14365-700

ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
מסי המאאי 25970
מסי קטלוגי 26
תאריך 1997

المكلية العربية للتربية في إسرائيل

המכללה הערבית לחינוך בישראל حيفا חיפה

دارنا

مجموعة تربوية وأدبية
من إنتاج الكلية العربية للتربية في اسرائيل
حيفا - كانون الثاني - ١٩٩٧

דארנא

קובץ פדגוגי ספרותי
המכללה הערבית לחינוך בישראל
חיפה - ינואר - 1997

גליון 26 — العدد ٢٦

הנחיות המערכת

* האחריות לדעות המובאות במאמרים, לסגנון כתיבתם ולשונם - על מחבריהם.

* מחברי המאמרים, שפרסומם יאושר, יתבקשו לצרף תמצית בשפה האנגלית בהיקף של מחצית עמוד.

* את המאמרים יש לשלוח למרכז המערכת הח"מ, כשהם מודפסים ברווח כפול ובשני עותקים.

מרכז המערכת
וראש המכון לחקר העברית והערבית
ד"ר יוסף דנה

هيئة التحرير:
د. نجيب نبواني – المحرر المسؤول
د. يوسف دانا – مركّز هيئة التحرير

أعضاء هيئة التحرير:
د. محمد حبيب الله
د. فهد أبو خضرة
د. طه مصالحة

המערכת:
העורך האחראי - **ד"ר נג'יב נבואני**
מרכז המערכת - **ד"ר יוסף דנה**

חברי המערכת:
ד"ר מוחמד חביב אללה
ד"ר פהד אבו חידרה
ד"ר טאהא מסאלחה

המכון לחקר העברית והערבית
معهد بحث اللغتين العبرية والعربية
The Institute For Hebrew & Arabic Research

عزيزي القارىء

يسرّني أن أقدّم لك العدد السادس والعشرين من مجلة «دارنا» وهو العدد الاول للسنة الدراسية ٩٧/٩٦ لأن هناك عدداً آخر سيصدر حتى نهاية السنة.

إن مَن يطالع مواد هذا العدد يلاحظ تغييراً بارزاً وإيجابياً في الكم والكيف. يضم هذا العدد سبعة عشر مقالاً في مواضيع التربية، العلوم، الأدب، الفن واللغات بالعبرية والعبرية والإنكليزية. لقد احتلت «دارنا» مكانة مرموقة في مكتبات الجامعات والكليات في البلاد كما أنها تصل الى المدارس العربية بالإضافة إلى مكتبات بعض الجامعات العربية خارج البلاد.

لقد أخذ الدكتور يوسف دانا على عاتقه مهمة تصنيف المواد ومراجعتها كمركز لهيئة تحرير المجلة. وقد قام بعمله هذا على أحسن وجه، فله خالص الشكر والتقدير.

أنتهز فرصة صدور المجلة لأقدم الشكر والتقدير لكل من ساهم بالكتابة في هذا العدد وكل من عمل من أجل إصدار هذا العدد بحلته القشيبة ومواده الغنية والمفيدة.

كانون الثاني ١٩٩٧

مع الإحترام

د. نجيب نبواني

رئيس الكلية العربية للتربية

في اسرائيل - حيفا

קורא יקר

אני שמח להגיש לך את הגליון הכ"ו של כתב העת "דארנא", שהוא הגיליון הראשון של שנת הלימודים תשנ"ז, שכן גיליון נוסף עתיד לצאת לאור עד סוף השנה.

מי שמעיין בחומר הכלול בגיליון זה מבחין בשינוי בולט וחיובי בכמות ובאיכות. הגיליון הזה כולל שבעה עשר מאמרים בנושאי חינוך, מדע, ספרות, אומנות ולשון בערבית, בעברית ואנגלית. "דארנא" כבש לו מעמד נכבד בספריות האוניברסיטאות והמכללות בארץ. הוא מגיע גם לבתיה"ס הערביים, בנוסף לספריות כמה אוניברסיטאות ערביות בחו"ל.

הד"ר יוסף דנה קיבל על עצמו את המשימה של מיון החומר והעיון בו כמרכז המערכת. הוא מילא מטלה זאת על הצד הטוב ביותר ומגיעה לו תודה והערכה.

אני מנצל את ההזדמנות של צאת הגליון לאור על מנת להודות לכל מי שנטל חלק בכתיבה בגיליון זה ולכל מי שעשה למען צאת גיליון זה בלבושו הנאה והחומר העשיר והמועיל שבו.

ינואר 1997

בכבוד רב,

ד"ר נבואני נג'יב

ראש המכללה הערבית לחינוך

בישראל - חיפה.

«المعلم والمدير العربيان على طرفي نقيض»

الفرق بين مفهوم المدير ومفهوم المعلم للوظائف الإدارية وتأثيره على رضى المعلم والمدير من العمل في المدرسة

حمد طربية ——— بروفيسور ليا كرمر حيون

مقدمة

إن المعلومات الكثيرة المتجمعة يومياً، وتطوّر التكنولوجيا السريع وعلى غرار ذلك الاصوات التي تتعالى لتطوير القدرات المهنية لعاملي سلك التعليم وإدخال التغييرات والتحسينات على جهاز التعليم أدوا الى زيادة مستوى الضغط واليأس وإنخفاض بمستوى الرضى عند المعلمين.

لكي نغير ونحسن، يحتاج جهاز التعليم الى معلمين ومديرين راضين عن عملهم. من هنا إيجاد العوامل التي تؤثر على الرضى من العمل يستطيع أن يؤثر لتحديد سياسة خاصة لتحفيز المدير والمعلم للقيام بواجبهم المدرسي، إذا انطلقنا من الفرضية القائلة «تحفيز المعلم والمدير للعمل يؤدي الى تحسين النتائج العملية التربوية».

لذلك، فمن المفروض أن يهتم جهاز التربية بأسئلة مثل:

ما هو المسبب للرضى من العمل؟ الى أي مدى يتأثر رضى المعلم من تصرف المدير في وظيفته؟ ما هي الوظائف والمهمات التي يجب أن يقوم بها المدير لرفع مستوى رضى المعلمين؟ أي وظائف تحتاج الى إنتباه خاص ومعالجة خاصة؟

أخذ أجوبة على هذه الأسئلة لا يوفر فقط موضوعا نظرياً للتناقش به، بل موضوعاً عملياً لأنه يمكن أن يزوّد محددي السياسة التربوية بالمعلومات عن العالم الداخلي للمعلمين والمدير وإرشادهم بتحديد ظروف عمل وبرامج تأهيل مناسبة.

١. الهدف الرئيسي للبحث إذاً هو:

الحصول على معلومات عن وظيفة المدير حسب مفهوم المعلم والمدير وعن تأثير الفروق بين مفهوميهما عن الوظيفة الإدارية على رضى المعلمين والمديرين من العمل.

* شكر خاص لصندوق المرحوم الدكتور مكرم قبطي وجمعية التوجيه الدراسي في حيفا على مساعدتهم المعنوية والمادية.

٢. خلفية نظرية - مصطلحات البحث

٢ أ - مفهوم المصطلح «وظيفة»

حسب النظرية السوسيولوجية يأخذ المصطلح «وظيفة» معناه حسب خلفية المجتمع وتحديد عمل الفرد حسب هيئة ضغوطات إجتماعية من بيئته. حسب النظرية السيخولوجية عمل الفرد يحدد حسب هيئة ضغوطات داخلية عنده.

إن تصرف الشخص في الوظيفة يتعلق في الوظيفة نفسها وشخصية الإنسان (Getzelz, 1963)

هناك من يعرف «وظيفة» كسلسلة توقعات من الذي يقوم في المهمة داخل منظمة من العمال الذي يعملون معه (Cahn et. al., 1964).

حسب النظرية المقترحة من .Gross et al (1958) يمكن تعريف «الوظيفة» في ثلاث مستويات:

١. المستوى النورماتيفي מישור נורמטיבי: المقصود هيئة معايير تصرف متوقعة من شخص يقوم بوظيفة، هذه التوقعات تنبع عادة من إتفاقات إجتماعية عامة، وحتى ولو كانت غير مكتوبة أو منصوصة بشكل واضح.

٢. المستوى الفردي (האינדבדואלי): توقعات الشخص من ذاته حسب نظرية النفسية كتابع لمجموعة معينة أو وظيفة معينة.

٣. المستوى التصرفي (התנהגותי) والمقصود هو العمل الفعلي.

لا يوجد شك أنه في كل مفهوم «وظيفة» تشترك المستويات الثلاثة، أي أن الوظيفة تتأثر من شخصية صاحب الوظيفة مثل محفزات، قيم، عادات، ومخاوف من جهة ومن علاقات شخصية واجتماعية من جهة أخرى.

٢. ب - الرضى في العمل

«الرضى» مصطلح رئيسي في الابحاث التي تجري على المنظمات والمؤسسات. رغم كثرة الأبحاث على السلوك التنظيمي، بقي مصطلح «الرضى» مصطلحاً غير متفق عليه وأسئلة كثيرة عن مميزات الرضى من العمل بقيت بدون أجوبة (Rice et. al., 1991).

في الكتب هناك تعاريف عديدة ومختلفة للمصطلح الرضى من العمل. أحد التعاريف المقبولة هو الذي يعرف الرضى من العمل كرد فعل عاطفي للفرد، الذي يتكون من تقويمه لوظيفته وتجاربه في هذه الوظيفة التي تسمح له بتحقيق توقعاته. بكلمات أخرى، تزويد حاجات الفرد، تحقيق اماله وظروف مناسبة (Locke, 1976) تعريف آخر المقبول على مجموعة باحثين، يعرف

الرضى من العمل كموقف إيجابي للعامل اتجاه مكان عمله وتتجلى برغبته بالبقاء في عمله رغم الدوافع الموجودة لترك العمل (e. g. price & mueller, 1992).

الرضى عُرِّف أيضاً كإستعداد العامل لاختيار نفس المهنة مرة أخرى (Avi - izhak, 1988) القوة التي تثبت الفرد في نفس المؤسسة (e. g. vroom, 1964).

المنطق الذي يقف من وراء بحثنا يعتمد على النموذج (الموديل) المقترح على يد (Getzels & guba 1957)، مقدار رضى المدير والمعلم في العمل هو دالة للوظيفة. عندما لا يوجد تناسب وتواؤم بين المدير والمعلم على مفهوم الوظيفة، يصعب الوصول الى إتفاق حول مدى نجاح الشخص الذي يقوم بهذه الوظيفة. لذلك، تعريف واضح للوظيفة وتنسيق بمفهوم الوظيفة بين المدير والمعلم يزيد من مستوى الرضى من العمل.

أبحاث عديدة أجريت في موضوع الرضى من العمل تدلّ على علاقة قوية بين الرضى من العمل وعوامل عديدة مثل: ظروف العمل، العلاقة مع الزملاء في العمل، العلاقة مع المسؤولين، تنفيذ الوظيفة، الالتزام والغياب من الوظيفة أو تركها، مستوى بيروقراطية المنظمة، جنس العمال، التصور الذاتي، عدم وضوح الوظيفة، مفهوم الوظيفة، الرضى في الحياة والراتب.

المدير ورضى المعلمين

نال التحفيز والرضى عند المعلمين أهمية في الفترة الاخيرة حيث تشير الكتب والابحاث الى عدم رضى المعلمين من العمل والى العدد الكبير من المعلمين الذين تركوا التعليم. معطيات جديدة تدَّعي أن نصف المعلمين يتركون المدرسة خلال سبع سنوات من بدئهم في التعليم، ووجد أن أفضل المعلمين هم الذين يتركون لذلك فمن المفروض على جهاز التربية والتعليم الاهتمام بأسئلة مثل:

ما الذي يؤدي الى الرضى من التعليم ولأي مدى يتأثر رضى المعلم من سلوك المدير وتصرفاته في وظيفته؟

عدد غير قليل من الابحاث، تدعي عدم وجود علاقة بين سلوك المدير في الوظيفة وبين رضى المعلم من العمل (e. g. Heller et al, 1993) قد وجد في هذه الابحاث أن ٥٠٪ من المعلمين غير راضين من عملهم، إن عدم الرضى يتعلق بالعلاقة بين الزملاء وجوانب مادية. لم توجد علاقة بين الرضى في العمل وبين أسلوب الإدارة، نوع المدرسة، سنوات الخدمة، جنس المعلم أو جنس المدير. وكذلك عند تلخيص ١٦ بحث وجد أنه لا توجد علاقة بين رضى المعلم وبين سلوك المدير في

وظيفته (Hertzberg et al, 1971).

بالرغم من ذلك أثبتت الأغلبية المطلقة من الابحاث وجود تأثير قوي للمدير على رضى المعلم. وهناك عدة وظائف رئيسية التي يرفع بها المدير مستوى رضى المعلمين.

١ - المدير يحترم ويدعم المعلمين «بصراعاتهم» مع الاهالي والطلاب.

٢ - المدير يشرك المعلمين في عملية اتخاذ القرارات.

٣ - المدير يقوّي العلاقات بينه وبين المعلمين وكذلك يقوّي العلاقات بين المعلمين أنفسهم.

٤ - المدير يعطي فرصة للمعلم لاستعمال مهاراته، وفرصة للتجربة وامتلاك مهارات ومعلومات جديدة وتطور المعلم مهنياً.

٥ - المدير يزوّد المصادر اللازمة لتنفيذ العمل.

٦ - المدير يعطي نقداً بنّاءً عن عمل المعلم مع الطلاب.

٧ - تنسيق بين أهداف المعلم الشخصية وأهداف المدرسة وتنسيق بين توقعات المدير وتوقعات المعلم، تنسيق بين الموجود والمرغوب في سلوك المدير في الوظيفة.

وللتلخيص وجد أن أغلب عمل المعلم يتمّ في داخل الصف ويظهر أن رضى المعلم مرتبط بشروط التعليم خارج الصف (קרמר - חיון, 1989).

٢. ج - الموجود والمرغوب في وظيفة مدير المدرسة

ما هو مضمون عمل المدير؟ كيف يوزّع وقته في العمل بين تخطيط وتنظيم، توجيه وتنسيق؟ هل يستطيع المدير في الواقع أن يتركز في تنفيذ هذه الوظائف؟ أو هناك فعاليات أخرى تأخذ وقته وتعبّر بصورة صادقة أكثر عمّا يقوم به المدير. إذا وجدنا بواسطة البحث أن عمل المدير الفعلي يختلف عمّا نفكر ونؤمن به، يكون لذلك معانٍ جديدة للنظرية. وللتطبيق الإداري في مجال التأهيل والارشاد (גזיאל, 1990).

باحثون كثيرون يدعون أن هناك فرق واضح بين ما يريد المدير من عمله وما يقوم به بالفعل. ووجدوا أن المدير يقضي أغلب وقته بوظائف إدارية (אדמינסטרטיבית) تقريباً ولا يعمل في مجال القيادة التربوية والتعليمية، بالرغم من أن هذه هي الوظيفة المرغوبة والمهمة حسب رأيه (e. g. Sproull, 1981).

في بحث جديد على مديري المدارس الثانوية قالوا إن الوظائف المرغوبة عندهم هي الوظائف التربوية التعليمية: تحفيز طاقم العاملين، تطوير أجهزة للتقويم، تطوير مناهج تعليمية، تطوير فلسفة تربوية، مشاهدة المعلمين التي تهدف لتحسين نمو المعلمين وتطورهم المهني. بعد مراقبة ومشاهدة عمل المدراء وجد أنهم لا يعملون في مجال القيادة

التربوية، ما يقومون به بالفعل هي فعاليات إدارية (אדמיניסטרטיבית) عادية مثل: المحافظة على النظام، إدارة الموارد والمصـــادر وإدارة الطاقم (Newton, 1993). في نتائج بحث أجري في إسرائيل سجلت ٢١٧٠ عملية إدارية خلال ١٠ أيام مشاهدة في ثمانية مدارس، أغلب هذه العمليات تتركز في مكتب المدير، تقريباً ٩٠٪ من مجمل العمليات (Gally, 1982). من الجدير بالذكر أن الباحثين إستنتجوا من هذا المُعطى، أن عمل المدير «غير مرئي» وأن المعلمين والطلاب لا يعرفون حقيقة عمل المدير.

فرضيات البحث

١. يفسّر الاختلاف برضى المعلمين بمستوى إحصائي واضح بواسطة كل واحد من الفروق التالية:

أ - الفرق بين مفهوم المديرين وبين مفهوم المعلمين بالنسبة للموجود في وظيفة المدير.

ب - الفرق بين مفهوم المديرين وبين مفهوم المعلمين للمرغوب في وظيفة المدير.

جـ - الفرق بين الموجود والمرغوب في وظيفة المدير حسب رأي المعلمين.

د - الفرق بين الموجود والمرغوب في وظيفة المدير حسب وظيفة المدير حسب رأي المديرين.

٢. يفسّر الاختلاف برضى المديرين بمستوى إحصائي واضح بواسطة كل واحد من الفروق المذكور أعلاه.

عيّنة البحث (אוכלוסיית המחקר)

شملت عينة البحث ٤٥٠ معلماً و٨٧ مديراً (N = 537) الذي تمّ إختيارهم بصورة عشوائية من المدارس الابتدائية، الإعدادية، الثانوية والشاملة العربية في اسرائيل.

أدوات البحث (כלי המחקר)

تكوّن الإستبيان النهائي من ثلاثة أقسام التي بُنيت خصيصاً لحاجات هذا البحث والتي مررت لكل المشتركين في البحث والأقسام الثلاثة هي:

قسم أ - عام (معطيات خلفية)

الوظيفة، الجنس، الثقافة التعليمية، سنوات الخدمة، سنوات الخدمة في الإدارة، الجيل، عدد المعلمين في المدرسة، نوع المدرسة وموقعها. هذه المتغيرات أخذت من الفرضية التي تقول أن هناك علاقة بين هذه المتغيرات وبين مدى الرضى من العمل (Cohen, 1986).

قسم ب - مفهوم وظيفة المدير

ضمّ هذا القسم ٤٢ وظيفة وعلى كل مشترك في البحث الاجابة عليهم مرتين: الاولى بالنسبة للموجود מצוי والثانية النسبة للمرغوب רצוי,

وبعد إجراء تحليل للعوامل (Factor Analysis) تقسمت الوظائف الى خمسة عوامل رئيسية:

١. وظائف مرتبطة بالعلاقات الاجتماعية بين المدير والمعلمين.

٢. وظائف تقويم وإرشاد.

٣. وظائف إدارية (אדמיניסטרטיבית) تنظيمية داخلية.

٤. وظائف تتعلق بالأهالي (קהילה).

٥. وظائف تتعلق بالمفتش (وزارة المعارف).

عامل الدقة (מקדם המהימנות) Alpha Cronbach لكل الاستبيان هو ٩٦٪.

قسم ج - الرضى من العمل

يضم هذا الاستبيان ٢٠ سؤالاً هدفها أخذ معلومات عن رضى المدير ورضى المعلم. وبعد تحليل العوامل Factor Analysis تقسّمت الأسئلة الى أربعة عوامل:

١. تحقيق التوقعات.

٢. إرشاد ومساعدة من وزارة المعارف.

٣. ظروف داخلية.

٤. أولياء أمور وطلاب.

عامل الدقة (מקדם המהימנות) Alpha Cronbach لكل الاستبيان هو ٩٤٪.

تحليل النتائج (עיבוד נתונים)

لفحص الاستبيانات أجريت العمليات الإحصائية التالية:

١. تحليل عوامل Factor Analysis.

٢. عامل الدقة (מקדם המהימנות) لكل عامل ولكل الاستبيان.

٣. نسبة الاختلاف المفسّر لكل عامل ولكل الاستبيان (אחוז שונות מוסברת).

٤. معامل بيرسون (מתאמי פירסון) بين العوامل.

لفحص الفرضيات أُجريت العمليات التالية:

١. معامل بيرسون.

٢. إمتحانات t لفحص الفرق.

٣. تحليل تراجعي للتنبؤ (ניתוח רגרסייה מרובה).

٤. تحليل تراجعي حسب خطوات (ניתוח רגרסיה בצעדים).

النتائج

بالإضافة الى الاجوبة على أسئلة البحث، سنقدّم في هذا الفصل نتائج إضافية مهمة يمكن أن تلقي الضوء على النتائج المركزية. التفسيرات الممكنة للنتائج والتعليق عليها ستقدم في فصل البحث والنقاش (דיון).

الفرضية الاولى

قسم أ - الاختلاف في رضى المعلمين يفسّر بمستوى إحصائي واضح بواسطة الفرق بين مفهوم المدير وبين مفهوم المعلم للموجود في وظيفة المدير، تحقق بشكل كامل.

المعطيات المتعلقة في هذا القسم من الفرضية في القوائم ١ - ٢ التالية:

لائحة رقم ١ - معامل بيرسون بين الفرق (موجود مدير - موجود معلم) بكل عامل من عوامل الوظيفة وبين عوامل رضى المعلمين من العمل.

لائحة رقم ١

عوامل الرضى	علاقات إجتماعية	تقويم وإرشاد	تنظيمي داخلي	أولياء الامور	تفتيش
تحقيق التوقعات	-٠,٥٢*	-٠,٥٥*	-٠,٥٩**	-٠,٣٦*	-٠,٣٩*
إرشاد ومساعدة	-٠,٤٨*	-٠,٥٠*	-٠,٤٥*	-٠,٢٤	-٠,٢٥
شروط داخلية	-٠,٥٠*	-٠,٤٢*	-٠,٥٢*	-٠,٢٧	-٠,٢٩
أولياء أمور وطلاب	-٠,١٠	-٠,١٤	-٠,٠٧	-٠,٠٢	-٠,١٧

$*P < 0.05$ $**P < 0.001$ $(P < 0.05)$ $R^2 = 0.35$

كل المعاملات (מתאמי פירסון) بين الفروق في الموجود في وظيفة المدير بين المعلم والمدير وبين رضى المعلمين من العمل هي سلبية، مع إزدياد الفرق بين تقويم المعلم وتقويم المدير للموجود ينخفض مستوى الرضى من العمل.

معاملات واضحة إحصائياً موجودة بين الفرق في كل وظيفة وبين الرضى من تحقيق التوقعات.

النسبة المئوية للاختلاف المفسّر (שונות מוסברת R^2) بواسطة الفروق الخمسة هو ٣٥٪. أي أن الفروق الخمسة معاً تفسّر ٣٥٪ من الاختلاف برضى المعلمين في مستوى إحصائي واضح.

لكي نجد الفروق التي يمكنها تنبؤ وتفسير رضى المعلمين من العمل، أجري تحليل تراجعي حسب خطوات (ניתוח רגרסיה בצעדים).

لائحة رقم ٢

تحليل تراجعي حسب خطوات: تفسير الاختلاف برضى المعلمين بواسطة الفروق (موجود مدير - موجود معلم) التي لا تدخل معادلة التنبؤ.

عامل التنبؤ	B	T	R	R^2	F
تنظيم داخلي	- ٠,٥٥	-٣,٣٨ **	٠,٥٤	٠,٢٩	١١,٤٦ **
ثابت	٣,٨٩	٢٣,٢٥ ***			

**P < 0.001 ***P < 0.0001

العامل الوحيد الذي دخل لمعادلة التنبؤ هو الفرق في الوظائف التنظيمية الداخلية الذي يفسّر ٢٩٪ من الاختلاف برضى المعلمين.

B سالب، وهذا يعني مع زيادة الفرق في العامل تنظيمي داخلي يوجد إنخفاض واضح في رضى المعلمين في التعليم.

قسم ب: الاختلاف برضى المعلمين يفسر بمستوى إحصائي واضح بواسطة الفرق بين تقويم المدير وتقويم المعلم بالنسبة للمرغوب في وظيفة المديرو تحقق بشكل جزئي.

النتائج المتعلقة في هذا القسم تظهر في اللوائح ٣ - ٤ التالية:

لائحة رقم ٣: معامل بيرسون (מתאמי פירסון) بين الفرق (مرغوب مدير - مرغوب معلم) في كل عامل من عوامل وظيفة المدير وبين عوامل رضى المعلمين من العمل.

لائحة رقم ٣

عوامل الرضى الوظيفة / عوامل الرضى	علاقات شخصية	تقويم وإرشاد	تنظيمي داخلي	أولياء الامور	تفتيش
تحقيق التوقعات	- ٠,٢٤	-٠,٣٥ *	-٠,٣٩ *	- ٠,١٣	- ٠,٠٢
إرشاد ومساعدة	- ٠,٢٢	-٠,٤٠ *	-٠,٤١ *	- ٠,١٣	- ٠,١٩
شروط داخلية	- ٠,٢٩	- ٠,١٤	-٠,٢٥ *	- ٠,١٥	- ٠,٠٥
أولياء أمور وطلاب	-٠,٤٦ *	-٠,٣٧ *	-٠,٤٨ *	- ٠,١٩	- ٠,٠٣

$R^2 = 0.24$ (P > 0.05) *P < 0.05

كل العـامـلات سلبـيـة، مع ازديـاد الفـرق ينخـفض مستوى الرضى من التــعليم. النســبــة المئــوية للاختلاف المفسّر هي ٢٤٪ بمستوى إحصائي غير واضح.

لكي نجد عـوامل يمكنهـا تنبـؤ وتفسـيـر الاخـتـلاف برضى المعلمين أجري تحليل تراجعي حسب خطوات (ניתוח רגרסיה בצעדים).

لائحة رقم ٤: تحليل تراجعي حسب خطوات. الاختلاف برضى المعلمين بواسطة الفروق التي دخلت لمعادلة التنبؤ.

عامل التنبؤ	B	T	R	R^2	F
تنظيم داخلي	- ٠,٤٢	**- ٢,٣٦	٠,٤١	٠,١٧	*٥,٥٩
ثابت	٣,٧٠	***٢٣,٧٣			

* $P < 0.05$ **$P < 0.001$ ***$P < 0.0001$

الفرق في تقــويم المرغــوب في العــامـل تنظيــمي داخلي يفـسـر ١٧٪ من الاختـلاف برضى المعلمين من التعليم.

B سـالب. مع ارتفـاع الفـرق ينخـفض مـسـتـوى الرضى من التعليم.

واضح بواسطة الفرق بين تقويمن الموجود والمرغوب بوظيفة المدير حسب تقـويم المعلمين، تحـقق بشـكل كامل.

المعطيات المتعلقة بهذا القسم تظهر في اللوائح ٥ - ٦ التالية:

قسم ج الاختـلاف برضى المعلمين يفـسـر بمسـتـوى

لائحة رقم ٥: معاملات بيرسون (מתאמי פירסון) بين الفرق (موجود «معلم» - مرغوب «معلم») في كل عامل من عوامل الوظيفة الادارية وبين عوامل رضى المعلمين من العمل.

لائحة رقم ٥

عوامل الوظيفة / عوامل الرضى	علاقات شخصية	تقويم وإرشاد	تنظيمي داخلي	أولياء الامور	تفتيش
تحقيق التوقعات	***-٠,٦٦	***-٠,٦٧	***-٠,٦٤	*-٠,٣٩	*-٠,٤٥
إرشاد ومساعدة	*-٠,٥٢	*-٠,٤٩	*-٠,٤١	-٠,٢٠	-٠,٢٧
شروط داخلية	*-٠,٥٦	**-٠,٥٨	**-٠,٦١	-٠,٣٣	-٠,٣٥
أولياء أمور وطلاب	-٠,٣٠	-٠,٢٨	-٠,١٨	-٠,٠٣	-٠,٠١

$R^2 = 0.65$ $(P < 0.0001)$ $*P < 0.05$ $**P < 0.001$ $***P < 0.0001$

علاقة سلبيـــــة (מתאמי פירסון שליליים) بين الفرق في كل عـامل من عوامـل الوظيفـة وبين كل عامل من عوامل الرضى.

النسبة المئوية للاختـلاف المفسّر في رضى المعلمين بواسطة الفــروق الخـمســة في عــوامل الوظيــفــة الادارية هو ٦٥٪ في مســتــوى إحـصـائي واضح جداً.

لكي نجـد العـوامل التي يمكنهـا تنبـؤ وتفـســيـر الاختلاف في رضى المعلمين أجـري تحليـل تراجـعي حسب خطوات (ניתוח רגרסיה בצעדים) لائحــة رقم ٦:

لائحة رقم ٦: تحليل تراجـعي حـسب خطوات: تفـســيـر الاخـتــلاف في رضى المعلمين بواسطة الفـروق («موجود» معلم - «مرغوب» معلم) في تقويم وظيفة المدير التي تدخل الى معادلة التنبؤ.

عامل التنبؤ	B	T	R	R^2	F
تقويم وإرشاد	-٠,٦١	*-٢,٢٢	٠,٦٤	٠,٤١	**١٩,١٩
أهالي	+١,٠٣	**٣,٩٦	٠,٧٢	٠,٥٣	**١٤,٦٣
تنظيمي داخلي	-٠,٩٧	*-٢,٨٢	٠,٨٠	٠,٦٤	***١٥,٠٣
ثابت	٣,٩٦	***٢٥,٥٤			

$*P < 0.05$ $**P < 0.001$ $***P < 0.0001$

حصلنا على מתאם מרובה - مجموع العلاقة للعوامل الثلاثة معاً ٠,٨٠ B سلبي وواضح إحصائياً في العاملين تقويم وإرشاد وتنظيمي داخلي.

النتيجة المفاجئة جداً B إيجابي لعامل الأهالي (קהילה) وهذا يعني، كلما ابتعد الاهالي عن المدرسة ولم يشتركوا في العمل الداخلي في المدرسة يزداد رضى المعلمين بشكل واضح جداً.

العوامل الثلاثة معاً تفسّر ٦٤٪ من الاختلاف برضى المعلمين، لذلك العاملان اللذان لم يدخلا معادلة التنبؤ - علاقات شخصية وتفتيش يفسران ١٪ تقريباً من الاختلاف.

قسم د الاختلاف في رضى المعلمين يفسّر بمستوى إحصائي واضح بواسطة الفرق بين الموجود والمرغوب في تقويم وظيفة المدير بواسطة المدير نفسه لم يتحقق.

العلاقة بين الفرق في كل عامل وبين عوامل الرضى من العمل غير واضحة إحصائياً وفي تحليل تراجعي حسب خطوات (ניתוח רגרסיה בצעדים) لم يدخل أي عالم الى معادلة التنبؤ.

الفرضية الثانية:

قسم د: القسم الوحيد الذي تحقق هو الاختلاف في رضى المديرين من العمل، يفسر بمستوى إحصائي واضح بواسطة الفرق بين الموجود والمرغوب في وظيفة المدير حسب تقويم المدير نفسه.

النتائج المتعلقة بهذا القسم من الفرضية يظهر في اللائحتين ٧ - ٨ التالية:

لائحة رقم ٧: معامل بيرسون بين الفرق («موجود» مدير - «مرغوب» مدير) في كل عامل من عوامل وظيفة المدير وبين رضى المديرين من العمل.

لائحة رقم ٧

عوامل الوظيفة / عوامل الرضى	علاقات شخصية	تقويم وإرشاد	تنظيمي داخلي	أولياء الامور	تفتيش
تحقيق التوقعات	٠,٤٥ -*	٠,٥٢ -*	٠,٤٦ -*	٠,٢٧ -	٠,٣٦ -*
إرشاد ومساعدة	٠,٤٣ -*	٠,٥٣ -*	٠,٣٣ -*	٠,١٨ -	٠,٣٤ -
شروط داخلية	٠,٥٤ -*	٠,٧٢ -***	٠,٦٤ -***	٠,١٤ -	٠,١٩ -
أولياء أمور وطلاب	٠,٣٥ -*	٠,٤١ -*	٠,٣٦ -*	٠,٢٧ -	٠,٢٧ -

$R^2 = 0.49$ $(P < 0.05)$ *** $P < 0.0001$ **$P < 0.001$ *$P < 0.05$

كل العلاقات (מתאמים) سلبية، هذا يدلّ على علاقة سلبية بين الفرق وبين رضى المديرين من عملهم، علاقات قوية جداً بين الفروق في العاملين تنظيمي داخلي وتقويم وإرشاد وبين رضى المديرين من الشروط الداخلية في العمل.

النسبة المئوية للاختلاف المفسّر في رضى المديرين بواسطة الفروق الخمسة في عوامل الوظيفة هو ٤٩٪ في مستوى إحصائي واضح.

لكي نجد أي العوامل تتنبأ وتفسر الاختلاف في رضى المديرين من عملهم بصورة قوية وخاصة، أجري تحليل تراجعي حسب خطوات (ניתוח רגרסיה בצעדים) (لائحة رقم ٨).

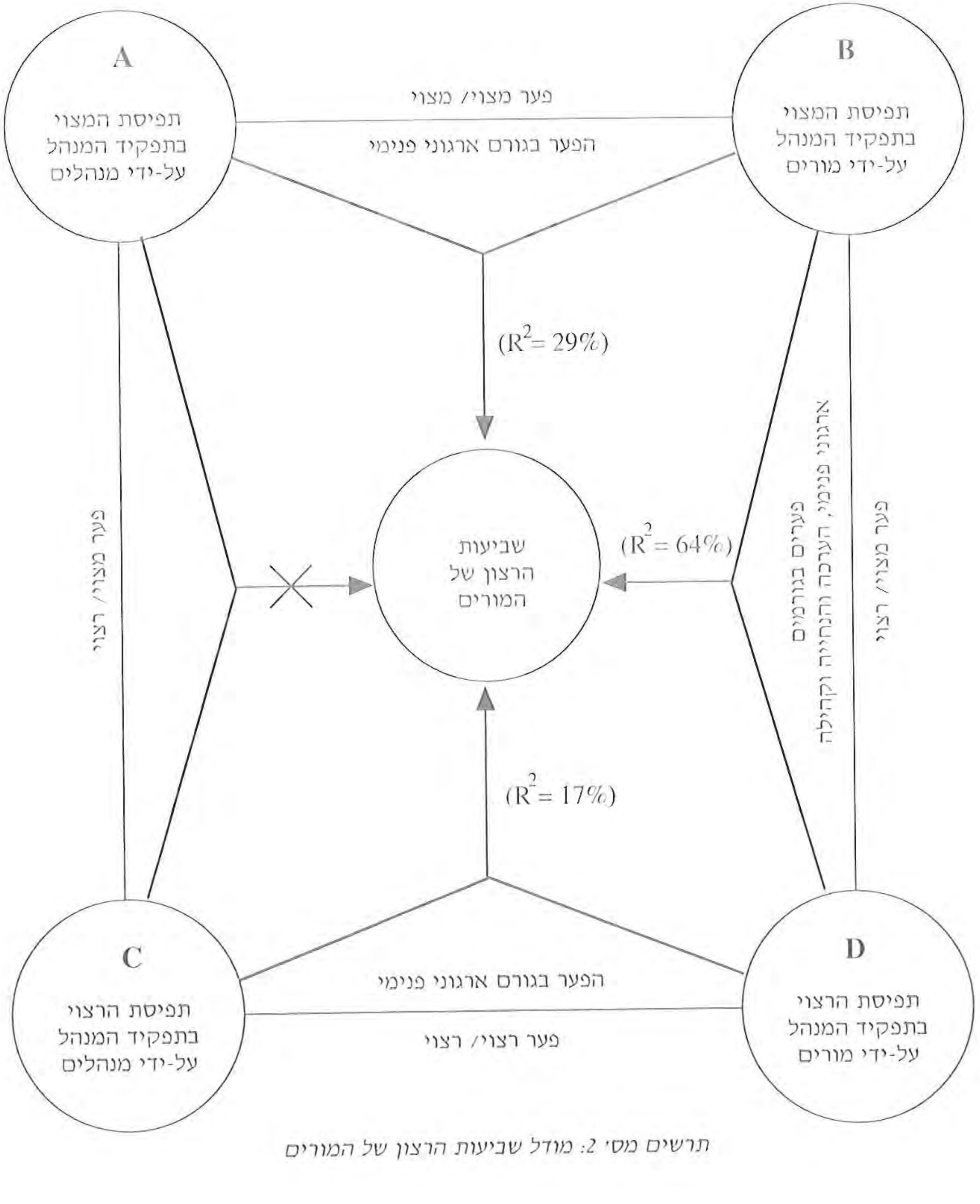
لائحة رقم ٨: تحليل تراجعي حسب خطوات (ניתוח רגרסיה בצעדים) تفسير الاختلاف في رضى المديرين بواسطة الفروق («موجود مدير» - «مرغوب مدير») التي تدخل الى معادلة التنبؤ.

