134365-930
ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
מס' המצאי 25993
37
תאריך 2004

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

دارنا

مجلّة علميّة، تربويّة وأدبيّة
الكليّة الاكاديميّة العربيّة للتربية في اسرائيل

حيفا - حزيران - 2004

דארנא

כתב עת מדעי, פדגוגי וספרותי
המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

חיפה – יוני – 2004

גליון 37 ■ العدد 37

المحرر المسؤول: بروفيسور نجيب نبواني

رئيس التحرير: د. حبيب بولس

هيئة التحرير: د. سلمان عليّان
د. محمد حجيرات
د. فهد أبو خضرة

העורך האחראי: פרופ' נג'יב נבואני

עורך ראשי: ד"ר חביב בולס

חברי המערכת: ד"ר סלמאן עליאן
ד"ר מוחמד חג'יראת
ד"ר פהד אבו חדרה

כל הזכויות שמורות - 2004

جميع حقوق النشر محفوظة – 2004

الكلية الاكاديمية العربية للتربية في اسرائيل / حيفا

الفهرست / תוכן עניינים

הקדמה	פרופ׳ נג׳יב נבואני	5
לא כל הנוצץ זהב: אודות שיטות מחקר איכותניות	פרופ׳ מיכאל מור	7
The Social Theories of Class Reproduction in Education	Zehava Toren	11
الأبعاد النفسية لبعض امثالنا الشعبية	د. سامي دبيني	29
השימוש בלמידה קבוצתית כאמצעי להערכה אלטרנטיבית	ד״ר יהודה מוטעי	35
הצעה לשיפור הבנת הנקרא של טקסטים עיוניים וכתיבתם	בלהה אזר	41
أخلاقيات التدريب العملي في المدارس في ظلّ أخلاقيات التدريس	روزلاند كريم دعيم	49
תפיסות של גננות מאמנות ופרחי הוראה שנה א׳ גה״ר במגזר היהודי ובמגזר הערבי לגבי תפקיד הגננת המאמנת	ד״ר חנה שרון, חנה טוכמן	59
נקודות למחשבה על המסגרת לילד בעל הצרכים המיוחדים	יעל לביא גולדשטיין	77
كتب تعليم اللّغة العربيّة في الصفّ الأوّل في البلاد	روزلاند كريم دعيم لبنى صفدي - عباسي	83
إستخدام الأسلوب الاستقرائي بطريقة البحث والاستكشاف في تدريس العلوم	د. محمد حجيرات، د. سلمان عليان، ناجي قرطام	97
״קלטות חיים״ - תסריטים אישיים להתמודדות עם קונפליקט	ד״ר אילן פרידריך	105
התפתחות ספרות הילדים הערביים בישראל ומגמותיה	ראפע יחיא	109
درب الحكايات، قصة القاضي الصغير	د. خالد عزايزة	125
المحراث العربي بقلم: چوتليب شُوماخِر (1889) ترجمه عن الالمانية	د. علي الصغيّر	143
האפקט של נגזרות ויטמין C על עיכוב תהליך ההשחמה והארכת חיי המדף של בננה לאחר קטיף	ד״ר עבד שלאעטה, מואפק אבדאח ונטע-לי שוורצמן	155
الملامح المميّزة لشخصية المثقّف في الروايات الأولى لعبد الرحمن منيف	د. نبيه القاسم	161
הפשע ודוסטויבסקי	ד״ר ג׳ינאן פלאח	171
קווים וצבעים בדיוקנות ניתוח פסיכולוגי	גל אנה	177

عزيزي القارىء،

يصدر العدد السابع والثلاثون من "دارنا" حافلا بالمقالات العلمية لأساتذة الكلية، الأمر الذي حول دارنا.. الى مجلة علمية أكاديمية يحررها نخبة من المختصين وعلى رأسهم الدكتور حبيب بولس.

لا أريد أن أتحدث عن مواد المقالات لأن هذا الأمر متروك للقارىء، ولكني أود أن أنوه بهذا الإقبال الكبير على الكتابة من قبل أساتذة الكلية، الأمر الذي يرفع من قيمة الكلية ومن قيمة العمل التربوي بالإضافة الى مشاركة عدد من معلمي الكلية في مؤتمرات دولية ومساهمتهم الفعالة في تلك المؤتمرات.

لقد خطت الكلية خطوات واسعة في مجال الآكدمة وفتحت مراكز علمية جديدة مثل مركز الحاسوب والرياضيات والذي زودناه بأحدث الأجهزة وربطناه مع شبكة الآنترنت وذلك لفائدة طلابنا ومعلمينا.

رغم التقليص في ميزانيات الكلية ورغم الظروف الصعبة التي تمر بها الدولة فإن الكلية تابعت برامج التطوير في كافة المجالات وهي تستعد الأن لفتح مجالات الدراسة للقب الجامعي الثاني M.E.d.

هذا قليل من كثير من نشاطات الكلية في مجالات منوعة ومما يزيد من قيمة هذه النشاطات التربوية والعلمية، هذا الجو الدافىء الذي يحظى به طلاب الكلية ومعلموها والأمر الذي سيدفعنا لمتابعة مسيرة العلم والتقدم في هذه الكلية.

وأخيرا لا آخرا أشكر كل من ساهم في إعداد مواد هذا العدد وأشكر كل من ساهم بالكتابة فيه متمنيا للجميع المزيد من العطاء.

مع الاحترام

بروفيسور نجيب نبواني

رئيس الكلية

קורא יקר,

הגיליון ה-37 יוצא לאור בימים אלה של "דארנא", גדוש במאמרים מדעיים שעברו שיפוט מדוקדק ע"י שופטים.

המאמרים נכתבו ע"י מרצי המכללה השונים בעריכת מומחים בראשותו של ד"ר חביב בולס עורך "דארנא".

אין ברצוני לדבר על תוכנם של המאמרים. בטחוני שהקורא ימצא בהם עניין רב.

ברצוני לציין ולהעלות על נס את ההיענות הגדולה של מרצי המכללה להשתתף בכתיבת מאמרים לכתב העת, דבר המגביר את יוקרתו של המוסד מחד גיסא ואת תרומתו האקדמית מאידך גיסא, כמו כן, יש לציין כי מספר בלתי מבוטל של מרצי המכללה השתתפו ונטלו חלק פעיל בכנסים בין לאומיים.

המכללה צעדה כברת דרך ארוכה בהעמקת תהליך האקדמיזציה, וחנכה מרכזים מדעיים חדשים, נוסף לקיימים כמו מרכז המחשבים והמתמטיקה שצויד במכשור החדיש ביותר המחובר לאינטרנט, וכל זאת לקידום תלמידי המכללה ומרציה.

על אף הקיצוצים השונים ולמרות המצב הכלכלי הקשה הפוקד את המדינה המשיכה המכללה להתפתח ולהשתכלל בתחומים השונים וגולת הכותרת לפנינו, המכללה על סף פתיחת הלימודים לתואר השני M.Ed.

זה מעט מני רבים בתחומים מגוונים בפעילויות השונות, האווירה החינוכית והחיובית השוררת בין כותלי המכללה מוסיפה נדבך נוסף לפעילות הפורייה והמבורכת.

ולבסוף הנני מודה לכל מי שהשתתף בכתיבה ובעריכת הגיליון, ומאחל לכולם המשך עשייה חינוכית פורייה. חזק, חזק.

ובכבוד רב,

פרופ' נג'יב נבואני

ראש המכללה

לא כל הנוצץ זהב: אודות שיטות מחקר איכותניות

פרופ׳ מיכאל מור

The real purpose of scientific method is to make sure Nature hasn't misled you into thinking you know something you actually don't know. (R. Pirsig, Zen and the Art of Motorcycle Maintenance).

ספרי לימוד וסילבוסים אקדמיים נוטים לכרוך יחד שיטות מחקר, שיטות לאיסוף נתונים, ושיטות לניתוח נתונים. לדעתי הסיבה לכך נעוצה יותר בשיקולי חסכון ויעילות מאשר בהחלטה עקרונית. אבל על-אף הקרבה בין תחומים אלה, כדאי להבחין ביניהם, במיוחד לאור השימוש הגובר בלוואי ״איכותני״. אבחנה כזאת תצביע על בעייתיות המושג ״שיטות איכותניות״. בשעה שיש הצדקה מלאה לדבר על ״ניתוח נתונים איכותני״, ותוך הרחבה לא מדויקת אך שכיחה מאד גם על ״מחקר איכותני״, השימוש במושגים ״שיטות איכותניות לאיסוף נתונים״, ואפילו ״נתונים איכותניים״ לוקה בחסר.

אחד ממאפייני המחקר האיכותני הוא שימוש כמעט-בלעדי במערך מסוים של כלים לאיסוף נתונים: אלה הם ראיון, צפייה, ועיון במסמכים (מלווה בניתוח-תוכן). בתום איסוף נתונים, הדוגל במחקר איכותני נוטה להפעיל כלים איכותניים לניתוחם. דוגמות לכלים כאלה ניתן למצוא ב-338 העמודים שמיילס והוברמן הקדישו לנושא בספרם הידוע משנת 1994.

אבל מסתבר שאין קשר ברור ומתחייב בין עריכת ראיון או צפייה לעריכת מחקר איכותני. בעשייה המחקרתית היום-יומית הכלים האמורים אינם איכותניים בהכרח. דוגמה מובהקת היא שימוש במסמכים שבעקבותיו נערך ניתוח-תוכן. שיטת ניתוח זו זכתה לשימושים כמותיים רבים וטובים; אך גם הראיון והצפייה כמיתים, ומשמשים לאיסוף נתונים במחקרים פוזיטיביסטיים רבים. לשון אחר- אין מונופול אידיאולוגי על אף כלי לאיסוף נתונים.

מסקנה זאת נעלמת כיום מעיני רבים ובכך נגרם זלזול באיכות הנתונים, במיוחד בקרב אלה שכל איכותנותם מסתכמת בשימוש בכלים הרכים. במקום לדאוג לתוקף הראיון והצפייה ולמהימנותם, הם מניפים דגל של מחקר איכותני וחושבים שיצאו יד-חובה. הם עושים עוול לשני העולמות גם יחד (ר׳ מור, 2003):

- מחד גיסא, הם לא עורכים (בהכרח) מחקר איכותני, כי לרוב חסרים אצלם יותר הסממנים למחקר כזה והאידיאולוגיה המנחה את הדוגלים בה;

מאידך גיסא, בשל חוסר התייחסות לדרישות פסיכומטריות מינימאליות, הם חוטאים גם למחקר הכמותי.

הראיון והצפייה שימושו חוקרים כמותיים במשך דורות. מגרעות כלים אלה לא נעלמו עם ההתעוררות האיכותנית, רק טואטאו מתחת השטיח. כדוגמה למגרעות מומלץ לעיין בג׳ונסון שפירט 14 גורמים המסכנים את תוקף הנתונים שנאספים בראיון. מבין גורמים אלה שלושה הם השפעות של החוקר, חמשה של המראיין, וששה נוספים נובעים ברובם מהמרואיין.

ניתן להשוות את אזהרותיו של ג׳ונסון עם המודל של Cannell & Kahn אשר מופיע בפרק אודות הראיון ב- Handbook of Social Psychology . תחת הכותרת The motivational model of the interview as a social process, הם מצביעים על מכלול הגורמים שמשפיעים על תהליך הראיון ועל תוצריו: התכונות הדמוגראפיות, האישיות, המיומנויות, הניסיון, העמדות, הציפיות, המניעים, התפישות וההתנהגות של המראיין ושל המרואיין, כאשר כל אחד מאלה יכול להימצא באינטראקציה עם האחרים.

מאמרו של ג׳ונסון הופיע בשנת 1976; Cannell & Kahn כתבו את הפרק שהזכרתי ב- 1968. עשרות השנים שעברו מאז לא שינו דבר: החוקר הכמותי הזהיר צריך לדאוג לתכונות הפסיכומטריות הכול-כך קשות להשגה של כלים אלה; ועל עמיתו האיכותני מוטלת מטלה כבדה לא פחות. לדעת Guba & Lincoln בעבודתם משנת 1997, החוקר האיכותני חייב לדאוג לתכונות הבאות של נתוניו: אמינות (המבוססת, בין היתר, על שהייה ממושכת באתר, על צפייה מתמדת, ועל טריאנגולציה מרובעת); אפשרות העברה (כתוצאה מדגימה הולמת ומתיאור עבה); האפשרות לסמוך על הנתונים (כוללת חפיפה של שיטות, חזרות, ובדיקה מיוחדת של האפשרות לסמוך על הנתונים); אפשרות לאישוש הממצאים (בעזרת טריאנגולציה, ניהול יומן רפלקטיבי, ובדיקה מיוחדת לאפשרות האישוש). Guba& Lincoln מוסיפים שהשימוש בכל הטכניקות האלה עדיין אינו יכול להבטיח את האמינות של מחקר נטורליסטי.

כאן מתחוור לנו שהוגיה הרציניים של המחקר האיכותני ערים לבעיות שמתעוררות בסוג זה של איסוף נתונים, ודורשים נקיטת צעדים למיגורן. ברור מכל האמור שאין כאן a priori case נגד השימוש בכלים רכים (כדוגמת טענתם של בר-הלל ובן שחר, 1986, נגד גרפולוגיה...); כמובן אין גם case מסוג זה נגד הכלים הכמותיים. טענתי הבסיסית מצומצמת בהרבה והיא שנתנה את השם לשורות אלה: לא כל הנוצץ זהב, לא כל מראיין וצופה הוא חוקר איכותני.

אולם הסיפור לא מסתיים בזה. כדי להשלימו, אצטט לרגע משפט ממאמרם המפורסם של Smith & Heshusius: (1986).

"This disregard of assumptions and preoccupation with techniques have had the effect of transforming qualitative inquiry into a procedural variation of quantitative inquiry".

אני בהחלט מסכים עם Smith & Heshusius שביקשו לא לסיים ולסגור את הוויכוח אודות ההבדלים בין שני סוגי המחקר. אני מצטרף לדעתם בדבר הנזק בהקטנת הפערים, ובמה שהם מכנים "פרלליזם", דהיינו מציאת ההקבלות בין דרישות שתי הפרדיגמות. הקבלות אלה מעלימות את ההבדל התהומי בין שתי השקפות עולם, ומאפשרות לחוקר המתחזה לאיכותני לברוח מנקיטת עמדה בנושאים כבדים כדוגמת יחסיות לעומת אובייקטיביזם.

וכך אנו סוגרים את המעגל וחוזרים לשאלה בה פתחתי: האם יש שיטות איכותניות? התשובה לשאלה תלויה בהגדרת המושג שיטה. במובן הצר, שיטה מתייחסת לטכניקות ולפרוצדורות. כך היא מופיעה בספרי מבוא שמלמדים את הקורא how to do it. לעומת זאת שיטה היא גם משהו רחב ועמוק יותר, הקרוי logic of justification בפי Smith & Heshusius . במובן זה (שדורקהיים וגם ובר היו שותפים לו) שיטה עוסקת בביסוס התיאורטי של כל עשייה, ובמקרה שלנו, של העשייה המחקרית. הייתי רוצה לראות את השימוש במושג "שיטות איכותניות" שמור למקרה השני, ז"א לאותם חוקרים שבחרו את האיכותנות תוך הכרת התשתית האידיאולוגית שלה.

מקורות

מור, מ' (2003). על האיכות במחקר האיכותני. ב- מידה כנגד מידה, עמ' 57-59. חיפה: מכלול אקדמיה.

Bar-Hillel, M. & Ben-Shakhar, G. (1986). The a priori case against graphology. In Baruch Nevo (Ed.), Scientific aspects of graphology, Chicago: Charles C. Thomas.

Cannell, C. F. & Kahn, R. L. (1968). Interviewing. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), The handbook of social psychology, 2nd ed., Vol. II, pp.526-595. Reading, MA: Addison-Wesley.

Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. (1997). Naturalistic and rationalistic inquiry. In J. P. Keeves (Ed.) Educational research , methodology, and measurement: An international handbook (2nd ed., pp.86-91). Oxford: Elsevier.

Johnson, R. F. (1976). Pitfalls in research: The Interview as an illustrative model. Psychological Reports, 38, 3-17.

Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Smith, J. K. & Heshusius, L. (1986). Closing down the conversation: The end of the quantitiative - qualitiative debate among educational inquirers. Educational Researcher, 15(1), 4-12.

The Social Theories of Class Reproduction in Education

Zehava Toren

This paper examine the various approaches of the most prominent theorists of social reproduction. Reproduction theorists attempt to explain how and why individuals of modest social origins are at a disadvantage in the struggle for lucrative and prestigious jobs. Though they all try to uncover how status or class position are transmitted, their approaches are quite different. On one end of the spectrum are those who advocate deterministic models of reproduction, such as Samuel Bowles and Herbert Gintis, in the middle part of the spectrum we find the works of Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Randall Collins and Michael Young, and at the other end are those who present models which allow for a relative autonomy of the individuals in their own cultural environment such as Paul Willis and Henry Giroux, and Michel Apple as a critical educators. An example of the cultural capital, and learning material in the field of Art education of early childhood education, is carry out.

The Concept of Reproduction of Class Structure.

The concept of "reproduction of class structure" refers to the social process by which society reproduces itself in so far as stratification is concerned. Fundamental relations exist which enable society to reproduce itself again, but in the form a dominant and subordinate social order (Apple, 1995b). Thus the progress of various social groups (for instance, the assistance of education) causes these groups to remain in the same social layer, despite their objective advances and achievements (Shapira and Peleg, 1989). Bourdieu (1977) explains that the "tendency of structures to reproduce themselves by producing agents

endowed with the system of predisposition which is capable of engendering practices adapted to structures and thereby contributing to the reproduction of the structures" (p. 487). In MacLeod's (1987) opinion, social institutions reproduce the social relationships and attitudes needed to sustain the existing relations of productivity in capitalist societies. Schools reproduce the dominant ideology, its forms of knowledge as well as the skills required to reproduce the social division of labor. Schools, therefore, function as agents of social and cultural reproduction (Giroux, 1983). Indeed, class reproduction is so ingrained in society that students already come to believe in the appropriateness of their class position within society (Cookson and Persell, 1985).

The Social Reproduction Theory on Education

The general theoretical background of class structure reproduction is based on the Marxist (Marx, 1974), on the Functional (Durkheim, 1973, 1977: Parsons, 1961) and on the Conflict (Weber, 1968, 1973: Collins, 1977) theories on education.

The Economic Reproduction Theory of Samuel Bowles and Herbert Gintis

As Marxists, Samuel Bowles and Herbert Gintis presented a political economy model of class reproduction which has exercised a strong influence on radical theories of schooling. In reviewing the American educational system, Bowles and Gintis (1976) claim that it "serves to reproduce economic inequality and to distort personal development" (p. 48). Moreover, they maintain that the educational system duplicates the capitalist division of work, the social class patterns as well as racial and sexual identification.

Samuel Bowles and Herbert Gintis demonstrate that there are major structural differences between schools set up in working class neighborhoods and the more suburban schools. The former is more regimented in nature with greater emphasis placed on behavioral control and abiding to rules. Suburban schools, on the other hand, offer more open systems that favor greater student participation, less

direct supervision, more student electives. Samuel Bowles and Herbert Gintis go even further and argue that even within the confines of any specific school, which offers a variety of educational tracks geared to different classes of students, different values are emphasized according to the identity of the target group . The schools' social organization, its pedagogic, evaluating and grading methods, the quantity and quality of freedom of choice and personal consideration available to the student body, all reflect the skills and qualities that will be required from them later on in life. Moreover, schools infuse skills, attitudes and values in their students befitting to their social class and their potential future occupation. Thus, a student being groomed as a working class worker has to develop accuracy and reliability in fulfilling orders as well as respect for his superiors. Less emphasis is placed on him acquiring responsibility and an independent way of thinking. At the other end of the scale, a student from the upper-middle classes must cultivate flexibility of thought, inventiveness, decision making capabilities - especially in ambiguous situations - a positive attitude towards change and innovation, faithfulness and responsibility.

The educational system is geared to this way of thinking, with a strong correlation between the social relations of production and the personal interactions inherent between the various populations in the school system. Thus, the rapport of authority and control in the scholastic system, as expressed "between administrators and teachers, between teachers and students, students and students, and students and their work, replicate the hierarchical division of labor which dominates the work place" (p.12).

The Cultural Reproduction Theory of Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu, a renown French Reproduction theorist, based his theory more on Max Weber and Emile Durkheim's published works than on Karl Marx's Capital. Influenced by the French Structuralism movement (MacLeod, 1987),

Bourdieu (1974, 1997) presented several concepts which proved to be very useful to the Reproduction theory. His most important contribution probably lies in a concept with he coined as “Cultural Capital”. In his Cultural Capital concept, Bourdieu encompasses general cultural background (approaches, values, work habits, disposition and skills) that are passed down from one generation to the next. Since Bourdieu deals with the elite classes, his particular measure of cultural capital includes theater, concert and museum attendance. He tackles the question of how this cultural capital ensures individuals appurtenance to the elite. In Bourdieu’s model, the “family is the possessor of cultural capital, with each family transmitting to its offspring, indirectly rather than directly, a certain cultural capital” (Bourdieu, 1974: 32). His concept though can be modified to include resources available and activities offered at home, which contribute to the child’s success at school. The more cultural capital a family has, the better the child does at school.

Each social class transmits distinctive cultural capital. Children of upper class origin inherit substantially different capital than that inherited by working class children. Indeed, families of the elite, with a greater availability of cultural capital, continuously confer knowledge and wisdom on their children which in turn helps them become high achievers in school. By embodying class interests and ideologies, schools thus reward the cultural capital of the dominant classes and systematically devaluate that of the lower classes. Indeed, Bourdieu maintains that schools valorize upper-class cultural capital and actively depreciate that of the lower classes. This pre-knowledge or pre-cursor of success in school imbibed by the offspring of the elite classes was classified by Bourdieu and Passeron (1978) as “codes” and was examined by them in detail. Cultural capital received at home, provides advantages that the school itself reinforces. “We will see a direct correlation between academic performance and social class background” (Ibid, Ibid: 76).

As Bourdieu (1977) contends: "The educational system reproduces all the more perfectly the structure of the distribution of the cultural capital among classes, in that the culture which it transmits is closer to the dominant culture and that the mode of inculcation to which it has recourse is less removed from the mode of inculcation practiced by the elite families" (p. 493). Education is regarded as an important social and political force in the process of class reproduction. By appearing to be an impartial and neutral "transmitter" of the benefits of a valued culture, schools are able to promote inequality in the name of fairness and objectivity. Moreover, schools reproduce social inequality, and by dealing in the currency of academic credentials, the school legitimates the entire process, "by making social hierarchies" (Ibid 1977: 496). Reproduction of these hierarchies "appears to be based upon the hierarchy of gifts, merits or skills established and ratified by its sanctions, or, in a word, by converting social hierarchies into academic hierarchies" (Ibid, 1977: 496).

Another concept coined by Bourdieu and Passeron (1978) as "symbolic violence" is the process by which the educational system 'enculturates' and 'socializes' all those involved in the school system: teachers, parents and children with a common ideology or set of values. These values are regarded as harmonic since they help to preserve inequality by their imposition upon, and acceptance by all those involved in the scholastic system. This is despite the fact that these values tend to support prevailing and largely non-egalitarian social structures.

