14365-640

ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
מסי המצאי 25964
מסי קטלוגי 25
תאריך 1996

המכללה הערבית לחינוך בישראל חיפה
حيفا

دارنا

مجموعة تربوية وأدبية
من إنتاج الكلية العربية للتربية في إسرائيل
حيفا - ١٩٩٦

דארנא

קובץ פדגוגי ספרותי
המכללה הערבית לחינוך בישראל
חיפה - 1996

العدد ٢٥
הגליון 25

عزيزي القارىء

يسرّني أن أقدّم لك العدد الخامس والعشرين من مجلة «دارنا» مرّتين في السنة.

لقد اتخذت الكلية هذا القرار بعد الإقبال الكبير الذي أبداه معلمو الكلية في الكتابة في مجال إختصاصهم من جهة ومن جهة أخرى الملاحظات الإيجابية التي تلقيناها من جمهور القراء وخاصة من المؤسسات التربوية.

كانت مجلة «دارنا» في الماضي تنشر النشاطات التربوية التي تقوم بها الكلية.. أما اليوم فقد خصصنا نشرة خاصة لهذه النشاطات تحت إسم «في رحاب الكلية» وبهذا أصبحت مجلة «دارنا» مجلة تربوية أدبية علمية تهتم بنشر نتاج المعلمين العاملين في الكلية.

أنتهز فرصة صدور هذا العدد لأقدم شكري وتقديري لجميع المعلمين الذين ساهموا بالكتابة في مجال إختصاصهم، آملاً أن يجد القارىء في هذا العدد كل ما هو مفيد.

حزيران ١٩٩٦

مع الإحترام

نجيب نبواني

رئيس الكلية

هيئة التحرير:

الأستاذ نجيب نبواني – المحرر المسؤول

د. محمد حبيب الله

د. فهد أبو خضرة

د. طه مصالحة

د. يوسف دانا

קורא יקר

אני שמח להגיש לך את הגליון הכ״ה של כתב העת ״דארנא״, המופיע בסוף שנה״ל, אחרי שהחליטה הנהלת המכללה להוציאו לאור פעמיים בשנה, ובזאת יהפך לכתב עת דו שנתי.

המכללה קיבלה החלטה זאת לאור הנכונות הגדולה שגילו מורי המכללה בשדה הכתיבה בתחום התמחותם מחד גיסא וההד החיובי שקיבלו מצד ציבור הקוראים מאידך גיסא, ובמיוחד ממוסדות החינוך.

כתב העת ״דארנא״ כלל בעבר גם פרסום פעילויות תרבותיות שקיימה המכללה, ואילו היום הרי אנו מייחדים גליון מיוחד לפעילות זאת תחת השם ״בין כתלי המכללה״, ובכך הופך כתב העת ״דארנא״ לכתב עת לענייני חינוך, ספרות ומדע, שעניינו פרסום תוצר המרצים העובדים במכללה.

אני מנצל את ההזדמנות של צאת הגליון הזה על מנת להביע את תודתי והערכתי לכלל המורים שנטלו חלק בכתיבה בתחומי התמחויותיהם, בתקוה שימצא הקורא בגליון הזה דברים מועילים.

יוני 1996

בכבוד רב,

נבואני נג׳יב

ראש המכללה הערבית

לחינוך בישראל - חיפה.

חברי המערכת:

מר׳ נבואני נג׳יב - העורך האחראי

ד״ר מוחמד חביבאללה

ד״ר פהד אבו חדרה

ד״ר טאהא מסאלחה

ד״ר יוסף דנה

تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلاب

د. سامي دبيني

الطالب المنضـــبط (والحـــديث هنا ينطبق على الانسان، كل إنســـــان) هو ذلك الطالب الذي يتصرَّف بصورة عقلانية تنسجم مع الأنظمة الصفيّة والمدرسية، مما يضمن له تحقيق ذاته وتنمية قدراته واستعداداته وتحسين تحصيلاته وتطوير مهارات اجتماعية صحية ومُشبِعة. هذا التعريف للطالب المنضبط يحمل في طيّاته معانٍ مختلفة، منها:

١ - الانضباط لا ينتقل الى الطالب بالوراثة، بل هو نتيجة لعملية تربوية متواصلة تبدأ منذ الولادة في البيت، ثم تشترك فيها المدرسة فيما بعد، وتستمر خلال إنخراط الطالب في الحياة العامة في المستقبل.

٢ - الانضباط يتطلب مواجهة الطالب لدوافعه غير المهذبة وانفعالاته الحادة، ومنعها من السيطرة التامة على سلوكه. وعليه فإن الانضباط يتطلب سيطرة ذاتية.

٣ - الانضـبـاط يظهـر في المواقف التي تتطلب تحمّل الألم والغضب والإحباط والضغط النفسي والضيق والتوتر.

٤ - الطالب المنضبط يختـار المسلك الصحي والمفيد والبنّاء، ويمتنع عن المسلك الذي قد يحقق له اللذة أو المتعة او الاشباع المباشر والفوري ولكنه يتعارض مع الانظمة الصفيّة أو المدرسية.

إستناداً الى ما ذُكر أعلاه نرى أن تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلاب تعتبر هدفاً تربوياً رئيسياً، يتحتم على البيت والمدرسة العمل على إكسابه للأجيال الصاعدة، لمصلحتهم هم في الحاضر والمستقبل، ولمصلحة المجتمع الذي يعيشون فيه. سنتناول في هذا المقال نموذجين لتنمية الانضباط الذاتي لدى الطلاب: النموذج الاول اقترحه وليام روجرز والنموذج الثاني اقترحه لي كانتر وزوجته.

أ - النموذج الذي اقترحه وليام روجرز:

يعتقد روجرز أن المعلم يستطيع التعامل مع المواقف التي يتصرف فيها الطلاب بصورة غير منضبطة، بواسطة وضع خطة عمل، وتعلم مهارات إستناداً الى الإطار النظري التالي:

كل مدرسة تهدف الى إكساب طلابها القيم التي تدفعهم الى التصرف بصورة بنّاءة، تمكنهم من

تطوير النواحي المختلفة لشخصياتهم، واكتساب مهارات التعامل الناجع مع الآخرين. فمثلاً احترام الآخرين وتقبّلهم، الاعتماد على النفس، تحمل المسؤولية الذاتية، التعاون، تقديم المساعدة للمحتاج، المحافظة على حقوق الآخرين، هي من القيم التي تهدف كل مدرسة الى ترسيخها في نفوس طلابها. ترسيخ هذه القيم وغيرها يتم بواسطة خطة عمل ترتكز على المفاهيم التالية: حقوق الطالب، مسؤولية الطالب، أنظمة للمحافظة على الحقوق، النتائج المنطقية للسلوك والانضباط الذاتي. فيما يلي سنقدّم شرحاً موجزاً للمفاهيم التي ذُكرت:

حقوق الطالب: على المعلم أن يجري نقاشاً مع طلاب صفه يتناول فيه الحقوق الأساسية لكل طالب، على أن يتم الاتفاق على عدد محدود من هذه الحقول مثل:

* لكل طالب الحق في أن يتعلم.
* لكل طالب الحق في أن يُحترم.
* لكل طالب الحق في أن تُحفظ سلامته النفسية والجسمية.
* لكل طالب الحق في أن يشترك في نشاطات الصف.

الحقوق التي يتم الاتفاق عليها قد تختلف من معلم لآخر، ومن صف لآخر، ومن مدرسة لأخرى، حسب احتياجات الطلاب والمدارس المختلفة.

مسؤولية الطالب: كل طالب يتحمل مسؤولية المحافظة على حقوق الطلاب في صفه ومدرسته حسب القناعات التالية:

* إذا كان لي الحق في أن أتعلم، فمسؤوليتي هي أن أحافظ على حقك في أن تتعلم.
* إذا كان لي الحق في أن أُحترم، فمسؤوليتي هي أن أعاملك باحترام.
* إذا كان لي الحق في أن تُحفظ سلامتي النفسية والجسمية، فمسؤوليتي هي أن أتعامل معك بصورة لا تسبب لك الأذى النفسي أو الجسمي.
* إذا كان لي الحق في أن أشترك في نشاطات الصف، فمسؤوليتي هي أن أسمح لك بالاشتراك في نشاطات الصف.

المحافظة على حقوق الطلاب هي من مسؤولية الطلاب أنفسهم.

أنظمة للمحافظة على حقوق الطلاب: وظيفة الانظمة هي المحافظة على حقوق الطلاب. الطالب الذي يخالف الانظمة، يكون بذلك قد حرم الآخرين من بعض حقوقهم، وعليه أن يتحمل نتائج تصرفاته، أي أن يواجه عقاباً. العقاب يجب أن يرتبط بصورة منطقية بنتائج حرمان الطلاب من حقوقهم.

فيما يلي بعض الانظمة التي تهدف الى حماية حقوق الطلاب:

* يجب رفع الإصبع قبل التكلّم.
* حل النزاعات يكون عن طريق الحوار أو التوجه الى المعلم.
* يجب الامتناع عن التعليقات التي تنطوي على الاستهزاء بالآخرين.
* يجب الحفاظ على ممتلكات الآخرين.

وهنا تجدر الاشارة الى أن الانظمة يجب أن تُصاغ بصورة إيجابية (يجب رفع الاصبع قبل التكلم وليس ممنوع التكلم بدون إذن)، وأن تكون واضحة ومحددة حتى يستطيع الطالب أن يعرف متى خالف الأنظمة، وأن تكون قابلة للتنفيذ، وأن تُشرح وتُعاد من فترة الى أخرى حتى يتم تذويتها.

النتائج المنطقية للسلوك والانضباط الذاتي: النتائج المنطقية للسلوك هي نتائج يضعها المعلم والطلاب، تهدف الى مساعدة الطلاب إدراك المبدأ التالي: كل سلوك له نتائج إيجابية أو سلبية. النتائج الايجابية تنجم عن المحافظة على حقوق الآخرين، بينما النتائج السلبية (العقاب) تنجم عن التعدي على حقوق الآخرين. النتائج المنطقية للسلوك تطوّر لدى الطلاب المسؤولية الذاتية، لأنها تجعلهم يدركون أن السلوك الذي يختارونه يحدد النتائج. فمثلاً الذي يتفوّه بعبارات جارحة يجب أن يعتذر. الذي لا يُتقن عمله يجب أن يعيد عمله. الذي لا يحافظ على قوانين اللعب لن يُسمح له بالاشتراك في اللعب، وهكذا.

النتائج المنطقية للسلوك تجعل الطلاب يدركون أن العقاب هو منطقي وعادل وليس إستبدادياً وظالماً، مما يساعد على تقبله وتذويته، وبهذا يتطوّر لديهم الانضباط الذاتي تدريجياً، مما يقلل احتمالات تعرضهم للعقاب في المستقبل. ومع هذا التطور تترسخ لدى الطلاب القيم الاجتماعية التي تكمن وراء المحافظة على حقوق الطلاب التي تم الاتفاق عليها بين المعلم والطلاب منذ البداية.

ب - النموذج الذي اقترحه لي كانتر وزوجته:

الاسم الذي اختاره كانتر للنموذج الذي اقترحه هو «الانضباط التوكيدي» (Assertive Discipline). توصل كانتر الى النموذج بناءً على دراسات أجراها على عدد كبير من المعلمين الناجحين. لقد كشفت له هذه الدراسات أن ما يميز المعلم الناجح هو إصراره وتأكيده على أن يسلك الطلاب بصورة جيدة، وفي حالة ظهور مشاكل سلوكية فإنه يتعامل معها بناءً على خطة مدروسة وفعّالة. النموذج الذي اقترحه كانتر يرتكز على المسلمات التالية:

١ - يجب على المعلمين مطالبة الطلاب بالتصرف بصورة مسؤولة ومهذبة، وذلك لمصلحتهم هم ومصلحة أولياء أمورهم ومجتمعهم.

٢ - بعض المعلمين يعتقدون أن النظام الحازم هو نظام مُقَيِّد، خانق وغير إنساني. هذا اعتقاد خاطىء. النظام الحازم هو نظام إنساني ومحرِّر، لأنه يضع حدوداً واضحة، يتوقعها الطلاب ويحتاجونها، مما يحررهم من سطوة النزاعات الفطرية والدوافع غير المهذبة.

٣ - توجد للمعلمين حقوق أساسية، مثل:

* الحق في خلق بيئة تعليمية مناسبة في الصف، يمكّن المعلم من أداء وظيفته التعليمية.

* الحق في أن يطلب ويتوقع سلوكاً حسناً من قبل الطلاب.

* الحق في الحصول على دعم من قبل المدير وأولياء أمور الطلاب.

٤ - يوجد للطلاب حقوق أساسية، مثل:

* الحق في أن يكون لهم معلمون يطالبونهم بالكف عن التصرفات غير المناسبة والضارة.

* الحق في اختيار التصرف الذي يناسبهم مع الإدراك التام للنتائج المترتبة على هذا الاختيار.

وضع إطار للانضباط التوكيدي: يعتقد كانتر أن وضع إطار للانضباط التوكيدي يمكن أن يتم في كل وقت خلال السنة الدراسية، ولكن من المفضل أن يتم ذلك في بداية السنة. وضع الإطار يستند الى الخطوات التالية:

١ - على المعلم أن يقرر ما هي التصرفات التي يطلبها من طلابه، ما هي النتائج الايجابية للالتزام بهذه التصرفات، وما هي النتائج السلبية لمخالفتها.

٢ - على المعلم أن يعرض ما توصل إليه على المدير للحصول على موافقته.

٣ - في اللقاء الاول مع الطلاب، يطرح المعلم مقترحاته عليهم ويجري نقاشاً حول التصرفات التي يطلبها والنتائج الإيجابية والسلبية للملتزمين وغير الملتزمين بها. إذا وجد المعلم ضرورة لإجراء تعديلات أو تغييرات على مقترحاته فعليه تنفيذها.

٤ - على المعلم أن يؤكد للطلاب بأنه لن يسمح لأي طالب بمخالفة الانظمة التي اتُفق عليها. في حالة حدوث مخالفة، على المعلم أن يوضّح للطلاب ما هو العقاب الاول الذي سيتعرض له المخالف. إذا استمر الطالب بالمخالفة، سيتعرض لعقاب أقسى من الاول. وإذا لم يفد ذلك، فسيكون هناك عقاب أقسى من الثاني، وهكذا. أي على المعلم أن يضع قائمة تحتوي على أنواع مختلفة من العقاب تتدرج بالشدة مثل: تحذير، إعلام الأهل، دعوة الاهل للمدرسة، إبعاد عن الدرس، إبعاد عن المدرسة ليوم واحد وهكذا.

كذلك على المعلم أن يوضح للطلاب ما هي النتائج الايجابية التي سيحظون بها في حالة التزامهم بالتصرفات المطلوبة.

٥ - على المعلم أن يطلب من الطلاب كتابة التصرفات المطلوبة والنتائج الايجابية والسلبية، لعرضها على أولياء أمورهم للإطلاع عليها والتوقيع عليها وإرجاعها للمعلم.

٦ - على المعلم أن يوضح للطلاب المرة تلو المرة، أن القواعد التي تم الاتفاق عليها هي لمصلحتهم وتساعدهم على التعلم وتحمل المسؤولية الذاتية.

٧ - على المعلم أن يرسل رسالة شكر وتقدير لأولياء الامور على تعاونهم معه لما فيه مصلحة أولادهم.

٨ - بعد تنفيذ الخطوات السابقة على المعلم أن يبدأ بتنفيذ الخطة فوراً.

يقترح كانتر كذلك إجراء تقييم للخطة التي وضعها المعلم بين الحين والآخر، لمعرفة مدى نجاعتها. إذا وجد المعلم أنه توجد حاجة لتعديل الخطة، فعليه إجراء التعديل ثم عرضه على الطلاب ومناقشته والاتفاق على الصيغة النهائية المعدلة.

إجمال:

النموذجان اللذان استُعرضا في هذا المقال يهدفان الى تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلاب، لأنه بدون إنضباط ذاتي لا يمكن للعملية التربوية أو التعليمية أن تنجح إطلاقاً.

مهما كان المعلم ماهراً في أساليب التدريس ومتمرساً في المادة التعليمية، فإنه لن ينجح في تنفيذ الدرس الذي خططه ولن ينجح في تعليم المادة التي حضّرها، إذا ساد الصف جواً من الفوضى أو التشويش حتى إذا كان صادراً عن طالب واحد. إن ما نلاحظه من انخفاض التحصيل لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، وانتشار العنف والانحرافات السلوكية بينهم، يرجع بالدرجة الاولى الى ضعف قدرتهم على الانضباط الذاتي الناجمة عن الإهمال التربوي الذي يتعرضون له في البيت والمدرسة معاً.

لقد منعت وزارة التربية والتعليم استعمال الضرب كعقاب في المدارس، لعدم الجدوى من استعماله، ولما يتركه من آثار سلبية على نفسية الطالب. وانطلاقاً من اعتقادنا بأنه لا يمكن تربية الاجيال الصاعدة دون اللجوء احياناً الى استعمال العقاب، فإنه يتحتم على المعلم تعلم أساليب انضباطية تعتمد على أنواع مختلفة من العقاب التربوي الفعّال، الذي ينمّي الانضباط الذاتي والقيم، وفي نفس الوقت يحافظ على احترام الطالب ويدعم ثقته بنفسه.

إن وضع خطة للانضباط الذاتي يمكّن المعلم من اتخاذ الخطوات الفعّالة والمدروسة لمواجهة

الإساءات السلوكية التي تصدر عن الطلاب. إن عدم وجود خطة كهذه، يضطر المعلم الى الرد بصورة اندفاعية وارتجالية وانفعالية في حالة ظهور إساءات سلوكية. رد كهذا يتميز بالعنف الكلامي والجسدي، ويتعارض مع توصيات وزارة التربية والتعليم.

المعلم المسؤول والمخلص لعمله، الذي يبحث عن طرق لمواجهة المشاكل السلوكية للطلاب، من خلال تنمية الانضباط الذاتي لديهم، يجد في النموذجين اللذين استُعرضا، معلومات يستطيع أن يختار منها ما يناسبه وما يناسب حاجات طلابه ومدرسته. كذلك يستطيع المعلم أن يُدخل تعديلات أو تغييرات أو اضافات على الخطة التي يضعها لصفه وعلى النتائج الايجابية والسلبية، بما يناسب البيئة الاجتماعية المحلية. في حالة شعور المعلم أنه بحاجة الى إلمام أعمق وأشمل في موضوع «تنمية الانضباط الذاتي»، فباستطاعته الرجوع الى المصادر الواردة في نهاية المقال، إذ أن ما قُدّم هو تلخيص فقط.

المراجع:

(1) לביא, צ. (1983): **אתגרים בחינוך**, ספרית פועלים.

(2) רונן, ת. (1990): **הדרך לשליטה עצמית**, קשת.

(3) Bernard, M. (1991): **Taking the Stress Out of Teaching.** Melbourne, Astralia: Collins Dove.

(4) Canter, L. (1976): **Assertive Discipline:** A take - charge approach for today's educator. Seal Beach, CA: Canter and Associates.

(5) Charles, C. M. (1992): **Building Classroom Discipline.** New York: Longman.

(6) Glasser, W. (1969): **Schools Without Failure.** New York: Harper Row.

(7) Gordon, T. (1974): **Teacher Effectiveness Training.** New York: Mckay.

(8) Rogers, W. (1989): **Making a Discipline Plan.** Sydney: NSW.

التعلّم المشترك في المجموعات الصغيرة/ النظرية

د. محمد حبيب الله

مقدمة

التعلّم أو التعليم في مجموعات هو إحدى طرق التعليم البديلة وهي كثيرة. وقبل أن أبدأ بعرض نظري للموضوع، بودّي الاشارة الى المقصود بطرق التعليم البديلة ولماذا نحن بحاجة لها فعلاً في الصف؟ هنالك ثلاثة أسس منطقية نظرية تدعم ضرورة التوجّه الى طرق أخرى في الصف بالاضافة الى طريقة التعليم التقليدية الشائعة - الطريقة الوجاهية (הוראה פרונטלית) والتي يغلب عليها أسلوب المحاضرة من أجل إيداع المعلومات في ذهن المتعلّم.. هذه الأسس هي:

١. هدف التعليم الحكومي والاهداف المستمدة منه والتي ينبني عليها منهاج التعليم القائم في المواضيع المختلفة والكتب التعليمية المعدّة لذلك.

٢. أنماط التربية المتبعة في عملية التعليم.

٣. المنهاج والمواضيع التعليمية.

هدف التعليم الحكومي:

ويستند الى البند ب «من قانون التعليم» الحكومي الذي سنّته الكنيست سنة ١٩٥٣ والذي ينصّ على أن «هدف التعليم في الدولة ينبني على قيم حضارة اسرائيل والانجازات العلمية، وعلى محبّة الوطن والاخلاص للدولة ولشعب إسرائيل، وعلى التدرّب على العمل الزراعي والصناعي، وعلى الاعداد الطلائعي والتطلّع الى مجتمع مبنّي على قيم الحرية والمساواة والتسامح والمساعدة المتبادلة ومحبة بني البشر».

نحن لسنا هنا بصدد مناقشة القانون والدعوات المستمرة في الثلاثين سنة الاخيرة الى تغييره وملاءمته لوجود الاقلية العربية الفلسطينية في دولة اسرائيل، الا انه تجدر الاشارة الى المحاولة الاخيرة (١٩٩٦) لوزارة المعارف اقتراح تغييره والدعوة الى بناء التعليم في الدولة على أسس تراعي حقيقة التعددية الحضارية في اسرائيل والحاجة الى تعزيز القدرة على الحكم والنقد

وتطوير التفكير المستقل والمبادرة والوعي لدى المتعلم وكذلك المعرفة المتبادلة للغة وحضارة المجموعات السكانية في الدولة.

والمطلوب في العملية التربوية التعليمية تحقيق هذا الهدف ولن يأتي ذلك عن طريق التعليم الوجاهي بل يجب ممارسة طرق تعليم بديلة يكون الاساس فيها الطالب وليس المعلم ويحلّ فيها **الابداع** بدل **الايداع** أو كما عبّر عنها مارتن بوبر: إستعمال المضخة המשאבה في عملية التعليم من أجل إيقاظ القوى الكامنة عند المتعلّم وجعله يستخلص ويستنتج ويحلّل ويقيّم ويقترح البدائل بدلاً من استعمال **المحقان** המשפך من اجل صبّ المعلومات وحشو الاذهان بها.. إن نظرة بسيطة الى أهداف التربية والتعليم المستمدّة من القانون تعني أن علينا استعمال بدائل تعليمية مثل التعلّم الذاتي في مجموعات ولعب الدور (סימולציה) في التعليم واتباع استراتيجية التمثيل הדגמה Demonstration في تعليم الطالب كيف تُقال أو تعمل الاشياء (قراءة نص شعري/ القيام بتمرين رياضي/ العزف على آلة موسيقية.. إلخ.). وكذلك المشروع الفردي والمشروع الجماعي والقيام بتجارب في المختبر واتباع طريقة البحث وحل المشاكل والنقاش في الصف.

أنماط التربية:

يمكن تعريف التربية على أنها عملية تهدف الى إحداث تغيير في المتعلم من الناحية العقلية والعاطفية الانفعالية والنفسية.. أي من اجل تطوير العقل والتفكير وتطوير شخصية المتعلم وتطوير مهارات نفسية حركية تتصل بالقدرة على الكلام بإتقان وحسب المناسبة والقدرة على استعمال الحواس الاخرى في عملية الاتصال مع العالم المحيط..

والأساس في المجال الاول هو تربية العقل، والمعلم هنا وكيل تغيير، والاساس في الثاني هو تربية الوجدان والشخصية وتعزيز الانتماء للحضارة وقيمها والمعلم هنا وكيل حضارة والاساس في الثالثة تربية الحسّ والقدرة على الاتصال الكلامي وغير الكلامي.. ومن هنا فإن أهداف التربية هذه تحتّم علينا اتباع أنماط متناقضة في عملية التعليم، هذه الأنماط هي:

أ. النمط التقليدي:

وفيه يحاول المعلم تعليم الولد كيف تُقال أو تعمل الاشياء، فالولد هنا مُقلّد للمعلم، **والمجتمع في المركز، ووظيفة المعلم كوكيل مجتمع** أن يعد الولد ليعيش في مجتمعه ويتكلّم كما يتكلم الآخرون ويعمل كما يعمل الآخرون، وهنالك مواضيع تعليمية لا يمكن تعليمها الا باتباع طريقة

التقليد، مثل اللغة وطريقة التعبير والتكلم بما يتناسب مع المقام، وكذلك مواضيع الرسم والاشغال والتدبير المنزلي والرياضة والموسيقى والمختبر.. في جميع هذه يُري المعلم طلابه كيف تُقال أو تُعمَل الاشياء.. وهذا لن يكون عن طريق التعليم الوجاهي والمحاضرة بل باتباع أساليب اخرى وطرق تعليم بديلة، مثل: المختبر، التمثيل (הדגמה)، ولعب الدور סימולציה.. إلخ.

ب. النمط التكويني:

أي محاولة المعلم تكوين وبلورة وتشكيل شخصية الولد بما يتلاءم مع انتماءاته الحضارية والقومية والدينية.. إلخ. والأساس في هذا النمط هو **الحضارة** التي ينتمي إليها الطالب وليس المجتمع الواسع كما في النمط التقليدي. والمعلم وكيل حضارة. والهدف هنا جعل المتعلم يلتقي بقيم حضارية تتصل بالأدب والدين واللغة والقومية والانتماءات التعددية الاخرى بحيث تصل بالمتعلم الى أن يكون ذا شخصية متفرّدة ومتميّزة حضارياً وثقافياً وتقوّي فيه الاعتقاد الذاتي والفلسفة الشخصية أو ما يُسمّى الـ: אני מאמין عنده. ولذلك فإن طريقة التعليم في دروس الادب والدين والتاريخ مثلاً تتعدّى عملية المحاضرة ونقل المعلومات الى عملية التعلّم بشكل غير مباشر.. تعلّم مبني على الالتقاء بالقيمة ومناقشتها **وتذويتها**، لتكون قاعدة سلوكية تُوجّه المتعلم في سلوكه ومقوّماً من مقوّمات شخصية المتعلم.. وأسلوب التعلّم المشترك والتعلّم في مجموعات واستعمال استراتيجية النقاش هو أساس لهذا النمط ولن تنفع هنا طريقة التعليم الوجاهي والمحاضرة لوحدها.

جـ. النمط التطويري:

في هذا النمط من التعليم ينظر للولد على أنه أساس ومركز العملية التعليمية. وطريقة التعليم هنا تراعي فردية المتعلّم على اختلاف ميوله وقدراته العقلية والجسمية.. فالتربية الحديثة تدعو الى خلق متعلّم مفكر ومبادر ومستقل، وهذا لن يأتي إلاّ إذا تحوّل **المعلم الى وكيل تغيير** والى موجّه وظيفته خلق وتهيئة الجو التعليمي وإعطاء الفرصة للطلاب ليقوموا بأنفسهم بالتعلّم من أجل تحقيق الذات وتطوير التفكير..

وعليه فإن طريقة التعليم الوجاهي لن تنفع هنا ولن تؤدي الى تحقيق الهدف من التربية الحديثة التي تسعى الى تطوير التفكير وبناء العقل. ومعلمو المواضيع العلمية مجبرون باتباع طرق تعليم بديلة مثل: حل المشاكل والتعلّم عن طريق العمل وعن طريق الكشف، واتباع أساليب البحث والتنقيب والتعامل مع المتعلم على أنه عالِم صغير.

المنهاج والمواضيع التعليمية:

يعتبر المنهاج ترجمة لأهداف التربية والتعليم. وهو يأتي بصورة مناهج مختلفة لمواضيع مختلفة، إذا تعلمها الولد في المدرسة يصل الى ما يتوخّاه المنهاج وما تتوخاه أهداف التعليم وهدف التعليم الحكومي من العملية التعليمية في شخص المتعلّم.. ونحن هنا في غنىً عن الاشارة البديهية الى أن طريقة التعليم واستراتيجيته تختلف باختلاف الموضوع، فلا يمكن تعليم الحساب أو العلوم عن طريق المحاضرة، بل يجب اتباع طريقة حل المشاكل والتعلّم عن طريق العمل في المختبر واتباع طرق البحث في عملية التعلّم.. كذلك لا يمكن لمعلم الرياضة أو الموسيقى أو الرسم أو الاشغال اليدوية أن يعلّم باتباع طريقة التعليم الوجاهية والمحاضرة.. بل يجب اتباع طرق التمثيل הדגמה ولعب الدور סימולציה والعمل الفردي أو الجماعي والتعلم عن طريق العمل Learning By Doing. والتعلم عن طريق الكشف Learning By Discovering وحل المشاكل كما ذكرت سابقاً.

الحاجة الى اتباع طرق تعليم بديلة:

بالاستناد الى ما ذُكر أعلاه تظهر الحاجة الى اتباع طرق تعليم بديلة في ممارسة العملية التربوية التعليمية.. وطرق التعليم هي دالة للمجتمع والمعلم والموضوع والدولة والمكان والزمان.. فباختلاف هذه تختلف طرق التعليم.. وهذا موضوع يحتاج الى شرح وتوسّع ليس مجاله هنا.. بل تكفينا الإشارة الى أن معلماً يعرف طرق التعليم البديلة، يستطيع ممارستها وترجمتها في أسلوب تعليمه في الصف.. والصف الواسع يتيح مجالاً لاتباع طريق العمل في مجموعات أكثر من صفّ ضيّق من حيث المساهمة ونظام حكم يسعى الى خلق جيل مبدع ومبادر ومستقل فكرياً.. يوصي باتباع طرق تعليم أساسها النقاش والبحث وليس نقل المعلومات، أو بكلمتين أساسها الابداع وليس الايداع..

وبالاضافة الى ما ذُكر أعلاه، فإن التعليم العربي في اسرائيل أكثر ما يكون حاجة الى اتباع طرق تعليم بديلة وذلك للاسباب التالية:

أولاً: إن التعليم الوجاهي وطريقة المحاضرة غلبت على أسلوب التعليم في المدارس العربية، وإن كان قد حصل بعض التغيير في السنتين الاخيرتين. لقد ثبت في استطلاع أجرته السكرتارية التربوية في وزارة المعارف في مئة مدرسة في البلاد، منها عشرون مدرسة عربية أن الطرق المتّبعة في التعليم في الوسط العربي هي في ٨٠٪ من الحالات وجاهية وفي ٢٠٪ من الحالات طرق بديلة مثل: التعليم الفعّال والتعليم في مجموعات والتعليم الفردي (הוראת יחידות)، أما نتائج الاستطلاع

في الوسط اليهودي فقد كانت معكوسة تماماً حيث أشارت الى استعمال طرق التعليم البديلة في ٨٠٪ من الحالات التعليمية. وهذا يُحتّم علينا تغيير الطرق التعليمية.

ثانياً: إن نتائج التحصيل في امتحانات الوزارة أشارت دائماً الى تخلّف الوسط العربي عن الوسط اليهودي.. وعدم استعمال طرق تعليم بديلة يُعدّ واحداً من الأسباب لذلك.

ثالثاً: إن نتائج امتحانات البجروت المتدنّية والتي تقلّ في نسبتها عن الوسط اليهودي راجع أيضاً الى اتباع **الايداع** بدل الابداع في التعليم في الدراسة الثانوية خاصة. والطالب العربي يواجه في امتحانات البجروت تحدّيات عقلية يحتاج فيها الطالب الى مهارات تفكير يمكن تطويرها من خلال استعمال طرق التعليم البديلة.

رابعاً: إن امتحانات الدخول الجامعية פסיכומטרי تشير الى وجود مئة نقطة فارقاً بين معدل الطالب اليهودي والطالب العربي - معدّل ٥٧٠ نقطة الى معدّل (٤٧٠) نقطة.

وطريقة التعليم التقليدية المتبعة في الغالب في المدرسة العربية هي السبب المباشر - بالاضافة الى أسباب أخرى - في ذلك، لأن الطالب يتعوّد على أسلوب الحفظ أكثر من أسلوب التفكير والتحليل للمادة.. وبالتالي فإن نتائج التعليم فيما يتعلق بتطوير مهارات التفكير والتعلّم هي غير مرضية.. والأساليب المتبعة لا تطوّر ذلك.

التعلّم المشترك למידה שיתופית

ويقصد به اتباع أسلوب تعليمي لا يستند على معلم - طالب ولا يعتمد على نقل الطابة من المعلم الى الطالب ثم الى المعلم ثم الى الطالب وهكذا.. بل تحوّل المعلم الى موجّه ومرشد.. وتتحوّل العملية التعليمية الى مهمة يشارك فيها أكثر من طالب على أساس عمل جماعي يستند الى كل إثنين أو ثلاثة أو اربعة.. إلخ.

في هذه الطريقة نكون متأكدين ان جميع الطلاب يشاركون في العملية التعليمية وأن تحقيق الذات عند المتعلم حاصل حتماً.. وهو يتحوّل من متفرّج أو مستمع الى مشارك فعلاً.. وقد ظهرت عدة طرق بأسماء مختلفة تحت شعار تعلّم مشترك.. مثل التعلّم الفعّال למידה פעילה والتعلّم في مجموعات.. وسنحاول فيما يلي تسليط الضوء على **التعلّم في مجموعات** كأساس التعلّم المشترك مع عرض خاص لطريقة جكسو.

طريقة التعلّم في مجموعات:

فيما يلي سأحاول الاجابة على الأسئلة التالية:

أولاً: كيف يتم تقسيم الطلاب الى فرق/ مجموعات متجانسة أو غير متجانسة؟

ثانياً: ما هي المهارات التي يمكن تطويرها من

خلال العمل في مجموعات؟

ثالثاً: ما هي المهام التعليمية التي تُعطى للفرق وكيف يتمّ بناؤها؟

رابعاً: ما هي طريقة جكسو وما هي الطرق الاخرى للعمل في مجموعات؟

مرحلة التنظيم (ארגון) أي تقسيم الطلاب في الصف الى مجموعات صغيرة

تعتبر طريقة التعلم في مجموعات صغيرة طريقة جيّدة للصفوف الكبيرة والتي يتراوح عدد الطلاب فيها من (٣٠ - ٤٠) طالب، وهذا لا يعني أنها طريقة غير ناجحة في صفوف أصغر إلاّ أن العمل بموجبها في الصفوف الكبيرة يعني ضمان مشاركة جميع الطلاب في عملية التعليم الحاصلة في الحصة الواحدة. وحسب هذه الطريقة يمكن للمعلم أن يقسّم الطلاب الى مجموعات على أساس اعتبارات تربوية مختلفة ويمكن أيضاً للطلاب أن ينقسموا بأنفسهم على أساس اختيارات واعتبارات شخصية. ونحن ننصح المعلم بتجربة الطريقتين لأن في الطريقة الاولى يستطيع المعلم السيطرة على مبدأ التقسيم سواء كان متجانساً أو غير متجانس، فإذا قسم الصف الى فرق متجانسة كان بمقدوره ملاءة المهام التعليمية لمستويات الفرق المختلفة بحيث يعطي المهام الأصعب للفرق الأقوى والمهام الأسهل للفرق الأضعف. وبهذا يكون قد وفّر التحديات العقلية في المهام الصعبة للطلاب الأقوياء وشغلهم طيلة الوقت.. ويكون قد لاءَم بين مستوى الطلاب ومستوى المهام في الفرق الضعيفة ووفّر مجالاً لهم لتحقيق الذات دون إحباط. ولكي لا يشعر الطلاب الضعاف بالنقص، يمكن للمعلم اتباع طريقة التقسيم على أساس غير متجانس في داخل الفرق بحيث تحتوي الفرقة على طلاب من جميع المستويات، وفيها يساعد الطلاب الاقوياء طلاباً ضعفاء وبشكل منهجي ومرتّب وبموجب خطة متفق عليها مع المعلم سلفاً.. وهؤلاء الطلاب الأقوياء يقومون مقام المعلم في الفرق المتجانسة الضعيفة. إن تقسيم الصف الى فرق متجانسة يتيح للمعلم الفرصة للوصول الى الطلاب الضعفاء في فرقتهم، فيجلس معهم ويساعدهم ويكرّس لهم وقتاً لا يستطيع تكريسه في حالة التعليم الوجاهي أو التعليم في مجموعات غير متجانسة..

أما طريقة إنقسام الطلاب حسب اختيارهم الشخصي فهي مفيدة أيضاً لأنها تضفي على الفرقة جواً من التفاهم وتتيح للمعلم الفرصة للتعرّف على مراكز تجمّع ومراكز قوى في الصف، ومعرفة من هو القائد في الصف ومن هم الطلاب غير المرغوب فيهم، ومن هنا نستخلص أن هذه الطريقة هي بمثابة امتحان قياس اجتماعي

(סוציומטרי) يفيد المعلم لاستعمال طرق اخرى لتوحيد الصف والانتباه الى دمج الطلاب غير المرغوب فيهم في مجموعة الصف باستعمال طرق تقسيم اخرى للمجموعات.

إن استعمال الطريقتين في التقسيم - المعلم يقسّم والطلاب ينقسمون حسب اختيارهم - يجعلنا نتغلّب على سيئات الطريقة الواحدة باستعمال الطريقة الاخرى إلاّ أنه يجب استعمال نفس التقسيم للمجموعات لأكثر من مرّة لما في ذلك من فوائد تتصل بتوفير «الزمن الضائع» للتقسيم في المرّات القادمة، وضمان خلق ديناميكية اتصال وتعلّم مشترك بين افراد الفرقة الواحدة باستعمال نفس مبدأ التقسيم لأكثر من مرّة. علينا في كل مرّة نقسّم فيها الطلاب الى مجموعات عمل تعيين رئيس للفرقة يكون حلقة الوصل بين الفرقة والمعلم بحيث يدير العمل ويوجه للفرقة النقاش ويضبط الوقت وتعيين سكرتير للفرقة يسجّل التلخيصات والنقاط الهامة لعرضها أمام الصف فيما بعد.. مع الاخذ بعين الاعتبار مبدأ التناوب في الوظائف بعد الانتهاء من المهام المقرّرة في الحصة الواحدة (أو أكثر) والانتقال الى مهام جديدة وموضوع جديد من المواد التعليمية المقرّرة.

مهارات التعلّم في طريقة المجموعات:

هنالك مهارات تتصل بالمجال العقلي (تطوير التفكير) مثل مهارة اكتساب المعلومات و على شرحها وتحليلها. وأخرى تتصل بالم العاطفي (تطوير الشخصية) مثل الاستجابة للمادة واكتساب القيم وتذويتها والتطبّع بها (אפיון - Characterization). وثالثة تتصل بالمجال النفسحركي من أجل تطوير استعمال مهارات الاتصال الكلامية وغير الكلامية وملاءمة استعمال الحواس للحاجات العقلية والانفعالية.

يمكن تقسيم هذه المهارات الى نوعين: مهارات التعلّم والتحصيل (מיומנויות לימודית) والمهارات الاجتماعية البين شخصيّة (מיומנויות בין-אישיות). ونقصد بالمهارات من النوع الاول جميع مهارات الفهم ومهارات التعلّم مثل القدرة على تطوير الثروة اللغوية وتذكّر الحقائق والقدرة على فهم المضامين التعليمية والافكار المركزية الاساسية والافكار الجانبية الثانوية، والقدرة على المقارنة وملاحظة التسلسل الموضوعي والزمني في تعلّم مادة معينة والقدرة على ملاحظة الاسباب والنتائج والربط المنطقي بينها ومهارات تتصل بالقدرة على التحليل والاستنتاج والابداع والتقييم وكذلك جميع مهارات التعلم من القدرة على استعمال القاموس والمراجع والمكتبة والقدرة على التلخيص وعلى قراءة رسومات بيانية وجداول وخرائط والتعلّم متى نقرأ بشكل مكثّف ومتى نتصفّح المادة وكيف نقرأ من أجل الوصول الى

معلومة معينة في الفصل. (أنظر الجدول المرفق لمهارات الفهم ومهارات التعلّم).

أما المهارات من النوع الثاني (البين شخصية - מיומנויות בין-אישיות) فهي مهارات يكتسبها المتعلم من التجربة التي يمارسها ويمرّ بها من خلال التعلّم المشترك في المجموعات الصغيرة، فهو يكتسب وبشكل غير مباشر مهارات لا يمكن اكتسابها بنفس القدر من خلال التعلم الوجاهي وهو بحاجة لها في حياته الآنيّة والمستقبلية عندما يكبر. ونقصد بذلك الاصغاء للغير واحترام رأي الآخرين وإن كان مخالفاً والتعاون والتسامح والمساعدة المتبادلة والمواجهة والتمسّك بالرأي والدفاع عنه وتقبّل وجهات نظر أخرى وآداب التكلّم وإعطاء التعزيزات للغير والتعاون مع الغير.

المهام التعليمية:

يتطلّب التعليم في مجموعات صغيرة من المعلّم أن يكون ماهراً في تحضير المهام التعليمية المنوي تنفيذها في المجموعة الواحدة.

هذه المهام تتصل بالمادة التعليمية المقرّرة وبأهداف تعليم هذه المادة.. إن تحقيق هذه المهام من قبل الفرق المختلفة تعني تحقيق الأهداف التعليمية من الوحدة الدراسية والتي يمكن أن تنتهي في حصة أو أكثر. على المعلم تحضير هذه المهام على كرتات خاصة بشكل أسئلة أو فعاليات أو أوراق عمل. يبدأ درسه بعرض قصير للمهام التعليمية ثم يشرح للطلاب طريقة العمل. وذلك بعد أن يكون الطلاب قد انقسموا الى مجموعات صغيرة. يوزّع المعلم الكرتات على المجموعات، بحيث تأخذ كل مجموعة كرتاً واحداً ثم تبدأ العمل بموجب ما في الكرت من أسئلة. يمكن أن تكون المهام على شكل أوراق عمل متدرّجة في الصعوبة، وعندها يوزّع المعلم الورقة الاولى على جميع الطلاب بمساعدة الرئيس في كل فرقة ويضع الاوراق الاخرى - كل ورقة عمل بعدد الطلاب في الصف على طاولة مع مراعاة التسلسل من ورقة ٢ الى ورقة ٣.. إلخ. ويطلب الى رئيس الفرقة القيام الى حيث الاوراق ليأخذ لفرقته الورقة الثانية بعد أن يكونوا قد انتهوا من الورقة الاولى وقيّموها بشكل مشترك. كذلك يمكن للمعلم أن يوزّع نفس المهمة (الكرت مع الاسئلة) على جميع الطلاب.. أو تقسيم الوحدة التعليمية الى مهام وتوزيع كل مهمة على فرقة.. وهذه الطريقة جيدة عندما يريد المعلم تعليم فصل كبير في الكتاب وقطع مادة أكبر. تختلف المهام أحياناً بين كونها تتطلب عملاً جماعياً مشتركاً للفرقة من اللحظة الاولى وبين كونها تتطلب عملاً فردياً لكل طالب في المجموعة.. يبدأ به الطلاب.. ثم ينهون الفعالية بعمل مشترك كأن يناقشوا العمل ويقيّموه ويتّفقوا

على الاجابات النهائية. وعليه فإن المهام تتراوح بين كونها مهاماً تبدأ بعمل انفرادي وتنتهي بعمل جماعي أو تبدأ وتنتهي بعمل جماعي.

وتتنوّع المهام أيضاً بين كونها نظرية، تبدأ في الصف وتنتهي في الصف، وبين كونها عملية تبدأ في الصف، ثم يخرج الطلاب من اجل انجاز المهمة الى خارج الصف الى الساحة أو المكتبة أو المختبر أو البيئة المحيطة طبيعية واجتماعية، وذلك من اجل جمع معلومات أو القيام بأبحاث ومشاهدات وتجارب أو عمل مقابلات وزيارة مؤسسات، وهذا النوع من المهام قد يتطلّب حصة أو أكثر، وقد يتطلّب أياماً إذا كانت المهام تتصل بإنجاز مشروع جماعي. وبعد ذلك يعودون الى الصف للمداولة والنقاش والاجمال. وعليه فإن **مبنى الدرس في المجموعات الصغيرة**، يبدأ عادة بمحاضرة المعلم من أجل عرض الموضوع وتزويد الطلاب بالمعلومات الاساسية وشرح المهام وتوزيعها على المجموعات، ثم يبدأ العمل الجماعي والتعلّم المشترك داخل المجموعات حسب الوقت الذي يعينه المعلم.. وينتهي الدرس بعرض نتائج العمل للمجموعات وإعطاء الاجابات على الأسئلة المطروحة في المهام المختلفة وسماع الآراء المختلفة حول نقاط معينة ثم القيام بإجمال يشارك فيه المعلم والطلاب. وهنالك أنواع أخرى من العمل في مجموعات تنتهي بعمل امتحان فردي للطلاب.. والعلاقة تكون فردية وليس جماعية.. كما هو الحال في «طريقة جكسو».

طريقة جكسو "Jiqsaw"

والترجمة الحرفية لها طريقة مجموعات التركيب (פאזל).. وقد طورّت على يد إليوت أرونسون وباحثين آخرين في أوسطن – تكساس في سنوات السبعين. والطريقة تركّز على نشاط الطالب في إطارين: مجموعة الام ومجموعة التخصص. ينقسم الصف الى مجموعات، في كل مجموعة من ٥ – ٦ طلاب. ويأخذ كل طالب في المجموعة جزءاً من مادة عامة.. تبدأ هذه الطريقة بتوزيع نفس المهام على جميع الفرق الام.. ثم يتوزّع الطلاب فيما بينهم في فرقة الام، المهام الخمس أو الست.. وبعدها يتجمّع الطلاب في فرق التخصّص بحيث تضمّ كل فرقة جميع الطلاب الذين تخصصوا في مهمة معينة.. ويبدأ أعضاء كل فرقة من فرق التخصص ببحث المهمة التي أوكل بها كل واحد منهم.. ثمّ يعود كل طالب من فرقة التخصّص (קבוצת מומחים) الى فرقة الام (קבוצת אם) التي جاء منها.. وفي فرقة الام يحاول كل طالب تخصّص في مهمة معينة أن ينقل لافراد فرقته المعلومات التي توصلت اليها فرقة التخصص التي ناقشت نفس المهمة.. وهذه المرحلة تسمّى مرحلة تعليم طالب – طلاب (הוראת עמיתים) بحيث

يمثل الطالب الواحد دور المعلم ويعلّم فرقته عن الموضوع الذي تخصّص به - وهذا يعني أن المهمة التي أوكل بها لم تكن مقصودة على تعلمه لها فقط ولنفسه وإنما يتعلّمها كي يعلّمها لغيره، وهذا يتطلب بذل جهد أكبر من أجل اتقان المهمة.. والمفروض أن يصل كل طالب في فرقة الام الى تعلّم جميع جوانب المادة التي حددتها المهام التعليمية.. وفي داخل الفرقة يجري نقاش وأسئلة للتأكد من أن كل فرد فيها أصبح ملمّاً في جميع المادة.. ومن هنا جاء اسم الطريقة.. لأن المهمة العامة توزّعت الى اقسام، كل طالب تخصص في قسم ثم وعند العودة للعمل في فرقة الام يحاول أعضاء الفرقة تركيب هذه الاقسام بشكل ينتج عنه الشكل العام للمادة - فهو يشبه لعبة التركيب (پَزِل) פאזל في إعطاء الصورة الكاملة للمادة في نهاية عمل فرقة الام. وكما ذكرت سابقاً فإن العمل بهذه الطريقة ينتهي أولاً بعرض نتائج العمل من قبل الفرق المختلفة ومناقشته وإجماله، بحيث تعرض كل فرقة مهمة واحدة، يشارك أعضاء الفرق الاخرى باستكمالها عن طريق إضافة ملاحظات وتعليقات.. ومن أجل الوصول الى الصورة الكاملة للمادة.. ثمّ يعطي المعلم امتحاناً لجميع الطلاب في المهام المحدّدة، والعلامة التي يأخذها الطالب هي علامته الشخصية وليست علامة المجموعة.

وللإجمال نقول أن طريقة جكسو تعمل بموجب الخطوات التالية:

الخطوة الاولى - تنظيم الفرق وتوزيع المواد وشرحها (٥ - ١٠ دقائق).

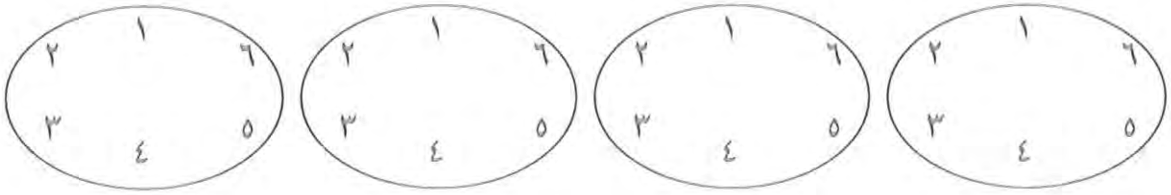
الخطوة الثانية - التعلّم في مجموعات التخصّص (١٥ - ٢٠ دقيقة).

المجموعة الثالثة - تعليم طالب/ طلاّب في كل فرقة من فرق الجكسو (٣٠ - ٤٠ دقيقة).