عامل التنبؤ	B	T	R	R^2	F
تقويم وإرشاد	- ٠,٦٧	***- ٤,٦٦	٠,٦٧	٠,٤٥	**٢١,٧٢
ثابت	٤,٧٠	***٢٥,٩٧			

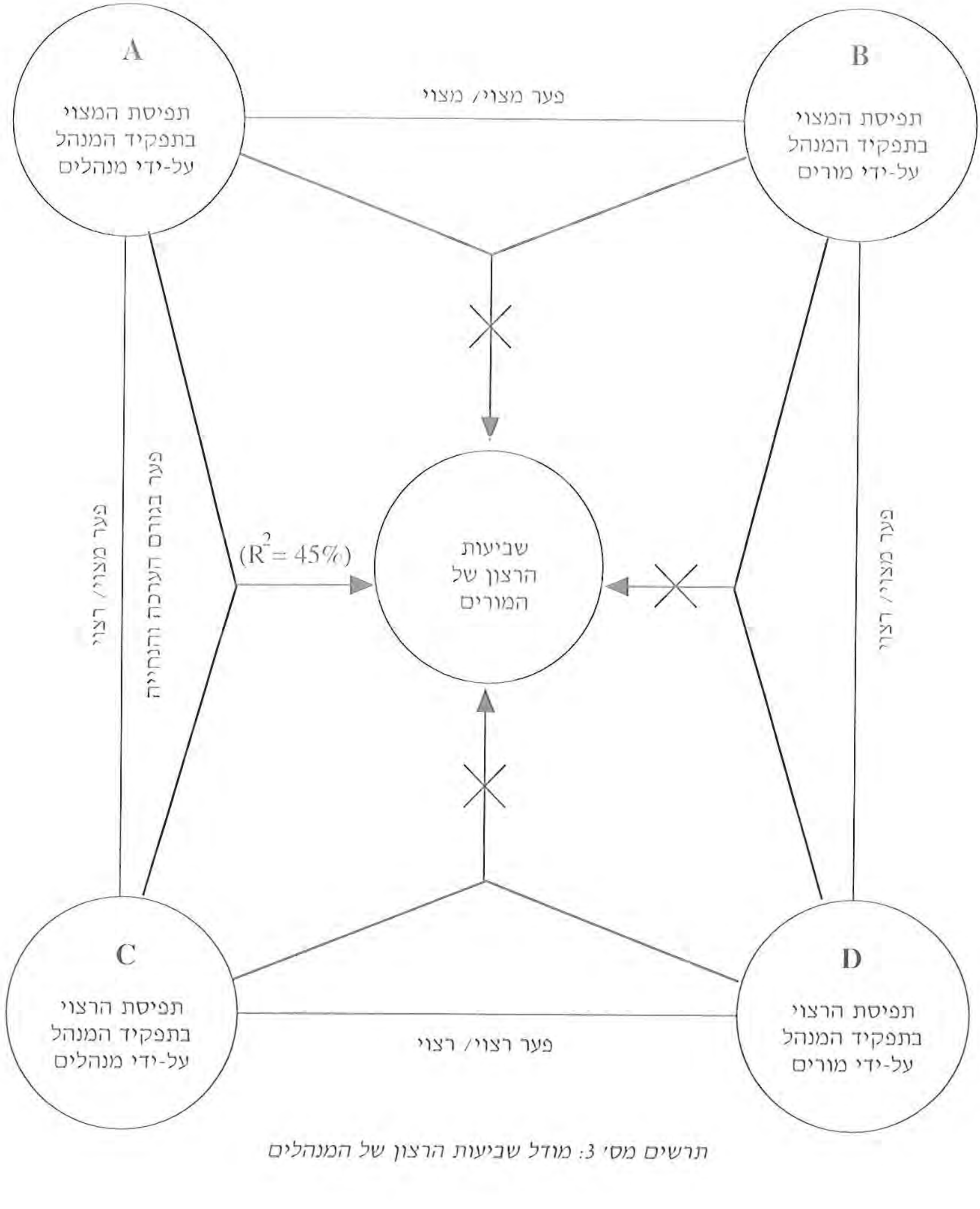
***P < 0.0001

الفرق بين الموجود والمرغوب في عامل الوظيفة تقويم وارشاد هو العامل الوحيد الذي دخل لمعادلة التنبؤ. B سالب وواضح إحصائياً. يعني مع كل ارتفاع في قيمة الفرق يوجد إنخفاض واضح في رضى المدير من عمله.

تلخيص نتائج البحث الرئيسية لكل فرضية على حدة، يظهر في التخطيطين ٢ و٣ التاليين.



תרשים מס׳ 2: מודל שביעות הרצון של המורים



תרשים מסי 3: מודל שביעות הרצון של המנהלים

نتائج مرافقة (ממצאי לוואי)

مقارنة بين تقويم المعلمين وتقويم المديرين للموجود في وظيفة المدير:

تتضح من نتائج البحث صورة غريبة فيما بين رؤية المدير لادائه وبين رؤية المعلمين لهذا الاداء. فقد أكد ١٠٠٪ من المديرين أنهم يخلقون في مدارسهم مناخاً تنظيمياً جيداً في أوقات متقاربة جداً أو دائماً إلاّ أن ٧٥٪ من المعلمين لم يُقرّوا هذا الادعاء وادعى ٩٠٪ من المديرين أنهم يهتمون بتقييم تحصيل الطلاب الاّ أن ٦٦٪ من المعلمين لم يقروا صحة هذا الادعاء ويدّعي ٩٫٧٥٪ من المديرين أنهم يرشدون المعلمين ويزوّدونهم بوسائل ونصح واستشارة تربوية، بينما لا يقرّ هذا الادعاء ٨٫٨٥٪ من المعلمين ويتواصل البون على طول البحث وعرضه. وقد تمّ فحص آراء ومواقف المعلمين والمدراء في ٤٢ وظيفة/ مهمة على المدير أن يؤديها أو يضطلع بها، وحول مسألة تقويم عمل المدير، قال ٨٩٫٧٪ من المديرين أنهم يتقبلون نقداً على عملهم، لكن أتى ٨٠٪ من المعلمين ليؤكدوا أن هذا الادعاء غير صحيح و١٠٠٪ من المديرين يعتقدون أن علاقاتهم بالمعلمين إنسانية الاّ أن ٨٣٪ من المعلمين يقولون خلاف ذلك.

ويخيّل لنا على ضوء الفوارق المسجّلة في كل بند من البنود المفحوصة اننا بشأن مديرين ومعلمين لا يعلمون في المدارس ذاتها. فالبث التربوي التعليمي إذن مختلف بين معلم عربي وبين مدير وعدم الانسجام والتناغم هذا لا بد أن يترك أثره في الطالب، أو لنقل في مجمل العملية التربوية، فعدم رضى المعلم يؤدي بالضرورة الى إنحسار عطائه، وعدم الرضى ينعكس في قابلية متدنية على التدريس وانجاز المهمات.

*** رضى المدير والمعلم حسب متغيرات خلفية** (משתני רקע)

أ. الجنس: النتائج تدلّ على أن رضى المعلمين أكثر بكثير من رضى المعلمات والفرق واضح إحصائياً (מובהק סטטיסטי).

ب. الثقافة: الفرق بين المشتركين في البحث في مستوى الرضى بمستويات ثقافة أكاديمية مختلفة واضح إحصائياً كلما زاد مستوى ثقافة المعلم (والمعلمة أيضاً) زاد عدم رضاه.

جـ - سنوات الخدمة: وُجد أن مستوى رضى المديرين الذين يوجد لهم حتى ١٠ سنوات خدمة عال نسبياً، ومستوى رضى المعلمين الجدد (١ - ٥) متدنٍ جداً.

د - عدد الطلاب في المدرسة: رضى المعلم والمدير ينخفض مع ازدياد عدد الطلاب في المدرسة بمستوى إحصائي واضح.

هـ - نوع المدرسة: مستوى رضى مديري

المدارس الابتدائية عالي جداً، مستوى رضى مديري المدارس الشاملة منخفض جداً، مستوى رضى المعلمين في المدارس الاعدادية عالٍ نسبياً ومستوى رضى المعلمين في المدارس الشاملة منخفض جداً.

و. موقع المدرسة: مستوى رضى المعلمين والمديرين في المدارس الموجودة في المدن أعلى من عند المعلمين والمديرين في القرى.

ز. سنوات خدمة في الادارة (للمديرين فقط): مستوى رضى المديرين الذين لديهم أكثر سنوات خدمة (أكثر من ١٦ سنة) أعلى من باقي المديرين.

ح. الجيل: مستوى الرضى عند المعلمين الذين جيلهم أكثر من ٤٠ سنة أعلى من المعلمين الآخرين.

ط. عدد المعلمين في المدرسة: مستوى رضى المعلمين والمديرين عالٍ نسبياً عندما يكون عدد المعلمين في المدرسة بين ٣١ - ٦٠ معلماً. وأقل مستوى رضى عندما يكون عدد المعلمين أكثر من ١٠٠ معلم.

بحث النتائج

رضى المعلمين من التعليم:

النسبة المئوية للإختلاف المفسّر في رضى المعلمين بواسطة الفرق بين تقييم المعلم وتقييم المدير «للموجود» في وظيفة المدير هو ٣٥٪. أغلب الاختلاف (٢٩٪) تم تفسيره بواسطة الفرق في العامل - تنظيمي داخلي. شرح هذه النتيجة يعتمد على نظرية Mcgregaro Argyris (1964) حسبها الرضى لا يحدد بواسطة تزويد الاحتياجات الفيزيولوجية أو احتياجات الأمان، إلاّ بواسطة تشجيع العوامل الداخلية في المدرسة وتنسيق أو توازن بين الفرد وبيئته.

نتائجنا تناقض نتائج أبحاث أخرى التي ادعت عدم وجود علاقة بين سلوك المدير في الوظيفة وبين رضى المعلمين من العمل في المدرسة (e. g. Talor & Mette, 1991).

كذلك وُجد أن ١٧٪ من الاختلاف برضى المعلمين يفسّر بواسطة الفرق بين تقييم المعلمين وتقييم المديرين للمرغوب في وظيفة المدير في المهمات/ الوظائف التنظيمية الداخلية، في مستوى إحصائي واضح. هذه النتيجة تدعم استنتاجاتنا وتفسيرنا السابق الذي يقول أن مستوى الرضى المنخفض عند المعلمين ينبع من عدم توافق وانسجام بين العوامل الداخلية التي تعمل في المدرسة، عدم توافق وانسجام بين العوامل الداخلية التي تعمل في المدرسة، عدم تشديد المدير على تطبيق دستور المدرسة، معالجة غير ناجحة بظواهر عدم النظام والفوضى، عدم وجود سياسة واضحة لتصرف الطلاب، وعدم تزويد أجهزة ومواد مطلوبة لعمل

المعلم، كذلك قنوات إتصال غير مفتوحة في المدرسة.

الفرق بين تقييم المعلم للموجود وللمرغوب في تنفيذ المدير لوظيفته يفسر ٦٥٪ من عدم رضى المعلمين. تقريباً كل الاختلاف ٦٤٪ يفسّر بواسطة الفروق في العوامل تقويم وإرشاد، أهالي وتنظيمي داخلي. النتيجة المفاجئة جداً من بين العوامل الثلاثة هي العلاقة الايجابية بين عدم إشراك الاهالي في حياة المدرسة وبين رضى المعلمين في العمل. المعلمون في مفهومهم المثالي يؤمنون بأن المدير يجب أن يشرك الاهالي في الحياة المدرسية، وخاصة في إتخاذ القرارات العامة، ولكن رضاهم يزداد عندما لا يتحقق هذا المثل الاعلى، الذي يحد من حرية عملهم. من جهة اخرى، مع إزدياد الفروق في وظائف التقويم والارشاد والتنظيمية الداخلية، مستوى رضى المعلمين ينخفض. هذه النتيجة تتناسب مع أبحاث اخرى ادعت بأن هنالك علاقة عكسية بين عدم التوافق موجود - مرغوب وبين الرضى في العمل (e.g. Heider, 1958).

رضى المديرين من العمل

الفرق بين الموجود والمرغوب في وظيفة المدير حسب تقويم المدير نفسه في المهمات/ الوظائف التي تتعلق بالتقويم والارشاد هو الفرق الوحيد الذي يفسر الاختلاف برضى المديرين من العمل (٤٥٪) في مستوى واضح إحصائياً (רמה סטטיסטית מובהקת). كلما زاد هذا الفرق ينخفض مستوى الرضى عند المديرين. التفسير الممكن لذلك هو أن مستوى الرضى المنخفض عند المديرين ينبع من عدم تحقيق توقعاتهم في إرشاد المعلمين لتخطيط التعليم، إرشاد المعلمين في أساليب التدريس، تفعيل أجهزة تقييم مدرسة داخلية، إرشاد معلمين لتقييم نتائج الطلاب. من المحتمل جداً أن المديرين يستصعبون تنفيذ هذه الوظائف/ المهمات التي تتطلب معرفة وإلمام تربوي واسع.

بحث في النتائج المرافقة

المقارنة بين أجوبة المعلمين والمديرين **للموجود** في تنفيذ المدير لوظيفته:

الفروق بين المديرين والمعلمين كبيرة جداً لدرجة أنه يتخيل لنا أنهم لا يعملون في المدرسة ذاتها، هذه الفروق تعبّر عن العلاقات السطحية بين الفروع المختلفة في المدرسة وعدم وجود تناسق أو توافق بين المدير والمعلم.

هذه النتائج تدلّ على إنعدام قنوات إتصال مفتوحة بين الادارة والمعلمين، كذلك السياسة التربوية للمدرسة تعين دون إستشارة المعلمين.

متغيرات خلفية – משתני רקע

الجنس – مستوى رضى المعلمين أعلى بكثير من لدى المعلمات وذلك لعدم وجود فرص تقدم متكافئة في العمل، فرص قليلة لتطور المعلمات مهنياً وتحقيق توقعاتهن.

الثقافة – مع ارتفاع الثقافة الاكاديمية يقل مستوى الرضى. ربما لأن رقي مستوى الثقافة يخلق توقعات كبيرة توازيها خيبات كبيرة.

الأقدمية في العمل – عدم الرضى كبير جداً لدى المعلمين الذين تتراوح أقدميتهم بين سنة وخمس سنوات. المعلمون الجدد موجودون بما يسمى بـ «**صدمة الدخول**» للوظيفة، لا أحد يساعدهم على تجاوز هذه الصدمة، فتقض مضاجعهم المخاوف دون أن يلتفت نحوهم مدير أو مسؤول. بالمقابل فإن كل معلم جديد في المدارس اليهودية يحظى بمعلم مرافق يُسهّل عليه صدمته ويلطفها.

كُبر المدرسة – مع ازدياد عدد الطلاب يقل الرضى لدى المعلمين والمديرين في المدرسة. يشعر المعلم وكذلك المدير بفقدان السيطرة على ما يحدث في المدرسة.

نوع المدرسة – مستوى الرضى في المدارس الشاملة منخفض لدى المعلمين والمديرين. المدرسة الشاملة هي مثال لمؤسسة ضعيفة، عدد هائل من الطلاب وتنوّع فئاتهم ومستوياتهم. المدرسة الشاملة في البحث هي التي تضم المراحل التعليمية الثلاث أو في مرحلتين إعدادية وثانوية.

موقع المدرسة – في المدن يكون المعلم أكثر رضى منه في القرى، لأن نسبة من المعلمين في القرى يأتون من خارجها ويدرسون سنة أو سنتين ريثما تتم معاملة نقلهم الى قراهم.

أقدمية الخدمة في الادارة – أما المديرون، فإن أقدمهم في العمل أكثرهم رضى، لأنهم يبدأون بتخطيط تقاعدهم من المدرسة.

الجيل – رضى منخفض لدى المعلمين الذي تتراوح أعمارهم بين ٢٠ – ٢٥ سنة، كما ذكرنا سابقاً ذلك يعود لصدمة الدخول الى الوظيفة.

عدد المعلمين في المدرسة – أفضل الحالات أن يتراوح عدد المعلمين في المدرسة بين ٣١ – ٦٠ معلماً. فهذا الوضع العددي يزيد بالنسبة للمعلم فرص التقدم في الهرم التدريسي الاداري.

إستنتاجات وتلخيص

البحث يصف صورة للطريقة التي يقوم بها المديرون والمعلمون الموجود والمرغوب في تنفيذ المدير لوظائفه/ مهماته، مدى رضاهم كدالة للفرق بين تقييمهم للعمل الاداري.

النتائج التي يمكنها أن تساعد معدّي السياسة التربوية المعنيين، بتحسين النتائج التعليمية والتربوية بواسطة زيادة رضى المعلمين والمديرين

هي:
التأثير القوي لسلوك المدير في ادائه لوظيفته على رضى المعلمين في المدرسة. كذلك التأثير القوي للفرق بتقويم المديرين بين الموجود والمرغوب. في مهمات الارشاد والتقويم، العامل الوحيد الذي يفسّر الاختلاف برضى المديرين من العمل.

النتائج التي يوجد لها أهمية نظرية وتزيد المعلومات الموجودة هي: العلاقة الايجابية بين ابتعاد الاهالي عن المدرسة ورضى المعلمين، عدم وجود علاقة بين عدم التوازن الموجود عند المعلم ورضى المدير، العلاقة السلبية بين مستوى الثقافة عند المعلمين والمديرين وبين رضاهم من العمل.

وكذلك هناك نتائج مرافقة يمكن أن تساعد معدّي السياسة التربوية بفهم الوضع في جهاز التربية هي:
مستوى الرضى العالي لدى المعلمين في المدارس الاعدادية. مستوى الرضى المنخفض لدى المديرين والمعلمين في المدرسة الشاملة ومستوى الرضى للمعلمين والمديرين في المدارس التي عدد طلابها يتراوح بين ٢٥٠ و ٦٠٠ طالباً والعدد الكبير من المديرين والمعلمين الغير راضين من الارشاد والمساعدة التي تقدمها وزارة المعارف.

لأبحاث مستقبلية نقترح فحص تأثير الفروق التي وُجدت في البحث على نتائج الطلاب بشكل مباشر وكذلك فحص مدى مركزية التعليم، الشعور بالضغط والتآكل في عمل المدير كدالة للفروق المذكورة، أبحاث في هذه المواضيع يمكنها أن تساعد في معرفة اتجاهات مختلفة في عالم المدير والمعلم الداخلي. الحصول على معلومات عن هذه المتغيرات، ليس فقط موضوعاً نظرياً للنقاش إنما دعماً ممكناً عملياً في مجال الادارة والتربية.

רשימה ביבליוגרפית

(1) גולדשטיין, י. (1974) "התפקיד במנהל החינוך", **החינוך**, א - ב, 115 - 122.

(2) גזיאל, ח. (1985). "גורמים הקשורים לסיפוק ואי-סיפוק בעבודה אצל מנהלי בתי-ספר יסודיים", **עיונים בחינוך**, 42, 137 - 144.

(3) גזיאל, ח. (1990). **מחשבה מנהלית בת זמננו**. הוצאת רמות, אוניברסיטת ת"א.

(4) קרמר - חיון, ל. (1989). "מעולמו הפנימי של המורה בישראל: לחץ, שביעות רצון ומרכזיות העבודה". **עיונים במנהל וארגון החינוך**, 16, 27 - 52.

(5) Allesio, J. C. (1990). "A Synthesis and Formalization of Heidrian Balance and Social Exchange Theory". **Social Forces,** vol. 68, no. 4, 1267 - 1285.

(6) Avi - Itzhak, T. E. (1988). "The Effects of Needs, Organizational Factors and Teachers' Characteristic on Job Satisfaction in Kindergarten Teachers". **The Journal of Educational Administration,** vol. 26, No. 3, 353 - 3.

(7) Benson, J. (1983). "The Bureaucratic Nature of Schools and Teacher Job Satisfaction". **Journal of Educational Administration,** 21, 137 - 148.

(8) Cohen, M. E. (1985). "Congruence of Expectation and Personl Factors as Related to Job Satisfaction among Elementary School Principals". **Dissertation Abstracts Unternational,** vol. 46 (6 - 7), Temple University.

(9) Driscoll, D. M. Hamiton, D. L., Sorrentino, R. M. (1991). "Uncertainty Orientation and Recall of Person - Discriptive Information". **Journal of Personality and Social Psychology,** 17, 494 - 450.

(10) Festinger, L. A. (1957). **Theory of Cognitive Disserance.** Evanston, Row - Peterson.

(11) Gally, J. (1982). **The Evaluation Component: An Exploratory Study in Educational Administration.** Unpuplished ph.D Disseratation, University of California, Santa - Barbara.

(12) Getzels, J. W. (1963). "Conflict and Rule Behavior in Educational Setting and Charters". In Gage N. L. (Eds.). **Reading in Social Psychology of Education.** Boston: Allyn & Bacon.

(13) Getzels, J., Guba, E. (1957). "Social Behavior and Administrative Process". **The School Review,** 65, 423 - 441.

(14) Gross, N., Mason, N. S., McEacherm, A. W. (1958). **Exploration in Role Analysis.** N. Y. Wiley.

(15) Heider, F. (1958). **The Psychology of Inter Personal Relations.** New York: Wiley.

(16) Heller, H. W., Clay, R. J. (1991). **"Prodictors of Teaching Effectiveness: The Efficacy Admission, Rothention, and Certifacation Standards to Predict the Teaching Success of Graduates from a Teacher Education Program".** Manuscript Presented for Puplication.

(17) Heller, H. W., Clay, R., Perkins, C. (1993). "The Relationship Between Teacher Job Satisfaction and Principal Leadership Style". **Journal of School Leadership,** vol. 3, No. 1, 74 - 86.

(18) Herzberg, F., Mausner, B., Peterson, R. O., Capwell, D. F. (1971). **Job Attitude: Review of Research And Opinion.** Pittsburgh Psychological Servise of Pittsburgh.

(19) Judge, T. A., Locke, E. A. (1993). Effect of Disfunctional Thought Prosesses on Subjective Well - Being and Job Satisfaction". **Journal of Applied Psychology,** vol.

78, No. 3, 475 - 490.

(20) Kahn, R., Wolf, R., Quinm, J. D., Snock. Rosenthal, R. (1964). **Organizational Stress.** N. Y; Wiley.

(21) Korman, A. K. (1970). "Toward an Hypothesis of Work Behavior", **Journal of Applied Psychology,** vol. 54, No. 1, 31 - 41.

(22) Locke, E. A. (1976). "The Nature and Causes of Job Satisfaction". Handbook of Industrial/ Organizational Psychology. (1297 - 1349).

(23) Newton, E. H. (1993). "The Secondary Headship: Perception Conceptions, Performance and Reactions of Head Teachers in Barbados". **Journal of Educational Administration,** vol. 30, No. 2.

(24) Nhundu, T. J. (1992). The Relationship Between Self Supervisor Appraisals withe Role Clarity and Job Satisfaction. **Journal of Educational Administration,** vol. 30, No. 1, 29 - 41.

(25) Osgood, C. E., Suci, G. J., Tannenbaum, P. H. (1957). **The Measurment of Meaning Urbah, III.** University of Illinois Press.

(26) Price, J. L., Mueller, C. W. (1986). **Absenteeism and Turnover Among Hospital Employees,** Greenwich: HAI Press.

(27) Rice, R. W., Gentile, D. A., McFarlin, D. B. (1991). "Facet Importance and Job Satisfaction". **Journal of Applied Psychology,** vol. 76, No. 1, 31 - 39.

(28) Rokeach, M. (1960). **The Open and Closed Mind Investigations into the Nature of Belief Systems and Presonality Systems,** New York: Basic Books.

(29) Sampson, E. (1963). "Status Congruence and Cosnitive Consistency". **Sociometry,** 26, 146 - 162.

(30) Sawyer, J. E. (1992). "Goal and Process Clarity: Specification of Multiple Constructs of Role Ambiguity and a Structure Equation Model of Their Antecedents and Consequences". **Journal of Applied Psychology,** vol. 77, No. 2, 130 - 142.

(31) Sergiovanni, T. J. (1987). **The Principalship, A Reflective Practice Perspective,** Thirty University. Boston: Allyn & Baco.

(32) Sproull, L.S. (1981). "Meaning Educational Programs: A Micro - Behavioral Analysis". **Human Organizations.**

(33) Vroom, V. H. (1964). **Work and Motivation.** New York: John Wiley and Sons.

أدب الأطفال، طبيعته، مدلوله وتطوره (*)

محمود أبو فنة

١,١ تعريف أدب الأطفال وتحديده:

مرّ أدب الاطفال في العالم بمراحل(**) حتى تبلور واكتسب صفة الشرعية، لكن الاعتراف به كفن أدبي مستقل، وكوجه من وجوه الابداع الأدبي وليس فعالية أدبية جانبية هامشية، هذا الاعتراف لم يلغ الجدل القائم حول طبيعة هذا الادب وتحديد مقوماته وخصائصه بالمقارنة مع أدب الكبار.

فهذا الباحث هادي نعمان الهيتي يعرف أدب الاطفال بأنه في مجموعه هو: «الآثار الفنية التي تصوّر أفكاراً وإحساسات وأخيلة تتفق ومدارك الأطفال وتتخذ اشكال القصة والمسرحية والمقالة والاغنية» (الهيتي ٧٢).

والقول عن الادب بأنه «الآثار الفنية التي تصور أفكاراً وإحساسات وأخيلة» قد ينطبق على الأدب عامة - الموجّه للكبار وللصغار على السواء -، ولكن قول الهيتي بوجوب ملاءمة تلك الآثار الفنية لمدارك الاطفال - كما ورد أعلاه - أو ضرورة ملاءمة مضامين تلك الآثار مع «قدرات الاطفال العقلية والخيالية والعاطفية» (ن.م. ٧٦) هذا التحديد يشير الى اختلاف أدب الاطفال وتميزه عن ادب الكبار بسبب اختلاف جمهور المتلقين الصغار وخصائصهم.

أما الأديبة الناقدة لئة غولدبرغ فقد كتبت عن أدب الاطفال بشيء من التفصيل، مضيفة عناصر ومقومات اخرى؛ فهي تعرّف ادب الاطفال بأنه «ذلك النوع من الأدب - نثراً أو شعراً - الذي يلائم في مضمونه وأسلوبه ادراك الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين الخامسة حتى الثالثة عشرة تقريباً؛ اما أسلوب هذا الادب فيكون سهلاً واضحاً

(*) من بحث جامعي حول: اللغة والأسلوب في قصص سليم خوري للأطفال.

(**) تختلف هذه المراحل تبعاً للمكان والزمان اللذين كُتب فيهما أدب الطفل وإن كان الباحثون يلاحظون ملامح أو سمات عامة متشابهة - الى حد ما - في مسيرة أدب الاطفال وتطوره في معظم أنحاء العالم، وسأتطرق لأبرز تلك الملامح المشتركة في الصفحات القادمة من هذا البحث.

خالياً من التعقيد وحشد المشاكل، ولا يتجاوز المفاهيم المفهومة للطفل حسب نموه وقدرة استيعابه» (غولدبرغ ٩٤٨).

فلئة غولدبرغ لم تكتفِ بالقول بوجوب ملاءمة أدب الاطفال في مضمونه وأسلوبه لإدراك الاطفال، ولكنها حددت هذه الفئة العمرية بالذين تتراوح اعمارهم بين الخامسة حتى الثالثة عشرة.

أما حديثها عن الأسلوب في أدب الاطفال ففيه الكثير من التعميم وعدم التحديد، فالسهولة والوضوح والخلو من التعقيد، امور نسبية، والحكم عليها، على الاغلب فيه الكثير من الذاتية التي ترجع لطبيعة من يصدر تلك الاحكام من جهة، ولطبيعة الطفل المتلقي من جهة ثانية.

فالنقّاد والأدباء يختلفون في الحكم على أدب الاطفال وخصائصه تبعاً لوجهات نظرهم ومواقفهم الأدبية والفكرية. كذلك يختلف الاطفال المتلقون في قدراتهم وذكائهم ونضوجهم، ولا شك ان الطفل ابن الخامسة يختلف في ذلك عن الطفل اليافع ابن الثالثة عشرة، ناهيك عن الفروق الفردية بين الأطفال في نفس العمر.

ومع ذلك، يمكن أن نجد قاسماً مشتركاً بين الهيتي وغولدبرغ وهو تأكيدهما على اختلاف ادب الاطفال وتميزه عن ادب الكبار بسبب اختلاف جمهور المتلقين. فالطفل المتلقي لأدب الاطفال يختلف عن البالغ المتلقي لأدب الكبار في خصائصه وقدراته وحاجاته وميوله.

وقد أشارت البحوث والدراسات أن الطفل الصغير أقل تجربة من البالغ الكبير، وتجاربه محدودة في مستواها ونوعها، كذلك تعتبر ثروته اللغوية محدودة نسبياً. أضف الى ذلك، أن قدرة الطفل على التركيز والانتباه والاستيعاب محدودة أيضاً.

كما يجد الطفل صعوبة في فهم موضوعات مجردة، وفي إدراك معان متعددة في آن واحد، كذلك يجد الطفل صعوبة في فهم الاعمال الادبية التي تصور علاقات متشعبة، أو التي تحوي شخصيات وأماكن عديدة، أو التي تشتمل على حوادث مركّبة ودلالات رمزية غامضة.

ومع تقدم العمر، تزداد تجارب الطفل، وينمو تفكيره، وتتسع ثروته اللغوية، ويتحرر من الأنوية والنظرة الاستقطابية، وتتطور قدرته على الفهم والاستيعاب والتركيز (الحديدي ٦٥، حوثف ٥٨).

إذن، أدب الاطفال يختلف عن أدب الكبار ويتميز عنه نظراً لاختلاف سن متلقيه، بل هناك من يعتقد ان الكتابة للأطفال أكثر مشقة من الكتابة للكبار بسبب الاشتراطات التربوية والثقافية التي يلتزم بها كاتب الاطفال، وبسبب مراعاته للمستوى العقلي والنفسي للمتلقين (أحمد ٢٩)، وقد عبّر عن هذه الصعوبة أحد كتّاب القصة للأطفال في سورية فكتب عن تجربته يقول: «حاولت إقامة

التوازن بين العملية الإبداعية والعملية التربوية، فهما جناحان إذا افتقدنا أحدهما هوى الأدب الطفلي، فلا يغني جناح عن آخر» (نصّار ١٩٢).

من كل ذلك يتضح أن أدب الاطفال يشكّل ظاهرة مركبة بسبب الازدواجية الكامنة في هذا الادب وطبيعته، فهنالك الرؤية الفنية الأدبية من جهة، وهناك الرؤية التربوية النفسية من جهة ثانية، والصعوبة في تحقيق التوازن بينهما. وقد عبّر أحد الباحثين عن هذه الإشكالية في أدب الاطفال حين ميّز بين أمرين هما: «سياق النص، والسياق التربوي، فثمة منظومة كلمات هي من طبيعة الادب، وثمة منظومة قيم هي من طبيعة التربية وغائيتها، وتبدو مأثرة أدب لأطفال في اندغام هاتين المنظومتين داخل لغة تتعدى مجرد مخاطبة الاطفال الى إذكاء روحهم وإثارة وجدانهم بجوهر الحياة» (أحمد ٢٩).

وعلى ضوء هذه الرؤية يمكن القول إن أدب الاطفال قد يكون كل عمل أدبي يُكتب ابتداءً وخصيصاً للأطفال، وقد يكون كذلك كل عمل أدبي يُكتب ثم يقرأه الاطفال فيستسيغونه ويجدونه مادة أدبية ومحببة لديهم حتى ولو لم يقصد مؤلف ذلك العمل توجيهه أصلاً للأطفال.

وبالفعل هناك الكثير، من الاعمال الادبية التي لم تُكتب خصيصاً للأطفال، لكنها أصبحت مع مرور الزمن، بعد تعديلها وملاءمتها، من المواد الادبية الشائقة والمحببة لدى القراء الصغار، من بين تلك الاعمال نذكر رواية «روبنسون كروزو» للكاتب دانيال ديفو (١٦٦٠ - ١٧٣١) والرواية الساخرة «رحلات جلڤر» لجوناثان سويفت (١٦٦٧ - ١٧٤٥) ومجموعة الامثال التي وضعها الاديب الفرنسي لاڤونتين (١٦٢١ - ١٦٩٥). كذلك يدخل ضمن هذا الانتاج الأدبي الذي أصبح جزءاً من أدب الاطفال الاساطير والحكايات الشعبية بعد تعديلها وملاءمتها للأطفال كحكايات وقصص «ألف ليلة وليلة» و«سيرة عنترة» وغيرهما. (أبو فنة ١٤٧).

١,٢ اللغة والأسلوب في أدب الاطفال:

ذكرنا أن هناك شبه إجماع بين الأدباء والباحثين حول ضرورة ملاءمة أدب الاطفال في مضمونه وأسلوبه لإدراك الأطفال وخصائصهم النفسية والعقلية واللغوية.

وفي هذه الدراسة التي تتركز حول قضية اللغة والأسلوب في قصص سليم خوري للأطفال يجدر بنا أن نطرح السؤال الأساسي التالي:

ما هي خصائص أو مقوّمات اللغة والأسلوب في أدب الاطفال؟

يصعب الإجابة عن هذا السؤال بصورة قاطعة ومحددة لعوامل عدة من أهمها:

أولاً: الاختلاف في تحديد مرحلة الطفولة

وخصائصها، فإذا كانت الأديبة الباحثة لئة غولدبرغ تعتبر الاطفال جميع الافراد الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة والثالثة عشرة تقريباً، فإن غيرها من الأدباء والباحثين يرون أن مرحلة الطفولة قد تطول أكثر، لتبدأ قبل سن الخامسة، وتمتد الى ما بعد الثالثة عشرة. وفي الحالتين، يقف أديب الأطفال والباحث في أدب الأطفال في حيرة، فجمهور الأطفال يتفاوت حتماً في مستواه ونضجه وخصائصه النفسية والعقلية واللغوية تبعاً لمراحل النمو والعمر، ولا يعقل أن يكون الطفل ابن الخامسة أو الرابعة كالغلام اليافع ابن الثالثة عشرة أو الخامسة عشرة من حيث القدرات العقلية والخصائص النفسية والثروة اللغوية(*).

أضف الى ذلك، أن هناك فروقاً فردية بين الاطفال في نفس العمر بتأثير عامل الذكاء والبيئة.

ثانياً: تفتقر اللغة العربية الى البحوث والدراسات العلمية والميدانية التي تحدد مستوى النمو اللغوي عند الاطفال العرب، فحتّى السنوات الاخيرة لم تتوفر الدراسات الكافية التي تقدم اللوائح والقوائم لقاموس الطفل اللغوي الذي يحدد الالفاظ والتعابير التي يمتلكها او يستخدمها ويفهمها الطفل العربي في كل مرحلة من مراحل عمره ونموه. (أحمد ٤٥٦).

فالاختلاف في تحديد الطفولة وخصائصها، وافتقار اللغة العربية الى الدراسات العلمية الدقيقة التي تحصر قاموس الطفل اللغوي حسب مراحل العمر، هذان الامران يجعلان كاتب أدب الاطفال والباحث لهذا الأدب يستندان الى معايير عامة للألفاظ والتعابير في مستوى الإبداع والنقد كالوضوح والسهولة والبساطة. (ن.م ٣١٦).

ومع ذلك، سنحاول من خلال التعرف على آراء عدد من كتّاب أدب الاطفال ودارسيه - العرب وغير العرب - توضيح قضية اللغة والأسلوب في أدب الاطفال وبيان أبرز الملامح والخصائص لهذه الظاهرة.

فهذا كامل كيلاني (١٨٩٧ - ١٩٥٩) - الذي اعتبر الرائد الحقيقي لأدب الأطفال بالعربية - يدعو أديب الاطفال الى محاكاة أسلوب الطفل الطبيعي في تكرار الألفاظ والتراكيب والمعاني والموضوعات. (البدوي ١١٠).

(*) الواقع أن الكثير من كتّاب أدب الأطفال وناشريه وباحثيه قد أصبحوا يعون هذه الحقيقة فراحوا يقسمون الطفولة الى مراحل حسب سنوات العمر - وإن كانت الحدود بين تلك المراحل ليست فاصلة بل هناك تداخل بينها الى حد كبير - وأهم تلك المراحل هي: مراحلة الواقعية والخيال المحدود من ٣ - ٥ سنوات، مرحلة الخيال المنطلق من ٦ - ٨ سنوات، مرحلة البطولة من ٩ - ١٢ سنة، المرحلة المثالية من ١٢ - ١٥ سنة. (أنظر: الهيتي ١٨، الحديدي ٨١ - ١٠٢).

ورغم ذلك يحمل الكيلاني بشدة على اللغة العامية، ويعارض في استخدامها حتى في الحوار، لأنه يرى أن هناك أكثر من «عامية» في البلدان العربية، بينما هناك «فصحى» واحدة توحّد بين جميع تلك الأقطار، ولاعتقاده أن من يكتب بالعامية يكون أدبه محلياً، ومن يكتب بالفصحى يحقق لأدبه الخلود. (ن.م ٢٧).