In his analysis of the hegemonic curriculum, Giroux (1983, 1998) points out the political interests underlying the selection and prioritization of the contents of the curriculum. The chosen bodies of knowledge not only legitimize the interests and values of the dominant class, but also tend to marginalise or belittle other disciplines of greater potential significance to the working class, and other discriminated upon groups such as women or minorities. Disciplines with a high status symbol often have a high correlation with professional careers and thus

higher education. This type of knowledge embodies the cultural capital mentioned above; "it is more accessible to the upper classes and confirms and legitimizes their privileged positions in schools" (Giroux 1983: 269).

The Credential Society Theory of Randall Collins

Randall Collins, an American non - Marxist conflict theorist, developed the theory of the "credential society". This theory contradicts the meritocracy assumption of the functional approach which claims that education is a universal mechanism of occupational selection in force in industrial societies, since academic merits are measured by personal capabilities. The later theory maintains that the use of education as a principal criterion for occupational selection, reduces the influence of social class and origin on the individual's ability to attain his desired occupational status (Bell, 1973).

Collins (1979) however, claims that credentialisation is a central cultural norm which allocates occupational status based on educational or academic records, disregarding capabilities and skills. This norm perpetuates the dominance of prestigious status groups, with a broader access to education, compared to social groups lower down on the social echelon.

In Collins' (Ibid) opinion, the efforts of the dominant status groups (identified mainly by a common occupational dominator) to safeguard their economic and cultural interests, has augmented the necessity to earn a certificate of education, as a prerequisite to join such elitist groups. In this way, status groups that have an interest to maintain their singular identity, are able to avert the infiltration of members from lower status groups into their occupational domain. The pressure applied by such groups is supported by employers as well as by the educational institutions, which have their own hidden agenda of well defined interests to maintain a high level of mandatory academic achievements. Employers define a large part of the organizational jobs or positions by their status, and the condition

to obtain a certain position is the possession of a certificate.

In most schools, the curriculum focuses on knowledge, values and the style adopted by the dominant social groups. A good education is one that has ingrained the culture of the dominant social groups. Indeed, "schools tend to have a considerably better record in conveying the conventional basis for social relationships, than in ensuring the acquisition of instrumental and cognitive capabilities" (Ibid: 19). As a matter of fact, educational institutions are inefficient in developing cognitive abilities.

Collins (Ibid) states that the credential society can be "considered as a significant mechanism of social reproduction" (p. 22). The education barrier will channel members from different social groups back into their own social level.

Michael Young - Curricula as Socially Organized Knowledge

Young (1975) offers a sociological approach to the organization of knowledge in curricula. His approach focuses on the importance of curricula in the educational system's contribution to the reproduction and mediation of the social parameters, which create the social forces balance in any given social and historical context.

Young (Ibid) maintains that educational institutions are used as tools by those in positions of power to define "what is to be taken as knowledge, how accessible any knowledge is to any particular group, what is the accepted relationship between the various spheres of knowledge, the individuals who have access to it and those that ensure its availability" (p.32).

Young (Ibid) defines knowledge as "stratification of knowledge", which distinguishes between the prestige and property components of stratification. The prestige components are linked to the different social evaluations placed on the different spheres of knowledge, while the property components relate to the notion of ownership and freedom (or restriction of access).

Increasing differentiation of knowledge is a necessary condition for some groups to legitimize and maintain their superior position of greater knowledge and higher value, which in turn is institutionalized by formal educational establishments that transmit it only to selected members of society. Thus highly valued knowledge becomes enshrined in the academy or school and provides a standard, against which everything else is compared.

Young (Ibid) suggests that "the most explicit relation between the dominant institutional order and the organization of knowledge will be on the dimension of stratification" (p.452).

Young (Ibid) argues that the organization of knowledge is concerned with the question of the extent and the criteria of the stratification of the different spheres of knowledge. He illustrates this idea using as an example the British Educational System that is dominated by academic curricula with a rigid stratification of knowledge. Thus, if teachers and children are socialized within an institutionalized structure, which legitimates these assumptions, the higher status teachers, will be associated with those parts of the curriculum that are "formally assessed, taught to the ablest children, and in homogeneous ability groups, to children who show themselves most successful within such curricula" (Ibid, Ibid 36).

Common characteristics of academic curricula, in a given historical context, have become legitimated by those in power as high status. Young (Ibid) postulates that the dominant characteristics of high status knowledge are the organizing principles underlying academic curricula and will tend to be abstract, highly literate, individualistic and unrelated to non-school knowledge, in nature.

Moreover, Michael Young's approach to the exploration of the basic criteria of the curriculum, which is cardinal to unveiling the general conception of the dominant power controlling groups in society, can be extended to an analysis of the

curriculum formulation, with respect to both its "overt" and "covert" significance (Gearing and Epstein, 1982). Focus can also be placed on the teacher's role, as mediator and interpreter of the curriculum, and its subsequent bearing on the class reproduction process.

Basil Bernstein`s Theory of Language, Social Class and Reproduction

Basil Bernsein, the British sociologist, best known for his theoretical and empirical work on language, and the relationship between language, social class and educational attainment, was influenced by Durkheim and the French structuralists, and became one of the main contributors to the structuralism movement. By conceptualizing the social structure as a system of class inequality, by tracing these structure implications to language, and demonstrating how other linguistic devices are characteristic of the upper classes, Bernstein (1972,1977, 1990, 1996) formulated a theory that focuses on a powerful mechanism of social reproduction.

Bernstein postulates that social status group culture is reproduced by communication, transmission and the passing down of values from one generation to the next.

He provides an integrated analysis of the structure and the process of class reproduction, and estimates that the genes of social class my well be carried not through a genetic code but through a communication code that social class itself promotes. He analyses the ways in which social class generates distinct forms of communication. The different forms of social relation can generate very different speech systems or communication codes. For Bernstein codes are functions of a particular form of social relationship, or more generally, qualities of social structure.

He connects social structure with the social division of labor and family, with the

family class position representing the fundamental determinant of linguistic code. "As the child learns his speech ... he learns specific codes which regulate his verbal acts, he learns the requirements of his social structure" (Bernstein, 1972: 473). While working class children are oriented to "restricted" linguistic codes, middle-class children use elaborated codes. This assumption is not unequivocal and may change according to the positional personal family types and codes.

Bernstein (1972) explored the structural relationship expressed in the triad of school/family/work. Bernstein's (1977) model of the process that leads to differential academic performance, emphasizes the distinction between life among the working-class, where children are more often than not limited to a restricted code, and school, which demands a set of aptitudes embodied in an elaborated code. Because schools operate according to the symbolic order of elaborated codes, working-class children are at a significant disadvantage.

On the one hand, the school system duplicates the middle-class and enables its offspring to develop to their full capacity, while on the other hand, it perpetuates the inequality of the lower classes.

Stahl (1977a, 1977b) who carried out extensive research on disadvantaged children in Israel, points out that Bernstein's theory can be analogized with the linguistic, cognitive and social phenomena of the working-class in Great Britain and the Jews of Sephardi[1] culture in Israel.

Paul Willis - Learning to Labor

In his renowned ethnographic book "Learning to labor", Paul Willis (1978) affirms the education system as a site of transmission of class inequality. Although, as a Marxist, Willis adopted theories based on economic determinism, he nevertheless brought a "new dimension to our understanding of social reproduction through schooling" (Gordon, 1984:107). Namely, the cultural production, the cultural level

and the social innovations of the individuals involved.

Willis stresses the dynamic production process of certain beliefs and practices that exist within capitalist society. These beliefs and practices, or "cultures" can never be detached from their societal base. Cultural production occurs not by accident, but as a result of particular social conditions. Willis (1978) looks at the relationship between cultural production and social reproduction, within the structure of capitalist society. He (Ibid) views the essence of social reproduction in schools, residing not only in some dominant and institutional determinants, but also in the cultural forms which are portly produced within institutional sites; produced not as inevitable responses to institutional demands, but as an expression of lived contradictions of non-dominant cultures within institutional frameworks. "Groups of working-class lads take a hand in their own damnation" (Ibid, Ibid: 3). In his ethnographic study of a group of disaffected, white working-class males in British secondary schools, Willis (Ibid) finds that these boys' "class background, geographical location, job market potential and educational attainment influence their choice of job".

Moreover, he argues that these structural forces act through and by cultural milieu. "The specific milieu ... is the working class counter school culture. It is here where working class themes are mediated to individuals and groups in their own determinate context and where working class kids creatively develop, transform and finally reproduce the larger culture in their own praxis ... which eventually directs them to a certain kind of work" (Ibid, Ibid: 2).

In his research, Willis (1978) distinguishes between two groups of working-class students: (1) the "earoles" who conform to the roles defined for students who aspire to middle-class occupations and comply with the rules and norms of the school and (2) the "counter-school culture" lads, who reject the school's achievement oriented ideology. These nonconformist boys subvert the authority of teacher and

administrator, disrupt classes and tend to feel superior to the conformist working-class. They use whatever means at their disposal to display their open opposition to the school.

Paul Willis focused his research on the later group, that of the "lads", who perceive themselves as having power and control over their existence; as having free choice over their present and future activities. This perception of power stems from a ruthless celebration of their masculinity, money, violence, sexism and racism, which penetrates to the very core of the counter-school culture. Paradoxically "it is the exercise of resistance to conformity which eventually condemns the lads to a shop floor existence" (Gordon, 1984: 106). Life on the shop floor is their free choice or the freedom from the conformist pressures of society (as we see in the school system). However, unbeknown to them, it concurrently ensures the reproduction of the existing relations of production, and thus the very system, which the "lads" had rejected.

Their rejection of school "is partly the result of some profound insight into the economic conditions of their social class under capitalism" (MacLeod, 1987: 17). Namely, their belief that success in school would not amount to much difference in so far as they are concerned. They realize that schooling will not enable them to go much further than they already have, and that many career choices are beyond their scope and reach.

Henry Giroux: Reproduction and Resistance

Taking as his starting point the ethnographic study of Willis (1978), Henry Giroux (1983, 1998) as a critical educator presented a critical review and analysis of Reproduction, Conflict and Resistance theories, in what he calls the New Sociology of Education.

Based on his critical analysis of these apparently contradictory theories, including

their strength and weaknesses, Giroux (1983) proposed a new "Resistance and Schooling" (p .282) theory, on a theoretical level only. This theory relies on the detailed understanding of the interaction between three central elements: power, resistance and human agency, in the struggle for social justice in schools, and subsequently in society.

According to Henry Giroux, the basic drawback of the social reproduction theories stems from the separation of structural analysis and human agency (i.e. the "duality concept"). This distinct duality ignores, on the one hand, the significance and potential influence of individual autonomy (resistance) and, on the other hand, the structural determinants that are not obviously disclosed by the immediate experience of those involved in schooling. The models of social reproduction: economic, cultural and political, regard the schooling system as a reproductive structure in three aspects, respectively: (1) reproducing the labor force, stratified by class, (2) engendering the values, knowledge, language, style, etc. of the dominant culture, and, (3) propagating the ideology underlying the political power of the state apparatus. The reproduction theories ignore human agency, the notion of resistance, and their significance in the contradictions and struggles inherent in schools. These concepts represent the building stones of the resistance theories, recently developing around the notions of conflict, struggle and resistance.

The conflict and resistance theories supplement the reproduction theories, which have failed to explain the fact that the mechanisms of social and cultural reproduction are never complete and "always meet partially realized elements of opposition" (Giroux ,1983: 259). Within the framework of the Resistance Theories, schools are viewed as "contested terrain marked not only by structural and ideological contradictions, but also collectively informed students" (Ibid, Ibid: 260). Schools are, thus, regarded as social institutions teaching both overt

and covert curricula, dominant and sub-dominant cultures as well as competing class ideologies. Therefore, conflict and resistance – resulting from asymmetric power relations favoring the dominant classes - create a complex field in which the human agency is the principal factor through which class, race and gender mediated practices oppose the school's central message.

Henry Giroux's criteria for resistance are based on the "emancipator interests" behind the acts of resistance, i.e. originating from the radical consciousness, rising and collective critical action, rooted in the collective values of the peer group, the family, the workplace, etc. Giroux (1983) proposed "a new radical pedagogy"(p. 282) based on the interaction between power, resistance and human agency, in the struggle for critical thinking and learning. He postulates here that although schools will not alter society, they may become pockets of resistance and initiative for new forms of learning and social relations, in their strive for new morality and social justice

Michel Apple: Reproduction, Cultural Capital and Official Knowledge

As a Critical educator Michel Apple (1995a, 1995b) alerting us to the economic crisis at hand and especially points out that whenever groups of people struggle over issues of gender, race, and class, the economy, as well as the entire social process is affected. He stress the salary gap between men and women and the fact that African American and Hispanics have a higher unemployment rate.

The educational and cultural system is a variable that dictates the maintenance of the existing domination and exploitation in the social order. Apple suggests that too much attention is given to schools when in essence the problem is part of a larger framework of social relations as it relates to cultural reproduction.

This critical theorist suggests that social patterns and outcomes may inform us how the school functions to reproduce an unequal society.

Apple maintains that the conception of `cultural capital` assumes that the

fundamental role of educational institutions is the distribution of knowledge to students, some of whom are more able to acquire it because of cultural gifts that come naturally from their class or gender position.

The Cultural Capital, and Learning Material

Toren (2004) analyze the pedagogical literature, the curriculum and learning material – in the artistic field of early childhood education, points out that none of the literature used throughout her research from the 1960`s to this day (more than 50 articles) affiliates with the cultural capital of Sepharadic[2] Jews from the mid to lower classes, only to that of the mid to higher classes – the Ashkenazi [1] Jews. As explained by Bourdieu (1997) schools valorize upper class cultural capital and actively depreciate that of the lower classes.

The tendency to valorize upper class cultural capital and disregard that of the lower classes is accentuated for instance in the book Children's Encounter with Artistic Works – A Guide to Kindergarten Teachers, To Teachers and Parents (Ministry of Education and Culture,1995a). This book endorses works of arts that are deemed worthwhile to be exhibited in every kindergarten, and are all works of renown European or North American artists of different schools, such as Picasso, Miro, Van Gogh, Monet, Mondrian etc. Not one Arab artist or Sepharadic style is exhibited in the book. The culture of these Jews is omitted.

If we take a look at the motives proposed, not one work contains the style or mannerism prevailing in the East: ornaments, embellishments, adornments, mosaics, nor religious motives void of human or animal figures. If we examine the subject matters, none of the works shown contain articles prevalent in the east or sacred to the Sepharadic Jews. Even the Israeli artists exhibited are all of European Jews descent and nothing in their works remind us of the East.

In the booklet Expression and Creativity Through Materials (Ministry of

Education and Culture, 1995b) in which a correlation is drawn between art and social values, and which relates to artistic activities for the Jewish Festivals, no reference is made to the cultural dimension, and only refers to the artistic activity in general.

In this pedagogic material we can see that the Ministry of Education and Culture places greater value on the cultural capital of the mid and high social classes. Thus, the cultural experience that these children receive at home is reinforced by the kindergarten teacher, while that of the lower classes is disregarded or devalued in kindergarten. The pedagogic message this latter class of children receives, is that their culture is worthless, to be scorned and that they should strive to learn a better culture.

Thus, from the very earliest days of pre-schooling, we witness the reproduction of class structure, with the European culture (mid-high classes) being the dominant culture of the state. Thus children from this milieu belonging to the "accepted" culture, have an early head start over their peers from the lower classes. Through the hegemony of the curriculum and pedagogic material, the educational system contributes to the social-cultural inequality (Bourdieu, 1997; Young, 1975).

Bibliography

Anyon, J. (1979). Ideology and United States history textbooks. Harvard Educational Review, 49 (1), 361-386.

Apple, M. W. (1995a). Cultural capital and official knowledge. In M. Berube & C. Nelson (Eds.), Higher Education Under Fire (pp. 91-106). New York: Routledge.

Apple, M. W. (1995b). Education and Power. New York: Routledge.

Bell, D. (1973). The Coming of Post- industrial Society. New York: Boston, Beacon.

Bernstein, B. (1972). A sociolinguistic approach to socialization: With some reference to reducibility. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication. (pp. 465- 497). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bernstein, B. (1977). Social class, language and socialization. In J. Karabel & A. H. Halsey (eds.), Power and Ideology in Education (pp. 473-485). New York: Oxford University Press.

Bernstein, B. (1990). Class, Codes and Control, vol 4: The structuring of pedagogic discourse. London: Routledge.

Bernstein, B. (1996). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. London: Taylor and Francis.

Bourdieu, P. (1974). The school as a conservative Force: scholastic and cultural inequalities. In J. Eggleston (Ed.). Contemporary Research in the Sociology of Education. (pp. 33-46). London: Methuen & Co Ltd.

Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (eds.), Power and Ideology in Education (pp. 487- 510). New York: Oxford Press.

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. Stuard-Wells (eds.), Education: Culture, Economy and Society (pp. 46-58). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1978). Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage Publications.

Bowels, S., & Gintis, H. (1976). Schooling in Capitalist America. New York: Basic Books.

Collins, S. R. (1977). Functional and conflict theories of educational stratification. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), Power and Ideology in Education. (pp. 118-135).New York: Oxford University Press.

Collins, R. (1979). The Credential Society: An historical sociology of education and stratification. New York: Academic Press.

Cookson, P. W. Jr., & Persell, C. H. (1985). English and American residential secondary schools: A comparative study of reproduction of social elite's. Comparative Education Review, 29 (3), 283 - 298.

Durkheim, E. (1973). Education: its nature and its role. In S. D. Sieber & D. E. Wilder (Eds.), The School in Society, studies in the sociology of education (pp. 11-18). New York: The Free Press.

Durkheim, E. (1977). On education and society. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), Power and Ideology in Education. New York: Oxford University Press.

Gearing, F. & Epstein, P. (1982). Learning to wait: An ethnographic probe into the operations of an item of hidden curriculum. In G. Spindler (Ed.), Doing the Ethnography of Schooling (pp. 240-267). New York: Holt, Rinehart & Winston.

Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. Harvard Educational Review, 53 (3), 257-293.

Giroux, H. A. (1998). Interview with Henry Giroux. In C. A. Torres (ed.), Education, Power and Personal Biography: Introduction to Dialogues with Critical Educators. New York: Routledge.

Gordon, L. (1984). Paul Willis - education, cultural production and social reproduction. British Journal of Sociology of Education, 5, 105 - 116.

Marx, K. (1974). Capital. Harmondsworth: Penguin.

Macleod, J. (1987). Ain`t no Makin` it. Leveled aspirations in a low-income Neighborhood. Colorado: Westview Press.

Ministry of Education, Culture and Sport (1995a). Ieladim nifgashim im ietsirot omanut, Madrih laganenet, lamora velahorim [Children's Encounter with Artistic Works, a Guide to Kindergarten Teachers, to Teachers and Parents]. Jerusalem: Maalot.

Ministry of Education, Culture and Sport (1995b). Habaa veietsira behomarim, hinuh omanuti lieldei hagan, Madrih laganenet. [Expression and Creativity Through Materials – Artistic Education for Kindergarten Children, a Guide for Kindergarten Teachers]. Jerusalem: The Ministry.

Parsons, T. (1961). The school class as a social system. In A. H. Halsey, J. Floud & C. A. Anderson

(Eds.), Education, Economy and Society. New York: Free Press.
Shapira, R., & Peleg, R. (Eds.) (1989). Sociology of Education a Reader. Tel Aviv: Am Oved.
Stahl, A. (1977a). Lashon Vehashiva Shel Talmidim Teunei Tipuah BeIsrael. Tel Aviv: Otsar Hamoreh (In Hebrew).
Stahl, A. (1977b). Svivato haleshonit shel hatalmid taun hatipuah veiahas beit hasefer elea. Iunim Behinuh, 16, 129-144. (In Hebrew).
Toren, Z. (2004). Art Curriculum, Learning Material and Cultural Capital in the Israeli Kindergarten, Studies in Art Education 45, (3), 206 – 220.
Weber, M. (1968). Economy and society. New York: Bedminster Press.
Weber, M. (1973). The rationalization of education and training. In S. D. Sieber & D. E. Wilder (Eds.), The School in Society. studies in the sociology of education (pp.19-21). New York: The Free Press.
Willis, P. E. (1978). Learning to labour. How working class kids get working class jobs. England: Saxon House.
Young, M. F. D. (1975). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. F. D. Young, (Ed.), Knowledge and Control (pp19 – 41). London: Collier - Macmillan.

Notes

1 The Ashkenazi culture: Culture of the European Jews.
2 The Sephardi culture: Culture of the Jews who immigrated to Israel from Arab/ North Africa Countries.

الأبعاد النفسية لبعض امثالنا الشعبية

د. سامي دبيني

العلاقة بين علم النفس وعالم الادب علاقة وثيقة لانهما يتناولان النفس البشرية، ويصفان العوامل التي تؤثر عليها، ويصوران الحالات التي تمر بها واساليب النعبير الصادرة عنها.

الامثال الشعبية تندرج تحت عالم الادب. سنتناول في هذا المقال بعض امثالنا الشعبية وما يماثلها من المبادىء التي توصّل اليها علم النفس.

يُعرَّف علم النفس بانه علم يبحث في سلوك الانسان (בר-אל,1996)، اي يهدف الي كشف العوامل النفسية والبيئية التي تؤثر عليه وكيفية تأثره بها.

السلوك يشمل ردود الفعل الذهينة او الانفعالية او الاجتماعية او الاخلاقية او الحركية التي تظهر نتيجة لتأثر الانسان بالعوامل المختلفة. عندما يتأثر الانسان بعامل او اكثر من العوامل النفسية او البيئية نقول بانه مر بتجربة او بخبرة ذاتية تحدد حالته النفسية.

اما بالنسبة للامثال الشعبية فانها اقوال قصيرة، مشبعة بالذكاء والحكمة، لها طابع تربوي تعليمي، منبثقة عن خلاصة التجارب ومحصول الخبرة التي عاشها ويعيشها الانسان. (نبيلة ابرهيم).

وقد ورد في معجم الفولكور ان المثل له جنسان:

١ - الجنس الاول يُطلق على الحكاية التي ترمز الى مغزاها بحيوان او اكثر (حكايات كليلة ودمنة).

٢ - الجنس الثاني هو حكمة كثيرة الذيوع، وتتضمن ملاحظة عامة، او درسا مستفادا، او صورة من اليسيران تحفر لها مكانا في ذاكرة الانسان. (يونس، ١٩٨٣).

يعتقد زايلر (١٩٢٢) الذي الف كتاب "علم الامثال الالمانية"، ان كل مثل نطق به فرد في زمان معين ومكان معين. ونحن نضيف، ان كل مثل نطق به فرد في زمان معين ومكان معين ونتيجة لخبرة او تجربة ذاتية معينة. فاذا مس المثل حس المستمعين، اي اذا وصف بصدق الخبرات او التجارب التي مرت وتمر عليهم، فانه حينئذ ينتشر بينهم وكأنه عبارات ذات اجنحة، وعندها يصبح مثلا شعبيا.

استنادا الى ما ذُكر اعلاه نجد ان علم النفس يلتقي مع الامثال الشعبية في عدة نقاط منها:

١- مبادىء ونظريات علم النفس تصف السلوك وتفسره وتتنبأ به، وكذلك الامثال الشعبية، فبعضها يصف السلوك: "ناموسه وعاملة جاموسه"، وبعضها يفسر السلوك: "صاحب الحاجة ارعن"، وبعضها يتنبأ بالسلوك: "كثر الشد برخي".