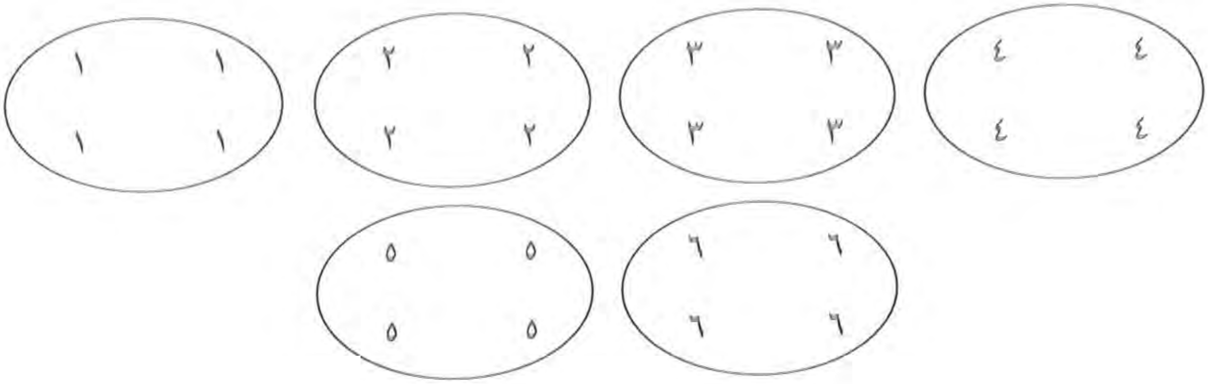
المجموعة الرابعة - نقاش وإجمال وامتحان (١٠ - ١٥ دقيقة).

ينصح في اتباع هذه الطريقة أن يحضّر المعلم كرتات صغيرة تكتب عليها الارقام من ١ الى ٥ أو ٦ حسب عدد الطلاب في الفرقة الام.. ونحضّر المهام أيضاً على كرتات، بحيث يكتب على كل كرت السؤال أو الفعالية أو النشاط المطلوب القيام به لتنفيذ المهمة.. ثمّ تتوزّع الكرتات على الطلاب حسب رغباتهم أو بوضعها مقلوبة بحيث يوضع على كل كرت رقم... فيسحب كل طالب في فرقة الام الكرت.. وعند معرفة الرقم، يتناول من على الطاولة الرقم المكتوب على الكرت الآخر (فقط أرقام) ويضعه على صدره باستعمال دبّوس معيّن.. ثم يتوزّع الطلاب على فرق التخصّص كلّ حسب رقمه/ كرته/ مهمته. ليعود بعد ذلك الى فرقة الام ويعلّم ما تعلّمه في فرقة التخصّص. ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:

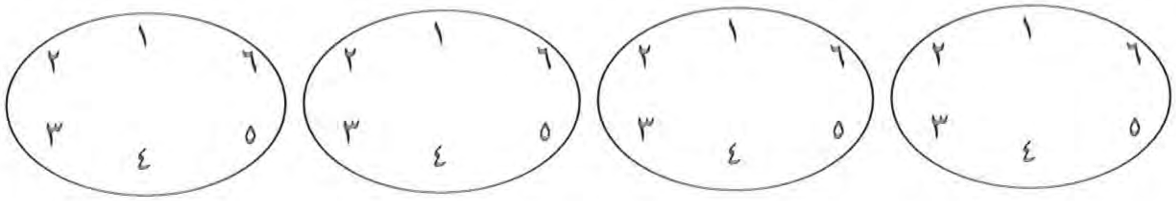
مرحلة أ - **تنظيم فرق الام (الجكسو)**



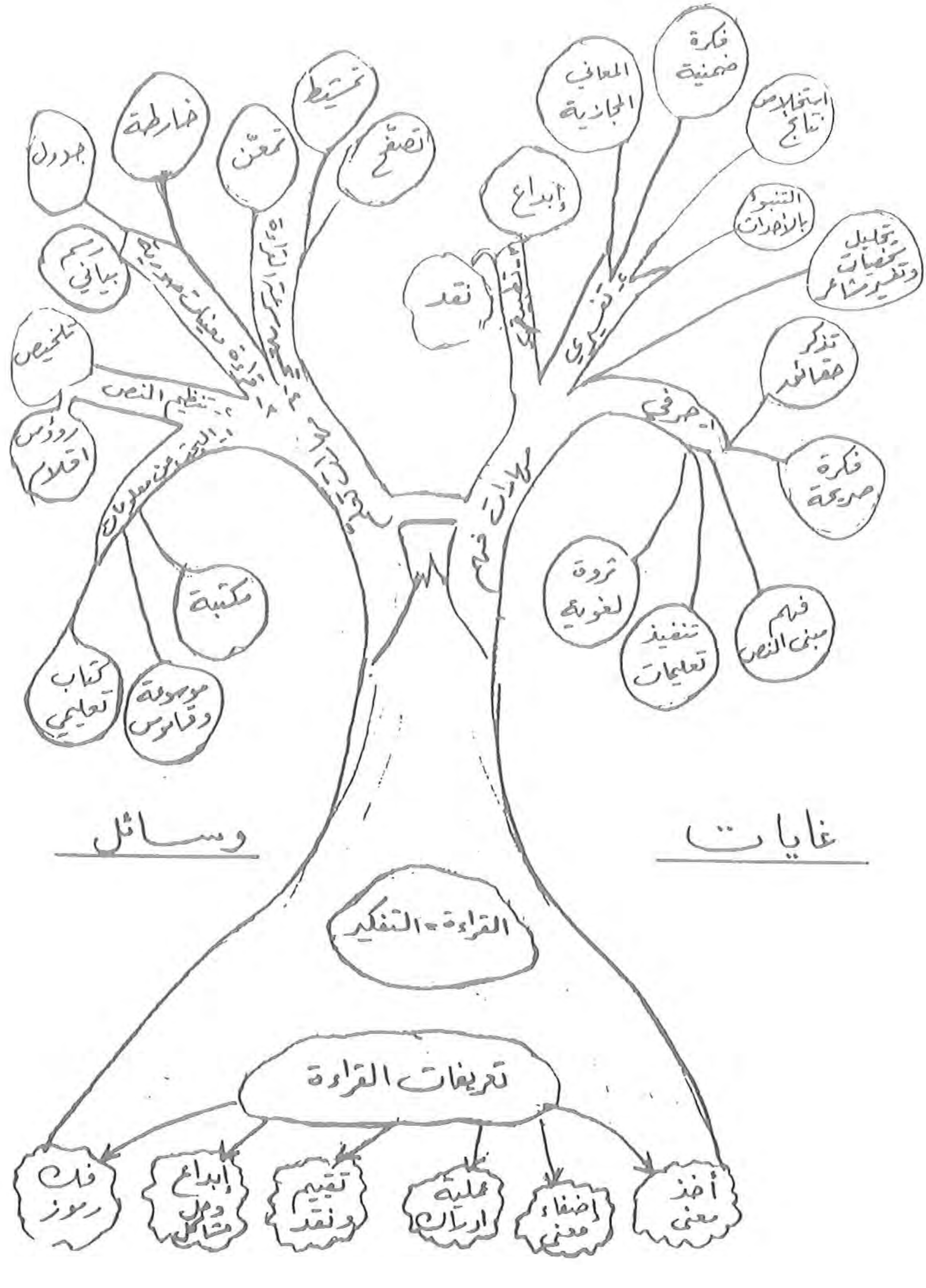
مرحلة ب - **تنظيم فرق التخصّص**



مرحلة جـ - **الرجوع الى فرق الام**



رسم تخطيطي MAPPING لمهارات الفهم والتفكير والتعلّم في معالجة مادة مكتوبة



المراجع:

(١) حبيب الله، محمد. (١٩٩٤). **أساسيات القراءة وفهم المقروء.** دار النهضة الناصرة.

(2) הרץ - לזרוביץ ר., פוקס אינה (1987), **למידה שיתופית בכיתה**, עמ' 213.

(3) כץ, ישראל, בן-ארי ראל - (ערכים). **שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית**. הוצאת רכס 1994.

(4) לם, צ. (1973). **ההגיונות הסותרים בהוראה**, תל-אביב, ספריית פועלים.

(5) משרד החינוך/ המזכירות הפדגוגית (תשנ"ד). **שיטות הוראה - תמונת מצב**, ירושלים.

(6) שפטיה לאה, (1989). **שיטות הוראה אלטרנטיביות.** מכון הנריטה סאלד.

(7) שרן, ש. גישה מערכתית לשיפור בתי-הספר. **עיונים בחינוך** 1976 10, 81 - 97.

(8) שרן, ש. ושרן, י. **הוראה בקבוצות קטנות** (מהדורה שניה). ירושלים, תל-אביב, הוצאת שוקן.

(9) Bloom B. (1965). **Taxonomy of Educational Objectives.**
Handbook One - The Cognitive Domain.
Handbook Two - The Affective Domain.

(10) Freire D. **Education for critical consciousness.** New York, The Seabury Press, 1973.

(11) Johnson D., Johnson R. and Skon, L: "student Achievement on Different Types of Taskes and on Cooperative, Cometitave and Individualistic Conditions", **Contemporary Educational Psychology,** 1979, 4, 99 - 105.

أدب الطفل العربي بين الدراسة والابداع

د. نعيم عرايدي

١ - مقدمة: مركز أدب الأطفال العربي والنقاش حول أدب الأطفال

لقد شرعت منذ فترة في كتابة دراسة محيطة حول أدب الأطفال، كنت أنوي نشرها في سلسلة مقالات منظمة، ومن ثم في كتاب خاص. إلاّ أن النقاش الذي أثير مؤخراً في صفحات «الاتحاد» ألزمني على نشر هذه المقالة، والتي تتناول ما جاء في المقالات المذكورة من تساؤلات بغية الرد عليها من جهة وبغية تنظيم الموضوع من جهة أخرى.

وقد يجيء هذا الرد ليس فقط لأني أدرّس هذا الموضوع منذ سنوات عديدة ولأني مهتم بإثارته جماهيرياً وأكاديمياً بل أيضاً لأنني أدير مركز أدب الأطفال العربي في البلاد والذي يتساءل المعنيون حول نشاطاته. وقد ذكر جميع المتناقشين أهمية هذا المركز ومسؤوليته ودوره بالإحساس بأهمية أدب الاطفال والوقوف على أن حقيقة امر بناء المجتمع السليم والقويم يبدأ من الاهتمام بالطفل.

وحقيقة أن هذا النقاش يدلّ على ازدياد الوعي التربوي وانتشار التعليم في مجتمعنا العربي. وإن ما أثارته هذه النقاشات من تساؤلات حول ماهية أدب الاطفال ومقوّمات أدب الاطفال هي بمثابة تكثيف جوهري وإضافة أبعاد ضرورية لطرح هذا الموضوع.

وقد بدأه الدكتور أحمد هيبي بقوله: «هذه هي بعض الأسئلة التي أثيرت في اللقاءات التي أجراها مركز أدب الاطفال العربي.. باشتراك عدد من كتّاب الاطفال، والمهتمين بأدب الاطفال عموماً، عرباً ويهوداً» («الاتحاد»، ٢١/١/ ١٩٩٦). ويضيف الدكتور هيبي «والتي وإن كنت فيها أخالف معظم الآراء المطروحة إلاّ أنها خطرت لي من وحيها - وهذه هي أهمية اللقاءات: إنها تدفعك الى التفكير في مسائل كانت تبدو لك بديهية قبل ذلك».

إذن إن أحد نشاطات مركز أدب الاطفال العربي

هو عقد مثل هذه اللقاءات المثمرة والتي تدفعنا وتشجعنا على الاثارة، الحوار، والنقاشات البناءة.

وقد وجه السيد عفيف سالم («الاتحاد»، ١٩/ ١/٩٦) نداء الى مركز أدب الاطفال العربي جاء فيه: «إن إصدارات المركز هي خطوة إيجابية في الاتجاه الصحيح.. ونظراً لهذا المعنى قلنا ما قلناه، وحكمنا بما حكمنا وإن كنّا لا نعرف برنامج هذا المركز بتفاصيله وأبعاده..».

رداً على نداء الاستاذ عفيف سالم نقول ان هذا المركز أقيم قبل ستة شهور كمركز جماهيري شعبي تبنته ثلاث مؤسسات هي: الكلية العربية للتربية في حيفا بإدارة الاستاذ نجيب نبواني وفيها مقر المركز الرئيسي. وتنوب عن الكلية مركزة هي السيدة جانيت أبو رحمة الاخصائية بتربية الطفولة المبكرة. والمؤسسة الثانية هي كلية لڤنسكي بإدارة دكتور أبراهام روخيلي وتنوب عن الكلية الاخصائية بأدب الاطفال العربي السيدة نيتسا معوز، وفي الكلية فرع للمركز يخدم سكان وسط البلاد والجنوب. والمؤسسة الثالثة هي «الفنون للشعب» والتي تهتم من خلال نشاطاتها الأدبية والفنية بنقل فعاليات المركز الى القرى والمدن البعيدة.

يعمل المركز على تشجيع الكتابة الابداعية المحلية في أدب الاطفال وقد أصدر هذا الشهر ثلاثة كتب للأطفال بإصدار راقٍ مرفق بالرسوم الرائعة. وثلاثة كتب أخرى مُترجمة عن العبرية، وسيصدر المركز كتباً أخرى خلال العام الحالي.

يعمل المركز على عقد لقاءات شهرية لأدباء وشعراء الاطفال يناقش من خلالها المواضيع الملحة في هذا المجال ويعمل على بلورة هذا الاتجاه بشكل ممأسس ومنظَم. كما يعمل المركز على إقامة ورشات لرسامين معروفين ينوون الرسم لكتب الاطفال. وهنالك مشروع لإصدار ألبومات شعرية ملحنة للأطفال دُعي الى الاشتراك فيها جميع المعنيين من خلال الصحف العربية.

واستجابةً لدعوة الاستاذ عفيف سالم المباركة لعقد يوم دراسي إحتفاءً وتكريماً للكاتب المرحوم عبد اللطيف ناصر، بدأنا بالتحضير لهذه المناسبة، ونحن ندعو بهذا جميع زملاء وذوي المرحوم الى الاتصال بنا للمشاركة في هذه المناسبة.

ثم جاءت مقالتان، واحدة للاستاذ محمد بدارنة في جريدة «الاتحاد» (١٩٩٦/١/٣٠) وأخرى للكاتب الأردني فخري صالح في جريدة «الحياة» (١٩٩٦/١/٢٩) تناقشان مقوِّمات أدب الاطفال العربي. ويجدر بنا مناقشتها وطرح منظورنا لمفهوم أدب الاطفال.

٢ - الكتابة للأطفال في المجتمع العربي

يبدأ الاستاذ فخري صالح مقالته المذكورة في جريدة «الحياة» بطرحه فرضية هي بمثابة موقف لم

يسنده بأية حقائق مدروسة، فيقول: «يبدو لي أن الكتابة للطفل في العالم العربي تمرّ مثل الكتابة للكبار، بأزمة حادة معقّدة. ولان كان الكتاب، أو المجلة أو الصحيفة الموجّهة للكبار تعاني من مشكلات التمويل والارتقاء بالمستوى ومحاولة الحفاظ على رقعة التوزيع، فإن كتاب الطفل ومجلته تجعلنا في الحقيقة ننادي بضرورة التضامن في حملة إنقاذ للطفل العربي المسكين الذي يتعرّض عقله الغض لحملة شرسة من ناشرين تغلب على ما ينشرونه من كتب الرغبة في الربح من دون اهتمام بشكل كتاب الطفل أو بطبيعة المادة التي تتضمنها..» («الحياة»، لندن، ٢٢/١/١٩٩٦).

هنالك عدة أمور متداخلة في هذه المقالة كان لا بد من فرزها وتنظيمها باتجاهات مختلفة، فالفرضية المسبقة في ربط أدب الصغار مع أدب الكبار في مثل هذا الطرح هو مخطوء للغاية. ولا ندري إن كان أدب الكبار فعلاً يعاني ما يعانيه أدب الصغار. ولا ندري إن كانت مشكلة أدب الكبار أو أدب الصغار تعاني فعلاً من هذه الازمة المطروحة، حيث يعتبر الأدب العربي اليوم (للكبار) شعراً ونثراً أدباً راقياً وعلى مستوى عالمي. إن ترجمته ونشره في العالم الغربي يمكّن من لفت الانتباه إليه، الامر الذي لم يكن وارداً قبل عدة سنوات.

أما المشكلة الأساسية لأدب الاطفال والتي أخذت تجد حلاً لها في السنوات الاخيرة فهي ضرورة وجود أدب للاطفال، الاهتمام به، رعايته وتوصيله الى المستوى الكمّي والنوعي الذي يليق به في المجتمعات المتحضرة، والذي هو حق أساسي للأطفال العرب إسوةً بالأطفال في العالم الغربي ذلك لأن الاهتمام العربي بأدب الاطفال هو حديث العهد، وهو ثمرة جهود مكثفة تأثرت بما يدور في هذا المجال في العالم الغربي.

صحيح أن أدب الاطفال هو أدب قديم حديث. حيث كانت الامهات والجدات يقصصن الأساطير والحكايا الشعبية للاطفال قبل النوم، وصحيح أن الامهات والجدات كنّ يغنين التهاليل والقصائد الشعبية على أسرّة أطفالهن. فكل ذلك كان جزءاً لا يتجزأ من عمل الكبار. ضف الى ذلك اتجاه هذا الادب ونوعه كأدب مسموع وليس كأدب مقروء.

أما الاهتمام بأدب الاطفال في الوسط العربي فقد بدأ في بداية القرن ولكن ليس بشكل مكثف أو منظم أو ممأسس، بل هو ثمرة اجتهاد على مستوى الافراد والاشخاص. هكذا بدأ الاستاذ المعروف رفاعة الطهطاوي: «إن أول من قدّم كتاباً للأطفال العرب هو رفاعة الطهطاوي وذلك حينما رأى أن أطفال أوروبا ينعمون بقراءة أنواع مختلفة من الكتب التي كُتبت خصيصاً لهم. فقام بترجمة

كتاب انجليزي الى اللغة العربية، وهو عن مجموعة من الحكايات، وكان إسمه «عقلة الإصبع» (مفتاح محمد دياب، مقدمة في ثقافة وأدب الاطفال، ص٢١).

ويسرد الكاتب تاريخ الكتابة للاطفال في العالم العربي، مروراً بالشاعر أحمد شوقي وكامل كيلاني وعطية الابراشي وعادل غضبان، ويؤكد دعمه لعدم اهتمام العالم العربي في الطفل وأدبه، ويقول: «ولكن بعض الطلائعيين في هذا المضمار لم يأبه بنظرة المجتمع الى الاطفال وأدبهم، وتلك النظرة التي كانت - كما رأينا - نظرة إستخفاف واستهانة، بل استمر هذا البعض في العطاء والكتابة والاهتمام حتى وفاته، مثل كامل كيلاني (١٨٩٧ - ١٩٥٩) الذي يعتبره أدباء الاطفال اليوم الأب الشرعي لأدب الاطفال في اللغة العربية..» (نفس المصدر، ص٣٣).

إذن إن أولئك الأدباء والمربين وضعوا حجر الأساس لأدب الاطفال العربي الحديث. ثم ان اهتمام أدباء وشعراء الكبار بالكتابة للأطفال مثل أحمد شوقي وزكريا تامر وغيرهم لم يكن كافياً لنقول ان لدينا تقاليد وتجربة في الكتابة للاطفال.

نستطيع القول فقط ان تلك المحاولات الفردية في ذلك الوقت قد تكون أوجدت مناخاً مناسباً في الخمسينيات والستينيات لزيادة الوعي التربوي والاهتمام بضرورة رعاية أدب الاطفال.

أما العملية الإحصائية لهذا الموضوع فهي تدلّ على أنه: «ومهما بلغ عدد الكتب التي أُصدرت خلال السنوات الماضية، فهي قليلة جداً إذا قورنت بنسبة عدد الاطفال العرب القادرين على القراءة والذي بلغ عام ١٩٧٠ حوالي ٣٢ مليون طفل دون سن الخامسة عشرة، وهم بحاجة الى ما لا يقل عن ١٥٠٠ كتاب كل سنة بإثنين وثلاثين مليون نسخة» (هادي نعمان الهيتي، أدب الاطفال، ص٢٨٨). قد تكون هذه الإحصائية صحيحة لفترة السبعينيات ويظهر أنها صحيحة أيضاً لفترتنا اليوم. فمع أن أحداً لا يشك في القفزات الهائلة التي مرّ بها أدب الاطفال من الناحيتين الكميّة والنوعيّة في العقدين الأخيرين فإننا نشك في أن تكون هذه القفزات ملأت النقص الكبير في هذا المجال.

هذا من جهة، أما ما نريد أن نطرحه هنا فهو ضرورة الفصل بين النقاش الأكاديمي حول ماهية أدب الاطفال، نظريته، مقوماته وأهميته الفنيّة والتربوية، وبين ضرورة وجوده وتشجيع الأدباء المبدعين في هذا المجال على ضرورة الكتابة وعلى ضرورة رعاية كتاباتهم وطباعتها ونشرها. ومن جهة أخرى يجب أن ننوّه هنا الى أن التمييز بين الدراسات الأكاديمية وبين الكتابة الإبداعية هي أمر ضروري.

ولا أظن أن أحداً يشكك في أهمية أدب الاطفال

كحق أساسي للأطفال علينا، نحن المهتمين بهذا المجال: «أدب الاطفال يتيح الفرصة أمام الاطفال لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع، والدافع للانجاز الذي يدفع للمخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير والميل الى البحث في الاتجاهات الجديدة..» (د. حسن شحاتة، أدب الطفل العربي، ص١٢).

وأخيراً نريد أن نؤكد هنا، قبل النقاش في التساؤلات المطروحة، حقيقة أننا من ناحية أولى نتأثر بما يجري على الساحة الغربية في موضوع أدب الاطفال وخاصة في دراسات هذا الموضوع. أما من الناحية الثانية فإننا نؤكد ميزات مجتمعنا الخاصة والتي تختلف عمّا يجري في أدب الاطفال العربي: «إن ما بين أيدينا من دراسات لموضوع نمو الاطفال هو ثمرة بحوث العلماء الأجانب في بيئات غير بيئاتنا، وعلى أطفال يختلفون عن أطفالنا إختلافاً كبيراً في نواح منها: أنواع البيئات الاجتماعية وألوان التراث الثقافي الذي يكتسبه الأفراد من مجتمع له تقاليده وعاداته ودياناته وإتجاهاته..» (أحمد نجيب: أدب الاطفال - علم وفن، ١٩٩١، ص٣٨).

لا مانع إذن أن نستمر بترجمة الأداب العالمية، مثلما فعل روّاد أدب الاطفال العربي، ولا مانع أن نستعمل الادوات العلمية ونستغلها بغية الاستفادة منها في إثراء أدب الاطفال - النصوص والدراسات.

٣ - أدب الاطفال وأدب الكبار

لم يهتم المجتمع العربي في العصور السالفة بالطفل والطفولة وذلك لاهتمامه منذ العصور الوسطى بمواضيع كونية فلسفية ودينية. أما بالنسبة للأدب بشكل عام فقد تركّز في إطار أدب الكبار فقط. وفي العصور الحديثة كان الوطن العربي محتلاً ومستعمراً مما جعل مفكريه وأدباءه يصبّون جلّ اهتمامهم بمقاومة الاستعمار وبمواضيع بعيدة كل البعد عن الطفل وعالمه. وأما ما هو مشترك للمجتمع العربي والمجتمعات الأخرى التقليدية هو كون الطفل بعيداً عن مجال اهتمام الكبار لظنهم بأنه مخلوق صغير ناقص العقل والتجربة والمعلومات، هذا مما جعل نظرة المجتمع العربي الى أدب وأدباء الاطفال نظرة إستخفاف واستهانة. ولم يحظ أدباء الاطفال بالمركز المرموق ذي الاهمية التي حظي بها أدباء الكبار.

لا أدري حتى إن كان هنالك مجال للتساؤل حول وجود أدب أطفال، منفصل ومتميز عن أدب الكبار، فالتساؤل الذي يثيره الدكتور أحمد هيبي مخطوء بصيغة طرحه: «هل هنالك أدب أطفال منفصل ومتميز عن أدب الكبار؟» («الاتحاد»، ١٩٩٦/١/٢١).

إن مرحلة الطفولة هي مرحلة مختلفة نوعياً عن المراحل المتأخرة. فهي لا زالت في طور التكوين والنمو - وهذا ما يميّز إحساسهم، تفكيرهم، لغتهم ومهاراتهم: «إن طبائع الاطفال تختلف عن طبائع الكبار. فمراحل النمو التي يمر بها طفل لها درجات مختلفة في كل مرحلة. وذلك يتصل بالنمو اللغوي، العلمي، العاطفي والفكري. ضف الى ذلك المستويات البيئية، الاجتماعية والاقتصادية..» (أحمد نجيب - علم وفن ١٩٩١).

ولا يُعقل بطبيعة الحال ألا يتميز أدب الاطفال عن أدب الكبار ولو لهذه الأسباب الطبيعية والنفسية والعقلية. فلكل مرحلة من مراحل النمو ما يناسبها عقلياً، جسمياً، لغوياً وعاطفياً. ولا يمكن الخلط العشوائي في مثل هذه الامور التي من شأنها أن تؤثر على التقاليد القرائية للطفل.

وقد صنّف «بياجة» وتلامذته هذه المراحل حسب مراحل أساسية بهذا الشكل:

١ - مرحلة الطفولة المبكرة (٣ - ٦) سنوات.

٢ - مرحلة الطفولة المتوسطة (٦ - ٨) سنوات.

٣ - مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ - ١٢) سنة.

٤ - مرحلة المثالية أو الرومانسية (١٢ - ١٥) سنة.

وتتميز كل مرحلة بطبائع خاصة قد تختلف في كثير من الأحيان باختلاف الافراد والبيئات والمجتمعات. فالمرحلة الاولى يسميها البعض مرحلة الواقعية والخيال المحدود، والتي لا تزال فيها القيم غير واضحة بالنسبة للطفل. فتلائمها القصص التي تأخذ فيها الحيوانات والطيور وحتى الجماد دوراً فعالاً. إنها مرحلة التفكير الحسيّ والصوري.

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الخيال المتحرر حيث تزداد فيها لدى الاطفال الخبرات الذاتية في المحيط الذي يعيشون فيه. ولهذا تلائمها قصص الخرافات والقصص الشعبية، ولا تزال الحيوانات والجماد تأخذ فيها دوراً رئيسياً.

أما مرحلة الطفولة المتأخرة فتتميز بالرغبة في المغامرة والتجربة الذاتية. وهنا تأخذ الجماعة دور الفرد وللعلاقات الجماعية دور فعّال فيها. إذن تلائمها قصص الصداقة، الوفاء، الخيانة والحسد، المشاجرات، المخاطرة والبطولة.

أما من ناحية اللغة فلا مجال هنا في تحليل أهميتها في مراحل نمو الطفل (راجع في هذا المجال بحثاً مفصلاً للدكتورة ليلى أحمد كرم الدين: اللغة عند الطفل، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس ١٩٩٣).

إذن، إن هذا التمييز العقلي والعاطفي كافٍ لأن نفصل ونميّز أدب الاطفال عن أدب الكبار.

أما ما جاء به الدكتور هيبي ليدعم فرضيته فهو مخطوء منهجياً. يقول الدكتور هيبي: «في لقاء

كتّاب الأطفال إياه، وتحت ضغط الأسئلة المطروحة، ألهمني الله القول في واحدة من إندفاعاتي غير المحسوبة، إنه لا يوجد هناك أدب أطفال متميز عن الأدب العام».

نقول للدكتور هيبي أن الكتابة للاطفال هي إبداع تماماً مثلما هي الكتابة للكبار. وبأنه فعلاً اندفع إندفاعاً غير محسوب. والدكتور هيبي بإندفاعاته المذكورة يثبت أنه أديب مبدع وبأءنه يطرح أسئلة مثيرة مهمة وجديرة بالنقاش. والنقاش نوعان، نقاش الأكاديميين ونقاش المبدعين، وإذا أردنا تصنيف إندفاعاته ومقالته فنضعها في الصف غير المنهجي.

فعلى سبيل المثال أيضاً يقول الدكتور هيبي: «هل يصحَ للبالغ أن يكتب للطفل؟ وما أدرى الكاتب بإحساسات الطفل، وبعالمه وبذوقه؟ إن الامر يشبه الى حد ما أن يكتب كاتب رجل أدباً ينضوي تحت إسم «الأدب النسائي»..».

هنا نستغرب هذه التساؤلات المطروحة والتي من المفروض أن تكون الاجابة عليها أمراً واضحاً ومعروفاً. لأن هذا يقودنا الى كل جيل والى كل مهنة والى كل جنس. كأننا نقول: هل يحق للكاتب الأكاديمي أن يكتب عن العمال أو الفلاحين. وهل يحق للكاتب المسن أن يكتب عن الشباب؟ وهل يحق للكاتب الشاب أن يكتب عن المسن؟! وهذه ستصبح كقصة «إبريق الزيت»، والإجابة عن هذه الاسئلة لا مجال لذكرها أبداً لأنها مفهومة ضمناً.

لكن هذا الطرح العفوي والبريء من شأنه أن يبعث بنا الى فلسفة الطرح الأدبي من الناحية الإنسانية في الحضارة البشرية في إطار التساؤل: لماذا نكتب؟! وهذا هو السؤال الصعب، الذي يجب تصنيفه بمعزل عن «النوع الأدبي» (جانر). لأن أدب الاطفال هو نوع أدبي (جانر) وهو بذلك يتميز عن أدب الكبار الذي هو نوع أدبي آخر والذي يتميز عن الأدب الشعبي الذي هو نوع ثالث. فهذه العملية هي عملية طرح تصنيفية. إنها تصنف الأدب. وجميع هذه الأنواع هي في إطار ما اتُفق عليها تحت عنوان: الأدب. وإذا كان النص أدباً جيداً فقد يصلح للكبار وقد يصلح للصغار. قد يصلح للرجال وقد يصلح للنساء. قد يصلح للعمال والفلاحين، وهكذا دواليك.

للأدب الشعبي، مثلاً، مقوماته وخصوصياته. للأدب الكلاسيكي مقوماته وخصوصياته. ولأدب الاطفال أيضاً ميزاته. وهل في ذلك تناقض؟! وقد ادعم ما ورد في مقالة الدكتور هيبي بأشياء أكبر من ذلك لو أنه طرحها بالشكل الصحيح!

فعلى سبيل المثال قد يقرأ الطفل القرآن الكريم ولن يفهمه. ولكنه قد يستمتع بقدسية إيقاعه ورثمه. وقد يقرأ قصيدة لمحمود درويش وأدونيس دون أن يفهمها، وبالرغم من ذلك قد يستمتع بإيقاعاتها وبأجوائها. وقد حدث ذلك فعلاً خلال

البرنامج التلفزيوني الذي أقوم بتقديمه مع الاطفال، إن طفلاً في الثامنة من عمره جاء لإحدى الحلقات بمجموعة شعرية لتوفيق زيّاد وقرأ منها القصائد، ووجدته يتمتع بقراءتها كما لو أنه كان شاباً.

ويحدث أيضاً أننا نحن الكبار قد نستمتع بقراءة نصوص أدبية كُتبت خصيصاً للأطفال! فهل في كل ذلك تناقض؟! وهل يمنع ذلك من وجود أدب الاطفال بمنعزل متميز ذي خصائص ومقوّمات تختلف عن تلك التي يتمتع بها أدب الكبار؟!

إن المقام المشترك للنوعين - أدب الصغار وأدب الكبار - هو ما يورده الدكتور هيبي في مقالته، دون أن يعي ذلك: «لقد كان يكفي تغيير ما، في حجم الكلمات، أو في ضغط النص بدون تغيير جوهره أو معناه العميقين في جعل هذه النصوص تصلح أن تكون نصوصاً يستطيع الولد أن يقرأها ويتمعَن في معناها وموسيقاها..».

وهل التغيير في حجم الكلمات وضغط النص والأسلوب هو شيء قليل؟ ألا يعاني الأدباء في استحضار الكلمات، وفي تكثيف النص، وفي بلورة الأسلوب وتهذيبه؟ ماذا بقي في النص؟ المضمون؟! وهل في المضمون إبداع؟! أليس الإبداع في الكلمات وتراكيبها. وفي الجمل اللغوية والأسلوب؟!

ثم يعود الدكتور هيبي وينتبه الى الخطأ الأساسي في الطرح وليس في النظرية: «ينبغي أن نحدد أن عالم الاطفال هو عالم مثله مثل عالم الكبار، مسكون بهواجس الحب والخوف والكراهية والمبالغة والصراع، وغير ذلك من المشاعر الإنسانية!..».

هنا يكمن الخطأ الجوهري. فالهواجس والحب والخوف والكراهية والصراع، هذه المشاعر الإنسانية هي فعلاً أساس كل نصّ أدبي.

أهمية التربية في جيل الطفولة المبكرة

د. هالة حزّان

تعتبر رياض الاطفال إطار تربوي، تعليمي يساهم في نمو الاطفال بجميع جوانبه: النمو الجسمي - الحركي - الحسيّ، العاطفي، الاجتماعي، اللغوي، العقلي، الجنسي والخلقي. كل حسب إمكانياته ومستوى قدراته.

ورغم أهمية هذا الاطار فما تزال نسبة الاطفال العرب في الروضات متدنية جداً مقارنة بالاطفال اليهود (نسبة الاطفال العرب في جيل ٣ - ٥ تقارب الـ ٥٥٪ هذه النسبة لدى الاطفال اليهود ٩٨٪ وتحت جيل ٣ النسبة لدى العرب لا تتعدى الـ ٢٥٪ ولدى اليهود تقارب الـ ٩٠٪). هذه الفجوات تؤثر طبعاً على مستوى التحصيل لاحقاً.

للوقوف على ضرورة الاهتمام في جيل الطفولة المبكرة وأهمية التربية في هذا الجيل من أجل تطوّر الطفل والمساهمة في نجاحه نود أن نشير الى الامور التالية:

أ) فرضيات أساسية بالنسبة لتعلّم الطفل

* الطفل باحث، مجرِّب، مبدع، محب للاستطلاع، متعلّم.

* الطفل يستوعب ما **يفهم** وهو يفهم ما **يجرّب** وهو يجرِّب ما **يثيره** **ويهمه** ويشبع حب الاستطلاع لديه.

* يتعلم الطفل بشكل فعّال من خلال تجربته المباشرة واتصاله بالبيئة المحيطة به.

* ينشط الطفل إذا وجد بيئة مثيرة وغنيّة تتجاوب مع حاجاته الاساسية والمتنوعة وتتلاءَم مع مستوى نموّه.

* يتعلّم الطفل بطرق رسمية وغير رسمية (اللعب، التقليد، التجربة والاكتشاف).

* ينشط الطفل من خلال وجوده مع أطفال آخرين.

* كي يتعلم الطفل فهو بحاجة الى مرافقة الراشدين، دعمهم وتشجيعهم، بحاجة الى بيئة دافئة، داعمة، تحترمه وتشجعه.

* الطفل بحاجة الى الشعور بالنجاح والثقة من أجل بناء الصورة الذاتية الايجابية مما يساعده على تكرار التجربة والتعلّم منها.

ب) أهداف التربية في جيل الطفولة المبكرة

* إشباع الحاجات الأساسية للطفل: توفير الامن، التقبل، إكساب الثقة بالنفس، الدعم والتشجيع، إعطاء الفرص للإبداع، إعطاء الحرية في اللعب، إعطاء الفرص للتعبير.

* بناء صورة ذاتية إيجابية لدى الطفل.

* تنمية المبادرات والتجربة والمساهمة في تنمية قدراته في جميع مجالات النمو.

لتحقيق هذه الاهداف من الضروري أن تتوفر الامور التالية:

* المثيرات المتنوعة، الغنية، المثيرة لحب الاستطلاع.

* تشجيع المبادرات وتنمية الاستقلالية لتطوير الفهم والتفكير.

* تشجيع المبادرات الاجتماعية لتنمية الثقة ولاكتساب القدرة للتكيّف للبيئة.

* إثارة الاسئلة المثيرة للتفكير، للبحث والتجربة.

* إعطاء التغذية المرتدة الفورية مما يثير الاهتمام والمثابرة في المهمة.

جـ) فرضيات أساسية بالنسبة للروضات

* تشكّل روضة الاطفال وحدة مستقلة وهي عبارة عن ورشة عمل لفعاليات حرّة ومنظمة وتعطي الامكانية للطفل للتجربة.

* يتميّز جو رياض الاطفال بالجو العاطفي الدافىء المتقبل والداعم ويجب أن يكون استمرارية لجو البيت.

* يجب أن تكون الروضة مهيئة بيئة تربوية متنوعة المثيرات تتناسب مع الميول الفردية المختلفة للاطفال، بحيث يجد كل طفل ما يتفق مع ميوله مما يثير حب الاستطلاع لديه ويزيد دافعيته للتجربة والتعلّم.

* من المفروض أن تكون مربية الروضة متخصصة، فطريقة عملها مع الاطفال وطريقة تداخلها في الامور العاطفية، الاجتماعية والتعليمية مهمة جداً لنمو الطفل. المربية متخصصة بطرق دعمها للاطفال، تشجيعهم، مرافقتها لهم، إثارة الاسئلة للتفكير ومرافقتها الكلامية لتجاربهم وهذه جميعها مهمة من أجل تعلّم الطفل وبناء الصورة الذاتية الايجابية.

* تتوفّر في الروضة جميع مجالات اللعب مما يساعد على البحث والاكتشاف والتجربة ومن ثم التعلّم والنمو.

* تتوفر في الرياض الامكانية للفعالية الذاتية، إذ أنّ رياض الأطفال تتبع أسلوب التعلّم الحر الفعّال، وهنا نحن نميز بين فعالية الطفل وبين تفعيله.

وحسب بياجيه لا يتعلم الطفل الا من خلال فعاليته الذاتية، فالطفل لا يتعلم المصطلحات من خلال تلقينها له إنما من خلال الفعالية والتجربة. ففي الفعالية تعبير عن ذاتية الطفل وقدراته وهي

تساعده أيضاً على تكوين الوعي الذاتي وتساهم في تطوره.

وسنحاول أن نظهر هنا كيف تساهم رياض الاطفال في نمو الطفل بجوانبه المختلفة، مع الاخذ بعين الاعتبار أن نمو الطفل وحدة شمولية، لا يمكن أن تتجزأ، فالطفل ينمو نمواً كلياً شاملاً وكل جانب من جوانب النمو يؤثر ويتأثر بالآخر ولكننا ننتهج التجزئة هنا من أجل الفهم فقط.

١) **النمو الاجتماعي:** من خلال التفاعل الاجتماعي والعلاقات مع الآخرين ينمو جزء أساسي من شخصيتنا، فوجود الطفل في الروضة يعطيه الامكانية للتعرف على أطفال آخرين، للتفاعل معهم، للاتصال والحديث مما يساعده على اكتساب قيم اجتماعية كالتعاون، الصدق، التسامح والتقبّل.

وجود الطفل مع أطفال آخرين يشجّع المبادرات لديه يساعده على تحمّل المسؤولية وتحمل نتائج العمل.

يتعلم أسس احترام الآخرين ويكتسب المعايير والعادات الاجتماعية.

والروضة هي إطار لعملية التنشئة الاجتماعية ويعتبر عادة المربون وكلاء لعملية التطبيع الاجتماعي ولهم في هذا المجال أفضلية على الاهل وذلك لأن:

* مبنى الروضة الاجتماعي شبيه بمبنى المجتمع: ففي العائلة يكون الطفل مركز إهتمام أهله، وأحياناً يستغل هذا الموقف، بينما في الروضة يتعلم الطفل كيف يتنازل لمجموعة جيله، مما يساعده على الانتقال من الأنوية (التمركز حول الذات صفة تميّز أطفال جيل ٢ - ٤) الى التفاعل الاجتماعي.

* تهتم العائلة عادة بحماية الفرد ولا تعطيه المجال لمواجهة مشاكله لوحده. هذا الامر غير موجود في الروضة لأنه بين مجموعة كبيرة، فيتعلم الطفل كيف يتنافس مع الآخرين من جهة، وكيف يتعاون معهم من جهة أخرى، أي يتعلم كيف يثبت نفسه.

* يوجد في الروضة عدّة مواقف اجتماعية غير موجودة في العائلة؛ فالطفل موجود بين مجموعة مساوية له عليه أن يتعلم كيف يتفاعل معها.

٢) **النمو الحركي:** من خلال الفعاليات الحركية المختلفة تنمو العضلات الكبيرة والعضلات الصغيرة، يتم وعي الطفل لحركاته، لجسمه، لسلامته الجسمية.

تُعطى في الروضة تمارين وفعاليات مختلفة لتنمية التوازن الجسمي، لتنمية التوافق الحسّي - البصري ولتنمية العضلات.

عن طريق الالعاب الحسيّة الحركية يتعرّف الطفل على بيئته المادية، يتوسع مجال التجربة مما يوسّع نطاق تعلمه، وهذه التجارب الحسيّة الحركيّة تساهم فيما بعد في نموه العقلي.

٣) **النمو العقلي:** يؤكد بياجيه على أن تطوّر التفكير يتعلق بتطور الجهاز الحركي، وهذا شرط أساسي لكل تعلم مستقبلي.

تساهم الروضة في فتح مجال التجربة الحرّة أمام الطفل مما ينمّي حب الاستطلاع لديه؛ في الروضة مجال واسع للابداع وتنمية الخيال.

يتعلم الطفل في الروضة كيف يبحث ويكتشف فتنمو لديه القدرة على فرض الفرضيات، على صياغة الاسئلة ومحاولة البحث عن إجابات.

تساهم الروضة في تطوير مهارات اساسية للتفكير، فعن طريق الفعاليات التربوية والحركية المختلفة تنمو لديه قدرات عقلية مثل: التصنيف، التمييز، العلاقات السببية وطرق حل المشاكل.

٤) **النمو العاطفي:** كما ذكرنا تمتاز الروضة بجو دافيء، داعم ومتقبل. فالشعور بأنني أنتمي الى مجموعة تتقبلني وتدعمني يساعد على بناء الثقة بالنفس وبناء الصورة الذاتية الايجابية.

تنمّي الروضة القدرة على التعبير عن المشاعر، احترام مشاعري ومشاعر الآخرين، كيفية السيطرة عليها وإعطاء البدائل للتعبير عن هذه المشاعر بطرق مقبولة.

٥) **النمو اللغوي:** تعطي الروضة للطفل إمكانية التعبير عن الذات والمشاعر وتمكّنه من استعمال اللغة كوسيلة للتعبير عن مشاعره، وسيلة للاتصال مع الآخرين وكوسيلة للتفكير.

يكون الطفل في هذا الجيل **أنوياً**، لذلك يرغب جميع الاطفال في التحدث في آنٍ واحد، فمن خلال الروضة يتعلم الطفل الاصغاء للآخرين والانتظار في الدور والتحكّم الذاتي.

تتمتع الروضة في الكثير من الفعاليات المختلفة للتعبير الشفهي، مثل وصف صور، وصف غرض ما، تأليف قصة، تكملة جمل وهكذا.. مما يساعد الطفل على إكتساب ثروة لغوية وإثراء قاموسه وتعبيره.

تساعد الروضة على تنمية عملية التركيز لدى الطفل وذلك من خلال الالعاب المختلفة التي أعدّت لهذا الهدف.

وهكذا فمن خلال فعاليات الروضة المختلفة والمتنوعة تساهم في نمو الطفل. فكل فعالية يقوم بها الطفل تسعى الى تحقيق هدف ما يساعده على التوازن والتعرّف على البيئة مما يساهم في نموه.

المراجع:

(1) מק - קארתי מ. ואחרים - **יסודות החינוך לגיל הרך**, הוצאת "לדורי" ת"א 1980.

(2) ניר - יניב נ. **אתגרים ומעשים**, ספרית פועלים, 1990.

(3) פיאזיה ז'אן. **תפיסת העולם של הילד**, ספרית פועלים, 1990.

(4) קליין פ. **ילד חכם יותר**, הגשמה שכלית בגיל הרך, אוני בר-אילן, 1985.

المجادلة والمناظرة

نبيه القاسم

تعود معرفة العرب بهذا النوع من الكلام إلى العصور القديمة التي سبقت الإسلام. وقد تركت لنا كتب الأدب الكثير من هذا النوع الأدبي الذي احتلّ مكانة راقية بين أنواع الأدب التي عشقها العرب وزاولوها..

ولو عدنا إلى لسان العرب لصاحبه إبن منظور[١] لوجدناه يشرح الكلمة كالآتي:

الجَدَل: اللّدد في الخصومة والقدرة عليها، وقد جادله مجادلة وجدالا. ورجل جَدِل ومِجدَل ومِجْدال: شديد الجَدَل.

ويقال: جادلت الرجل فجدَلته جدلا أي غلبته. ورجل جَدِل إذا كان أقوى في الخصام. وجادَله أي خاصمه مجادلة وجدالا، والإسم الجَدَل، وهو شدّة الخصومة.

والجَدَل: مقابلة الحجّة بالحجة،

والمجادلة: المناظرة والمخاصمة.

وفي الحديث ورد «ما أوتي الجَدَل قومٌ إلاّ ضلّوا».

والمراد به في الحديث، الجدل على الباطل وطلب المغالبة به لا إظهار الحق.

وورد ذكر الكلمة في عدّة أماكن في القرآن الكريم كقوله تعالى: «وجادلهم بالتي هي أحسن»[٢]. وقوله «ولا جدال في الحج»[٣] وقوله «إن جادلوك فقل الله أعلم بما تعلمون»[٤]. وقوله تعالى «قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها»[٥]. وغيرها كثير في مواقف مختلفة عديدة.

وأورد أبو حيّان التوحيدي في كتابه «البصائر والذخائر» تعريفاً للمُجادل بقوله:

«قال بعض العلماء: المُجادلُ يُعرَف بأحد الوجوه السَّبعة: بأن لا يذكر العلّة، ومنها أن ينقضَ العلّة، ومنها أن ينهيَ الكلام إلى محال، ومنها أن يتنصّل ويقول شيئاً يلزمه القول بمثله فيمتنع، وأن يُجيب عن غير ما يُسأل عنه، وأن يسكت للعجز»[٦].

وخصص الشيخ إبراهيم اليازجي اللبناني[٧] فصلاً خاصاً للجدل بقوله:

«يقال فلان جدِل، ألدّ، شديد المِراء، شديد اللداد، ألدّ الحجاج، متين الحجّة، قويّ الحجّة، وثيق

الحجّة، سـديد البـرهان، ناصع البـرهان، ثاقب البرهان، حاضر الدليل، حسن الإستدلال، بصير بمواضع الحق، بصيـر باستنبـاط الأدلّة، وإنه لمن مشاهير الجَدَليّين، وجِلّة أهل النظر، وقـد جـادل خصمه، ومـاراه، وناظره، وباحثـه، وناقـشـه، وماتنه، وحـاجّه، ولاجّه، ولادّه. وإنّه ليُجادل عن نفسه، ويحاجّ عن نفسه.. إلخ..».

ونجد الشيخ أبا القاسم الراغب في كتابه «مجمع البلاغة» يتـوسع في تفـصـيل مـرادفـات كلمـة المجادلة بقوله:

«المناظرة والمحـاورة والمقـاولة والمجـادلة والمناقلة والمفاضلة». ويشـرح المعنى بقـوله: «أفـاضـوا في الحديث وخاضـوا وقـد خـاوضـه وفـاوضـه وناظره. وتجادل القـوم وتسـاجلوا. وتشـاوشـوا وتهـاوشـوا وتهارشوا وتذابحـوا على كـذا كـقـولك تقـاتلوا أو تناضلوا. ومنه إذا انتضل القوم الأحاديث وتعاوروا الكلام وتنازعوا وتنافروا».

والمناظرة كما يقول صاحب «لسان العرب»(٨): من نظر تناظر تراوض في الأمر والنظير المثل وأيضاً النظير بمعنى النّد.

وللمناظرة كمـا يقـول الشـيخ أحمـد الهـاشـمي(٩) ثلاثة شروط:

الأول: أن يجمع بين خصمين متضادّين أو متباينين في صفـاتهـمـا بحيث تظهـر خـواصّهـمـا بالمقـابلة. كالربيع والخريف، والصيف والشتاء.

الثاني: أن يأتي كلّ من الخـصـمين في نُصـرتـه لنفسه وتَفنيد مزاعم قِرنه بأدلّة من شأنها أن ترفع قدره وتحطّ من مـقـام الخـصم بحـيث يميل بالسّامع عنه إليه.

الثالث: أن تُصاغ المعاني والمراجعات صوغاً حسناً وتُرتّب على سـيـاق مـحكم ليـزيد بذلك نشـاط السّامع وتنمي فيه الرّغبة في حلّ المشاكل.

أقدميّة فن المناظرة

تحفظ لنا كـتب الأدب المخـتلفـة العـديد من المناظرات التي حفلت بها المجالس، ويعود الكثير من هذه المناظرات الى فترة ما قبل الإسلام، فمثلاً يروي إبن القُطامي عن الكلبي (المقصود هشام بن محمد الكلبي المتوفى سنة ٨١٩ والمشهور بأنساب العرب) العـديد من هذه المناظرات مـثل «مناظرة النعمان بن المنذر وكـسـرى أنو شـروان في شـأن العرب»، و«مناظرة أكـثم بن صـيـفي وحـاجب بن زرارة التميمي» و«مناظرة الحارث البكري» وغيرها كثير.

وقد روي عن الكلبي أنه قال: «كان كسرى يحفل بالعرب ويسـتـأنس بمشاهدتهم ويرغب في سمـاع محادثاتهم ومفاخراتهم ومنافراتهم. ولم يدّخر وُسعاً إلاّ بذله للحصول على ذلك». وقد حفلت العديد من الكتب بمثل هذه المناظرات، أذكـر على سبـيل المثال «العـقـد الفـريد لإبن عـبـد ربه ٢/٢٥٣ -

٢٦٨» وما بعدها أيضاً. وكتاب «المحاسن والمساوىء للبيهقي ٤٥١ - ٤٧٥»، و«مناظرات فخر الدين الرازي في بلاد ما وراء النهر».

واستمرت مثل هذه المناظرات في الفترة الإسلامية وفي الفترة الأموية، مثل مناظرة «بكارة الهلالية في حضرة معاوية بن أبي سفيان»[١٠] وغيرها كثير.

