤلاء على قيد الحياة أم لا (أبو الخير، 2010: 6).

وترى الباحثة أن اللاجئين الفلسطينيين هم "الفلسطينيون الذين أجبروا على مغادرة بلدهم وديارهم وفقدوا ممتلكاتهم عام 1948م أو أنهم كانوا خارج ديارهم قبل حرب عام 1948م، هم وذرياتهم ولم يستطيعوا العودة الدائمة وأصبحوا منفيين من الأراضي الفلسطينية بفعل سيطرة الاحتلال الصهيوني على الأراضي الفلسطينية في حرب العام 1948م.

ولا شك أن حق العودة هو أمل ملايين الفلسطينيين الذين يعيشون في الشتات في بلاد الله المتفرقة ويعانون أشد المعاناة، حتى اللاجئين الفلسطينيين الذين مازالوا داخل فلسطين فإن أمورهم أصعب من غيرهم؛ لأنهم يعانون مرارة اللجوء ومرارة الاحتلال الذي يجثم على صدورهم (دياب، 2007: 3).

كما أن الاحتلال الصهيوني عمد إلى زرع المستوطنات على أراضي الضفة الغربية وقطاع غزة وذلك إجراء غير قانوني؛ لأن تلك المستوطنات تنتهك وبشكل واضح اتفاقية جنيف الرابعة، التي تحظر على الدولة المحتلة نقل مواطنيها إلى الأراضي التي اكتسبتها بالقوة. إن وجود تلك المستوطنات يشكّل عائقاً كبيراً أمام حق العودة للشعب الفلسطيني (HROT, 2007: 47).

يتضح للباحثة أنه بالرغم من إجماع المؤسسات والمنظمات الدولية على حق عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم إلاّ أن الاحتلال الصهيوني يمارس مصادرة الأراضي ويهجر أهلها عنها، وكأن القوانين الدولية مجرد حبر على ورق أو أنها للاستهلاك الإعلامي ولا مكان لها على أرض الواقع.

انتشار اللاجئين الفلسطينيين في الوطن والشتات:

من المفيد الإشارة إلى أثر النكبة وتداعياتها في النسيج الاجتماعي الفلسطيني وبالتالي في الوضع الديموغرافي، حيث نتج عن نكبة عام 1948م وإقامة الاحتلال الصهيوني تهجير مئات آلاف الفلسطينيين الذين تشتتوا في الدول العربية والأجنبية، وسكن الكثير منهم في الضفة والقطاع، ودول عربية مجاورة وعرفوا باللاجئين الفلسطينيين، وأدت حرب عام 1967م إلى هجرة آلاف آخرين أطلق عليهم لقب نازحين (السهلي، 2006: 162)

ولكن حين وضعت جولة 1949/1948م من الصراع الصهيوني العربي أوزارها بعقد اتفاقات الهدنة الشهيرة، كان مجموع الذين أخرجوا من ديارهم من الفلسطينيين، وتحولوا إلي لاجئين تحت سيطرة سيادات دول عربية أو غير عربية زهاء 805 ألف نسمة. وقد توزع 29% من تلك الكتلة البشرية علي الضفة وغزة نحو (233 ألفا)، و42.2% علي دول الجوار، لبنان وسوريا والأردن ومصر نحو (340 ألفاً) وانتشر الباقون علي مساحة تمتد من العراق ودول الخليج إلي بعض دول أوروبا والأميركيتين الشمالية والجنوبية. وهكذا فان الدول العربية تلقت العبء الأكبر من حجم مشكلة اللاجئين وتداعياتها، إما علي نحو مباشر نتيجة استقبال اللاجئين علي أراضيها، وإما بشكل غير مباشر نتيجة وقوع ما تبقي من فلسطين التاريخية تحت سيطرتها (الأردن في الضفة ومصر بالنسبة لغزة). وبمرور الوقت تضاعفت أعداد اللاجئين إلي سبع مرات تقريباً، لتصل بعد ستين عاماً إلي أرقام مليونية (الأزعر، 2010: 2).

لقد طردت القوات الصهيونية الشعب الفلسطيني من دياره في فلسطين عام 1948م وأجبر على الهجرة من 531 مدينة وقرية، وصادر الاحتلال الصهيوني أراضيه التي تبلغ 92% من مساحتها الحالية. ولم يتمكن اللاجئون من تحقيق حقهم الطبيعي في العودة إلى وطنهم وتعويضهم عن خسائرهم برغم الإجماع الدولي والمتمثل في مئات القرارات الصادرة عن هيئة الأمم المتحدة والمجتمع الدولي (الصوراني،2007: 5).

من خلال الأرقام سابقة الذكر ترى الباحثة أن معظم الفلسطينيين لاجئون محرومون من العودة إلى ديارهم التي هجروا منها، بينما يتدفق آلاف الوافدين الصهاينة من روسيا والحبشة وجنوب أفريقيا وغيرها ليعيشوا في بيوت اللاجئين الفلسطينيين داخل أراضي فلسطين المحتلة عام 1948م، مما يثبت الموقف المهين لكل من الصهاينة والغرب والدول العربية.

وفيما يلي تفصيل لأعداد اللاجئين الفلسطينيين في فلسطين والشتات حسب الأونروا:

- يقدر عدد الفلسطينيين بحوالي عشرة ملايين، من بينهم أكثر من ستة ملايين لاجئ يمثلون ثلثي الشعب الفلسطيني، ثلثهم يعيشون في ظل الاحتلال الصهيوني في الضفة والقطاع (انظر الجدول رقم 1 في الملحق رقم 1).
- يعيش اللاجئون حالياً في 59 مخيماً (12 في لبنان، 10 في سوريا، 19 في الضفة، 8 في غزة و 10 مخيمات في الأردن) هذا عدا عن انتشار أعداد كبيرة من اللاجئين في تجمعات غير معترف بها جغرافياً من "الأونروا" أو الدولة المضيفة، كثير منها مهدد بالزوال.
- هذه الإحصائية لا تشمل الذين نزحوا بعد حرب عام 1967م.
- ولا الذين كانوا خارج فلسطين أثناء اندلاع حرب 1948م ومنعوا من العودة إلى ديارهم، ولا الذين هجّروا داخل فلسطين المحتلة عام 1948م (يوجد حوالي 1,3 مليون من بينهم حوالي 300 ألف فلسطيني مهجّر).
- ولا الذين هجّروا خارج مناطق عمليات "الأونروا" الخمس.
- ولا اللاجئين غير المسجلين في سجلات "الأونروا" اضطروا إلى مغادرة فلسطين بعد 1951/5/1م إذ يخالف تعريفات "الأونروا" التي تعتبر أن خدماتها موجهة فقط "للاجئين المسجلين لديها حتى تاريخ 1/ 5/ 1951م.
- وبشكل عام يقدر عدد اللاجئين الفلسطينيين غير المسجلين لدى "الأونروا" بـــ (1.5) مليون لاجئ (هويدي، 2008: 2).

وبالعودة إلى النكبة في عام 1948م وتداعياتها الديموغرافية، فقد أدت إلى إعادة رسم خارطة جديدة للتوزيع الديموغرافي الفلسطيني بعد التاريخ المذكور، بفعل طرد وتشتيت عدد كبير من الفلسطينيين خارج وطنهم وديارهم (عبد الحافظ، 1978: 22)، كانت على النحو التالي:

أولاً: السكان الذين صمدوا في ديارهم داخل الخط الأخضر وعددهم كان في عام 1949م نحو (156) ألفًا، (انظر الجدول رقم 3 ملحق رقم 1) ارتفع مجموعهم إلى أكثر من مليون ومائتي ألف فلسطيني في عام 2004م، منهم نحو (250) ألف لاجئ في أرضهم ولا يبعدون سوى أمتار قليلة

عن قراهم مثل أهالي قرية صفورية في قضاء مدينة الناصرة في الجليل الفلسطيني، وقرية عين حوض في قضاء حيفا في الساحل الفلسطيني.

ثانياً: السكان الذين نجوا من الاحتلال في الضفة الغربية التي بقيت تحت الحكم الأردني حتى عام1967م، وبلغ مجموع سكانها بما فيهم اللاجئون (774) ألف فلسطيني في عام 1949م.

ثالثاً: سكان قطاع غزة الذين بقوا حتى حزيران عام 1967م تحت الإدارة المصرية، وبلغ مجموعهم حتى عام 1949م بما فيهم اللاجئون (270) ألفاً.

رابعاً: وهنالك (266) ألف عربي فلسطيني أصبحوا خارج فلسطين في كل من سورية ولبنان والأردن ومصر والعراق وما لبث العديد منهم أن هاجر بعد عام 1949م، إلى المهاجر الأوروبية والأمريكية ذات الجذب الاقتصادي (السهلي، 2006: 164).

وترى الباحثة أن معظم اللاجئين الفلسطينيين تمركزوا في مخيمات اللجوء داخل الأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة التي احتلت فيما بعد في العام 1967م، وتمركزوا أيضاً في دول الطوق الأردن وسوريا ولبنان ومصر.

وفيما يلي توزيع اللاجئين الفلسطينيين في الأراضي الفلسطينية والشتات:

أولاً: اللاجئون داخل الأراضي الفلسطينية:

1) اللاجئون في قطاع غزة:

على إثر نكبة فلسطين عام 1948م وصل إلى قطاع غزة نحو 200 ألف لاجئ (انظر جدول رقم 3 ملحق رقم 1)، هاجر معظمهم من مدن وقرى السهل الساحلي الجنوبي لفلسطين إضافة لجموع اللاجئين التي هاجرت من قرى قضاء بئر السبع وقد انضموا لسكان القطاع الأصليين المقدر تعدادهم آنذاك بنحو 80 ألف نسمة، مما أدى إلى اكتظاظ سكاني شديد مقارنة بالمساحة الضيقة لقطاع غزة التي لم تتجاوز في أحسن الأحوال 364 كيلو متر مربع (صباح، 2010: 13) . إذ أدى ذلك إلى ارتفاع أعداد السكان في "القطاع" من (70.000) إلى (270.000) كما أن خطوط الهدنة قطعت أوصال المناطق السكانية والطرق التجارية والعادية فيها (شتيوي، 2007: 24).

ورغم عمليات التهجير التي واكبت الاحتلال الصهيوني للقطاع عام 1967م وما تلاه من ممارسات الاحتلال سواء بالقتل أو الاعتقال أو بالنفي والإبعاد وغيرها من الممارسات القمعية إلا أن أعداد اللاجئين بقيت في تزايد مستمر سواء داخل أم خارج المخيمات ليصل إلى نحو نصف مليون لاجئ يعيشون على مساحة (5575) دونم فقط مما يبرر الكثافة السكانية الهائلة لمخيمات قطاع غزة وتبلغ الكثافة السكانية في قطاع غزة بشكل عام 434.3 شخص لكل كيلو متر مربع بحيث تعتبر من أعلى نسب الكثافة السكانية في العالم، كما تزايد أعداد اللاجئين وبشكل مطرد خلال السنوات الأخيرة، بحيث ازداد عدد اللاجئين بحوالي الثلث منذ عام 1999م وشكلت نسبة

الزيادة السنوية 2.8% قياساً بعام 2007م ليصل عدد اللاجئين القاطنين في قطاع غزة في عام 2008م (1.059.584) نسمة، وكان منهم 47% ضمن سكان المخيمات وموزعين علي المخيمات الثمانية وتعتبر هذه الزيادة أعلى نسبة زيادة سكانية في المنطقة وهذا راجع لازدياد النمو الطبيعي للاجئين وارتفاع أعداد المواليد ويعتبر مؤشراً واضحاً لارتفاع معدلات الخصوبة الكلية بين اللاجئين التي تصل إلى نحو 6 مواليد طيلة حياة المرأة الإنجابية (صباح، 2010: 13).

2) اللاجئون في الضفة الغربية:

شهدت الضفة الغربية لجوءاً كبيراً من الفلسطينيين المهجرين خلال النكبة عام 1948م بما يزيد عن (360.000) لاجئ فلسطيني، الغالبية العظمى قدموا من اللد والرملة ويافا والقرى المحيطة بتلك المدن، وبالتالي وجدت المخيمات لإيوائهم. ويبلغ عدد المخيمات في الضفة الغربية (25) مخيماً بين مخيمات رسمية معتمدة دولياً وغير رسمية، ويعيش اللاجئون في الضفة الغربية في (19) مخيماً رسمياً على ما مساحته (5760) دونماً موزعة في جنوب ووسط وشمال الضفة الغربية ويتركز 52% من سكانها في مخيمات شمال الضفة الغربية في محافظات نابلس وجنين وطولكرم، ويقع معظمها بالقرب من مراكز المدن الرئيسة أو في حدودها، باستثناء مخيمي الفارعة ودير عمار، ويعتبر مخيم بلاطة أكبر مخيمات الضفة الغربية، وأنشئت المخيمات بعد النكبة في عامي (1948 – 1949م) باستثناء مخيم سلواد الذي أنشيء عام 1970م (شتيوي، 2007: 28)، وحتى منتصف عام 2007م بلغ عدد اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية حوالي 732 ألف لاجئ فلسطيني (انظر جدول رقم 5 ملحق رقم 1).

ثانياً: اللاجئون الفلسطينيون في الدول العربية:

تلقت الدول العربية العبء الأكبر من حجم مشكلة اللاجئين وتداعياتها، إما علي نحو مباشر نتيجة استقبال اللاجئين علي أراضيها، وإما بشكل غير مباشر نتيجة وقوع ما تبقي من فلسطين التاريخية تحت سيطرتها (الأردن في الضفة ومصر بالنسبة لغزة). وبمرور الوقت تضاعفت أعداد هؤلاء اللاجئين إلي سبع مرات تقريباً، لتصل بعد ستين عاماً إلي أرقام مليونية. مؤدي هذه الحقيقة أن الشعوب العربية، وخصوصاً في الدول المجاورة لفلسطين، عانت بسبب تطورات الصراع الصهيوني العربي علي المنكوبين بهذا اللجوء القسري من أبناء فلسطين. هذا بالطبع دون الحديث عن ملامسة هذه الشعوب لانعكاسات نشوء الاحتلال الصهيوني الاستيطاني في منطقة القلب من مجالهم الجغرافي، واكتوائها بسياساته العدوانية وأهدافه التوسعية وطموحاته في الهيمنة وفرض النفوذ والسيطرة، ومعاكسته للأهداف العربية في الاستقلال والوحدة والتنمية والتقدم (الأزعر، 2010: 2).

1) اللاجئون في سوريا:

لجأ إلى سورية حوالي 85.694 من الفلسطينيين إثر نكبة عام 1948م، وبعد أشهر قليلة على لجوئهم بادرت السلطات السورية لترتيب أمورهم ورعاية شؤونهم على أراضيها، فأصدرت القوانين والمراسيم والقرارات لهذه الغاية، وشكلت"الهيئة العامة للاجئين الفلسطينيين العرب" كجهة رسمية معنية بذلك. وأنشأت لهم المخيمات بالقرب من المدن الرئيسية بالتعاون مع وكالة الغوث (الأونروا)، دون أن تجبرهم على الإقامة بها، أو تضع قيوداً على تنقلاتهم وحركتهم. و لكن مع بداية عام 2007م قارب عدد اللاجئين الفلسطينيين المقيمين في سورية النصف مليون، فحسب مصادر الأونروا يبلغ عددهم حوالي 454.995 نسمة (انظر جدول رقم 6 ملحق رقم 1)، ويشكلون ما نسبته نحو 11% من مجموعهم الكلي، وما نسبته نحو 4.5% من مجموع سكان سورية. الغالبية العظمى منهم (90%) لجأوا من منطقة الجليل والساحل الفلسطيني، من مدن صفد والناصرة وطبريا وحيفا ويافا والقرى التابعة لها. ويتوزعون على 10 مخيمات، في المحافظات الرئيسية في سورية: دمشق، درعا، حمص، حماة، حلب، اللاذقية، بالإضافة إلى التجمعات الخاصة بهم في أحياء تلك المدن، ويتركز 70% منهم في منطقة دمشق، ففيها وحدها ستة مخيمات، ويقيم في مخيم اليرموك وحده حوالي ربع عدد اللاجئين المقيمين في سورية (ديب، 2009: 2).

2) اللاجئون في لبنان:

تشكلت مخيمات اللاجئين الفلسطينيين في لبنان مع بدايات النكبة في العام 1948م ووصل عددها الحالي إلى 12 مخيماً رسمياً معترف بها من قبل الدولة اللبنانية والأونروا، بعد أن كان 16 مخيماً وذلك بعد تدمير مخيمات النبطية في عام 1974م من العدو الصهيوني وتل الزعتر وجسر الباشا في عام 1976م إبان الحرب الأهلية اللبنانية، ويقدر عدد اللاجئين الفلسطينيين في لبنان 425635 لاجئ مسجل وفق إحصاء الأونروا في حزيران/ يونيو 2007 (انظر جدول رقم 7 ملحق رقم 1) أما على أرض الواقع فيوجد حوالي 270 ألف لاجئ يضاف إلى المجموع حوالي 35 ألف لاجئ من غير المسجلين و3500 لاجئ من فاقدي الأوراق الثبوتية.

ويعتبر لبنان النموذج المتطرف الذي لم يمنح اللاجئين الفلسطينيين الحقوق السياسية والحقوق المدنية. مع غياب تشريعات لبنانية خاصة بالفلسطينيين، إذ يعامل الفلسطينيون كالأجانب، بل فئة خاصة من الأجانب (قانون التملك في 2001 يسمح بتملك الأجنبي لعقارات في لبنان بينما يحرم الفلسطيني بحجة أن ليس لديه دولة معترف بها للمعاملة بالمثل) (هويدي، 2008: 3).

فاللاجئين الفلسطينيين محرومين من كافة الحقوق المعيشية الإنسانية والتي منها المنع من العمل في معظم المهن المدنية.

3) اللاجئون في الأردن:

يعيش في الأردن حوالي من 42% من مجموع اللاجئين الفلسطينيين، ويشكلون ما نسبته 31,4% من مجموع سكان المملكة الأردنية. وفيها 10 مخيمات هي: مخيم جرش، ومخيم عمان الجديد، ومخيم ماركا، ومخيم البقعة، ومخيم سوف، ومخيم الحصن، ومخيم الطالبية، ومخيم إربد، ومخيم الزرقاء، ومخيم جبل الحسين.

وقدر عدد اللاجئين إلى الأردن عام 1948 بحوالي 100 ألف لاجئ عبروا نهر الأردن وأقاموا في مخيمات مؤقتة وفي المساجد والمدارس المنتشرة في المدن والبلدات الأردنية. وقدمت اللجنة الدولية للهلال الأحمر مساعدات طارئة للاجئين حتى مايو /أيار 1950 حينما بدأت الأنروا عملها، وتجمع العدد الأكبر من اللاجئين بالقرب من مدينة الزرقاء، حيث أسس الصليب الأحمر أول مخيم هناك عام 1949، ثم أقيمت ثلاثة مخيمات أخرى بين الأعوام 1951 – 1954، اثنان منها في عمان والثالث في مدينة إربد.

وتؤوي مخيمات الأردن ما يزيد عن 301 ألف لاجئ، بما نسبته 18% من مجموع الـ 1,924 مليون لاجئ فلسطيني المسجلين لدى الأنروا في الأردن (أنظر جدول 8 ملحق رقم 1) (الصوراني، 2007: 42).

وخلاصة القول فإن نسبة اللاجئين الفلسطينيين في الأردن تصل إلى 42% من مجموع اللاجئين المسجلين لدى وكالة الغوث مقابل 22.6% في قطاع غزة ، و16.1% في الضفة الغربية، 9.3% في لبنان، و10% في سوريا. كما أن نسبة اللاجئين الفلسطينيين المقيمين في الشتات تصل إلى 61.2% من مجموع اللاجئين المسجلين لدى وكالة الغوث التابعة للأمم المتحدة (الأونروا). أما اللاجئين المقيمين في الضفة والقطاع فتبلغ نسبتهم 38.8% من مجموع اللاجئين المسجلين لدى الأونروا، ولمزيد من التوضيح حول أعداد اللاجئين المسجلين لدى الأونروا (أنظر جدول رقم 9 ملحق رقم 1)

القضية الفلسطينية وحق العودة:

شكلت الأرض وعودة أصحابها من اللاجئين الفلسطينيين إليها جوهر القضية الفلسطينية، كما أنها تمثل التجسيد الكثيف لمأساة الشعب الفلسطيني. " إنها تجسيد سياسي وإنساني وأخلاقي وعقدة أعصاب الصراع الفلسطيني – الصهيوني، وبهذا المعنى أضحى الموقف من حق العودة خطاً معيارياً على أساسه يمكن قياس عدالة وجدية أي مشروع مطروح للحلّ السياسي، وأيضاً قياس مصداقية مواقف القوى السياسية كما الأفراد" (الصوراني، 2007: 5). وتواجه القضية الفلسطينية في الوقت الحالي وضعاً أسوأ من عام 1948م من حيث التفريغ الجغرافي للفلسطينيين وعدم وجود مرجعية جامعة للفلسطينيين. فقد مر الشعب الفلسطيني بأطول حرب شنت عليه منذ وعد بلفور قبل منذ عام 1917م. إن الشعب الفلسطيني صمد وسيستمر بالصمود حتى عودته إلى دياره وأرضه ووطنه الذي هجر منه (أبو ستة، 2007: 14)، والمقاربة هنا تتخطى بالتأكيد البعد الوجداني والأخلاقي، لأن موضوع النقاش موضوع سياسي بامتياز، فالاحتلال الصهيوني المحكوم بالفكر والمصالح الرأسمالية العالمية في الممارسة الأيديولوجية والسياسية – علاوة على الفكر الصهيوني– يدرك هذه الحقيقة، وعليه فإنه يعتبر حق العودة خطاً أحمر يهدد وظيفة ووجود المشروع الصهيوني برمته، ولهذا يصر العدو الصهيوني دائماً على حشر قضية اللاجئين الفلسطينيين في الزاوية الإنسانية التي لا يتعدى التعامل معها مفهوم لم شمل بعض العائلات، وذلك بهدف إخراج القضية والنقاش من دائرة الاستحقاق السياسي والمسؤولية التاريخية (الصوراني، 2007: 5).

ويمكن القول إن ثقافة العودة لدى الشعب العربي الفلسطيني، قد وجدت لميلادها تاريخاً رسمياً وعملياً، هو السادس عشر من الشهر الخامس لسنة 1948م. وهو اليوم التالي مباشرة لما اصطلح عليه التاريخ الحديث باسم يوم النكبة. وليس تاريخ ميلاد ثقافة العودة هذا جزافياً أو انفعالياً، ولكنه دال على أن فعل الاقتلاع الذي رافق النكبة، جاء هجومياً بضاغط خارجي. وليس كثقافة الحنين التي اشتهر بها أدباء المهجر العرب من لبنانيين وسوريين وغيرهم. فأولئك مثقفون رافقوا مجموعات من شعبهم كانت تهاجر إلى الأمريكيتين، منذ أواخر القرن التاسع عشر، نأياً عن الحكم العثماني آنذاك وبحثاً عن ظروف أفضل من حيث الأمان والعمل والعيش الكريم. وما إن استقر بهم المقام، حتى عاودهم الشوق إلى مسقط الرأس، فراحوا يكتبون وينشدون، بل يعدون العدة لو نفسياً، للعودة إلى الوطن عندما تتاح الظروف الميسرة (دحبور، 2010: 1).

كما حلم ومازال الفلسطينيون يحلمون بحق العودة لأنه ليس مجرد حديث عابر، بل هو مطلب حقيقي وشرعي وعقلاني وواقعي، وأصبح من الأساسيات وحديث حاضر بشكل دائم، وكذلك بدأت تتحدث عنه أوساط القوي المناصرة ولجان التضامن والأحزاب السياسية بعدما كان غائباً

تماماً عن الخطاب السياسي والتضامن وعن خطابات الرسميين. هذا مرده لكون الشعب الفلسطيني أينما كان يرفض التوطين والتسكين والتهجير والتبديل وشرعنة سرقة أرضه ووطنه وممتلكاته وتزوير تاريخه وفرض الاحتلال عليه عبر إحلال المهاجرين الصهاينة الغرباء مكان الفلسطينيين العرب (حمد، 2006). ومما لا شك فيه انه قد يكون في استطاعة القوة الغاشمة الجائرة أن تغتصب الأرض وأن تغتال الأفراد وان تبيد الجيوش والمؤسسات، لكنه يستحيل عليها مهما طغى جبروتها، أن تغتصب الوطن و أن تغتال الشعب أو تبيد الأمة وشخصيتها الوطنية . وقد يكون في استطاعتها كذلك أن تزيف كتاباً أو أن تزور خارطة أو أن تنهب أثرا أو أن تزيل علماً، لكنه يستحيل عليها مهما تمادت في غيها أن تزيف التاريخ أو أن تزور الجغرافيا أو أن تطمس التراث (العدارية، 2009: 1).

القوانين الدولية وحق العودة:

أكد ميثاق الأمم المتحدة على أن تقوم العلاقات بين الشعوب على أساس احترام مبدأ المساواة في الحقوق وحق الشعوب في تقرير المصير، وأن من واجب الأمم المتحدة إشاعة وتشجيع احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للجميع دون تمييز بسبب العرق أو الجنس أو اللغة أو الدين، وأن على الأمم المتحدة أن ترَوِّجَ احتراما عالميا والتزاما بحقوق الإنسان والحريات الأساسية بالنسبة للجميع دون تمييز بسبب العرق أو الجنس أو اللغة أو الدين؛ وذلك من أجل ضمان السلم العالمي والتعاون بين الشعوب (Bannet, 2000: 23).

إن أي إصلاح في السياسة الخارجية الفلسطينية لا بدّ وأن يأخذ بالاعتبار نقاط الضعف. فبعد أن ناضل الفلسطينيون ضد قرارات هيئة الأمم، باعتبار أن هذه الهيئة الدولية هي التي شرعت قيام دولة الاحتلال على أرض فلسطين، وهي التي رعتها حتى نَمَت وازدهرت، فلا يجوز الركون إليها، ولا الاطمئنان إلى نواياها. إلا أن المجتمع الدولي مارَسَ ضغوطه ما بين الترغيب والترهيب، وأحياناً مستعيناً بدول عربية أساسية من أجل تغيير الموقف الفلسطيني ليقبل بقرارات هيئة الأمم ومجلس الأمن الدولي، وهي ما تسمى بقرارات الشرعية الدولية، كالقرارين 181، و194 الصادرين عن الجمعية العمومية لهيئة الأمم، والقرارين 242، و338 الصادرين عن مجلس الأمن الدولي. وقد اعترفت منظمة التحرير رسمياً بهذه القرارات جميعها عند الإعلان عن الدولة الفلسطينية في المنفى في 15 نوفمبر 1988م، وفي مؤتمر جنيف الذي تلا ذلك الإعلان (عدوان، 2006-ج: 1).

ولذلك يعتبر حق اللاجئين الفلسطينيين في العودة إلى ديارهم وممتلكاتهم التي رحلوا منها حقاً شرعياً وعادلاً ومقدساً، وحقاً أساسياً من حقوق الإنسان كرسته العهود والمواثيق والقرارات الدولية، ومنها القرار 194، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، واتفاقيات جنيف الأربع الصادرة عام

1949م، والعهد الدولي المتعلق بالحقوق المدنية والسياسية الصادر عام 1966م وعشرات القرارات أكدت فيها الأمم المتحدة على القرار 194 (حسين، 2006: 1).

أولاً: قرار 194: (قرار حق عودة اللاجئين والصادر في 1948/12/11م) (ملحق رقم 2):

أصدرت الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الثالثة وبتاريخ الحادي عشر من كانون الأول 1948م القرار 194 والذي أنشئت بموجبه لجنة للتوفيق تابعة للأمم المتحدة أوفدتها إلى فلسطين وجاء في قرار 194 الذي يعتبر المرجع الأساس عربيا لحل مشكلة اللاجئين بالإضافة إلى قرار237 فقرة (11) منه بعد أن بحثت الحالة في فلسطين:

"تقرر وجوب السماح في أقرب وقت ممكن للاجئين الراغبين في العودة إلى ديارهم والعيش بسلام مع جيرانهم ووجوب دفع تعويضات عن ممتلكات الذين يقرون عدم العودة إلى ديارهم وعن كل مفقود أو مصاب بضرر عندما يكون من الواجب وفقا لمبادئ القانون الدولي والإنصاف أن يعوض عن ذلك الفقدان أو الضرر من قبل الحكومات أو السلطات المسئولة. وتصدر تعليماتها إلى لجنة التوفيق لتسهيل إعادة اللاجئين وتوطينهم من جديد وإعادة تأهيلهم الاقتصادي والاجتماعي وكذلك دفع التعويضات بالمحافظة على الاتصال الوثائقي بمدير إغاثة الأمم المتحدة للاجئين الفلسطينيين ومن خلاله بالهيئات والوكالات المتخصصة المناسبة في منظمة الأمم المتحدة" (انظر نص القرار بالكامل ملحق رقم 2) (عدوان، 2006–ب: 200).

ويُستقى الأساس القانوني للقرار 194 مباشرة من القانون والممارسة الدوليين، ذلك أنه قد تم تبنيه في أعقاب عمليات عودة اللاجئين المكثفة التي تلت الحرب العالمية الثانية. ولقد تم الإقرار مراراً وتكراراً بأن العودة الطوعية تشكل الحل الأمثل والأكثر ديمومة لمشاكل اللاجئين.

ومن وجهة نظر الباحثة فإن أفضل ما يقال في قرار الجمعية العمومية للأمم المتحدة رقم 194، والذي يجري تأكيده سنوياً، أنه لم ينشئ حق اللاجئين الفلسطينيين بالعودة، ولكنه أعاد صياغة وتأكيد مبدأ راسخ في القانون الدولي العرفي، فقد نص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان صراحة على أن "لكل فرد الحق في العودة إلى بلده".

ثانياً: القرار 242: (ملحق رقم 3)

صدر قرار 242 عن مجلس الأمن التابع للأمم المتحدة بتاريخ 22 تشرين ثانٍ 1967م، وجاء في نص القرار ما يلي:

"إن مجلس الأمن، إذ يعرب عن قلقه المستمر بشأن الوضع الخطر في الشرق الأوسط، وإذ يؤكد عدم جواز الاستيلاء على الأراضي بالحرب، والحاجة إلى العمل من أجل سلام دائم وعادل تستطيع كل دولة في المنطقة أن تعيش فيه بأمان، وإذ يؤكد أيضاً أن جميع الدول الأعضاء بقبولها ميثاق

الأمم المتحدة، قد التزمت بالعمل وفقا للمادة 2 من الميثاق، يؤكد أن تطبيق مبادئ الميثاق يتطلب إقامة سلام عادل ودائم في الشرق الأوسط ويستوجب تطبيق كلا المبدأين التاليين:

1) انسحاب القوات المسلحة الصهيونية من أراضي احتلتها في النزاع الأخير.
2) إنهاء جميع ادعاءات أو حالات الحرب، واحترام واعتراف بسيادة ووحدة أراضي كل دولة في المنطقة، واستقلالها السياسي وحقها في العيش بسلام ضمن حدود آمنة ومعترف بها، حرة من التهديد بالقوة أو استعمالها (انظر نص القانون بالكامل بقائمة الملاحق).

يؤكد أيضا الحاجة إلى:

أ – ضمان حرية الملاحة في الممرات المائية الدولية في المنطقة،

ب– تحقيق تسوية عادلة لمشكلة اللاجئين.

ج– ضمان حرمة الأراضي والاستقلال السياسي لكل دولة في المنطقة عن طريق إجراءات من بينها إقامة مناطق مجردة من السلاح" (عدوان، 2006–ب: 208).

الثغرات الواردة في أهم القرارات الدولية بشأن اللاجئين وحق العودة:

أولاً: ثغرات قرار 194:

إن القرار 194 لم يذكر الشعب الفلسطيني ولا حق تقرير المصير، وأشار فقط إلى "اللاجئين الراغبين في العودة إلى ديارهم"، و"العيش بسلام مع جيرانهم"، ولم يذكر صراحة تلازم حق العودة مع التعويض وإنما أشار إلى "وجوب دفع التعويض عن أملاك الذين يختارون عدم العودة وعن كل خسارة في الأملاك أو أي ضرر لحق بها، عندما يكون من الواجب، وفقًا لمبادئ القانون الدولي والإنصاف، أن يعوض عنها من قبل الحكومات أو السلطات المسئولة"، وفي موقع آخر أشار إلى "ودفع التعويض. ويبقى السؤال مشروعاً: ماذا عن التعويض لمن يعودون ويتعرضون لـ"خسارة في الأملاك أو أي ضرر لحق بها"، أو لمن يعودون ويجدون أن أملاكهم قد دمرت كلياً أو جزئياً. لقد سكت النص عن ذلك وأشار إلى موضوع يحتمل الجدل ويكتنفه الغموض مما يفتح باب الاجتهاد في التفسير، إذ ماذا تعني الإشارة إلى "عندما يكون من الواجب، وفقًا لمبادئ القانون الدولي والإنصاف، أن يعوض عنها من قبل الحكومات أو السلطات المسئولة"، ولم يوضح القرار من الذي يحدد الوجوب (عرسان، 2004: 18).

كذلك فإن كل ما ورد في اتفاقية أوسلو عن قضية اللاجئين هو الإشارة إلى بحثها في مفاوضات الحل النهائي، دون أي ذكر لحق العودة، وجاءَت خارطة الطريق بعدها لتبني على ذلك وتعتمد نفس النص. اللهم إلا إشارة إضافية بذكر مبادرة السلام العربية التي أقرت في قمة بيروت ضمن المستندات التي تؤخذ بالاعتبار عند المفاوضات . وهذه المبادرة أيضاً تحدثت عن حل لقضية

اللاجئين يتم التوصل إليه بالتوافق خلال المفاوضات، ولم تتحدث عن حق ثابت للاجئين في العودة إلى ديارهم الأصلية.

ثم جاء التركيز على قضايا الدولة والقدس في الخطاب السياسي والإعلامي الفلسطيني والعربي، ليوحي وكأن الحقوق الفلسطينية محصورة بذلك فقط، مما أدى إلى تراجع كبير في التركيز على حق العودة والمطالبة به، لدرجة أن هذا الحق بات لا يحظى في الأوساط العربية والدولية بالاهتمام الذي يستحقه فيها، بل وبات غير مفهوم لدى هذه الأوساط، وما هو المقصود به (الحوراني: 2006).

لقد أدرك الاحتلال الصهيوني ومنذ قيامه الأهمية المنشئة للقرار "194" وكذلك الالتزامات الدولية الناشئة عنه، لهذا فإنه لم يقم بإلغاء حق اللاجئين في أملاكهم داخله، بل وضع إطاراً قانونياً خاصاً به، وتطور هذا الإطار القانوني إلى ما يسمى"أنظمة طوارئ بشأن أملاك الغائبين" وقد تم سن هذا القانون في الثاني عشر من كانون الأول عام 1948م وقد جرى تعديل هذا القانون بـ "قانون أملاك الغائبين"، وفحوى هذه القوانين، أنها وضعت أملاك اللاجئين الفلسطينيين تحت إدارة الحكومة الصهيونية والتي أنشأت لذلك الغرض دائرة حارس أملاك الغائبين" وما يزال هذا الإطار القانوني قائما حتى الآن (أبو جعفر، 2008: 102).

إن القرار 194 قد أصبح أساساً لجميع القرارات الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة بخصوص قضية اللاجئين، إذ ما من قرار صادر عن الجمعية العامة بعد ذلك، إلا وأشار صراحة إليه، حتى لقد أصبح معتاداً من الجمعية العامة في كل دورة من دورات انعقادها، أن تصدر قراراً تؤكد فيه حق الشعب الفلسطيني في العودة، وتعويض من لم يرغب منهم بذلك، مشيرة بذلك إلى هذا القرار بشكل خاص (الجبر، 2006: 88).

ويتبين من الاطلاع على القرار الدولي 194 أنه ينتقص حق العودة للاجئين الفلسطينيين في الكثير من ثناياه، وهذه النقائص تتبين فيما يلي:

1. هو قرار غير ملزم التنفيذ لعدم استناده إلى الفقرة السابعة من ميثاق هيئة الأمم.
2. نصّ على تدويل القدس وفقاً لما ورد في قرار 181.
3. لا يجوز الانتقاء من القرار ما نريد (عودة اللاجئين) ونرفض ما لا نريد (تدويل القدس)، وإنما يؤخذ جملة واحدة، أو يجب استخراج قرار جديد يختص بعودة اللاجئين.
4. نصّت الفقرة 11 منه على: "تقرر وجوب السماح بالعودة في أقرب وقت ممكن للاجئين الراغبين في العودة إلى ديارهم والعيش بسلام مع جيرانهم ووجوب دفع تعويضات عن ممتلكات الذين يقررون عدم العودة إلى ديارهم؛ وعن كل مفقود أو مصاب بضرر، عندما يكون

من الواجب وفقا لمبادئ القانون الدولي، أن يعوض عن ذلك الفقدان أو الضرر من قبل الحكومات أو السلطات المسئولة". وهذا يعني:

5. لا تحديد لموعد العودة. وإن دولة الاحتلال تعتبره قد عفى عليه الزمن ولا يصلح للتطبيق.
6. سوف تثير دولة الاحتلال شرط (العيش بسلام بجانب جيرانهم) إذا تم التوصل لاتفاق بشأن العودة، لتقول أنها تريد ضمانة بأن العائدين سيعيشون بجانبها بسلام. وقد تطلب تعهداً خطياً شخصياً من كل عائد أنه يعترف بالاحتلال الصهيوني ويتعهد بعدم مقاومته.
7. أي تعويض عن الممتلكات بحاجة إلى إثبات هذه الممتلكات المتضررة أو المفقودة.وهذا صعب جداً.
8. الجهة التي ستقوم بالتعويض مبهمة وغير واضحة، حيث أشار إليها بالقول: (من قبل الحكومات أو السلطات المسئولة). وهذه فرصة ليتنصّل الاحتلال الصهيوني، وهيئة الأمم من المسئولية.
9. لم يذكر القرار كلمة (الفلسطينيين) وراء كلمة (اللاجئين)، وهو ما يجعل القرار مثيراً للضحك، حيث يتيح فرصة انطباقه على الوافدين اليهود الذين خرجوا من الدول العربية بعد قيام الاحتلال الصهيوني (عدوان، 2006-أ: 1).

