

**"DARUNA"; Scientific, Educational  
& Literary Journal**

«دارنا» مجلة علمية تربوية واجتماعية  
"دارنا" כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי

"DARUNA", vol. 52, 2025

ISSN: 2312-6051

כתב עת מדעי, חינוכי ותרבותי

כתב עת שפיט

מטרת כתב העת הזה לעודד את המחקר החינוכי  
והמחקר הדיסציפלינרי בכל התחומים

כתב העת המכוון לקדם את המחקר החינוכי

והדיסציפלינרי 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. 51, 2025



המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

רח' החשמל 22, ת.ד. 3360801 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 © 2025

**המערכת**

פרופ' רנדה ח'יר - עבאס - ראשת המערכת

פרופ' מוחמד חוג'יראת - עורך ראשי

פרופ' אבי הופשטיין - חבר

ד"ר אחמד בשיך - חבר

פרופ' חוסין מזהה - חבר

פרופ' אמל רסלאן - חבר

פרופ' אברהים אסדי - 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, אוניברסיטת בר אילן

פרופ' מאיר מידב - אוניברסיטת תל אביב והמכללה

האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

פרופ' רינה בן שחר - המכללה האקדמית הערבית לחינוך

בישראל - חיפה, מכללת אורנים

ד"ר ריאם אבו מון - המכללה האקדמית הערבית לחינוך

בישראל - חיפה

ד"ר אסמאעיל סלמאן - 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

ד"ר הארון שחאדה - המכללה האקדמית הערבית לחינוך

בישראל - חיפה

מר מוסטפא עבד אלחלים - המכללה האקדמית הערבית

לחינוך בישראל - חיפה

ד"ר פתחי שמא - המכללה האקדמית הערבית לחינוך

בישראל - חיפה

ד"ר עאליה אלקאסם - 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 © 2025 جميع حقوق النشر محفوظة

|     |                                                                                                                   |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5   | כּלמֶה רִישׁוֹ הָעָם לַלְכִיָּה                                                                                   |
| 7   | כּלמֶה רִישָׁה הַלְכִיָּה                                                                                         |
| 9   | כּלמֶה הַתְּחִיר                                                                                                  |
|     | קבֵּרֵי הַקְּדוּשִׁים שֶׁל הַשִּׁיעָה בַּפִּלֶסְטִין : הַמִּקְרָה שֶׁל קִבְרָה שֶׁל סוֹכִינָה בִּנְת אֶל-         |
|     | חוֹסִיין בַּעִיר טַבְרִיָּה 1948-968 לַסְפִּירָה : מַחְקֵר הִיסְטוֹרִי דִסְקְרִיפְטִיבִי                          |
| 11  | <b>חַאלֵד סַנְדַּאוּי</b>                                                                                         |
|     | תַּפְסוּת שֶׁל מוֹרִים לַגִּבִּי סוּגִי הִידַע וּמַגּוּוֹן הַמִּיּוֹמָנוּיוֹת הַנִּדְרָשׁוֹת בְּנוֹשֵׂא שִׁלּוּב  |
|     | וְהַכִּלָּה שֶׁל תַּלְמִידִים עִם צִרְכִּים מִיּוֹחֲדִים בְּבִתִּי סִפֵּר יִסּוּדִים                              |
| 30  | <b>שִׁירָה סוֹפֵר-וִיטֵל' אֹרְנָה בִּנְבִישֵׁתִי</b>                                                              |
|     | "הַיּוֹם שֶׁאַחֲרֵי הַסִּיפּוֹר": רֵטוֹרִיקַת אֵי הוֹדָאוֹת בַּסִּפֵּר יוֹנָה חֲצִי לִבְנָה מֵאֵת אִילָנָה        |
|     | זִיידֵמָן                                                                                                         |
| 56  | <b>אוֹסֶנֶת גִּבְיָאן</b>                                                                                         |
|     | הַקֶּשֶׁר בֵּין מוֹדַעוֹת מוֹרְפוֹלוֹגִית לִבִּין יְכוּלַת אִיוֹת מִיִּלִּים בַּעֲרַבִית הַמִּיִּצְגוֹת           |
|     | אוֹרְתוֹגְרַפִּיָּה שְׁקוּפָה וְעִמּוּקָה בַּקֶּרֶב תַּלְמִידִי כִּיתָה ב'                                        |
| 77  | <b>עֲבִיר שַׁחֲבֵרִי קֶאֶסֶס, עֲבִיר עֶאֶסְלָה בַּדָּאֶרְנָה, אֵלִין חִילוֹ קַנְדַּלְפַּת</b>                     |
|     | מִידַת שִׁלּוּב כִּימִיָּה יִרוּקָה וְעַקְרוֹנוֹתֶיהָ בַּהוֹרָאָה הַכִּימִיָּה בַּחֲטִיבָה הַעֲלִיוֹנָה בַּקֶּרֶב |
|     | מוֹרֵי כִימִיָּה                                                                                                  |
| 97  | <b>אַחְמַד בַּשִּׁיר, אִיאַת פִּיסַל</b>                                                                          |
|     | التَّنَاصُ الدِّيَنِي فِي شِعْرِ سَمِيح الْقَاسِم                                                                 |
| 135 | <b>עֵרִין רִבָּח</b>                                                                                              |
|     | الوَعْيُ المَجْتَمَعِي بِاضْطِرَاب التَّوْحَد: تحليل المواقف والتصورات في المجتمع البدوي في النقب                 |
| 165 | <b>בִּדְיַע הַקִּשְׁאֵלָה</b>                                                                                     |

---

## המחברים/ות

פרופ' חאלד סנדאוי - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה

ד"ר שירה סופר-ויטל - הקריה האקדמית אונו

אורנה בנבנישתי - הקריה האקדמית אונו

אוסנת גביאן - מכללת אורנים

ד"ר עביר שחברי קאסם - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה

ד"ר עביר עאסלה בדארנה - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה

אלין חילו קנדלפת

ד"ר אחמד בשיר - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה

ערין רבאח - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה

ד"ר בדיע אלקשאעלה - מכללת קיי – באר שבע

---

## كلمة الرئيس العام للكلية

ونحن نضع بين ايديكم نسخة أخرى جديدة وعدداً جديداً من المجلة العلمية المُحَكَّمة «دارنا» التي تصدر للمرة الثانية والخمسين من الكلية الأكاديمية العربية للتربية- حيفا، نؤكد أموراً عديدة أولها عناوين هذا العدد ومواضيعه المتعددة التي تتراوح بين العلوم والتربية والتاريخ واللغة العربية واللغة العبرية، ملخصه الإيمان ان الكتابة الأكاديمية والبحث الأكاديمي هما بحر واسع وعميق يكتشف جواهره من يملك الشجاعة الأكاديمية والجرأة العملية والبحثية لسبر اغواره، واكتشاف أهميته وامكانياته، وثانها ان الدعم البحثي عبر توفير منصة ملائمة، تحترم الباحث وجهوده المتواصلة وعقول القارئین واهتماماتهم، إنما يؤدي ثماره عبر نتائج هي مقالات أكاديمية وأبحاث جيدة ورائدة تؤكد المؤكد وهو ان القدرات موجودة وقائمة وما يلزم هو توفير الوسيلة والمنصة، وثالثها اننا في الكلية الأكاديمية نجحنا كما تؤكد الأعداد السابقة وعددها ٥١، والعدد الحالي، جعل النشر والبحث الأكاديمي واحد من جناحي كليتنا اللذين مكناهما منذ سنوات وازداد ذلك في السنوات الأخيرة، من التحلق عالياً في سماء الأكاديمية والنشاطات البحثية والعلمية، محلياً وإقليمياً وعالمياً، والدليل تنوع المقالات هنا وتنوع هوية كاتبها، مؤكدين ان الكلية تؤمن ان دورها لا يقتصر على تشجيع محاضراتها ومحاضريها وطلابها على نشر مقالاتهم وابحاثهم بل يشمل ذلك ايضاً فسح المجال امام كافة الراغبين بنشر مقالاتهم وأبحاثهم وفق معايير الجودة الأكاديمية الواضحة.

مع كل عددٍ جديد من «دارنا» نتيقن، نحن في الكلية الأكاديمية العربية للتربية، صحة القول بأن المحافظة على الإنجاز أصعب من تحقيقه وأن البقاء في القمة أصعب من وصولها وأن منافسة الذات اسهل بكثير من منافسة الغير، ومن هنا اصرارنا واهتمامنا دون توانٍ بأن تشكل الجودة الأكاديمية لكل عددٍ من اعداد «دارنا» محفزاً لما بعدها بل رقمًا قياسيًا، كما في عرف الرياضيين، يجب تحسينه وكسره، اثباتاً لنهجنا القاضي بعدم الاستكانة وعدم المراوحة في المكان بل اعتبار اليوم مقدمةً لغدٍ أفضل، أكاديمياً وإنسانياً وعلمياً وتعليمياً.

هذا هو طريقنا وهذا هو نهجنا، انطلاقاً من الإيمان ان التنافس العلمي والعمل لا ينتهي وان البحث عن الجديد والمفيد إنما هو مسيرة أزلية ولوحة خالدة ستبقى عليها فقط أسماء أولئك المواطنين والمجتهدين، الذين يؤكدون ان لا نجاح دون استمرارية وان لا تقدم دون عطاء وجهد، وأن الإنجاز لن يدوم اذا كان لمرة واحدة دون متابعة ومواكبة وتجديد وتحسين تؤكد انه لم يتحقق صدفة بل انه نتاج عطاء وجهد، فالمياه الجارية هي تلك التي تنبت زرعاً وتثمر ربيعاً وتنقل بذور الخير من حقل الى آخر فتزهر جميعها وينعم الجميع بمحاصيلها.

هو عدد آخر تميزه جودة أكاديمية وتنوع معرفي يندرج ضمن مبدأ التعددية الفكرية والبحثية والأكاديمية الذي تنتهجه الكلية منذ تأسيسها وفي العقود الثلاثة الأخيرة خاصة، ينتج أبحاثاً ومؤتمرات

رائدة في كافة المجالات الأكاديمية والاجتماعية والتعددية الحضارية، تشكل زاد من أراد ان يستزيد ومحفرًا لمن تردد واعتبر ان نشر ابحاثه بعيد المنال، ومنصة اعلناها حرة ومفتوحة وأكاديمية حققة، وساحة واسعة مُرَجَّبة بمن يمتلك الجودة الأكاديمية والفكر النيرّ والعقل السليم والرغبة في مشاركة علمه والاستزادة من علم غيره، نحو خلق دائرة معرفية ومسيرة بحثية سليمة ودائمة، تضمن المكان للجميع.. بشرط واحدٍ لا تنازل عنه وهو الرصانة والجدية والجودة، فأهلاً بكم والشكر موصول لمن كتب وساهم وعمل، كلهم دون استثناء فخيرهم كبير هو علم يستفيد منه الناس، فالمسيرة العلمية لن تتوقف ما دمنا، وإلى الأبد، نطلب العلم ونطمح الى التقدم ونسعى إنسانياً وعلمياً وفكرياً الى الاستقلال الفكري أساس الحياة الكريمة.

باحترام

المحامي زكي كمال

الرئيس العام

حيفا، يوليو تموز 2025

## كلمة رئيسة الكلية

وهو ينضم الى واحدٍ وخمسين عددًا سبقته ويؤسس لعشرات ومئات ستليه، يأتي العدد الثاني والخمسون من مجلتنا العلمية المحكّمة «دارنا»، ليؤكد عمل الكلية الأكاديمية العربية للتربية – حيفا، الدؤوب والمتواصل على ضمان السير الموازي لعملية التعليم والتعلّم اليومية في الكلية، وعملية البحث المتواصل ونشر المقالات العلمية والأكاديمية، وضمان تطبيق راياتها والتي ملخصها الإصرار على ان يكون أعضاء طاقمها الأكاديمي نخبة من المحاضرين والباحثين في الوقت ذاته، يُثرون غيرهم بأبحاثهم وتزداد معارفهم وعلمهم بأبحاث غيهم، ايمانًا منهم بصدق قول الخطيب البغدادي: «العلم شجرة والعمل ثمرة وليس يعد عالماً من لم يكن بعلمه عاملاً».

أؤكدُها هنا مرة أخرى، ان هذا العدد كسابقه ومن سيليه، هو الدليل القاطع على الرؤية الاكاديمية والعلمية والبحثية التي جعلتها الكلية زادها اليومي ووقود عملها والضوء الذي يستنير به كل من وطأت أقدامه حرمها الأكاديمي ووطأ قلمه مجلتها العلمية المحكّمة، وكان له شرف المشاركة في مؤتمراتها ومشاريعها العلمية والبحثية المحلية والقطرية والعالمية، والتي تصب كلها في بوتقة وحدة ووفق معادلة واضحة ان تقاسم المعرفة العلمية والبحثية يعني مضاعفتها مرات عديدة اما إبقاءها حبيسة الكتب ورهينة المختبرات فإنما يجعلها شجرة لا تثمر، او كالمياه الراكدة او جسدًا دون روح، كقول سليمان الفارسي: «إنما العلم كالينابيع، فينتفع به الله من شاء، ومثل حكمة لا تتكلم بها كجسد لا روح له»، ناهيك عن ان جعل «دارنا» حالة تتكرر مرتين كل عام دون تأخير او توائٍ، وسط اقبال واسع للغاية كما تؤكد مضامين اعدادها كلها، هو إشارة صادقة وناصعة، على ان للعلم والبحث مكانة واهمية، وان له من المريدين والراغبين الكثير ومن المبدعين أكثر، وهي شهادة فخر ودليل صحة مجتمعية وعافية علمية ورفعة أكاديمية وإنسانية تزرع بذور التفاؤل وتبشر بالخير.

نؤمن نحن في الكلية الأكاديمية العربية للتربية – حيفا، وبكل جوارحنا ان العلم والبحث العلمي والأكاديمي ليسا غاية رفيعة وسامية فحسب، بل أنهما الوسيلة وخير وسيلة لبناء مجتمع إنساني متكامل، يكون العلم أساسه والتبادل الأكاديمي والتعاون البحثي مضمونه فتكون خاتمته وسمته البارزة هي التقدم والتطور والتعددية وتغليب المصلحة العامة على الخاصة واعتبار العلم عاملاً موجباً يجمع ويقرب بين العلماء والمئات والشعوب، ومن هنا جاءت نشاطات الكلية المتواصلة في هذا السياق عبر المجلة العلمية المحكّمة بين ايديكم ومعها مؤتمرات علمية محلية وإقليمية وعالمية وتبادل طلابي وتعاون بحثي، يعود بالفائدة على الجميع.

هو عدد آخر، سنقف عنده ليس من باب الاكتفاء او النشوة، بل كعادتنا دائماً من باب مراجعة العمل واستخلاص العبر، والحرص كل مرة على تقديم الأفضل فالأفضل، فهكذا نحن، كنا وما زلنا وسنبقى،

---

نتق بقدرتنا على تقديم المزيد والمفيد، لا ننتظر، بل نبادر ونساهم ونسعى الى المزيد والجديد، فالنجاح لا يأتي لمن ينتظر وإنما لمن يسعى ويتعب ويتحمل ويثق بنفسه.. وهكذا هي الكلية الأكاديمية العربية للتربية، لكم ومن أجلكم ومعكم.

بإخلاص  
البروفيسور رندة خير عباس  
رئيسة الكلية  
حيفا، في يوليو تموز 2025

## كلمة التحرير

تعتبر «دارنا» نافذة علمية، على جانب كبير من الأهمية، للمحاضرين والباحثين في الكلية وخارجها. وهي ما برحت تصقل أدواتها، وتطور رؤيتها إلى أن أصبح البحث العلمي الجاد والرصين أسعى غايتها، لأنها تؤمن أن البحث العلمي هو الضمانة الوحيدة لتطوير النظم التعليمية في مجتمعنا العربي. لقد دأبت «دارنا» منذ عدة سنوات، وفي ظل إدارتها الجديدة أن تنشر كل ما هو جديد ورصين في مجال البحث العلمي، وفي جميع التخصصات والمواضيع، فضلاً عن أنها تنشر الأبحاث باللغات الثلاث: العربية، العبرية والانجليزية، وهذا الأمر قل ما نجده في المجلات العلمية، ومن ثم يجعلها مميزة من حيث انفتاحها العلمي من جهة، ومن حيث انفتاحها الحضاري من جهة أخرى. لم تعد المجلة مقتصرة على الأبحاث التي يكتبها المحاضرون في الكلية، بل ويساهم ويشارك فيها باحثون من كليات وجامعات أخرى محلية وعالمية، مما يدل على مكانتها العلمية والأكاديمية التي تحظى بها، وخاصة حصولها على رقم فهرسة عالمي.

البروفيسور رندة خير عباس

رئيسة الكلية والعميدة

البروفيسور محمد حجيرات

المحرر 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

---

---

# קברי הקדושים של השיעה בפלסטין: המקרה של קברה של סת סוכיינה בנת אל-חוסיינ בעיר טבריה 968-1948 לספירה: מחקר היסטורי דסקריפטיבי

פרופ' חאלד סנדאוי  
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל – חיפה  
sindawe@arabcol.ac.il

## The Holy Shrines of the Shi'a in Palestine: The Case of the Tomb of Sitt Sukayna, Daughter of Al-Hussain, in the City of Tiberias (968-1948 CE): A Descriptive Historical Study

### Abstract

The purpose of this article is to explore the tomb of Sitt Sukayna, daughter of Al-Hussain, in the city of Tiberias. The article begins with a brief overview of the Fatimid rule in Palestine in the tenth century CE, followed by a summary of Shi'a holy shrines in Palestine, including the tomb of Nabi Yusha in the eastern Upper Galilee, the tomb of Prophet Rubin in Tarbikha, the tomb of the head of Al-Hussain in Ashkelon, the tomb of Fatima, daughter of Al-Hussain, in Hebron, and the tombs of individuals associated with the descendants of the Prophet's family in Palestine, particularly those linked to Al-Hussain ibn Ali. The study focuses on the tomb of Sukayna bint Al-Hussain in Tiberias, considered the most significant Shi'a shrine in Palestine since its establishment during the Fatimid era. The research examines its origins, location, architectural structures, and their uses, while also highlighting the tomb's vital role in the religious, social, economic, and political life of Tiberias, particularly during the Mamluk, Ottoman, and British Mandate periods in Palestine. Additionally, the study addresses the circumstances surrounding the establishment of the tomb and the evolving conflict between the British Mandate government and Muslim endowments over control of the tomb's assets. The research further discusses the claim that the site is actually a Jewish tomb and explores the appeals for intercession made by Tiberias fishermen at the tomb of Sayyida Sukayna when the Sea of Galilee overflowed during the fishing season. Primary sources for this study include historical documents related to the tomb and its activities, such as records from the Supreme Islamic Council in Palestine, the Public Waqf Administration in Jerusalem, the northern district Waqf authorities in Acre, official documents from Tiberias institutions-including the Sharia court, municipality, mufti's office, and land registry-records from the Al-Tabari family, British Mandate archives on Palestine, and interviews with

former residents of Tiberias who had migrated from the city.

**Keywords:** Sukayna bint Al-Hussain, Sitt Sukayna, Tiberias, holy tomb, tomb, Palestine, Fatimids.

## תקציר

מטרתו של מאמר זה היא להכיר את קברה של סוכיינה בנת אל-חוסיין בעיר טבריה. המאמר מתחיל בסקירה קצרה אודות שלטונה של הפאטימים בפלסטין במאה העשירית לספירה, תקציר אודות קברי הקדושים השיעים בפלסטין, וביניהם קבר א-נבי יושע בגליל העליון המזרחי, קבר הנביא רובין בטרביח'א, קבר ראשו של אל-חוסיין באשקלון, קבר פאטמה בנת אל-חוסיין בחברון, וקברי המקורבים לצאצאי בני משפחת הנביא בפלסטין, שהיחוס שלהם משויך לאל-חוסיין אבן עלי. המאמר מתמקד בקברה של סוכיינה בנת אל-חוסיין בעיר טבריה, שנחשב לקבר השיעי החשוב ביותר בפלסטין מאז הקמתו בזמן הפאטימים.

המחקר עוסק בתולדות הקמתו, קביעת מיקומו, המבנים שלו והשימושים שנעשו בהם, ומסביר את התפקיד החשוב של קבר סוכיינה בחיים הדתיים, החברתיים, הכלכליים והמדיניים בעיר טבריה, במיוחד בתקופת שלטונם של הממלוכים והעות'מאנים, והמנדט הבריטי בארץ ישראל. כמו כן, עוסק המחקר בתנאי הקמת הקבר, ובהתפתחותו של המאבק בין ממשלת המנדט הבריטי וההקדשים המוסלמיים, על השליטה על נכסי הקבר.

המחקר דן בטענה שהקבר הוא בעצם קבר יהודי, ובבקשות מליצות היושר של הדייגים בטבריה בקבר סוכיינה, כאשר הכנרת הייתה עולה על גדותיה בעונת הדייג.

מקורות המחקר העיקריים היו מסמכים הנוגעים להיסטוריה של הקבר ולפעילותו, כגון מסמכים של המועצה האסלאמית העליונה בפלסטין, הנהלת ההקדשים הציבורית בירושלים, וההקדשים של מחוז הצפון בעכו, מסמכי מוסדות העיר טבריה: בית הדין השרעי, העירייה ולשכת המופתי, משרד רישום הקרקעות, מסמכי משפחת א-טברי, ולבסוף מסמכי המנדט הבריטי הנוגעים לפלסטין, וראיונות עם אזרחים שהיגרו מטבריה.

**מילות המפתח:** סוכיינה בנת אל-חוסיין, סת סוכיינה, טבריה, קבר קדוש, קבר, פלסטין, הפאטימים.

## מבוא

לספירה הנוצרית בבואם מהמגרב, והפכו את קהיר לבירתם, הם בחנו בעניין רב את פלסטין ואת ארץ א-שאם "כי הם היוו את הפתח להגשמת החלום הפאטימי להשתלט את ח'ליפות הסונים

## שלטון הפאטימים בארץ ישראל

לאחר שכבשו הפאטימים את מצרים בשנת 358 לספירה המוסלמית/969

בבגדד<sup>1</sup>. הם פנו אל עבר א-שאם ופלסטין, שהיה בהן שלטון איח'ישיד<sup>2</sup> שהיה בשלהי כהונתו, והצליחו תוך פחות משנה לכבוש את העיר רמלה, ולאחר מכן את טבריה וערים פלסטיניות נוספות, תוך שימוש באכזריות רבה. הם פעלו לשם הפצת האסכולה שלהם באזורים שונים, ופלסטין בתוכם, באמצעות עבודה מאורגנת, מדויקת ועשויה כהלכה. העוביידים הפאטימים שמקום מושבם היה בקהיר ניסו להפיץ את משתנם (לא ברור) באזורים שונים, ופלסטין בתוכם. המטיפים באזורים השונים היו מבצעים את המשימה שהיה מטיל עליהם הממונה על המטיפים-להטיף להצטרף לאסכולה השיעית האיסמאעילית.

הפאטימים שאפו להגיע לארצות א-שאם<sup>3</sup>, ובמיוחד גיווהר א-סקלי (תאריך פטירה: 358 לספירה המוסלמית/986 לספירה הנוצרית), בשל החשיבות של ארצות א-שאם, ותפקידן בהגנה עליהם במצרים.

הפאטימים רצו לכבוש את ארצות א-שאם מהסיבות הבאות:

א. הצורך הפוליטי והצבאי שחייב אותם לאחר כיבוש מצרים להגיע אל עבר א-שאם ולכבוש אותה על מנת להגן על גבולות מצרים מהמזרח ומצפון-מזרח.

ב. כיבוש א-שאם היה קו ההגנה הראשון על מצרים, וזה העניק להם שליטה על החלק המזרחי של אגן

1. עת'אמנה, ח'ליל. **פלסטין פי ח'מסת קורן**. ביירות: המוסד למחקרים פלסטיניים, 2002, 260.
2. שמו המלא מוחמד בן טוג'י אל-איח'ישיד או מוחמד בן טוג'י אל-איח'ישיד (946-882) היה מייסד השושלת האיח'ישידית מטעם בית עבאס בסוריה ובמצרים משנת 935 ועד מותו. בהיותו טורקי ממלוכי הוא קיבל את ניהול העיר רמלה ובהמשך דמשק מחליף אל-מקתדר. לאחר עלייתו של א-ראדי היה למשנה לו בסוריה, מצרים, מסופוטמיה וערי צפון חגי'ז וגם קיבל ממנו תואר "איח'ישיד" (בפרסית: נסיך-תואר השליט באושושנה וטראנסאוקסאניה שם היו שורשיו) בין השנים 937-939. בשנת 940 ניצח בקרב עם צבאו של החליף אך לפי הסכם משנת 945 איבד את מסופוטמיה וחלק מסוריה לבית חמדאן, והוא נפטר שנה לאחר מכן. לפרטים נוספים אודותיו ראה:

Bacharach, Jere L. (1993). "Muhammad b. Tughdj". In Bosworth, C. E.; van Donzel, E.; Heinrichs, W. P. & Pellat, Ch. (eds.). *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Volume VII: Mif-Naz. Leiden: E. J. Brill. p. 411; Canard, Marius (1936). "Une lettre de Muhammad ibn Tughj al-Ihšid, émir d'Égypte, à l'empereur Romain Lécapène". *Annales de l'Institut d'Études Orientales de la Faculté des Lettres d'Alger* (in French). II: 189-209.

3. א-שאם: סוריה הגדולה או סוריה רבתי, האזור מכונה בערבית גם "בלאד אל-שאם, הוא רעיון פוליטי פרי אידיאולוגיה פטן-ערבית להקמת ישות מדינית ריבונית ערבית אחת בשטח בו נמצאות כיום המדינות סוריה, לבנון, ירדן וישראל. הרעיון, לא הבשיל לכלל מציאות. יש המרחיקים את שורשיו עד לשושלת האומאית הראשונה, מועד הופעתו המודרנית היה במחצית השנייה של המאה ה-19, בוילאייט דמשק, מחוז שנודע ככר פורה לרעיונות גאופוליטיים. לפרטים נוספים ראה: Pipes, Daniel. *Greater Syria: The History of an Ambition*. New York: Oxford University Press, 1990, pp. 240.

הים התיכון, ועצירה מול התקדמות הקרמטים<sup>4</sup> אשר נעו מהכיוון שלהם, ניסו לכבוש את ארצות א-שאם והטילו עליהם מיסים.

ג. הרצון של הפאטימים להשתלט על הח'ליפות העבאסית בבגדד ולהשתלט על ארצות ערב שבמזרח אגן הים התיכון, על מנת להפיץ את האסכולה הפאטימית, ולכן לא היה מנוס מכיבוש א-א-שאם שהיווה תחנה ראשונה שדרכה יהיה ניתן להפיל את הח'ליפות העבאסית.

ד. לעמוד בפני הביזנטים שהיו

סכנה גדולה שאיימה על המדינה הפאטימית מאז הקמתה במגרב ולאחר שעברה למצרים.

ה. רצונם של הפאטימים להציב גבולות לשליטה הביזנטית לאחר שעלה בידם להשתלט על מספר ערי ספר שאמיות וכמה ערי חוף. על כן, רצה הח'ליף אל-מעז לדין אללה הפאטימי (362-341 לספירה המוסלמית/975-952 לספירה הנוצרית) להשיג את המטרות הבאות כתוצאה מכיבוש א-א-שאם:

4. הקרמטים הם חברי כת מוסלמית שנוסדה במאה ה-9 לספירה על ידי מוסלמים פרסים ששילבו בין הזרם האיסמאעילי לבין מיסטיקה פרסית. תיאורים מסוימים על חיי הכת אומרים כי הקרמטים חיו חיי שיתוף בסגנון קומונה, הם הנהיגו בעלות משותפת על הרכוש והחזיקו בקופה משותפת שאלה הוכנסו כספי חברי הכת. הקרמטים נקראו "הירקנים", מפני היותם צמחוניים. על-פי חברי כת זו, אללה נטש את הערבים, שדתם הייתה האסלאם, מפני שרצחו את חוסיין, בנם של עלי בן אבי טאלב ופאטמה בת מוחמד. במקום זאת הם טענו כי כעת תומך האל בפרסים ובצאצאי מלכם חוסרו, המלך הפרסי. מקורות מוסלמיים מתארים את הכת ככת שזנחה את האסלאם לחלוטין. פעילותם של הקרמטים החלה להתבלט במיוחד בשנת 890, כאשר מנהיגם, חמאדן קרמט הקים, תוך ניצול החלשות הח'ליפות העבאסית עקב מרד הזאנג', 'בסיס בסביבת כופה וקרא לו "דאר אלהג'רה" (בית ההג'רה), על שם ההג'רה של מוחמד מחוץ למכה. בכוונה ראשונית להדגיש את פרישתו שלו, כלומר של מנהיג הכת ואת הקמתו של מן אסלאם חדש. ראש הכת זכה לתמיכתם של איכרים ושל שבטים ערביים מהאזור. ב-899 הקימו הקרמטים רפובליקה אוטופית דתית במזרח חצי האי ערב (באזור אל-אחסא. הקרמטים פשטו על אזורים שונים: החל עם הקמת הרפובליקה החלו בפשיטות על העיר כופה, ובשנת 906 ארבו לשיירה החוזרת ממכה, והרגו 20,000 מאמינים. בשנת 930 פשטו הקרמטים על הערים מדינה ומכה, ואף שדדו את האבן השחורה, אותה לא החזירו עד שנת 951, תמורת כופר. ב-964 פשטו על ארץ ישראל. במשך מרבית המאה העשירית היוו הקרמטים הכוח השולט במפרץ הפרסי ובחופי עומאן, וגבו מכס הן מבית עבאס והן מהשושלת הפאטמית במצרים. בשנת 931 אירע מאורע בעל חשיבות רבה לקרמטים: צעיר פרסי טען להיותו המהדי המצופה. מנהיג הקרמטים קיבל את מרותו, בהתאם לאמונה כי המהדי עתיד להיות פרסי. אך למרבה הפלא הצעיר הורה על סדרת פעולות יוצאות דופן: הוא ביטל את האסלאם, הנהיג את פולחן האש והוציא להורג רבים ממנהיגי הקרמטים. אחרי 80 יום בלבד הוצא הצעיר להורג. הקרמטים נעלמו לחלוטין לפני המאה ה-14, כשכבר ב-1078 מדינתם קרסה לחלוטין. לפרטים נוספים אודותיהם ראה:

Akbar, Faiza. "The secular roots of religious dissidence in early Islam: the case of the Journal Institute of Muslim Minority Affairs, 12.2 (1991): "Qaramita of Sawad Al-Kūfa 376-390; Madlung, Wilferd. "The Fatimids and the Qarmatis of Bahrayn". In Daftary, Farhad (ed.). *Mediaeval Isma'ili History and Thought*. Cambridge University Press, 1996, pp. 21-73

על מנת להתייבב נגד הפאטימים. הוא מינה כיוורש שליט דמשק את שמול אבו אל-חסן מוולא כאפור אל-איח'שידי (שנת פטירה: 969 לספירה הנוצרית). המקורות מצביעים על כך שג'עפר אבן פלאח<sup>5</sup> התכתב עם שליטי א-שאם על מנת לסייע להם נגד האיח'שידים, והתכתב עם פאתכ אל-איח'שידי מושל טבריה, וא-סבאחי מושל ירושלים, ושמול אלאיח'שידי סגנו של אל-חסן אבן עובייד אללה בדמשק, וכולם היו נתונים למרותו של הח'ליף אל-מעז לדין אללה. אל-חסן אבן עובייד אללה שלח אליהם סיוע נגד הפאטימים, אך הם נרתעו מלקבל סיוע זה, והוא לא הצליח לעמוד מול הכוחות הפאטימים והוא וכוחותיו הובסו. ג'עפר אבן פלאח אל-כותאמי הצליח לכבוש את העיר רמלה בשנת 358 לספירה המוסלמית/ 968 לספירה הנוצרית, ושלח את אל-חסן אלאיח'שידי עם חייליו הרבים למצרים ולאחר מכן למגרב. בעקבות נפילתה של רמלה נפלו הערים הפנימיות של מחוז פלסטין והכירו בשלטונם של הפאטימים<sup>6</sup>, ולאחר שמצבו של ג'עפר אבן פלאח התייבב ברמלה, הוא נע אל עבר טבריה והתכוון להרוג את האיח'שידיים, והצליח להיכנס לטבריה ללא כל התנגדות בשנת 420 לספירה

1. לזכות בתמיכתם של המוסלמים, ובמיוחד של המצרים, בעמידה מול הסכנות שאיימו על ארצות האסלאם ובמלחמה נגד אויביהם.

2. להדוף את הסכנה הביזנטית על מצרים, ועל המדינה הפאטימית.

3. ייתכן שהם רצו להפיץ את האסכולה הפאטימית.

לאחר שעלה בידו של ג'וואהר א-סקלי (תאריך פטירה: 358 לספירה המוסלמית/ 986 לספירה הנוצרית), מפקדו של אל-מעז לדין אללה הפאטימי, לכבוש את מצרים בשנת 358 לספירה המוסלמית/ 986 לספירה הנוצרית, כשהעניינים התייבבו והוא קיים את ההטפה למען הח'ליף הפאטימי, הוא הצעיד צבא בפקודו של המפקד ג'עפר אבן פלאח אל-כותאמי (שנת פטירה: 971 לספירה הנוצרית), וציווה עליו לצאת לדרך אל עבר א-שאם. ג'עפר שם פעמיו אל עבר העיר רמלה, שכשהגיע אליה הייתה תחת שלטון איח'שידי ומשל בה אל-חסן אבן עובייד אללה אל-איח'שידי, אחרון שליטי המדינה האיח'שידית (שנת פטירה: 982 לספירה הנוצרית). וכאשר הגיעו אליו החדשות בנוגע לכיבוש מצרים וכוונתם הנחושה להגיע לשאם, הכין את חייליו והלך מדמשק לרמלה

5. שמו המלא ג'עפר אבן פלאח אלכותאמי (נ. 971 לספ"נ) כנויו אבו עלי, היה אחד ממפקדי אלמועז אלעבידי, מושל צפון אפריקה, היה אמיץ, שלח אותו אלמועז יחד עם המפקד ג'וואהר לכיבוש מצרים, והם הצליחו במשימתם, לאחר מכן שלח אותו ג'וואהר לסוריה רבתי (אלשאם) ושם הוא רכש את העיר רמלה בשנת 968 לספ"נ להגרה, לאחר מכן רכש את דמשק בשנת 969 לספ"נ, והם נהרגו על ידי אחמד אלקרמטי. לפרטים נוספים אודותיו ראה: אלזרכלי, ח'יר אלדין, **אלאעלאם**. מהד' 7, בירות: הוצאת דאר אלעלם ללמלאין, 1986, 2: 126; אבן ח'לכאן, אחמד אבן מוחמד. **ופיאת אלאעיאן ואנבאא אבנאא אלזמאן**. המהדיר: אחסאן עבאס, ביירות: הוצאת דאר צאדר, 1994, 1: 361-362.

6. ח'ליל, עתאמנה. **פלסטין פי ח'מסת קורון: מן אלפתח אל-איסלאמי וחתא אלע'ז אל-פרנג'י**. ביירות, המוסד למחקרים פלסטיניים, 2000, 260.

המוסלמית/ 1029 לספירה הנוצרית.

אסכולת השיעה נפוצה בפלסטין במאה העשירית לספירה, ותושבי טבריה ומחצית מתושבי שכם היו שיעים. הנוסע האיסמאעילי הגדול נאסר ח'וסרו ביקר בפלסטין בשנת 437 לספירה המוסלמית/ לספירה הנוצרית (לא ברור) ואמר: "מספרם של תושבי ירושלים הוא כעשרים אלף ורובם שיעים". אבן ג'ובייר (תאריך פטירה: 1217 לספירה הנוצרית) תיאר את האסכולות הנפוצות בפלסטין במאה השישית לספירה המוסלמית במהלך ביקורו שם, ואמר: השיעה בארץ זו מתאפיינת בדברים מדהימים. הם יותר מהסונים, הם התפשטו בארץ עם האסכולה שלהם, והם קבוצות שונות זו מזו, הכוללות את א-ראפידים (כינוי גנאי בפי הסונים), האימאמיים, האיסמאעילים, הזיידים והנוצירים".

### קברי קדושים שיעים בארץ ישראל

מן הראוי לציין כי בארץ ישראל ההיסטורית ישנם קברי קדושים או קברים דתיים רבים: של נביאים, שליחים, שליטים ומנהיגים ישרי דרך. הריבוי של הקברים קשור להתפתחויות המדיניות, החברתיות וההגותיות שפלסטין הייתה עדה להם במשך הדורות. יש מספר מקומות קדושים

ובהם בנייני קבר וקברי קדושים שיעים הממוקמים בתוך גבולות מדינת ישראל, ויש הממוקמים בגבולות הרשות הפלסטינית באזור הגדה המערבית. אף שתושבי הארץ נותרו סונים לאחר שחוסלה המדינה הפאטימית, ההפיכה לשיעים לא הסתיימה לגמרי, והשיעים יצאו נשכרים מהקברים ומקברי הקדושים של בני משפחת הנביא או אלה המיוחסים להם, ואלה הם המקומות:

### א-קבר אל-נבי יושע'

קבר נבי יושע נמצא בכפר הנטוש א-נבי יושע, למרגלות הרי הגליל העליון המזרחיים, והוא משקיף על עמק החולה ורמת הגולן. יושע הוא יורשו של נבי מוסא<sup>8</sup>, והראשון שבנה את הכיפה מעל קברו של נבי יושע הוא השייח' נאסיף א-נסאר, אחד ממנהיגי השיעה המתוואלים (כינוי לבני העדה השיעית בלבנון) בהר עאמל בשנת 1773 לספירה הנוצרית. הסיבה לבנייתו היא שהשייח' נאסיף נסאר, בעל בריתו של א-זאהר אל-עומר, שהיה מסוכסך עם שליט א-שאם ועם מוחמד בכ אבו א-ד'הב, שליט מצרים הממלוכי, אשר ניהל מערכה נגד ארצות א-שאם בשנת 1775 לספירה הנוצרית וכבש את רוב חלקי פלסטין. כאשר שם פעמיו צפונה מת באופן פתאומי בקרבת עכו, וד-אהר

7. ח'אלד, סנדאוי. (2017). "קבר א-נבי יושע בגליל העליון המזרחי, וזיקת יהושע בן נון לשיעה", **בין עבר לערב**, גיליון ט, עמ' 150-171: חאלד, סנדאוי. וענת, קדרון. (2018). "מקדושה דתית למקום לאומי שינויים במשמעות הסימבולית של מקומות קדושים" בתוך: **מחקרים חדשים של הגליל**: ספר שלישי, עורכים: צ. גרוסמרק, ח. גורן, מ. עבאסי, ז. גרינברג, המכללה האקדמית תל-חי, עמ' 320-346.  
8. **על מנת לעמוד על חשיבותו של א-נבי יושע ותכונותיו המשותפות גם לעלי אבן אבו טאלב ראה את**

מאמרנו:

Sindawi, K., (2009). "Link between Joshua Bin Nun and Ali Ibn Abu Talib", *Ancient Near Eastern Studies (ANES)*. 47, 305-321.

מספרים שהכפר נבנה בימי נבי מוסא, ונשרף שבע פעמים. הפעם האחרונה אירעה בעקבות מלחמתו של דאהר אל-עומר עם נאסיף א-נסאר (ביום שני השמונה בחודש ג'ומאדא הראשון (החודש החמישי בלוח השנה המוסלמי) בשנת 1180 לספירה המוסלמית) 1766/ לספירה נוצרית. הקרב נודע בשם "א-דולאב" על שם מקום דרומית לכפר תרביח'א. מספר היסטוריונים (בלתי מובן) של הר עאמל הזכירו מקום זה<sup>11</sup>.

היו עולים לקברו של נבי רובין כל שנה בחמישה בחודש שעבאן. השיעים היו באים אליו מאזור הר עאמל (דרום לבנון של היום) והנוצרים מהכפרים השכנים. קברו של נבי רובין נבנה בשנת 1800 בימיו של עלי בכ אל-אסעד.<sup>12</sup>

#### ג- מקום קבורת ראשו של אל-חוסיין אבן עלי באשקלון,

קברו של אל-חוסיין אבן עלי (היכן שנקבר ראשו) היה בעיר אשקלון שעל חוף הים. זהו אחד המקומות המפורסמים

עומר התפטר ממנו, והשייח' נאסיף קיווה לטוב וראה בכך חסד שעשה עימו אללה, ובנה את הקבר הקדוש ואת המסגד ועמד בנדד שלו שאם אללה יציל את הר עאמל מאבו א-ד'הב, הוא יבנה מסגד וכיפה מעל קברו. לאחר מותו המפתיע של אבו א-ד'הב, מילא השייח' נאסיף את נדרו. המתוואלים<sup>9</sup> ותושבי הכפרים השכנים היו עורכים תהלוכות בעונת הביקור בקבר הקדוש באמצע חודש שעבאן (החודש השמיני בלוח השנה המוסלמי) מהכפרים הסמוכים, ובראשם הלכו נושאי הדגלים ונגני התופים והמצלתיים, וכמו כן היו גם יריות באוויר ומרוצי סוסים.<sup>10</sup>

ב-קבר נבי רובין בקרבת הכפר טרביח'א קבר נבי רובין נמצא באחת משכונות הכפר תרביח'א, שנמצא באזור הגליל המערבי, והיה אחד מכפרי הר עאמל במרחק 17 ק"מ דרומית-מזרחית לעיר צור. לאחר מלחמת העולם הראשונה הוא סופח לארץ ישראל בשנת 1920.

9. מתואלים או מתאילים הם המוסלמים השיעים היושבים בלבנון (מרביטם מהזרם התריסרי, גאוגרפית, מתגוררים המתואלים באזור דרום לבנון ובאזור הבקאע שבמזרח לבנון. השיעים בחרו להתגורר באזורים אלו עוד בתקופת השלטון העות'מאני הסוני, בשל רצונם להימצא בשולי אזורי השליטה של המדינה, כדי שיוכלו לנהל אורח חיים עצמאי, עם מעורבות קטנה ככל הניתן מצד הממשל. מקור השם מתואלים ישנה הנחה הקובעת כי משמעות השם היא: "חסיד נאמן" (לתורת עלי). אחרים גורסים כי מקור השם במילה "ולאיה" – נאמנות לבית עלי. נראה כי מקור השם "מתואלה" הוא במלחמות שניהל השלטון הממלוכי נגד השיעים בלבנון. בספרות ההלכתית של הסונים מהתקופה הממלוכית. לפרטים נוספים אודותיהם ראה:

Amir-Moezzi, Mohammad Ali, *Le Guide Divin dans le Shi'isme original. Aux sources de l'esoterisme en Islam* (Paris-Lagrasse, 1992), 74fn. 151; Ende, W. "Mutawali", *Encyclopaedia of Islam* (1993), New Edition, VII, 780-781.

10. חאלד, סנדאוי. וענת, קדרון. (2018). "מקדושה דתית למקום לאומי שניזני במשמעות הסימבולית של מקומות קדושים", 331. מה שם כתב העת?

11. פאיז, חסן אל-ריס. **אלקרא אל-ג'נוביה אל-סבע**. ביירות: מוסד אל-ופאא, 1985, 47. סולי מאן, אל-צ'אהר. **מעג'ם קרא ג'בל עאמל**, ביירות: הוצאה לאור "אל-תעארוף ללמטבועאת", 2006, 1: 1540156.

12. פאיז, חסן אל-ריס. **אל-קרא אל-ג'נוביה אל-סבע**. ביירות: מוסד אל-ופאא, 1985, 47.

ביותר בשטחים הקדושים בזמן המדינה הפאטימית במיוחד, מכיוון שהמדינה ראתה חשיבות רבה בקיומו. שר הצבאות, בדר א-דין אלג'מאלי שהיה אחד משליטי העיר עכו בימי הפאטימים החל להקים מבנה עצום במקום זה, אך הוא נפטר לפני שהשלים את הקמתו. בנו אל-אפדל היה זה שסיים את בנייתו בשנת 491 לספירה המוסלמית/1097 לספירה הנוצרית לפני שהצלבים פלשו לפלסטין שנה לפני מסעות הצלב.<sup>13</sup>

### ו-קברה של פאטמה בנת אל-חוסיין בעיר חברון

הקבר ממוקם בקרבת מסגד במערה. מעל מצבת הקבר יש שני לוחות שיש. על האחד כתובת חקוקה בכתב מרהיב: "בשם אללה הרחמן והרחום לאל הכבוד והנצח למה שהפיץ וברא", ומאחור כתוב "המוות, ובשליח אללה המופת הראוי לחיקוי". זהו קיברה של האם של סלמה פאטמה בנת אל-חוסיין, מי יתן ותישא

חן בעיני אללה, ומתחת הלוח השני שיצר מוחמד אבן אבו סהל אל-נקאש במצרים היו חקוקים בתי השיר הבאים: "האם שיכנת את אלה שמשכנם היה בתוככי הרחם

על אפי ועל חמתי  
בין העפר לאבנים

קבר פאטמה בת אבן פאטמה  
בת האימאמים בתם של הכוכבים  
המאירים

הוי הקבר, אתה מכיל בתוכך (גופת אישה) שהייתה דתייה, יראת שמים נקייה מחטא ועטופה בתכריכי צמר בתוך הסלע"

אל-חנבלי ציטט את בתי השיר, ואמר שהוא מצא אותם על שיש שהיה כתוב עליו בכתב הכופי (הצורה הקליגרפית העתיקה ביותר של הכתב הערבי), שפאטמה בת אבן פאטמה בת האימאמים המאירים תיארה אותם.<sup>15</sup>

### הקברים הקדושים של השליטים מבני

13. ח'ליל, עתאמנה. **פלסטין פי ח'מסת קורון מן אל-פתח אל-אסלאמי חתא אל-ע'זו אל-פרנג'י (1099-634)**. מהדורה שנייה. ביירות: מוסד המחקרים הפלסטיניים, 2002, 322. תקי אל-דין עלי אבן אחמד, אל-מקריזי. **אתעאצ' אלחונפאא ביאח'באר אל-אאמה אל-פאטימין אל-ח'ולפא**. מהדורה 2. המהדיר אחמד מוחמד חאמי מוחמד וג'מאל אל-דין אל-שיאל. קהיר: משרד ההקדשים, 1996, 3: 22. הקאדי מג'יר א-דין, אל-חנבלי. **אל-אונס אל-ג'ליל בתאריח' אלקודס ואל-ח'ליל**. עמאן: ספרית אל-מוחתסב, 1973, 2: 74.
14. היא פאטמה בנת אל-חוסיין אבן עלי אבן אבו טאלב, נולדה באל-מדינה בשנת 40 לספירה המוסלמית/660 לספירה הנוצרית. גדלה כיתומה לאחר שאביה אל-חוסיין אבן עלי נהרג בקרב כרבלאא. נישאה לבן דודה אל-חסן אבן אל-חסן אבן עלי, וכאשר הוא נפטר, היא נישאה לעבד אללה אבן עמר אבן עות'מאן. נפטרה באל-מדינה בשנת 110 לספירה המוסלמית/728 לספירה הנוצרית, מסרה מסורות מפי סבה ואביה, וישנם פתגמים מפיה. לפרטים נוספים אודותיה ראה: מוחמד, אל-תונג'י. **מועג'ס אעלאם א-ניסאא**. ביירות: הוצאה לאור אל-עילם ללמלאין, 2001, 134. ח'ייר אל-דין אל-זרכלי, **אל-אעלאם**. מהדורה 7, ביירות: הוצאה לאור אל-עילם ללמלאין, 1986, 5: 130.
15. מוחמד אל-חסיני אל-ג'ילאלי, **מזאראת אהל אל-בית ותאריח'יהא**. מהדורה 3. ביירות: מוסד אל-אעלמי, 1995, 255-256.

## משפחת הנביא<sup>16</sup> בפלסטין

עלי :

- ישנם מספר אתרי קבורה בפלסטין  
השייכים לבני משפחת הנביא, וניתן  
לסווגם באופן הבא :
- א- אתר הקבורה של מוחמד אל-משיח  
בג'בליה ברצועת עזה, שמקורו  
במגרב.<sup>17</sup>
- ב- אתר הקבורה של עלי אבן מרואן,  
השליטים שהשתייכו לאל-חוסייין אבן

16. אאל אל-בית ואהל אל-בית הם שני שמות לאותו הדבר. הכוונה היא לצאצאי הנביא מוחמד מביתו פאטמה אלהאראא אשתו של עלי אבן אבו טאלב. היא בתו היחידה של הנביא שחיה לאחר אביה והשאירה אחריה ילדים מצאצאיו. בחומרים שנכתבו על אודות בני משפחת חת צוין כי הנביא שהשיעים מסכימים על כך שבני משפחת הנביא הם עלי, פאטמה, אל-חסן, אל-חוסייין וצאצאיהם, ואילו הסונה מרחיבה את מעגל בני המשפחה של הנביא לאנשים נוספים. בכל אופן, כך המוסלמים מכבדים את בני משפחת הנביא ומעריצים אותם, ובמיוחד השיעים, אשר מכבדים ומעריכים מאוד את בני משפחת הנביא. ולכן היה חשוב לשיעים לקבוע את זהות המשתייכים למשפחת הנביא, וליצור את אילן היוחסין הענף שלהם ולאמת את קשר היוחסין שלהם לייחוס הטהור הזה.

בני משפחת הנביא נחלקים באופן בסיסי לשני ענפים :

הענף החסני : צאצאי אל-חסן אבן עלי אבן אבו טאלב. הם מכונים 'המכובדים' ברבים, ו'הנכבד' ביחיד, וזוהי דרגה מיוחדת אשר מעניקה לבעליה כבוד רב בקרב המוסלמים. כינוי זה (הנכבד) נפוץ בקרב הסונה ובמיוחד במזרח התיכון ובצפון אפריקה. בין המספחות השליטות אשר משתייכות לענף זה - משפחת מלך מרוקו הנוכחי מחמד השישי. הענף החוסייני : אלה הם צאצאי אל-חוסייין אבן עלי אבן אבו טאלב. הם מכונים אלאסיאד או השליטים. אחד מהם מכונה אלסייד, וזוהי דרגה מיוחדת המעניקה לבעליה כבוד רב, ומנהיגות דתית וחברתית בקרב המוסלמים. הכינוי א-סייד - מבני משפחת הנביא - נפוץ בקרב השיעה האימאמית (השיעים התריסריים) במספר איזורים בעולם הערבי והמוסלמי. השיעים מעריצים את שכבת אלאסיאד ומעריכים אותם מאוד וממנים אותם לתפקידים בכירים. אנשי הדת וההלכה השיעים המשתייכים לענף החוסייני מחזיקים במשרות רמות, ומובילים את הקהילות השיעיות במקומות רבים ובארצות רבות. (הדוגמאות הבולטות ביותר בדור הנוכחי הוא חכם ההלכה בעל הסמכות הדתית אלסייד עלי א-סיסתאני, שהוא בעל השפעה דתית ופוליטית בעיראק). הכינויים שניתנו לאנשים שנמנו על בני משפחת הנביא עברו שינויים והתפתחויות רבות במהלך מאות שנים. כמו כן, תארים אלה היו בעלי משמעויות שונות על פי המקום, ומעיד על כך מה שכתב א-סיוטי ב"כיתאב אל-אלקאב" (ספר הכינויים) על אבן חג'ר אל-עסקלאני, אשר אומר שהכינוי "שריף" היה ניתן לכל עבאסי ובמצרים לכל עלווי מבני משפחת הנביא. לפרטים ראה : אל-שיח' אל-צדוק, מחמד אבן עלי אבן באבויה אל-קמי. **מעאני אל-אח'באר**. טהראן : ספריית א-צדוק, 1959, 93-94.

Arendonk C. Van, "Sharif", The Encyclopaedia of Islam, New Edition, IX, 329-337.

Sharon Mushe, "Ahl al-bayt: People of the House", Jerusalem Studies in Arabic and Islam 8 (1986), 169-184.

Sharon Mushe, "The Umayyads as Ahl Al-Bayt", Jerusalem Studies in Arabic and Islam 14 (1991), 115-152.

Bar-Asher, Meir, Scripture and Exegesis in early Imami Shiism (Leiden: Brill, 1999), 192-195.

17. עראף, שכרי. **טבקות אל-אנביאא ואל-אוליאא א-צאלחין פי אל-ארד אל-מוקדסה**. תרשיחא :

בתוך מסגד בשכונת א-תופאח בעיר  
עזה, היה מנכבדי המגרב משושלת  
חסן.<sup>18</sup>

ג- מוחמד אל-בטאחי בעזה.<sup>19</sup>

ד- אחמד שהאב א-דין אל-פאלוגי  
בעיר פאלוגיה.<sup>20</sup>

ה- מסגד סידנא עלי בהרצליה.<sup>21</sup>

ו- מקום קבורתה של הגברת סוכיינה  
בתו של אל-חוסייך בטבריה- נושא  
מחקר זה.

מקום קבורתה של הגברת סוכיינה בנת  
אל-חוסייך נחשב אחד החשובים בעיר  
טבריה<sup>22</sup> שבארץ ישראל, בשל השפעתו  
הרבה על ההיסטוריה של העיר טבריה  
וסביבתה מאז הקמתו בזמן הפאטימיים

ועד התחלת שלטונה של ישראל בשנת  
1948.

המחקר שופך אור על ההיסטוריה  
של הקמת אתר הקבורה, והקשר בין  
המנגנונים הפוליטיים שבהם שלטה  
ארץ ישראל, לבין המוסדות והגופים  
המנהליים שפיקחו עליהם, והאנשים  
אשר קיבלו על עצמם להשגיח ולטפל  
באתר מכל הבחינות. כמו כן, מציג  
המחקר את תיאור האדמות והנכסים  
שהוקדשו, והמיסים ודמי השכירות  
המוטלים עליהם.

המחקר גם סוקר את התפתחות הסכסוך  
בין ממשלת המנדט הבריטי להקדשים  
המוסלמים בארץ ישראל על השליטה  
על אדמותיהם. המחקר מתבסס

בית דפוס איחואן מחיל, 1993, 2: 277. א-דבאע', מסטפא מוראד. **מוסעות בלאדנא פלסטיין**.

ביירות: המוסד למחקרים פלסטיניים, 2016-2018, 2: 1-288.

18. שם, 127. סכיכ, 9: 13-16.

19. עראף, **טבקאת אל-אנביאא ואל-אוליאא**, 2: 278. סכיכ, איבראהים ח'ליל. **ע'זה עבר א-תאריח'**.

עזה: בית הוצאה לאור 1980, 32, ואילו א-דבאע' אומר שהוא מצאצאי אל-חוסייך 1-2: 128.

20. עראף, **טבקאת אל-אנביאא ואל-אוליאא**, 2: 278.

21. מסגד סידנא עלי הוא מסגד בכפר אל-חרס, כפר פלסטיני שתושביו גורשו, הנמצא 16 ק"מ צפון  
נית ליפו. כיום נמצאת מעליו העיר הרצליה. המסגד הזה נבנה במאה החמישית לספירה המוסלמית  
כאות כבוד לקדוש ("ידיד אלוהים") עלי אבן עליל המוכר בשם אבן עלים, נכדו של עומר אבן אל-  
ח'טאב. המסגד נמצא על חוף הים התיכון, בכפר עלי או כפר אל-חרס שתושביו גורשו בשנת 1948.  
אבן עלים הוא אחד השליטים הידועים בפלסטיין/הוא שייך לשושלת הח'ליף הראשידי (=ההולך בדרך  
הישר. הכינוי המקובל באסלאם הסוני לארבעת הח'ליפים הראשונים) השני עומר אבן אל-ח'טאב  
(דור שביעי), אביו עלי אבן מחמד אבן יוסף אבן יעקב אבן עבד א-רחמן אבן עבד אללה אבן אמיר  
אל-מואמינין (=מפקד המאמינים-כינוי שניתן לו) עומר אבן אל-ח'טאב, שנפטר בשנת 474 לספירה  
המוסלמית, כלומר בסוף שלטון השושלת הסלג'וקית בארצות א-שאם כשהיה בן 47 ונקבר במסגד.  
זאב וילנאי, אנציקלופדיה לידעת הארץ. תל אביב: הוצאת ידיעות אחרונות, 1956, הערך "סידנה  
עלי", עמ' 955, כל מקום ואתר: מדרוך שלם להכרת הארץ, תל אביב: משרד הביטחון ההוצאה לאור  
והוצאת כרטא, 1980, עמ' 350

Ephrat, Daphna. (2009): The Shaykh, the Physical Setting and the Holy Site: the diffusion of the  
Qadiri path in late medieval Palestine. In JRAS (Journal of the Royal Asiatic Society), Series 3, 19,  
1 (2009), pp. 1-20.

22. יש לציין שישנו קבר קדוש נוסף המיוחס לסוכיינה בנת אל-חוסייך באזור המערבי של חיפה העתי  
קה. אנשים היו הולכים לבקר ולהתברך שם, עד השנים האחרונות של השלטון העות'מאני, אך קבר  
קדוש זה אשר נמצא באחת השכונות נחקר, ואין יודע מהו מיקומו. אך האזור שבו היה הקבר עדיין  
מוכר בשם אזור סת סוכיינה. לפרטים אודותיו ראה: אל-ולי, **אל-מסאג'יד פי אל-איסלאם**, 117.

בעיקר על המסמכים שעסקו בתולדות מקום הקבורה ובפעילותו, כגון מסמכי המועצה המוסלמית העליונה בפלסטין, מנהלת ההקדשים הכללית בירושלים, הקדשי המחוז הצפוני בעכו, ומסמכי מוסדות העיר טבריה שהם: בית המשפט השרעי, העירייה, לשכת המופתי, משרד רישום הקרקעות, מסמכי משפחת אל-טברי ומסמכי המנדט הבריטי בפלסטין.

### הקמתו

רוב המסמכים של ההקדש<sup>23</sup> מציינים שהקבר הינו קברה של סוכיינה בנת אל-חוסין אבן עלי אבן אבו טאלב (שנת פטירה: 117 לספירה המוסלמית/745 לספירה הנוצרית)<sup>24</sup>, בעוד שמסמכי הקדש מעטים מציינים שמי שקבור שם הוא עוביד אללה אבן אל-עבאס אבן אל-עבאס אבן עבד אל-מוטלב (שנת פטירה: 705 לספירה המוסלמית). ברור שהשם הראשון העניק למקום הקבורה פרסום רב, והוא נקשר אליו בשל המוניטין של סוכיינה ושל אביה אל-חוסין אבן עלי

נכדו של הנביא מוחמד (שנת פטירה: 680 לספירה המוסלמית). מקום הקבורה הוקם על חוף הכנרת המערבי בשנת 694 לספירה המוסלמית/1294 לספירה הנוצרית, בתקופת שלטון הממלוכים בארצות א-שאם, אשר שלטו כמעט שלושה עשורים (מאמצע המאה ה-14 עד המאה ה-16), וזאת מתוך התחשבות ברגשות הדתיים של תושבי המקום הדבר כלל את אתרי הקבורה הקשורים לבני משפחת הנביא בהתאם לנהוג על פי הסונה העבאסית.<sup>25</sup> מסמך היסטורי שנמצא חקוק על קבר אבן באתר הקבורה מעל הכניסה למקום הקבורה והיה נסתר בו, הביא את הטקסט הבא: בשם אללה הרחמן והרחום "כל אשר רוצה אללה הוא להעביר מעליכם את הטומאה, אתם בני הבית, ולטהר אתכם אחת ולתמיד" (מתוך תרגום רובין לקוראן. סורה 33-המחנות, פסוק 33) העבד הנאמן של אללה יתעלה, פארס א-דין אלבכי א-סאקי אל-עאדלי אל-

23. משרד רישום קרקעות טבריה, 574-77, תאריך 22.9.1932, מסמכי ספריית עיריית שכם, תיק מספר 11/24/1/31/10, ומספר 238-235, תאריך 30.11.1938, מסמכי מרכז זיכרון של המורשת האיסלאמית, תיק מספר 7/44/33/1/10, עמוד 37-39. עיריית טבריה, מספר 27-668, בית המשפט השרעי בנצרת, גיליון 17, למספר 219/25 תאריך הפרסום 23.5.1926, עמוד 2. רשות ההקדשים של מחוז הצפון, עכו, גיליון 317, תאריך 8.6.1933, מנהלת ההקדשים הכללית, הגיליון 18/ הגיליון המיוחד 12, מספר 17, תאריך 17.12.1938.

24. סוכיינה בנת אל-חוסין אבן עלי אבן אבו טאלב נולדה באל-מדינה בשנת 47 לספירה המוסלמית/667 לספירה הנוצרית. אימא שלה היא א-רבאב בנת אמרו אל-קייס, נחשבה לגברת של נשות דורה, היפה והאלגנטית שבהן, ובעלת תכונות האופי הטובות ביותר. היא הייתה משוררת וסופרת. לעתים רחוקות מסרה חדית'. היא נישאה למספר בני הצחאבה כגון: בן דודה עבד אללה אבן אל-חסן אשר נהרג יחד עם אביה בקרב כרבלא בשנת 61 לספירה המוסלמית/680 לספירה הנוצרית, לפני ליל הכלולות. לאחר מכן היא נישאה למוצעב אבן א-זובייר (שנת 71 לספירה המוסלמית/690 לספירה הנוצרית). היא נפטרה באל-מדינה בגיל 70 שנה ונקברה בבית הקברות אל-בקיע. לפרטים אודותיה ראה: אבן סעד, א-טבאקא, 8: 346-347. אבן ח'לכאן, ופאיאת אל-אעיאן, 2: 394. א-דיהבי, סיר אע' לאם אל-אנביאא, 5: 262-263.

25. עקל, מחמד. "ייהוד קבר הגברת סוכיינה בנת אל-חוסין בטבריה", **אתר ערב** 48, תאריך הפרסום 13.3.2018.

מנסורי נתן את הפקודה לבנות את הקבר הקדוש המבורך של הגברת סוכינה בנת אל-חסיין אבן עלי אבן אבו טאלב, ועבד אללה אבן אל-עבאס אבן עלי אבן אבו טאלב עליהם השלום (שנת פטירה: 720 לספירה המוסלמית/ 1320 לספירה הנוצרית)<sup>26</sup>.

מושל מטעם הממלוכים בנפת צפת, אזור שקיף ואזור החוף, בעזה בחודש רג'ב (החודש השביעי בלוח השנה המוסלמי) בשנת 694". מה הציטוט הזה?

הכתובת החקוקה השנייה אשר כוללת את ההקדשים שהקים האמיר פארס א-דין אלבכר, ולקח אותה מאתר הקבורה, נמצאת כיום במוזיאון קיבוץ דגניה א'. הטקסט שלה הוא כדלהלן:

בשם אללה הרחמן והרחום אלה המקומות שהוקדשו כווקף למען קברה של סת סוכינה בהתאם להחלטה שהתקבלה במועצת השלטון, והם שני פדאן (8,400 מטרים רבועים בקירוב) מאדמת טבריה מתוך שני פדאן ושתי חלקות אדמה הידועות בשם

"אלחרית'תיין" והחלקה הידועה בשם אל-מנבר(הבמה), וחלקה הידועה בשם "בוסתן אל-קסיס" (גן הכומר), וגינה בשם אל-קסיל (התבן) ושתי גינות הממוקמות ליד אתר הקבר המבורך, וגינת כרם דאר מסרור (כרם משפחת מסרור), ושתי חלקות אדמה שהאחת בשם אל-ביר (הבאר) והשנייה באבן הגדולה (המיועדת לרגימה) גינה בשם אום רג'ס, וחלקה בשם אל-בוסתאן. זה אשר הקדיש מקום זה הוא עבדכם הנאמן עבור אללה יתעלה האמיר פארס אלבכר א-סאקי אלמנסורי אל-עאדלי, שהוא זה שבנה את המבנה, וזה כולל את כל חלקת בוסתאן אל-חנאנה שליד העיר טבריה והכנרת והגבולות שלו מצוינים בשני ספרי ההקדש". יש הסוברים שהקמת קבר סוכינה היה כתוצאה מהתעניינותם של שליטי הממלוכים, סגניהם, מפקדי הצבא שלהם ונשותיהם בהקמת אתרי קבורה בפלסטין, בנייתם ואחזקתם. נאמר אף שרוב העתיקות שנותרו בתחום זה, הם תוצאה של מאמציהם. נדמה

26. פארס א-דין אלבכר אל-עאדלי אלמנסורי (שנת פטירה 1320 לספירה) אחד הממלוכים, המלך א-זאהר ביברס אל-בנדקארי א-צאלחי א-נג'מי אשר שלט בשנים 1260-1277 ועבר מתפקיד לתפקיד עד שהפך לאחד ממנהיגי מצרים. המלך אל-מנצור סייף א-דין קלאוון אשר שלט בשנים 1279-1290 העניק לו את השליטה על נפת צפת. הוא היה שם עשר שנים, ברח והצטרף למהפכת השליטים הטורקים אשר פרצה בשנת 1298 נגד הסולטן המלך א-נאצר: מחמד אבן קלאוון, אשר שלט במשך שלוש קדנציות: 1293-1294, 1309-1299, 1340-1340. מלך התתרים ושליט הפרסים והרומאים ודיאר בכר ע'אזאן מחמוד אבן ארע'ון אבן אבע'א (שנת פטירה 1304) מינה אותו למנהיג המהפכה בצפת, טריפולי והסאחל. השליט פרס א-דין התפייס עם הסולטן המלך א-נאצר, ומינה אותו כשליט במחוז הסולטנות הממלוכית בצפת, חומס, שקיף והסאחל. הוא היה משכיל מאוד, סובלני ונאה מראה. אחמד אבן עלי, אל-מקריזי, א-סלוב למערפת דול אל-מולוכ. המהדיר: מוחמד עבד אל-קאדר עטא, בירות:

הוצאה לאור לספרי מדע, 1997, 2: 747,766,789,807,816,821,840,850,854,855,868,869. אבן חגיר אל-עסקלאני, אחמד אבן עלי. א-דדר אל-כאמינה פי אעיאן אלמאה אל-ת'אמנה. המהדיר: עבד אל-ווארת' מומחד עלי, בירות: הוצאה לאור לספרי מדע, 1997, 1: 423. אבן תערי ברדי, יוסף אבן עבד אללה. א-נוג'ום א-זאהרה פי מולוכ מצר ואלקאהרה. קהיר: משרד החינוך, 1963, חלק 8: 204.

שהדבר נובע מרצונם להדגיש את היותה של פלסטין מוסלמית, ולהבליט את חשיבותה הדתית על רקע המאבק הצלבני-מוסלמי על המקום.

מאמצים אלה באו לאור העובדה שייצגו את השלטון שבראשו עמדו שליטים שאינם ערבים, משורשים לאומיים שונים, שרובם לא הכירו היטב את השפה הערבית, ושלטו על מדינות ערביות מוסלמיות. ייתכן שפעילות זו באה לעודד את המדינה הממלוכית לבסס את התפיסה המוסלמית הסונית בשטחה, אל מול זו השיעית שהייתה נפוצה בתקופת שלטונה של המדינה הפאטימית באזור (שנת 358-417 לספירה המוסלמית/ 1024-968 לספירה הנוצרית). (איפה מצד אחד?) מצד שני הביאה תמיכת הממלוכים להיווצרה של תנועת הצופיות, על מנת להסיח את דעת האנשים ממגרעות השלטון ובמקום זאת להתעניין בצופים ובבניית מבנים כגון אלה ברחבי המדינה ובמיוחד בארצות א-שאם.

חקר המניעים שעמדו מאחורי הקמת אתר הקבורה של סוכיינה בנת אל-חוסיין בטבריה, הוא דבר קשה, לאור העובדה שיש מעט מאוד מידע ספציפי הנוגע לעניין, במקורות ההיסטוריים או במסמכי ההקדשים. הדיוק בטקסט של המסמך שנמצא באתר הקבורה, שהוזכר לעיל, מצביע על כך שיתכן שהיו השפעות וסיבות שיעיות מאחורי הקמתו, מכיוון שהטקסט מצטט את הפסוק מהקוראן "כל אשר רוצה אללה הוא להעביר

מעליכם את הטומאה, אתם בני הבית, ולטהר אתכם אחת ולתמיד" (מתוך תרגום רובין לקוראן. סורה-33 המכונות, פסוק 33) <sup>27</sup>. זהו פסוק שאנשי השיעה עשו בו שימוש במקורות הדתיים שלהם על מנת להביע את אהבתם ונאמנותם לבני משפחת הנביא. כמו כן, השימוש בטקסט מסביר את המילה "משחד" (קבר קדוש) על מנת לציין את המבנים הדתיים הקשורים לקברים הקדושים ולבניי הקברים שלהם.

מקורות היסטוריים אחדים מביאים מידע על התמיכה הנלהבת של תושבי טבריה ואהבתם את הפאטימים לאחר שהשתלטו על העיר ושלטו בה בשנת 359 לספירה המוסלמית/ 969 לספירה הנוצרית. מספר נוסעים שביקרו שם אישרו זאת. הירושלמי, שמס א-דין מחמד אבן אחמד אל-בשאר (שנת פטירה: 380 לספירה המוסלמית/ 990 לספירה הנוצרית) בספרו "אחסן א-תקאסים פי מערפת אל-אקאליס" הצביע על התפשטות האסכולה השיעית בטבריה, וציין שרוב תושביה הם שיעים. הוא הדגיש שישנן שם קהילות שיעיות. כמו כן, ביקר אותם הנוסע הפרסי אל-פארס נאצר ח'יסרו (שנת פטירה 481 לספירה המוסלמית/ 1088 לספירה הנוצרית), ותיאר את תושביה בספרו "ספרנאמה" כשיעים קיצוניים.

הוא אמר: "קברו של אבו הוריר (עבד א-רחמן אבן סח'ר א-דוסי שנת פטירה: 679 לספירה המוסלמית) נמצא מחוץ לעיר בכיוון התפילה (בכיוון הכעבה).

27. Bar-Asher, Meir, *Scripture and Exegesis in early Imami Shi'ism*. (Leiden: Brill, 1999), 168-169.

ואם אדם הולך לבקר מתאספים סביבו ילדים ומטרידים אותו, תוקפים אותו ורוגמים אותו באבנים, אך אף אחד לא יכול לבקר אותו כי התושבים שם הם שיעים".<sup>28</sup>

הניחוש שייתכן שהקבר הקדוש הוקם במהלך שלטון המדינה הפאטימית בארצות א-שאם ובמיוחד בטבריה, ושסוגיית המבנה שבנה של פארס אל-דין אלבכי בשנת 694 לספירה המוסלמית/1294 לספירה הנוצרית, נעשה על מנת לתת מקום ולהתחשב ברגשות תושבי העיר השיעים, בניסיון להנחיל את הסובלנות והאהבה, ולתמוך באסכולה הסונית. במיוחד שהמידע ההיסטורי הנדיר אודות האיש שהקים את המקום, יעשה רושם טוב אודות סובלנותו, אדיבותו, אופיו הנוח ודעותיו.

מקצת המחקרים ההיסטוריים המודרניים מונים יותר מ-270 אתרי קבורה וקברי קדושים ברחבי פלסטין. הם הוקמו סביב קברים ובנייני קברים של נביאים, הצחאבה (בני דורו של הנביא מוחמד) וקדושים, או שהם הוקמו על מנת להנציח אותם (להנציח את מי?), תוך ידיעה ברורה שחלקם אינם קבורים שם כלל. באופן כללי, לשיעים היה תפקיד חשוב בהקמת הקברים הקדושים הללו, לשם העמקת המקום הרוחני של סמליהם בלבבות האנשים ובתפיסתם. הקבר הקדוש הוקם סביב שני בנייני קבר עיקריים, שהדעות חלוקות לגבי זהות האנשים שקבורים בהם. מספר

גיאוגרפים ערבים ציינו למשל את: עלי אבן אבו בכר אלהרוי (שנת פטירה: 611 לספירה המוסלמית/1215 לספירה הנוצרית), יאקות אל-חמוי (שנת פטירה: 626 לספירה המוסלמית/1228 לספירה הנוצרית), ושהקבר הקדוש הוקם סביב בנייני הקבר של סוכיינה בת אל-חוסין ועוביד אללה אבן עבאס. זהו מידע שגוי משום שבנייני הקבר של שניהם, על פי רוב המקורות ההיסטוריים, מצויים בעיר אל-מדינה שבסעודיה. גאוגרפים אלה סברו סברו גם שאחד מבנייני הקבר שייך לאבו א-טייב אל-עלוי, מוחמד אבן חמזה אבן עבד אללה אבן אל-עבאס אבן אל-חוסין אבן עוביד אללה אבן אל-עבאס (שנת פטירה: 317 לספירה המוסלמית/929 לספירה הנוצרית), מהמנהיגים הבולטים ביותר של השיעים בטבריה מבחינת הכבוד, הרכוש והכוח שהיה להם. מי שרצח אותו היה מוחמד אבן טוע'ג' המכונה האיח'שיד (שנת פטירה: 334 לספירה המוסלמית/945 לספירה הנוצרית), בשל האתגר והתחרות שהוא היווה לשלטונו באל-מדינה. ייתכן שמשפחת אבו א-טייב אל-עלוי או תומכיו, מאוחר יותר, בנתה את בניין הקבר לקורבן הרצח במקום הירצחו. סבורים שאחת מנשותיו או מנשות המשפחה האסורות עליו נרצחה אתו ונקברה לצידו. חסידי ייחסו את הקבר הקדוש בשל הקדושה או הסמליות לסוכיינה בת אל-חוסין ועוביד אללה אבן אל-עבאס. מספר מקורות יהודיים ציינו שקבר סוכיינה

28. ח'סרו, נאצר. **ספר-נאמה**. המהדיר: יחיא אל-ח'שאב, ביירות: הוצאת לאור אל-כיתאב אלג'דיד, 1390 לספירה המוסלמית/1970 לספירה הנוצרית, 64.

בת אל-חוסין בטבריה הוא קבר רחל אשתו של רבי עקיבא שהרומאים הרגו בשנת 135 לספירה הנוצרית, בשל דעותיו ורעיונותיו שהיוו הסתה נגדם. היא נקברה קרוב לבית הקברות היהודי בטבריה, והערבים סברו בטעות שקברה שייך לסוכינה בנת אל-חוסין. זהו מידע שלא ניתן להסתמך עליו בשל הקושי להוכיחו באמצעות מקורות ניטרליים או מודרניים. אך ניתן לפרשו כניסיון של היהודים לאסוף הוכחות לנוכחות יהודית עתיקה יומין בארץ ישראל, וכמאמץ בלתי נלאה להוכיח את הקשר לארצם והמשכיות החיים היהודיים בה.

### מבני הקברים הקדושים ושימושיהם

הקבר הקדוש מכיל מספר מבנים, והחשוב שבהם הוא המבנה הראשי שנקרא בשם "מבנה הקבר הקדוש" והוא נמצא בחלק הצפון-מערבי של בלוק 15028 חלקה מספר 9 באיזו עיר. הוא מורכב משני חלקים: החלק הראשון הוא מסגד לתפילה וללימוד ושטחו 281 מ"ר מהצפון לדרום, ו-17 מ"ר מהמערב למזרח. בצד הדרומי ישנם מיחראב (כיוון תפילה הפונה אל העיר מכה) ומינבר לתפילה (במת תפילה). בחלק השני ישנם שמונה חדרי רחבי ידיים, ארבעה מהם בצד ימין וארבעה בצד שמאל. קבוצת החדרים הראשונה כוללת את חדר מספר 1 שיש בו את הקבר הקדוש של הגברת סוכינה, חדר מספר 3 שהוקדש לאירוח הגברים ולהלנתם, וחדר מספר 5 ללינת התלמידים. המקורות השונים אינם מסבירים דבר אודות מספרם או מספר המורים שלהם

או תוכניות הלימודים שלהם. חדר מספר 7 הוקדש לשהייה של הפקידים ולהלנתם. הקבוצה השנייה של החדרים מורכבת מחדר מספר 2, שהוקדש לקברו של עבד אללה אבן עבאס, חדר מספר 4 הוקדש לאירוח הנשים והלנתן, חדר מספר 6 הוקדש ללינת התלמידים, וחדר מספר 8 שכלל מטבח ומחסן אספקה. כל קבוצת חדרי סודה לאורך המצפון לדרום. שטח כל חדר היה 7\*7 מ' וגובהו 5 מטרים. בכל חדר היו שני חלונות בצורת קשתות, ורוחב החלונות היה מטר ואורכם שני מטרים. את החדרים חצה מעבר ברוחב שלושה מטרים, ובשני צדדיו היו שתי דלתות ראשיות ששטחן היה 4\*4 מ'. האחד היה בצפון המבנה והשני בדרומו. החדרים שימשו בחלק השני של מבני ההקדש באופן שיתאים למטרות שלשמן הוקמו, כגון מטרות דתיות, חברתיות ולימודיות. בקרבת מבנה הקבר הקדוש נמצאו שתי בריכות מים. הראשונה גדולה ונמצאת צפון מזרחית לקבר, והשנייה קטנה ונמצאת מזרחית לו ודרומית לבית הקברות היהודי, ברחוב המקביל לכנרת. הבריכות שימשו להשקיית השדות, לאספקת מים למבנה קבר ההקדש ולשימוש תושבים. הקבר כלל גם מחסנים שאין יודע כמה היו במספר. הם הושכרו לאזרחים בחוזי שכירות שאושרו על ידי עיריית טבריה. הם נמצאים בגבול הצפוני של אדמות ההקדש הצופות על הרחוב המקביל לכנרת. בקבר הקדוש היה גם ח'אן (אכסניה שהייתה מיועדת לבני אדם ולבעלי חיים) על חוף הכנרת ששימש למסחר בדגים שהדייגים היו

דגים בכנרת. הקבר נותר יעד לביקור, לשהייה ברחבה שלו ועל מנת להתברך בו. כמו כן, המבנים שלו נותרו שוקקי חיים מאז הקמתם ועד הקמת מדינת ישראל, ועזיבתם של תושבי טבריה את העיר בעקבות מלחמת 1948.