ومن المصادر الحديثة «مناظرات في الأدب»، جمع عزت العطار، تحتوي على العديد من المناظرات لجمال الدين بن نباتة المصري «مناظرة بين السيف والقلم». ومناظرة لأبي الحسن المارديني «بين الورد والنرجس»، ومناظرة «بين القنديل والشمعدان». ولجلال الدين السيوطي «مناظرة الزهور». وأيضاً كتاب «جواهر الأدب» لأحمد الهاشمي الذي جمع فيه العديد من المناظرات المشهورة (الجزء الأول، الصفحات ١٨٨ - ٢٥٦).

ويرى الدكتور محمد غنيمي هلال[١١]: «أنّ الهجاء القبلي تحوّل الى نقائض هي أقرب الى المناظرات منها الى الهجاء الجاهلي. وهذه النقائض تشبه مناظرات الفرق الإسلامية والسياسية في آرائها الفقهية ونزعاتها الجدلية حول ميول طوائفها أو تعصبها لجنسها أو قبيلتها». ويعتقد أن الجدال والحوار والمناظرة على هذا النحو «إنتاج عربي لا أثر فيه لتأثير خارجي، بينما المناظرة ذات الطابع الأدبي المحض - وهي التي يُراد بها الكشف عن وجهتي نظر في شيء واحد من جانب أدبي - فهي التي تأثرت بجنس المناظرات الفارسي»[١٢].

ويوافق الدكتور شوقي ضيف[١٣] على معرفة الأدب الفارسي بهذا النوع من الأدب وتأثر العرب في العهد العباسي به. ولكنه يرى أن العرب توسعوا في هذا الاتجاه بتأثير مناظرات المُتكلمين وما داخلها من سفسطة أحياناً. ويرى أن المتكلمين العرب تأثروا أيضاً في مناظراتهم بما كان في التراث الفلسفي اليوناني من جدال وحوار وبخاصة في المسائل الفلسفية الخالصة».

قد يكون إطلاق إسم «مفاخرة» أكثر دقة على تلك المجالس الأدبية التي كانت تشهدها مجالس ملوك الفرس وبعض الأمراء، ولكن مع نزول الوحي على الرسول محمد، وتصدّي قريش له، ومن ثمّ رفض اليهود لنُبوّته، تفجّر ما عُرف باسم الجَدَل الديني العنيف ما بين المسلمين والمشركين، وما بين المسلمين واليهود، وقد حفظت لنا «السيرة النبوية» الكثير من المحاورات الجَدَلية بين الرسول وحكماء اليهود أو بين كبار المسلمين من الصحابة وحكماء اليهود وقريش من الجهة الأخرى.

ومع إزدياد إنقسام المسلمين الى فرق وشيع وأحزاب ازداد الجدل الديني الفلسفي واحتدم.. وأصبحت المناظرات بين المتكلمين والفقهاء وأصحاب الملل والنحل من أهم الفنون النثرية

وتشغل الناس على اختلاف طبقاتهم، حيث كانت تنعقد في المساجد وفي مجالس الأمراء وخاصة مجالس الخليفة المأمون والبرامكة(١٤).

وكان المعتزلة أهم طوائف المتناظرين حيث تصدّوا في مناظراتهم لكل أصحاب الطوائف المخالفة لهم(١٥).

وقد استعر الجدل الديني على شكل عقد مناظرات وتأليف كتب أيضاً بين فقهاء المسلمين واليهود والنصارى.. وكان الجدل العنيف بين المسلمين واليهود حول مصداقية «التوراة» التي بين يدي اليهود، وحول «النسخ»، وقد شارك في هذا الجدل من جانب اليهود: סעדיה הגאון ויהודה הלוי ורמב"ם ושמואל הנגיד ومع أنَ الرمبام منع اليهود من الدخول في جدل ديني ونقاشات مع المسلمين لما في ذلك من ضرر قد يعود على اليهود الذين يُشكّلون أقليّة بين المسلمين، إلاّ أن شموئيل هنچيد «إسماعيل بن يوسف بن النغريلة» كتب كتاباً ضدّ الإسلام أثار به حفيظة علماء المسلمين وخاصة إبن حزم الذي يُعتبر من أكبر فلاسفة الإسلام في القرن الحادي عشر، حيث قام بكتابة رد عليه وهاجمه بشدّة وعنف. وهو كتابه المشهور «كتاب الفصل في الملل والأهواء والنحل» خصص الفصول العديدة منه للحديث عن المسيحيين واليهود، وناقش العديد من القضايا المثيرة للجدل، مثل قضية حقيقة نصوص التوراة وما اتّهم به اليهود من النسخ، وقضية «عُزَير» وغيرها.

ثم كان كتاب «إفحام اليهود»(١٦) للسموءَل المغربي حيث ناقش فيه مواضيع حسّاسة ودقيقة كان لها أهميتها في الجدل الديني الذي أثير واشتد يومها. وقد ظلّ كتاب «إفحام اليهود» لقرنين من الزمن يُعتبر المصدر الأول لجَدَل المسلمين مع اليهود، وقد اشتهر كثيراً وأعيد نسخه أكثر من مرة لأهمية القضايا التي أثارها كاتبه، خاصة وهو اليهودي المطّلع على علوم دينه السابق. وقد كان السموءَل المغربي من أبرز اليهود الذين اعتنقوا الديانة الإسلامية، ولد لأسرة يهودية دينية محافظة، اطّلع على مختلف الحضارات والثقافات، قرأ العديد من المؤلفات، واعتنق الإسلام لاقتناعه بأفضليته كما يقول.

وكان من أثر احتدام الجدل وانتشاره في العصر العباسي أن ازدهر الكلام في المحاورات والمناظرات «حتى أصبح فنّاً قائماً بذاته وحتى أصبح لا يهدف الى إثبات الحق بقدر ما يهدف الى الإنتصار». كما يقول شلحت اليسوعي(١٧).

ولأن المناظرة في الأصل، كانت أسلوباً شفوياً خطابياً يقوم على إيراد الحجج والسعي وراء التأثير والإقناع وإحراز الغلبة فمن الواضح أن الحوار هو أساس المناظرة، الحوار الذي يستحيل إلى سؤال وجواب، وفي هذه الحال، كما يقول شلحت اليسوعي، يكون كل من الخصمين مرتبطاً

بخصمه، ومـقـيّداً بأفكاره، ومن ثمّ كـان يردّد عباراته، فيسلّم له بما أمكن التسليم به، ويرفض الباقي»(١٨).

يرى الدكتور إبراهيم جريس أنّ الجاحظ رفض إطلاق إصطلاحي «المناظرة والمفاخرة» على مظاهر الحوار والجدل، مكتفياً بألفاظ أخرى مثل «محاجة، جدل، مماراة، اختصام»(١٩) و«أنّ المناظرة أو المحاجّة والجدال قد تكون عند الجاحظ في سياق جاد يرمي من ورائه إبطال آراء الخصم. خاصة في المجال الديني المذهبي، كما في رسائله: الزيدية، الردّ على النصارى، الردّ على المشبهة»(٢٠).

وقد أصبحت المناظرات والمحاورات لغة العصر الفكرية، فالمناظرات والمحاورات في كل مكان وفي كل موضوع علمي أو فلسفي أو أدبي. وحتى الكتب في هذا العصر العباسي الثاني طغت عليها مسحة المناظرة والجدل، فالكتاب يؤلف رداً أو نقضاً لكتاب آخر(٢١).

ويرى شلحت «أن المناظرة قد أصبحت بين يدي الجاحظ أسلوباً أدبياً لإيراد أفكاره وتحقيق غايته»(٢٢). ويؤكد إبراهيم جريس على أنّ الجاحظ «حرص على تنويع المواد التعبيرية والمعاني والمواضيع، من ناحية، واستخدامه لبعضها في سياق هزلي مرّة وفي سياق جدّي مرة أخرى»(٢٣). ويرى ابراهيم جريس «أن لإدراك الجاحظ لأهمية هذا التنويع وإعلانه عن ذلك في أماكن عديدة من كتبه أثر عظيم على نشوء بعض الأجناس في الأدب العربي»(٢٣). ويرى أن «الجاحظ طوّر أشكالاً تعبيرية وبدائية وسما بها الى أجناس أدبية راقية مثل فعله بالمفاخرات والمنافرات والمُناقلات، إذ تحوّلت عند الجاحظ الى مناظرات ومفاخرات أدبية متطوّرة، اعتمدها قوالب فنيّة في تناوله لبعض المواضيع الأدبية وغير الأدبية، التي اهتم بها. بل إنّه تخطّى ذلك الى خلق قطع أدبية ذات قالب فنّي، يتوصّل الكاتب بواسطته الى عرض محاسن الشيء ومساوئه، الى تناول كل موضوع بالمدح والذم في آن واحد»(٢٣).

وتكاد المناظرات التي كتبها الجاحظ في كتاب «الحيوان» وشغلت حيزاً كبيراً منه مثل مناظرات «بين صاحب الكلب وصاحب الديك» وبين «صاحب الكلب وصاحب القط»، وبين «صاحب الحمام وصاحب الديك»، تكون النموذج المُحتذَى عند مَن جاء بعده من الكتّاب الذين كتبوا المناظرات واهتموا بها. ومن الكتب المهمة التي ظهرت كان الكتاب المنسوب خطأ الى الجاحظ «المحاسن والأضداد» وكتاب «المحاسن والمساوىء» للبيهقي، وكتاب «مدح الشيء وذمّه» للثعالبي. إضافة الى الكم الهائل من المؤلفات التي شغلت المناظرات والمحاورات أبواباً عديدة منها. ويكاد لا

يخلو كـتـاب من ذكـر بعض المناظرات أو المحاورات، أو التطرّق إليها، مُعرِّفاً أو مادحاً أو ذامّاً.. كفعل أبي حيّان التوحيدي في حديثه عن مساوىء المُناظرة بقوله: «قال ابن عبّاس: هل لك في المناظرة فيما زعمتَ أنك خَصَمتَ صاحبي فيه؟ قال: وما تصنع بمناظرتي، أشغُب بك، وتشغُبُ بي، فيبقى في قلبك ما لا ينفعك، وفي قلبي ما يضُرك. فسكت ابنُ عبّاس»(٢٤).

الهوامش:

١ - ابن منظور - لسان العرب ١٠٥/١١.

٢ - القرآن الكريم - سورة النحل، آية ١٢٥.

٣ - القرآن الكريم - سورة البقرة، آية ١٩٧.

٤ - القرآن الكريم - سورة الحج، آية ٦٨.

٥ - القرآن الكريم - سورة المُجادلة، آية ١.

٦ - أبو حيّان التوحيدي - البصائر والذخائر ٧٦٦/٢.

٧ - إبراهيم اليازجي - نجعة الرائد وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد ٤٧/٢.

٨ - إبن منظور - لسان العرب ٢١٩/٥.

٩ - الشيخ أحمد الهاشمي - جواهر الأدب ١٨٨/١

١٠ - إبن عبد ربه - العقد الفريد ٣٢٨/١.

١١ - محمد غنيمي هلال - الأدب المقارن - ص٢٦٠.

١٢ - المصدر السابق - ص٢٦١.

١٣ - شوقي ضيف - تاريخ الأدب العربي/ العصر العباسي الأول، ص٤٦٣.

١٤ - المصدر السابق - ص٤٥٧.

١٥ - المصدر السابق - ص٤٥٧.

١٦ - السموءَل المغربي - إفحام اليهود - نيويورك ١٩٦٤.

١٧ - الأب فكتور شلحت اليسوعي - النزعة الكلامية في أسلوب الجاحظ - ص١٢٠.

١٨ - المصدر السابق - ص١١٦ - ١١٧.

١٩ - إبراهيم جريس - الأدب والأجناس الأدبية - مجلة الكرمل ١٩٨٥/٦ - ٥٦ (الهامش ٦٠).

٢٠ - المصدر السابق - ص٥٩ (الهامش ٧٢).

٢١ - شوقي ضيف - تاريخ الأدب العربي/ العصر العباسي الثاني - ص٥٣٩.

٢٢ - الأب فيكتور شلحت اليسوعي - النزعة الكلامية في أسلوب الجاحظ - ص١٢٢.

٢٣ - إبراهيم جريس - الأدب والأجناس الأدبية - مجلة الكرمل ١٩٨٥/٦، ص٦٠.

٢٤ - أبو حيّان التوحيدي - البصائر والذخائر - ٢/ ٤٣٠.

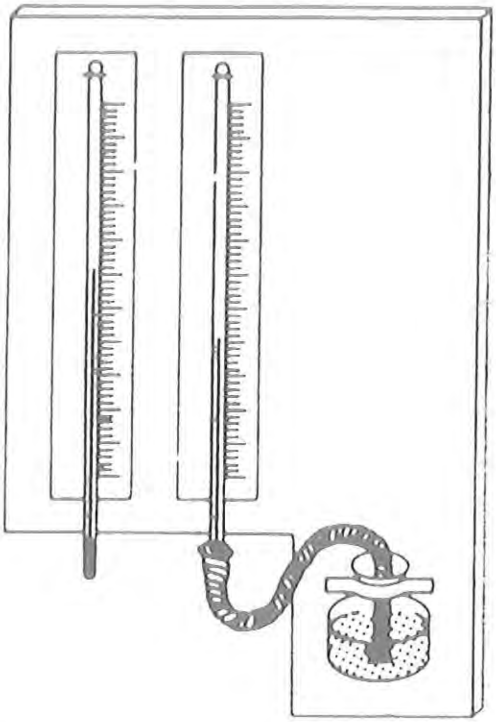
العبء الحراري ـ ما هو وكيف يتم تقديره ؟

علي الصغيّر

تسود أحياناً، في عدد من المناطق الجغرافية بالبلاد، خلال فترة تتراوح بين أربعة وستة أشهر كل عام، ظروف مناخية غير مريحة، تتمثّل في ارتفاع شديد في درجة حرارة الهواء وفي رطوبته النسبية أيضاً. وتشمل هذه الفترة النصف الأخير من فصل الربيع وفصل الصيف كلّه والنصف الاول من فصل الخريف. وتحت هذه الظروف يعتري الإنسان شعور بالحرّ الخانق وبلزوجة الجلد. والشعور بالحرّ ناتج عن ارتفاع حرارة الهواء، أمّا الشعور بلزوجة الجلد فناتج عن تراكم العرق على سطحه وقلة تبخّره منه. وتراكم العرق على سطح الجلد ناتج عن عدم مقدرة الهواء الرطب على استيعاب بخار الماء، إذ أنّ مدى تبخّر العرق عن الجلد متعلق بعوامل عدّة، أحدها هو مقدار الرطوبة النسبيّة للهواء؛ فهو يزداد مع انخفاضها وينخفض مع ازديادها. ومن المعروف أن عملية تبخُّر العرق هي إحدى الوسائل الطبيعية لتبريد الجسم في أوقات الحرّ، إذ أن الطاقة المطلوبة لتبخُّر العرق تأتي من الجلد، مما يؤدي الى هبوط حرارته، وبالتالي الى هبوط حرارة الجسم كله، والى شعور الإنسان بالارتياح والانتعاش. وعندما يُرافق ارتفاع حرارة الهواء ارتفاع في رطوبته النسبية، يقل تبخّر العرق، مما يسبّب لدى الانسان شعوراً بلزوجة الجلد والحر والضيّق. وبسبب كثرة بخار الماء في الهواء يشعر الانسان بصعوبة في التنفس. وعندما تسود هذه الظروف فإنما يسود «عبء حراري» (עומס חום).

فالعبء الحراري إذاً هو وضعٌ يمتاز بارتفاعٍ في حرارة الهواء الى جانب ارتفاع في رطوبته النسبيّة. وهو قد يكون مرتفعاً أو متوسطاً أو منخفضاً. وعندما يحصل عبء حراري فهو قد يدوم عدّة أيام. ولتعيين مقداره لا بدّ أولاً من تعيين مقدار «دليل عدم الراحة المناخي» (מקדם אי-הנוחות האקלימית Climatic Discomfort Index). ولتعيين مقدار هذا «الدليل» نحن نستعين بجهاز «السيكرومتر» (פסיכרומטר, Psychrometer)، وهو مقياس لمدى الرطوبة النسبية للهواء. ويتكوّن هذا الجهاز من مقياسَيْ حرارة متشابهين، بصَلة

المقياس الأول، الذي يعرف بإسم «مقياس الرطب» (תרמומטר לח)، مبلّلة بالماء الذي يأتيها عبر ألياف قطعة من القماش القطني تتصل بوعاء صغير مليء بالماء. أما بَصَلَة مقياس الحرارة الثاني، الذي يُعرف بإسم «مقياس الحرارة الجاف» (תרמומטר יבש)، فغير مبلّلة بالماء (شكل رقم ١). (بَصَلة مقياس الحرارة هي مستودع الزئبق أو الكحول الموجود في أسفل المقياس).



شكل رقم (١) - *جهاز السيكرومتر. مقياس الحرارة الموجود في الجهة اليُمنى هو مقياس الحرارة الرطب، أمّا مقياس الحرارة الموجود في الجهة اليُسرى فهو مقياس الحرارة الجاف، وإذا كان الهواء غير مُشبع ببخار الماء، فإن مقياس الحرارة الجاف يشير الى درجة حرارة أعلى من الدرجة التي يشير إليها المقياس الرطب.*

إنّ تبخُّر الماء حول البَصَلة المبلّلة يجعل درجة حرارة تيرمومترها أقل من درجة حرارة التيرمومتر الجاف. وبالإستعانة بمقداري هاتين الدرجتين يتم تعيين مقدار «دليل عدم الراحة المناخي»، وذلك بواسطة المعادلة البسيطة التالية:

$$DI = \frac{Td + Tw}{2}$$

DI = دليل عدم الراحة المناخي، Discomfort Index.

Td = درجة حرارة المقياس الجاف.

Tw = درجة حرارة المقياس الرطب.

وطبقاً لمقدار «دليل عدم الراحة المناخي» وشعور الانسان بالحرّ وبلُزوجة الجلد وبالضّيق، فإنه يتمّ تعيين مدى ثقل العبء الحراري حسب الجدول التالي:

مقدار دليل عدم الراحة المناخي	العبء الحراري
أقل من ٢٠°م	لا يوجد عبء حراري مطلقاً. الطقس بارد.
٢٠°م - ٢٤°م	عبء حراري خفيف. الجميع يشعرون بالراحة. الطقس دافيء.
٢٥°م - ٢٨°م	عبء حراري متوسط. ما يقارب نصف الناس يشعرون بعدم الراحة. الطقس حار.
٢٩°م - ٣٢°م	عبء حراري ثقيل. معظم الناس يشعرون بعدم الراحة. الطقس حار جداً ورطب.
أكبر من ٣٢°م	عبء حراري ثقيل جداً. الجميع يشعرون بعدم الراحة، ويشكون من عدم المقدرة على تحمّل الحر.

وتجدر الإشارة الى أننا نستطيع أن نجد أيضاً، مقدار الرطوبة النسبية للهواء، وذلك بمساعدة درجات حرارة مِقْياسَي الحرارة، الرطب والجاف، بالإستعانة بالجدول الآتي:

درجة حرارة مقياس الحرارة الجاف	انخفاض قراءة المقياس الرطب عن المقياس الجاف														
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١٢	١٤	١٦	١٨	٢٠
٥٠	٩٤	٨٩	٨٤	٧٩	٧٤	٧٠	٦٥	٦١	٥٧	٥٣	٤٦	٤٠	٣٣	٢٨	٢٢
٤٥	٩٤	٨٨	٨٣	٧٨	٧٣	٦٨	٦٣	٥٩	٥٥	٥١	٤٢	٣٥	٢٨	٢٢	١٦
٤٠	٩٣	٨٨	٨٢	٧٧	٧١	٦٥	٦١	٥٦	٥٢	٤٧	٣٨	٣١	٢٣	١٦	١٠
٣٥	٩٣	٨٧	٨٠	٧٥	٦٨	٦٢	٥٧	٥٢	٤٧	٤٢	٣٣	٢٤	١٦	٧	
٣٠	٩٢	٨٦	٧٨	٧٢	٦٥	٥٩	٥٣	٤٧	٤١	٣٦	٢٦	١٦	٨		
٢٥	٩١	٨٤	٧٦	٦٩	٦١	٥٤	٤٧	٤١	٣٥	٢٩	١٧	٦			
٢٠	٩٠	٨١	٧٣	٦٤	٥٦	٤٧	٤٠	٣٢	٢٦	١٨	٥				
١٥	٨٩	٧٩	٦٨	٥٩	٤٩	٣٩	٣٠	٢١	١٢	٤					
١٠	٨٧	٧٥	٦٢	٥١	٣٨	٢٧	١٧	٥							

جدول رقم (١) - تعيين الرطوبة النسبية المئوية للهواء استناداً الى درجات حرارة مِقْياسَي الحرارة الرطب والجاف (نقلاً عن مرجع اليونيسكو الجديد في تدريس العلوم).

التوزيع الجغرافي للعبء الحراري في البلاد خلال شهر آب

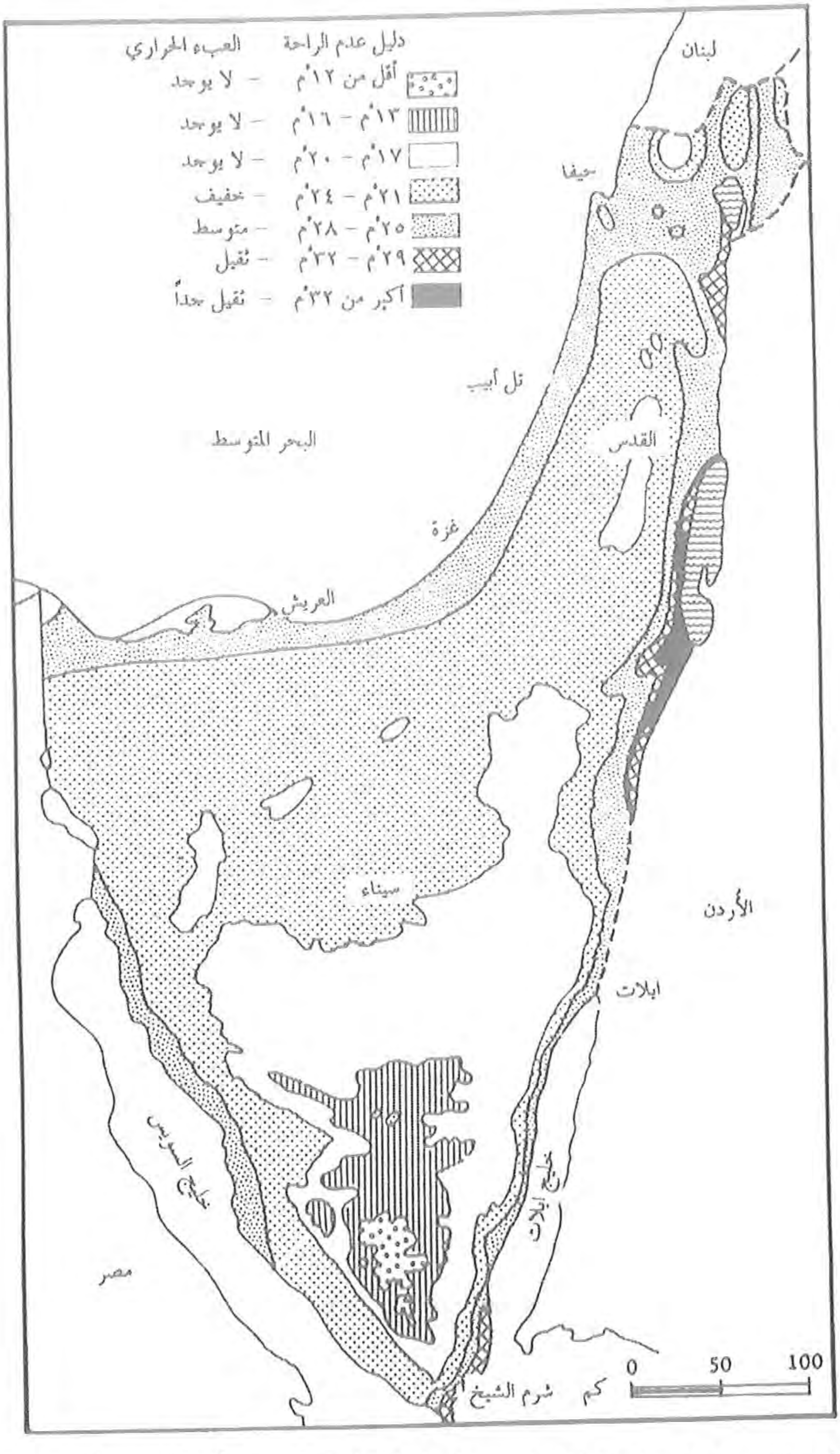
نظراً لأن شهر آب هو أكثر الأشهر حرارة في البلاد، فقد تمَّ اختياره لتمثيل التوزيع الجغرافي للعبء الحراري، وقد وُضعت خرائط مفصلة لهذه الغاية، تُظهِر توزيع العبء الحراري خلال ساعات الصباح وخلال ساعات الظهيرة، وهي ساعات العمل الرئيسية لدى معظم سكان البلاد.

العبء الحراري الساعة الثامنة صباحاً خلال شهر آب

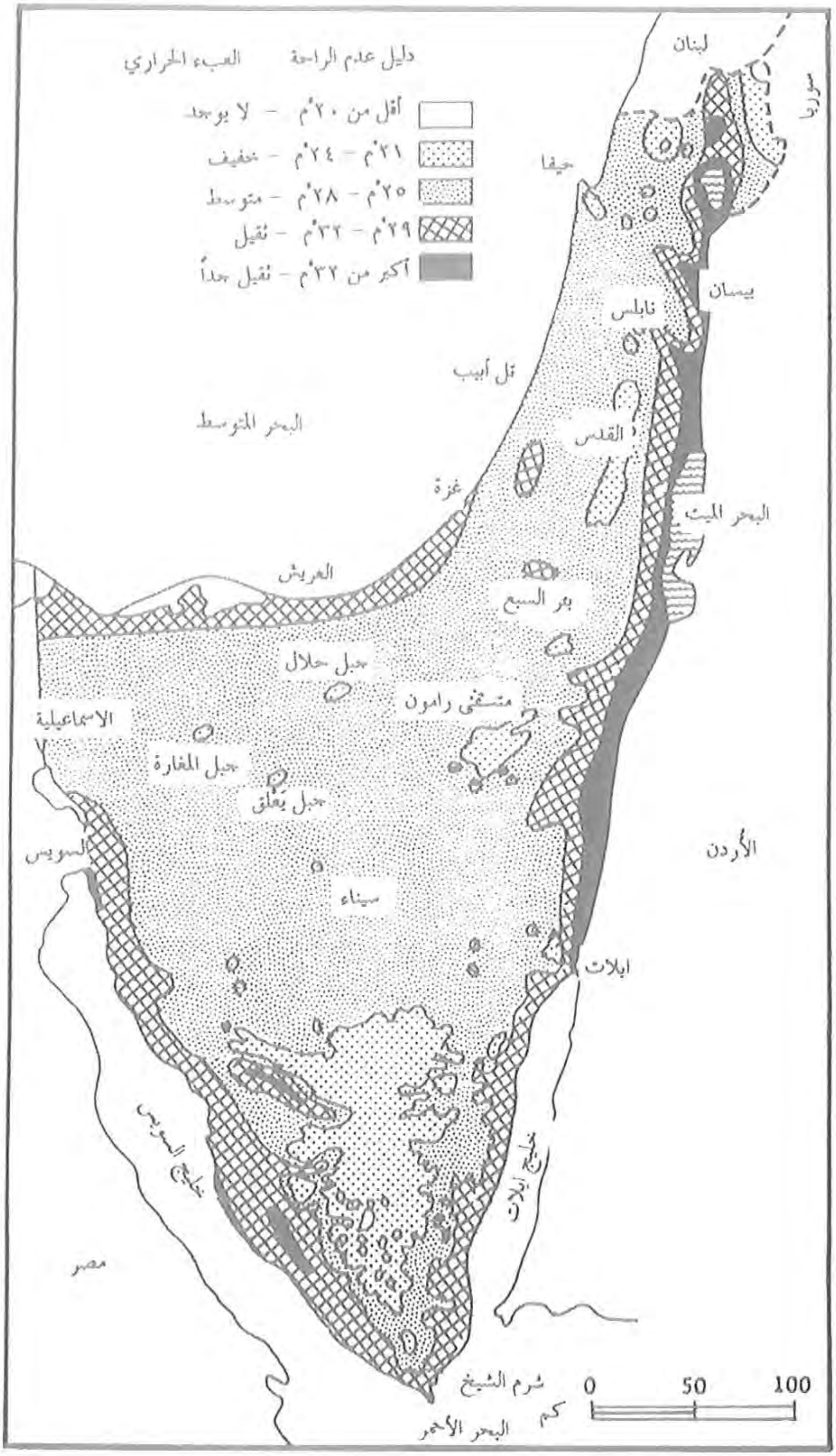
يسود على طول السهل الساحل كله عبء حراري متوسط. وفي منطقة تلال يهودا (השפלה) وفي السفوح الغربية لسلسلة الجبال المركزية، وفي معظم جبال الجليل وجبال يهودا وجبال السامرة وجبال النقب يسود عبء حراري خفيف. وفي جبال الجليل الاعلى وجبال القدس وجبل رامون بالنقب لا يوجد عبء حراري. وفي غور طبريا وبيسان يسود عبء حراري ثقيل، أمّا في منطقة غور البحر الميت وقفار سدوم فيسود عبء حراري ثقيل جداً (شكل رقم ٢).

العبء الحراري الساعة الثانية ظهراً خلال شهر آب

يسود في معظم أنحاء البلاد عبء حراري متوسط. وفي المناطق الجبلية المرتفعة في الجليل والكرمل وجبال السامرة وجبال القدس وجبل رامون يسود عبء حراري خفيف. وفي قطاع غزة وفي الاطراف الغربية لغور الاردن وفي سهل بئر السبع وفي جنوب السهل الساحل يسود عبء حراري ثقيل. أمّا في المناطق الوسطى والجنوبية من الغور، من بحيرة طبريا في الشمال وحتى إيلات في الجنوب، فيسود عبء حراري ثقيل جداً (شكل رقم ٣).



شكل (٢) - العبء الحراري في البلاد وفي سيناء الساعة الثامنة صباحاً خلال شهر آب (المصدر: גנוור, א., 1987).



شكل (٣) - العبء الحراري في البلاد وفي سيناء الساعة الثانية ظهراً خلال شهر آب (المصدر: גנור, א. 1987).

المراجع:

(١) توني، يوسف (١٩٦٥): معجم المصطلحات الجغرافيّة. دار الفكر العربي، القاهرة.

(٢) الخطيب، أحمد شفيق (١٩٧٧): مرجع اليونيسكو الجديد في تعليم العلوم. مكتبة لبنان، بيروت.

(٣) גנור, א. (1987): תפרוסת עומס החום בעונת הקיץ בישראל ובחצי-האי סיני. בתוך: סיני, חלק א', עמ' 337 - 340. בעריכת גבירצמן, ג., שמואלי, א., גרדוס, י., בית-אריה, י., והראל, מ. משרד הבטחון - ההוצאה לאור.

(٤) זוהר, ע. (1978): עומס החום באזורי הארץ. מדע, כרך כ"ב, חוברת 1.

تدريس التعبير في المرحلة الاعدادية

عصام خطيب

التعبير هو البيان والاعراب لفظاً أو كتابةً عما يختلج في النفس من مشاعر وعواطف وتجلية ما يحويه المخزون الفكري للفرد من أفكار ومعلومات وحقائق علمية وآراء ذاتية لتأدية وظيفة حياتية، إجتماعية أو علمية أو فكرية بأسلوب منطقي مقنع وجذاب.

وبالمفهوم التعليمي المدرسي يقسم التعبير الى نوعين أساسيين:

١ - **التعبير الوظيفي:** ونعني بذلك التعبير الذي يؤدي وظيفة الاتصال بين الناس في المجتمع، ويؤكد الصلة الوثيقة بين اللغة والحياة اليومية للفرد ويشمل هذا النوع: المحادثة، المناقشة، كتابة التقارير والرسائل والخطب وإعطاء التعليمات والارشادات وكذلك النشرات واللافتات.

٢ - **التعبير الابداعي:** ويشمل كتابة المقالات الادبية وتأليف القصص ونظم الشعر وكتابة المذكرات الشخصية.

أما فيما يخص المرحلة الاعدادية فإن المناهج التعليمية الحديثة ترنو الى أن يتقن الطالب الاعدادي فنون **التعبير الوظيفي** حتى نهاية المرحلة الاعدادية.

أهداف تعليم التعبير

١ - دقّة التعبير وصحة اللغة والخط.

٢ - التخيّل والابداع: فكلما كانت اللغة تصويرية إبداعية زادت قوة إقناعها وتأثيرها.

٣ - تدريب الطالب وتعويده على إتقان التفكير المنطقي وتنظيم الافكار وترتيبها وتعميقها.

٤ - تدريب التلميذ على إتقان الاعمال الكتابية المختلفة التي يمارسها في حياته العلمية والفكرية داخل المدرسة وخارجها.

أما الأسس التي يجب أن نبني عليها موضوع التعبير فهي:

١ - مناقشة الموضوع.

٢ - تقسيمه الى مقدمة تتضمن طرح القضية بالتعميم وبخطوط عريضة وكذلك تساؤلات من شأنها أن تثير القارىء وتحفزه لمتابعة القراءة في هذا الموضوع. ثم صلب الموضوع حيث تُعالج فيه جزئيات القضية بحذافيرها وأخيراً الخاتمة التي

تتضمن مقترحات وتجديدات تتعلق بالقضية المطروحة.

٣ - تقسيمه الى فقرات تتضمن كل فقرة معنى جزئياً.

٤ - الاستخدام الصحيح والدقيق لعلامات الترقيم.

٥ - الوضوح في التفكير: تحديد الافكار الرئيسية وتنظيمها قبل الكتابة.

٦ - البعد عن السرد الجاف، واستخدام الامثال المعبّرة والحوار والموازنات البسيطة.

٧ - توظيف الاقتباسات توظيفاً صحيحاً بحيث يمكن استخدامها في تأكيد فكرة أو نفيها أو مناقشتها.

طرق تعليم التعبير

يتم التدريب على التعبير كتابياً وشفوياً، وللتعبير بُعد معرفي يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والافكار والخبرات عن طريق القراءة المتنوعة الواعية. فلا بد من إعداد الطلاب بالقراءة الموجهة قبل الكتابة كما لا بد من تحفيظ الطلاب القطع النثرية والمحاورات والاشعار في دروس الأدب، واستمالتهم الى القراءة من المصادر المفيدة التي تساعدهم على توسيع نطاق معرفتهم من اللغة وقواعدها وتراكيبها الاصطلاحية واستعمال الالفاظ في مواضعها الحقيقية. وعليه فلا توجد طريقة محددة لتعليم التعبير بل لا بد من مراعاة الفروق الفردية وإثارة الرغبة لدى الطلاب. وقد دلّت التجارب والابحاث التربوية على أنه من المفضل استخدام الطريقتين التاليتين أثناء تدريس موضوع في التعبير:

١ - طريقة تحادث ثم أكتب - فالنقاش الشفوي يُيَسّر عملية الكتابة.

٢ - طريقة فكّر واكتب وتناقش وأعدْ - فعلى التلميذ أن ينظّم أفكاره ويعرضها على الآخرين ويناقشها معهم (مع المعلم أو المرشد) ثم يعيد الكتابة على نحو أفضل.

تنمية مهارات التعبير

التعبير الجيّد عن قضية ما هو ثمرة تدريب طويل ومتواصل يواكب التلميذ ويرافقه من اللحظة التي يتقن فيها فن القراءة والكتابة، بل وقبل ذلك من المرحلة التمهيدية؛ ونقصد بذلك أنه ثمة مهارات لا بد من تنميتها لدى الطلاب عبر سنوات تحصيلهم، وهذه المهارات هي:

١ - تنمية الثروة اللغوية - من خلال دروس الادب والمطالعة وذلك بأن يوجه المعلم أنظار الطلاب الى التعابير الجميلة والمشعّة والمهذبة التي بامكانهم استخدامها في كتابة موضوع في التعبير. وأن يدربهم على استعمالها بشكل مستمر وعلى استخدام الكلمات المناسبة (طريقة الكلوز).

٢ - تنمية الإحساس بالعلاقة بين الموضوع الانشائي والحياة العملية للطالب ليبقى الموضوع حيوياً ومثيراً لرغبة الطالب الكتابية.

٣ - التدريب على مهارة تكوين الجمل المفيدة: الإسمية والفعلية، وعلى مهارة إكمال الجمل.

٤ - تنمية مهارة ترتيب الجمل واستعمال أحرف العطف وأدوات الربط (لكن، بل، إذا، ...) المناسبة لضمان التسلسل المنطقي للأفكار.

٥ - التدريب على مهارة الدقة في استخدام الصفات والالفاظ الدقيقة للألوان والاحجام والأشكال والأصوات والموازين والمكاييل والأطوال.

٦ - مهارة تحديد الأفكار: تقسيم الصف الى مجموعات صغيرة لمناقشة الموضوع. وتوجيههم الى قراءة بعض النصوص من الكتب الدراسية لاكتساب الافكار.

مجالات التعبير

أ - مجالات التعبير الكتابي

بيَّنا فيما سلف أنه يجب تدريب الطالب الاعدادي على إتقان أنواع التعبير الوظيفي. وهذه الانواع تتفاوت في كميتها حسب وجهة المدرسة، إذا كانت علمية أو صناعية أو إدارية أو تجارية.. ومن هذه الأنواع:

١ - كتابة الرسائل والبرقيات - رسائل اتصال ورسائل شكر لصديق، رسالة لشركة لمعرفة بعض المعلومات عن منتوجاتها، دعوة لحضور مجلس الآباء أو حفلة في المدرسة، تهنئة، إعتذار، رد على رسالة، إعطاء أوامر للآخرين ورسائل رسمية الى الوزارات.

ولتدريس هذا النوع لا بد من إحضار رسائل ومناقشتها في الصف ومن ثم استيفاء شكل الرسالة ومميزاتها الأسلوبية والمعنوية: كالمجاملة من غير إسراف والتعبير الواضح عن الآراء والمشاعر والخلو من الشكليات والتعبيرات الفارغة من المعنى.

٢ - التلخيص - أن يلخِّص الطالب العناصر الاساسية من المقروء، وأن يميِّز بين النقل والتلخيص، فلغة الطالب الملخِّص لا يجب أن تكون هي لغة الكاتب نفسها.

٣ - ملء الاستمارات - إحضار استمارات للصف وتدريب الطلاب على ملء استمارات طلب عمل والاعارة من المكتبات مثلاً.

٤ - التقارير - وصف عمل أو حدث أو مشاهدات أو رحلات أو كتاب أو برامج استمع إليها الطالب. ويشمل هذا الوصف: الزمان، المكان، الأشخاص، الموضوع، التعليقات، ....

ويفضّل لتدريس هذا الموضوع أن يوزِّع المدرِّس على الطلاب نموذجاً عن تقرير ما، وأن يُرشد الطلاب على كيفية كتابته، فمثلاً: بإمكان المدرِّس أن يطلب من كل طالب كتابة تقرير عن كتاب قرأه

أو أن يكلف طلاب الصف بوصف مدينة زاروها.

وفي هذه الحالة يستحسن تقسيم طلاب الصف الى مجموعات، وأن تتولى كل مجموعة مهمة وصف أحد معالم المدينة: الأماكن السياحية، المعاهد، الورشات الصناعية، المطاعم، ...

ويشترط في كتابة التقرير أن يكون واضحاً ودقيقاً ومنظماً.

٥ - إعداد الكلمات الافتتاحية والختامية (مثل كلمات الصباح أو إختتام فعالية تربوية أو رياضية) - وهنا يجب مراعاة الإيجاز والدقّة والاقتباس المناسب.

٦ - الاعلانات واللافتات والنشرات حول النشاطات الرياضية والمعارض والرحلات. ويجب التركيز في هذه الاعلانات على القيم الاجتماعية والمثل الخلقية.

٧ - المقالات الوظيفية - مقالات علمية (تربية الطيور)، إجتماعية (عادات وتقاليد).

أما المقالات الإبداعية الأدبية فتؤجل الى المرحلة الثانوية.

ب - مجالات التعبير الشفوي

١ - المحادثة والمناقشة.

٢ - حكاية القصص والنوادر.

٣ - الخطب والكلمات والأحاديث - في مناسبات كتقديم الهدايا وتقديم المحاضرين وحفلات التكريم.

٤ - إدارة الاجتماعات والجلسات.

تصحيح التعبير الكتابي

على المصحح ان يهتم بتقييم وفحص العناصر التالية:

١ - الجمل المفيدة والفقرة (الوحدة الفكرية الناشئة من عدة جمل مترابطة) فلا بد من أن تكون الجمل مفيدة وتامة وكذلك لا بد من ترتيب الجمل بما يحقق وحدة الفكرة واكتمالها، كما لا بد من فحص عناصر الفقرة الرئيسية والفرعية.

٢ - تسلسل الأحداث - سبب ونتيجة.

٣ - التمييز بين الحقائق والآراء.

٤ - إعطاء كل مقام مقالة: فرسالة الى والد تختلف لغة وأسلوباً عن رسالة الى وزارات رسمية مثلاً.

٥ - طرح التساؤلات واستخدام علامات الترقيم.

٦ - جمع المعلومات ومصادرها.

٧ - تأييد الافكار والآراء بالشرح أو المثال والدليل.

٨ - استخدام الاوصاف المادية التي تعتمد على الحواس.

٩ - استخدام الالفاظ والكلمات الدقيقة والمناسبة وكذلك التداعيات، أي الالفاظ التي توحي بأكثر من معناها الحرفي، والتي تعكس صوراً فكرية ذات معانٍ واسعة وعميقة.

المصادر والمراجع:

١ - عبد العليم ابراهيم؛ الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط ٨، دار المعارف بمصر، ١٩٧٥م.

٢ - د. جودت الركابي؛ طرق تدريس اللغة العربية، ط ٢، دار الفكر، دمشق، ١٩٨٦م.

٣ - د. حسن شحاتة؛ تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط ٢، الدار المصرية - اللبنانية، القاهرة، ١٩٩٣م.

٤ - عباس محجوب؛ مشكلات تعليم اللغة العربية، القاهرة، ١٩٨٧م.

٥ - د. حسن شحاتة؛ أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي، القاهرة، ١٩٩٥م.

٦ - صبحي خليل عزيز؛ أصول وتقنيات التدريس والتدريب، بغداد، ١٩٨٥م.

٧ - جوزيف لومان؛ إتقان أساليب التدريس، ترجمة د. حسين عبد الفتاح، مركز الكتب الأردني، عمان، ١٩٨٩م.

التربية الصحية المدرسية مبادئ واهداف

صبحي بدارنه

إن الهدف الذي تعهدت منظمة الصحة العالمية وجميع اعضائها من الدول بتحقيقه هو (توفير الصحة للجميع بحلول سنة الألفين)، ولا يمكن تحقيق هذا الهدف الحافز، إلاّ إذا عمل المهنيون الصحيون والمربون في المدارس وذوو القرار من السياسيين والناس انفسهم على اختلاف هيئاتهم وتنظيماتهم مع بعضهم البعض بشكل فعّال ومتناسق ومتكامل عن طريق الرعاية الصحية الاولية وفي مقدمتها التربية الصحية. وقد عرفت منظمة الصحة العالمية أن الصحة هي «الحالة من الكمال البدني النفسي والاجتماعي وليس فقط انعدام المرض او العاهة».

إن الصحة جزء لا يتجزأ من التنمية الشاملة إذ أن هناك عدة عوامل اجتماعية، ثقافية، اقتصادية، بيولوجية وبيئية تؤثر على الصحة.

التربية الصحية: هي عملية تطوير معرفة الانسان صحياً. وتحسين ميوله ومواقفه واكسابه المهارات الصحية الجيدة لتساعده في تحسين سلوكه حتى تنقلب الى ممارسات يومية ومن ثم الى منهاج حياتي صحي سليم يساعده على التمتع في الحياة بما فيها من بهجه.

طبيعة التربية الصحية المدرسية

تهدف هذه التربية الى تنشئة الطالب تنشئة صحية، بكل ما يشمله المفهوم الحديث للصحة اي من النواحي البدنية النفسية والاجتماعية حتى يجعل الطالب فرداً قوياً في جسمه، وبنيته، صافياً في ذهنه وتفكيره، سليماً في نفسه شفافاً في حسه، وبالتالي فانها تساهم في اعداد جيل من المواطنين قادر على العمل والانتاج وعلى مواجهة متطلبات الحياة وصعوباتها وتساهم في رفع تحصيله العلمي وهي بالتالي تربيه من أجل

(*) الاستاذ صبحي بدارنة، معلم التربية الصحية - الكلية العربية لاعداد المعلمين - حيفا.

الحياة.

المهم في التربية الصحية أن تترجم المعلومات والحقائق الصحية العلمية الى أنماط من الميول والسلوك والممارسات المستحبة والحميدة في حياة الطالب.

إن طلبة المدارس يشكلون شريحة سكانية كبيرة وهامة، حوالي ٤٠٪ من السكان العرب، فضلاً عن ذلك فإن المدارس هي التي تصنع لنا هذا الجيل الذي سيصبح أفراده فيما بعد الآباء والامهات القابضين على زمام الأمور في المستقبل.

إن التربية الصحية إذا ما مورست على أسس علمية منظمة وسليمة فإنها تلعب دوراً هاماً جداً في رسم ملامح مجتمعاتنا القادمة. وإن إهمال أو إغفال فرصة إدخال التربية الصحية المدرسية معناها خسارة فادحة تحل بأجيالنا الصاعدة.

منهجية التربية الصحية

لتنفيذ التربية الصحية بشكل سليم يجب ان تتم عن طريق وضع برنامج مخطط مدروس يتجاوب مع احتياجات الطالب المتغيرة وإشباع رغباته. على أن يلازم الطالب منذ دخوله المدرسة الى حين خروجه منها بطريقة يضمن للطالب اكتساب التربية الصحية شيئاً فشيئاً بما يتناسب وحاجاته وقدراته وإمكانياته سنة بعد سنة. ولإنجاح هذا البرنامج ينبغي تعاون جميع معلمي المدرسة فيما بينهم لرسم وتخطيط وتنفيذ التربية الصحية المناسبة لكل فئة من الطلبة بالتعاون مع الاخصائيين الصحيين في الخدمات الصحية المدرسية، مع توفير الظروف والإمكانيات للتجارب والممارسات الصحية المتعددة في المدرسة للطالب، كاستعمال دورات المياه بطرق صحيحة ومنشآت الشرب، نظافة المدرسة، أنظمة الإنارة والتهوئة، التدفئة والوقاية وتصميم مبانيها. وكذلك طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة والمعلمين والطلبة مع بعضهم البعض، وإشراك الاهالي في عملية التربية أمر اساسي وحيوي لإنجاحها.

كل ذلك يسهّل عملية غرس وتنمية عادات صحية حميدة عند الطالب مع الاهتمام أن يكون الطالب مركز الاهتمام والهدف. ولذا لا بد من إشراكه في اتخاذ القرار عن طريق استشارته في تخطيط البرنامج وتنفيذه وتقييمه بشكل يتناسب مع عالمه.

من المعروف ان المعلم غالباً ما يكون القدوة الحسنة التي يقتدي به الطالب، ومن هنا تحتم إعداد المعلمين إعداداً صحياً مناسباً.

إن المعلم مهما كان لون تخصصه باستطاعته تعلم التربية الصحية متبعاً بذلك فنون التدريس الحديثة، وذلك إذا تم إعداده بشكل صحيح وكافٍ لتدريس الموضوع. ولذلك فإن التربية الصحية

مسؤولية مشتركة لجميع المعلمين بالتعاون والتنسيق مع عاملي الصحة في المدرسة من ممرضة أو طبيب، فيقومون بدور الموجّه والمرشد مهنياً بالإضافة الى عملهم الروتيني في فحص الطلاب، لاكتشاف مبكر لبعض العاهات، وتحويلهم لاستكمال الفحوصات والعلاج إذا دعت الحاجة، مع استكمال التطعيمات لهم.

أهداف التربية الصحية المدرسية

١ - إكساب الطلاب المعرفة الصحية الأساسية والتأثير على ميولهم واتجاهاتهم وإكسابهم المهارات الصحية المطلوبة التي تساعدهم في اتخاذ القرارات الصحية الحميدة في مجال صحة الفرد وتحسين بيئته والمحافظة عليها.

٢ - مساعدة الطالب على ملائمة نفسه للمتغيرات البيئية المحيطة به.

٣ - تمكين الطلاب من استثمار طاقاتهم وقدرتهم البدنية، النفسية والاجتماعية لرفع مستوى تقديرهم لانفسهم ومن ثم الاعتماد على النفس.

٤ - تنمية إحساس الطالب بدوره في مسؤوليته تجاه صحته الشخصية، عائلته وصحة المجتمع.

٥ - إشباع حاجات الطالب لذلك يجب أن يكون برنامج التربية الصحية مرتبطاً بواقع الطلبة؛ آمالهم وتطلعاتهم.

٦ - يعطي الطلبة فرصة المشاركة الفعلية خاصة في الوحدات التعليمية حتى يتسنى لهم التثقف عن طريق المشاركة الايجابية ويكون شريكاً في اتخاذ قرار المسؤولية تجاه صحته.

لأهمية الموضوع فقد قام طاقم من وزارة الصحة، قسم التثقيف الصحي، مع طاقم من وزارة المعارف في وضع «برنامج إطار» للتربية الصحية المدرسية لجميع المدارس في البلاد ولجميع الشرائح من صف البستان حتى الصف الثاني عشر.