ثانياً: ثغرات القرار 242:

إن قرار مجلس الأمن رقم "242" قد حاز من الظروف والأسباب ما من شانه أن يضفي عليه وصف الإلزام في مواجهة المخاطبين بأحكامه. فالقرار في حقيقته قد صدر بالاستناد إلى قاعدة أمره من قواعد القانون الدولي، المقصود بذلك القاعدة الخاصة بحظر استخدام القوه بطريقة غير مشروعة في العلاقات الدولية وبطلان كل ما يترتب على ذلك الاستخدام من أثار. وإعمالا لمقتضى تلك القاعدة الآمرة التي أكدها المجلس في مستهل قراره، انتهى إلى تأكيد المطالبة بانسحاب القوات الصهيونية من الأراضي التي احتلتها في حرب عام 1967م، إن الوضع القائم في الشرق الأوسط دفع المجلس إلى إيلاء الاهتمام بهذا الموضوع، والى جانب ذلك فقد مضى على صدور القرار فترة ليست بالقصيرة نسبياً، تواتر المجلس خلالها على الإشارة في قراراته اللاحقة بشأن النزاع العربي الصهيوني عام 1973م، كما تزايد الاعتراف الدولي بالقرار كأساس لهذه التسوية من قبل العديد من الدول (أبو جعفر، 2008: 70).

إن أخطر ما مثلته الاتفاقيات السلمية على قضية اللاجئين هي أنها اعتمدت على القرارين (242، 338) كأساس لحل القضية الفلسطينية، في حين أن هذين القرارين لا علاقة لهما بالقضية الفلسطينية، ولم ترد في أي فقرة من فقراتهما كلمة فلسطين ولو لمرة واحدة، ولم يذكر فيهما الشعب الفلسطيني وحقوقه، لأنهما في الأصل اتخذا لمعالجة آثار حربي 1967م، 1973م بين الاحتلال الصهيوني والدول العربية. بينما استبعد القراران رقم (181) 1947/11/29 (قرار التقسيم) والذي

ينص على حق الفلسطينيين في دولة مستقلة . ورقم (194) 1948/12/11 الذي ينص على حق اللاجئين في العودة والتعويض. (وردت جملة واحدة في القرار 242 تشير إلى حل مشكلة اللاجئين، وهي جملة لم تكن تخص اللاجئين الفلسطينيين وحدهم، بل تقصد أيضاً اليهود الذين هاجروا من البلدان العربية للكيان الصهيوني) (الحوراني، 2006). ورغم هذا كله فإن الاحتلال الصهيوني ادعى أن العرب قد خلقوا مشكلة اللاجئين عندما بدؤوا الحرب، وأن الاحتلال الصهيوني نفسه غير مسئول عن ذلك بأي شكل، لذا فهو لا يقبل قرارات الأمم المتحدة التي أعطت اللاجئين حق العودة وحق التعويض. وكسلوك دعائي، كان الاحتلال الصهيوني يبدي استعداده للتعاون مع الوكالات الدولية في البحث عن حل لمشكلة اللاجئين، لكن فقط بشرط أن يعاد توطين اللاجئين خارج حدوده الخاصة (Shlaim, 2000: 50).

وأخيراً فإن ممارسة حق عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم، يجب أن يتوفر فيه شرطان مهمان وهما: أن تكون الرغبة في العودة مقرونة بتوافر الرغبة لديهم بالعيش في سلام مع جيرانهم، والشرط الثاني يكمن في الإمكانية العملية بالنسبة لحل مشكلة اللاجئين، على أن لا يفهم من تقييد مباشرة الحق في العودة بالإمكانية العملية، بأنه ذريعة تحول دون تمكين اللاجئين الفلسطينيين من مباشرة حق العودة، حيث أن هناك القيد المتضمن في عبارة "أقرب تاريخ ممكن"، لذلك ينبغي على الاحتلال الصهيوني أن يتخذ كافة الإجراءات لتسهيل حق العودة، كما ويجب على الاحتلال الصهيوني أن لا يخلق حاله من الأمر الواقع يكون من شأنها جعل المباشرة الفعلية لحق العودة أمراً صعباً (Alqasim, 1999: 134).

القيمة القانونية لقرارات حق العودة:

إن الحقوق القانونية التي يثيرها تشريد الشعب الفلسطيني خارج أرضه وترابه الوطني تدور حول حقين أساسيين، أولهما حق اللاجئين الفلسطينيين في العودة فرادى أو جماعات إلى ديارهم وممتلكاتهم التي شردوا عنها، الذين هجروا من فلسطين أو الذين نزحوا من الأراضي التي احتلها الاحتلال الصهيوني عام1967م، والحق الثاني هو حق الشعب الفلسطيني في تقرير المصير بالتخلص من الاحتلال وإقامة دولته المستقلة وبناء نظامه السياسي والاقتصادي (Good Win, 1984: 1).

وتشكل قرارات الجمعية العامة رقم (181، 194) وقرارات مجلس الأمن رقم (242، 338)، سنداً قانونياً هاماً وصحيحاً لحق الشعب الفلسطيني في تقرير مصيره، وإنشاء دولته والاعتراف باستقلاله على الرغم من أن محتوى الإلزام الذي قضت به أحكام القرارين (242، 338) بالنسبة إلى مشكلة اللاجئين الفلسطينيين وحقهم في العودة وإقامة دولة فلسطين المستقلة يفتقر

إلى التحديد القانوني الدقيق حيث أنه لم يشر إلى إجراءات عمليه بالنسبة إلى تنفيذ هذا الحق (أبو جعفر، 2008: 108).

من المعروف أن نصوص القانون الدولي، تتضمن –نظرياً– الكثير من الأحكام والمعايير والمفاهيم المتعلقة بحقوق الدول والشعوب والأفراد، وهي نصوص إيجابية عموماً، وموضوعية إلى حد معين. أما "الأعراف والأحكام والقواعد والمبادئ التي تشكل منظومة قانونية دولية شاملة ومترابطة لحماية وضمان جملة الحقوق الأساسية للفرد والشعوب، فهي تسمى بـــ "الشرعة الدولية لحقوق الإنسان". والمسألة المركزية في هذه المنظومة إنها تقوم على "قاعدة الحق في استقرار الإنسان في إطار حياته وحقه في البقاء في بلده ومغادرته والعودة إليه، وأن حق العودة إلى الوطن يعتبر حقاً طبيعياً لصيقاً ومطلقاً لا يمكن تجاوزه أو وقفه أو انتهاكه أو نكرانه، حتى في حالات الطوارئ والاحتلال"، وبالنسبة لأي سلطة احتلال فقد نصت هذه المنظومة على "إلزام السلطة المحتلة، إضافة إلى التزاماتها المنصوص عليها في اتفاقيات لاهاي لعامي (1897م، 1907م) واتفاقيات جنيف لعام 1949م وملحقيها عام 1977م، تلتزم وتتقيد أيضا بالمبادئ والقواعد الواردة في الاتفاقيات الدولية لحماية وضمان حقوق الإنسان، وفي حال مخالفة ذلك، ينبري القانون الدولي الجزائي ليفرض عقوبات على سلطات الدولة المنتهكة لها" (الصوراني، 2007: 18).

صدرت عدة قرارات دولية تعتبر الأساس القانوني لحق اللاجئين الفلسطينيين في العودة والتعويض المادي، فضلاً عن القاعدة القانونية المستقرة والسائدة في الأنظمة القانونية في العالم التي تنص علي (كل خطأ سبب ضرراً للغير يلزم مرتكبه بالتعويض) (أبو الخير، 2010: 8).

إن حق العودة للاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم وممتلكاتهم التي رحلوا منها حق شرعي وعادل ومقدس، وحق أساسي من حقوق الإنسان كرسته العهود والمواثيق والقرارات الدولية، ومنها القرار (194) والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، واتفاقيات جنيف الأربعة لعام 1949م، والعهد الدولي المتعلق بالحقوق المدنية والسياسية لعام 1966م وعشرات القرارات أكدت فيها الأمم المتحدة على القرار (194) (حسين، 2006: 1).

كذلك يعتبر حق العودة قانونياً غير قابل للتصرف مستمد من القانون الدولي المعترف به عالمياً فحق العودة مكفول بمواد الميثاق العالمي لحقوق الإنسان الذي صدر في 10 ديسمبر 1948م، إذ تنص الفقرة الثانية من المادة 13 على أنه: " لكل فرد حق مغادرة أي بلد، بما في ذلك بلده وفي العودة إلى بلده " وقد تكرر هذا في المواثيق الإقليمية لحقوق الإنسان مثل الأوربية والأمريكية والإفريقية والعربية. وفي اليوم التالي لصدور الميثاق العالمي لحقوق الإنسان، أي في 11 ديسمبر 1948صدر القرار الشهير رقم 194 من الجمعية العامة للأمم المتحدة الذي يقضي بحق

اللاجئين الفلسطينيين في العودة والتعويض (وليس أو التعويض) وأصر المجتمع الدولي على تأكيد قرار 194 منذ عام 1948م ولم يعارضه إلا الاحتلال الصهيوني (الحولي،2007 : 8).

وترى الباحثة أن حق الفلسطيني في العودة ليس منحة أو منّةً من الشرعية الدولية، فهو حق تاريخي ثابت وسابق لوجود عصبة الأمم والأمم المتحدة، وسابق تاريخياً لوجود الحركة الصهيونية، وهو حق لا جدال فيه ولا تفاوض عليه. وإنما يكون التفاوض على كيفية تطبيقه، وبالإشارة لقرارات الأمم المتحدة هي فقط للتسلح بموقف المجتمع الدولي الذي أقر به.

كما أن حق اللاجئين في العودة: يرتكز لعدد من ركائز القانون الدولي ومنها قانون الجنسية كما هو مطبق في تعاقب الدول، وقانون حقوق الإنسان، وقانون اللاجئين (كجزء من قانون حقوق الإنسان والمنسجم مع القانون الإنساني). كما تؤكد العديد من قرارات الأمم المتحدة حق العودة بخصوص قضايا لجوء أخري في العالم، بالإضافة إلى تأكيدات القوانين والتشريعات الوطنية والإقليمية (الحولي، 2007 : 8).

مواقف الأطراف من حق العودة :

1- موقف العرب من حق العودة:

لقد رفض العرب القرار194 عند صدوره، وكانوا على حق في ذلك الوقت وتلك الظروف، بل ما زال أساس القرار ومناط اهتمامه الرئيس غير مقبولين من كثيرين جدًا في الوطن العربي والعالم الإسلامي. فالقرار في معظمه يركز على تدويل القدس، وعلى حماية الناصرة وأماكن فلسطينية مقدسة أخرى. إنه لم يذكر الأماكن المقدسة للمسلمين وانتزع منهم القدس ودوّلها، وحين نص على حق العودة لم يذكر حق تقرير المصير لشعب وبلد كانا قد وضعا تحت الانتداب ومن حقهما أن يعلن استقلالهما وأن يمكَّنا من تقرير المصير لا أن يكون دور قوة الانتداب، بتكليف من عصبة الأمم، هو تغيير التركيب السكاني وتأهيل اليهود وفلسطين لتكون دولة لهم؟! (عرسان، 2004: 18).

إن السواد الأعظم من الشعوب العربية لم تضع حق العودة الفلسطيني علي جدول أعمالها وأنشطتها السياسية والمدنية بشكل مباشر. وذلك علي الرغم من انحيازها الفطري والتلقائي للحقوق الوطنية الفلسطينية ونصرتها لهذه الحقوق فالمحددات المذكورة جميعها متعامدة علي بعضها البعض حجبت السواد الأعظم من الشعوب العربية عن الاهتمام المباشر بيوميات حياة اللاجئين وتفاصيلها حتى أن المتابع لا يكاد يعثر علي أطر تنظيمية أو مؤسسات عربية غير فلسطينية ذات شأن، اتخذت من الدفاع عن حقوق اللاجئين في المناطق والمجتمعات المضيفة عنواناً أساسياً لها أو مثلت لها بنداً رئيسياً علي جدول أعمالها، ولعل ديمومة أحوال اللاجئين في دول مضيفة بعينها علي سوئها لعشرات السنين، تؤشر إلي هذه النقيصة (الأزعر، 2007: 6).

لكن أكدت وفود الدول العربية في مؤتمر باريس للأمم المتحدة أنه لا يمكن وضع القيود على عودة اللاجئين، لأن ذلك ينتهك القرار 194 الذي لم يضع أي حد لحق اللاجئين في العودة، فوضع القيود يستهين بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان ويشجع الاحتلال الصهيوني على مواصلة سياسته في الهجرة الجماعية، مضاعفاً بذلك أسباب الاضطرابات في الشرق الأوسط. وما دام الاحتلال الصهيوني يرفض السماح بعودة اللاجئين فلا يمكن أن يقوم سلام في المنطقة (حسين، 2006: 63).

إن العديد من البلدان العربية البعيدة جغرافياً عن ميدان الصراع، سعت إلى تطبيع علاقاتها مع الاحتلال الصهيوني، وأقامت علاقات سياسية وتجارية معه، دون أن تستخدم هذه الورقة كشرط ضاغط على الاحتلال الصهيوني للاعتراف بالحقوق الفلسطينية أو للانسحاب من الأراضي العربية التي يحتلها، وبذلك أصبح الموقف العربي الرسمي عاملاً ضاغطاً على الطرف الفلسطيني بدلاً من أن يوظف في خدمة النضال الوطني الفلسطيني (الحوراني، 2006).

وحتى الوقت الحاضر والمبادرات التي تتالى يومياً أخرها المبادرة العربية للسلام، وما تضمنته من حقوق للاجئين يتضح أن المبادرة العربية تصادر من اللاجئين حق الاختيار بين العودة أو التعويض، وتصادر من اللاجئ صلاحيته الحصرية في اتخاذ القرار وتخضعها لاتفاق سياسي بين الاحتلال الصهيوني والجانب الفلسطيني، بذلك يحصل الاحتلال الصهيوني على "حق نقض فعلي" بشان عودة اللاجئين إلى أراضيهم (إسماعيل، 2009: 10).

وترى الباحثة أن هناك تباين شبه مستمر في الموقف العربي تجاه حق العودة للاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم، وتعزو ذلك التباين إلى ضعف بنيان آلية اتخاذ القرار العربي في مقابل الهيمنة الصهيونية على القرارات الدولية والتي تؤثر بشكل مباشر على رغيف الخبز للمواطن العربي.

إضافة لذلك فإن الموقف الرسمي العربي في كثير من البلدان العربية سعى سراً وعلانية إلى التطبيع مع الاحتلال الصهيوني على حساب القضية الفلسطينية وعلى أنقاض معاناة الشعب الفلسطيني المنكوب.

2- موقف القانون الدولي من مبدأ حق العودة:

إن مبدأ حق العودة يتمتع بالقوة الملزمة في نطاق القانون الدولي العام تأسيساً على حقيقة أن المبادئ القانونية العامة التي أقرتها الأمم المتحدة تشكل في عرف المادة (38- أ) من النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية مصدراً رئيسياً من مصادر القانون الدولي العام. وإلى جانب ذلك، فان مبدأ حق العودة يجد له مصدرا قانونياً مستقلاً ومتميزاً في العديد من حالات تلاقي الإرادات

الصريحة للدول وكذلك التصرفات القانونية الصادرة بالإرادة المنفردة للمنظمات الدولية فيما يتعلق بترتيب الحقوق والالتزامات القانونية في مجال حقوق الإنسان وحرياته الأساسية (أبو جعفر، 2006: 81). وهكذا تؤكد آراء فقهاء القانون والعهود والمواثيق الدولية والأمم المتحدة وقراراتها حق العودة الطبيعي كأحد قواعد القانون الدولي الأساسية، ما يزيد من مسؤولية الأمم المتحدة في إبقاء قضية اللاجئين دون تطبيق حق العودة والتعويض، وبالتالي ألحق أفدح الأضرار بالأجيال الفلسطينية وعرقل التنمية والتطور والتعليم والصحة وحتى أبسط أشكال الحياة اليومية للشعب الفلسطيني (حسين، 2006: 65).

لقد قرر الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في مادته الثالثة عشرة انه" يحق لأي فرد إن يغادر أي بلد بما في ذلك بلده، كما يحق له العودة إليه. "إن تواتر الإشارة إلى ذلك الحق في العديد من الدساتير الوطنية والتشريعات الداخلية، فضلاً عن أحكام المحاكم الداخلية والدولية من شأنه إن يرقى بالحقوق الواردة في الإعلان والتي من بينها حق العودة إلى مرتبة المبادئ القانونية العامة التي أقرتها الأمم المتحدة. بالإضافة إلى ذلك نفذت الكثير من الدول مضمون معاهدة جنيف 1951م وبروتوكول 1967م، مع أن عدد الدول الموقعة عليها سبع وثمانون من أصل مائة وخمسين دولة، وكان من ايجابيات قرارات هيئة الأمم المتحدة لحماية اللاجئ: أنه لا يجوز إجبار لاجئ على العودة إلى بلده التي فر منها، وحتى في حالة وجود أدلة قانونيه كافيه لإخراجه من البلد المضيف، فانه يجب منحه مدة كافية حتى يتقدم بطلب لدولة أخرى تمنحه الحماية. كما أن للاجئ الحق في الحصول على هوية ووثائق سفر وعلى الدولة المضيفة تسهيل عملية استيعابه وجعل الحياة طبيعية له (أبو جعفر، 2006: 81).

وموقف الأمم المتحدة كان واضحاً بشأن عودة اللاجئين حيث في عام 1974م قدّمت اللجنة المعنية بحقوق الفلسطينيين أول تقرير لها في أيار 1976م والذي جاء فيه". إن على الاحتلال الصهيوني واجباً ملزماً بالسماح بعودة جميع اللاجئين الفلسطينيين الذين نزحوا نتيجة للأعمال الحربية في 1948م و1967م. وهذا الواجب نابع من موافقة الاحتلال الصهيوني بشكل لا يحافظ فيه على احترام الالتزامات المترتبة عليه بموجب ميثاق الأمم المتحدة، ومن تعهده الصريح، لدى تقديمه طلب الانضمام لعضوية الأمم المتحدة، بتنفيذ قراري الجمعية العامة 181 (د ــ 2) الذي يقضي بصيانة حقوق العرب الفلسطينيين داخل الاحتلال الصهيوني و194 (د ــ 3) المتعلق بحق اللاجئين في العودة إلى ديارهم أو اختيار التعويض عن ممتلكاتهم. وقد انعكس هذا التعهّد أيضاً بوضوح في قرار الجمعية العامة 273 (د ــ 3) إن هذا الحق ينبغي أن يكون مطلقاً لكل الفلسطينيين، ويجب أن تكون له الأولوية على أي شكل آخر من أشكال الترتيبات البديلة، مثل

التعويض. ويجب أن يمنح الفلسطينيون أوسع الفرص العملية لممارسة حقّهم في العودة، سواء من حيث عنصر الزمن أو من حيث الشروط الإجرائية" (حسين، 2006: 68).

ولكن اعتراف الأمم المتحدة بقيام دولة الاحتلال الصهيوني في أربعينيات القرن الماضي حطم حلم ملايين اللاجئين من الفلسطينيين الذين ينتظرون اليوم الذي يعودوا فيه إلى بلادهم بفارغ الصبر خصوصاً وأن هناك قرارات دولية تحفظ لهم حقهم من الناحية الشكلية، أما من الناحية العملية فلا أحد غير الله يضمن لهم العودة (دياب، 2007: 3).

إن موقف مجلس الأمن كان ثانوياً في معالجة مشكلة اللاجئين الفلسطينيين وإن عدم إيلاء مجلس الأمن هذا الموضوع الأهمية التي أولتها إياه الجمعية العامة، لا يفسر بحال من الأحوال عناية الجهاز التنفيذي الأهم والمعني في الأمم المتحدة بقضايا السلم والأمن الدوليين، وأن مشكلة اللاجئين لا تشكل خطورة على السلم والأمن الدوليين، لأن موضوع فلسطين بصفة عامة بدأ مع الجمعية العامة وأن ما أصدرته الجمعية العامة بخصوص القضية إما أن يكون كله مشروعاً وملزماً وواجب التنفيذ أو لا يكون كذلك (الجبر، 2006: 88).

وترى الباحثة أن الاحتلال الصهيوني استطاع بمكره ودهائه وتواطؤ الأمم المتحدة أن يمرر استعداده الصوري لتنفيذ قرار حق عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم، ليكتسب من خلال ذلك ود المجتمع الدولي والحصول على موافقته لانضمام الكيان إلى الأمم المتحدة.

3- موقف الاحتلال الصهيوني من حق العودة:

تعهد الاحتلال الصهيوني في بادئ الأمر لقاء موافقة الأمم المتحدة على قبول عضويته في المنظمة الدولية تنفيذ قرارات الأمم المتحدة بما فيها القراران 181 و194، ولكنه سرعان ما تنصل من هذا التعهد وأعلن بن غوريون موافقته فقط على عودة عدد محدود من اللاجئين ثم تخلى نهائياً عن ذلك ورفض الكيان تنفيذ قرارات الأمم المتحدة المتعلقة في هذا الموضوع وطالب الدول العربية بتوطين اللاجئين فيها (حسين، 2006: 65).

فقد رفض الاحتلال الصهيوني القرار 194 الخاص بعودة اللاجئين ومازال يرفض تنفيذه والإقرار بمسؤوليته عن مأساة الشعب الفلسطيني ومن ثم يرفض التزامه بحق العودة والتعويض، وقد رأى الإعلامي الصهيوني أوري أفنيري في مقال له بعنوان حق العودة أنه" أدى رفض الاحتلال الصهيوني للالتزام بهذا القرار إلى تضييع فرصة تحقيق السلام مع العالم العربي منذ سنة 1949م (عرسان، 2004: 18).

كما أن الحكومات الصهيونية المتعاقبة ترفض حق العودة، ويتمثل هذا الرفض بالمواقف الصهيونية التالية:

- أقصى اليمين وأقصى اليسار الصهيوني يرفض الاعتراف بالمسئولية الأخلاقية عن مشكلة اللاجئين ويرفض الاعتذار.
- تطبيق حق العودة يعني تدمير مشروع الدولة الصهيونية.
- قالت غولدا مائير في نوفمبر عام 1960م في خطابها أمام الجمعية العامة للأمم المتحدة" إن الاحتلال الصهيوني يعلن بكل صراحة وبساطة أنه لا يمكن أن تسمح بعودة أي لاجئ إلى أرضها".
- تم تبني هذه الرؤية من قبل الإدارة الأمريكية من خلال وعود بوش لشارون في ساحة البيت الأبيض في 14 نيسان 2004 حيث أكد على يهودية الدولة وعلى عدم عودة اللاجئين.
- قالت تسيبي ليفني لأحمد قريع: لن يعود لاجئ واحد إلى أرض الاحتلال الصهيوني "إسرائيل".
- أولمرت: "أي لاجئ فلسطيني لن يعود إلى الاحتلال الصهيوني "إسرائيل" في إطار أي اتفاق مستقبلي بين الجانبين" (هويدي، 2008: 2)، علماً بأن جميع الصهاينة المذكورين في الفقرة السابقة تقلدوا منصب رئاسة وزراء في حكومات الاحتلال الصهيوني.

هكذا بدأ الاحتلال الصهيوني بإصدار قوانين عنصرية تحول دون تنفيذ حق العودة للاجئين الفلسطينيين وتحوّل فلسطين العربية إلى غيتو صهيوني كبير في قلب المنطقة العربية والإسلامية: وكان قانون العودة من أول هذه القوانين التي تعمل على إقامة دولة لليهود في فلسطين وينص في فقرته الأولى على أن كل يهودي (في العالم) له الحق في العودة إلى الاحتلال الصهيوني كيهودي عائد. وبالتالي قضى هذا القانون على حق اللاجئين الفلسطينيين في العودة إلى ديارهم. ويقود قانون العودة إلى تجميع أكبر عدد ممكن من يهود العالم في فلسطين لإقامة الدولة الصهيونية الكبرى. ويعتبر هذا القانون من أكثر قوانين الاحتلال الصهيوني عنصرية والذي استبعد اللاجئ الفلسطيني من العودة إلى وطنه. وجاء قانون الجنسية ليقصر الجنسية على اليهود (حسين، 2006: 65).

لا زال الصهاينة يرفضون الاعتراف بقرارات الشرعية الدولية بهذا الخصوص، لأنه اعتراف بمسؤوليتهم التاريخية عن هذه المأساة لذلك نجد أن مجرد التفكير بـ (حق العودة) يصيب الصهاينة بالرعب الممزوج بالإحساس بالذنب، كما يؤكد ميرون بنفنستي مضيفاً أن (كابوس حق العودة يرافق الاحتلال الصهيوني منذ عام 1948م وكثيرة هي التعابير الأدبية والسياسية – الحقيقية – الموجهة لمحو كل ذكر لوجود الحضارة التي على خرائبها أقاموا دولتهم المزدهرة).

من جهة ثانية فإن حق العودة يتناقض أساساً مع طبيعة المشروع الاستيطاني في فلسطين والرامي إلى إقامة كيان لكل يهود العالم على حساب الوجود الإنساني والحقوق المشروعة للشعب الفلسطيني (بدر، 2003: 27).

وترى الباحثة أن الاحتلال الصهيوني تلاعب وما زال بالقرارات الدولية وبالاتفاقيات التي أبرمت؛ ومن أهمها القرارات المتعلقة بحق اللاجئين في العودة إلى ديارهم التي هجروا منها، ويرفض ذلك الكيان تنفيذ قرارات حق العودة، مما يشير إلى سيطرة اليهود على منابع اتخاذ القرارات الدولية أي أن القرارات الملزمة للكيان الصهيوني لا تنفذ ويتم الدفاع عنها إذا ما تعرض لها بعض أقطاب المجتمع الدولي بالإدانة كما هو الحال عندما يتم الاعتراض بحق الفيتو من الولايات المتحدة على القرارات التي تدين الاحتلال الصهيوني، بينما يتم تأييد كل القرارات التي تأتي في مصلحة الاحتلال الصهيوني، في ظل حالة الوهن والضعف العربي في مواجهة التعنت الصهيوني، وكأن الأمة العربية والإسلامية شاهد زور على التاريخ المعاصر.

4- موقف الغرب من حق العودة:

تختلف النظرة الغربية فيما يتعلق بحق العودة عنها إذا ما قورنت بالنظرة العامة للقضية الفلسطينية والظلم الواقع على الشعب الفلسطيني، فقد نجح الصهاينة في إقناع الغرب باستحالة عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى قراهم ومدنهم التي هجروا منها عنوة عام 1948م، وتثبيت حقيقة يهودية دولة الكيان الصهيوني، وأن عودة اللاجئين الفلسطينيين تعني تدمير الدولة، وعدم إمكانية استيعاب الشعب الفلسطيني لمحدودية الأرض، كل هذه المفردات مع وجود الثابت الغربي في ديمومة الدولة الصهيونية وعدم التأثير على وجودها، كل ذلك جعل حتى المتعاطفين والداعمين للحق الفلسطيني يترددون في التعامل بإيجابية مع حق العودة، مما يبين أن الموقف الغربي على يقين باستحالة حق العودة، وأن كل ما يمت للصهيونية في العالم الغربي ساهم بتثبيت هذه الحقيقة (الزير، 2007: 5).

إن التصويت الأمريكي في الجمعية العامة للأمم المتحدة في كانون أول/ ديسمبر 1993م له دلالاته، فهو إشارة إلى تشديد مهم من جانب الإدارة الأمريكية على أنها ترفض مبدأ تطبيق القسم الخاص بالعمل في القرار رقم 194 المعني بحق العودة. فمنذ البداية (1950) دأبت الولايات المتحدة، وبانتظام، على تقديم القرارات المتعلقة بالانروا إلى الجمعية العامة ودعمها، بما فيها الفقرة المهمة جداً والتي تعيد تأكيد قرار الأمم المتحدة الأصلي رقم 194، إلا أنها منذ ديسمبر 1993م تراجعت عن دعم القرار 194 في ضوء تطابق الموقف الأمريكي – الصهيوني (الصوراني، 2007 : 60).

إن الإصرار الصهيوني وحفز بعض الغربيين لمحاولة اكتشاف حقيقة الموقف الفلسطيني من حق العودة أدى إلى تقاطر الوفود لمخيمات اللجوء؛ ولعل أشهرها الوفد البرلماني البريطاني الذي قام بجولة على مخيمات سوريا ولبنان والأردن والضفة وقطاع غزة وخرج بتقرير واف لتقصي الحقائق يعتبر وثيقة تاريخية في هذا المجال. وامتاز بشفافية عالية ثبت فيه حقيقة تمسك الشعب الفلسطيني بحق العودة. ومما يعكس النظرة الغربية غير العادية لموضوع اللاجئين، ما حدث

في المؤتمر الصحفي الذي دعت إليه تلك البعثة البريطانية في داخل البرلمان لعرض تقريرها. واجتمع ثلاثة نواب ليشاركوا، فلم يحضر أحد عدا وسيلة إعلام عربية واحدة وكانت القاعة شبه فارغة إلا من الداعين للمؤتمر. ونثبت حقيقة أن مجهود المجموعات الفلسطينية وبعض الداعمين للحق الفلسطيني بدأ يوجد نوعاً من المعرفة لدى قطاعات من الغربيين على الجانب الرسمي والشعبي بمدى أهمية حق العودة للفلسطينيين، وعدم إمكانية القفز عليه. حتى أصبح جزءاً أساسياً من الحلول المطروحة بما فيها ورقة كلينتون الشهيرة بتثبيت مبدئية الاعتراف بحق العودة، ومحاولة التلاعب في التطبيق العملي له واستحالته (الزير، 2007: 6).

وترى الباحثة أن موقف الغرب من حق عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم وأراضيهم يأتى مطابقاً للمثل القائل: "دق الماء بالهون" بما يعني اتفاق الصهاينة والموقف الغربي والعربي الرسمي على استحالة تطبيق حق العودة بالمفهوم الفلسطيني، وأن كل ما يحدث ويدور ما هو إلا مسكنات تعطى للشعب الفلسطيني لإخماد ثورة حق العودة في نفسه، والتي لا تزال مستعرة في وجدانه وعقله برغم مرور السنين.

الموقف الفلسطيني الرسمي من حق العودة:

يبدو للوهلة الأولى وكأن النقاش الفلسطيني بشأن حق العودة لا يحتمل التأويل أو التفسير، فالفلسطينيون مجمعون وعاقدو العزم على العودة إلى ديارهم، والحقيقة أن الموقف الفلسطيني رسمياً تغير كثيراً، وبدأ بعد الشروع في مسار التسوية لإقامة دولة فلسطينية، في العد العكسي تحضيراً لحل قضية اللاجئين بشكل "واقعي" بما تتطلبه التسوية مع الصهاينة.

بعد مصادقة المجلس المركزي الفلسطيني التابع لمنظمة التحرير الفلسطينية في العاشر من تشرين أول/ أكتوبر 1993م على اتفاقية إعلان المبادئ (اتفاقية أوسلو 1) ثم مصادقة المجلس الوطني الفلسطيني في دورته الأخيرة في 22 نيسان 1996م على الاتفاقيات الموقعة (أوسلو 1 وأوسلو 2)، تبين أنه لم يرد في اتفاقية أوسلو أي نص مباشر أو غير مباشر يتضمن تعبير حق العودة، أو بالحدود الدنيا تعبير العودة، حيث أشارت وثائق الاتفاقيات إلى أن مرجعيات عملية السلام هي قرارا مجلس الأمن 242 و338، وحيث أن هذه المرجعيات لا تتناول قضية اللاجئين من منظور حق العودة وإنما تنظر إليها في حدود المطالبة بحلها حلاً عادلا، دون الإشارة إلى ماهية هذا الحل العادل، ومع ذلك فقد تدنى مستوى المطالب الفلسطينية في اتفاق أوسلو عن قرار 242 بكل ما يمثله من نصوص ضبابية واختزالية، فقد عمل على ترحيل قضية اللاجئين للتسوية النهائية، وهو ما أشارت إليه الفقرة الثالثة في المادة الخامسة من اتفاقية أوسلو، حيث نصت: "إن المفاوضات النهائية سوف تغطي القضايا المتبقية بما فيها القدس، اللاجئين، المستوطنات، الترتيبات الأمنية، الحدود، العلاقات والتعاون مع الجيران، ومسائل أخرى ذات اهتمام مشترك"، وقد تفاقمت الخطورة

أكثر مع معنى المصطلح الذي ورد في المادة 18 من الاتفاق، وهو مصطلح Admission الذي يعني السماح بالدخول وليس Return الذي يعني السماح بالعودة (الشوملي، 2010).

وهناك كثير من التحديات والعقبات التي واجهت المفاوض الفلسطيني في قضية اللاجئين، وقد تمثل التحدي الأول بما عُرف "بمقترحات بيرون" أو"وثيقة رؤية" التي قدمتها الحكومة الكندية في آذار عام 1995م، حيث دعت الوثيقة: "الجانبين الفلسطيني والصهيوني إلى توفير خيارات حرة للاجئين يستطيعون من خلالها أن يشكلوا خيارهم الحر"، وتتضمن هذه الخيارات نقاشاً مفتوحاً حول العودة والتوطين والتعويض، كما تضمنت الوثيقة إمكانية توطين بعض الفلسطينيين في دول اللجوء بحيث يتمتعون بكامل الحقوق الاقتصادية والمدنية، أما التحدي الثاني كان في مفاوضات قمة كامب ديفيد التي عُقدت في 11 تموز/ يوليو عام 2000 في واشنطن، والتي شارك فيها وفد فلسطيني برئاسة رئيس منظمة التحرير الفلسطينية والسلطة الوطنية الفلسطينية ياسر عرفات، ووفد صهيوني برئاسة رئيس الحكومة براك، وبمشاركة مباشرة من الرئيس الأمريكي بيل كلينتون، وعلى الرغم من عدم صدور وثائق رسمية عن مفاوضات كامب ديفيد، فإن ممدوح نوفل المستشار الأمني للرئيس السابق ياسر عرفات أكد في كتابه "الانتفاضة، انفجار عملية السلام": "لقد وافق باراك من حيث المبدأ على قيام دولة فلسطينية على قرابة 90% من الأراضي الفلسطينية التي احتلت عام 1967م، ورفض الاعتراف بمسؤولية الصهاينة عن النكبة التي حلت باللاجئين عام 1948م، ورفض حق عودة اللاجئين إلى أراضيهم حسب قرار 194، وحدد مسؤولية الصهاينة في حل قضية اللاجئين بالمشاركة في إطار صندوق دولي، وتكون مساهمتها كأي عضو في المجتمع الدولي وليس أكثر، ورفض إدراج عائدات أملاك الغائب، وطلب استبدال تعبير حق العودة بتعبير ينفي هذا الحق واقترح تعبير قضايا العودة" (الشوملي، 2010).

وخلاصة القول فإنه بتوقيع اتفاق أوسلو عام 1993م، تم تأجيل التباحث حول حق العودة إلى مفاوضات الحل النهائي، كما أسقطت المرجعية الدولية قرار 194 من أسس الحل، وأصبحت مرجعية الحل تستند على قراري مجلس الأمن 242 و 338، وما يتفق عليه الجانبان الفلسطيني والصهيوني خلال المفاوضات الثنائية، ليبقى حق العودة مجهول المصير في الموقف الفلسطيني الرسمي.

إن حق اللاجئين الفردي أو الجماعي، بالعودة إلى ديارهم والعيش في وطنهم، هو حق طبيعي وأساسي من حقوق الإنسان، ويستمد مشروعيته من حقهم التاريخي في وطنهم، لا يغيره أي حدث سياسي طارئ، ولا يسقطه أي تقادم، ويستند إلى كونهم أصحاب البلاد الحقيقيين وتكفله مبادئ القانون الدولي والاتفاقيات والمعاهدات الدولية بالإضافة إلى قرارات هيئة الأمم المتحدة ذات العلاقة. واستناداً إلى مبادئ القانون الدولي، فإن السيادة الثابتة للشعب الفلسطيني على أرضه وملكيته لها لا تغيرها اعتبارات طارئة، وإن الاحتلال العسكري والاستيطاني الاستعماري

الصهيوني لفلسطين لا يمكن أن يغيرا من المركز القانوني للسكان الأصليين من حيث حقهم في الإقامة في وطنهم (إبراهيم، 2010).