בשנת 1882 לספירה הנוצרית הורה שליט דמשק לשפץ את מבנה הקבר הקדוש. בתקופת המנדט הבריטי באו אנשים בהמוניהם מכל הכפרים באזור טבריה והגליל כדי לבקר את המקום ולהתברך בו.<sup>29</sup>

### **כיצד הופיעה התביעה היהודית על המקום?**

לאחר קום מדינת ישראל ולאחר נפילת טבריה בתאריך 18.4.1948 החלו להפוך את מבני הקבר הקדוש לבית כנסת יהודי בשם "קבר רחל" שעד היום נושא את את השם הזה. מקורות אחדים מציינים שהרב אשתורי הפרחיאמר בשנת 1522 לספירה הנוצרית: המילה סוכיינה קרובה למילה זקנה והסתמכו על כך שהגברת הזקנה היא אשתו של רבי עקיבא אשר נפטר במאה הראשונה לספירה באזור טבריה. הם לא ציינו מה היה תפקידה.<sup>30</sup>

בשנות התשעים של המאה שעברה אסרו גורמים יהודיים דתיים על המוסלמי להיכנס לשם על מנת להתפלל ולקחו את המקום לעצמם.

### **סת סוכיינה מקום הקבר של מליצת**

**יושר של יורדי הים והדייגים בטבריה**  
תושבי טבריה הנציחו בזיכרונם את אכזריותה של הכנרת בשל הגאות שמקורן ברוחות מזרחיות הידועות בשם "שרקיות" בתחילת כל עונת חורף יחד עם עונת דיג הסרדינים מהכנרת, שהעונה שלו הייתה מתחילה בחודש נובמבר כל שנה, ונמשכת עד סוף החורף. העיר טבריה כולה הייתה מתכוננת לעונת הסרדינים, ובתקופה זו היה הביקור השנתי לקבר סת סוכיינה/סכינה (שורוק או שווא על הס') שהיה בצד המערבי של העיר.

תושבי טבריה סברו שסוכיינה היא ביתו של האימאם אל-חוסייין אבן עלי. אחרים-הנוצרים בעיר- סברו שהיא קדושה וששמה נגזר מתכונת העיר שמיקומה העניק לה תכונה זו.

סכינה (שווא על הס') באה מהמילה שלווה ורוגע שהאנשים היו מייחלים להם בצל הגאות בכנרת שאירעה בכל חורף.

הטבריינים היו מגיעים בהמוניהם לקבר הגברת סוכיינה כל שנה על מנת להתברך, לבקש ממנה מליצות יושר, לקיים את הנדרים שנדרו, לבקש עצה מאללה בהתלבטות מסוימת ולבקש פרנסה.

נוסף לכך, הגברת סוכיינה היא מלמדת הזכות על הימאים והדייגים כאשר הכנרת הייתה סוערת וסירות המשוטים שלהם היו מתנדדות בלילה. הם היו

29. מחמד, עקל. "ייהוד קבר הגברת סוכיינה בנת אל-חוסייין בטבריה", אתר ערב 48, תאריך הפרסום 13.3.2018

30. עודד, אבישר. **ספר טבריה - עיר כנרות ויישובה בראי הדורות**, הוצאת כתר, ירושלים 1973, עמ' 242-243, "סית סכינה", **טבריה וסביבתה**, הוצאת אריאל, 1987, עמ' 155-156.

לוחשים לה תחינות בחרוזים שהם הכירו ועברו אליהם מאבותיהם, כמו האמירה: "לשם שמך הטוב, סת סוכיינה, הצילינו..." וכדומה.<sup>31</sup>

## סיכום

המחקר עסק בקבר סוכיינה בנת אל-חסיין שנמצא על החוף המערבי של כנרת, ובדעות הרבות סביב בוניו ותקופת בנייתו והוא הסביר מי היו בוניו הממלוכים או הפאטימים.

המחקר הראה שהמקומות השיעיים החשובים ביותר נמצאים על אדמת ארץ ישראל.

כמו כן, עסק המחקר במניעים הרבים להקמתו והם: על מנת להשריש את האסכולה השיעית בעיר טבריה, להתחשב ברגשות תושבי העיר השיעים, להדגיש את עובדת היות המקום מוסלמי ועל מנת להבליט את חשיבותו הדתית, במיוחד לאחר המלחמה של הצלבנים מול המוסלמים. כמו כן, הראה המחקר כיצד הפך קבר סוכיינה ליעד לביקור, שהייה, התברכות ומציאת מליצות יושר. המחקר דיבר גם על חידוש בנייתו ושיפוצו על ידי המפקד הממלוכי פארס א-דין אלבכי בניסיון מצדו להנחיל את מושגי הסובלנות והאהבה. המחקר הוביל למסקנה שלקבר היה תפקיד חשוב בתקופת השלטון העותמאני ובתקופת המנדט הבריטי בתמיכה חומרית ומורלית בבני העיר בתחומי הכלכלה, החינוך והבריאות.

ביבליוגרפיה:  
אל-אמין, מוחסן. *ח'טט ג'בל עאמל*. המהדיר: חסן אל-אמין. ביירות: ההוצאה לאור העולמית להדפסה והפצה, 1983.

אבישר, עודד. *ספר טבריה - עיר כנרת ויישובה בראי הדורות*. ירושלים: הוצאת כתר, 1973.

אבן חג'ר אל-עסקלאני, אחמד אבן עלי. *א-דור אלכאמנה פי אעיאן אלמיהא א-ת'אמינה*. חידראבאד: משרד החינוך העותמאני. המהדיר: מחמד סיד ג'אד אל-חק, מהודה שנייה. קהיר: הוצאה לאור אל-כותוב אל-חדית'ה, 1966-1967.

אבן ח'לכאן, אחמד אבן מוחמד. *ופיאת אל-אעיאן ואנבאא אבנאא אל-זמאן*. המהדיר: אחסאן עבאס, ביירות: הוצאת דאר צאדר, 1994.

אבן סעד, מחמד אבן סעד. *אל-טבקות אל-מבא*. המהדיר: מחמד עטא, ביירות: הוצאה לאור של ספרי מדע, 1418 לספירה המוסלמית/ 1997 לספירה הנוצרית.

אבן תע'יר ברדי, יוסף אבן עבד אללה. *אל-נוג'ום אל-זאהרה פי מולוכ מצר ואל-קאהרה קהיר*: משרד החינוך, 1963.

אל-ג'לאלי, מחמד אל-חסיני. *מזאראת אהל אל-בית ותאריחיהא*. מהדורה 3. ביירות: מוסד אל-אעלמי, 1995.

אל-ד'הבי, שמש א-דין מחמד אבן אחמד אבן עות'מאן. *סיר אעלאם אל-נובלאא*. מהדורה 7. המהדיר: שועיב אל-ארנאוט, ביירות: מוסד א-ריסאלה, 1410 לספירה המוסלמית/ 1997 לספירה הנוצרית.

אל-ולי, טה. *אל-מסאג'יד פי אל-איסלאם*. ביירות: הוצאה לאור אל-עילם ללמלאין, 1988.

וילנאי, זאב. *אינצקלופדיה לידעת הארץ*. תל אביב: הוצאת ידיעות אחרונות, 1956, הערך

31. פוזי, אל-חאג' ח'ליל. ראיון מצולם באתר פלסטין בזיכרון, במסגרת תכנית ההיסטוריה שבעל פה של הנכבה הפלסטינית. הראיון התקיים ב-22.6.2011, חביבאללה, עלי. "מואסס אל-בחרה... ואל-מטבח' אל-בחר'". אתר מתראס metras.co תאריך ההוצאה לאור 8.11.2020, (תאריך עליית האתר לאוויר 12.12.2021)

- "סידנה עלי", עמ' 955.
- אל-זרכלי, חייר אל-דין. אל-אעלאם. מהדורה 7, ביירות: הוצאה לאור אל-עילם ללמלאיין, 1986.
- אל-צ'אהר, סלימאן. מעגים קרא ג'בל עאמל, ביירות: הוצאה לאור "אל-תעארוף ללמטבועאת", 2006.
- חביב אללה, עלי. "מאסכ אלכחרה... ואלמטבח" אלכחריי "אתר מתראס *metras.com* תאריך ההוצאה לאור 8.11.2020, (תאריך עליית האתר לאוויר 12.12.2021)
- ח'סרו, נאצר. ספר-נאמה. המהדיר: יחיא אל-ח'שאב, ביירות: הוצאה לאור אל-כיתאב אלג'יד, 1390 לספירה המוסלמית/ 1970 לספירה הנוצרית.
- אל-חמוי, שהאב א-דין יאקות אבן עבד אללה. מעגים אל-בולדאן. מהדורה 2. ביירות: בית הוצאה לאור, 1414 לספירה המוסלמית/ 1995 לספירה הנוצרית.
- אל-חנבלי, הקאדי מג'יר א-דין. אל-אונס אל-ג'ליל בתאריח' אל-קודס ואל-ח'ליל. עמאן: ספרית אל-מוחתסב, 1973,
- אל-טראונה, טה תילג'י. ממלכת ספד פי עהד אל-ממאליכ. ביירות: הוצאה לאור אל-אפאק אל-ג'ידדה, 1982.
- כל מקום ואתר: מדריך שלם להכרת הארץ, תל אביב: משרד הבטחון והוצאה לאור והוצאת כרטא, 1980.
- אל-מקדסי, שמש א-דין מחמד אבן אחמד. אחסן אל-תקאסים פי מערפת אל-אקאלים. המהדיר: אמין א-סנאוי, ביירות: הוצאה לאור של ספרי מדע, 1424 לספירה המוסלמית/ 2002 לספירה הנוצרית.
- אל-מקריזי, תקי אל-דין אחמד אבן עלי. אל-סולוכ למעריפת דוול אל-מולוכ. המהדיר: מוחמד עבד אל-קאדר עטא, ביירות: הוצאה לאור לספרי מדע, 1997.
- אל-מקריזי, תקי אל-דין אחמד אבן עלי. אתעאצ' אל-חונפאא ביאח'באר אל-אאמה אל-פאטימייין אל-ח'ולפא. מהדורה 2. המהדיר
- אחמד מוחמד חאמי מוחמד וג'מאל אל-דין אל-שיאל. קהיר: משרד ההקדשים, 1996
- "סת סכינה", טבריה וסביבתה, ירושלים: הוצאת אריאל, 1987, עמ' 155-156.
- סכיכ, איברהים ח'ליל. ע'זה עבר אל-תאריח'. ע'זה הוצאה לאור, 1980.
- סנדאוי. ח. (2017). "קבר נבי יושע בגליל העליון המזרחי, וזיקת יהושע בן נון לשיעה", בין עבר לערב, גיליון ט, עמ' 150-171.
- סנדאוי. ח. וענת קדרון (2018). "מקדושה דתית למקום לאומי שינויים במשמעות הסימבולית של מקומות קדושים" בתוך: מחקרים חדשים של הגליל: ספר שלישי, עורכים: צ. גרוסמרק, ח. גורן, מ. עבאסי, ז. גרינברג, המכללה האקדמית תל-חי, עמ' 320-346.
- עקל, מחמד. "ייהוד קבר הגברת סוכינה בנת אל-חוסייין בטבריה", אתר ערב 48, תאריך הפרסום 13.3.2018.
- עקל, מחמד. "ייהוד קבר הגברת סוכינה בנת אל-חוסייין בטבריה", אתר ערב 48, תאריך הפרסום 13.3.2018
- עראף, שכרי. טבקאת אל-אנביאא ואל-אוליאא אל-סאליחין פי אל-ארצ' אל-מוקדסה. תרשיחא: בית דפוס איחיואן מח'ול, 1993.
- עתיאמנה, ח'ליל. פלסטין בחמישה עשורים. ביירות: המוסד למחקרים פלסטיניים, 2002.
- פוזי, אל-חאג' ח'ליל. ראיון מצולם באתר פלסטין בזיכרון, במסגרת תכנית ההיסטוריה שבעל פה של הנכבה הפלסטינית. הראיון התקיים בתאריך-22.6.2011.
- אל-ריס, פאיז. אל-קורא אל-ג'נוביה אל-סבע. ביירות: מוסד אל-ופאא, 1985.
- אל-תונג'י, מוחמד. מועגים אעלאם אל-ניסאא. ביירות: הוצאה לאור אל-עילם ללמלאיין, 2001.
- אלשיח' אל-צדוק, מחמד אבן עלי אבן באבויה אל-קמי. מעאני אל-אח'באר. טהראן: ספריית אל-צדוק, 1959.
- Amir-Moezzi, Mohammad Ali, *Le Guide*

- Bayt", *Jerusalem Studies in Arabic and Islam* 14 (1991), 115-152.
- Sindawi, Khalid., (2009). "Link between Joshua Bin Nun and Ali Ibn Abu Talib", *Ancient Near Eastern Studies (ANES)*. 47, 305-321.
- Divin dans le Shi'isme original. Aux sources de l'esoterisme en Islam (Paris-Lagrasse, 1992).
- Arendonk, C. Van. "Sharif", *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, IX, 329-337.
- Akbar, Faiza. "The secular roots of religious dissidence in early Islam: the case of the Qaramita of Sawad Al-Kūfa", *Journal Institute of Muslim Minority Affairs*, 12.2 (1991): 376-390.
- Bar-Asher, Meir. *Scripture and Exegesis in early Imami Shi'ism* (Leiden: Brill, 1999), 168-169.
- Bacharach, Jere L. (1993). "Muḥammad b. Ṭughdj". In Bosworth, C. E.; van Donzel, E.; Heinrichs, W. P. & Pellat, Ch. (eds.). *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, Volume VII: Mif-Naz. Leiden: E. J. Brill. p. 411-415.
- Canard, Marius (1936). "Une lettre de Muḥammad ibn Ṭuġj al-Iḥšid, émir d'Egypte, à l'empereur Romain Lécapène". *Annales de l'Institut d'Études Orientales de la Faculté des Lettres d'Alger* (in French). II: 189-209.
- Ende, W. "Mutawali", *Encyclopaedia of Islam* (1993), New Edition, VII, 780-781.
- Ephrat, Daphna. (2009): The Shaykh, the Physical Setting and the Holy Site: the diffusion of the Qadiri path in late medieval Palestine. In *JRAS (Journal of the Royal Asiatic Society)*, Series 3, 19, 1 (2009), pp. 1-20.
- Madelung, Wilferd. "The Fatimids and the Qarmatīs of Bahrayn". In Daftary, Farhad (ed.). *Mediaeval Isma'ili History and Thought*. Cambridge University Press, 1996, pp. 21-73.
- Pipes, Daniel. *Greater Syria: The History of an Ambition*. New York: Oxford University Press, 1990.
- Sharon, Mushe. "Ahl al-bayt: People of the House", *Jerusalem Studies in Arabic and Islam* 8 (1986), 169-184.
- Sharon, Mushe. "The Umayyads as Ahl Al-

# תפיסות של מורים לגבי סוגי הידע ומגוון המיומנויות הנדרשות בנושא שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים<sup>1</sup>

אורנה בננישתי  
הקריה האקדמית אונו  
ornabenbenishty@gmail.com

שירה סופר-ויטל  
הקריה האקדמית אונו  
shira.so@ono.ac.il

## Teachers' perceptions regarding the types of knowledge and the variety of skills required for the inclusion and integration of students with special needs in elementary schools

### Abstract

This paper examines teachers' perceptions regarding the knowledge and skills required for the inclusion and integration of students with special needs in elementary schools. The study aims to explore the types of knowledge, skills, and training necessary for teachers to effectively implement inclusion within general education settings. Through semi-structured in-depth interviews with thirteen teachers, the research investigated teachers' perceptions about the training needed for inclusive teaching. Two main themes emerged: the first addresses teachers' perceptions of the knowledge required in the field of special education, and the second focuses on teachers' perceptions of the type of training needed in special education. The findings indicate that teachers require practical knowledge and targeted support in the field of special education, in addition to specialized training tailored to the needs of the field, to effectively integrate these students. The study's results underscore the importance of structured and focused special education training that equips teachers with practical tools. The paper concludes with implications and practical recommendations in this context.

**Keywords:** special education, inclusion law, inclusion of children in regular education frameworks, teacher training

### תקציר

מאמר זה עוסק בתפיסות המורים ביחס לידע ולמיומנויות הנדרשות לשילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים. המחקר נועד לבחון את סוגי הידע, המיומנויות והכשרה הנדרשים מהמורים כדי לבצע שילוב אפקטיבי במסגרות החינוך הכללי. באמצעות ריאיונות עומק חצי-מובנים עם שלוש-עשרה מורות, נבחנו תפיסות המורות בנוגע להכשרה הנדרשת להוראה משלבת. נמצאו שתי תימות מרכזיות: הראשונה, תפיסות מורים בנוגע לידע נדרש בתחום החינוך המיוחד, והשנייה, תפיסות מורים בנוגע לטיב הכשרה נדרש בתחום החינוך המיוחד. הממצאים מצביעים על כך שהמורים זקוקים לידע מעשי ולתמיכה ממוקדת בתחום החינוך המיוחד. המאמר מבוסס על עבודת גמר סמינריונית לתואר השני של הסטודנטית אורנה, במסגרת תוכנית המצטיינים של התואר השני בחוג לחינוך, וכחלק ממילוי חובות התואר השני (M.A.) בחוג לחינוך וחברה, הקריה האקדמית אונו, 2023. העבודה נכתבה בהנחיית ד"ר שירה.

המיוחד, בנוסף להכשרות ייעודיות המותאמות לצורכי השטח, כדי לשלב תלמידים אלו בצורה מיטבית. תוצאות המחקר מדגישות את החשיבות של הכשרה מסודרת וממוקדת בחינוך המיוחד, המספקת כלים פרקטיים למורים. המאמר מסיים בהצגת השלכות והמלצות יישומיות בהקשר זה.

**מילות מפתח:** צרכים חינוכיים מיוחדים, חינוך מיוחד, חוק השילוב, חינוך משלב, הכשרת מורים.

## סקירת ספרות

### חוק החינוך המיוחד – סקירה והיבטים מרכזיים

שילוב ילדים עם מוגבלויות וצרכים מיוחדים בבתי הספר רגילים וכן שילובם של סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה מהווה מוקד עניין מחקרי נרחב, בארץ ובעולם (e.g., Shrager-Roitman, et al., 2023; Stiefel, et al., 2018). באופן ספציפי, הבנת מהותו של החינוך המיוחד מצריכה התבוננות בהתפתחותן של דעות, אמונות והתנהגויות שעיצבו את האופן שבו התייחסו לאדם השונה בחברה (אולניק-שמש ואחרים, 2015). מסגרות החינוך המיוחד הוקמו מכוח חוק חינוך לימוד חובה, אשר קובע חובת לימוד לכל ילד בטווח הגילאים 5-15 (מרגלית, 1997). עם זאת, חוק לימוד חובה תש"ט – 1949 לא הגדיר את מהות החינוך המיוחד ואת חובתה של החברה והמדינה להעניק שירותי חינוך מיוחדים לתלמידים הזקוקים לכך (איגל ומליחי, 2007). שירותים בתחום החינוך המיוחד סופקו על בסיס חוק חינוך חובה מ-1949 וחוק החינוך הממלכתי משנת 1953. באמצע שנות ה-80, קבוצות הורים החלו להעלות ביקורת כלפי החוקים הללו, בטענה שחסרים פרטים מהותיים הנוגעים למתן חינוך הולם לתלמידים עם צרכים מיוחדים. טענות ההורים נסובו סביב מאפיינים לא ברורים לאבחון והשמה בחינוך המיוחד,

דרישה לתוכנית לימודים אישית, חוסר התמקדות בהכנת התלמידים לחיים בוגרים ועצמאיים, והעובדה שהחוק הקיים אינו מעודד חינוך "סביבה הפחות מגבילה". דרישה זו נבעה מהתפיסה החוקתית במדינות מערביות, ובראשן ארצות הברית, לפיה השירותים שמספקת המדינה צריכים להינתן במסגרת הנורמטיבית ביותר, כלומר, במסגרות דומות ככל האפשר לאלה בהן לומדים תלמידים שאינם עם צרכים מיוחדים או למסגרות כלליות המשלבות אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים (גומפל, 2001).

בסופו של דבר, חוק החינוך המיוחד הישראלי אושר על ידי הכנסת בשנת 1988, וזכה לתמיכה רחבה בכנסת מתוך תקווה שייצור נהלים קבועים ומעוגנים בחוק, אשר לא היו קיימים קודם לכן (גומפל, 2001). חוק זה כלל כמה סעיפי משנה: הגדרות של מונחים, שירותי חינוך מיוחד בחינם, אבחונים, השמות ושונות (Meadan & Gumpel, 2002). במסגרת החוק, גיל הזכאות לחינוך חובה חינם הוא עד גיל 21, והגדיר את הכללתם של אנשי טיפול מהמקצועות הפארא-רפואיים, כמו ריפוי בדיבור, ריפוי בעיסוק וייעוץ פסיכולוגי כחלק אינטגרלי מהתהליך החינוכי והטיפול של האדם עם המוגבלות (רייטר ונוימן, 2020). חוק החינוך המיוחד מגדיר את הדרכים הדידקטיות שיש לנקוט בהן,

מפנה בתחום מתן שירותי חינוך מיוחד בישראל (מרגלית, 1997 ; גומפל, 1997).

מאז חקיקתו, החינוך המיוחד עבר שינוי מהותי, בכל הקשור לתפיסה ולמדיניות כלפי תלמידים עם מוגבלויות, כגון הפרעות נפשיות, מוגבלות שכלית התפתחותית, הפרעות התנהגותיות מורכבות, המגוון האוטיסטי, מוגבלויות חושים ונכויות פיזיות. תפיסה ומדיניות אלה הושפעו משלושה מודלים עיקריים המתאייסים לפרט עם מוגבלות: המודל הסיעודי, המודל הרפואי והמודל ההומניסטי-חינוכי. המודל הסיעודי, אופייני לשירותי הרווחה המסורתיים, רואה בפרט עם המוגבלות יעד פסיבי לעזרה המוצעת על ידי המערכת. החלטות הנוגעות לפרט מתקבלות על בסיס קטגוריזציה לקבוצות שהוגדרו על ידי החברה, כאשר היחסים בין נותן השירות למקבלו מוסדרים בתקנות וסיווגים, והמקבל לא זכאי לבחירה בין אפשרויות. במודל זה, נותני השירותים מאמצים גישה פטרונית כלפי מקבלי השירותים (רייטר ונוימן, 2020). המודל הסיעודי היה הבסיס לחקיקה הראשונה בנוגע לילדים עם מוגבלויות. עם קום המדינה, חוק חינוך חובה חייס לכל (1949) וחוק החינוך הממלכתי (1953) התייחסו לכלל הילדים מגילאי 6 ועד 15, כולל ילדים עם מוגבלויות (מרגלית, 1997, בתוך: רייטר ונוימן, 2020). חוק חינוך חובה התייחס רק לילדים שהתגוררו עם הוריהם בקהילה. ילדים שנשלחו למוסדות (כיום מעונות פנימייה) היו נתונים לפיקוח משרד הסעד (כיום משרד הרווחה) וללא זכאות לחינוך. ההפניה למגורים במוסדות התבססה על המודל

כגון תוכנית לימודים אישית בתחילת כל שנת לימודים, כאשר הצוותים הרב-תחומיים במוסדות לחינוך מיוחד מפתחים לכל תלמיד תוכנית חינוך מותאמת אישית. תוכנית זו מתארת את רמת הביצועים הנוכחית של התלמידים עם הצרכים המיוחדים, מגדירה את מטרות ויעדי הלמידה, לוחות הזמנים, המשאבים הנדרשים להשגת המטרות, ואת הקריטריונים למדידת השגתן. בכך, מיישם חוק החינוך המיוחד גישה חדשנית, המאפשרת לתלמידים עם צרכים מיוחדים קבלת אבחון מקיף והוראה המותאמת לצורכיהם המיוחדים (Meadan & Gumpel, 2002). רייטר ונוימן, 2020).

החוק קבע לראשונה את מטרת החינוך המיוחד: "לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד החריג, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנויות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה, במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה" (פרק ב', סעיף 2, בתוך: רייטר ונוימן, 2020). החוק גם הגדיר את מטרות החינוך המיוחד והשירותים הכלולים בו תוך שמירה על איכות השירותים ורציפותם. כמו כן, הוא קבע שהממשלה והרשויות המקומיות והאזוריות יישאו באחריות להענקת שירותי החינוך המיוחד לכל התלמידים הזקוקים להם (איגל ומליחי, 2007). בכך, החוק הגדיר את חובות המדינה בתחומים אשר לא קיבלו התייחסות מספקת בחוקים קודמים, ובכך הביא להסדרת מתן הוראה, טיפול ולימוד שיטתיים לילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים, ונועד להוות נקודת

הסיעודי, כלומר, זכאות המתבססת על קריטריונים של נכות להשמה במסגרות מוגנות, מבודדות ורחוקות מהקהילה. ילדים ובוגרים אלו נתפסו כ"פגועים" וחריגים, ללא יכולת להשתלבות בחיי הקהילה, והזדקקותם לתמיכה וסעד של המדינה הייתה מתמשכת. בבתי הספר המיוחדים בקהילה, המורים שימשו בעיקר כשמרטפים, טיפלו בצרכים הפיזיים של הילדים ולימדו אותם מיומנויות להתנהלות עצמאית בהליכה, אכילה ולבוש (רייטר ונוימן, 2020). המודל הרפואי משקף שינוי תפיסתי בעקבות חקיקת חוק החינוך המיוחד והרפורמה שהתרחשה בעקבות חקיקה זו. מכיוון שהחוק הרחיב את הזכאות לחינוך לכל התלמידים, ללא הבדל בין אלו שהתגוררו בבתי הוריהם לבין אלו שהתגוררו בפנימיות, נפתחו מסגרות של בתי ספר מיוחדים גם בפנימיות. מודל זה נשען על ידע מדעי בסוגיות של בריאות וחולי, כאשר האדם עם המוגבלות נחשב לאדם חולה הזקוק לטיפול מיוחד במסגרת מיוחדת. המומחים הם אלו שיודעים כיצד ניתן לאבחן את המחלה ולהמליץ על טיפול, כאשר האבחון מהווה בסיס להחלטות על פיהן נקבעות התוכניות הטיפוליות (רייטר ונוימן, 2020).

המעבר למודל ההומניסטי-החברתי התאפשר בעקבות תיקון לחוק מס' 11 (2018) אשר מדגיש את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, בשיתוף משפחותיהם. התיקון מחזק את הצורך בהכשרת מורים מהחינוך הרגיל להתמודדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים (שהם וקוגלמס, 2022). התיקון

מתמקד בעיצובים אוניברסליים, הנגשת סביבות לימודיות מותאמות ושימוש בטכנולוגיות חדשניות, כל זאת מתוך תפיסה שוויונית המעמידה את התלמידים עם צרכים מיוחדים חלק אינטגרלי בקהילה (רייטר ונוימן, 2020). כיום, מערכת החינוך הישראלית פועלת על פי שלושת המודלים, הסיעודי, הרפואי וההומניסטי-חברתי, המשלבים התייחסות לצרכי התלמיד לצד עקרונות חינוכיים שונים (רייטר ונוימן, 2020). כלומר, כיום, רוב השירותים הניתנים לילדים ולמבוגרים עם צרכים מיוחדים שואבים את הרציונל שלהן ממספר גישות עיקריות. המודל הסיעודי מתמקד בתמיכה והגנה על האדם המוחלש, המודל הרפואי רואה באדם עם המוגבלות חולה הזקוק לטיפול מיוחד במסגרת ייחודית, ואילו המודל ההומניסטי מתמקד באדם כמכלול, בעל יכולת הכוונה עצמית וזכות למימוש רצונו והתמקדות באדם עצמו. מעבר מהמודלים רפואיים לאלה ההומניסטיים השפיע על מהות החינוך המיוחד ועל מערך שירותיו (אבישר, 2008).

עוד יודגש שמאז חקיקתו של חוק החינוך המיוחד בשנת 1988, עבר החוק תיקונים משמעותיים, כמו תיקון מס' 5 (2000), תיקון מס' 6 (2002), תיקון מס' 7 (2002) ותיקון מס' 8 (2005), שהתמקדו בשיתוף פעולה בין צוותי חינוך רגיל לחינוך מיוחד, ובין צוותים להורי התלמידים עם צרכים מיוחדים. התיקונים הדגישו את חשיבות שיתוף הילדים בקבלת החלטות והשפיעו על חינוך הילד לפי צרכיו הספציפיים (איגל ומליחי, 2007). בנוסף, חקיקות נוספות

(1988), אשר הסדיר את זכאותם של תלמידים עם צרכים מיוחדים לשירותי חינוך מותאמים, כגון ריפוי בעיסוק, פיזיותרפיה, והתאמות לימודיות נוספות (פריסטטר, 2018). בשנים האחרונות ניכרת עלייה משמעותית במספר התלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים במערכת החינוך הרגיל בישראל (טל, 2017). בתיקון מספר 7 לחוק החינוך המיוחד (2002), הורחבה זכאות התלמידים המשולבים לשירותים מותאמים במסגרת החינוך הרגיל, כמו הוראה מתקנת ושירותים נוספים בהתאם לצורכיהם. בתיקון זה נקבע כי תלמיד משולב הלומד במסגרת לימודיו במוסד חינוך רגיל יקבל תוספת של הוראה ולימוד וכן לשירותים מיוחדים. כמו כן, הוחלט כי תלמידים עם ליקויים מורכבים מאוד יופנו למסגרות נפרדות, בעוד תלמידים עם ליקויים קלים עד בינוניים ישתלבו במסגרות החינוך הרגילות (פריסטטר, 2018). עיקרו של תיקון מס' 7 לחוק החינוך המיוחד (2002) בא לידי ביטוי בהוספת פרק לחוק חינוך מיוחד ששמו שילוב ילד עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. מטרתו של התיקון נסובה סביב הסדרת הזכאות של תלמידים עם צרכים מיוחדים שנמצאו מתאימים לתכנית שילוב בחינוך הרגיל. תיקון זה כלל נושאים כדוגמת: הגדרת "תלמיד משולב", הגדרת ה"שירותים המיוחדים", מתן תוקף חוקי לתכנית השילוב קרי מימוש חוק חינוך מיוחד והגדרת זכאות לשירותים מיוחדים בחינוך הרגיל. הגדרת שירותים אלו בחוק איפשרה מתן תוקף חוקי לועדת השילוב, למהלכה ולהחלטותיה,

במדינה, כמו תקנות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (2003), חוק טיפול בחולי נפש (2004) וחוק זכויות התלמיד (2000), חיזקו את הזכאות לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות רגילים. לדוגמה, תיקון מס' 7 (2002) קבע את הזכות של תלמידים עם צרכים מיוחדים ללמוד בקרבת מקום מגוריהם, מהלך שנתמך על ידי דו"ח מרגלית (2000) (איגל ומליחי, 2007). בהמשך, דוח 'כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך' (דו"ח דברת, 2005 בתוך: איגל ומליחי, 2007). הדגיש את עקרון הסביבה המגבילה פחות, אשר גורס כי תלמידים צריכים להתחנך בסביבה הנורמטיבית ביותר האפשרית (רוני, 2005 בתוך: איגל ומליחי, 2007). בהמשך לכך, ועדת דורנר, בראשות השופטת דליה דורנר, המליצה ב-2009 על מתן זכות בחירה להורים בקביעת מסגרת הלימוד לילדיהם, הקצאת תקציב בהתאם לרמת תפקוד התלמיד, ויישום מדיניות "התקציב הולך אחרי הילד", עקרונות שזכו לתמיכת תיקון מס' 11 (בלס, 2022).

### **שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים – היבטים תיאורטיים ויישומיים**

עד שנות ה-70 של המאה ה-20, הייתה נהוגה הפרדה בין תלמידים ללא מוגבלות לבין עם מוגבלות, כאשר האחרונים הופנו לבתי ספר לחינוך מיוחד או מוסדות ייעודיים. עם השנים, חלו שינויים תפיסתיים וחקיקתיים אשר הובילו למגמת שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגיל. מגמה זו עוגנה בחקיקה מקומית ובינלאומית, דוגמת חוק החינוך המיוחד בישראל

מיסוד תהליכי ערר והבהרת המהות והפרקטיקה של תכנית חינוכית יחידנית לתלמידים המשולבים. בעקבות תיקון מס' 7 לחוק החינוך המיוחד הוצאו הנחיות מפורטות בכל מה שנוגע להכנת תכניות לימודים אישיות לילדים עם מוגבלות. התוכניות לתלמידים הלומדים בבתי ספר רגילים ומשולבים בכיתות הרגילות מכונות "תכנית חינוכית יחידנית" (תח"י). בנוסף, בעקבות תיקון מס' 7 לחוק החינוך המיוחד, התחילו לפעול בבתי הספר ועדות שילוב מוסדיות והוקמו מנגנונים בית ספריים פנימיים במטרה לקצר תהליכים ולוודא שההחלטות שהתקבלו על השמה תהיינה רלוונטיות ויישומיות (אולניק – שמש ואחרים, 2015). כלומר, תיקון זה הדגיש את הצורך בתמיכה ממוסדת בתהליך השילוב, כולל ועדות שילוב בבתי הספר, תכניות חינוכיות אישיות (תח"י) לתלמידים משולבים, ומנגנונים פנימיים לניהול ותמיכה בתלמידים אלו (אולניק שמש ואח', 2015).

שינוי משמעותי נוסף התרחש בשנת 2018 עם אישור תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (הכנסת, 2018, 776-762). בתיקון זה נוסחו מחדש מטרות החינוך המיוחד והושם דגש על השתתפותם ושילובם השוויוני של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחברה ובוצעו שינויים מהותיים המתייחסים לאופן מתן השירותים לתלמידים עם הצרכים המיוחדים במערכת החינוך. שינויים אלו באו לידי ביטוי בכמה תחומים מרכזיים: שינוי הליכי קביעת הזכאות וההשמה בחינוך המיוחד, מתן אפשרות בחירה להורים לגבי סוג המסגרת בה ילמד ילדם, הגדרה מפורטת של היקף

השירותים שתלמידי חינוך מיוחד זכאים להם וזאת על פי סוגי המוגבלויות ורמות התפקוד שלהם. שינוי משמעותי בתיקון זה נוגע לשינוי ההליך לקביעת זכאות והשמה בחינוך המיוחד, באמצעות הקמת שתי ועדות שהחליפו את ועדת ההשמה וועדת השילוב שפעלו עד התיקון בועדת זכאות ואפיון וצוות רב מקצועי מטעם בית הספר (וייסבלאי, 2020). מסגרות החינוך המשלבות הינן חלק מיישום שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל (אולניק-שמש ואחרים, 2015). חינוך משלב הינו מונח המתייחס לאופני החינוך המשלבים בכיתה אחת תלמידים ללא מוגבלות ותלמידים עם מוגבלות. יישום שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות כרוך במערכי תמיכות מסוגים שונים כדוגמת התאמות של תכני לימוד ומטרות לימודיות, התאמות במבנים, התאמות פיזיות בכיתות הלימוד כגון: תקרה אקוסטית, קירות סופגי רעש, סייעות הוראה ותוכניות לימודים אישיות לתלמידים המשולבים ועוד (אולניק-שמש ואחרים, 2015).

בהתאם לתיקון לחוק החינוך המיוחד (תיקון מספר 7 לחוק חינוך מיוחד, "חוק השילוב", 2002), בישראל קיימים שני מודלים מרכזיים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים: המודל הראשון, כיתות מיוחדות בבתי ספר רגילים, המאפשרות אינטראקציות חברתיות מוגבלות עם כיתות רגילות, והמודל השני הוא שילוב יחידני לתלמידים עם לקויות קלות בכיתות הרגילות. במודל הראשון, מתבצע שילוב בכיתות המיוחדות הממוקמות בתוך בתי ספר רגילים, והן כוללות

בקבוצות קטנות בכיתה הרגילה או מחוצה לה. כמו כן, מורים אלו משמשים לעתים בתפקיד מנחים ומדריכים לכלל הסגל הבית – ספרי בכל הנוגע לעבודה מול התלמידים המשולבים. בנוסף למורי השילוב ישנם גם מורים משלבים שהינם מחנכי הכיתה הרגילה או מורים מקצועיים, שעם תלמידי כיתתם נמנים גם תלמידים עם צרכים מיוחדים. מורי השילוב והמורה המשלב אמורים לעבוד בשיתוף פעולה, לקידום תלמידים עם צרכים מיוחדים (אולניק-שמש ואחרים, 2015). אך בהיבט המעשי, שיתוף פעולה זה בין מורים אלה לא תמיד קיים בשטח (תומר ומלכי, 2015). מורות השילוב מדווחות על קשיים מקצועיים סביב מיעוט שעות שילוב שבועיות, הכשרה מקצועית לא מספקת של מורים רגילים בתחום השילוב, ובנהלים לא ברורים דיים של משרד החינוך בנוגע לשילוב. נמצא גם שמורות שילוב רבות לומדות אבחון דידקטי במסגרת השתלמויות פרטיות וזאת כדי להתמודד באופן ראוי ומיטבי עם צורכי התלמידים (תומר ומלכי, 2015).

בהיבט של התלמידים עצמם, נראה כי ישנם אתגרים במימוש שילוב מיטבי. כך למשל, סקר של מכון ברוקדייל (2007) העלה חוסרים בשירותי תמיכה לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתוך בתי הספר, קשיים בהשתלבותם החברתית של תלמידים בכיתות הרגילות, ואף התנגדות מצד הורים לתלמידים ללא מוגבלות. עוד מדווח על בעיות בשיתוף הפעולה בין מורי השילוב לבין צוות ההוראה הרגיל, שמביא לפגיעה מתמשכת בתהליך השילוב של הילד עם המוגבלות (תומר ומלכי,

כיתות מקדמות, כיתות לתלמידים עם לקויות למידה וכיתות תקשורתיות. בכיתות אלו לומדים תלמידים עם לקויות בינוניות מורכבות. מתאפשרות להם אינטראקציות חברתיות בעיקר בהפסקות ובפעילויות בית ספריות שונות, והם משולבים במספר שיעורים המתאימים ליכולות שלהם בכיתות הרגילות (פירסטטר, 2018). שילוב זה בכיתות הרגילות מתקבל ומתבצע בהחלטה משותפת עם מנהלי בתי הספר, היועצות ומחנכות הכיתה הקולטת (אולניק-שמש ואחרים, 2015).

כמו כן, תלמידים אלו אינם יכולים ללמוד בכיתות הרגילות בגלל הצורך בהתאמת תוכנית לימודים שאינה תואמת לתוכנית שנלמדת בכיתה הרגילה. וכן, בכיתות אלו לומדים מספר מצומצם של תלמידים (קרני – ויזר, 2020). מספר התלמידים נע בין 12-14, ולצד מחנכת הכיתה המיוחדת שהינה עם הכשרה ספציפית בתחום עובדת סייעת (אולניק – שמש ואחרים, 2015). במודל השני, השילוב היחידני מיועד בדרך כלל לתלמידים עם לקויות קלות, שלומדים בכיתה הרגילה ויוצאים לקבלת סיוע של הוראה מתקנת (פירסטטר, 2018). השילוב כולל סיוע אישי או בקבוצות קטנות, המועבר על ידי מורי שילוב, אשר תפקידם לתמוך בתלמידים על פי תכניות אישיות ולשתף פעולה עם צוות בית הספר (אולניק שמש ואחרים, 2015). מורי השילוב הינם מורים לחינוך מיוחד בהכשרתם, ועיקר עיסוקם מתמקד בהוראה על פי התכניות האישיות של התלמידים ששולבו בכיתות הרגילות. מורים אלו עובדים עם התלמידים המשולבים פרטנית או

2015). אם כך, נראה כי השילוב דורש פיתוח מיומנויות הוראה מתקדמות להתמודדות עם השונות בכיתה, תוך התאמה של תוכניות הלימוד והסביבה לצורכיהם של כלל התלמידים. נמצא כי ליחס של המורים, למוטיבציה שלהם ולמיומנויות שלהם בנושא שילוב קיים משקל רב בהצלחת המהלך וכן ישנו מקום משמעותי להכנת הכיתה מראש לשילובו הלימודי והחברתי של תלמיד עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה. מעורבות ההורים בתהליכי הלימוד של ילדיהם המשולבים הביאה לשיפור בהישגיהם, העלתה את הדימוי העצמי שלהם כהורים והביאה לשיפור האקלים הבית ספרי (ליבליך, 2014). לפיכך, השילוב של תלמידים בחינוך הרגיל מצריך מיומנויות מסוג הוראה משלבת שלא נדרשו בעבר. סוג זה של הוראה מכיל את השונות הקיימת בקרב התלמידים בכיתה, תוך התאמת תוכניות הלימודים והסביבות הלימודיות לצורכיהם של כלל התלמידים. אווירה משלבת, הכשרת מורים מיטבית וחיזוק מעורבות ההורים בתכנית תתרום משמעותית לשילוב מיטבי של תלמידים אלה (גילור וכץ, 2017).

### **תפקיד המורים והכשרתם בתחום של שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל**

במערכת החינוך הישראלית משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, והם מוגדרים כתלמידי שילוב. למרות זאת, המורים האחראים על שילוב תלמידים אלו הם לרוב מורים מהחינוך הכללי, שלרובם אין הכשרה ייחודית בהוראה הכוללת תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה (גליקו ובראון-

ליבנסון, 2022). שילוב אפקטיבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים דורש מהמורים הכשרה מתאימה, עבודת צוות, זמן לתכנון, משאבים ותמיכה מקצועית. מורים רבים מצביעים על מחסור בידע ובכישורים מותאמים כגורמים עיקריים להקטנת נכונותם להשתתף בתהליך השילוב (פירסטטר, 2018). יתרה מכך, מורים שהיו מעורבים בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים דיווחו על תחושות לחץ, חשש ועמדות שליליות כלפי השילוב, שמקורן בעיקר בהיעדר ידע מספק ותחושת מסוגלות נמוכה להתמודד עם האתגרים הכרוכים בכך (De Boer, Pijl & Minnaert; 2006), גליקו ובראון-ליבנסון, 2016).

הכשרת מורים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים החלה להתפתח בישראל בעקבות חקיקת חוק החינוך המיוחד בשנת 1988, ומאז ניכרת מגמה מתמשכת להבטיח שכל מורה יוכל ללמד גם תלמידים עם צרכים מיוחדים (שהם וקוגלמס, 2022). ועדת דורנר (2009), בראשות השופטת דליה דורנר, הדגישה אף היא את החשיבות של הכשרת מורים לשילוב במסגרת החינוך הכללי, וכך החל יישום של מתווה לימודים חדש במוסדות להכשרת מורים המאפשר לסטודנטים לבחור במסלול דו-חוגי הכולל את החוג לחינוך מיוחד (דוח דורנר, 2009). בישראל פועלות תוכניות הכשרה להוראה הן באוניברסיטאות והן במכללות להכשרת מורים, שבהן מסלולי הכשרה ייחודיים שמיועדים לעבודה בחינוך הכללי או בחינוך המיוחד, ובמסגרות גיל מגוונות – מהגיל הרך ועד לחינוך העל-יסודי. במסלול החינוך הכללי, הכשרת המורים

להקנות למורים כלים מתאימים לעיצוב סביבות הוראה מותאמות למגוון רחב של תלמידים, והתעוררו שאלות בנוגע לדרכים בהן יש להכשיר סטודנטים בצורה מיטבית לשילוב (טל, 2017). במחקר נוסף, נדונו אתגרי השילוב מנקודת המבט של מורים וסטודנטים להוראה בחינוך היסודי הכללי, הן באוכלוסייה היהודית והן באוכלוסייה הערבית. במחקר זה נבחנה התאמת ההכשרה הקיימת לתפקודם של סטודנטים להוראה כמחנכים וכמורים מקצועיים בכיתות משלבות. כל משתתפי המחקר לא עברו הכשרה ייחודית בתחום החינוך המיוחד, אך נדרשו להתמודד עם השילוב בפועל במסגרת הכיתות הרגילות. המחקר התמקד בשלושה היבטים עיקריים: ידע בזיהוי וטיפול בתלמידים עם צרכים מיוחדים, הכרה בלקויות שונות והבנת החסמים המונעים שילוב איכותי, והכשרה מיטבית לסטודנטים המתעתדים ללמד בכיתות משלבות. נמצא כי רמת הידע של מורים וסטודנטים לגבי זיהוי תלמידים עם צרכים מיוחדים גבוהה יחסית, אולם רמת הידע בטיפול וההכלה עדיין נמוכה. בין החסמים לשילוב מיטבי ניתן למנות את המחסור בידע, הכשרה וכלים, הצפיפות בכיתות וגישתם של הורים כלפי השילוב (שהם קוגלמס, 2022).

בשנת 2020 פורסם דו"ח בנושא פיתוח מקצועי לחיזוק ההכלה בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל. הדו"ח עסק בגיבוש תפיסה מערכתית לפיתוח תהליכים מקצועיים שיתמכו במורים ובבתי הספר המעוניינים לקדם הוראה מכילה. הדו"ח התייחס לשלושה היבטים מרכזיים: הגדרה של חינוך

מתמקדת בהקניית תשתית פדגוגית וידע מקצועי, בעוד במסלול החינוך המיוחד ההכשרה מכוונת להוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים, הן במסגרת כיתות רגילות והן בכיתות ייחודיות. נושא השילוב מהווה מרכיב מרכזי בתוכנית הלימודים במסלול החינוך המיוחד, כאשר הלימודים כוללים תכנים עיוניים ויישומיים המתמקדים בהבנת אופני הלמידה של תלמידים עם צרכים מיוחדים. כיום, פרחי הוראה במסלול החינוך הכללי – לגיל הרך, לחינוך היסודי ולחינוך העל-יסודי – נדרשים ללמוד את נושא השילוב, אם כי היקף הלימודים בתחום זה משתנה בין המוסדות השונים ונע בין קורס עיוני בודד לחטיבה של עד עשרה קורסים. קורסים אלו כוללים נושאים כמו היכרות עם סוגי מוגבלויות (כגון, פיזיות, קוגניטיביות, חושיות ונסתרות), הבנת רציונל השילוב ועוד, כאשר ההתנסות המעשית בכיתות משלבות מהווה חלק חשוב בהתנסותם של פרחי ההוראה במערכת החינוך (גילור וכץ, 2017).

במסגרת מחקר אשר בחן את יישום סוגיית ההוראה המכילה במסגרת תוכנית ההכשרה להוראה במסלולים הרגילים לבית הספר היסודי ולגני הילדים, נערכו ראיונות עם הצוות המוביל במכללה בארץ. מטרת המחקר היתה לבחון את תוכניות הלימוד ואת תפיסותיהם האידיאולוגיות של חברי הצוות בנושא ההוראה המכילה. מניתוח הראיונות עלה כי הצוות המוביל רואה בחיוב את רעיון ההכלה והשילוב, ומכיר בחשיבות ההכשרה של הסטודנטים בתחום זה. עם זאת, עלה הצורך

נוסף על כך, מחקרים שהתבצעו במדינות שונות (למשל, בצרפת Desombre, et al., 2019; בפינלנד Saloviita, 2020a) הצביעו על כך שלמורים לחינוך מיוחד ישנה גישה חיובית יותר לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים מאשר למורים מהחינוך הכללי. הבדל זה קשור גם לתחושת מסוגלות עצמית נמוכה יותר של מורים מהחינוך הכללי (Desombre, et al., 2019). זמינותם של משאבים נאותים ורשתות תמיכה חיוניות לטיפול עמדות חיוביות כלפי הכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בקרב מוריהם (Saloviita, 2020b). בהיבט של גיל המורים, נמצא כי מורים צעירים נוטים להיות בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי שילוב והכלה מאשר מורים מבוגרים יותר (Frumos, 2018). ובייחוד, כאשר מורים מקבלים הכשרה ספציפית, הם מסוגלים לקבל הבנה טובה יותר של הנושא על ידי שימוש במגוון של טקטיקות הוראה מוצלחות ולהאמין במסוגלות שלהם להכיל ולשלב את כל התלמידים ללא קשר למוגבלות שלהם. רעיון זה בכללותו עשוי לתרום ליחס טוב יותר עבור התלמידים עם הצרכים המיוחדים (Avramidis & Toulia, 2020).

יתירה מזו, נמצא כי להכשרה בחינוך כוללני ולהתנסויות בהוראה ישנה השפעה חיובית על גישות המורים בחטיבות הביניים בנוגע לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים. בעקבות הגיוון ההולך וגובר של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות החינוך הכללי, מסתמן שמורים זקוקים ליותר מידע על היכולות של אוכלוסייה זו ותרגול

מכיל מיטבי, תמיכה במורים בבתי ספר משלבים, והעקרונות והמנגנונים לתמיכה מקצועית במוסדות חינוך. בין ההמלצות נכלל הצורך בהשתלמויות וקורסים לפיתוח מומחיות בהוראה מכילה, וכן הצעה לבתי הספר לקיים הדרכות אישיות למורים, פגישות עם מומחים והשתתפות בישיבות מקצועיות (ברק מדינה, 2020).

### **תפיסות מורים לגבי ידע ומיומנויות בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים**

גישות חיוביות של מורים הינן מרכיב משמעותי וחיוני להכלה מוצלחת של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר, יחד עם חבריהם שאינם עם צרכים מיוחדים. במחקר כמותי שביצע (Aldosari, 2022), הוא בחן את הגורמים שהשפיעו על דעתם של כשש מאות מורים בחטיבות ביניים כלפי שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים בעיר ריאד בסעודיה. נמצא כי מגדר, תפקיד וניסיון מקצועי אינם משפיעים על גישתם כלפי הכלה. לעומת זאת, הכשרה בתחום ההכלה היוותה גורם משמעותי ביחסם של המורים בחטיבות הביניים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. בנוסף, מחקר זה הצביע על כך שמורים שהיו בעלי הכשרה מספקת בנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, הציגו גישה חיובית יותר לשילובם של ילדים אלה מאשר אלו ללא הכשרה. זאת ועוד, מורים בחטיבות הביניים שלמדו יותר קורסים בחינוך מיוחד מהקולגות שלהם, הצליחו ליישם יותר אסטרטגיות של חינוך מיוחד הלכה למעשה בכיתות שבהן לימדו.

אקדמיים בחינוך מיוחד, וכ 58%- היו חסרי כל הכשרה וכלים בתחום הוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים. יש להדגיש כי רוב המורים במחקר זה סבורים כי היעדר הכשרות מדויקות מהווה חסם וגורם עיקרי למניעת יישום מוצלח של שילוב והכלה. ממצאי המחקר הצביעו לא רק על הצורך בהכשרת מורים איך ללמד בפועל תלמידים עם צרכים מיוחדים, אלא גם, באילו דרכים ניתן ליישם אסטרטגיות אלו בצורה האפקטיבית ביותר במסגרות בתי הספר היסודיים & (Vaughan, 2023). (Alsolami

במחקרים שונים נמצא כי מורים בבתי ספר יסודיים תופסים עצמם כחסרי הכשרה אקדמית מספקת לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים או מוגבלויות. מרביתם ציינו כי הוכשרו בעיקר לעבודה עם תלמידים עם לקויות למידה, אך חסרים את הידע והכלים הנדרשים ללמד תלמידים עם מוגבלויות קוגניטיביות. המחקרים גם מצביעים על חסמים כגון מחסור בעזרי הוראה וציוד מתאים, מגבלת זמן שלא מאפשרת למורים להקדיש תשומת לב מספקת לתלמידים עם צרכים מיוחדים, ידע מועט בתחום החינוך המיוחד, מחסור בהכשרות מקצועיות, ומבנים פיזיים שאינם מותאמים (Alghazo, et al. 2023). מורים מביעים את דאגתם לגבי יישום של שילוב בחינוך הרגיל בהקשר לסוגיות של נאותות, הכשרת מורים, זמן, משאבים, תמיכות, תכנון, שיתוף פעולה ותקשורת (Harkins & Fletcher, 2015).

כך, במחקר שנערך בערב הסעודית נמצא כי שני שלישים מהמורים דיווחו כי אינם

המיומנויות שהוכחו כיעילות בעבודה מולה. יתכן כי הגישה של המורים תשתנה אם ירכשו יותר ידע ומיומנויות (Aldosari, 2022). כמו כן, מחקרים שנעשו בארצות הברית, אירופה, אוסטרליה ואסיה הצביעו באופן עקבי על כך שהכשרת מורים מהווה תנאי מוקדם להכלה מוצלחת, ומנבאת רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית וגישות חיוביות של מורים כלפי שילוב והכלה (Tarantino, et al., 2022).

גם במחקרם של אלסולאמי ווהן (2023) עלו ממצאים דומים ביחס לחשיבותה של הכשרה מקצועית. מחקר זה בחן עמדות מורים בנושא שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות בתי הספר היסודיים בעיר ג'דה בערב הסעודית. מתוצאות המחקר עלה כי מורים נטו להאמין כי הינם חסרי כישורים והכשרה אקדמית הנדרשים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים או מוגבלויות. בנוסף, המורים במחקר זה דיווחו כי הוכשרו ללמד רק אוכלוסייה של תלמידים עם לקויות למידה ואין ברשותם את הידע הנדרש ללמד תלמידים עם לקויות שכליות. כמו כן, חסמים להכלה נסובו בעיקר סביב: מחסור בספרי לימוד, עזרי הוראה וציוד המותאמים לאוכלוסיית החינוך המיוחד, מחסור בזמן שלא איפשר להם להקדיש את תשומת הלב המספקת לתלמידים עם הצרכים המיוחדים, ידע מועט בנוגע לצרכים בתחום החינוך המיוחד, חוסר בהכשרות מקצועיות וכיתות שאינן מותאמות לתלמידים עם צרכים מיוחדים או מוגבלויות. יתרה מזו, מנתוני המחקר עלה כי שני שלישים מהמורים לא היו בעלי כישורים

בחינוך הכללי ובחינוך המיוחד, ביחס לתלמידים עם מוגבלות בסביבה מכילה. נמצא כי רוב המורים חשו לא מוכנים ללמד תלמידים עם מוגבלות בכיתות הרגילות. זאת ועוד, כמעט כל המשתתפים ציינו את החשיבות של פיתוח מקצועי כדי ללמד תלמידים עם מוגבלות. הנושאים שרוב המורים ציינו כבעלי חשיבות במסגרת ההכשרה והפיתוח המקצועי הינם: אסטרטגיות למידה, ניהול התנהגות, ארגון הוראה, שיטות הוראה ושיתוף פעולה עם ההורים או האפוטרופוסים (Chitiyo et al., 2019).

גם במחקר נוסף שבחן את עמדותיהם ודאגתם של מורים במערב קנייה כלפי שילוב ילדים עם מוגבלות בכיתות החינוך הכללי, עלתה סוגיית חוסר ההכשרה של הצוותים. במחקר זה נטלו חלק כ- 142 מורים מ- 10 בתי ספר יסודיים שזוהו כפעילים בתחום יישום תוכניות חינוך משלבות. במחקר זה בו נבחנו בין היתר החששות שיש למורים לגבי שילובם של ילדים עם מוגבלות בכיתות החינוך הכללי, נמצא כי האספקטים המעמידים את האתגרים הגבוהים ביותר בפני המורים הינם - האם יהיה ברשותם מספיק זמן לענות על הצרכים החינוכיים של כל התלמידים, סוגיית חוסר ההכשרה של הצוותים בעבודה מול תלמידים מגוונים, צפי ששמירה על משמעת תהיה קשה והערכת העבודה מול תלמידים מגוונים. כמו כן, נמצא במחקר זה כי לא קיים קשר חזק בין שנות הניסיון של המורים עם הכללת ילדים עם צרכים מיוחדים או מוגבלויות בכיתותיהם לבין האספקטים שהעמידו בפניהם אתגרים

בעלי הכשרה אקדמית מספקת בתחום החינוך המיוחד, וכ-60% ציינו כי חסרים כלים להוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים. המורים גם ציינו כי היעדר הכשרות מדויקות מהווה חסם עיקרי למימוש יעיל של תהליכי שילוב והכלה (Vaughan & Alsolami, 2023). ממצאים אלו מדגישים את הצורך בהכשרה מותאמת למורים, לא רק בנוגע לאופן שבו ניתן לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים, אלא גם כיצד ליישם אסטרטגיות הוראה אלו באופן יעיל בכיתות הרגילות. בישראל, קריספל וקספרסקי מצאו כי מורים מהחינוך הרגיל מתוסכלים נוכח העדרה של כל הכשרה בתחומי החינוך המיוחד בכלל, ולקויות למידה בפרט, שתאפשר להם להתאים את חומרי השיטות הלמידה לתלמידים. בשל אתגרים אלו, מורים רבים מהחינוך הכללי פנו לתוכניות הכשרה על מנת לפצות על החוסר הקיים שלהם בתחומי החינוך המיוחד ורכישת טכניקות הוראה בתחום. המורים דיווחו, כי לאחר סיום ההכשרה בחינוך מיוחד הם חוו שינוי בעמדותיהם וביכולתם ליישם באופן יעיל ומיטבי הכלה בכיתותיהם. בכך, מודגשת חשיבותה של הכשרת מורים במסגרות החינוך הכללי, כדי לתת מענה יעיל ותואם את צרכיהם המיוחדים של התלמידים. אחת ממסקנות המחקר היא שכל התוכניות להכשרת מורים צריכות לשלב קורסים שמטרתם קידום החינוך הכוללני המשלב (Kasperski & Crispel, 2021).

במחקר נוסף שהתקיים בגאנה במערב אפריקה, החוקרים ביקשו לבדוק את צורכי הפיתוח המקצועי של מורים

סוגי הידע ומגוון המיומנויות שנדרשים בנושא שילוב והכלה בבתי ספר. מטרתו של המחקר הנוכחי היא לבחון ולהבין את תפיסותיהם של מורים בבתי ספר יסודיים רגילים (בחינוך הכללי) לגבי הידע, המיומנויות, וההכשרה הנדרשים מאנשי הוראה המלמדים בבתי ספר יסודיים המשלבים תלמידים עם צרכים מיוחדים. המחקר שואף לחשוף את הפרספקטיבות של המורים על כלל ההיבטים המקצועיים והחינוכיים, ולזהות אילו מרכיבים הם רואים כמהותיים להצלחת ההוראה בסביבה משלבת, על מנת לשפר את תהליכי ההכשרה והתמיכה של אנשי ההוראה במערכת החינוך. שאלת המחקר בה נתמקד הינה: מהן התפיסות של מורים לגבי הידע, המיומנויות וטיב ההכשרה, הנדרשים מאנשי הוראה המלמדים בבתי ספר יסודיים המשלבים תלמידים עם צרכים מיוחדים? באמצעות שאלת מחקר זו, המחקר מבקש לתרום להבנת תפיסות המורים בנוגע לצורכי השילוב וההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים, ולספק תובנות חשובות לפיתוח הכשרת מורים ויישום מדיניות חינוכית אפקטיבית בבתי ספר יסודיים.

### שיטת המחקר

#### אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו שלוש עשרה מורות (למאפיינים דמוגרפיים של המשתתפות במחקר ראה טבלה מספר 1). טווח הגילאים של המורות הינו 30 עד 60 שנה ( $m=39$ ,  $SD=8.6$ ). המורות נבחרו באופן אקראי מבתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל ברחבי הארץ, תוך הקפדה על ייצוג מגוון האזורים הגיאוגרפיים במדינה. המורות נבחרו לאחר פרסום

גבוהים ופורטו לעיל. הקטגוריות ונושאים שעלו מניתוח תחומי דאגה משותפים בהתייחסותם לרגשותיהם הן של המורים מהחינוך הכללי והן מהחינוך המיוחד הינם: א. דאגות לגבי הכללה ב. ניסיון בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים והכשרה בחינוך מיוחד ג. תרבות בחינות של דירוג כיתות/ בתי ספר / חטיבות ומחוזות לפי ביצועים בבחינות הארציות ד. תפיסות המורים לגבי שירותים תומכים ה. חוסר יכולת להשלים סילבוסים וכישלון בבחינות ו. גישה פיזית / מתקנים לא מספקים ז. תפיסות המורים לגבי הקשיים שהם נתקלו בהם. ראוי לציון, כי רוב המורים מהחינוך הכללי במחקר נוכחי הפגינו עמדות חיוביות כלפי הכללה והבנה טובה של התפקיד החברתי של הכללה, הבא לידי ביטוי בכך שצינו כי תלמידיהם ללא המוגבלות בחינוך הרגיל למדו לקבל ולהבין אנשים ששונים מהם (Davidson&Odongo, 2016). מחקרים נוספים תומכים בטענה כי הכשרה מקצועית מהווה תנאי מוקדם להכלה מוצלחת, וכי רמות גבוהות של ביטחון עצמי בקרב מורים מקושרות לרוב לגישות חיוביות כלפי הכלה (e.g., Vaz et al., 2015; Kart & Kart, 2021). ממחקרים אלה עולה כי תפיסותיהם של מורים בנוגע לסוגי הידע הנדרשים מתמקדות באופן בולט בקבלת הכשרות וכלים בנושא שילוב והכלה. בנוסף, מיומנויות מסוג ניהול זמן, יכולת תכנון ושירותים תומכים נמצאו רלוונטיות בקרב המורים בנושא שילוב והכלה מיטביים.

מחקרים אלה מדגישים את החשיבות של בחינת תפיסותיהם של מורים לגבי

מתוך שלוש עשרה המורות שהשתתפו במחקר לחמש ישנה השכלה פורמלית בחינוך מיוחד. לשמונה המשתתפות הנותרות ישנה השכלה אקדמית ותעודת הוראה בחינוך הכללי אך ללא השכלה פורמלית בחינוך מיוחד. כלל המורות שהשתתפו במחקר התנסו במהלך עבודתן בהוראה משלבת.

קול קורא להשתתפות במחקר בקבוצות ווטסאפ מקצועיות, בהן הוזמנו מורות עם ניסיון בהוראה בכיתות משלבות. לכולן יש התנסות בהוראה בה שולבו בכיתתן תלמידים עם צרכים מיוחדים. כולן מורות שמלמדות בפועל בבתי ספר יסודיים ברחבי הארץ, למעט מורה אחת שבשנים האחרונות פרשה לגמלאות.

טבלה מספר 1 : מאפיינים דמוגרפיים של משתתפות המחקר

| שם     | השכלה                                               | שנות ותק | שנות ניסיון מעשי בהוראה משלבת | הכשרה                                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------|----------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| אורית  | תואר ראשון בעבודה סוציאלית הסבה לחינוך ותעודת הוראה | 6        | 6                             | ללא הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד                                                  |
| בתיה   | תואר שני בחינוך ותעודת הוראה                        | 29       | 1                             | לימודי תעודה בהוראה מותאמת בשפה וחשבון                                          |
| גליה   | תואר שני בחינוך ותעודת הוראה                        | 4        | 4                             | ללא הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד                                                  |
| דניאלה | תואר שני בחינוך ותעודת הוראה בחינוך מיוחד           | 7        | 7                             | הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד במסגרת לימודי תואר שני                               |
| הדס    | תואר שני בחינוך ותעודת הוראה בחינוך מיוחד           | 20       | 8                             | הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד במסגרת לימודי תואר ראשון ושני                        |
| חופית  | תואר שני בחינוך ותעודת הוראה                        | 26       | 18                            | ללא הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד                                                  |
| טליה   | תואר שני בחינוך ותעודת הוראה בחינוך מיוחד           | 10       | 9                             | הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד במסגרת לימודי תואר ראשון ושני                        |
| כרמית  | תואר ראשון בחינוך ותעודת הוראה                      | 8        | 5                             | קורסים בתחום החינוך המיוחד במהלך לימודי התואר הראשון                            |
| מאיה   | תואר שני בחינוך ותעודת הוראה                        | 32       | 32                            | הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד במסגרת לימודי התואר השני                             |
| נירית  | לימודי הוראה לגיל הרך ותעודת הוראה                  | 34       | 32                            | השתלמויות במסגרת העבודה                                                         |
| עמליה  | תואר ראשון בחינוך ותעודת הוראה                      | 28       | 24                            | קורסים בתחום החינוך המיוחד במהלך לימודי התואר הראשון לימודי תעודה בהוראה מותאמת |

|       |                               |    |    |                                                          |
|-------|-------------------------------|----|----|----------------------------------------------------------|
| פנינה | לימודי תעודה<br>בלקויות למידה | 40 | 14 | הכשרה בתחום המדעים<br>והמתמטיקה                          |
| קרן   | תואר ראשון בחינוך             | 5  | 2  | הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד<br>במסגרת לימודי התואר הראשון |

## כלי המחקר

ביצענו ראיונות עומק חצי-מובנים, כאשר כל ראיון ארך בין 50 ל-90 דקות. הראיון התבסס על מדריך ראיון (Kallio et al., 2016) ליצירת מרחב משמעות משותף (שקדי, 2003). כל המשתתפים קיבלו מידע על מטרות המחקר ועל השתתפותם במחקר, כמו גם על האפשרות לפרוש מהמחקר בכל שלב ללא השלכות, תוך שמירה מלאה על סודיות ואנונימיות. לאחר מכן, המשתתפים התבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת. משתתפים פוטנציאליים אותרו באמצעות קשר מקצועי ונוצר איתן קשר ראשוני בטלפון. הראיונות התקיימו באופן מקוון או פנים אל פנים, בהתאם להעדפת המרואיינת, תועדו ותומללו. כל הראיונות נערכו על ידי אחת מהחוקרות, בעלת מומחיות בביצוע מחקר איכותני וראיונות עומק.

## מהלך המחקר

כל מרואיינת קיבלה לפני הראיון הסבר על נושא המחקר ושאלת המחקר וחתמה על טופס הסכמה מדעת. הראיונות התקיימו בזום. כול הראיונות הוקלטו ותומללו. לצורך שמירת חסיון של המרואיינות נעשה שימוש בשמות בדויים וכל פרט מזהה הוסר. בתמלולים לא מופיעים שמות בתי הספר בהם עבדו המורות אלא מידע כללי בלבד על סוג המוסד ומיקומו הגיאוגרפי הכללי.

## ניתוח הנתונים

תמלולי הראיונות נותחו בשיטת ניתוח

תימתי (Braun & Clarke, 2012; Roller, 2019). הטקסטים של הראיונות קודדו לקטגוריות ששימשו לבחינת משמעויות ומציאת דפוסים חוזרים.

הנתונים עובדו בשלבים, שהחלו בקידוד פתוח לזיהוי רעיונות מרכזיים בהתאם לשאלת המחקר והמשיכו בקידוד צירי ליצירת קטגוריות וקשרים בין רעיונות אלו. בשלב האחרון, בוצע קידוד בררני בו נבחנו הקטגוריות בצורה ממוקדת כדי לגבש תמות כוללות המייצגות את התופעה הנחקרת. הקטגוריות מכל הראיונות שולבו לנושאים שעלו. תהליך זה איפשר לחשוף תובנות מעמיקות המייצגות את חוויות המשתתפות ומשקפות את המורכבות של הנושא הנחקר (Kallio et al., 2016). לאחר גיבוש הקטגוריות, בוצע ניתוח נרטיבי של הראיונות. שיטת הניתוח הנרטיבי מתמקדת במרואיין עצמו כיחידת ניתוח, בוחנת מקרוב את "קולו" של המרואיין, ובוחנת כיצד הוא יוצר משמעות לחוויות חיו. כך, ניתוח נרטיבי מפרש סיפורי חיים עשירים בפרטים המתקבלים מראיונות כדי לנתח משמעויות המועברות על ידי התוכן והמבנה של השיח, ותמיד בהקשר של המרואיין במונחים חברתיים והיסטוריים (Josselson & Hammack, 2021).

תמלולי הראיונות נותחו באופן נרטיבי כדי לבחון משמעויות המוטמעות בשפת הטקסט וחיפוש דפוסי משמעויות העולים מהנרטיבים.

## ממצאים

מניתוח הריאיונות עלו שתי תמות מרכזיות המשקפות את תפיסות מורים בנוגע לידע נדרש בתחום החינוך המיוחד ותפיסות מורים בנוגע לטיב הכשרה נדרש בתחום החינוך המיוחד.

תימה ראשונה: תפיסות מורים בנוגע לידע נדרש בתחום החינוך המיוחד

בתימה זו עולה בבירור הצורך של מורים בחינוך הרגיל בידע ובהכשרה בתחומי החינוך המיוחד, כבסיס לשילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתותיהם. מדבריה של אורית עולה כי ידע נדרש בתחומי החינוך המיוחד הכרחי לעבודתה השוטפת כמורה, ולמען שילוב מיטבי:

מורה מחינוך מיוחד, נגיד מחנך של כיתה מקדמת הוא מורה לחינוך מיוחד. העניין, הבעיה היא לא עם מי שלומד חינוך מיוחד. הבעיה היא עם מורה כמוני, מורה שלומד חינוך רגיל ואז מקבל לכיתה שלו ילד שהוא מחינוך מיוחד. אבל חינוך מיוחד זה מטריה כל כך, כל כך רחבה, שאני כאילו לא יודעת אפילו איך לבקש את ההכשרה לדבר הזה. מפני שרק אני, בשלושה מחזורים שעשיתי, כל חינוך מיוחד היה שונה מקודמו לגמרי, ולא יכולתי להשליך ממחזור אחד למחזור אחר, כי הילדים שבאו להשתלב אצלי היו אחרים... אני יודעת עכשיו שאני משלבת ילדים עם בעיה התנהגותית. אז הייתי רוצה לקבל על זה אפילו הדרכה קצרה של לא יודעת כמה שעות, על איך מתמודדים בכיתה או מה הדרך שלי ללמד ילדים שיש להם בעיה התנהגותית, כלים פרקטיים. אם אני עכשיו משלבת ילד עם תסמונת דאון, אז שיהיה לי איזה שהיא הכשרה

ספציפית מיוחדת על המאפיינים של ילדים עם תסמונת דאון. אם היה לי איזו שהוא השתלמות על תסמונת דאון, מה המאפיינים שלה, מה הקושי שלה, כאילו מה אני צריכה, עשה ועל תעשה עם תסמונת דאון. כאילו מה רלבנטי לי לעשות ומה בכלל לא רלבנטי לי לעשות. אני מדברת גם מבחינה לימודית כדי שאני אדע להתאים נכון את הלמידה. וגם, מבחינה רגשית וגם מבחינה חברתית.

אורית מדגישה בדבריה את הצורך הממשי בקבלת הדרכות והשתלמויות הממוקדות בתחומי החינוך המיוחד, על מנת שהללו ישמשו לה כלים ועזר למען שילוב מיטבי במסגרת עבודתה השוטפת כמורה. גליה לעומת זאת, לא מוצאת בהדרכות והשתלמויות מקור הכשרה משמעותי, ורואה בגורמים מקצועיים שניתן להיוועץ מולם בנוגע לדילמות שעולות מהשטח בכול רגע נתון, ידע הכרחי, ורצוי בעל זמינות גבוהה שתאפשר לה לשלב באופן מיטבי במסגרת עבודתה השוטפת:

אני חושבת, כי תראי, מורות מאוד אוהבות שעושים להם הרצאות. שוב אמרתי, זה בדרך כלל סתם שטויות ובזבוז זמן. באמת, האידיאלי שלי אם כבר את עושה על זה עבודה והכול, שיהיה איש קשר שאפשר לפנות אליו בכול מצב. יש ילד שקיבלתי לכיתה עם אבחנה ככה וככה ואבחון ככה וככה, מה אני עושה עם זה. או, נתקלתי במצב, הילד עשה ככה וככה בשיעור, מה הייתי יכולה לעשות. כאילו איזה שהוא איש קשר או מקום שאפשר לפנות אליו בכול רגע נתון.

בדומה לאורית, גם כרמית מוצאת

במסלולי הכשרת ההוראה, כדי לאפשר שילוב מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים.

בתיה מדגישה את החשיבות של הכשרה סדורה ורב-שלבית בתחום, הכוללת קורסים, השתלמויות מוסדיות, עבודה מעשית והתמחות ייעודית, וטוענת כי לצוותי הוראה חסרי הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד המשלבים בפועל בכיתותיהם תלמידים עם צרכים מיוחדים:

קודם כל ללמוד על החינוך המיוחד. ללמוד מה המרכיבים שלו...ממש להכיר, להכיר מה זה חינוך מיוחד, איזה נושאים, תתי קבוצות, מה נירולוגי, מה לא נירולוגי, איך עובדים, איזה מיומנויות, להכיר, ללמוד את זה, צריך ללמוד את זה בעיני. זה לא סתם להכניס מורה ולהגיד לה תקשיבי יש לך ילד שאת משלבת. נו, אז מה היא אמורה לעשות עם זה...יש בבית ספר השתלמות מוסדית, שזה השתלמות של פעם בשבוע בדרך כלל שכל המליאה נמצאת. לדעתי הן צריכות לעבור את זה במסגרת הזאת. גם המורים המקצועיים צריכים לעבור את זה.. וגם הייתי אומרת שצריך לעשות להם גם איזה שהיא .. כמו עבודה מעשית, לחנוך ממש ילד כזה... אי אפשר לדבר על זה ולא ללמד את זה, ולא להרגיש את זה ולא.. אי אפשר.. הדיבורים לא מועילים, צריך להתחיל להתנסות, ואם מתנסים אז להתנסות במעטפת תמיכה, לא ב

out of the blue... אני גם חושבת שחייבים בהכשרות מורים קורס של חינוך מיוחד. חייבים.

גם טליה מייחסת בדבריה חשיבות להרחבת הכשרות מורים במסלול

כי ידע פרקטי המחובר לצרכים שלה כמורה משלבת בשטח, רלוונטי ונדרש, כדי שיאפשר לה לשלב באופן המיטבי במסגרת עבודתה השוטפת:

זאת אומרת, אם יש בכיתה תלמידים בכיתה על הרצף אז שיתנו לי הכשרה על.. אם יש לי תלמידים עם בעיות קשב וריכוז במקביל, שיתנו לי עוד ידע, עוד.. עוד פעם, אני היום לא מרגישה ש.. תמיד זה חשוב ללמוד, אבל אני כן... לגבי התלמידים האלה, אני כן מרגישה שיש לי מספיק את הידע והניסיון. אבל אם יביאו לי תלמיד אחר עם בעיה אחרת אני כן ארצה לדעת, וללמוד ולהבין את הקושי. שזה לא יהיה מנותק.

גם טליה מדגישה בדבריה את הצורך בידע זמין בייחוד בתחום החינוך המיוחד:

אני רואה את זה מצוות שאני עובדת איתו. צוות שעבד, שלמד חינוך מיוחד, יש לו הרבה יותר ידע איך להתמודד עם ילדים, מאשר צוות שלא למד את התחום של החינוך המיוחד...שהם מגיעים ומופתעים מאוד. המומים, לא יודעים איך להגיב...והרבה פעמים מי שכן למד אצלנו את החינוך המיוחד או מניסיון, פשוט עזר להם כיצד להתמודד עם העניין.

לסיכום, המורות מדגישות את הצורך בידע זמין בתחומי החינוך המיוחד, המחובר לשטח ולצרכים השונים שעולים במסגרת עבודתן כמורות.

תימה שניה: תפיסות מורים בנוגע לטיב הכשרה נדרש בתחום החינוך המיוחד

המשתתפות במחקר מצביעות על הצורך במתן הכשרה מקיפה ומעמיקה בתחומי החינוך המיוחד לכלל המורים

שכל מורה היא צריכה להיות של חינוך מיוחד בטייטל. ללמוד את כל הקורסים. להיות מודעת. כי היום השילוב הוא שילוב טבעי. רק במקרים קיצוניים יש כיתות של החינוך המיוחד. אבל אצלנו בכיתה הילדים משולבים, גם ילדים אוטיסטים. גם ילדים עם בעיות של קשב וריכוז. גם, כל מיני סוגי בעיות. ולכן, אני חושבת שכל מורה צריכה ללמוד את הדברים האלה מלכתחילה. לא בנגיעות. גם הדס סבורה שהכשרת מורים צריכה להשתנות במהות שלה:

אני חושבת שכולם, כל אנשי ההוראה צריכים להגיע עם ידע ומקצועיות בדברים שאני למדתי. שלי, לתואר שלי קראו חינוך מיוחד. אבל מה שאני למדתי שם לפני מאה שנה, צריכים ללמוד היום בכל המכללות והאוניברסיטאות שמלמדים חינוך. כאילו עד היום, אני זוכרת את הרשימה של רוב הקורסים של התואר הראשון שלי, ומה למדתי שם. אני חושבת שזה הדברים שצריכים, כולם צריכים ללמוד. ואז כשכולם ילמדו את אותם נושאים, הדגשים, ומיומנויות וכלים, ויגיעו לכיתות, יהיה להם את אותה הכשרה שלי יש.

קרון מסכמת בכך שצריך להאריך את זמן הלימודים בתואר כדי ליצור שפה אחידה שבסופו של דבר תשרת את קידומו של התלמיד המשולב:

צריך להאריך את התואר, להפוך אותו להיות שפה אחידה שכולנו מדברות את אותה שפה. בסוף ההחלטה של מי ישב ובאיזה כיתה זה של ההורים. ואם הורה שהילד שלו עם תפקוד נמוך יחליט שהילד שלו ישב בכיתה רגילה, אז הוא יכנס לכיתה רגילה, ומי שתצטרך להתמודד עם זה זאת המחנכת. וחבל

חינוך רגיל במוסדות וסמינרים והוספת קורסים ייעודיים בתחומי החינוך המיוחד להכשרתם:

עכשיו אני כן חושבת שכל מורה צריך ללמוד, לא משנה אם יש לו ילד שילוב או אין לא ילד שילוב, ללמוד, להכניס כבר בתואר שלו חלק מהנושא של החינוך המיוחד. ספציפית ללמוד רק בגלל שיש תלמיד נראה לי קצת הגזמה, אבל כי יש לפעמים מומחי תחום. אבל כן אני חושבת שבכל מקצוע לימוד צריך שידעו מה הנושא, לתת איזה שהוא שיעור אחד לפחות של חינוך מיוחד בכל תעודת הוראה... אני חושבת שאמרתי את כל מה שאני חושבת... אני יכולה להגיד לך שתמיד אמרתי מהרגע הראשון שהתחלתי ללמוד, שכל מורה ומורה שמלמדים צריכים ללמוד את החינוך המיוחד... כי זו הדרך הכי נכונה ללמד את הכיתה. כי גם אם אין לי תלמיד מאובחן בחינוך המיוחד, תמיד יהיה לי את הילדים שהם...אם זה קשב וריכוז, ואם זה היפר, כל הדברים שגם זה נכנס בחינוך המיוחד תמיד יהיו, והיום יש הרבה יותר ילדים כאלה. אז אני חושבת שהידע הזה מאוד, מאוד חשוב לכל מורה ומורה באשר הוא מורה ומורה.