وقد حدد البرنامج الاهداف والمواضيع والاستراتيجيات والأساليب والوسائل التعليمية التربوية الصحية مع البعد الزمني، وتناول البرنامج (١٢) إثني عشر موضوعاً يُطبق بين طلاب المدارس على اختلاف اعمارهم وحاجاتهم وخلفياتهم.

كما تمّ إعداد برامج تربوية عينية متكاملة في التربية الصحية المدرسية، منها:

(١) برنامج إحفظ جسمك سليماً.

(٢) أسناني - صحة الفم والأسنان.

(٣) الوقاية الشخصية والبيئية.

(٤) التغذية الصحيحة.

(٥) منع التدخين - لنتنفّس هواءً نقياً.

(٦) الإعداد للحياة العائلية.

للتنويه لأهمية إدخال برنامج التربية الصحية يجب التأكيد على ما يلي:

١ - أن تتحقق التربية الصحية عبر برنامج يبدأ

مع الطالب منذ دخوله المدرسة الى حين خروجه منها على اساس إشباع حاجات الطلبة في كل مراحل نموهم للتجاوب مع قضاياهم ومشاكلهم.

٢ - توفير خدمات صحية مدرسية حتى تكون كفيلة بسد الاحتياجات الصحية والتغلب على المشاكل الصحية ومن ثم تنمية صحة الطالب.

٣ - وضع برامج لإعداد المعلمين والمربين في كليات ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات أو وفي الجامعات حتى يصبح المعلم ملماً بأساليب وفنون التربية الصحية المدرسية.

٤ - تنظيم دورات تربية صحية للمعلمين أثناء الخدمة خلال العام الدراسي او الفرص وفقاً لخطة يضعها أخصائيون صحيون والسلطات التربوية.

٥ - تخصيص ساعة تربية صحية أسبوعية لكل صف لتدريس الموضوع في المدارس، مع إمكانية دمج الموضوع مع مواضيع تدريس أخرى.

٦ - توظيف موجهين، أو مفتشين للتربية الصحية من الاخصائيين في هذا المجال لضمان وضع البرامج، تنفيذها، تتبعها، وتقييمها بالشكل العلمي المناسب.

التربية الفنية في المرحلة الالزامية

طارق شريف

الفن يخرج الاطفال من الاهتمام الضيق بنفوسهم الى رحاب الحياة الواسعة . ربما يبدأ كنشاط فردي مستقل ، كتخطيط ينصرف الطفل بكليته إلى مزاولته ، على قطعة من الورق ، ولكن الطفل يخطط لكي ينقل عالمه الداخلي الى متفرج عطوف ... الى والده الذي ينتظر الطفل منه الحنان في استجابته ... ولكن ، مع الاسف ، ان الطفل لا يجد إلا وجوهاً غير راضية ، وألسنة ساخرة . وليس أسوأ على روح الطفل اليافعه من تحقير أب أو مدرس لجهود الابتكارية التي يظهرها في تعبيراته . إن هذا لمن العوامل التي تشين مدنيتنا الفكرية ، والتي ، في رأيي ، تمثل احد مواطن العلة في تدهورنا الاجتماعي .

هربرت ريد

إن دراسة فنون الاطفال ليست بالدراسة القديمة العهد، إنما هي من الدراسات التي يرجع تاريخها الى ما يقرب من الخمسين أو الستين عاماً. والسبب في ذلك يرجع الى ما كانت عليه النظرة بالنسبة للطفل كعامل لا قيمة له في عملية التعلم. أما عندما تغيَّرت النظرة وأصبحت إتجاهات الطفل وميوله من العوامل التي لا مفر من تجاهلها أو التغاضي عنها عند التعلم، يومئذ اتجهت أنظار العلماء الى دراسة فنون الاطفال كمظهر من مظاهر حياتهم. واستمرت هذه الدراسة الى يومنا هذا حتى أصبحت لدينا الآن أبحاث كثيرة، منها ما يتصل بالعلاقة بين ذكاء الطفل وقدرته على التعبير الفني، وما يتصل بقدرة الطفل العضلية وأثرها في التعبير، وما يتصل بخصائص الطفل واتجاهاته عند التعبير في كل مرحلة من مراحل نموه.

وبالرغم من كثرة هذه الابحاث وتنوعها، الا أنها اسفرت عن بعض الحقائق المتصلة بفنون الاطفال واتجاهاتهم عند التعبير، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- الرسم بالنسبة للطفل لغة، أي نوع من التعبير، أكثر من كونه وسيلة لخلق شيء جميل.
- الطفل في السنوات الاولى من حياته يرسم ما يعرفه لا ما يراه، وكلما تقدمت به السن اعتمد على بصره في التعبير.
- الطفل في السنوات الاولى من حياته يبالغ في أجزاء رسومه تبعاً لانفعالاته المختلفة.
- الطفل في السنوات الاولى من حياته يعبّر تعبيراً سطحياً، وكلما تقدمت به السن ازدادت قدرته على إدراك النسب بين الأشياء

وموضعها بالنسبة لبعضها البعض.

- الطفل في السنوات الاولى من حياته يرسم ما يعرفه من الأشياء حتى في حالة وجودها أمامه، أو وجه نظره إليها.

- دلّت التجارب على أن هناك صلة كبيرة بين الاتجاهات المتعبة في رسوم الاطفال جميعاً وتطوّر تعبيراتهم الفنية بصرف النظر عن بيئاتهم المختلفة.

- يلاحظ أن هناك تشابهاً بين رسوم الأطفال وبين رسوم الرجل البدائي أو الشعوب التي عاشت قبل الميلاد(*).

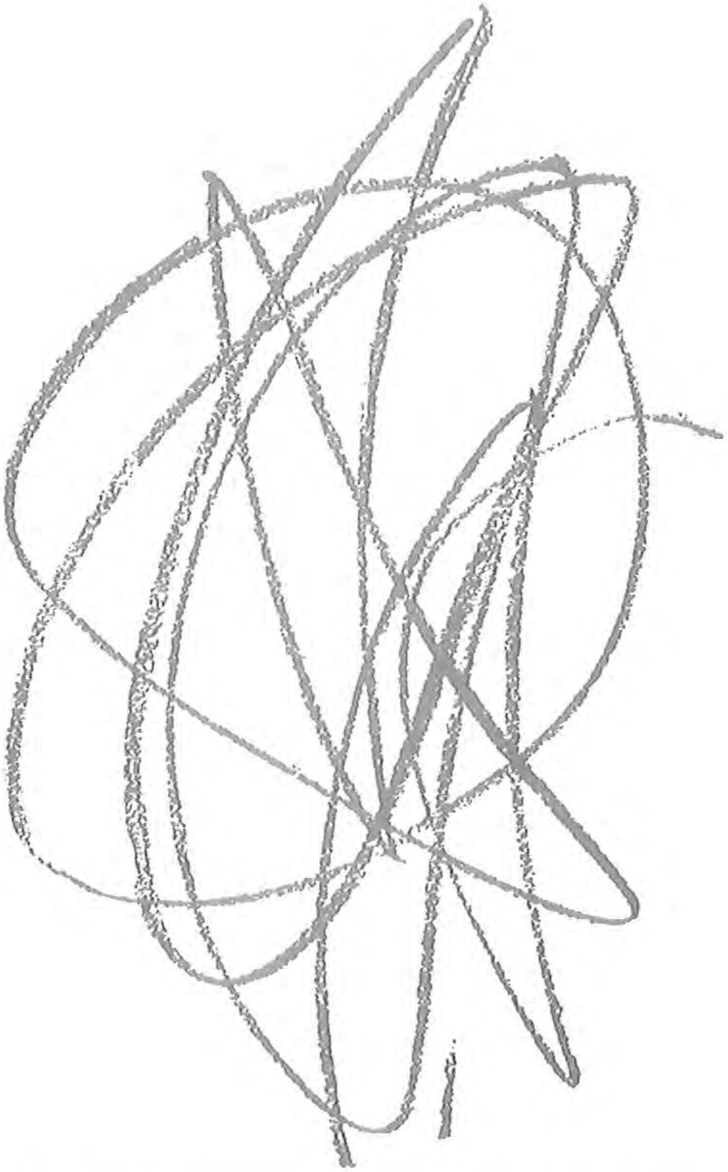
- هناك صلة كبيرة بين تطوّر رسوم الاطفال وبين قدراتهم الفطريّة العامة، أي الذكاء.

- يلاحظ أن الاطفال ضعاف العقول يميلون الى النقل من رسوم الآخرين أكثر مما يعتمدون على أنفسهم في التعبير.

معنى الحريّة

الاعتراف بالطفل على أنه كائن حي له ميول واستعدادات، وأن أسلوبه في التعبير الفني له صفات وخصائص معينة، من أهم المبادىء التي يجب على مدرّس التربية الفنية الأخذ بها. ولكن ليس معنى هذا أن يترك المدرّس الحريّة للطفل يفعل ما يشاء، إنما عليه أن يدرس خصائص فنون الاطفال في مراحل نموها المختلفة، ثم يتخيّر الطريقة أو الاسلوب الذي يتفق مع هذه الخصائص. بهذا يستطيع المدرّس أن يوجه التلاميذ ويرشدهم نحو تعلّم حقيقي مثمر.

(*) يقصد بهذه الفقرة أن هناك تشابهاً بين إتجاهات الاطفال واتجاهات بعض الكبار في التعبير، فنلاحظ مثلاً صفة التسطيح والشفافية والمبالغة والحذف عند كل من الفنان المصري القديم وبعض الفنانين الحديثيين.



«تخطيط غير منظّم»، السن سنتان تقريباً. نلاحظ في هذه الصورة كيف اتجه الطفل الى عمل تخطيطات في اتجاهات مختلفة، وكيف أنها تعبّر عن بعض الإحساسات العضلية أو الجسمانية للطفل.

* مرحلة ما قبل التخطيط

تبدأ من الولادة الى ٢ سنة تقريباً

تعتبر مرحلة ما قبل التخطيط مرحلة إعداد وتحضير للمراحل السابقة. فمن الملاحظ أن الطفل في هذه المرحلة ليس لديه سوى الرغبة في التعبير عن نفسه وعمّا يحيط به برموز خاصة غير شائعة أو موحدة بين الأطفال. لا نستطيع القول بأن طفل هذه المرحلة له إتجاهات معينة عند التعبير الفني، بقدر ما نلمس منه رغبة مبهمة نحو التعبير عن نفسه، وواجبنا أن نهيء له الخامات والأدوات كالورق والرمل والطباشير، ما يحقق له هذه الرغبة، حتى تتضح رموزه ويصبح لها اتجاهات معينة وموحدة بين الأطفال جميعاً.

---

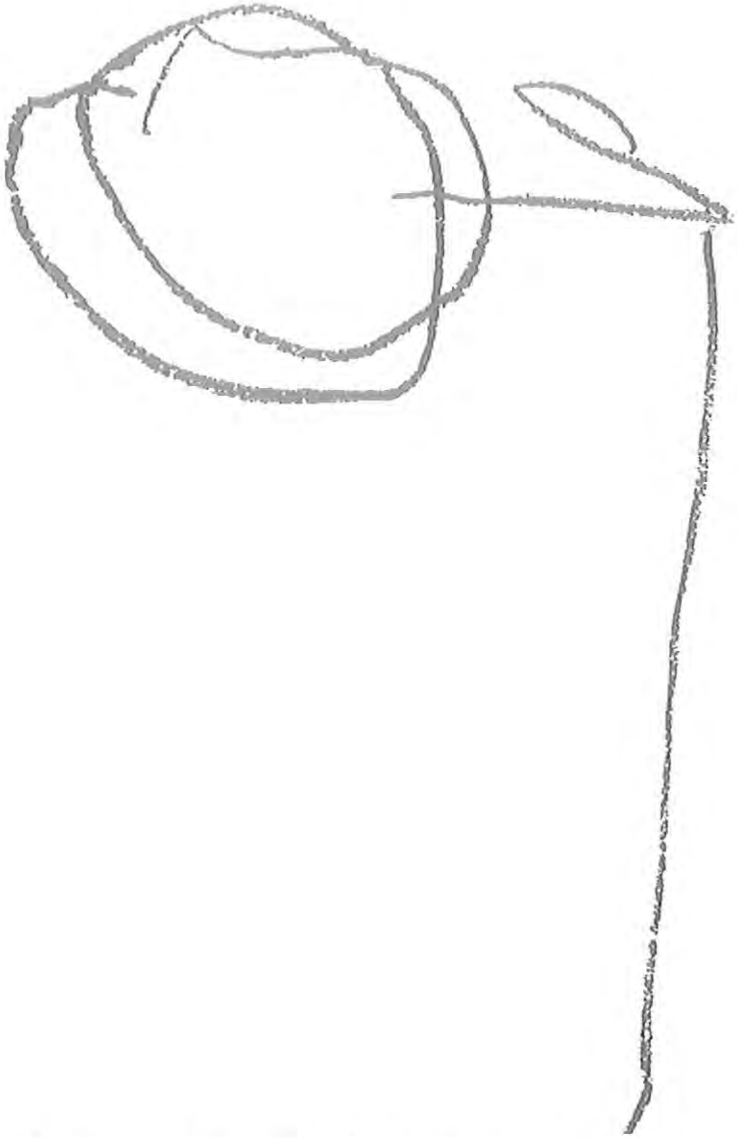
* مرحلة التخطيط
من ٢ الى ٤ سنوات تقريباً

- التخطيط غير المنظّم

عندما يبلغ الطفل سن الثانية تقريباً يلاحظ أنه عن طريق الصدفة، أو رغبة منه في تقليد الكبار، يأخذ في عمل تخطيطات غير منظّمة، أي تخطيطات في إتجاهات مختلفة، وهي في الغالب لا تتم عن شيء سوى بعض الإحساسات العضلية أو الجسمانية.

- التخطيط المنظّم

بعد فترة من الزمن نلاحظ أن هذا التخطيط غير المنظّم يبدأ في التطوّر حتى يأخذ مظهراً نظامياً خاصاً، إما تخطيطاً أفقياً، وإما رأسياً، وإما مائلاً. ويعلل العلماء هذا التطوّر بأنه يرجع الى إدراك الطفل للعلاقة بين حركات يديه وبين أثرها على الورق أو الجدران.



«رموز مسمّاة» السن ٤ سنوات تقريباً. نلاحظ في هذه الصورة ما نسمّيه بالرموز المسمّاة. فبعدما كانت تعبيرات الطفل تتم عن الإحساسات العضلية، أصبحت الآن عبارة عن رموز خيالية لا تعرف إلاّ عن طريق التسمية. فهذا الرمز الذي أمامنا قد تحدث عنه الطفل وقال «هذا فيل».

ولكن بالرغم من هذا فالتخطيطات التي يقوم بها لا تعبّر إلاّ عن بعض الإحساسات العضلية أو الجسمانية.

– **التخطيط الدائري**

في حوالي سن الثالثة يتطوّر التخطيط المنظّم الى تخطيط دائري،

أي خطوط شبه دائرية. وسبب هذا التطورّ يرجع الى قدرة الطفل على التحكّم في عضلاته والسيطرة على حركاته المختلفة. ولكن بالرغم من هذا فإن هذه التخطيطات الدائرية التي يقوم بها الطفل لا تعبّر إلاّ عن بعض الإحساسات العضلية والجسمانية.

*** مرحلة تحضير المدرك الشكلي**

من ٤ الى ٧ سنوات تقريباً

لا شكّ أن طفل هذه المرحلة قد نضج عقلياً وجسمانياً واجتماعياً عن ذي قبل. وكل هذا له أثر واضح في تعبيره الفني. فبعدما كانت رموزه في المرحلة السابقة لا تعرف إلاّ عن طريق التسمية أصبحت رموزاً محملة بالخبرة. بمعنى أننا نستطيع أن نتبيّن ما إذا كانت

«الأسرة». السن ٥ سنوات، نلاحظ في هذه الصورة كيف أن الرموز بدأت تظهر محملة بالخبرة الواقعية. فنلمس منها أنها تعبر عن أشخاص دورن شيء آخر. كما نلاحظ تنوّع الرموز، والخطوط شبه الهندسية التي يلجأ اليها طفل هذه السن في تعبيراته.

الرسوم تعبّر عن إنسان أو حيوان، إنها رسوم تعتمد على التفكير المستمد من الواقع.

فنلاحظ أيضاً أن رسومه تغلب عليها الخطوط شبه الهندسية. فمثلاً إذا ما بدأ الطفل أن يعبر عن إنسان كانت الرأس عبارة عن شبه دائرة، والأذرع والأرجل لا تخرج عن كونها خطوطاً مستقيمة أو منحية. ويمكننا أن نرجع هذا الى النشاط الحركي والعضلي الذي يتميز به الطفل في هذا السن.

والى جانب ذلك نلاحظ أيضاً أن رسوم هذا الطفل تتميز بالتنوّع، إذ أنه يميل بطبيعته الى أن يأتي من الحركات ذات الأنماط المختلفة. لهذا نرى منه رسوماً متنوعة تعبّر عن العنصر أو الشيء الواحد. فمثلاً إذا ما طُلب منه التعبير عن إنسان في مرات متعددة، جاءت رسومه في كل مرة منها تختلف عن المرة الاولى، ومثل الطفل في هذه المرحلة كمثل من يبحث عن رموز معينة لم يهتدِ إليها بعد، إنها مرحلة بحث وتجريب في الرسوم.

*** مرحلة المدرك الشكلي**

من ٧ الى ٩ سنوات تقريباً

عندما يبلغ الطفل هذه المرحلة من حياته تكون شخصيته قد تحددت معالمها وذلك بفضل نضوجه العقلي والاجتماعي.

وأثر هذا ملحوظاً في تعبيره الفني، إذ نلاحظ أن رسوم هذه المرحلة تتسم بالحرية والتلقائية، وتحمل بين ثناياها سمات أصحابها المميزة لكل منهم. هذا فضلا عن بعض الاتجاهات الاخرى الشائعة بين الأطفال ممن هم في هذه السن نذكرها فيما يلي:

التكرار في الرسوم

ومن هذه الاتجاهات التكرار المستمر في الرسوم. بمعنى اننا نلاحظ أن طفل هذه المرحلة،. بعدما كان رائده التنوّع في الرسوم، قد استقر الآن على عدد معيّن من الأشكال يكررها بصفة مستمرة. فتعبيره عن الشجرة مثلاً، قد أصبح له رمز ثابت يلجأ إليه كلما طُلب منه التعبير عن الشجرة. ومثل الشجرة كمثل السيارة والمنزل، قد أصبح لكل منها لدى الطفل رمز معين. ويعلل الباحثون أن سبب هذا هو نتيجة طبيعية للمرحلة السابقة، عندما كان الطفل دائم البحث والتنوّع في الرسوم. فإذا كان له أن يكرر الآن، فهذا دليل على أنه قد عثر على ما كان يبحث عنه من رموز. إذن فتكرار الطفل في هذه المرحلة لا يعدّ مظهراً من مظاهر الضعف أو الركود الفني، بل مظهراً من مظاهر النشوء والسرور.

المبالغة والحذف

يجدر بنا أن نعلم أن طفل هذه المرحلة غالباً ما يلجأ الى تغيير رموزه تبعاً لانفعالاته المختلفة.

فمثلاً إذا طُلب منه التعبير عن إنسان يجري أو يقفز، كان تعبيره عبارة عن صورة لإنسان مبالغ في أرجله، بينما بقيّة أجزاء الجسم قد يحذفها الطفل أو يرسمها بحجم صغير. أو التعبير عن إنسان يقطف تفاحة مثلاً، كان تعبيره عبارة عن إنسان وله يد طويلة جداً تلك التي تصل الى التفاحة وباقي أعضاء الجسم تكون صغيرة الحجم لعدم أهميتها بالنسبة له.

كذلك لو طُلب منه التعبير عن إنسان يأكل أو يشرب، كانت الأيدي والوجه هي الاجزاء المبالغ في حجمها، بينما الارجل هي الاجزاء المبالغ في صغرها.

«قطف الثمار». السن ٧ سنوات. هذا مثال جيّد يوضّح لنا اتجاه المبالغة والحذف. إذ نلاحظ في هذه الصورة كيف بالغ الطفل في الذراع الذي يقطف الثمار من الشجرة بينما بالغ في صغر الذراع الآخر.. لأن الذراع الذي يقطف به هو أداة الاستعمال وموضوع اهتمام الطفل في هذه الحالة.

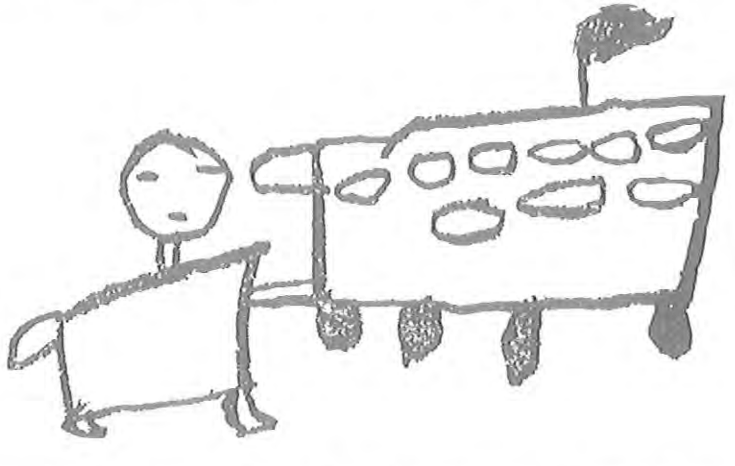
والطفل إذ يفعل هذا، إنما يريد تأكيد العناصر التي لها قيمة بالنسبة له، ويقلل من قيمة العناصر التي لا يشعر بأهميتها في أثناء التعبير.

وبالدرجة التي يتجه فيها الطفل للمبالغة في بعض الاحجام لإظهار معانيها وقيمتها نجده أيضاً يلجأ الى أسلوب الحذف ليؤكد هذا المعنى. وعلى ذلك عندما يقوم الطفل برسم ما، فإنه يتعرّض

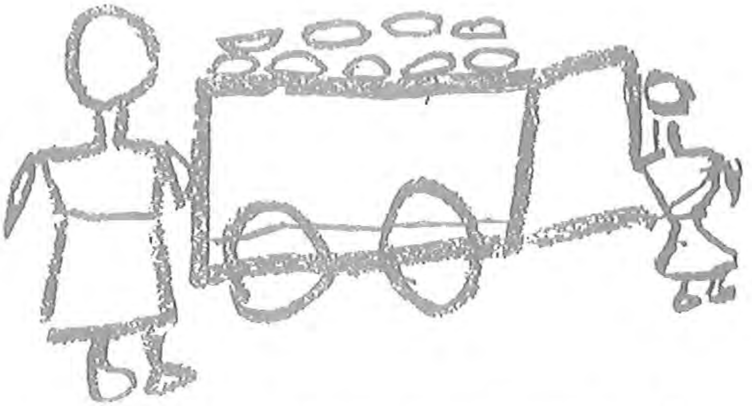
للناحية الوظيفية، فالأعضاء التي تؤدي وظيفة معينة تجده يذكرها، ويظهرها، ويدقّق فيها؛ أما الاعضاء التي لا تؤدي أي وظيفة فنجده يهملها وبمعنى أصح يحذفها.

التسطيح

وإذا كانت رغبة الطفل في المبالغة والحذف هي التعبير عمّا يشعر به ويعرفه عن الاشياء لا عمّا تكون عليه من الناحية البصرية، كانت هي نفس الرغبة عندما يلجأ الى ظاهرة التسطيح، والمقصود بالتسطيح هو أن يرسم الطفل رسوماً شبه إنفرادية لا تحجب بعض عناصرها البعض الآخر. ثم يعبّر عن الجسم المرئي كما لو كان له آلة فوتوغرافية تسجّل ما أمامها، أو لا يتقيّد الفرد بوضع معين، فيحرك نفسه تارة الى اليمين، وأخرى الى اليسار، مرة ينظر من الامام وثانية من الخلف، ثم يرسم صورة تجمع بين هذه الاوضاع المختلفة في وقت واحد. ولذلك إذا أراد الطفل أن يرسم مثلاً عربة يجرها حيوان فتجده يبيّن سطحها الخشبي كأنه ينظر إليه من أعلى،



«بائع البطاطا». السن ٧ سنوات. توضّح هذه الصورة اتجاه الطفل نحو التسطيح، حيث عبّر عن العربة بشكل إنفرادي. كما عبّر عن الجمع بين المسطحات المختلفة في حيز واحد. حيث وضّح العربة من أعلى، والعجلات من الجانب والرجل الذي بجوارها من الأمام.

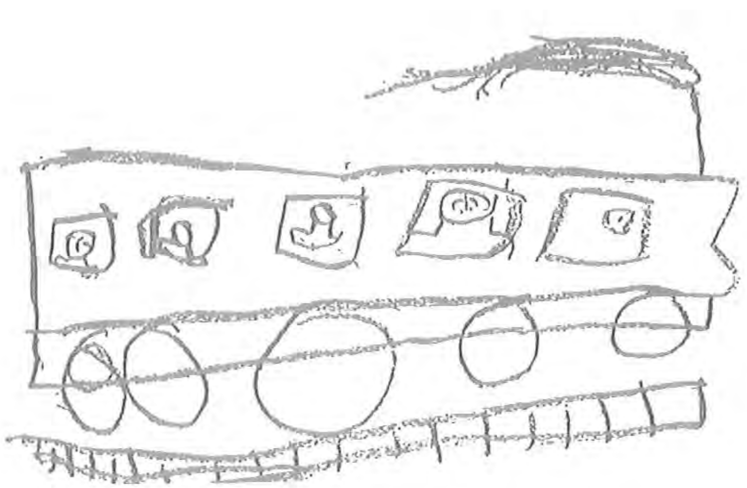


«بائع الأواني الزجاجية والخزفية». السن ٧ سنوات. نلاحظ في هذه الصورة صفة التسطيح حيث عبّر الطفل عن الاواني وهي لا يحجب بعضها البعض، كما عبّر عن العربة والعجلات بنفس الاتجاه.

فيظهره على هيئة مستطيل، ولكنه يعود فيغير وضعه عندما يرسم العجلة فيقف أمامها ويعبر عنها من هذه الزاوية، ويرسمها على شكل دائرة. ثم نجده يغيّر وضعه مرة أخرى فيرسم الحيوان الذي يجر العربة من الجانب. وبهذه الطريقة يخرج رسمه مسطحاً أشبة ما يكون بالانفراد.

وبعد أن لاحظ العلماء الطريقة التي يرسم بها الطفل أمثال هذه الرسوم قالوا الجملة المألوفة **«إن الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه»**.

فالطفل يستخدم التسطيح كإحدى وسائله في التعبير بالرسم عمّا يعرفه، وهناك طائفة من الامثلة يمكن يتأملها أن نفهم هذه الظاهرة. وهنالك حالات يجمع فيها الطفل بين نظرته للأشباء من زاوية معينة، وبين معلوماته التي يعرفها عنها، فهو مثلاً يعرف أن الآنية أو الكوب لها فوهة دائرية ولكنه في نفس الوقت إذا أراد رسم الكوب على قاعدة فلا بد أن يعمل له خط أرض ليرتكز عليه، ولذلك تجده يجمع بين الفكرتين بأن يرسم الفوهة دائرية وقاعدتها خطاً مستقيماً.



«القطار». السن ٧ سنوات. نلاحظ في هذه الصورة كيف أوضح الطفل قضبان القطار رغبة منه في توضيح عناصر الرسوم. وهذا الاتجاه ما نسميه بصفة التسطيح.

الشفوف أو الشفافية

الى جانب ظاهرة التسطيح نلاحظ اتجاهاً آخر يلجأ إليه الطفل وهو الشفافية، ومعنى هذا أن الطفل في رسومه لا يعترف بالحقائق المرئية بقدر ما يعترف بالحقائق الذهنية أو المعرفيّة عند التعبير.

هذه الظاهرة تعتمد على رغبة الطفل في التعبير عمّا يعرفه، وهي تؤكد أهمية الرسم كلغة أولى يستخدمها الطفل لنقل أفكاره للآخرين، فعن طريق استخدامه للشفافية يكشف عمّا تستره الأشياء، وقد سمّيت هذه الظاهرة برسوم أشعة إكس لما بين اتجاه الطفل وبينها من شبه، فهو يرى من خلال السطوح سواء كانت شفافة أو غير شفافة، فتراه يرسم السمك ظاهراً من الماء وبذر التفاح أو بذر البطيخ ظاهرة في رسمه لهذه الأشكال.

فمثلاً إذا ما طُلب منه التعبير عن منزل، نجد أن رسومه جاءت تعبّر عن داخل المنزل وخارجه، فيظهر لنا ما في المنزل من أشخاص وما

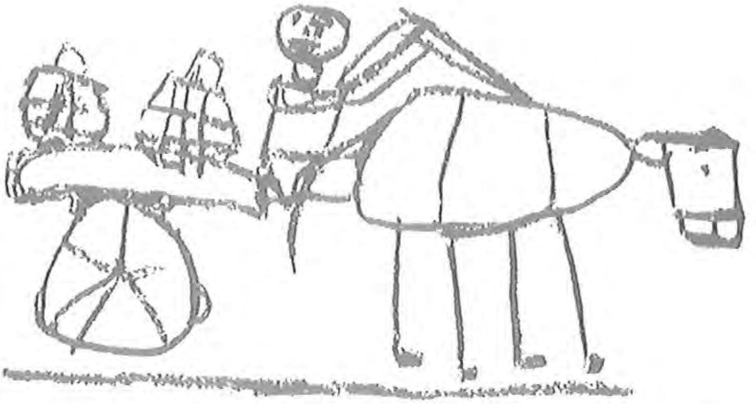
يحتويه من أثاث. والطفل إذ يفعل هذا إنما يريد أن يوضح الاشياء على حقيقتها المعرفيّة أو الذهنية لا على حقيقتها المرئية أو البصرية.

خط الأرض

عندما يبدأ الطفل يعي علاقته بالبيئة فإنه يضع كل الأشياء: من أشخاص، ومنازل، وحيوانات، وأشجار، على خط ارض واحد ليربطها بعضها ببعض، ثم ينمو هذا الخط مع نمو الطفل ليستخدمه في تمثيل الشارع. فالطفل يعبّر عن الشارع بخط واحد فقط، هو خط الأرض الذي يعدّ رمزاً لكل شيء يتعلق بالشارع.

يستخدم الطفل خط الارض في تعبيره عن الفراغ ليرمز به مرة الى القاعدة التي ترتكز عليها كل الاشياء، وأخرى ليميز به سطح المنظر الطبيعي.

لذلك نرى أن في رسوم الاطفال في هذه المراحل يخلو العمق أو ما نسميه بالمنظور، وكلما نضج إزداد وعيه بمشكلة التغلغل في الصورة، محاولاً التعبير عن ذلك بخطوط الأرض التي ألفها، فقد



«العربة والحيوان». السن ٧ سنوات. توضح هذه الصورة اتجاه الطفل نحو التعبير عن خط الارض الذي تسير عليه العربة. وهذا دليل على أن الطفل لا يعتمد على الحقائق البصرية بقدر ما يعتمد على الحقائق الذهنية أو المعرفية.

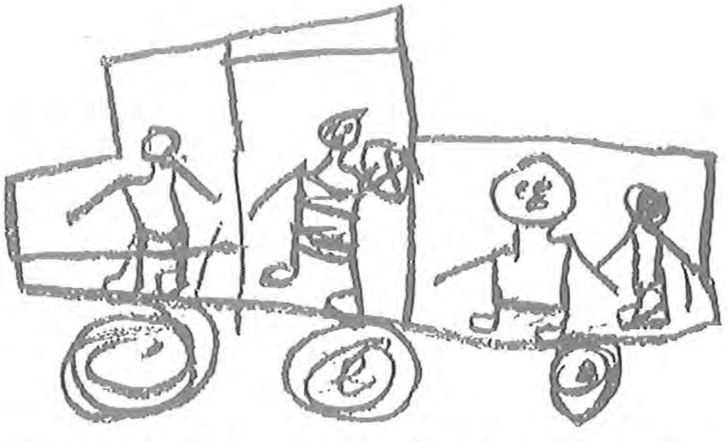
يرسم طفل الشارع على هيئة شريط مواز للصفحة، ووضع رصيفاً موازياً للحافة السفلى، وآخر قرب حافتها العليا، ثم رسم المباني فوقه، فكأنه يُعبّر عن المنظور أو العُمق مستخدماً خطوط ارض موازية لطول الصفحة، ثم خطوط ارض اخرى وهميّة يرسم فوقها وسائل المواصلات المختلفة.

---

* مرحلة التعبير الواقعي

تبدأ من ٩ الى ١١ سنة تقريباً

يمكننا أن نعتبر هذه المرحلة من حياة الطفل بمثابة فترة إنتقال يتحول فيها الطفل من الاتجاه الذاتي الذي يعتمد على الحقائق المعرفية أو الذهنية الى الاتجاه الموضوعي الذي يعتمد على الحقائق المرئية أو البصرية. والسر في هذا التحول يرجع أساساً، الى ما طرأ على الطفل من نمو شامل في جميع نواحيه، الأمر الذي جعله يشعر بفرديته وخاصة من ناحية الجنس.



«سيارة». نلاحظ في هذه الصورة أن الطفل قد جمع بين المظهر الداخلي للسيارة حيث وضّح لنا السائق وبعضاً من الركاب، والمظهر الخارجي لها حيث وضّح لنا عجلات السيارة. والطفل إذ يفعل هذا، إنما يدلّ على أنه لا يعتمد في تعبيره الفني على الحقائق البصرية بقدر ما يعتمد على الحقائق الذهنية أو الفكرية.

وطبيعي أن الشعور بالفردية، معناه الشعور بفردية الآخرين بمعنى أن طفل هذه المرحلة بدأ يدرك البيئة ومظاهرها المختلفة إدراكاً موضوعياً.

فهو في هذه المرحلة بدأ يعتمد في تعبيره الفني على الحقائق المرئية. واعتماده على هذا الاتجاه الجديد جعله يتحول عن التكرار في الرسوم الى التمسك بالمظاهر والعلامات المميزة للأشياء.

فعندما يعبّر عن الانسان مثلاً، نجده يبرز العلامات المميزة لهذا الانسان، من نشاط وحيوية إذا كان شاباً، أو من شعر أبيض أو عصا يتكيء عليها إذا كان كهلاً.

بل نلاحظ أيضاً أن كثيراً من المظاهر التي كان يلجأ إليها الطفل في المراحل السابقة كالمبالغة والحذف والتسطيح والشفوف وخط الأرض، بدأت تختفي تدريجياً ويحل مكانها ما توحي به الرؤية البصرية، من مراعاة للنسب بين الأشياء، أو إدراك للقريب والبعيد منها، أو جعل بعض العناصر يحجب البعض الآخر، أو استخدام اللون استخداماً موضوعياً. فتظهر السماء مثلاً، باللون الأزرق، والأشجار باللون الأخضر.

ومجمل القول أن الحقيقة المرئية هي الاتجاه الجديد الذي بدأ الطفل يعتمد عليه عند التعبير الفني في هذه المرحلة.

وبديهي إذا كان هذا هو اتجاه الطفل الآن، فعلينا أن نحترمه، ونزوّده بالإرشاد الذي يعنيه على تذوّق العلاقات الجمالية في أعماله.

وقد يكون من المناسب في هذه المرحلة أيضاً، أن يعمل المدرّس على تنشيط الوعي الذاتي لدى الأطفال عن طريق الموضوعات التي تؤكد الفروق الفردية، والحث على التعاون بين الطلاب كالأعمال

المصادر والمراجع

(١) الدكتور حمدي خميس - طرق تدريس الفنون.

(٢) محمود البسيوني - إتجاهات في التربية الفنية.

محمود البسيوني - سيكولوجية رسوم الاطفال.

محمود البسيوني - الرسم في المدرسة الابتدائية.

(3) דן אמיתי - הוראת הציור בבתי-הספר.

דן אמיתי - ילדים יוצרים.

المطالعة الموجهة

خالد عزايزه

تركز مناهج اللغة العربية في جميع مراحل التعليم على القراءة الحرّة والموجهة. وكل منهج من هذه المناهج يشتمل على قائمة من كتب المطالعة التي روعي في اختيارها الميول القرائية للطلاب.

يختار الطالب وبمساعدة المعلم، الكتب التي تلائمه. ويحبذ إتباع أسلوب المطالعة البيتية الموجهة حيناً والحرة حيناً آخر. في هذا المقال سأتطرق الى المطالعة الذاتية الموجهة التي تعتمد على إعطاء الطلاب كتاباً كاملاً في البيت لقراءته خلال مدة معينة ثم تخصص حصة أو أكثر لمناقشة الكتاب وتحليله.

الأهداف

١ - أن نشجع التلاميذ المعتادين على المطالعة للإستمرار في ذلك. وأن نحفز التلاميذ غير المعتادين على المطالعة للبدء في استثمار أوقات فراغهم بقراءة الكتب والمجلات.

٢ - أن ننمي عند التلاميذ عادات القراءة.

٣ - أن نوسّع آفاق التلاميذ ونغني معلوماتهم بالمفاهيم والمصطلحات الأدبية والنقدية التي تساعدهم على فهم النصوص الأدبية وتذوّقها.

٤ - أن ننمّي ذوق التلاميذ لاختيار الكتب المناسبة.

٥ - أن نقوّي قدرات التلاميذ النقدية.

٦ - أن نربّي التلاميذ على الانفتاح في الإستماع لآراء وتفسيرات أخرى مختلفة لتلك التي يؤمنون بها.

٧ - أن نتيح الفرصة أمام التلاميذ للمشاركة في مناقشة موضوعات مختلفة أثناء حصة المطالعة الموجهة.

٨ - أن نطرح أمام التلاميذ المشاكل والقضايا الإنسانية وأن نتيح الفرصة أمامهم للتماثل والتعاطف مع الغير.

٩ - أن نزوّد التلاميذ بالقيم الخلقية والتربوية المرغوبة.

١٠ - أن يتعرف التلاميذ على الأدباء والكتّاب من خلال تحليل أعمالهم الأدبية.

١١ - أن يتعرف التلاميذ على الأدب الأصلي والأدب المترجم.

١٢ - أن نزيد الثروة اللغوية لدى التلاميذ.

١٣ - أن نعود التلاميذ على اختيار معايير معينة في نقد الكتب وتحليلها.

مراحل تطبيق المطالعة الموجهة

أولاً: التحضير المسبق

١ - أن يأخذ المعلم بالحسبان قدرات وميول الطلاب عند إختيار الكتب.

٢ - يميّز المعلم بين إلمامه بأساليب وطرق تدريس النصوص الأدبية القصيرة وبين أساليب وطرق التعامل مع القراءة والمطالعة في أدب الأطفال.

٣ - يتزوّد المعلم ببطاقة حول الكتاب الذي اختاره، تحتوي على إقتراحات عينيّة حول معالجة ذلك الكتاب. منها مثلاً:

- كيف تمت عملية الإختيار؟ لماذا؟
- ماذا سيناقش في هذا الكتاب مع الطلاب؟
- ما هي الفعاليات والأعمال الذاتية؟
- ما هي المواد المساعدة والمعينة في فهم الكتاب؟
- ما هي أعمال الكاتب الأخرى؟ وما هي خصائص أدبه؟
- ما هي عناصر القصة؟

٤ - قبل أن يقوم المعلم بتوزيع الكتاب للمطالعة. من المحبذ أن يقف المعلم على الفصول الصعبة فيه ويحاول ربط الكتاب مع مواد تعليمية أخرى، كذلك يبحث عن وسائل إيضاح مناسبة تعين على فهم الكتاب مثل الشريط التلفزيوني، الصور والرسومات، الشريط الإذاعي وغير ذلك.

٥ - يقوم المعلم بإعداد مخططات دراسية تشتمل على الطرق والأساليب اللازمة والملائمة لكل كتاب من الكتب التي ستناقش في حصص المطالعة الموجهة.

ثانياً: المعالجة في الصف

١ - يُعالج الكتاب في الصف من خلال المناقشة الجماعية. كما يمكن إعطاء أعمال ذاتية كتابية أو العمل عن طريق المجموعات.

٢ - يقف المعلم خلال المناقشة الشفوية في الصف على بعض الجوانب التحليلية، وعلى بعض العناصر الأساسية للقصة. ويمكن الاستشهاد ببعض المواقف والأمثلة والعبارات المركزية التي وردت في الكتاب.

٣ - من المحبذ التنويع في أساليب وطرق التعامل مع الكتاب الكامل حيث يتم التركيز في كل مرة على ناحية أو زاوية معينة.

٤ - قبل توزيع الكتاب في الصف على الطلاب. يحبذ الوقوف قليلاً على حياة الكاتب وأعماله الأدبية. كذلك الوقوف على عنوان الكتاب، الرسومات والصور الواردة في الغلاف وفي داخل الكتاب.

٥ - من حين إلى آخر يحبذ دعوة مؤلف الكتاب

وإجراء مقابلة معه، أو مناقشة الكتاب بحضوره.

٦ - بعض القصص تمَ إخراجها كأفلام تلفزيونية وسينمائية لذا نوصي المعلمين باستخدام هذه الوسائل في حصة المطالعة الموجهة والوقوف على النواحي الفنية فيها مثل التمثيل، الموسيقى، الألوان، الأصوات، التصوير، الحركة وغير ذلك.

٧ - بعد معالجة قصتين إلى ثلاث في الصف من المحبذ إجراء فعالية جماعية للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها من حيث الموضوع، الشخصيات، الأسلوب، الجو العام، وغير ذلك.

٨ - معالجة القصة في الصف تتم بمراحل متدرجة.

أ - أسئلة وأجوبة لتوضيح الإشكالات المختلفة التي قد تعيق وتعرقل الفهم.

ب - محادثة ومناقشة في الحبكة القصصية.

جـ - التعمق في الفكرة أو الأفكار المركزية.

د - مناقشة الجوانب المختلفة من خلال أوراق عمل وتقارير أعدها الطلاب في البيت ويتم ذلك من خلال قراءة بعض الفقرات الهامة بصوت عالٍ وجهوري.

٩ - من المفضل تخصيص زاوية من زوايا الصف لعرض نماذج مختلفة من أعمال الطلاب وإنطباعاتهم حول القصص. كذلك يمكن عرض رسومات إبداعية، أحاجي وألغاز وقوائم بالكتب الموصى بقراءتها.

١٠ - يقوم المعلم بتوجيه أسئلة لتحليل الكتاب ومناقشته ومن المحبذ إعطاء الطلاب الحرية في اختيار الأسئلة والفعاليات التي يرونها مناسبة وباستطاعتهم الإجابة عنها.

١١ - من المفضل تنمية الناحية الإبداعية عند الطلاب عن طريق الرسم أو التمثيل أو الغناء. كما يوجه المعلم الطلاب ويثير إهتمامهم في الأمور المتعلقة بالكتاب مثل جمع الصور الملائمة، أو تحضير مواد إضافية حول المؤلف وأعماله وغير ذلك.

فعّاليات إضافية لتشجيع المطالعة الموجهة

١ - إقامة المكتبة الصفيّة

من المفضل بناء زاوية للمكتبة الصفيّة، تعرض من خلالها أهم القصص والكتب كذلك تعرض أعمال الطلاب ورسوماتهم. وأن تخصص نصف ساعة إلزامية للمطالعة في بداية كل يوم.

٢ - المكتبة المدرسية

يجب أن تتوفر في كل مؤسسة مكتبة مدرسية واسعة وحاوية للمصادر والكتب التي تجيب على حاجات الطلاب وميولهم.

بالإضافة الى إستغلال الكتب بصورة فردية. من المحبذ أن يقوم المعلم وطلاب صفه بزيارة المكتبة المدرسية للتعرف على زواياها والمناشط التي تقوم فيها في مجال الأدب وكيفية استغلال المكتبة

بصورة مجدية ومفيدة.

٣ - مسابقات حول الكتب

تشتمل المسابقات على أسئلة حول مجموعة من الكتب للمؤلف الواحد، أو مجموعة من الكتب في مجال معين مثلاً القصص التاريخية أو قصص المغامرات أو قصص الإختراعات وغير ذلك.

كما يمكن أن تقتصر المسابقة على كتاب واحد بتفاصيله الدقيقة. وفي هذا المجال يمكن أن يتم التعاون مع أمين المكتبة الذي يشرف على هذه المسابقات.

٤ - توصيات من الطلاب

يوجه المعلم طلابه لتقديم توصيات خطية لبقية الزملاء في الصف حول الكتب التي قاموا بقراءاتها بحيث تشتمل هذه التوصيات على ذكر الفائدة من قراءة الكتب الموصى بها.

٥ - إعلانات حول الكتب

يوجه المعلم الطلاب لإعداد إعلانات مختلفة حول الكتب الجيدة. تشتمل هذه الاعلانات على مميزات الكتب وخصائصها. كما يمكن أن يحتوي الإعلان على بعض المواد التي قامت وزارة المعارف بنشرها حول الكتب وأيضاً يمكن استغلال الغلاف الخارجي أو بعض الرسومات والصور الواردة في الكتب لإبراز الإعلانات.

٦ - زوايا خاصة لعرض الكتب

تقوم المدرسة بعرض الكتب الموصى بها من خلال زوايا داخل بناية المدرسة. في الممرات وفي الصفوف وفي أماكن أخرى بارزة وظاهرة للعيان. أمثلة على هذه الزوايا (كتاب الشهر، كتاب الأسبوع، نادي الكتاب، أجمل كتاب قرأته وغير ذلك).

٧ - إقامة معرض للكتب

تقوم المدرسة بتنظيم معرض للكتب يشتمل على الكتب اللازمة والعامة. كما يحوي المعرض على رسومات وصور توضيحية، كذلك على مصادر ومواد تحليلية وغير ذلك.

٨ - ندوات ولقاءات أدبية

تقوم المدرسة بعقد الندوات الأدبية واللقاءات مع الكتّاب والأدباء. هذه الندوات واللقاءات من شأنها أن تعمل على دعم وتشجيع المطالعة لدى الطلاب.

إقتراحات لأسئلة وفعاليات حول القصة

أولاً: الشخصيات

١ - من هم شخصيات القصة؟ أسماؤهم، أعمارهم، صفاتهم.

٢ - هل ترغب في تكوين علاقة صداقة مع إحدى الشخصيات، أم لا؟ علل.

٣ - لم ترد في القصة تفاصيل وافية عن مشاعر وأفكار الأبطال. حاول التعرف على صفاتهم النفسية، مشاعرهم (يمكنك الإستعانة في الأسئلة

التالية):

أ - ماذا فكر البطل عندما ....

ب - ماذا شعرت الأميرة عندما ....

٤ - تناول إحدى الشخصيات ثم حدّد بالاعتماد على القصة سلوكها، تصرفاتها، صفاتها.

٥ - ميّز الشخصيات الرئيسية والثانوية في القصة.

٦ - سجّل الصفات المناسبة لكل شخصية حسبما ورد في القصة. باستطاعتك إضافة صفات من عندك. (عاقل/ عاقلة - بخيل/ بخيلة - قائد/ قائدة - كريم/ كريمة - غيّور/ غيّورة، وغير ذلك).

٧ - في بعض القصص ينجرّ الأبطال وراء الإشاعات أو السمعات الملفّقة دون فحص حقائق الأمور.

أ - هل صادفك في القصة التي قرأتها مثالاً على ذلك؟

ب - أذكر أمثلة على ذلك من قصص أخرى قد قرأتها في السابق.

ثانياً: **الحوار/ السرد**

١ - أكتب حواراً بين الشخصيات التي يصفها الكاتب في القصة والتي لا تلعب دوراً في الحوار الدائر؟

٢ - حاول سرد القصة كما لو كنت أحد المشاركين بها.

٣ - تخيّل أن بطل القصة يروي سيرة حياته فماذا يقول؟

٤ - إجرِ حواراً بين الشخصيات الثانوية في القصة يدور حول الشخصية الرئيسية.

٥ - هل كاتب القصة (الراوي) يتدخّل في أحداث القصة؟ أو أنه يُشرف على الأحداث ولا يتدخّل بها؟ إدعم رأيك بشواهد من القصة.

٦ - أكتب حواراً بين الشخصيات في أعقاب مشاهدة فيلم صامت.

٧ - أكتب قصة بعد مشاهدة تمثيل إيمائي.

٨ - مثّل بعض المواقف الواردة في القصة.

ثالثاً: **الحبكة**

١ - القصة مبنية من مجموعة من القصص القصيرة أو الحوادث. هل بإمكانك أن تضيف أحداثاً أخرى من عندك، ترتبط مع الأحداث الواردة في القصة؟ وضّح.

٢ - هل أحداث القصة واقعية، يمكن أن تحدث في بيتك، محيطك ومجتمعك؟ صف تلك الأحداث.

٣ - هل ما يحدث في بيئتك أكثر إثارة وتشويقاً مما كان في القصة؟ علّل.

٤ - أكتب حبكة قصصية أو حاول تمثيلها بالرسم.

٥ - أمامك إفتتاحية وخاتمة لقصة. أكتب تسلسلاً للحبكة.

٦ - أمامك إفتتاحية لقصة. أكمل تسلسل

الأحداث.

رابعاً: **النهاية**

١ - هل أعجبتك نهاية القصة، أم لا، لماذا؟

٢ - هل بإمكانك أن تعطي نهاية أخرى للقصة من عندك؟ وضّح.

٣ - أمامك نهايتين أخريين للقصة. قارنهما مع النهاية الأصلية. ثم أبدِ رأيك في النهاية الأكثر إعجاباً لك.

٤ - هل نهاية القصة مفتوحة أم لا؟ وضّح.

٥ - حاول تغيير نهاية القصة من مفرحة إلى حزينة أو بالعكس.