تعد حماية حق العودة بمضامينه السياسية والقانونية والثقافية والأدبية والفنية وتعميق وتطوير هذه المضامين في الوعي الاجتماعي الفلسطيني والعربي ذات أهمية كبيرة وتزداد هذه الأهمية مع استمرار غياب الشروط الفعلية لتحقيقه، وهذا يقتضي عمل اجتماعي عام تنخرط فيه جميع قوى المجتمع الفلسطيني بمختلف تكويناتها وحقولها التخصصية، كما أعلام الثقافة والتأريخ والأدب والفن والإعلام كل في مجاله، وفي ضوء ذلك كان من الضروري بلورة مركز قيادي للجان والأطر والمؤسسات الشعبية والأهلية التي تعمل في مجال الدفاع عن حق العودة، وتوحيد خطاب تلك المؤسسات القانوني والسياسي، وبلورة آليات عمل متطورة وفعالة، سواء على صعيدها الداخلي، أو على صعيد نشاطها العام (الشوملي، 2010).

ولذلك فقد أكدت الهيئة العامة الفلسطينية لحق العودة في سوريا تأييدها لعمل جميع لجان حق العودة بكل نشاطاتها وفعالياتها على اختلاف انتماءاتها التنظيمية، ما دامت تقف على مسافة واحدة مع حق العودة وتدعو إلى التمسك به، وترى الهيئة أن أي تسوية مع منظمة التحرير الفلسطينية أو مع السلطة لا تعني سلاماً، إنما يعني أن هناك عملية تسوية خارجة عن إرادة الشعب الفلسطيني، لأن حق العودة لن يُكتب له النجاح في ظل أي تسوية من هذا النوع، فالتسويات لا تعني إنهاء قضية اللاجئين التي تنتهي عندما يصدر القرار بعودة اللاجئين الفلسطينيين، سياسياً كان أو نضالياً، وقد بينت دراسة أجراها وفد كندي في سوريا دون تدخل أي جهة؛ أن 99% من اللاجئين الفلسطينيين يريدون العودة إلى ديارهم (مصطفى، 2010).

وترى الباحثة أن الموقف الفلسطيني من القضية الفلسطينية بصفة عامة وقضية اللاجئين وحق العودة خاصة يتعلق بحالة الانقسام الفلسطيني وتطور رؤى مختلفة إجمالاً من حل الصراع، فهناك الموقف الفلسطيني الرسمي الذي يمثله تيار التسوية السلمية بقيادة حركة فتح، بحيث يقبل التفاوض على حق العودة ، بينما يمثل الموقف الثاني تيار الممانعة بقيادة حركة حماس الذي يعتبر قضية فلسطين كل لا يتجزأ بما فيها حق عودة اللاجئين الفلسطينيين إلى أراضيهم التي هجروا منها عام 1948م.

المبحث الثاني: مفاهيم حق العودة في المنهاج الفلسطيني:

إن عملية اكتساب المفاهيم عملية طبيعية، ولكنها ليست آلية أو سهلة، إنها تحدث يومياً، بل في كل لحظة ولجميع الأعمار، وتشتمل هذه العملية على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء الموجودة في العالم من حولنا، وتشكيل فئات أو أصناف منها بالاستناد إلى ما بينها من تشابه ثم تجرد المفاهيم من هذه الأصناف والفئات (أبو كلوب، 1997: 45)

والمفاهيم لا تنشأ فجأة وبصورة كاملة الوضوح ولا تنتهي لدى الفرد عند حد معين، ولكنها تنمو وتتطـــور طوال الوقت، فكلما ازدادت خبرة الفرد عن المفهوم، وذلك عن طريق تعرفه على أمثلة إضافية، تتكشف لديه المزيد من الخصائص عنه، ويتعرف على العلاقات التي تربطه مع مفاهيم أخرى، وأسباب هذه العلاقات، ونتيجة لذلك تتغير صورة المفهوم لدى الفرد وتصبح أكثر وضوحاً ودقة وتهذيباً، وأكثر عمومية وتجريداً، بحيث يسمح لجميع الأمثلة أن تدخل ضمن إطار المفهوم المقصود (سعادة واليوسف، 1988: 68).

كما يعد تدرج المفهوم تبعاً لتطور الفكر التربوي كالتغير والتطور الذي حدث في سيكولوجية الطفل والنظرة الاجتماعية الحديثة للفرد وتطبيقات التقنية في المجالات التربوية جعلت مفهوم المنهج يتبدل ليشمل مفاهيم جديدة حيث يعرف اكتساب المفهوم بمفهومه الحديث على أنه مجموعة الخبرات والمهارات العلمية والعملية والأخلاقية التي تجعل من الفرد مواطناً صالحاً متكاملاً في شخصيته وتنميته تنمية متكاملة في عقله وجسمه وفكره وأخلاقه (النخالة وأبو ليلى، 2009: 4). واكتساب المفاهيم يكون إما بالتوصل إلى المفاهيم أو ببناء المفاهيم؛ ففي التوصل إلى المفاهيم فإن المفهوم موجود فعلاً، وإنما يتم تنظيم عملية التعلم بحيث يسيطر المتعلم عليه عن طريق التفريق بين عناصر يتوفر فيها معيار معين، وعناصر لا يتوفر فيها، أما بناء المفهوم فإن فئات جديدة يتم تحديدها أو اكتشافها لم تكن مدركة من قبل (أبو كلوب، 1997: 44).

ويعرف المفهوم على أنه "فكرة تختص بظاهرة معينة أو علاقة ما، أو استنتاج عقلي يعبـــر عنها بواسطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين" (سلامة، 2004: 53).

ويعرف قاموس التربية المفهوم على أنه، تصور عقلي عام لموقف أو لشيء، وهو مجرد وليس محسوس وهو فكرة أو رأي أو صورة عقلية لشيء أو حدث أو موقف معين، يشترك ويتميز بخصائص وصفات يمكن تصنيفها على أساس التقارب أو التشابه (Hills, 1982: 104).

في حين يعرف القاموس الدولي للتربية المفهوم على أنه، تبيين عام للأحداث والأشياء، التي يمكن الوصول إليها بعمليات التصنيف والمشابهة والتمييز باستخدام اللغة الرمزية. وهو تصور سهل يختصر ويلخص الأحداث الكثيرة (Getery & Thomas,1979: 81).

ويرى اقصيعة بأن المفهوم عبارة عن تصورات عقلية ذات طبيعة متغيرة تقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء والحقائق والأحداث والمواقف، وتصنف على أساس الصفات المتشابهة بينها وتصاغ في صورة لفظية، وبذلك تكون المفاهيم عبارة عن تجريدات تتمثل في الرموز اللفظية التي تطلق عليها أو تعبر عنها، حيث يتم تلخيص المواقف والأحداث والأشياء ووضعها في تصنيفات تقوم على أساس التشابه بينها (اقصيعة، 2000: 16). كما يعرف المفهوم على أنه "فكرة مجردة تشير إلى شيء له صورة في الذهن، وقد تعطي هذه الفكرة اسماً يدل عليها" (الهويدي، 2006: 24). ويعرف المفهوم بأنه الصورة الموجودة في الذهن لأي شئ يدرك بالحواس، وهي تعبير لفظي عن الأشياء (عياد، 2008: 24). أو بأنه عبارة عن مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي جمعت معاً على أساس من الخصائص المشتركة التي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين (Nelson & Michale, 1980: 67).

ويعرفه إبراهيم عقيلان على أنه "مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس أو الإحداث التي يمكن تصنيفها مع بعضها البعض على أساس من الخصائص المشتركة والمميزة "(عقيلان، 2000: 159).

يتضح للباحثة من خلال التعريفات السابقة أنها جميعاً اتفقت بأن المفهوم قد يكون رمزاً أو صورة أو كلمة تطلق على شيء معين بحيث يعرف بها. وأن المفهوم هو مجموعة من الأفكار المرسومة في الذهن المختلفة عن بعضها البعض والتي لها خصائص مميزة تعبر عنها بواسطة الكلام أو الحركات تعطي تصنيفاً معيناً لأشياء بعينها.

مفهوم التعليم:

إن تقدم أي مجتمع يرتكز على مقومات عديدة، اجتماعية وسياسية واقتصادية وفكرية وثقافية بغرض توفير الخدمات الأساسية لأبناء ذلك المجتمع، وممارسة المواطن لحقوقه وواجباته بطريقة سليمة، متسلحاً ومتزوداً بالقيم الروحية والأخلاقية والوطنية والقومية والإنسانية التي تسود المجتمع. من المسلم به أن التعليم يأتي في مقدمة الخدمات الأساسية التي يجب أن توفر إلى أبناء المجتمع كافة والتعليم الأساسي هو الحد المقبول والملائم لذلك، ففي مرحلة التعليم الأساسي تتشكل تجاه التعلم مواقف تستمر طوال الحياة (حمتو، 2009: 34)

ويقصد بمفهوم التعليم: توفير قدر كاف من التعليم لجميع أبناء المجتمع من دون تمييز، ويسمح هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة لمن شاء وبدخول الحياة العلمية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية بحكم كونهم مواطنين فعالين، وهو تعليم إلزامي ينتظم فيه جميع أبناء الشعب (حمتو، 2009: 34).

واتفق الجميع على أن إصلاح التعليم في فلسطين وتطويره يتطلب جهود المخلصين قاطبة وذلك للسعي إلى علاج اغتراب التعليم ومناهجه عن حاجات الإنسان الفلسطيني وأهدافه القيمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، وأن نقطة البدء في الإصلاح تبدأ بتحديد رؤى ومرتكزات للفلسفة التربوية الفلسطينية، التي يجب أن يشارك فيها كل أفراد المجتمع من تربويين وأكاديميين وسياسيين، وفعاليات اجتماعية واقتصادية، وما يترتب على ذلك من تصميم وبناء منهاج يراعي خصوصية الإنسان الفلسطيني ومطالبه وحاجاته (دياب، 2007: 4).

ويشكل التعليم الأساسي العمود الفقري لإصلاح بنية التعليم والنهوض به وتحديث اتجاهاته، كما يشكل حجر الأساس في بناء نظام التربية حيث يمثل المرحلة القاعدية التي تغطي الفترة العمرية الحاسمة في حياة الأطفال والغلمان والتي تتشكل فيها شخصياتهم وتتحدد معالم اتجاهاتهم الفكرية والسلوكية والاجتماعية. لذا فان تطوير قاعدة الهرم التعليمي وتوسيعها ورفع مستوى أدائها وإطالة مدتها حاجة أساسية لنجاح التربية في مختلف مساعيها. ومن هنا فان المبادئ والأفكار التي يجب أن تراعي مسيرة التعليم الأساسي لا بد وأن تتمثل في التأكيد على الجانب الكيفي في تقديم المعرفة وتخليص المناهج من الطابع اللفظي والنظري (حمتو، 2009: 34). ويرى جالستون أنه لكي يتحقق التعليم الصحيح للمواطنة في المدارس لابد من شراكة حقيقية مع المجتمع المحلي يتم خلالها الإسهام في جهود المعلم والتفاعل معها بشكل ايجابي (Galston, 2001: 68).

وإذا كانت المناهج الدراسية هي وسيلة التربية في التغيير في كل الجوانب الإنسانية والمادية المحيطة، وأن المرء لا يدرك غايته بالتمني وحده، فإنه في الوقت نفسه لا بد أن ندرك أن المقادير لا تجرى إلا بالإرادة العليا، وأن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم وعليه لا بد أن تكون المناهج الفلسطينية ذات بذور فلسطينية تُغرس في الأرض الفلسطينية لا مجرد بذور تذروها الرياح تلقى هنا وهناك، لا نريد أن تكون مناهجنا توليفة حتى لو كانت من أجود الأنواع، ولا مستعاراً حتى لو كانت من أفضل التصميمات (دياب، 2007: 6)

وترى الباحثة في أن عملية التعليم هي الأساس الذي تقوم عليه تنشئة الجيل الذي يتبنى عملية التحرير والاستقلال وذلك من خلال زرع المفاهيم الوطنية الفلسطينية الإسلامية في نفوسهم، والتي تعتبر السلاح الأقوى في عملية التغيير والاستقلال.

المنهاج التعليمي في فلسطين:

تسببت كارثتا عامي 1948م و1967م في تشريد أعدادٍ كبيرة من الفلسطينيين داخل الوطن العربي وخارجه، وقد تسبب شتات الفلسطينيين في تعدد أنماط تربيتهم وتعليمهم التي تحكم في تشكيلها عاملان رئيسان هما: مكان الإقامة والوضع الاقتصادي، وظل الفلسطينيون يدرسون ويتعلمون مناهج الدول المضيفة، فاللاجئون الفلسطينيون في سوريا يتعلمون المنهاج السوري،

واللاجئون الفلسطينيون في لبنان يتعلمون المنهاج اللبناني، واللاجئون في الضفة الفلسطينية والأردن يتعلمون المنهاج الأردني، ولاجئو قطاع غزة يتعلمون المنهاج المصري، وبقي الفلسطينيون يتعلمون مناهج لم تصمم لهم حتى عام 1998م حين وضعت خطة بناء المنهاج الفلسطيني لأول مرة لتطبق في محافظات غزة والضفة الفلسطينية معاً (دياب، 2007: 3).

ولقد عمد الاحتلال بكل وسائله القمعية، وانطلاقاً من فلسفته العنصرية، إلي إجهاض العملية التربوية في الأراضي المحتلة سنة 1967م بكافة عناصرها الرئيسة بهدف تفريغها من محتواها، ويعد قطاع التعليم من أكثر القطاعات تضرراً من جراء الاحتلال، وهذا ما وضحه العضو العربي في الكنيست محمد بركة سنة 1986م عندما قال "بأن المشروع الصهيوني في فلسطين يسعي لتغريب الإنسان الفلسطيني وسحق هويته القومية وملامحه الثقافية والتراثية، وذلك بفرض سياسات التجهيل ضد أبناء الشعب الفلسطيني، وبفرض مقررات مدرسية لا علاقة لها من قريب أو بعيد بتطلعات المواطن الفلسطيني" (حمتو، 2009: 32).

وترى الباحثة أن الاحتلال سعى بشتى الطرق لطمس الهوية الفلسطينية من خلال توظيفه للمنهاج الدراسي، الذي يهدف لخدمة أهدافه بإنشاء جيل غير منتمٍ لأرضه ووطنه وهويته.

وتعد قضية المنهاج قضية خطيرة تحتاج إلى مشورة التخطيط لا مشورة التنفيذ وتحتاج إلى جهود المشاركين والمهتمين المخلصين بطريقة منظمة فاعلة وعبر قنوات متعددة يتم من خلالها البحث والحوار واستمطار الأفكار ودراسة تجارب الغير، وإشراك الخبراء وأصحاب الرأي والخبرة وتجريبها وتقويمها وتدريب القائمين على تنفيذها (دياب، 2007: 6).

لقد كان التعليم في المدارس الفلسطينية في قطاع غزة والضفة الغربية تحت إشراف وسيطرة مصر والأردن منذ عام 1948م وحتى حرب عام 1967م وعلى إثر الحرب وهزيمة الدول العربية احتل الاحتلال الصهيوني قطاع غزة والضفة الغربية بما فيها القدس الشرقية وأصبح التعليم الفلسطيني تحت إشرافه منذ عام 1967م. حيث أشرف ضباط صهيونيون على الشؤون التربوية إشرافاً مباشراً. وفي عام 1994م انتقل التعليم في المناطق المحتلة من سلطة الاحتلال الصهيوني إلى السلطة الوطنية الفلسطينية (العزة، 2007: 25).

ومن هنا أبدت منظمة التحرير الفلسطينية وغيرها من المؤسسات الوطنية اهتماماً خاصاً بالمنهاج مما أدى إلى إشراك منظمة اليونسكو في محاولة جادة لإنتاج منهاج وطني موحد، وبالتعاون بين منظمة التحرير الفلسطينية واليونسكو نشأت فكرة تأسيس مركز تطوير المناهج الفلسطينية عبر توصية تبنتها ندوة التعليم الأساسي الفلسطيني التي عقدت في اليونسكو سنة 1990م ومتابعة لاتفاقية دولية أبرمتها اليونسكو مع وزارة التربية والتعليم عام 1994م بعد قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية تحدد بموجبها إنشاء مركز تطوير المناهج الفلسطينية وبدعم من وزارة التعاون الدولي الإيطالية (دياب، 2007: 5)، وفي عام 1994م تم إنشاء وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

والتي أصبح من مهامها الإشراف على التعليم كافة من إعداد المناهج وإعداد المعلمين وتطوير الأبنية المدرسية، وقد بدأت الوزارة حال إنشائها الاهتمام بتأليف وإعداد كتب مدرسية فلسطينية تعكس الواقع والظروف الفلسطينية. فأنشأت عام 1995م مركز المناهج الفلسطيني في رام الله حيث أوكلت أليه مهام التحضير والتخطيط والتنفيذ لإعداد كتب مدرسية ثم إعداد خطط المناهج الفلسطينية بشكل كامل (العزة، 2007: 25)، وقد أنجز مركز تطوير المناهج خطة المنهاج الفلسطيني الأول والتي بدأ تنفيذها بالفعل مطلع العام 1998م (دياب، 2007: 5).

لقد كان وضع المنهاج الفلسطيني يحدث لأول مرة وفي ظروف صعبة بعد طول احتلال ومعاناة، وبعد تردٍ في سلوك الأفراد والجماعات، وغياب للديمقراطية، وتخلف عن ركب العلم والتطور، وإذا كان من المنطق القول بأن وضع منهاج فلسطيني يسعى إلى تدعيم الديمقراطية فإنه يستوجب أن نستخدم الديمقراطية في وضعه وبنائه، وكذلك من المنطق القول أنه يصعب الدعوة إلى وضع منهاج فلسطيني يركّز على إبراز أهمية العلم واستخدام عملياته من تأمل وملاحظة وتجريب، ولا يستخدم ذلك في بناء وتصميم المناهج الفلسطينية (دياب، 2007: 5).

شهد العام الدراسي 2001/2000 تطبيق أول منهاج فلسطيني، يوحّد النظام التعليمي في فلسطين، ويحلّ مسألة ازدواجية المنهاج في الضفة وغزة، إذ كان طلبة الضفة يدرسون المنهاج الأردني وطلبة القطاع يدرسون المنهاج المصري. هذا الإنجاز، تعرّض للعديد من الانتقادات والاعتراضات المحلّية والخارجيّة، أخذت طابع الجدل في بعض الأحيان، بين مؤيد ومعارض، وبين من يرى فيه منهاجاً صعباً وطويلاً وفوق مستوى الطلبة، ومن يرى فيه منهاجاً عصرياً يواكب التطوّر وينمّي ملكة التفكير والإبداع، ويبتعد عن التلقين. ولكلٍ أسبابه وحججه، ودلائله وبراهينه، واقتناعاته الخاصة، قد يُجمل البعض حلّها بأنه يظل قابلاً للتعديل والتصحيح والتنقيح (أبو جاموس، 2006: 1).

ويتضح للباحثة من خلال استطلاعها لآراء عدد من المشرفين في مبحث التاريخ والعلوم الاجتماعية ومنذ عام 1948م وحتى اللحظة لم يتسنّ للفلسطينيين منهج خاص بهم يلبي حاجاتهم ويعكس تراثهم وتاريخهم إلا عام 2000م، فمنذ الانتداب البريطاني مروراً بالحكم المصري على قطاع غزة والأردني على الضفة الغربية ومن ثم الاحتلال الصهيوني سنة 1967م، ومع مجيء السلطة الوطنية الفلسطينية تبنت وزارة التربية والتعليم العالي سياسة وطنية تربوية تهدف إلى توحيد المناهج الدراسية المستخدمة في جميع المدارس في الأراضي التابعة للسلطة الفلسطينية بهدف الخروج من اغتراب المناهج وعدم تلبيتها لاحتياجات الطلبة الفلسطينيين.

حق العودة في المنهاج الفلسطيني:

هناك علاقة وثيقة بين الثقافة والإنسان، فإذا كان المجتمع يتكون من البشر باعتبارهم العنصر الفعال للبناء الاجتماعي؛ فإن الثقافة هي حال هؤلاء البشر كيف يعيشون، وماذا يعتنقون، وفي أي شيء يفكرون لتحسين مستوي معيشتهم باستمرار. ثقافة الإنسان في مجتمع ما تعد هوية مميزة له عن غيره من أصحاب الثقافات المختلفة فالثقافة تعني "كل ما يرتبط بالقيم سواء منها المادية أو الخلقية، وكل ما يخلّفه الإنسان مرتبطاً بدروب الحياة المتعددة من عادات وتقاليد وأعراف اجتماعية وقيم روحية، وهي " ذلك المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفنون والأخلاق والقانون والعرف والعادات التي يحصل عليها الفرد باعتباره عضواً في مجتمع" (الحولي، 2007).

وترى الباحثة أن الثقافة هي الثمرة المرجوة من خلال المنهاج الذي يعد بوتقة كبيرة يمكن من خلالها لصناع القرار الفلسطيني أن يضعوا الخطط والسياسات لإعداد الإنسان الصالح.

من هذا المنطلق تلعب المناهج الدراسية دوراً رياديا في التأكيد على مشروعية حق العودة وقانونيته؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة تضمين هذا الحق وبصورة جلية في هذه المناهج وما يصاحبها من أنشطة وفعاليات. وهذا يتفق مع ما دعا إليه المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان الذي عقدته اليونسكو عام 1978م الداعي إلى "نشر برامج بث الوعي لدى الطلبة منذ التحاقهم بالمدارس والمتعلقة بحقوق الإنسان وحرياته ونشر مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في كل مراحل التعليم". وبهذا الصدد تكون المنظمة الدولية قد توجهت توجهاً متصاعداً نحو العناية بقضية تدريس حقوق الإنسان بشكل عام وحقوقه الوطنية والتاريخية بشكل خاص، وبالتالي بذلت جهوداً مكثفة للاتصال بالمؤسسات التعليمية وبالقائمين عليها لتوجيه مزيد من العناية نحو تدريس تلك الحقوق وتخصيص مقررات دراسية متخصصة تتناولها من جوانبها المختلفة (الأستاذ، 2007: 3).

ولا بد أن يكون المنهاج وسيلة التربية في التغيير إلى ما هو أفضل، التغيير لمصلحة الأجيال وبناء الأمة، وقيادة التغيير لأبناء أمتنا ومستقبلهم، الأبناء الذين ساهموا على حساب طفولتهم فقاتلوا كالرجال واستشهدوا كالأبطال، عّذبوا وسجنوا، عانوا من فقدان الآباء والأمهات، رأوا البيوت تهدم وتحول إلى أنقاض، حتى أحلامهم باتت أحلاماً يغلب عليها الخوف والتوتر والإرباك (دياب، 2007: 6).

وعلى كل حال، فإنّ مؤلفي المنهاج، يظلّون طيلة الوقت بين نارين: نار المتربّصين الذين يحاسبون على كل كلمة، وتصيبهم النشوة حين يعثرون على ما يدعم ادّعاءاتهم الرامية إلى النيل من المنهاج الفلسطيني، ونار من تأخذهم الغيرة، وكأنّهم ينفون وجودها عند زملائهم المؤلفين، فيأخذون بمهاجمة المنهاج ووصفه بالتغاضي عن بعض الأمور وقد يصل الأمر إلى الوصف بالتفريط والتنازل وما إلى ذلك، إلاّ أنّهم في الحالتين – كما يشير أحد المنتقدين – يقومون بمهمّة عظيمة، رغم أنّهم في وضع صعب، ورغم المادحين والقادحين، فإن المنهاج الفلسطيني – وهو

أول منهاج يبنى بأيدٍ وأفكارٍ وعقولٍ فلسطينية – يبقى إنجازاً مهمّاً، يحمل دلالات كبيرة في التوحّد والسيادة وإبراز الخصوصية الفلسطينية، ورغم ما له وما عليه، فإن بإمكاننا إن تكاتفت الجهود والهمم، أن يتم تطويره وتحسينه، فليس هناك منهاج ثابت، في عالم دائم السرعة والتطوّر، لعلّنا نصل يوماً إلى التغيير المنشود الذي يبتغيه الجميع دون استثناء (أبو جاموس، 2004).

مناهج العلوم الاجتماعية:

تتعاظم مناهج الدراسات الاجتماعية في تحقيق أهداف وفلسفة التعليم، وتبدو الحاجة ملحة للتعرف على دور مناهج التاريخ والتربية الوطنية في قطاع غزة لتسهم في تحقيق تلك الأهداف، وخصوصاً أن المواد الاجتماعية تساهم في اكتساب المتعلمين المهارات والاتجاهات الإيجابية نحو العمل المنتج. وتساهم في غرس الشعور بالانتماء والولاء للوطن وارتباط المتعلم بأرضه ووطنه كمواطن (حمتو، 2009: 39). ويتفق جميع المختصين بالدراسات الاجتماعية أن الهدف الأسمى للدراسات الاجتماعية يتمثل في تحقيق المواطنة الصالحة وتعزيز قيم الانتماء والولاء القائمة على الفهم الصحيح للنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع وفي تنمية الاعتزاز بالوطن والولاء له ولأهدافه (إبراهيم، 1996).

كما تسهم الدراسات الاجتماعية بتبصير المواطن بالتحديات التي يتعرض لها وطنه وخاصة الخطر الصهيوني، وتساهم كتب التربية الوطنية بتعميق فكرة الانتماء القومي وتعميق فكرة الوطنية من خلال غرس الشعور بالمواطنة، ومن خلال تنمية الإحساس بالمسئولية تجاه المجتمع والولاء للوطن (فرج، 1993: 457). ومن خلال التحليل الدقيق لمناهج الدراسات الاجتماعية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي يتضح مساهمتها الجادة في تنمية الإحساس بالوطن لدى المتعلمين، والإحساس بالوطن ليس مجرد معلومات، وإنما يتكون في ذهن الإنسان من خلال تلك المعلومات عن مدى علاقة الإنسان بالبيئة وتفاعله معها بما يؤدي في النهاية إلى الوعي بمقومات وطنه (علي، 1998: 230).

ويرى النخالة وأبو ليلى أن المواد الاجتماعية من المواد التي تسعى لتحقيق هدف تربوي مهم وهو تنمية المسئولية المدنية (حقوق المواطنة) لدى المتعلم فيشعر بمساهمة الآخرين ودورهم في المجتمع ويقدر المؤسسات المدنية، وبهذا يتحقق مفهوم المواطنة الصالحة التي تجعل الفرد يعتز بانتمائه لوطنه ولأمته وحضارتها وثقافتها، وبهذا فهي تسهم إسهاماً واضحاً في تنمية الولاء والانتماء للوطن من خلال ما تقدمه من موضوعات في مقررات التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا، وإذ يتضح للطلاب من خلال دراسة التربية الوطنية ما عليهم من واجبات وما لهم من حقوق في الوطن، ومن خلال مادة التاريخ يتعرف الطلاب على انتصارات وحروب تعرض لها

الوطن وما بذله السابقون للحفاظ على سيادته واستقلاله أو تحريره إن كان مستعمراً وما لـــه مـــن حقوق للمحافظة على حق عودته (النخالة وأبو ليلى، 2009: 3).

فالدراسات الاجتماعية على علاقة وثيقة بالمواطنة الصالحة، فتلعب دوراً بارزاً في كل المراحل في غرس المواطنة الجيدة الصالحة، لهذا كان الهدف والغرض الأسمى الذي وضع في سنة 1916م منصباً على تعليم الأطفال والشبان على المواطنة الصالحة الجيدة، ومن خلال الجهد الذي قدمه ادوين كارير وإدجار ويزلي (Edwin Carr & Edgar Wesley) في الخمسينيات من القرن العشرين خلال مشروع التعليم الوطني (Welton & Mallan, 1981: 33).

وذلك لأن الدراسات الاجتماعية تتميز بأهمية خاصة في حياة المتعلمين لكونها مواداً حياتية ذات صلة بالبيئة والمجتمع والوطن والماضي والحاضر والمستقبل، فتسهم بدور بارز في عملية التنشئة الاجتماعية، وتنمية الشعور الوطني والقومي والديني، بما يحقق تكوين الإنسان والمواطن الصالح الواعي المستنير الذي يساهم في تطوير نفسه ومجتمعه (الفرا، 1993: 6).

وترى الباحثة أن العلوم الاجتماعية تعد السلسلة الأولى في تثبيت المفاهيم الوطنية الفلسطينية في نفوس وأذهان الطلبة حيث أن العلوم الاجتماعية ذات اتصال مباشر مع القضايا التاريخية الوطنية، وإجرائياً فإن العلوم الاجتماعية في هذه الدراسة تقتصر على محتوى مقررات التاريخ والتربية الوطنية.

أولاً: منهاج التاريخ:

يتضمن التاريخ سلسلة متصلة من الاستدلالات تشير إلى مجموعة من الخصائص المشتركة بين الأشياء والحقائق والأحداث والمواقف التي قد تؤدي إلى تحديد فئة معينة متغيرة وعادة ما يعطي لها اسمٌ أو رمزٌ يدل عليه. وهو عبارة عن "تجريد يستخلص من الخصائص أو العناصر المشتركة للمواقف أو الأحداث أو الحقائق، ويتصف بالتعميم والتمييز والرمزية، وغالباً ما يعطي اسمٌ أو رمزٌ يدل على الأفكار والمعاني التي تتكون في عقل الفرد (إبراهيم، 1996: 289-291).

وهناك أمثلة من المجتمعات المختلفة توضح أهمية التاريخ في توجيه أبناء الوطن نحو الانتماء أو الولاء للزعماء أو توجيههم توجهاً خاطئاً، ففي إيطاليا الفاشستية أكدت أهمية التاريخ، فربطت المثل العليا الرومانية بمبادئ حكومة موسوليني، وقامت حكومة إيطاليا بإعادة كتب التاريخ المدرسية لتحقيق هذا الغرض، وبنفس الطريقة ركز هتلر على كتب التاريخ لغرس التعصب الأعمى للقومية الألمانية، وفي عهد نابليون ركزت كتب التاريخ في المدارس والكنائس على بث الروح الوطنية لفرنسا (إبراهيم، 1996: 85).

وترى الباحثة أن الشعب الفلسطيني أحق وأولى من غيره من الشعوب في تنشئة أبنائه على تاريخ القضية الفلسطينية بصورته الحقيقية، لا المزيفة والتي تعبر عن درجة انتمائه لأرض الإسراء

والمعراج؛ فلسطين، وذلك ليس فقط من باب متطلبات إعداد الفرد لتولي المناصب القيادية في المجتمع، إنما وفاءً لله ولرسوله.

ثانياً: منهاج التربية الوطنية:

إن تكوين مقومات المواطنة والانتماء من خلال المعرفة والوجدان و الضمير و القيم يمثل هدفاً جوهرياً في تنمية الإحساس بالانتماء الوطني في مدارسنا (علي، 1998: 229)، وإعداد المواطن الصالح المنتمي المخلص لبلده و الإيجابي المجد لبناء أمته، يكون من خلال غرس و إكساب قيم الانتماء لهذا المواطن (الفرا والأغا، 1996: 6). لذلك تعتبر مادة التربية الوطنية من أهم المواد في الدراسات الاجتماعية التي تسهم بصورة مباشرة في غرس قيم الانتماء والولاء والقيم الأخرى في نفوس النشء. كما تنبع أهمية هذه المادة من أنها تكسب التلاميذ المهارات الاجتماعية التي تساعدهم في التعامل مع المجتمع وظروفه وتزودهم بالمعارف الأساسية والحقائق التاريخية والاتجاهات والقيم والعادات التي توجد في المجتمع. وبذلك تعتبر وسيطاً مهماً في التربية من أجل تنشئة الأطفال تنشئة قيمية سليمة (حمتو، 2009: 32).

ومما يؤكد أهمية هذه المادة أن الاحتلال عمد بكل وسائله القمعية، وانطلاقا من فلسفته العنصرية، إلي إجهاض العملية التربوية في الأراضي المحتلة سنة 1967م بكافة عناصرها الرئيسة وبهدف تفريغها من محتواها. ويعتبر قطاع التعليم من أكثر القطاعات تضرراً من جراء الاحتلال وخصوصاً مادة التربية الوطنية (عسفة، 2003). من خلال هذه الأهمية أجمع العديد من المختصين في ميدان التربية على أن إيجاد وتنشئة المواطن الصالح يمثل الهدف الأسمى للنظم التربوية في مختلف الدول. ولذلك فإن تحديد أهداف تربية المواطنة تعد الخطوة الأولى في بناء المناهج بحيث ترتبط هذه الأهداف كأهداف عامة للتربية بأهداف كل ميدان من ميادين المنهج الدراسي (حمتو، 2009: 38).

وتتميز مواد التربية الوطنية بأهمية خاصة في حياة المتعلمين لكونها مواد حياتية ذات صلة بالبيئة والمجتمع والوطن والماضي والحاضر والمستقبل، وهي تسهم بدور بارز في عملية التنشئة الاجتماعية. وتنمي الشعور الوطني والقومي والديني بما يحقق تكوين الإنسان والمواطن الصالح الواعي المستنير الذي يساهم في تطوير نفسه ومجتمعه، فالتربية الوطنية تعتني بالقضايا والحقوق الفلسطينية ومن أهم هذه الحقوق حق العودة والمفاهيم المرتبطة به (الفرا، 1993: 6).

ومن هنا تلعب المناهج الدراسية دوراً ريادياً في التأكيد على مشروعية حق العودة وقانونيته؛ الأمر الذي يستدعي ضرورة تضمين هذا الحق وبصورة جلية في هذه المناهج وما يصاحبها من أنشطة وفعاليات، وهذا يتسق مع ما دعا إليه المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان الذي عقدته اليونسكو عام 1978م الداعي إلى: "نشر برامج بث الوعي لدى الطلبة منذ التحاقهم بالمدارس

والمتعلقة بحقوق الإنسان وحرياته ونشر مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في كل مراحل التعليم". وبهذا الصدد تكون المنظمة الدولية قد توجهت توجهاً متصاعداً نحو العناية بقضية تدريس حقوق الإنسان بشكل عام وحقوقه الوطنية والتاريخية بشكل خاص، وبالتالي بذلت جهوداً مكثفة للاتصال بالمؤسسات التعليمية وبالقائمين عليها لتوجيه مزيد من العناية نحو تدريس تلك الحقوق وتخصيص مقررات دراسية متخصصة تتناولها من جوانبها المختلفة (الأستاذ، 2007: 3). فالمناهج يجب أن ترتبط بحياة الناس وسلوكهم، وتلبي حاجاتهم وطموحاتهم وأن تربط ماضيهم بحاضرهم (دياب، 2007: 6).

وترى الباحثة أن منهاج التربية الوطنية على علاقة وثيقة بالمواطنة الصالحة، فهو يلعب دوراً بارزاً في كل المراحل في غرس المواطنة الصالحة لدى النشء الفلسطيني، وهو دور لا يمكن فصله عن باقي فروع الدراسات الاجتماعية.

وترى الباحثة أن المنهاج الفلسطيني يجب أن يعطي الأولوية لاستعادة الهوية والذات الوطنية، ولا بد أن يركز على حقوق الشعب الفلسطيني المسلوبة، وأن يربطهم بقراهم ومدنهم التي لم يروها ولم يحظوا بالحياة السعيدة على ترابها، ولم ينعموا بخيراتها، ولذلك من الضروري أن يتضمن المنهاج في سبيل ذلك الكثير من المفاهيم والمفردات التي تعمل على إكساب الطلبة في المدارس القيم الوطنية ومن أهمها مفهوم حق العودة للاجئين الفلسطينيين.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

المحور الأول: **دراسات تناولت تدعيم قيم الانتماء الوطني والمواطنة**

المحور الثاني: **دراسات تناولت اكتساب المفاهيم المرتبطة بحق العودة في المنهاج الفلسطيني**

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية في محورين هما، المحور الأول: يتناول دراسات تتعلق بالانتماء والانتماء الوطني، والمحور الثاني: دراسات متعلقة باكتساب المفاهيم المرتبطة بحق العودة في المنهاج الفلسطيني، وذلك كما يلي:

أولاً: دراسات تناولت تدعيم قيم الانتماء الوطني والمواطنة:

1. دراسة الشعراوي (2009) بعنوان:

"أثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع"

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج بالوسائط المتعددة على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلبة الصف التاسع في محافظات غزة، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية: ما أثر برنامج بالوسائط المتعددة، على تنمية قيم الانتماء الوطني و الوعي البيئي، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي؟، وما البرنامج المقترح بالوسائط المتعددة لتعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي؟....الخ، وقد استخدم الباحث المنهاج البنائي لبناء برنامج بالوسائط المتعددة، فيما استخدم المنهاج التجريبي، لمعرفة تأثير البرنامج على عينة مكونة من 50 طالب، تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. واستخدمت الدارسة: اختبار تحصيلي لجميع القيم – الوعي البيئي– التي تم استخراجها من الوحدة موضوع الدراسة. ومقياس اتجاه لقياس الانتماء الوطني.

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطيه بين درجات طلبة الصف التاسع، في اختبار الوعي البيئي ودرجاتهم على مقياس الانتماء الوطني.
- وجود أثر لبرنامج الوسائط المتعددة، على تعزيز قيم الانتماء الوطني والوعي البيئي لدى طلاب الصف التاسع في محافظات غزة.
- وقد أوصت الدراسة على ضرورة الاستفادة من برنامج الوسائط المتعددة في كافة المباحث، لما لها الأثر الواضح على التحصيل، وكذلك على المهارات والتوجهات.

وترى الباحثة أن نتائج هذه الدراسة تؤكد على أهمية استخدام الوسائط المتعددة لغرس قيم الانتماء الوطني، لما لها الأثر الواضح على اكتساب المفاهيم لدى الطلاب.