وهذا الباحث الناقد عبد العزيز عبد المجيد يتعرض لقضية اللغة والأسلوب في أدب الاطفال، فقد كتب يوصي أديب الاطفال بأن «يتجنّب غريب الألفاظ، ومجاز الأساليب، وأن يجعل جمله قصيرة تدع الفرصة للقارىء أو السامع ليدرك الحوادث ويتخيلها، وأن يختار من الألفاظ ما يثير المعاني الحسيّة كالمبصرات والمسموعات والمتحركات والملموسات والمذوقات والمشمومات، وذلك من غير مبالغة ولا إسراف في الزركشة والتفصيل، وبهذه الطريق تتكون في ذهن القارىء صورة واضحة». (عبد المجيد ٢٧).

كذلك ينصح عبد المجيد أديب الأطفال أن يلجأ الى: «تكرار اللفظ للمبالغة والتأكيد، لأن الاطفال مغرمون عادة بسماع ما يكرر من الألفاظ والعبارات ولا سيما ما يدلّ على حدث او وصف» (ن.م ٢٨)، كما يؤكد عبد المجيد على ضرورة مراعاة قدرة الطفل اللغوية وقاموسه حسب سنه العقلية، ولكن هذا التأكيد ليس معناه أن يستعمل أديب الاطفال في القصة - وغير القصة - «اللغة التي يتحدث بها الطفل، وإنما لغة أرقى بقليل من اللغة التي يستعملها، وبذلك يستفيد من لغة القصة بمحاكاتها وبتحسين لغته هو وأسلوبه». (ن.م ٢٧).

أما الباحث علي الحديدي فيشير بوضوح الى أن «كاتب الاطفال الموهوب هو الذي لا يجابه الطفل بألفاظ وأساليب توقعه قي حيرة من أمره لأنه لا يفهمها، أو تقطع عليه سلسلة خيالاته وتجاوبه مع القصة وشخصياتها ومعايشته لأحداثها كي يبحث عن معنى اللفظ الذي لا يعرفه، وإنما يقدم للطفل في سنه العقلية ألفاظاً وأساليب تتناسب وقدرته اللغوية في اطار قاموسه من الالفاظ»(*). (الحديدي ٧٨).

ومن الادباء والباحثين لأدب الاطفال الذين تطرقوا

(*) تأكيداً لهذا الرأي نورد ما كتبته إحدى القارئات - من الأطفال - في سورية عندما طلب منها ملء استبانة تقويمية لقصة قرأتها، فقالت: «تضايقت كثيراً من الكلمات الغريبة التي شرحت معانيها في حواشي القصة، ما ذنبي أن أقطع متعتي لأبحث عن معنى كلمة». - انظر مقال: قضية أدب الأطفال بين الفن والتربية في سورية بقلم ندوة النوري. مجلة: الموقف الأدبي عدد ٢٠٨، ٢٠٩، ٢١٠ تشرين أول ١٩٨٨ ص٢٣.

لقضية اللغة والاسلوب في أدب الاطفال بشيء من التفصيل والشمول نذكر أحمد نجيب؛ فهو يتفق مع سابقيه - تقريباً - في الرأي الذي ينص على وجوب اتفاق الأسلوب مع مستوى الطفل ودرجة نموه من النواحي النفسية واللغوية، وأن يتخير كاتب الأطفال الألفاظ السهلة الواضحة والعبارات التي تؤدي المعنى دون تعقيد أو صعوبة. (نجيب ٤٨).

كذلك يعارض نجيب استخدام العامية في أدب الاطفال وإن كان يتغاضى عن استعمالها في برامج الإذاعة والتلفزيون، لاعتقاده أن ذلك سيؤدي الى «خلط كبير وخطير ينمو مع الطفل، ولا يستطيع معه - الى أمد بعيد - أن يفرّق بين ما هو عامي وعربي من الألفاظ» (ن.م ٤٤).

ورغم دعوته الصريحة لاستخدام الفصحى لا العامية، إلا أنه ينادي باستعمال لغة مستمدة من «القاموس المشترك» بين الفصحى والعامية، واستخدام ألفاظ سهلة وواضحة لا غريبة صعبة لاعتقاده: «أن فخامة الألفاظ وضخامتها ليست دليل مقدرة». (ن.م ٤٥).

ونظراً لوجود الازدواجية في اللغة العربية، وسيطرة «لغة الكلام» على حياة الطفل سنوات طويلة في حياته الأولى يتوصل أحمد نجيب الى اقتراح يدعو فيه أديب الاطفال الى استخدام لغة تكون أقرب الى «لغة الكلام» هذه التي يعتبرها أقرب الى طريقة الاطفال في التفكير والفهم. أما أبرز خصائص هذه اللغة المتأثرة بلغة الكلام أو لغة الراوي الشفهي فهي:

- تقديم المسند إليه على المسند.
- اللجوء الى التكرار في الالفاظ للتأكيد أو لبيان الحجم أو المسافة، وليحل التكرار محل الوصف.
- استعمال الألفاظ السهلة المألوفة والشائعة والمأخوذة من القاموس المشترك بين العامية والفصحى.
- إيراد أصوات الحيوانات والآلات وغيرها (אונומטופיה)، لما في ذلك من تأثير على السامعين.
- إستقاء بعض خصائص أسلوب الراوي الشفهي(*) الذي يجذب السامعين ويشركهم،

(*) للحكاية الشفهية الشعبية خصائص أخرى، مثل: الافتتاحية التقليدية المألوفة: يُحكى أن، أو في قديم الزمان، أو كان يا ما كان..
- اعتماد الحكاية على الصدف والحظ لا على السببية المنطقية.
- الإيجاز والسرعة واستخدام الجمل القصيرة.
(أحمد ٣٢٤. الهيتي ١٠٢).

كاستخدام الجمل القصيرة، واستخدام أساليب النداء، الاستفهام، الطلب، التردد، الاستدراك وغير ذلك. (نجيب ١٧٥).

وفي العبرية نجد أكثر من أديب أو باحث قد تطرق لمسألة اللغة والأسلوب في أدب الاطفال، ويعتبر الاديب «بيالك» من الأدباء البارزين الذين كتبوا للأطفال، وممن أسهموا في بلورة نظرية لأدب الأطفال في الأدب العبري.

وقد دعا بيالك الى استخدام لغة وأسلوب أعلى من مستوى الأطفال، ليرقى بلغتهم، ويحسن من مفرداتهم وأسلوبهم، مشبهاً ذلك بحبات الجوز الصلبة التي تقدم للأطفال، لتتعود أسنانهم على كسرها، فيستمتعون بأكلها، وتقوى أسنانهم. (أوفيك ١٩٨٣، ٣٢).

ويؤكد أديب الأطفال والباحث المتعمق أورئيل أوفيك توجهاً مماثلاً أو قريباً، فهو، أيضاً، يرى أن الأسلوب في أدب الاطفال يجب أن يكون واضحاً ومفهوماً للقارىء الصغير، ولكن في نفس الوقت يجب أن يعمل هذا الأسلوب على إثراء الثروة اللغوية لهذا القارىء. أما الأسلوب المحبذ للكتابة للأطفال عنده فهو الأسلوب الذي يجمع بين الوضوح والثراء الى جانب الجمال والدقة.

ويعارض أوفيك في استخدام الأسلوب الركيك المتدني، ولكنه في نفس الوقت يعارض استخدام الأسلوب الحافل بالزخرف والثراء اللغوي المتكلّف، لأن مثل هذا الأسلوب يعتبر غير طبيعي، ويضفي جواً غير صادق. (أوفيك ١٩٧٨، ٤٨).

وهكذا نخلص الى القول بأن غالبية الأدباء والباحثين الذين تطرقوا لقضية اللغة والأسلوب في أدب الأطفال يجمعون على ضرورة مراعاة لغة الطفل وقاموسه حسب مراحل العمر والنمو، مع محاولة الارتقاء التدريجي لهذه اللغة، وهذا بدوره ينعكس في الأمور التالية:

على صعيد الألفاظ والتراكيب اللغوية – الدعوة لاستخدام الألفاظ والتراكيب السهلة وتجنب الغريبة غير المألوفة منها. الإقلال من المفردات والتراكيب المجازية إلا ما جاء عفو الخاطر. اللجوء الى التكرار في الألفاظ والتعابير.

وعلى صعيد الجملة، تركيبها ونحوها – استخدام الجمل القصيرة أو المتوسطة الطول وتجنب الجمل الطويلة المعقدة. استخدام الجمل والألفاظ الدالة على المعاني الحسيّة وتجنّب المجرد المعنوي.

وعلى صعيد الأساليب – تحرّي الوضوح والجمال والدقة وتجنب الإسراف في الزركشة والزخرف والثراء اللغوي المتكلّف.

تجنب أسلوب التلميح والمجازات الغامضة الصعبة.

– الاقتراب من خصائص «لغة الكلام» والاستفادة من أسلوب الراوي في الحكاية الشعبية الشفهية.

المراجع:

(١) أبو فنة ١٩٨٧ - محمود أبو فنة، أضواء على أدب الأطفال. **מעגלי קריאה**, אוני חיפה, מאי 1987.

(٢) أحمد ١٩٨٩ - ناصر يوسف أحمد. **القصص الفلسطيني المكتوب للأطفال**، ١٩٧٥ - ١٩٨٤، دائرة الثقافة، منظمة التحرير الفلسطينية، ١٩٨٩.

(٣) أوفيك ١٩٧٨ - אוריאל אופק, **תנו להם ספרים**, ספרית פועלים, ת"א 1978.

(٤) أوفيك ١٩٧٩ - אוריאל אופק, **ספרות הילדים העברית. ההתחלה.** אוני ת"א, 1979.

(٥) أوفيك ١٩٨٣ - אוריאל אופק, לא לרדת אל הילד אלא להגביר קומתו. משנת ספרות הילדים של ח.נ. ביאליק. **ספרות ילדים ונוער**. אוקטובר, 1983.

(٦) البدوي د.ت - عبد الغني البدوي. **كامل كيلاني - الرائد العربي لأدب الأطفال**. الدار القومية للطباعة والنشر، مصر، د.ت.

(٧) الحديدي ١٩٨٢ - علي الحديدي، **في أدب الأطفال** ط ٣. القاهرة ١٩٨٢.

(٨) حوفف د.ت - לאה חובב. **לאה גולדברג בין סופר ילדים לקוראיו**. ספרית פועלים, ת.א, ד.ת.

(٩) عبد المجيد ١٩٥٦ - عبد العزيز عبد المجيد. **القصة في التربية، أصولها النفسية، تطورها، مادتها وطريقة سردها**، مصر، ١٩٥٦.

(١٠) غولدبرغ ١٩٥٩ - לאה גולדברג, ספרות ילדים. **האינציקלופדיה החינוכית**, כרך ב' - משרד החינוך ומוסד ביאליק, 1959.

(١١) نجيب ١٩٨٢ - أحمد نجيب. **فن الكتابة للأطفال**. ط ٥. مصر. ١٩٨٢.

(١٢) نصار ١٩٨٨ - عزيز نصار. تجربة وأفكار أخرى. **الموقف الأدبي**، العدد ٢٠٨ - ٢١٠، دمشق، تشرين الأول، ١٩٨٨.

(١٣) النوري ١٩٨٨ - ندوة النوري. قضية أدب الأطفال بين الفن والتربية في سورية. **الموقف الأدبي،** عدد ٢٠٨ - ٢١٠، ١٩٨٨.

(١٤) الهيتي ١٩٧٧ - هادي نعمان الهيتي. **أدب الأطفال، فلسفته، فنونه، وسائطه.** القاهرة، ١٩٧٧.

تأثير الإشعاع النووي على البيئة

د. محمد حسين حجيرات

هنالك ثلاثة أنواع أساسية للتلوث هي:

(١) التلوّث الكيميائي.

(٢) التلوّث الحراري.

(٣) التلوّث الإشعاعي الناتج عن استخدام المواد المشعّة.

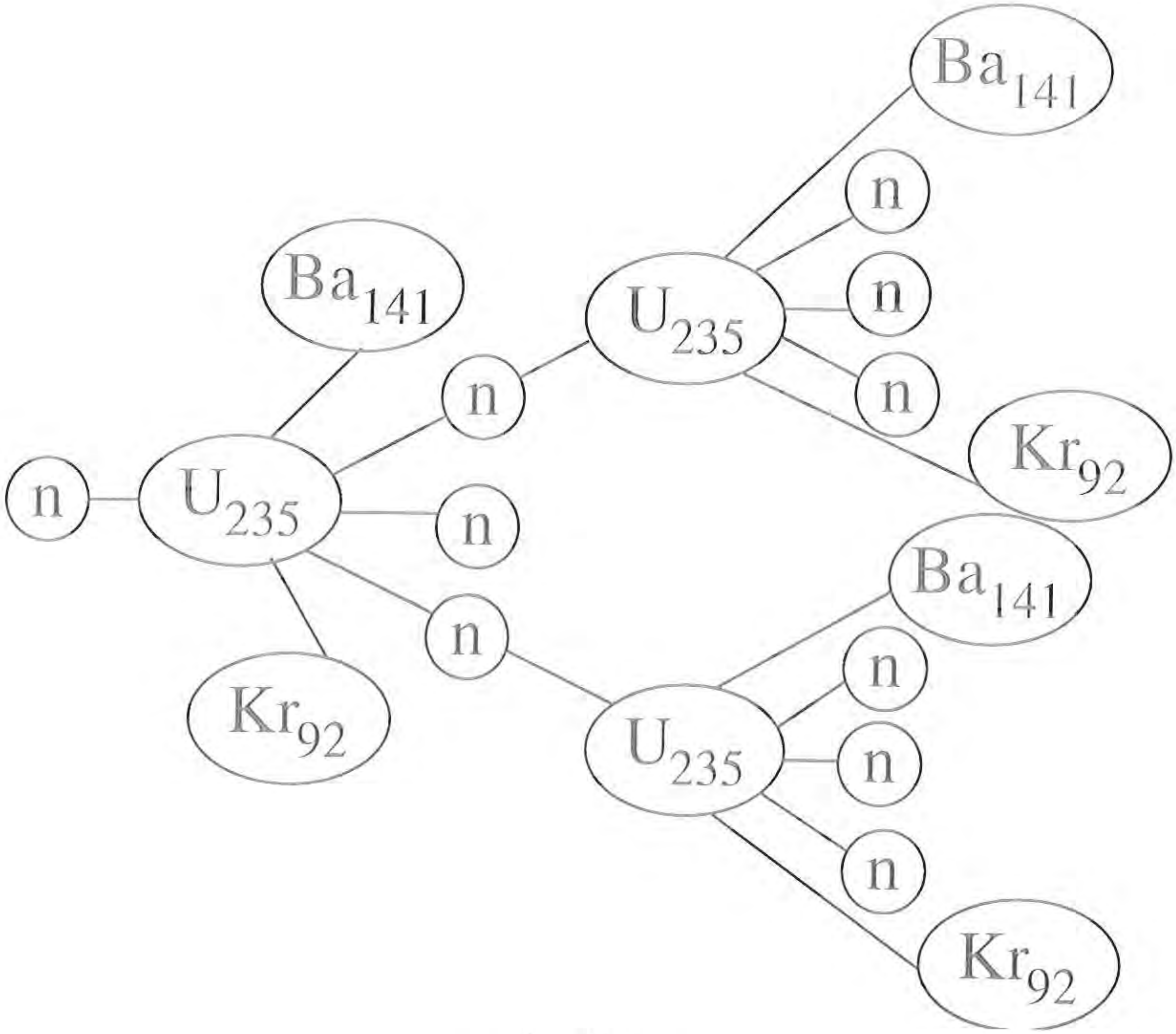
في هذا المقال سنعالج بتوسّع، مصادر وتأثير التلوّث الإشعاعي.

الطاقة النووية "Nuclear Energy"

تعتبر الطاقة النووية المصدر الوحيد من مصادر الطاقة التقليدية التي ليس مصدرها الأساسي الطاقة الشمسية، وتعد مصدراً هائلاً للطاقة إذا تم استغلاله بشكل واسع، وهنالك ثلاثة أنواع من التفاعلات النووية المعروفة وهي:

(١) التحلل الإشعاعي (الإضمحلال): نظير مشع يتحول الى عناصر أخرى في فترة زمنية طويلة وتنطلق خلال هذه العملية جسيمات (α)، (β)، (γ).

(٢) الإنشطار النووي: فيه يتم انشطار نواة الذرة الى نواتين أو أكثر أخف وزناً والفرق في الكتلة يتحول لطاقة. مثال على ذلك انشطار نظير اليورانيوم عند قذفه بنيوترون الى نواتين لعنصرين جديدين هما الباريوم والكربتون كما هو مبين بالشكل (١).



(شكل ١)

المعادلة الكاملة للإنشطار النووي:

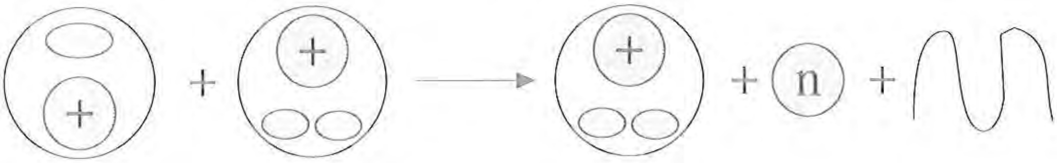
$$^{235}_{92}U + {}^{1}_{0}n \longrightarrow {}^{235}_{92}U \longrightarrow {}^{141}_{56}Ba + {}^{92}_{36}Kr + 3\,{}^{1}_{0}n + E$$

عندما تكون الطاقة الناتجة، نتيجة للإنشطار النووي هي $(E \cong 200MeV)$

(٣) الإندماج النووي: التفاعل النووي الإندماجي يمكن أن يتم بين نواة الديتيريوم ونواة التريتيوم أو نواتين للديتيريوم كما هو موضح بالمعادلتين التاليتين:

$$^{2}_{1}H + {}^{3}_{1}H \longrightarrow {}^{4}_{2}He + {}^{1}_{0}n + 17.6MeV$$

يمكن تمثيل التفاعل الإندماجي بين التريتيوم والديتيريوم بالمعادلة التالية:



$$^{2}_{1}H + ^{2}_{1}H \longrightarrow ^{3}_{2}He + ^{1}_{0}n + 3.3\ MeV$$

(شكل ٢)

الطاقة الناتجة تظهر على شكل طاقة حركية للنيوترونات الناتجة من التفاعل الإندماجي ويمكن تحويل هذه الطاقة الى طاقة حرارية بجعل النيوترونات تتصادم بسائل مبرد يحيط بالمفاعل.

هنالك عدة ميزات للإندماج النووي مقارنة بالإنشطار النووي:

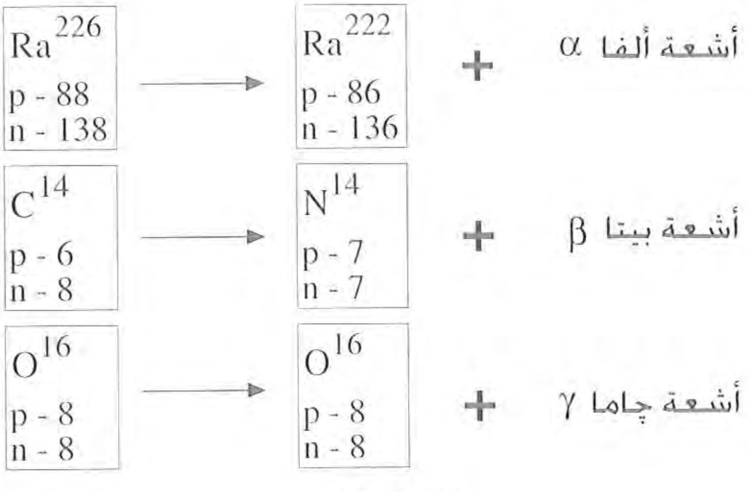
(١) إحتياطات الإندماج النووي أكبر من إحتياطات وقود الإنشطار النووي.

(٢) نواتج الأندماج النووي ذات إشعاعية أقل من إشعاعية الإنشطار النووي ولذلك فهي أقل خطراً على البيئة والناس.

(٣) الإندماج النووي هو تفاعل يحتاج الى عملية بدء، غاية في الصعوبة، وأيضاً من الصعب إبقائه مستمراً ولهذا فإن أي تغير بسيط في ظروف التفاعل يوقعه فوراً.

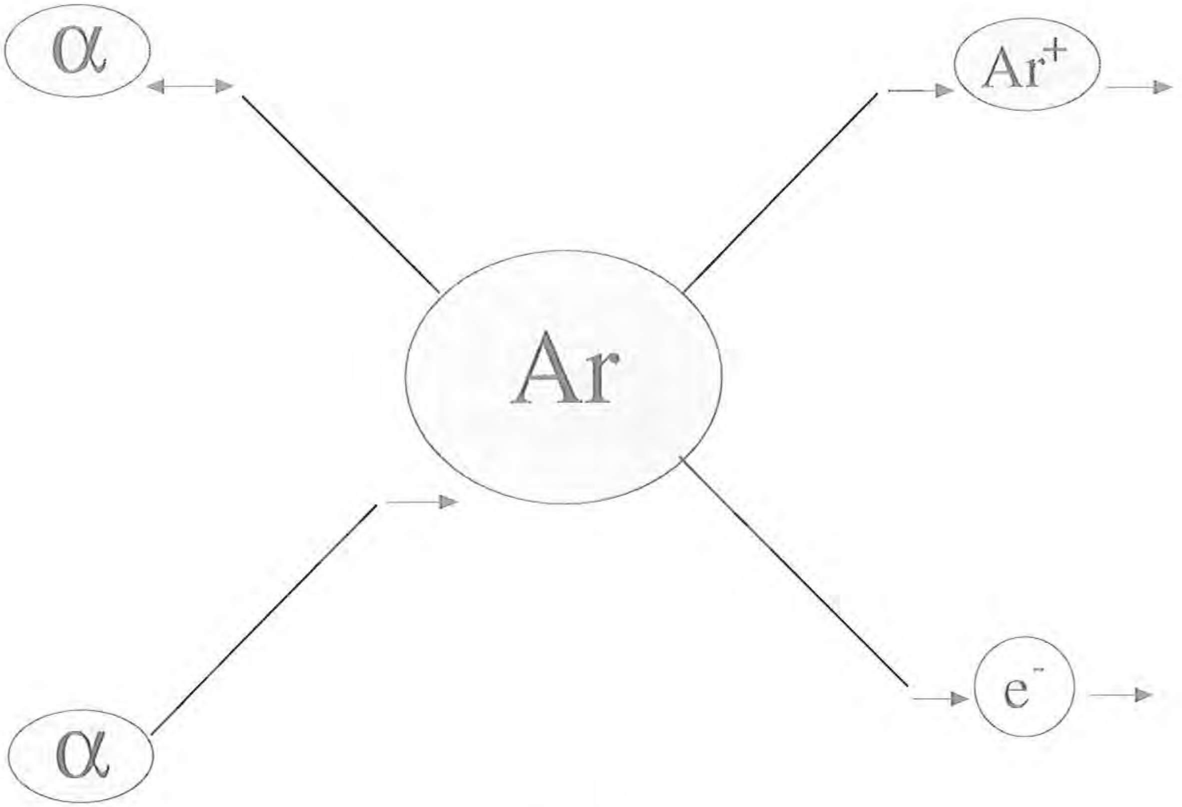
التلوّث بالإشعاع النووي

يصدر عن المواد المشعة ثلاث أنواع من الأشعة هي: جسيمات (α)، (β)، (γ). أمثلة على تكوّن الإشعاعات الثلاثة:



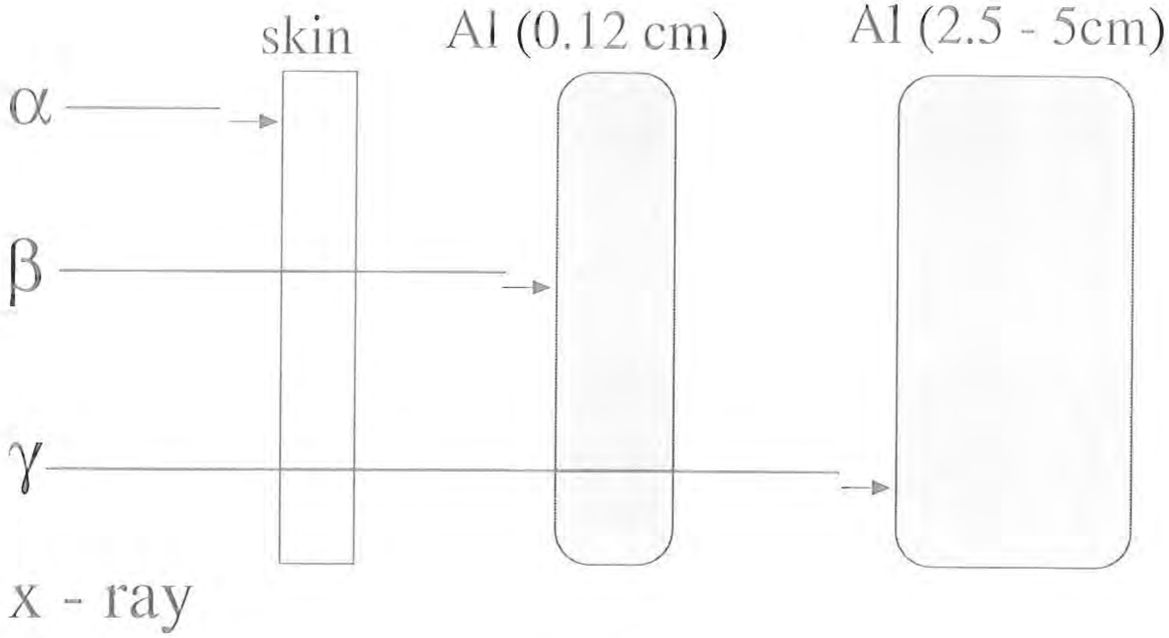
(شكل ٣)

هذه الأشعة لها قدرة على إحداث التأيّن إذا ما اصطدمت بذرّة متعادلة أو جزيء، فينطلق ألكترون وتتحول الذرة إلى أيون (كما هو مبيّن بالشكل ٤).



(شكل ٤)

وهذا يعني أن الإشعاع يمكن أن يصتدم بالمادة محدثاً تغيراً كيميائياً.
أشعة ألفا (α) شديدة الضرر بالخلايا الحية التي تلامسها، سرعتها هائلة جداً، تحمل كمية كبيرة من الطاقة وبإمكانها النفاذ من ٢ - ٥ سم من الهواء. أشعة بيتا (β) أخف من أشعة ألفا (α) وتخترق مليمتر من المادة العضوية. أشعة چاما (γ) عديمة الوزن والشحنة الكهربائية وتتصف بقابليتها لاختراق الأجسام، وهي الأخطر من بين الأشعة الموجودة وذلك لطاقتها الهائلة التي تساعدها بالنفاذ من خلال ألواح الرصاص السميكة. (أنظر الشكل ٥).



(شكل ٥)

مصادر الإشعاعات الذرية

(١) الأشعة الذرية التي تطلق من سطح الأرض، فالتربة تحتوي على أشعة ذرية منشأها من عناصر غير مستقرة. في الساحل الجنوبي الغربي للهند وصلت كمية الإشعاع في السنة ٣٩٧ ميليراد، وسببت لعدد كبير من حلالات التشوه عند الأطفال. حيث تؤثر على الجينات الوراثية ويصبح التشوه منقولاً عبر الأجيال، ومن جهة أخرى قد تؤدي الى أمراض السرطان وأمراض فقر الدم.

(٢) المخلفات الإشعاعية من أعمال المناجم وعمليات التكرير والتعدين في محطات المفاعلات الذرية، والإشعاعات من المواد البنائية.

(٣) حوادث التسرب الاشعاعي من محطات الطاقة النووية ومصانع معالجة الوقود النووي (تشيرنوبل).

(٤) استخدام النظائر والمصادر المشعة في كثير من البحوث العلمية والصناعات الطبية.

(٥) الانفجارات النووية من أهم المصادر لتلوث الهواء بالإشعاعات؛ فبعد الإنفجار يتساقط الغبار الذري ويلوّث الأرض، المزروعات، الهواء والتربة. تبقى المخلفات الإشعاعية عدة أشهر في الجو وتسقط بعدها على الارض وعلى النباتات لتدخل ضمن السلسة الغذائية وتتراكم في أنسجة النباتات والحيوانات ثم تصل الى جسم الإنسان عن طريق الغذاء وتتراكم في أعضاء مختلفة،. خاصة العظام والمخ لتسبب العديد من الامراض والتشويهات.

جدول رقم (١) - كمية الجرعات الناتجة عن أنواع مختلفة من الإشعاعات

المصدر	الجرعة السنوية (ملليرم/ عام)
الأشعة الكونية والخامات المشعّة بالتربة	١٠٠
الأشعة السينية أثناء الفحوص الطبية	٧٦
الغبار الذري نتيجة لتجارب الأسلحة الذرية	٤
المحطات النووية	٠,٠٠٣
جوار مبنى المحطة النووية	٥

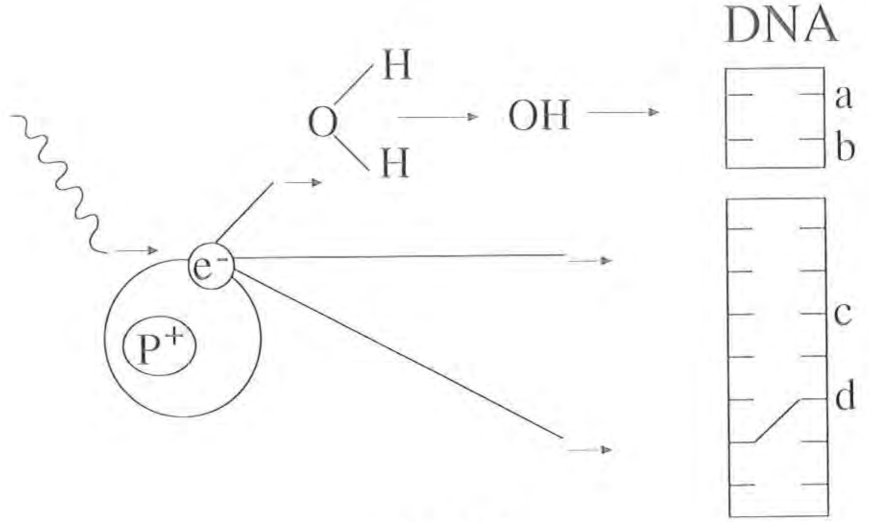
الأشعة المؤينة وتأثيرها

(١) طاقة الأشعة المؤينة، أكبر من الطاقة الكامنة في الرباط الكيميائي، وعندما تصطدم هذه الأ»عة بالجزيئات فإن الأربطة الكيميائية تنكسر ونتيجة لذلك تتكون الأيونات.

(٢) تأثير الأشعة المؤينة، يكمن بصفتها أنها مؤينة، فهي التي تجعل هذه الأشعة ضارة بالكائنات الحية. فهي تؤثر على خلايا الجسم وتجعلها إما تتكاثر بسرعة مُحدثة السرطان أو قتلها.

(٣) إذا كانت الأشعة المؤينة بكميات قليلة، فتأثيرها يكمن بتأخير انقسام الخلية. وكلما زادت كمية الإشعاع يزداد تأثيرها على انقسام الخلية حتى يبطلها.

(٤) قد يظهر هذا التأثير سريعاً وقد يحدث بعد فترة من الوقت، كما انها قد تحدث تأثيرات ضارة بالجينات فتؤثر بذلك على الأجيال المقبلة وتحدث فيها تشوهات. مثال على ذلك تأثيرات الأشعة على الـ DNA. (أنظر شكل ٦):



(شكل ٥)

أو التحلل الإشعاعي للماء:

$$H_2O \xrightarrow{*} H_2O^+ + e^-$$

$$H_2O^+ + H_2O \longrightarrow H_3O^+ + OH^\cdot$$

تأثيرات الإشعاعات على صحة الإنسان

(١) باختراق الأشعة لأنسجة الجسم، قسم من طاقتها ينتقل للجزيئات المركبة للجسم، وهذه الجزيئات تتعرض للتأين وتطلق بعض الألكترونات التي تلحق الأذى بالأنسجة وتعرقل عمل الخلايا.

(٢) للإشعاعات تأثيرات عضوية التي تسبب تلف أنسجة الكبد، الجلد، الطحال والغدة الدرقية وأمراض الجلد والعيون، ومنها السرطانية كالمسببة لسرطان الدم.

(٣) للإشعاعات تأثيرات على الأجيال المتعاقبة وتنتقل عبر الشيفرات الوراثية حيث أنها تؤثر على أعضاء التكاثر عند الجنسين، وتحدث بعض الطفرات بالخلايا الجنسية فيؤدي ذلك للتأثير على الخصوبة، وينتج إنجاب غير طبيعي كظاهرة الطفل المنغولي وظواهر التخلف العقلي عند الاطفال.

(٤) الغبار الذري يلوّث الهواء والماء والأتربة والمزروعات التي تشكل مصادر مستديمة لتأثير الإشعاعات على الإنسان، الحلقة الأخيرة في السلسة الغذائية.

في الجدول التالي نرى العلاقة بين كمية الجرعة ونسبة احتمال الوفاة، كما نرى فالجرعات الصغيرة لا تحدث الوفاة ولكن تحدث تأثيرات بيولوجية لا يظهر تأثيرها في الحال.

جدول رقم (٢) - التأثير البيولوجي لجرعات الأشعة المؤينة

الجرعة (رم)	التأثير البيولوجي
صفر - ٢٥	لا أثر ضار
٢٥ - ٥٠	نقص مؤقت في عدد كرات الدم البيضاء
٥٠ - ١٠٠	نقص مؤقت في عدد كرات الدم البيضاء - إغماء خفيف
١٠٠ - ٢٠٠	إغماء - إجهاد - قيء
٢٠٠ - ٣٠٠	نزيف - احتمال وفاة - ظهور قرح
٣٠٠ - ٥٠٠	الاعراض السابقة مع شلل واحتمال وفاة ٥٠٪
٥٠٠ - ٧٠٠	تدمير الجهاز العصبي المركزي - وفاة

وبشكل عام هناك عدة مشاكل تعترض استخدام الطاقة النووية، منها التكاليف الباهظة لإنشاء المحطات النووية، وصعوبة الحصول على الوقود الذري، ومخاطر الحوادث وتلوّث البيئة، ومشكلة التخلص من النفايات النووية.

المصادر:

(١) د. محمد حسين حجيرات، «الطاقة النووية»، مجلة الفيزياء، العدد الثالث - ١٩٩٣.

(٢) כימיה גרעינית, יוצא לאור ע״י המרכז הישראלי להוראת המדעים, 1987.

(٣) Bethe Hans A., "The Necessity og Fission Power", Sceintific American, Vol. 234 No. 1, 1976, pp. 21 - 31.

التقويم التربوي (٢)

EVALUATION IN EDUCATION

(المدخل الى الامتحانات)

خالد الخالدي

في نشرة «دارنا» عدد آذار ١٩٩٦ في الصفحات ٢٣ - ٣٦ تطرّقتُ لموضوع «التقويم التربوي»، ماهيته، ووظائفه، أنواعه وأدوات التقويم المتبعة في جهاز التربية والتعليم. لأهمية موضوع الامتحانات ذكرتُ أنني سأخصص عملاً خاصاً في هذا العدد من «دارنا» يعالج موضوع المدخل الى الامتحانات. الامتحانات حقاً قديمة جداً قِدَم النشأة وقِدَم الإنسان حيث كان يمتحن نفسه بنفسه. كانت في بني إسرائيل قديماً، واستعملها الصينيون قبل الميلاد بأكثر من ألفي سنة، وفي أثينا وإسبرطة من بلاد اليونان كان الطلبة يمتحنون امتحانات صعبة قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام بخمسمائة سنة. وكانت شفوية في العصور الوسطى وكانت كتابية في الصين بعد القرن السادس الميلادي. وقد عُقد أول امتحان كتابي في «كمبردج» في انكلترا سنة ١٧٠٢م، وقد عمّت الامتحانات الكتابية بلاد العالم في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. الامتحان كلمة تتردد يومياً بحياتنا وهي عبارة عن مجموعة أسئلة تُطرح على شخص ما من أجل تقويمه أو التأكد من معرفته ومعلوماته.

