14365-830

ספרייה
המכללה הערבית לחינוך בישראל
מס' המצאי 25983
מס' קטלוגי 30 / ב
תאריך 1999



دارنا

مجموعة تربوية وأدبية
من إنتاج الكلية العربية للتربية في إسرائيل
حيفا - كانون الثاني - ١٩٩٩

דארנא

קובץ פדגוגי ספרותי
המכללה הערבית לחינוך בישראל
חיפה – ינואר – 1999

גיליון 30 ■ العدد ٣٠

هيئة التحرير:
د. **نجيب نبواني** – المحرر المسؤول
د. **يوسف دانا** – تحرير علمي ولغوي

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

המערכת:
העורך האחראי - **ד"ר נג'יב נבואני**
עריכה מדעית ולשונית - **ד"ר יוסף דנה**

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

הנחיות העורך

הכותבים, אשר מאמריהם יאושרו, מתבקשים להכין תמצית בשפה האנגלית.
על הכותבים לדקדק במובאותיהם ולהקפיד על ציון מקורן המדוייק.
המערכת תדון רק במאמרים הרואים אור לראשונה ולא נתפרסמו במקום אחר.
הדעות הנמסרות במאמרים הם על דעת כותביהן ועל אחריותם.

ד"ר יוסף דנה
עורך מדעי ולשוני
ראש המכון למחקר משווה עברית-ערבית

המכון למחקר משווה עברית-ערבית
معهد البحث المقارن للغتين العبرية والعربية
The Institute For Hebrew-Arabic Comparative Research

عزيزي القارىء

يسرّني أن أقدم لك العدد الثلاثين من مجموعة «دارنا» والذي يقدم للقارىء صورة عن نشاط معلّمي الكلية في مجال البحث والاستقصاء.

لقد توّجت الكلية عملها بنشاطات منوّعة ومباركة خلال السنة الماضية. لقد أقامت الكلية مركزاً للعلوم والتكنولوجيا سيشرف على توسيع النشاطات العلمية في الكلية من جهة وفي إيصال هذه النشاطات الى مدارسنا العربية حسب خطة تربوية مدروسة وسيقوم على إدارة هذا المركز الدكتور حمد طربيه.

ومن نشاطات الكلية الأخرى توسيع عمل معهد البحث المقارن للغتين العبرية والعربية برئاسة الدكتور يوسف دانا، حيث زار هذا المركز وزير المعارف والثقافة والرياضة، الراث يتسحاق ليفي وأزاح الستار عن لوحة كُتب عليها اسم المرحوم زڤولون هامر، وزير المعارف السابق، حيث أطلقنا اسمه على هذا المعهد الناجح.

لقد كانت زيارة الوزير أول زيارة لمؤسسة تربوية يقوم بها بعد تسلمه منصب وزير المعارف، وقد أشرف الوزير في هذه الزيارة على توزيع شهادات اللقب الأول B.Ed. على خريجي الفوج الرابع، كما أنه، أي الوزير، وزّع ٣٣ منحة دراسية لأوائل الطلبة في الكلية قدّمت من ميزانية الكلية.

أنتهز فرصة صدور هذا العدد لأنوّه مرة أخرى بالنشاطات المنوّعة التي تدور في كليتنا من جهة وأشكر جميع الاساتذة الذين ساهموا في الكتابة في هذا العدد وعلى رأسهم الدكتور يوسف دانا الذي قام بالإشراف الكامل على إعداد وترتيب هذا العدد، متمنياً للجميع عاماً سعيداً ومباركاً.

يناير/ كانون الثاني ١٩٩٩

مع الإحترام

د. نجيب نبواني

رئيس الكلية العربية للتربية

في اسرائيل - حيفا

קורא יקר

אני שמח להגיש לך את הגליון השלושים של כתב העת "דארנא" שמציג בפני הקורא תמונה של פעילות מורי המכללה בתחום המחקר.

המכללה הכתירה את עבודתה בפעילויות מגוונות ומבורכות בשנה האחרונה. היא הקימה מרכז למדעים וטכנולוגיה שמפקח על הרחבת הפעילות המדעית במכללה, מצד אחד, ובהבאת הפעילות לבתי ספרנו הערביים מצד שני עפ"י שיטה חינוכית שנוסתה. את המרכז הזה מנהל ד"ר חמד טרביה.

מבין פעילויות המכללה האחרות - הרחבת עבודת המכון למחקר משווה עברית-ערבית בראשות ד"ר יוסף דנה, מכון שביקר בו שר החינוך, התרבות והספורט, הרב יצחק לוי. הביקור נערך לרגל הסרת הלוט מעל לוח זיכרון במכון המצליח הזה, שנחרט עליו שם זבולון המר ז"ל, שר החינוך הקודם.

ביקור שר החינוך היה הביקור הראשון למוסד חינוכי כלשהו שערך השר אחרי שקיבל את תפקיד שר החינוך. השר נתן חסותו בביקור זה לחלוקת תעודות התואר האקדמי B.Ed. לבוגרי המחזור הרביעי. כמו כן חילק השר 33 מילגות לימודים לסטודנטים מצטיינים במכללה, מילגות שניתנו מתקציב המכללה.

אני מנצל את ההזדמנות של צאת הגליון הזה כדי לציין פעם נוספת את הפעילות המגוונת הנעשית במכללה שלנו, ואני מודה לכל המרצים שנטלו חלק בכתיבה בגליון זה ובראשם ד"ר יוסף דנה שטיפל באופן בלעדי בעריכת הגליון והכנתו, ואני מאחל לכולם שנה טובה ומבורכת.

ינואר 1999

בכבוד רב,

ד"ר נבואני נג'יב

ראש המכללה הערבית לחינוך

בישראל - חיפה

شاعر في مغارة التّجلّيات

د. فهد أبو خضرة

حُقولٌ منَ الشَّمْعِ تُرسِلُ أنفاسَها
صَلاةً، وأنّاتِها
دُعاءً،
إلى واهب العفو والمغفرةْ.

وخلْفَكَ تَخطُو الجموعُ
بَطيئًا بَطيئًا
بصمتٍ، تُردّدُ أعماقُها
تَرانيمَ دافئةً دافئةْ.

وعندَ المياهِ التي تَنحني
لهمْساتِها الروحُ قبلَ الجَسَدْ،
تُجدِّدُ كلُ الطقوسِ القَديمَةِ أيامَها
في خشوعٍ مَهيبْ.
وبالصمتِ تَحفنُ منها الجموعُ
وتخطو بطيئًا بَطيئًا.

وها أنتَ تدخُلُ قُدسَ المغارَةِ،
يا للبَهاءِ الذي هلَّ من كلِّ رُكْنِ!
ويا للصَّفاءِ يرفرفُ ملْءَ العيونِ
وملْءَ الخُطى!

وها أنتَ تلمسُ سرَّ المغارةِ
(لو أنني
أُجدِّدُ مَجْدَكَ،
لو أنني
أُتَوِّجُ وعدكَ بينَ الأُمَمْ،
ويصبحُ هذا الزمانُ زمانًا فريداً
كما أرتجيهْ،
زمانَكِ أنتِ الذي تملأينْ
لياليهِ بالحُبِّ والأمنياتْ،
ويصبحُ هذا الطريقُ
طريقًا وحيداً
لكلِّ المحبّين والتائبينْ).
وحينَ تقولُ: «إلى أبدِ الدّهرِ»،
تَسمعُ أصداءَها عبرَ كلِّ اللغاتْ،
وتعبُرُ صدركَ
رعشةُ ضوءٍ،
ولمسةُ ماءٍ ونار،
وتحسَبُ أنّكَ تسمعُ صوتاً يناديكَ:
«أنتَ الطريقُ،
ومنكَ سيبدأُ هذا الزمانْ».
وترفعُ عينيكَ نحوَ الأعالي،
وتمضي خطاكَ
بعزمٍ وحزمٍ
.....
ويُولدُ في الشرقِ عهدٌ جديدْ

* * *

٩٩/١/١١

حي بن يقظان

سليم نبواني

حي بن يقظان رسالة فلسفية جامعة، أودعها ابن سينا عصارة فكره وعلمه، وجمع فيها شتات آرائه وفلسفته التي عبّر عنها في رسائله الأخرى. فمن يقرأ رسالة حي بن يقظان هذه قراءة واعية، يستطيع أن يطّلع على فكره وعلمه وأمكنه الاستغناء عن رسائله الأخرى، لذلك يمكن دعوتها بالرسالة الجامعة.

مضمون الرسالة

يتحدث ابن سينا في هذه الرسالة الفلسفية الرمزية عن النزعة الطبيعية عند الإنسان الى الانتقال من العقل بالقوة الى العقل بالفعل، فالإنسان السوي العادي يتمتّع بالعقل لكن بالقوة أي أنه قادر على عقل الأمور وإدراكها والسيطرة عليها، لكن منهم من لا يعمل على ذلك إلاّ بمقدار يسير جداً أولئك هم العامة، وأما الذين يعملون على ترجمة القوة الكامنة فيهم وإخراجها من القوة الى الفعل فأولئك هم الخاصة من الناس.

ذات مرّة وفي حال التأمل والانتقال من حالة العقل بالقوة الى حالة العقل بالفعل وبشكل خيالي يصوّر لنا ابن سينا العقل الفعّال على شكل شيخ جليل مهيب عزيز بالرغم من تقدّمه بالسن التي ما زادته إلاّ جلالاً ووقاراً لا ضعفاً وهواناً حدث ذلك للراوي عندما خلا بنفسه وانقطع عمّا حوله وغاص في بحر، من التأمل والتخيّل كعادة الصوفيين ولكنه مع ذلك لم يتخلّ عن رفقائه وهي القوى البدنية والمتخيلة والمدركة من الحواس الخمس الخارجية والحواس الخمس الداخلية، إذ بدون هذه القوى لا يستطيع الحركة والانتقال الى مبتغاه وشريطة أن يكون قد سيطر عليها وأخضعها وسخّرها لا أن يكون منقاداً إليها كما هي الحال في أكثر الأحيان لدى العوام - أكثر الناس.

فلما اقترب هو ورفاقه من الشيخ الوقور الجليل - العقل الفعّال، بادره الراوي بالتحيّة، فالمبادر هو الراوي لأنه المنفعل والمنفعل يأتي أولاً والفاعل يأتي ثانياً لحاجة المنفعل الى الفاعل من وجهة نظر فلسفيّة.

وبعد التحية دار بين الإثنين حديث طويل أفضى الى سؤال الشيخ من قبل الراوي عن اسمه ونسبه وبلده كالعادة في حال اللقاء بشخص غريب مجهول.

أما جواب الشيخ فكان: حي بن يقظان إسمي والإسم يعني الكثير فلسفياً كما يفسّره المهرني فحي يعني ما خيّل عليه من العقلية المجرّدة وصدور ما بعده عنه وابن يقظان يعني أن وجوده ليس بذاته بل عن غيره، فهو بمنزلة الإبن من الأب.

فالحي يحتمل أن يكون نائماً أحياناً وأن يكون يقظاً أحياناً أخرى.

أما يقظان (وهو بمثابة الأب - عقل الكل) فهو دائماً وأبداً في حال اليقظة، فالنوم أشبه بالفعل، أما جوابه عن نسبه فهو العالم العقلي المقدّس هذا هو بلده وأما مهنته فهي تعقل ما بعده من الموجودات وتعقل المبدأ الأول - أي ما قبله وتعقل

ذاته. فهو يستمد قوته من العقل الكلي الذي أعطاه ومنحه مفاتيح المعرفة كلها وهداه الى الطريق الى نواحي العالم لأنه المسؤول عن العالم السفلي - عالم الفساد.

استمر الحديث مع الشيخ طويلاً فشمل مسائل كثيرة الى أن وصل الى علم المنطق الذي به يمكن التمييز بين الحق والباطل والصدق من الكذب والخير من الشر.

فتحدّث الشيخ عن المنطق بإسهاب وعمق كبيرين، مبيّناً تهيؤ الإنسان لاكتساب العلوم والمعارف والأخلاق الحميدة والفضائل من جهة والشرور والآثام والرذائل من جهة أخرى والتي يدفع إليها الرفقاء، ويعني بالرفقاء الذين لا يفارقون الإنسان أي القوى البدنية بأنواعها المختلفة: كالقوة المتخيّلة والحسّ المشترك التي تلفق الباطل تلفيقاً وتخلق الزور اختلاقاً، وكالقوة الغضبية الهوجاء العاتية التي لا يوقفها الرفق والنصح. وكالقوة الشهوانية القرمة والقذرة والشديدة الجموح الى المطعوم والمنكوح.

فما العمل والخلاص من هذه القوى وقد ألصقت بالإنسان إلصاقاً؟

فالجواب عن هذا السؤال أن لا سبيل للخلاص من هذه القوى ولا بدّ من الاستعانة بالحيلة وذلك بتسليط القوة الغضبية على القوة الشهوانية والعكس صحيح وأما المتخيلة فلا يجب طاعتها إلاّ بعد بيان صدقها من كذبها وذلك باستخدام المنطق وحكم المنطق، يقول الراوي بعد هذا الشرح والبيان عن هذه الرفقة وجد نفسه مصدقاً لما قيل عليها أي أنه اقتنع بصحة قول الشيخ فراح يمتحن هذه ويختبرها بطريقة المختبر فتارة تكون له اليد عليها وتارة تكون لها عليه ولا بدّ من الاستعانة بالله على تلك الرفقة الى حين الفرقة أي الموت فهذه القوى تبقى مرافقة للإنسان طوال حياته حتى وفاته ولا سبيل لانتزاعها والتخلّص منها بل يمكن الحد من نشاطها وكبح جماحها والسيطرة عليها. يقول الراوي بعدما سمعت ذلك من الشيخ طلبت إليه أن يهديني سبيله - سبيل اقتباس العلم وتحصيله فأجابني أن الطلب مردود وسبيل ذلك مسدود ما دمت متصلاً بهذه القوى.

أما إذا عملت في حياتك على إخضاع هذه القوى والسيطرة عليها وإذا ما وصلت الى الانفراد عنها فتتمكّن من ذلك بعد الموت ومفارقة النفس البدن، ثم عاد الراوي مسائلاً الشيخ عن الأقاليم إقليم إقليم حسب إحاطته بها، فقال الشيخ للأرض ثلاثة حدود: المركبات المحسوسة في عالمي الأرض والسماء والذي يجمعهما الخافقان اللذان لهما الأرض والسماء حد ما بعد المغرب وهو الهيولي وما قبل المشرق وهو الصورة، ولكل من الهيولي والصورة كنه لا يدركه أحد من البشر بالفطرة إنما بالإكتساب أي بالعلم والمعرفة (المنطق) والذين يدركون ذلك أولئك هم الخواص المكتسبون منة الاغتسال بعين خرارة تطهرهم والشرب من فراتها يبعث فيهم القوة على قطع البحر المحيط دون السقوط في الهاوية وصعود القمم الشمّاء العالية، يقصد بذلك علم المنطق الذي يمكّن صاحبه من الاطلاع على الحقائق من غير جهدٍ أو تعب ومعرفة كنه الموجودات كالهيولي والصورة اللذين سمّاهما الحَدين المحجوب عنهما.

أما الحد الغربي فهو عبارة عن بحر كبير مظلم ويقصد به الهيولي المظلمة ما دامت من غير صورة أو نور، ثم تحدّث عن أقاليم أخرى وراء ذلك الإقليم وهو يقصد بالأقاليم أنواع المعادن والنبات والحيوان وأما قوله إقليمكم فهو يقصد النوع

الإنساني، أما الأقاليم الأخرى فهي الأجرام السماوية وأولها فلك القمر الأقرب الى الأرض وآخرها الفلك التاسع، فهو يعدد الكواكب السيّارة متحدثاً عنها وعمّا يتبعها من الأقمار كما يتحدّث عن البروج واصفاً إياها على طريقة أصحاب التنجيم وهكذا يستمر في الحديث والوصف عن هذه الأفلاك حتى يصل الى الفلك التاسع والأخير - منزل الروحانيين من الملائكة والفلك التاسع هو المحرك لما دونه من الأفلاك والفلك التاسع هو عالم الصور - صور الإنسان والاستقسات الأربعة:

النار والهواء والماء والتراب، ثم يأتي بعد ذلك صور المعادن فالنبات فالحيوان على أنواعه.

ومن هذه الأقاليم تستطيع رؤية الصورة الإنسانية - العقل الإنساني المفارق المجرّد عن المادة على شكل شمس طالعة بين قرني الشيطان ويقصد بالشيطان هنا البعد، وأما القرنان فقد قصد بهما القوى المدركة والمحركة وهي من جهة اليمين والقوى الغضبية والشهوانية وهي من جهة اليسار، ثم ذكر القوة المتخيلة والنفس الإنسانية التي هي أصل ومفيض للقوى البدنية، ثم ذكر الحواس الخمس الخارجية وعبّر عنها بقوله سكك خمس للبريد وهي نوافذ لمملكة النفس وأسلحتها المختلفة التي بها تصل الأخبار وصور الأشياء بعد تثبيتها وتجريدها حيث تدركها النفس مقدمة إليها من قبل الخازن وهو القوة الحافظة.

ومن هذين القرنين من ينزل الى الأرض كالقوة الغضبية التي تستولي على نفوس الناس وتدفعهم الى الأذى والظلم وغيرهما، وأما القرن الثاني وهو القوة الشهوانية التي تستولي على نفوس الناس وتدفعهم الى العمل الشهواني كارتكاب الفحشاء والمنكر من الأفعال والأعمال.

وأما القرن الطيّار وهو القوة المتخيّلة التي تبدّل للإنسان الحق بالباطل والخير بالشر والإيمان بالكفر وما الى ذلك فتنزل الى الأرض وتغشى النفوس وتقلّب لها الصور كما ذكرنا.

ومن القوى السيّارة (المحركة) والطيّارة المتخيلة ما تهذب وخلص وهي لذلك مجاورة لإقليم تسكنه الملائكة، والملائكة قصد بها النفوس الإنسانية الناطقة التي تجاوزت رتبة النفوس البدنية الى مرتبة الملائكة وهي طبقتان: العملية والعلمية والعلمية خير من العملية.

فهي ذات الميمنة والثانية ذات الميسرة، ويُقال الحفظة الكرام والكاتبون منها وقصد بالحفظة الكرام والكاتبين قوّة العقل لأن العقل هو الذي يحفظ الإنسان ويدبر أموره أو يثبت له ما يدركه من المعقولات فمن بلغ حد المتاخمة والمجاورة للمرتبة السماوية والعقول الخاصة بها، يدرك المفارقة للمادة وعلة الأمور الملابسة لها ويدرك بالتالي إنتهاء هذه المفارقات الى المبدأ الأول - واجب الوجود وهو الله عزّ وجلّ الذي الكل فائض منه وموجود به، ومن حوله خدم أولئك هي النفوس الفلكية المحركة المنزهة عن القوى البدنية: الغضبية والشهوانية، تلك النفوس الفلكية ليست مجرّدة كل التجريد بل ضرب من التجريد، وهي تأوي الى صور الفلك وتلك هي قصورها الشاهقة والتي تختلف في تركيبها عن تركيب الأرض فصورها ثابتة لا كالصور الأرضية المتغيرة، وأقرب منها الى المبدأ الأول فريق آخر هو العقول المفارقة فهي منزهة عن الأعمال كالتحريك، فعملها يقتصر على التعقّلات فالعقول المفارقة تحتل أقرب مقام من الأول - الحق وهي محيطة به وينعتها الكاتب بشتى النعوت الفاضلة كاللطف والحسن وغيرهما ومن صفاتها أن كل مدرك إنما

يدرك ما يدرك بهدايتها، وهي مرتبة بحسب القرب والبعد من المبدأ الأول بشكل ثابت ملتزم من غير تجاوز وأقربها منزلة من الله هو العقل الفعّال وعنه يصدر إليها خطاب الملك ومرسومه، تلك العقول لا يلحقها الهرم والكبر والشيب وذلك لعدم ملابستها المادة والقوى البدنية، كما أن ماهياتها مجردة عن الهيولي البدني.

وبلغت تلك العقول ما بلغت فهي لا تصل الى ماهية الأول الحق وأن اشتركت معه ببعض الأمور فكل واحد منها محرّك على سبيل التشويق لتلك الأفلاك ومندوب الى تدبير واحد منها.

فالأول الحق يوصف بأنه قيّوم، وقيّوم كما هو معروف صيغة مبالغة من القيام الدائم وهذا ما يختصّ به من دونها وهذا ما لا يوصف به واحد منها. ويستطرد الكاتب في وصف السبب الأول المنزّه عن النسب الى أية مادة، البسيط، الواحد الذي حسنه حجاب حسنه.

المراجع

(بالعربية)

١. ابن سينا، النجاة - ذكرى ابن سينا، دار المشرق القدس (١٩٨٠).

٢. أولكن، حلمي ضيا، رسائل ابن سينا، استانبول (١٩٥٣).

٣. قنواتي، جورج شحاتة، مؤلفات ابن سينا، دار المعارف بمصر (١٩٠٠).

٤. المهرني، ميكائيل بن يحيى، رسائل ابن سينا - بغداد - مطبعة المثنى.

(بالعبرية)

5. ישראל לוין חי בן מקיץ - אוניברסיטת ת"א (תשמ"ג).

(بالإنجليزية)

6. R. Netton, Muslim, Neo Platonism, London, 1980.

7. Soheil, M. Afnan, Avicenna, his life and works, (London 1956).

التطبيقات العملية لاستغلال الطاقة الشمسية

د. محمد حسين حجيرات

مقدّمة

تبعد الشمس عن الأرض بحوالي ١٥ مليون كم ويبلغ حجم الشمس ١,٣٣ مليون مرة قدر حجم الأرض. تتكوّن من كرة مضغوطة من الهيدروجين ويحدث داخل الشمس تفاعلات إندماجية بين نوى ذرات الهيدروجين وتتولّد طاقة هائلة من هذه التفاعلات، فمنشأ طاقة الشمس هو نتيجة لتفاعلات إندماجية يتمّ فيها اندماج أنوية غاز الهيدروجين لتكون أنوية غاز الهيليوم وتنطلق طاقة هائلة. أي أن الشمس مفاعل نووي ضخم، وهي مورد ومصدر لجميع الطاقات الأخرى على الأرض.

تكمن أهمية الشمس كمصدر للطاقة في الأمور التالية:

(١) يمكن للشمس أن تزوّد الأرض بالطاقة لبضع ملايين من السنين قبل أن تتلاشى فهي مورد مستديم للطاقة، كمية الطاقة التي تصل لسطح الكرة الأرضية في السنة من الشمس هي 3.9*10(**15)J، وكمية الطاقة المستهلكة في السنة على سطح الكرة الأرضية هي 3.5*10(**11)J، هذه الكمية يمكن تزويدها من أشعة الشمس باستغلال أقل من واحد بالمائة من مساحة سطح الكرة الأرضية.

(٢) موارد الطاقة الغير متجددة (النفط، الفحم) تتناقص باستمرار نتيجة لاستهلاكها وهي باهظة الثمن في حين أن الشمس مورد رخيص للطاقة.

(٣) تنشأ آثار ضارّة وملوّثة للبيئة نتيجة لاستخدام النفط والفحم كمصادر للطاقة في حين أن الشمس مصدر نظيف وغير ملوّث للبيئة، فمن أجل الحصول على 10(**9)J من الطاقة يجب حرق ٢٢ مليون طن من النفط الخام.

يمكن تلخيص مزايا الطاقة الشمسية بأنها غير ملوّثة وغير قابلة للنضوب وغير مركزية، يمكن انتاجها محلياً ونقلها الى مسافات بعيدة وكلفة تشغيلها منخفضة. لكي يكون استخدام الطاقة الشمسية مُجدياً وعملياً يجب أن تتوفر المزايا التالية:

(١) أن تكون الطاقة المستلمة نتيجة للتجميع والتحويل والخزن والتوزيع أكبر من الطاقة المستهلكة في التصنيع والصيانة، أي أن صافي الحصيلة النسبية أكبر من صفر.

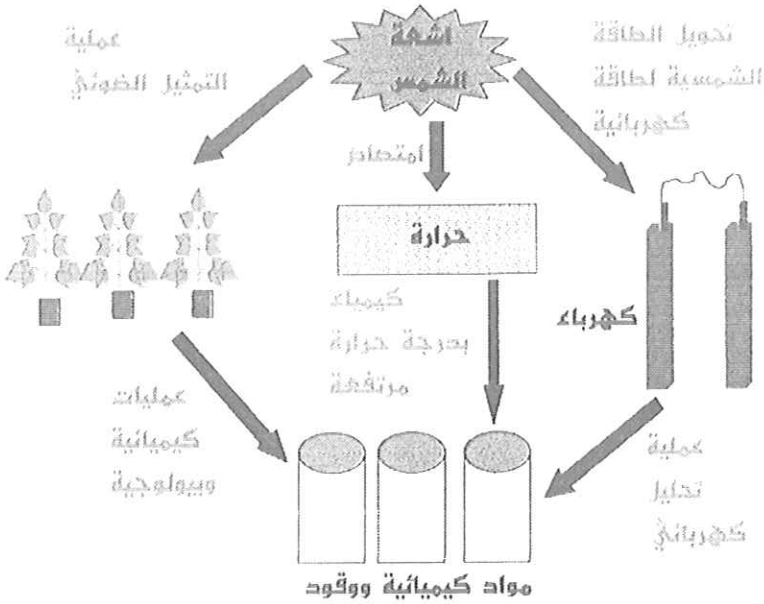
$$\text{صافي الحصيلة (G)} = \frac{\text{الطاقة المستهلكة} - \text{الطاقة المستلمة}}{\text{الطاقة المستهلكة}}$$

$$G > 0$$

(٢) أن تكون كلفة الطاقة المستهلكة بعد التوزيع أقل من المصادر الأخرى البديلة.
(٣) أن تكون المواد المستخدمة في انتاج هذه الطاقة غير ملوّثة للبيئة وغير سامّة.

الشمس مصدر كل الطاقات

(١) تتحوّل الطاقة الضوئية للشمس في عملية التمثيل الكلوروفيلي الى طاقة كيميائية، تُخزن في النباتات في صورة مواد نشويّة أو سكريّة.
(٢) تتحوّل الحيوانات والنباتات بعد موتها ودفنها في أعماق الأرض وبفعل الضغط والحرارة الى فحم وبترول أو غاز طبيعي حسب الظروف أو العوامل التي مرّت على هذه الكائنات بعد موتها.
(٣) كثير من الطاقات الأخرى جاءت من الطاقة الشمسية.
(٤) من الممكن استثمار الطاقة الشمسية بشكل مباشر في الحصول على الطاقة الحرارية والطاقة الكهربائية.



أهمية الطاقة الشمسية

(١) الشمس هي مصدر الحياة على الأرض لأنها تمدّنا بالضوء والحرارة.
(٢) لولا الشمس لساد الظلام ولتغطّى وجه الكرة الأرضية بالجليد.
(٣) الضوء يُساعد النبات في اداء عملية التمثيل الضوئي.
(٤) حرارة الشمس تمدّ الكائنات الحيّة والنباتات بالدفئ اللازم لقيام الأجهزة المختلفة بالوظائف الحيوية.
المشاكل الرئيسية التي تعترض استغلال الطاقة الشمسية بشكل أوسع تتلخّص فيما يلي:
١ - تعتبر مصدراً متقطعاً للطاقة على المدى اليومي (ليل - نهار) وعلى المدى الفصلي (صيف - شتاء).
٢ - نظراً لانخفاض شدّة الإشعاع الشمسي فإن هذا يتطلّب لواقط ومجمّعات شمسية ذات مساحات وأحجام

كبيرة مما يزيد من التكاليف، فأشعة الشمس تصل للأرض بشكل مبعثر.

٣ - يحتاج استغلالها الى تكنولوجيا متقدّمة لا تتوافر للدول كافة.

٤ - صعوبة تخزين الطاقة الشمسية ونقلها من مكان لآخر.

استغلال الطاقة الشمسية

يمكن استغلال الطاقة الشمسية في النواحي التالية:

(١) تسخين الماء بواسطة السخّانات الشمسيّة.

(٢) صهر المعادن بواسطة الأفران الشمسيّة.

(٣) عمليات البناء الضوئي.

(٤) تحلية مياه البحر، حيث يتمّ تسخين مياه البحر في أحواض كبيرة وتكثيف البخار في أوعية تتصل بأنابيب التوزيع.

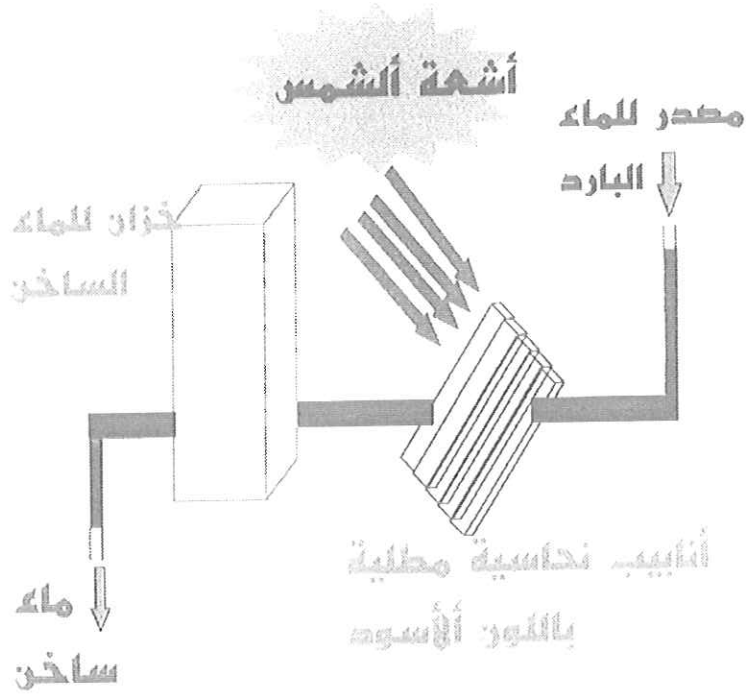
(٥) توليد الكهرباء بواسطة التوربينات البخارية حيث يمكن صناعة غلاية كبيرة لتسخين الماء لدرجة الغليان وتسليط البخار على التوربين لتشغيله.

(٦) توليد الكهرباء بواسطة الخلايا الشمسية حيث يستخدم الضوء في حدوث فرق في الجهد بين لوحين من معدن ويولد التيار الكهربائي نتيجة فرق الجهد ومنها الخلايا النحاسية وخلية السيلكون.

(٧) التحليل الكهربائي للماء والحصول على الهيدروجين كوقود.

تسخين المياه بواسطة السخّانات الشمسية

تستخدم اللواقط الشمسية لتسخين المياه من أجل الاستعمال المنزلي حيث لا تزيد درجة حرارة الماء عن ١٠٠ مئوية ولكن في بعض اللواقط التي تستخدم مع مركزات فإن درجة الحرارة قد تزيد عن ١٠٠ مئوية. يعد هذا التطبيق من أكثر التطبيقات وأكثرها اقتصاداً في مجالات استخدام الحرارة الشمسية في هذا التطبيث يتمّ بناء مباني خاصة سقوفها مكوّنة من طبقات بلاستيكية لها قابلية تجميع وتركيز الأشعة الشمسية وتمرّ من خلال هذه الطبقات أنابيب الماء الذي يسخن ثم ينقل الى كافة أرجاء المنزل للاستعمال بصورة مباشرة كماء حار أو للاستعمال من قبل نظم التدفئة.



تركيبة السّخان الشمسي وطريقة عمله

يتركّب السّخان الشمسي من:

(١) أنابيب نحاسيّة جيّدة التوصيل للحرارة، مطليّة باللون الأسود تصل بمصدر المياه المُراد تسخينه.

(٢) خزّان لتجميع المياه الساخنة يتّصل بالطرف الثاني للأنابيب النحاسية.

وتتلخّص طريقة عمل السّخان الشمسي في:

(١) تمتص الأنابيب النحاسية المطليّة باللون الأسود كمية كبيرة من أشعة الشمس الحرارية وتحتفظ بها ثم توصيلها للماء الموجود بها.

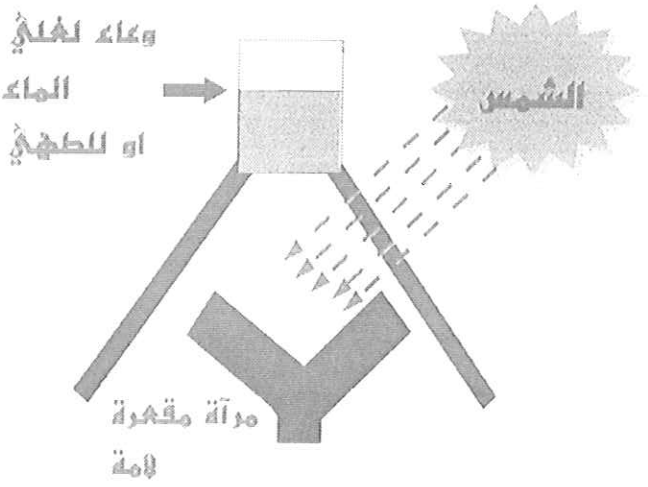
(٢) ترتفع درجة حرارة الماء فتقلّ كثافته فيرتفع الى أعلى الخزان ليحلّ محله ماء بارد من المصدر ليسخن وهكذا...

يستعمل السّخان لأغراض التدفئة والاستخدامات المنزلية التي تتطلّب الحصول على ماء دافئ. من مميزاته أنه نظيف وغير ملوّث للبيئة وطريقة تشغيله اقتصادية قليلة التكاليف وليس له أخطار على الأطفال والصغار.

الأفران الشمسية

يمكن بواسطتها الحصول على درجات حرارة مرتفعة تصل الى ٢٠٠ مئوية أو أكثر، حيث بالإمكان استعمال مرايا مقعّرة وعدسات لتركيز الأ»عة للحصول على درجات حرارة مرتفعة يمكن استعمالها في صهر المعادن والطبخ وكذلك بالإمكان استعمال غرف خاصة (مجمعات) لتجفيف الحبوب والفواكه وأوراق التبغ. من الممكن صنع أفران تستخدم فيها عدد من المرايا المقعرة التي تعكس أشعة الشمس وتجمعها في نقطة صغيرة (البؤرة) مثل برج الشمس في معهد وايزمان للعلوم. ترتفع درجة حرارة تلك النقطة ارتفاعاً كبيراً يكفي لأنصهار قطعة

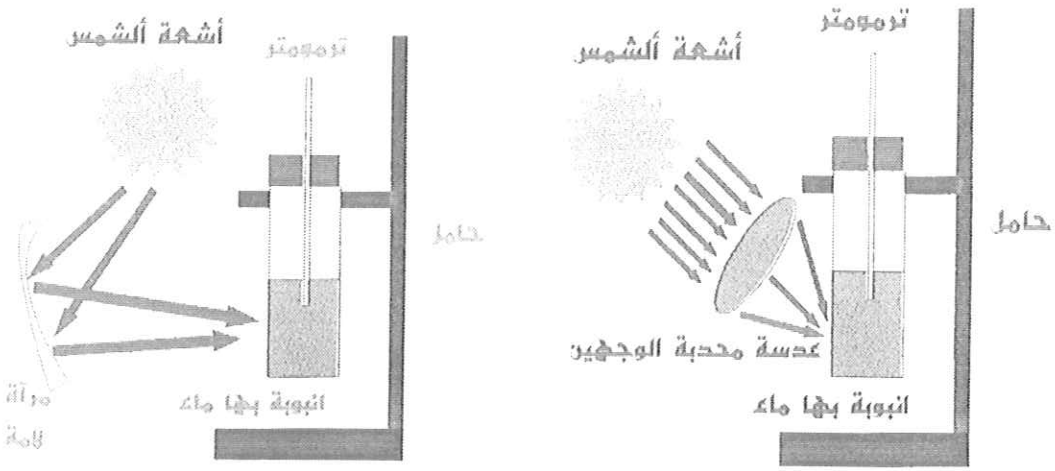
من الفولاذ في عدّة ثواني. كما أن هناك ما يسمّى «مواقد الطهى الشمسية» وتقوم فكرة عملها على وضع الاناء الحاوي للطعام في بؤرة مرآة مقعرة لامة.



تجارب لإثبات فعالية تركيز أشعة الشمس

(١) ضع كمية من الماء في أنبوبة اختبار واغلق الأنبوبة بسدادة ينفذ منها مقياس لدرجة الحرارة.

(٢) ضع عدسة محدّبة الوجهين بحيث يكون أحد وجهيها تجاه الانبوبة والثاني تجاه أشعة الشمس، ثم حرك العدسة حتى تتجمّع الأشعة على الماء في الأنبوب.



(٣) ضع الجهاز تحت أشعة الشمس لمدة ٣٠ دقيقة مع تسجيل درجة الحرارة كل ٥ دقائق وسجّل هذه القراءات ثم ارسم رسماً بيانياً يوضح العلاقة بين درجات الحرارة والزمن.

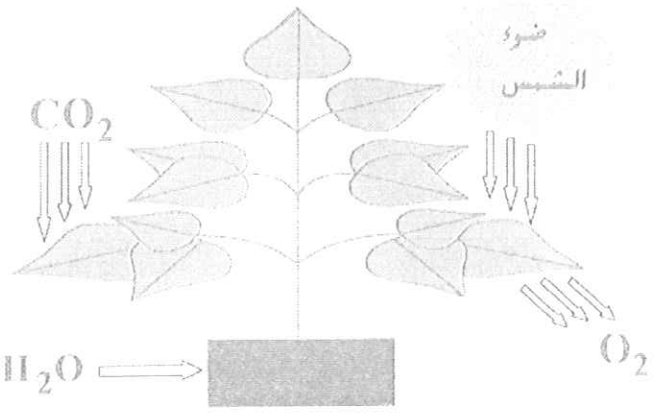
(٤) كرر نفس التجربة أعلاه مع استبدال العدسة المحدبة بمرآة مقعّرة كما يظهر في الشكل.

يمكن تركيز وتجميع أشعة الشمس باستخدام مرآة مقعرة لامة أو عدسة محدبة. مع الزمن نشاهد أن درجة الحرارة تتزايد باستمرار تحت تأثير الأشعة الحرارية للشمس التي تمّ تركيزها باستخدام مرآة مقعّرة أو عدسة

محدّبة، ونلاحظ أيضاً أن المرآة المقعّرة قد ركّزت الأشعة على الماء بدرجة أكبر من العدسة المحدّبة.

عمليّات البناء الضوئي

بواسطة الطاقة الضوئية من الشمس، غاز ثاني أوكسيد الكربون الموجود في الهواء، الماء والأملاح من التربة، يستطيع النبات الأخضر تكوين غذائه بنفسه بتحويله الطاقة الضوئية الى مواد عضوية (نشا) تختزن داخل النبات وينطلق غاز الأوكسجين (أنظر الشكل والمعادلة).



$$CO_2 + H_2O \xrightarrow[\text{ضوء الشمس}]{h\upsilon} O_2 + \text{سكر}$$

كما نرى فإن النباتات هي التي تستطيع القيام بهذه العملية، وذلك بسبب وجود البلاستيدات الخضراء فيها، فالنباتات الخضراء تستطيع تكوين وإنتاج مواد عضوية مثل السكريّات من مواد غير عضوية مقل الماء وثاني أوكسيد الكربون. والنباتات تقوم بعملية التمثيل الضوئي مستخدمة الطاقة الضوئية لتحوّلها الى طاقة كيماوية وبالتالي هي تنتج مواد جديدة.

إن الأهمية من عملية التمثيل الضوئي هي تحويل الطاقة الضوئية الى طاقة كيميائية تختزن في مركّبات داخل النبات. الكائنات الحيّة تتغذّى على النباتات وبالتالي تتحوّل المركبات هذه الى طاقة التي يستهلكها الجسم في نشاطاته المختلفة.

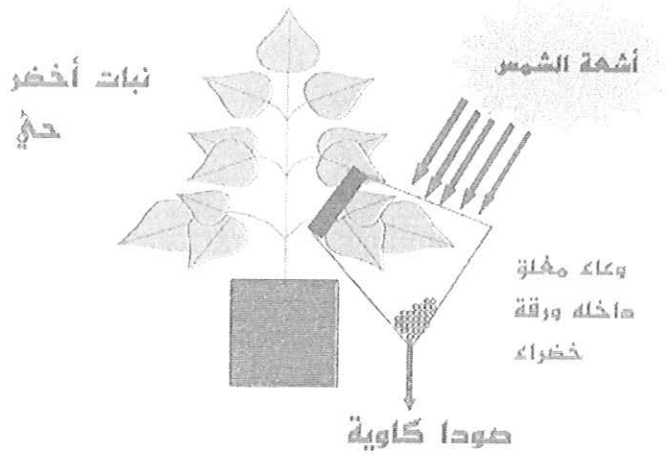
العوامل اللازمة لحدوث عملية البناء الضوئي هي

١. **الضوء:** الضوء مهم جداً لعملية التمثيل الضوئي وبدون وجود الضوء لا يمكن أن تتمّ هذه العملية، ومن أسمها نعرف بضرورة وأهمية الضوء.

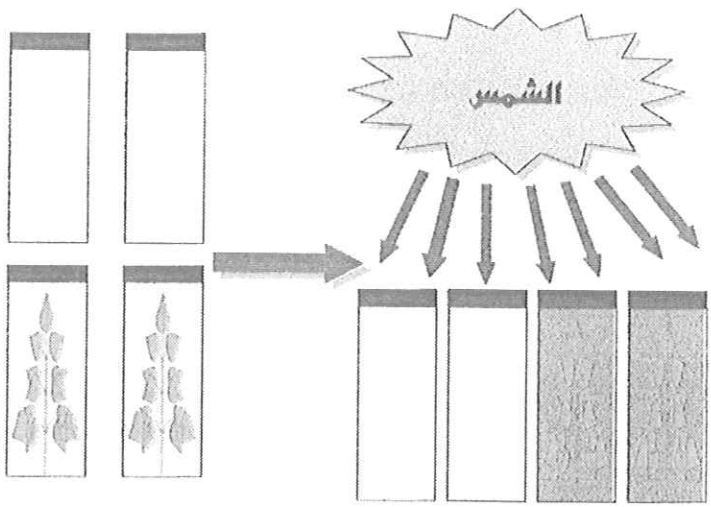
وقد تمّ عمل تجربة تثبت أهمية الضوء في عملية التمثيل الضوئي، فقد أخذت ورقة وغطّيت في منتصفها إلاّ أنها لم تغط من طرفيها بورقة سوداء. وقد عرضت النبتة للشمس، وبعد فترة تبيّن أنه في القسم الذي غطّى

لم يتكوّن سكّر أم في القسم الذي كان معرض الى الشمس تكون سكر. وهذا يدلّ على أن عملية التمثيل الضوئي تمّت في القسم الذي كان معرّض الى الشمس وهذا يثبت أهمية الضوء على عملية تكوين النشا في النباتات، وأهميته بالتالي على عملية التمثيل الضوئي.

٢. ثاني أوكسيد الكربون: هو من الغازات المهمة والضرورية التي تستخدمها النبتة للقيام بعملية التمثيل الضوئي. لإثبات دور غاز ثاني أوكسيد الكربون في عملية البناء الضوئي تمّ أخذ ورقة نبات وأدخلت في أنبوب به كمية من الصودا الكاوية (لامتصاص غاز ثاني أوكسيد الكربون CO_2) ثم تعريض هذا الجهاز في ضوء الشمس. ورقة أخرى نُزعت من النبتة، الورقة التي وجدت في الأنبوب هي التي تكون بها النشا وهذا إثبات على أنه تمّ بها عملية التمثيل الضوئي، ومن هنا نستنتج أن غاز CO_2 هو ضروري لحدوث عملية التمثيل الضوئي وبدونه لا تحدث هذه العملية.



تجربة أخرى لإثبات أن النبات يستهلك غاز CO_2، وضع في أربع أنابيب (أنظر الشكل) محلول بريموتيمول الأزرق ومن اسمه نعرف أن لونه أزرق وهذا المحلول يستخدم حتى يتمّ الكشف عن وجود أو عدم وجود غاز CO_2.

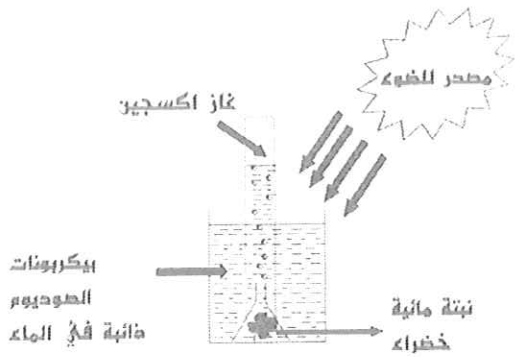


من خلال أنبوبة صغيرة انفخ في الأربع أنابيب هواء الزفير (يحتوي على غاز CO_2)، نرى أنّ المحلول في الأنابيب يتلوّن باللون الأصفر نتيجة لوجود غاز CO_2. وضعت نبتتين مائيتين في أنبوبتين، وبعد ذلك عرضت الأنابيب لضوء الشمس. نرى أن لون المحلول حافظ على لونه الأصفر في أنبوبتين ورجع الى لونه الأصلي، الى اللون الأزرق في الأنبوبتين المحتويتين على النبتتين المائيتين وهذا يدلّ على اختفاء غاز الـ CO_2. إذاً نستنتج من هنا أن النبتة استغلّت غاز الـ CO_2 في عملية التمثيل الضوئي.

٣. المادة الخضراء (الكوروفيل): إن النباتات التي تقوم بعملية التمثيل الكلوروفيلي هي النباتات الحيّة الخضراء وقد اكتسبت هذه النباتات لونها من مادة خضراء تُدعى الكلوروفيل وهذه المادة مهمة جداً لعملية التمثيل الضوئي وبدونها لا تقوم النبتة بمثل هذه العملية.

من نواتج عملية التمثيل الضوئي يتكوّن غاز الأوكسجين ولإثبات ذلك أجريت هذه التجربة:

تمّ أخذ نبات الألوديا المائي ووضعت في الماء وزوّدت أيضاً بغاز الـ CO_2 (بيكربونات الصوديوم هي مصدر لغاز ثاني أوكسيد الكربون) وقد تمّ عمل جهازين كما يظهر في الشكل.



بعد ذلك وضع أحد الأجهزة في الضوء والآخر في الظلام وتبيّن أن في الجهاز الذي وضع في الضوء تتصاعد فقاقيع من الغاز أما الجهاز الآخر فلا نرى به أية فقاقيع (لا يتصاعد غاز الأوكسجين في الظلام)، وبعد الكشف عن هذه الفقاقيع تبيّن أن هذه الفقاقيع هي غاز الأوكسجين (عن طريق تقريب شظية متّقدة). هذا يثبت أنه من عملية التمثيل الضوئي ينتج غاز هو غاز الـ O_2.

تحلية مياه البحر

الأسباب التي ساعدت على التفكير بإزالة ملوحة مياه البحر:

(١) زيادة استهلاك الماء العذب بسبب التزايد الطبيعي لسكان الكرة الأرضية.

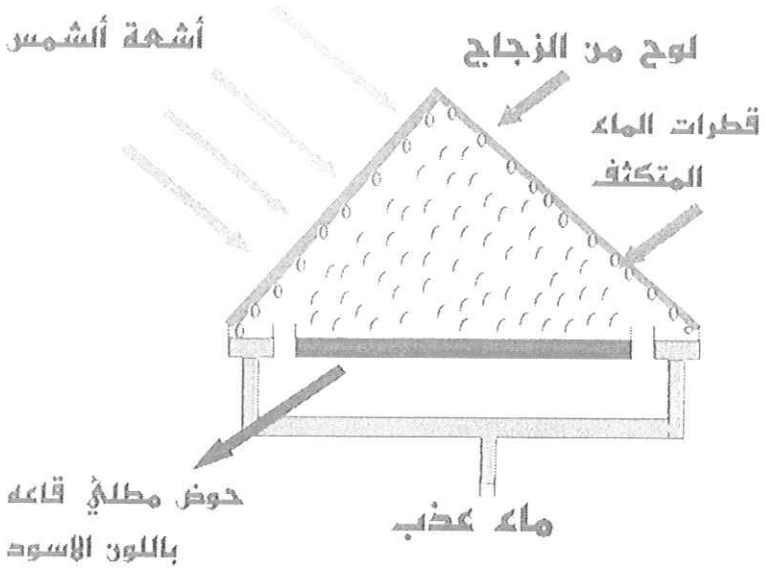
(٢) نسبة المياه العذبة تكاد لا تتعدّى ٣٪ من الماء الموجود على سطح الكرة الأرضية.

(٣) ظاهرة الجفاف جعلت بعض المناطق تعاني من قلّة الماء العذب.

(٤) بعض المناطق الصحراوية القحلة تعاني من نقص مستمر في الماء العذب، مثل دول الخليج.

تتضمّن طريقة تحلية مياح البحر تمرير المياه المُراد تحليتها خلال مجمّعات شمسية مغلقة وهذه المجمعات عبارة عن أغطية أو سقوف بلاستيكية (أو غيرها) شفافة وعند نهاية هذه السقوف المائلة من الأسفل مجاري

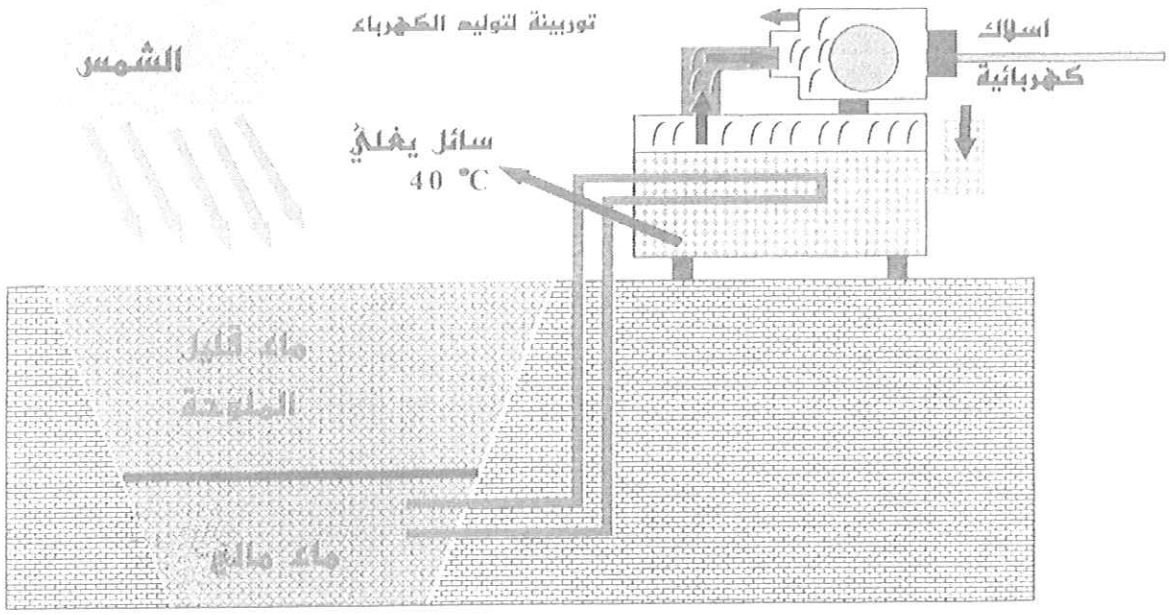
لتجميع الماء المقطّر. أما قاعدة المجمّع (الحوض) فتكون مطليّة باللون الأسود الذي يمتصّ أكثر من ٩٥٪ من الأشعة الشمسية ويكون الماء المالح موجوداً على القاعدة بعمق قليل وتكون الأغطية الشفافة ذات درجات حرارة أقل من درجة حرارة سطح الماء وذلك بسبب عدم امتصاصها للأ»عة الشمسية، ولهذا فإن الماء المتبخّر (بخار الماء) يتكاثف على هذه السطوح الباردة نسبياً وبسبب وجود الميل فإن الماء المتكاثف يكون خالياً من الأملاح ويسيل باتجاه القنوات أو المجاري في الأسفل التي تعمل على تجميعه، تستخدم هذه الطريقة لتحلية مياه البحر في الأماكن قليلة الأنهار.