خامساً: **المشاركة والتداخل**

١ - لقد وقع بطل القصة في بعض المواقف الحرجة. كيف باستطاعتك أن تخلّصه من تلك المواقف؟

٢ - ماذا تتوقع لو أن بطل القصة رفض تنفيذ التعليمات والأوامر التي ألقيت عليه؟

٣ - ما هو الموقف الأكثر إثارة للمشاعر في القصة؟ لماذا؟

٤ - ما هو الحدث المفاجيء جداً في القصة؟ وضّح.

٥ - هل يوجد في القصة حدث أو موقف أثار غضبك؟ وضّح.

٦ - هل هناك موقف مضحك وساخر في القصة؟

٧ - بطل القصة كان حزيناً ومحبطاً. هل بإمكانك مساعدته للتخلّص من ذلك؟ علّل.

٨ - أيضاً لي حدث شيء مشابه ....
أكتب عن ذلك.

سادساً: **عنوان القصة**

١ - هل أعجبك عنوان القصة أم لا؟ علّل.

٢ - هل تقترح عنواناً آخر للقصة؟ ما هو؟ ولماذا؟

٣ - ما هي أهمية العنوان بالنسبة للعمل الأدبي؟ أعطِ أمثلة من قصص أو نصوص أدبية قرأتها.

سابعاً: **الواقع والخيال**

١ - أمامك مجموعة من الأحداث والمواقف المأخوذة من القصة.

أ - بيّن المواقف الخياليّة وغير الواقعيّة.

ب - بيّن المواقف الحقيقيّة والواقعيّة.

٢ - يلجأ بطل القصة أحياناً الى الأحلام للتهرّب من الواقع.

أ - هل في القصة التي قرأتها حدث مثل ذلك؟ وضّح.

ب - وضّح كيف استغلّ البطل ذلك للتخلّص من أزمته.

٣ - أكتب قصة خيالية.

٤ - أسرد على طلاب صفك قصة خيالية تعرفها.

ثامناً: **الرسومات والصور**

١ - ما هي الحالة النفسية للشخصيات الواردة في الرسومات؟ وضّح.

٢ - ما هو الجوّ العام الذي تعكسه الصور

والرسومات؟ وضّح.

٣ - ما هو الشيء المشترك بين الرسومات والمضمون؟ علّل.

٤ - أمامك رسومات مختلفة مستوحاة من القصة. ما هو المناسب؟ ولماذا؟

٥ - ما هي الصورة التي أعجبتك كثيراً؟ ولماذا؟

٦ - أرسم صورة مستوحاة من القصة.

٧ - عندما تقرأ القصة ما هي الألوان التي تفكّر بها؟

٨ - أكتب قصة بعد مشاهدة رسومات وصور.

تاسعاً: **الرسالة والمغزى**

١ - ماذا تتعلم وتستفيد من هذه القصة؟

٢ - أمامك مثل/ حكمة/ قول مأثور. ما هو وجه الشبه بينه/ها والقصة التي قرأتها.

٣ - أمامك مجموعة من الأمثال. إختر بعضاً منها مما يرتبط ومضمون القصة. علّل إجابتك.

المصادر العربية

١ - ثناء يوسف العاصي - تنمية الوعي القرائي لدى الأطفال - من كتاب **الأطفال في الدول النامية**، الصاهرة، ١٩٩٣.

٢ - حسن شحاتة - **قراءات الأطفال** - القاهرة، ١٩٨٩.

٣ - خالد عزايزة - المزاوجة بين القصة المكتوبة والقصة التلفزيونية المسموعة - **صدى التربية**، نيسان، ١٩٩٥.

٤ - محمود أبو فنّة وخالد عزايزة - المطالعة - **من كتاب المرشد في تدريس الأدب العربي** - للمرحلة الإعدادية، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، القدس، ١٩٨٧.

٥ - محمود أبو فنّة ومحمد اغبارية - **التربية للوعي القرائي في المدارس العربية** - وزارة

المعارف والثقافة والرياضة، القدس، ١٩٩٤.

المصادر العبرية

1 - אברהם שטאל - לעידוד הקריאה העצמית של ילדים, ט"ט בתוך. **החינוך**, יוני 1978.

2 - חייה דקל - **קריאה מונחית** - אור ועם - תשמ"ט, ת"א.

3 - משרד החינוך והתרבות - **לקרוא, להבין וליהנות** - חלק א', ירושלים, 1991.

4 - נילי לוצקי - **הוראת קריאה מונחית** - נובמבר, 1978.

الطفل المضطرِب إنفعالياً واجتماعياً وطرق علاجه

عواد الياس

تعريف:

الطفل المضطرِب إنفعالياً واجتماعياً هو ذلك الطفل الذي لا يستطيع أن ينشيء علاقات إجتماعية سليمة وفعّالة مع غيره، ويتّصف سلوكه، بأنه غير مرغوب فيه. والطفل المضطرب إنفعالياً واجتماعياً لا يكون سعيداً في حياته. هذا الاضطراب الإنفعالي والاجتماعي قد نجده بين الأطفال العاديين والمتفوّقين عقلياً والمعوّقين، ويؤدي إلى ضعف قدرة الفرد أو انعدامها على الحياة المشبعة المثمرة، والى عدم التواؤم الشخصي أو التواؤم الاجتماعي. إن الأعراض التي تظهر على سلوك المضطرِب إنفعالياً واجتماعياً تتصف بالتكرار، أي أن السلوك غير المرغوب لا يكون عارضاً إنما متكرراً.

الأعراض التي تظهر في سلوك الطفل المضطرِب إنفعالياً واجتماعياً:

هذه الأعراض كثيرة، منها: طلب لفت إنتباه خاص، عدم القدرة على الإصغاء والتركيز، سهولة تشتت الانتباه، الحركة الزائدة، العدوان الموجّه تجاه الغير أو الأثاث والأملاك، الكسل وعدم إكمال المهمات، البكاء المفاجيء، الإحباط، عدم الثقة بالنفس، عدم الشعور بالأمن، ثوران غضب، الكذب، الإنزواء، عدم تحمل المسؤولية، حب السيطرة على الآخرين، الشك والحسد، أحلام اليقظة.

وقد ذكرت آنا فرويد أن عدم قدرة الطفل على التعلّم في المدرسة أو عدم قدرته على إنشاء علاقات مع الآخرين، دليل على الاضطراب الإنفعالي والاجتماعي. كما أن بَوَر ولامبرت Bower & Lambert يريان أنّ الطفل الذي باستطاعته التكيّف، يتّصف بالمرونة التي تساعده

على الانسجام مع الظروف المتغيّرة، بينما الطفل المضطرب إنفعالياً واجتماعياً تنقصه المرونة، فيتأثر أداؤه التعليمي والاجتماعي بشكل سلبي، ويظهر ذلك في واحد أو أكثر من الانماط السلوكية التالية:

١. عدم القدرة على التعلم لأسباب ليست عقلية أو صحيّة.

٢. عدم القدرة على إنشاء علاقات شخصية والمحافظة عليها.

٣. سلوك غير ملائم وغير ناضج.

٤. عدم الرضى أو الكآبة بشكل دائم.

٥. شكاوى وتذمرات من آلام جسدية ومخاوف.

أما وزارة المعارف والثقافة في اسرائيل، فتصف الاولاد الذين يُوجهون للتربية الخاصة بسبب الاضطراب الانفعالي والاجتماعي كما يلي:

أ. أولاد مضطربون إنفعالياً، ويقسمون الى قسمين:

١) أولاد مضطربون نفسياً بدرجة متوسطة حتى حادّة، ويُشخّصون بواسطة الأخصائي النفسي، ويحصلون على علاج تربوي علاجي من سن الحضانة الإلزامية، ثم يتعلمون في أطر خاصة في سن المدرسة.

٢) أولاد مضطربون بدرجة خفيفة، ويعانون من اضطرابات نفسية أو سلوكية خفيفة، وهم بدررجة ذكاء عادية، ولكنهم لا يستغلون قدرتهم التعليمية، ولا يستطيعون التركيز أو التكيّف للتعلم العادي. هؤلاء يُوجهون للصف العلاجي.

ب. أولاد عدوانيون ومضطربون في سلوكهم، ويتصفون بما يلي:

قدرة إتصال غير سليمة، عدم القدرة على السيطرة على النفس، عدم الإندماج في الإطار التعليمي والاجتماعي، قدرة تعليمية سليمة، ولكن تحصيلهم العلمي منخفض في أكثر المواضيع أو في جميعها، إمكانية كبيرة للتدهور والانحراف، التسيُّب والتسكّع.

بعض الاولاد من هذه الفئة والذين حالتهم خفيفة يوجهون الى الصفوف العلاجية في المدرسة العادية. أما الحالات الصعبة فيُوجه أصحابها الى أطر خاصة أو مؤسسات داخلية.

أسباب الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية

أسباب الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية كثيرة ومنها:

١ - أسباب بيولوجية عضوية، فقد يكون السبب خللاً معيناً في التركيب البيولوجي للجسم، مثل زيادة أو نقصان في خلايا المخ، أو عدم الانتظام في تركيبها، أو خلل كيماوي كزيادة أو نقصان مواد كيماوية وإفرازات ينتجها الجسم.

٢ - أسباب تتعلق بالبيئة التي يعيش فيها الطفل نتيجة لتعلمه أنماطاً سلوكية شاذة أو غير عاديّة، بسبب تأثره بالبيئة التي نشأ فيها، حيث اكتسب الطفل السلوك الشاذ من بيئته كالعدوان مثلاً يتعلمه من الوالدين العدوانيين، أو من أبناء الحي، وما شابه ذلك.

٣ - أسباب تتعلق بالذات وتطورها، والتي ترى أن كل إنسان يولد مشحوناً بشحنات وراثية، ومركباً تركيباً بيولوجياً خاصاً به، وإن شخصية الطفل وتطوره يتأثران بنوع العلاقة مع والديه في صغره خاصة في السنة الأولى من عمره.

٤ - تضارب العادات الاجتماعية والثقافات لدى الانتقال من بيئة الى اخرى، مثلاً عندما تنتقل العائلة من بيئة الى اخرى مختلفة في العادات والتقاليد، كما يحدث للمهاجرين في جميع أنحاء العالم، عندما يتركون مواطنهم الأصلية ويسكنون في بلاد غريبة ذات تقاليد وعادات اجتماعية مختلفة عن عاداتهم وتقاليدهم. والاضطراب عادة يكون عند أطفالهم لانهم في البيت يعتادون على عادات وتقاليد تختلف عن العادات والتقاليد السائدة في المجتمع الجديد الواسع الذي يعيشون فيه.

٥ - حالات الضغط، لحالات الضغط التي يمر بها الولد تأثير كبير على عدم تكيفه مع الآخرين، مثلاً الطلاق، موت أحد الوالدين، موت أحد الجدّين، مرض أحد الوالدين وبقاؤه في المستشفى فترة طويلة. وفي بحث لكوهين - ساندلر وآخرين وُجد أن الاولاد الذين حاولوا الانتحار مرّوا بحالات ضغط أكثر من غيرهم ممن لم يحاولوا الانتحار.

٦ - عدم التوافق بين مركبات الشخصيّة الثلاثة حسب نظرية التحليل النفسي، هذه المركبات هي: الهو Id أي الدوافع والغرائز الفطرية، الذات أو الأنا Ego، والذي يوفق بين الواقع وبين الدوافع والغرائز، ثم الأنا الأعلى أو الذات العليا أو الضمير أو الرقيب الذاتي Super Ego. إن عدم التوافق بين هذه المركبات الثلاثة يجعل الفرد غير قادر على الانسجام أو التكيّف الاجتماعي.
هذا وقد ذكر ردل واينمان أن الفرد بحاجة لقوى ذاتية كثيرة، أو بكلمات أخرى بحاجة الى أنا قوي أو ذات قوية كي يواجه المواقف المختلفة ويتكيّف معها. إن عدم وجود قوى كهذه أو ضعفها نتيجة لسبب يتعلق بعملية النمو، يؤدي الى خلل في تكيّف الفرد للمواقف المختلفة، خاصة المواقف غير المتوقعة. فكما أن جسم الطفل بحاجة الى تطعيم طبي لتقوية مناعته ضد الامراض السارية،

كذلك «ذات» الطفل بحاجة الى تقوية لمواجهة الصعوبات والمشاكل التي يُواجهها في المستقبل، وكي يستطيع الصمود أمامها.

طرق علاج الاضطراب النفسي وصعوبات التكيُّف

كل عملية علاجية يجب أن تسبقها إقامة علاقة بين المُعالِج والمُعالَج، حيث انهما غريبان عن بعضهما البعض. وتختلف طريقة ردود فعل الاولاد المضطربين في اللقاء الأول. بعضهم يرفض الدخول لغرفة العلاج، بعضهم يرفض ترك الوالدين، بعضهم يتلف الأثاث الى غير ذلك. ومن المهم أن يعرف المُعالِج كيف يجد طريقة لإنشاء علاقة مع المُعالَج.

طرق علاج الاضطراب النفسي والاجتماعي كثيرة، ومنها:

١ - العلاج بواسطة اللعب:

اللعب عامل مهم في حياة الولد، عن طريقه يتعرف على عالم الكبار، يلعب ويقلّد الاعمال والمهام التي يعملها الكبار. كما أن اللعب يكشف عن حياة الولد الداخلية، ويتم ذلك إذا لعب الولد في غرفة تحوي وسائل تساعده على الدخول الى عالمه الخاص مثلاً صندوق رمل، دمى، مكعبات.

وترى إكسلين (١٩٨٠) أن اللعب ليس وسيلة للعلاج فقط، إنما وسيلة للتعرف على الولد. وحتى ينجح المُعالِج في ذلك، عليه أن يُعطي الولد الحرية في اللعب.

٢ - التعليم العلاجي:

هذه الطريقة طورتها דבורה קובובי دفوره كوبوبي، وهي تعتمد على النظريات الدينامية؛ إذ أن الولد غير المتكيف حدث لديه إنقطاع في مبنى شخصيته، فيبعد عنها الجوانب التي لا تتفق مع متطلبات «الأنا الأعلى»، ويرفض أن يمر بأية تجارب كانت، ويكون غير واثق من نفسه ومن البيئة المحيطة. حسب هذه الطريقة على المُعالِج أن يخلق صلة أو رابطة بينه وبين المُعالَج كي يعرف نفسه ويواجه الواقع. بمساعدة المادة التعليميّة، خاصة الأدب أو الكتب الدينية يستطيع الولد أن يزيد من وعيه ومشاعره للتجارب التي يمر بها. في هذه الطريقة يتعلم الولد قبول المشاعر والأفكار من أي نوع كانت، وهذا يساعده على أن يراها جزءاً من حياته وكيانه، وهي الخطوة الاولى في طريق حل صعوبات التكيّف. كما أن هذه الطريقة تساعد على تربية الوعي الذاتي للولد، حيث يفهم أن السلوك نتيجة لعامل معين ويمكن التنبؤ به والتحكّم أو السيطرة عليه. في هذه الطريقة يقرأ الطلاب مادة أدبية ويدور بعدها

نقاش ضمن مجموعات. يجري النقاش حسب ثلاث مراحل؛ مرحلة التماثل - ويتركز النقاش فيها حول الأبطال وفهم مشاعرهم ودوافعهم دون التقويم. ثم مرحلة رجع الصدى، وفيها ربط بين سلوك البطل في القصة وبين التجارب الشخصية للولد، وعلى المعلم تشجيع الولد كي يتحدث عن تجاربه، تخيلاته ورغباته، وبذلك يتعرف الفرد على إحساساته التي تجاهلها سابقاً. يتعلم الاولاد أن دوافعهم جزء في شخصياتهم. وهنا تتم الخطوة الاولى في طريق تغيير نماذج السلوك غير الملائم. ولكن يجب الرجوع أكثر من مرّة على موضوع معين من خلال المادة الأدبية أو الدينية.

٣ - العلاج النفس تربوي:

هذه الطريقة مُعدّة للأولاد الذين يعانون من اضطرابات كبيرة او لاولاد صغار يتأخرون في تطورهم ولا يتجاوبون مع البيئة المحيطة. طوّرت هذه الطريقة ماري وود (١٩٧٥) كي تساعد الولد على التطور ليستطيع التكيّف - ويشعر بالرضى، ولتدعيم ثقته بنفسه وتحريك الدافع لديه. وهنا يتم علاج الولد في المجالات التالية: سلوك، إتصال، تكيّف إجتماعي، وقدرات عقلية. يتألف العلاج من خمس مراحل. في المرحلة الاولى يتركز العلاج في مساعدة الولد على التجاوب مع بيئته، كي يثق بالمعلم وبقدرته الخاصّة.

والفعاليات التي تُعطى في هذه المرحلة تتركز حول الحواس، مثل: شم، ذوق، لمس. من الاولاد الذين يعالجون في هذه المرحلة الاولاد المتوحدون أو المتجهون نحو أنفسهم אוטיסטיים. المرحلة الثانية من العلاج مُعَدّة للاولاد ذوي القدرات الكلامية والتنفيذية، ولكن ثقتهم بأنفسهم ضعيفة، واتصالهم مع البيئة المحيطة صعب. هنا واجب المعلم زيادة حب الاستطلاع لدى الولد، وإشعاره بالثقة، ويتعلم الولد أن يعمل ويُسر بعمله. أما في المراحل الثالثة والرابعة والخامسة فيتركز العلاج على تطوير القدرات التي تساعد الولد على نشاطه الاجتماعي، كما يقل دور المعلم تدريجياً في كل مرحلة. هذا ويجب الانتباه بأن البرنامج العلاجي لا يسير وفقاً لعمر الولد إنما لمستوى ادائه.

٤ - العلاج السلوكي:

هذه الطريقة تعتمد على التدعيم كعامل مهم في تعلم نماذج السلوك. مثال ذلك، الولد المشاغب في الصف، يجذب إليه انتباه المعلم أو إدارة المدرسة. في حالة كهذه عدم الالتفات إليه يؤدي الى عدم استمراره في السلوك غير الملائم. ولكن يجب الانتباه والحذر من تجاهل السلوك، وكذلك من أنواع التدعيم، وعدم الإكثار من الجزاء المادي. وبالمقابل يجب التشديد على التدعيم المعنوي

كطريقة لتغيير السلوك غير المرغوب وتحويله الى سلوك مرغوب.

٥ - العلاج البيئي:

هذه الطريقة طوّرها ردل ووايتمان حيث اقترحا بناء بيئة تساعد الولد على أن يواجه مشاكله، وقد عالجا أولاداً على حافة الانحراف. هذه الطريقة تعتمد على خمسة أسس، وهي:

أ - تفريغ الدوافع عن طريق أعمال جسدية أو يدوية.

ب - الامتناع عن الإحباط، حيث على المُعالِج أن يخطط أعمالاً يضمن فيها النجاح للولد ويكون فيها التشديد على التمتع من العمل وليس المنافسة.

جـ - الاهتمام بذوق الولد، أي يجب على المعالِج أن يأخذ بعين الاعتبار أذواق الاولاد أثناء تحضير برامج علاجية.

د - دعم السيطرة بشكل غير مباشر. إن تعليم الولد الأخلاق عن طريق الوعظ غير مفيد. مقابل ذلك يمكن إدارة نقاش حول مشكلة معينة وإفساح المجال أمام الاولاد ليعبروا عن آرائهم، عندها يتحدث الولد براحة أكبر، وبحرية ونقد.

هـ - تخطيط وسيطرة على تصرفات في حالات انتقالية. هناك حالات يحدث فيها تغيّر في سلوك الاولاد عن المألوف، مثلاً بعد حصة الرياضة، يستمر الاولاد في بداية الحصة التي تليها بسلوك شبيه بسلوكهم في حصة الرياضة. يمكن التخفيف من ذلك بواسطة تخطيط عمل لإيقاف ذلك السلوك بواسطة نشيد، قصة، عمل يدوي.

و - تنظيم المجموعة. يمكن للمجموعة أن تكون عاملاً مساعداً على السلوك الإيجابي أو السلبي للفرد. على المعلم أن يعرف القوى العاملة في المجموعة وينظم فعاليات مشتركة.

٦ - علاج الجهاز الذي يعيش فيه الولد:

هذه الطريقة ترى أن العلاج لا ينحصر في الولد نفسه، إنما في الإطار أو الجهاز الذي يعيش فيه ككل. مثلاً يشمل العلاج إضافة الى الولد، إرشاد المعلمين لتغيير مواقفهم من الولد أثناء العلاج،. فقد يكون سبب مشاغبة ولد وجوده في مكان معين أو حصّة معينة أو معلم أو وقت من أوقات النهار.

أخيراً يجب الانتباه لحالات الاضطراب الانفعالي والاجتماعي والإسراع في علاجها، لأنها تتطور الى حالات معقدة يصعب علاجها فيما بعد.

المراجع

١ – عبد الغفار، ع والشيخ، ي (١٩٦٦) – سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة.

٢ – فهمي، م (١٩٨٤) – سيكولوجية الأطفال غير العاديين.

٣ – האוניברסיטה הפתוחה (1990) - סוגיות בחינוך מיוחד - יחידות 5, 6.

٤ – גרוסמן, ג' (1980) - ילדים בעייתיים בכיתות רגילות.

ההתפתחות המקצועית של פרחי הוראה

– הצעה למודל אנטגרטיבי –

נבואני נגיב* ——————— טרביה חמד

מבוא

ארבעים שנה של מחקרים אמפיריים בנושא הכשרת מורים מאחורינו, ולמרות זאת החוקרים מציינים שאין מידע מספיק אודות ההתפתחות של מיומנויות ההוראה (e.g. Carter, 1990). במשך שנות הששים והשבעים נערכו מחקרים על "השתנות" המורה כשהכוונה היא לבחון את השפעת תכנית ההכשרה על ההתפתחות המקצועית של המורים. מעט מחקרים עקבו אחרי ההשפעה ארוכת הטווח של התהליך (Richardson, 1990). בשנות השמונים נערכו מחקרים מסוגים שונים, חקירה נטורלסטית של אבולצית הצמיחה המקצועית אצל המורים. רובם המכריע של המחקרים נערכו על מדגמים קטנים כך, שאינם נותנים תמונה ברורה על התפתחות המקצועית של מורים וסטודנטים להוראה. בנוסף לכך, הקונטקסטים השונים של המחקרים והמתודולוגיות ההטרוגניות, לא מאפשרים הכללות על התהליכים הללו.

במציאות, המודלים היחידים על ההתפתחות המקצועית שהתבססו על מחקרים אמפיריים של מורים ופרחי הוראה הם המודל של Fuller (1969) שהתמקד בהתענינות ובדאגות המורים והמודל של Berliner (1988) אשר התבסס על מחקרי מורים מומחים ופרחי הוראה וסכימות תיאורטיות, ומודל חדש של Kagan (1992) שהתבסס על 40 מחקרים אמפיריים שנערכו בין השנים 1987 - 1991 על פרחי ההוראה ומורים מתחילים. לפי מודלים אלו ההתפתחות המקצועית

(*) נבואני נגיב: מנהל המכללה הערבית לחנוך בישראל - חיפה.

הוגדרה כשינויים שחלו עם הזמן בהתנהגות, ידע, דימויים אמונות ותפיסות פרחי ההוראה.

ניתוח המודל החדש

לפי המודל של Kagan (1992), הסטודנטים להוראה מגיעים לתכנית ההכשרה עם אמונות אישיות לגבי הכיתה, התלמידים ודימויים על עצמם כמורים. ברוב המקרים, אמונות ודימויים אלה קשורים לביוגרפיה האישית של הסטודנטים, נסיונם כתלמידים בכיתה, הקשרים והיחסים עם מוריהם ודמויות אחרות בבית-הספר.

חוקרים רבים טוענים שפרחי ההוראה לעולם אינם משתחררים מנסיונם כתלמידים ומניחים שהתלמידים שהם ילמדו בעתיד יהיו בעלי כשרונות, בעיות וסגנונות למידה דומים שלהם (e.g McDaniel, 1992).

האמונות והדימויים שפרחי ההוראה מביאים איתם לתכנית ההכשרה, בדרך כלל נשארים יציבים ולא גמישים. הם נוטים להשתמש באינפורמציה המסופקת בקורסי ההכשרה לחיזוק אמונותיהם הקודמות, במקום לשנות או לשפר אותם. כלומר, האמונות והדימויים האישיים קובעים את מידת הידע שרוכש הסטודנט מתכנית ההכשרה ויקבעו את פירושו של ידע זה.

במשך תכנית ההכשרה, הסטודנטים מתגלים עם סתירות וחוסר איזון בהשקפותיהם על ההוראה והלמידה. העבודה המעשית אינה מספיקה - צריך יותר זמן - ותוכנה שונה מתוכן קורסי ההכשרה, האינפורמציה שמועברת בקורסים להכשרה אינה באה לידי ביטוי בזמן ההתנסות בשדה.

באופן כללי, הסטודנטים מגיעים להתנסות עם ידע חסר על התלמידים ועל התהליכים המתרחשים בכיתה. הם באים עם השקפות אידיאליות ואופטימיות על התלמידים ותמונה מופשטת על האימונים בכיתה. בדרך כלל, אין הסטודנטים מוכשרים בצורה מספקת להתמודדות עם בעיות משמעת ושליטה בכיתה ותכנון ההוראה נעשה משני.

תוך כדי אנטראקציה עם התלמידים, חלק מהסטודנטים משנים את השקפתם

ודימויים העצמי כמורים. פרוייקטים מחקריים מובנים המערבים צפייה שיטתית בתלמידים בזמן למידה יכולים לזרז את התהליך הזה. כשהסטודנטים רוכשים ידע על התלמידים, הם משתמשים בו לתיקון, ריכוך ובניה מחדש של דימויים העצמי כמורים. יצירת "דיסוננס קוגניטבי" עם המורה המאמן שדעותיו הפדגוגיות שונות מאלו של הסטודנט. תזרז את תהליך בנייתם מחדש של אמונותיו ועמדותיו החינוכיות. סטודנט שנכנס לכיתה בלי דימויים ברורים על עצמו כמורה יסיט את תהליך הבנייה מחדש לכיוונים לא רצויים ועתידו כמורה לא יהיה ורוד.

כאשר הדימוי העצמי שלהם כמורים מותאם ונבנה מחדש, הסטודנטים נוטים להתמקד בהתנהגותם במקום אילו של התלמידים. לאחר מכן יפנו תשומת לב לתכנון ההוראה ולבסוף תופנה תשומת לבם למטרות האקדמיות. תחילת ההתמקדות בעצמי היא מרכיב חשוב ומכריע בשלב הראשון של ההתפתחות המקצועית.

השלב המוקדם לאימונים בכתה מנוצל לרכישת ידע פרוצדורלי שלא סופק בקורסים אקדמיים. רכישת ידע זה מתבססת על התנסויותיהם העצמית בכיתה ועל-ידי המורים המאמנים. השלב הראשון במטלה זו הוא התפתחות קודים התנהגותיים בכיתה.

בשלב הבא מתחילות להתפתח מיומנויות לפתרון בעיות, הסטודנטים מסוגלים יותר לזהות בעיות. החשיבה הופכת להיות יותר קונקרטית וספציפית. פיתוח רפורטואר לפתרון בעיות מורכב, עקבי והגיוני יותר. המטלות ההתפתחויות שתוארו לעיל מתחילות במשך ההתנסות המעשית המורחבת וממשיכות אל שנת ההוראה הראשונה במערכת. במובן זה, מורה בשנה הראשונה וסטודנט שעובר הכשרה יכולים להיחשב בשלב התפתחותי אחד.

הזמן והמהות לרכישת המטלות ההתפתחותיות אשר נחשבו כהצלחה על-ידי הסטודנטים קשורים בשלושה גורמים:

א. הביוגרפיה של פרח ההוראה (בהירות הדימוי העצמי כמורה, ידע הדרוש לזיהוי הדימויים והשקפותיו החינוכיות).

ב. הקונפיגורציה של תכנית ההכשרה (כמות האימונים המורחבים בכיתה, כמות

הידע הפרוצדורלי המסופק בתכנית).

ג. הקונטקסט של ההתנסות המעשית (אופי התלמידים, זמינות חומרים, היחסים שבין פרח ההוראה למורה המאמן ודרגת האוטונומיה שמוענקת לסטודנט).

סיכום המודל

התפתחותו המקצועית של הסטודנט להוראה מורכבת מחמישה מרכיבים:

1. שינוי במטא-קוגניציה: הסטודנטים הופכים להיות יותר "מודאגים" ממה שהם יודעים על התלמידים ועל הכיתה ומן ההשתנות של הידע וההשקפות החינוכיות.
2. רכישת ידע על התלמידים: הדימויים האידיאליים שאיתם הגיע הסטודנט משתנים ונבנים מחדש.
3. שינוי כיוון תשומת הלב: כאשר הדימוי על העצמי כמורה משתנה, תשומת הלב של הסטודנטים משנה כיוון מהעצמי לתכנון ההוראה וללמידה עצמה.
4. התפתחות נוהלים סטנדרטיים: הסטודנטים מפתחים שגרה מתוקננת המשלבת הוראה וניהול כיתה.
5. צמיחת מיומנויות פתרון בעיות: צורות החשיבה לזיהוי ופתרון בעיות הצומחות בצורה דפרנציאלית, רב-כיוונית וספיציפית לקונטקסט.

מסקנות המתייחסות לאופי הכשרת המורים

רבים טענו שכבר עשרים שנה או יותר לא השתנו הרבה דברים בהכשרת המורים. תהליך ההכשרה אינו אטרקטיבי ולכן נוצרים רגשי כעס ותסכול (Fuller & Bown, 1975). כמעט כל המחקרים טוענים שהקורסים התיאורטיים האקדמיים בהכשרה, נכשלו. כמו כן, ההתנסות המעשית אינה מספקת (Kagan, 1992).

אי לכך עולות חמש מסקנות לשינוי המצב הקיים ולהתפתחותו המקצועית של הסטודנט להוראה:

1. ידע פרוצדורלי ולא תיאורטי:

סיפוק ידע פרוצדורלי לפרחי ההוראה ושיפור תהליך ההוראה והניהול צריכים להיות מטרה מרכזית בתכנית ההכשרה.

2. הרפלקציה העצמית:

ההתמקדות ברפלקציה של פרח ההוראה

חיונית וחשובה: התנהגותו, אמונותיו ודימויו העצמי כמורה. סטודנט שאין לו דימוי חזק על העצמי כמורה מחכה לו גורל מר בהוראה. לכן, צריכים לעזור לפרחי ההוראה לבחון את התנסויותיהם הקודמות בכיתה ואת נטייתם לחשוב שבעיות התלמידים דומות לבעיותיהם כשהיו תלמידים.

3. אנטראקציה מורחבת עם התלמידים:

הסטודנטים צריכים לרכוש ידע על תלמידיהם, כשרונותיהם, התעניינותם ובעיותיהם. דבר זה ניתן להשגה רק דרך הרחבת ההתנסות המעשית.

4. דיסוננס קוגנטיבי:

הדיסוננס הקוגנטיבי נחוץ לפרחי ההוראה כדי שישנו את דימויים העצמי. את זה ניתן להשיג על-ידי הצבת הסטודנט עם מורה מנוסה שדעותיו שונות מאלו של פרח ההוראה. פרחי ההוראה צריכים להבין את היעילות שנוצרת מאי-נוחות זמנית. יש צורך בהכשרת מורים מאמנים לדיון בהשקפות "הפוכות" ולא מותאמות במקום דרישות המביאות להקלה ולנוחות.

5. ההתמקדות בשליטה בכיתה:

עד שהסטודנטים מייצבים וממקמים את הידע הפרוצדורלי ודימויים העצמי כמורה עולה, הם נוטים להתמקד בבעיות שליטה בכיתה. מדריכים פדגוגיים צריכים לצפות לכך. כפיית זוויות להתמקדות לא יעזרו.

ממצאים שלא עולים בקנה אחד עם המודל:

1. חוקרים מצאו שפרחי ההוראה לא משנים את דעותיהם ודימויים במשך כל תקופת ההתנסות המעשית (Florio et al. 1990).

2. חוקרים מצאו שיש קשר חזק בין ההתנסות המעשית לבין תכניה הקורסים האקדמיים בהכשרה (e.g. Bennett, 1991).

3. חוקרים מצאו שהחשיבה הרפלקטיבית לפתרון בעיות לא מתפתחת במשך ההתנסות (e.g. Van-Manen, 1977).

4. חוקרים מצאו שהסטודנטים לא יכולים להטות את ההתמקדות מהעצמי שלהם לתלמידים (e.g. Wodlinger, 1990).

5. חוקרים מצאו שסטודנטים נשארים אופטימיים ולא מתמקדים בבעיות

התנהגות ושליטה בכיתה במשך ההתנסות (e.g. Plagge & Marso, 1989).

6. חוקרים מצאו ש"דיסוננס קוגנטיבי" בין המורה המאמן והסטודנט איננו חיוני להתפתחות ושינוי דימויים ואמונות (Chamberlin & Vallance, 1991).

הצעה למודל אנטגרטיבי

המודלים היחידים המאיירים את שלבי ההתפתחות המקצועית של פרחי ההוראה הם: המודל של Fuller (1969) והמודל של Berliner (1988) והמודל של Kagan (1992). מניתוח המודלים ניתן לומר בוודאות, שאין מודל אחד המתאר ומשקף נאמנה את שלבי ההתפתחות המקצועית של פרחי ההוראה. ביניהם קווי דמיון רבים, אבל קיימות לא מעט נקודות מחלוקת. לכן הצעתנו היא לבנות מודל התפתחות מקצועית אנטגרטיבי, המשלב את שלושת המודלים לפי סדר הגיוני ולקבל תמונה שיכולה לשקף את שלבי ההתפתחות המקצועית, יותר מאשר מודל בודד אחד.

בניתוח מעמיק שמטרתו שילוב שלושת המודלים ביחד, נתגלה מודל חדש הכולל בתוכו שלוש תבניות כלליות:

1. בשלבים המוקדמים של התפתחותם, מתחילים פרחי ההוראה לחשוב במודע על עצמם כמורים. דאגות וחששות טיפוסיות בשלב ראשוני זה, משקפות מצב של אי-וודאות על העצמי, ספקות בקשר לדימוי העצמי כמנהיג כיתה ואחראי לכל מה שמתרחש בכיתה. אחרי שהם מתמודדים ומתגברים על הספקות של העצמי, דימויים ומחשבותיהם על ההוראה מתפתחים יותר.

2. בשלב השני של התפתחות פרחי ההוראה הם מתחילים לחשוב על המעבר מהתמקדות בעצמי להתמקדות בעניינים הקשורים בפרוצידורות לניהול תלמידים וניהול למידה בכיתה. הכוונה כאן, לניהול וארגון כיתותיהם, תכנון שיעורים והצגת אינפורמציה בהירה וברורה.

3. בשלב השלישי של התפתחותם המקצועית כפרחי הוראה הם מפנים יותר תשומת לב ללמידה הממשית של התלמידים. כי בשלב זה, המיומנויות הפרוצידורלריות הן יותר אוטמטיות, דבר המאפשר להם למקד את מחשבותיהם בעזרה לתלמידים ובהוראה מוצלחת

ואפקטיבית.

באופן כללי, שלבים אלו מציעים שההתפתחות המקצועית של פרחי הוראה תחילתה במחשבות על הזהות העצמית כמורה ועוברת להתעניינות בפרוצידורות ונוהלים כיתתיים ולבסוף לחשיבה מורכבת אודות הקשר בין הפדגוגיה שלהם לבין למידת התלמידים.

ההשתמעויות משלבים אלה הן, שתכנית הכשרת מורים יכולה להיות יעילה יותר כאשר עושים שילוב בין המתודיקה (שיטות ואסטרטגיות הוראה) הנלמדת בקורסים עיוניים, לבין ההוראה הממשית בכיתה. הרחבת ההתנסות המעשית יכולה לספק יותר הזדמנויות להתפתחותם של פרחי ההוראה בכך שהם עובדים יותר זמן בקרבת מורים מומחים וותיקים. כמו כן, ההתנסות בהוראה עם פרופסיונלים מיומנים יכלה להאיץ את תהליך רכישת אסטרטגיות ומיומנויות הוראה על-ידי הסטודנטים להוראה.

את המטרה הסופית, שהיא שילוב הלמידה הפדגוגית עם המציאות המעשית של חיי יומיום בכיתה ניתן להשיג רק על-ידי הרחבת ההתנסות המעשית ושיפורה. התנסות כזו יכולה לספק תהליך למידה עשיר של מורי העתיד. שילוב התיאוריה עם המעשה יוצר את ההזדמנויות לשיפור ההבנה העצמית של המורים, תפקידיהם כמחנכים והבנתם את הפדגוגיה ואת התלמידים בכיתה.

לסיכום, עלינו לזכור שהמטען הפדגוגי והידע המקצועי שמקבל פרח ההוראה במכללה הינו מטען שמתפקידו לדאוג למימושו בתחנה הראשונה שהיא ביה"ס הראשון בו מתנסה כמורה בפועל. הצלחתו במימוש העקרונות אשר רכש הן בתחום התיאורטי והן בתחום המעשי, תלויה באוירה השוררת בביה"ס בו הוא מלמד. אם האוירה תהיה אוירה חינוכית, תומכת, חיובית ואוהדת, יצליח לממש את העקרונות הללו וייעזר באנשי מקצוע בעלי נסיון כמנהל ביה"ס, מרכז - המקצוע, מורים עמיתים וכו'. בביה"ס יהיה המורה החדש אחראי לניהול כיתה וקבלת החלטות ופתרון בעיות בכל יום ויום.

כאן המקום לציין שהדגם בעזרתו ניסינו לתאר את שלבי ההתפתחות המקצועית של עובד ההוראה בנוי כספירלה

המתרחבת כשהציר המרכזי הינו פרח ההוראה ומעגלי ההתרחבות (הן המקצועיים והן הפרה-מקצועיים) הולכים ומתרחבים עם הזמן והבשלות המקצועית של המורה עצמו.

Bibliography

Bennett, c. (1991). The Teacher as Decision Maker Program: An Alternative for Career-Change Preservice Teachers, **Journal of Teacher Education,** 42, (2), 119 - 130.

Berliner, D. C. (1988). Implications of Studies on Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation. **In New Directions for Teacher Assessment.** (Proceedings of the 1988 E T S Inviational Conference, pp. 39 - 68. Princeton, N.Y: Educational Testing Service.

Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. In W.R. Houston (Ed.), **Handbook of Research of Teacher Education.** (pp. 291 - 310). New York: Macmillan.

Chamberlin, C. & Vallance, J. (1991). Reflection on Collaborative School-Based Teacher Education Project. **Alberta Journal of Educational Research,** 37, 141 - 156.

Florio-Ruane, S. & Lesmire, T.J. (1990). Transforming Future Teachers' Ideas about Writing Instruction. **Journal of Curriculum Studies,** 22, 277 - 289.

Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization.

American Educational Research Journal. 6, 207 - 226.

Fuller, F.F. & Bown, O.H. (1975). Becoming a Teacher. In K. Ryan (Ed). **Teacher Education** (74th Yearbook of the N.S.S.E. pt, II, pp. 25 - 52).

Kagan, D.M. (1992). Professional Growth among Preservice and Beginning Teachers. **Review of Educational Research.** Vol. 62. 129 - 169.

McDaniel, J.E. (1991, April). **How Do Student Teachers Make Sense of the Social Foundations?** Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.

Pigge, F.L & Marso, R.N. (1989, March). **A Logitudinal Assessment of the Affective Impact of Preservice Training on Prospective Teachers.** Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Richardson, V. (1990). Significant and Worthwhile Change in Teaching Practice. Educational Researcher, 19 (7), 10 - 18.

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of being Practical. **Curriculum Inquiry,** 6, 205 - 228.

Wodlinger, M.G. (1990). A case study in the use of guided reflection. **Alperta Journal of Educational Research**, 36, 115 - 132.

פיוטי רמב"ע(1) שבמשקל קלאסי

ובחרוז מבריח והתימאטיקה שלהם

ד"ר יוסף דנה*

הפיוט הספרדי בימי הביניים הציב לו שתי דרכי שקילה עיקריות: שקילה במשקל הקלאסי על פי הסכמות המקובלות בשירת החול ושקילה במשקל התנועות. אשר לחריזה, הרי אף כאן הציב הפיוט הספרדי שתי דרכים: חרוז מתחלף עפ"י סדר מסויים כפי הנהוג בשיר האזורי או המעין אזורי וחרוז קבוע - החרוז המבריח. דרכי השקילה והחריזה האלה תוארו כבר ע"י פליישר[2] ואחרים.

מספר פיוטי רמב"ע שכונסו עד כה מגיע לכדי כמה מאות. הקובץ המקיף ביותר של פיוטיו הוא של ש' ברנשטיין הכולל רל"ז פיוטים[3]. על אף היותו בלתי מושלם, הריהו עדיין הקובץ המקיף היחיד המצוי בידי הקוראים.

מתוך כלל 237 הפיוטים שבקובץ מסתבר שנוגעים לענייננו תשעה פיוטים בלבד: לז-מהרו נא, לח-מה לאהובי, לט-מחשב תבונתי, מ-מאז כחותם, מא-אור ישעך, מד-אלקי אל תדינני, קלג-אסירי תקותם, קלה-אעמד במשמר מנעמי, רכג-מימי זמירות.

כל הפיוטים האלה חורזים בחרוז מבריח. לעומת זאת שקילתם אינה אחידה. הם שקולים במשקל קלאסי, פרט לשלושת הפיוטים מ, קלג, קלה השקולים במשקל התנועות. יתר ששת הפיוטים השקולים

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

במשקל הקלאסי שקולים במשקל המתפשט (לח, לט[4], מא), או במשקל המרובה (מד)[5], הקל (לז) או הדוהר (רכג)[6].

למיקרא נתונים אלה ניתן להגיע למסקנה ראשונה חשובה והיא ששעור כל הפיוטים החורזים בחרוז מבריח הוא פחות ממחצית האחוז מתוך כלל פיוטי הרמב״ע. בהתחשב בעובדה שהחרוז המבריח הגיע אל הפיוט משירת החול העברית ודרכה מהשירה הערבית הקלאסית, הרי מסקנה חשובה נוספת תהיה מעוט ההשפעה הערבית הקלאסית ומעוט ההשפעה משירת החול העברית על הפיוט של רמב״ע בתחום הפרוזודיה[7]. מסקנה זאת היא בעלת ערך במיוחד לאור העובדה שהשקילה הקלאסית נחשבה לשיא שיש לשאוף אליו בשקילה בעיני המשורר העברי בימי הביניים[8], אך כנראה היה בכוחו של הרמב״ע לעמוד בפני פיתוייה של שקילה זאת, שהרי את כוחו הוא גילה במאות שירי החול שהוא חיבר.

בהתחשב בעובדה שבפואטיקה של שירת החול של רמב״ע היתה השפעה רבה מן הערבית[9] הרי מעוט ההשפעה הערבית בתחום הפרוזודיה של הפיוט בולטת באופן מיוחד. אם נביא בחשבון את מספר הפיוטים השקולים במשקל היתדות, כפי שמקובל בשירה הערבית, יגיע מספרם לכדי ששה בלבד: לז, לח, מא, מד, רכג. הרי שמספר פיוטי רמב״ע שבקטגוריה זאת יתקרב לכדי רבע האחוז מכלל פיוטי רמב״ע.

אם נערוך השוואה בין רמב״ע לבין פייטנים אחרים, נגיע למסקנה החשובה ששעור ההשפעה משירת החול ומהשירה הערבית הקלאסית אצלם גדול הרבה יותר. כך, לדוגמא, אצל ריה״ל שעור ההשפעה הוא פי 50 - 60 לערך גדול מאשר אצל רמב״ע. אם יש למספרים מן הסוג הזה משמעות, הרי פרוש הדבר שרמב״ע קבע הפרדה מוחלטת כמעט בין היסודות הצורניים שבשירת החול העברית והשירה הערבית הקלאסית לבין אלה שבשירת הקודש. נמצא לפי זה שרמב״ע נהג בפיוטיו עפ״י מסורת השירה הספרדית הקדומה והעדיף אותה על פני שירת החול והשירה הערבית הקלאסית.

אם נציב את ששת הפיוטים הנ״ל לסוגיהם, נראה שרובם המכריע מתרכז

סביב סוג אחד עיקרי: "האהבה". כל הפיוטים פרט לאחד (פיוט מד - "אלקי אל תדינני" הוא "בקשה") שייכים לסוג זה.

אחת השאלות הנוגעות לשקילה היא כיצד זה שמחצית הפיוטים השקולים במשקל היתדות באים במשקל "המתפשט" או במילים אחרות ניתן לשאול מה מיוחד מצא רמב"ע במשקל זה שהעדיפו על משקלים אחרים מקובלים הרבה יותר בשירת החול[10].

שאלה אחרת הנוגעת לסוג היא כיצד נתייחד רוב מכריע של הפיוטים השקולים והחורזים בחרוז מבריח דווקא לסוג "האהבה"?

שאלה אחרת הנוגעת לחריזה ולשקילה היא כיצד זה שדווקא קבוצת שירי "האהבה" זכתה לשקילה כמותית ולחריזה מברחת? בצורה הפוכה ניתן לשאול כיצד זה שבקשה אחת בלבד מכל אוסף הפיוטים של רמב"ע זכתה מכל יתר הסוגים למשקל יתדות ולחרוז מבריח ואף זאת פעם אחת בלבד?

אנסה להשיב להלן על כמה מן השאלות:

א. יש לראות את פיוטי "האהבה" כרשות העומדת בפני עצמה. דבר זה מתבטא בסוג, בשקילה הכמותית ובחריזה המברחת, דבר שיש בו להצביע על השפעה מהשירה הערבית הקלאסית. כמו כן מסתבר שגם מבחינת התוכן קיימת השפעה מן השירה הערבית הקלאסית.

ב. הפיוט שאינו שייך לקטגוריה של סוג האהבות הוא הבקשה "אלקי אל תדינני". אם נעיין בה, נבחין בכך שהיא ארוכה יותר מאשר יתר הפיוטים[11]. מסתבר שיש בה דברים רבים המשותפים לבקשות שנכתבו ע"י מי שקדמו לרמב"ע, וליתר דיוק, ע"י ר' יצחק בן מר שאול, שחי בתחילת המאה ה- 11, מראשוני הפייטנים בספרד. בקשתו מושרת עד היום בפי כלל ציבור המתפללים בבית הכנסת הספרדי בשחרית של ראש השנה. בבקשה יש 22 בתים[12], היא שקולה במשקל המרובה וחריזתה לפי מתכונת שיר קלאסי. בשלושה אלמנטים אלה חיקה רמב"ע את הסוג המקובל של הבקשה. גם בתוכן, שהוא בקשת סליחה[13], יש מן החקוי.

נמצא שרמב"ע אך חיקה סוג זה של פיוט וקיבל על עצמו כבלים של הסוג בלא יכולת להתנער מחובותיו. נמצא

שהשקילה והחרוז המבריח מצמצמים את עצמם לפיוטי האהבה בלבד של רמב״ע. בסך הכל ניתן לומר שרמב״ע ממעט בשימוש בשקילה הקלאסית ובחרוז מבריח, וכמעט כל שיריו הם לפי המסורת השירית הספרדית הקדומה.

הרי שנותרה קבוצת האהבות כקבוצה דומיננטית עם מאפיינים צורניים ברורים, שנקבעו בהשפעת הערבית. לקבוצה זאת גם מאפיינים ברורים. אעמוד על שני פיוטים בה בפרוט תוך כדי שימת דגש בהשפעה ערבית גם מבחינת התוכן.

השירה הערבית הקלאסית עסקה בנושא האהבה, ברם היא לא פיתחה אותו כסוג העומד בפני עצמו. את שיר האהבה הערבי בשירה הערבית הקלאסית אנו מוצאים כהקדמה לשיר ארוך שנושאו העיקרי אינו נושא של אהבה. הקדמת אהבה זאת היתה בעלת יסודות ארוטיים והיתה עצמאית במיבנה ובתוכנה. חוק בל יעבור היה בכתיבת שיר ארוך, הנקרא בשם ״קצידה״, שאסור למשורר הערבי לגשת לעצם הנושא, שהוא מבקש לכתוב עליו, בגישה ישירה, אלא היה עליו לפתוח את השיר בבכי על זכרונות העבר ולעמוד כאדם מיוסר ומעונה באהבתו, נודד ותר אחרי אהובתו. זירת הפעולה היתה בלב המידבר. המשורר עמד לנוכח מחנה האהובה שהוא הגיע אליו לאחר מסע ארוך ומפרך בישימון, ונוכח לדעת, שהמחנה, שפנה אליו, היה נטוש וחרב. במקום האהובה והעפרים הוא מצא חיות פרא הנוהגות לשכון במקומות עזובים. הוא קרא לשרידי המחנה, אך לא זכה למענה. במקום שררה עזובה, והכל היה חרב ושומם, שכן השבטים עזבו את המקום משכבר, ונותרו בו שרידי מאהל בלבד; שרידים אלה היו מעלים בזכרונו תמונות מחיי האושר שלו בשעה שפגש בינותם את אהובת ליבו. יחידה שירית זאת היתה עצמאית מבחינה מיבנית. היא הוקדמה לגוף השיר על מנת להשיג מטרה דידקטית - ריכוז תשומת לב השומעים לקראת גוף השיר[14]. פעמים ניתן מבחינה טכנית להעתיק יחידת הקדמה זאת משיר אחד לשני מבלי שיורגש שינוי מהותי בשיר, שכן זאת היתה פתיחה מלאכותית, שהתחייבה, משום מה, על פי כללי הפואטיקה הערביים הקלאסיים[15]. להקדמה זאת קראו בשם ״נסיב״ (שיר

לאהובה)[16]. מכל מקום רק בהקדמה כזאת אנו מוצאים בשירה הערבית הקלאסית תינוי אהבה[17]. מעשה האהבה מתגלה שלא באמצעות שירי אהבה עצמאיים[18]. קיומה של פתיחה מסוגננת זאת ידוע לנו עוד מהתקופה שלפני האסלאם במדבריות ערב, קיום שנמשך גם במשך תקופה ארוכה אחרי הופעת האסלאם אף בערים הפורחות של מדינות אסלאמיות נאורות ומפותחות.

