

ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
שם המצאי 25969
שם קטלוגי 28
1998



مجموعة تربية وأدبيّة
من إنتاج الكلية العربيّة للتربية في إسرائيل
حيفا - كانون ثاني - ١٩٩٨

دارنا

קובץ פדגוגי ספרותי
המכללה הערבית לחינוך בישראל
חיפה - ינואר - 1998

הנחיות המערכת

בשנה זאת מלאו מאה שנות לחקר הגניזה הקהירית. לאירוע הזה הוקדש מאמר מיוחד של הח"מ, נוסף להזמנתו של חוקר, פרופי מחמד אל הווארי, חוקר הגניזה המצרי הידוע בתחום זה, מאוניברסיטת עין שמס, ע"י המכון למחקר משווה עברית-ערבית.

מירקם היחסים הבינלאומיים שלנו כלל השנה גם הזמנת מרצה אורח מטורקיה, ד"ר איטאגי בדר אלדין מאוניברסיטת אנקרה, שהוזמן ע"י המכון ושנשא הרצאה בו על השפעה הדדית בין הלשון הערבית והטורקית וכן תרם מפרי עטו אף הוא ל"דארנא".

הכותבים, אשר מאמריהם יאושרו, מתבקשים להכין תמצית בשפה האנגלית.

המערכת תדון רק במאמרים הרואים אור לראשונה ולא נתפרסמו במקום אחר.

ד"ר יוסף דנה

מרכז המערכת

וראש המכון למחקר משווה עברית-ערבית

המערכת:

העורך האחראי - ד"ר נגיב נבואני
מרכז המערכת - ד"ר יוסף דנה

חברי המערכת:

ד"ר מוחמד חביב אללה
ד"ר פהד אבו ח'דרה
ד"ר טאהא מסאלחה

היئة التحرير:

د. نجيب نبواني - المحرر المسؤول
د. يوسف دانا - مركز هيئة التحرير

أعضاء هيئة التحرير:

د. محمد حبيب الله
د. فهد أبو خضرة
د. طه مصالحة



המכון למחקר משווה עברית-ערבית

المعهد للبحث المقارن للعبية والعربية

The Institute For Hebrew-Arabic Comparative Research

يسعدني ان أقدم لك العدد الثامن والعشرين من مجلة «دارنا» التي تعتبر المجلة الاولى للسنة الدراسية ١٩٩٧، كما أنه سيصدر عدد إضافي في نهاية سنة ١٩٩٨.

القارىء الذي يتمعن في مواد هذا العدد يلاحظ اختلافاً بارزاً وإيجابياً من ناحية الكم والتنوع، كما ويشمل هذا العدد على مقالات ومواضيع تربوية وأدبية وفنية باللغتين العربية والعبرية.

ضمن إطار وظيفتي وعملي دُعيت لإلقاء محاضرة في اجتماع السلام في سلوفاكيا. بودي إشراك القارىء العزيز في هذه التجربة الفريدة من نوعها، لذا أرفق في هذا العدد مضمون المحاضرة.

تشمل «دارنا» على مقالات في اللغة الانجليزية ومختصر المقالات الاخرى في اللغة الانجليزية.

ما زالت تحتل «دارنا» مكانة هامة بين منشورات المكتبات الجامعية والاكاديمية في البلاد، كما تصل الى المدارس العربية في اسرائيل ومكتبات الجامعات العربية في الخارج.

إنني انتهز فرصة صدور هذا العدد لأقدم شكري لجميع من ساهم في الكتابة في هذا العدد ولكل من عمل من أجل إصدار هذا العدد بحلته هذه ومواده الغنية والمفيدة.

يناير/ كانون الثاني ١٩٩٨

ינואר 1998

مع الإحترام
د. نجيب نبواني
رئيس الكلية العربية للتربية
في اسرائيل - حيفا

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

מי שמעיין בחומר הכלול בגיליון זה מבחין בשינוי בולט וחיוכי בכמות ובאיכות. הגיליון הזה כולל מאמרים בנושאי חינוך, מדע, ספרות, אומנות ולשון בערבית ובעברית.

במסגרת עבודתי ותפקידי הוזמנתי לשאת נאום בכנס השלום בסלובניה. ברצוני לשתף אותך הקורא בחוויה מיוחדת זאת, ועל כן אני מצרף ל"דארנא" נוסח של נאום זה.

"דארנא" עם הפנים אל העתיד כולל בתוכו מספר מאמרים באנגלית וכן תמציות למאמרים האחרים באנגלית.

"דארנא" ממשיך לכבוש לו מעמד נכבד בספרות האוניברסיטאות והמכללות בארץ. הוא מגיע גם לבתי הספר הערביים, בנוסף לספריות כמה אוניברסיטאות ערביות בחו"ל.

אני מנצל את ההזדמנות של צאת הגיליון לאור על מנת להודות לכל מי שנטל חלק בכתיבה בגיליון זה. כמו כן נתונה תודתי לכל מי שעשה למען צאת גיליון זה בלבשו הנאה והחומר העשיר והמועיל שבו.

בכבוד רב,
ד"ר נבואני נגיב
ראש המכללה הערבית לחינוך
בישראל - חיפה.

دعوة مجددة

لم تزل تحفر ذاكرة الحاضر أوهائك
 عن وعد، ولكن الوعد
 طويت منذ انطوى
 عهد النبوءات الفريدة.
 من تراهم ها هنا في الحفل
 عرافون،
 تجار خطابات،
 وفرسان نقاط وفواصل،
 يرسمون اللفظ والنبرة
 في كل لقاء،
 ويضيئون ابتسامات من الشمع لمن يأتي،
 ولكن الوعد
 هرب منهم ولكن تأتي
 إلى أن
 يحفر الحاضر ضوء الصبح
 منشوراً على رايات فرسان القبائل،
 ونرى الفرسان والقادة في نار التحدي
 يحملون الوحدة الزهراء في الأعماق
 إيماناً لتبقى
 وحدها الدرب
 إلى دهر الدهور،
 ويعيدون إلى الأجيال أسرار الأوائل.

هكذا أيها النهر

(مهداة إلى النهر الأكبر الذي يضمّ حوله الروافد المختلفة.
والى كلّ نهر آخر، كبيراً كان أو صغيراً، يحاول أن يضمّ إليه روافد متعدّدة).

يضمّ الروافد في أفقه،
وينشر في ظلّه حلمها.
ويؤمن أن قيود الظلام،
تنحى عن الدرب ما ضمّها.

ويهدر بين شعاب الجبال
عصياً قوياً أبي الخطأ،
ويسعى إلى السهل يروي الضفاف
ويغمر أشواقها بالرضا.

وتجري الروافد ملتفة
سواعدها السمر عبر السنين،
تبارك إصرار هذا الذي
يبارك إصرارها كلّ حين.

ويمضي بها النهر في وحدة
تردّ الزمان وتحيي المنى،
ليعلن للبحر أن الوعود
تخبى كلّ جناها لنا
وأن الغد الحرّ مهما نأى
سيولد من قدس أرضي هنا.

دمج الطفل الشاذ في الصفوف العادية في المدارس العربية في البلاد

د. عز الدين مصالحة

مقدمة

من المعروف أن حقوق الطفل غير العادي "الشاذ"، في التربية والتعليم، اعتمدت في الغالب وحتى عام ١٩٨٨، على قانون التعليم الإلزامي الذي سُنَّ عام ١٩٤٩.

ولكن بعد أن سُنَّ قانون التربية الخاصة الذي صادقت عليه الكنيست عام ١٩٨٨، حدد الهدف من التربية الخاصة «بتقديم المساعدة الضرورية لتطوير قدرات الطفل الشاذ، لتصحيح وتحسين قدرة الاداء لديه في المجالات الجسمية والعقلية والنفسي السلوكي ولتزويده بالمعرفة والمهارات الضرورية، وتدريبه على السلوك المقبول بهدف المساعدة على دمج بالمجتمع الذي يعيش فيه وبالحياة العملية».

وقد حدّد القانون أيضاً: «ان الدولة مسؤولة بإعطاء "الطفل الخاص" تعليماً يلائمه، وتقديم العلاج الطبي والتربوي المطلوب لتطويره. يجب تفصيل مؤسسات تعليمية عادية كحلول على المؤسسات الخاصة المعدة فقط للشواذ».

فالجدید في هذا القانون، بالاضافة الى تحديد وتوضیح حقوق الطفل غير العادي "الشاذ" في

مجالات - التعليم والتربية والعلاج والتأهيل المهني - أيضاً وضّح الهدف البعيد، وهو العمل على دمج في الأطر العادية وذلك حسب إمكانياته وقدراته.

فكل مجتمع ديمقراطي يكفل لأفراده الحقوق، كل حسب إمكانياته وقدراته، دون الاهتمام الى العرق أو الجنس، أو الديانة أو الصحة. وكذلك نادت كل الديانات السماوية بكرامة الانسان ووجوب الحفاظ عليها.

فهذا القانون جاء ليثبت حقوق الطفل العاجز ولينظر إليه كإنسان ذو كرامة وليشعره بإنسانيته في المجتمع الذي يعيش فيه.

فحركة دمج الطفل الشاذ "החריג" - من أطر التربية الخاصة (مثل المؤسسات والمدارس والصفوف الخاصة) الى الصفوف العادية - هي حركة جديدة نسبياً في هذا العالم؛ بدأت في الدول الاسكندنافية وأمريكا وانجلترا وغيرها في الثمانينات.

أما في اسرائيل فكانت هناك بوادر لا يمكن اعتبارها كحركة. لقد امتازت التربية الخاصة في هذه البلاد بطريقة "השילוב המונוע"، أي تقديم

المساعدة للطفل الشاذ، أثناء تواجده في الصف العادي وذلك بواسطة الصفوف العلاجية أو הוראה מסוימת. لكن هذه المساعدة اقتصرت على الاطفال المحدودين عقلياً (מוגבלים מבחינה שכלית).

إن النظرة الى دمج الشاذ في مجتمع معين، يعتمد على النظام الديمقراطي السائد. المشترك بين كل الأنظمة الديمقراطية في العالم هو:

- المواطنون على اختلاف انتماءاتهم العرقية والدينية والسياسية هم متساوون بالحقوق.

- فمفهوم «حقوق الانسان» (זכויות האדם) هو جديد في التفكير الدولي ويعتمد بالأساس على المبدأ الفلسفي الذي ظهر في القرن الثامن عشر أي مبدأ السواء «קרון הנורמליזציה».

منذ بضع سنوات، أخذت بعض المدارس العربية في البلاد بتنفيذ خطة وزارة التربية والتعليم، بدمج الطفل غير العادي "الشاذ החריג" في الصفوف المدرسية العادية. ولكن للأسف، فأغلب هذه المدارس قامت بتنفيذ هذه العملية، دون تخطيط وإعداد مسبق، مما ادى الى شعور «بالبلبل» عند الكثير من العاملين في هذا المجال. وشعرت، ولا أزال، ان هذه الخطة، "שילוב הילד החריג בחינוך הרגיל" كفكرة إنسانية، وكأسلوب تربوي، وكاستجابة للقانون، قد أسيء فهمه. وأعتقد - بحكم عملي واتصالي مع الكثير من معلمي التربية الخاصة، والعاملين في هذا الحقل في الوسط العربي - بأن هذا الموقف

الجديد، قد أثر سلبياً على النظرة الكلية للتربية الخاصة، التي أخذت بالتطور نسبياً بالسنوات الأخيرة وأخذنا نسمع، أحياناً، بعض الاصوات المسؤولة بأن التربية الخاصة - كمنهج تربوي - تعليمي - علاجي - قد انتهى!!

فهل هذا هو القصد من عملية الدمج يا تُرى؟! إن القانون الاسرائيلي (المستند بالكثير على القانون الامريكي) طالب بمحاولة دمج الطفل "الشاذ" بالصفوف العادية، ولكن ليس بكل ثمن. يجب ان يُحدد الاطار الملائم لكل طفل حسب حاجاته الخاصة، أكثر وأهم من تنفيذ سياسة تعليمية معينة.

علينا أن نعرف، بأن أحد المبادئ الاساسية للدمج، هو «مبدأ البيئة الأقل تقييداً» للطفل. وأيضاً «مبدأ جودة البيئة» (حسب שאלון 1986)، ويقصد به بأن أحد المركبات الأساسية لجودة الحياة للإنسان - هو الرضى. وهذا يتطلب التكيف مع البيئة بقدر الامكان.. اي كلما زاد التكيف بين الفرد وبيئته، زاد رضاه.

سأحاول في هذا المقال، وباختصار، توضيح مفهوم الدمج، والفكرة الفلسفية التربوية التي يعتمد عليها، وأطر التربية المتبعة في البلاد ثم توضيح الصعوبات التي يمكن ان تعترض هذه العملية، وبعض الارشادات الضرورية. أما موقف المعلمين والطلاب والأهالي من هذه العملية، فسأتركه لمقال آخر.

לאקרון הנורמליזציה - מبدأ السواء:

إن عملية الدمج في المدارس العادية، والقوانين التي سنّت لهذا الغرض في بعض البلاد الديمقراطية، تعكس هذا التوجّه الفلسفي.

נורמליזציה = تعني نمط حياة طبيعي.

«أي أن الفرد ينهض في الصباح، يترك بيته، يتوجّه للمدرسة أو العمل، ويعيش حياته بشكل طبيعي دون حواجز».

- نمط حياة أسبوعي طبيعي.

- نمط حياة سنوي طبيعي.

- تجارب نمو وتطور طبيعية، لدورة الحياة - كل حسب جيله.

- يكون للانسان امكانية الاختيار، تحترم رغباته وطموحاته الشخصية (مثل: اختيار المسكن، العمل، الزواج، قضاء أوقات الفراغ.. إلخ).

- العيش في عالم يفسح المجال لكلا الجنسين.

- الحق لكل فرد في الناحية الاقتصادية في المجتمع الذي يعيش فيه.

- العيش بنفس الشروط - السكنية العادية وبالحي العادي.

يعتبر נירמה أول من ادخل هذا المفهوم في المجال التربوي، ويعني: أن الهدف «التربوي العلاجي

التأهيلي» للأفراد، يجب ان يوفر حياة طبيعية قدر

الامكان - اي وضع الاهداف والوسائل الضرورية

للحياة الطبيعية. أي يجب المحافظة على خلق بيئة

(أقل إنتاجاً وتقيّداً)، فيها يتم توفير الحاجات

التربوية الضرورية (في البيئة العادية وبيئة الطفل

الخاص) بشكل مرضٍ.

فقانون الدمج الذي سنّ في الولايات المتحدة عام ١٩٧٥، يعكس هذه المبادئ. فواجب التربية العادية، تقبل الطفل الشاذ، ومنحه تربية خاصة (في الأطر المدرسية العادية).

يجب ان يوضع لكل طفل شاذ برنامج تعليمي تربوي خاص.

الطفل غير العادي (الشاذ - חריג):

الطفل غير العادي هو كل طفل ينحرف عن العادي، إنحرافاً ملحوظاً في المجالات المختلفة (الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية.. إلخ). ويتطلب هذا الانحراف خدمات خاصة، تعليمية وتربوية وعلاجية - (عبد السلام عبد الغفار وآخرون).

أما «الشاذ» حسب القانون الأمريكي، فيحدده القانون كالتالي:

- كل طفل لديه عجزاً جسيماً أو عقلياً أو نفسياً أو جميعها معاً.

- يظهر هذا العجز قبل سنّ ٢٢ عاماً.