توليد الكهرباء بواسطة التوربينات

أهم الاستعمالات غير المباشرة للطاقة الشمسية فهي استعمال أشعة الشمس لتوليد البخار أو غيره من السوائل في أنظمة مغلقة حيث يمرّ هذا البخار خلال توربينات خاصة تولّد طاقة ميكانيكية يتمّ تحويله بواسطة مولّدات لانتاج الطاقة الكهربائية.

كما نرى في الشكل، الذي يدعى باسم «البرك الشمسية»، الماء المالح يمتصّ أشعة الشمس ولأن تركيز الأملاح مرتفع المياه تكون ثقيلة جداً ولذلك تبقى في القاع بالرغم من درجة الحرارة المرتفعة. الماء الحار يضخّ بأنابيب وينقل لوعاء يحتوي على سائل معيّن الذي يغلي بدرجة حرارة ٤٠ مئوية، البخار يحرّك عجل التوربينة الموصل لمولد كهربائي، وهكذا يستخدم البخار في إدارة توربينات لتوليد الطاقة الكهربائية.

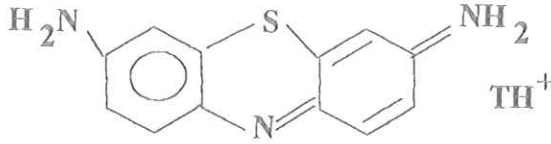


توليد الكهرباء بواسطة الخلايا الشمسية

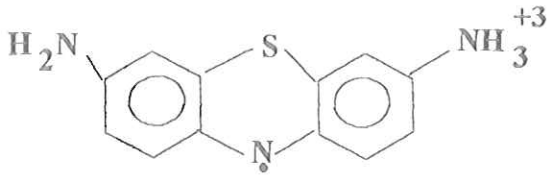
البطارية الشمسية (Solar Cell) هي جهاز يمكن بواسطته تحويل الطاقة الشمسية بطريقة مباشرة لتوليد تيّار كهربائي. تعتمد فكرة عمل البطاريات الشمسية على أنه عند تعريض بعض المواد لأشعة الشمس فإن بعض ذرّاتها تفقد بعضاً من إلكتروناتها وتصبح أقطاباً موجبة، ويقابلها مواد أخرى تصل إليها الإلكترونات لتصبح أقطاباً سالبة ونتيجة لذلك ينشأ فرقاً بالجهد فتتولّد قوة دافعة كهربائية.

الخلايا الضوئية الجلفانية

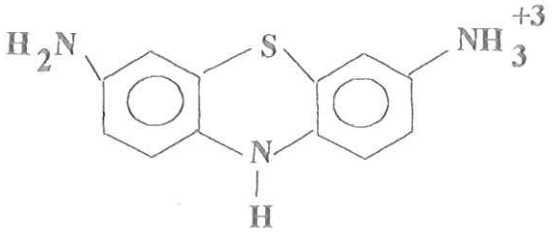
عندما تسقط الفوتونات الضوئية من أشعة الشمس تُثار الجزيئات في محلول إلكتروليتي فتؤدي هذه الإثارة الى إحداث تفاعلات كيميائية ذات طاقة عالية، تتميّز بها تفاعلات عكسية وماصّة للطاقة. هذه النواتج يمكن أن تخسر طاقتها كهروكيماوياً كما يحصل في البطاريات العادية. مثال على ذلك خلية تحتوي على محلول الحديد - ثايونين. كفاءة الخلايا الجلفانية الضوئية في تحويل الطاقة الشمسية ليست عالية لحصول تفاعلات تعيق استمرار عمل الخلية.



TH^{+} = Thionine (Purple Color)



$^{*}TH^{+2}$ = Semi - Thionine



TH_3^{+2} = Leuco - Thionine (Colorless)

$$^{*}TH_2^{+} \longrightarrow TH^{+} + H^{+} + e$$ القطب المضاء

$$Fe^{+3} + e \longrightarrow Fe^{+2}$$ القطب المظلم

التفاعل الكلي :

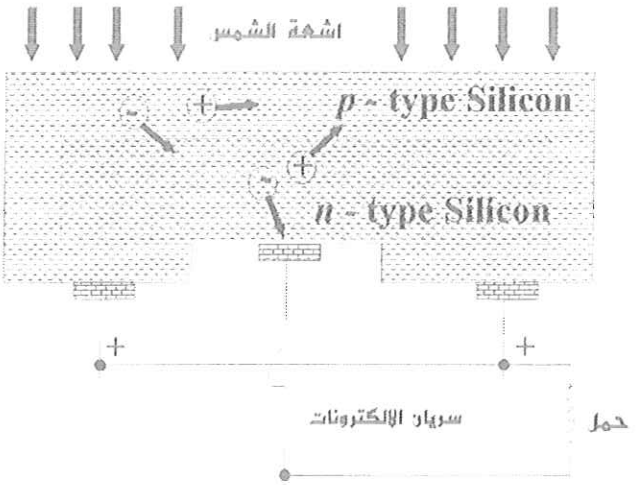
$$^{*}TH_2^{+} + Fe^{+3} \longrightarrow TH^{+} + H^{+} + Fe^{+2}$$

الخلايا الفولتائية الضوئية الصلبة

يمكن تحويل الطاقة الشمسية الى طاقة كهربائية عن طريق استخدام أجهزة أشباه الموصلات ذات الوصلة من نوع p-n وتعتبر الخلايا المركّبة من وصلات أشباه الموصلات أكثر الخلايا الضوئية كفاءة في الوقت الحاضر لتحويل الطاقة الضوئية الى طاقة كهربائية مباشرة. لا زالت خلية السليكون ذات الوصلة p-n الأكثر انتشاراً وتتركّب هذه الخلية الشمسية من طبقتين رقيقتين من السليكون تحوي الأولى آثاراً من الزرنيخ أو الفوسفور لتكون من النوع n من أشباه الموصلات أما الطبقة الثانية فتحوي آثاراً من البورون لتكون من النوع p من أشباه الموصلات.

عند توصيل طبقتي السليكون وعندما تصطدم فوتونات الطاقة الشمسية بملتقي طبقتي السليكون تنشأ أزواج إلكترون فجوة وفي العادة تميل الإلكترونات الى الاتحاد بالفجوات بسرعة إلاّ أن الإلكترونات تحت تأثير المجال الكهربائي تتجه نحو منطقة شبه الموصل n بينما الفجوات تتجه نحو منطقة شبه الموصل p فإذا أوصلت المنطقتين بسلك فستسري الإلكترونات من نهاية التوصيل السالبة الى نهاية التوصيل الموجبة ويستمر

سريان التيار الكهربائي طيلة تعرض ملتقى طبقتي السليكون لضوء الشمس.



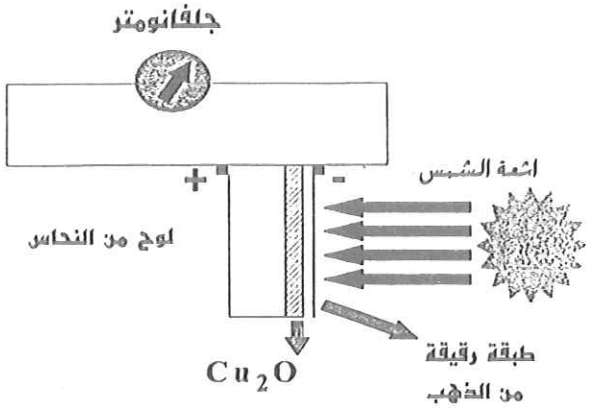
أنواع البطاريات الشمسية

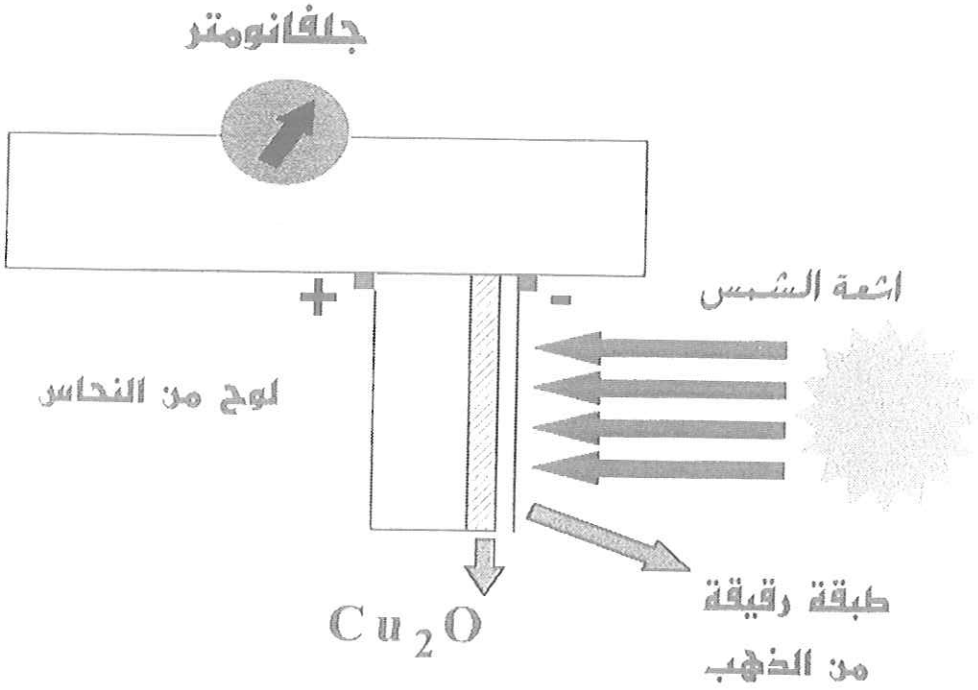
(١) بطارية السيلينيوم والحديد: تتركّب من لوحان أحدهما من السيلينيوم وعند تعرضه لأشعة الشمس تتحرر إلكترونات من ذراته وتنطلق باتجاه لوح الحديد، عندها يصبح لوح السيلينيوم موجباً ولوح الحديد قطباً سالباً وينشأ تياراً كهربائياً بينهما.

(٢) بطارية السليكون والبورون: عندما تتعرّض البطارية لأشعة الشمس الضوئية تنتقل بعض الإلكترونات من سبيكة السليكون والزرنيخ (تعمل كقطب موجب) الى سبيكة السليكون والبورون (تعمل كقطب سالب) وعندها يتولّد فرق في الجهد.

(٣) بطارية أكسيد النحاسوز والنحاس: تتركّب من لوح من النحاس، أحد جوانبه مغطّى بطبقة من أكسيد النحاسوز فوقها طبقة أخرى رقيقة مثقبة من الذهب حتى تسمح للضوء بالنفاذ من خلالها.

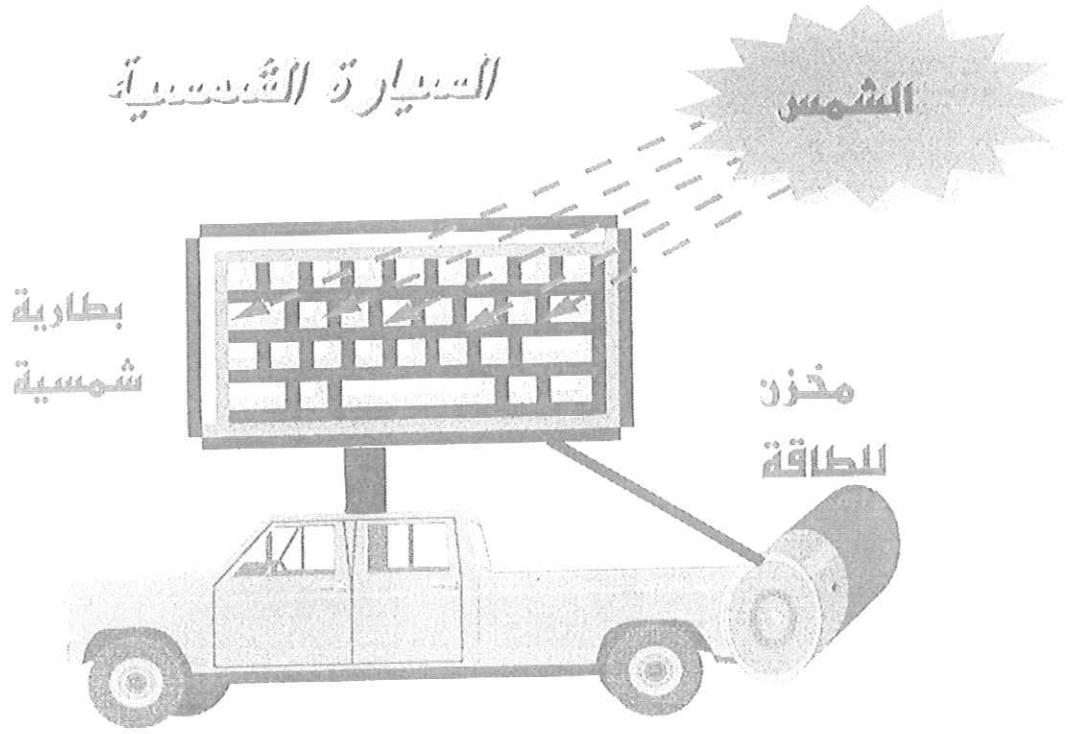
عندما تتعرّض البطارية لضوء الشمس فإن الضوء الساقط عليها ينفذ خلال ثقوب طبقة الذهب لتصل الى أكسيد النحاسوز فيعمل على تحرير الإلكترونات (تصبح القطب الموجب) الى طبقة الذهب الرقيقة (تصبح القطب السالب)، فيتولّد فرقاً في الجهد ويمرّ تيار كهربائي يمكن الاستدلال عليه بواسطة الجلفانومتر.





إليك بعض الأمثلة الموضحة بالرسم والأشكال لتحويل الطاقة الضوئية بشكل مباشر لطاقة كهربائية تستغل في تحريك السيارة والمروحة ومضخة المياه.



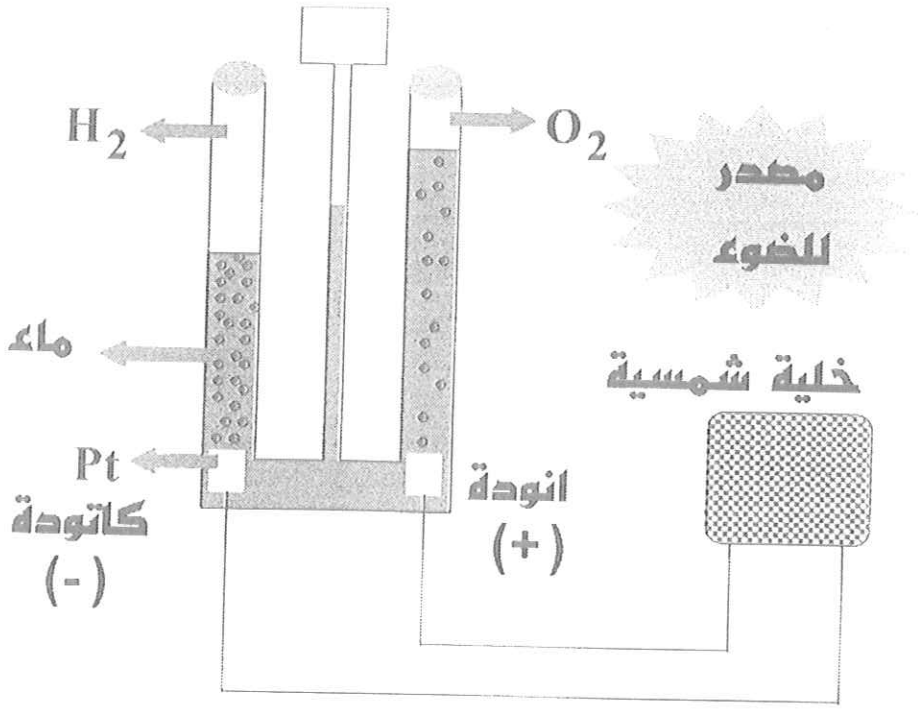


هناك طريقة لتوليد الكهرباء بطريقة غير مباشرة، بواسطة هذه الطريقة تعكس أو تركّز أشعة الشمس بواسطة مرايا مسطّحة أو مقعّرة على خزانات مملوءة بالماء فيغلي بعد فترة ويتحوّل الى بخار ويستخدم بخار الماء في إدارة توربينات لتوليد الطاقة الكهربائية.

التحليل الكهربائي للماء بواسطة الطاقة الشمسية

إن الطاقة الشمسية تصل إلينا مبعثرة وتتغيّر من ساعة لساعة ومن يوم ليوم ومن سنة لسنة. كما أن المناطق التي تصل إليها الشمس بتركيز عالٍ هي المناطق الجنوبية من الكرة الأرضية وهي مناطق قليلة السكان، فالمناطق الشمالية من الكرة الأرضية هي التي تكون مكتظّة بالسكان. لذلك هناك حاجة للبحث عن طرق من أجل جمع هذه الطاقة وإيجاد السبل الملائمة والرخيصة من أجل تحويلها لصور أخرى من الطاقة البديلة ونقلها للأماكن المحتاجة.

إن تحويل الطاقة الشمسية لطاقة كيميائية يحلّ مشاكل الخزن والنقل، فالوقود الكيميائي يمكن نقله بسهولة بجميع حالاته (غاز، سائل، صلب). غاز الهيدروجين يعتبر وقود كيميائي جيّد، إذ أنه خفيف جداً يمكن تخزينه لفترات طويلة، وبذلك يمكن نقله بسهولة لمسافات بعيدة ويشتعل بسهولة ونتيجة للاشتعال نحصل على الماء، أي أنه غير ملوّث للبيئة، كما أن 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.



لقد قمنا في مختبر الكيمياء في الكلية العربية للتربية في اسرائيل ببناء وتطوير جهاز لتحليل الماء والحصول على غاز الهيدروجين كما هو مبيّن في الشكل أعلاه، وسنقوم بنشر التفاصيل في مقال قادم.

توجد هناك طريقة أخرى، جيّدة وناجحة لتحليل الماء بطريقة الكيمياء الضوئية والحصول على غازي الهيدروجين والأوكسجين كما يظهر في المعادلات في الشكل، بعدها يمكن جمع الغازين في خلية وقود وإنتاج الطاقة الكهربائية.

الخلاصة

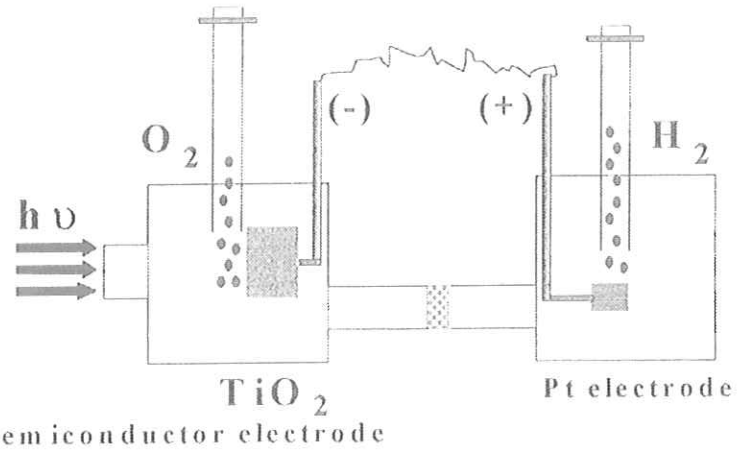
** تنشأ الطاقة الشمسية نتيجة تفاعلات إندماجية بين أنوية ذرات غاز الهيدروجين. وهي مصدر هائل، متجدّد، رخيص ونظيف لا ينشأ عنه تلوّث بيئي.

** تستغل الطاقة الشمسية في تسخين المياه، صهر المعادن، تحلية مياه البحر وتوليد الكهرباء بواسطة التوربينات البخارية.

** تستغل الطاقة الشمسية في توليد الكهرباء بواسطة الخلايا الشمسية.

** يتمّ تخزين الطاقة الشمسية في بعض المركّبات العضوية كما في أجزاء النبات المختلفة أثناء عملية البناء الضوئي.

** توجد إمكانية لاستغلال الطاقة الشمسية من أجل تحليل الماء والحصول على غاز الهيدروجين الذي يعتبر وقود جيّد وغير ملوّث للبيئة، في هذا المجال نقوم بإجراء بحوث متقدّمة وهناك نتائج أوليّة مهمة جداً.



$$TiO_2 + h\upsilon \longrightarrow 2e^- + 2h^+$$

$$2h^+ + H_2O \longrightarrow 1/2O_2 + 2H^+$$

$$2e^- + 2H^+ \longrightarrow H_2$$

قائمة المصادر ביבליוגרפיה Bibliography

1. "ניצול אנרגית השמש להפקת חשמל" ד"ר מוחמד חוגיראת, דארנא - עיתון המכללה הערבית לחינוך בישראל - חיפה, 1998.
2. D. Franenkel, R. levitan, and M. levy, Int. J. of Hydrogen Enegy 11, 267 (1986).
3. "בריכות שמש כמקור אנרגיה", בני דורון, מבט - עיתון לנוער, 1991.
4. מושגי יסוד בכימיה, שמואל יריב, האוניברסיטה העברית בירושלים, 1988.
5. "Chemical Fuels From The Sun" Sci. Am. Dec. 1991.
6. Hottel, H. C., 1975 "Solar Energy", Chemical Engineering Progress, July 1975, 53.
7. K.S.V. Santhanam and M. Sharon (editors), Photoelectrochemical Solar Cells, Elsevier, 1988.
8. W.D.K. Clark and J.A. Eckert, Photogalvanic Cells, Solar Energy, 17, 1975, 147.
9. Ekbal Sror, Ebrahim Ihia, Sobhi Bassher and Muhamad Hugerat, to be published in JCE, 1999.
10. Muhamad Hugerat and Sobhi Basherr, Poster No. 20 in the "1st European Conference in Chemical Education" 25-29 August, 1998.

إتقان القراءة وفهم المقروء في المدارس العربية الابتدائية في اسرائيل

* العوامل الوسيطة *

د. خالد عزايزة

أشير بدايةً الى أنّ هذه المادة قد وردت في الفصل السادس من رسالة الدكتوراة التي قدمتها لجامعة برايتون في إنجلترا بعنوان:

Reading Fluency and Comprehension in the Elementary Arab School in Israel: Meadiating Factors.

أشرف على البحث رئيس القسم البروفيسور براين هيل، Brian Hill، وساعده في ذلك المحاضر في القسم الدكتور جفري بولان، Geoffry Bolan، المختصّ في أساليب تدريس اللغات، ومن اسرائيل شارك في الإشراف البروفيسور آرييه فول، Aryeh Wohl، الخبير في مجال القراءة وفهم المقروء ويعمل في مركز التكنولوجيا التربوي والجامعة المفتوحة.

في هذا العدد من مجلة «درانا» نورد الملخّص والإجمال العام للبحث وفي العدد الثاني الذي سيصدر مع نهاية السنة الدراسية الحالية سنقوم بنشر القسم الثاني من الفصل السادس الذي يتضمّن أبرز وأهم التوصيات والاقتراحات.

نلفت انتباه القراء الكرام بأن الإشارات الداخلية (أنظر الى الفصل كذا.. أو الصفحة كذا..) نقصد بها الموقع الأساسي ضمن الفصول التي وردت في النسخة الأصلية لرسالة الدكتوراة. ومن يريد التوسّع والاستزادة يمكنه الرجوع إليها حيث توجد في مكتبة الكلية العربية للتربية في حيفا وفي المكتبة العامة في جامعة حيفا وأيضاً في مكتبة كلية عيمق يزراعيل.

مدخل

بذلت جهود عديدة لبحث العلاقة بين فهم المقروء، وهو مؤشر لمهارات التفكير الفردية، وبين النجاح والتحصيل العلمي للتلاميذ (حبيب الله، ١٩٧٩؛ أبو ربيعة، ١٩٩٦). إن توضيح هذه العلاقة قد أثار اقتراحات عملية لتحسين قدرة المتعلمين على القراءة، الفهم وتحصيل نجاح تعليمي أكبر، كما أشير الى ذلك في دراسات سابقة.

حتى الآن، لم يتمّ تنفيذ أبحاث تركز على العناصر المختلفة للبيئة التعليمية وتأثيرها على التحصيل التعليمي للطلاب العرب في اللغة العربية. وبما أنه يجب تعريف هذه العلاقة، فقد تمّ تصميم هذه الدراسة خصيصاً لاكتشاف العلاقة القائمة بين فهم المقروء في اللغة العربية والعوامل البيئية مثل

عادات القراءة، التعرّض لبرامج سمعية - بصرية، صفات المعلم، أساليب التعليم وفعاليات قراءة لا منهجية.

يتضمّن هذا الفصل عرضاً إجمالياً لهذه الدراسة، ومن ثمّ التوصيات الموجّهة لوزارة المعارف والثقافة بأقسامها المختلفة، الإدارة المدرسة، المعلمين وأولياء الأمور، بالإضافة الى اقتراحات لبحوث إضافية.

نجحت نتائج هذا البحث بإلقاء الضوء على موضوع الدراسة، وإعطاء أجوبة لأسئلة البحث. كما تشدد النتائج على الحاجة لبرنامج قد يحسّن من مستوى فهم المقروء لدى الطلاب العرب في إسرائيل. أما التوصيات التي تلي هذا النقاش فإنها توضح الحالة وتجيب على السؤال: «كيف يمكن تحسين فهم المقروء لدى الطلاب العرب في اسرائيل في المرحلة الابتدائية؟».

إجمال عام للبحث

لقد قدّمت تقارير رسمية منذ عام ١٩٧٥ من قبل وزارة المعارف والثقافة تشير الى معوقات خطيرة في فهم المقروء لدى الطلاب الناطقين بالعربية مقارنةً مع الطلاب الناطقين بالعبرية.

استعراض نتائج بحوث متتالية في المدارس العربية، مثل نتائج امتحانات المردود القطرية واللوائية والمحلية، وتقارير أخرى نُشرت من قبل وزارة المعارف والثقافة، كلها تقود الى الاستنتاج أن مستوى التحصيل في فهم المقروء غير مرضٍ وغير مشجّع (أنظر فصل 1.3 ص٣ - ص٩).

يكمن الفشل العام والتحصيل المتدنّي للطلاب الناطقين بالعربية في فهم المقروء في مصادر مختلفة. وتنسب هذه المصادر بأشكال مختلفة الى القارئ نفسه، الى نوعيات النصوص والصعوبات الكامنة في التعامل معها وكذلك الى فشل المعلم، كما يمكن أن نعزي هذه الصعوبات الى مستوى اللغة التي كتبت فيها النصوص المكتوبة. وهذا ما تعارضه بشدّة قيس (Kias، ١٩٧٨) التي ادعت أن المشكلة تكمن في المتعلم نفسه. على الرغم من وجود الصعوبة أحياناً في مستوى القطعة وفي فهم المعاني التي يتضمنها النصّ (Kias، ١٩٧٨، ص١٣١-١٥٤).

كان معهوداً، حتى سنوات الستينات، أن تفحص القطع الصعبة نسبياً باستعمال مفاتيح تُشير الى «مقروئية النّص». تعتمد امتحانات مقروئية النص على فرضية أن الفروق في مستويات الصعوبة في القطع ناتجة فقط من مستواها اللغوي. لهذا السبب فقد بنيت القطع في امتحانات فهم المقروء على مقاييس مثل معدل طول الجملة، عدد الكلمات النادرة، وما الى ذلك (Chall، ١٩٦٧). ومع ذلك، يبدو أن المركب اللغوي المنعكس في امتحانات مقروئية النص هو واحد فقط من سلسلة مركبات قد تؤثر على مستوى الصعوبة المفترض للقطع المعطاة (أنظر فصل 2.1).

تنسب صعوبات أخرى الى البعد النصّي (المتعلّق بالنص). إن بحثاً في المحادثة يحاول إيجاد الوسيلة اللغوية التي تحول مجموعة من الجمل الى نصّ متكامل ومتسلسل. لقد أظهر Halliday & Hasan (١٩٧٦) أن الترابط النصّي في قطعة مكتوبة هو هام للحصول على تواصل نصّي، وتحديد تتالي الأحداث الزمني، وتحليل الترابط المنطقي بين أجزاء القطعة المختلفة. إن عملية معالجة القطعة المتتالية المتسلسلة تعتمد، الى حد ما، على قدرة القارئ أن يتابع هذه الإرتباطات والعلائق النصيّة؛ إن عدم الوضوح في عرض هذا الترابط قد يسبب

صعوبات في الفهم (Kintsch & Keenan، ١٩٧٣).

يتمّ التعبير عن هذه الناحية لتركيب القطعة وترابطها في التركيب المنطقي الكلي، الذي قد يظهر في القطعة بشكل واضح (مثل الترتيب المنطقي؛ أولاً، ثانياً، ثالثاً)، وقد يتمّ استخلاصه من ترتيب أجزاء القطعة ومفاتيح أخرى (مثل الترتيب الزمني للأحداث كما هي واردة في القطعة).

إن بحثاً في تحليل القطعة قد أظهر أن القرّاء يتوقعون إيجاد تماسك وتلاحم في القطعة، وانهم يمرون بصعوبات في المعالجة عندما لا تزودهم القطعة بدلائل ومفاتيح نصيّة كافية لهذا الغرض (Van Dijk & Kintsch، ١٩٨٣).

نوع آخر من الصعوبة يتعلّق بالبعد البراغماتي (العملي). يعتبر المحلّلون النفسيون للغة وباحثو علم النفس، عملية القراءة على أنها تعامل بين القارئ والقطعة، (أنظر الفصل 3.4)، حيث تحدث مواجهة بين معرفة القارئ القائمة والمعرفة الجديدة المقترحة من القطعة. تلعب في هذه العملية المعرفة المخزونة في الذاكرة دوراً رئيسياً. هذه هي «المخططات المعرفية» الذي يحملها القارئ معه الى القطعة، فإنها تمكّن القارئ من وضع المعرفة الجديدة التي تمّ اكتسابها في السياق المناسب وبناء تمثيل شامل للقطعةككل(Vipond، ١٩٨٠، Brown، ١٩٩٤)، (أنظر ص٥٣).

يضع بعض المعلّقين اللوم على المعلم الذي لا يحفّز طلابه ويستعمل أساليب ووسائل تعليم غير ناجعة وغير ملائمة لاحتياجات طلابه. يضع آخرون اللوم على البيئة في المدرسة، والموقف الذي يتخذونه نحو تعزيز وتشجيع دراسة اللغة، أساليب تعليم اللغة وبرامج تدخل غير ملائمة لمساعدة الطلاب ذوي التحصيل المتدني (Adar et al.، ١٩٨٧)، (أنظر الفصل، 2.1، 1.4).

من بين الأسباب الرئيسية الثلاثة في التحصيل المتدني لفهم المقروء - الخصائص اللغوية للقطعة، خصائص المعلم والبيئة التعليمية، فإن البحث الحالي يركّز على البيئة التعليمية وأساليب التدريس. ومع ذلك، فمن المستحيل تجاهل دور اللغة الهام وتأثيرها على عمليات استيعاب فهم المقروء في المدرسة الابتدائية. وهكذا، فإن هذه الدراسة تعرض مشاكل متعلقة بخصائص اللغة العربية اللغوية، مشاكل متعلقة في بداية انتقال الأولاد من البيت الى المدرسة ومشاكل متعلقة بالكتب الدراسية المستعملة في الصفوف الدنيا في المدرسة العربية. (أنظر الفصل 2.3.1، 1.2).

إن العوامل اللغوية، التي تحوي مستويات مختلفة من تحليل وفك الرموز المكتوبة وتعريف وحدات قاموسية (كلمات ومصطلحات) ومعانيها، فهم التركيب اللغوي لسلسلة من الكلمات واستخراج المعاني من الجمل، كلها تلعب دوراً مصيرياً في فهم المقروء لدى الطلاب. إن التعرّف على مفردات جديدة وتحليل التركيب اللغوي هي عوائق رئيسية لمجهود القراء غير المهرة في فهم القطعة. ومن ناحية أخرى، فإن الطلاب المهرة يستطيعون التغلّب على الصعوبات اللغوية بواسطة استعمال معلومات سابقة وإشارات نصيّة (أنظر الفصل 3.3، 2.1).

يواجه التلميذ العربي في سنوات دراسته الأولى عدّة صعوبات ومشاكل فيما يتعلّق بالتعرّف على الكلمات وفهم المقروء. هنالك خلط كبير بين الاصطلاحات المكتوبة والشفهية نتيجة لعوامل متعلقة بنيّة النص. إن مركبات أخرى للغة فيما

يتعلّق بالصيغة الكتابية والشفهية للاصطلاحات تساهم بخلق هذا الارتباك والتشويش (أنظر الفصل 2.3).

يدخل التلميذ المدرسة حاملاً القليل من المفردات باللغة الفصيحة، حيث أن اللغة الأكثر شيوعاً هي، بالطبع اللغة العامية، لغة المحادثة، لغة العائلة والشارع، وهي تختلف كثيراً عن اللغة الفصحى، لغة الكتب (أنظر الفصل 2.3.1).

يجب أن نأخذ بعين الاعتبار دور اللغة في المجال العاطفي، الاتصالي، الاجتماعي والتفكيري (أنظر الفصل 2.2)، بالإضافة الى مركبات فريدة باللغة العربية تجعل تعليم القراءة صعباً في المرحلة الابتدائية يدور محورها بشكل رئيسي حول مشكلة الازدواجية في اللغة (diglossia). ومصطلح الازدواجية (diglossia) يشير الى نظامين لغويين متواجدين جنباً الى جنب، كلٌّ يتّصف بتركيب نحوي ومورفولوجي وصرفي مختلف. ومن ناحية ثانية، فإن هنالك تشابه كبير بين اللغتين. إن معرفة اللغة المحكية مفيد فقط للخطاب والإصغاء في ظروف غير رسمية والاتصال اليومي. ومن ناحية أخرى، فإن اللغة الفصحى، المسمّاة أيضاً «اللغة المقبولة الحديثة»، "The Modern Standard Language"، تؤدي دورها للقراءة والكتابة، وللإصغاء والحديث في ظروف رسمية واتصالات بين المتعلمين والباحثين (أنظر الفصل 2.3.1). يشدّد النظام الثقافي على عمليات اكتساب اللغة في المدرسة الابتدائية حيث أنه بالإضافة الى الطلاقة في لغة الأم، العربية، تكون هذه اللغة لتعلم مواضيع أخرى باللغة العربية في المدارس العربية في اسرائيل (أنظر فصل 2.2). إن فهم القطعة بلغة الأم (العربية) هو شرط ضروري لنجاح التعليم في المدرسة والتعامل مع الحياة اليومية. إن اكتساب هذه المهارة هو في صلب أي نظام ثقافي عصري. وهكذا، فإن التمكّن الواهن من لغة الأم الفصحى يقود الى تحصيل متدنٍّ في فهم المقروء.

يفشل طلاب عديدون في دراستهم، كما أن الكثير من البالغين لا يؤدون وظائفهم ولا يعملون بشكل سليم بسبب فشلهم في فهم مواد مكتوبة. يلعب معلمو اللغة العربية دوراً هاماً جداً في تطوير استراتيجيات تمكّن الطالب من اكتساب مهارات قرائية، لعلمهم بأهمية التمكّن من لغة الأم، وبوجود عدم ملاءمة النصوص لمستويات التلاميذ وافتقار أساليب تعليم جيّدة (أنظر الفصل 3.2).

إن معلم اللغة العربية لا يعمل بعزلة لوحده (أنظر الفصل 2.4). يجب دعمه وتشجيعه من قبل وزارة المعارف والثقافة حيث أنها المسؤولة عن تحضير برامج تعليمية مناسبة للطلاب ومواد إرشادية للمعلمين. كما أن العوامل البيئية تلعب دوراً حاسماً في تشجيع أو إحباط عادات القراءة.

إنه من المهم جداً تنمية بيئة داعمة للوعي القرائي بين جدران المدرسة وفي بيوت التلاميذ، وتطوير نظام يعمل بانسجام وتناسق (أنظر الفصل 4.3، 4.2).

لقد تمّ عرض مهارات القراءة، تعريفات، خصائص وتوجهات مختلفة نحو فهم المقروء في الفصل الثالث من هذه الدراسة. لقد تمّ مراجعة مفهوم القراءة ومستويات فهم المقروء حيث التشديد على أهمية القراءة كإحدى وظائف الإتصال اللغوي الأربع (أنظر الفصل 3.2). مرّت هذه التعريفات بعدة تغييرات مع مرور الزمن، من التشديد على فك الرموز المخطوطة للكلمات المنطوقة، حيث النهج في فهم المقروء من (الأسفل - الى - الأعلى)

(Bottom-Up-Approach) الى عملية الاتصال مع القطعة واستخلاص المعنى من الصفحة المكتوبة، وأخيراً الى التجاوب مع أفكار المؤلف وإبداء الرأي فيها. النهج من (أعلى - الى - أسفل) (Top-Down-Approach) (أنظر الفصل 3.3.2، 3.3.1). وبالتالي، فإن غاية هذه التغييرات قد انتقل من فك الرمز المرئي (عمليات ميكانيكية) الى فهم الرسالة (الغاية) المكتوبة. وفقاً لذلك، فإن القراءة تتضمن استخلاص المعنى من الصفحة المكتوبة بالإضافة الى تحليل الرمز المخطوط، ويعتمد ذلك على تجربة القارئ الشخصية. يشدّد البحث الحالي على القراءة كفعالية ديناميكية ونشطة أكثر من أنها فعالية خاملة سلبية، ينظر الى القارئ على أنه وكيل فعّال في عملية القراءة مع أهمية المعرفة السابقة التي يمثلها ذلك القارئ.

لقد تمّ مناقشة عدّة نظريات حول تعليم فهم المقروء، مثل النظرية التحليلية Analytic والتركيبية Synthetic، وطرق لبناء جسر بين الاثنتين باستعمال النظرية الانتقائية المقترحة Eclectic، نستعمل الطريقة التركيبية في تعليم القراءة في معظم المدارس العربية في اسرائيل، حيث أن اكتساب المهارات التدريجي يسهّل عملية فهم المقروء من قبل التلاميذ. حسب هذا التوجه، يجد المعلم أنه من الأسهل أن يشخّص مشاكل الطلاب المحددة بشكل أدق وبذلك يسهّل عليه عملية العلاج للمهارات المختلفة.

أما النهج التحليلي (من أعلى - الى - أسفل)؛ فإنه لا يعرض أسلوباً عملياً في التعليم، هذا النهج أصعب للتطبيق لأنه يتطلّب مستوى فكرياً أعلى، ويتطلّب ساعات تعليمية كثيرة للوصول الى الاستيعاب العام للنصوص (Wohl، ١٩٨٣). لذا، فإن هذا الأسلوب غير مستعمل في الإرشاد وكتب فهم المقروء في المدارس العربية في اسرائيل.

تتضمّن الدراسات العلمية حول فهم المقروء اقتراحات تشكّل جسراً بين الطريقين، الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية - ويسمّى هذا الجسر «الطريقة الانتقائية» - من أجل إنتاج طريقة تفاعلية، في التعليم.

لقد أثبتت الدراسات أن تعليم فهم المقروء بشكل مكثّف للولد لا يعني أنه يفهم القطعة. إن الطريقة الحالية لتعليم فهم المقروء ترنو لتشقيف القارئ (الفعّال) الذي يلعب دوراً فعالاً في البحث عن المعنى (أنظر الفصل 3.2). يتمّ التوصل الى ذلك باستعمال مهارات استراتيجية وما وراء - معرفيّة meta-cognitive (Sosek & Rienberg, Shotze، ١٩٩٢). يعني ذلك، أن المعلمين يرسخون، خلال تعليم فهم المقروء، اليقظة الماوراء - معرفية ويعلّمون الطلاب، فيشجّعون تعلّم استراتيجيات مختلفة ومهارات قراءة مرنة. ومن أجل الوصول الى هدف تحسين فهم المقروء، فقد تمّ إقرار عدة مبادئ في أساليب التعليم: تتضمّن هذه الطرق زيادة الحافزية من قبل المعلم عن طريق التعليم المفتوح، والتدريس الفعّال وتطوير الوعي الاستراتيجي أو المعرفة - الماورائية (أنظر الفصل 3.2 والملحق رقم D).

يتضمّن تعليم فهم المقروء بشكل شامل، تزويد الأولاد بمواد قراءة مبسّطة مبنية على معظم الكلمات الشائعة المستعملة في اللغة العربية الفصحى واللغة المحكيّة. يُعطى الطلاب مهمات قرائية عادية مبنية حسب قدراتهم القرائية. وتتطور القراءة لدى الطالب حسب نمط سرعته وحسب مقدرته الذاتية. وهذا يشجّع القراءة خارج الصف

من أجل المتعة. مصدر آخر للصعوبة والأمل في تعزيز فهم المقروء يكمن في البيئة التعليمية. (يقترح الملحق D أساليب وطرقاً لتطوير المهارات الماوراء - معرفية).

يحتاج الطالب العربي للغة الأم في عمليات الاتصال والاستيعاب العادية. عندما يصل مرحلة المدرسة، يكون قادراً على الإصغاء والتكلّم باللغة العربية المحكية. أما التقاؤه باللغة العربية الفصحى فهو محدود جداً. مع دخوله المدرسة، يواجه الطالب العربي اللغة العربية الفصحى لأول مرة. هذا الوضع يولد حالة تربوية فريدة من نوعها، التي تختلف عن باقي عمليات اكتساب القراءة في اللغات الأخرى: في حالات عديدة، فإن اللغة الفصحى تُستوعب كلغة أجنبية من قبل الطالب العربي الذي يبقى في حالة ارتباك كنتيجة للواقع حيث نقاط التشابه بين ما قد اكتسبه من لغة عامية وبين اللغة الجديدة تعتبر مختلفة. لهذا السبب، فإن عملية اكتساب القراءة تصبح مطوّلةً وأكثر تعقيداً مما قد يكون في لغات أخرى. وإذا أخذنا بعين الاعتبار فكرة أن أي تأجيل في اكتساب القراءة يقود الى صعوبات في تطوير مهارات التعلّم الأخرى المطلوبة من أجل تقدم عادي في المدرسة، فإن اكتساب القراءة يمثل أول وأهم حجر عثرة حاسم أمام الطالب في هذا المجال.

إن بيئة الطالب العربي الأدبية هي ضعيفة نسبياً وغير مُشجّعة (أنظر الفصل 1.4). يمكن ملاحظة قلّة الدعم والتشجيع هذا في المرحلة ما قبل المدرسة. إن بيوت الأطفال والحضانات في الوسط العربي غير فعّالة في تطوير الثقافة اللغوية ورعاية مهارات اللغة الأساسية لدى الأولاد. وفي معظم الحالات لا يكون الولد مستعداً لاكتساب القراءة أثناء دخوله الى مرحلة التعليم الابتدائي.

من المهم في رعاية فهم المقروء وتطويره، أن نلاحظ أن فعالية القراءة يجب ألا تنحصر في الصف فقط. بل إنها تشكّل جزءاً لا يتجزأ من ثقافة الطفل الشاملة. من أجل تعزيز مهارات الطفل القرائية، هنالك حاجة لتعريض الطفل لبيئة أغنى لغوياً. مثل عالم الصف، المدرسة، المكتبة العامة، عالم فيه يعزز تعاون الآباء والمعلمين التحفيز لتطوير المهارات الضرورية لمجابهة الصعوبات المتعلقة بتعلم اللغة العربية الفصحى. إن استعمال التكنولوجيا الحديثة مثل - زاوية الإصغاء، الكمبيوتر، الفيديو والتلفزيون - يمكن ربطها جميعاً لتلعب دوراً هاماً في اكتساب هذه المهارة الحاسمة، وإن كانت صعبة المنال. (أنظر الفصل 4.2).

لقد تمّ عرض أفكار في هذا البحث عن دور التلفزيون والفيديو كوسيلة لتحسين وإثراء مهارات القراءة في لغة الأم. هنالك نقاش لبرنامجين، من إنتاج التلفزيون الإسرائيلي التعليمي باللغة العربية، من ناحية إسهامهم لفهم المقروء وتطوير مهارات القراءة، وهنالك اقتراحات لفعاليات تعليمية متعلّقة بالفيديو كجزء من التوجه الذي يهدف لدمج الفيديو والتلفزيون في تعليم وتعلّم اللغة (أنظر الفصل 4.3). سوف يجد المعلمون في دورة التأهيل (الملحق D) ورشات تعليمية حول نصوص أدبية، مبنية على برامج تلفزيونية، كما سيجربون هذه المواد في صفوفهم.

قياس متواصل للتحصيل وفهم المقروء في الصفوف من الثالث الى الخامس في الوسط العربي في اسرائيل مهم لعدّة أسباب. أولاً، إنها تمثل بشكل شامل مستوى الأطفال العرب القرائي في بيئتين مختلفتين. ثانياً، إنها تبحث بشكل منظّم ومنهجي

(Bottom-Up-Approach) الى عملية الاتصال مع القطعة واستخلاص المعنى من الصفحة المكتوبة، وأخيراً الى التجاوب مع أفكار المؤلف وإبداء الرأي فيها. النهج من (أعلى - الى - أسفل) (Top-Down-Approach) (أنظر الفصل 3.3.2، 3.3.1). وبالتالي، فإن غاية هذه التغييرات قد انتقل من فك الرمز المرئي (عمليات ميكانيكية) الى فهم الرسالة (الغاية) المكتوبة. وفقاً لذلك، فإن القراءة تتضمن استخلاص المعنى من الصفحة المكتوبة بالإضافة الى تحليل الرمز المخطوط، ويعتمد ذلك على تجربة القارئ الشخصية. يشدّد البحث الحالي على القراءة كفعالية ديناميكية ونشطة أكثر من أنها فعالية خاملة سلبية، ينظر الى القارئ على أنه وكيل فعّال في عملية القراءة مع أهمية المعرفة السابقة التي يمثلها ذلك القارئ.

لقد تمّ مناقشة عدّة نظريات حول تعليم فهم المقروء، مثل النظرية التحليلية Analytic والتركيبية Synthetic، وطرق لبناء جسر بين الاثنتين باستعمال النظرية الانتقائية المقترحة Eclectic، نستعمل الطريقة التركيبية في تعليم القراءة في معظم المدارس العربية في اسرائيل، حيث أن اكتساب المهارات التدريجي يسهّل عملية فهم المقروء من قبل التلاميذ. حسب هذا التوجه، يجد المعلم أنه من الأسهل أن يشخّص مشاكل الطلاب المحددة بشكل أدق وبذلك يسهّل عليه عملية العلاج للمهارات المختلفة.

أما النهج التحليلي (من أعلى - الى - أسفل)؛ فإنه لا يعرض أسلوباً عملياً في التعليم، هذا النهج أصعب للتطبيق لأنه يتطلّب مستوى فكرياً أعلى، ويتطلّب ساعات تعليمية كثيرة للوصول الى الاستيعاب العام للنصوص (Wohl، ١٩٨٣). لذا، فإن هذا الأسلوب غير مستعمل في الإرشاد وكتب فهم المقروء في المدارس العربية في اسرائيل.

تتضمّن الدراسات العلمية حول فهم المقروء اقتراحات تشكّل جسراً بين الطريقين، الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية - ويسمّى هذا الجسر «الطريقة الانتقائية» - من أجل إنتاج طريقة تفاعلية، في التعليم.

لقد أثبتت الدراسات أن تعليم فهم المقروء بشكل مكثّف للولد لا يعني أنه يفهم القطعة. إن الطريقة الحالية لتعليم فهم المقروء ترنو لتثقيف القارئ (الفعّال) الذي يلعب دوراً فعالاً في البحث عن المعنى (أنظر الفصل 3.2). يتمّ التوصل الى ذلك باستعمال مهارات استراتيجية وما وراء - معرفيّة meta-cognitive (Sosek & Rienberg, Shotze، ١٩٩٢). يعني ذلك، أن المعلمين يرسخون، خلال تعليم فهم المقروء، اليقظة الماوراء - معرفية ويعلّمون الطلاب، فيشجّعون تعلّم استراتيجيات مختلفة ومهارات قراءة مرنة. ومن أجل الوصول الى هدف تحسين فهم المقروء، فقد تمّ إقرار عدة مبادئ في أساليب التعليم: تتضمّن هذه الطرق زيادة الحافزية من قبل المعلم عن طريق التعليم المفتوح، والتدريس الفعّال وتطوير الوعي الاستراتيجي أو المعرفة - الماورائية (أنظر الفصل 3.2 والملحق رقم D).

يتضمّن تعليم فهم المقروء بشكل شامل، تزويد الأولاد بمواد قراءة مبسّطة مبنية على معظم الكلمات الشائعة المستعملة في اللغة العربية الفصحى واللغة المحكيّة. يُعطى الطلاب مهمات قرائية عادية مبنية حسب قدراتهم القرائية. وتتطور القراءة لدى الطالب حسب نمط سرعته وحسب مقدرته الذاتية. وهذا يشجّع القراءة خارج الصف

من أجل المتعة. مصدر آخر للصعوبة والأمل في تعزيز فهم المقروء يكمن في البيئة التعليمية. (يقترح الملحق D أساليب وطرقاً لتطوير المهارات الماوراء - معرفية).

يحتاج الطالب العربي للغة الأم في عمليات الاتصال والاستيعاب العادية. عندما يصل مرحلة المدرسة، يكون قادراً على الإصغاء والتكلّم باللغة العربية المحكية. أما التقاؤه باللغة العربية الفصحى فهو محدود جداً. مع دخوله المدرسة، يواجه الطالب العربي اللغة العربية الفصحى لأول مرة. هذا الوضع يولد حالة تربوية فريدة من نوعها، التي تختلف عن باقي عمليات اكتساب القراءة في اللغات الأخرى: في حالات عديدة، فإن اللغة الفصحى تُستوعب كلغة أجنبية من قبل الطالب العربي الذي يبقى في حالة ارتباك كنتيجة للواقع حيث نقاط التشابه بين ما قد اكتسبه من لغة عامية وبين اللغة الجديدة تعتبر مختلفة. لهذا السبب، فإن عملية اكتساب القراءة تصبح مطوّلةً وأكثر تعقيداً مما قد يكون في لغات أخرى. وإذا أخذنا بعين الاعتبار فكرة أن أي تأجيل في اكتساب القراءة يقود الى صعوبات في تطوير مهارات التعلّم الأخرى المطلوبة من أجل تقدم عادي في المدرسة، فإن اكتساب القراءة يمثل أول وأهم حجر عثرة حاسم أمام الطالب في هذا المجال.

إن بيئة الطالب العربي الأدبية هي ضعيفة نسبياً وغير مُشجّعة (أنظر الفصل 1.4). يمكن ملاحظة قلّة الدعم والتشجيع هذا في المرحلة ما قبل المدرسة. إن بيوت الأطفال والحضانات في الوسط العربي غير فعّالة في تطوير الثقافة اللغوية ورعاية مهارات اللغة الأساسية لدى الأولاد. وفي معظم الحالات لا يكون الولد مستعداً لاكتساب القراءة أثناء دخوله الى مرحلة التعليم الابتدائي.