٢- مبادىء ونظريات علم النفس اعتمدت على ابحاث ودراسات أُجريت على مجموعات من المفحوصين، وكذلك الامثال الشعبية اصبحت شعبية لانها وصفت الحالات النفسية التي مرت على الكثيرين.

٣- احد اهداف علم النفس هو التأثير على السلوك، وكذلك الامثال الشعبية هدفها التأثير على السلوك وتوجيهه.

فيما يلي ساتطرق الى بعض امثالنا الشعبية وما يماثلها من مبادىء علم النفس:

اولا: امثال شعبية تهدف الى تنمية السيطرة الذاتية:

آ- على قد فراشك مد اجريك.

ب- صبري على نفسي ولا صبر الناس علي.

ج- وجع سيعه ولا كل سيعه.

المثلان "أ" وَ "ب" يحثان الانسان على عدم الرضوخ لأهوائه ونزعاته التي تتعارض مع امكانياته المادية.

المثل "ج" يشجع الانسان على تحمل الوجع المؤقت الذي قد يسببه العلاج لأن العلاج سيضع حدا للوجع الذي يعاني منه.

الموضوع النفسي الذي له علاقة بهذه الامثال هو "السيطرة الذاتية" (רונן,1990). في كتابها "التربية للسيطرة الذاتية" تقول رونين بان الانسان الذي يتمتع بسيطرة ذاتية يستطيع:

١- ان يؤجل اشباع رغباته وحاجاته اذا كانت الظروف لا تسمح بذلك.

٢- ان يصمد امام الاغراء الاجتماعي اي لا يقلد غيره بشكل اعمى، لان هذا التقليد لن يحقق له السعادة المرجوة.

٣- ان يتحمل الالم والظروف الصعبة.

السيطرة الذاتية تمكن الانسان من التصرف بصورة عقلانية وان يكون قائد نفسه وليس مقودا.

السيطرة الذاتية لا تولد مع الطفل بل تُكتسب من خلال التربية السليمة التي يتعرض لها في البيت ثم في المدرسة.

تُعتبر السيطرة الذاتية من الصفات الاساسية التي يعتمد عليها نجاح الانسان في مجالات الحياة المختلفة: العلمية والمهنية والاجتماعية والصحية. يمكن القول بان غالبية المشاكل النفسية والصحية التي يعاني منها الناس سببها ضعف السيطرة الذاتية لديهم. فالانسان الذي يعاني من ارتفاع دينه للبنك وازدياد مبلغ الفائدة الشهرية التي يدفعها، هو انسان ضعيف ولا يستطيع ان يسيطر على رغباته واهوائه اي "لا يمد رجليه على قد فراشه" ولا يقدر "ان يصبر على نفسه".

كذلك الذي يقوم باعمال تضر بصحته وتسيء الى سمعته وتهدد وضعه الاقتصادي، هي نماذج للانسان الضعيف الذي يفتقر الى السيطرة الذاتية: مثل الانسان الذي يدخن او الذي يأكل اكثر بكثير مما يحتاجه جسمه او الذي يتعاطى المخدرات والمشروبات الروحية او الذي يمارس القمار او الذي يعاني من ضغوط نفسية شديدة ومزمنة. ان ضعف السيطرة الذاتية لدى الانسان يعود الى تربية غير سليمة تَعرَّض لها منذ فترة الطفولة المبكرة وما بعدها، كالتدليل او التراخي او الاهمال او القسوة الزائدة او الاذلال.

ثانيا: امثال شعبية تُشير الى بعض مبادىء التعلم:

أ - الواحد يتعلم من كيسه.

ب - الكلب اللي جارو عالصيد لا فيه ولا في صيده.

المثل "أ" يطابق المبدأ الذي ورد في نظرية "التعلم الشرطي الاجرائي" (Skinner,1961). ينص المبدأ على ان **السلوك يتحدد بنتائجه.** فاذا قام الانسان بسلوك معين وكانت نتيجة هذا السلوك ايجابية، مثل تحقيق رغبة او هدف او اشباع حاجة او ضمان الربح او الشعور بالراحة، فالانسان يميل الى تكرار هذا السلوك في المستقبل. ومع التكرار يترسخ هذا السلوك ويصبح عادة، اي يحصل تعلم سلوك جديد. اما اذا كانت نتيجة السلوك سلبية، مثل الشعور بالالم او الحرمان او الخسارة، فان الانسان يميل الى عدم تكرار هذا السلوك، اي يتعلم عدم تكرار هذا السلوك في المستقبل.

المثل "ب" يطابق مبدأ **الدافعية** في التعلم. هذا المبدأ هو احد شروط التعلم. لا يمكن ان يحدث تعلم ذو معنى اذا لم تتوفر لدى المتعلم الدافعية للتعلم. تظهر الدافعية على شكل رغبة، قصد، حاجة، اهتمام، طموح، هدف. كذلك الدافعية ضرورية لحدوث الاداء الجيد. فالذي تعلم مهارة معينة لا يمارسها بصورة متقنة الا اذا كانت لديه دافعية لذلك. المعلم الجامعي لا يطبق ما تعلمه في عمله المدرسي اذا كان يتصف بالاهمال او اللا-مبالاة او التقاعس او فتور الهمة او الاحباط او اليأس. وعليه فان اهداف التعلم لا يمكن ان تتحقق الا اذا توفرت الدافعية لدى التلاميذ ولدى المعلمين.

ثالثا: امثال شعبية توضح دور التفكير في إحداث ومواجهة المشاكل والازمات النفسية:

أ - فلان عقله متعبه.

ب- فلان بعمل من الحبه قبه.

جـ- اللي برضى بعيش.

د - انسى الهم بنساك.

هـ - اللي بطّلع على مصيبة غيره بتهون عليه مصيبته.

و- اللي بشبّه عيشته بعيشة غيره تحرم عليه عيشته.
ز - التوب المستعار لا يدفي.

عندما تسيطر على الانسان الانفعالات السلبية الحادة كالتوتر او الضغط او الاحباط او الاكتئاب او القلق او الخوف او الغضب او اليأس او الهم او الغم، فهذا يعني ان الانسان يعاني من مشكلة او ازمة نفسية. "علم النفس الذهني" (meichenbaum ,1979) يؤكد ان سبب الانفعالات السلبية يعود الى نوعية تفكير الانسان، كما ان مواجهة المشاكل والازمات النفسية يعتمد بشكل رئيسي على التفكير. الانسان هو المسؤول عما يعانيه من ازمات ومشاكل (المثلان "أ" وَ "ب") وهو المسؤول عما يشعر به من رضى وراحة (المثلان "ج" وَ "د").

المثل "هـ" يعني:
اذا الم بالانسان مصيبة يستطيع ان يخفف من حدة مصيبته بان ينظر الى مصائب اقسى وافظع من مصيبته. احيانا يشعر الانسان بالتعاسة اذا ركز انتباهه وتفكيره على ما ينقصه من امور او اذا قارن نفسه بالاخرين. تطبيق المثلين ("و" وَ "ز") يخففان كثيرا من هذه التعاسة.

الابحاث الحديثة التي تناولت موضوع العلاقة بين ما يحدث في الفكر وما يحدث في الجسم وتأثير ذلك على جهاز المناعة في الجسم (Psychoneuroimmunology) توصلت الى النتائج التالية:
١- تفكير الانسان هو المسؤول عما يشعر به من انفعالات وما يقوم به من سلوك.
٢- الانفعالات السلبية تُضعف جهاز المناعة مما يعرض الجسم لامراض مختلفة. بعض العلماء وصف الانفعالات السلبية بالسموم. (هذا الوصف يذكرنا بالقول التالي: فلان سم بدني)
الامراض الجسمية التي سببها انفعالات سلبية تسمى امراض نفس - جسمية (Psycho-somatic)، كالربو وقرحة المعدة او الامعاء وارتفاع ضغط الدم والالام المختلفة.
٣- الانفعالات الايجابية (فرح، سرور، تفاؤل) تقوي جهاز المناعة مما يسهل عملية الشفاء من الامراض. بعض المستشفيات وظفت في المدة الاخيرة اشخاص لاضحاك المرضى وتسليتهم وادخال البهجة والفرح الى نفوسهم (זיו,1993).

رابعا: امثال شعبية توضح تأثير العوامل النفسية على الادراك:

أ - القرد بعين امه غزال.
ب - الحب اعمى.
ج- عدوك بدورلك عالغلط وحبيبك ببلعلك الزلط.
يُعرّف الادراك على انه عملية ذهنيه تُعطي معنى او تفسيرا للمنبهات، كما انها تحدد مصدر

الاحساسات(Atkinson,1993). فالذي يسمع صوتا ثم يقول بان هذا الصوت هو صوت سيارة اسعاف، هذه عملية ادراك، والذي يرى جسما اسود يتحرك ويقول بان هذه عنزه، هذه عملية ادارك وهكذا.

علم النفس يقول بان الادراك لا يكون دائما واقعيا او موضوعيا. العوامل النفسية تُعتبر من العوامل الرئيسية التي تؤثر على الادراك وتبعده عن الواقعية والموضوعية (راجح، ١٩٧٣). فالانسان يدرك الامور والاشياء حسب رغباته او ميوله او حاجاته او اهوائه او انحيازاته. المثل "أ" يوضح هذه الحقيقة. الام تُضفي صفات ايجابيه على اولادها لانهم اولادها فهي تراهم بانهم احلى واجمل وارتب واصدق اولاد. والذي ينتمي الى حزب معين، يصف هذا الحزب بانه يخدم مصلحة الجماهير ويحافظ على حقوقهم ويلبي طلباتهم ويسهر على خدمتهم، والكل يعرف ان هذه الشعارات الرنانة في حالات ليست قليلة تخفي دوافع التسلط والسيطرة والكراهية والتعصب والخداع.

المثل "ب" يوضح حقيقة اخرى من حقائق علم النفس وهي ان الانفعالات كذلك تعيق عملية الادراك الواقعي. فالذي يحب لا يرى محبوبه على حقيقته وهو بذلك يشبه الاعمى. كذلك الذي يكره لا يرى الاخرين كما هم بل يلصق بهم صفات سلبية ويضخمها، كما جاء في المثل "ج".

ان تأثير العوامل النفسية علي الادراك والتي تؤدي الى ان يتوصل الانسان الي ادراكات مشوهة، تحمل في طياتها تحذيرا واضحا للانسان، لان الادراكات المشوهة تؤدي الى ظهور انفعالات سلبية كالغضب والى اتخاذ قرارات خاطئة وبالتالي الى القيام بسلوك مندفع يثير الندم والاسف والاحباط فيما بعد. (اول الغضب جنون واخره ندم).

في ختام مقالي هذا اود ان الفت الانتباه الى النقاط الاتية:

١- تُعتبر الامثال الشعبية بمثابة قواعد سلوكية تدل الانسان علي كيفية التعامل السليم مع نفسه ومع الاخرين ومع الحياة، مما يضمن له حياة سعيدة ومنتجة. كما راينا، فان العديد من مبادىء علم النفس يثبت صحة هذه الامثال الشعبية. وعليه فاذا اردنا ان نزود اجيالنا الصاعدة بقواعد سلوكية حكيمة تُنمي لديهم النضج النفسي، يجب ان يهتم المربون من اباء وامهات ومعلمين ومعلمات ورجال دين ومسؤولين بترسيخ هذه الامثال الشعبية في نفوسهم.

٢- في هذا المقال تطرقت الى بعض امثالنا الشعبية والى بعض مبادىء علم النفس. ارجو ان يواصل اصحاب الكفاءات الكتابة في هذا الموضوع، بحيث يتناولون المزيد من امثالنا الشعبية وما يماثلها من مبادئ علم النفس.

٣- لا شك انك يا عزيزي القارئ لديك المزيد من الامثال الشعبية التي تندرج تحت المواضيع التي وردت في هذا المقال.

المراجع:

١. ابراهيم نبيلة : **اشكال التعبير في الادب الشعبي**. دار غريب ، القاهرة.
٢. راجح ، أ (١٩٧٣) : **اصول علم النفس**. المكتب المصري الحديث. الاسكندرية.
٣. يونس ، ع (١٩٨٣) : **معجم الفولكور**. مكتبة لبنان.
4. בר-אל, 3. (1996): **פסיכולוגיה חינוכית**. רכס, אבן יהודה.
5. זיו, א. (1993): **פסיכולוגיה, מדע הבנת האדם**. עם עובד.
6. רונן, ת. (1990): **הדרך לשליטה עצמית**. קשת, רמת גן.
7. Atkinson, R. Letal (1993): **Introduction to Psychology**. Harcourt Brace Jovanovick college N.Y
8. Meichenbaum, D. (1979): **Cognitive - Behavior Modification**. Plenum Press, N.Y
9. Skinner, B.F (1961): **Science and Human Behavior**. The Macmillan Company, N.Y

השימוש בלמידה קבוצתית כאמצעי להערכה אלטרנטיבית

ד"ר יהודה מוטעי

ההערכה האלטרנטיבית הנה חלק אינטגרלי בתהליך ההוראה בכיתה, אנו זקוקים לזמן ייחודי לנהל אותה מפני שהיא מבוססת על פעולויות יומיומיות בהוראה.

ההערכה האלטרנטיבית מספקת תיעוד יעיל ומהימן להישגיהם של התלמידים ולהקדמותם , היא משתמשת באופן יעיל בתהליכים שונים ובצורות המספקות מקורות רבים של וודאות , המבוססת על פרי עמלכן ועשייתם של התלמידים .

על המורה לקחת בחשבון מספר תהיות בעת ההערכה האלטינטיבית .לתהיות או לשאלות הללו יש היבטים רבים ויש לתאם אותם כראוי בתוך תוכנית ההוראה המתמשכת.

מטרת ההערכה יכולה להיות טיפוסית, פורמטיבית או מסכמת בעוד שהמוקד יהיה תהליך הלמידה, תהליך ההוראה או תוצאות הלמידה וההוראה באותו אופן, המסגרת יכולה להיות מלאכותית או אמיתית , מטרות ההערכה קובעות למשל את צורכי ההוראה של התלמידים.

השאלות המעורבות בתוך ההערכה הופכות להיות יותר מוגנות ומתחשבות במה שאנו צריכים להעריך (HUERTA،MARCIAS,1995).

ג'ונסון וג'ונסון (1996) טוענים שעל המורים למדוד את היכולת הלימודית של התלמידים , המיומנויות ודרכו החשבוה יחד עם דפוסי העבודה.

אמירה זו מצביעה על כך שבנהול הערכה אלטרנטיבית על המורים לחבר את ההערכה האלטרנטיבית עם תוכנית הוראה מתמשכת.

פרוצדורות אלה מאפשרות למורים לאסוף ולהסביר עדות נאמנה בקשר להתקדמות תלמידים בתחומה הידיעה או האי ידיעה בתוך בית - הספר.

כותב שורות אלה מבקש להסביר כיצד הלמידה הקבוצתית יכולה לשמש אמצעי בתהליך ההערכה

האלטרנטיבית.

למידה קבוצתית היא אסטרטגיה של הוראה המשתמשת בעבודה בקבוצות כדי לבנות פעולות הדדיות בכיתה , היא מבוססת על העקרונות של תלות הדדית חיובית , אחריות אינדיבידואלית , פעולה הדדית ישירה ותהליך קבוצתי כאמצעי להגשמת מטרות הקבוצה והקבוצות הלומדות.

להלן מספר דרכים של פעילויות קבוצתיות המשמשות אמצעי להערכה אלטרנטיבית:

1- תיקון הבוחנים האינדיבידואלים ובדיקת עבודת הבית, פעילות זו מאפשרת למורים לחסוך זמן בתיקון הבוחנים האינדיביואלי, ועבודות הבית, פעילות זו טובה בכל הרמות של הלימוד: בבי״ס יסודי, בחטיבת הביניים ובתיכון, יש בה תועלת בהערכת החומר המוביל לתשובות נכונות של הפרט.

2- הדרך שבה מתבצעת פעילות זו היא :

1. חלוקת התלמידים לקבוצות היטרוגניות (ראה דוגמא ד׳).
2. חלוקת תפקידים לכל חברי הקבוצה : שליח, פרשן, בודק דיקנות ומדווח.

השליח של הקבוצה לוקח את החומר ומוסר אותו לכל חברי הקבוצה.

הפרשן מסביר כיצד לסיים את עבודת הבית ואיך לענות על שאלות הבוחן בצורה נכונה.

בודק הדיקנות מאשר אם ההסבר מדוייק ומבוסס על מפתח תשובות , טקסטים והערות של הכיתה.

המדווח רושם את תשובות הקבוצה ומדווח על מידת ההצלחה של כל פרט בקבוצה , על חברי הקבוצה להתחלף בנטילת תפקידים כדי להתנסות ולחוות את רמת התפקיד מבחינה מהותית.

3. בשלב שלישי הוא מבקש מהתלמידים למסור את הבוחנים האינדיבידואלים ולסדר אותם בתוך התיק הקבוצתי
4. בשלב הרביעי יש לבקש משליח הקבוצה לאסוף את תיק הקבוצה ולחלק את החומר בין חברי הקבוצה.
5. בשלב חמישי יש לתת לפרשן הקבוצה להסביר את המשימות ולדון בתשובות , לתת לבודק לאשר את התשובות הנכונות , לתת למדווח של הקבוצה לדווח על אופן הביצוע של כל פרט בתוך הקבוצה.
6. בשלב האחרון , יש לתת לשליח להחזיר את תיק הקבוצה למורה ואחר - כך לאפשר לחברי הקבוצה לנתח את צורת הביצוע שלהם יחד עם קביעת מטרות לשיפור נוסף.

2- פיקוח על התלמידים בשעת ביצוע המשימה.

פיקוח זה מספק מידע בעל חשיבות לגבי מספר מטרות מרכזיות הקשורות להנהגות הלימודית של התלמיד:

דפוסי עבודה, שקידה להשלמת המשימות ופיתוח מנהיגות ומיומנויות חברתית, המיומניות האלה כוללות : עידוד, כבוד לזולת , שימוש בקול נמוך , הישארות בקבוצה ובדיקת מידת ההבנה.

הדרך שבה מתבצעת פעילות זו היא:

1. תיאור צורות ההתנהגות , הפעולות והאירועים שזקוקים להם על - מנת לקיימם ולאמר אותם באופן אנליטי על - ידי יצירת טבלה של היגדים מילוליים ופעילות בלתי מילולית המוכיחים את המיומנויות .
2. תכנון טופסי מעקב המעלים שאלות על מידת הבנת התלמידים את המשימות , מידת מחשבתם בקול רם , מידת תחרותם זה בזה, המידה שימשיכו במיומנויות הנחוצות וכיום.
3. חלוקת התלמידים לקבוצות היטרוגניות והפקדת משימות כדי לענות על שאלות ברמת הבנת הנלמד, תירגול כללי תחום הדעת הנלמד.
4. בשלב זה על המורה לנוע מקבוצה אחת לקבוצה האחרת ולהאזין להסברי התלמידים ולדיוניהם בקשר להפקדת המשימות ואחר - כך למלא טופס מעקב, ובכך לבדוק ולהעריך את רמת הבנתם של התלמידים את תשובתם הקוגנוטיבית ואת האסטרטגיות להשלמת המשימות.
5. בשלב זה ניתן למנות תלמידים משגיחים , נוסף לכך הפרטים בקבוצה עליהם למלא שאלון בסוף הפעילות ולהעריך את הצורה שבה התנהגו ושלטו במיומנויות חברתיות מסויימות.

ג. ראיונות

על - ידי הראיון אנחנו יכולים לקבוע את רמות הלמידה של התלמידים , חשיבתם הקוגניטיבית ויכולתם לפתור בעיות.

חשיבותה של הפעילות הזאת לאחר ביצוע המשימות.

הדרך שבה מתבצעת פעילות זו היא:

1. חלוקת התלמידים לקבוצות היטרוגניות (ראה דוגמא ד' או דוגמא ה') ומסירת שאלות לכל קבוצה.

2. הוראה לכל קבוצה שעל הפרטים בקבוצה לענות על השאלות , מתן זמן סביר להשיב על השאלות.
3. בחירה אקראית של תלמיד אחד להשיב על שאלה מסויימת . אפשר לשאול שאלות מעקב אם יהיה צורך להתעמק כדי להשיג יותר מידע.
4. לתת הזדמנות לתלמידים אחרים לענות על שאר השאלות וזאת כדי להקיף את כל שאלות המשימה במתן תשובות מספקות.

ד-חיבור של עמיתים

פעילות זו מאפשרת לתלמידים לעזור זה לזה , ליצור רעיונות על - מנת לשפר את יכולת ההבעה בכתב.

הדרך שבה מתבצעת פעילות זו היא:

1. הסברת הקריטריונים והכללים , להבעה מוצלחת בכתב תוך כדי מתן תשובות לשאלות שנשאלים.
2. חלוקת התלמידים לזוגות והפקדת הלמידה על אחריותם .
3. תלמיד אחד "א" יסביר את תוכנית הכתובה שלו לחבר "ב". בזמן שחברו "ב" רושם הערות ומפתח ראשי פרקים לראיונותיו של האחר "א" ואח"כ מוסרם לו.

המורה מתבקש להחליף את התפקידים בצורה שתלמיד "א" מכין תמצית וראשי פרקים כדי למסור אותם לתלמיד "ב".

4. בשלב זה על התלמידים לקבל הנחייה מהמורה לעבור על משימתם באופן פרטני ובנוסף לכך למצוא חומר שמועיל לשותפיהם.
5. לבקש מהזוגות לכתוב את הפיסקה הראשונה של החיבור ביחד ואחר - כך להשלים את החיבור באופן פרטני.
6. לבקש מהתלמידים לעשות הגהה של חיבורי שותפיהם ולתקנם.
7. לתת לכל תלמיד לחזור על עבודתו ולקרוא שנית את עבודות של השותפים ולחתום עליהן.
8. לאסוף ולדרג על - פי הקריטריונים , לפי ההוראה שניתנה על - ידי המורה בשלב הראשון של המשימה , אחר כך לערוך דיון שבהמשכו התלמידים מעירים על עבודתם על - מנת לשפר את יכולתם לכתיבה טובה יותר בעתיד.

ה- באורים מילוליים

פעילות זו באה לאפשר לתלמידים להציג רעיונות קבוצתיים ולהעריך צורת הגשמתם בעבודה שיתופית במסגרת קבוצות לימוד קטנות , התלמידים מכינים הצגה מילולית , ואח"כ הם מוסרים אותה בצורה פרטנית לחבריהם האחרים בכיתה.

הדרך שבה מתבצעת פעילות זו היא:

1. חלוקת הכיתה לקבוצות היטרוגניות (ראה דוגמא ד') כשאחריות כל חברי הקבוצה היא להכין רעיון מילולי ביחד על נושא שהוצע על - ידי המורה.
2. מתן זמן לתלמידים להכין ולדקלם על - מנת שכל חברי הקבוצות יוכלו להציג את הרעיון המילולי של קבוצתם.
3. לחלק את הכיתה לארבע קבוצות ולתת לתלמיד אחד מכל קבוצה לעבור בין שאר הקבוצות ולמסור את רעיון קבוצתו לשאר התלמידים של הקבוצות האחרות.
4. לצייד את התלמידים בטופס הערכה ולבקש מהם להעריך את כל הרעיונות המילוליים על בסיס היותם אינפורמטיביים , מסכמים מסודרים ומשביעי רצון.
5. למסור את טופס ההערכהלתלמיד שהציג ולשמור העתק לפרוקטוקול.
6. בשלב זה הקבוצות חוזרות למליאה במסגרת הכיתה ותלמידי הכיתה מעריכים את מידת היעילות של העבודה שכל חבר הציג וכן לתת סיוע מתקן לאותם התלמידים שנתקלו בקשיים תוך כדי פעילותם.