- يستمر هذا العجز مدى الحياة.

نتائجه تظهر في الحياة الإنسانية العادية، مثل:

- المساعدة الذاتية.

- الإتصال الكلامي.

- التعلّم.

- التحرك.

- التوجيه الذاتي.

- الاستقلالية - إقتصادياً واجتماعياً.

يعكس احتياجات الفرد لخدمات معينة.

(قانون التربية الخاصة الاسرائيلي يعكس كل هذه الأفكار التي ذكرت أعلاه).

مفهوم الدمج - השילוב:

ليس من السهل تحديد هذا المفهوم، فهناك الكثير من التعريفات، وكل واحد منها يشرح جانباً من عملية الدمج.

- שילוב - تعني بالإنجليزية = Integration

- השתלבות - تعني بالإنجليزية = Mainstreaming

اما بالعربية فيشمل مفهوم الدمج שילוב + השתלבות.

مفهوم שילוב - هو أحد الأسس الهامة لعملية השתלבות، وتعني العمل لوضع الطفل «الشاذ» في الصف العادي.

هناك ثلاثة تعريفات سأختارها لتوضيح عملية الدمج:

1. השתלבות حسب "مجلس الأطفال

الشواذ - המועצה לילדים חריגים» في

الولايات المتحدة عام 1971:

هو الاعتقاد، الذي يشمل على عملية التوجيه والعلاج وطرق تربوية للأطفال الشواذ، والذي يؤكد الاعتراف، بأن كل طفل يجب ان يتلقى تربية «بمحيط أقل تقييداً»، فيه يتم توفير الحاجات التربوية الضرورية، وتوفير الحاجات الاخرى، بشكل «مرض»، وذلك في الأطر المدرسية العادية، بقدر الامكان.

2. בירלי 1978:

השתלבות تعني وضع الطفل الشاذ، وتدريبه وتربيته في أطر التعليم العادي، وذلك معظم ساعات اليوم الدراسي، وتحت مسؤولية مربّي الصف العادي. تضمن هذه العملية تلقي الطفل الشاذ، تربية خاصة، بجودة عالية، حسب الحاجة، والوقت الكافي لنجاحها.

3. קאופמן وآخرون 1975:

השתלבות، تعني - «دمج مؤقت» من الناحية التربوية والاجتماعية لأطفال شواذ ملانين، مع الاطفال العاديين. هذه العملية تتركز على التخطيط المتواصل والبرمجة المسبقة، التي تكون بصورة فردية، كما انها تحدد، توضيح المسؤولية وواجبات العاملين في المجالين: التربية العادية والتربية الخاصة، وأيضاً الخدمات التربوية المساعدة.

هذا التعريف مقبول علينا.

لمفهوم השתלבות ثلاثة أسس: دمج - تخطيط - برمجة، وأيضاً توضيح المسؤولية.

الدمج هنا يحوي ثلاثة مركبات:

- دمج من حيث المدة التي يقضيها الطفل الشاذ مع الأطفال العاديين.

- دمج في المواضيع المدرسية التي سيتعلمها معهم.

- دمج اجتماعي.

انواع ومستويات الدمج:

يمكننا التمييز بين خمسة أنواع وثلاثة مستويات للدمج.

أ. الدمج التقليدي:

دمج الطفل الشاذ بالأطر العادية، دون الاهتمام بأسس عملية השתלבות. هنا يفترض أنه إذا كان الطفل الشاذ بالصف العادي - فهذا يعني الدمج الطبيعي. هذا موقف بسيط وضرر كبير (للأسف) هذا هو الاعتقاد السائد في الكثير من المدارس العربية).

ب. الدمج المانع شילוב מונע:

هنا تقدم المساعدة الملائمة للطفل العادي الذي يعاني من صعوبات تعليمية أو سلوكية بسيطة، وحتى لا يضطر الانتقال الى أطر التربية الخاصة مثل (כיתה טיפולית، הוראה מסייעת ופר"ח...) في المستقبل.

ج. دمج من جديد شילוב מחדש:

إعادة الطفل الشاذ - الذي أبعد للعلاج - من الصف الخاص الى الصف العادي الملائم. النجاح هنا يعتمد كثيراً على موقف كل من المعلم وطلاب الصف العادي.

د. دمج عكسي شילוב הפוך:

دمج طلاب عاديين بالصف الخاص للحصول على أهداف معينة (أغلبها مادية).

هـ. دمج محلي شילוב מקומי:

في المدرسة العادية يوجد صف خاص منفصل.

مستويات الدمج:

שילוב מקומי:

يشبه النوع الخامس أعلاه، هنا المقصود أن يكون للأطفال الشواذ مثل (הילד האמבדולי) صف خاص بهم، ولكنهم يستطيعون استعمال منشآت المدرسة العادية (غرف، ساحة، الطعام، قاعة الرياضة، الحديقة... إلخ).

دمج اجتماعي:

هنا يُسمح لطلاب الصف الخاص الاشتراك في فعاليات لا منهجية مع الأطفال العاديين، مثل: (مهرجان رياضي، رحلة، حفلة... إلخ).

دمج وظيفي - פונקציונאלי:

هنا يدمج الطفل الشاذ بصورة جزئية في الصفوف العادية، وهو نوعان:

أ - دمج في المواضيع غير الأكاديمية، مثل: (الرسم، الزراعة، الموسيقى، الرياضة... إلخ).

ب. دمج في المواضيع الأكاديمية - هذا ممكن، إذا وُضع للطفل الشاذ برنامجاً خاصاً به، ونظماً خاصاً، كما قد حدد المستوى الملائم والمعلم والطلاب المشجعين.

يؤكد שרון، ١٩٩١ ما يلي:

(١) لا يقصد بالدمج، وضع كل الاطفال الشواذ بالصفوف العادية.

(٢) لا يجوز إبقاء أطفالاً شواذاً بالصفوف العادية دون تقديم خدمات تعليمية وتربوية وعلاجية داعمة وضرورية لكل منهم.

(٣) لا يجوز تجاهل تقديم برامج خاصة لهذه الفئة - بالصف العادي.

٤) هذه الطريقة، ليست أقل تكلفة من الخدمات التي تقدم بالصفوف الخاصة.

أهداف عملية الدمج:

- العمل على إزالة أو تخفيف النظرة السلبية السائدة في المجتمع للطفل غير العادي.
- التربية نحو حياة عادية، بوسائل عادية، قدر الامكان.
- منع التفرقة أو التمييز الاجتماعي لمجموعات معينة، التي يكون مستواها الاقتصادي والاجتماعي - منخفض.
- تطوير «نظرة ذاتية» إيجابية عند الطفل الشاذ، ومساعدتهم على دمجهم في المجتمع.

تسلسل أطر التربية الخاصة حسب مقياس الدمج / الفصل:

١٠. مستشفى أو مؤسسة.
 ٩. توجيه بيتي (הנחייה ביתית).
 ٨. مدرسة خاصة - داخلية.
 ٧. مدرسة خاصة - يومية.
 ٦. صف خاص.
 ٥. صف خاص وصف عادي.
 ٤. صف عادي + وسائل إيضاح مساعدة.
 ٣. صف عادي + معلمة مساعدة متنقلة.
 ٢. صف عادي + إستشارة معلمة مساعدة.
 ١. صف عادي + عدد من الخدمات المساعدة أو بدونهم.
- من التسلسل المذكور أعلاه لأطر التربية الخاصة،

حسب الحاجات الضرورية للأطفال الشواذ، نلاحظ، ان مجموعة كبيرة، سيكون من الصعب دمجها في أطر المدرسة العادية.

الصعوبات التي يمكن ملاحظتها عند تنفيذ عملية الدمج

- الصعوبة الكبرى في هذا المجال، هو تصوّر الجهاز التعليمي في المدرسة، ان الدمج هو فقط للطفل الشاذ، وإذا قدمت له المساعدة الضرورية ونجحت يعني ان عملية الدمج قد نجحت.
- علينا أن نعرف ان عملية الدمج أوسع وأشمل من هذا الاعتقاد، لأنها علاقة متبادلة ومستمرة مع الطلاب العاديين ومع الجهاز التعليمي بأسره، على المدى البعيد؛ وهنا تكمن المشكلة.
- إن عملية الدمج بنظرنا ستفشل إذا لم يحدث تغير أساسي بالتعليم العادي في المدرسة، المرتكز حتى الآن، على الدرس الإلقائي، وبرنامج التعليم الواحد لكل طلاب الصف، وأسلوب التدريس ومادة التدريس الواحدة للجميع.. وهذا يعني إعادة الطفل «الشاذ» لنفس الإطار الذي تركه والذي ساعد آنذاك في زيادة مشكلته.
- هناك الكثير من المعلمين يمتنعون عن إحداث تغيرات ضرورية لعملية التدريس.
- إن دمج الطفل «الشاذ» بالصف العادي - بالنظام التقليدي - هي عملية مصطنعة وسيشكّل عبئاً ثقيلاً على المعلم العادي.
- الإحساس بعدم الأمان عند بعض المعلمين وخوفهم من تحديد استقلالهم الذاتي في الصف.

- الخوف من تأخر المستوى التحصيلي عند الأطفال العاديين.

- رفض الدمج من قبل الطلاب والآباء.

- برنامج التعليم بالصف لا يتمشى مع حاجات الدمج، وعليه ان يؤكد التكيف الشخصي والاجتماعي والمهني لكل طالب.

- اعتماد بعض المعلمين على المادة التي تقدمها المعلمة الخاصة للطلاب.. هذا يعني ان الطالب سيخسر المادة، الذي تعلمها طلاب صفه - مما سيزيد من الفجوة التعليمية بينهم ومن زيادة النظرة الذاتية السلبية عند الطفل المدمج.

- مشكلة التقيّم. الطلاب العاديين يتلقون شهادات وعلامات على تحصيلهم.

كيف نقيّم الطفل المدمج؟

- لا توجد ساعة تنسيق תיאום بين معلمة الصف ومعلمة التربية الخاصة.

- من المشاكل المعقّدة هو موقف معلمة الصف (الأم) من الدمج، ومن الطالب المدمج، ومن معلمة التربية الخاصة، وتحديد الصلاحيات والواجبات لكل منهما، وطرق وبرنامج التدريس.

- عمل الاختصاصي النفسي في المدرسة (إن وُجد) الذي يركز حتى اليوم على عملية التشخيص أكثر من التدخل في العملية التربوية العلاجية.

- النقص الشديد في المختصين الآخرين، مثل: (مستشارين، מרפא בליסוק, מרפא בדיבור, מרפא באומנות...).

- النقص في الغرف والقاعات الضرورية إما للعلاج الضروري أو للفعاليات المختلفة.

(ملاحظة: هذه الصعوبات قد حدّدت بمساعدة مجموعة من معلمات التربية الخاصة، يعملن في الدمج، وكنّ يتعلمن بالكلية).

توصيات لنجاح عملية الدمج:

إن عملية دمج الطفل الشاذ مع الأطفال العاديين هي عملية طويلة ومتواصلة فيحبّذ الاهتمام بها يلي:

١ - العمل على زيادة الوعي والاستعداد الشامل لجهاز التعليم بالمدرسة بأكمله، بتعاون كل من: المفتش العام ومفتش التربية الخاصة ومدير المدرسة والهيئة التدريسية والطاقي المعالج والأهالي والطلاب والعمل سوياً لتحضير البيئة المدرسية لعملية الدمج.

٢ - إعداد المعلمين العاديين إعداداً مهنيّاً وخاصة في مجال التربية الخاصة.

٣ - إعداد المعلمين الخاصين أيضاً لكيّفية العمل في الصف العادي.

٤ - يجب ان يتواجد في المدرسة طاقماً علاجياً مساعداً لعمل المعلم، مثل: أخصائي نفسي، عامل اجتماعي، مستشار تربوي، معالجين، لغويين.. إلخ.

٥ - العمل على تغيير الأساليب التعليمية التقليدية والانتقال الى التعليم الفردي والعمل بطريقة المجموعات - وبدون هذا - لا يمكن لعملية الدمج النجاح.

٦ - العمل على إيجاد أوقات ثابتة في برنامج المدرسة، للتنسيق المستمر والدائم بين معلمة

התבונה הפרטת והתבונה העדדית והטקט המעל.

7 - ווען הילד השאז רקט בן הטרופ
התפטר והמשה.

8 - ההטמא במוג הילד "השאז" בן השנות
העלית מן חיותה המדרסית, לכן עמליה המוג בעד
זלז סתקון מעקדת וועבית.

9 - התשיכיש המבקר לכל הילדל זוי החגות
הפרטת ותחיד הטר המלאת.

10 - העמל על תחזיר בראג הסתקמל לכל
עצא ההיטה התדרסית בן זה המגל.

11 - תופיר המיזניות הצרורית והכאפית להזה
העמליה.

12 - תופיר הגרף והקעאות הצרורית איתא
החגות המוג.

13 - זיאת האמקנות המהינה והפנית בן המדרס

- ופרטת בן הטרופ האעדדית.

14 - יחבד תשיכיש המעמל העמלל בן זה
הטר - מאדית ומענוית.

15 - תחיד עעד הילדל השואז בן הטר.

16 - יחב בן נערף בן המוג, לא יסתיע חל
כל משהל הילדל השואז; לזה יחב המחאפה
על אטר התבונה הפרטת האחרת ותפורה.

אני על יקין, בן המדרסית הית מהדת וחצרת
מעמיה, וטלה, והיטה התדרסית, ואתדת
קראת מהנית להזה החטות, ולדיה האסתעאד
ללתעון מע מוססות אחרת, ולדיה המרונה בן
האסליב התעלמית המסתעמל - זהה הנועית מן
המדרס, סתסעד בן עמליה המוג, כמא סנ
עליו הקאנון.

המרגע:

1. אילון, ע. שגב, ל: 1985. יד ביד, שילוב חברתי של החרג.

2. גרוסמן, ג: 1978. ילדים בעייתיים בכיתות רגילות.

3. דרעין, ע: 1992. הילד החרג, סיווג ודרכי טיפול.

4. ויצברגר, א: 1981. קידום השילוב של תלמידי החינוך המיוחד במסגרת החינוך הרגיל בעזרת הוראת
עמיתים.

5. זינגר, ר: 1992. שינוי עמדות של תלמידים רגילים כלפי נכים.

6. חוזה מיוחד י"ב: 1994. שינויים במדיניות הטיפול בתלמידים מתקשים בחינוך הרגיל ובהשמת תלמידים
בחינוך המיוחד.

7. חן, מ., שולמן, ש., הד. ש.: 1988. שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל עם חקיקות חוק החינוך המיוחד
1988.

8. זקס, ש: 1990. דפוסי שילוב החרג בחברה. סוגים בחינוך המיוחד.

9. יונאי, י (עורך): 1992. חינוך תלמידים מיוחדים - משרד החינוך והתרבות.

10. קד, י: 1994. שילוב של השונה.