من المهم في رعاية فهم المقروء وتطويره، أن نلاحظ أن فعالية القراءة يجب ألا تنحصر في الصف فقط. بل إنها تشكّل جزءاً لا يتجزأ من ثقافة الطفل الشاملة. من أجل تعزيز مهارات الطفل القرائية، هنالك حاجة لتعريض الطفل لبيئة أغنى لغوياً. مثل عالم الصف، المدرسة، المكتبة العامة، عالم فيه يعزز تعاون الآباء والمعلمين التحفيز لتطوير المهارات الضرورية لمجابهة الصعوبات المتعلقة بتعلم اللغة العربية الفصحى. إن استعمال التكنولوجيا الحديثة مثل - زاوية الإصغاء، الكمبيوتر، الفيديو والتلفزيون - يمكن ربطها جميعاً لتلعب دوراً هاماً في اكتساب هذه المهارة الحاسمة، وإن كانت صعبة المنال. (أنظر الفصل 4.2).

لقد تمّ عرض أفكار في هذا البحث عن دور التلفزيون والڤيديو كوسيلة لتحسين وإثراء مهارات القراءة في لغة الأم. هنالك نقاش لبرنامجين، من إنتاج التلفزيون الإسرائيلي التعليمي باللغة العربية، من ناحية إسهامهم لفهم المقروء وتطوير مهارات القراءة، وهنالك اقتراحات لفعاليات تعليمية متعلّقة بالڤيديو كجزء من التوجه الذي يهدف لدمج الڤيديو والتلفزيون في تعليم وتعلّم اللغة (أنظر الفصل 4.3). سوف يجد المعلمون في دورة التأهيل (الملحق D) ورشات تعليمية حول نصوص أدبية، مبنية على برامج تلفزيونية، كما سيجربون هذه المواد في صفوفهم.

قياس متواصل للتحصيل وفهم المقروء في الصفوف من الثالث الى الخامس في الوسط العربي في اسرائيل مهم لعدّة أسباب. أولاً، إنها تمثل بشكل شامل مستوى الأطفال العرب القرائي في بيئتين مختلفتين. ثانياً، إنها تبحث بشكل منظّم ومنهجي

في كيفيّة اتصال التدريس المباشر ووسائل الإيضاح التعليمية بهذه التحصيلات. ثالثاً، إنها تعطي نظرة ثاقبة أكثر لعادات المعلمين والطلاب وتربطها بتحصيلات القراءة على امتداد فترة من الزمن، وفي هذه الحالة، ثلاث سنوات (أنظر الملحقات من 5-1، الجزء أ).

في ضوء هذه الاعتبارات، فقد تمّ إجراء دراسة عميقة للحصول على معلومات عن العوامل البيئية التي تؤثر على تحصيل الطلاب في القراءة وفهم المقروء، داخل وخارج البيئة المدرسية في الوسط العربي. لقد تمّ إجراء البحث على امتداد ثلاث سنوات مع المجتمع ذاته، من الصف الثالث الى الخامس.

لقد تمّ اختيار مدرستين لهذا الغرض من الوسط العربي. إحداهما مدرسة قروية ومعظم أهلها مسلمون، بينما الأخرى حضرية تحوي سكاناً مسلمين ومسيحيين. تضمنّت عينة البحث ١٢٠ تلميذاً من المدرستين الواقعتين في شمالي اسرائيل. كانت نسبة الفشل في إحدى المدرستين في امتحان القراءة الأساسية ٧٪ (شبيهة بنسبة الرسوب الموجودة في الوسط اليهودي)، أما متوسط العلامة في امتحان المستوى فكان ٨٧٪. أما في المدرسة الثانية، فكانت نسبة الرسوب في الامتحان الأساسي ٢٢٪ ومتوسط العلامة في امتحان المستوى في فهم المقروء ٨٠٪.

لقد تمّ تسجيل فرقاً ملحوظاً بين الصفين المتوازيين في كلا الامتحانين في المدرسة الثانية. عقدت عدّة اجتماعات مع مديري المدارس والهيئات التدريسية مع الباحث قبل فترة البحث، خلاله وبعده. وقد تمّ مراقبة دروس القراءة من أجل الحصول على معلومات حول أساليب فهم المقروء والحوافز البيئية المرتبطة بذلك. (أنظر الفصل 1.1، 5.2.1 وانظر الملحق E).

إن الفرضيات الرئيسية تفحص إذا كانت مهارات القراءة والفهم لدى الطلاب في مدرستين ابتدائيتين عربيتين (نرجس وياسمين*)، التي تمّ فحصها لأول مرّة عام ١٩٩٢، تتقلّص، تبقى كما هي، أو تتزايد كوظيفة لعادات القراءة، والانكشاف للوسائل السمعية - البصرية، ونوعية التعليم والخطوات المتخذة من قبل المدرسة بعد نشر نتائج استطلاع عام ١٩٩٢. (أنظر الفصل ١-٥). **الفرضية الأولى** لهذه الدراسة فقد كانت بأن مستوى مهارات القراءة (الأساسية والمتقدمة) سوف تبقى ثابتة أو أنها ستزيد من الصف الثالث الى الخامس بعبارات نسبية، وأن الفروق بين المدرستين والأربع صفوف في مستوى القراءة سوف تزداد كذلك بعبارات نسبية (٪). أما **الفرضية الثانية** فقد كانت بأن التعرّض والانكشاف لوسائل الاتصال السمعية - البصرية وتشجيع عادات قراءة جيّدة ملحوظة وبارزة أكثر في مدرسة النرجس عنها في مدرسة الياسمين. **الفرضية الثالثة** تدّعي بوجود علاقة إيجابية بين مهارات وقدرات القراءة لدى التلاميذ ومدى قيامهم في فعاليات قراءة لا منهجية. أما **الفرضية الرابعة** فقد افترضت أن طرق التعليم ومهارات المعلمين في مدرسة نرجس ستكون أكثر تقدماً مقارنةً بما لدى معلمي مدرسة ياسمين.

لقد اتخذت نتائج استطلاع عام ١٩٩٢ كنقطة

* أسماء المدارس مستعارة لغرض البحث.

انطلاق لهذا البحث. حيث استمر البحث لمدة ثلاث سنوات باستعمال نفس عيّنة الطلاب والمعلمين كي نفحص تأثير الخدمات الوسائطية التي ترافق تحصيل الطلاب في القراءة وفهم المقروء. لقد تمّ اختيار ستة مؤشرات لتقييم العلاقة بين عادات القراءة والتحصيل وفهم المقروء. إذ اعتمدت المؤشرات الثلاثة الأولى على امتحان المردود القطري في فهم المقروء الذي أعطي الى جميع طلاب الصف الثالث في الوسط العربي. وقد تمّ الحصول على نتائج الطلاب في الصفوف الأربعة في المدرستين (ياسمين ونرجس) لغرض هذا البحث. كما تمّ الحصول على نتائج تقييمات بعض الطلاب من قبل المعلمين على امتداد آخر ثلاث سنوات، ومن ضمنها امتحان الصف الخامس النهائي. لقد اعتمد امتحان الصف الخامس النهائي (ملحق 2) على امتحان وزارة المعارف والثقافة (ملحق 1) (NRE) واستُعملت مقاييس موازية للتقييم، مع الأخذ بعين الاعتبار نوعية الأسئلة ومستويات النصوص التي تناسب الصف الخامس.

كان هدف امتحانات المعلمين والامتحان النهائي فحص التغييرات، إذا وُجدت، التي حدثت في التحصيل القرائي النسبي للطالب عقب نتائج استطلاع عام ١٩٩٢ الذي أُجري من قبل وزارة المعارف والثقافة لطلاب الصف الثالث.

أما المؤشرات الثلاث الأخرى التي استُعملت في هذا البحث فقد كانت عبارة عن استبانات مسحية للطلاب والمعلمين. طُلب من الطلاب أن يستكملوا الاستبانة عن عادات قراءتهم في الصف، والى أي مدى كانوا يقرأون الجرائد والمجلات (RHQ* أنظر ملحق رقم 3). وقد تمّ إصدار استبانة حول عادات الإصغاء والمشاهدة لفحص مدى ما يشاهده الطلاب ببرامج تلفزيونية وإذاعية باللغة الفصحى (LRWTVQ* أنظر ملحق رقم 4)، بينما أُعطي للمعلمين استمارات أسئلة حول تعليم القراءة، ومعرفتهم بالمنهاج، الكتب، الكراسات والفعاليات المدرسية الجديدة التي ترعى وتشجّع القراءة لدى الطلاب، والى أي مدى تعاون المعلم في تجربته مع الوالدين (RTQ* أنظر ملحق 5). كذلك تعتبر الامتحانات المدرسية، التي يجريها المعلمون لطلابهم، مع أنها ليست تحت إشراف وزارة المعارف، مؤشراً قائماً وحقيقياً لمعرفة مستويات الطلاب ومعرفة مدى فهمهم وامتلاكهم لمهارات القراءة.

لقد تمّ عرض نتائج التحصيل في القراءة حسب الى الإحصاءات الوصفية (المتوسطات والانحرافات المعيارية) (أنظر الفصل 5.2.4). إن متوسطات المدرستين والصفوف داخل كل مدرسة فقد تمّ تحليلها حسب ANOVA* تحليل التباين الأحادي لكل مستوى من مستويات القراءة على حدة، وحسب طريقة MANOVA* التحليل المتعدد لكل مركبات الامتحان مع بعضها البعض (أنظر الجداول، 9,5-8,5, 6.5-3,5).

أما العلاقة بين عادات القراءة وتحصيل القراءة. فقد قُدّرت من خلال معامل بيرسون الموازي (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) لكل مدرسة وصف على حدة، ولجميع العينة ككل (أنظر الجدول، 12,5-11,5). وكانت العلاقة بين التحصيل القرائي ومؤهلات

* هنالك مفتاح اصطلاحات في الصفحات الأولى للوظيفة الرئيسية.

التعليم معرّضة لتحليلات غير قياسيّة وتحليل المحتوى (أنظر الشكل 5.8-5.5).

لقد كشف البحث أن تحصيل القراءة النسبي ومستوى الفهم قد انخفضت من الصف الثالث الى الخامس. كما وكانت هناك فروقات ملحوظة بين المدرستين خلال ثلاث سنوات البحث (أنظر الفصل 5.3.1). لقد شُجّع طلاب مدرسة نرجس على القراءة أكثر من موازيهم في مدرسة ياسمين، ولوحظت فروقات هائلة في أحد الصفين في مدرسة ياسمين مع أن مسهلات القراءة كانت متوازية لدى الطلاب في كلتا المدرستين (أنظر الفصل 5.3.2). لقد استمع الطلاب في مدرسة نرجس الى الراديو وتسجيلات سمعية وشاهدوا برامج تلفزيونية أكثر في المدرسة والبيت (عن طريق الوظائف) وناقشوا بشكل مكثّف أكثر من زملائهم في مدرسة ياسمين (أنظر الفصل 3.3.3). إن معامل الارتباط الإيجابي في امتحانات القراءة المتنوعة يدلّ على أنه يمكن اعتبار سجلاّت المعلمين وعلاماتهم مؤشرات صادقة على معرفة الطالب وقياس مهاراته القرائية. وكذلك فإنها تشير الى أن مهارات القراءة بقيت ثابتة خلال ثلاث سنوات البحث. إن مهارات القراءة لدى الطلاب منوطة بعدد الكتب المقروءة وعدد المهمات المنجزة في البيت حول هذه الكتب، ولكنها غير متعلقة بمدى مشاهدة الطلاب لقنوات الاتصال المرئية (أنظر الفصل 5.3.4). لقد وُجد أن مهارات الطلاب القرائية في الصف الخامس يتمّ حسمها بشكل كبير بواسطة تقديرات المعلمين، ولكن أيضاً بمدى قراءة الطلاب للكتب والجرائد في البيت، وكمية العمل في الوظائف المعطاة من قبل المعلمين. (أنظر الفصل 5.3.3).

يقدّر المعلمون بشكل كبير الفعاليات اللامنهجية، التي يقوم بها الطلاب خارج إطار المدرسة في المجال والصفوف، من أجل تقدم أكبر لتحصيل الطلاب في القراءة.

لقد أدّت هذه النتائج، التي تمّ الحصول عليها بالبحث، الى صياغة عدّة توصيات، موجهة الى كل المسؤولين عن عملية إكساب اللغة العربية لدى الطلاب العرب في اسرائيل. سيتمّ عرض هذه التوصيات في الجزء الثاني من هذا الفصل.

المصادر الأجنبية

1. Abu-Rabia, S. (1996). Reading in Arabic Orthography: The effect of vowels and context reading on poor and skilled native Arabic readers. In: **Reading and Writing Vol.9, No. 1,** Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands, pp. 1-14.
2. Brown, A.L., Palincsar, A.S., Armbruster, B.B. (1994). "Instructing Comprehension - Fostering Activities in Interactive Learning Situations". In: R. Ruddell and H. Singer (eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading,** 4th ed. Newark NJ: International Readin Associaction.
3. Chall, J. (1967). **Learning to Read: The Great Debate,** New York, McGraw Hill.

4. Habib-Allah, M. (1979). **A Close Test of the Relationship Between Reading Comprehension And Academic Success In Classroom. Performance between Arab Student Teachers In Israel.** Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan State University, pp. 20-55.

5. Hallday, A.M.K. & R. Hasan (1976). Cohesion in English, London, Longman.

6. Kintsch, W. & J.M. Keenan (1973), "Reading Rate and Retention As the Function of the Number of Propositions in the Base Structure of Sentences", **Cognitive Psychology,** 5, pp. 257-274.

7. Van Dijk, T.A.W. & Kintsch (1983). **Strategies of Discourse Comprehension,** New York, Academic Press.

8. Vipond, D. (1980). "Micro and Macroprocesses in Text Comprehension", **Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour,** 19, pp. 276-296.

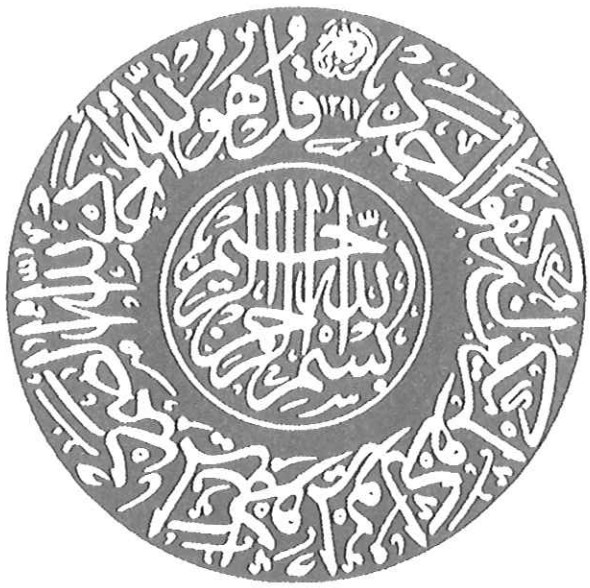
المصادر العبرية

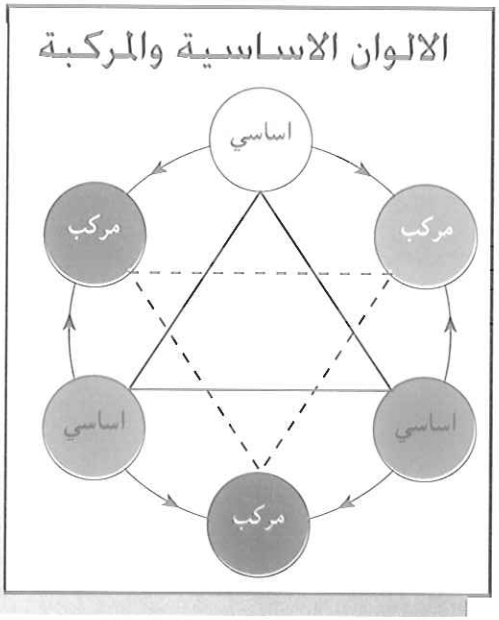
1. אדר לאה, שושנה בלום-קולקה, רפאל ניר, רחל מיזלר תמר לוי (1987). **איתור קשיים בהבנת הנקרא,** המכון הישראלי לחקר הטיפוח בחינוך - ביה"ס לחינוך ירושלים.

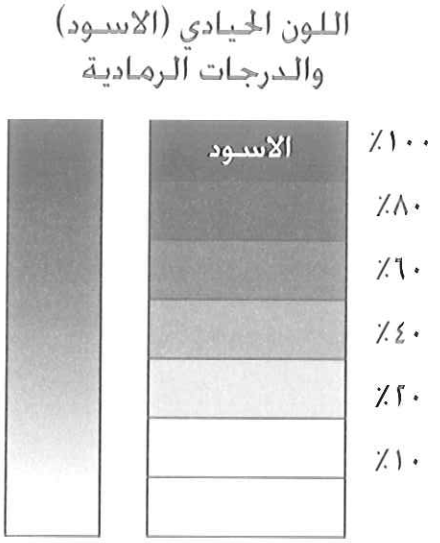
2. ווהל אריה (1983). "להבין את הבנת הנקרא". בתוך **הד החינוך** בטאון הסתדרות המורים בישראל - ת"א עמ' 12-16, עמ' 39-40.

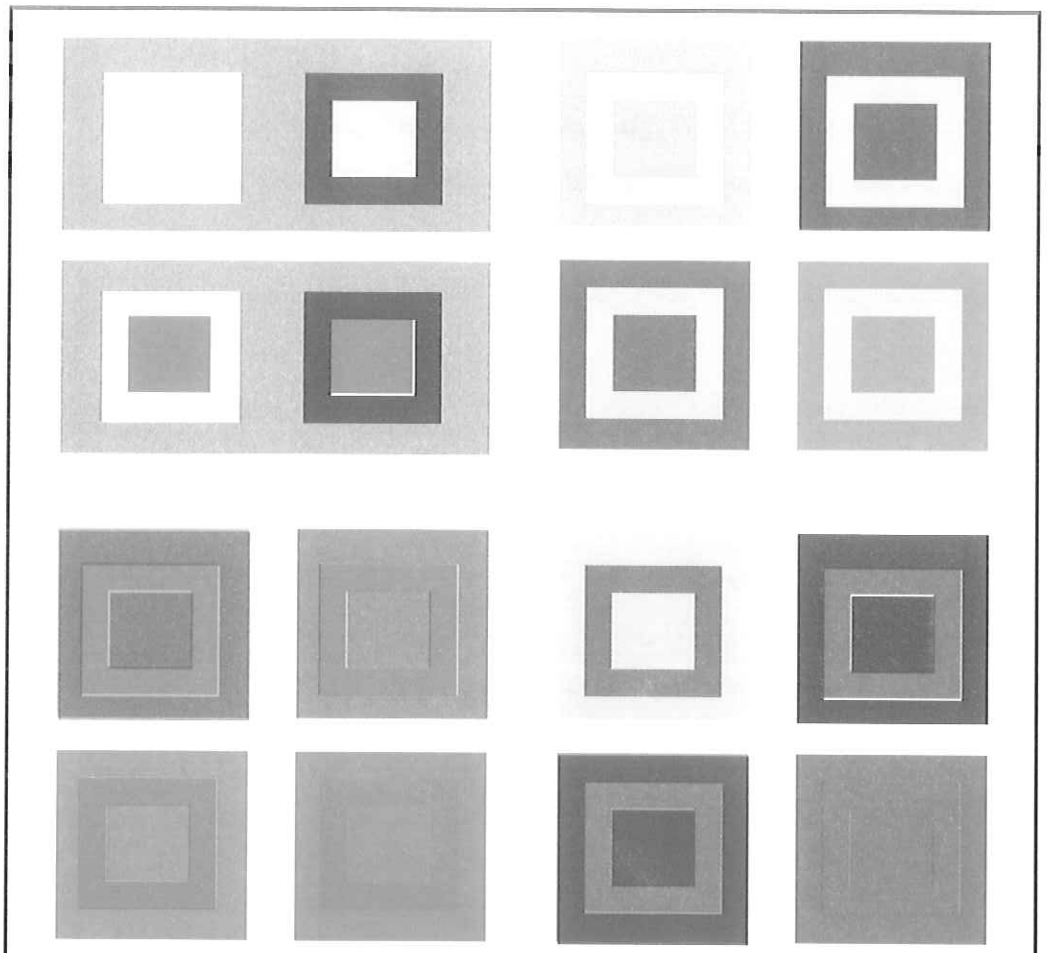
3. קיס יהודית (1978). "התנהגות מילולית ודרכי חברות" בתוך **עיונים בחינוך**. 19 חיפה עמ' 131-152.

4. שוצר מ., סוסק ז., וריינברג ר. (1992). "אסטרטגיות הוראה ותהליכים מטהקוגניטיביים". **דפים** עמ' 19-36.









تأثير الخلفية على كثافة وقوة اللون

الفنان المثالي رجل عظيم.. تجتمع فيه طهارة القلب، وصدق الأحاسيس، وشفافيّة الرؤيا، والإخلاص في التعبير عن مكوّنات قلبه.

لقد وصف المؤرخ «جورج فازارسي» ليوناردو دافنشي، بأنه الإنسان الفنان الذي مواهبه العظيمة تفوق الحدود، والتي هبطت عليه من السماء فجمعت فيه الجمال واللطف والفضيلة في جسدٍ واحد... ولذلك فإن كل عمل من أعماله يبدو قدسياً ومميزاً عن غيره لأنه هبه من عند الله. فهذا الفنان العبقري لم يكن مصوراً فحسب.. بل كان كذلك نحاتاً ومهندساً ومخترعاً، وكان رائداً في كل عمل يمارسه.. لأنه كان يُقبل على كل عمل بدافع الحب والرغبة في اداء العمل، والميل لخدمة البشرية.

ولقد كانت نصيحة هذا الفنان العبقري دائماً أن يهتم الفنان بتذوّق كل الفنون ودراسة النواحي التكنولوجية دراسة وافية.

قبل الدخول في النواحي الفنية دعونا نستعرض شرحاً مبسطاً لبعض التعاريف والإصطلاحات الفنية المتداولة.

الفن: تطلق كلمة «فن» عادة على ما نسمّيه «الفنون الرفيعة»، سواء كانت تصويرية أو تشكيلية أو معماريّة، وتطلق كذلك على ما نسمّيه «الفنون الدنيا» وهي المستخدمة في حياتنا اليومية كالفنون التطبيقيّة أو الفنون الزخرفيّة.

وكلمة فن بمعنى الضرب واللون وتجمع على «أفنان» و«فنون»، وهي في اللغات الأوروبية مشتقّة من الأصل اللاتيني (ARS, ARTIS) ويظنّ البعض أنها أطلقت على الفنون الجميلة بعد ما أطلقت كلمة (ARTI) على تذهيب المصنوعات في عصر النهضة الإيطاليّة، وكانت حينئذ تعني الصنعة والمهارة والسيطرة على الشكل والخلق، والعلاقة التي قامت بين الشكل والأفكار، وبين أساليب العمل أو فنيّته ومواده.

وعلى ذلك فإن الإصطلاح المعنى من «فن» "ART" لا يحمل الالتزام بعدم تقليد الطبيعة... وإنما إغناؤها، كما يعبر الفن عن سجل فنّي خلاق لمطلب الإنسان وأعماله(*).

الفن المرئي: لا ينتج الفن المرئي بواسطة الكلمات الجميلة الرنّانة كالشعر مثلاً... ولكن يمكن إنتاجه بعناصر شكليّة فنيّة، ومع أنه ينقل الأفكار.. فليس الغرض منه نقل المعلومات على شكل كلامي، بل انه يخلق حالات أو أمزجة انفعاليّة، ويوسّع من المجال الجمالي للتجربة بالنسبة لجميع من يحسّون به.

فالرواية أو سرد القصة ليست بالضبط اتجاه الفنون المرئية.. ومع ذلك يمكن لها أن تكون - بل وقد كانت بالفعل وغالباً ما ستظلّ - تؤدى عن طريق الفن المرئي. ولكن ليس هناك

(*) يؤمن مؤسسو معهد «الباهاوس» بألمانيا Bauhaus بهذا المبدأ ولذلك فقد كانت سياسته نابعة من مبدأ أساسي وهو أن الفن لخدمة المجتمع الإنساني وتلبية مطالبه.. ولذلك فلا يصحّ أن يلتزم الفن بقواعد التقليد الفوتوغرافي للطبيعة ومحاكاتها.. بل يعمل على إثرائها. وكان لهذا المبدأ الأثر في تطوير الفنون في القرن العشرين.

قانون يحتّم أن تروي لوحة مصوّرة نفس القصة لكل من يشاهدها، أو أن تروي قصة على الإطلاق.

وفي أشد الفنون تجريداً - أي في فن الموسيقي - ليس، على المستمع أن يميّز مادة الموضوع لكي يستمتع بالألحان وبنماذج الأصوات وتركيب الآلات والقيم الحسيّة الأخرى مما في متناول المؤلف والعازف.

وظيفة الفنان: إن أهم وظيفة للفنان هي مساعدتنا على تفهّم طبيعة الأشياء التي سبقنا هو الى تفهمها، وإدراك الإمكانيات في هذا العالم وتطوير الذات أو توسيع الخيال بخلق أو بالكشف عن موضوعات جديدة.

ونتيجة ذلك إن الفنان قد يعيد ترتيب أو يحذف العناصر غير المناسبة والمشوّشة أو المشوّهة. وقد تلتقط الفوتوغرافيا صورة واحدة، ولكن الفنان يخلق صوراً مركّبة.

إن الفنان يعبّر لا إرادياً عن العصر الذي يعيش فيه. وما جاء القرن السادس عشر حتى كان غزو الرسّامين للعالم المرئي قد اكتمل. وباختراع الكاميرا في القرن التاسع عشر حُرم الفنان من التطبيق العملي للمهارة.

اللون والضوء في التصوير:

يهمنا هنا ذكر كلمة بسيطة عن الضوء واللون لأن المصوّر يهمه أن يكونعلى علم ودراية بنظرية الضوء والألوان، وبخطوطها العريضة، حتى يتسنّى له الإفادة منها عندما يحتاج إليها في حياته العملية.. لأن ذلك يساعد الفنان على تفهم عمله.. بالرغم من أنه دائماً يفضل أن يلجأ الى إحساسه المرهف، وسرعة بديهته، لتحديد الألوان الأكثر ملاءمة من غيرها، للحصول على الضوء في أبسط صورة، أو في أعقدها، وذلك لأن الفنان الراسخ في فنه يكون دائماً عنده حساسيّة باللون.. ويعرف كيف وأين يستخدمه - بحكم غريزته وإحساسه الصادق - دون أن يرهق نفسه في التفكير والبحث عن النظريات العلميّة. ولكن بالرغم من ذلك.. فإن الإلمام بالقوانين الطبيعية الخاصة بالضوء والألوان يُعدّ أمراً ذا فائدة كبيرة لتخطّي العقبات وتذليل العراقيل بصورة أفضل، وتلك العقبات يمكن أن تعترض سبيل المصور في عمله كل يوم.

نلاحظ أن حزمة الأشعة الشمسيّة أو الضوء الأبيض الساقط على منشور ثلاثي من البلور يتفرّق في ألوان الطيف وينتج عنه درجات لا حدّ لها من الألوان التي تبدأ من الأحمر الى الأصفر، ومن الأخضر الى الأزرق الى الكحلي، على أنه إذا حدث تجميع لكل ألوان الطيف في نقطة واحدة سيتكوّن من جديد الضوء الأبيض...

أما ألوان الأجسام فتحددها عمليّة امتصاص بعض الإشعاعات وانكسار البعض الآخر، ولذلك فإن الجسم ذا اللون الأصفر نراه كذلك إذ أنه يعمل على أن تنكسر على العين الإشعاعات صفراء اللون ويمتصّ الإشعاعات

الأخرى.

ويطلق علماء الطبيعة على خليط من لونين اسم الألوان المكمّلة التي إذا كانت مختلطة ببعضها البعض بالنسب المضبوطة تحدد النور الأبيض. ومن اتحاد ثلاثة ألوان فقط بكل الطرق الممكنة يمكن الحصول على كل الألوان التي تبدو أمامنا في الطبيعة، ويطلق على هذه الألوان الثلاثة اسم «الألوان الأوليّة» أو الأساسيّة أو الابتدائية. ونستطيع في التصوير أن نثبت بكل سهولة أن لونين (اللون الأصلي واللون المكمّل له) - أحدهما يكون قبالة الآخر في عجلة الطيف شكل (١) - يحددان اللون البني.. كما هو الحال عند خلط اللون الأزرق باللون البرتقالي مثلاً، أو البنفسجي بالأصفر، أو الأخضر وهلمّ جرا.

وأول الألوان الأساسية هو اللون الأصفر، وهو لون له قوة انعكاس عظيمة، ويتألف من معظم الزهور الطبيعية (ويرمز به عادة للشمس) وينتج منه عدد لا نهاية له من الدرجات اللونية والظلال. وإذا مزج مع اللون الأحمر انتج اللون البرتقالي المكمل للأزرق.. وإذا مزج مع اللون الأزرق انتج لوناً ثانوياً آخر وهو الأخضر المكمل للأحمر..

وثاني الألوان الأساسية هو اللون الأحمر، ويقع بين الضوء الأصفر والأزرق. وهو لون إيجابي المظهر ويتلو اللون الأصفر في هذا الترتيب. وإذا أضيف لأي لون من الألوان الأخرى أكسبه درجة من الحرارة بقدر ما يُضاف منه إليها. واللون الأحمر لوناً له قوة مضاعفة وتوافق عظيم مع اللون الأصفر أكثر من الأزرق، لأنه في الحالة الأولى يكون لوناً ساخناً مرتفع الحرارة بالرغم من أن هذه الحرارة تكون ضعيفة مع اللون الأزرق. ونلاحظ أن الأحمر يظهر أكثر وضوحاً مما لو كان وسط اللون الأسود.

أما ثالث الألوان الأساسية فهو اللون الأزرق، وله صلة وثيقة بالظلال ويرتبط ببرودة اللون هو ومركباته المشتقة منه. وهو لون قوي في الضوء الشديد كما أنه يظهر بتأثير أفتح عندما يقلّ النور، وذلك بالنسبة لامتصاصه الضوء...

والألوان الثانوية أولها البرتقالي.. وهو ينسجم مع اللون الأسود.. كما أنه يظهر بوضوح فوق الأرضية البيضاء، وتتوقف درجة تأثيره في الإبصار على مقدار النور الساقط عليه ومسافة بعده عن النظر. ونلاحظ أن ضوء الشمس يزيد توهّج مظهر اللون البرتقالي كما يزيد من توهج كل الألوان التي يدخل في تركيبها هذا اللون.

أما ثاني الألوان الثانوية فهو اللون الأخضر وهو يقف وسطاً في مقياس الألوان الطبيعية بالنسبة للظل والنور. ويعتبر لوناً كامل الظل عندما يتركب من ثلاثة أجزاء من الأصفر وثمانية أجزاء من الأزرق، وهو لون طبيعي جميل وله تأثير هادئ على أعصاب الإنسان.

أما البنفسجي ثالث الألوان الثانوية وهو أبرد الألوان الثلاثة وأقربها ظلاً الى الأسود،

ويعتبر من الألوان السارّة المريحة التي تعكس قليلاً من النور.

وكثيراً ما يجري التمييز بين الألوان الساخنة أو الحارة التي في مقدمتها الألوان الحمراء والأصفر الذهبي والبرتقالي. وبين الألوان الباردة فهي على العكس من ذلك ويقلب وجودها في الألوان الزرقاء والخضراء والبنفسجية.

أما الألوان المحايدة فليست سوى الألوان الرماديّة التي يتمّ الحصول عليها بخلط الأبيض بالأسود.

ويمتص اللون الأسود كل ألوان الطيف ولا يعمل على إنكسار أي منها. ولذلك فإذا وضعنا لوناً على خلفيّة سوداء اللون فإنه يبدو لنا أكثر كثافة وتألقاً.

وعلى العكس من ذلك تظهر الألوان فوق اللون الأبيض أكثر بهاتاً من حالتها الطبيعية. ويقول الفنان العظيم «ليوناردو داڤنشي»: «إن الشيء الأبيض يظهر أكثر بياضاً عندما يكون في مجال أكثر عتامة.. ويبدو أكثر عتامة عندما يكون في مجال أكثر بيضاً».

وبهذا نرى أن اللون في التصوير مسألة نسبية بمعنى أن اللون يبدو دائماً مختلفاً باختلاف الألوان التي تتناسق معه.

المصادر

(بالعربية)

١. تكنولوجيا التصوير. دكتور مهندس محمد حماد. القاهرة - ١٩٧٢.

٢. تكنولوجيا فن التصوير. كارلو فراري - ترجمة: محمد صدقي. القاهرة - ١٩٤٥.

(بالإنجليزية)

3. Basie Design - Maurice de Sausmarez - New-York, 1964.

4. Arts & Crafts - Marguerite Ickis - New-York, 1943.

عمل المرشد التربوي في كليّات إعداد المعلمين

عصام خطيب

في مستهل حديثي أودّ أن أنوّه الى أنه يتوجّب على المرشد التربوي أن يكون مشبعاً بالمعرفة العلمية - التربوية الدقيقة، ناضحاً بالمهارات في شتّى أنواع الفعاليات التربوية - التعليمية، ملتزماً بالفلسفة الأرسطوطاليّة الداعية الى معرفة الذات. وسأحاول فلسفة هذه الأمور وتفصيلها في سياق مقالتي هذه، علّها تكون نبراساً لمرشدينا التربويين، وبالتالي لمربّي الأجيال الغضّة الصاعدة:

فالمبادئ الأساسية التي يتوجّب على كل مرشد تربوي أن يضعها نصب عينيه، أثناء قيامه بأداء واجبه، يمكننا إجمالها بما يلي:

١. العمل، اللعب، البحث.. ثم الاكتشاف:

على المرشد التربوي توجيه طلابه الى ضرورة وأهمية انتهاج استراتيجية من «التطبيق الى النظرية» وليس العكس؛ فمن خلال العمل والبحث والألعاب التربوية المتنوّعة، يتوصّل الطالب، أو المتعلّم، الى اكتشاف ذاتي للحقائق والمفاهيم، بدلاً من أن تُملى عليه.

وتتمخّض هذه المهارة عمّا يعرف بعملية «التجسيد» لفكرة ما، والتي تعتبر ذات تأثير بالغ وعميق على المتعلّم، وخاصة على جيل الطفولة المبكّرة، الذي يتطلّب استعمال الكثير من وسائل الإيضاح، والوسائل المساعدة، واتباع الاستراتيجيات التعليمية التي تجسّد الفكرة، أو الحقيقة فيرونها ويتحسسونها؛ فلا يقتصر الأمر على حاسّة السمع، بل يتعدّاه الى حواس أخرى: كالنظر واللمس وربما الشم أيضاً.

إنّ هذه المهارة تنبثق من النظرية التربوية الداعية الى استعمال الطرائق البديلة في التعليم؛ فقد ولّى عهد نظرية التعليم بالطريقة الإلقائية.

كما تصبو المناهج التعليمية الحديثة الى بعث جوّ من اللعب والمتعة أثناء الحصة الدراسية، كوسيلة واستراتيجية تربوية أثبتت نجاعتها في رفع مستوى التحصيل العلمي: كالعبرية الممتعة والعربية الممتعة...

٢. وضع الطالب في مركز العملية التعليمية - التربوية:

على المرشد التربوي أن يكون واعياً لأهمية توجيه المعلّم المتدرّب الى ضرورة جعل الطالب أو المتعلّم محوراً يدور حوله الدرس؛ فكما أشرت في البند السابق، على المعلم أن يدع طالبه يبحث ويعمل ويكتشف حقائق ذاتية في إطار المنطق، بل عليه أن يشرك طلابه في إثارة واقتراح مواضيع للبحث تلائم تطلّعاتهم وتتفق مع احتياجاتهم؛ الأمر الذي من شأنه أن ينمّي لدى الطالب مهارة التفكير والاستنتاج الذاتي... ممّا يعزّز لديه الشعور والإحساس بالمسؤولية واتخاذ القرارات، ويعمّق ثقة الطالب بنفسه ويبعث جواً من المتعة والنشوة من عملية التعليم، كما أنّه من شأن هذه المهارة أن تنمّي

القدرة الإبداعية لدى الطلاب.

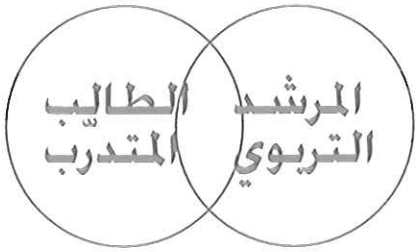
٣. التخطيط الدراسي:

على المرشد التربوي أن يكون على دراية تامة بالتخطيط الدراسي، أي مراحل الدرس المختلفة ومركباته: من الأهداف المتنوعة حتى الإجمال والتقويم.. مروراً بوسائل الإيضاح والوسائل المساعدة والاستراتيجيات التعليمية لتحقيق الأهداف وتنوّع الأسئلة وتدرجّها من السهل الى الصعب، حسب «مرقاة بلوم» أو نظرية «نيللي سميث»: (١) قراءة السطور، (٢) ما بين السطور، (٣) ما وراء السطور.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: هل من الضروري كتابة تخطيط لكل درس؟ ولكي يصل المرشد الى إجابة على هذا السؤال لا بدّ من اتّباع مهارة التفكير المضاد: أي تقسيم الصف الى قسمين: الأول مؤيّد لكتابة التخطيط ولكنهم يفكرون ويقترحون أفكاراً ضد كتابة التخطيط، أما القسم الثاني فيفعل العكس...

وهذه الاستراتيجية مقنعة جداً؛ إذ أنّ الطالب يجعل الأفكار تتصارع في داخله: نعم أم لا؟ ولماذا نعم؟ ولماذا لا؟ وتبعاً لذلك يمكن لكل فرد أن يقوّي وجهة نظره، أو ربما يخرج بنتيجة مضادّة. ومن شأن هذه الطريقة في التفكير المضاد دعم نظريات التعليم الحديثة، التي تسلب الإيداع وترنو الى التفكير الإبداعي.

أنا شخصياً من المؤيّدين لكتابة تخطيط دراسي، وأودّ هنا أن أشدّ انتباه المرشد وبالتالي الطالب أو المعلم المتدرّب الى أهمية الاطلاع على مستوى الصف قبل الشروع بكتابة التخطيط الدراسي، كما يتوجّب على المرشد التربوي ألاّ يفرض وجهة نظره على الطالب المتدرّب، بل يجب محاورته فيما يكتب بعد قراءة المادة وهضمها جيّداً، فلا بدّ من الأخذ والعطاء.



ولا بدّ من المواجهة بين المرشد وطلابه ليتسنّى لكل طرف تقويم قدرات الطرف الآخر.

ومن الجدير ذكره أنه لا يتوجّب على المرشد الجلوس مع الطالب عند كتابة التخطيط، غير أنّه مُلزم بأن يقدّم للطالب المتدرّب مردوداً بعد مشاهدته لعمله وحصّته التطبيقية.

٤. الألعاب التمثيلية كإستراتيجية تعليمية - تربوية:

على المرشد التربوي اتباعها لتحقيق هدف ما.

فمن شأن هذه الاستراتيجية أن تجسّد الأفكار في شخوص تتكلّم وتعمل، وهذه الطريقة محبّذة سواء كان ذلك في مستهل الدرس؛ بغية جذب الانتباه والتشويق أو في إجماله؛ لتقويم مدى استيعاب الطلاب لمادة الدرس تقويماً إجمالياً.

وهذا يقودنا الى مهارة إجمال الدرس وتقويمه عن طريق مشاهدة فيلم لدرس يقدّمه أحد الطلاب المتدرّبين، ثم يجري نقاش حوله في ساعة الإجمال.

٥. التربية الحرّة كأسلوب لإرشاد المعلّمين مستقبلاً:

كما أشرت سابقاً، يجب تبادل الآراء بين المرشد

والمعلم المتدرّب، ضمن إطار من المنطق والموضوعيّة.

ولكي نتوصّل الى ذلك، لا بدّ من اتباع مهارة (مردود مقابل مردود)، أي: أن يتقبّل المرشد مردوداً من المعلم المتدرّب، بعد أن يضع ملاحظاته وتقويمه لما شاهده من درس المعلم المتدرّب، الأمر الذي من شأنه أن يفتح عيني المرشد على نقاط الضعف أو النقص لديه؛ فيتغلّب عليها ويحسّن أسلوبه وطريقته في الإرشاد، ناهيك عن أهمية هذه المهارة في تطهير الطالب (المعلم المتدرّب) من مشاعر الخوف، التي قد تنتابه، مما يولّد جواً من الثقة المتبادلة والود بين المرشد والطالب (المعلم المتدرّب).

٦. على المرشد أن يصرّ على أن يؤدي طالبه المتدرّب جميع واجباته على أحسن وجه دون المسّ بكرامته أو إسماعه كلمات نابية:

يجب أن يهتم بأن تكون ملاحظاته الشخصية على انفراد، وبعيداً عن مستوى الآخرين.

كما يتوجّب على المرشد أن يضع نصب عينيه برنامجاً تعليمياً وخطّة تدريس سنويّة (סילאבוס). ومن هنا تنبع أهمية البرنامج التعليمي (הסילאבוס)، الذي يحدّد للمرشد وللطالب المتدرّب مواضيع وأهداف تعليم كل مادة دراسيّة، أي: استعمال شتّى طرائق ووسائل التعليم (مواد تعليمية חומרי למידה)، شريطة أن تكون هذه المواد مُدْرجة ضمن المواد والبرامج التعليمية للمواضيع المختلفة.

على المرشد، أيضاً، أن يعي جيّداً مفهوم قانون التعليم الرسمي، الذي منه تقتطع المواضيع الدراسية والبرامج التعليمية، وعليه التمييز بين דרכי הוראה אלטרנטיביות (طرق تقويم مختلفة للطالب عدا الامتحان: كالوظائف والأبحاث وأوراق العمل) وبين طرائق التعليم البديلة (العمل في مجموعات، طريقة البحث الذاتي، الطريقة الاستقرائية التفسيرية، طريقة العمل في الحقل...).

ومن الجدير لفت انتباه المرشد التربوي الى أنّه بإمكانه السماح للطالب أو (المعلّم المتدرب) باختيار أية فعالية شريطة أن تكون ضمن إطار البرنامج التعليمي (הסילאבוס).

٧. واجبات المرشد التربوي مقابل واجبات المعلم المدرِّب، ومدى تأثيرهما على المعلم المتدرّب (الطالب):

أ. وظائف وواجبات المعلّم المدرِّب:

١ - عليه أن يُطلع المعلم المتدرّب على مستوى الصف ونوعيّة طلابه.

٢ - أن يكون نموذجاً للتعليم يُحتذى به.

٣ - عليه وضع برامج تعليمية.

٤ - عليه دعم طلاب صفه ورفع معنوياتهم.

٥ - عليه تقديم تقرير للمرشد.

٦ - عليه الإلتزام بالعمل الدؤوب مع المعلم المتدرّب وأن يساعده في الإعداد والتخطيط.

ب. واجبات ووظائف المرشد التربوي:

١ - على المرشد التربوي أن يزوّد طلابه بأدوات ضرورية لتأدية العملية التعليمية، ومبادئ أساسية للتخطيط المدرسي.

٢ - عليه أن يطلع طلابه على مبادئ ونظريات أساسية في التدريس، وأن يفلسفها لهم.

ج. وظائف وواجبات مشتركة لكليهما:

١ - إعطاء مردود للطالب.

٢ - إبداء رأي متوازن حول عمل الطالب وتقدّمه فيه.

مما سبق يُستدلّ على أنه يتوجّب على المرشد التربوي، أن يجمع بين النظرية والتطبيق، أي: أن يعمل على تطبيق ما أفاده لطلابه من نظريات، ويستدلّ كذلك، على أنّ العبء والمسؤولية الكبرى ملقيان على عاتق المعلم المدرِّب، بل إن مسؤوليته تفوق تلك التي يتحملها المرشد التربوي؛ ولذا لا بدّ من الاهتمام باختيار المعلم المدرِّب القدير بمقدار لا يقل عن المرشد التربوي.

كما يُستدلّ مما سبق على ضرورة التنسيق في العمل فيما بين المرشد التربوي والمعلم المدرِّب: إذ يتوجّب على كليهما أن يُعدّا مردوداً مشتركاً للطالب، وأن يعبّرا عن رأيهما المتوازن بخصوصه.

وعليه فلا بدّ من أن يستكمل المعلم المدرِّب في دورة خاصة، أو على الأقل أن يكون من خريجي إحدى كليّات إعداد المعلمين؛ إذ أنه يواصل ويتمّم عمل المرشد في الجمع بين النظرية والتطبيق، بل وبتركيز وكثافة يتفوّق بهما على المرشد التربوي.

ومن الجدير ذكره أنه يتحتّم على المعلم المدرِّب أن يمرّن الطالب حسب وحدات تعليمية، وأن يكمل معه الوحدة كاملة دون نقصان، كما يتوجّب عليه أن يقدّم تقريراً مرحلياً للمرشد، وأن يكون على اتصال دائم معه وأن يتبادلا الرأي بينهما فيما يتعلّق بكل طالب متدرِّب.

٨. مقوّمات وطبائع شخصيّة تلقي بظلّها على عمل المرشد التربوي:

هل من المفضّل أن يكون المرشد التربوي دكتاتورياً، صاحب السلطة العليا والرأي الأول والأخير (סמכות?)؟ أم يتوجّب عليه أن يكون متحرراً في آرائه وأفكاره، منفتحاً على طالبه، ومتقبّلاً لآرائه في نطاق المنطق والبرامج الدراسية؟

حسب رأيي، ومن تجربتي في مضمار الإرشاد التربوي، أرى أنّه من المفضّل أن يتحلّى المرشد بمزايا إيجابية من شأنها أن توثّق التعاون والمودّة بينه وبين طالبه.

على المرشد التربوي أن يكون ذا طبيعة جديّة، ثابت العقيدة، لا يستنكف عن تأدية الواجب المنطقي الموضوعي الذي تتطلبه وظيفته، أي: عليه أن يصرّ على مطلبه وأن يشدّد على أن يؤدي طلابه واجباتهم كاملة دون نقصان، ولكن بعيداً عن العدوانية وفي إطار من العقلانيّة وكظم الغيظ والتسامح، كأن لا يرد على تقصير أو تصرّف مغلوط من أحد الطلاب في وقت ومكان ليسا مناسبين، بل يتوجّب عليه تأجيل ذلك الى الزمان والمكان المناسبين.

٩. مشروع الفراق أو الوداع في نهاية السنة:

إن مبدأ الفراق أو الوداع في نهاية السنة الدراسية هو مبدأ أساسي، ويقسم الى قسمين: عاطفي وعقلاني.

ويشمل هذا المشروع محاسبة النفس؛ بغية التغلّب على أخطاء قد تحدث خلال عملية الإرشاد، سواء فيما يتعلّق بالمرشد أو الطالب، وتجنبها مستقبلاً.

فإذا شعر المرشد بأنه كان جدّياً أو عدوانياً بمقدار مُبالغ فيه، عليه أن يتسامح ويتلطّف في مجالات معيّنة، فالفراق هو نهاية مرحلة وبداية أخرى من المفترض أن تكون أفضل من السابقة.

وفي نطاق مشروع الفراق هذا، لا بدّ من إتاحة

الفرصة للطلاب كي ينتقدوا مرشدهم وسائر معلميهم انتقاداً بنّاءً؛ فالنقد البنّاء يعني: تفريغ الشحنات المختزنة والمتراكمة على مدى السنة، والإشارة الى الإيجابيات كما الى السلبيات.

ولكي تتمّ عملية التفريغ هذه، لا بدّ من إحداث تغيير ما في الجو الجدّي في الصف، حتى يشعر الطلاب بالحرية والراحة النفسيّة، التي تمكّنهم من الكشف عمّا يعانون منه وعمّا يغبطهم في الوقت ذاته: وتغيير الجوّ يعني الخروج الى أحضان الطبيعة، أو تغيير هيئة الجلوس في الصف، ولا بأس في أن يستمتع الطلاب بتذوّق بعض الحلوى والمرطبات، ممّا يضفي جواً من البهجة والتحرّر من الخوف أثناء حديثهم ونقدهم البنّاء.

أما المهارات، التي يجب أن يجيدها المرشد، والتي من شأنها أن تشكّل طرائق واستراتيجيات يتوصّل من خلالها الطلاب الى النقد والتفريغ، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ ثمة طلاب يفضّلون النقد الجماعي والبعض الآخر يميل الى النقد الفردي الخاص الخفي... إذن، فلا بدّ من احترام إرادة الفرد كما المجموع.

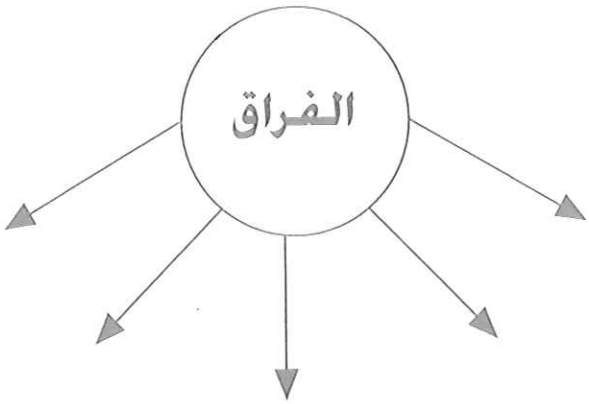
وعليه فإنّي أرى من المناسب أن أعرض هنا بعض الأساليب والطرائق الانتقادية، التفريغية كتابة، أو رسماً أو تجسيماً:

١ - يُطلب من كل طالب أن يسجّل على ورقة خاصة به ثلاثة أمور إيجابيّة، وثلاثة أخرى أقل إيجابية تتعلّق بالمرشد أو المعلمين.

٢ - يقوم الطلاب (كلّ على حدة) برسم صورة تعكس بألوانها الفاتحة، أو القاتمة السنة المنصرمة.

٣ - طريقة الكأس: يقوم المرشد أو المعلم برسم صورة كأس محلاّة بنيشان، ثم يدعو الطلاب ليسجّلوا على الكأس السبب الذي من أجله استحقّ مرشدهم أو معلمهم هذا النيشان.

٤ - إيحاءات الشمس: يقوم كل طالب برسم صورة الشمس التي تجسّد الفراق والتي تنبثق عنها أشعة التفريغ الإيجابيّة أو السلبية، قبيل المغيب وفي انتظار بزوغ فجر جديد.



٥ - يقوم المعلم (أو المرشد التربوي) بإحضار باقة زهور ويُكلّف كل طالب بانتقاء الزهرة التي ترمز من وجهة نظره الى المرحلة المنتهية: فكما نعلم أنّه لكل لون من الألوان رمز ومعنى خاص، ودلالة مميّزة.

٦ - طريقة الدعاية والترويج للدورة أو للعمل التطبيقي على ضوء ما تمّ في السنة المنصرمة: وفيها يسجّل الطلاب على بطاقتين ما أحبّوه وما لم يرق لهم من التجربة السابقة.

وفي النهاية آمل أن أكون قد رسمت بكلماتي هذه صورة نموذجيّة للمرشد التربوي: وهي أن عمل المرشد التربوي يجمع ما بين المقوّمات الشخصية والمهارات المهنية؛ فعملية الإرشاد ليست موضوعية خالصة، بل لا بدّ من المزج ما بين الموضوعية والعاطفة؛ إذ أنّ لكل إنسان رأي ووجهة نظر، ومقوّمات وطبائع شخصيّة تختلف عن الآخر.. ويجب احترامها طالما واكبت بحدود المنطق والبرنامج التعليمي.

وأخيراً لا بدّ من أن يعي المرشد التربوي أنه من المهام الأساسية الملقاة على عاتقه تطوير شخصية طالبه وتغذيتها بالمثل والقيم والنماذج الإيجابية البنّاءة: كانتهاج نظام معيّن في عمله التربوي مستقبلاً وما الى ذلك...

قائمة المصادر Bibliography

(بالعربية)

١. عزيز، صبحي خليل: **أساسيات التدريس والتدريب**، بغداد، ١٩٨٥.

٢. د. شحاتة، حسن: **أساسيات التدريس الفعّال في العالم العربي**، القاهرة، ١٩٩٥.

