המערכת

פרופ׳ רנדה ח׳יר - עבאס - ראשת המערכת

פרופ׳ מוחמד חוג׳יראת - עורך ראשי

פרופ׳ אבי הופשטיין - חבר

ד״ר חוסין חמזה - חבר

ד״ר אחמד בשיר - חבר

מועצת המערכת

עו״ד זכי כמאל- יו״ר מועצת המערכת
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

פרופ׳ דבורה קורט - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

פרופ׳ מאיר מידב - אוניברסיטת תל אביב והמכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

פרופ׳ רינה בן שחר - מכללת אורנים

פרופ׳ אלינור סאיג׳ - אוניברסיטת בר-אילן

ד״ר חוסין חמזה - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

ד״ר אברהים בסל - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

ד״ר הנא סלמאן - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

ד״ר איילת אטינגר - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

ד״ר עאמר דהאמשה - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

מר מוסטפא עבד אלחלים - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

מזכירות המערכת

גב׳ ניבין מיכאל

גב׳ רנאן עאמר

daruna@arabcol.ac.il

עיצוב:

שרבל אליאס
המכללה האקדמית הערבית לחינוך, חיפה

כל הזכויות שמורות 2023 © جميع حقوق النشر محفوظة

"DARUNA"; Scientific, Educational & Literary Journal

«دارنا» مجلّة علميّة تربويّة واجتماعيّة

״דארנא״ כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי

"DARUNA", vol. 50, 2023

ISSN: 2312-6051

כתב עת מדעי, חינוכי ותרבותי
כתב עת שפיט
מטרת כתב העת הזה לעודד את המחקר החינוכי והמחקר הדיסציפלנרי בכל התחומים
כתב העת המכוון לקדם את המחקר החינוכי והדיסציפלנרי בקרב מרצי המכללות
כתב עת המתפרסם פעם אחת בשנה, המאמרים עברו קריאות של מומחים והתקבלו לפי כללי המחקר המקובלים

“***DARUNA***”; **Scientific**, **Educational & Literary Journal**

“DARUNA” is a scientific, educational and literary forum for the publication of original peer – reviewed, contributed and invited articles to improve and enhance general education at all levels worldwide.

The purpose of this journal is to encourage educational research and disciplinary research in all fields and for all ages.

“DARUNA” a professional academic journal, covers all sorts of educationpractice researches on all ages Education Research, Psychological Research, Educational Management, Teacher's Education Research, Curriculum and Teaching research, and Educational Technology, as well as other issues.

“DARUNA”, vol. 50, 2023

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה
רח׳ החשמל 22, ת.ד. 2046, חיפה 3360801 ישראל
טל: 04-9515594
פקס: 04-8233517

Published by the The Academic Arab College for Education,
22 Hachashmal St., Haifa 3660801,
P.O. Box 2046, Haifa, Israel
www.arabcol.ac.il

Copyright © 2023

فهرست תוכן עניינים Contents

كلمة الرئيس العام للكلية 5

דברי נגיד המכללה 7

كلمة رئيسة الكلية 9

דברי נשיאת המכללה 11

كلمة هيئة التّحرير 12

Editorial Introductory 12

תפיסות ועמדות צוותים חינוכיים כלפי תוכניות טיפול ומניעה של תופעת האלימות בבית -הספר במגזר הערבי
רנדה ח׳יר-עבאס | זכי כמאל | נואל הינו 13

״אנחנו החלוצים נבנה את תל אביב״?
חילופי נרטיבים באופן עיצוב המרחב העירוני בספרות ילדים 1960-1985
אוסנת גביאן 32

יאנוש קורצ׳אק במאה ה-21 ושאלת האמון בין המורה לתלמיד
בן דוד יפעת | גיל עמית 50

ציורי תלמידים השאובים מן הסיפור המדעי כמקדם לבניית טיעונים
מוחמד חגיראת | נעים נג׳מי | לילאן נסור 59

הבדלים בין מורים ערבים למורים יהודים ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה בעקבות התנסותם בלמידה מקוונת מרחוק בתקופת משבר
חנין ואסל 72

آراء المعلّمين حول التعليم عن بُعد خلال فترة الكورونا - السنة التعليميّة 2020
مادونا جبران حنّا 86

من الفرق المتمَرّدة على دين الإسلام في العصر العبّاسيّ: الخُرَّمِيَّة؛ نشأتها، تاريخها، وفكرها
خالد سِنداوي 97

تحدِّيات تعليم قراءة وكتابة العربيّة في الصفّوف الدنيا
روزلاند دعيم | نادرة يونس 109

The psychological aspects of the learner and the teacher during the intervention program, which aimed at developing critical thinking
Etaf Segier 126

המחברים

עו״ד זכי כמאל – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה

פרופ׳ רנדה ח׳יר-עבאס – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

גב׳ נואל הינו – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

ד״ר אוסנת גביאן – מכללת אורנים -טבעון.

ד״ר יפעת בן דוד –המכללה האקדמית אשקלון .

ד״ר גיל עמית – אמריטוס האקדמית אשקלון.

פרופ׳ מוחמד חוג׳יראת – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

ד״ר נעים נג׳מי – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

גב׳ לילאן נסור – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

ד״ר חנין וואסל – המכללה האקדמית גורדון – חיפה.

ד״ר מדונה ג׳ובראן חנא – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

פרופ׳ ח׳אלד סינדאוי – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

ד״ר רוזלאנד דעים – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

גב׳ נאדרה יונס – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

גב׳ עטאף סגייר – המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה.

كلمة الرئيس العام للكلية

تكلّل مجلة» دارنا» العلميّة المحكّمة، في عددها الخمسين مسيرتها العلميّة الرصينة، من خلال نشرها مئات، بل ربما آلاف المقالات والأبحاث العلميّة الرائدة باللغات الثلاث، العربيّة والعبريّة والإنجليزيّة، خطّتها أقلام الباحثين من ذوي الاختصاصات الأكاديميّة المرموقة في الكليّة وخارجها، ومن العالَم، وفي مختلف المجالات الأكاديميّة. وفي هذا المقام، أجد فرصة إضافيّة مناسبة ومواتية، لأؤكّد فيها مرّةً أُخرى، صحّة وصدق ما نقشناه على رايتنا منذ البداية، وهي أن نقرن القول بالفعل، وألّا نكتفي بالتعليم الأكاديمّي قولًا، بل أن نقرنه بالبحث العلميّ الرصين، وبنشر المقالات البحثيّة والعلميّة فعلًا، واعتبار الأمرين وجهين لعملة واحدة، لا قيمة لكلّ منهما على حدة، إلا إذا تضافرا واجتمعا. وهو ما يميّز الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية – حيفا، عن غيرها من مثيلاتها في البلاد وربما العالم، إذ قرّرت وعن سابق إصرار، أن ترفد التدريس بالبحث، وأن تدمج بين الأكاديميا النظريّة والحقل التربويّ والتعليميّ، في مقولة لا يرقى إليها الشكّ من أننا، وإن كنّا كليّة للتربية وفق التسمية الرسميّة، إلا أننا أكاديميًا وبحثيًا جامعة بكلّ ما يرشح ذلك من معنى، وبشهادة المؤتمرات العلميّة المحليّة والقطريّة والدوليّة التي نظّمتها الكليّة، واستضافتها وشاركت فيها، وكانت السبّاقة فيها كيفًا، وتجديدًا وتحديثًا أكاديميًا، فتجسّد بذلك إيمانها التامّ والمطلق، من أن التسميات هي سقوف زجاجيّة خُلَقَت كي يكسرها الرائدون، وكي يسجّلوا كلّ مرّة صفحات جديدة مضيئة من الإنجازات.

في عددها الخمسين، تكفي المتأمّل فيها نظرة خاطفة على تنوّع اهتمامات مؤلّفي ومؤلّفات المقالات، تمامًا كالأعداد التي سبقتها، ويقينًا كتلك التي ستليها، وعلى تعداد انتماءاتهم الأكاديميّة، كي تتجلّى الحقيقة الراسخة، أمام ناظريه، بأنه لا سقوف زجاجيّة للبحث، وأنه لا حدود للنشاطات البحثيّة، وللأعداد المتفرّدة من المقالات التي تنتظر فرصة مواتية للخروج إلى النور؛ لنشر المعرفة وتأكيد القدرات الكامنة في باحثينا ومحاضرينا، والتي تضاهي قدرات غيرهم. وهي قدرات واهتمامات تبذل الكليّة الغالي والنفيس لدعمها. وذلك دليل ثراء علميّ وأكاديميّ، وإشارة واضحة وراسخة، بل علامة ناصعة ساطعة، تقول إن العلم نبع لا ينضب، ولا ارتواء منه، إذا أردنا مواصلة التطوّر، وأنه لا حدود للمعرفة، إذا ما انتهجنا التقدّم طريقًا والتعليم وسيلةً، والتعلُّم هدفًا، والبحث غاية سامية نسعى إليها، لضمان المزيد من الإدراك واستنباط الحقائق، عبر تأكيد ما هو صحيح، وتفنيد ما هو دون ذلك، فضلًا عن أن المجلّات المحكّمة تشكّل وسيلة مجدية لتبادل المعرفة والمعلومات، انطلاقًا من اليقين القاطع من أن المعرفة تتّسع تأثيرًا، وتتعزّز كلّما اتّسع تداولها، فالمعرفة لا تُسْتَهْلَك باستخدامها، وإنما تتطوّر وتتجدّد باتّساع دوائرها، وتداخلها وتشابكها المعرفيّ، لتساهم في تطوّر المجتمعات والمؤسّسات.

اليوم، كما في الأعداد السابقة، وكما دائمًا، أؤكّد أن الكليّة تعتبر الأبحاث العلميّة ونشر المقالات البحثيّة والعلميّة، المدماك الأوّل للتطوّر العلميّ والمعرفيّ، في كافّة التخصّصات والمواضيع والمجالات العلميّة خاصّة، وكلّ المواضيع الأكاديميّة دون استثناء، وأن عمل الباحثين على إجراء الأبحاث والدراسات، ونشر أبحاثهم ودراساتهم العلميّة هو السبيل الوحيد لتحقيق أهدافهم المهنيّة والشخصيّة الأكاديميّة والبحثيّة، والخطوة الأولى في مسيرة نشر العلم والمعرفة.

سنواصل في الكليّة، دون لأي، توفير المناخ الأكاديميّ والدعم المعنويّ والماليّ، لمواكبة مسيرة محاضرينا ومحاضراتنا البحثيّة والعلميّة، ومساندة تقدّمهم العلميّ. ومجلة «دارنا» حلقة أخرى مهمّة في هذا المجال، إذ تشير المعطيات إلى أننا حقّقنا فيه قفزات نوعيّة كبيرة، بل رائدة. وهذا دليل خير يبعث على التفاؤل الذي لا يطمئن إلى الركود من جهة، وعلى الاعتزاز الذي يستنهض الهمم من جهة أخرى.

مع التحية والإكرام لكل عالم وعلامة
ومحاضر ومحاضرة على أبحاثهم العلمية
بإخلاص

المحامي زكي كمال

الرئيس العام

حيفا في شهر آذار سنة 2024

דברי נגיד המכללה

כשאנו מציינים את יציאתו לאור של הגיליון 50, של כתב העת השפיט "דארנא", המצטרף אל עשרות קודמיו, בריטואל שהפך למעין הגרל קבוע, אין לי אלא להביט בגאווה אל הדרך אותה עבר כתב העת הנ"ל והמכללה, ולהגיד שאין דבר העומד בפני הרצון, או אם תרצו אין זו אגדה, וביתר שאת את אמרתו המפורסמת של שחקן הכדורסל האגדי, קובי בריאנט: "כשאתה יודע מה המטרה שלך, העולם הופך לספרייה שמספקת לך הידע הדרוש".

אמרה זו הינה התמצית המזוקקת ביותר של כברת הדרך אותה עברה המכללה, ואיתה כתב העת "דארנא" יחד עם כלל הפעילויות במכללה, במעלה הדרך מאז ייסודה, וביתר שאת בשני העשורים האחרונים.. קביעה מודעת של מטרות, בניית תכנית עבודה, למידה תוך כדי תהליך, ולמידה מתהליכים דומים, הסקת מסקנות המובילה לייעול, הידוק וייעול העניין.

רבים וטובים ייעצו לנו, כנשיאות המכללה לוותר על הרעיון של כתב עת שפיט, הרי לדידם מדובר רק במכללה להוראה ולא במוסד אקדמי מחקרי, כחלק מוויתור יותר גדול על כל שאיפה למחקר איכותי, חלוצי, חוצה גבולות, ורציני, כלומר להסתפק בהוראה ובקשר עם השדה החינוכי, אבל לא כך היא דרכנו, כשלנגד עינינו משפטו האלמותי של תומס אדיסון: " החולשה הגדולה ביותר שלנו היא הוותרנות, הדרך הבטוחה ביותר להצליח היא תמיד להמשיך ולנסות פעם אחת נוספת", וכך אכן קרה.. חבלי לידה קשים, חששות שחלקם מובנים וחלקם לא בקרב מרצים ואחרים, ומעל לכל אותה מחשבה שהוכחנו את היותה טעות גדולה, כי "אין לנו את זה", והנה אנו מציינים את השקתו של גיליון מס' 50, והיד עוד נטויה ובגדול.

ברכותינו לצוות כתב העת, לכל כותבי המאמרים, בטוחים אנו כי 50 הגיליונות שראו אור, נכון ליום זה, הם תחילתה של דרך, של יצירה, מחקר, למידה מהניסיון המצטבר, הסקת מסקנות, ועתיד יותר טוב.

בברכה

עו"ד זכי כמאל

נגיד

מרץ 2024

كلمة رئيسة الكلية

بفخر شديد بما تحقّق، وأمل ورؤيا أكثروضوحًا بما سيتحقّق، تضع الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية- حيفا، بين أيديكم العدد رقم 50 من مجلّتها العلميّة البحثيّة المحكّمة «دارنا».

أؤكّد، في هذا السياق، فخري الشديد بالمسيرة العلميّة والعمليّة التي خطتها المجلّة، والقفزات النوعيّة التي حقّقتها كيفًا وانتشارًا. وهي قفزات سارت جنبًا إلى جنب، بل بالتوازي، مع القفزات التي حقّقتها الكليّة، خاصّة في العقدين الأخيرين، من حيث اتّساع نطاق التخصّصات التي تمنح الكليّة فيها اللقب الثاني مع الأطروحة الأكاديميّة خاصّة في مجال العلوم والتربية اللغويّة. والطفرة المباركة كيفًا وكمًّا، من النشاطات العلميّة والمؤتمرات البحثيّة، التي نظّمتها الكليّة في مجالات العلوم والرياضيّات وعلم الحاسوب ومجالات الآداب وعلم الاجتماع والتربية، والتي استعرض المشاركون فيها، وهم عشرات، بل أكثرمن الخبراء ذائعي الصيت والسمعة العلميّة عالميًّا، وهم ثلّة واسعة من الحائزين على جوائز«نوبل» من البلاد والعالم، ومحاضرون بارزون من كبرى الجامعات والمؤسّسات الأكاديميّة في البلاد والعالم، ومحاضرون ومحاضرات من الكليّة الأكاديميّة العربيّة، كانوا ندًّا ومنافسًا على قدم المساواة، لنظرائهم من خارج الكليّة، ليؤكّدوا بذلك أنهم يمثّلون، على أفضل وجه، بيتًا أكاديميًّا رائدًا يؤمن بالعلم والعلماء، وبرسالتهم السامية، فهم كمن يخترق عباب المستقبل ويضيء زواياه المُعْتِمة، بل ينير الطريق أمام الأجيال القادمة من المعلّمين والمعلّمات، التي يكون زادها العلم وعتادها القدرة على البحث والرغبة الحقيقيّة في التقدّم في سلّم الدرجات العلميّة.

شعارنا في الكليّة أن العلم يبني أممًا وشعوبًا ومجتمعات، وأن العلماء والباحثين هم قادة وقدوة وقامة علميّة شامخة، تثبت للقاصي والداني أن فينا من الطاقات والقدرات ما يكفي، ومن الرغبة والاستعداد لخوض غمار البحث والكتابة العلميّة والبحثيّة القدر الكبير. وهي مركّبات جمعها وجعلها ناجعة بيت أكاديميّ رسم لنفسه ولطاقمه الأكاديميّ، معادلةً واضحةً تضمن النجاح إن تضافرت واجتمعت مركّباتها، وهي القدرة والرغبة والشجاعة الأكاديميّة والعلميّة على خوض غمار المجهول، والقدرة على المواظبة والاستمرار، حتى وإن لم تكن النجاحات سريعة التحقيق، أو متوفّرة وقريبة، ومواصلة المحاولات وتكرارها، وهي حالة تستوجب وقوف المؤسّسات الأكاديميّة إلى جانب باحثيها، وربما أمامهم، وشدّ أزرهم، وتوفير الأجواء والظروف الملائمة والداعمة أكاديميًّا وبنيويًّا وماديًّا، خاصّة وأن المؤسّسات الأكاديميّة التي تحظى بدعم كامل وتمويل تامّ لأبحاثها قليلة، وكلّيتنا ليست إحداها، ومن هنا يكمن دور المؤسّسة الأكاديميّة في توفير الدفيئة المناسبة، لتمكين الباحث من مواصلة بحثه ودعمه تنظيميًّا وإداريًّا وماليًّا، ومنحه وسيلة متاحة لنشر مقالاته وأبحاثه وفق الشروط العالميّة والأسس الأكاديميّة المتّبعة عالميًّا، نحو فتح أبواب تبادل الأبحاث والخبرات والإثراء المتبادل.

خمسون عددًا من «دارنا « هي تاريخ نفخربه، إلا أننا نعتبره البداية في مسيرة البحث العريقة، وأمّا بقية المشوارفهي مزيد من الباحثات والباحثين، والأبحاث والمقالات البحثيّة، التي تحتفي بقيم التربية والأخلاقيّات العلميّة والتخصّصات المتنوّعة،

وأننا هنا في الكليّة الأكاديمية العربيّة، كنا وسنبقى بيتًا للدارسين والمدرّسين، ودفيئة حاضنة للباحثين والباحثات، وخير داعم، ومشجع، ومحفِّزلكلّ من طرق باب صرحنا الأكاديميّ، وساهم إسهامًا فعّالا في رقيّ مجتمعنا العربيّ والإنسانيّ تربويًّا وثقافيًّا وأكاديميًّا.

بوركتم وإلى المزيد

باحترام

البروفيسور رندة خيرعباس

رئيسة الكلية

حيفا، آذار 2024

דברי נשיאת המכללה

יובל לדארנא!

גיליון מס' 50 של כתב העת שלנו יוצא לאור - סיבה למסיבה

זה הוא מאורע ראוי לציון ומעורר גאווה, המבטא מחוייבות מחקרית המובנית בעבודתו של סגל ההוראה במוסדנו – שילוב בין הוראה לבין מחקר ותרומה לידע המקצועי הדיסציפלינארי ולתחום החינוך וההוראה, וכשמו כן הוא דארנא שם שפירושו בערבית הוא "ביתנו" ומבטא את היותה של המכללה בית חם, אוהב ותומך ללומדים, למלמדים, לחוקרים ולחוקרות.

כתב העת דארנא, הפך לאבן שואבת לפרסומים של חברי הסגל במוסדנו כמו גם עמיתים בארץ ובעולם, ומציג מאמרים בשפות ערבית, עברית ואנגלית. גיליון זה, הינו נדבך נוסף לבניינו של כתב העת ונמשיך לעודד אנשי מחקר ואקדמיה לראות בו בית לעבודתם האקדמית.

הגיליון הנוכחי של כתב העת ממשיך לבטא את התפיסה והמדיניות המכללתית והוא מארח 9 מאמרים/ דיווחי מחקר במגוון דיסציפלינות, כשהקו המשותף להן הוא העיסוק בהוראת תחומי דעת וסוגיות פרקטיות הנלמדים במכללות ובבתי-הספר, ומשתתפים בו אנשי אקדמיה בעיסוקם, כמו גם מורים וסטודנטים/בוגרים של מוסדנו.

50 גיליונות כבר מאחורינו, ואנו צופים לרבים נוספים שיראו אור בעתיד הקרוב, ואף בתדירות גבוהה יותר, כביטוי לעבודתם המקצועית והמדעית של אנשי אקדמיה..

אני מודה לכל העוסקים במלאכה – למחברי המאמרים ובמיוחד לחדשים שבהם שהצטרפו למעגל המפרסמים, למעריכים שקראו, הערו והאירו ולמפיקים שהשלימו את מלאכת ההוצאה לאור, ומקווה שהקוראים יפיקו מחוברת זו את מרב התועלת וההנאה, ויראו בהם זרז לתרומה אישית לגיליונות הבאים של כתב העת 'דארנא'

בברכה

פרופ' רנדה ח'יר עבאס

נשיאה

מרץ 2024

كلمة التّحرير

تعتبر «دارنا» نافذة علميّة، على جانب كبير من الأهميّة، للمحاضرين والباحثين في الكلّيّة وخارجها. وهي ما برحت تصقل أدواتها، وتطوّر رؤيتها إلى أن أصبح البحث العلميّ الجادّ والرّصين أسمى غايتها، لأنّها تؤمن أنّ البحث العلميّ هو الضّمانة الوحيدة لتطوير النّظم التّعليميّة في مجتمعنا العربيّ.

لقد دَأَبَت «دارنا» منذ عدّة سنوات، وفي ظلّ إدارتها الجديدة أن تنشر كلّ ما هو جديد ورصين في مجال البحث العلميّ، وفي جميع التّخصّصات والمواضيع، فضلًا عن أنّها تنشر الأبحاث باللّغات الثلاث: العربيّة، العبرية والانجليزيّة، وهذا الأمر قلّ ما نجده في المجلّات العلميّة، ومن ثمّ يجعلها مميّزة من حيث انفتاحها العلميّ من جهة، ومن حيث انفتاحها الحضاريّ من جهة أخرى.

لم تعد المجلّة مقتصرة على الأبحاث الّتي يكتبها المحاضرون في الكلّيّة، بل ويساهم ويشارك فيها باحثون من كلّيّات وجامعات أخرى محلّيّة وعالميّة، ممّا يدلّ على مكانتها العلميّة والأكاديميّة الّتي تحظى بها، وخاصّة حصولها على رقم فهرسة عالميّ.

البروفيسور رندة خير عباس
رئيسة الكليّة والعميدة

البروفيسور محمد حجيرات
المحرّر المسؤول

Editorial Introductory

“Daruna" is considered a scientific window; it is of great importance for lecturers and researchers inside and outside the college. It has been continuously improving and developing its vision to become a considerable scientific research journal. because it believes that scientific research is the only guarantee for the development of the educational systems in the Arab community. For several years and under the new management, “Daruna" was dedicated to publish all that is new and valuable in the field of scientific research, including all disciplines and topics, in addition to publishing research in three languages: Arabic, Hebrew and English. This is hard to find in scientific magazines, which makes it distinctive in terms of scientific openness on the one hand, and in terms of cultural openness on the other hand. Publishing studies in “Daruna" will no longer be limited to the research written by lecturers of the college; contribution of researchers from other local and global colleges and universities also will be invited. This demonstrates its scientific and academic prestige.
Recently, “Daruna" gained the number of global indexing, which would open the door wide to become a global peer reviewed journal, given that “Daruna" is subject to the terms of the high Arbitration line and assets of scientific research and curricula. At this point, however, we would like to invite researchers from the different disciplines to join “Daruna", and send their research manuscripts in order to build a scientific orientation fitting our college, which represents the educational, scientific and social edifice.

Prof. Randa Khair Abbas
President of the College

Prof. Dr. Muhamad Hugerat
Editor in chief

תפיסות ועמדות צוותים חינוכיים כלפי תוכניות טיפול ומניעה של תופעת האלימות בבית -הספר במגזר הערבי [1]

רנדה ח׳יר-עבאס
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה
Randaab@arabcol.ac.il

זכי כמאל
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה
adv.zaki.kamal@arabcol.ac.il

נואל הינו
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה
nwalheno@gmail.com

Perceptions and Attitudes of Educational Teams Towards Treatment and Prevention Programs for the Phenomenon of School Violence in Arab Society

Abstract

This study examined how the education system in the Arab society in Israel deals with the issue of school violence. It focused on examining the perceptions and attitudes of educational teams toward treatment and prevention programs for school violence. The main research question was: How do teachers and educational teams perceive the ways of dealing with school violence in Arab society in Israel?

To answer this question, semi-structured interviews were conducted with ten teachers and school officials who deal with violence in their work, some of whom are also involved in implementing intervention programs to prevent violence. A questionnaire based on the Rama (National Authority for Measurement and Evaluation in Education) questionnaire was also administered to 25 students to verify the findings of the interviews.

According to the study participants, there has been an increase in the percentage and severity of violence in the Arab society in recent years. They believe that the causes are related to personal characteristics, social-environmental factors, and factors within the school.

The research participants stated that the schools hold programs and activities to prevent violence in addition to the executive director's circulars that refer to the treatment methods and responses required from the school to cases of violence. These programs are made possible thanks to the Gefen Reform (Management and Pedagogical Flexibility), which allows administrators to purchase different programs from developers. In addition to that, school resources are also assigned, such as empowerment, dialogue, dealing with conflicts, etc. According to the research participants, despite the increase in the number of programs, the phenomena of violence have not been significantly reduced.

The main conclusion of the study is that most existing programs are inadequate and not significantly effective. In their opinion, violence has become more of a socio-national problem than a problem whose main arena is the school.

Keywords: Violence; Arab society; Violence in Arab society; Treatment and prevention programs

תקציר

מאמר זה דן באופן הטיפול של מערכת החינוך בחברה הערבית עם בעיית האלימות בבית הספר והתמקד בבדיקת התפיסות והדעות של צוותים חינוכיים כלפי תוכניות טיפול ומניעה של תופעת האלימות בבית הספר ושאלת המחקר המרכזית הייתה: כיצד תופסים מורים וצוותים חינוכיים את דרכי הטיפול וההתמודדות עם האלימות בבתי הספר בחברה הערבית בישראל?

כדי להשיב על שאלת המחקר נערכו ראיונות חצי מובנים עם 10 מורים ובעלי תפקידים בבתי ספר, שמתמודדים בעבודתם עם סוגיית האלימות, חלקם אף מעורבים בקיום תוכניות התערבות למניעת אלימות, והועבר ראיון ממוקד ל-25 תלמידים לאימות ממצאי הראיונות.

1. המאמר מבוסס על עבודת גמר של הסטודנטית נואל הינו כמילוי חלקי של החובות לתואר שני (M.Ed.) במכללה האקדמית הערבית לחינוך-חיפה 2024.

לדעת משתתפי המחקר חלה בחברה הערבית עלייה בשנים האחרונות באחוזי האלימות ובסוגיה, וכי הגורמים לה קשורים הן למאפיינים אישיותיים והן לגורמים סביבתיים חברתיים בנוסף לגורמים פנים בית ספריים.

משתתפי המחקר ציינו כי לצד חוזרי המנכ"ל המתייחסים לדרכי הטיפול והתגובות הנדרשות מבית הספר למקרי אלימות, בתי הספר מקיימים תוכניות ופעילויות למניעת אלימות. תוכניות אלה מתאפשרות בזכות רפורמת גפ"ן (גמישות פדגוגית ניהול(, מאפשרת למנהלים לרכוש תוכניות ממפתחים שונים, ובנוסף לכך, גם מוקצים משאבים בית ספריים כגון העצמה, דיאלוג, התמודדות עם קונפליקטים וכד'. לדעת משתתפי המחקר, על אף העלייה במספר התוכניות, תופעות האלימות לא צומצמו במידה משמעותית.

מסקנת המחקר המרכזית כי מרבית התוכניות הקיימות אינן מספיקות ואינן יעילות במידה ניכרת, ולתחושתם, האלימות הפכה להיות יותר בעיה חברתית-לאומית מאשר בעיה שזירתה המרכזית היא בית הספר.

מילות מפתח: אלימות, חברה ערבית, אלימות בחברה הערבית, תוכניות טיפול ומניעה.

סקירת ספרות

אלימות

אלימות תוארה כשימוש בלתי חוקי, בלתי מוצדק ומיותר בכוח, כדי לפגוע באנשים או ברכוש (קרני-וייזר ורייטר, 2010), ורונן-רוזנבאום וחממה (2011) תיארו אלימות כהתנהגות המבוצעת על ידי אדם אחד (התוקף) בכוונה לפגוע באדם אחר (הקורבן), כשלתוקף יש יסוד סביר להניח כי הקורבן היה רוצה להימנע מפגיעה זו. התנהגות אלימה עשוייה גם להיות תלויה במגדר, בתרבות, וביחסי הגומלין בין הפרט לחברה בה הוא מצוי. כך למשל, התנהגות עבריינית עשוייה להיתפס כאלימה בתרבות קולקטיביסטית בעצם הפגיעה בחברה, בעוד שבתרבות אינדיבידואליסטית כל מקרה של אלימות נשפט לגופו (Stewart & Simons, 2010).

כשהאלימות מתרחשת בביה"ס היא פוגעת לא רק במעורבים בתקרית האלימה, אלא גם בחברת התלמידים ובמורים, ומשפיעה על התפתחותה ועל יציבותה של כלל החברה (גימשי ונאמן-חביב, 2015; חכים ושביט, 2017; צוריאל, 2013), ומחקרים בישראל ובעולם דיווחו על מגוון צורות של אלימות במערכת החינוך: אלימות פיזית, מילולית, מקוונת ועוד (לבקוביץ ודולב כהן, 2020;Kopecký & Szotkowski, 2017; Benbenishty & Astor, 2019; Zhang et al., 2016).

סוגי אלימות

בכל פעולה אלימה מעורבים שלושה שחקנים ראשיים: מבצע הפעולה, הנפגע והמרחב החברתי. האלימות עשוייה להיות ישירה או מרומזת ובעלת ביטויים פיסיים או נפשיים, והיא תמיד גוזלת מהנפגע את מרחב הבחירה והוא אינו יכול להימלט מתוצאות הפגיעה בו (הנדל, 2011). רונן-רוזנבאום ודוויק (2009), ציינו שלוש קטגוריות של אלימות: (1) אלימות עצמית; (2) אלימות בין-אישית; ו-(3) אלימות קולקטיבית, המסווגות לשבע תת-קטגוריות המתייחסות לקבוצות באוכלוסייה (משפחה, זקנים בני נוער ועוד). זצר (Sezer, 2021) מנה חמישה סוגי אלימות 1) אלימות פיזית, המתרחשת על ידי התנהגויות כמו דחיפה, מכה עם מקל, סטירה, טלטול, משיכה, בעיטה ושריפה במים רותחים, קשירה, פצעי סכין; (2) אלימות פסיכולוגית-רגשית, הכוללת יחס והתנהגויות שגורמים למישהו להרגיש מדוכא ומאוים, נסער ופגוע; (3) אלימות מילולית, הכוללת גישה והתנהגויות כמו עלבון, קללות, מבוכה, ביקורת מתמדת, לעג, כינויים והשפלה מול אחרים; (4) אלימות מינית, המתרחשת בדרכים של נישואים בכפייה, התעללות מילולית, כפיית יחסי מין תוך שימוש בכוח גס/רגשי וכד'; ו-(5) אלימות כלכלית, הכוללת גישה והתנהגויות כגון מניעת אנשים לעבוד, עבודת כפייה, הגבלות בחיי העסקים, מניעת התקדמות בעבודה, החרמת שכר, הכנסה ונכסים וכד', והנדל (2011) הוסיף אלימות עצמית.

מאפייני אלימות בבית-הספר

אלימות בבית-הספר היא בעיה חברתית המעוררת דאגה , והיא בעלת השלכות משמעותיות לארגון ולחברה הכללית (חג'אזי ואחרים, Zhang et 2019 ;al., 2016; Piccininn et al., 2018). היא מתוארת כאיום, או כשימוש בכוח, בכוונה לגרום נזק בבית-הספר ובפעילויות הקשורות אליו, והיא מתבטאת בצורות שונות של בריונות, תוקפנות, איומים ועבירות נשק (Polanin et al., 2020; Turanovic et al., 201) ועל אף שקיימת הסכמה כי בתי ספר צריכים להיות מוסדות למידה בסביבות בטוחות, ושהם צריכים להיות נקיים מעבריינות פשע או אלימות (למשל, Zhang et al., 2016), הרי שסוגיית האלימות בבית-הספר

הפכה זה מכבר למוקד בשיח החינוכי (Altun & Baker, 2010; Wang et al., 2020) כשנכללים בה אלמנטים כמו הטרדה, בריונות, התעללות מילולית, הפחדה, גניבה, ופשעים הקשורים לסמים (Wilhelmina-Grobler, 2017)). הערכות אחרות ציינו כי יותר ממחצית מתופעות האלימות מתרחשות בבית-הספר, ויותר ממחצית המורים חוו אלימות מצד תלמידים (Chouhy et al., 2017; Longobardi et al., 2019). בדו"ח של אינדיקטורים לפשע ולבטיחות בבית-הספר(Wang et al., 2020) דווח שבכל שנה רוב בתי הספר מתעדים לפחות אירוע אלימות אחד, וחמישית מבתי הספר מתעדים אירוע לפחות אירוע אלימות חמור אחד. אחוז נמוך מהתלמידים מדווחים על אלימות מסוג מאבק פיזי בבית-הספר, תקיפה מינית, תלמידים שמביאים נשק לבית-הספר וגם על מקרי רצח של נוער בבית-הספר. מעשי האלימות בבית-הספר מבוצעים על ידי כל בעלי התפקידים בבית-הספר, והיא מתרחשת בכל מקום בבית הספר או מחוצה לו, ובנות חוות יותר מקרים של התעללות מינית מאשר בנים, ועל אף שבנים חווים יותר ענישה גופנית או צורות חמורות יותר של אלימות, גם בקרב בנות נמצאו דפוסי אלימות כאלה (Wilhelmina-Grobler, 2017).

שיעור ניכר של המחקר העוסק באלימות בבית-הספר, מתמקד באלימות המופנית כלפי תלמידים מצד חבריהם לספסל הלימודים ומצוות בית-הספר (למשל,Maïano et al., 2016, Forber-Pratt et al., 2014 De Pedro et al., 2016 ,(, ובאלימות הגורמת להישגים לימודיים נמוכים ולקשיים חברתיים (Wigderson & Lynch, 2013).

גלאדן ועמיתים (Gladden et al., 2014) תיארו ארבעה סוגים אלימות בבית-הספר: (1) בריונות פיזית (למשל, דחיפה, מכה, יריקה וכדי׳); (2) בריונות מילולית (למשל, התגרות, כינויי גנאי, הערות פוגעניות תנועות מבטלות או מאיימות וכדי׳); (3) בריונות חברתית (למשל, חרם, הפצת שמועות, פרסום תמונות וכדי׳); ו-(4) בריונות רכוש (למשל, השחתת פריטים, גניבה, פריצה לתא אישי וכדי׳) ובנבנישתי ואסטור (2019 ,Benbenishty & Astor) הוסיפו (6) בריונות מינית (הטרדה מילולית, הצצה, מגע פיזי לא רצוי וכדי׳).

מוסו-ג'ילט ועמיתים (Musu-Gilletteet 2018 et al.,) דיווחו כי בארצות הברית בשנת 2017, כחמישית התלמידים (21%) דיווחו על היותם קורבנות למעשי בריונות, להטרדות ולהצקות בשנת הלימודים שקדמה למחקר. יותר מעשירית התלמידים (13%) דיווחו על מעשי בריונות מילולית, שיעור נמוך (5%) דיווחו על מעשי בריונות פיזית, 5% נוספים דיווחו על מעשי בריונות חברתית, 6% דיווחו על איום או פגיעה מנשק לא קטלני, ו-8% מהתלמידים דיווחו על השתתפותם בקטטה פיזית.

גורמי אלימות

אחת הטענות רואה את האלימות כגורם טבעי המובנה בנפש האדם, וכשהוא מצוי במצבי מעבר מסויימים, הדבר עלול להוביל להתפרצות (Orpinas & Horne, 2006), אך אצל מרבית בני האדם ההתנהגות האלימה לא מגיעה לכדי התנהגות אנטי סוציאלית אלימה (Tremblay & Nagin, 2005). הספרות המקצועית מציגה מגוון סיבות לקיומה של אלימות, החל מהצפיפות בכיתות, דרך הוראה משעממת ועד לבעיות חברתיות, כלכליות ומשפחתיות, וניתן לסווגן לשתי קטגוריות: סיבות חיצוניות כלפי בית-הספר וסיבות פנימיות בבית-הספר (Mehdinezhad ,2018). כמו-כן, קיימת הסכמה בין חוקרים על כך שאלימות בבית-הספר היא תוצר של ההקשר האקולוגי-חברתי הרחב שבו היא מתרחשת, והיא מושפעת ממגוון גורמים ברמות השונות באקולוגיה של בית-הספר, כגון מערכת התלמיד, המורה, ההקשר הכיתתי, ההקשר הבית ספרי, הקהילה והשכונה (Haynes & Comer, 2014).

סוקיאדי ועמיתים (Sukyadi et al., 2019)) דיווחו על סיבות לאלימות כלפי מורים, ובהן, קיומן של טעויות תקשורת והבדלי גישות בקרב המורים בין ענישה גופנית לעומת ענישה משכנעת; תלונות הורים כנגד בית-הספר, שערערו את מעמד המורה; והיעדר כשירות אצל מורים לטיפול בתופעות אלימות הן מול התלמידים והן מול ההורים. המודל התיאורטי של בנבנישתי ואסטור (Benbenishty & Astor 2019,) מתייחס לאלימות בבתי ספר, על פי ההקשר החיצוני של בית-הספר (הבית, הקהילה) ולהקשר התוך-בית

ספרי - אקלים ארגוני ואקלים חברתי ואופן הביטוי שלהם, קיומם של כללים ונהלים ודרכי אכיפתם (גימשי, ונאמן-חביב, 2015).

ההורים מוזכרים בספרות המחקר כגורם בעל השפעה על תופעות אלימות, ויחסי הורה-ילד שליליים (למשל, עימותים תכופים, תקשורת חלשה) מנבאים יחסים שליליים עם מורים, ומעבר להשפעה על מעשי התלמידים, ההורים עצמם יכולים להיות מבצעי אלימות כלפי מורים (Castro et al., 2015). אחת הטענות כלפי ההורים היא מידת מעורבותם/פיקוחם על השימוש של ילדיהם במשחקים אלימים בפלטפורמות שונות. לטענתם של גרובס ועמיתים (Groves et al., 2020) חוסר פיקוח וחוסר מודעות הורית להשלכות הרבות שיש למשחקים אלימים על היבטים התנהגותיים, פסיכולוגיים וקוגניטיביים שונים על ההתפתחות של הילד המשחק בהם, מהווים גורם מעודד להתנהגות אלימה של ילדים.

אלימות בחברה הערבית

קבוצת גורמים אחת אשר נמצאה קשורה לאלימות של ילדים ובני נוער במגזר הערבי היא מגדרית, כשבאופן עקבי בכל קבוצות הגיל נמצא שבנים מבטאים יותר התנהגויות אלימות בכלל והתנהגויות של אלימות פיזית חמורה בפרט בהשוואה לבנות (Khoury-Kassabri et al., 2017). השיעור הגבוה של תופעת אלימות בקרב בנים, נמצא גם במחקרים שנעשו במקומות שונים בעולם (Moyo, 2020), אך הפער בחברה הערבית נמצא כגבוה יותר, כנראה משום שבתרבות הערבית המסורתית מצופה מבנות להפגין שליטה והתנהגות מאופקת (אבו עסבה, 2007).

קבוצת גורמים אחרת מתייחסת לגורמים סביבתיים, ועיקרם נוגע לכך שחשיפה לאלימות בסביבה הקרובה עלולה להיתפס כדרך נורמטיבית ואפקטיבית לפתרון בעיות, במיוחד כאשר סביבת המגורים היא ענייה ומציעה אפשרויות מעטות למתבגרים ולמבוגרים בה (Haj-Yahia et al., 2018; Khoury-Kassabri et al.,2017), וחוויות האפליה וההדרה שמתבגר בחברה הערבית חשוף להן עלולות להטמיע כעס ורצון לפעילות אלימה (Khoury-Kassabri et al., 2019).

קבוצת גורמים אחרת מתייחסת למסורת בחברה הערבית בהקשר למשפחה ולסמכות ההורית שבה. אבו בקר (2007) טוענת שבחברה הערבית המסורתית הציפייה מהילדים היא לציית להוריהם או למבוגרים אחרים, והתנהגויות המנוגדות לנורמות המשפחתיות והחברתית זוכות לענישה מילולית או פיזית. זאת ועוד, הורים שאינם מענישים את ילדיהם נחשבים כמזניחים את חינוכם, ועפ״י התרבות הערבית, שימוש בענישה פיזית אינו גורם נזק לילדים, אלא תורם לחינוך שלהם. עקב כך, לדברי אגבריה (Agbaria et al., 2015), הילדים מפרשים את העולם כמקום עוין ומאיים, והם נוטים להגיב ביתר קלות באלימות כלפי בני גילם. אך גם נטען (Agbaria, 2014) שתמיכה מההורים עשויה להפחית מקרים של אלימות בקרב ילדים ובני נוער בחברה הערבית.

גורמים נוספים לאלימות הם מאפיינים אישיים, אשר מעלים או מפחיתים את הסיכון של המתבגר לפתח בעיות התנהגות ולנקוט באלימות, שכשאחד הבולטים בהם הוא רגשות לדחייה חברתית (Ronen & Rosenbaum, 2010). לדבריהם, ככל שהמתבגר רגיש יותר לדחייה חברתית, כך הוא ייטה יותר לחשוד בכוונות של ילדים אחרים בהתייחסותם כלפיו, ולפרש אותם כעוינות ולכן יגיב אליהם באלימות, במיוחד מאחר שבקרב מתבגרים ערבים, ובמקומות אחרים בעולם, נמצאה רמה נמוכה של שליטה עצמית (Agbaria et al., 2015).

התמודדות מערכת החינוך עם תופעת האלימות בבתי הספר

התמודדות מערכת החינוך עם האלימות בבית-הספר מתוארת משני היבטים: ההיבט החוקי וההיבט הבית-ספרי. בהיבט החוקי, תפקידו של החוק הוא להעמיד ביקורת שיפוטית כדי להבטיח שהחברה פועלת בהתאם לסטנדרטים שווים ומבוססים על כללי ניהול נאותים. החוק, מציב הגדרות וכלים ברורים לטיפול באלימות, ושילוב של תחום המשפט עם תחום החינוך מוביל להבנה מעמיקה של היחסים בין משפט למדיניות חינוך, כמו גם את הדרכים שבהן תחום המשפט עשוי להשפיע על החינוך (Kamal, 2022; 2023, Khair-Abbas & Kamal).

חוזרי מנכ״ל משרד החינוך (2014; 2023) מתייחסים בהרחבה לאלימות ולבעיות התנהגות בקרב תלמידים ומציין את חובת בית-הספר

לקיים תקנון המתייחס לאלימות ולדרכי הטיפול בה, וכי יש לטפל באירועי אלימות תוך הקפדה על מתן משוב חיובי על שיפור בהתנהגות, על יחס עקבי והוגן ועל תקשורת ישירה עם התלמיד והוריו. בית-הספר מחוייב לפעול באופן מדורג, בהתאם למהות הפגיעה ולעוצמתה.

חוזר המנכ״ל (משרד החינוך, 2023) מציג לוח של טווח תגובות אפשרי לטיפול בסוגי אלימות:

לוח 1: דוגמאות לסוגי אלימות וטווח התגובות להן (חוזר מנכ"ל 2023)

דוגמאות לאירועי אלימות שלא חלה עליהם חובת דיווח על- פי חוק או נוהל	טווח התגובות
אלימות מילולית חמורה: איום, לעג על רקע גזעני, פגיעה בכבוד ההורים וכו' אלימות מילולית בעלת גוון מיני אלימות פיזית: בעיטה, נשיכה, דחיפה, צביטה, סטירה, מכה חרם, הפצת שמועות באינטרנט ו/או במכשירים ניידים הצקות ומעשי בריונות	**פעולות חובה:** עצירת האירוע שיחת בירור תיעוד האירוע וטיפול בו יידוע מחנך הכיתה לשיקול דעת הצוות החינוכי: יידוע ההורים שיחות עם התלמידים המעורבים אזהרה הטלת עבודה בנושא ״האלימות וסכנותיה שיחה עם הכיתה תוך שמירה על צנעת הפרט ביטוי בתעודה – הורדת ציון / הערה בסעיף ״התנהגות בכל שלבי החינוך: אפשרות של העברה לכיתה מקבילה באופן קבוע על-פי החלטת המועצה הפדגוגית בניית תוכנית חינוכית אישית לצורך טיפול בחינוך על-יסודי: השעיה לטווח שבין 2-8 ימים
אלימות שחלה עליה חובת דיווח על-פי נוהל	טיפול
סחיטת דמי חסות או הבטחת חסות ושמירה פריצה, גרימת נזק בזדון או הצתה נשיאת מכשירים מסוכנים או כלי נשק – אולר פגיעה חמורה באמצעות האינ־טרנט שימוש בטלפון נייד לצילום בזמן שיעור, צילום ללא ידיעת המצולם או שימוש לרעה בתצלומים של תלמידים או מורים שנעשו בשטח בית-הספר נוכחות באירוע אלימות חמור תוך כדי עידוד והתלהמות הפרת כללי ההתנהגות בטיולים ובפעילויות חוץ-בית	עולות חובה בית-הספר מחויב לפעול להפסקת הפגיעה לדיווח על האירוע לגורמים האלה: פקיד סעד ו/או משטרה, הפיקוח הכולל והרשות המקומית. יש ליידע את הורי התלמידים המעורבים – גם בכתב יוכרז מצב אירוע חמור בבית-הספר – ״עוצרים את השגרה״. יש לכנס ועדה פנים-בית-ספרית לקביעת דרכי הטיפול באירוע בהלימה להנחיות תגובה בית-ספרית: מנהל בית-ספר על-יסודי ישעה את התלמיד לטווח של 1–8 ימים. באירועים המתרחשים בטיול יוכל מנהל בית-הספר להחזיר את התלמידים המעור־בים, מן הטיול, וזאת בנוסף לטיפול המשמעתי והחינוכי במקביל להשעיה על מנהל בית-הספר ועל צוותו לבנות תוכנית אישית לתלמיד הפוגע שתכלול מרכיבים של השגחה ונוכחות, טיפול, מפגשים סדירים של הצוות עם הוריו, דמות מלווה בתוך בית-הספר, מענה לצר־כים לימודיים ועוד. מנהל בית-הספר יכול להסתייע בוועדה בין-מקצועית יישובית לצורך בניית התוכנית ויישומה חומרת האירוע תבוא לידי ביטוי בציון בתעודה בסעי" ״התנהגות״ פעולות לשיקול דעתו של מנהל בית-הספר המנהל ייזום פעילויות חינוכיות טיפוליות: שיחות אישיות וקבוצתיות עם הפוגעים, עם הנפגעים ועם כלל תלמידי בית- הספר, שיחות עם צוות המורים, הפניה לגורמים טיפוליים רלוונטיים ועוד במקרים שבהם נשקפת סכנה לביטחון התלמיד ולסביבתו – ישקול מנהל בית-הספר התניית השתתפות בסיור / בטיול עתידי בליווי מבוגר באירועים המתרחשים בטיול יוכל מנהל בית-הספר להחזיר את התלמי־דים המעורבים, מן הטיול, וזאת נוסף לטיפול המשמעתי והחינוכי

דוגמאות לאירועי אלימות שלא חלה עליהם חובת דיווח על- פי חוק או נוהל	**טווח התגובות**
אלימות מילולית כלפי הצוות החינוכי	תיערך שיחה בין התלמיד לבין עובד ההוראה הנפגע, ובהתאם לצורך תיערך שיחה נוספת, בין התלמיד לבין בעל תפקיד נוסף)יועץ חינוכי, פסיכולוג חינוכי, מחנך, רכז שכבה, מנהל המוסד יש ליידע את הוריו של התלמיד הפוגע אודות הפגיעה המילולית ולהזמין אותם לשיחה במוסד החינוכי כדי למנוע הידרדרות לפגיעות חמורות יותר תישקל ענישה חינוכית על-פי נסיבות העניין וחומרת הפגיעה מנהל בית-הספר יוכל להשעות את התלמיד לפי שיקול דעתו התלמיד הפוגע יידרש לפעול פעולה מתקנת כלפי עובד ההוראה הנפגע במקרה של פגיעה מילולית חוזרת של אותו תלמיד תישקלנה דרכי תגובה והרתעה נוספות על אלה שננקטו תלמיד הפוגע מילולית זקוק גם להתערבות חינוכית ו/או טיפולית שתסייע לו לפתח מודעות לדפוסי התנהגותו ולשנותם

ויניגר (2011) תאר שלוש מטרות בפעולות משרד החינוך למלחמה באלימות: (1) הטמעת מדיניות של "אפס סובלנות" לאלימות; (2) הפחתה עקבית של מקרי האלימות בבתי-הספר ו-(3) חיזוק הסדר והמשמעת בבתי-הספר ומתן גיבוי למורים ולמנהלים; וגרומון ועמיתים (Grommon et al., 2018) דיווחו שגישה נפוצה להתמודדות עם אלימות בבתי ספר היא יישום התערבויות בית ספריות כגון ייעוץ אישי, מפגשים קבוצתיים, תרגילי משחק תפקידים, בניית ידע ויכולת, ושימוש באומנות ובמוסיקה. חימנז-ברברו ועמיתים (Jiménez-Barbero et al., 2016) בחנו תוכניות התערבות בבית-הספר ומצאו שב-34 מתוך 56 תוכניות למניעת אלימות דווח על ירידה בהתנהגויות אלימות בעקבות ההשתתפות בתוכנית התערבות ייעודית. טרבולס (2022) בחנה תוכניות התערבות בישראל, ומצאה שהן התמקדו בשיפור האווירה, ו/או במתן כלים למורים ולתלמידים לזיהוי, למניעה ולהתמודדות ישירה עם מקרי אלימות, אך לנוכח אחוזי האלימות הגבוהים בקרב ילדים ובני נוער בבתי הספר, תוכניות מסוג זה נמצאו כלא יעילות לשיפור המצב. לטענתה, המורים מעדיפים לפנות לקבלת סיוע לגורמים רשמיים, כגון ועד המורים או הנהלת בית-הספר, מאשר לפנות לעמיתיהם.

תוכניות למניעה אלימות

מלבד הדרכים שפורט לעיל משרד החינוך מפעיל מספר תוכניות למניעה של אלימות בבית-הספר בין התוכניות המובילות ניתן למנות את התוכניות הבאות:

התוכנית המערכתית לקידום אקלים חינוכי מיטבי (תוכנית אח"מ):

התוכנית מיושמת בבתי-ספר יסודיים, בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות של בתי-הספר בשני שלבים: אבחון והתערבות. לאחר שצוות בית-הספר מקבל תמונת עדכנית, באמצעות שאלון אח"מ, על סוגי האלימות שהתלמידים חווים בבית-הספר, הוא אמור להכין תוכנית התערבות ייחודית המותאמת לצרכיו, ובתום פרק זמן מסוים בית-הספר אמור להיערך לאבחון חוזר (לוק, 2019).

תוכנית "כישורי חיים"

מדובר בתוכנית שמיישמת את התפיסה שבית-הספר אחראי להתפתחותם הרגשית של התלמידים כחלק בלתי נפרד מהתפתחותם הקוגניטיבית ומהרחבת עולם הידע שלהם. תוכנית זו מציעה מערכים מובנים לשיחות על מגוון נושאים ומצבים שתלמידים מתנסים בהם, ונועדה לפתח כישורים ומיומנויות להתמודדות במצבי חיים שגרתיים ובמצבי סיכון (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, 2022).

תוכנית "מפתח הלב"

חינוך לחיים בחברה, תוכנית זו מציגה את הליבה החברתית-ערכית ומדגימה אופנים שונים ליישומה בראי חודשי השנה. הדגש הוא על למידה חברתית מתוך התנסות ועשייה רצופות ומתפתחות בשכבות הגיל השונות, במעגלים הולכים ומתרחבים, ממעגל הפרט והקבוצה

ועד מעגל התוכנית נוגעת בנושאים ערכיים כמו מעורבות חברתית, ניהול קונפליקטים, אחריות, כבוד, עבודה בצוות, ביטחון ובטיחות (השירות הפסיכולוגי הייעוצי, 2011).

מאפיינים של תוכניות התערבות ומניעה אפקטיביות בבתי ספר

תוכניות מניעה והתערבות (תמ״ע) מכוונות להתערב במגוון רמות במערכת האקולוגית של בית-הספר, כך שכל קהילת הארגון תדע בבירור כיצד יש לפעול לפני אירועי אלימות, במהלכם ולאחריהם (Benbenishty et al., 2015). אחד התנאים להצלחת תוכניות מניעה וטיפול הוא מעורבות אנשים בקהילה של בית-הספר כדי לשפר היבטים אקלימיים חברתיים, ובכלל זה אלימות (Ice et al., 2015). תמ״ע יעילות מצליחות לעורר את המודעות ותחושת האחריות האישית של הורים, תלמידים, אנשי צוות ומורים ביחס לסוגים השונים של אלימות אופייניים לבית-הספר (Benbenishty et al., 2015). לטענתם, התערבויות אשר פותחו ברמה המקומית, הותאמו לצורכי הארגון והוצאו לפועל על ידי קהילת בית-הספר, הניבו תוצאות חיוביות יותר בהשוואה למודלים חיצוניים, אשר הוכחו כאפקטיביים במקום אחר. במאמרם של טאפא ועמיתים (Thapa et al,2013.) נטען שהתערבות אפקטיבית היא זו שמתמקדת בשיפור האקלים החברתי הבית ספרי, ובכלל זה חיזוק תחושת החיבור והקשר של התלמידים לארגון, הגברת תחושת הביטחון והמוגנות בארגון, שיפור מערכות היחסים והגברת שיתוף הפעולה בקרב התלמידים, המורים, ההנהלה, וההורים.

בעבודותיהם של ברקוביץ ועמיתים (2019) ואספלאג׳ ועמיתים (Espelage et al., 2013) צוינו תנאים סביבתיים נדרשים בהקשר לאקלים בית-הספר וחיוניים להצלחתן של תוכניות התערבות. כך למשל, יש לנטר את תפיסות האקלים החברתי של תלמידים, מורים, אנשי צוות והורי התלמידים, ולהעריך את המאפיינים של תופעות אלימות כלפי המורים; לגבש תמונה מדויקת אודות הצרכים והבעיות בבית-הספר, ובכלל זה תופעת האלימות, תכיפות האירועים ומידת חומרתם, והאזורים השכיחים שבהם מתרחשת אלימות; לנקוט גישת מניעה פרו-אקטיבית, שתסייע להפוך את סביבת העבודה של המורים לבטוחה ומוגנת, על-ידי הצבת כללי התנהגות ברורים ואכיפתם בעקביות, תוך שימוש בעונשים מותאמים לחומרת העבירה, ומתן גמול עבור התנהגות נאותה.

מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת המחקר היתה ללמוד על המדיניות והאסטרטגיות של הצוותים החינוכיים בבית-הספר בהתמודדות עם תופעת האלימות, כפי שעולה מהדיווחים של צוותים חינוכיים בהקשר לתוכניות טיפול ומניעה של תופעת האלימות בבית-הספר בחברה הערבית, ושאלת המחקר היתה כיצד תופסים מורים וצוותים חינוכיים את דרכי הטיפול וההתמודדות עם האלימות בבתי הספר בחברה הערבית בישראל?

משאלה זו נגזרו שאלות משנה:

1) מהם סוגי האלימות בבית-הספר, מאפייניהם והשפעותיהם עפ״י דיווחי הצוות החינוכי?

2) מהם הגורמים המשפיעים על תופעת האלימות בבית-הספר עפ״י דיווחי הצוות החינוכי?

3) מהן התוכניות הטיפוליות והמניעתיות הקיימות בבית-הספר? ועד כמה תוכניות אלה יעילות לדעתו של הצוות החינוכי?

מתודולוגיה

המחקר נערך עפ״י הפרדיגמה האיכותנית ומשתתפי המחקר היו שתי קבוצות: 1) בעלי תפקידים מגוונים במערך הבית ספרי כפי שמוצג בלוח 2 להלן; ו-2) 25 תלמידים שהיו קבוצת מיקוד.

לוח 2: בעלי תפקידים במערך הבית ספרי ומאפיינים דמוגרפיים

כינוי	גיל	תפקיד	וותק בהוראה/ בתפקיד	השכלה
מחמד	46	רכז חברתי	12	M.A.
גסאן	48	סגן מנהל	24	M.A.

מוניר	43	מורה לערבית	19	M.A.
רבאב	29	מורה לאנגלית, מחנכת ממונה על צוות האקלים הבית ספרי	15	M.A.
פאתן	43	מורה למדעים, רכזת פדגוגית	15	B.Sc. M.Teach
רנא	28	מורה למתמטיקה ומחנכת כיתה ח'	7	B.Ed.
אחלאם	46	יועצת חינוכית, מגייסת משאבים ואחראית על מספר תוכניות לימודים	12	M.A.
ראני	52	יועץ חינוכי, רכז החינוך החברתי, מוביל צוות לטיפול באלימות	21	M.A.
בראאה	32	מורה לעברית ומחנכת כיתה	12	M.Ed.
ריאד	42	מורה למורשת ולגאוגרפיה ומחנך כיתה	13	B.A.

כלי המחקר

כלי המחקר היו ראיון חצי מובנה ל-10 מורים ובעלי תפקידים וקבוצת מיקוד בת 25 תלמידים, שנתבקשו להביע דעתם על שאלות ראיון הממוקד בבדיקת האקלים הבית-הספר (משרד החינוך, תשס"ב).

ניתוח הנתונים

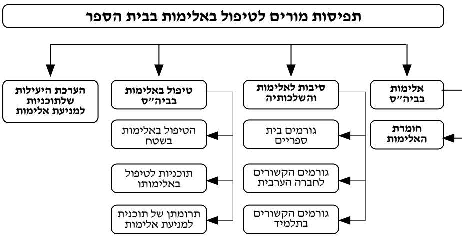
ניתוח הנתונים כלל זיהוי קטגוריות על ידי הצלבת מידע ממרואיינים שונים ומציאת קטגוריות החוזרות על עצמן, מיפוי הקטגוריות, בניית תמות מרכזיות והסקת מסקנות (שקדי, 2003 ;Strauss & Corbin, 1990).

תוקף התוכן של הכלים הושג באמצעות תוקף נראה, והתוקף הפנימי בתהליכי הפרשנות של המידע האיכותני, הושג באמצעות שיתופם של המורים שהיו מעורבים בפעולות איסוף הנתונים. הצלבת המידע מהראיונות ומתשובות קבוצת המיקוד, חזקו את תוקף הממצאים שנאספו.

ממצאים

להלן תרשים תמתי של המחקר:

איור 1: מבנה התמות ותת-התמות של ממצאי המחקר



תמה 1: האלימות בבית-הספר

המורים דיווחו על רמות גבוהות של אלימות בבית-הספר, וכי מדי שנה חלה עלייה ברמות וסוגי האלימות שנחשפים אליה המורים והתלמידים בבית-הספר.

כך למשל **מוניר**, מורה וותיק בבית-הספר, טען "בכל שנה אנו נתקלים בבעיה הזו יותר מאשר בשנים שעברו" והביע תמיהה מהמצב הקיים "אני לא יודע בדיוק למה? אבל פשוט מרגישים את זה בעיני התלמידים", וכך גם **רנא**: "אין ספק כי בכל שנה אנו מתעסקים יותר בבעיות אלימות מאשר בשנה שעברה פשוט המצב יגיע בעוד שנים אחדות למצב בלתי נסבל, אני מרגישה לעיתים כי אין לי הרבה מה לעשות בנושא הזה ואז אני מתייאשת אני מרגישה חסרת אונים". גסאן, סגן מנהל בית-הספר, כינה את העלייה בתופעות האלימות כסימפטום חברתי: "יש עלייה וזה בטוח וזה סימפטום חברתי ואינו רק בבתי הספר. האלימות היום נכנסה לכול תחומי החיים ומשם היא נכנסת לבית-הספר ואין מה לעשות אנו חייבים להתמודד איתה מרצון או מאי רצון".

וכן **מוניר**, מורה לערבית, ציין כי התמונה חמורה יותר מכיוון שרוב הדיווחים וההתייחסויות קשורות לאלימות הפיזית ויש סוגי אלימות נוספים.

הבעיה נפוצה ושכיחה בקרב התלמידים והתלמידות האחוז הוא גדול, טוב לנו להתייחס לאלימות הפיזית כי היא בעינינו המסוכנת ביותר אבל, אני סבורה כי גם האלימות המילולית לא חסרה בבית-הספר היא בעצם

האלימות שאנו מנסים להתעלם ממנה כי לטפל באלימות המילולית זה מצריך המון אנרגיות והמון משאבים, אני מלמדת בבית-הספר כמה שנים ואני יכולה להעיד כי רמת האלימות הולכת וגוברת בכל שנה.

ראני, רכז החינוך החברתי, האחראי על האקלים הבית ספרי התייחס בהרחבה וטען:

קשה להכחיש את המציאות כולנו יודעים כי רמת האלימות עולה בכל שנה, לצערי רק השנה התחלנו להיות מודאגים מהתופעה, רק השנה החלטנו לבדוק את שכיחות התופעה בבית-הספר, אנו בונים היום שאלון לבדוק את אקלים בית-הספר, ולא מסתפקים במה שמשרד החינוך או מכון ראמ"ה עושים, אנו נדע בקרוב מאוד את האחוז המדויק של רמת האלימות וחומרת המעשה בבית-הספר והפעם זה רציני ולא יתפספס, אבל בכללי אני אומר שרמת האלימות גבוה וכי הבעיה חמורה מאוד ורצינית מאוד".

לסיכום - מרבית המשתתפים התייחסו לאלימות פיזית, ומדבריהם ניתן להבין שהאלימות היא תופעה רווחת בבתי-הספר בהם הם עובדים, והיא כעין מראה לחברה הכללית.

חומרת האלימות

כדי להרחיב את המידע שענו המשתתפים לגבי היקף האלימות, הם נשאלו עד כמה התופעה חמורה? שבעה מורים דיווחו כי רמת האלימות חמורה מאוד ושלושה מורים ציינו כי רמת האלימות חמורה וחריגה מאוד. רק מורה אחד ציין כי לדעתו, רמת האלימות בבית ספרו נמוכה מזו שבבתי ספר דומים מבחינת הרכב התלמידים.

כך למשל, **פאתן**, מורה למדעים ורכזת פדגוגית, ציינה ש: "המצב רע....מדברים על לפחות 3 מקרים של אלימות פיזית בכל יום בכל כיתה, ומאות מקרים של אלימות מילולית המצב באמת חמור". **ראיד** הביע דברים דומים וכי קיים חשש בקרב המורים מלטפל בבעיות אלימות: "לצערי הרב, היום רוב המורים נרתעים מטיפול באלימות בשל החומרה שלה, הבעיה חמורה מאוד מחוץ לבית-הספר ובתוך כותלי בית-הספר" וכך גם **בראאה**, מורה לעברית ומחנכת כיתה: "כאישה שמלמדת בשלב קריטי אני רואה את החומרה של תופעה האלימות ולעיתים אני לא יכולה להתערב יותר מדיי היום המצב מסוכן ואתה לא יודע מי התלמיד שעומד מולך". גם **ראני ואחלאם**, שני יועצים בבתי הספר, התייחסו לאלימות כאל בעיה חמורה מאוד בבית-הספר שלהם: "אין להבדיל או לנתק את בית-הספר מהמציאות החיצונית, כל ניסיון להפריד את בית-הספר מהחברה בסוגיית האלימות הנו הבל מוחלט" (**ראני**), ו"אני מאמינה כי אין אף בית ספר שיש לו את האומץ באמת לדווח על רמות האלימות בבית-הספר וכי תמיד יש ניסיון לתאר את האקלים בצורה חיובית יותר" (**אחלאם**). בולט בתגובתו השונה היה **מחמד**, הרכז החברתי, שטען:

ביחס ל- 890 תלמידים בבית ספר שיש בו חצר אחד ומעט משאבים המצב בבית-הספר עדיין נסבל ועדיין אינו חמור כפי שמתרשמים מהמצב , אני מתעקש ומתוך ידיעות אמיתיות כי בית-הספר שלנו מצבו הרבה יותר טוב מבתי ספר באזור ואיני מדבר על בתי ספר מהמגזר היהודי.

לסיכום, ניתן לומר שמהראיונות עם המורים עלה שבעיית האלימות חמורה ושכיחה בבתי הספר בעיקר ברמת האלימות הפיזית והמילולית. חיזוק לממצא זה ניתן למצוא בממצאים שנתקבלו מניתוח הראיונות הממוקדים מהם עלה ש-68% מסוגי האלימות הם בעיקר אלימות פיזית ומילולית כפי שניתן לראות בלוחות 3 ו-4.

לוח 3: תדירות ההתרחשות של אלימות בבית-הספר בעיני התלמידים (N-25):

התשובה	שכיחות	אחוז
גבוהה	10	40%
בינונית	14	56%
מעט	1	4%
סה"כ	25	100%

לוח 4: סוגי האלימות הנפוץ ביותר (N-25):

התשובה	סוג האלימות		מידת הסכנה	
	שכיחות	אחוז	שכיחות	אחוז
אלימות פיזית	5	20	14	56
אלימות מילולית	12	48	3	12
אלימות נפשית	2	8	7	28
אלימות סמלית/מרומזת	2	8	0	0
אלימות חומרית	0	0	1	4
אלימות אחרת	2	8	0	0

סה"כ	25	100	25	100

נתון מעניין נמצא בתשובות התלמידים לגבי הצדקת מעשי אלימות – 44% מהם ציינו שאלימות היא מוצדקת לעיתים (לוח 5), ובעוד ש-64% ציינו שהם לא נקטו באמצעי אלימות, 36% מהם ציינו שהם נוקטים או נקטו באמצעי אלימות כלפי אחרים (לוח 6).

לוח 5: תחושות התלמידים את האלימות (N-25):

התשובה	שכיחות	אחוז
מוצדקת	2	8
מוצדקת לעיתים	11	44
לא מוצדקת בכלל	12	48
סה"כ	25	100%

לוח 6: שכיחות האלימות בעיני התלמידים (N-25)

התשובה	שכיחות	אחוז
לעיתים קרובות	2	8
לעיתים	3	12
לעיתים רחוקות	4	16
לא בכלל	16	64
סה"כ	25	100%

תמה 2: הסיבות לאלימות והשלכותיה

משתתפי המחקר נשאלו לגבי הסיבות והגורמים לאלימות בבית-הספר וניתן לקבץ אותן לסיבות הבאות: (1) צפיפות בכיתות; (2) מצב חברתי וכלכלי נמוך; (3) היעדר תשתיות; (4) היעדר הזדמנויות; (5) חוסר משאבים; (6) חוסר פעילויות; (7) חשיפה לתקשורת; (8) גורמים סביבתיים; (9) היעדר תוכניות טיפול מעמיקות ומקיפות; (10) מחסור ביועצים, בעו"סים וכד'.

בתמה זו נמצאו 3 תת-תמות כדלקמן:

גורמים בית ספריים

חלק מהמורים ציינו כי לבית-הספר בהרכב, במבנה, בכוח האדם מהווים גורמים לעלייה ברמת האלימות. כך למשל, טען **מחמד**, רכז חברתי, שלבית-הספר עצמו יש השפעה גדולה וחשובה מאוד על האלימות והתייחס למבנה ולהרכב ולמשאבים כגורמים בעלי השפעה גדולה מאוד על האלימות בבית-הספר:

בית-הספר אינו ערוך לקלוט מספר תלמידים כה גדול, אין לנו מספיק מקום בשביל כולם, אין לנו מספיק אמצעים לספוג את הדחפים של התלמידים ולשאוב את האנרגיות שלהם, אין לנו מספיק הפעלות בלתי פורמאליות במהלך היום כי אין לנו תקציב בשביל זה, אין לנו כלים (מדגיש את המילה) לטפל בבעיה הזו".

פאתן התייחסה למספר התלמידים בבית-הספר ולהיקף המשאבים כגורמים חשובים המשפיעים על רמת האלימות: "בבית-הספר אצלנו יש מספיק תלמידים לשלושה בתי ספר - כ-900 תלמידים"... "מעבר לכך אין אפילו חצר לאותם תלמידים שתספיק אין חדרים לתלמידים אין פעילויות לתלמידים, אז מה רוצים מהתלמידים?!".

רנא התייחסה לנקודה חשובה שנוגעת למורים עצמם וטענה שהמורים חסרי כלים ויכולות לטפל בסוגיית האלימות: "אני חושבת כי אין למורים את היכולות ואת הכלים לטפל בתופעה החמורה הזו ויש צורך במערכים פנימיים שכוללים אנשי מקצוע שונים שיעזרו למורים ולמחנכים". **בראאה** רואה בפגיעה במעמד המורה ובסמכותו גורם לא פחות חשוב: "אני מאמינה כי הפגיעה במעמד וסמכות המורה גורמת לעלייה באלימות, מעמדו של המורה בחברה הערבית ירד עם השנים הפגיעה הזו בסמכות משפיעה על תחומים רבים בחיי המורה וגם על היכולות שלו לטפל בתלמיד אלים".

גורמים הקשורים לחברה הערבית

מממצאי הראיונות עולה שגורם שני להתגברות האלימות בבתי הספר הוא אופייה של החברה הערבית. **פאתן** דיברה על ההשפעה של החברה הערבית: "אני חושבת שזה קשור יותר לחברה התלמידים לומדים התנהגות אלימה מהבית ומהחברה ובאים ומיישמים זאת בבית-הספר. אנחנו מקבלים ירושה מהחברה ולפעמים הירושה היא שלילית וקשה אפילו אנו לא מצליחים להתמודד עם הבעיה". **ריאד** ציין:

אני חושב כי יש מגוון של סיבות וגורמים אבל היום התחושה היא של היעדר שליטה בחברה אני חושב כי הסביבה היא הסיבה העיקרית. בית-הספר מהווה זירה מזירות החברה הערבית שרוויה באלימות ועל כן הבנת התופעה בחברה הערבית מאפשרת הבנה לתופעה בבית-הספר.

בראאה התייחסה למצב הכלכלי והחברתי בחברה הערבית: "כאשר מדובר בחברות עניות אז אנשים מחפשים דרכים קלות להתפרנס וזה מוביל לאלימות. היום, לצערי הרב, ילדים וצעירים מעורבים באלימות חמורה והם מביאים את התרבות הזאת לבית-הספר ומשפיעים על תלמידים אחרים", **ואחלאם** תיארה תמונה קשה יותר:

היום עבריינים הם שכירי חרב ורוצחים והם הפכו להיות בעלי השפעה על התלמידים שלנו. אפילו הם מגייסים אותם עוד בבית-הספר! תארי לעצמך שילדים בני עבריינים או קרובי עבריינים בבית-הספר מקבלים גב חיצוני לנהוג באלימות ושאר התלמידים ואני לא מגזימה גם חלק מהמורים חוששים.

ראני מאמין כי כל הצדדים בחברה בעלי אחריות להחמרת האלימות:

אני לא חושב כי חכם לדבר על סיבות אלימות בבית-הספר זה יכול להיות רחב מאוד ואני מאמין כי בתשובות של המורים התייחסו לתוכנות, למשאבים, לתוכניות לימוד לחבר ועוד אני חושב כי כל צד נושא באחריות ההורים והחינוך שהם נותנים לילדים, הסמכות המורית שנפגעה ואין בידי המורה הרבה, המשאבים בבית-הספר שמחולקים יותר לכיוון הפדגוגיה ופחות לצד הרגשי, החברה שאיבדה את הדרך שלה זה מורכב מאוד ולא ניתן להתייחס לצד אחד או גורם אחד.

גורמים הקשורים בתלמיד

מדברי המרואיינים עלה גורם נוסף הקשור לאלימות והוא התלמיד עצמו. כך למשל, **גסאן**, סגן מנהל ביי"ס, טען: "התלמידים היום הם בעלי מנטליות שונה, וערכים שונים, מה שעשוי להשפיע על תפיסת הטוב לעומת הרע, **וראני**, רכז חינוך חברתי, ציין "אני מטפל באלימות בבית ספרו ורואה כי התלמידים מדי שנה מגיעים עם יותר בעיות, יותר לחצים, וזה מאוד משפיע על התפיסות שלהם לגבי האלימות". **פאתן** התייחסה לצד החברתי, וטענה שאלימות פוגעת בתפקוד החברתי של התלמיד, ולא מאפשרת לו להיות פנוי וזמין ללמידה "אני חושבת כי תלמיד שעובר אלימות לא יכול להיות מרוכז בשיעור הוא יחשוב תמיד על האלימות הבאה ואיך הוא יתגונן מצב כזה מרחיק אותה מהסיטואציה הלימודית", **ומחמד** העלה טיעון אחר: "אני חושב כי אלימות מכניסה הן את הקורבן והן את התוקף למעגל האלימות, ואני חושש כי אותו תלמיד קורבן יהפוך להיות אדם אלים בעתיד".

גם ניתוח הראיונות הממוקדים העלה שמרבית התלמידים (76%) ציינו שהאלימות שהם נקטו בה היא אלימות מילולית, ו-25% ציינו שהם נוקטים/נקטו באלימות פיזית (לוח 7).

לוח 7: סוג האלימות שהתלמידים העריכו שהם נוקטים/נקטו כלפי אחרים (N-25):

התשובה	שכיחות	אחוז
פיזית	6	24
מילולי	19	76
נפשי	0	0
סמלי	0	0
חומרי	0	0
אחר	0	0
סה"כ	25	100

תמה 3: הטיפול באלימות בבית-הספר

תמה זו מתייחסת לשלושה היבטים: (1) הטיפול בבעיות האלימות בשטח; (2) תוכניות לטיפול באלימות בביה"ס; ו-(3) תרומתן של תוכניות למניעה אלימות.

הטיפול בבעיות אלימות בשדה החינוכי

המשתתפים נשאלו כיצד בית-הספר מטפל באלימות? ומרבית המשתתפים התייחסו למקרי אלימות בין שני תלמידים, כשבמקרה כזה הם נוזפים בתלמיד האשם ובכך מסתיים הטיפול. **פאתן** ציינה: "אצלנו אחרי תקופת הרחקה התלמיד חוזר לבית-הספר נפגש עם התא הייעוצי או עם הפסיכולוג של בית-הספר", **וראני** סיפר על כך ש"אצלנו יש חדר משמעת, ותלמיד שמעורב באלימות קלה עובר לאותו חדר שם הוא נפגש עם גורמים שונים, עושה מטלות וכד׳.

לעומתם, בעלי התפקידים שבקרב המשתתפים, הרחיבו בתשובותיהם. **גסאן** (סגן מנהל) **ומחמד** (רכז חברתי) ציינו שבבתי הספר שלהם מונהגת תוכנית לטיפול באלימות אשר אושרה במשרד החינוך והיא כוללת מגוון פעילויות וצעדים אופרטיביים אשר בית-הספר נוקט בהם במקרי אלימות. **ראני**, יועץ חינוכי, שגם בבית ספרו מתקיימת תוכנית לטיפול באלימות, ציין:

"התוכנית אצלנו מדורגת והיררכית וכוללנית בו בזמן. היא מתחילה מהעבירה הפשוטה ביותר וממשיכה עד לבעיה הגדולה, היא אף מסתכלת על התדירות של המקרה ואנו מציעים פעילויות למחנכים שנכללות בה הצגות וכד'".
אחלאם (יועצת חינוכית) סיפרה שבביה"ס שלה קיים תקנון שמפרט את הצעדים שננקטים נגד אלימות, "ותלמיד המעורב באלימות מילולית מוזהר, ובפעם השלישית ההורים מוזמנים. במקרה של אלימות פיזי– - התלמיד התוקף והמותקף מורחקים וההורים מגיעים לבית-הספר".

תוכניות לטיפול באלימות בבית-הספר

משתתפי המחקר נשאלו "אילו תוכניות קיימות בבית-הספר לטיפול בבעיות האלימות?" מהתשובות עלה כי בשנים האחרונות יותר ויותר משאבים נכנסו לבית-הספר בעקבות הגמישות הניהולית של המנהלים (גפ"ן), שבמסגרתה ובהשתתפות תקציבית של ביה"ס, מופעלות תוכניות מגוונות שבאות להעשיר את התלמידים בכלל ואת התלמידים שנמצאים בסיכון. תוכניות אלו כוללות: (1) סדנאות העצמה; (2) סדנאות לימודיות; ו-(3) סדנאות טיפוליות.

מחמד סיפר:

תוכניות העשרה שקיימות בבית-הספר עובדות על הצד הרגשי וההתנהגותי של התלמיד לצד העשרה לימודית, דגש רב אנחנו שמים בבית-הספר על סדנאות כמו גישור, שיח, העצמה לתלמידים והמטרה היא לתת לתלמידים סל כלים וכישורים כדי שיתמודדו עם מצבי קונפליקט שונים ובכך אנו ניצור תרבות של שיח ודיאלוג במקום אלימות.

רנא אמרה:

בבית-הספר קיימים מגוון תוכניות תחת סלים שונים כדי לתת מענה מותאם לכל תלמיד בהתאם למאפייני התפקוד שלו, לצרכיו הייחודיים ולתמיכה הנדרשת לו, כדי לאפשר לו השתתפות בתהליך הלמידה, מיצוי יכולות וקידום בתחום הלימודי, החברתי והרגשי. התלמידים זוכים לסל לימודי, חברתי רגשי בהתאם לצרכים שלהם"

גסאן סיפר:

במסגרת תוכנית גפן בית-הספר בוחר לו את הסלים המתאימים לו וזה מתבטא בתוכניות העשרה שמועברות לרוחב עבור כלל התלמידים המאותרים ושנמצאים על רצף מסיום כמו נוער בסיכון, ילדים מתקשים, ילדים עם לקויות ועוד, כך למשל עבור אלימות בני נוער בית-הספר הקים קבוצה של שגרירי שלום באינטרנט, חינוך פיננסי, סל העשר הרחב ומגוון הכולל הצגות, מתן הרצאות שנואים שונים כמו שמים ועישון, מוגנות ועוד, עבור המורים בית-הספר הכשיר את הצוות בלמידה רגשית חברתית ותכנות ייחודיות עבור המחנכים ושיור החוסן האישי שלהם כל אלה במטרה אחת ברורה ליצור תלמיד ומורה שיכולים להתמודד עם מצבי לחץ

מספר משתתפים ציינו שהם יודעים על התוכניות השונות לטיפול באלימות בביה"ס אבל אינם בקיאים בפרטים מאחר שהם אינם קרובים למרכז קבלת ההחלטות בבית-הספר. כך למשל **מוניר**, שטען: "בית-הספר בשנים האחרונות קיבל תקציבים שונים לטיפוח אותם ילדים במסגרת בית-הספר תלמידים שנמצאים בסיכון ומאותרים זוכים לסל שירותים נרחב סל שירותים חינוכי בעיקר אבל לצידו גם שירותים נוספים כמו העצמה, טיפול, ועוד".

סוגי תוכניות:

מחמד, סגן מנהל ואחראי על תוכניות סל בביה"ס, תיאר את כל התוכניות שבבית ספרו:

בבית-הספר השנה הקצינו מספר רב של חוגים ותוכניות העשרה עבור ילדים אלה:

1) צמצום פערים לימודיים;
2) סדנה של למידה רגשית חברתית עבור המורים כדי שהם יתמודדו עם אלימות
3) סדנאות כישורים חברתיים מנהיגות נוער התנדבות בקהילה, ניהול פיננסי שאמורות לעבוד על הצד הערכי של התלמיד;
4) סדנאות טיפול למיניהן עבר ילדים בעייתיים;
5) הרצאות להורים בנושאים מגוונים כולל אלימות ועבריינות;
6) גינון כתרפיה עבור ילדים שמתקשים חברתית והתנהגותית;
7) הנחיית קבוצות;
8) אינטרנט בטוח;
9) מניעת אלימות.