ו- פרוייקטים קבוצתיים

פעילות זו מעריכה הפקדות קבוצתיות בכל הרמות.

הדרך שבה מתבצעת פעילות זו היא:

1. חלוקת תלמידי הכיתה לקבוצות היטרוגניות בנות 3-4 תלמידים.
2. מתן משימה לכל קבוצה לפי רמתם , התלמידים יכולים להכין מודעה, לסכם פרק בלימוד , לכתוב דו"ח על נושא מסיים ועוד.
3. לצייד כל קבוצה בחומר הדרוש, לקבוע לוח זמנים לביצוע המשימה ולהשגיח על תהליך ביצוע המשימה.
4. לבקש להציג את הפרוייקט בפני החברים של כל הקבוצות.
5. לבקש מהתלמידים בקבוצות לפתח קריטריונים של הערכה מתאימה ולהעריך את משימות התלמידים , לדרגן לפי רמתן (מהטוב ביותר אל הפחות טוב, מהמקורי את הפחות מקורי)

ז- עיבוד קבוצתי

פעילות זו מאפשרת לכל תלמיד להעריך את האיכות של דפוסי עבודתו ושל שאר תלמידי הכיתה, דפוסים אלה כוללים: הופעה לכיתה בזמן מדוייק, נכונות ללמוד , עמדות חיוביות כלפי הנושא הנלמד, יחס חיובי אל חברי הכיתה. פעילות זו מזמנת לתלמידים אפשרות לשקף את עשיותם הפרטנית בתוך הקבוצה.

הדרך שבה מתבצעת פעילות זו היא:

1. חלוקת תלמידי הכיתה לקבוצות קטנות תוך כדי הנחייה שכל אחד מחברי הקבוצה מתבקש להשלים רשימת בקרה על דפוסי העבודה הפרטניים שלהם.
2. להנחותם להשוות את דרוגם העצמי עם דרוג חבריהם בקבוצה, ומנסיונם להציע דרכים ורעיונות לשיפור.
3. לאפשר לתלמידים לתת ביטוי להצלחתם (למשל: מסיבה כיתתית לסיום פעילויותיהם).

נראה כי הלמידה השיתופית דרך הפעילויות שצויינו לעיל מכשירה את הקרקע להערכה אלטרנטיבית ללא "איום" ומתוך תחרות חיובית בין התלמידים בתוך הקבוצה ובין הקבוצות.

דרך זו טובה לפיתוח פעילות אקטיבית, חשיבה רפלקטיבית, לכידות חברתית והישגים נאותים בלימודים תוך חדוות היצירה של הלומדים, ניתן ליישם פעילויות אלה בגופי הידע השונים הנלמדים בכיתות הלימוד בהתאם לרמת הלימודים ולהגיע לתוצאות חיוביות .

ביבליוגרפיה

Heurta -Macian. A. (1995) Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. Tesol Journal 5, 1. pp.8-11

Johnson. D.W. and R.T Johnson. (1996). The role of copperative learning in assessing and communicating student learning. In Asco. year-book communicating student learning, et. T.R. Gusky Alexandria, V.A: association for supervision and curiculum development.

הצעה לשיפור הבנת הנקרא של טקסטים עיוניים וכתיבתם

בלהה אזר

כוונתי במאמר קצר זה היא להציג בעיות אחדות הנוגעות להוראת עברית כשפה שנייה במסגרת החוג לעברית במכללה , ולהציע דרכים להתגבר עליהן (התמחות עברית).

במהלך עבודתי במכללה נוכחתי לדעת שהידע הלשוני של התלמידים יפה למדיי כל עוד מדובר במילה הבודדת. תרגילים כגון בניית טבלאות פועל , יחיד ורבים , זכר ונקבה, מילים נרדפות , מילים והיפוכן וכיוצא באלה לא עוררו קושי מיוחד . יתר על כן , ניכר היה שמתכונת תרגול לשוני זו מוכרת היטב לתלמידים מתקופת לימודיהם בבית הספר התיכון . הקשיים התעוררו כאשר נדרשו התלמידים להת־מודד עם קריאת טקסט עיוני וכתיבת פסקה עיונית כיחידת שיח בסיסית.

ארבעה גורמים עיקריים הביאו לקשיים בהבנת הטקסט העיוני :

א. הקושי לעמוד על משמעותה הספציפית של מילה מסוימת בקונטקסט נתון . במילים אחרות , התלמידים לא ידעו להבחין בין משמעות היסוד של המילה (כערך מילוני) לבין המשמעות ההקשרית שלה בטקסט המסוים.

ב. חוסר מודעות לנוכחותם של ציינֵי שיח ומילות קישור שניתן להיעזר בהם כדי להבין טוב יותר את הקשרים בין המשפטים ובכך לשפר את הבנת הנקרא של טקסט עיוני.

ג. ידע דל ביותר של מונחים עיוניים - מדעיים , המצויים דרך קבע כמעט בכל טקסט עיוני . ואין המ־דובר במונחים מתחום המדעים המדויקים או במונחים מיוחדים מתחום מדעי הרוח והחברה , אלא במונחים עבריים ולועזיים המשקפים ידע עולם כללי של האדם המשכיל בן - ימינו.

ד. מיעוט הקריאה בטקסטים עיוניים הוא ודאי גורם מרכזי למצב שתואר לעיל . לשאלתי מה היה סוג הטקסטים שנלמדו בשנים קודמות נעניתי שמרביתם היו טקסטים ספרותיים שבהם התיאור האומנו־תי תפש מקום נכבד. הדבר בלט במיוחד בקרב תלמידי שנה א' וב' .

אציג עתה בקצרה את הבעיות העיקריות בכתיבת פסקה עיונית.

רמת הכתיבה של טקסט עיוני נתגלתה כבינונית מאוד , וזאת בשל שלושה גורמים עיקריים :
א. העברה של צירופי לשון מן הערבית אל העברית . "ערביזמים" אלה נמצאו לעיתים בשפע כה רב בטקסט העברי עד שנדמה היה כי לפנינו טקסט ערבי הכתוב באותיות עבריות . לצד תרגום צירופי הלשון השונים נמצאו במידה גדושה גם מאפיינים נוספים שהועתקו מן הלשון הערבית אל הפסקה העברית , כגון פתיחת כל משפט בו"ו החיבור שלא לצורך, שימוש תכוף ב "לזה", חזרה מוגזמת על "וגם", "ואם" ועוד ועוד.

ב. נטייה עיקשת לחזור על אותו רעיון במילים אחרות. נתקלתי בדוגמא קיצונית לכך בעבודתה של אחת התלמידות. בתרגיל כתיבת פסקה עיונית מצאתי כ - 10 פעמים את "במילים אחרות". התלמידה הסבירה וחזרה והסבירה, פעם ועוד פעם, כל רעיון במילים אחרות עד שנתעורר חשדי שכך הודרכה לעשות בבית הספר התיכון.
ג. שימוש מצומצם ביותר בעקרונות כתיבה המאפשרים פיתוח טקסט עיוני ברמה נאותה. כוונתי בכך ליכולת פיתוח נושא בדרכים שונות כגון , כתיבה על פי העיקרון הליניארי, העיקרון הכרונולוגי, העיקרון האנלוגי , תזה , אנטי - תזה , סינתזה ועוד . כאשר הדגמתי בכיתה כיצד מפתחים נושא על פי עקרונות כתיבה אלה במקום חזרה על אותו רעיון במילים אחרות , למדתי שחלק מן התלמידים מתקשה להיפרד מהרגלי כתיבה ישנים ונזקק לתרגול שיטתי ועקשני.

כיצד ניתן להתגבר על הקשיים ולשפר הן את הבנת הנקרא והן את רמת הכתיבה של טקסט עיוני בקרב תלמידי המכללה? מומלץ ללמד מספר סוגיות בראשית סימסטר א' תוך שימת דגש על תרגול מעשי ושיטתי. אני מציעה לפתוח בלימוד ההבדל בין משמעות מילונית של מילה לבין המשמעות ההקשרית שלה , ולהדגים באמצעות משפטים מתאימים כיצד המילים מגוונות את משמעויותיהן על פי ההקשר המילולי והנסיבתי . אפשר לעבור אחר כך לסוגיה החשובה של מילים המציינות קישורים ויחסים בין מילים , בין משפטים ובין חלקי טקסט. אפשר גם לעמוד על המגוון הרב בתוך כל קבוצה וקבוצה מהבחינה הסמנטית והסגנונית . לימוד סוגייה זו יועיל לתלמידים הן בהבנת הנקרא והן בכתיבת טקסט עיוני. מניסיוני למדתי כי כעבור זמן - מה מתחדדת ערנותם של התלמידים לנוכחותם של ציוני שיח וחוליות קישור בטקסט בעת הקריאה ולחשיבות ההקפדה על קישוריות ולכידות בעת הכתיבה.

כיצד נבנה מאגר ראשוני של מונחים עיוניים מדעיים שילך ויגדל במשך שנות הלמידה ואף לאחר מכן ? אין חולק על כך שאין טעם רב בלימוד ובשינון בעל - פה של רשימת מונחים , על כן נראה לי כי הדרך הנכונה היא להדגים בפני התלמידים ניתוח מונח מדעי - בין אם הוא לועזי ובין אם עברי - למרכיביו: תחילית, תוכית וסופית, ללמד את משמעותו של כל מרכיב ומרכיב בנפרד, ולהראות כיצד הם יכולים בהתחברותם אל יסודות אחרים לבנות מונח חדש. בדרך זו לומדים התלמידים לא רק את משמעותו של המונח החדש שהופיע בטקסט אלא גם את העובדה שגם בתחום המינוח העיוני המדעי אפשר להבחין במשפחות מונחים שלהם יסודות משותפים. זוהי דרך נוחה לבניית מאגר מונחים , שהתלמידים ירכשו אותו באופן הדרגתי.

אשר לניסיון המועט של התלמידים בקריאת טקסטים עיוניים , הפתרון לכך פשוט למדי: יש להרבות בכך ככל האפשר, ולהביא בפני התלמידים מבחר מגוון של טקסטים הקרובים לעולמם כבני אדם המתעניינים בנושאי חברה ותרבות וכמורים ואנשי חינוך לעתיד.

אני מבקשת להציג עתה דוגמה לפסקה עיונית קצרה ולדרך העבודה עליה במסגרת הבנת הנקרא:

את הצורך באוויר צלול לנשימה ובמים נקיים לשתייה אין הכרח לנמק, שהרי קל יחסית , להצדיק השקעת כספים כדי לשמור על רמת בריאותו של הציבור. מאידך גיסא, קשה יותר להסביר את הצורך להשקיע כספים בשימור סביבה אסטטית, בשמירה על הנוף, או בשימור אופייה המיוחד של העיר או של שכונה על בנייניה , על גניה הציבוריים ועל סגנון חייה, עם זאת השאיפה לשימור או לשיפור הסביבה היא אינטרס כלכלי - חברתי לגיטימי של ציבור הצרכנים, כמו כל מצרך אחר (כגון דירה, מכונית או חינוך ילדים). יתר על כן, קיימת עדות ברורה שישנה דרישה הולכת וגוברת אצלנו למצרך זה - נוף טבע ירוק, במילים אחרות, עם עליית רמת החיים והתגברות התיעוש, גוברות בקצב ניכר גם היכולת וגם השאיפה של הציבור ליהנות דווקא מ"מותרות" אלה, (על כך יעיד, בין השאר, הביקוש הרב לרכב פרטי, המאפשר לצאת לחיק הטבע בשבתות ובחגים). אבל זו צרה, נוף טבע ירוק ושטחים פתוחים הולכים ופוחתים עם התגברות הבנייה, התיעוש, הפיתוח הכלכלי. נוף ירוק אי-אפשר לייצר והוא מוגבל מטבעו. המסקנה מכאן היא שהמחסור היחסי בנוף ירוק מחד והביקוש הגובר לו מאידך על ידי הציבור, יגדלו בקצב ניכר בשנים הבאות כאשר רמת החיים תמשיך לעלות. מכאן שמחירו של "נכס" ירוק

זה יעלה במהירות , ולכן כדאי גם כדאי להשקיע היום בשימורו. (מ' ברונו. "כלכלה, אסתטיקה וסגנון חיים", האוניברסיטה, יוני 1972 (מעובד) .

השאלות:

- נסחו כותרת נושא לפסקה..
- בחרו 4 חוליות קישור , והסבירו את תפקידן בטקסט.
- הסבירו במילים שלכם את מסקנתו של המחבר.
- ציינו אמצעי כתיבה בולט שהמחבר משתמש בו.
- על פי איזה עיקרון כתיבה מפתח המחבר את הפסקה?

בחרתי בפסקה זו כדוגמה משום שהיא ממחישה היטב את דרך תפקודן של חוליות הקישור הפזורות בשפע בטקסט כגון , "עם זאת" , "יתר על כן", במילים אחרות" ועוד, וכן בשל הפיתוח היפה של הנושא על דרך העיקרון הליניארי . נעיר עוד כי ניסוח כותרת טובה לפסקה איננו דבר של מה בכך , משום שהתלמיד נדרש מחד להכליל ככל האפשר , ומאידך להקפיד על ניסוח קולע וממצה , שאינו ארוך ומסורבל אך גם לא קצר מדיי (אזר, מ: עמ' כ"ב).

רצוי שהכותרת תנוסח כצרוף שמני או כצרוף יחס . כותרת טובה היא זו העונה על השאלה : על מה מדובר בפסקה? או במה עוסקת הפסקה? וניסוחה חייב להיות תמציתי ובהיר, למשל, "כדאיות ההשק-עה הכלכלית בשימור הסביבה" או ,נוף ירוק - נכס שכדאי להשקיע בו ". נוסיף עוד כי אמצעי הכתיבה הבולט בו משתמש המחבר הוא ההשוואה . מטרתה של המטלה השלישית, המבקשת מן התלמידים להסביר במילים שלהם את מסקנתו של המחבר היא לבדוק האם אכן הובנה מסקנת המחבר כראוי ותוכנה ברור להם , שהרי נטייה היא בלב תלמידים רבים להעתיק מן הטקסט את התשובה מילה במילה מבלי שיוכל המורה לדעת האם תוכן משפטי המסקנה נהיר לתלמידים.

לאחר סיום ניתוח הפסקה, שמטרתו שיפור הבנת הנקרא , אפשר להטיל על התלמידים תרגיל כתיבה בנושא הקרוב לנושא הפסקה שנלמדה, כגון , "בנייה ופיתוח מוגברים מול שימור הנוף הירוק והסבי-בה" - דונו בנושא , הביאו דוגמה , והסבירו את עמדתכם המנומקת היטב". הדרך שבה מנוסח הנושא תחייב את התלמידים להשתמש באמצעי הכתיבה המקובל מאוד בכתיבה העיונית - האנאלוגיה, ואילו

הקרבה של נושא הכתיבה לתוכן הפסקה העיונית שנלמדה תאפשר להם להשתמש באופן אקטיבי באוצר המילים החדש שלה.

דרך יעילה לשפר את רמת הכתיבה העיונית של התלמידים היא להקפיד על מתן תרגילי כתיבה בנו־שאים עיוניים באופן רצוף ושיטתי תוך מתן משוב מלא על עבודתם. אפשר להסתפק במהלך סמסטר א׳ בתרגילי כתיבה בהיקף של פסקה בת 8 - 10 שורות לערך ורק בסמסטר ב׳ לעבור לחיבורים קצרים (גולדנברג, 1996 , עמ׳ 184) . נוכחתי לדעת כי לאורך זמן אוצר המילים העיוני של התלמידים הולך וגדל, תחביר המשפטים נעשה תקין יותר, ומחלות הילדות, של כתיבת טקסט עיוני הולכות ונעלמות, לא כולן כמובן, אבל חלק ניכר מהן.

בבואנו להנחות את התלמידים בכתיבת טקסט על פי אחד מעקרונות הכתיבה הרווחים בכתיבה העיונית . מומלץ ביותר להציג בפניהם דגם מופתי , המדגים היטב את דרך פיתוח הרעיונות בטקסט. בחרתי לצורך ההדגמה בפסקה הבנויה על פי העיקרון הכרונולוגי:
המשפחה הטרום - תעשייתית הטיפוסית התברכה לא רק בילדים רבים . על שולחנה היו סמוכים גם שארי בשר אחרים : דודים, דודות, סבים, סבתות ועוד. משפחות מורחבות מעין אלו מתאימות להפליא לחיי הכפר המתנהלים לאטם, אולם משפחות מעין אלו קשה לעקור ממקומן ולנטוע במקום אחר. אין הן ניידות. לתהלך התיעוש היה צורך בהמוני עובדים, המוכנים והמסוגלים לעקור ממקומם לשם השגת מקום עבודה. ואף להמשיך בנדודיהם, אם יתעורר הצורך בכך. לפיכך, הסירה המשפחה המורחבת מעליה את קליפותיה העודפות, וכך באה לעולם המשפחה הגרעינית. תא משפחתי חדש זה, המאפשר ניידות רבה לאין ערוך מן המשפחה המסורתית, היה לדגם המקובל בכל המדינות המתוע־שות. ואולם תיעוש-העל- השלב הבא בהתפתחות הטכנו-כלכלית - מחייב ניידות רבה עוד יותר. לפיכך רשאים אנו להניח שרבים מאנשי העתיד יקדמו את תהליך צמצום המשפחה בשלב נוסף על ידי הימנעות מהבאת ילדים לעולם. באופן זה תצטמצם המשפחה לגורמיה הבסיסיים ביותר: גבר ואישה בלבד. שני אנשים, שאולי אף תאמו ביניהם את המסלול המקצועי שלהם, עתידים להוכיח את עצמם כיעילים יותר וכמתאימים יותר מאשר משפחה רגילה המטופלת בילדים, לעמוד מול שינויים תכופים בתעסוקה, המלווים לעתים גם בתזוזות ממקום למקום. (א׳ טופלר, הלם העתיד, 1977 מעובד)
הסדר הכרונולוגי בולט לעין, ואפשר להציגו בסכימה דלהלן:

השלב: טרום תעשייתי	השלב: שלב התיעוש	השלב: תיעוש העל
הזמן: העבר הרחוק	הזמן: העבר הקרוב וההווה	הזמן: הווה ועתיד
המשפחה המורחבת ←	המשפחה הגרעינית ←	המשפחה המיקרו הגרעינית
מאפיינים:	**מאפיינים:**	**מאפיינים:**
1. חוסר ניידות	1. ניידות רבה יותר	1. ניידות מלאה
2. רב-דוריות: הורים וילדים, סבים וסבתות ושארי בשר	2. דו-דוריות: הורים וילדים	2. חד-דוריות : גבר ואישה

ישנם יתרונות רבים להצגה התבניתית הזו , ולעתים כדאי מאוד לפתוח בה כנקודת מוצא לדיון בטקסט.

התלמידים עומדים על כך שיש סדר וארגון בפיתוח הרעיונות על פי עיקרון מסוים . הם לומדים כי לטקסט יש מבנה ברור שאיננו מקרי, וכמו כן הם מקבלים דוגמה לטקסט קוהרנטי, המאפשר הקבלה מלאה ויפה של ההערות המלוות את הטקסט. (השלב, הזמן והמאפיינים). מבחינתו של המורה יש יתרון נוסף בהצגת מבנה הפסקה בדרך זו, והיא יעילות ההוראה (גולדנברג, עמ' 185), הצגת מבנה של טקסט בדרך זו מאפשרת ניתוח הטקסט העיוני בדרך יעילה ותמציתית החוסכת הסברים ארוכים, המרבים בפרטים עד כדי טשטוש התמונה הכללית. ניסוח כותרת המבהירה את הרעיונות, בחירת הרעיון או הרעיונות המרכזיים והבהרת הרעיונות המשניים - כל אלה יהיו ברורים וקלים יותר על רקע הצגת המבנה הכללי של הפסקה.

עם סיום העבודה על הפסקה במסגרת הבנת הנקרא מומלץ מאוד להטיל על התלמידים תרגיל כתיבה, שבו יתבקשו לפתח נושא על פי סדר כרונולוגי, ומכיוון שמונחת לפניהם דוגמה של "טקסט כרונולוגי" מופתי לא יתקשו בכך כל עוד נושאי הכתיבה ייבחרו בתשומת לב. הנה לדוגמה נושאים אחדים שאפשר לצפות מהתלמידים שיוכלו לכתוב עליהם על פי העיקרון הכרונולוגי: מקומו של הזקן במשפחה ובחברה: מעמדו של המורה בבית הספר , האדם ומזונו. באופן דומה להצגת הטקסט הכרונולוגי יוכל המורה להציג טקסטים הבנויים על פי עקרונות כתיבה אחרים (רביד (1994). עמ' 107).

לסיכום, אם ישכיל המורה להביא בפני תלמידיו מבחר מגוון של טקסטים עיוניים בנושאים מעניינים, העשויים מחד להעשיר את עולמו , ומאידך לשמש דוגמה ומופת לכתיבה עיונית בעלת מבנה ועקרונות כתיבה ברורים, יצאו התלמידים נשכרים מבחינה אינטלקטואלית כללית ומבחינת יכולת ההבנה והכתיבה של טקסטים עיוניים.

אני מבקשת לסיים בנימה אופטימית. נוכחתי לדעת שבכיתות ששרר בהן אקלים כיתה חיובי, ושתלמידיהן גילו בגרות, אחריות ורצינות בעבודתם ניכרה בתום שנת הלימודים התקדמות יפה בהבנת הנקרא ובכתיבת טקסט עיוני כאחד. אין ספק שהתקדמות זו איננה רק פרי עבודתם בקורס בעברית (התמחות) אלא גם פרי חשיפתם של התלמידים להרצאות בקורסים השונים ולחומרי הלימוד (בעברית) שעמם נדרשו להתמודד במהלך שנת הלימודים.

ביבליוגרפיה

אזר, מ' (1992), "הפסקה ורעיונה העיקרי", בתוך: **סוגיות בהוראת שפות** (העורך: ז' ברנשטיין), רמות, אוניברסיטת תל-אביב, עמ' כ"א - ל

גולדנברג, ד' (1996), "מודל להוראת כתיבה אקדמית", **חלקת לשון**", 32, עמ' 39-181.

רביד, ד' (1997), "רכישת הלשון והוראת הלשון: השוואה והזנה הדדית, חלקת לשון, עמ' 103-114.

أخلاقيات التدريب العملي في المدارس في ظلّ أخلاقيات التدريس

روزلاند كريم دعيم

اتيكا: علم الأخلاق. سلوك. آداب (قواعد) السلوك.

الأخلاق المهنية: أدب (قواعد) المهنة، السلوك المهني، التقاليد المرعية في المهنة (שגיב، 134، אתיקה، אתיקה מקצועית). أخلاقي، علم الأخلاق (المورد، ethic). آداب مهنةٍ ما (المورد، ethical). نظام مبادئ أخلاقية، قوانين سلوك (Oxford، ethic). علم الأخلاق، مبادئ الأخلاق (Oxford، ethics).