٣. لومان، جوزيف: **إتقان أساليب التدريس**، ترجمة: د. حسين عبد الفتاح، مركز الكتب الأردني، عمّان، ١٩٨٩.

٤. **الطرائق البديلة في التدريس** - بين النظرية والتطبيق - مقالات مختارة، الكلية العربية للتربية، حيفا، ١٩٩٦.

٥. آل ياسين، محمد حسين: **المبادئ الأساسية في طرق التدريس**، ١٩٧٤.

(بالعبرية)

1. אדר, ל.: **ההכרעה ללימודים ואישיות התלמיד**, האוניברסיטה העברית, ירושלים, 1970.

2. אבנר, זיו: **פסיכולוגיה** - מדע הבנת האדם, עם עובד, ת"א, 1993.

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

4. זיו, ש.: **גישות חלופיות להתנסות המעשית בהוראה**, אונב' ת"א, 1988.

5. **"אינציקלופידיה חינוכית" - כרך ה' "מדידה והערכה"**, 1971.

6. מליץ עמרם ומליץ צפורה: **אסטרטגיות למידה** - תיאוריה ומעשה, הוצאת המכון לשיפור הישגים לימודיים בע"מ, באר-שבע, 1995.

7. **שיטות הוראה חלופיות בהכשרת מורים** - שילוב תיאוריה והתנסות, הוצאת מכון מופ"ת, תשנ"ה.

8. דידקטיקה - **מהתיאוריה למעשה לקראת שנת 2000** - תערוכה חינוכית - מדעית, המכללה הערבית לחינוך בישראל, חיפה, 1997.

9. שרן, ש. ושרן, י.: **הוראה בקבוצות קטנות**, מהדורה שניה, הוצאת שוקן. ירושלים-ת"א.

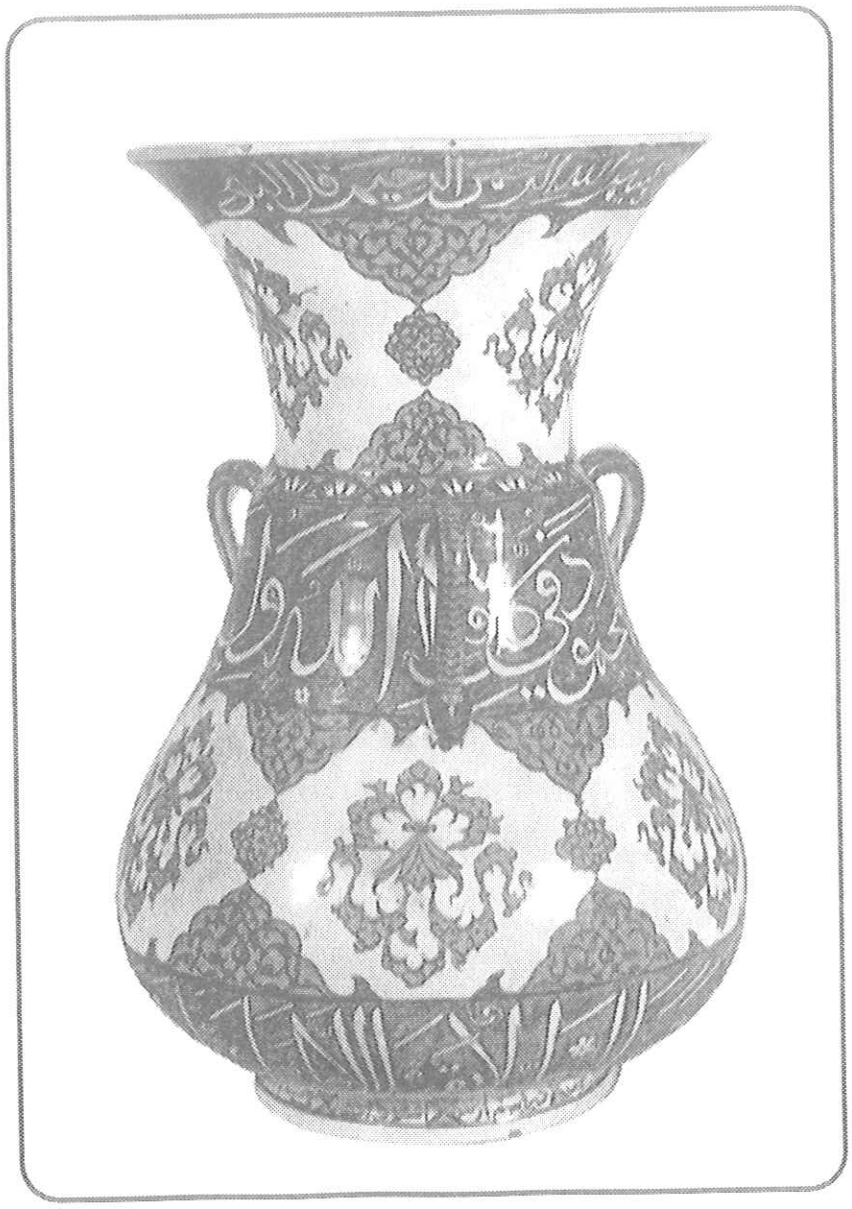
10. ניר, יניב נ.: **אתגרים ומעשים** - ספריית פועלים, 1995.

11. **שיטות הוראה** - תמונת מצב - משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, ירושלים, תשנ"ד.

12. ד"ר מוטעי, יהודה: **השפעת שיטת CORT על פיתוח החשיבה היצירתית**, המכללה להכשרת מורים ערביים, חיפה, 1995.

(بالإنجليزية)

1. Elbaz, F.: **Teacher thinking;** A Study of practical Knowledge, New-York, 1983.
2. Ben, Peretz, M. & Kremer - Hayon, L.: **Teacher's Professinal**, University of Haifa, 1988.
3. Bloom, B.S.: **Formative & Summative Evoluation**, 1971.
4. Freire D.: **Education for Critical Consciousness,** The Seabury Press, New-York, 1973.
7. Rosenshine, B.: **Teaching Behaviour Related to Pupil Achievment,** 1970.



من مواقع الإنترنت
المغنيسيوم وأمراض القلب

د. محمد صفدي

تحتوي شبكة الإنترنت على أعداد كبيرة من المواقع التي تختصّ بالعلوم، وكل موقع يختصّ بمواضيع معيّنة، منها مواقع لتبسيط العلوم، لتعليم العلوم، للبيولوجيا على مختلف أقسامها، للكيمياء وإلخ.. وتقدّم هذه المواقع مساعدة كبيرة للمعلّمين وللطلاب، ويمكن لمعلم العلوم أن يحصل على عدّة معلومات خلال فترة قصيرة من الزمن، وهو في مدرسته أو في بيته. كما يمكن لمعلم العلوم توجيه طلابه لأخذ معلومات من الإنترنت.. وحتى يمكن تدريس العلوم حسب الإنترنت، وسنتحدث عن ذلك في مقال قادم.

من المواقع التي وصلت إليها، موقع يحتوي على معلومات كثيرة عن علاقة المغنيسيوم بأمراض القلب وعلاقة مياه الشرب بذلك.

هذا الموضوع هام جداً للجميع ويجب توصيله للمعلمين وللطلاب، والتحدّث عنه في دروس التثقيف الصحّي ودروس التغذية، لذلك فإني أعتبر هذا الموقع في الإنترنت هام جداً ويجب توجيه طلاب الكلية الذين يدرسون موضوع التغذية وموضوع التثقيف الصحي لأخذ المعلومات منه ومناقشتها.

يتحدث الموقع عن الأمراض الناتجة عن نقص المغنيسيوم، وخاصة عن أمراض القلب، ويصف ذلك بالكارثة، «نقص المغنيسيوم هو كارثة»، كما ويذكر الأشياء التالية:

* يسبب نقص المغنيسيوم في الولايات المتحدة كل سنة ٢١٥,٠٠٠ حالة نوبة قلبية قاتلة.

* يسبب نقص المغنيسيوم كل سنة ٢٠,٠٠٠,٠٠٠ حالة نوبة قلبية قاتلة في أنحاء العالم.

* نقص المغنيسيوم مسؤول عن أمراض عديدة أخرى.

* لقد ذكرت الأكاديمية الوطنية الأمريكية للعلوم قبل ٢٠ سنة أنه يمكن تقليل معدل الموت من أمراض القلب بـ ١٥٠,٠٠٠ حالة بواسطة شرب مياه غنية بالمغنيسيوم والكالسيوم.

لقد ذكرت الأكاديمية الوطنية الأمريكية للعلوم سنة ١٩٧٧ أن أكثر من ٥٠ بحثاً أُجري في ٩ بلدان دلّ على أن هنالك علاقة عكسيّة بين عدد الأموات من أمراض القلب وبين عُسْر الماء. أي أن الناس الذين يشربون مياه غنية بالمغنيسيوم والكالسيوم يكونون أقلّ عرضةً لأمراض القلب.

من الأبحاث الموجودة في الموقع..

هنالك أبحاث عديدة وكثيرة، اخترت بعضها لأتحدّث عنها.

١. عوامل الخطر لأمراض القلب والمغنيسيوم:

أجري هذا البحث في قسم الفيزيولوجيا في جامعة نيويورك.

ارتفاع ضغط الدم Hypertension وتصلّب الشرايين Atherosclerosis، من أقوى العوامل المؤدية للموت في العالم. هذه العوامل تؤدي الى النوبة القلبية وموت القلب المفاجىء.

قارن البحث معدّل الموت من الأمراض القلبية بين شرق الولايات المتحدة وغربها. التربة في شرق الولايات المتحدة فقيرة بالمغنيسيوم بينما التربة في الغرب أغنى بكثير، وهذا الفرق ينعكس على مياه الشرب. فمياه الشرب في الشرق تحتوي على نسبة مغنيسيوم أقل منها في مياه الشرب في الغرب. وقد وجد الباحثون أن معدّل الوفيّات من أمراض القلب في الشرق أعلى منها في الغرب، ومن هنا استنتجوا أن السبب يمكن أن يكون بسبب الفرق بنسبة المغنيسيوم.

٢. المغنيسيوم والموت من أمراض القلب في جنوب افريقيا:

قسم علم الصيدلة وصحة الجماهير، جامعة Durban.

قام الباحثون بفحص مياه الشرب في ١٢ بلد في جنوب افريقيا وفحصوا معدّل الوفيات في هذه البلدان، وقد توصّلوا الى أن هنالك علاقة سلبية بين نسبة المغنيسيوم وأمراض القلب في هذه البلدان.

٣. المغنيسيوم في مياه الشرب والموت من أمراض القلب:

قسم العلوم البيئية، جامعة Gyleborg - السويد.

وجد الباحثون أنه في المناطق التي مياهها تحتوي على كميات قليلة من المغنيسيوم كانت معدل الوفيات أعلى.

٤. تأثير إضافة المغنيسيوم للغذاء على منع أمراض الشرايين التاجيّة وموت القلب المفاجىء:

لقد أثبت الباحثون في هذا البحث أن إضافة مغنيسيوم الى الغذاء يمكن أن تمنع حدوث أمراض الشرايين التاجية والموت المفاجىء، خاصةً عند الأشخاص الذين لديهم عوامل أخرى لأمراض القلب.

هنالك أبحاث أخرى في هذا الموقع، سأذكر اسم البحث فقط:

- **مياه الشرب البلدية وأمراض القلب.**
- **جودة مياه الشرب والموت المفاجىء.**
- **عسر الماء وأمراض القلب.**
- **الأزمة (Asthma) ونقص المغنيسيوم.**
- **الصداع ونقص المغنيسيوم.**
- **الجمعية اليابانية لأبحاث المغنيسيوم.**
- **دور المغنيسيوم في الشيخوخة.**
- **نسبة المغنيسيوم المنخفضة لها دور هام في مرض السكري.**

هنالك عدة مواقع أخرى تتعلّق بالمغنيسيوم، وهنالك عدة أبحاث تجري عن المغنيسيوم وعلاقته بأمراض عديدة، وعلينا أن نتتبّع ذلك.

سنقوم في المستقبل بالبحث عن الوضع في بلادنا، وذلك عن طريق التوجه لوزارة الصحة ووزارة البيئة والاستفسار عن أبحاث شبيهة.

لقد كان الهدف من عرض هذه المادة والتحدث عن الموقع في الإنترنت تحفيز المعلمين والطلاب الى الإنترنت للبحث عن معلومات أخرى هامة في مجالات مختلفة.

نحن معلمو العلوم نطلب من طلابنا دائماً

التوجّه الى الإنترنت وإحضار معلومات ومقالات علمية منها، كما نشترط على كل وظيفة أن تحتوي على مقالات من الإنترنت وذلك ليبقى معلّمونا وطلابنا على علم وإلمام بكل جديد وليتمكّنوا من توصيل المعلومات الجديدة للطلاب. بفضل الأبحاث الجارية كل يوم، تُضاف إلينا معلومات عديدة يومياً في كل مجال، والإنترنت يوصل لنا هذه المعلومات يومياً وما علينا إلاّ أن نتابع ذلك.

هنالك موقع في الإنترنت عن الكالسيوم، معروف أن الكالسيوم يلزمنا لبناء العظام، هذا ما اعتدنا توصيله للطالب. وإذا دخلت الى موقع الكالسيوم (سنتحدث عنه في المستقبل) فإنك ستجد كمّاً هائلاً من المعلومات والأبحاث، ولفت انتباهي علاقة الكالسيوم بمرض السرطان. الكالسيوم عنصر ضروري لكل خلية من جسمنا زيادة على خلايا العظم واليوم يتحدثون عن أن الكالسيوم يقلل من الإصابة بسرطان القولون.

قائمة المصادر Bibliography

1. Magnesium, Heart attack & Drinking water. http://www.wxwcpc.com/~magnesum
2. Leary P., Reyes A.J., Lockett C.J., Arbuckle D.D., Vanerbyl K.: Magnesium and deaths asribed to ischamic heart disease in South Africa, Afr Med J 1983; 64, 775-776.
3. Altura M., Altura B.T.: Cardiovascular Risk Factors and Manesium: Relationship to Atherosclerosis, Ischemic Heart Disease and Hypertension. Aghes Trace Elem 1991-92; 10:182-192.
4. Rubenowitz E., Axelson G. and Rylander R. Magnesium in Drinking Water and Death from Acute Myocardial Infartion. American Journal of Epidemiology, Vol. 143, No. 5.
5. Singh R.B.: Effect of Dietary Magnesium Supplementation in the Prevention of Coronary Heart Disease and Sudden Cardiac Death. Magnesium Trace Elem 1990; 9: 143-151.
6. Study says Calcium may cut Colon Cancer risk. http://cnn.com/HEALTH/9809/22/Colon.concer/index/html

رموز مرئية في عالم التشكيل

عبد عابدي

يسعدني أن أشارك ولو بقدر يسير في طرح جوانب فكرية لإبداعات الموسيقى والفن المرئي من على صفحات مجلة «دارنا» وذلك ضمن المسعى في تقريب وتوضيح «عالم المرئيات» في الصورة التشكيلية وربط جوانب مشتركة في أنماط إبداعية بين التشكيل «الفن المرئي» وفن السمع الموسيقي التي تتحوّل الى «مرئيات غير صامتة» في مجال الإبداع.

والسؤال المطروح هو مدى مقدرات الفن عامة والفن المرئي (التشكيلي) خاصة في تبيان وفك طلاسم ذلك السحر الخاص الذي ينتابنا في عالم الخيال الداخلي، وفرز جوانبه المعقدة على مساحات اللوحة لوناً ومساحة أو خطوطاً متشابكة تحوجنا الى المساهمة في فك عقدها وجعل ما نراه في العمل الإبداعي (موسيقى ورسم ومسرح) حالة من اللاوعي الى جعله وعياً مدركاً ومحسوساً وقابلاً للعلاج أو «الذي يعرف كيف يجد سبيله في العودة الى الواقع» كما أشار عالم النفس زيغموند فرويد الى ذلك. (من كتاب عالم الرمز والإبداع للكاتب د. محسن عطية). إن «الواقع» المُشار إليه يرجع الى عملية التنظيم والبناء أولاً ومن ثم تفعيل الروابط الحسيّة والانفعالية الذاتية التي سوف نشير إليها فيما بعد.

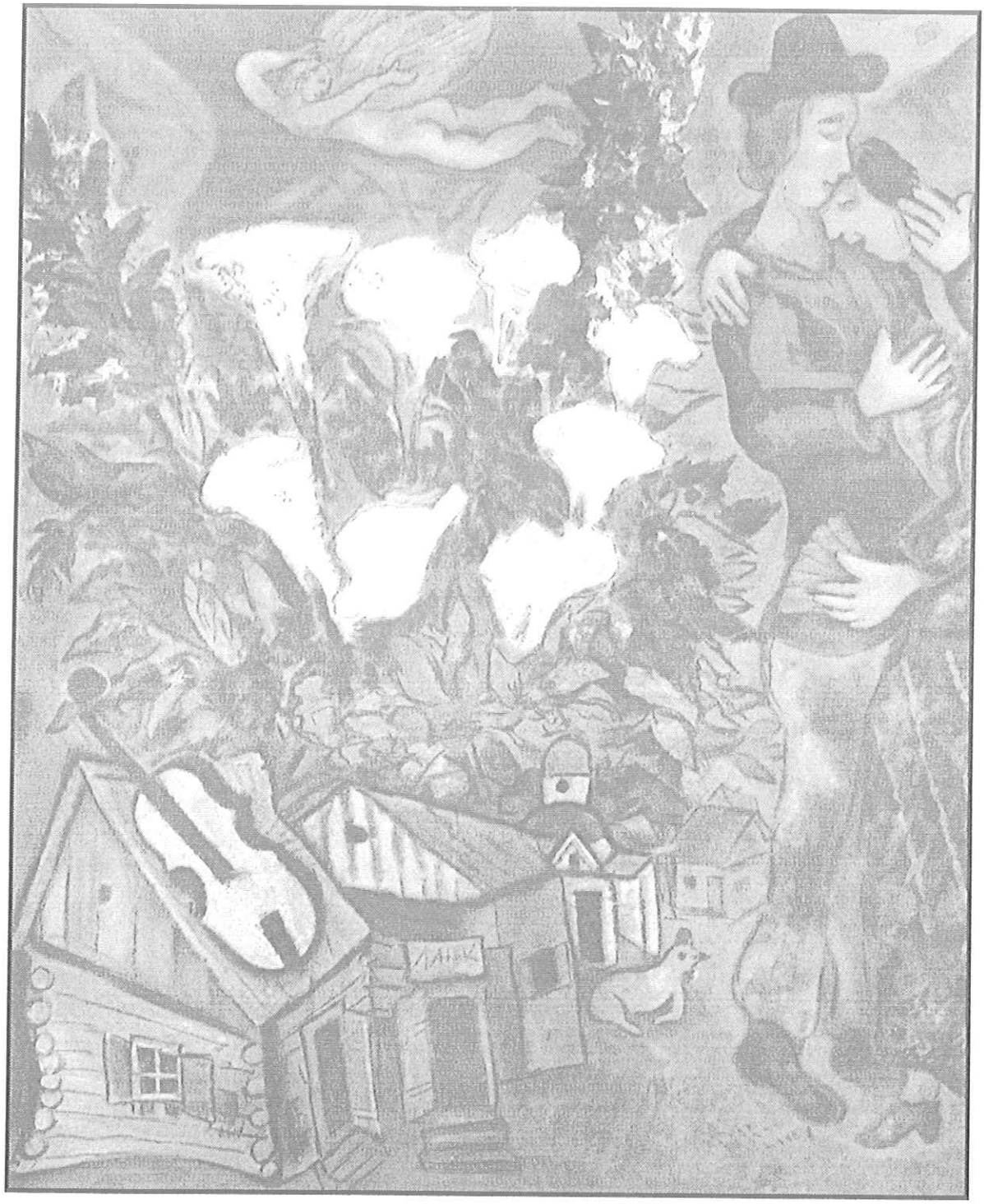
ليس العالم موجوداً لمجرد أن نتحدث عنه، بل لكي نرقبه كذلك. ونحن لا نملك ألسنة لنتحدث بها فقط وآذاناً لنسمع بها، ولكننا نمتلك عيوناً لنرى ونبصر. يقول المفكر «روجر فراس» في كتابه «الرؤية والصورة»: «إننا لا نستخدم في عملية الرؤية التي نمارسها أثناء النوم أي معنى جمالي على الاطلاق. ونحن نبصر ذلك القدر من الأشياء الذي يهمنا أمره ويفي بأغراضنا. أما المنظور التشكيلي من لون وخط وشكل وحجم فهذا ما لا نزاه على الإطلاق.

إن للفن المرئي والفنون الأخرى كالموسيقى والرقص والغناء والمسرح والتصوير الفوتوغرافي عوالم مليئة بالرموز والإشارات تحتاج في «الواقع» الى تفعيل الأدوات «الحسيّة» والشعورية المدركة الى محاكاتها وجعل الحوار المحاك ذاتياً أو جماعياً لأن الفن لا يمكن أن يُستجاب إلاّ في «دغدغة» الروح له وما المحاكاة إلاّ حالة من الانفعالات لردود فعل للبيئة والمحيط، وفيه تتجسّم النشاطات النفسية التي تنقسم الى ثلاثة حسب فرويد، وهي: الأنا والأنا الأعلى والجماعي، ويفترض وجود صراع دائم بين هذه القوى تتجلّى محصلته في سلوك الإنسان تجاه مختلف المواقف.

* * * * *

لقد بيّن علماء النفس الحديث أن ثمّة علاقة مباشرة ومترابطة بين السلوكيات والانفعالات الذاتيّة التي رافقت أعمال فنانين عظام أمثال ليوناردو دي ڤينشي وڤان كوخ وپاپلو پيكاسو وموسيقاريون أمثال بيتهوڤن وموتسارت وڤاغنر وليست وغيرهم من

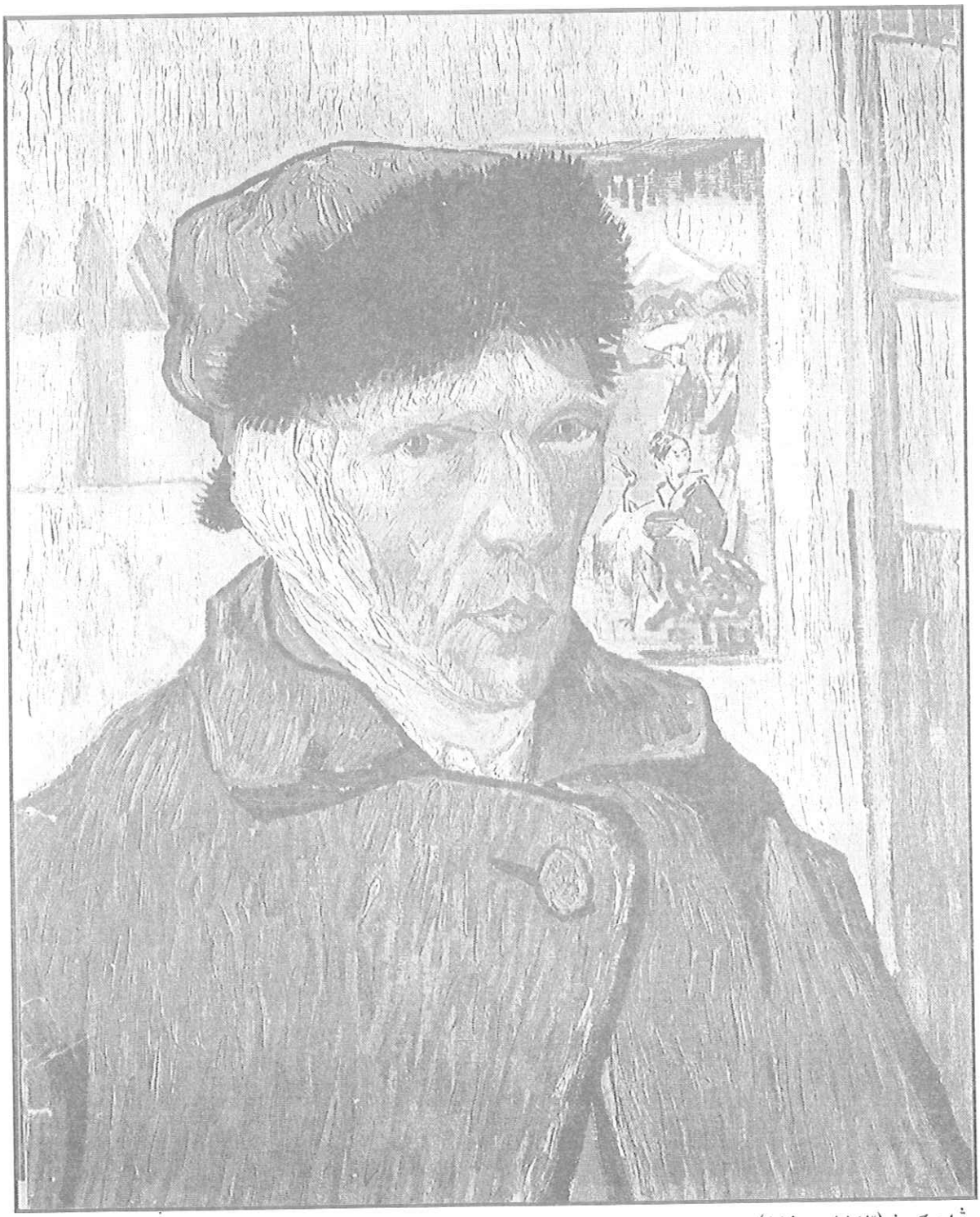
(*) عبد عابدي - رسام ومحاضر في موضوع الفنون الجميلة - الكلية العربية للتربية.



مارك شاغال (١٨٨٩ - ١٩٨٥)
باقة ورد للعشّاق - لوحة زيتيّة - الحجم ٧٣ × ٩٢

المبدعين الذين يصعب علينا في هذه المقالة الضيّقة التطرق الى أعمالهم.

لقد كشفت مذهبية السريالية في العقد الثالث من هذا القرن، سلوكيات مبدعين تجلّت مسألة «الأنا» فيها كمركب هام ومهيمن - .. إن سلڤادور دالي أعاد إلينا بواسطة اللوحة عالماً خفياً من مرئيات



فان كوخ (١٨٥٣ - ١٨٩٠)
وجه شخصي - لوحة زيتيّة.

وصور يعيد فيها تكوين ذكريات طفولته بتلقائية تبعاً لما تفرضه ارتباطاته العاطفية، وبدافع من رغبته «البيولوجية» التي لا تحدها سيطره!! وكذلك

أظهرت رسوم الفنان الألماني السويسري، پول كلي، دفء الحنين الى طفولة خارج حدود العالم المرئي في رموز تشبه رسوم الأطفال أو التي هي في الواقع

تعبير مجسّم لروح الانسان الطفل.

إن من يصغي الى بيتهوفن في الحركة الأخيرة من السيمفونية التاسعة التي ترتفع فيها أصوات المنشدين، يدرك حقاً آلام النفس المعذبة لموسيقار بدا الصمم يغلق عليه سماع عالمه المليء بالديناميكية المتواصلة، لكنه يغدق علينا بمزيج من ألوان غنائية ساحرة متفائلة بإمكانية النصر على الشر وتحقيق الحلم في السعادة والحرية لجميع الناس. وكما في أعمال بيتهوفن التي تعني أيضاً المشاركة الوجدانية في نشيد «الأنا» وتحويل ذلك الصخب الصارخ الى المشاركة الانفعالية للمجموعة «المجتمع». وقد عبّر مارك شاغال تعبيراً مشابهاً يتماشى والحس الجماعي في الانعتاق والحرية ومسألة الحرب والسلام والمشاركة الوجدانية الجماعية (الفولكلور)، وفعل كذلك فنان المشردين اسماعيل شمّوط الفلسطيني، وفي أعمال ميخائيل أنجلو (مصلاة ساكستينا في الڤاتيكان).

* * * * *

إن في الفن الإبداعي عوالم مليئة بسحر اللغز والرمز وفيه تكمن حواريات محاكة صامتة حيناً وصاخبة حيناً آخر في وقع النغم كما في الموسيقى. للون مثلاً دلالات بارزة في محور اللوحة كما هي الحال في الموسيقى التصويرية (بيتهوفن مثلاً) وجميعها مستقاة من عالم الواقع المرئي والمسموع. لنأخذ مثلاً في تشريح جملة أدبية تصف الخريف كدلالة لعمر الانسان فيُقال.. «خريف العمر» إن ذلك السرد الأدبي يتطابق أيضاً في السرد الفني التشكيلي (الرسم) حين يصف العمر لوناً. إن البنفسجي هو التعبير الأصدق الذي يجمع بين الألوان الأساسية (الأزرق والأحمر) أي الحار والبارد وهو مزيج بين ما هو آتٍ من الصيف ليتداخل في بردة الخريف.. بين لهو الشباب وحكمة الشيخوخة مثلاً.

اللون بوصفه رمزاً

لقد استعملت الألوان منذ الأزمنة الغابرة كرموز، فالأحمر لارتباطه بالدم، ما يزال يعبر عن الخطر. بينما الأسود ثد مثّل منذ زمن طويل الموت أو الشر، واللون الفضي يعود الى القمر والذهبي الى الشمس والأحمر الى المريخ والبنفسجي الى عطارد. وكما هي الحال فقد منحت المسيحية معانياً جديدة للمعتقدات القديمة وبالتالي فإن الرمزية اللونية المسيحية أضفت تفسيرات مجددة لقوة اللون في النفس البشرية، فاللون الأزرق السماوي (رمز زهرة المشتري) قد ارتبط بمريم العذراء بوصفها ملكة السماء، وأصبح اللون الأبيض رمزاً للعذارى والعرائس والنفس الطاهرة وهو الذي يبدد ظلام الليل ويبعد سواد الشر والخراب.

* * * * *

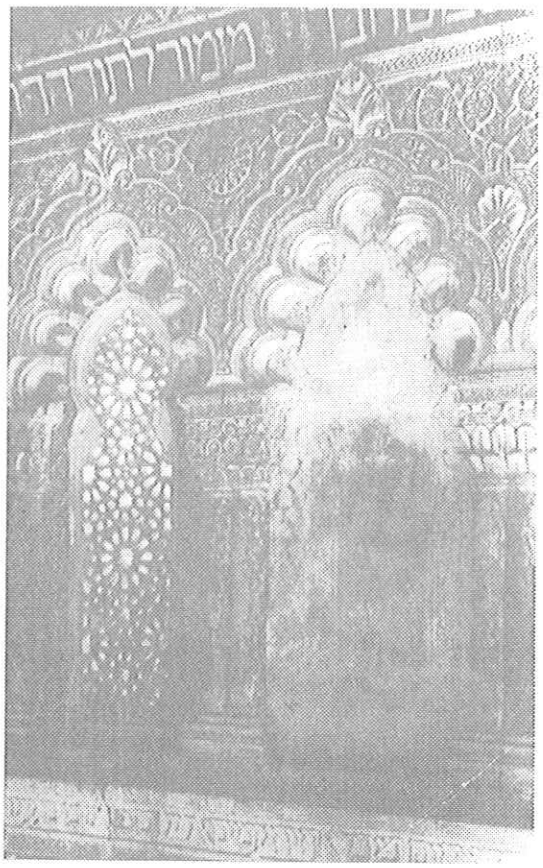
إن «الرموز» اللونية في أعمال الرسام ڤان كوخ الهولندي ما هي إلاّ ضربات فرشاة لروح الفنان الهائجة في بحر من حقول الأصفر الحار والحاقد والمستقاة من طبيعة مروج جنوب فرنسا التي تتحول الى حقول قمح تستوفي دورتها في الأرض. إن اللون الأصفر المتكرر في أكثر من لوحة لڤان كوخ هو أيضاً بمثابة موجات ألم وصرخة تتمازج بين الغيرة والملاحقة، بين سعي الفنان الى دفء افتقره وعبّر عنه خلال رسائله المتبادلة مع شقيقه تيو. إن ڤان كوخ يوشك في استنفاذ قواه حين يقرع ناقوس الخطر، ويقبع فيما بعد في داخل داخله كاتماً للألم الذي سيطر عليه قبل أن يفارق الحياة في استعماله طلقة نارية وضعت حداً لمأساته.

ويقول أروين إدمان في وصف اللون: «إن التأثير الذي يهدف إليه اللون هو خلق نوع من التوافق التشكيلي واستحداث بصري ومن ثم تصبح الأشياء المرسومة في التصوير اللوني خاضعه لضوء وصبغة خاصتين كما تصبح عناصر في جو بصري.

الفن المرئي كعلاج

إن الفن المرئي والفنون عامة كان لها دور هام ليس في التعبير الفردي والجماعي وحسب بل في مخاطبة الروح كوسيلة علاجية، إذ أن الإنسان ومنذ القدم تعامل مع «الفن» بالوعي واللاوعي في تفسير ما هو المركب والغامض في الظواهر وندرة الاستجابات والقدرة على استخلاص «النتائج البعيدة» (حضارة مصر القديمة وشعوب المايا والأينكه في أمريكا الجنوبية). بين ما هو الملموس في عالم المرئيات وعالم الحلم «الميتافيزيكي» الكوني.. وما التعامل النشاطي والإبداعي للإنسان سوى توظيف «الأدوات الدافعة» أو «الموتيف» الموضوع في سبيل الخلق وتفسير ما يمكن تفسيره من الانفعالات وحالات اللامدرك في مجمل العلاقات - الإنسان وخالقه وسر وجوده، وقوة الاستمرار في تفاؤل نحو الأحسن والأجمل.

ويقول د. محسن عطية في كتابه «الفن وعالم والرمز»: «إن الفنان المبدع هو الشخص القادر على إدراك الروابط الخفية بين الأشياء، والخلق الفني يتبدى في مدى السهولة واليسر التي يشعر بها أثناء نشاطه الإبداعي، وبخاصة عندما يقوم بعملية إعادة ترتيب العناصر السابقة من تجاربه الفنية في صياغة جديدة».



Mudejar plaster decoration, Synagogue of El Transito, Toledo, Spain. 1365. Until the end of the Christian Reconquest in 1492 many of the finest craftsmen continued to be of Muslim origin. The foliate decoration here is quite different from that of 10th-century Islamic Spain. The geometric arabesque patterns were introduced to Spain from the east where they had been in use for several centuries.

חיים במציאות וירטואלית

ד"ר אריה סובר

הסמכות החינוכית בידי ההורים

בעולם בו האינפורמציה עברה מפה לאוזן, התינוק ינק מחלב אימו והתחנך על ברכי אביו ואימו, הסמכות החינוכית של הילד הייתה הוריו. סמכות זו הייתה מקודשת כמעט ועטופה בכבוד ובמנהגים שלא הותירו ספק לגבי המקום המרכזי שתפסו ההורים בחייו של הילד המתבגר, גם כשהיה מבוגר בעצמו.

התקשורת מתערבת בחינוך הילד

תחילתה של הפגיעה בסמכות הכמעט אבסולוטית של ההורים החלה עם המצאת הכלי התקשורתי הראשון, הכתב. מאז, כל פיתוח של אמצעי תקשורתי חדש, כרסם עוד יותר בסמכות החינוכית של ההורים והכניס מתווכי ביניים שנטלו חלק בהשכלתו וחינוכו של הילד. עם המצאת הדפוס וכתוצאה מזה התפתחות העיתון והפצת הספר לכל דורש, עולם המושגים של הילד התרחב הרבה מעבר לתא המשפחתי, הרבה מעבר לסביבה המיידית שלו, כמו הכפר, העיר או המדינה.

המחשב, הפקס והאינטרנט הרחיבו מגמה זו באופן דרמטי. כיום, בעולם התקשורתי בו אנו חיים, ההתנתקות של הילד מהסמכות החינוכית של הוריו, מתרחשת בגיל מוקדם ביותר. מתווכים תקשורתיים: הרדיו, הטלוויזיה והאינטרנט, נכנסו לתוך הבית ומשמשים כלי עזר מחנכים.

המעבר של התינוק מהרחם הביולוגית אל הרחם התקשורתית, הוא כמעט מיידי. המעבר מהיניקה כשהמבט של התינוק מופנה אל פני האם עד אשר הוא יופנה אל מסך הטלוויזיה, קצר ביותר.

ברחם הביולוגית, המציאות של התינוק הינה מציאות קיומית, מוחשית ואבסולוטית. ואילו, ברחם התקשורתית, המציאות הינה מציאות סלקטיבית, פרשנית ומשתנה מכלי תקשורתי אחד למשנהו ובהתאם לתפישת העולם של מעצביה.

מהי מציאות?

המציאות בתקופה הטרום תקשורתית קשורה קשר אמיץ למקום המחיה הפיזי של האדם.

בעולם התקשורתי של היום, למקום המחיה הפיזי, יש משמעות קטנה יותר לגבי עיצוב המציאות בה האדם חי. כיום, חורגת המציאות שלנו מגבולות מקומיים, חברתיים ומדיניים. לבניית המציאות

שותפים אמצעי תקשורת מקומיים ובינלאומיים היוצרים יחדיו את הסביבה התקשורתית שלנו.

בחירתו של הנשיא קלינטון, מותה של הנסיכה דיאנה או המונדיאל אינן תופעות המתרחשות במקום אחר, אלו הן התרחשויות "מקומיות".

ובכן, מהי מציאות? אם הטענה היא שכלי התקשורת נטלו על עצמם את תפקיד מעצבי המציאות, נשאלת השאלה, אילו תחנות כבלים, עיתונים יומיים ותחנות רדיו יוצרים לנו את המציאות? האם ניתן לומר שיש מציאות תקשורתית אחת, אובייקטיבית, שהיא נכונה יותר מכל מציאות תקשורתית אחרת?

האם מציאות של אדם אחד שעובד בלילה וישן ביום, שונה מהמציאות של אדם שעובד ביום וישן בלילה, כששניהם חשופים לשעות שידור ותחנות רדיו וכבלים שונים זה מזה?

האם המציאות של אדם שבמהלך היום מקשיב לתחנת קול המוסיקה, ובערב צופה בסדרת טבע בערוץ 8, שונה מזו של שכנו המקשיב לתוכנית הרדיו "בוקר טוב ישראל" קורא "ידיעות אחרונות" וצופה בערב בחדשות בערוץ הראשון?

אם הטענה הקודמת שלאמצעי התקשורת יש מקום מרכזי בעיצוב המציאות שלנו נכונה, יש להניח שהתשובה היא חיובית. שני האנשים הנ"ל, כשיתבקשו לספר כיצד עבר יומם, יספרו שני סיפורים שונים לחלוטין כאילו עסקינן בשני ימים שונים, אף על פי שמדובר בתאריך קלנדרי זהה, ובשני שכנים הגרים דלת מול דלת.

אם כן, על איזו מציאות אנחנו מדברים? האם בכלל קיים מושג הנקרא מציאות? או שיש לדבר אך ורק על מציאות פרטית ולא עוד על מציאות קולקטיבית, חברתית, ואובייקטיבית? ואולי נוכל לומר שקיימות שתי מציאויות: האחת קולקטיבית יחסית, והאחרת מציאות פרטית. במקרה של מציאות קולקטיבית יחסית, היא תהיה כזו כאשר קבוצה כלשהי, קטנה או גדולה, תהיה חשופה לאותן אינפורמציות או חוויות תקשורתיות דומות. במקביל תתקיים המציאות הפרטית של כל אחד בהתאם לסוג החשיפה לאמצעי התקשורת.

המציאות הוירטואלית

בשתי המציאויות, זו התקשורתית קולקטיבית וזו התקשורתית פרטית, מדובר במציאות וירטואלית. דהיינו, מציאות לא אובייקטיבית, לא נכונה לחלוטין, וגם לא חשובה במיוחד. זוהי מציאות מדומה הנרקמת לנגד עינינו מידי יום ע"י אמצעי התקשורת אליהם אנו חשופים. כך טענו הפילוסופים הצרפתיים של שנות השישים, זיאק דרידה ומישל פוקו, שאין אמת אחת וכל ניסיון להציג אמת כזאת הינה מניפולציה של בעלי עניין לשם השגת שליטה וכוח.

המפגש האקראי עם התקשורת

המידע התקשורתי אליו אנו חשופים, יכול לרגש, לזעזע, לבדר, ולגרום לנו חוויות אינטלקטואליות ו/או רגשיות. אולם, אי אפשר שלא להבחין שבפנומן התקשורתי הזה קיים מוטיב של אקראיות. בתהליך החשיפה של האדם לתקשורת ישנם מרכיבים מרכזיים אקראיים לחלוטין.

לא קיים קשר מחייב בין כותרות העיתון היומי, מהדורות החדשות בטלוויזיה, וסרטי הבידור המוקרנים ביום מסויים. בקלות רבה ניתן להחליף כותרת מתוכננת של עיתון בכותרת אחרת והקורא לא ירגיש כלל בשינוי. השינוי היחידי בעקבות חילופי הכותרות יהיה, שינוי המציאות של הקורא כתוצאה מהיחשפותו לכותרת החדשה.

לדוגמא: לו היה נכתב בכותרת, "נמצאה תרופה לאי הזדקנות" היה הדבר יוצר מציאות מסויימת אצל הקורא. ואילו הכותרת החלופית הייתה: "האו"ם מתכוון להטיל סנקציות על מדינת ישראל" הייתה נוצרת אצל אותו קורא, מציאות אחרת.

בנוסף, יש לציין את האקראיות החלקית במפגש בין האדם לאמצעי התקשורת. האדם פוגש באמצעי התקשורת לעיתים קרובות באופן אקראי ובמידה ואין אירוע אחר שתופס את תשומת ליבו. למשל, אדם הנוסע לטיול חו"ל, סדר היום התקשורתי אליו היה מורגל ישתנה כמעט לחלוטין וכתוצאה מזה, המציאות שלו בזמן הטיול תהיה שונה באופן מהותי ממה שהיה מורגל לה בחיי היום יום.

אם כך, ניתן לומר שבכל מקרה המציאות היא מציאות וירטואלית, מציאות שאינה מחויבת המציאות, חסרת מונופול על סדר היום הפרטי והקולקטיבי שלנו, מבלי יכולת להתיימר להיות האמת האובייקטיבית של המציאות. אין היא אלא אחת מאין ספור תבניות אפשריות של מציאות. הפילוסוף הצרפתי ז'אן בודריאר, טוען שהכל מראית עין ואין טעם לחפש את האמת שאינה קיימת למעשה. אנו משתתפים במשחק של מראיות עיניים שובות לב, שובות דעת ושובות כיס שמייצרים עבורנו סוכני התרבות מצמרת הממשל ועד לאחרון הפרסומאים.

תשאלו מהן מספר האפשרויות או תבניות אפשריות של מציאות שניתן להרכיב לנו בנקודת זמן מסויימת? ובכן זה בוודאי לא פחות ממספר הטורים שצריך למלא בלוטו כדי לזכות בפרס הראשון ואף יותר מזה.

כלומר, מציאות שלולא קראנו עליה בעיתון או שמענו עליה ברדיו או ראינו אותה בטלוויזיה, לא קיימת לגבינו. נילס בוהר הפיזיקאי הדני, ממפתחיה של תיאורית הקוונטים טוען שהמציאות היא פונקציה של כלי המדידה שלנו. דבר לא קיים אלא דרך הכלי שבוחן אותו. מכאן שאם לא נתקלנו בו, אם לא צפינו בו, לגבינו הוא לא קיים כלל.

דהיינו, אין מציאות אובייקטיבית ובכל

מקרה אנו גם הצרכנים שלה וגם שותפים להיווצרותה.

מדוע לא להתערב בתכני התקשורת?

אם המציאות הנמכרת לנו באמצעי התקשורת אינה אלא מציאות וירטואלית, מדוע שלא ניקח חלק בעיצוב התכנים שלה? האם לא ניתן לבנות מציאויות שיעצבו את סדר היום שלנו באופן חיובי? מציאויות שיתמכו ויחזקו את המערכות הערכיות מוסריות שעליהן מושתתת החברה שלנו? האם לא נוכל באמצעות התקשורת, לשפר את מצב רוחו של האדם ושל הקבוצה החברתית אליה הוא שייך? מדוע לא ישמשו אמצעי התקשורת לחיזוק החוסן הנפשי והפיזי שלנו?

במילים אחרות, מדוע לא ישמשו אמצעי התקשורת כלי מרכזי בשיפור איכות חייו של האדם?

אחת התשובות שתינתן היא שאמצעי התקשורת הנמצאים בידיים פרטיות או ציבוריות מתפקדים כעסק קפיטליסטי לכל דבר. ומה שחשוב לעסק זה להרוויח כסף, או להשיג רייטינג גבוה. פה ושם במגוון התכניות ישנם יוצאים מן הכלל.

אולם תשובה נוספת שתינתן היא, שהתקשורת מביאה את המציאות כמות שהיא: "זה מה שקרה היום ועל זה אנחנו מדווחים", כך יאמרו בעלי העניין.

האם באמת רק זה מה שקרה היום? האם באמת הכותרות הראשיות מדווחות על הדברים המרכזיים או החשובים שאירעו? ובכלל מי קבע מה חשוב וכמה חשוב, ומי החליט שזה מה שחשוב לקורא או לצופה לקרוא או לשמוע?

בעל העיתון או העורך הם המחליטים מה ייכתב או יופיע בעיתון שאנו קוראים.

מה קרה בחודש יוני 98 על פי העיתון "ידיעות אחרונות"?

ניקח לדוגמא את הבחירה של עורך העיתון "ידיעות אחרונות" לנביט בכותרות הראשיות של העמוד הראשון של העיתון במשך חודש יוני 98.

התמונה היא כלהלן:

כותרות "ידיעות אחרונות" - יוני 1998

1.6.98	כותרת-	מרדכי: הגיעה השעה **להכריע** בעניין הפעימה.
	תת כותרת-	הפלסטינים קוראים להטיל **סנקציות** על ישראל.
2.6	כותרת-	ישראל לפקיסטן: **לא נתקוף אתכם**.
	תת כותרת-	**ח ש ש** בישראל מהתקרבות בין איראן לפקיסטן.
3.6	כותרת-	הרמטכ"ל **ביטל** ביקור בהודו **מחשש** לפרשנות לא נכונה.
	תת כותרת-	"אבי פצצת האטום" של הודו **ביקר**

פעמיים בישראל.

4.6 כותרת- **לחץ אמריקני** לסיים המשא ומתן בתוך ימים.

5.6 כותרת- מועצת ישי"ע יוצאת ל"**מלחמה**" בפעימה.

7.6 כותרת- המחבל **המתפוצץ** יוחזר לחיזבאללה.

8.6 כותרת- **דו"ח סודי** ממליץ "**לספח**" את תלמידי מזרח ירושלים.

תת כותרת- לפי ההצעה החדשה הם ילמדו בין השאר על ביאליק **והשואה**.

9.6 כותרת- **בחירות** בהסתדרות.

10.6 כותרת- **ניצחון** גדול לפרץ.

11.6 כותרת- **מלכודת האימים** באולם הספורט.

12.6 כותרת- **החרדים דורשים** הצמדה לשכרם של קציני צה"ל.

14.6 כותרת- בכירים בישי"ע **הסכימו** לסייע לנתניהו בשרטוט מפת הפעימה.

תת כותרת- "כדי להקטין **נזקי** הנסיגה".

15.6 כותרת- **זעם בצה"ל:** הרמטכ"ל הושתק ע"י ראש הממשלה.

16.6 כותרת- **צניחה בוול סטריט.**

17.6 כותרת- ויצמן מתגייס לארגן לנתניהו **רשת ביטחון**.

18.6 כותרת- "**ישראל מעורבת** בניסויי הגרעין של הודו".

19.6 כותרת- הרמטכ"ל **מאשים** את נתניהו בחוסר אמינות.

תת כותרת- 4 מכתבים **קשים** הוחלפו בין השניים.

21.6 כותרת- האמריקנים מנסים **לסכל** החלטה להרחבת ירושלים.

תת כותרת- **גורמי אופוזיציה** בישראל **דיווחו** לאמריקנים על התוכנית.

22.6 כותרת- ויצמן **החרים** הכנס הכלכלי בגלל הקיפאון במשא ומתן.

23.6 כותרת- שרים: משאל עם מייעץ - **מריחת זמן**.

24.6 כותרת- "קיום משאל עם עומד **בסתירה** להסכם אוסלו".

25.6 כותרת- **אין רוב בכנסת למשאל עם.**

26.6 כותרת- קצין ולוחם **נהרגו** ממטען. איתמר איליה הוחזר **הביתה**.

28.6	כותרת-	מובארק: נתניהו יוזם עוד מהלך **לחיסול השלום**.
	תת כותרת-	נשיא מצריים מתח **ביקורת חריפה** על הרעיון של ראש הממשלה. * רעיון משאל העם הוקפא עד להשגת הסכם.
29.6	כותרת-	וילנאי: אין לנו יכולת **להכריע**, לערבים יש.
30.6	כותרת-	הנשיא: נתניהו **מנותק מהמציאות.**
	תת כותרת-	ראש הממשלה: **אני פה הבוס.**

ניתוח כותרות העיתון

כאן יש לציין כמובן שהכותרות שראינו הן חלק מהעמוד הראשון של העיתון. באותו עמוד ישנן תמונות, לעיתים גדולות יותר מהכותרת המילולית ומרכזיות יותר ממנה מבחינת המסר וההשפעה שיש להן על הקורא.

נשים לב למילים המודגשות בכותרות ונראה שמדובר בעיקר במילות מפתח דרמטיות השייכות לעולם כוחני, הבונה חרדה ומתח. כך למשל המילים: **להכריע, סנקציות, חשש, לחץ, מלחמה, ניצחון, מלכודת אימים, זעם, חיסול.**

ישנן מילות מפתח מסוג אחר, עם קונוטציה חיובית: **ביקר**. ביקור מעורר אסוציאציה חיובית אלא שמי שבא לבקר בתת כותרת של 3.6.98 הוא אבי פצצת האטום של הודו, דבר המוסיף מימד של חרדה למילה ביקור.

אם נביט ברשימת הכותרות של העיתון, נשים לב שבכל חודש יוני 98 לא היו כותרות בעלות קונוטציה חיובית. לטעמו של העורך הראשי בעיתון "ידיעות אחרונות" לא קרה שום אירוע ראוי חיובי שיתפוס כותרת ראשית בעיתון שלו.

מה עם הדברים החיוביים שקרו בחודש יוני 98?

ובכן ישאל כל אחד את עצמו, האם חודש יוני 1998, היה כה נורא? האם לא קרה שום דבר חיובי ביוני 98 שראוי שייכתב בעיתון? האם לא היה אפילו יום אחד שבו קרה משהו טוב?

להזכירכם, ה- 21 ליוני של כל שנה, וגם של השנה הזאת, הוא היום הארוך ביותר, בו האור שוטף אותנו עד שעה מאוחרת. להזכירכם, בחודש יוני מסתיימים הלימודים למאות אלפי מורים ותלמידי בתי ספר תיכוניים וחטיבות ביניים.

חודש יוני הוא גם החודש האחרון ללימודים של כמיליון ילדי ישראל בבתי הספר היסודיים. זהו אירוע חשוב לתלמידים, למורים ולכל בית ישראל. האם יש מישהו שחושב שהחינוך בישראל אינו

מרכזי בחייה של החברה שלנו? האם לא מגיע לחינוך שלנו כותרת ראשית בעיתון? איזו כותרת ראשית יפה יכולה הייתה להיות בעיתון בחודש יוני "חג לילדי ומורי ישראל, יוצאים לחופש".

ובכלל, כמה מעשי חסד ועזרה לזולת נעשים מידי יום ביומו? יש להניח שמעשים אלו לא פסחו גם על חודש יוני 98. האם לא ראוי שאחד מהמעשים הללו יתפוס כותרת ראשית בעיתון?

והיריעה והאפשרויות לכותרות ראשיות שונות שהוצגו בחודש יוני האחרון, הן רבות וטובות.