לתופעה שירית זאת יש כמה ביטויים בשירת החול של רמב״ע[19]:

1. מעונות מעונתי נאלמות/ ואזניהם שמע לי ערלות
2. ואנו שעריהם מבלי איש/ ודרכיהם בלי עבר אבלות
3. ענן עיני לאט יזיל דמעות/ ואך המה בדם לבי מהולות
4. כאלו שקתות מים בקרבי/ וראשי ים ובצלעי מצולות
5. ומה הועיל בצעקי אל גדרות/ פרוצות ממטר בכיי ובלות
6. יצאוני שכוניהם ועלו/ ברגליהם לבבות האמלות
7. והלכו הם למסעיהם וזכרם/ יחזק הנפשות הנחלות
8. ובמקצעות מגוריהם קציעות/ וריח אהליהם כאהלות

וכן:

1. מגורי אהבי נותרו שאיות/ ושבו ארמונותיהם כציות
2. ומשלח נועדו לבנות עפרים/ ומרמס נקראו לבני צביות
3. ותחתם רבצו היום נמרים/ ותוכם נערו גורי אריות
4. וגנים קננו שם סיס ועגור/ לקונן נקבצו דיות ואריות
5. אשוטט אך עלי קירות נטויות/ ואסב הגדרות הדחויות
6. ועפרותם אחונן אט וארצה/ אבנים מערמותם לחיות
7. ואזיל מדמי עיני נחלים/ אשר לא יעבר חבל בציות

תופעה מעניינת זאת מוצאת את ביטוייה בשיר הקודש ״מהרו נא אלי מעוני אהובים״ לרמב״ע[21]:

1. מהרו נא אלי מעוני אהובים/ פזרם הזמן ונותרו חרבים
2. לעפרים אז מעונים, והנם/ לכפירים

מעון וגם לזאבים

3. אשמע נאקת צביה, תיליל/ מכלואי אדום ומאסר ערבים

4. על אהובה תבך ואלוף נעורים/ גם תענה במאמר ערבים

5. סמכוני כבאשישות ידידות/ רפדוני במגדני האהבים

זהו פיוט קצר המורכב מחמישה בתים. יש בו דובר, נמען ונושא מען; הדובר הוא הפייטן עצמו. בפיוט קצר זה, שהוא "אהבה", נודעת חשיבות רבה ליסודות הארוטיים, והוא משמש שילוב משונה ומעניין של חול וקודש. היסוד הארוטי נוצל פעמים רבות על ידי משוררים עבריים בימי הביניים ויותר מכולם ע"י ר' משה אבן עזרא בשירי החול שלו. רמב"ע הגיע בסוג זה לשיכלול שלא ידע משורר עברי אחר. עקבות שיר זה מעטות בשירת האהבה הדתית. גם בתחום זה הגיע הסוג לשיא שכלול בפיוטים הקצרים של רמב"ע, ובראשם הפיוט "מהרו נא אלי מעוני אהובים". יתכן להסביר תופעת הצטיינות כפולה זאת בכך שרמב"ע, שהגיע לשיא בשיכלול המוטיב בשירת החול, שיכללו גם בשירת הקודש מרוב עיסוקו בו[22], תופעה שיש בה להצדיק עיסוקנו הנרחב בה.

פיוט קצר זה, ניתן לראות בו, לכאורה, שיר אהבה מתחילתו ועד סופו. ענייננו, כפי מה שמצאנו בשירי החול של רמב"ע, פניה אל מעונות האהובה. המשורר מאיץ בעצמו ובסובבים אותו לחוש אל המעונות, והתוצאה היא שהוא מוצא מעונות חרבים, שהזמן האכזר פיזר את שוכניהם. הפייטן עורך השוואה בין מצבם של המעונות בעבר ומצבם היום: בעבר הם שימשו מקום מישכן לעפרים וסמל לאהובה, ואילו היום הם משמשים מקום מישכן לכפירים ולזאבים. יש בתאור זה להגביר את תחושת הגעגועים והכאב שנפלו בחלקו של הדובר - המשורר בשיר. הלה מטה אוזן ושומע את נאקת הצביה, שהיא הדמות המרכזית בעלילה השירית. קולה של הדמות הענוגה הזאת מגיע ממרחק. הדמות עצמה גורמת ייסורים למשורר באנקתה. מסתבר, שאותה צביה אסורה בכלא והיא מבלה את עיתותיה בבִיכוי אלוף נעוריה.

ההשפעה הערבית היא רבה ביותר ובמיוחד ההשפעה מהקצידה הערבית, שהיא פרק

אמנותי חשוב ומוגדר היטב בשירה הערבית. ההשפעה מתבטאת בצרופי הלשון, בהתפתחות מסלול העלילה השירית ובמוטיבים הבולטים בפיוט.

קיימת זרימה סמוייה מתמדת בין שני חלקי כל בית, שמפרידה ומאחדת בו זמנית כל בית ע״י חלוקה נושאית טבעית של טוב ורע, וזאת בדלת לעומת הסוגר וגם ע״י יצירת יחידה נושאית מושלמת באמצעות כל בית בשלמותו. דבר זה מוצא את ביטויו התוכני, אך גם הצורני ע״י החלוקה הטבעית של דלת וסוגר המקובלת בשירה הקלאסית העברית בימי הביניים ובכך ניתן לראות כוונה מודעת או בלתי מודעת ליצירת זיקה בין התוכן לבין הצורה בפיוט קטן זה. בהמשכו של השיר מוצאת כוונה זאת את ביטוייה בהקדשת בית כמעט מלא לכל מעגל: הבית השלישי מתייחס לרע: נאקה, תיליל, כלואי, מאסר; לעומת זאת הבית הרביעי מתייוזס לטוב: אהוב, אלוף נעורים, מאמרים ערבים.

בהמשך הקריאה ובהעמקה נוספת מתגלית לקורא דרך אחרת להבנת הפיוט: הדובר בשיר ויתר גבורי השיר הם דמויות אחרות לגמרי מאשר בנגלה. זהו מישור הנסתר. צצים והולכים סימנים המרמזים ללשון שמעבר ללשון הפשוטה. פגישה ראשונה עם סימן כזה נערכת בדיוק באמצעו של השיר - תחילת הסוגר של הבית השלישי - באמצעות המילים ״כלואי אדום ומאסר ערבים״, שכוונתו לרמוז לנוצרים ולמוסלמים. זוהי דוגמה של קונוטציה ספרותית שונה מאשר זאת שבהקדמה. באמצעות המילים האלה מתחיל מהפך בשיר המתגלגל משיר אהבה חילוני לפיוט אהבה דתי לאומי. במבט לאחור מקבל גם הצרוף ״מעוני אהובים״ משמעות חדשה הרומזת לארץ ישראל, שהפכה להיות חרבה, ויושביה פזורים בקצות תבל.

ברם, המעבר מהמישור הגלוי למישור הנסתר מתחייב גם מהמעבר הלשוני של שירת חול ללשון שירת קודש בעלת גוון לאומי דתי שאנו אמונים עליה בשירת הקודש של רמב״ע. התחושה של עיסוק בפיוט דתי לאומי מתחזקת עקב אי ציון מחייב של זמן ההתרחשות של ארועי העלילה ומכאן המסקנה שמדובר בדמות שמעבר לדור זה או אחר במסכת היחסים

הבינדתיים והבינגזעיים של יהודים, נוצרים ומוסלמים. הדמות של הצביה מקבלת אט אט אופי של דמות סמלית, "כנסת ישראל", והאוהב אינו אלא הקב"ה.

יסודו הקונוטטיבי של מוטיב זה מצוי כבר בספר ירמיהו[23], שבו פונה האומה לדודה - האל-בכינוי "אלוף נעורי אתה". בהמשך לאותו מוטיב אנו מוצאים בשיר השירים[24] פניה של הדוד - האל - אל - כנסת ישראל שתשמיע את קולה: "כי קולך ערב" ("מאמרים ערבים") ובהמשך אנו מוצאים את בקשתה של האחות הרעיה[25]: "סמכוני באשישות רפדוני בתפוחים, כי חולת אהבה אני". גם המישקע הקונוטטיבי המתקשר לדמותה של השולמית בשיה"ש מחזק את התחושה שבקריאה הסמלית של השולמית, קרי כנסת ישראל, אל האל שישוב אליה ויגאלנה. הפיוט כשיר קודש מתפתח ע"י רמיזה לחורבן, לשבי ולבדידות שבהן שרויה כנסת ישראל בגולה. נשמעת תפילת סובלים המצפים לגאולה ולזעקה של אהובים עזובים, שכל משאת נפשם היא שיזכרו את נעוריהם.

לשני המישורים, הנגלה והנסתר, משותפים רקע הכמיהה והגעגועים מצד האהוב לאהובתו ותחושת הבדידות המאפיינת את האהובה. האהוב והאהובה מופרדים ע"י ריחוק ונדודים. שני הצדדים קרועים בין עברם הנעים לבין ההווה המציק להם. שניהם נושאים עימם זכרון נעים של אותו עבר טוב כמשאת נפש לעתיד.

לפנינו השפעה ברורה משירת החשק החילונית של שירת האהבה הדתית. ההשפעה של השירה החילונית הערבית מתבטאת הן בתוכן שירי הקודש, הן בלשונו והן באופן ניסוחו, כפי שראינו. ראינו שיסודות השיר הדתי נבנים על יסודות של שיר חילוני; יתירה מזאת, מדובר בשיר חילוני היונק ממקורות השירה הערבית הקלאסית, שיסודותיה בתקופה שלפני האיסלאם.

אשתדל בהמשך דברי לענות על השאלה היאך משתלבים יסודות נוגדים ורחוקים אלו זה בזה וכיצד מבע אהבה, שמקורו ערבי, הופך להיות מבע של אהבה עזה של האומה הישראלית אל אהובה - אלהי ישראל. "האהבה" כסוג משמשת שיר

הימנון להקב"ה. ועל כן, מחריפה עוד יותר שאלת ההזדקקות למקורות הערביים. לצורך זה נעיין בשירי "אהבה" נוספים המופיעים בשירת הקודש של רמב"ע ונבחן את היסוד החילוני שבהם:

1. מימי זמירות ומהלל שאבי/ נפשי, ושירות לפועלך קרבי

2. שולי מעיל גיל וצהלה סחבי/ שובי שביה למשכנות הצבי

3. הנני להוציא ממאסר השבי/ יבא מקבץ כמו עפר או צבי

4. לקראת משיחך נא רוצצי כעבי/ וקרא כמאז אני אהב אוהבי.

לפנינו פיוט "אהבה" בעל חרוז מבריח. הוא מורכב מארבעה בתים ומסתיים בחריזה שווה לכל אורכו בסיומת "בי". חריזה זאת היא כפולה - בסופי הדלתות ובסופי הסוגרים: שאבי - קרבי, סחבי - משכנות הצבי, שבי - צבי, עבי - אהובי.

פיוט זה שקול אף הוא במשקל היתדות, אך במשקל נדיר יחסית בו, משקל "הדוהר". כיתר פיוטי "האהבה" שקול פיוט זה במשקל היתדות וחורז בחרוז מבריח; לפי המקובל ב"קצידה" גם הדלת והסוגר של הבית הראשון בהם חורזים בחרוז משותף. הרי שקירבתם הצורנית של פיוטי האהבה לשירת החול היא איתנה. אם ניקח בחשבון שגם ציורים ומוטיבים בפיוטי "האהבה" שואל הפיטן משירת החול, הרי שהזיקה של "האהבה" בשירת הקודש אל שירי האהבה בשירת החול היא איתנה.

מיבנה הפיוט הוא מיניאטורי, מעגל הנושאים צר, והמוטיבים שלו מועטים. משתי נקודות מוצא, מהפייטן ומהאל, זורמים המשפטים הישר אל תכליתם - הנפש.

השיר כולו מנוסח בצורת פנייה אל נפש האדם. שני מוענים בו: הפיטן והאל. יש בפיוט זה מסר - הזמנה מאת המשורר אל הנפש לגלות אהבתה לאל שברא אותה, ומסר מאת האל לגאולה שתבוא.

בבית הראשון פונה המשורר אל נפשו להתקרב אל ה' ולשבח אותו. כמו כן קורא המשורר לנפשו לשאוב ממי הזמירות של האל. הדלת והסוגר של הבית הראשון חלוקים אומנם מבחינה פורמלית הן ע"י חלוקת הבית לדלת וסוגר והן ע"י החרוז המשמש סיומות לכל הדלתות ולכל הסוגרים. ברם, קיימת "פסיחה" בבית זה,

ולא במקרה. הפייטן מזמין את נפשו לשאוב מי זמירות. הוא מצפה לשפע רב שתשאב ממנו. שפע זה רב כל כך שהוא עולה על גדותיה הפורמליים של הדלת ומגיע אל הסוגר. אין הוא מתחשב בחציצות הפורמליות של צורה וחרוז, והוא עובר אל מעבר לאלה. קישוט הפסיחה מתאים למטרה זאת. בבית השני ממשיך המשורר בפניתו לנפשו בדרך הזירוז וההאצה לאמור: שובי, סחבי. כוונתו היא שהנפש תנהג בגיל ובשמחה ותשוב אל משכנות הצבי, אל המקומות הקדושים האהובים על האל.

בבית השלישי מתחלף המוען - האל פונה אל הנפש ומבטיח להוציאה ממאסר השבי, שהיא מצוייה בו. לפיכך יבוא אליה הגואל, מקבץ נדחי ישראל, כמו שהעופר והצבי באים אל האוהב וגואלים אותו מבדידותו. הוא מבקש, על כן, מנפשו בבית הרביעי לרוץ אל ה', שהוא משיחה - גואלה, במהירות וללא עיכוב כמהירות הענני‍ם בהכריזה ובהצהירה על דבר אהבתה לאוהבה. גאולתה וחזרת האל אליה תלויות ועומדות, ופיתרון הבעיה נתון בה, כשהישועה והגאולה תבואנה ממנה, כשהיא תכריז על אהבתה. ללא הכרזה והצהרה מצידה לא תבוא הגאולה. הרי שהגאולה תלויה בה בעצמה.

ביטוי צורני לכך אנו מוצאים בחרוז המבריח של השיר: "בי"[27], לומר לך שהישועה והגאולה היא "בתוכי" ו"עמי" היא[28]. זהו חרוז המופיע תשע פעמים בשיר קטן זה בן ארבעת הבתים. עצם קביעתו כחרוז מורה על מרכזיותו הן לגבי הצורה והן לגבי התוכן[29].

החרוז המבריח שהוא מסימניה הבולטים של השפעת השירה הערבית נוצל ע"י רמב"ע למטרה תוכנית בפיוט.

הזיקה בין הפיוט לבין שיר החול הקלאסי ברורה. בשניהם פניה אל האהובה. בשניהם קיימות בקשה והאצה המופנות אל האהובה להתקרב אל האוהב. בשניהם היא מוזמנת לשאוב מהמים ומהמעיינות של האוהב (מימי מעיינות). בשניהם נוקט הפייטן והמשורר לשון חיבה כלפי האהובה. ניכרת הלשון העדינה והמלטפת כלפיה הקוראת לה לבוא ולחסות בצל אוהבה. קירבה אינטימית זאת מוצאת לה את ביטוייה בחרוז המבריח בצליל "בי" שבא להפנות את תשומת הלב לפנימיות

ולמעמקי הרגשות שבלב המשורר הפייטן. אף כאן מתבטאת זיקה בין היסוד הצורני לבין היסוד התוכני בשיר. האהבה האלוקית גלויה כנסתרת, מופיעה בפיוט האהבה "מחשב תבונתי"[30]:

1. מחשבת תבונתי מנום יקיצני/ שבח למעזי לאמר יעירני

2. שוקד בדלתותיו אהיה ביום נשקד/ עלי ולו אקרב העת ירחקני

3. האהבה עזה כי עת שנא אותי/ אשכן בחצרותיו גם כי ינידני

4. נעים, תהלה נאוה לאלה חי/ לו ירדפני, לו אברח - יכסני

5. הן יקטלני, לו אוחיל, ואם אמות/ אדע אשר נשמת שדי תחייני

האהבה לאל עזה כל כך שהפייטן חפץ לשכון בבית האל, אף אם ירחיקנו האל מביתו, ואף אם האל ירדפנו ויהרגנו. עם כל אלה הוא יוחיל לו. דבקותו באל היא ללא תנאי וללא בקשת תמורה כלשהי.

הפייטן מביע את אהבתו הגדולה לאל גם בפיוט "אור ישעך"[31]:

3. אזיל בלבת אש אהב בלבי את/ דמעי, ואיך ישק אותו וללא יכבה?

המשורר נמצא כאילו הוא אומר שאש האהבה לאל בוערת בליבו, והוא מזיל דמעה. אח"כ הוא תמה כיצד זה ששטף דמעותיו אינו יכול לכבות את להב האהבה שבליבו?

בשני הפיוטים האלה ההשפעה התימטית הערבית רבה, ובמיוחד ההשפעה הצופית, בהיותם רצופים דימויים הלקוחים משירת בשר ודם. כן, לדוגמא, המשורר הצופי אבו סעיד אלחראז[32] חיבר קטע רצוף במונחים השאולים משירת האהבה החילונית. הוא מדבר על החרבות של אהובתו בהתכוונו לאל[33]:

"אני שואל אתכם שוב ושוב אודותיה, היש מי שיודיעני/ אין לי ידיעה אודות "נועם" מאז שמם מעונה

לו הייתי יודע היכן חנה שיבטה/ ולאיזה חבל ארץ נדד

כי אז הייתי הולך אחריה מהלך הרוח/ אף אם תהיה "נועם" מעבר לכוכבים".

גם אצל רמב"ע מופיע סוג זה של אהבה, הרצוף דימויים והשאלות שנלקחו משירת האהבה החילונית, כגון בפיוט "מה לאהובי כי יקצף"[34]:

1. מה לאהובי כי יקצף ויתגאה/ עלי ולבי לו ינוד כמו קנה

2. שכח זמן לכתי אחריו בעי מדבר/ תאב,
ואיך אקרא היום ולא יענה

3. הן יקטלני לו אוחיל, ואם יסתיר/ פניו,
ואל טובו אביט וגם אפנה

יש כאן ניסוח "אהבה" על דרך האישי. "האהבה" לאל נושאת אופי ארוטי אישי, שלא כמקובל בשירת האהבה הארוטית על דרך האלגוריה בין כנסת ישראל לבין האל. האל מתואר במפורש כ"אהוב". מפנים אליו שאלות, והלב הומה לקראתו. מיוחסות אליו תכונות של קצף וגאוה. הדובר מצהיר אמונים בלתי מותנים כלפי האהוב, וכל כולו מסירות אין קץ לאהוב עד כדי נכונות למות למענו ואף על ידו. זוהי בעיקרה השפעה ערבית צופית. גם בפיוט "מאז כחותם"[35] האהבה היא ארוטית ובניסוח אישי: "כחותם על לב שמני... בחדר ליבו החביאני... מייני פיו ושפתיו השקני[36]... חולת אהבה אני".

לפיוטי רמב"ע שבמשקל היתדות ובחרוז מבריח הנוהגים, כפי שראינו, עפ"י שירת החול והשירה הערבית הקלאסית תכונה אחרת נוספת המייחדת אותם עפ"י אלה - עצמאות יחסית לבית בצורה ובתוכן - בניגוד לשירי הקודש. נוסף לחלוקת הבית לדלת ולסגור, הרי השירים האלה שומרים על עצמאות יחסית תוכנית במסגרת הבית[37]. כך, לדוגמא, בפיוט "מה לאהובי"[38] ניתן לראות בכל בית ניסוח רעיון עצמאי, וכן ביתר פיוטי "האהבה" הקלאסיים הנדונים. אף בכך הולכים פיוטי "האהבה" אחרי הנהגות המבקרים הערביים שרצו לראות בבית שיר קטן בפני עצמו, שבו מובע רעיון שלם[39]: "כל בית מבתי השיר עומד ברשות עצמו מביע בחלקיו המרכיבים אותו רעיון שלם, כאילו היה דיבור העומד לבדו ואינו תלוי במה שבא לפניו או אחריו. אם מפרידים בית אחד מתוך השיר, הוא שלם בפני עצמו".

אבן רשיק, שרמב"ע הושפע בעיקר מספרו "עמדה"[41] בתורת השיר שלו[42], מעדיף אף הוא לראות בכל בית יחידה בפני עצמה[43]: "בעיניי מוצא חן שכל בית יהא עומד בפני עצמו בלי שיזדקק לזה שלפניו ולזה שאחריו, ודבר (אחר) שאיננו כך, הריהו אצלי כישלון".

רמב"ע עצמו מתייחס אל הבית בשיר כאל יחידה עצמאית במנותו את שירתו על פי סכום הבתים שבה ולא עפ"י מניין

שיריה[44]: "והנה ישנם כבר בידי האנשים למעלה משש אלפי בתים מדבריי השקולים". יש לנו כאן מניין בתים, לומר לך כאילו זוהי היחידה שיש לדבר עליה.

העצמאות היחסית של הבית מתבטאת בפיוטי "האהבה" הקלאסיים גם בעובדה שרק בית אחד בכל הפיוטים הנדונים פותח בו' החיבור[45]. בפיוטים אלה חסרות אף מילות קישור[46].

אשר לעצם השאלות המהותיות היאך משתלבים יסודות נוגדים ורחוקים מתחום "האהבה" המידברית בשיר קודש עברי וכיצד מבע אהבה שמקורו ערבי הופך להיות מבע של אהבה עזה אל האומה הישראלית המבכה את אהובה, אלהי ישראל, ומה עושה תאור ארוטי בשיר דתי, הרי יש לענות:

א. היהודים חיו בקרב הערבים, ינקו מתרבותם ואף הושפעו מהם בדרך הטבע. אי אפשר היה לנתק השפעה זאת, אף אם מדובר בשירת קודש עברית.

ב. שירת האהבה הערבית הפכה להיות קלאסית בדורו של רמב"ע, ויש לשער שחיי האהבה הממשיים התנהלו לא במדבריות, אלא בחצרות הגנים, בפרדסים מפיחי ריחות נעימים, ליד נהרות, מזרקות ואגמים לקול מנגינות אדם וזמר ציפורים. ההזדקקות לשירת אהבה קלאסית, שאבד עליה הכלח, היתה בבחינת שימוש לתכלית ספרותית גרידא, ולא היה בה לעורר כל תחושה ארוטית.

ג. אף קיומם של יסודות ארוטיים ברורים שהיו קיימים בפיוט ניתנים להסבר: הפייטן העברי בספרד, בעיקבות סיפורי המקרא, לא מילט עצמו ממציאות קיימת ומהריאליה שסבבה אותו. אם חיי איש ואישה היו קיימים, הוא נזקק גם להם, וזאת לא כתכלית, אלא על מנת לחזק את הראיה הספרותית של הנזקק לפיוט, מה עוד שהפייטן מצא סיוע למעשהו בספר שיר השירים ומקורות מקראיים נוספים אחרים.

ד. המתפלל, בעקבות הפייטן, הסתכל על התכלית - תאור יחסי האל וישראל. המעשה האירוטי המתואר בפיוט היה בבחינת משל ולא נמשל. הנמשל תמיד היה מעבר להבנה הפשטנית הראשונית שניכרה בארוטיקה שבמשל.

ה. לפייטן וכן למתפללים בספרד היה טעם ספרותי כה מעודן וכה גבוה, שדברי

האירוטיקה לא הסיחו, כנראה, את דעתם מעצם התפילה, אלא אדרבה סייעו בידם להמחיש ולחוש את היחסים האינטמיים המיוחדים שבין עם ישראל לאלוהיו.

הרי שיש יחוד לפיוטי רמב"ע שבמשקל הקלאסי ובחרוז מבריח הן מבחינת הפרוזודיה והן מבחינה התימטיקה.

הערות

(1) כל הפיוטים, שאמנה להלן הם עפ"י: ש' ברנשטיין "מ. אבן עזרא, שירי קודש", ירושלים תשי"ז (להלן בדיון סתמי. האות תורה על מיספר הפיוט. ליד מובאה מטור מסויים בגוף המאמר יצוין מספר הטור בפיוט).

(2) ע"י ע' פליישר, "שירת הקודש העברית בימי הביניים", הוצ' כתר, ירושלים, 1975, עמ' 340 - 361; וכן פליישר "מיבנים סטרופים מעין אזוריים בפיוט הקדום", הספרות (תשל"א), עמ' 194 - 240.

(3) ראה לעיל, הע' 1.

(4) ברנשטיין טעה בציינו את הפיוט הזה כשקול במשקל התנועות; וע"י ספרו, עמ' לט.

(5) כנ"ל; וע"י ברנשטיין עמ' מד. מן הראוי היה כמובן לערוך את הפיוט במתכונת של דלת וסוגר לכל אורכו.

(6) ברנשטיין טעה בציינו את הפיוט כשקול במשקל התנועות ("שמונה תנועות בלי הקפדה"); וע"י ספרו, עמ' תכב.

(7) לא הבאתי בחשבון את חריזת שיר האזור, משום שאין הוא השפעה ערבית קלאסית.

(8) ע"י ספרי "הפואטיקה של השירה העברית בספרד בימי הביניים", הוצ' דביר, ירושלים - תל אביב, תשמ"ג, הפרק על המשקל עמ' 52.

(9) ע"י שם, עמ' 244 - 246.

(10) ע"י מאמרי, "על חלקם של המשקל, הנחץ והריתמוס בקריאת הפיוט הספרדי" פעמים, 15 (1983), עמ' 4.

(11) מספר הבתים ביתר הפיוטים הוא כדלקמן: לז-5 בתים, לח-4, לט-5, מ-4 (בעריכה

שונה מברנשטיין), מא-3, מד-22, קלג-18, קלה-17, רכג-4. בסך הכל נראה שהשירים שבשירת הקודש של רמב"ע הבאים במשקל ובחרוז מבריח הם קצרים באופן מיוחד, בדרך כלל שלושה עד חמישה בתים, בו בזמן שבשירת החול של רמב"ע השירים המקבילים בחריזתם ובמשקלם הם שירים ארוכים ובעלי בתים מרובים.

(12) אמנם יש שם בית נוסף "מגש מקטר שעה שוכן מעונה/ והחיינו ונגדיל דת ואורה", אך נראה שהוא אינו מקורי, והוסף בתקופה מאוחרת יותר ע"י אדם אחר, הן משום שאין בו סימן האלפא ביתא הפותחת את כל בתי השיר והן משום שאינו שקול במשקל המרובה, הוא משקל השיר.

(13) ע' ח' שירמן, השירה העברית בספרד ובפרובאנס, ירושלים - ת"א, תשט"ו - תשי"ז, א' 50.

(14) ע' הפואטיקה, עמ' 166.

(15) ע' י' לוין, הבכי על חרבות המעונות והדמות הלילית המשוטטת, תרביץ לו (תשכ"ז) עמ' 278 ואילך; וכן נ' אלוני, הצבי והגמל בשירת ספרד, אוצר יהודי ספרד ד (1981), עמ' 16 ואילך.

(16) ע' י' סדן, מאבק בין מורשה למהפכנות, נסיונות החדשנות בשירת הדור העבאסי הראשון, ת"א תשי"ל (שיכפול), עמ' 3, 4.

(17) ע' ד"צ בנעט, קוי יסוד בתולדות הספרות הערבית, ירושלים תשכ"ט, עמ' 9.

(18) לא זו בלבד שהתנאים החברתיים - תרבותיים מסייעים בידינו במקרה זה להבין תופעה שירית מיוחדת, אלא שבלעדי הבנת תנאים אלה, אין אפשרות כלל להבין את התופעה הזאת.

(19) ח' בראדי, משה אבן עזרא, שירי החול, כרך א, השירים, ברלין 1935, שיר קט בתים 1 - 8.

(20) שם, צא 1 - 7.

(21) לז, עמ' לח.

(22) מעניין הדבר שרמב"ע עצמו בספרו התיאורטי על השירה "ספר העיונים והדיונים" הביע את התנגדותו להקדמה זאת ואף בשירת החול העברית; אך בפועל הוא השתמש בה יותר מאשר כל משורר עברי בימי הביניים: וע' "פואטיקה", עמ' 169.

(23) ירמיהו ג 4.

(24) שיה"ש ב 14.

(25) שם, שם 5.

(26) רכג, עמ' ש"י.

(27) יש לקחת בחשבון שלא היתה הבחנה בין "ב" דגושה או רפה.

(28) על זיקה בין חרוזי כינויים לתוכן השיר, ע' א' מירסקי, משמעות החרוז בשירת ספרד, לשוננו לג (תשכ"ט) עמ' 150.

(29) ע' דברי אדוארד סיבריס, איש המטריקה הגרמני, המקשר בין מעמדו של דבר שרוצים להבליטו ביצירה לבין מיקומו ביצירה

Edward Sivers, Rhythmisch - Melodische Studien, Carl Winter's, Universitat Sbuchhanollung, Heidelberg, 1912, p. 50.

(30) לט, עמ' לט.

(31) מא, עמ' לט.

(32) חלמי מחמד מוסטפי, אבן אלפארץ' ואלחב אלאלאהי, עמ' 161.

(33) חסאן עבד אלחכים, אלתצוף פי אלשער אלערבי, עמ' 321.

(34) לח, עמ' לח.

(35) מ, עמ' לט.

(36) ע' משה אבן עזרא, שירי חול, שיר רמט עמ' רסא.

(37) ע' ד' פגיס, "שירת החול ותורת השיר לרמב"ע ובני דורו", ירושלים, תש"ל, עמ' 94 - 95.

(38) שם, שם.

(39) אבן כילדון "אקדמות למדע ההסיטוריה (מקדמה)" תרגם מערבית והוסיף מבוא והערות ע' קופלביץ, ירושלים, תשכ"ו, עמ' 376.

(40) חי בקירואן, מת בערך 1070. חקר את חיי המשוררים שחיו בעירו, ניתח את שיריהם וקיבצם לספר. בספרו "אלעמדה" עסק בחקר השירה והמשוררים הערבים עד דורו.

(41) אבו עלי אבן רשיק, "אלעמדה", מהדורה ד', ביירות 1972.

(42) אבן עזרא משה "ספר העיונים והדיונים (על השירה העברית)" ערך, הגיה ותרגם א"ש

הלקין, הוצ' מקיצי נרדמים, ירושלים תשל"ה.

(43) עמדה, עמ' 261.

(44) ספר העיונים והדיונים, עמ' 103.

(45) בבקשה "אלהי אל תדינני" פותח הבית הששי בו' החיבור המתחייבת מהאלפא ביתא, שבה פותחים בתי השיר.

(46) כך, לדוגמא, ארבעה טורים של הפיוט "נלאה להיליל" (ל, עמ' לא) המהווים כולם משפט מורכב אחד ונקראים ברצף אחד: אלו לדיו יהיו ימים ונמתחו גוילים בשמי מרומים/ וקני סופר כל עצי רתמים/ אין די לכתוב קצת צרותינו.

מיקוד שליטה של מורים
והשתקפותו בחינוך ובהוראה

ד"ר יהודה מוטעי

הגדרת המושג מיקוד שליטה

מקורו של המושג מיקוד שליטה - בתיאוריית הלמידה החברתית של רוטר (Rotter 1954) והוא מתייחס ללמידה, בה תופס האינדיבידום את הקשר בין התנהגותו לבין תוצאותיה. תיאוריה זו מעוגנת בהנחה, כי הפוטנציאל לכל התרחשות התנהגותית בסיטואציה נתונה הנו פונקציה של האינדיבידום, שהתנהגותו תביא בעקבותיה את החיזוקים שהם בעלי ערך לגביו. אלא שהתנהגות האינדיבידום נקבעת לא רק על-ידי טיבם וחשיבותם של החיזוקים או המטרות, אלא גם על-ידי ציפיות האינדיבידום שחיזוקים אלה יתממשו (Rotter, 1954). ככל שעולה רמת הציפיות והאדם מטיב לתפוס את התלות בין התנהגותו לבין תוצאותיה תעלה יעילות החיזוקים ועמה גם הסיכוי שההתנהגות תלמד. ככל שיורדת רמת ההבחנה של האינדיבידום, בקשר שבין התנהגותו לבין תוצאותיה תרד רמת הציפיות שלו ועמה גם הסיכוי שההתנהגות תלמד. את תפיסת הסמיכות בין ההתנהגות לבין תוצאותיה כינה רוטר בשם ציפייה לקבלת חיזוק בזיקה להתנהגות.

על-פי רוטר ניתן להבחין בין שני סוגי ציפיות: 1. ציפיות ספציפיות, המבוססות על נסיון האינדיבידום ונוגעות לחיזוקים הניתנים על-ידי התנהגות מוגדרת בסיטואציה מסויימת. 2. ציפיות מוכללות, שהן תוצאה של הכללת נסיונות ספציפיים קודמים הקשורים בדרך כלשהיא למצב נתון. תפיסות הסמיכות

בין ההתנהגות לבין התגמולים הבאים בעקבותיה והכללת האמונה בדבר הקשר הסיבתי בין האירועים ותוצאותיהם מהווה מקור להבדלים אינדבידואליים בהתנהגות. הבדלים אלה יבואו לידי ביטוי בתפיסת הפרט את יכולתו או אי יכולתו לשלוט במתרחש (Lefcourt, 1966) ולפקח על סביבתו. רוטר הבחין בין שני טיפוסים אותם כינה בעלי מיקוד שליטה פנימי ובעלי מיקוד שליטה חיצוני (Rotter, 1966). בעלי מיקוד שליטה חיצוני תופסים האירועים והחיזוקים בחייהם כנשלטים על-ידי כוחות חיצוניים, גורל, מזל, מקרה או אנשי סמכות. הצלחות וכשלונות מתפרשים על-ידיהם, כמקריים או כנקבעים על-ידי בעלי השפעה ועוצמה רבה משלהם. על-כן מייחסים הם האחריות לגורמים שמחוצה להם. לעומתם, בעלי מיקוד שליטה פנימי רואים באירועים השונים בחייהם פונקציה של התנהגותם ומשום כם נתונים אירועים אלה, במידה רבה, לשליטתם ולאחריותם. (Rotter, 1966; Rotter et al 1962).

השתמעויות מיקוד השליטה לגבי ההוראה

התכונות המאפיינות בעלי מיקוד שליטה חיצוני או פנימי באות על ביטויין במעשה ההוראה. בין יתר התחומים, הבולטים בהם הם: יוזמה, אחריות ואוטונומיה.

המאפיין מורים בעלי מיקוד שליטה חיצוני הוא לעודד הטלת אחריות הלמידה ותוצאותיה על גורמים חיצוניים, כגון: התלמיד, תוכניות הלימודים או מערכת החינוך.

לעומת זאת מורים בעלי מיקוד שליטה פנימי הממקדים את השליטה בגורמים פנימיים יראו עצמם אחראים לתהליך הלמידה ולהישגיה ועל-כן, יהיו נוטים יותר מבעלי מיקוד שליטה חיצוני לפיתוח ולעידוד יוזמות ולהחדרת שינויים למערכת.

ההכרה ביכולתם לפקח על סביבתם תעודד מורים בעלי מיקוד שליטה פנימי לפעילות עצמאית אוטונומית, בעוד מורים בעלי מיקוד שליטה חיצוני יעדיפו קבלת סמכות והטלת מרות. תכונותיהם של בעלי מיקוד שליטה חיצוני ופנימי

ניכרות גם בדרך ההוראה ובקביעת מטרותיה. קונפורמיות, דוגמטיזם וחרדה מפני כישלון המאפיינים בעלי מיקוד שליטה חיצוני יבואו על ביטויים בעידוד חשיבה חד - כיוונית המדכאה את המקורי ואת היצירתי ומטשטשת את הייחודי, מדגישה את השווה והקיים. משום חוסר הסבילות לעמימות מברכת תהליכי זכירה ושינון על פני החקר והגילוי. מורים בעלי מיקוד שליטה פנימי יעודדו חשיבה רב-כיוונית, יטפחו מקוריות ויצירתיות תוך פיתוח מערכות שיפוט ובקורת שמקורם בתלמיד. מורים בעלי מיקוד שליטה חיצוני מברכים מטרות הוראה אקסטרינזיות, הנגזרות מצרכים חברתיים אשר תכליתן נבחרת בהתאם ליעילות חברתית, ואילו מורים בעלי מיקוד שליטה פנימי מעדיפים מטרות אינטרינזיות הנגזרות מדמוי הכשרים של היחיד תוך הכרה בייחודו ובסגוליותו של הפרט.

מיקוד שליטה, אם כן, הנו משתנה מתערב בתהליך ההוראה ובקביעת עמדות חינוכיות, הרצון לראות במורה "סוכן של שינוי" אשר דרכו בהוראה מבוססת על גישה מבחינה וייחודית לכל מצב של למידה מעלה את הצורך במורה בעל מרכיבים אישיותיים המאפשרים גמישות וקבלה לצורך שינוי.

בני-אדם נבדלים ביניהם במיקוד השליטה. על-כן זיהוי מיקוד שליטה אצל מורים עשוי להיות בעל השפעה רבה וגורם רב ערך בחיזוי תפיסותיו החינוכיות.

מתכנני ההכשרה מתלבטים לא אחת בבחירת אסטראטגיות באמצעותן יעבירו תכנים חדשים למורים. חלק של האסטראטגיות מבוסס על ההנחה שהמורה אדם פתוח אשר צריך להיות מודע לשינוי על-מנת לבצעו (Rosenshine, 1970). יש להקדים ולאמר שהשינוי האמיתי בהוראה הוא שינוי ברגישות המורים, גישותיהם, יחסם, עמדותיהם וערכיהם ולא שינוי בדפוס כללי של שיטות ואמצעי הוראה (Harlem, 1971), לא תמיד קיימת המוכנות לשינוי וההנחה שהמורה אדם פתוח לא הוכחה, עם זאת הוכח שמיקוד השליטה עושה להיות גורם מתערב אשר ידחה שינוי ויתרגם כל חידוש ברוח המסורת השמרנית. השאלות המתעוררות מעלות, לפחות, שתי אפשרויות: האחת אירגון ועריכה והשניה -

צורך לשינוי מיקוד השליטה במורים לשם החדרת שינויים במערכת לפי רוח התקופה. אשר לאפשרות הראשונה, לבעלי מיקוד שליטה פנימי, נטייה ליזום פעילויות, לקבל אחריות ולפעול באורח אוטונומי. על-כן, תהא הכשרתם מכוונת בעקרה להקניית נדבכים ועקרונות מהם יבנו ויצרו אסטראטגיות ועקרונות הוראה בזיקה לאישיותם. לעומתם, בעלי מיקוד שליטה חיצוני, הנוטים לקבלת סמכות ונרתעים מליזום ולשנות, יוכשרו בעזרת מסגרות מובנות, שיטות ועקרונות לצורך יישומן של אסטראטגיות ברורות ומובחנות.

עריכת תוכניות שונות התואמות מאפייני אישיות שונים עונה לצורך בהתחשבות מירבית בנטייותיו ובכשריו של הפרט, שהוא מאושיות התפיסה המתקדמת ואם אין אפשרות להחליט איזוהי השיטה התואמת תלמיד (אדר, 1970) חשוב שמורים יהיו שונים ומונעים בצורה שונה. באשר לאפשרות לשינוי מיקוד השליטה או הבאתו למודעות הפרט מתעוררת בעייה מוסרית שעיקרה בשאלה, האם רשאית המערכת להתערב בתכונותיו האישיות של הפרט? ואם אמנם תיטול על עצמה המערכת את האחריות המוסרית, מתוך טיעון של טובת החינוך - נשאל עצמנו מה תהיינה ההשלכות האפשריות של השינוי? פיתוח מודעות הפרט למיקוד השליטה שלו עשוי להניע אותו בכיוונים שונים: 1. בעל מיקוד שליט חיצוני יכול להגיב על ידי קבלת עצמו. זהו מקרה שהפרט מגיע לאיזון בין מה שהוא באמת לבין העמדה שלו והתנהגותו כמורה. במקרה זה תיווצר אצלו שלמות פנימית. 2. מודעות זו יכולה ליצור אצל הפרט דיסוננס קוגניטיבי המתבטא במודעות לחוסר תיאום בין התכונות האישיות לבין הדימוי העצמי.

יש מניחים שקיימת אפשרות של הבניית סביבה מנחה, שמעצבת את מיקוד השליטה של המורה (בר-טל, בר-זוהר, 1977). המניחים הנחה זו מזהירים מפני מהפכות גדולות מדי בטיעון ששינוי של מיקוד שליטה בסביבה שמרנית שאינה מעודדת מיקוד שליטה פנימי, עלולה לפגוע בפרט המשתנה. אנשים בעלי רקע שמרני עברו לרוב תהליכי חיברות המאופיינים על-ידי קבלת סמכות מגבוה,

חלוקת תפקידים ברורה, חוסר אפשרות להעלות ספקות, לערער ולברר. במקרים כאלה עלול מיקוד שליטה פנימי לעורר ציפיות בלתי מציאותיות.

לאור האמור לעיל ההשתמעויות המעשיות לעבודה בהכשרת מורים הן:

1. מיון המורים לעתיד לפי מיקוד שליטתם ובדיקת התייחסותם.
2. אפשרויות שונות של הגברת המודעות לקיום קשר בין מיקוד שליטה לבין שיקולי דעת אצל מעצבי מדיניות חינוכית בהכשרת מורים.

אין אנו יכולים להתעלם מכוחו ומהשפעתו הגדולה של המורה המלווה את תלמידיו שנים לא מעטות. ככל שנבין את מהותו של כוח זה כך נוכל להיערך לגבי אופן הכשרתו של מורה העתיד, עתיד בו מיקוד שליטתו של הפרט עשוי להיות גורם - תהא התפיסה אשר תהא.

רשימת מקורות:

(1) אדר, ל, (1970), ההכרעה ללימודים ואישיות התלמיד, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

(2) בר-טל, ד, כפיר, ד. בר-זוהר (1977), השפעת מיקוד שליטה על הישגים לימודיים, חרדת בחינות ורמת שאיפות, **חוות דעת.**

(3) Harlem. W. (1971); **Evaluation at the stage of large scale implementation.** University of Reading.

(4) Lefcourt, H.M. (1966): Internal External control of Reinforcement A Revieus, **Psychological Bulletin** 65, pp. 206 - 220.

(5) Rosenshine, B. (1970): Teaching Behaviour Related to Pupil Achievement,

Classroom Interaction, **Newsletters**, 5 (1) pp. 4 - 18.

(6) Rotter, J.B. (1954): **Social Learning Theory and Clincal Psychology.** Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

(7) Rotter, J. B. (1966), Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal Vs. External Control of Reinforcement. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 45, pp. 54 - 69.

(8) Seeman, M. and Liveranr, S. (1962), Internal Versus External Control of reinforcement, A major variable in behavior theory, In B.F. Washburne (ed.), Decisions, values, and Groups, vol. 2, London: Pergamon press, pp. 473 - 516.

תקשורת וחינוך

ד"ר אריה סובר*

כשאנו עוסקים בתקשורת, בכלל ובתקשורת וחינוך בפרט, אנו מדברים על שלושה מרכיבים מרכזיים המשלימים זה את זה. האחד, החשיפה לתקשורת, השני, ביקורת התקשורת והשלישי למידה מתוקשרת.

לפי מרשל מקלוהן (1967), ההמצאות הטכנולוגיות ופיתוחי התקשורת, הינן הארכה של המערכות העצביות והשריריות שלנו. כל המצאה, ולא משנה התועלת הפונקציונאלית שהיא מביאה, גורמת לשינוי יסודי ואף הרס של תבניות החיים המוכרות ויוצרת תבניות חברתיות, כלכליות ופוליטיות חדשות. לדוגמא מביא מקלוהן את הילידים האוסטרלים. (גפני 1995) הם מקבלים מידי מסיונרים גרזנים עשויים פלדה. מאותו רגע מתחילה לשקוע תרבותם. תרבות, שהיתה מבוססת על שימוש באבן. קודם לכן, גרזן העשוי אבן, היה סמל המעמד של הגבר. כאשר גם הנשים והילדים קיבלו גרזן ועוד מפלדה, מתמוטט מעמד הבכורה של הגברים ועמו ההיררכיה השבטית המסורתית. המדיום, - כלומר האמצעי - שבמקרה זה הוא הגרזן מפלדה, גרם לשינוי חשוב, לא רק בהתיחס לפונקציה הטכנית שלו - בהיותו מכשיר טוב יותר לחטיבת עצים -, אלא בעיקר, בשינוי החברתי הגדול שהוא גרם לילידים.

תפקידה של הטכנולוגיה על פי מקלוהן, לשכלל את הפונקציות של גוף האדם. ראיית העולם וקליטתו ע"י האדם,

(*) הרצאה מאת ד"ר אריה סובר, לרגל ההכרה האקדמית שהוענקה למכללה הערבית לחינוך בישראל.

משתנים עם כל שכלול שהוא מנהיג בכלים הטכניים שבאמצעותם הוא קולט עולם זה. האדם מוסיף לכישורים הטבעיים שלו, מכשירים מלאכותיים, המבצעים את התפקידים של חושיו ואברי גופו בעצמה רבה יותר. כך הספר, הינו הארכה של העין, הגלגל מאריך את הרגליים והמחשב מאריך את הזיכרון.

על פי מקלוהן, **המדיום, הוא המסר.** לטענתו, החברה האנושית עוצבה יותר באמצעות כלי התקשורת בהם השתמשה מאשר בתוכן שהם הכילו. השינוי האמיתי שמביאה התקשורת הוא, בתמורות שהיא מחוללת בבני האדם ובחברה.

המצאת הדפוס במאה ה-15 ע"י גוטנברג היתה לא רק מהפכה טכנולוגית אלא בעיקר מהפכה אישית וחברתית. המילה הכתובה, הפכה להיות למקור המידע ולכלי התקשורתי העיקרי. בכך, היא תפשה את מקומה של המילה המדוברת.

חוש הראיה הפך להיות לדומיננטי מבין החושים. לא עוד האוזן השומעת הקולטת אינפורמציה העוברת מפה לאוזן, אלא העין הקוראת. ההשכלה ומעבר המידע, עברו מהשליטה הבלעדית של הממסד הדתי והפכו להיות נחלת הכלל. ובעקבותיו צמח פלורליזם תרבותי ואינטלקטואלי.

המצאת הקולנוע בסוף המאה ה-19 מחזקת עוד יותר את מרכזיותה של העין בהעברת מידע. אך, בניגוד למילה הכתובה - המהווה סימן אותו צריך הקורא לתרגם במוחו לתמונה ויזואלית-, הקולנוע מעביר את החוויה האנושית בתמונות. אנשים שאינם יודעים קרא וכתוב נכנסים בזכות הקולנוע למעגל המידע העולמי.

הקולנוע מקרב תרבויות ובני אדם. שפה בינלאומית צומחת בזכות הקולנוע. צ'ארלי צ'אפלין מצחיק בני אדם מתרבויות שונות, משום שהוא מדבר בשפה הויזואלית שכולם מבינים כל כך טוב. מעט לפני ובד בבד עם התפתחות הקולנוע, - ראינוע בתחילה - מתפתחים אמצעי תקשורת בתחום השמע כמו

הגרמופון והרדיו ומאוחר יותר הטלויזיה. אין ספק שמבין כל אמצעי התקשורת שציינתי, הטלויזיה, הפכה להיות לדומיננטית מביניהם. זו חדרה לחיינו כבן בית נוסף. היום יכולים לשאול מישהו אם יש לו ילדים, אולם אף אחד לא ישאל אם יש לו טלויזיה, משום שזה מובן מאליו. מה שחשוב ברשימה ההסטוריוגרפית שהבאתי, הוא שכל אמצעי התקשורת שציינתי מהדפוס דרך הקולנוע, הרדיו, הטלויזיה והאחרים, כמו הציור התאטרון והצילום, קיימים ומהווים חלק בלתי נפרד מהעולם התקשורתי בו אנו חיים ולתוכו גדלים הילדים אותם אנו אמורים לחנך.

ואם המדיום הוא המסר, אזי, יש לפתח כלפיו, כלים לביקורת. המכונית בה אנו נוסעים, הלבוש אותו אנו לובשים והמזון אותו אנו אוכלים, עוברים מסנני ביקורת מורכבים ביותר עד אשר נרשה לעצמנו לעשות בהם שימוש. רק טבעי הדבר שנפתח כלים לביקורת כלפי אחד המוצרים השימושיים ביותר בקרב החברה הפוסט מודרנית במאה העשרים, הלא היא המדיה. כלים שיסייעו בידנו לשחות בזרם התקשורתי ולא להסחף בו.

כלים שיעזרו לנו להתמודד עם סימני השאלה שמעמידה בפנינו המדיה בכל תחומי החיים. הן ברמה האישית והן ברמה החברתית. ואולי כך, להקטין את מה שמכנה טופלר, "הלם העתיד".

ואם המדיום הוא המסר ואם אמצעי התקשורת משנים אותנו בני האדם פסיכולוגית ופיזיולוגית, אזי, שיטות ההוראה צריכות להשתנות בהתאם.

לא עוד למידה באמצעי תקשורת בלבדי כמו המילה הכתובה. לא עוד התמקדות בהוראה באמצעי תקשורתי בודד. אמצעי שמהווה לא פעם מחסום בפני תלמידים לא מעטים להיות מעורבים באופן מלא בתהליך הלמידה. תלמיד המתקשה בקריאה או בכתיבה יוכל להשתמש בחוש הראיה או בחוש השמיעה שלו לצורך פרשנות וניתוח טקסטים, המכילים תמונות צלילים ומלל. באופן זה, אחוז התלמידים שיקחו חלק בדיון קבוצתי או

כיתתי, יעלה באופן ניכר.