ראני סיפר:

אצלנו בית-הספר הקצה כ 40% מהתקציב שלו עבור תוכניות ליצירת אקלים בת ספרי בטוח אני באופן אישי אחראי על היעד של שיפור אקלים בית-הספר, הפעלנו מספר רב של תוכניות לטיפול באלימות, חלקם פנימיים וחלקם חיצונים על ידי ספקים שונים שקיבלו מאות אלפי שקלים הכל כדי להכשיר ולתת לתלמידים שלנו כלים שונים".

וריאד תיאר את הפעולות בבית ספרו :

השנה במסגרת תוכנית גפן בית-הספר הקצה מאות אלפי שקלים על סדנאות, תוכניות ייחודיות ברמה הלימודית וברמה החברתית רגשית עבור אותם תלמידים, מה עוד בית-הספר מייחד תוכנית להורים יחידניים שבמסגרתה הוא מצייד את ההורים הללו במגוון רחב של כלים להתמודדות עם האתגרים השונים של הילדים ולא רק מספיק שבית-הספר מפעיל תוכניות לימודיות זה מקל על המשפחות מבחינה כלכלית".

תרומתן של תוכניות למניעת אלימות

המשתתפים נשאלו "עד כמה התוכניות למניעת אלימות תורמות לתלמידים?", ומשתתפי המחקר ציינו לשבח את תרומתן, כך, למשל **מחמד,** שהגיב תוך שהוא מציג נתונים מספריים :

בתחילת שנת הלימודים 2020-2021 בבית-הספר היו 86 תלמידים שאותרו עם בעיות רגשיות בעקבות הקורונה, רובם המכריע של אותם תלמידים היו נוער בסיכון, שהיו מעורבים במקרים של אלימות, בעקבות השתתפות אותם ילדים בסדנאות השונות יועצי בית-הספר דיווחו על ירידה מובהקת ברמת האלימות מצדם ובמעורבות שלהם באלימות כאשר בסוף השנה ולאחר הפעלת 9 סדנאות מספר התלמידים עם בעיות אלימות ירד ל-32, כאשר מתוכם היו 19 תלמידים בנשירה גלויה בסוף השנה רק תלמיד אחד נותר בנשירה והוא היה בטיפול הקב"סים".

בראאה אמרה :

אני חושבת כי תלמידים עם בעיות התנהגות הם תלמידים אלימים זקוקים למיומנויות חברתיות שונות והסדנאות האלו אמורות לתת להם מענה לצד החברתי שלהם סדנאות העצמה משפרות את יכולת התלמידים לקבל החלטות וזה מאוד חשוב עבור תלמיד בסיכון, בסדנאות אלה התלמידים מקבלים תמיכה מחברים יוצרים קשרים טובים וביראים וזה משפר את הצד החברתי שלהם"

מוניר סיפר :

אין בכלל ספק כי תוכניות כאלו תורמות לצד החברתי של אותם תלמידים ומקנות להם כלים מיומנויות שונות, הם נכנסים למסגרת שיש בה הרבה תלמידים עם בעיות התנהגות זהות, בסוף הם מועצמים, מרגישים שיש דמות סמכותית אדם מבוגר שנמצא שם למענם, מייעץ להם שומע בקולם מבין אותם וזה בהחלט תורם להם מבחינה חברתית, בשנה שעברה קבוצה זו של ילדים השתתפה בפרויקט קהילתי למען קשישים ביישוב ואני כמי שהייתי חלק מיזם זה ראיתי את ההבעות פנים שלהם ואת השמחה".

חלק מהמשתתפים הדגיש את ההיבט החברתי שבתוכניות למניעת אלימות.

מוחמד אמר :

תוכניות וסלים אלה מהווים בסיס מרכזי להקניית מיומנויות חברתיות ואחרות, מזמנות לתלמידים התמודדות עם מצבי לחץ ניהול חיים ניהול תקשורת ופתרון קונפליקטים, אם התוכניות מיושמות כמו שצריך והתלמידים האלימים מגיעים לסדנאות אלה אני חושב כי התרומה תהיה ברורה, פחות מעורבות במקרי אלימות, פחות חשופים למצבי סיכון, מודעות עצמית, ערך עצמי ובטחון עצמי הם רק חלק ממה שילדים אלה יכולים לקבל.

ראני ציין שסדנאות אלו מקנות ילדים מיומנויות חברתיות ורגשיות שונות, שמאפשרות להם להתמודד עם מצבים שונים.

העברנו להם בשנה שעברה סדנת העצמה ומנהיגות אני הייתי שותף לסדנה זו, הילדים למדו איך לנהל משברים, איך לתקשר עם מבוגרים, איך לפתור קונפליקטים, סדנה שנייה הייתה ניהול זמן יעיל. אני חשוב כי זה תורם ועוזר לילדים ואת יודעת מה מספיק שהם יודעים יש מבוגר שתומך בהם מקשיב להם ונמצא שם בשבילם".

ורנא הוסיפה :

זה עובד על הצד הרגשי מתוך מטרה לתקן עיוותים, בני נוער אלה ובנות נוער אלה נמצאים במסגרת תומכת מגינה וחיובית, וזה בטח ישפיע על הצד הרגשי שלהם".

במקביל, בניתוח הראיונות הממוקדים נמצא שהטיפול בבעיות האלימות בבית הספר הינו ברמה בינונית. ולשאלה בדבר מספר תוכניות לטיפול באלימות בבתי הספר שלהם, 44% מהם ציינו שהן קיימות במידה בינונית – רבה (לוח 8), וכ-70% מהם ציינו שהם אינם מרוצים מדרכי הטיפול באלימות (לוח 9).

לוח 8: קיומן של תוכניות טיפול באלימות בבית-הספר

התשובה	שכיחות	אחוז
במידה רבה מאוד	4	16
במידה רבה	4	16
בינונית	7	28
לא בכלל	10	40
סה"כ	25	100%

לוח 9: שביעות תלמידים מדרכי טיפול באלימות (N-25):

התשובה	שכיחות	אחוז
במידה רבה מאוד	1	4
במידה רבה	2	8
בינונית	5	20
לא בכלל	17	68

תמה 4: הערכת היעילות של התוכניות הטיפוליות בבית-הספר

משתתפי המחקר התבקשו להעריך את יעילותן/תרומתן של התוכניות הטיפוליות בבתי הספר, ומתשובותיהם עלה שמאחר שהתוכניות הן חדשות ליחסית נדרש להם עוד זמן כדי להעריכן.

כך למשל, **מחמד** אמר: "התוכניות הללו עדיין לא מספקות את צרכי הילדים ועדיין לא ממגרת את תופעת האלימות", **וראני** ציין ש"התוכניות הללו והסלים השונים מנסים לתת מענה לבעיית האלימות אבל לא תמיד זה מצליח, יש צורך לערב את ההורים והקהילה וזה לא פשוט". **פאתן** ציינה ש: "קשה עכשיו לקבוע מידת היעילות של אותן תוכניות, נכון שיש שיפור וכי חלה ירידה בחומרת האלימות בשנה האחרונה אבל מדובר בהערכה זמנית צריך לבדוק את ההשפעה בעוד זמן אולי בסוף שנה אות בסוף ט' אבל בטוח לא היום", **וגאסן** היה נחרץ בתגובתו:

אני לא יודע אם התוכניות הללו מספקות, אבל שוב אני מדגיש אצלנו בבית-הספר הקצו מאות אלפי שקלים לתוכניות לטיפול באלימות ערבו את הקהילה ואת המשטרה, חינוך פיננסי, ניהול תקשורת, תוכניות לימודיות, העצמה ומה לא, זה אמור להספיק לטיפול באלימות במסגרת בית-הספר..."

אחלאם הבהירה שנדרשות תוכניות נוספות: "אני חושבת כי הן תוכניות טובות למערכת טובות לתלמיד טובות למעמד בית-הספר ולאקלים החינוכי בבית-הספר יש צורך בעוד תוכניות כאלה בעוד משאבים אבל בהחלט הדרך היא נכונה", **וריאד**, בשונה מהמשתתפים האחרים, היה יותר ספקן:

השינוי הוא זמני רק כמה חודשים בבית-הספר שלנו אני חושב שהתוכניות כשלעצמן הרציונל שלהם נכון אבל עדיין יש צורך להבין לעומק איך הן משפיעות על התלמידים ועל בית-הספר המורים ההורים בינתיים אני רואה שיש עוד הרבה מה לשפר".

דיון

ממצאי המחקר שעלו מהראיונות ומקבוצת המיקוד מצביעים על עלייה ברמות האלימות בבית-הספר, כשהמורים משתמשים בביטויים כגון "דאגה", "מגיפה" כדי לבטא את תחושותיהם, ומנו מגוון סוגי אלימות: פיזית, מילולית, תוקפנית, ניצול, ונדליזם, איומים וכד'. נתונים דומים התקבלו מקבוצת המיקוד - התלמידים דיווחו בעיקר על אלימות מילולית וגם על אלימות פיזית.

הממצאים נתמכים על ידי תיאורים של סוגי אלימות בבית-הספר של אלימות פיזית, פסיכולוגית-רגשית, מילולית, מינית וכלכלית

Benbenishty & Astor, 2019; Gladden et al., 2014; Sezer, 2021).

והם אף גבוהים מממצאי מחקרם של מוסו-ג'ילט ועמיתים (Musu-Gilletteet et al.,2018) לפיהם נמצאו בארה"ב שיעורי בריונות, הטרדות והצקות בבי"ס (21%), ובריונות מילולית וחברתית (11%) ועל ירידה בהיקף השכיחות של מקרי אלימות (Wang et al., 2020).

בהתייחס לגורמי האלימות ולהשלכותיה נמצאו מספר גורמים לאלימות בבית-הספר: גורמים ברמת בית-הספר (משאבים, תשתיות, הכשרת מורים ויכולתם); גורמים כלליים הקשורים לח-

ברה (האלימות הגואה בחברה הערבית, והמצב הכלכלי וחברתי הקשה בחברה הערבית); וגורמים הקשורים לתלמידים עצמם (חשיפה לעולם הפשע, וחשיפה לתקשורת שאיננה חינוכית וכו'). גורמים אלה מיוחסים ל:

10) דלות במשאבים, בבית-הספר (חצר קטנה, צפיפות, מחסור בציוד וכד');

11) היעדר מדיניות טיפולית ברורה (אין עבודה קבוצתית בבית-הספר לטיפול במקרה אלימות, כל מחנך מטפל באלימות כפי שנראה לו);

12) תקנון בית ספרי חד צדדי שההורים אינם מעורבים בו;

13) העדר פעילות חברתית והסברה או פעילות שבה התלמידים יפרקו את האנרגיה שבהם ואלה תורמים לעלייה ברמת האלימות;

14) העדר שיתוף פעולה עם הקהילה עם ההורים ועם הגופים השונים כמו המתנ"ס או עמותות אחרות, בית-הספר מתאפיין ברמת מעורבות הורים נמוכה וזה יכול להביא לעלייה ברמת האלימות;

15) העדר תוכניות טיפול בבית-הספר כמו תוכנית מניעתית עובר לשנתיים האחרונות.

סיבות דומות ונוספות דווחו ע"י סלע-שיוביץ (2003; 2004) ומדינסהאד (2011, Mehdine-zhad), שטענו כי תוכניות חינוכיות לא מושכות, נאומים ארוכים ומשעממים של המורה והמחנכים, לרבות תחושות שליליות של התלמידים כלפי בית-הספר וכד'.

לאלימות בבית-הספר יש מגוון השלכות והיטיבה לתאר זאת אחת המשתתפות כשציינה כי לאלימות השפעה על הגוף ועל הנפש כאחד ללא קשר לסוג האלימות. ממצאי המחקר הנוכחי הולמים את המתואר בספרות המחקרית כי האלימות משפיעה בצורה שלילית על מצבם החברתי, הרגשי, ההתנהגותי והאקדמי של התלמידים, והיא קשורה להישגים לימודיים נמוכים, קשיים חברתיים, מערכות יחסים דלות עם בני קבוצת השווים ותחושות של דחיה ובדידות (Forber-Pratt et al., 2014; Khoury-Kassabri et al., 2019; Wigderson & Lynch, 2013)

כמו כן, מהממצאים עלה כי בתי הספר בדרך כלל מייחסים חשיבות רבה למקרי אלימות פיזית חמורה, ולגביהם הם נוהגים לפי כללי משרד החינוך, אך כשמצליבים את תשובות המורים עם טבלת הפעולות (טבלה 1 שבחוזר מנכ"ל משרד החינוך (2023), ניתן לראות בבירור כי הטיפול באלימות אינו חופף בצורה מלאה להנחיות שבחוזרי המנכ"ל. אף לא אחד/ת ממשתתפי המחקר התייחס לסוגיית "חובת דיווח" על מקרי אלימות (משרד החינוך, 2022ב'), וייתכן שהמורים מקרב המשתתפים לא מודעים להמשך טיפול באלימות מצד גורמים בבית-הספר, וייתכן גם כי לכל בית ספר יש פרשנויות שונות לגבי חומרת האלימות (לבקוביץ ודולב כהן, 2020). כל המשתתפים ציינו שבמרבית מקרי האלימות בבי"ס מפייסים בין התלמידים ונוזפים בתלמיד האשם, אך בעלי התפקידים בקרב המשתתפים התייחסו לתוכניות למניעת האלימות שמתקיימות בבית-הספר שלהם, כנראה משום שהם מודעים להן יותר מאשר "מורים מן השורה".

הדרכים הרווחות לטיפול ביה"ס באלימות "שגרתית" הינה בשיגרה:

- זימון התלמיד התוקף לשיחה עם היועצים או עם הפסיכולוג של בית-הספר;
- חדר משמעת שאליו מופנים התלמידים המעורבים בבעיות אלימות קלות;
- הרחקה מבית-הספר;
- התנהלות לפי תקנון בית-הספר המתייחס לאלימות.

בין התוכניות לטיפול צויינו ע"י בעלי התפקידים בקרב משתתפי המחקר, בעיקר תוכניות גפ"ן (סדנאות העצמה, סדנאות לימודיות, סדנאות טיפוליות למיניהן, עזרה לימודית, גינון, הנחיית קבוצות, אינטרנט בטוח ועוד).

פרסומים בתחום (למשל, Grommon et al., 2018; Jim□nez-Barbero et al.,2016) ציינו את התרומה של תוכניות ההתערבות שהוזכרו לעיל על ידי המורים, ולדעתם, גישה נפוצה להתמודדות עם אלימות של בני נוער בבתי ספר היא יישום התערבויות בית ספריות כגון: ייעוץ אחד על אחד, מפגשים קבוצתיים, תרגילי משחק תפקידים, בניית ידע ויכולת, טיפול באמצעות מוזיקה, אומנות וכד'.

מתשובות המרואיינים עלה שהתוכניות למניעת אלימות זכו לשבחים מצד המורים וכי הן מעניקות לתלמידים מגון מיומנויות כגון דיאלוג, כישורים חברתיים, יכולת התמודדות עם מצבי

לחץ וכד׳. בשונה מעמדות המורים, התלמידים בקבוצת המיקוד ציינו שהם אינם שבעי רצון מכמות התוכניות, מהמענה שהם מספקים ומההתמודדות של בית-הספר עם האלימות.

ניתן לומר, שפער זה עשוי יכול לנבוע ממגוון סיבות:

- גיל התלמידים בקבוצת המיקוד הוא בטווח גיל ההתבגרות נתון שעשוי להשתקף בדעותיהם כלפי פעולות מבוגרים ודמויות סמכותיות בחייהם.
- תפיסות של התלמידים לגבי חומרת סוגי אלימות שונים שהמורים לא נותנים להם משקל וחשיבות.
- פער בפרשנות של התכליות של התוכניות – למשל, האם התלמידים מבינים את הקשר בין סדנת גישור להפחתת רמת האלימות?

בדו"ח הרשות לביטחון לאומי של מדינת ישראל (כדורי ואלפסי, 2019), שבחן את יעילותן של תוכניות התערבות בית ספריות, דווח על מספר מאפיינים ורכיבים בולטים של תוכניות מניעה שנמצאו כאפקטיביות: שימוש בשיטות אינטראקטיביות כגון, דיונים בהשתתפות התלמידים ומשחקי תפקידים (ולא הרצאה פאסיבית), מפגשים מובנים לאורך זמן (לא חד פעמי), שימוש במגוון אסטרטגיות על ידי מנחים מאומנים ובעיקר מנחים שמקורם בצוות חינוכי קבוע ומוכר, הקנייה ותרגול של כישורי חיים כגון קבלת החלטות ומיומנויות התנגדות (ולא העלאת דימוי עצמי) ויישום של גישת הנורמות חברתיות. כמו-כן, תוכניות הכשרה לשליטה עצמית, הקניית מיומנויות לפתרון בעיות וטכניקות המבוססות על הגישה הקוגניטיבית-התנהגותית נמצאו יעילות למרבית התלמידים, אך לעומת הנ"ל, הקניית ידע, ובפרט ידע שאמור לעורר פחד או שימוש בעדויות של מכורים נקיים, נמצאו כלא כיעילים.

לסיכום

מטרת המחקר היתה ללמוד על המדיניות והאסטרטגיות של הצוותים החינוכיים בבית-הספר בהתמודדות עם תופעת האלימות, כפי שעולה מהדיווחים של צוותים חינוכיים בהקשר לתוכניות טיפול ומניעה של תופעת האלימות בבית-הספר בחברה הערבית, ושאלת המחקר היתה כיצד תופסים מורים וצוותים חינוכיים את דרכי הטיפול וההתמודדות עם האלימות בבתי הספר בחברה הערבית בישראל .

ממצאי המחקר הצביעו על כך שמשתתפי המחקר דיווחו על עלייה בסוגי אלימות שונים בבית-הספר ובחומרתם, ובמיוחד אלימות פיזית ואלימות מילולית. כמו-כן, המורים והתלמידים יודעים על קיומן של תוכניות לטיפול באלימות ובמניעתה, אך הם מעריכים אותן כבלתי מספיקות ובלתי יעילות, אולי משום שהם לא מכירים את פרטיהן. בעלי תפקידים בבתי-הספר ציינו עליה בתוכניות לטיפול באלימות ובמניעתה בעיקר בזכות הפעלת מערכת גפ"ן (גמישות פדגוגית ניהולית), שמאפשר לבתי"ס לרכוש מגוון תוכניות ממקורות שונים (לאו דווקא בהקשר לטיפול באלימות). ממצא מעניין במיוחד הוא שאיש ממשתתפי המחקר לא ציין דיווח על תגובה בית ספרית למקרי אלימות על-ידי הודעה לרשויות אכיפת החוק בהתאם לדין וכל התגובות נכללות בטווח הפעילויות שמקנה חוזר מנכ"ל משרד החינוך ולכן מומלץ להעשיר את ידע המורים במערכת החינוכית בכלים בסיסיים להתמודדות עם גילויי אלימות בבית-הספר, כמו גם לכלול כלים כאלה בתוכניות להכשרת מורים ומן הראוי להעשיר את הסטודנטים להוראה במקצוע משפט וחינוך כדי שירכשו את הידע במשפט ודין והשלכתו על החינוך.

ביבליוגרפיה:

אבו בקר, ח׳ (2007). *איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה - מבוא בין תרבותי לחברה הערבית*. ג׳וינט ישראל-אשלים.

אבו עסבה, ח׳ (2007). איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה - מבוא בין תרבותי לחברה הערבית. ג׳וינט ישראל-אשלים. *החינוך הערבי בישראל דילמות של מיעוט לאומי*. מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות. https://en.fips.huji.ac.il/sites/default/files/floersheimeeng/files/abuasbah_the_arab_education_in_israel.pdf

בנבנישתי, ר׳, אסטור, ר׳ וחורי-כסאברי, מ׳ (2008). מניעת אלימות והתמודדות עמה במערכת החינוך-הצעה למדיניות. *דפים, 46*, 93-114.

ברקוביץ׳ , ר׳, צפריר, ש ואנוש, א׳ (2019). *אלימות כלפי מורים. הרבעון לחקר ארגונים וניהול משאבי אנוש, 2*(1), 7-31.

גימשי, ד׳ ונאמן-חביב, ו׳ (2015). היבטים סביבתיים של אלימות במוסדות חינוך והשפעתם על תחושת הביטחון של התלמיד. *זמן חינוך, 1*, 71-88.

דגני, א׳ ודגני, ר׳ (2012). *אלימות כלפי מורים, היקף התופעה ודרכים להתמודדות.*

דולב-כהן, מ׳, יונה כהן, מ׳ ואולריך, א׳ (2020). כבר לא בארבע עיניים: חוויותיהן של מורות שנפגעו מהורים באמצעות

וואטסאפ. *הייעוץ החינוכי, כ״ב*, 165-182.

הנדל, א׳ (2011). *אלימות - מפתח 3*, 53-80.
https://mafteakh.org/wp-content/uploads/2019/09/3-2011-03.pdf

וינינגר, א׳ (2011). התמודדות משרד החינוך עם תופעת האלימות בבתי הספר. *בין הצלצולים – למידה חברתית-רגשית וכישורי חיים.*
https://itu.cet.ac.il/%D7%94%D7%AA%D7%9E%D7%95%D7%93%D7%93%D7%95%D7%AA-%D7%9E%D7%A9%D7%A8%D7%93-%D7%94%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A-%D7%A2%D7%9D-A4%D7%A2%D7%AA-%י%D7%AA%D7%95%D7%94%D7%90%D7%9C%D7%99%D7%9E%D7%95%D/7%AA

חג׳אזי, ח׳, נסיר־שלופה, א׳ והראל־פיש, י׳ (2019). הקשר בין תפיסות של אקלים בית-הספר לבין מעורבות באלימות, בהתנהגויות סיכון, בנשירה סמויה ובהישגים: ניתוח משווה בין תלמידים ערבים ויהודים בישראל. *מגמות, נ״ד(2)*, 172-145.

חכים, ע׳ ושביט י׳ (2017). *חרם בין תלמידים. דו״ח מצב המדינה: חברה, כלכלה, מדיניות.* מרכז טאוב. https://www.taubcenter.org.il/wp-content/uploads/2020/12/socialostracismamongpupilsheb.pdf

טרבולס, ת׳ (2022). *איך למנוע אלימות. נגד מורים.* אוניברסיטת תל אביב.

כדורי, א׳ ואלפסי, י׳ (2019). *בחינת יעילותן של תוכניות התערבות בית ספריות למניעת אלימות, סמים ואלכוהול.* מדינת ישראל, הרשות הלאומית לביטחון חברתי.

לבקוביץ, ע׳ ודולב-כהן, מ׳ (2020). מורים עדים לבריונות פיזית ומקוונת של תלמידים כלפי עמיתיהם למקצוע. *רב-גוונים: מחקר ושיח, 19*, 17-25.

לוק, ע׳ (2014). *התוכנית המערכתית לקידום אקלים חינוכי מיטבי (אח״מ).* משרד החינוך, המינהל הפדגוגי.

משרד החינוך (2014). *חוזר מנכ״ל – מניעת אלימת במשפחה – חובת היידוע בדבר יישום תיקון מס׳ 7 לחוק למניעת אלימות.* https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=234&REFF_GUID=%7B0A7D0F48-4DAE-473B-B532-783EF8F6FFA1%7D

משרד החינוך (2015). *חוזר מנכ״ל - אלימות במוסד החינוכי.* https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=341

משרד החינוך (2022א). *חוזר מנכ״ל – הפעלת התוכנית כישורי חיים.* *https://apps.education.gov.il/mankal/Horaa.aspx?siduri=451*

משרד החינוך (2022ב). *חוזר מנכ״ל - חובת הדיווח על עבירה בקטין על פי חוק וחקירת תלמידים כקורבנות או כעדים.* https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=425

משרד החינוך (2023). *חוזר מנכ״ל - אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון.* *https://apps.education.gov.il/mankal/horaa.aspx?siduri=132*

משרד החינוך (ח״ת). *תוכנית מפתח הלב.* https://pop.education.gov.il/tchumey_daat/heart-key/

משרד החינוך (תשס״ב). *מיצ״ב תשס״ח - נתוני שאלוני האקלים והסביבה הפדגוגית.* https://meyda.education.gov.il/files/Rama/Aklim_arzi_08_1.doc

סלע-שיוביץ, ר׳ (2003). אלימות של בני נוער בדיסקוטקים ובהופעות רוק. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 17*, 45-64.

סלע-שיוביץ, ר׳ (2004). השפעת האלימות במשחקי המחשב על הילדים. *במכללה – מחקר עיון ויצירה, 18*, 161-173. https://www.dyellin.ac.il/sites/default/files/journals/in_the_college/edition18/revital_sela.pdf

צוריאל, מ׳ (2013). *אקלים בית ספרי בתהליך ייחוס-רגש-פעולה ואלימות בבית-הספר.* [עבודת גמר לקבלת תואר שלישי, אוניברסיטת בר-אילן].

קרני-וייזר, נ׳ ורייטר, ש׳ (2010). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בחטיבת הביניים במגזר הערבי בישראל. *סוגיות בחינוך המיוחד ובשילוב, 25*(2), 35-45.

ראובני, ת׳ (2011). אלימות בקרב תלמידים בבית הספר היסודי-שכיחות, השפעה ודרכי ההתמודדות של קורבנות האלימות. *בין הצלצולים.* https://itu.cet.ac.il/%D7%90%D7%9C%D7%99%D7%9E%D7%95%D7%AA-%D7%91%D7%A7%D7%A8%D7%91-%D7%AA%D7%9C%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%99%D7%9D-%D7%91%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%94%D7%A1%D7%A4%D7%A8-%D7%94%D7%99%D7%A1%D7%95%D7%93%D7%99-%D7%A9/

רונן-רוזנבאום, ת׳ ודוויק, ע׳ (2009). הקשר בין רווחה נפשית סובייקטיבית, שליטה עצמית ותוקפנות בקרב מתבגרים. *אלימות, 2*, 7-41.

רונן-רוזנבאום, ת׳ וחממה, ל׳ (2011). הגישה ההתנהגותית-קוגניטיבית והתאמתה להתערבות בעבודה סוציאלית. *חברה ורווחה: רבעון לעבודה סוציאלית, 31*(2), 224-205.

שקדי, א׳ (20042003). *מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני - תיאוריה ויישום.* הוצאת רמות.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Allessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research ,83*(3), 357-385. http://dx.doi.org/10.3102/0034654313483907

Agbaria, Q., Hamama, L., Orkibi, H., Gabriel-Fried, B., & Ronen, T. (2016). Multiple mediators for peer-directed aggression and happiness in Arab adolescents exposed to parent–child aggression. *Child Indicators Research*, *9*, 785-803. http://DOI.10.1007/s12187-015-9346-y

Agbaria, Q. (2014). Religiosity, social support, self-control and happiness as moderating factors of physical violence among Arab adolescents in Israel. *Creative Education*, *5*(2), 75-85. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.52013

Altun, S. A., & Baker, Ö. E. (2010). School violence: a qualitative case study. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2(2), 3165-3169.

Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2019). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender.* Oxford University Press.

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, *14*, 33-46. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002

Kamal, Z. (2022). Education, Law and Social Justice in Israel. In D. Court, R. Khair-Abbas, & Z. Kamal, (Eds). *Social Justice in an Arab Israeli Teachers' College: Principles, Practices and Politics*. Cambridge Scholars Publishing.

Khair-Abbas, R., & Kamal, Z. (2023). Aspects of social justice in an arab israeli teachers' college: principles, practices and politics. In D. Court, R. Khair-Abbas, & Z. Kamal. (Eds.) *Social Justice in Multicultural Settings*. Cambridge Scholars Publishing.

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. A., Astor, R. & Zeira, A. (2017). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, *34* (3-4), 187-204. https://doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4

Khoury-Kassabri, M., Mishna, F., & Massarwi, A. A. (2019). Cyberbullying perpetration by Arab youth: the direct and interactive role of individual, family, and neighborhood characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, *34*(12), 2498-2524. http://dx.doi.org/10.1177/0886260516660975

Kopecký, K., & Szotkowski, R. (2017). Specifics of cyberbullying of teachers in Czech schools – A national research. *Informatics in Education*, *16*(1), 103-119. https://doi.org/10.15388/infedu.2017.06

Longobardi, C., Settanni, M., Prino, L. E., Fabris, M. A., & Marengo, D. (2019). Students' psychological adjustment in normative school transitions from kindergarten to high school: Investigating the role of teacher-student relationship quality. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 1238. https://psycnet.apa.org/doi/10.3389/fpsyg.2019.01238

Maiano, C., Aime, A., Salvas, M. C., Morin, A. J., & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in developmental disabilities, 49*, 181-195. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.015

Mehdinezhad, V. (2011). First-year students' engagement at the university. International Online Journal of Educational Sciences, 3(1).

Moyo, G. P. K. (2020). Children and adolescents' violence: the pattern' and determi-nants beyond psychological theories. *American journal of Pediatrics, 6(2),* 138-145. http://dx.doi.org/10.11648/j.ajp.20200602.24

Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., Kemp, J., Diliberti, M., & Oudekerk, B. A. (2018). Indicators of School Crime and Safety: 2017.

Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). Bullying prevention: *Creating a positive school climate and developing social competence*. American Psychological Association. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11330-000

Piccininni, C., Michaelson, V., Janssen, I., & Pickett, W. (2018). Outdoor play and nature connectedness as potential correlates of internalized mental health symptoms among Canadian adolescents. *Preventive Medicine, 112*, 168-175.

Polanin, J. R., Hennessy, E. A., & Tsuji, S. (2020). Transparency and reproducibility of meta-analyses

Chouhy, C., Madero-Hernandez, A., & Turanovic, J. J. (2017). The extent, nature, and consequences of school victimization: A review of surveys and recent research. *Victims & Offenders, 12*(6), 823–844. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15564886.2017.1307296

De Pedro, K. T., Astor, R. A., Gilreath, T., Benbenishty, R., & Berkowitz, R. (2016). Examining the relationship between school climate and peer victimization among students in military-connected public schools. *Violence and Victims, 31*(4), 751–766. https://psycnet.apa.org/doi/10.1891/0886-6708.VV-D-15-00009

Espelage, D. L., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D. L., Reddy, L. A., & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, *68*(2), 75-87. http://dx.doi.org/10.1037/a0031307

Forber-Pratt, A. J., Aragon, S. R., & Espelage, D. L. (2014). The influence of gang presence on victimization in one middle school environment. *Psychology of Violence*, *4*(1), 8-20. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0031835

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*. Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

Grommon, E., Carson, D. C., & Kenney L. (2018). An experimental trial of a dog training program in a juvenile detention center. *Journal of Experimental. Criminology*, *41*(1), 62–80. https://link.springer.com/article/10.1007/s11292-018-9346-2

Groves, A. K., Niccolai, L. M., Keene, D. E., Rosenberg, A., Schlesinger, P., & Blankenship, K. M. (2021). Housing instability and HIV risk: expanding our understanding of the impact of eviction and other landlord-related forced moves. *AIDS and Behavior*, *25*, 1913-1922. https://link.springer.com/article/10.1007/s10461-020-03121-8

Haj-Yahia, M., Leshem, B., & Guterman, N. (2018). The roles of family and teacher support in community violence among Arab and jewish adolescents in Israel. *International Journal of Offender Therapy and comparative criminology, 62*(14), 4465-4488. https://doi.org/10.1177/0306624X18759624

Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1988). The School Development Program: A model for school improvement. *The Journal of Negro Education*, *57*(1), 11-21. https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2295272

Ice, M., Thapa, A., & Cohen, J. (2015). Recognizing community "voice" and a youth-led school-community partnerships in the school climate improvement process. *School Community Journal*, *25*, 9-28.

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, *61*, 165-175. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.childyouth.2015.12.015

Tremblay, R. E., & Nagin, D. S. (2005). The Developmental Origins of Physical Aggression in Humans. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 83–106). The Guilford Press.

Turanovic, J. J. (2019). Victimization and desistance from crime. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology, 5(1),* 86–106.

Wang, Z., Koenig, H. G., Tong, Y., Wen, J., Sui, M., Liu, H., & Liu, G. (2022). Moral injury in Chinese health professionals during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 14(2),* 250. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/tra0001026

Wilhelmina-Grobler, G. (2017). Narratives of Teachers' *Experiences of School Violence and Ethics of Care*. [Thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Education in Educational Psychology in the Faculty of Education]. Stellenbosch University.

Wigderson, S., & Lynch, M. (2013). Cyber and traditional peer victimization: Unique relationships with adolescent well-being. *Psychology of Violence, 3(4),* 297. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0033657

Zhang, A., Musu-Gillette, L., & Oudekerk, B. A. (2016). *Indicators of School Crime and Safety: 2015 (NCES 2016-079/NCJ 249758)*. National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.

in psychology: A meta-review. *Perspectives on Psychological Science, 15(4),* 1026-1041. https://doi.org/10.1177/1745691620906416

Ronen, T., & Rosenbaum, M. (2010). Developing Learned resourcefulness in adoles- cents to help them reduce their aggressive behavior: Preliminary fundings. *Research on Social Work Practice, 20(4),* 410-426. https://doi.org/10.1177/1049731509331875

Sezer, S. (2021). Teacher-induced violence in the classroom and its effects on the development of students: A phenomenological analysis. Educational Administration: *Theory and Practice, 27(1),* 945-966. https://doi.org/10.14527/KUEY.2021.001

Stewart, E. A., & Simons, R. L. (2010). Race, code of the street, and violent delinquency: A multilevel investigation of neighborhood street culture and individual norms of violence. *Criminology, 48(2),* 569–605. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-9125.2010.00196.x

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.

Sukyadi D., Malihah E., Hufad A., Utami, L., & Munggaran, R. (2017). Violence against teachers - why does it happen? *In 2nd ٬International Conference on Sociology Education, 1*,401-406. http://dx.doi.org/10.5220/0007099204010406

״אנחנו החלוצים נבנה את תל אביב״?
חילופי נרטיבים באופן עיצוב המרחב העירוני בספרות ילדים 1960-1985

אוסנת גביאן
מכללת אורנים - טבעון
osnga63@gmail.com

We, the Pioneers, Will Build Tel Aviv.or not: Narrative Exchanges in the Way Urban Space is Designed in Children's Literature 1960-1985

Abstract

This article discusses the narrative construction of the urban landscape in children’s fiction between the years 1960 to 1985. The purpose is to describe the changes and meanings in the various types of discourse regarding the urban space and its types as a result of power struggle between the hegemony and the competing elites. The discussion is based on a deconstructive interpretive critical analysis and reveals how four types of narrative – the Zionist narrative, the Religious one, the Liberal one and the Mizrachi narrative – each shaped the urban landscape in a different way so as to fit the values and sayings they sought to promote.

The National narrative built the image of a city (mainly Tel Aviv) as a mirror image of a rural settlement (mainly the Kibbutzim). Over time changes occurred in the Zionist narrative from inside out. The Mizrachi narrative – mainly regarding developing towns - and the Religious narrative – mainly regarding Jerusalem, each of them advocated the national massage with different doses of emphasis, but promoted different representatives to the leadership who in their opinion deserve to lead the Israeli society.

Consequently it is possible to define, with a greater precision, the period and the manner in which the national massage began to lose its validity and how alternative identities operated in the arena of children’s fiction thereby changing the previous knowledge regarding the sense of territory in favor of a completely different sense of homeland.

Keywords: Children’s Literature; Narrative exchange; Urban; landscape image; Zionism; Identity; Tel Aviv.

תקציר

במאמר זה נדונה ההבניה הנרטיבית של הנוף העירוני בסיפורת לילדים בין השנים 1960-1985. מטרתו היא תיאור השינויים והמשמעויות בסוגי השיח השונים ביחס למרחב העירוני לסוגיו כתוצאה ממאבק כוחות בין ההגמוניה לאליטות מתחרות. הדיון התבסס על ניתוח ביקורתי פרשני דה-קונסטרוקטיבי וחשף כיצד ארבעה מיני נרטיב: הנרטיב הציוני, הליברלי הדתי והמזרחי עיצבו כל אחד באופן שונה את הנוף העירוני כדי שיתאים לערכים ולאמירות אותם ביקשו לקדם. הנרטיב הלאומי בנה את דימוי העיר (בעיקר תל אביב) כתמונת מראה ליישוב הכפרי (בעיקר הקיבוצי). תל אביב הוצגה כמרכז של שפע נהנתני וילדים הגדלים בו - כאבודים (פטריוטיזם קלוש, הימנעות מהתנדבות והקרבה אישית, פינוק, אינדיבידואליזם ריקני, חומרנות ואף רוע). את הניגוד לה היוותה ההתישבות הכפרית בה עדיין השתמרה הציונות ה'אמיתית'. בקיעים שינו את הנרטיב הציוני מהבית פנימה. בגרסתו החדשה המשיכה צורת שיח זו לכוון את המנען לערכים הציוניים המוכרים אולם הכילה גם פשרות שונות. הטון החדש הפייסני הזה אפשר למיני נרטיבים אלטרנטיביים לעלות ואף להתחרות על תשומת הלב הציבורית. הנרטיב המזרחי – בעיקר ביחס לעיירות הפיתוח והנרטיב הדתי בעיקר ביחס

לירושלים. כל אחד מהם דגל במסר הלאומי במינונים שונים של עוצמה אך קידם נציגים שונים לאליטה המנהיגותית שראויה לדעתו להוביל את החברה הישראלית. דיון מורכב התפתח בספרות ילדים ביחס לעיר ירושלים וכל נרטיב התמקד בתקופה אחרת בתולדות העיר ומרכיבי נוף שונים לפי צרכיו. בקצה התרבותי פעלה צורת השיח הליברלית. המאמר יציג את האופן שבו צורת שיח זו רוקנה את המרחב והטריטוריה ממשמעויות לאומיות, קהילתיות או דתיות לטובת סוגיות חברתיות, פסיכולוגיות ואינדיווידואליסטיות. מכל אלה ניתן להגדיר בדיוק רב את התקופה ואת האופן שבהם המסר הלאומי החל לאבד מתקפותו וכיצד זהויות אלטרנטיביות פעלו בזירת הסיפורת לילדים משנים בכך את הידע הישן ביחס לטריטוריה לטובת תחושת מולדת שונה לחלוטין.

מילות מפתח: ספרות ילדים, נרטיב, עירוני, דימויי נוף, טריטוריה, ציונות, זהות, תל אביב, ירושלים.

מבוא

במאמר זה אדון בהבניה הנרטיבית של עיצוב המרחב העירוני בסיפורת לילדים בין השנים 1960-1985. מטרת המאמר היא לתאר את דינמיקת חילופי הנרטיבים שחלו בסיפורת לילדים בתקופה זו ביחס למרחב העירוני ואת משמעותה. הדיון יתבסס על ניתוח ביקורתי-פרשני דה-קונסטרוקטיבי ויחשוף באמצעותו את המבנים הנרטיביים אשר עמדו בבסיס הסיפור לילדים בהקשר לדימויי הנוף ולעיצוב המרחב. המאמר עוסק בתקופת השנים 1985-1960: הדור הראשון שבו החלו לראשונה להישמע מיני שיח אלטרנטיביים לזה ההגמוני-ציוני[1]. תפיסת ספרות הילדים כסוכנת תרבות (וגיוסה האידיאולוגי) כלומר כאתר מרכזי להפצת ידע וכוח, הייתה עניין מובן מאליו מאז ראשית היווצרותה עוד בסוף המאה התשע עשרה, וסופרי הילדים תפסו את פעילותם הספרותית במשך העשורים הבאים כחלק ממשימת גיבוש תרבותו של הלאום המתהווה בארץ ישראל. מקובל להניח (אבן זהר 1988), כי עד שנות הארבעים ספרות הילדים התגייסה לשירות הציונות ונועדה להשפיע ולעצב עמדות אידיאולוגיות רצויות בקרב הקוראים הצעירים ואף להורות להם אופני התנהגות "הולמים" (אבן זהר 1988). שאלות אלה על אופי התגייסותה האידיאולוגית של ספרות הילדים מהותיות ביותר בחקר תרבות הילד בכלל ובספרות הילדים בפרט.

המאמר יתמקד בחשיפת סוגי שיח[2] המופיעים בספרות הילדים בהקשר לדימויי הנוף העירוני, ודינמיקת השינויים שחלו בהם: הנרטיב הראשון הוא הנרטיב הציוני ההגמוני המעמיד את הקהילה במוקד הדיון. אזרחיה נדרשים להשתתפות פעילה על מנת להגשים את מטרותיה. נרטיב זה מניח שרק מיעוט מסוגל להתמסרות המוסרית הנדרשת כדי לקיים את טובת הכלל על פני אינטרסים אישיים. לפיכך הוא מכיל פן אליטיסטי. אל ריבוי החובות מתלוות גם זכויות יתר ואמת המידה לחלוקתם של המשאבים הקהילתיים (חומריים ורוחניים) היא מידת תרומתו של הפרט לכלל. הנרטיב השני הוא הנרטיב הליברלי המתמקד בפרט. שיח זה רואה בפרט זכאי של זכויות אוניברסליות שוות

1. סוציולוגים רואים במלחמת ששת הימים נקודת מפנה פוליטית חברתית והיסטורית (אלמוג 2004, טאוב 2003, פלד ושפיר 2005) אם כי בסוף שנות השישים עוד לא העריכו בארץ באופן מלא את היקף השפעותיה. פלד ושפיר קובעים כי לאחר קום המדינה, הנרטיב הציוני המשיך להיות השיח ההגמוני. הממלכתיות לא רק שלא החליפה את האתוס הציוני אלא אף סיפקה את המשאבים המדיניים והארגוניים הדרושים לו. החוקרים רואים את ראשית דעיכתו של השיח הלאומי בתקופה שלאחר 1967. רק בשנים הללו (במיוחד לאחר מלחמת יום כיפור) נשמעו לדעתם לראשונה, קולות המערערים על נרטיב זה לטובת שיח ליברלי יותר ושיח אתני. חוקרים קבעו כי עשור זה (1967-1977) מהווה את 'קו פרשת המים' התרבותי והפוליטי בארץ. על אף שהאתוס הציוני החל להתערער בסיפורת העברית כבר בשנות החמישים (שקד 1998), הרי שלאחר מלחמת ששת הימים גברו הקולות אשר ביקשו לספר נרטיב היסטורי שונה (רם, 1996). קבוצות חברתיות אשר נדחקו עד כה לשוליה של החברה, ביקשו, עתה לזכות בייצוג הולם. הזהות הלאומית התפצלה לכיוונים מגוונים ואף מנוגדים: אליטות מתחרות מי-מין (לאומנים יהודים), הבורגנות והמעמד החדש. קבוצות מבוזות (יהדות הגלות) מופלות (נשים) שוליות (חרדים) מקופחות (מזרחים) או מדוכאות (פלסטינים) שקולן הושתק הובלע או הוצנע החלו להתייצב במרחב הציבורי לעבד את גרסותיהן ולספר אותן (רם 1996).

2. הדיון על חילופי השיח יתבסס על המסגרת המושגית שהתוו פלד ושפיר (פלד ושפיר 2005) בספרם: "מיהו ישראלי – הדינמיקה של אזרחות מורכבת".

ובעלות תוקף ציבורי. הפרט הריבוני מחויב אך ורק לתפיסת ה'טוב' הפרטית שלו, ואילו סוגיית ה'קהילה' אינה רלוונטית עבורו. השיח האחרון הוא השיח האתני קהילתי המעמיד במרכז עניינו את הקבוצה האתנית (למשל הנרטיב המזרחי, הנרטיב הדתי-תורני או הנרטיב הערבי). משמעותה של האזרחות על פי אסכולה זו היא השתייכות לקבוצה בעלת מוצא הומוגני משותף. הקורפוס אשר נבחן, כלל את רובם המכריע של ספרי הילדים, אשר נכתבו במסגרת התקופה הנדונה. קורפוס רחב זה נקרא, מוין ונחקר. עם זאת ועל מנת להתמקד, במאמר זה נדונו במפורט מספר מצומצם יותר של יצירות ספרות: אלה אשר ייצגו באופן המלא ביותר את חילופי השיח (כלומר נבחרה סיפורת הילדים המייצגת נאמנה קבוצה רחבה יותר של יצירות דומות).

על השימוש במוטיב הנוף כפרקטיקה נרטיבית מעצבת תודעה במאבק על יחסי הכוח כבר נכתב בעבר. מיטשל (מיטשל 2009) חשף למשל כיצד דימויי נוף היוו אמצעי לעיצוב זהות, ערכים, ואידיאולוגיה. הלר מוכיחה כי גם בספרות ילדים קיים שימוש בפרקטיקות אלה. מושא מחקרה של הלר הם ספרי תמונות לגיל הרך, בהם היא סוקרת את המאפיינים המרכזיים של הרחוב והעיר באיור העברי לילדים בעבר ובהווה. הלר מגלה כי המודעות לאידיאל הציוני ולזהות מקומית לאומית, עודנה נוכחת, כדבריה, גם בעידן הנוכחי. העיר העברית מיוצגת בהקשר התרבותי היסטורי והלר מדגישה כיצד התקבעו מאפיינים מרכזיים על יסוד הניגוד שבין ההתישבות הכפרית החקלאית לבין עיור (למשל בסגנון הבתים). משנות ה- 70, היא טוענת, דימוי ההתיישבות הכפרית מתקבע כסמל והפער בינו לבין גורדי שחקים הולך ומתחדד עניין המעיד לדעתה על האופן בו דימויה של העיר העברית הוטבע בשפה החזותית בספרות הילדים.

בניגוד להלר אשר שואלת ביחס לדימוייה החזותיים של העיר (כלומר האיור) ובוחנת זו לאורך תקופת זמן של כשמונים שנה, המאמר הנוכחי מבקש למקד את הדיון בטקסט ובחילופי הנרטיבים אשר השפיעו על אופן עיצובו. כמו כן, המאמר מציע לראות בשנים 1960-1985 -1960 1985 את תחנת הזמן המדויקת שבה החלו השינויים בשיח לילדים בהקשר זה. השאלות אשר יישאלו במאמר יבחנו מהו תפקידם של הטריטוריה וה'נוף' בהבניית הזהות של הילד הישראלי, מי הם התושבים המאכלסים את המקום ובמה ייחודם, מהי אווירת המקום ואת מי קביעות אלה משרתות אידיאולוגית ובאיזה אופן? מאמר זה מבקש לסקור את התמורות שחלו בתודעה הטריטוריאלית בסיפורת הילדים בתקופה הנדונה.

רקע תיאורטי

המרכיב הטריטוריאלי של האידיאולוגיה הציונית היווה את ליבת הטיעון לצדקת דרכה. מאז ימיה הראשונים עמדו שאלת השליטה והניכוס של האדמה והנוף בארץ ישראל בבסיס הרעיון הציוני והמאבק בין האוכלוסייה היהודית והערבית בארץ (קנו 1992). הנרטיב הטריטוריאלי היה חלק מאבני הבניין של התודעה הלאומית, התרבותית והגאו-פוליטית של האדם הציוני. תהליך רכישת הקרקעות לפני קום המדינה וצורת ההתיישבות בה נבעו משיקולים אידיאולוגיים מרחביים שנועדו ליצור רצף גיאוגרפי יהודי אשר יסייע בקביעת הגבולות העתידיים של מדינת ישראל. מדובר בפעילות פוליטית יזומה ומכוונת שיצרה באמצעות פעולות של הכלה והדרה טריטוריאליים שינויים בתבנית הנוף והמקום (ח'מאיסי 2007). המשטר הישראלי האתנוקרטי[3] הפעיל פרקטיקות בלתי דמוקרטיות (בתחום המקרקעין) גם כלפי מגזרים בתוך החברה היהודית (כגון יהודים יוצאי עדות המזרח) על מנת לשמר את דומיננטיות השליטה של קבוצת ה'מייסדים' האשכנזית ברובה (יפתחאל 2000). מדיניות ההתיישבות והקצאת הקרקעות של המדינה ייעדה אותם שלא מבחירה להוות את הגוף המבצע של מדיניות ייהוד הארץ וגרמה לבידודם בישובים מרוחקים ובשכונות מצוקה. הפערים בין אשכנזים למזרחים העמיקו באופן

3. משטר אתנוקרטי מוגדר על ידי יפתחאל (יפתחאל 2000) כמנגנון מבני ואידיאולוגי המגן ומחזק את האינטרסים של הקבוצה האתנית ההגמונית תוך הדרת קבוצות אתניות מקבילות ודחיקתן אל מעמד נחות בהשוואה לזה של הקבוצה השלטת.

משמעותי בעקבות צורת ניהול המשאב הקרקעי בארץ. שכונות ועיירות פיתוח (בהן חיה בעיקר אוכלוסייה ממוצא מזרחי) סבלו מנחיתות כלכלית ביחס למושבים הוותיקים והקיבוצים בהם התגוררה קבוצת המייסדים (לרוב ממוצא אשכנזי). מתוך כל אלה צמח הקשר ההדוק בין טריטוריה, גבולות וזהות ישראלית (Newman 2004). אופיים הטעון של מונחים כגון 'אדמה', 'טריטוריה' או 'שטחים' נבע מן הממד הפסיכולוגי, הסמלי, הדתי והרגשי אשר יוחס להם והיוו את הבסיס למאבקים פוליטיים ותרבותיים[4]. משום כך נוצרה ושווקה מורשת מסועפת הכוללת מערכת זיכרונות ונרטיבים, אשר נועדה לגבש תודעה אידיאולוגית כלפי הארץ ואתריה וליצור זיקה בין האדם אל המקום[5].

אפרת (אפרת 2006) קובע כי בינוי הערים ועיור הם התופעה הגיאוגרפית-יישובית המשמעותית ביותר שחלה בישראל מאז הקמתה. בבסיסה עמדו שלושה מניעים מרכזיים: הצורך בקליטת עלייה מהירה, יצירת מדרג עירוני ויחסי גומלין בין הערים לישובים הכפריים ופיזור האוכלוסייה לצרכי ביטחון באזורים בלתי מיושבים וליד הגבול. היקף ומהירות הבניה הובילו לבניית ערים בעלות גודל ואופי משתנים על מנת לענות על הצרכים הדוחקים של ישראל בעשורים הראשונים להקמתה. ערים הוקמו ללא תכנון ובתנאי לחץ וכך מילאה הארץ לדבריו, שכונות ללא חן וערי פיתוח ללא צביון שבהן האוכלוסיות התקשו למצוא ולהגדיר את זהותן. קלוש (קלוש 2006) מזהה את המרחב העירוני כאתר אליו ניתן היה ליצוק את מדינת הלאום הישראלית. העיר היוותה מסגרת המפגישה את שאיפות הלאום עם שאיפות הפרט. לטענתה, העיר ייצגה את המתח התמידי בין הצרכים הלאומיים ובין מתן מענה לאתגרי היום-יום של אזרחיה.[6]

ספרות הילדים העניקה ביטוי אמנותי למאבק לאומי ותרבותי זה (בהקשרו הטריטוריאלי) ומאזכרת בסיפוריה מרחבים מגוונים: מרכז ופריפריה, נופים מסוגים שונים, ערים, קיבוצים, עיירות, כפרי מיעוטים וכד'. בכל המקרים הללו תיאור המקום הוא ביטוי אידיאולוגי של היוצר ואתר למאבק על מהות הזהות הישראלית. הוא משקף את האחיזה (הרגשית) שהמספר מבקש להעניק לנמען ביחס למקום ולפתח בו 'תחושת מולדת'. לחילופין, יש והתיאור מבקש להשתחרר מתבניות אידיאולוגיות ממסדיות הנוגעות למקום באמצעות פירוק והזרה היוצרים אמירה ביקורתית וניתוק.

דימוי ה'עיר' (תל אביב) בנרטיב הציוני

על אף החשיבות שייחסה התרבות הציונית להתיישבות החקלאית מרבית העולים שהגיעו לארץ ביקשו להתגורר בערים ולהמשיך בכך את אורח החיים אליו היו רגילים בארצות מוצאם (אקרמן 1985). הגופים המיישבים בארץ הכירו בצורך להקים שכונות נוספות בערים קיימות וכן לבנות ערים חדשות על מנת למצוא פתרונות דיור הולמים לזרם העלייה שהגיע לארץ בשנות החמישים. רוב העולים בחרו להגיע למרכז הארץ (חיפה ותל אביב) ורק לאחר שננקטה מדיניות של פיזור אוכלוסין החלו להתפתח גם ערים נוספות. תחילה הופנו העולים לערים נטושות/עקורות (כמו לוד, בית שאן, רמלה, עכו, וכו') או לערים מעורבות (כמו יפו, טבריה וצפת). בשלב שני הוקמו מעברות ליד מושבות ותיקות במישור החוף (שעם הזמן הפכו לערים) ורק בשלב שלישי הוחלט על הקמת עיירות הפיתוח באזורים מרוחקים.

כתוצאה מתהליכים אלה (לצד שינויים תרבותיים נוספים מקבילים) מעמדה ויוקרתה של ההתיישבות החקלאית שיתופית החלה להתערער. הנרטיב הציוני/סוציאליסטי הגיב על כך ברטוריקה המעמתת את ההתיישבות העירונית (המושחתת) עם ההתיישבות הכפרית שהוצגה כאורח חיים הגון וראוי. הנרטיב הציוני

4. לבו של הסכסוך הערבי-יהודי נוגע לשאלת זהות הזיקה והתביעה ללגיטימיות השליטה במרחב תוך שלילת ההכרה בזו של הצד השני.
5. על החיבור בין נרטיבים ודימויי נוף בסיפורות לילדים כבר נכתב בעבר בהקשר לסכסוך הישראלי פלסטיני (דנינו-יונה 2017).
6. עוד על הקשר בין זהות, לאומיות וערים בישראל ראה אצל הרמן ושיף 2021 מונטרסקו 2020 שמור 2020 ועוד.

הרבה לדון בעיר (בעיקר תל אביב) כמרחב המהווה מילה נרדפת לריקנות. נורית גוברין (גוברין 1998) מציינת כי כבר עם הקמת העיר תל אביב נעשתה זו לניגודה של ההתיישבות החקלאית השיתופית. תל אביב היוותה בית לכל מי שלא היה פועל או חלוץ וסימלה את הכרך הגדול "המשכה של ההוויה הגלותית על כל הכרוך בכך" (42). מעצם היותה עיר חדשה היושבת ליד הים נוצר לה דימוי דינמי ופרוץ: סמל לדקאדנטיות, אופנות חדשות, חוסר יציבות ואירעיות. תל אביב הוצגה כעיר לצעירים, עיר ללא היסטוריה, בלתי כבולה וחסרת אחריות. קרבתה לים עודדה תרבות פולחן הגוף ואפשרה נהלים מתירניים הקשורים בחשיפתו. עם זאת היא היוותה גם את המרכז של העשייה הכלכלית והתרבותית בארץ. הקמת האוניברסיטה תרמה לעובדה כי העיר סימלה לא רק מקום של קלות דעת ונהנתנות אלא גם את בירתה של התרבות העברית העירונית והחילונית בישראל.

סיפור אופייני לנרטיב הציוני ובו דימוי שלילי למרחב העירוני הוא סיפורו של בנימין תמוז (1971), "חיי הכלב ריזי". הסיפור מעמת את החברה התל אביבית החומרנית והפגומה (כך על פי השיח בסיפור) עם החברה האידיאליסטית החיה במושב. במרכז הסיפור זוג תל אביבי המנהל את עצמו על פי קודים אמריקאיים (למשל, שמם העברי הומר לשם בעל צליל אמריקאי). סגידתם לכסף, למכוניות פאר, לצבירת רכוש מנעה מהם ללדת ילדים: אמירה מטונימית שמשמעותה כי כשלו בבניית מערכות יחסים עמוקות ואמיתיות.

תמורה חלה בחיי הזוג עם הצטרפותו של בעל חיים לחייהם (הכנסת בעל החיים לביתם היא צעד ראשון בשיבת בני הזוג אל הטבע). מנקודת התצפית של הכלב, לומד הנמען על מידת הנרקיסיזם, הזיוף והשקר המאפיינים את אורח החיים העירוני. הזוג זקוק למרחב חיצוני ולימינלי אשר יגרום לו לחזור ולגלות את ה'אמת'. השניים עוזבים את הארץ וחיים תקופה מסוימת באמריקה שם מגיעים החיים הקפיטליסטיים לידי הקצנה. שם גם מתגבשת בהם ההכרה בטעותם וזו מסייעת בידם 'לחזור בתשובה' ולבקש לעצמם אורח חיים שונה.

המושב מהווה תמונת מראה הפוכה לחיים העירוניים ומוצג כמעוזה האחרון של האידיאולוגיה הציונית. חיים בו (כך על פי הנרטיב) אנשים הגונים וישרים, המקיימים אורח חיים חלוצי (עובדים ביום שומרים בלילה, מנהלים חיי קהילה ומוכנים להקריב את חייהם למען הכלל). "לבו האמיץ" (58) של האיכר הנתון בסכנה מדי לילה מעורר הערצה בקרב המספר. מכס ורומי מגלים כי "בחוץ לארץ אין שום דבר שיש בו כדי להביא אושר לאדם, ומכל מקום אין שם יותר אושר משיש כאן אצלנו." (77). הם עוברים לגור בכפר וחוזרים לכנות את עצמם בשמותיהם המקוריים העבריים. מסקנתם מנוסחת במונחיה של הרומנטיקה וכרוכה בחזרה אל המקורות: אנשי רוח אמיתיים לא צומחים בעיר הגדולה אלא נמנים על ההולכים אחר המחרישה (85) כמו שאול המלך או ירמיהו הנביא אשר מוצאם כפרי וצנוע.

דוגמא נוספת ברוח זו היא ספרו של אהרון מגד (1979) "אהבת נעורים". הספר מספר על נער תל אביבי המתארח במושבה בזמן שהוריו בודקים את האפשרות לרדת מן הארץ. התמה המרכזית בספר יוצרת דיאלוג בין שתי תרבויות שונות (הציונות הסוציאליסטית – העירוניות הקפיטליסטית). הנער מגיע למושב במראהו המתורבת והעירוני (נעלים שחורות, גרביים לבנים, מכנסיים שהגיעו עד הברכיים) ונתקל בבני המקום 'הפראיים': יחפים, לבושים מכנסים קצרות וגופיות. דודה מניה מבטיחה כי הילד יפיק תועלת והנאה מן ה'עולם החדש'. המרכיבים האוריינטליסטים באופן הצגה זה עתידים להפך את משמעותם שכן בסופו של התהליך יתברר כי ה'אמת' היא דרכו של ה'עולם החדש' וערכיו הם הראויים לחיקוי. כבר בשעות הראשונות במקום לומד יהושע להתיידד עם מוסיקת ציוץ הציפורים וצליל הצרצרים. הוא מתקשה לטייל יחף בשדות וחוזר ברגליים פצועות. הוא מוזמן לצאת לעבוד בפרדסים שם הוא לומד לשתות ישירות מן הכד. שלפוחיות

ידיו מעידות כי עבד קשה וכי עתה הוא חלק מבני המקום "מעכשיו חדלת להיות עירוני ונעשית לעובד-אדמה. שא את השלפוחית הזאת בגאווה" (13). העבודה החקלאית, השתייה הבלתי אמצעית מן הכד, הפרידה מן הבגדים העירוניים מהווים שורה של נהלים טקסיים המסמלים את תהליך החזרה בתשובה של הנער העירוני התועה.

החיים ביישוב הכפרי בעלי כוחות מרפא למצוקות הנפש. העבודה החקלאית משקמת את יהושוע העצוב ומעניקה מטרה לחייו חסרי המשמעות. נאמר כי צל העצים 'משיב נפש' וכי העבודה היא "מרפא לכל החוליים [...] ובייחוד מגרשת היא את העצבות" (11). תחום נוסף אשר באמצעותו 'מחלים' יהושוע מעירוניותו הוא פעילותו הצבאית (כביכול). ילדי הכפר לומדים על המרחב הערבי הסמוך ומתכננים מגננה ליישובם. פעילות לילית זו כרוכה בקשיים וסכנות אך הילדים נכונים לקורבן למען הקהילה. יהושוע לפני השינה משחזר את מראות המקום ומאפייניו (הכפר, הירח, צללי העצים והשיחים בשדה) ונדמה לו 'כאילו חזר ממסע לארץ רחוקה, וארץ רחוקה זו הייתה ארץ-ישראל" (19). החיים בעיר אם כן, מהווים סוג של בגידה בערכים הלאומיים וגם סוג של גלות (גלות אידיאולוגית) ורק השיבה אל הכפר למעשה מתקנת עיוות זה. העובדה כי הוריו של יהושוע כל אותה עת נמצאים בצרפת לבחון את האפשרות של חיים מחוץ לגבולותיה של ארץ ישראל מחזקת את האמירה בדבר הסכנה הטמונה בחיים עירוניים. בזכות חופשתו מתאהב הילד באדמה ובאידיאולוגיה הציונית, שב מגלותו החולנית הקפיטלסטית (עירונית) ומוצא מטרה וכיוון חדש לחייו.

דוגמא שלישית לעניין זה היא מירב, גיבורת ספרה של שולמית לפיד (1985): "נערת החלומות". נאמר במפורש כי מירב היא ילדה תל אביבית. הנרטיב מדגיש במיוחד, כי הוריה יצאו להכשרה בעבר אך נטשו את אורח החיים הציוני כפרי לטובת החיים בתל אביב. בתם היא תוצר של תרבות השפע (על פי הנרטיב בסיפור) ולפיכך עסוקה בבעיותיה הפעוטות (גיא אינו מאוהב בה, תסרוקת שלא הצליחה וכדומה). היא נוהגת לפרוץ בבכי בכל פעם שנדמה לה שמשהו מרצונותיה אינו עומד להתגשם. מירב וחבריה (כמו בדוגמאות האחרות לעיל) הם דוגמה לתרבות דלת ערכים לאומיים אשר מתפתחת כתוצאה מהחיים בעיר הגדולה תל אביב. המניעים אשר מפעילים את הילדים אינם נובעים משיקולים אידיאולוגיים ציוניים או ממודעות תרבותית קהילתית (ערכים ציוניים רווחים במרחב הסוציאליסטי כפרי). כך, למשל, כאשר צריף הצופים דולף הילדים מחליטים לשפצו. לשם כך עליהם לצאת ולעבוד. יצר התחרות גורם למירב להתמיד בעבודה קשה ומשעממת, אולם שאר הילדים משתמטים ונושרים. מירב מודה כי חשוב לה לזכות בהכרה ובהערכה. כשיסתיים מבצע זה היא תפסיק לעבוד ותישבע לעצמה כי לעולם לא תתנדב עוד לדבר. מירב אינה חוששת להתחמק מאחריות ולרמות את הוריה כשהדבר מתאים לצרכיה. היא משתמשת בבכי כנשק מניפולטיבי באמצעותו היא מקווה להשיג מהוריה דבר מה נחשק. אחת הסיסמאות בספר: "אל תתנדב ואל תתנדף" מעידה על מערכת הערכים השונה אשר מאפיינת את תרבות השפע התל אביבית. ריקנות זו מוליכה לרוע ולאכזריות, אשר באים לידי ביטוי בהתעללות כעורה בשכן זקן. למרות העובדה כי מירב היא ילדה מפונקת ומניפולטיבית העסוקה בעצמה בהתמודדות עם בעיותיה הקטנות, הנימה הכללית של הטקסט אינה ביקורתית כלפיה: בסופו של דבר היא אינה משתמטת מעבודה קשה (על אף שהיא מבצעת אותה על מנת לקבל פרס), היא יודעת להודות בינה לבין עצמה כאשר היא שוגה (אך אינה יודעת להתנצל על טעויותיה) ואוהבת את משפחתה ומשתדלת להיות נאמנה לחבריה (לא בהצלחה רבה מדי). הנימה הכללית בספר מוכיחה כי גם הילדים האחרים פועלים על פי אותם קודים תרבותיים (השתמטות, תחרות, קינאה) ולמעשה אלה הם פניו של הדור העירוני. ניתן לסכם ולומר, כי ככל שגברה השפעתה

של התרבות העירונית (ככלל והתל-אביבית בפרט) על החברה הישראלית כך התרבו ספרי ילדים מבית מדרשו של הנרטיב הלאומי שעסקו בשלילת המגורים בעיר. יוצרי הנרטיב ראו בסיפורת זו אתר הולם למאבק על השבת מעמדו של היישוב החקלאי למרכז השיח התרבותי. העיר והכפר שימשו מקומות נושאי קונספציה ובאמצעותם ביקש המספר להנחיל את האידיאולוגיה הרצויה. העיר (בעיקר תל אביב) בספרות הילדים הציונית הוצגה כמרחב ריקני וצבוע המנסה לחקות תרבות זרה (בעיקר אמריקאית) ואשר כתוצאה מכך הפך לשמורה של ניכור אנושי, רוע, זיוף ועצב. תושביו, נטען, סוגדים לכסף, מתנהלים על פי קודים תרבותיים הזרים למהות החלוצית ובוגדים בכך במפעל הציוני. המקום הוצג כסוג של ישות דמונית בעלת כוחות הרסניים הגוזר בדידות וריקנות על האוכלוסייה החיה בו. הפתרון נעוץ בשיבה אל התיישבות חקלאית (שיתופית) אשר רק בו עדיין ניתן להגשים את ה׳אמת׳ כלומר את הרעיון הציוני/חלוצי. על פי השקפה זו, החיים בכפר מזמנים לאדם בריאות רגשית ופיזית, ובו עדיין מתנהלים חיי קהילה מלאי משמעות ותוכן (ציוני). משמעות הדבר היא כי הנרטיב העמיד שתי אופוזיציות קיומיות הנגזרות מן המקום עצמו: הקיבוץ והעיר. העיר הקפיטליסטית עוצבה על של חולייה (ניכור, צביעות, פערים חברתיים זיוף וכו׳) ואילו ההתיישבות החקלאית/ סוציאליסטית ייצגה את הקצה הבינארי המנוגד לה כמספקת את ההגנה מפני ׳אימי׳ הקפיטליזם. שני סוגי מרחב אלה היו שרויים במאבק אשר לו ספרות הילדים שימשה כבמה. החיים בעיר נדמו לחיים בגלות (חולי, ריקבון וניוון) והיציאה מהם היוותה סוג של שחרור ויציאה מעבדות (עבדות לכסף, לרכוש) אל החירות. משום כך, ניתן לראות במודל סיפורי זה חזרה למעשה אל עלילת העל המקראית: יציאת מצרים והכמיהה לגאולה (העיר היא גילום העבדות לתרבות זרה. היציאה ממנה נדמית כאקט של שחרור אל גאולה רוחנית האפשרית רק בקיבוץ). על פי גישה זו, המעשה הציוני לא הסתיים עם קום המדינה אלא נתון במעגליות חוזרת ונשנית של יציאה ושיבה מן הארץ ואליה. הילד נדרש להמשיך להגשים בתודעתו את החזרה אל ׳המקום׳ (כלומר אל ההתיישבות החקלאית ומה שייצגה) ובכך לאשרר מחדש את המעשה הציוני. אלא שסיפור יציאת מצרים כעלילת-על התפצל למעגל משני בספרות ילדים ובהקשר זה בא לידי ביטוי בקריאה לנטוש את ׳העיר׳ בתהליך של התפכחות ולידה מחדש לטובת חיי הכפר הבריאים והטבעיים. השיבה אל ה׳כפר׳ (או הקיבוץ) הוצגה כשיבה אידיאולוגית אל האמת והיא אשר הייתה אמורה להוביל את החברה העירונית הטועה והאבודה לגאולה (אישית ולאומית). תהליך ההתפכחות או ההתעוררות אשר במהלכן הדמות זיהתה את השקריות שאפיינה את חייה בהווה היה שלב הכרחי במסעה מן העיר אל היעד הנחשק: הכפר/ הקיבוץ/ המושבה. המסע כלל תחנות שונות שבהן התאפשר לדמות לעבור תהליך התפתחותי ממנו צמחה ההכרה בזיוף שאפיין את אורח התנהלותה עד כה והשאיפה לשינוי. במרחבים לימינאליים טרנספורמטיביים אלה התבצעה ההמרה התודעתית שבעקבותיה התקבל האדם כחבר במרחב הקהילתי החדש (שוורץ 2007).

ניתן לומר כי רוב הספרים בצורת שיח זו ראו בחיים העירוניים סוג של קיום חולני. החולי הנפשי (הנובע מבדידות) והחולי הפיסיולוגי (הנובע מהניתוק מהטבע) התבטאו במראה החיוור והמעונב של האדם העירוני, בגינוניו הפורמאליים והמפונקים ובאלימות והרדידות התרבותית הסובבים אותו. ה׳עיר׳ הוצגה כמי ששרויה במשולש תרבותי שבו קודקוד אחד סימל את ההתיישבות העירונית קודקודו השני את ההתיישבות החקלאית וקודקודו השלישי את האפשרות המאיימת מכל: החיים בחו״ל. העיר ייצגה שלב ביניים שכן היו בה ממאפייניה האוניברסליים (הרב תרבותיים, המפתים) של העיר האמריקאית/מערב אירופאית אך גם זהות ישראלית מקומית. האדם העירוני נתפס כמי ששרוי בסכנת אובדן (אובדן זהות, ערכים וכו׳) ולכן נמצא על סף נטישת ׳המקום׳ לטובת

חיים בחוץ לארץ (צעד שמשמעותו סוף למפעל הציוני). כאמור, על מנת 'להבריא' עליו לנקוט פעולה ו'לצאת לדרך'. מוטיב היציאה מן המרחב הביתי (השגוי) מזמן היכרות עם אידיאולוגיה חדשה שאותה (בסוף המסע) הגיבור הסיפורי (ואתו הנמען) לומד לאמץ לעצמו. היציאה אל היישוב החקלאי מדומה למסע לארץ זרה (ואף אבודה). הנרטיב ביקש לטעון כי החלום הציוני אינו חלום אבוד וכי עדיין ניתן 'לפגוש' אותו במרחבים מסוימים. שם, קרוב לטבע, מתחבר הגיבור עם שורשיו האמיתיים ומחלים. השינוי שהדמות חווה כולל שינוי חיצוני ופנימי כאחד והוא אפשרי רק במרחב ציוני מסוג זה. על מנת לחזק את הטיעון הנ"ל השתמש הנרטיב הציוני פעמים רבות באופן מושאל בדימויים אוריינטליסטיים[7]. כפי שהוצג בדוגמאות לעיל (מגד, תמוז), הכפר הציוני הוצג כארץ לא נודעת אליה מגיע הנער מן העיר. אולם דימוי העיר כמעוז הנאורות, ציוויליזציה והתרבות מוקעים כשקריים ומגוחכים. בניגוד לתפיסה האוריינטליסטית האדם העירוני (הזר, הפולש) מוצג כנחות וכמגוחך בהשוואה לילידי המקום העולים עליו ברמתם המוסרית והתרבותית והנרטיב מזמין את הזר ואת הנמען כאחד ללמוד מבני המקום ואמץ את תפיסת עולמם:

לצד התהליך שתואר עד כה החלו להתפתח נרטיבים מקבילים לנרטיב הציוני, כפי שיוסבר בהמשך, ואלו חתרו תחתיו, השפיעו על מסריו ושינו אותו באופן הדרגתי מבפנים. השינוי היה עדין, ניואנס כמעט, אך חשוב. אם עד כה תחום מחייה (זה העירוני ביחס למרחב הכפרי) סימן שייכות תרבותית וזהות אידיאולוגית הרי שכל שינוי במישור הכרונוטופי כגון תזוזות, נסיעות או יציאה מגבולות המקום עשויות היו לייצג במישור המטפורי פשרות אידיאולוגיות וויתור על ערכים. הנרטיב הציוני השמרני הכיר ו'אישר' וקטור תשוקה אחד והוא התנועה מן הגלות אל ארץ ישראל ובאופן מטונימי מן העיר אל הקיבוץ. טון פייסני כלפי כיוונים אחרים מאלה עשוי היה כאמור להעיד על מוכנות לפשרות אידיאולוגיות וויתור הדרגתי על קודשי האידיאולוגיה הציונית.

דוגמה אחת לעניין זה הוא ספרה של דבורה עומר (1968) "שלך באהבה". הספר מדגים את האופן שבו צמצום מרחקים גיאוגרפיים מהווה מטפורה לגישור אפשרי על פערים אידיאולוגיים והעדיפות הברורה שהשיח העניק לגישה הפלורליסטית (המוצגת כתרבות עירונית) ביחס לאחותה הסוציאליסטית (המוצגת כשמרנית, סגורה ובלתי רלוונטית). הנרטיב בספר זה יטען כי אין קשר ישיר בין אורח חיים עירוני נהנתני ו'בגידה לאומית'. לא כל מי שהתרחק מהאידיאל ההתיישבותי 'מוכר את המדינה' (או בוגד בה). החידוש בספר זה ובדומיו[8] היא האמירה כי אהבת מולדת ואידיאולוגיה ציונית אפשריים גם במחוזות שאינם חלוציים (הקיבוץ המושב או הכפר). הספר בוחן גם את אפשרות קיומו של 'מרחב שלישי'[9] ועונה בחיוב. אולם לא מדובר במעבר אל מרחב נפרד אלא בעצם המוכנות (הפסיכולוגית, האידיאולוגית) לצאת מגבולות

7. השימוש בהקשר זה הוא כמובן שימוש מושאל. האוריינטליזם הוא מצבור האמונות והידע אשר באמצעותם בעלי עניין מבחינים בין המזרח למערב. אדוארד סעיד (סעיד 2000) דן באופן בו האדם האירופאי הגדיר את עצמו כ'אחר' של האוריינט אשר הוצג במונחים של נחשלות, בערות, יצריות וכו'. גוף הידע המכונה 'אוריינטליזם' נועד לאשר ולהגן על השליטה, העליונות וההגמוניה של המערב על המזרח. בהקשר מושאל זה מוצג הקיטוב עיר-כפר כמאבק סמוי בין אידיאולוגיה עירונית הטוענת לעליונות (בתחום התרבותי, חברתי והכלכלי) ביחס למרחב נחות ופרימיטיבי (האזור הכפרי סוציאליסטי). אולם גוף הידע של הנער העירוני משתנה ומתהפך עליו. התרבות העירונית מוצגת עתה במערומיה: דלה, מוגבלת ונחותה שכן בעיוורונה ל'אמתי' (הסוציאליסטית הציונית) היא שוגה ומטעה, שקרית ומזויפת. הנער העירוני מוזמן לבחור בדרך של השתלבות ולהתחייב באופן מוסרי ואידיאולוגי למרחב החדש ו'ילידיו'.

8. כך למשל בספרה של עמי גדליה (1984) "ידידים מעבר להר" מסופר על נערה, בת קיבוץ, אשר לומדת להכיר ולהתאהב בהדרגה בצורת חיים אלטרנטיבית ועדיפה (בעיירת הפיתוח). גם כאן כל אחד מן מהמרחבים נושא קונספציה ואידיאולוגיה והיציאה מן המרחב או ההגעה אליו מייצגים המרה אידיאולוגית. דינאמיקה דומה מתקיימת בספרו של יצחק נוי (1984) "גבעת האירוסים השחורים" המספר על צבר המשלם מחיר רגשי כבד מאחר שביקש לשמש כגשר בין שני מרחבים רוחשים שינאה (בני המושב ובני המעברה). ועוד.

9. ה'מרחב השלישי' (Homi K. Bhabha 1990) דן באפשרות קיום דיאלוג ואינטראקציה הדדית בין שותפים הנתפסים כבעלי מעמד גבוה לבין הנחותים לו. בדיאלוג בין אורי למיכל קיימת אי הסכמה בידי מי נתונה ההגמוניה ומי שרוי בעמדה משנית. משום כך המושג 'מרחב שלישי' מיושם כאן באופן מושאל ומתוך התאמות לנושא הדיון.

המרחב הקיים. היציאה נתפסת כשלב הכרחי בעל משמעויות טופולוגיות וחברתיות וראשיתו של דיאלוג רב תרבותי. שני הצעירים בסיפור, המייצגים שני נרטיבים שונים (הציוני והליברלי) מצליחים לגשר על הפערים התרבותיים הודות לתקשורת שקיימו, לרצונם הכן להבין זה את זה, מוכנותם לפשרות. נרטיב המגלה סובלנות להתיישבות העירונית שיקף למעשה תפיסת עולם חדשה ושונה מעצם הלגיטימציה שהעניק (בין השאר) לחיים קפיטליסטיים וערכים אינדיבידואליסטים. האפשרות שאדם מסוגל להתגורר במרחב שאינו בעל אופי סוציאליסטי, לנהל אורח חיים נהנתני ובו זמנית לדגול במסר הלאומי היוותה התפתחות מאוחרת בנרטיב ההגמוני הלאומי. אין לקרוא אפשרות זו כביטולה של האידיאולוגיה הציונית. אדרבה, המסר הלאומי נותר בסיפור זה ובדומים לו תקף אך עתה הוא הופיע בהקשר התיישבותי חדש. המרחב החדש לימד גם על שינויים במערך האליטות השולטות והתמורות הערכיות הנובעות מחילופין אלה (כלומר טרנספורמציה מאליטה סוציאליסטית להנהגה עירונית).

הנרטיב הציוני והנרטיב המזרחי

דימוין המתחלף של עיירות פיתוח הנרטיב הדן במעמדן של עיירות הפיתוח עבר שינויים משמעותיים במהלך התקופה הנדונה. עיירות הפיתוח הוקמו בראשית שנות ה-50 ונועדו לשנות את המערך העירוני באמצעות הוספת מרכזים עירוניים קטנים, פיזור אוכלוסיה ויישוב הפריפריה (אפרת 1987). גלי העלייה הגדולים מחד גיסא ומרחבים ריבוניים חדשים מאידך גיסא (וכן כושר קליטתו המוגבל של המגזר החקלאי) הובילו לפתרון אורבני מסוג זה אשר נתפס כמוצא ראוי לבעיות שהתעוררו. אל עיירות אלה הופנו, בעיקר, יוצאי ארצות אסיה ואפריקה, משפחות מרובות ילדים, שיעור גבוה יחסי של זקנים ותושבים חסרי רקע חלוצי. בזמן קצר יחסית הוקמו עשרות מרכזים עירוניים בדמות עיירות עולים על אף שכוחה הכלכלי של מדינת ישראל לא אפשר תמיכה בכולן.

עיירות הפיתוח הוקמו במגמה לשמש מרכז עירוני המשרת אזורים חקלאיים. אולם הקיבוצים והמושבים הוותיקים לא אהדו את השכנים החדשים ועיירות הפיתוח הקטנות לא הפכו לחלק אינטגראלי של אזורן. לרוב לא נוצרה זיקה הדדית בין עיירות העולים וההתיישבות הוותיקה, ומחיצה תרבותית וחברתית הפרידה ביניהן. תוכניות בינוי לקויות, מחסור בתעסוקה, בעיות חברתיות ותרבותיות קשות, תשתית בריאותית וחינוכית נמוכה גרמו לאחוזי פשיעה גבוהים, אבטלה, נחשלות וכישלון של חלק מהעיירות וכן להגירה שלילית (של הצעירים ובעלי השכלה גבוהה) מהמקום.

דימויה של עיירת הפיתוח בספרות הציונית לילדים התאפיין ראשית כל בווקטור של תנועה הקשור בתהליך דינאמי של מעבר. עיירת הפיתוח לא היוותה מרחב התרחשות כשלעצמו עד שגיבור הסיפור התגורר בצורת התיישבות אחרת (בעיקר בקיבוץ) טרח לפרוץ את גבולות המקום ולעבור (מסיבות בעלות אופי קולוניאליסטי) אל העיירה. דינמיקת מעבר זו בלטה בחוסר שוויוניות מעמדו של מקום האם (הקיבוץ האליטיסטי) ביחס ליעד התנועה (עיירת הפיתוח). שדה הראייה המרחבי הותאם ליכולת הקליטה של הזר (שכאמור אינו בן המקום והגיע לעיירה מ׳בחוץ׳) ותיאר את המקום מנקודת תצפית זו שכללה העמדה בינארית (כאן-שם). הקיבוץ והעיירה ניהלו מערכת מתחלפת של יחסי חזית/רקע שמטרתה הייתה ליצור השוואה אשר תעצים את ההתיישבות החלוצית ואת נציגיה ותאשר את עליונותם. עלילה קולוניאליסטית[10] זו עסקה בנציגי המעמד ההגמוני (לרוב, כאמור, בני קיבוץ) אשר חצו את גבולות מרחב הבסיס שלהם על מנת לעסוק בפעילות שיש בה ממד מניפולטיבי (לחנך מחדש את ה׳פראים׳) ואשר עם סיומה יפיקו רווח כלשהו (למשל, עליונות מוסרית, שיווק אידיאולוגיה רצויה, קולות למפלגה וכו׳). התרבות ההגמונית התחזקה וצברה כוח על ידי הבלטת יתרונותיה וייצוג עיירת הפיתוח כמרחב ׳אחר ונחות׳. העובדה כי

10. המונח ׳קולוניאליסטי׳ מיושם גם בהקשר זה באופן מושאל בהשראת הספר ״אוריינטליזם״ (סעיד 1978).