مورال: علم الأخلاق. خُلُق، خُلْق، أخلاق، عُرف. أعراف، سلوك، أدب، آداب، فضيلة، فضائل (שגיב، 888، מוסר). أخلاقي، مناقبي، أدبي، معنوي، السلوك الأخلاقي، التعاليم الأخلاقية، معنوية، معنويات (المورد، moral). درس أخلاقي، أثر أدبي منطوٍ على علم الأخلاق، مبادئ أخلاقية أو قواعد سلوك خاصة، الأخلاقية، الانسجام مع المثل الأخلاقية العليا، الفضيلة (المورد، morality). يتعلق بمبادئ الخطأ والصواب، يستطيع التفرقة بين الخطأ والصواب، تعليم وتشكيل التصرفات الحسنة (Oxford، moral). معايير ومبادئ التصرفات الحسنة، نظام متميز من الأخلاق (Oxford، morality).

في اللغة العربية، يُترجم كل من المصطلحين "moral" و "ethics"، بعلم الأخلاق، مع اختلاف في مفهوم المصطلح.

علم الأخلاق (اتيكا) موضوع فلسفي يُعالج الأخلاق والأحكام التي تعتمد على القيم. و يُعتبر واحدًا من مجالات الفلسفة الأساسية منذ العصور القديمة إلى جانب علم المنطق (لوجيكا) وعلم الطبيعة (الفيزياء). وأصل المصطلح "اتيكا" ethics علم الأخلاق من اليونانية (האנציקלופדיה העברית, מידות).

يُعتبر سقراط (469-399 ق. م.) بنهج حياته، بأحاديثه، وبطريقة موته مؤسس الأخلاقيات الفلسفية، وقد تلاه أفلاطون (427-347 ق.م.) وأرسطو (384-322 ق.م.) في معالجة المصطلح بعده. ونجد للمصطلح جذورًا في الديانات المختلفة كاليهودية، والمسيحية، والإسلام، والهندوسية، وإن كانت الديانات لا تتعامل مع الاتيكا بمفهومها الفلسفي، بل يُقصد به توجيه الانسان في حياته الشخصية، والعائلية، والاجتماعية، والدينية. وقد تطور مفهوم المصطلح في تيارات الفلسفة الغربية في العصور الوسطى، وفي عصر النهضة، وفي العصر الحديث

(האנציקלופדיה למדעי החברה, מידות, תורת).

إلى جانب المصطلح اتيكا يقف المصطلح "مورال" (المعنوية)، من اللاتينية.

من هنا، "الاتيكا" (الأخلاقيات) علم يحاول البحث في ماهية القيم الأخلاقية الإيجابية - بشكل عام - ويثبت فاعليتها ويعتمد - بشكل أساسي - على عادات عمل إرادية شخصية. أما "مورال" (المعنوية) علم يحاول البحث عن مجموع القوانين والعادات والأفكار الخاصة بالمجتمعات، أو بمجموعات عرقية أو دينية متبادلة. ومن دون شك فإن هناك علاقة تبادُل وتفاعُل دائمة بين المصطلحين.

من الصعب إيجاد تعريف واحد وشامل للمصطلح اتيكا، أو تحديد معنى محدد للقيم الأخلاقية، بسبب التغير الطبيعي الذي يطرأ على المجتمعات، إذ تختلف المقاييس الأخلاقية في الحالات المختلفة أو العصور المختلفة، ولكن توجد مقاييس كونية عامة وأساسية غير قابلة للتغيير تعتمد على: الجيد، السيئ، المقبول، غير المقبول، والواجب. وتعتمد الأسئلة الأساسية لعلم الإتيكا على:

1. ما هو الجيد الذي نصبو إليه، وما هو السيئ الذي نبتعد عنه؟
2. ما هو الجيد الذي يجب علينا القيام به، وما هو السيئ الذي من المقبول أن نبتعد عنه؟

تحتوي الإتيكا على مبررات للقيام بعمل معين، مسؤولية أخلاقية، وإرادة شخصية وقيم إيجابية توجهها أخلاق المجتمع وأخلاق المهنة (האנציקלופדיה העברית, מידות).

وتجيب بشكل منهجي عن الأسئلة: ما هو العمل الجيد؟ وما هو نهج الحياة الصحيح؟ (האנציקלופדיה למדעי החברה, מידות, תורת).

ولا يُقصد بذلك التصرف أو العمل لمرة واحدة وبالصدفة، إنما هو سلوك متكرر ومبني يعتمد على صفات وميزات شخصية لذلك الفرد، على أساس ميل الفرد الطبيعي للعمل الجيد، ويتم تحديد الجيد والسيئ حسب الأعمال.

"الاتيكا" (الأخلاقية) هي التزام مقبول من الفرد في مجموعة أفراد، تدمج - بداخلها - الأمر، والطموح، والفرض، والحرية، وتحتاج من الإنسان الوصولَ إلى مستوى من النضج والوعي الأخلاقي؛ ليحدد بنفسه نوعية التزامه. ولا يتم هذا بدون وجود مجموعة من القيم والرقابة الاجتماعية التي توجه نوعية الالتزام (כהן-גיוור، 1998، 78، 77).

يمر مفهوم الإتيكا بأزمة حادة اليوم، إذ دخلت على مفهوم المصطلح - في الآونة الأخيرة - أسئلة عديدة ما زالت مفتوحة حول مدى فاعلية الإتيكا (האנציקלופדיה למדעי החברה, מידות, תורת).

ويختلف مفهوم الاتيكا اليوم عن المفهوم أو المفاهيم التي رافقت المصطلح منذ أكثر من 2500 عام (כשר، 2003، 15).

الأخلاقيات هي نهج تصرف، والأخلاقيات المهنية هي نهج تصرف خاص لفئة من الناس تعمل في نفس المهنة (פסברג، 2003، 52). تطمح القوانين الأخلاقية، والأخلاقيات المهنية إلى ضمان تصرف ملائم من الأعضاء المنتمين لتنظيم معين، وتخدم هذه القوانين الأخلاقية التنظيم وأعضاءه (כהן-גיוור، 1998، 76).

الأخلاقيات المهنية هي كيفية استيعاب "المثال العملي" للتصرف، في إطار مهني محدد لفعالية إنسانية محددة. يتميز الإطار المهني عن أي إطار إنساني آخر بأنه يحتوي على: 1) فعالية مهنية تعتمد على معرفة، 2) تتم بواسطة أدوات مهنية، 3) مقرونة بالتعلُّم الدائم وليس فقط من التجربة، 4) تتم من خلال فهم الموضوع.

في جوهر كل "أخلاقيات مهنية" نجد "المثال العملي" للتصرف في إطار مهني، محدد لفعالية إنسانية محددة. يتكون المثال العملي من: 1) المهنية، 2) الخصوصية، 3) قيم المجتمع.

تعتمد الأخلاقيات – بشكل عام – على اتفاقية غير مكتوبة بين الأطراف، وإن كانت في بعض الأحيان قد تم نشرها بشكل رسمي. ويُطرح السؤال: أين حدود التصرفات المهنية؟ وأين القانون من هذه الحدود؟
الأخلاقيات والقانون هما عالَمان منفصلان في أساسهما وأسلوبهما وإن كانا يجتمعان في توجههما للإنسان المهني في مجال: الواجبات، والحقوق، والمسموحات، والممنوعات (כשר، 2003، 22-15).

الأخلاقيات هي نهج تصرف، والقانون هو نهج تصرف، ولكن الأخلاقيات تختلف عن القانون. القانون تنصه الدولة وينطبق على جميع المواطنين ويلزمهم. بينما الأخلاقيات ينص عليها التنظيم المهني، ولا تنطبق على الفرد كفرد، إلا إذا انضم إلى فئة مهنية معينة. وإذا أخل الشخص المهني بأحد شروط الأخلاقيات المهنية، ليس بالضرورة أن تتم معاقبته أمام القضاء، بالرغم من وجود بعض الشروط الأخلاقية التي يُعتبر الإخلال بها كالإخلال بالقانون (פסברג، 2003، 59-58).

توجد أمام الشخص المهني عدة سُبل للتصرف، وعليه أن يختار لنفسه أي طريق أو نهج سوف يتبع. الفاصل بين عالم الأخلاقيات وعالم القانون يعطي شرعية لتنقية عالم الأخلاقيات من العقوبات، إذ يتصرف الفرد المهني بناءً على الأخلاقيات وبدون الخوف من عقوبة القانون مما يؤدي إلى تحسين مستوى التصرف المهني (כשר، 2003، 28، 22).

غالبًا لا يتدخل القانون في أخلاقيات فئة مهنية معينة، كفئة المعلمين مثلاً، وإن كانت هذه المهنية تحتم وجود مستوى معين من المعرفة والمهارة، والتعامل غير السليم معهما يمكن أن يؤدي إلى ضرر جسيم (פסברג، 2003، 52).

الأخلاقيات في عملية التدريس

على مدار تطور الحضارة الإنسانية تعزز الوعي لوجود أخلاقيات مهنية لأصحاب المهن المختلفة، أخلاقيات مهنية تحدد أنماطًا مقبولة من المعرفة والتصرفات الملائمة والمقبولة للمهنيين، بدءًا من الطب والقانون وثم علم النفس والعمل الاجتماعي، وطبعًا مجال التربية والتعليم (אלוני، 1997، 384).

على مر العصور تغيرت وتطورت مكانة المعلم، سواءٌ أكان على مستوى نظرة المجتمع إلى المعلم أم توقع المجتمع من المعلم. لكن كان – وبقي – للمعلم دور خاص في بناء المجتمع السليم، يعتمد على أسس مهنية.

ومن الجدير بالذكر أن الحضارة العربية في العصور الإسلامية الأولى تطرقت لموضوع أخلاقيات التعليم وأخلاق وصفات وواجبات الأساتذة، إذ اعتُبِر هذا المنصب منصبًا علميًا خطيرًا له أهمية بالغة. ومن الأمور التي اشترطتها الحضارة العربية في المدرسين: البلوغ، والنزاهة، والوقار، والتهذيب، والتديُّن، والتحلي بالأخلاق النبيلة، وكظم الغيظ، والتفنن بإعداد الأسئلة، والاهتمام بالطلاب، والعلاقات الاجتماعية مع الطلاب، والتقيد بشروط واقف (مدير) المدرسة إلا في حالة مخالفة تلك الشروط لمصلحة الطلاب العلمية أو التهذيبية، والحرص على أثاث المدرسة وكتبها وأدواتها، والالتزام بملابس المدرسين. وكان على كل من أراد الالتحاق بمهنة التدريس اجتياز اختبارات خاصة. وتفيد المصادر أنه كان لديهم ما يُسمى "نقابة المعلمين" (عبد الدايم، 1987، 176-165).

يدور في السنوات الأخيرة نقاش بين رجال التربية حول الحاجة لتحويل مهنة التعليم إلى مهنة تعتمد على أخلاقيات مهنية [1]. ويعتقد رجال التربية المهتمون بالأمر أن التعليمات يجب أن تعتمد على كل الأجسام والمؤسسات التي لها علاقة بالتربية، والأجهزة المختلفة المتداخلة في هذا المجال؛ المعلم – الطالب، المعلم – المعلم، المعلم – المدير، المعلم – ولي الأمر، المعلم – المجتمع، المعلم – المهنة (גל ואחרים، 1998، 15).

تحتوي الأخلاقيات المهنية على مجموعة القيم، المقاييس، المواهب والقدرات، الواجبات والتصرفات التي تميز أعضاء المجموعة المهنية كأشخاص مهنيين. ومن أجل تحديد الأخلاقيات المهنية المترتبة على مهنة العملية التربوية، يُؤخذ بعين الاعتبار: 1. الطلاب (مجموعة الهدف)، 2. المخزون المعرفي، الأخلاق، المعتقدات، التي يتوقع المجتمع من المعلمين العمل بحسبها.

لا تتم العملية التربوية في الفراغ الحضاري أو القيمي، بل يجب ترجمة قيم المجتمع كأساس ونواة لفحوى

[1] تم طرح الموضوع لأول مرة في تقرير لجنة عتسيوني سنة 1979، وطرحه مؤخرًا د. نمرود ألوني في مسوّدة تم تقديمها بهذا الصدد.

وجوهر الأخلاقيات المهنية، وكمؤشر أخلاقي ومهني للمعلم (אלוני، 1997، 385-384).

ويُعتبر المعلمون والمربون حجر الأساس في البناء التربوي الحضاري، الذي يتم بناؤه من المخزون الروحاني للمجتمع بحيث ينطوي على القيم الإنسانية المختلفة: الحكمة، والأخلاق، التي تشكل الأساس لحياة الفرد والمجتمع، والتي توجه أسس التصرف السليم للفرد، تحدد القيم المسلوكة في جميع مراحل حياة الإنسان وفي جميع المجالات ولها ارتباط قوي مع الوعي الإنساني الإدراكي وتعكس حضارة الإنسان وشخصيته (מירום، 1990، 5، 39، 55).

لذلك من المتوقع أن يبلور المعلم لنفسه أخلاقيات مهنية تتلاءم مع قيمه الشخصية الذاتية، ولا تتعارض مع قيم ورقابة المجتمع، وتستقي عناصرها من الأساسيات الأخلاقية لمهنته.

تعتمد الأخلاقيات المهنية التي يبلورها المعلم لنفسه على عالم غير محدّد المصطلحات؛ الأخلاق، والأخلاقيات، والمسلكية الأدبية، والتوجهات المعنوية، والقانون، والمهنية، والمجموعة المهنية، والرقابة الاجتماعية، وعليه أن يجد الروابط الدقيقة بين جميعها، بحيث لا تتعارض أحاسيس المعلم ومشاعره وحدسه مع القانون أو مع الأخلاقيات العامة.

ويمكن تحديد الهدف المهني لعمل المعلم: الالتزام في إكساب المعرفة، تطوير مهارات التعلّم، تطوير متعدد الجوانب لشخصية الطالب، مع الحفاظ على الانفتاح وعلى احترام الطالب. من هنا، هنالك تأثير كبير لعمل المعلم على المستوى التعليمي المؤسسي وعلى المستوى المجتمعي الواسع.

تنعكس قوانين الأخلاقيات على المستوى التعليمي المؤسسي في أربعة مجالات: 1. العلاقة مع الطلاب، 2. العلاقة مع أولياء الأمور، 3. العلاقة مع الزملاء، 4. الالتزام بجودة مهنية عالية (אלוני، 1997، 385-386).

لذلك من أجل أن تطور المدرسة حضارة أخلاقية عليها أن تطور ظروفًا تسهل عملية تطوير اعتبارات أخلاقية وتصرف أخلاقي بين الطاقم والطلاب معًا. بحيث تتم ملاحظتها في نهج المدرسة، وفي الحوار، والدعم المتبادل، وطرق حل المشاكل (גל ואחרים، 1998، 37).

وعلى المستوى المجتمعي الواسع، لا ننسى طبعًا أن لدَوْر المعلمين - كفئة متميزة تخدم المجتمع - تأثيرًا كبيرًا ومتواصلاً عبر الأجيال (אלוני، 1997، 386).

أخلاقيات التدريب العملي في المدارس

يُعتبر تدريب الطلاب (الذين يدرسون في معاهد تأهيل المعلمين) العملي (التطبيق) من المهارات الأساسية التي يكتسبها الطالب المتدرب في عملية ترجمة المادة النظرية المكتسبة إلى تجربة عملية تفيده في عمله المستقبلي كمعلم.

ويُطرح السؤال، ما هي العلاقة بين جهاز المدرسة وبين الطالب المتدرب، ما هي الاتفاقية غير المكتوبة بين الأطراف، وما هي الحدود التي يُحذر اجتيازها، وما هي العلاقات الأخلاقية التي يأخذها الطالب المتدرب معه إلى عمله الفعلي بالتدريس أو إلى مجتمعه فيما بعد؟
من الأمور الأساسية التي يتوجب على الطالب المتدرب أن يتحلى بها المعلومات المعرفية الأساسية المرتبطة بموضوع التدريس الذي يقوم بتدريسه، إضافة إلى الأسس التربوية المرتبطة بعملية التعليم من أساليب تربوية، وطرائق تدريس متنوعة.

يحمل الطالب المتدرب في جعبته – إلى المدرسة التي يطبق بها – الخلفية النظرية من مادة معرفية ومن مواد تربوية، ويحمل كذلك النظم والقوانين والأخلاقيات المتبعة في كلية التأهيل التي يدرس بها.

ولكن مقابل المؤسسة التربوية المدرِّبة – بمركباتها المختلفة من إدارة ومرشدين ومحاضرين ونظم وقوانين – توجد المدرسة، التي لديها أسسها وقوانينها، وعلى الطالب المتدرب أن يعرف ما يحدث في المدارس بشكل عام وأن يتزود بمعرفة الأمور التي يمر بها المعلمون والطلاب، وأن يلائم نفسه للوضعية التي يتدرب بها.

لا شك أن هناك فجوة بين الموجود في المدارس، وبين ما ينشده الطالب المتدرب أو مرشده التربوي، خصوصًا وأن كليهما – المرشد التربوي والطالب المتدرب – غير مخولين لمعالجة قضايا أساسية في المدرسة كالقضايا المرتبطة بالأخلاقيات المهنية.

تخضع معظم المدارس في البلاد لوزارة التربية والتعليم، وإن كانت تتبع في بعض الأحيان لمؤسسات خاصة وهيئات خاصة كالمدارس الأهلية، ولكن نظام وزارة التربية والتعليم يسري على جميع المدارس.

بالرغم من ذلك هناك خصوصية لكل مدرسة، من ناحية علاقتها مع سلسلة مدارس أهلية، أو من ناحية تبعيتها للسلطة المحلية، أو بدرجة الاستقلالية التي حصلت عليها من وزارة التربية والتعليم، مع الأخذ بعين الاعتبار الشركاء المختلفين في العملية التربوية؛ الوزارة، والتفتيش، والسلطة المحلية، والإدارة، وطاقم المدرسة، والطواقم المنهجية وغير المنهجية، وأولياء الأمور، وبرامج التدخل المختلفة.

يحتم المحيط التربوي المؤقت الذي يدخل إليه الطالب المتدرب، التزود بأخلاقيات مهنية عامة وواضحة، ولكنها مرنة – بعض الشيء – لتلائم المدرسة الخاصة التي يطبق بها.

وتُقسم أخلاقيات التدريب العملي لثلاثة مجالات :

1. جهاز المدرسة.
2. الجوانب التربوية.
3. الجوانب الشخصية.

1. جهاز المدرسة

يُقصد بذلك الجهاز الإداري للمدرسة بجميع مركباته.

أ. يحافظ الطالب المتدرب على دستور وقوانين المدرسة، وتعامُل الدستور مع الجوانب المختلفة في العملية الادارية أو التربوية، ويحترم هذا الدستور ويعمل على تطبيقه بشكل ملائم.

ب. يلتزم الطالب المتدرب بدوام المدرسة، ببرنامج الدروس، وبالقوانين التي تسري على طاقم المدرسة وعلى الطلاب.

ج. يحافظ الطالب المتدرب على ممتلكات المدرسة، من مواد ومعدات مختلفة، ويستأذن لاستعمال الأجهزة المختلفة المعروضة لخدمة طاقم المعلمين، ويهتم بالمحافظة على نظافة المكان، في غرفة المعلمين، في الساحة أو في غرفة الصف.

د. يحافظ الطالب المتدرب على التنسيق الجيد بينه وبين الطاقم الإداري في المدرسة، والتنسيق أيضًا بينه وبين طاقم المعلمين الذين يتعامل معهم، الأمر الذي يساهم – هو الآخر – في نجاح التجربة العملية التي يخوضها.

هـ. يحافظ الطالب المتدرب على خصوصية المدرسة وأسرارها.

2. الجوانب التربوية

أ. على الطالب المتدرب أن يتحلى بأخلاقيات مهنية تجاه طاقم المعلمين بشكل عام، والمعلم المدرِّب، وطلاب الصف الذين يتدرب من خلال تدريسهم.

ب. على الطالب المتدرب أن يُبادر لخلق جو من الاحترام المتبادَل بينه وبين المعلم المدرِّب. عليه احترام المعلم، احترام أسلوبه في التعليم، طريقة عمله، احترام أسلوبه بداخل الصف، وعلاقته مع زملائه وطلابه. من ناحية أخرى عليه احترام الطلاب والتعامل معهم بشكل لبق وإنساني مع مراعاة حقوقهم، عدم التفرقة بينهم، الاهتمام للفروق الفردية، الابتعاد عن الأفكار المسبقة حول الصف، الطلاب أو المعلم.

ج. على الطالب المتدرب استشارة المعلم في مواضيع الدروس، عدم التدخل في أسلوب المعلم في التعليم واحترام رأيه، التعاون معه في صفه، احترام حصته وقبول نصائحه، والأهم من ذلك، عدم الخوض معه في أمور شخصية، بل الحفاظ على العلاقة المهنية الموضوعية.

3. الجوانب الشخصية

ويُقسم لقسمين: الجوانب الشخصية التربوية، والجوانب الشخصية الذوقية.

الجوانب الشخصية التربوية:

أ. على الطالب المتدرب الحضور إلى المدرسة حسب الدوام.

ب. على الطالب المتدرب التحضير الدائم لجميع الدروس.

ج. على الطالب المتدرب التزود بمواد وفعاليات لتقديم دروسه.

د. على الطالب المتدرب الالتزام بتعليمات المعلم بالنسبة للحصة.

د. على الطالب المتدرب الانضباط والالتزام بالهدوء خلال الدرس.

هـ. على الطالب المتدرب احترام حصة المعلم، والابتعاد عن تقديم الملاحظات للمعلم خلال الدرس.

الجوانب الشخصية الذوقية:

أ. على الطالب المتدرب أن يحافظ على المظهر اللائق.

ب. على الطالب المتدرب أن يحافظ على النظافة اليومية.

ج. على الطالب المتدرب الاهتمام بلباس مريح وملائم للتواجد في مؤسسة تربوية.

د. على الطالب المتدرب أن يحافظ على الأناقة الذاتية.

إشكاليات الحفاظ على الأخلاقيات المهنية

يواجه الطالب المتدرب خلال محاولة الحفاظ على أخلاقيات التدرُّب والتدريب العمليين نوعين من الإشكاليات:

1) التناقض في المصالح

إحدى الإشكاليات الأساسية التي تواجه الأخلاقيات المهنية هي عملية المعارضة أو التناقض في مصالح الأطراف. كيف يتصرف الشخص المهني في حالة التناقض مع الأسس الأخلاقية المهنية.

يثير هذا الجانب بعض التساؤلات لدى الخوض فيه خصوصًا وأنه يتعامل مع الموضوع على مستوى إنساني.

يواجه الطالب المتدرب في المدرسة، في الصف، في طريقة عمل المعلم بعض الأمور التي لا تتلاءم مع المواد الأساسية أو المهارات الأساسية التي تزود بها، أو تتعارض مع القيم التي يملكها. فمن ناحية نحن نطمح لأن يكون المتدرب طلائعيًا وعنصرًا فعالاً ومتحمسًا نحو التغيير والتجديد، الذي يمكن أن يجد له أصداء واعية في الحقل، ومن ناحية أخرى فإن للمؤسسات التربوية المسؤولين عنها والقائمين عليها، ولو سُمح لكل متدرب التغيير

بطريقته وأسلوبه لتشتتت الأمور وفقدت المؤسسات التربوية نظامها.