2. دراسة حمتو (2009) بعنوان:

"قيم الانتماء والولاء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على قيم الانتماء والولاء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين للعام الدراسي 2009/2008م و تحديد مستوى توافر القيم في مادة التربية الوطنية لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا. حيث تم تحديد مشكلة الدراسة بالسؤالين التاليين: ما قيم الانتماء والولاء الواجب توافرها في مقررات التربية الوطنية؟، وما مدى توافر قيم الانتماء والولاء في كتب مادة التربية الوطنية المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين (محافظة غزة). حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من أهداف الدراسة حيث تم إعداد قائمة بأبعاد القيم الانتماء والولاء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا، كما تم تحليل المحتوى بناء على قائمة تشتمل أبعاد القيم وعددها 9 ومفاهيم القيم المندرجة تحتها وعددها 7 والمقترح تضمينها في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا و قد أسفرت النتائج ما يلي:

- أن هناك تسعة أبعاد لقيم الانتماء والولاء يجب أن تتضمن في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا هي: البعد الديني، البعد الوطني، البعد التاريخي، البعد الاجتماعي، البعد المهني(الحرفي)، البعد البيئي، البعد الأسري، البعد الثقافي، البعد السياسي.
- أن إجمالي القيم المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا بلغ (1048) قيمة توزعت على الصفوف من الأول للرابع.
- أن أكثر القيم تضمناً في كتب المرحلة الأساسية الدنيا القيم الثقافية حيث تضمنت الكتب (200) قيمة تمثل (19.1%) من إجمالي القيم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية الدنيا، وأن أقل القيم تضمناً في كتب المرحلة الأساسية الدنيا القيم الأسرية حيث كان عددها (22) قيمة تمثل (2.1%) من إجمالي القيم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية الدنيا.

يتضح للباحثة من نتائج الدراسة أهمية إثراء منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا بقيم الانتماء والولاء المختلفة بما يناسب حاجات الشعب الفلسطيني ومتطلباته خلال الفترة الراهنة، وزيادة تنوع المحتوي الدراسي وتنوع الوحدات التي تشمل قيم الانتماء والولاء والقيم التربوية الأخرى في المنهج الدراسي بحيث تناسب جميع الطلبة الدارسين لمنهج التربية الوطنية في المرحلة الأساسية الدنيا بشكل تدريجي من الصف الأول إلى الصف الرابع الأساسي، والعمل علي زيادة الوعي والاهتمام من قبل أهالي الطلبة لإكساب أبنائهم قيم الانتماء والولاء باعتبارها الحلقة المكملة لدور المدرسة في تحقيق هذا الهدف .

3. دراسة أبو فودة (2006) بعنوان:

"دور الإعلام التربوي في تدعيم الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظات غزة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأعلام التربوي في تدعيم الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظات غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بالإضافة إلى استخدام استبانه لمعرفة الأثر لبعض الوسائل الإعلامية الممارسة داخل الجامعات، وتكونت العينة من (954) طالباً وطالبة من جامعات أربعة وهي (الأزهر، الإسلامية، الأقصى، والقدس) وأظهرت النتائج أن أنشطة الأعلام التربوي تعكس صورة ايجابية عن الجامعة، كما أظهرت الدراسة أن الأعلام التربوي يمتلك القدرة على بث القيم الوطنية بين الجامعيين، إضافة إلى أن الطلبة يمتثلون للقيم الوطنية التي يبثها الإعلام التربوي في الجامعات، وأوصت الدراسة بتشجيع التعاون بين الأطر الطلابية للقيام بأنشطة إعلامية.

يتضح للباحثة أهمية الإعلام التربوي في مجال تدعيم قيم الانتماء الوطني، مما يشكل دافع لتعزيز مشاريع الإعلام التربوي على مستوى الجامعة والمؤسسات التربوية عامة والعمل على تقنين هذه الأداة المهمة.

4. دراسة أخضر وآخرون (2005) بعنوان:

"دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية في تنمية المواطنة"

هدفت الدراسة لمعرفة دور المقررات الدراسية للمرحلة الثانوية، في تنمية المواطنة إضافة إلى وضع أهداف مقترحة لتنمية المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية، استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما استخدم أداتين لدراسة الإستبانه والمقابلة، وكانت عينة الدراسة عينة منتقاة من المعلمات المتخصصات في تدريس المقررات كذلك عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث الثانوي. أظهرت النتائج حاجة المقررات الدراسية في العلوم الدينية و المواد الاجتماعية إلى تغذيتها بموضوعات وأهداف تنمي المواطنة والوطنية لدى الطالبات في هذه المرحلة، كما أظهرت أيضاً خلو أسئلة الاختبارات في المقررات من أسئلة تقيس قيم ومفاهيم المواطنة.

مما يدعو إلى الاهتمام بتنمية المواطنة اهتماماً خاصاً بدءاً من تدريب الطالبة المعلمة بالجامعات أو كليات التربية فترة التدريب العملي على التدريس وحتى تمارسه كمهنة وكذلك تزويد مقررات العلوم الدينية والمواد الاجتماعية لكل وحدة دراسية في الكتاب بأهداف تحقق مضمون الموضوعات المطروحة تشمل (المعارف، المهارات، الاتجاهات ومنها المواطنة)، وأيضاً تشجيع الأنشطة الطلابية بالمدارس التي تنمي مختلف المهارات والقيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات ومن ضمنها المواطنة.

وترى الباحثة أن مرحلة التعليم الثانوي تأتي بعد المرحلة الأساسية العليا، والتي يفترض أن يكون قد امتلك الطالب فيها أساسيات المواطنة مما يساعده على التمييز بين الغث والسمين فيما يتلقاه من خبرات تعليمية تتعلق بالانتماء الوطني، والتي يجب أن تتوفر في جميع المباحث وعلى وجه الخصوص كتب اللغة العربية حيث لها نصيب الأسد من الحصص الدراسية.

5. دراسة حماد (2004) بعنوان:

"**مستوى إدراك الشباب الجامعي الفلسطيني لمفهوم العولمة والهوية الثقافية والانتماء**"

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى إدراك الشباب الجامعي الفلسطيني لمفهوم العولمة والهوية الثقافية والانتماء، واستخدم الباحث استبانه وزعت على عينة مكونة من (344) من الذكور والإناث من المستوى الأول والرابع من التعليم التقليدي والتعليم المفتوح، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى إدراك الشباب الجامعي لمفهوم العولمة والهوية والانتماء تعزى إلى نوع التعليم، بينما توجد فروق لصالح الإناث في مفهوم العولمة وفروق لصالح المستوى الرابع، وقد أوصت الدراسة بربط مساقات الجامعات الفلسطينية بالواقع العالمي لكي تسمح بالتفاعل مع تكنولوجيا العولمة لتنمية الوعي العالمي للشباب الجامعي وكذلك الحفاظ على الهوية الثقافية الإسلامية بعيداً عن القومية والعرقية والحزبية وتأكيد وعي الشباب الجامعي الفلسطيني بعقيدته الإسلامية، وزيادة مستوى إدراك الشباب الجامعي الفلسطيني لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية الثقافية والانتماء (نقلاً عن الشعراوي، 2009: 89).

وترى الباحثة بأنه بالرغم من أهمية التواصل مع الأنظمة العالمية إلا أن ذلك لا يمنع من التأكيد على ثوابتنا الفلسطينية في جميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.

6. دراسة مينتروب (Mintrop, 2003) بعنوان:

"**الوجه القديم والحديث للتربية المدنية**"

هدفت الدراسة إلي تحديد محتوي مادة التربية الوطنية من وجهة نظر المختصين والمعلمين والطلاب وأثر المادة علي سلوك الطلاب. وقد وجد الباحث أن الغالبية العظمي من المعلمين 80-90% من المشاركين في الدراسة يرون أن مادة التربية الوطنية مجدية ومؤثرة للطلاب والدولة كما أوضحت نتائج الدراسة أن نظرة المعلمين لم تكن متطابقة حول أهمية الموضوعات التقليدية في التربية الوطنية مثل التاريخ الوطني وإطاعة القانون والانخراط في الأحزاب السياسية والخدمة العسكرية كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب في سن 14 سنة لا يميلون إلي الأمور السياسية في حين أن 80% من هذه الفئة ترغب في التصويت عندما يحين الوقت لذلك ويرون أن التصويت

يمثل مشاركتهم السياسية أما فيما يتعلق بالأنشطة الاجتماعية فقد بينت الدراسة أن أكثر من نصف هؤلاء الطلاب يحبذون جمع المال لأسباب اجتماعية تعود بالنفع علي المجتمع.

يتبين للباحثة أن مقرر التربية الوطنية والتاريخ من المقررات المهمة التي تسهم في التنشئة الوطنية وفي تدعيم قيم المواطنة لدى أفراد المجتمع.

7. دراسة عسفة (2003) بعنوان:

"مدى تناول كتاب اللغة العربية لقضايا الانتماء الوطني وأثره في ترسيخها لدى تلاميذ الصف السادس بفلسطين"

هدفت الدراسة لمعرفة أهم قضايا الانتماء الوطني الفلسطيني وأساليب ترسيخه واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- فيما يخص توافر القيم الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف السادس تبين أن الكتاب قد تضمن جميع القيم الوطنية التي وردت في بطاقة تحليل المحتوى، سواء على مستوى المجالات أو الأبعاد المندرجة تحت كل مجال وقد حصل مجال حب الوطن على أعلى قيمة أي بما نسبته 37.73% ثم تلاه قيمة مجال الدفاع عن الوطن 35.48% وحصل مجال بناء الوطن على 14.6% أما مجال قيمة المحافظة على الوطن فكانت النسبة13.13% وهى نسب متوازنة مع الواقع الفلسطيني.
- أما عن مستوي التوازن فقد كانت الأبعاد غير متوازنة في حصولها علي القيم. وذلك في كل مجال من المجالات الأربع ولوحظ أيضا عدم التوازن في توافر القيم بالنسبة للفرد وبالنسبة للوحدات وهذا يعكس العشوائية في اختبار القيم كما بينت النتائج عدم وجود قوائم بقضايا الانتماء الوطني لدي مصممي المنهاج يستندون إليها عند تأليف الكتب. كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسط درجات أداء التلاميذ على مقياس الانتماء الوطني (قبليا وبعدياً) وعزا الباحث ذلك إلي المنهاج والى بعض المؤثرات الخارجية كالأسرة والإعلام.
- كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلائل إحصائية بين متوسط درجات أداء التلاميذ على مقياس الانتماء الوطني تعزا للجنس (ذكور- إناث) وقد عزا ذلك إلى أن الذكور والإناث يتعرضون لعدوان واحد ويعيشون واقعاً واحداً.
- وتوصلت الدارسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء التلاميذ في مقياسي الانتماء تعزى للجهة المسئولة (وكالة – حكومة) لصالح الوكالة بسبب أن التلاميذ الذين يدرسون في مدارس الوكالة من فئة اللاجئين الذين شردوا من أرضهم ويعانون من وضع اقتصادي ومالي صعب بالإضافة لأنهم يسكنون مخيمات غير صالحة للسكن مما ولد لديهم قناعات قوية بضرورة مقاومة الاحتلال وأذكي لديهم روح الانتماء الوطني.

مما يشير إلى أهمية إثراء منهاج اللغة العربية بالقيم الوطنية التي لم يتم التركيز عليها من قبل المشرفين أو مراكز تطوير المناهج، وحث التلاميذ علي المشاركة في المناسبات الوطنية التـــي تساعد علي تنمية روح الانتماء الوطني لديهم.

8. دراسة هالبيرن وأخرون (Halpern et al, 2002) بعنوان:

"دراسة مسحية لتطبيقات التربية المدنية في بريطانيا"

هدف هذه الدراسة تطوير الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية وتعتمد فكرة هذا العمل علي تعميم برنامج للتربية الوطنية والتحقق من أثره على معرفة الطلاب السياسية والديمقراطية ولتحقيق أهداف المشروع فقد تم اختيار عشرة معلمين يدرسون (201) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية ليمثلوا المجموعات التجريبية، مقابل (218) طالباً وطالبة يمثلون المجموعات الضابطة ويدرسون بالطرق العادية. وفي المرحلة الابتدائية كان عدد معلمي المجموعات التجريبية (17) معلماً يدرسون (260) طالباً وطالبة مقابل (17) معلماً يدرسون (286) طالباً وطالبة بالطريقة المعتادة وقد أعطيت جميع المجموعات اختبارات قبلية وبعدية ترتبط بأهداف البرنامج وكذلك استبيانات تقيس مدي الدعم الذي يقدم للمعلمين.

وقد أظهرت النتائج أن البرنامج أثر ايجابياً في معرفة المعلمين بطرائق التدريس وبمحتوى التربية الوطنية كما أنه رفع معلومات الطلاب بدرجة ملحوظة في المرحلتين الثانوية والابتدائية.

وترى الباحثة أن تقديم البرامج التعليمية في مجال التربية الوطنية يكون له بالغ الأثر في تنمية الوعي بقضايا الوطن والمواطنة، والتي تنعكس على سلوك المواطن في حياته العملية.

9. دراسة خليفة وعبد الله (2002) بعنوان:

"دور التعليم في تغييب الوعي السياسي"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مظاهر فعل التعليم في تغييب الوعي السياسي وكيف السبيل نحو تجاوز ذلك، وإلى أي حد تهتم منظومة التعليم في الوطن العربي بتنمية الوعي السياسي بالعلاقات الدولية والكشف عن مدى اهتمام المحتوى الدراسي بمفردات تنمية الوعي السياسي بأبعاد علاقات الهيمنة والكشف عن دور المعلم في التوعية السياسية في النظام التعليمي العربي في الوقت الراهن. وقد استخدم الباحثان منهج تحليل النظم بغرض تحليل المدخلات (الأنظمة الفرعية) الأكثر تأثيراً في تكوين بنية الوعي السياسي لدى التلاميذ والتركيز بشكل مباشر على المدخلات الأساسية وتم مقارنة المنظومة التعليمية في مجتمع الدراسة بمثيلتها في الدول العربية وتحليل المحتوى لمقرري اللغة العربية وتم إعداد استمارة ملاحظة لرصد جملة الاهتمامات التربوية داخل الفصل أثناء الشرح ومدى اهتمام المعلم/ة بتوظيف المعارف الواردة في النص لتكوين وتنمية الوعي

السياسي في المملكة العربية السعودية وقد تم اختيار منطقة الإحساء كمجال جغرافي لاختبار العينة (مدارس التعليم الابتدائي بنون/ بنات) وتم تطبق الدراسة على عينة عشوائية من معلمي اللغة العربية للصف الخامس (23 معلماً) وعلى عينة من تلاميذ فصولهم (306 تلميذاً) أما عينة المعلمات فبلغت (18 معلمة) من معلمات اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي وعينة من تلميذات فصولهن بلغت (292 تلميذة) وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- فشل النظم التعليمية المعاصرة في تحقيق الكثير من أهدافها. إما لتقدم نظرية الدولة في السياسات التعليمية. أو لضبابية المنظومة التعليمية للتعليم. لأنها تحمل قدرا من العمومية والتسطيح وانقطاعها عن الحياة وانفصالها عن المجتمع ومشاكله وانشغالها بقضايا تجريدية نظرية واستمرار تواري وظيفتها الأساسية التي تعني بإعداد الإنسان المواطن القادر على النهوض بمسؤولياته في الحياة.
- بينت مؤشرات تنمية الانتماء والهوية لدى البنين والبنات في مدراس العينة نوعا من الضبابية في بناء الهوية والانتماء وتغييب الوعي السياسي وذلك بسبب تكوين اتجاهات زائفة نحو النظام خلال سنوات التعليم خصوصاً الابتدائي سرعان ما تتحول إلى نوع آخر من الاتجاهات أكثر إحباطا وعدمية في السنوات اللاحقة.

وضح تحليل المحتوى في هذه الدراسة أن بعض الدروس غنية بدلالات الوعي السياسي وهو ما يمكن أن يوظف بشكل إيجابي في تنمية الوعي السياسي.

وترى الباحثة أن للتعليم دور أساسي في إثراء الوعي السياسي للطلبة منذ نعومة أظافرهم، وحتى الممات أو تغييبه، لأن التعليم عبارة عن مجموعة من الخبرات تقدم للمتعلمين بهدف تحقيق أهداف عامة وخاصة تخدم سياسة الدولة.

10. دراسة ثامبسون (Thampson, 2001) بعنوان:

"التربية المدنية كأرضية خصبة للتطبيقات العملية"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية جعل تعليم المواطنة ممارسة وسلوكاً لدى تلاميذ المرحلة الأساسية ولدى المعلمين والإداريين، حيث طبقت الدراسة على أحد المدارس في كرين تاون في شمال أستراليا، ومعظم التلاميذ يعمل أبائهم كعمال زراعيين فهي من المناطق المحرومة نسبياً من الخدمات العامة، وباستخدام أسلوب دراسة الحالة، وخلص الباحث إلى أن المعلم قد استخدمت أسلوب استراتيجيات وتكتيكات في تعليم المواطنة كممارسة مجتمعية منها: التشاور ما بين التلاميذ، مشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارات، وفي تنفيذ الخطط وتطبيقها، التعاون ما بين الطاقم المعلمي مديراً وإداريين ومعلمين، دعم ومساندة ومشاركة المجتمع المحلي، كما توصلت إلى أن الدمج الشامل للمعلمين والمتعلمين يؤدي إلى تعزيز الانتماء و الهوية الوطنية.

وترى الباحثة أن المشاركة والتعاون في البيئة المدرسية بين المعلمين والمتعلمين يؤدى إلى وجود جو من الانتماء والولاء وتعزيز قيم المواطنة وحب الوطن، والمساهمة بفاعليـــة للارتقـــاء بأنفسهم والمشاركة بمجتمعهم بكل ود وحب وإخلاص.

11. دراسة أبو زهيرة (2001) بعنوان:

"**المنهاج الفلسطيني والتنشئة السياسية للطفل في فلسطين**".

هدفت هذه الدراسة إلى إجلاء حقيقة الدور الذي تضطلع به المدرسة في التربية السياسية للأطفال في فلسطين، وذلك برصد عناصر الثقافة السياسية المتمثلة في المفاهيم والرؤى والمعارف التي تلقن للتلاميذ وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، إضافة إلي التحليل الكمي والكيفي لمحتوى المناهج الفلسطينية الجديدة للتعرف علي مفاهيم الانتماء والهوية المتمثلة في كتب القراءة والمدنية والوطنية من الصف الأول حتى السادس الأساسي وقد أوصت الدراسة بالنتائج التالية:

- المناهج المدرسية تحاول طبع صورة ديمقراطية لأساس العلاقة بين السلطة السياسية من جهـــة والمجتمع من جهة أخرى كما تسعى إلي خلق ثقافة سياسية مساندة ومؤيـــدة للحكومـــة عنـــد الأطفال وتتبني اتجاهات إيجابية وطنية لغرسها في نفوس المتعلمين.
- ترمي التنشئة المدرسية إلى ربط الطفل بالقدس أرضاً وتاريخاً ودينا وتغذي الاستعداد للذود عنه بالنفس والنفيس وتؤكد له ارتباطه بوطنه وولاءه وانتماءه للقدس وأهميـــة تحريرهـــا وأخـــذها عاصمة لدولة فلسطين المستقلة.
- تهيئ المدرسة النشء عقلياً ونفسياً علي التسامح والتعايش مع الأديان الأخرى وخاصة المسيحية وتمجيد دور القانون والمؤسسات التشريعية والديمقراطية في تغلب المجتمـــع علـــى المـــشاكل والصعوبات التي يواجهها من جهة أخرى.
- تهيئ المدرسة النشء عقليا ونفسيا على التسليم بدور الجماعة مع التهوين من دور الفرد وعدم تمجيده وبذلك تتأصل عندهم الروح الجماعية والإيمان بالعمل الجماهيري
- ترمي التنشئة المدرسية إلى إكساب الطفل هويته الوطنية والقومية.

يتبين للباحثة أن المناهج الفلسطينية تسعى لتعزيز العلاقة بين المواطن والسلطة وتدعيم اتجاهات الطلبة نحو إعمال القانون وتعزيز الانتماء للوطن وحب المقدسات.

12. دراسة اقصيعة (2000) بعنوان:

"مستوي اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية لدي طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة وعلاقته بانتمائهم الوطني"

هدفت هذه الدراسة إلي الكشف عن مستوى اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية ومستوى الانتماء الوطني لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة والتعرف على الفروق بين طلاب وطالبات الصف التاسع الأساسي في مستوى اكتساب المفاهيم التاريخية و مستوى الانتماء الوطني إضافة للتعرف على العلاقة بين مستوى اكتساب المفاهيم الفلسطينية و مستوى الانتماء الوطني.

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واختار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العنقودية المسحوبة من شعب المجتمع الأصلي البالغة (1032) تلميذاً من تلاميذ الصف التاسع، واستخدمت في الدراسة أداتان من إعداد الباحث. الأولى اختبار تحصيلي للمفاهيم التاريخية من نوع الاختيار من متعدد والثانية مقياس الانتماء الوطني لقياس مستوى الانتماء الوطني لدى الطلبة وعلاقته بمستوى اكتساب بعض المفاهيم.

واستخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية واختبار (T-test) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط للإجابة على تساؤلات الدراسة.

توصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

- أن 54.55% من مجموعة التلاميذ الكلية قد وصلوا إلى مستوى المقبول تربوياً (60% فأعلي) يمثلهم 46.5% من مجموع التلاميذ و 61% من مجموع التلميذات.
- أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الطالبات في اكتساب المفاهيم التاريخية الفلسطينية.
- دلت النتائج على أن 22.6% ذوو انتماء وطني قوي و26% ذوو انتماء وطني ضعيف و51.4% ذوو انتماء وطني متوسط.
- بينت النتائج وجود فروق بين التلاميذ والتلميذات في مستوي الانتماء الوطني لصالح التلميذات.

وأوصت الدراسة بتضمين وإثراء مقررات الدراسات الاجتماعية بمفاهيم تاريخية وجغرافية فلسطينية بالإضافة إلى تخصيص حيز ملموس ومعقول في المناهج والمقررات ووسائل الإعلام الفلسطينية بموضوعات عن المستوطنات والمدن والقرى الفلسطينية، والمجازر التي تعرض لها الشعب الفلسطيني من قبل قوات احتلال الكيان الصهيوني منذ عام 1948م وحتى الآن.

وترى الباحثة وجود أهمية بالغة في إثراء جميع المقررات الدراسية بالمفاهيم التي تعزز الانتماء والولاء للوطن وعلى وجه الخصوص مقررات العلوم الاجتماعية وذلك لاتصالها الوثيق بالمفاهيم التاريخية والجغرافية الخاصة بفلسطين.

13. دراسة حماد (2000) بعنوان:

"دواعي التربية الوطنية ومرتكزاتها تجاه التحديات في فلسطين"

هدفت الدراسة إلى وضع تصور لدور التربية الوطنية وما يمكن أن تحدثه من تطور في تجسيد الهوية للمجتمع الفلسطيني، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي باعتباره يتناسب مع دراسة المفاهيم لدور التربية الوطنية ومهامها وتناولت الدراسة الواقع التربوي الفلسطيني بالنقد والتحليل الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها:

- لقد توافرت دواعي عديدة تؤكد على حاجة التعليم الفلسطيني الماسة إلى تربية وطنية تجسدها هويته وكيانه المستقل.
- يجب إصلاح التعليم الفلسطيني وفق فلسفة التربية الوطنية وبما يخدم القضايا السياسية المعاصرة للقضية الفلسطينية.
- بينت الدراسة أهمية منهاج التربية الوطنية في بناء شخصية الأطفال لإبراز طبيعة الصراع مع الاحتلال الصهيوني لفلسطين.
- التربية الوطنية قوة إيجابية فعالة إذا أحسن تعبئتها من حيث الكم والكيف.
- التربية الوطنية تعكس البعد الفلسطيني والعربي والإسلامي بطريقة متكاملة من خلال تزويد الفرد بالعلم والمعرفة والثقافة لأجل مواجهة الصراع مع اليهود.

وأوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة إجراء إصلاح شامل للتعليم في فلسطين وذلك من خلال تبني تربية وطنية واضحة المعالم والهوية.
- العمل على إنشاء مراكز للبحوث والانتماء لتطوير المناهج والأساليب التربوية.
- الدعوة إلى مؤتمر موسع يعالج موضوع التربية الوطنية الفلسطينية.
- بناء مناهج تعليمية فلسطينية تنطلق من خلال تربية وطنية واضحة المعالم.
- يوصى الباحث بتأمين إدارة مرنة ومستقلة استقلالاً إدارياً ومالياً لإنجاح أي خطة تربوية وتنفيذها.

يتضح للباحثة أن التربية الوطنية في تستدعي تدعيم مقررات التعليم المدرسي الفلسطيني بقضايا الصراع مع الكيان الصهيوني، منها قضية اللاجئين وحق العودة وتقرير المصير، كون منهاج التربية الوطنية ذو أثر كبير في بناء شخصية الأطفال لإبراز طبيعة الصراع مع الاحتلال الصهيوني لفلسطين

14. دراسة عسلية (2000) بعنوان:

"القيم وعلاقتها بالانتماء لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الترتيب الهرمي للقيم والكشف عن الفروق في أبعاد القيم والانتماء لدى طلبة الجامعة. والتعرف على العلاقة بين نظام القيم وبين أبعاد الانتماء (الأسرى، الاجتماعي، الوطني) لدي طلبة جامعة الأزهر بغزة، واتبع الباحث المنهج الوصفي. وطبق مقياساً للانتماء. وقد تكونت عينة الدراسة من (710) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الأزهر بغزة. واستخدم الباحث في دراسته الأساليب الإحصائية منها معاملات ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي وكانت أداة الدراسة الاستبيان.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- وجود فروق بين المستوى الأول والمستوى الرابع في الانتماء الوطني لصالح المستوي الرابع.
- تصدرت القيم الدينية سلم القيم لدى عينة الدراسة ككل (ذكور وإناث)، في حين تصدرت القيمة السياسية عينة الذكور.
- أيضاً أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الانتماء للأسرة والمجتمع والوطن. وجاءت الفروق لصالح الذكور في الانتماء للمجتمع والانتماء للوطن. ولصالح الإناث في الانتماء للأسرة.
- أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في القيم النظرية والسياسية والاجتماعية والدينية وجاءت الفروق لصالح الذكور في القيمتين النظرية والسياسية ولصالح الإناث في القيمتين الاجتماعية والدينية.

وترى الباحثة أن نتائج هذه الدراسة تشير إلى تميز الذكور على الإناث في مجال القيم السياسية في حين تتميز الإناث عن الذكور في مجالي القيم الاجتماعية والدينية، ويستخلص من ذلك ميل الذكور إلى العمل السياسي والتزام الإناث بعادات وتقاليد المجتمع والذي ينبغي أن يكون الطرفان على مستوى واحد من الالتزام بالقيم.

15. دراسة الريس (2000) بعنوان:

"القيم التي تتضمنها كتب التربية الوطنية المقررة علي الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"

هدفت إلى التعرف على أنواع القيم التي تحتويها كتب التربية الوطنية في المرحلة الابتدائية وذلك من خلال تحليل القيم المتضمنة في مقررات التربية الوطنية للصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، وقد اتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى مستخدماً وحدة المحتوى أو الفكرة أساساً لرصد القيم التي تتضمنها هذه الكتب الثلاثة.

وأظهرت النتائج أن توزيع القيم التي صنفها الباحث في تسع مجموعات جاء على النحو الآتي:

- القيم الدينية: في الصف الرابع 25%، والخامس 32%، والسادس 12.6% بإجمالي 23.4%.
- القيم الثقافية: في الصف الرابع 0.4% والخامس صفر% والسادس 4.5% بمتوسط 1.7%.
- القيم الاجتماعية: في الصف الرابع 14% والخامس 21% والسادس 19.8%، بمتوسط 18.6%.
- القيم الوطنية: في الصف الرابع 7% والخامس 26% والسادس 24.7% بمتوسط 20%.
- القيم الاقتصادية: في الصف الرابع0.4% والخامس15% والسادس 19.8% بمتوسط 12.1%.
- القيم الجمالية في الصف الرابع13% والخامس 3% والسادس 13.8%، بمتوسط 9.5%.
- القيم الترويحية: في الصف الرابع 0.4% والخامس0.7% والسادس صفر% بمتوسط 0.4%.
- القيم البيئية: في الصف الرابع 0.8% والخامس 2% والسادس صفر% بمتوسط 1.1%.
- القيم الصحية: في الصف الرابع 39% والخامس 0.3% والسادس 4.4% بمتوسط 13.2%.
- كما أظهرت الدراسة وجود تباين في نسب توزيع القيم بين الكتب الثلاثة، وداخل الكتاب الواحد. ولوحظ أن القيم الثقافية والترويحية والبيئية نالت حيزاً صغيراً في مقررات التربية الوطنية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية لذلك يجب الاهتمام بها.
- كما أظهرت الدراسة ضرورة التوازن بين القيم مع وضع معيار للقيم اللازمة للطلاب وتوزيعها حسب الأهمية.

وترى الباحثة أن الدراسة السابقة تشير إلى أن تحليل المحتوى يعد الأسلوب الأمثل للكشف عن توافر القيم أو المفاهيم في المقررات الدراسية، وقد كشف التحليل أن أعلى توافر للقيم كان للقيم الصحية في الصف الرابع بنسبة 39%، يليه القيم الدينية في الصف الخامس بنسبة 32%.

16. دراسة العاني (1999) بعنوان:

"المنظومة القيمية في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة المنظومة القيمية في منهاج التربية الاجتماعية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن ومدى توافقها مع الأهداف الخاصة للنمو الاجتماعي بالمناهج في ضوء فلسفة التربية والتعليم المنصوص عليها في قانون رقم (3) لعام 1994م واستخدم الباحث في دراسته أسلوب تحليل المحتوى لموضوعات الكتب بأجزائها وفقا لقائمة تصنيفية تحليلية تم تطويرها للتعرف على الأفكار من أجل تحديد القيم وتصنيفها وقد تم اعتماد الجملة كأصغر وحدة للتحليل وأعطيت كل عبارة وحدة قيمة للتقدير الكمي واستخدم الباحث في المعالجة الإحصائية التكرار والنسبة المئوية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم تضمين المنهاج لمنظومة قيمية متكاملة من حيث شدة تدرج القيم.
- العديد من الأهداف الخاصة بالنمو الاجتماعي في المنهج لم تترجم إلى قيم تربوية رغم وضوح البعد القيمي الاجتماعي على حساب البعد القيمي الإنساني والوطني.

وترى الباحثة أنه من الضروري توسيع قاعدة الأبعاد القيمية الإنسانية والوطنية في المنهاج، والتركيز علي القيم الإسلامية التي هي كفيلة بضبط علاقات الفرد بربه ونفسه وبأسرته وبمجتمعه، وأهمية اعتماد منظومة القيم الإسلامية الشاملة في بناء المنهاج.

17. دراسة سول (Soule, 1999) بعنوان:

"تأثير التربية المدنية على الاتجاهات والسلوك نحو الديمقراطية لدى الشباب في البوسنة والهرسك"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثار تطبيق برنامج للتعليم المدني على تغيير الاتجاهات والقيم التي تعزز وتقوي الديمقراطية، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغت (1941) من تلاميذ المدارس الابتدائية والثانوية حيث أجريت الدراسة على (200) مدرسة ابتدائية و(221) مدرسة ثانوية في كرواتيا والبوسنة، وزودت عينة الدراسة بمعارف ومهارات عن المؤسسات الديمقراطية والمعرفة السياسية العامة حيث استخدم المنهج التجريبي القائم على اختبارات قبلية وبعدية.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن معظم التلاميذ المشتركين قد بدءوا بتفهم ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات.
- أن (75%) من تلاميذ عينة الدراسة قد أظهروا تغيرات في سلوكهم، وتمثل ذلك في مشاركتهم في مسيرات احتجاجية من اجل تطبيق السياسة الصحيحة. كما أن ما نسبته (70%) من تلاميذ عينة الدراسة قد بدءوا بتطبيق ما تعلموه في البرنامج.

وأوصت الدراسة بتعليم برامج التعليم المدني في أماكن أخرى من أجل نتائج تعليم فاعل.

يتبين للباحثة أن توظيف التدريب والتعليم في مجال التربية الوطنية والمدنية يزيد من وعي وإدراك للقيم والمفاهيم المدنية من حقوق وواجبات وتمثل للسلوكيات والتفاعل الاجتماعي السوي.

18. دراسة زيدان (1998) بعنوان:

"مدى مراعاة منهاج التربية الوطنية المقرر لصفات المواطن الصالح"

هدفت هذه الدراسة التعرف على مدى مراعاة منهاج التربية الوطنية المقرر على طلبة الصفوف من الأول وحتى السادس الأساسي لصفات المواطن الصالح من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال الضفة الغربية بفلسطين واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي من خلال استبانه مفتوحة حول صفات المواطن الصالح التي ينبغي مراعاتها في المنهاج موزعة على ثلاثة

مجالات هي المجال السياسية، المجال الاقتصادي، المجال الاجتماعي، وطبقت الباحثة عينة الدراسة على عينة قوامها (303) من المعلمين والمعلمات اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية.
وقد توصلت الدراسة للنتائج التالية:

- إن صفات المواطن الصالح تنحصر في ثلاثة مجالات رئيسة: سياسية واقتصادية واجتماعية.
- إن درجة مراعاة منهاج التربية الوطنية لصفات المواطن الصالح من وجهة نظر العينة كانت بدرجة متوسطة.

أي أن منهاج التربية الوطنية يحتاج إلى المزيد من التدعيم والتنقيح في مجال المفاهيم المرتبطة بالمواطنة والمواطن الصالح.

19. دراسة الفرا والأغا (1996) بعنوان:

"القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية الفلسطينية في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي"

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن أهم القيم الواجب توافرها في كتب التربية الوطنية للمرحلة الابتدائية، ومدى توافر القيم السياسية والوطنية –والتي تتفرع إلى قيم الارتباط بالثوابت الفلسطينية والمقدسات واللاجئين والمستوطنات– والانتماء للوطن والدفاع عنه في كتب التربية الوطنية الفلسطينية للمرحلة الابتدائية. وقد أجريت الدراسة على الكتب حديثة العهد، التي ظهرت في العام الدراسي 1995/ 1996م وهي السنة التي أجريت فيها الدراسة، وقد استخدم الباحثان من أداة تحليل المحتوى لتلك الكتب، وقد أظهرت النتائج:

- على توافر القيم السياسية والوطنية بنسبة 8.77% من نسبة مجموع القيم الأخرى.
- أن أكثرها توافراً في كتاب الصف السادس، وأقلها في كتاب الصف الثاني.
- أن القيمة الفرعية الخاصة بالانتماء للوطن والدفاع عنه، توافرت في الكتب بنسبة 57.42% من مجموع القيم الفرعية السياسية والوطنية وهي أكثر القيم السياسية والوطنية توافراً وخاصة في كتاب الصف الخامس والثاني، أما القيم السياسية القومية والإسلامية فقد كانت القيمة الفرعية الانتماء الإسلامي متوافرة بنسبة 26.53% من مجموع القيم السياسية والقومية والإسلامية وأكثرها توافراً في كتاب الصف الرابع، والانتماء العربي والقومي بنسبة 24.29% من مجموع القيم السياسية والقومية والإسلامية وأكثرها توافراً في كتب الصف الثاني والخامس، أما الانتماء الإنساني فقد كان بنسبة 6.12% من مجموع القيم السياسية والقومية وأكثرها توافراً في كتاب الصف الرابع.

وترى الباحثة أنه في ضوء ما توصلت له الدراسة السابقة من نتائج فإنه ينبغي إعادة دراسة القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية الفلسطينية وذلك لأهمية المرحلة التي جرت عليها الدراسة،

حيث اختارت الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي وفيها يكون الطلبة تربة خصبة لاستقبال أي قيم ومفاهيم تقدم له، لذا ينبغي أن تكون هذه القيم ذات شأن عظيم.

التعليق على الدراسات المتعلقة بتدعيم قيم الانتماء الوطني والمواطنة:

بالنظر إلى ما تم عرضه من دراسات سابقة حول تدعيم قيم الانتماء الوطني والمواطنة يتضح الأتي:

بالنسبة للأهداف:

- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على الفروق في أبعاد القيم والانتماء لدى الطلبة الجامعيين كدراسة (أبو فودة، 2006)، (حماد، 2004)، (عسلية، 2000).
- هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على محتوى مواد الدراسات الاجتماعية ومدى احتوائها على مواضيع القيم والانتماء واكتساب المفاهيم كدراسة (Mintrop, 2003)، (Halpern et al, 2002)، (الريس، 2000)، (العاني، 1999)، (زيدان، 1998).
- بعض الدراسات هدفت إلى التعرف على دور التعليم والمناهج الدراسية في تعزيز الانتماء كدراسة (الشعراوي، 2009)، (خضر، 2000)، (Soule, 1999).
- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مدى وعي طلبة المدارس بقضايا القيم والانتماء وجعل المواطنة ممارسة وسلوك كدراسة (ثامبسون، 2001).