إن الامتحانات جزء متمّم للنظام المدرسي، لهذا تتبادر الى الأذهان عدّة تساؤلات نجد أن هنالك حاجة ملحّة للإجابة عليها ودراستها بتروٍ وبتمعُن وهي كما يلي:

ما هي الامتحانات؟ ما هي أهدافها وما هي أغراضها؟

ما هي أنوع الامتحانات الشائعة والمتبعة في جهاز التربية؟

ما هي مزاياها ومحاسنها؟ وما هي مساوئها؟

الامتحان هو الأداة المنتشرة والطريقة الشائعة والمتّبعة جداً في جهاز التربية والتعليم لتقويم فعاليات التلاميذ وتقويم تحصيلاتهم ولقياس مقدرة الطالب العامة ولمعرفة ما استفاده المتعلمون

من المواد التي درسوها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف، ولتصنيف التلاميذ لمستويات متعددة وحتى لتصنيف الأفراد للحصول على عمل معين أو للحصول على وظيفة. فالتقويم فيها يكون **تقويماً كمياً عددياً** (ע״י כלי הערכה כמותיים = Quantative Evaluation). يزوّد الفاحص معلومات عددية عن تحصيلات التلاميذ (מידע מספרי)، مثلاً: علامة أحمد ٧ أو ٧٠ في الحساب و٨ في اللغة العربية. هذا النوع من التقويم **(الكمّي - العددي)** هو النوع السائد والمنتشر جداً في أجهزة التربية في شتى أرجاء المعمورة وفي كل المستويات من رياض الاطفال وحتى مراحل متقدمة في الجامعات.

هنالك نوع آخر من التقويم هو **التقويم الكيفي** (ע״י כלי הערכה איכותיים = Qualitative Evaluation) يزوّد الفاحص معلومات **وصفية ولفظية** (מידע איכותי - תיאורי). مثلاً: أحمد يحب دروس الحساب ويصغي بشغف للدروس لكنه يصاب بضغط وبتوترات في الامتحانات لذلك لا يستطيع أن يحلّ قسماً كبيراً من التمارين المعطاة.

لكل من أسلوبيّ التقويم الكمّي - العددي والكيفي الوصفي اللفظي، يوجد مؤيدون، يا حبذا لو كان الدمج بين الأسلوبين معاً لأن علامة أحمد ٧ أو ٧٠ في الحساب لوحدها لا تفي بالمطلوب بينما لو أضفنا وصفاً لفظياً يُبيّن مواطن الضعف لدى أحمد في الحساب يضفي رونقاً آخر وموضوعية للعلامة مما يوضح لأحمد ولوالديه ماذا يجب أن يفعله فيما بعد لنأخذ بيده الى الأفضل ونخطو به خطوة الى الأمام.

في سنوات العشرين من هذا القرن - العشرين - قامت في الولايات المتحدة **«حركة الامتحانات»** ركّزت إهتمامها بالتقويم في مجال التربية والتعليم وفي الأساس قياس التحصيلات حسب مقاييس مقبولة ومتّفق عليها؛

لماذا؟

أ) لتوجيه التلاميذ لفروع مختلفة.

ب) لتقويم قدرات المعلمين المهنية.

جـ) لتقويم نجاح المؤسسات التربوية.

بينما اليوم يُعتبر التقويم كجهاز لتزويد معلومات من أجل تحسين وتطوير مناهج التعليم ونجاعة الجهاز التربوي واتخاذ قرارات واضحة ومتّزنة - دون تسرُّع - عن طرائق عمل ممكنة.

من هنا يتضح أن الجهات والمواضيع المرتبطة بالتقويم هي:

أ) جمهور الطلاب وجمهور المعلمين.

ب) منهاج التعليم بجميع مركباته.

جـ) نتائج التعلم لدى جمهور التلاميذ.

د) نتائج التعليم لدى جمهور المعلمين.

هـ) إستنتاج النتائج.

و) مسار التعلم والتعليم.

ز) الشروط المساعدة للتعلم.

ح) العوامل المتعلقة بالمحيط التعليمي الذي يتم فيه التعليم، الميزانيات، مواقف، فعاليات.. إلخ.

لو أخذنا على سبيل المثال لا الحصر يتمّ تقويم مناهج التعليم في مجالين:

أ) **التقويم الإجمالي** (הערכה מסכמת = Summative Evaluation): وظيفته تحليل المواد التعليمية ليساعد المعلم اختيار مواد تعليمية بديلة ومعرفة إيجابيات وسلبيات المناهج المختلفة.

ب) **التقويم المبلور لمناهج التعليم** (הערכה מעצבת = Formative Evaluation):وظيفته تحسين المواد التعليمية الجاهزة وبرمجة وتطوير مواد تعليمية جديدة يقوم بتطويرها المعلم أو هيئة تدريسية.

لقد ذكرت آنفاً أن الامتحان كلمة تتردد يومياً في حياتنا وهو قديم جداً قِدَم الانسان حيث كان يمتحن نفسه بنفسه إذا كان يستطيع القيام بعمل ما أو لا يستطيع وفي هذه الحالة أمامه تياران لا غير، إما النجاح وهو إثبات أنه قادر؛ أو الفشل والإخفاق ويُعاقَب على ذلك؛ فمعظم الامتحانات التي كان يتعرض لها الانسان هي امتحانات إتقان. فالامتحان هو عبارة عن مجموعة أسئلة تُطرح على شخص ما من أجل تقويم معلوماته أو التأكد من معرفته، فالامتحان في المدرسة بالنسبة للطالب هو كل ما يسأله المدرّس عن المادة التي قام بتدريسها؛ وحيث أن المدرّس لا يستطيع أن يسأل في نفس الامتحان جميع الأشياء التي درّسها لذا يختار بعض المواضيع ويتركز فيها. والواقع أن الامتحان هو نوع من الإعادة أو المراجعة والمعلم الماهر يقوم بذلك على الدوام لذا نعتبر المراجعات اليومية والدورية والفصلية مهمة، وما هي الا امتحانات عديدة وأولية تُعتبر جزءاً متمماً للنظام المدرسي، لذا يجب أن يُراعَى فيها الدقّة، والامانة، والعدالة، ومستوى التلاميذ سواء أكانت شفوية أم كتابية أم عملية.

ما هي أهداف الامتحانات وما هي أغراضها؟

إن أهم الاغراض والأهداف التي نتوخاها من الامتحانات باعتبارها قياساً للنتائج التي تحدد نوعية الامتحان الذي نقوم ببنائه ما يلي:

١ - يهدف الامتحان أن يحثّ التلاميذ على الدراسة، والمثابرة عليها ومراجعة الدروس بغية تثبيتها في أذهانهم والقدرة على استعمالها عند الحاجة. الامتحان هو بمثابة مراجعة وإعادة وهو وسيلة حاثّة ومشجّعة ووسيلة ترغيب لحمل التلاميذ على الدراسة والإستذكار.

٢ - يهدف الامتحان أن يقيس القابليات العقلية ومعرفة الفروق في هذه القابليات بين الطلاب، وقدرتهم على التمييز والتقدير فيما يمتلكون من

معلومات. فالهدف إذن هو تحسين التعلّم والتعليم.

٣ - يهدف الامتحان أن يقيس درجة مكتسبات التلاميذ العلمية وقياس مستوى الصف، أي قياس تعلم المتعلم وتحصيل التلاميذ وتقدمهم. فالهدف هنا يمكن أن يكون **هدفاً إجمالياً** (מטרה מסכמת Summative Target) لمعرفة مدى استيعاب التلاميذ لمادة معينة كانوا قد تعلموها، أي معرفة ما فهمه التلاميذ من دروسهم.

٤ - يهدف الامتحان البحث التربوي وتشخيص صعوبات المتعلم ومعرفة نقاط الضعف عند التلاميذ لتصحيحها ومعالجتها وإزالتها لنساعد استمرار تعلم التلاميذ والكشف عن الطلاب غير العاديين - ضعفاء ومتفوقين - أي معرفة القوي منهم والضعيف لتهيئة أحسن الفرص لتقدمهم.

٥ - يهدف الامتحان الى تصنيف التلاميذ وتشعيبهم الى مستويات وتقسيمهم لمجموعات ووضع كل تلميذ في محيط مدرسي ملائم يهيىء له أحسن المحفزات والفرص للنمو. إذن هدف عمل امتحانات شاملة في كل المواضيع هو **تصنيف التلاميذ** (מטרה ממקמת = Placement Target).

٦ - هنالك هدف آخر هو (מטרה מעצבת = Formative Target)، حيث لا تهمنا علامة الطالب في هذه الحالة بل ما يهمنا هو وضع الطالب داخل الصف ومستواه من أجل بناء خطة عمل مناسبة له لنساعده تحسين تحصيلاته.

٧ - يهدف الامتحان التنبُؤ بأداء التلاميذ وتوجيههم الى الدراسات اللائقة وتدريبهم على أصول المطالعة.

من خلال توجيه التلاميذ الى الامتحان يجعلهم يدركون فائدته لهم ومعرفة مواطن الضعف والقوة في إجاباتهم.

٨ - يهدف الامتحان الى تحسين الامتحان نفسه.

٩ - يهدف الامتحان منح الشهادات للتلاميذ.

١٠ - يهدف الامتحان الارشاد النفسي للتلاميذ.

١١ - يهدف الامتحان تفسير ما تقوم به المدرسة من الأعمال التعليمية والتربوية.

١٢ - يهدف الامتحان تحسين مستوى الهيئة التدريسية. فالامتحان يعتبر مقياساً لمدى نجاح المدرّس في تدريسه ومستوى صفه وتحصيل تلاميذه من الثقافة العامة والخاصة ليحكم عليه وعليهم بالنجاح أو عكس ذلك.

ما هي صفات الامتحان الجيّد وكيف يتم بناؤه وتنظيمه؟

كي يكون الامتحان جيداً وناجحاً لا بد من أن تتوفر فيه بعض الصفات أو الشروط، منها:

١ - **الموضوعية** (אובייקטיביות): بحيث يكون مسار بناء الامتحان يشمل معلومات صحيحة

ودقيقة، أهدافه واقعية وواضحة ويمكن تحقيقها ومناسبة لأعمار التلاميذ؛ وبحيث يكون حسب بنائه معتمداً على المواد التعليمية التي تعلمها التلاميذ وتحليلها حسب الأهداف التعليمية وتنظيم تفاصيل الامتحان من خلال مُسودّة مواضيع متعددة يتم فحصها في الامتحان.

مع أنه في الواقع من الامتحانات ما يركّز فحص معلومات التلاميذ وكم من المعلومات تمّ إستيعابها ومنها ما يفحص عدد الفعاليات التي يستطيع الطالب أن ينفذها في وقت محدد وفي أي سرعة، ومنها ما يتمّ من خلاله فحص فهم التلاميذ من خلال الفعاليات التصاعدية في الصعوبة، سواء كان ذلك فحص فهم السطور (الفهم الحرفي) أو فهم ما بين السطور (الفهم التفسيري) أو ما وراء السطور (الفهم الإبداعي الناقد)؛ وآخرها (الفهم الإبداعي الناقد) هو أسمى أنواع الفهم الذي نرنو إيصال التلميذ إليه في عملية التدريس.

٢ - **الصدق** (מהימנות = Reliability): في الامتحان كمقياس يجب أن تكون النتائج التي نحصل عليها مشابهة للنتائج التي قد نحصل عليها عند قياس نفس الظاهرة بنفس الأداة عدّة مرات. صدق أداة القياس يتطلب ثبات العلامة (יציבות הציון) من قياس لقياس في نفس الأداة وثبات العلامة من مقياس لمقياس في أدوات مشابهة له. أي أنه إذا كانت هنالك ملاءَمة عالية بين تقييمات عدة فاحصين لامتحان ما تكون نسبة الصدق فيه عالية.

فالصدق في الامتحان يتم قياسه من خلال مدى ثبات النتائج ودقتها. الضمان للحصول على نتائج ثابتة مُتعلّق في وضوح الإرشادات المعطاة، وفي وضوح نص الأسئلة بحيث تخلو من إزدواجية المعنى التي قد تؤدي لسوء فهم ولإعطاء إجابة مشوشة لأن الصدق يتطلب إجابة واحدة فقط قد تقررت من قبل. وكذلك يجب أن يشمل الامتحان أسئلة سهلة لقياس تحصيلات التلاميذ الضعفاء وأسئلة صعبة لقياس تحصيلات التلاميذ العباقرة؛ والأسئلة يمكن أن يتم ترتيبها من السهل الى الصعب.

٣ - **الثبات** (תקף = Validity): يتم فحص امتحانات ذات نسبة ثبات عالية من خلال قدرة التلاميذ على الاجابة عنها والنجاح فيها، لذا هنالك علاقة واضحة بين ما تهدف الامتحانات فحصه وبين ما يمكن فعلاً فحصه بواسطتها. ليكون الامتحان ذا ثبات يجب أن يشمل أسئلة تحوي نماذج معقولة بقدر الامكان من جهات موضوع الامتحان المتعددة بحيث تكون قصيرة في صياغتها، مضبوطة وترشد الطالب وتوجهه الى المطلوب.

٤ - **سهولة تطبيق الامتحان وسهولة**

الاستعمال (שימושיות = Useful): إن الامتحان الجيد والنافع يجب أن يكون موجهاً لجمهور معين بحيث يشمل أسئلة ذات مستويات سهلة ومستويات صعبة لقياس تحصيلات التلاميذ الضعفاء والأقوياء على حد سواء ويتم ترتيبه من السهل الى الصعب.

٥ - **سهولة التصحيح**: يتم من خلال وضع إرشادات واضحة وموحّدة ومضبوطة في كيفية إعطائها وفي كيفية تصحيحها فلا يسيء فهم استعمالها أحد، ويستطيع أي شخص تصحيحها إذا زُوّد بالإرشادات الكافية وبمفتاح لكيفية تصحيحها، مما يسهّل كيفية التصحيح وتعيين الدرجات المُعطاة.

هذا النوع من الامتحانات نسمّيه الامتحانات الموضوعية لانها لا تبقي مجالاً للتحيّز الشخصي في التصحيح وتعيين الدرجة (العلامة).

الامتحانات عادة إما أن تكون: **امتحانات داخلية - صفيّة** يقوم ببنائها الشخص الذي علّم المادة ومضطلع على المنهاج ويعرف مستوى تلاميذه.

أو **امتحانات خارجية** يبنيها ويعدّها شخص لا يعرف نوعية التلاميذ أو المنهاج التعليمي أو مستويات التلاميذ **كامتحانات الألوية** التي تجريها وزارة المعارف والثقافة في مواضيع شتّى.

بودي أن أنوّه الى أن هنالك ظاهرة أن يأخذ بعض الزملاء امتحانات قد أعدها زملاء آخرين لطلابهم؛ مثل هذه الامتحانات قد تضر بالتلاميذ كونها ملائمة لطلاب صف زميله وليست ملائمة لطلابه ولم تراع مستواهم وقدراتهم والمادة التي تعلموها لذا يكون فارق شاسع في النتيجة بين الصفين.

٦ - يقترح أن ترافق الامتحان ورقة موجهة نشرح فيها النقاط المعطاة لكل فرع والسبب الذي من أجله أعطيت هذه النقاط كي يتسنى للطالب أن يفحص نفسه بنفسه دون الرجوع للمعلم وبهذا ننمّي لدى الطالب مهارة النقد الذاتي مثلاً:

السؤال الأول ٣ علامات

السؤال الثاني ٤ علامات

السؤال الثالث ٥ علامات، إلخ..

فيما يلي سأعرض **صورة عن كيفية بناء وتنظيم الامتحان:**

إن الشمولية في الامتحان تعطي صورة واضحة عن كل طالب وطالبة إذا شملت رسماً تخطيطياً للامتحان بحيث يتضمّن:

أ) في الأساس المادة التعليمية التي علمناها خلال فترة زمنية معينة.

ب) بالإضافة الى ذلك أوراق العمل، الوظائف البيتية، العمل الذاتي داخل الصف، الفعاليات التعليمية، المشاركة خلال الفصل الدراسي، الدفاتر والاستفتاءات مع مراعاة أدوات التقويم

الهامّة المتبعة في جهاز التربية والتعليم («دارنا» ربيع ١٩٩٦ ص٢٣).

من الممكن أن تنظم الامتحان على أشكال وصور مختلفة إما أن ينظَّم الامتحان **تنظيماً أفقياً** أو أن ينظم **تنظيماً عمودياً** أو على شكل **وحدات مستقلة** أو امتحان مدرّج. تنظيم المادة ينعكس في نوعية الامتحان.

السؤال الذي يتبادر الى الأذهان كيف يتم تنظيم كل صورة مما ذكرت آنفاً؟

١ - التنظيم الأفقي للإمتحان، كيف؟

يتمّ تقسيم الامتحان الى مواضيع أساسية وفروع تابعة لها حيث يقوم الطالب بحل الجزء الأول ثم الانتقال الى الجزء الثاني وعليه أن يتذكر نهاية الجزء الأول لكي يستطيع الانتقال للمرحلة التي تليها، وهكذا حتى يمر في المراحل الأربعة:

إن بناء امتحان أفقي كهذا يتم كما يلي:

القسم الأول يشمل سؤال يربط القسم الأول بالقسم الثاني.

القسم الثاني يشمل سؤال يربط القسم الثاني بالقسم الثالث.

القسم الثالث يشمل سؤال يربط القسم الثالث بالقسم الرابع.

وهكذا نحصل على إمتحان من سبعة أسئلة تشمل كل المادة وفي نفس الوقت تكون قصيرة ومعبّرة؛ إنها من نوع الامتحانات لقياس المعرفة لعدد كبير من الحقائق. هذا النوع من الامتحانات ما نسمّيه الامتحانات الحديثة تُحتّم وضع عدد كبير من الأسئلة القصيرة للإجابة عليها في مدة قصيرة ليتمكنوا من قياس كفاءة الطالب العلمية ودرجة تحصيله وبدقة.

٢ - التنظيم العمودي للامتحان:

في هذا النوع من الامتحان يوجد ترابط وعلاقة بين جميع أقسامه. لكي أجتاز إمتحان بتنظيم عمودي كهذا عليّ أن أحل القسم الاول وإذا لم أعرف أن أحله معناه أنني لا استطيع الانتقال الى القسم الثاني (يكثر هذا النوع في برهنة النظريات الحسابية والهندسية):

٣ - امتحان على شكل وحدات مستقلة:

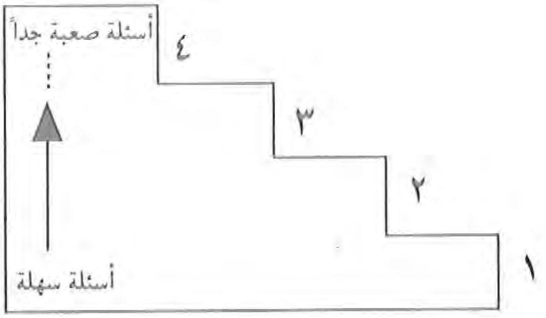
مثلاً، ثلاث وحدات لا علاقة بين الوحدة الأولى والثانية أو الثالثة، ولا أهمية لترتيب الوحدات حيث يستطيع الطالب أن يحل ما يعرفه. هذا النوع ملائم لإمتحان الموطن والجغرافيا.

٤ - امتحان مدرّج:

البدء فيه من السهل الى الصعب؛ في الأساس أسئلة سهلة والتدرج حتى الأسئلة الصعبة جداً.

هذا النوع من الامتحانات يلائم موضوع الرياضيات بشكل خاص ويمكننا معرفة قدرات التلاميذ وتصنيفهم الى مستويات:

أقوياء، وسط، ضعفاء



إمتحان مدرّج

تنقسم الامتحانات حسب شكل تقديم الوظيفة للطالب وحسب الاستجابة المطلوبة منه الى قسمين رئيسيين، هما:

١) الامتحانات القديمة **الإنشائية - التحريرية** (מבחנים פתוחים).

٢) الامتحانات **الموضوعية الحديثة** (מבחנים סגורים).

وسيتبع إن شاء الله في عدد «دارنا» القادم عمل آخر وثالث يعالج موضوع الامتحانات القديمة - الشفوية والتحريرية - والامتحانات الموضوعية - الحديثة - وأنواعها ومحاسنها.

يا معشر المربين الأفاضل الرّفق بالناشئة والأخذ بأيديهم في معارج الخير والمعرفة والفضيلة وأن نمهد لهم السبيل وننير لهم الطريق وفق ما يسلتزمه تطور الفكر البشري في عالم شرعت تطرق باب كل بيت فيه شبكات «الإنترنت».

والله أسأل التوفيق

والله من وراء القصد.

قائمة المصادر والمراجع

1. آل ياسين، محمد حسين - المبادئ الاساسية في طرق التدريس العامة ١٩٧٤/٩/١ "الامتحانات اغراضها وانواعها " ص ٢٤٣-٢٦٠ .

3. אינציקלופידיה חינוכית - (1971) כרך ה' "מדידה והערכה" עמ' 500 .

4. זוזובסקי , ר'. ואשכנזי ד' (1978) "הערכה ע"י צרכן" עמ' 19-24 בקורס תכנון, פיתוח ויישום תוכניות חימודים יח' 10 (או"פ).

5. נבו, ד' (1989) הערכה ככלי בידי המורה : "הזנחה ושימושים לרעה" בתוך : מ' זילברשטיין (הנ"ל) עמ' 7-15.

6. נתן אורפז (1978) "הערכה בחינוך מהי?" בקורס תכנון, פיתוח ויישום תוכניות לימודים יח' 9 (או"פ).

7. ראנד, י' (1989) , "חשוב שהמורה יעריך את עצמו ואת תהליך בו הוא מעורב" בתוך : מ' זילברשטיין (הנ"ל) עמ' 21-22 וכן "הערכה רפלקטיבית" עמ' 28.

8. רלף טיילר - "כיצד להעריך את יעילותן של התנסויות לימודיות" מתוך : "פיתוח החינוך" ספר הקורס תכנון, פיתוח ויישום תוכניות לימודים עמ' 250 - 240 (האו"פ).

9. שרה גורי ותיקי זוהר (1990) , "אבחון והערכה בחינוך" בקורס הוראה יחידנית (האו"פ) יח' 6 עמ' 5-35.

10. Alkin , M.C. (1969). Evaluation Theory Development. Evaluation Comment , 2 , pp. 2-7.

11. Bloom, B.S. (1971) Formative and Summative Evaluation.

12. Cronbach, et al (1980), Dornbusch "Toward Reform of Program Evaluation, Sanfrancisco Jossy Bass.

13. Oberg, A. and Field (1986) Teacher Development Throw Reflection on Practice , paper presented at the annual meeting of AERA San - Francisco.

14. Scriven, M. (1967) "The Methology of Evaluation. In R.E. Stake (ed) Curriculum Evaluation. Chicago: Ramd McNally.

التلفزيون وتأثيره على القراءة لدى الأطفال

خالد عزايزة

يعتبر التلفزيون من اهم قنوات الاتصال الرئيسية في عصرنا الحاضر. فهو مصدر هام ورئيسي في توصيل المعلومات كما يشكّل عاملاً مركزياً في العملية التربوية والاجتماعية عند الجيل الجديد. فهو يكسب المشاهد مواقف وقيماً، وله دور هام في تشكيل المواطن المستقبلي في دولة دمقراطية.

يعي الجمهور في وقتنا الحاضر مدى تأثير وسائل الاعلام على الفرد والمجتمع المعاصر وخاصة الاطفال وطلاب المدارس حيث يقضون ساعات طويلة من حياتهم أمام شاشة التلفزيون الذي يعرض عليهم تشكيلة كبيرة من البرامج والأفلام والمسلسلات الجذابة والتلفزيون يحتل المرتبة الثالثة في قائمة إنشغالات الطالب اليومية بعد التعليم والنوم وهناك العديد من الاطفال يشاهدون التلفزيون بمعدل ساعات اكبر من تلك التي يقضونها في المدرسة لأن التلفزيون يلبي عندهم مختلف الحاجات مثل: حاجة حب الاستطلاع والحصول على المعلومات، الشعور بالانتماء، التنفيس عن التوتر، الاستمتاع الجمالي، التكتل الاجتماعي وغير ذلك.

إن استحواذ التلفزيون على اوقات الفراغ لدى الاطفال، اصبح هذا الامر يشغل بال الكثير من رجال التربية والتعليم كما تقلق ظاهرة المشاهدة المتزايدة والطويلة الأباء والأمهات وغالباً ما يدور الجدل بين هذه الاوساط حول تأثير التلفزيون على الاطفال وعلى الطلاب حيث يميل الكثير منهم الى اضفاء صفات سلبية للتلفزيون ويتركز الانتقاد حول تأثير التلفزيون على عادة القراءة، كذلك تأثير التلفزيون على الدراسة وعلى التحصيل العلمي وأيضاً لما يوجد في التلفزيون من برامج غير مناسبة للطلاب قد تؤثر سلبياً على سلوكهم وتصرفاتهم في حياتهم اليومية.

حول هذا الجدل وخاصة الذي يتعلق بتأثير التلفزيون على القراءة لدى الاطفال سنورد بعض المواقف والآراء لبعض الباحثين والمربين المهتمين بأدب الاطفال.

تدعي د. دفنة لميش (١٩٩٥) أنه علمياً لم تؤكد الأبحاث السابقة تأثير التلفزيون السلبي على

قراءة الاطفال وأيضاً على تحصيلاتهم المدرسية.
وبرأيها ان الطفل الذي يحب القراءة يستمر في هذه الرغبة وهذا الميل. والتلفزيون ببرامجه الجذابة لن يؤثر على عادة القراءة عند هؤلاء. وبرأيها يخطىء من يظن أن قراءة الاطفال كانت أكثر قبل وصول التلفزيون الى البيوت.

بصورة عامة إذا كان معدل المشاهدة اليومية ساعتين فهذا الوقت لا يؤثر عادة على القراءة كما لا يسبب في التحصيل الدراسي المتدني لأنه قبل انتشار التلفزيون كان الاطفال يلعبون خارج البيت ساعتين او اكثر في اليوم وهذا الوقت من اللعب يعادل الوقت الذي يقضيه الاطفال امام الشاشة حيث حرمهم التلفزيون من اللعب الفردي والجماعي الضروري والهام في تنشئتهم الاجتماعية.

في الصف الرابع تبدأ الفروق الفردية في التحصيلات العلمية لدى الأطفال بالظهور بشكل واضح، فالطالب القوي في هذه المرحلة لا يتأثر من التلفزيون ويواصل ممارسته للقراءة كما لا يتأثر تحصيله الدراسي. بينما نجد الطالب الضعيف الذي يعاني من مشاكل وصعوبات خاصة في القراءة والكتابة يلجأ الى المشاهدة الطويلة لبرامج التلفزيون. لأن المشاهدة لا تتطلب قدرات عقلية عالية كما هو الحال في القراءة والكتابة.

د. إيلان زايلر (١٩٨٩) تؤيد هذا الموقف وبرأيها ان الإدعاء عند الكثيرين من الأوساط بأن التلفزيون هو مصدر الفشل لدى الطلاب وأنه السبب الرئيسي في عزوف الطلاب عن القراءة هو أمر مشكوك فيه، بل على العكس فبرأيها استغلال التلفزيون بصورة إيجابية وهادفة سيسهم في تطوير الوعي القرائي لدى الطلاب "האורייינות". هذا الامر تؤكده مناهج الاتصال للمرحلة الابتدائية والاعدادية أيضاً (١٩٩٥) فالتربية للإستهلاك الحكيم أي التربية للمشاهدة الواعية تعتبر أداة مركزية في تربية الوعي القرائي، البصري لدى الأطفال.

لتحقيق هذا الغرض يجب أن يتوفر في كل صف جهاز تلفزيون وفيديو وأن يتعود الطلاب على المشاهدة الصحيحة، الواعية والناقدة ضمن تعليم منهجي كي ينعكس ذلك على مشاهدتهم في البيت، المشاهدة الانتقائية المبرمجة وليست العشوائية.

بروفيسور آريه ڤول وروتي أردون (١٩٩٣) يؤكدان أهمية التلفزيون في الحياة المدرسية واليومية لما يملكه هذا الجهاز من طاقات هائلة التي من شأنها أن تشجع الطلاب على القراءة وذلك عن طريق استغلال هذا الجهاز في عرض برامج هادفة وداعمة للأدب وللمطالعة.

أيضاً يوسف عبد التواب (١٩٨٠) يشير الى أهمية التلفزيون ودوره الفعال والناجح في تنمية عادة القراءة وفي تطوير المهارات اللغوية عند

الطلاب من خلال البرامج المثمرة والهادفة والمشوّقة التي يعرضها.

فالبرامج المذاعة عبر التلفزيون يمكن ان تساعد كما ذكرنا في تكوين عادة القراءة لدى الاطفال شريطة ان تكون هذه البرامج جيدة الإعداد والإخراج والتقديم. حسن شحاتة (١٩٨٩) يقترح تقديم برامج متنوعة تشتمل على التعريف بالكتب ومنها ما تشتمل على إجراء مسابقات في القراءة أو تتعرض لبعض القصص والمسرحيات او تجري من خلالها مقابلات مع النقّاد والباحثين.

مصري حنورة (١٩٧٩) يؤكد دور التلفزيون في تحريك اهتمام الاطفال بالقراءة من خلال برامج ومناقشات يشترك فيها الاطفال انفسهم حول الاعمال الكتابية المختلفة التي قاموا بقراءتها والاطلاع عليها من منطلق القدوة الحسنة.

كافية رمضان (١٩٧٩) تشير الى دور التلفزيون ايضاً وإسهامه في الاطلاع القرائي لدى الاطفال خصوصاً أن يتم اختيار الاعمال الادبية وفقاً للميول القرائية لديهم.

إن القصة المسموعة المرئية عبر شاشة التلفزيون تساعد ايضاً على تكوين عادة القراءة لدى الاطفال. خالد عزابزة (١٩٩٥). هذا الهدف يتحقق شريطة أن يكون الاختيار جيداً وملائماً. بحيث تجيب هذه القصص على حاجات الاطفال النفسية والوجدانية والاجتماعية وتعمل على توسيع الخيال لديهم وان تكون لغتها مفهومة ورسالتها واضحة وأن تعرض بصورة جيدة وجذابة على شاشة التلفزيون.

كذلك فإن مشاهد الافلام الروائية عبر شاشة التلفزيون والمأخوذة عن أشهر الروايات والمسرحيات العربية والعالمية يساعد الطالب كثيراً في فهم العمل الادبي المكتوب أو من شأن هذه الافلام توجيه المشاهدين وتشجيعهم للبحث عن الروايات والمسرحيات لقراءتها في البيت.

إن استغلال الافلام في المدرسة وفي البيت بصورة هادفة يساعد في تنمية مهارات فهم المقروء ويزيد من قدرات الطلاب على فهم النصوص الصعبة، خاصة الإخبارية منها كنصوص الجغرافيا، العلوم، التاريخ والابحاث على اختلاف انواعها ويعتقد أريبه فول (١٩٩٣) ان متابعة الترجمة في لغة الام للبرامج الاجنبية ما يساعد في تطوير قدرات الطلاب القرائية وما يزيد في تطوير الثروة اللغوية لديهم.

أخيراً كي نجعل هذه الاداة نافعة ومفيدة لأطفالنا وطلابنا لا بد ان نربّي الطلاب على المشاهدة الواعية والفطنة وأن نوجههم الى تنظيم مشاهدتهم للتلفزيون، تلك المشاهدة الانتقائية وليست العشوائية التي تتوافق مع الاحتياجات الاخرى المطلوبة منهم.

إن تحبيب الطلاب للأدب وزيادة الرغبة لديهم في

القراءة بواسطة التلفزيون يتم من خلال عرض برامج مناسبة تجيب على الميول القرائية للطلاب. وفي هذا المضمار نوصي معلمي الأدب والتربية للمشاهدة والاتصال الجماهيري تسجيل البرامج والافلام المناسبة على أشرطة الفيديو لاستغلالها في الدروس التعليمية بهدف التربية للمشاهدة أولاً وثانياً لربطها مع الادب واللغة وثالثاً وبصورة غير مباشرة كي تكون هذه البرامج حافزاً لتشجيع الطلاب نحو القراءة والمطالعة.

المصادر العربية:

١ - حسن شحادة - **قراءات الأطفال** - القاهرة، ١٩٨٩.

٢ - خالد عزايزة - **القصة التلفزيونية وأهميتها في المطالعة** - مجلة مواقف، عدد ١٠ عام ١٩٩٥، ص٧٧ - ص٨٢.

٣ - عبد التواب يوسف - **الاذاعة المسموعة والمرئية تحفز الطفل على القراءة** - القاهرة، ١٩٨٠.

٤ - كافية رمضان - **تقديم قصص الاطفال في الكويت** - الكويت، ١٩٧٩.

٥ - مصري حنورة - **الحاجة الى القراءة بين أطفال البلدان النامية** - القاهرة، ١٩٨٤.

٦ - وزارة المعارف والثقافة والرياضة - **منهج الإتصال الجماهيري للمرحلة الابتدائية** - القدس، ١٩٩٥.

٧ - وزارة المعارف والثقافة والرياضة - **منهج التربية لمشاهدة السينما والتلفزيون للمرحلة الإعدادية** - القدس، ١٩٩٥.

المصادر العبرية:

1. אילנה זיילר - **"קידום וטיפוח האוריינות במערכת החינוך היסוד"** ניירת עמדה - תכנון מדיניות החינוך תשמ"ט, משרד החינוך והתרבות, מחלקת פרסומים, ירושלים תש"ן, עמ' 158-178.

2. אריה ווהל ורותי ארדון - **עושים הכל חוץ מאשר להינות מן הקריאה,** בתוך עקרונות ומעשים בהוראת הקריאה, האוניברסיטה הפתוחה, ת"א.

3. דפנה למיש - **זה לא נורא שהילד צמוד למרקע. דבר** 6.9.95.

الصعوبات الكامنة في استقراء الرسوم البيانيّة

نواف حوشان

لا شك أن استعمال الرسوم البيانية في استنباط واستخلاص المعلومات، هي احدى العمليات التي تلقى صعوبة بالغة لدى العديد من طلاب العلوم. نرى في بداية تعليمنا لموضوع الميكانيكا مثلاً وجود صعوبات في تحليل الرسوم البيانية وربطها للواقع الفيزيائي عند أغلب الطلاب.

لا نستطيع أن نجزم بشكل قاطع ان هذه الصعوبات ناجمة ببساطة من عدم تمكن الطلاب بشكل صحيح لموضوع الرياضيات، بل على العكس من ذلك، نرى أن كثيراً من الطلاب قادرون على تعيين النقاط وحساب الميول بشكل ممتاز، لكنهم غير قادرين على ربط معرفتهم في الرياضيات لتطبيقها في موضوع الفيزياء.

عند تحليل أي رسم بياني يجب على الطالب أن يقرر أولاً ما هي المعلومات المميزة التي يجب أن يستقيها من الرسم البياني لخدمة المفاهيم الفيزيائية لخدمة المفاهيم الفيزيائية؟ فمثلاً إذا كان الخط البياني خطًا مستقيمًا (دالة خطية)، عندها من الممكن أن تتمثل المعلومة في إحداثيات نقطة أو بالفرق بين إحداثية نقطتين أو بميل الخط. ويحتاج العديد من الطلاب المساعدة في استقراء المعلومات الصحيحة التي تمثل الإجابة عن السؤال المطلوب.

سنحاول في هذا المقال إلقاء الضوء على بعض الصعوبات والمشاكل التي يواجهها الطلاب في فهم واستخلاص النتائج من الرسوم البيانية، وذلك من خلال الاحداث التي مررت بها خلال سنوات طويلة في تعليم الموضوع، آخذين بعض الأمثلة من موضوع الميكانيكا فقط، مع أنه يمكن تعميم الصورة على مواضيع شتى في الفيزياء.

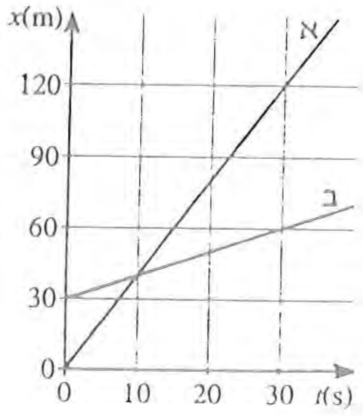
دعنا نعدد بعض هذه الصعوبات التي يواجهها الطلاب في تحليل الرسوم البيانية:

(١) عدم التمييز بين الميل والارتفاع في الرسم البياني

إذا أخذنا على سبيل المثال الرسم البياني التالي المعبّر عن مكان جسمين كدالة للزمن، وسألنا السؤال التالي:

أ - في اللحظة t = 5 sec، هل سرعة الجسم A مساوية لسرعة الجسم B، أصغر أم أكبر منها؟ فسّر.

ب - في أي لحظة تكون سرعة الجسم A مساوية لسرعة الجسم B؟ فسّر!



تكمن الاجابة الصحيحة على هذا السؤال بمقارنة ميول الخطوط البيانية المعبرة بشكل مباشر عن السرعة. وبنظرة سريعة الى الرسم البياني، نرى أن سرعة الجسم A دائمًا أكبر من سرعة الجسم B. لكن هنالك العديد من الطلاب يستقون حل السؤال بشكل مغلوط وينسبون للارتفاع معنى السرعة، هذا يعني أن إجابتهم تحدد أنه في اللحظة t = 5 sec تكون سرعة الجسم B أكبر من سرعة الجسم A، وذلك لأن ارتفاع الخط أكبر. وكذلك إجابتهم عن القسم ب تكون خاطئة فيختارون اللحظة t = 10 sec التي تكون بها سرعة الجسمين متساوية لأن ارتفاع الخطين في نفس اللحظة متساوٍ.