הקיבוץ זוהה עם האידיאולוגיה הציונית (כלומר המערבית) ואילו בעיירת הפיתוח התגוררו תושבים בני עדות המזרח – תרמה ממד נוסף לאופיו הקולוניאליסטי ממילא של הנרטיב בעניין זה[11]. העובדה כי המספר שרוי היה בעמדת כוח סמכותית באה לידי ביטוי בעובדה שפעמים רבות דיבר בשמם של בני המקום ובמקומם. ספרות הילדים שימשה אם כן איבר נוסף בגוף מוסדי ועוצמתי (בעל היבטים כלכליים, תרבותיים, פוליטיים וחברתיים) אשר באמצעותו הונחל הידע הקולוניאליסטי לדור הבא. עם שקיעתו ההדרגתית של הנרטיב הציוני בתרבות הישראלית חלו שינויים מסוימים גם בייצוגה של עיירת הפיתוח בספרות הילדים. העובדה כי דובר בהתחלה בבקיעים בלבד ולא בשינוי משמעותי באה לידי ביטוי בכך, שלמעשה, מעמדה השולי של העיירה לא השתנה אלא נקודת הייחוס שלה. הקיבוץ האליטיסטי הומר בעיר הגדולה שינוי שייצג גם המרה ערכית-אידיאולוגית: למסר החלוצי/סוציאליסטי (בסגנון גאולת האדמה) נוספה משמעות חדשה – חלוציות וגאולת עיירות הפיתוח. נושאי הדגל עתה התחלפו והגיעו מן הבורגנות התל אביבית היאפית. דוגמא אופיינית לנרטיב מסוג זה ניתן לקרוא בספרה של דורית אורגד (1983): "אל מקום חדש" בו עומדת עיירת הפיתוח במעמד אופוזיציוני לכרך הגדול תל אביב. יואב שגיב (שם משפחתו מעיד על מעמד משפחתו בהיררכיה החברתית בארץ) הוא בן למשפחה מבוססת. חדרו התל אביבי מתואר כמרחב מרווח, מואר ומאוורר. ילד שבע ומרוצה, בן למשפחה אוהבת המטפחת ומגוננת עליו מפני קשיים וכיעור, שכן הוריו מהווים חלק מן ההגמוניה השולטת בנכסים התרבותיים והחברתיים בארץ. השינוי מתרחש כאשר מתברר כי המשפחה כולה עומדת לעזוב את תל אביב ולחיות בעיירת פיתוח בנגב ביישוב אשר שמו ('טל ישימון') מעיד על מהותו (שממה, ריקנות תרבותית, תושביו דוברים עברית משובשת וכו'). הוריו של יואב מודים בעצמם כי טל ישימון הוא 'מקום מקולל' (7) המהווה מאורת סמים. המעבר נועד לחנך מחדש את בני המקום על פי קודים תרבותיים מערביים 'מתקדמים' אותם משווקים בני משפחת שגיב.

המעבר לעיירת הפיתוח יוצר מרירות רבה אצל יואב (דוגמא נוספת לילדי השפע אשר גדלים בתל אביב ו'שכחו' מן הערכים הסוציאליסטים של הוריהם הציוניים), אשר אינו סבור כי עליו לוותר על מנעמי חייו לטובת זרים. זעמו מחזק את דימויה הנמוך של העיירה. הנרטיב מונה אחד לאחד את הסטריאוטיפים המקובלים ומאושש אותם (המוצא המזרחי, כמות הילדים במשפחה, נחשלות התושבים וכו'). עיירות פיתוח על פי הנרטיב בספר הן מרחב טריטוריאלי המייצג את השוליים החברתיים והנחשלים של החברה הישראלית. נדגיש: השינוי שמופיע בצורת נרטיב זו היא בזהותו של נציג המזהה עצמו כקולה של ההגמוניה: שליח החברה הוא דמות יאפית תל אביבית ולא הצבר הקיבוצניק. הקיבוץ בפשטות הפך, על פי גרסה נרטיבית ציונית חדשה זו, לגורם חסר משמעות בדיאלוג התרבותי חברתי בארץ. הקונפליקט התרבותי סטה מן הציר הישן (קיבוץ - עיירת פיתוח) ועתה עומד על ציר חדש שקצותיו הם הכרך העירוני הגדול (מרכז הארץ) לעומת העיירה הרחוקה והמוזנחת. הקיבוץ נשמט לחלוטין מהדיאלוג.

דליה ומנחם הוריו של יואב הם ילידי הארץ העסוקים בחלוציות מזן חדש. הם מתנדבים לתרום על חשבון רווחתם האישית לטובת יעדים חברתיים. על אף המחיר המשפחתי והאישי הכבד בני המשפחה בוחרים להישאר בעיירה ולהמשיך לתרום לקהילה החיה בה. אליהם מצטרפים נציגים עירוניים נוספים, משכילים ומצליחים הבוחרים לנטוש ביטחון כלכלי ונוחות חיים למען התרומה לספר. טעותו של יואב, על פי הנרטיב, לא התבטאה ביחסו אל העיירה ותושביה (כולם בורים, נחותים, או מעורבים בפשע) אלא באופן תפיסתו את תפקידו במערך חברתי זה. הוא לומד כי היה עד כה ילד טיפש ומפונק וכי עליו להשתנות ולתמוך בהוריו

11. דוגמא לעניין זה ראה בסיפורו של מעוז חביב (1970) " משני עברי הגשר" (מתוך ספרו "גיוס ללא צו"). דיון נרחב יותר על הנרטיב הקולוניאליסטי ביחס לדימויי הקיבוץ והעיירה ראה גביאן (גביאן 2023).

ובמאבקם. כלומר הוא לומד לאמץ לעצמו את הנרטיב הציוני של הוריו. בגילו הצעיר האפשרות לפעילות התנדבותית ממשית נותרת כאפשרות בחירה, אך מצופה ממנו לפחות לא להכשיל את מאמצם של המבוגרים בעשייה החברתית ה'מבורכת' בה עסקו. יואב משלים עם חייו בעיירה, הופך לתלמיד מצטיין, לומד להעריך את הוריו ומקל עליהם באופן זה את פעילותם. בשלב זה, לא נדרש ממנו מעבר לכך.

שינוי משמעותי בדימויה של עיירת הפיתוח נבע מעיצובה המחודש של התמונה החברתית של עיירת הפיתוח והכוחות התרבותיים המפעילים אותה. בהדרגה החלו להישמע נרטיבים חדשים - כגון זה של השיח המזרחי - אשר שללו הצגה סטריאוטיפית של עיירת הפיתוח ועסקו בהיבטיו הרב תרבותיים והמורכבים של המקום. השיח המזרחי טען כי הנחשלות והעוני של עיירות הפיתוח הן פן קיים אך שולי במערך החברתי הכללי שבו חיים ופועלים בעיקר בני נוער נורמטיביים כמו אלה הגרים בעיר או בקיבוץ. אדרבה, הנרטיב ביקש לחדד כי במובנים רבים בני נוער אלה (בני עיירות, ממוצא מזרחי, בעלי תרבות מסורתית וכו') עולים ברמתם המוסרית והאנושית על בני נוער דומים להם מאזורים אחרים בארץ. העובדה כי בעיירת פיתוח גדלים ילדים ערכיים הפועלים למען הקהילה ואוהבים את ארצם הציבה אתגר של ממש לנרטיב הציוני משום שהעמיד חלופה מנהיגותית שונה מזו שהייתה מקובלת עד כה.

לאחר קום המדינה נוספו יעדים חדשים לתנועת ההתנדבות הקיבוצית אשר כללו השפעה קהילתית בסביבה הקרובה, פעולה למען צמצום הפער החברתי והתרבותי, חינוך נוער וכו'. ברמה הלאומית אכן הקיבוץ הארצי התגייס לתמיכה במעברות ועיירות העולים. מבצעי איסוף בגדים, תרומת כספים, גיוס מורים ופעילות תנועות הנוער היוו חלק מההתגייסות למען יעדים אלה (באמצעות שיטה א-סימטרית על פיה העשירים נותנים לחלשים). אולם ברמה הבין-אישית ההתנדבות המעשית וההתעניינות במה שמתרחש 'מעבר לגדר' הצטמצמה באופן ניכר והתקיימה באופן פעיל בעיקר בתקופת בחירות[12]. ההתעלמות מקיומה של 'ישראל השנייה', על אף קיומה הגיאוגרפי הסמוך, נבעה בעיקר מפערים תרבותיים ותחושת נחיתות של העולים. מחיצה גבוהה הפרידה בין האוכלוסייה הקיבוצית לבין תושבי ערי הפיתות. לא קודמה אינטגרציה חברתית ולא הושג קירוב לבבות. החברה הסוציאליסטית והמבוססת נותרה, לרוב, אדישה ומנוכרת כלפי שכניה השונים ממנה. חשיפת צביעותה של התנועה הקיבוצית (האשכנזית) והצבת אלטרנטיבה מנהיגותית חדשה ערערה את הטיעון הציוני הסוציאליסטי בכך שהפכה את הפירמידה החברתית על פיה.

ספרה של עמי גדליה (1984) "ידידים מעבר להר" מספר על נועה, בת קיבוץ, המבקשת לבחון את החיים בעיירות הפיתוח כסוג של מטלת סיום אותה קיבלה בבית הספר. יציאתה של נועה את גבולות המרחב הקיבוצי לא נבעה ממניעים אלטרואיסטיים. היה עליה לבצע עבודת מחקר שתעניק לה נקודות זכות לתעודת הבגרות. היא מתנועעת במרחב העיירה מתוך סקרנות אקדמית, קרה ואדישה. מושאי מחקרה הם נערי המוסך, משפחתה המארחת, ילדי המועדונית אשר מהווים מבחינתה 'נושא לעבודה'. אולם, ככל שהזמן חולף, מאזן החסרונות והיתרונות משתנה לרעתה. נועה לומדת להכיר גם נוער איכותי ואכפתי בעיירה: נוער המשכיל להוביל ולסייע בדברים ממשיים למצוקה המקומית בעוד נועה עצמה מסתובבת חסרת תועלת. ככל בני גילם בני הנוער בעיירה מנהלים שיחות נפש עמוקות, חולמים על לימודים באוניברסיטה ועוסקים בהגשמה לאומית ואישית. זהותם האתנו-תרבותית היא מזרחית ומסורתית. לאור חוויותיה החדשות בוחנת נועה את חבריה הישנים במבט ביקורתי: עתה היא מבינה כי בני גילה בקיבוץ מרוכזים בעצמם, עסוקים

12. צבי בן חורין (בן חורין 1983) מציין כי החזון החלוצי של התנועה הקיבוצית כלל לצד אתגרי גאולת הקרקע, שמירה על הגבולות, ועשייה למען תחיית התרבות העברית גם מחויבות עמוקה לתרומה חברתית בבית פנימה אך גם התגייסות לטובת החברה הישראלית ותרומה למפעלים לאומיים כגון מיזוג גלויות, קליטת עלייה וכו'.

ברכילות ואינם מקיימים את האידיאל החלוצי-התנדבותי.[13]

שני מיני הנרטיבים שהוצגו לעיל מדגימים את דינמיקת השינויים שחלו במעמדה של עיירת הפיתוח בחברה הישראלית. הראשון שימר את הגישה הסטריאוטיפית הציונית כלפי המקום, אך המיר את זהות ה'אחר'. תמורה זו יצרה את האמירה כי תרבות עירונית יאפית היא התרבות השליטה אשר מולה נמדדת נחשלותה של העיירה. העמדה זו הוציאה את התרבות קיבוצית-סוציאליסטית מן הדיון הציבורי והוצגה כבלתי רלוונטית. בשלב נוסף, העיירה עצמה ניכסה לעצמה את תפקיד הגיבור התרבותי באמצעות שינוי דימוי המקום. הדימוי החדש ביקש ליצור את התחושה כי המקום מצמיח גיבורים אטרקטיביים ממוצא מזרחי-מסורתי החיים בפריפריה מתוך בחירה, ערכיים ואכפתיים אשר באישיותם העכשווית מתאימים יותר מכל להוליך את העשייה החברתית. הבשורה החדשה (פרי פיתוחם של בני עיירות הפיתוח) כוללת שני תחומים: מנהיגות ראויה ואיכותית לצד סדר יום תרבותי/ערכי חדש. הערכים החדשים כוללים שילוב של מסורת לצד מודרניות, השכלה אקדמית לצד אורח חיים בעל זהות יהודית דתית, היבטים מזרחיים אך גם מאפיינים מערביים. העובדה כי הבשורה התרבותית/חברתית הקוראת לשינוי ערכים יצאה דווקא מעיירת הפיתוח ביקשה לפצות על המרחק הפיסי של המקום מן המרכז ההגמוני ולמקם אותו קרוב אליו מבחינה תרבותית ומנהיגותית.

מאבק נרטיבי על דימויה של ירושלים ומשמעותו

בעוד העיר (בעיקר תל אביב), הקיבוץ והעיירה משמשים בספרות ילדים לחיזוק או ניגוח מעמדו של המסר הציוני במסגרת מטרות פנים תרבותיות, מעמדה של ירושלים נבע משני דיאלוגים שהתרחשו במקביל: הראשון התייחס כקודמו למטרות פנים-חברתיות בתרבות הישראלית-יהודית והשני ביקש לסייע במאבק היהודי-פלסטיני על המקום. מורכבות זו יצרה בנרטיב העוסק בירושלים בעיתיות ניכרת משום שניגוח מעמדה בעלילת העל הציונית עלול היה לשמש גם גורמים שנתפסו כעוינים את החברה היהודית-ישראלית.

במסגרת הפנים-תרבותית סיפורה של ירושלים בסיפורת לילדים היה הניסיון להשיב את השיח הדתי אל הנראטיב הציוני. מעמדה של ירושלים בחברה החלוצית הועם לאור שאיפתה 'לגאול את הקרקע' באמצעות ההתיישבות החקלאית אך מלחמת ששת הימים יצרה מציאות פוליטית ותרבותית חדשה לאחר איחודה של העיר. שכונות חדשות נבנו סביבה ופיתוחה הואץ באופן ניכר. התמורות שחלו בה ובחברה הישראלית בתקופה זו הרחיבו את השיח על ירושלים בספרות הילדים ואכן זו שיקפה מעברים ערכיים והתלבטה בין אידיאולוגיות שונות גם במסגרת הספר הבודד. הנרטיב המתלבט הציג שתי חלופות אידיאולוגיות והתקשה להכריע ביניהן: ירושלים הייתה אפשרות אחת וייצגה שיבה אל אורח חיים מסורתי וישן. היישוב החקלאי מאידך ייצג את התפיסה החלוצית (הגישה ההגמונית) וזימן אורח חיים שונה לחלוטין. הנרטיב לעתים קרובות נע בין שתי החלופות, התלבט ביניהן ואף יצר מסר אידיאולוגי כפול אשר הוכיח את תהליך ההשתנות בו החברה הישראלית הייתה נתונה.[14]

13. ספרה של ימימה אבידר טשרנוביץ (1971) "מבצע 52" מקדם גם הוא את הרעיון כי הבחורים מעיירות הפיתוח הם 'מיטב בחורנו' (מוטיב החוזר על עצמו לאורך כל הספר): "דימונה דימונה. כמה לעגו לעיר הזאת כשהחלו לבנותה. והנה עכשיו היא גידלה לנו בחורים כמו יוסקה" (74) וכך הלאה. בספרו של ר. פרידמן (תשל"ח) "בדרך אל האושר" מסופר על נער 'בן טובים'. ההורים סבורים כי עוזרת הבית ממוצא תימני 'אישה צנומה ושחורה' (7) "זכתה לעבוד בבית של אנשים נעלים, אשר נימוסיהם כנראה זרים לה על כן תצטרך להתקדם וללמוד אורחות חייהם" (10-11). הצגה זו עשויה הייתה לאפיין את הנרטיב הציוני לולא מתברר עד כמה בנם (נער חסר חינוך) מדרדר לפשע. הבן בורח מהבית ורק בביתו של אליהו התימני מוצא משמעות לחייו. הנער התימני מציע לו לצאת לעבודה והודות למפגש עמו רון חוזר בתשובה, מצטרף לשיעורי תורה בבית הכנסת ומוצא טעם לחייו.

14. כך למשל בספרו של יצחק שלו (1974), "ילד היה בירושלים". אורן הוא ילד ירושלמי וחלק ניכר מהספר מוקדש לחייו בעיר ולאספקטים הגיאוגרפיים והתרבותיים המאפיינים את השהות בה. הנער גדל בעיר וקסם ילדותו נובע מייחודה. תמימותו של הילד, אמונותיו, אורח חיים, חבריו – כולם נובעים ממאפייני המקום (קברו של שמעון הצדיק מכתיב תרבות יראת שמיים, המרחק מן הים משמר את תמימותו, חבריו מגוונים מבחינה תרבותית שכן התגורר בסמוך לשכונות ערביות,

לצד דואליות זו (ובמקביל לה) התגבש בהדרגה נרטיב חד-משמעי ונחרץ שבו ירושלים שבה והוזכרה כמטאפורה לנצחיות ומרכז התורה - במטרה לחדד את המרכיב היהודי בזהות התרבותית ובקריאה להמיר ערכים חלוציים חקלאיים בערכים אמוניים תורניים. העובדה כי העיר בנויה מאבן חיזקה את איכותו העל זמנית של המקום, יציבותו, אך גם את אופיו המאובן והקפוא. ירושלים שבה לסמל את המסורת ומשאה ההיסטורי הכבד. תחושת העבר הרחוק העניקה לעיר אווירת מסתורין וקדושה שהתחזקו בגלל מה שהוצג כאופי שמרני ומסתגר וטיב האוכלוסייה שאפיין בטקסטים את העיר (דמויות גלותיות רוחניות). הטון הפיוטי אשר אפיין לעתים קרובות נרטיב מסוג זה המחיש לילד את ייחוד החיים בעיר. האדרת המקום נועדה להעצים את אורח החיים המאפיין אותו ואת העולם הערכי אותו הוא מייצג.

במסגרת נרטיב זה ועל מנת לחזק את הטיעון האידיאולוגי, בחר השיח פעמים רבות לספר על מרחב שאינו קיים עוד: 'ירושלים של פעם'. המרחב האבוד הוא מטונימיה לתפיסת עולם שנעלמה גם היא ואליה המספר מתגעגע. 'ירושלים של פעם' בספרות הילדים הייתה מקום שייחודו נבע ממרקם הטיפוסים החד פעמיים אשר נהגו להתגורר בו וכמותם לא ניתן היה לפגוש בשום מקום גיאוגרפי אחר. אווירת המקום נוצרה מסוג האינטימיות שתושביו חשו כלפי חלקיה השונים של העיר, מקצב החיים אשר באמצעותו האוכלוסייה חוותה את המקום, ממערכות היחסים אשר התנהלו בו, מהארכיטקטורה הייחודית לעיר והאופן בו המספר מצא לנכון לתארה. תרבות העיר הייתה מרכיב חשוב של אורח החיים ומסד נוסף בהבניית האמירה האידיאולוגית. קדושת האזור, הרוחניות המאפיינת אותו, המסורת האמונה וההיסטוריה – כל אלה השתקפו בהתנהלות היום יומית של האוכלוסייה וקשורים גם הם בהשקפת העולם עליה הטקסטים ביקשו לספר.

סיפורו של יהושע ביבר (1971) "דודי עקיבא ואני" הוא דוגמא טיפוסית לנרטיב דתי מסוג זה. במרכזו דמות ייחודית (דוד עקיבא) המעביר את ימיו בשוטטות בעיר בחברת אחיינו הצעיר (המספר). המספר מלווה את דוד עקיבא וחווה את העיר וקצבה דרך עיניו של הדוד. חוויותיו הנצברות יוצרות את האמירה על מהותה של ירושלים - עיר הניגודים – קדושתה ורוחניותה לצד הגלותיות (המגוחכת לעתים) המאפיינת את סמטאותיה. שילוב זה הוא אשר יוצר את אופיו החד פעמי של המקום, ואת הקשר הרגשי של המספר אל העיר. את טיב הקשר הזה מבקש המספר להנחיל גם לנמעניו. האמירה כי ירושלים היא עיר יפיפייה ומורכבת, קשה אך אהובה נבנית מסך כל החוויות של המספר לצד הדוד. עיקרו של הטיעון הנרטיבי מתמקד בכך כי ירושלים היא עיר יהודית ויש לאהוב אותה ולשמור עליה לנצח.

כאמור, מאפייניה של ירושלים הנמנים בנרטיב תורני זה, מבקשים ליצור את הרושם כי מדובר בעיר יהודית (בהקשר הדתי תרבותי ולאו דווקא בהקשר הלאומי), ייחודית וחד-פעמית (היא איננה 'עוד' עיר בישראל):

1. העיר מאופיינת ברמת אינטימיות גבוהה. המספר מפגין היכרות עמוקה וחושנית עם סמטאותיה, רוכליה ודמויות מרכזיות בה (רובם יהודים שומרי מסורת).
2. הזמן מתקדם בקצב שונה בירושלים. בספרו של ביבר (לעיל) מסופר למשל כיצד הדוד נהג לצעוד במשך חצי שעה בדרך שראוי שתימשך דקות ספורות שכן אהב לעצור בפתח כל חנות ולשוחח עם בעל המקום שהוא ידידו זמן רב. רמת פאמילריות זו מחזקת את תחושת הבעלות של הדמות על המקום.
3. תושביה הגלותיים של העיר מהווים חולייה מקשרת אל עברה ההיסטורי. מדובר בעיר עתיקה בעלת מסורת ארוכה הממשיכה

חרדיות או ממוצא עדתי שונה משלו וכו'). יחד עם זאת את אושרו מוצא הנער רק במסגרת התיישבות חקלאית בעמק יזרעאל. בסיום הסיפור אורן אכן מצטרף לתנועת הנוער שיעדה התיישבות ציונית חלוצית. הנרטיב בדוגמא זו ממחיש את חיפוש הדרך (וחיפוש זהות) אשר אפיין את החברה בארץ. הטון הציוני שעמד בסיום הסיפור שונה לחלוטין מן האמירה האידיאולוגית שפתחה אותו. ניכר כי המספר אוהב את ירושלים ומקדש את אורח חייה היהודי המסורתי אך בו זמנית עדיין שבוי במוסרותיו של המסר הציוני כפי שהוא בא לדעתו לידי מיצויו המלא ביותר בהתיישבות החקלאית.

להתקיים בה גם בעת ילדותו של המספר בספרים שונים. לאופנות חדשות ומזדמנות (כגון האידיאולוגיה הציונית) אין השפעה רבה על אורח החיים הישן המשמר בעקביות את מאפייניו.

4. ירושלים היא עיר שבה אופן החשיבה המסורתי והאמונה הדתית מיושמות ברמת אדיקות קיצונית האפשרית רק במרחב זה. הציפייה למשיח באה לידי ביטוי, במיוחד, במרחב זה והיא מאפשרת לעוני הקיים בעיר להיתפס כשלב זמני וחסר חשיבות אשר ייפתר כשהמשיח יבוא. עליבות ההווה נתפסת כסוג של היטהרות והתקדשות המכינים את המאמינים לעתיד. הנרטיב בעניין זה כולל כמיהה וכיסופים לעתיד רוחני ולא שיפור מעמדו הכלכלי של האדם בהווה.

5. ארכיטקטורת המקום, האמנות ואפילו הצמחייה משפיעים באופן ישיר על ייחודה של העיר. הנרטיב מרבה לעכב את העלילה ולהתמקד בתיאורי המרחב אשר באמצעותם הוא מבקש לעצב את מהות אהבתו לעיר. התיאורים מתמקדים בסמטאות העתיקות ובהיסטוריה שלהן, האופן שבו בתי האבן מתמזגים בנוף, החצרות הפתוחות המזמנות קשר בלתי אמצעי בין התושבים, הקמרונות והמבואות המפולשים והסתומים הרומזים לסודותיה של העיר, בתי הכנסת הקטנים המאפשרים הצצה אל ארון ספרי התורה, זגוגיות צבעוניות וכדומה. כל אלה **ממחישים את אופייה היהודי של העיר ומתעלמים או מצמצמים למינימום את נוכחותם של מרכיבים נוספים בנוף הירושלמי כגון המסגדים, צלילי פעמון הכנסייה** וכדומה.

6. ירושלים על פי נרטיב זה היא אתר למאבק בין ה'ישן' וה'חדש'. עניין זה בא מתחזק מפיצולה הממשי של העיר במציאות לשני מרחבים שונים: ירושלים החדשה והעתיקה. במרחב העיר העתיקה משתמר הניחוח הישן האידילי והקסום של העיר למשל באמצעות שילובם של סיפורי עם המדגישים פן זה של המקום. בירושלים החדשה אין מקום וסבלנות לזיכרונות ומעשיות על העבר (או משחקי שש-ביש, פטפוטי נשים וכדומה). ירושלים החדשה מייצגת אספקטים שליליים מן ההווה ועומדת בניגוד לעיר העתיקה. העדיפות שהנרטיב מעניק לעיר העתיקה היא מטונימית לסוג האידיאולוגיה שהוא מבקש לקדם הקוראת לנמען לבחור בערכים יהודים, היסטוריים על פני אופנות מזדמנות.

7. תרבות העיר (בניגוד לאזורי מרחב אחרים בארץ) מוצגת כרבת-פנים ומורכבת. היא כוללת מיני אוכל פולקלוריסטי עדתי, מוסיקה מזרחית וקלאסית בו-זמנית, פרקי חזנות ופיוט, לבוש מגוון וכד'. שילוב זה יוצר את התחושה כי מדובר בעיר המשלבת את כל פניה של החברה הישראלית וככזאת חייבת להישאר בלב הקונצנזוס ואינה עומדת למשא ומתן או ביקורת. **פעם נוספת יש לחדד כי מן התרבות הסמי-קוסמופוליטית נעדרת התרבות הערבית והנוצרית האופיינית לעיר – אשר את נוכחותם הנרטיב בוחר לטשטש**.

כפי שנאמר בפתיחת הפרק נרטיב זה פונה אל שני נמענים ויעדיו כפולים. היעד הראשון הוצג לעיל – פונה אל מתחרים פנים תרבותיים (חילוניים, סוציאליסטיים ואחרים): ירושלים 'של פעם' היא המסוגלות לאהוב (את ירושלים, את ארץ ישראל) עד כלות מסיבות היסטוריות/דתיות ולקיים את אורח החיים המסורתי. היעד השני מתפלמס עם נרטיבים מתחרים לא יהודיים על ההגמוניה בעיר[15]. מרכזיותה של ירושלים בשיח האסלאמי מהווה את לב הסכסוך היהודי-פלסטיני וסוגיית השליטה

15. דוגמא נוספת לעניין זה ראה בסדרת ספריה של יוכבד סקס (4691) "מסיפורי ירושלים" העוסקת כולה בהבניית קדושת העיר וייחודה. הנרטיב החרדי מתאר דמויות צדיקות, שומרות מצוות אשר מתנהלות במרחב הירושלמי ושואבות ממנו רוחניות ואמונה אך בו זמנית גם תורמות לאיכותו המסוימת של המקום. גם בספרה של שרה שטיין קיסנר (תשמ"ה) "הקיץ בשושן העמק תעלומה בירושלים", סופרת חרדית גם היא, זוכה העיר למעמד אליטיסטי ייחודי המחזק את חשיבותה בעולמו הרוחני של הילד היהודי ואת בעלותו המוחלטת על המקום. ראה למשל את ההבנייה הלשונית לעניין זה - דחיסותם של שמות תואר מחמיאים, טון מתפעל, ההצהרה המובנת מאליה כי 'ירושלים שלנו': "על הדרך העולה ירושלימה אני סבור שאין עוד מה לכתוב [...] כל זמן הנסיעה יש הרגשה שהדרך הזאת הארוכה והיפהפיה מובילה למשהו: שעומדים להגיע לאיזשהו מקום חשוב ונהדר: **ואני יודע ואתם יודעים שאין מקום יותר נהדר מירושלים שלנו**" (99-98).

בה התחדדה במיוחד לאחר כיבושה/שחרורה במלחמת ששת הימים. ירושלים מהווה מיתוס דתי, פוליטי ותרבותי עבור הקהילה המוסלמית (בוסקילה 1997) ולפיכך סיפורת המחדדת את זהותה היהודית מסורתית של העיר נועדה לכונן את המקום כבעל זהות יהודית רבת-ימים ואת המסקנה הנובעת ממנה בדבר שייכותה הבלתי מתפשרת לעם היהודי. העוצמות הרגשיות (עד כדי קנאות) המאפיינות טקסטים אלה נועדו לבטא את מעמדה של ירושלים כעיר קדושה ואת חשיבותה בעיני הדובר. הנרטיב יוצר מן המקום מיתוס יהודי שמטרתו להוות תשובה המאזנת ומתחרה עם הטיעון האיסלמי (או הנוצרי) לבעלות על המקום.

גם הנרטיב הציוני ראה בעיר ירושלים אתר בעל משמעות לאומית היסטורית ומיתולוגית וביקש לנכס את המקום לצרכיו. בעוד **העבר הירושלמי הרחוק** שירת את מטרותיו של השיח התורני/מסורתי (על נמעניו הכפולים), **העבר הקרוב וההווה** שייכים היו לנרטיב הציוני (מההיבט הביטחוני): מלחמת ששת הימים למשל אפשרה להציג את העיר כמי ששוחררה בזכות בניה המופלאים של התנועה הציונית אשר הודות ל'גבורתם העילאית' נפלו חומות ירושלים ב'דם ואש' (על מעשה זה שילמו בחייהם אשר 'נגדעו באבם'). סיפורה של ירושלים באמירה הציונית הוא סיפור נוסף של קרב הרואי, של קורבן אדם למען הקהילה והאומה. ירושלים הייתה חולייה נוספת במאבק על תקומת ישראל אשר באמצעותה קיוו דובריה לשקם את מעמדה המדרדר של האידיאולוגיה (בר-גל 1993, עמ' 159-152). גם נרטיב זה פנה לשני נמענים. הנמען היהודי התבקש לאהוב את ירושלים שעליה 'טובי בנינו' שפכו את דמם (ולא מסיבות היסטוריות תורניות כפי שהוצג בנרטיב האימוני) ותוך כדי כך לאמץ את מערכת הקודים הציונית (התנדבות, תרומה לאומה, מוכנות למות למען האדמה וכו'). הנמען הלא-יהודי למד מן הסיפור כי ירושלים אינה נתונה למשא ומתן, וכי היהודים לא יוותרו עליה ויילחמו למענה בכל פעם שיידרשו לכך. קיצוניות דתית הומרה בפנאטיות לאומנית.

מסרים אלה שירתו במיוחד את החוגים הימנים (כגון זה של גוש אמונים) שראו עצמם כממשיכי הדרך האמיתיים של הציונות. ספרה של ימימה אבידר טשרנוביץ (1968) "מגדלים בירושלים" מדגים כיצד מסרים אלה נוכסו למטרות ימניות והותאמו לצרכים הפוליטיים החדשים. ספרה עוסק בקבוצת נערים המתארת את מעשי הגבורה שהתבצעו בעיר בזמן המלחמה. תייר אמריקאי מאזין להם ומקליט את דבריהם. סיפורם מעלה שורה ארוכה של גיבורים הנלחמים עד מוות למען האדמה והמקום. המחויבות לשטח ולאדמה נובעת ממניעים מקראיים והטקסט מאזכר מקומות בעלי אופי פוליטי טעון. כך למשל אברהם מספר על רצונו לבקר בקבר רחל בבית לחם. הוא מנמק את געגועיו למקום בקשר רגשי עמוק הקיים בו מזמן לפרק כ"ט בבראשית. לצד הקבר שומע אברהם קולות מן העבר הקוראים ומתחננים לבניה של רחל לשוב לאתר. ביל האמריקאי המאזין לסיפוריהם של 'ילדי ירושלים' נפעם, מפיק את הלקח הנדרש ומחליט לצאת עם "**קבוצת מתנחלים להיאחז** כאן, בסביבת ירושלים בשטחים ה**משוחררים**" (147).

בקצה התרבותי המנוגד פעל הנרטיב הליברלי, אשר נטה לצמצם ואף לוותר כליל על אמירות אידיאולוגיות תלויות מקום לטובת עיסוק בהיבטים פסיכולוגיים של הדמות. בצורת שיח זו פעמים רבות היוותה ירושלים בפשטות עיר מגורים נוספת בשורה ארוכה של ערים ישראליות המהוות מסגרת (ותו לא) לחיי הפרט וצרכיו הנפשיים. ספרה של דורית אורגד (1982) "אורחת לשנה אחת" מדגים את 'סתמיותה' של העיר. ביקוריה של גלית אצל סבא וסבתא בירושלים מצטמצמים למעגלים צנועים וקרובים: מעגל הבית הראשוני של הקרובים הירושלמיים. גלית נהנית מן האוכל של סבתא, פוגשת חברה חדשה, נהנית מהמיטה הרכה וכו'. ירושלים היא כתובת. לעיר עצמה אין משמעות מעבר לכך. דוגמא נוספת לעניין זה בספרה של רבקה קרן (1978) "לילי הפרועה". הספר מתאר אירועים שונים בחייה של נערה

החיה בפנימייה ומתמקד בתעלולים וחיי הנפש של הגיבורה. הטיול לירושלים מעוצב כחוויה נוספת של נערה מתבגרת ותו לא. החוויה אינה כוללת כל התייחסות לאתריה ההיסטוריים של העיר או למשקעים פוליטיים/לאומיים ואחרים המאפיינים אותה. כך למשל בשעת הביקור בעיר העתיקה לילי מתנצחת עם חברה יואב, מתפעלת מתיירים אמריקאים יפי-תואר ועסוקה בקניות (244). הנוף הירושלמי מהווה רקע סתמי לעולמה האינדיבידואלי והאוניברסלי של הילדה המתבגרת וחסר את המשמעות הציונית המיוחסת לו במסגרת ספרים בני נרטיב אחר[16].

אם כן, ניתן לראות את האופן שבו המרחב שירת פלגים פוליטיים וחברתיים במאבקם להגמוניה ושליטה. עבור הנרטיב הציוני ירושלים עמדה במקום משני להיאחזות החקלאית בהיררכיה הטריטוריאלית. עם זאת, מדובר היה במרחב מקודש אשר זכה למעמד זה משום 'דם הבנים' שנשפך במקום. בהקשר זה הפכה ירושלים לאתר קרב נוסף המוכיח את ההיאחזות העקשנית של היהדות החלוצית הלוחמת למען האדמה. פלגים פוליטיים ימניים אף הגדילו לעשות ודחקו אמירה זאת למחוזות קיצוניים על ידי הרחבתו של הקונצנזוס (ירושלים) לאזור שנחשב בעייתי ושרוי במחלוקת חברתית (השטחים המשוחררים/הכבושים). במקביל, בהקשר לעיר פעל גם הנרטיב היהודי-תורני אשר ראה בעיר אתר המייצג נאמנה את מערכת הערכים בה דגל. קיבוצים, ציונות וסוציאליזם היוו מבחינתו של נרטיב זה אופנות חולפות בלבד בנופה היהודי הנצחי של העיר. בטון פייטני ביקש הנרטיב להמחיש לנמען היהודי את הרוחניות השורה בעיר ובמקביל, פנה גם לנמענים נוספים והציב מיתולוגיה עתיקת שורשים הקשורה במקום. זאת נועדה להציג גרסה משלה לסוגיית הבעלות על המקום. בניגוד לנרטיבים עתירי אידיאולוגיה אלה, פעל גם שיח אשר הדגיש במכוון את הפן היומיומי והפרטי של העיר: אתר גיאוגרפי נוסף בו אנשים מתגוררים וחיים את שיגרת יומם. מטרת שיח ליברלי זה הייתה להסית את הדגש מן המקום אל האדם, לקדש את ההומני האוניברסלי והאינדיבידואלי על פני האבן והאדמה.

סיכום

במאמר נבחנה ההבניה הנרטיבית של עיצוב המרחב העירוני בסיפורת לילדים בין השנים 1960-1985, ותוארה בו דינמיקת חילופי הנרטיבים שחלה בסיפורת לילדים בתקופה זו ביחס למרחב העירוני. מן הדיון עלה, כי בתקופת השנים הללו ארבעה מיני נרטיבים התחרו זה בזה על האופן בו יעוצב דימוי המרחב העירוני (ההיבט הטריטוריאלי) בדיון הציבורי. כבימה למאבק כוחות זה שימשה הסיפורת לילדים. הנרטיב הלאומי בנה את דימוי העיר (בעיקר תל אביב) כתמונת מראה ליישוב הכפרי (בעיקר הקיבוצי). תל אביב הפכה למרכז של שפע נהנתני וילדים הגדלים בו הוצגו כבני אדם חסרי ערכים 'נכונים' (פטריוטיזם קלוש, הימנעות מהתנדבות והקרבה אישית, פינוק, אינדיבידואליזם ריקני, חומרנות ואף רוע). את הניגוד לה היוותה ההתיישבות הכפרית: הקיבוץ, המושב או המושבה, הכפר. שם, בחיק הטבע, עדיין השתמרה על פי נרטיב זה הציונות ה'אמיתית'. סיפורת הילדים עודדה את הנמען להתפכח, "לחזור בתשובה", לעזוב את המרחב המושחת ולחזור אל חיקה של ה'אמת' – אל חיקה החם

16. השווה גם לספרה של נורית זרחי (1974) "בית על סף השמיים" המספר על מצוקות חברתיות, עוני ותמהונות בירושלים. חוסר השפיות והתלישות מבטאים מצוקה אוניברסלית וניכור עירוני בתקופה המודרנית ואין להם דבר עם ההיסטוריה הייחודית של המקום. גם ספרו של אפרים רוקח (1977) "אני ירושלמי" אשר עלול על פי כותרתו ליצור את הרושם כי מדובר בנרטיב הלל לעיר עצמה, עוסק למעשה בדמויות ובאירועים אשר התרחשו בילדותו של המספר בעוד שלעיר עצמה ולאתריה נוכחות מצומצמת ביותר. בספרה של נירה ורד (1980) "אליהו נוסע לירושלים" מסופר כי אליהו החליט לנסוע לירושלים. יום שלם הוא עמל על ההכנות ומתרוצץ הלוך ושוב יוצר דרמה מעצם האריזה: בעיר גרה הדודה ואליהו מתלבט בקשר למתנה שיגיש לה, האם עליו לקחת מטרייה שהרי ידוע כי בעיר יורד גשם לעתים תכופות וכך הלאה. לבסוף מתעייף אליהו ומצהיר כי 'מחר יסע לירושלים' ומעדיף ללכת לישון. הקלות בה מוותר הילד על הביקור בעיר, קטלוג המשמעויות שהעיר מזמנת עבורו (הדודה, הגשם), ההומור וההגחכה אשר יצרו הסטה מתכנים לאומיים לתכנים אישיים חסרי משמעות ציונית – יוצרים זילות במעמדה של העיר ומשמעותה לנמען.

של הציונות ואהבת מולדת.

לצד נרטיב נחרץ זה, החלו להתפרסם ספרים ובהם נרטיב נחרץ פחות. בקיעים שייצגו פשרות ואמירות פסקניות פחות שינו את הנרטיב הציוני מהבית פנימה. הנרטיב הלאומי בגרסתו החדשה המשיך לכוון את הנמען לערכים הציוניים המוכרים, אולם הכיל גם ויתור הדרגתי על מה שעד כה נחשב כקדוש: אל האליטות הישנות (צברים בני קיבוץ או המושבות) הצטרפה עתה גלריה חדשה של מנהיגים ודמויות לחיקוי שנולדה, חיה ופעלה בעיר תל אביב. הרעיון כי אהבת מולדת אפשרית גם במחוזות שאינם חלוציים היוותה חידוש. הלגיטימציה החדשה אל המרחב העירוני יצרה כאמור בקיעים מתוך הנרטיב הלאומי עצמו. השינויים הללו אפשרו למיני נרטיבים אלטרנטיביים להתחרות על תשומת הלב הציבורית. המאמר הציג כיצד דימויה ומעמדה של עיירת הפיתוח עבר תהליך של שינוי כתוצאה מדינמיקת חילופי השיח הזאת. השיח המזרחי שלל הצגה סטריאוטיפית של עיירת הפיתוח וביקש להציג תמונה מורכבת יותר של המרחב. גם הנרטיב המזרחי ביקש לקדם אליטה מבית מדרשו אשר שורשיה בעיירות הפיתוח – מרחב שאפשר צמיחה של מנהיגים איכותיים, אנושיים, אמפתיים ומוסריים בהרבה מאלה של הקיבוץ או העיר הגדולה. הנרטיב המזרחי לא שלל את הערך העליון: התנדבות ואהבת מולדת, אך ביקש להרחיב את גבולות השיח לטובת גלריה מגוונת יותר של אליטות ולטובת סדר יום תרבותי/ ערכי הכולל גם את המסורת היהודית. הדיון בעיר ירושלים הוביל לדינמיקה מעניינת במיוחד של מאבקי כוחות. הנרטיב השלישי בדיון על המרחב ודימויו הציבורי היה הנרטיב הדתי אשר ביקש לעודד שיבה אל המסורת ואל חיי אמונה. הנרטיב הדתי חידד את המרכיב היהודי בזהות הנמען, וקרא להמיר ערכים חלוציים בערכים תורניים. המרחב הירושלמי שירת צורת נרטיב זו בזכות הדימוי הרוחני, הקדוש, הפיוטי של המקום. האדרת המרחב העירוני הירושלמי נועדה לקדם גם את אורח החיים המגולם בה.

ירושלים של פעם הפכה לסמל של כל העולם היהודי אמוני שנדמה שנעלם איתה ועתה ביקש הנרטיב הדתי להשיב לזיכרון הציבורי את כל אשר אבד. הזיכרון שהנרטיב הדתי ביקש לשמר ולעורר מחדש לא כלל בדרך כלל ערכים, טקסים ומסורות של תושביה הלא יהודיים של ירושלים. את עובדת קיומם של מוסלמים או נוצרים בירושלים – הנרטיב בחר לטשטש.

בעוד הנרטיב הציוני ההגמוני קידם את ערכיו באמצעות עיצובה של העיר כאתר קרבות וכסמל לקורבן אשר עליו נפלו מיטב הבנים (צברים, לרוב אשכנזים, לרוב בני ההתיישבות העובדת). לאחר מלחמת ששת הימים גורמים פוליטיים חדשים מקרב חוגי הימין ראו בירושלים אתר הולם לקדם דרכו את מסריו וביקשו להתאים את הנרטיב הלאומי לאמירות חדשות באמצעות הרחבת גבולותיה של העיר לשטחיה הכבושים/ המשוחררים והצגת גבולות חדשים אלה כברורים מאליהם.

בקצה התרבותי ההפוך לכל אלה - פעלה צורת השיח הליברלית. המאמר הציג את האופן בו צורת שיח זו רוקנה את המרחב והטריטוריה ממשמעויות לאומיות, קהילתיות או דתיות. ירושלים ייצגה בפשטות עיר מגורים נוספת.

ספרי ילדים:

אורגד, דורית, (1982) *אורחת לשנה אחת*, ירושלים: כתר.

אורגד, דורית, (1983), *אל מקום חדש*, תל-אביב: דביר.

ביבר, יהואש, (1971), *דודי עקיבא ואני*, רמת-גן: מסדה.

גדליה, עמי, (1984), *ידידים מעבר להר*, ירושלים-תל אביב: דביר.

זרחי, נורית, (1974) ב', *בית על סף השמים*, תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

חביב, מעוז, (1970), *גיוס ללא צו*, רמת-גן: מסדה.

טשרנוביץ-אבידר, ימימה, (1968), *מגדלים בירושלים*, רמת-גן: מסדה.

טשרנוביץ-אבידר, ימימה, (1971), *מבצע 52 - או כתב הסתרים*, רמת-גן: מסדה.

לפיד, שולמית, (1985), *נערת החלומות*, ירושלים: כתר.

מגד, אהרון, (1979), *אהבת נעורים*, תל-אביב: דביר.

נוי, יצחק, (1984), *גבעת האירוסים השחורים*, ירושלים: כתר.

סקס, יוכבד, (1964), *מסיפורי ירושלים*, בני-ברק:

סקסופון.

עומר, דבורה, (1968), *שלך באהבה*, רמת-גן: מסדה.

קרן, רבקה, (1978), *לילי הפרועה*, רמת-גן: הפועלים.

רוקח, אפרים, (1977), *אני ירושלמי*, תל-אביב: עמיחי.

שטיין-קיסנר, שרה, תשמ"ה, *הקיץ בישושן העמק' תעלומה בירושלים*, ירושלים: זרקור.

שלו, יצחק, (1974), *ילד היה בירושלים*, תל-אביב: עם עובד.

תמוז, בנימין, (1971), *חיי הכלב ריזי*, תל-אביב: דביר.

ביבליוגרפיה:

אבן-זהר ב', (1988), *צמיחת הדגם הספרותי של 'העברי החדש' בספרות העברית 1880-1930*, חיבור לקבלת תואר מוסמך למדעי הרוח, אוניברסיטת תל-אביב.

אלמוג ע', (2004), *פרידה משרוליק – שינוי ערכים באליטה הישראלית*, כרך א-ב, חיפה: זמורה ביתן.

אפרת א', (1987), *עיירות הפיתוח בישראל עבר או עתיד*, תל אביב: אחיאסף.

אפרת א', (2006), פרולוג: היכן העיר הישראלית? בתוך ט' פנסטר וח' יעקובי)עורכים), *עיר ישראלית או עיר בישראל? שאלות של זהות, משמעות ויחסי כוחות*, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד, עמ' 20-32.

אקרמן א', (1985), *תקומה והתיישבות חלק ב': 1948-1985*, ירושלים: גוד טיימס.

בוסקילה א'-ע'., (1997), "שבחי העיר הקדושה: המיתוס של ירושלים בספרויות הערביות החדשות", מתוך: *מיתוס וזיכרון* (עורכים: דוד אוחנה ורוברט ס' ויסטריך), ירושלים: הקיבוץ המאוחד, עמ' 248-266.

בן-חורין צ', (1983), *קיבוצים ועיירות פיתוח*, חיפה: המרכז האוניברסיטאי הקיבוצי.

בר-גל י', (1993), *מולדת וגיאוגרפיה במאה שנות חינוך ציוני*, תל אביב: עם עובד.

גביאן א', (2011), *לספר סיפור בארבעה קולות: חילופי נרטיבים בסיפורת לילדים 1960-1985*, חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, בהדרכת פרופ' יוחאי אופנהיימר, אוניברסיטת תל אביב: בית הספר למדעי היהדות ע"ש חיים רוזנברג, גוסקוב, ערן.

גביאן א', (2023), "אל תקטלג אותי", דארנא: המכללה האקדמית הערבית לחינוך. (טרם פורסם).

גוברין נ', (1998), *כתיבת הארץ – ארצות וערים על מפת הספרות העברית*, ירושלים: כרמל.

דנינו-יונה ג', (2017), *נרטיבים ודימויי נוף: הדים לסכסוך הישראלי-פלסטיני בשלושה ספרי ילדים*, ילדות 2, עמ' 82-98.

הלר ע', (2021), מבט לרחוב: הרחוב באיור הישראלי בספרי תמונה לילדים, *ילדות 4*, עמ' 7-24.

הרמן ת' ושיף ע', (2021), *שבויה בדימויה: קיצור תולדותיה וקווים לדמותה של מדינת תל אביב*, רעננה: ישראלים.

ח'מאיסי ר', (2007), "טריטוריה ותודעה בקרב האוכלוסיה הערבית בישראל", מתוך: *מיתוס שפה וזיכרון בעיצוב התודעה בישראל*, ח"מ: אורנים, עמ' 44-57.

טאוב ג', (2003), "שנות השישים האמריקניות בישראל: ממרד לקונפורמיזם" מתוך: *עיונים בתקומת ישראל 13*, עמ' 1-28.

יפתחאל א', (2000), "אתנוקרטיה גיאוגרפיה ודמוקרטיה: הערות על הפוליטיקה של ייהוד הארץ" (א'), מתוך: *אלפיים 19*, עמ' 78-105.

מונטרסקו ד', (2020), *עיר שסועה לה יחדיו: דו-לאומיות בחיי היום יום ביפו*, בבל: תל אביב.

סעיד א', (1978), *אוריינטליזם*, תל אביב: עם עובד.

פלד י' ושפיר ג', (2005), *מיהו ישראלי – הדינמיקה של אזרחות מורכבת*, תל אביב: אוניברסיטת ת"א.

מיטשל וו ג'יי טי', (2009), *נוף קדוש*, תל אביב: רסלינג.

קנו ז', (1992), *בעיית הקרקע בסכסוך הלאומי בין יהודים לערבים 1917-1990*, תל-אביב: הפועלים.

רם, א', (1996), "ההכרה ההיסטורית בישראל: בין ניאו ציונות לפוסט ציונות – הנהרה סוציולוגית", *גשר (132)*, עמ' 93-97.

שוורץ י', (2007), *הידעת את הארץ שם הלימון פורח: הנדסת אדם ומחשבת המרחב בספרות העברית החדשה*, אור יהודה: דביר.

שמור ט', (2020), *תקווה ומלנכוליה בשולי העיר: אתניות מרחב ומגדר בשכונת התקווה בתל אביב*, חיפה: הוצאת הספרים של אוניברסיטת חיפה.

שקד ג', (1998), *הסיפורת העברית 1880-1980: בהרבה אשנבים בכניסות צדדיות (כרך ה')*, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

Bhabha H',(1990) , *Nation and Narration,* London: Routledge.

Newman D',(2004) , "From National to Post-National Territorial Identities in Israel-Palestine", in: *Israelis in Conflict: Hegemonies, Identities and Challenges* (Adriana Kemp; David Newman; Uri Ram and Oren Yiftachel eds.), Brighton: Sussex Academic Press, pp. 21-46.

יאנוש קורצ׳אק במאה ה-21 ושאלת האמון בין המורה לתלמיד

יפעת בן דוד
המכללה האקדמית אשקלון
yifat.bd@ronson.ort.org.il

גיל עמית
(אמריטוס) המכללה האקדמית אשקלון
gamit.127@gmail.com

Janusz Korczak in the 21st century and the issue of trust between teacher and student

Abstract

Trust, which babies develop in a significant adult from the moment of birth, endows them with a sense of basic security. In school it is the teacher who is the significant adult, and teachers' trust in their students is a major component of their evolving relationship. Janusz Korczak emphasized trust in the relationship between teacher and child in the orphanage, and this philosophy was part of the daily routine, part of Korczak's perception and educational principles. In his opinion, one of a teacher's greatest flaws is suspicion. Instead of being open to the children's being and lovingly accepting their mistakes as they investigate the world, suspicious teachers mistrust the children's actions and do not assist when children try to shape their world. In the present article we will examine teacher-students relationship in reference to a significant anchor that is all but absent from the ethical and scholarly discourse in the education system – the importance of trust and its contribution to the relationship between teachers and their students. In addition, the article will illustrate the ways trust is expressed in Korczak's philosophy and action, as they relate to the Israeli education system in the twenty-first century, with emphasis on reform in education. The article reveal that Korzcak's philosophy is not a thing of the past. Rather, it is relevant to the education system of twenty-first century Israel, and is an important anchor, worthy of attention in the challenge of education.

Keywords: Trust; Janusz Korczak; Teacher-Student Relationship; Educational Reforms.

תקציר

האמון שמפתח תינוק מרגע לידתו במבוגר המשמעותי עבורו מקנה לו תחושת ביטחון בסיסית. בבית הספר המורה הוא המבוגר המשמעותי והאמון שלו בתלמיד הוא מרכיב מרכזי במערכת היחסים הנרקמת ביניהם. יאנוש קורצ׳אק הדגיש את האמון במערכת היחסים בין המחנך לילד בבית היתומים ודאג ליישם זאת בהתנהלותו השגרתית, כחלק מתפיסת עולמו ומעקרונותיו החינוכיים. לדידו, אחד הפגמים הגדולים ביותר של המחנך הוא החשדנות. במקום להיות פתוח אל הוויית הילד ולקבל באהבה את טעויותיו בעת שהוא חוקר את העולם, המחנך החשדן מתייחס באי-אמון למעשי הילד ואינו מסייע לו בניסיונותיו לעצב את עולמו. במאמר זה נבחן את מערכת היחסים בין המורה לתלמיד, תוך התייחסות לעוגן מרכזי שנעדר כמעט לחלוטין מהשיח המחקרי והערכי במערכת החינוך- חשיבותו של האמון ותרומתו ליחסי המורה ותלמידו. בנוסף יודגם במאמר כיצד האמון בא לידי ביטוי במשנתו ובפועלו של יאנוש קורצ׳אק ותידון סוגיית הקשר שלהם למערכת החינוך בישראל במאה ה-21, בדגש על רפורמות חינוכיות. לבסוף, יוכח במאמר כי משנתו של קורצ׳אק אינה נחלת העבר בלבד. אדרבה, משנה זו רלוונטית למערכת החינוך בישראל של המאה ה-12 והיא בחזקת עוגן חשוב הראוי להתייחסות באתגר החינוך.

מילות מפתח: אמון, יאנוש קורצאק, יחסים מורה- תלמיד, רפורמות חינוכיות.

"..אפילו האהבה – אסור לה לקלקל את האמת, כי האמון חשוב מן האהבה." (קורצ'אק, 1963)

מבוא

רבים מן הילדים מבלים משך זמן ערות רב יותר בבית הספר מאשר בבית. בית הספר הוא זירה חשובה שבה מתעצבת התפתחותם הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית של התלמידים. לפיכך לחוויות וההתנסויות של ילדים בבית הספר נודעת השפעה מכרעת על התפתחותם, ולאינטראקציות האישיות והקבוצתיות שלהם עם המורים השפעה מהותית על הלמידה, על האווירה בכיתה ועל התהליכים הבין-אישיים המתרחשים בה (אביעזר וזיו, 2013 ; Pianta & Hamre) 2009., שימת דגש על חשיבותם של יחסי מורה-תלמיד נשענת על הנחת היסוד כי התמקדות ביחסים אלה תאפשר הבנה מקיפה ומעמיקה יותר של תהליכי למידה והתפתחות מיטבית של ילדים במסגרת בית הספר, כשם שההתמקדות ביחסי הורה-ילד קידמה באופן מהותי את הבנת ההתפתחות המיטבית במסגרת המשפחה (Pianta, 1999). בהקשר זה יש לציין כי קורצ'אק התייחס למחנך ולא ציין את המושג מורה, ולכן נעשתה הקבלה בין המחנך ע"פ קורצ'אק למורה ובין הילד לתלמיד.

במאמר זה נבחן את מערכת היחסים בין המורה לתלמיד בהתייחסות לעוגן מרכזי שנעדר כמעט לחלוטין מהשיח המחקרי והערכי במערכת החינוך - חשיבותו ותרומתו של אמון המורה בתלמידו. בנוסף ידגים המאמר כיצד האמון של המורה בתלמיד בא לידי ביטוי במשנתו ובמעשיו של קורצ'אק ויתייחס למערכת החינוך בישראל במאה ה-21, בדגש על רפורמות חינוכיות. לבסוף ידון המאמר באתגר הניצב בפני אנשי החינוך כיום.

רבות נכתב בספרות המחקרית בארץ ובעולם על מערכת היחסים בין המורה לתלמיד ועל מרכיבים חשובים במערכת יחסים זו, כגון: כבוד, אמפתיה, הגינות, הצבת גבולות ומשמעת. הוכח כי משתנים אלו משפיעים על האקלים החברתי-לימודי ועל הישגי התלמידים (לדוגמה: ג'ני, שגיא-שוורץ, מרק ואביעזר, 2014; ראזר, 2014; שרף, 2015; .(Be, Xitax, Yan, Jennifar & Zhanmei, 2018 בנוסף, קיומן של אינטראקציות באיכות גבוהה בין המורה ותלמידיו גורם לעלייה במוטיבציה של התלמידים ללמידה ותומך בעלייה בתחושת רווחתם הנפשית בבית הספר. לכל זאת יש ביטוי בהישגי התלמידים החל מהגילים הצעירים (Hamre & Pianta, 2001) ועד לבית הספר העל-יסודי Allen, Pianta, Gregory, Mikami & (Lun, 2011)). מודלים עכשוויים שבחנו את איכות המורה מתוך הבנה שזו קשורה להישגי התלמידים בנו פרופילים הקשורים להכשרת מורים, לניסיון בהוראה, לשיטות פדגוגיות ולהתפתחות מקצועית בשיח אקדמי (Tina, 2019). זה קיימות הבנה והסכמה בדבר חשיבות האינטראקציה בין המורה לתלמיד, אך אין בו התייחסות מספקת למהות הקשר ולאיכותו.

יאנוש קורצ'אק נמנה עם חלוצי החינוך הפרוגרסיבי. לפי תפיסה זו, בניגוד לחינוך המסורתי־שמרני, יצר לב האדם בכלל - ויצר לב הילד בפרט - טוב מנעוריו. הילד מטבעו שואף אל הטוב, אל הצדק ואל ההגינות. הפרוגרסיביים סלדו מכל התערבות חינוכית מעצבת, מניפולטיבית וכוחנית. בהינתן התנאים הנכונים, שכללו עקרונות כמו אמון, אהבה, חירות ותמיכה, האמין קורצ'אק כי הילד ישוב למהותו הטבעית ויגלה את עצמו מחדש (גרדי, 2017). קארל רוג'רס (Rogers, 1969), מנציגיה הבולטים של הגישה ההומניסטית, העמיד את הלומד במרכז וראה ביחסיו עם המורה נדבך מרכזי בלמידה. המורה הוא בגדר מאפשר, שתפקידו לכוון את הלומד ולתמוך בו. אפשור זה, אינו יכול להתקיים ללא אמון המורה בתלמידו.

חשיבות האמון

בספרות המקצועית קיימת הסכמה בנוגע לחשיבות האמון בהתנהגות האנושית (Hosmer)1995., האמון מתפתח במערכת היחסים בין המבוגר המשמעותי לתינוק מרגע לידתו, והוא מקנה תחושת ביטחון בסיסית (Erikson, 1963). בבית הספר המורה משמש מבוגר משמעותי ואמונו בתלמיד הוא מרכיב מרכזי במערכת היחסים הנרקמת ביניהם (Lee, 2007; McClain & Cokley, 2017; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001).

באופן התומך בהנחה שיש הקבלה מסוימת בין יחסי מורה-תלמיד לבין יחסי הורה-ילד, נמצא כי יחסים חיוביים בין מורים לתלמידים, בדומה ליחסי הורים וילדים, עוזרים לתלמידים להרגיש בטוחים, והם תומכים בלמידה אפקטיבית. ילדים המצויים במערכת יחסים חיובית עם מוריהם, נטו להצליח יותר מבחינה לימודית, גם כאשר נחשפו לאתגרים התנהגותיים והישגיים (Allen, Pianta, Gregory, Mikami & Lun, 2011). קיים מגוון רב של תנאים היוצרים אמון באחר. שלושה מהם נמצאו חשובים ושכיחים ביותר: יכולת, נדיבות ויושרה. כלומר, אמון בכישורים ובמיומנויות של האחר מתוך רצון לעזור לו ולקדמו על ידי אדם הנחשב לבעל עקרונות וערכים המקובלים על נותן האמון ((Mayer, Davis & Schoorman, 1995. קולמן (Coleman, 2008) מסכם ומסביר כי מתן האמון מחזק את ביטחונו העצמי של מקבל האמון, מפחית את חששו לשגות, ולפיכך מעלה את פתיחותו ללמוד ולהתנסות.

טלנקר (2015) מציין במאמרו "האמון כערך בקבלת החלטות של מנהיג פדגוגי" כי האמון הוא הדדי, אבל בדרך כלל אינו נוצר באופן אוטומטי. מישהו אמור ליטול יוזמה ולהוביל את הצדדים ממקום של חשד למקום של אמון. בהקשר זה נשאלת השאלה מי אמור להיות מקור האמון, המורה או התלמידים. חוקרים מסכימים כי מתפקידו של המורה לקחת אחריות על יצירת אמון בקרב התלמידים. למורה, בהיותו מנהיג פדגוגי, חייבת להיות מודעות לחשיבותו של מרכיב האמון במוטיבציה של התלמידים. טלנקר מוסיף כי האמון של המורה צריך להיות במערכת, בעצמו ובתלמיד. המורה חייב לחשוב שהדברים שהוא מלמד הם בעלי ערך, שהתלמידים מסוגלים לרכוש ידע חיוני ומועיל בהינתן הנחייה מתאימה, ושהוא מסוגל לתת הנחייה זו לתלמידיו.

אמון המורה בתלמידו הוא בסיס לתהליכי הוראה ולמידה משמעותית והוא נבחן במחקרים ברחבי העולם (Liu, Hallinger & Feng, 2016). במחקר איכותני נבחנו מאפייני המורה האפקטיבי על-פי הצלחתו ללמד קריאה בבתי ספר יסודיים במחוזות שונים בארה"ב. מן המחקר עלה כי כל המורים האפקטיביים האמינו בתלמידיהם והשתמשו במערכת יחסים זו כבסיס להוראה ולתהליכים רפלקטיביים (Bowns, 2018). במחקר שנערך ב-47 בתי ספר יסודיים במערב ארה"ב נמצא בניתוח מודלים הירככיים כי אמון המורים בתלמידים הוא מנבא חיובי מובהק להישגי התלמידים בקריאה ובמתמטיקה. כלומר, אמון המורה בתלמיד הוא קריטי להצלחת ביה"ס (Roger, Megan, and Wayne, 2001). בקוריאה נבחנו מערכות יחסים בין מורים לתלמידים בבית ספר יסודי. מתוצאות ניתוח משוואות מבניות עלה כי האמון בין המורה לתלמיד הוא גורם מנבא מרכזי להסתגלות בביה"ס תיכון, למוטיבציה אקדמית ולהגעה להישגים (Lee, 2007).

מחקרים קודמים מצביעים אף הם על חשיבות מערכת היחסים המושתתת על אמון ואחריות בין המורה לתלמיד (Poplin & Weeres, 1994) ועל השפעת אמון המורה בתלמיד על הישגי התלמידים במתמטיקה ובקריאה בכיתה ד' בארה"ב (Goddard et al., 2001). בנוסף תלמידים מעריכים מורים באופן חיובי כאשר הם מסוגלים לשלב בין לימוד המקצוע לבין הרגישות לצרכים האישיים של התלמידים. תלמידים מצפים ממוריהם להיות בעלי תכונות כגון: הגינות והימנעות מאפליה, יכולת לסייע לתלמידים, יכולת לאתגר ולקדם אותם ולשדר אמון בהם (טטר,2002). כאשר האמון מתקיים נוצר תהליך של בניית ידע בקרב התלמידים, אך ללא אמון המורים נוטים לשלוט בהתנהגותם של התלמידים באמצעות מנגנונים חיצוניים שמפחיתים את המוטיבציה ללמידה (Adams et al., 2016; Tschannen-Moran, 2014). ממצא זה בדבר רצון התלמיד באמון וחשיבות היותו של האמון בסיס ללמידה משמעותית נתמך גם במאמרה של קס (2014), לפיו עדויותיהם של תלמידיה מצביעות על כך שהמורים המשמעותיים בחייהם הם אלו שנתנו בהם אמון. האמונה מגיעה מתוך ידיעה ששוויון אינו לתת לכולם אותו הדבר אלא לתת לכל אחד מה שהוא צריך באמת. הבסיס הוא אמון המורה המוביל את התלמיד להאמין בעצמו (גולן, 2015).

הפרקטיקה הקורצ׳קאית כהבעת אמון

השקפת עולמו של קורצ׳אק התבססה על הדרך שבה הוא חווה והבין את הבריאה. כוחות הצמיחה והגדילה שמצא בה הקנו לו ביטחון עמוק באפשרות השיפור. כתוצאה מכך הוא האמין בתהליך התיקון של בני אדם צעירים הבאים מרקע קשה ומדכא ושדפוסי התנהגותם אנטי-חברתיים שיהיו לבעלי דפוסי התנהגות חיוביים, יצרניים ואתיים (סילברמן, 2012). בבסיס הסבר זה מצויה ההבנה כי אמונתו של קורצ׳אק בתלמידיו היא פנימית, כנה ואותנטית. בנוסף, קורצ׳אק האמין בכוחה של המילה בשיח החינוכי, מילה הנאמרת בסיטואציה עשויה לעורר אמון. מובן שלא די במילה; יש להפנות את הילד לתפקידים חיוניים (ארנון, 1971).

בעקרונות השיח של קורצ׳אק הוא מציין את החשיבות של אמון בטוב לבו של הילד וביכולתו לתקן. כאשר אין הכוונה לכך שכל הילדים תמימים וטובי לב, אולם אין הם רעים. הם מקללים, רבים ומשקרים מפני שהם מאוימים, חרדים למקומם, חסרי שליטה במציאות המקיפה אותם. כשיגיעו לסביבה חברתית ששוררים בה יחסי אהבה, יושר, כבוד, אמון, אמפתיה ועזרה הדדית, הם ישילו מעליהם את דפוסי ההתנהגות הפוגענית, יחדלו להיאבק על מקומם וישובו לטבעם הראשוני הטוב (קורצ׳אק, 1963) . לבסוף, קורצ׳אק מציין כי אחד הפגמים הגדולים ביותר של המחנך הוא החשדנות. במקום להיות פתוח להוויית הילד ולקבל באהבה את טעויותיו בעת שהוא חוקר את העולם, המחנך החשדן מתייחס באי-אמון למעשי הילד, אינו מעודד בשעת כישלון, אינו מסייע בניסיונות הילד לעצב את עולמו, מעניש על כל שגיאה ומרבה בענישה ובתוכחה (קורצ׳אק, 1963). להלן כמה דוגמאות לדרך חינוכו של קורצ׳אק שיצרו תחושת אמון במערכת היחסים של המחנך ותלמידיו:

א. בית הדין - כל ילד רשאי לרשום על הלוח את העניין שהוא מבקש לברר: את שמו ירשום ואת שם הילד שהוא תובעו לדין. אפשר לו להביא לדין את עצמו, כל ילד וכל מורה או מבוגר. בבית הדין החברים מתכנסים אחת לשבוע. השופטים נבחרים בהגרלה מבין הילדים, אשר במשך השבוע לא נדונו אפילו פעם אחת. לדיון בכל חמישים תלונות בוחרים חמישה שופטים.

פסקי הדין ניתנים לפי ספר החוקים, נרשמים בספר ונקראים באוזני כל הילדים. מי שדעתו אינה נוחה מפסק הדין, רשאי לבקש דיון חוזר בעניינו, אולם לא לפני שיחלוף חודש מפסק הדין. המילה משכנעת את הילד כאשר הוא מקשיב לה, כאשר יוצרים אצלו הנעה להקשיב לה מתוך עניין (קורצ׳אק, 1974).

ב. דירוג מ״הקל אל הכבד״ בסעיפי פסק הדין במשפט החברים - ההוכחה לאמונה של קורצ׳אק בילד באה לביטוי גם בדירוג זה, שכן תשעים הסעיפים הראשונים, הבלתי מרשיעים, הם מילים מחנכות. מילים מחנכות נאמרות מתוך אמונה ביכולתו של הצד השני, הילד, להבין ולהפנים את הטוב.

סעיפים 1-9 בית הדין אינו מוציא משפט (ראובן ביטל, סלח, התביעה מיושנת ועוד).

סעיפים 10-33: בית הדין, מביע צערו, מודה בצדקת...

מודה כי ראובן הודה על חטאו.

מצטער על האסון, על ההפסד בלי להאשים את ראובן.

מודה כי ראובן צדק, לא העליב, אמר את האמת.

בית הדין מבקש לסלוח, לא לכעוס, לשכוח.

סעיפים 50-54: בית הדין סולח משום שאינו רואה כוונות רעות.

סעיפים 60-67: בית הדין סולח בגלל הנסיבות המקלות.

סעיפים 90-96: פסקי דין יוצאים מן הכלל

סעיף 90: בית הדין סולח משום שראובן מתאמץ הרבה, אך לא היה לו כוח להתאפק יותר.

סעיף 91: בית הדין סולח מפני שראובן נמצא אצלנו זמן קצר ואינו מבין סדר ללא עונש. (קורצ׳אק, 1974).

ג. אספת חניכים – החלק המרכזי בה היה קריאת עיתון שבועי שהכלל בעריכתו היה: ״רע מתפרסם מעצמו, הרע מכריח אותנו לתגובה מידית. הטוב נחבא אל הכלים, אינו מעורר תשומת לב״ (ארנון, 1971). כך, מתוך אמונה במילה המחנכת ואמון ביכולת הילד להשתנות דאג קורצ׳אק לפרסום

ה״טוב״ כחלק ממשנתו החינוכית.

ד. תיבת תלונות ובקשות – החניכים יכלו לשלוח למחנכים, ובכלל זה לסטפה ולקורצאק, מכתבים שונים כרצונם: תלונה, ביקורת, חיפוש קשר אישי, בקשת עזרה או גמול, העלאת רעיון חדש וכו׳. מקבל המכתב השיב לחניך תשובה בכתב או בארבע עיניים (סילברמן, 2012). התחייבות זו יוצרת תחושה מכבדת ובונה מערכת יחסים בריאה המושתתת על רצון לקרבה ועל אמון באחר.

ה. מחזה ה״דואר״ - שבוע לפני תחילת הגירוש הגדול מהגטו הוצג המחזה האחרון בבית היתומים. המחזה הוא בן שתי מערכות ובו מסופר על נער הודי בשם גופאט אמל החולה במחלה חשוכת מרפא, שבעקבות פתיחת סניף דואר ליד ביתו, ממתין במיטתו למכתב מהמלך, בציפייתו הוא נרדם לעולמים כאשר חיוך על פניו. מתוך המחזה עולים עקרונות ממשנתו של קורצ׳אק, ״הזכות למות בכבוד״ והרצון שלו ללמד את הילדים ״לקבל את פני מלאך המוות בשלווה״. כך, בהצגת ״הדואר״ מבקש אף קורצ׳אק להעביר מסר, שגם בעת קושי נורא עלינו לחפש שלווה ולהביע אמון באחר (דורון, 2008).

מדוגמאות אלו אנו למדים שקורצ׳אק ביטא במעשים את אמונתו הפנימית בדבר חשיבות האמון במערכת היחסים בין המחנך לילד. ביטוי זה ליווה את משנתו החינוכית גם כאשר הסוף המר היה נהיר לו והוא בחר להעביר לילדים מסר מכבד מתוך אמונה פנימית.

משרד החינוך בישראל במאה ה-21: רפורמות חינוכיות

מערכת החינוך בישראל מאופיינת לאורך ההיסטוריה ביישום רפורמות ופרויקטים ייחודיים ומגוונים, בהתאם לחילופי שרי החינוך ובהתאם לרוח התקופה. בשנים האחרונות, החל משנת הלימודים תשס״ח, פועלות בבתי הספר שתי רפורמות, ״אופק חדש״ ו״עוז לתמורה״. על-פי חוזר מנכ״ל (חוזרי מנכ״ל כוללים את ההנחיות המתפרסמות מטעם משרד החינוך ומבטאות את עקרונות המדיניות החינוכית והניהולית של משרד החינוך), הרפורמות מכירות בצורך להתאים ללומד תהליכי חינוך, הוראה ולמידה, בחשיבותה של הבניית מערכות יחסים בין-אישיות בגן ובבית הספר וביצירתה של סביבה תומכת המאפשרת למידה והתפתחות (משרד החינוך, 2014). במבנה שעות העבודה החדש המורה מלמד בשעות פרטניות שמוקדשות גם לשיח אישי עם התלמידים. לאחר תחילת הרפורמות פורסם אף עדכון חוזר מנכ״ל בנושא ״אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון״, ובו מציינת מיכל כהן, מנכ״לית משרד החינוך, כי שילוב בין שני המרכיבים - חיזוק הקשר בין מורים ללומדים, תוך היענות לצורכיהם מצד אחד, ויצירת גבולות ברורים והוגנים מצד שני, מאפשר יצירת אקלים בטוח, תחושת מוגנות ואווירה לימודית תומכת למידה (משרד החינוך, 2015). תפקיד המורה מצוין גם בפרסומי ״אופק חדש״ הצעד הבא (2020-2015) בהיותו חלק ממטרת התוכנית לעצב בוגר בעל השקפת עולם ערכית. במרכז התוכנית עומד המורה, המאפשר ומזמן לתלמידו צמיחה גם בהקשרים אישיים (אפרתי, 2016). אם כן, מדובר ברפורמות בעלות חשיבות המדגישות את הצורך בלמידה משמעותית ובשיפור מערכת היחסים בין המורה לתלמיד. השעות הפרטניות הן בגדר שינוי מהותי בשתי הרפורמות במבנה העבודה של המורה, ומטרתן המרכזית היא לאפשר הישגים הלימודיים ויצירת קשרי מורה-תלמיד המקדמים רווחה אישית וחברתית (משרד החינוך, 2014).

מחקרים הוכיחו שלעבודה פרטנית נכונה היו השלכות על הישגיו הלימודיים של התלמיד וכמו כן על אישיותו ועל תפקודו. בלמידה פרטנית המורה יכול להקדיש לתלמיד זמן רב יותר ויחס אישי יותר. המפגש מאפשר למורה להגיע לתלמיד הבודד, לשוחח איתו ולהעניק לו תשומת לב מיוחדת ובכך להשפיע הן על ההישגים הלימודיים הן על מידת המסוגלות העצמית של התלמיד (עבאס ונבואני, 2011). חשיבות זו באה לידי ביטוי במחקר איכותני בבית ספר יסודי. לראייה, מלק תלמידת כיתה ה׳ 1 ציינה: ״כאשר סיפרתי למורה על נושא אישי ופתחתי את הלב היא הקשיבה לי בכבוד, לא לעגה, ולא זלזלה, והתעניינה במה שאמרתי. הרגשתי שהיא חברה ולא מורה״. בשיח זה, המורה פוגש את התלמיד מתוך ניסיון לראותו

כמות שהוא, ושואף ליצור איתו יחסים המבוססים על אמון ועל היכרות אישית מתוך דאגה אמיתית כלפיו, ומתוך רצון כן לפעול לטובתו (מור, 2007.) ברוש (2009) הסביר את השפעות השעה הפרטנית על ידי "אפקט פיגמליון" - נבואה המגשימה את עצמה; נוטעים בתלמידים אמונה עצמית, מפרגנים להם על הישגיהם, מעצימים את דימויים העצמי, מתייחסים לכישלון כדבר לגיטימי להתמודדות איתו ולא כסיבה למעצור, וכך נוצר אפקט המעצים את התלמיד בכל התחומים. ערך נוסף לשעה הפרטנית הוא למורה עצמו; מורה שהוא דמות משמעותית עבור תלמידיו נהנה מרמה גבוהה יותר של סיפוק מקצועי, מידת שחיקה נמוכה יותר ומוכנות גבוהה יותר להשקיע בסביבת בית הספר ובתלמידיו (קסלר וטטר, 2007.)

רפורמות חינוכיות ואקלים מיטבי בהקשר לסוגיית האמון

במשרד החינוך הבינו כי יש צורך בשינוי בלמידה המשמעותית, וכחלק משינוי זה ניצבת הלמידה הפרטנית. למידה זו היא דוגמה ללמידה המבוססת על מערכת יחסים משמעותית יותר בין המורה לתלמיד. עם זאת, בבסיס הקשר יש לבנות מערכת יחסים אשר בה קודם כל המורה, בהיותו מבוגר משמעותי, מאמין בתלמידו. כך, מציין קיזל (2009) שרפורמת אופק חדש ביקשה להשיג שתי מטרות דיאלוגיות: שיפור תהליכי הוראה- למידה בבית הספר ושיפור הקשר מורה-תלמיד, בלא שמשרד החינוך הבהיר מהו דיאלוג. ואכן בהתייחסות בחוזרי המנכ"ל אין אזכור משמעותי למהות הקשר. יתרה מזאת, אחד הקשיים שעלו מהשטח בעקבות יישום הרפורמות היו בהקשר להיעדר אמון של המערכת במוריה ובדרישה להקדיש שעות רבות למילוי טפסים ודיווח על כל צעד שנעשה (אפרתי, 2016). יולי תמיר, שרת החינוך לשעבר, מתייחסת לסוגיית האמון וטוענת כי בהיעדר אמון בידידינו או בבני זוגנו מסתנן למערכת היחסים צורך מתמיד בבדיקה, בהצגת שאלות ולעתים אף בחקירה, במעקב ובפיקוח. אדם הקרוב לנו, זה שנשים בו את מבטחנו ונפקיד בידיו את ילדינו, יהיה בדרך כלל מי שאנו סומכים עליו עד כדי כך שדי לנו באישיותו, בעברנו המשותף או באהבתנו אליו כדי לשחרר את רסן הבקרה. ככל שהגורם שאנו אמורים לסמוך עליו הולך ומתרחק ממעגל ההיכרויות הקרוב שלנו, הקשר האינטימי שעשוי ליצור אמון נשחק, וגובר הצורך בקביעת יעדים מוגדרים ומדידים ובבניית מערכי מעקב וביקורת (תמיר, 2015). כיום מקבלים מורים ומנהלים בישראל מן השלטון המרכזי בעיקר מסר של חוסר אמון, המביא לבקרה מוגברת (זוהר, 2013). נשאלות השאלות האם במצב זה המורה פנוי ומבין את הצורך של תלמידו באמון שלו כמורה וכיצד אפשר לצפות מהמורה המקבל מסר סמוי וגלוי שאין אמון ביכולותיו להקנות תחושת אמון לתלמידיו.

פינלנד דוגמה למערכת המושתתת על אמון

כדי להבין את משמעות האמון בהקשר לימינו יש לבחון את מערכת החינוך מערכת חינוך הייחודית בפינלנד. במהלך שלושה עשורים התקדמה מערכת זו מבינוניות לביצועים חינוכיים גבוהים, וכיום היא מודל למצוינות חינוכית. פינלנד יוצאת דופן גם משום שהצליחה לבנות מערכת חינוך שתלמידיה לומדים היטב, ושהחינוך ההוגן שלה מתבטא בשונות מעטה בביצועים של תלמידים בבתי ספר בחלקים שונים של המדינה בזמן נתון. מצב זה נדיר בעולם, והוא הושג ללא השקעה יוצאת דופן של משאבים כספיים ובמאמצים פחותים מאלה שמדינות אחרות השקיעו ברפורמות.