מה עם חינוכו של הילד שלנו, ומה עם הילד שבנו?

תארו לעצמכם, שלילדים הקטנים שלנו, היינו מראים כותרות כמו אלו שבמאמר. אנו מנסים להגן על הילדים הרכים מפני חשיפה לדברים קשים ושליליים. אנו עושים זאת באופן אינסטינקטיבי. מדוע? משום שאנו יודעים שנכון יותר לגדילה שלהם, נכון יותר לחוסן הנפשי שלהם לא להיות חשופים מידי לתופעות תקשורתיות קשות.

להפך, אנו נשתדל לחשוף אותם לאירועים חיוביים, משמחים, ובעלי תוכן חינוכי.

ומה איתנו? האם אנחנו המבוגרים מחוסנים? האם אנחנו יכולים לעמוד מידי יום בפני מידע שלילי כזה או אחר מבלי שזה ישפיע על סדר היום שלנו, על מצב הרוח שלנו? האם המציאות שלנו יכולה להיות רוויה מסרים קשים מידי יום ללא אתנחתא? האם הילד הרגיש, הרך שבנו נעלם?

אין ספק שהתשובה היא שלילית. הילד שבנו עדיין חי ונושם. גם הוא היה רוצה להיחשף לאירועים חיוביים. גם הוא זקוק לתמיכה רגשית, מוסרית ונפשית. אך ברוני התקשורת אינם מבינים או שאינם רוצים להבין זאת. עולמם צר בין הרייטינג לרווח הכספי.

הבה נעשה ניסוי ונעצב את המדיה בהתאם לפילוסופיה שלנו

האם אי אפשר להרוויח כסף במציאות הוירטואלית שהתקשורת רוקמת לנו גם מכותרות שונות וחיוביות? זאת שאלה מעניינת שראוי וצריך לבדוק.

אך מה יהיה אם נעשה ניסוי כזה ובעלי אמצעי התקשורת המרכזיים יצדקו והאנשים יקנו פחות עיתונים ויצפו פחות בטלוויזיה?

מה שיהיה הוא, שהם - **שלוש** משפחות ששולטות בעיתונות הכתובה, ומספר קבוצות עניין ששולטות באמצעי התקשורת המרכזיים ושאינו עולה על **עשר** - ירוויחו פחות כסף ואנחנו נרוויח מצב רוח טוב. אז מה, לא כדאי לנסות?!

לסיכום

נשוב לכותרת המאמר ונאמר:

א. אנו חיים במציאות וירטואלית והתקשורת היא גורם מרכזי בהבניית המציאות הוירטואלית שלנו.

ב. כל מציאות וירטואלית יכולה לתפוס את מקומה של כל מציאות וירטואלית אחרת.

ג. המציאות הוירטואלית משפיעה על סדר היום שלנו, על מצב הרוח שלנו ועל החוסן הנפשי והפיזי שלנו.

מסקנה: אם אחת המטרות המרכזיות של חיינו היא לחיות ולשפר את מצב הרוח שלנו ולחזק את חוסננו הנפשי והפיזי, יש מקום לחשוב על שימוש נאות יותר באמצעי התקשורת להשגת מטרה זו.

אולם עד שכוחות התקשורת ישתפו פעולה בכיוון זה, יש להניח שבני האדם ימציאו לעצמם מציאויות וירטואליות חדשניות שראשיתן מתבטא כבר עכשיו בעולם הוירטואלי של האינטרנט.

רשימה ביבליוגרפית

1. Baudrillard J. (1997) Aesthetic Illusion and Virtual Reality. IN. Zubrugg, **Jean Beaudrillard Art and Artefact** Sage Pub. CA.
2. Lacey C. Longman D. (1996) **The Press as Public Educator**, Luton Press U.K.
3. פוקו מ. (1996) "הרצון לדעת", הקיבוץ המאוחד.
4. ינאי צבי (אפריל 1988). הוודאות האבודה של הטבע והאחדות הקוואנטית. בתוך: **"מחשבות"**. הוצאת I.B.M.

ד"ר אריה סובר

* **ראש החוג לתקשורת במכללת לוינסקי**
* **מרצה לתקשורת במכללה הערבית לחינוך בישראל**
* **נציג המכללות לחינוך בוועד האגודה הישראלית לתקשורת**

שחיקת מורים - גורמי אישיות וסביבה

(המשך)

ד"ר יהודה מוטעי

במאמרים הקודמים (מוטעי 1998, 1997) הוצגו שתי גישות תיאורטיות להסבר תופעת השחיקה: הגישה הפסיכולוגית הקלינית והגישה הפסיכולוגית החברתית.

נראה, כי הגישה האקלקטית ראוייה לבחינת מצבו של המורה, לפיה משתני האישיות והסביבה כאחד תורמים לתופעת השחיקה.

גישה זו מבוססת על גישתם של קורט לוין (1935) ומוריי (1938), המציגים את התנהגות הפרט כתוצאה של אינטראקציה בין הפרט לסביבתו. כל אחת מהגישות מדגישה היבטים שונים באינטראקציה זו. כאמור, הגישה המאומצת, רואה חשיבות בתרומתם היחסית של משתני האישיות והסביבה להתנהגות האינדיבידום.

א. הסביבה - "אקלים ארגוני"

1. גישות והגדרות למושג "אקלים ארגוני"

המושג "אקלים ארגוני" (Organizational Climate) זכה להגדרות לא מעטות על-פי גישות שונות.

הגישה האחת היא גישה רב-מימדית למדידת האיפיונים האירגוניים. גישה זו רואה את האירגון כמערכת של איפיונים או השפעות מרכזיות, הניתנות למדידה במיגוון שיטות, ומגדירה "אקלים אירוגני" כמערכת איפיונים המבחינים בין אירגון אחד למשנהו. גישה זו כוללת מרכיבים כמו: מהות האירגון, מבנהו, סביבה פיסית, ומערכת ערכים ונורמות.

במסגרת הגישה האחרת ניתן להבחין בשלושה היבטים:

- האחד מתאר את "האקלים האירגוני" במונחים של מדידה תפיסתית ומגדיר "אקלים אירגוני" כ"מערכת של איפיונים ייחודיים לאירגון מסויים, המושפעת מהדרך בה מטפל האירגון בחבריו ובסביבתו".
- ההיבט השני: "האקלים האירגוני" מאפיין את הסביבה הפנימית של האירגון, ומבחין אותו מאירגונים אחרים.
- ההיבט הנוסף (מוצע ע"י איתי זק, 1981) מגדיר "אקלים אירגוני" כ"מערכת רב מימדית" של איפיוני הסביבה הפנימית של האירגון, שאותם חווים חברי האירגון כקבוצה.

2. מימדים לבדיקת "אקלים אירגוני"

התפיסות השונות של "אקלים אירגוני" כיוונו את המחקר להדגשים שונים ולמתודולוגיות שונות.

אחת המתודולוגיות הבולטות היא "תפיסתית" (Perceptual Methodology - Moos, 1974), לאמור: מתבססת על תפיסת האקלים על-ידי אוכלוסיות שונות. מוס וחבריו פיתחו סולמות נפרדים להערכת "אקלים ארגוני". מעבר לסולמות שפיתחו רואה מוס אפשרות לתאר את הארגונים בעזרת שלושה מימדים אחדים: מימד היחסים הבינאישיים, מימד ההתפתחות האישית ומימד מערכתי של שימור ושינוי באירגון.

מבדיקת שלושת המימדים בסביבות חברתיות שונות והשפעתם על הפרט עולה ש"היחסים הבינאישיים הם הגורמים לסיפוק בקרב העובדים ועוזרים בקידום ההתפתחות והצמיחה האישית" (Moss, 1974).

* * * * *

המושג "אקלים ארגוני" על מימדיו השונים מבטא את תפיסת הפרט וכן את תפיסת הקבוצה, את סביבת העבודה. לתפיסה זאת של "האקלים הארגוני" יש משמעות רבה לפרטים ולקבוצות לגבי ההתנהגות במקום העבודה.

ראייה זו של המבנה המושגי "אקלים ארגוני" הוא המשתנה המייצג את הסביבה, בין יתר המשתנים המשפיעים על שחיקתו של המורה.

ב. "מיקוד שליטה" (LOCUS OF CONTROL)

תכונת האישיות המצויינת לפנינו מוגדרת כ"מידת תפיסתו של האדם את הקשר בין מאמציו האישיים ותוצאות המאמצים, ומתייחסת לתפיסת יכולתו של הפרט לשלוט במתרחש סביבו" (Lefcort, 1966, Rotter, 1966). המושג "מיקוד שליטה" מתאר את המידה בה האדם מאמין, שחיזוקים שהוא מקבל תלויים בו בהתנהגותו, או בגורמים שמחוצה לו. אדם המקבל חיזוקים נוטה לתפוס יחסים סביבתיים בין התנהגותו לבין תוצאות אותה התנהגות. (Rotter, 1954, מוטעי, 1996).

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

תכונת אישיות זו של מיקוד שליטה הוא מצד פסיכו-חברתי, הקשור ליחס הפרט לסביבתו המשמעותית. משתנה זה מדרג את בני-האדם בהתאם למידה בה הם נושאים באחריות לקורה אותם ושולטים

בסיטואציה, או מתנערים מאחריות, ורואים עצמם כנתונים בידי כוחות וגורמים שמחוץ לשליטתם הם.

אנשים שונים זה מזה בדרגת מיקוד השליטה שלהם, וניתן לתארם על רצף בין "מיקוד שליטה פנימי" ל"מיקוד שליטה חיצוני". הציפייה המוכללת מועברת מסיטואציה אחת לאחרות דומות, וציפייה זו משפיעה על בחירת ההתנהגות ועל הערך שמייחסים הפרטים לחיזוקים, שהם תוצאת ההתנהגות.

בעלי "מיקוד שליטה פנימי" בהשוואה לבעלי "מיקוד שליטה חיצוני" מתמודדים טוב יותר עם בעיות אישיות ונוקטים בדרך התנהגות בונה. תחושת השליטה שלהם במצב עוזרת להם להיות יותר יעילים בתכנון עתידם.

האוריינטציה של תחושת השליטה בסביבה המאפיינת בעלי "מיקוד שליטה פנימי" מאפשרת להם להפעיל יותר שליטה עצמית ולהגיע לתוצאות טובות יותר בתכנון לטווח ארוך.

במחקרים שבדקו תגובתם של נבדקים ללחץ קבוצתי, נמצא ש"פנימיים" נוטים להיות יותר עצמאיים ובלתי תלויים בדעת חברי הקבוצה. בתהליך הערכתם את הנתונים שבסיטואציה נתונה, הם סומכים על שיפוטם ומגלים יותר התנגדות ללחץ מצד חברי הקבוצה מאשר "החיצוניים". התנהגות זו המאפיינת את "הפנימיים" נובעת מרמה גבוהה של ביטחון עצמי, ומנטילת אחריות אישית לעמדה בה הם נוקטים ומהתחושה שההחלטה היא בטווח שליטתם. "החיצוניים" המאופיינים בתפיסה כי האחריות לקיומם של דברים תלויה בגורמי חוץ. תופסים עצמם כאובייקטים למניפולציה ומצפים לה.

"הפנימיים" מוכנים פחות להגיב על סמך היוקרה או המומחיות של מקור הסמכות, לגבי שינוי עמדותיהם. הם מגיבים יותר לגופם שך תכנים ומסרים ובודקים אותם לאור מידע שיש בידם. מוכנים לאמץ עמדה או דעה השונה משלהם, כשזו מבוססת. לעומתם ה"חיצוניים" מגיבים לדרישות החברתיות של הסיטואציה ומגיבים לאינפורמציה על-פי מידת הסמכות שיש למקור ממנו היא באה.

הסתגלות הפרט לסביבתו היא גורם חשוב ביכולתו לתפקד בסיטואציות שונות. במחקרים שבדקו את הקשר שבין מיקוד שליטה ודפוסי הסתגלות של הפרט נמצא, שבעלי מיקוד שליטה חיצוני הם פחות הגנתיים, פחות הישגיים ודומיננטיים, הם בעלי כוח סבל מועט.

קרוב לוודאי שקיימים מספר גורמים המקדימים קשיים בהסתגלות אצל בעלי מיקוד שליטה חיצוני. בין גורמים משמעותיים אלה ניתן להצביע על רמת החרדה של הפרט.

בתיאוריות הלמידה החברתית מוגדר המושג חרדה כציפיה רבה לעונש, או כציפיה מועטה להישג, כרמת ציפיות

נמוכה בהצלחה בסיפוק צרכים שהם בעלי חשיבות בעיני הפרט. אנשים בעלי "מיקוד שליטה חיצוני" בעלי חרדה גבוהה מזו של בעלי "מיקוד שליטה פנימי". (Nelson & Strassberg, 1973).

התגובה לכישלון ותפיסת האחריות לכישלון מבטאת גם היא היבט חשוב בדפוסי ההסתגלות של הפרט.

ההתמודדות במצבי כישלון וחוסר יכולת להשיג מטרות החשובות לפרט, יכולה גם לקבל אחת משתי צורות תגובה: העלאת רמת ציפיות ההתנסות הבאה, או הפחתה בערך המטרה שלא הושגה. שתי תגובות אלה יקטינו את הפער בין הציפיות וערך המטרות, ובכך ימתנו את אי הנוחות והחרדה הנובעת מכישלון.

שביעות רצון בעבודה אף היא מצביעה על דפוס הסתגלות של הפרט לסביבתו. המושגים "דה-הומניזציה" של עבודה ו"ניכור" הפכו בשנים האחרונות לבעיות מטרידות. המשותף לדיונים אלה הוא, שאנשים שאינם יכולים להשפיע על חייהם, יש להם מעט שליטה על המתרחש אתם במערך העבודה.

"מיקוד שליטה" עשוי לקבל משמעות רבה בתחום "לימודי העבודה", וזאת לאור הנטייה של של אירגוני עבודה להפוך למערכות יותר מורכבות, משתנות, פתוחות ומאופיינות באקלים של שיתוף.

משתנה נוסף הנראה כמשמעותי בבדיקת שחיקתם של המורים הוא "זהות מקצועית", ועל-כך נדון במאמר הבא.

רשימת מקורות

1. מוטעי. י. (1996), מיקוד שליטה של מורים והשתקפותו בחינוך ובהוראה, **דארנא**, קובץ פדגוגי ספרותי, המכללה הערבית לחינוך, חיפה.
2. מוטעי. י', (1997), שחיקת מורים גורמי אישיות וסביבה (מאמר מס' 1). **דארנא**, קובץ פדגוגי ספרותי, המכללה הערבית לחינוך, חיפה.
3. מוטעי. י', (1998), שחיקת מורים - גורמי אישיות וסביבה (מאמר מס' 2), **דארנא**, קובץ פדגוגי ספרותי, המכללה הערבית, לחינוך, חיפה.
4. Lefcourt, H. M. (1996), "Belief in personal contral research and implications", **Journal of Individual psychology,** 22:185-195(b).
5. Lewin, K. (1935). **A Dynamic theory of personality**, Mc.Graw Hill, N.Y.
6. Moss, R.H. (1974). "Systems for assesment and Classification of human environments; An overview" In Moss, R.H., & Insel, P.M. (eds.), **Issues in Social Ecology, Human miliens,** palo alto, National Press Books, Part I, 1, 5-28.

7. Murray, H. (1938). "Personality as Thematic Disposition", in: Cartwright, D.S. (1979). **Thearies and Models of Personality,** Brown Vampany Publishers, Ch. 3, 56-57.

8. Rotter, J. (1996). "Generalized Expextancies for internal Versus External Control of reinforcement", **Psychological Monographs, 80.** 1 (Whol No. 609).

9. Zak, I. (1981). "School Organizational Climate". In Levy. A., Nevo, D. (eds.) **Evaluation Roles in Education**, London, Gordon & Beach, 409-432.



המלך בשיריו של שמואל הנגיד וטודרוס אבולעפיה

גינאן פלאח

הקדמה:

למה בחרתי בשני המשוררים: א. שמואל הנגיד ו-ב. טודרוס אבולעפיה?

ברשימת הספרים על הנגיד נמצא הספר:

Jewish Prince in Moslem Spain

מאת וינברגר.

ספר זה הזכיר לי את ספרה של ד"ר אביבה דורון משורר (יהודי) בחצר המלך (הקתולי).

ואז התחלתי לחפש שירים הקשורים למעמדם וליחסם אל המלך אליו היו מקורבים.

הנגיד נולד בקורדובה שנת 993.

טודרוס נולד בטולדו שנת 1247 כלומר כ-250 שנים אחריו.

שניהם היו בעלי מעמדות גבוהים בחברה החצרנית הספרדית.

שניהם היו מקורבים למלכים: הנגיד למלכים הברברים חבוס ובאדיס, אבולעפיה למלכים הקתולים אלפונסו ה-10 וסנשו.

שניהם היו גובי מסים אבל הנגיד הפך להיות שר ומצביא בתקופת באדיס וגם כן היה "נגיד" בין היהודים, כלומר היה לו מעמד חברתי ודתי. שניהם ממוצא "לוי", ושניהם משוררים.

בתוך השירים אפשר לחוש את מעמדם וכוחם ולהגיע לבדיון ולראליה.

שמואל הנגיד

שמו שמואל בן יוסף הלוי אבן-נגרילה, נולד שנת 993 בקורדובה[1]. הצטיין בלמודי התלמוד - ע"י ר' חנוך בן משה. למד את חוכמת יוון בלבושה הערבי, הצטיין במתמטיקה, ידע 7 שפות[2].

השכלתו היתה ערבית - יהודית - יוונית. היה גאה במוצאו "לוי" ומכאן לדעתו הסבה להיותו משורר בדם. האמין שהוא נוצר לגדולות, כשהיה צעיר חלם שהמלאכים גבריאל ומיכאל הבטיחו לו את הגנת האל (כמו נביא).

בשנת 1011 פגש את אבן חזם (היו בני פחות מ- 20) התווכחו בקורדובה. 1013 פלשו הברברים לקורדובה והוא ברח משם.

(1) לוין, ישראל: שמואל הנגיד. עמ' 38.

(2) המקור הקודם עמ' 41.

השתכן במלאגה - ישב בחנות. חנותו היתה סמוכה לחצר אבן אלעריף סופר המלך חאבוס בן מכסן: דרך שפחתו, של אבן אלעריף כתב הנגיד ספרים לאדונה. הוא שאל עליו והביא אותו לחצרו, והפכו לסופרו ויועצו.

ולפני שנפטר אבן אלעריף ספר לחבוס שהנגיד היה יועץ לשניהם.

וכך מנהו חבוס לסופרו ויועצו[1].

הוא עולה לגדולה בגנאדה ב- 1016 מכריז זארי בן זירי הברברי על אי תלותה של גרנאדה בקורדובה ונתמנה הנגיד על אזורים אדמנסטריטביים כגובה מסים. בשנת 1020 הודח מתפקידו, בשנת 1027 מתמנה לנגיד על עמו. שנת 1038 מת חבוס.

הרבה תמכו בבנו הצעיר בלוקין, חלק קטן וביניהם הנגיד תמכו בגדול באדיס והוא עלה לשלטון.

הנגיד גלה לבאדיס שקושרים קשר נגדו (אויביו עם ידיר), ובקש ממנו שיתחבא וישמע במו אוזניו.

בתוקף תפקידו כוזיר היה גם הממונה על הצבא ומפקדו. מתוך 19 שנים שהיה מצביא לגרנאדה יצא 17 שנים למלחמות[2].

(המלחמה הקשה ביותר נגד סיביליה בראשות בני עבאד).

1044 מתה בתו וחלה בנו יהוסף.

1049 בגדו בו אנשי מלאגה (مالقة), בשדה הקרוב הוא נתפס נפל בשבי בידי מבקשו חאן אבו נור מושל רונדה. אבל הוא ניצל בנס.

1056 חודשיים לאחר מלחמה ונצחון הוא מת ומוריש את בנו יהוסף.

מה נכתב על שמואל הנגיד:

1. ספר التبيان وأعمال الأعلام (מאת עבד-אללה נכדו של באדיס): היה ביהודי מחוש הפיקחות וכוח ההשפעה שהלמו את הזמן בו היו חיים, ואת האנשים שהיה לו עניין איתם והעסיקו את המלך.

2. ابن حيان العربي מספר الإحاطة: היהודי הארור היה בעצמו אחד מהשלמים באנשים אף על פי ששלל ממנו האל את הדרכתו... איזה איש בלתי רגיל: כתב בשני עטים (ערבית, עברית) ובשעת הצורך השתמש בקריאות אזכרה מוסלמיות לאלוהים ונביאו.

3. ابن منفتيل: חבר קצידר, בשבחו של הנגיד: ".. ומי שמשה מהם ואחיו - תגיד עליהם מה שתרצה לא תגיע לעשירית.. עולה אתה על נדיבי-אדם במזרח ובמערב כמו שעולה ערך הזהב על הנחושת ולו ידעו להבחין בין הטעות ודרך אמת, לא היו מנשקים אלא עשר אצבעותיך. היו מנשקים את ידיך במקום לחפש קרבת אלוהים בפינת הכעבה. את ידך הימנית במקום הפינה הימנית ואת ידך השמאלית

---

(1) إحسان عباس: الرد على ابن النغريلة لابن حزم، ص١٥.

(2) לוין, ישראל: שמואל הנגיד. עמ' 45.

במקום הפינה השמאלית".

4. ابن حزم: إنه أعلم اليهود وأجدلهم. (נפגשו בשנת 1011) כלומר הנו היודע יותר מכולם (או עאלם) ובעל יכולת הוויכוח[1].

5. טודרוס הלוי: הנגיד, הכין בכתב ידו בשנת 1028 טקסט של המקרא. קנה אותו טודרוס אבולעפיה בסיביליה (أشبيلية)[2].

הוא חבר כתב פולמוס אנטי אסלאמי (לדעתו של לוין)[3].

לדעתו של אבן סעיד בספרו אלמעירב[4], המחבר של כתב זה הוא בן יהוסף ולא שמואל. גם כן אחסאן עבאס מצדיק אותו כי לדעתו שהיה חכם מאוד מלסבך את עצמו[5].

יהוסף אמר שהוא נשבע להפוך את הקוראן לשירים ושירי אזור שאפשר לשיר אותם[6].

גם נכדו של באדיס כתב נגד יהוסף ושבח את אביו שמואל בספרו אל-תביאן.

דיואן שמואל הנגיד

קובצי שיריו של הנגיד.

בספר שירת ישראל למשה אבן עזרא כתוב:

"תואליפה אלשעריה אבן תהלים, ואבן משלי ואבן קוהלת"[7].

א. בן תהלים: התחיל לאסוף אותו יהוסף בהיותו בן שמונה וחצי[8].

הדיואן כולל שירים על מלחמותיו באויב ארצו (למשל השיר אלוה עוז). כל שיר מכיל 149 בתים כמספר הקדום של ספר תהלים. גם שמות הפרקים השונים כשמות פרקי תהלים.

ב. בן משלי: התחיל לאסוף אותו בנו אליסף בהיותו בן שש וחצי[9].

הדיואן כולל משלים ומכתבים.

ג. בן קוהלת: שירים מסוף חייו של הנגיד הוא שאסף אותם[10].

ישנם שירים משותפים בקוהלת ובתהלים. השמות כפי שהזכרתי נזכרו בספריו של רמב"ע.

"מבן משלי"

א) לֹא יַעֲבִידְךָ מוֹשְׁלָךְ, עַד יְקַוֶּה כִּי
יִשְׁקֹט - וְאַתְּ תִּיגַע וְתִיעַף בְּמַעֲבָדָיו
אַתָּה כְּמֶלְקָחָיו, בְּיָדוֹ יְבִיאָךְ תּוֹךְ
הָאוּר - וְיִשְׁמֹר מִשְׁרָפָה, בְּךָ, יָדָיו.

(1) عباس، إحسان: الرد على ابن النغريلة لابن حزم، ص١٦.
(2) דורון, אביבה: משורר בחצר המלך, עמ' 103.
(3) לוין, ישראל: הנגיד, עמ' 57.
(4) عباس، إحسان: الرد ص١٧.
(5) المصدر السابق، ص١٧.
(6) ابن سعيد: المُغرب في حلى المغرب، ص، ص١١٤.
(7) ירדן, דב: דיואן שמואל הנגיד, בן תהלים. עמ' ה (הקדמה).
(8) המקור הקודם. עמ' 1 - הקדמת יהוסף.
(9) ירדן, דב: דיואן שמואל הנגיד - בן משלי. הקדמת אליסף.
(10) ירדן, דב: הדיואן - תהלים הקדמה עמ' ד'.

ב) הֵפֶךְ בְּמֶלֶךְ כְּמוֹ הֵפֶךְ בְּשִׁכּוֹרִים:
יִרְצֶה מְקוֹם אַף, וְיִתְאַנֵּף מְקוֹם רָצוֹן.
פַּעַם יְנַשֵּׂא מִתֵּי חָכְמָה, וַיַּשְׁפִּיל אֵת
חָכָם פְּעָמִים, וְיִשָּׂא אֵת מִתֵּי לָצוֹן.
ג) הֱיֵה רֵעַ לְשַׂר עִמּוֹ אֱלֹהָיו
וְאַל תִּתְרַע לְשַׂר עֵת סוּר צֵלָיו
וְאִם תִּתְחַר בְּמֶלֶךְ אֵל בְּעֶזְרוֹ
תְּהִי נֶחְשָׁב מְהֵרָה מֵחֲלָלָיו.
ד) הֱיֵה נָמוּךְ וּמִתְרַצֶּה, כְּחוֹטֵא,
וְאִם כָּשְׁרוּ פְּעָלֶיךָ לְמַלְכֶּךָ
וְאִם לֹא תַּעֲשֶׂה כָזֹאת - תְּאַבֵּד
פְּרִי כֹּשֶׁר פְּעֻלָּתָךְ וְדַרְכָּךְ.
ה) הַתַּכְעִיס מַלְכְּךָ בְּמֶרִי וְחַטָּאת
וְתוֹחִיל כִּי יְהִי שָׁב מִכְּעָשָׂיו;
וְאֵיךְ יִשְׁבֹּר כְּלִי חֶרֶשׁ חָכָם לֵב
וְיִבְטַח עוֹד לְחַבֵּר אֵת חֲרָשָׂיו!

"מבן תהלים"

<u>שעה מני חברי ועמיתי</u> (עמ' 31):

יריבני עלי חברת מלכים
עניתיו: זאת מנת חלקי ותורי
והפחיד מחרון אפם וקצפם
השיבותיו: באל מחסי ושברי
ושח מה לך ולקרבות עניתיו:
כבר נגזר מקום מותי וקברי
והאל, המבשר לי עלי יד
שרפיו בחלום יהיה בעזרי.

<u>המלך בשירי הנגיד</u>

השירים של הנגיד: מבן משלי

א. לא יעבדך מושלך.
ב. הפך במלך כמו הפך בשכורים.
ג. היה רע לשר.
ד. היה נמוך ומתרצה.
ה. התכעיס מלכך.

ומתוך בן תהלים: שעה מני עמיתי וחברי (בתים 26 + 7-10).

שיר א:

המלך: המושל ישקט וישמור בך את ידיו.
אתה: עבד תיגע תיעף כמו מלקחים בתוך אויר.
כלומר אתה אמצעי ששומר בו המלך את עצמו משרפות. ואם לא, לא יעבדך המלך.
המלה מלקחיים מאוד טעונה, אפשר להתיחס אליה כסמבול כשהכוונה היא חזוק המסר הרעיוני.

שיר ב: הפך במלך

השיר בנוי מהפכים מבחינה מלולית ומשמעותית:
יצרה - אף. יתנאף - רצון.
ינשא - ישפיל. מתי חוכמה - מתי לצון.
כלומר המלך כמו שכור תגובותיו לא צפויות.

שיר ג: היה רע לשר

השורה הראשונה מתחילה בצווי: היה רע. ובשורה השניה יש התניה: (אם). כלומר אתה חייב להיות רע לשר ולא להתחרות בו, אחרת תיהרג.

שיר ד: היה נמוך ומתרצה

גם שיר זה בדומה לשיר ג מתחיל בצווי בשורה הראשונה, ובשורה השניה יש התניה.

כדי שתקבל גמול עבור מעשיך הטובים אתה חייב להראות כחוטא.

שיר ה: התכעיס מלכך

אסור למרוד במלכך כי הוא לא יסלח לך. כי כעסו כמו כלי חרש שנשבר ואי אפשר לתקנו.

כלי חרש - סמבול לדבר בעת שנשבר לא ניתן לאחותו.

השיר: שעה מני עמיתי וחברי

(מלחמת ידיר).

הנגיד אומר שגורלו להיות בחברת מלכים, ואלוהים שומר אותו מכעסם. וגורלו להיות מצביא, והוא לא מפחד כי אלוהים בישר לו בחלום שהוא נשמר מאש ומים והוא נלחם באויבו למענו.

כלומר הנגיד בטוח ביעודו ובשמירת אלוהים.

מתוך השירים

התאוריה של הנגיד בקשר למלכים:

א. אסור להתחרות במלך אחרת תהרג (היה רע).

ב. אם תעשה כמבוקשו אל תתנשא והיה נמוך כדי שתקבל גמול (היה נמוך).

ג. אסור להכעיס מלך כי הוא לא יסלח (התכעיס).

ד. אפילו אם תעשה מעשים טובים לא תמיד תקבל גמול כי מעשים טובים יכולים להכעיס אותו לפעמים.

אל תצפה לקבל טובה תחת טובה (הפך במלך).

ה. לא יעבידך מלך אלא אם יבטח שהוא יכול "למצוץ לך את המיץ" (לא יעבידך).

ו. אלוהים שומר אותו מכעסם של מלכים (שעה מני).

טודרוס הלוי אבולעפיה

השם של המשורר מקשר בין 3 התרבויות: ספרדית נוצרית: טודרוס, העברית: הלוי, הערבית: אבולעפיה.

נולד בטולדו בשנת 1247. הוא נמנה עם שכבת החצרנים היהודים שהקיפו את מלכי קסטיליה הקתולים:

פרננדי השלישי (1212-1252), אלפונסו העשירי (1252-1284) וסנציו (1284-1295)[1].

הוא בן למשפחה מכובדת, קיבל חינוך הנשען על המסורת האנדלוסית.

בגיל 17 חיבר שירים.

מנעוריו היה מלווה-עוזר לדון יצחק בן צדוק שהיה מדינאי בחצר המלך אלפונסו ה- 10, וחוכר מיסים. עם הזמן גם טודרוס מונה לחוכר מיסים. הוא היה תלוי ברצונם של המלך ומקורביו אבל נשללה ממנו טובת המלך ונאסר.

בתקופת סנשו שוב עולה מעמדו ומתחזק, ואפילו מופיע בראש רשימת החותמים על התעודות[2].

---

(1) דורון, אביבה. משורר בחצר המלך. עמ' 21.

(2) המקור הקודם, עמ' 24.

בְּטֶרֶם אֵלְכָה אֶל דֹּם וּבָשֹׁר[1]

בְּטֶרֶם אֵלְכָה אֶל-דֹּם וּבָשֹׁר
אֲהַלֵּל יָהּ, וְדָבָר טוֹב אֲבַשֵּׂר
וְאֶשְׁעַן עֲלֵי חַסְדּוֹ לְבַדּוֹ
וְנִשְׁעָן עַל אֲדֹנָי - טוֹב הֶיָחְסֶר׃
וְאָשִׂים בּוֹ אֲנִי כָּל-מַעֲנָי
וְכָל-נוֹצָר לְמִשְׁמַעְתִּי יְהִי סָר
וְיַטֵּה לַאֲשֶׁר אֶחְפֹּץ וְאֶרְצֶה
לְבַב מֶלֶךְ וְכָל-טִפְסָר וְכָל-שָׂר
וּפוֹתִים דּוֹבְרֵי שֶׁקֶר יְאַבֵּד
וְיִשְׁמֹר בַּעֲלֵי חָכְמָה וּמוּסָר

בָּאֵל בְּטַח

בָּאֵל בְּטַח וּבְקוֹנְךָ הַמְּלֵךְ
כָּל-חֶפְצְךָ יַעֲשׂוּ בְּבֵית הַמֶּלֶךְ
אַל תַּעֲרֹץ, טַדְרוֹס, עֲבֹד הָאֵל בְּחַר
יָרוּץ עֲלֵי פִיךָ בְּרוֹם כָּל-פֶּלֶךְ
הַחֲזֵק בְּתֻמָּתְךָ וְלֹא יָסוּר לְעַד
מְבֵית מְשַׁנְאִים מַחֲזִיק בַּפֶּלֶךְ
אִם לָךְ יְזַמֵּן רוֹשׁ פְּתָנָיו הַזְּמַן
יָהּ מְדַבֵּשׁ חַסְדּוֹ יְזַמֵּן הֵלֶךְ
בּוֹא שַׁעֲרֵי צֶדֶק לְאֵל, וּשְׁאַל וְהוּא
יִתֵּן כְּמוֹ נָדִיב בְּבוֹר לוֹ הֵלֶךְ

שירים למלכים ובענייני חצר המלך

הִנֵּה מַה-טּוֹב

הִנֵּה מַה-טּוֹב פִּי הַמֶּלֶךְ לִשְׁמֹר
דּוֹן אַלְפוֹנְזוֹ מַכְחִיד הוּא כָּל-מֻמָּר
חֶפְצוֹ יְקוּם לוֹ עֵת יִגְזֹר אֹמֶר

.....

.....

אֵין בּוֹ רָע, מִכָּל-טוּב לֹא יֶחְסַר מְאוּם
אֵין יָחִיד - לוֹ אֶת-הַהַלֵּל נוֹמֵר

כִּי לֹא יָכִיל מַהֲלָלָיו שִׁיר מִזְמוֹר
מִי יַשְׁלִים כָּל-טוּב שָׁם בּוֹ הַיּוֹצֵר
וּמְלָאכָה רַבָּה הִיא עִם יוֹם קָצֵר
לָאוּ הַיְצוּר, לוּ נִקְבְּצוּ לֵאמֹר
אֵין לוֹ עֵרֶךְ בַּיְקוּם וְאֵין לוֹ דְּמְיוֹן
אֵין לוֹ עָוֹן רַק כִּי הָחְדִּיל אָבְיוֹן
חַסְדּוֹ הֵשִׁיב כָּל-דַּל יוֹרֵשׁ עֶצֶר

גִּבּוֹר, אַךְ צֶדֶק לַחְלָצָיו אֵזוֹר
עַל סוּסָיו יוֹם בַּמִּלְחָמָה דּוֹהֵר
לֹא נֶאֱמַר כִּי סוּס לִתְשׁוּעָה שֶׁקֶר
אֵין לוֹ חֵפֶץ בְּהוֹן כִּי אִם לִבְזֹר
אֵין בְּדִבָּרָיו: "אֵין" לִגְבִיר אוֹ מִסְכֵּן
אֵין חֶפְצוֹ רַק לַעֲנוֹת: "כֵּן" אַחֲרֵי "כֵּן"
חַסְדּוֹ כַּשֶּׁמֶשׁ יִזְרַח, וּכְאוֹר בֹּקֶר

מַעֲלָתוֹ בֵּין מַעֲלוֹת עָלְתָה כָּאוֹר
זִכְרוֹ עָף אֶל כָּל-עֵבֶר וָעֵבֶר
כִּי חַסְדּוֹ לָעוּף נָתַן לוֹ אֵבֶר
וּמְלָכִים כּוֹכָבִים, אַךְ הוּא מָאוֹר
אֵין לוֹ חֶסְרוֹן, אֵין עָב מַעְלִים אוֹתוֹ
אֵין לוֹ לֵיל, אֵין נִסְתָּר מֵחַמָּתוֹ
מֵאִיר, וּכְעָב מַמְטִיר עַל כָּל-עוֹבֵר

---

(1) דורון, אביבה. משורר בחצר המלך.

המלך הנוצרי בתוך שירי טודרוס

ברצוני להתייחס ל- 3 שירים:

1) הנה מה טוב.

2) בטרם אלכה אל בשר ודם.

3) באל בטח.

המלך אלפונסו מתואר בשיר הנה מה טוב:

א. אין בו רע.

ב. אין לו ערך ביקום.

ג. אין לו דמיון.

ד. אין בו חסרון.

התאורים האלה - כדברי ד"ר אביבה דורון[1] מעלים את המלך לדרגה על אנושית. ולדעתי לדרגת **אלוהים**, כי כל התאורים האלה הם תאורי אלוהים עפ"י כל הדתות.

אבל אם נתבונן בשיר: "בטרם אלכה אל דם ובשר", השיר מתחיל "בטרם אלכה אל דם ובשר אהלל יה".

כלומר לצדו של ה' המלך הופך להיות בשר ודם, כלומר כמו שאר בני האדם. אז אפשר לומר שאלפונסו מתואר בשירתו של טודרוס כאלוהים יחסית לבני האדם, וכבן אדם יחסית לאלוהים.

ולמרות הכח והיחודיות שהוא ניחן בהם, הוא עדין קטן לצדו של אלוהים אשר ביכולתו להשפיע על המלך ולגרום לו שיסכים לכל בקשותיו של טודרוס: "**ויטה לאשר אחפץ וארצה לבב מלך**"[2], בהרבה שירים חוזר אותו רעיון השפעת ה' על המלך.

למשל בשיר האויבים רבים בבית המלך: "ברוך אדוני. אויבים לך העביד. ויתנה כזאת בלב המלך"[3].

"תשימני בעין מלכי לרחמים והט לבו לאהבתי וחשקי"[4].

בולט בבית הזה הצורך לרכישת לבו של המלך. במאמרה של ד"ר דורון כתוב הבטוי: "לב המלך מוזכר כמטרה שיש לכובשה: רצוי שלב המלך יטה לטובתו"[4] - לבב המלך, רחמי המלך.

כלומר המשורר חצרן בעל המעמד הגבוה חי באי ודאות בקשר למעמדו ועתידו ואפילו לחייו. קשרו עם המלך "מפוקפק" לא יציב, אין לו עזר מלבד אלוהים לכן תמיד הוא פונה לו לעזרתו.

* כלומר חייו ומעמדו של טודרוס קשורים במצבי הרוח של המלך והיחיד שיכול לעזור לו הוא ה', כלומר הוא בודד.

המשורר פונה להי' בלשון נוכח בנוסח דיאלוגי[6].

כלומר ישנה קרבה אישית עם ה' והוא מקשיב לו ונענה. לעומת הפניה למלך

---

(1) דורון, אביבה. השתקפות דמותו של אלפונסו החכם בשירתו של טודרוס הלוי אבולעפיה (מאמר).

(2) דורון, אביבה. משורר בחצר המלך. עמ' 153.

(3) המקור הקודם, עמ' 155.

(4) המקור הקודם, עמ' 154.

(5) המאמר של ד"ר דורון - עמ' 3.

(6) המאמר של ד"ר דורון - עמ' 6.

שהיא בלשון נסתר אין דיאלוג כלומר שיתכן שאין אוזן קשבת או אין מענה, כלומר קיימת אי ודאות בקשר למעמדו ועתידו.

וזה אכן קרה כפי שהזכרתי, הוא היה תלוי ברצונם של המלך ואפילו של מקורביו, נשללה ממנו טובת המלך ונאסר[1].

סיכום

בשיריו של טודרוס "הנה מה טוב", מתואר המלך כאלוהים. אבל בשיר "בטרם אלכה אל דם ובשר", המלך הופך לבשר ודם לצדו של אלוהים, ותמיד הוא פונה לאלוהים כדי לעזור לו.

מעמדו של טודרוס כפי שהזכרתי היה קשור במצבי רוחו של המלך והיחיד שיכול לעזור לו הוא אלוהים.

קיימת אי ודאות בקשר למעמדו ועתידו וזה אכן קרה בעת שנשללה ממנו טובת המלך ונאסר בתקופת אלפונסו ה- 10.

טודרוס תאר מצבים קונקריטיים הקשורים לו באופן אישי.

הכתיבה הקונקריטית מונעת את ההתבטאויות הריאליות. השירים של טודרוס הם שירי שבח.

ברצוני להסתמך על שיר נוסף של טודרוס והוא: "משורר לא ידבר רק התולים"[2].

לדעתה של ד"ר אביבה דורון: "טודרוס מקבל את ההגד השקרי בשירים הבאים לשבח את הזולת, שכן בקשר זה האמירה הכוזבת היא מרכיב מקובל וצפוי"[3].

גם בחתימת השיר הבטוי חוזר, דבריו של המשורר אינם מכילים אלא כזב כפשוטו כלומר דברי התולים במובן של שקר היגדי. כלומר כל שיר שבח צריך להיות שיר שקר, וטודרוס מצהיר כי דבריו בדמיון.

אצל הנגיד המלך "לא כמו אלוהים" וכל השירים הקשורים למלך הם מתוך "בן משלי", הדבור הוא כללי, דבור של חוכמה ומשלים.

ושם תואר המלך בדומה למה שתואר אצל טודרוס:

המלך הפכפך מעשיו לא צפויים, הוא מפחיד ושרוי במצבי רוח. אבל הנגיד בחברת המלכים חבוס ובאדיס (במיוחד בחברת באדיס) הוא הדומננטי, הוא בעל הכוח, אלוהים גורם לו לנצח והוא יותר חזק מהמלך.

מעמדו של הנגיד בחברה המוסלמית היה יותר חזק ממעמדו של טודרוס. עמדתו של הנגיד היא לא אישית כעמדתו של טודרוס, אלא היא חוכמת חיים כללית שצברה מהתהפוכות שנכח בהן:

פלישת הברברים לגרנדה שנת 1013 ובריחתו משם. ואח"כ במה שקרה ליקותיאל אבן חסאן 1039 (נהרג).

---

(1) דורון, אביבה. משורר בחצר המלך. עמ' 24.

(2) דורון: משורר בחצר המלך. עמ' 183.

(3) המקור הקודם, עמ' 185.

ומנסיונו האישי עם המלכים חאבוס ובאדיס, ומהמלחמות שהיו עם מלכים אחרים במיוחד עם בני עבאד. וכשהוא דבר על מלכים - בניגוד לטודרוס - לכאורה לא מציאות קונקריטית על מלך מסויים אלא ההשתקפות של מציאות.

רשימה ביבליוגרפית

בבליוגרפיה עברית

1. ירדן, דב: דיואן שמואל הנגיד - בן תהלים - היברו יוניון קולג' פרס. ירושלים, תשכ"ג.
2. ירדן, דב: דיואן שמואל הנגיד - כרך שני בן משלי - קרן ישראל מץ. י"ם, תשמ"ג.
3. לוין, ישראל: שמואל הנגיד חייו ושירתו. הוצאת הקבוץ המאוחד תשכ"ג.
4. ששון, דוד סלימאן: דיואן שמואל הנגיד. אוקספורד, דפוס האוניברסיטה. לונדון 1934.
5. דורון, אביבה: משורר בחצר המלך. הוצאת דביר. תל-אביב, 1989. מאמר מאת ד"ר אביבה דורון: "השתקפות דמותו של אלפונסו החכם בשירתו של טודרוס הלוי אבולעפיה".

בבליוגרפיה ערבית

١. عباس، إحسان: الرد على ابن النغريلة اليهودي ورسائل أخرى، لابن حزم الأندلسي، (جامعة الخرطوم)، مكتبة دار العروبة، القاهرة، ١٩٦٠.

٢. ضيف، شوقي: المغرب في حلى المغرب لابن سعيد. دار المعارف بمصر ١٩٦٤.

בבליוגרפיה אנגלית

1. Weinberger: Jewish Prince in Moslem Spain. Alabama, 1973.

דגמים ללמידה בקבוצות

עליאן סלמאן

למידה בקבוצות מתבצעת בדגמים שונים ומגוונים, כאשר העיקרון של כל דגם שונה מהשני.

מורים שאין להם רקע בתורת ההוראה קשה להם להבחין בין הדגמים.

להלן דגמי הלמידה בקבוצות:

צוות"ה - צוותי תחרות הישגיים

דגם צוות"ה פותח ע"י סלבין בהשפעת דגם צומ"ת 5 מרכיבים מרכזיים בדגם הם: הוראה ולימוד החומר החדש, אמון ותירגול בצוותים, מבחן אישי, ציון התקדמות אישי-יחסית ותגמול קבוצתי.

1. **הוראת החומר החדש** - באמצעות דרכי הוראה שכיחים, הדגש מושם בשלב זה אם וכן על החומר הקשור באופן ישיר ללמידה ולתרגול בצוותים.

2. **אימון ותירגול בצוותים** - צוות במיקרוקוסמוס של הכיתה, 4-5 תלמידים השונים זה מזה מבחינת הישגים לימודיים, נפגשים אחרי שהמורה לימד את החומר החדש, מתרגלים יחד בעזרת דפי עבודה, במהלך האימון התלמידים מתיעצים בינהם, מסבירים, ופועלים תוך כדי שיתופיות ועזרה הדדית - כשהמטרה להצליח במבחן האישי ולמען הצלחת הצוות כולו.

3. **מבחן אישי** - לאחר הדגמת החומר החדש ויחידה אחת (או שתיים) של אימון ותירגול בצוותים, נבחן כל תלמיד באופן אישי על החומר שלמד. (שלב המבטיח את אחריותו של התלמיד לשליטתו בחומר).

4. **ציון התקדמות אישי** - מטרת הציון = לאפשר לכל תלמיד להגיע למטרה לימודית ריאלית. לכל תלמיד ניתן ציון בסיסי, שהוא מינימום הנקודות שעליו להשיג במבחן. הנקודות שהוא צובר במבחן, מעבר לציון הבסיסי שלו, מהוות את ציון ההתקדמות האישי שלו שהוא אף הניקוד שהתלמיד "מרוויח" עבור צוותו.

5. **תגמול קבוצתי** - ניתן באמצעות עלון קיר, כרזה או עלון אישי הרואה אור כל שבוע בכיתה, ובו מתפרסמים הישגי הצוותים. בנוסף לתגמול הקבוצתי מתוגמל גם הפרט, בדרך של ציון בעיתון של שמות התלמידים שעשו את מירב המאמץ והתקדמו בלימודיהם.

(*) התכנים המתאימים ללמידה בצוות"ה: תכנים הדורשים אימון, שינון ושליטה במיומנויות בסיסיות, כגון: פעולות חשבוניות - חיסור, כפל, חילוק... בלשון: ניבים שונים ומשמעותיים, יחיד ורבים...

כרטיסיות - שלבים בהוראת צוות"ה

אל המורה: בדגם צוות"ה אתה מלמד את העקרונות, החוקים או הכללים. בדרך המקובלת עליך, ואילו היישום, האימון, השינון והחזרה מתרחשים בתהליך שיתופי - בצוותים.

שלב 1: בחר יחידת לימוד הנראית לך מתאימה ללמידה בדגם צוות"ה בהתאם ל- 4 השלבים העקריים. לשם כך עליך להתמקד התחומים הבאים:

1. כמה שיעורים ידרשו כדי ללמד את הבסיס.
2. כמה יחידות של אימון בצוותים ידרשו לתרגול.
3. באיזו מידה רצוי לך לדרג את יחידות האימון מבחינת היקף החומר או מבחינת רמת הקושי.
4. החלט כמה "מבחנים" תכלול היחידה.

שלב 2: הכן את חומרי הלמידה.

1. דרכי עבודה עצמית הכוללים תרגילים או שאלות לכל יחידת תרגול ואימון.
2. דרכי ביקורת הכוללים את התשובות.
3. חידון - מבחן אישי המורכב משאלות או תרגילים שהופיעו בדפי התרגול.
4. דף ביקורת למבחן - בו הפתרונות לשאלות שהופיעו במבחן.

דוגמא לגיליון רישום התוצאות האישיות של חברי הצוות בכל אחד מהחידונים:

שם הצוות

חברי הצוות	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.										
2.										
סה"כ הנקודות										
סה"כ משוקלל										
הישג שבועי										

דוגמא לדף סיכום תוצאות ה"חידונים" של הצוותים

שם התלמיד	ציון בסיס	ציון חידון	ציון ההתקדמות

תאריך _____

חידון _____

שם התלמיד	ציון בסיס	ציון חידון	ציון ההתקדמות

תאריך _____

חידון _____

שלב 3: הצוותים נקבעים ע"י המורה. כל צוות משקף את הרכב הכיתה כולה. (כל צוות הטרוגני) בחירת הצוותים תלויה במטרה שלשמה המורה מפעיל את הלמידה בצוותים.

1. קבע את מספר הצוותים בכיתתך - כל צוות מורכב מ- 4 חברים.
2. דרג את התלמידים (במקצוע מסוים).
3. חלק את התלמידים לצוותים תוך שימוש ברשימה המדורגת.

כשהשאיפה היא להרכיב צוותים בעלי איכות שווה.

שלב 4: לאחר שחילקת את תלמידיך לצוותים, עליך לחשב לכל תלמיד את ציון הבסיס שלו. ציון הבסיס הוא המינימום, שאתה מצפה מהתלמיד להשיג בחידון. לצורך קביעת ציון הבסיס השתמש ברשימת התלמידים המדורגת.

דוגמא - אם בכיתתך 25 תלמידים תתן לשלושת התלמידים המדורגים ראשונים ציון בסיסי 20, לשלושת הבאים אחריהם ציון 19 וכן הלאה. רשום את ציוני הבסיס בדף סיכום תוצאות החידונים ופרסם אותו בכיתה.

בהדרגה יעודכנו ציוני הבסיס בהתאם להישגים האובייקטיבים בחידונים.

שלב 5: שיעור ראשון בשיטת הצוות"ה. הצטייד בכל החומרים אותם הכנת: 1. מערך שיעור לשיעור I. 2. רשימת הצוות עפ"י חלוקתך. 3. דפי עבודה ודפי ביקורת. 4. חידון המתיחס ליחידה I. 5. דף סיכום הישגי הצוות, אחד לכל צוות. 6. דף סיכום תוצאות החידונים של צוות"ה.

א. למד את החומר החדש - זכור! עליך ללמד את החומר החדש כך, שלתלמיד תהיה הזדמנות ללמוד, לשנן ולהתאמן בחומר שלימדת בשעת הלמידה בצוותים.

ב. הסבר לתלמידים מהו תהליך העבודה בצוותים.

ג. הכרז על הרכב הצוותים - תוך הבהרה על שיקולך בקביעת הצוותים.

ד. אירגון התלמידים בצוותים.

ה. הצג בפני תלמידך למידה בצוותים, מהי ולמה נועדה.

ו. התלמידים לומדים בצוותים - בשעה שהתלמידים עסוקים בלמידתם, עבור בין הצוותים. אתר את התלמידים המתקשים ועזור להם. עודד את חברי הצוות לסייע זה לזה בלמידה.

משך יחידת האימון בצוותים הוא 20 דקות מהשיעור. מספר יחידות האימון הדרושות לתלמידים כדי לשלוט בחומר החדש, הן בין יחידה אחת לשלוש יחידות. להצלחה במבחן האישי משמעות מרכזית.. ולכן עליו להתקיים מיד עם תום האימון או בסמוך לו.

ז. החידון (מבחן) - לאחר שוידאת כי הצוותים סיימו את עבודתם, ונותרו 25 דקות, אתה יכול לערוך את המבחן, אם לא, ערוך את המבחן למחרת.

המטרה היא להגיע לאחוז גבוה של הצלחה, שתתרום לתחושת הביטחון האישי, ותעודד

את הלמידה בצוותים.

ח. בדיקת החידון - יכולה להיעשות ע"י התלמידים או ע"י המורה.

ט. חישוב הניקוד האישי (ציון ההתקדמות) והציון הצוותי.

צומ"ת: צוותים - משחקי תחרות

צומ"ת הוא השם העבה של (T.G.T) שפותח ע"י דה וריס ואדוארדס והורחב ע"י סלבין.