גם נורית סבורה, בדומה לטליה, כי קיים צורך ממשי בהרחבת הכשרות מורים במסלול חינוך רגיל והוספת קורסים ייעודיים להכשרתם בתחומי החינוך המיוחד:

אני חושבת שכל מורה צריכה לקבל קורסים בזמן שהיא לומדת של החינוך המיוחד. שלא יהיה כאלה זה חינוך מיוחד, זה לגיל הרך. כולם צריכים ללמוד את הכל, כי היום כבר השילוב נמצא באופן טבעי...ולכן, אני חושבת

שבגלל החלטה לא נכונה של הורים הילד ייפול אם יש מורה שיכולה קצת, קצת, לא הרבה, כי בסוף אולי זה ילד שלא מתאים, אבל טיפה, במשהו קטנצ'יק להטיב עם הילד הזה.

לסיכום, המרואיינות טוענות לגבי ההכשרה בתחומי החינוך המיוחד שקיים צורך ממשי שמגיע הלכה למעשה מהשטח. כולן סבורות כי הכשרת מורים במסלולי החינוך הרגיל צריכה להשתנות במהות שלה, ולכלול קורסים בחינוך המיוחד בהרחבה ובהתאם לצרכים שעולים מהשטח.

## דיון

במהלך השנים האחרונות חלה עליה משמעותית במספר התלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות החינוך הרגילות. עליה זאת נובעת בעיקרה ממגמה חברתית בינלאומית לשילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה ובחברה בכלל (e.g., Jury et al., 2021). בארץ העלייה במספר התלמידים המשולבים מתרחשת הודות לתהליכי חקיקה אשר הסדירו את הזכויות לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, וגם לעבודת ועדות ייעודיות שבחנו את יישומו של חוק החינוך המיוחד בפועל, כדוגמת וועדת מרגלית בשנת 2000 וועדת דורנר בשנת 2009 (טל, 2017). ועדת דורנר בראשותה של שופטת בית המשפט העליון (בדימוס) דליה דורנר, יעצה למוסדות וגופים העוסקים בהכשרת מורים לחינוך הרגיל, לוודא שמורי העתיד ילמדו כיצד לעבוד עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, וכך נכתב בדו"ח: "הסטודנטים להוראה הלומדים

במסלולי החינוך הרגיל, מחויבים במהלך לימודי ההכשרה שלהם ללמוד מספר שעות בתחומים של החינוך המיוחד, כדי להקל על התמודדותם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות של החינוך הרגיל" (דו"ח דורנר, 2009 עמ' 15).

אם כך, נראה כי שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל מחייב את המורים להחזיק בארגז כלים רחב ועשיר. עליהם להיות בעלי יכולת פדגוגית גבוהה, ידע תחום וממוקד בתחומי ההוראה, יכולת הקניית מיומנויות חשיבה ומסוגלות ליצור בכיתות הלימוד שלהם מערך הנותן מענה לכל צורכיהם הרגשיים של כלל התלמידים (חן, 2010). מחקרים שונים מצביעים על כך שהצלחת השילוב ויישומו בשטח תלויה בראש ובראשונה בתפיסות, עמדות, כישורים, מיומנויות, ידע ונכונות של מחנכים ומורים העוסקים במלאכת החינוך וההוראה (כהן ולייזר, 2006);

(Sahli Lozano, et al., 2024). הצלחה זו תלויה גם בגורם חשוב ומשמעותי נוסף שהינו תחושת מסוגלות עצמית (Kiel, et al., 2020; Savolainen, et al., 2022).

ואכן, נמצא כי המרואיינות מצביעות על תחושת מסוגלות עצמית נמוכה ביחס ליכולת שלהן כמורות משלבות לתפקד באופן מיטבי, וזאת בשל תחושותיהן בדבר מחסור בידע שיוכל לתרום ולסייע להן במסגרת עבודתן השוטפת. לגבי סוגיית ההכשרה, חלק מהמרואיינות מציעות השתלמויות מוסדיות והדרכות פרקטיות וממוקדות שיוכלו להקנות להם ידע מיידי שנדרש להן במסגרת

מקנה למורים כלים פרקטיים ויכולת הסתגלות לנוכחות תלמידים עם צרכים ייחודיים לפי המשתתפות, הכשרה מקיפה ורחבת היקף היא תנאי הכרחי לשילוב מיטבי ומכיל בכיתות רגילות, וזאת בניגוד להכשרה המינימלית שככלל ניתנת כיום (Jury, et al., 2021; Kisbu-Sakarya & Doeniyas, 2021).

התמה השנייה מציגה פרספקטיבה נוספת לגבי האתגרים בשטח, ומדגישה את חשיבות הנגישות לידע ולהדרכה מקצועית בזמן אמת. המשתתפות מביעות את הצורך במערך תמיכה מקצועי זמין, כגון איש קשר מקצועי המלווה את המורים בהתמודדות השוטפת עם דילמות והחלטות יומיומיות הנוגעות לתלמידים עם צרכים מיוחדים. גישה זו מעידה על חשיבות של מתן ידע רלוונטי וזמין בזמן אמת ככלי מסייע לשילוב מוצלח. ניתוח זה תואם את המחקרים בתחום, המדגישים את הצורך בתמיכה שוטפת וגמישה כמרכיב חיוני לשיפור הכשרת המורים, כדי שיכולה להתאים למגוון האתגרים שיכולים לעלות בכיתה הכללית (Börnert-Ringleb, et al., 2021; Ginevra, et al., 2022).

### מסקנות

מהממצאים עולה בבירור כי קיים חוסר משמעותי בידע והכשרות למורים ומורות מהחינוך הכללי שהינם חסרי הכשרה פורמלית בחינוך מיוחד. מורים ומורות אלו עוסקים בהוראה משלבת בבתי ספר יסודיים המשלבים תלמידים מהחינוך המיוחד. הנגשת הידע לצוותי הוראה אלו, תאפשר להם לשלב באופן יעיל ומיטבי תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בבתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל. להבטחת שילוב

עבודתן כמורות משלבות. כולן אף הרחיבו מהמיקרו למקרו וטענו בדבר שינוי דפוסי הכשרת מורים במסלולי החינוך הכללי והרחבת הכשרתם תוך שילוב קורסים נוספים בתחומי החינוך המיוחד, וזאת בכדי שבוגרי המסלול ישתלבו באופן מיטבי ותואם את צרכי השטח בתפקידיהם העתידיים בהוראה. כל המרואיינות, כולל מורות בוגרות תארים בחינוך מיוחד, אבחון וטיפול בלקויות למידה, הדגישו בדבריהן את הצורך הדחוף והממשי בשטח, בדבר מתן הכשרות וכן הנגשתו של ידע זמין ושוטף לצוותי ההוראה בחינוך הכללי, שחלקו מועסק וחלקו עתיד להיות מועסק, בתפקידי הוראה בבתי הספר היסודיים המשלבים תלמידים מהחינוך המיוחד.

במחקר הנוכחי בחנו תפיסות המורים לגבי ידע, מיומנויות וטיב ההכשרה הנדרשים מאנשי הוראה המלמדים בבתי ספר יסודיים בחינוך הרגיל המשלבים תלמידים מהחינוך המיוחד. שתי התמות שעולות מהממצאים מדגישות את הפער הקיים בהכשרת מורים בתחום החינוך המיוחד ואת הצורך בידע נגיש וזמין, המותאם לעבודה השוטפת בכיתות הכלליות המשלבות. התמה הראשונה מצביעה על החשיבות שמקנות המורות להכשרה סדורה, הכוללת קורסים ייעודיים, השתלמויות מוסדיות והכשרות מעשיות, שתאפשרנה להן להתמודד עם מגוון רחב של תלמידים עם צרכים מיוחדים. ממצאים אלה עומדים בקנה אחד עם הספרות העוסקת בהכשרת מורים, המצביעה על כך שהכשרה מתמשכת בתחום החינוך המיוחד

לצוותי הוראה משלבים תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי הספר היסודיים בחינוך הרגיל:

פיתוח תוכנית הכשרה מקיפה: יש ליצור תוכנית הכשרה מקיפה המותאמת לצורכי המורים חסרי ההכשרה הפורמלית בחינוך מיוחד. התוכנית תכלול סדנאות, קורסים מקוונים ומפגשים פרונטליים שיכולים להציע תכנים עיוניים ומעשיים. חשוב לכלול תכנים על מגוון האתגרים שצפויים למורים בעבודתם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, כמו גם דרכי התמודדות, אסטרטגיות הוראה מותאמות וכלים להערכה.

סדנאות מעשיות: במסגרת ההדרכה, כדאי לשלב סדנאות מעשיות שבהן המורים יכולים לתרגל את הידע הנלמד. לדוגמה, סדנאות שבהן יוצגו דרכים שונות לגישה לתלמידים עם אוטיזם או לקויות למידה, וכלים לניהול כיתה עם תלמידים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות.

פיתוח קהילת למידה: מומלץ ליצור קהילת למידה בין המורים המשתתפים בתוכנית, כדי לשפר את התמיכה ההדדית והחלפת הידע בין העמיתים. קהילת הלמידה יכולה לכלול פגישות קבועות, פלטפורמות מקוונות לחלפת רעיונות, ופורומים לדון באתגרים ולמצוא פתרונות.

הדרכה על שיתוף פעולה עם הורים וגורמים חיצוניים: תוכנית ההדרכה צריכה לכלול גם הכשרה על החשיבות של שיתוף פעולה עם הורים וגורמים חיצוניים כמו פסיכולוגים חינוכיים, יועצים ושירותים פרא-רפואיים. המורים צריכים להבין כיצד לתקשר עם ההורים לגבי הצרכים של ילדיהם, וכיצד

מיטבי של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות נדרשת גישה רחבה ומקיפה להכשרת מורים. הכשרה זו צריכה לכלול לא רק קורסים ייעודיים ומעמיקים בתחום החינוך המיוחד, אלא גם גישה ישירה ומיידית לתמיכה מקצועית בזמן אמת, המתמודדת עם האתגרים היומיומיים והדינמיים שמורים חווים בכיתה. גישה זו מדגישה את הצורך במענה היברידי בהכשרת המורים: הכשרה מבוססת ידע אקדמי, מחד, ותמיכה מתמשכת ומעשית המכוונת לשטח, מאידך. שילוב של שתי גישות אלה יכול להעניק למורים תחושת מסוגלות גבוהה יותר והכנה מעשית להתמודד עם אתגרי ההוראה, באופן שיקדם סביבת למידה מכילה ומותאמת לכלל התלמידים.

### השלכות והמלצות יישומיות

הממצאים מהמחקר הנוכחי מצביעים על הצורך הדחוף בהכשרת מורים מהחינוך הכללי בתחום החינוך המיוחד, כדי לאפשר להם להצליח בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים. השלכות המחקר מצביעות על החשיבות שבפיתוח תוכניות הכשרה שמחברות ידע תיאורטי עם תמיכה מעשית בזמן אמת, על מנת לשפר את יכולת המורים להתמודד עם אתגרים יומיומיים בכיתה משלבת. בנוסף, יש להכיר בצורך של גישה היברידית בהכשרת המורים, שתשומר על איזון בין רכישת ידע אקדמי מקצועי לבין תמיכה מעשית ומתמשכת, כדי להבטיח את הצלחת השילוב וההוראה המותאמת לכלל התלמידים.

להלן מספר המלצות יישומיות שיכולות להוות בסיס לתוכנית הדרכה מובנית

מורים שונים בעבודתם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים. בהמשך לכך, מומלץ לערוך מחקרי המשך שיכללו מדגמים רחבים ומגוונים יותר, לרבות מורים ממסגרות חינוך מיוחד בלבד, אנשי צוות פרא-רפואיים ומנהלי בתי ספר, כדי להרחיב את הפרספקטיבות על צרכי ההכשרה והתמיכה בשילוב. כמו כן, מומלץ לבחון את ההשפעה של הכשרות שונות לאורך זמן, באמצעות מחקרי אורך, כדי להעריך את האפקטיביות של קורסים ייעודיים והשתלמויות מעשיות על תחושת המסוגלות ושביעות הרצון של המורים בעבודתם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים.

### ביבליוגרפיה:

אבישר, ג' (2008). חינוך לתלמידים מיוחדים: החינוך המיוחד בפתח המאה ה-21. *הייעוץ החינוכי*, 15, 15-28.

אולניק-שמש, ד., היימן, ט., רונן, ח., שרוני-יצחק, ורדה, אבישר, ג., שולמן, ש., ארליך, ד., שלו, ח., ויזל, א., זנדברג, ש., קדמון, ח., ברסקי אלישב, א. (2015). *סוגיות בחינוך מיוחד* (מהדורה מעודכנת). האוניברסיטה הפתוחה.

איגל, כ' ומליחי, ס' (2007). חוק חינוך מיוחד: השתקפות חברתית וערכית של עיצוב המדיניות ויישומה. שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך. אחוה הוצאה לאור. 143-154.

בלס, נ. (2022). תקצוב החינוך המיוחד בישראל: מהמלצות ועדת דורנר ועד תחילת יישום התיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד: [תקציר מנהלים]. דוח מצב המדינה (2022), עמ' 3-19.

לשלב את התמיכה החיצונית כדי לשפר את חוויית הלמידה של התלמידים.

הערכה ומשוב: יש להקים מערכת להערכה ולמשוב על התוכנית, כדי להבין מה עובד ומה ניתן לשפר. חשוב לעקוב אחרי ההשפעה של ההדרכה על עבודת המורים ועל התפתחות התלמידים עם הצרכים המיוחדים. מערכת הערכה ומשוב זו תכלול סקרים, ראיונות והערכות לאורך זמן.

התמחות במצבי משבר: מומלץ לשלב הדרכות ספציפיות להתמודדות עם מצבי משבר בכיתה, כמו התנהגויות מאתגרות של תלמידים. הכשרה זו תסייע למורים לפתח אסטרטגיות לניהול כיתה בצורה אפקטיבית יותר, תוך שמירה על רווחת כל התלמידים בכיתה.

באמצעות המלצות אלו, ניתן להבטיח כי צוותי ההוראה יהיו מצוידים בידע ובכלים הנדרשים כדי לשפר את השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי הספר היסודיים, ובכך לתרום ליצירת סביבה לימודית תומכת ומכילה יותר.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

מגבלות המחקר הנוכחי נובעות מהיקף המדגם המצומצם, שהתמקד בקבוצת מורים מצומצמת יחסית ולא אפשר הכללה רחבה על כלל המורים במערכת החינוך. בנוסף, המחקר נערך בקרב מורות המשלבות בכיתות רגילות תלמידים עם צרכים מיוחדים, ולכן חסרים בו קולות מגוונים של מורים מחינוך מיוחד בלבד או ממסגרות חינוך אחרות (כגון, זרמי חינוך אחרים או בתי ספר על יסודיים) שיכולים לתרום להבנת הקשיים והצרכים הייחודיים של

המיוחד – יישום תיקון מס' 11 לחוק  
חינוך מיוחד: סקירה. מרכז המחקר  
והמידע, הכנסת.

ועדת דורנר (2009). הוועדה הציבורית  
לבחינת מערכת החינוך המיוחד  
בישראל.

[https://meyda.education.gov.il/  
files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf)

טל, ד' (2017). הכשרה ל"הוראה  
מכילה": מסע בשלושה נתיבים.  
כותבים חינוך (קובץ בעריכת שוש  
סיטון ויצחק גילת), 225-247.

כהן, א' ולייזר, י' (2006). עמדות מורים  
כלפי שילוב תלמידים על פי קטגוריות  
החריגות וחומרתן ותפיסת הכישורים  
להתמודדות עם תלמידים אלה בכתה  
המשלבת. גלי עיון ומחקר 15, 19-38.

ליבליך, ע' (2014). שילוב תלמיד מיוחד  
במערכת החינוך - סיפור על כאב  
והצלחה. עיונים בחינוך: כתב עת  
למחקר בחינוך, 11-12: 177-209.

מירב, ח' (2010). תחושת מסוגלות  
עצמית ואמפתיה אצל מורים  
המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי  
צרכים מיוחדים. מעוף ומעשה במכללת  
אחווה, 13, 134-165.

מרגלית, מ. (1997). כיווני ההתפתחות  
בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה  
בינלאומית. שירותים חברתיים,  
נובמבר 1997, 171-202.

משרד החינוך. (2002). חוק חינוך מיוחד  
(תיקון מס' 7), התשס"ג. 2002.

[https://main.knesset.gov.il/  
Activity/Legislation/Laws/  
Pages/LawBill.aspx?t=lawsugges  
tionssearch&lawitemid=174335](https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=lawsuggestionssearch&lawitemid=174335)

ברק מדינה, ע' (2020). תהליכי פיתוח  
מקצועי לקידום והכלה (inclusion)  
בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל.  
יוזמה – המרכז לידע ומחקר בחינוך  
– האקדמיה הלאומית הישראלית  
למדעים.

[http://education.academy.ac.il/  
systemfiles/23451.pdf](http://education.academy.ac.il/systemfiles/23451.pdf)

גומפל, תם (2001). החינוך המיוחד  
בישראל לקראת שנות 2000: מאין  
באנו ולאן אנו חותרים?

סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 16 (1)  
60-49.

[https://doi.org/10.2307\\_23454120](https://doi.org/10.2307_23454120)

גילור, א' וכץ, מ' (2017). מודל להסבר  
נכונותם של פרחי הוראה ללמד  
בכיתה משלבת. מגמות: רבעון למדעי  
ההתנהגות, 52, 1, 41-63.

גילור, א' וכץ, מ' (2019). כמו כולם או  
עם כולם? על נכונות מורים לעתיד  
להורות בכיתות משלבות. דפים, 70,  
127-148.

גליקו, ע' ובראון-לבינסון, א' (2016).  
אסטרטגיות ודפוסי התמודדות של  
מורים עם תלמידים משולבים בחינוך  
הממלכתי, הממלכתי דתי והחרדי.  
מניתוק לשילוב, 19, 203-227.

גליקו, ע' ובראון-לבינסון, א' (2022).  
התמודדות מורים בחינוך הרגיל עם  
שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים  
בכיתתם: השוואה בין מורים מזרמי  
החינוך השונים. מפגש לעבודה  
חינוכית-סוציאלית, ל', 54, 93-118.

הכנסת (2018). חוק חינוך מיוחד (תיקון  
מס' 11), התשע"ח-2018. הכנסת.

וייסבלאי, א' (2020). הרפורמה בחינוך

- Alghazo, E. M., Dodeen, H., & Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-523.
- Alsolami, A., & Vaughan, M. (2023). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities in Jeddah elementary schools. *PloS one*, 18(1), e0279068.
- Avramidis, E., & Toulia, A. (2020). Attitudes and inclusion of students with special educational needs in regular schools. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G., & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80-97.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *American Psychological Association*.
- Chitiyo, M., Kumedzro, F. K., Hughes, E. M., & Ahmed, S. (2019). Teachers' Professional Development Needs Regarding Inclusive Education in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 15(2), 53-79.
- Crispel, O., & Kasperski, R. (2021). The Impact of Teacher Training in Special Education on the Implementation of Inclusion in Mainstream Classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of disability, development and education*, 59(4), 379-392.
- פירסטטר, א' (2018) שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה - עקרונות ואתגרים.
- בתוך א' יריב, ד' גרוב (עורכים). *ניהול כיתה* (93-75). מכון מופ"ת.
- קרני-וייזר, נ' (2020). תפיסות מורים בחינוך הממלכתי דתי לגבי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. *סחיש - סוגיות בחינוך ובשילוב*, 30, 97-114.
- רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההכלה בחינוך - לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. *סחיש - סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב*, 30, 115-129.
- שהם קוגלמס, ד' (2022) הכשרת מורים משלבת בישראל: נקודת מבטם של מורים וסטודנטים בכיתות רגילות במגזר היהודי ובמגזר הערבי. *חוקרים - החינוך המיוחד*, 2, 96-144.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת-מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- תומר, ע' ומלכי, ש' (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. *דפים*, 60, 170-198.
- Aldosari, MS. (2022). Factors Affecting Middle School Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students With Disabilities. *Front Psychol*. 13:853696. doi: 10.3389/fpsyg.2022.853696. PMID: 35401350; PMCID: PMC8984192.

- Heimlich, U., & Weiss, S. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion?. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333-349.
- Kisbu-Sakarya, Y., & Doeniyas, C. (2021). Can school teachers' willingness to teach ASD-inclusion classes be increased via special education training? Uncovering mediating mechanisms. *Research in Developmental Disabilities*, 113, 103941.
- Roller, M. R. (2019). A quality approach to qualitative content analysis: Similarities and differences compared to other qualitative methods. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3385>
- Sahli Lozano, C., Sharma, U., & Wüthrich, S. (2024). A comparison of Australian and Swiss secondary school teachers' attitudes, concerns, self-efficacy, and intentions to teach in inclusive classrooms: does the context matter?. *International Journal of Inclusive Education*, 28(7), 1205-1223.
- Saloviita, T. (2020a). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 64(2), 270-282.
- Saloviita, T. (2020b). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73.
- Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion—a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education*, 26(9), 958-972.
- Shraga-Roitman, Y., Cohen-Liverant, R., Soffer-Vital, S., Finkelstein, I., & Grebelsky-Lichtman, T. (2023). Towards multicultural, inclusive and diverse
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 10(4), 118-135.
- Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 357-370.
- Harkins, B., & Fletcher, T. (2015). Survey of Educator Attitude Regarding Inclusive Education within a Southern Arizona School District. *Journal of Multilingual Education Research*, 6, 61-90.
- Josselson, R., & Hammack, P. L. (2021). Essentials of narrative analysis. American Psychological Association.
- Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., & Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 101746.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16.
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M.,

- 
- evaluation–Exploring post-Secondary students’ perceptions. *Intercultural Education*, 34(4), 378-395.
- Stiefel, L., Shiferaw, M., Schwartz, A. E., & Gottfried, M. (2018). Who feels included in school? Examining feelings of inclusion among students with disabilities. *Educational Researcher*, 47(2), 105-120.
- Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of teachers’ attitudes. *Educational Research Review*, 36, 100456.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International Journal of Special Education*, 31(2).
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers’ attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PloS one*, 10(8), e0137002.

# "היום שאחרי הסיפור": רטוריקת אי הודאות בספר יונה חצי לבנה מאת אילנה זיידמן

אוסנת גבאי  
מכללת אורנים  
osnga663@gmail.com

## The Day After the Story: The Rhetoric of Uncertainty in Semi-white Dove over Jerusalem by Ilana Zeidman

### Abstract

Reading a children's book through the lens of the rhetoric of uncertainty is not a conventional approach in the realm of children's literature. The aim of this article is to explore how the rhetoric of uncertainty is employed in children's literature. Its significance stems from the fact that, to the best of the author's knowledge, there is a lack of scholarly work demonstrating the use of this rhetorical form in literature for young children. To achieve this, Ilana Zeidman's book "Semi-white Dove over Jerusalem" was selected for analysis. The discussion is grounded in a critical-interpretative deconstructive analysis, revealing the rhetorical strategies (with intertextual connections) and their functioning within a children's story.

The article demonstrates that the rhetoric of uncertainty manifests in various ways: employing rhetoric of negation, denial, and skepticism; constructing and deconstructing knowledge; presenting internal contradictions; utilizing bilingualism; creating ambiguous linguistic structures regarding intermediate states; and employing rhetorical indecision. Through these methods, children's literature reflects life's complexities and encourages young readers to develop critical thinking skills. The rhetoric of uncertainty introduces moral dilemmas in ambiguous situations without necessarily offering clear solutions. This rhetoric acknowledges uncertainty as an inherent aspect of life and fosters cognitive flexibility and tolerance toward ambiguity among readers.

In doing so, children's literature prepares young readers to confront the complexities of the modern world, enhances their ability to view situations from diverse perspectives, and nurtures their curiosity and creativity. Perhaps this aligns with Nurit Zarchi's intention in her opening quote regarding her role as an author: to prepare children for tomorrow—for the future—for life beyond the story.

**Keywords:** Rhetoric of Uncertainty; Children's Literature; Narrative; Ilana Zeidman; Semi-white Dove over Jerusalem

"ילד מבין הרבה פחות ממבוגר, הוא אינו מבין דברים מורכבים כמו מבוגר, הוא אינו יודע מה מחכה לו ביום הבא, ולכן הוא פחות אחראי ופחות חרד מן העולם. אבל אדם מבוגר, שכבר חווה לא פעם אחת את "היום שאחרי הסיפור", את האסונות, ואת

הסכנות מרגיש אחרת מן הילד. ומנקודת תצפית זו, של המבוגר שבי, אני כותבת גם לילדים. אני חושבת שהסופר המבוגר צריך להוביל את הילד אל היום הבא, שאחרי הסיפור. אם הוא מספר אמיתי הוא לא יכול לשכוח את עצמו, וכך שלא במודע, הוא מסייע אולי לילד להתמודד עם העולם, ולו לסופר עצמו, לפרוק את חרדותיו ממה שעלול לקרות לילד שאינו מוכן עדיין לעולם".

(נורית זרחי 1982, עמ' 30)

## תקציר

קריאה של ספר ילדים דרך הפריזמה של רטוריקת אי הודאות אינה דרך קריאה שגרתית בעולם ספרות הילדים. מטרת מאמר זה היא לחקור את אופן השימוש ברטוריקת אי הודאות בספרות ילדים. חשיבותו נובעת מהעובדה כי ככל הידוע לכותבת חסר מאמר המדגים שימוש בצורת רטוריקה זו בספרות לילדים צעירים ועל מנת לעשות זאת נבחר ספרה של אילנה זיידמן "יונה חצי לבנה". הדיון יתבסס על ניתוח ביקורתי-פרשני דה-קונסטרוקטיבי ויחשוף מהן האסטרטגיות הרטוריות הללו (בעלות זיקות אינטרטקסטואליות) וכיצד הן פועלות בסיפור ילדים. המאמר מוכיח כי רטוריקת אי הודאות באה לידי ביטוי באופנים מגוונים: שימוש ברטוריקה של ביטול, שלילה וספקנות, הבניית ידע ופירוקו, הצגת סתירות פנימיות, שימוש בדו-לשוניות, הבניות לשוניות עמומות ביחס למצבי ביניים וחוסר הכרעה רטורית. באופן זה ספרות ילדים משקפת את מורכבות החיים ומעודדת את הקוראים הצעירים לפתח חשיבה ביקורתית. רטוריקת אי הודאות מציגה דילמות מוסריות במצבים עמומים שלהם לאו דווקא פתרונות ברורים. רטוריקה זו מכירה בחווית אי-הודאות כחלק טבעי מהחיים ומעודדת את הקוראים לפתח גמישות מחשבתית וסובלנות כלפי עמימות. בכך, ספרות ילדים מכינה את הקוראים הצעירים להתמודד עם מורכבויות העולם המודרני, מפתחת את יכולתם לראות מצבים מנקודות מבט שונות ומטפחת את הסקרנות והיצירתיות שלהם. אולי לכך כיוונה נורית זרחי בציטוט הפותח מאמר זה ביחס לתפקידה כסופרת: להכין את הילדים אל היום הבא. אל העתיד. אל היום שאחרי הסיפור.

**מילות מפתח:** ספרות ילדים; יונה חצי לבנה; אילנה זיידמן; רטוריקת אי הודאות;

פוסט מודרניזם

**מבוא**

**פתיחה**

קריאה של ספר ילדים דרך הפריזמה של רטוריקת אי הודאות אינה דרך קריאה שגרתית בעולם ספרות הילדים.<sup>1</sup> המושג אי ודאות (נגר והרצוג 2024) כמו שמות עצם קרובים לו כגון הספק, העמימות, והאמביוולנטיות מאפיינים את החיים בישראל בשנה האחרונה מאז השבעה באוקטובר. על אף העובדה שתחושת אי הודאות

1. לכותבת מאמר זה לא ידוע על מאמר נוסף הבוחן את משמעותה של רטוריקה זו בספרות ילדים העברית. ידוע כמובן מאמרה של דנינו-יונה (2024) השואל ביחס לסוגיית רטוריקת הודאות באופן הצגת המזרחים בספרי ילדים ונוער.

הגדולות, קיומו של האל, אפשרות של אמת אחת או נרטיב על כמו גם היררכיה ברורה או ליניאריות של ההיסטוריה. זהו זרם המדגיש את השונות הקיימת בין בני האדם, תרבויות או נרטיבים ואינו מעניק עמדת יתרון לאף אחד מהם. הוא טוען לקיומן של מערכות תבונה מגוונות, כולן תוצר של התרבות המקומית בה נוצרו, כולן בעלות מעמד אפיסטמולוגי שווה. ליסודות אלה של הפוסט מודרניזם יש להוסיף גם את ההכרה בחלקיות ידיעתנו על העולם. שאלות פוסט מודרניות טיפוסיות יהיו: מה יש לדעת? מי יודע את זה? איך הם יודעים זאת? באיזו מידה של ודאות? הפוסטמודרניזם רואה בסוגיית הידע והשפה מרכיב מרכזי ומשמעותי. השפה ממלאת על פיו תפקיד מכריע בעיצוב המציאות והידע שלנו (גורביץ וערב 2012) ולכן הוא מייחס חשיבות רבה לטקסט ולשפה בעיצוב תפיסות עולם ומבני כוח חברתיים. פוסט מודרניזם מדגיש את המורכבות, אי-היציבות והריבוי של משמעותיות לשוניות, ואת תפקידה של השפה ביצירת ידע. כמו בכל העולם המערבי גם הפוסט מודרניזם בארץ (רם 2005) התפצל לזרמי משנה. אולם מצב של חוסר ודאות אפיסטמולוגית הוא מאפיין משותף לכולם, והוא מהווה את הרקע וההקשר הרחב אשר במסגרתו נכתב הספר יונה חצי לבנה.

מכלל הסקירה שערכו נגר רון והרצוג (רון והרצוג 2024) עולה כי אי ודאות מוצגת כקיום אנושי בעלטה, חוסר ידע. מצב של רעיעות. חוסר אמון

חרפה השנה מאי פעם, החיים בעידן של אי ודאות אינם תופעה שהחלה כעת, לא בארץ ולא בעולם (כהן 2008). זוהי חוויה אנושית רחבה אשר שורשיה באמצע המאה העשרים והיא חלק ממאפייניה של התקופה שבה אנו חיים ומתוארת במונחים מקבילים הדומים זה לזה ונבדלים זה מזה ורבים מהם נפתחים בקידומת 'פוסט': פוסט מודרניזם, פוסט סטרוקטורליזם, פוסט קולוניאליזם. את העידן הזה כינה הסוציולוג אורי רם כ'זמן של הפוסט' שמשמעותו בעיניו חוסר אמון בנרטיבים גדולים (רם 2005, עמ' 247). רם מתאר את האופן שבו התפתחו מהפוסט מודרניזם זרמים וגישות תיאורטיות שונים כשכל אחד מתמקד בסוגיות שחלקן פרטיקולריות לזרם עצמו וחלקן נושקות לזרמים מקבילים. חשוב להדגיש כי רבים מהזרמים הללו חופפים ומשפיעים זה על זה ולא ניתן להפריד ביניהם באופן מוחלט.

### **פוסט מודרניזם ורטוריקת אי הודאות**

פוסט מודרניזם הוא מושג קשה להגדרה והוא משמש לרוב כדי לתאר את השינויים, המגמות וההתפתחויות שחלו בתחומי החיים השונים כאמור, מן המחצית השנייה של המאה העשרים (זיוון 2005). המחשבה הפוסט מודרניסטית מתאפיינת בכמה היבטים מרכזיים. למשל ההתפכחות מן האמונה כי בכוח התבונה האנושית ניתן להשיג מטרות כמו חיסול העוני הסבל והמחלות, הגעה לשלום אוניברסלי ולגאולה. הפוסט מודרניזם מבטא ביקורת, אכזבה וספקנות ביחס לאידיאולוגיות

בזולת ואינדיבידואליזציה. היעדר סולידריות. חוסר עקביות וארעיות. מצב לפיו לא ניתן לשער (או לחזות או לנבא) את העתיד על סמך אירועי העבר ולדעת למה לצפות. חוסר ודאות מייצר אצל האדם תחושת ניכור, חוסר שייכות והזרה. למעשה, כך נטען, חוסר הודאות היא פרקטיקה מכוונת של קבוצות מיעוט, אליטות חברתיות בעלות כוח, המאפשר להן המשך שליטה באוכלוסיות מוחלשות. מכאן שרטוריקת אי-ודאות (דנינו-יונה 2024) היא צורת הבעה ספרותית המכירה במורכבות ובאי-הודאות של המציאות. רטוריקה זו מדגישה מצבי ביניים, מצבים של חוסר ידע וחוסר אפשרות ואף רצון להכריע בסוגיות שונות. זו שפה המפרקת ומבקרת מצבים שקודם לכן נתפסו כטבעיים ומובנים מאליהם. היא מאפשרת מגוון פרשנויות ונקודות מבט ומעודדת חשיבה ביקורתית ובחינה מחודשת של הנחות יסוד. רטוריקה זו תכלול היבטים כגון אקלקטיות סגנונית ולשונית, אינטרטקסטואליות, ושבירת גבולות הז'אנר. תמונת העולם העולה ממנה אינה מאפשרת הבנייה של אמת מוחלטת ומכירה בכך שהידע האנושי מוגבל ושיש דברים שאיננו יכולים לדעת בודאות.

אחד המאפיינים המרכזיים של הכתיבה הפוסט מודרניסטית היא אינטרטקסטואליות (Kristeva) 1984 אם כי חשוב להדגיש כי לא כל זיקה בין טקסטואלית פירושה אמירה פוסט-מודרניסטית. בפוסטמודרניזם משמעותה הראשונית

של אינטרטקסטואליות הייתה שלילת אפשרות מקוריותה של היצירה וכי טקסטים הם למעשה הבנייה של שברי שברים של אמנות קודמת (אלקד-להמן 2006). היות שאינטרטקסטואליות עשויה להיות מושג הכולל את כל מארג היחסים שמקיים טקסט תשתית עם טקסט קודם, מקובל היום לצמצם את משמעותו (בן פורת 1985, עמ' 174-178) למערכת הקשרים בין טקסטואליים רטוריים (כלומר ספרותיים). במאמר זה המושג אינטרטקסטואליות יציין כדבריה של קשת (קשת 2002, עמ' 19) "מושג גג" שמתחתיו יכולות לדור בכפיפה אחת פרשנויות שונות: סינכרוניות, דיאכרוניות, טיפולוגיות ואליגוריות, כקטיגוריות משנה. גם אלקד-להמן (לעיל) מעדיפה את השימוש במונח אינטרטקסטואליות על פני המונח אלוזיה. כך, היא טוענת, יוכל הקורא לממש את תפקידו בבניית משמעות הטקסט. אינטרטקסטואליות במשמעות זו מתמקדת בקורא ולא ביוצר בתהליך הקריאה ולא ביצירה. העדפה זו מאפשרת לקורא לדברי אלקד-להמן, ניעות מחשבתית בין טקסטים ובחשיבה על יחסי הגומלין ביניהם. האינטרטקסטואליות הופכת את הקורא מצרכן פסיבי של הטקסט למשתתף פעיל בתהליך יצירת המשמעות, תוך הפעלת יכולות פרשניות וביקורתיות.

### 3. רטוריקת אי הודאות בספרות ילדים

הדיון ברטוריקת אי הודאות בהקשר לספרות ילדים עשוי היה להיות מפתיע משום שבעבר נהוג היה לטעון כי הצורך

בביטחון ובתחושת שייכות שאינה ניתנת לערעור הוא חלק בסיסי בהתפתחות תקינה של האדם לא כל שכן ילדים<sup>2</sup>. ילדים מבקשים לזהות את ההיגיון על פיו פועל העולם על מנת שיהיה צפוי ומוכן. עולם בלתי מובנה, אקראי וחסר ודאות עלול ליצור חרדה בקרב הילדים עד כדי קושי בתפקוד. היעדר ביטחון אונטולוגי (נגר רון והרצוג 2024) גם בקרב מבוגרים מקשה על התמודדות עם חיי היום יום. שמירת שגרה מאפשרת פיתוח תחושת משמעות. בעוד שקריסתן של אורחות חיים מוכרות לתוך קיום של חוסר אמון במוסדות, התפרקות של מבני ידע ואמונות קודמות יוצר קשיי הסתגלות, תחושת כאוס, אובדן הדרך ודיכאון. לא כל שכן כאשר מדובר בילדים צעירים<sup>3</sup>. משיח (משיח 2021) מצטט את הדעה, הרווחת לדבריה, כי ילדים נתפסים כישויות חסרות דעת ועניין בכל הקשר לפוליטיקה וסוגיות בתחום חוסר צדק, אי – שוויון חברתי, יחסי כוח עוני שחיתות ועוד. יחד עם זאת היא מאמינה שאוריינות פוליטית בגיל הרך אפשרית ואף חיונית משום שהילדים אינם נמצאים מחוץ לפוליטיקה כדבריה. היא מוכיחה כי ילדים חושבים באופן ביקורתי, מביעים עמדות ומפתחים דעות עצמאיות ביחס למציאות וזקוקים למבוגרים שיאתגרו אותם לעשות כן ויתנו בידיהם שפה וכלים לפתח את כישוריהם. קרן יער (קרן יער 2007, עמ' 153) מודה כי הכתיבה המכילה לדבריה איכויות

פוסטמודרניות ודה- קונסטרוקטיביות (כמו הקיטוע הנרטיבי, פערים עלילתיים וכו') אינה מקלה על הקליטה אצל הנמען אולם מעבירה לילד הקורא סמכות פרשנית ומעודדת אותו לקריאה אקטיבית. מחקרה של פנטלה (Pantaleo 2007) הראה כי תלמידי כיתה א' הצליחו להבין ולהגיב לספרי תמונות פוסטמודרניסטיים ולפתח אוריינות ביקורתית בזכות הגמישות המחשבתית המאפיינת את הילדים, אופייה האינטראקטיבי הפעיל של ספרות כזו, העובדה כי הספרות הפוסטמודרנית משקפת את המציאות המורכבת והרב-ממדית שילדים חווים בעולם המודרני, מה שהופך אותה לרלוונטית עבורם וכו'. ואכן, כבר הוכח כי ספרות הילדים בארץ משופעת במוטיבים פוסט מודרניסטיים וכי ילדים קוראים בה בהנאה (דנינו 2021; אלקד-להמן 2006; נודלמן 2014; שוורץ 2004 וכו').

מטרת מאמר זה היא לחקור את אופן השימוש ברטוריקת אי הודאות בספרות ילדים. חשיבות המחקר נובעת מהעובדה כי טרם נכתב מאמר המדגים שימוש בצורת רטוריקה זו ביצירה לילדים צעירים. על מנת לעשות זאת נבחר ספרה של אילנה זיידמן "יונה חצי לבנה" אשר באמצעותו המאמר מבקש להדגים את האופן בו רטוריקת אי הודאות משמשת כדי ליצור אמירה רבודה ורבת הסתעפויות. המאמר שואף לשפוך אור על הדרך בה אלמנטים של אי ודאות מעשירים את הסיפור, מעודדים

2. על פרמידת הצרכים של מאסלו (ראה למשל אצל) (Tay & Diener 2011)

3. עוד על הסוגייה האם יש להציג ספרות פוסט מודרניסטית לילדים צעירים ראה (Atken 2007)

חשיבה ביקורתית ומרחיבים את אופקי הדמיון של הילדים הקוראים. הדיון יתבסס על ניתוח ביקורתי-פרשני דה-קונסטרוקטיבי ויחשוף מהן האסטרטגיות הרטוריות הללו (בעלות זיקות אינטרטקסטואליות) וכיצד הן פועלות בסיפור ילדים.<sup>4</sup> המאמר יתמקד בהיבטים הלשוניים והרטוריים של הטקסט, תוך בחינת האופן שבו השפה מעצבת ומשקפת משמעויות תרבותיות, אידיאולוגיות ופוליטיות. הניתוח יבחן את השימוש באלוזיות ספרותיות והיסטוריות, אשר יוצרות שכבות של משמעות וממקמות את הטקסט בתוך הקשר רחב יותר של שיח תרבותי. נוסף לכך, תיבדקנה הבחירות הלקסיקליות של הכותבת ואופן העיצוב הלשוני בהבניית הדימויים הדמויות או האירועים בסיפור. באמצעות פירוק המבנים הלשוניים הללו, המחקר ישאף לחשוף את המנגנונים הרטוריים שמעצבים את האופן שבו הטקסט עשוי להיות מובן ומפורש על ידי הקורא. בכך מעוניין המאמר לתרום להבנה מעמיקה יותר של תפקידה של רטוריקת אי הודאות בעיצוב הטקסט הספרותי המכוון לילדים.

#### **דיון בספר יונה חצי לבנה :**

##### **פתיחה**

הסיפור יונה חצי לבנה מספר את סיפורן של שתי גיבורות נשיות ירושלמיות. אחת מהן היא יונה. השנייה מכונה "הזקנה".<sup>5</sup> אנו למדים כי 'הזקנה' נמצאת כבר חמישים שנה בארץ ועדיין לא מדברת או

כותבת עברית. היונה והזקנה מתיידדות לאחר שהזקנה מאכילה אותה פירורי לחם. בנה של הזקנה נמצא באמריקה וחלומה הוא שלום לישראל וגם לראות את הבן שלה פעם אחת נוספת לפני מותה. את החלום הזה 'הזקנה' כותבת על פתק שאותו הייתה רוצה לשים בכותל אך אינה מסוגלת. היונה מבקשת לגמול לזקנה ולהטמין את הפתק במקומה אך אינה יודעת מהו "כותל" ויוצאת למסע חיפוש. במסעה היא עוברת באתרים שונים מפורסמים בירושלים: בשוק, בתחנת הרוח במשכנות שאננים, בכנסיית הקבר ובכיפת הסלע. על כל אלה חושבת היונה כי אולי אכן הגיעה למחוז חפצה אך הישיות המאכלסות את התחנות הללו לועגות לבורותה, מאיימות עליה ומגרשות אותה. היחיד שמסייע לה בחמלה הוא זקן ערבי, דמות מראה גברית ל'זקנה'. ברוך ובסבלנות הוא מסביר ליונה מהו הכותל ומכוון אותה אליו. בסוף הסיפור היונה מגיעה אל סדקיו של הכותל המערבי ומטמינה בהם את הפתק. כשהיא חוזרת אל הזקנה אנו מגלים כי בינתיים הגיע מכתב מן הבן שבו הוא מודיע על שובו הביתה. המשאלה אולי תתגשם. בסצנת הסיום נאמר כי הזקנה והיונה חזרו לרחוב לפזר פירורי לחם והמוני יונים מגיעות.

על פניו, לפנינו סיפור הדומה במאפייניו לסיפור בעלי חיים (האופטמן 1996) והוא בעל מסרים חינוכיים, מידעיים ורגשיים. הוא מלמד על אתריה הייחודיים של

4. עוד על אינטרטקסטואליות בספרות ילדים ראה אלקד – להמן 2022, פלק פרץ 2018, Pantaleo 2006 וכו'.

העיר ירושלים, הוא מלמד אותנו להיות טובים לזולת והוא עוסק בקושי ובבדידות של אישה אחת זקנה שבנה חי רחוק ממנה. אכן, זאת קריאה אפשרית. הספר ברובד הגלוי נענה להגדרות הללו. במרכז הסיפור יונה מואנשת, בהמשכו בעלי חיים נוספים מדברים בעלי תודעה היסטורית וגאוגרפית על העיר ירושלים. בהתאם למאפייני הז'אנר הנמען לומד על העולם האנושי תכנים מורכבים בצורה מונגשת והעיקר – נדמה כי הסוף טוב והבדידות נפתרה. הרובד הגלוי הוא שכבת משמעות עצמאית העומדת בפני עצמה.

נקודת מוצא נוספת (רודין 2015) תהיה לסווגו כספרות ילדים רדיקלית אקטיביסטית (משיח 2014). רודין טוען כי הספר נועד לקדם תפיסה אותה הוא מכנה, חתרנית לפיה ירושלים שייכת לכל הדתות וכי הרטוריקה הפוסט קולוניאליסטית בו מפקיעה את העיר מהנרטיב הציוני לטובת נרטיב הומני ופלורליסטי. משיח (לעיל) מגדירה ספרות ילדים רדיקלית אקטיביסטית כיצירה הכוללת בין השאר כתיבה ריאליסטית (או ריאליסטית פנטסטית) ובה ייצוג למציאות פגומה שאותה יש לתקן, כתיבה דו לשונית המעניקה הכרה ולגיטימציה לתרבות ה'אחר', בקשה לעורר רגישות בקרב הנמען וחשיבה ביקורתית ואף חתרנית כלפי בעיות חברתיות/פוליטיות, מתן דגש על דילמות מוסריות-חברתיות, טשטוש הגבולות שבין עולם הילדים ועולם המבוגרים וחשיפת הילדים למצוקות וחוסר צדק חברתי-אתי, המרת תבנית

הסוף הטוב הוודאי בתקווה מעורפלת כי בעתיד יהיה טוב וכו'. מטרת ספרות ילדים זו לטעמה של משיח היא קידום היכולת של הילדים לקרוא ספרות באופן ביקורתי, לנקוט בעמדות אקטיביסטיות ורדיקליות ולעורר אותם לפעולה בנושא. כאמור, רודין (לעיל) מוצא כי "יונה חצי לבנה" עונה להגדרות הללו. נרוסיף על כך להלן.

**שם התואר 'סתם', אלוזית שם הרחוב**  
הספר נפתח בהצגת הדמות הראשית: "זאת גיבורת הסיפור שלנו". המילה זאת מתייחסת לאיור שבו נראית יונה בגווני לבן אפור ושחור. כבר מראשית העלילה המספר מגדיר אותה באמצעות רטוריקה של ביטול, שלילה ופירוק: "היא לא לבנה ויפה...סתם יונה." סתם יונה - היא אמירה המבקשת להתנגח עם ההרמז הספרותי הראשון הטמון בטקסט והכוונה היא לסיפור המקראי על המבול ותפקידה המרכזי של היונה בסיפור ההוא. היונה מן הסיפור המקראי מהווה מטאפורה של שלום וקץ הסכסוך. היא גיבורה מרכזית בסיפור המקראי ותורמת ברובד הסמוי את הזיכרון על נוח ומצבו הקיומי חסר הודאות בין מים לשמיים, בין חורבן לגאולה. גיבורת הסיפור הנוכחי (כהגדרת המספר מן הציטוט לעיל), היא "סתם יונה", דמות ראשית בסיפור, אך לא גיבורה לא כמו היונה המקראית. וכך, עוד לפני שסיימנו לקרוא משפט אחד הקורא עומד מול חוסר ודאות ביחס למבנה הידע שאותו הוא מנסה לגבש לעצמו. בסופו של הסיפור יתברר לקורא שהיונה אינה 'סתם יונה'

את הארץ לטובת חיים במקום אחר.  
**מילים נרדפות בתמטיקת הראיה והעיוורון**

פואטיקת אי הודאות נמשכת גם בסוגיית הראייה. נאמר כי "הזקנה שלא ראתה טוב עם העיניים אבל ראתה מצויין עם הלב שמה לב ליונה שעמדה בצד". רואה ולא רואה. לאורך כל הספר מוטיב הראייה והיפוכה (אי ראייה) מופיע פעמים רבות ובמילים נרדפות. הן היונה והן הזקנה נועצות עיניים, או מתבוננות או מסתכלות וכך הלאה. מוטיב זה מתרחב אל האיור: כבר בדף הראשון נראית ילדה אלמונית אשר מציצה על היונה בעוד המבוגרים מתעלמים ממנה. כאמור ראייה ואי ראייה. הצצת הילדה היא הטרמה לסוגייה חשובה שתלווה את הטקסט: מי רואה. מי לא. את מי רואים וממי מתעלמים. מי הם הנוכחים הנפקדים בחברה ששכחנו לראות אותם. הזקנה הנשכחת והיונה הסתמית הן שתי נציגות לאותה אוכלוסייה שקופה. העובדה כי הספר יונה חצי לבנה מטשטש (כביכול) את זהותה הייחודית אינה מפתיעה. ידוע כי הפוסטמודרניזם הציע מסגרת תיאורטית ופרקטית שאפשרה למיעוטים מקופחים להשמיע את קולם ולבטא את זהותם הייחודית (הארווי 2002). בארץ הפוסטמודרניזם הדגיש את חשיבות ההכרה בשוני ובאחרות (רינצלר-אברהמי 2002) ופתח דלת רחבה למיעוטים, כמו המזרחים, הנשים או הערבים, להשמיע את קולם ולהכיר בערכם. אופן עיצובה הספרותי של דמות ה'זקנה' (חסרת שם, לא דוברת עברית, חסרת מעמד) הוא חיקוי

אלא גיבורה ממשית ושקביעות שונות המוצגות על ידי המספר יודע כל אינן חד משמעיות. הן הפכפכות, סותרות זו את זו ויש לפקפק באמיתותן.

בראשית הסיפור מתואר כיצד היונה מטיילת ברחוב בן יהודה בירושלים. אזכור שם הרחוב – מעלה את דמותו של אליעזר בן יהודה, מחייה השפה העברית. באמצעות הרמז זה עולה למודעות הקורא סוגיית העלייה לארץ והמאבק למען מעמדה של השפה העברית בתהליך בניית הלאום בישראל. בשנת ההוצאה לאור של הספר (2010) עובדת קיומה של מדינת ישראל כבר מובנת מאליה לרוב הילדים. הילדים שביניהם גם דוברים עברית באופן טבעי. אולם, האלוזיה עתידה לערער גם על תפיסת עולם זו. היא מפקפקת בשאלה האם המפעל הציוני (המסומל בדמותו של מחייה השפה העברית) אכן הגשים את מטרותיו הן בהיבט הטריטוריאלי והן בהיבט הלשוני. האמנם חלומו של בן יהודה התגשם באופן ודאי ומלא? האם כל היהודים חיים בארץ? האם כל היהודים בארץ מדברים עברית? מי מדבר עברית ומי לא? ומדוע לא? האפשרות כי המפעל הציוני טרם נשלם ואף אולי נכשל מתחזקת על ידי הדמות הבאה שהספר מציג: "הזקנה". אישה יהודייה, חסרת שם וזהות פרטיקולרית, מדברת ערבית עירקית, ובנה חי באמריקה. כך ששני ההיבטים המרכזיים מן הדיון על אליעזר בן יהודה (המרחב, השפה) מבטלים זה את זה. לאמור: לא כל מי שגר בארץ מדבר עברית ולא כל היהודים גרים בארץ. אדרבה: יש יהודים שעזבו

אירוני את התפיסה ההגמונית ביחסה למיעוטים (בהקשר זה: אישה. עולה מן המזרח). מדיניות כור ההיתוך (צבן פעלה למחיקת זהויות תרבותיות מגוונות במטרה ליצור "ישראלי חדש" על פי תבנית אירופוצנטרית. הדרה זו יצרה מציאות של אפליה מובנית, שבה קבוצות שלא השתלבו בתבנית האשכנזית המועדפת סבלו מהדרה חברתית, כלכלית ותרבותית. תהליך זה הוביל להיווצרותם של פערים חברתיים עמוקים. 'הזקנה' בסיפור היא יצוג ספרותי לכל אלה.

במישור הגלוי הזקנה בולטת בעליבותה. כאמור גם היא וגם היונה מייצגות את אותה אוכלוסייה מודרת ושקופה. היא ערירית ענייה ובודדה, בגדיה בלויים, אינה דוברת עברית, והיא מתקשה ללכת. על היונה (הכביכול) סתמית כבר דובר לעיל. נדמה, כי שתייהן נשכחו לאורך הדרך. נעזבו ללא עזרה (למשל על ידי הבן הממשי והמטאפורי שחי באמריקה). יחד עם זאת, מרגע שנוצר בקורא רושם ראשוני זה, מבקשת רטוריקת אי הודאות לערער מחדש את מבנה הידע הנ"ל ולהפוך אותו. מסופר כיצד כאשר הזקנה פיזרה פירורים, נראתה ליונה כמו מלכה עשירה. במשפט הבא היא נראית לה כמו משרתת. המלכה והמשרתת – שני המצבים ההפוכים מפנים את תשומת לב הקורא אל המלכה אחרת (אלוזיה ידועה

ביהדות) והיא שבת המלכה והפיוט המושמע בה: לכה דודי<sup>5</sup>. גם בו מופיעה המלכה (שבת) ולצדה כנסת ישראל במעמדה הנחות והעלוב. הפיוט עוסק בקדושת השבת ותקומת ירושלים (פז 2010). מרבית בתיו של השיר עוסקים במעבר ממצב נחות למצב של גאולה: "רב לך שבת בעמק הבכא" ו"התנערי מעפר קומי". הפיוט קורא לאומה לקום מתוך החורבן והגלות ולהיגאל. הזקנה העלובה והיונה הסתמית מן הרובד הגלוי של הסיפור מקבלות משמעויות נוספות ברובד הסמוי שלו כשחורבן האישי מתחבר לחורבן הלאומי אשר ילך ויצבור משמעות ככל שהסיפור מתקדם.

#### אלוזיית הלחם

כפי שתואר בפתיחת תת פרק זה הסיפור נפתח כאשר 'הזקנה' חולקת את מעט הלחם שלה עם יצור חי אחר. היא מפוררת את הלחם שלה ומאכילה את היונים. נתינה מוחלטת זו, שיש בה אהבת חנם וחסד רב ללא ציפייה לגמול בתמורה מייצגת פן אחד של התנהגות אנושית אפשרית. בקצה ההפוך לו יעמדו דמויות אחרות המאכלסות את העיר ירושלים. למשל כאשר היונה מצפה לקבל בשוק הירושלמי חתיכת בייגלה מבעל הדוכן הוא מסלק אותה: "קישטה, צעק המוכר ונופף לעברה במקל, עופי מכאן... זה היה ממש מסוכן אמר הדרור. בשביל מה עשית את זה? לא ידעתי שזה מסוכן אמרה היונה, אני

5. הנה מילות המזמור: לכה דודי לקראת פלה/פני שבת נקבלה...מקדש מלך/ עיר מלוכה/ קומי צאי מתוך העפכה/ רב לך שבת בעמק הבכא/.../ התנערי מעפר קומי/ לבשי בגדי תפארתך/ עמי/ עורי עורי שיר דברי/ כבוד ה' עליך נגלה/ לא תבשי ולא תכלמי/ מה תשתוחחי ומה תהמי/ בך יחסו עניי עמי/ ונבנתה עיר על תלה/ והיו למשסה שאסיד/ ורחקו כל מבלעיד/.../ (תוך אמוני עם סגלה/ בואי כלה שבת מלקתא)

מכירה זקנה אחת שמחלקת את הלחם שלה בלי לבקש שום דבר בתמורה". אהבת חנינם ושנאת חנינם הנם שני מושגי יסוד בדיון מדוע חרב בית המקדש (ונוזכיר: עיקר מסעה של היונה הוא אל הכותל המערבי).<sup>6</sup> בית המקדש, חרב על שנאת חנינם, נרמז כאן. והנה, לא למדנו דבר ואנחנו עדיין רעים וקשים זה אל זה. האם מדובר בטיעון תקף או שמא הוא עתיד להתבטל בסגנון הרטוריקה הספקנית הכללית של הספר? – עניין זה ראוי להמשך בירור ככל שהדיון יתקדם להלן.

הלחם וייצוגיו בסיפור מפתחים את סוגיית הנתינה והקשר שלה לעתיד קיומנו ואיכותו. עוני, לחם והאכלה הם מוטיבים חוזרים בסיפור שלפנינו. לחם הוא המזון הבסיסי ביותר בתזונת האדם. משחר האנושות הוא מסמל את קשיי הפרנסה הכרוכה בקיום האנושי. בעניין זה נזכיר את האלוזיה מתוך ספר בראשית (בְּזַעַת אֶפֶיךָ תֹאכַל לֶחֶם עַד שׁוֹבֶבְךָ אֶל־הָאֲדָמָה כִּי מִמֶּנָּה לָקַחְתָּ פִּי־עֶפֶר אֶתָּה וְאֶל־עֶפֶר תִּשׁוּב, בראשית ג, י"ט) הקשורה לחטא הקדמון ולגירוש מגן עדן (אלוזיית גן העדן תורחב בהמשך הדיון). מטאפורת הלחם (או הבייגלה של בעל הדוכן והפיתה אשר בידי הזקן הערבי) מייצגת עולם רוחני רחב. אך האלוזיה המרכזית הקושרת את תודעתו של

הנמען אל הסיפור המקראי היא סיפור מצריים. סדר פסח נפתח במשפט הידוע "הא לחמא עניא די אכלו אבהתנא במצרים"<sup>7</sup> והוא נועד להזכיר למשתתף את קשיי העבדות וסבל העוני. לחם של עוני. בו זמנית מייצג לחם העוני (המצה) את החיפזון שהיה כרוך בהתארגנות ליציאה ממצרים אל הגאולה. כך שרויה התודעה בין כאב העבדות לאפשרות של סף הגאולה. בין היותנו משועבדים (מצב שזה עתה נגמר) לבני חורין (מצב שטרם התממש). נוסף לכך, אנו מוזמנים להיזכר במעשה החסד והחמלה שהפגין ה' בעת שהו העברים במדבר: וַיֹּאמֶר יְהוָה אֶל־מֹשֶׁה הֲנִי מְמַטֵּיר לָכֶם לֶחֶם מִן־הַשָּׁמַיִם וַיֵּצֵא הָעָם וַלְקָטוּ דְּבָרִיוֹם בְּיוֹמוֹ לַמֶּעַן אֲנִסְנוּ הַיֶּלֶד בְּתוֹרָתִי אִם־לֹא: (שמות ט"ז ד).

בסיפור יונה חצי לבנה קיים טשטוש רב של הגבולות בין תרבות גבוהה (הסיפור המקראי, הפיוט, סיפור ההגדה) לנמוכה (סיפור הילדים) ובין קודש לחול. כאן זאת הזקנה הממטירה על היונים את הפירוורים ולא סמכות עליונה כלשהי. אך מעשה הנתינה לא מאבד את אופיו רב האהבה. אלוזיית הלחם מחג הפסח שולחת את הנמען של הספר אל תודעה מפוצלת ומצב של חוסר ודאות בין עוני ושעבוד לגאולה. בין זיכרון החסד לייסורי העבדות. בין הגירוש והשיבה

6. המושג שנאת חנינם מופיע בתלמוד הבבלי (מסכת יומא, דף ט', עמ' ב') כסיבה לחורבן בית המקדש השני. המושג אהבת חנינם הופיע בספרות הרבנית במאה העשרים ונתפס כתיקון לשנאת חנינם. רבי יחזקאל מקוזמיר אמר: "כמו שחורבן בית המקדש היה על ידי שנאת חנינם, כן לתקן זה צריך אהבת חנינם" (ראה למשל אצל: לונדין 2024).

7. מתוך הגדת פסח. זהו המשפט הפותח את החלק המרכזי של ההגדה ופירושו: זהו לחם העוני שאכלו אבותינו בארץ מצרים. המשפט מצביע על המצה כסמל ללחם העוני שאכלו בני ישראל במצרים, ומקשר בין חוויות העבדות של אבותינו לבין הסעודה החגיגית של ליל הסדר.

הביתה. כך מתחברות האלוזיות השונות (זאת של שבת המלכה והפיוט לך דודי, זו של גן עדן וזו של יציאת מצרים וסוגיית המעבר משעבוד לגאולה) לתמטיקה אחת. לסוגייה של קיום בין שתי אפשרויות. גירוש ועוני. חורבן. נחיתות והדרה. לעומת גאולה, הצלה, תקומה אישית ולאומית. והנמען של הסיפור נמצא בין השתיים. תלוי בין שני סוגי הקיום הללו. בין הלאומי לפרטי. בין עתיד של תקווה לעתיד של חורבן. הרטוריקה בספר מטשטשת את המעברים הללו עד כי לא ברור היכן נגמר הפרטי ומתחיל הלאומי (ולהיפך). האם יש בידו של הגיבור (וממנו הנמען) להשפיע על גורלו (וגורל כולנו)? כיצד עליו לנהוג על מנת לקדם עתיד של תקווה חירות וצמיחה?

סוגיית הלחם מופיעה בספר יונה חצי לבנה גם בהקשר לגן עדן (בראשית פרק ב') לפחות ארבע פעמים. כמטאפורה סיפור גן עדן מייצג מצב של תמימות ראשונית, מצב אידיאלי של הרמוניה בין האדם, הטבע והאלוהות (ראק, תש"ף). הגירוש מגן עדן מייצג אם כן את אובדן התמימות: את המעבר ממצב של תמימות למודעות ואחריות. הוא מוכיח כי כל אדם זקוק לחברה אנושית כדי לשרוד (בריאת חווה) ומנמק את מקור הסבל האנושי כתוצאה מהפרת הצו האלוהי. סיפור גן עדן מדגים את ההשלכות הקשות שעשויות להיות כרוכות בבחירה חופשית כשבמרכזו

של החטא הקדמון עומד עץ הדעת. סיפור גן עדן מתכתב עם הספר יונה חצי לבנה ברבדים רבים. הוא תורם את המודעות לסוגיית החטא שתוצאותיו הם בו זמנית חורבן כלל אנושי ופרטי. הוא מייצג התעלמות מצו עליון ואת הדיון על מקור הידע מ"עץ אחד". אולם החטא שאליו רומז הסיפור יונה חצי לבנה אינו קשור לדיאלוג שבין אדם לאלוהיו אלא בין אדם לחברו. זה שחי לצדו. ההתעלמות מאלה שחיים בינינו והם שקופים לנו. התעלמות מהסבל שלהם וקשייהם. הסיפור מכוון להציע שלכולנו קיימת אפשרות בחירה: לראות או להישאר עוורים. להעניק אהבת חיים או לנתק את עצמנו מהזולת. לבחירות הללו שאנחנו מקיימים, יתריע הסיפור, יהיו השלכות. בסיפור המקראי על גן עדן - הידיעה האנושית בעקבות אכילת פרי עץ הדעת הובילה לתחושת בושה ולגירוש. במובן מסוים, גם הספר יונה חצי לבנה מבקש ליידע ולהזהיר. ומי שיבחר להתעלם – שישא בתוצאות. עץ הדעת טוב ורע. שתי אפשרויות. שתי דרכים. אהבת חיים או שנאת חיים. הטוב מול הרוע.<sup>8</sup>

### **נרטיבים סותרים בסוגיית המרחב ואלוזית יציאת מצריים**

היונה, אשר ברובד הגלוי של הסיפור יוצאת למסע לחיפוש הכותל המערבי עוברת תחנות שונות בדרכה. כל אחת מהתחנות הללו מאוכלסת בייצוגים שונים של רוע. למרבה האירוניה

8. לשם השוואה ראה את דבריה של אלקד-להמן (אלקד-להמן 2022) ביחס לספר "נוני ונוני-יותר". לטעמה זהו "סיפור ילדים דמיוני על בעלי-חיים, המספר על חברות, תחרות ופיוס. אולם...הקישור האינטרטקסטואלי, לדבריה, הוא אמצעי לאזהרה מפני חורבן בית נוסף, בשל שנאת חיים, היעדר ערבות הדדית ואובדן מנהיגות.

לזרעו הייתה מותנית. הנביאים במקרא חוזרים ומזכירים כי הארץ נתנה על תנאי, מעין פרס בהסכם של שכר ועונש, לא לעובדה ודאית, מובנת מאליה. כך באה לידי ביטוי פעם נוספת רטוריקת אי הודאות בספר יונה חצי לבנה. לאמור: קיומה של מדינת ישראל אינו ודאי ואינו מובטח. בכל דור עלינו לראות עצמנו יוצאים מ"מצרים" ולהוכיח את עצמנו ראויים לקבלת האדמה הזאת, אשר אינה שלנו. הקיום כאן הוא בגדר הבטחה שעדיין עשויה שלא להתממש והיא עומדת ותלויה בדבר כל יום מחדש. במידה ונבחר בדרך שגויה נמיט על עצמנו חורבן. האם אפשר להימנע ממנו?

יש להדגיש באופן חוזר כי בעוד שבסיפור המקראי לעיל גורל האדם נקבע על ידי כוח עליון או אלוהי הרי שהספר יונה חצי לבנה מעניק לאדם הפשוט (או במילות הסיפור: "סתם יונה") תפקיד מרכזי בעיצוב מסלול חייו. תפיסה זו מדגישה את האפשרות כי בחירה אישית ואחריות אינדיבידואלית יוכלו לעצב את הגורל. הדגש מושם על היכולת האנושית **אולי** לנווט בתוך מרחב האפשרויות הקיים

האנשים אותם היונה פוגשת במסעה מתנהלים באופן דומה לחיות. אין הבדל רב בין הרוכל המרושע בשוק ושאר בעלי החיים לאורך הסיפור. בבגדיו השחורים הוא דומה לעורב המגרש את היונה המפוחדת מטחנת הקמח או הכלב השחור בעל השיניים החדות הנובח לעברה. הטיעון של העורב: "זה המקום שלי" מהדהד בקרב הקורא המבוגר שכן סוגיית הבעלות על המקום והאדמה בניגוד לאפשרות של דיאלוג ודו קיום היא שאלה מרכזית בתקופה שבה נכתב הספר.<sup>9</sup> זלי גורביץ (גורביץ, רואה בסיפור יציאת מצריים מיתוס. מכיוון שכך, הוא רואה את ההגעה לארץ, עזיבתה והשיבה אליה לא אירוע היסטורי חד פעמי אלא תופעה מעגלית החוזרת על עצמה. גורביץ טוען כי המעגל הנפתח בסיפור אברהם המגיע כיחיד לארץ, נפתח שוב ביציאת מצרים והגעה ארצה כעם אשר מגורש לגלות וחוזר חלילה. פעם אחר פעם נזנח המקום, נחרב הבית, שב ונגאל ונחרב שנית עד להווה שלנו. גורביץ מזכיר שעוד מראשיתו של מעגל זה ההבטחה האלוהית לאברהם לתת את הארץ

9. נזכיר בקיצור נמרץ את האווירה ששררה בארץ בעשור שקדם להוצאת הספר לאור: האינתיפאדה השנייה פרצה בספטמבר 2000 ונמשכה עד 2005. תקופה זו התאפיינה באלימות קשה ופיגועי טרור רבים בישראל. בשנת 2000 התקיימה וועידת קאמפ דויד כשבמרכזה ניסיון כושל לפתרון הסכסוך בין ישראל לפלסטינים, שכלל דיונים על ירושלים (המרחב בו מתרחש הסיפור יונה חצי לבנה). תוכנית ההתנתקות (2005) כללה פינוי חד-צדדי של ההתנחלויות הישראליות מרצועת עזה ומצפון השומרון, ועוררה ויכוח פוליטי נוקב בישראל. עליית חמאס לשלטון בעזה (2006) שינתה את הדינמיקה של הסכסוך וגם היא השפיעה על השיח הפוליטי בישראל. ועידת אנאפוליס (2007) היוותה ניסיון נוסף לקדם את תהליך השלום, שכלל דיונים על סוגיות הליבה, כולל ירושלים. כל העשור המתואר לעיל בקצרה התאפיין בויכוח פנימי מתמשך בישראל בין תומכי ההידברות והפשרות הטריטוריאליזם לבין המתנגדים לויתורים, במיוחד בנושאים רגישים כמו ירושלים והמקומות הקדושים.

ולהשפיע על התוצאות. זאת אינה אמת ודאית. הרעיון של "אולי" משקף את אי-הודאות והיחסיות שמאפיינות את החשיבה הפוסט-מודרנית.

אחד המוטיבים המרכזיים של הסיפור הוא ניסיונה של היונה לעצב גוף ידע ביחס למקום. ביחס לעיר ירושלים וביחס לכותל המערבי. בפזמון החוזר על עצמו לאורך הסיפור נאמר על היונה שאינה יודעת או אינה מבינה דברים שונים (רטוריקת אי הודאות בסיפור מדגישה זאת בפזמון חוזר: מה זה זמן, מה זה חלום, מה זה כותל מערבי, מה כתוב בפתק או במכתב וכו'). "מהו כותל?" הוא שאלת מפתח בסיפור. במסעה האקזיסטנציאליסטי של היונה אחר ידע ומשמעות היא מנסה (באופן כושל) לבנות את המושג 'כותל' לפי היגיון וחשיבה רציונאלית. כאשר היא רואה אדם עם פתק היא מניחה שהוא הולך לכותל. מסתבר שהוא הולך למקום שנקרא שוק. האם שוק הוא סוג של כותל? דרור שהיא פוגשת במסעה מציע שהכותל אולי הוא סוג של עוגה. המשפט "לא כולם מכירים את הכותל" הוא משפט המבקש לפרק הנחת יסוד בסיסית מובנת מאליה (כביכול). "אולי אני צריכה לחפש מקום שהרבה אנשים הולכים אליו, חשבה. בטח יש המון אנשים שרוצים לבקש בקשות מאלוהים". היא לומדת בדרך הקשה כי הבניין הישן שאליו נכנסים האנשים הללו נקרא כנסיית הקבר. מבנה הידע ביחס לכנסיית הקבר נמסר לנו מחתול היושב על גג הכנסייה. קדושת הכנסייה נמצאת בניגוד לישיבה

הבטלה והעצלה של החתול על הגג. עם רגליו הפרושות לצדדים לרווחה וידיו במבושיו (כך באיור). במשפט פוסטמודרניסטי אחד מערער החתול פעם נוספת את ההבחנה המסורתית בין תרבות "גבוהה" ו"נמוכה" ומטשטש את הגבולות בין הנשגב למגוחך, בין היומיומי לטקסי: "זה מקום קדוש לנוצרים. פה קברו את ישו, אבל אחר כך הוא יצא מהקבר ועלה לשמיים ודרך אגב, אני לא אוכל אותך רק כי נעים לי פה בשמש ואין לי חשק לזוז".

ומהי העיר ירושלים מתוך חוויית היונה? מפגשים אפיזודאליים שונים ומנותקים זה מזה יוצרים בספר מגוון נרטיבים וריבוי חוויות ומשמעויות על העיר ואתריה. הנרטיב הקפיטליסטי מיוצג על ידי השוק של ירושלים ובו דוכן הבייגלה (העומד בסתירה לחוויית הלחם/והפיתה) ממנו המוכר מגרש אותה באלימות קשה. כאמור, מקום מסוכן שלא מחלקים בו דבר ללא תמורה. טחנת הקמח מיושבת על ידי עורב שחור בעל עיניים רעות ומפחידות וכלב בעל שיניים חדות. החתול מכנסיית הקבר מייצג את הנרטיב הנוצרי והפרפר מכיפת הסלע מייצג את הנרטיב המוסלמי. הכותל המערבי כך יסתבר הוא האתר אשר מייצג רק עוד נרטיב. אחד מיני רבים הפועלים בירושלים. הנרטיב היהודי. וכל אחד מהם טוען לחזקה ולבעלות על העיר. היונה לומדת כי ירושלים היא אוסף אקלקטי של מציאויות שונות המתקיימות בו זמנית באותו מרחב של מקום וזמן, חודרות זו אל זו ומתעמתות זו עם זו. הניסיון ליצור דיאלוג עם כל

אחד מהנרטיבים הללו מתסכל ומסוכן וסופו להיכשל.

### שימוש בפעלים או תארי פועל בהקשר לעלייה וירידה

לאורך כל הסיפור רטוריקה אי הודאות מניידת את גיבורי הסיפור מעלה – מטה והיא מתקיימת הן ברובד הלשוני והן בנרטיב המשתמע מן האיור. כבר בכריכת הספר נראית הזקנה מעופפת לצד היונה. בכריכה הפנימית מצוירת ירושלים ממבט על, צבועה בכחול שמיימי המעלה לתודעה את הביטוי ירושלים של מעלה. בעמוד הראשון היונה מצוירת מגובה המדרכה כשהעוברים והשבים מתנשאים מעליה. הזקנה זורקת לחם אל הרצפה אל היונים והערב מתחיל לרדת (מטה). המעבר בין סטטוס המלכה לסטטוס המשרתת (מעלה מטה). ההגעה לבית הזקנה הגבוה מבתיים אחרים. מדרגות עולות לבית. היונה המתעופפת מהארון אל השולחן (מעלה מטה) ובלילה היונה חוזרת לארון מביטה מלמעלה לכיוון הזקנה הישנה למטה. בעמודים הבאים נראית היונה מעופפת מעל ירושלים (למעלה) וכאשר היא מתעייפת היא יורדת לנוח (למטה). היא יורדת אל דוכן הבייגלה או עולה אלא גג בניין. כאשר היא מגיעה לכנסיית הקבר היא רואה מלמעלה קבוצת אנשים נכנסת לבניין הישן. היא לומדת שם כי "ישו יצא מהקבר ועלה לשמיים". בכיפת הסלע, האתר הבא של היונה היא לומדת כי "מוחמד קשר פה את הסוסה שלו ועלה לשמיים". וכך הלאה. האלוזיה המקראית הקשורה לעליה

וירידה וכן למוטיב החלום (המופיע בספר מספר פעמים) לוקחת אותנו אל בראשית כ"ח. הפרק מספר על חלום יעקוב ובו הסולם עליו עולים ויורדים מלאכים: וַיַּחֲלֹם, וַהֲנֵה סֹלָם מַצֵּב אֶרְצָה, וְרֹאשׁוֹ, מֵגִיעַ הַשָּׁמַיִם; וַהֲנֵה מַלְאָכֵי אֱלֹהִים, עֹלִים וְיֹרְדִים בּוֹ (י"ב). בפסוק הבא מופיעה ההבטחה האלוהית לאברהם וזרעו ביחס לארץ ישראל:

וַיֹּאמֶר, וַהֲנֵה יְהוָה נֹצֵב עָלָיו, וַיֹּאמֶר, אֲנִי יְהוָה אֱלֹהֵי אַבְרָהָם אָבִיךָ, וְאַתָּה יֹצֵק; הֲאֵרָץ, אֲשֶׁר אָתָּה שֹׁכֵב עָלֶיהָ – לְךָ אֶתְנֶנָּה, וְלִזְרַעְךָ. יָד וַהֲנֵה זֶרְעֶךָ כְּעֹפֶר הָאֶרֶץ, וּפְרָצְתָּ יָמָה וְקָדְמָה וְצָפֹנָה וְנִגְבָּה; וְנִבְרָכוּ בְּךָ כָּל-מִשְׁפְּחֹת הָאֲדָמָה, וּבְזֶרְעֶךָ. טו וַהֲנֵה אֲנִי עֹמֵד, וְשִׁמְרֶתִיךָ בְּכָל אֲשֶׁר-תֵּלֵךְ, וְהִשְׁבֵּתִיךָ, אֶל-הָאֲדָמָה הַזֹּאת: כִּי, לֹא אֶעֱזָבְךָ, עַד אֲשֶׁר אִם-עָשִׂיתִי, אֶת אֲשֶׁר-דִּבַּרְתִּי לְךָ. טז וַיִּיקָץ יַעֲקֹב, מִשְׁנָתוֹ, וַיֹּאמֶר, אֵיךְ יֵשׁ יְהוָה בְּמָקוֹם הַזֶּה; וְאֲנִי, לֹא יָדַעְתִּי. יז וַיִּירָא, וַיֹּאמֶר, מֶה-נֹּרָא, הַמָּקוֹם הַזֶּה: אֵין זֶה, כִּי אִם-בֵּית אֱלֹהִים, וְזֶה, שְׁעַר הַשָּׁמַיִם.

גם כאן ההבטחה האלוהית לאברהם והמשכה בהבטחה ליעקוב כי ארץ ישראל תהיה לו ולזרעו, כי יהיה עמו, ישמור עליו וישיבו אל האדמה עשויה להתקבל בפסוק רב בקרב הנמען של הספר יונה חצי לבנה. מציאות החיים העולה מן הספר והידע האישי של הנמען על ההיסטוריה היהודית רק מן העשורים האחרונים מוכיחה כי ההבטחה התגשמה באופן חלקי ביותר. למעשה, הספר אינו מבטל לחלוטין את האפשרות לחיבור בין שמייס וארץ, עליית התפילות וירידה של שפע אלוהי

בין אם באופן ממשי ובין אם מדובר במטאפורה). שהרי הזקנה ובת דמותה היונה מצליחות להגשים את וקטור התנועה הזה: מעלה/מטה. תיקון עולם, מציע הנרטיב הסמוי בספר, אפשרי. לא מובטח ולא ודאי אך אפשרי. גם בהקשר זה הספר מדגיש כי התיקון, אם בכלל, תלוי באדם הפשוט. כל אדם. והפתרון הוא בסולידריות פשוטה. בחום וטוב לב. ביכולת לראות את האוכלוסיות המוחלשות והשקופות. ואכן אחת הפעמים הבודדות שבו האוויר מתקיים מזווית שוויונית היא כאשר היונה נחה על ידו של הזקן המבקש לעזור לה ולהנחות אותה לכיוון הכותל.

היונה במעופה מעל העיר ירושלים דומה ליונה של נוח בזמן המבול. גם היא מחפשת מקום לנוח. "ולא מצאה הַיּוֹנָה מְנוּחַ לְכַף רַגְלָהּ וַתָּשֶׁב אֵלָיו אֶל הַתֵּבָה כִּי מִים עַל פְּנֵי כָל הָאָרֶץ" (בראשית, ח ט). סוגיית המקום והמיקום אינה מקרית. נדמה לה שכל מקום בירושלים כבר שייך למישהו. האופן שבו כל מי שתפס לעצמו מקום מגרש אותה, יוצר את הקשר בין הרוע לגיאוגרפיה. בירושלים, כך מסתבר, בעלות על המקום חשובה מן הדיאלוג, חשובה מעזרה הדדית וחשובה מן ההקשבה לזולת. כמו היונה של נוח החוזרת עם עלה של עץ זית בפיה ומסמלת את השלום וקץ המבול והמלחמה כך גם היונה הזאת תמצא בסופו של יום את הדרך הביתה. ואכן,

הספר עוסק במסע וחיפוש דרך. האם בכלל קיימת דרך? האם יש דרך אחת? פעמים אחדות לאורך הסיפור מופיעה בהקשר זה רטוריקה של אי ודאות ותחושת כישלון: "אין לי סיכוי למצוא את הכותל" או: "עכשיו כבר הייתה היונה מיואשת" וגם: "נכשלתי, חשבה בעצב". מי שמסייע בסופו של דבר הוא כאמור, הזקן הערבי. הזקן הערבי הוא דמות מראה לזקנה מראשית הסיפור. זאת אישה וזה גבר. זאת יהודייה וזה ערבי. זאת הסיבה ליציאה למסע וזה הסיבה להגעה. דומים אך שונים. שניהם תושבי העיר. שניהם דוברי ערבית. לשניהם לחם/פיתה ביד באמצעותה הם מאכילים את הרעבים. שניהם טובי לב. רב המשותף, מסתבר, על המפריד.