11. מיכאל, ע': 1987. החינוך המיוחד בישראל.
12. מיכאל, ע': 1989. שילוב והפרדה. כיוונים בדרכו של החינוך המיוחד.
13. מיכאל, ע': 1991. - דפים - הערכות המערכת הרגילה לשילוב הילד החריג בעקבות חוק החינוך המיוחד 1988.
14. משרד החינוך והתרבות: 1992. כיוונים בחינוך המיוחד (פרסום בנושא החריג במסגרת הרגילה).
15. נצן, א': 1985. לצאת מן הכיתה הסגורה. הד החינוך, יוני 1985.
16. בן-יהודה, ש' (עורך): 1992. שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה. מכון מופ"ת.
17. רונן, ח': 1994. מבוא לחינוך המיוחד / אוניברסיטת חיפה.
18. רונן, ח': 1990. שילוב הילד החריג בחינוך הרגיל / האוניברסיטה הפתוחה.
19. רונן, ח': 1988. נורמליזציה, כאידיאל של שילוב המוגבל בחברה - סוגיות בחינוך המיוחד - נספח ב'.

1. Sharon, Vaughn, and Schumm, J.S.: 1995: Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities.
2. Baker, J.M. and Zigmond, N. 1990: Are regular education Classes equipped to accommodate students with learning disabilities.
3. Kauffman, J. M. 1993: How we might achieve the radical reform of special education. Exceptional children, 60, 6-16.
4. Bradly, D. F. and West, J. F. 1994: Staff training for inclusion of students with disabilities. Teacher education and special education, volume: 17, No. 2, 117-128.
5. Fullan, M. 1982: The meaning of education change. Teacher College Press.

العنوان:

د. عز الدين مصالحة

قرية دبورية

ت.د. 266

الطفل الشاذ في العائلة

الاستاذ عواد الياس

تعريف

الطفل الشاذ هو الطفل الذي يختلف عن الطفل العادي في ناحية أو أكثر من النواحي التالية: الجسمية أو العقلية أو أكثر. فالطفل المكفوف شاذ وكذلك الطفل المتوحد والطفل المتخلف عقلياً على أنواعه المختلفة. وجود الطفل الشاذ في العائلة يتطلب خدمات خاصة في البيت والمدرسة والمجتمع. لذلك يسبب عبئاً على عائلته في حياته اليومية وفي العلاج وفي التأقلم مع البيئة التي يعيش فيها. والاتجاه الحديث في التربية الخاصة مساعدة الطفل الشاذ على استغلال كل الطاقة الكامنة فيه. وعلى هذا النهج حدّد قانون التعليم الخاص في اسرائيل الشذوذ بأنه تطوّر غير تام لقدرة جسمية - عقلية، نفسية أو سلوكية يعيق عملية التكيف. هذا التعريف يلقي ضوءاً جديداً على الشذوذ بأنه ليس معطى نهائياً لأن التطور ليس ثابتاً بل قابلاً للتغيّر في كل حين.

ولادة طفل شاذ في العائلة

ولادة طفل شاذ في العائلة يسبّب خللاً في اتزانها لعدم وجود خبرة مسبقة للعائلة في مواجهة التحديات والمتطلبات الجديدة وصعوبة القيام في المهام المختلفة. وكلما زادت الفترة ولم تجد العائلة

حلاً لمشكلة ابنها الشاذ فإن المشكلة تتفاقم أكثر وأكثر. العناية في الطفل الشاط تتطلب الوقت الكثير إضافة الى المال. وفي أحيان كثيرة يكون على حساب ابناء العائلة الآخرين، أي ان الوقت المكرّس للطفل الشاذ يكون أكثر بكثير من الوقت المكرّس للاولاد الآخرين وكذلك المال الذي يصرف على الطفل الشاذ نتيجة لوضعه الصحي أضعاف ما يصرف على اخوته في العائلة. هذا ونرى ان الام هي التي تتحمل اكثر من غيرها في مواجهة مشاكل الطفل الشاذ كما ولا بد من الاشارة الى ان خصوصية عائلة الطفل الشاذ تتأثر نتيجة للخدمات المساعدة التي تقدم من قبل جهات خارجية. ويمكننا القول بأن ولادة الطفل الشاذ تؤثر على إحساسات الوالدين وردود فعلهم وكذلك على الاخوة والاخوات والمجتمع.

أ. إحساسات الوالدين

يمكن تلخيص إحساسات الوالدين لدى ولادة الطفل الشاذ بما يلي:

- (١) زيادة الشعور بالقلق وعدم قدرتهم على تحقيق ذاتهم.
- (٢) إثارة الصراعات اليومية مثل الخوف من الموت.

(٣) الاحساس بالخسارة والوحدة وعدم طعم الحياة وعدم وجود عدالة.

(٤) تأثر استمرارية الحياة حيث ان الطفل الشاذ ليس بمقدوره ان يكون استمراراً للحياة والديه.

(٥) التشاؤم والتأثير على برامج المستقبل.

(٦) الشعور بالإثم وتأنيب الضمير.

(٧) الفرق بين توقعاتهم قبل ولادة الطفل وبعد ولادته، فهم كالجميع يتوقعون طفلاً صحيحاً معافى ويصدمون عندما يولد طفل على عكس ما توقعوا.

(٨) تأثر العلاقة الأسرية بين افراد العائلة.

(٩) نظرة المجتمع للعائلة.

(١٠) تغيير مكان العمل.

ب. ردود فعل الوالدين

معظم الباحثين في هذا المجال امثال Epperson وآخرين ١٩٧٧ يقسمون ردود فعل الوالدين على ولادة طفل شاذ الى أربع مراحل وهي:

(١) الصدمة والحزن.

(٢) رفض التسليم بنتيجة الفحص.

(٣) إحساس الغضب والإحباط والاثم والقلق والاكتئاب.

(٤) مرحلة البحث عن حلول وقبول الواقع.

(١) الصدمة والحزن:

رد فعل الوالدين الاول هو الصدمة وتمتاز هذه المرحلة بالبلبلة والنقص في التنظيم - عدم القدرة على استيعاب ما حدث وأحياناً يرافق هذه

الأحاسيس ظواهر جسميّة كجفاف الفم، تغير النبض، ضغط الدم، تقيؤ وقد يُصاب الوالدان بفقدان الوعي.

أما الحزن على ولادة طفل شاذ فيكون شبيهاً بالحزن لفقدان عزيز لأن الامنيات والتوقعات الحلوة تموت جميعها، وبدل التوقعات الجميلة يمثل أمام الوالدين الواقع المر بأن الطفل سيبقى متعلقاً بوالديه طيلة أيام حياته. والتعبير عن الحزن يظهر بأشكال مختلفة كالانقطاع عن العالم الخارجي، العزلة وضعف في مزاولة الاعمال اليومية والعادية، شعور بالنقص وعدم الكمال والشعور بأنهم ضحية أمام ظروف غير واضحة.

ويرى Kenneely ١٩٧٠ أن التعبير عن الحزن يتم بالصور التالية: اليأس ويحوي الاحساس بقلّة الحيلة، خيبة الامل، الاحتجاج ويظهر في قلة النوم وفقدان الشهية ونقص في السيطرة الذاتية وثورة الغضب، التراجع وعودة الوالدين الى الذكريات في التوقعات الجميلة قبل الولادة. ويجب التنويه بأن شدة وفترة الحزن تختلفان من عائلة الى اخرى لأن ذلك يعتمد على شخصية الفرد وتجربته وصورته الذاتية.

(٢) مرحلة الرفض وعدم تصديق التشخيص:

في هذه المرحلة يحاول الوالدان الرفض وعدم الاعتراف بالواقع المر وهذا الرفض تهيؤ نفسي للواقع الذي سيتقبلونه فيما بعد. وتتميز هذه الفترة بانتقال الآباء من طبيب لآخر لعل أحدهم

يعطيهم تشخيصاً يبعد عن ابنهم شيخ الشذوذ أو يعطيهم الأمل بأن المشكلة ستُحل.

(٣) مرحلة الغضب والإحباط والشعور بالاثم والقلق والاكتئاب:

ردود فعل الوالدين في هذه المرحلة، بعد الاستفاقة من الصدمة والحزن والرفض لتصديق ما حدث ووقوفهم أمام الواقع المر، تتلخص بإثارة الاسئلة التالية لدى الوالدين: «لماذا حدث هذا الشيء لنا فقط؟» أو «أين أخطأنا؟». وترى Morton ١٩٧٨ ان ولادة طفل شاذ يسبب الاحباط والاحباط بدوره يسبب الاحتجاج والغضب. هذا ويرافق الغضب والاحباط في أحيان كثيرة الشعور بالاثم الموجّه نحو الذات نتيجة لخطأ ارتكبهه او اخطأوا بحق والديهم او تزوجوا رغماً عن ارادة والديهم. وقد يكون الشعور موجّهاً نحو الآخرين كالأطباء لعدم قدرتهم منع ظهور حالات الشذوذ. مع مرور الزمن يتطور الشعور بالقلق نتيجة للعلاج المستمر والعبء الثقيل الملقى عليهم. وكذلك يقلقهم السؤال هل يمكن الحديث عن المشكلة أمام الغير أو من المفضل اخفاؤها. ويلاحظ أحياناً ابتعاد الوالدين عن بعضهما بسبب مشكلة الطفل الشاذ الذي قد يسبب الجمود في العلاقة بينهما وهذا الجمود من علامات الاكتئاب.

(٤) مرحلة البحث عن الحلول وقبول الواقع

التسليم بالواقع والتحضر من جديد عامل أساسي

في علاج الولد الشاذ والعائلة. وكي يمكن مساعدة الولد الشاذ وتأهيله يجب الاعتراف بالمشكلة وخفض التوقعات العالية التي نهايتها خيبة الأمل أو اليأس. كما ويجب الايمان بالطاقة الكامنة في الطفل مهما كانت إصابته. في هذه المرحلة يدرس الآباء الحلول المختلفة لتقدم الولد ويدرسون كيف يقيمون قواهم الداخلية تجاه شدة الإصابة. كما ويتعلمون كيف يمكنهم الحصول على المساعدات من الجهات المختلفة. وفي هذه المرحلة يتركز الوالدان في طرق المساعدة والعلاج ويسلمان بالامر الواقع ولكن الامل يبقى يراودهما.

ومن ردود الفعل النفسية التي يلجأ إليها الوالدان الحيل الدفاعية والتي تساعد الفرد على حماية نفسه من الدوافع العاطفية والتهديدات في حالات الضغط والقلق. والوسائل الدفاعية موجودة لدى كل شخص ولكنها تستعمل في حالة الشعور والاستمرارية. الاستعمال الزائد للحيل الدفاعية قد تخفض من قدرة الوالدين على التكيف للوضع القائم. ولكن الاستعمال المعقول لها يساعد على المواجهة. فيما يلي بعض الحيل الدفاعية:

الإنكار: ما يميّز الإنكار عدم الاعتراف بوجود المشكلة او التسليم الجزئي بوجودها. ينعكس الإنكار في التجول من طبيب لآخر بهدف إلغاء المشكلة او ترك المشكلة للزمن لأنه كافٍ بحلها أو هروب من الواقع ورفض الولد الشاذ.

الإسقاط: وتتميز بإلقاء اللوم على طرف خارجي كالمعالجين مثلاً. إذ ان الوالدين لا يشقان بالخبراء والمختصين ويتخذان موقفاً معادياً منهم مما

النضال من أجل تقدم الولد الشاذ وإقامة جمعيات
شعبية لمساعدة الولد الشاذ.

ج. ردود فعل الاخوة والاخوات

هنالك ردود فعل شائعة ولكن ليست بالضرورة
تظهر جميعها. من هذه الردود:

التضامن أو التماثل: إن سبب التضامن تجاه
الاخ الشاذ ينبع من كون الولد الشاذ يعيش مع
اخوته، يقدمون له المساعدة ويدافعون عنه وهذا ما
يشجع الوالدين. ولكن هناك خطورة لئلا يقلد
الاخوة نماذج سلوكية من سلوك أخيهام الشاذ.

التعاون: يهتم الوالدان بأن يشرك الاخوة
والاخوات أخاهم الشاذ في ألعابهم وفعالياتهم
على أساس التساوي فيما بينهم. ولكن هذا
الشيء يحدث أحياناً إحباطاً للطرفين بسبب
الاختلاف في القدرات.

الغضب والحسد: الشعور بالغضب نتيجة
لتكريس الآباء الوقت الكثير للعناية بالولد الشاذ
وفي نفس الوقت يحسدون أخاهم الشاذ على
المعاملة الخاصة به.

القلق والخوف: أحياناً يشعر الاخوة، خاصة
الصغار منهم، بالقلق بسبب خوفهم من ان الشذوذ
مرض معد ويمكن ان ينتقل إليهم. وكذلك يحس
الاخوة برغبة مكبوتة للتنازل عن مكانهم

الآخري بعدة عوامل وهي تريد ان ينظر إليها
المجتمع وكأنها لا ينقصها شيء. أحياناً كثيرة
يزداد الشعور لديها بأنها وحيدة في المعركة.
من ردود فعل المجتمع ما يلي:

(١) **التجاهل**: تتذمر عائلات الاطفال الشواذ
من أن المجتمع مثل الجيران والمعارف يتجاهلونهم
ويتجاهلون الطفل الشاذ. في البداية تكون المبادرة
للعزلة من عائلة الطفل الشاذ ولكن فيما بعد
يحدث تحول بحيث أن عائلة الطفل الشاذ تريد ان
يهتم بها الآخرون ويسألوا عنها ويزوروها.

(٢) **الرفض**: يظهر الناس شعور الرفض ليس
فقط تجاه الطفل الشاذ إنما تجاه كل من له علاقة
معه وطبعاً العائلة قبل كل شيء. مثلاً قد يرفض
أولاد الجيران المجيء الى بيت الطفل الشاذ للعب
مع اخوته بسبب خوفهم منه.

(٣) **حب الاستطلاع، الهزء والشفقة**:
معظم الآباء للاطفال الشواذ يصادفون نفس
السلوك من حيث النظرات الغريبة. ففي كل مكان
يذهبون إليه ومعهم ابنهم الشاذ يواجهون نظرة
الشفقة التي تؤلمهم وكذلك نظرات الاستهزاء التي
تؤلمهم أكثر وأكثر. ونتيجة لذلك ترى الوالدين
يقولان دائماً نحن لسنا بحاجة الى شفقة ونستطيع
ان نعمل ما نستطيع لوحدهنا.

(٤) **الجهل والأفكار المسبقة**: هناك من لا

الشعور بالتعب يكون نتيجة للعبء الجسماني الذي يزداد بسبب الجهد الكثير. ويرافق هذه الأمور الاكتئاب والغضب. إن ظاهرة التعب منتشرة حتى في حالات الشذوذ المعتدلة. إن ما يزيد الشعور بالتعب إيجاد الوقت اللازم لزيارة الطبيب، العلاج الفيزيائي، زيارة مؤسسات تقدم خدمات وتعليم الولد عادات صحيّة صحيحة. خدمة الولد الشاذ أحياناً تأخذ كل وقت الفراغ لدى الوالدين.

العزلة: العزلة جزء لا يتجزأ من حياة عائلات كثيرة للأولاد الشواذ. والأسباب لذلك كثيرة: عدم استطاعة الآباء المشاركة في أحداث اجتماعية، إحتفالات، نزّهات ومسرحيات نظراً لخوفهم من الازعاج الذي يسببه الولد الشاذ ولعدم تمكّنه من إيجاد من يسدّ مكانهم إذا أرادوا الخروج من البيت. كذلك عبء العمل والتعب لا يبقيان وقتاً للوالدين للترفيه. قد يُساعد الأقارب ولكن ليس دوماً. كما أن التوجه للمختصين والمدارس الخاصة والصفوف الخاصة جميعها تسبب حاجزاً تعزل العائلة عن المجتمع.