פינלנד פיתחה את יכולתם של המורים להיות אחראים במשותף לפיתוח תוכנית לימודים והערכות מאבחנות. במקום ללמד על-פי תוכנית לימודים מוכתבת ולהתכונן למבחנים סטנדרטיים שפיתחה הממשלה (סאלברג, 2015). בכל אחד מן הסמינרים של משרד החינוך ושל אוניברסיטת הלסינקי פותחים הדוברים בהשקפת עולמם הערכית ובמחויבותם החברתית. המנטרה שחוזרת שוב ושוב היא: "בפינלנד החברה מחויבת לאמון, לשוויון ולאיכות". הפינים מחמירים עם עצמם ומאמינים לזולתם. הכול נעשה ברמה גבוהה של מוקפדות, תכנון, ביצוע ועמידה בלוח זמנים, כך שהתוצאה המתקבלת היא רמה גבוהה של אמינות. כדי להבטיח מימוש נכון של הערכים אמון ואיכות, מערכת החינוך הפינית משדרת

מצד אחד תובענות לאיכות ולקפדנות, ומן הצד האחר סלידה מתחרותיות גסה ומהישגיות בוטה. במילים אחרות, עמדת היסוד שלהם אינה זהירות מפני תחמנות, עורמה והונאה, אלא אמון בסיסי בכך שהגלוי והחסוי, המצוי והראוי, כמעט חד הם (אלוני,2008). דגש זה על מרכזיותו של האמון במערכת החינוך הפינית בא לידי ביטוי בסיכום כנס בנושא "מה אפשר ללמוד מסיפורי הצלחה של מדינת הרווחה הסקנדינבית בדרך לבניית ישראל טובה?" במילת מפתח אחת: אמון. אמון במערכת הרווחה, במערכת החינוך, בקהילה העסקית ובעיקר באנשים (אמיתי, 2012). תובנה זו בדבר חשיבות האמון מודגשת גם במחקר השוואתי שהשווה בין קוריאה לפינלנד. מהשוואה זו עולה כי הצלחת פינלנד היא בכך ששמה את האמון במרכז החינוך - אמון במערכת החינוך ואמון המורה בתלמיד (Lee, 2010).

דיון וסיכום

מערכת היחסים בין המורה לתלמיד משמשת בסיס להצלחה בבית הספר. ביחסים אלו האמון משמש עוגן מרכזי ללמידה משמעותית ולהישגים (Lee, 2007; McClain & Cokley, 2017; Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001).

קורצ'אק הדגיש את האמון במערכת היחסים בין המבוגר המשמעותי לילד בבית היתומים כחלק מתפיסת עולמו ועקרונותיו החינוכיים. בפינלנד השכילו לבצע שינוי חינוכי משמעותי שבמרכזו עומד האמון, ולאנשי החינוך בארץ לא נותר אלא להבין ולהפנים את חשיבות האמון במערכת היחסים בין המורה לתלמידו כמרכיב קריטי לשינוי ושיפור בהתנהלותו ובהתנהגותו של התלמיד וכחלק אינטגרלי מלמידה משמעותית ומפיתוח תחושת ערך עצמי ורווחה נפשית.

אתגר לאיש החינוך

מרכזיותו של האמון בין המורה לתלמיד והשפעתו על הרווחה הנפשית, על הלמידה ועל ההישגים הופכת לאתגר רלוונטי ליישום במערכת החינוך של ימינו, שכן השיח הפדגוגי והאישי חייב לכלול בתוכו מסר של אמון. גם אם תחושת האמון אינה מגיעה ממשרד החינוך שדורש בקרה יתרה, המנהלים יכולים לדאוג לשדר תחושה זו למוריהם והמורים בוודאי יכולים להעניק זאת לתלמידיהם.

הענקה של תחושת אמון במרחב האינטימי של המורה והתלמיד אינה צריכה רק להיאמר אלא גם לבוא לידי ביטוי במעשי המורה; מורה שישכיל לעודד את התלמיד לחקור, לשאול ואף לטעות ולהרגיש בטוח ביכולותיו, ייטע בו את תחושת האמון. המורה שישקיע בהיכרות מעמיקה עם תלמידו: הרקע המשפחתי שלו, תחביביו, חבריו, פחדיו, תשוקותיו וחלומותיו יוכל להיות מורה משמעותי ויתרום להתפתחות הקוגניטיבית, החברתית והרגשית של התלמיד. השקעה זו צריכה לבוא לידי ביטוי גם במעשיו, לדוגמה: האם המורה משקיע מזמנו הפרטי, בתום הצלצול, בהפסקה או בשעה שאינה בתשלום לנסות לסייע לתלמיד? האם הוא תוהה ומתעניין בחייו כאדם? והאם הוא דואג להציב לתלמיד מטרות לביצוע מתוך אמונה ביכולותיו?

קיימת חשיבות רבה להבנת המורה ולאפשור של המורה התנסויות לימודיות המעודדות תחושת אמון של התלמיד ביכולותיו. דהיינו, התאמה של חומרי הלמידה, בדגש על הערכה חלופית כדרך לביסוס תחושת היכולת והאמונה ביכולות התלמיד. אומנם יש שיטענו שהתייחסות זו של המורה לתלמיד היא לעיתים בגדר חלומות באספמיה, כאשר המורה נאלץ ללמד בכמה כיתות ולחנך כ-35 תלמידים בכיתה. ובכל זאת, הבנה זו של אמון בסיסי בטוב ליבו של הילד יכולה לחולל שינוי אמיתי בחינוך.

לסיום, על אף הביקורת על היעדר התייחסות מספקת לאיכות הקשר בין המורה לתלמיד בכלל ולהיותו של האמון עוגן מרכזי בפרט, חשוב לציין כי מערכת החינוך יזמה מספר פרויקטים שמטרתם לשפר מערכת יחסים זו. לדוגמה: בפרויקט חאלו"ם (חינוך אישי לצמיחה ומנהיגות) הכיתה מחולקת לשני מחנכים, במטרה להעמיק את השיח בין המורה לתלמיד ולפתח למידה משמעותית. דגש זה על בניית מערכת יחסים משמעותית בין המורה לתלמיד צריכה לקחת בחשבון גם הכשרה ומתן כלים למורה לבניית קשר בינו לבין התלמיד כחלק אינטגרלי משהותו בבית הספר וכחלק מחוויית הלמידה. אין די במתן

תנאים המאפשרים פיתוח שיח ותקשורת בין המורה לתלמיד, אלא יש לתת את הדעת על פיתוח ההבנה בדבר חשיבות האמון בתלמיד לצד הכשרה וליווי מקצועי עבור המורה לצורך יצירת תקשורת מקרבת ויחסי אמון.

ביבליוגרפיה:

אביעזר, א' וזיו, י' (2013). הערכה ומדידה בהכשרת מורים: מקומם של יחסי מורה תלמיד, *ביטאון מכון מופ"ת, 51*, 54-49.

אלוני, נ' (2008). דברים שכדאי ללמוד מפנלנד: אמון, שוויון, איכות, *הד החינוך, 82(6)*, 111-110.

אמיתי, מ' (2012). אמון, אמון, אמון. *הד החינוך, 86*, 134.

אפרתי, י' (2016). הצעד הבא: אופק חדש 2020-2016 כבר בפתח. *שעור חופשי, 118*, 4-3.

ארנון, י' (1971). *שיטתו החינוכית של יאנוש קורצ'אק.* תל- אביב: אבוקה בע"מ.

ברוש, ז. (2009). **הייעוץ** *החינוכי בתהליך מעבר מהפרדיגמה הפרטנית לפרדיגמה המערכתית.* עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך במדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

גולן, צ' (2015). טיפה אחת של אמונה. *שיעור חופשי, 116*, 2.

ג'יני,מ', שגיא-שוורץ, א', מרק, צ' ואביעזר, א'(2014). יחסי מורה-תלמיד חיוביים כ"בסיס בטוח" לרווחתו הרגשית של הילד, למחויבותו הלימודית ולתפקודו בבית הספר. *מגמות, מט*, 513-480.

גרדי, ג' (2017). לשוחח כמו קורצ'אק גם בעולם דיגיטלי. *הד החינוך, 91*, 71-69.

דורון, ש' (2008). הצגת "הדואר" של טאגור בבית היתומים של קורצ'אק . *דור לדור: קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות, 33*, -117 134.

זוהר, ע' (2013). *ציונים זה לא הכל: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי.* בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד בע"מ.

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. *הייעוץ החינוכי, 11*, 122-100.

טלנקר, ס' (2015). אמון כערך בקבלת החלטות של מנהיג פדגוגי. *זמן חינוך, 1*, 99-89.

מור, פ' (2007). *התמודדות מערכת החינוך עם תלמידים תת משיגים ותופעת נלוות על פי התפיסה החינוכית פסיכו- חברתית.* ירושלים: ג'וינט ישראל אשלים.

משרד החינוך, חוזר המנהלת הכללית (2015). *אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון.* אוחזר במרץ 2019 מתוך:
https://apps.education.gov.il/Mankal/Horaa.aspx?siduri=132

משרד החינוך, חוזר המנהלת הכללית (2014**).** *נהלי הפעלת רפורמת "אופק חדש" בגני הילדים, בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים.* אוחזר במרץ 2019 מתוך:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2014-6-1-3-1-46.htm

סאלברג, פ' (2015). *לומדים מפינלנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת.* בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד בע"מ.

סילברמן, מ' (2012). *הילד הוא אדם.* תל אביב: אופסט טל בע"מ.

עבאס, ר' ונבואני, מ' (2011). למידה פרטנית ותרומתה לפיתוח יחסי הגומלין בין מורה ותלמיד בבית הספר - חקר מקרה בקרב תלמידי כיתה ה. *דארנא: כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי, 40*, 175-152 .

קורצ'אק, י' (1963) **.** *כיצד לאהוב ילדים.* תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קורצ'אק, י' (1974). *עם הילד.* תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קיזל, א' (2009). רפורמת אופק חדש: היכן הדיאלוג?. *חברה, 41*, 9-7.

קס, א' (2014). למידה משמעותית? קודם כול אמון! . *ביטאון מכון מופת, 52*, 64-61.

קסלר, ע' וטטר, מ' (2007). תפיסות תלמידים את המורים המשמעותיים עבורם: השפעותיהן של איכות הקשר עם ההורים ותחושת ניכור מבית הספר. *הייעוץ החינוכי, 14*, 104-76.

ראזר, מ' (2014). "מסגור מחדש" (reframing) בעבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה ובסיכון: להפנות מבט אל מקורות הכוח הפנימיים. בתוך: גרופר, ע' ושלמה, ר' (עורכים). *ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל.* תל אביב: תירוש הוצאה לאור.

שרף, ר' (2015). המשמעת בכיתה משפיעה על הישגי התלמידים. *שיעור חופשי, 113*, 23.

תמיר, י' (2015). לא נהיה פינלנד. *הד החינוך, פ"ט*, -18 20.

Adams, C.M., Ware, J.K., Miskell, R.C & Forsyth, P.B. (2016). Self-regulatory climate: a positive attribute of public schools. *Journal of Educational Research, 109*, 169-180.

centered leadership and teacher learning in China: does trust matter?. *Journal of Educational Administration, 54*, 661-682.

Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An Integrative Model of Organizational Trust. *The Academy of Management Review, 20(3)*, 709–734.

McClain, S., & Cokley, K. (2017). Academic misidentification in Black college students: The role of teacher trust and gender. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 23(1)*, 125.

Moran, M. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher's trust of students and parents in urban elementary school. *The elementary school journal, 102*, 3-17.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. Educational Researcher, 38(2), 109-119.

Poplin, M., & Weeres, J. (1994). *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom*. Claremont, CA: Institute for Education in Transformation.

Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Ohio: Charles Merill.

Roger, D. G., Megan, T. M & Wayne, K. H. (2001). A Multilevel Examination of the Distribution and Effects of Teacher Trust in Students and Parents in Urban Elementary Schools. *The elementary school journal, 102*, 3-17.

Tina, H. (2019). Teacher effect model for impacting student achievement. In: *Information Resources Management Association pre-service and in service teacher education*. U.S.A: IGI Global.

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. Jossey-Bass: San Francisco, CA.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of educational research, 70(4),* 547-593.

Allen, J.P., Pianta, R.C., Gregory, A., Mikami, A.Y., & Lun J (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science, 333,* 1034-1037.

Be, Y.H., Xitax, F., Yan, W., Jennifar, L.C & „Zhanmei, S. (2018). Contributions of Teacher–Child Interaction Quality to Chinese Children's Development in the Early Childhood Years. *Early Education and Development, 30,* 159-177.

Bowns, J.M. (2018). *Effective Teachers Building Relational Trust with Diverse Students to Improve Reading Achievement*. A dissertation submitted for doctor degree. Montan: Montana state university.

Coleman, A. (2008). *Trust in collaborative working: The importance of trust for leaders school based of partnerships*. England: National College for school leadership.

Dimitri, V. M. & Mieke, V. H. (2011). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. *Social Indicators Research, 100,* 85-100.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York: Norton.

Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The elementary school journal, 102(1)*, 3-17.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*,625-638.

Hosmer, L.T. (1995). Trust : The Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical . *Academy of Management Review, 20*, 379-403.

Lee, S.J (2007). The Relations Between the Student-Teacher Trust Relationship and School Success in the Case of Korean Middle Schools. *Educational Studies, 32(2),* 209-216.

Lee, S.J (2010). Views on education and achievement: Finland's story of success and South Korea's story of decline. *KEDI Journal of Educational Policy, 7*, 379-401.

Liu, P., Hallinger, D., & Feng, D. (2016). Learning-

ציורי תלמידים השאובים מן הסיפור המדעי כמקדם לבניית טיעונים[1]

Children's Paintings Drawn from the Scientific Story as a Vehicle for Argument Construction Enhancement

מוחמד חג'יראת
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה
muha4@arabcol.ac.il

נעים נג'מי
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה
najamina@arabcol.ac.il

לילאן נסור
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה
leleianlal@gmail.com

Abstract

Painting is nothing more than an act of drawing essentially. The purpose of this study was to examine how children's drawings derived from the scientific story are promoted in the construction of their scientific arguments. The study was conducted in a quantitative and qualitative integrated approach. The study was conducted in an elementary school in the northern part of the country in the Arab sector in a rural village. The study population includes first graders who attend elementary school belonging to the Arab education system in the north of the country. In this study, 38 Arab students participated in one of the first grades of the school.

The findings of the study showed that drawings based on scientific stories significantly improved the ability to raise the scientific arguments among the students who participated in the drawings and their achievements in the scientific assessment given to them after the intervention.

The conclusion of this study is that the students' ability to internalize the logical structure of the informal scientific statements in the form of a narrative they are required to draw their contents is essential both for the purpose of constructing the evidence and for their actual compilation. When students are required to determine whether a new assertion is based on or is based on previous scientific statements, first of all, they need to determine what statement was used to support the new argument, and what general scientific principle was actually used. Some students tend to reject tasks in which they are required to determine whether a statement is correct or alternatively to choose an array of load assumptions based on a predictable conclusion.

Keywords: Argumentation; Science teaching; Science story

תקציר

ציור הוא פעולת רישום לכל דבר ועניין. המדע מצריך את קיומן של פעילויות רישום מסוגים שונים על מנת לאתר בצורה מעמיקה ככל הניתן את הדפוסים ואת התובנות והמסקנות העולות מהחקר המדעי. מטרתו של המחקר הנוכחי היא לבחון כיצד מקדמים ציורי ילדים השאובים מן הסיפור המדעי את הבניית הטיעונים המדעיים שלהם. המחקר נערך בגישה המשולבת כמותי ואיכותני. המחקר התקיים בבית ספר יסודי בישוב ערבי כפרי בצפון הארץ. אוכלוסיית המחקר כוללת תלמידי כיתות א' הלומדים בבית הספר היסודי השייך למערכת החינוך הערבית בצפון הארץ. במחקר הנוכחי השתתפו 38 תלמידים ערבים הלומדים באחת מכיתות א' של בית הספר.

ממצאי המחקר הראו כי ציורים המבוססים על סיפורים מדעיים שיפרו בצורה מובהקת את יכולות העלאת הטיעונים המדעיים בקרבם של התלמידים שהשתתפו בציורים וגם את ההישגים שלהם במבדק המדעי שהועבר להם לאחר ההתערבות.

המסקנה של המחקר הנוכחי כי היכולת של התלמידים להפנים את המבנה הלוגי של האמירות המדעיות הבלתי פורמאליות בצורת סיפור, שהם נדרשים לצייר את תכניו, היא הכרחית הן לצורך הבניית ההוכחות והן לצורך תיקופן בפועל.

קיים צורך במחקר המשך לבחון כיצד הוראה המשלבת בתוכה איורים וציורים, ובעיקר המחשות ויזואליות, משפרת היכולות של התלמידים ללמוד ולהבין נושאים במדעים. בנוסף, קיים צורך בשילוב כלי הציורים כחלק בלתי נפרד מהקוריקולום הבית ספרי העוסק במקצוע המדעים, כבר בכיתה א'. ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי אכן מדובר בכלי חשוב, אבל דרושים בדיקות ומחקרים נוספים, אשר באמצעותו ניתן יהיה לשפר את יכולות התלמידים בהעלאת טיעונים מדעיים מושכלים.

מלות מפתח: טיעונים, הוראת המדעים, סיפור מדעי.

1: המאמר מבוסס על עבודת גמר של הסטודנטית ליליאן נסור כמילוי חלקי של החובות לתואר שני (M.Ed.) במכללה האקדמית הערבית לחינוך-חיפה 2024 .

מבוא

המסגרת התיאורטית של הוראת מדעים באמצעות שילוב ציורים לצורך העלאת נימוקים וטיעונים מדעיים בקרב הילדים, נסמכת על קשת רחבת היקפים של תיאוריות המיינד (Theory of Mind - Tom) המוגדרת כהבנה לדרך שבה מצבו המנטאלי של הסובייקט, כולל מחשבותיו ותחושותיו העולים בד בבד ובקנה אחד עם המציאות הריאלית שבה נמצא הפרט, מעצבת את ההתנהגות האנושית שלו, ויכולתו לראות עצמו והאחרים כישויות מנטאליות, כאלה שהם בעלי אמונות, רצונות, כוונות ורגשות (Astington & Baird, 2004). מסוגלות זו של הפרט מביאה אותו ליד סיטואציה מיטבית שבה הוא מעריך ומתייחס להתנהגותם של אנשים ולמערך הקשרים המתרחשים ביניהם בחיי היומיום במונחים מנטאליים כולל שפת התמונות (Flavell & Miller, 2000; Ziv & Frye, 2004).

בדרך כלל, משתמשים בשפת התמונות כאשר אנו עוסקים בחשיבה שלנו. המסגרת התיאורטית של הציורים כחלק בלתי נפרד מהנתונים המדעיים, או המתמטיים מבוססת על הראייה המחקרית כי הננו משתמשים בציורים, לפחות בצורה חלקית, כדי לחשוב. הטיעון כי "הדימוי" במובן הציורי שלו, הינו מוגבל במונחים של קלט חושי עבור העיבוד המנטאלי, נידון במחקר קודם שנערך על ידי פלישן (Pylyshyn, 1973) שגרס כי "הדמיון אינו יותר מאשר צורה מורחבת של הניסיונות ושל החוויות האנושיים, ולכן ברור מאוד כי הוא בעל חשיבות רמת ערך לבני האדם. הרבה תופעות מדעיות אינן נתפסות במוח האנושי ללא קיומו של הדמיון החזותי (McCormack, 1988). סוסא (Sousa, 2001) טען כי דימויים ויזואליים מסייעים לתלמידים לצורך עיבוד המידע ואחסונו בזיכרון לטווח הקצר והארוך. המוח האנושי מעבד את התמונות ואת הדימויים באותה דרך בדיוק שהעיניים מעבדות את המידע הוויזואלי המתקבל ממה שהן רואות בזמן אמת. לדעתו, מדובר באחת השיטות שאותה מכירה האבולוציה האנושית לצורך הישרדות (Sousa, 2001).

בשנת 2014 עלתה תיאוריית הקידוד הכפול (Dual Coding Theory-DCT) המספקת עבורנו מסגרת עבודה תיאורטית לצורך הבנת העיבוד המנטאלי של הפעילות הוורבאלית והבלתי וורבאלית של המוח האנושי. אולם, קונסטאנטיניסקו ואחרים (Constantinescu et al., 2016) הראו באמצעות שימוש בכלי ההדמיה החדשניים ביותר, את גיאומטריית המשושה של המוח, לפיה הנתונים המרחביים ממופים בצורה כזאת שייתכן כי מפות מוחיות דומות של גירויים אחרים, מתקשרים אחת עם השנייה באמצעות רשת של נוירונים.

במהלך האנושות, היווה הציור אחד הכלים המשמעותיים ביותר מבחינתם של אנאלפביתיים שביקשו לתקשר עם הסביבה שלהם ולהבהיר בפני אחרים את רצונותיהם, צרכיהם, דרישותיהם, תחושותיהם, רגשותיהם ועוד. הרישום המילולי או הכתב, הגיע בתקופה הרבה יותר מאוחרת לאחר השימוש בציורים. לכן ללא הציור, ספק אם ניתן היה להבנות את מערך השפה המדוברת או הכתובה כפי שהיא מוכרת מבחינתו בזמנים האלה. בגיל מוקדם מאוד, הילדים מתחילים לעשות סימנים בחול, בבוץ או אפילו בשלג, כמו גם באמצעות שימוש בעט, עיפרון או בכל חומר אומנותי אחר (Anning, 1999). עד היום, הוראתם של ייצוגי שפה אלה בצורת אותיות היא תנאי הכרחי לרכישת השפה (Treagust, Won, & Duit, 2014).

מחנכים רבים החל מהפילוסוף החינוכי דיואי (Dewey, 1916), דרך החוקרים (Rutherford & Ahlgren, 1989) וכולי בדו"ח העדכני ביותר של האונסק"ו (Tibbetts, 2015), גילו עניין רב באיכות ההוראה והחינוך בכללותו כחלק בלתי נפרד מהעצמת ההשתתפות הדמוקרטית של היחידים וקבלת ההחלטות בצורה רציונאלית ומושכלת. מולר, ינקלביץ' ומאהר (Mueller, Yankelewitz, & Maher, 2012) סברו כי הכיתה היא ההקשר החברתי עבור היצירה והשיתוף של ידע מדעי, משכך, ניתן יהיה לשפר בצורה משמעותית ביותר את יכולות הטיעונים

וההנמקות המדעיים בקרב התלמידים, במקרה ואנו נותנים להם לשתף ולדון ברעיונותיהם עם אחרים (Bilir et al., 2021). הציורים עשויים לספק עבורנו מידע עשיר ומהותי עבור צורות שונות של חקר (Bell et al., 2009), באחד המחקרים הקלאסיים שעסקו בלמידה באמצעות ציורים, קליבש ולוגי (Klepsch & Logie, 1982) בדקו את מאפייני השימוש של ילדים הודיים בציורים כאחד ממקורות רכישת הידע והדיווח על הנתונים.

מחקרים מהשנים האחרונות בתחום הנידון (Wammes, Meade & Fernandes, 2016) מצביעים על קיומה של השפעה חיובית, מובהקת וחזקה ביותר של הציור ככלי המסייע לתלמידים לזכור את החומר הנלמד, זאת בהשוואה לכלי הכתיבה. לאנדין (Landin, 2015) דיווחה במחקרה על הבחירה שלה לכלול את שיטת ההמחשה באמצעות ציורים בשיעורי חקר הביולוגיה, זאת מתוך האמונה שלה כי יצירת המחשה מדעית באיכות גבוהה מאוד מצריכה הבנה מעמיקה ביותר עבור התהליכים הביולוגיים, האנטומיה והמגוון הסטרוקטוראלי.

הציור מהווה כלי ראוי ומקובל בקרבם של תלמידים רבים בבואם להביע את השפה הפנימית שלהם ואת סגנון הוויזואליזציה האופייני מבחינתם באופן ספציפי. הציור מסייע לתלמידים אלה להבין כיצד ניתן לעבד את המידע המגיע אליהם ממקורות חיצוניים, דוגמת החומרים אותם הם לומדים בשיעורי המדעים (Yu-Ren Lin. 2023).

קיימים שלוש מערכות בבסיס חקר העולם: צורה, מספר ושפה. לכן לחינוך מיטבי, קיים צורך לשלב ביניהם בהוראת המדעים ואז ניתן יהיה לצפות לתוצרים מיטביים מבחינת התלמידים (Miller, 1989). יתרה מזת, על פי יופ (Yopp, 2010) היכולת של תלמיד לבטא טענה אינדוקטיבית בעזרת רעיון מפתח, אינה מעידה בהכרח שהוא יודע כיצד להרחיב זאת להוכחה פורמאלית. לכן, ההנחה המרכזית של המחקר הנוכחי, הינה כי השימוש בציורים במדע בקרב ילדי כיתה א' יכול להביא לידי שיפור יכולתם בהעלאת טיעונים מדעיים נכונים, ובכך לשפר הישגיהם בלימודי המדעים.

מערך המחקר

המחקר נערך בגישה המשולבת כמותי ואיכותני. המחקר המשולב הינו פרדיגמת המחקר השלישית במחקר החינוכי, המדגיש את התועלת בשתי הגישות. חוקרים המבצעים מחקר בשיטה המשולבת, נוטים לבחור בגישות המתאימות לשאלות המחקר שלהם, ולא בוחרים בשיטה באופן שנקבע מראש. הגישה המשולבת מנצלת שיטה פרגמאטית ומערכת פילוסופיה. היא נותנת לגיטימציה לשימוש בגישות מרובות במענה לשאלות המחקר. זוהי צורת מחקר יצירתית ומקיפה שאינה מגבילה, אלא הינה כוללנית ומשלימה, השיטה הזו גם מנצלת מאפיינים כמותיים של דדוקציה, בדיקת תאוריה, הסבר, ניבוי, איסוף נתונים וניתוח סטטיסטי. המאפיינים האיכותניים כוללים אינדוקציה, גילוי, חקירה, יצירת היפותזות. שיטה המשולבת החוקר אוסף נתונים רבים בעזרת אסטרטגיות שונות כמו למשל ראיונות איכותניים (Johnson & Onwuegbuzie,2004)

המחקר הכמותי מתבסס על העמדה הפוזיטיביסטית, קרי, קיומן של עובדות ודאיות שניתנות לצפייה. היחס לשאלה האונטולוגית, היינו, אופייה של המציאות, בפרדיגמה זו מתבטא בטענה שיש "מציאות אובייקטיבית". לכן, המטרה של החקירה הפוזיטיביסטית היא לתאר את המציאות האובייקטיבית הניתנת לצפייה בדיוק מרבי (שקדי, 2003). על פי הפרדיגמה הפוזיטיביסטית קיימת מציאות מוחלטת אחת, נטולת תלות הקשרית (קונטקסטואלית), שתפקיד החוקר לגלות אותה באמצעות כלים אובייקטיביים. הסברה היא כי ההנחות הפוזיטיביסטיות מאפשרות להציג את התופעה הנחקרת תוך פירוקה לחלקים שונים ונפרדים זה מזה (שקדי, 2003).

אוכלוסייה המחקר

המחקר התקיים בבית ספר יסודי בצפון הארץ במגזר הערבי בישוב כפרי.

- בית הספר הטרוגני והוא כולל גנים עד כיתה י״ב. מעורב בנים בנות כולל את שלוש הדתות (נוצרים – מוסלמים – דרוזים).
- בית הספר קולט תלמידים מהכפרים שמסביב לכפר. יחד עם זה רוב התלמידים מאותו כפר.
- ההורים של התלמידים מוגדרים כאנשים ממעמד סוציו-אקונומי גבוהה.
- רוב המורים של בית הספר, לרבות מורי המדעים מאותו כפר עם תעודות אקדמיות ורובם עם תואר שני במקצועות ההוראה.
- תחילת יום הלימודים ב 8:00 בבוקר וסיום היום הוא ברוב הימים בשעה14:00 בשכבה היסודית .
- הבניין של בית הספר הוא יחסית ישן ורוב הכיתות פתוחות על החצר.

אוכלוסיית המחקר כוללת את תלמידי כיתות א׳ הלומדים בבית הספר היסודי השייך למערכת החינוך הערבית בצפון הארץ. במחקר הנוכחי השתתפו 38 תלמידים (20 בנים, 18 בנות) ערבים הלומדים באחת מכיתות א׳ של בית הספר.

כיתה א׳ היא הטרוגנית, כאשר רוב התלמידים מאותו כפר ויש תלמידים מחוץ לכפר והיא כוללת תלמידים משלושת הדתות. חמישה תלמידים מאובחנים עם בעיות קשב וריכוז. המקצועות שלומדים בכיתה (ערבית, עברית, אנגלית, מתמטיקה, מדעים, מוזיקה, אומנות ודת).

כלי המחקר

כלי המחקר נחלק לשניים:

חלק א׳: ציורים של התלמידים לאחר הצגת סיפור מדעי בפניהם.

חלק ב׳: מבדק מדעי בנושאים הנוגעים לסיפור המדעי שיוצג דלהלן בפרק הליך המחקר. בוצע ציינון מספרי עבור טיעוני התלמידים בהתאם למחוון כמות שיוצג דלהלן בפרק שיטת ניתוח החלק הכמותי (לוח 2).

חלק ג׳: **ראיון עם התלמידים**

הריאיון שבוצע בחלקו הראשון של המחקר היה פתוח ובחלקו השני היה חצי מובנה

ראיון פתוח: שבו החוקר לא מכין שאלות מראש אלא מתחיל בשאלה וממנה זורם עם האינטראקציה. בראיון זה תגובות המרואיין הן אלו שקובעות כיצד יתפתח הריאיון. החוקר קובע את סדרן של השאלות בהתאם למצב. החוקר מתמקד במספר נושאים כללים כדי לסייע לאינפורמנטים לחשוף את הסיפור שלהם ולהציג את משמעותו.

ריאיון חצי מובנה: החוקר צמוד למספר שאלות קבועות מראש, אך הוא רשאי לשנות את סדרן ולהוסיף שאלות נוספות, שאלות המשך בהתאם להתפתחות הריאיון.

תוקף ומהימנות

כדי לבחון את מידת התוקף של השאלות, נערך מבדק שופטים מסוג לושי (לוח 1). מבחן לושי (Lawshe, 1975): במבחן זה מציגים את פרטי המבחן ומטרתו בפני פאנל של שופטים שנדרשים לדרג את כל אחד מפריטי המבחן בהתאם לשלוש דרגות: (״חיוני״ essential); (״שימושי אך לא חיוני״ useful, but not essential); (״אין בו צורך״ not necessary). כאן אנו מחשבים את ערך CVR (content validity ratio) לפי הנוסחה הבאה: $CVR=(2n_e/N)-1$. n_e: מספר השופטים (חברי הפאנל) אשר הצביעו עבור פריט אחד בתור ״חיוני״; N: מספר השופטים (חברי הפאנל). תוצאת CVR נעה בטווח של (-1)-(1), כאשר ערך חיובי הגדול מאפס משמעו כי יותר ממחצית מחברי הפאנל דירגו את הפריט בתור ״חיוני״, וערך שלילי של CVR משמעו כי פחות ממחצית חברי הפאנל דירגו את הפריט בתור ״חיוני״. ערך אפס של CVR משמעו כי בדיוק מחצית מחברי הפאנל דירגו את הפריט בתור ״חיוני״. אחרי שאנו מחשבים את ערך CVR עבור כל אחד מהפריטים אנו בודקים אם כל אחד מהם עונה על תנאי המינימום של הטבלה דלהלן. אם ה-CVR של הפריט גדול או שווה לערך המינימום הדרוש, אז משאירים את הפריט כחלק מהמבחן, אחרת, אם ה-CVR של הפריט קטן מערך המינימום הדרוש אז מדובר בפריט שיש לפסול. על פי לושי (Lawshe, 1975), אי עמידתו של פריט כלשהו במינימום הדרוש של ערך CVR אינו פוסל את האפשרות לבדוק את התנהגותו של אותו פריט במבחנים אחרים

(דוגמת FACTOR ANALYSES). אחרי שמנפים (או משאירים, על פי שיקול דעתנו) את הפריטים שלא עומדים במינימום הדרוש, יש למצוא את ערך CVI (content validity index) המחושב על ידי הממוצע של כל הפריטים הנותרים. כך למשל, אם נותרו 10 פריטים מתוך 15, אז מסכמים את כל ערכי CVR של הפריטים שנותרו ומחלקים ב-10. יש להשוות את ערך CVI שמצאנו עם הערך המינימאלי שבטבלה, אשר נמצא ליד מספר השופטים שהשתתפו בדירוג. כדי שהמבחן יהיה בר תוקף תוכן, אז ערך CVI אמור להיות שווה או גדול מהערך המינימאלי שבטבלה. ראוי לציין כי לפעמים מספר הפריטים הראשוני של השאלון הינו נמוך, ומכאן, מבחן LAWSHE יכול לנפות חלק ניכר ביותר מכלל הפריטים, דבר שהופך את המבחן הסופי לבלתי רלוונטי בגין מספר הפריטים המועט שלו. במקרים מעין אלה, ניתן לחשב את n_e לא כמספר השופטים שטענו כי הפריט "חיוני", אלא כמספר השופטים שטענו כי הפריט "חיוני" בנוסף למספר השופטים שטענו כי הפריט "שימושי אך לא חיוני", ואז מגדילים את מספר הפריטים הנכנסים לרשימה.

לוח 1- מבחן לושי (Lawshe, 1975) לבדיקת תוקף התוכן של השאלות

הרשמה במכללות מקומיות, 2005

CVR	N_e	Question
1	8	1
0.75	7	2
1	8	3
0.5	6	4
1	7	5
1	8	6
1	8	7
0.5	5	8
Mean CVR=0.843		

ממצאי תוקף התוכן של השאלות, כהופעתם בלוח דלעיל מעידים על קיומו של תוקף תוכן ממוצע (Mean CVR=0.843) ברמה גבוהה העונה על הקריטריון הממוצע שנקבע על ידי לושי (Lawshe, 1975) והיא 0.75 .Mean CVR=

הליך המחקר

לאחר קבלת האישור לעריכת המחקר בבית הספר, החוקרת סיפרה לתלמידים באחד משיעורי המדעים את הסיפור המופיע בנספח 1. לאחר מכן, חולקה הכיתה לשתי קבוצות שוות: קבוצת ביקורת שכללה 19 תלמידים וקבוצת מחקר שכללה גם היא 19 תלמידים. הדגימה הייתה דגימת נוחות, ורק תלמידים זמינים השתתפו במחקר. לאחר מכן העבירה החוקרת בקרב שתי הקבוצות את המבדק המופיע בנספח 2. זהו מבדק קדם כדי לוודא כי שתי הקבוצות הומוגניות מבחינת הישגיהם במדעים. בשלב הבא, החוקרת ביקשה ממשתתפי קבוצת המחקר לצייר את הסיפור שהם שמעו. לכל התלמידים היה רבע שעה לצייר מה הבינו מהסיפור ואחריו היא דגמה בצורה אקראית חמישה תלמידים מכל אחת משתי הקבוצות. את הציורים של קבוצת המחקר ניתחה החוקרת בשיטה האיכותנית והכמותית בשילוב מחוון. מאידך, הטיעונים של חברי קבוצת הביקורת הושמעו בעל פה על ידי אותם חמישה תלמידים וגם הם הוערכו על פי אותו מחוון. אחרי שבועיים, נערך מבדק בתר המופיע בנספח 3, זאת כדי לבחון את ההשפעה של הציורים על הישגי התלמידים במדעים.

ניתוח הנתונים

היות והמחקר משולב, איכותני וכמותי, ניתוח הנתונים התבצע בהתאם וכפי שמפורט מטה.

ניתוח החלק האיכותני

ניתוח הראיונות התבצע בהתאם לשלושת השלבים המומלצים על ידי שקדי (2003) שהם: ניתוח ראשוני, ניתוח ממפה ולבסוף ניתוח ממוקד. בשלב הראשון החוקרת ביצעה "קטגוריזציה" לממצאים על ידי חלוקה לקבוצות תוך כדי מתן שמות לאותן קבוצות ללא צורך מחייב בגילוי עקביות ואחידות או מציאת קשר גלוי ביניהן. תכליתו של הניתוח הראשוני הינה מעין הבנה כללית למה שעולה מהממצאים

שהתקבלו. אחרי הניתוח הראשוני, החוקרת ביצעה "ניתוח ממפה" שמטרתו למיין את מכלול המקרים הנחקרים לקטגוריות תואמות אחת את השנייה, דהיינו שהחוקרת, בשלב זה, אמורה ליצור קישורים בין הקטגוריות שהתקבלו בשלב הראשוני של הניתוח, בדגש על קיבוץ וארגון של קטגוריות שנחשבות לקרובות. בניתוח הממפה, החוקרת התמקדה ביחסים שבין כל קטגוריה לקטגוריות האחרות ובכך מתקבלת תמונה בהירה ומשמעותית לגבי הפוטנציאל של הממצאים כפי שהם התקבלו בפועל. השלב השלישי, "הניתוח הממוקד", שהינו תהליך שבאמצעותו החוקרת מיקדה את פרטי המידע להסבר קוהרנטי סביב קטגוריה מרכזית אחת או יותר. זהו השלב, שבו החוקרת אמורה לשקף את מוקד המחקר בצורה יותר ברורה. אם רצונה של החוקרת כי המחקר יביא לידי תיאור ממוקד של תופעה כלשהי, הרי שהיא הופכת את הקטגוריות המרכזיות של הניתוח הממוקד לבסיס שתכליתו ניסוח מחדש לשאלת המחקר. אחרי השלב של "הניתוח הממוקד" ביצעה ניתוח תיאורטי לממצאים, ניתוח שמטרתו הבניית תיאורים והסברים מושגיים-תיאורטיים של התופעה הנחקרת. תיאוריה טובה היא רלוונטית לליבת ההתרחשויות; אפשר להשתמש בה להסבר התופעות, לניבוי ולפרשנות ההתרחשויות, והיא ניתנת לשינוי ולהתאמה. בהתבסס על נקודת מבטם של האינפורמנטים תצמח תיאוריה "מעוגנת בשדה" אשר מדגישה את הסברי המשתתפים במחקר, ובהתבססות עליהם בונים את התיאוריה. יש להניח כי בבסיס אמירותיהם ומעשיהם של האינפורמנטים נמצאים מבנים תיאורטיים מסוג כלשהו. תיאוריות מעין אלו נסמכות על הידע הסמוי של המשתתפים ופחות על הידע הגלוי שלהם. ראוי לציין כי המשתתפים לא תמיד מודעים לקיומן של אותן תיאוריות. המראיינת, במחקר הנוכחי, השתדלה להפוך את הבלתי מודע למודע ואת הידע הסמוי לגלוי במטרה לבנות תיאוריה מעוגנת שדה המתבססת על המידע הנדלה מהמדגם המחקרי של עבודה זו.

ניתוח החלק הכמותי

החוקרת קודדה את הנתונים המתקבלים מהציורים של התלמידים, באמצעות השימוש במחוון הבא המבוסס על סכמת העלאת הטיעונים של טולמין (Toulmin, 1958)כמפורט בלוח 2 דלהלן:

לוח 2- מחוון ציון עבור הטיעונים שעולים מציורי התלמידים

רכיב	משוב לתלמידים בהתייחס לרמת ביצוע		
	0	1	2
טענה: קביעה או מסקנה העונה על השאלה המקורית.	חסר תשובה או תשובה לא נכונה.	תשובה חלקית	תשובה מלאה ונכונה
ראיה: נתונים מדעיים התומכים בטענה. על נתונים להיות מתאימים ומספיקים כדי לתמוך בטענה.	תשובה לא נכונה	תשובה חלקית	תשובה מלאה ונכונה
הנמקה: הצדקה המקשרת בין הטענה והראיות ומראה מדוע הנתונים נחשבים לראיות מתאימות, על ידי שימוש בעקרונות מדעיים מתאימים ומספקים.	תשובה שגויה שלא מכילה הסבר מדעי נכון. או חסר תשובה.	תשובה חלקית	תשובה מלאה ונכונה

נערך מבדקי t-test למדגמים בלתי תלויים לצורך השוואה בין הישגי התלמידים משתי הקבוצות, מחקר וביקורת. כמו כן, נערכו מבדקים דומים לצורך השוואת ביצועי התלמידים בהעלאת הטיעונים.

ממצאים

ממצאי החלק הכמותי

להלן ממצאי החלק הכמותי של המחקר הנוכחי. מוצגים ההבדלים בין שתי קבוצות התלמידים בשני מדדים מרכזיים: הישגים במדעים והעלאת טיעונים מדעיים לסיפור המוצג בפניהם. בלוח 3 מופיע

מבדק t-test למדגמים בלתי תלויים לצורך בחינת ההבדלים בהישגי התלמידים ובהעלאת הטיעונים לפני ואחרי ההתערבות באמצעות הציורים. ראוי לציין כי רמת הטיעונים חושבה על פי הממוצע של סך כל הרמות בסולם 0-6 שניתנו לטיעונים של התלמידים.

לוח 3: תוצאות מבדק t-test למדגמים בלתי תלויים. בחינת ההבדלים בהישגי התלמידים ובהעלאת הטיעונים לפני ואחרי ההתערבות באמצעות הציורים.

$p<0.001$***

ציון/רמה	קבוצת מחקר (n=19)		קבוצת ביקורת (n=19)		
	M	**SD**	**M**	**SD**	**t-test**
	לפני אחרי	**לפני אחרי**	**לפני אחרי**	**לפני אחרי**	**לפני אחרי**
הישגים (0-100)	80.63 71.78	8.70 9.00	70.31 69.94	6.65 7.31	***4.10 0.69
טיעונים (0-6)	5.15 1.05	0.83 1.12	1.47 1.73	1.07 1.14	***11.81 1.83-

נתוני לוח 3 מעידים כי לא קיים הבדל מובהק ($p>0.05$) בין הישגי תלמידים קבוצת המחקר לעומת הביקורת במבדק המדעים ובהעלאת הטיעונים, לפני ההתערבות באמצעות הציורים. המשמעות של ממצא זה היא כי שתי קבוצות אלו הינן הומוגניות בקו הבסיס, ומשך, כל שינוי משמעותי ומובהק בנתונים ייזקף לזכות ההתערבות.

כדי לבחון את ההבדלים בין שתי הקבוצות לאחר ההתערבות, הן בהישגים במדעים והן בטיעונים המדעיים, נערך מבדק t-test למדגמים בלתי תלויים שממצאיו מופיעים בלוח 3.

לאחר ההתערבות באמצעות הציורים, ניתן ללמוד מהנתונים המסוכמים בלוח 3 כי קיים הבדל מובהק ($t=11.81$, $p<0.001$) בהעלאת טיעונים בקרב תלמידי קבוצת המחקר ($M=5.15$, $SD=0.83$) לעומת קבוצת הביקורת ($M=1.47$, $SD=1.07$). כמו כן, קיים הבדל מובהק ($t=4.10$, $p<0.001$) בהישגי התלמידים במדעים של קבוצת המחקר ($M=80.63$, $SD=8.70$) לעומת קבוצת הביקורת ($M=70.31$, $SD=6.65$).

ממצאי החלק האיכותני- ניתוח הציורים

כדי להבין את השפעת הציורים על שיפור ההישגים והיכולת להעלאת טיעונים של התלמידים, עלה הצורך בניתוחם בצורה איכותנית כפי שמתואר באיור 1.

בציור מספר 1 איור 1 אנו רואים בבירור כיצד הציור לא רק מסייע בהעלאת טיעונים נכונים במדעים, אם כי ביכולת שלו לשפר את הקוהרנטיות בחשיבה הלוגית של התלמידים לגבי הסיפור. התלמיד חילק את הדף לארבעה חלקים, כאשר כל חלק מצביע על שלב אחר בסיפור. לכאורה, היה צורך בשישה שלבים, היות וכל מסע של הילדה בסיפור כלל שני שלבים של הלוך ושוב. היות ומדובר בשלושה מוצרים שונים התבקשה הילדה להעביר, הרי היא עברה את

1

2

איור 1: ציורים 1-4 של התלמידים כמסייע להעלאת טיעונים (Yu-Ren Lin. 2023)

הדרך חזור ושוב שש פעמים. אולם, החלוקה של התלמיד את הדף לארבעה חלקים, מצביעה על כך שהתלמיד צמצם את שלושת השלבים שבהם הילדה הייתה אצל הסבתא לשלב בודד אחד, היות ומה שחשוב זה שלב ההלוך שבו הילדה עשתה את הדרך לכיוון הדוד שלה, ומהאירוע הזה ניתן להבין מה סיפקה הסבתא לילדה בלי הצורך בציור ייחודי עבור שלב זה.

על פי הסיווג של ואן דיר ווין (van der Veen, 2012), ניתן לטעון כי הוא נמנה עם הקטגוריה הראשונה, היינו ״ציורים סמליים ישירים״. התלמיד בציור הראשון השתמש בדמויות ישירות שניתן לזהות בקלות, תוך כדי שימוש בתיוגים הממוקמים בתוך הציור עצמו כדי להצביע או להדגיש דמות או אובייקט זה או אחר. בראיון עם התלמיד הוא נשאל למה הוא סימן בחץ (עיגול צהוב, ציור 1) את האובייקט שמעל לראשה של הילדה והוא הבהיר כי זוהי שקית המלח שנמס עת היה גשם. שאלתי את התלמיד, מה זה אומר מבחינתו, קרי מה המסקנה אליה הוא מגיע מסוגייה זו, והוא ענה שהמשמעות הינה כי מלח נמס במים, ולראיה הילדה הגיעה לבית הדוד כשהשקית ריקה ממלח שנמס עת הגשם. הילד צחק ואמר ״מה היא לא יודעת שמלח נמס במים?!״.

בציור מספר 2 איור 1 של הילדה ״נור״ (שם בדוי) מציג שלוש דמויות שהינן מושא הסיפור שהושמע בכיתה: ילדה, סבתא ודוד. כמובן ששלושת הדמויות די דומות וקשה להבחין ביניהן, אולם ניתן לזהות את הילדה שבסיפור מהמטען (עיגול ירוק, ציור 2) שהיא נשאה על ראשה ושכלל את העכבר והעוגה, אך לא את שקית המלח. שלוש דמויות אלו נמצאות בין שני בתים: בית הסבתא ובית הדוד, בעוד שלג יורד מעיגולים המסמלים עננים. שאלתי את נור לגבי המטען אותו נושאת הילדה על ראשה והיא התחילה לשחזר פרטים מתוך הסיפור שהצגתי בפניה, אך פספסה את עניין המלח. שאלתי אם חסר משהו והיא אמרה כי לא חסר כלום. הזכרתי לה והיא שאלה ״טוב, אבל למה זה חשוב?״. מתשובתה של נור הבנתי כי היא לא הצליחה לעלות על הפואנטה המרכזית של השיעור ושל הסיפור, העוסק בעובדה המדעית כי מלח נמס במים. במילים אחרות, המסר המרכזי ובעיקר הלימודי של הסיפור לא באמת הגיע לידי תובנה מיטבית מצידה של נור. סוג הציור הינו ״סמלי ישיר״, בדומה לציור הראשון. ציור מספר 3 איור 1 מציג את הילדה עם שקית המלח מעל ראשה (עיגול כחול, ציור 3), את הדוד, בית הדוד, עץ ועננים. שאלתי את הילד שצייר את הציור הזה על משמעות הדברים שאנו רואים בו והוא תיאר את הדמויות. שאלתי אותו על שקית המלח שמעל ראשה של הילדה ״מה זה הדבר הזה שמעל ראשה של הילדה?״, ״שקית מלח״ הוא ענה. ״השקית מלאה במלח, נכון?״, ״כן״ ענה הילד. הערתי לילד כי חסרים פרטים בציור, והוא ענה כי הוא צייר את המקטע שבו הילדה עברה מכיוון בית הסבתא אל עבר בית הדוד בעודה נושאת על ראשה שקית מלח, בדיוק כפי שמופיע בסיפור.

התלמיד לא הצליח לזכור את הפרט החשוב של ירידת הגשם והמסת המלח, שהוא החשוב בכל הסיפור. שאלתי את הילד: "נניח כי בכל זאת ירד גשם בעוד שהילדה הולכת לכיוון בית הדוד שלה והשקית של המלח על ראשה, מה היה יכול לקרות אז?". "הילדה תירטב מהגשם כי אין לה מטריה", הוא ענה. הבנתי שהילד ידע לצייר פריטים אחדים מהסיפור שהוא שמע, אך בהחלט לא הצליח להבין את המסר העיקרי בדמות המסת המלח במים. ציור מספר 4 איור 1 מציג בו הילד "מאריוס" (שם בדוי) את אחד הציורים המעניינים ביותר, היות שהוא היה היחיד שלא סווג כציור סמלי-ישיר בלבד. הציור הרביעי הוא מסוג "סמלי-ישיר/אבסטרקטי-ייצוגי", או כמוגדר על ידי ואן דיר ווין (van der Veen, 2012), ציור היברידי, המשתמש בסמלים ישירים וגם אבסטרקטיים לצורך קישור בין הסמל המופיע בציור לבין מכלול המונחים שעלו מתוך הסיפור שהוצג בכיתה. הציור בעייתי מסיבות שונות, כי אינו מייצג נאמנה את הסיפור שהוצג בכיתה. שאלתי את הילד על קיומו של חתול בציור (עיגול שחור, ציור 4): "בסיפור לא היה חתול, ובכל זאת ציירת חתול, למה?". "כי אני אוהב חתולים" הוא ענה. שאלתי "מה עם הילדה ושקית המלח שעל ראשה?, "זה לא מעניין", ענה התלמיד. הציור במקרה הזה היה פרי דמיונו ומאווי נפשו של הילד, ללא כל קשר לשיעור ובעיקר לסיפור.

איור 2- ציור 5 של התלמידים

הציור מספר 5 באיור 2 הינו מסוג "סמלי-ישיר" ובו הילד "לוקאס" (שם בדוי) הציג קשת רחבת היקפים של פריטים מעבר לאלה המופיעים בסיפור, תוך שהוא משמיט פרטים חשובים מאוד: הגשם ושקית המלח. שאלתי את "לוקאס" על הציור שלו וביקשתי שיבהיר בפניי אם חסרים פרטים כלשהם בציור שהופיעו בסיפור ומיד הוא אמר "כן", שאלתי "מה חסר?" והוא ענה כי הגשם ושקית המלח חסרים. "למה הם לא מופיעים בציור אם כן?", "כי אין טעם, הרי הגשם המיס את המלח והעלים אותו, כיצד ניתן לצייר מלח שכבר נמס?".

דיון

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד מקדמים ציורי ילדים השאובים מן הסיפור המדעי את הבניית הטיעונים המדעיים שלהם. ממצאי המחקר הראו כי ציורים המבוססים על סיפורים מדעיים שיפרו בצורה מובהקת (t=11.81, p<0.001) את יכולות העלאת הטיעונים המדעיים בקרבם של התלמידים שהשתתפו בציורים וגם את ההישגים שלהם במבדק המדעי שהועבר להם לאחר ההתערבות. הממצאים עולים בהתאמה עם מחקרם של ואן מטר וגארנר (Van Meter & Garner, 2005) שבו פרסמו החוקרים סקירת ספרות שתכליתה לאתר ראיות מחקריות ואמפיריות המצביעות על מידת האפקטיביות של הציורים כאסטרטגיית הוראה עבור התלמידים בבית הספר. כאשר התלמידים מציירים, המרכיבים הוורבאליים הפנימיים מתארגנים בתוך ייצוג קוהרנטי במוחות שלהם. ייצוגים אלה מהווים את היסוד לצורך הבניית הייצוגים הבלתי-וורבאליים הפנימיים. אולם, הבעיה המרכזית בהקשר הנידון הינה שרוב החוקרים אינם שואלים לגבי המידה שבה הציור יכול לשפר בקרבם של התלמידים את קיומם של תהליכים תצפיתיים, תמיכה בתהליכי הכתיבה, או שיפור הממד הרגשי של התלמידים כלפי החומרים אותם הינם לומדים בפועל. למרות זאת, עדיין ניתן להצביע על קיומה של השפעה חיובית, מובהקת וחזקה ביותר של הציור ככלי המסייע לתלמידים לזכור את החומר הנלמד, זאת בהשוואה לכלי הכתיבה. הסיבה לכך הינה כי הציור משלב ומחבר קשת רחבת היקפים של קודים ופעילויות מוחיות הכוללות את הדמיון

הוויזואלי, פעילות מוטורית, זיכרון תמונתי ותהליכי עיבוד מידע, בתוך זיכרון המעקב (איורים 1, 2), דבר המקל בצורה משמעותית את שליפת המידע הנחוץ במועד מאוחר יותר. בהתייחס ללמידת המדעים, הרי שהציור מהווה פעולת שיתוף של התלמיד בפעילות הנלמדת, ומסייע לו לתת את תשומת הלב שלו להיבטים הנוגעים לתהליכי החשיבה שלו, בצורה כזאת המביאה לידי הפעלת רשת הנוירונים במוחו.
במחקר הנוכחי התבקשו התלמידים להעלות טיעון, לבסס אותו לממצאים ולספק עבורו הצדקה על ידי קישור בין הטיעון לבין הממצאים. להזכיר, ההצדקה (justification) המדעית מהווה את אחד הרכיבים החשובים והמרכזיים ביותר במדעים, הן ברמה התיאורטית והן בזו הפרקטית. נראה כי קיים קושי מובהק עבור הלומדים להבדיל בין הצדקות דדוקטיביות ובין הצדקות מסוגים אחרים. ההוכחה המדעית צריכה להוות חלק בלתי נפרד מהוראת המדעים בבתי הספר, בכל הגילאים. חשיבה אינדוקטיבית (הסקת מסקנות על בסיס דוגמאות) מסייעת ללומדים לייצר את ההוכחות או את הטיעונים הדדוקטיביים שלהם. נוסף לכך, לא כל טענה אינדוקטיבית יכולה לייצר טענה פורמאלית יותר. מאמר זה עושה אבחנה בין חשיבה אינדוקטיבית המצליחה ליצור בסיס לטענות פורמאליות יותר, לבין חשיבה אינדוקטיבית אחרת שלא עושה זאת. אם רוצים להשתמש בחשיבה אינדוקטיבית כדי להניע תלמידים לבצע הוכחות מדעיות, חשוב שהמורים יבחינו אלו טענות מבטאות רעיונות מפתח ואלו לא. כאשר תלמיד מבטא טענה מדעית אינדוקטיבית, עלינו לשאול תמיד כיצד הטענה שלו תסייע לתלמידי הכיתה לדעת בוודאות שהכללים עובדים עבור כל מקרה, ולא רק עבור אלה שנבחרו. אם הטענה מכילה רעיון מפתח, אזי התשובה לשאלה זו תהיה חיובית.
הדרך שבה התלמידים מתמודדים עם הטיעונים מבוססת על מידת השתכנעותם כי הקביעה המדעית המוצבת בפניהם הינה אמתית. באמצעות סכמות ההוכחה, התלמידים מוחקים את הספקות האישיים שלהם בכל הקשור למידת האמיתות של האמירות והקביעות המדעיות, או לחלופין, הם מנסים לשכנע את האחרים כי אמירה מדעית כלשהי הינה אמתית. סכמות ההוכחה הדדוקטיביות הן אלו ולא אחרות שצריכות להנחות את התלמידים בבואם להתמודד עם הצדקות והטיעונים המדעיים. חרף זאת, התלמידים משתכנעים ביתר קלות בצדקתו של הטיעון המדעי, ללא קיומו של תהליך ארגומנטציה דדוקטיבית. בהקשר זה, טענו החוקרים כי המטרה המרכזית והחשובה ביותר של הוראת המדעים הינה להוביל את התלמידים לידי מצב שבו הם מאמצים אותן סכמות הוכחה של המדענים. זאת ועוד, חלק גדול מהתלמידים דוגלים בסכמות ההוכחה האמפירית, היינו הכללת הטיעון המדעי באמצעות מקרה פרטי. למעשה זאת דרכם של תלמידים רבים בבואם להתמודד עם טיעונים מדעיים אלה ואחרים. בנוסף, נראה כי התלמידים דווקא מעדיפים ארגומנטים מבוססי דוגמאות עבור ארגומנטים דדוקטיביים, למרות שהם מאמינים ומבינים היטב כי ארגומנטים דדוקטיביים הם אלה המועדפים ביותר מבחינתם של המורים. במצב זה, מורי המדעים מתקשים להאמין כי אפשר, בדרך או באסטרטגיה זו או אחרת להביא לידי שינוי האמונות של התלמידים בכל הנוגע לצדקת ההתמודדות עם ההצדקות והטיעונים המדעיים באמצעות הוכחות המבוססות על סכמות אמפיריות, באמצעות הוראה ישירה. בדיוק במקום הזה נכנסת לתמונה אסטרטגיית הציורים שהיוותה את מושא ההתערבות של המחקר הנוכחי ואשר הביאה לידי תוצרים מיטביים עבור התלמידים, הן מבחינת הישגים והן מבחינת העלאת טיעונים מדעיים נכונים בדמות מסקנות המבוססות על ממצאים ומקושרות להם. ראוי לציין כי למרות חוסר האמונה של חלק גדול מהמורים באפשרות זו של שינוי התפיסות והאמונות של התלמידים, הרי עדיין חלק מהם מכוונים את ההוראה המדעית הכיתתית שלהם לידי מצב שבו התלמידים נוטשים את האמונות שלהם בנידון,

או לכל הפחות משנים בה משהו. דרך נוספת שבה משתמשים התלמידים כדי להתמודד עם הצדקות והערכה של טיעונים, הינה באמצעות סכמות הוכחה תפיסתיות, כך שהם יכולים להיות משוכנעים כי טיעון או אמירה מדעית כלשהם הינם נכונים רק בגלל שככה נראה להם מתוך דיאגראמה או גרף המוצגים בפניהם.

סיכום ומסקנות

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון כיצד מקדמים ציורי ילדים השאובים מן הסיפור המדעי את הבניית הטיעונים המדעיים שלהם. ממצאי המחקר הראו כי ציורים המבוססים על סיפורים מדעיים שיפרו בצורה מובהקת את יכולות העלאת הטיעונים המדעיים בקרבם של התלמידים שהשתתפו בציורים וגם את ההישגים שלהם במבדק המדעי שהועבר להם לאחר ההתערבות.

למרות העובדה כי ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על שיפור בהישגים וביכולות העלאת הטיעונים המדעיים בקרבם של תלמידים שהשתתפו בהתערבות של הציורים, אלא שעדיין מן הראוי לקחת את הממצאים האלה במשנה הזהירות וההסתייגות המחקרית האמפירית הנדרשת. הסיבה לכך הינה כי במחקר הנוכחי לא נבחנו ההשפעות הפוטנציאליות של קשת רחבת היקפים של משתני בקרה, משתנים מתווכים ומתערבים נוספים שיכולים להביא לידי הטיות אלו ואחרות בממצאים.

הציורים, מיטביים ככל שיהיו לצורך הוראת מדעים או לצורך שיפור יכולות העלאת הטיעונים בקרב התלמידים, עדיין נתפסים בקרבם של ילדים צעירים, ובפרט בכיתה א׳ ככלי בידורי המשמש כחלק מפעילויות הפנאי שלהם, ולאו דווקא כלי דידקטי שניתן באמצעותו ללמוד דברים חדשים במדע בשיטה הקונסטרוקטיביסטית. זאת היא הסיבה בגינה חלק מהילדים שהשתתפו במחקר הציגו ציורים המבוססים על דמיונם ולא בהכרח על התכנים העולים מתוך הסיפור.

המחקר הנוכחי נערך בקרב אוכלוסיית תלמידים בגיל מוקדם מאוד של תחילת בית הספר היסודי. בגיל הזה בלתי אפשר לצפות למידה מובהקת של יכולות העלאת טיעונים מדעיים בקרבם של התלמידים שאינם מכירים קשת רחבת היקפים של מונחים נלווים לתחום הנלמד, דבר המונע מהם את האפשרות להפנים את המשמעות של הטיעון המדעי.

המסקנה של המחקר הנוכחי היא כי היכולת של התלמידים להפנים את המבנה הלוגי של האמירות המדעיות הבלתי פורמאליות בצורת סיפור שהם נדרשים לצייר את תכניו, הינה הכרחית הן לצורך הבניית הטיעונים והן לצורך תיקופם בפועל. כאשר התלמידים נדרשים לקבוע בין אם קביעה חדשה בטיעון נובעת או נסמכת על אמירות מדעיות קודמות, הרי שראשית כל, הם צריכים לקבוע מהי האמירה שהייתה בשימוש לשם תמיכה בטיעון החדש, ומהו העיקרון המדעי הכללי שהיה בשימוש בפועל. חלק מהתלמידים נוטים לדחות משימות שבהם הם נדרשים לקבוע אם אמירה כלשהי הינה נכונה או לחלופין, לבחור מערך של הנחות יסוד העומד בבסיסה של מסקנה מצופה.

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי היו מספר מגבלות כמוצג דלהלן :

1. המחקר נערך במסגרת כיתה א׳ המשתייכת לאחד מבתי הספר של החברה הערבית בצפון הארץ. מדגם זה של 38 התלמידים אינו מייצג נאמנה את אוכלוסיית תלמידי כיתות א׳, המהווה את מסגרת הדגימה, דבר העומד בעוכרי היכולת לספק את משנה התוקף החיצוני עבור הממצאים, קרי יכולת ההכללה של הממצאים בפועל.
2. מגבלה נוספת של המחקר הנוכחי היא השימוש בציורים ככלי למידה ולא ככלי הוראה. החוקרת ביקשה לבחון כיצד התלמידים יכולים ללמוד כיצד להעלות טיעונים מדעיים מדויקים בהתבסס על ציורים. אולם, החוקרת לא בדקה את מיומנויות התלמידים בהקשר הציורים, מה גם שאותם תלמידים לא למדו בכיתה כיצד ניתן לחבר בין הידע המועבר להם על ידי המורה ובין היכולת להעלות טיעונים

תוך כדי שימוש בציורים.

3. מגבלה נוספת של המחקר נובעת מהאינטרפרטציות הסובייקטיביות של הציורים. החוקרת סיווגה וניתחה את הציורים בהסתמך על קריטריונים מדעיים אותם היא למדה תוך כדי הסקירה הספרותית. הניתוח המבוסס על ראייה סובייקטיבית טומן בחובו קשת רחבת היקפים של הטיות הנובעות מכך שהחוקרת לא מפרשת בצורה נכונה את הדמויות שבציורים, אם כי מבססת את הפרשנויות שלה על טיעונים מוטעים או הנראים לה כנכונים בלבד.

ביבליוגרפיה

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותי- תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.

Anning, A. (1999). Learning to draw and drawing to learn. *International Journal of Art & Design Education, 18(2),* 163-172.

Astington, J. W., & Baird, J. A. (2004). Why language matters for theory of mind. International Society for the Study of Behavioural Development, *Theory of Mind: Future Directions Newsletter,* 2004, 7-9.

Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., & Feder, M. A. (Eds.). (2009). *Learning science in informal environments: People, places and pursuits*. Washington, DC: The National Academies Press.

Bilir, V., Yıldırım, F. S., Orhan, U., Gürbüz, E. & Türk, M. (2021). Evaluation of Images of Secondary School Students for Scientists' Genders According to Toulmin's Argumentation Model Components. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 6 (1),* 125-151. https://dergipark.org.tr/en/pub/jrinen/issue/63074/894869

Constantinescu, A. O., Reilly, X. O., & Behrens, T. E. J. (2016). Organizing conceptual knowledge in humans with a gridlike code. *Science, 352(6292),* 1464-1468.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: Macmillan.

Flavell, J. H., & Miller, P. (2000). *Social cognition*. In: D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.). Handbook of Child Psychology. Volume 2: Cognition, Perception and Language (pp. 851-898). John Wiley & Sons, Inc.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*, 14-26.

Klepsch, M., & Logie, L. (1982). *Children draw and tell, an introduction to the projective uses of children's human figure drawings*. New York, NY: Brunner/Mazel, Publishers.

Landin, J. (2015). *Rediscovering the forgotten benefits of drawing*. Retrieved from http://blogs.scientificaamerican.com/symbiartic/rediscovering-the-forgottn-benefits-of-drawing

Lawshe, C.H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28,* 563–575

McCormack, A. J. (1988). Visual/spatial thinking: An essential element of elementary school science (Monograph). San Diego, CA: Council for Elementary Science International (Division affiliate of NSTA).

Miller, A. I. (1989). *Imagery and intuition in creative scientific thinking: Albert Einstein's invention of the special theory of relativity.* In D. Wallace & H. Gruber (Eds.), Creative people at work (pp. 171-185). New York, NY: Oxford University Press.

Mueller, M., Yankelewitz, D., & Maher, C. (2012). Framework for analyzing the collaborative construction of arguments and its interplay with agency. *Educational Studies in Mathematics, 80,* 369-387.

Pylyshyn, Z. W. (1973). What the mind's eye tells the mind's brain, a critique of mental imagery. *Psychological Bulletin, 80(1)*, 1-24.

Rutherford, J., & Ahlgren, S. (1989). *Science for all Americans*. New York, NY: Oxford University Press.

Sousa, D. A. (2001). *How the brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tibbetts, F. (2015). *Curriculum development and review for democratic citizenship and human rights education*. France: UNESCO/Council of Europe/Office for Democratic Institutions and Human Rights of the Organization for Security and Co-operation in Europe/Organization of American States Curriculum Development.

Treagust, D. F., Won, M., & Duit, R. (2014). *Paradigms in science education research*. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), Handbook of research in science education. New York, NY: Routledge.

van der Veen, J. (2012). Draw your physics homework? Art as a path to understanding in physics teaching. *American Educational Research Journal, 49(2)*, 356-407.

Van Meter, P., & Garner, J. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature

review and synthesis. *Educational Psychology Review, 17(4)*, 285–325.

Wammes, J. D., Meade, M. E., & Fernandes, M. A. (2016). The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 69(9), 1752–1776.

Yopp, D. A. (2010). From Inductive Reasoning to Proof. *Mathematics Teaching in the Middle School, 15(5)*, 286-291.

Yu-Ren Lin. (2023). An idiom-driven learning strategy to improve low achievers' science comprehension, motivation, and argumentation. *Computers & Education, 195*. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104710

Ziv, M., & Frye, D. (2004). Children's understanding of teaching: The role of knowledge and belief. *Cognitive Development, 19*, 457-477.

נספחים

נספח 1: סיפור מדעי

تدور احداث القصة حول الطفلة سبأ التي تعيش مع جدتها (بلقيس) وللجدة بلقيس ثلاثة ابناء يعيشون في اطراف الغابة، اعتادت ان ترسل لهم اشياء كثيرة مع الصغيرة سبأ.

ارسلت الجدة كأس ملح مع حفيدتها الى خالها واوصتها ان تضعه على رأسها وفي الطريق هطل المطر فذاب الملح، نصحها خالها بتغطية الوعاء مرة اخرى ارسلت الجدة فأرا مع حفيدتها وهذه المرة غطت سبأ الوعاء فوصل الفأر ميتا نصحها خالها ان تفتح الغطاء، وارسلت الجدة كعكة مع حفيدتها فهاجم الذباب الكعكة وقال لها خالها بأن عليها ان تغطي الكعكة.

وقعت سبأ في حيرة من امرها وبعد تفكير عميق عزمت بأن عليها ان تفكر في كل قضية لوحدها لتجنب المشاكل.

נספח 2:

النسخة الاولى بالاستعانة بالرسم

١) في أي وعاء مفضل تخزين الملح؟ ارسم شكل الوعاء

٢) أرسم مأوى (بيت) لحماية كل من الحيوانات التالي:

أ) فأر

ب) عصفور

٣) لماذا خال سبأ نصحها بان تغطي الكعكة؟

٤) لماذا مات الفأر؟

٥) لو وضعنا مكان الفأر قطعة خشب صغيرة: اشرح عن طريق الرسم ماذا تتوقع ان يحدث؟

٦) لو وضعت سبأ مكان الكعكة قنينة ماء هل كان الذباب سيهاجمها؟ اشرح مستعين بالرسم

נספח 3:

النسخة الثانية مع عدم الاستعانة بالرسم (الشرح بواسطة الكلمات)

١) في أي وعاء مفضل تخزين السكر؟

٢) أشرح كيف يكون شكل المأوى (بيت) لحماية كل من الحيوانات التالي:

- فأر
- عصفور

٣) لماذا خال سبأ نصحها بان تغطي الكعكة؟

٤) لماذا مات الفأر؟

٥) لو وضعنا مكان الملح مكعبات من الثلج:

٦) لو وضعنا مكان الفأر قطعة خشب صغيرة:

٧) لو وضعت سبأ مكان الكعكة قنينة ماء هل كان الذباب سيهاجمها؟ اشرح

٨) اشرح: كيف على سبأ حمل كل من الاغراض الثلاثة:

أ) الفأر

ب) الكعكة

ج) الملح

הבדלים בין מורים ערבים למורים יהודים ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה בעקבות התנסותם בלמידה מקוונת מרחוק בתקופת משבר

חנין ואסל
המכללה האקדמית גורדון
מכללת בית ברל
Haneen.vasel@beitberl.ac.il

Differences between Arab and Jewish teachers regarding technology integration in education following their experience with remote online learning during the crisis

Abstract

This study aimed to investigate potential disparities between Arab and Jewish teachers concerning the integration of technology into teaching, following their experiences with remote online learning during the Corona pandemic. Specifically, it explores the influence of cognitive perceptions, sector differences, and their interaction on teachers' behavior, as well as schools' preparedness for technology integration. 403 teachers participated in this quantitative research, utilizing structured questionnaires. The findings reveal differences in cognitive perceptions favoring Arab teachers. Conversely, Jewish teachers demonstrated a higher level of mastery of digital tools. The study further establishes that cognitive perceptions are significantly associated with the technology-oriented behavior of both Arab and Jewish teachers. Sector differences and their interaction with cognitive perceptions are associated with variations in the behavior of Arab and Jewish teachers, favoring the latter in terms of controlling digital tools and embracing changes. Intriguingly, the study identifies a connection between school preparedness in the Arab sector and teachers' cognitive perceptions and behavior. These findings are discussed within the framework of attitude-behavior theories and literature addressing cultural distinctions in educational settings.

Keywords: Technology Integration; Cognitive Perceptions; Teacher Behavior; Cultural Differences; Online Learning; School Preparedness

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון האם קיים הבדל בין מורים ערבים למורים יהודים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה, בעקבות התנסותם בלמידה מקוונת מרחוק בתקופת התפרצות של מגיפת הקורונה. מטרה נוספת היא לבדוק ועד כמה 'תפיסות קוגניטיביות', מגזר והאינטראקציה ביניהם מנבאים את התנהגותם של מורים (שימוש ושליטה בכלים דיגיטליים, ונכונות לאמץ שינויים) ואת מידת היערכות בתי הספר להטמעת טכנולוגיה בהוראה. במחקר השתתפו 403 מורים. סוגת המחקר כמותית והנתונים נאספו באמצעות שאלונים מובנים. ממצאי המחקר מצביעים על הבדל בין מורים ערבים ליהודים ביחס לתפיסות קוגניטיביות, של הטמעת טכנולוגיה בהוראה, לטובת הראשונים. מורים ערבים נטו לדווח על תפיסה חיובית יותר ביחס ל"תפקידו של המורה" וביחס ל"תהליכי הוראה ולמידה משלבים כלים טכנולוגיים". לעומת זאת, נמצא הבדל במידת השליטה בכלים דיגיטליים לטובת המורים היהודים. כמו כן, נמצא ש'תפיסות קוגניטיביות' מנבאות את התנהגותם של מורים ערבים ויהודים (שימוש ושליטה בכלים דיגיטליים ונכונות לאמץ שינוי). לצד זה, המגזר והאינטראקציה בינו לבין תפיסות קוגניטיביות מנבאים הבדלים בהתנהגות של מורים ערבים ליהודים ביחס לשליטה בכלים דיגיטליים ונכונות לאמץ שינויים, לטובת המורים היהודים. כמן כן, נמצא שמידת היערכות בתי הספר במגזר הערבי תלויה ב'תפיסות קוגניטיביות' והתנהגותם של מורים, אך קשר זה לא נמצא במגזר היהודי. הממצאים נידונים לאור התיאוריה בנושא עמדות והתנהגות כמו גם הספרות העוסקת בהבדלים תרבותיים בהקשר החינוכי.

מילות מפתח: אינטגרציה טכנולוגית, תפיסות קוגניטיביות, התנהגות מורים, הבדלי תרבות, למידה מקוונת, מוכנות לבית הספר

מבוא

בעשור האחרון אנו עדים למצבי חירום שונים בתדירות גבוהה (כגון: רעידת אדמה, התפרצות של נגיף הקורונה ומלחמות), המאלצים בתי ספר בעולם ובארץ לסגור את שעריהם ללמידה ונוכחות פיזית. כדי למנוע הפסקת תהליכי הוראה ולמידה, הפכה הטכנולוגיה להיות כלי מרכזי ומשמעותי להצלחת תהליך ההוראה והלמידה בתקופה זו (Rasmitadila et al., 2020), כך שהיא אפשרה לקיים למידה מקוונת מרחוק (Maatuk et al., 2022). שינוי זה, אף שעסקו בו בעבר במידת מה, ניתן להגדרה כמעבר "פתאומי" ובלתי מתוכנן (Fuchs, 2022) של מערכת הלימודים למודל חינוכי חלופי וזמני של התנהלות ההוראה בצורה מקוונת (Hodges et al., 2020), המתרחשת באותו הזמן (Mahoney & Hall, 2020), אך לא באותו מקום (Fallatah, 2021).

המעבר המהיר והפתאומי ללמידה מקוונת מרחוק, אשר התרחש בשל כורח הנסיבות, סביב משברים בשנים האחרונות, יצר תנאים חדשים לעבודה, הציב דרישות שונות של ידע, מיומנות ואתגרים פדגוגיים, כמו גם טכניים ותפעוליים ועלול להשפיע על תפקודם, שביעות רצונם, ותוצרי עבודתם של מורים (Li & Yu, 2022; Pham et al., 2023) כמו גם על המוטיבציה שלהם (Kulikowski et al., 2021; Toto & Limone, 2021). לכן, יש חשיבות רבה לבחינות תפיסות ועמדות מורים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה בעקבות התנסותם בלמידה זו בתקופת משבר.

בחינה זו חשובה מאוד עמדות של מורים מוגדרות כאחד הגורמים המעצבים תהליכים ומשנים אותם (ואסל ואחרים, 2024; Al Salami et al., 2017; Kursunoglu & Tanrıogen, 2009). עמדות אלו נתפסות כאמונות ופרספקטיבות רגשיות, קוגניטיביות ומוטיבציוניות המעצבות את הפרקטיקות ודרכי ההוראה של המורים כגון האופן שבו הם מלמדים, תפיסת היחס בינם לבין התלמידים ועוד (Kane et al., 2002). מקובל לחשוב על סמך הספרות החינוכית והפסיכולוגית כי עמדות יכולות להשפיע על התנהגותם של מורים ועל הדרך שבה הם פועלים בתוך הכיתה (Fives & Gill, 2015). חוקרים בתחום טוענים שעמדות אלו עלולות אף להשפיע על הנכונות של המורים לאמץ שינויים פדגוגיים בדרכי הוראה ולמידה באופן כללי (Lim & Chai, 2008), ועל אימוץ טכנולוגיה בהוראה באופן פרטי (Adov et al., 2020; Scherer & Teo, 2019). לכן, חוקרים מציעים שעל מנת לבחון הצלחת הטמעת חדשנות פדגוגית בהוראה יש לקחת בחשבון את אמונותיהם הפדגוגיות ועמדותיהם של מורים (Adov et al., 2020; Al Salami et al., 2017; Fives & Gill, 2015; Liu et al., 2017; Scherer & Teo, 2019; Tondeur et al., 2017; Wang et al., 2020; Zeichner, 2021).

נוסף על כך, חוקרים רבים מציינים שיש להתייחס גם להקשר החברתי- תרבותי כי הוא משפיע ועל התנהגותם של מורים ועל הדרך שבה הם פועלים בכיתה (למשל: ואסל ואחרים, 2024; Habiballah et al., 2021; Hallinger, 2010; Massry-Herzallah & Arar, 2019; Oplatka & Arar, 2016; Van Steen & Wilson, 2020; Wilson, 1990). ההקשר התרבותי משפיע אף על פיתוח תוכנית לימודים, המתבססת על אלמנטים תרבותיים (Hallinger, 2010; Nakpodia, 2010). לכן, המחקר הנוכחי שיער כי יהיה הבדל בין מורים ערבים ליהודים בתפיסות קוגניטיביות ובהתנהגותם ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה.

בחינה זו מאוד חשובה כי מערכת החינוך הערבית בישראל, על אף היותה חלק ממערכת החינוך בחברה הכללית ותלויה במערכת הממלכתית, היא מושפעת ממדיניות ופוליטיקה מקומית (Ghanem & Mustafa, 2009); ומפוליטיקה חמולתיות (Reingold & Baratz, 2020). לצד שיקולים פוליטיים קיימים שיקולים כלכליים המשפיעים על מערכת החינוך הערבית (חאג' יחיא ורודניצקי, 2018; עראר ואבו-עסבה, 2013; עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). מצב זה מעכב את התפתחות מערכת החינוך

הערבית וגורם לפערים משמעותיים בין החינוך במגזר הערבי לחינוך במגזר היהודי בהישגים לימודיים, באיכות הפדגוגיה, בשירותי החינוך (Arar & Abu-Asbah, 2013), ואף יצר פער דיגיטלי (Ganayem, 2012; Lev-On & Lissits, 2010; Masry-Herzallah, & Stavissky, 2021). פערים אלו, השפיעו על מידת היערכות בתי הספר בחברה הערבית ללמידה בחירום (דהאן ואחרים, 2020). לצד זה, החוקרים מציינים כי תרבות הלימודים בחלק מבתי הספר במגזר הערבי נגזרת מהתרבות הערבית המסורתית והסמכותנית, המתבסס על הנחלת ידע (ואסל ואחרים, 2024; שריף–רסלאן, 2011). אופי זה, השתקף גם בתקופת מעבר ללמידה מרחוק בתקופת חירום (Habiballah et al., 2021).

לאור הדברים יש חשיבות רבה לבחינת השוואה בין מגזרית בעמדות מורים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה בעקבות התנסות בלמידה מקוונת מרחוק. מחקר עדכני בתחום, טען שלא ניתן להתעלם מההקשר התרבותי בלמידה מקוונת ומהמרחב הטכנולוגי, וכי הבדלים תרבותיים עשויים להשפיע על תהליכי הוראה ולמידה מקוונים (Amzaleg & Masry-Herzallah, 2022).

סקירת ספרות

למידה מקוונת מרחוק בחירום

למידה מקוונת מרחוק אינה רק כלי טכנולוגי, אלא שילוב של אמצעי טכנולוגי המאפשר אינטראקציה מכוונת קבוצתית בין לומדים ומלמדים וכן סט של פדגוגיות ומתודות להוראה ולמידה התואמות את המדיה הטכנולוגית (Kearney, 2022; Klondike. 2020). גישה זו, מוגדרת כגישת חינוך בינלאומית, שאופיינה כפרדיגמה חינוכית המתאימה לתהליכי הוראה ולמידה בעת משבר (Dhawan, 2020). גישה זו, מתרחשת באופן סינכרוני, באופן א-סינכרוני או בגישה משלבת (Richardson et al., 2020). בגישה הסינכרונית מתקיימת אינטראקציה ישירה בין מורה לתלמידים באמצעות שימוש בכלים דיגיטליים מקוונים (Rasmitadila et al., 2020) בגישה א-סינכרונית התלמידים לומדים באופן עצמי, ללא נוכחות המורה (Sturm & Quaynor, 2020; Tarman, 2020); הגישה המשולבת משלבת בין שתי הגישות (סינכרונית וא-סינכרונית), ומטרתה היא להגדיל את הגמישות של תהליכי הלמידה.

תהליכי הוראה ולמידה בלמידה מקוונת מרחוק מתרחשים בתיווך כלים טכנולוגיים למיניהם (Clark & Mayer, 2016; Cojocariu et al., 2014). קיימות עדויות בספרות המחקרית, שלמידה באמצעות כלים טכנולוגיים משפרת את איכות תהליכי ההוראה והלמידה (Abdurakhmonova, 2022; Abdulrahaman et al., 2020), הופכת את הלמידה למשמעותית ומרתקת יותר (Bray & Tangney, 2016), מטפחת אינטראקציה חברתית חיובית עם הקהילה (Coffey, 2012), מגבירה את מעורבותם של התלמידים בתהליך הלמידה (Schacter & Jo, 2017; Shamir et al., 2017), ומזמנת להם גישה למידע רב שהמורה לא יכול לספק להם (Pourhossein-Gilakjani & Sabouri, 2017). למרות זאת, רבים מביעים הסתייגות מגישה זו, אשר נתפסת כפחות אפקטיבית (ואסל, 2023; Fauzi & Khusuma, 2020; Hong et al., 2022; Yu et al., 2022), לכן, יש חשיבות לבחינת עמדות מורים ביחס לגישה זו.