(٢) تفسير التغيرات في الارتفاع كتغييرات في الميل

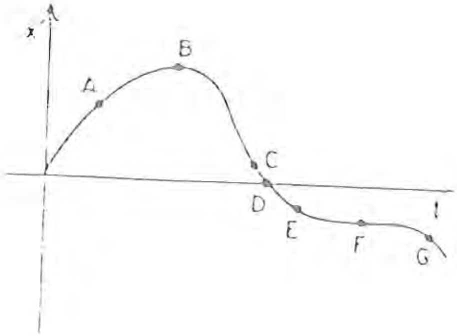
كما هو متوقع فتحليل الخطوط البيانية المنحنية أصعب بكثير من تحليل الخطوط الخطية. فيتميز الخط المنحني بتغير في الميل وكذلك تغير في الارتفاع، عند تحليل الخطوط البيانية المنحنية نرى عدة تعقيدات ومشاكل عند الطلاب، فعلى سبيل المثال عند إعطاء الطلاب الرسم البياني التالي وسؤالهم لأي من النقاط المبينة تكون:

أ - أقل سرعة للجسم

ب - زيادة في سرعة الجسم

جـ - نقصان في سرعة الجسم

د - تغيير في اتجاه حركة الجسم



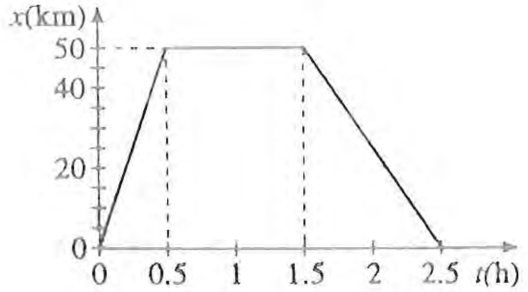
تكمن الاجابة عن الأسئلة السابقة في مفهوم الميل: فأقل سرعة تكون في النقاط B وF حيث يكون الميل مساوٍ لصفر، وهذا يعني أن سرعة الجسم في هذه النقاط صفراً. يزيد الجسم من سرعته في النقطة G حيث نرى أن الميل يكبر في هذه النقطة وتقل سرعة الجسم عندما يقل ميل

الخط، ونرى ذلك في النقاط A، C، D و ـ E.
أما في النقطة B فالجسم يغير من اتجاه حركته لأن الميل يغير إشارته.

الإجابات المتوقعة لحل هذه الأقسام لدى العديد من الطلاب متعلقة بمفهوم الارتفاع. فإجاباتهم عن أقل سرعة تكون بالنقطة D حيث يكون الارتفاع هنالك مساوٍ لصفر، وتزيد سرعة الجسم في النقطة A لأن الخط البياني يكبر، وأما بأي نقطة يُغير الجسم اتجاه حركته، فنرى أن الطلاب يختارون النقطة D وذلك لأن المكان يتغير من الموجب الى السالب. فبدلاً من البحث عن تغير الاشارة في الميل نراهم يحددون النقطة التي بها يُغير الارتفاع اشارته.

(٣) عدم التمييز بين الرسوم البيانية المختلفة ونسب رسم بياني لآخر

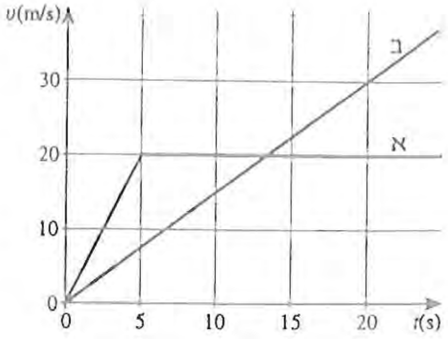
بالإضافة الى الصعوبات الكامنة في تحليل الصفات المختلفة في الرسوم البيانية لخدمة اهداف فيزيائية، نرى بين الحين والآخر أن بعض الطلاب غير قادرون على التمييز بين الرسوم البيانية المختلفة، كالرسم البياني المعبّر عن المكان كدالة للزمن وبين الرسم البياني المعبّر عن السرعة كدالة للزمن. فمثلاً عندما نسأل عن وصف الحركة خلال الفترات الزمنية المختلفة المبينة في الرسم البياني التالي المعبر عن المكان كدالة للزمن.



فكما رأينا سابقاً تتحدد الإجابة الصحيحة لهذا السؤال بمفهوم ميل الخط البياني، نرى أنه حتى اللحظة t = 0.5 h تكون سرعة الجسم ثابتة ومقدارها 100 km/h وبعدها يتوقف الجسم عن الحركة مدة ساعة واحدة وأخيراً يتحرك الجسم بعكس حركته الاولى مدة ساعة اخرى، بسرعة مقدارها 50 km/h. ولكننا نرى أن إجابات بعض الطلاب تكون مغلوطة وتتحد بكون الجسم يتحرك بتسارع (زيادة في السرعة) في الفترة الاولى ثم بسرعة ثابتة في الفترة الثانية وأخيراً بتباطؤ (نقصان في السرعة) خلال الفترة الثالثة.

هؤلاء الطلاب لم يميزوا بين الرسم البياني المعبّر عن المكان كدالة للزمن وبين السرعة كدالة للزمن وما زال مفهوم الارتفاع المذكور سابقًا مهيمنًا في تفكيرهم بحيث لا يقدرون على ربط مفهوم الميل مع مفهوم الحركة.

عند إعطاء الرسم البياني التالي المعبّر عن السرعة كدالة للزمن للجسمين A وB وسؤالهم عن الزمن الذي به يلتقي الجسمان.



فبدلاً من مقارنة المساحات المحصورة تحت الخط البياني والتي تعبر عن الازاحات، نرى بعض الطلاب يأخذون نقطة إلتقاء الخطوط البيانية كنقطة إلتقاء الجسمين.

وهنا كذلك لم يميز هؤلاء الطلاب بين الرسوم البيانية المعبّرة عن السرعة والازاحة كدالة للزمن.

لا بد هنا من الاشارة الى أن فكرة المساحة المحصورة تحت الخط البياني هي فكرة جديدة لدى العديد من الطلاب الذين يتعلمون موضوع الميكانيكا. بحيث تكمن عملية إيجاد الإزاحات عن طريق إيجاد عدد المربعات تحت الخط البياني المعبر عن السرعة كدالة للزمن. فتحصل البلبلة عند أغلب الطلاب بتعلق مفهوم المساحات لإيجاد الازاحات. فوحدة الإزاحة بالامتار ووحدة المساحة كما هو متعارف عليها بالامتار المربعة، فكيف نعبّر عن المساحة بمفهوم الإزاحات؟ وكيف ترتبط مفهوم المساحات الموجبة والسالبة بالواقع الفيزيائي؟

ليست هذه هي الصعوبات الوحيدة التي يواجهها الطلاب في تحليل الرسوم البيانية، فهنالك العديد من الطلاب غير قادرون على الربط بين الواقع الفيزيائي والرسم البياني، فالأمثلة على الصعوبات والمشاكل التي يواجهها الطلاب في تحليل الرسوم البيانية واستنباط المعلومات منها هي كثيرة جداً. وما أشرت إليه في هذا المقال الا النزر القليل، لعلي به أوفيت الفكرة المطروحة، ذلك لأن المقدرة على رسم الرسوم البيانية وتحليلها هي إحدى الخصائص الهامة جداً التي يكتسبها الطالب لكي يتمكن ويتطور في تعلم موضوع الفيزياء. من اجل اكتساب هذه الاداة في تحليل الرسوم في المجالات العلمية، يتوجب على الطلاب أن تكون لديهم المقدرة على اختيار الصفات المميزة للرسم البياني المحتوية على المعلومات المطلوبة والتعرف على العلاقات بين الرسومات البيانية المختلفة. فعليهم التعرف على المجموعة العلمية من خلال الرسم البياني، وكذلك العملية العكسية وهي القدرة على تمثيل الواقع بواسطة رسم بياني.

كلنا يؤمن أن التمكن من الرسوم البيانية له الوظيفة الحاسمة في خدمة الطلاب للتعمق في المفاهيم الفيزيائية في المجالات المختلفة، وإن هذا التمكن في التمثيل البياني لا يتطور بشكل تلقائي وإنما يتطلب التدخل المباشر في كيفية إرشاد الطلاب لاستقراء واستنباط المعلومات

الصحيحة من الرسوم البيانية وربطها مع الواقع الفيزيائي.

المراجع:

(1) מכניקה ניוטונית, מכון ויצמן למדע.

(2) Lillian C. McDermott, Mark L. Rosenquist and Emily H. Van Zee, Am. J. Phjs. 55 (6), June 1987.

שחיקת מורים – גורמי אישיות וסביבה

ד״ר יהודה מוטעי

מבוא

השחיקה בעבודה הפכה לאחת הבעיות המרכזיות של עשרים השנים האחרונות. בעיה זו פוגעת בעובד ומשפיעה על סביבת עבודתו.

השתיקה מוגדרת כתחושה של לאות פיזית ונפשית, ועמדות שליליות של הפרט כלפי עצמו, עבודתו וחייו (Kafri & Pines, 1981).

ההתנסות בחוויה זו מאופיינת בתחושה של דכדוך, בחוסר תקווה, בטינה כלפי עמיתים בעבודה ובהתייחסות של אדישות וזלזול בעבודה.

מחקרים רבים מצביעים, כי השתיקה מאפיינת בעיקר מקצועות המתקדמים בצרכים ובבעיות של הפרט, מקבל השירות. התמקדות זו, הצורך המתמיד בהבנה, במתן תמיכה לאחר, מהווה מקור ללחצים יומיומיים ותחושת התמודדות שלעתים מלווה בכישלון, המתפרש, לרוב, על-ידי המטפל בכישלון אישי.

נראה שלכל מקצוע יש מבנה בעל משמעות פסיכולוגית מיוחדת המטביע את חותמו על העוסקים בו (לם, 1965), אך ההוראה יותר מכל מקצוע אחר, משפיעה על עובדיה, אלו מפנימים אותה ומציגים את תוצאותיה כלפי חוץ בכל הזדמנות. ציבור המורים מהווה קבוצה בעלת סיכון גבוה מבחינת השחיקה בהוראה. המורים חשופים למערכת לחצים גוברת והולכת הן מצד החברה והן מצד המערכת המקצועית.

המורה חושף את אישיותו כל עת עבודתו והופך אותה לחלק מכלי עבודתו, שכן כל העת ובכל עת, המורה עומד בפני תלמידיו וממילא הוא ״עומד בפני עצמו״. כל אישיותו והתנהגותו שלו משתקפת ומוחזרת אליו, על-ידי התנהגות התלמידים ויחסם אליו, אל מקצועו ואל בית-הספר (יהב, 1982).

עם השינויים המהירים במערכת החינוך גוברת המודעות למחוייבות מקצועית, להוראה ברמה איכותית גבוהה.

המורה נדרש למידה רבה של אוטונומיה, יוזמה, מעורבות ומחוייבות כלפי תלמידיו, כלפי ההורים, כלפי החברה וכלפי המערכת האירגונית.

שני היבטים חשובים יש להם השפעה על שחיקתו של המורה: הסביבה והאישיות.

בשורות הבאות ננסה להסביר את השונות בשחיקת המורים על-ידי משתני אישיות וסביבה.

לצורך ענייננו נגדיר את המושג "סביבה" כ"אקלים אירגוני", ובתחום האישיות נתמקד ב"מיקוד שליטה".

"אקלים אירגוני"

(Organizational Climate)

המושג "אקלים אירגוני" זכה למגוון רחב של הגדרות.

הגישה היותר כוללנית היא גישה רב מימדית. גישה זו רואה את האירגון כמערכת של איפיונים או השפעות מרכזיות, הניתנות למדידה במיגוון שיטות, ומגדירה "אקלים אירגוני" כמערכת איפיונים המבחינים בין אירגון אחד למשנהו. איפיונים אלה יציבים ומשפיעים על האנשים באירגון (Forhanda Glimen, 1964).

גישה אחרת מצביעה על-כך כי ה"אקלים האירגוני" מאפיין את הסביבה הפנימית של האירגון, מבחין אותו מארגונים אחרים ונובע מההתנהגות ומהמדיניות של חברי האירגון. סביבה זו, כפי שהיא נתפסת על-ידי חברי האירגון, משמשת בסיס לפירוש המצב ופועלת כמקור לחץ המכוון את הפעילות.

זק (1981) מצביע על ההיבט הנוסף המגדיר "אקלים אירגוני" כ"מערכת רב מימדית של איפיוני הסביבה הפנימית של האירגון, שאותם חווים חברי האירגון כקבוצה".

הגישה השלישית מדגישה את ההיבט התפיסתי האישי, כלומר: כיצד הפרט תופס את סביבת עבודתו. גישה זו מתארת את המושג "אקלים אירגוני" כמערכת מסכמת המבטאת תפיסות כוללניות של יחידים את סביבתם האירגונית (Schnnlider & Hall, 1972).

המושג "אקלים אירגוני" על מימדיו

השונים מבטא את תפיסת הפרט וכן את תפיסת הקבוצה את סביבת העבודה. לתפיסה זאת של ה"אקלים האירגוני" יש משמעות רבה לפרטים ולקבוצות לגבי התנהגותם בעבודה.

אישיות - (מיקוד שליטה)

אחת מתכונות האישיות היא מיקוד שליטה (Rotter, 1954). תכונה זו מוגדרת כ"מידת תפיסתו של האדם את הקשר בין מאמציו האישיים ותוצאות המאמצים, ומתייחסת לתפיסת יכולתו של הפרט לשלוט במתרחש סביבו (Leffcort, 1966, Rotter, 1966). מקורו של המושג הוא בתיאוריית הלמידה החברתית, העוסקת ביחסי הגומלין שבין הפרט לסביבתו ומדגישה את התנהגותו האינסטרומנטלית על-מנת להשיג סיפוק או להמנע מתיסכול.

חקר ההתנהגות מחייב זיהוי גורמים אישיותיים וסביבתיים כאחד, תוך כדי התייחסות לפירוש שהפרט נותן לסביבתו האובייקטיבית.

המושג "מיקוד שליטה" מתאר את המידה בה אדם מאמין, שחיזוקים שהוא מקבל תלויים בו בהתנהגותו, או בגורמים שמחוצה לו. אדם המקבל חיזוקים נוטה לתפוס יחסים סביבתיים בין התנהגותו לבין תוצאות אותה התנהגות (Rotter, 1954).

מידת ההשפעה של החיזוק על התנהגות הפרט נובעת ישירות מהתפיסה שלו את המוקד השולט בחיזוק זה. אם המוקד השולט בחיזוק הוא חיצוני (מקרה, מזל, סמכות וכיו"ב), לא יראה הפרט סיבה לחזור על התנהגות זו, כיוון שאין תלות בין התנהגותו לבין החיזוק. אולם אם מוקד השליטה בחיזוק הוא פנימי (יכולת אישית, אחריות, השקעת מאמצים וכיו"ב), נוצרת סמיכות בין ההתנהגות והחיזוק. הפרט תופס עצמו כמוקד השליטה על החיזוק ויתנהג בהתאם.

אנשים שונים זה מזה בדרגת מיקוד השליטה שלהם וניתן לתארם על רצף בין "מיקוד שליטה פנימי" ל"מיקוד שליטה חיצוני".

תכונת אישיות זו של מיקוד שליטה היא מדד פסיכו-חברתי, הקשור ליחס הפרט לסביבתו המשמעותית. תכונה זו מדרגת את בני-האדם למידה בה הם נושאים

באחריות לקורה אותם ושולטים בסיטואציה, או מתנערים מאחריות ורואים עצמם כנתונים בידי כוחות וגורמים שמחוץ לשליטתם (Rotter, 1966).

בעלי "מיקוד שליטה פנימי" בהשוואה לבעלי "מיקוד שליטה חיצוני" מתמודדים טוב יותר עם בעיות אישיות ונוקטים בדרך התנהגות בונה, גם במחיר חשיפה אישית. תחושת השליטה שלהם במצב עוזרת להם להיות יותר פעילים ויותר יעילים בתכנון עתידם (Phares, Ritchic & Danis, 1968).

בשורות הבאות נדון במושג שחיקה ובמהותו.

שחיקה (Burnout)

המושג שחיקה הוטבע באמצע שנות השמונים (Freudenberger, 1974), מאז גברה התעניינותם של חוקרים ובעלי מקצועות שונים בסכנת השחיקה האורבת לאנשים בעבודה.

במאמר הדן בבעיות שבהגדרת המושג "שחיקה" ובמורכבות התופעה, מועלות הסיבות לביקורת (Maslach, 1982).

הטענות המושמעות נובעות מההגדרות השונות של התופעה, חלקן כוללניות (ראה מבוא), אחרות ייחודיות. בחיפוש אחר הקווים המשותפים שבין ההגדרות השונות, דבר שיאפשר הגדרה שתהיה מקובלת על הרוב, נמנות הנקודות הבאות: הסכמה מלאה שתופעת השחיקה מתרחשת ברמת הפרט, שזוהי התנסות פנימית פסיכולוגית המערבת עמדות, רגשות וציפיות, שהיא התנסות שלילית. עבור הפרט, מעוררת בעיות מצוקה, אי נוחות וחוסר תיפקוד. כמו-כן קיימת הסכמה בין החוקרים לגבי המימדים המרכיבים את תסמונת השחיקה; חלקן סיבות "פנימיות" הקשורות למהות המקצוע וחלקן סיבות "חיצוניות", הווי אומר השתנות יחס החברה אל המורה והמחנך:

א. תשישות (Exhaustion): מתוארת לעיתים המונחים של חוסר אנרגיה ועייפות. לפעמים זו תשישות פיזית, אך לרוב היא פסיכולוגית, אובדן התייחסות ורגש, משבר אימון, חוסר עניין והתלהבות.

ב. דפרסונליזציה (Depersonolisation):

מתוארת כעמדות שליליות כלפי מקבלי השירות, נטייה לניכור, אובדן אידיאלים ותגובות נרגנות.

ג. העדר מימוש עצמי (Self Accomplishment): הוא מצב של תגובות שליליות של העובד כלפי עצמו וכלפי הישיגיו, דיכאון, מורל נמוך, חוסר יכולת התמודדות ותחושה שך כישלון אישי.

דיון בנושא השחיקה מחייב עיון במושגים נוספים כמו לחץ יתר בעבודה ושביעות רצון.

ממאפייניה של מלאכת ההוראה: התרכזות מתמדת ובלתי מתכופפת במשך שעות הלימודים, מספרן הרב של משימות והחובות ההכרחיות שאין למלא אלא מחוץ לשעות הלימודים, השיגרה התמידית של הכנת שיעורים, חיבור שאלות למבחנים, הערכת הביצוע - בכל אלה ישנה אחריות רבה שהמורה לוקח על עצמו.

עמידה ממושכת בלחצים, שחיקה מתמשכת עלולה להסתיים במחלות פסיכוסומטיות כתוצאה ממצב חרדה ודיכאון המגבירות את המתח (Pines, Kanner, 1982).

לעניין שביעות הרצון מונים, בין היתר, מספר רב של עיוותים בהערכת תגמולי המורה. חוסר בתגמולים חומריים מתבטאים במשכורות נמוכות יחסית, בחוסר יכולת למובילות בדירוג עבודת ההוראה, בעבודה רבה יחסית לפיצוי הכספי. למורה נראה, כי החברה מעריכה פחות מדי, בהכרה או שלא בהכרה, את האחריות הכרוכה במקצוע ההוראה ואת חשיבותו החברתית (ראה דו"ח הוועדה הממלכתית לבדיקת מעמד המורה ומקצוע ההוראה 1979).

המורה מתפקד בין מערכות חיים שונות: המימסד החינוכי, בית-הספר, הכיתה, לבין אישיותו הוא, לעיתים רחוקות תואמות השקפות וערכי החברה את תכונותיו, התנהגותו ואת ערכיו של המורה.

שורת מחקרים מצביעה על מיתאמים מובהקים בין "מיקוד שליטה" לבין רמת השחיקה. ככל שמיקוד השליטה חיצוני יותר שביעות הרצון ותחושת המעמד נמוכה יותר. כמו כן נמצא ברוב המחקרים מתאם מובהק מבחינה סטטיסטית בין רמת השחיקה לבין "האקלים האירגוני" דהיינו: ככל ש"האקלים האירגוני" פתוח

יותר, פחות לוחץ, כך נמוכה יותר רמת השחיקה.

לסיכום, מקום העבודה שבו שוהה המורה שעות ארוכות מהווה עבורו סביבה חברתית ופסיכולוגית רבת משמעות, אנשים שונים נמצאים בסביבתו. המגעים עם חלק מהם תכופים. תחושותיו של המורה לגבי עבודתו מושפעות מן האנשים העובדים עמו, מתוכן המעשים שהוא עושה, מן המבנה הפיזי ומגורמים אחרים. פרידמן ולוטן מצאו את גורמי השחיקה העיקריים ביחסי הגומלין בין המורה לתלמידיו, הכבדה על המורה שמקורה בביתו, שיתוף וניכור בבית-הספר, דימוי עצמי, ידע ומאמץ אינטלקטואליים נדרשים.

בהתבסס על מימצאי מחקרים נראה, כי, בין היתר, הטיפול בהיבט החברתי של עבודת המורה, עשוי לסייע בהגברת יכולת העמידה שלו במצבי לחץ. הכשרת המורה לתפקידו צריכה להביא בחשבון, כי בנוסף למיומנויות המקובלות המוקנות למורה בתהליך הכשרתו, ראוי להקנות לו גם מיומנויות בתחום היחסים הבינאישיים. באופן זה יכול המורה לשלוט טוב יותר במרכיבים הפסיכו-חברתיים של כיתתו, להתמודד בהצלחה עם הבעיות המתעוררות בכיתה, ובכך לצמצם במידה רבה את סכנת שחיקתו המקצועית.

נראה אם כן, כי הצורך למקד את הכשרתו ואת הדרכתו של המורה בגורמים אישיים וסביבתיים כאחד עשוי להועיל. הכושר של המורה לספק את צורכי החינוך של תלמידיו הינו פרי התפתחות אישית, המאפשרת לו הסתגלות מתמדת לפני החברה המשתנים, היכולת להסתגל ולענות על הצרכים המיוחדים לו הינה תוצאת תהליכים ממושכים אשר בהם פועלות השפעות חינוכיות וסביבתיות עם יסודות אישיים ייחודיים.

ביבליוגרפיה

1. יהב, ד. (1982), "אישיותו של המורה והשפעתצה על תלמידיו", מעלות, נובמבר, עמ' 23-27.

2. לם, צ. (1965), "ההוראה וההזרדות", מגמות י"ד (3-1), עמ' 163-171.

3. פרידמן, י. ולוטן, א. (1985), השחיקה הנפשית של המורה בישראל, ירושלים, מכון הנרייטה סאלד.

4. Forehand, G.A. & Gilmer, B.V.H. (1964). "envirinmental Variation in Studies of Organizational Behaviour". **Psychological Bulletin,** 62: 361-382.

5. Freudenberger, G.H. (1974). "Staff Burnout". **Journal of Social Issues 30**, 1: 159-164.

6. Kafry, D.J. & Pines, A. (1980). "The Experience of Tedium in Life and Work". **Human Relation, 33**, 7: 477-503.

7. Lefcourt, H.M. (1966). "Belief in Personal Control Research and Implications", **Journal of Individual Psychology, 22**: 185-195.

8. Malach, C. (1982). "Understanding Burnout Definition Issues in Analyzing a Complex Phenomenon". in W.S. Paine (Ed). **Job Stress and Burnout Research Theory and Intervention Perspectives**, Sage Publications, London, pp. 29-39.

9. Phares, E.J., Ritchie, D.E., & Davis, W.L. (1986). "Internal-External Control and Reaction to Threat", **Journal of Personality and Social Psychology**, 10: 402-405.

10. Pines, A. & Kanner, A.D. (1982). "Nurses Burnout: Lack of Positive Conditions and Presencl of Negative Conditions as Two Independent Sources of Stress", **JPNMHS**, 20, 8:30-35.

11. Rotter, J. (1954), **Social Learning and Clinical Psychology**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

12. -______ (1966). "Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement", **Psychological Monographs**, 80, 1.

13. Schneider, B. & Hall, D.T. (1972). "Toward Specifying the Concept of Work Climate: A Study of Roman Cathalic Diocesan Priests", **Journal of Applied Psychology**, 56: 447-455.

איזכור מלאכים בפיוטים

(לעניין איזכור מלאכים בפיוטי ר' משה אבן עזרא)

ד"ר יוסף דנה*

המלאכים מופיעים בצורות רבות ומגוונות ברבים מפיוטיו של ר' משה אבן עזרא ומוארים תמיד באור חיובי. מספרם של פיוטים אלה מגיע לכדי שתי עשרות.

בפיוטים מסויימים נקראים המלאכים בשמות מפורשים כמו בשיר "ינוחמו ירוחמו"[2] שבו מסיים המשורר את שירו במלים:

15. וּבְנֵי שְׁלִשָׁה/ בִקְדֻשָּׁה/ יַקְדִּישׁוּ שֵׁם הָאֵל

16. **כְּאֶרְאֵלִים**/ **כַּחַשְׁמַלִּים**/ **כְּשִׁנְאַנִּים** בִּמְעוֹנָם

או כמו בפיוט נוסף, שבו מופיעים המלאכים בשמותיהם המפורשים, הפיוט "מלאכים מבורכים"[3]:

1. מַלְאָכִים/ מְבֹרָכִים/ חֲצוּבֵי אֵשׁ מְקֻדָּשִׁים

2. **וְאֶרְאֵלִים**/ **וְחַשְׁמַלִּים**/ אוֹר נֹגַהּ מְלֻבָּשִׁים

4. **מִיכָאֵל**/ **וְגַבְרִיאֵל**/ יְצוּרֵי אֵשׁ בּוֹעֲרָה

5. **וְהַטַּפְסָר**/ **הַנּוֹרָא**/ **סַנְדַּלְפוֹן** שְׁמוֹ נִקְרָא

7. **שַׁמְשִׁיאֵל**/ **וְאוּרִיאֵל**/ הֲמוֹן צוּרֵי הַפְּלָאוֹת

8. **וּמַטַּטְרוֹן**/ **יְרַנֵּן רָן**/ בְּרֹב חִילוֹת וּמוֹרָאוֹת

10. **הֲדַרְנִיאֵל**/ **וּרְפָאֵל**/ שְׁנֵי צִירִים נוֹרָאִים

11. בְּחִיל וּפַחַד/ לְאֵל אֶחָד/ בְּלִי כַחַד בְּקוֹל נוֹשְׂאִים

בפיוטי הרמב"ע אנו מוצאים כשלושים איזכורים שונים של המלאכים, ולפי סדר הא"ב הם[4]: אוריאל, אראלים, גבריאל, הדרניאל, חשמלים, כרובים, מיכאל, מטטרון, סנדלפון, רפאל, שמשיאל, שנאנים, שרפים. השם הנפוץ ביותר הוא "השרפים" (שמונה פעמים) ואחריו "השנאנים" (שלוש פעמים). יתר השמות מופיעים פעם אחת עד פעמיים. הפיוטים שיש בהם איזכורי מלאכים הם: ל"ב, קי"ד, קל"ה, קס"א, קס"ז, קפ"ד, קצ"ג, ר"ז, ר"ח, רט"ז, רי"ט, רכ"ד, רל"ו.

בדרך כלל מעטים האיזכורים של שמות המלאכים בפיוט אחד - פעם עד פעמיים; לא כן בשני הפיוטים "ינוחמו ירוחמו" ו"מלאכים מבורכים", שבהם איזכורים רבים יותר - בראשון שלוש פעמים, ובאחרון אחת עשרה פעם. זהו הריכוז הגבוה ביותר של איזכורי מלאכים בפיוט אחד בין פיוטי הרמב"ע.

המלאכים מתוארים כיצורים רוחניים שוכני שמים העושים את רצון הקב"ה. הם זכים וטהורים, ומראם מראה אש להבה. על אף המעלה, שלה

(*) ד"ר יוסף דנה משמש כראש החוג לעברית במכללה הערבית לחינוך וכראש המכון לחקר העברית והערבית.

זכים המלאכים, הרי מודגשת עליונותו המוחלטת של האל עליהם. תפקידם המרכזי הוא לשבח את האל ולהקדישו.

הרמב"ע חי בתקופה שבה האמונה במלאכים הגיעה לשיאה[6]. הוא חי בתקופה שבה התפתחה האמונה בהם הן בנצרות והן באסלאם, וזאת לא כאגדה בעלמא או כאורנמנט פיוטי, אלא כמיצגת של דבר מציאותי וכדבר של ממש.

טוב נעשה, איפוא, אם נפנה לתלמידו של הרמב"ע ואחרי כן ידידו, הלא הוא ר' יהודה הלוי[7], על מנת ללמוד את תמונת המלאכים כפי שנצטיירה הן כמשורר והן כהוגה דעות[8]: "השם 'מלאך' כינוי אם ליציר הנברא לשעתו מן הדקים שבגופי היסודות, או לאחד המלאכים הנצחיים שהם אולי אותם הרוחניים שהפילוסופים מדברים עליהם".

שירת הקודש של הרמב"ע עשירה באיזכור מלאכים, כפי שראינו וכפי שיפורט להלן, והרמב"ע מלא הערצה לקוסמוס ולצבא השמים המלא אותו. על כן נראה, שההסבר שאנו מוצאים אצל ריה"ל להופעת המלאכים יכול להקל עלינו את הבנת הרקע לשירה המלאכית של הרמב"ע, מתוך הנחה שאף הוא קיבל את עקרון ההיראכיה של המלאכים ונתן לה ביטוי בפיוטיו.

המלה "מלאך" באה מהמלה "מלאכה" - עשיית שליחות[9], שכן המלאך הוא יסוד רוחני בספרות הדתית העושה את שליחות האל, בעיקר שליחות לבני אדם. המושג נגזר גם משפות שמיות אחרות, ופרושו שליח מכובד. מבחינת מעמדו נתפס המלאך ביהדות כממוצע בדרגתו בין האל לבין האדם.

איננו פוגשים במקרא שמות מפורשים של מלאכים, פרט ל"מיכאל" ו"גבריאל", שנזכרו בספר דניאל.

בימי הביניים מתחזקת התפיסה המופשטת של המלאכים ותפיסתם כגופים יסודיים דקים. המלאכים, כמו ה', הם חסרי גוף. הם צורות טהורות ללא גוף. זהו מושג נאופלטוני מקובל. נדונה השאלה מי גדול במעלה - המלאכים או האדם. הרס"ג מונה את האדם במדרגה השלישית אחרי המלאכים בתוך חמש מדרגות. את המלאכים הוא מונה במדרגה השנייה. הם בעלי גוף, אך מחומר דק ומעודן ביותר.

הפיוט "מלאכים ממליכים"[10], על אף שדלים בו איזכורי המלאכים על שמותיהם, הריהו מתאים ביותר לתאר את אווירת המלאכים המקדישים את האל:

מלאכים ממליכים

מַלְאָכִים מַמְלִיכִים מַעֲרִיצִים בְּכָל - פֵּאוֹת
מַקְדִּישִׁים מַרְעִישִׁים מַרְגִּישִׁים בְּרֹב תְּשׁוּאוֹת
נוֹרָאִים וְאֵין נִרְאִים נִפְלָאִים וְנִפְלָאוֹת
אוֹמְרִים קָדוֹשׁ קָדוֹשׁ ה' צְבָאוֹת:

שְׁמוֹ לָעַד בְּרֹב רַעַד בְּאֵימָה הֵן יַעֲרִיצוּן
שְׁאוֹן שְׂרָפִים בְּחֹם עָפִים כַּבְּרָקִים יְרוֹצְצוּן
שׁוֹאֲלִים זֶה רְשׁוּת מִזֶּה לְהַקְדִּישׁ אֵל בְּמוֹרָאוֹת
אוֹמְרִים קָדוֹשׁ קָדוֹשׁ ה' צְבָאוֹת:

הֲמוֹן עֵדִים מַרְעִידִים בְּרֶגֶשׁ יַעֲרִיצוּ אֵל
הַמְלָכָתָם קְדֻשָּׁתָם בְּעֵת שָׁלוֹשׁ קְדֻשַּׁת אֵל
בְּקוֹל רַעַם בְּרֹב נֹעַם בְּקוֹל מַרְאֶה לְהִתְרָאוֹת
אוֹמְרִים קָדוֹשׁ קָדוֹשׁ ה' צְבָאוֹת:

בפיוט קיימת עמדה על אישית - המלאכים ממליכים את האל, כולם ככלל. הדובר הוא אנונימי לא פרסונאלי והדבר מוצא את ביטויו לאורך כל השיר. הפיוט פותח בתאור כללי של המלאכים והצבתם בתפקידם בקוסמוס, תפקיד שמהותו הוא להמליך ולהעריץ בכל מקום שהם אמורים להיות:

1. "מלאכים ממליכים מעריצים בכל פאות".

אין כאן הזכרה של מלאכים מסויימים[11], אלא מדובר כאן במלאכים כשם קיבוצי: מלאכים, שרפים[12], על אלה נאמר באופן כוללני שהם ממליכים, מעריצים, מקדישים וכו' ברוב פאות. כל העולם כולו מלא בקול המלכת האל שבפי המלאכים.

התכונה רבה בשמיים: התרוצצות מלאכים, קדושה ופחד כאחד, הוד ויראה ויופי ונפלאות. המלאכים רואים, אך אינם נראים, ושבחם הבלתי פוסק מושמע לאל.

פעולתם של המלאכים מגוונת ובעלת גוני קולות שונים. הם **מרעישים, נרגשים, והומים.** התפרצותם מתבטאת בשאון ובהמיה בשעה שהם מקדישים את האל. זוהי התפרצות אימפולסיבית לציון תאור עוצמת פעולת המלאכים, וכל זאת "ברב תשואות":

2. מקדישים, מרעישים, מרגישים ברב תשואות.

הצרוף "ברב תשואות" בא **להעצים** עוד יותר את הרעש והרגש של פעולת המלאכים, להעניק לה

עוצמה רבה עוד יותר. למעשה זה יש גם ביטוי צורני - קולי, השימוש בעיצור "ש" כדי להדגיש את הרעש: מקדישים, מרעישים, מרגישים, ברב תשואות. כל השינויים האלה באו להעצים את הרעש[13].

בשני הטורים הראשונים אנו עדים להאנשת המלאכים. כמותם כבני האדם: מתרגשים, מעריצים ומרעישים. הם ממליכים מלך, ומרוב שמחה הם מרעישים ומעריצים את המלך בכל פאות. בכל פינה נמצא ה', ושם נמצאים עימו מלאכיו, ושם הם מעריצים אותו. רק בטור השלישי מזכיר לנו הכתוב כי מדובר, בעצם, כאן על מלאכים ולא על בני אדם רגילים, ויודעים אנו כי המלאכים הם "נוראים ואינם נראים, נפלאים ונפלאות"[3].

המלאכים המתוארים הם נטולי גוף ("אין נראים") והם בדרגה גבוהה מבני אדם ונמוכה מהאל. בהיותם כאלה, הם משמשים דגם למתפללים האומרים את הפיוט ברוב המייה ושאון להביע את התלהבותם.

במעשה המרכבה שביחזקאל מופיעים גם כן מלאכים וחיות קודש[14]: "ודמות פניהם פני אדם ופני אריה.. ופני שור.. ופני נשר". ברם, בפיוט שלנו המלאכים הם נטולי צורה, על אף שמעשיהם הם מעשים גשמיים: מרעישים.

כאמור, המלאכים **מצויים בקוסמוס** ברמה גבוהה יותר מבני אדם וברמה נמוכה מהאל. קיים סולם בקוסמוס, והמלאכים נמצאים בראש הסולם, להוציא את כיסא הכבוד של האל. יש משמעות לעמידתם בראש הסולם בשעה שהם מקדישים ואומרים: קדוש קדוש ה' צבאות. מצד אחד הם בעלי תכונות אנוש (מרעישים, מרגישים) ומצד שני אינם נראים. הרי שיש בכך למקם את המלאכים בסולם ההיררכי שבקוסמוס: הם מצויים בסולם, בשלב גבוה יותר מבני אנוש, אולם גם בשלב שהוא נמוך מכיסא הכבוד של האל, שאותו הם משבחים ושנמצא בראש הסולם. עם כל מעלתם, הרי האל עליהם.

המלאכים האלה מעריצים לעד ברעדה ובאימה את שמו של האל. אין כאן פעולה חד פעמית חולפת, אלא **פעולה מתמשכת** שאין לה קץ:

5. שמו **לעד**/ ברב רעד/ באימה הן/ יעריצון.