العوامل المؤثرة على مواجهة العائلة للإعاقة

(أ) نماء الاصل

(٣) **الوضع الاقتصادي للوالدين:** الوضع

الاقتصادي له تأثير كبير على العائلة حيث أن

علاج الولد الشاذ يتطلب مصاريف كثيرة مثل

علاج، أطباء، عمليات جراحية، علاج طبيعي،

أجهزة خاصة وظروف سكنية خاصة.

(٤) **العمل والمركز الاجتماعي:** العمل له

تأثير في حياة الانسان بحيث يكسبه المركز والأمن

في المجتمع. نوع العمل يقرر ساعات الفراغ التي

بإمكان الفرد تكريسها لعائلته. العمل يكسب

الانسان تحقيق الذات والرضى النفسي. الانسان

بحاجة الى التغيير في العمل لأن التغيير يساعده

على تحقيق الطموح ولكن هذا الشيء لا يستطيع

ان يقوم به والد الطفل الشاذ لأنه يخاف من

المخاطرة التي تؤثر على وضعه المادي سلبياً.

ته، تل-أبيب: ספרית פועלים.

ושינוי בחיי הילד ומשפחתו. תל-אביב: ספרית מעריב.

ת בחינוך מיוחד, יחידה מס' 10, משפחות לילדים חריגים.

طفال غير العاديين.

قلي، دار النهضة العربية - بيروت.

ففي المدارس العربية

خالد عزابزة

(مفتش الاتصال والتلفزيون التعليمي)

وزارة المعارف وأشرف عليها قسم المناهج والثانية كانت في كلية التربية في أورانيم تحت إشراف قسم التعليم الابتدائي في وزارة المعارف.

نتيجةً لردود الفعل الايجابية من الحقل، اتُخذ القرار في قسم المناهج لتعليم الاتصال الجماهيري بواسطة سلسلة الكتب التي أعدها د. دفنة لميش للمرحلة الابتدائية بالتعاون مع قسم المناهج حيث صدرت هذه السلسلة عام ١٩٩٣ وقد شملت:

١ - بين الواقع والخيال (للطالب) - للصف (الرابع - الخامس).

٢ - بين الواقع والخيال (للطالب) - للصف (الخامس - السادس).

٣ - بين الواقع والخيال (للمعلم) - مرشد (الرابع - الخامس).

٤ - بين الواقع والخيال (للمعلم) - مرشد (الخامس - السادس).

أيضاً عمل الطاقم على ترجمة وملاءمة المناهج

الغرض من تعليم الموضوع

١ - وسائل الاعلام مصدر لاستقاء

المعلومات:

تعتبر وسائل الاعلام مصدراً أساسياً ورئيسياً اليوم
لتزويد الجمهور بالمعلومات والحقائق حول غالبية
المجالات الحياتية وهي مصدر للتعلّم وللإثراء
الحضاري.

٢ - وسائل الاعلام مصدر لتطوير

التفكير الناقد:

من خلال التربية للمشاهدة نكسب الطالب أدوات
ومعايير نقدية تعتمد على المعلومات والقواعد
السلوكية القيّمة والأذواق الجمالية وذلك لغرض
تقييم هذه البرامج وتمييز الرسائل الخفية والصريحة
التي تنطوي عليها.

٣ - وسائل الاعلام مصدر لتنمية الذوق

الفني:

في إطار التربية للمشاهدة والاتصال الجماهيري
نعلم الطالب لغة وسائل الاتصال السمعية
والبصرية. كي يعرف الطالب ويدرك ماهية
الوسائل الفنية والتقنية التي تستعمل في نقل
المضامين والتجارب والرسائل وبذلك يزداد
استمتاع الطالب من المشاهدة وتزداد قدراته على

النظري للموضوع.

خلال التطبيق يقوم المعلم بعرض نماذج وألوان مختلفة من البرامج التلفزيونية والاعلامية مثل البرامج الاخبارية، الدعائية والإعلانية، الترفيهية والموسيقية، الخلقية والاجتماعية، التاريخية والوثائقية، العلمية والتعليمية، بطرق وأساليب متنوعة ومتغيرة حيث يكون الطالب في مركز العملية التعليمية، وفي أعقاب المشاهدة يجري التحليل والمناقشة ويتبع ذلك ورشات عمل لتنمية الناحية العملية والإبداعية.

فيما يلي بعض الاقتراحات:

(١) عرض المنتجات الاعلامية أثناء الحصة ثم مناقشتها امام الطلاب من حيث الشكل والمضمون.

(٢) استعراض بعض البرامج التي شاهدها أو سمعها أو قرأها الطلاب في البيت وبذلك نربط تعليم الموضوع مع الواقع الذي يعيشه الطالب.

(٣) بناء أوراق عمل وفعاليات حول هذه المنتجات والعمل على مناقشتها وتحليلها. من المفضل ان يكون العمل على شكل مجموعات صغيرة وبذلك نضمن معالجة البرنامج من جميع جوانبه، مثل التطرق الى المضمون، الشخصيات، الافتتاحية الخ.

- طاولة توليف.

- زاوية صحافة.

- أجهزة حاسوب.

مشروعات تربوية في السنة المنصرمة

(١) مسابقة الفيلم القصير

شاركت عشرون مدرسة عربية في مسابقة الفيلم القصير في موضوع «التعددية والمساواة في الحقوق والواجبات» وقد فازت ثلاثة أفلام عربية في المراتب الثلاث الاولى:

فيلم «إبريق الفخار» - مدرسة كفرقرع «ب».

فيلم «تحت الشمس» - مدرسة المنار - كفرقاسم.

فيلم «صحن الجد» - مدرسة شعب «أ».

(٢) مشروع الجريدة المحوسبة (عبر

الانترنت - لايتونديتا)

حيث اشتركت مدرسة شعب «أ» في هذه التجربة ضمن عشر مدارس ابتدائية. خلال المشروع يقوم طلاب الاتصال بجمع معلومات مختلفة عن طريق البحث واجراء المقابلات واعداد التقارير وإدخال هذه المعلومات في شبكة «الانترنت».

(٣) معرض الاتصال والصحافة

- ١ - كفرقاسم، ابن خلدون - باقة الغربية).
- ٢ - إقامة صفوف بساتين إتصالية على الأقل بستان واحد في كل لواء.
- ٣ - إقامة معرض اتصال وتلفزيون قطري.
- ٤ - تفعيل المدارس واستغلال الاتصال الجماهيري في الموضوع السنوي.
- ٥ - إقامة مسابقة قطرية في الاتصال الجماهيري.
- ٦ - العمل على إصدار كتب في اللغة العربية للطلاب وللمعلمين في هذا المجال عن طريق قسم المناهج «المركز التكنولوجي التربوي والتلفزيون التعليمي».
- ٧ - زيادة زيارات الطلاب لمحطات التلفزيون ومحطات الراديو ودور الصحافة والإعلام.
- ٨ - إقامة ورشات ومراكز تعليم في موضوع الاتصال والتلفزيون داخل المراكز التربوية.
- ٩ - تكثيف الارشاد واقامة دورات استكمال وعقد ايام دراسية منطقية ولوائية.
- ١٠ - اقامة يوم دراسي موسّع لجميع المدارس التي تطبق منهج الاتصال الجماهيري.
- ١١ - تحضير ٨ مدارس عربية لمشروع الجريدة لمحوسبة عبر الانترنت "لانتونيت".
- ١٢ - الاشتراك في معرض التربية والوسائل التعليمية في "١٩٩٦" وفي الكلية العربية للتربية

لرشد في الاتصال الجماهيري - القدس / ١٩٩٦.
علم للصفوف الرابع - السادس - الناصرة / ١٩٩٣.
الجماهيري - الخليل / ١٩٩٤.
صال الجماهيري للمرحلة الابتدائية - القدس / ١٩٩٥.
صال الجماهيري للمرحلة الاعدادية - القدس / ١٩٩٥.

1989.

19



لغتين العربية والتركية

د. بدر الدين ابطايج

(نوفمبر ١٩٩٧ - حيفا)

الجغرافيا

تذة و الدكاتر ، حضرات الضيوف ، أعزائي
محاضرتي هذه التي تحمل عنوان :

العربية والتركية

من أنه من الأنسب ان نلقي نظرة عامة على
التاريخية. اذ لعلاقات الامم مع بعضها
اللغة التركية التي هي واحدة من عائلة
هي واحدة من عائلة اللغات السامية
في بداية العلاقات العربية التركية أهم
بالقرن العاشر والحادي عشر الميلادي
تأثير اللغة العربية على التركية أهم
راك الدين الاسلامي. ومن هذه الناحية
ستخدامهم هذه اللغة بشتى المجالات
كية على العربية أهم عامل هو الوجود و
الامويين و العباسيين و اختلاط
البلاد العربية في عهد السلاجقة و
الى هذه الفترات بالسطور التالية. و
يتعلمون اللغة العربية كلغة القرآن
أعظم الاحترام. و في عهد دولة القره
دا الاتراك يستعملون الاحرف العربية
اللغة التركية تدون بالخط الافغوري.

ما في علوم اللغة العربية و ظهر علماء اللغة
شجري (١١٤١-١٠٧٤) و الجوهري (ت ١٠٠٥) . ألف
اللسان العربى ، منها مقدمة الأدب ، و أساس
كتاب في النحو العربى . و جمع الأمثال العربية
الصحاح في اللغة ، معجمه المشهور . و هو
ر من أصل الكلمات . و ألف بعض العلماء الأتراك
باللغة العربية . ألف اللغوي التركي محمود
وأهر النحو في لغة الترك لتعليم الأتراك اللغة
و أكمل محمود القاشغاري عام ١٠٧٢ تأليف ديوان
عربى باللغة العربية و قدمه للخليفة في بغداد .
أدر للغة التركية و كان الغرض الاصلى من تأليفه
إتاك و خاصة العرب . و إستعمال الأتراك اللغة
أمر مهم آخرى لتأثرهم من اللغة العربية و على
لغة علمية لهم و إعتبروها لغة الثقافة و
الم الإسلامى الذى دخلوا دائرته . و يمكننا ان نقارن
لغة بتأثيرها على لغات الشعوب المسلمة الأخرى
في هذه العهود بدأت الكلمات و العبارات العربية
كلمات العربية تحل محل الكلمات التركية . و
أتراك تركوا أسماء الاسابيع و الشهور التركية و
أر و الاسابيع العربية في القرن الحادى عشر .
ت إستعمال اللغتين مع بعضها البعض . مثل
بينة اوزكند بأسيا الوسطى المؤرخة ب ١١٥٢ ، و
ة و التركية . و على هذا النحو دخلت كلمات عربية
سادخلت كلمات فارسية و بعض الكلمات العربية
لغة التركية .

العبارات العربية إبتداء من قيام دولة السلاجقة
لغة رسمية و اللغة العربية لغة علمية لهم . و في
التأثير و تكونت لغة مختلطة من الكلمات التركية
التركية العثمانية . و يمكننا ان نتناول اللغة
ث فترات متعاقبة من حيث العناصر العربية و
ة الأولى هى ما بين القرنين الرابع عشر و السادس

وتمتاز هذه الفترة باستخدام كلمات
بنسبة بالغة تصل درجة التصنع . و
تركيبية ضاعفت وتشكلت لغة اصطناعية
والعربية. و الفترة الثالثة هي الفترة
لقرن العشرين. و تمتاز هذه الفترة ضد
الغة التركية من العناصر العربية .
الكتاب الاتراك الذين يمثلون الفكر و
Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin, A
ري ان البعض من رجال الثقافة اتجهوا
الكلمات الدخيلة الى اللغة التركية من
هذه السطور. و اللغة التركية العثمانية
عملت في الدواوين الشعرية و سائر
بات الرسمية . و ألتبحر في إستعمال
ة بالفن الادبي. و دخلت الأدب التركي
و يسمى هؤلاء الشعراء الذين نظموا
(Divan Şairleri) . من الجدير بالذكر
ين من البلاط العثماني و لم ينظموا
نمتع بالذوق الادبي العثماني الرفيع و
ن . (Divan Edebiyatı) و نشأ بين
ى أدب الشعب (Halk Edebiyatı) . و
شعب لغة تركية خالية من الكلمات
التركية العثمانية هذه. و الأتراك
سلجوقيين في الاستمرار بإستعمال
انيون كتبوا كثيرة من مختلف فروع
الغة العربية هي المصدر الاساسي
يم و الاصطلاحات العلمية و الادبية و
عثمانية متجهة الى الثقافة الاسلامية
ي و الفارسي. و هنا اودان اشير الى
و هو أن شخصا تركيا في الدولة
(١٦٠٨) احدث لغة صناعية تتألف من
بالي بيلن (Balibilen) حتى تتمكن
بعضهم البعض من

من الفنون ، علاوة على المصنفات في الساحة
سقاطون الاثراك نماذج رائعة في كل أنواع الخط
و الأمر كذلك في فنون التذهيب و التزيين و
نت اللغة العربية و الفارسية تدرس بمؤسسات
واجب على من يريد أن يأخذ العلم أن يتعلم اللغة
و اللغة وقوفاتما أولا و من يريد أن يكون أديبا
اللغة الفارسية . إستمر هذا الوضع حتى النصف
الذي قامت الإصلاحات الهادفة الى الاتجاه الى
برة التنظيمات و آنذاك بدأ التأثير الفرنسي على
ثانية . و في هذه الفترة نرى اشتقاق كلمات عربية
الأصل الحديثة الدخيلة على اللغة التركية . و بعد
تأثير اللغة الألمانية المحدد على اللغة التركية
ألمان بداية القرن العشرين و هذا التأثير بقيت
لحرب العالمية الثانية نرى تأثير اللغة الانكليزية
العلمية و التقنية و العسكرية . و أما اللغة العربية
اللغة التركية . و يمكن تصنيف الكلمات العربية
حجة الأسباب المذكورة آنفا تحت عدة عناوين . منها
بنية و الأدبية و العلمية و الفلسفية و العدلية ، اي
كلمات متعلقة بالحياة المادية . و لكن الكلمات
معان مجردة أكثر عددا بالنسبة الى الكلمات التي
الكلمات العربية التي تفيد معاني مجردة تستعمل
مثل كلمات adalet (العدالة) ، hukuk (القانون) ،
d (الدولة) ، iktisat (الاقتصاد) ، tıp (الطب) ، fikir
sana (الفن) ، edebiyat (الأدب) ، tarih (التاريخ) ،
(القناعة) ، temsil (التمثيل) ، ihtiyaç (الحاجة) ،
ha (الحركة) ، siyaset (السياسة) ، teklif (الاقتراح)
istik (الاستقرار) ، talep (الطلب) ، tercih
نطق) و الخ . و الى جانب هذه الكلمات الدالة على
جموعة من الكلمات الدالة على المعاني المادية ، منها
(الكتاب) ، kalem (القلم) ، tabak (الطبق) ،

كربشان الكلمات العربية الدخيلة الى اللغة التركية
الكلمات العربية الدخيلة الى اللغة التركية

فرنسية (Fransız İhtilali) . و كلمة
 في اللغة العربية و تفيد باللغة التركية
 لأغراض سيئة. و كلمة memleket تأتي
 بأصل في اللغة التركية المعنى الذي تفيد
 كلمة nüfus (جمع كلمة النفس بالعربية)
 تفيد كلمة عدد السكان بالعربية و يقال
 تركيا. و كلمة misafir تأتي من كلمة
 كية معنى الضيف . كلمة kibâr تأتي
 كية معنى كلمة الظريف . و كلمة ilaç
 بالتركية معنى كلمة الدواء. و كلمة
 و تفيد باللغة التركية معنى الموظف.
 بالعربية و تفيد في اللغة التركية معنى
 الملة بالعربية و تفيد باللغة التركية
 نذت تفيد باللغة التركية منذ امد بعيد
 تلحق بها لاحقة ler التركية للجمع . و
 تركية التاجر و لفادة جمع هذه الكلمة

في اللغة التركية و هذه الكلمات وضعت
 العربية ، ولكنها لا تستعمل في العربية.
 رة) من حيث الأصل و البنية و لكنها لا
 للغة التركية المثل الأعلى. كذلك كلمة
 بالعثمانية معنى الثقافة ، و هذه الكلمة
 معنى المذكور. و استخدمت هذه الكلمة
 عالم الاجتماع التركي Ziya Gökalp ()
 ية. و اليوم لا نستعمل هذه الكلمة في
 قينية الأصل بدلا منها. و من الكلمات
 ورة كلمة medeniyet العربية الأصل
 كلمة tahtelbahir تتألف من كلمتي
 فة التركية حين استخدمت معنى
 كلمتي سؤ و القصد العربية و لكنها

كلمات و هي مصادر عربية تستخدم بافعال
vermek (اعطى) المساعدة التركية . مثل
temsil etmek (التمثيل) , takdir etmek
(تشكيل) , tekzip etmek (التكذيب) şikayet
hü (الحكم) , imkan vermek (الامكان) ،

مع بشكائها في اللغة العربية ، مثل كلمات
isla (الاصلاحات) ، tenbihat (التنبيهات) ،
بقات) .