למידה מתוקשרת, מעודדת עבודה קבוצתית. זו למידה מעגלית, הנעה בין התלמידים לבין המורה, כשהמורה הופך להיות חלק מהקבוצה המתוקשרת.

בלמידה שכזו, המורה אינו רק כלי להעברת ידע לתלמיד, אלא גם, מנחה ותלמיד בו זמנית. ומה יותר מהנה למורה מלהיות תלמיד נצחי?!

אנו יודעים שכל ילד הוא אישיות בפני עצמה. האחד ספורטאי, אחרת מציירת בכישרון. לילד מסוים זיכרון למספרים ועוד. אם מבינים אנו שדרכי הביטוי של הילדים מגוונות ושונות כל כך זו מזו, צריכים אנו לקחת בחשבון שגם דרכי הקליטה שלהם שונות. לכן, ההוראה צריכה לגוון את מכלול אמצעי ההוראה כך שכל תלמיד יוכל להגיע אל תחום הידע ולהבין אותו דרך ערוץ הקליטה או ערוצי הקליטה הנוחים ביותר בשבילו.

שילובם של אמצעי התקשורת בהוראה, באופן אינטנסיבי כגון: תמונות וסרטים, שקפים ושיקופיות, אך גם ערוצי שמע כגון: קלטות קול ומוסיקה, יהפוך את הלמידה ללמידה טבעית יותר, אקטיוית ועשירה, שתשפיע באופן חיובי, הן על התלמיד והן על המורה. וכאן צריך להדגיש שערוץ הקליטה הויזואלי - והכוונה לתמונות וסרטים - הינו המפותח ביותר אצל הילד ובעצם אצל כולנו.

מה יותר פשוט מלתאר בשיעור טבע כיצד צומח פרח? אך כמה עשיר יותר לראות זאת בסרט בליווי צלילים מוסיקה ותמונות?!

כמה יכול להיות מענין לפתור תרגיל חיבור וחיסור ע"י הפעלת התלמידים כחלק מהמשוואה. האם לא התרגלנו מידי לומר לתלמידים **לכתוב עבודה!** האם איננו מצמצמים בכך מראש את היכולת של התלמיד? הרי ניתן להגיש עבודה מצולמת או, עבודה מצוירת, עבודה מלווה בחומר או אף מודגמת בכיתה בצורת הצגה וכמובן גם עבודה כתובה. האם איננו כבולים מידי לתחום תקשורתי צר -

המילה המודפסת - שנולד לפני כ- 500 שנה?! ואולי דומים אנו בחשיבתנו לסוקרטס (אפלטון מאה 4 לפנה"ס), שטען, שהמצאת הכתב מכניסה שכחה בנשמות הלומדים אותו. ושהכתב הינו גורם מזיק במובן הזה, שהוא סותר את הרטוריקה שהינה הערוץ התקשורתי הנעלה ואשר בו גלומה החכמה.

האם לא הגיע הזמן לתקשר על פי אמות המידה התקשורתיות בהן אנו חיים היום? האם לא התעלם הממסד החינוכי זמן רב מידי מהתפתחויות תקשורתיות לא פחות חשובות ולעיתים קרובות, הרבה יותר עשירות מהדפוס, כמו צילום הסטילס במחצית המאה ה-19 או הקולנוע והוידאו במאה ה-20?

לעולם, למידתו של התלמיד, כפי שטוען צבי לם, תהיה אינדיוידואלית. קידומה של ההוראה פירושה, ארגונה והתאמתה לצרכיו של היחיד. (1973).

יש לומר היום בפה מלא, ששפה איננה רק המילה הכתובה או המדוברת ושדרכי ההוראה והלמידה אינם מבוססים בהכרח על האות הכתובה. למידה תקשורתית תקנה שיויון הזדמנויות אמיתי יותר לכל הילדים. שיויון לא רק בקרב תלמידי הכיתה אלא בקרב תלמידי כלל בתי הספר.

בלמידה תקשורתית, הסיכוי שהתלמיד המתוקשר ימצה את המירב מעצמו - רב ביותר.

אמצעי התקשורת המרובים והמגוונים הפכו את העולם לכפר קטן או כפי שנהוג לכנותו הכפר הגלובאלי. לימודי התקשורת הינם תחום ידע כמו הספרות וההסטוריה אך לעומתם, התקשורת עוסקת בבני אדם ללא מתווכי זמן.

התקשורת עוסקת **במידי**. אם עד עתה הזמן הקרוב ביותר שהכרנו היה ההווה, הרי כעת יש לנו זמן חדש קרוב עוד יותר שנקרא, **כאן ועכשיו.**

לא רק למידה בדיעבד באמצעות מתווכים הסטוריים. הלמידה על עצמנו נעשית בזמן

אמת. משום שהמדיום הוא המסר ומשום שהתקשורת הינה לא רק אמצעי אלא תוכן החיים עצמם. ללמוד תחום ידע זה, פירושו, ללמוד על החברה האנושית כתופעה מתחדשת ומשתנה ללא הרף. ללמוד תקשורת, פירושו להיות חלק מהתופעה, אך גם להבין אותה ולהיות מסוגל להשפיע עליה.

התקשורת הפכה את כולנו לצרכני אינפורמציה של העולם הגדול, ללא גבולות מוגדרים. אנו נמצאים בעיצומם של תהליכים חברתיים שמחזקים את התפיסה של הכפר הגלובאלי. ישנן דוגמאות רבות, המאשרות את יישום הרעיון הזה. כמו למשל, קבוצת "רופאים ללא גבולות" ששמה לעצמה למטרה לטפל בנזקקים מבחינה רפואית בכל מקום בעולם ללא הבדל לאום דת ומדינה. או, חבורת הגרין פיס שרוצה לשמור על עולם אקולוגי מאוזן יותר. אך התופעה הפוליטית חברתית הבולטת ביותר בעשורים האחרונים, היא הקמת "האיחוד האירופי". אירופה מבטלת גבולות פיזיים בין מדינות כמו גם גבולות תרבותיים, כלכליים ואחרים. לעיננו מתממשת **תופעת האזרח האירופי**. ומכאן, לא רחוקה הדרך שידובר בנו בני האדם **כאזרחי העולם**. התקשורת אם נרצה או לא, כבר פועלת להפנמת הרעיון הזה.

כדי לממש את הלמידה התקשורתית, יש צורך לעודד הקמת בתי ספר תקשורתיים או הסבת בתי ספר קיימים לבתי ספר תקשורתיים. על המורים להשתלם ולהפנים את רעיון בית הספר התקשורתי. אין כמו בית האולפנה למורים להחדיר רעיונות חדשים וחשובים כמו הלמידה המתוקשרת.

תקווה זו, היא בהשג יד. אחד הדברים החשובים שצריך לעשות כדי לממש אותה, הוא, להקים מרכזי אור קול תקשורתיים שיספקו למורי המכללות אמצעים טכנולוגיים, שרותי גרפיקה, צילום ושרותי ספריה אודיו ויזואלית. במרכזים אלו, ייצרו שקפים ושיקופיות, יצולמו תמונות וקטעי עיתונות, יוקלטו תכניות רדיו וטלויזיה בהתאם לצרכים ולבקשות של המרצים.

כל זאת, כדי לסייע למורי המכללות להפוך את הקורסים שלהם לקורסים מתוקשרים. ובסופו של דבר, לסייע להם להוציא מהמכללות את התלמידים של היום, המתעתדים להיות מורים עם כלים לחשיבה ולהוראה תקשורתית. הוראה, שתהפוך להיות לשיטת הלמידה המרכזית של המחר.

בבליוגרפיה:

(1) MCLUHAN MARSHILL, QUENTIN FIORE - (1967) THE MEDIUM IS THE MESSAGE. (an inventory of effects) bentam books u.s. 25 - 41.

(2) לם צבי (1973) ההגיונות הסותרים בהוראה. ספרית פועלים. 113.

(3) ליבס יוסף ג. - מתרגם, (תשל״ה) כתבי אפלטון. כרך 3. 418 - 425.

(4) גפני א. - (1995) מרשל מקלוהן. (העין השלישית) בתוך. מאמרים בחינוך למדיה בעריכת מירה פוירשטין מכללת אורנים.

תחום הכשרת מורים בארה"ב כיום:

קשיים, אתגרים ומגמות

ד"ר חנה שרון

הקדמה

בשנים האחרונות השתנה סדר העדיפויות במדינת ישראל והוא נוטה שוב לכיוון ההשקעה בחינוך. הפניית משאבים ציבוריים לנושא החינוך התקבלה בברכה ע"י ציבור המחנכים בכלל ועל ידי המוסדות להכשרת עובדי הוראה בפרט. יש לקוות כי בעקבות שינויים אלה תעלה גם קרנו של מקצוע ההוראה ועמו תעלה יוקרתם של המורים. היוקרה קשורה כמובן קשר הדוק לאיכות עבודתו של המורה.

כמו בארה"ב, כך גם בישראל, איכותם של המורים המשרתים את ציבור התלמידים מעסיקה לא רק את האקדמיה, אלא גם את הקהל הרחב ובצדק. זכותו של משלם המסים לשאול ולברר האם ילדיו מקבלים תמורה הולמת להשקעות הציבוריות העצומות בחינוך. אין כל ספק שרמתם המקצועית של המורים מהווה גורם מפתח במאמץ לגדל דור צעיר בעל ידע טכנולוגי מתקדם, בעל ערכים אנושיים וחברתיים, בעל מיומנויות, כשרים ויכולת ביטוי עצמי. הציפיות ממערכת החינוך גבוהות, והן מתמקדות במורה.

להלן מובאים עיקרי דברים מספרו האחרון של פרופסור גודלד. הספר מבוסס על מחקר מעמיק. הוא מקיף מספר רב של מכללות ואוניברסיטאות בארה"ב העוסקות בהכשרת מורים. שם הספר Teachers for our Nation's Schools (1990). השאלות המעסיקות רבים וטובים ביבשת הגדולה קשורות בתחום החינוך. מחקרו של פרופסור גודלד מאיר את הבעייתיות הקיימת בחינוך ומציע פתרונות משלו. אולי נוכל אנו ללמוד מן המחקר שערך וליישם כמה מהמסקנות הרלוונטיות, פה בארץ.

מחבר המחקר ג'ון גודלד. הוא פרופסור לחינוך ומנהל את "המרכז להתחדשות בחינוך" באוניברסיטת וושינגטון. הוא עצמו יליד קנדה, בעל נסיון רב כמורה בכל הרמות, החל מגן הילדים ועד האוניברסיטה בתוכניות ללמודי מוסמכים.

בין השנים 1983 - 1967 שימש פרופסור גודלד דיקן בית הספר ללמודי מוסמכים בחינוך, באוניברסיטת קליפורניה בלוס אנגילס. את תואר הדוקטוראט בחינוך קבל מאוניברסיטת שיקאגו היוקרתית, בה לימד ג'ון דיואי בעבר. מחקריו של פרופסור גודלד התפרסמו בעשרים ספרים ובמאות מחקרים בספרות המקצועית. ספרו הנוכחי, בו נדון בקצרה, עוסק בצורך ברפורמה בחינוך ובהכשרת מורים בארה"ב. הספר מתבסס על מחקר מקיף, הכולל מכללות ואוניברסיטאות רבות העוסקות בהכשרת מורים.

הצורך במורים טובים

מעטים הנושאים החשובים כיום בארה"ב יותר מאיכותם ורמתם של המורים. מעט מאוד נושאים הם כה מוזנחים. הדלתות למקצוע ההוראה פתוחות לרווחה, המועמדים אינם נדרשים לעמוד בבחינות של אופי או מחוייבות למקצוע. מצב עניינים זה, עצוב וחמור והוא אשמת החברה שערכיה מבולבלים. לדעת גודלד תחום הכשרת המורים מקבל הכרה חיצונית בלבד, מס שפתיים בעיקר. כלפי חוץ משבחים את תחום החינוך ובאותה עת מפחיתים בערכו ובחשיבתו של החינוך בבתי הספר. מאמצים זעומים נעשים על מנת למשוך את הנוער המצטיין מבחינה אקדמית לעסוק בהוראה. אלה שבכל זאת בוחרים במקצוע כיעוד, מקבלים תגמול נמוך יחסית ומשכורתם, אינה גבוהה.

הקונפליקט בשטח ההוראה היה מאז ומתמיד איכות מול כמות. תמיד היה צורך להבטיח שיהיו **מספיק** מורים במערכת ולא פעם היה זה על חשבון רמתם של המורים. למרות הכל, הצליחה מערכת החינוך לשמור על רמה טובה של עובדי הוראה, נאמנים ומסורים.

הנחתו היסודית של פרופסור גודלד היא שיש קשר טבעי בין מורים טובים ובין בתי ספר טובים. באופן כללי אפשר לומר

שהיתה קיימת התעלמות מן הקשר הזה בעבר. מובן שזהו תנאי הכרחי אך לא תנאי מספיק. מורים מצויינים, כשלעצמם, אינם מבטיחים בתי ספר מעולים, אך זהו פרמטר חשוב במכלול הגורמים האחרים למצויינות. תחום הכשרת המורים כיום, אחרי רפורמות חוזרות ונשנות נראה יותר כקורבן של הזנחה וחוסר הבנה של הבעייתיות הקשורה בתחום, מאשר נושא שדנו בו בשיקול דעת, בדאגה או בתשומת לב מיוחדת. במחקרו הנוכחי של גודלד נבחרו בקפדנות ששה סוגים של מכללות ואוניברסיטאות העוסקות בהכשרת מורים. השאלונים, הראיונות ורשמי הבקורים של צוות החוקרים ספקו תובנות עשירות להארת הדפוסים הבסיסיים הקיימים בתחום הכשרת מורים. התברר למשל, שנסיונותיהם וחוויותיהם של מורים לעתיד בתקופת ילדותם והתבגרותם מעצבים את השקפותיהם המאוחרות יותר ואת האופן שבו הם מתפקדים כמורים בעצמם. מצאו, שתלמידי הוראה פועלים באופן דומה יותר למודלים שבהם צפו כתלמידים צעירים, בשנים שבהם פיתחו סטראוטיפים מנטליים, אותם הפנימו במשך תקופה ארוכה, עד שהפכו לחלק מתדמיתם העצמית כמורים.

מסתבר, שנסיונותיהם של תלמידים בבתי-הספר להכשרת מורים לא הצליחו למחוק רשמים מוקדמים אלה ולא שינו באופן משמעותי את מה שלמדו בדרך החיקוי וההפנמה בילדותם ובנעוריהם. אם כך, מהי מידת ההשפעה של ההוראה במכללה על תלמידיה שהופכים בתום לימודיהם למורים? האם ההשפעה היא מרכזית או שולית?

תחום הכשרת המורים מגלה שכבה אחרי שכבה של מורכבות ובעייתיות. תחום זה סבל ועדיין סובל באופן כרוני מיוקרה נמוכה. הזנחה איפיינה את נושא הכשרת המורים בארה"ב במשך 150 השנים האחרונות. חסרה בתחום זה אוטוריטה (סמכות) ויציבות, חסרים תנאי עבודה מתקבלים על הדעת וחסר תגמול הולם. כל אלה מסתכמים בתוצאה עגומה אחת - חוסר התחשבות מקצועית אמיתית בעובדי הוראה.

לפי ממצאי המחקר, מצבם של המורים

מלא בסתירות פנימיות. הגישה כלפיהם אמביוולנטית (דו-ערכית). מצד אחד משמיעים נאומים חוצבי להבות בשבחה ובחשיבותה של ההוראה כמקצוע. מורה נבחרה אפילו כנציגת הציבור לטוס בחללית "צ'ילנג'ר" לחלל (החללית שקרה לה אסון ההתרסקות בהמראה). אך מצד שני, רוב הציבור אינו רואה בהוראה קריירה נאותה לילדיו. אלה שכן רואים בהוראה יעוד, ממליצים על מקצוע זה לילדים של אנשים אחרים - בוודאי לא לעצמם, לבניהם או לבנותיהם.

תלמידים הלומדים במכללות להכשרת מורים לא קולטים מה קורה בדיוק ומה טבעם של היחסים המוזרים בין קבלתו של מקצוע ההוראה על ידי הציבור ובין דחייתו. למרבה הצער, מעט מאוד נעשה כדי שאנשים הנמשכים למקצוע ההוראה ימצאו תנאים הממריצים אותם להשאר בתחום ההוראה שנים רבות.

אמביוולנטיות דומה מאפיינת גם את התוכניות להכשרת מורים בארה"ב. הקשר בין המכללות להכשרת מורים ובין ההשכלה הגבוהה באוניברסיטאות היה אמור **להעלות** את הסטטוס של תחום הכשרת מורים, אך קשר זה לא מימש את התקוות והציפיות שתלו בו. חינוך מורי העתיד היה ונשאר בסטטוס של "הקרוב העני". מדוע כאלה הם פני הדברים? מצב זה טעון בדיקה.

הסטוריה של "לא בדיוק"

במשך שנים דובר הרבה בקרב ארגוני מורים מקצועיים ובקרב המורים עצמם, על עלייתו של מקצוע ההוראה והפיכתו למקצוע **אקדמאי** לכל דבר. "האם זה לא קרה עדיין"? שואלים המורים בתסכול! התשובה היא "לא בדיוק". וזאת בגלל שהתנאים ההכרחיים להפיכתו למקצוע לא היו קיימים. התנאים ההכרחיים להפיכת תחום למקצוע, הם:

1 - גוף מאורגן יחסית של ידע ומיומנויות.

2 - בקרה מקצועית לגבי תנאי הקבלה לתוכניות של הכשרת מורים.

3 - מידת האוטונומיה הקיימת ביחס לתהליך קבלת ההחלטות הקשורות בידע רלבנטי, במיומנויות ובנורמות.

4 - מידה של הומוגניות (אחידות) בתוכניות הלימודים.

5 - קיומם של גבולות ברורים המבדילים

בין מועמדים מתאימים להוראה לבין אלה שאינם מתאימים.

6 - קיומן של תוכניות לגיטימיות להכשרת מורים לעומת תוכניות למודים במוסדות לא מוכרים.

7 - מעבר חד מאופנה חדשנית אחת לאחרת בלי קיומו של **בסיס תאורטי** או מחקרי להצדקת השינוי.

כאשר תנאים אלה חסרים, תחום הכשרת המורים וההוראה נתונים לרחמיו ולצרכיו של השוק. וכך, מצב הביקוש וההצע בשוק העבודה קובע למעשה את רמת המורה. ניתן אם כן לומר, שאפילו כיום נשארה ההוראה בסטטוס שאינו לגמרי מקצועי, בניגוד להצהרות ולתקוות הרבות בנושא זה.

משימה בלתי ברורה ובלתי מוגדרת

בשנים האחרונות חלה תפנית במוקדי ההתעניינות באוניברסיטאות רבות בארה"ב ומחוצה לה. הדגש המסורתי על הוראה עבר למחקר חינוכי. שינוי זה במרכז הכובד גרר אחריו שינויים משמעותיים מבחינת סוג ורמת הציפיות מאנשי סגל ההוראה באוניברסיטאות. מדובר בעיקר בקמפוסים הגדולים והיוקרתיים, אך גם במכללות הקטנות יותר חלו שינויים כאלה. כתוצאה מהמעבר מהוראה למחקר כתחום עיסוק עיקרי בחינוך הגבוה, התפתחו מתיחויות חדשות בתחום מקצוע ההוראה. בעבר היה עיקר הדגש על הוראה איכותית. אנשי סגל רבים שהחלו את עבודתם כמרצים בחינוך לפני העידן הנוכחי, הצטרפו לצוות המרצים מתוך הנחה ואמונה שההוראה תהיה הבסיס העיקרי של עבודתם. לפיה יקבע טיב עבודתם כמורים ומחנכים. ההערכה והתיגמול יהיו קשורים במיומנותם כמורים. כאמור, בשנים האחרונות חל מפנה דרמטי בדגשים. משאבים רבים, כולל כספים, כוח אדם מקצועי ותשומת לב, הופנו לכיוון מחקרי. מי שרצה לזכות ביוקרה, בקביעות בעבודה, בניידות מקצועית, בנסיעות לכינוסים ועוד, חייב מעתה להתמקד במחקר. משמעות הדבר השגת מלגות מחקר מקרנות ממשלתיות ופרטיות. איכות ההוראה הושמה בצל, חשיבותה הפכה למשנית. עוזרי הוראה ותלמידים לתואר שני הם העוסקים במלאכת

ההוראה לתלמידים ברמת תואר ראשון.
המרצים הבכירים שאינם מפרסמים באופן סדיר, נדחקו הצידה, קרנם ירדה ומקום עבודתם הועמד בסכנה.

מי שאינו חוקר, מפרסם ומשיג מלגות כל שנה אינו נחשב לחבר סגל פרודוקטיבי. אנשי הסגל העוסקים במחקר זוכים בכספים ותורמים בכך לתקציב המחלקה. בתמורה הם מקבלים מעמד יוקרתי יותר. מורים המדגישים הוראה איכותית לא מתוגמלים באותה מידה.

מוסדות החינוך שלא זכו במלגות מחקר בחינוך עברו לתחומים נוספים שיכולים להיות מקור הכנסה ומקור משיכה לסטודנטים. חוגים כגון מנהל עסקים וסיעוד פרחו, בעוד שתחום הכשרת מורים ירד בחשיבותו ובמעמדו. בשנות ה- 80 השתנה נוף החינוך הגבוה ללא הכר.

האוניברסיטאות הגדולות והיוקרתיות עסקו במחקר. עבודות המחקר בחינוך והתקציבים שנלוו אליהם משכו יותר ויותר סטודנטים הלומדים לתארים גבוהים. בוגרי תוכניות אלה, בתום לימודיהם, העדיפו לעסוק במחקר ולא בהוראה. במקומות עבודתם כמרצים צעירים, הם הביאו איתם נורמות גבוהות של מחקר חינוכי למקומות שעסקו בהם בעבר בעיקר בהוראה. שתי תרבויות מתחרות נכנסו לקמפוסים. אנשי סגל צעירים הם כיום בעלי אוריינטצית מחקר ואילו אנשי סגל מבוגרים, שייחסו בעבר חשיבות רבה לרמת ההוראה, נשארו מאחור ממורמרים, כיוון שלא היו בקיאים בדרכים להשגת מלגות מחקר.

שומרי השער

כאמור לעיל, המדינות השונות בארצות הברית מצאו את עצמן במצב של מבוכה וקונפליקט. מצד אחד, יש דרישה להעלות ולשפר את איכות ההוראה ומצד שני קיים הלחץ להעמיד מורה בכל כיתה. כאשר קיים מחסור זמני במורים הצורך בהם הופך לעניין הרבה יותר דחוף מאשר השאיפה לשמור על איכותו הגבוהה של המורה. בתקופות שבהן יש עודף במורים ישנה ירידה במוטיבציה להעלות את רמתו של המורה. מורים בעלי השכלה גבוהה יותר דורשים שכר גבוה יותר. הרשויות מעדיפות לצמצם את הוצאותיהן על ידי כך שהן שוכרות את המורים הצעירים

וחסרי הנסיון, הדורשים שכר נמוך יחסית. הרשויות המקומיות שוכרות כוח עבודה זול ופחות מיומן וגם פחות איכותי. כל זה גורר אחריו תגובת שרשרת וירידה במוטיבציה להשיג תארים מתקדמים בחינוך. אחרי הכל, לשם מה להתאמץ אם המעביד ממילא לא מוכן לשלם עבור איכות?

לדעתו של גולדלד, צריך להנהיג מבחן חיצוני של המדינה לקבלת רשיון עבודה בהוראה כמו שנהוג בהשגת ברשיון נהיגה. כמו כן כדאי לדרוש את קיומם של קריטריונים מסויימים כדי לחדש את רשיון ההוראה אחת לכמה שנים. מבחן כזה מעיד על כך שהמועמד עבר את דרישות ידע המינימום במקצוע. ברור, שהצלחה במבחן כזה לא מבטיחה שהמורה יהיה מעולה או יתנהג בצורה הולמת כלפי תלמידיו. המבחן מבטיח **רק** שהמורה עומד בסטנדרטים **המינימליים** הנדרשים ע"י המדינה. גם נהג שקבל רשיון נהיגה, עלול לעבור עבירות ואף להגיע למצב בו נשלל רשיון הנהיגה שלו במקרים קיצוניים. אך לא יעלה על הדעת לתת לכל מי שעבר קורס נהיגה בתאוריה אפשרות "לעלות על הכביש" מבלי לעבור מבחן חיצוני. לדעת גודלד חייבת המדינה לשאת באחריות בהוצאת רשיונות הוראה למורים כדי להגן על ציבור הלומדים. זהו המצב הקיים גם בתחום לימודי המשפטים ובראיית חשבון. בתום הלמודים באוניברסיטה נדרשים הבוגרים לעבור בהצלחה בחינה חיצונית, על מנת לקבל רשיון לעסוק בעריכת דין או בראיית חשבון. המבחן בודק דרישות מינימום מבחינת ידע מקצועי אם כי אינו מבטיח בהכרח את הצלחת המועמד במקצועו בעתיד.

תוכניות הלמודים הן באחריותם ובסמכותם הבלעדית של בתי הספר למשפטים אשר נדרשים לעמוד בסטנדרטים שנקבעו על ידי מקצוע הפרקליטות. התוכניות כוללות קורסים רבים ומגוונים ואינן מכוונות "להגיש" את המועמד למבחן החיצוני. המבחן דורש את סטנדרט המינימום במקצוע, פוסל את המועמדים שלא הצליחו להגיע לרף המינימלי הנדרש. לדעת פרופסור גודלד גישה דומה צריכה להנקט בתחום ההוראה כפי שהיא קיימת במשפטים, ראיית

חשבון וברפואה, אם רוצים להציב את ההוראה בדרגה שווה מבחינת יוקרה למקצועות אקדמיים אחרים.

אתגרים ותסכולים

הצורך הדחוף במורים אחרי מלחמת העולם השניה עם הגידול העצום באוכלוסית הגיל הרך בגלל "הבייבי בום", הלחיץ את המוסדות להשכלה גבוהה ותבע מהם לספק בוגרים במהירות. בתי הספר הוצפו בתלמידים. הדרישות מהמורים גברו והם נדרשו להשיג תואר B.A בנוסף להשכלה הפדגוגית על מנת להשיג רשיון הוראה. מורים בלתי מוסמכים נכנסו למערכת ונדרשו להשלים את השכלתם והכשרתם המקצועית תוך כדי עבודתם.

בשנות השבעים השתנה המצב. ירד שיעור הילודה ועימו ירד גם מספר הלומדים בבתי הספר היסודיים. כתוצאה מכך פחת הצורך במורים וחל צמצום במספר משרות ההוראה. מספר המועמדים לעבודה בהוראה ירד עקב הירידה בביקוש. תקציבים, שבעבר נתנו לאוניברסיטאות צומצמו והקיצוצים האלה בתקציבים השפיעו על אפשרויות המימון לסטודנטים.

פחתו מספרי המלגות לתלמידים לתואר שני ושלישי. הדגש הוסט מהוראה למחקר ולכן פחת גם במידה נכרת הקשר בין בתי ספר לחינוך באוניברסיטאות ובין בתי הספר הציבוריים ברמות בית הספר היסודי והתיכון. הסיכוי לממש שיתוף פעולה בין האקדמיה והמעשה החינוכי הצטמצם באופן מדאיג.

הגישה המדעית - טכנולוגית שאופיינית יותר לחוקרים, בעיקר במאה העשרים, מצאה ביטוי מוחצן יותר בקרב חברי הקהילה האוניברסיטאית, שמימלא מדגישה כיוון מחקרי ולא עבודה מעשית או טיפול בבעיות יומיום בכיתה.

אנשי הסגל בתחום החינוך שהדגישו את הכיוון המחקרי - מדעי, קיוו שבדרך זו יכניסו את תחום החינוך למעגל המקצועות **היוקרתיים** (המדעיים). אך לא כך קרה. ההערכה הכללית הקשורה למחקר חינוכי איננה גבוהה במיוחד. בנוסף לכך הפך המחקר החינוכי למתוחכם ומסובך מאוד. בתור שכזה הפך המחקר פחות נגיש לעובדי הוראה בשדה. בפועל קיימת בעיית שפה מקצועית

הדורשת הבנה והכנה מוקדמת כדי שאפשר יהיה להפיק תועלת מתוצאות מסובכות ובלתי ברורות של מחקרים בחינוך.

אפשר להוסיף ולציין שמקצוע ההוראה סבל מסטטוס נמוך גם בגלל שברובו אוייש ע"י נשים. במאה ה- 19 בארה"ב, הגישה השלטת היתה שאין צורך בידע רב כדי לשמש מורה ברמת בית ספר יסודי. ואפילו היום, מורים לעתיד במכללות עוזבים במהירות את מה שלמדו באוניברסיטה, כולל עקרונות פדגוגיים, לטובת המודל שמספקת להם עבודה מעשית. המורה המדריך אותם בכיתת ההתנסות הופך לדמות המקצועית המרכזית.

הרפורמות בחינוך לא הצליחו עד כה להשאיר רושם מתמשך על מערכת החינוך. למרות מאמציהם של מרצים באוניברסיטה וחלוצים בתחומים אחרים. מאמצים אלה לא הובילו למהפכה אנטלקטואלית בתחום הכשרת מורים. את הנסיון בחינוך מתאר פרופסור גודלד כסדרה של התקוממויות מקומיות שקורות אחת לעשר שנים, ללא אימפקט מתמשך. מכל ההצעות בשנים האחרונות אפשר לראות כיום שלושה כיווני פעולה בהכשרת מורים בארה"ב:

1. מתן השכלה כללית רחבה, הומניסטית בטבעה.
2. הוספת קורסים במדעי ההתנהגות על חשבון קורסים בחינוך.
3. מתן אפשרויות רבות יותר לעבודה עם מנחים ומדריכים העוסקים בעבודה מעשית בכיתות בסגנון הדרכה, וסטג', בעיקר בשנת הלמודים האחרונה לפני קבלת התואר.

הערות מסכמות

הרפורמה בחינוך בארה"ב דרושה והכרחית טוען פרופ' גודלד. ברפורמה זו כדאי לקחת בחשבון ארבעה מרכיבים חשובים.

1. ההסטוריה של 150 שנים של הכשרת מורים מצביעה על נוף מגוון, מורכב ולא מסודר.
2. הרפורמות נכשלו עד כה בגלל חוסר מודעות למורכבות המצב השורר בתחום הכשרת מורים.
3. התחום מתפצל לפיסות קטנות של מציאות. כתוצאה מכך, הרפורמות נוטות

להיות חלקיות ואינן כוללות את המערכת כולה.

4. לא היה בעבר שילוב בין הרפורמות באוניברסיטאות ובין אלה שקרו בבתי הספר. נתק זה גרם לכשלון הרפורמות שנוסו.

מחקרו של פרופסור גודלד הוא מעמיק ויסודי, התמונה המתקבלת ממנו מראה שתחום הכשרת מורים בארה"ב היא בעיה שעדיין לא נחקרה דיה. כדאי לבדוק ביסודיות את הנעשה בארץ בתחום הכשרת מורים ולהסיק מסקנות בהתאם.

בבליוגרפיה:

(1) John I. Goodlad: Teachers for Our Nation's Schools. The Jossey-Bass Higher Education Series (1990).

(2) A Nation at Risk: A Report to the Nation by the National Commission on Excellence in Education - April 1983.

דמות הילד ביצירותיה של מרים רות

דיאנה מייסלמן

בעקבות תרגום ספרה של מרים רות "מעשה בחמישה בלונים" לערבית, התעורר בי רצון לכתוב עליה ועל יצירותיה.

בכנס בו הוצג סיפרה במכללה הערבית לחינוך, היא כיבדה אותנו בנוכחותה - מרשימה כתמיד.

מרים רות מעדיפה לומר על עצמה שהיא מספרת ולא סופרת.

בשנת 1974 הוציאה מרים רות את ספרה הראשון, שהוא גם הראשון שתורגם לערבית.

יותר מ - 25 מהדורות יצאו לאור עד היום לספרה "מעשה בחמישה בלונים".

איך נולד ספר זה? היא שואלת ומשיבה: "כתבתי אותו אחרי שסיפרתי עשרות פעמים לילדים קטנים וגם לנכדיי על חמשת הבלונים שהתפוצצו באותה קריאה מפורסמת...": "ופתאום, בום טראח', הבלון התפוצץ!".

היא כתבה את ספריה אחרי שסיפרה את הסיפורים לילדים. הילדים הם שעזרו לה, הם הראשונים ששמעו סיפור חדש. תיקונם, התנהגותם ותגובותיהם בזמן הסיפור הם המפתח.

כשמספרים סיפור של מרים רות, הילדים מרותקים, כבר המשפט הפותח מכניס את הילד לאוירה מסויימת, לסיטואציה ספיציפית, הוא רוצה להמשיך לשמוע מה יקרה ולאן זה יוביל אותו.

דוגמאות:

- "מי לא מכיר את אופיר?" (תירס חם) - מי שלא מכיר רוצה להכיר אותו.
- "אם תשאלו את אהוד מה אתה מחפש?" (אני אוהב לחפש) - כן רוצים לשאול.
- "יום אחד נכנסה יעל לסל הגדול של אמא" (הבית של יעל) - רוצים לדעת מה ילדה עושה בתוך הסל של אמא.
- "יום אחד התכסו השמיים עננים שחורים" (מגפיים) - תאור דרמאטי

המבשר משהו מאוד חשוב..

הנושאים בסיפוריה, קרובים לנפש של הילד והחומרים לקוחים מסביבתו הקרובה. הילד הוא המקור בסיפוריה, זהו מעין רצון לשתף את הילדים בסיפור שהם בעצמם מספרים. הילד מוצא תמיד סיטואציה או דמויות איתן הוא יכול להזדהות.

הילדים שמרים רות מספרת עליהם הם ילדיה, נכדיה ונינה.

קיימים חילוקי דעות לגבי מרכזיותן של העלילה ושל הדמות ביצירה ספרותית.

יש נטיה לראות בעלילה מרכיב מרכזי, אך ללא ספק צודק אבן יוסף הטוען, שעם כל החשיבות שיש לעלילה, לא יתואר סיפור עלילה שבמרכזו לא יעמוד האדם או תחליפו. העלילה קיימת רק מפני שהאדם יצר אותה.

אם נרצה לראות את העלילה והדמויות ביצירותיה של מרים רות, אכן נראה שאבן צודק לגביה, העלילה בסיפוריה לא תתקיים ללא הדמויות.

הדמויות הן חלק מהעלילה, דמויות הילדים עומדות במרכזה של העלילה והן נותנות את הדגש ליצירה. הסיפור הוא שמסתובב סביב הדמויות ולא להפך.

אחרים רואים בדמות הספרותית שלמות ומציינים שברומן מוצגים גם החיים הפנימיים וגם החיים החיצוניים של הדמות, הדמות בספרות מציאותית ומשכנעת.

המספר יודע עליה הכל, וגם אם אינו מגלה את כל מה שהוא יודע, הוא מעורר בנו את הרושם שישנם עוד דברים לגביה שניתנים להסברה. (אבן).

היוצר בונה את הדמות, מתוך ידיעתו אותה, הוא יודע יפה את נפשה. הדמויות שעליהן הסופר יודע הכל, שהן מציאותיות ומשכנעות, אלה הדמויות שמרים רות מציגה בעבודותיה.

היא מכירה היטב את עולמו של הילד וכך היא מציגה את הדמויות. הילדים שבסיפורים הם ילדים החיים במציאות היומיומית.

אבן מזכיר את האיפיון הכולל של הדמות. הוא הבחין בין דמות "שטוחה" לבין דמות "עגולה". הדמות השטוחה היא דמות שאינה מתפתחת, הדמות

העגולה מתפתחת ביצירה.

ביצירותיה של מרים רות דמויות הילדים הן עגולות, מתפתחות עם הסיפור, משתנות, הן מעניינות, תמיד קורה להן אירוע מסויים והן משתנות בהתאם לכך. הדמות העגולה היא דינאמית.

דוגמאות:

צפריר (מגפיים) מתחיל כילד קטן שלא היו לא מגפיים ובהמשך העלילה הוא הופך לגדול, קיבל מגפיים חדשים וגם יכול בהם לצעוד בצורה חופשית ואפילו מצליח לעלות על המדרכה לבד.

נבות (איפה נבות) הוא תינוק שרק יכול לשחק "קוקו" ובסוף הסיפור הופך לילד המסוגל לשחק במשחק "מחבואים" עם אחיו הגדולים.

אפילו אהוד (אני אוהב לחפש) שבתחילת הספר מצטייר לנו כילד "מבולבל" שלא בדיוק מוצא מה שהוא מחפש, הופך בסוף העלילה לגיבור כשמוצא לסבתא את משקפיה.

בספריה דמויות הילדים משתפים אותנו (הקוראים) בחוויתיהם, אנחנו חלק מהם, מתחילת הסיפור אנחנו רוצים לדעת מה יקרה, לאן ילכו ומה יעשו.

בספר הזה מתרחשות מספר סיטואציות המשקפות את חיי החברה של הילד בגיל הרך. רגע אחד הוא הגיבור וכולם אחריו תהליך החיברות, שתפקידו להקנות לילד את הערכים הבסיסיים של החברה ולהפכו לבן תרבות, גורם קשיים רבים לילד.

ידוע הקונפליקט הנצחי שבתהליך הסתגלות האדם (במקרה שלנו הילד) לסביבה החברתית, מדובר בקונפליקט שבין תביעות ההורה לבין יצריו ורגשותיו של הילד.

דוגמא: (תירס חם) בספר מסופר על אופיר שהחל לשיר לעצמו שיר ושאר חבריו, ילדי השכונה, שמעו אותו והצטרפו אליו מרצונם, כיוון שכל אחד חשב שבסוף הדרך, באמת יחכה להם תירס חם, אבל בביתו של אופיר אין תירס חם וכל החבורה כועסת ועצובה, אך בסוף נמצא פיתרון: אצל סבא של שחף יש תירס חם "המון", וכל החבורה יוצאת שוב לדרך בשמחה ובשירה:

תירס חם

בים בם בם

תירס חם.

ורגע אחריו כולם "ברוגז" איתו כי "לא קיים הבטחה", אבל זה לא מרתיע אותם וממשיכים להיות חברים ולהיות ביחד.

הספר "מעשה ב- 5 בלונים" הוא דוגמא נוספת לדמויות המאופיינות ע"י סוציאליזציה:

"אמא של רותי הביאה מתנה:

שמחה וששון, לכל ילד בלון".

"כל הילדים וכל הבלונים יצאו לטייל".

כך מתחיל הסיפור ומה הלאה? לכל אחד הרפתקה, המביאה בעקבותיה להתפוצצות הבלון.

הבלון האדום של אלון לא התפוצץ, הרוח העיפה אותו למעלה - למעלה עד העננים.

תוכן הסיפור אינו מורכב. מספר המשתתפים מצומצם: 5 ילדים, חמישה בלונים, אמא של רותי, אמא של רון, והחתול.

עם זאת, יש בו יסודות המצויים בסיפור אומנותי נאות. הפתיחה מעניינת, מושכת את תשומת לב הילד, מגרה את סקרנותו. תאור הבלונים הצבעוניים מוסיף נוף משלו.

המשך הסיפור דרמאטי - הבלונים מתפוצצים זה אחר זה, עובדה זו גורמת, כמובן, צער לילדים. רותי, בראותה שלושה מהם מתפוצצים, מחליטה שלא להכנע: היא על שלה תשמור. היא מחבקת את הבלון חזק חזק, אך הוא מתפוצץ מעוצמת החיבוק.

דברי ניחומים, המלווים את המצבים הדרמטיים, משקפים את החוקים, שאין אנו שולטים עליהם. "זה סופו של כל בלון".

הסיום אופטימי. המתח יורד. הבלון האדום של אלון לא התפוצץ, כי אם עלה למעלה - למעלה. הילדים שבינתיים השלימו עם אובדן הבלונים, מלווים את הבלון האדום בברכת "שלום".

בשלב התפתחותי זה, חשוב מאוד להפגיש את הפעוט עם יצירה המעוררת בו עניין והזדהות והמספרת על מצבים שבהם התנסה.

תוכן הסיפור והשפה מתמזגים יפה. המשפטים קצרים ולכל מילה משמעות. פה ושם מופיע חרוז, אופן החריזה טבעי

ואינו מאולץ.
כל ילד ובלונו הצבעוני עימו. כל ילד והבעה אופיינית לו בשעת השמחה ובשעת הצער. כאן מתבטא גם מצב החיברות שבין הילדים. כולם עוזרים לכולם, הם מצטרפים לצער של השני, חוויית התפוצצות הבלון היא מוכרת לכל ילד,

"אנא, אור, אל תצטער,
נביא לך בלון אחר".

או למשל:

"אל תצטער, רוני, רון,
זה סופו של כל בלון".

אחד מנסה לנחם את השני, שגם לו זה קרה והדבר לא כל כך נורא.

את הדמויות. אנו רואים את הילד מול עינינו, נדמה לנו שאנחנו כבר מכירים אותו היכרות קרובה.
היא יודעת מי קהל היעד שלה. הילד שישמע את הסיפורים יזדהה עם הגיבורים.
מרים רות כותבת בסגנון שמובן לקבוצת הגיל אליה מכוון הספר, מדובר בסיגנון פשוט ולא פשטני. היא שומרת על לשון תקינה ועשירה מותאמת לגיל הילדים.
אוהבת לשחק בצבעים.
גיבוריה משחקים בבוץ, משחקים בבובות, בבלונים, משחק "קוקו" עם אמא, כולם מצבים יומיומיים.

מרים רות מספרת לקוראיה על עולם שהוא לא זר להם. ככל ש"המציאות" בספר קרובה יותר לילדים בגיל הרך, כך התעניינותם תגדל.
לא דרושים לה הרבה מילים כדי לעצב

מרים רות אמרה פעם: "תודה לילדים! אני כבר זקנה אבל החלטתי: תמיד אשאר בגיל הרך".
ואנחנו, אנשי הגיל הרך והילדים, משיבים: תודה לך.

בבליוגרפיה:

(1) אבן, יוסף (1971); "התאוריה של הדמות בספרות, מעמדה ותפקידה וביצירה ודרכי בנייתה בספרות" **הספרות,** כרך ג' מס' 1 עמ' 28.

(2) אבן, יוסף (תשל"ח), **מילון מונחי הסיפרות**, אקדמון, ירושלים.

(3) אופק, אוריאל (1974), **עקרונות הסיפרות לילדים**, עיונים בחינוך, ד'.

(4) אופק, אוריאל (1980), **ספרות ילדים מהותה ובחינותיה**, מעגלי קריאה, חובי 7, אוניברסיטת חיפה.

(5) אופק, אוריאל (1970), **עולם צעיר, אנציקלופידיה לספרות ילדים**, רמת גן.

(6) דשא, מיכאל (תשט"ז), **חינוך לקריאה טובה**, תרבות וחינוך תל-אביב.

(7) הראל, שלמה (1991), **ספרות ילדים היא ספרות**, בית ברל.

(8) כהן, אדיר (1988), **תמורות בספרי ילדים**, אח, חיפה.

(9) רות, מרים (1969), **ספרות לגיל הרך**, אוצר המורה.

(10) רות, מרים (תשמ"ז), **מבחר ספרותי, לגילאי הגן וראשית הקריאה**, אורנים.

(11) מרים רות: כל הספרים לגיל הרך.

תפיסות קדם מדעיות

והגישה ה"קונסטרוקטיביסטית" בהוראת המדעים

ד"ר ראפע ספדי

1) מבוא

במאמר קודם[1] נעשית הגדרה למושג "תפיסות שגויות" - "misconceptions" במדעים. הודגש שהמורים צריכים להסתגל לטענה שבמקרים רבים אין זה נכון לומר שהתלמיד "לא הבין" אלא יש לומר שהוא "הבין אחרת". כנראה שהתלמיד יצר לעצמו תפיסה חלופית שמנקודת המבט של המדע המקובל היא שגוייה ואינה נכונה. תפיסה חלופה זו נקראת: "תפיסה שגוייה - misconception"[6]. במאמר הנ"ל נעשית הדגשה לעובדה שחובתם של המורים להיות מודעים לקיומן של תפיסות שגויות אצל תלמידיהם בחומר המדעי שהוא מלמד. המודעות לתפיסות השגויות הנ"ל מתקבלת הן מתוך היכרות של התפיסות השגויות המצוטטות בספרות והן מתוך נכונות מצד המורה לנסות ולגלות תפיסות שגויות מיוחדות שיש לתלמידיו. זה אומר שהמורה עצמו יכול להיות מעין "חוקר" בכיתתו, תוצאות החקירה שלו יכולות הן להנחות אותו לכוון של הוראה נכונה ההולמת את תלמידי כיתתו בפרט ואת כל התלמידים בכלל והן לשמש לטובת מורים אחרים, אפילו מכל העולם.

קיימים מספר שאלות הקשורות ל-"תפיסות שגויות - misconceptions" שהן שאלות חשובות שחובתו של המורה להיות מודע להן. האם התפיסות השגויות נוצרות תוך כדי למידה? האם הן נוצרות לפני התחלת תהליך הלמידה בכלל? האם קיימת מערכת של תפיסות שגויות מוקדמת אצל התלמידים? מה גרם ליצירת מערכת התפיסות השגויות הנ"ל? בהמשך מאמר זה אנחנו נתייחס לשאלות הנ"ל, כאשר עלינו לזכור, כפי שצוטט במאמר קודם[1], שקיימת תכונה של

היצמדות עיקשית לקונסטרוקציות קוגנטיביות שהאדם בונה לעצמו (אפילו אם מדובר בתפיסות שגויות) שהיא תכונה אוניברסלית אצל בני אדם והיא לרוב קשורה גם ברגש שמשחק תפקיד חשוב לקיומה של ההיצמדות הנ"ל. תוך כדי דיון בשאלות הנ"ל אנחנו נשתמש בדוגמאות מתחום הפיסיקה של האור לשם השוואה והדגמה. בהמשך, נראה שהדיון בשאלות הנ"ל מבליט את הזיקה מצד המורה לגרום ליצירת תהליך של שינוי תפיסתי אצל התלמיד. במאמר הנוכחי נתאר שיטה שבעזרתה ניתן לבצע את תהליך השינוי התפיסתי הנ"ל.

2) תפיסות קדם מדעיות:

בשנים האחרונות, מגלים החוקרים מתחום החינוך למדע עניין רב ברעיונותיהם המדעיים של ילדים. זה בא לידי ביטוי הן ע"י כמות המחקר המתפרסמת בעתונות המקצועית בנושא זה והן ע"י המספר הגבוה יחסית של כנסים שאורגנו בתקופה האחרונה. הממצאים העיקריים של מחקרים אלה הן[7]:

1. לילדים יש רעיונות במגוון של נושאים מדעיים. רעיונות אלה קיימים מגיל צעיר, לפני למידה פורמלית של מדע.
2. רעיונותיהם של הילדים שונים מהרעיונות המדעיים. לרוב, מוריהם אינם מודעים לכך. רעיונות אלה משמשים את הילדים להסבר תופעות.
3. הוראת המדע איננה תמיד יעילה בהתמודדות עם רעיונותיהם המדעיים של הילדים.

חשוב להדגיש שוב את העובדה שרעיונותיהם של הילדים שונים מהרעיונות המדעיים המקובלים בקהילה המדעית. לכן, רעיונותיהם של הילדים שנוצרו מאז קטנות ולפני למידה פורמלית של מדע מהווים מערכת של תפיסות שגויות קדם מדעית, כפי שנקרא להם בהמשך, משבשות את תהליך הלמידה והוראת המדע לא מצליחה בקלות להתמודד עימה.

לפי נוסבאום ונוביק Nussbaum, J. & Novick, S.[9,8,6], לא רק שהתפיסות הקדם מדעיות עשויות להיות מוטעות, אלא שהן גם עקשניות ועמידות באופן מפתיע בנסיונות לשינויים הנעשים

במסגרת ההוראה הפורמלית. גם דיססה diSessa, A. A (1985)[7] מדגיש שהתפיסות והרעיונות הנ"ל מהווים מערכת המאופיינת ע"י עקביות פנימית, עקשנות, וגורמת תכופות לקשיים עקביים בלמידת המדע האמיתי. למערכת הרעיונות והתפיסות הקדם מדעיות קיים תפקיד מרכזי בלמידה. רבים מתייחסים לגישה שהפנמה של מידע חדש ע"י פרט לומד היא פונקציה של המושגים והרעיונות הקיימים. פסיכולוגים קוגניטיביים רבים הטביעו את מונח ה-"סכמטה" כמבטא את מערכת המושגים והתפיסות השגויות בהם תופס התלמיד.

אנדרסון Andersson (1977) כותב[7]: "התלמידים מגיעים לכיתה עם סכמטה אשר מאפשרת להם להבין ולהתמודד עם תופעות. הם מחוייבים לסכמטה בדרגות שונות של מחויבות. סכמטה זאת לא בהכרח משתנה ע"י הצגה סתמית של הנחת יסוד חדשה. לעתים נראה כאילו תלמידים אמנם שינו את גישותיהם, בעוד שמה שקרה למעשה הוא שהנחות חדשות הוטמעו בתוך הישנות". מחקרים רבים על תפיסות שגויות במדע - ראה לדוגמא את מראה המקום מס' (10) - הראו שאכן התלמידים מעוותים את המושגים המדעיים הנכונים והמקובלים בקהילה המדעית, אשר הם לומדים תוך כדי למידה פורמלית של הנושא, ועושים להם הטמעה בתוך מערכת התפיסות השגויות הקדם מדעית שיש להם. לאור זה ניתן להסיק שה- "סכמטה" הנ"ל מהווה מוקד הדורש טיפול בתהליך הלמידה המשמעותית.