הצרוף "שמו לעד" בצורתו זאת ייתכן שהוא מעשה מכוון, על מנת לרמוז גם על שמו של האל הקיים לעד. הפעולה של המלאכים נעשית ברעד ובאימה מרוב הערצה שהם רוחשים לאל. יש כאן יחס של חרדה, יראה, אימה ופחד הבאים לבטא את הערצתם. ה"אימה" באה להעצים את ה"רעד" הנזכר קודם לכן. הערכת האל באה מתוך מורא. היראה מבטאה אותו תהליך המתרחש במקביל אצל המתפלל[15].

למלאכים מיוחסת גם **תנועה**, נוסף לפעולות

ולקולות. הם מתרוצצים ועפים כחלק ממיכלול מעשה פעולת הערצתם את האל:

6. שאון שרפים/ ברוב עפים/ כברקים/ ירוצצון.

לפנינו תאור תנועת המלאכים במרומים. הם מתעופפים ברעש ומתרוצצים כברקים, הם רצים לכאורה בלי סדר כאותם ברקים שחודרים האחד לתחומו של השני. ברם, חוסר הסדר הזה הוא רק לכאורה, ובפועל אין האחד חודר לתחומו של השני. האחד ממתין לשני ושואל ממנו רשות:

7. שואלים זה/ רשות מזה/ להקדיש אל/ במוראות

8. אומרים קדוש קדוש ה' צבאות

תאור דומה של המלאכים אנו מוצאים במעשה המרכבה[16]: "והחיות רצוא ושוב כמראה הבזק". ההמשלה לברק (בזק) הוא מעשה מכוון בפיוט ובספר יחזקאל, דבר זה נועד להגביר את תחושתנו לגבי מהירות המלאכים בתנועתם. מיבנה המשפט נשבר ב"שואלים זה רשות מזה" במקום "שואלים רשות זה מזה", דבר שיוצר תחושה של דחיסות המונית במרחב המחייה של המלאכים בקוסמוס. שבירת סדר המשפט ("שואלים זה רשות מזה") יוצרת תחושה של מרחביות ודחיסות המונית, כלומר התרוצצותם של המלאכים מתחוללת במרחב ובמסה. הדו-שיח המתואר כאן ("שואלים זה רשות מזה") יש בו להוסיף דינאמיקה לתאור שבפיוט. הרי שלפנינו פעילות קדחתנית, צליל ותנועה, וכל זאת כדי להעריץ ולשבח את האל במסגרת של מרחב קוסמי ובאינסוף של זמן בנושא שהוא נורא ונפלא ("במוראות").

עד כאן התייחס הפיוט למלאכים. בסטרופה האחרונה עובר הפיוט לתחתית הסולם - המתפללים הנחותים מהמלאכים בסולם ההיררכי הקוסמי:

9. המון עדים/ מרעידים/ ברגש/ יעריצו אל

עם ישראל, המכונה "עדים"[17] מרעידים אף הם בעת הערצתם לאל. הם חרדים ונבהלים מעוצמת גדולתו. ה"המון הרועד" מעלה בהכרח את האסוציאציה של מעמד הר סיני[18]:

"ויהי ביום השלישי בהיות הבוקר ויהי קולות וברקים, וענן כבד על ההר וקול שופר חזק מאוד, ויחרד כל העם אשר במחנה".

תפילתם של המתפללים אף היא המולה ואף היא מטרתה הקדשת האל ע"י אמירת קדוש שלוש פעמים:

10. המלתם/ קדשתם/ בעת שלוש/ קדשת אל

11. בקול רעם/ ברב נעם/ בקול מראה/ להתראות

12. אומרים קדוש קדוש ה' צבאות.

סטרופה זאת היא שיא הפיוט, הן בשל היותה אחרונה והן בשל קידוש ה' בה שלוש פעמים. התמונה של עם ישראל המשלש "קדוש" מעלה אסוציאציה של "הקדושה": "נקדישך ונעריצך כנעם שיח סוד שרפי קדש, המשלשים לך קדושה.."

ומוביל על כן את הקורא של פיוט זה הישר אל אמירת הקדושה[19].

סיומו של הפייטן מעלה שוב אסוציאציה שנימיה מוליכים אל מעמד סיני - **ראיית הקולות**, עפ"י הפסוק "וכל העם רואים את הקולות"[20]: ".. בקול מראה להתראות". הקול איננו נשמע בלבד, אלא גם נראה; הרי שהוא מתואר בעזרת חוש נוסף לצורך העצמה - שמיעה וראייה, מעין ראיית מעמד התפילה כמעמד מקודש בהשוואתו למתן תורה.

בשיר **דינמיות מרובה** המושגת ע"י תאור פעולות המלאכים, רעשם וריצתם וכן ע"י המשלתם לברקים ולרעמים. אפקט זה מודגש גם באופן צורני - חרוז פנימי הקיים בכל טור, חרוז **שנשבר בסוף הטור:**

2. מקדישים/ מרעישים/ מרגישים/ ברב תשואות,

3. נוראים/ ואין נראים/ נפלאים/ ונפלאות.

ההברה הסגורה מוסיפה לדינמיות של השיר.

קטיעה זאת של החרוז מקנה **דינמיות מרובה** לתוכן הפיוט ויש בה להעניק רושם של אקטיביות מרובה מצד המלאכים נוסף לקצב ולריתמוס העשירים האופייניים לפיוט זה. הדחף הריתמי משפיע על מבחר המלים של מיבנה המשפט ועל הרכבו, אם כי קשה לדעת מה קדם למה - אם היסוד הריתמי הוא המניע או התוצאה. כמו כן מורגשת בברור אחדות בקצב, דבר שיש בו להקנות תחושת התמדה - פעולת המלאכים המשבחים את האל היא פעולה מתמידת ומתמשכת. זוהי פעולה המתקיימת במשך כל הזמן ללא הפוגה. בכך יש העצמה נוספת של דינמיות המלאכים. גם השימוש **בלשון בינוני** מקנה תחושה של תדירות והתמדה באמצעות ההווה המתמשך: ממליכים, מעריצים (1), מקדישים, מרעישים, מרגישים (2) נוראים, אין נראים, נפלאים ונפלאות (3), אומרים (4), עפים (6), שואלים (7), אומרים (8), מרעידים (9), אומרים (12), - בסך הכל 15 פעם שימוש בבינוני בתוך 12 טורים. שימוש בצורת פועל זאת בהתמדה ובמידה מרובה יוצרת את ההרגשה **שהמלאכים מצויים כל הזמן בתנועה מתמדת.** תנועה זאת החוזרת 15 פעם מורה על כך שאינה חד פעמית.

להעצמת התחושה של ההמשכיות וההתמדה משתמש הפייטן באמצעי נוסף - חזרה על מלים בעלות אותה משמעות: מרעישים, מרגישים, ברוב תשואות (2), שאון שרפים (6), ברגש (9).

על מנת להבליט את כוונתו בחזרה זאת נוקט הפייטן באותו אמצעי של חזרה גם באקרוסטיכון: **מ**לאכים (1), **מ**קדישים (2), **שמ**ו (5), **שא**ון (6), **שו**אלים (7), **המ**ון (9), **המ**לתם (10).

יש בכך להקנות תחושה של התמדה, המשכיות ורציפות, כפי שהתבטא הדבר באמצעים צורניים ותוכניים קודמים. מתקבלת ההרגשה שכל ההוויה

הקוסמית מהללת ומשבחת את האל - מלאכים ובני אנוש כאחד. תחושה זאת מושגת ע"י ההקבלה בין האופן שבו מתפללים המלאכים לבין האופן שבו מתפלל עם ישראל:

סטרופה I: שמו לעד	ברב רעד	באימה	יעריצון
סטרופה II: המון עדים	מרעידים	ברגש	יעריצו אל

בפיוט ("מלאכים מבורכים") אנו עדים לשתי תופעות - קריאת המלאכים בשמם וציון החיל והפחד שהם חשים אל מול עוצמת מעשי האל: "בחיל ופחד לאל אחד".

המלאכים לבושים באור נוגה, הם מבורכים (2), הם יצורי אש (4), בזקים וברקים (9), חצובי אש ומקודשים (1), והם מלאי דינמיות ("ברצוא ושוב חשים" - (9)). גם כאן ניכרת עליונות המלאכים - קירבתם לאל, בגדיהם המיוחדים ואור הנוגה אשר להם (2). עיסוקם הוא לשיר שירי שבח לאל (8).

גם בפיוט "אלוהי ישראל רומה היום"[21] אנו עדים לתאור המלאכים, תאור הלקוח מתוך ספר ישעיהו, תאור השרפים בהיכל. בפיוט זה מתאר הפייטן את המלאכים:

9. **שְׂרָפִים** עוֹמְדִים מִמַּעַל לוֹ יַחַד

10. שֵׁשׁ כְּנָפַיִם שֵׁשׁ כְּנָפַיִם לְאֶחָד

גם כאן רואים אנו את תאור מצבם של המלאכים ואת הכבוד המיוחד אשר זכו לו - להיות ניצבים לפני ה' ולספר בשבחו. המלאכים נושאים ברכה:

7. **שִׁנְאַנִּים** וְרִכְבָּם/ נוֹסְדוּ **וּשְׂרָפִים**

8. וּכְבוֹד אֵל בְּקִרְבָּם/ וְהֵמָּה מַאֲלִיפִים

וזאת לפי הפיוט "מלוכה אתה לצור"[20].

כבוד ה' נמצא תדיר בקרב המלאכים. הם יראים אותו ומצייתים לו. אין המלאכים כבני האדם אשר נטשו תורת אל עליון ופנו לעבוד אלהים אחרים. המלאכים ניצבים לפני ה' תדיר ויראים מפני כבודו:

10. הֵם וה' בָּם/ סִינַי בַּקֹּדֶשׁ.

בפיוט "מרום שמיכם"[23] מכנה המשורר את המלאכים בשם "שלוחי שלומים" (5), וכאן עדים אנו לקשר שבין העם למלאכים שלוחי האל, שהרי המלאכים הם אלה שבאים לבשר בשורות לעם ישראל:

5. שְׁלוּחֵי שְׁלוֹמִים/ יְבַשְּׂרוּ אֶתְכֶם

6. וְכִימֵי עֲלוּמִים/ יְחַדֵּשׁ נְעוּרֵיכֶם.

במקרים מסויימים המלאכים הם המקשרים בין העם לבין ה'. הם קדושים, אם כי אין קדושתם מגעת לזאת של האל, אך יכולים הם לשמש המקשרים בין העם לבין האל.

בפיוט "קדוש בסוד שרפי מרומו"[24] משתמש שוב הפייטן במוטיב הלקוח מתוך ישעיהו לתאור המלאכים בהיכל ה'. בפיוט זה מפרט המשורר את המלאכים, מעשיהם ותנועותיהם:

1. קָדוֹשׁ בְּסוֹד **שַׂרְפֵי** מְרוֹמוֹ/ וּבְעַם הֲדוֹמוֹ

2. מִמַּעַל לוֹ עוֹמְדִים **שְׂרָפִים**/ וּלְכַף רַגְלוֹ שַׁחִים כְּפוּפִים

3. בְּשֵׁשׁ שֵׁשׁ כְּנָפַיִם וּכְנָפַיִם/ בִּשְׁתַּיִם מְכַסִּים וּבִשְׁתַּיִם עָפִים

4. שׁוֹאֲלִים זֶה לָזֶה לְתָמְהוֹ/ אַיֵּה מְקוֹמוֹ

5. שַׁלִּיט בְּרִבְבוֹת אַלְפֵי שִׁנְאַנֵּי/ ה' בָּם בַּקֹּדֶשׁ סִינַי

השרפים ניצבים מעל ה' למשמר ולמרגלותיו על יד כף רגליו ומשתחווים לו. תפקידם של המלאכים בשיר זה הוא כפול - להיות ניצבים למשמר ולהיות צייתנים כל הזמן.

קדושת האל ניכרת, אם כי אינה נראית, עד שהמלאכים תמהים ושואלים זה את זה: "איה מקומו" (4) של ה' השולט עליהם, "שליט ברבבות אלפי שנאנים" (5). אנו רואים לפי טור זה מה עצום ורב הוא מספרם של המלאכים. המשורר מעמיד את מעשי ה' למלאכיו אל מול מעשי ה' לעמו זה לעומת זה - מצד אחד הקדשת צבא השמים, ומצד שני הקדשת "ישישי עדתו":

8. הִקְדִּישׁ בִּשְׁמָיו צְבָאוֹת קְדוֹשִׁים/ וְנֶגְדָּם בְּעַמָּיו עֲדַת יְשִׁישִׁים

כולם, הן מלאכיו שבשמים והן עם ישראל, עדת ישישיו על פני האדמה, נוהגים בקדושה[25].

בפיוט "מעשי ה' הדרושים"[26] מסופר על מאות ואלפי המלאכים אנשי האמונה בה' המתנים את הודו של ה'. המלאכים האלה מצטיינים באמונה תמימה וטהורה:

11. נֶאֱמָנִים וְלֹא חֲנֵפִים

הם עושים את מעשיהם מתוך יראה, אמונה וכבוד ולא משום טובת הנאה, חנופה או שכר כלשהו. המלאכים חזקים ומתמידים לא כאנשים המתעייפים:

9. הוֹדוֹ יְתַנֶּה הֲמוֹן **שְׂרָפִים**

10. כֻּלָּם לְמֵאוֹת וְלַאֲלָפִים

11. הַנֶּאֱמָנִים וְלֹא חֲנֵפִים

12. כִּי לֹא יְגֵעִים כָּאֲנָשִׁים/ הַנֶּחֱלָשִׁים

13. נֶגְדָּם **כְּרוּבִים** בְּרוּם מְרוֹמִים

14. לִשְׁמוֹ מְבָרְכִים בְּחִיל וְאֵימִים

המלאכים פוחדים מה' ויראים ממנו: שוב חוזר כאן מוטיב הפחד והיראה, אשר פגשנו בו לעיל בפיוט "מלאכים מבורכים".

המלאכים ממליכים, מעריצים, בכל פאות מקדישים ומרעישים, נוראים אך לא נראים, נפלאים, ופיהם עוסק בשבח ה'. הם מקדישים אותו באמירת "קדוש ה' צבאות".

הפיוט "קדוש אדון"[27] פותח בטור "קדוש האדון מפי שרפי צבאות" וחותם בטור "קדוש קדוש קדוש ה' צבאות". כאן מופיע איזכור המלאכים בטור הראשון. הם הראשונים להקדיש את ה', רק אחריהם מופיעים האחרים.

בפיוט "לקהל רב אביע עזוז"[28] ניצבים המלאכים להקדיש את ה' ולחוות לו כבוד:

5. ... כָּל צְבָא הַשָּׁמַיִם עוֹמְדִים עַל יְמִינוֹ וּשְׂמֹאלוֹ

6. מְשָׁרְתָיו יַעֲלִיצוּהוּ וְיוֹשְׁבֵי זְבוּלוֹ

7. **שְׂרָפִים** עוֹמְדִים מִמַּעַל לוֹ

השרפים, שהם משרתי ה', ניצבים בכל צד ומקיפים מכל צד. כל צבא השמים עומד מימינו ומשמאלו.

בפיוט "יה שעה שופכי שיחה"[29] אנו נתקלים בתופעה שלא ראינו עד כה בפיוטיו של הרמב"ע, וזהו הקשר הבלתי אמצעי בין המלאכים לבין העם:

37. טֶרֶף לִבִּי עָלַי/ **וְגַבְרִיאֵל** בְּמִשְׁאָלַי

38. נוֹגֵעַ אֵלַי

39. יְבִינֵנִי בְּקֶרֶב/ עַמִּי עֲתִידוֹת הֶרֶב

40. כְּעֵת מִנְחַת עֶרֶב

המלאך קרוב בשיר זה לאדם כמו חבר בעת צרה. לפייטן תחושה רעה ועל כן פונה הוא אל המלאך וקורא לו בשמו, והמלאך בא אליו, שומע אותו ומבין אותו. יש תאור מוחשי של פגישת האדם עם המלאך במלים "גבריאל נוגע אלי" (38).

בפיוט "אלהי ישראל רומה היום"[30] אחרי הטורים "שרפים עומדים ממעל לו יחד שש כנפים לאחד" (9, 10) מתוארת פעולת המלאכים:

11. הוֹלְכִים וְעָפִים בְּדְבַר יוֹצְרֵנוּ

12. הֲמָה יִרְאוּ כְבוֹד ה' הֲדַר אֱלֹהֵינוּ

בטורים אלו מורגשת שוב הקירבה שבין המלאכים לבין המון העם: (המלאכים) "הולכים ועפים בדבר יוצרנו". במלה "יוצרנו" מורגשת קירבה - ה' שיצר אותנו ויצר את מלאכיו, כלומר שנינו יצורי בריאה של האל. לעומת זאת בטור השני של אותה סטרופה מורגש ריחוק, כאשר הפייטן מדבר בשם העם ואומר:

12. המה יראו כבוד ה' הדר אלהינו

מדובר על קירבה, אך רק המלאכים יכולים לראות את ה', ואילו בני האדם, אינם מסוגלים לכך.

בפיוט "שרפים וקדושים פוצחים"[31] מעידה פתיחת הפיוט שוב על תוכנו, ובאמת כבר בטורים ראשונים אנו רואים את מלות המפתח לכל הפיוט:

1. **שְׂרָפִים** וּקְדוֹשִׁים פּוֹצְחִים וּמַקְדִּישִׁים

2. אֵל נַעֲרָץ בְּסוֹד קְדוֹשִׁים

המלאכים מעריצים את האל בעוצמה ושואלים זה את זה באימה בלשון ספר משלי ואומרים: "לא למדתי חכמה לדעת קדושים"[32]. בסטרופה השנייה פונה הפייטן אל העם ואומר להם:

11. הַרְנִינוּ כִּשְׂרָפִים/ וְלוֹבְשֵׁי נְגֹהִים

וכשם שהשרפים שמחים ומרנינים בכבוד ה', כך גם אתם שמחו ורונו בכבודו. המלאכים עוטים נוגה אור, ועל כן מכנה אותם הפייטן "לובשי נגוהים"; ובהמשך:

13. וְעִמְדוּ צְפוּפִים/ לוֹבְשֵׁי חַיִל וְרוֹהִים

14. וּבָא ה' אֱלֹהִים וְכָל קְדוֹשִׁים

ה' לא הגיע לבדו, אלא בא יחד עם כל הקדושים. המלאכים הקדושים מלווים אותו תמיד, וכאן מורגשת קירבה לפתע בין העם לאלהיו שאליו

נלווים גם שלוחיו הנאמנים - המלאכים הקדושים.

בפיוט "תם אהל צדק"[33] אנו קוראים על המלאכים, אך זאת בדרך עקיפה: מסופר על חלום יעקב ועל המלאכים, אשר ראה עולים ויורדים בסולם:

18. יוֹרְדִים וְעוֹלִים רָאָה בַּסֻּלָּם

19. טַעֲמֵי מוֹצָאָם וּמוֹבָאָם לוֹ גִּלָּם

בפיוט "אז בטרם נברא העולם"[34] מוזכרים המלאכים פעמים מספר. בפעם הראשונה מסופר לנו כי ברא האל בתבנית מסויימת את המלאכים:

17. הוֹלִיד מֵאַרְבַּע יְסוֹדוֹת

18. לְמַלְאֲכוּת הַתַּבְנִית וְלָדוֹת

19. וְלָהֶם סְתָרִים וְסוֹדוֹת

20. וְיָדוֹת מִזֶּה וּמִזֶּה

כיצד ברא האל את תבנית המלאכים? זהו סוד הכל, מלא מסתורין וסודות. הפעם השנייה שבה הוזכרו המלאכים היא עם תאור העולם שתמה בריאתו ותלייתו כאשכול בקוסמוס. העולם כבר עומד וקיים, ואז לוקח האל את מלאכיו לחיל לו:

29. חָקַק עוֹלָם לִגְבֹּל

30. וְתָלָהוּ כְּאֶשְׁכּוֹל בַּל יִבֹּל

31. וְחֵיל **שְׂרָפִים** כִּסְאוֹ לִסְבֹּל

32. מַחֲנֵה אֱלֹהִים זֶה.

העולם עומד כתלוי על בלימה - וצבא המלאכים כבר מוכן, וכבר הם שומרים את כסאו של האל.

על אף העובדה שנתגבשו קווי דמות ואישיות לכל מלאך ומלאך במסורת, הרי קשה לראות דבר זה משתקף בפיוטי הרמב"ע. ניקח לדוגמה, את המלאך **"מטטרון"** שמקובל שהוא חנוך, שהיה צדיק בדורו ולקחו ה' והעלהו לדרגת מלאך ול"סופר גדול" הרושם כל מעשי האדם. האם דבר זה ניכר מהפעם היחידאית שבה הוא מופיע בפיוטי הרמב"ע? התשובה היא שלילית, שכן כל מה שנאמר עליו הוא חריזה ב"רן" בחתימת שמו: ומטטרון/ ירנן רן. דוגמה נוספת אפשר לראות ב**"סנדלפון"** שמקובל שהוא מקבל תפילות ישראל וקושר אותן כתרים לרבו. הוא גבוה מחבריו חמש מאות שנה. הוא ממונה על המפתחות והוא פותח שערי צדק. סנדלפון זה משמש אחרי המרכבה[36]. כל אשר נאמר עליו בפיוטנו אינו משאיר ספק שיש חוסר הגדרה ואיפיון: "הטפסר הנורא/ סנדלפון שמו נקרא".

מאידך גיסא אין להבין שאין משמעות למלאכים הנזכרים או שאין איפיון מלאכי להם בפיוטי הרמב"ע. אדרבא כל זה קיים כפי שציינו לעיל, אלא שהדברים נתפסים בצורה כוללנית ולא בצורה פרטנית לגבי מלאך זה או אחר.

הערות

1. הדוגמאות, שאמנה במאמרי זה, הן עפ"י ש. ברנשטיין, מ. אבן עזרא, שירי קודש, ירושלים תשי"ז (להלן בציון סתמי. האות תורה על מספר הפיוט. ליד כל מובאה מטור מסויים בגוף המאמר יצויין מספר הטור בפיוט). על אף שהוצאה זאת היא לקויה ובלתי שלמה הינה עדיין ההוצאה המקיפה היחידה של פיוטי הרמב"ע, ושוחרי הפיוט העברי מצפים להוצאה מדעית ושלמה.

2. לב, עמ' לד.

3. קי"ד, עמ' קכח.

4. הרמב"ם קבע דירוג למלאכים לפי דרגתם בהתאם לידיעת הבורא (סדר יורד): חיות, אופנים, אראלים, חשמלים, שרפים, מלאכים.. כרובים (הלכות יסודי התורה ב', ה - ח). ברשימתנו כלולים גם שמות של מלאכים בודדים ולא רק קבוצות של מלאכים לפי דרגתם ולא באתי לקבוע דרוג פנימי ביניהם.

5. על אף שההשפעה העברית הדומיננטית על פיוטי הרמב"ע היא מן המקרא, (עי' ד' פגיס, שירת החול ותורת השיר למשה אבן עזרא ובני דורו, ירושלים 1970), הרי בשימוש בשמות המלאכים ההשפעה היא בתר מקראית, להוציא ציון גבריאל ומיכאל שנזכרו בספר דניאל.

6. עי' י"מ אלבוגן, התפילה בישראל בהתפתחותה ההסטורית, דביר, ת"א 1972, עמ' 282 - 283 לעניין האמונה במלאכים, איזכורם ב"קדושה" וזיקתם אל התפילה.

7. עי' א' לאנדסהוטה, עמודי העבודה, ניו-יורק תשכ"ה, עמ' 240.

8. עי' הכוזרי, הוצ' יהודה אבן שמואל, דביר, תשל"ג, מאמר רביעי, ג', עמ' קסג.

9. הכוזרי, שם: "השם מלאכות ה', הוא כינוי לשליחות הנביא מאת האלוה".

10. רטז, עמ' שה.

11. השווה לעיל, הפיוט "מלאכים מבורכים" ועוד בפיוטים אחרים.

12. מכאן מדוע לא צויינה לפניהם תווית היידוע.

13. בסך הכל מניתי בכל הפיוט 20 פעמים של שימוש בעיצור "ש" להדגשת הרעש החוזר והמתמיד.

14. יחז', א, 10.

15. על פי הפסוק "ועתה ישראל, מה ה' אלהיך שואל מעמך כי אם ליראה" (במדבר י' 12) וכן "את ה' אלהיך תירא" (שם, ו' 13, י' 20); ועי' ר' בחיי אבן פקודה, ספר חובות הלבבות, תרגום ד' קאפח, ירושלים ניו יורק 1984, שער אהבת ה', פתיחה, עמ' רצז - רצח.

16. יחז' א' 14.

17. על פי ישעיהו ח' 10: "אתם עדי נאום ה' ועבדי אשר בחרתי למען תדעו ותאמינו לי".

18. שמות יט 16.

19. על מוצאה של הקדושה, שילובה בתפילה ואיזכור המלאכים בה, עי' אלבוגן, עמ' 48 - 52.

20. שמות כא, 15.

21. קצג, עמ' רסה.

22. רלו, עמ' שיט.

23. קלה, עמ' קנו.

24. רכד, עמ' ש'.

25. פעולת המלאכים ועם ישראל בהקדישם את האל היא פעולה פארללית. אין המלאכים משמשים כמתווכים בפיוט הרמב"ע עפ"י מה שמצינו בירושלמי, ברכות פ"ט יג, ע"א: "אם באת על אדם צרה, לא יצווח לא למיכאל ולא לגבריאל. אלא לי יצווח, ואני עונה לו מיד. הה"ד: והיה כל אשר יקרא בשם ה' ימלט" (יואל ג, 5); וכן מצאנו בחולין ב', י"ח: "השוחט.. לשם מיכאל.. הרי זה בשר זבחי מתים".

26. ריט, עמ' שו.

27. רח, עמ' רצג.

28. רז, עמ' רצב.

29. רד, עמ' רפז.

30. עי' לעיל, הע' 21.

31. קפד, עמ' רמח.

32. משלי ט 10.

33. קסז, עמ' רטז.

34. קסא, עמ' קפה.

35. עי' א. ילינק, בית המדרש, ירושלים תשכ"ז, ספר היכלות, כרך 5, עמ' 170 - 190 עשרות איזכורים ואגדות על "מטטרון". ועי' עוד, M. Moise Schwab Vocabulaire De L'ANGE'LOLOGIE, Paris 1897 עמ' 170.

36. חגיגה יג, ע"ב, ועי' עוד Schwab, עמ' 201.

דילמות של מדריכים פדגוגיים

במערכת החינוך במגזר הערבי בישראל

ג'מאל אבו-חסין ומוחמד עיסאוי

מבוא

ההתנסות המעשית של המתכשרים להוראה מהווה חלק חשוב מתוכנית ההכשרה במוסדות ההכשרה השונים. בישראל בדרך כלל מוקצות לה שש שעות שבועיות בכל אחת משנות ההכשרה והיא מורכבת מתחומים שונים, התחום העיקרי הוא תחום ההוראה, תכנונה, ביצועה והערכתה. ותחומים אחרים כמו: השתתפות המתכשרים להוראה בעבודת הקבוצה, צפיה בשיעורים, עבודה בקבוצות קטנות של תלמידים, סיוע לתלמידים באופן אינדיבידואלי וסיוע למורים המאמנים להכין חומרים ואמצעים שונים לכיתה (זיו, 1988; Applegate, 1985).

מן הספרות המקצועית עולה כי עדיין לא הוגדר תפקיד המדריכים הפדגוגיים כפונקציה תפקודית ברורה ומוסכמת, מבחינה הוראתית ומבחינה פילוסופית (עזוז, 1993). לכן יש שונות בדפוסי עבודתם של המדריכים. ישנם גורמים נוספים העשויים לתרום לשונות זו, הכישורים האישיים, הרקע הביוגרפי-מקצועי שלהם, הדרישות העולות מדיסציפלינות ותחומי החינוך בהם הם נדרשים להדריך ומערכת הציפיות וצרכיו המיוחדים של כל מתכשר/ת להוראה. בדרך כלל המדריכים הפדגוגיים הם מורים ותיקים, בעלי תארים אקדמיים במקצועות התנהגותיים, עם ידע בדיסציפלינה לימודית כלשהי.

חשיבות נושא הדילמות של אנשי חינוך בכלל ושל המדריכים הפדגוגיים בפרט, היא בכך, שבכל שלב בעבודתם הם צריכים לאזן ציפיות, דרישות וצרכים של מושאי עבודתם החינוכית.

המדריכים הפדגוגיים מהווים מוקד של פעילויות חליפיות הבאות להגיב על מצבים שבהם מתעמת ה"אני" עם בעיות חינוכיות ולימודיות, ההתמודדות אינה

תמיד בדרך הקלה של התעלמות או התנערות מהן. מצבי דילמה עשויים לשתק ולתת תחושה של "אין מוצא" (Wagner, 1984), אבל מצד שני, ההתמודדות עשויה להיות אתגר לחשיבה יצירתית. על המדריכים הפדגוגיים להיות מודעים ובעלי הבנה עמוקה לגורמים השונים המשפיעים עליהם, על מנת לדעת כיצד להתמודד ו/או לבודד אותם בעת ההתמודדות בדילמות, ולהכיר את מאגרי הידע המצטבר אצלם מהתנסויותיהם הקודמות.

תחומי הדילמות

לדילמה בספרות החינוכית מצויות הגדרות שונות בתוכנן ובמשמעותן, הדילמה מוגדרת כמצב של ברירה כפויה בין אפשרויות בלתי רצויות במידה שווה, תוך ויכוח פנימי בין מטרות סותרות, שחשיבותן לאדם רבה (Lampert, 1985). מצויות סתירות במישור התיאורטי, המובילות במישור המעשי, ונוצר דיסוננס בין התיאוריות לבין הבעיות במציאות, והפתרונות המוצעים סותרים זה את זה. הגדרה אחרת מדברת על קונפליקטים במודעות או התנגשויות הכרתיות. במצב זה הקונפליקטים מלווים בעליית המודעות וההכרה, כתוצאה מקיומם של ציוויים הכרתיים סובייקטיביים (בין מה שצריך שיהיה, לבין מה שקיים במציאות העכשווית). אדם המצוי בסבך של הכרות סותרות כאלה עשוי לפעול במעגלים מבלי יכולת להתקדם או למצוא מוצא, אלה מצבים המכונים "קשרים שבהכרה" (Wagner, 1984). דילמות נוצרות, כאשר מצויות סתירות בין המערכות של הידע המעשי המצטבר, המנוסחות במעין מערכות - אמונות, לבין התנאים במציאות (Elbaz, 1983). מקורן של דילמות מוסבר, בין השאר, בפער שבין האידיאולוגיה לבין המציאות (Ben-Peretz & Kremer-Hayon, 1988).

ההגדרה המשמשת בסיס למחקר זה היא: דילמה היא התנגשויות הכרתיות שנוצרו, כאשר מצויים סתירות ופערים בין מערכות הידע התיאורטי והמעשי אצל המדריכים הפדגוגיים, המהוות את ה"אני מאמין" שלהם, ובין התנאים הקיימים במציאות.

המדריכים הפדגוגיים מקנים יכולת

תפקוד נרכשת למתכשרים להוראה, ובתור שכזה עליהם לשלוט בשלושה תחומים המהווים את מוקדי פעילות המורים. תחומים אלה משיקים זה לזה ומקיימים אינטראקציה מתמדת ביניהם (עזוז, 1993).

I) התחום ההוראתי - דידקטי:

מקיף את כל ההתייחסויות הקשורות באסטרטגיות - הוראה, שיטות הוראה וקשר גומלין של כיתה - מורה - תלמיד. תרומתה של ההתנסות המעשית בהכשרת מורים הפכה בשנים האחרונות לנושא שנוי במחלוקת. פיימן - נמסר ובוכמן (1983) מבחינים בשני מכשולים בתחום זה, האחד "מכשול שני העולמות", והשני "מכשול המוכרות", המכשול הראשון מתבטא בפער בין התיאוריה שמוסד ההכשרה מייצג ובין המציאות הקיימת בבתי-הספר, המכשול השני מתבטא בהשפעה החזקה של מודלים שליליים של הוראה, שעמם התנסו המתכשרים להוראה בהיותם הם עצמם תלמידים, והיא המונעת מהם לבחור בגישות ובדרכי הוראה פחות מסורתיות (זיו ואחרים, 1990).

שיתוף הפעולה בין המדריכים הפדגוגיים ובין המורים המאמנים קובע, במידה רבה, את הצלחת ההתנסות המעשית של המתכשרים להוראה (זיו ואחרים, 1992) והשפעת המורים המאמנים על המתכשרים להוראה חזקה יותר מהשפעתם של המדריכים הפדגוגיים. השפעה זו עשוייה להתבטל לחלוטין אם היא נוגדת את השפעתם של המורים המאמנים (זיו, 1990; Boydell, 1986, Emans 1983). לעיתים קרובות המורים המאמנים אינם מודל הראוי לחיקוי, וקיים קשר רופף בין מה שהם מדגימים ודורשים לבין תוכניות ההכשרה. הרמה האינטלקטואלית של הדיון בין המדריכים הפדגוגיים לבין המורים המאמנים בטיב הוראתם של המתכשרים נמוכה ואינה משביעה את רצון המדריכים הפדגוגיים, מפני שהם צריכים לשמור על מערכת יחסים עם המורים המאמנים ומפני שהמורים המאמנים עלולים לפרש דיון כזה כביקורת המכוונת גם כלפי הוראתם וכלפי ההדרכה שנתנו למתכשרים להוראה (זיו ואחרים, 1992; Zeichner, 1980). בין

הערכות מדריכים פדגוגיים ובין הערכות מורים מאמנים, שניתנו בעקבות צפייה בו זמנית בשיעורי מתכשרים להוראה נמצאו פערים, דבר שמעיד על תפיסות שונות בינם במתן משוב, שמשפיע על דרכי הוראתם של המתכשרים להוראה (זיו, 1988; זיו ואחרים, 1992), וגורם למבוכה בהבנת המשוב מצב המפחית את יעילות ההדרכה ואפקטיביות תהליך ההתנסות המעשית.

במחקרים שונים מציינים כי השפעת בית-הספר על ההתנסות המעשית של המתכשרים להוראה הינה מיידית וגדולה יותר מהשפעת מוסד ההכשרה עצמו (לם, 1973; Zeichner, 1980).

הדיון לעיל מראה, כי המדריכים הפדגוגיים מתפקדים במציאות לא קלה אשר קובעת, במידה ניכרת, את אופי תפקודם ואת מידת הצלחתם בהדרכה, מציאות זו נשלטת ע״י גורמים אחרים. לכן הם מתלבטים במספר שאלות יסוד: כיצד אפשר לאזן ו/או לגשר בין ההלכה שהמתכשרים לומדים במוסד ההכשרה לבין המעשה הדידקטי בביה״ס, בכיתה ובקבוצה הלומדת? האם הם יכולים לשנות מציאות זו, וכיצד?

II) התחום ההוראתי - אפקטיבי:
קשור לתהליכים בין-אישיים, כמו, פסיכולוגיה של הפרט ושל הקבוצה, יכולת התייחסות אפקטיבית וכו׳ (עזוז, 1993). מן הראוי כי העוסקים בהכשרת מורים יהיו מודעים לתהליכים בין-אישיים ולקיומם של הבדלים רבים בין תלמידים ברקע הסוציו-אקונומי, בכישורים, בסגנונות למידה, בשאיפות, בהתעניינות בנושאים שונים וכתוצאה מכך גם במוטיבציה שלהם להשקיע זמן ומאמץ בלמידה.

III) התחום הדיסציפלינרי - הלימודי:
מתבטא בהכרת הדיסציפלינה הלימודית והכרת תחומי תוכן מעשירים (עזוז, 1993). על המדריכים לשלוט ולהבין, מעבר לעובדות ולמושגים המדעיים, גם במבנה הדעת כפי שמבנה זה הוגדר ע״י ברונר (1960) ושוואב (1964) וכן במשמעות הרחבה יותר של עובדות ומושגים אלה ביישומם בחיי יום-יום וביחסי הגומלין בינם ובין מושגים

ועובדות במקצועות אחרים (זיו, 1990).

IV) התחום הארגוני:

למדריכים הפדגוגיים חסר זמן ומספר המתכשרים להוראה שבהדרכתם, בדרך כלל, גדול מדי, הם מבלים את רוב זמנם בין בתי ספר, אשר לעיתים קרובות, מרוחקים גיאוגרפית אחד מן השני, וכתוצאה מכל הנ"ל אחוז הביקורים שלהם בשיעורי המתכשרים להוראה המדווחים על ידם הוא בהיקף מצומצם מאד (זיו, 1990). חוסר הזמן משפיע, בין השאר, על ארגון פגישות דיון בין שלושת הגורמים העיקריים בהתנסות המעשית; מתכשרים להוראה, מורים מאמנים ומדריכים פדגוגיים. מצב שעלול לפגוע בתרומה הכוללת של ההתנסות המעשית, כפי שהוזכר לעיל.