عربية كثيرة لا تتغير معناها بدخولها اللغة
صها اللفظية فقط . مثل كلمة الكتاب ، بالاملاء
بالاملاء التركي (akıl) ، كلمة المجلس ، بالاملاء
شعر بالاملاء التركي (şiir) ، كلمة الحرب ،
طبيعة ، بالاملاء التركي (tabiat) ، كلمة الحقيقة ،
كلمة القماش (بالاملاء التركي kumaş) كلمة
siya) و الخ .

ون في الكلمات الدخيلة على لغة اجنبية تغيرات
يلة في اللغة التركية أيضا تجري عليها التغيرات
لعربية لا توجد في اللغة التركية . لا توجد في
فظ كلمة العلم بالتركية بشكل ilim و لا توجد
ظ كلمة الحرب بشكل harp و الحرف الاول من هذه
موجود في أصل الكلمة و إنما تقابل حرف الهاء
الباء الى حرف p . و كذلك لا توجد بالتركية حرف

كل harap باللغة التركية . و الحرف الاول في هذه
العربية . و أيضا تحول حرف الباء الى حرف p . و
لذا تلفظ كلمة الظالم الدخيلة على التركية بشكل
ول من هذه الكلمة لا تقابل حرف الظاء بالعربية بل
كلمة الثابت تلفظ بالتركية بشكل sabit و هنا
ي تقابل حرف السين بالعربية . و لكن الى جانب
تركية هناك أصوات توجد باللغة التركية و هذه
تسمى هذا الالف

و لكن هنا تغير دلالة و أفاد معنى الموارد
تفيد معنى المكان . و هذه الكلمة المركبة
سفارتخانه (sefarethane) تتكون من
بالعربية) و الآخر خانه الفارسية. و تفيد
كذلك عبارة قرارگاه (karargah) تتكون
سية. و تفيد معنى المقر . وكذلك عبارة
كلمتي تعمير العربية و خانه الفارسية.
في المكان. و تفيد هذه الكلمة معنى مكان
صلحت (idare-i maslahat) . و هذه
قد تركبت هاتان الكلمتان حسب قاعدة
بارة باللغة التركية ادارة الامور حسب
كما يجب . و هذه العبارة لا توجد باللغة
beyne) تتكون من كلمتي بين و الملل
و من الجدير بالذكر ان كلمة بين الملل لا

كلمات العربية في اللغة التركية و هي
سماء غير قليلة . مثل Ahmet (احمد) ،
Meh (محمد) ، تغير لفظه بالتركية من اجل
سلم) ، Şükrü (شكري) ، Ayşe (عائشة) ،

ة تستعمل في اللغة التركية اليوم . و بعد
الذي اسس عام ١٩٣٢ بحركة تصفية اللغة
ات العربية و وضع كلمات تركية الاصل
اسي الى هذه الحركة هو انعكاس فكرة
يد اللغوي . وبهذا الحركة التي بدأت
عينية وضعت كلمات تركية محل قسم
قبلها الشعب التركي و اخذ يستعملها .
بمعنى الوزير) öğretmen (بدلا من
öğrenci (بدلا من talebe بمعنى طالب)
معنى فوق العادة) ، sınav (بدلا من
müelli

في العام التركي نقاشا حول استعمال الكلمات
تأثروا الكلمات التركية الجديدة و قسم آخر
عربية الاصل. و واعضاء مجمع اللغة انذاك و
كانوا يزعمون أن تصفية الكلمات هي أنسب
من الطائفة المعارضة لهم كانت تزعم بأن قسم
منها تناسب بنية اللغة التركية و الكلمات القديمة
التي لا يمكن انفصاله من اللغة التركية و الافراط
في ذلك قد يضر اللغة التركية. و الجدير بالذكر ان
المجمع لم يحظ بالقبول من قبل الجميع و لذا
تقرر باللغة. و نشاطات وضع الكلمات التركية
الدخيلة قد توقفت بقيام مجمع اللغة التركية
العسكرية. و في الفترات الاخيرة يبذل المجمع
تدخلا على اللغة التركية من اللغات الغربية.
و يعرض هذه الكلمات الجديدة امام الرأي العام
تحتها في المجتمع و ان يترك مسئلة القبول
ليوم في اللغة التركية ان بعضا من الكلمات
القديمة تعيش الى جانب الكلمات التركية العربية
olasılık (الاحتمال) ، olanak-imkan (الامكان)
koşul (الشرط) ، durum-vaziyet (الوضع) ،
yaşamsal-hayat (حيوي) .

بين العربية و التركية ظاهرة أخرى و هي تأثير
عربية. و من الجدير بالذكر اننا نرى تأثير اللغة
عربية أيضا، مثل اللغة الفارسية، الصربية ،
التي على لغات الشعوب التي عاشوا في فترة من
الأتراك بعد اعتناقهم الدين الاسلامي صاروا في
العهد الاموي نراهم يتولون مهمة الحراسة في
ازداد دور الاتراك في البنية العسكرية و الادارية
يكون يشكلون حرسهم الخاص من الاتراك. و أثناء
خلافة أبي جعفر المنصور اسكن الاتراك في هذه
في المأمون تأسست وحدات عسكرية خاصة من
قام المعتصم بالله بتأسيس مدينة سامراء و نقل
فيها وحدات تركية. و قد كان الخليفة المعتصم شكل

من القرن الثاني عشر حتى بدايات القرن
الوحي و المماليك كانوا موالى من الاصل
كانت اللغة الحاكمة هي اللغة التركية و
وكية باسم الدولة التركية . و قد الف
ساجم عديدة لتعليم اهل هذه البلاد اللغة
و كتاب الادراك للسان الاتراك لابي حيان .
ت من التركية الى اللهجات السورية و
باللغة التركية بلهجة القبحاق . و بعد
في سوريا و مصر . و قضى الجيش
عام ١٥١٧ و بهذا انتقلت الخلافة الى يد
ف مكة بانه قبل الحكم العثماني و أخذ
ي . في النصف الاول من القرن السادس
ت . معظم البلاد العربية قد دخلت تحت
ب . و استمر الحكم العثماني في معظم
عالمية الاولى و في هذه الفترة بذل
العربية الاسلامية في هذه البلاد و ابدوا
وا لفرض اللغة التركية على اهل هذه
ي كان له من قبل في تدريس العلوم
في زمن محمد علي باشا في مصر
التركية . و طبعت كتب باللغة التركية
وقائع المصرية باللغة التركية و
حقيقة ان تأثير الثقافة التركية ازداد
اول محمد علي باشا لاعتراف اللغة
م بالعربية و لم يعتبر نفسه عربيا او
والي سوريا نرى بعض المحاولات

ة ، فان اكثر هذا التأثير تظهر على
دخلت على اللهجات و اللغة العربية
في اللهجات المصرية ، السورية و
ت الحكم التركي أكثر بالنسبة الى
لغات الدخيلة التركية على العربية
اب المهن ، أسماء المأكولات و
الكلمات التي

في ، قمصانجي ، مطعمجي ، تعليمجي .
نري أن اللغتين العربية و التركية أثرتا على
مختلفة . بينما صارت أعظم تأثير اللغة العربية
و المصطلحات الدينية ، و الادبية و العلمية ، أي
أثرت اللغة التركية على العربية بالكلمات
ادارية و الكلمات المتعلقة بالحياة اليومية التي
من حيث المفاهيم المادية . و كما هو من الواضح
فإن التركية تأثير أعظم و اوسع بالنسبة لتأثير
لغات العربية الموجودة و المستخدمة في اللغة
اللغة التركية و كسبت بعضها معاني جديدة و
نري ان التغيرات الواردة في معاني الكلمات
يكثر بالنسبة الى الكلمات الدخيلة التركية
م الي .

Abushwereb, A.K., Ottoman - Turkish w
dialect , Studies On Turkish-Arab Relaio
التركية في اللهجات العربية و في لغة الكتابة ،

Aksan, Doğan, Her Yönüyle Dil, Ana Çiz
Kurumu Yayınları, Ankara 1982.

Aytaç, Bedrettin, Arap Lehçelerindeki
Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul 1994

Caferoğlu, Ahmet, Türk Dili Tarihi, İstanbul

Fischer, Wolf Dietrich, Jastrow, Otto, Handb
Dialekte, O. Jastrow

م العربي في لغات الشعوب الاسلامية ،
لي . ١٩٩٢ .

Kun, T. Halasi, The Ottoman
Archiv

Kun, T. Halasi, The Ottoman Elem
A

يلة على العربية الاصيله ٣ ، مجلة مجمع
١٩٧٥ . ص. ٦٢٧-٧٥٨ .

Mahmud, Kaşgarlı, Divanü Lügati't
Ankara 1992.

Prokosch, Erich, Osmanisches Wor
Klaus Schwarz Verlag, Berlin 198

Prokosch, Erich, Osmanisches Wo
Klaus Schwarz Verlag, Berlin 19

Prokosch, Erich, Zur Osmanischen
von Amman, Materialia Turcica Ba

Saussey E., Lets Mots Turcs Dans
Melanges De'l Institut Français D
Beyrut 1921.

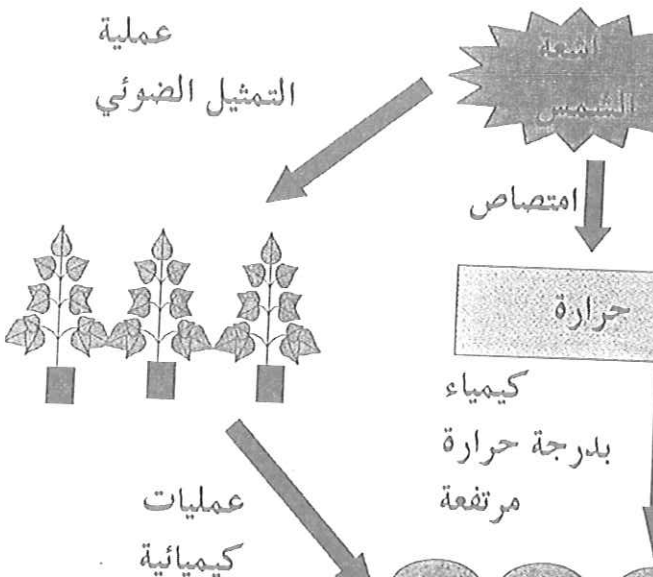
Spiro, Socrates, An Arabic Englis
Arabic Of Egypt, Librairie Du Lib

بواسطة الخلايا الشمسية

د. محمد حسين حجيرات

التقليدية المعروفة (باستثناء الطاقة النووية) (أنظر الشكل ١). تتلخص مزايا الطاقة الشمسية بأنها لا تتسبب في تلوث البيئة مثل الفحم والبترو، غير قابلة للنضوب وهي أيضاً مصدر غير باهظ التكاليف مثل البترو، وغير مركزية، يمكن إنتاجها محلياً ونقلها الى مسافات بعيدة وكلفة تشغيلها منخفضة. في الوقت الحاضر لا يتم استغلال هذه الطاقة كمصدر أساسي من مصادر الطاقة إلا أن هناك بحوثاً متزايدة للتوسع في

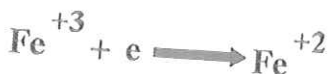
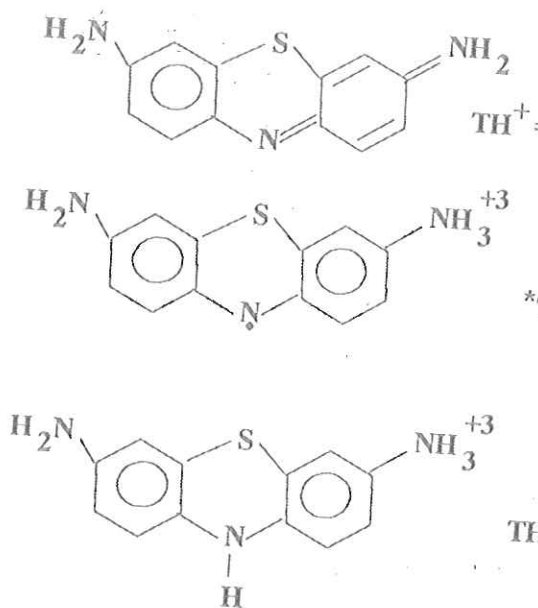
ن غاز
ممع
مس أن
ين قبل
يعة
ج أنوية
يليوم
لطاقات



لتشغيل أجهزة الإرسال والاستقبال اللاسلكي
وآلات التصوير لفترة طويلة من الزمن.
تعتمد فكرة عمل البطاريات الشمسية على أنه
عند تعريض بعض المواد لأشعة الشمس فإن بعض
ذراتها تفقد بعضاً من إلكتروناتها وتصبح أقطاباً
موجبة، ويقابلها مواد أخرى تصل إليها
الإلكترونات لتصبح أقطاباً سالبة ونتيجة لذلك
ينشأ فرقاً بالجهد فتتولد قوة دافعة كهربائية ويمر
تيار كهربائي بين القطبين يمكن قياسه واستغلاله.

الخلايا الضوئية الجلفانية:

في هذه الطريقة، عندما تسقط الفوتونات
الضوئية من أشعة الشمس تثار الجزيئات في
محلول الكتروليتي فتؤدي هذه الإثارة إلى إحداث
تفاعلات كيميائية ذات طاقة عالية، تتميز بأنها
تفاعلات عكسية وماصة للطاقة. هذه النواتج
يمكن أن تخسر طاقتها كهروكيمياوياً كما يحصل
في البطاريات العادية. مثال على ذلك خلية
تحتوي على محلول الحديد - ثايونين (شكل ٢)،
عند غمس قطبين في المحلول وتعريض أحدهما
لضوء الشمس وترك الثاني في الظلام ووصل
القطبين بأسلاك كهربائية فسيلاحظ سريان تيار
كهربائي نتيجة لفرق الجهد بين القطبين وفقاً



(شكل ٢)

ويراعى في الخلية أن يكون الشايونين ذو نقاوة عالية وخالي من الشوائب، والمواد المؤكسدة والمختزلة في المحلول للحفاظ على أداء أفضل للخلية. كفاءة الخلايا الجلفانية الضوئية في تحويل الطاقة الشمسية ليست عالية لحصول تفاعلات

لان في الخلية
ما يكونان من
أحد الاقطاب
المستخدمة

تتبعه استمرار عمل الخلية.