עמדות ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה

עמדה מוגדרת כסט של רגשות, אמונות והתנהגויות כלפי אובייקט מסוים, אדם או אירוע (Banaji & Heiphetz, 2010). אשר נמצאה כגורם מעקב ללמידה מקוונת מרחוק (Greer et al., 2016; Hsu, 2016; Liu et al., 2017; Tondeur et al., 2017), ועשויה לנבא את התנהגותם של מורים ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה. כך למשל, מורים שעמדתם הייתה חיובית לגבי הטכנולוגיה נטו לדווח על נכונות לשלב טכנולוגיה בהוראה (Hsu, 2016; Tondeur et al., 2017; Liu et al., 2017); השתמשו יותר בכלים דיגיטליים בהוראה (Demirci, 2009; Drent & Meelissen, 2008); האמינו בחשיבות שלה, הצליחו להתגבר על המכשולים הטכניים והתמודדו עם החסמים הרגשיים (Kim et al.,

2012).

אחד המודלים העוסקים בעמדות לקבלת טכנולוגיה הינו מודל TAM (TAM: Technology Acceptance Model) (Davis, 1989). המודל מניח כי תפיסות של משתמשים ביחס לטכנולוגיה משפיעות על כוונתם והתנהגותם. לכן, המודל מציע כי הבנת ההתנגדות של מורים להטמעת טכנולוגיות מידע יש לבחון: (1) תפיסת התועלת של השימוש במערכת (perceived usefulness) העוסקת במידת האמונה של המשתמש במערכת מידע מסוימת שהשימוש בה ישפר את ביצועיו. ו- (2) התפיסה של נוחות השימוש בה (perceived ease of use), העוסקת בציפייה של המשתמש שהשימוש במערכת יהיה נטול מאמץ. לכן, המחקר הנוכחי בדק **תפיסות קוגניטיביות** של מורים מהחברה הערבית ומהחברה היהודית בישראל ואת **התנהגותם**- תפיסת נוחות השימוש בכלים דיגיטליים.

ביחס ל'**תפיסות קוגניטיביות**', מחקרים אשר בחנו את הזיקה בין אמונות ותפיסות קוגניטיביות של מורים לבין הטמעת טכנולוגיה בחינוך, הראו שמורים בעלי אידיאולוגיה פדגוגית קונסטרוקטיביסטית, התופסים את התלמיד במרכז, שילבו טכנולוגיה בהוראה יותר ממורים בעלי אידיאולוגיה פדגוגית מסורתית (פלד ואחרים, 2017; Tondeur et al., 2017). תפיסות אלו משפיעות גם על אימוץ טכנולוגיה בהוראה (Adov et al., 2020; Greer et al., 2016; Hsu, 2016; Liu et al., 2017; Scherer & Teo, 2019; Tondeur et al., 2017), ועל התמודדות המורים עם המאמצים המושקעים והאתגרים העולים. כך למשל, מורים אשר פיתחו תפיסה חיובית ביחס לגישה זו, השקיעו מאמץ רב להצלחה בהוראה מסוג זה, תפסו אותה ללא קושי והצליחו להתמודד עם כל האתגרים הכרוכים בה (Kara, 2021).

בהקשר **לרכיב ההתנהגותי** המחקר בחן **שימוש ושליטה בכלים דיגיטליים.** שליטת המורים במיומנויות התקשוב השונות וניסיון קודם בשימוש בתקשוב נמצאו כתורמים לשילוב מוגבר של טכנולוגיה בשיעורים (Wood, et al., 2015); **ונכונות המורים לאמץ שינויים נחשבת** לגורם עיקרי המשפיע על האימוץ טכנולוגיה בהוראה (Bernshtock & Cohen, 2014; Kaleli-Yilmaz, 2015).

רכיב נוסף, אשר נמצא כחשוב לבחינה, אך אינו תלוי במידה ישירה לתפיסות של מורים, הינו **היערכות בתי הספר.** חלק מהחוקרים מסבירים שהצלחה או כישלון של הטמעת תקשוב בית ספרי תלויים בגורמים רבים שכולם קשורים למידת היערכות בית הספר לשינוי. ביניהם, סביבה בית ספרית תומכת ומקדמת חדשנות, היסטוריה של ניסיונות חינוכיים חדשניים, חזון חינוכי, תמיכה טכנית למורים משלבי תקשוב, רמת נגישות גבוהה למחשבים ולסביבות מתוקשבות, הקצאת זמן להתנסות המורים ולקיום רפלקציה ואינטראקציה ביניהם, תמיכה תקציבית במהלך הטמעת התקשוב, מחויבות של הנהלת בית הספר לתהליך ההטמעה, קיומם של תגמולים או תמריצים למורים משלבי תקשוב, אקלים הוגן ושיתופי בין המורים, קיומן של מערכות מתוקשבות פנימיות בבית הספר (Drent & Meelissen, 2008).

בדיקה זו של ההבדלים בעמדות המתייחסת ל'תפיסות של מורים' והתנהגותם (שימוש ושליטה בכלים טכנולוגיים ומידת נכונותם לאמץ שינוי) תתבצע בהתבסס על מחקר קודם של המחברת (ואסל, 2024), שבו פותח ותוקף כלי המעריך תפיסות והתנהגויות של מורים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בעקבות התנסותם בלמידה מקוונת מרחוק בתקופת משבר הקורונה, ומבסס את הקשר ביניהם. במחקר זה ייעשה שימוש בכלי המתואר לצורך בדיקת השערות המחקר הבאות:

1) יימצא הבדל בין עמדות מורים ערבים לבין עמדות מורים יהודים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה.
2) תפיסות קוגניטיביות של מורים ביחס לשימוש בטכנולוגיות הוראה מקוונת מרחוק, ומגזר ינבאו התנהגות הקשורה לשימוש ויישום בטכנולוגיה זו.

שיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו 403 מורים גילם הממוצע היה 43.90 שנים (ס״ת: 8.57), מאפייני רקע נוספים מפורטים **בלוח 1**, להלן:

לוח 1: מאפייני רקע של מדגם המחקר

המשתנה	n	%
מגזר		
ערבי	308	76%
יהודי	95	24%
מגדר		
נשים	319	79%
גברים	84	21%
רמת השכלה		
תואר ראשון	162	40%
תואר שני	232	58%
תואר שלישי	8	2%
אחר	1	0%
שלב חינוך		
טרום חובה	39	10%
גן חובה	22	%6
יסודי	174	43%
חטיבת ביניים	69	17%
תיכון	90	22%
חינוך מיוחד	9	2%
מחוז		
צפון	71	18%
חיפה	159	40%
מרכז	86	21%
תל-אביב	18	4%
ירושלים	43	11%
דרום	26	6%

הערה: ייתכנו פערי עיגול של עד 1%.

מלוח 1 נראה כי כ-80% מהנבדקים היו נשים (319, 79%) והיו מהחברה הערבית (308, 76%). מרביתם עם השכלה של תואר שני (232, 58%), מלמדים בשכת בגיל יסודי (174, 43%), ממחוז חיפה (159, 40%).

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון שפותח על-ידי מחברת (ואסל, 2024), הבודק עמדות מורים ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה. השאלון הראה עדויות ראשוניות התומכות במהימנותו ובתוקף המבנה שלו.

השאלון מורכב מארבעה חלקים: החלק הראשון, בודק תפיסות קוגניטיביות וכלל 24 פריטים הבוחנים תפיסות מורים ביחס למעמד המורה כמשלב טכנולוגיה בהוראה (7 פריטים); דמות התלמיד הבוגר (6 פריטים); ותהליכי הוראה ולמידה (11 פריטים). החלק השני, בודק שליטה ושימוש בכלים דיגיטליים, וכלל רשימה של 13 כלים דיגיטליים; הפריט האחרון בחלק זה בחן מידת שליטה בכלים אלו. החלק השלישי בחן נכונות של המורים להשתנות ולאמץ שינוי זה וכלל 14 פריטים. החלק הרביעי והאחרון בשאלון בחן את מידת היערכות בתי הספר להטמעת טכנולוגיה בהוראה, וכלל 9 פריטים. בכל החלקים של השאלון, התבקשו המשתתפים לדרג את מידת הסכמת עם הפריטים מ 1= כלל לא מסכים עד 5= מסכים במידה רבה.

הכלי תוקף במחקר קודם (בתהליך שיפוט). המהימנות הפנימית של חלקי השאלון: תפיסות קוגניטיביות (7α=.9) המתייחס לעמדות המורים ביחס לתפיסת תפקידו של המורה .9=1α, דמות התלמיד .9=1α, תהליכי הוראה ולמידה 5 ;9.=αהחלק השני כלל רשימת תיוג כך שלא רלוונטי לבדוק מהימנות; החלק השלישי- נכונות לאמץ טכנולוגיה בהוראה: 1 ;9.=αוהחלק הרביעי מידת היערכות בתי הספר לשימוש בטכנולוגיה 9α=.5. נוסף לכך, הראה השאלון, מתוך ניתוח תוקף תלוי קריטריון, קשרים חיוביים ברמה בינונית וגבוהה בין תפיסות קוגניטיביות של מורים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה לבין התנהגותם (שימוש ושליטה בכלים דיגיטליים ומידת נכונותם לאמץ שינוי זה)

הליך המחקר

השאלון והליך המחקר אושרו ע״י המדען הראשי במשרד החינוך. לאחר קבלת היתר ביצוע המחקר, השאלון המקוון הופץ באופן ישיר לרכז הארצי לתוכניות לימודים בחברה הערבית, מנהלי מרכזי ״פסגה״ ומנהלי בתי ספר ומדריכים פדגוגיים מחוזיים המוכרים לחוקרת. גורמים אלו התבקשו להפיץ את השאלון המקוון

לכמה שיותר מורים. גורמים אלו הוזכרו, במשך חודש ועל בסיס שבועי, לגבי הפצת השאלון; לאחר חודש מיום ההפצה נאספו 403 תשובות מורים.

החוקרת הקפידה על כללי אתיקה: התקבלה הסכמתם של המשתתפים במחקר טרם ביצוע המחקר. כמו כן, הוצג להם כל המידע הרלוונטי על המחקר: מטרתו, התהליך, הכלים, זמן ועוד. הוסבר להם גם, שבכל שלב הם יכולים להפסיק את השתתפותם. הובטח לכל המשתתפים כי פרטיהם יישמרו בסוד ושאף אחד לא יחשוף את זהותם לציבור. ניתוח הנתונים הכמותיים שנאספו מהשאלונים כלל סטטיסטיקה תיאורית, ניתוחי מתאמים וניתוח רגרסיה.

ממצאים

בטרם נבחנו השערות המחקר, חושבו מדדי סטטיסטיקה תיאורית על משתני המחקר, כמוצג בלוח 2 להלן:

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית של מדדי המחקר עבור כל המדגם (n=403).

המדד	M	SD	Min.	Max.	α
תפיסות קוגניטיביות	3.74	0.82	1.12	5.00	0.97
שימוש בכלים דיגיטליים	2.99	0.88	1.00	5.00	*N/A
שליטה בכלים דיגיטליים	3.64	1.23	1.00	5.00	*N/A
נכונות המורים לאמץ את שינוי	3.80	0.73	1.36	5.00	0.91
היערכות בתי הספר	3.16	0.57	1.67	4.67	0.59

*חלק ב' היה במבנה של רשימת תיוג (check list), חישוב מהימנות אינו רלוונטי למבנה זה.

מלוח (2), ניתן ללמוד על עמדות חיוביות גבוהות ביחס לתפיסות קוגניטיביות של מורים (מדד 1), מידת שליטת בכלים דיגיטליים (מדד 3) ונכונותם לאמץ שינוי (מדד 4). עם זאת, הממצאים מלמדים על מידת שימוש נמוכה באותם כלים (מדד 2) ועל היערכות נמוכה למדי של בתי הספר להטמעת השימוש בהם (מדד 5). עוד עולה מלוח 2 שבמדד שליטת המורים בכלים דיגיטליים נמצאה סטית התקן הגבוהה ביותר. דבר המעיד על שונות גבוהה ביחס לתפיסתם של המשתתפים את יכולת זו. כמו כן, מדדי המהימנות מצביעים על מהימנות גבוהה למעט מדד היערכות בתי הספר אשר מהימנותו הייתה גבולית.

כדי לבחון את השערת המחקר הראשונה הגורסת כי

יימצא הבדל בין עמדות מורים ערבים לבין עמדות מורים יהודים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה בעקבות התנסותם בלמידה מקוונת מרחוק בתקופת משבר הקורונה, נערכה השוואה של מדדי המחקר בין שתי הקבוצות. תוצאות השוואה זו מוצגות **בלוח 3** להלן:

לוח 3: סטטיסטיקה תיאורית של מדדי המחקר לפי מגזר

הערות: המדד "שימוש בכלים דיגיטליים" לא עמד בהנחת שוויון השונויות ועל כן מספר דרגות החופש שלו שונה משאר המדדים.

כדי לבחון האם קיים הבדל בין מורים ערבים למורים יהודים על פני חמשת מדדי המחקר (תפיסות קוגניטיביות, שימוש בכלים דיגיטליים, שליטה

מדד	מגזר ערבי (n=308)	מגזר יהודי (n=95)	t	df	p-value	Cohen's d
	M (SD)	*M (SD)*				
1. תפיסות קוגניטיביות	3.80 (0.79)	3.55 (0.87)	2.67	401	**0.008**	0.30
2. שימוש בכלים דיגיטליים	3.02 (0.91)	2.91 (0.75)	1.22	187	0.22	0.13
3. שליטה בכלים דיגיטליים	3.54 (1.24)	3.94 (1.17)	-2.78	401	**0.006**	0.33
4. נכונות המורים לאמץ את שינוי	3.77 (0.73)	3.90 (0.72)	-1.53	401	0.13	0.18
5. היערכות בתי הספר	3.19 (0.55)	3.07 (0.61)	1.72	401	0.09	0.21

בכלים דיגיטליים, נכונות לאמץ שינוי והיערכות בתי הספר), נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים **(לוח 3)**. תוצאות הניתוח הצביעו על הבדל מובהק בתפיסות הקוגניטיביות בין מורים ערבים ליהודים (t (401)= 2.76, p<.001), כאשר המורים הערבים (M=3.80, SD=0.79) נטו לדווח על עמדות יותר חיוביות כלפי

שימוש בטכנולוגיה בהוראה, בהשוואה למורים היהודים (M=3.55, SD=.87). בבדיקת מרכיבי התפיסות הקוגניטיביות: תפקיד המורה, דמות התלמיד, ותהליכי הוראה ולמידה (לא מופיע בלוח 3) נמצאו הבדלים מובהקים בשני מרכיבים "תפיסות קוגניטיביות ביחס לתפקיד המורה" ו-"תפיסות קוגניטיביות ביחס לתהליכי הוראה ולמידה", כאשר בשני מרכיבים אלו, הממוצע של המורים הערבים היה גבוה יותר, באופן מובהק, משל המורים היהודים (תפקיד המורה: ערבים (M=3.86, SD=.7), יהודים (M=3.86, SD=.78); תהליכי הוראה: ערבים (M=3.81, SD=.87), יהודים (M=3.58, SD=.85)).

הבדל נוסף מובהק בין מורים יהודים לערבים ביחס לשליטה בכלים דיגיטליים (t (401)= -2.72, p<.001). ממוצע השליטה בכלים דיגיטליים בקרב מורים יהודים (M=3.94, SD=1.17) גבוה ממוצע השליטה בכלים הדיגיטליים בקרב מורים ערבים (M=3.54, SD=1.24).

השערת המחקר השנייה טענה כי **תפיסות קוגניטיביות של מורים ביחס לשימוש בטכנולוגיות הוראה מקוונת מרחוק, ומגזר ינבאו התנהגות הקשורה לשימוש ויישום בטכנולוגיה זו**. לצורך כך נערכה סדרה של ניתוחי רגרסיה כאשר בכל מודל המשתנים הבלתי תלויים היו מדד התפיסות הקוגניטיביות, מגזר והאינטראקציה ביניהם והמשתנים התלויים היו: שימוש בכלים דיגיטליים (מודל 1), שליטה בכלים דיגיטליים (מודל 2), נכונות לאמץ שינוי (מודל 3) והיערכות בתי הספר להטמעת טכנולוגיה בהוראה (מודל 4). מודלים אלו מוצגים בלוח 4 להלן:

לוח 4: ניתוח רגרסיה לצורך ניבוי מדדי השימוש בכלים טכנולוגיים מתוך מדד התפיסות **הקוגניטיביות והמגזר**

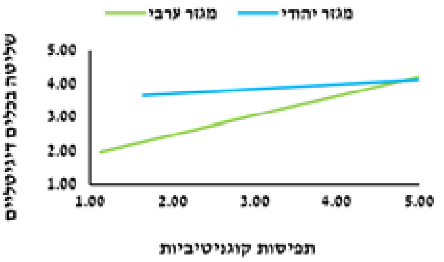
ניתן לראות מלוח (4) כי נמצא אפקט עיקרי למדד התפיסות הקוגניטיביות עבור כל מדדי ההתנהגות למעט מדד היערכות בתי הספר, כלומר נבדקים שמדווחים על תפיסות חיוביות יותר כלפי הטמעה ושימוש בטכנולוגיה בהוראה נוטים לדווח על שימוש ושליטה רבים גבוהים יותר בכלים דיגיטליים ועל נכונות גבוהה יותר לאמץ שינוי הקשור בכלים אלו. נוסף לכך,

מספר מודל	משתנה תלוי	מנבאים	B	SE	t	p-value	CI 95%	R^2	F (df1, df2)	p-value
1	שימוש בכלים דיגיטליים	תפיסות קוגניטיביות	0.71	0.15	4.77	0.001>	0.42-1.00	0.18	(3,399) 29.81	0.001>
		מגזר	0.03-	0.1	0.26-	0.79	0.21-0.16-			
		אינטראקציה	0.2-	0.11	1.84-	0.07	0.42-0.01-			
2	שליטה בכלים דיגיטליים	תפיסות קוגניטיביות	1.03	0.22	4.77	0.001>	0.60-1.45	0.13	(3,399) 19.46	0.001>
		מגזר	0.46	0.14	3.32	0.001	0.19-0.73			
		אינטראקציה	0.45-	0.16	2.79-	0.01	0.76-0.13-			
3	נכונות לאמץ שינוי	תפיסות קוגניטיביות	0.77	0.11	7.02	0.001>	0.55-0.98	0.36	(3,399) 74.55	0.001>
		מגזר	0.24	0.07	3.45	0.001	0.10-0.38			
		אינטראקציה	0.19-	0.08	2.31-	0.02	0.03--0.35-			
4	היערכות בתי הספר להטמעת טכנולוגיה בהוראה	תפיסות קוגניטיביות	0.13	0.1	1.24	0.21	0.07-0.33-	0.05	(3,399) 6.39	0.001>
		מגזר	0.08-	0.07	1.18-	0.24	0.21-0.05-			
		אינטראקציה	0.01	0.08	0.08	0.93	0.15-0.16-			

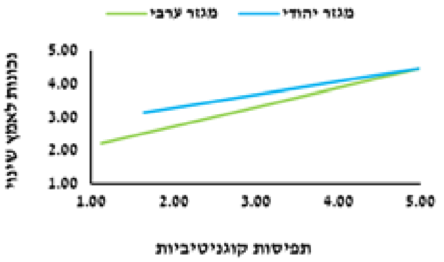
נמצא אפקט עיקרי למגזר עבור מדדי השליטה והנכונות לאמץ שינוי, כלומר מורים יהודים נוטים לדווח על רמה גבוהה יותר של מדדים אלו. כמו כן, נמצאה אינטראקציה מובהקת בין מדד התפיסות הקוגניטיביות והמגזר ובין מדד השליטה בכלים דיגיטליים ומדד הנכונות לאמץ שינוי כמוצג בתרשים 1 (א-ב): מתרשים 1 (א-ב) עולה כי הקשר בין התפיסות הקוגניטיביות לבין מדד השליטה בכלים דיגיטליים ומדד הנכונות לאמץ שינוי חזק יותר בקרב המשתתפים הערבים לעומת המשתתפים היהודים.

ממצא נוסף ומעניין שנמצא במהלך ניתוח הנתונים הוא שהיערכות בתי הספר הייתה קשורה באופן מובהק לכל ארבעת מדדי המחקר בקרב המשתתפים הערבים; לעומת זאת, בקרב המשתתפים ממצא זה לא היה מובהק עבור אף מדד (לוח 5).

תרשים 1א': אינטראקציה בין מדד התפיסות הקוגניטיביות והמגזר לבין מדד השליטה בכלים דיגיטליים



תרשים 1ב': אינטראקציה בין מדד התפיסות הקוגניטיביות והמגזר לבין מדד הנכונות לאמץ שינוי



דיון

השערות המחקר גרסו שיהיה הבדל בין ערבים למורים יהודים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה, וכי תפיסות קוגניטיביות ומגזר ינבאו את התנהגותם של מורים. השערות המחקר אוששו ברובן.

השוואה בין מגזרית ביחס לעמדות

בהשוואה בין מגזרית, לא נמצא הבדל בין מורים ערבים למורים יהודים במידת השימוש בכלים דיגיטליים, מידת הנכונות שלהם לאמץ טכנולוגיה בהוראה, ומידת היערכות בתי הספר להטמעת טכנולוגיה בהוראה. כנגד, נמצא שקיים הבדל בין מורים ערבים למורים יהודים ב '**תפיסות קוגניטיביות**' ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה. מורים ערבים נטו לדווח על תפיסות קוגניטיביות חיוביות יותר בהשוואה למורים יהודים. ממצא זה הינו ייחודי ובולט מאחר שהחברה הערבית מתוארת בספרות

לוח 5: מתאמי פירסון בין מדדי המחקר לפי המגזר (n=403)

	מגזר ערבי (n=308)				**מגזר יהודי (n=95)**			
	נכונות	*שליטה*	*שימוש*	*תפיסות קוגניטיביות*	*נכונות*	*שליטה*	*שימוש*	*תפיסות קוגניטיביות*
היערכות בתי הספר	0.04	0.01	0.16	0.20	**.29****	**.31****	**.30****	**.20****

$^{**}p < 0.01$

המחקרית כחברה שמרנית ומסורתית (Oplatka & Arar, 2016), המתנגדת לשינויים רדיקליים, וסובלת מפער דיגיטלי בהשוואה למגזר היהודי (Ganayem, 2012; Lev-On & Lissits, 2010; Masry-Herzallah, & Stavissky, 2021). לכן, ההשערה הייתה שמאפיינים תרבותיים אלו לצד הפער הדיגיטלי ייצרו הבדלים בין מורים ערבים ליהודים, לטובת האחרונים אך לא ההפך. בבחינה מעמיקה לגבי מרכיבי התפיסות הקוגניטיביות במחקר המתואר במאמר זה, נמצא שההבדלים בין המורים היו ביחס ל "תפיסת תפקידו של המורה" וביחס ל"תהליכי הוראה ולמידה". ממצא זה סותר מחקרים קודמים בתחום, המדגישים שהמורים בחברה הערבית פיתחו תפיסות קוגניטיביות מסורתיות ביחס לתפקידו של המורה (כדמות סמכותית ומסורתית), וביחס לתהליכי הוראה מסורתיים (למשל: Habiballah et al., 2021; Massry-Herzallah & Arar, 2019; Oplatka & Arar, 2016). יתכן שאפשר להניח מתוך הדברים שמורים ערבים שינו את עמדתם ביחס לתפקידם וביחס לעדכון שיטות הוראה מסורתיות בעקבות התנסותם בתהליכי הוראה ולמידה מתוקשבים בתקופת התפרצות נגיף הקורונה. הנחה זו מקבלת תמיכה במחקרים של צמח ומישר טל (2020) הטוענים שחוויה קודמת בלמידה מקוונת ותנאים סביבתיים בתוך הבית של המורה עשויים להשפיע על מידת אימוץ למידה דיגיטלית. וייתכן, שממצאים אלו עלו מתוך רצייה חברתית המוגדרת כנטייה של משתתפי המחקר להטות את תגובתם לחיובית יותר (Chung, J., & Monroe, 2003). כך, שאולי המורים הערבים נטו לדווח על תפיסה חיובית יותר ביחס לתפקידו של המורה ולתהליכי הוראה משלבת טכנולוגיה, לא מתוך אמונה אלא מתוך רצון לרצות את החוקרת במיוחד שהיא מהחברה הערבית.

הבדל נוסף נמצא **במידת השליטה בכלים דיגיטליים**. המורים היהודים נטו לדווח על שליטה יותר בכלים דיגיטליים ביחס למורים ערבים. חוקרים בתחום מדגישים שרמת השליטה בכלים דיגיטליים תלויות במידה רבה ברמת הידע הדידקטי TAPK -ידע תוכן, ידע פדגוגי וידע טכנולוגי (אבידב-אונגר וארזי כהן, 2014; Koehler & Mishra, 2008), ובמיומנויות הקשורות לטכנולוגיה (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). כך, מורים שולטים יותר בכלים טכנולוגיים אם יש להם ידע דידקטי רב בתחום (Cunningham, 2009; Drent & Meelissen, 2008;), ומיומנויות הנדרשות כדי להשתמש בטכנולוגיות דיגיטליות ביעילות במהלך ההוראה (Krumsvik, 2011; Simons et al., 2017). מתוך מחקרים אלו, ניתן להניח שבקרב מורים ערבים יש פחות ידע דידקטי TAPK ומיומנויות הנדרשות להטמעת טכנולוגיה בהוראה, בהשוואה למורים יהודים. לכן, הם נטו לדווח פחות על שליטה בכלים דיגיטליים. דבר אשר יכול אולי להעיד על הכשרה ופיתוח מקצועי דל בחברה הערבית בהשוואה למשאבים המוקדשים להכשרת המורים היהודים. ייתכן גם, שהסיבה לך מאפיינים תרבותיים של החברה הערבית כגון: מסורתיות ושמרנות (Oplatka & Arar, 2016), המשפיעים על תפיסות של מורים ערבים. כך, שהם מלמדים בשיטה המסורתית ושמרנית (שריף-רסלאן, 2011). לכן, ניתן להניח שמורים ערבים התנגדו לשינוי וכתוצאה מכך הם לא התפתחו מקצועית בתחום. דבר שגרם להם לשלוט פחות בכלים דיגיטליים.

הקשר בין 'תפיסות קוגניטיביות' להתנהגותם של מורים בדגש על מגזר

ממצאי המחקר (שעלו מניתוח הרגרסיה) מצביעים על כך **שהאינטראקציה בין מגזר ותפיסות קוגניטיביות מנבאות הבדלים בהתנהגותם של מורים** ביחס לשליטה בכלים דיגיטליים ונכונות לאמץ שינוי, לטובת המורים היהודים. כך, שמורים יהודים נטו לדווח יותר על שליטה בכלים דיגיטליים ועל נכונות לאמץ שינויים בטכנולוגיה בהוראה, בהשוואה למורים ערבים. ניתן להסביר ממצאים אלו על פי ממצאי מחקר ג'יו ואחרים (Chou et al., 2010). המצביע על כך, שמורים בעלי יכולות טכנולוגיות יותר, יהיו

מוכנים יותר להטמיע טכנולוגיה בהוראה. לכן, ניתן להניח שמורים ערבים אשר חשו שאינם שולטים מספיק בכלים דיגיטליים נטו לדווח על שליטה נמוכה בכלים דיגיטליים ועל נכונות נמוכה לאמץ שינוי זה. ייתכן שהסיבה לכך נובעת מהאופי של החברה הערבית המוגדרת כחברה מסורתית, שמרנית וסמכותית. כך, שהמורים הערבים שולטים פחות בכלים דיגיטליים, ונוטים פחות לאמץ שינוי זה בהשוואה למורים ערבים.

ממצאי הרגרסיה מלמדים **כך ש'תפיסות קוגניטיביות' מנבאות את התנהגותם של מורים ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה.** כלומר, מורים אשר פיתחו תפיסה חיובית ייטו יותר לדווח על שימוש ושליטה בכלים דיגיטליים ונכונות לאמץ שינוי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם התיאוריה של מודל העמדות(Feldman, 1993; Freedman et al., 1970), הטוענת ש'תפיסות קוגניטיביות' משפיעות על התנהגות, ועם התיאוריה העמדות במודל TAM- Technology TAM Acceptance Model(Davis, 1989), וטעונת ש'תפיסת התועלת'- תפיסה קוגניטיבית מנבא את 'תפיסת הקלות'- שימוש בטכנולוגיה. יש לציין, ממצא זה מחזק ממצאי מחקר קודם אשר הראה שיש קשר בין תפיסות קוגניטיביות של מורים ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה ובין התנהגותם ביחס לשימוש בטכנולוגיה (ואסל, 2024).

נוסף לכך, נמצא **שהמגזר מנבא הבדלים בהתנהגותם** של מורים ביחס לשימוש בטכנולוגיה בהוראה (שליטה בכלים דיגיטליים ונכונות לאמץ שינוי) לטובת המורים היהודים. ממצא זה, מחזק את חשיבות בחינת השוואה בין מגזרית וכי הבדלים תרבותיים עשויים להשפיע על תהליכי הוראה ולמידה מקוונים (Amzaleg & Masry-Herzallah, 2022), תפיסות של מורים, רגשותיהם והתנהגותם במעבר ללמידה מקוונת מרחוק בתקופת התפרצות מגיפת הקורונה (Hayosh & Binyamin, 2021).

הממצא המעניין ביותר המצביע על הבדל משמעותי בין מורים ערבים למורים יהודים הינו בקשר בין **היערכות בתי הספר לבין 'תפיסות קוגניטיביות'** והתנהגותם של מורים ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה (נכונות לאמץ שינוי, שימוש ושליטה בכלים דיגיטליים), לטובת המורים הערבים. כך, שמורים ערבים אשר דווחו על מידת היערכות גבוה של בתי הספר שלהם להטמעת טכנולוגיה בהוראה, נטו לדווח יותר על תפיסה קוגניטיבית חיובית, משתמשים ושולטים יותר בכלים דיגיטליים ומוכנים לאמץ שינוי. בעוד, שמורים אשר דווחו על מידת היערכות נמוכה לבתי הספר שלהם להטמיע טכנולוגיה בהוראה, הם אלו שיש להם תפיסה פחות חיובית, נטו לדווח פחות על שימוש ושליטה בכלים דיגיטליים ועל פחות נכונות לאמץ שינוי זה. ייתכן שהסיבה לכך היא המשאבים הדלים בתוך מערכת החינוך בחברה הערבית בגלל היותם מיעוט (חאג' יחיא ורודניצקי, 2018; עראר ואבו-עסבה, 2013; עראר ומסרי-חרזאללה, 2016). לכן, ניתן להניח שעקב משאבים דלים בחברה הערבית נטו המורים לדווח על מידת היערכות נמוכה של בתי הספר שלהם להטמעת טכנולוגיה בהוראה, וכתוצאה מכך הם פיתחו תפיסות פחות חיוביות, נטו להשתמש ולשלוט פחות בכלים דיגיטליים ואף הביעו נכונות נמוכה לאמץ שינוי זה. סיבה נוספת, יכולה לנבוע מהאופי של החברה הערבית המוגדרת כחברה סמכותית והיררכית, שבה אוטונומיה מוגבלת הן בקרב מנהלי בתי הספר (Reingold & Baratz, 2020), והן בקרב מורים (Husny Arar & Massry-Herzllah, 2016). לכן, ניתן להניח שמורים ערבים נטו לדווח על היערכות נמוכה כי לא הייתה להם אוטונומיה, וכתוצאה מכך דווחו גם על תפיסות קוגניטיביות פחות חיוביות ונטו פחות לשלוט ולהשתמש בכלים דיגיטליים ואף פחות נכונות לאמץ כלים אלו בהוראה. חיזוק לטענה זו, עולה ממצאי מחקריו של חביבאללה (Habiballah et al., 2021), אשר בחן את מערכת החינוך הערבית בתקופת הקורונה והצביע על כך שמנהלים נותנים פחות אוטונומיה למורים, וכתוצאה מכך מורים פיתחו פחות כישורי תקשוב, הן עקב האופי של החברה והן בגלל המשאבים הדלים.

הייחודיות בממצא זה, שהיערכות בתי הספר תלויה במידה רבה בהתנהגותו של מנהל בית הספר (Cogaltay & Karadag, 2016), ובמיוחד בתקופת משבר (Constantia et al., 2023), אך אינה תלויה בעמדות של מורים. מחקר זה, מצביע על קשר בין היערכות בתי הספר לעמדות מורים בתוך החברה הערבית. חשוב לציין, כי לא נמצאו מחקרים קודמים אשר חקרו קשר ישיר בין עמדות של מורים (תפיסות קוגניטיביות והתנהגות) לבין מידת היערכות בתי הספר שלהם. לכן, ממצאי המחקר הנוכחי יכולים לתרום ולהעשיר את הספרות המחקרית בהקשר זה.

המלצות למחקר נוסף

חשוב שמחקר המשך יבחן הבדלים שונים בין מורים כגון (מקצוע הוראה) והבדלים בין זרמים שונים שמהווים רוב ומיעוט בחברה הישראלית (למשל – חינוך ממלכתי מול חינוך פרטי, נוצרי מול מוסלמי, ודרוזי, חרדי מול חינוך כללי).

ביבליוגרפיה:

אבידב-אונגר, א' וארזי כהן, פ' (2014). מה *משפיע על הטמעת התקשוב בבית הספר? רמת הידע הפדגוגי טכנולוגי של המורה (TPACK), עמדות ביחס לשינוי ולהטמעת התקשוב.* בתוך: י' עשת, א' בלאו, א' כספי, ש' אתגר, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר-ורוד (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס התשיעי לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס (עמ' 10-17). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

דהאן, י', אבו רביעה קווידר, ס', יונה, י', ביטון, א', חסאן, ש', לוי, ג', מסאלחה, מ', יעקב ספראי, ל' ופינסון, ה' (2020). *משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית.* האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים, יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

ואסל, ח' (2023). עמדתם של מורים ערבים באשר ללמידה מקוונת מרחוק ולשימוש בטכנולוגיה בתקופת הקורונה: יתרונות ואתגרים. *גאמעה- כתב עת לחינוך ומדעי החברה 24* (2),169-190.

ואסל, ח' (2024, התקבל לפרסום). פיתוח ותיקוף ראשוני של שאלון לבחינת עמדות מורים ביחס להטמעת טכנולוגיה בהוראה. *רב גוונים: מחקר ושיח.*

ואסל, ח', רגוניס, נ' וקופרמינץ, ח' (2024, התקבל לפרסום). גורמים תרבותיים ואידיאולוגיה פדגוגית בזיקה להובלת שינוי ארגוני-חינוכי בחברה הערבית. *סוגיות חברתיות בישראל.*

חאג' יחיא, נ' ורודניצקי, א' (2018). שינויים לאורך ה-70: התבוננות התפתחותית באתגרים חברתיים מערכת החינוך הערבי בישראל: תמונת מצב ואתגרי העתיד. עט השדה: *כתב העת של מרכז ידע אשלים, 19,* 21-35.

עראר, ח' ואבו-עסבה, ח' (2013). גורמים מעכבים בפעילותן של מחלקות החינוך בשלטון המקומי הערבי. *עיונים במינהל ובארגון החינוך, 33,* 131 – 162.

עראר, ח' ומסרי-חרזאללה, א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. עיונים בחינוך, 13-14, 150-175.

פלד, י', בלאו, א' וגרינברג, ר' (2017). *השלכת ההוראה במודל מחשב נייד לכל תלמיד על התפיסה הפדגוגית של המורים ועל השיח הלימודי בכיתות.* בתוך: י' עשת, א' בלאו, א' כספי, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר-ורוד (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס השניים-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס (עמ' 155-160). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

צמח, א' ומישר טל, ח'.(2020). *הגורמים המשפיעים על אימוץ טכנולוגיה סינכרונית ע"י מורים.* בתוך: י' עשת, א' בלאו, א' כספי, ש' אתגר, נ' גרי, י' קלמן, ו' זילבר-ורוד (עורכים), האדם הלומד בעידן הטכנולוגי: ספר הכנס השישה-עשר לחקר חדשנות וטכנולוגיות למידה ע"ש צ'ייס (עמ' 239-244). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

שריף–רסלאן, א' (2011). משובים ארציים ובין-לאומיים להערכת הישגים במתמטיקה: המצב במגזר הערבי, *דארנא - כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי, 40,* 123-106.

Abdurakhmonova, Z. Y. (2022). The role of modern pedagogical thechnologies in improving the quality of the educational process. *Экономика и социум*, (3-2 (94)), 12-16.

Abdulrahaman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V.,... & Azeez, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon, 6(11).*

Sciences, 116, 1999-2003.
Constantia, C., Christos, P., Glykeria, R., Anastasia, A. R., & Aikaterini, V. (2023). The impact of COVID-19 on the educational process: the role of the school principal. *Journal of Education, 203(3),* 566-573.
Cunningham, C. A. (2009). Transforming schooling through technology: Twenty-first century approaches to participatory learning. *Education and Culture, 25(2),* 46-61.
Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly, 13(3),* 319-340.
Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of educational technology systems, 49(1),* 5-22.
Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively? *Computers & Education, 51*, 187-199.
Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology In Education, 42(3),* 255–284.
Fallatah, S. A. (2021). Senior interior design students' perceptions about distance learning in the shadow of COVID-19. *Journal of Public Health Research, 9(Suppl. 1).*
Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. Jurnal *Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan, 5(1),* 58-70.
Feldman, R. S. (1993). *Understanding psychology* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
Fives, H., & Gill, M.G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge - Taylor & Francis.
Fives, H., & Gill, M.G. (Eds.). (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge - Taylor & Francis.
Freedman, J. C., Carismith, J. M., & Sears, D. O. (1970). *Social psychology*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
Fuchs, K. (2022). The difference between emergency remote teaching and e-learning. *Frontiers in Education, 7*.
Ganayem, A. N. (2012). Internet Diffusion and Adoption within Arab-Palestinian Society in Israel. Journal of Educational Technology, 9(1), 56-67.
Ghanem, A. A., & Mustafa, M. (2009). Arab local government in Israel: Partial modernisation as an explanatory variable for shortages in management. *Local Government Studies, 35(4),* 457-473.
Greer, R., Koran, J., & White, L. (2016). A Beginning Model to Understand *Teacher Epistemic Beliefs in the Integration of Educational Technology.* In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 2050-
Adov, L., Pedaste, M., Leijen, Ä., & Rannikmäe, M. (2020). Does it have to be easy, useful, or do we need something else? STEM teachers' attitudes towards mobile device use in teaching. *Technology, Pedagogy and Education, 29(4),* 511-526.
Amzaleg, M., & Masry-Herzallah, A. (2022). Cultural dimensions and skills in the 21st century: The Israeli education system as a case study. *Pedagogy, Culture & Society, 30(5),* 765-785.
Arar, K., & Abu-Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and functioning of Arab local education administrators in Israel. *International Journal of Educational Management, 27(1),* 54-73.
Banaji, M.R. & Heiphetz, L. (2010). *Attitudes*. In S.T. Fiske, D.T. Gilbert & G. Lindzey (Eds). Handbook of Social Psychology (5th ed, Vol. 1, pp. 353-393. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
Bernshtock, G. & Cohen, G. (2014). *The connection between teachers mastering teleprocessing skills and their willingness to change – the national teleprocessing program*, In Ashet-Alkalai Y, Caspi A, Eden S, Gary Y, Yair Y & Kalman Y, (eds.), The book of Chase conference for learning technologies studies – the learning Man in the technological era, 64-76, The Open University, Ra'anana, Israel.
Bray, A., & Tangney, B. (2016). Enhancing student engagement through the affordances of mobile technology: a 21st century learning perspective on realistic mathematics education. *Mathematics Education Research Journal, 28(1),* 173–197.
Chou, C. M., Hsiao, H. C., Shen, C. H., & Chen, S. C. (2010). Analysis of Factors in Technological and Vocational School Teachers' Perceived Organizational Innovative Climate and Continuous Use of E-Teaching: Using Computer Self-Efficacy as an Intervening Variable. Turkish Online *Journal of Educational Technology-TOJET, 9(4),* 35-48.
Chung, J., & Monroe, G. S. (2003). Exploring social desirability bias. *Journal of Business Ethics, 44*, 291-302.
Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley.
Coffey, G. (2012). Literacy and Technology: Integrating Technology with Small Group, Peer-led Discussions of Literature. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4(2)*, 395-405.
Cogaltay, N., & Karadag, E. (2016). The Effect of Educational Leadership on Organizational Variables: A Meta-Analysis Study in the Sample of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16(2),* 603-646.
Cojocariu, V. M., Lazar, I., Nedeff, V., & Lazar, G. (2014). SWOT analysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries. *Procedia – Social and Behavioral*

Kulikowski, K., Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2021). The motivation of academics in remote teaching during the Covid-19 pandemic in polish universities—Opening the debate on a new equilibrium in e-learning. *Sustainability, 13(5),* 2752.

Kursunoglu, A., & Tanrıogen, A. (2009). The relationship between teachers' perceptions towards instructional leadership behaviors of their principals and teachers' attitudes towards change. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 1(1),* 252-258.

Li, M., & Yu, Z. (2022). Teachers' satisfaction, role, and digital literacy during the COVID-19 pandemic. *Sustainability, 14(3),* 1121.

Lim, C. P. & Chai, C. S. (2008). Teachers' pedagogical beliefs and their planning and conduct of computer-mediated classroom lessons. *British Journal of Educational Technology, 39(5),* 807-828.

Liu, H., Lin, C. H., Zhang, D., & Zheng, B. (2017). *Language teachers' perceptions of external and internal factors in their instructional (non-) use of technology*. In Preparing foreign language teachers for next-generation education (pp. 56-73). IGI Global.

Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and e-learning: Challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of Computing in Higher Education, 34(1),* 21-38.

Mahoney, J., & Hall, C. A. (2020). *Exploring online learning through synchronous and asynchronous instructional methods*. In C. M. Sistek-Chandler (Ed.), Exploring online learning through synchronous and asynchronous instructional methods (pp. 52-76). IGI Global.

Massry-Herzallah, A., & Arar, K. (2019). Gender, school leadership and teachers' motivations: The key role of culture, gender and motivation in the Arab education system. *International Journal of Educational Management, 33(6),* 1395-1410.

Masry-Herzallah, A., & Stavissky, Y. (2021). The attitudes of elementary and middle school students and teachers towards online learning during the corona pandemic outbreak. *SN Social Sciences, 1*, 1-23.

Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian schools. *African Journal of History and culture, 2(1),* 1.

Oplatka, I., & Arar, K. H. (2016). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: ponderings on the application of western-grounded models. *International journal of leadership in education, 19(3),* 352-369

Pham, P. T., Thi Phan, T. T., Nguyen, Y. C., & Hoang, A. D. (2023). Factor associated with teacher satisfaction and online teaching effectiveness under adversity situations: a case of Vietnamese 2056). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Habiballah, S., Bibu, N., & Danaiata, D. (2021). Educational Leadership and ICT Implementation in Israeli Arab Sector-towards a Model of Hybrid Leadership. *Revista de Management Comparat International, 22(1),* 74-86.

Hallinger, P. (2010). Making education reform happen: is there an 'Asian'way?. *School leadership and management, 30(5),* 401-418.

Hayosh, T., & Binyamin, I. P. (2021). A Global Pandemic in a Multicultural Society: Comparison between Jewish and Arab Teachers' Metaphors of Teaching. *International Journal of Multicultural Education, 23(3),* 94-111.

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review.

Hong, J. C., Liu, X., Cao, W., Tai, K. H., & Zhao, L. (2022). Effects of self-efficacy and online learning mind states on learning ineffectiveness during the COVID-19 lockdown. *Educational Technology & Society, 25(1),* 142-154.

Hsu, P. S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends, 60(1),* 30-40.

Husny Arar, K., & Massry-Herzllah, A. (2016). Motivation to teach: The case of Arab teachers in Israel. *Educational Studies, 42(1),* 19-35.

Kaleli-Yilmaz, G. (2015). The Views of Mathematics Teachers on the Factors Affecting the Integration of Technology in Mathematics Courses. *Australian Journal of Teacher Education, 40(8).*

Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research, 72(2),* 177–228.

Kara, S. (2021). An investigation of visual arts teachers' attitudes towards distance education in the time of COVID-19. International *Journal on Social and Education Sciences, 3(3),* 576-588.

Kearney, M., Schuck, S., & Burden, K. (2022). Digital pedagogies for future school education: promoting inclusion. *Irish Educational Studies, 41(1),* 117-133.

Klondike, T. (2020). In search of virtual connectedness: A comparative essay in the development of new pedagogies for remote learning environments. Experiential *Learning & Teaching in Higher Education, 3(1),* 17-21.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK*. In AACTE Committee on Innovation & Technology (Eds.). Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators (pp.3-29). New York, NY: Routledge.

Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in the Norwegian teacher education and schools. *H¨ogre utbildning, 1,* 39–51.

Toto, G. A., & Limone, P. (2021). Motivation, stress and impact of online teaching on Italian teachers during COVID-19. *Computers, 10(6),* 75.

Tondeur, J., Van Braak, J., Ertmer, P.A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. Educational *Technology Research and Development, 65(3),* 555-575.

Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education, 95,* 103127.

Wang, H. H., Charoenmuang, M., Knobloch, N. A., & Tormoehlen, R. L. (2020). Defining interdisciplinary collaboration based on high school teachers' beliefs and practices of STEM integration using a complex designed system. *International Journal of STEM Education, 7(1),* 1-17.

Wilson, S. (1990). A conflict of interests: Constraints that affect teaching and change. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 12(3),* 309-326.

Wood, E., Mueller, J., Willoughby, T., Specht, J., & DeYoung, T. (2005). Teachers' perceptions: Barriers and supports to using technology in the classroom. *Education, Communication & Information, 5,* 183-206.

Yu, H. H., Hu, R. P., & Chen, M. L. (2022). Global pandemic prevention continual learning—Taking online learning as an example: The relevance of self-regulation, mind-unwandered, and online learning ineffectiveness. *Sustainability, 14(11),* 6571.

Zeichner, O. (2021, January). Teachers' views and perceptions of ICT–Differences between veteran schools and newer schools. *International Journal on E-Learning* (pp. 83-108). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

teachers during COVID-19. *Journal of Education, 203(3),* 605-615.

Pourhossein-Gilakjani, A., & Sabouri, N. B. (2017). Advantages of using computer in teaching English pronunciation. *International Journal of Research in English Education (IJREE), 2(3),* 78-85.

Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period. Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7(2), 90-109.

Reingold, R., & Baratz, L. (2020). Arab school principals in Israel – between conformity and moral courage. *Intercultural Education, 31(1),* 87-101.

Schacter, J., & Jo, B. (2017). Improving preschoolers mathematics achievement with tablets: a randomized controlled trial. *Mathematics Education Research Journal, 29,* 313-327.

Scherer, R., & Teo, T. (2019). Editorial to the special section—Technology acceptance models: What we know and what we (still) do not know. *British Journal of Educational Technology, 50(5),* 2387-2393.

Shamir, H., Feehan, K., & Yoder, E. (2017). *Does CAI improve early math skills?* In Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education(2), 285–292.

Simons, M., Meeus, W., & T'Sas, J. (2017). Measuring media literacy for media education: Development of a questionnaire for teachers' competencies. *Journal of Media Literacy Education, 9(1),* 99–115.

Sturm, E., & Quaynor, L. (2020). A window, mirror, and wall: How educators use Twitter for professional learning. *Research in Social Sciences and Technology, 5(1),* 22-44.

Tarman, B. (2020). Editorial: Reflecting in the shade of pandemic. *Research in Social Scences and Technology, 5(2),* i-iv.

آراء المعلّمين حول التعليم عن بُعد خلال فترة الكورونا - السنة التعليميّة 2020

مادونا جبران حنّا

الكلية الاكاديمية العربية للتربية في اسرائيل- حيفا

madonna.han@gmail.com

Teachers' opinions regarding online teaching during COVID-19 period (2020 school year)

Abstract

The purpose of the study is to get to know the teachers' opinions regarding online teaching, in addition to fully understand the struggles they faced when they taught online, using different online platforms, and check whether they still use them after going back to teach in schools.

In order to accomplish this, the researcher interviewed 10 teachers from Arab schools in the northern district. After the interviews the results were analyzed and organized into different groups. According to the results, online platforms and strategies used by teachers were good enough during online teaching, but they still faced a lot of technical difficulties. Also, the teachers had positive attitudes towards using these strategies and platform even after going back to school post the Corona period.

The researchers highly recommend providing all schools with the needed supplies such as computers, along with training courses for teachers.

Keywords: online teaching during COVID-19; COVID-19; the struggles of online teaching; teachers' opinions

ملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف إلى آراء المعلّمين تجاه عمليّة التعليم عن بُعد، وإلى فهم المُعوّقات التي واجهت المعلّمين خلال التعليم عن بُعد، وفي استعمالهم للآليّات الرقميّة، وإلى فحص استمرارية المعلّمين في استعمال الآليّات الرقميّة ما بعد الكورونا خلال العودة للتعليم الوجاهيّ. من أجل تحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء مقابلة نصف مُوجّهة من قبل الباحثة. في المرحلة الأولى تمّ تمرير ثلاثة نماذج تجريبيّة من أجل التحقق من مدى صحّة وملاءمة الأسئلة، وبعد ذلك تمّ تمرير المقابلات لعيّنة البحث المكوّنة من عشرة معلّمين من مدارس عربيّة شمال البلاد. بعد عمليّة تمرير المقابلات تمّ تحليل المعطيات، وتحليل النتائج إلى مجموعات متشابهة في إجابات المبحوثين، وهكذا تمّ تصنيف جميع المجالات إلى فئات بحسب وجه الشبه في الإجابات وبناء جدول لتلخيص النتائج. أشارت نتائج البحث إلى أنّ الوسائل التكنولوجيّة والآليّات الرقميّة سدّت حاجة المعلّمين في فترة التعليم عن بُعد، مع ظهور العديد من التحدّيات التي واجهت المعلّمين خلال تفعيل المنظومة المحوسبة. ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة هي ظهور مواقف إيجابيّة من قبل المعلّمين لأهمّيّة استخدام الآليّات المحوسبة خلال التعليم الوجاهيّ (ما بعد الكورونا). وأهمّ التوصيات التي توصي بها الباحثة هي الاهتمام بتقوية البُنى التحتيّة في المدارس، وتوفير خدمات صيانة وأجهزة حاسوب ودورات تدريبيّة للمعلّمين، وتحديث الاستمراريّة في استعمال الأدوات الرقميّة في التعليم الوجاهيّ.

كلمات مفتاحيّة: التعليم عن بُعد أثناء جائحة كورونا، جائحة كورونا، صعوبات التعليم عن بُعد، مواقف المعلّمين.

مقدّمة

نتيجة للظروف الفجائيّة التي عانى منها العالم بأكملِه، المُتمثّلة بانتشار فايروس «كورونا» أُجبرت المدارس في شهر آذار سنة 2020 على ملاءمة منظومة تعليم تتلاءم مع الأوضاع الراهنة، حيث وجدت المدارس نفسها مُجبرة على ملاءمة منظومة التعليم لضمان استمراريّة التعلّم والتعليم، واستخدام تقنيّات محوسبة للتواصل مع الطّلاب، فقد كان التعليم الإلكترونيّ الحلّ الوحيد والبديل لاستمراريّة التعليم، وهذا كشف حقيقة عدم جاهزيّة المدارس لهذه الفترة الانتقاليّة المفاجئة.

نحن نعيش في عالمٍ يواكب التطوّرات والتغيّرات، لذلك يتضمّن النجاح في هذا الواقع قيمًا تُعزّز التفكير المستقبليّ،

وقدرة على التكيّف مع الواقع الهجين. وفي هذا الصدد من المهمّ أن تكون منظومة التعليم قادرةً على التعامل مع التغيّرات المُفاجئة، وأن يواكب فيها المعلّم المستجدّات، وأن ينجح بالتكيّف السريع للواقع، وأن يتمتّع بكفاءة عالية بأصول التدريس عبر الإنترنيت.

لهذا السبب، من المهمّ فحص آراء المعلّمين حول تجربتهم الأولى خلال فترة التعليم عن بُعد سنة 2020، حيث يكمُن الهدف من هذه الدراسة في فحص مواقف وآراء المعلّمين عن تجربتهم في التدريس عبر الإنترنت خلال أزمة «كورونا»K وكذلك فحص آرائهم حول جاهزيّتهم في استعمال الآليّات المحوسبة التي استعملوها سنة 2020 وفي الوقت الحاليّ أيضًا.

أدّت جائحة كورونا منذ شهر آذار 2020 إلى تغييرات على مختلف مجالات الحياة، ومن أبرزها مجال التعليم، فقد أعلنت وزارة التربية والتعليم حالة الطوارئ ومن ثمّ تمّ الانتقال للتعليم عن بُعد، بحثًا عن الوسائل المتوفّرة وفق الإمكانيّات المتاحة من أجل استمراريّة سيرورة التعليم. لقد اهتمّت وزارة التربية والتعليم بإيجاد البدائل الملائمة وتطوير تقنيّات تعليم عن بُعد، إرشاد المعلّمين والطّلاب وتفعيل منصّات إلكترونيّة عديدة من أجل استمراريّة تلقّي التعليم لجميع الطّلاب، فقد تمّ توفير آليّات متعدّدة للمعلّمين لتسهيل التواصل مع الطّلاب.

وبالتالي، واجه المعلّمون العديد من الصعوبات والتحدّيات، وقد تُلقى مسؤوليّة كبيرة على عاتق المعلّمين والكوادر التدريسيّة في إنجاح منظومة التعليم عن بُعد، فهم عنصر رئيسيّ في هذه العمليّة، لذلك تُعتبر اتّجاهات وآراء المعلّمين من العوامل الأساسيّة لإنجاح استمراريّة التعليم عن بُعد، ومن هنا تولّدت الرغبة في هذه الدراسة لمعرفة مواقف وآراء المعلّمين تجاه التعليم عن بُعد مع تشغيل الآليّات المحوسبة المتوفّرة لديهم.

لهذه الدراسة أهمّيّة نظريّة وتطبيقيّة محلّيّة فيما يتعلّق بوجهات نظر المعلّمين حول التعليم عن بُعد، وحول الاستمراريّة والمحافظة على استعمال الآليّات الرقميّة ما بعد «الكورونا»، وهذا بدوره يفحص القيمة المضافة لهذه الأدوات ويُسلّط الضوء أيضًا على المُعوّقات التي أثّرت على عمل المعلّمين خلال التعليم عن بُعد، الذي بدوره يساعد في اتّخاذ قرارات صائبة في تحسين أداء نظام التعلّم عن بعد الذي يُعدّ نظامًا جيّدًا يتماشى مع هذا العصر.

تهدف الدراسة إلى التعرّف إلى آراء المعلّمين تجاه عمليّة التعليم عن بُعد وفهم المُعوّقات التي واجهت المعلّمين خلال التعليم عن بُعد، وفي استعمالهم للآليّات الرقميّة.

كما وتهدف هذه الدراسة لفحص استمرارية المعلّمين في استعمال الآليّات الرقميّة ما بعد «الكورونا» خلال العودة للتعليم الوجاهيّ.

أسئلة البحث

- ما هي آراء معلّمي المدارس الإعداديّة العربيّة شمالي البلاد حول تجهيزهم لفترة التعليم عن بُعد؟
- ما هي المُعوّقات أو التحدّيات التي واجهها المعلّمون والّتي قد تؤثّر على آراء/مواقف/تصوّرات معلّمي المدارس الإعداديّة العربيّة شمالي البلاد في دمج آليّات تعليم رقميّة؟
- ما هي الآليّات الرقميّة التي يستعملها معلّمو المدارس الإعدادية العربيّة شمالي البلاد بعد فترة الكورونا؟
- ما هي الصعوبات التي واجهها المعلّمون أثناء تفعيل المنظومة المحوسبة خلال سنة الكورونا 2020؟

الإطار النظريّ (خلفيّة نظريّة)

التعليم عن بُعد

تعدّدت مُسمّيات عمليّة التعلّم والتعليم التي تتمّ بواسطة الأدوات التكنولوجيّة أو الإلكترونيّة، فهناك التعليم الإلكترونيّ، والتعلّم عن بُعد، (Distance Learnng) الّذي يكون باستخدام الأدوات التكنولوجيّة المُتعدّدة (زيد وآلاء، 2021).

التعليم عن بُعد عبارة عن عمليّة تعليميّة متباعدة المكان والزّمان، ومن خلالها يكون التواصل بين المعلّم والطالب من خلال استعمال آليّات رقميّة (اليونسكو، 2020). حيث أصبح هذا النمط من التعليم هو الوسيلة المستخدمة في المدارس في حالة الطوارئ (سنة الكورونا 2020) وهو الحلّ الأمثل لاستمرار عمليّة التعليم الذي يتيح منظومة تعليم تفاعليّة (راما، 2020).

تعكس بيئة التّعلّم عبر الإنترنت استخدام التكنولوجيا المحوسبة التي تُتيح إمكانيّة الوصول والتوافر للأفراد والموارد لأيّ شخص، من أيّ مكان وفي أيّ وقت. اليوم مع تطوّر تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات بما في ذلك الإنترنت، وإدخالها في نظام التعليم، أصبحت أنشطة التعليم عن بُعد مُتنوّعةً وموجودةً في جميع المدارس (מגן ונגר, 2020). كما ويعكس التعلّم عن بُعد بيئة تعلّم افتراضيّة تُتيح للمتعلّمين والمعلّمين التحرّر من قيود المكان والزمان، وهناك تفاعلات تعليميّة في أوقات مرنة وأماكن افتراضيّة (ميلر، 2020).

مواقف المعلّمين تجاه التعليم عن بُعد

تشير العديد من الدراسات إلى أنّ مواقف المعلّمين تتشكّل طوال حياتهم، وتعتمد على خبراتهم التعليميّة كطلّاب،

من روضة الأطفال إلى التّعليم العالي (Lacatena Fives, & Gerard, 2014). قد تكون هذه المواقف تجاه أنفسهم، أو تجاه الطّلّاب، أو تجاه المعرفة التي يمتلكونها، أو تجاه طريقة التدريس(Fives & Gill, 2014).

خلال فترة الكورونا تعرّفَ المعلّمون إلى بيئة تعليميّة جديدة، تشمل آليّات رقميّة. إنّ التكيّف للوضع الراهن كان من خلال الاجتهاد الشخصيّ أو الانضمام لاستكمال أو بمساعدة الزملاء في المدرسة. بالنسبة للبعض من المعلّمين، عزّزت تجربة التدريس عبر الإنترنت الإحساس بالكفاءة، بينما سبّبت عند الآخرين التردّد بسبب الصعوبات، التحدّيات والفشل (Schaferber, 2020). ويضيف الباحث بلاو (2018) أنّ العديد من المعلّمين يتجنّبون استخدام آليّات رقميّة لأنّهم يعتقدون أنّ هذا الشأن بحاجة لمعرفة مسبقة وجاهزيّة في الاستثمار بالطاقات والوقت.

أجرت وزارة التعليم في منظّمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية (OECD) دراسة واسعة النطاق، من 59 دولةً في العالم في محاولة لمعرفة كيف تتعامل أنظمة التّعليم في أنحاء العالم مع أزمة الكورونا والمُعضلات التي تعيد فتح المدارس. أكّدت هذه الدراسة من خلال فحص آراء المعلّمين على أهمّيّة الاستمرار باستعمال آليّات التّعليم البديلة، كالآليّات المحوسبة ونمط التعليم الهيبريدي (فرناندو وآخرون، 2020).

الصعوبات التي واجهت المعلّمين خلال فترة التعليم عن بُعد

أشارت لجنة مراقبة شؤون التعليم العربيّ 2020 أنّ هناك العديد من التحدّيات التي رافقت نظام التعليم عن بُعد، من بين هذه التحدّيات هو نقص وافتقار الآليّات الرقميّة بحوزة المعلّمين، حتى أنّه لم يكن لوزارة التربيّة والتعليم آنذاك صورة دقيقة فيما يتعلّق بحجم نقص هذه الموارد، مع عدم الاستعداد الفعليّ للمعلّمين لهذه المرحلة الانتقاليّة المفاجئة، ومن التحدّيات أيضًا أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين لم تكن لديهم الوسائل اللازمة لدعم منظومة التعليم عن بُعد، زد على ذلك جاهزيّة المعلّمين من الناحية التقنيّة لإدارة عمليّة التعليم عن بُعد، كما وأنّ التّحضير المسبق لهذه الفترة أمر ضروريّ ومهمّ خاصّة أنّنا في عصر التكنولوجيا وعلى المدارس التأكّد من أنّ الكوادر التدريسيّة ملمّة في موضوع الحوسبة (اليونسكو، 2020). وفي هذا الشأن تُوكّد نتائج المسح الثاني الذي مُرّر من قبل سُلطة القياس والتقويم لمراقب الدولة في تقريره الخاصّ سنة 2021 أنّه لم تكن للمعلّمين آليّات كافية لتفعيل منظومة التعليم عن بُعد، ولم تكن البُنى التحتيّة في المدارس جاهزة لتفعيل المنظومة المحوسبة، وهذا بدوره أُعتبر مُعيقًا وحاجزًا كبيرًا أمامهم، وبذلك أثّر سلبًا على آراء المعلّمين حول جاهزيّتهم في التّعليم عن بُعد.

أمّا دراسة زيد وآلاء (2021) فتُبيّن الصعوبات في التعليم عن بُعد، إذ يحتاج إلى التحضير المكثّف وتزويد الطّلّاب بجميع المواد والواجبات والمهمّات التي عليهم القيام بها، وهذا يتطلّب الكثير من العمل من الناحية الفنّيّة والمنهجيّة والتعليميّة من قبل المعلّمين. إضافة إلى عدم امتلاك المعلّمين والطّلّاب الخبرة اللازمة أو امتلاكهم القليل منها في نظام التّعلم عن بُعد. ومن بين المشكلات أيضًا حاجة التّعلّم عن بُعد لأن يكون الطّلّاب أكثرَ دافعيّةً للتّعليم وأكثر قدرةً على التنظيم والتخطيط والتعامل مع الوقت بكفاءة.

في سياق مُتّصل، أجرت سُلطة راما بحثًا عام 2020 (ראמ"ה، 2020) بعنوان «التعليم عن بُعد نتيجة جائحة كورونا من وجهة نظر المعلّمين». تبيّن من خلال البحث أنّ أكثر الصعوبات التي واجهها المعلّمون في منظومة التعلم عن بُعد هي: الضغوطات وكثرة التحضيرات للقاءات عن بُعد، نقص في المعدّات والتجهيزات وأجهزة الحاسوب، عدم امتلاك الكثير من الطّلّاب للحواسيب، عدم توفّر بيئة تعليميّة ملائمة لتفعيل المنصّة المحوسبة.

تأسيسًا على ما سبق، تظهر الحاجة من خلال هذه الدراسة إلى تقييم تجربة التعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا في المدارس العربيّة، وكيف هو الحال في يومنا الحاليّ (بعد العودة للتعليم الوجاهيّ)، وبالأخصّ فحص استمراريّة استخدام الآليّات المحوسبة التي استُثمرت من أجلها موارد هائلة. فما يُميّز هذا البحث هو عدم وجود دراسات أُجريت في هذا المجال، خاصّة أنّه يُعالج قضيّة الاستمراريّة في استخدام الآليّات الرقميّة ما بعد الكورونا.

منهجيّة البحث

اِعتمدت هذه الدراسة على البحث النّوعيّ حيث تمّ تجميع المعطيات من خلال مقابلات عيّنة البحث (المبحوثين). يصف البحث في علم الظواهر معنى تجارب الحياة من بين عدّة أفراد حول المفهوم أو الظاهرة. (ليست مفهومة)

عيّنة البحث

تشمل عيّنة البحث 5 معلّمين و 5 معلّمات من مدارس إعداديّة (من الصفّ السابع حتّى الصفّ التاسع) من الوسط العربيّ شمالي البلاد. تتراوح أعمارهم بين 35-45 سنة، وتتراوح سنوات الخبرة لديهم من 15-20 سنة. يعلّمون في مجالات تخصّص مختلفة. اِشترك جميعُ

المعلّمين لأوّل مرّة في دورة استكمال في موضوع دمج التكنولوجيا في التعليم خلال فترة الكورونا بعد الإنتقال للتعليم عن بُعد. الاستكمال عبارة عن استكمال مدرسيّ، 30 ساعة، مُخصّص من قبل وزارة التربية والتعليم، وتمّ تمريره عبر الزوم، ويشمل إرشادًا وتوجيهًا في كلّ ما يتعلّق بالتّعليم والتّعلّم عن بُعد.

تمّ اختيار معلّمين من ثلاث مدارس شمالي البلاد، تمّ التوجه إليهم بشكل شخصيّ، وقد أبدوا استعدادًا في المشاركة في البحث. طريقة أخذ العيّنات هي عيّنة ملائمة. تمّ اختيار المدارس التي علّمت وفق منظومة التعليم عن بُعد، وخضعت لتدريب متقدّم في علم التربية التقنيّة وكان من السهل الوصول إليها.

الجدول (1): وصف عيّنة وموضوعات الدراسة

المعلّم- الموضوعة	الجنس	العُمر	سنوات الخبرة	الاشتراك في دورة التعلّم عن بُعد	اِستعمال آليّات رقميّة خلال التعليم الوجاهيّ
المعلّم أ	ذكر	35	15	نعم	قليلًا
المعلّم ب	ذكر	43	18	نعم	قليلًا
المعلّم ج	ذكر	39	15	نعم	أحيانًا
المعلّم د	ذكر	41	16	نعم	كثيرًا
المعلّم هـ	ذكر	45	20	نعم	كثيرًا
المعلّم و	أنثى	36	15	نعم	كثيرًا
المعلّم ز	أنثى	42	18	نعم	كثيرًا
المعلّم ي	أنثى	38	16	نعم	أحيانًا
المعلّم ي أ	أنثى	45	19	نعم	أحيانًا
المعلّم ي ب	أنثى	39	15	نعم	قليلًا

أداة البحث (التحليل)

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ عقد مقابلة نصف موجّهة، إذ تُعدّ هذه الأداة الأفضل ملاءمة لهدف البحث. لكتابة أسئلة المقابلة قمت بتحديد موضوع البحث، قراءة مقالات ودراسات في موضوع البحث، بعدها حدّدت الأسئلة المهمّة التي من خلالها يمكن جمع معطيات كافية. تشمل المقابلة ثمانية أسئلة، وتمّ في المرحلة الأولى تمرير ثلاثة نماذج تجريبيّة من أجل التحقيق من مدى صحّة وملاءمة الأسئلة، وتمّ تعديل أسئلة المقابلة بناءً على النماذج التجريبية.

ثبات الأداة

تمّت صياغة هذه الأسئلة بالتشاور مع مُحكّم ثالث، ومرّرت ثلاثة نماذج تجريبيّة، من أجل تحسين وتطوير الأداة وللتّأكّد من صحّة الأسئلة ومدى ملاءمتها. بعد تمرير النماذج التجريبية بلغت درجة الاتّفاق بين المحكّمين 90 %. لم يتمّ استعمال الأسئلة التي لم تتمّ الموافقة عليها مع المُحكّم الثالث.

عمليّة البحث

أُدير البحث ضمن المحافظة على الأُسس الأخلاقيّة المقبولة في الأبحاث. كخطوة مسبقة تمّ تمرير شرح للمعلّمين حول البحث والهدف، وما هي القيمة المضافة للبحث، وما هو الهدف من إجراء المقابلة معهم، وعبّروا عن موافقتهم في المشاركة في البحث. تمّت المقابلات غير المنظّمة مع المعلّمين خلال أوقات الفراغ خارج المدرسة في أماكن تمّ الاتّفاق عليها بشكل مُسبق مع المبحوثين، مدّة المقابلة كانت ساعة ونصف تقريبًا، بعدها تمّ توثيق إجابات المبحوثين، ومن بعدها تمّ جمع البيانات وتحليل النتائج إلى مجموعات متشابهة لإجابات المبحوثين، وهكذا تمّ تصنيف جميع المجالات إلى فئات بحسب أوجه الشبه في الإجابات (أمثلة للفئات: اِستعمال الآليّات المحوسبة قبل الكورونا، تجهيز المعلّمين من خلال استكمال وغيرها) وبناء جدول لتلخيص النتائج. من الجدير بالذكر أنّه تمّ إنشاء موضوعات وفئات الترميز بناءً على الإجابات وقراءة المواد

النظرية، كذلك قمت بتحديد الفئات أوّلًا وفقًا للدراسات وبعدها تمّ حتلنتها وفقًا للإجابات، حيث تمّ تحديد فئات التحليل من الدراسات السابقة، لكن في نفس الوقت تمّ تصميمها وفقًا لتحليل محتوى المقابلات.

أسس أخلاقيّة للبحث

من أجل المحافظة على السرّيّة أخبرت المشاركين أنّ أسماءهم لن تُسجّل أو تُذكر في جميع مراحل البحث، وذلك سيكون من خلال استبدال أسمائهم بأسماء أخرى مزيّفة، من دون إعطاء رمز واحد يُشير إلى حقيقة شخصيّتهم، وأنّ جميع المعلومات سوف تُستخدم من أجل أهداف البحث فقط. بالإضافة إلى هذا، تمّ تسجيل المقابلات وإخبار المعلّمين أنّ الهدف هو حفظ المعلومات كمرجع، وسيتمّ مسح هذه المعلومات عند الانتهاء من البحث. وأخبرتهم أنّ البحث سَوف يُرسَل لهم بعد تقييمه، وأنّ بإمكانهم مغادرة البحث أو الرفض في أيّ وقت.

مناقشة واستنتاجات

تمّ تحليل المقابلات وفق الفئات المشتركة التي ظهرت في المقابلات التي أجريت مع عيّنة البحث، حيث إنّ هذه الفئات تجيب عن سؤال البحث. الموضوعات التي تمّ تحليل النتائج حسبها هي: جاهزيّة المعلّمين في استعمال آليّات محوسبة، آراء المعلّمين حول الاستثمار المبذول للتحضير للتعليم عن بُعد، مساهمة الآليّات المحوسبة في تحسين جودة التعليم في فترة الكورونا من وجهة نظر المعلّمين، التحدّيات التي واجهت المعلّمين خلال فترة التّعليم سنة 2020، مدى استخدام الآليّات المحوسبة التي اكتسبوها سنة 2020 فيما بعد فترة الكورونا (الوقت الحاليّ في التعليم الوجاهيّ).

فيما يلي شرح وتفصيل لهذه الفئات:

كان هناك إجماع لدى أفراد مجتمع الدراسة من المعلّمين حول المعرفة المُسبقة باستخدام الآليّات المحوسبة، إذ لم يكن تجهيز مسبق للمعلّمين حول تفعيل المنظومة المحوسبة، وبهذا الشأن يقول المعلّم «أ» بالنسبة لتجهيز المعلّمين لهذه الفترة: « نعم التحقت باستكمال في فترة الكورونا بعد الانتقال للتّعليم عن بُعد، كانت فترة جدًّا مضغوطة والكثير من المتطلّبات والضبابيّة»، ويُضيف المعلّم « ج « في نفس السياق: «لم يكن تحضير مسبق، التحقت باستكمال من قبل المدرسة بعد الانتقال للتعليم عن بُعد». نرى أنّ التجهيز لتفعيل واستعمال الآليّات المحوسبة بدأ بعد الانتقال للتّعليم عن بُعد، مع أنّنا نعيش في عصر التطوّر والتكنولوجيا، فمن المتوقّع أن يكون كلّ معلّم على استعداد، وهذا يظهر من خلال قول المعلّم « ز «: «نعم، بعد الانتقال للتعليم عن بُعد، لم أستفد لأنّها كانت فترة مضغوطة».

من خلال النظر إلى إجابات عيّنة البحث تبيّن أن هناك إجماعًا حول إشكاليّة الجهود التي بُذلت من أجل التحضير للتّعليم عن بُعد، تبيّن هذا من خلال إجابات جميع المعلّمين من خلال الاقتباسات الدالّة والّتي تؤكّد هذا:

- «بالطبع، كلّ وقتي قضيته بالتحضير، أكثر من التّعليم الوجاهيّ، خاصة أنّني لأوّل مرّة أستعمل مثل هذه الآليّات. وأحيانًا كنت بحاجة لتدريب واستثمار طاقات مضاعفة وجهد أكثر»
- «بالفعل، تطلّب طاقات كثيرة واستنزفت جميع طاقاتي بالتحضير، أتذكّر أيامًا لم أرَ أولادي، ولم تكن لدي أوقات فراغ».
- «نعم وبصورة كبيرة، فأنا لم أتمكّن من تعليم أبنائي بالبيت، لأنّ التحضير طلب مني جهودًا وطاقات مضاعفة».
- «نعم استثمرت جهدًا وعملاً أكثر، لأنّ التّعليم عن بُعد يجبرني أن أكون جاهزة دائمًا ومتحضّرة لجميع المعروضات ويأخذ من وقتي أكثر لتجهيز كلّ حصّة «.
- «طبعًا، لم أعتمد في السابق على هذه الأدوات التي تتطلّب منّي تحضير الموادّ وتحويلها إلى موادّ رقميّة، وأخذ منّي الكثير من الوقت، لأنّني لست متمكّنة من الحوسبة كما يجب».

من خلال النظر إلى إجابات أفراد عيّنة الدراسة تبيّن أنّ إجاباتهم كانت متشابهة، فجميع المعلّمين أشاروا إلى أنّ منظومة التّعلّم عن بُعد سدّت الحاجة في ذلك الوقت، وهذا ظهر من خلال إجابات المعلّمين لهذا السؤال في المقابلة، وهذه بعض الاقتباسات: «ساهم لدرجة كبيرة جدًّا لدرجة أنّني ما زلت أستخدم بعض هذه الآليّات في التعليم الوجاهيّ. حسب رأيي هذا النمط ملائم جدًّا لطلّاب هذا العصر وهذا أفاد جدًّا الطّلّاب وجذب انتباههم،» وأضاف المعلّم « ب « في نفس السياق أنّه: «ساعدتني هذه الآليّات بتحقيق الأهداف المرجوّة، وبالفعل ساهمت في تحسين جودة التعليم والوصول إلى الطّلّاب وتعليمهن بأدوات تلائم العصر والحاجة».

لقد تبيّن من النتائج التي تمّ التوصّل إليها من إجابات أفراد مجتمع الدراسة أنّ هناك بعض الصعوبات المشتركة التي واجهت المعلّمين في عمليّة التّعليم عن بُعد، ومنها ضُعف الإنترنت والبُنية التحتيّة، إذ أجمع المعلّمون على أنّ الإنترنت والبنية التحتيّة من أكثر الصعوبات التي تواجه

المعلّمين في هذه العمليّة، وأيضًا من الصعوبات التي كانت مشتركة لدى كلّ من المعلّمين من أفراد مجتمع الدراسة هو عدم توفّر الأجهزة لأفراد الطّلّاب كافّةً في المنزل.
ومن الاقتباسات الدالّة على هذه الصعوبات والتي أشار إليها المعلّمون ما يلي:

- «لكن البُنى التحتيّة والشبكة يعيقان استخدامي لهذا في الصفّ»
- «لا تتوفّر دائمًا حواسيب لجميع الطّلّاب من أجل استعمال باقي الآليّات التي بحاجة لحاسوب لكلّ طالب في الصفّ، وأحيانًا لا توجد شبكة في المدرسة».
- «لكن هناك العديد من الطّلّاب لم يتواصلوا معي لعدم توفّر حواسيب أو هواتف نقّالة، هناك العديد من الطّلّاب الذين يسكنون في أماكن قليلة التغطية».
- « أكبر المشاكل هي عدم توفّر البُنية التحتيّة».
- « لا توجد في المدرس بنية تحتيّة، وهذا يعيق عملنا في التدريس عن بُعد».

لقد تباينت آراء المعلّمين من أفراد مجتمع الدراسة حول مدى استخدام الآليّات المحوسبة التي اكتسبوها سنة 2020 فيما بعد فترة الكورونا (الوقت الحالي في التعليم الوجاهيّ). نجد أنّ البعض منهم ما زال يستخدم الآليّات المحوسبة في فترة العودة للتّعليم الوجاهيّ، فمنهم من قال: «نعم أستعمل في التعليم الوجاهيّ آليّات محوسبة تقريبًا بشكل يوميّ أو على الأقلّ مرّتين أسبوعيًّا»، ويضيف المعلّم « ز » في نفس السياق أنّه «نعم أستعمل الحاسوب والمعروضات وأرسل فيديوهات ومهامّ محوسبة، وهذا يسهّل على الطّلّاب لإتمام المهامّ ويجسّد ويقرّب الموادّ التدريسيّة»، أمّا آخرون فقالوا إنّهم يستعملون بوتيرة قليلة جدًّا: « أنا أستخدم البعض منها وبصورة قليلة، لأنّني مشغولة بسدّ الفجوات لدى الطّلّاب».

نتائج البحث

بعد استعراض الدراسة الحاليّة لفحص آراء المعلّمين حول التّعليم عن بُعد خلال فترة الكورونا (السنة التعليمية 2020)، أظهرت نتائج البحث، خاصّة من خلال الموضوعة التي تتحدّث عن القيمة المضافة للآليّات الرقميّة، أنّ الوسائل التكنولوجيّة والآليّات الرقميّة سدّت حاجة المعلّمين في فترة التعليم عن بُعد وهذا أيضًا ما أكّدته سلطة راما (راما، 2020)، وفي هذا السياق أيضا أشار الباحثان ماجين ونجار (2020) إلى أنّ بيئة التّعلّم عبر الإنترنت استخدمت التكنولوجيا المحوسبة التي تُتيح إمكانيّة الوصول والتوافر للأفراد والموارد لأيّ شخص، من أيّ مكان وفي أيّ وقت، أي أنّها كانت الوسيلة الناجعة للتّعليم سنة 2020.
في فترة التّعليم عن بُعد خلال جائحة كورونا ظهر تأثير واضح على أداء المعلّمين، فقد كان الأثر الأعلى على خطط وأسلوب التدريس للمعلّمين، وكذلك مشاركاتهم العلميّة، وهذا ظهر من خلال نتائج الدراسة، إذ أجمعت عيّنة البحث على أنّ الدورات التدريبيّة للمعلّمين ضروريّة جدًّا، فهي تساهم في تقليص الوقت الذي يستغرقه المعلّمون في التحضير للدروس الافتراضيّة بحسب منظومة التعليم الهيبريدي، وهذا ما أشارت إليه لجنة مراقبة شؤون التعليم العربيّ 2020 إلى أنّ هناك العديد من التحدّيات التي رافقت نظام التّعليم عن بُعد، من بين هذه التحدّيات عدم الاستعداد الفعليّ للمعلّمين لهذه المرحلة الانتقاليّة المفاجئة، لأنّ التحضير المسبق لهذه الفترة أمر ضروريّ ومهمّ خاصّة أنّنا في عصر التكنولوجيا، وعلى المدارس التأكّد من أنّ الكوادر التدريسيّة مُلِمّة في موضوع الحوسبة (اليونسكو، 2020).
في سياق مُتّصل أظهرت نتائج الدراسة من خلال الموضوعة « التحضير للدروس المحوسبة « أنّ الوقت الذي بذله المعلّمون في فترة الكورونا للتحضير لدروس التّعلم عن بُعد بمساعدة الأدوات الرقميّة هو وقت طويل ومضاعف عن التّعليم الوجاهيّ العاديّ، وهذا ما أشارت إليه سُلطة راما في بحث أُجري عام 2020 (ראמ"ה, 2020) بعنوان « التّعليم عن بُعد نتيجة جائحة كورونا من وجهة نظر المعلّمين»، فقد تبيّن أنّ أكثر الصعوبات التي واجهها المعلّمون في منظومة التّعلم عن بُعد هي: الضغوطات وكثرة التحضيرات للقاءات عن بُعد. ويضيف الباحث بلاو (2018) أنّ العديد من المعلّمين يتجنّبون استخدام آليّات رقميّة، لأنّهم يعتقدون أنّ هذا الشأن بحاجة لمعرفة مُسبقة وجاهزيّة في استثمار الطاقات والوقت.
إضافة إلى ما ذُكر، تُشير نتائج الدراسة إلى أنّ هنالك العديد من التحدّيات التي واجهت المعلّمين خلال تفعيل المنظومة المحوسبة، ومن أبرز هذه التحدّيات افتقار الحواسيب لدى الطّلّاب وعدم توفّر البُنية التحتيّة في المدارس والبيوت، وفي هذا الشأن توكّد نتائج المسح الثاني الذي مُرّر من قبل سُلطة القياس والتقويم لمراقب الدولة في تقريره الخاصّ سنة 2021 أنّ البُنى التحتيّة في المدارس لم تكن جاهزة لتفعيل المنظومة المحوسبة، وهذا بدوره أُعتبر مُعيقًا وحاجزًا كبيرًا أمامهم، وبذلك أثّر سلبًا على آراء المعلّمين حول جاهزيّتهم في التّعليم عن بُعد. في سياق

متّصل أجرت سُلطة راما بحثًا عام 2020 (ראמ«ה، 2020) بعنوان « التعليم عن بُعد نتيجة جائحة كورونا من وجهة نظر المعلّمين»، تبيّن من خلاله أنّ أكثر وأبرز الصعوبات كانت نقصًا في المعدّات والتجهيزات وأجهزة الحاسوب، عدم امتلاك الكثير من الطّلاب للحواسيب، وعدم توفّر بيئة تعليميّة ملائمة لتفعيل المنصّة المحوسبة. أبرزت الدراسة الحاليّة مساهمة الأدوات الرقميّة في جعل الحصص أكثر فاعليّة، ووجود نقلة نوعيّة في طريقة تحضير الدروس من قبل هيئة التدريس، وأنّ المعلّمين في مجتمع الدراسة أظهروا اتّجاهات إيجابيّة بخصوص دمج الأدوات الرقميّة في التّعليم حتّى بعد العودة لمقاعد الدراسة، وأنّ استراتيجيّات التدريس المستخدمة في هذه الأيّام جميعها مدمجة بأدوات رقميّة، وهذا ما أكّدته الدراسات حول أهمّيّة الاستمرار باستعمال آليّات التعليم البديلة، كالآليّات المحوسبة ونمط التعليم الهيبريدي (فرناندو وآخرون، 2020).