بالنسبة للعينة المختارة:

- اختارت مجموعة من الدراسات عينة الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية كدراسة كل من (Mintrop, 2003)، (Halpern et al, 2002)، (زيدان، 1998).
- اختارت مجموعة من الدراسات عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية مثل دراسة (أبو فودة، 2006)، (حماد، 2004) ودراسة (عسلية، 2000).
- واختارت دراسات أخرى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية كدراسة كل من (Halpern et al, 2002).
- دراسات أخرى اختارت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الإعدادية كدراسة كل من (الشعراوي، 2009)، (Mintrop, 2003) (اقصيعة، 2000).
- دراسات أخرى اختارت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية كدراسة كل من (خضر، 2000)، (الريس، 2000)، (العاني، 1999).
- أما دراسة (Soule, 1999) فكانت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية.
- واختارت دراسة (أخضر وآخرون، 2005) عينتها من طلاب المرحلة الثانوية.

بالنسبة لأدوات الدراسة:

- تباينت الدراسات فيما بينها باستخدام الأدوات المناسبة فمنها ما اعتمد علي الإستبانه، مثل دراسة كل من (أبو فودة، 2006)، (حماد، 2004)، (عسلية، 2000)، (زيدان، 1998).
- ومن الدراسات ما اعتمدت على أداة تحليل المحتوى كدراسة كل من (الريس، 2000)، (العاني، 1999).
- وهناك دراسات استخدمت اختبار تحصيلي كدراسة (الشعراوي، 2009)، (Halpern et al, 2002)، أما بالنسبة لكل من (أخضر وآخرون، 2005) فقد استخدم الاستبيان والمقابلة كمقياس اختبار. وقام (اقصيعة، 2000) باستخدام الاختبار وبطاقات قياس مستوى.
- وبعض الدراسات استخدمت أسلوب بطاقة قياس الانتماء كدراسة (الشعراوي، 2009)، (خضر، 2000).

بالنسبة للمنهج:

- اتبعت أغلب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كدراسة كل من (حمتو، 2009)، (أبو فودة، 2006)، (أخضر وآخرون، 2005)، (أبو زهيرة، 2001)، (اقصيعة، 2000)، (حماد، 2000)، (خضر، 2000)، (عسلية، 2000)، (زيدان، 1998).
- فيما اتبعت بعض الدراسات المنهاج التجريبي كدراسة كل من (الشعراوي، 2009)، (Halpern et al, 2002)، (Soule, 1999).

بالنسبة للنتائج:

- تبين من نتائج الدراسات السابقة في المحور الثاني مدى الاهتمام بمنهاج التربية الوطنية من قبل الباحثين كون مادة التربية الوطنية ذات علاقة قوية ومؤثرة في بناء وتماسك المجتمع، كما أثبتت جميع الدراسات فاعلية منهج التربية الوطنية في إكساب القيم الوطنية التي تسهم في إعداد المواطن الصالح كما في دراسات: (Mintrop, 2003)، (Halpern et al, 2002)، (الريس، 2000)، (العاني، 1999).
- أوصت أغلب الدراسات بتضمين وإثراء مقررات الدراسات الاجتماعية بمفاهيم تاريخية وجغرافية فلسطينية بالإضافة إلى تخصيص حيز ملموس ومعقول في المناهج والمقررات ووسائل الإعلام الفلسطينية بموضوعات عن المستوطنات والمدن والقرى الفلسطينية، والمجازر التي تعرض لها شعب فلسطين من قبل قوات احتلال الكيان الصهيوني منذ عام 1948م وحتى يومنا هذا منها دراسات (أخضر وأخرون، 2005)، (أبو زهيرة، 2001).

- اتفقت بعض الدراسات على ضرورة ربط مساقات الجامعات الفلسطينية بالواقع العالمي لكي تسمح بالتفاعل مع تكنولوجيا العولمة لتنمية الوعي العالمي للشباب الجامعي وكذلك الحفاظ على الهوية الثقافية الإسلامية بعيداً عن القومية والعرقية والحزبية وتأكيد وعي الشباب الجامعي الفلسطيني بعقيدته الإسلامية كما في دراسات: (أبو فودة، 2006)، (حماد، 2004)، (عسلية، 2000).

ثانياً: دراسات تناولت اكتساب المفاهيم المرتبطة بحق العودة في المنهاج الفلسطيني:

1. دراسة الحولي (2009) بعنوان:

"دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية في تكريس حق العودة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية في تكريس حق العودة من وجهة نظر طلاب الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (477) طالباً وطالبة شكلوا (4.8%) من إجمالي طلاب المستوى الرابع بالجامعات الفلسطينية بقطاع غزة. وشملت أدوات الدراسة:

اختبار مكون من (30) سؤالاً تتعلق بمعلومات أساسية عن فلسطين وثقافة حق العودة، لمعرفة مستوى معرفة طلاب الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.

استبانه مكونة من ثلاثة محاور: معلومات عامة، و (15) فقرة؛ لبيان دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تكريس حق العودة، وسؤال مفتوح؛ لحصر مقترحات لتطوير دورها. وكانت من أهم نتائجها:

- أن نسبة (67.1%) من الطلاب حصلوا على (50%) من الدرجة الكلية للاختبار.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للدرجة الكلية المتعلقة بدرجات الاختبار تبعاً لمتغير الجنس، مكان السكن، ونوع الأسرة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التقديرات لدرجة الاختبار بين الجنس ونوع الأسرة لصالح الذكور في الأسرة الممتدة.
- كان تقدير أفراد العينة لدور مؤسسات التنشئة الاجتماعية قد تركز على (بث روح الأمل لدى الأفراد في العودة)، و"استثمار المناسبات الوطنية والدينية؛ لتكريس حق العودة".

وأخير أوصت الدراسة بضرورة قيام مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية: (الأسرة، المدرسة، المسجد، الأعلام) بتعزيز ثقافة حق العودة، مع تزويد أبناء المجتمع الفلسطيني بالمعلومات التاريخية والجغرافية لمتعلقة بفلسطين والقضية الفلسطينية. بالإضافة إلى تشجيع الباحثين في مجال أبحاث دراسات اللاجئين، وتوجيه الأساتذة الباحثين وطلاب الدراسات العليا نحو إعداد أطروحاتهم حول مواضيع تتعلق بفلسطين والقضية الفلسطينية. مع عقد المؤتمرات المتعلقة بفلسطين وثقافة حق العودة في جميع مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني.

مما يشير إلى أهمية الدراسة الحالية التي تقوم بها الباحثة والتي تركز على أحد أهم الحقوق المقدسة للقضية الفلسطينية وهو حق عودة اللاجئين الفلسطينيين لديارهم.

2. دراسة العزة (2007) بعنوان:

"اللاجئون الفلسطينيون وحق العودة في الخطاب التربوي الفلسطيني الرسمي"

هدفت الدراسة للتعرف إلى موقف السلطة الفلسطينية التربوي الرسمي من قضية اللاجئين الفلسطينيين والذي تعبر عنه تلك السلطة من خلال المناهج والكتب المدرسية الفلسطينية الجديدة التي يتعلمها الطلبة، والتي تدرس في جميع الصفوف المدرسية من الصف الأول الأساسي إلى الثاني عشر في الضفة الغربية وقطاع غزة، وقد تضمنت الدراسة تحليلاً كمياً وكيفياً لإحدى وتسعين (91) كتاباً مدرسياً مستَخدماً في المدارس التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية وهي كتب اللغة العربية والبالغ عددها (23) وكتب التربية الإسلامية والبالغ عددها (23) وكتب التربية الوطنية والبالغ عددها (11) وكتب التربية المدنية والبالغ عددها (13) وكتب التاريخ والبالغ عددها (9) وكتب الجغرافيا والبالغ عددها(9) وكتب القضايا المعاصرة وعددها (3).

وهي دراسة تحليلية لواقع عرض المناهج المدرسية الفلسطينية لقضية اللاجئين الفلسطينيين.

وأهم ما توصلت له النتائج ما يلي:

- شغلت المادة المتعلقة بقضية اللاجئين الفلسطينيين في الكتب والمناهج المدرسية الفلسطينية، (56) صفحة من (7450) بنسبة شكلت تقريباً (0.0075) وهذه الأعداد تشكل كمية قليلة جداً وعدد صفحات قليل بالنسبة لموضوع قضية اللاجئين الفلسطينيين إذا ما نظرنا إلى الحالة الفلسطينية وأهمية هذه القضية وانعكاسها على معظم أبناء الشعب العربي الفلسطيني الذي تعرض للتشريد والتشتيت والتهجير على يد القوات الصهيونية وعصابات القتل المنظم التابعة لها.
- وفيما يتعلق بالنصوص المباشرة فقد بلغ عددها (62) أما الأسئلة المتعلقة بقضية اللاجئين فقد بلغ عددها (115) سؤال، و(9) ملخصات تعليمية ومواضيع تعبير، و(27) نشاط مكتبي وبيتي و(19) صورة، و(صفر) خرائط.

أما حسب نوع الكتب فإن مجموع ما تحدثت به الكتب المدرسية عن قضية اللاجئين كالتالي:

- كتب التاريخ وعدد صفحاتها(900): كان فيها (11) صفحة وهي تشكل نسبة (0.012).
- كتب التربية المدنية وعدد صفحاتها (500): كان فيها (4 أسطر) وهي تشكل نسبة (صفر).
- كتب الجغرافيا وعدد صفحاتها (900): كان فيها (4) صفحة وهي تشكل نسبة (0.0044).
- كتب التربية الوطنية وعدد صفحاتها (650): كان فيها (18) صفحة وهي تشكل نسبة (0.03).

يتبين للباحثة أن هذه الدراسة السابقة كانت مسحية بحيث شملت جميع كتب المنهاج الفلسطيني ذات العلاقة بالقضايا الوطنية وهي كتب اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والتربية الوطنية، والتربية المدنية، والتاريخ، وكتب الجغرافيا، وكتب القضايا المعاصرة. وبينت نتائج هذه الدراسة وجود قصور في مدى توافر المفاهيم المرتبطة باللاجئين الفلسطينيين في محتوى هذه الكتب.

3. دراسة دياب (2007) بعنوان:

"حق العودة للاجئين الفلسطينيين في المنهاج الفلسطيني"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تركيز المنهاج الفلسطيني الأول ودعمه لحق العودة للاجئين الفلسطينيين وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية: ما أبرز معالم المنهاج الفلسطيني الأول؟ وما مبررات وجوده؟، وما مدى تضمين محتواه الدراسي لحق العودة؟ وما الإجراءات والممارسات المقترحة لتفعيل ذلك؟، مستخدماً المنهاج الوصفي التحليلي حيث قام مجموعة من المعلمين بتحليل عينة قصديه من الكتب الدراسية المقررة على طلبة المرحلة الأساسية، لمعرفة مدى تضمين محتواها الدراسي وتركيزه على حقوق شعبنا الفلسطيني وأبرزها حق العودة للاجئين والنازحين من الفلسطينيين، وقد تم إعداد استبانه، لبيان مدى اهتمام الكتب الدراسية بحق العودة حيث قامت بتعبئتها عينة قصديه من المعلمين- بلغت (30) من معلمي اللغة العربية و العلوم الاجتماعية ممن يعملون بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة- الذين يعلمون تلك الكتب وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد اتضح أن القضية الفلسطينية بأبعادها: السياسية والاجتماعية والثقافية لم تظهر إلا بشكل جزئي مقلص، في حين قضية الصراع الفلسطيني على وجوده السياسي لم تبرز ضمن الأحداث التاريخية المهمة، كما أن المناهج الفلسطينية لم تركز بشكل رئيس على الهوية الفلسطينية ولم تتعرض للإنسان الفلسطيني وقضية اللاجئين وحقهم في العودة إلى ديارهم.

مما سبق يتضح للباحثة أهمية إعادة النظر في أهداف المنهاج الفلسطيني وأسسه الفكرية والوطنية بشكل خاص، مع إبراز القضية الفلسطينية بأبعادها المتعددة مع التركيز على حق العودة للاجئين، بناء على القرار الدولي رقم (194)، وإثراء المحتوى الدراسي لكتب المنهاج الفلسطيني وخاصة كتب العلوم الاجتماعية والتربية الوطنية بمعلومات تعمق حق الفلسطينيين في بلادهم وممتلكاتهم وإقامة دولتهم المستقلة.

4. دراسة الأستاذ (2007) بعنوان:

"حق العودة في مناهج التعليم الجامعي"

تهدف هذه الدراسة الكشف عن مدى تعزيز ثقافة حق العودة في مناهج التعليم الجامعي في الجامعات الفلسطينية بغزة، مستخدماً منهج: تحليل المحتوى، و المنهج الميداني، وقد شملت عينة الدراسة (400) طالب من طلاب المستوى الرابع من الجامعات الفلسطينية بغزة، و(28) مساقاً دراسياً من المساقات المقررة على طلاب الجامعات الفلسطينية في المستويات الدراسية المختلفة بواقع (7) ساعات دراسية في كل جامعة في ضوء مراجعة أدلة الجامعات واستشارة بعض ذوي العلاقة. وقد تكونت أدوات الدراسة من أداتين هما: استبانه ثقافة حق العودة، وبطاقة تحليل

مضمون مناهج التعليم الجامعي. وكان من أهم النتائج: أن 20.3% من عـدد طـلاب الجامعـات الفلسطينية لديهم معرفة برقم قرار حق العودة. وأن 25.5% من عدد الطلاب كانت لديهم معرفـة بسنة صدور قرار حق العودة. وأن 24.8% من عدد الطلاب لديهم معرفة بنص قرار حق العودة. وبالنسبة لدور الجامعات على المستوى المحلي في تفعيل قرار حق العودة مـن منظـور طـلاب الجامعات الفلسطينية بغزة فقد تمثل في: (أثراء المنهاج، التواصل مع مؤسسات حقـوق الإنـسان، جوائز لأفضل عمل، رفد وسائل الإعلام بأبعاد حق العودة، وعقد مؤتمر سـنوي) وقـد أوصـت الدراسة: بضرورة تبني الجامعات الفلسطينية لمساق دراسي مستقل حول (حق العـودة) كمتطلـب جامعي، مع إعادة النظر في المساقات الدراسية الجامعية المرتبطة بحقوق الإنسان و الديمقراطيـة بحيث يتم إثراءها بحق العودة كجانب تطبيقي، مع إثراء كافة لمساقات الدراسية الجامعية.

تشير نتائج هذه الدراسة إلى ضعف معرفة الطلبة الجامعيين بالقرارات الدوليـة المتعلقـة بالحقوق الفلسطينية وخاصة قرار حق العودة للاجئين الفلسطينيين.

وترى الباحثة ان هذا الضعف ناتج عن ضعف تراكمي منذ التنشئة الأولى للطلبة، والذي انتقل معهم إلى المرحلة الجامعية والتي هي نتاج تعليمي للخبرات التي مر بها الطلبة، مما يبـين مـدى ضعف المناهج في تعزيز المعرفة بالقرارات الدولية الخاصة بالقضية الفلسطينية.

5. دراسة الحولي (2007) بعنوان:

"ثقافة حق العودة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع ثقافة حق عودة لدي عينة استطلاعية من طلبـة الجامعات الفلسطينية، واقتراح آليات عملية لتكريس حق العودة. من خلال الإجابة عـن الأسـئلة التالية: ما أهمية حق العودة ؟، وما واقع ثقافة حق العـودة لـدي عينـة مـن طلبـة الجامعـات الفلسطينية؟، وما المقترحات لتكريس حق العودة لدي طلبة الجامعات الفلسطينية؟، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم إعداد استبانه مكونة من (18) سؤال تتعلق بثقافة حـق العـودة ومعلومات تاريخية تتعلق بفلسطين. وقد تم توزيعها على عينة استطلاعية مـن طلبـة الجامعـات الفلسطينية بمحافظات غزة بلغت (108) طالباً وطالبة. وكان من أهم النتائج:

كانت أعلى نسب الإجابات الصحيحة للأسئلة التالية: هل سمعت عن حق العودة ؟(100%)، ومـا مفهومك عن حق العودة؟ (100%)، ما تاريخ إعلان قيام دولة الكيان الصهيوني؟ (78%)، مـاذا تعني النكبة؟ (74%)، ولعل بساطة الأسئلة، وتكرارها تداولها في جميع وسائل الإعـلام المحليـة والعالمية، ووجودها في مساق الدراسات الفلسطينية المقرر في الجامعات الفلـسطينية سـاهم فـي ارتفاع نسبة الإجابات خاصة في السؤال الأول والثاني. كانت أقل نسب الإجابات الصحيحة للأسئلة التالية : أهم ما جاء في قرار 194 عن الجمعية العامة للأمم المتحدة (17%) أهم ما صـدر عـن

المؤتمر الصهيوني الأول في مدينة بازل بسويسرا عام 1897م (21%)، نص قرار تقسيم فلسطين رقم 181 عن الجمعية العامة للأمم المتحدة (28%)، تاريخ صدور قرار تقسيم فلسطين رقم 181 عن الجمعية العامة للأمم المتحدة (29%) وهذه النسب تعبر بشكل كبير عن ضحالة ثقافة حق العودة لدي هذه الشريحة الهامة من طلبة الجامعات الفلسطينية.

وخلصت الورقة إلى بعض التوصيات منها: تعزيز ثقافة حق العودة في جميع الجامعات الفلسطينية، إقامة مراكز أبحاث ودراسات في جميع الجامعات الفلسطينية، إعداد نموذج مكتبة بيتيه تحوي مجموعة منتقاة من الكتب والدراسات المرتبطة بفلسطين تاريخاً، جغرافيا، وثائق، وأدب وتوفيرها بسعر مناسب لجميع الأسر الفلسطينية في الداخل والخارج، إفراد مساحة أكبر بالإعلام الفلسطيني لقضايا حق العودة واللاجئين.

ويتضح للباحثة أن مفهوم حق العودة تم اضمحلاله من ثقافة الطلبة بفعل فاعل ومقصود رغبة من الكيان الصهيوني بإلغائه ليس فقط من الكتب والمناهج بل من العقول والأذهان.

6. دراسة الشوملي (2007) بعنوان:

"حق العودة في خطاب منظمة التحرير الفلسطينية"

أشارت إلى أن حق العودة في خطاب منظمة التحرير الفلسطينية قد تحرك من عالم الثورة ومفرداتها الصاخبة إلى عالم السياسة ومفرداتها الهادئة، وتناول البحث أربع أبواب: استعراض فمناقشة حق العودة في خطاب منظمة التحرير الفلسطينية فيما يمكن تسميته (بالزمن الثوري) وهو الزمن الذي يمتد من عام 1964م إلى العام 1973م، وقد ركز ذلك الباب على معالجة أهم الوثائق الصادرة في تلك الفترة وهي بالتوالي: النظام الأساسي، الميثاق الوطني، والبرنامج السياسي، أما الباب الثاني: فقد انصب النقاش فيه على ما يمكن وصفه بمرحلة الواقعية الثورية التي امتدت من العام 1974م حتى العام 1987م لتتلوها مرحلة الواقعية السياسية من عام 1988م حتى عام 1992م، وما حملته تلكما المرحلتان المتداخلتان من خطابات سياسية جديدة، أبرزها البرنامج السياسي المرحلي، ووثيقة إعلان الاستقلال ومبادرة السلام الفلسطينية، كما تضمن الباب الثالث مناقشة المكانة الجديدة لحق العودة بعد توقيع اتفاقية أوسلو عام 1993م، وصولاً لقراءة المحطات الهامة في الخطاب التفاوضي الفلسطيني خلال المرحلة الممتدة من عام 1995م حتى عام 2000م. أما الباب الرابع فقد تضمن استعراض عدد من الاستنتاجات والتوصيات العامة.

وترى الباحثة أن هذه الدراسة تناولت قضية حق العودة للاجئين الفلسطينيين من منظور تاريخي بحت، وأنه بالرغم من ذلك إلا أنها تطرقت للتغيرات المتتالية في الخطاب السياسي الفلسطيني الذي انتقل من التحرير الثوري للأرض إلى البرنامج السياسي المرحلي الذي يعتبر ضعف في الخطاب السياسي الفلسطيني تجاه تحصيل الحقوق وأهمها حق العودة.

7. دراسة أبو شنب (2007) بعنوان:

"التناول الإعلامي لموضوع حق العودة للاجئين الفلسطينيين"

بهدف التعرف إلى حجم التناول الإعلامي لموضوع حق العودة وأشكاله، وصولاً لاستخلاص النتائج والمؤشرات التي تساعد في اقتراح تصور لبرنامج إعلامي يهتم بموضوع حق العودة، من خلال عينة من لمجلات الإعلامية و الفكرية المختصة التي عالجت المادة العلمية المتعلقة بموضوع حق العودة، وكذلك الصحافة العربية والفلسطينية اليومية ومجموعة من المقالات المتنوعة، مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى (المضمون)، وكان من نتائج الدراسة: أن هناك اهتمام إعلامي بموضوع حق العودة للاجئين الفلسطينيين غير أن ذلك الاهتمام يتراجع وفق طبيعة الاهتمام السياسي، واقترحت الدراسة ضرورة التصعيد لحق العودة وقضية اللاجئين: محلياً وعربياً ودولياً مع غيرها من قضايا الصراع والثوابت الوطنية، كي لا تطغى عليها القضايا الفرعية من خلال سلة من الإجراءات منها: إحياء لجان المناصرة لحق العودة على المستويات المحلية الفلسطينية داخل وخارج الوطن، والمستويات العربية والإسلامية والعالمية، مع تشكيل لجنة التخطيط الإعلامي لقضية اللاجئين وحق العودة.

تبين للباحثة من خلال نتائج الدراسة السابقة أن ضعف الموقف السياسي العربي والفلسطيني في ظل التغيرات العالمية أدى إلى ضعف أفق تحصيل الحقوق الفلسطينية من خلال الحلول السلمية.

التعليق على الدراسات المتعلقة بحق العودة في المنهاج الفلسطيني:

بالنظر إلى ما تم عرضه من دراسات سابقة حول مفاهيم حق العودة ومدى تضمين المنهاج الفلسطيني لهذا الحق يتضح الأتي:

بالنسبة للأهداف:

- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية في تكريس حق العودة كدراسات: (الحولي، 2009)، (الأستاذ، 2007)، (الحولي، 2007)، (الشوملي، 2007) و(أبو شنب، 2007).
- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على قيم الانتماء والولاء المتضمنة في مناهج التربية الوطنية كدراسات: (حمتو، 2009)، (حماد، 2000)، (الفرا والأغا، 1996).
- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على الموقف التربوي من قضية اللاجئين من خلال المناهج والكتب المدرسية كدراسة (العزة، 2007)، (دياب، 2007)، (أخضر وآخرون، 2005)، (عسفة، 2003)، (أبو زهيرة، 2001)، (اقصيعة، 2000).
- هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مظاهر فعل التعليم في تغييب الوعي السياسي كدراسة (خليفة وعبد الله، 2002) ودراسة (عبد الكافي، 2001).

بالنسبة للعينة المختارة:

- فيما كانت عينات مجموعة أخرى من الدراسات من طلبة الجامعات الفلسطينية مثل دراسات (الحولي، 2009)، (الأستاذ، 2007) ودراسة (الحولي، 2007).
- دراسات أخرى اختارت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية كدراسة كل من (حمتو، 2009)، (دياب، 2007)، (عسفة، 2003).
- أما دراسة (العزة، 2007) فكانت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد استخدمت عينة الدراسة من كتاب التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر من التعليم الأساسي، وعينة من طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية غرب غزة، بمحافظة غزة.

وبالنسبة للأدوات التي استخدمتها دراسات هذا المحور:

- تباينت أدوات الدراسة بين كل دراسة وأخرى فقد استخدمت بعض الدراسات الاستبيان وتحليل المحتوى كدراسة كل من (الأستاذ، 2007).
- واستخدم (الحولي، 2009) مقياس الاختبار والاستبيان كأداة من أدوات الدراسة.
- أما بقية الدراسات فقد استخدمت تحليل المحتوى كأداة من أدوات الدراسة.

بالنسبة لمنهج الدراسة:

اتبعت أغلب الدراسات المنهج الوصفي التحليلي كدراسة كل من (الحولي، 2009)، (دياب، 2009)، (الحولي، 2007)، (عسفة، 2003)، (عبد الكافي، 2001).

بالنسبة للنتائج:

- اتفقت معظم الدراسات على أهمية تطوير أهداف المنهاج الفلسطيني وأسسه الفكرية والوطنية، وإبراز القضية الفلسطينية بأبعادها المتعددة مع التركيز على حق العودة للاجئين، وإثراء المحتوى الدراسي لكتب المنهاج الفلسطيني وخاصة كتب العلوم الاجتماعية و التربية الوطنية بمعلومات تعمق حقوق الفلسطينيين منها دراسات (الحولي، 2009)، (الحولي، 2007)، (الأستاذ، 2007)، (ذياب، 2007)، (الشوملي، 2007)، ودراسة (العزة، 2007).
- كما دلت النتائج علي أن جميع المناهج الدراسية بحاجة إلي إعادة النظر فيها لتضمينها القيم المطلوبة والمناسبة للطلبة وبصورة متكاملة.
- أجمعت بعض الدراسات على أنه يجب تبني الجامعات الفلسطينية لمساق دراسي مستقل حول (حق العودة) كمتطلب جامعي، مع إعادة النظر في المساقات الدراسية الجامعية المرتبطة بحقوق الإنسان و الديمقراطية بحيث يتم إثراءها بحق العودة كجانب تطبيقي وتعزيز ثقافة حق العود ة في جميع الجامعات الفلسطينية منها دراسات (الحولي، 2007).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة مجالات:

- بالنسبة للعينة فقد تمثلت عينة الدراسة من كتابي التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر من التعليم الأساسي، وعينة بشرية عشوائية من طلبة الصف العاشر الأساسي بمديرية غرب غزة، بمحافظة غزة.
- واستخدمت الدراسة أداة تحليل المحتوى لكتابي التاريخ والتربية الوطنية، واختبار لقياس مدى اكتساب المفاهيم المرتبطة بحق العودة في المنهاج الفلسطيني.
- وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.
- كما تم تحديد أسئلة وفروض الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.
- واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج والتوصل إلى مفاهيم حق العودة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة
2. عينة الدراسة
3. أدوات الدراسة
4. إجراءات الدراسة
5. الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع
إجراءات الدراسة

يتضمن هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث المنهج ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها الدراسة، والأدوات التي استخدمتها الدراسة والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات الأدوات وفي التوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي:

وتقصد الباحثة بالمنهج الوصفي التحليلي"المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات كائنة، وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحثة في مجرياتها، وتستطيع الباحثة أن تتفاعل معها وتصفها وتحللها.

وتم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة لتحليل محتوى كتابي التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر الأساسي، وذلك لاستخراج قائمة بمفاهيم حق العودة المتضمنة في محتوى التاريخ والتربية الوطنية، ولتحليل البيانات المستمدة من الاختبار الذي طبق على أفراد العينة من الطلبة.

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من:

1- منهاج التاريخ والتربية الوطنية المقرر على طلبة الصف العاشر في فلسطين.

2- طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة غزة من الذكور والإناث في المدارس الحكومية، خلال العام الدراسي (2009/ 2010م) ويبلغ عددهم (6857) طالباً وطالبة منهم (3246) طالب و(3611) طالبة، فيما يبلغ مجتمع الصف العاشر من التعليم الأساسي (33352) طالباً وطالبة منهم (15706) طالب و(17646) طالبة في مدارس جميع محافظات غزة الحكومية . وللاستزادة حول مجتمع الدراسة من الطلبة راجع ملحق رقم (5).

ثالثاً: عينة الدراسة:

أ. العينة الاستطلاعية:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية استطلاعية قوامها (40) من الطلبة من الجنسين من مجتمع الدراسة الأصلي، وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم بهدف التحقق من صلاحية الاختبار للتطبيق على العينة الكلية، من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب. العينة الميدانية:

تم اختيار عينة عنقودية عشوائية اشتملت على (530) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر بمديرية غرب غزة للعام الدراسي (2009/ 2010)، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول (1)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	257	48.49
إناث	273	51.51
المجموع	530	100

كما اشتملت العينة على محتوى كتابي التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر في فلسطين للعام الدراسي (2009/ 2010م).

رابعاً: أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة ببناء الأدوات البحثية التالية:

أولاً : أداة تحليل المحتوى.

ثانياً: اختبار لقياس مدى اكتساب الطلبة لمفاهيم حق العودة.

أولاً: أداة تحليل المحتوى: (ملحق رقم 6)

هدفت الدراسة للتعرف إلى مدى تضمن محتوى منهاج الصف العاشر لمفاهيم حق العودة، ولذلك فقد قامت الباحثة بتحليل محتوى منهاج التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر الأساسي.

ويقصد بمفهوم تحليل المحتوى: هو التعرف إلى العناصر الأساسية التي تتكون منها المادة العلمية التي يتم تحليلها.

ويعرف تحليل المحتوى بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال.

وقد قامت الباحثة بتحليل المحتوى وفقاً للخطوات التالية:

1- هدف التحليل:

الهدف من التحليل في هذه الدراسة تحديد مدى تناول محتوى كتابي التاريخ والتربية الوطنية لمفاهيم حق العودة.

2- عينة التحليل:

تمثلت عينة التحليل بمنهاج التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر في فلسطين للعام الدراسي (2009/ 2010م).

3- وحدة التحليل:

تم اتخاذ الصفحة كوحدة لتحليل المحتوى وتحديد المفاهيم المتوافرة في كل صفحة، وذلك لكون التحليل بالصفحة أكثر سهولة ويسراً بالنسبة للباحثة.

4- فئة التحليل:

هي تلك العناصر التي يتم تحليل منهاج التاريخ والتربية الوطنية على أساسها، وقد وضعت الباحثة أمام فئات التحليل مقياساً مدرجاً يحدد مدى تناول موضوعات الكتاب للبنود الرئيسة والفرعية لمفاهيم حق العودة (طعيمة، 1985: 177).

5- تحديد وحدة التسجيل:

هي أصغر جزء في المحتوى وتختاره الباحثة للعد والقياس ، ويعتبر ظهوره أو غيابه أو تكراره دلالة معينة في رسم نتائج التحليل مثل الكلمة أو الجملة أو الفقرة، والفقرة هي العبارات المترابطة المعنى التي قد تمتد إلى صفحة، وفي هذه الدراسة تم اعتماد الصفحة كوحدة للتسجيل.

6- ضوابط عملية التحليل:

للوصول إلى تحليل دقيق للعبارات والفئات المستهدفة من التحليل، كان لا بد من وضع ضوابط لعملية التحليل لنحصل على نسبة ثبات عالية للتحليل ، ولذلك فقد تم التحليل في ضوء مفاهيم حق العودة المتوافرة في محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر الأساسي.

7- صدق أداة التحليل:

يعرف صدق أداة التحليل بمدي تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله، فتقيس ما وضعت لقياسه ويعتمد مدي تمثيل بنود المقياس تمثيلاً سليماً للمجال الذي يراد قياسه".

وقد تم الكشف عن صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين، فقد عرضت الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين في الاجتماعيات والمناهج وطرق التدريس وبعض موجهي ومعلمي التاريخ كما هو موضح في (ملحق رقم 8) وذلك لإبداء آرائهم في إمكانية تحليل محتوى منهاج التاريخ والتعرف على مدى توافر مفاهيم حق العودة في المنهاج باستخدام هذه الأداة، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الأداة للاستخدام في عملية التحليل من حيث البنود والمقياس مع إضافة وحذف بعض التعديلات على القائمة وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون لتستوفي أداة التحليل شرط الصدق.

8-ثبات أداة التحليل:

الثبات عبر الأفراد:

يعرف ثبات أداة التحليل بأن تعطي الأداة نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقها مرة على نفس العينة، وقد قامت الباحثة بإعادة عملية التحليل بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين لحساب ثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول رقم (2)

يبين نقاط الاتفاق والاختلاف ومعامل الاتفاق في تحليل المحتوى

البيان	(المحلل الأول) الباحث	المحلل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق + نقاط الاختلاف	معامل الاتفاق
مفاهيم في كتاب التاريخ	184	198	184	14	198	% 93
المفاهيم في كتاب التربية الوطنية	279	317	279	38	317	% 88
التحليل ككل	463	515	463	52	515	% 90

يبين الجدول السابق أن معاملات الاتفاق كانت من 88 % وما وفوق وهذا معامل جيد ويطلق على هذا النوع من الثبات بالاتساق عبر الأفراد ويقصد به وصول المحلل نفسه مع شخص أخر إلى درجة عالية من نقاط الاتفاق عند تطبيق إجراءات عملية التحليل نفسها، مما يؤكد ثبات الأداة (عفانة، 1999: 134).

وبذلك تكون أداة التحليل المستخدمة في هذه الدراسة في صورتها النهائية وصالحة للتطبيق.

ثانياً: الاختبار المعرفي للمفاهيم: (ملحق رقم 7)

1- محتوى الاختبار المعرفي:

أعدت الباحثة اختباراً للتعرف إلى مدى اكتساب طلبة الصف العاشر لمفاهيم حق العودة في مادة التاريخ والتربية الوطنية، وهو اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد والتي تعتبر من أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية لأنها:

1- أسئلة تخلو من التأثر بذاتية المصحح.

2- يقل فيها أثر تخمين الجواب الصحيح إلى أدنى حد ممكن.

3- تتصف هذه الأسئلة بأن لها معدلات صدق وثبات عالية.

4- تقيس أهدافاً عقلية تعجز بقية الأسئلة الموضوعية عن قياسها.

5- يغطي هذا النوع جزء كبير من محتوى المادة العلمية المراد اختبارها.

2- صياغة فقرات الاختبار:

وقد صيغت بنود الاختبار بحيث كانت:

- تراعي الدقة العلمية واللغوية.
- محددة وواضحة وخالية من الغموض.
- ممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها.
- مناسبة لمستوى الطلاب.

تمت مراعاة القواعد التالية أثناء كتابة فقرات الاختبار:

1- تتكون كل فقرة من جزأين: المقدمة وهي تطرح المشكلة في السؤال،وقائمة من الأبدال عددها أربعة من بينها بديل واحد صحيح فقط.

2- تقع الفقرة بأكملها (السؤال وأبداله) في صفحة واحدة مرتبة أفقياً كي يراها الطالب دفعة واحدة ويتمكن من المقارنة بينها دون أن يحرك بصره بين الصفحات.

3- تم تغيير موقع الإجابة الصحيحة بين الأبدال بأسلوب عشوائي.

4- تم وضع العناصر المشتركة في الأبدال في مقدمة الفقرة.

5 الأبدال الأربعة متوازنة من حيث الطول ودرجة التعقيد ونوعية الإجابات إلى حد ما.

6- تم ترتيب فقرات الاختبار من الأسهل إلى الأصعب.

بعد الانتهاء من كتابة فقرات الاختبار وإجاباتها المحتملة، قامت الباحثة بمراجعتها في ضوء ما يلي:

- شكل الفقرات: راعت الباحثة في عرض الفقرات أن تكون ذات شكل ثابت ضماناً لتركيز انتباه الطالب وبناء عليه فقد أشارت الباحثة إلى مقدمة الفقرة بالأرقام (1)، (2)، (3)، (4)، ... الخ، أما الإجابات المحتملة فقد أشارت إليها بالحروف (أ)، (ب)، (ج)، (د).
- محتوى الفقرات: راعت الباحثة عند إعداد محتوى الفقرات أن تكون صحيحة علمياً ولغوياً.

3- وضع تعليمات الاختبار:

بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قامت الباحثة بوضع تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة على الاختبار في أبسط صورة ممكنة وقد راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي:

1- تعليمات خاصة بوصف الاختبار وهي: عدد الفقرات وعدد الأبدال وعدد الصفحات.

2- تعليمات خاصة بالإجابة عن جميع الأسئلة ووضع البديل الصحيح في المكان المناسب.

4- الصورة الأولية للاختبار:

في ضوء ما سبق تم إعداد اختبار تشخيصي لموضوعات مفاهيم حق العودة في صورته الأولية، حيث اشتمل على (38) فقرة، لكل فقرة أربعة أبدال، واحدة منها فقط صحيحة، وبعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضهما على لجنة من المحكمين (ملحق رقم 8) وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية كلٍّ من:

- عدد بنود الاختبار.
- مدى تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المراد قياسها.
- مدى تغطية فقرات الاختبار لمحتوى الوحدة.

- مدى صحة فقرات الاختبار لغوياً.
- مدى دقة صياغة الأبدال لكل فقرة من فقرات الاختبار.
- مدى مناسبة فقرات الاختبار لمستوى الطلاب .

وقد أشار المحكمون إلى تعديل بعض الفقرات وحذف البعض وإضافة البعض الآخر، حيث قامت الباحثة بتعديلها، ليصبح الاختبار بعد التحكيم مكوناً من (33) فقرة.

تم حذف الأسئلة التالية:

- شخص باع نفسه ووطنه ودينه للعدو مقابل إغراء دنيوي:

أ. العميل. ب. الجاسوس. ج. الشهيد. د. المقاوم.

- جيش كان له السبب المباشر في هزيمة حرب العام 1948م:

أ. جيش التحرير.ب. الجيوش العربية. ج. الجيش الصهيوني. د. جيش الثورة الفلسطينية.

- حاجر يقوم الكيان الصهيوني ببنائه في الضفة الغربية:

أ. الجدار الفولاذي. ب. الجدار العازل. ج. جدار برلين. د. لا شيء مما سبق.