השוני בין צומ"ת וצוות"ה מתבט בשני מרכיבים והם:

א. מבנה מבחן הערכת ההישגים הלימודיים: בצוות"ה המבחן אינדיוידואלי ואילו בצומ"ת המבחן נערך בדרך של משחקי - תחרות קבוצתיים. במקום המבחן האישי, כל תלמיד מתחרה כנציג צוותו, עם ילדים מצוותים אחרים, שהם ברמה אקדמאית השווה לזו שלו.

ב. ציון ההישגים הלימודיים: בצומ"ת הניקוד שמרוויח הפרט למען קבוצתו משקף את מקומו היחסי בקבוצת התחרות (מקום 1, 2, 3...), משחקי התחרות מהווים דרך שיתופית-משחקית מהנה לבדיקת ההישגים. זוהי תחרות הוגנת שמתרחשת בין תלמידים ברמה שווה, ולכן היא מעוררת מוטיבציה ללמידה שיתופית. משחקי התחרות מאפשרים מפגש חברי-לימוד נוסף למגעים הבינאישיים המתפתחים בצוות, היות והם מתרחשים בקבוצות שאינן קבועות.

ג'יקסו: צוה"ר - צוותי הרכבה

השם "ג'יקסו" Jigsaw לקוח ממשחקי ההרכבה "הג'יקסו פזל" בו המשחק מרכיב ומחבר מספר חלקים שונים לתמונה שלמה.

תהליך הלמידה בקבוצות צוה"ר מתחלק ל- 2 חלקים: (א) כל חבר קבוצה אחראי ללמידתו של חלק-קטע אחד מתוכן נתון. (ב) לומדים ומלמדים חברי קבוצת הג'יקסו זה את זה את קטעיהם. כך מתחברים הקטעים השונים ומרכיבים את התמונה השלמה של התוכן.

קבוצת הג'יקסו (קבוצת האם) - קבוצה בדרך כלל הטרוגנית 5-6 תלמידים השונים בהישגהם הלימודיים, אופיים החברתי, מינם וכו'... בראשית התהליך נפגשת קבוצת הג'יקסו לפגישה קצרה, לשם חלוקת הקטעים בין החברים, ובשלב מאוחר יותר, לאחר שכל תלמיד למד והתמחה בקטע שלו, שבה קבוצת הג'יקסו לפעילות של הוראת עמיתים.

קבוצת ההתמחות - קבוצה הומוגנית מבחינת התכנים וכוללת תלמידים האחראים ללמידתו של אותו קטע-תוכן. מטרתם - להבהיר היטב את הקטע שלהם כדי שיוכלו להעבירו בצורה הטובה ביותר לחבריהם בקבוצת הג'יקסו.

המבחן האישי - עם סיום לימוד היחידה בקבוצת הג'יקסו, נבחן כל תלמיד באופן אישי על כל החומר שלמד. המבחן מורכב משאלות ברמה של ידע, המתייחסות לכל

התכנים שנלמדו בקבוצת הג'יקסו.

תלות הדדית - זהו המרכיב היחודי והמרכזי של קבוצות הג'יקסו - התלות ההדדית היא פונקציה של מבנה דגם הג'יקסו. התלמיד נבחן על התוכן השלם. כלומר, גם על הקטעים האחרים, בהם לא התמחה, אותם הוא יכול ללמוד רק מפי חבריו בקבוצת הג'יקסו - כך כל פרט תלוי בחברי קבוצתו והם תלויים בו.

ג'יקסו 2: צוה"ר 2

צוה"ר 2 מבוסס על עקרונות דגם ג'יקסו ומטרתו דומה למטרות הלמידה בדגם הג'יסקו המקורי - להגביר את האחריות ללמידה אצל הלומדים ואת התלות ההדדית בין חברי הקבוצה, תוך מתן דגש להתמחותו הייחודית של כל תלמיד, בהיבט או תחום אחד של חומר נתון.

בג'יקסו 2 בידי כל חברי הקבוצה התוכן השלם, כולם קוראים אותו חומר ומתייחסים ליחידה שלמה, ובשלב הלמידה בקבוצות המומחים מתמקדים בהיבטים שונים.

מרכיב הזמן - בג'יקסו 2 דרוש לתלמיד זמן רב יותר לקריאה, לפני שהוא ניגש להתמחות בנושא שלו, עליו לקרוא את התוכן השלם, התלות ההדדית - חלשה יותר בג'יקסו 2.

טבלה המסכמת את ההבדלים העיקריים בין דגם ג'יקסו מקורי לג'יקסו 2:

ג'יקסו	ג'יקסו 2
שכתוב, שחזור וכתיבת קטעים עצמאיים ע"י המורה. כל תלמיד קורא טכסט ייחודי לו על פי סיווגו בקבוצה. כל חבר בקבוצת הג'יקסו תורם תרומה ייחודית.	שימוש בספרים, טכסטים, פרקים שונים וחומר קיים. כולם קוראים את אותו התוכן ומתמקדים באספקט אחד. אין תרומה אישית ספציפית, אלא כל אחד תורם היבט או תחום מסויים לתוכן המשותף.
המוקד בהוראת עמיתים המתרחשת בקבוצות האם - הג'יקסו והדגש על תלות הדדית בין החברים.	המוקד בלמידה בקבוצות מומחים ולכן תלות הדדית פתוחה בקבוצת הג'יקסו.
דרוש זמן קצר יחסית לקריאה, כי כל אחד קורא רק קטע אחד.	דרוש זמן רב יותר לקריאה, משום שכולם קוראים את התוכן כולו.
מבחן אישי וציון אישי עפ"י מפתח משותף.	מבחן אישי (חידון) וציון המבוסס על הפרש בין ציון בסיסי לציוןהתקדמות. (במתכונת המתוארת בדגם צוות"ה).
אין תגמול צוותי או אישי.	תגמול קבוצתי ואישי באמצעות פרסום בעלון או עיתון קיר.
דגש על תהליכים, על מיומנויות ויחסים חברתיים.	אין הכרח בהכשרת תלמידים וניתוח תהליכים. דגש על קריאה + למידה ותחרות בינקבוצתית.

חברותא

"החברותא" היא צורת למידה זוגית-קבוצתית, ששורשיה נעוצים בחינוך היהודי ישיבתי. בתפישה זו קיים מאפיין בולט של הבדל סטטוס בין המלמד והלומד. מאפייני הסטטוס נעשו מוגבלים בכמותם והיקפם ולכן אנו מוצאים כיום במסגרות חינוכיות רבות חונכות של תלמידים לתלמידים. (בוטלו מאפיינים מבדילים כגון: גיל או מעמד). הפעלת החברותא בתוך "חברת החברים" מכוונת להגברת תהליכי למידה שיתופיים - חקרניים.

מרכיבים לימודיים וחברתיים:

1. שיתופיות ← בכל פעילות זוגית של "חברותא" יהיה תלמיד אחד המצוי בפער מסוים של רמה לימודית לעומת חברו. לפיכך לא תהיה התרומה של שני המשתתפים שווה באופן מוחלט.
2. תלות בין הזוג בתחברותא ← תלות זו מבוטאת בהישענות של תלמיד א' על הוראה או עזרה של תלמיד ב'.
3. עזרה הדדית ← זהו המאפיין הבולט בשיטת החברותא.
4. הוראת עמיתים ← בגלל הבדלי הסטטוס ברמת הידע במשימה הספציפית, הוראת העמיתים אינה שיוונית החברותא מאופיינת בהוראה עוזרת.

דגם החברותא מדגיש את המאפיינים השיתופיים הבאים: למידה בהקשר חברתי שיתופי תוך הדגשת העזרה ההדדית בדרך של הוראה עוזרת, לפיתוח משא ומן לימודי בין שני הלומדים, להשגת תוצר לימודי-הישגי ברמה גבוהה.

על המורה להציג בפני הכיתה את דגם החברותא ולאפשר לתלמידים להעלות הצעות להרכבי הזוגות, דיון קצר בכיתה תוך מתן אפשרות להעלות את הקשיים, לספק פתרונות חלקיים, הסבר והבלטת תפקיד המורה בכיתה בתמיכה ואירגון החברותא.

משפחת קבוצות מחקר

"קבוצות מחקר" הוא דגם שיתופי-מחקרי. שפותח ע"י שרן והרץ-לזרוביץ, הכולל במבנה השלם שלו שישה שלבים מדורגים ייחודיים המופעלים ברצף:

1. בחירת הנושאים והתארגנות בקבוצות.
2. תכנון המשימות הלימודיות.
3. עלון, מחקר וביצוע.
4. הכנה לדיווח מסכם.
5. הצגת הנושא בפני הכיתה ודיווח עליו.
6. הערכה כוללת.

דגם "קבוצות המחקר" על כל ששת שלביו הוא "דגם על" מורכב, המאפשר הפעלת קשת רחבה של סגנונות למידה יחידניים ושיתופיים שמטרתם היא עבודה על תוצר לימודי קבוצתי. דגם זה מפעיל סוגים רבים של פעילויות למידה: עוניות, חוקרות וביצועות, ומאגד משימות שיתופיות הכוללות שימוש במגוון רחב של מיומנויות בינאישיות.

קבוצות מחקר

שלב א': מטרת השלב - לאפשר לתלמידים לבחור נושאים לעבודתם מתוך מכלול נושאים אפשריים ולהתארגן בקבוצות בהתאם לבחירתם, הנובעת מהעניין שלהם בנושא.

1. המורה מספר מערכת גירויים לכיתה, כגון: מרכזי למידה, תמונות, ספרים, טכסטים, הרצאות, מפגשים, סרטים או/ ודיונים.

2. התלמידים מעלים מגוון רחב של הצעות לנושאים שונים, ממיינים ומסווגים את הנושאים לתחומים אחדים או תת-נושאים. בוחרים את הנושאים בהם תעסוק הכיתה.

3. בהתאם לבחירה האישית מתארגנות בכיתה הקבוצות, כשכל קבוצה כוללת את התלמידים המתעניינים בנושא מסויים.

שלב ב': מטרת השלב - תכנון רצף של משימות לימודיות - מדורגות, הקשורות ישירות לנושא המחקר.

1. כדי לתכנן את המשימות הלימודיות התלמידים עוסקים באיסוף מקורות מידע. הם ממיינים, מסווגים ומתייקים את החומר, ומארגנים אותו במקורות.

2. כאשר המשאבים וחומרי הלמידה מצויים, מתכננת הקבוצה את תהליך הלמידה שלה, הגדרת נושא הלימוד, מטרותיו וכיצד ובעזרת מה ילמדו וישיגו את מטרתם.

שלב ג': מטרת השלב - עסוק בחקר ולמידה של נושא או בעיה נתונה.

1. מתרחש תהליך של איסוף ידע תוך מגע מתמיד עם מקורות המידע. תלמיד קורא, משנן, לומד ומפעיל שיטות מחקר שונות לאיסוף האינפורמציה.

2. שימוש במידע, עיבוד החומר והסקת מסקנות.

שלב ד': מטרת השלב - להכין את הקבוצה להציג את החומר הלימודי בפני הכיתה כולה - באופן שיזכו להתעניינות מצד חברי הכיתה.

1. חברי הקבוצה מסכמים ומתמצתים את החומר הלימודי.

2. הקבוצה בוחרת את הנושאים הנראים לה כחשובים ביותר ואשר יעוררו סקרנות ועניין בקרב חברי הכיתה. ויאפשרו לכלל תלמידי הכיתה ללמוד את הנקודות המרכזיות.

שלב ה': מטרת השלב - כל קבוצה תציג בפני הכיתה והמורה את הנושא שלה. הצגת הנושא תביא לידי ביטוי מוחשי וממצה של הפעילות החוקרת בנושא. כך שהכיתה תלמד את הנושא.

שלב ו': מטרת השלב - הערכה ושיפוט של מה שלמדו התלמידים במשך תהליך הלמידה בקבוצות המחקר. הערכה כוללת שלושה סוגים שונים של הערכה:

1. הערכה של הידע הבסיסי - ידע, זכירה, הבנת מידע.

2. הערכת הלמידה המעמיקה - חומר שנלמד תוך כדי ניתוח, השוואה, הסקת

מסקנות, פיתוח, הרחבה, הערכה והכללה.

3. הערכת הלמידה הסובייקטיבית האישית - התייחסות לצד הרגשי של הלומד והתמקדות בחוויה שהתלמיד עבר בעת המפגש בינו לבין החומר.

מאפייני קבוצות מחקר

1. דגם המייצג השקפת עולם חינוכית - אמונה שביכולתו של התלמיד לפעול, בייחידות, ושיתופיות תוך תיאום מירבי בין חברי הקבוצה.

2. דגם המאפשר מגוון של מיומנויות - כולל רצף של משימות למידה שונות במהותן.

3. דגם הפותח אפשרויות ליוזמות תלמידים - משימות הלמידה המאפיינות את השלביים השונים פורשות בפני התלמידים הזדמנויות לגילוי יוזמה. מחשבה יצירתית בחשיבה ובתכנון. לאורך כל שלבי הדגם האפשרויות פתוחות וניתנות לשיקול דעת ולהחלטות הלומדים.

4. דגם המתפרק לתת דגמים - הדגם בשלמותו כולל שישה שלבים, ניתן לפרקו ולהתייחס לאחדים מהשלבים כאל דגמים עצמאיים, כגון: (א) קבוצת בחירה. (ב) קבוצת תכנון. (ג) קבוצה לעיון, מחקר וביצוע. (ד) קבוצה לתכנון, דיווח מסכם והדרגתי. (ה) קבוצה להערכה כוללת.

דגמים עצמאיים אלה מאפשרים למורה הפעלה של דגמים ללא הכרח להגיע למכלול המורכב של קבוצת מחקר.

רשימה ביבליוגרפית

1. בלום, ב'. (1976). תכונות אנוש ולמידה בביה"ס.
2. ברונר ס', ג' רום. (1965). תהליך החינוך.
3. גינזבורג, פ'. (1970). מטרות הוראה ופעילות למידה.
4. גלובמן, ר', ג' נהריסון. (1981). למידה פעילה הלכה למעשה.
5. גלבמן, ה'. (1974). למידה פעילה הלכה למעשה.
6. הולט, ע'. (1974). כיצד נכשלים ילדים?
7. הרץ, ל'. (תשמ"ד). ללמוד בכיתה.
8. כנ"ל, א' פוקס. (1987). למידה שיתופית בכיתה.
9. זסר, ד'. א'. גוטכמן. (1989). הוראה יחדינית.
10. יפתח, י'. (1989). שיטות אלטרנטיביות בהוראה.
11. ליפשיץ, ד'. (1990). הוראה-למידה פעילה.

12. נבואני, נ'. (1993). יסודות פסיכולוגיים וחינוכיים של למידה פעילה.

13. פוקס, א'. (1988). מרכזי למידה בכיתה.

14. קובובי, ד'. (1977). בין מורה לתלמיד.

15. קול, ה'. (1975). הכיתה הפתוחה.

16. שפטיה, ל'. (1989). שיטות הוראה אלטרנטיביות.

17. שרן, ש', י', שרן. (1977). הוראה בקבוצות קטנות.

18. ריץ, ישראל, בן אורי רחל. (1993). שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית.

19. כנ"ל. (1996). הכיתה ההטרוגנית.

20. משרד החינוך. (תשנ"ה). שיטות הוראה חלופיות בהכשרת מורים.

21. שוובל מ', ג' וראץ (עורכים). (1986). פאיג'ה בכיתה.

22. Gans, S. (1985). Cooperative Learning Resources for Teachers.



زيارة وزير المعارف والثقافة الراب إسحاق ليفي للكلية العربية حيث حيث قام بتدشين معهد البحث المقارن للغتين العربية والعبرية

في الصورة: الراب إسحاق ليفي، د. نجيب نبواني رئيس الكلية،

د. يوسف دانا رئيس معهد البحث والسيد زكي كمال رئيس جمعية الكلية.

המושג "טריטוריה" - בתקשורת הבלתי מילולית

זהבה תורן

תקציר

המאמר דן ברקע התיאורטי של המושג "טריטוריה", אחד המושגים הקשורים להתנהגות המרחבית של האדם.
כמו כן הוא בוחן את הקשר בין מושג "הטריטוריה" והשליטה/ סטטוס במחקר.

מבוא

השימוש במרחב מהווה את אחד ממימדי התקשורת הבלתי מילולית (Knall, 1978). מימדים אחרים כוללים את "גורם הסביבה", מימדים אישיים, תנועת הגוף, התנהגות של נגיעה, טרום לשוני (שתיקה) וחפצים אישיים, חפצי כיתה (תורן, 1977).
המונח "proxemic" שהוגדר ע"י Hall (1966) מתיחס ל"שימוש האדם במרחב כאספקט מיוחד של התרבות" (p:1). הוא כולל את ההתנהגות הכללית של האדם בנוגע להבניית המרחב, תפיסת סביבתו המרחבית והדרך בה הוא משתמש בה ביחסיו הבין אישיים.
Hall (1976) מיין את התנהגות ה-"proxemic" ל- 3 רמות.
ה- Infracultural העוסקת בהתנהגות המרחבית, שבה התרבות היא בסיס ומעובנת בעברו הביולוגי של האדם.

"הטריטוריה" - המושג ומהותו

המונח "טריטוריה" הוכנס למדעי התנהגות האדם ממדע הביולוגיה. שימוש בתחילה בהקשר להתנהגות המרחבית של ציפורים, אח"כ דגים, מכרסמים, צביים וקופים. ההתיחסות היתה במיוחד לטענת בעלות על שטח גאוגרפי, סימונו והגנה עליו בשעת הצורך מפני אחרים (Brower, 1980: 179). ההתנהגות הטריטוריאלית היתה קשורה בדר"כ להזדווגות, הגנה על הקן והגנה על אספקת המזון. תפקידה היה בסיסי לקיום האורגניזם ולהנצחת המין.
Hediger (1961) שערך את מחקריו בזאולוגיה והתנהגות החיות הגדיר טריטוריה כ"חלק של מרחב, המוגן ע"י האיש או יחידה חברתית (עדר, שבט) המחזיקים בו ושיש לו גודל מוגדר ומבנה ספיציפי" (p:36). הטריטוריה יוצרת מסגרת ומקום שבה ניתן להשיג מזון, ללמוד, לשחק ולהסתתר. מרחק התקשורת הנשמר בטריטוריה, מתאם את פעילות

הקבוצה, קושר, מקיים ושומר עליה. Henley (1977) מדגישה שמושג הטריטוריה אצל החיות קשור קשר הדוק עם שליטה. ולדעתה "זוהי מערכת אלטרנטיבית הבאה להגביל תוקפנות בין המינים, ע"י אירגון מערכת יחסים זו, כל אחד בקבוצה יודע את מקומו" (p:27).

רוב חוקרי מדעי ההתנהגות מסכימים שהמונח טריטוריה רלבנטי לתאור והסבר ההתנהגות האנושית.

הגדרת המושג טריטוריה שונה אצל חוקרים רבים, אך באופן כוללני נראה שיש הרואים בטריטוריה מושג המתיחס לשטח גאוגרפי, אחרים רואים בה בהקשר לבעלות בלבד, יש המרחיבים גם למושגים מופשטים בהקשר לבעלות ויש כארגון חברתי ולא גאוגרפי.

Sommer (1969) רואה את הטריטוריה כדבר גירודרפי. הוא מבחין ב- 3 סוגי טריטוריה. (1) Public Territories - טריטוריות ציבוריות: כמו גנים ציבוריים שבו לציבור יש אפשרות לכניסה חופשית, אך לא בהכרח לפעולה. (2) Home Territories - טריטוריות ביתיות: אלו שטחים ציבוריים שהשתלטו עליהם קבוצות או פרטים, למשל מועדונים המסודרים זמנית ע"י ילדים, בתי קפה המספקים בידור לקבועים, בכל מקום לאחראי המוסמך יש תחושה של אינטימיות ושליטה על השטח. (3) Interactional Territories - טריטוריות לפעולת גומלין: אלו אזורים בהם התכנסויות חברתיות יכולות לקרות. יש להם גבולות מסומנים ברורים וחוקים לגישה.

Hall (1966) גם הוא מתייחס לטריטוריה כלשטח גאוגרפי וממיין אותה. א. Private Property - רכוש פרטי: שהיא טריטוריה של הפרט כמו בית, ב. Public Property - טריטוריה ציבורית: שהיא טריטוריה של קבוצה. לדעת Seamon (1979) "זוהי תופעה התנהגותית אנושית ברמות סביבתיות גאוגרפיות שונות: אישי, עירוני, אזורי ולאומי. אלו טריטוריות המסומנות בבירור שאובחנו ונחשבו לפחות בחלקן כבלעדיות ע"י כובשיהן" (p:71).

Goffman (1972) סובר שהטריטוריה היא שמורה גאוגרפית מרחבית וקבועה, אך מרחיב את המונח טריטוריה לטענות לבעלות, ורואה בטריטוריה גם תביעות לבעלות שאינן רק מרחביות. הוא מגדיר את המונח טריטוריה, כשדה של דברים שיש להם גבולות מוגנים, טריטוריות שונות במונחים של ארגונים - חלק הן קבועות, הן מסודרות גאוגרפית ושייכות לטוען אחד שטענתו נתמכת ע"י החוק. כמו: שדות, חצרות, בתים. חלקם מצביות - הם חלק של הציוד הקבוע במקום, בין אם הוא בבעלות ציבורית או פרטית, אבל הם עומדים לרשות הציבור, ונתבעים בעת השימוש, ההחזקה הזמנית נמדדת בשניות, דקות, שעות, כמו ספסלים בגינות,

שולחנות במסעדות וכו'. כמו כן ישנן שמורות אגודנטריות הנעות יחד עם הטוען שהוא בד"כ במרכז. הן נטענות לבעלות לזמן ארוך, כמו ארנקים. החלוקה בין טריטוריות אלו לפעמים מתטשטשת. Goffman ממיין את התביעות לבעלות שאינן מרחביות, המתפקדות כמו טריטוריות לשמונה.

1) מרחב אישי Personal Space: המרחב המסובב אדם בכל מקום, ובכל מקום שבו יכנס מישהו אחר, האדם ירגיש שהפריעו והציקו לו ויפגין את אי הנעימות והוא עצמו יסוג. מרחב זה אינו בבעלות קבועה אלא מעין שמורה, והוא משתנה כל הזמן בהקשר לצפיפות, זמינות, מטרת המבקש, ציוד קבוע ואופי המאורע החברתי.

2) חזקה The Stall: המרחק המוגדר היטב שלגביו אנשים יכולים לטעון חזקה, כשהבעלות היא על בסיס או הכל או לא כלום. בדר"כ טובין מיוחדים מעורבים, כסא מיוחד, שולחן עם נוף במסעדה, הם קבועים במיקום.

3) שימוש במרחב Use Space: הטריטוריה המידית או הכי קרובה לאיש שטעונו כלפיה מכובד בגלל השימוש בה, למשל בגלריה של ציורים, אחד יכול לצפות כשהוא קרוב לתמונה, אחרים יעשו מאמץ לעקפו.

4) טור The Turn: הסדר שבו טוען מקבל טובין, מסוג כלשהו יחסית לטוענים אחרים באותו מצב. כאן הסדר יאמר באופן חש משמעי למשתתפים מי קודם ומי אח"כ, כמו נשים וילדים קודם, שמות ברישומים, טור.

5) כיסוי The Sheath: העור שמכסה את הגוף, והבגדים המכסים את העור. כיסוי הגוף ודאי יכול לתפקד כקרוב ביותר מבין כל המרחבים האישיים האפשריים. זו הטריטוריאליות האגודנטרית.

6) טריטוריה בבעלות Possessional Territory: כל מערך חפצים שאפשר לזהותו עם עצמיות ולסדרו מסביב לגוף, יהיה היכן שיהיה, למשל חפצים אישיים כמו גיקט, כובע וכו'.

7) שמורות מידע Information Preserve: מערכת העובדות על עצמך, אדם מצפה שתהיה לו שליטה על הגישה אליהם בנוכחות אחרים. למשל: לא אוהב שיחקרו אותו על מחשבות מסוימות, או עובדות ביוגרפיות.

8) השמורה השיחתות: זכותו של פרט לקיים בקרה על מי שיכול לקרוא לו לדבר ומתי, וזכותם של אנשים שמשוחחים שיהיו מוגנים מהתערבות, כניסה ושמיעה של אחרים.

נראה שמודל Goffman (Ibid) מכיל בתוכו קריטריונים שהם חופפים כמו: טריטוריה בבעלות, כיסוי, מרחב אישי שיתן לאחדן תחת כותרת אחת, שאותה נראה בעבודתו של Altman (1975).

Altman (Ibid), מבחין ב- 3 סוגים של טריטוריות: טריטוריה עיקרית, משנית

וציבורית. על פי מימדי שליטה, שימוש ומשך זמן לטענת הבעלות.

הטריטוריות העיקריות הן בשליטה מיוחדת של בעלות, הן מרכזיות בשימושים היומיומיים של בהעלים ונשמרות בזהירות כנגד בלתי מוזמנים. למשל: בית, חדרי שינה או חפצים אישיים (כארנק, בגד וכו'). הטריטוריות המשניות אינן מרכזיות בחיי היום יום של הבעלים, ואינן מובחנות. כבלעדיות לבעלים כמו בר, כתבי עת, טלוויזיה, כלי אוכל. על טריטוריות אלה נראה לעיתים יותר קרובות קונפליקטים, עקב העובדה שהגבולות הפרטיים והציבוריים מעורפלים. טריטוריות ציבוריות: הן אפשריות כמעט לכל אחד לבעלות זמנית, כמו גן ציבורי, חופים, רחובות, מקומות ישיבה באוטובוס, רכבת וכו'.

לדעת McCardle (1974) יש קשר בין המושג טריטוריה למרחב הגיאוגרפי. "האדם כמו בע"ח הוא יצור טריטוריאלי ובצורה דומה מגן על רכושו כנגד פלישה וחדירה" (p:55).

אך לדעתו ההתנהגות הטריטוריאלית היא אינה רק מרחב גיאוגרפי, אלא מונח הרבה יותר רחב, המתפשט על מגוון או תחום רחב של מרכיבים, בגלל יכולתנו לסמל. וכך "פוגשים התנהגות טריטוריאלית יום יום ומגיבים כאשר הטריטוריה שלנו היא פרוייקט, גיוב רעיון חברתי וכמובן גם אזורים גיאוגרפיים כמו מגרש חניה מאויים, ככל שגדולה יותר השקעתנו בכל אחד מהשטחים אנו נגן עליו ביתר מרץ או התלהבות ונדחה את החדירה של אחרים אל משהו הנקרא 'המגרש שלנו'" (McCardle: 1974, 56).

גישה שונה למושג טריטוריה מגלה Brower (1980). הוא אינו מיחס לו קשר למיקום גיאוגרפי מסויים, לטענתו יש להבחין באופן ברור בין המונח טריטוריה לבין מושגי מרחב אחרים כגון מרחב אישי, התחום השיפוטי ותחום הבית. הוא מגדיר את המונח טריטוריה "כקשר בין הפרט או קבוצה ומסגרת פיזית מסויימת שמאופיין ע"י הרגשת בעלות, שייכות וע"י נסיונות לבקר ולשלוט בהופעה ובשימוש של המרחב" (Ibid) Brower (p:179). ממיין את הטריטוריות לשלוש:

א. Personal Ocupancy: תפיסה/ חזקה אישית, שבהן לאינדיבידואלים ולקבוצות יש שליטה, לאיזה אנשים יש קשרים ברורים ובני קיימה, למי קשרים ראשונים ולואליות כמו קשרי זוג נשוי או קשרי דם.

ב. Community Occupancy: תפיסה/ חזקה קהילתית: טריטוריות אלה מבוקרות ע"י קבוצות שהרכבן יכול להשתנות, אבל שחבריהן עברו תהליך ניפוי ולעיתים קרובות טכסי כניסה. ההבחנה ברורה ועקבית בין חברי הקבוצה ו"זרים", למשל אנשים שהם חברי מועדון, כנסיה ועוד.

ג. Free Occupancy" טריטוריות של תפיסה/ חזקה חופשית, אין להם דיירי

קבע והם תחת כללים ומגבלות. אך לא של אדם פרטי וקבוצה מסויימת.

הקשר בין הטריטוריה - השליטה/ הסטטוס

חוקרים רבים מציינים את הקשר בין הטריטוריה - השליטה/ סטטוס. לדעת Knapp (1978) "כמו לחיות, לאנשים היותר חזקים והדומיננטיים יש בקרה ושליטה על יותר טריטוריה, כל עוד הקבוצה והמבנה החברתי הוא יציב" (p:115).

Sommer (1969) מציין את הקשר הקרוב בין הסטטוס והמרחב, לבעלי המעמד הגבוהה יותר, יש מרחב טוב יותר ויותר חופש להתנועע בו. ממצאים אלו חוזקו ע"י Henley (1977:42). Sommer (1969) מדגיש שלמרות שניתן להבחין בין שליטה לבין מנהיגות, לעיתים קרובות אחד נגרר אחרי השני. הסטטוס בסולם ההיררכי מאורגן על פי השליטה, לכל מי שיותר גבוהה בסטטוס יותר שליטה על אחרים, וזה נותן לו לעיתים די קרובות אפשרויות להנהיג. לדעתו צורת הישיבה וההתמקמות יחסית במרחב קשירה למנהיגות, המנהיג יושב בדר"כ בראש.

Meharabian (1972) רואה במושך סטטוס כקשור לבקרה חברתית הקרובה לתופעת הטריטוריה של החיות, אך אינו כולל את מימדי הקרבה כקריטריונים לקביעת הסטטוס, אלא רק לקביעת Liking ו Responsiveness במודל שלו (207-1969:203).

קשתי, אריאלי, הראל (1985:11) שחקרו את מיקום תלמידים בחדרי כיתות, קובעים שהמיקום בכיתה מהווה מכשיר לפיקוח חברתי, שהמורות מפעילות באמצעות סמכותן למקם את התלמידים בכיתה.

תורן (1992) דנה במחקרה על המשא ומתן החברתי של ילדי גן בשעת פעילות יצירה, הטריטוריה הציבורית (כסא, שולחן וחומרים) מהווה מוקד להתנסות בבעיות הקשורות בהגדרת בעלות והגנה עליה. בהתנסות זו הילד לומד על מקומו החברתי, על הצורך להסתגל לסטטוס שונה ברבדי החברה בגן. נבואני, תורן ומילשטיין (1996) מצביעים על הקשר בין אופן תכנון הישוב, צורת המעגל, לתחושת בטחון והרגשת הביחד של התושבים.

סיכום

המושג "טריטוריה" הוא אחד המושגים הבסיסיים הקשורים להתנהגות האנושית במרחב. ניתן להבחין בגישות שונות של החוקרים. מהגדרות המתחיסות לשטח גיאוגרפי, הקשרי בעלות בלבד, אחרים התייחסו אל מושגים מופשטים בהקשר לבעלות ויש שחשבו על ארגון חברתי ולא גאוגרפי.

המחקרים מצביעים על הקשר בין מושג "הטריטוריה" והשליטה/ סטטוס.

ביבליוגרפיה

1. נבואני, נ. תורן, ז. מילשטיין, א. (1996). **תוכנית לימודים אינטגרטיבית "טראנספורמדיות איזומטריות".** מוזולה מס' 3, אמנות. חיפה: המכללה הערבית לחינוך בישראל, חיפה.
2. קשתי, י. אריאלי, מ. הראל, י. (1985). "הכיתה כמערכת משמעויות". **מגמות**, כ"ט, 1: 7-21.
3. תורן, ז. (1992). **פעילויות יצירה בגיל הרך - גישה אתנוגרפית.** עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך. חיפה: אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך, החוג לחינוך.
4. תורן, ז. (1997). "התקשורת הבלתי מילולית וביטויה - במרחב". **דארנא**, קובץ פדגוגי ספרותי. חיפה" המכללה הערבית לחינוך בישראל, חיפה.
5. Altman, I. (1975). **The Environment and Social Behavior**. Belmont, California: Wadsworth.
6. Brower, S.N. (1980). "Territory in Urban Settings", In I. Altman, A. Rapaport, and J. Wohkwill (eds.), **Human Behavior and Environment**, 4. New-York: Plenum Press, 179-207.
7. Goffman, E. (1972). **Relations in Public**. New-York: Harper Colophon Books.
8. Hall, E.T. (1966). **The Hidden Dimension**. Garden City, New-York, Doubleday.
9. Hall, E.T. (1976). "The Anthropology of Space: An Organizing Model". In H.M. Proshansky, W.H. Ittelson, and L.G. Rivlin (eds.), **Environmental Psychology**, 2, New-York: Halt, Rinehart and Winston: 158-169.
10. Hediger, H. (1961), "The Evaluation of Territorial Behavior" in S.L. Washfurn (ed.), **Social Life of Early Man**. Chicago, Aldine Press: 34-57.
11. Henley, N.M. (1977). **Body Politics**, New Jersey: Englewood Cliffs.
12. Knapp, M.L. (1978). **Nonverbal Communication in Human Interaction**, New-York: Holt, Rinehart and Winston.
13. McCardle, E.S. (1974). **Nonverbal Communication**, New-York: Marcel Dekker inc.
14. Mehrabian, A. (1972). **Nonverbal Communication**, Chicago: Aldine-Atherton.
15. Seamon, D. (1979). **A Geography of The Lifword**, London: Croom Helm.
16. Sommer, R. (1969). **Personal Space**, New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

צבע, צורה וגודל

מהמשחק הדידקטי אל פעילויות נוספות בגן-הילדים

דרורה לויט

"...הילד המשחק, לומד תוך כדי משחק ומשחק תוך כדי למידה". *ה. הסה.*

הקדמה:

המשחק הוא אחד מאמצעי התרגול וההמחשה של המחנך. בסוף האלף הנוכחי ולקראת המילניום הבא, מתרבים האמצעים הטכנולוגיים - אשר אין לנו דבר כנגדם - אלא בעדם, דווקא, משום שבמהותם עצם הפעלתם תהיה בפעולה פשוטה של לחיצת כפתור.

כמחנכת לגיל הרך מזה עשרות שנים איני מזלזלת בלחיצת כפתור - במיוחד אם היא נעשית בכל פעם באצבע אחרת וכדרכן של גננות אעלה חיוך רחב, באם אראה ילדים רכים מפעילים את אצבעות כף היד בלחיצה נכונה ויגרמו בכך להפעלת השרירים העדינים ולשליטה טובה יותר באצבעותיהם. אלא שנראה לי כי בעתיד, דווקא פעולות הלחיצה הללו, יגרמו לעודף זמן ובמשבצת הזמן הפנוי הזה כדאי ורצוי, לתת לילדים חומרים מחומרים שונים להתְנַסות, להפעלה, לחידוד החושים הבסיסיים כמו - משוש, ראייה ושמיעה. חושים בסיסיים אלה המלווים כל יצור חי מרגע הולדתו ועד יומו האחרון, הם המנווטים הראשונים בכל תהליך למידה מכל סוג. חובה עלינו לטפחם ולהעשירם, לתרום לחידודם בכל הזדמנות. בל נשכח שבפעילות משותפת כזו נחזק את הקשר הבלתי אמצעי עם הילד הרך; מדי פעם ניצור מגע של יד עדינה ומכוונת, מבט חם ומילה מעודדת - מילה בקול אנושי חם ואמיתי, הנאמרת בצורה ספונטנית והאחראית על תהליכים התפתחותיים שונים אצל הילד שנמצא בקרבתנו - בזמן הפעילות. והזוכה לתשומת-לב אנושית. איש לא יעלה על דעתו שאֵם היולדת את תינוקה תבחר להשמיע לו קלטת במקום לדבר אליו, היא ודאי לא תבחר באמצעי טכני קר ומנוכר ללטף את תינוקה אך היא תעזר בלי ספק בהשמעת מוסיקת-רקע ותדע בצורה אינטואיטיבית, בריאה ביסודה, מהו מיקומה כאם ומה עליה לעשות. היא כמחנכת ראשונה לילדה תוכל במבט חד-עין, לגלות: מה מצב רוחו של ילדה - האם הינו עייף מדי; אולי עצוב - או להפך - מהי מידת הריכוז של ילדה, שמא חולה - רעב - או נזקק לטיפול כלשהוא? (הדברים הללו אמורים לגבי כל מחנכת

רגישה ואכפתית גם בטרם הפכה לאם בעצמה). ובשלב זה של ההתפתחות הטכנולוגית - ועל אף הישגיה הנפלאים - עוד לא נברא מכשיר רגיש כאדם בשר ודם. הדבר חשוב בעיני יותר מכל - אני מוצאת שמחנכות מאבדות מעט מביטחונן העצמי לטובת תוכניות לימודים מוכתבות ע"י מכשירים טכנולוגיים מסוגים שונים. ברצוני לחזק את האינטונציות הבהירות והשכל הישר של כל מחנכת בגיל הרך, ככלים המובילים בכל פעילות חינוכית ובמיוחד באותן דקות בהן היא מסתייעת בתוכניות מוכתבות (מחשב, טלוויזיה, ועוד). דווקא בפעילויות חינוכיות מסוג זה נדרשת הגננת לחושים בריאים, להכוונה ולהדרכת הילדים, לדעת להדגיש הדגשים ספיציפיים ולהיות ערנית ואכפתית בעלת אחריות ויושר למקצוע אותו בחרה.

במאמר זה ניתן כמה דוגמאות לעשייה משותפת ולהכנת משחקים באמצעים פשוטים ביותר ובהשקעה מינימלית של זמן תוך ניסיון להישאר צמודים לאני מאמין הבסיסי, משחקים אשר יעשירו את חיי הילד ויקלו על הזמן בכל שטחי העבודה והיצירה בגן.

ונוכיח באותם אמצעים פשוטים שבכל משחק יש למידה, וכל למידה הנעשית תוך כדי משחק - הנה משמעותית ואפקטיבית ובלבד שתהיה מתאימה לגיל הילדים, לרמת התפתחותם ולסביבתם הטבעית.

בהמשך אנסה להמחיש בצורה הדרגתית הכיצד תוכל המחנכת-מורה ללמד את הצורות הגיאומטריות הבסיסיות תוך ניצול הקרטריונים של הצבעים והגדלים השונים. וכיצד ניתן לשלב פעילות דידקטית אחת ברעותה ובסוף התהליך להגיע להכללה והמשגה.

החומרים: פוליגלים בצבעים שונים.

הכלים: סכין חיתוך, סרגל, עפרון, מחוגה.

אופי הפעילות:

(1) לילד היחיד.

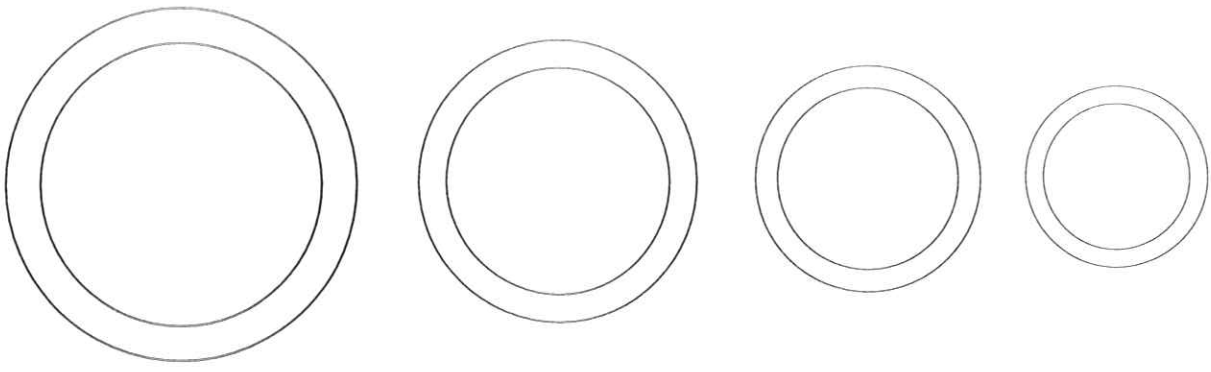
(2) עבודה בקבוצה הקטנה.

(3) וכמשחק מעבר - לקולקטיבי.

החומר: פוליגל.

הצורה: עיגול.

גודל: גדלים שונים מהקטן ביותר אל הגדול ביותר.



צבע: צבעים שונים, אדום, צהוב, כחול, כתום, ירוק.

הערה: מומלץ לדאוג לסדר הניל בצבעים כדי להדגיש את ההבדלים באופן הברור ביותר לעין הילד. לא מומלץ להכין עגולים בצבעים היכולים לבלבל את עין הילד כמו ירוק וכחול הסמוכים זה לזה, או, כתום אדום וחום. בשלב הראשיו יש להקפיד על ניגוד צבעים המונע בלבול ומושך את עין הילד. ובהמשך להוסיף דוונים שונים, צבעים חמים, צבעים קרים וכו'..

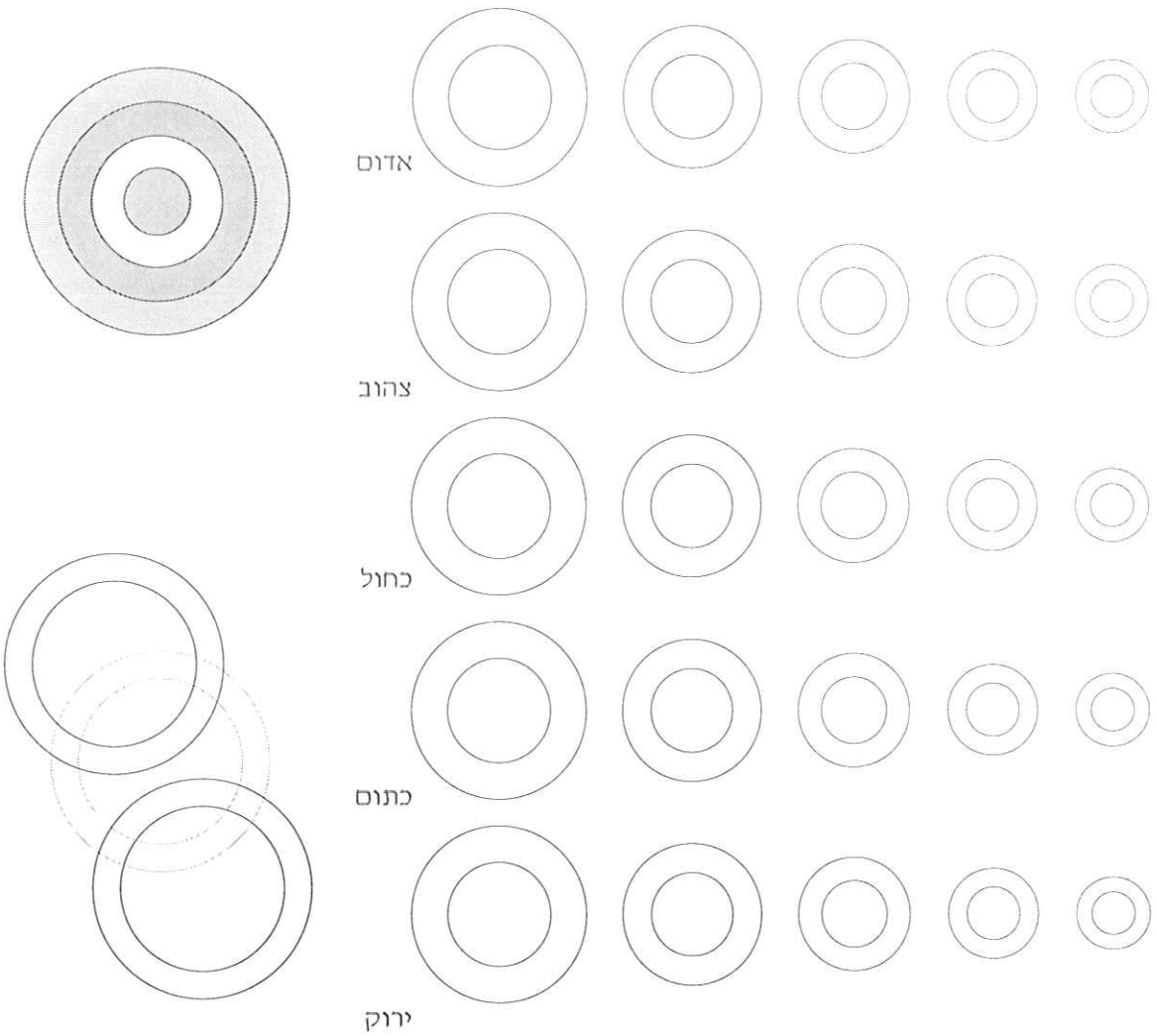


מטרות לימודית:

יבחין הילד וישיים, הצורה: עגול.

יבחין הילד וישיים, הצבע: אדום, צהוב וכו'.

יבחין הילד וישיים, הגודל: הגדול ביותר, קטן ממנו עד הקטן ביותר.



אופן ההכנה:

על לוחות פוליגל בצבעים שונים לשרטט עיגול בכותר 30 סמ' וברוחב 3 סמ' (לפחות). בסכין חיתוך (יש כיום סכין מיוחדת לצורות מעוגלות) חותכים כל רצועה בצורה חלקה כדי למנוע פציעות ולאפשר מגע נעים עם החומר.

כך שבתוצאה הסופית נוצרות טבעות (לפחות - 5) מכל צבע - ברוחב של 3 סמ' ובקוטר קטן והולך.

* בכל שלב על הגננת להוסיף צבע נוסף.

בשלב הראשון עליה לתת לילד בגיל 2.5-3 שנים, מס' טבעות זהות בצבען אך לא בגודלן - ולדאוג למשטח רחב ונוח (על הרצפה, על שולחן גדול בחדר, על שביל, דשא או כל משטח אחר). בשלב זה, הילד יתנסה במשחק עם הצבע, צורה, גודל ללא התערבות הגננת במשחק חופשי.

הוראות מנחות:

לאחר משחק חופשי - ללא כל הכוונה והתערבות יכולה הגננת להשתלב במשחק ולתת הוראות מילוליות כמו:

"... תן לי בבקשה את העגול האדום הגדול מכולם...".

"הנח לצידו את העגול הקטן מכולם".

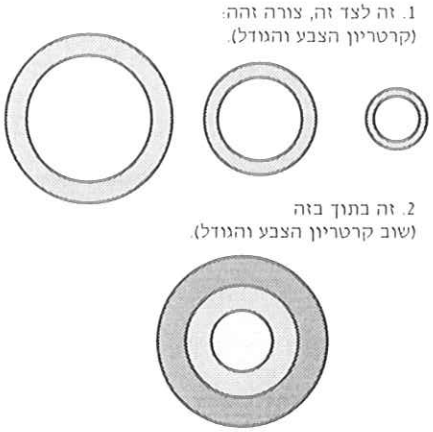
וכך להמשיך - גדול אל מול קטן.

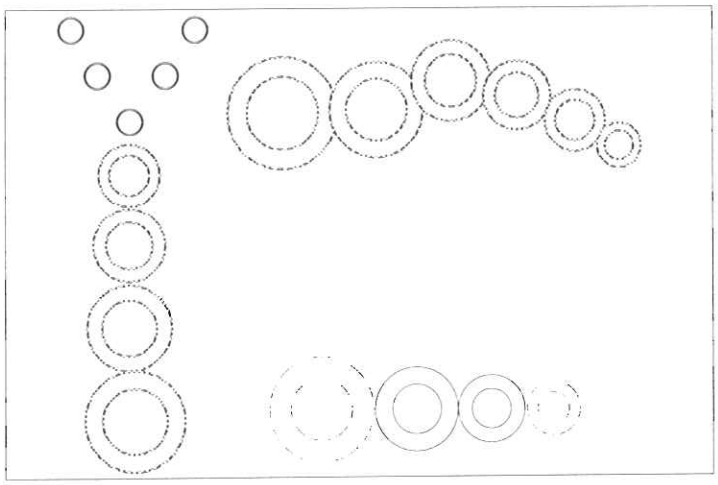
בשלב III: "הנח בבקשה במרכז את העגול הגדול מכולם ובתוכו את העגול שקצת קטן ממנו". דווח במילים: "מה עשית?". הילד מתאר במילים וכך הלאה עד שהגננת מרגישה שהילד הפְנִים את מושג הצבע, הצורה והגודל; דוגמה לדווח ורבלי-מילולי של הילד:

"לקחתי את העגול האדום הכי גדול - או הגדול מכולם - והנחתיו ראשון. על ידו - או בתוכו - הנחתי את העגול שקצת יותר קטן ממנו".. וכך הלאה עד לעיגול הקטן מכולם.

אגב יש ילדים שיעדיפו להתחיל דווקא מהעיגול הקטן מכולם ולהתרחב אל העיגול הגדול. בכל מקרה הפעולה בליווי מילולי בלתי פוסק של המחנכת תתבצע בשתי האופנים (מהגדול אל הקטן ומהקטן אל הגדול ביותר). על הגננת להקפיד שהילד יחזור במילים המתארות את פעולתו.

בשלב IV אפשר לצרף עיגולים בצבע נוסף, הצורה זהה אך הגדלים והצבעים שונים (קריטריון הצבע). ושוב התהליך חוזר על עצמו אם כי מתקצר בזמן - הילד משחק באופן חופשי לחלוטין בעיגולים בצבעים השונים ואומר - עיגול אדום גדול, עיגול גדול צהוב, הגדול יותר אדום, הקטן ממנו צהוב וכך הלאה. או אז תוכל הגננת לתת הוראה כמו - **"סדר את העיגולים לפי הגודל כשאחד אדום ולידו הצהוב":**





השלבים הבאים יהיו דומים אם כי תהליכי הלמידה קצרים יותר ובלווי ורבלי מתמיד. הרי הילד הפנים כבר בשלבי התנסות קודמים את המושגים הבסיסיים של צבע, צורה וגודל עתה תוכל הגננת לצרף את שאר הצבעים או הגוונים של העגולים אותם הכינה.

השלבים המתוארים לעיל מתאימים לילד הבודד - ללמידה יחידנית, ללמידה בקבוצה הקטנה - (עד ארבעה ילדים).

<u>ולפעילויות שונות בקולקטיב:</u>

בזמן "האסיפה" - או "הריכוז" הגננת יכולה להניח לצידה ערמות עיגולים ממויינים לפי כל קריטריון - צבע או גודל. ולשחק משחק:

הגננת: "אני חושבת על צורה" (יכולה לסמן באוויר) בצבע כמו.. נותנת דוגמאות שמש, דשא, תפוז וכו' וכו', מי מנחש?

המנחש יבוא יקח את העגול ויניחו במרכז החדר. על אותו ילד ש"ניחש", לחוד חידה ולהזמין ילד או ילדה לקחת מן המאגר את העיגול אליו התכוון וכך הלאה.

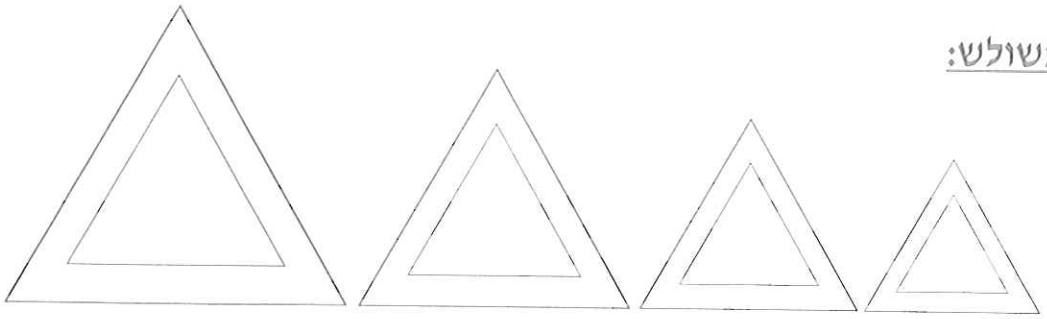
הערה: כדאי לגננת להזמין בתחילת המשחק ילדים עם בטחון עצמי ויכולת עמידה לפני הקבוצה כולה. בפעילותם זו יתנו בטחון לילדים האחרים, שאולי חסרים אותו.