בכדי להדגים את הנ"ל ובכדי לתאר איך התלמידים יוצרים את רעיונותיהם ואת תפיסותיהם השגויות הקדם מדעיות נקח דוגמא מתחום הפיסיקה של האור[10,3]:

אור הוא תופעה יום-יומית שנתקל בה האדם מאז הילדות. הרבה תופעות קשורות באור נתקלים בהם בחיינו היום-יומיים. מקטנות, הילד מבחין בשמש, בנר ובמנורה שיש להם תכונת הארה. נוכחותם של גופים כאלה, הוא תנאי לכך שנוכל לראות. אנו רגילים לחיות בעולם שיש בו אור וחושך - ביום יש אור ובלילה יש חושך. ילדים, כאשר מבחינים בחושך, מרגישים בפחד. בהיותנו ילדים הספקנו להכיר הרבה אגדות וסיפורים הקשורים

לפחד מחושך. כאשר יש הפסקת חשמל, מתחילים לחפש גופים בעלי תכונת הארה כמו נר היות ואור הוא תנאי קיומי. אור קשור בצבעים אך גם גופים קשורים בצבעים. מאז הילדות חווינו בהיווצרות הקשת בשמיים ונהנינו לראות את סדרת הצבעים היפה שמופיעה בה. ילדים מבחינים גם בצל. הם נתקלים במראות בתוך הבית ובחדר השינה שלהם. הם מבחינים בדמויות במראות אלה רק כאשר יש אור.

התלמיד מנסה למצוא קשרים ולפרש פרטי מידע כאלה שבהם הוא נתקל. הוא בונה לעצמו "תבניות אישיות" העוזרות לו לפרש את עולמו ובכך הוא יוצר לעצמו תפיסות מסויימות הקשורות באור. כפי שהוזכר כבר מקודם, התפיסות והרעיונות הנ"ל הם לרוב שגויות ושונים מהרעיונות המדעיים. תהליך יצירת הרעיונות והתפיסות הוא תהליך אישי - סובייקטיבי. תהליך זה גורם בעצם לקיומה של מערכת של תפיסות שגויות קדם מדעית אצל הילד. חשוב להדגיש שהמערכת הנ"ל משפיעה על למידת המושגים שאנחנו כמורים רוצים להקנות לילד.

בנוסף לנ"ל, קיים עוד מקור הגורם ליצירת רעיונות ותפיסות שגויות על אור. השימוש היום-יומי במילה "אור" ליצירת תפיסות מיוחדות על אור. השימוש במילה "אור" בשפה היום-יומית אינו עוזר לתלמיד להשיג הבנה טובה למושג "אור" כפי שהוא מקובל בקהילה המדעית. מה שאנחנו קוראים "אור" בשפה היום-יומית אינו בעצם האור הפיסיקלי אשר, לדוגמא, נע ברגע זה מהדף המודפס לעיני הקורא, אלא להתנסות שלנו עם האור, ז"א לאנדיקציה של הריאקציה בין האור הפיסיקלי לבין מערכת הראייה. "יש אור, יש יותר אור, האור חלש" הם דוגמאות לשימוש במילה אור במובן זה. לפעמים מתייחסים לאור גם כאל מקור אור: "סגור את האור" וכוונתינו למקור האור.

השימוש במילה "אור" בשפה היום-יומית ביחד עם פרטי המידע בהם נתקל התלמיד מהתנסותו בחיי היום-יום מקשים על התלמיד לחשוב על האור הפיסיקלי. התבניות האישיות והתפיסות המיוחדות על האור שהתלמיד בונה לעצמו מקשות על הוראת מקצוע זה ועל תהליך השינוי

התפיסתי אצל התלמידים שבו הם נוטשים את התפיסות המוטעות שבהן הם מחזיקים כך שיאמינו בתפיסות המקובלות בקהילה המדעית.

3) הגישה ה"קונסטרוקטיביסטית":

בסעיף הקודם הדגשנו שהילד, התלמיד ובכלל האדם בונה לעצמו "תבניות אישיות" משלו העוזרות לו לפרש את עולמו. תבניות אלה הם בעצם "קונסטרוקציה" אישית של האדם המבטאת את תפיסתו לעולם שסובב אותו. ה- "קונסטרוקציה" האישית של האדם אינה תוצאה של "קליטה" או "רכישה של מוגמרים". הנ"ל מתאר בעצם את הנחת היסוד של הזרם המכונה היום בכינוי "קונסטרוקטיביזם"[6]. כפי שהוזכר במאמר קודם[1], ההיצמדות העיקשית לקונסטרוקציות קוגניטיביות שהאדם בונה לעצמו, אפילו אם מדובר בתפיסות שגויות, היא תוכנה אוניברסלית אצל בני אדם והיא לרוב קשורה גם ברגש אשר משחק תפקיד חשוב לקיומה של ההיצמדות הנ"ל[9,8,6]. היצמדות עיקשית כנ"ל נפוצה גם אצל מדענים כפי שניתן לראות מתוך ההתפתחות ההיסטורית של המושגים המדעיים.

מתוך הדיון הנ"ל ניתן להסיק שבכדי לעשות שינוי תפיסתי אצל האדם - התלמיד למשל - יש לשלב בנוסף לתהליכים השכליים גם את הרגש. זה אומר שיכולתו של המורה לבצוע שינוי תפיסתי אצל התלמיד קשורה ביכולתו לחדור לתהליך ההכרתי - פסיכולוגי (שכל + רגש), שבו "בונה" התלמיד את תפיסותיו ולהתערב בו[6].

חוקרים שונים חיפשו איסטרטגיות של הוראה שיביאו לשינוי תפיסתי אצל התלמיד. אחד הניסיונות הראשוניים לפיתוח איסטרטגיה כזו ללימוד המודל החלקיקי נעשה ע"י נוסבאום ונוביק Nussbaum, J. & Novick, S.[9,8,6]. לפי השקפתם של חוקרים אלה שינוי תפיסתי דורש שלב מוקדם של התנסות בקונפליקט או בדיסוננס קוגניטיבי[6]. נוסבאום (1995) - ראה מראה המקום מס' (6) - כותב: "ההוראה בגישה זו מתנהלת לפי השלבים הבאים:

1. חשיפת התפיסות השגויות של התלמידים בתחילת ההוראה בעזרת

"אירוע חושף", המהווה גירוי חזק המזמין התבטאות גלויה של תפיסות מוקדמות קיימות. בעקבות חשיפת התפיסות השגויות הקיימות בכיתה, נדונות התפיסות השונות (המסגרות האלטרנטיביות) שנחשפו. לדיון זה חשיבות רבה, משום שהוא מביא את התלמידים למודעות ולהבנת המרכיבים והנחות היסוד של התפיסות השונות שהוצגו בכיתה. בעקבות דיון זה התלמידים נעשים מודעים להבטים השונים של תפיסתם האישית, דבר שאינו קורה מאליו בדרך כלל.

2. **יצירת קונפליקט - "דיסוננס קוגניטיבי"** אצל התלמידים, כאשר הם נוכחים כי תפיסותיהם המוקדמות אינן יכולות עוד להסביר בפשטות תופעה חדשה. תפקיד המורה בשלב זה הוא ליצור קונפליקט, להעמיקו ולהבליטו.

3. **המצאת מודלים חדשים** על ידי התלמידים, תוך כדי דיון המתנהל בהנחיית המורה.

נוסבאום מדגיש שהחידוש הינו בעיקר בשני השלבים הראשון והשלישי. בעזרת השלב הראשון התלמידים יהיו מודעים לתפיסות השגויות שיש להם. שלב זה הוא שלב המכין להתפתחות יעילה של שלבים שתיים ושלוש. השלב השלישי הוא שלב ייחודי בסובלנות ובאורך הרוח שמפעיל המורה ובנכונותו לקבל שינוי תפיסתי איטי והדרגתי. השיטה הנ"ל, כפי שמזכיר נוסבאום, הוצגה בהשתלמויות בפני מורים שלימדו את "מבנה החומר" בכיתות ז'. רבים מהמורים שהשתמשו בשיטה זו דיווחו על הצלחתה ועל יכולתה לשלב גם תלמידים מהשוליים.

יש להדגיש גם שהשמוש בשיטה זו מדגיש גם את העובדה שהמורה עצמו יכול להיות מעין "חוקר" בכיתתו כפי שבולט בשלב הראשון שתואר מקודם באופן מיוחד.

4) סיכום:

במאמר הנוכחי הודגשה העובדה שיש לילדים מערכת של רעיונות ותפיסות שיצרו לעצמם לפני למידה פורמלית של מדע. מערכת זו נקראת מערכת תפיסות קדם מדעיות. הודגש שהרעיונות והתפיסות הנ"ל שונים בדרך כלל מהרעיונות והתפיסות המדעיים המקובלים בקהילה המדעית. הודגש גם

שמערכת התפיסות השגויות הקדם מדעיות מהווה מוקד הדורש טיפול בתהליך הלמידה המשמעותית. תהליך זה הוא בעצם תהליך שבעזרתו מתרחש שינוי תפיסתי כך שהתלמידים נוטשים את התפיסות השגויות שהחזיקו בהם ומאמינים בתפיסות המקובלים בקהילה המדעית. הוזכר קיומה של סכנה שמערכת התפיסות הקדם מדעית תגרום לעיוות המושגים המדעיים הנכונים כך שהם יקבלו צורה חדשה, ומיוחדת השונה מהנכונה.

בחלק השני של המאמר תוארה שיטה של נוסבאום ונוביק שבאמצעותה ניתן לבצע תהליך של שינוי תפיסתי אצל התלמידים. שיטה זו מתבססת על שלושה שלבים: חשיפת התפיסות השגויות של התלמידים, יצירת קונפליקט - "דיסוננס קוגטיבי" אצל התלמידים והמצאת מודלים חדשים על ידי התלמידים.

במהלך המאמר הודגשה העובדה שהמורה יכול להיות מעין "חוקר" בכיתתו דבר שבא ע"י ביטוי בשלב הראשון שבשיטה של נוסבאום ונוביק.

בבליוגרפיה:

(1) ספדי, ר' (1996); "תפיסות שגויות ושינוי תפיסתי בהוראת המדעים", דארנא - קובץ פדגוגי, הוצאת המכללה הערבית לחינוך בישראל - חיפה, עמ' 69.

(2) R. Driver, E. Guesne & A. Tiberghien (1985): "Children's Ideas in Science". Philadelphia: Open University Press.

(3) Andersson, C. W. & Karraqvist, C. (1983): "How Swedish Pupils, aged 12 - 15 years, understand light and its properties". European Journal of Science Education; 5, 387 - 402.

(4)Novick, S. & Nussbaum, J. (1978): "Junior High School Pupils' Understanding

of the Particulate Nature of Matter: An Interview Study". Science Education, 62 (3), pp. 273 - 281.

(5) Novick, S. & Nussbaum, J. (1981): "Pupils Understanding of the Particulate Nature of Matter: A Cross-Age Study". Science Education, 65 (3), pp. 187 - 191.

(6) נוסבוים, ז' (1995) "הוראת המודל החלקיקי של החומר בכיתה ג' ", דפים 20 - הוצאת מכון מופ"ת, עמ' 7.

(7) Reiner, M. (1987): "Real Time Computer Based Analysis in Physics Laboratory, as a Means for Changing Students' Conceptual Frameworks in Physics". An Unpuplished Doctoral Thesis.

(8) Nussbaum, J. & Novick, S. (1982): "Alternative Frameworks, Conceptual Conflict and Accommodation: A Model for Conceptual Learning". Instructional Science, 11 (1), pp. 183 - 200.

(9) Nussbaum, J. & Novick, S. (1982): "a Study of Conceptual Change in the Classroom". Paper presented at the NARST Annual Conference, Chicago April - 1982.

(10) ספדי, ר' (1996) "הצעת מחקר מוגשת למכון מופ"ת".

(התיאוריה של קורט לוין), "תורת השדה הדימני"

תיאוריה דינמית להבנת גיל ההתבגרות

רותם חנן

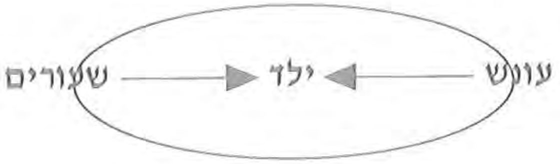
קורט לווין, אחד מגדולי הפסיכולוגים של המאה ה- 20, חקר ולימד באוניברסיטת ברלין ויצר מהפכה בחשיבה הפסיכולוגית. רק בזמן האחרון, שנים רבות אחרי מותו מתייחסים אליו ומדגישים את פעילותו החינוכית. היסודות התיאורטיים של עבודה קבוצתית בכיתה, של דינמיקה קבוצתית, של תהליכים קבוצתיים תיאורתיות אלה יסודן בתיאוריות של קורט לוין.

קורט לווין היה ציוני ורצה לבוא ארצה עם החורבן הרוחני בגרמניה ולא היה לאוניברסיטה העברית 1000 ל"י לתת לו למעבדה ואז הוא יצא לפרינסטון בארה"ב.

קורט לווין יצר תיאוריה פסיכולוגית הקרויה: **"תורת השדה הדינמי"**, תיאוריה הנישענת במידה רבה כביכול על מושגים פיסיקליים. תרומתו החשובה של ק. לווין היא בזאת שהוא טען **שההפרדה** הזאת בין תיאוריה ביולוגית מזה, האומרת שמבוכת ההתבגרות היא אספקלריה של המהפכה הפסיכולוגית לבין התיאוריה הסוציאלית הטוענת, שמבוכת ההתבגרות היא תוצאה של דפוסים חברתיים, ניגוד כזה הוא **מלאכותי**. זהו ניגוד למראית עין בין ביולוגיה לבין חברה.

קורט לווין יזם את המושג "שדה התנהגות", בו פועל האדם. ובשדה הזה ישנם **כוחות** המושכים את האדם, יש כוחות הפועלים באדם לקראת מטרה, אובייקטי, סיטואציה - **מושכים** את האדם. אדם השואף להגיע למטרה. לכוח הזה הפועל בשדה הוא קורא אובייקט בעל **עריכות חיובית** (עריכות +). יש אובייקטים בשדה **הדוחים**; אדם מתרחק. ולכן יש להם **ערכיות שלילית. דוגמא:** קורט לווין דן באספקט החינוכי של

העונש. (פרס ועונש בחינוך). ק. לווין טוען שמבחינה תיאורטית האספקט של עונש הוא: יש שדה בשדה יש ילד. החברה ביה"ס דורשת מהילד לעשות שעורים, דרישה זו יש לה עבור ילד מסויים ערכיות שליליות, רוצה להתרחק מזה. בחינוך שלנו יש מצד שני **עונש**, לו יש ערכיות שליליות, זו גם מטרת המחנכים.



הילד יבחר בדרך הגורמת לו פחות צרות מבחינה תיאורטית יכול להיות שיש ערכיות זהה.

אך בשדה פועלים כוחות שונים, **לא** רק שניים, ההתנהגות הסופית הוא **שָקוּל** בין כוחות שונים, ערכיות + וערכיות -, האדם מונע ע"י כוחות הפועלים בשדה.

לעתים קורה שהילד, **בורח** מן השדה הספיציפי. וכשהוא מתבגר הוא מצטרף לחברת רחוב, שם יש לו ערכיות חיובית מאוד, שם הוא מקובל ורצוי. לכן טוען לווין שבי"ס מסויימים הם לפעמים חממה של עבריינות נוער כי הם יוצרים כל כך הרבה ערכיות - עד שהוא בורח למקומות, לסיטואציות בעל ערכיות +.

עד כמה **שהנוסחא** מקיפה יותר אז היא מופשטת יותר.

$$B = f\,(P + E)$$

התנהגות, פונקציה, אדם, חברה

[Behavior = function (person + enviroment)]
(התנהגות) (פונקציה) (אדם) (סביבה)

השינוי הוא בתפיסת קורט לווין את **הסביבה** (enviroment). קורט לווין **לא** מתכוון לסביבה כמו שהוא, אובייקטיבות. אלא כפי שהיא משתקפת בעיניו, כפי שהאדם (person) רואה אותה. בני אדם שונים תופסים את הסביבה האובייקטיבית בצורה שונה, ואותו אדם יכול במצבים שונים לתפוס את הסביבה האובייקטיבית בצורה שונה. תפיסת הסביבה, השתקפותה בעיני הילד, האדם, היא חשובה ולכן ביטל קורט לווין חלוקה זאת, ובסיפרו מצויה הנוסחא.

(life) (space)

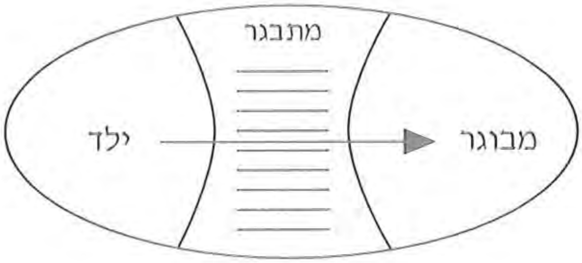
$$B = f\,(L \;\; sp)$$

התנהגות, פונקציה, החיים, מרחב

והאדם בעצמו הוא חלק של הסביבה. האדם מתייחס לעצמו, לגופו. הוא בעצמו שייך גם לסביבתו. ובדרך זאת הוא מבטל את ההפרדה, את השניות הזאת ולכך מסקנות מסויימות בהבנת ההתבגרות.

(לבני האדם סגנונות למידה שונים).

קורט לווין טוען שיש בחברות מסויימות **שדה ספציפי** לילד ויש **שדה מיוחד** למבוגר. יש חברות המדגישות מסוד את **ההבדל** בין שדה הילדות ושדה הבגרות. לילדים יש איסורים מסויימים שלא קיימים לגבי המבוגר להיפך. התבגר **נע** משדה אחד לשדה השני; מן הילדות לבגרות. הוא נמצא, במיוחד בחברתנו, **בשדה ביניים**, הוא איננו שייך כבר ועוד **לא** שייך ("No Nan's Land"), הוא מאוד נבוך כי כאן הוא איננו יודע בדיוק מהי המובנות הסטרוקטורה. למתבגר משדרים בחברתנה שדרום מנוגדים, סותרים זה את זה, ולכן **אין** הוא יודע אם הוא מבוגר, גדול או ילד.



קורט לווין טבע את המונח **locomotion** = האדם נע בשדה, **ניעה**. הוא **נע** משדה לשדה, וההתנהגות מושפעת ע"י מיבנה, סטרוקטורה של השדה. כאן המתבגר **נבוך**, אינו יודע לאן ללכת.

יש חברות **שהמעבר** הזה הוא **קצר** מאוד אצלן. זה קורה בכמה חברות **לא** טכנולוגיות. בחברות ובשבטים אלה יש **מעבר חד** מן הילדות לבגרות ע"י טקסי התבגרות. לרוב הם קרובים לבגרות הביולוגית ולפעמים הם יכולים להיות מאוד מאוד אכזריים. למשל, מבודדים בנות מראשות ההתבגרות המונות בוער, מפחידים אותן ע"י קולות. בנים צרכים לעבור מבחנים קשים, להלחם בחיות טרף סימלית או ממשית. או שעליו לצאת מהשבט, אך ברוב המקרים זה מאוד אכזרי, תוקפני, מפחיד אך **עובר מהר**. טקס זה הוא מאוד ממוסד, יודעים בדיוק מה מתרחש, זה נקבע מראש, וכאשר המתבגר(ת) עוברים טקס זה הם יודעים בדיוק את תיפקודם בחברה: מה המשמעות להיות בוגר.

יש חברות אחרות, בהן **אין** הפרדה כזאת. בסמואה, למשל, הבת המתבגרת עוברת

לאט לאט מילדות לבגרות.

בעיית החברה המערבית היא בזאת שתקופת המעבר **ארוכה** מאוד; המתבגר נמצא זמן רב באיזשהוא שדה אשר **"הסטרוקטורה איננה ברורה"**.

(השדה נמצא אובייקטיבית ומשתקף סובייקטיבית בבני-האדם).

קורט לווין טוען שבגיל הילדות יש חלק מן הסביבה שבמיוחד קרוב ומוכר לילד = **גופו הוא**. בכתות היסוד מכיר הילד את גופו, שולט בו וזהו החלק המוכר ביותר בשדה. בגיל ההתבגרות אותו חלק בסביבה, שהיה המוכר ביותר, **משתנה**. התייחסות בשדה לעצמו, והוא נעשה **נבוך** לגבי גופו הוא, וזה מגביר את חוסר האוריינטציה, חוסר ההתמצאות במרחב החיים (Life Space). המתגבר הוא מאוד רגיש ומודע לגופו; (זה חוזר א"כ בתקופת המעבר לזיקנה), וזה מגביר את **אי** ההתמצאות.

אספקט נוסף אותו מדגיש ק. לווין: בגיל ההתבגרות יש **הרחבה** של השדה מבחינה גיאוגרפית. למתבגר הגר בחיפה יכול להיות חבר באילת. יש גם הרחבה מבחינה סוציולוגית. הוא מכיר בני-אדם שונים והשדה מתרחב במימד נוסף: **מימד הזמן**. ילד קטן חי בעיקר בהווה, הוא רוצה סיפוק. מתבגר מתחיל לחשוב על העתיד. ותכניותיו לעתיד מהוות אחד מהכוחות בשדה. ובעקבות תוכניותיו בעתיד הוא מכוון גם את ההווה. דברים קונקרטיים משפיעים מן עתיד הפועל במרחב החיים של ההווה.

הקשה בתרבותנו הוא לא רק אורך תקופת המעבר, אלא גם השדה של המבוגרים, הסטרוקטורה שלו לא כל כך ברורה. כי בעולם המבוגרים בחברה הטכנולוגית **אין** דיפוסי התנהגות שווים. לבני-אדם שונים מערכת ערכים שונה לחלוטין. יש תפיסות שונות, השקפות עולם שונות. גם אצל הורים יש **ניגודים**. יש בחברת המבוגרים לעתים קרובות **קונפליקט** בין הצהרות לבין מעשה. בצורות הקודמים היה ניגוד בין דורות, היום ניתקל המתבגר בהורה שאצלו הסטרוקטורה משתנת, איננה אחידה.

מה משמעות הסטרוקטורה הזאת? מה משמעות הימצאות הילד בשדה ביניים **ללא** סטרוקטורה, זמן רב, לגבי התנהגותו?

היותו של המתבגר איש השוליים, קובע במידה רבה לדעת **קורט לוין** את התנהגותו של המתבגר.

מהם דפוסי ההתנהגות של מתבגר שניתן להסבירם על יסוד "תורת השדה הדינמי"? בעיקר ישנם גילויי **אי בטחון** בולטים בשדה **שאין** לו מובנות. אי בטחון זה גורם **לרגישות מוגברת.** המתבגר מודע וער מאוד למתרחש בשדה סביבו, כיצד מגיבים אנשים אחרים עליו: **מודעות:** כיצד מתרשמים אחרים?

אי הבטחון מביא **לתוקפנות מוגברת.** התוקפנות ניתפסת **כאמצעי הגנה** נגד אי בטחון מוגבר. התוקפנות מלווה **הבלטה עצמית,** צעקנות, רעשנות.

אופיינית לגיל ההתבגרות **גישה קיצונית:** המתבגר רואה את הדברים בעולם שחור או לבן ואיננו מוכן להסכים שיש גווני ביניים. הקיצוניות עוזרת למתבגר לתת לשדה **מובנות.**

לפעמים, כאשר אדם הוא איש שוליים, מרגיש חוסר השתייכות, ישנן תופעות לא כך של תוקפנות נגד הסביבה אלא גם גילויי **שנאה עצמית,** המתבגר, כאיש מיעוט, מרגיש עצמו כמותקף, לא מקובל ומזדהה אז עם המתקבל. עקומת ההתאבדות היא הגבוהה יחסית בגיל ההתבגרות וזה אחד מביטויי השנאה העצמית.

אילו גילויים בהתנהגות מתבגרים המוסברים, לפי קורט לוין, כתוצאה של פעילות כוחות בשדה הבלתי מובנה. ביסוד ישנו **אי בטחון מוגבר.** קורט לוין משווה את המתבגר כאיש השוליים **לאיש המיעוט,** בעיקר למיעוט היהודים באירופה המרכזית. הרבה דברים שהוא כתב, נכתבו כבר בארה"ב, גם שם היהודים הם מיעוט, על אף השוני הרב בין המשטרים.

בעיית המתבגר היא שהוא **איננו** משתייך לשדה שאיננו מובנה. אחת המטרות של תקופת הנוער או חברת הנעורים היתה לתת לשדה **מובנות** (=סטרוקטורה) - בחברה הקיבוצית, על אף היותה טכנולוגית, יש **פחות** עבריינות נוער המצטיינת את החברות הטכנולוגיות בסטנדרט גבוה (ללא שייכות לעוני).

מסקנות חינוכיות:

אחד האמצעים הוא מתן יותר **שלטון עצמי** לחבורות נוער ובמידה רבה.

נוער עובד מגיע מהר יותר לסטטוס של בוגרים.

גם בחינוך התיכון העיוני יש לשלב יותר **אחריות ציבורית.** לשתף את הנוער במילוי תפקידים חברתיים ולשתתף בכך כחלק מהערכת התלמיד: לשאת אחריות ציבורית, תרומה לחברה, לקהילה.

בבליוגרפיה:

(1) Lewin K. - "The Field Theory Approach to Adolescence" in Seidman J. (Ed): **The Adolescent.** Holt - Rinehant - Winster, (1960) pp: 33 - 43/

(2) אבנר זיו - **פסיכולוגיה - מדע הבנת האדם.** עם עובד/ מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור, תל-אביב, (1993) (ישם בבליוגרפיה).

היבטים פילוסופיים על שיטת האינדוקציה

רסלאן אמאל

תקציר

נוהגים להבחין בין שני סוגים של מדעים: "מדעים אינדוקטיביים" ו- "מדעים דדוקטיביים". לסוג הראשון שייכים לדוגמא כל מדעי הטבע, באשר השיטה הטבעית במדעים אלה היא איסוף עובדות רבות ככל האפשר והסקת מסקנות כלליות מהן.

לסוג השני של המדעים שייכים מדעי המתמטיקה כפי שידוע. הגיאומטריה למשל, בנויה על מספר הנחות יסוד (הקרויות אכסיומות) מהן מסיקים בדרך הגיונית כל משפטי הגיאומטריה.

כאן נבחין מבחינה פילוסופית בין שיטת "האינדוקציה הטהורה" ושיטת "האינדוקציה השלמה (המתמטית)".

1. האינדוקציה

1.1 - האינדוקציה הטהורה:

המחקר המדעי שואף להסברת הרב גוניות בתופעות הטבע בדרך הפשוטה והמובנת ככל האפשר, הוא חייב על כן לגשת לנושא החקירה באופן שיטתי וזהיר. פעולתו הראשונה של איש המדע היא איסוף החומר העובדתי הנוגע לעניינו ומיונו.

ניסוח כלל, המסכם קשרים דומים שנתגלו בתופעות שונות, בצורת חוק, נקרא **אינודקציה**. כוחה של הכללה מעין זו ברוב הפרטים עליהם היא מסתכמת, ככל שפרטים אלה מרובים הם, נוכל לצפות ביתר ביטחה, כי גם פרטים אחרים מסוג זה, ואשר לא נבדקו עדיין, יישמעו אף הם לחוק שנוסח.

דוגמאות:

1.1.1 - חוק מנדל (MENDL'S LAW)

מנדל עסק בחקר סודות התורשה שהלהיבו את דמיונו. הוא גדל בחלקה קטנה שבחצר המנזר זנים שונים של אפונת גינה, וערך בהם הכלאות במשך כעשר שנים.

מנדל אסף זנים רבים של אפונה ממקומות שונים בעולם. הזנים השונים של האפונה נבדלים ביניהם בתכונות ברורות שקל לזהותן, כגון: צורה, צבע הזרעים וכד'.

תחילה גדל מנדל את הצמחים דורות אחדים והודות להפריה העצמית שלהם הוא קיבל זנים טהורים. אחר כך הוא ערך הכלאות בין זנים טהורים הנבדלים זה מזה בתכונה אחת, כגון צבע, צורה.

מנדל הקפיד לערוך חזרות רבות בניסוייו, לדוגמא הוא ערך <u>עשרות הכלאות</u> בין זן אפונה עם תרמילים ירוקים לזן אפונה עם תרמילים צהובים, ואסף את תוצאותיהן יחד, כאילו היו תוצאות הכלאה אחת. הוא קיבל מספר רב של צאצאים שעליהם יכול היה לבסס את מסקנותיו.

מסקנותיו של מנדל היו כדלקמן:

בניסוי הראשון היחס היה 428 ירוקים ל-152 צהובים וזה שקול ל- 2.89:1.

בניסוי השני היה היחס 5474 עגולים ל-1850 מקומטים וזה שקול ל- 2.96:1.

ואז מנדל הכליל ונסח את החוק שלו כדלקמן:

בדור הצאצאים השני היחס בין קבוצת הרוב לקבוצת המיעוט הוא 3:1.

1.1.2 - חוקי היסוד של הכימיה:

אבות הכימיה שקלו חומרים, פירקו אותם למרכיביהם ושקלו שוב את מרכיביהם. אולם אין בתוצאות שקילה ישירות כשלעצמן שום משמעות מדעית שהרי הן מלמדות אותנו על אודות עובדות, בו-בזמן שהמדע מעוניין במציאת קשרים בין העובדות. והנה משקלי החומרים הם כאמור, חסרי משמעות כשלעצמם אולם מסתבר שהרעיון לחקור את יחסי המשקלים שבין מרכיביהם, הוא שנותן למדע הכימיה את הדחיפה העצומה, שהחישה את התפתחותו. על סמך חקירותיהם של יחסי המשקל הגיעו לשלושת חוקי

הנתונים אשר צבר רבו, מתוך שאיפה לגלות את צורתם המדוייקת של מסלולי כוכבי-הלכת.

הואיל והמעגל נחשב לעקום המשוכלל ביותר, סברו כל החוקרים שקדמו לו כי הכוכבים נעים במעגלים. KEPER **זנח לבסוף את הרעיון הזה וניסה להתאים את הנתונים לעקומים אחרים.**

המסקנות אליהן הגיע לאחר עשרים שנות עמל, מסוכמות בשלושת החוקים הנושאים את שמו:

1. מסלול של כל כוכב-לכת הוא **אליפסה** שבאחד ממוקדיה נמצאת השמש.
2. כל כוכב-לכת נע בדרך כזאת שהקו המקשר אותו אל השמש חולף על פני שטחים שווים ברווחי זמן שווים.
3. ריבועי תקופת ההקפה של שני כוכבי-לכת מתייחסים זה לזה כקוביות מרחקיהם הממוצעים מן השמש.

יש לזכור כי חוקים אלה לא הוסקו בדרך עיונית אלא בדרך אמפירית לתיאור התופעות אשר נצפו.

בדוגמאות אשר הזכרנו (בפרק הדדוקציה) נוסחו **היפותיזות שכל אחת מהן היא פרי דמיון יוצר של איש מדע** אשר ניחן בתכונות נפשו, בזכותן מסוגל הוא לראות בעיני רוחו את השורש המהותי הסמוי של תופעות הטבע.

היפותיזה היא, איפוא, עקרון הנקבע מראש, שאין צורך להסבירו, אלא להיפך, על-פיו מסבירים את החוקים הנסיוניים. **הסברת תוצאות נסיוניות על פי עקרונות קבועים מראש נקרא דדוקציה.**

מדעים שנקודת מוצאם עקרונות דדוקטיביים נקראים מדעים דדוקטיביים.

המדע הדדוקטיבי הטיפוסי הוא המתמטיקה. היא מניחה מראש כי עקרונות מסויימים, הנקראים אכסיומות, נכונים הם ושאר המשפטים מתקבלים כמסקנות הגיוניות מאכסיומות אלה, שהם כעין צאצאים היורשים את אמתם מאת הוריהם. **המבחן היחיד שעל משפטי המתמטיקה לעמוד בו הוא מבחן העקיבות ההגיונית. <u>לא כן במדעי הטבע</u>, העקרון המובע בהיפותיזה מקורו בהתבוננות בניסויים, ז.א. שראשיתו בניסוי ותכליתו בניסוי.**

אחרי הרקע הזה, על מדעי הטבע, ודרך ניסוח החוקים במדעים אלה, נביא את

היסוד: חוק שימור המסה, חוק היחסים הקבועים וחוק המנות הכפולות: **חוקים שהם הכללה המסכמת תוצאות ניסויים רבים.**

1.2 - דדוקציה:

החוקים בשתי הדוגמאות הנ"ל הם מסקנות אינדוקטיביות ממספר ניסויים רב, ניסויים שבוצעו בהקפדה ובדיוק רב. אולם החוקים הכלליים שסוכמו, על-פי חומר עובדתי, אינם עדיין חזות הכל והמדע חותר למצוא עקרונות שיש בהם כדי לאחד ולהסביר באורח עקיב את החוקים הדדוקטיביים המקיפים את שלל התופעות המגוונות. למשל בדוגמא השניה הנ"ל נשאלת השאלה: האם קיים גורם סמוי כלשהו, המכוון את התופעות, ואשר החוקים שנוסחו הם רק צורות התגלותו של הגורם כלפי חוץ?

נמחיש את האמור לעיל:

נניח כי אדם, שלא ראה שעון מעודו, נתקל לראשונה במכשיר שעון זה, הוא יעקוב אחרי תנועת מחוגיו, והסתכלות ממושכת תוכיח לו, שאכן קיימת חוקיות בתנועת המחוגים: המחוג הקטן עושה שני סיבובים ביממה, והמחוג הדגול עושה 12 סיבובים בעת שהקטן עושה סיבוב אחד בלבד. יתר-על-כן: אל תנועת 2 המחוגים האלה מתלווה תנועה של מחוג נוסף, מחוג השניות, שאף סיבוביו קבועים ומדודים.

השאלה הראשונה שתעמוד לפניו היא **סיבת-התיאום** בין תנועת המחוגים. אמנם למראית-עין נע כל מחוג כאילו בפני עצמו, ואף-על-פי-כן תעלה בו הסברה, כי תנועות מחוגי השעון קשורות על-ידי מנגנון מסתורי. ברצותו לעמוד על תיאום זה, אם אין באפשרותו לפרק את השעון לחלקיו, יצטרך להסתייע **בכח דמיונו**, ולראות בעיני רוחו את המנגנון - מנגנון של גלגלים - שהנעתו עשויה להביא מתוך שיקולים ברורים ומובנים לכל, לידי תנועת המחוגים, כפי שתואר לעיל.

1.2.1 - חוקי קפלר (KEPLER)

בתצפיותיו על תנועות כוכבי-הלכת ללא סיועו של טלסקופ, טיכו ברהה צבר כמות גדולה של נתונים מדוייקים להפליא על מערכת השמש.

תלמידו קפלר (KEPLER) הקדיש כמעט את כל הקריירה המדעית שלו **לניתוח**

1.3 אכסיומת האינדוקציה המתמטית:

בסוף המאה ה- 19 ניסו המתמטיקאים לתת לאלגברה בסיס מוצק מבחינה מתמטית. היה אם כן צורך לבסס מבחינה מתמטית את המספרים הטבעיים. המתמטיקאי האיטלקי ג׳יספה פייאנו (GIUSEPPE PEANO 1858 - 1932) ביסס את המספרים הטבעיים על מערכת של 5 אכסיומות:

1* - 1 הוא מספר טבעי.

2 - העוקב של מספר טבעי הוא מספר טבעי.

3 - 1 אינו עוקב של אף מספר טבעי.

4 - אם לשני מספרים טבעיים יש אותו עוקב אז הם שווים.

5 - אכסיומת האינדוקציה השלמה (המתמטית):

אם תכונה P כלשהיא מתקיימת עבור 1, ואם קיום התכונה P עבור מספר טבעי כלשהוא n נובע קיומה גם עבור העוקב של n, אז התכונה P מתקיימת עבור כל המספרים הטבעיים.

2.1 - תורת ההכרה לפי קנט:

במדעי הטבע, אנו רואים את ה״תוצאה״ באה אחרי ה״סיבה״ אך אין אנו בטוחים כי ה״תוצאה״ באה בגלל ה״סיבה״.

הפילוסוף קנט (KANT) דן במהות הנסיון במדעי הטבע והוא קבע כי השכל המעשי שלנו הוא המחליט איזה מבין מכלול התופעות המגיעות להכרתו הן נסיון, ואיזה הן מקסמי שוא.

תופעות הנסיון מופיעות בהכרתנו במסגרת של מרחב וזמן.

KANT מנה שלוש הכרות שונות:

א. ההסתכלות שהיא ההכרה התופסת את התופעות.

ב. השכל המעשי, הממיין את התופעות לנסיון ולמקסמי שוא באמצעות הקטיגוריות השכליות.

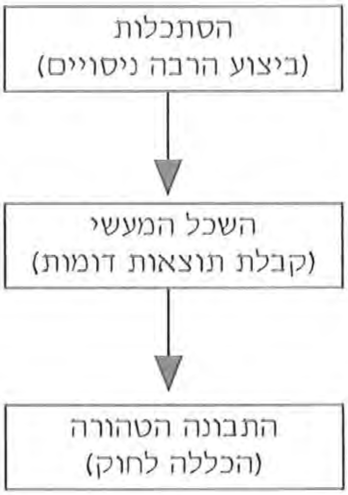
ג. התבונה הטהורה המכלילה את הנסיון כולו לשלמות. סך הכל מוחלט של כל נסיון אפשרי אינו נסיון, אך התבונה מודעת לו. המושגים של התבונה הטהורה, שאינם נמצאים בנסיון, נקראים אדיאות.

(*) לפי הגדרות אחרות של קבוצת הטבעיים למשל של CANTOR גם 0 נחשב למספר טבעי.

ריינפלד, תלמידו של קנט, קבע כי שלושת ההכרות הנ"ל מהוות הכרה אחת הפועלת בשלושה שלבים. בשלב הראשון ההסתכלות יוצרת מהקלט החושי את הדמויים. בשלב השני יוצר מן הדמויים את המושגים. בשלב השלישי, שלב התבונה הטהורה, הקלט הוא המושגים והפלט הוא האידאות.

2.1.1 - אינדוקציה טהורה ותורת ההכרה:

נחזור לדוגמא שהבאנו קודם לכן, חוקי מנדל, מנדל התלהב מתופעות התורשה, ואז הוא **בצע הרבה ניסויים** ובניסויים אלה **קבל** תוצאות כמעט דומות, לכן מנדל **הכליל** את התוצאות האלה **לחוק**. מנדל נהג בדרך האינדוקציה הטהורה, בכדי לנסח את החוק שלו. דרך זו ניתן לאפיין מבחינת תורת ההכרה (לפי קנט או תלמידו) לפי תרשים (1):



תרשים (1)

הרי לפי ההיסטוריה של מנדל, הוא שם-לב לתופעות התורשה בטבע בעודו ילד, אחר כך מיין את התופעות לנסיון, ז"א השתמש בשכל המעשי, ולבסוף אחרי עשרות נסויים, מנדל הכליל את הנסיון כולו לחוק וזאת בדיוק התבונה הטהורה, ובעצם זה השלב האחרון בשיטת העבודה של מנדל אשר היא דוגמא לשיטת העבודה במדעי הטבע אשר קראנו לה "אינדוקציה טהורה".

כעת, אם נרצה לאמץ את שיטת ה"אינדוקציה הטהורה" לגבי הדוגמא הבאה:

נתבונן בתבנית $n^2 - n + 41$ כאשר n מספר טבעי.

1. ההסתכלות עבור $n = 1, 2, 3$ למשל, מצביעה על התופעה שהביטוי הזה הוא מספר ראשוני.

2. וכעת לפי השכל המעשי, נבצע עשרות ניסויים גם שהתוצאה היא מספר ראשוני.

כעת שאלת השאלות היא האם ניתן להכליל את התוצאה לחוק "$n^2 - n + 41$ הוא מספר ראשוני עבור כל n טבעי"?

כאן אין בידנו להכליל כיוון שזה מתקיים עבור כל המספרים הטבעיים 1,2,3,.....40.

אך עבור $n = 41$ לא מתקיים, זאת אומרת אין אנו יכולים להשתמש בשיטת האינדוקציה הטהורה בקבלת חוקים מתמטיים, כיוון שהמתמטיקה קשורה בנסיון, אך אין היא נובעת מתוך תופעות הנסיון.

2.1.2 - אינדוקציה מתמטית ותורת ההכרה:

לפי הדוגמא האחרונה ברור כי שיטת האינדוקציה הטהורה לא תופסת בבעיות מתמטיות, שהרי העיקרון המובע מהיפותיזות הנובעות משיטה זו מקורו בהתבוננות בניסויים, ז"א ראשיתו בניסויי ותכליתו בניסויי, לעומת זאת בבעיות מתמטיות לא כן הדבר, משפט מתמטי חייב לעמוד במבחן העקביות ההגיונית, וזה ההבדל העקרוני בין שיטת האינדוקציה המתמטית ושיטת האינדוקציה הטהורה. באינדוקציה המתמטית יש "שלב ההוכחה" אשר סוגר את המעגל בתרשים (1), שלב זה מבטיח קיום תכונה מסויימת לכל המספרים הטבעיים (או לתת-קבוצה אינסופית של קבוצת המספרים הטבעיים) ושלב ההוכחה מסתמך על שלב הקודם לו אשר הוא שלב ההנחה, ושלב ההנחה הינו למספר טבעי שרירותי, ז"א אם המשפט נכון עבור k והוכחנו את נכונתו עבור $k + 1$ אז המשפט מתקיים עבור כל המספרים הטבעיים אך קודם לכן יש לעבור דרך שלב הבדיקה אשר בעצם זה הוא שלה ההסתכלות בתרשים (1), ומשלב התבונה הטהורה מקבלים בחזרה את שלב ההתבוננות וההסתכלות. ומכאן בשיטת האינדוקציה המתמטית תרשים (1) הוא ציקלי, ולא כן הדבר בבעיות במדעי הטבע, אשר מסתמכים על הניסויי בראשיתם ובתכליתם.

בטבלה הבאה נמצאות ההגדרות של סוגי הטעונים לפי קנט, ומובא מקור התוקף של הטעונים המתקבלים על ידינו כנכונים:

סוג הטעון / מקור התוקף	אנליטי נובע מלוגיקה	סינטטי נובע מהסתכלות פנימית או חיצונית
אפריורי קודם לנסיון	אינדוקציה מתמטית	
אפוסטריורי נובע מנסיון	חוקי קפלר חוקי ניוטון	חוקי מנדל חוק היסוד של הכימיה

2.2 - היבטים שונים על שיטת האינדוקציה:

פילוסופים שונים הסתכלו על שיטת האינדוקציה במבטים שונים, ונביא כאן כמה מתוכם:

I) MAX BORN טוען כי לעקרון האינדוקציה (הטהורה) אין בסיס לוגי, יש רק להאמין בו וזה נובע רק מההצלחה (לדוגמא חוקי מנדל וחוקי היסוד של הכימיה נבעו מההצלחה החוזרת על עצמה) ואכן זהו עקרון מתה - פיזיקה.

MAX BORN טוען כי ההסתברות והסטטיסטיקה זה הדבר הכי חשוב, שהרי בכדי להוכיח אמיתותן של תיאוריות מדעיות אחרי שעושים עשרות ניסויים, יש לחשב את ההסתברות שהניסוי יצליח וקובעים את התוצאה כ"חוק" אם הסתברות ההצלחה היא גדולה (ראוי לציין שתמיד מקבלים בשיטה זו הסתברות (קטנה) כך שהחוק לא יתקיים).

דרך זו של MAX BORN לקבלת חוקים איננה תופסת במתמטיקה, אפילו אם דרך ההוכחה הייתה בשיטת האינדוקציה המתמטית, אם מגלים מקרה מסויים לא תופס לא יכולים להמשיך בשיטת האינדוקציה המתמטית ולטעון שקבלנו חוק.

להזכירכם כאן כי איינשטיין טען שאלוהים לא משחק בקוביה, וניתן אפילו לוודא שהפיזיקה של איינשטיין לא הסתמכה על ההסתברות, וזה לא השפיע על הפיזיקה בשנות ה- 70 - 80.

II) HANS REICHENBACH טוען כי העקרון האינדוקטיבי קובע את אמיתותן של התיאוריות המדעיות וזה ההבדל בין שירה לבין תיאוריה מדעית.

III) K. POPPER בנה נקודת התייחסות שלישית לעקרון האינדוקציה, נקודת מוצא רציונלית, POPPER טוען כי המדע צריך להיות תקף, כדי שתורת המדע תהיה תקפה יש לטעון שהמדע הוא דדוקטיבי. את התיאוריה שלו בנה על דדוקציה (Conjecture and refutation) הרעיון הוא שבמדע אין אינדוקציה אלא דדוקציה ואם תוצאות ניסוי לא מתאימות לתיאוריה אומרים שאלו מקרים פרטיים וניתן לדחות ובמקרה זה טוענים שהתוצאות לא התאימו לתיאוריה המדעית בגלל טעויות שהיו

במהלך הניסוי, עקרון זה בנוי על אי-סמטריה בין ידיעה חיובית וידיעה שלילית. חוקי קפלר וקביעתם הם דוגמא טובה לשימוש בטיעונים של POPPER.

ידוע לכולנו כי המתמטיקה היא המדע הדידוקטיבי הטיפוסי, שאלת השאלות היא האם ניתן לזרוק מקרים פרטיים כמו שנעשה בשיטתו של POPPER? אם נשתמש בשיטת האינדוקציה המתמטית בהוכחת טיעונים יש לעבור על כל השלבים: בדיקה, ואם זה לא מתקיים אז אין להמשיך בהוכחה (עד שמוצאים נקודת מוצא, והרי ראינו בטבלה הנ"ל כי חוק מתמטי אנליטי נובע מלוגיקה). ואם מניחים שהטיעון נכון חשוב מאוד להוכיח את נכונתו לאיבר הבא אחרת הטיעון לא מתקבל כנכון, וזה מבטיח סגירות, כלומר האינדוקציה המתמטית היא אכסיומה סגורה אין בה חורים, אם מקרים מסויימים לא מתקיימים אין אנו מקבלים את הטיעון ז"א יש להיות סגור לחלוטין. לעומת זאת השימוש בשיטה זו לפי עיקרונו של POPPER מרשה חורים (ניסויים לא מתאימים לטיעון).

ואז מכאן ניתן לסכם ולאמר ששיטת האינדוקציה המתמטית סגורה ואילו שיטת האינדוקציה הטהורה הנהוגה במדעים איננה סגורה.

בבליוגרפיה:

(1) **נצר. ז**, תשכ"ד, ***כימיה כללית***, חלק ראשון, עמ': 43 - 34.

(2) **סירס, פ. זימנסקי, מ.** (1976), ***פיסיקה תיכונית, מכניקה***, עמ' 270 - 259.

(3) **פידלמן א.**, (1986), **פילוסופיה של המתמטיקה**.

(4) **HARRE R.**, (1985), **THE PHILOSOPHY OF SCIENCE**, OXFORD: OXFORD UNIVERSITY PRESS, (2ND ENLARGED EDN), pp. 35 - 61.

محتويات العدد

الموضوع	المؤلف	الصفحة
عزيزي القارىء		
١) تنمية الانضباط الذاتي لدى الطلاب	د. سامي دبيني	٥
٢) التعلّم المشترك في المجموعات الصغيرة/ النظرية	د. محمد حبيب الله	١١
٣) أدب الطفل العربي بين الدراسة والإبداع	د. نعيم عرايدي	٢٤
٤) أهمية التربية في جيل الطفولة المبكرة	د. هالة حزان	٣٢
٥) المجادلة والمناظرة	نبيه القاسم	٣٧
٦) العبء الحراري: ما هو وكيف يتمّ تقديره؟	علي الصغيّر	٤٤
٧) تدريس التعبير في المرحلة الاعدادية	عصام خطيب	٥١
٨) التربية الصحية المدرسيّة - مبادىء وأهداف	صبحي بدارنة	٥٦
٩) التربية الفنيّة في المرحلة الإلزامية	طارق شريف	٦٠
١٠) المطالعة الموجهة	خالد عزايزة	٧٧
١١) الطفل المضطرب إنفعالياً واجتماعياً وطرق علاجه	عوّاد الياس	٨٥
١٢) ההתפתחות המקצועית של פרחי הוראה - הצעה למודל אנטגרטיבי -	נבואני נגיב + טרביה חמד	٩٢

محتويات العدد

الصفحة	المؤلف	الموضوع
١٠١	ד״ר יוסף דנה	١٣) פיטוי רמב״ע שבמשקל קלאסי ובחרוז מבריח והתימאטיקה שלהם
١١٨	ד״ר יהודה מוטעי	١٤) מיקוד שליטה של מורים והשתקפותו בחינוך ובהוראה
١٢٤	ד״ר אריה סובר	١٥) תקשורת וחינוך
١٣١	חנה שרון	١٦) תחום הכשרת מורים בארה״ב כיום: קשיים, אתגרים ומגמות
١٤١	דיאנה מייסלמן	١٧) דמות הילד ביצירותיה של מרים רות
١٤٧	ד״ר ראפע ספדי	١٨) תפיסות קדם מדעיות והגישה ה״קונסטרוקטיביסטית״ בהוראת המדעים
١٥٥	רותם חנן	١٩) (התיאוריה של קורט לוין), ״תורת השדה הדינמי״ תיאוריה דינמית להבנת גיל ההתבגרות
١٦١	רסלאן אמל	٢٠) היבטים פילוסופיים על שיטת האינדוקציה