لذلك فإننا نرى أن الحل الأمثل يكمن في إشراك المرشد التربوي في القضايا الإدارية، التربوية والإنسانية التي يواجهها، وهو - بدوره - يقوم بمعالجة الأمور بالطريقة التي تمليها عليه مسؤوليته المهنية.

2) التعددية الحضارية

نعاصر مجتمعًا متعدد الحضارات، بحيث تختلف قوة حضارة عن الأخرى من ناحية تأثيرها على المجتمع، ومن ناحية التأثر بغيرها من الحضارات المحيطة أو التأثير عليها.

تؤثر هذه التعددية على عمل المعلمين بشكل عام؛ لأنها تولد في بعض الأحيان عدم تفهم الآخر، المرارة، الغربة، الغضب، واليأس، نتيجة عدم التفاعل الحضاري بين الطرفين. إلا أن أمانة الأخلاقية المهنية تحتم الحذر عند التعامل مع مجتمع تعددي، وتحتم الموضوعية والشمولية (כהן-ג'וור، 1998، 89-88).

يتعرض الطالب المتدرب - أيضًا - لهذه التعددية، خصوصًا وأنه، ربما، يتدرب في مجتمع يختلف عن مجتمعه، وتختلف قيم هذا المجتمع عن قيم مجتمعه، وعندها عليه أن يتفاعل بموضوعية وبمهنية وبحذر مع هذا المجتمع.

***

ما هو الجيد وما هو المستقيم؟ ما هو الواجب الأخلاقي وما هو الالتزام الأخلاقي؟ من هو الإنسان المستقيم ومن هو المستقيم مهنيًا؟ أين حدود السرية في العمل وأين يجب التنازل عن هذه السرية؟ وأين القانون من هذه الأمور جميعها؟

أين دورنا - نحن المهنيين - في الحفاظ على أخلاقيات مهنة التعليم وأخلاقيات الارشاد التربوي؟ أين دورنا في الحفاظ على مهنية المواد الدراسية التي نقدمها لطلابنا؟ وأين دورنا في تهيئة طلابنا لمواجهة حياتهم العملية في سلك التعليم بشكل مهني؟ وأين دورنا في إعدادهم للتعامل مع أخلاقيات المهنة؟

قضايا شغلت بال العاملين في مجالات تحتم الحفاظ على أخلاقيات مهنية، وحتى بلورة "اتيكا" رسمية لعملية التربية والتعليم تعترف بها وزارة المعارف والثقافة، وحتى بلورة "اتيكا" رسمية للتدريب المهني تعتمدها كليات إعداد وتأهيل المعلمين، يبقى هذا الموضوع قابلاً للنقاش والبلورة والتطوير.

المصادر

1. المنجد في اللغة والأعلام.
2. المورد، قاموس انجليزي – عربي.
3. عبد الدّايم، عبد الله. التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين. بيروت: دار العلم للملايين، ط6، 1987.
4. אלוני, נמרוד. "אתיקה מקצועית למורים ותפקודם בחברה כאליטה משרתת," פרק7, פרופסיה, אתיקה וסטנדרטים מקצועיים בהוראה ובחינוך (383-390), בתוך החינוך במבחן הזמן (עורך איתן פלדי). ת"א: עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך מיסודה של הסתדרות המורים, הוצאת "רמות", 1997.
5. אלוני, נמרוד. קוד אתי לעובדי החינוך וההוראה - משמעויות ערכיות וחברתיות. סמינריון של חטיבת המורים בחינוך העל-יסודי בחנוכה תשנ"ה. נוסח טיוטא
6. האנציקלופדיה העברית, הערך "מידות, תורת ה-".
7. האנציקלופדיה למדעי החברה, הערך "מידות, תורת".
8. גל, ערה, דינה הרמלין, נורית לפיד, רעיה עירון, וזהבה שלם. חדר מורים לומד אתיקה מקצועית - לחיות בעולם של כבוד הדדי. אורנים: מוקד כתות יסוד, מרפ"ד אורנים, המכון לשיפור דרכי הוראה, משרד החינוך והתרבות, אגף המרכזים הפדגוגיים, 1998.
9. הצעה לעקרונות אתיקה מקצועית לעובדי הוראה בישראל - דו"ח ועדת עציוני, 10 בצמבר 1979.
10. כהן-ג'וור, אלי. "על אתיקה מקצועית וייעוץ חינוכי - מבט לא רק פילוסופי," (75-95), בתוך מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי - יובל הי"ח של המגמה לייעוץ חינוכי (עורכים לזובסקי רבקה, פלדמן שושנה). מכללת בית ברל, 1998.
11. כשר, אסא. "אתיקה מקצועית," פרק 1 (15-29) בתוך סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והייעוץ הנפשי (עורכים: אכמון יהודית, גבריאל וויל, וגבי שפלר). ירושלים: הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, 2003.
12. מירום, שלמה. מידות, נימוסים ועיקרי חינוך. [חמו"ל], 1990.
13. פסברג, סיליה וסרשטיין. "אתיקה וחוק," פרק 3 (17-25) בתוך סוגיות אתיות במקצועות הטיפול והייעוץ הנפשי (עורכים: אכמון יהודית, גבריאל וויל, וגבי שפלר). ירושלים: הוצאת הספרים ע"ש י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית، 2003.
14. שגיב, דוד. מילון עברי-ערבי.
15. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.

תפיסות של גננות מאמנות ופרחי הוראה שנה א' גה"ר במגזר היהודי ובמגזר הערבי לגבי תפקיד הגננת המאמנת

ד"ר חנה שרון, חנה טוכמן*

מבוא

בשני העשורים האחרונים גישות תיאורטיות ומחקרים רבים עסקו בשאלת תפקיד המורה/גננת מאמנת כמסייע להתפתחותן של פרחי ההוראה. הרציונאל של הגישות מתבסס לרוב על ערכים והנחות שיש למאמנים לגבי אופי ההוראה והלמידה.

תפקיד הגננת המאמנת מוצג כתפקיד מרכזי אצל המתכשרות להוראה, היא משפיעה על התפתחותן המקצועית,גיבוש עמדות ותפיסות כלפי ההוראה ועל עיצוב תפקידן כאנשי חינוך (זיו 1990).

הסטודנטיות רואות בגננת מקור חיוני ללמוד את דרכי העבודה בגן.

בתפיסת האימון כהתנסות, יש חשיבות לידע ההוראה, ידע הפעולה של המאמן ויכולת התרומה שלו. בנוסף יש צורך בבנית תקשורת בין אישית טובה בינו לבין הסטודנט ,זהו תנאי מסייע להתנסות ועוזר בהתמודדות עם קשיים.

הייחודיות של עבודתנו זו הינה השוואה בין המגזר היהודי והמגזר הערבי לגבי מערכת התפיסות והעמדות על מנת לברר האם יש שוני בין המגזרים שתרבותם שונה.
אנו מקוות שתוצר נלווה לשאלון זה יהיה חשיפה של הגננות והסטודנטיות למגוון ולמורכבות של תפקיד ההדרכה .

לנו המדריכות הפדגוגיות ייתן כלי מוסכם לתאום ציפיות.

המורה המאמן בראי המחקר

הדרכה הוא עיסוק עתיק, כגילו של המין האנושי, והיא קורית בהרבה מאד הקשרים. קשה להגדירה הגדרה מאחדת ואופרטיבית. למרות זאת, יש מכנה משותף לכל ההגדרות: התפיסה

---

* העבודה נעשתה בשיתוף עם עופרה מדגר, "מכללת גורדון לחינוך", חיפה.

של ההדרכה כתהליך שבו אדם מנוסה יותר מעודד את צמיחתו המקצועית של אדם פחות מנוסה ממנו (הריס, עמ' 53).

למורה המאמן תפקיד מרכזי בתהליך הכשרתו הפרופסיונאלית של הסטודנט. בספרות המקצועית הוא נתפס כמומחה , המומחה הוא :מאומן, מנוסה, בקי וידען במקצוע מסויים"(אבן שושן,מילון OXFORD)).

הגננות המאמנות נבחרות על ידי המפקחות " הם אינם נבחרים על-פי רוב בהתאם לקריטריונים מקצועיים, אלא על-פי מצבי מציאות דינמיים כגון: אילוצים שונים, גורמים לוגיסטיים - טכניים וגורמים מנהליים" (רייכנברג, תשנ"ו) . הגננת המאמנת היא הגננת בגן בה עוברת הסטודנטית תהליך התנסות שאמור לשמש מודל פרופסיונאלי בעל השפעה(Lasley, 1977, Mannin, 1975,Lortie,1985).

המאמנים נדרשים לספק לסטודנטים אינפורמציה בסיסית,לשתף את הסטודנטים בתכנון ההתנסות הלימודית והערכתה, לקיים דיונים עם הסטודנטים ולהעריך את התקדמותם באמצעות תצפית ומשוב.

רייכנברג(תשנ"ו) מסכמת בעבודתה את תפקידו של המאמן:

1. המאמן מהווה גורם מרכזי בהכשרת הסטודנט,הנתפס כבעל השפעה מירבית עליו,הן ברמה של פיתוח וגיבוש עמדות וגישות והן ברמה הפרופסיונאלית. המאמן משמש לסטודנט מודל הצלחה .
2. המאמן מסייע בהדרכה ישירה ובמימוש מלאכת ההוראה ומהווה גורם משמעותי בעיצוב סגנון הוראה, בגיבוש עמדותיו, אמונותיו וגישתו החינוכית ובפיתוח תחושת אחריות כלפי מעשה ההוראה.
3. המחקר האמפירי בנושא עבודתו של המאמן מועט יחסית, הן לגבי עמדותיו וגישותיו והקשר שלהן לעמדות וגישות הסטודנטים.
4. כיום עיקר עבודתו של המאמן היא ב "דיגום פשוט" ואך במידה מועטת בדיגום קוגנטיבי- קונצפטואלי.

למרות, שאין הגדרה סטנדרטית למושג Mentoring הרבה מחקרים ניסו ללמוד את התועלת של פעילות זו בהקשר החינוכי. לדעתה של הריס(2002), תפקידו של המאמן לעודד למידה מכוונת. שנעשתה דרך הוראה, יעוץ, חיקוי, אימון, ובהתבסס על התנסויות בשטח.

במחקר שערכה המחברת בקרב מדגם של 659 סטודנטים מאוניברסיטאות בדרום מזרח ארה"ב, באמצעות שאלונים, נבדקה מידת הרלוונטיות ומידת הרצון במדריכים בקרב הסטודנטים הנשאלים. נבדקה בין השאר תפיסת התפקיד של המדריך (הריס, עמ' 61). התשובות השכיחות ביותר בקרב 85 משיבים לשאלונים בנושא זה, היו: הדרכה, עידוד, ייעוץ, הוראה, והקשבה.אלו התכונות החשובות ביותר של המנטור. מימצאים אלה תומכים בממצאי מחקרים אחרים בתחום חשיבות התמיכה האישית.

תפיסת תפקידו של המודרך Mentee כוללת, תשומת לב, יעוץ, קבלת הצעות מהמדריך ואחריהם למידה ופתיחות.

במאמרה של מרלין מרטין (2002), הדרכה והסמכת מורים, "קולות של שינוי", (עמ' 185-2001), מביאה המחברת תובנות ליסודות היעילים של יחסי הדרכה. נושאים חשובים לגבי הדרכה נבעו מן המחקר. הדרכה בונה בסיס להעצמה ולשינוי, הדרכה מעודדת התפתחות אישית, הדרכה מעודדת צמיחה מקצועית. הדרכה מביאה תועלת לשני הצדדים: למדריך ולמודרך.

לפי מרטין (2002, עמ' 192)המרכיבים החשובים בהדרכה הם: "קשב, אי שיפוטיות , יושרה, יחסי אמון, ונדיבות". (שם, עמ' 200), מסקנה: "הבנה לעומק של יחסי הדרכה ויכולתם העמוקה לשנות גם את המדריך וגם את המודרך, בהיבט האישי וגם המקצועי, נותנת למוסדות חינוך את הכלים להכשרת בעלי תפקידים מנחים ומדריכים". תוצאות המחקר מראות את חשיבותם של המישתנים: אמון, פתיחות, קבלת הזולת, עידוד, מתן משוב, רפלקציה, הדדיות, העצמה, נטילת סיכון, ויצירת חזון.

במאמר אחר של סינטיה ריד וחובריה (2002),הכותבות על "רפלקציות משותפות על הדרכה: יצירת מסורת של איכפתיות" (עמ' 103 עד 115), מגדירות המחברות את ההדרכה כתהליך של תמיכה בהדרכת היחיד מבחינה אישית ומקצועית. בהגדרה זו כלולה גם התייחסות של איכפתיות ודאגה למודרך, מתוך הנחה שהאדם המדריך הוא חכם יותר ומנוסה יותר ויציע תמיכה לאחר, הפחות מנוסה ממנו (שם,עמ' 103). לאחר שמתפתח אימון וקשרים מקצועיים נרקמים, אין זו יותר דרך חד סיטרית, אלא יש התקדמות לקראת מודל דו-סיטרי שנקרא Co-mentoring הבחנה זו עיקבית עם ממצאי מחקר קודמים, המציינים כי יחסי הדרכה משתנים במשך הזמן.

איכויות חשובות של המדריך מצוינות ע"י מחברות אלה על בסיס המחקרים (שם,עמ' 108 אפשר לראות כי התכונות הנדרשות מהדרכה משתנות ותלויות בסוג יחסי ההדרכה ובמטרותיה.

קיימים מודלים המציינים ארבע תכונות עיקריות בתפקיד ההדרכה והם:

1) הוראה כמודל לחיקוי 2) עידוד 3) סוציאליזציה אירגונית4) תמיכה.

קיימים יחסי הדרכה שבהם מתפתחת ידידות, מתקיימת הדרכה מקצועית מתמשכת, המשמשת מקור של ידע ואינפורמציה ותמיכה בסטודנטים המודרכים.

במאמרם של אנדי הרגוינסט ומייקל פולן, שכותרתו "הדרכה במילניום החדש" (2000) השאלה המרכזית היא כיצד אפשר לאתגר ולהרחיב את תפקיד המדריך בעולם שבו תחום ההוראה בכללותו עובר שינויים מרחיקי לכת ההוראה הפכה מורכבת יותר ויש צורך להתאים את דרכי ההוראה לסגנונות הלמידה של הלומדים הבאים מרקע מגוון.

פרק 2 : השיטה

אוכלוסיית המחקר:

40 סטודנטים (20 סטודנטים במגזר הערבי ו- 20 סטודנטים במגזר היהודי), 16 גננות מאמנות (8 במגזר הערבי, 8 במגזר היהודי) השתתפו במחקר זה. המשתתפים למדו בשנה א' במסלול גננות/ מורות בגיל הרך, ב"מכללה האקדמית הערבית לחינוך" וב"מכללת "גורדון לחינוך"- מכללה רב תרבותית, במחוז חיפה.

לסטודנטים ולגננות מאמנות נאמר כי מתבצע מחקר בנושא תפקיד הגננת המאמנת, כי לא ייעשה שימוש בתוצאות המחקר אלא לתועלת המחקר עצמו, וכי לא יילקחו פרטים מזהים אישיים של הנבדקים.

המטלה:

סטודנטיות וגננות מאמנות ענו באופן אנונימי על שאלון "תפקיד גננת מאמנת". שאלון של הנז והוק (1996). השאלון כלל 14 היגדים המצביעים על תפקידי הגננת המאמנת.

בחלקו הראשון של השאלון המשתתפים התבקשו לחלק 100 נקודות בין 14 ההיגדים באופן שישקף את הרגשתם לגבי החשיבות היחסית של כל היגד.

בחלקו השני של השאלון ההיגדים חולקו לשלוש קטגוריות, ובחלקו השלישי של השאלון ענו על שאלה פתוחה: "מה היה משמעותי עבורי בתהליך מילוי השאלון ותוצאותיו."

הליך המחקר:

שלב א׳- מתוך מחקר חלוץ שנערך על חמישה משתתפים במגזר היהודי וחמישה משתתפים במגזר הערבי הוצג השאלון. מטרת מחקר החלוץ הייתה לעמוד על אופן הבנת ההיגדים, אופן חלוקת המשקל היחסי להיגדים השונים, ומידת התאמת ההיגדים לעשייה החינוכית בגנים בארץ.

שלב ב׳- השאלון חולק לסטודנטיות במכללות ומולא במסגרת שיעור " סדנת ההוראה בגן" ולאחריו נערך דיון בנושא החלוקה לקטגוריות ומשמעותן. באותו פרק זמן, ניתנו שאלונים זהים לגננות המאמנות באופן אישי לכל אחת מהן הן קיבלו הסבר קל והתבקשו למלאו ולהחזירו למדריכה הפדגוגית.

ממצאי המחקר

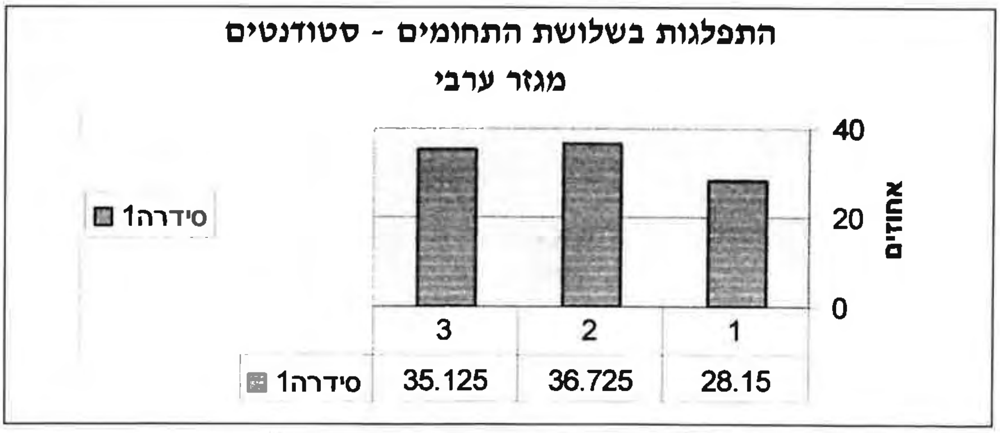
2.1 תפיסת הסטודנטים את תפקיד הגננת המאמנת תחום האישי -תחום הוראתי - תחום פרופסיונאלי מתוך קידוד הנתונים של התפלגות הממוצעים בשלושת התחומים: אישי , הוראתי פרופסיונאלי, בקרב פרחי הוראה שנה א׳ במגזר הערבי והמגזר היהודי עולים הממצאים הבאים:

במגזר הערבי

נמצא כי התחום האישי הינו בעל החשיבות הפחותה ביותר בתפיסתו של הסטודנט את תפקיד הגננת המאמנת. תחום זה קבל 28.15% בלבד.

התחום ההוראתי בעל הממוצע הגבוה ביותר סך 36.73% התחום הפרופסיונאלי קבל אחוז אחד לערך פחות מהתחום ההוראתי סך 35.13% (ראה איור 1).

איור 1



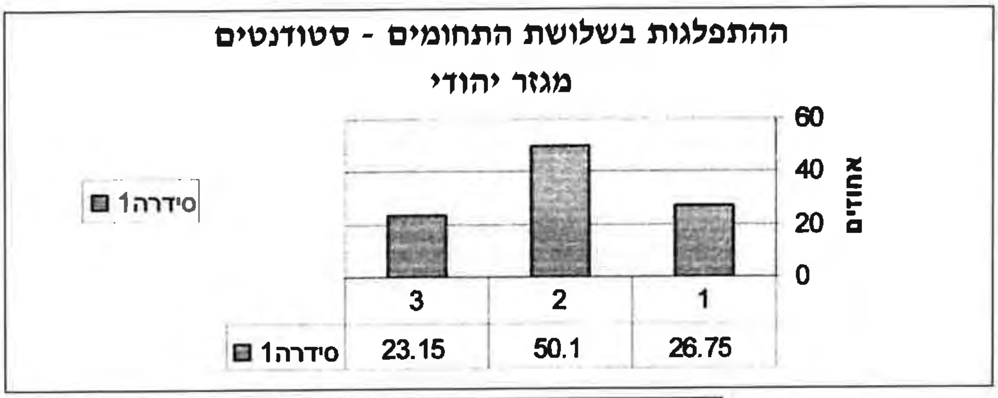
1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

במגזר היהודי

נמצא כי התחום האישי קבל 26.75% שזיכו אותו במקום השני בין שלושת התחומים. התחום ההוראתי זכה למחצית האחוזים מסה"כ 3 התחומים בסך 50.1% .

התחום הפרופסיונאלי קבל את האחוז הנמוך ביותר והינו בעל החשיבות הפחותה ביותר בהדרכתה של הגננת המאמנת בסך 23.15% שהם הפרש של כ 3.60% מהתחום האישי (ראה איור2).

איור 2



1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

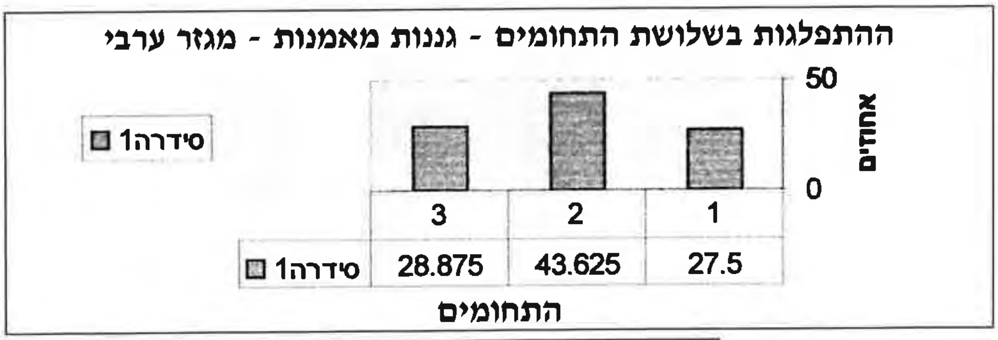
2.2 תפיסת הגננת המאמנת את תפקיד ההדרכה

במגזר הערבי

הגננת המאמנת רואה את עיקרי תפקידה בתחום ההוראתי. תחום זה קבל סך 43.62% מכלל ההתפלגות בשלושת התחומים. התחום הפרופסיונאלי קבל סך 28.87% .

התחום האישי הינו בעל הממוצע הנמוך ביותר 27.5% שהם רק 1.37% פחות מהתחום הפרופסיונאלי(ראה איור 3).

איור 3



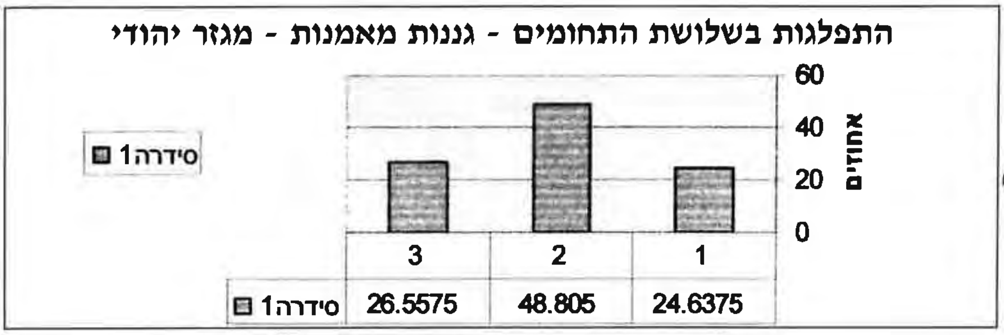
1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

במגזר היהודי

גם במגזר היהודי הגננת המאמנת רואה את עיקר הדרכתה בתחום ההוראתי. תחום זה זכה במרב באחוזים סך 48.80% מכלל התפלגות .