זוהי דוגמה ליצירה "משותפת" של הקבוצה מהעיגולים בצבעים השונים, ובגדלים השונים. כמובן שדמיון הילדים מוביל אותם - ואין להנחותם ולהגבילם - על הגננת לזכור שזוהי מטרה משנית. עליה לעודד את הילדים ככלל ולחזק מילולית את ה"מנסים" האמיצים גם אם טעו. לא כל שכן אם מילאו הוראות בצורה מדוייקת או ניסחו נכון את ההוראה לחבריהם בקבוצה.

לילד שטעה תוכלי לאומר:

"אני שמחה שאתה מנסה", "כולנו טועים לפעמים", "כל טעות אפשר לנסות ולתקנה", "אני בטוחה שאם תנסה שנית - תצליח יותר".. ועוד, ועוד. אך בשום אופן **אין** לבייש ילד בפני חבריו על חוסר ידיעה או טעות בלתי מכוונת.

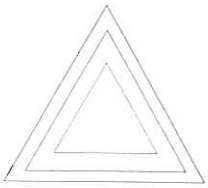
המשולש:

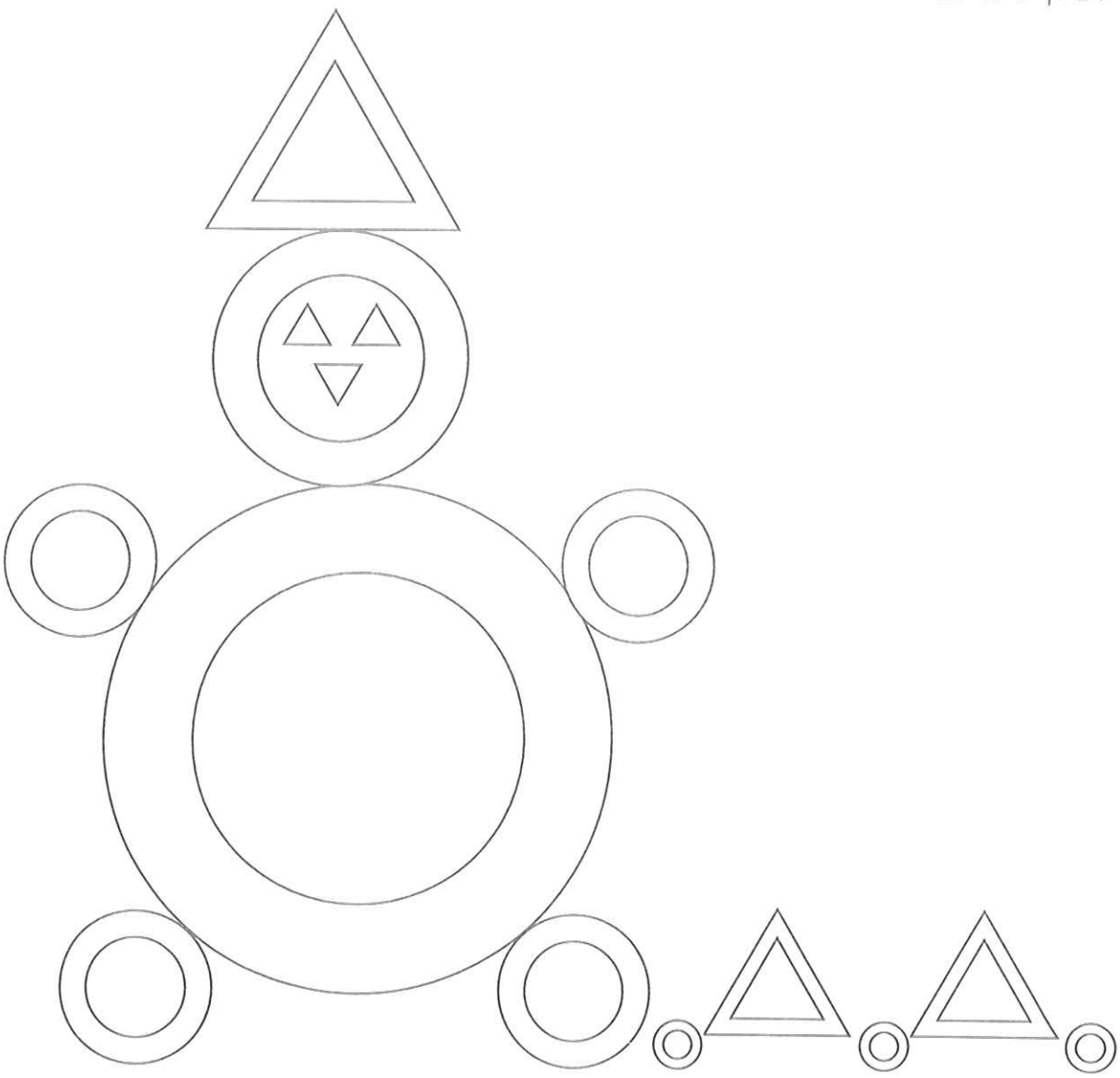


(1) על פי אותם שלבים.

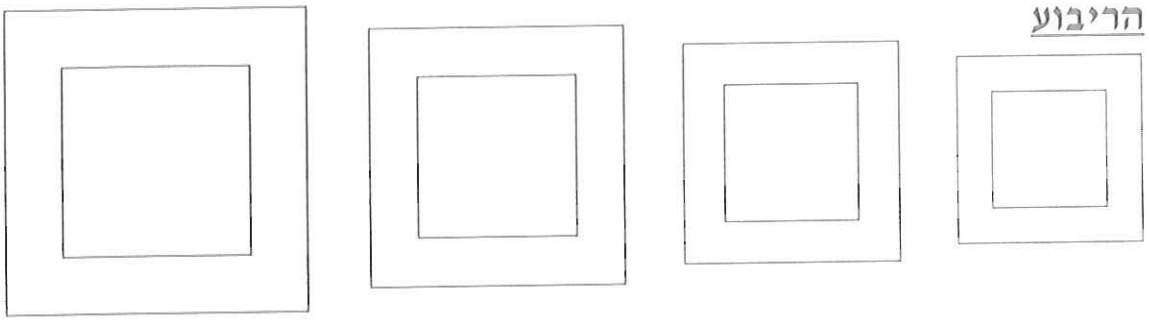
(2) יש לצרף את שתי הצורות ל"משחק" חופשי. (העיגול + המשולש).

(3) צורות אפשריות להרכבים שונים לפי דמיון הילדים.





הריבוע



לפי אותם עקרונות.

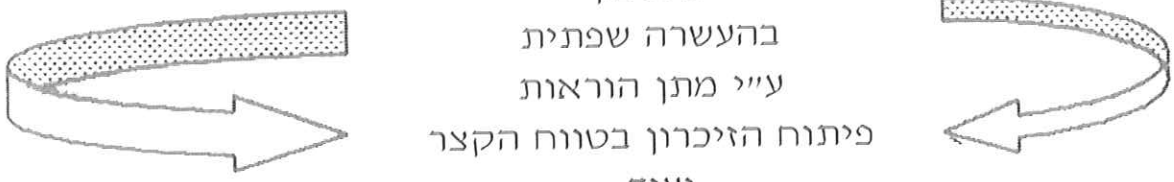
יש לצרף את הצורות יחדיו ולתת לילדים ליצור צורות פרי דמיונם.

בשלב זה תוכל הגננת לנצל את כל הצורות הגיאומטריות כולן ולשלב משימות בהתמצאות במרחב ורכישת המושגים הקשורים בם.

העיגול.

על הילד לסכם ולאומר: "המשולש הצהוב נמצא לפני העיגול הקטן הירוק והעיגול הקטן נמצאו אחריו".

דוגמה לחשבון: המושגים" קבוצות + הערכה + הכללה. שימו את הצורות הצהובות בקבוצה אחת.



בחשבון
בהעשרה שפתית
ע"י מתן הוראות
פיתוח הזיכרון בטווח הקצר
ועוד..

דוגמאות:

התמצאות במרחב: המושגים: "לפני" - "אחרי" - "על ידי" - "מעל" - "מתחת", ועוד...

הוראה:

"קח את המשולש הצהוב והנח אותו לפני העיגול הקטן ביותר בצבע הירוק".

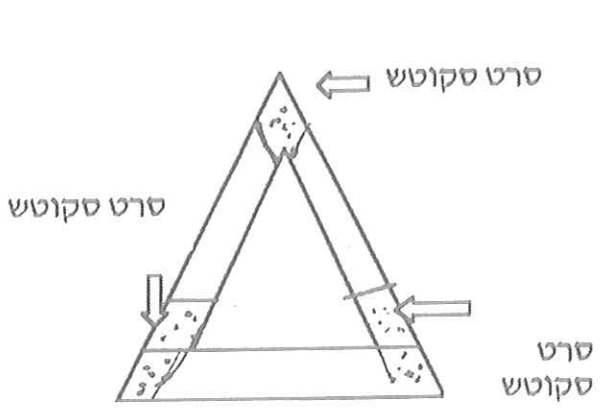
על הילד לזהות משולש צהוב. (אחד מתוך כמה). על הילד להבחין (אנליזה) בעיגול הקטן ביותר בצבע הירוק (אחד מבין כולם) ועל הילד להניחו כך שיהיה לפני שימו את כל הצורות האדומות בקבוצה אחרת.

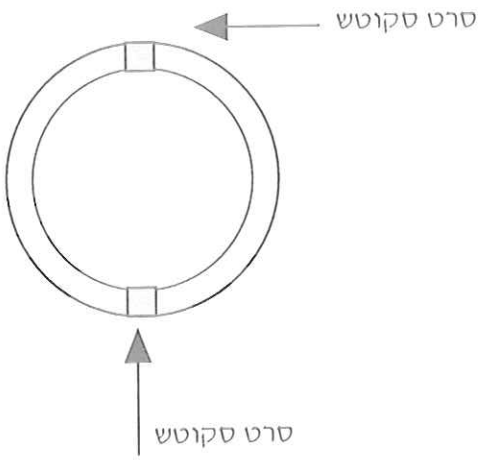
ההכללה: "כל הצורות" (סינטיזה) לפי קריטריון הצבע (יכול להיות כל קריטריון אחר).

קבוצה: יותר מאחד בעל מכנה משותף.

השאלה - "איפה יש יותר?" - "איפה יש פחות?".

"הרבה" - "מעט", אמדן כמות וההערכה.





<u>דוגמא לפעילות במוטוריקה עדינה:</u>

על הגננת להדביק סקוטש-ברייט בפינות האחוריות ועל צדה האחד של כל צורה.

האפשרות ל"הצמידי" צורה אחת לדומה לה - או השווה בגודלה - ובצבעה - או לא, תלוי מהי מטרתה המוגדרת של הגננת.

הצעה לפעילות ע"י הגננת:

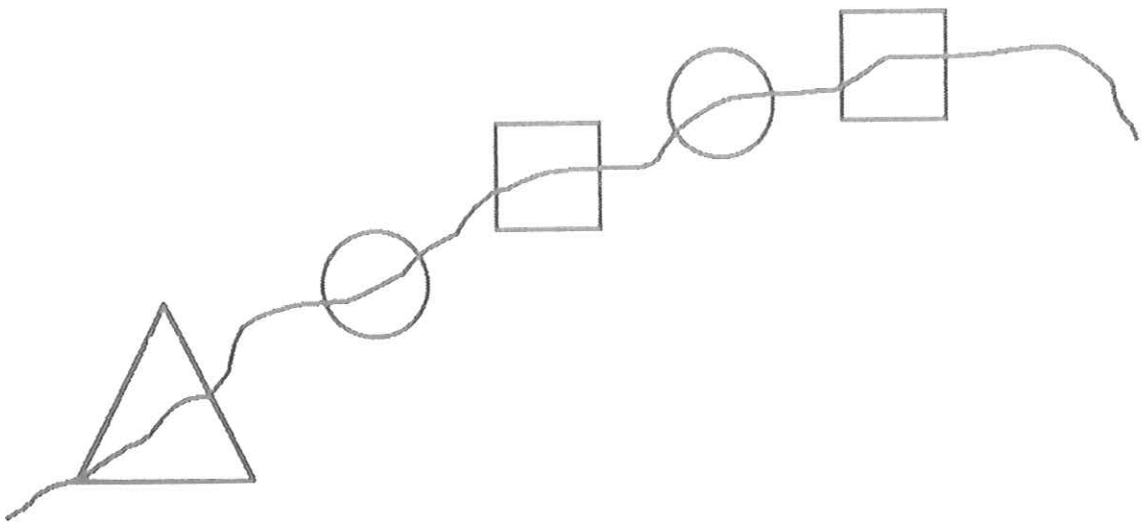
הוראות:

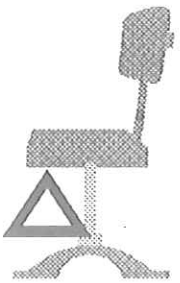
א. הצמד בבקשה עיגול אדום הגדול מכולם לעיגול האדום הזהה בגודלו. (קריטריון הצבע + והצורה גודל) חזור במילים על פעולתך.

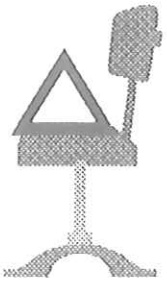
ב. הצמד עיגול צהוב, הקטן מכולם, לעיגול הירוק הזהה לו בגודלו. (קריטריון צבע, צורה, גודל). חזור בקול רם על פעולתך.

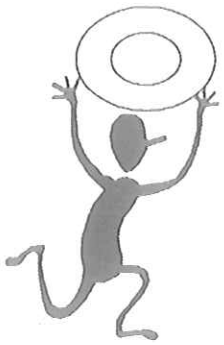
ג. הצמד בבקשה אל הריבוע הגדול מכולם בצבע האדום.

ד. השחל על חבל (בצבעים שונים צורות לפי דגם מוכן) וכך הלאה.









הצעות לפעילות פיזית מוטורית:

הגננת תוכל להשתמש בכל הצורות לפי בחירתה בכל פעילות גופנית:

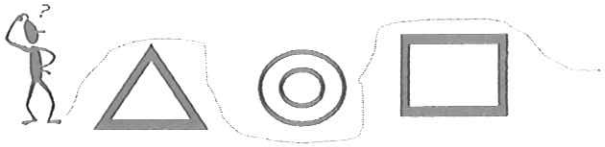
א. הרם <u>מעל</u> הראש.

ב. הנח "<u>על</u>י" הכסא.

ג. הנח "<u>מתחת</u>י" לכסא וכך הלאה.

ההוראה:

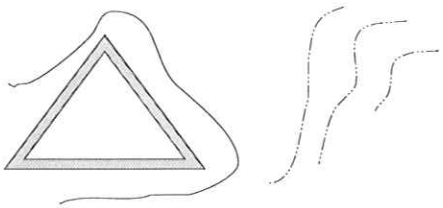
לך "<u>בין</u>" הצורות מבלי לגעת בהן.



<u>הקף</u> את צורת המשולש בחבל - סמן בגיר.

נסה להקיף באותו חבל את הצורה העגולה.

סמן בגיר.



נסה שוב על הריבוע. סמן בגיר. מה גלית?

קפוץ "מעל" הצורות על שתי רגליך.

קפוץ "מעל" הצורות על רגל אחת.

המצא צורה נוספת לפעילות.

הליכת ארבע:

על שתי כפות הידיים ועל שתי כפות הרגליים.

תרגיל מצוין לחיזוק חגורת הכתפיים ולשווי משקל.

השחל על אברי גופך עיגולים: רכישת המושגים "ימין - שמאל", "צדי הגוף", "צדדים נגדיים".

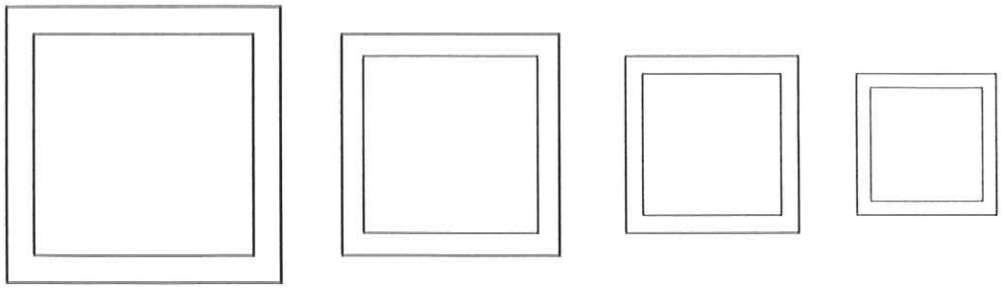
על יד ימין עיגול ירוק.

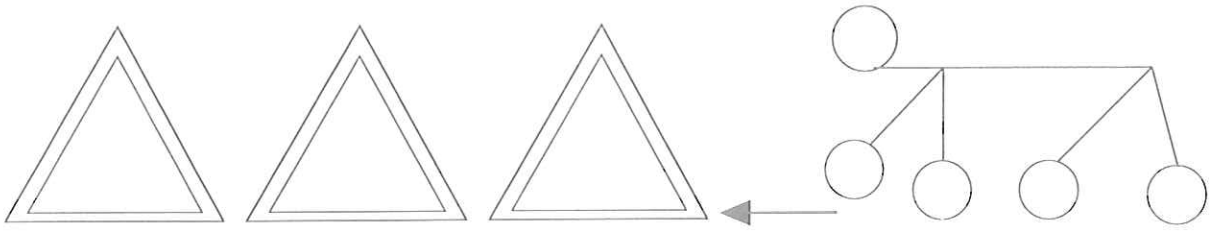
על יד שמאל עיגול אדום.

על רגל ימין עגול ירוק.

על רגל שמאל עיגול אדום.

הילד עומד או שוכב על הגב: נסה להניע יד אחת בתנועה סיבובית.





בעמידה או בשכיבה:

הרם רגל ימין אל יד ימין.

הרם רגל ימין אל יד שמאל.

הנח כף יד ימין על כתף שמאל.

בכל חגיגה ובכל פעילות בגן - תוכל הגננת להשתמש בחומרים הללו. יש לזכור כי החומר מהם עשויות הצורות הנו פלסטי -

1) אינו שביר.

2) רחיץ.

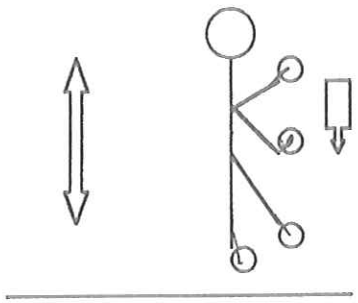
3) קל.

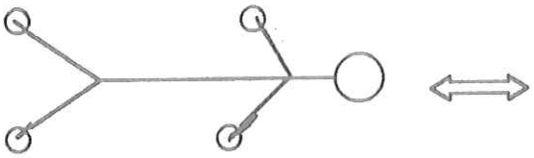
4) ואינו מסוכן.

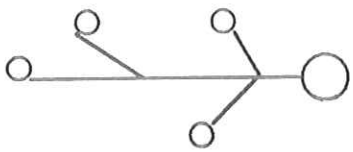
<u>בפינת היצירה:</u>

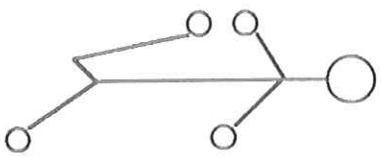
שאגב יכולה להתבצע גם בשעות - החצר. יוכלו הילדים להשתמש בצבע גואש - לצבוע את הצורות הרצויות ולהטביע על חומרים שונים כמו: גיר, קרטון, קרטון גלילי, בדים וכו'. הפעולות יכולות להתבצע על הרצפה (מפעיל אצל הילד שרירים גסים ומקנה לו את ראיית הפרספקטיבה - ו"ימבט-עלי").

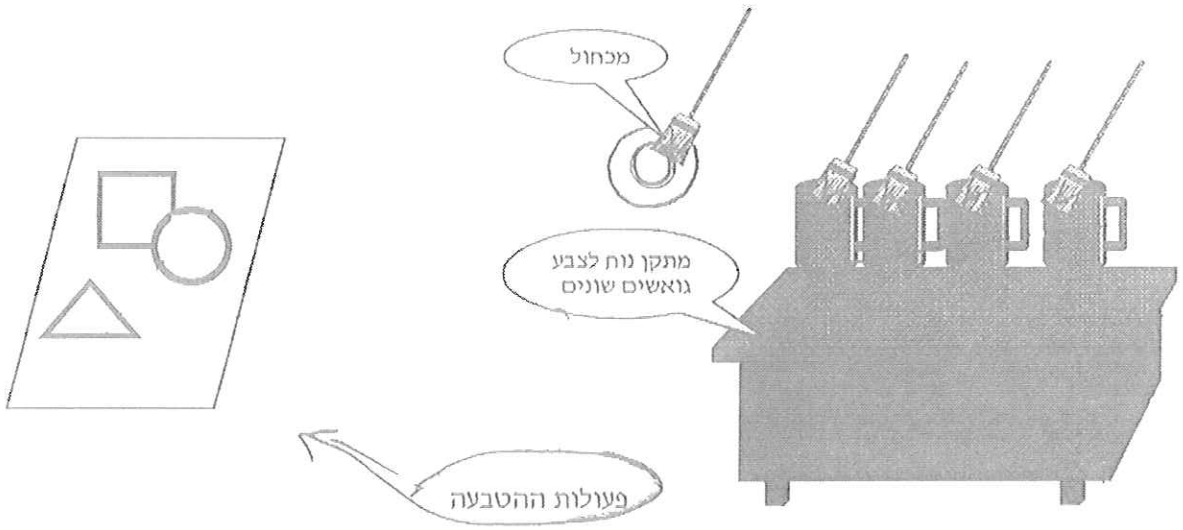
כמו כן יש לאפשר לילד התנסות "בגובה-העיניים" אל מול קיר המיועד לכך או מתקן עומד - כפי שמצוי במרבית הכתות.











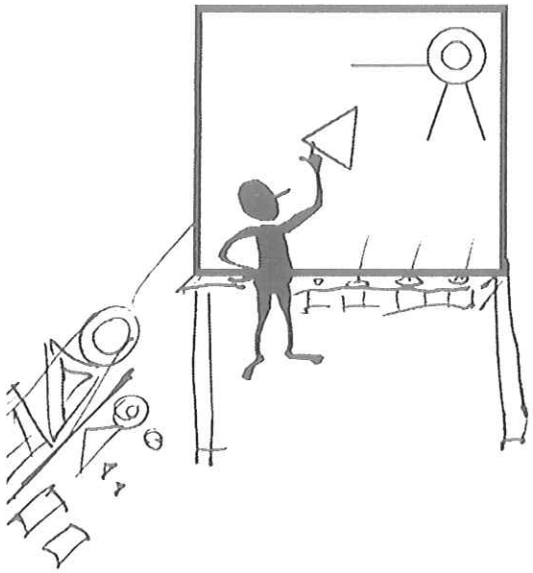
<u>לסיכום:</u>

בכל פעילות יש לאפשר לילד את החופש שבעשייה - זהו השלב החשוב ביותר. הוא ניתן מיד בהתחלה להכרות הראשונית עם החומר, הצורה, והגודל. להתנסות **לגעת, להרים, לחוש, להשחיל** את ידו פנימה או אצבע אחת מאצבעותיו. **לסובב, להשליך, להעמיד** או **להשכיב** אותן על הרצפה - או כל משטח אחר.

על הגננת להיות ערה ורגישה להמצאות השונות של הילדים ולקבלן במילת עידוד. ציון הדבר בפני הילד או בפני חבריו - תלוי בנסיבות.

גננת מנוסה ומיומנת תדע להוביל את הילדים להשלמת המשימות אותן ביקשה ברוח חיובית ואפקטיבית וללא כפייה. אם יש בקבוצה ילד המתעקש לא למלא אחר דרישת הגננת על הגננת להבין שאולי אותו ילד לא הגיע לשלב ולאפשר לו להימצא בשלב ההתנסות ככל שיחפוץ. השלבים האחרים - יגיעו.

* הפעילויות הנ"ל מתאימות גם לילדי החינוך המיוחד.
* לחוגים ולסדנאות שבחינוך פורמאלי, בגילאים המתאימים.
* לשעורי דרמה יוצרת וכו'.



whose glory has dimmed,

20. And send one who will bring them tidings of the Covenant,
21. Of what is to be after their wrath is passed; Even though they are not men of understanding,
22. And then the people will be consoled, Even though they are not men of understanding.

This strophe is from the piyyut "אנא כעב זדוני"[31], which deals entirely with a request for forgiveness of sin.

Likewise, in the piyyut "יחרדים לבית תפלתם"[32]:

16. הִתְעַשֵּׁת ד׳/ הִתְעַשֵּׁת וְהוֹפִיעַ
17. וְהָרֵף מֵאַף לָרוֹהִים/ מִיּוֹם דִּין וְהַרְגִּיעַ
18. אַחֲרֶיךָ הֵם נִנְהִים/ וְאֵין בָּהֶם מַפְגִּיעַ
19. הַצְדֵּק יֶלֶד יָהִים/ וְאִם נֶגְדְּךָ הִרְשִׁיעַ
20. וּבַשֵּׁר נָא כִּי רְצִיתָם/ וְנָשָׂאתָ חַטָּאתָם

16. Relent, Oh Lord, withhold your wrath and reveal yourself;
17. Spare those who fear the Day of Judgement and comfort them.
18. They are drawn to you, and no one of them will do harm.
19. Help the child who weeps, even though he is evil in your eyes.
20. Tell them that you have accepted them, and forgiven them.

In this piyyut we see God sitting in the seat of judgement, as the Supreme Judge who at first appears severe and stern, but in the end has mercy on his creatures and does not exact judgement. The piyyut progresses from despair to hope, and this dramatic reversal, together with the power of Ibn Ezra's poetic diction, is the main source of the poem's vitality.

Notes

1. All the examples cited in this paper are from: S. Bernstein, **Moshe Ibn Ezra: Sacred Poems**, Jerusalem 5717.

2. פ״ג, עמ׳ צ׳.
3. שם, שם.
4. פ״א, עמ׳ פ״ח.
5. קצ״ב, עמ׳ רס״ד.
6. פ״א, עמ׳ פ״ח.
7. קע״ד, עמ׳ ר״ל.
8. פ״ב, עמ׳ פ״ט.
9. פ׳, עמ׳ פ׳.
10. פ״ג, עמ׳ צ׳.
11. צ״א, עמ׳ צ״ז.
12. קע״ד, עמ׳ ר״ל.
13. פ״ב, עמ׳ פ״ט.
14. קל״א, עמ׳ קנ״ב.
15. קכ״ג, עמ׳ מ״ה.
16. קע״ד, עמ׳ ר״ל.
17. קצ״ד, עמ׳ רס״ז.
18. ט״ז, עמ׳ י״ח.
19. קפ״ה, עמ׳ רנ״א.
20. ע״ב, עמ׳ ע״ט.
21. פ״ג, עמ׳ צ׳.
22. קכ״ג, עמ׳ קמ״ה.
23. ט״ז, עמ׳ י״ח.
24. קל״ה, עמ׳ קנ״ג.
25. ע״ד, עמ׳ פ״א.
26. פ״ג, עמ׳ צ׳.
27. ע״ד, עמ׳ פ״א.
28. ע״ב, עמ׳ ע״ט.
29. מ״ז, עמ׳ מ״ח.
30. פ״ב, עמ׳ פ״ט.
31. ט״ז, עמ׳ י״ח.
32. קס״ג, עמ׳ רט״ז.

inclination, which is an external cause. The baseness of this inclination, which God Himself implanted in the heart of man, is mainly responsible for causing him to sin[28]:

13. הֵן שַׂמְתַּנִי/ נַפְשִׁי, לְדַאֲבָה
14. וּנְתַתַּנִי/ לְעֵין כֹּל לְזַוָּעָה
15. וְהִשְׁכַּרְתַּנִי/ בְּיֵינִי תַּאֲוָה
16. עֲכַרְתַּנִי/ וְהָיִית בְּעִכְּרִי

13. Oh my soul, you have filled me with grief:
14. And you have made me a horror in the eyes of all men.
15. And you have made me drunk with the wine of lust.
16. You have troubled me, and caused me distress.

and also in the piyyut "יזמן הבלי"[29]:

1. זְמָן הֶבְלִי/ יְמֵי סִכְלִי/ יְפֵה לְלִבִּי שִׁקְרָיו
2. וְכוֹס פְּעָלַי/ בְּיַד אֵלִי/ הִשְׁקָה אוֹתִי שִׁמְרָיו
3. וּפִי יִצְרִי/ בְּחָק יוֹצְרִי/ הֵסִיתוּהוּ מִבְּחוּרָיו
4. וַיֵּצֶר לֵב הָאָדָם רַע מִנְּעָרָיו.

1. My foolishness caused my heart to see a lie as a good thing
2. My foolish deeds caused me to drink the lies from God's cup.
3. My evil inclination - as God willed it - has incited my heart from my youth.
4. For a man's heart is evil from his youth.

Summing up, before a sentence is given, the accused states that his will and his thoughts are of no consequence, and God's will must prevail, for he is delivered into His hands. God can do with him as He pleases. His crimes are many, but greater still are the mercies of God[30]:

10. הִנֵּנוּ כַחֹמֶר בְּיַד הַיּוֹצֵר בְּיָדָיו
11. וְאִם עָצְמוּ פְשָׁעֵנוּ, מֵהֶם עָצְמוּ חֲסָדָיו
12. לְמִשְׁפָּטָיו עָמְדוּ כִּי הַכֹּל עֲבָדָיו
13. וְעָשָׂה כִּרְצוֹנוֹ הַמֶּלֶךְ

10. We are as clay in the hands of God.
11. Though my sins have grown greater, yet my good deeds have surpassed them.
12. All men stand for judgement, for all are his slaves.
13. The king acted as he willed.

Sometimes the accused is the whole Jewish people, and not an individual. The process of judgement in this case is similar and parallel, with the addition of a national-religious tone, which generally concludes with hope for a general atonement and the return to Zion:

19. שׁוּבָה שְׁיֵרִית שְׁאֵרִית/ עַם הוֹעַם
20. וּשְׁלַח מְבַשֵּׂר בַּבְּרִית/ לְהוֹדִיעָם
21. אֶת אֲשֶׁר יִהְיֶה בְּאַחֲרִית/ בִּינוֹת הוּא

19. Restore the remnants of the people

Therefore, he has no choice but to lay bare his sins and ask forgiveness, for the one who confesses and turns from sin will be forgiven.

As it says, in "אנא כעב זדוני"[23]:

12. יוֹם בִּי חַטָּאַי יַעֲנוּן/ וּבְפָנַי
13. אָכֵן סִעֲפַי יְבִינוּן/ כִּי ה׳
14. נוֹשֵׂא עָוֹן חַנּוּן/ וְרַחוּם הוּא

12. On that day my sins shall testify against me in my presence
13. Indeed, my mind perceives that the Lord
14. Forgives iniquity, and is merciful and gracious.

Indeed, the accused's condition is dismal and pitiful. The defense counsel points this out. He speaks of the accused's personal problems, and of the many external dangers that hover over him. He is vulnerable to every kind of injury. All this must be taken into account.

For example, in the piyyut, "בלילי על משכבי"[24]:

5. מִי זֶה יַעֲמֹד לְפָנָיו/ וְלֹא יִירָא חֲרוֹן אַפּוֹ׃
6. וְאֵיכָה יִדְרֹשׁ רְצוֹנָיו/ וְדָמִים מִלֵּא כַפּוֹ׃
7. וּמִפַּחֲשֵׁכִּי עֲוֹנָיו/ יֶחְשְׁכוּ כּוֹכְבֵי נִשְׁפּוֹ׃
8. וְהַקִּיפוּהוּ זְדוֹנָיו/ כָּאֲרִי מִפֶּה וּמִפֶּה

5. Who can stand before Him and not fear His anger?
6. And how can he demand God's mercy when he has filled his hands with blood,
7. And the darkness of his deeds obscure the light of the stars of the night?
8. His evil deeds encompass him, like a lion on every side.

and also in "למתודה חטאותיו"[25]:

3. מְצַעֵק בְּעֹז מַחֲלוֹתָיו/ וּמִבֵּין תִּגְרַת קָמָיו

3. He cries out on account of his grave sickness, and because of the spleen of his enemies.

and also in "יום זה מאז בחרתו"[26]:

10. שׁוּר אָסִיר נָאֱסָר/ וְקִיקָלוֹן הִתְאַזָּר׃
11. וּבִידֵי פְּרָאִים נִמְסָר/ וְלֹא נִסְמָךְ וְלֹא נֶעְזָר

10. Look upon the shackled man, bound in shame.
11. And delivered into the hands of wild men, without help or support.

The accused weeps over the wretched situation he has come to. The tears flow freely and so forcefully that they could even melt stones.

For instance, in the piyut "למתודה חטאותיו"[27]:

10. וּמֵי עֵינַי שָׁחֲקוּ/ מֵעֹז כְּאֵבִי אֲבָנִים

10. My tears, from the intensity of my pain, have melted away stones.

The defense attorny has another interesting argument: he shifts the blame from the accused to his evil

7. נָא אִם תַּחֲקֹר וְתִפְרֹשׁ/ צוּר, עֲלוּמָיו
8. אָוֶן בְּלֵילוֹ יַחֲרֹשׁ/ וּבְיָמָיו
9. וְאִם לַחֲטָאָיו תִּדְרֹשׁ/ וְלַאֲשָׁמָיו
10. מִכַּף רֶגֶל וְעַד רֹאשׁ/ אָשָׁם הוּא

7. If you will, oh God, seek out and expose his hidden deeds.
8. He contrives evil by night and also by day.
9. And if you seek out his sins and his guilt.
10. He is guilty from head to foot.

The thoughts of the accused are always solely of evil[19]:

10. יָתוּר אַחֲרֵי תַּאֲוָה לָעֵינַיִם;
11. כָּל יֵצֶר מַחְשְׁבוֹתָיו רַק רַע כָּל הַיּוֹם;
12. לוֹבֵשׁ כְּסוּת אָוֶן/ וְנֶעְקַשׁ דְּרָכַיִם.

The accused admits all his sins[20]:

5. מִצְוֹת שַׁדַּי/ לֹא חָפַצְתִּי
6. וּמוּסַר יוֹלְדַי/ לֹא לָקָחְתִּי
7. וְגַם לְמַלְמְדַי/ לֹא הִשְׁכַּלְתִּי
8. וְלֹא שָׁמַעְתִּי/ אֶל קוֹל מוֹרָי

5. The commandments of the Lord I have not observed
6. The admonitions of my parents I have not taken to heart
7. From my instructors I have not taken instruction
8. And to the voice of my teachers I have not hearkened.

The accused admits that he has sinned all along: he has spurned the words of the divine commandments, of ethics and of his teachers. The accused is rebellious, quarrelsome, deceitful, and malicious. His claims are as naught before the Lord of the World[21]:

5. מַה יִּתְאוֹנֵן מֵמֶר/ וּמַה יַּעֲנֶה אִישׁ מָדוֹן
6. שׁוֹכֵן בָּתֵּי חֹמֶר/ מָלֵא מִרְמָה וְזָדוֹן
7. הֲיָכוֹל לְהָשִׁיב אָמֵר/ עֶבֶד לִפְנֵי אֲדוֹן?

5. How can he complain, who has disobeyed? And what can he answer, who is contentious?
6. He who lives in a house of clay is full of deceit and malice.
7. Can the slave make answer before his master?

Even the sins he committed unwittingly are known to God, and the accused has no choice but to confess to them, even though he did not know he was sinning[22]:

1. בְּלֵב חָרֵד/ מְאֹד רוֹעֵד/ סְלִיחַת אֵל שָׁאַלְתִּי
2. וְעַל עֲלֻמִים/ נַעֲלָמִים/ לְפָנָיו הִתְנַפַּלְתִּי

1. With a fearful heart, and trembling greatly, I appealed to God to forgive me
2. And for my hidden sins, I prostrated myself before Him.

He confesses also to those unknown to him, for God discerns one's innermost thoughts, and nothing is hidden from Him.

3. מֵרֹעַ עָמַדְתִּי בַּחֲרָדָה/ כִּי יִצְרִי לְהָרַע לִי צָדָה
4. וְיַעַן פָּרַשׂ לְרַגְלִי מְצוּדָה/ פַּחַד קָרָאנִי וּרְעָדָה
5. שְׁחוּיֵי לְבָבוֹת מְפֻחָד/ שָׁפְכוּ שִׂיחָם יַחַד
6. וּבְזָכְרֹ עֲוֹנוֹתֵיהֶם מִימֵי עַד/ יֹאחֲזֵמוֹ רַעַד
7. רַעַד יֹאחֲזֵמוֹ בְּמוֹקְשָׁם/ הָכְלְמוּ וְחָפוּ רֹאשָׁם
8. וְכִי אַרְצָם מָלְאָה אָשָׁם/ רְעָדָה אֲחָזָתַם שָׁם
9. הָמוּ לְפָנֶיךָ בַּמַּעֲבָר/ דָּמוּ הַיּוֹם לְקָאַת מִדְבָּר
10. וּפֶן פִּשְׁעָם יִגְאֶה וְיִתְגַּבָּר/ מֵרֹעַ יְדִידִים עַל הַדָּבָר

1. I am ever filled with fear on account of my transgressions/ And my sins silence my tongue.
2. And when I stood to testify/ I stood and trembled.
3. I stood trembling with fear/ For my evil instinct lay in wait for me.
4. And since a trap lay at my feet/ I was filled with fear and trembling.
5. Their hearts bent with fear, they uttered/ Their prayers together.
6. And remembering their sins from days past/ Up to the present, fear possesses them.
7. They were filled with trembling for their failings/ They were ashamed, and their heads were covered.
8. And since their land was filled with sin/ There, were they seized with trembling.
9. They moaned before thee during the days of Penitence/ Then were they like the pelicans of the desert.
10. And lest their sins grow great and multiply/ Therefore, they tremble.

Feelings of anxiety, horror, fear and dread fill the accused:

1. בְּלֵב חָרֵד/ מְאֹד רוֹעֵד/ סְלִיחַת אֵל שָׁאַלְתִּי[15]
3. נִבְעָת אֲנִי מִלִּפְנֵי הַמֶּלֶךְ
4. נַהֲם כַּכְּפִיר אֵימַת מֶלֶךְ[16]

1. With a fearful heart, and trembling greatly, I appealed to God to forgive me.
3. I am filled with fear before the King.
4. The fear of God is like the roar of the lion.

1. ה', אָבֹא בְּאֵימָה לִשְׁאֹל סְלִיחָתֶךָ
2. אֶשְׁתַּחֲוֶה אֶל הֵיכַל קָדְשְׁךָ בְּיִרְאָתֶךָ[17]

1. Oh Lord, I come, fearfully, to request your forgiveness.
2. I shall bow down before your holy temple, out of fear of you.

Confronting the conscience stricken accused are the firm words of the prosecutor, which add to his troubled feelings[18].

The prosecutor has no difficulty proving his points, for the sins of the accused are numerous, and proven. There is no appealing against them for they have been committed both by day and by night.

The accused is the embodiment of sin and transgression:

1. לִפְנֵי הַמֶּלֶךְ אֶשְׁפֹּךְ עֲתִירָתִי
4. וּמַפִּיל אֲנִי תְּחִנָּתִי לִפְנֵי הַמֶּלֶךְ

I shall make my plea before the Lord,
And my entreaty to my King.

Because of the centrality of this word, 'King', there are piyutim in which 'king' appears very frequently and even serves to close the lines. In the piyut "כח לא עצרתי"[7], the word 'king' closes 26 lines. In other piyyutim it closes the strophe, as in "מפיל אני תחנתי לפני המלך"[8], and in "אשאלה ממך"[9], where the word 'king' closes 24 strophes.

In the trial scene the hierarchy is perfectly clear: God is the master, and the one standing for judgement is the slave. This being so, the latter cannot challenge the former[10].

7. הֲיוּכַל לְהָשִׁיב אֹמֶר/ עֶבֶד לִפְנֵי אֲדוֹן?

7. Can the servant speak/ Before his Master has spoken?

The word 'judgement' sometimes occurs explicitly in the text. Thus, in the piyyut: "אסמך היום"[11]:

1. אֶסָּמֵךְ הַיּוֹם עַל רַחֲמֵי רְצוֹנֶךָ
2. בְּעָמְדִי לַמִּשְׁפָּט בְּיוֹם דִּינֶךָ

1. I rest today upon your merciful will
2. As I stand under judgement on your judgement Day.

and also in "כח לא עצרתי"[12]:

5. יוֹם אֵאת מִשְׁפָּטִי מִלִּפְנֵי הַמֶּלֶךְ
6. יִזְכֹּר נָא אֲדֹנִי הַמֶּלֶךְ

5. When the king passes judgement on me.
6. May he deal with me (mercifully).

At the beginning of the trial, the accused is already treated as guilty. He is ready to be judged, as one who is guilty, not as one who is innocent. His external demeanor confirms this: he stands subserviently, frustrated and suffering. He appears fearful and trembling. He is confused, agitated, helpless and defenceless.

Thus, in the piyyut "מפיל אני תחנתי"[13]:

6. שַׁחוֹתִי עַד מְאֹד וּפָחַד לִבָּבִי
7. כִּי עֲוֹנוֹתַי אָחֲזוּ עֲקֵבִי
8. וּמָה אָשִׁיב הַיּוֹם עֵת יִזְכֹּר חוֹבִי?

6. I prostrated myself to the ground, my heart full of fear.
7. For my sins held (back) my heel.
8. What shall I reply when my guilty deeds are recited?

One of the finest descriptions of the feeling of concern, suspicion and trembling is found in the piyyut "מחטאתי אדאג תמיד"[14], whose vocabulary is a mosaic of words from the root "רעד" (tremble, shake) and whose content reflects this mood:

1. מֵחַטָּאתַי אֶדְאַג תָּמִיד/ וּלְשׁוֹנִי עֲוֹנוֹתַי תַּצְמִיד
2. אַךְ בְּבֹאִי עֲלֵיהֶם לְהָעִיד/ עָמַדְתִּי מַרְעִיד

conjure up the image and the tense atmosphere of a court room: seat, seat of judgment, judge (or, more generally, 'king'), crown, sentence, Day of Judgment, day, the Day, kindness, supplication, mercy, gracious, merciful, anger, dread, awe, fear, trembling, sins, imprisoned, forgiveness, transgression, guilt, foolishness, lie, inclination, lust, horror, the Creator, reconsider. These and other similar words are taken from the liturgical text of Rosh Hashanah and Yom Kippur, where they occur and reoccur with great regularity and frequency. We find a characteristic picture of the court room in the piyut "יום זה"[2] (for reference see relevant note):

3. וְכִסֵּא דִין הִצַּבְתּוֹ/ עָבוֹר לְפָנָיו וְהֶעֱמַדְתּוֹ
4. הִ לְמִשְׁפָּט שַׂמְתּוֹ/ וְצוּר לְהוֹכִיחַ יְסַדְתּוֹ

3. You have set up a seat of judgement/ by which all men must go
4. You, God, have made him stand for judgement/ and you, our Rock, have set him before you.

The thematic word that serves to create the special atmosphere in this piyyut is "day of judgment", or simply "day"[3].

1. יוֹם זֶה מֵאָז בְּחַרְתּוֹ/ וּמִכָּל יָמִים חִמַּדְתּוֹ
2. וְלִזְכֹּר יְצוּרִים נָתַתּוֹ/ וְלִפְקֹד מַעֲשִׂים יְדַעְתּוֹ

1. You have chosen this day as of yore/ And have set it above all other days.
2. You have set it aside though to those you have created/ you have marked this day to ponder their actions.

Sometimes the "day" is referred to as "night"[4]:

2. וּבַלַּיִל זֶה נֶגֶדּוֹ/ אַגִּיד צָרָתִי

2. This night, unto God/ I shall relate my troubles.

Since the proceedings and atmosphere of an earthly law court are familiar to all, the poet reproduces them in his "heavenly court" and so makes the unfamiliar familiar. The heavenly court becomes a reality that affects, very powerfully, all who come to pray on Rosh Hashanah.

This court room scene is dominated by the judge, (that is, God) who is thus addressed and exalted in the piyut "אתה אלהי האלוהים"[5]:

9. אַתָּה שִׁוִּיתָ יָדְךָ לְקוֹמֵם וּלְהַחֲרִים
10. אֱלֹהִים שֹׁפֵט, זֶה יַשְׁפִּיל וְזֶה יָרִים

9. You have lifted up/ and you have brought low.
10. God judges/ He brings down and raises up.

He is frequently called 'the king', as in the "Amida" prayer during the Ten Days of Repentance[6]:

The Day of Judgment as a Courtroom Scene in Sephardic Piyyut

(Examples from the Sacred Poetry of Rabbi Moshe Ibn Ezra)(*)

Dr. Joseph Dana

The days between Rosh Hashanah and Yom Kippur have always been regarded as days of Judgment. The Sephardi poets composed sacred poetry, much of which was dedicated to the days of Selichot, to Rosh Hashanah, and to Yom Kippur. Of all these poets, the most eminent is Rav Moshe Ibn Ezra(1) (henceforth, Ibn Ezra) whose piyyutim form part of the liturgy on these two most solemn days, particularly in Sephardic synagogues.

The prayers of the community, which reach a peak on Rosh Hashanah and Yom Kippur, are often depicted by Ibn Ezra as a scene in a court of law. All the regular participants in a law court are present: the accused, the judge, the defense counsel, and the prosecutor. In this judicial process the accused - who represents the Jew standing in prayer during these High Holy Days - is required to give an account of his deeds, both good and bad, and is judged accordingly.

The poet fulfills the role of prosecutor, defense attorney, and judge. He also represents the accused, both as an individual and as the whole congregation of Israel, both individually and collectively.

At the beginning of the trial the accused is described as full of sin and deserving to be condemned; at the end of the trial, however, he has hope of forgiveness, not because he deserves to be forgiven, but because God is merciful and gracious.

In order to make the trial and its terror realistic, Ibn Ezra uses words that

(*) The author is the head of the Hebrew Department of the Arab College for Education in Israel - Haifa, and the head of the Institute for Hebrew-Arabic Comparative Research.

References

1. Edge, J. (1992) Cooperative development.

2. Hargreaves, P. (1980) An evaluation checklist.

3. Kennedy, C. (1987) Innovation for Change.

4. Kennedy, C. (1988) Projects. Applied Linguistics, Vol.9, No. 4 OUP.

5. McLean, M. and Lauglo, J. Eds (1985) Introducton: Rational for Decentralisation.

6. Slater, D. (1987) The Management of Change: The Theory and the Practice.

7. Weir, C.J. and Richards, J. (1990) Evaluating a Teacher Training Project in Difficult Circumstances. CALS, University of Reading.

8. Wilson, D. and Rosenfeld, R. (1990) Managing Organisations. Organisational Culture.

9. Wood, P. (1996) English Teaching Professional, (journal).



How can we overcome these risks?

1. It is important to ensure teachers' confidence building by giving them professional and moral support.

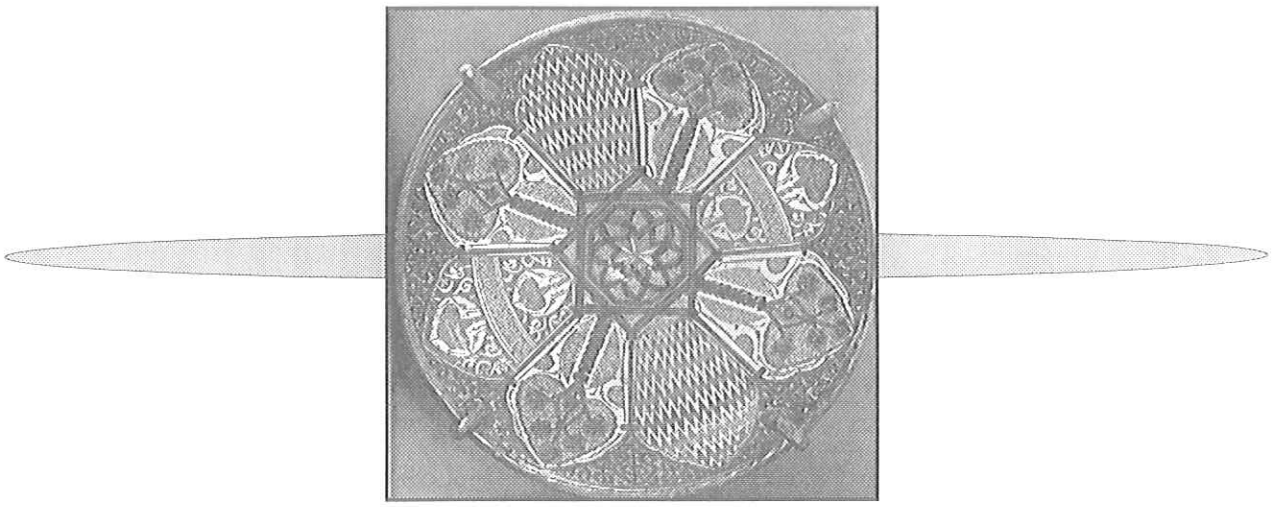
2. On the other hand, teachers should also be aware that those who do not "change" and are not able to meet the growing needs of their students might be threatened and face unpleasant consequences (if they are unable to keep up with the changes taking place: curriculum, textbooks and approaches).

3. Parallel proficiency courses may help **plus** an approach to, for example, pairwork that does not require such a high proficiency e.g. having students practice "closed dialogues" together in a controlled practice way. Here, the language is not unpredictable and most teachers will be able to cope. Later, some teachers may be willing to try more open- ended use of pair and group work.

Even if the risks outnumber the factors of success (in quantity), I am still optimistic that the project will succeed because "gains overweigh losses", Kennedy.

Conclusion

The plan outlined above is a response to an expressed need that is given in clear enough terms to indicate the sort of action needed. Part of the means of change will be a redefinition of a particular inspector's/ trainer's role from lone observer, to organizer and contributor to group training courses. Fortunately, the autonomy given to inspectors/ trainers and the willingness of teachers for professional growth and positive self-image make this quite possible.



2. Teachers are consulted and involved in the whole process of: designing, implementing, modifying and evaluating.

3. Teachers will be convinced that the course will contribute to their professional growth and improve their performance to help their students.

4. Teachers will get financial support. This is an important incentive.

5. Teachers will enjoy the advantages of resource centers in each village/ town, they are two- fold:

a) Teachers will have a variety of references and teaching aids.

b) Teachers will enjoy informal, friendly social meetings through their cooperation and teamwork.

Risks: (There is always a risk in setting a target not to achieve it)

1. Teachers will go back to the same routine at the end of training.

2. Teachers have been working by the same methods for many years, why change now?

3. It is time consuming. Teachers might feel stress. They do it in their free time. "Physical and mental efforts", Kennedy 1988 page 338

4. New approaches, techniques (communicative, pairs) require a good level and a good command of English and a high level of proficiency. Teachers might feel that they are threatened. They also might feel unable to cope with and control groups and mobility of students.

5. Teachers have been restricted to textbooks teaching contents. They might find it difficult to go beyond the contents of the book (in order to deal with curriculum and material writing).

6. Teachers are not so keen and anxious to **expose weaknesses** to others (e.g. proficiency, including spelling and methodology), it is "losing face" (and very unpleasant in our society).

1. **Self- evaluation:** used by the teachers as part of their lesson planning: after teaching the lesson, they reflect on their own lesson and give a brief evaluation of it.

2. **Peer evaluation:** during study days; teachers give lessons and their colleagues attend and evaluate and discuss them.

3. **Observer evaluation:** observation of the class by the inspector/ trainer followed by discussion and guidance on an individual basis.