مُلخّص النتائج

توصّلت الدراسة الحاليّة إلى مجموعة من النتائج التي يمكن تلخيصها كما يلي:

1. جميع المعلّمين أفراد عيّنة البحث اشتركوا في استكمال حول التعليم عن بُعد بعدَ الانتقال للتّعليم عن بُعد، أي أنّه لم يكن تحضير مسبق للمعلّمين.
2. جميع المعلّمين أفراد عيّنة البحث أقرّوا أنّ الآليّات المحوسبة ساهمت في التواصل مع الطّلاب وتفعيل حصص من خلال نظام التّعليم عن بُعد.
3. جميع المعلّمين أفراد عيّنة البحث واجهوا صعوبات وتحدّيات في تفعيل المنظومة المحوسبة.
4. غالبيّة المعلّمين أفراد عيّنة البحث وافقوا على أنّ المجهود والتحضير كانا مضاعفَين مقارنة مع التّعليم الوجاهيّ.
5. وُجِدَ تباينٌ بين آراء المعلّمين أفراد عيّنة البحث حول استخدام الآليّات المحوسبة التي تمّ استخدامها في الفترة الّتي أتت بعد الكورونا (التعليم الوجاهيّ).

قيود البحث

كانت للدراسة الحالية عدّة قيود، أوّلًا، هذه الدراسة عبارة عن دراسة حالة، حيث أُجريت على فئة قليلة نسبيًّا من المجتمع ولذلك يصعب التعميم. ثانيًا، ضعف البُنى التحتيّة ظهر كمُعيق كبير لدى المبحوثين، وهذا الشأن أثّر بشكل سلبيّ على تحديد الصعوبة التي واجهت المعلّمين باستخدام الآليّات الرقميّة، هل الصعوبة نابعة بالفعل من دمج الآليّات الرقميّة أو من عدم توفير بُنى تحتيّة كافية.

توصيات

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- إجراء البحث على عيّنة أكبر.
- الاهتمام بتقوية وتجهيز البُنى التحتيّة في المدارس، وتوفير خدمات صيانة وأجهزة حاسوب للمعلّمين.
- توفير دورات تدريبيّة تطبيقيّة للمعلّمين بموضوع الآليّات الرقميّة.
- توعية المعلّمين بأهمّيّة استمرار تفعيل المنظومة المحوسبة.

قائمة المراجع

المراجع العربيّة:

زيد، الاء (2021).“ الصعوبات التي وجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كرونا”. *المجلة العربيّة للنشر العلمي العدد 29 تاريخ الإصدار 2آذار 2021.*

المراجع العبريّة:

בלס, נ. (2020). *ההוראה והלמידה מרחוק – סיכויים וסיכונים: תובנות ראשונות וזמינות בהחלט ממשבר קרונה,* כרם: מכון לחינוך הומניסטי ליהודים. - דהן, י. אבו רביעה, ס., יונה,ס., חסא ואחרים: המומחים בצוות קרונה 2020. משבר הקורונה והשפעתו על מערכת החינוך הישראלית.

דוח של ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, בתוך: וועדת המעקב העליונה, הוועד הארצי לראשי הרשויות המקומיות הערביות. 2020״. התמודדות החברה הערבית עם המשבר קורונה״. מגן- נגר, נ׳ (2020).

הערכת התלמידים את מאפייני סביבת הלמידה החדשנית בכיתה- השוואה בין המצב המצוי למצב הרצוי. *דפים, (72).*

ראמ״ה, 2020:

https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/HaarachatProjectim/Remote_Learning_Reports.htm

יונסקו, (2020). 290 Million Students Stay Home due to Coronavirus.

נגזר מ:

https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stay-home-due-to-coronavirus/5317148.html?fbclid=IwAR2UrHtZTa-stCc87Fx9dka-BrHcp9rzd3v96-HsbtgZfYWBQQs1q-uEQJg

דו״ח מיוחד: *התמודדות מדינת ישראל עם משבר הקורונה התשפ״א – (2021).*

المراجع الانكليزيّة:

Blau, I. & Shamir-Inbal, T. (2018). Digital technologies for promoting “student voice” and co- creating learning experience in an academic course. *Instructional Sciences. 46(2):* 315-336.

Fives, H., Lacatena, N. 81 Gerard, L. (2014) *Teachers’ beliefs about teaching (and learning).* In: H. Fives 8c M. G. Gill. (Eds.), International handbook of research on teachers’ beliefs (pp. 249-266). New York: Routledge.

Fives, H. 8c Gill, M. G. (Eds.) (2014). *International handbook of research on* teachers’ beliefs. New York: Routledge.

Miller, C. C. (2020, July 16). *In the same towns, private schools are reopening while publics schools are not*. The New York Times. https://www.nytimes.com/2020/07/16/upshot/coronav

Fernando M. Reimers, F. and Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought - How the Covid-19 pandemic is changing education: Ways forward*. OECD Report.

الملاحق

أسئلة المقابلة نصف الموجّهة

آراء المعلّمين حول التعليم عن بُعد خلال فترة الكورونا (السنة التعليميّة 2020)

1. هل استخدمت الأدوات الرقميّة من قبل (قبل كورونا)؟
2. هل التحقت باستكمال حول كيفيّة استخدام الأدوات الرقميّة؟ ومتى؟ وضّح!
3. ما هي الأدوات الرقميّة التي استخدمتها خلال فترة كورونا؟
4. هل ساعدتك مجموعة الأدوات الرقميّة الّتي تلقّيتها عام 2020 على تحسين جودة التدريس والتعلّم؟ يرجى التوضيح.
5. هل تطلّب منك التعليم عن بعد عملًا واستثمارًا أكثر من التعليم وجهًا لوجه؟ وضّح!
6. إلى أيّ مدى تعتقد أنّ الأدوات الرقميّة التي تعلّمتها/استخدمتها ساهمت، أم تساهم في تحسين جودة التعليم في عام كورونا؟
7. هل ما زلت تستخدم الأدوات الرقميّة خلال التعليم الوجاهيّ (بعد فترة الكورونا Kبعد فترة الإغلاق)؟ وضّح!
8. ما هي استراتيجيّات التدريس التي تتّبعها بعد عام كورونا؟ هل تستخدم آليّات محوسبة جديدة؟ الرجاء التحديد.

جدول ترميز (تحليل النتائج)

المقابلة/ الفئة	استعمال الآليّات المحوسبة قبل الكورونا	تجهيز المعلّمين من خلال استكمال	التحضير للدروس المحوسبة	هل ساهمت الآليّات المحوسبة في تحسين جودة التعليم	التحدّيات	هل ما زال يستعمل الآليّات بعد الكورونا
مقابلة رقم 1 معلّم أ	"نعم استخدمت، وأيضًا قمت ببناء امتحانات محوسبة"	"نعم، التحقت باستكمال من قبل مركز تطوير المعلّمين في سخنين، قبل سنة تقريبًا، وكان هذا بعد الانتقال للتعليم عن بُعد"	"بالطبع، كلّ وقتي قضيته بالتحضير، أكثر من التعليم الوجاهيّ، وخاصّة أنّني لأوّل مرّة أستعمل مثل هذه الآليّات. وأحيانًا كنت بحاجة لتدريب واستثمار طاقات مضاعفة وجهد أكثر"	"ساهم لدرجة كبيرة جدًّا لدرجة أنّني ما زلت أستخدم بعض هذه الآليّات في التعليم الوجاهيّ. حسب رأيي هذا النمط ملائم جدًّا لطلّاب هذا العصر وهذا أفاد جدًّا الطّلّاب وجذب انتباههم"	"لكن البنى التحتيّة والشبكة يعيقان استخدامي لهذا في الصفّ"	« أنا أستخدم البعض منها وبصورة قليلة لأنّني مشغولة بسدّ الفجوات لدى الطّلّاب».
مقابلة رقم 2 معلّم ب	"نعم، عروضات وعرض أفلام تعليميّة"	"نعم، في فترة الكورونا بعد الانتقال للتعليم عن بعد. كانت فترة جدًّا مضغوطة والكثير من المتطلّبات والضبابيّة"	"بالفعل، تطلّب طاقات كثيرة واستنزفت جميع طاقاتي بالتحضير، أتذكّر أيّامًا لم أر أولادي ولم تكن لدي أوقات فراغ"	"ساعدتني هذه الآليّات بتحقيق الأهداف المرجوّة وبالفعل ساهمت في تحسين جودة التعليم والوصول إلى الطّلّاب وتعليمهن بأدوات تلائم العصر والحاجة"	"لا تتوفّر دائمًا حواسيب لجميع الطّلّاب من أجل استعمال باقي الآليّات التي بحاجة لحاسوب لكلّ طالب في الصفّ، وأحيانًا لا توجد شبكة في المدرسة"	"نعم، أنا أعرض المعروضات والآليّات التي جهّزتها في العام السابق، فهي بمثابة مرجع لي"
مقابلة رقم 3 معلّم ج	"لا، علّمت فقط بالطريقة الوجاهيّة بدون استخدام الآليّات رقميّة"	"لم يكن تحضير مسبق. التحقت باستكمال من قبل المدرسة بعد الانتقال للتعليم عن بعد"	"نعم وبصورة كبيرة، فأنا لم أتمكّن من تعليم أبنائي بالبيت، لأنّ التحضير طلب مني جهودًا وطاقات مضاعفة"	"ساعدت بشكل جيّد"	"لكن هنا العديد من الطّلّاب لم يتواصلوا معي لعدم توفّر حواسيب أو هواتف نقّالة. هناك العديد من الطّلّاب الذين يسكنون في أماكن قليلة التغطية"	"نعم وخاصّة المعروضات المسجّلة لحصّة القواعد، وأيضًا ما زلت أرسل للطّلّاب مهامّ وألعابًا محوسبة لتذويت الموادّ"

مقابلة رقم 4 معلّم د	"نعم استخدمت بنسبة 50 % "	«نعم تلقّيت تدريبًا في المدرسة من قبل مركز الحاسوب وأيضًا دورة استكمال في فترة الكورونا بواسطة الزوم"	"نعم استثمرت جهدًا وعملًا أكثر، لأنّ التعليم عن بعد يجبرني أن أكون جاهزة دائمًا ومتحضّرة لجميع المعروضات ويأخذ من وقتي أكثر لتجهيز كلّ حصة "	"نعم ساعدتني، أصبح التعليم أسهل بالنسبة لي وأيضًا أسهل بالنسبة للطلّاب. المعلومات واضحة ومفهومة"		"نعم أستخدم الأدوات الرقميّة في هذه الأيام وأستخدمها داخل الصف تقريبًا كلّ حصّة أدخل بها للصفّ"
مقابلة رقم 5 معلّم هـ	"نعم، ولكن بفترات متباعدة"	«نعم، في السنة الدراسيّة 2020/21"	"في البداية تطلّب الأمر تحضيرًا أكثر من العاديّ، لكن مع الاطّلاع على الأدوات الرقميّة واستعمال الكتب الرقميّة أصبح الأمر أسهل تدريجيًّا"	"نعم، كانت هناك مساهمة كبيرة للأدوات الرقميّة من جهة للتدريب وحلّ الأسئلة ومن جهة للمتعة وترغيب الطّلّاب، بالإضافة إلى الدعم الكبير في عمليّة التقييم"	" أكبر المشاكل هي عدم توفّر البنية التحتيّة"	"نعم، من المهمّ جدًّا الحفاظ على تواصل استعمال الطّلّاب لتلك الأدوات والتعامل معها على أنّها جزء دائم من عمليّة وطرق التدريس"
مقابلة رقم 6 معلّم و	نعم	"في السنة الأولى تلقّيت إرشادًا من مركّزة الحوسبة في المدرسة أمّا في السنة الثانية للكورونا فكانت هنالك استكمالات مدرسية للأدوات غير المألوفة لنا"	نعم	"ساهمت في إثراء الدروس التي مرّرتها عبر الزوم حيث ساعدتني على التنويع وتمرير الدروس بطريقة شيّقة ومبسّطة»	" لا توجد في المدرس بنية تحتيّة وهذا يعيق عملنا في التدريس عن بُعد"	«نعم تقريبًا بشكل يوميّ أو على الأقلّ أسبوعيًّا"مرّتين
مقابلة رقم 7 معلّم ز	"نعم، استخدمت الحاسوب بصورة قليلة"	"نعم، بعد الانتقال للتعليم عن بعد. لم أستفد لأنّها كانت فترة مضغوطة"	"طبعًا، لم أعتمد في السابق على هذه الأدوات فطلّب منّي تحضير وتحويل الموادّ الى موادّ رقمية وأخذ منّي الكثير من الوقت، لأنّني لست متمكّنة من الحوسبة كما يجب"	"نعم، بالطبع ساعدتني في التواصل مع الطّلّاب بدلًا من المادّة المكتوبة وكانت شيئًا محسوسًا نوعًا ما وجذّابًا وأسهل لتوصيل الموادّ"	«قلّة معرفتي وجاهزيّتي وقلّة الإمكانيّات في المدارس بسبب عدم توفّر شبكة أو بنية تحتيّة»	"نعم أستعمل الحاسوب والمعروضات وأرسل فيديوهات ومهامّ محوسبة وهذا يسهّل على الطّلّاب لإتمام المهامّ ويجسّد ويقرّب الموادّ التدريسيّة"
مقابلة رقم 8 معلّم ي	نعم، خلال تعليمي في التربية الخاصّة لا بدّ من استعمال الأدوات الرقميّة كطريقة تعليمية لإيصال المادّة التعليميّة بشكل ناجع"	"نعم كان ذلك أول شهر من بداية الكورونا"	"نعم تطلّب منّي وقتًا وتعلّمًا بشكل كبير ومجهودًا أكثر بما أنّني كنت بعيدًا عن التطوّر التكنولوجيّ"	أعتقد أنّها أسهمت بشكل كبير جدًّا، حيث أنّني أصبحت أستعملها تقريبًا بشكل كبير مع الطّلّاب وأتواصل مع الأهل وأدخل اجتماعات زووم مع الطّلّاب والطاقم والأهل"	"الصعوبة تكمن في عدم توفّر بنية تحتيّة وهناك بعض الطّلّاب لا يملكون حاسوبًا"	"نعم أتساعد حتّى هذه اللحظة بالأدوات الرقميّة وأظنّ أنّني سأكمل استخدام الأدوات الرقميّة"

مقابلة رقم 8 معلّم ي أ	″نعم، استخدمت الحاسوب والكلاس روم بصورة قليلة“	″نعم، في السنة الدراسيّة 2020/21″	″بالطبع، كلّ وقتي قضيته بالتحضير، أكثر من التعليم الوجاهيّ“	″ساعدتني هذه الآليّات بتحقيق الأهداف المرجوّة ومتطلّبات التعليم عن بعد“	″لكن البنى التحتيّة والشبكة يعيقان استخدامي لهذا في الصفّ“	″نعم أستعمل الحاسوب والمعروضات التي قمت بتحضيرها بالسابق“
مقابلة رقم 8 معلّم ي ب	″نعم، استخدمت الحاسوب بصورة قليلة“	«نعم، في سنة الكورونا 2020/21″	«كثيرًا، غالبيّة الوقت قضيته بالتحضير“	نعم، سدّت حاجة المعلّم والطالب“	" عدم جاهزيّتي وجاهزيّة الطّلاب، البنية التحتيّة، عدم توفّر حواسيب كافية لدى الطّلاب أو شبكة إنترنيت“	″ من حين إلى آخر وليس بشكل دائم“

من الفرق المتمرّدة على دين الإسلام في العصر العبّاسيّ: الخُـرَّمِيَّة؛ نشأتها، تاريخها، وفكرها

خالد سِـنداوي
الكلية الاكاديمية العربية للتربية في اسرائيل- حيفا
sindawe@arabcol.ac.il

Among the Sects Rebelling Against the Religion of Islam during the Abbasid Era: The Khurramiya; Its Origin, History, and Thought

Abstract

This article aims at providing a historical study on the Khurramiya sect. The article deals with the source of its name, the circumstances surrounding its establishment, the places and periods of its emergence in the history of the Umayyad and Abbasid states, its founder, its beliefs, and the attitude of Muslim scholars towards it. The research has shown that the followers of Khurramiya are not one sect, but a group of sects which have common main beliefs. Interestingly, it has also found out that the Khurramiya sect endorsed the doctrine of return, that the Shiites believe in with the view of gaining the support of the Shiites.

Keywords: Khuramiyya (The Khurramites) "those of the Joyful Religion"); Babak al-Khurrami; (Bābak Khorramdin); Hulul (incarnation); Tanashukh (transmigration of the soul); Abu Muslim al-Khurasani; (sect) al-Babakiyya (followers of Babak Khoramdin)

ملخّص البحث

يهدف هذا المقال إلى تقديم دراسة تاريخيّة عن فرقة الخُرَّميّة. يتناول المقال مصدر تسميتها، الظّروف الّتي أحاطت بنشأتها، أماكن وفترات ظهورها في تاريخ الدّولتين: الأمويّة والعبّاسيّة، مؤسّسها، معتقداتها، وموقف علماء المسلمين منها، وقد بيّن البحث أنّ أتباع الخُرَّميّة ليسوا فرقة واحدة، بل مجموعة من الفرق تلتقي في معتقدات رئيسيّة مشتركة، وكشفت الدّراسة أيضًا أنّ الخرّميّة قد تبنّت في مبادئها عقيدة الرّجعَة الّتي يؤمن بها الشّيعة سعيًا منها لكسب تأييد الشّيعة.

كلمات مفتاحية: الخرُميّة، بابك الخرَّميّ، الحلول، التّناسخ، أبو مسلم الخراسانيّ، البابكيّة.

منهج الدّراسة:

نظرًا لطبيعة الدّراسة فقد استخدم البحث المناهج التالية:

المنهج النَّقديّ: بمعنى قراءة المؤلّفات التّاريخيّة قراءة تحليليّة قائمة على أسس عِلميّة، والحكم عليها في ضوء معايير النّقد المعتمدة في الدّراسة. وهذا هو المنهج الرئيس في هذه الدّراسة.

وقد استخدم البحث إضافة إلى هذا المنهج المنهجَين التّاليَين:

المنهج الاستقرائيّ: أي الملحوظات المتعلّقة بالمؤلّفات قيد الدراسة، ثمّ تصنيفها واستنباط الأحكام على المؤلّفات وفقًا لمعايير الدّراسة وهذا متّبع خلال البحث.

المنهج الوصفيّ: أي وصف محتوى المؤلّفات التاريخيّة ذات الصّلة بالموضوع، ومقارنتها ببعضها لمعرفة حجم الإضافات العمليّة، وحجم المكرّر من المعلومات والموضوعات، ومعرفة الجوانب التي لا تزال بحاجة إلى مزيد من البحث والدّراسة، أو الجوانب التي لم تبحث بعد.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما هي فرقة الخُرَّميّة، وما هي الأسباب والظّروف الّتي أحاطت بنشأتها؟

من هو مؤسّس الخُرَّمَيّة؟ وما مصدر تسميتها؟ وما هي أهم معتقداتها وأفكارها؟

ما موقف علماء المسلمين من فرقة الخرّميّة؟

الخرُمِّيَّة لغة

ورد في **لسان العرب** في معنى الخَريمُ الماجِنُ والخارِمُ التارِكُ والخارِمُ المُفْسِدُ، وفي حديث سَعْدٍ لمّا شكاه أَهل الكوفة إِلى عُمَرَ في صلاته قال: ما خَرَمتُ من صلاة رسول الله صلّى الله عليه وسلّم شيئًا أي ما تركتُ

ومنه الحديث لم أَخْرِمْ منه حَرْفًا أي لم أَدَعْ، والخُرّامُ الأَحداث المُتَخَرِّمونَ في المعاصي، وجاء يَتَخَرَّمُ زَنْدُه أي يَرْكبُنا بالظلم والحُمْق، وتَخَرَّمَ أي دانَ بدينِ الخُرَّمِيَّة وهم أَصحاب التَّناسُخِ والإِباحةِ[1].

الخُرَّمِيّة: أصل تسميتها

عندما نتعرّف إلى الخُرَّمِيّة نجد أنّهم سُمّوا بهذا الاسم نسبة إلى كلمة (خُرَّم)، وهي لفظه فارسيّة معناها السّرور، وتعاطي ما هو مُستلَذّ، ومُستَطاب[2]. فنُسبوا إلى هذه اللّفظة، لأنّ ذلك راجع إلى أصل مذهبهم، وهو تعاطي الملذّات المحرمّة، كما أنّنا نجد من يطلق على الخُرميّة اسم (المُحَمَّرَة) للبسهم الثّياب الحمراء كشعار يُعرَفون به[3]، مضاهاة لبني العبّاس ومخالفة لهم، لأنّ بني العبّاس يلبسون السّواد، وفي رواية لأنّهم يصفون من يخالف مذاهبهم بصفة الغباء فيسمّونه (حمارًا)[4]، ومعرفة الخُرَّمِيّة لشعار الحُمْرة لم يكن مقتصرًا على عهد بابك الخرّميّ فقط كما أشارت إلى ذلك المصادر السّابقة، بل كان معروفًا منذ الحركات الأولى للخرّميّة، كما سنرى ذلك لاحقًا.

مكان ظهور الخُرَّمِيّة

أوّل ما ظهرت الخرميّة في بلده تُدعى «خُرَّم» أو «خُرَّمَة» في رواية أخرى، ممّا جعل بعض الباحثين ينسبون الخُرميّة إلى هذه البلدة، لهذا يمكن القول بأنّ تسميتهم بالخرميّة جاء نتيجة ما يدلّ عليه لفظ «خُرَّم» في الفارسيّة، من معنى يتّفق مع أصل مذهبهم، وإلى اسم البلدة التي كان أوّل ظهورهم بها.

يذكر ياقوت الحمويّ يذكر موقع خرّم بقوله: «هو رستاق بأرْدُبيل، ويضيف: وأظنّ الخُرميّة الذين كان منهم بابك الخرّمي نُسبوا إليه»[5] وتبعه في هذا التّحديد صِفي الدّين عبد المؤمن ابن عبد الحقّ البغداديّ، ويضيف: «كان الخرّميّون أصحاب بابك نُسبوا إليه[6](أي خرّم)، وعلى هذا الرأي كذلك الذّهبيّ في كتابه الموسوم «**المشتبه في الرّجال أسماؤهم وأنسابهم**»[7]، أمّا محمّد بن عبدالله الحِمْيَري، فيحدّد موقع خرّم بقوله: خرّم موضع بكاظمة، وخرّم أيضًا مدينة من مدن بَلَخ بخراسان، وهي آخر المدن الشرقيّة ممّا يلي بلخ إلى ناحية التّبت[8]، هذا فيما يتعلّق بِخرّم، أمّا خُرّمة، فلم نعثر على تحديد لموقعها بدقّة عند أبي عبيد الله بن عبد العزيز البكريّ الأندلسيّ حيث يقول: خُرّمة بزيادة هاء التّأنيث موضع من أرض فارس.. وإلى خُرَّمَة هذه يُنسَب الخُرَّمِيّة أصحاب بابك[9]، ويذكر ياقوت الحمويّ خُرّمة بقوله: «ناحية من نواحي فارس، قرب إصطخر»[10]، ولا يُنسَب الخُرميّة إليها.

وعلى ما يبدو أنّ خُرَّم ليس موضعًا واحدًا اختُلف في تحديده، بل أكثر من موضع يطلق عليه خرّم، وأنّ الخُرَمِيّة ينسبون لِخُرَّم وليس خُرَّمة، لأنّه لو نظرنا إلى خارطة آسيا الجنوبيّة الغربيّة أيّام الخلافة العبّاسيّة لوجدنا أنّ خُرَّمَة -التي ذكرها البَكريّ، والتي تُنسَب الخُرَّمِيّة إليها[11]- بعيدة عن المناطق التي تظهر فيها الخُرّميّة في صدامهم مع الدّولة العباسيّة، وهي مناطق أذربيجان، وجرجان، وطبرستان، وهي المناطق المحيطة ببحر قزوين، بالإضافة إلى أنّ البكريّ لم يحدّد موقع خرّمة بدقّة لكي ينسب الخرميّة إليها، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى خرّم- فيما يبدو لي- التي ينسَب إليها الخُرَّمِيّة هي الواقعة بأردبيل عاصمة إقليم أذربيجان وذلك لسبَبَين:

الأوّل: بُعد كاظمة وبَلَخ عن المناطق التي ظهر فيها الخرميّة، كما ذكرنا، بينما نجد أردبيل هي عاصمة أذربيجان مركز الخرميّة الرئيسيّ.

والثاني: إنّ الحُمَيْريّ عندما حدّد لنا خُرَّم لم يشر إلى انتساب الخرّميّة إلى تلك المواضع، التي أطلق عليها

1. ابن منظور، **لسان العرب**، مادّة «خرم».
2. القمّي، **المقالات والفرق**، 44؛ الإسفراييني، **التّبصير بالدّين وتمييز الفرقة النّاجية من الفرق الهالكين**، 118؛ الغزالي، **فضائح الباطنيّة**، 14؛ السَّمعاني، **الأنساب**، 5: 104، الحموي، **معجم البلدان**، 2: 362.
3. الإسْفَراييني، **التّبصير بالدّين**، 114؛ ابن الجوزي، **تلبيس إبليس**، 105؛ الدّيلَمي، **قواعد عقائد آل محمّد**، 37.
4. الغزاليّ، **فضائح الباطنيّة**، 17.
5. ياقوت الحمويّ، **معجم البلدان**، 2: 362 (مادّة خُرَّم).
6. ابن عبد الحقّ، **مراصد الاطّلاع على أسماء الأمكنة والبقاع**،1: 461.
7. الذّهبيّ، **المشتبه في الرجال أسماؤهم وأنسابهم**، 1: 59.
8. الحِمْيريّ، **الرَّوض المِعطار في خبر الأقطار**، 215.
9. البكريّ، **معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع**، 1: 493.
10. ياقوت الحمويّ، **معجم البلدان**، 2: 362، مادّة (خُرَّمَة).
11. انظر: البكريّ، **معجم ما استَعْجَم من أسماء البلاد والمواضع**، 2-1: 493.

اسم خرّم، وهذا ممّا يؤيّد انتساب الخرّميّة إلى خرّم أحد رساتيق (قرى أو مقاطعات) مدينة أرْدَبيل.

تزايد الخرّميّة وانتشروا في أماكن متفرّقة من بلاد الفرس فإلى جانب أذربيجان وجرجان وطبرستان، نرى المسعودي يذكرهم بقوله: «وأكثر الخُرَّمِيَّة ببلاد خراسان والريّ وأصبهان وأذربيجان، ومدينة كَرَج أبي دُلَف[12] (القاسم بن عيسى العجليّ صاحب الكَرَج وأميرها)، والبرج الموضع المعروف بالرّذّ، والورسنجان ثمّ ببلاد الصيروان والصَّيمرة، وأريوجان من بلاد ماسبذان وغيرها»[13]. كما أنّ ابن النّديم يضع حدودًا تقريبية للمناطق التي انتشر فيها الخرميّة، فيقول: «ومناطقهم الجبال فيما بين أذربيجان وأرمينية، وبلاد الدّيلَم وهمذان ودينور منتشرون، وفيما بين أصفهان والأهواز[14].

الخرميّة فِكريًّا

بعد أن تعرّفنا إلى الخُرمَيّة، من حيث التّسمية والمناطق التي كانوا ينتشرون فيها، يشدّنا الحديث إلى التعرّف إلى أفكارهم ومعتقداتهم التي آمنوا بها ودعوا إليها، وبعد استعراض ما ورد عن تلك الأفكار والمعتقدات تبيّن أنّهم ليسوا فرقة واحدة، بل مجموعة من الفرق تلتقي في الأفكار الرئيسيّة التّالية:

1.القول بالرَّجْعَة.

2. القول بتغيير الاسم وتبديل الجسم (التّناسخ).

3.الزّعم بأنّ الرّسل على اختلاف شرائعهم وأديانهم يحصلون على روح واحده، وأنّ الوحي مستمرّ لا ينقطع أبدًا.

4. الإجماع على تعظيم أمر أبي مُسلِم الخراسانيّ، ولعْن أبي جعفر المنصور على قتله.

5. الإكثار من الصّلاة على مهدي بن فيروز لأنّه من ولد فاطمة بنت أبي مسلِم الخُراسانيّ.

6. اِتّخاذ أئمّة يرجعون إليهم في الأحكام، وإيمانهم برسل يدورون بينهم، ويسمّونهم فريشتكان- أي ملائكة.

7. تبرّكهم بالخمور والأشربة وكانوا يتبرّكون بشيء أكثر منها.

8. الاعتقاد بالنّور والظّلمة أي: وجود إلهَيْن – على زعمهم- يتحكّمان في العالم، إله الخير-النّور- وإله الشّرّ- الظّلمة.

9. إباحة النّساء وكلّ ما تستلذّه النّفس، وينزع إليه الطّبع، محرّمًا كان ذلك أم مباحًا[15].

10. ويحدثنا البغدادي عن البابكيّة[16]، فيقول: «والبابكيّة ينسبون أصل دينهم إلى أمير كان لهم في الجاهليّة اسمه شروين، ويزعمون أنّ أباه كان من الزّنج، وأمّه بعض بنات ملوك الفرس ويزعمون أنّ شروين كان أفضل من النّبيّ محمّد (صلعم)، ومن سائر الأنبياء، ومتى ما ناحوا على ميت لهم أخذوا باسمه ندبًا ونياحًا تفجّعًا عليه .وقد بنوا في جبلِهم مساجد للمسلمين يؤذّن فيها المسلمون وهم يعلّمون أولادهم القرآن، لكنّهم لا يصلّون في السّرّ، ولا يصومون في شهر رمضان، ولا يرون جهاد الكفرة"[17].

تلك هي أهم الأفكار التي تجمع عليها فرق الخرميّة، بالإضافة إلى إجماعها على بعض الآراء والأفكار الاجتماعيّة، وذلك كرأيهم في أصحاب الأديان المختلفة، حيث يرون أنّ كلّ ذي دين مصيب عندهم وبخاصّة إذا كان راجيًا ثواب وخاشيًا عقاب، ولا يرون عيبه أو إلحاق الأذى به، ما لم يرد بهم ذلك، كما أنّهم ينادون بسفك الدماء إلّا عند راية الخلاف[18]، ومن المظاهر الاجتماعيّة

12. أبو دُلَف هو القاسم بن عيسى بن إدريس بن معقل، من بني عجل بن لُجَيْم أمير كَرَج، وهو أوّل من مصّرها وجعلها وطنه، وقصده الشّعراء وذكروها في أشعارهم. كان سيّد قومه، وأحد الأمراء الأجواد الشّجعان الشعراء، قلّده الخليفة الرشيد العبّاسي أعمال الجبل (وهو إقليم كبير بين العراق وخراسان)، ثم كان من قادة جيش المأمون، وأخبار أدبه وشجاعته كثيرة، وللشّعراء فيه مدائح، له مؤلّفات عديدة، منها: سياسة الملوك، والبزاة والصّيد، وهو من العلماء بصناعة الغناء، يقول الشعر ويلحنه، توفّي ببغداد226 .هـ/840م. للتّفاصيل عنه انظر: ابن عساكر، **تاريخ مدينة دمشق**، 49: 148- 149؛ الصّفدي، **الوافي بالوفيات**، 20: 103- 107، ترجمة رقم 37.

13. المسعوديّ، **مروج الذّهب**، 3: 305؛ المسعوديّ، **التّنبيه والإشراف**، 306 ويبدو أنّ غالبيّة هذه المناطق انتشر فيها الخرّميّة بعد مقتل أبرز زعمائهم -بابك الخرَّميّ- بدليل أنّ المسعوديّ أورد هذا النّصّ بعد قوله: «وأكثر الخرميّة في هذا الوقت – وهو سنة اثنين وثلاثين وثلاثمائة- الكردكيّة، واللودشاهيّة... وأكثر الخرميّة ببلاد خراسان» أي أنّ هؤلاء الخرميّة كان معروفًا أنّهم منتشرون في المناطق التي عدّدها في تلك السّنة، وبابك الخُرَّميّ قُتل سنة 223هـ/837م.

14. يقصد ابن النّديم بالجبال – حسب ما يُفهم من النّصّ- المناطق الجبليّة الوعرة، التي تنتشر في الأقاليم التي ذكرها، وليس إقليم الجبال المعروف، الواقع إلى الجنوب الشّرقيّ من آذربيجان، انظر: ابن النّديم، **الفِهْرِست**، 406-405.

15. المقدسيّ، **البدء والتّاريخ**، 4: 30- 31؛ القمّيّ، **المقالات والفرق**، 64؛ الإسفراييني، **التبصير بالدين**، 118؛ البغدادي، **الفرق بين الفِرَق وبيان الفرقة النّاجية منهم**، 161؛ الدّيلميّ، **قواعد عقائد آل محمّد**، 37؛ الغزاليّ، **فضائح الباطنيّة**، 14.

16... البابكيّة اسم مرادف للخُرميّة، سُمّوا بذلك نسبة إلى زعيمهم بابك الخرميّ.

17 البغداديّ، **الفرق بين الفِرَق وبيان الفرقة النّاجية منهم**، 161.

18. من أجل ذلك يقول أحمد شلبيّ: «وقد تُسمّى الخُرَّمِيّة بالحاء المهملة لأنّها تحرّم القتل والغصب والحروب والمثلة» انظر: شلبي، **التّاريخ الإسلامي والحضارة الإسلاميّة**، 3: 220.

السائدة بينهم تحرّيهم للنّظافة والطهارة والتّقرّب إلى النّاس بالملاطفة وتقديم الصنيعه لهم[19].

وعندما نتأمّل تلك الأفكار والمعتقدات نلاحظ أنّ إيمان الخُرميّة بالرجعة موافق لما نادت به فرق الشيعة،كالكَربيّة من الكيسانيّة[20] الذين قالوا بإمامة محمّد بن الحنفيّة، وإنّه حيّ لم يمت، مختفٍ في جبل رَضْوى[21] وكبعض فرق الجاروديّة من الشّيعة، الذين يؤمنون بعودة المهدي المنتَظَر محمّد بن عبدالله بن الحسن بن علي بن أبي طالب[22].

ولا يخفى ما يشير إليه هذا التّوافق من سعي الخُرمِيّة لكسب تأييد الشّيعة، ومناصرتهم وهذه النّظرة لدى الخرميّة نراها في كثير ممّا دعت إليه من أفكار، إذ نجد أنّ قولهم بالتّناسخ - تبديل الجسم وتغير الاسم- وانتقال الروح من جسد الإنسان إلى جسد الحيوان، قد قالت به كثير من الفرق الخارجة عن الإسلام كالبيانيّة أتباع بَيَان بن سمعان والجناحيّة أصحاب عبدالله بن معاوية بن عبدالله بن جعفر، والخطابيّة[23] والرّاونديّة[24] أصحاب أبي مسلم الخراسانيّ، كما قالت بذلك

19 المقدسي، **البدء والتّاريخ**، 4: 31.

20. فرقة شيعيّة منقرضة أصحاب كَيْسان مولى عليّ بن أبي طالب، كان يدعو أتباعها إلى إمامة محمّد بن عليّ بن أبي طالب، المعروف بابن الحَنفِيّة بعد مقتل أخيه الحسين، ويعتقدون أنّ كيسانا قد اقتبس من عليّ ومن ابنه محمّد الأسرار كلّها من علم الباطن وعلم التّأويل وعلم الآفاق والأنفس. وكانت بدايات هذا المذهب على يد المختار بن أبي عُبَيد الله الثّقفي الّذي توجّه إلى العراق سنة 64 هـ/683م بعد موت يزيد بن معاويّة داعيا لمحمّد بن الحنفيّة ومدّعيا أنّه من دعاته، وأخذ يذكر علوما يزخرفها بأسجاع كسجع الكُهّان ويعزوها إليه، وقد صحب معه كيسانا وجعله على شرطته. وتتبّع قتلة الحسين وقتل من ظفر به. وتُعرَف الكيسانيّة أيضا بالمختاريّة نسبة إلى المختار بن أبي عبيد الثّقفي. ويروي الشّهرستانيّ أنّ محمّد بن الحنيفة تبرّأ من المختار حين وصل إلى علمه أنّه ادّعى أنّه من دعاته. وبعد موت ابن الحنفيّة قال أتباع هذا المذهب إنّ محمّدا بن الحنفيّة يقيم في جبل رَضْوى من جبال تُهامَة بين أسد ونمر يحفظانه، وعنده عَينان تجريان بعسل وماء، وأنه يعود بعد الغيبة فيملأ الأرض عدلا بعد أن مُلِئت جورًا. وهذا أوّل حكم بعودة الإمام بعد غيبته عند الشّيعة، وسمّوا بعد ذلك بالكيسانيّة وأحيانا بالمختاريّة. لمزيد من التفاصيل انظر: القاضي، **الكَيسانيّة في التّاريخ والأدب**؛ الشّهرستانيّ، **المِلَل والنِّحَل**، 1: 147.

21. البغدادي، **الفرق بين الفِرَق وبيان الفرقة النّاجية منهم**، 27.

22. ن.م؛، 23.

23. فرقة من غلاة الشّيعة أتباع أبي الخَطّاب محمّد بن أبي زينب الأسديّ الأجدَع، انتسب أبو الخَطّاب إلى جعفر الصّادق أوّلا، فلما تبرّأ منه جعفر وطرده، زعم الإمامة لنفسه، ومن مزاعمه: أنّ الأئمّة أنبياء، ثمّ آلهة، وأنّ جعفرا إله ظهر في صورة جسم، أو لبس جسما فرآه النّاس، وزعم أيضا أَنّ اللّه حلّ فِي عليّ ثمّ فِي الحسن ثمّ فِي الحُسيْن ثمّ فِي زين العابدين ثمّ في الباقر ثمّ في جعفر الصّادق، وتوجّه أتباع أبي الخَطّاب إلى مكّة فِي زمن جَعْفَر الصّادق وكانُوا يعبدونه فلمَّا سمع الصّادق بذلك فأبلغ ذَلِك أَبَا الْخطاب وَهُوَ رئيسهم، فَزعم أَنّ اللّه قد انْفَصل عَن جَعْفَر وَحلّ فِيهِ وَأَنّه هُوَ أكمل من اللّه تَعَالَى ثمّ قُتِل. ولما وقف عيسى بن موسى (صاحب المنصور) على فساد دعوته قتله بسبخة الكوفة، ومن عقائدهم أيضا أنّ الدّنيا لا تفنى وأنّ الجنّة هي الّتي تصيب النّاس من خير ونعمة وعافيّة وأنّ النّار هي الّتي تصيب النّاس من شرّ ومشقّة وبليّة، والخمر عندهم حلال والزّنا كذلك، وتركوا الصّلاة وجميع الفرائض، ومما قاله الخطابيّة أيضا: "ينبغي أن يكون في كُلّ وقت إمام ناطق، وآخر ساكت، وإنّ عليّا كان في وقت النّبيّ صامتا، وكان النّبيّ ناطقا، ثمّ صار عليّ بعده ناطقا. وهكذا يقولون في الأئمّة، إلى أن انتهى الأمر إلى جعفر، وكان أبو الخطّاب في وقته إماما صامتا، وصار بعده ناطقا."، وكانت نهايّة أبي الخطّاب في زمن الخليفة العبّاسيّ أبي جعفر المنصور، الّذي وجّه إليه جيشا كثيفا لمحاربته بعد أن خرج على والي الكوفة، عيسى بن موسى، فتمكّن الجيش العبّاسيّ من أسر أبي الخطاب وصلبه في سنة 143هـ/751م، وبعد مقتل أبي الخطّاب، افترق أتباعه إلى خمس فرق، كلّهم يزعمون أنّ الأئمّة آلهة، وأنّهم يعلمون الغيب وما هو كائن قبل أن يكون، ويرى بعض الباحثين أنّ أبا الخطاب له صلة وثيقة بنشأة فرقة الإسماعيليّة وتكوينها وإيجاد عقائدها الّتي تبنّتها فيما بعد، فإنّ الإسماعيليّة هي مجموعة أفكار أبي الخطاب وأصحابه، كما أنّ أوّل من قام بالدّعوة الإسماعيليّة، ميمون القدّاح، كان من أصحاب أبي الخطّاب، وقد افترق أصحاب أبي الخَطّاب بعد مقتله إلى فرق، منها: المُعَمّرِيّة، أتباع مُعَمّر بن خيثمّ زعموا أنّ الإمام بعد أبي الخطّاب معمّر، وهؤلاء ينكرون فناء الدّنيا، ويرون أنّ ما يصيب العالم فيها من خير وشرّ هو الجزاء. ومنها: البَزيغيّة أتباع بَزيغ بن موسى، زعموا أنّه الإمام بعد أبي الخطّاب، وهؤلاء ينكرون الموت لمن بلغ من النّاس النّهاية في الكمال، ويزعمون أن من مات فارق فقط ورفع، ويزعمون أنّ المؤمن يوحى إليه. ومنها: العِجليّة، زعموا أنّ الإمام بعد أبي الخَطّاب عُمَيْر أو عُمر بن بيان العجليّ، ومنها: المُفضّليّة؛ وهم أتباع مفضل الصّير في الّذي قال بربوبيّة جعفر دون نبوّته ورسالته. ومنها: العُمَيْريّة؛ أصحاب عُمَيْر بن بيان، وزعموا أنّهم لا يموتون، وعبدوا جعفرًا كما عبده المعمريّون، ضربوا خيمة في كناسة الكوفة ثمّ اجتمعوا إلى عبادة جعفر فأخذ يزيد بن عمر بن هُبَيْرَة عمير بن البيان فقتله في الكُناسَة وحبس بعضهم. وقد تبرّأ جعفر الصّادق بن محمّد الباقر من هؤلاء كلّهم. لمزيد من التفاصيل انظر: الرّازيّ، **اعتقادات فرق المسلمين والمشركين**، ص58 وما بعدها.

24. فرقة من غلاة الشّيعة أَتبَاع عبد الله الرّاونديّ، أو أبي هريرة الرّاونديّ، ويَزْعمُونَ أَنّ عبد الله بن محمّد بن الحنفيّة أوصى إلى محمّد بن عليّ بن عبّاس بن عبد المطّلب، لأنّه مات عنده بأرض الشّراة بالشّام، وأنّه دفع إليه الوصيّة إلى أبيه عليّ بن عبد الله بن العبّاس، وذلك أنّ محمّدا بن عليّ كان صغيرا عند وفاة أبي هاشم، وأمره أن يدفعها إليه إذا بلغ، فلمّا أدرك دفعها إليه، فهو الإمام، وهو الله عزّ وجلّ، وهو يحيي ويميت، وأنّ أبا مسلم الخراسانيّ نبيّ مرسل يعلم الغيب، أرسله أبو جعفر المنصور وأنّ المنصور هو الله، وأنّه يعلم سرّهم ونجواهم، وأعلنوا دعوتهم ودعوا إليها، فلما بلغ المنصور ذلك عنهم أخذ منهم جماعة فأقرّوا بذلك، فاستتابهم وأمرَهم بالرجوع عن قولهم ذلك، فقالوا: المنصور ربّنا، وهو يقتلنا شهداء كما قتل أنبياءه ورسله عليّ يدي من يشاء من خلقه، وأماتَ بعضهم بالهدم والغرق، وسلّط عليّ بعضهم السّباع. لمزيد من التفاصيل انظر: الرّازي، **اعتقادات فرق المسلمين والمشركين**، ص63-64؛ النّوبختيّ، **كتاب فِرَق الشّيعة**، ص 46-45.

السبئيّة[25] والرافضة[26] والجِرْنانِيّة[27] من الصّابئة، وقيل إنّ أصل التناسخ نشأ من عندهم[28] يقول الشّهرستانيّ: «وما من ملّة من المِلل إلّا وللتناسخ فيها قدم راسخ وإنّما تختلف طرقهم في تقرير ذلك»[29].

كما عُرف التّناسخ في الهند وعُرِف القائلون بذلك التّناسخيّة[30]، كما نجد أنّ قولهم بالحلول الذي هدف به معتقدوه عدم توحيد الله في الخلق والتّدبير، قد اعتقدت به فرق عديدة حصرها البغدادي في الفِرَق التالية: السَّبئيّة، البيانيّة[31]، الجناحيّة[32]، الخطابيّة، النَّميريّة[33]، والمقنعيّة[34]، والرُّزاميّة[35]، والبركوكيّة[36]،

25. فرقة شيعيّة أتباع عبد اللّه بن سبأ الحِمْيَريّ، الّذي غلا في عليّ بن أبي طالب، وزعم أنّه كان نبيّا، ثمّ غلا فيه حتّى زعم أنّه إله، ودعا إلى ذلك قوما من أهل الكوفة، ورُفع خبرهم إلى عليّ، فأمر بإحراق قوم منهم في حفرتَين، ثمّ إنّ عليّا خاف من إحراق الباقين منهم مخافة شماتة أهل الشّام، وخاف اختلاف أصحابه عليّه، فنفى ابن سبأ إلى ساباط المدائن لما علم فيه من الغلوّ، وإحداث الفتن، فلما قُتل عليّ، زعم ابن سبأ أنّ المقتول لم يكن عليًّا، وإنّما كان شيطانا تصوّر للنّاس في صورة عليّ، وأنّ عليّا صعد إلى السّماء كما صعد إليها عيسى بن مريم عليّه السّلام. ويذهب مجموعة من الباحثين والمحقّقين إلى أنّ عبد اللّه بن سبأ، الّذي كان يهوديًّا وأعلن إسلامه، هو مؤسّس مذهب الشّيعة، واللّبنة الأوّلى في بنائه، حيث كان أوّل من قال بفكرة "الوصيّ"، وملخّصها أنّ لكلّ نبي وصيّا، وأنّ وصي النّبيّ محمّد هو عليّ بن أبي طالب. ويظهر أنّ فكرة حياة الإمام، والغيبة، والرّجعة أنشأها عبد اللّه بن سبأ حينما يئس الشّيعة من إقامة دولة لهم ليصرفهم بها عن البيعة لخليفة موجود إلى إمام مفقود. لمزيد من التفاصيل انظر: البغداديّ، **الفَرْق بين الفِرَق**، ص 143- 145، 154؛ الشّهرستانيّ، **المِلَل والنِّحَل**، 1: 175-174.

26. ن.م؛ 163.

27. فرقة من فرق الصائبة قالت إنّ العالَم ليس بجسم، وهذه الفرقة أثبتت القدماء الخمسة: الباري، والنفس، والهيولي، والدهر، والخلأ. فقالوا: الباري تعالى تامّ العلم، والحكمة لا يعرض له سهو ولا غفلة، ويفيض عنه العقل، كفيض النور عن القرص، وهو تعالى يعرف الأشياء معرفة تامّة. وأمّا النفس، فانّها تفيض عنها الحياة فيض النور عن القرص، لكنّها جاهلة لا تعلم الأشياء ما لم تمارسها. وكان الباري تعالى عالما بأنّ النفس ستميل إلى التعلّق بالهيولي وتعشقها، وتطلب اللذة الجسميّة، وتكره مفارقة مفارقة الأجسام، وتنسى نفسها. ولمّا كان من سوس الباري تعالى الحكمة التامّة عمد إلى الهيولي بعد تعلّق النفس بها، فركّبها ضروبا من التراكيب، مثل السماوات، والعناصر وركّب أجسام الحيوانات على الوجه الأكمل. والّذي بقى فيها من الفساد، فذلك لأنّه لا يمكن إزالته. ثمّ إنّه تعالى أفاض على النفس عقلًا وإدراكًا، وصار ذلك سببا لتذكّرها عالمها، وسببا لعلمها بأنّها ما دامت في العالم الهيولاني لا تنفكّ عن الآلام. وإذا عرفت النفس ذلك وعرفت أنّ لها في عالمها اللّذات الخالية عن الآلام اشتاقت إلى ذلك العالم، وعرجت [عليه] بعد المفارقة، وبقيت هناك أبد الآباد في نهاية البهجة والسعادة. **لمزيد من التفاصيل** انظر: الطوسي، **تلخيص المحصّل** 1: 192.

28. الشّهرستاني، **المِلَل والنِّحَل**، 2: 255.

29. ن.م؛ الموضع نفسه.

30. ن.م؛ الموضع نفسه.

31. فرقة من غلاة الشّيعة تفرّعت من الكيسانيّة، وهم أتباع بيان بن سمعان التّميميّ النّهديّ من بلدة نهد باليمن، وكان من تلاميذ حمزة بن عمارة البربريّ، قالت هذه الفرقة بسوق الإمامة من بني هاشم إلى بيان وأنّه وصيّ على إمامة أبي هاشم، وأنّ عليّا حلّ فيه جزء من اللّه واتّحد بجسده، فكان به إلها، وعلم به الغيب، وانتصر به في الحروب، كما ادّعى بيان ادعى النّبوّة، وادّعى أصحابه أنّ أبا هاشم نبأ بيانا عن الله، واستدلّ على ذلك بالآية : "هذا بيانُ للناس وهدى وموعظة للمتّقي" (سورة آل عمران 3: آية 138) وادّعى أنّه هو المُشار إليه في الآية. لمزيد من التفاصيل انظر: الشّهرستانيّ، **المِلَل والنِّحَل**، 1: 153-152؛ النّوبختيّ، **كتاب فِرَق الشّيعة**، ص40؛ البغداديّ، **الفَرْق بين الفِرَق**، ص154.

32. فرقة من فرقة من غلاة الشّيعة، من أهل الكوفة أتبَاع عبد اللّه بن جعفر بن أبي طالب (المعروف بلقب جعفر الطّيّار ذي الجناحَيْن). **كَانُوا يَزْعمُون أَنّ الْمعرفَة إِذا** حصلت لم يبْقَ شَيْءٌ من الطّاعَات وَاجِبة. وزعموا أيضا أن عبد الله بن معاوية كان يدعي أنّ العلم ينبت في قلبه كما ينبت الكمأة والعشب، وأنّ الأرواح تتناسخ، وأن روح الله كانت في آدم، ثم تناسخت حتّى صارت فيه، وزعم أنّه ربّ وأنّه نبّي، ومن عقيدتهم الكفر بالقيامة ويزعمون بعدم فناء النار. للتفاصيل عنها انظر: الحائريّ، **دائرة المعارف الشّيعيّة العامّة**، 3: 183؛ الرّازيّ، **اعتقادات فرق المسلمين والمشركين**، ص57.

33. فرقة من غُلاة الشيعة خرجت عن إمامة علي الهادي قالوا بنبوة رجل يقال له محمد بن نصير النميري وكان يّدعي أنّه نبي بعثه أبو الحسن العسكري وكان يقول بالتناسخ والغلو في أبي الحسن ويقول فيه بالربوبية ويقول بالإباحة للمحارم. لمزيد من التفاصيل انظر: النّوبختيّ، **كتاب فِرَق الشّيعة**، داود، **نشأة الشيعة الإمامية**، 296.

34. فرقة من غلاة الشّيعة أتباع المقنّع الخراسانيّ، من أهل مرو في خراسان، وكان رجلا أعور يعمل قصّارا بمرو، وكان قد عرف شيئا من الهندسة، والحيل، والنيرنجات، وكان على دين الرّزاميّة بمرو، ثم ادّعى لنفسه الإلهيّة، واحتجب عن النّاس ببرقع من حرير، واغترّ به أهل جبل إبلاق وقوم من الصّغد، ودامت دعوته أربع عشرة سنة، وكان المقنّع قد أباح لاتباعه المحرّمات وحرّم عليّهم القول بالتّحريم، وأسقط عنهم الصّلاة، والصّيام، وسائر العبادات، وزعم لاتباعه أنه هو الإله، وأنّه قد تصوّر مرّة في صورة آدم ثمّ تصوّر في وقت آخر بصورة نوح، وفي وقت آخر بصورة إبراهيم، ثمّ تردّد في صورة الأنبياء إلى محمّد ثم تصوّر بعده في صورة عليّ، وانتقل بعد ذلك في صورة أولاده، ثمّ تصوّر بعد ذلك في صورة أبي مسلم، وقال إنّي انتقل في الصّور لأنّ عبادي لا يطيقون رؤيتي في صورتي التي أنا عليّها، ومن رآني اخترق بنوري، وكان نهايته بإحراق نفسه في تنّور في حصنه «سيام» وقد أذاب النحاس مع القطران حتّى ذاب فيه، وافتن نبه أصحابه بعد ذلك لمّا لم يجدوا له جثّة ولا رمادا، وزعموا أنّه صعد إلى السّماء، وكان أتباعه في جبال أبلاق لهم في كلّ قرية من قراهم مسجد لا يصلّون فيه ولكن يكترون مؤذّنًا يؤذّن فيه وقد استحلّ أتباعه الميتة، والخنزير، واستمتعوا كلّ واحد منهم بامرأة غيره، وإن ظفروا بمسلم لم يره المؤذّن الذي في مسجدهم قتلوه وأخفوه. لمزيد من التفاصيل انظر: البغداديّ، **الفَرْق بين الفِرَق**، ص 156-155؛ الشّهرستانيّ، **المِلَل والنِّحَل**، 1: 154.

35. فرقة شيعيّة متطرّفة تفرّعت من فرقة الرّاونديّة، وهم أتباع رُزام بن رُزام وقد ظهروا بخراسان في أيّام أبي مسلم قالوا: بإمامة عليّ ابن عبد اللّه بن عبّاس بعد أبي هاشم بوصيّة منه، ثمّ انتقلت منه إلى ابنه محمّد ثمّ إلى ابنه إبراهيم بن محمّد صاحب أبي مسلم الخراسانيّ حتّى انتهت إلى أبي جعفر المنصور، ومن مذهبهم: إسقاط التّكاليف، والحلول وتناسخ الأرواح. لمزيد من التفاصيل انظر: الزّغبيّ، **غُلاة الشّيعة وتأثيرهم بالأديان المغايرة للإسلام**، ص 344-342؛ البغدادي، **الفَرْق بين الفِرَق**، ص 155؛ الشّهرستانيّ، **المِلَل والنِّحَل**، 1: 153.

36. فرقة من غلاة الشّيعة تفرّعت من فرقة الرّاونديّة، وهم أتباع أبي مسلم الخراسانيّ مؤسّس الدّولة العبّاسيّة، قالوا بإمامته بعد موته، وادّعوا أنّ روح الإله حلّت فيه وأنّه حيّ لم يمت وهم في انتظاره، وقالوا بالإباحات وترك جميع الفرائض، وجعلوا الإيمان المعرفة لإمامهم فقط فسمّوا "الخرمدينيّة"، وعُرفوا أيضًا باسم الأبامُسلميّة وكذلك المسلميّة. لمزيد من التفاصيل انظر: النّوبختيّ، **كتاب فِرَق الشّيعة**، ص 64؛ الخطيب، **معجم المصطلحات والألقاب التّاريخيّة**، ص 16- 17؛ الأمين.. **معجم الفرق الإسلاميّة**، 19.

والحلمانيّة[37]، الحلاجيّة[38]، والعُذافِرة[39].
كما دخل الاعتقاد بالحلول الصّوفيّة حيث نجد أنّ أبا المغيث الحسين بن منصور المعروف بالحلّاج- وهو من أشهر المتصوّفين- قد آمن بالحلول واعتقد به[40].
وعندما نادى الخرميّة بأنّ الرّسل جميعًا على اختلاف شرائعهم يحصلون على روح واحدة، وأنّ الوحي لا ينقطع أبدًا، إنّما نادوا أصحاب الديانات المختلفة من مسلمين، ونصارى ويهود وغيرهم إلى تأييدهم فيما آمنوا به وابتدعوه من أفكار ومذاهب إنّما هي- كما ادّعوا- امتداد لأفكار ومذاهب تلك الديانات، حيث أنّ رسلهم الذين بشّروهم بذلك إنّما هم امتداد لمن سبقهم من رسل[41] لأنّ الرّوح انتقلت منهم إلى أن حلّت فيهم فلا فرق بينهم، بل ويجب الإيمان بهم وبما جاؤوا به من أفكار.
وكما نرى فقد استغلّ الخرميّة كما استغلّ غيرهم قتْل أبي مسلم الخراساني في إثارة عواطف الفُرس، وغرس الحقد في نفوسهم ليس على أبي جعفر المنصور فقط، بل على الإسلام والمسلمين، لذلك نراهم يتولّون فاطمة بنت أبي مسلم الخراسانيّ، ويزعمون أنّه يخرج من نسلها رجل يستولي على الأرض ويسلب بني العبّاس ملكَهم[42].
والخُرميّة في تقديسهم لأبي مسلم الخراسانيّ لا يختلفون عن سُنباذ أو الرّاونديّة الذين رفعوا عَلَم الثّأر في وجه الدولة العبّاسيّة انتقامًا لمقتله، بل ليسوا أقلّ مغالاة من إسحاق الترك والمُقَنّع الخراسانيّ (ت. 783م) والرّاونديّة كذلك الذين ادّعوا نبوة أبي مُسلِم وبلغ الأمر بالمُقَنّع أن يدّعي أنّه أفضل من النّبيّ محمّد.
وبإلقاء مزيد من الضوء على تلك الأفكار التي روّج، ودعا لها الخرميّة والأفكار التي نادي بها زعماء حركات فارسيّة سابقة[43]، نجدها تتّفق في جوانب أخرى كثيرة ممّا يثبت أنّ حركات الخرميّة تنهج نفس النهج وتسعى لنفس الهدف الذي أرادت تحقيقه تلك الحركات، فَخِداش يدعو لإباحة الأموال والنّساء التي دعا إليها الخرميّة، كما نجد نفس الدعوة قد تبنّاها كلّ من بِهافَريد، والمُقَنَّع الخراسانيّ.
والخرّميّة لم تكن الحركة الفارسيّة التي روّجت لفكرة الرّجعة، بل نجد نفس الفكرة نادى بها إسحاق التّرك، الذي ادّعى أنّ زرادشت حيّ لم يمت، والمُقَنّع الخراسانيّ الذي قال بأنّ زيد ابن عليّ سيعود ويقتل قاتليه، وكما آمن الخرّميّة بالنّور والظلمة على أنّهما أصلَان يتحكّمان في العالم، فإنّنا نجد كلًّا من بهافَريد وإسحاق التّرك قد دعا إلى إحياء الدّيانة الزردشتيّة، التي تتّخذ من النّور والظّلمة أساسًا لديانتها، وكذلك القول بالتّناسخ قد دعا إليه المُقَنّع الخراسانيّ كما آمنت به طوائف الخرميّة.
من هنا نرى الأفكار والمذاهب التي طرحتها الخرميّة، التي تحوي الخليط من الأفكار والمذاهب الفارسيّة القديمة، حيث ترتبط في ذلك ارتباطًا وثيقًا بسلسلة الحركات الفارسيّة المتتالية التي برزت منذ ظهور أبي العبّاس السّفاح مبتدأ خلافة الدولة العبّاسيّة، وإعلان سياسته الجديدة التي لم يرضَ عنها أصحاب تلك الحركات المعادية للدين والدّولة.
لم تكتفِ الخرميّة بتبنّي تلك الأفكار، بل رأت فيما طرحته بعض الفرق المغالية الخارجة عن مذهب أهل السنّة والجماعة - والتي كانت متأثّرة في أفكارها بما

37. فرقة من غُلاة الشيعة يُنسبون إلى أبي حلمان الدمشقي، أصله من فارس، ومنشؤه حلب، وأظهر بدعته بدمشق، وكانوا يقولون بحلول الإله في الأشخاص الحسنة، وإذا رأوا صورة حسنة سجدوا لها. للمزيد من التفاصيل انظر: الشّهرستانيّ، **المِلَل والنِّحَل**، 1: 155.
38. وهم أتباع الحسين بن منصور الحلّاج الذي يمثّل امتزاج التصوّف بأفكار الحلول ووحدة الشهود اللتين أدتا فيما بعد إلى وحدة الوجود، تظهر دعوة الحلول بقوله ويعتبر الحلّاج أول صوفي قال بالحلول تطبيقا لا نظرا، وكان الحلّاج يتخصص بإظهار التشيّع، وإن كان ظاهر أمره التصوّف، وادعى البابية حتّى خرج التوقيع بلعنه وذمه. لمزيد من التفاصيل انظر: السّاعدي، **الضعفاء من رجال الحديث**، 1: 488.
39. فرقة من غُلاة الشّيعة وتُسمّى أيضا الشلمغانيّة، وهم أتباع أبي جعفر محمّد بن عليّ الشّلمغاني، وكنيته ابن أبي العذافر، ومن مصدر تسميتها بالعذاقرة. انضمّ إليه أبو القاسم الحسين بن روح، وقد ظهر مذهبه ببغداد في عهد الخليفة الرّاضي بن المقتدر (حَكَم 934- 940م)، وكان الشّلمغاني يقول: "إنّ الله يحلّ في كلّ شيء على قدر ما يحتمل، وأنّه خلق الضّدّ ليدلّ على المضدود، ويفسّر ذلك بأنّ الله حلّ في آدم لما خلقه وفي إبليسه أيضا، وكلاهما ضدّ صاحبه لمضادّته إيّاه في معناه، وكذلك في كلّ نبيّ من الأنبياء ما عدا موسى ومحمّدا لأنّه وأتباعه كانوا يسمّونهما الخائِنَين، ووضع الشّلمغاني كتابا سمّاه "الحاسّة السّادسة في رفض الشّرائع"، وصرّح فيه برفع الشّريعة، وأباح اللواط، فكان أتباعه لا يتناكحون بعقد ويُبيحون الفروج، وأباح أتباعه له حريمهم طمعا في إيلاجه نوره فيهنّ، لأنّه كان يزعم أنّ ذلك نور من الفاضل للمفضول، وكان للشلمغاني أثر كبير في بغداد، حيث اتّبعه عدد كبير من ذوي المناصب، فوصل أمره إلى الخليفة المقتدر بالله فأمر بقتله وصلبه، ثمّ أحرقه بعد ذلك وطرح رماده في نهر دجلة، وكان ذلك عام 322هـ/934م. لمزيد من التفاصيل انظر: البغداديّ، **الفَرق بين الفِرَق**، ص 154؛ 159- 160.
40. ن.م؛ 154.
41. وذلك في رأيهم الذي ابتدعوا الاعتقاد به وهو تضليل.
42. الأنصاريّ، **الدّول المنقطعة**، 5: 254.
43. مثل حركة خِداش، وحركة بهافَريد، وحركة سِنباذ، وحركة الرّاونديّة، وحركة إسحاق التُّرك، وحركة أستاذسيس، وحركة المقنّع الخراسانيّة، وغيرها.

كان سائدًا عند الفرس من آراء واعتقادات -[44] ما يخدم أهدافها، ويدعم مكانتها. فاحتوت تلك الأفكار، ونادت بها لكي تجد طرقًا سهلة ميسّرة لقلوب أولئك المغالين المارقين عن الدين الإسلاميّ، فتبثّ أفكارها، وتطرح آراءها التي امتصّت ما سبق الحديث عنه من آراء ومعتقدات منحرفة، وتبلورت بتلك الصّورة التي دعوا إليها.

الخرّميّة تاريخيًّا

سنقدّم هنا مسحًا تاريخيًّا عامًّا نلقي فيه الضّوء على مجمل الحركات الّتي يمكن نسبتها إلى الخرميّة، ويكفي في تحديد هذه العلاقة أن تُنادي حركة ما ببعض الأفكار الأساسيّة في الخرميّة أو أن ينسبها مؤرّخ سابق موثوق به إلى هذه الجماعة.

وفي الإطار، لعلّ أوّل إشارة إلى الخرميّة جاءت في الحديث عن حركة عمّار بن يزيد (الذي تلقّب بلقب خِداش)، حيث أظهر دين الخرميّة فأباح النّساء والأموال وذلك سنه 118هـ/736م.

ثمّ يرد ذكرهم مرّة أخرى في أخريات دولة بني أميّة، في عهد مروان بن محمّد سنة 132هـ/749م، حيث يقول الطّبري أثناء حديثه عن مروان في موقعة الزّاب[45] (132هـ/750م) : «ومع مروان ثلاثة آلاف من المحمّرة والذكوانيّة»[46]. ويبدو أنّ الخرميّة في هذه الفترة عبارة عن جماعة من المرتزقة لم تُشكَّل كحركة مستقلّة بعد،

وفي الحركة التي تزعمها سُنْباذ[47] في خراسان سنة 137هـ/754م نجد الطّبري يذكر أنّ غالبيّة أتباعه من أهل الجبال[48]، وهي مناطق الخرّميّة، حيث يذكر ابن النديم أنّ مناطقهم الجبال[49].

أخذت فلول الخرمّية تتجمّع بعد ذلك وتتشكّل لتكوّن جبهة مستقلة ضدّ الدولة العباسيّة ولتظهر في حركات باسم الخرميّة، فتذكر الرّوايات التّاريخيّة في أحداث سنة 162هـ/778م، خروج جماعة من المُحَمَّرة[50] بجرجان وقيل بخراسان في حركة مستقلّة معلنة الحرب على الدّولة العباسيّة، وقد تزعّم هذه الحركة رجل يقال له عبد القهّار[51]، ويسمّيه صاحب «البدء والتّاريخ» عبد الوهّاب[52]، إلّا أنّ هذه الحركة سرعان ما قضى عليها عمر بن العلاء قائد الخليفة العبّاسيّ المهديّ حيث تمكّن من قتل عبد القهّار وفرَّق جموعه[53]، ثمّ ظهرت حركة خُرميّة أخرى في جُرْجان في نفس الفترة وذلك بزعامة رجل ادّعى أنّه ابن مسلم الخراسانيّ أطْلق عليه أتباعُه «أبا غرّة» فانضمّت الحركتان في زعامة واحدة بقيادة عبد القهّار الذي سار بهم إلى الريّ ثمّ كان من أمره ما تقدّم،[54] كما أنّ حركة خُرميّة أخرى ظهرت سنة 167هـ/783م في أصفهان وكان أغلب أتباعها من الفقراء والمعدمين، لذلك سهل على العبّاسيّين القضاء عليهما لافتقار أتباعهما للسّلاح والقيادة[55].

أخذت حركات الخرميّة بعد ذلك تتوالى، فكلّما أخُمِدت

44. حسن، **تاريخ الإسلام**، 2: 176.

45. معركة الزّاب الكبرى أو معركة الزّاب الأعلى وقعت في 25 يناير 750م قرب نهر الزاب الكبير وهو أحد روافد نهر دجلة، ويقع في شمال العراق. وقعت المعركة بين الخليفة الأمويّ الأخير مروان بن محمّد وعبد الله بن علي. اِلتقى الجيشان في منطقة الزاب بين الموصل وأربيل، فانهزم جيش مروان وفرّ إلى مصر حيث قُتل في مدينة أبي صير فكان آخر خلفاء بني أميّة في الشام. وبمقتله انتهت عمليًّا الخلافة الأمويّة، ولذلك تعد معركة الزّاب إحدى المعارك الفاصلة في التاريخ الإسلامي، ولم ينجُ من الأمويّين إلّا عبد الرحمن بن معاوية الملقّب بعبد الرحمن الداخل، الذي بدوره فرّ إلى الأندلس وأسّس الدولة الأمويّة الثانية بها. ومن أسباب هذه المعركة أنّ الخلافة الأمويّة وصلت إلى مرحلة الضعف في عهد مروان ابن محمّد وعمّت الثورة التي قام بها الخراسانيوّن ضدّه وعلا شأن بني العبّاس، فتوجّه مروان إلى الثوّار في جيش كبير. ومن وقائع هذه المعركة أن زَحف الخليفة الأمويّ مروان بن محمّد بجيشه حتّى وصل إلى الموصل، ونزل دجلة، وسار إليه جيش العبّاسيّين، وعسكر على الزّاب الأكبر بقيادة عبد الله بن علي فكان النهر بينهما. ومن نتائج المعركة قطع العبّاسيون الجسر فغرق من جيش مروان أكثر ممن قُتل، وفرّ مروان إلى مصر ثمّ تتبّعه العبّاسيّون حتّى قتلوه في سنة (132هـ/750م)، وسقطت الدولة الأمويّة، وقامت الدولة الأمويّة في الأندلس، وقامت الدولة العبّاسّية. لمزيد من التفاصيل انظر:
Hugh N. Kennedy (1986). *The early Abbasid Caliphate: a political history*. Beckenham: Taylor & Francis, pp.46-47.

46. الطّبريّ، **تاريخ الطّبريّ، تاريخ الأمَم والملوك**، 7: 433.

47. سُنْباذ (أو سُنْباد) رجل مجوسيّ من أهل فارس.كان من أتباع أبي مسلم الخراسانيّ، ولمّا قتل أبو مسلم عام 137 هـ/754م، ثار سُنْباذ مطالبًا بثأره، وكثر أشياعه من الخرميّة والمزدكيّة في بلاد خراسان، وأخبر أشياعه أنّ أبا مُسلم لم يمت، وأنّ الذي قتله الخليفة أبو جعفر المنصور لم يكن أبا مسلم بل شيطانًا تمثّل بصورته، ودعا إلى إزالة الحكم العربيّ، والإسلام، وهدم الكعبة. وجّه المنصور إليه جيشًا بقيادة جمهور ابن مرار العجليّ، والتقت الجموع في معارك بين همدان، والريّ، وقضي عليه، وأخمدت ثورته، وقُتل.

48. الطبريّ، 5: 495، ويذكر المسعودي أن تحرّك سُنباذ (سُنفاد) بجماعة الخُرَمِيّة ثمّ مقتله كان سنة 136هـ/753م، انظر: المسعودي، **مروج الذّهب**، 2: 306.

49. ابن النّديم، **الفهرست**، 405.

50. كما مرّ آنفا أنّ المُحَمَرّة لقب من ألقاب الخُرَّمِيّة.

51. اليعقوبيّ، **تاريخ اليعقوبيّ**، 2: 397، ابن تَغري بردي، **النّجوم الزّاهرة في ملوك مصر والقاهرة**، 2: 42.

52. المقدسي، **البدء والتّاريخ**، 6: 98.

53. الدّينوريّ، **الأخبار الطِّوال**، 386؛ اليعقوبيّ، **تاريخ اليعقوبيّ**، 2: 397؛ الطّبريّ، 8: 143؛ المقدسيّ، **البدء والتّاريخ**، 6: 98، ابن الأثير، **الكامل في التّاريخ**، 5: 230؛ ابن تَغري بردي، **النّجوم الزّاهرة**، 2: 42.

54. مصطفى، **دولة بني عبّاس**، 2: 238.

55. ن.م؛ 2:239.

حركة ظهرت أخرى، لأنّها تخمد كحركة عسكريّة، بينما لم نسمع أيّ جهد قامت به الدولة العبّاسيّة لمناظرة طوائف الخُرميّة، ومناقشتها فيما طرحته من آراء وأفكار معادية للدّين الإسلاميّ.

يذكر الطبريّ في أحداث سنة 180هـ/796م تحرّكًا للمحمّرة بجرجان في زمن ولاية عليّ بن عيسى بن ماهان[56] (ت. 195هـ/810م) الذي كتب للخليفة هارون الرّشيد أنّ الذي هيّج تلك الحركة هو عمرو بن محمّد العَمْركِيّ، وأنّه زنديق فقُتل بأمر من هارون الرشيد بعد القبض عليه بمدينة مرو.[57]

ويبدو أنّ هذه الحركة لم تنتهِ بمقتل عمرو بن محمّد العَمْركيّ بل نراها تتجدّد مرّة أخرى سنة 181هـ/797م. يقول الطّبري في أحداث هذه السّنة: «وفيها غلبت المحمرّة على جرجان»[58]، ولكنّه لا يذكر تفصيلًا عن مصير هذه الحركة، بل يتركها مبهمة لا نعرف ما انتهت إليه، ولا نجد كذلك تفصيلًا عنها عند ابن الأثير، بل يزيدها إبهامًا، فيذكر في أحداث تلك السّنة خروج المحمرّة في خراسان وينتهي عند ذلك[59]، وربّما خرج المحمّرة في هذه السنة في كلا الإقليمَين جرجان وطبرستان، ولا أجد تفسيرًا لهذا الإبهام سوى احتمالَين:
الأوّل: عدم توفّر معلومات كافية لدى المؤرّخين عن هاتَين الحركتَين.

الثّاني: إنّهما لم تكونا من الأهمّيّة ما يستحقّ تسجيل تفصيل عنهما حيث ظهرتا ضعيفتَين وقُضيَ عليهما في حينهما.

ومن خلال التّتبّع التّاريخيّ السّابق لحركات الخرميّة نلاحظ أنّها تختفي بسرعة أمام حملات العبّاسيّين ولا تصمد كثيرًا، وربّما يكون ذلك راجع إلى قلّة إمكانيّات تلك الحركات المعادية وعدم توفّر القادة الأكفاء الّذين لديهم قدرة قياديّة كبيرة بالإضافة إلى أنّ الدولة العبّاسيّة لا تزال في عصرها الأوّل عصر القوة والنّشاط وقد أخذت في هذه الفترة – النّصف الثاني من القرن الهجريّ- تضرب بيد من حديد على أهل الزّيغ والأهواء من الزّنادقة والفرق الخارجة على الإسلام والمسلمين.

كما أنّنا نلاحظ على تلك الحركات أنّها اتّخذت اسم «المحمّرة» لقبًا وهي الحركات التي ظهرت في السّنوات 132هـ/749م، 162هـ/778م، 180هـ/796م، 181هـ/797م ممّا يدعم رأيي السّابق الذي نفيت فيه أن تكونا ولمعرفة الخرميّة بهذا اللقب كان في عهد بابك الخرميّ.

ينتقل مسرح الأحداث بعد ذلك إلى منطقة أخرى جديدة وعرة المسالك، قاسية المناخ، هي بلاد أذربيجان، إذ تذكر الرّوايات التّاريخيّة تحرّكًا للخرميّة للمرّة الأولى في هذه المنطقة سنة 192هـ/807م في عهد الخليفة هارون الرّشيد[60].

تناولت الروايات التاريخيّة هذه الحركة قوله: وفيها، أي سنة 192هـ/807م، «تحرّك الخرميّة بناحية أذربيجان فوجّه إليهم الخليفة الرشيد عبد الله بن مالك في عشرة آلاف فارس، فأسر وسبى، ووافاه (وصل إليه) وهو في مدينة قَرْماسين، فأمر بقتل الأسارى، وبيع السّبي»[61].

ولعلّ هارون الرشيد أدرك خطورة تلك الجماعة، سياسيًّا ودينيًّا، فحاول أن يستأصل شأفتها، ويقتلع جذورها، فكانت ضربته قاسية مؤلمة.

يورد مُطَهّر بن طاهر نفس الرّواية التي أوردها الطبريّ، ويذكر إحصائيّة بعدد من قتلَهم عبد الله بن مالك من الخرميّة، فيذكر أنّه قتل منهم ثلاثين ألفًا[62]، وهو رقم -إن صحّ- يوحي بأنّ الخرميّة وجدت في هذه المنطقة الجديدة - أذربيجان- مرتعًا خصبًا لبثِّ آرائهم، وأفكارهم، فتزايد الإقبال عليهم، وكثر من يعتنق أفكارهم، وهذا يرجع إلى بُعد أذربيجان عن قلب عاصمة الخلافة بغداد، وقد كانت هذه البلاد مثار فتن مذهبيّة أيّام العصر السّاسانيّ أيضًا - أي ضدّ دين

56. أحد كبار الولاة والقادة في العصر العبّاسيّ أيّام الخليفة هارون الرّشيد، وابنه الأمين، وهو الذي حرّض الأمين على خلع المأمون من ولاية العهد، وسيّره الأمين لقتال المأمون بجيش كبير، وولّاه إمارة الجبل وهمذان وأصبهان، وقُمّ وتلك البلاد، فخرج من بغداد في 40 ألف فارس، فتلقّاه طاهر بن الحسين قائد جيش المأمون في الرّيّ، فقتل ابن ماهان وانهزم أصحابه. للتّفاصيل عنه انظر: ابن كثير، البداية والنهاية 10: 226؛ ابن الأثير، **الكامل في التّاريخ**، 6: 79؛ ابن تَغري بَردي، النّجوم الزاهرة 2: 149.

57. الطّبريّ، أبو جعفر محمّد بن جرير. **تاريخ الطّبريّ، تاريخ الأمَم والملوك**. ط.2. بيروت: دار الكتب العلميّة، 1988، 8: 266؛ ابن الأثير، **الكامل في التّاريخ**، 5: 314.

58. الطّبريّ، **تاريخ الطّبري، تاريخ الأمَم والملوك**، 8: 268

59. ابن الأثير، **الكامل في التّاريخ**، 5: 314.

60. الدّينوريّ، **الأخبار الطّوال**، 392؛ الذّهبيّ، **العِبَر في خبر من غَبَر**، 1: 308.

61. الطّبريّ، **تاريخ الطّبريّ، تاريخ الأمَم والملوك**، 5: 12

62. المقدسيّ، **البدء والتّاريخ**، 6: 103.

زرادشت دين الدولة الرسميّ[63]، وذلك لأنّ قبضة الدّولة العبّاسيّة كانت تضعف كلّما ابتعد الإقليم مسافة عنها، فالمواصلات لم تكن مُيَسّرة، كما هي اليوم، وبالتّالي كانت صلة الخليفة بهذه المناطق تقلّ وتضعف ممّا شجّع أهلها -تأثّرًا بالشعوبيّة-[64]، على ثورة والتّجمع ضدّ الدولة العباسيّة، متلمسة الأسباب في مثل قتل أبي مسلم الخراسانيّ هذا بالإضافة إلى انتشار الفقر والجوع بين سكّانها، وبخاصّة من يقطن الجبال منهم، لذلك نراهم يستجيبون لكلّ ناعق وبخاصّة، إذا رأوا أنّ لهم مصدر رزق في ذلك، فكما رأينا من قبل اشتراكهم مع مروان بن محمّد في حربه ضدّ الدولة العبّاسيّة، وانضمامهم لحركة خِداش ومن بعده سُنباذ تلك الحركات التي تحقّق ما تنطوي عليه نفوسهم من حقد وكراهيّة للإسلام والمسلمين، وتتيح لهم السّلب والنّهب والفتك بالنّاس إشباعًا لرغباتهم في الكسب والثّراء.