من أشباه الموصلات اما الطبقة الثانية فتحتوي
آثاراً من البورون لتكون من النوع p من أشباه
الموصلات (كما يظهر في الشكل ٣).

عند توصيل طبقتي السيليكون، وعندما تصطدم
فوتونات الطاقة الشمسية بملتقى طبقتي السيليكون
تنشأ أزواج إلكترون فجوة وفي العادة تميل
الالكترونات الى الاتحاد بالفجوات بسرعة إلا أن
الالكترونات تحت تأثير المجال الكهربائي تتجه
نحو منطقة شبه الموصل n بينما الفجوات تتجه
نحو منطقة شبه الموصل p فإذا أوصلت المنطقتين
بسلك فستسري الالكترونات من نهاية التوصيل
السالبة الى نهاية التوصيل الموجبة ويستمر سريان
التيار الكهربائي طيلة تعرض ملتقى طبقتي
السيليكون لضوء الشمس ويمكن الاستدلال عليه

↓ ↓ ↓ اشعة الشمس

n - type region

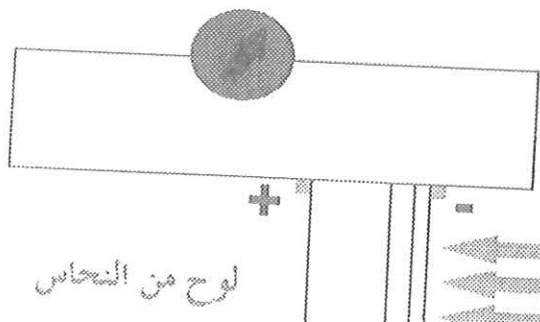


الالكترونيات من سبيكة السيليكون والزرنيخ
(تعمل كقطب موجب) الى سبيكة السيليكون
والبورون (تعمل كقطب سالب) وعندها يتولد فرق
في الجهد.

(٣) بطارية أكسيد النحاسوز والنحاس: تتركب
من لوح من النحاس أحد جوانبه مغطى بطبقة من
أكسيد النحاسوز فوقها طبقة اخرى رقيقة مثقبة
من الذهب حتى تسمح للضوء بالنفاذ من خلالها
(أنظر الشكل ٤). عندما تتعرض البطارية لضوء
الشمس فإن الضوء الساقط عليها ينفذ خلال
ثقوب طبقة الذهب لتصل الى أوكسيد النحاسوز
فيعمل على تحرير الالكترونات (تصبح القطب
الموجب) الى طبقة الذهب الرقيقة (تصبح القطب
السالب)، فيتولد فرقاً في الجهد ويمر تيار
كهربائي يمكن الاستدلال عليه بواسطة الجلفانومتر
كما يظهر في الشكل أعلاه.

(٤) خلايا كبريت الكادميوم الشمسية، وتتألف

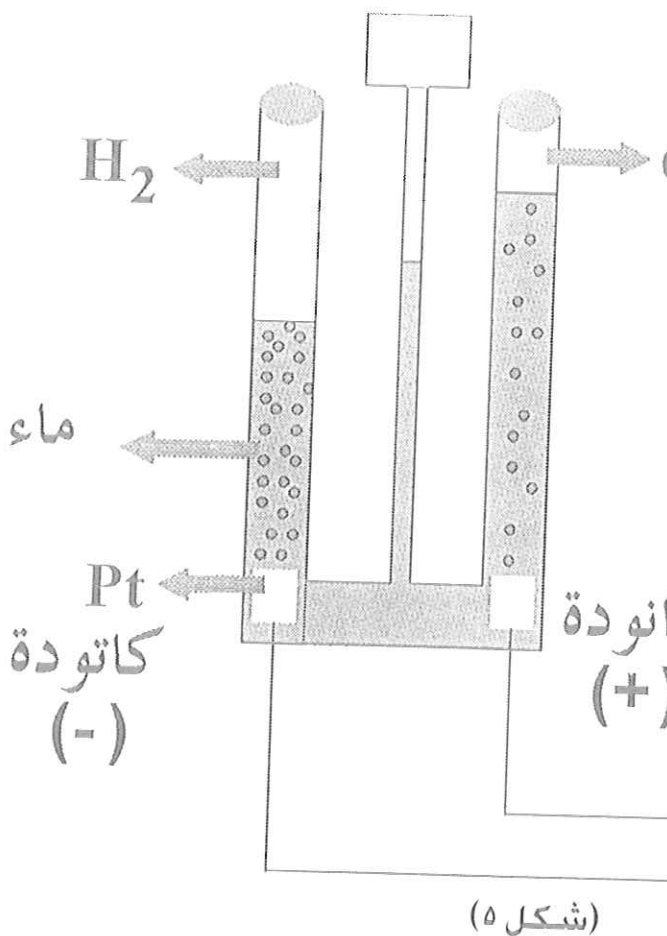
جلفانومتر



مشاكل الحزن والنقل، فالوقود الكيميائي يمكن نقله بسهولة بجميع حالاته (غاز، سائل، صلب). غاز الهيدروجين يعتبر وقود كيميائي جيد، إذ أنه خفيف جداً يمكن تخزينه لفترات طويلة، وبذلك يمكن نقله بسهولة لمسافات بعيدة ويشتعّل بسهولة ونتيجة للاشتعال نحصل على الماء، أي أنه غير ملوث للبيئة، كما ان كمية الطاقة الناتجة عن حرق كيلوغرام واحد من الهيدروجين مرتفعة جداً بالمقارنة مع كمية الطاقة التي تنتج عن حرق كيلوغرام واحد من مصادر الطاقة البديلة. كما أن الحصول عليه في عملية التحليل الكهربائي للماء بواسطة الطاقة الشمسية هي عملية سهلة (أنظر الشكل ٥).

نقوم حالياً، في مختبر الكيمياء في الكلية العربية للتربية في اسرائيل ببناء وتطوير جهاز لتحليل الماء والحصول على غاز الهيدروجين كما هو مبين في (الشكل ٥). سابين طريقة عمل هذه الطريقة، حسناتها وعيوبها في مقال قادم.

هناك طريقة لتوليد الكهرباء بطريقة غير مباشرة، بواسطة هذه الطريقة تعكس أو تركّز أشعة الشمس بواسطة مرايا مسطحة أو مقعرة على خزانات مملوءة بالماء فيغلي بعد فترة ويتحوّل الى بخار ويستخدم بخار الماء في إدارة تربينات لتوليد الطاقة الكهربائية.



1. "Chemical Fuels From The Sun" Sci. Am. Dec. 1991.
2. Hottel, H.C., 1975 "Solar Energy", Chemical Engineering.
3. K.S. V. Santhanam and M. Sharon (editors), Photoelectrochemical Cells, 1988.
4. W. D. K. Clark and J. A. Eckert, Photogalvanic Cells.

رحلة الإعدادية التغيير

ناصر فرنسيس

لذات المرحلة في الدول المتطورة كالولايات المتحدة وبريطانيا واليابان والدول الأوروبية.

عوامل التغيير:

(١) تطور الرياضيات

إن من أهم عوامل التغيير في منهج الرياضيات بشكل عام ورياضيات المرحلة الإعدادية بشكل خاص هو أن موضوع الرياضيات ذاته يتغير والتغير في موضوع الرياضيات يعتبر مصدراً داخلياً رئيسياً في إعادة صقل المنهاج من حين لآخر. وخير شاهد على هذا هو أعمال الرياضيين الكبار مثل پيري Perry وهاردي Hardy وبول Boole في بداية القرن العشرين. ولو تصفحنا أي كتاب للجبر المدرسي في بداية هذا القرن لوجدنا أن ما تحويه صفحاته الكثيرة والتي عادة يزيد عددها عن ٥٠٠ صفحة هو فصول تعالج مهارات

الآخري».

وتوجد اليوم برمجيات حاسوب مثل: "Derive"،
و"XyMATHS" و«الهندسة في الحركة» والحاسبات
البيانية التي تنفذ معظم العمل الحسابي المطلوب
في الجبر من طلاب المرحلة الاعدادية. وفي هذه
الحالة تصبح حسابات المقادير الجبرية والمهارات
التقنية ليست هدفاً رئيسياً في تعليم وتعلم
الرياضيات.

وقد أدى ظهور تكنولوجيا الحاسوب الى تغيير في
رؤية الرياضيات لدى العاملين في اعداد مناهج
الرياضيات والمشتغلين في تربويات الرياضيات في
الجامعات وكلّيات إعداد المعلمين. وأصبحت هذه
الرؤية اكثر اتساعاً من كون الرياضيات وكأنها
مهارات أساسية للتسلط على الحسابات الجبرية او
المهارات للتعامل مع الرموز. وقد أصبحت الاهمية
الرئيسية للرياضيات بشكل عام والجبر بشكل
خاص فهم المصطلحات كالتغير والدالة
وتمثيل الظواهر بقوالب جبرية أو رسوم
بيانية وكذلك تسهيل عرض المعلومات
وتفسيرها والقدرة على التقدير والتنبؤ
وتكوين المسائل والمهام وإيجاد الحلول
لها.

ان التغير في رؤية الرياضيات قد انعكس في
الجوانب البيداغوجية للتغييرات في منهاج رحويت

أمثلة

إن

ير في

جذباً

ور هذه

لحسابات

ير على

الكتب

دساتير

هي خير

نتيجة

كهيمر

امل شبه

بات الجيب

أثيرها على

راحل المبكرة

تكنولوجيا

ي منهاج الجبر

رحبوت على النحو الآتي: يتوزع الطلاب في المرحلة الاعدادية ابتداءً من الصف السابع الى ثلاثة مستويات في حصص الرياضيات مع درجة من المرونة في الانتقال من مستوى الى آخر، ويعمل الطلاب في كل مستوى بدرجة صعوبة مختلفة مع كتب دراسية ملائمة ومواد تعليمية أخرى. ولذا فقد حددت لهذا الغرض ثلاث سلاسل من الكتب الدراسية: سلسلة كتب «فصول في الرياضيات للمستوى أ» و«فصول مختارة في الرياضيات للمستوى ب» و«هيا نتعلم الرياضيات للمستوى ج».

(٤) عوامل سيكولوجية

لقد طبقت سياسة تجميع الطلاب الى مستويات في المدارس الاعدادية منذ سنة ١٩٦٨ وحتى اوائل التسعينات أي لحقبة تقارب ٢٥ سنة. وقد أجريت عدة أبحاث منذ بداية الثمانينات حول نجاعة طريقة التجميع الى مستويات في تدريس الرياضيات، تمخضت معظمها عن نتائج تشير الى تفضيل تعليم الرياضيات في فرق غير متجانسة أو متفاوتة المستوى. هذه النتائج حدثت بواضعي سياسة التعليم في اسرائيل الى تبني سياسة توصي بتعليم الرياضيات في فرق غير متجانسة للمستوى. ونتيجة لهذا التوجه فإن

وضعت لهذا الغرض سلسلة كتب «رياضيات -
حاسوب» (מחשב), وقد عُرضت كافة المواد
التي تعالج موضوع الدوال بطريقة الاكتشاف
والاستقصاء معتمدةً بشكل كلي على تكنولوجيا
الحاسوب. وتتميز كتب هذه السلسلة بأنها وضعت
أمام المعلم والطلاب عدة خيارات لاستعمال
برمجيات الحاسوب المتوفرة في الأسواق مثل
برمجة "מחשב X" أو «المحلل الهندسي». وفي
حالة عدم وجود مختبرات حاسوب في المدرسة
هناك خيار استعمال «الحاسبة البيانية» التي تفي
أيضاً بذات الشروط لتعلم الدوال.

إن سلسلة كتب «رياضيات الحاسوب» معدة أيضاً
للصفوف غير المتجانسة ويتعلم الطلاب معظم
الحصص في غرف الحاسوب حيث يعملون بأزواج
في معظم الحالات.

ولم تقتصر تكنولوجيا الحاسوب على توفير بيئة
لاكتشاف والبحث والاستقصاء في مواد الجبر
للمرحلة الاعدادية فحسب وإنما ساهمت في توفير
بيئة مماثلة لتعلم مواد الهندسة المستوية.

لقد اعتبرت مادة الهندسة المستوية حتى سنوات
الماضي غير البعيد من المواد الصعبة لطلاب
المرحلة الفوق ابتدائية، وذلك لمبنى هذه المادة
وللبراهين التي تتطلب استعداداً ونزواً في
الاستنتاج المنطقي. وقد وضعت مادة الهندسة

ستوى
ة فيها
لحصة
لدروس
عليها

لآتية:
ات غير
عة. وقد
مالب في
عاون مع

في المهام
جموعات

والإنعاش

وفق أحياناً

يعملون

وهذا يتطلب

الدجاهي الى

والتي تحوي مهام البحث والكشف ومهام التعمق
والاثراء.

وتجدر الاشارة الى ان دائرة تدريس العلوم تقوم
بترجمة كافة مواد الرياضيات في منهاج رحوبوت
الى اللغة العربية وتعمل على تطبيقها في المدارس
العربية الاعدادية وذلك من خلال عقد دورات
الاستكمال للمعلمين في الحقل وارشادهم في
المدارس.

ويعمل طاقم في مجموعة الرياضيات في قسم
تدريس العلوم بتمويل من وزارة المعارف ضمن
مشروع تحت اسم «شخص وعالج» وذلك من اجل
تشخيص الأخطاء الشائعة ومعالجتها لدى الطلاب
العرب في المرحلة الاعدادية.

إجمال: لقد كثر الجدل حول أيهما أفضل لإصلاح
المناهج التعليمية: التغيير بعدد صغير من
الخطوات الكبيرة او التغيير بعدد كبير من
الخطوات الصغيرة.

إن ما يجري في منهاج رحوبوت في الرياضيات
للمرحلة الاعدادية هو إصلاح مستمر بعدد كبير
من الخطوات الصغيرة أي ما يسمى تطوراً
(Evolution) وليس ثورة (Revolution) وقد
يبدو هذا النوع من الاصلاح هو الأفضل وذلك
لتمكين المعلمين وأجهزة التطبيق من استيعاب

ان تبني معلمي الرياضيات في المدارس العربية
 بشكل خاص لهذه الرؤية قد يسهم كثيراً في نجاح
 تطبيق منهاج رحوبوت في المدارس العربية وهذا
 يتطلب من بعض المعلمين تطويراً او تغييراً لرؤيتهم
 باتجاه مظهر حل المسائل والمهام وتكوينها والتحول
 عن التعليم الوجيه الى التعليم الذي يساعد
 الطلاب على التعلم بالبحث والاكتشاف بواسطة
 استغلال تكنولوجيا الحاسوب والحاسبات البيانية.

سيات
 شكل
 ساملة
 ت في
 وطرق
 م لهذه

ي من زاوية جديدة. ترجمة احمد سليم سعيديان ١٩٦٥. مؤسسة فرانكلين

2 - ח - ט. קווי תכנון לעתיד. רנה הרשקוביץ - 1982.