### שימוש במצלולים והיפוך שורשים

פעמיים לאורך הטקסט מתוארת המייתה של היונה: גררר<sup>10</sup>. מצלול זה מכוון את תודעת הקורא אל הפועל 'לגור'. וכך מתחזקת סוגיית המגורים. המקום. הבית. ישראל היא הבית והיא החלום. החלום הציוני שעשוי להתגשם. ואכן, ברובד הגלוי זהו השלב שהיונה חשה שגם הבן האובד שב הביתה. אך הגשמתו של החלום הציוני, החלום לתקומה וגאולה, עומדת ותלויה. מצלול המייתה של היונה מעלה סוגיה נוספת בהקשר למיתוס יציאת מצרים ומתקשר בו זמנית למוטיב הלחם שבסיפור<sup>11</sup>. גרגור היונה (להלן נזכיר מן

10. נשים לב למצלול חשוב נוסף בספר. זה של העורב: "עופי מפה, קרע! קרע! קרעעעעעע!!!". צליל הקריאה של העורב מכוון את הנמען למילה קרע. העורב השחור המסלק את היונה באלימות וגורם בכך לקרע חברתי. זאת בדיוק שנאת החינם שעשויה להוביל את הבית (הפעם – את הבית הלאומי) לקריסה אובדן וחידלון.

11. על הקשר בין המונח גר, לחם ויציאת מצרים ראה ציטוט: ומלתם את ערלת לבבכם וערפכם

הטקסט: גררר) עשוי לכוון את הקורא אל המילה 'גר'. הברמן (הברמן-בנה 2017) כתבה כי בתורה מופיעה בארבע הזדמנויות שונות הדרישה לנהוג בגרים שבקרבו בהגינות ובאכפתיות מכיוון ש"גרים הייתם בארץ מצרים". סיפור יציאת מצרים, כך נטען, מלמד אותנו לפתח מודעות ל"אחרים", לגרים, בגלל סבלנו שלנו בגולה. עלינו להקפיד על הפגנת חמלה כלפי ה"אחר" כאשר אנחנו שוכנים בארצנו שלנו. על חברה רב תרבותית באופן כללי ועל ישראל במיוחד, מוטל לשמור על הייחודיות ולטפחה ובה בעת לכבד את האחרות ולאמצה. על מנת שהחלום הציוני יתגשם חשוב שנפגין חמלה אחד לשני. שנהאב איש את רעהו. שניצור דיאלוג גם עם הגרים שבקרבו. הדיאלוג חשוב מהפוליטיקה. האנשים חשובים מהמקום. האהבה תנצח את השנאה. ה'חלום' הוא מוטיב חשוב בספר יונה חצי לבנה. המילה חלום מופיעה מספר פעמים במהלך הסיפור והיא מתכתבת מוזיקלית (ובהיפוך השורש) עם מוטיבים אחרים בסיפור כמו הלחם, החמלה והמלחמה והמחילה (במשמעות של סליחה). בראשית הסיפור משתפת ה'זקנה' את היונה: "יש לי חלום". ברובד הגלוי הכוונה לחלומה של הזקנה כי בנה ישוב מאמריקה לישראל. בו זמנית זאת אלוזיה השולחת את הקורא אל נאוומו הידוע של מרטין לותר קינג

בו הוא קרא לראות כל אדם בזכות עצמו ללא קשר למינו, צבע עורו או מעמדו. חלומה הליברלי ביטא את שאיפתו לעולם שבו אנשים מוערכים על סמך כישוריהם, מעשיהם והתרומה שלהם לחברה, ולא על בסיס מאפיינים חיצוניים או שיוך גזעי. חזונו דיבר על חברה אנושית המכירה בערך הפנימי של האדם ומאפשרת שוויון הזדמנויות אמיתי לכל.

והנה כך נוצר המארג המרתק של האלוזיות השונות בסיפור. סיפור יציאת מצרים שבו דנו לעיל מתחבר לנאוומו של מרטין לותר קינג בהקשר לזכויות אדם, מיטוט העבדות, השאיפה האנושית לחופש וחירות והקריאה לגלות כבוד ואמפתיה כלפי כל בני האדם. שכן מיתוס יציאת מצרים משקף את האמונה בגאולה לאומית ואישית בו זמנית. הדרך לגאולה זו כרוכה גם ביכולת לגלות אמפתיה לאדם אחר. לסבל של הזולת. האדם נדרש לראות את עצמו כמי שנגאל בעצמו ממצרים ויצא מעבדות לחירות. במקרא הציווי "זכרת כי עבד היית בארץ מצרים" (דברים ה טו) הוא ההסבר לציווי החברתי הזה. שהרי מי שסבל ונגאל בעצמו חייב שלא להישאר עיוור אל הזולת. ו"כי ימוך אחיך עמך ונמכר לך, לא תעבד בו עבדת עבד ... כי עבדי הם אשר הוצאתי אתם מארץ מצרים, לא ימכרו ממכרת עבד. לא תרדה בו בפרך, ויראת מאלהיך"

לא תקשו עוד. כי יהנה אלהיכם הוא אלהי האלהים ואדני האדנים האל הגדל הגבר והנורא אשר לא ישא פנים ולא יקח שחד. עשה משפט יתום ואלמנה ואהב גר לתת לו לחם ושמלה. ואהבתם את הגר כי גרים הייתם בארץ מצרים... בשבעים נפש נרדו אבותיך מצרימה ועתה שמך יהנה אלהיך ככוכבי השמים לרב. דברים י' ט"ז – כ"א. ובהמשך: בפרק הבא: "ולמען תאריכו ימים על האדמה אשר נשבע יהוה לאבותיכם לתת להם ולזרעם ארץ זבת חלב ודבש" דברים י"א ט.

(ויקרא כה, לט-מג). וגם: "וְגַר לֹא-תִנָּחַן וְלֹא תִלְחָצֶנּוּ כִּי-גֵרִים הֵייתֶם בְּאֶרֶץ מִצְרָיִם". (שמות, כ"ב, כ)."

### **הבחירות הלקסיקליות בהקשר לשיבה הביתה וסיום**

בסופו של דבר חוזרת היונה, לאחר שמילאה את המשימה לבית הזקנה. מוטיב השיבה הביתה הוא נושא מרכזי בתרבויות שונות. דוגמאות מפורסמות הן סיפור האודיסאה, ר' עקיבא השב אל אשתו, הסיפור של עגנון פרנהיים וכו'. השיבה הביתה (שוורץ 2014) עשויה לסמל חזרה לשורשים, מציאת זהות, או השלמת מעגל. לעתים השיבה היא מוצלחת ומשמחת, ולעתים היא מורכבת או אף טרגית. בהקשר הרוחני השיבה הביתה מסמלת שיבה לערכים או למקורות (כמו המונח חזרה בתשובה) ובהקשר הלאומי היא מסמלת את שיבת עם ישראל לארצו (גאולה לאומית) וניכוס מחדש של אוצרות האומה כמו השפה (שוורץ לעיל). הספר יונה חצי לבנה מציג ברובד הגלוי וברובד הסמוי מספר שיבות הביתה:

שיבה ראשונה ברובד הגלוי הסיפור - היא השיבה של היונה עצמה לבית הזקנה. על שיבה זו מסופר: "כשחזרה הביתה היה החלון פתוח, האישה הזקנה שכבה במיטה וישנה. היונה עפה בשקט אל הארון. פירווי לחם גדולים היו שם, כאילו מישהו חיכה לה. היונה נקרה. ללחם היה טעם גן עדן". נדגיש את המוטיבים החשובים מן הרובד הגלוי: היונה שבה אל הארון (האם זהו הארון הספרים היהודי?) החלון הפתוח כמו גם פירווי הלחם הממתינים לה מוכיחים כי

זו שיבה רצויה ומדובר בסוף טוב. יחד עם זאת ברובד הסמוי גלומה אירוניה ברטוריקה הזו משום שהיא סותרת את עצמה. שהרי אזכור המונח "גן עדן" שולח את הנמען לסיפור המקראי על החטא הקדמון. לסיפור מקראי זה אין סוף טוב והוא נגמר בגירוש. גירוש ללא שיבה. גירוש המסתיים בעונש: בזיעת אפיך תאכל לחם (בו דנו לעיל). האירוניה לא מסתיימת כאן משום שהסיפור על יונה השבה/לא שבה הוא גם סיפורו של המבול. שוב מופיעים כאן מוטיבים כמו החטא והתיקון. היונה המעופפת מן התיבה השבה בפעם הראשונה אך אינה שבה משתם המבול.

השיבה הרביעית שהספר עוסק בה היא שיבת הבן הנעדר. הבן האובד. מעניין לציין כי המכתב המגיע ממנו הוא תוספת מקוטעת השייכת/ לא שייכת לסיפור המרכזי. באופן עיצובי הוא רק חלק מן האיור ולא מהטקסט עצמו. כמעט וניתן לדלג עליו. הרטוריקה במכתב אינה חד משמעית. הבן מודיע כי הוא ואימו לא התראו יותר מדי זמן (שוב, מוטיב הראייה) והוא מגיע כדי לראות אותה.

השיבה (הבלתי ודאית) הביתה של הבן האובד בספר יונה חצי לבנה כוללת מרכיב של תיקון הן ברמה האישית והן הלאומית. שמו של הבן בסיפור אירוני. ניסים. שיבת הבן באופן פלאי מוצגת כפתרון בסגנון דאוס אקס מכינה (Deus ex machina): פתרון פתאומי, בלתי אמין ובלתי צפוי של בעיה מורכבת בעלילה. האמנם ניסים קורים? האמנם קיימת השגחה פרטית, אלוהית המאזינה למשאלות של האדם השקוף? האם

האיור, לא ברובד התמאטי ובוודאי לא ברובד הרטורי. המאמר הציג את האופן שבו כמעט לכל מילה, מונח או משפט בספר רבדים רבים של משמעויות, היסטוריה ופרשנויות אפשריות. כי קוראים שונים (למשל ילדים ומבוגרים) עשויים להפיק קריאות מגוונות בהתאם לרמת הבנתם וכישוריהם.

המאמר ביקש לחשוף את האסטרטגיה הספרותית המרכזית בספר "יונה חצי לבנה" (דהיינו רטוריקת אי הודאות) ובאמצעותה להדגים את עצם קיומה ואופן פעולתה בספרות ילדים. רטוריקת אי הודאות באה לידי ביטוי באופנים מגוונים: שימוש ברטוריקה של ביטול, שלילה וספקנות, הבניית ידע ופירוק, הצגת סתירות פנימיות (כגון שמות עצם סותרים או שמות תואר הפוכים ביחס לאותה תופעה), טשטוש גבולות, הצגת סמני שאלה ביחס לעובדות מוגמרות שנתפסות כמובנות מאליהן (כביכול), הצגת נרטיבים שונים ללא יצירת היררכיה של חשיבות ביניהם, הימנעות בעלת היבטים רטוריים - ממבנים מסורתיים של ספרות ילדים, שימוש בדו-לשוניות, יצירת מצלול בעל משמעות מגוונת, הבניות לשוניות עמומות ביחס למצבי ביניים, שימוש רחב וסותר באינטרטקסטואליות, חוסר הכרעה רטורית ופתיחות לפרשנויות שונות ועוד. באופן זה, ספרות ילדים משקפת את מורכבות החיים ומעודדת את הקוראים הצעירים לפתח חשיבה ביקורתית, לשאול שאלות ולהיות יצירתיים. רטוריקת אי הודאות מציגה דילמות מוסריות במצבים עמומים

הבן חזר הודות לנס אלוהי או למסעה המפרך של יונה "סתמית"? האם הכול היה מקרי? אין על כך תשובה ודאית בסיפור. קריאה אופטימית אפשרית (אולי של נמען צעיר) תטען כי בזכות המעוף הרוחני טוב הלב ומלא הכוונות של היונה הופעלו מסילות שמיים. אולי אך זאת קריאה אפשרית אחת. יתר על כן: הספר, אינו מסתיים בשובו הממשי של הבן. המכתב מבטיח את חזרתו אך הספר אינו מגשים הבטחה זו ולמעשה הסוף נותר פתוח לפרשנות הנמען. אולי הבן אכן חזר. אולי לא. סוף הסיפור בתמונת הפתיחה של הספר: הזקנה והיונה חוזרות (שיבה חמישית?) לרחוב בן יהודה לחלק פירורי לחם ל"המון המון יונים". אלא שהפעם הזקנה אינה כה בודדה: היונה איתה.

האיור בדף האחרון מראה את הזקנה והיונה כשלצדן להקת יונים אפורות/שחורות. להקת היונים הלבנות המעופפות לעברן עשויה להציע תקווה כי הסוף אכן טוב, כי השלום (הפנימי והחיצוני, הפרטי והלאומי) אכן בוא יבוא וניתן למנוע את החורבן. אך דבר מכל זה לא נאמר במפורש.

לאחר הכל אמרנו: רטוריקה של חוסר ודאות.

### סיכום:

הספר יונה חצי לבנה ברובד הגלוי מספר את סיפורן הפרטי של זקנה אחת ויונה אחת וחלום אחד. סיפור על "אהבה הכי פשוטה במקום הכי מורכב בעולם" (כך, בגב הספר). אולם מאמר זה ביקש להוכיח כי מדובר בהתחזות. למעשה, אין שום דבר פשוט בספר. לא ברובד

שלם לאו דווקא פתרונות ברורים. רטוריקה זו מכירה בחוויית אי-הודאות כחלק טבעי מהחיים ומעודדת את הקוראים לפתח גמישות מחשבתית וסובלנות כלפי עמימות. בכך, ספרות ילדים מכינה את הקוראים הצעירים להתמודד עם מורכבויות העולם המודרני, מפתחת את יכולתם לראות מצבים מנקודות מבט שונות, ומטפחת את הסקרנות והיצירתיות שלהם. משום כך ניתן לומר בזהירות פעם נוספת כי ספרות הילדים לא רק משקפת את השינויים התרבותיים והחברתיים של זמננו, אלא גם משתתפת באופן פעיל בעיצובם. אולי לכך כיוונה נורית זרחי בציטוט הפותח מאמר זה ביחס לתפקידה כסופרת: להכין את הילדים אל היום הבא. אל העתיד. אל היום שאחרי הסיפור.

בשיחה פרטית שניהלתי עם הסופרת הגב' אילנה זיידמן היא סיפרה על נסיבות כתיבת הסיפור. הרקע לכתיבתו הוא ימי הפיגועים הקשים באוטובוסים ותחושת אזלת היד של היחיד, לדבריה, מול הפעולות זורעות הפירוד והאימה של ההנהגה בשני הצדים. נקודת הממשק העצובה ביותר, מבחינתה, הייתה תחושת הפחד שהתעוררה בקרב יהודים למשמע צלילי השפה הערבית במרחב הציבורי. דרך פעולה אפשרית בעניין הייתה לדעתה, לפנות אל הילדים ולשלב ערבית בסיפור לילדים. מילים, אותן יקריאו מבוגרים באותה האינטונציה, הכוונה וגובה העניינים שבה יהגו את המילים בעברית. גב' זיידמן ציינה כי היא מאמינה מקרב לב כי דיאלוג בשפת

האחר (אינטימי, צנוע, מכבד) הוא הדרך היחידה שיש בה כדי לנחם, ובסופו של דבר לבנות גשר של אמון בין בני האדם החיים כאן. היא אמרה שהיא מאמינה בכוחה של הכוונה הטובה לשקם אמון ולחולל ניסים. דבריה גרמו לי להרהר באפשרות כי הקריאה אשר הצעתי לעיל אינה בהכרח הפרשנות שאלה כיוונה המחברת וכי היונה היא הספר שהסופרת משלחת (כאקט הפוך לחוסר אונים), בתקווה שיעשה את פעולתו הטובה בעולם.

פתחתי מאמר זה תוך התייחסות לאירועי התקופה. על אווירת הכאוס וחוסר הודאות שבה כולנו חיים כעת. הילדה שבי רוצה להאמין שעדיין קיים טוב ולב ושסולידריות אנושית תוליך אותנו לקיום הרמוני ושלם. תשיב את כולנו הביתה בבטחה. המבוגרת שבי ספקנית ועצובה. ובין שתי אפשרויות קיום אלה נותרת קוראת הספרות שבי שלה האפשרות הנצחית לקרוא את הסיפורים ולבחור כל יום מחדש במה להאמין.

אם בכלל.

#### ביבליוגרפיה:

- אלקד להמן אילנה (2022), ניתוח מולטימודלי בגישת הסמיוטיקה החברתית: עיון בסיפור "נוני ונוני-יותר" מאת נעמה בזימן, ספרות ילדים ונוער 143, עמ' 49-21.
- אלקד – להמן אילנה (2006), לבדה היא אורגת: קריאה ביצירת נורית זרחי, תל אביב: כרמל.
- בן-פורת זיוה, (1985), בין-טקסטואליות, הספרות 2 (34), עמ' 178-172.
- גורביץ' דוד וערבדן (2012), "פוסטמודרניזם",

ילדים ונוער: ספרות רדיקלית ואקטיביסטית, ספרות ילדים ונוער, 137 עמ' 78-97.

נגר רון סיגל והרצוג חנה (2024), איודאות: היסטוריה של מרחבי משמעויות, מתוך: קריאות ישראליות 6, עמ' ... נודלמן, פרי (2014 [1992]), האחר: אורנטליזם, קולוניאליזם וספרות ילדים, תרגם: רן הכהן, עולם קטן 5, עמ' 21-33.

פז יאיר (2010), "המתח בין צפת לירושלים במאה ה-16 לאור הפייטלכה דודיפויטים נוספים", מתוך: מצפת לירושלים: ספר שושנה הלוי, עמ' 157-172.

פלך פרץ סמדר (2018), ייצוגים של אימהות וילדים בנרטיבים של גלילות במצבי קיצון: עיון משווה ב"הקיץ של אביה" לאלמגור ו"חיוזו בטטה" לברדוגו, ספרות ילדים ונוער 141, עמ' 51-70.

צבן יאיר (2007), "קליטת העלייה והסוגייה הדתית", מתוך: זמן יהודי חדש – כך רביעי, תל אביב: כתר, עמ' 456-467.

קרן יער דנה (2007), סופרות כותבות לילדים: קריאה פוסט-קולוניאליסטית ופמיניסטית בספרות ילדים עברית, תל אביב: רסלינג עמ' 153-202.

קשת שולה (2002), אמרי נא אחותי את: גלגולו של סיפור חוזר בתרבות ישראל, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

ראק יהודה (תש"ף), סיפור גן עדן, מגדים נ"ח, עמ' 47-104.

רודין שי (2015), דמות הערבי בספרות הילדים הישראלית לילדים ולנוער 1985-2015, ספרות ילדים ונוער 138 עמ' 29-62.

רודין שי (תשע"ט), ייצוגי גזע, גזענות ושחורות בספרות הילדים הישראלית, בין השורות 3.

רינצ'לר-אברהמי כרמית (2002), השפעת הפוסטמודרניזם על החשיבה היסטורית, דפים 35, עמ' 59-81.

רם אורי (2006), הזמן של הפוסט: לאומיות

מתוך: אינציקלופדיה של הרעיונות, בבל. גורביץ זלי (2007), על המקום, רעננה: עם עובד, עמ' 29-36.

דנינו-יונה גילה (2024), "נמאס לי לכתוב אל עצמי דברים שאני יודע": רטוריקה של נדאות בהצגת מזרחים בספרים לנוער של גלילה רון-פדר-עמית", קריאות ישראליות: כתב עת רב תחומי במדעי החברה והרוח 6, עמ' להשלים.

דנינו-יונה גילה (2021), "משהו אחר - קריאה ביקורתית קווירית וטרנסית בספרי ילדים, ספרות ילדים ונוער 142, עמ' 94-128.

האופטמן, שרה (1996), ספרות ילדים הממוקדת בבעלי חיים: שש קטיגוריות למיון ספרותי ודידקטי, מעוף ומעשה 3, עמ' 155-188.

הארווי דיויד, 2002 [1990] פוסטמודרניזם או פוסטמודרניזם? מכאן, כך ג', עמ' 168-140.

הברמן בנה דבורה (2017), הרוח שבחומר ישראל בקריאה חדשה, פרדס הוצאה לאור, עמ' 195.

זיוון גילי (2005), דת ללא אשליה נוכח עולם פוסט-מודרניסטי, רעננה: הקיבוץ המאוחד, עמ' 28-70.

זרחי נורית (1982), מחשבות מיותרות של גברת, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

כהן אבנר (2008), "אי ודאות או על הניסים ועל הנפלאות בימים ההם ובזמן הזה", מתוך דברים 1.

לונדון חגי (מבאר, 2024), הרב אברהם יצחק הכהן קוק: אורות ג', ראשון לציון: משכל, עמ' שכג-שכד.

משיח סלינה וורטה-זהבי תמר (2021), אני ילדה פוליטית: ספרות ילדים ואוריינות פוליטית בגיל הרך, תל אביב: רסלינג.

משיח סלינה (2018), אין ילדים מחוץ לפוליטיקה: ספרות ילדים ונוער ואוריינות פוליטית, תל אביב: רסלינג.

משיח סלינה (2014), פוליטיקה בספרות

והפוליטיקה של הידע בישראל, תל אביב: רסלינג.

רם אורי (2005), הזמן של הפוסט: הערות על הסוציולוגיה בישראל מאז שנות התשעים, *ביקורת ופרשנות* 26, עמ' 241-254.

שוורץ יגאל (2014), "שיבה (מאוחרת) הביתה", מתוך: האשכנזים: המרכז נגד המזרח, רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, עמ' 122-146.

שוורץ יגאל (2004), הביצה שהתחפשה, בפברואר כדאי לקנות פילים, דן פגיס, יואל הופמן, מודרניזם ופוסטמודרניזם, צפון ז', עמ' 277-293.

Atken, A. (2007). Postmodernism and Children's Literature. *International Christian Community of Teacher Educators Journal*, 2(2).

Chisholm Basil Chadwick (2013), *The Possibilities of Children's Literature A Rhetoric-Oriented Approach To Juvenile Texts*, The University of Texas at Arlington, p. 28- 88

Genette Gerard (1997), *Palimpsests: Literature in the Second Degree*, (Channa Newman and Claude Doubinsky, trans), London and Lincoln NE: University of Nebraska Press.

Julia Kristeva, *Revolution in Poetic Language*, New York

Pantaleo, S. (2006). Readers and Writers as Intertexts: Exploring the Intertextualities in Student Writing. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 163-181.

<https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa157093987891049>.

Sipe, L. R., & Pantaleo, S. (Eds.). (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. Routledge

Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354-365.

# הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת איות מילים בערבית המייצגות אורתוגרפיה שקופה ועמוקה בקרב תלמידי כיתה ב'

אלין חילו קנדלפת

עביר עאסלה בדארנה

עביר שחברי קאסם

## The Relationship Between Morphological Awareness and the spelling Words in Arabic Representing Transparent and Deep ability of Orthography Among Second Grade Students

### Abstract

The development of spelling ability in Arabic is particularly challenging for native speakers, especially for children at the beginning of their literacy acquisition process, due to the unique and complex nature of Arabic orthography. This study examined the relationship between morphological awareness and spelling ability in Arabic, focusing on transparent and deep orthography among second-grade students. The sample included 32 native Arabic-speaking second graders from a northern Israeli elementary school. Four morphological awareness tasks were administered: two analogy tests (inflection and derivation) and two sentence completion tests (inflection and derivation). Additionally, a spelling test of 60 Arabic words was conducted, with 30 representing transparent orthography and 30 representing deep orthography. The findings revealed a significant positive correlation between morphological awareness and spelling ability across both orthographic types. However, no differential effect of morphological awareness on spelling ability in transparent versus deep orthography was found. These results underscore the critical role of morphological awareness in spelling acquisition in Arabic, regardless of orthographic transparency. They also highlight the need for teaching strategies that focus on the morphological structure of Arabic to improve spelling, particularly during early literacy development. These findings open avenues for exploring the evolution of spelling strategies and emphasize integrating morphological skill development into literacy education in Arabic.

**Keywords:** Spelling, Arabic language, Morphological awareness, Transparent orthography, Deep orthography

### תקציר

תהליך התפתחות יכולת איות מילים בערבית נחשב מאתגר במיוחד עבור דוברי השפה, ועשוי להיות מורכב אף יותר עבור ילדים בתחילת תהליך רכישת הקריאה והכתיבה, וזאת בשל הייחודיות והמורכבות של האורתוגרפיה הערבית. המחקר הנוכחי נועד לבחון את הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת איות מילים בערבית המייצגות אורתוגרפיה שקופה ואורתוגרפיה עמוקה בקרב תלמידי כיתה ב'. במחקר השתתפו 32 ילדים (16 בנים ו-16 בנות) דוברי ערבית הלומדים בכיתות ב' בבית ספר יסודי

בצפון הארץ. איסוף הנתונים התבסס על העברת ארבע מטלות במודעות מורפולוגית: שני מבדקים של אנלוגיות (הטיה וגזירה) ושני מבדקים של השלמת משפטים (הטיה וגזירה). נוסף לכך, המחקר כלל מבדק איות מילים הכולל 60 מילים בערבית, מתוכן 30 מילים המייצגות אורתוגרפיה שקופה ו-30 מילים המייצגות אורתוגרפיה עמוקה. ממצאי המחקר הצביעו על קשר חיובי ומובהק בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת איות מילים המייצגות הן אורתוגרפיה שקופה והן עמוקה. עם זאת, לא נמצאה השפעה דיפרנציאלית של מודעות מורפולוגית על יכולת האיות באורתוגרפיה שקופה לעומת אורתוגרפיה עמוקה. ממצאים אלו מדגישים את התפקיד המרכזי שממלאת המודעות המורפולוגית ביכולת האיות בשפה הערבית, ללא קשר לרמת השקיפות האורתוגרפית של המילים.

תוצאות המחקר מצביעות על הצורך בגישות הוראה המדגישות את המבנה המורפולוגי של השפה הערבית כאסטרטגיה מרכזית לשיפור יכולת האיות, במיוחד בשלבים המוקדמים של רכישת האוריינות. ממצאים אלו גם מעלים שאלות מעניינות לגבי התפתחות האסטרטגיות לאיות לאורך זמן, ומדגישים את החשיבות של פיתוח מיומנויות מורפולוגיות כחלק אינטגרלי מתהליך רכישת האוריינות בערבית.

**מילות מפתח:** איות, השפה הערבית, מודעות מורפולוגית, אורתוגרפיה שקופה, אורתוגרפיה עמוקה

#### מבוא

רכישת יכולת איות במערכות שפות אלפביתיות מחייבת שליטה ביכולת התאמה פונמית-גרפמית. מיומנות זו נחשבת למיומנות הפוכה לקריאה, שבה מוצגת לקורא התבנית האורתוגרפית והוא נדרש לקודד את המידע הפונולוגי באמצעות תהליכי פענוח גרפו-פונמי (Abu Rabia & Taha, 2004). התפתחות יכולת האיות מבוססת על מגוון גורמים שפתיים, ובהם ידע פונולוגי, אורתוגרפי, מורפולוגי ומורפו-פונולוגי (טוב לי ופריש, 2014). רביד (Ravid, 2012) הציעה מודל איות בעברית המדגיש כי יכולת הכתיב אינה נשענת רק על פונולוגיה ואורתוגרפיה, אלא תלויה בכל ההיבטים הלשוניים של המילה. המודל מערב רשת של מידע מורפו-

פונולוגי ומורפו-אורתוגרפי, כך שהידע המורפולוגי של הכותב מסייע לו בבחירת התבנית האורתוגרפית המדויקת.

מחקרים עדכניים בשפה הערבית מראים כי יכולת האיות מתפתחת בשנים הראשונות והמוקדמות עם החשיפה לשפה הכתובה. התפתחות זו מתבססת על יכולות נוספות מעבר ליכולת הפונולוגית, המהוות תנאי הכרחי להתפתחות תקינה של יכולת הכתיב (עלי, 2014). למיטב ידיעתנו, טרם נערך מחקר מקיף הבוחן את הקשר בין מודעות מורפולוגית ואיות מילים בערבית המייצגות אורתוגרפיה שקופה ועמוקה. מחקר זה מתמקד בבחינת הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת הכתיב, הן באורתוגרפיה שקופה והן באורתוגרפיה עמוקה, בקרב דוברי

לרכישת יכולת האיות, והיא מסייעת לארגן את הלקסיקון האורתוגרפי על פי שייכות מורפולוגית ולפי תבנית המילה בשלמותה, דבר התורם לשליטה בתהליכי איות לצד קריאה (Elbro & Arnbak, 1996).

מודעות מורפולוגית מוגדרת כיכולתו של הפרט להיות מודע למבנה המורפמי של מילים וליכולתו להשתמש באותם מבנים מורפמיים (Carlisle, 1995, p. 194). הספרות המחקרית מבחינה בין שתי רמות של ידע מורפולוגי: רמת עיבוד מורפולוגי, המשקפת תהליכים אוטומטיים ולא מודעים של ניתוח המבנה המורפולוגי במהלך זיהוי מילים, ומודעות מורפולוגית, המשקפת את היכולת המפורשת לזהות ולבצע מניפולציה על היחידות המורפמיות המרכיבות את המילים (Carlisle, 1995, 2003; Kirby & Bowers, 2017; Kuo & Anderson, 2021; Levesque et al., 2006).

בשפה העברית, הדומה לערבית, ממצאי המחקר של לוין ועמיתיה (Levin, 2001; Ravid, & Rappaport, 2001) הצביעו על תרומה מובהקת של השליטה בידע מורפולוגי להתפתחות האיות. החוקרות מצאו כי ילדי גן שהפגינו שליטה מורפולוגית תקינה הצליחו יותר באיות מילים כשנבדקו בכיתה א'. הן גורסות גם כי היחס בין המודעות המורפולוגית לבין איות הוא דו-כיווני. בהתאם לכך, מודל האיות בשפה העברית שהציעה רביד (Ravid, 2012) גורס כי הכתיב אינו נשען אך ורק על פונולוגיה ואורתוגרפיה, אלא הוא תלוי בכל ההיבטים הלשוניים

ערבית הלומדים בכיתות ב'. ממצאי המחקר עשויים לתרום משמעותית למורי השפה הערבית ולגננות. הם עשויים לסייע בהבנת חשיבותה של המודעות המורפולוגית לאיות מילים בערבית, הן במבנה אורתוגרפי שקוף והן במבנה אורתוגרפי עמוק. כמו כן, המחקר עשוי לשפוך אור על סוגי השגיאות באיות, במיוחד בשלבים הראשונים של התפתחות יכולת זו. תובנות אלה עשויות לסייע בפיתוח תוכניות התערבות יעילות לשיפור יכולת האיות בשפה הערבית.

### **הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין איות**

מחקרים רבים הראו כי המודעות המורפולוגית היא אחד הגורמים הלשוניים המשפיעים על איות מילים בשפות אלפביתיות (Arnbak & Elbro, 2000; Bryant, Nunes, & Bindman, 2006; Levin, Ravid, & Rappaport, 2001; Ravid, 2001; Treiman & Bourassa, 2000).

מחקרים אלה הצביעו על חשיבות התפתחות הלקסיקון המורפולוגי לשם הדיוק במיומנות האיות. נוסף לכך, נבדקים מבוגרים אשר רכשו לקסיקון אורתוגרפי הכולל מידע מורפולוגי מפותח הפגינו דיוק רב יותר באיות מילים חדשות בשל נוכחותו של מידע מורפולוגי עשיר יחסית (Ehri, 1986; Gentry, 1982; Henderson, 1985; Rittle-Johnson & Siegler, 1999; Senechal, 2000; Treiman & Bourassa, 2000). המודעות המורפולוגית מאפשרת רכישה של מבנים אורתוגרפיים החשובים

של המילה ומערב רשת של מידע מורפו-פונולוגי ומורפו-אורתוגרפי, כך שהידע המורפולוגי של הכותב עוזר לו לבחור את התבנית האורתוגרפית המדויקת. לגבי השפה הערבית, מחקרים שונים העידו גם על חשיבות המודעות המורפולוגית לרכישה תקינה של תהליכי האיות, לצד חשיבות ההתערבות לטיפול יכולת זו בקרב קוראים צעירים, לשם שיפור מיומנויות הקריאה והאיות (שחברי קאסם, 2017; Abu-Rabia & Seigel, 1995; Saiegh-Haddad, 2013; Taha, 2016). למשל, במחקרו של טאהא (Taha, 2016) נמצא כי המודעות המורפולוגית מהווה מרכיב חשוב לצורך השליטה במיומנות איות תקינה. החוקר טוען כי התרחבותו של הלקסיקון האורתוגרפי המנטלי, המאפשר ייצוג תקין של מילים באופן כתוב, מבוססת על מודעות מורפולוגית תקינה ובמיוחד על המודעות לגבי נגזרות מורפולוגיות. במחקר נוסף של סאיג'י-חדאד (Saiegh-Haddad, 2013), נבדק איות האות <ت> בערבית בקרב תלמידי כיתות א' עד ה' דוברי ערבית כשפת אם, והאם הילדים משתמשים ברמזים מורפולוגיים בעת איות האות <ت> בערבית אשר צלילה דומה לאות <ط>. ממצאי המחקר הצביעו על כך שדוברי ערבית נשענים על ידע מורפולוגי בעת איות מילים בערבית. החוקרת מצאה גם כי עיבוד מורפולוגי מתפקד בשלב מוקדם מאוד ביכולת הכתיב בערבית בקרב ילדים דוברי ערבית. עם זאת, נראה כי עיבוד מורפולוגי תלוי גם במורפמה הספציפית ממנה המילה מורכבת.

לאחרונה, המחקר של אסדי ועמיתיו (Asadi, Ibrahim & Khateb, 2017) בחן את תרומתם של משתנים קוגניטיביים ולשוניים שונים לתהליכי כתיב בקרב ילדים בכיתות א' עד ו' דוברי ערבית. לצורך כך נאספו מדדים של מודעות פונולוגית (PA), ידע אורתוגרפי, מורפולוגי, לקסיקלי ותחבירי, יחד עם זיכרון עבודה ומהירות עיבוד אינדקסים. ממצאי המחקר גילו כי יחד עם התרומה העקבית של מודעות פונולוגית ואורתוגרפית, למורפולוגיה היה תפקיד חשוב בניבוי איות בערבית. יתר על כן, הממצאים העלו כי הכתיבה הערבית, אפילו הגרסה המנוקדת (עם תנועות), הנחשבת שקופה (מכיוון שהיא מספקת לקורא את המידע הפונולוגי המלא), עשויה לתפקד בדומה לאורתוגרפיה עמוקה בעת כתיבה. יש לציין כי חוקרים שונים טענו שילדים דוברי ערבית משתמשים ביחידות מורפמיות (שורש ותבנית) לייצוג לקסיקלי ומניחים כי הלקסיקון של דוברי ערבית מבוסס למעשה על מורפמות (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2015). מחקרי השוואה שבדקו שפות שונות בעלות עומק אורתוגרפי שונה הראו כי מודעות מורפולוגית תורמת ליכולת הקריאה והכתיבה בעיקר בשפות שמייצגות אורתוגרפיה עמוקה, בשל עמימות הקשר בין הגרפמות לפונמות. שכן, באורתוגרפיות אלו, בהן המבנה הפונולוגי פחות זמין וסדיר, יכולת הדיוק והמהירות בתהליך זיהוי מילים מושפעות מיכולת ניתוח המבנה המורפולוגי של המעלה (Bar-On &

Ravid, 2011; Bitan, Weiss, Katzir & Truzman, 2020; Mousikou et al., (2020; Schiff, 2003).

### המורפולוגיה בשפה הערבית

בדומה למורפולוגיה בעברית, המורפולוגיה בשפה הערבית מאופיינת בכך שהיא שפה שמית עשירה מבחינה מורפולוגית בתהליכי נטייה ובתהליכי גזירה. האפשרויות ליצירת מילים בערבית הן רבות ומגוונות, כמעט אינסופיות. שמות ופעלים בשפה הערבית הם תוצר של גזירה והטיה מורפולוגית של שורשים בשפה (Asadi, Ibrahim & Khateb, 2017; Asli-Badarneh & Leikin, 2019). בשפה הערבית קיימים שני סוגים של מורפולוגיה: ראשית, מורפולוגיה גזירתית המתייחסת לגזירת מילים (פעלים, שמות עצם ושמות תואר) משורש ותבנית. השורש מורכב בדרך כלל משלושה או ארבעה עיצורים אשר מייצגים את המשמעות הסמנטית הבסיסית והכללית של המילה, ואילו התבנית מעניקה את הקטגוריה הלקסיקלית והתחבירית המדויקת (Taha, 2016). בערבית ניתן להבחין בין שלושה סוגים של תבניות: ראשית, תבניות המכילות אותיות השורש וניקוד של תנועות קצרות (CvCvCv). שילוב תנועות קצרות אינו שובר את המבנה או הסדר של אותיות השורש. תבניות אלה אינן בעלות שקיפות מורפולוגית בולטת מפני שהתנועות הקצרות שהן מורכבות מהן מיוצגות באמצעות ניקוד ולא באמצעות אותיות. לכן, כשהן מיוצגות

בלי ניקוד קשה יותר להגיע לייצוגם הפונולוגי מתוך הייצוג האורתוגרפי שלהם. לדוגמה: השורש *د.ر.س* הכולל משמעות סמנטית בתחום הלמידה, אולם המילה *دَرَسَ* הנגזרת מאותו שורש באמצעות הוספת ניקוד לאותיות השורש, משמעותה שיעור). שנית, תבניות המכלילות אותיות השורש, ניקוד של תנועות קצרות ותנועות ארוכות המשולבות בין אותיות השורש והניקוד (CvCVC). לדוגמה: השורש *ك.ت.ب* שמשמעותו הסמנטית שייכת לתחום הכתיבה, כאשר המילה הנגזרת ממנו לפי תבנית CvCVC באמצעות הוספת האות המייצגת את התנועה הארוכה «ا» ותנועות קצרות (ניקוד) הנה *كَتَبَ* שמשמעותה ספר. שלישית, תבניות הכוללות תחיליות prefixes וסיומות suffixes אשר מקנות משמעות סמנטית של פונקציה מילולית ותחבירית בשפה. התחיליות והסיומות (( & suffixation prefixation הם מאפיינים טיפוסיים בתהליכי הגזירה המורפולוגית בשפה הערבית (Beland & Mimouni, 2001). לדוגמה: *مَكْتَب* (maktab) = משרד; *مَكْتَبَة* (maktabaton) = ספריה. עוד נמצא כי קיימים מצבים של גזירה שבהם אין שינוי בתבנית של מילת השורש, מצב זה נחשב לגזירה ליניארית כמו בשמות תואר. לדוגמה המילה: *صَيْف* (קיץ) *صَيْفِي* (קיצני, למשל: משקה קיצני). אך קיימים מצבים שבהם הגזירה אינה ליניארית כאשר מתבצע שינוי בתבנית המילה לצורך יצירת מילה חדשה הנגזרת מאותו שורש. לדוגמה: *عَامِل* (פועל) *مَعْمَل* (מפעל). לכן, סדר האותיות במילה והקשר

בין המבנה האורתוגרפי והמורפולוגי תלוי בסוגי הגזירה (ליניארית או לא ליניארית) ובסוג התבנית (Taha, 2016).

במקביל, מורפולוגיה הטייתית מתייחסת להטיית מילים בערבית על-פי גוף, מספר, זמן ומין, וזאת על-ידי הוספת תחיליות וסיומות מתאימות לצד ניקוד מתאים. תפקידן של התחיליות והסיומות בנוסף לניקוד הנו הקניית משמעות סמנטית מתאימה לתהליך ההטיה של המילה על-פי הגוף, הזמן, המספר והמין. תהליכי הטיה בערבית הם ברובם ליניאריים, בהם המורפמות מתווספות בצורה ליניארית לתחיליות ולסופיות (Taha, 2016). לדוגמא: הטיית הפועל (دَرَسَ) נעשית על ידי הוספת מורפמות שונות באופן ליניארי- دَرَسْتُ / دَرَسَا / دَرَسُوا / دَرَسْنَ. דוגמא שניה לגבי הטיית שמות; جَمِيل - جَمِيلَة / طَالِب - طَالِيَان / أَوْ طَالِيَيْن / مُعَلِّم - مُعَلِّمُون / مُعَلِّمَة - مُعَلِّمَات.

יתר על כן, מורפולוגיה בערבית מאופיינת במורכבויות של "דחיסות מורפולוגית". כלומר, תבניות של מילים בערבית עשויות להיות דחוסות תוך כדי צירוף של מספר מורפמות בתוך תבנית מילולית אחת, כלומר תבנית של מילה אחת עשויה להיות משפט שלם באנגלית, משום שאפשר להוסיף תחיליות וסיומות ותחיליות גוף לבסיס המילה. לדוגמא: قَابَلْتُهُمْ = She met them, מילה אחת בערבית מייצגת משפט שלם באנגלית (Shatil et al., 2000). מורכבויות אלו של דחיסות מורפולוגית בשפה הערבית גורמות במידה רבה לקושי ברכישת האוריינות (Asadi et al., 2024; ).

(Elbeheri & Everatt, 2007). כאשר, ידע מורפולוגי אודות תבניות של גזירה והטית מילים עשויה לספק רמזים לאיות מדויק בערבית ובמיוחד בעת איות מילים מורכבות.

בהמשך למה שנאמר לעיל, יכולת הפקת מילים לפי גזירה והטיה מורפולוגית בהתאם לשורש ולתבנית מתפתחת כתוצאה של שני גורמים; התפתחות הלקסיקון השפתי-מנטאלי לצד התפתחות מאוחרת של מיומנויות שפה (Seroussi, 2004). בנוסף, מחקרים שונים התייחסו לחשיבות התפתחות המודעות המורפולוגית. למשל, בשפה העברית (שפה שמית הדומה לשפה הערבית מבחינת המאפיינים המורפולוגיים של שורש ותבנית), מחקרים שונים הראו כי המודעות לשורש מתפתחת בשלבים מוקדמים של התפתחות השפה. יכולתם של נבדקים צעירים לשלוף מלים שקשורות מבחינת השורש מתחרשת בשלבים מוקדמים של התפתחות השפתית (Ravid & Bar-On, 2001; Ravid & Malenky, 2001). לעומת זאת, נמצא כי המודעות לתבנית מתפתחת מאוחר יותר בהשוואה להתפתחות המודעות לשורש (Ravid, 2001; Ravid & Malenky, 2001). אותם ממצאים נמצאו גם בשפה הערבית. למשל, במחקרם של טאהא וסאיג'י-חדאד (Taha & Saiegh-Haddad, 2016b) נמצא כי נבדקים בכיתה ב' הפגינו ביצועים טובים יותר במטלות הקשורות לשורש בהשוואה לביצועם במטלות הקשורות לתבנית. סאיג'י-חדאד (Saiegh-Haddad, 2013), מצאה

שונים, מאפיין ראשון הוא "המורכבות הוויזואלית" של מערכת הכתב שבה קיים ריבוי צורות האות, אשר חלק מהאותיות יש להן ארבע צורות שונות, כמו: ב, ג, ד, ז. דבר זה מצריך מהילד לרכוש את כל צורות הפונה האחת, מה שמשבש את תהליך רכישת הקריאה והכתיבה. ויש קבוצה של אותיות שהן דומות מאוד בצורה ומה שמבדיל ביניהן הוא מספר הנקודות הדיאקריטיות או מיקומן, כמו: (ס-ש), (ר-ז), (נ-ב-ט-ת) דבר זה מקשה את הזיהוי החזותי של אותיות אלה. נוסף לכך, הכתב הערבי הוא כתב מחובר, והחיבור בין האותיות והצורות המשתנות בהתאם למיקום האות במילה גורם לעומס ויזואלי (Abdelhadi et al., 2011; Asaad et al., 2013; Dai et al., 2013; Eviatar & Ibtahim, 2014).

קיימת גם מורכבות פונולוגית בדמיון בצלילי האותיות, אך נכתבות באופן שונה כגון (ظ - ذ) / (س - ص) / (د - ض) / (ق - ك). הקושי באבחנה ביניהן מתבטא בקושי לכתוב את האות המתאימה בגלל הדמיון בצליל (Abu-Rabia, 1998; 2001). זאת ועוד, קיים דמיון צלילי בין הצליל של שלושת האותיות המייצגות תנועות קצרות לבין התנועות הקצרות. נוסף למה שנזכר לעיל, השפה הערבית היא שפה דיגלוסית- מצב לינגוויסטי בו קיימת ערבית מדוברת לצד ערבית סטנדרטית, אשר קיים ביניהם פער לשוני (Ferguson, 1959). מצב לינגוויסטי ייחודי זה מהווה אתגר בפני הקורא בתחילת לימוד קריאה וכתביה בערבית סטנדרטית באופן פורמלי

גם שעיבוד מורפולוגי נמצא בשימוש אצל ילדים דוברי ערבית מכיתה א' והוא מתפתח קודם לגבי השורש ואחר כך לגבי התבנית.

### האורתוגרפיה הערבית

מערכת הכתב הערבית היא אלפביתית, ומתקיים בה הקשר גרפו-פונמי האופייני בין האותיות לעיצורים. היא מורכבת מ-29 אותיות בסיסיות גרפיות (כולל המזה), שמחולקות ל-26 אותיות המציגות את העיצורים, 3 אותיות המציגות את התנועות הארוכות "ا", "و", "ي", ו-3 תנועות קצרות המיוצגות על ידי סימנים דיאקריטיים (diacritical marks), שאינן חלק מהאלף-בית, ובדרך כלל הן נחשבות זרות לשלד המילה. הסימנים הדיאקריטיים הם: פְּתַחָה (ـَ), דְּמָה (ـِ), קֶסְרָה (ـُ), המוצגות באמצעות סימנים שמופיעים מעל או מתחת לאות (Abu-Rabia, & Taha 2005). נוסף לשלושת התנועות הקצרות, השפה הערבית, מאופיינת בעוד סימנים אורתוגרפיים והם: סוּכּוּן (ـٌ), עיגול קטן מעל לאות המצביע על העדר תנועה, שֶׁדָּה (ـَـ), הנכתבת מעל האות ומצביעה על הכפלת העיצור או הדגשה וְסֶלָה (ـِـ), המופיעה מעל האות "אלף" ומבטלת היגוייה כשהיא נופלת באמצע המשפט. בנוסף קיימים סימנים דקדוקיים הנקראים "תְּנוּיָן" תְּנוּיָן פֶּתַח (ـِـ), תְּנוּיָן קֶסֶר (ـُـ), ותְּנוּיָן דָּם (ـَـ), שמופיעים מעל האות האחרונה בהתאם לתפקידה במשפט. כאשר הם מייצגים הצליל של העצור "נ" אך איננה נכתבת. (Azzam, 1989). האורתוגרפיה הערבית בעלת מאפיינים

בכיתה א'.<sup>3</sup> הדיגלוסיה מעכבת את רכישת הקריאה בקרב ילדים בכיתה א', כיוון שהם טרם נחשפו לערבית הסטנדרטית, שהיא כאמור שונה מאוד מהשפה המדוברת המוכרת להם. מבנה מילים בערבית סטנדרטית עשוי לשלב אותיות דיגלוסיות, כלומר אותיות המייצגות צלילים שונים מהצלילים שלהם במדוברת (כמו: (ق, ظ, ذ: ث...)) כאשר, הילד מתקשה ברכישת אותיות אלו כי הוא צריך לרכוש גם את הצורה האורתוגרפית וגם את הייצוגים הצלילים שלהן בבת אחת ((Ayari, 1996. מחקרים עדכניים בתחום רכישת הקריאה והכתיבה בערבית מצאו כי הדיגלוסיה מעכבת את תהליך רכישת הקריאה והכתיבה, ובמיוחד התפתחותם של תהליכי עיבוד בסיסיים, הנחוצים לשם רכישה תקינה של תהליכי הקריאה וכתיבה בקרב דוברי ערבית בכיתות היסוד (Asadi & Asli-Badarneh, 2023; Asli-Badarneh & Asadi, 2023; Saiegh-Haddad, 2003; 2004; 2007; Saiegh-Haddad, Levin, Hende, & Ziv, 2008). זאת ועוד; האורתוגרפיה הערבית מייצגת שתי גרסאות של כתיבה; מנוקדת ולא מנוקדת. הגרסה המנוקדת נקראת אורתוגרפיה שקופה, בה יש ייצוג גרפמי מלא לכל הפונמות במלה, ואילו הקשר בין המבנה האורתוגרפי/הגרפמי לבין הצלילים/הפונמות שמרכיבים את המילה הנו שקוף וברור, כמו מילת (نرس) שניתן לקרוא בצורה מדויקת. הוספת הניקוד משפרת את העיבוד המורפולוגי ובכך תורמת לרכישת הקריאה, להעשרת אוצר מילים, לכתיבה ולהבנת הנקרא

(Saiegh-Haddad & Geva, 2008). במקביל, הגרסה הלא מנוקדת נקראת אורתוגרפיה עמוקה (לא שקופה), בה אין ייצוג גרפמי מלא לכל הפונמות במלה, ואילו הקשר בין המבנה האורתוגרפי לבין הצלילים שמרכיבים את המילה הנו עמוק ולא ברור, כמו מילת (نرس) שניתן לקרוא במספר צורות; (نرس) או (نرس) או (نرس) או (نرس). כאשר, אי הניקוד גורם לתופעה שנקראת "תופעת ההומוגרפיות" בשפה הערבית (כמו בעברית) שבה מילים לא מנוקדות ניתנות לקריאה בצורות שונות ועשויות לייצג משמעויות שונות (Abu-Rabia & Seigel, 1995). יש לציין שהיעדר הניקוד דורש מהקורא ידע לינגוויסטי והישענות על ההקשר לשם זיהוי תקין של היגוי המילה. עם זאת, מידת השקיפות האורתוגרפית בשפה הערבית הנה נושא מורכב. בעוד שהשקיפות האורתוגרפית נמדדת בהתאמה המלאה בין גרפמות לפונמות, אך קיימים מקרים שבהם האורתוגרפיה מופיעה עם ניקוד מלא ובכל זאת, עדיין הקשר בין הייצוג הגרפמי- הפונמי איננו מלא ושקוף. לדוגמא: המילה الطَّيِّبَةُ- לגרפמות ل (اللام الشَّمْسِيَّة) וة (تاء التَّائِيثِ المَرْبُوطَة) אין להן ייצוג פונמי, לא שומעים אותם בעת ההיגוי (Abu-Rabia, & Taha, 2004). דוגמא ראשונה קשורה הגרפמי- הפונולוגי של התנוין בסוף המילה, כמו המילה (كَثِيرًا)- הייצוג הפונמי של התנוין דומה לצליל האות (ن), אך הייצוג הגרפמי שונה. דוגמא שנייה, קשורה למילים המסתיימות בשתי הגרפמות אלף «ا» (ألف قائمة) ו «ى» (ألف يائِية), למשל, שתי המילים (مشى) ו

(דנא)- שתי הגרפמות מייצגות אותו צליל פונמי. דוגמא שלישית, קשורה למילים המסתיימות בשתי הגרפמות אלף «ت» (تاء التانيث المفتوحة) ו «ة» (تاء التانيث المربوطة), למשל, שתי המילים (עادت) ו (عادة)- שתי הגרפמות מייצגות אותו צליל פונמי. דוגמא רביעית, קשורה ל שָׁדָה [Shadda], הנכתבת מעל האות ומצביעה על הכפלת העיצור או הדגשה, למשל המילה (هَدَيْنَا)- קיום הסימן שדדה ( َ ), המייצג הכפלת העיצור ( ّ ).

יש לציין, כי דוברי ערבית בכיתות א-ב בעת קריאה נחשפים לרוב למילים ולטקסטים שמייצגים אורתוגרפיה מנוקדת, אשר ברובם דורשים שליטה מלאה של עיבוד גרפמי- פונומי, אך עם זאת הם נחשפים לפעמים לתבניות מורפולוגיות מנוקדות אך מורכבות (ראו הדוגמאות לעיל), ואשר עשויות לייצג מידע פונולוגי לא עקבי. לגבי הסטנדרטים הנדרשים לאיות מילים בערבית בכיתות א-ב, התלמידים נדרשים בעיקר לאיית מילים המייצגות אורתוגרפיה שקופה (משרד חינוך, 2008). בנוסף, הספרות המחקרית מתייחסת למבנה המורפו- אורתוגרפי של המילים, כלומר הכרת מבנה המילה והפרדה בין אותיות שורש למוספיות. הכרת מבנה זה מסייעת באחסונה של המילה בלקסיקון האורתוגרפי המנטלי, והדבר בא לידי ביטוי באיות ובשליטה במיומנות אוריינית (Abu-Rabia, 2009b). למשל, במחקר של בשארה (2017) נבדק הקשר בין העומק האורתוגרפי של השפה לבין העיבוד הפונולוגי והעיבוד המורפולוגי בקרב תלמידים עם לקויות למידה.

הממצאים הצביעו כי בקרב תלמידים שלמדו באמצעות כתב ערבי מנוקד באופן מלא (אורתוגרפיה שקופה), רמת העיבוד המורפולוגי הייתה גבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה למשתתפים אשר למדו באמצעות כתב ערבי עם ניקוד חלקי (אורתוגרפיה עמוקה). כמו כן, נמצא שהעומק האורתוגרפי של השפה תרם באופן חיובי ומובהק לניבוי העיבוד המורפולוגי, כלומר, ככל שהמילה הייתה שקופה יותר העיבוד המורפולוגי היה טוב יותר. החוקר הסביר ממצא זה כי הניקוד עשוי להקל את ניתוח הרכיבים המורפולוגיים, ובהתאם לכך הוא עשוי לשפר את יכולת העיבוד המורפולוגי. זאת ועוד, הוא יכול להגביר את יעילות השימוש בצורני גזירה ובצורני נטייה, וכתוצאה מכך משתפרת יכולת ההבנה של מילים ומרכיביהן. זיהוי המשקל, השורש, הבניין והמוספיות והכרת המשמעות הסמנטית הטמונה בהם יכולים לסייע בזיהוי מילים מורכבות ובזיהוי משמעותן של מילים חדשות (Abu-Rabia, 2009b; Saiegh-Hadad & Geva, 2008).

בדיקה ישירה לקשר בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת איות של מילים בערבית המייצגות הן אורתוגרפיה שקופה והן אורתוגרפיה עמוקה לא נעשתה בקרב דוברי ערבית בתחילת תהליך האיות, לכן מחקר זה הולך לבדוק את הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת איות של מילים בערבית המייצגות הן אורתוגרפיה שקופה והן אורתוגרפיה עמוקה בקרב תלמידים שבתחילת תהליך רכישת האיות, קרי בכיתה ב'.

## שאלות המחקר

- 1) האם קיים קשר בין מודעות מורפולוגית ליכולת האיות באורתוגרפיה הערבית בקרב תלמידי כיתה ב'?
- 2) האם קיימת השפעה של מודעות מורפולוגית על יכולת האיות באורתוגרפיה שקופה לעומת אורתוגרפיה עמוקה?

## מתודולוגיה מדגם

במחקר השתתפו 32 תלמידים מכיתה ב' (16 בנים ו 16 בנות), הלומדים בבית ספר יסודי בעיר ערבית באזור הצפון. התלמידים נבחרו אחרי קבלת האישורים הרלוונטיים ואת הסכמתם של ההורים על השתתפות בנם/ בתם במחקר. במחקר השתתפו תלמידים הטרוגניים מבחינת יכולות לימודיות. יש לציין כי במחקר לא השתתפו ילדים המוגדרים כבעלי לקויות למידה. לוח מספר 1 מציג את התפלגות הנחקרים לפי נתוני הרקע שלהם.

לוח 1 התפלגות הנחקרים לפי נתוני הרקע שלהם (N=32)

| משתנה | מספר | אחוז % |
|-------|------|--------|
| מגדר  | 16   | 50.0   |
| זכר   | 16   | 50.0   |
| נקבה  | 32   | 100.0  |
| כיתה  |      |        |
| ב'    |      |        |

## כלי המחקר

המחקר התבסס על שני כלים ;

מבדקי מודעות מורפולוגית המבוסס על הכלי שהכינה שחברי קאסם ועמיתיה (Shahbari-Kassem, et.,al, 2024). המבדק כולל 4 מטלות במודעות מורפולוגית ; (1) מטלת הטיית מילים אנלוגית ( $\alpha$  קרונבך = 0.82), לדוגמא : نجح- نجحوا/ عرف- الإجابة : عرفوا. (2) מטלת הטיית מילים והשלמת משפטים ( $\alpha$  קרונבך = 0.77), לדוגמא : الأولاد \_\_\_\_\_ في الساحة. (ركض) الإجابة الصحيحة : ركضوا. (3) מטלת גזירת מילים אנלוגית ( $\alpha$  קרונבך = 0.919), לדוגמא : مخبوز- خبّاز/مطحون- الإجابة : طحّان. (4) מטלת גזירת מילים והשלמת משפטים ( $\alpha$  קרונבך = 0.876), לדוגמא : الزّجاج يُثَقِّنُ عملَهُ (ص. ن. ع) الإجابة الصحيحة : صانع.

מבדק איות מילים הכולל 60 מילים ; 30 מילים המייצגות אורתוגרפיה שקופה ( $\alpha$  קרונבך = 0.894) ו- 30 מילים מייצגות אורתוגרפיה עמוקה ( $\alpha$  קרונבך = 0.934). המילים נבחרו מתוך ספר השפה הערבית «الغيت في اللغة العربية» (وتد, 2020) שבו לומדים התלמידים בבית הספר. המילים נבחרו לפי מאפיינים שונים, כמו : אורך המילה, מורכבות המילה. מילים המייצגות אורתוגרפיה עמוקה כללו המזה (ء), لام شمسية,

בכל שלב המשתתפים נדרשו לאיית 15 מילים, במטרה לא להעמיס עליהם. לאחר איסוף הנתונים נעשה קידוד וניתח סטטיסטי לממצאים.

### ממצאים

המחקר הנוכחי בחן את הקשר בין מודעות מורפולוגית ובין יכולת האיות באורתוגרפיה שקופה ואורתוגרפיה עמוקה בשפה הערבית בקרב תלמידי כיתה ב', כמו גם האם קשר זה חזק יותר באורתוגרפיה עמוקה לעומת שקופה.

### הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת הכתיב

בדיקת הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת איות מילים בערבית באורתוגרפיה שקופה ועמוקה בקרב תלמידי כיתה ב', נעשתה באמצעות בדיקת קורלציה על ידי מקדם המתאם של פירסון (לוח 2).

תא מרבוطة (6), תא مفتوحة (7), شدة، تناوين. מילים המייצגות אורתוגרפיה שקופה חלקן היו אותן מילים מזאת העמוקה ללא המוספיות ההופכות אותן לעמוקות כמו: لام شمسية، تناوين، לדוגמא: طارق/ طارق، الصبح/صُبْح. וחלקן השני מילים שכיחות מוכרות לתלמידים מהספר שלומדים בו שבהן קיים קשר ישיר בין כל פונמה וגרפמה.

המבדק עבר ועדת שיפוט המורכבת מחמשה אנשים מומחים הן בשפה והן במחקר רכישת קריאה וכתיבה. בנוסף, הוא הועבר כפיילוט לפני העברתו לאיסוף נתונים על מנת בדיקת מהימנות.

### הליך המחקר

איסוף הנתונים נעשה בשלושה שלבים; (1) העברת מבדקי המודעות המורפולוגית באופן פרטני לכל משתתף. (2) העברת מבדקי איות מילים בקבוצות קטנות (5-6 תלמידים), על פי ארבע שלבים.

### לוח 2 ממוצעים וסטיות תקן למשתנים מודעות מורפולוגית ואיות מילים בערבית באורתוגרפיה שקופה ועמוקה, וערך מקדם המתאם ביניהם

| משתנה                        | ממוצע | סטיית תקן | ערך r    |
|------------------------------|-------|-----------|----------|
| מודעות מורפולוגית            | 11.96 | 3.26      | 0.688*** |
| יכולת כתיב באורתוגרפיה ערבית | 17.95 | 5.37      |          |

$p < 0.001$ \*\*\*

הממצאים המוצגים בלוח מס' 2 לעיל מצביעים על קשר חיובי חזק מובהק בין רמת המודעות המורפולוגית ובין יכולת הכתיב באורתוגרפיה ערבית בקרב תלמידי כיתה ב' ( $r = 0.688$ ,  $p < 0.001$ ), זאת אומרת ככל שרמת המודעות המורפולוגית הייתה גבוהה יותר, כך יכולת איות מילים בערבית הן באורתוגרפיה שקופה והן בעמוקה הייתה גבוהה יותר.

### ההשפעה של מודעות מורפולוגית על יכולת האיות באורתוגרפיה שקופה לעומת אורתוגרפיה עמוקה

מטרת המחקר השנייה הייתה לבדוק את השפעת המודעות המורפולוגית על יכולת

האיות בשפה הערבית, תוך התייחסות להבדלים בין אורתוגרפיה שקופה לעמוקה. ניתוח הממצאים נעשה באמצעות ניתוח רגרסיה מרובה, במטרה לבדוק את תרומתם של המשתנים הבאים: מודעות מורפולוגית, סוג האורתוגרפיה, והאינטראקציה ביניהם. במודל נעשה שימוש במשתנה התלוי - יכולת האיות, ובמשתנים המסבירים - מודעות מורפולוגית, סוג האורתוגרפיה (שקופה מול עמוקה), ואינטראקציה בין מודעות מורפולוגית לבין סוג האורתוגרפיה.

התוצאות הראו כדלקמן:

**מודעות מורפולוגית:** נמצא קשר חיובי ומובהק בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת האיות

( $\beta = 0.45, p < 0.001$ ) כלומר, ככל שהמודעות המורפולוגית גבוהה יותר,

יכולת האיות משתפרת. ממצא זה מצביע על כך שמודעות מורפולוגית משחקת תפקיד משמעותי בהשגת יכולת איות טובה יותר, ללא תלות במורכבות האורתוגרפיה.

**סוג האורתוגרפיה:** לא נמצא קשר מובהק בין סוג האורתוגרפיה (שקופה או עמוקה) לבין יכולת האיות, ( $\beta = -0.10, p = 0.10$ ) מה שמעיד על כך שסוג האורתוגרפיה אינו מהווה גורם משמעותי שמשפיע על יכולת האיות בשפה הערבית.

**אינטראקציה בין מודעות מורפולוגית לסוג האורתוגרפיה:** לא נמצאה אינטראקציה מובהקת

( $\beta = 0.05, p = 0.15$ ) כלומר ההשפעה של מודעות מורפולוגית על יכולת האיות אינה משתנה בין האורתוגרפיה השקופה לעמוקה (ראה לוח 3).

**לוח 3 סיכום ניתוח הרגרסיה המרובה**

| משתנה                                           | t     | SE   | $\beta$ | p-value   |
|-------------------------------------------------|-------|------|---------|-----------|
| מודעות מורפולוגית                               | 5.63  | 0.08 | 0.45    | $0.001 >$ |
| סוג אורתוגרפיה                                  | -1.11 | 0.09 | -0.10   | 0.10      |
| אינטראקציה (מודעות מורפולוגית × סוג אורתוגרפיה) | 1.50  | 0.05 | 0.05    | 0.15      |

הממצאים מראים כי מודעות מורפולוגית היא משתנה מרכזי בתהליך האיות בערבית, ללא קשר לסוג האורתוגרפיה (שקופה או עמוקה).

## דיון

המחקר הנוכחי בחן את הקשר בין מודעות מורפולוגית ובין יכולת איות מילים בערבית המייצגות אורתוגרפיה שקופה לעומת אורתוגרפיה עמוקה בקרב תלמידי כיתה ב'.

הממצאים הצביעו על קשר חיובי מובהק בין מודעות מורפולוגית ובין יכולת יכולת איות מילים המייצגות הן אורתוגרפיה שקופה והן אורתוגרפיה עמוקה בקרב תלמידי

בכך שהיא מאפשרת רכישה של מבנים אורתוגרפיים החשובים לרכישת איות. כמו כן, היא מסייעת לסדר את הלקסיקון האורתוגרפי על פי שייכות מורפולוגית ולפי תבנית המילה בשלמותה.

### **ההשפעה של מודעות מורפולוגית על יכולת האיות באורתוגרפיה שקופה לעומת אורתוגרפיה עמוקה**

הממצאים הראו בעיקר כי אין הבדל בהשפעה של מודעות מורפולוגית על יכולת האיות באורתוגרפיה שקופה לעומת אורתוגרפיה עמוקה, כלומר, בעת איות בערבית, המילים שמייצגות אורתוגרפיה שקופה מתפקדות באופן דומה של מילים המייצגות אורתוגרפיה עמוקה. העובדה שלא נמצאו הבדלים מובהקים בין סוגיה אורתוגרפיות מחזקת את החשיבות של מודעות מורפולוגית בתהליך האיות בשפה הערבית, ללא קשר למורכבות האורתוגרפיה (Arnbak & Elbro, 2000; Bryant et al., 2000; Levin et al., 2001; Ravid, 2001; Saiegh-Haddad, 2013; Taha, 2016; Treiman & Bourassa, 2000).

אפשר להסביר ממצא זה על ידי המורכבות המורפולוגית של הערבית. השפה הערבית היא שפה שמית המאופיינת במערכת מורפולוגית עשירה ומורכבת (& Asli-Badarneh, 2019), שבה שורשים ותבניות משחקים תפקיד מרכזי בבניית המילים. המערכת המורפולוגית בערבית נחשבת למשמעותית בכל סוגי המילים, בין אם הן מייצגות אורתוגרפיה שקופה (למשל, ללא סימני ניקוד) ובין אם אורתוגרפיה עמוקה. המבנה המורפולוגי

כיתה ב'. נוסף לכך, הממצאים הראו שאין השפעה של מודעות מורפולוגית על יכולת האיות באורתוגרפיה שקופה לעומת אורתוגרפיה עמוקה.

### **הקשר בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת הכתיב**

הממצאים הצביעו על קשר חיובי בין מודעות מורפולוגית לבין איות מילים בערבית המייצגות אורתוגרפיה שקופה ועמוקה. ממצאים אלה מראים כי ילדים דוברי ערבית בעת איות מילים בערבית אינם נשענים אך ורק על הידע שרכשו אודות הקשר בין צליל לגרפמה (אות), אלא הם נשענים גם על המבנה המורפולוגי של המילה וההבחנה בין אותיות השורש לבין המוספיות במילה. כלומר, העיבוד המורפולוגי מתפקד בשלב מוקדם מאוד בעת איות מילים בערבית (Saiegh-Haddad, 2013).

ניתן להסביר ממצאים אלה כתוצאה של התפתחותו של הלקסיקון האורתוגרפי המנטאלי המאפשר ייצוג תקין של מילים באופן כתוב אשר מתפתח בעת התפתחות תהליך הקריאה, כאשר הוא מבוסס גם על מודעות מורפולוגית של תבניות שלמות של גזירה ושל הטיה. ממצא זה הנו דומה לממצאים בשפות שונות כולל עברית וערבית (Arnbak & Elbro, 2000; Bryant, Nunes, & Bindman, 2000; Levin, Ravid, & Rappaport, 2001; Ravid, 2001; Saiegh-Haddad, 2013; Taha, 2016; Treiman & Bourassa, 2000). מחקרים אלה מציינים את חשיבות המודעות המורפולוגית ותרומתה לשליטה בתהליכי איות,



להבנת תהליכי רכישת האוריינות בשפות שמיות בכלל, ובערבית בפרט. עם זאת, יש להביא בחשבון מספר מגבלות במחקר הנוכחי. ראשית, המדגם היה מצומצם יחסית וכלל רק תלמידי כיתה ב'. מחקר עתידי עם מדגם גדול יותר ומגוון יותר של קבוצות גיל עשוי לספק תמונה מקיפה יותר של התפתחות היכולות המורפולוגיות והאיות לאורך זמן. שנית, ייתכן שהכלים ששימשו למדידת האורתוגרפיה השקופה והעמוקה לא היו רגישים מספיק להבדלים בין שני סוגי המילים. פיתוח כלי מדידה מדויקים יותר עשוי לחשוף הבדלים שלא נצפו במחקר הנוכחי.

למחקר זה יש השלכות פרקטיות ותיאורטיות חשובות. מבחינה פרקטית, הממצאים מדגישים את הצורך לשלב הוראה מפורשת של מיומנויות מורפולוגיות בתוכניות הלימודים לרכישת האוריינות בערבית. פיתוח תוכניות התערבות ממוקדות לחיזוק המודעות המורפולוגית עשוי לתרום לשיפור יכולות האיות של תלמידים. זאת ועוד יש לשקול פיתוח כלי הערכה המתחשבים במודעות המורפולוגית כמרכיב מרכזי ביכולת האיות בערבית. מבחינה תיאורטית, הממצאים תורמים להבנה מעמיקה יותר של תפקיד המורפולוגיה ברכישת אוריינות בשפות שמיות. הם מחזקים את הצורך במודלים תיאורטיים המדגישים את חשיבות המורפולוגיה בתהליכי קריאה וכתובה, במיוחד בשפות בעלות מבנה מורפולוגי עשיר כמו ערבית. לסיכום, המחקר הנוכחי מהווה צעד חשוב בהבנת

הראשונים של רכישת האוריינות. בשלב זה, ייתכן שהם מסתמכים באופן דומה על מודעות מורפולוגית לאיות כל סוגי המילים, ללא הבחנה בין אורתוגרפיה שקופה לעמוקה. ייתכן שהבדלים יתגלו בשלבים מאוחרים יותר של התפתחות האוריינות. בכל אופן, הממצא מצביע על כך שמודעות מורפולוגית היא יכולת מרכזית עבור כל דוברי הערבית, בין אם הם נתקלים במילים עם ניקוד או בלעדיו, מה שמסביר את העדר ההבדל בהשפעת מודעות מורפולוגית על איות בין אורתוגרפיה שקופה לעמוקה.

המחקר הנוכחי מדגיש את החשיבות הרבה של המודעות המורפולוגית בתהליך רכישת האיות בשפה הערבית. הממצאים מראים כי קיים קשר חיובי ומשמעותי בין מודעות מורפולוגית לבין יכולת האיות, הן במילים בעלות אורתוגרפיה שקופה והן בעלות אורתוגרפיה עמוקה. תוצאות אלו מחזקות את ההבנה כי בשפה הערבית, המבנה המורפולוגי העשיר והמורכב משחק תפקיד מרכזי בתהליכי הכתיבה והאיות, ללא קשר לרמת השקיפות האורתוגרפית של המילים.

חשיבות המחקר נובעת מכך שהוא מספק תובנות חדשות על תהליכי רכישת האוריינות בשפה הערבית, ובפרט לגבי התפקיד המרכזי של המודעות המורפולוגית בתהליך זה. הממצאים מצביעים על כך שילדים דוברי ערבית מסתמכים על ידע מורפולוגי בעת איות מילים, גם כאשר האורתוגרפיה נחשבת שקופה יחסית. זוהי תרומה משמעותית

שחברי-קאסם, ע' (2017). השפעת הדינלוסיה על התפתחות המודעות הפונולוגית והמורפולוגית ועל יכולת קריאת מילים מנוקדות ולא מנוקדות בשפה הערבית השוואה בין מיצב חברתי-כלכלי בינוני-גבוה ומיצב נמוך/ עבודה לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן.

Abdelhadi, S., Ibrahim, R., & Eviatar, Z. (2011). Perceptual load in the reading of Arabic: Effects of orthographic visual complexity on detection. *Writing Systems Research*, 3, 117-127.

Abu-Rabia, S. (1998). Reading Arabic Texts: Effects of text type, reader type, and vowelization. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 10, 106- 119.

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 39-59.

Abu-Rabia, S. (2009b). The role of vowels in reading semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing*, 14(1-2), 39-59.

Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (1995). Different orthographies, different context effects: The effects of Arabic sentence context in skilled and poor readers. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 161-19, (1).

Abu-Rabia, S. & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17, (7-8) 651-689.

Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian journal of educational research*, 44(3), 229-251.

Asaad, H. & Eviatar, Z. (2013). The effects of orthographic complexity and diglossia on letter naming in Arabic: a

תהליכי רכישת האיות בערבית ומדגיש את החשיבות של המודעות המורפולוגית בתהליך זה. עם זאת, נדרש מחקר נוסף כדי להעמיק את ההבנה בתחום זה. מחקרי אורך שיעקבו אחר התפתחות היכולות המורפולוגיות והאיות לאורך שנות בית הספר היסודי, מחקרים השוואתיים בין ערבית לשפות שמיות אחרות, ומחקרי התערבות הבוחנים את ההשפעה של תוכניות ממוקדות במודעות מורפולוגית על יכולות האיות - כל אלה עשויים לתרום משמעותית להרחבת הידע בתחום זה ולשיפור שיטות ההוראה והתמיכה בתלמידים הרוכשים אוריינות בשפה הערבית.

## ביבליוגרפיה

وتد، و. (2020). الغيث في اللغة العربية- الصَّف الثاني. هيا إلى العربية تعلم معنا نحو الهدف.

وزارة التربية والتعليم. (2009). التربية اللغوية العربية: لغة، أدب، ثقافة للمرحلة الابتدائية. وزارة التربية والتعليم.

בשארה, ס'. (2017). הקשר בין העומק האורתוגרפי של השפה לבין העיבוד הפונולוגי והעיבוד המורפולוגי בקרב תלמידים עם לקויות למידה. בית ברל, 155-172.

טוב לי, א' ופריש, י' (2014). המסע האורייני תאוריה כבסיס למעשה ההוראה בתחומי קריאה וכתביה. שאן המכללה האקדמית הדתית חינוך.

עלי, ס' (2014). איות בקרב ילדים דיסלקטים וקוראים טיפוסיים דוברי שפת אם ערבית [עבודה לשם קבלת תואר מוסמך האוניברסיטה, אוניברסיטת חיפה].

- Psycholinguistics*, 32(3), 553–581.
- Bitan, T., Weiss, T., Katzir, T., & Truzman, T. (2020). Morphological decomposition compensates for imperfections in phonological decoding. Neural evidence from typical and dyslexic readers of an opaque orthography. *Elsevier*, 139, 172–191.
- Boudelaa, S., & Marslen-Wilson, W. D. (2015). Structure, form, and meaning in the mental lexicon: Evidence from Arabic. *Language, cognition and neuroscience*, 30(8), 955–992.
- Bryant, P., Nunes, T., & Bindman, M. (2006). The relations between children's linguistic awareness and spelling: The case of the apostrophe. *Reading and Writing*, 12, 253–276.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (Ed.) *Morphological Aspects of Language Processing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Carlisle, J. F. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. *Reading Psychology*, 24, 291–322.
- Dai, J., Ibrahim R., & Share, D. L. (2013). The influence of orthographic structure on printed word learning in Arabic. *Writing System Research*, 5, 189–213. <https://doi.org/10.1080/17586801.2013.827563>
- Ehri, L. C. (1986). Sources of difficulty in learning to spell and read. In M. L. Wolraich & D. Routh (Eds.), *Advances in development and behavioral pediatrics* (vol.7 pp. 121–195). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elbeheri, 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.
- Elbro, C. & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46, 209–240.
- developmental study. *Writing System Research*, 5, 156–168. <https://doi.org/10.1080/17586801.2013.862163>
- Asadi, I. A., & Asli-Badarnah, A. (2023). The impact of diglossia-effect on reading acquisition among Arabic-speaking children: A longitudinal study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(5), 1919–1937.
- Asadi, I. A., Asli-Badarnah, A., & Vaknin-Nusbaum, V. (2024). The impact of morphological density on reading comprehension in Arabic: A comparison between typically developing and children with reading disabilities. *Dyslexia*, 30(1), e1761.
- Asadi, I., Ibrahim, R. & Khateb, A. (2017). What contributes to spelling in Arabic? A cross-sectional study from first to sixth grade. *Writing Systems Research*, <https://doi.org/10.1080/17586801.2016.1218748/>
- Asli-Badarnah, A., & Leikin, M. (2019). Morphological ability among monolingual and bilingual speakers in early childhood: The case of two Semitic languages. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 1087–1105. doi: 10.1177/1367006918781079
- Asli-Badarnah, A., & Asadi, I. (2023). The impact of lexical and phonological distance on reading acquisition: The diglossic context of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 46(4), 376–392.
- Ayari, S. (1996). Diglossia and illiteracy in the Arab world. *Language, Culture and Curriculum*, 9, 243–253.
- Azzam, R. (1989). Orthography and reading of the language. In P. G. Aaron & R. M. Joshi (Eds.), *Reading and writing Disorders in Different Orthographic Systems* (pp. 203–218). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic publishers.
- Bar-On, A., & Ravid, D. (2011). Morphological analysis in learning to read pseudowords in Hebrew. *Applied*

- aloud: evidence from a cross-linguistic study. *Developmental Science*.
- Ravid, D. (2001). Learning to spell in Hebrew: phonological and morphological factors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 459-485.
- Ravid, D. (2012). Phono-morpho-orthographic construal: The view from spelling. *Behavioral and Brain Sciences*, 35(5), 304-304.
- Ravid, D., & Bar-On A. (2001). The Semitic root in language acquisition. GALA (Generative Approaches to Language Acquisition), 2001 Proceedings. University of Lisbon, Cidade Universitária - Faculdade de Letras, Portugal.
- Ravid, D., & Malenky, D. (2001). Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: A developmental study. *First Language*, 21, 25-56.
- Rittle-Johnson, B. & Siegler, S. R. (1999). Learning to spell: Variability, choice, and change in children's strategy use. *Child Development*, 70, 332-348.
- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: the case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, 24, 431-451.
- Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of word and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics*, 25, 495-512.
- Saiegh-Haddad, E. (2007a). Linguistic constraints children's ability to isolate phonemes in diglossic Arabic. *Applied Psycholinguistics*, 28, 607-625.
- Saiegh-Haddad, E. (2007b). The effect of exposure to Modern Standard Arabic on the acquisition of basic language and literacy skills in Arabic. Manuscript submitted for publication.
- Saiegh-Haddad, E. (2013). A tale of one letter: Morphological processing in early Arabic spelling. *Writing Systems Research*, 5(2), 169-188.
- Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2014). "Why is it hard to read Arabic?", in *Handbook of Arabic Literacy*, eds E. Saiegh-Haddad and R. M. Joshi. Springer, 77-96.
- Ferguson, C. A. (1959). Diglossia. *word*, 15(2), 325-340.
- Gentry, J. R., (1982). An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK. *The Reading Teacher*, 36, 192-200.
- Geva, E., Wade-Woolley, L., & Shany, M. (1993). The concurrent development of spelling and decoding in two different orthographies. *Journal of Reading Behavior*, 25(4), 383-406.
- Henderson, E. (1985). Teaching spelling. Boston: Houghton Mifflin
- Kirby, J. R. & Bowers, P. N. (2017). Morphological instruction and literacy: Binding phonological, orthographic, and semantic features of words. In K. Cain, D. L. Compton, & R. K. Parrila, (Eds.), *Theories of reading development* (pp 437-462). Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company.
- Kuo, L.-j., & Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 180-161 ,(3)41. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3)
- Levesque, K. C., Breadmore, H. L., & Deacon, S. H. (2021). How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 10-26.
- Levin, I., Ravid, D., & Rapaport, S. (2001). Morphology and spelling among Hebrew-speaking children: from kindergarten to first grade. *Journal of Child Language*, 28, 741-772.
- Mousikou, P., Beyersmann, E., Ktori, M., Javourey-Drevet, L., Crepaldi, D., Ziegler, J. C., Grainger, J., & Schroeder, S. (2020). Orthographic consistency influences morphological processing in reading

- Taha, H. & Saiegh-Haddad, E. (2016b). Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1-12.
- Treiman, R., & Bourassa, D.C. (2000). The development of spelling skills. *Topics in Language Disorders*, 20, 1–18.
- Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English--Arabic bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(5), 481–504. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9074->
- Saiegh-Haddad, E., Levin, I., Hende, N., & Ziv, M. (2011c). The Linguistic affiliation constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language*, 38, 297–315.
- Saiegh-Haddad, E. & Henkin-Roitfarb, R. (2014). The Structure of Arabic Language and Orthography. In E. Saiegh-Haddad, & M. Joshi (Eds.), *Handbook of Arabic Literacy: Insights and perspectives* (pp. 3-28). Springer.
- Schiff, R. (2003). The effects of morphology and word length on the reading of Hebrew nominal. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(4), 263–287.
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 76-85.
- Seroussi, B. (2004). Hebrew derived nouns in context: a developmental perspective. *Folia Phoniatr Logop*, 56, 273-290.
- Shatil, E., Share, D. L., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to Grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. *Applied Psycholinguistics*, 21(1), 1-21.
- Shahbari-Kassem, A., Schiff, R., & Saiegh-Haddad, E. (2024). Development of morphological awareness in Arabic: the role of morphological system and morphological distance. *Reading and Writing*, 1-33. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10581-0>
- Taha, I. (2016). Anthroposemiotics of Literature: The Cultural Nature. *Semiotica: Journal of the International Association for Semiotic Studies*, 213, 435-455.