- مفهوم سياسي يعني القبول العام لسلطة سياسية وقدرتها على تسيير القوانين والدساتير:

أ. الشرعية الدولية. ب. الشرعية الفلسطينية. ج. الشرعية الصهيونية د. جميع ما سبق.

- نظام أقامته عصبة الأمم لتطبيقه على الأقلية التي انتزعت من ألمانيا وتركيا بعد حرب عام 1914م:

أ. التفويض. ب. الحكم الذاتي. ج. الانتداب. د. الحكم الملكي.

وتم تعديل الأسئلة التالية:

6- كل شخص هجر من (داره أو منطقته إلى مكان آخر يدعى هذا المكان بـــ):

أ. المهجر. ب. المستوطنة. ج. المستعمرة. د. الهجرة.

17- قرار صادر عن الأمم المتحدة يمكن الراغبين في العودة إلى وطنهم:

أ. 181. ب. 194. ج. 242. د. 338.

وقد أصبح الاختبار في الصورة النهائية كما يتبين من (ملحق رقم 7)

5- تجريب الاختبار:

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (40) طالباً من طلبة الصف العاشر، خارج عينة الدراسة وقد أجريت التجربة الاستطلاعية للاختبار بهدف:

1-التأكد من صدق الاختبار وثباته.

2- تحديد الزمن الذي تستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأساسية.

3- حساب معاملات الصعوبة والتمييز لاختبار مفاهيم حق العودة.

6- تصحيح أسئلة الاختبار:

بعد أن قام طلبة العينة الاستطلاعية بالإجابة عن أسئلة الاختبار، قامت الباحثة بتصحيح الاختبار حيث حددت درجة واحدة لكل فقرة، بذلك تكون الدرجة التي حصل عليها الطلاب محصورة بين (0 – 33) درجة، وبالإضافة إلى ذلك تم حساب عدد تكرارات للإجابات الخاطئة كل فقرة من فقرات الاختبار .

7- تحديد زمن الاختبار:

تم حساب زمن تأدية الطلبة للاختبار عن طريق متوسط الحسابي لزمن تقديم طلبة العينة الاستطلاعية فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (40) دقيقة، وهو زمن تطبيق الاختبار. وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن إجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الأخير على الاختبار}}{2}$$

8- معامل الصعوبة ومعامل التمييز:

بعد أن تم تطبيق الاختبار التحصيلي على طلبة العينة الاستطلاعية تم تحليل نتائج إجابات الطلبة على أسئلة الاختبار التحصيلي ، وذلك بهدف التعرف على :

- معامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.
- معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

وتم ترتيب درجات الطلبة تنازلياً بحسب علاماتهم في الاختبار التحصيلي، وأخذ (27%) من أعلى الدرجات على الاختبار (ن= 11) طالباً كمجموعة عليا، و(27%) من أدنى الدرجات على الاختبار (ن= 11) طالباً كمجوعة دنيا مع العلم بأنه تم اعتبار درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

- معامل الصعوبة:

يقصد به " نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة ويقصد به : "النسبة المئوية للراسبين في الاختبار"، وتحسب بالمعادلة التالية (الزيود وعليان، 1998: 170):

يقصد بمعامل الصعوبة "النسبة المئوية للذين أجابوا على كل سؤال من أسئلة الاختبار إجابة خاطئة، ولذلك فقد تم تقسيم درجات الطلبة إلى مجموعتين، وفرز الذين أجابوا على السؤال إجابة خاطئة، والذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة، ثم إيجاد معامل الصعوبة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة م ص} = \frac{\text{مجـــ ع + مجـــ د}}{\text{2 ن}} \times 100$$

حيث أن:

مجـــ ع: عدد الطلبة الذين أجابوا على فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة العليا.

مجـــ د: عدد الطلبة الذين أجابوا على فقرات الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا.

2 ن: عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة على فقرات الاختبار في المجموعتين.

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول (3) يوضح معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (3)

معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات الصعوبة	م	معاملات الصعوبة
1	0.55	18	0.45
2	0.45	19	0.64
3	0.32	20	0.49
4	0.50	21	0.59
5	0.32	22	0.50
6	0.41	23	0.36
7	0.68	24	0.25
8	0.59	25	0.45
9	0.55	26	0.36
10	0.64	27	0.45
11	0.73	28	0.64
12	0.69	29	0.32
13	0.59	30	0.50
14	0.55	31	0.36
15	0.68	32	0.64
16	0.55	33	0.73
17	0.64		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصعوبة قد تراوحت بين (25% – 73%) بمتوسط كلي بلغ (52%) وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة حيث كانت في الحد المعقول من الصعوبة حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم.

مع العلم بأن فقرات الاختبار يجب أن تكون متدرجة في صعوبتها، بحيث تبـــدأ بـــالفقرات السهلة وتنتهي بالفقرات الصعبة، وبالتالي تتراوح قيمة صعوبتها بـــين (10 – 90%)، أو (20 – 80%) بحيث يكون معامل صعوبة الاختبار ككل في حدود 50% (أبو لبدة، 1982: 339).

– معامل التمييز:

يقصد به: "قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة الممتازين والطلبة الضعاف في أدائهم على كل فقرة من فقرات الاختبار" . وقد تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار (فـــرج، 1997: 137)، وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز م ت} = \frac{\text{مجـــ ع} - \text{مجـــ د}}{\text{ن}} \times 100$$

حيث أن:

مجـــ ع: عدد الطلبة الذين أجابوا على فقرات الاختبار إجابة صحيحة من المجموعة العليا.

مجـــ د: عدد الطلبة الذين أجابوا على فقرات الاختبار إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا.

ن: عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة على فقرات الاختبار في إحدى المجموعتين

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول رقم (3) يوضح معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (4)

معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

م	معاملات التمييز	م	معاملات التمييز
1	0.36	18	0.66
2	0.39	19	0.73
3	0.64	20	0.53
4	0.46	21	0.64
5	0.64	22	0.70
6	0.27	23	0.63
7	0.73	24	0.55
8	0.64	25	0.73
9	0.73	26	0.78
10	0.67	27	0.60
11	0.55	28	0.73
12	0.64	29	0.64
13	0.68	30	0.58
14	0.73	31	0.55
15	0.45	32	0.36
16	0.55	33	0.39
17	0.78		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز لفقرات الاختبار قد تراوحت بين (27 % – 78%) بمتوسط بلغ (59%)، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، فعادة يقبل معامل التمييز إذا بلغ (40%) (أبو لبدة، 1982: 352). وبذلك تبقي الباحثة على جميع فقرات الاختبار.

1- صدق الاختبار: Test Validity

يعرف صدق الاختبار بأنه:"قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه"، وقد استخدم الباحثة طريقتين للتأكد من صدق الاختبار:

أولاً: صدق المحكمين:

يقصد به "أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه إلى أن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه . وقد تحققت الباحثة من صدق الاختبار عن طريق عرض الاختبار في صورته الأولية على أساتذة جامعيين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم ومتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، وعلى مجموعة من مشرفي ومدرسي التاريخ والتربية الوطنية (ملحق رقم 8) حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاختبار، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد مفاهيم حق العودة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي : Internal Consistency Validity

قد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (40) طالباً، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية له

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.447	دالة عند 0.01	18	0.824	دالة عند 0.01
2	0.442	دالة عند 0.01	19	0.848	دالة عند 0.01
3	0.594	دالة عند 0.01	20	0.774	دالة عند 0.01
4	0.372	دالة عند 0.05	21	0.803	دالة عند 0.01
5	0.611	دالة عند 0.01	22	0.784	دالة عند 0.01
6	0.352	دالة عند 0.05	23	0.758	دالة عند 0.01
7	0.492	دالة عند 0.01	24	0.523	دالة عند 0.01
8	0.510	دالة عند 0.01	25	0.818	دالة عند 0.01
9	0.541	دالة عند 0.01	26	0.692	دالة عند 0.01
10	0.607	دالة عند 0.01	27	0.444	دالة عند 0.01
11	0.340	دالة عند 0.05	28	0.848	دالة عند 0.01
12	0.536	دالة عند 0.01	29	0.685	دالة عند 0.01
13	0.510	دالة عند 0.01	30	0.764	دالة عند 0.01
14	0.476	دالة عند 0.01	31	0.600	دالة عند 0.01
15	0.507	دالة عند 0.01	32	0.395	دالة عند 0.01
16	0.792	دالة عند 0.01	33	0.320	دالة عند 0.05
17	0.851	دالة عند 0.01			

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.304

ر الجدولية عند درجة حرية (38) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.393

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

2- ثبات الاختبار : Test Reliability

يقصد بثبات الاختبار "الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة وفي نفس الظروف" (الأغا، 2002)، تم تقدير ثبات الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام ثلاثة طرق كما يلي:

أولاً: طريقة التجزئة النصفية: Split Half Method

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل فقرات الاختبار وكذلك درجة النصف الثاني وقد بلغ معامل الارتباط بين النصفين (0.745) ثم جرى تعديل طول الاختبار باستخدام معادلة جتمان وبلغ معامل

الثبات بعد التعديل (0.853) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة (فرج، 1997: 305).

ثانياً: معامل كرونباخ ألفا: Cronboch Alfa

استخدمت الباحثة طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل ألفا (0.943) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة (الكيالي وعدس والتقي، 2008: 244).

ثالثاً: معامل كودر- ريتشارد سون 21 : Richardson and Kuder

استخدمت الباحثة طريقة ثالثة من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد سون21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية: والجدول (6) يوضح ذلك :

$$ر_{21} = 1 - \frac{م\ (ك - م)}{ع^2\ ك}$$

حيث أن:

- م : المتوسط
- ك: عدد الفقرات
- $ع^2$: التباين

جدول (6)

عدد الفقرات والتباين والمتوسط ومعامل كودر ريتشارد سون 21

	ك	ع2	م	معامل كودر ريتشارد شون 21
المجموع	33	91.661	13.675	0.941

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد شون 21 للاختبار ككل كانت (0.941) وهي قيمة عالية تطمئن الباحثة إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة (فرج، 1997: 318).

وبذلك تأكدت الباحثة من صدق وثبات الاختبار التحصيلي، وبقي الاختبار في صورته النهائية (33) فقرة.

خامساً: إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالخطوات والإجراءات التالية:

- قامت الباحثة في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة وبعد الإستعانة بآراء الخبراء والمحكمين بإعداد أداة تحليل المحتوى والتي تتكون من (100 بند) تمثل المفاهيم الواجب أن تتضمنها كتب العلوم الاجتماعية للصف العاشر من التعليم الأساسي.
- وتم إعداد الاختبار المعرفي طلبة الصف العاشر في المفاهيم المرتبطة بحق العودة، والذي يتكون في صورته النهائية من (33 فقرة).
- وقامت الباحثة بعرض الأدوات التي تم إعدادها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين لتحكيمها.
- بعد الانتهاء من التحكيم وتحديد الأدوات التي سيتم استخدامها تقدمت الباحثة بطلب إذن موجه من عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة إلى وزارة التربية والتعليم العالي لتطبيق الأدوات على العينة الاستطلاعية والعينة الميدانية (ملحق رقم 9) وتم الموافقة على ذلك (ملحق رقم 10)، وقامت الباحثة بالتطبيق على عينتي الدراسة الاستطلاعية والميدانية.
- إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولية على عينة من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، وقد بلغ عدد أفراد هذه العينة (40 طالباً من الجنسين)، وذلك بهدف التحقق من صدق وثبات الأدوات.
- وبعد إجراء الصدق والثبات للاختبار قامت باختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية العنقودية والتي بلغت (530) طالباً من الجنسين من طلبة الصف العاشر من مديرية غرب محافظة غزة.
- بعد تحديد العينة قامت الباحثة بتطبيق المقاييس على أفراد العينة في المدارس؛ التي تم تحديدها.
- وتم جمع البيانات وقد لجأت الباحثة لاستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتفريغ البيانات وتصفيتها وتحليلها للتوصل لنتائج الدراسة.
- كما قامت الباحثة بتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

سادساً: المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "SPSS" باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة وذلك بالطرق الإحصائية التالية:

أ- الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من صلاحية الأدوات:

- معامل الصعوبة: لحساب صعوبة فقرات الاختبار.
- معامل التمييز: للكشف عن قدرة الفقرات على التمييز بين منخفضي ومرتفعي الأداء.

- معامل الارتباط بيرسون: للكشف عن صدق الاتساق الداخلي.
- معادلة جتمان: لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل كرونباخ ألفا: لحساب ثبات الاختبار.
- معامل كودر ريتشاردسون 21: لإيجاد ثبات الاختبار.

ب- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- التكرارات والنسب المئوية.
- الوزن النسبي.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الفصل الخامس

نتائـج الدراسـة
ومناقشتها

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن التساؤلات والتحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما ستقوم الباحثة بتفسير ومناقشة النتائج التي يتم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

نص السؤال الأول على: **ما مفاهيم حق العودة الواجب تضمنها في محتوى كتب العلوم الاجتماعية في الصف العاشر من المنهاج الفلسطيني؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم الإطلاع علي الأدب التربوي في مجال الدراسات الاجتماعية، والدراسات السابقة، والأخذ بآراء الخبراء في هذا المجال عن طريق اجراء استطلاع رأي حول تلك المفاهيم الواجب توافرها، وقد توصلت الباحثة لما يلي:

تبين من نتائج هذا السؤال أن قائمة مفاهيم حق العودة احتوت في صيغتها النهائية على (100 مفهومٍ) موزعة على أربعة محاور رئيسة، والجدول رقم (7) يبين ذلك:

جدول (7)

مفاهيم حق العودة الواجب تضمنها في محتوى كتب العلوم الاجتماعية في الصف العاشر

م	محاور المفاهيم	العدد	%
1	المفاهيم الفلسطينية	38	38.0
2	المفاهيم الصهيونية	27	27.0
3	المفاهيم الدولية	33	33.0
4	المفاهيم العربية	2	2.0
المجموع		100	100.0

يتبين من الجدول رقم (7) أن قائمة المفاهيم الواجب تضمنها في محتوى كتب التاريخ والتربية الوطنية في الصف العاشر من المنهاج الفلسطيني تضم (100) مفهوم موزعة على المحاور التالية:

- المفاهيم الفلسطينية: بلغ عددها 38 مفهوماً، ومنها فلسطين، استقلال، الجهاد، المقاومة ، الفدائيين، الثوار، الثورة الفلسطينية، القضية الفلسطينية، النكبة، اللاجئين، النازحين، المخيمات، والعودة.
- المفاهيم الصهيونية: بلغت المفاهيم الصهيونية في القائمة 27 مفهوماً منها ما يلي: استعمار، الحكم العسكري، الاستيطان، التهويد، الحركة الصهيونية، المجزرة، التهجير، حرب 1948م.
- المفاهيم الدولية: بلغت 33 مفهوماً منها: قرار 194، الأمم المتحدة، تفاهم دولي، حقوق الإنسان، مجلس الأمن، مفاوضات، الأونروا، قرار 242.
- المفاهيم العربية: وهي الجيوش العربية والمبادرة العربية.

ولمزيد من التفصيل (أنظر ملحق رقم 6).

وقد وجدت الباحثة أن نتيجة هذه الدراسة تتفق مع معظم الدراسات السابقة مثل دراسة حمتو (2009) والتي اقترحت أن يتم تضمين الكتب للعديد من القيم الوطنية.

وترى الباحثة أن مفاهيم حق العودة في المنهاج الفلسطيني بحاجة إلى الإثراء والاهتمام، لما لها من دور في تعزيز روح الانتماء والولاء للوطن والقضية الفلسطينية بصفة عامة، ولا يجب أن تقتصر هذه المفاهيم على كتب الدراسات الاجتماعية؛ بل لا بد أن يتعدى ذلك إلى أغلب المقررات؛ فحق العودة من أهم المطالب الشرعية للشعب الفلسطيني.

فالمفاهيم التاريخية تسهم بشكل فعال في إعداد الطلاب للمواطنة السليمة القائمة على الفهم الصحيح للنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع، وفي تنمية الاعتزاز بالوطن والولاء له ولأهدافه.

وقد جعلت العديد من دول العالم دراسة التاريخ إجبارية في مرحلة الطفولة، وأساسية عند الترشيح لتولي المناصب القيادية في المجتمع (زايد، 1994: 129).

ولأن المفهوم عبارة عن تصورات عقلية ذات طبيعة متغيرة تقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء والحقائق والأحداث والمواقف، وتصنف على أساس الصفات المتشابهة بينها وتصاغ في صورة لفظية، وبذلك تكون المفاهيم عبارة عن مجردات تتمثل في الرموز اللفظية التي تطلق عليها أو تعبر عنها، حيث يتم تلخيص المواقف والأحداث والأشياء ووضعها في تصنيفات تقوم على أساس التشابه بينها (اقصيعة، 2000: 16). فبناء على ذلك فقد آثرت الباحثة في هذه الدراسة أن

تدرس جميع المفاهيم التي تتعلق بالمفهوم الرئيس حق العودة لتساعد الطلبة الفلسطينيين في تشكيل تصور كامل عن هذا الحق بالربط بينه وبين جميع القضايا المرتبطة به.

وترى الباحثة أن المفاهيم المرتبطة بحق العودة مثل النازحين والعودة والنكسة والتهجير والمخيمات والغائبين والأونروا وغيرها يجب أن ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدركات الطلبة الفلسطينيين لتثبيت حقهم في العودة إلى ديارهم وإن طال الزمن.

فالطلبة الفلسطينيين في الوقت الحالي بحاجة إلى مزيد من الرعاية والاهتمام بزرع المفاهيم المتعلقة بقضيتهم الفلسطينية وخاصة مفاهيم حق العودة، والتي يجب أن تتنافى مع مقولة الكيان الصهيوني "كبارهم يموتون وصغارهم ينسون"، لأن صغار اليوم هم قادة المستقبل بإذن الله سبحانه وتعالى.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ": "**ما مدى توفر مفاهيم حق العودة في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية في الصف العاشر من المنهاج الفلسطيني؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى منهاج العلوم الاجتماعية في الصف العاشر من المنهاج الفلسطيني، والجدول (8) يبين نسب مفاهيم حق العودة المتضمنة في كتاب التاريخ إلى المفاهيم الواجب توافرها في منهاج العلوم الاجتماعية ككل للصف العاشر من التعليم الأساسي:

جدول (8)

يبين نسبة مفاهيم حق العودة المتضمنة في كتاب التاريخ إلى المفاهيم الواجب توافرها

م.	المحاور	التاريخ		
		المفاهيم الواجب تضمنها	المفاهيم المتضمنة	%
1	المفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة	38	5	13.2
2	المفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة	27	7	25.9
3	المفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة	33	4	12.1
4	المفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة	2	0	0.0
	المجموع	100	16	16.0

يتبين من الجدول رقم (8) أن المفاهيم المرتبطة بحق العودة في كتاب التاريخ تمثلت بنسبة (16.0%) من إجمالي المفاهيم الواجب توافرها في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية للصف العاشر الأساسي.

وقد ترتب توافر المفاهيم لتكون المفاهيم الصهيونية المرتبطة بحق العودة الأكثر توافراً بنسبة (25.9%) من أصل المفاهيم الصهيونية الواجب توافرها في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية، يليها توافر (13.2%) من المفاهيم الفلسطينية، يليها توافر (12.1%) من المفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة الواجب توافرها.

فيما لم تتوفر أي من المفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة.

والجدول (9) يبين نسب مفاهيم حق العودة المتضمنة في كتاب التربية الوطنية إلى المفاهيم الواجب توافرها في منهاج العلوم الاجتماعية ككل للصف العاشر من التعليم الأساسي:

جدول (9)

يبين نسبة مفاهيم حق العودة المتضمنة في كتاب التربية الوطنية إلى المفاهيم الواجب توافرها

م.	المحاور	التربية الوطنية		
		المفاهيم الواجب تضمنها	المفاهيم المتضمنة	%
1	المفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة	38	14	36.8
2	المفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة	27	6	22.2
3	المفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة	33	8	24.2
4	المفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة	2	–	0.0
	المجموع	100	28	28.0

يتبين من الجدول رقم (9) أن المفاهيم المرتبطة بحق العودة في كتاب التربية الوطنية تمثلت بنسبة (28.0%) من إجمالي المفاهيم الواجب توافرها في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية للصف العاشر الأساسي.

وقد ترتب توافر المفاهيم لتكون المفاهيم الفلسطينية المرتبطة بحق العودة الأكثر توافراً بنسبة (36.8%) من أصل المفاهيم الفلسطينية الواجب توافرها في محتوى منهاج العلوم الاجتماعية، يليها توافر (24.2%) من المفاهيم الدولية، يليها توافر (22.2%) من المفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة الواجب توافرها.

فيما لم تتوفر أي من المفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة.

وفيما يلي عرض لدرجات توزيع المفاهيم المتعلقة بحق العودة من خلال تحليل المحتوى لكتابي التاريخ والتربية الوطنية للصف العاشر من التعليم الأساسي:

أولاً: التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية:

الجدول رقم (10) يبين درجة توزيع المفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة من خلال تحليل محتواها، وقد بلغ إجمالي تكرارات المفاهيم في الكتابين (192 تكراراً):

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الفلسطينية

المتعلقة بحق العودة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية

م.	المفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة	التاريخ		التربية الوطنية	
		ك	%	ك	%
1-	فلسطين	-	0.0	76	39.6
2-	النازحين	-	0.0	1	0.5
3-	استقلال	14	7.3	1	0.5
4-	أسرى	-	0.0	-	0.0
5-	إضراب	-	0.0	-	0.0
6-	الجهاد	1	0.5	-	0.0
7-	الثوار	-	0.0	-	0.0
8-	الثورة الفلسطينية	-	0.0	2	1.0
9-	الحكم الذاتي	-	0.0	21	10.9
10-	المقاومة	6	3.1	3	1.6
11-	الفدائيون	-	0.0	-	0.0
12-	القضية الفلسطينية	-	0.0	14	7.3
13-	الشتات	-	0.0	-	0.0
14-	المسيرات	-	0.0	-	0.0
15-	المظاهرات	-	0.0	-	0.0
16-	المهجر	-	0.0	-	0.0
17-	النزوح	-	0.0	-	0.0
18-	النكبة	-	0.0	2	1.0
19-	النكسة	-	0.0	-	0.0
20-	الهجرة	-	0.0	-	0.0
21-	انتفاضة	1	0.5	2	1.0
22-	اللاجئين	-	0.0	1	0.5
23-	حق تقرير المصير	-	0.0	-	0.0
24-	شعارات وطنية	-	0.0	-	0.0
25-	شهداء	-	0.0	-	0.0
26-	صلح	-	0.0	-	0.0

م.	المفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة	التاريخ		التربية الوطنية	
		ك	%	ك	%
27-	مطالب الثورة	-	0.0	-	0.0
28-	ميثاق	2	1.0	-	0.0
29-	المواطنة	-	0.0	-	0.0
30-	الوطنية	-	0.0	-	0.0
31-	الحدود	-	0.0	1	0.5
32-	القدس	-	0.0	39	20.3
33-	العودة	-	0.0	-	0.0
34-	التحرير	-	0.0	3	1.6
35-	المخيمات	-	0.0	2	1.0
36-	التفريط	-	0.0	-	0.0
37-	الغائبين	-	0.0	-	0.0
38-	دائرة اللاجئين	-	0.0	-	0.0

يلاحظ من خلال الجدول (10) أن المفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة الواردة في كتاب التاريخ بلغ عددها (5 مفاهيم)، وبلغ عددها في كتاب التربية الوطنية (14 مفهوماً)، وقد بلغ العدد الإجمالي للمفاهيم في كتابي التاريخ والتربية الوطنية (16 مفهوماً)، وذلك لأن بعض المفاهيم توافرت في الكتابين معاً وهي (الاستقلال، والمقاومة، والانتفاضة).

ويتبين من الجدول أن المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير في كتاب التربية الوطنية هي (فلسطين، الحكم الذاتي، والقضية الفلسطينية، والقدس) ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن طبيعة كتاب التربية الوطنية مرتبط بالقضية الفلسطينية.

وحظي عدد من المفاهيم باهتمام كبير في كتاب التاريخ وهي (استقلال، والمقاومة).

ولم تحظ باقي المفاهيم باهتمام في كتابي التاريخ والتربية الوطنية، وهي (أسرى، إضراب، الثوار، الفدائيون، الشتات، المسيرات، المظاهرات، المهجر، النزوح، النكسة، الهجرة، حق تقرير المصير، شعارات وطنية، شهداء، صلح، مطالب الثورة، المواطنة، الوطنية، العودة، التفريط، الغائبين، دائرة اللاجئين).

وترى الباحثة أن عدم ورود معظم المفاهيم في كتابي التاريخ والتربية الوطنية يعود إلى طبيعة المادتين وعدم مناسبة وملاءمة هذه المواد لخصوصية الشعب الفلسطيني والذي لا يزال يعاني من سيطرة الكيان الصهيوني على المناهج الفلسطينية رغم تبني السلطة الفلسطينية لإعداد وتأليف هذه المناهج.

ثانياً: التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية:

الجدول رقم (11) يبين درجة توزيع المفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة من خلال تحليل محتواها، وقد بلغ إجمالي تكرارات المفاهيم في الكتابين (164 تكراراً):

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الصهيونية

المتعلقة بحق العودة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية

م.	المفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة	التاريخ		التربية الوطنية	
		ك	%	ك	%
39-	استعمار	53	32.3	4	2.4
40-	الحكم العسكري	-	0.0	-	0.0
41-	الأحكام العرفية	-	0.0	-	0.0
42-	الاستيطان	2	1.2	1	0.6
43-	التطهير العرقي	-	0.0	-	0.0
44-	التهويد	-	0.0	-	0.0
45-	كابوتس	-	0.0	-	0.0
46-	الحركة الصهيونية	17	10.4	4	2.4
47-	العصابات الصهيونية	-	0.0	-	0.0
48-	المستوطنات	17	10.4	5	3.0
49-	المستوطنون	-	0.0	-	0.0
50-	المنظمات الصهيونية	1	0.6	-	0.0
51-	الهجرة الصهيونية	-	0.0	-	0.0
52-	الإبعاد	-	0.0	-	0.0
53-	حصار	-	0.0	-	0.0
54-	عرب اسرائيل	-	0.0	-	0.0
55-	عمليات عسكرية	-	0.0	-	0.0
56-	مجزرة	1	0.6	-	0.0
57-	مذبحة	2	1.2	-	0.0
58-	التهجير	-	0.0	-	0.0
59-	مصادرة الأراضي	-	0.0	-	0.0
60-	معتقل أمني	-	0.0	-	0.0
61-	إسرائيل	-	0.0	53	32.3
62-	الكيان الصهيوني	-	0.0	-	0.0
63-	بن غوريون	-	0.0	-	0.0
64-	الهاغاناة	-	0.0	-	0.0
65-	حرب 1948م	-	0.0	4	2.4

يلاحظ من خلال الجدول (11) أن المفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة الواردة في كتاب التاريخ بلغ عددها (7 مفاهيم)، وبلغ عددها في كتاب التربية الوطنية (6 مفاهيم)، وقد بلغ العدد الإجمالي للمفاهيم في كتابي التاريخ والتربية الوطنية (9 مفهوماً)، وذلك لأن بعض المفاهيم توافرت في الكتابين معاً وهي (الاستعمار، والاستيطان، والحركة الصهيونية، والمستوطنات).

ويتبين من الجدول أن عدداً قليلاً من المفاهيم حظي باهتمام كبير في كتاب التاريخ وهي (استعمار، والحركة الصهيونية، والمستوطنات). وحظي مفهوم (إسرائيل) باهتمام كبير في كتاب التربية الوطنية. حيث أن أغلب موضوعات التربية الوطنية كانت تعالج قضايا الحل السلمي ومبادرات السلام، وتتعامل مع الكيان الصهيوني على أنه دولة إسرائيل، وأنها لها الحق في العيش بسلام على أرض فلسطين.

في حين لم تحظ باقي المفاهيم باهتمام في كتابي التاريخ والتربية الوطنية، وهي (الحكم العسكري، الأحكام العرقية، التطهير العرقي، التهويد، كابوتس، المستوطنون، الهجرة الصهيونية، الإبعاد، حصار، عرب اسرائيل، عمليات عسكرية، التهجير، مصادرة الأراضي، معتقل أمني، الكيان الصهيوني، بن غوريون، الهاغاناة).

ويرجع السبب في ذلك إلى أن معظم المفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة تتناقض كمفاهيم تعليمية مع المبادئ والمفاهيم المتفق عليها في مفاوضات الحل السلمي.

ثالثاً: التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية:

الجدول رقم (12) يبين درجة توزيع المفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة من خلال تحليل محتواها، وقد بلغ إجمالي تكرارات المفاهيم في الكتابين (47 تكراراً):

جدول (12)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية

م.	المفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة	التاريخ		التربية الوطنية	
		ك	%	ك	%
66-	اتفاقية	-	0.0	-	0.0
67-	قرار 194	-	0.0	-	0.0
68-	إعلان الحماية	-	0.0	-	0.0
69-	الأمم المتحدة	8	17.0	4	8.5
70-	الشرعية الدولية	-	0.0	-	0.0
71-	الصليب الأحمر	-	0.0	-	0.0

م.	المفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة	التاريخ		التربية الوطنية	
		ك	%	ك	%
72-	انتداب	3	6.4	2	4.3
73-	التطبيع	-	0.0	-	0.0
74-	تعايش سلمي	-	0.0	-	0.0
75-	تفاهم دولي	-	0.0	-	0.0
76-	جرحى	-	0.0	-	0.0
77-	حقوق الإنسان	-	0.0	-	0.0
78-	التجنيس	-	0.0	-	0.0
79-	دبلوماسية	-	0.0	1	2.1
80-	سلم	-	0.0	8	17.0
81-	قرار	-	0.0	-	0.0
82-	مؤتمر	-	0.0	-	0.0
83-	التعويض	-	0.0	-	0.0
84-	مجلس الأمن	-	0.0	1	2.1
85-	معاهدة	-	0.0	-	0.0
86-	مفاوضات/ المفاوضات	4	8.5	10	21.3
87-	التوطين	-	0.0	-	0.0
88-	منطقة منزوعة السلاح	-	0.0	1	2.1
89-	وثيقة	-	0.0	-	0.0
90-	الوطن البديل	-	0.0	-	0.0
91-	الأونروا	1	2.1	-	0.0
92-	الكوبونة	-	0.0	-	0.0
93-	كرت التموين	-	0.0	-	0.0
94-	قرار 302	-	0.0	-	0.0
95-	قرار 392	-	0.0	-	0.0
96-	مشاريع توطين	-	0.0	-	0.0
97-	مشاريع إسكان	-	0.0	-	0.0
98-	قرار 242	-	0.0	4	8.5

يلاحظ من خلال الجدول (12) أن المفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة الواردة في كتاب التاريخ بلغ عددها (4 مفاهيم)، وبلغ عددها في كتاب التربية الوطنية (8 مفاهيم)، وقد بلغ العدد الإجمالي للمفاهيم في كتابي التاريخ والتربية الوطنية (9 مفاهيم)، وذلك لأن بعض المفاهيم توافرت في الكتابين معاً وهي (الأمم المتحدة، وانتداب، ومفاوضات).

ويتبين من الجدول أن مفهوم (الأمم المتحدة) حظي باهتمام كبير في كتاب التاريخ.
وحظي عدد من المفاهيم باهتمام كبير في كتب التربية الوطنية وهي (مفاوضات، وسلم).
ولم تحظ باقي المفاهيم باهتمام في كتابي التاريخ والتربية الوطنية، وهي (اتفاقية، قرار 194، إعلان الحماية، الشرعية الدولية، الصليب الأحمر، التطبيع، تعايش سلمي، تفاهم دولي، جرحى، حقوق الإنسان، التجنيس، قرار، مؤتمر، التعويض، معاهدة، التوطين، وثيقة، الوطن البديل، الكوبونة، كرت التموين، قرار 302، قرار 392، مشاريع توطين، مشاريع إسكان).
وتري الباحثة أن هذا الاهتمام جاء موافقاً وموائماً لطبيعة المنهاج الذي اتفق على الخطوط العريضة لسياسته والتي تنادي بالحل السلمي ونبذ المقاومة.

رابعاً: التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية:

الجدول رقم () يبين درجة توزيع المفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة من خلال تحليل محتواها، ولم توجد أي تكرارات للمفاهيم العربية في الكتابين:

جدول (13)

التكرارات والنسب المئوية للمفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية

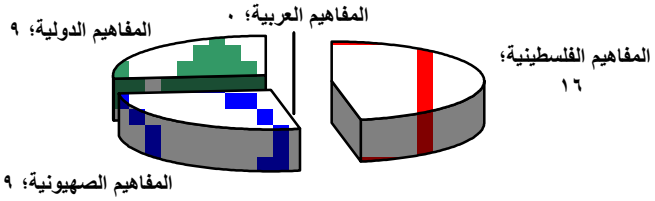
م.	المفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة	التاريخ		التربية الوطنية	
		ك	%	ك	%
99-	الجيوش العربية	-	0.0	-	0.0
100-	المبادرة العربية	-	0.0	-	0.0

يلاحظ من خلال الجدول (13) أن المفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة الواردة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية لم تحظ بأي اهتمام في الكتابين، وهي الجيوش العربية والمبادرة العربية.

ويرجع ذلك إلى الدور العربي المترهل وغير الواضح في جميع ثنايا القضية الفلسطينية منذ النكبة في العام 1948م، مما يبين خشية الساسة الفلسطينيين من كشف هذا الخلل والقصور بل والتقاعس الذي يصل إلى حد التآمر والتواطؤ مع الكيان الصهيوني في المنهاج الفلسطيني والذي قد ينعكس سلباً على طبيعة العلاقات الفلسطينية العربية.

وترى الباحثة أن المنهاج الفلسطيني يجب أن يتضمن مفاهيم حق العودة بشكل أكثر وضوحاً وعمقاً، فالمفاهيم المتعلقة بالقضية الفلسطينية إجمالاً ومفاهيم حق العودة على وجه الخصوص تعد أمراً مقدساً لدى الفلسطينيين، إلا أن المنهاج الفلسطيني فرضت عليه العديد من القيود والوصايا من قبل الاحتلال الصهيوني بحيث لم يسمح بإيجاد حتى كلمات يعتبرها تحريضية تخص الحقوق الفلسطينية المسلوبة، وآلية استردادها بالسبل والوسائل المشروعة.

والشكل التالي يبين التوزيع الكمي للمفاهيم على المحاور الأربعة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية:



شكل (1): التوزيع الكمي للمفاهيم على المحاور الأربعة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية

وقد بينت العديد من الدراسات تدني مستوى القيم الوطنية في المنهاج الفلسطيني منها دراسة نبيل حمتو (2009) التي بينت أن أكثر القيم تضمناً في كتب المرحلة الأساسية الدنيا القيم الثقافية حيث تضمنت الكتب (200) قيمة تمثل (19.1%) من إجمالي القيم المتضمنة في كتب المرحلة الأساسية الدنيا. وفي دراسة العزة (2007) تبين أن كتب المنهاج الفلسطيني تتضمن عدداً ضئيلاً من الصفحات التي تتطرق لقضية اللاجئين الفلسطينيين.

وكذلك دراسة دياب (2007) بينت أن القضية الفلسطينية بأبعادها: السياسية والاجتماعية والثقافية لم تظهر إلا بشكل جزئي مقلص في المنهاج الفلسطيني، وأن قضية الصراع الفلسطيني على وجوده السياسي لم تبرز ضمن الأحداث التاريخية المهمة، كما أن المناهج الفلسطينية لم تركز بشكل رئيس على الهوية الفلسطينية ولم تتعرض للإنسان الفلسطيني وقضية اللاجئين وحقهم في العودة إلى ديارهم.

كما أن دراسة الحولي (2007) بينت وجود ضعف ثقافي كبير لدى طلبة الجامعة الفلسطينيين في محافظات غزة في العديد من المفاهيم المرتبطة بشكل مباشر بحق العودة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات منها: دراسة أخضر وآخرون (2005) التي بينت حاجة المقررات الدراسية في المواد الاجتماعية إلى تغذيتها بموضوعات وأهداف تنمي المواطنة والوطنية لدى الطالبات في هذه المرحلة الجامعية، كما أظهرت أيضاً خلو أسئلة الاختبارات في المقررات من أسئلة تقيس قيم ومفاهيم المواطنة.

وكشفت دراسة الفرا والأغا (1996) أن قيم الارتباط بالثوابت الفلسطينية والمقدسات واللاجئين والمستوطنات والانتماء للوطن والدفاع عنه تتوافر في كتب التربية الوطنية الفلسطينية للمرحلة الابتدائية، بشكل أكبر في كتاب الصف السادس وأقل في كتاب الصف الثاني.

وقد اتفقت معظم الدراسات على أهمية تطوير أهداف المنهاج الفلسطيني وأسسه الفكرية والوطنية، وإبراز القضية الفلسطينية بأبعادها المتعددة مع التركيز على حق العودة للاجئين، وإثراء المحتوى الدراسي لكتب المنهاج الفلسطيني وخاصة كتب العلوم الاجتماعية والتربية الوطنية بمعلومات تعمق حقوق الفلسطينيين ومنها دراسات (اقصيعة، 2000)، (الحولي، 2007)، (الحولي، 2009)، (حمتو، 2009).