3. Math Project for Junior High School "Rehovot Program". Teaching Department. Weizmann Institute - Rehovot. 1982.
4. Creative Implementation. An Example. Rina Hershkowitz. Teaching Department, Weizmann Institute - Rehovot - 1982.
5. Reshaping School Algebra, Why and How? P. A. Hershkowitz. N.C.T.M. 1988 - Year book.

عفة وفعل القول

خضرة «الخروج من العصر القبلي» *

حسين حمزة

يسمى الانزياح أو الاستعارة فهي تحمل في طياتها
خطاباً اجتماعياً معيناً (٣).

يبدأ الشاعر قصيدته:

قرأت الحروفُ

زمان التوجع في الكهفِ غابُ

وفي الرمل غابُ

وأضحى التآلق ملء الشعابُ

وملء الأسى.

إن الفعل «قرأ» مسنداً إلى ضمير الرفع التاء
ينقل القارئ إلى عالم شخصي تماماً، أي ينقله
إلى الشاعر (الأنا)، ثم إن فعل القراءة نتج عنه
زوال التوجع في الكهف / الرمل / الشعاب، هذه
المفردات الصحراوية التي تدلّ على فعل الجهل أو
الظلام في العصر القبلي قد تستدعي القارئ إلى
بعث الخلفية التاريخية في ذهنه وخصوصاً لفعل
القراءة «اقرأ باسم ربك». أي قد يكون التواشج

في تطوير مبنى القصيدة:
وقلتَ دعوها لأسواقها
وخلّوا المریدین فی کل باب
وقلتَ سأبني لهم مرفأ
إذا جُنّت الريح عند المساء.
لقد ارتبط فعل القراءة بالضمير أنا، أما فعل
القول فقد ارتبط بالضمير أنت:

وترقبُ وجهك
خلف البروقِ
وخلف الرعود
وخلف المطرُ،
تعدّ الضلوع إذا ما رحلتَ
وتفرّج ان قلتَ طال السفر.
فالفعّالان (ترقب وتعدّ) يفيدان الشك وحالة التردد
على حين يتميّز فعل القراءة باليقين والايجابية،
ومن ثمّ نلاحظ تمازجاً بين هذين الضميرين عندما
أنا الشاعر يأمر الأنت بتوظيفه أفعال الامر
(تخطّ وأقم) ليتخلّص من حالة التردد الضبابية
ويتّخذ القرار:

تخطّ المسافات لم يبقَ غيرك
بين الضياع ونزف الردى
أقم للقبائل عرس اللقاء
وإن لم تكن مرسلأ بالهدى

القاء، كذلك معرفة الأنا بالأنث وأحادية

يلجأ الشاعر الى أسلوب الطباق في تحديد هوية
الأنت، وفي هذا التحديد يمكن ملاحظة حالة
التنصل واليقين التي تغاير حالة الشك والتردد:

وماذا تقول القبائل عنك؟

تقول: الأمين الذي لا ينام

تقول: اللئيم الذي لا ينام

تقول الحبيب العدو

الأبي الغبي

الذي أرق الشمس

حتى تفرق مثل الغمام.

يمتاز هذا الأسلوب بموسيقيته فيتحول الصوت الى
إيقاع عن طريق كسر تعاقبه وإقامة التكرارية
مكان التعاقب وهذا تعليق للزمن. لأن تكرار
الايقاع هو إعادة للماضي فكأننا في اللازم (٦).
إن لمحور الزمان دلالتين وهو يتعالق مع فعل
القراءة وفعل القول، ففي فعل القراءة هناك غياب
لزمان التوجع أو للقضايا المؤلمة التي تهتم الشاعر
ويرتبط كذلك الفعل أضحى بالنور والتألق
والأمل:

زمان التوجع في الكهف غاب

وأضحى التألق ملء الشعاب.

تلقتني هذه الرؤيا المتفائلة ببعدها الدائري في

نهاية القصيدة بشيء من الحذر:

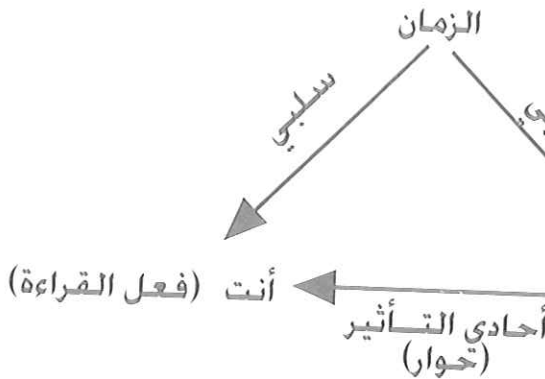
لعل الذي كان قد أتى

التالي:

إن عدم تحديد هوية الضمير أنت يجعل دلالاته
متعددة ومختلفة ثم ان تعدد الاصوات الداخلية في
النص وتعالقها بين الهامش والمتن جعل نص
القصيدة متعدد القراءة والتأويل من منظور
التواصل الأدبي بين القارئ والنص.

سليمي
يار
على
عر لم
لدول/
ناد من

بالرسم



ز الشافعي العربي، بيروت، ط ٣، ١٩٩٢، ص ١٣١.

Gregory S. Jay & David L. Miller, After Strange Texts. The Role

סיסטת תל-אביב, 1992, עמ' 13.

Pierre Brunel, La Critique Littéraire

معة الثقافة العربية في وزارة المعارف، القسم العربي في المجلس الشعبي

بين المضمون والأسلوب

عصام خطيب

حادثة أو فعالية أو أي شيء آخر)، وقد يكون شخصياً (رسالة شخصية أو عاطفية).

كما يمكن أن يكون الموضوع ذا طبيعة نظرية (فكرة، مشكلة، حقائق، معطيات، أو منظومة معينة)، وثمة مواضيع أدبية صرفة وكذلك مواضيع صحافية..

٣. الهدف: فقد يكون هدف الموضوع الإنشائي حل مشكلة (عملية أو نظرية، شخصية أو عامة) كما يمكن أن يكون هدفه إيصال معلومات أو الحصول عليها، أو إرشاد وإقناع: كشرح فكرة أو موقف أو تصرف (التخلص من ضائقة، إيجاد علاقة، إشراك شخص ما في فكرة أو تجربة، مساعدة صديق، تقدير مشاعر أو المشاركة بها).

٤. المتلقي: قد يكون المتلقي فرداً أو جمهوراً ذا مكانة مرموقة، أو مكانة متواضعة، كما يمكن أن يكون المتلقي: زميلاً، ابن ذوات، صديقاً، أو مجهولاً، وأحياناً يكون المتلقي مزوداً بخلفية موضوع البحث (ذا معرفة سابقة، أو مشاركة في

التمييز بين الأسلوب الدارج أو العامي، وبين
الأسلوب الفصيح مثلاً، أو الأسلوب العلمي مقابل
الأسلوب الأدبي، الذي ينبع من شخصية الكاتب،
وخلفيته الثقافية. ومن هذا نخلص الى الصفات
التي يجب أن يتحلّى بها الأسلوب الجيّد، والعيوب
التي تشوّه الأسلوب، وتجعله ركيكاً هزلياً.

أما الصفات الجيدة التي تحلي الأسلوب، وتجعله
بالغ التأثير على القارئ أو السامع فهي:

١. سلامة اللغة وخلوها من الأخطاء:

فيجب إتقان القواعد عن طريق الدراسة المتعمقة
للمصادر والمشتقات والصيغ والجموع.. وذلك
بالرجوع الى المعاجم اللغوية وكتب النحو والصرف
الموثوق بها.

٢. الجمال: هذا الموضوع واسع جداً، ويتعلق

بشخصية الكاتب وذوقه وموهبته، ولا يمكن ان
يخضع خضوعاً كاملاً للدرس، ولكن يمكن
استخلاص مبادئ وتوجيهات نستعين بها في هذا

المجال: فالأسلوب عند الكاتب كاللون عند الرسام
واللحن عند الموسيقي: فلا فن بدون أسلوب

جميل؛ إذ أن المواضيع تتكرر وتشابه، أما
الأسلوب فهو الذي يتغيّر. ولنتصور اننا نزعنا فن
التعبير الجميل: كالتعابير الجميلة، والصور

الموحية، والتشابهية والإستعارات، والطباقات،

والجملات من نصٍّ أدبي أو فنٍ انشائي آخر،

الكلمات، وطريقة تركيب الجمل، وأسلوب استعمال الصور والمعاني الحقيقية والمجازية.

٤. تسجيل ألفاظ وتعابير منتخبة:

فالإنشاء هي عمل جدي منظم لأفضل الأفكار في أفضل طريقة تعبير، وهي فن والفن ذوق لا ينتهي..

ولا ريب في أن للغة العربية وخصائصها الأثر البارز على الأسلوب وموافقته للمعنى، فمن خصائص اللغة العربية:

١. لغة اشتقاقية: هذه الخاصة تمكّن الكاتب من اشتقاق أبنية وصيغ على أوزان متعددة، فمثلاً: كَتَبَ - يمكن ان نصوغ منها أسماء وأفعالاً مختلفة في معانيها، ولكنها تدور كلها في جو واحد: كتابة، كاتب، مكتوب، استكتب، مكتب، مكتبة، ...

٢. لغة إعرابية: تتغير فيها حركة أواخر الكلمات حسب وظيفتها النحوية، فللإعراب دور مهم في تحديد المعنى وفهمه، كما أنه يلعب دوراً هاماً في الإيقاع الموسيقي للجملة.

٣. لغة موجزة: كثيراً ما يعبر عن الفكرة في اللغة العربية بكلمات أقل مما يعبر عنها في لغات كثيرة، وكثيراً ما تتألف الجملة العربية من كلمة واحدة أو كلمتين، وإذا ترجمناها الى لغة أجنبية

العناصر في الأسطر السابقة من هذا المقال)، في حين أن التلخيص هو نص آخر مواز للنص الأول الأساسي، وبعبارة أخرى التلخيص هو: إعادة ثانية للأفكار والصور والعواطف، التي خطرت في نفس الكاتب، بينما التحليل: هو محاولة للولوج الى أعماق النص وتسليط الضوء على عناصره وأجزائه وكيفية تأليفها وتآلفها لتؤدي وظائفها وتحقيق أهدافها.

التلخيص مجرد من العاطفة الشخصية وإبداء الرأي، والملخص يقف موقفاً محايداً وينقل، بصدق وأمانة، الأفكار الرئيسية الواردة في النص، بشكلٍ مرتبٍ ومتسلسل، وهو يستبعد التفاصيل والجزئيات، ويعتمد الأسلوب المباشر، كما أنه يحرص على عدم تجاوز نصف النص الملخص، أما التحليل فهو الكشف عن المضمون (الأفكار والمشاعر والدوافع والغايات) من جهة، وعن الأسلوب (الألفاظ والتعابير والصور، أو ما يسمى بالفن التعبيري) من جهةٍ أخرى.

كما لا بد لنا من التأكيد على ضرورة الإتحاد والتمازج ما بين الأسلوب والمضمون: فالأسلوب هو المجال المادي، الذي يصبح فيه المضمون وجوداً حقيقياً، حياً، مؤثراً، ومخلداً على مرّ الزمن؛ فالمضمون بدون أسلوب موافق وملائم هو رصف لكلمات لا معنى لها، بل هو لغو، لذا فإن

نوعه

ظاهرة

نحو

كما أن

برية له

تشير

أإليها

كما أن

أ، لكل

ة المرونة

العطف

قديمة

الفاظها

ال، وتربط

ست وليدة

طويلة من

يخص النص

تابة حرة

س، أو شرح

ومعلومات دقيقة مجردة من العواطف.

ق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة - ١٩٩٣، الفصل السادس:

بيبة: دار المعارف بمصر، ط ٨، القاهرة، د.ت. الباب الرابع -

ت، ١٩٧٧.

مارف - الجامعة، ١٩٩٥.

أملاء والبلاغة والعروض، ط ١ - دار ومكتبة الهلال، بيروت،

شاء، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧.

ى التربية، تشرين الاول المجلد ٤٤، تل ابيب، ١٩٩٦.

ر العربي، تل ابيب، ١٩٧٠، ط ٢.

١٩٨٣.

لملايين، بيروت، ١٩٩٥.

ل الأساليب الأدبية، ط ٨، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

١٩٩٠.

رة، ١٩٦٦.

تيل، بيروت، ١٩٨٨.

1. Cantarino, v.: Ayntax of modern Arabic prose, 1975.
2. Carter, M. G. Arabic Linguistics mtoductory.
3. Wright, w: A grammar at the Arabic Languge, Cambridge, 1
4. Tritton, Arthur Stanley: Teach Yourself Arabic, London, The
5. Rifat, Muhammad, Extracts For Translation, Cairo, 1928.
6. Tyler, R., Basic Principles Of Curriculum And Instructi
Illinois, 1947.
7. Johnson. R, English Expression Study In Curriculum Bu
Publishing Co. 1932.

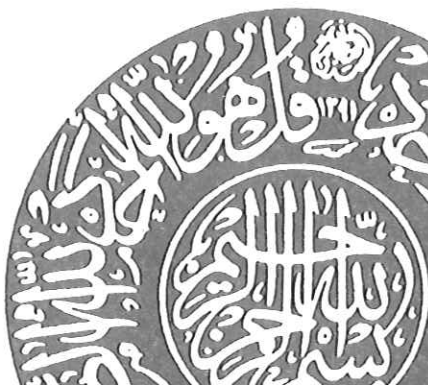
בלשון - קורס שיטתי, הוצאת המכון העברי להשכלה בכתב

והבעה בכתב, הוצאת ד. רכס.

רו פובלישנג קומפני, ניו-יורק, 1995.

ספר עבריים, תשכ"א.

, תיאוריה ומעשה - ב"ש, 1993.



ירות" ומשמעותם

ד"ר יהודה מוטעי

מה המיוחד אנשים אלה? - מה מאפיין את אמירותיהם - ויוצר את ההרגשה שהם סגורים בדרך מחשבתם ואמונתם. האם הם סמכותיים, בלתי סובלניים. האם איפיונים אלה יחודיים להשקפות אידיאולוגיות מסויימות או שמא אין זה איפיון ייחודי להם. האם ניתן למדוד אותם?

החוקרים מניחים שסגירות ופתיחות (Open Versus Closed Mind) הם שני מצבים קיצוניים על רצף.

כאשר מתייחסים לתכונות של מערכת אמונות חשוב לזכור רצף זה.

המונח דוגמטי הוא סינונים למונח סגירות.

טענתם היא שאין לסווג בני אדם לאחת משתי הקטיגוריות הללו, סיווג זה מטרתו העיקרית מחקרית.

ע"מ לחקור את האמונות

וכמו כן לאפשרות שיש משהו ייחודי
 בסיסי משותף ביניהם. אם ידוע לנו
 משהו על דרך האמונה של האדם, אפשר
 לנבא מה תהיה גישתו לפתרון בעיות
 שאין להן כל קשר לאידיאולוגיה שלו.
 התיזה של החוקרים היא: נסיון למצוא
 קשר בין אמונה ומחשבה - קשר שהוא
 תוצאה של תכונות מבניות משותפות.
 אם נזהה תכונות אלה ניתן לנבא מתוך
 ידיעה על האוריינטציה האידיאולוגית
 של האדם על התנהגותו המושגית בפתרון
 בעיות אינטלקטואליות.
 מעבר לכך - לא זו בלבד שלאדם יש
 מערכות אידיאולוגיות ומושגיות אלא גם
 מערכות תפיסתיות ואסתטיות.
 הם קושרים בין המערכות השונות
 ומגיעים למסקנה שהמידה שבה מערכת
 האמונות סגורה או פתוחה היא מצב של
 גישה מוכללת שתתגלה במגוון של
 ביטויים - באמונתו הפוליטית, באמונתו
 הדתית, בדרך פתרון בעיות
 אינטלקטואליות בדרך שבה נוהג
 "לתפוס" חומר, ובדרך שבה יגיב ליצירה
 מוסיקלית חדשנית.