يورد ابن الأثير[65] نفس الرواية، التي أوردها الطبريّ ونفس الرّواية نجدها أيضًا عند كلّ من الوزير جمال الدّين أبي الحسن ظاهر ابن حسين الأزديّ الأنصاريّ[66] وابن خلدون[67].

أمّا خليفة بن خيّاط فيورد الرواية التّالية: «وفيها - أي سنة 192هـ/807م - خرج الخُرَّمِيّة بالجبل فأغزاهم أمير المؤمنين هارون الرّشيد (خُزيمة بن خازم) فقتل وسبى»[68]. يُلاحظ أنّ راوية ابن خيّاط تتّفق مع الروايات السّابقة في تاريخ الحملَة، والخليفة الذي وجهها إلّا أنّها تذكر أنّ قائد الحملة هو خزيمة بن خازم. ويورد الحافظ الذهبيّ الرواية نفسها، وإن لم يذكر من هو مُوجِّه الحملة، وإنّما ذكر أنّها حدثت سنة 192هـ/807م [69] ممّا يوحي بأنّ الذي وجّهها هارون الرّشيد.

وينفرد أبو حنيفة الدينوريّ بذكر رواية مختلفة عمّا سبق، إذ يقول: «ودخلت سنة اثنتين وتسعين ومائة، وفيها خرجت الخرميّة بأرض الجبل[70] في المرّة الأولى، فوجّه إليهم محمّد الأمين بعبد الله ابن مالك الخُزاعي، فقتل منهم مقتلة عظيمة وشرّد بقيّتهم في البلدان»[71].

فهو وإن اتّفق مع الطّبري في أنّ القائد عبدالله بن مالك إلّا أنّ الذي وجّهه محمّد الأمين ممّا يزيد الأمر غموضًا وتعقيدًا، إلا أنّ هذا الغموض يتّضح قليلًا إذا تعرّفنا إلى رواية ابن كثير، التي يقول فيها: «وفيها -أي سنة 192هـ/807م -، خرجت الخرميّة بالجبل، وبلاد أذربيجان فوجّه الرشيد إليهم عبدالله بن مالك بن الهيثم الخُزاعيّ في عشرة آلاف فارس فقتل منهم خلقًا كثيرًا، وأسر وسبى ذراريهم، وقدم بهم بغداد، فأمر الرّشيد بقتل الرجال منهم، وبالذريّة، فيبيعوا فيها، وكان غزاهم قبل ذلك خُزَيْمَة بن خازم»[72]، ونفس الرواية يذكرها ابن الأثير كذلك[73].

يبدو ممّا ذُكر آنفًا بأنّ كان للخرميّة في هذه السّنة - أي سنة 192هـ/807م حركتان: الحركة الأولى قضى عليها خُزَيْمَة بن خازم الذي وجّهه هارون الرشيد، أمّا الحركة الثّانية، فالذي قضى عليها عبدالله بن مالك بن الهيثم الخزاعيّ، والذي وجّه هذه الحملة هو محمّد الأمين في عهد والده هارون الرشيد، لأنّ الرشيد في هذه الفترة كان قد اتّجه إلى خراسان ليخضع فتنه قام بها رافع بن

63. الطّبريّ، **تاريخ الطّبريّ، تاريخ الأمَم والملوك**، 1: 540.

64. للتفاصيل عن الشّعوبيّة انظر: *Mottahedeh, Roy (April 1976)*. “The Shu’ubiyah Controversy and the Social History of Early Islamic Iran”. *International Journal of Middle East Studies*. **7** *(No. 2):161–182*.

65. ابن الأثير، **الكامل في التّاريخ**، 5: 208.

66. الأنصاريّ، **الدّول المنقطعة**، الورقة 112/أ.

67. ابن خلدون، **تاريخ ابن خلدون (العِبَروديوان المبتدأ والخَبَر)**، 3: 227.

68. ابن خيّاط، **تاريخ خليفة ابن خيّاط**، 1: 495.

69. الذّهبيّ، **العِبَر في خبرمن غَبَر**، 1: 308.

70. يقصد الدّينوريّ بأرض الجبل «آذربيجان» إمّا لأنّ الغالب على تضاريسها الجبال، أو لوقوع جبل البذ فيها، وهو الجبل الّذي انطلق منه بابك الخُرّميّ متزعّمًا حركة الخُرّميّة.

71. الدّينوريّ، **الأخبار الطّوال**، 391- 392.

72. ابن كثير، **البداية والنهاية**، 14: 9؛ العيني، بدر الدّين محمود. **عقد الجمان في تاريخ أهل الزّمان**. تحقيق محمود رزق محمود؛ د. محمّد محمّد أمين، القاهرة: دار الكتب والوثائق القوميّة، 2010، 12: 54.

73. ابن الأثير، **الكامل في التّاريخ**، 5: 230.

الليث (ت. 195هـ/811م) الذي خلع طاعته، واستقلّ بسمرقند[74] وغيرها من البلاد[75].

ويمكن القول: إنّ انتقال مسرح الأحداث إلى مناطق أذربيجان يُعتبر نقطة تحوّل كبير في تاريخ الخرميّة، الذين آلت زعامتهم – أخيرًا- إلى جاويذان بن سُهْرَك (أو شُهْرَك) صاحب مدينة البُذّ[76]، الذي كان يعدّهم ويهيّئهم للظّهور في وجه الدّولة العبّاسيّة، إلّا أنّه مات قبل أن يحقّق هذا الهدف، ولي أن أقول: إنّ تطلّعات جاويذان والأفكار التي رسمها، -والتي لقي حتفه في سبيلها- لم تذهب سُدًى، بل كُتب لها النجاح على يد تلميذه بابك الخُرَّمي الذي تبنّى تلك الأفكار، بعد أن خَلَف أستاذه في زعامة الخرميّة، فقادهم ضدّ الدولة العبّاسيّة، بعد أن أكمل إعدادهم وتدريبهم في حركة خطيرة عُرفت بحركة «بابك الخُرَّمِيّ».

خلاصة البحث

تبيّن من خلال الصفحات السّابقة أنّ تسمية الخرّميّة بهذا الاسم نسبة إلى خُرّم ومعناها السّرور، وسبب تسميتهم بذلك تعاطيهم الملذّات، وهناك من يقول إنّهم يُسمّون بالمحمّرة لأنّهم كانوا يلبسون الثّياب الحمر كشِعار لهم. ظهرت الخرميّة في بلدة خُرّم ببلاد فارس، وكانوا أكثر من فرقة بل مجموعة من الفِرَق التقت ببعض العقائد المشتركة البعيدة عن روح الإسلام. وكشفت الدّراسة أيضًا أنّ الخرميّة تبنّت في مبادئها عقيدة الرّجعة الّتي يؤمن بها الشّيعة سعيًا منها لكسب تأييد الشّيعة.

يبدو أنّ حركة الخُرميّة وتمرّدها ما هي إلّا تعبير عن رفض المجتمع الفارسيّ للدّين الجديد وبخاصّة بعد الدّور الذي لعبه الفُرس في الانقلاب العبّاسيّ. فكيف لأمّة لها دور في التّاريخ أن تُسلّم وترفع الأيادي بسهولة، ولا تملك حصّة الأسد من المغانم. برأيي أنّ الفُرس رفضوا الدّين الجديد، وحاولت القيادات المجتمعيّة التّخلّص من القيود الجديدة التي فرضها دين الإسلام الجديد، وأنّ محاولة قيادات الخُرَمِيّة تحت إلهام دينهم القديم كانت هي ميزة كلّ انتفاضات الفُرس في بداية صراعهم مع الإسلام، ولكنّهم لم يستطيعوا أن يحقّقوا ما يتمنّوه على الواقع إلّا من خلال انتمائهم للإسلام- فيما بعد- والدّعوة من داخله تحت مبادئ وأفكار جديدة ألا وهو التّشيّع الفارسيّ. فالحركة العبّاسيّة كانت عربيّة للأبد فلا بدّ من دفع ضريبة للنّاس الذين شاركوا في هذه الحركة، وكانوا مادّتها في الانتصار على الفريق الأمويّ وكان أكثرهم من موالي الفُرس وأهل خراسان بخاصّة. إذًا من يطلب النّجدة من أقوام بفكر وأمنيات أخرى غير تلك التي جاء بها الإسلام عليه أن يدفع الضّريبة التّاريخيّة لهذا الفعل، فلا معونة عسكريّة مجّانيّة في عالم السّياسة.

74. واحدة من أقدم مدن العالم تقع في بلاد ما وراء النّهر وهي اليوم ثاني مدن جمهورية أوزبكستان في الاتّحاد السوفيتي سابقا، وكثيرا ما يرد الجزء الثاني من هذا الاسم الّذي يشتمل على الكلمة الإيرانيّة الشّرقية «قند»، ومعناها مدينة في أسماء الأماكن الإيرانيّة الشّرقيّة، في حين أنّ الجزء الأوّل من الاسم لم يفسّر بعد تفسيرا مقنعا. كانت سمرقند عاصمة بلاد ما وراء النّهر لمدّة خمسة قرون منذ عهد السّامانيّين إلى عهد التّيموريّين. وقد أطلق عليها الرّحالة العرب اسم «الياقوتة» الرّاقدة على ضفاف نهر زرافشان، وهي العاصمة الرّائدة التي أعدّها تيمورلنك لتحتلّ الصدارة في عهده، ولقد كانت سمرقند وبُخارى أهمّ حاضرتَين فيما وراء النّهر (الصّغد وما وراء النّهر) وتقوم سمرقند على الضّفة الجنوبيّة لنهر الصّغد (وادي الصّغد، زرافشان) في موقع عُرِف بأنّه جنّة بحق. وفي عام 204هـ/819م. أعطى الخليفة المأمون العبّاسيّ ولاية ما وراء النّهر وخاصّة سمرقند لأبناء أسد بن سامان، وظلّت منذ ذلك الحين دون أن تتأثّر بفتن الطّاهرية والصّفارية في أيدي بيت سامان إلى أن قضى إسماعيل بن أحمد على سلطان الصّفارية عام 287هـ/900 م، وأسّس الدّولة السّامانيّة فأتاح بذلك لما وراء النّهر قرنًا من الرّخاء والازدهار لم تر َله مثيلا إلا بعد ذلك بخمسمائة سنة أيام تيمور خلفائه المباشرين. وقد ظلّت سمرقند محتفظة لنفسها بالمكانة الأولى بصفتها مركز التّجارة والثّقافة وخاصّة في أنظار العالم الإسلامي حتّى بعد أن انتقلت القَصَبة إلى بُخارى، وقد حكم القراخانيّة سمرقند بعد سقوط الدّولة السّامانية (الإلكخانيّة)، ففي عام 495هـ/ 1102م كان أرسلان خان محمّد القراخاني صاحب السّلطة على سلجوق سنجر وظلّت سلالته قابضة على السّلطة إلى أن أصبح القرة خطاي أصحاب الكلمة فيما وراء النّهر بعد أربعين سنة، عندما انتصر القرة خطاي انتصارا كبيرا على سنجر في قطوان عام 536هـ/1141م. وفي عام 606هـ/1209م هزم خوارزمشاه محمد بن تكش الكورخانية وحاصر جنكيزخان خصم خوارزمشاه المخيف، سمرقند بضعة أشهر بع د أن عبر نهر سيحون في طريقه من بُخارى التي دمّرها تدميرا تامّا. ومن حسن حظّ هذه المدينة أنّها سلمت في ربيع الأوّل عام 617هـ/ مايو 1220م. وسمح لعدد من أهلها بالبقاء فيها تحت حكم والي مغولي وإن كانت قد نُهبت وطُرد الكثير من سكانها. وكانت سمرقند في المائة والخمسين سنة التّالية صورة باهتة لما كانت عليه من عزّ ومكانة. وبدأت المدينة تنتعش عندما أصبح تيمورلنك حوالي عام 771هـ/1369م صاحب الكلمة العليا فيما وراء النهر. واختار سمرقند قصبة لدولته الآخذة في النّمو باستمرار، وراح يزينها بكلّ آيات الرّوعة والفخامة. وقد جمل أولغ بك حفيد تيمورلنك هذه المدينة بقصره المسمّى «جهل ستون» كما شيّد بها مرصده المشهور، وقد استولى تيمورلنك على سمرقند لأوّل مرة عام 906هـ/1497م. واحتفظ بها بضعة أشهر، وفي عام 909هـ/1500م. استولى عليها منافسه تيمورلنك أوزبك خان شيباني، وبعد وفاة أوزبك تحالف **ظهير الدين بابر** مع إسماعيل شاه الصّفويّ فأفلح في الظّفر مرّة أخرى بفتح ما وراء النّهر واحتلال سمرقند، ولكنّه اضطرّ في العام التالّي إلى الانسحاب انسحابا تامّا إلى مملكته الهنديّة تاركا الميدان للأوزبكيين، ولم تكن سمرقند في عهد الأوزبكيَين إلّا قصبة بالاسم دون الفعل، ذلك أنّها قد تخلّفت كثيرا عن بُخارى. لمزيد من التّفاصيل عنها انظر: المنجد، **معجم أماكن الفتوح**، 734.

75. الدّينوريّ، **الأخبار الطوال**، 3: 91؛ الطّبريّ، **تاريخ الطّبريّ، تاريخ الأمَم والملوك**، **8:** 338؛ ابن كثير، **البداية والنهاية**، 10: 207.

76. يقول البكري: «البَذُّ بفتح أوّله وتشديد ثانيه على وزن فعل، وهو اسم حصن بابك بأذربيجان»، البكري، **معجم ما استعجم**، 1: 235، ويقول ياقوت الحموي: « بَذّ بتشديد الذّال المعجمة كورة (مدينة) بين آذربيجان وأرّان، بها كان مخرج بابك الخُرَّميّ في أيّام المعتصم، انظر: **معجم البلدان**، 1: 361، (مادّة بَذُّ).

قائمة المراجع

ابن الأثير، عليّ بن محمّد عزّ الدّين. *الكامل في التاريخ*، 2004. تحقيق عمر عبد السّلام تَدمُري. الطّبعة الرّابعة، بيروت: دار الكتاب العربيّ.

ابن تغري بردي، جمال الدّين أبو المحاسن يوسف. *النّجوم الزّاهرة في ملوك مصر والقاهرة*. القاهرة: وزارة الثّقافة والإرشاد القوميّ، المؤسّسة المصريّة العامّة للتّأليف والتّرجمة والنّشر، 1963-1970.

ابن الجوزي، جمال الدّين أبو الفرج عبد الرحمن بن عليّ. *تلبيس إبليس*. ط.2، القاهرة: المطبعة المنيريّة، 1347هـ/1928م.

ابن خلدون، عبد الرّحمن بن محمّد، 1391هـ/1971م. *ديوان المبتدأ والخبر (تاريخ ابن خلدون)*. بيروت: مكتبة لبنان.

ابن خيّاط، خليفة. *تاريخ خليفة بن خيّاط*. تحقيق أكرم ضياء العمري. ط.2.، بيروت: مؤسّسة الرّسالة، 1386هـ/1967م.

ابن عبد الحقّ، عبد المؤمن. *مراصد الاطلاع على أسماء الأمكنة والبقاع*. تحقيق عليّ محمّد البجاوي، ط. 1، بيروت: دار المعرفة، 1373هـ/1954م.

ابن عساكر، عليّ بن الحسين بن هبة الله. *تاريخ مدينة دمشق*. تحقيق محبّ الدّين العمروي. بيروت: دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، 1997،

ابن كثير، عماد الدّين إسماعيل بن عمر. *البداية والنّهاية*. تحقيق د. عبد الله بن عبد المحسن التّركّي. القاهرة: هجر للطّباعة والنّشر والتوزيع والإعلان، 1998.

ابن النّديم، أبو الفرج محمّد بن أبي يعقوب. *الفِهرِسْت*. تحقيق رضا المازدراني، الطّبعة الثانية، بيروت: دار المسيرة، 1988.

الإسفراييني، أبو المظفّر. *التّبصير بالدّين وتمييز الفرق النّاجية من الفرق الهالكين*. تحقيق محمّد زاهد الكوثري، القاهرة: مكتبة الخانجي، 1955.

أمين، أحمد. *ضحى الإسلام*. ط.5.، القاهرة: مكتبة النّهضة المصريّة، 1956.

الأمين، شريف يحيى. *معجم الفرق الإسلاميّة*. بيروت: دار الأضواء، 1986.

الأنصاريّ، جمال الدين أبو الحسن عليّ بن كمال الدّين ظافر بن حسين الأزديّ. *الدّول المنقطعة*. مخطوط بدار الكتب المصريّة برقم 890 الورقة 110/ أ.

البغداديّ، عبد القاهر بن طاهر. *الفَرق بين الفِرق وبيان الفرقة النّاجية منهم*. تحقيق طه عبد الرّؤوف سعد. القاهرة: مؤسسة الحلبي وشركاه للنّشر والتّوزيع، د.ت.

البكريّ، عبد الله بن عبد العزيز. *معجم ما استَعْجَم من أسماء البلاد والمواضع*. تحقيق مصطفى السّقا، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والتّرجمة والنّشر، 1364هـ/1945م.

الحائريّ، محمّد حسي الأعلجيّ. *دائرة المعارف الشّيعيّة العامّة*. الطبعة الثّانية، بيروت: مؤسّسة الأعلجي للمطبوعات، 1413هـ/1993م.

حسن، إبراهيم حسن. *تاريخ الإسلام السّياسيّ والدّينيّ والثّقافيّ والاجتماعيّ*. ط.7.، القاهرة: مكتبة النّهضة المصريّة، 1964م.

الحِميري، محمّد بن عبد المنعم. *الرّوض المعطار في خبر الأقطار*. تحقيق إحسان عبّاس، بيروت: دار القلم، 1975.

الخطيب، مصطفى عبد الكريم. *معجم المصطلحات والألقاب التّاريخيّة*. بيروت: مؤسّسة الرّسالة، 1996.

الخوارزميّ، محمّد بن أحمد. *مفاتيح العلوم*. تحقيق إبراهيم الأبياريّ. بيروت: دار الكتاب العربيّ،

داود، نبيلة عبد المنعم. *نشأة الشيعة الإماميّة*. بيروت: دار المؤرّخ العربي، 1994.

الدَّيلمي، محمّد بن الحسن. *قواعد عقائد آل محمّد (في الردّ على الباطنيّة)*. القاهرة: مكتبة نشر الثّقافة الإسلاميّة، 1369هـ/1950م.

الدّينوريّ، أبو حنيفة أحمد بن داود. *الأخبار الطّوال*. تحقيق عبد المنعم عامر. القاهرة: دار إحياء الكتب العربي، عيسى البابي الحلبي وشركاه، 1960.

الذّهبيّ، شمس الدّين. *العِبر في خبر من غَبَر*. تحقيق صلاح الدّين المنجد. الكويت: معهد المخطوطات بجامعة الدّول العربيّة، 1960.

الرّازي، فخر الدّين محمّد بن عمر بن الحسن. *اعتقادات فرق المسلمين والمشركين*. تحقيق عليّ سامي النّشّار. بيروت: دار الكتب العلميّة، 1981.

الزّغبيّ، فتحي محمّد. *غلاة الشّيعة وتأثيرهم بالأديان المغايرة للإسلام*. طنطا: مطابع غبّاشي، 1988.

السّاعديّ، حسين. *الضعفاء من رجال الحديث*. قُمّ: مؤسّسة علمي فرهنگي، 1426 هـ/2005م.

السّمعانيّ، أبو أسعد عبد الكريم. *الأنساب*. حيدرآباد: الدّكن، 1382هـ/1962م.

الشّلبيّ، أحمد. *التّاريخ الإسلامي والحضارة الإسلاميّة*. ط.5، القاهرة: مكتبة النّهضة المصريّة، 1974.

الشّهرستاني، محمّد بن عبد الكريم. *المِلل والنِّحَل*. تحقيق محمّد سيّد كيلاني، ط.2.، 1395هـ/1975م.

الشّهرستانيّ، محمّد عبد الكريم. *المِلَل والنِّحَل*. تحقيق عبد العزيز محمّد الوكيل. القاهرة: مؤسَّسَة الحلبي وشركاه للنشر والتّوزيع، د.ت.

الصّفديّ، صلاح الدّين خليل بن أيبك. *الوافي بالوفيات*. بيروت: دار إحياء التّراث العربيّ، 2000.

الطّبريّ، أبو جعفر محمّد بن جرير. *تاريخ الطّبري، تاريخ الأمم والملوك*. ط.2. بيروت: دار الكتب العلميّة، 1988.

الطّوسيّ، الخواجة نصير الدين محمّد بن محمّد. *تلخيص المحصّل*. بيروت: دار الأضواء، 1405هـ/1984.

العينيّ، بدر الدّين محمود. *عقد الجمان في تاريخ أهل الزّمان*. تحقيق محمود رزق محمود؛ د. محمّد محمّد أمين، القاهرة: دار الكتب والوثائق القوميّة، 2010.

الغزاليّ، أبو حامد. *فضائح الباطنيّة*. تحقيق عبد الرحمن بدوي، الكويت: مؤسّسة دار الثّقافة، 1989.

القاضي، وداد. *الكَيسانيّة في التّاريخ والأدب*. بيروت: دار الثّقافة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، 1974.

القمّيّ، سعد بن عبد الله. *المقالات والفِرَق*. تحقيق محمد جواد مشكور. طهران: مطبعة حيدري، 1963.

المسعوديّ، علي بن الحسين. *مروج الذّهب ومعادن الجوهر*. تحقيق محمّد محي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1988.

المسعوديّ، *التنبيه والأشراف*. تحقيق عبد الله إسماعيل الصّاوي، القاهرة: دار الصّاوي، 1375هـ/1938م.

مصطفى، شاكر. *دولة بني عبّاس*. الكويت: وكالة المطبوعات، 1970.

المقدسيّ، المُطهَّر بن طاهر. *البدء والتّاريخ*. بور سعيد: مكتبة الثّقافة الدّينيّة، 1996.

المنجد، صلاح الدّين. *معجم أماكن الفتوح*. تونس: مطبعة لجنة البيان العربيّ، 1960.

النّوبختيّ، الحسن بن موسى؛ وسعد بن عبد الله القُمّيّ. *كتاب فِرق الشّيعة*. تحقيق عبد المنعم خفاجيّ، القاهرة: دار الرّشد، 1992.

ياقوت الحمويّ، *معجم البلدان*. بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، 1979.

اليعقوبيّ، أحمد بن علي أبي يعقوب. *تاريخ اليعقوبيّ*. بيروت: دار صادر، 1960.

Kennedy, Hugh N. (1986). *The early Abbasid Caliphate: a political history*. Beckenham: Taylor & Francis, pp.46-47.

Mottahedeh, Roy (April 1976). "The Shu'ubiyah Controversy and the Social History of Early Islamic Iran". International Journal of Middle East Studies. **7** *(No. 2): 161–182.*

تحدِّيات تعليم قراءة وكتابة العربيّة في الصفّوف الدنيا

روزلاند دعيم
الكلية الاكاديمية العربية للتربية في اسرائيل- حيفا
roseland@arabcol.ac.il

نادرة يونس
الكلية الاكاديمية العربية للتربية في اسرائيل- حيفا
nadirayounis@gmail.com

Challenges in Teaching Arabic Reading and Writing in the Elementary Classes

Abstract

At the beginning of the elementary school, the Arab student faces difficulties in learning to read and write the Arabic language.
These difficulties are caused by the diglossia in the Arabic language (the gap between the spoken and the written language), and by the complex writing system of the Arabic language.
Teachers follow four methods in teaching Arabic in elementary classes: phonetic reading, holistic-analytical reading, integrated (phonetic-analytical) reading, and syllable reading. Each method has its advantages and disadvantages.
This study aims to present and evaluate the difficulties and problems facing teachers and students in grades 1-2, in teaching and learning the national Arabic language, in the elementary classes.
This is a quantitative study. The data were collected through a structured questionnaire distributed to teachers in grades 1-2 from different geographical Arab areas in Israel. 239 questionnaires were received back.
The research results show that there are clear difficulties among Arab students in the elementary classes in reading, writing, and spelling in written Arabic. These difficulties often accompany them in the following stages and cause a general weakness in studies.

Keywords: Arabic language; Elementary classes; Difficulties; Reading; Diglossia; Spelling

אתגרים בהוראת הקריאה והכתיבה בשפה הערבית בכיתות הנמוכות

תקציר

התלמיד הערבי בכיתות הראשונות של בית הספר מתמודד עם קשיים בלמידת קריאה וכתיבה בשפה הערבית. קשיים אלה נובעים מתופעת הדיגלוסיה בשפה הערבית, ומאופייה של השפה הערבית המאופיינת במערכת כתיבה מורכבת.
קיימות ארבע שיטות להוראת השפה הערבית בכתות הנמוכות בבית הספר היסודי: הפונטית, ההוליסטית, המשולבת וההברתית. לכל שיטה צדדים חיוביים ואחרים שליליים.
מחקר זה נועד להציג ולהעריך את הקשיים והבעיות העומדים בפני המורות והתלמידים בכיתות א – ב, בהוראת ולמידת השפה הערבית הלאומית, בשלב הבסיסי.
המחקר כמותי. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מובנה, שהועבר בין מורות לכיתות א'-ב', מאזורי מגורים שונים בארץ. התקבלו בחזרה 239 שאלונים תקינים.
התוצאות מצביעות על כך שישנם קשיים ברורים בקרב התלמידים הערבים בשלב הבסיסי בתחומי קריאה כתיבה ואיות בשפה ערבית ספרותית (פסיחה, סטנדרטית), קושי שלרוב מלווה את התלמידים לאורך תקופות הלימודים וגורם להישגים נמוכים בלימודיהם בכלל.

מילות מפתח: שפה ערבית – כתות נמוכות – קשיים – קריאה – דיגלוסיה - היגוי – קריאה פונטית – קריאה הוליסטית – קריאה משולבת – קריאה הברתית

خلاصة

يواجه التلميذ العربيّ في الصفّوف الدنيا صعوبات في تعلُّمه قراءة العربيّة وكتابتها. تنبع هذه الصعوبات من الازدواجيّة الحادّة في اللغة العربيّة، ومن طبيعة اللغة العربيّة الّتي تمتاز بمنظومة كتابة معقَّدة.
توجد أربع طرائق لتعليم اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة: التركيبيّة، التحليليّة، المزدوَجة والمقطعيّة. ولكلّ طريقة إيجابيّاتها وسلبيّاتها.

تهدف هذه الدراسة إلى طرح وتقويم الصعوبات والإشكاليّات الّتي تواجه معلّمات وتلاميذ الصفَّيْن الأوّل والثاني في تعليم وتعلُّم اللغة العربيّة القوميّة، في المرحلة الأساسيّة.
هذه الدراسة كمّيّة. جُمعت المعطيات باستخدام استمارة مبنيّة، تمّ توزيعها على معلّمات الصفَّيْن الأوّل والثاني من مناطق سكنيّة مختلفة في البلاد. تمّت تعبئة 239 استمارة صالحة للبحث.
تشير النتائج إلى وجود صعوبات واضحة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة العرب في مجالات القراءة والكتابة والتهجئة في اللغة العربيّة الفصيحة، وغالبًا ما تنتقل معهم وترافقهم في المراحل التالية، وتؤدّي إلى ضعف دراسيّ شامل.

كلمات مفتاحية: لغة عربيّة، صفوف دنيا، صعوبات، قراءة، اِزدواجيّة، تهجئة، قراءة صوتيّة (تركيبيّة)، قراءة كلّيّة، قراءة مزدوَجة - قراءة مقطعيّة

مقدِّمة

تُعِدّ كتبُ القراءة التلميذ لمواجهة عالم المدرسة بمواضيعه المختلفة، وتهدف إلى إكسابه أسسَ القراءة السليمة، خاصّة أنّ تعليم القراءة - في الصفّ الأوّل من المرحلة الابتدائيّة - هو هدفٌ بحدِّ ذاته، إذ يُتوقَّع أن يتقنَ التلميذ مهارة القراءة الميكانيكيّة، الّتي تتحوَّل بدورها من هدف إلى وسيلة لاكتساب المعرفة والتعلُّم والمتعة. ومن أجل تحقيق هذه الوسيلة، يجب التأكيد على تعليم التلميذ أسس القراءة السليمة.

حين تعاني أمّة من تدنّي مستوى تمكُّن أبنائها من لغتهم القوميّة،[1] فإنّها تكون أمام أحد أمرين أو كليهما معًا، أوّلًا، أنْ تتأثّر قدرة الأفراد على امتلاك لغة أو لغات إضافيّة بمستوى تمكُّنهم من اللغة الأولى أو لغة الأمّ، ويترافَق الضعف اللغويّ في معظم الحالات مع تحصيل علميّ متدنٍّ وضحالة في التفكير وعدم التواصُل السليم مع الآخرين، وهذا يعني أنْ تعاني تلك الأمّة من تأخُّر حضاريّ عامّ. ثانيًا، أنْ يمتلك أبناء تلك الأمّة "لغة أُمّ" بمستوى أفضل من لغتهم القوميّة، وبذلك فهم يستبدلون حضارة أسلافهم بحضارة أمّة أخرى، وفي هذا ضياع للهُويّة ومعاناة من الاغتراب الحسيّ والعاطفيّ.

إذًا، فاللغة القوميّة ليست مجرّد مادّة ندرسُها ونُدرّسها في المدرسة، بل هي بداية طريق طويل وأساسيّ في بلورة هُويّتنا القوميّة وتحديد شخصيّة الأمّة، لكونها حجر الأساس في تطوُّرها العلميّ والأكاديميّ والفكريّ والإبداعيّ لاحقًا (يُنظر: الدنان، 2014).

تُعنى هذه الدراسة بطرح الصعوبات والإشكاليّات الّتي تواجه معلّمة[2] الصفَّيْن الأوّل والثاني بتعليم اللغة العربيّة كمرحلة أساسيّة. وقد ارتأينا أنْ نبدأ بمقدِّمة نظريّة ذات طابع وصفيّ عن التحدّيات الّتي تواجه تعليم القراءة في اللغة العربيّة لتلاميذ الصفَّيْن الأوّل والثاني في المرحلة الابتدائيّة. يتمّ التطرق من خلالها لمواطِن الصعوبة الّتي تنبع من مبنى اللغة العربيّة، وظاهرة الازدواجيّة أو تعدُّد اللهجات، بشكلٍ خاصّ.

يجدُر التنويه أنّ هذه الدراسة بدأت قبل انتشار جائحة كورونا، وقبل تحويل التعليم من التعليم الوجاهيّ في الصفوف إلى التعليم الافتراضيّ والتكنولوجيّ.

الفصل الأوّل

1. تحدّيات في طرائق تعلُّم الطفل القراءة والكتابة باللغة العربيّة

يُعدُّ اكتساب اللغة من أهمّ وأعظم الإنجازات الّتي يقوم بها الطفل، ويكون لها أثر كبير ومركزيّ في تغيير حياته.

تتأثّر عمليّة اكتساب اللغة أو اللغات في مرحلة الطفولة المبكرة بعدّة عوامل، منها:

- عوامل شخصيّة تتعلّق بالطفل ذاته، مثل: القدرات العقليّة، سلامة حاسّة السمع، وجاهزيّة منظومة النطق.
- عوامل بيئيّة تتعلّق بأسرة الطفل ومحيطه القريب، مثل: ثقافة الوالدَين ومدى تعامُلهما مع رموز اللغة المكتوبة والمنطوقة، السلوك اللغويّ في الأسرة وتعرُّض الطفل باستمرار للغة سليمة وغنيّة وملائمة لقدراته، توفير بيئة غنيّة بالموادّ والتجارب الذاتيّة أو المشترَكة بين أفراد الأسرة.
- المؤسّسة التربويّة وتشمل الأطر التربويّة الرسميّة والخاصّة لمرحلة التعليم قبل الإلزاميّ، والصفَّيْن الأوّل والثاني، وتشمل طرائق وأساليب التدريس، والمناهج، وعدد الساعات المخصّصة لتدريس اللغة العربيّة، ومؤهّلات المعلّمات وخبرتهنّ المِهْنيّة في التعليم.

اِدّعى برونر (Bruner, 1975) أنّ التفاعُل الكلاميّ وغير الكلاميّ بين الطفل ووالديه، والبالغين في محيطه القريب، يمكّن الطفل من تعلُّم قوانين اللغة. وأثبتت دراسات عديدة أنّ الأطفال الذين تُتاح لهم فرص التواجد في عائلات تدير محادثات لغويّة غنيّة، حيث

1. نعني باللغة القوميّة: اللغة العربيّة الفصيحة الّتي يتداولها رسميًّا كلّ الوطن العربيّ (يُنظر: كوركيس، 2010).
2. لا نستثني المعلّمين الذكور من هذا البحث، لكنّنا استعملنا صيغة المؤنّث (معلّمة) لأنّ جميع المشاركات في الاستطلاع كنّ من المعلّمات.

يتفاعل البالغون مع مواضيع الحوار الّتي يطرحها أولادهم ويوسّعونها، تتطوَّر لغتهم بشكل أفضل ويصلون إلى مستويات لغويّة أعلى في سنّ مبكِّرة، ولاحقًا يطوِّرون قدرة أفضل على القراءة والكتابة من أقرانهم الذين يعيشون في بيئات فقيرة لغويًّا (Chomsky, 1957).

يصل التلميذ إلى استعداده اللغويّ بين سن السادسة والسابعة، ويكتسب الأسسَ والعادات القرائيّة والكتابيّة الأولى في هذه المرحلة، إلا أنّه يكون جاهزًا لتعلُّم القراءَة والكتابة بشكل منهجيّ في سنّ السادسة والنصف (أبو معال، 2000). وما يسبق هذه المرحلة منَ التنوُّر القرائيّ منْ شأنه أنْ يسهم في اجتيازها بدرجة صعوبة أقلّ (يونس، 1998؛ دعيم ويونس، 2007).

يعود ضعف التلاميذ في القراءة لأسباب عديدة، بعضها داخليّة مرتبطة بقدرات الطفل اللغويّة (أبو معال، 2000)، أو صعوبات التعلُّم الّتي يعاني منها بعض التلاميذ (عاشور والنجار ومحمد، 2015)، وبعضها خارجيّة تعود إلى الصعوبة وعدم المنهجيّة في طرائق تدريس وتعليم اللغة، أو لعدم المنهجيّة في تأليف كتب تعليم القراءة للمراحل الأساسيّة (يُنظر: دعيم وصفدي – عباسي، 2004)، أو لتأخّر انكشاف الطفل على رموز وأسس القراءة ومركّبات التنوُّر اللغوي المبكِّر، كالوعي الصوتيّ ومعرفة الحروف والكفايات اللغويّة (منهج، 2008؛ Abu-Rabia, 2007; Abu-Rabia & Abu-Rahmon, 2012).

ومن البديهيّ أن نلمس علاقة جدليّة بين التنوُّر اللغويّ واكتساب القراءة والكتابة. فالتنوُّر اللغويّ هو القدرة على إجادة اللغة المكتوبة والمحكيّة واستعمالها استعمالاً ملائمًا في سياقات مختلفة ومتنوّعة، وتحليل مركّباتها تحليلًا واعيًا (منهج، 2008؛ רום, סגל וצור 2003). ويعتمد اكتساب القراءة والكتابة في مرحلة ما قبل القراءة (التنوُّر اللغويّ) على كفايات لغويّة مثل الوعي الصوتيّ والصرفيّ والنحْويّ، بينما تشكّل القراءة والكتابة بدورهما أساسًا مهمًّا لتطوير التنوُّر اللغويّ (منهج، 2008؛ רביד, תשס"ג).

تُسهِم بعض العوامل - بشكل أساسيّ - في تعلُّم الطّفل القراءة والكتابة في المرحلة نفسها، كالاستعداد العقليّ، والجسميّ-الحركيّ، والانفعاليّ، واللغويّ، والاجتماعيّ. مع اكتمال هذه الاستعدادات، يصل الطّفل (في سنّ السادسة تقريبًا) إلى الصفّ الابتدائيّ الأوّل، وتكون قدراته ظاهرة ومتكاملة وثابتة فيما يتعلّق باستيعاب المادّة المتعلَّمة، وقدرة التعبير عمّا يجول في نفسه من خواطر وأفكار (أبو معال، 2000).

تشمل الكفاية اللغويّة القدرة على فهم العلاقة بين أجزاء النصّ الواحد والربط بين النصوص المختلفة (منهاج، 2009). ومن الطبيعيّ وجود تبايُن في مستوى الكفاية اللغويّة لدى التلاميذ من الفئة العُمْريّة نفسها، بالإضافة إلى احتمال وجود تبايُن في التطوُّر الذهنيّ، الأمر الذي ينعكس في وتيرة اكتساب اللغة والثروة اللغويّة، وفي مستوى التعبير.

2. القراءة والكتابة

القراءة هي القدرة على الربط بين الكلمات المنطوقة والمسموعة المألوفة ورموزها المكتوبة. وهي عمليّة ذهنيّة متعَلَّمة تبدأ بمعالجة بصريّة لفكّ رموز مكتوبة كالحروف والحركات (الصوامت والصوائت) وتنتهي بفهم الكلمة ومعناها وسياقها. القدرة على الكلام هي عمليّة تلقائيّة وطبيعيّة في الغالب، بينما تعلُّم القراءة يتمّ بسيرورة مهنيّة موجّهة تعتمد على تحليل الصوت وتحويله لرمز مكتوب (يونس، 1998؛ אברהים, 2009).

اِتّفق الباحثون على وجود ثلاث سيرورات أساسيّة في عمليّة القراءة: السيرورة البصريّة، السيرورة السمعيّة، وسيرورة الفهم. بناء عليه، فإنَّ عمليّة القراءة هي عمليّة تطوُّريّة تتطلب انتقالًا تدريجيًّا بين مراحل التطور المختلفة حتّى تصبح القراءة مهارة تلقائيّة وناجعة (אברהים, 2015). وتتطلّب عمليّة القراءة أيضًا تزامُنًا بين المعالِجات الذهنيّة المختلفة البصريّة والصوتيّة والسيمانطيقيّة والسياقيّة (Adams, 1990).

القراءة هي عمليّة ذهنيّة يمكن تحويلها من خلال الممارسة إلى قدرة آليّة ومهارة تتمثَّل بقراءة الكلمات وفهمها والوصول إلى دِلالاتها، ومن ثمَّ القدرة على فهم الكلمات إذا اجتمعت مع بعضها في وحدة لغويّة لها معنى (منهاج، 2009).

الكتابة هي إحدى مهارات التواصل اللغويّ، تهدف إلى التعبير عن المشاعر والمعلومات والأفكار والإبداع وغير ذلك. حتّى يتحقّق هذا الأمر تتطلَّب الكتابة تعليمًا وتدريبًا بشكل أساسيّ، شريطة أن يكون التلميذ مستعِدًّا من الناحية الفسيولوجيّة (الحركيّة) والذهنيّة.

تتمّ عمليّة الكتابة بشكل سليم إذا اكتسب التلميذ أسس القراءة الصحيحة، وتدرَّب على الإملاء الصحيح والكتابة الصحيحة الّتي تعتمد على رسم الكلمات بحسب قواعد موضوعة، فيقوم الإملاء بتهيئة الصورة الخطِّية الصحيحة للكتابة العربيّة (يونس وآخرون، 2017). تتطلَّب الكتابة الصحيحة والواضحة بخطِّ اليد معرفة أصول الكتابة بالشكل الصحيح: بخطِّ النسخ وخطِّ

الرقعة، كتابة حروف اللغة بأشكالها المختلفة وفي مواضعها المتباينة بشكل واضح (يونس وآخرون، 2017).

3. تحدّيات تعلُّم القراءة والكتابة في المراحل الأساسيّة

ثمّة عوامل تشكِّل تحدِّيات أمام تعلُّم الأطفال القراءة بشكل خاصّ، مثل: اِزدواجيّة اللغة أو تعدُّد اللهجات المحكيّة في أوساط المجتمعات العربيّة، مميّزات اللغة العربيّة وطبيعتها، والتحدّيات النفسيّة والاجتماعيّة الّتي تواجه الصغار في الانتقال من صفّ البستان إلى الصفّ الأوّل، ويكون لها أثر كبير على قدرة ومهارة القراءة والكتابة.

3.أ. **الازدواجيّة في اللغة العربيّة** هي الفجوة الحادّة والواسعة بين اللغة الفصيحة[3] واللغة العامّيّة (اللهجات العربيّة المحكيّة)، في المباني الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة وأشكال التعبير (Ferguson, 1959)، وتشكّلّ هذه الفجوة عقبة أمام اكتساب المهارات القرائيّة والكتابيّة الأساسيّة (منهاج، 2009). وعليه يواجه الطّفل الذي تكون اللغة العربيّة لديه هي لغة الأمّ، بمستويَيْن متباينَيْن: اللغة المحكيّة (اللهجة العامّيّة) الّتي يتقنها ويمتلك مهارة فهمها والقدرة على التعبير بواسطتها، واللغة المعياريّة (الفصيحة)، الّتي يتعرّف إليها مع بداية تعلُّمه الرسميّ.

تعمل الفجوة الّتي تطال كلّ مجالات اللغة العربيّة: الثروة أو المخزون اللغويّ والنحو والصرف والتعبير، كعامل يعيق تعلُّم التلميذ المبتدئ للُغة الكتاب، خاصّة أنّ بعض الكلمات تحمل معانيَ متباينة في كلٍّ من اللهجتَيْن (يونس، 1998).

تُعتَبر الازدواجيّة قضيّة أساسيّة في تعليم اللغة العربيّة نظرًا لصعوبة التنازل عن إحدى اللغتَيْن اللتين نستخدمهما في حياتنا العمليّة واليوميّة: اللغة الفصيحة – لغة الأدب والكتابة العلميّة البحثيّة والتدريس والإعلام والتخاطُب الرسميّ، واللغة العامّيّة – لغة التعامُل اليوميّ ولغة الحضارة الشعبيّة المنقولة باللهجات المحليّة.

حين يصل الطفل إلى المدرسة، يكون قد اكتسب اللغة المحكيّة وأتقنها، لكنّه يواجه لغة مغايرة لتلك الّتي عرفها وتحدّث بها حتّى وصوله المدرسة، وخاصّة عند البدء بتعلُّم القراءة وترجمة نصِّها المكتوب إلى رموز صوريّة، مع العلم أنّ الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ينكشفون على الفصيحة الميسّرة، إذ من المُتوَقّع والمُفْتَرَض أنْ يكون الطفل قد اعتاد على سماع اللغة الفصيحة مشكولة من خلال استماعه لقصص الأطفال أو فعاليّات التنوّر اللغويّ المختلفة في الروضة والبستان (إطار، 1998؛ منهج، 2008). ومن المُفْتَرَض أيضًا أنّه انكشف على اللغة الفصيحة من مصادر مختلفة. ناهيك عن وجود الكثير من المفردات المشتركة مع الفصيحة في منطقة بلاد الشام عمومًا.

نؤكِّد هنا أنّه رغم انكشاف الأطفال في مرحلة التعليم قبل الابتدائيّ، للُغة الفصيحة، إلاّ أنّ هذا الانكشاف يبقى محدودًا، وربّما تُسهِم فترة العطلة الصيفيّة المدرسيّة الطّويلة في نسيان الأطفال لبعض المصطلحات والكلمات الفصيحة الّتي مرّت عليهم مرّ الكرام ولم يتمّ تذويتها من جانبهم بصورة كافية. لذلك يتوجّب أوّلًا إكساب الطفل أسس اللغة المعياريّة السليمة، الّتي تعتمد على الفصيحة وتتميّز بسلاسة المحكيّة (العامّيّة)، وتلائم قدرة الطفل اللغويّة التطوريّة، وفقط حين يكتسب الطفل هذه اللغة بشكل سليم يستطيع أن يستخدمها في السنوات اللاحقة في تعلُّم المواضيع المختلفة، وفي الإبداع والكتابة الإبداعيّة، والقراءة من أجل المتعة، وقراءة الصحف والمجلّات واليافطات، والترجمة التلفزيونيّة، وفي مهارات حياتيّة أخرى (نبون ويونس، 2010).

3.ب. **مميّزات اللغة العربيّة وطبيعتها**، من ناحية مبنى اللغة وقواعدها، والشّواذ نطقًا وكتابة.

تمتاز اللغة العربيّة بتعدُّد تمثيلها الأورتوغرافيّ[4] الذي يعكس منظومة كتابتها، فالتمثيل الأورتوغرافيّ (منظومة الكتابة) الكامل (الشفّاف) يعطي تمثيلًا صوتيًّا كاملًا، ويكون ذلك حين تكون اللغة مضبوطة بالشكل التام، فتكون العلاقة بين شكل الكلمة المكتوبة وصوتها ثابتة، الأمر الذي يجعل قراءتها وإملاءها سهلين نسبيًّا، خاصّة مع الكلمات متشابهة الحروف مختلفة اللفظ بحسب الحركات، مع عدم وجود حروف تكتب ولا تلفظ أو العكس.

أمّا التمثيل الأورتوغرافيّ الجزئيّ (العميق) فيعطي تمثيلًا صوتيًّا جزئيًّا ويكون ذلك حين تكون اللغة غير مضبوطة بالشكل التام أو حين ترد بالكلمة حروف تُلفظ ولا تُكتب أو بالعكس (صايغ – حداد، 2001؛ منهج، 2008؛ منهاج، 2009؛ El-Beheri & Everatt, ؛Abu-Rabia, 1998 2007). من هنا، فإنّنا نرى بأنّ التمثيل الأورتوغرافيّ باللغة العربيّة هو جزئيّ، عدا عن الحالات المضبوطة بالشكل التام الّتي لا تشمل حروفًا تُكتب ولا تُلفظ أو العكس.

3. العربيّة المعاصرة المعياريّة MSA-Modern Standard Arabic. وهي تختلف عن الفصحى الكلاسيكيّة، لغة القرآن الكريم والشعر الجاهليّ وأدبيّات القرن الهجريّ الأوّل.

4. أورتوغرافيا: كلمة يونانية تدل على منظومة الرموز والقوانين (الصوامت والصوائت وعلامات الترقيم) المستعمَلة في تمثيل اللغة الكتابيّ (الجرافيّ).

والحالة الأورتوغرافيّة الواضحة والشفّافة هي حين تُكتَب كلّ الحروف المسموعة وتكون مضبوطة بالشكل التام، أمّا الحالات الّتي تبتعد بها الأورتوغرافيا عن الشفافيّة فيمكن حصرها بالحالات التالية:

- الحروف الّتي تُلفظ ولا تُكتب (الألف في بعض أسماء الإشارة، ألف اسم الجلالة وأسماء أخرى، الألف في لكن، وجميعها كتبت في الماضي مع الألف الخنجريّة).
- الحروف الّتي تُكتب ولا تُلفظ (لام أل التعريف الشمسيّة، الألف الفارقة، همزة الوصل في درج الكلام، الواو في عمرو).
- الحروف المتشابهة لفظًا [س، ص، د، ض، ت، ط، ذ، ظ] الّتي يختلف لفظها تفخيمًا وترقيقًا بحسب بيئة الصوت.
- الحروف المتشابهة رسمًا والمختلفة نقطًا [ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ] الّتي تصعّب عمليّة التعلُّم والتمييز بين الحروف.
- الحروف المتشابهة لفظًا والمختلفة رسمًا كالألف الممدودة والليّنة في نهاية الكلمة. وتشابُه لفظ صوت التاء المبسوطة والتاء المربوطة، مع اختلاف رسم الثانية في حالة الإضافة إلى ضمير وتشابُهها مع رسم الهاء في نهاية الكلمة.
- الحروف الّتي يختلف رسمها بحسب موقعها من الكلمة، وكذلك في ارتباطها أو عدم ارتباطها مع الحروف الأخرى. ينطبق الأمر على طريقة كتابة الهمزة بحسب موقعها في الكلمة (الإملاء والإعراب).
- التنوين والضوابط؛ كالشدّة والمدّة وهمزتيِ الوصل والقطع.
- تعدُّد وتنوُّع خطوط اللغة العربيّة، والاختلافات في شكل رسم الحرف تبعًا لنوع الخط.

3. ج. تحدّيات المرحلة الانتقاليّة. عندما ينتقل التلميذ منَ البستان إلى الصفّ الأوّل تكونُ أمام والدَيْه صورة واسعة وشاملة لعالمٍ جديد يكتشفهُ هذا الطفل الصغير ليصلَ- لاحقاً- إلى ما قدْ يصلُ إليهِ.

بالإضافة إلى الصعوبات العاطفيّة في الانتقال منَ البستان إلى الصفّ الأوَّل، يجِد التلميذ نفسه مضطرًّا للتعامل مع صعوباتٍ عمليّة تتمثّل بنظام اللباس الموحَّد والحقيبة الثقيلة الّتي تقصمُ الظهر، والجلوس لخمس أو ستّ ساعات يوميًّا، وطريقة الجلوس، والتواجد في مبنى كبير نسبيًّا وعدد كبير من البالغين، وهم بخلاف ما كان في البستان، لا تربطه بهم علاقة يوميّة مباشرة، وعدد التلاميذ في الساحة ومَرافِق المدرسة، وحجم أجسامهم، والانضباط والالتزام بمواعيد المدرسة، وتعلُّم مواضيعَ جديدة بطرائق تختلف كليًّا عمّا اعتاد عليه في الروضة والبستان. يتعرّف التلميذ في هذه المرحلة إلى أصدقاء جُدُد، ويضطرّ للتّعامُل مع كتب يختلف شكلها عن شكل قصص الأطفال الّتي عهدها في الروضة والبستان، وبرنامج الدروس الأسبوعيّ الذي يحتوي على عدد منَ المواضيع: الحساب، الطبيعة، العلوم، الموطن، الدين، البيئة، الاتّصال، الفنون، الرياضة، الموسيقى، التكنولوجيا، المدنيّات... والمهامّ البيتيّة، والتنافُس على إنجاز المهامّ الصفّيّة، والتصحيح والتقييم لما ينجزه في كلّ حصّة. زد إلى ذلك أنّ التلميذ يفتقد إلى الاهتمام الفرديّ في احتياجاته الخاصّة الذي كان يحظى به من مربِّيته في المراحل السابقة.

يشكّل الوضع الجديد عبئًا نفسيًّا، يشغل التلميذ ويصعِّب عليه التفرّغ والصفّاء الذهنيّ الذي يحتاجه لتعلُّم جديد.

الفصل الثاني

طرائق تدريس القراءة باللغة العربيّة

يُعتبر التكامل والوظيفة من أهمّ الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات. التكامل – يعني تدريس اللغة على أنّها وحدة متكاملة، تشمل القراءة والقواعد والأدب... إلخ، والوظيفة – تعني الارتباط بالمواقف الاجتماعيّة، وتشمل جانبين: تعبيريّ (الكلام والكتابة) وإدراكيّ (الاستماع والقراءة) (دعيم وصفدي – عباسي، 2004). وتمتاز مهارات اللغة: الاستماع والتكلّم والقراءة والكتابة بوظائفها المستقلّة والتكامليّة التعبيريّة أو الإدراكيّة وإنْ كانت تتداخل وتثري وتكمل بعضها بعضًا (منهاج، 2009). من المعروف أنّ تعليم القراءة يتمّ على مراحل، ويُستحسَن عدم الانتقال من مرحلة إلى أخرى قبل أنْ تتمّ المرحلة الأولى بنجاح. تتعدّد الطرائق المُتَّبعة في تعليم التلاميذ في المرحلة الأساسيّة القراءة، مع العلم أنَّ لكلّ طريقة إيجابيّات وسلبيّات (أحمد، 1982؛ البجة، 2000). تعرض معظم المصادر الطريقة التركيبيّة، الطريقة التحليليّة (الكلّيّة) والطريقة المزدوَجة. ولكنّنا ارتأينا أن نعرض أيضًا الطريقة المقطعيّة (الخلدونيّة).

يجدر التنويه إلى أنّ تعليم القراءة بشكل منهجيّ يُسهم بدوره في تعليم الإملاء والكتابة بشكل صحيح.

1. الطريقة التركيبيّة (الجزئيّة) وتندرج تحتها طريقتان فرعيّتان: الأبجديّة (الهجائيّة) والصوتيّة.

تعتمد الطريقة الهجائيّة على تعليم أشكال الحروف

الهجائيّة، وأسمائها، وأصواتها بالحركات الثلاث، ورسمها، ثمَّ تكوين مقاطع منتهية بأحد حروف المدّ الثلاثة، ثمَّ تعليم كلمات هذه المقاطع أو الحروف، ثمَّ تكوين الجمل. بينما تعتمد الطريقة الصوتيّة كالطريقة الهجائيّة على الأساس نفسه من ناحية التدرُّج في خطوات التعليم، ولكنها تختلف عنها في خطوة حفظ أسماء الحروف. فيكون تعليم صوت الحرف بشكله وصوته دون الاهتمام باسمه (أحمد، 1982؛ البجة، 2000)، وهذا يلائم تعليم اللغة العربيّة، خصوصًا وأنّ الصوت عنصر أساسيّ من عناصر اللغة عامّة. تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الطريقة تساعد في التهجئة الصحيحة. ولا بدَّ منَ الإشارة هنا إلى أنّ كشف التلاميذ على التنوُّر اللغويّ يؤدي إلى معرفة أصوات وأسماء الحروف، ناهيك عن أنّ جميع الحروف يبدأ اسمها بصوتها عدا الهمزة.

برأينا، تنسجم هذه الطريقة مع جميع الكلمات الّتي تتمتّع بأورتوغرافيا شفّافة حين تكون مضبوطة بالشكل التامّ، حيث يقرأ التلميذ ما يراه حرفيًّا ويستطيع أن يقرأ كلمات جديدة بسهولة شرط أن يعرف حروفها وحركاتها، مع تحفُّظنا في مجال الإملاء، حيث إنّ التلميذ قد يخطئ في كتابة الحروف المتشابهة لفظًا أو المتغيِّرة صوتًا وَفق بيئة الصوت. ولا تسعفنا هذه الطريقة البتّة مع الكلمات ذات الأورتوغرافيا العميقة، حيث يضطرّ التلميذ إلى التقطيع بناءً على الصوت دون الكلمة المكتوبة، وهذا يتناقض مع هدف التهجئة في هذه المرحلة، ألا وهو تعلُّم القراءة. ونؤكِّد أنّ العلاقة بين الوعي الصوتيّ وتعلُّم القراءة تعتمد – بأساسها - على الطريقة الصوتيّة لتعلُّم القراءة والانكشاف على المبدإ الهجائيّ ومعرفة الحروف (אברהים, 2009).

2. الطريقة التحليليّة (الكلّيّة) وتندرج تحتها طريقتان فرعيّتان: الكلمة والجملة، ويتمّ التعليم وَفقها من الجملة إلى الكلمة إلى المقطع إلى الحرف.

تعتمد طريقة "الكلمة" على تقديم الكلمة المألوفة للتلميذ وتكرارها، ثُمَّ تقديم كلمات إضافيّة مشابهة حتّى يتكوَّن لدى التلميذ رصيد من الكلمات. ويمكن أن تقدَّم الكلمة مرفقة بصورة يتمّ الاستغناء عنها حين يتعرَّف التلميذ على الكلمة جيِّدًا. وتتماشى هذه الطريقة مع حقائق علم النفس في إدراك الكلّ قبل الجزء سواء في المحسوسات أو المعاني المجرّدة. بينما تعتمد طريقة "الجملة" على الاهتمام بمعنى الجملة، ثمَّ قراءة الجملة بإتقان وتوضيح الحروف والمخارج، وبعد ثبوت الكلمة في ذهن المتعلِّم تأتي خطوة تحليل الجملة إلى كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع ثمَّ إلى حروف وأصوات. من السهل أنْ يتعلَّم التلاميذ القراءة بهذه الطريقة لأنّها تتماشى مع الطريقة الطبيعيّة في الإدراك والتعلُّم (أحمد، 1982؛ البجة، 2000).

برأينا، تنسجم هذه الطريقة بشكل كبير مع الكلمات الّتي لم تحظَ بأورتوغرافيا شفّافة، فيتعلَّم التلميذ قراءة الكلمة وكتابتها بناء على شكلها دون أنْ يضطر لتهجئة أصوات غير مكتوبة أو تجاهُل تلك المكتوبة.

تُسهِم هذه الطريقة أيضًا في معرفة عدد أكبر من الكلمات بصيغتها الكاملة وفي مواقعها الإعرابيّة ووظائفها النحويّة المختلفة، ولكنّها لا تُسهِم في اكتساب وتعلُّم التلميذ قراءة مستقلّة تلقائيّة لكلمات جديدة، إلّا بعد أن يكون قد اكتسب عددًا كبيرًا من الكلمات يستطيع قياسها مع كلمات جديدة.

3. الطريقة المزدوَجة: أو الطريقة التوفيقيّة أو التوليفيّة أو التركيبيّة- التحليليّة، الّتي تدمج بين الطريقتين بما يتناسب وقدرات التلميذ: التركيبيّة الّتي تُعنى بسلامة النطق وصحّة الأداء، والتحليليّة الّتي تُعنى بالمعنى والقدرة على الفهم.

الطريقة المزدوَجة هي الطريقة المتَّبعة في معظم البلاد العربيّة، ويتَّبعها العديد من مدرِّسي العربيّة وَفق احتياجاتهم (أحمد، 1982؛ البجة، 2000). ونحن – بدورنا - نراها الأكثر مناسِبة لتعليم التلاميذ المبتدئين القراءة كونها تغطّي جميع طرائق تعليم القراءة، ولكونها تتّبع أكثر من مدرسة من مدارس علم النفس وأكثر من اتّجاه في تعليم القراءة للمبتدئين، إلاّ أنّ اتِّباع الطريقة المزدوجة لا يعني أبدًا الانتقاص من أسس إحدى الطريقتين المذكورتين بل الدمج بينهما، ويحتِّم على المعلِّمة معرفة الطريقتين بشكل جيد.

4. الطريقة المقطعيّة (الخلدونيّة).[5] يتطلَّب تعليم القراءة بحسب الطريقة المقطعيّة تقديم القاعدة الصحيحة الكاملة للتقطيع من البداية. وتقوم معرفة تقطيع الكلمات في اللغة العربيّة في هذه المرحلة بالذات على معرفة لفظ الكلمة بشكل صحيح بعد معرفة الصوامت (الحروف الهجائيّة ما عدا حروف المدّ أو اللين) والصوائت بنوعيها (الصوائت القصيرة: الكسرة والضمّة والفتحة، والصوائت الطّويلة: حروف المدّ: ا، و، ي) والتمييز بين المقطع القصير والمقطع الطويل، على النحو التالي: المقطع القصير (cv) - يتكوّن من صامت وصائت قصير (كسرة أو ضمّة أو فتحة)؛ والمقطع الطويل (cv: / cvc) - يتكوَّن من

5. اِتبعها ساطع الحصري أبو خلدون في كتابه "*مبادئ القراءة الخلدونيّة*" (1965 / 2005).

مقطع قصير مع صائت طويل أو مقطع قصير مع صامت ساكن.[6]

ويكون المقطع القصير مفتوحًا، وقد يكون المقطع الطويل مفتوحًا حين ينتهي بصائت طويل، أو مغلقًا حين ينتهي بصامت ساكن بعد المقطع القصير.

وتعرِف العربيّة المقطع المَديد المغلق (cv:c) كما هو الحال في المقطع "واد" من كلمة موادّ أو كلمة شابّ، إلّا أنّ هذا النوع من المقاطع محدود ويأتي في مواضِع قليلة، إضافة إلى حالات الوقف الّتي قد يكون بها المقطع المَديد على النحو (cvcc) وكلتا الحالتين لا تخدمان تعليم القراءة بالطريقة المقطعيّة، ولا حاجة لتداولهما أصلًا في بداية تعليم القراءة.

لذلك نرى من المناسب تعليم الصوائت القصيرة، والصوائت الطّويلة في بداية هذه المرحلة، ونرجو التأكيد على أنّ تعليم القراءة بالطريقة المقطعيّة يهدف بالأساس إلى تعليم القراءة اعتمادًا على معرفة وتمييز المقطع، وليس إلى معرفة المقطع كموضوع أساسيّ في اللسانيّات أو في علم العروض.

نؤكّد أيضًا أهمّيّة ضبط الكلمة بالشكل التامّ حتّى يكون تقطيع الكلمة بحسب القاعدة ويشكّل أساسًا لعمليّة التهجئة. وبرأينا، فإنّ الطريقة المقطعيّة تشبه من ناحية المبدإ التركيبيّ الطريقة الهجائيّة، ومن الصعب أن نطبّقها على بعض الكلمات ذات المبنى الأورتوغرافيّ العميق، ولكن بواسطتها يتعلّم التلميذ القراءة بشكل أسرع من الطريقة الهجائيّة نظرًا لعدد الحروف الأكبر في كلّ وحدة مقطعيّة.

نؤكّد أيضًا أنّه يجوز تقديم الكلمة للتلميذ كاملة مع التأكيد على تحديد المقطع وتكراره الصوتيّ والبصريّ، علمًا بأنّ الحركات القصيرة لا تُعتَبر جزءًا من الكلمة ومن الحروف الهجائيّة بل تُعتَبر حركات أو إشارات لضبط الشكل.

في اللغة العربيّة نجد أنّ معظم المقاطع بسيطة (cv)، (cv:)، (cvc)، بينما المقاطع المركّبة والمَديدة لا تكون – بالضرورة - ضمن الكلمات الّتي يتعلّمها التلميذ في بداية القراءة. وبالتّالي يمكن أنْ يتعلّم التلميذ الكلمة بشكلها الكامل دون اللجوء إلى تهجئتها أو تقطيعها.

تتطوّر القراءة في اللغات ذات المبنى المقطعيّ البسيط بشكل أسرع، إلّا أنّ العربيّة هي لغة وصل بمبناها العامّ ولغة ذات مبنى مقطعيّ بسيط على مستوى الكلمة في الغالب. ونجد كلمات تبدأ بساكن إلّا أنّ "اللسان لا ينطق بالساكن من الحروف فيحتاج إلى ألف الوصل" (الفراهيديّ، 1984)[7] ونجد هذه الحالة مع همزة الوصل في بداية الكلمة ومع حركة الكسر منعًا لالتقاء ساكنين. أمّا الكلمات ذات منظومة الكتابة العميقة فلا يمكن أنْ يتعلّمها التلميذ باستعمال الإستراتيجيّة المبنيّة على التحويل الصوتيّ من الرموز إلى الأصوات ولاحقًا إلى الكتابة، بل يطوّر القارئ الناشئ إستراتيجيّات قراءة مبنيّة على الكلمة كوحدة أورتوغرافيّة.

الفصل الثالث

الدراسة الحاليّة

القضيّة الأساسيّة المطروحة في هذه الدراسة تُعنى بالتحدّيات الّتي تواجه معلّمة الصفَّيْن الأوَّل والثاني بتعليم اللغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة.

منهج البحث

لإجراء الدراسة تمَّ اتّباع منهج البحث الكمّيّ.

مجتمع البحث

لفحص هذه القضيّة عمدنا إلى استجواب مجموعة من معلّمات الصفَّيْن الأوّل والثاني الابتدائيَّيْن، في العام الدراسيّ 2019 – 2022. رغم دخول نظام التعليم الرقْميّ والتعليم عن بُعد بشكل مفاجئ وعام إلى المدارس، بسبب الحظر الناتج عن انتشار جائحة كورونا، إلا أنّ أسئلتنا اعتمدت على تجارب المعلّمات عن الفترة السابقة، ولم تتطرّق لتأثير التعليم عن بُعد على عملهنّ، خاصّة وأن التجربة كانت جديدة وغير مبلورة.

عيّنة البحث

تمّ استجواب معلّمات تجمعنا بهنّ معرفة مهنيّة مسبقة من خلال لقاءات شخصيّة أو مراسلات تكنولوجيّة.

كان هدفنا أن نصل إلى أكبر عدد ممكن من معلّمي ومعلّمات الصفَّيْن الأوّل والثاني، لكنّنا - ولأسباب تنظيميّة مختلفة - اكتفينا بـ 242 استمارة، استُخلِص منها 239. وقد استعنّا بمعلّمات لديهنّ خبرة لا تقلّ عن أربع سنوات، من 27 بلدة من شمال البلاد حتّى جنوبها.

شاركت في الاستبيان معلّمات من مدن عربيّة، ومدن مختلطة، وقرى كبيرة وصغيرة، مع الأخذ بعين الاعتبار التنويع في مناطق السكن، نوع المدرسة، وخبرة المعلّمات في الحقل.

6. يجدر التنويه إلى أنّ بعض المدارس اللسانيّة تعتَبر كلّ مقطع يحتوي على حركة قصيرة مقطعًا قصيرًا حتّى لو اشتمل على صامت ساكن نحو (cvc)، ونحن بدورنا نرى أنّ هذه الطريقة هي الأكثر مساهَمة في معرفة التلميذ للإملاء الصحيح، إلّا أنّنا اعتمدنا في دراستنا الحاليّة على ما ورد في منهج اللغة العربيّة لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة تحاشيًا لتضارُب الآراء.

7. الخليل بن أحمد الفراهيديّ (718 – 786م).

أدوات وسير الدراسة

للحصول على المعلومات تمّ بناء استمارة خطّيّة من ثلاثة أقسام:

أ. التهجئة والقراءة، ويشمل:

1. تمييز أصوات الحروف المتشابهة بالشكل.
2. تمييز الحروف الّتي يتغيّر شكلها بحسب موضعها في الكلمة.
3. التمييز بين الصوائت (الحركات) الطّويلة والصوائت القصيرة.
4. لفظ الأحرف المشدَّدة.
5. التعامُل مع الحروف الّتي تُكتب ولا تُقرأ - وبشكل خاصّ «أل» التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة.
6. لفظ التنوين.
7. التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة باللّفظ بشكل صحيح، ناهيك عن لفظ نفس الحرف بحسب بيئة الصوت، مثلًا: سَلَقَ وسَمِعَ؛ أو لفظ الجلالة اللّه، واللَّوح.
8. قراءة نصّ مضبوط بالشّكل بصورة صحيحة.

ب. الكتابة، ويشمل:

1. التمييز بين التاء المبسوطة (المفتوحة) والتاء المربوطة.
2. التمييز بين الألف القائمة (الممدودة) والألف الليّنة (المقصورة).
3. تمييز مواضع ربط أو فصل الحروف داخل الكلمة.
4. التمييز بين التنوين والحرف «نون».
5. كتابة «أل» التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة.
6. كتابة الحروف الّتي تُكتب ولا تقرأ (وهي بحسب قاعدة معروفة -على عكس الحروف الّتي تلفظ ولا تُكتب مثل: الرحمن، هكذا، لكن، ذلك، فهي شواذ).

ت. **معرفة اللغة الفصيحة**، ويشمل:

1. الوعي لوجود مستويَيْن للُّغة (لهجتين أو لغتين: العامِّيّة والفصيحة) في اللغة العربيّة.
2. التمييز سماعيًّا بين كلمات بالعامّيّة وأخرى بالفصيحة.
3. قراءة كلمات مكتوبة معروفة لدى التلاميذ سماعيًّا بالفصيحة.
4. فهم معاني كلمات تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة.
5. فهم نصوص قصيرة تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة.
6. فهم محادثة كاملة بالفصيحة خلال الدرس.
7. القدرة على دمج كلمات بالفصيحة في محادثة خلال الدرس.
8. تحويل جملة كاملة وسليمة من العامِّيّة إلى الفصيحة.
9. تركيب جملة كاملة وسليمة بالفصيحة.
10. تركيب عدّة جمل كاملة وسليمة بالفصيحة.
11. اِمتلاك ثروة لغويّة بالفصيحة.

معايير التقييم

أُعطِيَت علامات رقميّة من 1 إلى 5 بحسب درجة السهولة لكلّ بند بصورة تصاعُديّة، بحيث يشير الرّقم 1 إلى أقصى مستويات الصعوبة ويشير الرّقم 5 إلى أقصى مستويات السهولة.

تعكس درجة السهولة تمكُّن التلاميذ في البند المشار إليه، بينما تعكس درجة الصعوبة ضعف التلاميذ في البند المشار إليه.

في البداية تمّ تقييم النقاط الّتي يستصعبها التلاميذ أو يستسهلونها أكثر في كلّ بند من البنود الّتي وردت في الاستمارة بحسب تقرير المعلّمات، بشكل عامّ، وبحسب الصفّوف، بحيث طُلِب من كلّ معلّمة أن تضع العلامة الّتي تلائم مستوى صفّها في كلّ بند من البنود المذكورة.

انظر جدول رقم 1.

تُظهر النتائج أنّ تمكُّن التلاميذ في الصفَّيْن الأوَّل والثاني في التهجئة والقراءة هو الأعلى من بين المهارات الثلاث الأساسيّة لاكتساب اللغة العربيّة.

يبيّن الجدول رقم 1 أنّ معدَّلات تمكُّن تلاميذ الصفَّيْن الأوَّل والثاني، في التهجئة والقراءة، بحسب تقدير المعلّمات، تتراوح بين **2.83 - 2.97**. وهذا يعكس مستوى متدنِّيًا جدًّا، خاصّة أنّ الحديث يدور عن لغة قوميّة تحمل في طيّاتها الحضارة العربيّة - بكلّ ما فيها من قيم وتراث وعادات وأخلاقيّات وإبداع، وهي - بلا شكّ - أهمّ لَبِنة في تشكيل الهُويّة القوميّة الجماعيّة.

جدول رقم 1: معدَّل تمكُّن التلاميذ من اللغة العربيّة بشكل عامّ، والانحراف المعياريّ، في كلّ طبقة بحسب تقدير المعلِّمات

المتغيّرات	التهجئة والقراءة		الكتابة		معرفة اللغة الفصيحة	
	المعدَّل	الانحراف المعياريّ	المعدَّل	الانحراف المعياريّ	المعدَّل	الانحراف المعياريّ
الصفّ الأوَّل (117)	2.83	0.710	2.60	0.711	2.81	0.650
الصفّ الثّاني (122)	3.11	0.783	2.84	0.753	2.64	0.650
المعدَّل العام (239)	2.97	0.747	2.72	0.732	2.73	0.616

العلامة القصوى للمعدَّلات هي 5.

بالنسبة للكتابة، تُظهر النتائج تفوّقًا واضحًا لتلاميذ طبقة الصفّ الثاني مقارنة بتلاميذ طبقة الصفّ الأوَّل. بينما تشير النتائج لدرجة تمكّن أفضل في معرفة اللغة الفصيحة، عند تلاميذ طبقة الصفّ الأوَّل بشكلٍ عام.

حسب رأينا، يعود الفرق الإيجابيّ لصالح طبقة الصفّ الأوّل في معرفة الفصيحة، لطبيعة النصوص المقدّمة للتلاميذ في كلّ طبقة، حيث تتعامل معلِّمات طبقة الصفّ الأوّل مع نصوص بلغة أسهل، وعدد أقلّ من المفردات الجديدة. كذلك تشير النتائج لدرجة انحراف معياريّ صغيرة. ويشير هذا للتقارُب في المستوى بين التلاميذ في كلّ طبقة.

للوقوف على البنود الّتي يجد التلاميذ صعوبة أكبر في تعلُّمها في كلّ مجال من المهارات الثّلاث الّتي تطرَّقت إليها الدراسة، قمنا بتحضير جدول يُظهر نِسَب التلاميذ بشكل عامّ، الّذين تمكَّنوا من التعامُل مع كلّ بند بسهولة كبيرة أو بسهولة، بشكل عاديّ أو بدون صعوبة كبيرة، بصعوبة أو بصعوبة كبيرة - بحسب تقدير المعلِّمات.

للتّسهيل، رمزنا لبنود التهجئة والقراءة بِ «قراءة 1» حتّى «قراءة 8»، ولبنود الكتابة بِ «كتابة 1» حتّى «كتابة 6» ولبنود معرفة اللغة الفصيحة بِ «فصيحة 1» حتّى «فصيحة 11».

جدول رقم 2: عدد التلاميذ بحسب سُهولة/ صعوبة تمكُّنهم في كلِّ بندٍ من البنود المختلفة في التهجئة والقراءة، والكتابة، معرفة اللغة الفصيحة، في طبقة الصفّ الأوَّل (N= 117)

المهارة	التهجئة والقراءة			الكتابة				معرفة اللغة الفصيحة			
البند	سهل	متوسِّط	صعب	البند	سهل	متوسِّط	صعب	البند	سهل	متوسِّط	صعب
قراءة 1	19	62	36	كتابة 1	22	40	55	فصيحة 1	1	4	112
قراءة 2	26	52	39	كتابة 2	22	38	57	فصيحة 2	18	69	30
قراءة 3	27	57	33	كتابة 3	35	55	27	فصيحة 3	3	58	56
قراءة 4	17	49	51	كتابة 4	9	54	54	فصيحة 4	9	50	58
قراءة 5	16	46	55	كتابة 5	6	45	66	فصيحة 5	12	52	53
قراءة 6	23	59	35	كتابة 6	9	48	60	فصيحة 6	20	47	50
قراءة 7	30	50	37	____				فصيحة 7	29	57	31
قراءة 8	18	50	49	____				فصيحة 8	27	54	36
____				____				فصيحة 9	29	50	38
____				____				فصيحة 10	41	54	22
____				____				فصيحة 11	59	54	4

جدول رقم 2.1: النسبة المئوية للتلاميذ بحسب سُهولة/ صعوبة تمكُّنهم من البنود المختلفة في التهجئة والقراءة، والكتابة، معرفة اللغة الفصيحة، عند تلاميذ طبقة الصفّ الأوَّل (N= 117)

المهارة	التهجئة والقراءة			الكتابة				معرفة اللغة الفصيحة			
البند	سهل	متوسِّط	صعب	البند	سهل	متوسِّط	صعب	البند	سهل	متوسِّط	صعب
قراءة 1	% 16	% 53	% 31	كتابة 1	% 19	% 34	47%	فصيحة 1	% 1	% 3	% 96
قراءة 2	% 23	% 44	% 33	كتابة 2	% 19	%32	49%	فصيحة 2	% 15	% 59	% 26
قراءة 3	% 24	% 48	% 28	كتابة 3	% 30	% 47	23%	فصيحة 3	% 2	% 50	% 48
قراءة 4	% 13	% 43	% 44	كتابة 4	% 8	% 46	46%	فصيحة 4	% 8	% 43	% 49
قراءة 5	% 13	% 40	% 47	كتابة 5	% 6	% 38	56%	فصيحة 5	% 10	% 45	% 45
قراءة 6	% 16	% 54	% 30	كتابة 6	% 8	% 41	51%	فصيحة 6	% 17	% 36	% 47
قراءة 7	% 26	% 42	% 32	____				فصيحة 7	% 25	% 49	% 26
قراءة 8	% 16	% 42	% 42	____				فصيحة 8	% 23	% 46	% 31
____				____				فصيحة 9	% 25	% 42	% 33
____				____				فصيحة 10	% 35	% 46	% 19
____				____				فصيحة 11	% 51	% 46	% 3

النتائج في جدول رقم 2.1 هي ترجمة بالنسب المئويّة للنتائج الرقميّة في الجدول 2، بهدف تسهيل قراءتها بين المعنيّين.

لأجل تسهيل قراءة النتائج، قمنا بتوزيع العلامات الّتي وصلتنا من المعلّمات لثلاثة مستويات؛ حيث أشرنا للعلامتَيْن 4 و 5 بالمستوى «سهل»، وللعلامة 3 بالمستوى «متوسِّط». وللعلامتين 1 و2 بالمستوى «صعب».

المهارة الأولى، التهجئة والقراءة:

تشير النتائج في الجدول 2.1 إلى أنّه في البند الذي رمزنا إليه بقراءة 1 **تمييز أصوات الحروف المتشابهة بالشكل** أنّ 16% فقط من التلاميذ في طبقة الصفّ الأوَّل، يقرؤون بسلاسة، بينما يستصعب 31% منهم، أيْ ضِعف هذه النسبة، القراءة بشكل سلِس. وتصنِّف المعلِّمات أكثر من نصف التلاميذ كتلاميذ متوسِّطين.

في البند الثاني، **تمييز الحروف الّتي يتغيّر شكلها بحسب موضعها في الكلمة**، صنَّفَت المعلِّمات ما يقلّ عن ربع التلاميذ كمستسهلين، وثلثهم مستصعبين، بينما 44% منهم كمتوسِّطين.

البند الثالث، **التمييز بين الصوائت (الحركات) الطّويلة والصوائت القصيرة**، نرى أنّ نسبة المستسهلين أقلّ قليلًا من الربع. نسبة المتوسِّطين أقلّ من النصف بقليل، بينما 28% من التلاميذ صُنِّفوا كمستصعبين.

في البندَيْن الرابع والخامس **لفظ الأحرف المشدَّدة**، و **التعامُل مع الحروف الّتي تُكتب ولا تُقرأ - وبشكل خاصّ «أل» التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة**، تشير النتائج إلى أنّهما الأكثر صعوبة بين التلاميذ، إذ نرى أنّ 13% فقط من التلاميذ صُنِّفوا كمستسهلين، بينما بلغت نسبة المستصعبين 44% فما فوق.

في البندَيْن السادس والثامن **لفظ التنوين** و **التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة باللّفظ بشكل صحيح**، تُظهر النتائج أنّ 16% من التلاميذ فقط صُنِّفوا كمستسهلين، بينما صُنِّف 30% و 42% منهم كمستصعبين، وأقلّ من النصف كمتوسِّطين.

في البند السابع **قراءة نصّ مضبوط بالشّكل بصورة صحيحة** نرى أنّ 26% من التلاميذ صُنِّفوا كمستسهلين، وثلثهم صُنِّفوا كمستصعبين، بينما صُنِّف 42% منهم كمتوسِّطين.

المهارة الثانية، الكتابة:

فيما يتعلّق بالبند الأوَّل في مهارة الكتابة، **التمييز بين التاء المبسوطة (المفتوحة) والتاء المربوطة**، تشير النتائج أنّ 19% فقط من التلاميذ متمكّنين من كتابة التاء بشكل سليم، بينما تبلغ نسبة المستصعبين 47%، و34% صُنِّفوا كمتوسِّطين.

في البند الثاني، **التمييز بين الألف القائمة (الممدودة) والألف الليّنة (المقصورة)**، تشير النتائج إلى أنّ 19% من التلاميذ صُنِّفوا كمستسهلين، بينما بلغت نسبة المستصعبين 49%.

في البند الثالث، **تمييز مواضع ربط أو فصل الحروف داخل الكلمة**، تشير النتائج إلى أنّ نسبة التلاميذ المستسهلين أعلى من نسبة المستصعبين (30% مقابل 23%)، وأنّ أقلّ من نصف التلاميذ صُنِّفوا كمتوسِّطين.

في البنود الرابع والخامس والسادس، **التمييز بين التنوين والحرف «نون»**، وكتابة **«أل» التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة**، و **كتابة الحروف الّتي تُكتب ولا تُقرأ**، تشير النتائج إلى مستوى عالٍ من الصعوبة، حيث لم تتجاوز نسبة التلاميذ المستسهلين 8%، بينما تتراوح نسبة المستصعبين بين 56% و 46%. وهذه هي النسب الأقلّ بين المستسهلين والأعلى بين المستصعبين بين تلاميذ الصفّ الأوَّل.