مما سبق ترى الباحثة ضرورة إعادة النظر في أهداف المنهاج الفلسطيني وأسسه الفكرية والوطنية بشكل خاص، مع إبراز القضية الفلسطينية بأبعادها المتعددة والتركيز على حق العودة للاجئين، بناء على قرار الشرعية الدولية رقم (194)، وإثراء المحتوى الدراسي لكتب المنهاج الفلسطيني وخاصة كتب العلوم الاجتماعية بمعلومات تعمق حق الفلسطينيين في بلادهم وممتلكاتهم وإقامة دولتهم المستقلة.

كما أنه يجب العمل على تضمين ثقافة حق العودة في المناهج الفلسطينية الجديدة والأنشطة المدرسية اللا صفية. وتضيف الباحثة أن مستوى تشبع المنهاج الفلسطيني وخاصة العلوم الاجتماعية بالمفاهيم المتعلقة بالحقوق الفلسطينية وخاصة حق العودة قد يكون متأثراً بالعملية السياسية ومسيرة التسوية السلمية التي توقعت منها السلطة الفلسطينية أن تؤتي أكلها، إلا أنها باءت بالفشل أو كادت، ولذلك كان من الضروري عدم رهن بناء العقل الفلسطيني للأجيال القادمة للتوقعات السياسية غير مضمونة النتائج سلفاً.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: **ما مستوى اكتساب مفاهيم حق العودة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والأوزان النسبية، حيث أوضحت نتائج السؤال البحثي أن هناك انخفاضاً في مستوى مفاهيم حق العودة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية

والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاختبار (ن=530)

رقم السؤال	المفهوم	التكرارات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
		إجابة خاطئة	إجابة صحيحة				
1	الإضراب	194	336	0.634	0.482	63.4	1
2	الاستيطان	247	283	0.534	0.499	53.4	9
3	الهاغانا	392	138	0.260	0.439	26.0	29
4	الانتفاضة	291	239	0.451	0.498	45.1	16
5	المظاهرة	377	153	0.289	0.454	28.9	27
6	المهجر	251	279	0.526	0.500	52.6	10
7	التطبيع	401	129	0.243	0.430	24.3	30
8	حق تقرير المصير	295	235	0.443	0.497	44.3	17
9	الشعار	253	277	0.523	0.500	52.3	11
10	عمليات عسكرية	372	158	0.298	0.458	29.8	24
11	التعويض	240	290	0.547	0.498	54.7	7
12	المستوطنة	349	181	0.342	0.475	34.2	22
13	حرب 1948م	201	329	0.621	0.486	62.1	3
14	الاستقلال	210	320	0.604	0.490	60.4	4
15	الحكم الذاتي	280	250	0.472	0.500	47.2	15
16	المواطنة	351	179	0.338	0.473	33.8	23
17	قرار 194	377	153	0.289	0.454	28.9	26
18	التجنيس	327	203	0.383	0.487	38.3	20
19	المواطنة	256	274	0.517	0.500	51.7	12
20	التوطين	375	155	0.292	0.455	29.3	25
21	ديسمبر 1948م	469	61	0.115	0.319	11.5	32
22	التطهير العرقي	485	45	0.085	0.279	8.5	33
23	الهجرة	260	270	0.509	0.500	50.9	13
24	الوطن البديل	199	331	0.625	0.485	62.5	2
25	المجزرة	220	310	0.585	0.493	58.5	6
26	المخيم	213	317	0.598	0.491	59.8	5
27	حق العودة	299	231	0.436	0.496	43.6	19
28	دافيد بن غريون	385	145	0.274	0.446	27.4	28
29	عرب إسرائيل	260	270	0.509	0.500	50.9	14
30	الوطنية	246	284	0.536	0.499	53.6	8
31	الصهيونية العالمية	298	232	0.438	0.497	43.8	18
32	الحلف	414	116	0.219	0.414	21.9	31
33	إسرائيل	340	190	0.358	0.480	35.9	21
الدرجة الكلية				13.892	4.537	42.1	

يتضح من الجدول (14) أن الدرجة الكلية لمعرفة الطلاب بمفاهيم حق العودة تقع عند مستوى متدني بوزن نسبي (42.1)، وأن الأوزان النسبية لمفاهيم حق العودة تتراوح بين (63.4 – 8.5)، وهي كما يلي:

أن أعلى أربع فقرات في الاختبار كانت:

- الفقرة (1) "الإضراب" احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (63.4).
- الفقرة (24) "الوطن البديل" احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (62.5).
- الفقرة (13) "حرب 1948م" احتلت المرتبة الثالثة بوزن نسبي قدره (62.1).
- الفقرة (14) "الاستقلال" احتلت المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدره (60.0).

وأن أدنى أربع فقرات في الاختبار كانت:

- الفقرة (7) "التطبيع" احتلت المرتبة الثلاثين بوزن نسبي قدره (24.3).
- الفقرة (32) "الحلف" احتلت المرتبة الحادية والثلاثين بوزن نسبي قدره (21.9).
- الفقرة (21) "ديسمبر 1948م" احتلت المرتبة الثانية والثلاثين بوزن نسبي قدره (11.5).
- الفقرة (22) "التطهير العرقي" احتلت المرتبة الثالثة والثلاثين بوزن نسبي قدره (8.5).

ويتضح من الجدول وجود تقارب في الأوزان النسبية للفقرات التالية:

- الفقرة (4) "الانتفاضة" بوزن نسبي قدره (45.1).
- الفقرة (8) "حق تقرير المصير" بوزن نسبي قدره (44.3).
- الفقرة (15) "الحكم الذاتي" بوزن نسبي قدره (47.2).
- الفقرة (27) "حق العودة" بوزن نسبي قدره (43.6).
- الفقرة (31) "الصهيونية العالمية" بوزن نسبي قدره (43.8).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة أبو زهيرة (2001) التي بينت أن التنشئة المدرسية تهدف إلى ربط الطفل بالقدس أرضاً وتاريخاً وديناً وتغذي الاستعداد للذود عنه بالنفس والنفيس وتؤكد له ارتباطه بوطنه وولاءه وانتماءه للقدس وأهمية تحريرها وأخذها عاصمة لدولة فلسطين المستقلة، كما ترمي التنشئة المدرسية إلى إكساب الطفل هويته الوطنية والقومية. كما توصلت دراسة عبد الكافي (2001) أن التعليم يلعب دوراً في اكتساب الانتماء والولاء مما يؤدي إلى نشوء أجيال تعرف معنى الوطنية والمواطنة السليمة. وأن التعليم يسهم في تشكيل السلوك والوعي السياسي للتلاميذ وأن البيئة التعليمية ونظامها وطبيعة العلاقات المدرسية تسهم في صنع التوجهات السياسية للطفل.

وكشفت دراسة حماد (2000) عن ضرورة إصلاح التعليم الفلسطيني وفق فلسفة التربية الوطنية وبما يخدم القضايا السياسية المعاصرة للقضية الفلسطينية، وبينت أهمية منهاج التربية الوطنية في بناء شخصية الأطفال لإبراز طبيعة الصراع مع الاحتلال الصهيوني لفلسطين.

مما يشير إلى وجود إجماع من الدراسات التي أجريت في مجال التربية الوطنية على قصور التلاميذ أو الطلبة في امتلاك أو اكتساب المفاهيم المرتبطة بالحقوق الفلسطينية والتي من أهمها مفاهيم حق العودة للاجئين الفلسطينيين.

الإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: **هل يوجد اختلاف دال إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى لعامل الجنس (ذكور وإناث)؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بال**تحقق من صحة الفرض الأول** الذي ينص على: "**لا يوجد اختلاف دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة تعزى لعامل الجنس (ذكور وإناث)**".

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين الجنسين في المعرفة بالمفاهيم المرتبطة بحق العودة موضوع الدراسة.

جدول (15)

يبين نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الاختبار المعرفي للمفاهيم المرتبطة بحق العودة

البيان	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ذكر	257	12.669	4.811	6.233	دالة عند 0.01
	أنثى	273	15.044	3.939		

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (528) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (528) وعند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

يتضح من الجدول (15) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) في الدرجة الكلية. أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيها بين الذكور والإناث في اكتساب المفاهيم المرتبطة بحق العودة، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع ما توصلت له دراسات: اقصيعة (2000) حماد (2004)، والتي بينت وجود فروق لصالح الطالبات في اكتساب المفاهيم التاريخية الفلسطينية وفي مستوى الانتماء الوطني، وفي مستوى إدراك الشباب الجامعي لمفهوم العولمة والهوية والانتماء.

وكشفت دراسة سول (Soule, 1999) أن برنامج التعليم المدني أسهم في تفهم معظم التلاميذ المشتركين لحقوق وواجباتهم، وتمثل ذلك في مشاركتهم في مسيرات احتجاجية من اجل تطبيق السياسة الصحيحة.

وترى الباحثة أن تفوق الإناث من طالبات الصف العاشر على الذكور في اكتساب المفاهيم المرتبطة بحق العودة إنما يعود إلى التفوق التحصيلي للطالبات على الطلاب بشكل عام، وأنه بالرغم من التفاعل السياسي الأكبر للذكور إلا أن الإناث نتيجة لبقائهن لأوقات طويلة في البيت بعد الدوام المدرسي فإنهن إلى جانب دراسة المقررات الدراسية يتعرضن لوسائل الإعلام المسموع والمرئي، ويقرأن المجلات ويطلعن على وسائل الإعلام المقروءة على الانترنت وغيرها.

ومع ذلك فبالرغم من تفوق الطالبات على الطلاب في التحصيل المعرفي لمفاهيم حق العودة إلاّ أن مستوى اكتساب المفاهيم بشكل عام جاء متقارباً لدى الجنسين، فقد كان مستوى درجات امتلاك الطلاب للمفاهيم عند متوسط حسابي (12 درجة تقريباً)، ومتوسط درجات امتلاك الطالبات للمفاهيم عند متوسط حسابي (15 درجة تقريباً) من أصل (33 درجة للاختبار ككل)، أي أن هناك قصور في اكتساب الطلبة من الجنسين لمفاهيم حق العودة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج فإن الباحثة تتقدم بالتوصيات التالية:

- العمل على تعزيز المفاهيم المرتبطة بحق العودة في المنهاج الفلسطيني، وتضمين ثقافة حق العودة في الأنشطة المدرسية اللاصفية.
- إعادة النظر في مفاهيم حق العودة في كتب العلوم الاجتماعية الفلسطينية في ضوء آراء الخبراء في مجال الدراسات الاجتماعية.
- تبني وزارة التربية والتعليم لمساق دراسي مستقل للصف العاشر حول (حق العودة)، مع إعادة النظر في المساقات الدراسية المرتبطة بحقوق الإنسان والديمقراطية بحيث يتم إثراءها بحق العودة كجانب تطبيقي.
- بناء مناهج تعليمية فلسطينية تنطلق من خلال تربية وطنية واضحة المعالم.

مقترحات الدراسة:

بعد الانتهاء من الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة تتناول قيم حق العودة في كتب المرحلة الأساسية العليا ومدى اكتساب الطلبة لهذه القيم.
- إجراء دراسة للتحقق من اتجاهات الطلبة الفلسطينيين نحو العديد من القضايا الفلسطينية المرتبطة بالصراع مع الاحتلال الصهيوني.
- إجراء مسح ثقافي سياسي للعوامل التي تؤثر في اكتساب الطلبة للعديد من المفاهيم الوطنية الفلسطينية.

قائمة المراجع

- المراجع العربية

- المراجع الأجنبية

قائمة المراجع

المراجع العربية:

أولاً: الكتب:

1. إبراهيم، خيري (1996) المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
2. أبو لبدة، سبع (1982) مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط2، عمان، الأردن.
3. الأغا، إحسان (2002). البحث التربوي وعناصره – مناهجه وأدواته، ط4، الجامعة الإسلامية، غزة.
4. الدجاني، أحمد صدقي وآخرون (1978) الفلسطينيون في الوطن العربي، معهد البحوث والدراسات العربية،القاهرة، ص143.
5. الزيود، نادر وعليان، هشام (1998) مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان،دار الفكر للطباعة والنشر.
6. سعادة، جودت واليوسف، جمال (1988) تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والدراسات الاجتماعية، بيروت– لبنان، دار الجبل.
7. سلامة، عادل أبو العز أحمد (2004) تنمية المفاهيم و المهارات العلمية وطرق تدريسها، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر و التوزيع، الأردن.
8. سلامة، عبد الحافظ (2007) أساليب تدريس العلوم و الرياضيات، عمان، دار اليازوري.
9. طعيمة، رشدي (1985) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، مكتبة الآنجلو.
10. عدوان، عاطف إبراهيم (2006– ب) دراسات في القضية الفلسطينية، الجامعة الإسلامية، غزة، أفاق للطباعة و النشر، الطبعة الرابعة.
11. عقيلان، إبراهيم محمد (2000) مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
12. فرج، صفوت (1997). القياس النفسي، ط3، القاهرة، الأنجلو المصرية.
13. الكيالي، عبد الله، وعدس، عبد الرحمن، والتقي، أحمد (2008) القياس والتقويم في التعلم والتعليم، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، أم السماق.
14. موريس، بني (1992) طرد الفلسطينيون وولادة مشكلة اللاجئين، وثيقة إسرائيلية، دار الجليل.
15. الهويدي، زيد (2006) أساليب و إستراتيجيات تدريس الرياضيات، العين، دار الكتاب الجامعي.

ثانياً: الرسائل العلمية:

16. أبو جعفر، أحمد حسن محمد (2008) دراسة نقدية في قراري الجمعية العامة للأمم المتحدة 181 – 194 المتعلقين بالقضية الفلسطينية، رسالة ماجستير في القانون العام، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
17. أبو فودة، محمد عطية (2006) دور الإعلام التربوي في تدعيم الإنتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
18. أبو كلوب، فتحي (1997) أثر طريقتي التعلم بالاكتشاف الموجه على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة النحو، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
19. اقصيعة، عبد الرحمن أحمد (2000) مستوي اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية لدي طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة وعلاقته بانتمائهم الوطني، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
20. حمادنة، نواف (1996) مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيها لمفاهيم التربية الاجتماعية والوطنية في مادة التربية الاجتماعية والوطنية المقررة على الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية بالأردن، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك ،إربد – الأردن.
21. حمتو، نبيل يعقوب سمارة (2009) قيم الانتماء والولاء المتضمنة في منهاج التربية الوطنية للمرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.
22. خضر، لطيفة (2000) دور التعليم في تعزيز الانتماء، رسالة دكتوراه منشورة، عالم الكتاب، مصر.
23. الريس، عبد العزيز بن عبد الله (2000) القيم التي تتضمنها كتب التربية الوطنية المقررة علي الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
24. زيدان، يسري عبد الغني (1998) مدى مراعاة منهاج التربية الوطنية المقرر لصفات المواطن الصالح، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
25. شتيوي، سعاد حسن محمد (2007)، دمج سكان المخيمات الفلسطينية في الضفة الغربية اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا في البيئة الحضرية المجاورة، رسالة ماجستير في التخطيط الحضري والإقليمي، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

26. الشلول، عبد المعطي (1996) مدى شيوع المفاهيم السياسية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.
27. عبد الحافظ، محمد تيسير(1978) الأوضاع الديموغرافية لفلسطين خلال الربع الثاني من القرن العشرين، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، 22.
28. العزة، شبلي محمود (2007) اللاجئون الفلسطينيون وحق العودة في الخطاب التربوي الفلسطيني الرسمي، دراسة تحليلية واقع عرض المناهج المدرسية الفلسطينية لقضية اللاجئين الفلسطينيين، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان " تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام"، 31أكتوبر _1نوفمبر.
29. عسفة، جمعة (2003) مدى تناول كتاب اللغة العربية لقضايا الانتماء الوطني و أثره في ترسيخها لدى تلاميذ الصف السادس بفلسطين، رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، غزة.
30. عسلية، عزات (2000) القيم وعلاقتها بالانتماء لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
31. العويد، محمود (1990) أثر طريقتي الاكتشاف و العرض في اكتساب الطلبة للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب تاريخ العرب و المسلمين المقرر على طلبة الصف التاسع في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد_الأردن.
32. عياد، منى خالد محمود (2008) أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
33. فراج، حسن (1992) الوعي السياسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة عين شمس.
34. فرحات، محمد (1992) الوطن في ذهن الطفل الفلسطيني، دراسة ميدانية عن أطفال الشهداء الفلسطينيين بدار الكرامة بتونس، دراسة ميدانية منشورة، ط1، تونس.
35. قطاوي، محمد (1996) مقارنة أثر كل من نمط التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والطريقة التقليدية على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة اليرموك ،إربد – الأردن.
36. المومني، رفاعي (1985) العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن، المفاهيم والتعميمات والمهارات التاريخية، ومدى اكتساب طلبتهم في الصف نفسه لها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد– الأردن.

ثالثاً: الدوريات والمؤتمرات العلمية:

37. إبراهيم، نعيم (2010) حق عودة اللاجئين الفلسطينيين في القانون الدولي، مجلة فلسطيني "سياسية – دراسات – أدب – فن"، موقع مجلة فلسطيني على الانترنت، http://www.falestiny.com/en/1337.

38. أبو الخير، السيد مصطفى أحمد (2010) حق اللاجئين الفلسطينيين في التعويض في القانون الدولي، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثالث للدفاع عن حق العودة بعنوان "الحركة الشعبية الفلسطينية: دورها، وآليات تفعيلها، في الدفاع عن حق العودة"، غزة، 31/مارس-1/ابريل.

39. أبو جاموس، عبد الحكيم (2004) المناهج الفلسطينية أصوات تمتدحها وأخرى تراها تفتقر للأسس العلمية، مقال منشور بمجلة وزارة التربية والتعليم، رام الله.

40. أبو زهيرة عيسى (2001) المنهاج الفلسطيني والتنشئة السياسية للطفل في فلسطين، مجلة رؤية العدد 8، الهيئة العامة للاستعلامات، فلسطين.

41. أبو ستة، سلمان (1984) سجل النكبة، مركز العودة الفلسطيني، لندن.

42. أبو ستة، سلمان (2000) مشكلة اللاجئين أساس القضية الفلسطينية، مداخلة حول موضوع اللاجئين قدمت في ندوة خاصة (عقدت في مقر الهيئة العامة للاستعلامات بتاريخ 28/ 08/ 2000م.

43. أبو ستة، سلمان (2007) حق العودة، إلى أين؟، مقال نشر بمجلة العودة، لندن، العدد الثالث، 14.

44. أبو شنب، حسين (2007) التناول الإعلامي لموضوع حق العودة للاجئين الفلسطينيين، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري و السياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان "تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية و الأدب و الإعلام"، غزة، 31أكتوبر _1نوفمبر.

45. الأزعر، محمد خالد (2010)، الموقف الشعبي العربي وآليات تفعيله تجاه حق العودة، ، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثالث للدفاع عن حق العودة بعنوان "الحركة الشعبية الفلسطينية :دورها، وآليات تفعيلها، في الدفاع عن حق العودة"، غزة، 31/مارس- 1/ابريل.

46. الأستاذ، محمود حسن (2007) حق العودة في مناهج التعليم الجامعي، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري و السياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان "تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية و الأدب و الإعلام"، غزة، 31أكتوبر _1نوفمبر.

47. إسماعيل، عباس (2009) المبادرة العربية، إسرائيل وحق العودة، مقال نشر بمجلة العودة، لندن، العدد 16.

48. بدر، أنـــور (2003) ما بين أفكار حق العودة والدعوة إلـــى ترانـــسفير جديـــد اللاجئـــون الفلسطينيون في المنظور الإسرائيلي. مقال نشر في مجلة المجموعة 194، العدد الخامس.
49. الجبر، محمد (2006) الموقف الدولي ومشكلة تثبيت حق العودة، مقال نـــشر بمجلـــة الفكـــر السياسي، عدد 24.
50. الجلبي، حسن (1969) قضية فلسطين في ضوء القانون الدولي، معهد البحـــوث والدراســـات العربية، القاهرة.
51. حسين، غازي (2006) حق العودة والقانون الدولي، مقال نشر بمجلة الفكر السياسي، دمـــشق، العدد 24، 58.
52. حماد، صلاح (2000) دواعي التربية الوطنية ومرتكزاتها تجاه التحديات في فلسطين، مجلـــة كلية التربية، جامعة الأقصى، المجلد الرابع، العدد الأول.
53. حمد، نضال (2006) دور الجاليات الفلسطينية في الدفاع عن حق العودة، ورقة عمل قدمت في مؤتمر "التجمع الشعبي للدفاع عن حق العودة".
54. حمودة، طارق (2009) الحركة الشعبية تجاه حق العودة في سورية، بحث مقدم إلـــى المـــؤتمر الفكري والسياسي الثالث للدفاع عن حق العودة بعنوان "الحركة الشعبية الفلسطينية دورها، وآليات تفعيلها، في الدفاع عن حق العودة"، غزة، 31 مارس– 1 ابريل.
55. حميدة، إمام (1990) استخدام الخرائط الزمنية في تنمية مفهوم الزمن لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع8، عين شمس، جامعة عين شمس.
56. الحوراني، عبد الله (2006)، حق العودة في مشاريع التسوية غير الرسمية، مقـــال نـــشر فـــي المجموعة 194.
57. الحوراني، عبد الله (2010) وحدة الحركة الشعبية طريقنا لحماية حق العودة، بحث مقدم إلـــى المؤتمر الفكري والسياسي الثالث للدفاع عن حق العودة بعنوان "الحركـــة الـــشعبية الفلـــسطينية: دورها، وآليات تفعيلها، في الدفاع عن حق العودة"، غزة، 31 مارس– 1 ابريل.
58. الحولي، عليان عبد الله (2007) ثقافة حق العودة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، ورقة عمـــل مقدمة للمؤتمر الفكري والسياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان " تعزيز ثقافة حق العـــودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام"، غزة، 31 أكتوبر– 1 نوفمبر.
59. الحولي، عليان عبد الله (2009) دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الفلسطينية في تكريس (حق العودة) من وجهة نظر طلاب الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، مجلة الجامعة الإســـلامية، غزة، العدد الأول، ص ص 529–564.

60. خلف، يحيى (1991) تأثير مقرر التاريخ بالمدرسة الثانوية العامة والمدرسة المطورة على تحصيل طلاب للمفاهيم التاريخية في المملكة العربية السعودية، مجلدات المؤتمر العلمي الثالث، مج3، الإسكندرية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
61. خليفة، عبد القادر وعبد الله، رقية (2002) دور التعليم في تغييب الوعي السياسي.
62. دحبور، أحمد (2010) النكبة والعودة في سؤال فلسطين الثقافي، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثالث للدفاع عن حق العودة بعنوان "الحركة الشعبية الفلسطينية: دورها، وآليات تفعيلها، في الدفاع عن حق العودة"، غزة، 31 مارس- 1 ابريل.
63. دياب، سهيل رزق (2007) حق العودة للاجئين الفلسطينيين في المنهاج الفلسطيني، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان " تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية والأدب والإعلام"، غزة، 31 أكتوبر- 1 نوفمبر.
64. زايد، علاء (1994) أثر تدريس وحدة مقترحة في تاريخ مصر عبر العصور على تحسين مفهوم الانتماء لدى طلاب قسم اللغات الإنجليزية والقسم العلمي بكلية التربية، بحوث المؤتمر السنوي الأول بعنوان التعليم الجامعي في مصر تحديات الواقع والمستقبل، (24 – 26 سبتمبر)، جامعة عين شمس، العباسية.
65. الزير، ماجد (2007) حق العودة في الإعلام الغربي، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثاني للدفاع عن حق العودة بعنوان "تعزيز ثقافة حق العودة في المناهج الدراسية و الأدب و الإعلام"، غزة، 31 أكتوبر- 1 نوفمبر.
66. سعادة، جودة (1983) التربية الوطنية"مجلة اليرموك، ع5، إربد، دائرة العلاقات العامة بجامعة اليرموك.
67. السهلي، نبيل محمود (2006) اللاجئون الفلسطينيون، توزعهم، أعدادهم، موقفهم من حق العودة والتوطين، مقال نشر بمجلة الفكر السياسي، دمشق، العدد 24.
68. الشهابي، إبراهيم (1990) «من التشرد إلى الدولة»، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق سوريا.
69. الشوملي، جبرا (2007) حق العودة في خطاب منظمة التحرير الفلسطينية، بديل/ المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين، بيت لحم، فلسطين.
70. الشوملي، جبرا (2010) حق العودة في خطاب منظمة التحرير الفلسطينية في حُقبة أوسلو، مجلة حق العودة الصادرة عن مركز بديل الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين.
71. صباح، رأفت (2010)، التحركات الشعبية للاجئين في مخيمات قطاع غزة بعد قيام السلطة الوطنية، بحث مقدم إلى المؤتمر الفكري والسياسي الثالث للدفاع عن حق العودة بعنوان "الحركة

الشعبية الفلسطينية :دورها، وآليات تفعيلها، في الدفاع عن حق العودة"، غـزة، 31 مـارس– 1 ابريل.

72. صبري، خوله (1993) التعرف على مشاعر الطفل الفلسطيني تجاه قضيته الوطنيـة وطريقـة تعلمها، مجلة المؤتمر الأكاديمي الفلسطيني لنقابة العاملين في جامعة بيرزيت، جامعة بيرزيت.
73. الصوراني، غازي (2007) الحقوق الثابتة والصراع من أجل السيادة الوطنية وحـق العـودة للشعب الفلسطيني، بحث بمناسبة الذكرى تسعة وخمسين للنكبة، غزة.
74. العاني، وجيه ثابت (1999) المنظومة القيمية في منهاج التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلـة الأساسية الدنيا في الأردن، مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير،إربد، الأردن.
75. عبد الكافي إسماعيل (2001) التعليم والهوية في العالم المعاصر، مجلة دراسات إسـتراتيجية، العدد 66، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي.
76. عبد الكريم، إبراهيم (2006) اتجاهات حل مشكلة اللاجئـين فـي التفاهمـات الإسـرائيلية – الفلسطينية غير الرسمية، مقال نشر بمجلة الفكر السياسي، دمشق، العدد 24.
77. العداربه، أحمد (2009) توظيف المأثور الشعبي في الدفاع عن حق العودة، بحث مقـدم إلـى المؤتمر الفكري والسياسي الثالث للدفاع عن حق العودة بعنوان "الحركـة الـشعبية الفلـسطينية : دورها، وآليات تفعيلها، في الدفاع عن حق العودة"، غزة، 31 مارس– 1 إبريل.
78. عدوان، عصام محمد علي (2006– أ) الثغرات الواردة في أهم قرارات الشرعية الدولية بشأن فلسطين، جامعة القدس المفتوحة، غزة.
79. عدوان، عصام محمد علي (2006–ج) احذروا قرارات الـشرعية الدوليـة، جامعـة القـدس المفتوحة، غزة.
80. عدوان، عصام محمد علي (2009) مفهوم اللاجئ الفلسطيني بين القصور والشمول، جامعـة القدس المفتوحة، منطقة غزة التعليمية.
81. عرسان، علي عقلة (2004) حق العودة بين القرار ١٩٤ ووثيقة جنيف، مقال نشر بمجلة الفكـر السياسي، دمشق، العدد 20.
82. علي، إبراهيم (1998) برنامج مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الانتماء الاجتمـاعي لـدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس.
83. الفرا، فاروق والأغا، إحسان (1996) القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية الفلسطينية فـي الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة مستقبل التربية العربية، مـج2، ع8، كليـة التربية، جامعة حلوان.

84. الفرا، فاروق (1992) مناهج المواد الاجتماعية، دورها في تحقيق أهداف وفلسفة التعليم الأساسي بقطاع غزة، مجلد المؤتمر العلمي الرابع: نحو تعليم أساسي أفضل، الجمعية المصرية 6 أغسطس 1992م، كلية التربية، جامعة عين شمس– للمناهج وطرق التدريس.
85. الفرا، فاروق (1993) المشكلات والصعوبات التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بقطاع غزة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،عدد 18.
86. فرج، إلهام (1993) التوجهات القيمية لمناهج التربية الوطنية في المرحلة الثانوية إزاء القضايا المعاصرة، مجلة الجمعية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الخامس نحو تعليم ثانوي أفضل، مج2، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج.
87. فياض، علي (2000) قضية اللاجئين و حق العودة بين الكفاح المسلح و النضال السياسي، مقال نشر بمجلة صامد، الأردن، 279_280.
88. مصطفى، على (2010) المساس بخدمات اللاجئين وبحقوقهم وحق العودة خط أحمر، إن كل مدرّس لا يتكلم عن حق العودة هو خائن لوطنه، مجلة العودة، مجلة فلسطينية شهرية – العدد الخامس والثلاثون - السنة الثالثة – آب (أغسطس) 2010 م– شعبان 1431 هـ، http://www.alawda-mag.com/default.asp?issueID=36&MenuID=12
89. النخالة، سمية سالم وأبو ليلى، حمدي حسين (2009) مدى تدعيم المناهج الفلسطينية لثقافة المقاومة، بحث مقدم للمؤتمر السنوي الأول للمؤسسات والمراكز الثقافية بعنوان (نحو تعزيز ثقافة المقاومة)، غزة، 20–2009/7/21م.
90. هويدي، علي (2008) اللاجئون الفلسطينيون وحق العودة في ظل الاحتلال، بحث مقدم للمؤتمر الإنساني الدولي لمساندة ضحايا الاحتلال الصهيوني بفلسطين، جاكرتا.

المراجع الأجنبية:

91. A. Leory Bannet (2000) International Organisations , Principles and Issues, Englewood Cliffs , New Jersy , sixth edition, p. 23.
92. Alqasim, Anis (1999) The right of return in international law ,the Palestinian exodus 1984-1998, Edited by Gada Karmi and Eugence Cotran , Ithaca Press , London , P.134.
93. Anti-Semitism, Encyclopedia (2007) Britannica .17 November Http: www. Britannica. com /eb/article .
94. Galston, William (2001) Political knowledge, political engagement, and civic Education, in annual Review of political science; Vol.4: 217- .
95. Getery, P. & Thomas, J.B. (1979). International Dictionary of education, Billing & sons LTD, London, p.81.
96. Good Win, Guy. S (1984) The Refugees in International Law ,Oxford University, P:1.
97. Halpern, D ., John , P ., & Morris , Z . (2002) Before the Citizenship order: A survey of citizenship education Practice in England. *Journal of Education Policy*. Vol .17.No.2,217- 228.
98. Henry cattan (1973) Palestine and International Law, the Legal Aspects of the Arab-Israeli Conflict, Second edition , Longman Group Ltd.
99. Hills, P.J. (1982) Dictionary of Education, Routledge & Kegan pauls, London, Boston.
100. HROT (2007) Annual Report. Human Rights in the Occupied Territories, Btselem.
101. Mintrop, H .(2003) .The old and New Face of Civic Education: Expert, Teacher, and Student Views . *European Educational Research Journal*, 2,446-454.
102. Nelson, Jack & Michaelis, John (1980). Secondary social studies instruction, Curriculum, Evaluation , Eng. lewo cliffs, U.S.A.
103. Paula, O'connor (1988) The special responsibility of educational institutions in American and Italy: To improve the social and civic values and behavior of their youth, *Eric Identifier*: ED 314290.
104. Shlaim, Avi (2000) The IRON WALL, Israel and Arab World (London, NewYork ; W.W. Norton & Company ltd.), P.50

105. Soule, Suzanna (1999) The effect of civic education on the democratic attitudes and behavior of Bosnian and Herzegovina youyh . Center for civic education, beyond communism and wor.

106. Thampson, Pat (2001) Citizenship as a community of practice, the Australian Principals Association Professional Development Council NSW, available on line from: http:/ www.cybertext.net.