באופן לא מפתיע בתחום האישי ובתחום הפרופסיונאלי התפלגות כמעט זהה. בתחום הפרופסיונאלי סך 26.55%. התחום האישי, 24.63% הינו בתחתית החשיבות בהפרש של 1.92% בלבד (ראה איור 4).

איור 4

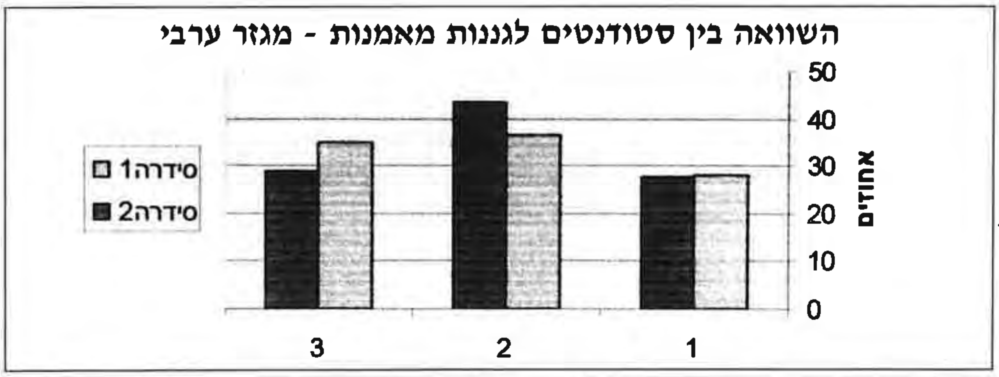


1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

2.3 תפיסת הסטודנט את תפקיד ההדרכה בהשוואה לתפיסתה של הגננת המאמנת המגזר הערבי

ממצא בולט העלה כי, בהשוואה בין סטודנטים לגננות מאמנות את תפיסת התפקיד, במגזר הערבי בשלושת התחומים לא נתגלו הבדלים. התחום ההוראתי קבל את מרבית האחוזים בתפיסת תפקיד ההדרכה, הן בקרב הסטודנטים והן בקרב הגננות המאמנות. בהפרש של 6.89% לטובת תפיסתן של הגננות המאמנות. בתחום האישי לא ניכר הבדל בתפיסתם של הסטודנטים בהשוואה לגננות המאמנות את תפקיד ההדרכה, בהפרש של 0.65% לטובת הסטודנט. ובתחום הפרופסיונאלי גם כן, הפרש של 6.98% לטובת הסטודנט (ראה איור 5).

איור 5

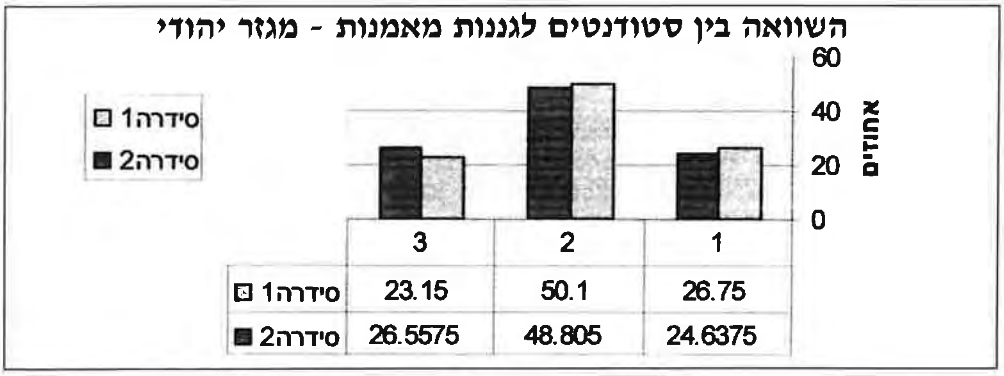


סידרה 1 - סטודנטים
סידרה 2 - גננות

1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

המגזר היהודי

באופן דומה גם במגזר היהודי עולה, כי אין הבדלים משמעותיים בהשוואה בין גננות מאמנות לסטודנטים בשלושת התחומים. יתר על כן, באופן דומה גם הם רואים בתחום ההוראתי בעל החשיבות הרבה ביותר. בתחום האישי יש הבדלים זעירים לטובת הסטודנט 2.11% , ובתחום הפרופסיונאלי הבדלים קטנים לטובת הגננת המאמנת של 3.40% (ראה איור 6).



	3	2	1
סידרה1	23.15	50.1	26.75
סידרה2	26.5575	48.805	24.6375

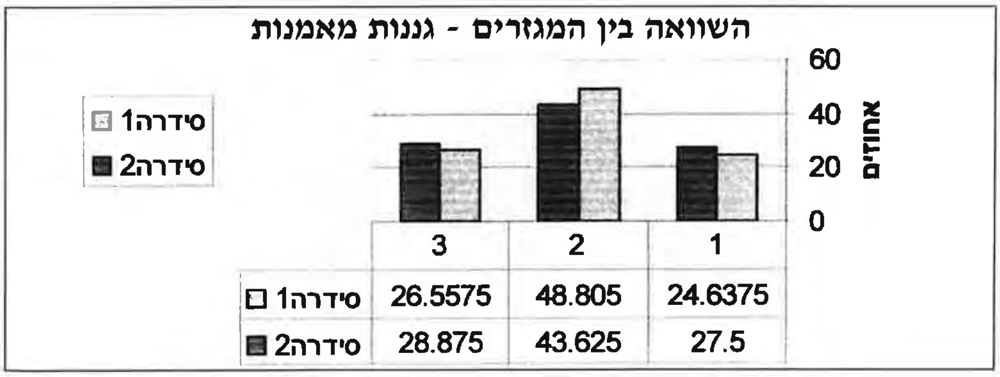
איור 6

סידרה 1 - סטודנטים
סידרה 2 - גננות

1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

2.4 התחומים בהשוואה: מגזר יהודי- מגזר ערבי, סטודנטים-גננות מאמנות

א. בהשוואה בין תפיסת גננות מאמנות את תפקיד ההדרכה במגזר היהודי מול המגזר הערבי, עולה, כי אין הבדלים מובהקים במיפוי שלושת התחומים וכי התחום ההוראתי הנמצא במקום הראשון קבל את מרב האחוזים בהפרש של 5.18% לטובת המגזר היהודי. במקום השני התחום הפרופסיונאלי בהפרש קטן של 2.31% , ובמקום השלישי התחום האישי, בהפרש של 2.86% לטובת המגזר הערבי(ראה איור 7).



	3	2	1
סידרה1	26.5575	48.805	24.6375
סידרה2	28.875	43.625	27.5

איור 7

1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

ב. בהשוואה בין תפיסת הסטודנטים את תפקיד ההדרכה במגזר היהודי מול המגזר הערבי, עולה באופן מעניין כי, אין הבדלים במיפוי שלושת התחומים. יתר על כן, לתחום ההוראתי יוחס משקל נכבד ביותר, אחריו התחום הפרופסיונאלי ולבסוף התחום האישי. בתחום האישי נתגלו הבדלים קטנים בין סטודנטים ערבים לסטודנטים יהודים בהפרש של 1.4% לטובת הסטודנט הערבי, בתחום הפרופסיונאלי ההבדל גדול ומשמעותי יותר של 11.97% לטובת הסטודנט הערבי. התחום ההוראתי לסטודנטים במגזר היהודי נראה כבעל חשיבות רבה ביותר 50.1%, בעוד שהסטודנטים במגזר הערבי ייחסו לו 36.72% בלבד.

ממצא מעניין ומפתיע העלה, כי הסטודנטים במגזר הערבי לא ראו הבדל ניכר בין התחום ההוראתי 36.725% לתחום הפרופסיונאלי 35.125% (ראה איור 8).

	3	2	1
סידרה1	23.15	50.1	26.75
סידרה2	35.125	36.725	28.15

איור 8

1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

2.5 השוואה בין מגזרים סטודנטים/גננות מאמנות

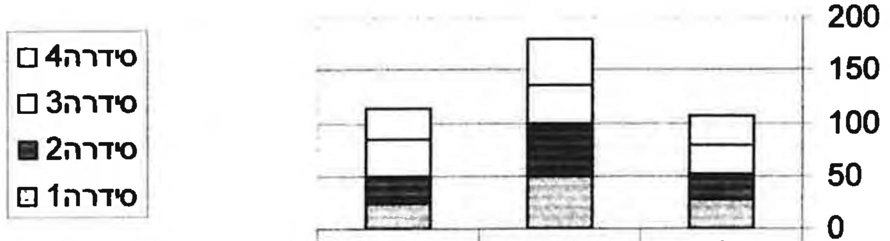
נמצא כי הממצאים כמעט זהים בשני המגזרים לגבי תפיסת תפקיד הגננת המאמנת הן בקרב הסטודנטים והן אצל הגננות המאמנות .

הממצא הבולט הוא : התחום ההוראתי הוא הגבוה ביותר בהתפלגות. הסטודנט הערבי נתן משקל פחות יחסית לחלק זה , מאידך בתחום הפרופסיונאלי הסטודנט הערבי בתפיסתו נותן מעט משקל רב יותר לתחום זה.

בתחום האישי אין כמעט הבדלים, למעט הגננות היהודיות שמיחסות חשיבות פחותה יותר לתחום - אך לא הבדל משמעותי (ראה איור 9).

איור 9

השוואה בין שלושת התחומים סטודנטים / גננות מאמנות



	1	2	3
סידרה4	27.5	43.625	28.875
סידרה3	28.15	36.725	35.125
סידרה2	24.6375	48.805	26.5575
סידרה1	26.75	50.1	23.15

סידרה 1 : סטודנטיות במגזר יהודי
סידרה 2 : גננות מאמנות במגזר יהודי
סידרה 3 : סטודנטיות במגזר ערבי
סידרה 2 : גננות מאמנות במגזר ערבי

1 - ממוצע תחום אישי
2 - ממוצע תחום הוראתי
3 - ממוצע תחום פרופסיונלי

דיון

בפרק זה נדון בממצאי המחקר . נבדקו בשאלונים 3 תחומים: תחום האישי ,ההוראתי ופרופסיונאלי. לגבי תפיסת תפקיד הגננת המאמנת, כפי שבא לידי ביטוי מנקודת ראות הסטודנטים וגננות מאמנות במגזר היהודי ובמגזר הערבי .

נעשו השוואות בכל מגזר וכן בין המגזרים.

בדיון נתייחס לממצאי המחקר בשלושה תחומים: 1) ספרות מחקרית, 2) מידע וניסיון שלנו, 3) התשובות הפתוחות של הגננות המאמנות והסטודנטיות.

1) ספרות מחקרית

ממצאי המחקר מלמדים כי הקטגוריה השכיחה ביותר היא התחום ההוראתי. הממצא הבולט ביותר הינו החשיבות הרבה של התחום ההוראתי הן בקרב הסטודנטים והן בקרב הגננות המאמנות בשני המגזרים כאחד. תחום זה בלט בהתפלגות באחוזים הגבוהים באופן ניכר בהשוואה לשני התחומים האחרים(הגיע במגזר היהודי לכ-50%).

ממצא זה מתאים לממצאים אחרים שנמצאו בספרות המחקרית לגבי תפיסת התפקיד של המורה המאמן.

הידע ההוראתי שיש למורים המאמנים, על שתי פניו, ידע פורמלי צבור וידע בפעולה, הוא הבסיס לעבודה המשותפת של מורים מאמנים עם סטודנטים (רייכנברג, 1996).

המאמן מעמיד לרשות הסטודנט את כיתתו, עוזר לו בכל הנדרש לתכנון יחידות ההוראה, צופה בביצועיו ומסייע לו בניתוח ביקורתי של שיעוריו. לעיתים תכופות צופה הסטודנט בעבודת המאמן כמורה בכיתתו, ובכך משמש לו המאמן מודל להזדהות התנהגותית-פרופסיונאלית, ומקור הדרכה נוסף לרכישת מיומנויות הוראה ולהעשרה פדגוגית- דידקטית (Applegate &Lasley,1982; Manning, 1977; Lortie, 1975; Copas,1984)

כמו כן ויליאמס (1993) ציין, שמתוך דיווחי המאמנים עצמם עולה כי בתחום של ידע באסטרטגיות הוראה הם מרגישים חזקים ובטוחים לאמן את הסטודנטים שלהם. כך גם לגבי תהליך ההכנה של השיעור.

רייכנברג (1996) גורסת כי המאמן נתפס בדרך- כלל ע"י הסטודנט כדוגמא למי שהצליח בהוראה.

בספרות המחקרית יש למורה המאמן תפקיד מרכזי בתהליך הכשרתו הפרופסיונאלית של הסטודנט.

זיו (1991) מדגיש את חשיבות ההדרכה בתחום הפרופסיונאלי. המורה המאמן אמור לשמש לסטודנט מודל פרופסיונאלי להוראה ,ומקור להדרכה ומיומנות.

בתחום הפרופסיונאלי ישנם הבדלים מעטים בין המגזרים בהתפלגות תפיסותיהם של הסטודנטים והגננות. בולטים בעיקר ההבדלים בקרב הסטודנטים (כ- 12%) ואילו אצל גננות כ2% בלבד . לדעתנו, יתכן והתוצאה נובעת מכך כי מרבית הגנים במגזר נמצאים בין כותלי בית הספר היסודי נושא זה דורש מידע נוסף לגבי נהלים וכו'.

מאחר ואלו סטודנטים שנה א' והתמקדות נעשית בעיקר בהכרת הגן ודרכי הוראה, הנושא של פעילויות עם הורים פחות משמעותי עבורם.

בתחום האישי, גם כאן קיימת הלימה בין המגזרים ובין הסטודנטים והגננות .

במגזר הערבי הסטודנטים והגננות מיחסים מעט יותר חשיבות לתחום האישי (הבדל של כ-2% בלבד). לפי רייכנברג (1996), ישנה חשיבות לתקשורת בין- אישית טובה. תוצאות מוצלחות של התנסות

מעשית של סטודנטים תלויות ביכולתם של המאמנים ליצור מערכת יחסי אימון טובים, ובכישורים הבין -אישיים של המאמנים וביכולתם ליצור תנאים מסייעים להתנסות(זיו ועמיתיו 1995).

2) ידע וניסיון שלנו:

הגננות עסוקות מאד בהקניית התחום ההוראתי. יתכן שבגלל השאיפה להגיע לתוצאות, הקנית ידע בדיסצפלינות השונות, הקניית דרכי הוראה ותכנון פעילויות ויחידות לימודיות, הן מקדישות מעט זמן לתחום האישי.

יש להניח שהמרכיב האישיותי של הגננת והסטודנטית משפיעים על תחום זה . לדוגמא; גננת פתוחה, בעלת יחסי אנוש ותקשורת בין- אישית טובה משקיעה יותר בתחום האישי, ולהפך.

3) עמדות המאמנות והסטודנטיות(מתוך השאלות הפתוחות):

תשובות סטודנטיות וגננות מאמנות בסקטור היהודי והערבי, לגבי תפקיד הגננת המאמנת מוצגים להלן. הביטויים אפיינו את ההיגדים שזוהו בשלוש הקטגוריות : א) התחום האישי, ב) התחום ההוראתי, ג)התחום הפרופסיונאלי.

א.עמדות הסטודנטיות בתפיסת תפקיד הגננת המאמנת (ציטוטים מדברי המרואיינות)

תחום אישי

" הגננת, דגם ומודל לגננת טובה עבורי", "יחסי אנוש עם הגננת והסייעת חשובים ליצירת אינטראקציה טובה", " ארגיש נוח לפנות לגננת, לבקש עצות", " הגננת מקנה אווירה נעימה, שעוזרת לפיתוח יצירתיות וחופש פעולה", " להרגיש הבנה ותמיכה של הגננת", " גננת שמדברת בקול שקט, רגועה".

תחום הוראתי:

" ייעוץ והכוונה, שיפור ופיתוח מערכי פעילות, נתינת משוב", " מתן חומר מהגן, הדגמת פעילויות מגוונות", "הצפייה בגננת המאמנת מעלה לי רעיונות לפעילויות ולמשחקים חדשים", " היכולת לשלוט במקצוע", "חשוב שהגננת תפעיל ילדים בצורה מקורית ומגוונת".

תחום פרופסיונאלי:

"חשוב לרכוש ידע, רקע והבנה למי אני כפופה, למי אני צריכה לפנות בבעיות שונות, מי הם

הממונים עליי", " הגננת מספרת איך היא מנהלת את הגן, לפי אילו חוקים", " רצוי לדעת איך להגיב, להדריך ולענות להורים", " אני צריכה לדעת את כללי ההתנהגות בגן, כיצד הגן מתנהל".

ב. תשובות הגננות המאמנות

תחום אישי:

" אין להפריד בין חייה האישיים של הגננת מהמעשה היום יומי", "חשוב לעקוב ולהקשיב, לגלות אמפטיה לצרכיה של המתלמדת", " סטודנטית עם קשיים אישיים תתקשה גם בלימודיה ולכן יש צורך להתייחס גם אל התחום האישי בעת ההדרכה".

תחום הוראתי:

" תחום הוראתי חשוב בעיניי מאוד והלא לשם כך הן באות לגן להתנסות בתחום ההוראה", " הדרכת הסטודנטיות היא עבודה מגוונת תוך התייחסות לכל התחומים מתוך דגש לתחום ההוראה", " התחום ההוראתי חשוב בעיניי תוך שלובו בתחום האישי", " תפקידי להעניק לסטודנטית כלים אופרטיביים לגבי תפקידה בתחום", " הדגמה וייעוץ מקצועי, הוא החשוב והמשמעותי בתפקיד הגננת המאמנת".

תחום פרופסיונאלי:

" הסטודנטית צריכה לקחת לתשומת ליבה חוקים ונהלים המאפיינים את חיי הגן, שבלעדיהם לא ניתן לקיים סדר יום תקין", " יש צורך לתת לסטודנטים כלים להתמודדות עם נהלים", "הגננת המאמנת היא מעין "מורה פרטית" לסטודנטים ומקשרת אותה לנהלים ולתפקידיה כשותפה בצוות חינוכי בגן".

מתוך עמדות הסטודנטיות והגננות המאמנות כפי שבאו לידי ביטוי בשאלות הפתוחות, נראה כי הם רואות את עיקר התפקיד בתחום ההוראתי ושמות עליו דגש מיוחד.
כמו בהיגדים, גם כאן לא נמצאו הבדלים בין המגזרים, למרות הבדלי התרבות. לתחום האישי והפרופסיונאלי ההתייחסות הייתה מועטה ביחס לתחום ההוראתי.

לדעתנו, בשנה א' רצוי לתת את הדעת על התחום האישי באופן משמעותי יותר על מנת להקנות לסטודנטיות ביטחון ביכולתה ותחושת מסוגלות.

כאשר סטודנטים רואים ומרגישים שהמאמן אמפטי כלפיהם, הדבר עוזר להם להתמודד עם

קשיים. לדעתנו, מאמנת רגישה, מסוגלת לסייע לסטודנטיות לבנות אימון, שהוא בסיס ללמידה, העצמה והתפתחות אישית.

לסיכום

יש לראות את ההדרכה כדרך להכשרת מורים, בהם המדריכים משמשים כסוכני שינוי יעילים, המעוניינים ומחוייבים לשנות את חייהם של אנשים צעירים בעלי מיומנויות בידע פדגוגי.

השנים הראשונות בחיים של פרחי הוראה יכולות להיות זמן של למידה או של הישרדות, תלוי בתנאי ההדרכה ובתרבות ההדרכה המתקיימים במכללה ובשדה.

במסגרות פורמליות, כדאי למנהלי תוכניות הדרכה, לערוך סקר מראש של צורכי הסטודנטים והעדפותיהם, לפני הצבת ובחירת המדריך המסויים לסטודנטים.

במאמר של סינתיה ריד וחובריה (2002), מסקנת המחברים היא, כי המדריכים הטובים ביותר הם המדגישים את תחום ההוראה. בנוסף, יחס של אכפתיות הוא העיקר ביחסי מדריך מודרך כאשר הם מנהלים דיאלוג רפלקטיבי, התורם ללמידה לאורך החיים.

במאמרה של שרון פיימן-נמסר, (2003), "מה צריכים מורים חדשים לדעת", כותבת המחברת כי מורים הנשארים במקצוע ואינם נוטשים אותו, הם אלה שזכו להדרכה יעילה ולתוכניות הסמכה טובות.

ביבליוגרפיה

1. הופמן,י. קראוס,י. (1971),"הכשרת מורים והשפעתן על עמדות חינוכיות". מגמות,י"ח עמ' 250-254.
2. זיו,ש.(1990). ההתנסות המעשית בהכשרה להוראה, בעיות וגישות. דפים 10, מכון מופת, משרד החינוך והתרבות, עמ' 25-43.
3. נבט,ר.(1984), הכשרת מורים בזיקה להבדלים אינדבידואלים של פרחי הוראה, עבודת גמר המוגשת כמלויי חלק מדרישות לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה ,בית ספר לחינוך.
4. צימרמן,ח.(2000), "אמון הדדי", הד הגן ד' עמ' 65-69.
5. רייכנברג,ר.(תשנ"ו), מורה מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקת לסגנונות קיום, עמדות בחינוך והוראה רפלקטיבית. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת בר- אילן, חינוך.

Fishbeim,N.(1967),"Attitudes and the Prediction of Behavior Fishbein, M. (Ed.)**Readings in Attitude Theory and Measurement Wiley**.

Herzberg,F., Mausner, B. and Snyderman, B(1959). **The Motivation to Work** New York, J.Wiley and Sons.

Krech, D, Crutchfield, R.S., and Balachey, E.I. (Eds.) Individual in Society New York, McGraw-Hill (1962).

1. Sandra M. Harris: (2002) **Student Perspectives of the Mentoring Relationship in Higher Education** pp. 53-67
2. Cynthia Reed, Audrey L. Phillips, Tasha Parrish, and Lucinda "Cindy" Shaw: (2002) **Joint Reflections on Mentoring- Creating a Legacy of Care** pp. 103-115
3. Arlene Martin : (2002) **Transformational Learning Through Mentoring in Early Childhood Education – The Dart Model** pp 121-140
4. Arlene Martin: (2002) **Mentoring and Teacher Induction - Hearing the Voices of Change** pp 185-201
5. Andy Hargreaves, Michael Fullan: (2000) "Mentoring in the New Millennium" in **Theory into Practice** Volume 39, No 1. College of Education, The Ohio State University
6. Feiman – Nemser, S'. (2003) "What New Teachers Need to Learn" in: **Educational Leadership** May, pp 25-29
8. Kelchtermans, G'. Ballet, K'. (2001). "The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative – Bibliographical Study on Teacher Socialization" in : **Teaching and Teacher Education** 18, pp 105-120
9. Kochan, Frances. K. (2002), Editor: "The Organizational and Human Dimensions of Successful Mentoring Programs and Relationships", Auburn University, Information Age Publications (IAP), Greenwich, Connecticut.