# מידת שילוב כימיה ירוקה ועקרונותיה בהוראה הכימיה בחטיבה העליונה בקרב מורי כימיה

איאת פיסל

אחמד בשיר  
ahmadb@arabcol.ac.il

## Green Chemistry Integration and its Principles in High School Chemistry Teaching Among Chemistry Teachers

### Abstract

The "Green Chemistry" approach and its principles are considered as a new and promising approach in chemistry in general and the chemical industry in particular, also known as "Environmental Chemistry". This study focuses on examining the level of awareness of green chemistry and its principles among high school chemistry teachers. Additionally, it explores the readiness to integrate green chemistry knowledge into the teaching process, in which subjects, and the environmental behavior of teachers.

Twenty-one teachers teaching chemistry at the high school for 5 matriculation units participated in the study. Most of the findings relate to 15 teachers who completed an open-ended questionnaire guided by the researchers. This questionnaire examined the level of awareness, the dependence of teachers' environmental behavior on awareness levels, the subjects in which green chemistry and its principles are or can be integrated and the barriers hindering this integration.

The findings indicate a medium to high level of awareness of green chemistry and its principles among teachers and they showed a high level of readiness to integrate green chemistry principles into teaching. Their environmental behavior was moderate and positively related to the level of awareness, so that teachers with higher awareness of green chemistry and its principles behaved in a more environmentally friendly manner. Furthermore, the findings indicated that most green chemistry principles are not integrated into the school curriculum, but they can be incorporated into various subjects. Most teachers reported a high level of readiness to integrate green chemistry and its principles into high school chemistry studies, in many subjects such as chemical energy and reaction rate, organic chemistry, polymers and environmental chemistry. However, they reported several barriers hindering their integration into high school chemistry lessons, with the main ones being time pressure to complete materials for matriculation exams and lack of resources and tools including adapted learning materials.

**Keywords:** Green chemistry principles; Awareness; Integration in teaching; Environmental behavior; Chemistry teachers.

### תקציר

גישת "הכימיה הירוקה" נחשבת לגישה חדשה ומבטיחה בתחום הכימיה בכלל והתעשייה הכימית בפרט, ונקראת גם בשם "כימיה סביבתית". מטרת העל של

כימיה ירוקה כיום היא לספק פתרונות מדעיים ע"פיתוח תהליכים וחומרים ירוקים לבעיות הקשורות בהידרדרות הסביבתית הנובעות מהתפתחות טכנולוגית וכימיה תעשייתית. מכאן חשיבות מיפוי המונדעות לגישה ולהשפעותיה. מחקר זה מתמקד בבדיקת רמת המונדעות לכימיה ירוקה ועקרונותיה בקרב מורי כימיה בחטיבה העליונה. נוסף לכך, הוא מתמקד במידת המוכנות לשילוב הידע בכימיה ירוקה בתהליך ההוראה ובאילו נושאים (יחידות) ובהתנהגותם הסביבתית של המורים. במחקר השתתפו 21 קבוצות מורים המלמדים כימיה בחטיבה העליונה בהיקף 5 יחידות בגרות. רוב הממצאים מתייחסים ל-15 מורים מקבוצה זאת, אשר מילאו שאלון פתוח מודרך על ידי החוקרים (והמכיל 7 שאלות) שבדק רמת המונדעות, התנהגות המורים הסביבתית, הנושאים בהם משלבים או ניתן לשלב נושא הכימיה ירוקה ועקרונותיה והחסמים המונעים ומעקבים זאת.

הממצאים מעידים על רמה בינונית עד גבוהה של מונדעות לכימיה ירוקה ועקרונותיה בקרב המורים. מורים הראו מוכנות ברמה גבוהה לשילוב עקרונות הכימיה הירוקה בהוראה. התנהגותם הסביבתית של המורים הייתה בינונית ובקשר חיובי לרמת המונדעות. כך, שמורים בעלי מודעות גבוהה יותר לנושא כימיה ירוקה ועקרונותיה התנהגו בצורה יותר ידידותית לסביבה. נוסף על כך, על כך, הממצאים הצביעו על כך שרוב העקרונות של כימיה ירוקה אינם משולבים בבית הספר, אך ניתן לשלב אותם בנושאים שונים. שילוב הכימיה הירוקה בתכנית הלימודים אינו מוגבל רק לכימיה אורגנית, אלא משתרע גם על פני תחומים נוספים. רוב המורים דיווחו על רמת מוכנות גבוהה לשילוב כימיה ירוקה ועקרונותיה בלימודי הכימיה בבית הספר בחטיבה העליונה בנושאים רבים, למשל, אנרגיה כימית וקצב תגובה, פולימרים, כימיה אורגנית, כימיה סביבתית ועוד. יחד עם זאת אותם מורים דיווחו על מספר חסמים המעקבים שילוב כימיה ירוקה בשיעורי כימיה בחטיבה העליונה כשהעיקריים ביניהם הוא לחץ בזמן להשלמת חומרים לבגרות וחוסר במשאבים וכלים כולל חומרי לימוד מותאמים.

**מילות מפתח:** עקרונות כימיה ירוקה; מונדעות; שילוב בהוראה; התנהגות סביבתית; מורי כימיה.

## מבוא

עולמית (Auliah et al., 2018), כתוצאה מכך, בני אדם צריכים להכיר היטב את הבעיות הללו ולהתקדם לקראת הפחתתן (Erbasan & Erkol, 2019; Hussein & Ahmed, 2021). היכרות זו, אותה ניתן להשיג רק באמצעות חינוך סביבתי יעיל ואפקטיבי (Erbasan & Erkol, 2019). נוסף על כך, על כך, צריך

העולם כיום מתמודד עם הידרדרות סביבתית, הנובעת מפעילות אנושית ותעשייתית (Erbasan & Erkol, 2019; Owoyemi & Moju, 2020). בעיות סביבתיות פוקדות את כל מדינות העולם, והנושא הזה אינו ספציפי למדינה מסוימת, אלא הפך להיות לבעיה

לנקוט אמצעים אחרים בענף התעשייה לשם טיפול בפסולת, ובעיקר לנסות ולמנוע את היווצרות חומרים אלו בתהליכי הייצור הכימיים (נבון, 2001). כימיה ירוקה נחשבת כיום לאחד הפתרונות המדעיים המרכזיים לבעיות הקשורות בהידרדרות סביבתית, הנובעות מהתפתחות טכנולוגית וכימה תעשייתית, והעולם החל להשתמש בה ולטפל בה ובעקרונותיה בגלל חשיבותה בפיתוח תוצרי למידה רבים, שהחשוב בהם, הוא הפיתוח של מודעות סביבתית (Owoyemi & Moju, 2020). לכן, ידע ומודעות על עקרונות הכימיה הירוקה הינם צורך הכרחי וצעד חיובי בכיוון הנכון, וזאת כדי לגבש חוויות ידידותיות לסביבה, לפתח תהליכים ירוקים ולהפחית את הנזק לסביבה. כדי לתרום להפצת מגמה מדעית מודרנית זו, אנו זקוקים לאלה הטובים ביותר שמשחקים את התפקיד הזה – המורים, ובעיקר מורי הכימיה (Hussein & Ahmed, 2021) במקרה הזה. כפי שצינו בורמייסטר ואחרים (Burmeister et al., 2013) המורים הם הגורם העיקרי והחשוב ביותר להצלחתה הפוטנציאלית של כל רפורמה חינוכית, כך שהידע הקודם של המורים הוא הצעד הראשון כדי לשנות את פרקטיקת ההוראה. מחקרים עדכניים התמקדו בכימיה ירוקה, הידועה גם ככימיה בת-קיימא, המתייחסת לתכנון של מוצרים ותהליכים כימיים, המפחיתים או מבטלים את השימוש והייצור של חומרים המסוכנים לבריאות האדם או לסביבה (Celestino, 2023; Umanah &

Udo, 2021). במחקרים רבים בעולם, בדקו את רמת המודעות בקרב מורים לנושא כימיה ירוקה ועקרונותיה. במחקרם של בורמייסטר ואחרים (Burmeister et al., 2013) נבדקו מורי כימיה בגרמניה, ממנו עלה כי רק כשני שליש מהמורים (11 מתוך 16) שמעו על קיימות או פיתוח בר-קיימא, וכי כמחצית מהמורים שמעו על המושג כימיה ירוקה. במחקר אחר, של חוסיין ואחמד (Hussein & Ahmed, 2021) נבדקה המודעות לעקרונות הכימיה הירוקה בקרב מורים לכימיה, ועלה כי למורים אין מודעות לעקרונות של כימיה ירוקה. מגמות דומות עלו ממחקרם של אומאנה ואודו (Umanah & Udo, 2021) שבו נבדקו מורים לכימיה בבתי ספר תיכוניים בניגריה ובו עלה כ-88.69% מהמורים לכימיה אינם מודעים לכימיה ירוקה ועקרונותיה. בדומה למחקרם של בשיר ואחרים (Basheer et al., 2023) שנערך בישראל, שבו בדקו את רמת המודעות בנושאי כימיה ירוקה וקיימות בקרב מורים ופרחי הוראה, נמצא כי רוב המורים ופרחי ההוראה הינם חסרי מודעות מספקת לנושאים אלה. למחקר הנוכחי ישנן כמה מטרות: האחת היא לבדוק את רמת המודעות בכימיה ירוקה, לבדוק את 12 העקרונות שלה בקרב מורי כימיה בחטיבה עליונה ולבדוק את התנהגותם הסביבתית של מורי הכימיה ותלותה במודעות. מטרה מרכזית נוספת היא, לבדוק את מידת מוכנותם של מורי כימיה לשלב כימיה ירוקה ועקרונותיה בתהליך ההוראה

רבים שונים ומגוונים בחייו, אף שבני האדם אינם מוֹדְעִים לכך. חומרי ניקוי, דלקים, אריזות מזון ותרופות (Torok & Dransfield, 2018), נוסף על כך, לבגדים, בשמים, צבעים, מוצרי איפור וקוסמטיקה – כולם חומרים כימיים. חומרים כימיים רבים משמשים כמעט בכל תחומי החיים: מכוניות, כבישים, חממות, בתים, חקלאות ועוד (נבון, 2001).

התעשייה הכימית, על אף שהיא תורמת משמעותית לכלכלה, והיא ענף גדול שמייצר חומרים כדי לשרת את האדם ורווחתו, מייצרת גם תוצרי לוואי בלתי-רצויים, שמשפיעים על בריאות האדם ופוגעים בסביבה (Torok & Dransfield, 2018; נבון, 2001). עקב זה, עולה השאלה: כיצד אפשר לייצר חומרים כימיים רצויים בדרך ידידותית לסביבה? שאלה זו הובילה להתפתחות ענף מדעי חדש שהוא "**כימיה ירוקה**" (נבון, 2001; Anastas, 2010).

כימיה ירוקה היא ענף מודרני בכימיה, שמטרתו להפחית פליטות וזיהומים מתהליכי ייצור כימיים שונים במידה הנמוכה ביותר. היא גם שואפת להמציא ולייצר כימיקלים חדשים ידידותיים לסביבה, וכימיקלים הפועלים כחלופות לכימיקלים אחרים המייצרים זיהום בסביבה; או, הם משמשים כתחליף לחומרים כימיים המופקים ממינרלים בסכנת הכחדה, כגון מיצוי שמני כבד מלוויתנים וכרישים המאיימים להכחדה מוחלטת של מינים אלה תוך כמה עשורים (Clark et al., 2012; Sheldon et al., 2007).

ובאילו נושאים ומהם החסמים לשילוב הכימיה ירוקה ועקונותיה בהוראת הכימיה בתיכון.

חשיבות המחקר נעוצה בעובדה שלכימיה ירוקה יש תפקיד חשוב בהפיכת כימיה למדע נקי, על-ידי צמצום ומזעור זיהום, הנובע מייצור כימיקלים בתחומים שונים. לכן, כימיה ירוקה היא דרך אידיאלית למניעת בעיות סביבתיות וזיהום. אם התלמידים יכולים להבין את הסיבות מאחורי בעיות סביבתיות, הם יוכלו למצוא פתרונות לבעיות אלו. בתהליך מציאת הפתרונות הם יישמו את הידע שצברו, ובעזרת ידע זה יוכלו להציע פעולות לשיפור איכות הסביבה ולפתיח התנהגות ידידותית לסביבה. בדרך זו, יכולה להתפתח חברה בת-קיימא, ויהיה קל יותר לאנושות לשרוד. מכיוון שלמורים יש חשיבות מכרעת ליישום מוצלח של כימיה ירוקה בבית ספר, מורים לכימיה בכל הרמות צריכים להבין היטב את הכימיה הירוקה ועקרונותיה, על-מנת להעביר את המושגים והפרקטיקות של כימיה ירוקה לתלמידיהם. לפי כך, יש צורך לקבוע את רמת המודעות בכימיה ירוקה ועקרונותיה בקרב מורי הכימיה ואת מוכנותם לשלב בהוראה שלהם תחום דעת זה ובאיזו נושאים הנלמדים בתיכון כצעד ראשון לפיתוח חומרים ואסטרטגיות והמלצות לשילוב הנושא במערכת החינוך ולהגברת המודעות בנושא.

### סקירת ספרות

כימיה היא חלק בלתי נפרד מחיי היום יום שלנו, היא מעורבת בתהליכים

הממזערים את ההשפעה על בריאות האדם והסביבה לאורך מחזור החיים של מוצר או תהליך כימי (Celestino, 2023; Oyelekan & Salihu, 2022). נוסף על כך, לכך, מטרתה היא למנוע זיהום באמצעות שימוש בחומרים, תהליכים ותגובות כימיות המפחיתות או מונעות ייצור פסולת שקשה להיפטר ממנה (Torok & Dransfield, 2018).

### עקרונות כימיה ירוקה

בשנת 1998 החוקרים פאול אנסטאס (Paul Anastas) וג'ון וורנר (John Warner) ניסחו שנים עשר עקרונות המאפיינים את גישת הכימיה ירוקה (Hussein & Ahmed, 2021), ובספרם, תיאוריה ופרקטיקה של כימיה ירוקה שיצא לאור בשנת 1998, הם הסבירו את משמעותם בפועל (Ivanković et al., 2017). העקרונות כוללים הנחיות לכימאים מקצועיים, ליישם תרכובות כימיות חדשות, סינתזות חדשות ותהליכים טכנולוגיים חדשים (Wardencki et al., 2005). נוסף על כך, העקרונות מדגישים את ההפחתה או ההסרה של חומרים מסוכנים או מזיקים מסינתזה, ייצור ויישום של מוצרים כימיים, ובכך השימוש בחומרים המסוכנים לבריאות האדם והסביבה מצטמצם או מתבטל. כאשר מתכננים תהליך כימיה ירוקה, אי-אפשר לעמוד בדרישות של כל שנים עשר העקרונות של התהליך בו-זמנית, אך הוא מנסה ליישם כמה שיותר עקרונות במהלך שלבי סינתזה מסוימים (Ivanković et al., 2017). עקרונות אלה מקובלים בעולם כולו (Hussein & Ahmed, 2021);

הכימיה הירוקה השתרשה כמדע אקדמי וקיבלה הכרה בתעשייה ובמדיניות ממשלות. המונח הוצג לראשונה על-ידי פאול אנסטאס (Paul Anastas) בשנת 1991, בתוכנית מיוחדת שנוצרה על-ידי הסוכנות להגנת הסביבה של ארצות הברית (EPA) (Deligeorgiev et al., 2010; Wardencki et al., 2005), כדי לעודד התפתחות בכימיה וטכנולוגיה כימית. נוסף על כך, לכך, התוכנית נועדה להגן על הסביבה על-ידי התמקדות בהפחתה או ביטול סיכונים ביחס לבריאות האדם (Deligeorgiev et al., 2010).

לפי הספרות המחקרית, קיימות כמה הגדרות למונח "כימיה ירוקה". התפיסה העיקרית של כימיה ירוקה היא השימוש במיומנויות ובידע כימיים כדי להפחית או לבטל את השימוש או היצירה של חומרים מסוכנים במהלך התכנון (Carangue et al., 2021; de Marco et al., 2019). לפי הסוכנות להגנת הסביבה, כימיה ירוקה מוגדרת ככימיה שמתכננת מוצרים ותהליכים כימיים שאינם מזיקים לסביבה ובכך מונעת זיהום (Anastas & Eghbali, 2010; Ivanković et al., 2017).

כימיה ירוקה נקראת גם "כימיה בת-קיימא", המתייחסת לתכנון של מוצרים ותהליכים כימיים המפחיתים או מבטלים את השימוש והייצור של חומרים המסוכנים לבריאות האדם או לסביבה (Anastas & Eghbali, 2010; Celestino, 2023; Umanah & Udo, 2021). מהלך זה כרוך ביצירת פתרונות ידידותיים לסביבה וברי-קיימא

- להשתמש בחומרי גלם מתחדשים  
ובחומרים מתכלים.
- (8) **הפחתת נגזרות:** יש להימנע, ככל האפשר, משימוש בנגזרות כימיקליות, כמו קבוצות חוסמות או מגינות, משום שקבוצות אלה מייצרות יותר פסולת.
- (9) **קטליזה:** יש להשתמש בקטליזאטורים ולא במגיבים סטויכיומטריים, משום שנהוג להשתמש בכמויות קטנות של קטליזאטורים, ואפשר למחזרם, ולהשתמש בהם מספר רב של פעמים עבור תגובה מסוימת. לעומת זאת, נהוג להשתמש בכמויות גדולות של מגיבים סטויכיומטריים עבור תגובה מסוימת ולא נהוג למחזרם.
- (10) **התפרקות:** יש לעצב כימיקלים ומוצרים שיתפרקו לאחר השימוש בהם לחומרים בלתי-מזיקים. כך כימיקלים ומוצרים אלו לא יצטברו בסביבה ותהיה אפשרות להיפטר מהם.
- (11) **ניתוח:** יש לבצע אנליזה לחומרים בזמן שמסיימים להשתמש בהם, כדי למנוע זיהום והיווצרות של חומרים מסוכנים ושל תוצרי לוואי לא-רצויים.
- (12) **צמצום הסיכון לתאונות עבודה כימיות:** יש לעצב כימיקלים ואת מצבי הצבירה שלהם כדי להפחית למינימום את הסיכון לתאונות עבודה כימיות, כמו פיצוצים, שריפות ופליטות מזהמים לאטמוספירה.
- באמצעות יישום והרחבה של 12
- (Ivanković et al., 2017) כמוסבר להלן:
- (1) **מניעה:** עדיף למנוע ייצור פסולת מאשר לטפל בפסולת קיימת או לנקות אותה.
- (2) **יעילות אטומית:** יש לתכנן שיטות סינטטיות כדי למקסם התאחדות של כל כמות של חומר התחלתי (חומרי המוצא, מגיבים) בתוצר הסופי, וכך ייעשה שימוש-רב באטומים שבחומרים שבהם התחילו את התהליך הכימי, וכמות תוצרי הלוואי תהיה מזערית.
- (3) **סינתזה כימית ירוקה מסוכנת פחות מסינתזה המתרחשת בתהליכים כימיים רגילים:** יש לייצר חומרים שהסיכון שבהם נמוך ושרעילותם נמוכה ולהשתמש בהם. אף יש לייצר חומרים שאינם מסוכנים לבני אדם, לבעלי חיים, לצמחים ולסביבה בתהליכים שאינם מסוכנים.
- (4) **עיצוב כימיקלים בטוחים:** יש לעצב מוצרים כימיקליים אפקטיביים, ובו בזמן רעילים פחות מאלו המיוצרים בתהליכים כימיים שאינם ירוקים או לא רעילים כלל.
- (5) **שימוש בממסי עזר בטוחים:** יש להפחית את השימוש בממסים אורגניים או להשתמש בממסים ידידותיים. יש אפילו לוותר על ממסים אם אפשר.
- (6) **עיצוב תגובות כימיות להגדלת היעילות האנרגטית:** יש לעצב תגובות כימיות בטמפרטורת החדר ובלחץ אטמוספרי אם אפשר לעשות זאת.
- (7) **שימוש בחומרי גלם מתחדשים:** יש

העקרונות הללו, כימיה ירוקה יכולה לתרום לפיתוח בר-קיימא (Karpudewan et al., 2012), המוגדר "כפיתוח שעונה על צורכי ההווה מבלי להתפשר על יכולת הדורות הבאים לספק את צורכיהם" (מינץ וטל, 2015, עמ' 310). נוסף על כך, הקפדה על עקרונות אלו יכולה להוביל לפיתוח של תהליכים ומוצרים ידידותיים יותר לסביבה, התורמים לעתיד ירוק (Celestino, 2023; Oyelekan & Salihu, 2022).

### **כימיה ירוקה בחינוך ובתוכנית הלימודים**

#### **כימיה ירוקה בחינוך בכלל ובישראל בפרט**

לאחרונה, כימיה ירוקה זוכה לתשומת לב בחינוך, במיוחד במכללות ובאוניברסיטאות. החדרת מושג קיימות בחינוך ומתן הכלים והמשאבים הדרושים למחנכים הינו צעד הכרחי. זאת ועוד: החדרת כימיה ירוקה לתכנית הלימודים לתואר ראשון היא חיונית לחידושים עתידיים במחקר ויישומים תעשייתיים, כדי לענות על הדרישה ההולכת וגוברת של החברה למוצרים ותהליכים בני-קיימא (Haack & Hutchison, 2016). חינוך לכימיה ירוקה יכול להעצים את המורים תחילה ובעקבות זאת התלמידים ולהפוך אותם לסוכני שינוי ביצירת עתיד בר-קיימא יותר (Fenech Caruana, 2023). עם זאת, פיתוח תכניות הלימודים בכימיה ירוקה לא הגיעה לכל רמות החינוך באופן שווה, תוך התמקדות בעיקר בקורסי בחירה וחיטבה עליונה (Armstrong et al., 2019). נושא זה

מדגיש את הצורך באינטגרציה רחבה יותר של עקרונות כימיה ירוקה בכל רמות החינוך. יתר על כן, השילוב של כימיה ירוקה בקורסים ברמה האוניברסיטאית הוא חיוני, ומחנכים דורשים כלים למדידה מהירה של הידע של התלמידים על עקרונות כימיה ירוקה ככל שהיישום עולה (Grieger et al., 2022). נוסף על כך, כימיה ירוקה ופיתוח בר-קיימא, הפכו לנושאים חשובים יותר ויותר לחינוך של כימאים עתידיים, תוך שימת דגש על הצורך בהכללתם בתכנית הלימודים (Timmer et al., 2018). על-ידי שילוב מושגי כימיה ירוקה בפרקטיקות ההוראה, מחנכים יכולים לעורר את התלמידים לחשוב בביקורתיות על ההשלכות הסביבתיות של תגובות כימיות, ולפתח פתרונות חדשניים להתמודדות עם אתגרי קיימות. גישה זו לא רק משפרת את ההבנה של התלמידים בכימיה, מציידת אותם בידע ובמיומנויות כדי לתרום לעתיד בר-קיימא יותר והופכת את המקצוע ליותר מעניין ויותר רלוונטי (Fenech Caruana, 2023).

החדרת כימיה ירוקה לתכנית הלימודים אפשרה למחנכים לשפר את בטיחות המעבדה, לטפל במגבלות המתקנים ולחדש ולעדכן את תכנית הלימודים בכימיה (Haack & Hutchison, 2016). עם זאת, השילוב של מושגי כימיה ירוקה ובת-קיימא, על-פני תכנית הלימודים בכימיה נותרה עבודה בתהליך, ומאמצי פיתוח והפצת משאבים חינוכיים לא היו מתואמים במידה רבה במהלך 25 השנים האחרונות (MacKellar et al., 2020).

בהקשר של ישראל, נצפו דוגמאות לחינוך כימיה מונחה סביבתי בתעשייה הכימית (Burmeister et al., 2012). הדבר מצביע על כך שישנו בסיס לשילוב עקרונות כימיה ירוקה במערכת החינוך בישראל. יתרה מכך, השילוב של כימיה ירוקה לתמיכה ביישום חינוך לפיתוח בר-קיימא בהשכלה הגבוהה, מחייב התחייבויות חזקות מכל הקבוצות המעורבות, לרבות ראש מוסד ההשכלה ומנהל המחלקה, חוקרים ומורים (Hamidah et al., 2017). הדבר מצביע על כך שיש צורך במאמץ משותף לשם שילוב כימיה ירוקה בהשכלה הגבוהה בישראל. כדי לשלב כימיה ירוקה ועקרונותיה בתוכנית הלימודים בבתי הספר של החטיבה העליונה, ולהגביר שילובם במכללות ובאוניברסיטאות בישראל, חיוני להבין את הפרקטיקות והאתגרים האפקטיביים הקשורים לשילוב זה.

### **כימיה ירוקה בתוכנית הלימודים בבית-הספר חטיבה עליונה בישראל**

בתוכנית הלימודים של משרד החינוך לבתי ספר בחטיבה העליונה, קיימת התייחסות מסוימת למושג פיתוח בר-קיימא, במיוחד, בהתמחות מדעי הסביבה. בתוכנית הלימודים של משרד החינוך להתמחות מדעי הסביבה (משרד חינוך, 2023), נכללים המושגים 'קיימות', 'פיתוח בר-קיימא', 'בנייה ירוקה' כחלק מהלימוד על 'מעורבות האדם וניהול סביבתי', נוסף על כך, נכלל המושג 'בנייה ירוקה' כחלק מהלימוד על 'דרכי ההתמודדות' ואחד התכנים ביחידת לימוד אחרת הוא 'עקרונות

הקיימות ופיתוח בר-קיימא', וכיצד ליישם בתכנון ובניהול הסביבתי. לפי תוכנית הלימודים של משרד החינוך להתמחות כימיה (משרד חינוך, 2024) בכיתה י' לומדים קצת על התעשייה והכימיה ועל הקשר שלהם לסביבה, כיצד מפתחים תעשייה כימית לרווחת האדם, ועל זיהום הסביבה כאחת הסיבות לצורך השימוש ב'כימיה ירוקה'. בתוכנית הלימודים של כיתה י"א אין אזכור מפורש למושגים 'קיימות', 'כימיה ירוקה' ו'פיתוח בר-קיימא', אך בתוכנית הלימודים של כיתה י"ב יש התייחסות עקיפה, ל'עקרונות הכימיה הירוקה' ול'עקרונות פיתוח בר-קיימא', בנושאים לבחירה. בתוכנית משרד חינוך, מופיעים מושגים ונושאים הקשורים לכימיה ירוקה וסביבה בנושאי בחירה, לדוגמא: בתת-נושא של עקרונות כלליים בפיתוח מוצר תעשייה ביחידת ברום ותרכובותיו, צריך לדון במיחזור והשבה, בשיקולים אקולוגיים ושיקולים בבחירת חומרים בטוחים, בין אם זה ביצור, באחסון ובשינוע. כמו גם בנושא פולימרים, לומדים על מיחזור של פלסטיק ופלסטיק מתכלה ואיכות הסביבה. נוסף על כך, מוצג פרק שלם בנושא כימיה של הסביבה ובו ניתן להבחין בשילוב עקיף של עקרונות הכימיה הירוקה.

### **כימיה ירוקה בתוכנית הלימודים במכללות ואוניברסיטאות בעולם ובישראל**

לאוניברסיטאות ישנו פוטנציאל להיות מובילים במחקר ובטכנולוגיה, אך גם בהוראה ולמידה ובמעורבות קהילתית.

המצב קצת השתפר, באוניברסיטאות ובמכללות בישראל, יש כמה קורסים, ולעתים חטיבות ומסלולים, שנוגעים לנושא כימיה ירוקה וסביבה (מינץ וטל, 2015).

עיון בתוכניות לימודים ורשימות קורסים בחלק מהאוניברסיטאות והמכללות בישראל, נמצא שבתוכנית לימודי הכימיה באוניברסיטה העברית, מופיע קורס של עקרונות הכימיה ירוקה כאחד מקורסי הבחירה של שנה ג' בחוג הכימיה. בבית הספר לכימיה באוניברסיטת תל-אביב מוצגת כימיה ירוקה כתחום לימוד, ומופיעים שלושה חוקרי כימיה ירוקה אקדמיים. מצד שני, באוניברסיטת בר-אילן, כימיה ירוקה הופיעה כחלק מתוכנית הלימודים "קלינטק" המחפשת חומרים ברי-קיימא. נוסף על כך, ניתן לראות כי באוניברסיטת אריאל בשומרון ישנו תואר אקדמי שלם (תואר ראשון-B.Sc.) של מסלול כימיה ירוקה, מסלול זה יותר מתמקד בכימיה ירוקה, כימיה סביבתית, זיהום סביבה ופרויקטים סביבתיים. במכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל- חיפה נמצאו שני קורסים הראשון "כימיה ירוקה ואנרגיה חלופית" והשני "חינוך רלוונטי במדע לקיימות". לעומת זאת, ברוב המכללות לחינוך (הכשרת מורים) לא נמצאו קורסים ב'כימיה ירוקה'.

**חשיבות לימודי כימיה ירוקה בהוראה**  
שילוב מושגי כימיה ירוקה בניסוי מעבדה ובחומרי הלימוד בקורסים הוכח כמשפר את ההבנה של התלמידים בנושאי קיימות וסביבה (Monday,

הן נועדו להיות מרחבים שבהם רעיונות באים לידי ביטוי בחופשיות, פרדיגמות מאותגרות, יצירתיות מקודמת ומופק ידע חדש. בהתחשב במה שאקדמאים יודעים על המצב האקולוגי הנוכחי של כדור הארץ, קיימת חובה של המוסדות להשכלה גבוהה להפוך למובילות בתנועה למניעת קריסה אקולוגית עולמית. לכן, צריך לשלב בתוכניות הלימודים באוניברסיטאות ובמכללות להכשרת המורים קורסים הקשורים לנושא סביבה, קיימות וגם כן כימיה ירוקה (Moore, 2005).

בשנים האחרונות גובר דגש על שילוב כימיה ירוקה בתוכנית הלימודים לתואר ראשון, תוך התמקדות בבניית מיומנויות סטודנטים בחשיבה מערכתית, בטיחות וקיימות (Aubrecht et al., 2019). אינטגרציה זו נדונה על-ידי הוועדה להכשרה מקצועית, אשר קידמה את הכללת כימיה ירוקה בתוכניות לתואר ראשון, וזאת באמצעות המוסף המאומץ שלה בנושא "כימיה ירוקה בתוכנית הלימודים" (Aubrecht et al., 2019).

בעבר, בישראל לא היו מספיק קורסים באוניברסיטאות ובמכללות בנושאי כימיה סביבתית וכימיה ירוקה. ועל-פי אלקח (2011), קשה להכניס נושאים אלה לתוכנית הלימודים הקיימות. אחת הסיבות לכך היא הטענה של המרצים שלפיה שהסילבוס עמוס וקשה להכניס עוד נושאים מפני שקיים חשש כי לא יספיקו ללמד אותם. אלקח (2011) סבור, כי למוסדות להשכלה גבוהה יש מבנה מסוים שקשה לשלב תוכניות בנושאים אלו בתוכניות הלימודים. כיום

ובכך מצליחים למצוא פתרונות בעת הצורך (Onder & Kocaeren, 2015). יתר על כן, מחקרים הצביעו על כך שההכללה של כימיה ירוקה ועקרוניתה בחינוך, החל מרמות בית ספר יסודי (בצורה עקיפה) ועד ללימודי תואר שני, נתפסת כמשפרת משמעותית את החוויה החינוכית הכוללת (Andraos & Dicks, 2012).

### **מודעות בקרב מורים לכימיה ירוקה וחשיבותה**

מורים לכימיה ממלאים תפקיד מכריע בטיפוח מעורבות והבנה של התלמידים על ידי הבנה מעמיקה של הנושא, אך גם על ידי היכולת לתקשר ביעילות תיאוריות מורכבות באופן המהדהד עם סגנונות למידה מגוונים. עליהם להישאר מעודכנים בהתקדמות העדכנית ביותר בתחום כדי לספק דוגמאות רלוונטיות המציגות את היישומים המעשיים של כימיה בחיי היומיום ובתעשייה (Stammes et al., 2020). נוסף על כך, מורים צריכים להיות מודעים ולטפל בכל תפיסה שגויה שיש לתלמידים כדי לקדם הבנה מעמיקה יותר של הנושא (Najah et al., 2023).

המורים הינם הגורם העיקרי והחשוב ביותר להצלחתה הפוטנציאלית של כל רפורמה חינוכית. רפורמה חינוכית אפקטיבית תתרחש רק כאשר הידע, העמדות והאמונות האפריוריות של המורים יילקחו בחשבון ברצינות. לכן, חקר הידע הקודם של המורים והתייחסות לאמונותיהם האישיות הם צעד ראשון הכרחי, אם מתוכנן ניסיון כלשהו לשנות את פרקטיקת ההוראה

(2021). לדוגמה, ניסויים בכימיה ירוקה ששולבו בהוראה הובילו לשיפורים משמעותיים בהבנת המושגים של כימיה ירוקה וחשיבותה לקידום חברה בת-קיימא (Liu et al., 2023). יתר על כן, הכללת עקרונות כימיה ירוקה בניסויי מעבדה בכימיה אורגנית סיפקה לתלמידים הבנה מעשית כיצד ניתן ליישם עקרונות אלו בתרחישים בעולם האמיתי (Mohan & Mejia, 2020). נוסף על כך, הודגש כי החדרת כימיה ירוקה לתכנית הלימודים לתואר ראשון, היא קריטית לטיפוח חידושים עתידיים במחקר ויישומים תעשייתיים, הנתפסים כחיוניים כדי לענות על הדרישה ההולכת וגוברת של החברה למוצרים ותהליכים בני-קיימא (Haack & Hutchison, 2016).

לימודי כימיה ירוקה במוסדות חינוך, הנתפסים כסוכני שינוי בחברה, הינם בעלי חשיבות עליונה בשל הפוטנציאל שלהם להתמודד עם אתגרים סביבתיים ולקדם פרקטיקות בנות-קיימא (Oyelekan & Salihu, 2022). השילוב של כימיה ירוקה ובת-קיימא בתכניות הלימודים החינוכיות הוכרו כצעד מכריע לקראת הכנת התלמידים להתמודדות עם סוגיות סביבתיות גלובליות (Fenech et al., 2023; MacKellar et al., 2020). השילוב של עקרונות כימיה ירוקה בתכניות חינוכיות הודגש כאמצעי לצייד את התלמידים בידע ובכישורים הדרושים כדי לתרום לפיתוח בר-קיימא (Monday, 2021; Zuin et al., 2021). ידע זה מביא לשינוי חיובי בהתנהגות התלמידים בצורה ידיונית לסביבה,

(Burmeister et al., 2013).

מחקרים רבים עסקו בבדיקת רמת המודעות בקרב מורים לכימיה בנושא כימיה ירוקה, לרוב עלה להם כי בקרב מורים אין די מודעות למושג "כימיה ירוקה". במחקר של בורמייסטר ואחרים (Burmeister et al., 2013) שנערך בגרמניה, נבדקו 16 מורים ומורות (10 מורים ו-6 מורות בעלי ותק שונה וגילים שונים). ממחקר זה עלה, כי לקבוצה של מורים לכימיה הייתה מודעות מוגבלת לכימיה ירוקה, כאשר רובם לא הצליחו לספק הגדרה למושג. תשעה מורים שמעו על המושג "כימיה ירוקה" תיאורטית, והצליחו לשייך מושג זה למחקר בכימיה ופרקטיקות תעשייתיות. שני מורים הניחו שהמושג שייך לתחומים אלה, למרות שהם לא הכירו אותו, ואף אחד מ-16 המורים הצליח לתת הגדרה למושג זה. במחקר אחר, שנערך אף הוא בגרמניה, נבדקה רמת המודעות למושגים קיימות וחינוך לפיתוח בר-קיימא בקרב 97 מורים ו-87 פרחי הוראה. ממצאי המחקר הצביעו על מודעות נמוכה (Burmeister & Eilks, 2013). באופן דומה, במחקר של קרנגי ואחרים (Carangue et al., 2021) השתתפו 30 מורי כימיה (60% מהם מורות), מבתי ספר פרטיים וממלכתיים, בעלי ותק בהוראה שונה וגילאים שונים, 24 מהם השתתפו בראיון איכותני. ממחקר זה עלה שרוב המורים (19 מתוך 24) מעולם לא שמעו על המונח "כימיה ירוקה", למרות שחלקם ניסו להסביר זאת במונח כללי וקישרו אותו לכימיה וסביבה.

במחקר אחר, של חוסיין ואחמד (Hussein & Ahmed, 2021) נבדקה המודעות לעקרונות הכימיה הירוקה בקרב 130 מורים ומורות לכימיה בטורקיה. התוצאות הראו שלמורים לכימיה לא הייתה מודעות לעקרונות של כימיה ירוקה. באופן דומה, במחקר של אומאנה ואודו (Umanah & Udo, 2021) נבדקו 62 מורים לכימיה בבתי ספר תיכוניים בניגריה, ועלה שכ-88.7% מהמורים לכימיה אינם מודעים לעקרונות של כימיה ירוקה. מחקר נוסף בדק את המודעות לכימיה ירוקה וקיימות בקרב מורים ופרחי הוראה בישראל. במחקר השתתפו 123 מורים ומורות ו-148 פרחי הוראה. התוצאות הראו שרוב המורים למדעים ופרחי ההוראה אינם מודעים לכימיה ירוקה וקיימות (Basheer et al., 2023).

במחקר של אוליה (Auliah et al., 2018), נבדקו 35 מורים ומורות (16 זכרים ו-19 נקבות) מבית ספר מקאסאר באינדונזיה, התגלה שרוב המורים היו מודעים למונח כימיה ירוקה, אך האמינו שאין צורך לשלב אותה בתהליך הלמידה.

### **התנהגות סביבתית**

התנהגות סביבתית מתייחסת לפעולות ולעמדות שאנשים וקהילות מאמצים כדי למזער את השפעתם על הסביבה, כגון מיחזור, חסכון במים, שימוש בתחבורה ציבורית והפחתת צריכת האנרגיה (Onder & Kocaeren, 2015). כימיה ירוקה, תחום מדעי המתמקד בתכנון מוצרים ותהליכים הממזערים את השימוש והייצור של חומרים

ההוראה מחד, ולהתנהגותם הסביבתית מאידך. נוסף על כך, צריך לבחון את מידת שילוב עקרונות הכימיה הירוקה על ידי מורי הכימיה בחטיבה העליונה בשיעורים ואת הנושאים שבהם ניתן לשלבם וגם לבדוק את החסמים המונעים מהמורים את שילוב עקרונות כימיה ירוקה בהוראה שלהם.

כדי להשיג את המטרות לעיל חוברו ארבע שאלות המחקר הבאות:

1. באיזו מידה מורי כימיה בחטיבה עליונה מודעים למשמעות מושג הכימיה הירוקה ולעקרונותיה ומהו מקור הידע?
2. באיזו מידה קיימת תלות בין רמת הידע בכימיה ירוקה ועקרונותיה בקרב מורי כימיה ובין התנהגות פרו-סביבתיות?
3. באילו נושאים מתוכנית הלימודים בכימיה בחטיבה העליונה מורים משלבים או מוכנים לשלב נושא הכימיה הירוקה ועקרונותיה?
4. לדעת מורי הכימיה, מהם החסמים לשילוב כימיה ירוקה ועקרונותיה בהוראת הכימיה בחטיבה העליונה?

### **תיאור הפרוייקט – מתודולוגיה**

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני המתאר תחילה את רמת הידע בקרב המורים לכימיה בחטיבה עליונה אודות כימיה ירוקה ועקרונותיה, ובדוק את מידת מוכנותם של מורי כימיה לשילוב נושא הכימיה הירוקה ועקרונותיה בתוכנית הלימודים בחטיבה העליונה. כמו כן, הוא בודק באילו נושאים ניתן לשלב, וגם ולעמוד על החסמים שמונעים

מסוכנים, שואפת להפחית את ההשפעה הסביבתית של ייצור כימיקלים ולקדם קיימות (Hussein & Ahmed, 2021). הקשר בין התנהגות סביבתית לכימיה ירוקה טמון במטרתן המשותפת להפחית את ההשפעה של האדם על הסביבה באמצעות עידוד פרקטיקות ידידותיות לסביבה וקידום קיימות והגנה על הסביבה (Haack & Hutchison, 2016). חינוך אנשים על עקרונות הכימיה הירוקה מקדם הבנה עמוקה יותר של האופן שבו פעולות והחלטות יומיומיות יכולות להשפיע על הסביבה, מה שמוביל להתנהגויות סביבתיות מושכלות יותר, כמו בחירת מוצרים שיוצרו בשיטות ירוקות או תמיכה במדיניות המקדמת פרקטיקות בנות-קיימא (Erbasan & Erkol, 2019). לפיכך, קידום הכימיה הירוקה הוא חיוני לעידוד תהליכים תעשייתיים ירוקים, פיחותים טכנולוגיים בני-קיימא, התנהגויות פרו-סביבתיות וקידום קיימות סביבתית כללית (Carangue et al., 2021).

### **מטרות ושאלות המחקר**

מסקירת הספרות עולה כי נושא המודעות לכימיה ירוקה בקרב מורים לכימיה בחטיבה עליונה לא נחקר דיו בישראל. המטרה המרכזית הראשונה של המחקר הנוכחי היא לבדוק את רמת המודעות בכימיה ירוקה ועקרונותיה בקרב מורי כימיה בחטיבה עליונה ותלותה במשתני רקע של המורים. מטרות נוספת היא לבדוק אם קיימת קורלציה בין המודעות של מורי כימיה בחטיבה עליונה למידת מוכנותם לשלב כימיה ירוקה ועקרונותיה בתהליך

משילוב עקרונות הכימיה הירוקה בהוראת הכימיה בחטיבה העליונה.

משתתפי המחקר

במחקר האיכותני השתתפו 21 מורים. עיקר הממצאים, מתייחס רק ל-15 מתוכם שהסכימו להתייחס לכל הסעיפים בשאלון פתוח מודרך על ידי החוקרת (נספח 1). נבחרו מורים בעלי משתני רקע שונים בהקשר למגדר, ותק בהוראה ותואר אקדמי. למחקר אותרו מורים שהסכימו להשתתף במחקר במדגם נוחות.

### כלי המחקר

כלי המחקר הוא שאלון פתוח שמכיל שבע שאלות פתוחות. השאלות חוברו על ידי עורכי המחקר בהתייעצות עם שני מומחים בתחום ושלושה רכזי מקצוע כימיה בבתי ספר תיכוניים. השאלות עוסקות בהיכרות המושג כימיה ירוקה ומקור ההיכרות, היקף שילוב העקרונות של כימיה ירוקה בהוראה ובאילו נושאים/יחידות, והאתגרים והחסמים שעלולים למנוע מהמורים לשלב אותם בהוראה, נוסף על כך, לבדוק האם הפצת והעלאת המודעות לעקרונות הכימיה הירוקה יכולה להשפיע על ההתנהגות הסביבתית של המורים/התלמידים, ומידת חשיבות הנושא באופן כללי (נספח 2).

מהלך המחקר

• חיבור שאלון פתוח בן 7 שאלות, השאלון הועבר לשלושה רכזי מקצוע ב- 3 בתי ספר לתקופה השאלות. נערכו מספר עדכונים לקבלת הגרסה הסופית של השאלון ובו 7 שאלות פתוחות.

• מילוי השאלון הפתוח נעשה באופן מודרך על ידי החוקרת תוך ביקורים בבתי ספר, נעשתה פנייה ל 21 מורים (כל אחד בנפרד) וקיבלו הסבר על מטרות המחקר והתבקשו למלא אותו. למורים הייתה אפשרות לשאול שאלות ולנהל שיח עם החוקרת להבהרות במהלך מילוי השאלון (מילוי השאלון ארך 30-40 דקות). מתוך 21 המורים רק 15 מורים מילאו את השאלון במלואו והשאר לא נלקחו בחשבון בנייתו הממצאים כי הודיעו שלא שמעו על כימיה ירוקה ולא גילו עניין בהשתתפות במחקר.

• נעשה ניתוח איכותני לתשובות המורים ושויכו התשובות לקטגוריות/תמות בהתאם לתוכן.

### ניתוח הנתונים

המענה לשאלות המחקר נעשה על ידי ניתוח הנתונים האיכותניים של התשובות בשאלון על בסיס שני שלבים מרכזיים: השלב הראשון הוא קריאת כל החומרים שנאספו, שזו למעשה קריאה מקיפה ואנליטית של החומרים. הקריאה מאפשרת לקבל הבנה מקיפה ושלמות של הנתונים. בשלב השני, חלוקה לקטגוריות. שלב זה כולל את תהליך הצירוף לקבוצות של קטעי נתונים וציטוטים הנראים שייכים לאותה קטגוריה. תהליך זה מבוסס על מיון, כלומר הפרדה ואבחנה בתוך רצף הנתונים שנתקבלו.

### ממצאים

בפרק הזה יוצגו הממצאים כפי שעלו בתשובות לשאלון שהתקבלו מ-15

מורי כימיה בחטיבה עליונה מודעים למשמעות מושג הכימיה הירוקה ולעקרונותיה ומהו מקור הידע:

הממצאים לשאלה הראשונה בשאלון "האם שמעת על המושג " כימיה ירוקה"? מתייחסים לכל המשתתפים שהתבקשו להשתתף במילוי השאלון הפתוח (21 מורים). כל שאר השאלות בשאלון התייחסו לתשובותיהם של 15 המורים שענו כן על השאלה הראשונה. בלוח 1 מוצגים עיקר תשובותיהם של המורים אודות היכרותם למושג כימיה ירוקה ועקרונותיו למספר שאלות בנדון.

מורים אשר מכירים את המושג כימיה ירוקה ומילאו את השאלון במלואו. מניתוח הממצאים אפשר לעמוד על (1) רמת המודעות לכימיה ירוקה ועקרונותיה בקרב המורים לכימיה בחטיבה עליונה וחשיבות הנושא; (2) השפעה רמת המודעות לכימיה ירוקה ועקרונותיה על התנהגות הסביבתיות של המורים והתלמידים; (3) מידת מוכנות מורי כימיה לשלב כימיה ירוקה ועקרונותיה בתהליך ההוראה ובאילו נושאים; (4) בדיקת החסמים שמונעים שילוב עקרונות כימיה ירוקה בהוראה.

**שאלת המחקר הראשונה: באיזו מידה**

**לוח 1: היכרות המושג כימיה ירוקה (N=21)**

| שאלה                                                                                             | קטגוריות                                     | N  | %    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----|------|
| האם שמעת על המושג " כימיה ירוקה"?                                                                | כן                                           | 15 | 71.5 |
|                                                                                                  | לא                                           | 6  | 28.5 |
| מה המקור ששמעת ממנו על המושג כימיה ירוקה?                                                        | לימודים אקדמיים                              | 7  | 46.7 |
|                                                                                                  | השתלמויות "פיתוח מקצועי"                     | 3  | 20   |
|                                                                                                  | חומרי לימוד במסגרת עבודתי                    | 2  | 13.3 |
|                                                                                                  | מדיה חברתית (פייסבוק, אינסטגרם, טיק טוק...)  | 2  | 13.3 |
|                                                                                                  | מדיה כתובה (עיתונים, כתבי עת ואתרים מקומיים) | 1  | 6.7  |
|                                                                                                  |                                              |    |      |
| הגדר המושג "כימיה ירוקה" לדעתך, לאילו תחומים/מקצועות מושג "כימיה ירוקה" קשור?*                   | כימיה ללא נזק                                | 9  | 60   |
|                                                                                                  | אנרגיה וחומרים מתחדשים                       | 3  | 20   |
|                                                                                                  | פחות זיהום                                   | 2  | 13.3 |
|                                                                                                  | כימיה נקייה ומקיימת                          | 1  | 6.7  |
|                                                                                                  | כימיה                                        | 11 |      |
|                                                                                                  | מדעי סביבה                                   | 8  |      |
|                                                                                                  | קיימות                                       | 7  |      |
|                                                                                                  | תעשייה כימית                                 | 5  |      |
|                                                                                                  | רפואה                                        | 1  |      |
| שאלה                                                                                             | קטגוריות                                     | N  |      |
| חוקרים מובילים בתחום ניסחו 12 עקרונות לכימיה הירוקה, האם תוכל למנות (לחשוב על) חלק מעקרונות אלו? | מניעת זיהום סביבתי                           | 11 |      |
|                                                                                                  | תהליך יותר בטוח                              | 7  |      |
|                                                                                                  | יעילות כימית ואנליטית                        | 5  |      |
|                                                                                                  | התפרקות לחומרים ידידותיים                    | 2  |      |
|                                                                                                  | יעילות אנרגטית                               | 2  |      |
|                                                                                                  | שימוש בקטליזה                                | 2  |      |

\* יש מורים ששייכו המושג "כימיה ירוקה" ליותר מתחום אחד, וציינו יותר מעקרון

אחד לכן לא צוינו אחוזים.

על-פי לוח 1 ניתן לזהות כי רוב המורים לכימיה בחטיבה עליונה מכירים את המושג "כימיה ירוקה", כך ש-15 מתוך 21 מורים (71.5%), ענו ב-"כן" על השאלה, "האם שמעת על המושג כימיה ירוקה?", לעומת 6 מורים (28.5%) שענו ב-"לא". עולה גם כי לימודים אקדמיים (46.7%) הם המקור הדומיננטי להיכרות עם המושג "כימיה ירוקה". מקור בולט אחר היה השתלמויות "פיתוח מקצועי" (20%). נוסף על כך, ניתן לזהות כי רוב המורים לכימיה בחטיבה עליונה הגדירו את המושג "כימיה ירוקה" ככימיה ללא-נזק (9 מתוך 15), בעוד ששלושה מורים שהגדירו מושג כימיה ירוקה כנושא שעוסק בחומרים ואנרגיה מתחדשים. נוסף על כך, שני מורים הגדירו כימיה ירוקה כמפחיתה זיהום ומורה אחד התגדיר אותה ככימיה נקייה ומקיימת. לוח 1 מציג גם את התחומים הקשורים לכימיה ירוקה כפי שדיווחו המורים. התחומים הראשיים הקשורים לכימיה ירוקה הם, כימיה (11), מדעי הסביבה (8), קיימות (7) תעשייה כימית (5).

נוסף על כך, לכך, לוח 1 מראה שניתן למיין תשובות המורים אודות עקרונות הכימיה הירוקה לשלושה קטגוריות מרכזיות: (1) מניעת זיהום סביבתי; (2) תהליך יותר בטוח ו- (3) יעילות כימית ואנליטית. 11 מורים התייחסו למניעת זיהום סביבתי לדוגמה: "שימוש בחומרים שאינם מזיקים לסביבה", "הפחתת הנזק שהתעשייה הכימית עלולה לגרום לסביבה", "מניעת זיהום

ועיצוב עם חומרים ידידותיים לסביבה". שבעה מורים ציינו עקרונות המשקפות תהליך יותר בטוח לדוגמא: "מציאת חומרים בטוחים שניתן להשתמש בהם ליצירת מוצר רצוי", "עיצוב חומר בטוח ויעיל והפחתת צריכת האנרגיה". בעוד חמישה מורים ציינו עקרונות הקשורות לנושא יעילות כימית ואנליטית לדוגמא: "ניצול את חומרי הגלם בצורה הטובה ביותר", "יעילות בייצור", "להוציא פחות אנרגיה כדי לייצר את האנרגיה הנדרשת". שני מורים התייחסו ליעילות אנרגטית ושניים לשימוש בתהליכים קטליטיים. המספר המקסימלי של עקרונות כימיה ירוקה שנתנו המורים הוא ארבעה עקרונות (6 מורים) בעוד שחמישה מורים נתנו עקרון אחד בלבד והשאר נתנו 2-3 עקרונות.

בתשובה לשאלה על דירוג חשיבות הגברת המודעות לנושא הכימיה הירוקה מ-"1" = "בכלל לא חשוב", עד "10" = "מאוד מאוד חשוב", רוב המורים לכימיה בחטיבה עליונה (11 מורים – המהווים 73.3%), ציינו שהגברת המודעות לנושא כימיה ירוקה היא מאוד מאוד חשובה "10". בעוד שאר תשובותיהם מחולקות בין "8" ו-"9" (שני מורים לכל אחד – המהווים 14.3% לכל אחד).

**שאלת המחקר השנייה:** באיזו מידה קיימת תלות בין רמת הידע בכימיה ירוקה ועקרונותיה בקרב מורי כימיה לבין התנהגות פרו-סביבתיות?

בתשובה לשאלה האם הפצת והעלאת המודעות לעקרונות הכימיה הירוקה יכולה להשפיע על ההתנהגות הסביבתית

של המורים/התלמידים? הסבר. הועלו מספר דעות שסוכמו בלוח 2 (להלן).

## לוח 2: השפעת הגברת המוֹדָעוֹת על התנהגות סביבתית

| מספר מורים | אחוז % |                                                                           |
|------------|--------|---------------------------------------------------------------------------|
| 6          | 40     | מוֹדָעוֹת מוגברת יכולה להוביל לשינויים בתרבות הלמידה ובהתנהגויות סביבתיות |
| 5          | 33.3   | המוֹדָעוֹת עשויה לעורר פעולה לתרומה לשימור הסביבה                         |
| 2          | 13.3   | למורה תפקיד חשוב בהעברת ידע והפניית התלמידים להתנהגויות אחראיות סביבתיות  |
| 2          | 13.3   | אין השפעה                                                                 |

על-פי לוח 2 ניתן לראות תמצית תשובות המורים לגבי השפעת הגברת המוֹדָעוֹת לכימיה ירוקה על ההתנהגות הסביבתית של המורים/התלמידים. (40%) מהמורים העידו כי מוֹדָעוֹת מוגברת יכולה להוביל לשינויים בתרבות הלמידה ובהתנהגויות סביבתיות. בעוד ש-(33.3%) מהמורים טענו כי המוֹדָעוֹת עשויה לעורר פעולה לתרומה לשימור הסביבה. כאשר (13.3%) הדגישו את חשיבות תפקיד המורה בהעברת ידע והפניית התלמידים להתנהגויות אחראיות סביבתיות. כלומר, הם רואים את עצמם כעיקרון מפנה להתנהגות סביבתית יותר אחראית בתלמידים, ושני מורים (13.3%) דיווחו שלדעתם אין השפעה על התנהגות סביבתית של התלמידים והמורים כפונקציה של הידע בכימיה ירוקה.

## שאלת המחקר השלישית: באילו נושאים מתוכנית הלימודים בכימיה בחטיבה

העליונה מורים משלבים או מוכנים לשלב את נושא הכימיה הירוקה ועקרונותיה? לצורך מיפוי מידת שילוב עקרונות הכימיה הירוקה בקרב מורי כימיה בחטיבה העליונה, המורים שמילאו את השאלון הפתוח התבקשו לציין עבור כל עיקרון מ-12 העקרונות, אם הוא משולב או לא משולב בתוכנית הלימודים בכימיה מחד, ומאידן האם, לדעתם, ניתן לשלב אותו בלימודי הכימיה. במקרה שהמורה מציין שהעקרון משולב או שניתן לשלב אותו, הוא התבקש לציין באילו נושאים כימים מתוך תוכנית הלימודים ל-5 יח"ל בכימיה. התוצאות הרלוונטיות סוכמו בלוח 3.

## לוח 3: התפלגות התגובות של המורים ביחס לשילוב עקרונות כימיה ירוקה בחטיבה

### עליונה

| עקרונות כימיה ירוקה | מצב שילוב      | מספר המורים | אחוז % | נושאים מתוך תוכנית הלימודים ב-5 יח"ל בכימיה                              |
|---------------------|----------------|-------------|--------|--------------------------------------------------------------------------|
| עקרון 1: מניעה      | משולב          | 4           | 26.7   | כימיה סביבתית                                                            |
|                     | ניתן לשלב      | 9           | 60.0   | כימיה סביבתית, מעבדה, פולימרים, מבנה וקישור, כימיה של מזון, תרכובות ברום |
|                     | לא ניתן לשילוב | 2           | 13.3   |                                                                          |

| עקרונות כימיה ירוקה                         | מצב שילוב      | מספר המור רים | אחוז % | נושאים מתוך תוכנית הלימודים ב-5 יח"ל בכימיה                                  |
|---------------------------------------------|----------------|---------------|--------|------------------------------------------------------------------------------|
| עקרון 2: יעילות אטומית                      | משולב          | 4             | 26.7   | מבנה וקישור, חישובים כימיים                                                  |
|                                             | ניתן לשלב      | 8             | 53.3   | מבנה וקישור, חומצות ובסיסים, כימיה אורגנית, חישובים כימיים                   |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 3             | 20.0   |                                                                              |
| עקרון 3: סינטזה                             | משולב          | 1             | 6.7    | כימיה סביבתית, כימיה אורגנית                                                 |
|                                             | ניתן לשלב      | 9             | 60     | כימיה סביבתית, כימיה אורגנית, פולימרים, כימיה של מזון, תרכובות ברום          |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 5             | 33.3   |                                                                              |
| עקרון 4: עיצוב כימיקלים בטוחים              | משולב          | 2             | 13.3   | כימיה סביבתית, כימיה אורגנית                                                 |
|                                             | ניתן לשלב      | 10            | 66.7   | פולימרים, כימיה אורגנית, חומצות ובסיסים, מבנה וקישור, מעבדה                  |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 3             | 20.0   |                                                                              |
| עקרון 5: שימוש בממסים בטוחים                | משולב          | 0             | 0      | מבנה וקישור, חומצות ובסיסים, כימיה סביבתית                                   |
|                                             | ניתן לשלב      | 13            | 86.7   | מבנה וקישור, חומצות ובסיסים, כימיה סביבתית, תרכובות פחמן, מעבדה              |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 2             | 13.3   |                                                                              |
| עקרון 6: עיצוב תגובות להגדלת יעילות אנרגטית | משולב          | 0             | 0      | אנרגיה כימית וקצב תגובה, תרמודינמיקה, כימיה אורגנית                          |
|                                             | ניתן לשלב      | 12            | 80     |                                                                              |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 3             | 20.0   |                                                                              |
| עקרון 7: שימוש בחומרי גלם מתחדשים           | משולב          | 2             | 13.3   | כימיה סביבתית                                                                |
|                                             | ניתן לשלב      | 9             | 60.0   | אנרגיה כימית וקצב תגובה, תרמודינמיקה, כימיה סביבתית, מעבדה                   |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 4             | 26.7   |                                                                              |
| עקרון 8: הפחתת נזרות                        | משולב          | 0             | 0      | כימיה אורגנית                                                                |
|                                             | ניתן לשלב      | 8             | 66.7   | מבנה וקישור, כימיה סביבתית                                                   |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 5             | 33.3   |                                                                              |
| עקרון 9: קטליזה                             | משולב          | 4             | 26.7   | אנרגיה כימית וקצב תגובה                                                      |
|                                             | ניתן לשלב      | 10            | 66.7   | אנרגיה כימית וקצב תגובה, תרמודינמיקה, כימיה אורגנית, פולימרים, כימיה סביבתית |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 1             | 6.7    |                                                                              |

| עקרונות כימיה ירוקה                         | מצב שילוב      | מספר המורים | אחוז % | נושאים מתוך תוכנית הלימודים ב-5 יח"ל בכימיה                                       |
|---------------------------------------------|----------------|-------------|--------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| עקרון 10 : התפרקות                          | משולב          | 0           | 0      | מבנה וקישור, כימיה סביבתית, כימיה אורגנית, פולימרים, סוגי תגובות                  |
|                                             | ניתן לשלב      | 13          | 86.7   |                                                                                   |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 2           | 13.3   |                                                                                   |
| עקרון 11 : ניתוח                            | משולב          | 0           | 0      | אנרגיה כימית וקצב תגובה, תרמודינמיקה, כימיה אורגנית, כימיה סביבתית, תרכובות ברום  |
|                                             | ניתן לשלב      | 10          | 66.7   |                                                                                   |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 5           | 33.3   |                                                                                   |
| עקרון 12 : צמצום הסיכון לתאונת עבודה כימיות | משולב          | 3           | 20.0   | תרכובות ברום, מעבדה                                                               |
|                                             | ניתן לשלב      | 11          | 73.3   | כימיה סביבתית, כימיה אורגנית, מעבדה, אנרגיה כימית וקצב תגובה, סוגי תגובות (שריפה) |
|                                             | לא ניתן לשילוב | 1           | 6.7    |                                                                                   |

לפי תשובות המורים המוצגים בלוח 3 עולה כי רוב העקרונות לא משולבים בתוכנית לימודי כימיה בחטיבה עליונה, אף שלדעת רובם ניתן לשלב אותם עקרונות בנושאים שונים. התוצאות מראות כי 26.7% מהמורים דיווחו כי העקרון הראשון (מניעה) משולב בתוכנית הלימודים בחטיבה עליונה בנושא כימיה סביבתית, בעוד 13.3% רואים שהוא לא ניתן לשילוב. יתר המורים דיווחו שניתן לשלב אותו בכמה נושאים מתוכנית הלימודים כמו: כימיה סביבתית, מעבדת החקר, פולימרים, מבנה וקישור וכימיה של מזון. ניתן לראות כי העקרון השני (יעילות אטומית) בדומה לעקרון הראשון 26.7% מהמורים דיווחו כי העקרון משולב בנושאים מבנה וקישור וחשובים כימיים, בעוד ששמונה מורים (53.3%) השיבו שניתן לשלב אותו בנושאים כמו מבנה וקישור, חומצות ובסיסים, כימיה אורגנית וחשובים כימיים.

6.7% מהמורים דיווחו על שילוב העקרון השלישי (סינטיזה), שמתמקד בכימיה סביבתית ובכימיה אורגנית, בעוד 33.3% דיווחו שלא ניתן לשלב. השאר השיבו שניתן לשילוב בנושאים רבים כמו כימיה סביבתית, פולימרים, כימיה של מזון, תרכובות ברום.

13.3% מהמורים דיווחו שהעקרון הרביעי (עיצוב כימיקלים בטוחים) משולב בנושא כימיה סביבתית וכימיה אורגנית. בעוד ש-66.7% השיבו שניתן לשלב אותו בכמה נושאים: מבנה וקישור, פולימרים, כימיה אורגנית, חומצות ובסיסים, מעבדת חקר. רוב המורים (86.7%) מסכימים כי ניתן לשלב את העקרון החמישי (שימוש בממסים בטוחים) בהרבה נושאים: מבנה וקישור, חומצות ובסיסים, כימיה סביבתית, כימיה אורגנית ומעבדה. בדומה לעקרון השישי (עיצוב תגובות להגדלת יעילות אנרגטית), רוב המורים (80%) השיבו שניתן לשלב את העקרון בנושא אנרגיה כימית, כימיה

על כך, מספר גבוה של מורים (66.7%) השיבו שניתן לשלב עקרון 11 (ניתוח) בנושאים: אנרגיה כימית וקצב תגובה, תרמודינמיקה, כימיה אורגנית וכימיה סביבתית. גם בנוגע לעקרון 12 (צמצום הסיכון לתאונות עבודה כימיות), רוב המורים (73.3%) השיבו שניתן לשלב אותו בנושאים רבים: כימיה סביבתית, כימיה אורגנית, תרכובות ברום, מעבדת החקר, אנרגיה כימית וקצב תגובה ותגובות השריפה. לעומת 20% שטענו כי עקרון זה הם משלבים בנושאי תרכובות ברום ומעבדה.

**שאלת המחקר הרביעית:** לדעת מורי הכימיה, מהם החסמים לשילוב כימיה ירוקה ועקרוניותה בהוראת הכימיה בחטיבה העליונה? בתשובה לשאלה על החסמים המעקבים ומונעים שילוב הכימיה הירוקה ועקרוניותה בהוראת הכימיה בבתי הספר התיכון, המורים העלו מספר חסמים שסוכם בלוח 4.

אורגנית וקצב תגובה ותרמודינמיקה. בעקרון השביעי (שימוש בחומרי גלם מתחדשים), 13.3% מהמורים דיווחו על שילובו בכימיה סביבתית, בעוד 60.0% דיווחו שניתן לשלב אותו בנושאים: אנרגיה כימית וקצב תגובה, תרמודינמיקה, כימיה סביבתית, ומעבדה.

רוב המורים (66.7%) הצביעו שניתן לשלב את העקרון השמיני (הפחתת נגזרות) בנושאים שונים בחטיבה עליונה: כימיה אורגנית וכימיה סביבתית. כן, ניתן לראות כי רוב המורים (66.7%) הצביעו על האפשרות לשלב את העקרון התשיעי (קטליזה) בנושאי אנרגיה כימית וקצב תגובה, תרמודינמיקה, כימיה אורגנית וכימיה סביבתית. בדומה לעקרון העשירי (התפרקות), רוב המורים (86.7%) דיווחו על האפשרות לשלב אותו בנושאים רבים: מבנה וקישור, כימיה סביבתית, כימיה אורגנית, פולימרים וסוגי תגובות. נוסף

**לוח 4: חסמים לשילוב עקרוניות כימיה ירוקה בהוראה בחטיבה עליונה (N=15)**

| השאלה                                                                                                 | קטגוריות                                                      | מספר המורים | אחוז %* |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-------------|---------|
| לדעתך, מהם החסמים שמר נעים/ימנעו מהמורים לשלב את עקרוניות הכימיה הירוקה בהוראה הכימיה בחטיבה העליונה? | לחץ זמן בגלל עומס בתוכנית הלימודים/ הכנה לבגרות/ חוסר שיעורים | 11          | 73.3    |
|                                                                                                       | חוסר ידע ומוֹדָעוֹת                                           | 7           | 46.7    |
|                                                                                                       | חוסר משאבים וכלים                                             | 5           | 33.3    |
|                                                                                                       | חוסר הכשרה בלימודים האקדמיים                                  | 4           | 26.7    |
|                                                                                                       | לא נכלל בתוכנית הלימודים                                      | 4           | 26.7    |
|                                                                                                       | חוסר השתלמויות                                                | 2           | 13.3    |
|                                                                                                       | אין תקציב                                                     | 2           | 13.3    |

\* חשוב לציין כי יש מורים שדיווחו על מספר חסמים והאחוז עבור כל חסם חושב מתוך כלל המשתתפים (15 מורים)  
על-פי לוח 4 ניתן לזהות כי "לחץ זמן" הוא המכשול הדומיננטי לשילוב עקרוניות כימיה

ירוקה בהוראה. לדעת 73.3% מהמורים (11 מתוך 15). נוסף על כך, 7 מורים (46.7%) דיווחו על "חוסר ידע ומוֹדעות בנושא" כחסם לשילוב, גם כן, 5 מורים מתוך 15 (33.3%) השיבו שיש "חוסר במשאבים וכלים" המתאימים לשילוב, בעוד ארבעה (26.7%) דיווחו שנושא זה "לא נכלל בתוכנית הלימודים" ו-4 מורים התייחסו ל"חוסר והכשרה בלימודים האקדמיים". יתרה מכך, שני מורים (13.3%) התייחסו ל-"חוסר השתלמויות למורים" ושניים התייחסו ל-"חוסר תקציבים".

#### דיון בממצאים

בפרק זה יובא דיון בממצאי המחקר, המתייחסים לשאלות המחקר והדיון יוצג ע"פ שאלות המחקר.

**דיון בשאלת המחקר הראשונה:** באיזו מידה מורי כימיה בחטיבה עליונה מוֹדעים למשמעות מושג הכימיה הירוקה ולעקרונותיה ומהו מקור הידע? התוצאות מצביעות על כך שמורי כימיה בחטיבה העליונה מפגינים רמות בינוניות עד גבוהות של ידע והיכרות עם כימיה ירוקה ועקרונותיה. תשובות המורים על שאלת מקור הידע מעידים על גורמים אלו, המקור הבולט ביותר של המוֹדעות לכימיה ירוקה ועקרונותיה הוא לימודים אקדמיים (33.8%) כך שניתן להניח שהדגש על קיימות ומוֹדעות סביבתית בתכניות הלימודים בחינוך המודרני תרם לשילוב מושגי כימיה ירוקה בתכניות להכשרת מורים ובאוניברסיטאות. המקור השני הבולט הוא השתלמויות המורים (20%) בניתנים במסגרת הפיתוח מקצועי שמתמקדות

בכימיה ירוקה. גם למדיה חברתית ומדיה כתובה ישנה תרומה לידע בנושא. יתרה מזאת, ייתכן שההכרה הגוברת בחשיבות כימיה ירוקה בהתמודדות עם אתגרים סביבתיים וכלכליים הניעה את המורים לעסוק באופן יזום בנושא, ובכך להגביר את מוֹדעותם.

במקביל, בתשובות המורים לשאלה: **"האם שמעת על המושג כימיה ירוקה?"**. הרוב (15 מתוך 21 מורים) השיבו ש-"כן" שמעו על המושג. לשאלה: **"הגדר המושג כימיה ירוקה?"**. כל 15 המורים הצליחו לתת הגדרה קשורה למושג. ניתן לזהות כי רוב המורים לכימיה בחטיבה עליונה (9 מתוך 15) הגדירו את המושג "כימיה ירוקה" ככימיה ללא נזק. דוגמאות מתשובות המורים: **"זהו ענף בכימיה שחוקר יצירת שיטות וחלופות לחומרים כימיים המזיקים לסביבה"**, **"מדע הכימיה החוקר תגובות כימיות, שבהן המגיבים והמוצרים בטוחים, לא מזיקים ולא מזהמים"**, **"כימיה ירוקה היא תחום שמטרתו להפחית חומרים הפוגעים בסביבה ובאורגניזמים חיים"**. בעוד שני מורים הגדירו כימיה ירוקה כמפחיתה זיהום, **"כימיה תעשייתית בה נפלטים פחיות מזהמים וגזים הפוגעים בסביבה"**. נוסף על כך, לשלושה מורים שהגדירו מושג כימיה ירוקה כנושא שעוסק בחומרים מתחדשים ואנרגיה, **"שימוש בחומרים שאינם מזיקים לסביבה, מצד אחד, ומצד שני, יכול לספק יותר אנרגיה בפחות מאמץ וזיהום לסביבה"**, **"כימיה ירוקה שואפת להשתמש בחומרי גלם שאינם פוגעים בסביבה ולהשתמש**

במקורות אנרגיה מתחדשים".

נוסף על כך, רוב המורים הצליחו לקשר מושג כימיה ירוקה לתחומים רלוונטיים שונים כשנשאלו "לאילו תחומים/ מקצועות הוא קשור לדעתך?". כאשר הם קישרו את המושג כימיה ירוקה לתחומים כמו: כימיה (11 מורים), מדעי סביבה (8 מורים), קיימות (7 מורים), תעשייה כימית (5 מורים) ומורה אחת קישרה לתחום הרפואה.

נוסף על כך, תשובות המורים על השאלה "חוקרים מובילים בתחום ניסחו 12 עקרונות לכימיה הירוקה, האם תוכל למנות (לחשוב על) חלק מעקרונות אלו?"; מעידות על מודעות גבוהה לעקרונות כימיה ירוקה, כך שרוב המורים הצליחו למנות חלק מעקרונות כימיה ירוקה, הם מנו עד ארבעה עקרונות. 11 מורה התייחס למניעת זיהום סביבתי, למשל: "העיקרון של הימנעות מזיהום פסולת, וייצור כימיקלים בטוחים יותר לסביבה", "הפחתת כימיקלים הנפלטים מתהליכים כימיים בתעשייה", "מניעת זיהום ועיצוב עם חומרים ידידותיים לסביבה". שמונה מורים ציינו עקרונות המשקפים תהליך יותר בטוח, למשל: "מציאת חומרים בטוחים שניתן להשתמש בהם ליצירת מוצר רצוי", "עיצוב חומרים בטוחים ויעילים, והפחתת תאונות עבודה". שאר המורים ציינו עקרונות הקשורות לנושא יעילות כימית ואנליטית (5 מורים), למשל: "פיתוח תהליכים שצורכים פחות אנרגיה" ו-"פיתוח תגובות עם פחות תוצרים לוואי וכל תוצר מנוצל". 4 מורים דיווחו על עקרון "ההתפרקות",

אחד המורות אמרה "הכנת חומרים המתפרקים לאחר השימוש בהם לחומרים ידידותיים לסביבה". בעוד שני מורים התייחסו לעקרון השימוש בקטליזה "יעילות בייצור ושימוש בזרי תגובה".

מצד אחד, ממצאי המחקר הנוכחי תואמים במידת ניכרת את מחקרם של אוילקאן וסאליהו (Oyelekan & Salihu, 2022) שמצאו כי רמת הידע בקרב מורים לכימיה אודות המושג כימיה ירוקה הייתה גבוהה. גם במחקרם של טהא ואחרים (Taha et al., 2021), עלה כי למורים יש רמה גבוהה של מודעות לכימיה ירוקה. מחקר אחר באנדוניסיה הראה כי כמעט כל המורים מכירים את המונח של כימיה ירוקה, אך הצביעו שאין צורך לשלב כימיה ירוקה בתוכנית הלימודים בבתי ספר (Auliah et al., 2018). לעומת זאת, מחקר של מאט סעיד ואחרים (Mat Said et al., 2003) הראה כי 50% מהמורים היה להם ידע בנושא כימיה ירוקה ועקרונותיה.

מצד שני, ממצאי המחקר הנוכחי נוגדים ממצאי מחקרים אחרים שהראו כי למורי כימיה אין מודעות לכימיה ירוקה ועקרונותיה (Hussein & Ahmed, 2021; Umanah & Udo, 2021; Carangue et al., 2021). עלה כי רוב המורים מעולם לא שמעו על המונח "כימיה ירוקה", בעוד אווימי ומוג'ו (Owoyemi & Moju, 2020) דווחו על רמת מודעות נמוכה למורי הכימיה אודות כימיה ירוקה. מחקר נוסף שבדק את רמת המודעות למושג קיימות וחינוך לפיתוח בר-קיימא

וחשיבותה. המחקרים מצאו כי הגברת המונדעות לכימיה ירוקה חיונית לפיתוח בר-קיימא ולהגנה על הסביבה, ומדגישים את המשמעות של חינוך סטודנטים על עקרונות כימיה ירוקה (Ahmad et al., 2022; Listyarini et al., 2019; Timmer et al., 2018). חינוך זה לא רק משפר את התודעה הסביבתית, אלא גם מצייד כימאים עתידיים בידע כדי לעשות בחירות בנות-קיימא בשיטות העבודה שלהם (Timmer et al., 2018). יתרה מכך, המגזר התעשייתי מכיר ביתרונות של כימיה ירוקה, ומדגיש את חשיבותה בתעשיות שונות (Madhumitha Sri et al., 2021; Ratti, 2020).

אנשים יכולים להצטייד בידע ומיומנויות הדרושים כדי לתרום לעתיד ירוק יותר. מונדעות זו משפיעה לא רק על החינוך אלא גם משתרעת על פרקטיקות תעשייתיות, כגון פיתוח ניסויי מעבדה ידידותיים לסביבה (Ablin, 2018; Mohan & Mejia, 2020). יתרה מזאת, מדיניות ציבורית לקידום טכנולוגיות כימיה ירוקה יכולה לשפר את בריאות ובטיחות העובדים (Schulte et al., 2013). בסך הכל, העלאת המונדעות לכימיה ירוקה חיונית לשם טיפוח חשיבה של קיימות וניהול סביבתי ברחבי החברה (de Marco et al., 2019). במיוחד בקרב מורי כימיה וכימאים.

**דיון בשאלת המחקר השנייה:** באיזו מידה קיימת תלות בין רמת הידע בכימיה ירוקה ועקרונותיה בקרב מורי כימיה להתנהגות פרו-סביבתית? למרות שקיימת מונדעות טובה לכימיה

בקרב מורים ופרחי הוראה, מראה כי רמת המונדעות נמוכה (Burmeister & Eilks 2013). נוסף על כך, ממחקרם של בשיר ואחרים (Basheer et al., 2023) עלה כי גם למורי מדעים וגם לפרחי הוראה בהתמחויות מדעיות בישראל הייתה מונדעות נמוכה לגבי כימיה ירוקה וקיימות.