או
 צולם
 וגיה
 וכי
 לדרך
 ויותר
 חרות
 אחת
 ניתוח
 נהגות
 קיימות
 אישיות
 בעלות
 שהיא
 אדם -
 בדומה
 חשיבה,
 הליכים
 וא בעל

הדבר, טיפוסים הקשורים זה לזה בתוך מערכת האמונה של הפרט. וכך אם ידוע לנו באיזו דרך מתייחס הפרט לעולם האידיאות נוכל אולי לומר כיצד מתייחס לעולם בני האדם ולסמכות.

בעיית הסמכותיות זכתה לתשומת לב רבה. החוקר מבקר חלק משיטות המדידה של התופעה, מציג דרך חשיבה והתייחסות רחבה יותר למושג הסמכותיות. גישה המאפשרת בדיקה ומדידה, בתנועות דתיות ובלתי דתיות בקומוניזם פאשיזם ובתחומי אנוש המרוחקים מתחום הפוליטיקה והדת, כגון בעולם האקדמי, בעולם האומנות והספרות.

מטרתו - תפיסת מושג סמכותיות בדרך אהיסטורית כך שניתן ליישמו בכל שלבי ההיסטוריה ולצורות שונות של סמכותיות בשלב היסטורי מסויים.

בדרך דומה, בתוך מסגרת ההתייחסות הקיימת, מנסה להגיע למושג "חוסר סובלנות" ודעות קדומות שאף הם מושגים אהיסטוריים. כיצד ניתן להגדיר מחדש ולמדוד תופעות אלה. כך שהקנאות

הכנסייה אליה משתייך האם ניתן לנבא
לאיזה כנסייה אחרת יעבור. מאיזה דת
עשוי האדם לבחור את בן או בת זוגו.
האם ניתן לצפות לקונפליקטים בחיי
הנישואים בין בני דתות.
מאמינים שהגישה של מערכת אמונות
תביא לתפיסה רחבה יותר של האבחנה
בין Ingroup ו- Outgroup.
אבחנה נוספת שבה עוסקים החוקרים
בספרם היא: ב"שינוי" ו"התנגדות לשינוי",
בהתנהגות, באמונה או באישיות.
בפסיכולוגיה נוטים לטפל בבעייה זו
בעזרת מושגים כגון גמישות, עצמאות,
חוסר קונפורמיות, פתיחות, בריאות
פסיכולוגית, אוריינטציה מציאותית וכו'.
מאידך התנגדות לשינוי מתוארת או
מוסברת בעזרת המושגים: נוקשות,
פיקסציה (קיבוע), קומפולסיביות,
סגירות, קיצוניות באמונה, גישה כזו
מייחסת ערך חיובי "לשינוי" ושלילי
לחוסר שינוי.
המחברים אינם רואים גישה זו כמאפשרת
אלטרנטיבות של התנגדות וחוסר התנגדות
לשינוי. לדוגמא: יש הבדל בין נוקשות -

עם
ורים
מדות
?ו?
בחנה
O ו-
אלה
וגניות
כולה
מערכת
מורים
נייכות,
מידי,
כות -
מוגניות,
קבוצות
O או -
Outgroup

יותר למחקר של אתונצטריזם - Ethnocentrism. בהגדרת המושג אתונצטריזם - האדם האתונצטרי נוטה לדחות אנשים שאינם משתייכים לקבוצתו (- Outgroup) ובו בזמן מקבל את המשתייכים לקבוצתו (Ingroups), (Levinson 1949), - (Fascism) F. Scale - מכאן עבר המחקר לבדוק:

(1) מידת הדעות הקדומות כלפי מיעוטים (לא כלפי מיעוט מסויים).

(2) למדוד מידת הפרדיספיזיות של האדם להשקפת עולם פשיסטית.

הצפיות אומתו ע"י מחקרים רבים. הללו שהם בעלי ציון גבוה בסולם מקבלים ציון גבוה (1) באתונצטריזם. (2) ברגשות שליליים כלפי כושים. (3) נוטים לשמרנות פוליטית.

בנוסף ניתן למצוא הרבה משתנים אישיותיים בין אלה הגבוהים בסולם - F לבין הנמוכים.

המחקר פורסם בשם - The Authoritarian Personality ומכאן לאחר מכן שם הסולם. לדעת החוקרים עובדה זו הביאה לבילבול

בדיקת סמכותיות מחוץ לתחום הפוליטי.
עניינו, טוען רוקח, הוא בבדיקה מדעית
של הסמכותיות. ומכאן הנטייה לעבר
בדיקה של התכונות הכוללניות של
סמכותיות על כל צורותיה.

טוען לגישה יותר כוללנית, ניתוח המושג
סמכותיות ללא התייחסות לגישה
אידיאולוגית, תיאולוגית פילוסופית או
מדעית מסויימת.

ניתוח כזה יהיה ניתן להכללה רחבה יותר.
יש לעמוד על ההבדל בין המבנה והתוכן
של המערכת האידיאולוגית (אדם יכול
להיות בעל אמונה דמוקרטית ולאמץ דרך
מיליטנטית נגד אפלייה, להיות מתירני
ביחסי הורים ילדים ויחד עם זה אינו
בהכרח בלתי סמכותי).

הדרך שבה מאמץ את אמונותיו. הן
סמכותיות, חוסר סובלנות לגבי אלה
שדעתם אינה כדעתו - סגירות בדרך
החשיבה והאמונה.

הפער בין מה שנאמר ובין הדרך שבה
נאמרים הדברים הוא הפער שבין המבנה
והתוכן.

מכאן - שהמטלה התיאורתית היא לנסח

התפיסה, לעיוותים בזכירה, ונטייה לחוסר סובלנות במצב של אי-ודאות.

ההסבר של Frenkel Brunswik לתופעה של קשר בין אישיות אמונה והכרה (Cognition), היא ב"גישות של Personality Centered" לתפיסה.

גישתה מקורה בתיאוריה הפסיכואנליטית: קיים קשר הדוק בין התחומים ההכרתיים של ההתנהגות מחד - והתחומים הרגשיים חברתיים מאידך. היא עושה שימוש במושג הפסיכואנליטי "אמביבלנטיות ריגושית" והתפקיד שלו בהתפתחות מבנה האישיות של הילד.

בהמשך היא מצביעה על הקשר שבין הילד והוריו, מידת המתירנות או הענישה וההשלכות שיש לתהליך זה על הבדלים אינדוידואליים ביכולת לעמוד באמביבלנטיות רגשית כלפי ההורים. דבר המתרחב לאחר מכן לשני התחומים: החברתי וההכרתי.

הילד המוענש אינו מורשה לבטא רגשות אמביבלנטיים, שהם נורמליים. כלפי הוריו מפתח צורך מוכלל להבנות עולמו בצורה

בתחום הסוציולוגיה של הדעת,
 ובהתייחסם לתופעות כגון חשיבה
 אתנוצנטרית, חשיבה סטריאוטיפית.
 המסקנה המתבקשת היא שניתוח שיטתי
 של תכונות משותפות לחשיבה ולאמונה
 הוא תועלת.

ממחקר על אמונה לחקר מערכת של אמונות

המחקרים העכשויים ממוקדים בתכונות
 ובמדדים של אמונה בודדת ועמדות ולא
 במערכת של אמונות ועמדות, יש מעט
 מחקרים על האופי, היוצרות, הלמידה
 והשינוי של מערכת עמדות.
 רוקח מתמקד במערכת אמונות כשלם -
 לדעתו חלק חשוב מההתנהגות החברתית
 של האדם ניתן להבינה טוב יותר באם
 ניחסה למערכת של - אמונות ולא
 למרכיבים של מערכת כזו. לדוגמא קבלה
 של קתוליות היא קבלה של מערכת,
 האמונה שתיכנון הילודה הוא דבר שלילי
 הינה רק חלק ממערכת זו.

החוקרים ניסו במחקר זה לבודד מערכת

וגים
 טיות
 שכלה
 תיות,
 גשתה
 וריית

מונות

ליכים

תנים

שתי

לגשר

אמונה

ניתוח

לא

שבה

יר שבין

יר מבני

דינמי

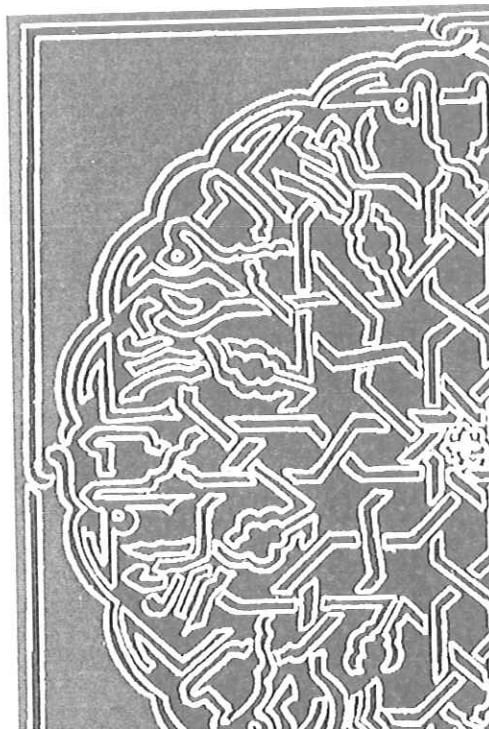
נו חדש.

היומיום

יקאלית,

ומדריכיהם בהעשרת הידע על משמעות
המושגים "פתיחות" ו"סגירות" כמאפייני
אישיות, בהרחבת ההבנה וההעמקה על
הגורמים המשפיעים על סגנונות הוראה
למידה.

2) התאמת תוכניות לימודים בהכשרת
מורים ובהשתלמותם בזיקה למאפיינים
אישיים של פרחי ההוראה.



הקבוצה לפרט ביום הולדתו

זהבה תורן

מחקר אתנוגרפיות מגוונות וכלל בין הייתר: תצפיות בלתי משתתפות, ראיונות, תשאול מזדמן, ניתוח הספרות החינוכית ותעוד חזותי (תצלומי תוצרים).

4. היצירה כמתנה בספרות

המחקרית

"המתנה" נדונה בהרחבה במחקר האנתרופולוגי. לעניננו נציין מספר מימדים שנתייחס אליהם בהמשך. המתנה כמיצגת את האני החיובי מודגשת ע"י Firth (1973) "הערך המוסרי החיובי של האני שמתנות מרמזות". (P. 374).

המתנה כאוגרת בחובה יחסי גומלין של העבר והעתיד. "המתנה מאחד לשני כוללת יותר ממתנה זמנית, היא כוללת בתוכה את תוכן העבר של יחסי הגומלין והחשיבות העתידית המסומלת ע"י

וילדי הגן. הגנות כותבות על הכריכה.
הגנת צ' - "אני כותבת לרי בן ה-5 מזל
טוב מכל ילדי הגן, קי וצי". הגנת יי -
"אני כותבת להם על הכריכה, לי החביב
מזל טוב ליום הולדתך ה-5 מילדי הגן, רי
ויי".

הסייעת גוזרת את הכריכה ובגן בי גם
ניירות מיוחדים לציור, החוגג מעטר את
הכריכה והציור הראשון באלבום הוא
שלו, ילדי הגן מעטרים את הכריכה וכל
אחד מספק גם ציור. כרטיס ברכה של
קק"ל מוצמד לכריכה.

טיב הפעילות החברתית

טכס יום ההולדת - הטכס הפרטי -
משפחתי נערך במסגרת הקולקטיב בגן.
בשלב הענקת המתנה, תת הקבוצה -
קבוצת החברים הקרובים, נבחרת ע"י
"בעל השמחה" והגנת, להעניק את
המתנה כמיצגים של הקולקטיב.
לשלב הענקת המתנות מבנה משלו
המהווה "אירוע" בתוך הריטואל.

א. המסרים הגלומים במתנה -

האלבום

אלבום ציורי הילדים המתפקד כמתנת הקולקטיב לפרט, משמש כצנור להעברת המסרים הגלומים בתוכו. באלבום גלומות מספר ישויות הילד (על ישויות הילד הבאות לידי ביטוי בטכס יום ההולדת דנה Weil (1986), חלקן קשורות בדימוי העצמי וחלקן באני החברתי. אנו נראה כיצד האלבום מבטא את המתח בשני המסרים הללו.

האני - הזהות האישית

שמו של הילד מופיע על הכריכה בציון גילו. הילד מעטר בעצמו את האלבום והדף הראשון בו הוא ציורו האישי. הציור האישי משלים את פרטי זיהוי הילד, הוא משלים את ישותו החיצונית שמו וגילו, ע"י שקוף פרי פנימיותו: "המטען ההכרתי והריגושי שלו, כוחותיו המוטוריים, בעיות הסתגלותו והתהוות האני" (שוורץ, תשל"ו).

ששון להוריהם ותפארת לארצכם". קק"ל
כמוסד ממלכתי לאומי מתווך בין הילד
למדינה ומסייע לתחזוק הקשרים
ההדדיים ביניהם.

ב. המסרים הכרוכים בריטואל

הגדרת הקשר למשפחה

בטכס יום ההולדת הילד מעביר להוריו
את האלבוים. העברת האלבוים נעשית ע"י
הילד עצמו. הילד יי "קם, רץ לאמו, נותן
לה את האלבוים. האם מנשקת את לחיו,
ויי מתיישב לידה על הכסא". כך הילד
מגדיר את הקשר למשפחתו והשתייכותו
אליה. זו העברה של המתנה מהמסגרת
הקולקטיבית למשפחתית. למרות הדגש
על המסגרת המוסדית הקולקטיביסטית
בגן המסגרת המשפחתית אינה נמחקת.

הגדרת קבוצות חברתיות בקולקטיב

בשלב הענקת המתנות בטכס יום ההולדת
הילד מזמין את חבריו הקרובים
ל"להלוכת הענקת המתנה".

1986:84). יתר על כן, בשלב זה הילד יושב במרכז והמעגל סובב סביבו. הסולידריות הופכת להגנת הקבוצה על היחיד. מעגל חבריו הקרובים סובב אותו "ומגן עליו" (ברין, תשמ"ו, 79). המעגל מאפשר את קיומו הממשי של הפרט ע"י יצירת קו ההגנה. קו ההגנה זה מסומן באופן מוחשי ובולט ע"י המעגל הסובב שוב ושוב בקוטר של כ- 1 מ' מהילד. המעגל משמש כעין פטרול של מגינים הסוכך על הפרט.

יש לציין את השתתפות הגנת במעגל המבליט את היותה חלק מהקבוצה. כוחו של הקולקטיב בא לידי ביטוי ע"י הסולידריות המופגנת כלפי החוגג והגנה עליו. הן ע"י חוגג הפרטי - חבריו הקרובים והן ע"י הקולקטיב אשר נציגיו (הילדים והגנת) משתתפים בריקוד.

יחסי גומלין חיוביים

הבלטת יחסים חברתיים חיוביים של הקבוצה לפרט.

הגנת י' - "עכשיו מה שאתם רוצים אתם