المهارة الثالثة، معرفة اللغة الفصيحة:

بالنسبة للمهارة الثالثة، كما تمّ تقييمها حسب تقدير المعلّمات، تُظهر النتائج في البند الأوَّل، **الوعي لوجود مستويَيْن للُّغة (لهجتين أو لغتين: العامّيّة والفصيحة) في اللغة العربيّة**، مستوى عاليًا جدًّا من الصعوبة، حيث أشارت المعلِّمات إلى أنّ 96% من التلاميذ في الصفّ الأوَّل لا يدركون حقيقة وجود لهجتَيْن في اللغة العربيّة، وبالمقابل 1% فقط من التلاميذ يعون هذه الحقيقة.

في البند الثاني، **التمييز سماعيًّا بين كلمات بالعامّيّة وأخرى بالفصيحة**، يبدو الوضع أفضل، إذ تشير النتائج إلى أنّ 15% من تلاميذ الصفّ الأوَّل صُنِّفوا على يد معلّماتهم كمستسهلين، و59% كمتوسِّطين.

مرّة أخرى، تشير النتائج في البندَيْن الثالث والرابع، **قراءة كلمات مكتوبة معروفة لدى التلاميذ سماعيًّا بالفصيحة**، و **فهم معاني كلمات تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة**، لدرجة صعوبة كبيرة بين تلاميذ الصفّ الأوَّل، حيث بلغت نسبة التلاميذ المستسهلين 2% و 8% فقط، بينما ارتفعت نسبة المستصعبين لـ 48% و49%.

مع أنّ النتائج في البند الخامس، **فهم نصوص قصيرة تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة**، تشير لوضع أفضل قليلًا، لكنه يُعتبر من البنود شديدة الصعوبة أيضًا، إذ لم تتجاوز نسبة التلاميذ المستسهلين 10%، بينما بلغت نسبة المستصعبين 45%.

في البند السادس، **فهم محادثة كاملة بالفصيحة خلال الدرس**، نرى أيضًا أنّ نسبة التلاميذ المستسهلين أقلّ

بشكل واضح من نسبة التلاميذ المستصعبين، 17% مقابل 47%، بينما صُنِّف 36% منهم كمتوسِّطين.

تشير النتائج في البندَيْن السابع والثامن، **القدرة على دمج كلمات بالفصيحة في محادثة خلال الدرس**، و **تحويل جملة كاملة وسليمة من العامّيّة إلى الفصيحة**، إلى أنّ حوالي ربع التلاميذ صُنِّفوا على يد معلّماتهم كمستسهلين، ونسبة أعلى قليلًا، 26% و31%، كمستصعبين.

النتائج في البند التاسع، **تركيب جملة كاملة وسليمة بالفصيحة**، تشير إلى أنّ 25% من تلاميذ الصفّ الأوَّل، قادرون على تركيب جملة كاملة وسليمة بالفصيحة، لا ننسى أن تقييم المعلِّمات يأخذ بعين الاعتبار قدرات ومعرفة التلاميذ في هذه المرحلة العمريّة. بينما يستصعب ثلثهم هذه المهمّة، بينما صنَّفت المعلِّمات 42% بين السهولة والصعوبة.

في البند العاشر، تركيب عدّة جمل كاملة وسليمة بالفصيحة، تشير النتائج إلى أنّ 35% من تلاميذ الصفّ الأوَّل قادرون على أدائها بسهولة، و19% فقط صُنِّفوا كمستصعبين.

لا بدّ من التوقُّف هنا لفهم هذه النتيجة بشكل منطقيّ. ففي المهمّة السابقة، تطلب المعلِّمة من التلاميذ وصف حدث أو صورة بجملة سليمة واحدة. بينما تطلب منهم في المهمّة العاشرة إدخال كلمة فصيحة موجودة في مسطرة الكلمات، عادة تحت السؤال مباشرة، حيث تساعدهم هذه الطريقة على بناء جملة سليمة بالفصيحة وتدرِّبهم على بناء عدّة جمل متسلسلة أو متقطِّعة.

النتائج في البند الحادي عشر **امتلاك ثروة لغويّة بالفصيحة**، تشير لنسبة عالية من التلاميذ المستسهلين، مقابل 3% من المستصعبين. ربَّما يعود السبب في ذلك لانكشاف الأطفال في مرحلة الروضة والبستان لِكمّ كبير نسبيًّا من الكلمات بالفصيحة الميسَّرة.

جدول رقم 3: عدد التلاميذ بحسب سُهولة/ صعوبة تمكُّنِهم من البنود المختلفة في التهجئة والقراءة، والكتابة، معرفة اللغة الفصيحة، في طبقة الصفّ الثاني (N= 122)

المهارة	التهجئة والقراءة			الكتابة				معرفة اللغة الفصيحة			
البند	سهل	متوسّط	صعب	البند	سهل	متوسّط	صعب	البند	سهل	متوسّط	صعب
قراءة 1	35	61	26	كتابة 1	27	47	48	فصيحة 1	__	6	116
قراءة 2	34	55	33	كتابة 2	25	53	44	فصيحة 2	24	67	31
قراءة 3	20	56	46	كتابة 3	57	48	17	فصيحة 3	7	42	73
قراءة 4	22	46	54	كتابة 4	13	60	49	فصيحة 4	6	42	74
قراءة 5	25	53	44	كتابة 5	21	48	53	فصيحة 5	6	42	74
قراءة 6	28	52	42	كتابة 6	21	47	54	فصيحة 6	15	39	66
قراءة 7	35	61	26	____				فصيحة 7	16	51	54
قراءة 8	20	56	46	____				فصيحة 8	24	49	49
____				____				فصيحة 9	29	49	44
____				____				فصيحة 10	39	53	30
____				____				فصيحة 11	42	79	1

جدول رقم 3.1: **النسبة المئويّة للتلاميذ بحسب سُهولة/ صعوبة تمكُّنِهم من البنود المختلفة في التهجئة والقراءة، والكتابة، ومعرفة اللغة الفصيحة، في طبقة الصفّ الثاني(N=122)**

المهارة	التهجئة والقراءة			الكتابة				معرفة اللغة الفصيحة			
البند	سهل	متوسِّط	صعب	البند	سهل	متوسِّط	صعب	البند	سهل	متوسِّط	صعب
قراءة 1	% 29	% 50	% 21	كتابة 1	% 23	8%3	% 39	فصيحة 1	–	% 5	% 95
قراءة 2	% 28	% 45	% 27	كتابة 2	% 21	% 43	% 36	فصيحة 2	% 20	% 55	% 25
قراءة 3	% 16	% 46	% 38	كتابة 3	% 47	% 39	% 14	فصيحة 3	% 6	% 34	% 60
قراءة 4	% 18	% 38	% 44	كتابة 4	% 11	% 49	% 40	فصيحة 4	% 5	% 34	% 61
قراءة 5	% 21	% 43	% 36	كتابة 5	% 18	% 39	% 43	فصيحة 5	% 5	% 34	% 61
قراءة 6	% 23	% 43	% 34	كتابة 6	% 18	% 38	% 44	فصيحة 6	% 14	% 32	% 54
قراءة 7	% 29	% 50	% 21	___				فصيحة 7	% 14	% 42	% 44
قراءة 8	% 16	% 46	% 38	___				فصيحة 8	% 20	% 40	% 40
___				___				فصيحة 9	% 24	% 40	% 36
___				___				فصيحة 10	% 32	% 43	% 25
___				___				فصيحة 11	% 34	% 65	% 1

في مهارة التهجئة والقراءة:

تُظهر النتائج في الجدول 3.1 أنّه في البنود 1 و2 و7، **تمييز أصوات الحروف المتشابهة بالشكل،** و **تمييز الحروف الّتي يتغيّر شكلها بحسب موضعها في الكلمة،** و **التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة باللّفظ بشكل صحيح،** تزيد نسبة تلاميذ الصفّ الثاني، الذين لا يواجهون صعوبة في تعلُّمها على نسبة المستصعبين، ويقع حوالي نصف التلاميذ في منطقة المتوسِّطين.

كذلك تظهر النتائج تقارُب النسب في البنود 3 و 4 و 8، **التمييز بين الصوائت (الحركات) الطّويلة والصوائت القصيرة و لفظ الأحرف المشدَّدة و قراءة نصّ مضبوط بالشّكل بصورة صحيحة،** حيث تتراوح نسبة التلاميذ المستسهلين في طبقة الصفّ الثاني بين 16%-18%، بينما تتراوح نسبة التلاميذ المستصعبين بين 38%-44%.

يظهر تقارب كبير في النسب أيضًا حسب النتائج بين البندَيْن 5 و6، **التعامُل مع الحروف الّتي تُكتب ولا تُقرأ - وبشكل خاصّ "أل" التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة و لفظ التنوين،** حيث تتراوح نسبة تلاميذ الصفّ الثاني المستسهلين بين 21%-23%، بينما تتراوح نسبة التلاميذ المستصعبين بين 34%-36%.

في مهارة الكتابة:

في مهارة الكتابة لتلاميذ طبقة الصفّ الثاني، تشير النتائج لنسب متقاربة في البندَيْن 1 و2، **التمييز بين التاء المبسوطة (المفتوحة) والتاء المربوطة،** و **التمييز بين الألف القائمة (الممدودة) والألف الليّنة (المقصورة).** إذ تتراوح نسبة التلاميذ المستسهلين في طبقة الصفّ الثاني في كلٍّ بند من هذين البندَيْن بين 21% - 23%. بينما تتراوح نسبة التلاميذ المستصعبين بين 36%-39%.

البند الثالث حسب النتائج، **تمييز مواضع ربط أو فصل الحروف داخل الكلمة،** هو الأسهل من بين كلّ بنود الكتابة، كما يظهر في الجدول فإنّ 47% من التلاميذ يستسهلون هذا البند، بينما ذكرت المعلّمات أنّ 14% فقط من التلاميذ يستصعبونه.

تشير النتائج إلى أنّ البند الرابع **التمييز بين التنوين والحرف «نون»** يعتبر الأكثر صعوبة في الكتابة، لدى تلاميذ الصفّ الثاني، إذ بلغت نسبة التلاميذ المستسهلين 11% فقط، بينما بلغت نسبة التلاميذ المستصعبين 40%.

نسبة المستسهلين في كلّ بند من البندَيْن 5 و6 **كتابة «أل» التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة و كتابة الحروف الّتي تُكتب ولا تُقرأ،** بلغت 18%، بينما بلغت نسبة المستصعبين 44%.

المهارة الثالثة، معرفة اللغة الفصيحة:

تشير النتائج في البند الأوَّل في مهارة التمييز بين الفصيحة والعامية، لتلاميذ الصفّ الثاني، **الوعي لوجود مستوَيَيْن للُّغة (لهجتين أو لغتين: العامّيّة والفصيحة) في اللغة العربيّة،** للمستوى الأكثر صعوبة بين كلّ البنود الأخرى في كلّ المهارات اللغوية، حيث بلغت نسبة التلاميذ

المستصعبين 95%، في حين قيَّمت المعلِّمات عدم تمكُّن أي تلميذ في الصفّ الثاني في هذا البند.
في البنود 3 و4 و5، **قراءة كلمات مكتوبة معروفة لدى التلاميذ سماعيًّا بالفصيحة، و فهم معاني كلمات تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة، و فهم نصوص قصيرة تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة**. تشير النتائج لنسبة مستسهلين لا تتعدّى 6%، مقابل نسبة مستصعبين تصل إلى 61%.
لا شكّ أنّ هذه النتائج صادمة لتلاميذ تخطّوا أكثر من ثلاث سنوات في مؤسَّسات التربية الرسميّة، ومع هذا ما زال القسم الأكبر من التلاميذ غير واعٍ لوجود لهجتَيْن في لغتهم القوميّة، وغير قادر على التعامل مع الفصيحة، الّتي تحمل الفكر والحضارة العربيّة بكلّ عمقها.
في البند الثاني، **التمييز سماعيًّا بين كلمات بالعامّيّة وأخرى بالفصيحة**، تزيد نسبة التلاميذ المستصعبين بنحو 5% عنها في نسبة التلاميذ المستسهلين. بينما تبلغ نسبة المتوسِّطين 55%.

تشير النتائج في البندَيْن 6 و 7 **فهم محادثة كاملة بالفصيحة خلال الدرس، و القدرة على دمج كلمات بالفصيحة في محادثة خلال الدرس**، لنسبة 14% من التلاميذ المستسهلين في كلٍّ منهما، مقابل 44% و54% من المستصعبين.
تظهر النتائج في البندَيْن 8 و9 **تحويل جملة كاملة وسليمة من العامّيّة إلى الفصيحة، وتركيب جملة كاملة وسليمة بالفصيحة**، نسبة متساوية من التلاميذ المتوسّطين في كلٍّ منهما، بينما زادت نسبة المستصعبين بين التلاميذ عن التلاميذ المستسهلين.
في البند 10 **تركيب عدّة جمل كاملة وسليمة بالفصيحة**، تزيد نسبة التلاميذ المستسهلين عن نسبة المستصعبين. 43% من التلاميذ صُنِّفوا كمتوسّطين.
يشير البند 11 **امتلاك ثروة لغويّة بالفصيحة**، لمستوى سهولة/ صعوبة متوسّط، إذ بلغت نسبة التلاميذ الذين صُنِّفوا كمستسهلين 34%، مقابل 1% مستصعبين،

جدول رقم 4: معدَّل تمكُّن التلاميذ في كلّ بند من بنود مهارات اللغة العربيّة الّتي قمنا بفحصها، في كلّ طبقة بحسب تقدير المعلِّمات

المعدَّل: التهجئة والقراءة			المعدَّل: الكتابة			المعدَّل: معرفة اللغة الفصيحة		
البند	الصفّ الأوّل	الصفّ الثاني	البند	الصفّ الأوّل	الصفّ الثاني	البند	الصفّ الأوّل	الصفّ الثاني
قراءة 1	2.9	3.3	كتابة 1	2.6	2.7	فصيحة 1	1.8	1.6
قراءة 2	2.9	3.3	كتابة 2	2.6	2.8	فصيحة 2	2.9	2.9
قراءة 3	3.0	3.1	كتابة 3	3.1	3.4	فصيحة 3	2.5	2.4
قراءة 4	2.7	3.0	كتابة 4	2.5	2.7	فصيحة 4	2.5	2.4
قراءة 5	2.6	2.9	كتابة 5	2.4	2.7	فصيحة 5	2.6	2.5
قراءة 6	2.9	3.1	كتابة 6	2.5	2.7	فصيحة 6	2.7	2.5
قراءة 7	2.9	3.0	----	----	----	فصيحة 7	3.0	2.7
قراءة 8	2.7	2.8	----	----	----	فصيحة 8	2.9	2.7
----	----	----	----	----	----	فصيحة 9	2.9	2.9
----	----	----	----	----	----	فصيحة 10	3.2	3.1
----	----	----	----	----	----	فصيحة 11	3.5	3.4

و65% كمتوسِّطين.

تظهر النتائج في الجدول 4، معدَّل كلّ بند من البنود الّتي قمنا بفحصها، حسب تقييم المربيات، في كلّ طبقة من الصفَّيْن الأوَّل والثاني.

في التهجئة والقراءة، تشير النتائج إلى أنّ أسهل البنود تعلُّمًا عند تلاميذ الصفّ الأوَّل هو **التمييز بين الصوائت (الحركات) الطّويلة والصوائت القصيرة**، حيث المعدَّل 3.0، **تليه البنود، تمييز أصوات الحروف المتشابهة بالشكل**، و **تمييز الحروف الّتي يتغيّر شكلها بحسب موضعها في الكلمة**، و **التمييز بين أصوات الحروف المتشابهة باللّفظ بشكل صحيح**، بمعدَّل 2.9، بينما احتلّ البند الخامس **التعامُل مع الحروف الّتي تُكتب ولا تُقرأ - وبشكل خاصّ «أل» التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة**، المكانة الأكثر صعوبة، بمعدَّل 2.6. علمًا أنّ أعلى علامة للمعدَّل في كلّ بند هي 5. بالنسبة للصفّ الثاني، تشير النتائج إلى أنّ البنود، **تمييز أصوات الحروف المتشابهة بالشكل**، **وتمييز الحروف الّتي يتغيّر شكلها بحسب موضعها في الكلمة**، تأتي بالمكان الأوَّل من حيث سهولة تعلُّمها من قِبَل التلاميذ، بمعدَّل 3.3، يليهما البندان **التمييز بين الصوائت (الحركات) الطّويلة والصوائت القصيرة**، و **لفظ التنوين**، بمعدَّل 3.1، بينما احتلّ البند الخامس مرّةً أخرى، **التعامُل مع الحروف الّتي تُكتب ولا تُقرأ - وبشكل خاصّ «أل» التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة**، المكانة الأكثر صعوبة، بمعدَّل 2.9.

بشكلٍ عام، تتقارب معدَّلات البنود المختلفة في التهجئة والقراءة لكلّ صفّ. كذلك تظهر النتائج أنّ المعدَّلات الأعلى من بين المهارات الثلاث تقع في التهجئة والقراءة، أي أنّ المعلِّمات يلمسن أنّ تمكّن التلاميذ للقراءة أفضل من تمكُّنهم في الكتابة ومعالجة الفصيحة.

في الكتابة، تشير النتائج في الجدول 4 إلى أنّ البند الثالث، **تمييز مواضع ربط أو فصل الحروف داخل الكلمة** هو الأسهل للتعلُّم لدى تلاميذ الصفَّيْن الأوَّل والثاني، بفارق واضح لصالح تلاميذ الصفّ الثاني، بمعدَّل 3.1 و 3.4. يليه البند الثالث بمعدَّل 2.6 و 2.8، أيضًا بفارق واضح لصالح تلاميذ الصفّ الثاني. بينما جاء البند الخامس، **كتابة «أل» التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة**، كأصعب البنود للتعلُّم لدى تلاميذ الصفّ الأوَّل بمعدَّل 2.4. وكموازٍ للبنود الأوَّل **التمييز بين التاء المبسوطة (المفتوحة) والتاء المربوطة**، والرابع **التمييز بين التنوين والحرف «نون»**، والسادس **كتابة الحروف الّتي تكتب ولا تقرأ**، لدى تلاميذ الصفّ الثاني بمعدَّل 2.7 لكلّ منها.

معرفة اللغة الفصيحة، تشير النتائج إلى أنّ أسهل البنود للتعلُّم لدى تلاميذ الصفَّيْن الأوَّل والثاني هو البند الحادي عشر، **امتلاك ثروة لغويّة بالفصيحة**، بمعدَّل 3.5 و 3.4 يليه البند العاشر **تركيب عدّة جمل كاملة وسليمة بالفصيحة**، بمعدَّل 3.2 و 3.1 بفارق بسيط لصالح تلاميذ الصفّ الأوَّل. كذلك تشير النتائج لصعوبة واضحة لدى تلاميذ الطبقتين الأوَّل والثاني، في **الوعي لوجود مستويَيْن للُغة (لهجتين أو لغتين: العامِّيّة والفصيحة) في اللغة العربيّة**، بمعدَّل 1.8 و 1.6 بفارق لصالح تلاميذ الصفّ الأوَّل. وحسب توضيح المعلِّمات، يعود هذا الفرق للمستوى الّتي تطلبه معلِّمات طبقة الصفّ الثاني في هذه المهارة.

للتنويه: **حين نأخذ بالحسبان أنّنا نتحدث عن لغة قوميّة، يمكننا أن نعتبر أنّ مستوى التلاميذ يُعدّ متدنّيًا في حال كان المعدَّل 2.5 فما دون.**

تلخيص وتوصيات

ركّزنا في هذه الدّراسة على تقصّي الصعوبات الّتي تواجه المعلِّمات في تدريس العربيّة، الصعوبات النابعة - بشكل حصريّ - من طبيعة اللغة العربيّة ومبناها الصوتيّ والصرفيّ والنحْويّ والدلاليّ، ومن اكتساب اللهجة العامِّيّة المحكيّة قبل الفصيحة وانتشار استعمالها بشكل أوسع في حياتنا. وندعو إلى توسيع الدراسة لتشمل شريحة أوسع من المعلِّمات، ولتشمل بنودًا لم نشملها في هذه المرحلة كترجمة المناهج العمليّة في كتب تعليم القراءة المتّبعة، أو قدرات القراءة الفعليّة لدى التلاميذ ومستوياتهم.

كتلخيص للنتائج بشكلٍ عامّ، تظهر الصورة كالتالي: **أوَّلًا** هناك تحسُّن واضح لدى تلاميذ طبقة الصفّ الثاني في مهارتي القراءة والكتابة. يبدو هذا التحسُّن بديهيًّا نتيجة للنضج الفيزيولوجيّ عند تلاميذ طبقة الصفّ الثاني، والتناسُق الحسّيّ الحركيّ. وكذلك لتراكُم الخبرات لديهم بفارق سنة كاملة.

من حيث صعوبة تعلُّم التلاميذ لبنود اللغة العربيّة الأساسيّة، لدى تلاميذ طبقة الصفّ الأوَّل، تربّع **الوعي لوجود لهجتَيْن في اللغة** (معدَّل 1.8 من 5)، **ثمّ التمييز بين التاء المبسوطة والتاء المربوطة** (معدَّل 2.4)، تليها البنود **كتابة "أل" التعريف في الكلمات الّتي تبدأ بحروف شمسيّة**، و**كتابة الحروف الّتي تكتب ولا تقرأ**، و **قراءة كلمات مكتوبة معروفة لدى التلاميذ سماعيًّا بالفصيحة**، و **فهم معاني كلمات تُقرأ على التلاميذ**

بالفصيحة، (معدَّل 2.5 لكلّ منها).

لدى تلاميذ طبقة الصفّ الثاني، أصعب البنود لتعلُّم اللغة العربيّة هو **الوعي لوجود لهجتَيْن في اللغة** (معدَّل 1.6)، يليه البندان، **قراءة كلمات مكتوبة معروفة لدى التلاميذ سماعيًّا بالفصيحة، وفهم معاني كلمات تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة** (معدَّل 2.4 لكلّ منها)، ثمَّ **فهم معاني كلمات تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة، و فهم نصوص قصيرة تُقرأ على التلاميذ بالفصيحة**، (معدَّل 2.5 لكلّ منها).

يؤدّي التدنّي في التمكُّن من اللغة الفصيحة، وعدم تمييز وجود مستويين للغة العربية، إلى تدنّي مستوى التلاميذ في لغتهم القوميّة، وهذا ينعكس على فهمهم للموادّ المكتوبة بالفصيحة نظرًا للفجوة بين الكلمة المقروءة وفهم معناها، والكلمة المتداوَلة في الحياة اليوميّة. من المهمّ تعزيز هذه المهارة عن طريق كشف الأطفال لكلمات وجمل بالفصيحة يوميًّا، قبل سنّ الرابعة، ومقارَنة الكلمات الفصيحة والعامِّيّة الّتي تحمل نفس المعنى. وكذلك إدخال حصّة قراءة قصّة ممتعة يوميًّا لتلاميذ الصفّ الأوّل مع معالجة الكلمات المستجَدّة على الأطفال ومباني الجمل.

بحسب رأينا، يترتّب على الجميع: المعلِّمات والمعلّمين والمديرين وأولياء الأمور والباحثين والمسؤولين، كلّ في موقعه، أن يأخذوا أدوارًا أكثر جدّيّة في تقريب الفصيحة للأطفال في بداية مرحلة اكتساب اللغة، أي بين السنة الثّانية والثّالثة من العمر، طبعًا بما يتلاءم مع قدراتهم واستعدادهم لتقبُّل اللغة. وأن تقوم وزارة التربية والتعليم بزيادة الأوقات المخصَّصة لإكساب اللغة وإثراء البيئة اللغويّة السليمة في بيئة الطفل التربويّة بشكل عامّ.

قائمة المراجع:

أبو معال، ع. (2000). *تنمية الاستعداد اللغويّ لدى الأطفال*. دار الشروق.

أحمد، م. (1982). *طرق تدريس اللغة العربيّة للمبتدئين*. مكتبة النهضة المصريّة.

البَجة، ع. (2000). *أصول تدريس العربيّة بين النظريّة والممارسة – المرحلة الأساسيّة الدنيا*. دار الفكر.

دعيم، ر. وصفدي – عبّاسي، ل. (2004). كتب تعليم اللغة العربيّة في الصفّ الأوّل في البلاد. *دارنا*، *37*، *الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية*، 86 – 94.

دعيم، ر. ويونس، ن. (2007). *اللغة والذات*. جمعيّة النساء العكيّات.

الدنان، ع. (2014). *نظريّة تعليم اللغة العربيّة بالفطرة والممارسة، موجزها وانتشارها وكيفيّة تطبيقها*. حكومة الشارقة، المنتدى الإسلاميّ.

الحصريّ، س. (أبو خلدون). (2005). *مبادئ القراءة الخلدونيّة للصفّ الأوّل الابتدائي. ط 44*، وزارة التربية العراقيّة.

صايغ - حداد، إ. (2001). تعلُّم العربيّة تحدٍّ جادّ. *دارنا*، *34*. *الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية*، 56 – 59.

عاشور، أ. والنجّار، ح. ومحمد، م. (2015). *صعوبات التعلُّم النّمائية*. دار المسيرة.

الفراهيديّ، الخليل بن أحمد. (1984). معجم العين. تح: المخزوميّ، م.، السامرائيّ، إ. دار الشؤون الثقافيّة.

كوركيس، د. (2010). لغة الأمّ واللغة القوميّة. جامعة جدارا. استرجع 30.3.2018 /http://www.ankawa.com/forum index.php/topic,388880.0.html

نبون، ط. ويونس، ن. (2010). *ثنائيّة اللغة في الطفولة المبكرة*. يدًا بيد. وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة. (2008). البنية الأساسيّة للقراءة والكتابة في اللغة العربيّة كلغة أمّ. منهج تعليمي لرياض الأطفال الرسميّة.

وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة. (2009). *التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة. منهج تعليمي للمرحلة الابتدائية*.

وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، قسم المناهج التعليميّة – قسم التعليم قبل الابتدائي. (1998). *منهج إطار لرياض الأطفال*.

يونس، إ. حمزة، ح. كتّاني، س. وشلاعطة، ج. (2017). *منهج تعليمي "أساسيات اللغة العربيّة" في كلّيّات إعداد المعلِّمين للمدارس العربيّة*. وزارة التربية والتعليم، قسم إعداد المعلِّمين.

يونس، ن. (1998). تأثير القراءة المبكرة على اكتساب الأطفال اللغة الفصحى. *الرسالة*. بيت بيرل، المعهد الأكاديميّ لإعداد المعلِّمين، 153 – 161.

אברהים, ר. (2015). *האורתוגרפיה הערבית וקריאה אוטומטית בקרב קוראים מיומנים*. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 10/4/2018, מאתר פסיכולוגיה עברית: https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=197

אברהים, ר. (2009). *הקשר בין מודעות פונולוגית לבין קריאה בקרב ילדים דוברי ערבית*. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ב 10/4/2018, מאתר פסיכולוגיה עברית: https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=197

דנה, י. (1999). "הוראת הכתב הערבי – הדרכה בהוראת כתב רוקעה." *דארנא*, *32*. המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, עמ' 93 – 106.

רביד, ד. (תשס"ג). *לשון ואוריינות במעבר מהגן לבית הספר. בתוך שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך*.

עורכות: "קליין, פ. ש., וגבעון, ד. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 43 70.

רום, א., סגל, מ., וצור, ב. (2003). *ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים*. מכון מופ"ת.

Abu-Rabia, S. (1998). Reading Arabic texts: Effects of text type, reader type and vowelization. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 105-119.

Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of Psycholinguistic Research*, *36* (2), 89 –106.

Abu-Rabia, S. & Abu-Rahmoun, N. (2012). The role of phonology and morphology in the development of basic reading skills of dyslexic and normal native Arabic readers. *Creative Education*, *3* (7), 1259 – 1268.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MIT Press.

Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1–19.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.

El-Beheri, G. & Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20, 273-294.

Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. In P. P. Giglioli (Ed.), *Languages and social context* (pp. 232-251). London: Penguin.

The psychological aspects of the learner and the teacher during the intervention program, which aimed at developing critical thinking

Etaf Segier
The Academic Arab College for Education in Israel –Haifa
sghaier@arabcol.ac.il

Abstract

This article presents the results of qualitative research/action research that tested the effect of an intervention program focused on developing critical thinking on the psychological aspects of the learner and the teacher during the intervention process. The ability to think critically and reason well has been regarded as an essential and necessary outcome of education (Dewey,1933). Perkins (1992) argues that many students finish their studies with "Fragile Knowledge Syndrome." Therefore, it emphasizes the need to cultivate thinking as a means of change in the psychological aspect of the educators and learners that affect the teaching-learning processes. Traditional teaching is inappropriate for the changing and challenging world, which demands critical/evaluative thinking based on rational thinking processes and discussion. Studies indicate that students' critical thinking positively influences academic achievement (Hashemi & Ghani Zadeh, 2012). The researcher assumes that training in critical thinking affects the cognitive and psychological aspects of the learner's development and likewise improves his/her critical thinking abilities and tendencies. The choice of conducting a qualitative study was made to understand the processes of change in critical thinking, attitudes, intentions, and desire towards critical thinking, and how students perceive this change because of the training in critical thinking. The researcher used qualitative tools for collecting data, observations, and focus groups. Data analysis was done using the Tomas method (2006); two main findings of this research are the effect of the training tasks on changing critical thinking and changing of attitudes, intentions, and desires toward critical thinking. Second, mediation is an important and basic feature of the educator who develops critical thinking.

Keywords- Critical thinking; psychological aspects; creativity intelligence; personality metacognition; personal level; professional adaptation dynamic lecturer; mediation; change.

Introduction

Critical thinking is a higher-order mental function influenced by social factors and performed within a social context. Critical thinking abilities and tendencies are given to learning (Facion, 1990), improvement, and change over time (Kennedy, 1991). There is no particular or fixed age for developing the capacity to learn complicated thinking methods (Slvia, 2008). The concept of critical thinking connects with sociopsychological concepts. Critical thinking is a central component of human intelligence and is responsible for many achievements (Sternberg,1996). According to Socrates, critical thinking is qualified as an "ethical power guiding to virtue" and a logical way of thinking which guides our attitudes." Having been defined as describing facts correctly, today, critical thinking has many other definitions in the literature. The current research problem is related to the attitudes of college students who prefer to study according to the traditional method; the teacher's transfer of material. And they have limited usefulness and contribution to fostering critical thinking (Barnett, 1997; Halpern, 1988: Browne. & Keeley, (2010: Kurfiss, 1988 and Perkins, 1985: Bihar, 2011). The schools do not challenge students to think critically about academic subjects (Goodlade, 1984, 1992; Ennis, 1985: 1982: 2011: Paul, 1992). Educators have agreed on the importance of "teaching" critical thinking in higher education (Barnett, 1997). De Cock & Elen (2018) pointed out that despite the fact there exist research and interest in the subject, there is little agreement on how educators can support critical thinking development. The question arises as to how it can encourage critical thinking and enable change in knowledge through.The researcher's experience in her work as a lecturer found that there is difficulty in realizing critical thinking processes as a result of the immersion method accompanying the actual curriculum; as

a result of this experience at work, the researcher assumes that the occurrence of critical thinking is accompanied by psychological aspects that need to be known and understood to develop intervention programs that relate to these aspects to enable the development of critical thinking among students in a successful way (Rowe, 2014).

The researcher believes that combining critical thinking skills with the content taught in the subjects will enable the development of critical thinking (Abrami and colleagues, 2008; Ennis, 2011). The literature review shows that critical thinking is connected with sociology and social psychology concepts, such as culture, intelligence, creativity, and personality/character. This connection between these concepts affects the psychological aspects of the learner and the teacher during the intervention aimed at changing the processes of occurrence of critical thinking in the learner and the teacher as a guide to critical thinking. Two theories discuss the change in the sociopsychological aspect of the learner. First, the social-cognitive theory (Bandura, 1960) became the social learning theory (Bandura, 1986). The theory emphasizes social influence and the theory of planned behavior (Ajzen, 1991); the theory deals with changing attitudes toward critical thinking. In this study, the researcher examines the effect of training tasks on change in critical thinking and change in the psychological and social aspects of the learner, such as attitudes, intentions, and desires toward critical thinking, and how the learner receives the characteristics of the teacher during the intervention program.

Literature Review

Critical Thinking Definition

Critical thinking as a skill is thinking that is self-directed, self-disciplined, self-monitored, and analyzes and evaluates arguments (Scriven & Paul, 2008); practicing critical thinking enables knowledge about our beliefs and actions and making sure that they really correspond to our values and intentions. There is no uniform and common definition and understanding of the concept of critical thinking (Davies & Barnett,2015: Paul, 1993, 2006). Also, there are different uses of the term, as in critical thinking skills or "high order thinking skills" (Halpern, 1998). rather than the concept of "critical thinking " is a (generic) (Liwise & Smith, 1993; Sternberg 1987).

Critical thinking contains two components; skills and tendencies, based on an intellectual commitment to using those skills to guide behavior. But there is no unequivocal agreement as to the extent of these skills and tendencies (Lia, 2011, Harpaz, 2005). These skills and tendencies are "general" genericities that can be used in general without a particular field of knowledge or specifics that can be used in a particular area of knowledge (Facion,2013). Paul (1993) defined critical thinking as combating prejudice and liberating force from prejudice, beliefs, and egocentric views (Facione, 1990). In his definition of critical thinking, Paul used "intellectual strategies."

Quality thinking leads to processes of change and improvement of thinking itself. Paul and Elder (2007: 2020), argue "Much of our thinking, left to itself, is biased, distorted, partial, uninformed, or downright prejudiced. Yet, the quality of our life and that of which we produce, make, or build depends precisely on the quality of our thought." Critical thinking is therefore the foundation of a strong education.

Critical thinking is a liberating educational force and a powerful resource in one's personal and civic life. Critical thinking refers to the ability and desire to be open-minded to ideas regardless of one's beliefs and to engage in reflective and balanced thinking (Ennis, 1993). It is not only essential for academic studies, but also for solving social, political, and ethical problems (Abrami et al., 2008; Paul, 1995). Critical thinking a logical application to problem-solving skills, (Glazer 1942 in Fisher 2002, reflective thinking (Dewey 1933 in Fisher 2001: Moon, 2008: Body, 2008: Facione, 1990). Critical thinking is a tool that fights against prejudices and opposes egocentric beliefs and opinions that block the progress of the individual and society.

The concept critical thinking connects with sociopsychological concepts

The literature review shows that critical thinking concept relates to concepts grounded in the fields of sociology and social psychology, such as culture, intelligence, creativity, and personality/character.

Rashid & Hashim (2008) indicate that some researchers as Fox (1994) and Atkinson (1997) think that critical thinking is a form of Western culture, and they believe students from Asia and the East are unable to think critically because critical thinking is thinking about a foreign

culture. The researcher opinion is that culture has no effect on the development of critical thinking because critical thinking is related to inherent individual abilities that need to be nurtured. On the other hand, culture shapes the way people think. Critical thinking is related to the individual himself/herself and the cognitive psychological structure, intelligence, and creative qualities and personality traits.

Guilford (1977) defined intelligence as the process by which the human being transforms the information of the environment into mental content so that he has an operational vision of it. The author establishes three separate and independent dimensions based on perception, transformation of information, and response issuance. These dimensions discuss input elements or contents, operations, and output or product elements. Therefore, his model is three-dimensional and usually represented as a cube in which the interactions between the three large dimensions are interrelated to form up to 120 different factors. It is a taxonomic model that considers the different capacities as non-hierarchical, given that the different skills are independent. Intelligence is, therefore, a set of skills separated from each other that allow our adaptation to the environment.

Sternberg (1996) claims that critical thinking is a central component of human intelligence; critical thinking reflects intelligence. critical thinking is strongly influenced by intelligence and develops during an interactive process with the environment and the culture surrounding the individual. Moreover, a critical thinker is an intelligent person. According to this definition, there is a positive relationship between intelligence and critical thinking, but history shows that people with high intelligence do not necessarily think critically because of a belief system in fairy tales and mental analyses. For example, some Nobel laureates (Miller,2002).

Creativity is the process of producing original and relevant ideas for the given situation. Creative thinking consists of originality, flexibility, and usefulness. Creativity can be expressed in any of the areas of human activity. The products of most types of creative work are a solution to a problem and thinking. Accordingly, the product of creativity can be an idea, conceptualization, artistic form, and theory (Schwartz, 2011). Edward de Bono (1992) argues that creative thinking is defined as the ability to arrive at as many possible solutions as possible for any given problem. The two actions of critical thinking decision-making and problem-solving are two skills of critical thinking (Facion, 1990) containing creative thinking; creative thinking is reflected in a decision and solution that are non-traditional and better than previous decisions. When you decide, you use different alternatives, distinguish between them, and finally choose the best decision; when this option is new and suitable, the resulting idea or ideas are creative. Even in a problem-solving situation, it may be that the new solution is not traditional, this solution is considered creative.

Personality or character is the general quality of human behavior. There are different definitions of the concept of “personality." Carl Rogers uses the concept of “self”; Rogers sees the self as a subjectively organized entity that affects the person’s experiences and shapes his life. Sigmund Freud described the personality structure as consisting of three components - the unconscious, the ego, and the superego. Sternberg (1986) argues that the critical thinker is ideal, focusing on what people can do under the best circumstances. Studies on the subject reveal psychological traits that characterize people who think critically. Ko & Ho (2010) examined the tendencies of healthcare professionals in Taiwan (Ku & Ho, 2010). Three personality factors emerged: (1) systematic and analytical, (2) curiosity and conversation, and (3) maturity and skepticism. This means that critical thinkers are concerned with the truth, which is a critical thinker’s quality (Facion, 1993). In a large scale? study of Giancarlo, Blohm and Urdan (2004), the relationship between critical thinking and personality traits was examined. The subjects were middle school students from the United States. They found four characteristics for students who think critically: 1) orientation to learning, 2) creative problem solving, 3) mental focus, and 4) cognitive integrity.

The researcher concludes that this connection between critical thinking and these concepts affects the psychological aspects of the learner and the teacher during the intervention program aimed at changing and developing processes of occurrence of critical thinking in the learner and the teacher as a guide to critical thinking.

Critical thinking and change in psychological aspect

In this research, critical thinking is defined as

an intellectual strategy and "a means of change" (Paul,1993). Critical thinking is a means of changing a person's condition—a condition that has hitherto blocked his progress and prevented him/her from orienting himself/herself to a different reality that warrants change in beliefs and egocentricity, values and rules, and norms. During these actions, critical thinking processes occur.

Critical thinking is a higher-order mental function influenced by social factors and performed within a social context. Critical thinking abilities and tendencies are given to learning (Facion, 1990), improvement, and change over time (Kennedy, 1991). There is no particular or fixed age for the willingness to learn complicated thinking methods (Slvia, 2008).

Developing cognitive skills and critical thinking,

Developing cognitive skills and critical thinking, Dillenburg (1996) claims that this idea is related to the tradition of Vygotsky (1972), the socio-cultural theory that relies on the cognitive theory of Piaget (1972). Both approaches emphasize social interaction, contributing to the occurrence and change of critical thinking. Critical thinking is mixed with responding to others during discussion in a "constructivist" way (Bachon, 2000; Billin (1999; Abrami, 2008). Some factors influence coaching sessions during teaching especially the teacher and his attitude and ability to deal with the formal curriculum and its adaptation to learners through the method and strategies he uses for this purpose (Zelberstein, 2008). Developing critical thinking skills requires practice to raise awareness, inattention, and critical thinking attitudes; these will allow students to practice out of a motive and goal to develop critical thinking skills and inclinations. This research examines the development of critical thinking and the change in the sociopsychological aspect of the learner.

Critical thinking education is different from traditional education.

Critical thinking is not our natural way of thinking. Most of us are never aware of our brain's metacognitive operations in conceptualizing or synthesizing. Instead, we rely on habits, patterns, and skills from past experiences to understand and interact with the world.

Critical thinking is related to three factors, attitudes, knowledge, and thinking abilities; these factors precede the occurrence of critical thinking. According to this, the educator and learner must have the desire and positive attitudes. Each of these components is necessary for critical thinking. The questions that arise are: "How does critical thinking occur?" "What are the conditions that enable its occurrence and empowerment?" "Which characteristics of the actual model (Zelberstein, 1984: 2008)?

Lia (2011) claims that all students have different abilities to develop critical thinking. Therefore, the goals of the sessions in the classes must be aimed at empowering and cultivating the tendencies of critical thinking among all students participating in the study (Abrami, 2008: Ennis, 2011: Facion, 2013: 1990: Abrami, 2008: Paul, 2004). Facione suggested that there are two main goals for teaching critical thinking, the first is to develop the two components of critical, cognitive, and effective thinking of the learner. The second is to educate students as critical thinkers using methods and strategies to practice critical thinking while focusing on developing abilities/skills and tendencies through training methods and using strategies that contain critical thinking skills (Facione,1990); these goals indicate that the education of critical thinking is different from traditional education because it emphasizes and focuses directly and explicitly on the empowerment and development of the two components of critical thinking, approaches and methods to teach critical thinking.

There are two basic approaches to critical thinking instruction; the first teaching them as general skills in a separate course, whereas the second is to teach critical thinking as a specific field of knowledge and combining the skill of thinking with the content taught within a specific area of knowledge (Ennis, 1987: 2011, Paul, 1993: 2006: Facion, 1990: Division, 2006). Abrami (2008) pointed out that it is possible to teach critical thinking using four primary methods, as follows: **The first is the general method**; the basic idea of this method is to teach the skills and tendencies of critical thinking as a separate study unit in a different course (Ennis, 1989); the guiding principle in this method is that critical thinking skills, and abilities can be developed, generally by the discourse around learners' problems or reference to an article or text by chance not just in a particular field of knowledge. Second, **the immersion** method, which is like the infusion approach; the student intervenes powerfully in the subject being studied. The tendencies and

skills of critical thinking are also seen as part of the content taught. Still, critical thinking instruction in this method is not explicit. In other words, skills and critical thinking abilities are not the main objective for direct and explicit teaching, but students should acquire these skills while naturally engaging with the subject matter (Ennis,1989), a mixed approach is made explicitly, combining elements from the general method and others from the infusion method. Several thinkers support this method (Facione (1990: Ennis (1989: Paul, 1992: Kennedy, 991).

Third is the **Mixed Method,** focusing on critical thinking skills and their instruction directly and explicitly. In this method, thinking skills are also focused on non-curriculum content, random texts, or content from the field of the curriculum; Kennedy, and colleagues (1991), recommended using the mixed method, because no method is preferable to the others. Wong (2017) argues that the Mixed approach is the most effective in improving students' critical thinking ability.

Fourth, **The Infusion** method, this approach occurs during the curriculum, and combined with the content studied (Swartz, and Parks,1994 Ennis,1989 and Abrami, 2008). The infusion method enables the development of critical thinking because teachers teach them through direct and explicit instruction, and they are the focus and focal point throughout the lesson meanwhile the specific field of knowledge is also important. The interaction through training sessions that focuses on critical thinking allows students to understand the basic principles that guide the subject's understanding using training. It also allows for the development of principles and methods for understanding the objectives and understanding the methodological principles of a field of knowledge that are the core of logical thinking and making a judgment (Facione, 1990). The Infusion Method receives the second ranking in terms of efficiency and effect in teaching critical thinking after the mixed method (Abrami, 2008). The researcher in this study chooses the infusion approach.

Two theories discuss the change in the sociopsychological aspect of the learner.

First, the Social-cognitive theory (Bandura, 1960) became a theory called the social learning theory (Bandura, 1986). The social cognitive theory holds that learning occurs in a social context with a dynamic and mutual interaction of the person, the environment, and the behavior. The theory emphasizes social influence, the influence of the external reinforcements of the educators and the society surrounding the learner. The learner considers the unique way people acquire and maintain behavior, considering the social environment in which people perform the behavior. The theory considers a person's past experiences, determining whether a behavioral action will occur. Second, the theory of planned behavior (Ajzen, 1991) deals with changing attitudes towards critical thinking. Our attitudes affect behavior because of the decision-making process. Four factors influence decision-making: attitudes, subjective norms, and a sense of control. A researcher points out that attitudes will only lead to behaviors if we perceive the behavior as something within our control.

To know and understand the student's thought processes and how the thinking processes affected the psychological aspects of the students, the researcher designed an intervention program containing training sessions in critical thinking**.**

The intervention program

The intervention program focusses on developing the component of critical thinking skills, and tendency (Facion, 2013). And the change in the psychological and sociological aspect of the learner during learning processes. Six main skills and sub-skills of critical thinking are enhanced (Facione, 1990), as illustrated in the following table:

	Skill	Sub-skill
1	Interpretation	(Categorization, Decoding Significance, Clarifying Meaning)
2	Analysis	(Examining Ideas, Identifying Arguments, Analyzing Arguments)
3	Evaluation	(Assessing Claims, Assessing Arguments)
4	Inference	(Querying Evidence, Conjecturing Alternative, Drawing Conclusions)
5	Explanation	(Stating Results, Justifying Procedures, Presenting Arguments)
6	Self-Regulation	(Self-examination, self-correction)

Tabel shows *the Six main skills and sub-skills of critical thinking (Facione, 1990*)

The Affective components and the tendencies of the person who thinks critically (Facion,2013) are: inquisitiveness regarding a wide range of issues, concern to become and remain generally. Well-informed: alertness to opportunities to use critical thinking, trust in the processes of reasoned inquiry, self-confidence in one's own ability to reason, open-mindedness regarding divergent world views, flexibility in considering alternatives and opinions, understanding of the opinions of other people, fair-mindedness in appraising reasoning, honesty in facing one's own biases, prejudices, stereotypes, egocentric or sociocentric tendencies, prudence in suspending, making, or altering judgments, willingness to reconsider and revise views where honest reflection suggests that change is warranted. the clarity in stating the question or concern, orderliness in working with complexity, diligence in seeking relevant information, reasonableness in selecting and applying criteria, care in focusing attention on the concern at hand, persistence through difficulties is encountered, precision to the degree permitted by subject and circumstances (Facion,1990).

Model for developing critical thinking

According to the literature review, the researcher constructs a model which contains several steps:

First, thinkers suggested that the teaching of critical thinking is different from traditional teaching (Facion, 1990, 1987: Paul: 1993: 2004: McPeak: 1981: Lipman, 1988) the researcher designed teaching differently from traditional education and routine lessons.

Second, thinkers have suggested the importance of a culture of critical thinking in the classroom. This culture is characterized as a "thinking community" (Tishman, Perinks & Gay, 1996; Horpaz, 2005; Moon, 2005). The researcher designed a comprehensive classroom culture of thinking that would support students' critical thinking processes. This culture is characterized as a "thinking community", in each session, the teacher referred to several elements and explained them, such as the nature of the task, use of guiding instructions, explanation of the level of challenge, explanation of the nature of relationships: reference to group size, tools, and role definition, learning norms, collaborative spirit: individual identification in the group, devoting time to developing skill and thinking tendencies.

Third, thinkers discussed the importance of using diverse and different strategies to educate critical thinking (Zelberstein,2008: Ennis, 1989: Abrami, 2008). The researcher adapted curricula to learners using the method and strategies used for this purpose, which affected learning activities using the infusion method.

Fourth, thinkers discussed the importance of using background knowledge for developing critical thinking (Lia, 2011). The researcher used texts as background knowledge; the training sessions' questions and assignments focused on a knowledge background (articles from the discipline and the course syllabus).

Intervention program

The research was conducted in the teaching theory course. The classical curriculum of the Teaching Theory course contains the basic concepts in education and teaching and knowledge of various traditional and alternative learning and teaching methods. Knowledge of the factors influencing the teaching and learning process, the theory of Piaget, Bloom, Brunner, Dewey, and Gardner Usable, Knowledge of types of educational goals, comprehensive goals, specific goals and operative goals, the influence of Philosophy and educational psychology on teaching theory, teaching methods, learning methods and approaches, the factors that influence the teaching-learning process, the organization of the learning environment, and classroom climate.

Accordingly, the course of teaching theory aims to teach the content of ideas and concepts of topics, so teaching and learning critical thinking will be through the method of immersion (Ennis, 2011); this method focuses on learning content, during learning, learners develop their thinking according to their ability and their tendencies to think about the issues around them. This type of traditional teaching does not focus on developing the skills and tendencies of critical thinking. The researcher's experience in her work as a lecturer found that there is difficulty in realizing critical thinking processes as a result of the immersion method accompanying the actual curriculum; Ennis (1989:2011) and Abrami (2008) pointed out that it is possible to teach critical thinking using four primary methods and these are: the general method, infusion method, immersion method, and mixed method (Abrami et al. 2008; Ennis 1989). In the current study, the researcher used the infusion method, this approach is

embedded within the curriculum, and combined with the content studied.

Using learning strategies,

People's way of thinking is complex and different from each other. The empowerment of critical thinking is dependent on the lecturer's attention to students during the dialogue and when students respond to and can evaluate their learning process (Kuhn, 1999); this attention allows students to be at the center of learning activities, allowing them to develop their understanding, knowledge, and thinking (Dewey, 1972: Brooks & Brooks, 2005). These ideas suggest that critical thinking can be taught and studied by collaborative learning (Davidson, 1998; Sobkowiak, 2016).Therefore, there is a need for diversity in teaching methods and the use of diverse strategies to achieve the model's goals (Lia,2011). In this research, the strategies used are individual learning, small groups, collaborative learning, discussions and debate around topics and ideas these are explicit teaching, reading, and writing, a concept map. Asking questions, educational atmosphere, and encouraging climate. clear goals, and learning language of thinking (1987: Paul: 1993: 2004: McPeak: 1981: Lipman, 1988 Ennis, 2011: Facione, 2013: 1990: Abrami, 2008). Each of the two individual and cooperative methods complements each other (Dewey.1938).

Activities and Tasks

After reading the texts and background knowledge, the students were asked to perform practice tasks and address questions based on the texts they read. The training tasks focused on understanding the knowledge of the content in the course and performing skills and developing critical thinking tendencies. The researcher set several questions for the students to practice in each lesson. These questions are based on Socratic questioning, the Kuhn model (1999) and Metacognition.

Socratic method is a systematic method of disciplined questioning used to distinguish between what we know and what we do. To explore complex ideas, to get to the truth of things, to develop issues and solving problems, to reveal assumptions, to analyze concepts, and to follow the logical consequences of a thought. This method is most often used in the form of timed discussions about assigned material, but it can be used daily by incorporating the questioning process into your daily interactions with students. Paul & Elder (2007), argue that The Socratic style of questioning encourages critical thinking. These questions contain the levels of Bloom's taxonomy.

Kuhn's model (1999) presents a straightforward method according to a thinking sequence. The model consists of three forms of meta-knowing. First, Metacognitive or Propositional knowledge is defined as knowing that 'such-and-such is the case' occurs with declarative knowledge (Ryle, 1949; Scheffler, 1965). Second, meta-strategy or Procedural knowledge, meaning 'knowing how' to do something (knowing how to analyze, knowing how to swim, etc. (Everitt & Fisher, 1995) and is related to possessing a skill (Scheffler, 1965). Third, epistemological thinking, the term 'personal epistemology' or 'epistemological belief,' is defined as an individual's views of the nature of knowledge and knowing.

To develop a person's critical thinking, one should use "metacognition";thinking about thinking, "and thus the person thinks to make his thinking better (Paul, 1993, p. 91). This means, one must use metacognition, thinking about thinking, thinking about action, and thinking about knowledge, these strategies allow the application of critical thinking processes and the development of critical thinking. Researcher's definition of metacognition is thinking about thinking at the different levels of thinking, from simple thinking to complex thinking, that enables a change in thinking through evaluation and making decision for a change in the execution of thinking, action, or behavior. Therefore, metacognition is a necessary process in all the stages of thinking and learning which needs to be nurtured among students (Ajzin, 199). The researcher developed questions and learning tasks which allow students to perform metacognitive operations in each question.

Training tasks and questions: a process through which the researcher formulated questions.

1. Each question challenged the students to offer a level of critical thinking in all the topics and articles in which the study took place, and these are:
2. Draw a graphical map showing the connections between the ideas of text content!
3. What is personal knowledge around the subject article?

4. What is your opinion on the subject? What is your position on these views? Why do you think that way?
5. What would you do differently today after you learned about this subject?
6. Is it possible to develop workshops and study assignments that enable the satisfaction of the needs of the student according to Maslow? Explain how?
7. What are the questions that arise in your mind after you have learned the material?
8. After completing the course's tasks, can you describe the change in your personality, emotions, thoughts, and motivation?
9. Can you describe at least three major processes that have taken place during learning?
10. Is the opinion of Usable regarding meaningful learning correct; Explain why you think so?
11. Give an example from your experiences as a learner of the principle of meaningful learning.
12. What are the ideas you learned from the content of the article?
13. Do you remember experiences of learning in school-related to this article?
14. Is this article important for reading, how does it contribute to your future work as a teacher?
15. What do you think of Skinner's reinforcement theory? Will you use it in your future work, and why?

The role of the teacher as a mediator

The teaching of critical thinking by intervening allows for rich learning experiences because of the role of the teacher and the satisfaction of suitable opportunities (Facion,1990 Blake, 2005; Brookfield, 2012).

Mediation is an important and basic feature of the educator who develops critical thinking. Bandura (1986) referred to four mediation processes to cause a change in the teaching process and imitate the example presented to the learner; these mediation processes show the psychological qualities and aspects of the student and educator. They are: first,attention: the learner needs to pay attention to the behavior and its consequences to create a mental representation of this behavior and imitate it. Second, remembering the behavior: you can pay attention to the behavior, but you don't always remember it, which, of course, prevents imitation; the teacher planned the teaching in a way that attracted the students' attention, allowing the learning material to be remembered for its understanding and internalization. Third, reproduction: it means the ability to perform the behavior that the model demonstrated. But this is not always possible. Our physical ability limits us; even if we wish to reproduce the behavior, we cannot. Fourth, motivation: the desire to perform the behavior is related to punishments and rewards. If the reward exceeds the learner's cost, the chance of imitating the behavior will be more substantial. The teacher was aware of the psychological aspects related to the behavioral consequences of the students when they are rewarded after completing the learning; the educator was using reinforcements that satisfy (see Figure (1)

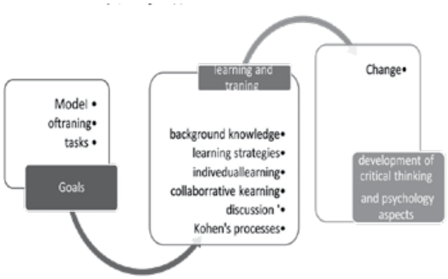


Figure (1) shows the processes of the change during training tasks.

Method \ Action research,

The researcher used qualitative action research to examine the quality and change process of critical thinking during the sessions (Creswell, 2009; Strauss and Corbin, 2008). The current research is research in itself and is not complementary to quantitative research (Johnson, 2012). The researcher is the leading research tool directly involved in the activity investigated in the current study. The teacher is the researcher, and the subjects are his students. There was a combination of three types of action research. The positivist is classic action research that examines theories relating to the impact of intervention programs on the development of critical thinking and change processes (Abrami, 2008: Ennis, 2011), an interpretive one that focuses on local factors, what happens during the training among the students, and a critical one whose goal is to make a change in the actional

curriculum in teaching planning and the actual curriculum.

The position of the researcher is insider researcher

The researcher has self-reflection and a reflexive approach during teaching-learning process; these qualities allowed her to identify and articulate her positionality; the researcher disclosed her position in the current research as an insider researcher (Cohen et al., 2011: Grix, 2019).).She is researching her class with an internal perspective, considered one of the groups being studied which makes it easier to ask questions that enable the collection of information and to understand the language of the learners and non-verbal cues that enrich data and the construction of knowledge during the analysis. The researcher has self-reflection and a reflexive approach during the ongoing process; the researcher was both flexible and a critical thinker, who investigated the learning process of the participants in the study; she was reflexive and identified the change in the process. The teacher explored her ways of working in the classroom and how her students learned (Feldman & Minstrel, 2000).

The disadvantages of an insider position is the bias. The researcher tried to achieve neutrality, or rather "empathetic neutrality," to be objective and stay away from bias and subjectivity in collecting the data and analyzing it (Ormston et al., 2014).

Sample

The sample contains 40 students who practiced in all the training tasks that contained the model training. The research was conducted in the teaching theory course in one semester for first year students at college.

Purpose

The purpose of the current qualitative research is examining the quality and change process of the occurrence of critical thinking and how the occurrence of critical thinking affected the psychological and social aspects of the learner, such as skills, attitudes, and attention among students during the training sessions in the class. In order to achieve this goal, the researcher formulated **three** questions for collecting the qualitative data. These are:

Research Questions

1. What is the contribution of the critical thinking training tasks among the students?
2. How do students perceived and describe the change in their learning process?
3. How do students perceived the characteristic of the teacher during the intervention program?

Tools: this research aims to change and improve the educational work of the groups and participants by understanding the meaning of creation and personal self-reflection, for these two qualitative tools were used, first, observations, participant observation, and external observation; second, focus group with a semi-structured interview.

Participatory observation and non-participant

Two types of observation were used in the present study: participatory observation and non-participant observation (Creswell, 2007:2014). In participatory observation, the researcher was participant-observer, the researcher participated in the group's activities while also observing the group's behavior and interactions during learning and dynamic interaction between the learners. The goal of this observation is to gain a deep knowledge and understanding of the process and the quality of change, and practices from an "insider's" perspective. She has a very good rapport with the respondents. She has a very close primary relationship with the group members. Consequently, she could participate in all activities because she could better interpret the situation than a non-participant observation. Another type of observation used is the non-participant observation, as the researcher tried to observe the study participants without their knowledge that she is observing them. To understand a phenomenon by entering the community or the social system involved, she remained at a distance from the activities being observed. In a non-participant observation, the objectivity or neutrality can be maintained. The researcher in this type of observation gives a detached and unbiased view about the group. In the non-participatory observation of the students, they will be more on the questions and express their opinions more conveniently and anonymously. The purpose of the use of two types of observation is to gain deep knowledge and understanding to answer the two questions of the research chosen (Marshall & Rossman, 1989)

Focus group and semi-structured interview

In this technique, the researcher used interviews involving a learning group of students whose

views were asked. The focus group technique allowed the researcher a rich understanding of the experiences, beliefs, and thoughts of the study participants through an interview that was not wholly structured (Flick,1998). The researcher paid attention to dynamics not expressed in words or body language to explore and clarify participants' beliefs, opinions, and views. The interactivity of focus groups allowed the researcher to obtain qualitative data from the participants; while the focus group was taking place, the researcher took notes of the discussion and interaction between the students for later notetaking to learn from the group. The present study used small groups (4-5 students). The focus group allowed the researcher to gather information. The researcher received descriptions and explanations from primary sources of information directly from the students participating in the study (Morgan,1988), this information was the data.

Data analysis

The students' answers to the questions were the research data. To analyze the data and answer the two questions, the researcher used the Tomas method (2006). The researcher used Thomas' five steps (2006) to analyze the data. These are:

First, she prepared data in the files. Second, she carefully read the hard text with comments and coded several times to gain and link understanding to the content and topics exposed within the text. Third, she created categories and themes identified and defined throughout the process from the hard text in real expressions; the coding for categories and themes was in the matrix for further analysis. Fourth, she reduced the number of categories. Fifth, she merged between overlapping categories and searched for conflicting perspectives and new perspectives and insights (Thomas, 2006).

The data analysis revealed that students changed their attitudes and intentions and developed skills and tendencies of critical thinking during the training tasks. In addition, they referred to the teacher characteristics during training tasks.

Findings

The analysis of the findings is divided into two sections. The first theme relates to the psychological aspects that reflect the changes in the learner's personality. The second theme relates to the psychological aspects of the teacher who guides students to learn and develop critical thinking.

The first Theme:

The psychological aspects that reflect the changes in the learner's personality are: Self Confidence, Social Adaptation, Self- Acceptance Content Analysis, Organization of thoughts and Decision-Making.

Self Confidence- Facion (2013) defined critical thinking as confidence in its logic because it relies on a criterion, open as a will that opposes generalizations, and emphasizes diverse explanations and possibilities; critical thinking is flexible thinking (Costa, 1991). Students during the lessons developed a sense of self-confidence (Facion, 2013). This attribute is based on the following statements:

From the researcher's observation of the groups, it emerged "during the discussion, and the students listened. All the students in the group were listening to the talking student. She raised her opinions and positions confidently. "From the document analysis, student Minas said: "During the lesson, I felt I was learning independently, and I started to connect the content and concepts with the diverse life issues. Through the learning process, I learned how to analyze the subject into small units. Lina said: "Self-acceptance gives self-confidence and satisfaction that gives the need for perseverance to achieve goals and self- development." Lina said, "I agree that self-acceptance causes the realization of goals for success and adaptation which causes a change in the attitudes of the individual in a way that serves the society self-acceptance causes self-confidence. Lina said: "I have become aware of combining personal experience and social reality, and I feel able to express my opinions."

The researcher concludes that the students have developed self-confidence in their thinking and learning, became aware of their experience and social reality independently, listened to other students, and had flexible thinking. These conclusions related to Facion's view (2013); he defined critical thinking as confidence in its logic and critical thinking as flexible thinking (Costa, 1991).

Social Adaptation- Costa (1991) defined critical thinking, open thinking, as a will that opposes generalizations and emphasizes diverse explanations and different possibilities, in this sense, it is a flexible thinking that warrants change and adaptability, Costa (1991) mentioned flexibility as one of the five tendencies in his

taxonomy. During the lessons, the students developed social adaptability Costa, 1991: Facion, 2013: Ennis, 2011); the students described this development using these sayings:

During the group observations, the researcher's notes showed that Samia said: "I feel able to adapt more within the group and outside the classroom as well". From the document analysis, the student Shadia said: "This task leads to understanding the text. We have learned how to accept the attitudes of others to perform a task; social adaptation is important to develop on certain issues." Noel said: "I began to think about changing the thoughts, attitudes, and behaviors appropriate to norms and traditions to cope and adapt in a group to realize goals. Rowan said: "In performing the task, I felt I was thinking all the time, and I could set a social perspective and form a social opinion, which is important. I think the person needs to adapt to social norms, but he has to decide on personal issues."

The researcher concluded that these sayings showed that the change in students' attitudes was affected by the training tasks; this meets Paul's view of critical thinking as a "means of change" (Paul,1993). Students changed their thoughts, and attitudes and behaviors; they developed social adaptability (Costa, 1991: Facion, 2013: Ennis, 2011).

Self- Acceptance

Facione (2013) defined critical thinking as focusing on research and performing thought processes out of purpose and will; these processes cause progress, constantly investigating accurate results according to the conditions sought by the researcher. During the training, the students developed the ability to accept themselves and described it using the following statements:

From the analysis of the documents, Lina said: "Self-acceptance gives self-confidence satisfaction that gives the need for perseverance to realize goals and at the end of the realization and development of the self. "From the document analysis, Noel stated: "I mean a change appropriate to the work situations and teaching requests, to do that. I must understand myself and accept my abilities and develop them accordingly, I agree with the saying: 'Self-acceptance causes self-development."

During the training, the students learn to deal with the learning processes, understand their abilities, and try to develop them. These elements in the students' behavior reflect self-acceptance.

The researcher concluded that during the training, the students developed self-acceptance. They knew their abilities and tried to open up; this situation described the same passion; he described critical thinking as investigating itself and carrying out thought processes. These processes lead to its development, this situation related to Facion view's of critical thinking as focusing on research and performing thought processes out of purpose and will (2013)٫

Content Analysis

Facion (2013) argues that training sessions contributed to the students being more focused, reading and analyzing the content and material. The students learned to read and interpret the learning content during the training.

This contribution is based on the following statements. From the document analysis, the student Ward said: "I felt I wanted to be more focused to read and analyze the material accurately. Student Rana said: "Learning in this way helps us in organizing the content, ideas, and concepts; these sessions give the individual freedom of thought". The student Minas claimed: "I started to link the content and concepts with the topic of teaching, through the learning process I learned how to analyze the topic into small units."

The researcher concluded that the training sessions enabled students to understand their studied topics, develop reflective ability (Dewey, 1939), and allow coping and adaptability to the new learning content (Ennis, 1982).

Organization of thoughts

Ennis (1982:2011) argues that critical thinking is logical thinking that occurs according to organization and logic, so it is systematic. During the training in the lessons, the students developed an ability to organize and arrange their thoughts; they described the organization of their thoughts in the following statements: From the analysis of the documents, the student Rana said: "It helps us organize the content, ideas, and concepts; this operation gives the individual the freedom to think and the opportunity to organize his thoughts." From the document analysis, another student Dolat said: "Help me organize my thoughts during learning. "Student Ayat said: "I discovered my ability and knowledge; from this session, I learned how to organize my thoughts."

The researcher concluded that the training tasks helped the students arrange the study content and ideas logically and reveal their abilities during the learning, this idea is congruent with Ennis' view, that critical thinking is logical thinking that occurs according to organization and logic, so it is systematic (Ennis,1982:2011).

Decision-Making

Ennis (2011) argues the student who practices critical thinking develops the ability to make decisions. The students participating in the study describe the development of their ability to make decisions in these statements: Based on the document analysis, Rowan claimed: "I think the person needs to adapt to new situations but must decide for himself on personal issues." The student Alaa asserted: "To perform the assignments, my personal decision is to participate in the opinions of others when making the decision." Another claim from the document analysis is Dina's, who said: "I learned when making a decision, I must consider my opinion well, and to do so, one needs to hear others' opinions."

The researcher concludes that the training sessions contributed to the student's understanding of the importance of making decisions independently. According to their opinion-making, a decision should take into account the personal opinions as well as the opinions of others. This meaning resonates with Ennis' view that the student who practices critical thinking develops the ability to make decisions (2011).

Figure (2)

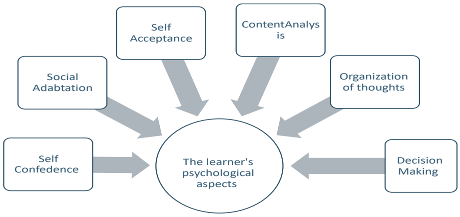


Figure (2) shows the learner's (psychological aspects)

The second theme: The psychological aspects of the teacher who educates critical thinking

Brooks & Brooks (2005) argued that when a teacher encourages students to participate in a dialogue asking questions, this provides students with time for understanding, creativity, and application, which helps them develop critical thinking (Moon, 2005) and allows them to be at the centre during their learning (Dewey, 1972). Students described teacher behavior as both a guide and mentor, paying attention and listening.

Figure (3)

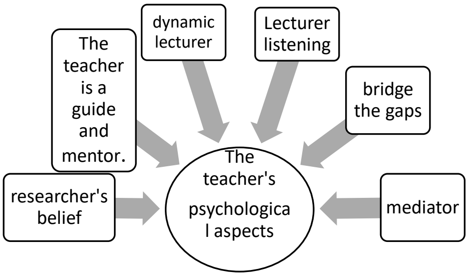


Figure (3) The psychological aspects of the teacher who educates critical thinking

Teacher is a guide and mentor

This category was built based on the researcher's observation of the groups. The researcher made sure that the learners would learn in the constructive method and build their knowledge and understanding. An analysis of the documents revealed that student Malach said: "I learned that there are other methods of transferring the material to students in various methods." Rabab said: "During the study, I had the ability to understand the material without the intervention of the instructor, attractively and enjoyably student Hanan said: "After the teacher explained how many points, I felt confident in applying and writing without fear or hesitation."

An analysis of the documents revealed that student Dawlat said: " all thanks to the lecturer's dynamic approach."

These findings suggest that the teacher's guidance and explanation allow for bridging the gaps in understanding the material and provide the student with an understanding of how to deal with the material and understand it (Brooks & Brooks, 2005: Bandura,1986)

Lecturer attention and listening, this sub-category was built based on the researcher's observation of the groups, which lends support that the researcher was listening with a third ear to the learners' statements and recording them as quickly as possible during the lesson or at its end. This matter stems from the complexity of the researcher's role. The researcher's observation

of the groups moreover indicates the following: "Through the lecturer who prepared the learning atmosphere that allows all students to think while learning, this allows for academic learning. And I felt a process of transition from school to academic studies. I hope we continue according to this method."

Hence, the researcher has concluded that the intervention program contributed to the empowerment of critical thinking because of the lecturer's attention; she listened to the students during the discussion, the inquiries about the difficulty, and when the students answered their learning process and appreciated it, this attention allowed the student to be at the centre of learning action. This allows him/her to develop his/her understanding, knowledge, and critical thinking (Dewey, 1972: Brooks & Brooks, 2005).

Summary and Conclusions

The study shows the impact of training tasks that focus on critical thinking on students' personality development; the students point that they have changed their attitudes and intentions about critical thinking (Ajzen, 1991) domenstrating that critical thinking is a "means for change," to shift from a state that does not allow the individual to orient himself/herself from his/her potential to another reality that allows him/her to change in beliefs, egocentrism, values, and rules that block the individual's progress. Paul calls this process "thinking about thinking" or "meta-cognition" (Paul, 1993: 2006, Blak,2009: Elder, 2007). The training tasks allowed students to practice critical thought processes; students became confident in themselves. This allowed them to learn consistently and willingly and realize personal and persistent goals in exploring additional knowledge and the ability to express opinions and attitudes towards others (Facion, 2013). The students have become capable and in control of their learning process, the theory of planned behavioror points to four factors that influence decision-making, attitudes, subjective norms, and a sense of control. The researcher points out that attitudes will only lead to behavior if we perceive the behavior as something within our control (Giancarlo, Blohm, and Urdan,2004:Ajzen, 1991).

The training tasks allow students to develop the ability to identify their abilities, accept themselves, and understand the environment, and thus, they can change their attitudes because they become flexible; flexibility is a trait of a critical thinker (Costa, 1991: Facion, 2013). The student begins to demonstrate flexibility and progress according to his/her ability (Ennis, 2011).

Brooks & Brooks (2005) argued that when a teacher encourages students to participate in a dialogue and ask questions, this provides students with time for understanding, creativity, and application, helps them develop critical thinking (Moon, 2005), and allows them to be at the center during their learning.

These findings show that the teacher was a mediator during the lesson (Bandura, 1986). The training session allowed students to develop their critical thinking from the researcher's belief. The researcher believed all students have different abilities to develop critical thinking (Lia, 2011). The role of the researcher is therefore to bridge the gaps between the hidden curriculum, ideas, beliefs, and teaching through interaction with the curricular and learner texts. The researcher carefully explained the difficulties and provided appropriate learning opportunities for learners (Zelberstein, 2008: 1984).

The finding shows that students listen to one another while learning. The teacher uses stimuli to keep the attention of the students, the training tasks were challenging and attracted the students' attention. The student paid attention and studied with a positive intention and attitude toward the subject being studied. The study tasks made the students decide how to offer them and how to participate in the classes. They changed their intentions and attitudes to the consequences of critical thinking Ajzin,1991). It is possible to strengthen and encourage the students' positive attitudes through the consequences of critical thinking. The teacher varied the learning tasks and repeated these actions so that the students paid attention, remembered, and proposed them, and imitated the model that was presented to them.

BIBLIOGRAPHY

Hebrew Sources

De Bono, Edward, *Teach Your Child to Think,* Branco Weiss Institute, Jerusalem, 1992. Language (Hebrew)

Guilford. c. (1977). *The nature of human intelligence*. Buenos Aires, Baidus. (Arabic language)

Harpaz, Y. (2005), *Wait, Bait and Fish: Approaches to Thinking Education*, Branco Weiss Institute.

Schwartz H. (2011) *"Identifying creativity in Baruch"* thesis, Department of Psychology, Hebrew

University.) Hebrew Language

Zilberstein, M. (1984). She is the coordinator of educational programs in Israel. *Studies in Education, 40*, 131-150.

Zilberstein, M. (1994). Curricula for curriculum design: curricular and theoretical. *Ways to teach, 2,* 105-150.

Zilberstein, M., Emanuel, D., Sabar-Ben-Yehoshua, N. (1995). *Planning of school studies in the Autonomous Library: A snapshot of the situation and its development*. In: D. Chen (ed.), Education Towards the 21st Century. Tel Aviv: Aramex Press, 119-140.

Schwartz, H. (2011) *"Identifying creativity in Baruch"* thesis. Department of Psychology, Hebrew University. (Hebrew Language)

English source

Abrami,P.C.,Brander's., Borkowski Wade, A., Surkes,M., Tamim, R., Zhang, D. A.(2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: Stage one meta-analysis. *Review of Educatinal Research,78*,1102-1134. doi:10.3102/00346543083260

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., &. Argent, S. and Alexander, O. (2013) Access EAP: Frameworks. Reading: Garnet Education

Ajzen, I. (1991), *The Theory of Planned Behavior*, Research Gate. https://www.researchgate.net/publication/272790646_The_Theory_of_Planned_Behavior(16-4-23)

Ajzen, I. (1987), Attitudes, Traits, and Actions: Dispositional Prediction of Behavior in Personality and Social Psychology, Advances in Experimental Social Psychology. Volume 20, Pages 1-63

https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0065260108604116(16-4-23)

Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly, 31*, 71-89.

. Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education,11(4),* 361–375.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies, 31(3),* 285–302.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Barnett, R. (1992). *Improving higher education: Total quality care*. Buckingham: Open University Press.

Barnett, R. (1997). Higher education: A critical business. Buckingham: Open University Press.

Brookfield, S. (2012). Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions. San Francisco: Jossey-Bass.

Brooks, J. G., & Brooks, M. (2005). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. *Alexandria*, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. *Education Canada, 45(2),* 45–49.

Choy, S. C. & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20 (2),* 198-206.[21]

Choy, S. C. (2003). *An investigation into the changes in perceptions of and attitudes towards learning English in a Malaysian college*. Unpublished doctoral thesis, University of Exeter, Exeter, U.K.

Codita, A. M. (2016). Integrating an immigration law simulation into EAP course: instructors' and students' perceptions. *Simulation & Gaming, 47(95),* 684–700.

Cohen, L, et al. (2011) Research Methods in Education, Routledge

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publications

Costa, A. (1991). *The search for intelligent life,* in A. Costa, (Ed.). Developing minds: A resource book for teaching thinking, (pp. 100- 106). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Costa, A., and Kellick, B., (2000). *Habits of Mind*. Alexandria: ASCD.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design - choosing among five*. *Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications. 58. Caracelli, VJ, Greene, JC, Graham, WF (1989) Mixed-method data analysis: Strategies and issues1989Manuscript in preparation.

Davidson, B. (1998). Comments on Dwight Atkinson's 'a critical approach to critical thinking in TESOL'. *TESOL Quarterly, 32(1),* 119–123.

Davies, M. (2011). 'Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences, and do they matter?', *Higher Education, 62(3),* 279-301.

Davies, M. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education. *Higher Education Research & Development, 30(3),* 255-260.

Davis, E. & Miyake, N. (2004). Explorations of scaffolding in complex classroom systems. *Journal of the Learning Sciences, 13(3),* 265-272.

Dewey, J. (1910/2007). How we think. Stilwell, KS: Digireads.com Publishing.

Dewey, J. (1929/1990). *The quest for certainty*. Southern Illinois University Press. Dewey, J. (1938/1997). Experience and education. New York City: Touchstone

Dewey, J. (1938). Logic. The theory of enquiry. New

York: Henry Holt & Company.

De Bono (1992) *creative thinking*, books. google .com

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996). *The evolution of research on collaborative learning*. In E. Spada & P. Reiman (Eds.), Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science (pp. 189–211). Oxford, England: Elsevier.

Doolittle, P. (1995). Vygotsky and the socialization of literacy. Reading: Exploration analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 80(2),* 131–142.

Elder, L. and Paul, R. (2008). *The Thinker's Guide to Intellectual Standards*. Foundation for Critical Thinking Press.

Elder, L., and Paul, R. (2009). *A Glossary of Critical Thinking Terms and Concepts: The Critical-Analytical Vocabulary of the English Language*. Foundation for Critical Thinking Press

Ennis, R.H. (2011) *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Available from: http://www.criticalthinking.net/longdefinition.html [Accessed 27/5/2018]

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher, 18(3),* 4–10

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Facione, P.A., Facione, N.C. and and Giancarlo, C. (2000) The Disposition Toward Critical Thinking. *Informal Logic [online]. 20 (1),* pp.61-84. 297

Facione .P. A (2013) *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts* https://www.nyack.edu/files/CT_2013.pdf (10-2-24)

Fischer, S. C., Spiker, V. A., & Riedel, S. L. (2009). *Critical thinking training for army officers*, volume 2: A model of critical thinking. (Technical Report). Arlington, VA: U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Fox, H. 1994. *Listening to the world: Cultural issues in academic writing*. Urbana IL: National Council of Teachers of English

Grix, J. (2019. *The Foundations of Research, Macmillan International*.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist, 53(4),* 449–455.

Hashemi, M.R., & Ghanizadeh, A. (2012), Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context. *System, 40(1),* 37–47.

Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.https://www.pearson.com/us/higher-education(12-2-24)

Ormston, R, et al. (2014) "The Foundations of Qualitative Research." Qualitative Research

Paul, R. W., & Elder, L. (2020) the miniature Guide to critical thinking,concept and tools, Rowman and Littlefield .book .google .com(10 -2-24)

Rowe, Wendy E. (2014) *"Positionality." The Sage Encyclopedia of Action Research,* edited by Coghlan, David and Mary Brydon-Miller, Sage.

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28(2),* 16–26.

Kuhn, D., & Pearsall, S. (1998). Relations between met strategic knowledge and strategic performance. *Cognitive Development, 13*, 227–247.

Lai, E. (2011). *Critical thinking: A literature review*. Pearson Research Report Retrieved: fromhttp://www.pearsonassessments.com/hai/images/tmrs/CriticalThinking

Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership, 46(1),* 38–43.153.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan, 87(9),* 696–699.curriculum Inquiry 6 (2): 135-152.

McPeak, J. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher, 19(4),* 10–12.

McPeak, J. (1992). *Thoughts on subject specificity.* In S. Norris (Ed.), The Generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational

Miller, Arthur J. (2002) *Einstein Picasso: Space, Time, and The Beauty That Causes Havoc*: Space, Time, and the Beauty that Causes Havoc. Perseus (for Hbg), 2002. pp. 237-268

Moon, J. (2005c) '*We seek it here . . . a new perspective on the elusive activity of critical thinking: a theoretical and practical approach',* Higher Education Academy Education Subject Centre.

Ormston, R, et al. (2014) "*The Foundations of Qualitative Research*." Qualitative Research

Paul, R. W., & Elder, L. (2020) *the miniature Guide to critical thinking,concept and tools, Rowman and Littlefield* .book .google .com(10 -2-24)

Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education, 30(2),* 34–35.

Perkins, D.N., Allen, R., & Hafner, J. (1983). *Difficulties in everyday reasoning*. In W. Maxwell (Ed.), Thinking: The frontier expands (pp. 177–189). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.

Perkins, D., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 1–21.

Rashid, R.A., & Hashim, R.A. (2008). *The Relationship between critical thinking and language proficiency of Malaysian and undergraduates*. International Conference, Symposia and Campus Events, 19-21 November 2008, Edith Cowan University, Perth Western Australia Review FINAL.pdf

Rowe, Wendy E. (2014) "*Positionality." The Sage Encyclopedia of Action Research*, edited by Coghlan, David and Mary Brydon-Miller, Sage.

Scriven, M. (1985). *Critical for survival*. National Forum, 55, 9-12.

Scriven, M., & Paul, R. (1996). *Defining critical thinking*: A draft statement for the National Council for Excellence in Critical Thinking. Retrievedfromhttp://www.criticalthinking.org/print-page.cfm?pageID=10.

Silva, E. (2008). *Measuring Skills for the 21st Century* [Report]. Washington, DC: Education Sector. Retrieved from http://www.educationsector.org/usr_doc/MeasuringSkills.pdf.

Sobkowiak, P. (2016). Critical thinking in the intercultural context: Investigating EFL textbooks. *SSLLT, 6(4),* 697-716

Strauss, A & Corbin, J (1998) Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory 2nd ed. Thousand Oaks, CA Sage Publications Google Scholar. students and its influence on higher education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 198-206

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement National Institute of Education*. Retrieved from http://eric.ed.gov/PDFS/ED272882.pdf

Tishman, S., Jay. E., & Perkins, D. N. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice, 32*, 147-153.

Thomas, D. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation, 27(2),* 237-246.