כשמורים נשאלו על חשיבות הגברת המונדעות לנושא הכימיה הירוקה, כולם הצביעו על דירוג מאוד גבוה 8-10 כאשר 11 נתנו דירוג 10 המצביע חשיבות גבוהה מאוד והסבירו כי מודעות גבוהה לגישת הכימיה הירוקה בקרב מורים ותלמידים ממלאת תפקיד מכריע בהכשרת אזרחים ומדענים המודעים לפיתוח תהליכים ידידותיים לסביבה ומפחיתים זיהומים ותורמים לפתוחים בני-קיימא וחיים ירוקים. לדוגמה, אחד המורים הסביר ואמר "להגברת המונדעות לכימיה ירוקה חשיבות רבה שכן היא שואפת לפתח תהליכים ומוצרים השומרים על הסביבה ומפחיתים השפעות שליליות עליה, מה שמגן על הסביבה ועל בריאות האדם". מורה אחר הסביר "אני חושב שיש לזה חשיבות גדולה. כי ההתנהגות שלנו משפיעה על איכות הסביבה, ולכן יש לכך השפעה חיובית על הסביבה בה אנחנו חיים". ההסבר של מורה נוספת: "מודעות גבוהה לעקרונות כימיה ירוקה ממלאת תפקיד מכריע בפיתוח תהליכים ידידותיים לסביבה בתחום הכימיה, התורמים לשימור הסביבה ובריאות האדם".

מחקרים אחדים הראו תוצאות דומות עבור נושא המודעות לכימיה ירוקה

"בהחלט. העלאת המודעות יכולה להשפיע לטובה על ההתנהגות הסביבתית של מורים ותלמידים כאחד. כאשר המורה והתלמידים מודעים לחשיבות שימור הסביבה וכיצד ליישם את עקרונות הכימיה הירוקה בחיי היומיום ובתחום המדעי, הם יכולים לקבל החלטות מודעות ואחראיות יותר בנוגע להתנהגותם הסביבתית"; נוסף על כך, "למידה על כימיה ירוקה עשויה לעודד מורים ותלמידים להשתמש במוצרים ובטכנולוגיות ידידותיות לסביבה במעבדות ובחיי היומיום שלהם, להפחית את השפעתם הסביבתית ולאמץ הרגלי חיים ברי-קיימא". בעוד שאחרים דיווחו שמודעות מוגברת יכולה להוביל לשינויים בתרבות הלמידה ובהתנהגויות סביבתיות, ביו תשובותיהם: "כן, מודעות מוגברת יכולה להוביל לשינויים בתרבות הלמידה ובהתנהגויות סביבתיות בחינוך לכימיה"; "על-ידי הגברת המודעות, מורים ותלמידים מבינים כיצד עליהם לפעול בדרכים ידידותיות לסביבה, כגון כיבוי אורות, שימוש בחומרים ממוחזרים, מיחזור מוצרים שונים ושימוש בהם למטרה אחרת כגון אחסון, ניסיון לצמצם את השימוש במכונות באמצעות תחבורה ציבורית או תנועה בקבוצות, ועוד רבים אחרים".

ועוד, המורים הצביעו שלמורה יש תפקיד חשוב בהעברת ידע, והפניית התלמידים להתנהגויות אחראיות סביבתיות, בין תשובותיהם: "זה יכול להשפיע על ההתנהגות הסביבתית של התלמידים בהתאם להשפעת המורה על תלמידיו

ירוקה ולנושאים סביבתיים, אך עשויים להיות חסמים להפיכת מודעות זו לפעולות קונקרטיות. גורמים אלו, עשויים לנבוע מגורמים שונים, כגון יכולות מוגבלות, סדרי עדיפויות או אולי חוסר הבנה כיצד התנהגויות אינדיבידואליות משפיעות על הסביבה. אנו מאמינים שהטיפול בפער הזה יכול לכלול יישום יוזמות חינוכיות ממוקדות, קידום תרבות של קיימות בתוך המוסד החינוכי ומתן תמיכה מעשית למורים לאמץ פרקטיקות ידידותיות יותר לסביבה.

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (et Halkos, al., 2018 ; Gkargkavouzi et al., 2018) שציינו כי המורים הפגינו רמה בינונית של התנהגות פרו-סביבתית.

בחלק האיכותני, תשובותיהם של המורים על השאלה: "לדעתך, האם הפצת והעלאת המודעות לעקרונות הכימיה הירוקה יכולה להשפיע על ההתנהגות הסביבתית של המורים/ התלמידים?", מחזקות את הממצאים לעיל. לפי תשובות המורים, ישנן דעות שונות התומכות בהשפעה משמעותית על ההתנהגות הסביבתית של המורים והתלמידים. חלק מהמורים דיווח שהעלאת המודעות עשויה לעורר פעולה כדי לתרום לשימור הסביבה, גם כן עשויה לעודד שימוש במוצרים וטכנולוגיות ידידותיות לסביבה במעבדות ובחיי היומיום, ביו תשובותיהם:

"כן. זה יכול לעודד מורים ותלמידים לאמץ התנהגויות סביבתיות אחראיות יותר בכל מקום שבו הם נמצאים";

והדרך בה הוא מציג את הנושא".

נוסף על כך, לתשובות המורים, מחקרים רבים מוכיחים שהעלאת המודעות לעקרונות הכימיה הירוקה יכולה להשפיע לטובה על ההתנהגות הסביבתית של מורים ותלמידים. המחקרים הראו ששילוב עקרונות כימיה ירוקה בפרקטיקות חינוכיות מעלה ומגביר את המודעות לעקרונות אלה, וזה יכול להוביל לשינויים חיוביים בערכים ובהתנהגויות סביבתיות בקרב מורים ותלמידים (Karpudewan et al., 2011). באמצעות הוראת כימיה ירוקה, מחנכים יכולים להנחיל ערכים אקונטריים ולקדם התנהגויות פרו-סביבתיות בקרב תלמידים (Listyarini et al., 2019).

יתר על כן, שילוב כימיה ירוקה בתכנית הלימודים יכול לעזור לתלמידים ליצור הקשרים עם סוגיות סביבתיות בעולם האמיתי, מה שמוביל להבנה מושגית מתקדמת בהשוואה לשיטות הוראה מסורתיות (Karpudewan et al., 2016). גישה זו, לא רק משפרת את המודעות של התלמידים לבעיות סביבתיות, אלא גם מטפחת הבנה עמוקה יותר של קיימות ופרקטיקות ירוקות (Listyarini et al., 2020). הטמעת עקרונות כימיה ירוקה בחינוך יכולה לתרום גם לאוריינות הסביבתית של התלמידים ולעמדותיהם כלפי הסביבה (Dewi & Listyarini, 2021; Efizariza et al., 2022).

המחקרים הצביעו על כך שניסויי כימיה ירוקה, לא רק הופכים את שיטות המעבדה לבטוחות יותר וידידותיות יותר לסביבה, אלא גם מגדילים את הידע של

התלמידים במתודולוגיות בנות-קיימא (Rosales et al., 2022). על-ידי שילוב כימיה ירוקה בפרקטיקות ההוראה, מחנכים יכולים לצייד את התלמידים במיומנויות הנדרשות להערכת סיכונים, לשקול גורמי קיימות ולקבל החלטות מושכלות בנוגע לנושאים סביבתיים (Aubrecht et al., 2019). גישה זו יכולה לעזור לתלמידים לפתח תחושת אחריות כלפי ניהול סביבתי (Karpudewan, 2011).

נוסף על כך, לכך, המחקר של אוברכט ואחרים (Aubrecht et al., 2019) הדגיש את החשיבות של שילוב כימיה ירוקה בתכנית הלימודים, כדי לבנות את מיומנויות התלמידים בחשיבה מערכתית, בטיחות וקיימות. על-ידי יישום העקרונות של כימיה ירוקה, התלמידים יכולים ללמוד להעריך סיכונים, לשקול גורמי קיימות ולקבל החלטות מושכלות בנוגע לנושאים סביבתיים (Ritter & Abraham, 2022). גישה זו לא רק משפרת את הבנת התלמידים בכימיה ירוקה, אלא גם מציידת אותם בידע ובמיומנויות להתמודדות עם אתגרים סביבתיים גלובליים (Armstrong et al., 2019).

מצד שני הממצאים מנוגדים לממצאי מחקרו של מונדי (Monday, 2021) שהראה כי בעוד שהמורים הפגינו ידע וגישה חיובית לקידום קיימות סביבתית, התנהגותם בפועל כלפי הסביבה הייתה מוגבלת ולא מספקת. למרות כוונות טובות, כמו העדפתם לקנות מוצרים בטוחים לסביבה, הם לא עסקו בהתנהגויות כמו קריאת תוויות

תפקיד משמעותי בהשפעה על התנהגות אנשים כלפי מוצרים ידידותיים לסביבה (Onder & Kocaeren, 2015).

**דיון שאלת המחקר השלישית:** באילו נושאים מתוכנית הלימודים בכימיה בחטיבה העליונה מורים משלבים או מוכנים לשלב נושא הכימיה הירוקה ועקרונותיה?

בתשובה לשאלה: "כמורה לכימיה בחטיבה העליונה, באיזו מידה אתה מוכן לשלב (או משלב בפועל) עקרונות הכימיה הירוקה בשיעורים שלך? ובאילו נושאים/יחידות?". רוב המורים דיווחו על רמת מוכנות גבוהה לשילוב כימיה ירוקה ועקרונותיה בלימודי הכימיה בבית הספר בחטיבה העליונה, בנושאים רבים כמו: אנרגיה כימית וקצב תגובה, פולימרים, כימיה אורגנית, מבנה וקישור, כימיה סביבתית ועוד. דוגמאות מתשובות המורים: "אני מוכנה ומוצאת צורך לשלב את הנושאים הללו, למשל, בנושאי הרחבה בהערכה חלופית כמו כימיה סביבתית"; "כמורה לכימיה בתיכון, אני יכול לומר ששילוב עקרונות כימיה ירוקה בשיעורים הוא צעד חשוב להשגת חינוך בר-קיימא ומופיעות לסביבה. לכך יכולה להיות השפעה חיובית על התלמידים מבחינת הבנת את ההשפעה הסביבתית של תהליכים כימיים. לכן אני מוכן לשלב עקרונות אלו במהלך ההוראה, למשל בנושא חומצות ובסיסים, אנרגיה כימית ומעבדה אפשר לדבר על שימוש בממסים ידידותיים לסביבה בתגובות"; "ביחידת תרכובות אורגניות ניתן להתמקד בתכנון תרכובות בטוחות ופחות מסוכנות, כאשר במעבדה

על מוצרים, השתתפות במאמצי ניקיון קהילתיים או דיונים בנושאי סביבה עם אחרים. מחקר אחר הראה כי למרות שלמורים הייתה רמה גבוהה של מודעות ועמדות סביבתיות ורמה בינונית של ידע סביבתי, אך הציגו רמה נמוכה של השתתפות בהתנהגות סביבתית (Liu et al., 2015). מגמה דומה זוהתה במחקר של קארקאבוזי ועמ' (Gkargkavouzi et al., 2018), שגם מצא רמה בינונית של התנהגות ידידותית לסביבה בקרב מורים אך ללא קשר ישיר בין התנהגות פרו-סביבתית לידע סביבתי.

ממצאי המחקר בנוגע לקשר בין רמת המודעות לכימיה ירוקה ועקרונותיה לבין מידת התנהגותם הידידותית לסביבה של המורים, דומים לממצאי מחקרם של ארבסאן וארקול (Erbasan & Erkol, 2019) ומחקרם של אוילקאן וסאליהו (Oyelekan & Salihu, 2022) אשר מצאו כי מורים בעלי ידע גבוה יותר בכימיה ירוקה, נטו להפגין התנהגות ידידותית יותר לסביבה. מחקר אחר, הראה שידע ירוק מגביר את המודעות לנושאים סביבתיים ומקדם עמדות חיוביות כלפי מוצרים ירוקים (Amoako et al., 2020). ממצא זה מצביע על מתאם חיובי בין ידע בכימיה ירוקה, לבין התנהגויות ידידותיות לסביבה בקרב מורים. בדומה למחקר של קנדן וארטן (Candan & Erten, 2015) שהראה כי קיים קשר חיובי בין רמות הידע הסביבתי של המורים לבין ההתנהגויות הידידותיות לסביבה שלהם. נוסף על כך, מחקרם של אונדר וקוקרן הצביע על כך שלידע סביבתי יש

תשובות אלו של המורים, עולים בקנה אחד עם התוצאות הכמותיות שהתקבלו בשאלת המחקר השנייה שנבדקה דרך שאלון סגור, שתי השאלות בדקו את רמת מוכנותם של מורי כימיה לשילוב עקרונות כימיה ירוקה בהוראה. הממצאים של שתי השאלות מעידים על רמה גבוהה של מוכנות, כך שרוב המורים הבהירו את רצונם ומוכנותם לשלב עקרונות אלה בשיעורי הכימיה שלהם.

ממצאי המחקר עולים בקנה אחד עם ממצאים של מחקרים רבים. ממחקרו של לוקה (Luka, 2019) ומחקרם של אווימי ומוג'ו (Owoyemi & Moju, 2020; Owoyemi & Moju, 2015) עלה כי למורים יש עמדות חיוביות כלפי שילוב כימיה ירוקה ועקרונותיה בתוכנית הלימודים בכימיה. גם כן הם גילו שלמורים יש גישה נכונה להוראת החינוך לקיימות סביבתית (Owoyemi & Moju, 2015).

מאידך, ממצאים אלה מנוגדים לממצאי מחקרם של אומאנה ואודו (Umanah & Udo, 2021) אשר מצאו כי 70% מהמורים יש להם עמדות שליליות לגבי שילוב כימיה ירוקה ועקרונותיה בהוראה. למרות שהמורים מוכנים לשלב כימיה ירוקה ועקרונותיה בהוראה שלהם, התוצאות מצביעות על רמה נמוכה של השתלבות נושא זה בחטיבה עליונה, וגם בהשכלה גבוהה כפי שדיווחו המורים. פער זה בין המוכנות של המורים לבין ההשתלבות במערכת הלימודים עשוי כגון חוסר מתוצאה של מספר גורמים; כגון חוסר

משתמשים בעקרונות הכימיה הירוקה, למשל, בהפחתת הפסולת; "אני מוכן לשלב עקרונות הכימיה הירוקה, אני רואה שאפשר לשלב את זה בנושאים כמו חישובים כימיים, כימיה אורגנית מתקדמת, כימיה סביבתית ופולימרים". חלק מהמורים שדיווחו על מוכנותם לשילוב, הציבו תנאים לכך כמו הכשרה ראויה ומתן כלים וזמן מספק. בין תשובותיהם היו: "אני מאוד מוכנה לשלב את העקרונות הללו בשיעורי הכימיה שלי, אבל אני צריכה הכנה מלאה, כלומר הכשרה מקצועית מספקת על-מנת להעביר אותם לתלמידים. ניתן לשלב לנושאים כמו כימיה אורגנית, מבנה וקישור, נושא אנרגיה וקצב תגובות", "אני מוכן לשלב את עקרונות הכימיה הירוקה בשיעורים חינוכיים, אבל הנושא מצריך פעילויות/שיעורים מתוכננים מראש שמטרתם לשלב יותר כימיה ירוקה".

חלק מהמורים הסבירו מדוע הם מוכנים לשלב עקרונות כימיה ירוקה בשיעוריהם בחשיבות הנושא לחינוך ולסביבה. למשל: "אני מוכנה לשלב עקרונות הכימיה הירוקה בכמה נושאים כולל כימיה אורגנית, אנרגיה וקצב תגובה ופולימרים, כי נושא זה חשוב מאוד ומשפיע על סביבת החיים", "אני לא משלב אותו, אבל אני מוכן לשלב, כי אני מאמין שהכימיה הירוקה ועקרונותיה לא רק שימושיים מבחינה מדעית ואקדמית, הם גם הכרחיים כדי להניע תלמידים לחשוב על הגנה על הסביבה. זה יכול להשתלב בכימיה אורגנית וכימיה סביבתית".

רוב המורים מסכימים גם על השילוב האפשרי של העקרונות האחרים בנושאים שונים, כמו כימיה אורגנית, כימיה סביבתית ואנרגיה כימית. על-ידי שילוב זה התלמידים יכולים להבין את הרלוונטיות של עקרונות כימיה ירוקה בתגובות כימיות בסיסיות ויישומיהן בעולם האמיתי (Karpudewan et al., 2016).

**דיון בשאלת המחקר הרביעית:** לדעת מורי הכימיה, מהם החסמים לשילוב כימיה ירוקה ועקרונותיה בהוראת הכימיה בחטיבה העליונה? למרות התוצאות שהצביעו על המוכנות והרצון של המורים לשלב כימיה ירוקה ועקרונותיה במהלך הוראתם, אותם מורים דיווחו על מספר חסמים המעקבים שילובם בשיעורי כימיה בחטיבה העליונה כשנשאלו: "לדעתך, מהם החסמים שמונעים/ימנעו מהמורים לשלב את עקרונות הכימיה הירוקה בהוראה הכימיה בחטיבה העליונה?".

המורים שהשתתפו במחקר מנו מספר חסמים שמונעים מהם לשלב עקרונות כימיה ירוקה בהוראה; קטגוריה ראשונה שדווחה על ידי 11 מתוך 15 מורים היא – "לחץ זמן להשלמת חומר הברורים", להלן ציטוטים לחלק מתשובות המורים: "לחץ זמן ועמידה בתוכנית הלימודים להשלמת הנדרש לברורים", "לחץ זמן ותשומת לב ממוקדת על תכנית הלימודים הספציפית שיש לכסות כדי לעבור את בחינת הברורים", "לעיתים יש חוסר זמן לשיעורים העומדים לרשות המורה להעביר במלואם את

במשאבים והכשרה מתאימה למורים, חוסר בתוכניות לימוד מתאימות, חוסר בהבנה מספיקה של חשיבותו של התחום על-ידי המנהלים או המערכת החינוכית, חוסר בכלים או חומרי הוראה, נוסף על כך, לתקציב המוגבל.

נוסף על כך, לרמת מוכנות המורים לשלב עקרונות כימיה ירוקה בהוראה, התבקשו המורים לציין עבור כל עיקרון, אם הוא "משולב", "לא משולב", או "יכול להשתלב" בתוכנית הלימודים לחינוך כימיה בחטיבה עליונה, ובאילו נושאים. מתשובות המורים, נראה כי רוב העקרונות אינם משולבים, אך ניתן לשלב אותם בנושאים שונים. שילוב הכימיה הירוקה בתכנית הלימודים אינו מוגבל רק לכימיה אורגנית, אלא משתרע גם על פני תחומים נוספים. לדוגמה, ישנן דוגמאות לשילוב כימיה ירוקה ובת-קיימא בתכנית הלימודים של מעבדת כימיה, תוך התמקדות בחשיבה מערכתית, בטיחות וקיימות (Aubrecht et al., 2019). לפי תשובות המורים, העקרונות המשולבים הנפוצים ביותר הם העקרון הראשון (מניעה), והעקרון החמישי (שימוש בממסים בטוחים), שיכולים להשתלב בנושאים רבים, כמו כימיה סביבתית ומעבדת החקר בכימיה. מורים דיווחו על שילוב העקרון השני (יעילות אטומית) בנושאים, כמו מבנה וקישור וחישובים כימיים. ישנה הסכמה רחבה בנוגע לשילוב העקרון השישי (עיצוב תגובות להגדלת היעילות האנרגטית), רוב המורים מסכימים שניתן לשלב אותו בנושאים שונים, כמו אנרגיה כימית ותרמודינמיקה.

החומרים הנדרשים לבחינת הבגרות", "הלחץ הנובע מהחומרים העצומים שעל המורה להעביר לתלמיד כדי להכין אותו לבגרות". גישה דומה זוהתה במחקרם של מוזה ואחרים (Muse et al., 2018) שמצאו כי עומס העבודה הרב של המורים והלחץ לכסות תוכנית לימודים עצומה בתוך זמן מוגבל, יכולים להיות אתגר לשילוב גישות הוראה חדשות, כמו כימיה ירוקה. יתר על כן, המחסור בזמן להעריך ולבחור ניסויים חדשים, כמו גם התנגדות מוסדית לשינויים, מודגשים גם כחסמים לאימוץ כימיה ירוקה בתוכנית הלימודים (Hutchison, 2019).

קטגוריה שנייה שדווחה על ידי 7 מורים היא "חוסר ידע ומודעות" שמונעים ממורים שילוב עקרונות כימיה ירוקה בהוראה שלהם. להלן ציטוטים לחלק מתשובות המורים: "חוסר מודעות", "חוסר מודעות מספקת של מורים או חוסר הכשרה", "היעדר בסיס מדעי של מורים". בדומה לקרגני ואחרים (Carangue et al., 2021) שדיווחו במחקרם כי אחד החסמים המשמעותי הוא חוסר המודעות והמומחיות בקרב מורים לכימיה. למורים אין מספיק ידע או הכשרה בעקרונות כימיה ירוקה, מה שעלול להפריע ליכולתם לשלב אותם ביעילות בפרקטיקות ההוראה שלהם. במקביל, הטשיסון (Hutchison, 2019) הראה שלחברי הסגל עשוי להיות שאין מספיק ידע על כימיה ירוקה ועקרונותיה, מה שעלול להפריע לשילוב של ניסויים ומושגים חדשים בכימיה ירוקה בתוכנית הלימודים.

קטגוריה שלישית - חוסר משאבים וכלים כולל חומרי הוראה ולמידה" שדווחה על ידי 5 מורים ולהלן ציטוטים לחלק מתשובות המורים: "חוסר משאבים. כל העקרונות הנ"ל צריכים קודם כל תקציב על-מנת להגביר את המודעות של המורה ולעזור לו כיצד ללמד עקרונות אלו וגם ליישם אותם בפועל במעבדות", "חוסר כלים וחומרי מעבדה כדי להוכיח את התיאוריות הללו", "חסרים לבתי הספר את המשאבים הדרושים, בין אם בשל מחסור בציוד מעבדה ובין אם בשל מחסור בחומרים חינוכיים מתאימים ליישום יעיל של הגישה הירוקה". מחקרים רבים הראו אותם חסמים (Driana et al., 2021; Muse et al., 2018). נוסף על כך, מק-קלר ואחרים (MacKellar et al., 2020) מצאו כי הפיתוח וההפצה של משאבים חינוכיים הקשורים לכימיה ירוקה ובת-קיימא היו ברובם לא-מתואמים, מה שמפריע לאינטגרציית מושגים אלה בכל תוכניות הלימודים בכימיה. כמו כן, קרגני ואחרים (Carangue et al., 2021) דיווחו במחקרם כי המשאבים הלא-מספקים, הם אחד החסמים ליישום כימיה ירוקה בחינוך לכימיה בחטיבה עליונה. דבר שיכול להגביל את היישום המעשי של ניסויים ופעילויות בכימיה ירוקה בשיעורי כימיה בחטיבה עליונה, ובכך להגביל את חשיפת התלמידים לחוויות מעשית המקדמות קיימות ותודעה סביבתית.

קטגוריה רביעית "לא נכלל בתוכנית הלימודים" שדווחה על ידי 4 מורים אשר התייחסו לעובדה שנושא כימיה ירוקה

ועקרוניתה לא נכללים בצורה ברורה בתוכנית הלימודים בחטיבה עליונה. להלן ציטוטים לחלק מתשובות המורים: *"המורה מעדיף להעביר את החומרים הנדרשים לבגרות כדי לא להיות לחוץ ושלא יהיה חוסר בשיעורים"*, *"שעות לימוד אינן מספיקות להוספת מקצועות שאינם משולבים בתוכנית הלימודים לבחינת הבגרות"*. אי-ההכללה הזו מהווה אתגר ומעקב לשילוב (Carangue et al., 2021). 4 מורים נוספים התייחסו לקטיגוריה נוספת **"חוסר הכשרה מספקת בלימודים האקדמיים"**. אחד המורים גרס *"נושא כימיה ירוקה ועקרוניתה לא נלמדו בצורה מספקת במהלך הלימודים האקדמיים הן בפן העיוני והן בפן המעשי"*.

2 מורים התייחסו ל**"חוסר בפיתוח מקצועי והשתלמויות"**. להלן ציטוט של תשובת המורה: *"יש לתת למורים לכימיה השתלמויות בנושא"*. ממצא זה דומה למחקרם של וו ואחרים (Wu et al., 2021) אשר דיווחו שהיעדר הזדמנויות להתפתחות מקצועית המתמקדת בחינוך לכימיה ירוקה יכול להיות מחסום ליכולת של מורים לשלב עקרונות כימיה ירוקה בפרקטיקות ההוראה שלהם.

*"קטגוריה אחרונה שהועלתה על ידי שני מורים התייחסה ל"חוסר תקציבים"*, להלן ציטוט של תשובת המורה: *כל העקרונות הנזכרים לעיל צריכים קודם כל תקציב על-מנת להגביר את המודעות של המורה ולעזור לו כיצד ללמד עקרונות אלו וגם ליישם אותם בפועל במעבדות"*.

מסקנות והשלכות יישומיות למורי כימיה בחטיבה העליונה רמת ידע גבוהה יחסית לכימיה ירוקה ורמה בינונית לעקרוניתה. מוכנות המורים לשילוב כימיה ירוקה ועקרוניתה בתהליך ההוראה, בנושאים שונים הנלמדים בתיכון, הינה בינונית-גבוהה, ורמת המודעות משפיעה על המוכנות לשילוב זה ביחס פרופרציוני ומשפיעה על התנהגותם הסביבתית. למרות מוכנות זו של המורים ישנם מספר חסמים שמעכבים מורים לשלב כימיה ירוקה ועקרוניתה במהלך הוראתם כאשר העיקרי ביניהם הינו מחסור בזמן ולחץ הספק חומר לבגרות. ככל שרמת הידע והמודעות עולה, ההתנהגות הידידותית לסביבה משתפרת.

מחקר זה יכול להביא להשלכות יישומיות להטמעה במערכת החינוך, כמו הצורך בפיתוח קורסים / אשכולות / סדנאות במוסדות השכלה בנושאים הנוגעים בכימיה ירוקה ויישומיה. כמו כן, הקמת תוכניות הכשרה והשתלמויות עבור המורים בפועל שיעצבו ויקדמו את המודעות והידע של המורים לכימיה ירוקה. יתרה מכך, פיתוח חומרים ותוכניות לימוד בנושא כימיה ירוקה ועקרוניתה במערכת החינוך על-ידי שילוב הנושא ביחידות קיימות או ביחידה נפרדת בתוכנית הלימודים בחטיבה עליונה במטרה לקדם את המודעות הסביבתית בקרב התלמידים, ולקידום יוזמות לשיפור הסביבה בבתי הספר ובקהילה. פיתוח כלים חינוכיים שיסייעו למורים להעביר את הנושא בצורה מעניינת ומרתקת לתלמידים,

- Ablin, L. (2018). Engaging students with the real world in a green organic chemistry laboratory group project: a presentation and writing assignment in a laboratory class. *Journal of Chemical Education*, 95(5), 817-822. DIO: 10.1021/acs.jchemed.7b00570.
- Ahmad, C. N. C., Yahaya, A., Yahaya, R., Taha, H., & Ibrahim, M. M. (2022). Establishment of Green Chemistry Awareness Instrument for secondary school students. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 11(4), 1833-1844. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i4.23406>
- Amoako, G. K., Dzogbenuku, R. K., & Abubakari, A. (2020). Do green knowledge and attitude influence the youth's green purchasing? Theory of planned behavior. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 69(8), 1609-1626. DOI: 10.1108/IJPPM-12-2019-0595
- Anastas, P., & Eghbali, N. (2010). Green chemistry: principles and practice. *Chemical Society Reviews*, 39(1), 301-312. <https://doi.org/10.1039/B918763B>
- Andraos, J., & Dicks, A. P. (2012). Green chemistry teaching in higher education: a review of effective practices. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(2), 69-79. DOI:10.1039/C1RP90065J
- Armstrong, L. B., Rivas, M. C., Zhou, Z., Irie, L. M., Kerstiens, G. A., Robak, M. T., Douskey, M. D., & Baranger, A. M. (2019). Developing a green chemistry focused general chemistry laboratory curriculum: what do students understand and value about green chemistry? *Journal of Chemical Education*, 96(11), 2410-2419. DOI: 10.1021/acs.jchemed.9b00277
- Aubrecht, K. B., Bourgeois, M., Brush, E., MacKellar, J., & Wissinger, J. E. (2019). Integrating green chemistry in the curriculum: building student skills in systems thinking, safety, and sustainability. *Journal of Chemical Education*, 96(11), 2410-2419. DOI: 10.1021/acs.jchemed.9b00277
- ובכך להגביר את ההשפעה וההבנה שלהם לגבי חשיבות הקידום של יישומי כימיה ירוקה.
- בעקבות הממצאים והמסקנות שהתקבלו במחקר זה תוכנן מחקר עומק התערבותי תצפיתי לקורס בנושא המחקר "כימיה ירוקה" והשפעתו על עמדות הלומדים ומידת הרלוונטיות של התכנים, והאם הקורס מזמן פיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה כמו העלאת טיעונים וגם על מוכנות הלומדים לשילוב הנושא בבית הספר, וגם השפעתו על התנהגותם הסביבתית לטווח ארוך.
- ביבליוגרפיה**
- אלקח, א' (2011). מהנעשה בעולם: מודלים לשילוב חינוך לקיימות בהכשרת מורים בליווי מחקר פעולה. *ביטאון מכון מופ"ת*, 45, 19-25.
- מינץ, ק' וטל, ט' (2015). למען הדור הבא - קידום לימודי קיימות במערכת ההשכלה הגבוהה. *אקולוגיה וסביבה*, 6(4), 309-318.
- משרד החינוך, (2018). *נושאי הלימוד לבחינה בכימיה 5 יח"ל*. משרד החינוך.
- משרד החינוך (2023). *תוכנית הלימודים במדעי הסביבה לחטיבה עליונה בכל המגזרים*. משרד החינוך.
- משרד החינוך (2024). *מיקוד לבחינה בתכנית הלימודים למתמחים בכימיה 5 יח"ל*. משרד החינוך.
- נבון, א' (2001). כימיה ירוקה. על-כימיה: עיתון למורי הכימיה, 24(4). [http://chemcenter.weizmann.ac.il/\\_Uploads/dbsAttachedFiles/green.pdf](http://chemcenter.weizmann.ac.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/green.pdf)

- org/10.1039/C2RP20137B
- Candan, S., & Erten, S. (2015). Pre-service teacher opinions about eco-friendly person activity package developed to raise environmental awareness. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 5(2), 62-85. DOI:10.18497/iejec-green.00208
- Carangue, D. G., Geverola, I. J. R., Jovero, M. B., Lopez, E. N. B., Pizaña, A. D., Salmo, J. M., Silvosa, J., & Picardal, J. P. (2021). Green chemistry education among senior high school chemistry teachers: knowledge, perceptions, and level of integration. *Recoletos Multidisciplinary Research Journal*, 9(2), 15-33. DOI:10.32871/rmrj2109.02.04
- Celestino, T. (2023). High school sustainable and green chemistry: Historical-epistemological and pedagogical considerations. *Sustainable Chemistry*, 4(3), 304-320. DOI:10.3390/suschem4030022
- Clark, H. J., Luque, R., & Matharu, A. S. (2012). Green chemistry, biofuels, and biorefinery. *Annual Review of Chemical and Biomolecular Engineering*, 3(1), 183-207. DOI:10.1146/annurev-chembioeng-062011-081014
- de Marco, B. A., Rechelo, B. S., Tótolí, E. G., Kogawa, A. C., & Salgado, H. R. N. (2019). Evolution of green chemistry and its multidimensional impacts: A review. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 27(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jsps.2018.07.011>
- Deligeorgiev, T., Gadjev, N., Vasilev, A., Kaloyanova, S., Vaquero, J. J., & Alvarez-Builla, J. (2010). Green chemistry in organic synthesis. *Mini-Reviews in Organic Chemistry*, 7(1), 44-53. DOI: 10.2174/1570193X11007010044
- Dewi, N., & Listyarini, R. (2022). Development of green chemistry-based practicum module for senior high school to promote students' environmental literacy. *Journal Pendidikan Sains Indonesia*, 10(3), 641-653. DOI: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00354>
- Education, 96(12), 2872- 2880. DOI: 10.1021/acs.jchemed.9b00354
- Auliah, A., Muharram, & Mulyadi. (2018). Indonesian teachers' perceptions on green chemistry principles: A case Study of a chemical analyst vocational school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1028, 012042. DOI 10.1088/1742-6596/1028/1/012042
- Basheer, A., Sindiani, A., Gulacar, O., Eilks, I., & Hugerat, M. (2023). Exploring pre-and in-service science teachers' green chemistry and sustainability awareness and their attitudes towards environmental education in ISRAEL. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21(5), 1639-1659. DOI:10.1007/s10763-022-10318-x
- Bilir, V., Tufan, Y., Yilmaz, A., Yavuz, S., Saritaş, D., Şenler, B., & Türk, G. E. (2022). The effect of the project "reflections from daily life to the chemistry classroom" on pre-service teachers' teaching image and teaching styles. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Egitimi*, 7(2), 183-218. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.1114268>
- Burmeister, M., & Eilks, I. (2013). An understanding of sustainability and education for sustainable development among German student teachers and trainee teachers of Chemistry. *Science Education International*, 24(2), 167-194.
- Burmeister, M., Rauch, F., & Eilks, I. (2012). Education for sustainable development (ESD) and chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(2), 59-68. DOI <https://doi.org/10.1039/C1RP90060A>
- Burmeister, M., Sabine, S.-J., & Ingo, E. (2013). German chemistry teachers' understanding of sustainability and education for sustainable development—An interview case study. *Chemistry Education Research and Practice*, 14(2), 169-176. <https://doi.org/10.1039/C2RP20137B>

- 4(11), 5889–5896. <https://doi.org/10.1021/acssuschemeng.6b02069>
- Halkos, G., Gkargkavouzi, A., & Matsiori, S. (2018). *Teachers' environmental knowledge and pro-environmental behavior: An application of CNS and EID scales* (MPRA Paper 84505, University Library of Munich, Germany).
- Hamidah, N., Prabawati, S. Y., Fajriati, I., & Eilks, I. (2017). Incorporating sustainability in higher chemistry education in Indonesia through green chemistry: inspirations by inquiring the practice in a German university. *International Journal of Physics and Chemistry Education*, 9(1), 1-7. DOI:10.12973/ijpce/79220
- Hessel, V., Escribà-Gelonch, M., Bricout, J., Tran, N. N., Anastasopoulou, A., Ferlin, F., Valentini, F., Lanari, D., & Vaccaro, L. (2021). Quantitative sustainability assessment of flow chemistry—from simple metrics to holistic assessment. *ACS Sustainable Chemistry & Engineering*, 9(29), 9508-9540. DOI:10.1021/acssuschemeng.1c02501
- Hussein, A. A., & Ahmed, S. D. (2021). Awareness of the principles of green chemistry among middle school teachers. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(7), 475-483. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i7.2607>
- Hutchison, J. (2019). Systems thinking and green chemistry: powerful levers for curricular change and adoption. *Journal of Chemical Education*, 96(12), 2777-2783. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00334>
- Ivanković, A., Dronjić, A., Bevanda, A. M., & Talić, S. (2017). Review of 12 principles of green chemistry in practice. *International Journal of Sustainable and Green Energy*, 6(3), 39-48. DOI:10.11648/j.ijrse.20170603.12
- Karpudewan, M. (2011). Green chemistry: educating prospective science teachers in education for sustainable development [doi.org/10.24815/jpsi.v10i3.25163](https://doi.org/10.24815/jpsi.v10i3.25163)
- Driana, E., Susilowati, A., Ernawati, E., & Ghani, A. (2021). Assessing students' higher-order thinking skills: knowledge and practices of chemistry teachers in vocational senior secondary schools. *Jurnal Pendidikan Teknologi Dan Kejuruan*, 27(1), 37-47. DOI: <https://doi.org/10.21831/jptk.v27i1.32882>
- Efiariza, R. R., Dewi, O. C., Panjaitan, T. H., & Felly, R. (2021). The green-based school and the creation of student's environmental attitude and behavior. *ARTEKS: Jurnal Teknik Arsitektur*, 6(2), 249-258. DOI:10.30822/arteks.v6i2.715
- Erbasan, Ö., & Erkol, M. (2019). Examination of primary school teachers' environmental literacy levels. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 311-324. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.566198>
- Fenech Caruana, M. (2023). Exploring, exploiting and nurturing the strong link between green chemistry education (GCE) and education for sustainable development (ESD). *Symposia Melitensia*, 19, 1-22. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/110288>
- Gkargkavouzi, A., Paraskevopoulos, S., & Matsiori, S. (2018). Connectedness to nature and environmental identity scales reveal environmental awareness in Greek teachers. *Natural Sciences Education*, 47(1), 1-10. <https://doi.org/10.4195/nse2017.05.0011>
- Grieger, K., Schiro, A., & Leontyev, A. (2022). Development of the assessment of student knowledge of green chemistry principles (ASK-GCP). *Chemistry Education Research and Practice*, 23(3), 531-544. DOI <https://doi.org/10.1039/D2GC02999E>
- Haack, J. A., & Hutchison, J. E. (2016). Green chemistry education: 25 years of progress and 25 years ahead. *ACS Sustainable Chemistry & Engineering*,

- route of a natural product. *Journal of Chemical Education*, 100(2), 689-696. DOI:10.1021/acs.jchemed.2c00902
- Liu, S.-Y., Yeh, S.-C., Liang, S.-W., Fang, W.-T., & Tsai, H.-M. (2015). A National investigation of teachers' environmental literacy as a reference for promoting environmental education in Taiwan. *The Journal of Environmental Education*, 46(2), 114-132. <https://doi.org/10.1080/00958964.2014.999742>
- Luka, K. (2019). *Awareness and Attitude of chemistry teachers towards implementation of green chemistry among secondary teachers in minna metropolis* (B.Tech. dissertation, School of Science and Technology Education, Federal University of Technology Minna, Niger State).
- MacKellar, J. J., Constable, D. J. C., Kirchhoff, M. M., Hutchison, J. E., & Beckman, E. (2020). Toward a green and sustainable chemistry education road map. *Journal of Chemical Education*, 97(8), 2104-2113. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00963>
- Madhumitha Sri, R. M., Ravichandran, S., & Suneetha, T. (2021). Benefits of green chemistry. *International Journal of Clinical Biochemistry and Research*, 8(1), 70-72. <https://doi.org/10.18231/j.ijcbr.2021.015>
- Mat Said, A., Ahmadun, F. L. R., Paim, L. H. J., & Masud, J. (2003). Environmental concerns' knowledge and practices gap among Malaysian teachers. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(4), 305-313. DOI:10.1108/14676370310497534
- Mohan, R., & Mejia, M. (2020). Environmentally friendly organic chemistry laboratory experiments for the undergraduate curriculum: a literature survey and assessment. *Journal of Chemical Education*, 97(4), 943-959. DOI:10.1021/acs.jchemed.9b00753
- Monday, M. (2021). Pre-service chemistry at school of educational studies, usm. *Journal of Social Sciences*, 7(1), 42-50. DOI: <https://doi.org/10.3844/jssp.2011.42.50>
- Karpudewan, M., Ismail, Z., & Roth, W. (2011). The efficacy of a green chemistry laboratory-based pedagogy: changes in environmental values of malaysia pre-service teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 497-529. <https://doi.org/10.1007/s10763-011-9295-y>
- Karpudewan, M., Ismail, Z., & Roth, W. M. (2012). Ensuring sustainability of tomorrow through green chemistry integrated with sustainable development concepts. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(2), 120-127. DOI: 10.1039/c1rp90066h
- Karpudewan, M., Roth, W., & Sinniah, D. (2016). The role of green chemistry activities in fostering secondary school students' understanding of acid-base concepts and argumentation skills. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 893-901. DOI:10.1039/C6RP00079G
- Kolopajlo, L. (2017). Green chemistry education in the Middle East. *Physical Sciences Reviews*, 2(6), 1-14.
- Listyarini, R., Pamenang, F., & Dewi, N. (2020). Guided-inquiry of green chemistry-based experiments in biodiesel synthesis. *Scientiae Educatia*, 9(1), 14-29. <http://dx.doi.org/10.24235/sc.educatia.v9i1.6283?>
- Listyarini, R., Pamenang, F., Harta, J., Wijayanti, L., & Lee, W. (2019). The integration of green chemistry principles into small scale chemistry practicum for senior high school students. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 8(3), 371-387. DOI: <https://doi.org/10.15294/jpii.v8i3.19250>
- Liu, R. X., Xiong, F., Chen, C., Ding, T. M., & Zhang, S. Y. (2023). Project-based learning in green electrochemistry for undergraduates: an efficient synthesis

- Nigerian senior secondary school science teachers' knowledge and attitude towards education for environmental sustainability. *Spółeczeństwo i Rodzina*, 42(1), 61-77.
- Owoyemi, T. E., & Umanah, F. I. (2019). Chemistry teachers' knowledge of the concept and principles of green chemistry based on their professional qualification in Akwa Ibom State. *Journal of Science Teachers Association*, 54(1), 149-157. <https://ir.unilag.edu.ng/handle/123456789/8024>
- Owoyemi, T., & Moju, M. (2020). Investigating chemistry teacher's perception and attitude towards integration of green chemistry principles into secondary school chemistry curriculum: a case study of Lagos state. *Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 57-71.
- Oyelekan, O. S., & Salihu, H. A. (2022). Teachers' knowledge of green chemistry in senior secondary schools in Kwara State, Nigeria. *VNU Journal of Science: Education Research*, 38(4), 54-68. DOI:10.25073/2588-1159/vnuer.4677
- Ratti, R. (2020). Industrial applications of green chemistry: status, challenges and prospects. *SN Applied Sciences*, 2(2), 263. <https://doi.org/10.1007/s42452-020-2019-6>
- Ritter, S., & Abraham, L. (2022). A green and efficient cyclization of citronellal into isopulegol: a guided-inquiry organic chemistry laboratory experiment. *Journal of Chemical Education*, 99(12), 4134-4142. DOI:10.1021/acs.jchemed.2c00351
- Rosales, A., Rodríguez-García, I., & López-Martínez, J. (2022). Green reductive regioselective opening of epoxides: a green chemistry laboratory experiment. *Journal of Chemical Education*, 99(7), 2710-2714. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00409>
- Saputra, A., & Tania, L. (2022). Using an Indonesian-version of the green chemistry attitude scale to evaluate college students' awareness towards environment. *Jurnal Pendidikan Mipa*, 23(2), 410-418.
- teachers' knowledge of green chemistry principles and attitude as determinant of their behaviour towards environmental sustainability. *Nigerian Online Journal of Educational Sciences and Technology*, 3(2), 45-53. <http://nojest.unilag.edu.ng/article/view/1280/1022>
- Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 6(4), 326-339. DOI:10.1108/14676370510623829
- Mostafa, M. M. (2007). Gender differences in Egyptian consumers' green purchase behaviour: the effects of environmental knowledge, concern and attitude. *International journal of consumer studies*, 31(3), 220-229. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2006.00523.x>
- Müderisoglu, H., & Altanlar, A. (2011). Attitudes and behaviors of undergraduate students toward environmental issues. *International Journal of Environmental Science & Technology*, 8(1), 159-168. DOI:10.1007/BF03326205
- Muse, B., Ndirangu, C., & Imonje, R. (2018). Determinants of implementing chemistry curriculum in arid and semi-arid lands: a case of secondary schools in garissa, kenya. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 17(12), 99-115. DOI:10.26803/ijlter.17.12.6
- Najah, A. N., Abukari, M. A., Tindan, T. N., Agyei, P., Gonyalug, I. A., & Mensah, J. D. (2023). Chemistry teachers' knowledge of teaching and assessment of senior high school students. *East African Journal of Education Studies*, 6(3), 71-84. <https://doi.org/10.37284/eajes.6.3.1478>
- Onder, R., & Kocaeren, A. A. (2015). Analysis of science teacher candidates' environmental knowledge, environmental behavior and self-efficacy through a project called: "environment and energy with professional science education". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 105-112. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.049
- Owoyemi, T. E., & Moju, M. (2015).

- acs.jchemed.7b00720
- Torok, B., & Dransfield, T. (2018). *Green chemistry: an inclusive approach. Focus on Catalysts*, 2018(1), 7. Elsevier.
- Umanah, F. I., & Udo, M. E. (2021). Moving towards green and sustainable chemistry education: teachers' awareness and attitude. *International journal of educational benchmark*, 20(1), 128-137. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000407>
- Wardencki, W., Curyto, J., & Namiesński, J. (2005). Green chemistry-current and future issues. *Polish Journal of Environmental Studies*, 14(4), 389-395. doi: 10.1038/s41598-023-44881-2
- Wu, M., Magnone, K., Tasker, R., & Yezierski, E. (2021). Remote chemistry teacher professional development delivery: enduring lessons for programmatic redesign. *Journal of Chemical Education*, 98(8), 2518-2526. DOI:10.1021/acs.jchemed.1c00181
- Yang, C., Noh, T., Scharmann, L., & Kang, S. (2013). A study on the elementary school teachers' awareness of students' alternative conceptions about change of states and dissolution. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 683-698. DOI 10.1007/s40299-013-0140
- Yang, H., Tuo, M., Xu, R., & Hou, S. (2020). Pck study of middle school chemistry teachers in yan'an based on the core quality of chemistry subject. *Journal of Contemporary Educational Research*, 4(11). <https://doi.org/10.26689/jcer.v4i11.1633>
- Zuin, V. G., Eilks, I., Elschami, M., & Kümmerer, K. (2021). Education in green chemistry and in sustainable chemistry: perspectives towards sustainability. *Green Chemistry*, 23(4), 1594-1608. DOI: 10.1039/D0GC03313H
- DOI:10.23960/jpmipa/v23i2.pp410-418
- Sarkawi, D., Priadi, A., & Oktaviani, A. (2017). Environmental knowledge and environmentally friendly behavior based on gender and education level. *International journal of advanced research*, 5(6), 2106-2113. DOI:10.21474/IJAR01/4649
- Schulte, P. A., McKernan, L. T., Heidel, D. S., Okun, A. H., Dotson, G. S., Lentz, T. J., Geraci, C. L.; Heckel, P. E.; & Branche, C. M. (2013). Occupational safety and health, green chemistry, and sustainability: a review of areas of convergence. *Environmental Health*, 12(1), 1-9. DOI:10.1186/1476-069X-12-31
- Sethuramah, T., Matore, M., & Iksan, Z. (2022). Importance of assessing chemistry teacher competency in stem integrated education in malaysia. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(3). <https://doi.org/10.6007/ijarped.v11-i3/14450>
- Sheldon, A. R., Arends, I., & Hanefeld, U. (2007). *Green Chemistry and Catalysis*. WILEY-VCH Verlag GmbH & Co.KGaA, Weinheim.
- Taha, H., Zahari, N. L., Tien Tien, L., & Muhammad Damanhuri, M. I. (2021). An exploratory study on green chemistry practices and experiments in Malaysian secondary schools. *Journal of Science and Mathematics Letters*, 9(2), 9-21. <https://doi.org/10.37134/jsml.vol9.2.2.2021>
- Timmer, B. J. J., Schaufelberger, F., Hammarberg, D., Franzén, J., Ramström, O., & Dinér, P. (2018). Simple and effective integration of green chemistry and sustainability education into an existing organic chemistry course. *Journal of Chemical Education*, 95(8), 1301-1306. <https://doi.org/10.1021/>

## נספחים

### נספח 1: שאלון פתוח (עברית)

**באילו נושאים משולבים עקרונות הכימיה הירוקה בתוכנית הכימיה בחטיבה העליונה.**

תוכנית הלימודים בכימיה בחטיבה העליונה מורכבת משלושה חלקים: נושאי חובה 55% (בחינת בגרות חיצונית), נושאי בחירה במסגרת הערכה חלופית 30% (3 נושאים מתוך 7) ומעבדות חקר 15% (8 ניסויים מתוך מאגר) ע"פ הפירוט הבא:

#### 1. נושאי חובה:

- מבנה וקישור.
- סטוכיומטריה (חישובים כימיים).
- חמצון חיזור.
- חומצות ובסיסים.
- אנרגיה כימית וקצב תגובה.
- כימיה של מזון.

#### 2. הערכה חלופית:

- שיווי משקל כימי ותרמודינמיקה.
- כימיה אורגנית מתקדמת.
- פולימרים.
- תרכובות ברום.
- כימיה סביבתית.
- ננו-כימיה.

#### 3. מעבדות חקר

תענה על השאלות הבאות באופן מפורט:

**1. האם שמעת על המושג כימיה ירוקה (Green Chemistry)? אם כן מהו המקור?**

2. הגדר את המושג כימיה ירוקה? לאילו תחומים/מקצועות הוא קשור לדעתך?

3. חוקרים מובילים בתחום ניסחו 12 עקרונות לכימיה הירוקה, האם תוכל למנות (לחשוב על) חלק מעקרונות אלו?

חוקרים בתחום, נתנו כמה הגדרות למונח "כימיה ירוקה". אחת ההגדרות המרכזיות היא: **כימיה ירוקה, הנקראת גם "כימיה בת-קיימא", היא גישה חדשה המבוססת על תכנון של מוצרים ותהליכים כימיים, המפחיתים או מבטלים את השימוש והייצור של חומרים המהווים סיכון לבריאות האדם או לסביבה, ובכך למנוע זיהום.**

4. עבור כל עיקרון מעקרונות כימיה ירוקה, נא לציין אם הוא "משולב", "לא ניתן לשילוב", או "ניתן לשילוב" בתוכנית הלימודים לחינוך כימיה בחטיבה עליונה. עבור כל עיקרון שמשולב או ניתן לשילוב, נא לציין באיזה מהנושאים לעיל ניתן

לשלב אותו.

|   | העיקרון                                                                                                                                                                                                                                              | לא ניתן לשילוב | משולב | ניתן לשילוב | באיזו יחידה לימודית העיקרון משולב או ניתן לשלב אותו |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------|-------------|-----------------------------------------------------|
| 1 | <b>מניעה:</b> עדיף למנוע ייצור פסולת כי מית מאשר לטפל או להסיר פסולת קיימת .                                                                                                                                                                         |                |       |             |                                                     |
| 2 | <b>יעילות אטומית:</b> יש לתכנן תגובות כימיות ותעשייתיות, בהן כל המגיבים מתחברים יחד לתוצר הסופי (המוצר) (ריס) הרצוי ככל שניתן, ובכך עושים שימוש מלא באטומים בחומרים שהש- תתפו בתהליך הכימי. כך כמות תוצרי הלוואי תהיה מינימלית.                      |                |       |             |                                                     |
| 3 | <b>סינתזה כימית ירוקה פחות מסוכנת מהסינתזה המתרחשת בתהליכים כימיים רגילים:</b> יש לייצר ולהשתמש בחומרים בעלי סיכון נמוך ורעילות נמוכה. גם חומרים שאינם מסוכנים לבני אדם, לבעלי חיים, לצמחים ולס- ביבה חייבים להיות מיוצרים בתהלי- כים שאינם מסוכנים. |                |       |             |                                                     |
| 4 | <b>עיצוב כימיקלים בטוחים:</b> יש לת- כן מוצרים כימיים יעילים ביותר, שהם בו-זמנית פחות רעילים מאלה המיוצרים בתהליכים כימיים לא- ירוקים, או לא-רעילים בכלל.                                                                                            |                |       |             |                                                     |
| 5 | <b>שימוש בממיסים בטוחים:</b> יש להפ- חית את השימוש בממיסים אורגניים או להשתמש בממיסים ידידותיים לס- ביבה. למעשה, יש לוותר על ממיסים ככל שאפשר.                                                                                                       |                |       |             |                                                     |
| 6 | <b>תכנון תגובות כימיות להגברת יעילות האנרגיה:</b> יש לתכנן תגובות כימיות בטמפרטורת החדר ובלחץ אטמוספרי במידת האפשר.                                                                                                                                  |                |       |             |                                                     |
| 7 | <b>שימוש בחומרי גלם מתחדשים:</b> יש להשתמש בחומרי גלם מתחדשים וב- חומרים מתכלים חדשניים.                                                                                                                                                             |                |       |             |                                                     |
| 8 | <b>הפחתת נזרות:</b> בעת הכנת כימיקלים יש להימנע ככל האפשר משימוש בנגז- רות כימיקליות, כמו קבוצות מגינות, משום שקבוצות אלה מייצרות יותר פסולת.                                                                                                        |                |       |             |                                                     |

|  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |    |
|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|  |  |  |  | <b>קטליזה:</b> יש להשתמש בקטליזאטור רים ולא במגיבים סטויכיומטריים, משום שנהוג להשתמש בכמויות קטנות של קטליזטורים, ואפשר למחזרם ולהשתמש בהם מספר רב של פעמים עבור תגובה מסוימת. לעומת זאת, נהוג להשתמש בכמויות גדולות של מגיבים סטויכיומטריים עבור תגובה מסוימת, ולא נהוג למחזרם. | 9  |
|  |  |  |  | <b>התפרקות:</b> יש לעצב כימיקלים ומורצרים שיתפרקו לאחר השימוש בהם לחומרים בלתי-מזיקים. כך כימיקלים ומוצרים אלו לא יצטברו בסביבה ותהיה אפשרות להיפטר מהם.                                                                                                                         | 10 |
|  |  |  |  | <b>ניתוח בזמן אמת למניעת זיהום:</b> הצורך במתודולוגיות אנליטיות עם פיתוח נוסף, כדי לאפשר ניטור ובקרה בזמן אמת במהלך תהליך כימי או תעשייתי לפני היווצרות חומרים מסוכנים.                                                                                                          | 11 |
|  |  |  |  | <b>צמצום הסיכון לתאונות עבודה כימיות:</b> יש לעצב כימיקלים ואת מצבי הצבירה שלהם כדי להפחית למינימום את הסיכון לתאונות עבודה כימיות, כמו פיצוצים, שריפות ופליטות מזהמים לאטמוספירה.                                                                                               | 12 |

לדעתך, האם הפצת והעלאת המודעות לעקרונות הכימיה הירוקה יכולות להשפיע על ההתנהגות הסביבתית של המורים/התלמידים? הסבר.

5. לדעתך, מהם החסמים שמונעים/ימנעו מהמורים לשלב את עקרונות הכימיה הירוקה בהוראה הכימיה בחטיבה העליונה?

6. דרג את חשיבות הגברת המודעות לנושא הכימיה הירוקה מ-"1"="בכלל לא חשוב" עד "10"="מאוד מאוד חשוב".

# التناصّ الدينيّ في شعر سميح القاسم

عرين رباح

areon96@hotmail.com

## Religious intertextuality in the poetry of Samih al-Qassem

### Abstract

This research paper discusses the topic of religious intertextuality in the poetry of Samih al-Qasim. The study sought to answer four questions:

- 1) In what way did religious intertextuality appear in al-Qasim's poetry?
- 2) What are the sources of religious intertextuality in the poetry of Samih al-Qasim?
- 3) What are the implications and roles of religious intertextuality in the poetry of Samih al-Qasim?
- 4) How does the religious intertextuality relate to the theme of the poem?

The researcher adopted the analytical description methodology, with the research tool being an analysis of seven selected poems from Al-Qasim's poems.

### It turned out from the analysis of the poems that:

- The phenomenon of intertextuality in general accompanies al-Qasim along his path as a poet, when religious intertextuality playing a central role in his poetic goals. through it he expresses the literary revolution through which he presented poetic images that reflected the suffering, hopes, anger and revolution of the Palestinian people under the Israeli occupation. For this he turned to the Islamic, Christian and Jewish religious texts.
- At the same time, al-Qasim wanted to emphasize the steadfastness of this people. That is why we feel his efforts to contain the spirit of optimism, raising morale and denying obedience to bitter reality. To achieve this he raised the glory of the past in the history of the Arab and Islamic nation in order to arouse the exalted spirit, in order to realize freedom for his people.
- Through intertextuality, al-Qasim was able to be exposed to suggestive routes full of meanings. He did not do this to escape from reality, but faced this reality with the desire to flatten his problems more deeply, to the extent that he turned the meanings he received from the religious heritage into a mirror through which we see the tense political and social reality in his homeland. In this way he expressed his spiritual, sentimental, emotional and historical relationship with the problem of his people. He presented this relationship with new insights that gave them an ideal and human aspect beyond the place.

### This study recommends:

- A renewed and rigorous investigation into the poetry of Samih al-Qasim, and its connection with the reality of life in its religious, political, social and ideological aspects on the land of Palestine.
- To teach the poetry of the resistance in general and of Samih al-Qasim particular among the younger generation, including in schools, because it represents one of

the cultural ways of understanding the issue of the struggle for Palestine.

**Keywords:** Samih al-Qasim, religious intertextuality. The Palestinian people, poetic goals, religious heritage, suffering, revolution, resistance.

## المقدمة

تعالج الدراسة جانباً من تجليات التناص الديني عند الشاعر الفلسطيني سميح القاسم، الذي نجد في العديد من قصائده أنواعاً مختلفة من التناص بصورة عامة، والتناص الديني بصورة خاصة بشكلٍ جليّ. ولعلّ سميح القاسم من الشعراء القلائد الذين نحووا هذا المنحى في أشعاره، التي تعكس في منظوره الديني قضية التعدّد الديني عند الشعب الفلسطيني بشكل عامّ، ومجتمع الداخل الفلسطيني بشكل خاصّ، والذي يعتبر مجتمعاً متعدّد الديانات. وربّما تأثر الشاعر من البيئة الدينية والمحافظّة التي يتميّز بها هذا المجتمع، ومن بيئة التعدّد الديني في قريته الرامة الجليلية<sup>1</sup> التي ترعرع فيها، ثمّ في حيفا والناصرة؛ تيّك المدينتين اللتين عاش فيهما سنوات طويلة من عمره شاباً وكهلاً بتميّزهما الثقافي وتعدّدهما الديني، إلى جانب كونهما مركزين للنشاط السياسي والثقافي لفلسطيني الداخل. كما تأثر - دون شك - من ارتباط قضية الشعب الفلسطيني والصراع على الرواية وعلى الجغرافيا (المكان) بالبعد الديني كذلك، فجاء توظيف هذا النوع من التناص كأسلوب فيّ حديث من أساليب الشعر المعاصر يحمل دلالات معنويّة وتحليليّة تمكّننا من الدخول إلى موضوع القصيدة وسبر أغوار ما وراءها. فالشاعر يضمّن عادةً في ثنايا

قصيدته رسائل غير مباشرة، مستخدماً أساليب وأدوات مختلفة، من بينها التناص، لبلوغ المعاني التي يريدها أن تصل إلى المتلقّي.

في البحث بيان دور التراث الديني والكتب المقدّسة والنصوص الدينية على اختلاف مصادرها، وخصوصاً النصوص الإسلامية، في الإبداع الأدبي، نثرًا وشعرًا، ولماذا يلجأ الأدباء، وخاصة الشعراء منهم إلى استخدام النصوص الدينية وتضمينها في قصائدهم. كذلك من الأهميّة بمكان إلقاء الضوء على جوانب جديدة في شعر سميح القاسم، من خلال الوقوف على استخدامه أسلوب التناص الديني ومحاولة فهم أسباب ودوافع استخدامه لهذا الأسلوب.

أضع بين يدي القارئ قراءة جديدة مختلفة لأسلوب التناص الديني لدى الشاعر القاسم، لعلّها تضيف جديدًا للمكتبة العربية. كذلك فإنّ هذا البحث من شأنه حتّ الدارسين على معالجة قضية التناص الديني في الشعر العربي عامة والشعر الفلسطيني خاصة. فالفلسطيني في دولة إسرائيل يعيش حالة خاصّة جدًّا من التّجاذب، فهو من جهة ينتمي للشعب الفلسطيني، وهو من جهة ثانية مواطن في دولة إسرائيل، يلتزم بقوانينها ويعمل على نيل حقوقه الفرديّة والجمعيّة فيها، دون أن يتخلّى عن انتمائه الأصليّ وهويّته الفلسطينيّة. والشاعر القاسم يمثّل نموذجًا لهذه الحالة، حيث نجده يعبر عن هويّته الأصليّة، وعن تفاعله مع قضايا

1. قرية الرامة في الجليل الأعلى، هي مسقط رأس الشاعر سميح القاسم. ومنطقة الجليل تحديدًا تتميّز بالتعددية الدينية، بعكس مناطق أخرى كالمثلث والتّقب وقرى مرج بن عامر. ففي الجليل يعيش مسلمون ومسيحيون ودروز، سواء في بلدات منفصلة أو في بلدات مختلطة، تعتبر قرية الرامة نموذجًا لها، ففيها يعيش الدروز والمسيحيون والمسلمون جنبًا إلى جنب. ولا شك أن شاعرنا تأثر بهذه البيئة التعددية.

إلى جبل النار (القاسم، 1993)؛ أنادي الموت (القاسم، 1993)؛ ليد ظلت تقاوم (القاسم، 1991)؛ البحث عن الجنة (القاسم، 1979)؛ رسالة إلى الله (القاسم، 1993)؛ نخلة النص (القاسم، 1991).

### التنّاصّ لغةً

ورد في لسان العرب: «النّصُّ: رفعُ الشيء. ونَصَّ الحديث ينصّه نصّاً: رفعه. (ابن منظور، 1988، ص 97). وورد في تاج العروس: «نصّت الظبية جيدها: رفعته، وتنصّ القومُ: ازدحموا» (الزبيدي، 1979، ص 182). وهذه معاني تدلّ على الاشتباك والتداخل والازدحام، وهي قريبة من معنى التنّاصّ بمفهومه المعاصر الذي يشير إلى تداخل وتعلّق النصوص فيما بينها (حمزة، 2005، ص 19).

### التنّاصّ اصطلاحاً

التنّاصّ مصطلح نقديّ انتشر في الأدب الغربيّ أواخر ستينيات القرن الماضي. وقد وُظف كآلية نقدية في معالجة النصوص الأدبية. وأوّل من ذكره الناقدة البلغارية جوليا كرسيفا Julia Kristeva)، حيث نشرت فيه رأيها بين 1966-1967. وقد عرّفت (Kristeva 1986, p. 36) أنّ «التنّاصّ» هو «فسيفساء من الاقتباسات؛ أو امتصاص وتحويل من نصّ إلى آخر». وقد لفتت كرسيفا الانتباه إلى النصوص الغائبة المتعلّقة في النصّ الحاضر، من خلال إشارتها إلى أنّ أيّ نصّ هو في الحقيقة خلاصة ما لا يُحصى من النصوص السابقة، ولذلك نفت مقولة استقلالية النصّ. في صياغة كرسيفا، فإنّ أيّ نصّ هو «نصّ بيّني» تتقاطع فيه نصوص غير معدودة ولا يوجد إلّا من خلال علاقته بالنصوص الأخرى. وقد تأثرت كرسيفا في هذا من فكرة بارت (Bart) الذي اعتبر النصّ على

مجتمعه الفلسطينيّ في الدّاخل، ومع قضية شعبه في مواجه الاحتلال، فكان التنّاصّ، وعلى رأسه التنّاصّ الدينيّ، إحدى وسائله البارزة للتعبير عن مواقفه من هذه القضايا. من هنا يقودنا هذا البحث إلى فهم نفسيّة الشّاعر وسعيه إلى تأكيد انتمائه وتفاعله وارتباطه بقضايا شعبه ومجتمعه، هذا إضافة إلى تقديم اقتراحات وتوصيات للعاملين في حقل التّعليم لمعالجة موضوع التنّاصّ الدينيّ في الشّعر العربيّ الحديث.

### منهجية البحث

تشمل منهجية البحث إجراءات البحث من حيث نوعه، وفرضيّته، ومجتمعه، والمشاركين فيه.

### نوع البحث

تعتمد الدّراسة على المنهج الوصفيّ التحليليّ، وهو منهج لدراسة الظواهر أو المشكلات العلميّة من خلال القيام بالوصف بطريقة علميّة، ومن ثمّ الوصول إلى تفسيرات منطقيّة لها دلائل وبراهين. ويسعى هذا المنهج إلى التّعريف على ظاهرة الدّراسة، ووضعها في إطارها الصّحيح، وتفسير جميع الظروف المحيطة بها وصولاً إلى نتائج وتقديم توصيات.

### فرضية البحث

يفترض البحث أن التنّاصّ الدينيّ يلعب دوراً مركزياً في الأغراض والرّسائل التي تحملها قصائد سميح القاسم.

### مجتمع البحث

الأعمال الكاملة للشّاعر سميح القاسم.

### المشاركون في البحث

سبع قصائد مختارة من أشعار سميح القاسم، وهي: نشيد الأنبياء (القاسم، 1993)؛ الوصول

أنّه «نسيج من الاقتباسات» ومستويات عديدة من المعنى. فهو عندها «التفاعل النصّي في نصّ بعينه»، أو بتعبير آخر: «نصّ امتصاص أو تشرب لنصّ آخر أو تحوّل عنه» (كرستيفا، 1997، ص 78). وقد فتحت كرسيفا المجال للانفتاح المنتظم على السياقات الأدبيّة والفكرية حتّى أصبحت هذه النظريّة من الأدوات التّقديّة الرئيسيّة في الدّراسات الأدبيّة، بهدف بيان كون النصّ فضاءً مفتوحاً تسرّب إليه نصوص أخرى (قربوع، 2015، ص 104; Nasrullah, 2016, p.9).

وقد نعى Allen هذا المنحى، إذ اعتبر أنّ المعنى في النصّ لا يمكن فهمه إلّا فيما يتعلّق بالنصوص الأخرى؛ بمعنى أنّه لا يوجد عمل يقف بمفرده ولكنّه مرتبط بالمعاني التي جاءت قبله (Allen, 2021, p. 15). ويرى عبد الله باسودان (2015، ص 3) التّناسّ أنّه كتابة نصّ على نصّ، أو جملة على أخرى، أو بيت شعر على بيت آخر، أو بيت شعرٍ على حديث نبويّ أو آية قرآنيّة، أو جملة نثرية على كلام مأثور. ويرى نقاد عرب أنّ للتّناسّ جذوراً في التراث العربيّ، فقد أشار إليه النّاقّد والفقيه اللّغويّ عبد القاهر الجرجانيّ باسم الاقتباس والتّضمين والاستشهاد والقرينة والتّشبيه والمجاز والانتحال والسّرقة والتّسخ (كالك، 2015، ص 3-4). والتّناسّ، أو ما يمكن أن نطلق عليه التّعالق النصّيّ في الأدب، هو مصطلح يقصد به وجود تشابه بين نصّ وآخر، أو بين عدّة نصوص. ويعرّف التّناسّ بكونه ترحالاً للنصوص وتداخلاً نصيّاً في فضاء نصّ معيّن، تتقاطع فيه النصوص مع نصوص أخرى، وهذا ما يجعل النصّ مجموعة من الاقتباسات المجهولة المقرّوة والاستشهادات الاستنتاجيّة، وهي التي تضمن إنتاجيّة النصّ وممارسته الدّالة

عبر نسيجه المتشابك (باسودان، 2015، ص 4). عرّف محمّد مفتاح التّناسّ على أنّه حدثٌ تواصليّ وتفاعليّ مغلق من ناحية البداية والنهاية، أمّا معنويّاً فهو متولّد من أحداثٍ كثيرة متنوّعة. ويرى أنّ التّناسّ لا مناص منه، إذ لا فكاك للإنسان من شروطه الزّمنيّة والمكانيّة ومحتوياتها ومن تاريخه الشّخصيّ، أي من ذاكرته. ولا بدّ من توفّر الثّقافة لدى صاحب النصّ ولدى المتلقّي، لأنّ المعرفة من الشّروط الهامّة التي يجب توفّرها في كليهما، فأساس إنتاج أيّ نصّ هو معرفة صاحبه للعالم، وهذه المعرفة هي ركيزة تأويل النصّ من قبل المتلقّي أيضاً (مفتاح، 1986، ص 123).

ويرى أدونيس (1983، ص 212) أنّ التّناسّ مرتبط بأحداث الماضي، لأنّ الشّاعر يطوف عبر الزّمان والمكان ويستحضر من الثّراث ما يناسب مضمون نصّه ويتّسق مع دلالة ما يريد، ويوظّف استحضاره بما يملك من مخزون ثقافيّ ومعرفيّ. لذلك لا يمكن إبداع المستقبل إلّا في لحظة تتّصل جوهريّاً بالأمس. لذلك فإنّ التّناسّ هو تعلق نصوصٍ مع نصّ حدّث بكيفيّات مختلفة. وبطبيعة الحال هناك تناسّ مباشر وتناسّ غير مباشر، كما أنّ هناك عدّة أنماط للتّناسّ حدّدها جيرارد جينيت (Gérard Genette) لدى (كالك، 2015، ص 15). بخمسة أنماط رئيسية. أما التّناسّ المباشر فهو ما يُطلق عليه تناسّ التّجليّ، وهو إعادة إنتاج النصّ. وأمّا غير المباشر فهو التّناسّ اللاّشعوريّ، أو تناسّ الخفاء، إذ قد يكون المبدع غير واعٍ لحضور النصّ أو النصوص الأخرى فيما يكتبه. وهو نوع يتضمّن التّلميح والرّمز والتّلوّج والإيماء والإشارة، فهو ليس تناسّاً حرفيّاً وإنّما يمارس فيه التّحريف والتّشويش بآليات مختلفة. (كالك، 2015، ص

مضامين وتوجيه رسائل وإثارة قضايا يعايشونها ويعيشها النَّاس اليوم (الدَّبَّاع، 2012، ص 37). ورغم التَّقدُّم العلمي والتَّكنولوجيا في عصرنا فإنَّ الأسطورة تعيش بين النَّاس بكلِّ حيويَّتها كمصدر من مصادر الإلهام الشَّعريِّ والفنيِّ، فهي وسيلة لتوسيع خيال الشَّاعر وإحدى طرق التَّعبير عن الأحاسيس والعواطف الاجتماعيَّة والإنسانيَّة والمواقف السياسيَّة. (طهماسبي وشيخي، 2005، ص 68-69).

#### التَّنَاصُّ الأدبيُّ:

يتمثَّل التَّنَاصُّ الأدبيُّ في مجالات الشَّعر والنَّثر القديم (الخطابة والملاحم والرسائل وغيرها) والأمثال والحكم القديمة. فالاستعانة ببيت شعرٍ أو حكمة أو مثَل يعطي عبارات الشَّاعر أو المبدع معاني تَزخر بالدلالات، وتفتح أمام القارئ أكثر من طريق للتأويل والتحليل (كالك، 2005، ص 54). فالشَّاعر قد يأخذ شطر بيت من الشَّعر أو بيتاً كاملاً من قصيدة قديمة يحمل معنيَّ أو دلالة يريدها الشَّاعر ثمَّ يضمِّنه في قصيدته ليوصل المعنى الذي يريد (عليوي، 2010، ص 212؛ عباس، 2002، ص 16؛ الكسواني، 2012، ص 147).

#### التَّنَاصُّ الدينيُّ:

يعدُّ التَّنَاصُّ الدينيُّ، وخاصَّة من القرآن الكريم ومن الأحاديث النَّبويَّة الشَّريفة، الأكثر شيوعاً في الإنتاج الشَّعريِّ على مرِّ العصور؛ بما في ذلك عصرنا الحاضر. كذلك نجد من الشَّعراء والكتَّاب من يعمد إلى الكتب السَّماويَّة الأخرى؛ التَّوراة والإنجيل، لذات الهدف، حيث يجد فيها ضالَّته المنشودة (كالك، 2005، ص 47-48)، غير أنَّ اللِّجوء إلى القرآن هو الأبرز والأشهر والأكثر استخداماً حتَّى لدى شعراء وأدباء غير مسلمين أو لا متديِّنين (الزَّواهره، 2013، ص 55).

وأنماط جيرارد جينيت (Gérard Genette) الخمسة هي: التَّنَاصُّ؛ وهو العلاقة بين نصَّين أو أكثر، والميتناصُّ؛ أو ما وراء النَّصِّ، وهو ربط نصٍّ بأخر يتحدَّث عنه دون ذكره، والنَّصُّ الأعلى؛ وهو الجمع بين نصٍّ أعلى ونصٍّ أسفل بحيث تكون العلاقة بينهما علاقة تحويل ومحاكاة، والمناصُّ؛ وهو نوع من التَّنَاصُّ يكون خاصاً بالعناوين والمقدِّمات والخواتيم والصُّور وكلمة النَّاشِر، وجامع النَّصِّ؛ أو معياريَّة النَّصِّ، ويتضمَّن مجموعة الخصائص التي ينتهي إليها كلُّ نصٍّ على جدِّة في تصنيفه كجنس أدبيٍّ من رواية أو شعر وما شابه ذلك (كالك، 2015، ص 15-17).

#### أنواع التَّنَاصُّ

يمكن تركيز التَّنَاصُّ في أربعة أنواع: التَّنَاصُّ التَّاريخيُّ، التَّنَاصُّ الدينيُّ، التَّنَاصُّ الأسطوريُّ، التَّنَاصُّ الأدبيُّ.

#### التَّنَاصُّ التَّاريخيُّ:

تُعتبر المادَّة التَّاريخيَّة رصيِّداً معرفياً يرجع إليه الشَّاعر أو المبدع، مستغلاً معطيات هذه المادَّة للتَّعبير عن قضاياها وهمومه، بحيث تكون الأحداث التَّاريخيَّة حاضرة بقوة في وجدان المتلقِّي بما تتضمَّنه من قيِّم معرفيَّة وروحيَّة وجماليَّة. (الدَّبَّاع، 2021، ص 92).

#### التَّنَاصُّ الأسطوريُّ:

كانت الأسطورة، وما تزال، مصدراً من مصادر إلهام الأدباء والفنَّانين. ورغم أنَّ الأساطير هي عبارة عن مصنوع خياليٍّ يعود إلى عصور غابرة إلَّا أنَّها حاضرة في حياتنا اليوم وفي الأدب المعاصر. فقد استفاد الأدباء المعاصرون من موضوعة الأسطورة واستثمروها في إبداعاتهم لبيان

لقد وجد الشعراء في الرموز الدينية دلالات خصبية ومتعددة للتوظيف الشعري، وخاصة في النبي محمد صلى الله عليه وسلم، وفي عيسى عليه السلام، وفي أيوب عليه السلام الذي تفرد في الصبر على البلاء والمرض، كما نجد في إطار الرموز الدينية رموزاً إنجيلية مثل يهوذا الإسخريوطي كرمز للخيانة والغواية، ومريم المجدلية كرمز للمعاناة من القيم السائدة، هذا فضلاً عن الرموز القرآنية التي لا تُحصى، كنموذج هابيل وقابيل وموسى عليه السلام والخضر وقارون وفرعون وغير ذلك الكثير (الضأوي، 1998، ص 13).

وإنك تجد النص الديني، خاصة القرآني، يرد في الشعر المعاصر بثلاثة أوجه: التناص الجملي، بمعنى إيراد جملة كاملة (آية أو شطر آية)، وتناص الكلمة المفردة، وتناص المعنى (كالك، 2005، ص 48) بحيث يأخذ الشاعر معنى في آية قرآنية ويضمّن هذا المعنى في قصيدته بأسلوبه وألفاظه مع الحرص على ربط ذهن المتلقي بالمصدر القرآني.

ومن نماذج التناص الجملي قول الشاعر الفلسطيني عبد الرحمن بارود مخاطباً يهود زماننا، مذكراً إياهم بعاقبة الفساد:

إنّ قارون كان من قوم موسى أفلا تذكرون  
عُقبى الفساد؟

خَسْفَةً جَلِجَلَتْ بِهِ طَباقِ الْأَرْضِ فَرِيًّا  
تَضْرِيهِ حَتَّى الْمَعَادِ

ما حَفِظْتَ الدَّرُوسَ يَا أَخْتَ عَادٍ أَيْنَ عَادُ  
وَأَيْنَ ذَاتُ الْعِمَادِ؟ (بارود، 2010، ص 130).

وهذه المعاني مستمدة من قوله تعالى: {إِنَّ قُرُونًا كَانَتْ مِنْ قَوْمِ مُوسَى قَبِيحٌ عَلَيْهِمْ سُوءَاتِئُهُمْ مِنْ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوتُ بِالْعِصْبَةِ أُولَى الْقُوَّةِ إِذْ قَالَ لَهُ قَوْمُهُ لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ

الْفَرِحِينَ} (سورة القصص: آية 76).

كذلك نجد الحديث النبوي الشريف حاضراً في الشعر المعاصر. ومن ذلك على سبيل المثال قول الشاعر الفلسطيني مريد البرغوثي في تناص معنوي:

وأنا الذي يُخفي الكثير لأنّه يدري الكثير

أدري- لعلّك- أن سيفَ حبيبي

هو أقربَ الأسياف إلى عنقي

وأني قابضٌ جَمراً (البرغوثي، 1999، ص 286).

والبيت الأخير مستمد في معناه من حديث نبوي يقول فيه النبي محمد صلى الله عليه وسلم:

{يَأْتِي عَلَى النَّاسِ زَمَانٌ، الصَّابِرُ فِيهِمْ عَلَى دِينِهِ كَالْقَابِضِ عَلَى الْجَمْرِ} (العسقلاني، 1995).

ومن وصايا المسيح عليه السلام للحواريين في الإنجيل يتناص الشاعر البرغوثي من المعاني قوله:

تعالوا إليّ يا كلّ الأولاد

الطموهم بالضوء

أولئك الذين يجعلوننا

نبيكي (البرغوثي، 1999، ص 648).

والمعنى أخذه الشاعر من قول المسيح عليه السلام لحوارييه: «تَعَالُوا إِلَيَّ يَا جَمِيعَ الْمُتَعَبِينَ وَالثَّقِيلِي الْأَحْمَالِ، وَأَنَا أُرِيحُكُمْ» (متى، 11:28).