מטרות המחקר

מחקר זה בא לבדוק מהם תחומי הדילמות של מדריכים פדגוגיים במערכת החינוך במגזר הערבי בישראל, כפי שהן נתפסות על ידם, לבחון מהם נושאי הדילמות בכל תחום מתחומי עבודתם של המדריכים הפדגוגיים, התחום ההוראתי-דידקטי, התחום הארגוני (זיו, 1990), התחום ההוראתי-אפקטיבי והתחום הדיסציפלינרי-לימודי (עזוז, 1993), והאם ישנם נושאי דילמות משותפים למדריכים הפדגוגיים ובאילו דילמות מצויים הבדלים ביניהם.

שאלות המחקר:

א. תחומי הדילמות:

יהיו תחומים שבהם תהיינה למדריכים הפדגוגיים דילמות משותפות.

ב. חשיבות הדילמות בקרב המדריכים הפדגוגיים:

יהיה שוני במידת החשיבות שהמדריכים הפדגוגיים ייחסו לאותן הדילמות.

ג. תוכן הדילמות:

יש לצפות שבקרב מדריכים פדגוגיים שונים יהיו נושאי הדילמות שונים זה מזה בתוכנם.

אוכלוסיית המחקר

עשרה מדריכים פדגוגיים העובדים במכללות שונות בצפון הארץ ובמרכזה. המדריכים בעלי ותק בהוראה או בפיקוח

ובניהול. כל המדריכים בעלי תואר שני לפחות, בחירת האוכלוסיה הייתה אקראית.

שיטת המחקר

נערך ראיון אישי פתוח למחצה עם כל אחד מהמדריכים הפדגוגיים ונרשם פרוטוקול מלא בכל מהלך הראיון, בהסכמתם של המדריכים. בסוף הראיון נרשמו הערות שונות הנוגעות לטון הדיבור, להתנהגות הבלתי מילולית של המדריכים ולהתרשמויות חיצוניות שונות שלא יכלו לבוא לידי ביטוי בפרוטוקול, העשויות להיות משמעותיות בעת עיבוד הנתונים.

כמו כן נאספו נתוני רקע (ותק בהוראה ובהדרכה, השכלה, תחום התמחות ומספר המתכשרים להוראה) על כל מדריך פדגוגי.

טבלה מס' 1 - נתוני רקע על המדריכים הפדגוגיים:

מס' המדריך	ותק בהוראה	ותק בהדרכה	השכלה	תחום התמחות	מס' המתכשרים להוראה
1	14	1	תואר שלישי	חינוך	22
2	18	3	תואר שלישי	מתמטיקה	21
3	21	5	תואר שני	חינוך	26
4	18	8	תואר שני	סוציולוגיה	18
5	11	1	תואר שני	פסיכולוגיה	17
6	23	11	תואר שני	חינוך	25
7	8	2	תואר שלישי	פסיכולוגיה	24
8	17	6	תואר שני	ערבית	14
9	17	15	תואר שני	חינוך	22
10	24	12	תואר שני	אנגלית	21

הממצאים

1. תחומי הדילמות ונושאיהן:

ארבעת התחומים העיקריים של דילמות (I - IV) ונושאי המשנה משותפים לרוב המדריכים הפדגוגיים.

I. **התחום ההוראתי-דידקטי:**

(א) הפער בין ההכשרה במכללה לבין המציאות הקיימת בבית הספר.

(ב) הפער בתפיסה הפדגוגית ההוראתית בין המדריכים הפדגוגיים והמורים והמאמנים.

II. **התחום הארגוני:**

(א) הזמן.

(ב) ארגון פגישות עם המורים המאמנים.

III. **התחום הדיסציפלינרי הלימודי:**

(א) רמת הבקיאות בדיסציפלינות הלימוד.

(ב) הכרת תחומי תוכן מעשירים.

IV. **התחום ההוראתי-אפקטיבי:**

(א) רמת הבקיאות הנמוכה של מורים מאמנים בפסיכולוגיה של הפרט ושל הקבוצה.

(ב) מרכזיות הלומד.

2. חשיבות הדילמות:

ההבדלים בין המדריכים הפדגוגיים משתקפים במידת החשיבות שהם מייחסים לדילמות המעסיקות אותם. החשיבות מתבטאת בשכיחות ההתייחסות של המדריכים הפדגוגיים בראיון (ראה טבלה מסי 2). הממצאים מראים כי התחום ההוראתי-דידקטי (I) על כל נושאי המשנה שבו, הוא הגבוה והחשוב ביותר בהתייחסות המדריכים והתחום האפקטיבי הנמוך ביותר. השוני בשכיחות ההתייחסות של המדריכים הפדגוגיים משקף את ההבדלים האישיים, ניסיונם האישי והמקצועי, השכלתם ומאפייני המגזר שבו הם עובדים.

טבלה מס' 2 - ממוצעי ההתייחסות של המדריכים הפדגוגיים בארבעת תחומי הדילמות וזאת לאחר ניתוח התוכן של הראיון.

מס' התייחסויות	מס' המדריך	התחום ההוראתי-דידקטי	התחום הדיסציפלימרי	התחום הארגוני	התחום האפקטיבי
38	1	15	8	10	5
48	2	16	27	5	-
68	3	43	10	6	9
72	4	44	12	6	10
45	5	14	10	11	10
36	6	14	9	7	6
70	7	52	6	12	-
42	8	11	27	4	-
46	9	17	11	10	8
52	10	34	6	2	10
X		29.5	12.2	7.3	5.8
סה"כ התייחסויות		260	126	73	58
%		50.3%	24.4%	14.1%	11.2%

50.3% מכלל ההתייחסויות של המדריכים הם בתחום ההוראתי דידקטי ו- 24.4% בתחום הדיסציפלינרי.

טבלה מסי 3 - התפלגות החשיבות של הדילמות בארבעת התחומים ע"פ שכיחות ההתייחסויות של כל מדריך (%)

מסי המדריך	התחום ההוראתי-דידקטי	התחום הדיסציפלינרי	התחום הארגוני	התחום האפקטיבי
1	39.5	21	26.3	13.2
2	33.3	56.3	10.4	-
3	63.25	14.7	8.8	12.25
4	61.1	16.7	8.3	13.9
5	31.1	22.22	24.45	22.22
6	38.9	25	19.4	16.7
7	74.3	8.6	17.1	-
8	26.2	64.3	9.5	-
9	37	23.9	21.7	17.4
10	65.4	11.6	3.8	19.2

נמצאו הבדלים בין המדריכים בחשיבות היחסית של הדילמות בתחום ההוראתי-דידקטי, ההבדלים בין שתי קבוצות של מדריכים: המדריכים שהתייחסויותהם נעה מ- 61.1% עד 74.3% לעומת המדריכים שההתייחסויות שלהם נעה מ-26.2% עד 39.5%. גם בתחום הדיסצפלינרי והתחום הארגוני נמצאו הבדלים בין המדריכים בחשיבותם היחסית מדריכים מסי 2 ומסי 8 בולטים באחוז הגבוה בהתייחסויותיהם בתחום הדיסציפלינרי. מהממצאים עולה שכל המדריכים התייחסו לארבעת תחומי הדילמות מלבד שלושת מדריכים שלא התייחסו לתחום האפקטיבי. יש לציין ששניים מהם התייחסו בצורה בולטת בתחום הדיסצפלנרי.

3. תוכן הדילמות:

במהלך מיון וניתוח הראיונות נמצאו

נושאי משנה בכל אחד מארבעת התחומים העיקריים של הדילמות.

I. תוכן הדילמות בתחום ההוראתי-דידקטי:

הדילמות המשותפות למדריכים הפדגוגיים בתחום זה מתמקדות בפער הקיים בין ההכשרה הניתנת למתכשרים להוראה ובין המציאות הקיימת בבתי-הספר. המתבטאת בהתנגשות בין התיאוריה שמוסד ההכשרה מייצג לבין מה שקיים בפועל בבתי-הספר. האם המדריכים הפדגוגיים יוכלו לגשר בין הפערים, וכיצד? האם הם יוכלו לנטרל את השפעת מציאות זו על המתכשרים להוראה, וכיצד? המדריכים הפדגוגיים העלו את הדילמות שלהם בפער בין המצוי ובין הרצוי בקשר למורים המאמנים, אשר לעיתים קרובות אינם מודל הראוי לחיקוי, כמו כן צוין על ידם כי קיים קשר מועט בין מה שהמורים המאמנים מבטאים בדרכי הוראתם לבין תוכניות ההכשרה שניתנו למתכשרים להוראה במוסד ההכשרה. האם המדריכים יוכלו לנטרל את השפעתם הרבה של המורים המאמנים על המתכשרים להוראה, וכיצד? במיוחד כאשר המורים המאמנים נמצאים בקשר הדוק יותר בזמן ארוך יותר עם המתכשרים להוראה. מצב זה יכול להסביר, בין היתר, את הקורלציות הנמוכות בין הערכותיהם של המדריכים הפדגוגיים לבין הערכותיהם של המורים המאמנים לשיעורים שנותנים המתכשרים להוראה. השאלה היא האם יש אפשרות לגשר בין הערכת המדריכים הפדגוגיים את המתכשרים להוראה לבין הערכתם ע״י המורים המאמנים?

II. תוכן הדילמות בתחום הדיסציפלינרי:

רוב המדריכים הפדגוגיים התמקדו ברמת הבקיאות של המורים המאמנים בדיסציפלינות הלימוד. הם מציינים שאינם מוצאים שפה משותפת עם המורים המאמנים שאינם מודעים למבנה הדיסציפלינה על פיה מלמדים, בעייה אחרת שהמדריכים ציינו היא, התייחסותם של המורים המאמנים למקצוע ההוראה שלהם כעצמאיים שאינם קשורים עם תחומי דעת אחרים, ואינם מודעים לחשיבות ההוראה האינטגרטיבית וליחסי הגומלין בין מושגים, ועובדות במקצועות שונים.

III. **תוכן הדילמות בתחום הארגוני:**
כל המדריכים התייחסו לבעיית חוסר הזמן שעומד לרשותם במיוחד לאור העובדה שמספר המתכשרים להוראה אשר בהדרכתם גדול מדי ומפוזר בכמה בתי-ספר המרוחקים גיאוגרפית. נתון אשר מקשה עליהם לארגן פגישות בין שלושת המוקדים של ההתנסות המעשית, הגורמת לקשר רופף עם המתכשרים וממעיטה את יכולתם לצפות ולהעריך אותם במידה משביעת רצון.

IV. **תוכן הדילמות בתחום האפקטיבי:**
שבעה מדריכים התייחסו לדילמות בתחום זה, אשר התמקדו ברמת הבקיאות הנמוכה של המורים המאמנים במושגים פסיכולוגיים מרכזיים על הקבוצה והפרט. מצב הגורם לתיקשורת לקויה. כמו כן הצביעו על חוסר מודעות ו/או רגישות של המורים המאמנים להבדלים האינדיבידואליים בין התלמידים וחשיבות מודעות זו לתהליך הלימודי - חינוכי בשעור.

ניתוח הממצאים

כאמור, מטרת מחקר זה הייתה לבדוק תחומי, נושאי וחשיבות הדילמות של מדריכים פדגוגיים במערכת החינוך במגזר הערבי בישראל. ממצאי המחקר מצביעים כי המדריכים העלו דילמות בתחומים הבאים: ההוראתי-דידקטי, ההוראתי-אפקטיבי, הדיסציפלינרי לימודי והארגוני. ונראה כי קיימת, במידה מסויימת, הסכמה בקרב המדריכים על ארבעת תחומי הדילמות.

יש לציין כי התחום ההוראתי דידקטי מהווה את המקור החשוב לדילמות המעסיקות את המדריכים (50.3%). ממצא שמחזק ממצאי מחקרים אחרים (למשל: זיו, 1990, עזוז, 1993). ממצא זה רומז על כך, שהחדרת השינויים בשיטות ההוראה והתפיסה החינוכית הקיימת במכללה אינה הולמת את המציאות השמרנית הקיימת בבתי-הספר הערביים בישראל.

מטבלה מס׳ 3 ועל סמך הדילמות שהועלו במהלך הראיון מסתמנים לפחות שני טיפוסי מדריכים פדגוגיים, טיפוס אחד שהדגיש בצורה בולטת דילמות בתחום ההוראתי-דידקטי (74.3% - 61.1%), וטיפוס שני הצביע על התחום

הדיסציפלינרי כמקור החשוב ביותר לדילמות (64.3% - 56.3%). סביר להניח, כי ממצאים אלה משקפים את ההבדלים במשתנה הרקע בין המדריכים הפדגוגיים. עיון במשתנה הרקע מעלה, כי מדריכים אשר ציינו בצורה בולטת את התחום ההוראתי-דידקטי, כמקור החשוב לדילמות הינם בעלי תוארים מתקדמים במדעי ההתנהגות, ומדריכים אשר הצביעו על התחום הדיסציפלינרי כמקור החשוב לדילמות הינם בעלי תוארים מתקדמים בתחומי דעת שונים והכשרתם הפדגוגית אינה מספקת. מציאות שאינה תואמת את ההנחה שעל המדריכים הפדגוגיים לשלוט בכל תחומי התוכן הדידקטיים שהמורים נדרשים אליהם כפי שעזוז (1993) מציינת.

המעניין הוא שמדריכים אלה לא ציינו דילמות בתחום ההוראתי אפקטיבי, וכנראה שרמת ידיעתם בפסיכולוגית הפרט והקבוצה אינה משביעת רצון - מציאות זו מצביעה על הקושי במציאת מדריכים פדגוגיים בעלי רמה אישית ומקצועית גבוהה, מדריכים המשמשים הן כמרצים בתחום התמחות מסויים והן כמדריכים מתכשרים להוראה בעלי הכשרה פדגוגית (זמרן, 1992).

ניתוח תוכן הדילמות מעלה, כי המדריכים הפדגוגיים מדגישים את הבעייתיות בתפיסה השונה של המורים המאמנים להדרכה, ובמיוחד שהם, לעיתים קרובות, אינם מודל הראוי לחיקוי. למרות שההנחה היא שבחירת מורים מאמנים מקורה בקביעה של המוסד המכשיר, כי בהתנהגויות ההוראה שלהם וביחסם ללומדים בכיתתם, הם מתאימים לשמש מודל פרופסיונאלי (Copas, 1984). יתירה מזו בהתנהגויות ההדרכה של המורים המאמנים צריכים להתקיים התנאים ההכרחיים למימוש תוכנית ההכשרה שהם: קונצינזוס בינם לבין המדריכים הפדגוגיים בכל הקשור למאפייני הוראה רצויים שיש להקנות למתכשרי ההוראה, שימוש בשפה משותפת בטיפול בתכנים ובתהליכים ופעולה בדרכים מוסכמות. מימוש תנאים אלה הוא בסיס לשותפות יעילה בהכשרה. אבל כנראה, הפער בין הרצוי למצוי גדול מאוד, סביר להניח, בגלל אילוצים שונים, שמחייבים את המוסד המכשיר לבחור במורים מאמנים

פחות טובים ולא לפי הקריטריונים האובייקטיביים הדרושים.

המדריכים הפדגוגיים ציינו את בעיית ההערכה הגבוהה של המורים המאמנים למתכשרים להוראה בהשוואה להערכתם, בדומה למה שמציינת זיו (1990). סביר להניח ששונות זו אשר יוצרת קונפליקטים בין המדריכים הפדגוגיים לבין המורים המאמנים נובעת, במידה רבה, מההשקפות האישיות, מהעמדות ומהדימוי שיש לכל אחד מהם בדבר המורה הטוב. מהממצאים עולה שהמדריכים הפדגוגיים ציינו כי רוב המורים המאמנים אינם מודעים לחשיבות ההוראה האינטגרטיבית, בשילוב מושגים ועובדות מתחומי דעת שונים. המעניין הוא שהם לא הדגישו את בעיית חוסר הזמן למרות מספר המתכשרים להוראה הגדול מדי אשר בהדרכתם ואשר מפוזרים בכמה בתי-ספר, שבדרך כלל מרוחקים גיאוגרפית. מציאות זו גורמת, כנראה, לקשר רופף בין המדריכים הפדגוגיים לבין המתכשרים להוראה, ומקשה על המדריכים הפדגוגיים לארגן פגישות עניייניות בין שלושת מוקדי ההתנסות המעשית מצד אחד, ומצד שני יוצרת קשר חזק יותר בין המורים המאמנים ובין המתכשרים להוראה, כפי שמציינים מחקרים שונים (לדוגמא: Emams, 1983; זיו ואחרים, 1992; זיו, 1990). בנוסף לכך רוב המדריכים הפדגוגיים העלו דילמות בתחום ההוראתי-אפקטיבי אבל לא בהדגש בולט. וזה דומה לממצא בתחום הארגוני. כנראה בגלל כובד הדילמות בתחומים האחרים.

אחת הבעיות המצביעים עליה בספרות המקצועית (פיימן - נמסר ובוכמן, 1983; זיו ואחרים, 1990) היא השפעת מודלים שליליים של הוראה, שעמם התנסו המתכשרים להוראה בהיותם הם עצמם תלמידים ואשר עלולים להקשות על עבודתם של המדריכים הפדגוגיים. במחקרנו זה לא עלתה בעייה זו. כנראה עקב גודל הדילמות. בנוסף לאמור לעיל עלינו להדגיש שהמדריכים הפדגוגיים לא הביאו את מנהלי בתיה"ס המתווים את מדיניות ההוראה במוסד כנתון שיש להתחשב בו. על פי ידיעתינו והכרתינו את השטח, נתון זה יכול להוות מקור להתייחסות כזאת או אחרת מצד

המדריכים הפדגוגיים לבחירת תוכנית ההדרכה כולה, גם אם הם חושבים שתוכנית זו אינה מתאימה לראיתם החינוכית שלהם עצמם.

סיכום ומסקנות

הדילמות שהעסיקו מדריכים פדגוגיים במערכת החינוך במגזר הערבי, הן אותן דילמות ובעיות שמדווחים עליהם מדריכים פדגוגיים במערכות החינוך בחברות מודרניות, למרות שבחברה הערבית בישראל מצויים עדיין גילויים של חברה מסורתית.

הממצאים מעלים סימני שאלה ליעילות ההכשרה המעשית ולהצלחתם של המדריכים הפדגוגיים בעבודתם. בעקבות תוצאות מחקר זה ניתן להמליץ לפני האחראים במוסדות להכשרת מורים במכללות במגזר הערבי בפרט ובמדינה בכלל, לפתח תוכניות הכשרה למדריכים הפדגוגיים בתחומי מדעי ההתנהגות, לבחור מדריכים פדגוגיים בעלי הכשרה פדגוגית דידקטית ודיסציפלינרית, כמו כן מומלץ לפתח תוכניות הכשרה למורים המאמנים בתחומי הפסיכולוגיה של הפרט, בהוראה אינטגרטיבית ושיטות הוראה מגוונות.

לחוקרים במערכת החינוך במגזר הערבי בישראל, מומלץ לערוך מחקר מקיף, שיכלול מספר מדריכים פדגוגיים רב יותר, מורים מאמנים ומתכשרים להוראה, בכדי לעמוד על הדילמות של כל מוקדי ההתנסות המעשית.

נראה שמדריכים פדגוגיים יוכלו להגיע לתובנה עמוקה יותר אם יכירו את תחומי הדילמות ותכניהן וייפתחו אופני התמודדות עם דילמות שעשויים להתקל בהם בעבודתם.

- ברונר, ג'.ס. (1965), **תהליך החינוך.** הוצאת יחדיו, תל-אביב.

- זיו, ש., מ. זילברשטיין ופ. תמיר (1992) פער בין מדריכים פדגוגיים ומורים מאמנים בהערכת הוראתם של סטודנטים. מתוך **"עיונים בחינוך"**, 57-58: ע"ע 192-179.

- זיו, ש., מ. זילברשטיין ופ. תמיר (1990) הגברת האפקטיביות של ההתנסות המעשית בהכשרת מורים. מתוך **"דפים"**, 11, ע"ע 18-7.

- זיו, ש. (1990) ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה - בעיות וגישות. מתוך **"דפים"**, 10: ע"ע 43-25.

- זיו, ש. (1988) **גישות חלופיות להתנסות המעשית בהוראה.** חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

- זמרן, א. (1992) שילוב לימודי ההתמחות בלימודי ההכשרה הפדגוגית. מתוך **"דפים"** 15, עמ' 35-29.

- לם, צ. (1973) **ההגיונות הסותרים של ההוראה.** תל-אביב, ספרית הפועלים.

- עזוז, ר. (1993) המדריך הפדגוגי - כשירויות ודרכי הכשרה. מתוך **"דפים"**, 17 ע"ע 63-59.

- Applegate, J. (1985) Early Field experience recurring dilemmas. **Journal of Teacher Education.** 36 (2), pp. 60 - 64.

- Ben-Peretz, M. & Kremer-Hayon, L. (1988) **Teacher's Professinal Dilemmas.** University of Haifa, paper presented at the Annual meeting of AREA, New Orleans.

- Boydell, D. (1986) "Issues in Teaching Practice Supervision Research: A review of the literature". **Teaching and Teacher Education,** 2 (2), pp. 115-125.

- Copas. E.M. (1984) "Critical Requirements for Cooperating teachers" **Journal of teacher Education,** 35 (6), pp. 48-54.

- Elbaz, F. (1983) **Teacher thinking: A study of practical knowledge.** New-York croom, Helm, Nichols publishing company.

- Emans, R. (1983) "Implementing the knowledge base: Redesigning the Function of cooperating teachers' and college supervision", **Journal of teacher Education,** 34 (3), pp.14-18.

- Feiman - Nemser, S. and Buchman, M. (1983) "Pitfalls of Experience in teacher preparation" in F. Tamir, A. Hofstein and M. Ben-Peretz (Eds.) **Pre service and inservice Education of Science Teachers.** Rehovot, Philadelphia, Balan International science services, pp. 197-205.

- Lampert, M. (1985) How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. **Harvard Educational Review,** 55 (2), pp. 178-195.

- Schwab, J.J. (1964) Structure of the Discipline: Meaning and significance in G.W. Ford and L. Pugno (Eds.) **The Structure of Knowledge and the Curriculum.** 1964, (pp. 6-30). Chucago Rand McNally.

- Wagner, A.C. (1984) Conflicts of consciousness, Imperative cognitions can lead to knots in thinking, in Halkes, R. and Olson, J.K. (Eds.) **Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in Education.** Lisse, Svets ans Zeitlinger.

- Zeichner, K. (1980) Myths and realities: Field-based experiences in pre-service teacher education. **Journal of teacher Education.** 31 (6), pp. 45-55.

הסיפור הבלשי/ כסיפור הרפתקני

עליאן סלמאן

מבוא ספרותי

א. ג׳נר ההרפתקאות מאופיין ע״י כך שהוא ריאלסטי וגבוריו בד״כ הם בני אדם.

הג׳נר מאופיין ע״י דינמיות של העלילה, עליות וירידות, אירועים בלתי צפויים שמתרחשים.

אחד הגילויים של יצר ההרפתקנות, הוא השאיפה למרחקים, ככל שהמקום רחוק מבחינה גיאוגרפית, כך הוא קוסם ומושך יותר, ארצות הקוטב, מגורי האסקימואים, או ערבות אמריקה הדרומית, מקום נדודי אינדיאנים וכן ארצות אפריקה הנידחות - אלו המקומות המצודדים ביותר לליבות הילדים.

גלוי למדי, כי שאיפתם זו למרחבי מקום וזמן היא רקע נאות לרכישת ידע רב בתחום הגאוגרפיה וההיסטוריה, ובדומה לכך תשוקתם להרפתקאות, כלומר להתרחשויות בלתי צפויות, לגילוי ארצות חדשות, כוללות גם להיטות אחר הפתעות בתחום המדע, כגון תגליות והמצאות.

כל אלה כאמור משמשים רקע טוב לקליטת ידיעות רבות בכל התחומים הנזכרים. אך בדרך של לימוד יבש והגיוני אין הילדים מסוגלים לקלוט כמות רבה של ידיעות, והידיעות הנקלטות ע״י הרצאות עובדות שיטתית ומדעית אינן נחרטות בזכרון היטב.

לעומת זאת, כשהידיעות מובלעות בתוך עלילה עשירת הרפתקאות ורבת מתח, הרי הן נקלטות בצורה קלה יותר, ואפשר שהן גם חודרות יותר לתודעה ולזכרון.

ב. רובינזון אמר: ״אהבתי לקרוא ספרי הרפתקאות בילדותי וספרים אלה חלחלו בדמי והטביעוהו בים המשכר של המסעות״[(1)]. סיפורי העלילה הדראמאטיים משמשים לקורא הצעיר

(1) א., אופק, שם שם, 170.

(אף המבוגר) מעין תחליף והשלמה למציאות שהוא שרוי בה.

וכיוון שכל ילד משתוקק לחיות חיים מעניינים ומרתקים יותר מאשר חייו היומיומיים שלו, הנראים בעיניו חד-גוניים ואולי אף משעממים, משמש הסיפור העלילתי תחליף לחיים אלה, מכאן תובן העדפתו של הילד בן השמונה ומעלה לקרוא אותם סיפורים, המכונים בפיו בשם הרחב והכולל "הרפתקאות", סיפורים שעלילתם דינאמית שגיבוריהן עוברים סכנות, מתגברים על מכשולים, יוצאים מנצחים וזוכים להערכה ולגמול.

יחד עם גיבור הסיפור מגיע הקורא למקומות חדשים ומרתקים, חי חיים גדושי עניין, נלחם באויבים או בפגעי הטבע, נחלץ מסכנות, עוזר לחלשים וזוכה בהוקרת הסביבה[2].

ואומנם משאלי הקריאה שנערכו במקומות שונים ובזמנים שונים הן בארץ והן בעולם מוכיחים כי סיפורי ההרפתקה הם הפופולריים והנקראים ביותר, בעיקר ע"י בנים (37.3% בממוצע), וגם בקרב בנות (65% בממוצע)[3] ולא לחינם מכונים השנים 9 - 11 בחיינו בשם "גיל הרובינזונדה" שכן איזה נער לא שואף להגיע במקומו של רובנזון קרוזו, גיבור ספרו הקלאסי של דניאל דיפו?

חייו והרפתקאותיו המפתיעות של רובינזון קרוזו (1719) - זה ספרו שפתח את עידן הרומן הריאליסטי בספרות העולם - הקוראים הצעירים הלכו תמיד שבי אחרי רוח ההרפתקה הרובינזונית שהספר מילא אותה, והם מזדהים עם יצר הנדונים העז של האדם, יצר המטלטל אותו מביתו ומושכו אל מקומות חדשים ונעלמים, הם מרותקים גם אל פרקי העלילה המשכנעת - הסערה, הפחדים, הבדידות, בניית החיים החדשים על האי השומם, המלחמה בפראים, יחסי הידידות, השיבה הביתה והיציאה להרפתקאות חדשות[3].

ניתוח עלילותיהם של סיפורי ההרפתקה לבני גיל הרבינזונדה (וגם של קוראים בוגרים יותר) יגלה בהם מעין המשך טבעי לנושא המרכזי בסיפורי האגדה,

---

(2) (ראה: רפאל בלגור, **פסיכולוגיה של הקריאה**, עמ' 27).

(3) א., אופק, שם שם 171.

החביבים כל כך על הקוראים המתחילים, כמו גיבור האגדה מנצח את כוחות הרשע וזוכה בחיי אושר ועושר, כך גם מצפה הקורא כי הגיבור החביב עליו (שהוא מלווהו בדרכיו ושואף להיות במקומו) ישוב מן ההרפתקה מנצח - וגם עשיר.

הסוג הספרותי שיסוד ההרפתקה והמתח רב בו הוא "הבלשי", סוג זה שהבנים נוטים אליו ונמשכים אחריו.

בסיפור בלשי פותרים "הבלשים הצעירים" תעלומות, מטילים את עצמם בלא כל היסוס לכל משימה מסוכנת, מחסלים אויבים ומנצחים.

פופולריים אצל הילדים הם סיפורי החבורה העלילתיים שבהם מעורבים הגיבורים הצעירים בהרפתקה בלשית של ממש, ובכוח תושייתם ואומץ לבם הם מצליחים לפענח תעלומה או להביא את העבריין על עונשו.

ראשון בסיפורי הבלשים ואחד המצויינים בהם הוא "אמיל והבלשים" מאת (א. קסטנר) וממנו למדו וכמוהו ניסו לעשות הבאים אחריו, טובים וגם בינוניים. עיקר קסמם של ספרים אלה הוא השילוב של הווי היומיומי המוכר בהרפתקה מותחת, שיכלה היתה להתרחש במציאות.

גיבורי הסיפור אינם חולמים רק לעבר ההרפתקאות כמו בספרים, הם גם אינם משחקים ב"שוטרים וגנבים" אלא עוברים הרפתקה של ממש, המסופרת בד"כ בסגנון קולח, שממוזגים בו מתח והומור[4].

לסיכום, ספרות הרפתקנית (גם שיש בה יסוד בלשי) היא טובה, טובה מאוד, אך עלינו להיזהר ממתן ספרות הרפתקנית קלוקלת לילדנו, כי אז ההפסד גדול פי כמה מהרווח.

הסיפור הבלשי כסיפור הרפתקני

א. מהי הרפתקה?

ההרפתקה היא סיפור ריאלסטי שגיבוריו בד"כ הם בני אדם, ומה שמאפיין גינר זה הוא: הדינמיות של העלילה.

יש כאן התרחשות כלשהי שבמהלך הסיפור היא עוברת שינויים, עליות וירידות, יש הרבה מתח והרבה מאוד אירועים.

(4) א., אופק, שם שם, 188 - 189.

ההרפתקה יכולה להיות מסוגים של[5]:

א. מסע:

הילד יוצא למסע, אירועים בלתי צפויים מתרחשים שמסקרנים את הקורא, מושכים אותו ודוחפים אותו להמשיך בקריאה כדי לדעת מה תהיה ההתפתחות הבאה.

ב. הרפתקאות אימים:

כגון ילד נחטף, הוא שבוי, חייו בסכנה, הזמן רץ וצריך לפעול יותר מהר ובתבונה כדי להציל אותו.

ג. הרפתקה מדעית:

כגון אנשים או קבוצה יוצאת לגלות אזור מסויים, למשל הקוטב, או לטפס על פסגה גבוהה כגון "האוורסט", כאן המטרה היא מדעית, דהיינו לשרת את המדע ולהביא לידי מידע חשוב שהמדע והתרבות האנושית זקוקים לו.

ד. יש גם הרפתקאות בדיוניות:

כגון המסע אל האי, "אולי!!!" הגיבורים כאן הם צעצועים.

ב. הקשר בין בלשות והרפתקה

אלמנט מסתורין (תעלומה) או מתח הוא הכרחי בספרות הילדים, ילדים שמתייחסים לסיפור מתח, הם בד"כ חושבים על סיפור שיש בו מסתורין או תעלומה, סיפור שיש בו סדרה של רמזים המובילים לפתרון הבעיה "קונפליקט" או לפתרון התעלומה.

הילדים מחפשים פעולה, מתח והפתעות, המטרה בסיפור הבלשי היא למשוך ולגרות את הקורא, אך עלינו להיזהר שהקונפליקט יהיה בגדר יכולתם של הקוראים הצעירים, אלימות ורצח בד"כ אינם מופיעים בסיפורי הבלשות לילדים, וכאן רצוי שלא הכוח אלא ההגיון והסבלנות יהוו השראה לפתרון הבעיה.

פעמים רבות הבלשות חייבת להיות מלווה במתח ובהרפתקה, משמעותה של המלה בלשות - היא סודיות ואי פומביות, כל הפעולה צריכה להתנהל בסודיות, בשקט ובעקביות, תהליך הפעולה בבלשות חייב להיות זהיר, פעולה נבונה, האנשים הבלשיים חייבים לגלות אורך-רוח, סבלנות, עקביות וללא ליאות ויאוש, וכל זה ע"מ להגיע למטרה הסופית והרצויה.

לפוצץ גשר, לנתק חוטי טלפון שמקשרים

(5) ד., שטרן, (חומר הרצאות), אונ' בר-אילן, תשמ"ח.

בין כמה נקודות של האויב, לפוצץ מאגרי תחמושת, לחטוף מפקד של האויב, להסתנן לגבול האויב ולחבל שם, בכלל כל זה טעון מתח, הרפתקה וסיכון נפשות.

"חגי, עמוס נעלם.. נעלם ואיננו, עברה שעה, שעתיים, ועמוס עדיין לא בא, אחרי שיהודה, חגי ודב שחררו את עמוס ממאסרו במערה, קפצו לסירה, המנוע לא זז והמתח גבר, עד שבסוף נע המנוע, ורקטה האירה מעל ראשיהם ומטר יריות מעליהם[6]: סוף ציטוט.

כאן אנו רואים שתהליך הפעולה, פעולת הצלת עמוס ממחבואו היה מעין מבצע בלשי, סודי, הרפתקני ורווי מתח מפני גילויו ע"י האויב.

לכן פעולה בלשית בד"כ מלוות בהרפתקנות, כי כדי להגיע למטרה ולצאת מהסבך צריך לפעול במצב של מתח וסיכון, ואין המטרה משיגים בשיט במי מנוחות אלא בים סוער.

אבחון טיפוסי ההרפתקאות בסיפור הבלשי

א. המסע לשם חיפוש משהו נעלם:

נחום גוטמן - תעלומת הארגזים:

וסב סביב מרדף אחרי אוצר סודי, שכן אותם ארגזי ישועה מסתורים שהובאו אל חולות ראשל"צ בימי מלחמת העולם הראשונה ואש אנשים טובים וגם רעים נאבקו עליהם, לא הכילו בכדי שהדבר נרמז בעדינות רבה בספרו אלא מטבעות כסף וזהב שנשלחו לעזרת הישוב היהודי הדל.

יהואש-ביבר משגר חבורה ססגונית, יחד עם נער וכלבה אל מנזר סנטה קטרינה, כדי לגלות מפה, שהוא המפתח למקום מחבואו של "אוצר הפח'ה התורכי" (1964) (עמ' 179).

חבורה אחרת נמרצת מנסה לאתר במדבר את מקום מחבואו של אוצר שטמנו לפני דורות, שלושה שיחיים בדווים כמסופר בספרה של מרגלית בנאי "בעקבות האוצר - (תשי"ח)" אבל האוצר האמיתי שמצאו המחפשים במדבר, היא באר מים המפיחה חיים בשממה.

גם דוד שגר "שלושה בעקבות האוצר"

---

(6) י. טשרנוביץ, **שבנה בעקבות אחד**, טברשקי ת"א, תשי"ט עמ' 106.

(1972) - בת ושני בנים, המנסים לאתר נעלם בעזרת רמזי אגדה קדומה.

קריאת סיפורים של ילידים, לצאת ולנסות את כוחם שלהם בחשיפת מטמונים, אם כמשחק או בכובד ראש ילדותי.

שאיפתו של הנער לגלות מקומות מרוחקים ולפגוש נופים ובני אדם אקזוטיים מוצאת את סיפוקה גם בקריאת ספרים על משלחות חוקרים וגלאים ועל הרפתקאות במחיצת אינדיאנים, אסקימואים, ושבטים אחרים. עדיפים כמובן הספרים המספרים על מעסות אותנטיים כמסעי קולומבוס, תור הייל-דאל (מסע קוו-טיקי) או כובשי האוורסט[7].

ב. המסע לשם רדיפה וחיפוש אחרי מרגל או גנב:

שלושת סיפורי החבורה של משה בן שאול: "ילדי הבית המוזר" (1965), "סוד המלים הבודדות" (1970), "רודפים אחריך יהונתן" (1975), הם מאותם ספרים ייחודים שבהם שולבו באמנות ובאמינות משכנעת חוויות ילדות אותנטיות עם ילדים יקרים מאוד וילדה אחת נכבדה וראויה לשבח, שראו עצמם "רובין-הודים" ורובינזונים ומגלי מטמונים, וכן אף לעבור הרפתקאות של ממש, עקבו אחרי טיפוס חשוב, שלבש בגדי כמורה והציג עצמו כנזיר, השתתפו בהברחתו של נשק מגן, וסייעו בחילוצם של אנשי מחתרת מן הכלא, אך אעפ"י ש- "ילדי הבית המוזר" עוברים הרפתקאות שיש בהן מתח וגם סכנה, מספר עליהם בן שאול בשובה ינחת, בסגנון ייחודי שיש בו פיוט וציוריות והמתובל בקטעי הומור.