107. Welton, David & Mallan, John (1981) Children and their world strategies for teaching social studies, 2nd, ed. John T . Mallan, U.S.A.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1)

جداول تبين إحصائيات بأعداد اللاجئين داخل وخارج فلسطين

جدول رقم (1)

إجمالي عدد اللاجئين المسجلين في كل بلد ومنطقة

(في 30 أيلول 2009)

	الموقع	عدد الأفراد	المواليد	العائلات
الضفة الغربية	أريحا	19,624	270	4,782
	القدس	228,329	1,331	59,265
	الخليل	180,060	2,509	46,752
	نابلس	327,102	2,921	89,099
	غزة سابقا	19,983	278	4,776
	إجمالي الأقاليم	775,098	7,309	204,674
غزة	جباليا	199,654	4,937	41,316
	الرمال	176,386	3,204	39,918
	الزيتون	139,953	2,545	37,918
	النصيرات	128,406	2,733	27,528
	دير البلح	91,370	1,990	20,503
	خان يونس	185,325	4,293	42,762
	رفح	177,041	4,008	38,049
	إجمالي الأقاليم	1,098,135	23,710	248,057
لبنان	بيروت	50,523	225	14,987
	الجبل	82,139	419	22,949
	صيدا	103,517	902	27,383
	صور	109,328	1,091	28,107
	طرابلس	61,173	747	15,459
	البقاع	17,247	155	4,709
	إجمالي الأقاليم	423,927	3,539	113,594
سوريا	دمشق	368,993	6,113	92,773
	الجنوب	26,343	480	6,195
	حمص- حماة	40,373	679	10,452
	الشمال	34,322	620	8,386
	إجمالي الأقاليم	470,031	7,892	117,806
الأردن	عمان الجنوب	330,675	2,654	66,049
	اربد	222,190	2,747	47,156
	عمان الشمال	237,759	1,910	49,646
	الزرقاء	295,643	3,508	63,009
	إجمالي الأقاليم	1,086,267	10,819	225,860

38,366	1,540	191,798	لاجئون خارج الضفة عمان الجنوبي	
17,596	974	84,864	لاجئون خارج الضفة إربد	
52,083	1,702	253,680	لاجئون خارج الضفة عمان الشمالي	
43,395	1,812	220,393	لاجئون خارج الضفة الزرقاء	
151,440	**6,028**	**750,735**	إجمالي	
6,376	387	31,675	غزة سابقاً-عمان الجنوب	
6,106	616	29,788	غزة سابقاً – اربد	
5,436	211	26,059	غزة سابقا – عمان شمال	
10,448	683	51,203	غزة سابقاً- الزرقاء	
28,366	**1,897**	**138,725**	المجموع الكلي	
405,666	**18,744**	**1,975,727**	إجمالي الأقاليم	
1,089,797	**61,149**	**4,742,918**	إجمالي الوكالة	

(المؤتمر الفكري والسياسي الثالث لحق العودة، 2010)

جدول رقم (2)

يوضح تطور أعداد اللاجئين الفلسطينيين المسجلين في الأونروا وفي حزيران من كل السنوات المختارة 1950 – 2010م

ميـــدان العمليات	١٩٥٠	١٩٧٠	١٩٩٠	٢٠٠٠	٢٠٠٢	٢٠٠٤	النسبة عـــام ٢٠٠٤	٢٠١٠
الأردن	٥٠٦٢٠٠	٥٠٦٠٣٨	٩٢٩٠٩٧	١٥٧٠١٩٢	١٦٧٩٦٢٣	١٧٥٨٢٧٤	٤٢	٢١٢٩١٠٠
لبنان	١٢٧٦٠٠	١٧٥٩٥٨	٣٠٢٠٤٩	٣٧٦٤٧٢	٣٨٧٠٤٣	٣٩٦٨٩٠	٥ .٩	٤٨٨٢٣٣
سورية	٨٢١٩٤	١٥٨٧١٧	٢٨٠٧٣١	٣٨٣١٩٩	٤٠١١٨٥	٤١٧٣٤٦	١٠	٥٠٨٣٦٧
الضفة	-	٢٧٢٦٩٢	٤١٤٢٩٨	٥٨٣٠٠٩	٦٢٦٥٣٢	٦٧٥٦٧٠	١ .١٦	٧٩٥٢٦٧
قطـــاع غزة	١٩٨٢٢٧	٣١١٨١٤	٤٩٦٣٣	٨٢٤٦٢٢	٨٧٨٩٧٧	٩٣٨٥٣١	٤ .٢٢	١١١٢٣٦٧
المجموع	٩١٤٢٢١*	١٤٢٥٢١٩	٢٤٢٢٥١٤	٣٧٣٧٤٩٤	٣٩٧٣٣٦٠	س	%١٠٠	**٥٠٣٣٣٤

(السهلي، 2006: 177)

جدول رقم (3)

النكبة والتوزع الفلسطيني في المناطق المختلفة خلال عام 1949م

المنطقة	الأعداد بالآلاف			النسبة المئوية %
	لاجئون	أصليون	مجموع	
أ. داخل فلسطين	٤٧٠	٥٣٠	١٢٠٠	٨١. ٨
الضفة الغربية	٢٨٠	٤٩٤	٧٧٤	٥٢. ٨
غزة	١٩٠	٨٠	٢٧٠	١٨. ٤
داخل الخط الأخضر*	–	١٥٦	١٥٦	١٠. ٦
ب. خارج فلسطين	٢٦٦	–	٢٦٦	١٨. ٢
لبنان	١٠٠	–	١٠٠	٦. ٨
سورية	٨٥	–	٨٥	٥. ٨
الأردن	٧٠	–	٧٠	٤. ٨
العراق	٤	–	٤	٠. ٣
مصر	٧	–	٧	٠. ٥
المجموع	٧٣٦	٧٣٠	١٤٦٦	%١٠٠

(السهلي، 2006: 175)

جدول رقم (4)

اللاجئون الفلسطينيون في قطاع غزة حتى منتصف عام 2007م

المنطقة	اسم المخيم	سنة الإنشاء	المساحة بالدونم	عدد اللاجئين داخل المخيم	عدد اللاجئين خارج المخيم
دير البلح	دير البلح	1949	150	21,254	62,125
	المغازي	1949	547	24,139	
خانيونس	خانيونس	1948	564	67,809	142,421
النصيرات	النصيرات	1948	588	60,981	37,507
	البريج	1952	478	30,999	
رفح	رفح	1949	900	101,534	94,343
غزة	الشاطئ	1951	900	83,990	103,017
جباليا	جباليا	1954	1448	114,117	94,167
الإجمالي			**5575**	**504,823**	**533,580**
إجمالي عدد اللاجئين في قطاع غزة					**1.038.403**

(الصوراني، 2007: 41)

جدول رقم (5)

اللاجئون الفلسطينيون في الضفة الغربية حتى منتصف عام 2007م

المنطقة	اسم المخيم	المساحة بالدونم	سنة الإنشاء	عدد اللاجئين داخل المخيم	عدد اللاجئين خارج المخيم
نابلس	عسكر	162	1950	15,756	220,826
	بلاطة	460	1950	23,669	
	الفارعة	194	1949	7,923	
	مخيم (1)	28	1950	7,121	
	نور شمس	230	1952	9,165	
طولكرم	طولكرم	465	1950	18,910	
جنين	جنين	473	1953	16,413	
القدس	شعفاط	198	1966	10,778	174,969
	الأمعري	360	1948	9,311	
	دير عمار	160	1949	2,398	
	الحلزون	240	1949	11,241	
	قلنديا	353	1949	10,899	
الخليل	الدهيشة	340	1949	12,749	130,871
	عايدة	115	1948	4,799	
	بيت جبرين	135	1949	2,145	
	الفوار	220	1950	8,060	
	العروب	238	1949	10,442	
أريحا	عقبة جبر	689	1948	5,854	16,146
	عين السلطان	700	1948	1,826	
الإجمالي				**189,459**	**542,811**
إجمالي عدد اللاجئين في الضفة الغربية				**732,270**	

(الصوراني، 2007: 41)

جدول رقم (6)

اللاجئون الفلسطينيون في سوريا حتى منتصف عام 2007م

المنطقة	اسم المخيم	سنة الإنشاء	المساحة بالدونم	عدد اللاجئين داخل المخيم	عدد اللاجئين خارج المخيم
دمشق	خان الشيح	1948	180	18,108	287,292
	خان ذا النون	1950	80	9,014	
	سبينة	1968	85	19,291	
	الست زينب	1968	85	20,693	
	جرمانة	1968	80	3,890	
النيرب	حلب	1950	200	18,757	23825
حمص	حمص	1949	140	13,988	–
حماة	حماة	1950	70	8,036	5956
درعا	درعا	1950	45	5,232	16316
	درعا (الطوارئ)	1967	30	4,597	
المجموع			**995**	**121,606**	**333,389**
إجمالي عدد اللاجئين في سوريا					**454,995**

(الصوراني، 2007: 44)

جدول رقم (7)

اللاجئون الفلسطينيون في لبنان حتى منتصف عام 2007

المنطقة	اسم المخيم	سنة الإنشاء	المساحة بالدونم	عدد اللاجئين داخل المخيم	عدد اللاجئين خارج المخيم
بيروت	مار الياس	1952	6	644	51632
الجبل	برج البراجنة	1948	104	16,352	39021
	دكوانة		.....	9,638	
	ضبية	1956	83	4,211	
	شاتيلا	1949	40	8,665	
صيدا	عين الحلوة	1948	420	49,410	40774
	نباطية		.....	7,472	
	المية مية -	1948	54	4,731	
صور	البص	1949	80	9,800	50009
	الرشيدية	1948	267	27,235	
	برج الشمالي	1955	14	19,685	
طرابلس	نهر البارد	1949	198	32,245	10851
	البدواي	1956	200	16,540	
البقاع	ويفل	1949	43	7,970	8669
لاجئون من المخيمات المدمرة موزعين داخل المخيمات				10,082	–
المجموع			**1, 509**	**224,680**	**200956**
إجمالي عدد اللاجئين في لبنان				**425,635**	

(الصوراني، 2007: 41)

جدول رقم (8)

اللاجئون الفلسطينيون في الأردن كما في منتصف عام 2007

المنطقة	اسم المخيم	سنة الإنشاء	المساحة بالدونم	عدد اللاجئين داخل المخيم	عدد اللاجئين خارج المخيم
شمال عمان	جبل الحسين (النزهة)	1952	367	31,939	389205
	البقعة	1968	1400	72,314	
جنوب عمان	الوحدات(عمان الجديد)	1955	488	53,563	538,113
	الطالبية	1968	130	927	
منطقة الزرقاء	مخيم الزرقاء	1949	180	19,025	455,457
	مخيم حطين(ماركا)	1968	917	42,321	
منطقة إربد	مخيم اربد	1951	244	25,716	240,872
	مخيم الحصن	1968	774	22,157	
	مخيم سوف	1968	750	16,789	
جرش	مخيم غزة(جرش)	1967	500	16,461	–
لاجئون مسجلون وموزعون داخل المخيمات				93	-
الإجمالي			**5750**	**301,306**	**1,623,647**
اجمالي عدد اللاجئين في الأردن					**1,924,953**

(الصوراني، 2007: 42)

جدول رقم (9)

اللاجئون الفلسطينيون المسجلون لدى وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين كما في منتصف عام 2007

المنطقة	عدد المخيمات	عدد اللاجئين داخل المخيمات	عدد اللاجئين خارج المخيمات	المجموع
الأردن	10	301,306	1,623,647	1,924,953
لبنان	12	224,680	200,956	425,635
سوريا	10	121,606	333,389	454,995
الضفة الغربية	19	194,174	542,811	736,985
قطاع غزة	8	504,823	533,580	1.038.403
المجمـــوع	**59**	**1,346,590**	**3,234,282**	**4,580,972**

(الصوراني، 2007: 39)

ملحق رقم (2)

نص القرار الدولي 194 بشأن فلسطين (حق العودة)

قرار 194 (حق العودة):

إن الجمعية العامة، وقد بحثت في الحالة الفلسطينية من جديد:

1- تعرب عن عميق تقديرها للتقدم الذي تم بفضل المساعي الحميدة من وسيط الأمم المتحدة الراحل في سبيل تعزيز تسوية سليمة للحالة المستقبلية في فلسطين، تلك التسوية التي ضحى من أجلها بحياته وتشكر للوسيط بالوكالة ولموظفيها جهودهم المتواصلة، وتفانيهم للواجب في فلسطين.

2- تنشئ لجنة تحقيق مكونة من 3 دول أعضاء في الأمم المتحدة، تكون لها المهمات التالية:

أ) القيام بقد ما ترى أن الظروف القائمة تستلزم بالمهارات التي أوكلت إلى وسيط الأمم المتحدة لفلسطين بموجب قرار الجمعية العامة رقم 186 (دإ-2).

ب) تنفيذ المهمات والتوجيهات المحددة التي يصدر إليها القرار الحالي، وتلك المهمات والتوجيهات الإضافية التي قد تصدرها إليها الجمعية العامة أو مجلس الأمن.

ت) القيام – بناء على طلب مجلس الأمن – بأية مهمة تكلفها حالياً قرارات مجلس الأمن إلى وسيط الأمم المتحدة لفلسطين، أو إلى لجنة الأمم المتحدة للهدنة، وينتهي دور الوسيط بناء على طلب مجلس الأمن.

3- تقرر أن تعرض لجنة من الجمعية العامة، مكونة من الصين وفرنسا واتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية، اقتراح بأسماء الدول الثلاثة ستتكون منها لجنة التوفيق على الجمعية العامة لموافقتها قبل نهاية القسم الأول من دورتها الحالية.

4- تطلب من اللجنة أن تبدأ عملها فوراً حتى تقيم في أقرب وقت علاقات بين الأطراف ذاتها، وبين هذه الأطراف واللجنة.

5- تدعو الحكومات والسلطات المعنية إلى توسيع نطاق المفاوضات المنصوص عليها في قرار مجلس الأمن الصادر في 16 تشرين الثاني (نوفمبر) سنة 1948م وإلى البحث عن اتفاقية بطريقة مفاوضات تجري أمامها مباشرة أو مع لجنة التوفيق، بغية إجراء تسوية نهائية لجميع المسائل المعلقة بينها.

6- تصدر تعليماتها إلى لجنة التوفيق لاتخاذ التدابير بغية معاونة الحكومة والسلطات المعنية، لإحراز تسوية نهائية لجميع المسائل المعلقة بينها.

7- تقرر و جوب حماية الأماكن المقدسة – بما فيها الناصرة – والمواقع و الأبنية الدينية في فلسطين، وتأمين حرية الوصول إليها وفق للحقوق القائمة، و العرف التاريخي، ووجوب

إخضاع الترتيبات المعمولة لهذه الغاية ولإشراف الأمم المتحدة الفعلي على لجنة التوفيق التابعة للأمم المتحدة، لدى تقديمها إلى الجمعية العامة في دورتها العادية الرابعة و اقتراحاتها المفصلة بشان نظام دولي لمنطقة القدس، أن تتضمن توصيات بشأن الأماكن المقدسة الموجودة في هذه المنطقة، ووجوب طلب اللجنة من السلطات السياسية في المناطق المعنية تقديم ضمانات رسمية ملائمة فيما يتعلق بحماية الأماكن المقدسة في باقي فلسطين، والوصول إلى هذه الأماكن، وعرض هذه التعهدات على الجمعية العامة للموافقة.

8- تقرر أنه نظراً إلى ارتباط منطقة القدس بديانات عالمية ثلاثة، فإن هذه المنطقة بما في ذلك بلدية القدس الحالية يضاف إليها القرى و المراكز المجاورة التي يكون أبعدها شرقاً أبو ديس، وأبعدها جنوباً بيت لحم وأبعدها غرباً عين كارم(بما فيها المنطقة المبنية في موتسا) و أبعدها شمالاً شعفاط، يجب أن تتمتع بمعاملة خاصة منفصلة عن معاملة مناطق فلسطين الأخرى، ويجب أن توضع تحت مراقبة الأمم المتحدة الفعلية،وتطلب من مجلس الأمم اتخاذ تدابير جديدة بغية تأمين نزع السلاح في مدينة القدس في أُقرب وقت ممكن، و تصدر تعليماتها إلى لجنة التوفيق و إلى الجمعية العامة ، في دورتها العادية الرابعة، اقتراحات مفصلة بشأن نظام دولي دائم لمنطقة القدس، يؤمن لكل من الفئتين المتميزتين الحد الأقصى من الحكم الذاتي المحلي المتوافق مع النظام الدولي الخاص لمنطقة القدس.

9- تقرر وجوب منح سكان فلسطين جميعهم أقصى حرية ممكنة للوصول إلى مدين القدس بطرية البر و السكك الحديدية و بطريق الجو، وذلك إلى أن تتفق الحكومات و السلطات المعنية علة ترتيبات أكثر تفصيلاً. تصدر تعليماتها إلى لجنة التوفيق بأن تعلم مجلس الأمن فوراً، بأية محاولة لعرقلة الوصول إلى المدينة من قبل أي طرف من الأطراف، وذلك كي يتخذ المجلس التدابير اللازمة.

10- تصدر تعليماتها إلى لجنة التوفيق بالعمل لإيجاد ترتيبات بين الحكومات و السلطات المعنية، من شأنها تسهيل نمو المنطقة الاقتصادي، بما في ذلك عقد اتفاقيات بشأن الوصول إلى المرافئ و المطارات و استعمال وسائل النقل و المواصلات.

11- تقرر وجوب السماح بالعودة في أقرب وقت ممكن للاجئين الراغبين في العودة إلى ديارهم والعيش بسلام مع جيرانهم ووجوب دفع تعويضات عن ممتلكات الذين يقررون عدم العودة إلى ديارهم؛ وعن كل مفقود أو مصاب بضرر، عندما يكون من الواجب وفقا لمبادئ القانون الدولي، أن يعوض عن ذلك الفقدان أو الضرر من قبل الحكومات أو السلطات المسئولة. وتصدر تعليماتها إلى لجنة التوفيق بتسهيل إعادة اللاجئين وتوطينهم من جديد وإعادة تأهيلهم الاقتصادي والاجتماعي وكذلك دفع التعويضات وبالمحافظة على الاتصال الوثيق بمدير إغاثة

الأمم المتحدة للاجئين الفلسطينيين، ومن خلاله بالهيئات والوكالات المتخصصة المناسبة في منظمة الأمم المتحدة.

12- تفويض لجنة التوفيق صلاحية تعيين الهيئات الفرعية و استخدام الخبراء الفنيين العاملين تحت إمرتها، ما ترى أنها بحاجة إليه لتؤدي بصورة مجدية وظائفها والتزاماتها الواقعة على عاتقها بموجب نص القرار الحالي ويكون مقر لجنة توفيق في القدس ويكون عل السلطات المسئولة عن حفظ النظام في القدس و اتخاذ التدابير اللازمة لتأمين سلامة اللجنة ويقدم الأمين العام عدداً محدداً من الحراس لحماية موظفي اللجنة ودورها.

13- تصدر تعليماتها إلى لجنة التوفيق بأن تقدم إلى الأمين العام، بصورة دورية تقارير عن تطور الحالة في فلسطين كي يقدمها إلى مجلس الأمن وإلى أعضاء منظمة الأمم المتحدة

14- تدعو الحكومات و السلطات المعنية جميعاً،إلى التعاون مع لجنة التوفيق و إلى اتخاذ جميع التدابير الممكنة للمساعدة على تنفيذ القرار الحالي.

15- ترجو الأمين العام تقديم ما يلزم من موظفين وتسهيلات واتخاذ الترتيبات المناسبة لتوفير الأموال اللازمة لتنفيذ أحكام القرار الحالي (عدوان، 2006- ب: 200).

ملحق رقم (3)
نص القرار الدولي 242 بشأن فلسطين

رابعاً: قرار مجلس الأمن رقم 242 تاريخ 22 تشرين الثاني 1967) الصادر بعد حرب 5 حزيران 1967):

إنّ مجلس الأمن إذ يعرب عن قلقه المستمر بشأن الوضع الخطر في الشرق الأوسط.

وإذ يؤكد عدم جواز الاستيلاء على الأراضي بالحرب، والحاجة إلى العمل من أجل سلام دائم وعادل تستطيع كل دولة في المنطقة أن تعيش فيه بأمان.

وإذ يؤكد أيضاً أن الدول الأعضاء جميعها بقبولها ميثاق الأمم المتحدة، قد التزمت بالعمل وفقاً للمادة (2) من الميثاق فإنه:

1- يؤكد أن تطبيق مبادئ الميثاق يتطلب إقامة سلام عادل ودائم في الشرق الأوسط، ويستوجب تطبيق كلا المبدأين التاليين:

أ- انسحاب القوات المسلحة الإسرائيلية من الأراضي التي احتلتها في النزاع الأخير.

ب- إنهاء إدعاءات أو حالات الحرب جميعها، وأن يحترم ويعترف الجميع بسيادة ووحدة أراضي كل دولة في المنطقة، واستقلالها السياسي، وحقها في العيش بسلام ضمن حدود آمنة ومعترف بها، حرة من التهديد بالقوة أو استعمالها.

2- يؤكد أيضاً الحاجة إلى:

ت- ضمان حرية الملاحة في الممرات المائية الدولية في المنطقة.

ث- تحقيق تسوية عادلة لمشكلة اللاجئين.

ج- ضمان حرمة الأراضي والاستقلال السياسي لكل دولة في المنطقة عن طريق إجراءات من بينها إقامة مناطق مجردة من السلاح.

3- يطلب من الأمين العام تعيين ممثل خاص ليتوجه إلى الشرق الأوسط كي يجري اتصالات بالدول المعنية، ويستمر فيها بغية إيجاد اتفاق، ومساعدة الجهود لتحقيق تسوية سلمية ومقبولة وفقاً لأحكام هذا القرار ومبادئه.

4- يطلب من الأمين العام أن يرفع تقريراً إلى مجلس الأمن بشأن تقدم جهود الممثل الخاص في أقرب وقت ممكن.

ملحق رقم (4)

نص القرار الدولي 338 بشأن فلسطين

قرار مجلس الأمن رقم 338 تاريخ 22 تشرين الأول 1973م (الصادر بعد حرب تشرين التحريرية):

إنّ مجلس الأمن.

1- يدعو كل الأطراف المشتركة في القتال الدائر حالياً إلى وقف إطلاق النار بصورة كاملة، وإنهاء الأعمال العسكرية جميعها فوراً في مدة لا تتجاوز 12 ساعة من لحظة اتخاذ هذا القرار، وفي المواقع التي تحتلها الآن.

2- يدعو الأطراف المعنية جميعها إلى البدء فوراً بعد وقف إطلاق النار، بتنفيذ قرار مجلس الأمن رقم 242 (1967) بأجزائه جميعها.

3- يقرر أن تبدأ فوراً وقف إطلاق النار وخلاله، مفاوضاتٌ بين الأطراف المعنية تحت الإشراف الملائم بهدف إقامة سلام عادل ودائم في الشرق الأوسط.

ملحق رقم (5)

جدول يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المحافظة وعدد الشعب والجنس

المحافظة	عدد الشعب				عدد الطلاب		
	ذكور	إناث	مختلطة	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
غرب غزة	85	96	1	182	3246	3611	6857
الوسطى	64	67	0	128	2230	2575	4805
الشمال	73	76	0	149	2998	3221	6219
خانيونس	76	77	0	153	2967	3294	6261
رفح	44	48	0	92	1935	2085	4020
شرق غزة	61	70	0	131	2330	2860	5190
جميع المحافظات	403	434	1	837	15706	17646	33352

ملحق رقم (6)

أداة تحليل المحتوى لمفاهيم حق العودة

في مقررات العلوم الاجتماعية للصف العاشر

م.	المفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة	التاريخ						التربية الوطنية				المجموع الكلي
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع	
1	فلسطين	–	–	–	–	–	–	27	34	10	5	76	76
2	النازحين	–	–	–	–	–	–	1	–	–	–	1	1
3	استقلال	1	13	–	–	–	14	–	1	–	–	1	15
4	أسرى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
5	إضراب	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
6	الجهاد	–	–	–	1	–	1	–	–	–	–	–	1
7	الثوار	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
8	الثورة الفلسطينية	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	2	2
9	الحكم الذاتي	–	–	–	–	–	–	–	–	21	–	21	21
10	المقاومة	–	–	–	6	–	6	–	–	3	–	3	9
11	الفدائيون	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
12	القضية الفلسطينية	–	–	–	–	–	–	–	4	9	1	14	14
13	الشتات	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
14	المسيرات	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
15	المظاهرات	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
16	المهجر	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
17	النزوح	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
18	النكبة	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	2	2
19	النكسة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
20	الهجرة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
21	انتفاضة	–	–	1	–	–	1	–	–	1	1	2	3
22	اللاجئين	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	1
23	حق تقرير المصير	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
24	شعارات وطنية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
25	شهداء	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
26	صلح	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
27	مطالب الثورة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
28	ميثاق	–	–	–	–	2	2	–	–	–	–	–	2
29	المواطنة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
30	الوطنية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
31	الحدود	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1	1
32	القدس	–	–	–	–	–	–	17	12	8	2	39	39
33	العودة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

م.	المفاهيم الفلسطينية المتعلقة بحق العودة	التاريخ						التربية الوطنية					المجموع الكلي
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع	
34	التحرير	–	–	–	–	–	–	–	2	1	–	3	3
35	المخيمات	–	–	–	–	–	–	–	2	–	–	2	2
36	التفريط	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
37	الغائبين	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
38	دائرة اللاجئين	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

م.	المفاهيم الصهيونية المتعلقة بحق العودة	التاريخ						التربية الوطنية					المجموع الكلي
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع	
39	استعمار	4	3	1	42	3	53	–	1	3	–	4	57
40	الحكم العسكري	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
41	الأحكام العرفية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
42	الاستيطان	–	–	–	2	–	2	–	–	1	–	1	3
43	التطهير العرقي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
44	التهويد	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
45	كابوتس	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
46	الحركة الصهيونية	–	–	–	17	–	17	–	3	1	–	4	21
47	العصابات الصهيونية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
48	المستوطنات	–	13	–	4	–	17	–	–	5	–	5	22
49	المستوطنون	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
50	المنظمات الصهيونية	–	–	–	1	–	1	–	–	–	–	–	1
51	الهجرة الصهيونية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
52	الإبعاد	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
53	حصار	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
54	عرب اسرائيل	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
55	عمليات عسكرية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
56	مجزرة	–	–	–	1	–	1	–	–	–	–	–	1
57	مذبحة	–	–	–	2	–	2	–	–	–	–	–	2
58	التهجير	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
59	مصادرة الأراضي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
60	معتقل أمني	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
61	إسرائيل	–	–	–	–	–	–	–	1	52	–	53	53
62	الكيان الصهيوني	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
63	بن غوريون	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
64	الهاغاناة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
65	حرب 1948م	–	–	–	–	–	–	–	4	1	–	4	4

م.	المفاهيم الدولية المتعلقة بحق العودة	التاريخ							التربية الوطنية					المجموع الكلي
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع		
66	اتفاقية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
67	قرار 194	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
68	إعلان الحماية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
69	الأمم المتحدة	–	–	–	–	8	8	–	–	4	–	4		12
70	الشرعية الدولية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
71	الصليب الأحمر	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
72	انتداب	–	–	–	2	1	3	–	2	–	–	2		5
73	التطبيع	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
74	تعايش سلمي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
75	تفاهم دولي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
76	جرحى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
77	حقوق الإنسان	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
78	التجنيس	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
79	دبلوماسية	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1		1
80	سلم	–	–	–	–	–	–	–	–	8	–	8		8
81	قرار	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
82	مؤتمر	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
83	التعويض	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
84	مجلس الأمن	–	–	–	–	–	–	–	–	1	–	1		1
85	معاهدة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
86	مفاوضات/ المفاوضات	–	–	–	4	–	4	–	–	10	–	10		14
87	التوطين	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
88	منطقة منزوعة السلاح	–	–	–	–	–	–	–	–	–	1	1		1
89	وثيقة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
90	الوطن البديل	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
91	الأونروا	–	–	–	–	1	1	–	–	–	–	–		1
92	الكوبونة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
93	كرت التموين	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
94	قرار 302	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
95	قرار 392	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
96	مشاريع توطين	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
97	مشاريع إسكان	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
98	قرار 242	–	–	–	–	–	–	–	–	4	–	4		4

م.	المفاهيم العربية المتعلقة بحق العودة	التاريخ							التربية الوطنية					المجموع الكلي
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	المجموع		
99	الجيوش العربية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–
100	المبادرة العربية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–		–

ملحق رقم (7)
الاختبار المعرفي لمفاهيم حق العودة

عزيزي الطالب / ة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

اقرأ التعليمات التالية قبل أن تبدأ بالإجابة:

- يهدف هذا الاختبار لقياس مفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى منهاج العلوم الاجتماعية
- اقرأ السؤال بعناية قبل الإجابة عنه والسؤال الذي لا تعرف إجابته اترك الإجابة عليه فيما بعد.
- يتكون هذا الاختبار من 33 فقرة ، عليك اختيار الإجابة الصحيحة فقط من الخيارات الأربعة (أ – ب – ج– د). وذلك بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة

مثال: أصدرت بريطانيا وعد بلفور سنة:-

(أ- 1917م ب- 1918م ج -1919م د-1920م

ملاحظة / مدة الاختبار 45 دقيقة

نُذكر أن هذا الاختبار وضع لأجل الدراسة فقط وليس له علاقة بدرجات الطالب في المدرسة.

شكرا لحسن تعاونك،،،

اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات التالية:

1- يطلق على الامتناع الجماعي المؤقت عن عمل إسم:

أ.الاعتصام ب. الإضراب ج. الاحتجاج د. المظاهرة

2- يمكن تعريفها بأنها حركة استعمارية صهيونية احتلالية احلالية حلت مكان السكان الأصليين:

أ.الاستيطان ب. التهجير ج.الإبعاد د.جميع ما سبق

3- نشأت عام 1920 وشاركت في مجزرة دير ياسين هي منظمة:

أ.الهاغانا ب. شتيرن ج. ارجون د. هشومير

4- تعرف بأنها ردود أفعال شعبية غير منظمة وظهر اسمها في سنة 1987:

أ.الانتفاضة ب.المظاهرة ج. الاحتجاج د.الاعتصام

5- شكل من أشكال إنكار الظلم والاستبداد والتذمر والشجب:

أ.المقاومة ب. المظاهرة ج.الاعتصام د.الاحتجاج

6- يعرف المكان الذي يجبر صاحبه من تركه، والانتقال إلى مكان آخر:

أ.المهجر ب.الاستيطان ج.التطبيع د. الوطن

7- يمكن تعريف القبول غير المشروط للأمر الواقع والاعتراف بالكيان الغاصب للأرض وتحويل العلاقات معه إلـــي علاقات طبيعية بأنه:

أ.المعاهدة ب.الهدنة ج.التطبيع د.الصلح

8- يعرف حق شعب ما في أن يختار الحكم الذي يرغب العيش في ظله والسيادة التي يريد الانتماء إليهـــا بأنه:

أ.حق تقرير المصير ب.حق العمل ج. حق الانتخاب د.حق العيش بسلام

9- يِّعبر عن ذاتية صاحبه سواء كان مؤسسة أم مصنع أم شركة:

أ.الشعار ب. العلم ج.المقدسات د. التراث

10- تسمى عملية تطهير أو تحرير كاملة لمدينة أو بلد أو قسم منها بكافة الوسائل المتاحة:

أ.عمليات عسكرية ب.عمليات سلمية ج.مفاوضات د.مقاومة

11- يطلق على مال يحكم به علي من أوقع ضررا علي غيره في نفس أو مال أو شرف أو ارض إسم:

أ.الدية ب.التعويض ج.المقايضة د.الإرث

12- يسمى استعمار أرض عذراء أو شعب أو ارض فيها تجمعات بشرية مصطلح:

أ.المستوطنة ب.الاستيطان ج.التهجير د.الإبعاد

13- حرب حدثت في فلسطين وأدت الي قيام دولة إسرائيل وتهجير معظم الفلسطينيين عن أرضهم:

أ.حرب 1948 ب.حرب 1967 ج. حرب 1982 د.حرب 1956

14- يطلق على تحرر شعب من نير الاحتلال بالقوة المسلحة أو أية وسيلة أخرى:

أ.الاستقلال ب.المعاهدة ج.الصلح د.الهدنة

15- يعرف إعطاء أقلية عرقية أو دينية أو ثقافية بعض السلطات المحلية بأنه:

أ.الحكم الذاتي ب.الكونفدرالية ج.الفدرالية د.التمرد

16- تسمى العلاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة بما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقــوق متبادلة في تلك الدولة:

أ.التطبيع ب.التجنيس ج.التعويض د. المواطنة

17- أصدرت الأمم المتحدة قراراً يمكن اللاجئين الراغبين بالعودة حمل رقم:

أ.181 ب.194 ج.242 د. 338

18- يمكن تعريف إعطاء اللاجئين الفلسطينيين المهجرين جنسية البلد المقيمين فيها دون امتيازات أهــل ذلك البلد بأنهم:

أ.المواطنة ب.التوطين ج. التجنيس د.التعويض

19- تسمى المبالغ المرصودة لتعويض اللاجئين عن أراضيهم التي فقدوها و ذلك بقصد بيعها :

أ.التعويض ب.المواطنة ج.المقايضة د.التوطين

20- يطلق مصطلح إجبار أو إغراء اللاجئين لديهم وفق اتفاقات مع الصهاينة على:

أ.التعويض ب.التوطين ج.الوطن د.البديل المهجر

21- وافقت الجمعية العامة للأمم المتحدة علي قرار 194 في تاريخ:

أ.(مايو 1948) ب.(سبتمبر 1948) ج.(نوفمبر 1948) د.(ديسمبر1948)

22- يعرف إخراج المواطنين الأصليين من أرضهم قصرا بصورة جماعية:

أ.التطهير العرقي ب. التشريد ج. الإبعاد د. الهجرة

23- يعرف خروج ومغادرة المواطنين الأصليين من أرضهم طواعية ورغبة منهم بأنه

أ.التطهير العرقي ب.الهجرة ج. الإبعاد د.التشريد

24- يسمى إيجاد وطن غير الوطن الأصلي للاجئين الفلسطينيين:

أ.المواطنة ب. الوطن البديل ج.التعويض د. المهجر

25- تقترن جريمة قتل جماعية بحق المواطنين الأصليين رغبة في إرهابهم وتشريدهم بمصطلح:

أ.الاغتيالات ب. المجزرة ج. التشريد د.التصفية الجسدية

26- تسمى المنطقة التي تجمع فيها اللاجئون الفلسطينيون وأقاموا فيها:

أ- المخيم ب- القرية ج- المدينة د- الريف

27- قوانين أصدرتها إسرائيل للاستيلاء علي ارض فلسطين ماعدا واحدة:

أ.أملاك الغائبين ب. الأغراض العسكرية ج.حق العودة د. البناء بدون ترخيص

28- يعتبر أول رئيس لحكومة إسرائيل هو:

أ.دافيد بن غوريون ب. ليفي اشكول ج.اسحاق شامير د. غولدا مائير

29- من مظاهر العنصرية ضد عرب فلسطين في مناطق 1948م:

أ.العرب ب. الفلسطينيين ج.عرب إسرائيل د. الأقليات

30- يسمى حب المواطن لوطنه ومواطنيه:

أ. المواطنة ب. الوطنية ج.القومية د. التعايش

31- منظمة تأسست سنة 1897م بهدف تشجيع الهجرة الصهيونية لفلسطين:

أ. العفو الدولية ب. التحرير الفلسطينية ج. الصهيونية العالمية د. اليونيسكو

32- أنظمة وعهود اجتماعية وسياسية تجمع بين عشيرتين، أو قبيلتين فأكثر يلتزمون فيما بينهم علـــى التعاضد والتناصر

أ. الحلف ب. العقد ج. الصلح د. المعاهدة

33- أطلق على الدولة التي أقامتها الحركة الصهيونية على أرض فلسطين بعد تهجير أهلها الفلسطينين:

أ- الصهيونية ب- إسرائيل ج- فلسطين د- الدولة اليهودية

انتهت الأسئلة مع تمنياتي لكم بالنجاح والتوفيق

مفتاح إجابة وتصحيح الاختبار

م	أ	ب	ج	د
1		X		
2	X			
3	X			
4	X			
5		X		
6	X			
7			X	
8	X			
9	X			
10	X			
11		X		
12	X			
13	X			
14	X			
15	X			
16				X
17		X		

م	أ	ب	ج	د
18			X	
19	X			
20		X		
21				X
22	X			
23		X		
24		X		
25		X		
26	X			
27			X	
28	X			
29			X	
30		X		
31			X	
32	X			
33		X		

ملحق رقم (8)
قائمة بأسماء المحكمين

م	الاســـم	التخصص	مكان العمل	تحكيم أداة التحليل	تحكيم الاختبار
1.	أ. د. عزو عفانة	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية – غزة		X
2.	أ. د. فؤاد العاجز	أصول التربية	الجامعة الإسلامية – غزة		X
3.	أ.د زياد الجرجاوي	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس المفتوحة– غزة		X
4.	أ.د عاطف عدوان	علوم سياسية	الجامعة الإسلامية – غزة	X	
5.	أ.د ناجي شراب	تاريخ	جامعة الأزهر – غزة	X	
6.	د. خالد الخالدي	تاريخ	الجامعة الإسلامية – غزة	X	
7.	د. داوود حلس	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية – غزة	X	X
8.	أ.د. رياض شاهين	تاريخ	الجامعة الإسلامية – غزة	X	
9.	د. زكريا السنوار	تاريخ	الجامعة الإسلامية – غزة	X	X
10.	د. سامي أبو زهري	تاريخ	الجامعة الإسلامية – غزة	X	
11.	د. عصام عدوان	تاريخ	جامعة القدس المفتوحة– غزة	X	
12.	د. كمال غنيم	لغة عربية	الجامعة الإسلامية – غزة		X
13.	د. أحمد الساعاتي	تاريخ	الجامعة الإسلامية – غزة	X	
14.	د. محمد زقوت	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية – غزة		X
15.	د. محمد هاشم أغا	أصول تربية	جامعة الأزهر – غزة	X	X
16.	د. محمود الرنتيسي	تكنولوجيا التعليم	الجامعة الإسلامية – غزة		X
17.	د. وليد المدلل	علوم سياسية	الجامعة الإسلامية – غزة	X	
18.	أ. أسامة عياد	مشرف تاريخ	وزارة التربية والتعليم – غزة	X	X
19.	أ. أسامة الهباش	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم – غزة		X
20.	أ. حامد جندية	تاريخ	وزارة التربية والتعليم – غزة	X	X
21.	أ. محمد عبد الرحمن	تاريخ	وزارة التربية والتعليم – غزة	X	X
22.	أ. ملاذ الأغا	علوم سياسية	الجامعة الإسلامية – غزة	X	
23.	أ. نهاد الشيخ خليل	تاريخ	الجامعة الإسلامية – غزة	X	

ملحق رقم (9)
طلب تسهيل مهمة الباحثة موجه من الجامعة للوزارة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
عمادة الدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

ج س غ/35/
الرقم Ref 2009-09-27
التاريخ Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم عمادة الدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **شمس صالح محمد بنات**، برقم جامعي **220070424** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **مناهج وطرق تدريس-اجتماعيات**، وذلك بهدف تطبيق الاختبار الخاص بدراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعدادها والمعنونة:

مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى منهاج العلوم الاجتماعية

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. زياد إبراهيم مقداد

صورة إلى:-
- الملف

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine Fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (10)
موافقة وزارة التربية والتعليم العالي على تسهيل مهمة الباحثة

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Assist. Deputy Minister Office

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب وكيل الوزارة المساعد

الإدارة العامة للتخطيط التربوي
الرقم: و ت ع/ مذكرة داخلية (١٠٦٨)
التاريخ: 2010/05/19م
الموافق: 5/جمادي الأخر/ 1431

السيد/ مدير التربية والتعليم – غرب غزة المحترم
السيدة/ مدير التربية والتعليم – شرق غزة المحترمة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة

تهديكم أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه يرجى تسهيل مهمة الباحثة "شمس صالح محمد ينات"، والتي تجري بحثاً بعنوان: "مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى منهاج العلوم الاجتماعية"، في تطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة الصف العاشر، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. زياد محمد ثابت
الوكيل المساعد للشئون التعليمية

أ. عبد المجيد الزطمة

نسخة إلى:
- السيد/ وزير التربية والتعليم العالي.
- السيد/ وكيل الوزارة المساعد لشئون التعليم العالي.

The acquisition of tenth grade students to the concepts of the right of return included the content of social science curriculum

The present study aims to identify the concepts to be included in the content of social science books in the tenth grade of the Palestinian curriculum. Besides disclosure of the concepts of the right of return included in the content of social science curriculum in the tenth grade of the Palestinian curriculum. It is also aiming at identifying the level of acquiring the right of return concepts included in the content of social science curriculum in the tenth grade of the Palestinian curriculum. Moreover, standing on the differences between the average responses of students on cognitive test of the concepts associated with the right of return.

The tools used in the study were content analysis and cognitive test, prepared by the researcher. It was chosen a random cluster sample which included 530 students from the tenth grade students in the Directorate of west Gaza in the school year 2009 / 2010. The study used analytical descriptive approach.
The current study has answered four questions. The main results were:
It was clear from the first question that list of concepts of the right of return that must be included in social science curriculum for the tenth grade students, contained in its final form (100 concepts) (supplement No.4). It includes many of the concepts that are related to the right of return of Palestinian refugees.

It was clear from the second question that the concepts that are related to the right of return in history books were (16 concepts) at rate of (16%) from the concepts that should be included. The concepts of right of return in National Education for the tenth grade were 28 concepts at rate of (28%) from the total concepts that should be included in the content of social science curriculum for the tenth grade.

It was obvious from the third question that is related to the level of acquisition of right of return concepts which are existing in the content of social science books of the Palestinian curriculum for the tenth grade students, the highest three items in the test were:
Item No. 1 "strike" got the first place with relative weight (63.4%), item (24) "surrogate country" got the second place with relative weight (62.5%), item (13) "1948 war" got the third place with relative weight (62.1%). The lowest three items in the test: item (32) "alliance " got the thirty-first place with relative weight (21.9%), item (21) "December

1948" got the thirty-second place with relative weight (11.5%),item (22) "ethnic cleaning" got the thirty-three place with relative weight (8.5%)

It was clear from the fourth question that there are significant statistical differences at the level (.,.1) between males and females in the acquisition of concepts that are related to the right of return and the differences were in favour of females.

The most important recommendations that the study referred to are:
Enrichment of Palestinian curriculum with right of return concepts.

Right of return culture should be included in Palestinian curriculum and school activities.
Adoption of independent study course by the Ministry of Education that is related to right of return for the tenth grade. Besides enrichment of human rights and democracy courses with right of return as a practical side.