ونجد عند الشاعر سميح القاسم، الذي عُرف بلقب (شاعر المقاومة)، تناصاً دينياً متكرراً في الكثير من قصائده، سواء من القرآن الكريم أو الحديث النبوي أو من التوراة والإنجيل (الكتاب المقدس: العهد القديم والعهد الجديد). فقد تأثر القاسم بالتراث الديني أيما تأثر، حتى لكأنه على علاقة قوية به وجدانياً، على الرغم من أنه كان في حياته الشخصية غير متدين بالمعنى المتعارف

عليه. ويبدو أنّ فلسطينيّة وارتباطه الذهني والفكري بقضية الشعب الفلسطيني دفعته إلى اللجوء للنصّ الدينيّ ليعبر من خلاله عن معاناة هذا الشعب وآلامه وآماله، خاصّة وأنّ التراث يعتبر جزءاً أصيلاً من الأدب الفلسطينيّ المعاصر (أصفهانيّ وجلاليّ، 2011، ص 3). فالصراع على فلسطين له بُعدٌ دينيٌّ شديد الحضور، وقضية القدس لها مكانة دينيّة وتاريخيّة وحضاريّة في وجدان الفلسطينيّ. ولأنّ الشّاعر الفلسطينيّ، يعيش في مجتمع متعدّد الانتماءات الدينيّة فإنّه يخاطبهم بما يحرك وجدانهم ويستنهض تفاعلهم من خلال علاقتهم بنصوصهم الدينيّة.

**التناصّ الدينيّ في شعر سميح القاسم- قراءة في قصائد مختارة**

**مدخل: في شعر سميح القاسم**

اعتُبر الموروث الدينيّ مرجعيّة ذات حضور قويّ في القصيدة العربيّة المعاصرة، وذلك لخصوصيّة هذا الموروث وتميّزه وقدرته على استنهاض انفعالات المبدع وتجاربه، ولتأثير النصوص الدينيّة على الوجدان الجمعيّ. فالتفصيل الدينيّ تُشبع الإنسان وترضي رغبته في المعرفة، بما قدّمته من تصوّرات لنشأة الكون وتفسير لظواهر هذا الكون المتنوّعة بأسلوب سحريّ، كما في التّوراة والإنجيل والقرآن (نصر، 1987، ص 35).

وهكذا نجد أنّ شعراء فلسطينيّين معاصرين وجدوا في الموروث الدينيّ ما يُعنيهم على تأكيد قضاياهم الفكرية وقيّمهم الروحيّة، خاصّة وأنّهم جزءٌ من مشهد الصراع الفلسطينيّ الإسرائيليّ الممتدّ منذ أكثر من قرن. وقد أسهمت النصوص الدينيّة، على اختلاف مصادرها، وفي مقدّمها القرآن الكريم والأحاديث النبويّة، في تمكين الشّعراء الفلسطينيّين من تعميق أفكارهم

ورسائلهم السياسيّة والاجتماعيّة والفكرية وغيرها، في وعي المتلقّين. لذلك أخذ النصّ الدينيّ مكانة ذات أهميّة لدى المبدع الفلسطينيّ شعراً ونثراً، خاصّة النصوص التي لها علاقة بالصراع، وكذلك النصوص التي ورد فيها ذكر اليهود، كما أنّهم استلهموا من النصّ الدينيّ المواقف الثوريّة التي تصدّت للظلم والقهر واغتصاب الحقوق (البنداريّ وآخرون، 2009، ص 247).

والشّاعر الفلسطينيّ سميح القاسم من أبرز الشّعراء الفلسطينيّين الذين اعتمدوا أسلوب التناصّ الدينيّ في عشرات وربما مئات القصائد التي عبّر من خلالها عن أفكاره ومواقفه السياسيّة ورسائله الثوريّة متعدّدة المضامين، المباشرة تارة وغير المباشرة تارة أخرى، حتى أطلق عليه لقبُ شاعر المقاومة؛ تلك المقاومة بالقلم أيضاً، التي بدأت منذ فترة ستينات القرن العشرين (بهاء الدين وعليّان، 2010، ص 98)، وهي الفترة التي شهدت أحداثاً جليلة تخصّ الشعب الفلسطينيّ والعالم العربيّ، إثر هزيمة حزيران 1967 وسقوط مدينة القدس في أيدي الحركة الصهيونيّة؛ تلك المدينة التي تحمل الكثير من المعاني ذات البعد الدينيّ، والتي استقرّت بقوة في وجدان الفلسطينيّ، فكانت ردّة فعل المبدعين شعراً مقاوماً برزت فيه الجوانب الدينيّة كما لم تبرز في غيره. فقد برز التناصّ الدينيّ -ومثله التناصّ التاريخي- في قصائد الشّعراء الفلسطينيّين بروز قضيتهم وقضية شعبهم التي تصدّرت كلّ قضايا العالم العربيّ والأمة الإسلاميّة، فجاء شعرهم في مقدّمة شعر المقاومة.

ولأنّ فلسطين وقعت تحت سيطرة الحركة الصهيونيّة، وعانت من هذا المشروع الاستعماريّ ما عانت، ولا تزال، وهو مشروع لم يقتصر على

الذي يحاول أن يستند في وجوده إلى مبررات دينية. لذلك كان استلهاهم الشعراء الفلسطينيين للتراث الديني بمثابة تحدي للصهيونية (كنفاني، 1968، ص 31: أصفهاني وجلاني، 2011، ص 5).

#### قصيدة: البحث عن الجنة

لعل ما غاب عن بال النقاد فيما يتعلق بالتناص في هذه القصيدة هو عنوانها. فالشاعر يتحدث في العنوان عن الجنة التي يبحث عنها. والبعد الديني فيها واضح، لأن لفظ الجنة ورد أول ما ورد في الكتب السماوية المقدسة، وقد عرفها الإنسان منها، ثم راح يطلق اللفظ على كل ما يشبهها في الدنيا من جنان. هذا رغم أن الشاعر لم يقصد في عنوانه جنة الآخرة، وإنما قصد جنة أخرى هي وطنه الذي سلب منه وأخرج أهله منه. كما أخرج آدم من جنة السماء. فما يعنيه الشاعر بالجنة التي فيها الثعابين والأفاعي والغربان هو تقديم صورة رمزية لفلسطين التي دخلها الإسرائيليون بقسوتهم ونزعهم التدميرية، ثم يلجأ إلى أن القصة لم تنته، فالمظلوم سينال حقوقه يوماً ما، وسوف يستعيد ما سلب منه (أبو شاور، 2003، ص 325) وقد تكرر ذات المعنى في قصيدته القصيدة الناقصة التي يقول فيها:

وينتهي هنا..

أمر ما سمعت من أشعار

قصيدة.. صاحبها مات ولم تتم

لكنتي أسمع في قرارة الحروف

بقية النغم

أسمع يا أحبتي.. بقية النغم (القاسم، 1979، ص 305)

لذلك يقول في آخر قصيدة البحث عن الجنة:

فيضج في أسماعه المكدودة المضناة

صوت رعد: لا! لن تنام!! (القاسم، 1979، ص 310).

السيطرة على الجغرافيا (الأرض) وإنما أيضاً على الفضاء الثقافي، فقد وجد الأديب والمتقّف الفلسطيني نفسه يفكر في الآيات القرآنية ومعانيها العالية، ويتأمل في الشخصيات القرآنية كمصدر إلهام لبیان ما وقع عليهم من المصائب والمشكلات في سبيل المقاومة، فاستدعى المعاني القرآنية والشخصيات القرآنية في أشعاره للتعبير عن معاناته. وكان سميح القاسم في مقدمة الشعراء الذين لهم باع طويل في هذا المجال (بهام الدين وعليان، 2010، ص 96).

يعالج هذا المقال التناص الديني الذي تتضمنه أربع قصائد للشاعر سميح القاسم، جرى اختيارها من بين سبع قصائد عولجت تحليلياً في الدراسة الأصلية، حيث يأتي تحليل هذه القصائد من خلال التركيز على دور التناص الديني في إيصال الرسائل التي تحملها القصائد المختارة: البحث عن الجنة (القاسم، 1979، ص 20)، الوصول إلى جبل النار (القاسم، 1993، ص 319)، أنادي الموت (القاسم، 1993، ص 305)، نشيد الأنبياء (القاسم، 1993، ص 22).

لا يخفى على أحد ما لفلسطين بشكل عام والقدس بشكل خاص من مكانة لدى سميح القاسم، حيث ارتبطت هذه الأرض وتلك المدينة بوجدانه، كما ارتبطت بوجدان سائر شعراء فلسطين. ولذلك نراه يوظف تراثه الديني ضمن إنتاجه الأدبي، بوعي تارة ودون وعي تارة أخرى، مثيراً في القراء مشاعرهم الدينية بغية دفعهم إلى المزيد من الاستجابة لشعره. وقد جاء توظيفه للرموز الدينية المتصلة بالقدس خاصة وبفلسطين عامة أكثر، وذلك بسبب مكانة القدس الدينية والحضارية. ثم بسبب ما تعرضت له الثقافة الإسلامية والعربية وإشاعة الجهل بين الناس من طرف الصهيونية، فكان طبيعياً أن يرجع الشعراء الفلسطينيون إلى تراثهم الديني باعتباره من مقومات شخصيتهم في مواجهة المشروع الصهيوني،

هذه القصيدة من قصائد التّفعية الرّمزيّة التي تحمل الكثير من التّعابير التي تصوّر حال شعبٍ لا يسعفه النّوم، أو بالأحرى لا يجد راحةً ولا سكينةً جرّاء ما يقع عليه من الظّلم المتواصل. وإنّنا نجد داخل الشّاعر وفي ثنايا أبيات القصيدة ثورةً عارمةً ضدّ الظّلم والقهر، صوّره في سعيه إلى النّوم. فالنّوم لا يتحقّق لمن يعيش حياةً مُتعبة أثقلتها النّوازل وأرهقتها العذابات. وتراه تارة يصوّر مانع النّوم بالأفاعي والحيات، وتارة أخرى بالأشواك والنّار، وثالثة بالغبّران، ثمّ العواصف والثّلوج وهكذا، وكلّها رمزيّات تعبّر عن حقيقة واحدة: هناك حدثٌ وقع ذات تاريخ تسبّب في هذا كلّ. والشّاعر بطبيعة الحال يقصد ما وقع على شعبه من نكبة بل نكبات. وإنّك تراه يستخدم لفظ «نكبة» عمداً وعن سبق إصرار، لينبّه إلى نكبة شعبه، رغم أنّ سياق اللفظ جاء للتعبير عن المعاناة لا عن حدث النّكبة الذي وقع على شعبه. وقد كان يمكنه أن يستخدم لفظاً آخر غير «النّكبة» ليعبّر به عن حجم الألم والمصيبة، لكن استقرار حدث النّكبة في وجدانه وفي ذاكرته فرض نفسه على السياق. ثمّ نرى الشّاعر يصوّر ما يعانیه وكأنّه قدّر من السّماء منذ خلق الله الدّنيا. فتراه يقول: «مأسأتك السّوداء كانت منذ قال الله: فليكنّ الوجود.. وكان..»

هنا يعمد الشّاعر إلى التّناسّ القرآنيّ. فلفظة «فليكنّ الوجود» مأخوذة من الآية القرآنيّة: {إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} (سورة يس: آية 82). ولفظ (كن فيكون) وردت في القرآن في خمس سور، منها قوله: {وَإِذَا قُضِيَ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} (سورة البقرة: آية 117)، وقوله: {وَإِذَا قُضِيَ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ} (سورة مريم: آية 35). وكان الشّاعر

أراد أن يشير إلى الشّقاء الذي يرافق الإنسان منذ ولادته أو منذ الأزل، مازجاً، بإبداع فريد، بين فقدان آدم عليه السّلام للجنّة وإخراجه منها، واعتبار ذلك مصيبة أزليّة أصابت بني آدم كافّة. وبين الفلسطينيّ الذي قدّر له من الأزل أن يفقد جنّته التي هي وطنه. وكما أنّ ابن آدم الذي يريد العودة إلى الجنّة عليه ألاّ يهدأ له بال حتّى يرجع إليها (بالعبادات والطّاعات)، كذلك الفلسطينيّ الذي يبحث عن استعادة جنّته (وطنه)، يلزمه ألاّ يغفل ولا ينام. وفي هذه المعاني تقوية لروح المقاومة لدى النّاس (بهاء الدّين وعلّيان، 2010، ص 102).

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ هناك من النّقاد من رأى في هذه القصيدة تناسّاً أسطوريّاً أيضاً، وليس دينيّاً وحسب. ففي القصيدة يوظّف سميح القاسم أسطورة يوليس، القائد الطّراوديّ الذي اجتاز رحلةً عبر البحار فيها الكثير من العقبات وتغلّب عليها، حيث دامت رحلته عشرين عامّاً، إلى أنّ أسرته الالهة «كاليبسو» في جزيرة مدّة سبع سنوات، وأثناء غيابه تنافس أمراء جزيرة إيتاكا على الفوز بزوجه، لكنّها كانت ترفض معلّلة ذلك بأنّها تخطط كفن والد ابنها، وفي النّهار تتظاهر بأنّها تغزله وفي اللّيل تنقض غزلها، وبعد استنفاد جيل المماثلة كلّها تضع شرطاً للزّواج، وهو أنّ تكون زوجةً لمن يصيب الهدف بقوس يوليس، الذي كان قد أطلق سراحه، وأصاب هو نفسه بقوسه الهدف الذي وضعته زوجته. ومما يدلّ على توظيف هذه الأسطورة بعض الألفاظ والتراكيب، مثل: «الدّرب الطّويل، الأخطار، رحلة الأحزان، أرض الضّيع، بحر الأسي الطّامي، لا يرحم السّفن البريّة»، فهو لم يذكر يوليس صراحة وإنّما رحلة الضّيع التي خاضها، وهو يرمز إلى الشعب الفلسطينيّ المبعد

«وقوفاً»

وزلزلت الأرض زلزالها

«وقوفاً»

وأيقظت الأمّ أطفالها (القاسم، 1993، ص 319).

هي صرخة الغضب العارم تجاه المعتدي بمجززته التي سحقت الأقدام حتّى اختلط الدّم بالدم، غضب مزلزل كزلزال يوم القيامة كما يتخيّله الشّاعر، لا غضب احتجاج الضّعيف الذي لا يملك من أمره شيئاً، فقد أيقظت الأمّ أطفالها بعد أن زلزلت الأرض زلزالها، كيّما يهتّوا كالرجال يتصدّون للمعتدي بحجارتهم التي تشبه القنابل. فنحن إذًا نعيش مع القصيدة حدّثاً من أحداث انتفاضة الحجارة (الانتفاضة الأولى 1987-1993).

وجبل النّار كناية عن مدينة نابلس الفلسطينية التي اشتهرت باسم «جبل النّار» تعبيراً عن تصدّدها للاحتلال عبر التاريخ، حيث يَصوّر الشّاعرُ معاناة طُلاب المدارس والعمّال والمثقفين الفلسطينيين في مواجهة الاحتلال ودباباته التي سحقت الأجساد (الدّراويش وعرقوب، 2012، ص 782). وقد اقتبس الشّاعر النّصّ من الآية القرآنية: {إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا} (سورة الزّلزلة: آية 1)، للدّلالة على هول ممارسات المحتلّ وسحقه النّاس كيوم القيامة، حينما تُزلزل الأرض وتُخرج ما في باطنها. فالصورة هنا مربعة مرّوعة، كما هناك في أحداث يوم القيامة (بهاء الدّين وعليّان، 2010، ص 105).

وأرى أنّ الباحثين أعلاه حصروا الزّلزلة بما يفعله الاحتلال وحسب، وما ارتكبه بحق الفلسطينيين، غير أنّ القصيدة تقدّم صورة مختلفة، إذ تُقدّم المشهد كاملاً. ولا أرى أنّ شاعراً مقاوماً يكتفي مبدئياً بمجرد وصف معاناة طُلاب المدارس والعمّال والمثقفين، فهذا

عن أرضه والتي جعلت أرضه مطمئناً للآخرين، مثلما كانت زوجة يوليس مطمئناً للرجال بعد أسره، ودلّت عليها بعض الألفاظ مثل: «غادة عذراء، حاملة بفارسها الجميل، وزوجة فضلى»، فكما تنتظر زوجة يوليس عودته تنتظر أرض فلسطين محرّرها (منصور، 2021، ص 13).

وأرى أنّ سميح القاسم قد مزج بين التّناسّ الديني والأسطوريّ في هذه القصيدة وإنّ كان التّناسّ الدينيّ فيها أظهر من الأسطوريّ. فالقاسم عمد إلى الأسطورة في الكثير من قصائده لتحقيق ذات الأهداف التي أرادها من قصائده التي فيها تناسّ ديني. وهي أهداف تتعلّق بقضية شعبه الفلسطينيّ من خلال تصوير معاناته وما يتعرّض له من ظلم وقهر. وأيّاً كانت الكفّة الرّاجحة بين التّوعين (الدينيّ والأسطوريّ)، فإنّ القاسم نجح بواسطتهما نجاحاً كبيراً في إيصال رسائله. فالنّصّ الدينيّ والأسطورة يسكنان داخل الشّاعر يهمل منهما ما يخدم مراميه الشّعريّة.

ويؤكّد هذا المنحى الناقد نبيه القاسم الذي أشار إلى أنّ سميح القاسم نشأ في بيئة تميّزت بالانفتاح على العلم والثّقافة، إضافة إلى الجوّ الدينيّ المتنوّر البعيد عن التّعصّب والانغلاق، ممّا أتاح له أنّ يطلّع على مختلف المعتقدات الدّينية. كما أنّ المناخ الثّقافي والدينيّ دفعاه إلى الاهتمام بالبحث والمعرفة، فاستوعب الفكر العربيّ الإسلاميّ، إلى جانب الفلسفة اليونانيّة والهنديّة والفارسيّة (القاسم، 2013، ص 6).

#### • قصيدة: الوصول إلى جبل النّار

وفي هذه القصيدة أيضاً، وهي من شعر التّفجيلة كذلك، يعتمد الشّاعر القاسم إلى استخدام النّصّ الدينيّ للتعبير عن ضخامة المعنى الذي يغلي داخل نفسه كالبركان الثّائر، وذلك في قوله: دوت الصّرخة الصّرخة القانية:

ما لا يكتفي به شاعرٌ ثائرٌ، بل جاءت الصورة الشعرية متكاملة الأركان، تقدّم مشهداً من مشاهد انتفاضة الحجارة، فكانت زلزلة الأرض زلزالها قد جاءت مباشرة بعد أنّ هُشمت المجنزرات الأقدام، أي أنّ الزلزلة هي تعبير عن انتفاض الناس ضدّ ممارسات الاحتلال، بل أظنّ الشاعر استخدم هذا التعبير (زلزلة الأرض) تحديداً ليقول إنّ أطفال الحجارة ومن معهم من أهل جبل النار هم الّذي زلزلوها ضدّ الاحتلال.

وينسجم مع هذا ما ذكرته سمية محداي من أنّ القاسم، كغيره من شعراء المقاومة، استقى ألفاظه وتعبيره من معجم مأساويّ ملتهب بروح المقاومة والتضال (محداي، 2014، ص 47)، وقد فهم هذا المعنى (إبراهيمي، سالمي وتاج الدين، 2017، ص 148) إذ يرى أنّ الشاعر يدعو أبناء شعبه إلى الصمود والتحدّي. ويؤكد ذلك قوله:

وجلجلت الصرخة القانية:

نموت على ساعديك

لنحيا على ساعديك

نموت- ولن تعبر الذئبة الدامية! (القاسم، 1993، ص 320).

ثمّ يتطوّر المشهد أكثر فأكثر في قوله:

وأعطى النهارُ الإشارة

وفي شُرُفات البيوت ومنعطفات الشوارع

بين المدارس والسّاحة المركزية

تكمّشت القبضاتُ الصّغيرة حول القنابل

(لا بأس- حول الحجارة!) (القاسم، 1993، ص 321).

ولعلنا نجد تناصاً إضافياً في موضعين آخرين في القصيدة ربما لم ينتبه إليه النقاد، أو أنّهم

استبعدوا أن يكون فيه تناصّ، وذلك في قوله: تلقّت خلفي ولم أتحدّر. ولم أشحد الصّفح والمغفرة

ثمّ يكرّره بعد قليل في قوله:

وكان دمي التّصل منغزراً في ضمير الشعوب

ولم أشحد الصّفح والمغفرة (القاسم، 1993، ص 319).

فتعبير «المغفرة» له دلالة دينية واضحة، في القرآن الكريم خاصّة. ونجد ذلك في القرآن الكريم في الآية التي تقول: {هُوَ أَهْلُ النَّقْوَى وَأَهْلُ الْمَغْفِرَةِ} (سورة المدثر: آية 56). وقوله كذلك: {الَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ إِلَّا اللَّمَمَ} (سورة النجم: آية 32). هذا إضافة إلى ألفاظ أخرى في القرآن الكريم بصيغ مختلفة تحمل ذات المعنى، ومن ذلك قوله: {إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ} (سورة الزمر: آية 53).

أما الموضع الثّاني ففي قوله:

إلى جبل النّار يا أيّها الثّائرون

إلى جبل النار- هل تسمعون وهل تفهمون؟ (القاسم، 1993، ص 322). فاستخدامه لفظ «هل تسمعون» اقتباس من قول الله في القرآن الكريم: {قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَداً إِلَى يَوْمِ الْقِيَمَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمْ بِضِيَاءٍ} (سورة القصص: آية 71)، وفي قوله: {أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنَ الْقُرُونِ يَمْشُونَ فِي مَسَاكِينِهِمْ} (سورة النجم: آية 26).

#### • قصيدة: أنادي الموت

في هذه القصيدة يستلهم الشاعر سميح القاسم قوله «إزّمي ذات العماد..» من القرآن الكريم، في

وحماقات الرياح القوية، ولذلك يقاوم واقعه المير من أجل تحقيق مدينته الإرمية التي يحلم بها:

أنا لا أنكر مأساتي الطويلة  
أنا لا أبني سياجاً، حول أحلامي القتيلة  
إنني أرفع وجهي للرياح  
أتحدّاهم.. وأعطي في الصباح  
للمساكين، تراتيلي القليلة (القاسم، 1993، ص 306).

هو يتمسك بتاريخه النَّازف بأظفاره وأنيابه رغم ما يواجهه من عنيت ومعاناة، ثم يخاطب أم أطفاله الشَّقِيَّة (فلسطين) طالباً منها أن تغفر له ثورته البركانية ضدَّ الظلم، وهي ثورة قد تؤدي به إلى الموت، فقد ملَّ صلبه الذي طال. وهنا يظهر التَّنَاصُّ في قصّة الصَّلب المتكرّرة في قصائده، لكنّ طول الصَّلب (أي طول المعاناة من الاحتلال) ليس وحده هو الذي يوجعه ويدفعه إلى تلك الثورة البركانية (بزراوي، 2008، ص 49). وأرى أنّ ما يوجعه هو نهش أعدائه للحمة، ويؤلمه أكثر أنّ أحبّاءه (ذوي القربى من أمته العربية) الذين يبني عليهم آماله ويتوقّع منهم النُّصرة والمدد، لكنهم بدلاً من ذلك «نهبوا تقاطيعه وصوته»، خاصّة وأنّه كان طوال حياته يعتزّ بعروبته ويركّز على انتمائه القومي للعروبة أكثر من انتمائه الوطني لفلسطين (العبدلي، 2014، 8)، وهذا- فيما أرى- تعبير عن الواقع السَّياسي المتخاذل في العالم العربيّ تجاه القضية الفلسطينية (طه، 2010، 12). القاسم، 2013، ص 18)، ذلك الواقع الذي يعمل على إخفاء ملامح وجه القضية الفلسطينية ويعمل على عدم وصول صوتها إلى الدُّنيا:  
أنا لا أنكر مأساتي، ولا أخفي عذابي  
إنني أنزف تاريخي، على ظفري وناب

الآية الكريمة التي تقول: {أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ، إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ} (سورة الفجر: الآيتان 6-7). وهذه الصُّورة الشَّعرية تعكس أكثر من دلالة واحدة، منسجماً مع مقولة الجاحظ من أنّ حكم المعاني خلاف حكم الألفاظ، لأنّ المعاني مبسّطة إلى غير غاية (أي إلى أكثر من غاية)، وممتدّة إلى غير نهاية (الجاحظ، 2022، ص 80). وإذا كانت إرم ذات العماد الأولى، المذكورة في القرآن قد فقدت مجدها وعُدَّت لأنها جحدت النعمة الإلهية، فإنّ إرم التي يتحدث عنها الشاعر وينسبها إلى نفسه (إرمي...) هي إرم أخرى مختلفة، هي نموذج المدينة الفاضلة التي يحلم بها، فبنى فيها قصوره الذهبيّة وأهداها للناس كي ينعموا بخيراتها بعيداً عن القتل والتشريد والعذاب (بهاء الدين وعليان، 2010، ص 102-103). ويعبّر الشاعر في القصيدة عن عشقه لوطنه إلى درجة أنّه لا يضرّجه محنة أشدّ عليه من محنة احتلال وطنه، ذلك الوطن الذي يميّز بسمات جعلته وطناً منفرداً يليق بأنّ يبني فيه قصوره الذهبيّة كقصور إرم ذات العماد، تلك التي ذكرت الأساطير بأنّها مؤلّفة من ألف قصر أعمدتها من زبرجد وياقوت، بينها أنهارٌ حصاها من الجواهر وجنود أشجارها من الذهب، وهو يريد لها مدينة فاضلة تموج فيها الإنسانية والمروءة (أصفهاني وجلاني، 2011، ص 14)، لذلك تراه يقول: /رَمِي.. أَمْنَحُهَا مِنْ كُلِّ قَلْبِي لِلْعِبَاد. فهي في نظره الجنّة التي يبحث عنها، لا لنفسه، بل لشعبه، فهو لا يهتمّ بعد ذلك ما يحلّ به:

ثمّ أنهارُ قريزاً، عبر وديان الرّماح  
لثّعفني.. كما شاءت  
حماقات الرياح الهمجية! (القاسم، 1993، ص 305).  
ومع ذلك فإنّ الشاعر لا يستسلم لوديان الرّماح

فاغفري لي،

اغفري لي غلطة البركان.. لونا ديت موتي

طال صليبي..

وعلى جرعة سمٍ

ينهب الأعداء لحمي

والأحباء.. تقاطيعي وصوتي!! (القاسم، 1993،

ص 306).

\*\*\*

### قصيدة: نشيد الأنبياء

هذه القصيدة من أكثر قصائد سميح القاسم

تضميناً للنصوص الدينية من الشرائع الثلاث،

شريعة موسى وشريعة عيسى بن مريم وشريعة

محمد عليهم الصلاة والسلام، إضافة إلى

الفلسفة البوذية. بل إن عنوان القصيدة

«نشيد الأنبياء» يوحى بالمضمون ويجعل القارئ

يتوقع بأنه سيجد نصوصاً ذات بُعدٍ ديني. وفعلاً

هذا ما يجده القارئ في هذه القصيدة، التي

يخاطب فيها الفلسطيني، ابن شعبه، قائلاً له:

اتركهم – أي المحتلين- في ضلالهم حتى يومهم

الأخير، وخلص نفسك من المخاطر التي تحفّ

بك، ثمّ عُد إلى فردوسك وجنتك المهجورة. وهنا

نجد الشاعر يقتبس قوله «للجنّات تجري تحتها

الأنهار» من القرآن الكريم، الذي يردّ فيه هذا

اللفظ في أكثر من موضع، مثل قوله في الآية

الكريمة: {جَزَاؤُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ جَنَّتٌ غَدِيٌّ تَجْرِي

مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا} (سورة البينة:

آية 8). وهذه الآية تتكرر في القرآن في أكثر من

موضع، مثل قوله: {إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا

الصَّالِحَاتِ لَهُمْ جَنَّتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ}

(سورة البروج: آية 11) (بهاء الدين وعلّيان،

2010، ص 102: محادي، 2014، ص 63).

يوظف الشاعر هنا الآية القرآنية توظيفاً ناجحاً،

وكأنه يلّمّ للقارئ بأن فلسطين تميّز عن غيرها

من البلدان بكونها بلدًا أسطوريًا يعتبره جنة

الفردوس على الأرض، وذلك في قوله:

عُدّ إلى فردوسك المهجور.. للجنّات تجري

تحتها الأنهار.. للقصر الكبير (القاسم، 1993،

ص 22).

وهو بذلك يستخدم وصف القرآن للفردوس في

قوله: {قُلْ أُوتِيتُكُمْ بِخَيْرٍ مِّنْ ذَٰلِكُمْ ۖ لِلَّذِينَ اتَّقَوْا

عِندَ رَبِّهِمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ

فِيهَا وَأَزْوَاجٌ مُّطَهَّرَةٌ وَرِضْوَانٌ مِّنَ اللَّهِ ۗ وَاللَّهُ بَصِيرٌ

بِالْعِبَادِ} (سورة آل عمران: الآية 15) (أصفهاني

وجلائي، 2011، ص 14).

ونلاحظ أنّ الشاعر تجاوز في هذا المقطع من

القصيدة دائرة التناص إلى دائرة التنصيص من

خلال المحافظة في تعامله مع النصّ القرآني على

الشكل التعبيريّ للآية (الدخيلي، 2018، ص

2121). وإنّ هذا الحشد من الإشارات القرآنية

التي يستحضرها الشاعر تدلّ على عمق علاقته

بالثقافة الدينية واستثمار ما تكتنزه من دلالات

وإمكانات غنيّة، فضلاً عن إضافتها مسحة

من القداسة والأصالة على خطابه الشعريّ

(إبراهيمي وآخرون، 2017، ص 148).

ويجدر هنا لفت الانتباه إلى أنّ الباحثين أعلاه

جعلوا حديث الشاعر عن (اليوم الآخر) وكأنّه

يدعو إلى ترك المحتلين ساديين في ضلالهم

إلى يومهم الأخير. فما هو يومهم الأخير الذي

يقصدونه؟ يبدو من السياق أنهم قصدوا

إمّا نهاية الاحتلال وإمّا نهاية حياتهم، وفي كلا

الحالتين أعتقد أنّهم أخطأوا مقصد الشاعر،

فهو يقصد بـ (اليوم الأخير) يوم القيامة. وهنا

يقبع التناص أيضاً، كناية عن اليوم الآخر الذي

ورد ذكره في القرآن في أكثر من موضع، علماً أنّ

اليوم الآخر في القرآن ورد بالفاظ مترادفة كثيرة

مثل يوم القيامة، يوم التغابن، يوم الجمع،

مَا أَخْلَفْنَا مَوْعِدَكَ بِمَلَكِنَا وَلَكِنَّا حَمَلْنَا أُوزَارًا مِّنْ زِينَةِ الْقَوْمِ فَقَذَفْنَاهَا فَكَذَلِكَ أَلْقَى السَّامِرِيُّ، فَأَخْرَجَ لَهُمْ عِجْلًا جَسَدًا لَهُ خُورٌ فَقَالُوا هَذَا إِلَهُكُمْ وَإِلَهُ مُوسَى فَنَسِيَ {سورة طه: الأيتان 88-87}.

وكذلك من الآية القرآنية: {وَاتَّخَذَ قَوْمُ مُوسَى مِنْ بَعْدِهِ مِنْ خَلْقِهِمْ عِجْلًا جَسَدًا لَهُ خُورٌ أَلَمْ يَرَوْا أَنَّهُ لَا يَكْلُمُهُمْ وَلَا يَهْدِيهِمْ سَبِيلًا اتَّخَذُوهُ وَكَانُوا ظَالِمِينَ} {سورة الأعراف: آية 148}.

وبعدها يشير إلى ألواح العهد التي عليها الوصايا الربانية لبني إسرائيل، والتي تلقاها موسى عليه السلام في جبل طور سيناء:

ألواحك الأجر تغري النمل والديدان

والإبريز في العجل المدلل يخطف الأبصار

يقذف بالعقول الدكن في دوامة غصبي دجبه!  
(القاسم، 1993، ص 23).

فهنا كأن الشاعر يخاطب موسى (الفلسطيني) على لسان بني إسرائيل يقولون له إن ألواحك (التي هي في الأصل من الزمرد) إنما هي في نظرهم ألواح من الأجر، وهو نوع من الحجارة المحرقة المصنعة من الطين والجير والرمل، ولذلك تكون سهلة الكسر، بمعنى أنها ألواح لا قيمة لها عندهم، تغري النمل والديدان كي تنقض عليها، وأما العجل المدلل المصنوع من الذهب فإنه يخطف الأبصار ويذهب بالعقول المظلمة من شدة لمعانه، وهو في الحقيقة لا قيمة حقيقية له ولا تأثير.

ثم تلاحظ أن الشاعر يعيش ذات حالة الغضب الدجي التي عاشها موسى لحظة رؤيته قومته وهو يسجدون للعجل الذي صنعه بأيديهم، إلى درجة أنه من شدة غضبه ألقى الألواح المقدسة التي تلقاها من ربه، وكأني بالشاعر

الآخرة، يوم الحسرة، ويوم التناد، يوم الوعيد، يوم البعث، يوم الفصل، يوم الحساب، يوم الخلود، الساعة، القارعة، الحاقة، الدار الآخرة وغيرها، ومن ذلك قوله: {قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ لِّمَنِ اتَّقَى وَلَا تُظْلَمُونَ فَتِيلًا} {سورة النساء: آية 77}، وقوله: {وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَى} {سورة الأعلى: آية 17}، وقوله: {إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَى وَالصَّابِئِينَ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمِلَ صَالِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ} {سورة البقرة: آية 62}. كما ورد ذكر اليوم الآخر في الأحاديث النبوية، مثل حديث أركان الإيمان: {أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره} {التووي، 2007، ص 4}. وهذا المقصد أبلغ مما ذهب إليه الباحثون، لأن الشاعر هنا يدعو شعبه إلى أن يترك المحتلين في ضلالهم حتى لو استمرت هذه الضلالة إلى يوم القيامة، داعيًا إياه إلى الجلد والصبر والعمل على الخروج مما هو فيه من محنة (منتزعًا خطاك من الوحول الداميات) ليعود إلى جنته وفردوسه، إلى وطنه.

ثم هنا نحن نرى الشاعر يدعو الفلسطيني إلى أن يستيقظ ضميره ومهبط من الأبراج العالية والقباب الشامخة ويلامس تراب أرضه حتى يشعر بوجوده الحقيقي، فيحطم وصاياه التي هي بمثابة القيود التي تكبله. وهنا نجد يعمد مرة أخرى إلى التناص القرآني في قصة عجل بني إسرائيل، حين يقول وكأني به يخاطب الفلسطيني في شخص موسى عليه السلام، الذي يريد الضالون منه أن يسجد للعجل الذي صنعه السامري لهم من الذهب (الإبريز):

واسجد مع الكفار للعجل الغبي

وهذا التعبير مأخوذ من الآية القرآنية: {قَالُوا

يدعو الفلسطينيّ إلى أن يغضب بنفس القدر مما يصنعه به نفس القوم (أو أحفاد القوم) الذي صنعوا ما صنعوا بموسى، وهذا في قوله: يقذف بالعقول الدُكن في دوامة غُضبي دجيّه!

ثم يصل الشّاعر إلى خطّ المواجهة بين الحق (الفلسطيني) وبين الباطل (الإسرائيليّ ممثلاً بالاحتلال) حين يتحدث عن النّار التي رآها موسى (عليه السّلام) في سيناء، والتي جاء من داخلها الفرج، بالرسالة التي يطوّف بها موسى مبشّراً، وكأنّ الشّاعر يقصد أنّ الفرج للفلسطينيّ المظلوم يأتي من وسط النّار:

آنست ناراّ ضواّت سيناء! ثمّ سمعت!

قل.. ماذا سمعت؟ سمعت صوت الله

يا موسى.. فبشّر في البرية!

طوّف قرونا تحت جُنج الليل.. في شفتيك

يهدر صوت يهوه (القاسم، 1993، ص 23).

وهذا المعنى أخذه الشّاعر من القرآن الكريم: {إِذْ رَأَىٰ نَارًا فَقَالَ لِأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَارًا لَّعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِقَبَسٍ أَوْ أَجْدٍ عَلَىٰ النَّارِ هُدًى} (سورة طه: آية 10) مستلهماً القصص القرآني الذي يحمل أبعاداً تعبيرية يسعى الشّاعر إلى إيصالها بما فيها من إحياءات (الدّخيلي، 2018، ص 2126). وفي هذا المشهد الشعريّ المبدع يستحضر الشّاعر في ذاكرته المليئة بالمعاني القرآنية كلّ معانيه من آيات القرآن التي وردت فيها قصة رؤية موسى عليه السّلام للنّار أثناء رحلة العودة من مدين إلى مصر، ثمّ سماعه صوت الله (الرّب) يناديه من وسط النّار ليحمّله عبء الرّسالة السّماوية، كما في الآيات التّالية:

• {إِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ نَارًا سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ

لَعَلَّكُمْ تَصْطَلُونَ} (سورة النمل: آية 7).

• {فَلَمَّا آتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَىٰ إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ} (سورة القصص: آية 30).

• {وَنَدَيْنَاهُ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ الْأَيْمَنِ وَقَرَّبْنَاهُ نَجِيًّا} (سورة مريم: آية 52).

• {فَلَمَّا آتَاهَا نُودِيَ يُمُوسَىٰ، أَنَا رَبُّكَ فَأَخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى، وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَىٰ، إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي} (سورة طه: الآيات 11-14).

وانظر كيف يستخدم ذات النداء «يا موسى»، وكأنه أراد نداءه الشّعريّ بنفس ذات قوة النداء الربّاني:

سمعت صوت الله

يا موسى... فبشّر في البرية (القاسم، 1993، ص 23).

وذلك المعنى مأخوذاً كذلك من القرآن في الآية: {فَلَمَّا آتَاهَا نُودِيَ يُمُوسَىٰ} (سورة طه: آية 11). وقد وردت ذات صيغة النداء في آيات أخرى أظنّها كانت حاضرة في ذهن الشّاعر كلّها، ومنها: {يَا مُوسَىٰ أَقْبِلْ وَلَا تَخَفْ} (سورة القصص: آية 31): {وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَىٰ} (سورة طه: آية 17). وهكذا فإنّ الشّاعر استخدم القصص القرآنيّ وأسقطه على الواقع الفلسطينيّ المرير لتعميق الدّلالة على الأسى والألم الإنسانيّ، متّخذاً من ذلك القصص نموذجاً لتصوير مأساة وطنه وتوضيح بعض معالم واقع الاضطهاد الذي يتميّز به المحتلون (إبراهيمي وآخرون، 2017، ص 144).

ثمّ نرى الشّاعر ينتقل في لحظة خاطفة من

النَّصَّ الْقِرَائِيَّ إِلَى النَّصِّ التَّوْرَاتِيِّ فِي قَوْلِهِ:  
طَوَّفُ قَرُونًا تَحْتَ جُنْحِ اللَّيْلِ.. فِي شَفْتَيْكَ  
يَهْدُرُ صَوْتُ يَهُوه (القاسم، 1993، ص 23).

هنا يستخدم الشَّاعر لفظ «يهوه» الَّذِي ورد في التَّوراة -العهد القديم تعبيرًا عن اسم الله (سفر الخروج، 3: 15)، وهو بذلك يوجِّه الخطاب إلى أتباع موسى عليه السَّلام بأن يكون طريقهم هو طريق يهوه الَّذِي اختاره لهم، ولذلك اختار النَّصَّ التَّوْرَاتِيَّ عن سبق وعي وإدراك. فكما استلهم المعاني والصُّور الشعريَّة من النُّصوص الإسلاميَّة، فقد استلهم معاني أخرى من التَّراث اليهودي، وكذلك من التَّراث المسيحي. ورغم ما يعانيه الفلسطينيُّ من تبعات الاحتلال القائم على دوافع دينيَّة فإن ذلك لم يمنع القاسم، وغيره من شعراء فلسطين، من الاستفادة من تراث اليهود واستيعاب مصادره الدينيَّة وتوظيفها توظيفًا فنيًّا يقوم على البُعد الإنسانيِّ وعلى تصوير عمق معاناة الإنسان الفلسطينيِّ ومأساته (إبراهيمي وآخرون، 2017، ص 151).

ويبقى الشَّاعر في دائرة العهد القديم وهو يتحدَّث عن ضرورة كشف الفنَّان عن وجه الكون المشوَّه، والحديث عن زمنٍ يأتي في قادم الأيَّام، كما نبوءات التَّوراة الَّتِي تتحدَّث عن عيش الذَّنْب مع الحمل وتحويل السيِّوف إلى مناجل والحرب إلى محارِب، كنايةً عن انتهاء الحروب وعيش البشريَّة بسلام وأمان: والمُشعل القديس في كفِّكَ ترفعه،  
تذود الدَّكنة الشَّوْهَاء عن كونٍ مشوَّه

وغداة يسبك كلَّ شعب ما لديه من حِراب  
إلى محارِب وتُرعى الشَّاة ما بين الدَّنَاب  
(القاسم، 1993، ص 24).

والنَّصَّ استلهمه الشَّاعر من العهد القديم

(التَّوراة) الَّتِي جاء فيها: «وَيَكُونُ فِي آخِرِ الْآيَّامِ  
أَنَّ جَبَلَ يَبِيتُ الرَّبِّ يَكُونُ ثَابِتًا فِي رَأْسِ الْجِبَالِ،  
وَيَرْتَفِعُ فَوْقَ التَّلَالِ، وَتَجْرِي إِلَيْهِ كُلُّ الْأُمَمِ.  
وَتَسِيرُ شُعُوبٌ كَثِيرَةٌ، وَيَقُولُونَ: «هَلُمَّ نَصْعُدْ إِلَى  
جَبَلِ الرَّبِّ، إِلَى بَيْتِ إِلَهٍ يَعْقُوبَ، فَيُعَلِّمَنَا مِنْ  
طُرُقِهِ وَنَسْلُكَ فِي سُبُلِهِ». لِأَنَّهُ مِنْ صِهْيُونَ تَخْرُجُ  
الشَّرِيعَةُ، وَمِنْ أُورُشَلِيمَ كَلِمَةُ الرَّبِّ. فَيَقْضِي  
بَيْنَ الْأُمَمِ وَيُنْصِفُ لِشُعُوبٍ كَثِيرِينَ، فَيَطْبَعُونَ  
سُيُوفَهُمْ سِكِّكًا وَرِمَاحَهُمْ مَنَاجِلَ. لَا تَرْفَعُ أُمَّةٌ  
عَلَى أُمَّةٍ سَيْفًا، وَلَا يَتَعَلَّمُونَ الْحَرْبَ فِي مَا بَعْدُ.»  
(إشعيا 2: 2-4).

والشَّاعر هنا يستبعد أن تتحقَّق هذه  
النُّبوءة، ويرى أن الشَّاة ستقتل الذَّنْب، أي أن  
المستضعف الَّذِي عاش حياته مظلومًا سينقُضُ  
على ظالمه، وستعود المحارِب حرابًا كما كانت،  
وهو يرى ذلك من العدل الَّذِي لا بدَّ أن يتحقَّق  
لصالح المظلوم، قاصدًا شعبه الفلسطينيِّ،  
الَّذِي يمثل بالنسبة له هابيل الَّذِي قتله أخوه  
قابيل ظلمًا وحسدًا:

ماذا يكون؟؟ ستفتك الشَّاة الوديعة بالذَّنَاب  
وسيبعث الإنسان ملحمة الصِّراع،  
وأن تشتمُّ المحارِب الدِّماء ستستحيل إلى  
حِراب

ويزيح قاين القديم جميع أكداش التَّراب  
يزيح قاين القديم جميع أكداش التَّراب  
فارحم وصاياك الشَّقِيَّة!  
حطَّم وصاياك الشَّقِيَّة!!  
(القاسم، 1993، ص 24).

وقد استخدم الشَّاعر لفظ قاين (وليس  
قابيل) حتَّى يبقى في دائرة النَّصِّ التَّوْرَاتِيِّ فِي  
رمزيَّة بليغة ذات إسقاطات سياسيَّة واضحة.  
واستدعاء الشَّاعر لقاينين تذكيرٌ بأنَّ قتل قابيل

لأخيه هابيل رمزٌ للخطيئة التي مارسها الإنسان ضدَّ أخيه الإنسان، ورمزٌ للشَّر الذي لا يزال يعاني منه الإنسان، وفي ذلك تلمييحٌ لما يفعله الإسرائيليُّ المحتل من قتل للفلسطينيِّ (رستم بور، 1964، ص 25)، فقابيل أو قايين يرمز إلى شخصيَّة الحاكم المستبدِّ الذي يمارس البطش ثم يتظاهر بالندم (بهاء الدين وعليان، 2010، ص 106). ومن ذلك قوله في قصيدة «إرم ذات العماد»:

من يوم أنَّ شاء الله أن تهوي يدا قايين

قاتلتين، غائصتين في الدَّم، في الحياة

ويروح يصرخ من وراء السِّدَل

في عسف الطِّغاة.. الأغبياء من الطِّغاة

قايين، يا قايين! أين مضت بهابيل خطاه (القاسم، 1991، ص 18).

ثمَّ ينتقل الشَّاعر إلى الدِّلالات المسيحيَّة التي عرفت طريقها إلى القصيدة العربيَّة الحديثة بشكل لافت في فترة الخمسينات والستِّينات من القرن الماضي، ثم خفَّت صوئها في السَّبعينات، لتعود مجددا إلى المشهد الشَّعريِّ في القصيدة الفلسطينيَّة (بعد نكسة 1967)، حيث نجدها عند شعراء المقاومة وفي مقدِّمتهم القاسم ومحمود درويش ومعين بسيسو وتوفيق زياد وغيرهم. وقد اكتسبت هذه الدِّلالات نكهة خاصَّة، رسَّخها طعم المعاناة التي ذاقها (ويزوقها) الفلسطينيُّ من تشريد ومن احتلال أرضه (سرجون، 2016، ص 2).

ويعتبر المسيح عليه السَّلام من أبرز الشَّخصيَّات الدِّينيَّة التي لها رواجٌ واسع في الشَّعر الفلسطينيِّ المعاصر، إذ يُنظر إليه كشخصيَّة إيجابيّة ذات مواقف نبيلة؛ فهو تارة رمز للاستقامة لما تحمَّله من عذابات وأذى واضطِّهاد، وتارة رمز

للوطن والبقاء، وتارة ثالثة للتَّضحية الذَّاتيَّة من أجل قضيَّة ذات شأن. ولذلك نرى سميع القاسم يوظِّف الرَّموز المسيحيَّة من الصَّلب والفداء والحياة المنبعثة من الموت، كرمزٍ للبطل الفلسطينيِّ الذي يضحي بنفسه في سبيل وطنه، ويتحمَّل العذاب من أجل حريَّة شعبه وكرامته، مع التَّنبيه إلى أنَّ المسيح عليه السَّلام مولودٌ في فلسطين، وهذا يضيف إلى المعنى بُعدًا ذا خصوصيَّة شديدة. هكذا نجد الشَّاعر يُبرز آلام البطل الثَّوري مشيرًا إلى الواقع الفلسطينيِّ الممثل بالمعاناة والاستبداد. ونجد هذا مثلًا في قصيدته «الطَّريق إلى جبل النَّار»: وهي القصيدة السَّابقة لقصيدة «الوصول إلى جبل النَّار»: فهما توأمان في موضوع واحد، وقد نظمهما في أوج الانتفاضة الأولى، وكأن الرِّحلة إلى جبل النَّار تعبيرٌ عن وحدة الحال بين شقيِّ الوطن. فتراه يقول في تلك القصيدة: كيف تُرى يستريح/ وقد وشَّحته دماء المسيح/ وإني رسول جبال الجليل إلى جبل النَّار/ من مرشدي/ وظلَّت دمائي على سطح لاهاي والكلمة القاتلة/ وصارت يداي على سطح ييروت/ صارت بشكل الصَّليب يداي. والصَّليب، كما هو معروف، يجسّد مأساة المسيح، التي لقيها من بني إسرائيل بحسب العقيدة المسيحيَّة، وقيمة التَّناصُّ هنا تكمن في العذاب الذي يلاقيه الشَّعب الفلسطينيُّ على يد بني إسرائيل كذلك (إبراهيمي وآخرون، 2017، ص 148-149).

في هذه الثَّقلة الطَّبيعيَّة من النِّصِّ الثَّوراتي إلى النِّصِّ الإنجيلي يقول الشَّاعر:

شرف الأقانيم الثلاثة والصَّليب

شرف الدِّماء الزَّاكيات النَّازفات من الجراح

جراح هيكلك الخضيب

شرف الـ أَحْبَبُوا بعضكم بعضًا

وهذا خبزكم جسدي وخبزكمو دمّي الجاري  
وفي الناس المسره

والأرض يغمرها السلام.. فلا قتادُ غاضبٌ

يودي بزهره

شرف المحبة والخلاص من الخطيئة

شرف التعاليم البرينة (القاسم، 1993، ص 24).

والأفانيم الثلاثة هي مركز العقيدة المسيحية  
(الأب والابن والروح القدس). أما الصليب فهو  
يرمز إلى صلب المسيح ظلمًا، كما في العقيدة  
المسيحية (أبو زهرة، 1966، ص 100-106). وإلى  
دمائه الطاهرة التي نزت على خشبة الصليب.

ويعدّد الشاعر في هذا المقطع سلسلة من عناوين  
الشرف المسيحية التي لم يستلهم منها الإنسان  
معنى الخير، مُلمّحًا مرّةً أخرى إلى الاحتلال: مُمثلاً  
بشخص القديس بطرس الذي تعتقد المسيحية  
أنّه أحيا عقيدة الصليب، قادمًا من اليهودية، وها  
هو يعود إلى العهد القديم، أي إلى يهوديته الأصلية  
التي تدعو في التوراة إلى شنّ الحروب الاجتثاثية.

وهذا يعني أنّ الاحتلال لم يحترم قائمة الشرف  
المسيحية في تعامله مع الفلسطيني، تلك القائمة  
التي تتحدث عن التضحية بالنفس على الصليب،  
وعن دعوة «أحبوا بعضكم بعضًا» الواردة في  
الإنجيل على لسان المسيح في إنجيل يوحنا  
34/13: «وَصِيَّةٌ جَدِيدَةٌ أَنَا أُعْطِيكُمْ: أَنْ تُحِبُّوا  
بَعْضُكُمْ بَعْضًا. كَمَا أَحْبَبْتُكُمْ أَنَا تُحِبُّونَ أَنْتُمْ  
أَيْضًا بَعْضُكُمْ بَعْضًا» (فكري، د.ت.، ص 286).

ثم شرف الجسد الذي جعله المسيح لهم خبزًا  
(ملطي، 1985، ص 532)، كما في قوله لأتباعه:  
«وَأَخَذَ خُبْزًا وَشَكَرَ وَكَسَّرَ وَأَعْطَاهُمْ قَائِلًا: «هَذَا  
هُوَ جَسَدِي الَّذِي يُبَدَّلُ عَنْكُمْ. اصْنَعُوا هَذَا  
لِذِكْرِي» (إنجيل لوقا: 19/22)، ثم شرف دم  
المسيح الجاري على الصليب، والذي تحوّل خمرًا،  
وهو مزج إبداعيّ بين دم التضحية وبين معجزة

تحويل الماء خمرًا في عرس قانا الجليل، وكأنّ  
الشاعر رأى في تضحية المسيح بدمه خمرًا يحيا  
به أتباعه. الذين شربوا من الخمر الذي حوّل ماءً  
(فكري، د.ت. ص 47):

«1 وفي اليوم الثالث، كان في قانا الجليل عرسٌ  
وكانت أمُّ يَسُوعَ هناك. 2 فدُعِيَ يَسُوعَ أيضًا  
وتلاميذه إلى العرس. 3 ونفدت الخمر، فقالت  
لِيسُوعَ أمّه: ((ليس عندهم خمر)). 4 فقال لها  
يسوع: ((ما لي وما لك، أيتها المرأة؟ لم تأت ساعتي  
بعد)). 5 فقالت أمّه للخادم: ((مهما قال لكم  
فافعلوه)). 6 وكان هناك سِتَّةُ أَجْرَانِ مِنْ حَجَرٍ لِمَا  
تَقْتَضِيهِ الطَّهَارَةُ عِنْدَ الْيَهُودِ. يَسَّعَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهَا  
مِقْدَارَ مِكْيَالَيْنِ أَوْ ثَلَاثَةِ. 7 فَقَالَ يَسُوعُ لِلْخَادِمِ:  
((املأوا الأجران ماءً)). فملأوها إلى أعلاها. 8  
فقال لهم: ((اغرفوا الآن وناولوا وكيل المائدة)).  
فناولوه، 9 فلما ذاق الماء الذي صار خمرًا، وكان  
لا يدري من أين أتت، في حين أن الخادم الذين  
غرفوا الماء كانوا يدرّون، دعا العريس 10 وقال  
له: ((كلُّ أمرئ يُقَدِّمُ الْخَمْرَةَ الْجَيِّدَةَ أَوَّلًا، فَإِذَا  
سَكِرَ النَّاسُ، قَدَّمَ مَا كَانَ دُونَهَا فِي الْجُودَةِ. أَمَّا  
أَنْتَ فَحَفَظْتَ الْخَمْرَةَ الْجَيِّدَةَ إِلَى الْآنَ)). 11 هذه  
أولى آيات يسوع أتى بها في قانا الجليل، فأظهر  
مجده فأمن به تلاميذه 12 ونزل بعد ذلك إلى  
كفرناحوم هو وأمّه وإخوته وتلاميذه، فأقاموا  
فيها بضعة أيّام» (إنجيل يوحنا: 11-1/2).

ثم بعد ذلك يستذكر الشاعر المسرة والسلام،  
قائلًا:

وفي الناس المسره

والأرض يغمرها السلام.. فلا قتادُ غاضبٌ

يودي بزهره (القاسم، 1993، ص 24).

وهذا المعنى المباشر استلهمه مما ورد في إنجيل  
لوقا 14/2: «المجد لله في الأعالي وفي الناس  
المسرة وعلى الأرض السلام» وهو نشيد يردده

التّصاري في مناسبة عيد الميلاد (كيلانو، 2022). كما استلهم معنى (الخلاص من الخطيئة) كما جاءت في عقيدة المسيحية التي تعتبر الإيمان بالمسيح رباً يؤدّي إلى الخلاص كما جاء: «أمنّ بالربّ يسوع تخلص أنت وأهل بيتك» (سفر أعمال الرسل: 31/16، أو قول: «إذا شهدت بلسانك أن يسوع ربّ، وأمنت بقلبك أن الله أقامه من بين الأموات، نلت الخلاص» (الرومان: 10/9). فكلّ هذه القائمة من تعاليم الشرف التي يستعرضها الشاعر لم تنفع هؤلاء القوم فعادوا إلى سابق عهدهم:

لم يُلهم الإنسان معنى الخير

لم يثن الغزاة الطامعين البله عن وهم الفتوح  
ورسولك القديس بطرس، عاد للعهد القديم (القاسم، 1993، ص 25).

إضافةً إلى استحضار النصوص الدينية (القرآنية والتوراتية والإنجيلية) فإن الشاعر يستحضر كذلك شخصيات دينية مثل أنبياء الله محمد وعيسى وموسى عليهم السلام، والذين يمثلون عنوان القصيدة، وهو بذلك كأنه يخاطب معتنقي الشرائع الثلاث، اليهودية والمسيحية والإسلام (أصفهاني وجلائي، 2011، ص 11). فتراه يستحضر في القصيدة قصة الهجرة النبوية من مكة إلى المدينة في مقاربة مشهدية مع قصة تهجير الفلسطيني من وطنه، فيقول:

أجراً! هل هجرت حمامتك الوديعه؟

هل جفتك العنكبوت

أجراً! هل دهمت قريش أمان لائذك الكريم؟

فراح تحت سنانك الكفار

مغدوراً يموت؟!

عادت (منى) وأبو لهب

عادت.. فما تبّت وتبّ! (القاسم، 1993، ص 25).

وهذه المعاني استوحاها الشاعر من قصة الهجرة النبوية ليصوّر الواقع السياسي والاجتماعي، مبتعداً عن الطّرق المباشر، مقترئاً من الإيحاء، رباطاً بين العلائق المباشرة. فقريش في النصّ الشعري تدلّ على الاحتلال، و«حراء» هي ملجأ الفلسطيني المشرّد، الذي يلوذ به في بعض الأحيان، والهجرة هي الحلّ لهذه الأزمة (بهاء الدين وعليان، 2010، ص 114). ولأنّ الفلسطيني لا يهاجر طوعاً، فإنّ هجرته إنّما تكون من أجل أن يعود من جديد، كما فعل المهاجر الأول من مكة إلى المدينة (عبد الله، 2016).

كذلك استوحى الشاعر المعاني في المقطع الشعري من القرآن من سورة المسد: {تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ (1) مَا أَغْنَىٰ عَنْهُ مَالُهُ وَمَا كَسَبَ (2) سَيَصْلَىٰ نَارًا ذَاتَ لَهَبٍ (3) وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ (4) فِي جِيدِهَا حَبْلٌ مِّن مَّسَدٍ (5)}. وهذه السّورة تحكي قصة أبي لهب عمّ النّبي الذي عاداه. وأما «منى» فإشارة إلى الصنم المعروف في قريش باسم «مناة»، وقد أوردها الشاعر بهذا اللفظ لضرورة شعرية. وهو مستوحى من الآية القرآنية: {وَمَنْوَةُ الثَّالِثَةِ الْأُخْرَى} (سورة النّجم: آية 20). وكأني بالشاعر يشير إلى أن الأمة قد ضعفت إلى درجة أن «قريش» (الاحتلال) قد عادت لتمارس القهر على المستضعفين كعودة عبادة الأصنام وعودة أبي لهب، إلى درجة أنه لم يُعد هناك «تبّت يدا أبي لهب».

والشاعر هنا لا يعبر عن حالة يأس، كما قد يبدو للوهلة الأولى، وإنّما أراد أن يستنهض الهمم ويحرك المشاعر لتتبّ يد كلّ أبي لهب يمارس القهر والظلم على الشعب الفلسطيني.

ولا يكتفي الشاعر بمجرد التذكير والمقارنة، بل نجده يخاطب النبيَّ محمدًا عليه السَّلام مستغيثًا به لما أصابته من ألم الاحتلال والتَّشردِّ (أصفهاني، 2011، ص 12)، وكأنَّه يستحضر انتصار دين محمدٍ عليه الصَّلاة والسَّلام بعد هجرته ثمَّ عودته إلى وطنه مكَّة. وهو في الحقيقة يستنهض بهذا الخطاب أتباع دين محمد ليكرزوا مشهد العودة إلى الوطن الذي أُخرجوا منه. لذلك يقول:

و «الله أكبرُ» لكنَّه جوفاء،

تطلقها نفاياتُ المُسوخ التَّافهين!

فاركبْ بعيرك يا محمد!

وتعال.. لي في الشمس معبدُ (القاسم، 1993، ص 26).

فهو يرى أن الأمة اليوم تمارس معاني «الله أكبر» بصورة جوفاء لا معنى لها ولا تحقِّق إنجازه ولا تغيِّر واقعًا، لذلك يستنجد به ويناديه مستغيثًا إليه قائلاً: فاركبْ بعيرك يا محمد! وتعال... (فإنَّ) لي في الشَّمس معبد... (أصفهاني وجلاني، 2011، ص 12).

بل كانت هذه دعوة غير مباشرة لأتباع محمد عليه السَّلام الصَّادقين، السَّائرين على خطاه حقًا للقدوم وتغيير الواقع الأليم الذي يعيشه الشَّعب الفلسطينيَّ خاصَّة والأمة عامَّة.

ثم يرتقي الشَّاعر في مخاطبته للرسول محمد عليه السَّلام خطوة أخرى، ذات معنى عميق يرى من خلالها أن هذا النَّبيَّ يمثل عنوان الخلاص والفرج، متهِمًا أتباعه بالتَّقصير شاكياً إليه أنَّ المهجَّرين من الفلسطينيين معتنقي دينه ينكرون نبوَّته (أصفهاني وجلاني، 2011، ص 12)، فيقول:

- ما جئت بالتَّزِيل، لم يفجأك

جبرائيل

في رهط الملائك بالنبوَّه!

لم تلقَ وجه الله! لم تسمع من النِّيران دعوهُ!

لم تُحيِ أموأتاً ولم تُنهض كسيحاً!

لم تُزلْ برصاً ولم تخلق نبياً من مياه

لم تجيء بالمعجزات الخارقات

لكنَّ وجهك يا رسول العصر أشرق في ظلام العصر..

أحلاماً، وإيماناً وقوَّه!

وهديرُ صوتك هزَّ أعماق الخليقة

فاستفاقت جذوةً سُجنتْ بأعماق الحياة

فإذا الظَّلامُ يسبح في دُعرٍ، ونورُ الفجر

يولدُ في العيون المُطفأت

وإذا أنا الإنسانُ أجهر بالصَّلاة!

وإذا صغارِي يشبعون، ويدرسون ويلعبون!

ومشيئة الرَّحمن والأقدار

بعضٌ من نفايات القرون!

والأرض بعد العُقم أثمار وأزهارٌ وخُضره

(القاسم، 1993، ص 27).

ويبدو لي أنَّ الشَّاعر هنا، ربما لم يُرد أن يبتَّ محمدًا عليه السَّلام جحد المهجَّرين، وإنَّما هي محاولة لاستنهاض الهمم لديهم، من خلال إضفاء صفات المنقذ على النَّبيِّ عليه السَّلام، حتى لو ظنَّ من ظنَّ أنه لم يأت بمعجزات ماديَّة كما فعل المسيح عليه السَّلام الذي جرت على يديَّه معجزات ماديَّة بقوله:

لم تُحيِ أموأتاً ولم تُنهض كسيحاً!

لم تُزلْ برصاً ولم تخلق نبياً من مياه

لم تجيء بالمعجزات الخارقات (القاسم، 1993، ص 26).

وأعتقد أنه يقصد أنه لو لم تكن مثل هذه المعجزات قد جرت على يديّ محمد عليه السلام، وحتى لو قيل إن جبريل لم ينزل عليه بالقرآن: ما جئت بالتّزِيل/ لم يفجأك جبرائيل/ في رهط الملائك بالنّبوه/ فإنه يكفيه شرقاً أن وجهه أشرق في ظلام العصر وحقّق الإيمان والقوّة، وأنّ صوته قد هزّ البشريّة فاستفاقت جذوة الإيمان والعدل والنور التي كانت مسجونة في أعماق الحياة، وهذا وحده يكفي- في نظر الشاعر- كي تتحقّق الحرّية للمظلومين:

لكنّ وجهك يا رسول العصر أشرق في ظلام العصر..

أحلاماً، وإيماناً وقوّه!

وهدير صوتك هزّ أعماق الخليقة

فاستفاقت جذوة سُجنت بأعماق الحياة (القاسم، 1993، ص 26).

وهذا من التناصّ الذي يتخلله رمز تقليديّ فيه ترصيع، حيث عمد الشاعر إلى ترصيع النّص الدينيّ داخل نصّه الشعريّ بطريقة إبداعية تكاد تُخفي التناصّ (أبو شريفة وقزق، 2008، ص 65). فتراه يناصر قاعدة «الإخراج من الظّلمات إلى النّور» من نصوص القرآن، كما في الكثير من الآيات، مثل قوله: {كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ} (سورة إبراهيم: آية 1)، ومثل قوله: {يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا \* وَذَاعِيَآ إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا} (سورة الأحزاب: آية 45).

أمّا قوله:

لم تُحي أمواتاً ولم تُهض كسيحاً!

لم تُزل برصاً ولم تخلق نبياً من مياه

لم تُحي بالمعجزات الخارقات (القاسم، 1993، ص 26).

فأرى أنه يمزج فيه بين النّص الإسلاميّ والنّص المسيحيّ في الحديث عن معجزات المسيح عليه السلام. فمعجزة إحياء الموتى وشفاء الأبرص وغيرها من المعجزات الخارقات، مثل خلق الطّير وإنزال مائدة من السّماء، فمأخوذة من النّص القرآنيّ: {وَرَسُولًا إِلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ أَنِّي قَدْ جِئْتُكُمْ بِآيَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ} «أَنِّي أَخْلُقُ لَكُمْ مِنَ الطّين كَهَيْئَةِ الطّير فَأَنْفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِ اللَّهِ» (سورة الأكمّة والأبرص) وأحيي الموتى بإذن الله! (سورة آل عمران: آية 49)، ومن الآية: {قَالَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ اللَّهُمَّ رَبَّنَا أَنْزِلْ عَلَيْنَا مَائِدَةً مِنَ السَّمَاءِ تَكُونُ لَنَا عِيدًا لِأَوَّلِنَا وَآخِرِنَا وَآيَةً مِنْكَ} (سورة المائدة: آية 114)، وهو وإن لم يذكر في القصيدة معجزة خلق الطّير وإنزال المائدة، إلا أنّهما كانتا حاضرتين في ذهن الشاعر وهو يتحدّث عن المعجزات الخارقات.

أمّا النّص المسيحيّ، فهو حديثه عن خلق التّبيذ من الماء في المعجزة التي سبق الإشارة إليها أعلاه في قصّة عرس قانا الجليل. كذلك فإنّ النّصوص المسيحيّة تتحدّث عن إحياء الموتى وشفاء الأبرص والكسيع (حزبون، 2021، ص 3)، كما ورد في إنجيل لوقا 5/12: «وَكَانَ فِي إِحْدَى الْمُدُنِ، فَإِذَا رَجُلٌ مَمْلُوءٌ بَرَصًا. فَلَمَّا رَأَى يَسُوعَ خَرَّ عَلَى وَجْهِهِ وَطَلَّبَ إِلَيْهِ قَائِلًا: «يَا سَيِّدُ، إِنَّ أَرَدْتَ تَقْدِرْ أَنْ تُطَهِّرَنِي». وكذلك تتحدّث عن شفاء الأعشى والأعرج والكسيع وغيرهم، كما جاء في إنجيل متى 15: 29-31: «توافدت إليه جموع كثيرة، ومعهم عرج ومشلولون، وعمي وخرس، وغيرهم كثيرين، طرحوهم عند قدميه فشفاهم، فدهشت الجموع، إذ رؤوا الخرس ينطقون، والمشلولين أصبحاء، والعرج يمشون، والعمي يبصرون، ومجدوا إله إسرائيل»، ثم عن إحياء الموتى: «وبينما هو يتكلم، جاء أحد من

عند رئيس المجمع فقال، كما في إنجيل لوقا 8: 40-56: «ابنتك ماتت، فلا تزعج المعلم»، فسمع يسوع فأجابته: «لا تخف، آمن فحسب تخلص ابنتك». ولما وصل إلى البيت، لم يدع أحداً يدخل معه إلا بطرس ويوحنا ويعقوب وأبا الصبية وأمها. وكان جميع الناس يبكون وينوحون عليها. فقال: «لا تبكوا، لم تمت، إنما هي نائمة». فضحكوا منه، لعلمهم بأنها ماتت. أما هو، فأخذ بيدها، وصاح بها: «يا صبيّة، قومي!»، فرددت الروح إليها وقامت من وقتها، فأمر بأن تطعم. فدهش أبواها، فأوصاهما ألا يخبرا أحداً بما جرى» (لوقا، 8: 40-56).

\*\*\*

#### مناقشة

في قراءة معمّقة ومتأنية لقصائد مُختارة للشاعر الفلسطيني سميح القاسم، وفي محاولة لقراءة مختلفة، يمكن القول إنّ الشاعر طوّع آلية التناص في قصائده بطريقة إبداعية قلّ نظيرها. وقد استخدم التناص بأنواعه المختلفة، كالتناص الأسطوري والتاريخي، لكنه استطاع من خلال استخدام التناص الديني أن يُثبت قدرته كشاعر متمكّن من اللغة ومن الأدوات الفنية الشعرية، وكمثقف واسع الاطلاع، وله دراية بالتراث الديني، ليس الإسلامي وحسب، وإنما اليهودي والمسيحي أيضاً، كما نجح في تضمين أفكاره ومواقفه بالرسائل الشعرية التي تحملها قصائده، خاصة تلك التي دارت موضوعاتها حول هموم شعبه ومجتمعه، وحول قضية الشعب الفلسطيني الذي عانى، ولا يزال، من قسوة الاحتلال، ومن التشريد والتّهجير وفقدان الأرض والوطن.

دار هذا البحث حول التناص الديني في شعر سميح القاسم، من خلال تحليل سبع قصائد

مختارة من إنتاجه الشعري الغزير، قدّمت منها للقارئ ثلاث قصائد في هذا المقال. وهذه القصائد هي: الوصول إلى جبل النار، نشيد الأنبياء، رسالة إلى الله، أنادي الموت، ليديّ ظلت تقاوم والبحث عن الجنة، نخلة النّص.

استند البحث إلى فرضية أنّ التناص الديني يلعب دوراً مركزياً في الأغراض والرسائل التي تحملها قصائد سميح القاسم، وحاول البحث الإجابة عن أربعة أسئلة مركزية: (1) كيف ظهر التناص الديني في شعر سميح القاسم؟ (2) ما هي مصادر التناص الديني في شعر سميح القاسم؟ (3) ما هي دلالات ووظائف التناص الديني في شعر سميح القاسم؟ (4) كيف يرتبط التناص الديني مع موضوع القصيدة؟ ومن خلال تحليل القصائد إجابةً عن الأسئلة تأكّدت الفرضية التي تقول إنّ التناص الديني لعب دوراً كبيراً ومركزياً في أشعار سميح القاسم، إلى درجة أنّ القارئ يكاد يلمسه في أغلب قصائده، سواء كان هذا التناص مباشراً أو غير مباشر، ظاهراً أو خفياً.

تؤكد ذلك العديد من الدراسات السابقة، التي اطلعت عليها. فالشاعر سميح القاسم استخدم التناص بشكل عام، والتناص الديني على وجه الخصوص في العديد من قصائده، كإحدى الأدوات الفنية الشعرية، التي عبّر بواسطتها عن أهمّ ما كان يشغله؛ هموم شعبه ومعاناته وطموحاته.

ومن هذه الدراسات دراسة توظيف تقنيّتي القناع والرمز في شعر سميح القاسم لسامية سليمان، التي وجدت أنّ القاسم ذو خبرة رفيعة في المجالات التناصية في شعره، ونصوصه تستدعي قراءات عديدة ومغايرة، كي تأخذ حقها وحق ما تعتمد من رؤى ومفاهيم شعرية

الشَّعب الفلسطيني، فإنَّ الشَّاعر المقاوم يُرَصِّع أشعاره بالتَّراث الدِّينيِّ لإثبات أصالته وثقافته. وقد وظَّف سميح القاسم تراث الديانات الثلاث: الإسلاميَّة والمسيحيَّة واليهوديَّة توظيفًا ناجحًا، ما يدلُّ على ثقافته العالية وقدرته على تقديم أفكاره في إطار التَّراث الدِّينيِّ» (أصفهاني ورجائي، 2011، ص 24).

كما بيَّن ذلك الباحثان جعفر بهاء الدِّين وسميَّة حسن عليَّان في بحثهما التَّنصُّص القرآنيَّ في شعر سميح القاسم، والذي أشارا فيه إلى تأثير القرآن الكريم ومعانيه القيِّمة في شعر الأدباء الفلسطينيين، وفي مقدِّمتهم سميح القاسم الذي استلهم هذه المعاني في نضاله ضدَّ الاحتلال من خلال التَّنصُّص القرآني (بهاء الدِّين وعليَّان، 2010، ص 96). ويؤكِّد الباحثان أنَّ القاسم، كنموذج لشعراء المقاومة، اهتدى إلى استخدام مجموعة من وسائل التَّعبير الفنيَّة الحديثة، ومنها التَّنصُّص، بما فيه التَّنصُّص الدِّينيِّ، وتوظيفها في البناء الفنيِّ لقصائده، للتَّعبير عن مواقفه ورؤاهُ تعبيرًا فنيًّا موفِّقًا عن الواقع الذي يحياه الشَّعب الفلسطيني في ظلَّ الاحتلال وسياساته التَّدميريَّة (بهاء الدِّين وعليَّان، 2010، ص 98). وقد شكَّل القرآن الكريم أحد مصادر استلهام الشَّاعر. وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ التَّنصُّص القرآني أصبح أمرًا مشهودًا، خاصَّة في فلسطين بعد الغزو الثَّقافي. ولذلك اتَّخذ الشَّاعر القاسم في قصائده لبيِّن مواقفه من الاحتلال. فهو من منطلقه هذا يريد إثارة شعور التَّحرُّر والمقاومة لدى الشَّعب الفلسطيني، وذلك باستخدام المفاهيم القرآنيَّة، سواءً من خلال العبارات القرآنيَّة أو الشَّخصيَّات القرآنيَّة، لشحذ عواطفهم (بهاء الدِّين وعليَّان، 2010، ص 15).

كما أشارت الباحثة ناهدة كسوني في دراستها

وإنسانيَّة سامية. وقد أشارت سليمان إلى أنَّ القاسم أجاد استخدام الرَّموز والأقنعة الدِّينيَّة والتَّاريخيَّة لتعميق العلاقة بين النَّصِّ الشَّعريِّ وبين القضايا الوطنيَّة والقوميَّة والإنسانيَّة، محاولًا البحث عن حلولٍ لتغيير واقع الهزيمة إلى واقعٍ مغايرٍ عمادُه العزَّة والكرامة والنَّصر، وكذلك بثَّ روح التَّفافُل لدى الشَّعب الفلسطيني وعدم الاستسلام للواقع، إضافة إلى بناء ثقافة واعية تنهض بالأُمَّة وتخرجها من التَّبعيَّة للماضي والتَّهوض نحو المستقبل (سليمان، 2021، ص 43-41).

وهذا ما أكَّده كذلك الباحثان محمَّد خاقاني أصفهاني ومريم جلاني في دراستهما التي جاءت بعنوان التَّراث الدِّينيِّ في شعر سميح القاسم شاعر المقاومة الفلسطينيَّة. فقد بيَّنت الدِّراسة حضور التَّراث الدِّينيِّ، على صورة التَّنصُّص في القصيدة العربيَّة الحديثة، وأنَّ هذا التَّراث اكتسب نكهة خاصَّة في القصائد التي تلتزم قضية القدس والقضية الفلسطينيَّة. بل إنَّ هذا التَّراث يهيمن على القصيدة الفلسطينيَّة، بسبب حضور القدس في وجدان الشَّاعر العربيِّ والفلسطينيِّ بخاصَّة. وفي قصائد سميح القاسم، باعتباره من أبرز أدباء المقاومة، حيث نجد فيها رصيدًا دينيًّا وافرًا بشكل مباشر أو غير مباشر (أصفهاني ورجائي، 2011، ص 1). فالباحثان أصفهاني وجلاني يؤكِّدان ما ذهب إليه بحثنا هذا، من «أنَّ التَّراث بأنواعه المختلفة جزءٌ لا يتجزأ من نفوس الشَّعراء وخلفياتهم الثَّقافيَّة، وهو يعتبر ظلًّا لإنتاجاتهم الأدبيَّة، إلَّا أنَّ الظُّروف والمؤثرات السِّياسيَّة في فلسطين المحتلَّة جعلت الشَّاعر يُعطي التَّراث بُعدًا سياسيًا ونفسيًا. وبما أنَّ الاحتلال يحاول تشويه الثَّقافة الإسلاميَّة والعربيَّة ومحو أصالة

تجليات التناصّ في شعر سميح القاسم-  
مجموعتنا أخذة الأميرة يبوس ومراثي سميح  
أُ نموذجًا، إلى أن القاسم يعدّ من أبرز الشعراء  
الفلسطينيين استلهامًا للتراث الإنسانيّ، من  
خلال لجوئه إلى التناصّ من التراث الإنسانيّ،  
حيث استلهم معانيه من الكتب السماوية  
ومن الأساطير ومن التراث الشعبيّ (الكسواني،  
2012، ص 145). واعتبرت كسّواني أنّ لجوء  
الشاعر إلى التناصّ يمكنه من الانفتاح على  
مدارات إيحائية زاخرة بالمعاني. وهو بهذا لا  
يهرب من الواقع، بل يقبلُ عيه، محاولًا طرح  
قضاياها بصورة أعمق. وهذا ما رأيناه عند  
الشاعر سميح القاسم، الذي استلهم التراث  
بمختلف أشكاله، الدينيّ والأسطوريّ والتاريخيّ  
والأدبيّ، واستحضره وبثّ الروح فيه وحمله  
مدلولات جديدة، ما مكّنه من التعبير عن  
همومه وهموم شعبه الفلسطينيّ والعربيّ الذي  
يعاني القهر والظلم وقسوة الاحتلال. فهو يتوخّد  
مع التراث الذي يُبرز موقفه من الحياة ونظرته  
لها من خلال ما يستلهمه منه، ويُسقط ما  
فيه من إشراقات على واقع شعبه وأُمته، حتّى  
يُبرز الماضي بما فيه من بؤر مشرقة أو مظلمة،  
إيجابية أو سلبية، ليلقي الضوؤ على الواقع،  
ويكشف جوانبه المختلفة، ويعمّق الدلالات  
لدى المتلقّي (الكسواني، 2012، ص 72).

هكذا نجد أن الدراسات السابقة، التي بحثت  
في التناصّ لدى الشاعر سميح القاسم، تُجمع  
على أن استخدامه للتناصّ بكلّ أنواعه، بما  
فيه التناصّ الدينيّ، شكل أحد أهمّ منطلقات  
التعبير الشعريّ لديه. وهو ما ذهب إليه هذا  
البحث أيضًا.

هكذا يتّضح من تحليل القصائد المختارة أنّ  
الشاعر استحضر النصوص والشخصيات

والرموز الدينيّة الإسلاميّة والمسيحيّة واليهوديّة  
على حدّ سواء، وساقها في خطابه الشعريّ  
بطريقة فنيّة إبداعية، حملت الكثير من  
الرسائل السياسيّة والوطنية التي دارت جميعها  
حول قضيتين مركزيّتين: وصف معاناة الشعب  
الفلسطينيّ تحت الاحتلال، والعذابات ومرارة  
العيش والقهر التي تُمرّ حياته، ولكنّ الشاعر  
لم يتوقّف عند البكاء والعيول وبثّ الشكوى،  
وإنّما حملت قصائده معاني استنهاض الهمم  
وبثّ روح التفاؤل والحضّ على مقاومة الواقع  
المأساويّ الذي يعيشه أبناء شعبه، سعيًا  
إلى تحقيق الهدف النهائيّ وهو حصول هذا  
الشعب على حرّيته، وانعتاقه من الاحتلال،  
وتحقيق طموحاته الوطنيّة والسياسيّة. وكنت  
دائمًا تلمس وجود ثنائية المكان والإنسان في  
جميع القصائد. فالمكان هو الوطن الفلسطينيّ  
وفي القلب منه مدينة القدس ذات المكانة  
المقدّسة لدى المسلمين والمسيحيّين، والإنسان  
الفلسطينيّ الذي هو الجهة الأساسيّة التي تطلّ  
قصائد القاسم رسائلها إليه، إلى جانب الإنسان  
الأخر مُمثلاً بالمحتلّ الذي يمارس القمع والبطش  
على الفلسطينيّ، ثمّ الإنسان بشكل عامّ في كل  
مكان على كوكب الأرض.