הרפתקה של ממש עברו ילדי קבוצת "איילה" גיבור ספרה המלבב של ימימה טשרנוביץ - אבידר, "שמונה בעקבות אחד" (1946) ראשון סיפורי ההרפתקה הבלשית בספרות הילדים שלנו.

תחילה שחקו ילדי הקבוצה כ- "בלשים" ולכדו מרגל מדומה, ואח"כ עקבו יחד אחרי מרגל אמיתי.

נערים הנקלעים להרפתקה בעלת סממן בלשי חוזרים ומופיעים בכמה וכמה ספרים משובחים, מקוריים ומתורגמים.

בנימין גלאי מציג בספרו הססגוני "עטלפי

---

(7) א., אופק, שם שם, 179 - 180.

עכו" (1962) חבורה מנערי הכרמל, העוקבים אחרי צנחן-אויב שהסתנן לארץ למטרת ריגול וחבלה ומסייעים למימוש של "מבצע עטלף" הנועז שסיכל את מזימות האויב.

יעקב חורגין מתאר בלשון צברית חוויות הומור את קורותיהם של "הבלשים מכתה ו'" (1968) שפענחו את תעלומת הגניבות בביה"ס ושל הבלש משוכנת הצריפים (1956) שגילה יחד עם עוזריו את הגנב האמיתי של השעון[8].

א. קסטנר בסיפורו "אמיל והבלשים". הסיפור מלא מתח והרפתקאות, חבורת הבלשים פעלה מרצונה הטוב ובדחף פנימי לעזרת הזולת לאתר את הגנב שגנב מאמיל את כספו.

החבורה עברה הרפתקאות וסיכונים רבים ללא ליאות וללא יאוש ובסופו של דבר הודות להתמדה ולכוח הסבל ולאורך-הרוח של חבריה, נתפס הגנב, שגנב את כספו של אמיל ולא רק זה אלא שהוא הגנב שהמשטרה מחפשת אותו כארבעה שבועות ושגנב כ- 100 מרקים מבנק הנובר.

דבורה עומר בסיפורה "לאן נעלם קפטן קוק?", בסיפור זה עברו הילדים "הבלשים" הרפתקאות ואימים על מנת למצוא את האבדה שלהם (את קפטן קוק), כל כך נרגשים ונרעשים היו הילדים, עד שלא חשבו כלל כי הם הולכים אל בית זר ואל אנשים זרים להם, הם פשוט לא חשבו על כך.

מחשבה אחת בלבד נקרה במוחם: הרצון לראות סוף סוף את קפטן קוק שלהם, לקחת אותו הביתה - וזהו[9].

ב- "אמיל והבלשים" אנו עדים להרפתקה מצידו של אמיל, הוא נטל סיכונים עצומים, התמיד ולא התיאש, "חרדה גדולה בבית קרוביו של אמיל, בברלין, הם מחכים לו והוא טרם הגיע, בתחנה ברחוב פרדריך ממתינות לו סבתא הזקנה ובת דודו פוני היטשכין, הרכבת הגיעה לתחנה ונוסעים רבים ירדו ממנה ואמיל לא ירד. כשחזרו סבתא ופוני הביתה בלי אמיל, בהלה ופחד גדול בבית, מה קרה לנער?! - העניין איננו כשורה... בפינת רחוב המלך

---

(8) א., אופק, שם שם, 190 - 192.

(9) ד., עומר, **לאן נעלם קפטן קוק?**, שרבק, ת"א, 1969 עמ' 102.

אוטראונטו ירד גרונדיס מן החשמלית וגם אמיל ירד אחריו, האיש עולה במדרגות אל המרפסת של בית קפה אחד.

עכשיו יש לפקוח עין, לנהוג בזהירות, אמיל העיף מבט על סביבתו, בפינת הרחוב ראה סוכת עיתונים ובכל כוחותיו רץ להסתתר מאחוריה, היה זה מארב מצויין"[10].

משמעותה והשלכותיה של ספרות בלשית הרפתקנית על הקורא הצעיר

א. תרומתה - החיוב: אם נתבונן בילד ובמשחקו באותה תקופה, נראהו כמגשים חלומות נועזים, כגיבור חייל, המסיר מכשולים גדולים ונוראים מתוך הזדהות עם האמיצים והחזקים.

הספר ההרפתקני הטוב מצטיין בעלילה גדושת סכנות, העזות וגבורות, אין להיבהל מהתוקפנות שבעלילה ההרפתקנית, שכן העלילה הטובה מספקת דמיונות תוקפניים של הילד ומקשרת אותם על דרך הסובלימציה שבהזדהות עם גיבורי העלילה.

ע"י כך משמש הספר ההרפתקני אמצעי מגשר, מיישב את הקונפליקטים הנפשיים, מביא לידי שיווי משקל, בולם את התוקפנות המינית הישירה בכוחן של שאיפות חברתיות ומוסריות שלמענן "מוצדקות" התוקפנות נגד גורמים מכשילים ועויינים.

המסעות הגדולים, המרחקים שעל פניהם נע הקורא הצעיר בתוך העלילה ההרפתקנית, ממלאים תפקיד חשוב ומותאם לדמיונותיו של הילד, בעוברו על פני ארצות ניכר, הריהו כובשם כביכול בדמיונו, והמרחק הרב מן המציאות היומיומית מהווה הסוואה טובה.

בספרות ההרפתקנית נפתרות תמיד הבעיות פתרון שלם והסיום הוא אופטימי, בפני הגיבור מכשולים רבים בדרכו, בטרם יגיע למחוז יש עליו לעבור שבעת מדורי הגיהנום, סכנות וסיטואציות מפחידות אך לבסוף הוא מתגבר על הכל ומגיע למחוז חפצו.

העלילה ההרפתקנית שיש בה אלמנט

---

(10) א.. קסטנר, **אמיל והבלשים**, יזרעאל, ת"א, 1966 עמ' 83.

"הבלשות" מונעת פחדים מן הקורא הצעיר, הוא מזדהה עם הגיבור, שבסופו של דבר הוא מצליח תמיד.

הספר הטוב משכך את השאיפות, מספק דמיונות תוקפניים, משחרר מפחד, באורח סובלימאטיבי מגשים הילד את משאלותיו ע"י הזדהות עם הגיבור.

הגיבור החיובי פותר את הקונפליקט ע"י פעילות ולא תמיד ע"י מקרה או גורל שהם בבחינת "כוחות עליונים".

ב"אמיל והבלשים" השקפתו של קסטנר על ספרות הרפתקנית באה לידי גילוי בהקדמתו לספר זה, הסופר מתאר את הסיפור "המותח" על הרפתקאות סוערות ועל סכנות עוצרות נשימה.

הילד נמשך אחרי כותרת הסיפור עצמו: "אמיל והבלשים" המבטיחה הרפתקה, אינו מעוניין בהרהוריו של הסופר ולבטיו לפני שכתב את הסיפור.

"אמיל והבלשים" שייך לסוג ספרותי הנקרא "הרפתקה מתונה" המוגדרת במקום ובזמן וטבעה ריאליסטי מובהק, העלילה אינה דמיונית, גיבוריה דומים לקוראים, או לדומים להם, והמאורעות עשויים להתרחש במציאות.

אין אמיל בבחינת קונדס יוצא דופן ויוצא מן הכלל, כמותו כחבריו, המתאחדים למבצע הגדול לתפוס את הגנב המנוול, וכך קמה אותה חבורת נערים, המתארגנת לשם הרפתקה ותעלולים. החבורה האופיינית כל כך לגיל החביון, קסטנר אינו מחניף לקוראיו הצעירים, הילדים שבסיפורו אינם מתיימרים להיות החכמים והזריזים מכל בני תמותה, הם מעיזים, אך גם יראים מהגיבורים.

לפנינו ספר בלשי הרפתקני, עם מי משלל הדמויות שבו מזדהה הקורא הצעיר?

הגיבור המרכזי הנו שרלוק הולמס, הבלש המושלם, ועל כן נוכל להניח כי בעיקר יזדהה הגיבור איתו. ככל שרופף בטחונו של הילד, ככל שרבים פחדו מפני דחפיו היצריים התוקפניים, כן גוברת הזדהותו עם הבלש כדי שיוכל לשמור על התוקפן שבקרבו. ככל שמתגברת התוקפנות בקרבו, כן הוא מזדהה עם הפושע - הרוצח.

הילד רוצה בשלומו של הגיבור וחי את סכנותיו תוך אנטינסיביות ובהזדהות, הילד מזדהה עם כל הדמויות המרכזיות שבספר, אך בעיקר וביתר שאת עם הבלש,

השומר על התוקפן שבו - מזה ועל הקורבן שבו - מזה[11].

קריאת ספרות ילדים עונה על צרכי הנפש של הילד, כי אצלו קיימים צרכים שקשה לספקם, ואם צורך מסויים אינו מסופק הרי נפגע תהליך בניית האישיות, מכאן אנו לומדים שהספרות ההרפתקנית בונה את אישיותו של הילד.

הילד נמשך כל הזמן אחר הפעולה, הפעולה היא תמצית חייו, ע״י הפעולה כובש לו הילד את גמישותו, את פיתוח כוחותיו, עם כניסתו לבי״ס ובעזרת הספרות שקורא מתחיל הילד להצטרף אל חברת בני גילו השווים לו בכוחם ובערכם, הילדים מקיימים להם חבורות, קבוצות או כנופיות שיש בהם חוקים קבועים, סדר ומשמעות שהחברה חותרת להפנמתם בתוך הילד המתבגר.

בהתחשב בדרכיו של הילד בן (9 - 13) חייה הסיפור המרווה צמאון זה בונה את האישיות, הידיעה מקנה בטחון, משחררת את הפחדים.

הסיפור ההרפתקני הטוב מותאם לחייו האמוציונליים של הילד, ומתוך כך מרחיב את ידיעותיו, הוא בונה את אישיותו, שכן סיפוק הצרכים האמוציונליים והקניית ידיעות אינם משתקפים בנפשו של הילד כשני אלמנטים נפרדים: אלו מתפרנסים זה מזה[12].

ב. הנזק מספרות הרפתקנית - השלילה:

בספרות ההרפתקנית ישנם שני סוגים שונים:

א. ספרים אומנותיים - מהנים ומחנכים.

ב. ספרים קלוקלים וזולים בערכם האומנותי.

בימינו חלוקות הדעות בקרב חוגי המחנכים, יש סבורים כי הפוסק הבלעדי בעניין טיב הספר - הוא הילד עצמו, הימשכותו אחר ספר מסויים מעידה עליו, כי אותו ספר עונה עך צרכיו, לפי דיעה זו אין המבוגר צריך להחליט על טעמו הספרותי של הילד, משום שידיעתו את צרכיו של הילד אינה מושלמת.

לעומת זאת טוענים שאין לסמוך על טעמו של הילד, אלא יש לפתחו ולטפחו.

---

(11) מ., גולן, ״הערכים החינוכיים של ספרות הרפתקנית״, **אופקים,** 1960 עמ׳ 160-167.

(12) מ., גולן, שם עמ׳ 170.

שכן בכלל שחינוך פירושו: הכוונה - כוחו יפה במיוחד לגבי החינוך הספרותי. עם זאת אין בעלי הדעה הזאת מתעלמים מהתעניינותו הטבעית של הילד, הם מתחשבים בה ומשתדלים להבינה[13].

על אף שלא הוכח באופן חד משמעי כי הקריאה המופרזת בספרות קלוקלת, היא אחת הסיבות לעליה המדאיגה בעבריינות-נוער, רווחת בקרב הפדגוגים דעה כללית שיש קשר גומלין בין שתי התופעות הללו. נמצא אפילו מחנך שהכתיר את רשימתו על הספרות הזולה והשפעתה בכותרת "בית חרושת לפושעים צעירים"[14].

ועדה מטעם הסנאט האמריקני מצאה בשנות השישים קשר בין תפוצתן הגואה של חוברות ה"קומיקס" הצעקניות (בעיקר אלו המתארות בהבלטה אלימות אכזרית ואת פולחן המנהיג), וארה"ב אף המליצה לאסור את הפצתן.

גם בארץ נעשים מדי פעם מחקרים על ספרי קריאה והשפעתן. סקר שערך מוסד סאלץ בשנת העשור למדינה הגיע לכלל מסקנה כי הקריאה בספרות קלוקלת היא תופעה שלילית. כמעט כל נער ונערה קוראים ספרות זו ושיעור הקריאה בה עולה: עם הגיל - בעוד שקריאה זו שבשכבות סוציאליות גבוהות היא תופעה חולפת ושעורה מובטל.

אין ספק שקיים קשר הדדי בין הספרות הזולה לבין נוער השוליים: נער בעל דחפים אלימים, יעדיף לקרוא ספרים מעשים אלימים.

ההמשך יפורסם בכתב העת הבא..

(13) מ., גולן, שם שם 169.

(14) צ., לביא, **אופקים**, כרך ט' 1956, עמ' 221.

ביבליוגרפיה:

אריקסון א. (1987), **זהות נעורים**, ספרית פועלים, ת"א.

אופק א. (1978), **תנו להם ספרים**, עפר, ת"א.

ברמן א. (1966), **תורת החינוך וההוראה**, צ'צ'יק, ת"א.

גולדברג ל. (--), **בין סופר ילדים לקוראיו**, ספרית פועלים, ת"א.

גלנץ ו. (1975), **יסודות הפסיכולוגיה ההתפתחותית**, אחיוסף, ת"א.

גולן מ. (1960), **הערכים החינוכיים של ספרות הרפתקאות**, אופקים.

דשא מ. (1978), **חינוך לקריאה טובה**, יזרעאל, ת"א.

רגב מ. (1979), **ספרות ילדים: מהותה ובחינותיה**, מרכז ההדרכה לספריות ציבוריות.

שארפשטיין צ. (תשי"ז), **יוצרי ספרות הילדים שלנו**, שילה, ניו-יורק.

ספרות ילדים (ספרי קריאה):

בן שמואל מ. (1965), **הבית המוזר**, מסדה, ת"א.

גוטמן נ. (--), **שביל קליפות התפוזים**, יבנה, ת"א.

חורגין י. (1968), **הבלשים מכיתה ו'**, יזרעאל.

טשרנוביץ י. (תשי"ט), **שמונה בעקבות אחד**, טברשק, ת"א.

עומר ד. (1969), **לאן נעל קפטן קוק?**, שרברק, ת"א.

אמון פרחי הוראה למדע/ טכנולוגיה ביצירת מוטיבציה בשיעור

יעקב תימור + טאהא מסאלחה

במאמר זה מתוארת סדנא אינטראקטיבית ורפלקטיבית לאמון פרחי הוראה בתחומי המדע/ טכנולוגיה במיומנות של "יצירת מוטיבציה ללמידת נושא מדעי", תוך כדי גילוי עצמי. בסדנא המתוארת להלן השתתפו 36 סטודנטים מתחומי המדע/ טכנולוגיה המכשירים עצמם להוראה. משך הסדנא: 100 דקות.

הבעיתיות באמון פרחי הוראה:

הוראת מיומנויות הוראה שונות לפרחי הוראה מבלי לאפשר להם להתנסות בהן, סופה חוסר הטמעה. בתהליך ההכשרה להוראה אפשריים שני שלבי התנסות; הראשון: התנסות מעבדתית והשני לאחר מכן התנסות מבוקרת בכיתה.

במאמר זה תתואר סדנת התנסות מעבדתית לתהליך של יצירת מוטיבציה בכיתה. פעילויות הסדנא מכוונות להתנסות שבמהלכה תווצר מוטיבציה אצל הסטודנטים ללמוד תוך כדי למידה פעילה את נושא המוטיבציה.

הסדנא בנויה מהפרקים הבאים:

1. התנסויות בפעילויות מעוררת מוטיבציה ומלוי שאלון תגובה לפעילויות אלו. (מנחה + סטודנטים).
2. נתוח ההיבטים הפסיכולוגיים של הפעילויות השונות. (מנחה + סטודנטים).
3. דיון בנתונים מצטברים של השאלון. (מנחה + סטודנטים).
4. קוים מנחים לתכנון פעילות יוצרת מוטיבציה אצל תלמידים בשעורים במקצועות המדעית בביה"ס. (מנחה + סטודנטים).
5. סכום קצר להגדרת מוטיבציה. (מנחה הסדנא).

מטרת הסדנא להפגיש את הסטודנט עם מושג המוטיבציה, התיאוריה העוסקת בו דוגמאות ליישומה בכיתה תוך כדי יצירת מוטיבציה אצלו ללמידת הנושא, וכל זה

תוך כדי גילוי מאפייני המוטיבציה.

מוטיבציה (הנעה)

המונח מוטיבציה מיוחס על ידי הפסיכולוגים לסבות המביאות להתחלה, המשך וכוון של התנהגות, הנחת היסוד הנה שכל התנהגות מתחילה, ממשיכה ומכוונת לעבר מטרה מסויימת.

קיים מספר רב של תיאוריות המנסה להסביר את תהליך הווצרות המוטיבציה, הבעיה היא שאנו רואים את תוצאות ההתנהגות אך הגורמים לה הם משוערים בלבד.

מורים טוענים שנתן לזהות בכיתה תלמידים שהם "בלתי מונעים", אך טעות בידם, כל אדם מונע במידה זו או אחרת, ומה שהמורים האלו בעצם מתכוונים אליו, הוא שחלק מהתלמידים אינם מונעים לקראת נושא הלימודים הנדון בכיתה. הבעיה של המורה היא, כיצד ליצור אינטראקציה בין הסביבה לתלמיד כך שכוון התנהגותו יהיה למידה בשיעור, המנעות מהפרעות או כל היבט לימודי אחר החשוב למורה ברגע מסויים.

התיאוריות הקיימות כיום בדבר הנעה, אינן יכולות לנבא באופן עקבי כיצד יתנהג תלמיד מסויים בהחשפו לפעילות לימודית, התיאוריות נותנות הסבר הסתברותי לכך שפעילות מסויימת עשויה לעורר מוטיבציה אצל חלק מהתלמידים.

רוב התיאוריות מדברות על שני כוחות מנוגדים הקיימים באדם. הראשון: הכוח המניע לקראת שווי משקל, והשני: הכוח המניע לקראת אי יציבות. האינטראקציה בין שני כוחות אלו: הדחף ליציבות והצורך להחשף לאי-יציבות יכולה להסביר מניעים ביצירת מוטיבציה אצל התלמיד (Freud, white) מהיבט אחד (Berlyne, Pribram) מהיבט שני או (Murray) מהיבט שלישי.

סקירה של המחקר בתחום זה מצביעה על הקשר שבין יצירת מוטיבציה בלמידה להישגים לימודיים, מכאן נתן להסיק כי ליצירת המוטיבציה יש תפקיד חשוב בלמידה.

בתקופה האחרונה, חקר המוטיבציה בלמידה, מוטה לעבר הבנת התהליכים הקוגנטיביים שיוצרים מוטיבציה לעומת הדרכים עליהם דובר קודם לכן וזאת מבלי לבטל את הגורמים האישיים, כמו כן המחקר בודק כיצד וכן יותר ויותר

לגרום להנעה פנימית (Intrinsic Motivation) לעולם החיצונית.

תיאור הפעולויות ליצירת מוטיבציה אשר הוצגו לסטודנטים:

(1) בתחום החושי-תפיסתי:

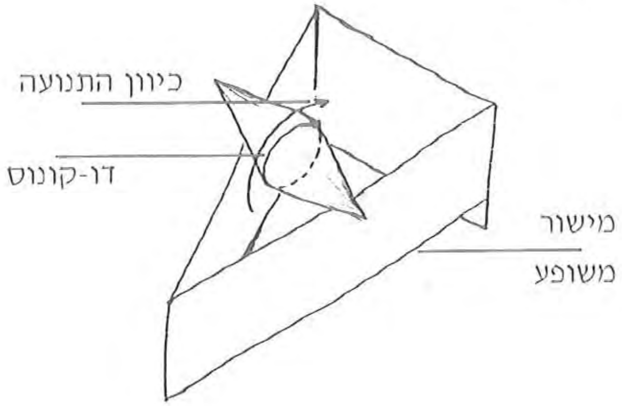
א. (תחום הכימיה) - הבערת סרט מגנזיום: סרט מגנזיום נראה כסרט מתכתי "תמים", כאשר מבעירים אותו נוצר אור בהיר חזק מאוד היוצר אפקט סנוור חזק. (ריאקציה אקסוטרמית).

ב. (תחום הכימיה) - הכנסת חתיכת נתרן למים: חתיכת הנתרן הופכת לכדור המתרוצץ על פני המים, מתקבלים אפקטים של התפוצצות ולהבה צהובה. התחלת הניסוי אינה מצביעה על אחריתו. (ריאקציה אקסוטרמית).

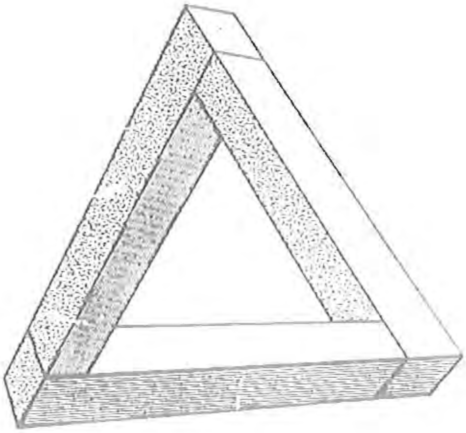
ג. (תחום הפיסיקה) - "החום ירד מהפסים": תמונה שנלקחה מהעיתון, צילום של פסי רכבת באיטליה אשר בזמן הנחתם, לא היה רווח ביניהם וכתוצאה מעלית הטמפרטורה, הפסים התעקמו, ורכבת שנסעה עליהם ירדה מהפסים. (תופעת ההתפשטות הקווית).

ד. (תחום הפיסיקה) - גוף "עולה" במעלה מישור משופע: על פני שני פסי

מתכת המחוברים כך שנוצר מישור משופע, מונח גוף בצורת דו-קונוס, הגוף נע מתחתית המישור המשופע אל הנקודה הגבוהה ונוצר הרושם שהגוף "עולה" במעלה המישור המשופע תופעה הסותרת את עקרונות המכניקה (מכניקה, מרכז כובד).

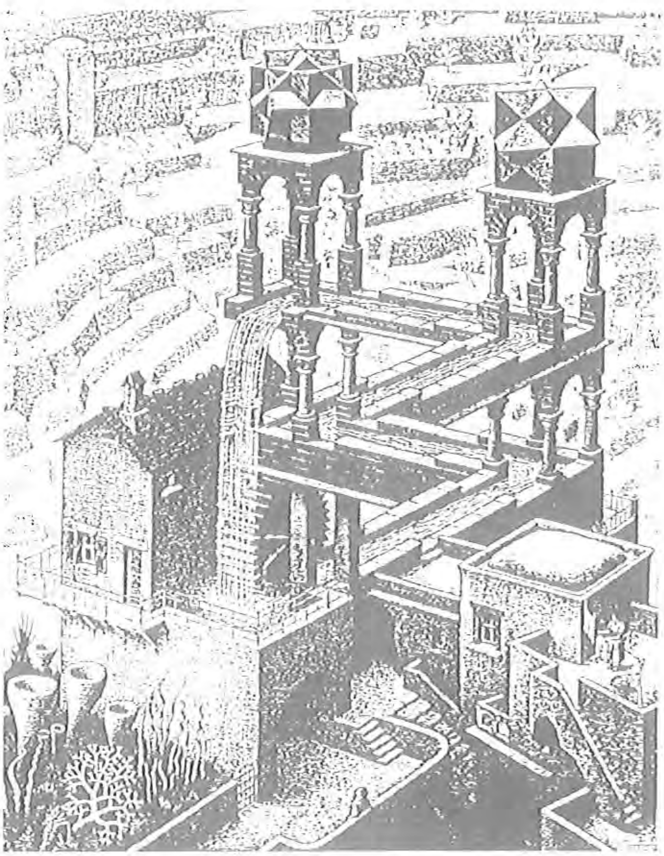


ה. המשולש הבלתי אפשרי: הציור מדבר בעד עצמו.



(תחום תעתועי הראיה).

ו. (תחום פיסיקה) - המים ה"עולים - יורדים": (ציור של אשר) על פי מה שנראה יש כאן "פרפטואם מובילה" (מכונה נצחית) המים עולים ויורדים בנגוד לידוע לנו, מפעילים גלגל כפות תוך כדי כך והרי לכם מכונה שאינה מפסיקה לעבוד, מכונה נצחית (תעתועי ראיה).



2. פרדוכסים

(תחום המתמטיקה) **(הוכחה ש: "1=2")**

נתון: נכפיל ב - x $x=1$

נחסיר 1: $x^2=x$

נפרק לגורמים: $x^2-1 = x-1$

נחלק ב: $(x-1)$ $(x+1)(x-1)=(x-1)$

$x+1=1$

נציב הנתון: $1+1=1$

ונקבל: $2=1$

כמובן שהשגיאה היא בחלוקה האסורה ב: $x-1=0$ (פעולות זהות על שני אגפי המשואה ויצירת בטויים שקולים).

תיאור מהלך האימון של הסטודנטים ביצירת מוטיבציה לשיעורי מדע/ טכנולוגיה

1. כל סטודנט קבל שאלון תגובות לפעילות בכיתה כדלקמן:

<u>שאילון תגובות לפעילויות יוצרת מוטיבציה</u>

סוג התגובה / תיאור הפעולות	סקרנות	הנאה	מוציא משווי משקל	מציק	יוצר אתגר אינטלקטואלי	משעמם	מעורר חרדה	מעורר תשומת לב
פרדוקס: 1 = 2								
הבערת חוט מגנזיום								
הכנסת נתרן למים								
גוף "עולה" במעלה מישור משופע								
"החום ירד מהפסים"								
המים "העולים יורדים"								
המשולש הבלתי אפשרי								

2. כאשר הסתיימה הצגת הפעילות התבקשו הסטודנטים לסמן בשאלון את תגובותיהם.
3. כאשר הסתיימה הצגת כל מעוררי המוטיבציה, סוכמו כל השאלונים על שקף והוצגו התוצאות.
4. הנתונים שהתקבלו עובדו בעזרת תוכנת גליון אלקטרוני בזמן אמת, והסטודנטים הסיקו מסקנות מפילוג גורמים יוצרי מוטיבציה לכל פעילות ולגבי כל גורם מה היה הפילוג בין הפעילויות מבחינת עוצמת יציב המוטיבציה.
5. נערך דיון קבוצתי בתוצאות ומשמעותן לגבי יצירת המוטיבציה אצל הסטודנטים בשיעור מכך לגבי יצירת המוטיבציה בשיעורים בכיתה.

תוצאות מלוי השאלון על ידי הסטודנטים:

השתתפו בהתנסות 36 סטודנטים המכשירים עצמם להוראת מדעים/ טכנולוגיה.
להלן ריכוז תגובותיהם לפעילות מעוררות המוטיבציה אשר הוצגו לפניהם.

<u>שאלון תגובות לפעילויות יוצרת מוטיבציה (מתוך 36 נבדקים)</u>

	סקרנות	הנאה	מוציא משווי משקל	מציק	יוצר אתגר אינטלקטואלי	משעמם	מעורר חרדה	מעורר תשומת לב
פרדוקס: 1 = 2	16	16	5	-	18	2	1	15
הבערת חוט מגנזיום	19	15	1	-	7	1	-	17
הכנסת נתרן למים	19	16	2	-	8	-	-	17
גוף "עולה" במעלה מישור משופע	22	17	7	-	22	-	-	16
"החום ירד מהפסים"	17	14	2	-	5	-	-	13
המים "העולים יורדים"	20	16	7	-	12	-	-	14
המשולש הבלתי אפשרי	16	10	6	1	13	-	-	11

ההיבטים הפסיכולוגיים של הפעילות יוצרות המוטיבציה אשר הוצגו בשיעור

דיסוננס:

Festinger (1957) טוען שכאשר שתי תפישות קוגניטיביות מתנגשות זו בזו, נוצרת אי-התאמה הגורמת ליחיד לרצות להקטינה עד למינימום האפשרי, וכך נוצר גורם מניע ללמידה (במקרה שלנו).

עיקרון זה למעשה חבוי בפעילויות של הפרדוכס "2 = 1", "גוף עולה במעלה מישור משופע", "המים העולים יורדים", ו"המשולש הבלתי אפשרי".

ההתנגשות היא בין הידוע לבין מציאות סותרת לידוע המוצגת בפעילויות השונות שנמנו כאן.

עידות לדיסוננס הקוגנטיבי שנוצר כאן, נתן לראות למשל ממספר העונים לקטגוריה בשאלון: "מוציא משווי משקל" ואולי גם בקטיגוריה "יוצר אתגר אינטלקטואלי".

הירככית הצרכים של מסלאו-המניע לסיפוק הצורך במימוש עצמי

מסלאו (1954) הציע לדרג את המניעים האנושיים בסולם הירככי, כאשר בתחתית הסולם נמצאים המניעים הפיזיולוגיים, כגון רעב וצמא, מעליהם מניע הביטחון, ההשתייכות, האהבה, ההערכה העצמית, ובראש הסולם המניע לספוק הצורך המימוש עצמי - זה הצורך שיש לאדם להגשים את הפוטנציאל האישי והאינטלקטואלי שבו, לדעת להבין את סביבתו, לההנות הנאה אסתטית ולמצות את כישוריו המיוחדים.

עדות להנעה מתוך הצורך במימוש עצמי אשר נוצרה עיקב הפעיליות שהוצגו נתן לראות בשאלון התגובות בקטיגוריות "סקרנות" "יצירת אתגר אנטלקטואלי" ו"הנאה".

סקרנות: Berlyne (1969) מנה שלושה אלמנטים עיקריים המעוררים סקרנות, והם: חידוש והפתעה, ספק או קונפליקט לגבי הידוע ואי-ודאות.

עדות לסקרנות שנוצרה נתן לראות ממספר העונים לקטגוריה זו בשאלון הפעילויות.

דיון בנתוני שאלון התגובות והפעולות בשיעור:

הדיון נעשה בשיתוף עם הסטודנטים ועוסק בשאלות הבאות:

א. האם ואיך ניתן ליצור מוטיבציה בכיתה בשעורי מדע/ טכנולוגיה?

התשובה לכך עולה מהנתונים מהטבלה. ניתן גם נתן ליצור מוטיבציה ועדות לכך התהליך שעבר כל אחד מהמשתתפים בזמן הצגת הפעילויות השונות; נתוני השאלון מצביעים על כך והבדיקה האם פעילות מסויימת תיצור או לא תיצור מוטיבציה צריכה להיות נתוח של הפעילות המוצעת על-פי העקרונות הפסיכולוגיים שהוצגו לעיל.

ב. האם ניתן ליצור מוטיבציה אצל כל תלמידי הכיתה?

התשובה לכך עולה מהנתונים בטבלה. (א) אין מניע יחיד אשר קיים אצל כל תלמידי הכיתה. (ב) יתכן שאותה פעילות פעלה על מניעים שונים אצל תלמידים שונים, ולכן רצוי שהפעילות תכלול מספר מניעים בו זמנית, ואז סיכוייה להפעיל מספר גדול יותר של תלמידים.

ג. כיצד להגביר את יעילותה של הפעילות מעוררת המוטיבציה?

היות ואחד המניעים הוא "הדיסוננס הקוגנטיבי", יש לוודא ולהדגיש בתחילת הפעילות את המוכר והידוע ולהדגימו, ועל ידי כך להכין את הרקע להצגת השונה והמנוגד. למשל "בגוף עולה במישור משופע" בחלק א׳ של ההדגמה, מניחים גוף גלילי עשוי ברזל בחלקו העליון של המישור, וכמובן בגוף יורד למטה. זו חזרה ויצירת אוירת הסכמה שגופים תמיד "יורדים" ואז בחלק ב׳ של ההדגמה מניחים את הגוף העשוי בצורת דו-קונוס שאינו "יורד" אלא "עולה" מושגת ההפתעה המביאה בעקבותיה את הדיסוננס הקוגנטיבי המביא בעקבותיו את הצורך לפתרון התעלומה וכאן נוצרת הלמידה.

ד. כיצד לנצל את המוטיבציה שנוצרה להפעלת הכיתה?

לאחר שהבאנו את הכיתה למצב של סקרנות, דיסוננס קוגנטיבי או אתגר אינטלקטואלי, הקרקע בשלה לבקש מהתלמידים הסברים למה שראו, בשלב זה חשוב שהמורה יהיה ניטרלי ישמע ולא יגיב, ויבקש את תגובת התלמידים להסברים השונים, כפי שראינו בשיעור זה, האפקט הזה מושג ולמעשה על מנת להשיג מטרה זו, בצענו את הפעילויות השונות. חשוב מאוד שהמורה ינהל את הדיון על ידי שאלות פתוחות, לא ינקוט עמדה ויזמין את התבטאויות התלמידים.

קווים מנחים לתכנון פעילות יוצרת הנעה אצל תלמידים בשיעורים במקצועות המדעיים:

לסכום הפעילות בנושא המוטיבציה, הסטודנטים היו מונעים דיים כדי לסכם בעצמם את השלבים לתכנון פעילות יוצרת הנעה אצל תלמידים בשיעורים במקצועות המדעיים ולהלן הנקודות שהועלו:

א. בחר פעילות יוצרת מוטיבציה חזותית או מילולית.

ב. בדוק האם היא עונה על אחת התיאוריות בדבר יצירת מוטיבציה.

ג. בדוק האם קיימת חפיפה בין המושגים המוכרים לתלמידים לחלק מהמושגים (לפחות) בהם אתה עומד להשתמש.

ד. הכן את הרקע לפעילות יוצרת המוטיבציה, כגון על ידי חזרה על המוכר והידוע או על ידי הפניית תשומת הלב לנסוי שאתה עומד לערוך והתמקדות בתנאי ההתחלה שאינם מרמזים על העומד ולהתרחש.

ה. בצע את הפעילות.

ו. נצל הצלחה: נהל דיון פתוח בין התלמידים על מה שהוצג לפניהם תוך שמירה על ניטרליות מצדך בהבעת דעות.

ז. סכם את הפעילות והמסקנות העולות ממנה.

בבליוגרפיה:

1. פסיכולוגיה בחינוך, (1980), הוצאת האוניברסיטה הפתוחה, יחידות 2-3.

2. R.P. Abelson., E. Aronson., W. J. Mcguire., T.M. Newcomb., M.J. Rosenberg., P.H. Tannenbaum, Ed. 1968, Theories of Cognitive Consistency: A Sourcebook, Rand McNally & company, Chicago.

3. T. Nusen., T.N. Postlethwaite, Ed, 1985, The International Encyclopedia of Education. Vol 6, p. 3424-3433. Pergamon Press.

ההשפעות הביולוגיות של שמן זית על בריאות האדם

ד"ר סובחי בשיר

בספרות המדעית הדנה בענייני בריאות ומזון עד לתקופה האחרונה דורג שמן זית במקום נחות לעומת שמנים צמחיים אחרים וזה בשל דרגת האי-רוויון המתונה (קשר כפול אחד בחומצת שומן) בשמן זית לעומת שני קשרים ויותר בשמנים צמחיים אחרים. להיט "הקשר הכפול" אשר שלט בגישה המודרנית בקביעת הערך התזונתי-בריאותי של שמנים צמחיים דחק לפינה מוצר טבעי כה מיוחד זה. מן הראוי להטעים כאן ששמן זית הווה בתרבויות קדומות סמל השלום, הכוח, ואף העניקו לו דרגת קודשי. תרבויות עתיקות יומין, כמו המצרית, כנענית, יוונית, רומית וערבית-אסלמית גילו עניין רב בשמן זית והשתמשו בו לצרכים שונים באופן רחב, אם זה כמזון או כמרכיב תרופתי. הרפואה הערבית-אסלמית הזכירה מגוון רחב של שימושים וקבעה בין היתר ששמן זית מזרז תפקודי הכבד והעצבים, יעיל נגד קרישי דם והסתיידות עורקים, פצעים פתוחים וקוויות, מחלות עור, אבני מרה וקשקשי קרקפת הראש. זה בנוסף לערכו התזונתי והיותו ממיס חשוב בתכשירים תרופתיים וקוסמטיים. לאחרונה, עקב התעוררות דעת הקהל ביחס לצריכת חומרי מזון והחזרה רחבת הממדים למזון ממקור צמחי עלה קרנו של שמן זית. עליה זו מקורה בתוצאות שנתקבלו ממחקרים רפואיים רבים אשר הצדיקו את מקומו המכובד בתרביות קדומות ועכשוויות באגן הים תיכוני. להלן נתונים ההשפעות הביולוגיות של שמן זית על המערכות הביולוגיות השונות של בני אדם אשר נחקרו לאחרונה.

1. שמן זית כמקור ללפידים דיאטטיים

לפידים מהווים מקור תזונתי חשוב ליצירת אנרגיה הדרושה לפעילויות השונות של בעל החי (בע"ח). כמו כן, הם