III. At the end of the course participants will be asked the following three questions (which reflect the pre-course questionnaire):

1. Do you feel you are now able to help your students better with their problems? Give examples.

2. Do you feel you have developed professionally as a result of the course? Give examples.

3. Do you feel you are now in better contact with your colleagues? Give examples.

Other indicators of success:

Long-term:

Evaluation may be possible by observing if there is any dramatic change in the performance of students of the schools involved, in both school entrance exams and in the Bagrut exam. It is estimated that the results cannot be expected to work their way through the system until at least three years have passed. One year for the teachers to follow and digest the course, and two years of implementation, of insight and knowledge gained from the course. Of course, even then it will be difficult to prove any course- effect relationship between the training course and exam results, but a perceived positive relationship will be enough for practical purposes.

Headmasters will be consulted before and after the course and the perception and expressions of satisfaction or otherwise will also be taken as indicators.

Why I think the project is going to succeed:

1. Course attendance is voluntary. (Teachers are not forced to attend)

in addition, be powerful in enlisting the support of " outsiders" ("purse holders" in the Ministry of Education and the local councils). It is thus intended to make evaluation a key concept of the course design.

Base line data (methods and approaches, attitudes and contents), together with "insiders'" **formative** evaluation is hoped to lead (once confident) to "outsiders" expert **summative** evaluation in order to get extra **credibility** and thus further funding, support and encouragement to **"cascade"** through lectures, study days and teachers journals. Base-line data and formative evaluation will be the basis on which the "expert outsider" can build their summative evaluation.

This combination of **base-line data, formative** and **summative** evaluation, together with involvement of both "insiders" and "outsiders" will be a valuable contribution to our schools. In the present conditions, I believe this is the **only feasible solution** to raise the level of performance of teachers and contribute towards their professional growth.

Certain procedures will need to be carried out before the course starts, and this forms part of the initial planning of the course.

Short term:

I. Participants will be asked in a simple written questionnaire at the beginning of the course these three questions:

1. What do you think are your students greatest problems with English?

2. What would you like to improve in yourself as a teacher ?

3. Do you think this course will help you to make better contact with your colleagues ?

The questionnaire can form the stimulus for the first discussion.

II. Then, a small scale formative evaluation will accompany the implementation and development of the project. During the course, teachers will be asked monthly in an informal way (face -to -face interview and discussion) how satisfied they are and if they have any suggestions for "modification" to the course and to "check progress", Hargreaves , page 37

N.B. The three main ways of evaluation of teachers' work at present which, it is proposed, should remain in use:

2. **Relevance of change:** This will be discussed through reflection on those problems to find solutions by identifying problems, clarifying what these problems are and finding the means to overcome them.

3. **Clarity:** As teachers work, co-operate and exchange views and experience, problems become clearer, and the potential to identify specific goals and means to solve the problems become more feasible.

4. **Complexity:** On the one hand, teachers have their own culturally deep-rooted beliefs which are not easy to change. On the other, the value of collaboration, team work and interaction might not be realized right from the beginning.

5. **Practicality and Quality:** Teachers should feel that things work better now and are improving, that they also feel gradual change in their own attitudes and approaches

E.g. If teachers experience of group work is successful, they might adopt it in their classes. If their initial experience is negative, they may feel confirmed in their culturally based avoidance of it.

Looking back at the above factors we feel that factors one to three are positive ones and contribute to change, while four to five might be negative factors that inhibit its progress.

Evaluation

-"There are three major aspects of a project: **design, implementation** and **evaluation**". We have to look at them in a "cyclical integrative" view rather than a "linear discrete view" Peter Hargreaves page 35

-"Insiders should be involved in formative evaluation role. For summative, decision for involving outsiders stand and it might be necessary" Weir and Richards, 1990 page 17

-"Teachers as participants should feel that innovations belong to them." Kennedy 1988, page 338

Evaluation and its positive results are seen in this project as an important part of promoting change. It is the evaluation of the project by "insiders", involving "participants" and promoting their feeling of "ownership" of the project that is key to its acceptance and success. A well documented evaluation of the project will,

in addition, be powerful in enlisting the support of " outsiders" ("purse holders" in the Ministry of Education and the local councils). It is thus intended to make evaluation a key concept of the course design.

Base line data (methods and approaches, attitudes and contents), together with "insiders'" **formative** evaluation is hoped to lead (once confident) to "outsiders" expert **summative** evaluation in order to get extra **credibility** and thus further funding, support and encouragement to **"cascade"** through lectures, study days and teachers journals. Base-line data and formative evaluation will be the basis on which the "expert outsider" can build their summative evaluation.

This combination of **base-line data, formative** and **summative** evaluation, together with involvement of both "insiders" and "outsiders" will be a valuable contribution to our schools. In the present conditions, I believe this is the **only feasible solution** to raise the level of performance of teachers and contribute towards their professional growth.

Certain procedures will need to be carried out before the course starts, and this forms part of the initial planning of the course.

Short term:

I. Participants will be asked in a simple written questionnaire at the beginning of the course these three questions:

1. What do you think are your students greatest problems with English?

2. What would you like to improve in yourself as a teacher ?

3. Do you think this course will help you to make better contact with your colleagues ?

The questionnaire can form the stimulus for the first discussion.

II. Then, a small scale formative evaluation will accompany the implementation and development of the project. During the course, teachers will be asked monthly in an informal way (face -to -face interview and discussion) how satisfied they are and if they have any suggestions for "modification" to the course and to "check progress", Hargreaves , page 37

N.B. The three main ways of evaluation of teachers' work at present which, it is proposed, should remain in use:

2. **Relevance of change:** This will be discussed through reflection on those problems to find solutions by identifying problems, clarifying what these problems are and finding the means to overcome them.

3. **Clarity:** As teachers work, co-operate and exchange views and experience, problems become clearer, and the potential to identify specific goals and means to solve the problems become more feasible.

4. **Complexity:** On the one hand, teachers have their own culturally deep-rooted beliefs which are not easy to change. On the other, the value of collaboration, team work and interaction might not be realized right from the beginning.

5. **Practicality and Quality:** Teachers should feel that things work better now and are improving, that they also feel gradual change in their own attitudes and approaches

E.g. If teachers experience of group work is successful, they might adopt it in their classes. If their initial experience is negative, they may feel confirmed in their culturally based avoidance of it.

Looking back at the above factors we feel that factors one to three are positive ones and contribute to change, while four to five might be negative factors that inhibit its progress.

Evaluation

-"There are three major aspects of a project: **design, implementation** and **evaluation**". We have to look at them in a "cyclical integrative" view rather than a "linear discrete view" Peter Hargreaves page 35

-"Insiders should be involved in formative evaluation role. For summative, decision for involving outsiders stand and it might be necessary" Weir and Richards, 1990 page 17

-"Teachers as participants should feel that innovations belong to them." Kennedy 1988, page 338

Evaluation and its positive results are seen in this project as an important part of promoting change. It is the evaluation of the project by "insiders", involving "participants" and promoting their feeling of "ownership" of the project that is key to its acceptance and success. A well documented evaluation of the project will,

3. Survey textbooks available and evaluate them, choose the most suitable and select from others relevant complementary materials.

Ways To Achieve Objectives:

We can achieve the stated objectives of the course by ;

1. Making teachers reflect and understand their classroom performance and monitor it.

2. Increasing input, various techniques and approaches.

3. Making teachers work, adjust and develop materials.

Note: teachers habitually spend a lot of time interpreting materials and making lesson plans . Due to individual differences and experiences, teachers interpret materials differently. As a result we have different techniques (this is positive). Teachers can learn from each other and enrich their repertoire by trial of other techniques.

To sum up: Teachers:

1. Identify problems they wish to change and improve.

2. Describe these problems.

3. Make plans for action.

4. Implement these plans, make changes when necessary.

5. Observe effect of action.

6. Reflect on effect of action and revise for further planning.

Factors that affect implementation:

This list, based on insights from Kennedy (1988), Weir and Richards(1990), Slater(1987) McLean and Laugo(1985), Wilson and Rosenfeld(1990), is defined in terms of our needs:

1. **Need**: Pedagogical problems perceived as priority issues by the trainers, inspectors, headmasters, teachers, and parents, who feel the need for change. This feeling is confirmed by the poor results of Bagrut exams and entrance exams for school and university.

2. Discussion: (small groups depending on what grades teachers deal with), teachers discuss, clarify and understand.

3. Lesson planning: (same groups as in 2), teachers make lesson plans based on textbooks they use, prepare teaching aids , exercises and any other materials that help them.

4. Application: (individually), teachers apply the lesson plans in their classrooms.

5a. (The following sessions groups meet again, discuss their practical work e.g. success or failure, to find out if plans worked, analyze and sum up their practice).

5b. Next step, they report to the whole group. (Teachers at various levels become aware of what goes on in each level for continuity).

6. Evaluation: the teachers evaluate textbooks and develop complementary materials.

How To Begin Change:

We should focus teachers' attention on the fact that students' achievements are not satisfactory (e.g. Bagrut results, school entrance exams), and there is a pressing need to help, and that they are the right and the only people to do that. together we try to search and find ways to help.

We begin by having a **discussion** (the whole group with the general inspector/ trainer, headmasters, and representatives of the local municipalities) in order to:

1. Get teachers to know each other.

2. Create an easy atmosphere where teachers feel confident enough to express themselves and ease the tension.

3. Listen to teachers describing problems and students' needs and suggesting solutions.

4. Agree on a framework within which the group works as a team.

This requires us to;

1. Study the English curriculum (rarely before studied by in-service teachers).

2. Find suitable methods and approaches.

Elementary Grades 3- 6

Contents: -Teaching universals (TU) such as motivation, involvement, lesson planning, discipline etc.

- Skills: mainly oral/ aural hearing skills

-Techniques: e.g. pairwork, groupwork

- Drama, games and songs in the English lesson

- Integrating the computer in the English classroom

- Language proficiency

- Curriculum

Intermediate Grades 7- 9

Contents: -As above plus

- Reading and writing skills e.g. skimming/ scanning/ inferencing...etc

- Extensive reading

Secondary Grades 10 - 12

Contents: - As above plus

- Materials, methods to prepare students for oral and written Bagrut exams.

Length of Course: The course will last 40 weeks. Teachers will meet once a week for three hours.

Course Sessions:

Sessions consist of :

1. Plenary: (whole group) Deals with one aspect o f **teaching universals** (e.g. motivation, involvement, lesson planning etc.), a **skill** (e.g. skimming, inferencing, eliciting , guessing etc.), **other topics** (e.g. criteria for textbook, evaluation and choice) and the curriculum.

Development : Management of change:

Role of inspector / trainer:

The role of the inspector / trainer in this change will be both **administrative** and **professional.**

1. As an administrator:

a) The inspector/ trainer is an organizer of the course arranges for financial support from the Ministry of Education and premises from the Local Municipality.

b) He will invite lecturers, applies for and reports to the Ministry of Education to approve the course for salary increment purposes.

2. As a professional:

a) The inspector/ trainer helps build up curriculum and acts as an advisor to teachers.

b) Contributor (gives lectures).

c) Evaluator: finds out how teachers feel, finds out changes in teachers' attitudes and approaches, finds out effect on students' performance and level.

d) Facilitates interaction amongst teachers to clarify their own thinking.

e) Helps teachers to find the problems and tries to work out methods and materials to help their own classes and to suit their own specific needs.

He does all these things in **collaboration with teachers and counselors** as partners in the training process. This approach neutralizes the effect of "resistance of one-way process", Kennedy (1988) page 332 talks about.

Methods of Implementation: Introduction and Description

How do we visualize change?

The framework of the group is :

Group (village/ town)

Frequent visits to classes and continual contact with English teachers have made us intensely aware of the need to have more intensive in-service training of teachers and on a wider scale.

Objectives of change:

Main objectives of change are to help teachers to:

1. Understand and identify their approaches to teaching and teaching materials

2. Become aware of the contents of the English language curriculum (few are aware of this at the moment), and not stick only to the textbook

3. Revise and adapt some parts of textbooks to suit the level of students and make them culturally relevant

4. Learn various classroom techniques and skills to provide a broader repertoire

5. Realize the value of "teaching universals" for effective teaching and learning, pedagogy and methodology

6. Improve teachers proficiency and fluency to strengthen their classroom performance.

Some principles for changes:

As Kennedy states(1989, page 329), "innovation involves behavioral change, underlying what may be **deep-seated** beliefs and attitudes".

In general the present "teaching culture" in the Arab Sector is of a formal teacher centered approach with the teacher's job being that of transmission of knowledge. However teachers are influenced by and aware of progress in methodology and are **keen to prove themselves** and "reinforce their professional identity". It is also clear that there are problems at present with the teaching of English, "dissatisfaction with the existing state of affairs". Therefore unusual measures need to be taken. These two factors render teachers more open to the suggestions made on the course.

Teachers will hopefully show "solidarity" (which is also part of the "culture" so that can be used to help), and "identify" with the objectives for change.

Teachers' reaction to training:

In the innovation process participants should be "**involved and consulted**" and be convinced that "**they will benefit if it is implemented**". Kennedy (1988) page 331.

Teachers' reaction to training in general is positive. Training affects their professional growth on the one hand and increases their income on the other, if and when approved by the Ministry. Both professional growth and income are important for their self image, self esteem and standard of living.

Problems with current in-service training:

Teacher training and teaching of English have been undergoing radical changes in Israel due to the development of theories of learning and teaching on the one hand, and to meet the growing needs of learners on the other. (University entrance is very competitive and higher grades are essential to guarantee acceptance).

Occasional workshops and study days are held and a few courses are organized. (When occasional they are not considered for salary increment). School visits and classroom observation are a useful and important part of the inspector's/ trainer's work, but are very limited because of time constraints and the large numbers involved. It is not possible to give help and guidance to many teachers even if they ask for it. Hardly any real professional growth of the teachers language proficiency and methodology is initiated this way. The slow progress which takes place is the outcome of the increasing and cumulative number of college and university graduates who join the system and contribute to it.

Need for change:

From an individual assessment to group training:

A fundamental problem in the Arab Sector is the relatively low achievement in English. Bagrut results bear this out. Teacher proficiency and methodlogy are not the only factors in this (given the very limited amount of exposure to and use of English outside the classroom) but they certainly seem to be factors, and it is in these areas where change may be initiated;"An in-service course which centres on pedagogy and methodology leads to professional development and improved language level " P.Wood (1996), page 44.

Managing Change in In-service Teacher Training

Wajeeh Awad

In this article I will consider the framework of in-service teacher training in the Arab Sector in Israel where teachers focus on their professional growth and increase in income.

The ongoing changes in methodology and curricula require us to reconsider and review our work as teachers of English to keep up with the development taking place in order to establish more effective teaching.

The increasing awareness of the value of staff and group development can be an incentive to create a suitable framework for teachers' professional growth. Cooperation can be at various levels: school, village, town or city teachers.

Through this training "we find out more about ourselves, our teaching and the relationship between the two." Edge (1992) page 1.

Edge (1992) pages 1 &2 explains the short term outcome of the training of teachers that leads to the increase in their:
- Awareness of their own strengths and skills
- Appreciation of the strengths and skills of others
- Willingness to listen carefully to others
- Ability to respond to the needs of their own teaching situations
- Confidence in their capacity to empower themselves. Cooperative development (of the group) is the framework for teacher empowerment.

The intended long term outcome, Edge believes, as do I, is the implementation of a practical framework for continuing **professional self development.**

Organizing in-service teacher training:

There are two main frameworks for in-service teacher training in Israel.

a) Systematic: teachers attend courses at a college or university

b) Ad hoc: teachers attend/take part in study days, workshops and conferences. This is voluntary, but "approved" course attendance wins points which count on an incremental salary scale.

15. Plato, *The Republic*, Translated with an introduction by Desmond Lee, Second Edition (Revised): Penguin Books, 1987.

16. Rank, Otto, *The Double: A Psychoanalystic Study*, trans. and ed. by Hary Tucker, Jr. (Chapel Hill; Univeraity of North Carolina press, 1971).

17. Searle, John, "Reiterating the Difference: A Reply to Derrida", *Glyph 1* (1977), 204-5.

18. Spivak, Gayatri Chakravorty, "Imperialism and Sexual Difference" in Robert Con Davis, and Schleifer, Ronald eds., *Contemporary Literary Criticism: Modernism Through Post-modernism* (University of Oklahoma, 1989), 517-528.



theater pulsing with actors to depict the essence of life as performance, he means to use Schlossberg's theory of acting as a scale against which he judges the behavior of his characters who in turn use this scale to measure each other's behavior. With the purely noble at one end, and the purely bestial at the other, this scale of acting does not clearly specify the place of the exactly human. Neither does it conspicuously mark the various degrees of good and bad acting. But, it seems, one's task is to recognize the existence of the purely noble and the purely bestial and to try to strike a balance between the two.

Bibliography

1. Austin, J.L., *How to Do Things with Words* (Cambridge, Mass; 1975).
2. Bellow, Saul, *Dangling Man* (New York: The Vanguard Press, 1944).
3. Bellow, Saul, "Literary Notes on Khrushchev" *Esquire* (March 1961).
4. Bellow, Saul, "Pleasures and Pains of Playgoing", *Partisan Review 21* (May-June 1954): 312-17.
5. Bellow, Saul, *The Adventures of Augie March* (New York: Avon, 1977).
6. Bellow, Saul, *The Victim* (New York: Penguin Books, 1947).
7. Bellow, Saul, "Talk with the Yellow Kid" *The Reporter 15* (September, 1965): 41-44.
8. Brecht, Bertold, "A Short Organum for the Theater" in Willet, John ed., *Brecht on Theater* (London: Methuen, 1974).
9. De Saussure, Ferdinand, *Course in General Linguistics,* trans. W. Baskin (Fontana/Collins, London; 1977, orig. 1915).
10. Fish, Stanley, "Rhetoric" in Frank Lentricchia and Thomas McLaughlin, eds., *Critical Terms for Literary Study* (University of Chicago, 1990).
11. Lacan, Jacques, Ecrits: *A Selection,* trans. A. Sheridan (Tavistock, London, 1980).
12. Lanham, Richard, *The Motives of Eloquence* (New Haven, Yale University Press: 1986).
13. Maslow, Abraham H., *Motivation and Personality,* 2nd edition, (New York, Evanston and London: Harper and Row, Publishers; 1970).
14. Newman, Judie, "Bellow and Nihilism: *The Dean's December" Studies in Literary Imagination* (Fall 1984) 17:2, 111-122.

Why does Schlossberg conclude his long discourse with a rhetorical question: "Now to whom should this mean something if not to an actor? If he isn't for dignity, then I tell you there is a great mistake somewhere" (113). Schlossberg's suggestion of a link between acting and decency was asserted by Joseph in *Dangling Man*. Trying to account for his own aggression, Joseph reveals that he is first confronted with his aggressiveness when he loses his temper with Mr. Gesell, his former landlord who often underheats Joseph's house. In response, Joseph finally catches him red-handed, Mr. Gesell jokes about the cold. "But you, Mr. Gese11! An Artist!" Joseph snorts (*DM,* 144). Obviously Joseph does not expect an artist to commit such a debased deed. Like Schlossberg, he believes an artist has to exhibit dignity and grace. Still, what does Schlossberg mean by his rhetorical question? Why should Schlossberg's discussion be meaningful to an actor more than others?

The answer perhaps lies in John Searle's reply to Derrida in which he affirms that iterability allows for a signifying sequence:

> "The existence of the pretended form of the speech act is logically dependent on the possibility of the nonpretended speech act in the same way that any pretended form of behavior is dependent on nonpretended forms of behavior, and in that sense the pretended forms are *parasitical* on the nonpretended forms" (Searle 1977, 205; italics in source).

In other words, the actor's performance on the stage is dependent on conventional procedures in real life. But by the same token, the relation of dependency can be reversed; there could be no conventional procedure or a formula in real life, were it not a repetition of the actor's performance on the stage. Hence, if life which is authentic derives its existence from the play, the inauthentic, the imitative, then a real actor who combines the two worlds should best understand Schlossberg's theory.

In practice Schlossberg's theory of the exactly human and good acting is hard to define and difficult to attain. Yet when Bellow has made *The Victim* a world which is analogous to a kind of

"passionate outbursts" (Bellow 1961, 107). Moreover, Livia's acting presents a classical example of modern man living without a sense of meaning and purpose; such a life is a retreat to what Judie Newman in her "Bellow and Nihilism: The Dean's December" calls, depending on Nietzsche, "ethical nihilism" which means a denial of the existence of objective moral standards as distinct from "theoretical nihilism" which does not recognize the validity of all knowledge (Newman 1984, 112).

Neither "the more than human" nor "the less than human" is desirable. Both have the components that make one a rhetorician, as they are not tethered to a master origin which, as Lanham's concept of the rhetorical man explains, constitutes "a single, homogeneously real society" (1976, 4). Both destroy the security of the combination which Ferdinand de Saussure establishes between the signifier and the signified (1977, 113). "Good acting is what is exactly human", Schlossberg maintains. By "good acting" he means the achievement of balance between the acting of Caesar, the more than human, and that of Livia, the less than human. Thus, it is the antithesis of the rhetorical man's standing as such a status deviates from the rules, norms and conception of truth as held by the human society; rather, it is man's capacity for healthly social intergration completed by his ability to see life's "beauty", to choose "dignity" and "greatness" (113) all within the human limits. and, above all, to believe in the existence of such qualities that certainly make one a *"homo seriosus"*. It is a matter of choosing an appropriate and decent role for oneself, of being responsible, to use Austin's definition of the serious utterance, for one's roles and behavior without blaming others and of allowing others to play their own roles without imposing one's own script upon them. This is what Abraham Maslow calls self-actualization. In his view, self-actualized people perceive reality efficiently and tolerate uncertainty; they accept themselves and others for what they are; they are spontaneous in thought and behaviour; they are problem-centered rather than self-centered they are highly creative and motivated by aesthetic needs such as order and beauty (Maslow 1970, 48-51).

is it still bad to be "more than human"? "More than human, can you have any use of life?" Schlossberg concludes (*TV,* 113). His meaning is clear; once one ascends the ladder of the "more than human", one must convince himself and others that he has accomplished the godly state but, in fact, his claims remain "constative utterances" which describe some state of affairs and can not actually perform the action to which they refer (Austin 1975, 1), i.e., one adopts a role sundered from true knowledge and exists apart from any system of beliefs and independently of all perspectives, to borrow Fish's definition of the rhetorical man's thinking (1990, 205). In other words, he denies the essential qualities of his own humanity. In imitating god, Caesar falsifies death which is natural and true and denies his own human existence and life as a whole. Hence, this type of acting is not only a non-serious speech act, as Austin would suggest, but theatrically poor and unconvincing.

Similarly, Schlossberg rejects one's degradation to the "less than human", which he associates with poor theatrical performances and base attributes such as, misconduct, lying and deceit, filth and evil. Speaking of Livia, an actress who plays a part in *The Tigress,* he tries to explain why it is bad to be "less than human". He states, "She is not an actress because she is not a woman, and she is not a woman because a man doesn't mean anything to her" (*TV,* 106). Clearly Schlossberg, who is performing gender roles by expressing outdated ideas about men's superior norms, affirms that man is essentially an actor who has to adopt a decent role; in the play Livia not only shows that she has "no notion of play" and her rroleplaying is "businesslike" but also fails to give a true and faithful image of the human having mercilessly killed her husband and hence she fails as an actress. In killing her husband, Livia conveys a base image of the human and is thus degraded to bestiality, a state in which there is no "love, no hate, no fear, no lungs, no heart. I'm ashamed to mention what else is missing. Nothing! The poor husband. Nothing is killing him, less than human. A blank" (*TV,* 113). This is exactly what Bellow means when he says that people in the West have lost "direct emotional self expression", or

speech which, by Bellow's standards, depends on "the privilege of direct emotional self-expression", and therefore Schlossberg manages to follow the example of Khrushchev by becoming the playwright, the director and actor of his own show. According to Schlossberg, "It's bad to be less than human and it's bad to be more than human" (*TV* 1947, 112). He takes "more than human" which is one form of "bad acting" to be a status parallel to godhood which means the endorsement of divinely defined attributes such as innocence, glory, pure intellect and nobility. In order to illustrate why it is bad to be "more than human", he employs the example of Caesar in history, who denies his disease which is a human quality and aspires to the state of godhood placing himself thus above his fellow humans. As a result, Caesar is trapped in a paradox: he is sick and wants to attain a status that is free from diseases. "Can a god have disease?" he askes. A god does not have diseases and therefore does not die, whereas a man does and is fated to die. "If I can talk myself into it that I never sweat and make everybody else act as if it was true, maybe I can fix it up about dying, too", Schlossberg assumes. If, like Caesar, one writes a script in which he adopts the role of one who aspires to godhood, convinces himself of the reality of his performance, and makes others act as though his script were true, then he is able to control death and be more than human. What he says is confirmed by Lanham's notion of the *"homo rhetoricus"*, has a bearing on the Kid's notion of acting. Both assert that through the power of words they can fit facts and people to their aims; they seek to impose a dominance-submission relationship on others, to play in a power game. The same idea of associating the theme of power with scriptwriting is expressed in *The Adventures of Augie March* where each character tries to impose scripts on others. Augie makes it clear that the world is "made up of these inventors or artists, each in his own way trying to recruit other people to play a supporting role and sustain him in his make-believe. The great chiefs and leaders recruit the greatest number, and that's what their power is" (*March* 1977, 448).

Assuming this to be attainable, why

initially surprised by the Russian leader's courage to dominate the press, TV screens, the UN Assembly and the midtown streets although he was an uninvited, most unwanted guest. Wherever he went, Khrushchev "played up to the crowd and luxuriated in its attention, behaving like a comic artist in a show written and directed by himself" (Bellow 1961, 106). Beyond Bellow's enthusiastic affirmation of Khrushchev's ability to write, direct and to have an absolute control of "the center of the stage", stands Khrushchev's mastery of "the privilege of direct emotional self-expression" which enables him to compel Americans to think about him. Bellow says,

> Masked in smiles and peasant charm, or in anger, the Russian Premier releases his deepest feelings and if we are not shaken by them it is because we are not in close touch with reality. In the West the connections between opinion, feeling and bodily motion have been broken. We have lost the expressive power... Deprived of expressive power, we are awed by it, have a hunger for it and are afraid of it. Thus we praise the grey dignity of our soft-spoken leaders, but in our hearts we are suckers for passionate outbursts, even when those pssionate outbursts are hypocritical and falsely motivated (Bellow 1961, 107).

Bellow's words need no further clarification; the world is a stage where some people are actors others are audience members both of whom should lend themselves to passionate outbursts so as to be in close touch with reality and lead a convincing life/ play.

As a matter of fact, these ideas of Bellow about the world/stage analogy repeat what he has presented in a more comprehensive, direct and precise manner in *The Victim*. On a Sunday afternoon Leventhal, the protagonist of *The Victim,* joins Schlossberg, a theater critic, Shifcart, a theater agent, Goldstone and Harkavy for a lunch and a discussion about acting, actors and actresses. Through Schlossberg, Bellow seizes the scene to present his central analogy between living and acting, human life and participation in a play. Schlossberg gives a bombastic

fixed and objective and tries to convince himself and others to accept his revision of it. Moreover, in the same manner as the *"homo rhetoricus"*, the Kid regards himself as an actor who also directs and writes his own script as he goes, trying, getting rid of, adding onto, contrasting and fabricating new roles and interpretations. This is perhaps one implication of what the Kid means by saying that he became a "commander" in quest of "excitement, variety, danger, intellectual stimulus". This is also what lanham perhaps means when he affirms that the rhetorical man relies on "daily histrionic reenactment" to reassure his "sense of identity" (Lanham 1976, 4). The kidds adds

> "I was a psychologist", he went on. "My domain was the human mind. A chinese scholar with whom I once studied told me, 'People always see themselves in you'. With this understanding I entered the lives of my dupes. The man who lives by an idea enjoys great superiority over those who live by none. To make money is not an idea; that doesn't count. I meant a real idea. It was very simple. My purpose was invisible. When they looked at me they saw themselves. I only showed them their own purpose" (1956, 43).

The quotation above is of paramount importance. At the core of it is the idea of people as audience, the Kid as actor. Furthermore, the Kid is presented as a persecuting double, a motif which suggests links with psychoanalytical theorizations particularly the works of Otto Rank and Jaques Lacan. In other words, what the Kid seems to be saying is applicable to Rank who maintains that the narcissistic esteem of one's own ego, the horror of the destruction of self leads to the creation of an image similar to the self in the double, thus assuring oneself of a second life (1971, 85). Likewise, the Kid's concept of his role as a double is in line with Lacan's exploration of the infant's identification with its reflection in the mirror. Lacan concludes that it is a gratifying experience since it lets the infant gain a sense of wholeness whereas before it experienced itself as shapeless, all without effort (Lacan, 1977, 1-7).

Bellow's admiration of the Russian Premier is even more vigorous. He is

inferior "kind of troping of that truth of man" (1989, 517-8). Yet unlike Plato, Bellow is attracted to theaters and assigns to them a serious function, though he is critical of actors for offering a poor, unconvincing theatrical performance: "The actors seem to have no notion of play. I don't know why. Is it too frivolous to play in the theater? Does it lead to disrespect of their theories? The behavior of actors is very businesslike" (312). What Bellow inveighs against is asserted by Brecht who treats "the theater as a place of entertainment" and who rejects all conceptions which aim to turn it into a purveyor of morality or try to demand "instruction" of it (Brecht 1948, 180). Moreover, Bellow's attitude here is reminiscent of Hamlet's view of acting upon receiving a group of actors about to play to the King. Both believe that the theater image comes to show life its true image. Hamlet says, "Be not too tame neither, but let your own discretion be your tutor: suit the action to the word, the word to the action" (*Hamlet,* III, ii, 14-16). This means that the acting imagery as discussed by Hamlet and Bellow opposes the realm of flasehood indicating thus an advance in authenticity.

Some years later Bellow expresses his admiration of the acting skills of two real-life people, hinting thus at the analogy between life and play, living and acting: a notable Chicago confidence man called "the Yellow Kid" and the Soviet premier Khrushchev. Their movements, behavior, gestures, manners and style of speech are described as convincing theatrical performances but they are associated with lying and deceit, crime, violence and bad behavior. In his interview with the Kid, Bellow asserts that the power of the Kid lies in his thinking skills which guide his role-playing, his deceit. The Kid says, "How was I to live? My power lay in words. In words I became a commander. Moreover, I could not lead a tame life of monotony. I need excitement, variety, danger, intellectual stimulus" (Bellow 1956, 43). The kid's philosophy is analogous with the line of thinking that typifies the *"homo rhetoricus"* as described by Lanham. Through the power of his words the Kid, exactly like rhetorical man, regards reality as something plastic and subjective rather than as something

Saul Bellow's Notion of Acting in his Career and Fiction

Jamal Assadi

Saul Bellow employs the acting motif extensively in his fiction to show that the real world tends to imitate the theater and that human life is in significant ways parallel to participation in a play. The speech of his characters is often presented as though it were that of a theatrical performance, their ideas take on the quality of a script while the settings often have the quality of a dramatic backdrop. So Bellow's strong use of acting imagery is complex and deserves a deep examination.

In his "Pleasures and Pains of Playgoing", Bellow considers that the theater appeals to the realm of feeling rather than to the mind's higher elements: "I do not go to the theater in quest of ideas but to be diverted, delighted, and in search of opportunities to laugh and cry" (Bellow 1954, 312). This suggests that for Bellow theater is a safe place where people let themselves be carried away by their deep feelings; people are in the grip of the power of *"pleasure and pain...* instead of law and rational principles commonly accepted as best" as Plato says in the process of his discussion against allowing poetry, particularly dramatic poety, in his "ideal state" (Plato 1987, 437; italics mine).

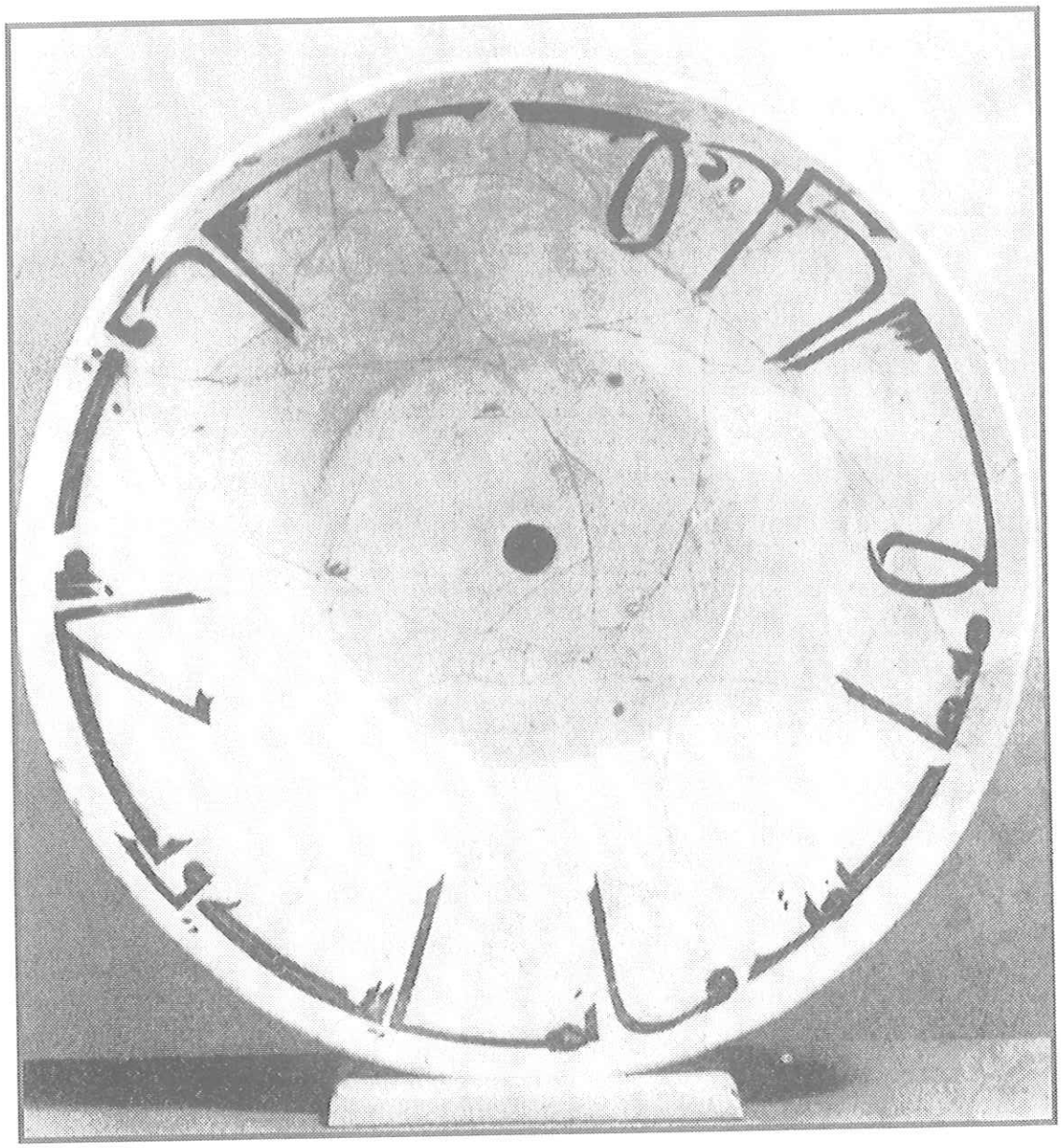
In addition to associating theaters with feelings rather than with superior rational skills both Plato and Bellow suggest a link between theaters and the effeminate realm of feelings. Plato regards the behavior which audiences admire "on the stage as womanish" (436) and similarly Bellow maintains "My mother used to go to the theater or to the pictures in order to have a good cry" (313). This means both are open to the accusation of performing gender roles because they, to borrow Gayatri Chakravorty Spivak's words, "take the privileged male of the white race as a norm for universal humanity" and claim that woman is merely an

16, pp. 32-71.

28. Statman, S. 1992. "Convergent examinations and the divergent student: testing at univeesity level", **system,** vol. 20, pp. 211-221.

29. Widdowson, H.G. 1978. **Teaching Language as Communication**, London: Oxford University Press.

30. Yorio, C.A. 1971. "Some sources of reading problems for foreign language learners", **Language Learning**, vol. 21, pp. 107-15.



11. Goodman, K. 1967. "Reading: a psycholinguistic guessing game", in Singer, H. and Ruddel, R.B. (eds.), **Theoretical Models and Processes in Reading,** Newark, DE: International Reading Association, pp. 497-535.

12. Gough, P.B. 1972. "One second of reading", in Kavangh, J.F. and Mattingly, I.G. (eds.), **Language by Ear and by Eye,** Cambridge, Mass: MIT Press, pp. 331-58.

13. Hudeon, T. 1982, "The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance", **Language Learning,** vol. 32, pp. 1-31.

14. LaBerge, D. and Samuels, S.J. 1974. "Toward a theory of automatic information processing in reading", **Cognitive Psychology**, vol. 6, pp. 293-323.

15. _____ 1964. **Language Teaching: A Scientific Approach**, New-York: McGraw Hill.

16. Mackay, R. and Mountford, A. 1979. "Reading for information", in Mackay, R., Barkman, B., and Jordan, R. R. (eds.), **Reading in a Second LAnguage,** Rowley, Mass: Newburg House, pp. 106-114.

17. Peretti, C.A. 1985. **Reading Ability**, Oxford University Press.

18. _____ 1986. "Cognitive and Linguistic components of reading ability", in Foosman B. and Siegel, A, (eds.), **Acquisition of Reading Skills,** Hilsdale, N.J: Erlbaum, pp. 11-40.

19. Rivers, W. 1964. **The Psychologist and the Foreign-Language Teacher**, Chicago: Chicago University press.

20. _____ 1968. **Teaching foreign language skills.** Chicago: University of Chicago Press.

21. Rumelhart, D. 1977. "Toward an interactive model of reading", in Dornic, S. (ed.), **Attention and Performance**, New-York, Academic Press, pp. 573-603.

22. _____ 1980. "Schemata: The building blocks of congnition", in Spiro, R.J., Bruce, B.C., and Brewer, W.E. (eds.), **Theoretical Issues in Reading Comprehension**, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 33-58.

23. _____ 1981. "The building blocks of cognition", in Guthrie, J.J. (ed.) **Comprehension and Teaching**, Newark, DE: International Reading Association, pp. 33-58.

24. Sarig, G. 1989. "Testing meaning construction: Can we do it fairly?", **Language Testing,** vol. 6, pp. 77-94.

25. _____ 1994. "Comprehension testing, or can understanding be measured?", in Brown, G., Malmkjar, K., pollitt, A. and Williams, J. (eds.), **Language and Understanding**, Oxford University Press, pp. 141-52.

26. Steffensen, M., Joag-Dev, C. and Anderson, R. 1979. "A cross cultural perspective on reading comprehension", **Reading Research Quarterly**, vol. 16, pp. 32-71.

27. Stanovich, K.E. 1980. "Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency", **Reading Reasearch Quarterly,** vol.

skill of recognizing words in their written form, so that they can later associate these forms with their already acquired oral equivalent, and with their meanings. This can be achieved by Reading Aloud. Thus, both techniques are equally important for the development of reading ability, but teachers should be aware of the different, though complementary purposes they serve, if their use of these methods is to prove successful.

References

1. Bartlett, F.C. 1932. **Remembering: A Study in Experimental ans Social Psychology,** Cambridge: Cambridge University Press.
2. Carrel, P.L., and Eisterhold, J.C. 1983. "Schema theory and ESL pedagogy", **TESOL Quarterly**, vol. 17, pp. 553-73, reprinted in Carrell, P.L., Devine, J., and Eskey, D.E. (eds), **Interactive Approaches to Second Language Reading,** 1988, Cambridge University Press, pp. 73-92.
3. Carrel, P.L. 1981. "Culture-specific schemata in L2 comprehension", **in Selected Papers from the Ninth Illinois TESOL/BE Annual Convention, the First Mid-west TESOL Conference,** Orem, R. and Haskel, J. (eds.), Chicago, Illinois TESOL/BE, pp. 123-32.
4. _____ 1983. "Background knowledge in second language comprehension", **Language Learning and Communication**, vol. 2, pp. 25-34.
5. _____ 1984. "Evidence of formal achema in second language comprehension", **Language Learning,** vol. 34, pp. 87-112.
6. Clarke, M. 1979. "Reading in Spanish and English: evidence from adult ESL students", **Language Learning,** vol. 34, pp. 121-147.
7. Clarke, M.A. and Silberstein, S. 1977. "Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class", **Language Learning,** vol. 27, pp. 135-54.
8. Coady, J. 1979. "A psycholinguistic model for the ESL reader", in Mackay, R., Berkman, B. and Jordan, R., (eds.), **Reading in a Second Language,** Newburg House.
9. Eskey, D.E. 1988. "Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers", in Carrell, P.L., Devine, J., and Eskey, D.E. (eds.), **Interactive Approaches to second Language Reading**, Cambridge University Press, pp. 93-100.
10. Farr, R. and Carey, R.F. 1986. **Reading: What can be measured**, (2nd edition), Newark, Delaware: International reading Association.

right purpose, and with the right texts.

Reading Aloud

As was previously explained, reading is both a top-down and a bottom-up process. Therefore, in order for reading to prove successful, it is by no means sufficient for readers to possess the relevant and appropriate schema necessary for the comprehension of a specific text. Rather, they have to be provided with the foundation skill of indentifying the bottom-level textual cues, without which no top-down skill can be untilized. In other words, foreign language readers are to be trained in automatic identification skills in relation to language in its written form.

Reading Alound has come to acquire a relatively bad name over other techniques of teaching, and is thought by a great number of teachers to be appropriate for very weak pupils only. This is an immensely mistaken view. Because only automated local processing, i.e., of words, phrases etc., can allow for true global reading with true comprehension, there is the need to help our students improve their skill in rapid and accurate identification of the written form of those bottom level cues. Reading Aloud can achieve that because it helps readers associate the written form of words with their already acquired oral equivalent. This important dimension is missing in Silent reading. By making our students perpetually exposed to the written form of words (using a variety of methods like Silent Reading), and by helping them associate the written with the oral form of words (using Reading Aloud) we can strengthen their conceptual skill, the identification of words in their written form, and help them master the other aspect of reading, i.e. the cognitive skill of associating these forms with their meanings. These two dimensions make up the ability to read.

Summary

Reading is an interactive process whereby both bottom-up and top-down modes of processing interact. As a result, we as teachers, should devote time for the development of top down skills like reading for gist. This can be achieved by Silent Reading. Simultaneously, we have to enhance our students' ability at the bottom-level

and to develop adequate schemata for the interpretation of different texts. This can be achieved, among other methods, by Silent Reading.

Silent Reading

Silent Reading, as a classroom method of teaching FL reading, is grounded in the top-down, concept-driven view, and specifically in Schema Theory (Bartlett 1932, Rumelhart 1980). Schema Theory stipulates that "every act of comprehension involves one's knowledge of the world as well" (Anderson et al. 1977:369), and that texts can be comprehended only if they are related to the reader's background knowledge, or schemata. In this view, texts do not inherently carry meaning, but merely act as a tool for readers to retrieve meaning from their own already acquired knowledge. According to this theory, in order for comprehension to take place, readers must be capable of mapping new information to some schema, or background knowledge structure already acquired. If an appropriate schema is activated, one which can provide a consistent interpretation to the text, reading succeeds. However, not activating the appropriate schema, either because the reader does not possess such a schema, or because the text does not provide enough clues for the activation of such a schema, dooms reading to failure.

Thus, in order to help our students improve their reading ability, we, as teachers, should let them engage in extensive reading. This will help them develop the willingness to take educated guesses as to text meaning, and will broaden their schemata in different areas. Because extensive reading is time consuming, it is usually rendered individualized and is performed at home or in the library. In the classroom, Silent Reading, in which candidates are asked to read a short text, or part of it silently, is conductive to the development of reading ability, mainly, because it trains students in reading for gist, in generating and testing predictions, and in selecting the appropriate cues necessary for text comprehension.

In conclusion, Silent Reading can be a valuable method of teaching reading if teachers are aware of the purpose it serves, and if they can use it properly. I.e., if it is used at the right time, for the

accommodate, and which bears some levels of agreement with the original meaning of the author" (Goodman 1975, reprinted in 1988:12). The reader is regarded 'efficient' if he proves parsimoniously selective of the necessary textual cues in order to predict meaning and to confirm his predictions.

The new approach to reading, which devalued the role of the text in the reconstruction of meaning, has naturally introduced a new perspective on text processing, namely, a concept-driven, or a top-down mode of processing (Coady 1979, Stefenssen et al. 1979, Carrell 1981, Hudson 1982).

Despite its apparent advantage over the bottom-up mode of text processing, the top-down alternative was not accepted as a substitute to the data-driven approaches. This is because "by making the perfectly valid point that fluent reading is primarily a cognitive process, they tend to deemphasize the perceptual and decoding dimension of that process" (Eskey 1988:93). Thus, because the top-down model failed to account for the full circumsrances of reading, where different readers rely differently and to different extents on the different sources of knowledge available during the act of reading. And, because it fell short of accounting for ample empirical evidence suggesting, for instance, the reliance of good readers, on equal terms with the poor readers, on the bottom-level orthography of words for the sake of word identification (ibid), the alternative interactive approach to reading was adopted. According to this model, both bottom-up and top-down modes of processing interact in the reading process in order to allow for the construction of meaning (Rumelhart 1977, Stanovich 1980, Carrell 1983, 1984, Carrell and Eisterhold 1983, Perfetti 1985, 1986, Farr and Carey 1986).

The interactive approach to reading has had at least two important pedagogical implications. The first is that if reading is to be successfully accomplished, teachers should train their students in bottom-level word identification skills. This, as will be explicated later, can be enhanced, among other methods, by Reading Aloud. On the other hand, rather than mere decoders, readers should be encouraged to read for global meaning

of reading, Structuralism and Behaviorism. The prevalent Structuralism and its hierarchical view of language assigned primary importance to the mastery of the decoding skills of phoneme-grapheme relationships as a prerequisite to the learning of a language as a whole (Lado 1964). Similarly, the scientific philosophy of the time (before 1965-70), namely, Behaviorism, reinstated the significant role of oral decoding skills in the allegedly automatic development of the remaining language skills, including reading. The behaviorist school of thought considered language learning to consist of habit formation acquired by means of practice and reinforcement. This resulted in the emergence of the Audio-lingual method of teaching, which proclaimed the primacy of the oral language skills over reading. The view of reading as an adjunct to speaking and listening, discouraged researchers from an investigation of the nature of reading as an independent skill, because they assumed that the acquisition of the oral language skills would automatically lead to it (Fries 1945, 1963, Rivers 1968).

This assumption was, however, altered with the emergence of Cognitivism. With the appearance of the Cognitivist school of thought, and its associated mental, reader-centered view of langugage learning, the emphasis in the reading process shifted from the text to the reader. The reader emerged, now, as an active participant in the reading process, one who reconstructs the meaning encoded in the text by relating it to his own past experience (Goodman 1967, Clarke and Silberstein 1977, Clarke 1979, Widdowson 1978, Mackay and Mountford 1979).

Among the pioneers in this domain was Goodman (1967, 1971, 1975), with his Psycholinguistic model of reading, which began as an account of reading in the native language and was later adopted to explain reading in the foreign language. Goodman's view of reading as a 'Psycholinguistic Guessing Game' highlighted the role of the reader whose task was now conceived of as the reconstruction of the text meaning by proving both 'effective' and 'efficient' (Goodman 1975). The reader is considered 'effective' when he is capable of reconstructing a meaning to the text "that ..[he] can assimilate or

SILENT READING versus READING ALOUD

Two different though complementary methods for the development of foreign language reading ability

Haddad-Saiegh Elinor

Introduction

Reading a text is still viewed by a number of foreign language teachers to consist of mere decoding of the author's intended meaning. Therefore, they discourage their pupils from constructing alternative meanings to those that they themselves might have come up with, or that a set of reading comprehension questions might imply. This approach, which renders individually constructed text meanings faulty just by virtue of being different, reflects total ignorance of what reading is (Sarig 1989, Statman 1992, Spolsky 1994).

The Reading Process: A theoretical framework

The reading process, axiomatically defined nowadays as an active, interactive process, was not viewed so until fairly recently. Early work in reading had, for a long time, assumed a passive nature of the reading process (Gough 1972, LeBerge-Samuels 1974) and had, thus, emphasized the role of the printed characters at the expense of the role of the reader.

This passive view of reading reduced the reading process to a mere decoding activity, whereby readers engage in the reconstruction of the author's intended meaning as encoded in print. And, as a consequence, attributed failure in reading to failure in such a print-meaning decoding ability (Rivers 1964, 1968, Yorio 1971). The passive, text-centered approach to reading was also predicated on a bottom-up mode of text processing in which the author's message is reconstructed by recognizing the smallest textual units at the "bottom".

Two sources of influence helped anchor this passive, text-centered view

محتويات العدد

الموضوع	المؤلف	الصفحة
عزيزي القارىء		
١) شاعر في مغارة التجلّيات	د. فهد أبو خضرة	٧
٢) حي بن يقظان	سليم نبواني	٩
٣) التطبيقات العملية لاستغلال الطاقة الشمسية	د. محمد حسين حجيرات	١٣
٤) إتقان القراءة وفهم المقروء في المدارس العربية	د. خالد عزايزة	٢٩
٥) عالم الفن وعلم الألوان	طارق شريف	٣٩
٦) عمل المرشد التربوي في كليات إعداد المعلمين	عصام خطيب	٤٤
٧) من مواقع الإنترنت (المغنيسيوم وأمراض القلب)	د. محمد صفدي	٥١
٨) رموز مرئية في عالم التشكيل	عبد عابدي	٥٤
٩) חיים במציאות וירטואלית	ד"ר אריה סובר	٥٩
١٠) שחיקת מורים - גורמי אישיות וסביבה (המשך)	ד"ר יהודה מוטעי	٦٧
١١) המלך בשיריו של שמואל הנגיד וטודרוס אבולעפיה	גינאן פלאח	٧٢

محتويات العدد

الموضوع	المؤلف	الصفحة
١٢) דגמים ללמידה בקבוצות	עליאן סלמאן	٨١
١٣) המושג "טריטוריה" - בתקשורת נבלתי מילולית	זהבה תורן	٩٠
١٣) צבע, צורה וגודל	דרורה לויט	٩٦
١٤) The day of Judgment as a Courtroom Scence in Sephardic Piyyut	Dr. Joseph Dana	١١٤
١٥) Managing Change in In-Service Teacher Training	Wajeeh Awad	١٢٧
١٦) Saul Bellow's Nation at Action in his Career and Fiction	Jamal Assadi	١٣٧
١٧) Silent Reading versus Reading Aloud	Haddad-Saiegh Elinor	١٤٥

Contributions to Daruna

A. Manuscripts should be submitted to the scientific and linguistic. Articles should be double spaced with wide margins.

B. Authors should be sure to give full information when using quotations, references and any other source.

C. The editorial board will consider original articles that have not been published before.

D. The views expressed by the contributors are on their own responsibility and do not necessarily express those of Daruna.

Head of The Institute
of Hebrew-Arabic
Comparative Reasearch
Dr. Joseph Dana

Chief Editor: **Dr. Najeeb Nabwani**

Scientific and Linguistic Edition: **Dr. Joseph Dana**

Editorial Board:

Dr. Mohammad Habib-Alla

Dr. Fahed Abu Khadra

Dr. Taha Masalha

המכון למחקר משווה עברית-ערבית

معهد البحث المقارن للغتين العبرية والعربية

The Institute For Hebrew-Arabic Comparative Research



دارونا

مجموعة تربوية وأدبية
من إنتاج الكلية العربية للتربية في إسرائيل
حيفا - كانون الثاني -١٩٩٩

DARUNA

Educational and literary Articles
Produced in the Arab College for
Education in Israel - Haifa – JANUARY-1999

No 30 ■ العدد ٣٠