وإنّ القارئ يجد أثناء قراءته لقصائد سميح  
القاسم شاعرًا غاضبًا ثائرًا يغلي داخله كالبركان،  
ولذلك يجده يستخدم في بعض الأحيان ألفاظًا  
يبدو فيها أنّه تجاوز حدود الأدب مع المقدّس،  
مثل الذات الإلهيّة، حتّى إذا هدأ غضبه وتنّبّه  
إلى تجاوزاته عاد واعتذر عمّا بدر منه من  
تعبيرات، لاجئًا إلى ضعفه البشريّ، ومتوقعًا  
التفهم لأنّه يعبر عن قسوة الحالة التي يعيشها  
شعبه المقهور.

إلى جانب ذلك هناك باحثون اعتبروا أنّ هذه

## ووجه الأرض مخلوق من البدء بصورة سفر التكوين

يسمى الاشتراكية (القاسم، 1987، ص 290).

ويرى آخرون أن توظيف الشاعر الفلسطيني المسلم للرموز المسيحية (أو اليهودية) لا يعني أبدًا اعتناقه لها، بل يرجع إلى أسباب عدة، أشار إليها الباحث والمستشرق الألماني شتيفان فيلد في مقال له بعنوان *اليهودية والمسيحية والإسلام في الشعر الفلسطيني* يرجع فيه ظاهرة الرموز المسيحية إلى عدة أسباب؛ منها الأثر الذي لعبه الاطلاع على شعر الشاعر والنقاد الإنجليز توماس ستيرنز إليوت وأدى إلى إدخال رموز أسطورية ليست إسلامية النشأة في القصيدة العربية، وانتفاء أغلبية الشعراء الفلسطينيين الحداثيين إلى الحركات اليسارية، بحيث أن الإسلام الأصولي (الأرثوذكسي) غريب عنهم، ثم الارتباط بين معاناة الإنسان الفلسطيني مع معاناة المسيح (عليه السلام) في فلسطين (أصفهاني وجلاني، 2011، ص 18).

يظهر أن الشاعر سمح القاسم قد تقلب في حياته الشخصية بين أفكار ومعتقدات كثيرة، منها الشيوعية والاشتراكية التي آمن بها حتى منتصف عمره تقريبًا، وهذا ملاحظ من خلال قصائده المليئة بالحماس للفكرة الشيوعية التي اعتقد أنها واجهة ثورية تصلح لنصرة قضية شعبه، لكنه عدل عنها إلى غيرها من الفكرة القومية العربية، ثم الوطنية الفلسطينية، لكنه طوال الوقت حافظ على الخط العلماني، فهو لم يكن متدينًا، رغم استخداماته الكثيرة للنصوص والرموز الدينية في قصائده، ورغم أنك تراه في قصائد كثيرة يصبغ مفرداته بطابع ديني، مثل قصيدة *وما صلبوه وما قتلوه..* وأعتقد أنه استخدم الرموز الدينية كوسيلة أدبية محضة

القصائد تقع ضمن دائرة الانحراف العقدي الذي يميز الأدب الحديث. فالشاعر هنا ينتحل دينًا حداثيًا يجحد من خلاله بوجود الله، فيخاطبه بعبارة «يا أبانا» النصرانية، ثم بعد هذا الخطاب المسيحي ينتقل إلى الإلحاد والعناد بأنه لن يصلي لله لأن دينه (الإسلام) دين خرافات وحجب ورقي، ولذلك فعقيدته الشيوعية قد أنجبت له كبار الأنبياء وأوجدت له ربًا يعبد من دون الله (الغامدي، 2003، ص 252) مثل قوله في قصيدة *رسالة إلى الله*:

نحن أنجبنا على الحزن كبار الأنبياء  
وخلقنا من أمانينا التي تكبر.. ربًا  
شق من مأساتنا للفجر دربًا (القاسم، 1993، ص 35)

ويرى الغامدي أن القاسم أكد هذا التوجه في قصائد أخرى مثل قوله في قصيدة *على قلعة الإمبراطور*:

ربما تكسد في الأسواق كتني  
ربما ينقلب الأنصار أعداء وقد ينفض مني  
الكف أصحابي  
ربما أبقى وحيدًا  
أنا والحزن دربي  
ربما.. لكنني أقسم بالحرف الملبّي  
بكيان من صنيعي صار ربي صار ربي (القاسم، 1987، ص 475).

وهذا الكيان، في نظر الغامدي هو الشيوعية التي انتهى لها القاسم فكرًا ومسلًا (الغامدي، 2003، ص 249)، حيث يقول في قصيدة *عزيزي.. إيفان ألكيسيفتش أكتوبر*:

أجل عادت مع الصوّت  
رؤى نسلي الذي أقسمت أن يأتي

عبر من خلالها عن اللحظة الشعرية.

ويبدو أن النقاد الذين تحدثوا عن الانحراف العقدي، مثل الغامدي، بنوا موقفهم على كون الشاعر ذا ميول علمانية وفكرية شيوعية، وأن كل صاحب ميول كهذه يستخدم تلقائياً أساليب ومفردات تسيء إلى العقيدة. وللحقيقة فإن القارئ يلمس هذا للوهلة الأولى لدى قراءة القصائد، ولكن بعد قراءة متأنية وسبر أغوار ما بين السطور مع محاولة فهم نفسية الشاعر، سرعان ما يكتشف أن هذه النظرة سطحية ومباشرة، وأن هذا لم يكن قصد الشاعر إطلاقاً، وإنما أراد التلميح إلى بؤس حال الناس الذين ابتعدوا عن العقيدة وجعلوا الدين مجرد رُقٍ وتمائم وحُجُب وخرافات، علماً أن الشاعر لم يقل يوماً أنه شخص متدين، إضافةً إلى أنه من حيث الانتماء الديني ينتمي إلى الطائفة المعروفة الدرزية، فهو ليس مسلماً سنيًا، كما قد يتبادر إلى أذهان أولئك النقاد، إضافةً إلى أنه أظهر علمانيته وميوله الفكرية دون موارد، ومع ذلك فسميح القاسم لم يكن ليقبل على نفسه أن يسيء إلى عقيدة المسلمين بهذه الطريقة التي فهمت بها، رغم ورود إمكانية أن يختلف معه كثيرون على الأسلوب والإيجاءات اللفظية التي قد تُفهم بطرق مختلفة، ذلك مع عدم نفي كون الشاعر قد تأثر تأثراً كبيراً بالثقافة الدينية المسيحية، وهو يعتبر المسيح عليه السلام أنه شهيد فلسطين الأول، رغم علمه أن العقيدة الإسلامية تنفي قضية صلب المسيح عليه السلام. ولذلك تبقى مسألة الفكر الذي يقف خلف المقاصد الشعرية خاضعة للنقاش.

خلاصة القول إن سميح القاسم قد استطاع توظيف النص الديني برمزية فائقة، وأبدع في صياغة نصوصه الشعرية بجرأة كبيرة، كانت

أحياناً مستفزة، عبر بواسطتها عن واقع شعبه تحت الاحتلال الإسرائيلي وعن طموحات هذا الشعب، وعدم تراجعه عن حقوقه، وإصراره على مقاومة الواقع الذي فرض عليه.

\*\*\*\*

#### خاتمة وتوصيات

قدمت في هذا المقال، الذي يلخص دراسة مستفيضة (رسالة ماجستير)، قراءة عميقة لاستخدام الشاعر سميح القاسم آلية التناص الديني في قصائده. فالشاعر سميح القاسم استطاع، ببراعة المثقف المتمكن من أدوات الشعرية، المسكون بهم قضية شعبه الفلسطيني، أن يستلهم من التراث الديني وسيلة للتعبير عن مكنونات صدره التي عاش من خلالها عذابات شعبه ومجتمعه الفلسطيني، آلامه وآماله وطموحاته في مواجهة ظلم الاحتلال الإسرائيلي.

ولقد نجح القاسم في توظيف آلية التناص الديني لرسم لوحاته الشعرية، مستحضراً ما حصّله من معرفة بالتراث الإسلامي والمسيحي واليهودي، وكذلك تراث العقائد غير السماوية، لبناء قصائده التي أهلته للقب شاعر المقاومة الفلسطينية بامتياز.

وقد حقق القاسم بذلك ما أراد من تصوير أفكاره ومواقفه وأحاسيسه برمزية متناهية، وببلاغة لغوية مُتقنة، تقرأ فيها إسقاطات سياسية شديدة الوضوح تعبيراً عن القضية الأولى التي ظلت هاجسه الأكبر: قضية شعبه التي شكّلت بالنسبة له المحور الرئيس، عاكساً تجاربه الذاتية ومعاشيته لكل تفاصيل هذه القضية؛ تلك التجربة التي تقلّب خلالها على مدار مراحل عمره بين أفكار متعددة بحثاً عن الشاطئ الذي ستروسو فيه سفينته الشعرية المثقلة بأحمال هموم قضية شعبه، التي جعلها

## قضيتيه الشخصيّة.

وقد حاول البحث أن يكشف جوانبَ متعدّدة من أشكال التّناصّ الدّيّنيّ الذي تضمّنته عيّنة البحث. ولعلّ من أكثر ما يلفت الانتباه هو أنّ الشّاعر القاسم لم يُوجّه القارئ إلى المعاني الحقيقيّة التي أرادها من وراء استخدام التّناصّ، تاركاً للقارئ المتذوّق المجال كي يكتشف بنفسه المعاني والإسقاطات التي تحملها عيّنات البحث.

ولأنّ خفايا الإبداع الشّعريّ لا تنتهي عند حدٍّ أو فهمٍ واحدٍ، فإنّ هناك حاجة للمزيد من الأبحاث والدّراسات التي من شأنها أن تُسهّم في الكشف عن خفايا جديدة في قصائد سمّيح القاسم. ولذلك فإنّ البحث يوصي بما يلي:

- التّركيز على شعر المقاومة الفلسطينيّ وعلى شعرائه، باعتباره إحدى الوسائل الأدبيّة لشرح قضيّة الشّعب الفلسطينيّ ومعاناته وما يتعرّض له من ظلم تاريخيّ وقع عليه عام 1948، وإحدى أدوات نقل الصّورة الحقيقيّة لما يتعرّض له، وتقديم صورة عن طموحاته وسعيه إلى التحرّر والانعقاد من الاحتلال.

- دراسة متعمّقة ومتأنيّة لأشعار سمّيح القاسم، باعتباره أحد أبرز شعراء المقاومة الفلسطينيّين الذين أبدعوا في صياغة أشعارهم كمرآة تعكس الواقع السّياسيّ والتّاريخيّ والاجتماعيّ والفكريّ في المجتمع الفلسطينيّ.

- دراسة آليّة التّناصّ في جميع أعمال القاسم الشّعريّة، وعدم الاقتصار على قصائد مختارة، وذلك ليتسّى فهمٌ أوسع وأشمل للدّوافع والأهداف والأغراض التي استلهمها الشّاعر من التّناصّ، ولاستشراف صورة متكاملة عن تقنيّة التّناصّ في الشّعر

## الفلسطينيّ.

- أحثّ الدّارسين والنّقّاد على معالجة النّصوص الشّعريّة بعمق أكبر، بعيداً عن السّطحيّة في التّناول وفي فهم المقاصد، وفي مقدّمة ذلك التّناصّ بكلّ أنواعه، الدّيّنيّ والأسطوريّ والأدبيّ والتّاريخيّ في أشعار سمّيح القاسم خاصّة، وشعر المقاومة بشكل عامّ.

- يوصي البحث كذلك بضرورة تدريس إنتاج الشّعراء الفلسطينيّين في المدارس العربيّة في البلاد، وتضمين منهاج التّعليم نماذج شعريّة تعتمد التّناصّ، بما فيه التّناصّ الدّيّنيّ كوسيلة أدبيّة للتّعبير عما يجول في خاطر الشّاعر. والاهتمام كذلك بتعريف الجيل الجديد بهذا النّوع من الأدب.

- الاهتمام بتقنيّة التّناصّ الدّيّنيّ بشكل خاصّ في الشّعر الفلسطينيّ، كونه يعكس ثقافة هذا الشّعب، كما يعكس أهميّة التّراث الدّيّنيّ والمقدّس في حياة المجتمع الفلسطينيّ وأفراده، لما لذلك من علاقة بخلفيّات الرواية الفلسطينيّة مقابل الرواية الإسرائيليّة.

## قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

العهد القديم.

العهد الجديد.

إبراهيميّ، ع. سالمي، م. وتاج الدّين، ص. (2017). الرّمز والتّطوّر الدّلاليّ في الشّعر الفلسطينيّ المقاوم. *مجلة القسم العربيّ*، 24، 125-165.

أبو شريفة، ع.، وقزق، ح. (2008).

مدخل إلى تحليل النّصّ الأدبيّ. ط4. دار الفكر.

- إبن منظور. (1988). *لسان العرب*. (م.7). دار صادر.
- أبو زهرة، م. (1966). *محاضرات في النّصرانية*. ط 3. دار الفكر العربي.
- أبو شاور، س. (2003). *تطوّر الاتجاه الوطني في الشعر الفلسطيني المعاصر*. المؤسسة العربية للدراسات.
- أدونيس. (1989). *زمن الشعر*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أصفهاني، م. وجلاني، م. (2011). *التراث الديني في شعر سميح القاسم شاعر المقاومة الفلسطينية*. مجلة دراسات اللغة العربية، 5، 2-25.
- بارود، ع. (2010). *الأعمال الشعرية الكاملة*. مؤسسة فلسطين للثقافة.
- باسودان، ع. (2015). 11. *التناص، تعريفه، مفهومه وأنواعه*. منتديات فرسان الثقافة. [/http://omferas.com/vb/t57951](http://omferas.com/vb/t57951):
- البرغوثي، م. (1999). *الأعمال الشعرية*. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- بزراوي، ب. (2008). *سميح القاسم - دراسة نقدية في قصائده المحذوفة* (رسالة ماجستير). جامعة النجاح، نابلس.
- البنداري، ح. وآخرون. (2009). *التناص في الشعر الفلسطيني المعاصر*. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 11، (2)، 241-302.
- بهاء الدين، ج.، وعليان، س. (2010). *التناص القرآني في شعر سميح القاسم*. مجلة قراءات، 10، 96-116.
- الجاحظ، ع. (2022). *البيان والتبيين*. تحقيق: حسن السندوبي. مؤسسة هندواي. [https://info.wafa.ps/ar\\_page.aspx?id=2482](https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=2482)
- حمزة، ح. (2005). *العين الثالثة: دراسات في الأدب*. دار النهضة.
- الدباغ، ح. (2012). *التناص أنماطه وأنواعه في شعر المتنبي* (رسالة ماجستير). جامعة الإسراء، عمان.
- الدخيلي، ح. (2018). *جماليات العنوان في شعر سميح القاسم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، 32 (11)، 2119-2152*.
- الذراويش، ح.، وعرقوب، م. (2012). *صورة نابلس في شعر سميح القاسم من خلال قصيدته: «الطريق إلى جبل النار» و«الوصول إلى جبل النار*. مؤتمر تجليات حركة التاريخ في مدينة نابلس، جامعة النجاح، 767-790.
- الزواهرة، ع. (2013). *التناص في الشعر العربي المعاصر*. دار ومكتبة الحامد.
- سليمان، س. (2021). *توظيف تقنيتي القناع والرمز في شعر سميح القاسم* (رسالة ماجستير). الكلية الأكاديمية العربية في إسرائيل، حيفا.
- سرجون، ك. (2016). *من الإسلامي إلى المسيحي: إضاءة على الدلالة الدينية وتحولاتها في الشعر الفلسطيني الحديث*. مجلة حوليات، (17)، 3-26.
- الضّاوي، أ. (1998). *التراث في شعر رواد الشعر الحديث*. مطابع بيان التجارية.
- طه، إ. (2010). 12. *«عمق التورط» وشعرية*

يستأذن أحداً. دار الهدى للطباعة والنشر.  
قربوع، ع. (2015). نظرية التناص. مجلة الأدب  
واللغات، 2، 102-114.

كك، ع. (2015). التناص- دراسة نقدية في  
التأصيل لنشأة المصطلح ومقارنته ببعض  
القضايا النقدية القديمة «دراسة وصفية  
تحليلية». الجامعة الإسلامية.

كرستيفا، ج. (1997). علم النص. ترجمة فريدة  
الرّاهي. دار توبقال للنشر.

الكسواني، ن. (2012). تجليات التناص في شعر  
سميح القاسم. مجلة قراءات، 4، 145-177.

كنفاني، غ. (1968). الأدب الفلسطيني المقاوم  
تحت الاحتلال 1948-1968. منشورات الرّمال  
- مؤسسة غسان كنفاني الثقافية.

كيلانو، ط. (2021، 12). الهتاف الملائكي المجد  
لله في الأعالي، وعلى الأرض السلام، وبالناس  
المُسرة... كيف ولماذا ورد في الكتاب المقدس،  
البيت الكلداني.

<https://chaldeanhome.com/%D8%A7%D9%84%D9%87%D8%AA%D8%A7%D9%81-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%84%D8%A7%D8%A6%D9%83%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%92%D9%85%D9%8E%D8%AC%D9%92%D8%AF%D9%8F-%D9%84%D9%84%D9%87%D9%90-%D9%81%D9%90%D9%8A-%D8%A7>

محدادي، س. (2014). ملامح المقاومة في الشعر  
العربي الحديث- سميح القاسم أنموذجاً  
(رسالة ماجستير). جامعة المسيلة، المسيلة.

مفتاح، م. (1986). تحليل الخطاب الشعري-  
استراتيجية التناص. المركز الثقافي العربي.

القصيد، من قصيدة المقام إلى مقام  
القصيد في تجربة سميح

القاسم. الكلمة. <http://www.alkalimah.net/Articles/Read/3238>

طهماسبي، ع.، وشيخي، ع. (2005). الأسطورة  
عند شعراء مصر المعاصرين. مجلة اللغة  
العربية وأدائها، 2، 67-82

عبّاس، م. (2002). إستراتيجية التناص. مجلة  
علامات، 2، 42-12.

عبد الله، ر. (10، 2016). هجرة الرسول بين  
النجاشي وباسيل، دنيا الوطن.

<https://pulpit.alwatanvoice.com/html.417606/01/10/articles/2016>

العبدلي، ع. (8، 2014). القاسم: «الحركة الوطنية  
الفلسطينية لم تبدأ بفتح ولا تنتهي بحماس»  
swissinfo.

<https://shorturl.at/YWl6Q>

عليوي، س. (2010). التناص الأسطوري في شعر  
سميح القاسم. مجلة كلية الآداب والعلوم  
الإنسانية والاجتماعية، 7، 210-227.

الغامدي، س. (2003). الانحراف العقدي في  
أدب الحداثة وفكرها - دراسة نقدية شرعية.  
(1). دار الأندلس الخضراء.

فكري، أ. (د.ت.). إنجيل يوحنا، كنوز قبطية.  
القاسم، س. (1979). ديوان سميح القاسم.  
منشورات عريسك.

القاسم، س. (1993). الأعمال الكاملة، القصائد.  
الجزء الثاني. دار سعاد الصّباح.

القاسم، س. (1993). الأعمال الكاملة،  
السّرييات. الجزء الرابع. دار سعاد الصّباح.

القاسم، ن. (2013). سميح القاسم مبدع لا

va: *Intertextuality*. Literary Theory and Criticism.

<https://literariness.org/2016/03/22/julia-kristeva-intertextuality>

\*مربية ومدرسة في موضوع اللغة العربية، تحمل اللقب الثاني (ماجستير) في موضوع التربية اللغوية العربية من الكلية الأكاديمية العربية للتربية - حيفا. وتعدّ للحصول على اللقب الثالث (الدكتوراه) في موضوع «أنواع الذاكرة في الشعر العربي الفلسطيني في إسرائيل» في قسم اللغة العربية- جامعة بار إيلان. هذا المقال هو ملخص رسالة الماجستير في موضوع «التنصص الديني في شعر سميح القاسم».

ملطي، ت. (1985). *الإنجيل بحسب لوقا*، كنيسة مار جرجس بسبورتنج.

منصور، م. (2021). *التنصص الأسطوري في شعر سميح القاسم*. ديوان العرب.

<https://www.diwanalarab.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%A7%D8%B5-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B7%D9%88%D8%B1%D9%8A-%D9%81%D9%8A-%D8%B4%D8%B9%D8%B1-%D8%B3%D9%85%D9%8A%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D8%B3%D9%85>

النووي، أبو زكريا، ي. (2007). *الأربعون النووية*، تحقيق: أحمد البكري، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط 4، القاهرة. نصر، ع. (1987). *الرمز الشعري عند الصوفية*. دار الأندلس.

Allen, G. (2021). *Intertextuality*. Routledge.

Kristeva, J. (1986). *Word, Dialogue and Novel - The Kristeva Reader*. Columbia University Press.

Nasrullah, M. (3.2016). *Julia Kriste-*

# الوعي المجتمعي باضطراب التوحّد: تحليل المواقف والتصورات في المجتمع البدوي في النقب

بدیع القشاعة  
alk.badeea@gmail.com  
الكلية الأكاديمية للتربية "كاي" بنر السبع

## "Community Awareness of Autism Spectrum Disorder: An Analysis of Attitudes and Perceptions in the Bedouin Society in the Negev"

### Abstract

This study aims to assess the level of community awareness regarding autism spectrum disorder (ASD) within the Bedouin community in the Negev, and to analyse perceptions and attitudes toward individuals affected by this disorder. The research seeks to evaluate the community's knowledge of ASD symptoms, causes, and treatment methods, with a focus on understanding prevalent beliefs and correcting misconceptions that may impact social acceptance and integration of individuals with ASD. Additionally, the study aims to identify common sources of knowledge within the community and highlight informational gaps that may hinder effective support for this population.

The primary research question guiding this study is: What is the level of community awareness regarding ASD in the Bedouin community of the Negev, and what are the dominant perceptions and attitudes toward individuals with ASD?

A descriptive and analytical approach was employed using a 41-item questionnaire covering general knowledge, symptoms and behaviours, beliefs about causes, and approaches to diagnosis and treatment. Participants were asked to rate their level of agreement with each statement using a three-point Likert scale ("True," "Unsure," "False"). The questionnaire was distributed to a sample of 118 individuals from the Bedouin community, representing diverse educational backgrounds, with data collected electronically via social media.

The results indicate a varying level of awareness: while there is a high level of recognition of prominent symptoms such as communication difficulties, there is limited understanding of less apparent symptoms like sensory sensitivities. Findings also reveal that the internet and personal experiences are the primary sources of ASD knowledge, while the role of media and healthcare centres remains limited. Additionally, some participants held misconceptions, such as the belief that autism may result from neglect or vaccinations, underscoring the need for educational programs to correct these misunderstandings. The study also reveals an awareness of the importance of early diagnosis and intervention, suggesting a readiness within the community to support individuals with ASD when accurate information is available.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD), communication, social acceptance, repetitive behaviours, sensory sensitivities

## تلخيص

يهدف هذا البحث إلى دراسة مستوى الوعي المجتمعي باضطراب طيف التوحد (ASD) في المجتمع البدوي بالنقب، وتحليل التصورات والمواقف تجاه المصابين بهذا الاضطراب. يسعى البحث إلى تقييم مدى معرفة المجتمع بأعراض التوحد وأسبابه وطرق علاجه، مع التركيز على فهم المعتقدات السائدة وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد تؤثر على قبول الأفراد المصابين واندماجهم الاجتماعي. كما يهدف إلى التعرف على مصادر المعرفة الأكثر شيوعاً لدى المجتمع وتحديد الفجوات المعرفية التي قد تعيق تقديم الدعم الفعال لهذه الفئة. وكان سؤال البحث: ما هو مستوى الوعي المجتمعي باضطراب طيف التوحد في المجتمع البدوي بالنقب، وما هي التصورات والمواقف السائدة تجاه المصابين بهذا الاضطراب؟ وقد اعتمد البحث منهجاً وصفيًا تحليليًا، باستخدام استبانة من ٤١ عبارة تغطي محاور المعرفة العامة، الأعراض والسلوكيات، المعتقدات حول الأسباب، وطرق العلاج والتشخيص. طُلب من المشاركين تقييم مدى اتفاقهم مع كل عبارة وفق مقياس لكرت من ثلاث درجات (صحيح، لا أدري، غير صحيح). وُزعت الاستبانة على عينة من ١١٨ شخصاً من المجتمع البدوي من خلفيات تعليمية متنوعة، وتم جمع البيانات إلكترونياً عبر وسائل التواصل الاجتماعي. وقد أظهرت النتائج تفاوتاً في مستوى الوعي، إذ كان هناك وعي عالٍ بالأعراض الواضحة مثل صعوبات التواصل، بينما كان الفهم محدوداً بالنسبة للأعراض الأقل وضوحاً كالحساسية الحسية. كما أظهرت النتائج أنّ الإنترنت والتجارب الشخصية كانتا المصدرين

الأساسيين لمعرفة التوحد، بينما كان دور الإعلام والمراكز الصحية محدوداً. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود مفاهيم خاطئة لدى بعض المشاركين، مثل الاعتقاد بأنّ التوحد يمكن أن ينجم عن الإهمال أو التطعيمات، ممّا يبرز الحاجة إلى برامج توعوية لتصحيح هذه المفاهيم. كذلك أظهرت الدراسة وعياً بأهمية التشخيص المبكر والتدخل العلاجي، ممّا يشير إلى استعداد المجتمع لدعم المصابين بالتوحد عند توافر المعلومات اللازمة.

كلمات مفتاحية: اضطراب طيف التوحد - (ASD) - التواصل - التقبّل الاجتماعي - السلوكيات النمطية - حساسية الحواس

## تقديم

يتناول هذا البحث مشكلة نقص الوعي المجتمعي باضطراب طيف التوحد (ASD) في المجتمع البدوي بالنقب، وما يرتبط بذلك من تصورات ومفاهيم خاطئة حول أسباب الاضطراب، أعراضه وطرق علاجه. يُعدّ هذا النقص في الوعي عائقاً رئيسياً أمام تقديم الدعم اللازم للأفراد المصابين بالتوحد ودمجهم في المجتمع بشكل مناسب. يهدف البحث إلى تحليل مستوى الفهم المجتمعي للتوحد في هذا السياق الثقافي، وتحديد الفجوات المعرفية التي تؤدي إلى تشكل مواقف سلبية أو خاطئة تجاه المصابين، ممّا يعوق قبولهم واندماجهم الاجتماعي. يُعدّ اضطراب طيف التوحد (ASD) من الاضطرابات النمائية العصبية التي تؤثر على قدرات التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويظهر عادةً في مرحلة الطفولة المبكرة. يتسم المصابون بالتوحد بتحديات فريدة، تشمل الصعوبات في التفاعل الاجتماعي، السلوكيات النمطية، والحساسية المفرطة تجاه بعض المؤثرات الحسية، ممّا يستدعي تفهماً ودعمًا من المجتمع المحيط. وعلى الرغم من

تزايد الوعي العالمي حول اضطراب التوحد، لا يزال هناك نقص في الفهم والمعرفة حوله في بعض المجتمعات، مثل المجتمع البدوي في النقب، حيث قد تؤثر التقاليد والمعتقدات الثقافية على مدى تقبل المصابين بالتوحد واندماجهم. تنبع أهمية هذا البحث من الحاجة الملحة لدراسة مستوى الوعي المجتمعي باضطراب التوحد في المجتمع البدوي وتحليل التصورات والمواقف السائدة تجاه الأفراد المصابين به. يهدف البحث إلى تقييم مصادر المعرفة المتاحة حول التوحد، وكشف المفاهيم الخاطئة المرتبطة بأسباب وأعراض الاضطراب وطرق علاجه. ومن خلال تحليل هذه الجوانب، يسعى البحث إلى تقديم توصيات لتعزيز الوعي المجتمعي وخلق بيئة أكثر دعمًا واندماجًا للأفراد المصابين بالتوحد، مما يساهم في تحسين جودة حياتهم ودعم عائلاتهم.

#### الدراسات السابقة

الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) يعرف اضطراب التوحد بأنه العجز المستمر في التفاعل الاجتماعي والتواصل الاجتماعي كعدم القدرة على بدء المحادثة مع الآخرين، وانخفاض القدرة على التعبير عن العواطف والمشاعر ووجود صعوبات في الحركات والتواصل اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى وجود صعوبات في سلوكيات التفاعل الاجتماعي وصعوبة في اللعب التخيلي وكذلك محدودية الأنماط السلوكية وتكرارها مثل النمطية وتكرار الكلام والتمسك بالروتين ومقاومة التغيير (عويضة والخطيب، 2019). كما وتعرف الجمعية الأمريكية للتوحد (2012) على أنه نوع من الاضطرابات النمائية التطورية والذي يظهر في السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل وينتج عن اضطرابات عصبية تؤثر في الدماغ وتظهر مظاهره في شكل صعوبات في عدة جوانب مثل التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي ونشاطات اللعب وهؤلاء الأطفال يستجيبون دائماً لأشياء أكثر من

الأشخاص ويظهرون اضطراباً من أي تغيير يحدث في بيئتهم ويكرّون حركات جسمانية أو مقاطع من الكلمات بطريقة آلية (يونس، 2015). إنّ الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد يظهرون ضعفاً في القدرة على التركيز والانتباه، مما يجعلهم غير قادرين على تعديل استجاباتهم للمؤثرات المختلفة كما يفعل الأطفال الطبيعيون. هذا التأخير في الاستجابة يؤثر على قدرتهم على التفاعل بشكل مناسب، ويُعتبر سبباً رئيسياً في تأخر عملية التحفيز والانتباه لدى هؤلاء الأطفال، مما يجعل العلاج أكثر تحدياً. بالإضافة إلى ذلك، يعاني الأطفال المصابون بالتوحد من صعوبات في الأداء التنفيذي وضعف في التماسك والتركيز، مما يؤدي إلى مشكلات في اكتساب وتطوير المهارات المتعلقة بتنفيذ الأوامر والذاكرة واللغة، فضلاً عن صعوبات في التعلم واكتساب المهارات الحياتية (مجيد، 2010). كما ويشير التأخر في مهارات الانتباه والانتباه المشترك لدى الأطفال المصابين باضطراب التوحد إلى تأثيرات سلبية كبيرة على نموهم الاجتماعي واللغوي والأكاديمي. هذا التأخر يسبب صعوبات في التفاعل الاجتماعي والعجز عن بناء علاقات اجتماعية صحيحة، مما يترتب عليه تأثير سلبي على التطور الفكري للأطفال (عبد الرحمن، نافع، وشحاته، 2015). كما يعاني الأطفال ذوو اضطراب التوحد من صعوبات إضافية في تعلم المهارات الجديدة، حيث يواجهون تحديات في أداء المهام المعقدة التي تتطلب تكراراً مستمراً. يوضح ذلك أنّ محاولة هؤلاء الأطفال لإتقان مهام جديدة تواجه عقبات كبيرة بسبب افتقارهم إلى استراتيجيات التعلم المرنة، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي بشكل كبير (مجيد، 2010). بالإضافة إلى ذلك، يمثل التفاعل الاجتماعي تحدياً أكبر للأطفال المصابين باضطراب التوحد، حيث يجدون صعوبة في فهم لغة الجسد والتواصل مع الآخرين. يختلف كل طفل مصاب بالتوحد عن الآخر، خاصة فيما يتعلق بتفاعله مع الأرقام والمواعيد وتفاعله مع الأنشطة الاجتماعية

في التواصل. غالباً ما يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات في استخدام اللغة بشكل فعال، ممّا يؤدي إلى تحديات كبيرة في التواصل (نايل وعودة، 2009). ووفقاً لدراسة أجرتها لينا صديق (2005)، هناك تفاوت واضح بين الأطفال المصابين بالتوحد في كيفية تعبيرهم عن أفكارهم. فبعض الأطفال قد يواجهون تأخراً في تطوير اللغة التعبيرية، ويعتمدون على استخدام أصوات بسيطة وتكرار الكلمات في التواصل. ومع ذلك، يتمكن بعض الأطفال المصابين بالتوحد من تطوير مهارات لغوية محددة بشكل جيد، إلا أنّهم قد يواجهون صعوبات في التفاعل الاجتماعي واختيار الموضوعات المناسبة للتواصل (صديق، 2005). إنّ الخصائص اللغوية المحدودة لدى الأطفال المصابين بالتوحد لها تأثير كبير على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي. يظهر هذا التأثير في استخدامهم لمجموعة محدودة من الكلمات وفي تفاعلهم الاجتماعي المحدود، ممّا يؤثر سلباً على قدرتهم على بناء علاقات اجتماعية والتواصل بشكل فعال (الزربقات، 2010). فيما يتعلق باضطراب التوحد، فإنّ حوالي 40% من حالات التوحد تكون مصحوبة بإعاقة ذهنية وفي هذه الحالات المزدوجة من الإعاقة فإنّ المشكلة التي تحدّ من إمكانية الوصول إلى تشخيص دقيق للطفل أو استحالة استخدام اختبارات الذكاء على الطفل الذي يعاني من توحد قد يكون إعاقة ذهنية تظهر فقط في التعامل مع الإعاقة في نفس الوقت حيث يصبح القياس الدقيق صعباً (الشرقاوي، 2018). وبالرغم من أنّ الأطفال التوحديين قد لا يعانون من الإعاقة الذهنية باختلاف درجاتها إلا أنّ الغالبية العظمى من الأطفال المصابين بالتوحد الذين يحضرون المدارس (86%) منهم لم يكملوا تعليمهم. ويعود هذا الفشل إلى كونهم يعانون من صعوبات في التواصل والتعلّم (Jones, 2022). إنّ إحدى نقاط القوة المعترف بها لدى الأشخاص المصابين بالتوحد هي قدرتهم على استيعاب كمّيات كبيرة من المعلومات والاحتفاظ بها؛ وغالباً ما يُوصف الأطفال والمراهقون

(Mackay, 2010). ويعاني هؤلاء الأطفال أيضاً من مشكلات في فهم اللغة والتواصل اللغوي، إلى جانب مشكلات في التفاعل الاجتماعي والانفعالات. يواجهون أيضاً صعوبات في استخدام اللغة بطريقة اجتماعية مناسبة، ممّا يعقّد عملية التواصل معهم (Mackay, 2010). ويعاني الأطفال المصابون باضطراب التوحد من صعوبات كبيرة في التفاعل الاجتماعي والاندماج مع الآخرين. يعجزون عن فهم تعبيرات الوجه ولغة الجسد، ممّا يعيقهم عن المشاركة في التفاعلات الاجتماعية بشكل طبيعي. تشمل الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الأطفال مشاكل في التواصل الكلامي والتفاعل الاجتماعي، إضافةً إلى صعوبات في فهم وإدراك البيئة المحيطة بهم، ممّا يؤثر على قدرتهم على تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين (Catherine, 2018). ووفقاً لدراسة قامت بها أماندا (2016)، يعاني الأطفال ذوو اضطراب التوحد من قصور في المهارات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والحساب. تشير الدراسة إلى أنّ هؤلاء الأطفال يعانون من تأخّر في تطوّر المهارات المعرفية والذاكرة، وصعوبة في فهم اللغة المنطوقة. كما أنّهم يعانون من قصور في مهارات التواصل الاجتماعي، ممّا ينعكس سلباً على اندماجهم الاجتماعي (Jessica, 2014; Amanda, 2016). ويظهر الأطفال المصابون بالتوحد خصائص لغوية غير اعتيادية تُعزى إلى تفاعلهم المحدود مع الآخرين. يواجه هؤلاء الأطفال تحديات كبيرة في التفاعل والتواصل الاجتماعي، ممّا ينعكس بشكل سلبي على سلوكهم. يمتاز الأطفال المصابون بالتوحد بصعوبة في فهم تعبيرات الوجه والتفاعل الاجتماعي، وهو ما قد يسهم في تأخر النطق لديهم، ليس فقط كنتيجة مباشرة للاضطراب، ولكن أيضاً بسبب التأخّر الذهني المصاحب له. يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات في نطق بعض الأصوات والكلمات، ممّا يؤدي إلى تطوّر لغوي غير مكتمل (فاروق، 2011). يظهر الأطفال المصابون بالتوحد خصائص لغوية تميزهم، تتمثل في محدودية استخدامهم للغة

المصابون بالتوحد بأنهم «أساتذة صغار». إذًا، هل تُعد حياة الباحث أو المدرّس الجامعي المسار المهني المثالي للشخص المصاب بالتوحد؟ في هذه الدراسة، قدّم 37 شخصًا مصابًا بالتوحد يعملون في الجامعات والكليات نصائح للشباب الذين يفكرون في مستقبل مهني أكاديمي. أكّدوا على أهميّة فهم تعقيدات ومتطلبات الدور، وفهم وتقدير الذات ونقاط القوّة الشخصية، والاعتماد على الأشخاص المناسبين للعمل معهم والتعلّم منهم. كما ناقشوا أهميّة الحفاظ على التوازن بين العمل والرفاهية، وبين الحذر والشغف. قد تكون الحياة الأكاديمية مناسبة تمامًا للشخص المصاب بالتوحد، لكنّها قد تكون أيضًا مليئة بالتحديات (Jones, 2023).

تستخدم أنشطة مونتيسوري لتلبية احتياجات الأطفال المصابين بالتوحد من خلال توفير بيئة تعليميّة مصمّمة خصيصًا لهم. تسهم هذه الأنشطة في تنمية المهارات الاجتماعيّة والتواصلية والإدراكية للأطفال، ممّا يعزّز من اعتمادهم على الذات والاستقلالية. بالإضافة إلى ذلك، تمثل هذه الأنشطة وسيلة فعّالة لتطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الأطفال (Jessica, 2014; Amanda, 2016). وتشير الدراسات إلى أنّ أنشطة مونتيسوري تعتبر أداة فعّالة في تعليم الأطفال المصابين بالتوحد، حيث تساعد هذه الأنشطة في معالجة التحديات التي يواجهها هؤلاء الأطفال في التواصل والتفاعل الاجتماعي (Catherine, 2018).

#### وعي المجتمعات العربيّة لاضطراب التوحد

أشارت العديد من الأبحاث إلى الحاجة إلى مبادرات توعية لمعالجة الاتجاهات وزيادة المعرفة حول اضطراب طيف التوحد مع مراعاة الخصوصية الثقافية للمجتمع (Carthage & López, 2020). لقد أكّدت دراسة علميّة أنّ المشاركة الاجتماعيّة بين الأفراد وذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة والكلية تعتمد على مدى فهم أقرانهم لحالتهم والتحديات الاجتماعيّة التي يواجهونها.

تسهم برامج التوعية باضطراب طيف التوحد في تحسين المفاهيم والاتجاهات حول الاضطراب، وتغيير المعرفة والمواقف والسلوكيات لدى الطلاب تجاه ذوي اضطراب طيف التوحد (Cremin, Healy, Spirtos, & Quinn, 2020). لقد أظهرت دراسة عبد القادر (2018) أنّ مستوى الوعي بالعلامات المبكرة لاضطراب طيف التوحد والتواصل الاجتماعيّ مرتبط بطبيعة العمل، حيث تبين أنّ درجة وعي المعلّمت اللاتي يعملن مع ذوي الاحتياجات الخاصّة أعلى من اللاتي يعملن في التعليم العامّ. كما يؤثّر الخبرة العملية مع ذوي الاحتياجات الخاصّة في درجة الوعي باضطراب التوحد والتواصل الاجتماعيّ. هدفت دراسة عويضة والخطيب (2018) إلى تقييم خبرات أولياء الأمور (25 ولي أمر) في تشخيص أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى خبرات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن قبل وأثناء وبعد عملية التشخيص، حيث كانت الفروق مرتبطة بالمستوى التعليمي لولي الأمر، والجنس، والوضع الاقتصاديّ للأسرة. وأشارت نتائج دراسة عيد (2018) إلى أنّ نقص تفسير المظاهر السلوكية لاضطراب طيف التوحد في ضوء التوجهات الحديثة يؤدّي إلى تدني مستوى الخدمات والبرامج التدريبية المقدّمة لهذه الفئة. تناولت الدراسة تحديد المظاهر السلوكية من وجهة نظر معلّمي ومعلّمت التربية الخاصّة في الضفّة الغربيّة (62 فردًا). أظهرت النتائج أنّ المظاهر الأكثر شيوعًا لدى الأطفال هي اضطرابات التواصل اللفظي، تليها مشاكل التواصل غير اللفظي، ثم التقليد، والتكيف مع التغيير، والخوف والعصبية، والإيماءات الجسدية. لقد هدفت دراسة حمدان (2017) إلى التعرف إلى خصائص اللعب الشائعة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (64 طفلًا) من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم قياس خصائص اللعب لديهم على أربعة أبعاد: مهارات

التي يجريها باحثون مصابون بالتوحد، والمزيد من الدراسات حول قضايا مهمة للأشخاص المصابين بالتوحد، والمزيد من الدراسات التي تستخدم مناهج تتماشى مع الأشخاص المصابين بالتوحد. ومع ذلك، لا يزال هناك اعتماد على المقاييس التي تعتبر «صحيحة» من الناحية التقنية و«موثوقة»، بدلاً من أن تكون ذات صلة (Jones, 2022). وتسلط الدراسات السابقة الضوء على اضطراب طيف التوحد باعتباره اضطراب نمائي يتسم بصعوبات مستمرة في التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى تكرار الأنماط السلوكية. تشير الأبحاث إلى أن الوعي المجتمعي بالتوحد يلعب دوراً مهماً في تحسين الدعم المقدم للأطفال المصابين وأسرهم، حيث تظهر تفاوتات في الوعي حسب الخلفية الثقافية والتعليمية. تشير الدراسات إلى فعالية بعض الأساليب التربوية، مثل أنشطة مونتيسوري، في تحسين مهارات الأطفال المصابين بالتوحد، خاصة في المجالات الاجتماعية والتواصلية. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة إلى المزيد من الأبحاث التي تركز على تحسين فهم المجتمعات للتوحد وتطوير استراتيجيات تعليمية وعلاجية تلبي احتياجات هؤلاء الأطفال بشكل أفضل. إن هذا البحث سوف يساعد في تسليط الضوء على مدى الوعي المجتمعي باضطراب طيف التوحد، مما يمكن من تحديد الفجوات في المعرفة والفهم لدى المجتمع المستهدف. من خلال تحليل الوعي المجتمعي، يمكن تقديم توصيات فعالة لتحسين الدعم المقدم للأطفال المصابين بالتوحد وأسرهم، بالإضافة إلى تعزيز الوعي العام حول هذا الاضطراب. النتائج المستخلصة من هذا البحث قد تسهم في تطوير برامج توعية وتثقيف تستهدف معالجة المفاهيم الخاطئة وتعزيز التكامل الاجتماعي للأطفال المصابين بالتوحد في المجتمع.

يتزايد انتشار اضطراب طيف التوحد (ASD) عالمياً، مما يجعل من الضروري فهم مستوى الوعي المجتمعي بهذا الاضطراب، خاصة في المجتمعات

اللعبة الرمزي، ومهارات اللعب الأساسية، ومهارات اللعب الفردي، ومهارات اللعب مع الآخرين. توصلت النتائج إلى أن درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت منخفضة على جميع أبعاد الاستبانة، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد مهارات اللعب تعزى لاختلاف شدة اضطراب طيف التوحد، حيث كانت خصائص اللعب لديهم متشابهة بغض النظر عن شدة الاضطراب. لقد حاولت دراسة النواصرة (2017) الكشف عن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أسر أطفال التوحد في شمال الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل العمر ودرجة إعاقة الطفل التوحد والمستوى التعليمي للوالدين. أسفرت النتائج عن أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى أسر أطفال التوحد كان متوسطاً، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية تبعاً لمتغير الجنس، والعمر، ودرجة إعاقة الطفل التوحد. كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأب لصالح الدراسات العليا، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي للأم. وأوضحت دراسة الرقاد والعوامل (2016) مدى وعي أولياء الأمور (30 ولي أمر) بالمظاهر السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في عمان. أظهرت النتائج درجة وعي متوسطة حول التواصل اللفظي وغير اللفظي، مع وجود فروق في درجة الوعي بالمظاهر السلوكية لصالح الجنس والمستوى التعليمي. يزداد الوعي والفهم حول التوحد تدريجياً، في بعض الأحيان بخطوات صغيرة وأحياناً من خلال تحولات جذرية. يقود هذا التغيير بشكل كبير المدافعون عن حقوق المصابين بالتوحد، الذين تزداد أصواتهم اعترافاً بوصفهم خبراء في تجاربهم الحياتية. إن التواجد المتزايد للأشخاص المصابين بالتوحد في أبحاث التوحد - كأفراد مشاركين ومستشارين وباحثين (مشاركين) - أدى إلى تحسينات في جودة وملاءمة أبحاث التوحد. نشهد المزيد من الدراسات

التي تتسم بتقاليد ثقافية واجتماعية مميزة، مثل المجتمع البدوي في النقب. في هذا السياق، يمكن أن يؤثر نقص المعرفة أو انتشار المفاهيم الخاطئة حول التوحد سلبيًا على قبول الأفراد المصابين ودمجهم الاجتماعي، وقد يؤدي إلى تحديات في تقديم الدعم التعليمي والعلاجي المناسب لهم. بناءً على ذلك، يهدف هذا البحث إلى فهم الوعي المجتمعي والمواقف السائدة تجاه التوحد، مما يساهم في تقديم توصيات عملية لتعزيز الفهم المجتمعي وتطوير برامج توعوية فعالة تلبي احتياجات هذه الفئة وتدعم دمجها في المجتمع.

#### منهجية البحث

#### هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف إلى مستوى الوعي المجتمعي باضطراب طيف التوحد (ASD) في المجتمع البدوي في النقب، وتحديد المواقف والتصورات السائدة حوله.

#### أداة البحث:

تم تصميم هذه الاستبانة خصيصًا لدراسة تهدف إلى قياس مستوى الوعي المجتمعي باضطراب التوحد في المجتمع البدوي في منطقة النقب. تتكون الاستبانة من 41 عبارة تغطي عدّة جوانب متعلقة بالوعي حول اضطراب التوحد، ويطلب من المشاركين تقييم مدى اتفاقهم مع كلّ عبارة باستخدام مقياس ليكرت من ثلاث نقاط:

1. صحيح

2. لا أدري

3. غير صحيح

يهدف هذا المقياس إلى تحديد مدى معرفة وفهم الأفراد في المجتمع البدوي لاضطراب التوحد، مع التركيز على المفاهيم الشائعة والخاطئة.

تمّ التحقق من صحة الاستبانة ووجدنا أنها ذات محتوى عالي المصداقية، وذلك باعتماد مراجعة الاستبانة من قبل ثلاثة محكمين

خبراء في مجال علم النفس المتعلق بمجال المحتوى. لم تكن تعليمات المحكمين مجدية بشكل خاص، ولكنها تركت بشكل أصيل على الصياغة الأولى. حول المحتوى أو سوء الفهم والالتباس.

تمّ اختبار مصداقية الاستبانة بواسطة معامل ألفا كرونباخ، وقد وجدت أنّ قيمة معامل ألفا تساوي (0.80).

#### سؤال البحث:

ما هو مستوى الوعي المجتمعي باضطراب طيف التوحد (ASD) في المجتمع البدوي في النقب، وما هي التصورات والمواقف السائدة تجاه المصابين بهذا الاضطراب؟

#### منهجية البحث:

شارك في البحث 118 شخصًا، من المجتمع البدوي في النقب. أعمارهم فوق 18 عام، وتمّ اختيارهم من عينة عشوائية شملت أشخاصًا متعلمين وغير متعلمين. أجاب جميعهم عن عبارات الاستبانة المتعلقة بموضوع البحث في المجتمع البدوي.

يوضّح الرسم البياني (رسم بياني 1- انظر الصفحة التالية) توزيع المشاركين بناءً على العمر والمستوى التعليمي. يمثّل كلّ شريط فئة معينة، ويشير ارتفاع الشريط إلى النسبة المئوية للمشاركين الذين يندرجون تحت تلك الفئة.

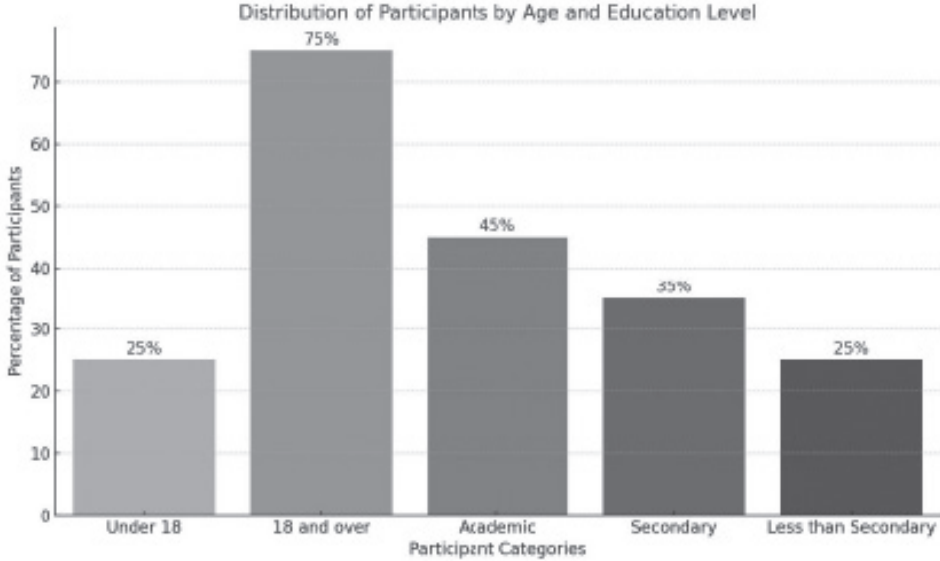
#### عملية البحث:

تمّ توزيع الاستبانة على المشاركين من المجتمع البدوي في جنوب البلاد من خلال إرسالها إلكترونيًا عبر شبكات التواصل الاجتماعي. بعد نشر الاستبانة، تم جمع البيانات بشكل كامل وتحليل النتائج بدقة.

#### الأخلاقيات البحثية:

بالإضافة إلى الموثوقية البحثية، تم إبلاغ جميع المشاركين مسبقًا عن إجراء البحث. تم مشاركتهم في البحث برغبة وموافقة كاملة منهم، مع الحفاظ على هويتهم وضمان عدم الكشف عنها. لذلك، ظلت

## رسم بياني 1



هوية المشاركين مجهولة في هذا البحث.

من المشاركين بالاعتماد عليه.

### تحليل النتائج:

التجربة المباشرة مع الأفراد المصابين بالتوحد (35.7%):

تُظهر النتائج أنّ التفاعل المباشر مع الأفراد المصابين بالتوحد هو مصدر رئيسي آخر للمعرفة، حيث أفاد (35.7%) من المشاركين بأنّ تجاربهم الشخصية تشكل جزءاً هاماً من فهمهم للتوحد.

الاعتماد على الكتب والمجلات العلمية: (30.2%)

تشير النتائج إلى أنّ (30.2%) من المشاركين يعتمدون على الأدبيات العلمية كمصدر للمعرفة حول التوحد.

وسائل الإعلام: (22.5%)

على الرغم من دور وسائل الإعلام في نشر الوعي، إلّا أنّ نسبة المشاركين الذين يعتمدون عليها للحصول على المعلومات حول التوحد بلغت (22.5%).

مراكز الرعاية الصحية كمصدر للمعرفة: (15.8%)

أفاد (15.8%) فقط من المشاركين بأنهم يحصلون على معرفتهم حول التوحد من مراكز الرعاية الصحية.

تم إجراء تحليل الوعي المجتمعي لاضطراب التوحد من خلال تصنيف الأسئلة الواردة في الاستبانة إلى خمس فئات رئيسية. هذه الفئات تشمل: مصادر المعرفة حول التوحد، الأعراض والسلوكيات المرتبطة بالتوحد، المعتقدات الشائعة حول أسباب التوحد، الجوانب المتعلقة بالعلاج والتشخيص، بالإضافة إلى التداويات الصحية والعقلية المرتبطة بالتوحد. هذا التصنيف المنهجي يتيح فهماً أعمق للوعي المجتمعي والمفاهيم المرتبطة بالتوحد في المجتمع المستهدف.

### 1. مصادر المعرفة حول التوحد التي أثّرت على وعي الأفراد

يمكن تلخيص نتائج البحث في هذا الجانب على النحو التالي:

الإنترنت كمصدر أساسي للمعلومات: (45.6%)

يُعد الإنترنت المصدر الأكثر شيوعاً للحصول على المعرفة حول اضطراب التوحد، حيث أفاد (45.6%)

## العائلة والأصدقاء: (28.9%)

تُظهر النتائج أنَّ العائلة والأصدقاء يشكّلون مصدرًا مهمًا للمعلومات حول التوحد بنسبة (28.9%).

تشير النتائج إلى أنَّ الإنترنت يُعدّ المصدر الرئيسي للمعرفة حول التوحد، يليه التفاعل الشخصي مع المصابين والأدبيات العلمية. تبرز هذه النتائج الحاجة إلى توفير معلومات دقيقة ومتاحة بسهولة عبر الإنترنت. في الوقت نفسه، يلعب التفاعل الشخصي والشبكات الاجتماعية دورًا حاسمًا في تعزيز الوعي والفهم المجتمعي للتوحد. ورغم أنَّ وسائل الإعلام ومراكز الرعاية الصحيّة تساهم في نشر المعرفة، إلّا أنَّ تأثيرهما يبدو أقلّ مقارنة بالمصادر الأخرى، ممّا يشير إلى ضرورة تعزيز دورهما في هذا المجال.

## 2. مدى الوعي بالأعراض والسلوكيات المرتبطة بالتوحد

يتناول موضوع الوعي بالأعراض والسلوكيات المرتبطة بالتوحد جانبًا مهمًا من فهم اضطراب طيف التوحد (ASD) على المستوى المجتمعي. تحليل النتائج يشير إلى تدرّج واضح في إدراك الأعراض المرتبطة بالتوحد، إذ أنَّ بعض الجوانب معروفة بشكل كبير لدى فئات المجتمع المختلفة، في حين أنَّ جوانب أخرى تتطلب مزيدًا من التوعية.

الأعراض التي ترتبط بالصعوبات في اللغة والتواصل الاجتماعي تتمتع بوعي مجتمعي مرتفع. تظهر البيانات أنَّ غالبية المشاركين في الدراسات المختلفة يربطون بين صعوبات نطق الكلمات وترتيب الجمل وبين التوحد بنسبة (80.2%). هذا الإدراك قد يكون ناتجًا عن التركيز المتزايد على صعوبات اللغة والتفاعل الاجتماعي في مناهج التعليم وبرامج التوعية العامّة حول اضطراب طيف التوحد. بالإضافة إلى ذلك، يتميز هذا الوعي بتأثير قوي لوسائل الإعلام، حيث يتم التركيز بشكل متكرر على هذه الأعراض عند مناقشة التوحد، ممّا يساهم في ترسيخها في أذهان الجمهور. يمثل هذا الوعي قاعدة أساسية لفهم

عام للتوحد، لكنه في الوقت ذاته يكشف عن ميل المجتمع للتركيز على الأعراض الأكثر وضوحًا. أمّا بالنسبة لصعوبة التفاعل الاجتماعي والتواصل فقد تمّ تحديدها من قبل نسبة (76.7%) من المشاركين، ممّا يعكس وعيًا كبيرًا بأن هذه التحديات هي جزء لا يتجزأ من اضطراب التوحد.

في المقابل، هناك أعراض وسلوكيات تتميز بوعي متوسط بين أفراد المجتمع البدويّ في النقب، مثل عدم القدرة على التعبير العاطفي (71.5%) والسلوكيات المتكرّرة (72.5%). على الرغم من أنَّ الأغلبية تدرك أنَّ هذه السمات قد تكون جزءًا من التوحد، إلّا أنَّ هناك نسبة ملحوظة من المشاركين لم تحدّدها بشكل دقيق كأعراض للتوحد. قد يكون هذا النقص في الوعي ناتجًا عن الطبيعة الأقلّ وضوحًا لهذه الأعراض مقارنة بصعوبات اللغة والتفاعل الاجتماعي. يعكس هذا الوضع فجوة معرفية تحتاج إلى معالجة من خلال برامج تعليمية تركز على الجوانب النفسية والعاطفية للأفراد المصابين بالتوحد، والتي قد لا تكون مفهومة بشكل كامل. الأعراض التي تتميز بوعي منخفض تشمل الحساسيات الحسية، مثل النفور من التلامس الجسدي أو القبلات (66.3%)، والميل نحو العدوانية (62.7%). تظهر هذه الأعراض لدى بعض الأفراد المصابين بالتوحد، ولكن ليس بالضرورة لدى الجميع، ممّا يجعل من الصعب إدراكها كسمات مميزة للتوحد لدى الجمهور العريض. يرجع هذا الوعي المنخفض إلى التباين الكبير في كميّة ظهور هذه الأعراض بين الأفراد، حيث تختلف شدة الحساسية ومدى تأثيرها. هذا يشير إلى ضرورة توسيع نطاق التوعية لتشمل الطيف الكامل للأعراض، وعدم الاكتفاء بالتركيز على النمطية الأكثر شيوعًا.

هناك أعراض وسلوكيات يتطلب الوعي بها اهتمامًا خاصًا، مثل التعلّق بأشياء ذات قيمة محدودة (67.1%) والرفض لتغيير الأنماط الروتينية

إهمال الطفل وعدم التحدّث معه بشكل منتظم يمكن أن يسبّب التوحّد. يعكس هذا المفهوم الخاطئ انتشار تصوّرات قديمة وغير دقيقة حول دور العوامل البيئية في التوحّد.

نسبة (40.8%) من المستجيبين ما زالوا يعتقدون أنّ التطعيمات تسبّب التوحّد، رغم أنّ هذا الاعتقاد تمّ نفيه بشكل قاطع من قبل المجتمع العلمي. ومن المثير للاهتمام أنّ (35.6%) من المشاركين يؤمنون بأنّ الحسد هو سبب للتوحّد، ممّا يعكس انتشار المفاهيم الخرافية في بعض شرائح المجتمع.

بشكل عام، توضح النتائج وجود مزيج من المعتقدات الصحيحة والخاطئة بين المستجيبين فيما يتعلّق بأسباب التوحّد. في حين أنّ هناك وعياً جيّداً بالعوامل الوراثية والنمائية كأسباب للتوحّد، إلّا أنّ بعض المفاهيم الخاطئة والخرافات لا تزال راسخة، خاصّة تلك المتعلقة بالعوامل البيئية أو الخرافية.

#### 4. مدى الوعي بالجوانب المتعلقة بالعلاج والتشخيص

تكشف النتائج عن تفاوت في وعي المشاركين حول الجوانب المختلفة المتعلقة بعلاج وتشخيص اضطراب طيف التوحّد (ASD)، حيث تشير النسبة المئوية للمستجيبين الذين يؤيدون عبارات معيّنة إلى مستوى فهمهم للعلاج والتشخيص. يعكس هذا التحليل مستويات متفاوتة من الفهم الصحيح وكذلك بعض المفاهيم الخاطئة التي لا تزال قائمة بين الجمهور.

يظهر البحث الحالي أنّ معظم المشاركين يدركون أهميّة التشخيص المبكر في تحسين حالة الأفراد المصابين بالتوحّد، فقد أيد (80.4%) من المستجيبين العبارة التي تنصّ على أنّ التشخيص المبكر يمكن أن يؤدّي إلى تحسينات كبيرة. يعكس هذا الاتفاق المرتفع فهماً راسخاً لدى الافراد في المجتمع البدويّ في النقب بأنّ الكشف المبكر عن التوحّد يتيح فرصاً أفضل للتدخل العلاجي، ممّا يمكن أن يحسّن

(69.8%). تظهر البيانات أنّ هناك فهماً محدوداً لهذه السلوكيات رغم كونها جزءاً أساسياً من التوحّد. الروتينيات المتكرّرة ومقاومة التغيير هما من السمات التي قد لا تكون ظاهرة بشكل كبير للمجتمع لأنّها تعتمد على سياقات وسلوكيات معيّنة لا يتعرّض لها العامّة بانتظام. هنا تكمن الحاجة إلى تعزيز الفهم العامّ لهذه الأنماط السلوكية وتوضيح مدى تأثيرها على حياة الأفراد المصابين بالتوحّد.

من خلال هذا التحليل يتّضح أنّ هناك وعياً عامّاً بالأعراض الأكثر وضوحاً مثل صعوبات اللغة والتفاعل الاجتماعي، ولكن لا يزال هناك نقص في الإدراك والفهم للأعراض الأخرى التي تتعلّق بالسلوكيات المتكرّرة، الحساسيات الحسيّة، والتعبير العاطفي.

#### 3. المعتقدات الشائعة حول أسباب التوحّد

تشير النتائج إلى أنّ المشاركين يعبّرون عن مجموعة متنوّعة من المعتقدات حول أسباب التوحّد، مع تفاوت كبير في مدى صحّة هذه المعتقدات. تحليل البيانات يكشف عن تباين في مدى الاتفاق مع هذه المعتقدات، ممّا يعكس درجة وعي الجمهور بالمعلومات العلمية المثبتة والمفاهيم الخاطئة الشائعة في المجتمع البدويّ في النقب.

يعتقد (70.2%) من المستجيبين أنّ التوحّد ناتج عن اضطراب جينيّ، وهو مفهوم يتماشى مع الأبحاث العلميّة الحديثة التي تؤكّد على دور العوامل الجينية في اضطراب طيف التوحّد. بالإضافة إلى ذلك، يرى (65.4%) من المشاركين أنّ التوحّد يسري في العائلات، ممّا يعكس فهماً متزايداً للعامل الوراثي في تطوّر التوحّد.

نسبة كبيرة من المشاركين (66.9%) تعتقد أنّ التوحّد مرتبط باضطرابات في النموّ. ورغم أنّ هذا المفهوم صحيح إلى حدّ ما، إلّا أنّه قد يتضمّن تفسيرات غير دقيقة حول طبيعة هذه الاضطرابات ومدى تأثيرها على التوحّد. على الجانب الآخر، يعتقد (60.1%) من المشاركين بشكل خاطئ أنّ

المهارات الاجتماعية واللغوية والمعرفية لدى الأفراد المصابين بالتوحد.

كذلك، نجد أن (72.3%) من المشاركين يتفقون على أن العلاج السلوكي يمكن أن يكون فعالاً في علاج التوحد. كما أن (68.9%) من المستجيبين يؤيدون فكرة أن التدخلات التعليمية تعد جزءاً مهماً من العلاج. هذا يتماشى مع الأبحاث التي توضح أن التدخلات التعليمية المكثفة، والتي تشمل برامج مخصصة لتعزيز مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، هي جزء أساسي من دعم الأفراد المصابين بالتوحد.

في المقابل، نجد أن (65.2%) من المشاركين يرون أن العلاجات الطبية يمكن أن تكون فعالة في علاج التوحد. رغم أن هذه النسبة تعكس اعترافاً جزئياً بفعالية الأدوية في إدارة أعراض معينة مرتبطة بالتوحد، مثل القلق أو فرط النشاط، إلا أنها تشير أيضاً إلى أن الأدوية ليست الخيار العلاجي الأكثر تفضيلاً بين الجمهور. من ناحية أخرى، فقط (45.6%) من المشاركين يوافقون على أن التشخيص المبكر يجلب وصمة عار للطفل والعائلة، مما يشير إلى أن الأغلبية لا ترى التشخيص المبكر كمصدر للوصمة.

في فئة مجالات القلق الحاسمة، نجد أن أقل نسبة اتفاق كانت مع فكرة أن التوحد يمكن الوقاية منه، حيث أيد (35.7%) من المشاركين هذا الاعتقاد. يتماشى هذا الانخفاض مع الفهم العلمي السائد الذي ينص على أن التوحد لا يمكن الوقاية منه بالمعنى التقليدي، نظراً لطبيعته كاضطراب عصبي تطوري.

تكشف نتائج البحث الحالي عن مستوى عالٍ من الوعي بين المشاركين حول أهمية التشخيص المبكر واستخدام العلاجات السلوكية والتعليمية في علاج التوحد. ومع ذلك، هناك بعض المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالعلاجات الطبية وإمكانية الوقاية التي لا تزال سائدة، مما يبرز الحاجة إلى مواصلة الجهود

التوعوية لتصحيح هذه المفاهيم. تسلط البيانات الضوء على ضرورة معالجة الفهم المتباين حول الوصمة الاجتماعية المرتبطة بالتوحد، مع التأكيد على أهمية التدخل المبكر والعلاجات المستندة إلى الأدلة لتحسين حياة الأفراد المصابين بالتوحد.

#### 5. مدى الوعي بالتداعيات الصحية والعقلية المرتبطة بالتوحد.

توضح نتائج البحث الحالي مدى تباين وعي المشاركين حول التداعيات الصحية والعقلية لاضطراب طيف التوحد (ASD)، مع تركيز خاص على التعليم واحتياجات الصحة العقلية. يعكس التحليل تباين مستويات الفهم للمفاهيم المتعلقة بالتوحد، مما يكشف عن بعض الفجوات في المعرفة التي تستدعي المزيد من التوعية.

نجد أن (75.1%) من المشاركين يتفقون على أن الأطفال المصابين بالتوحد يحتاجون إلى تعليم خاص. يشير هذا إلى وعي واسع بأن بيئات التعليم التقليدية قد لا تكون كافية لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال.

ونجد أن (68.4%) من المشاركين يؤيدون فكرة أن الأفراد المصابين بالتوحد يعانون من مشاكل عقلية. كما أن (62.5%) من المشاركين يتفقون على أن الأطفال المصابين بالتوحد هم أكثر عرضة للإصابة بالصرع.

كما ونجد أن (55.3%) من المشاركين يرون أن الأطفال المصابين بالتوحد لا يمكن دمجهم في المدارس العادية. يعكس هذا التصور أن البيئات التعليمية التقليدية قد لا تكون قادرة على تلبية احتياجات هؤلاء الأطفال بدون توفير دعم إضافي.

تكشف نتائج البحث الحالي عن مستويات متفاوتة من الوعي والمعتقدات حول التداعيات الصحية والعقلية للتوحد. ففي حين يوجد اعتراف واسع بالحاجة إلى التعليم الخاص، لا يزال هناك تباين في الفهم المتعلق بقدرة دمج الأطفال المصابين بالتوحد في المدارس العادية، بالإضافة إلى الارتباط بين

التوحد واضطرابات عقلية.

## نقاش

تتناول هذه الدراسة تحليل مصادر المعرفة والمعتقدات المرتبطة بالتوحد في المجتمع البدوي في النقب، مما يكشف عن تباين في الفهم ومستوى الوعي حول اضطراب طيف التوحد (ASD) يلقي التحليل الضوء على الفجوات القائمة في الوعي والتصورات الخاطئة التي لا تزال قائمة، مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز الجهود التوعوية لتوفير معلومات دقيقة حول هذا الاضطراب.

أظهرت الدراسة أن الإنترنت يمثل المصدر الأساسي للحصول على المعلومات حول التوحد، حيث يعتمد العديد من المشاركين على هذا الوسيط للوصول إلى المعرفة. ويعكس هذا الاتجاه العالمي المتزايد للاعتماد على الإنترنت كمصدر رئيسي للمعلومات الصحية. إلى جانب ذلك، تأتي التجارب الشخصية والتفاعل المباشر مع الأفراد المصابين بالتوحد كمصدر مهم آخر للمعرفة، حيث أظهر العديد من المشاركين أن تجربتهم مع الأفراد المصابين بالتوحد تشكل جزءاً كبيراً من فهمهم للحالة. أما الأدبيات العلمية، فهي تشكل مصدراً للمعرفة لبعض المشاركين، إلا أن الاعتماد على وسائل الإعلام ومراكز الرعاية الصحية لا يزال محدوداً، مما يشير إلى أن هذه المصادر لا تلعب دوراً محورياً في نشر الوعي كما هو متوقع.

تشير النتائج أيضاً إلى أن هناك وعياً جيداً في المجتمع البدوي في النقب بالأعراض الأكثر وضوحاً للتوحد، مثل صعوبات اللغة والتواصل الاجتماعي، والتي تعرفها غالبية المشاركين كأعراض مرتبطة بالتوحد. قد يكون هذا الوعي ناتجاً عن التركيز الكبير على هذه الجوانب في الإعلام وبرامج التوعية العامة. في المقابل، فإن الأعراض الأقل وضوحاً مثل عدم القدرة على التعبير العاطفي والسلوكيات المتكررة لا تزال غير مفهومة تماماً لدى بعض المشاركين. كما أن الأعراض الحسية، مثل النفور من التلامس

الجسدي، تفتقر إلى الفهم الكامل، مما يشير إلى وجود فجوات معرفية تحتاج إلى معالجة عبر برامج تعليمية تركز على الطيف الكامل للأعراض. بالإضافة إلى ذلك، هناك حاجة لتبسيط الضوء على سلوكيات مثل التعلق بالأشياء محدودة القيمة ومقاومة التغيير، فهذه الأنماط السلوكية لا تزال غير مفهومة بشكل كامل لدى الجمهور.

كشفت الدراسة الحالية عن تباين كبير في المعتقدات المرتبطة بأسباب التوحد. العديد من المشاركين يدركون أن التوحد مرتبط بأسباب وراثية، ويعترفون بدور العوامل الجينية في تطور هذا الاضطراب. ومع ذلك، لا تزال بعض المفاهيم الخاطئة قائمة، حيث يعتقد البعض أن إهمال الطفل أو عدم التحدث معه يمكن أن يسبب التوحد، وهو تصور غير صحيح يجب معالجته من خلال برامج توعوية دقيقة. كما أن نسبة ملحوظة من المشاركين لا تزال تعتقد أن التطعيمات تسبب التوحد، رغم دحض هذا الاعتقاد علمياً. بالإضافة إلى ذلك، تبرز بعض المفاهيم الخرافية مثل الاعتقاد بأن الحسد يمكن أن يكون سبباً للتوحد، مما يعكس الحاجة الماسة إلى توجيه الجهود لتصحيح هذه التصورات.

أظهرت الدراسة الحالية أن هناك وعياً واسعاً في المجتمع البدوي بأهمية التشخيص المبكر للتوحد، حيث يعترف معظم المشاركين بأن التشخيص المبكر يمكن أن يؤدي إلى تحسينات كبيرة في حالة الأفراد المصابين بالتوحد. هذا الفهم يعكس وعياً متزايداً بأهمية التدخل المبكر في تحسين المهارات الاجتماعية والمعرفية لدى المصابين. كما يُعترف بشكل كبير بفعلية العلاج السلوكي والتدخلات التعليمية في علاج التوحد، حيث يعتبر المشاركون أن هذه العلاجات المستندة إلى الأدلة تعد جزءاً أساسياً من إدارة الحالة. ومع ذلك، فإن الاعتراف بفعالية العلاجات الطبية لا يزال أقل، حيث ينظر إلى الأدوية بشكل أساسي على أنها أدوات لإدارة الأعراض المرافقة مثل القلق، بدلاً من كونها علاجاً

رئيسيًا للتوحد. كما أنّ المفاهيم المرتبطة بالوصمة الاجتماعية الناتجة عن التشخيص لا تزال موضوعًا مثيرًا للجدل، حيث تختلف الآراء حول تأثير التشخيص المبكر على الأسرة والطفل.

تشير النتائج إلى وعي واسع بأهمية التعليم الخاص للأطفال المصابين بالتوحد، حيث يعترف المشاركون بأن البيئات التعليمية التقليدية قد لا تكون كافية لتلبية احتياجات هؤلاء الأطفال. كما يدرك العديد من المشاركين أنّ الأفراد المصابين بالتوحد يعانون في بعض الأحيان من مشاكل عقلية، بالإضافة إلى زيادة خطر الإصابة بالصرع. ومع ذلك، لا يزال هناك تباين في الفهم حول إمكانية دمج الأطفال المصابين بالتوحد في المدارس العادية، حيث يرى بعض المشاركون أنّ هذه البيئات التعليمية قد لا تكون مناسبة بشكل كافٍ لتلبية احتياجاتهم دون تقديم الدعم اللازم.

#### الخلاصة

تُظهر الدراسة أنّ هناك وعيًا جيدًا لدى المجتمع البدويّ في النقب حول بعض الجوانب الرئيسية المتعلقة بالتوحد، مثل أهمية التشخيص المبكر وفعالية التدخلات السلوكية والتعليمية. ومع ذلك، لا تزال بعض المفاهيم الخاطئة والمعتقدات الخرافية حول أسباب التوحد وطرق علاجه قائمة. كما أنّ هناك حاجة لتعزيز التوعية حول الأعراض الأقل وضوحًا للتوحد والتداعيات الصحية المرتبطة به. تشير هذه النتائج إلى أهمية تطوير برامج توعوية شاملة تعتمد على الأدلة العلمية لزيادة الوعي وتعزيز الفهم المجتمعيّ حول التوحد، بهدف تحسين حياة الأفراد المصابين وتقديم الدعم اللازم لهم ولأسرهم. ومن الاستنتاجات المهمة لهذا البحث يمكن ذكر:

1. وعي جزئيّ بالأعراض الواضحة: أظهرت الدراسة أنّ هناك وعيًا مرتفعًا بين أفراد المجتمع البدويّ في النقب بالأعراض الأكثر وضوحًا لاضطراب التوحد، مثل صعوبات التواصل والتفاعل الاجتماعي. ومع ذلك، لا

تزال الأعراض الأقل وضوحًا، مثل الحساسية الحسية والسلوكيات المتكررة، بحاجة إلى تعزيز الفهم حولها.

2. الاعتماد على مصادر المعرفة غير المتخصصة: يعتمد أفراد المجتمع بشكل رئيسي على الإنترنت والتجارب الشخصية كمصادر رئيسية للمعرفة حول التوحد، بينما كان دور وسائل الإعلام ومراكز الرعاية الصحية محدودًا. يعكس ذلك حاجة لتعزيز دور المؤسسات الصحية والإعلامية في نشر المعلومات الدقيقة حول الاضطراب.

3. انتشار المفاهيم الخاطئة: أظهرت الدراسة وجود بعض المعتقدات الخاطئة حول أسباب التوحد، مثل الاعتقاد بأن الإهمال أو التطعيمات قد تسبب الاضطراب. يشير ذلك إلى أهمية تكثيف الجهود التوعوية لتصحيح هذه المفاهيم وتعزيز الفهم العلمي للاضطراب.

4. التأكيد على أهمية التشخيص المبكر والتدخل العلاجي: يدرك معظم أفراد المجتمع البدويّ أهمية التشخيص المبكر والتدخل السلوكي والتعليمي لتحسين حالة المصابين بالتوحد، لكن لا يزال هناك تباين في فهم دور العلاجات الطبية وفعاليتها.

#### قائمة المصادر والمراجع

- حمدان، م. (2017). خصائص اللعب الشائعة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للبحوث (العلوم الإنسانية)*، 31(11)، 1963-1937.
- الشرقاوي، م. ع. (2018). *التوحد ووسائل علاجه*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الرقاد، م. خ.، والعوامل، و. ع. (2016). مدى الوعي بالمظاهر السلوكية من قبل أولياء الأمور للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*، 170(3)، 383-350.

- الزريقات، إ. (2010). *التوحد: السلوك والتشخيص والعلاج*. عمان: دار وائل للنشر.
- صديق، ل. (2005). *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال التوحديين وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، الأردن.
- عبد القادر، و. ف. ع. (2018). دراسة لبعض العوامل المرتبطة بمستوى الوعي باضطراب طيف التوحد والتواصل الاجتماعي لدى عينة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي، (56)، 322-291.
- عبد الرحمن، س. س.، نافع، ج. م.، & شحاته، ه. أ. (2015). *مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد*. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عويضة، ل. س.، والخطيب، ج. م. (2019). *تقييم خبرات أولياء الأمور في تشخيص أطفالهم ذوي اضطراب الطيف التوحدي في الأردن*. *المجلة التربوية الأردنية*، 4(4)، 54-30.
- عيد، م. (2018). *تفسير المظاهر السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير التشخيص الحديث (DSM-V)*. دراسات العلوم التربوية، المجلد 45(3)، "قائع مؤتمر كلية العلوم التربوية التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز".
- فاروق، أ. (2011). *التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- القشاعلة، ب. (2023). *المختصر في الأوتيزم*. مركز السيكلوجي للنشر الإلكتروني، النقب.
- مجيد، س. ش. (2010). *التوحد: الأسباب تشخيصه وعلاجه*. عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- نايل، أ.، وعودة، ب. (2009). *سيكولوجية أطفال التوحد*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- يونس، ن. أ. ح. (2015). *حاجات أولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية وعلاقتها ببعض المتغيرات*. دراسات: العلوم التربوية، 42(2)، 498-481.
- Amanda, S. (2016). *Developing reading comprehension for children with autism spectrum disorder through concrete representations* (master's thesis). Massey University, Albany, New Zealand.
- Cárthaigh, S. M., & López, B. (2020). Factually based autism awareness campaigns may not always be effective in changing attitudes towards autism: Evidence from British and South Korean nursing students. *Autism*, 24(5), 1177–1190.
- Catherine, H. (2018). *Difference not disorder: Understanding autism theory in practice*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Cremin, K., Healy, O., Spirtos, M., & Quinn, S. (2020). Autism awareness interventions for children and adolescents: A scoping review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-24.
- Doha International Family Institute (DIFI). (2018). *The well-being of families living with autism spectrum disorder in Qatar*. Hamad Bin Khalifa University Press.
- Jessica, L. R. (2014). *The benefits and challenges of inclusion in early childhood Montessori classroom* (master's thesis). Westminster College, Salt Lake City, Utah.
- Jones, S. C. (2022). Measuring the wrong thing the right way? Time to rethink autism research tools. *Autism in Adulthood*, 4(2), 104–109.
- Jones, S. C. (2023). Advice for autistic people considering a career in academia. *AUTISM*, 27(7), 2187–2192.
- Mackay, S. (2010). *Identifying trends and supports for students with autism disorder transitioning into postsecondary* (master's thesis). The Higher Education Quality Council of Ontario, Canada.