תקציר המאמר

בשני העשורים האחרונים, גישות תיאורטיות ומחקרים רבים עסקו בשאלת תפקיד המורה/גננת מאמנת כמסייע להתפתחותן של פרחי ההוראה.

תפקיד הגננת המאמנת מוצג כתפקיד מרכזי אצל המתכשרות להוראה. היא משפיעה על התפתחותן המקצועית, על גיבוש עמדות ותפישות כלפי ההוראה ועל עיצוב תפקידם כאנשי חינוך (זיו, 1990).

ייחודיות עבודה זו היא בהשוואה בין המגזר היהודי והמגזר הערבי לגבי מערכת התפישות והעמדות בהוראה על-מנת לברר אם ישנו שוני בין המגזרים שתרבותם שונה.
אנו מקוות שתוצר נלווה לשאלון שהועבר בין הנשאלות יחשוף לגננות וסטודנטיות למגוון ולמורכבות תפקיד ההדרכה. לנו, המדריכות הפדגוגיות, ייתן כלי מוסכם לתיאום ציפיות.

למורה המאמן תפקיד מרכזי בתהליך ההכשרה הפרופסיונלית של הסטודנט. בספרות המקצועית הוא נתפש כמומחה, המומחה הוא: ״מאומן, מנוסה, בקיא וידען במקצוע מסויים״ (אבן שושן, מילון אוקספורד).

המאמר מתבסס על מחקר בשדה. 40 סטודנטים (20 סטודנטים במגזר הערבי ו-20 סטודנטים במגזר היהודי), 16 גננות מאמנות (8 במגזר הערבי ו-8 במגזר היהודי) השתתפו במחקר זה. המשתתפים למדו בשנה א׳ במסלול גננות/מורות לגיל הרך ב״מכללה האקדמית הערבית לחינוך״ ומכללת ״גורדון״ לחינוך/מכללה רב-תרבותית במחוז חיפה.

מהלך המחקר/המטלה:

הסטודנטיות והגננות המאמנות ענו באופו אנונימי על שאלון ״תפקיד גננת מאמנת״. שאלון זה, של הנז והוק (1996), כלל 14 היגדים על תפקידי הגננת המאמנת וכן שאלות פתוחות. ממצאי המחקר מלמדים, כי הקטגוריה המשמעותית ביותר היא התחום ההוראתי. הממצא הבולט ביותר מראה את החשיבות הרבה של התחום ההוראתי הן בקרב הסטודנטים והן בקרב הגננות המאמנות משני המגזרים כאחד. תחום זה בלט בהתפלגות באחוזים באופן ניכר בהשוואה לשני התחומים האחרים והגיע במגזר היהודי לכ-50%).

מתוך עמדות הסטודנטיות והגננות המאמנות, כפי שבאו לידי ביטוי בשאלות הפתוחות, נראה כי הן רואות את עיקר התפקיד בתחום ההוראתי ושמות עליו דגש מיוחד. בדומה להיגידים, לא נמצאו הבדלים בין המגזרים למרות הבדלי התרבות. לתחום האישי והפרופסיונלי, ההתייחסות היתה מועטת ביחס לתחום ההוראתי.

לדעתנו, בשנה א׳ רצוי לתת את הדעת על התחום האישי באופן משמעותי יותר, על-מנת להקנות לסטודנטיות הרגשת ביטחון ביכולתן, ותחושות העצמה ומסוגלות.

במאמרה של שרון פיינמן-נמסר (2003) ״מה צריכים מורים חדשים לדעת״ כותבת המחברת כי מורים הנשארים במקצוע ואינם נוטשים אותו הם אלה שזכו להדרכה יעילה ולתוכניות הסמכה טובות.

Abstract

During the last two decades, theoretical approaches and research dealt with the issue of the role of the school mentor as facilitating the development of teaching students. The role of the kindergarten mentor is presented as a central role by the students preparing themselves to become teachers. It influences their professional development, and their attitudes and perceptions towards the teaching profession and towards their roles as future educators (Ziv, 1990).

The uniqueness of this work lies in the comparison between the Jewish sector and the Arab sector with regards to the perceptions and attitudes of the mentor's role in order to find out whether or not there is a difference between the two sectors whose culture is different. We hope that as a result of this questionnaire that was administered to both the mentors and the students, we will get an insight and exposure to the variety and the complexity of the role of the mentor. We as the mentors will receive an important tool to accommodate mutual expectations.

The mentor has a central role in the process of the students' professional training. The definition of a mentor in the professional literature is that of an expert, and the expert is trained, experienced, and knowledgeable in a certain field or profession (Eban Shoshan, Oxford Dictionary).

This article is based on a field study. It included 40 students (20 students in the Arab sector, 20 in the Jewish sector) as well as 16 mentor teachers (8 in the Jewish sector and 8 in the Arab sector) participated in this study. Participating students were first year students in the Early Childhood Education department in two colleges, (The Academic Arab College for Education and Gordon Multicultural College of Education) both schools are located in Haifa.

The students and the mentors answered anonymously a questionnaire on

the role of the mentor in early education. This questionnaire is based on Hans and Hawk 1996, and it included 14 statements on the roles of the training teacher as well as open ended questions. The results of the study show that the most common similorily between the two colleges is the teaching category.

The most important finding is the great importance of the teaching area among the students and the mentors in both Arab and Jewish sectors. The teaching factor was very obvious also in percentile, and in the Jewish sector it reached 50% of the answers. Based on the study's open questions, it seems that both the students and the mentors see their main role in teaching, and place a special emphasis on this role.

As seen in the statements, here too there were no significant differences found between the Jewish and Arab sectors in spite of the cultural differences. Both the personal and the professional aspects were viewed as insignificant when compared to the teaching role.

In our view, during the first year, it is advised to pay attention and stress the personal aspect in a more significant manner in order to offer the students encouragement and enhance their self-confidence and sense of ability.

Sharon Feinman-Nemser (2003) in her article titled "What Should New Teachers Know", writes that teachers who stick to the profession and do not leave the profession soon after graduation, are those who had effective mentoring and good induction programs.

נקודות למחשבה על המסגרת לילד בעל הצרכים המיוחדים

יעל לביא גולדשטיין

דצמבר 2003

בקיץ 2002, 15 שנה לאחר השלמת חקיקתו של חוק החינוך המיוחד פסק בג"ץ, שעל המדינה להקצות את כל המשאבים הדרושים להבטחת שילובם של ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים, במסגרות חינוכיות רגילות.

לאחר שמשרדי הממשלה "הקשו את עורפם" חזר בג"ץ בקיץ 2003 וציווה על ביצוע החוק לאלתר. התקשורת טרחה להציג את תומכי השילוב כ"טובים" ואת מתנגדיו כאנשים ה"רעים". אליבא דאמת, מי שמבקש זאת יוכל למצוא רמזים להגדרות כאלה גם בדברי בג"ץ עצמו. אודה, שאף אני, שערכתי מחקר מקיף בנושא של עמדות מורים והורים כלפי השילוב "חטאתי" ברמיזות, דקות מאוד אמנם, של ביקורת כלפי מי שבאופן שיטתי מביעים התנגדות לעניין שילובם של ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים במסגרות רגילות.

התגובות של הנשאלים במחקר שערכתי, בעיקר המורים, שנעו בין התנגדות נחרצת לשילוב, במצב הקיים, לבין תמיכה ברעיון אך לא במימושו המיידי, קיבלו חיזוק רב בשיחות ובמפגשים שקיימתי עם מורים לאחר סיום המחקר, הביאו אותי להציג לעצמי שלוש שאלות מרכזיות:

1. האומנם כל מי שתומכים בשילוב הם ה"טובים" והם היחידים הדואגים לילדים המשולבים?
2. האומנם מצוידת המערכת בכוח אדם מיומן, בכלים ובאסטרטגיות הוראה, היכולים להבטיח את הצלחתו של מפעל השילוב.
3. האומנם יכולים תומכי השילוב להתחייב בפני הילדים בעלי הצרכים החינוכיים המיוחדים ולהוריהם, שבמסגרת השילוב הם יגיעו לתוצאות טובות יותר בתחומים: הקוגנטביים, החברתי והריגושי, מאשר במסגרות בהן התחנכו עד כה.

שאלות אלו נראות בעיני כמרכזיות לגבי שילובם של ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים, והדגש אכן הושם עליהן במחקר מקיף שהגשתי בנושא בשנים 2000-2003.

במחקר שערכתי במסגרת עבודת הדוקטורט שכתבתי, השוויתי עמדות של מורים והורים כלפי שילוב

ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים במסגרות רגילות. פבדואר, (2003).

המחקר התמקד בשתי אוכלוסיות של ילדים בעלי צרכים מיוחדים. הקבוצה הראשונה כללה ילדים בעלי לקויות למידה. דהיינו, ילדים בעלי קשיים באחד או ביותר משלושת תחומי הלימוד, קריאה, כתיבה וחשבון. הקבוצה השנייה כללה ילדים בעלי מגבלה פיסית, כאשר ההתמקדות במחקר הייתה בילדים לקויי שמיעה.

את שתי קבוצות הילדים חקרתי בשלושה אספקטים: לימודיים; חברתיים ורגשיים.

בשל האופי השונה של הקשיים של התלמידים, שערתי במחקר שעמדות האוכלוסיות של המורים וההורים לילדים משתי הקבוצות לגבי כל אחת מאוכלוסיות הילדים, ולגבי כל אחד משלושת האספקטים שנבדקו תהיינה שונות.

אחת מהשערת המחקר שלי הייתה שאוכלוסיית ההורים, הן של הילדים בעלי לקות הלמידה והן של הילדים בעלי קשיי השמיעה, ישאפו לאפשר שילוב מלא של ילדיהם בחינוך הרגיל. וזאת משום ששערתי שהורים רוצים לראות את ילדם שווה בין שווים. הם שואפים שהוא ייטול חלק בחברת הילדים "הרגילים" ושילוב בכיתה הרגילה אכן יהווה הוכחה, עבורם ועבור החברה הסובבת, שילדם אכן יכול להיות פעיל ושותף בחברת הילדים.

השערת מחקר נוספת הייתה שאוכלוסיית המורים לא תהיה חד משמעית בדעותיה.

מניסיוני, ידוע לי עד כמה קשה לשלב ילד בעל צרכים מיוחדים, פיסיים או לימודיים, בכיתה הרגילה. ילד בעל צרכים מיוחדים עשוי לעכב את הכיתה בהקניית חומר לימודי. בנוסף, ילד בעל צרכים מיוחדים עלול לגרום לקשיי משמעת וליצירת מתחים חברתיים בכיתה.

למרות קשיים אלו, שערתי שעמדותיהם של מורים תהיינה דיפרנציאליות כלפי אוכלוסיות ילדים שונות, שערתי שמורים יהיו סובלניים יותר בדעותיהם כלפי שילובם של ילדים בעלי לקויות שמיעה. ילדים אלו, הסובלים מנכות פיסית, עשויים לעורר במורה אמפאטיה ואולי אף את מידת הרחמים. לעומתם, שילוב ילדים בעלי קשיי למידה, עלול ליצור הסתייגות אצל המורה בחינוך הרגיל, ולכן שערתי שלגבי שילוב ילדים בעלי קשיי למידה תהיה מידת ההתנגדות של המורים גבוהה יותר.

ממצאי המחקר הצביעו על תופעה מעניינת שההורים אכן הביעו תמיכה בהצלחת השילוב המלא של הילדים בעלי הצרכים החינוכיים המיוחדים, ללא כל אבחנה בין שתי קבוצות הילדים ובין האספקטים השונים: קוגניטיבי, רגשי וחברתי. ממצא זה אכן תאם השערת מחקר זאת.

לעומתם, הביעו המורים הסתייגות כלפי השילוב, ללא כל אבחנה, בין שתי קבוצות הילדים והן בין האספקטים השונים. נתון זה, לא תאם את השערת המחקר.

ממצאים אלו מחייבים חשיבה מעמיקה ואולי מחודשת בכל מה שנוגע לנושא השילוב. בנוסף מעלים ממצאים אלו מספר שאלות מוסריות.

ההורים והמורים גדלים וחיים באותה חברה, ושותפים לאותם ערכים. כיצד יעלה על הדעת, שההורים כולם תומכים בשילוב, ללא סייגים, ובכל האספקטים שנבדקו, ואילו עמדותיהם של המורים כמעט הפוכות. אחת התשובות האפשריות היא, שישנן לפנינו עמדות שאינן קשורות כלל בנושא עצמו, אלא בגישות הנובעות מ״אינטרסים״.

ההורים רוצים, שילדיהם ילמדו במסגרת ״רגילה״ ואינם רוצים להתעמק בשאלות ענייניות, ואילו המורים או שאינם יודעים כיצד או שאינם מוכנים להתמודד עם הקשיים הכרוכים (שגם ברכה לצידם, ועל זה אינם מוכנים לשמוע) בשילובם של הילדים בעלי הצרכים החינוכיים המיוחדים.

וחשוב אולי, לא פחות מכך: קשה למצוא בתשובות שקבלתי במחקר את הדאגה לטובתו של הילד במה שנוגע להתפתחותו. אם להשתמש בפרפראזה צינית במקצת ניתן לומר שההורים גורסים: שילוב עכשיו ולא מעניין אותנו העתיד, ואילו המורים גורסים: שקט עכשיו ונראה מה יקרה. מובן שהדברים מוקצנים וגורמים הן למורים והן להורים, ובכל זאת, לא כל כך פשוט לקבל עמדות בנושא כה חשוב, המבוססות על גישה סקטוריאלית.

במילים אחרות,אחת השאלות המוסריות המתבקשות ממצאי המחקר היא האם יש כאן רשעות, של המורים, המתנגדים בצורה גורפת, לשילוב, לעומת טוב לבם של ההורים, התומכים, אף הם בצורה גורפת, בשילוב. כיצד יתכן שהמורים, ללא כל אבחנה, מסויגים בשש הקטגוריות שנבדקו (שתי אוכלוסיות של תלמידים, בכל אחד משלושת אספקטים) בעמדותיהם כלפי השילוב, בעוד שההורים, באותן שש קטגוריות, מצדדים באופן מלא בשילוב.

שאלה מוסרית נוספת המתבקשת ממצאי המחקר היא עקרונית לגבי נושא השילוב עצמו, מה בעצם אומר השילוב, על אילו בעיות הוא אמור לתת פתרונות ולאילו אוכלוסיית ילדים בעצם הוא אמור לסייע. האם השילוב אמור לסייע לכלל הילדים, ללא התחשבות במאפייני הקושי שלהם וברמתו, או האם יש צורך לשקול כל מקרה לגופו, ולבדוק את נכונות הילד המסוים לשילוב בצורה פרטנית ותוך התחשבות בדרגת הקושי, בנכונותו של הילד להיות משולב, ובנזקים מול התועלת שיגרום לו השילוב.

ידוע לנו, שעל המורה מוטלת האחריות ״להספיק״ את החומר הלימודי. יש כלפיו ציפיות גבוהות לגבי רמת ההישגים של התלמידים בכיתתו. ילד הדורש התייחסות מיוחדת מכביד עליו במאמציו להתקדם בחומר הלימוד כפי שמצופה ממנו..

השילוב האקדמי תובע את מחירו. מכיוון ש״אין ארוחות חינם״ עלינו לשאול מי אמור יהיה לשלם את

מחיר ההישגים הלימודיים השילוב. האם המורה המשלב, האחראי להקניית החומר הלימודי יהיה זה שישלם את המחיר, או האם משלמי המחיר יהיו הילדים המשלבים, שרמת ההישגים שלהם עלולה להיפגע מעצם העובדה שבכיתתם ישנם ילדים המעכבים את קצב הקניית החומר. או שמא משלמי המחיר הם הילדים המשולבים, שיחושו רגשי אשם על שהאצבע המאשימה, כביכול, מופנית אליהם.
למפעל השילוב ישנו גם פן ערכי- חברתי. הכתה משלבת אמורה לקלוט את הילדים המשולבים. תפקיד המורה הוא לדאוג לשילוב האקדמי של הילדים המשולבים. אך חשוב לזכור שעל השילוב החברתי, החשוב לא פחות, ולדעתי אף יותר, מהשילוב הלימודי, אחראים גם הילדים המשלבים. שילוב ילדים בעלי קשיים לימודיים, המלווים לא אחת גם בקשיים התנהגותיים, ושילוב ילדים בעלי נכויות או מוגבלויות פיסיות שונות, דורש מצד הילדים המשלבים בגרות, אחריות, נכונות, מודעות ומעל הכול הרבה רצון טוב לקבל את השונה כשווה.
בנוסף, השילוב הינו מפעל בעל עלות כלכלית גבוהה. יש צורך לממן כוחות עזר בהוראה, כגון סייעת, עזרה פרא- רפואית, העשרות ותראפיות למיניהן. על מנת שהשילוב יצליח ותינתן תשומת לב אישית ומלאה לכל אחד מהתלמידים, המשלבים והמשולבים כאחד, הכיתות אמורות למנות מספר מצומצם יותר של תמידים. הקטנת מספר התלמידים בכיתות כרוך בעלויות כספיות גבוהות.
נשאלת השאלה, במצב הכלכלי הקשה בו נתון המשק הישראלי היום, מי אמור לשאת בהוצאות אלו. ברור שכך או אחרת, התקציב לצורך מימוש השילוב יבוא על חשבון הוצאות אחרות. על חשבון אלו הוצאות ובמקום מה אמור לבוא השילוב ומה תהיה התמורה.
השאלה הראשונה שמטרידה אותי נוגעת להכשרת המורים האמורים לשלב בכיתותיהם ילדים בעלי צרכים חינוכיים ופיסיים כאלו ואחרים. מורים אלו אמורים להיות בעלי ידע נרחב בתחום החינוך המיוחד. ידע זה אמור לכלול בין היתר הבנה בלקויות למידה למיניהם, ידע בהוראה מתקנת, יכולת התמודדות במצבי חרדה ולחץ, התמודדות עם הורים, של הילדים המשולבים והמשלבים כאחד ובעיקר הבנה בצורך בקבלת השונה.
ומה שחשוב לא פחות, ואולי יותר, שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים מחייבת תפיסה שונה ומורכבת של המושג "ניהול כיתה" , וזאת בין אם מדובר בעבודה סימולטאנית עם מורה נוסף, או בין אם מדובר בעבודה קבוצתית- פרטנית עם שתי אוכלוסיות התלמידים. (שלא לדבר על כך שהקבוצה "הרגילה", המשלבת, רחוקה מאוד מלהיות הומוגנית.
השאלה השנייה שהעליתי בפתיחה למאמר זה התייחסה לידע ולהכשרה של המורים להתמודד עם מכלול הבעיות הקשורות בשילוב אשר עלו במאמר.

מממצאי המחקר שערכתי, וכן משיחות רבות שקיימתי עם מחנכים בדרגי החינוך והמינהל השונים עלתה שאלה מרחיקת לכת יותר. האם קיים ידע מספיק עליו ניתן לבסס את הכשרתם הבסיסית והכשרתם תוך כדי עבודה של מחנכים להתמודד עם המורכבות של העבודה בכיתה משלבת.
קשה לומר, שנחה דעתם של המשתתפים במחקר וכן של מי ששוחחתי עמם לאחר מכן, כי אכן קיים ידע היכול להבטיח הכשרת מורים והשתלמות מורים כנדרש לנושא השילוב.
עם זאת ניתן לומר שקיימת התקדמות בתחומים אלה, אך ברור שהדרך להכנתם של כל המחנכים העוסקים בשילוב סלולה וברורה עד כדי מתן אפשרות לבנות על כך את הביצוע הדרוש של תהליך השילוב.
לשאלה האחרונה שהעליתי קשה הרבה יותר לתת תשובה מבוססת, אך אין ספק בכך, ששאלה זאת חייבת להישאל לא הרף. מי יערוב לחברה בכלל, ולילדים המשולבים בפרט, כי בתום תקופת לימודיהם במסגרות המשלבות אכן יגיעו לאותם הישגים, בכל האספקטים שהוזכרו, שאליהם היו מגיעים אילו המשיכו להתחנך במסגרות בהן התחנכו עד כה.
עם זאת ברור לכל, ש״רכבת״ השילוב יצאה מן התחנה ואין כל כוונה להחזירה.
כוונת הדברים שלעיל הייתה להעמיד את כל מי שעוסק בנושא השילוב ואת כל מי שהנושא קרוב ללבו, שהשאלות שהעליתי, ואחרות חשובות אף יותר, חייבות להטרידנו בכל יום ובכל שעה.
תהליך השילוב הינו חשוב מאוד, והאחריות המוטלת על הוגיו, מכווניו ומפעיליו היא כבדה עד מאוד. חשבון נפש יומיומי הינו חיוני והכרחי ואין איש רשאי שלא להביאו בחשבון בכל צעד שנעשה ושייעשה.

ביבליוגרפיה:

בן יהודה, ש. (1995). ״שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה״ מכון מופ״ת.

״דף האגף לחינוך קדם יסודי״ מוסף מיוחד, שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים, וועדת השמה (2002). עמ׳ 17.

זקס, ש. סוגיות בחינוך המיוחד, (1990). יחידה 1: מהות החינוך המיוחד הוצאת האוניברסיטה הפתוחה. עמ׳ 50-118.

חוק החינוך המיוחד, 1988, חוזר מנכ״ל מיוחד, עמ׳ 137.

לביא גולדשטיין, י. (2002) ״ניתוח משווה של תכניות לאפליה מתקנת לילדים, מתייחסת לעמדות מורים והורים לילדים לקויי למידה ולילדים בעלי נכויות פיסיות״ מחקר לשם קבלת תואר דוקטור אוניברסיטת בודפסט.

לביא- גולדשטיין, י. (2003) עידן חדש בתהליך שילובם של ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים, האומנם? דארנא- קובץ פדגוגי ספרותי, המכללה הערבית לחינוך בישראל

מרגלית, מ. (2000) דו״ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד: הליכי זיהוי תלמידים, גילויי הערכה והשמה. הוצאת משרד החינוך והתרבות.

פייגין, י. (1985). ״עמדות הורים כלפי שילוב ילדים חריגים במסגרות חינוך רגילות״ אוניברסיטת חיפה, ביה״ס לחינוך.

פסיקת בג״צ (2002). ״זכאותם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים לחינוך מיוחד חינם במוסד או בכיתה לחינוך מיוחד בלבד או גם במסגרות החינוך הרגילות״ 2599/00

פסיקת בג״צ (2003) ״היקף חובת המדינה לתקצב את ביצוע חוק חינוך מיוחד תשמ״ח 1988 כך שיאפשר חינוך חינם של ילדים

בעלי צרכים מיוחדים ששולבו, על פי החלטות רשויות החינוך, במסגרות החינוך הרגילות. 6973/03
רונן,ח. (2002) "הרקע הרעיוני לתנועת השילוב" מבוא לחינוך המיוחד, יזמה הוצאה לאור בע"מ.
שרוני-יצחק, ו. (1998). מדריך נבוכים למחנכים ולהורים של הילד בעל ליקוי למידה. רכס הוצאה לאור.

Reference in English:

Elbaz, F. (1983). Teacher Thinking: a Study of Practical Knowledge, London, Croom Helm.
Eric Digests (2001). "Integrating Students with Severe Disabilities. Eric Digest # E468.
Johnson, A.(1987). Attitudes Toward Mainstreaming Implications for Inservice Training and Teaching the Handicapped, Education, 107 (3) p.p. 229-233.
Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1980). Integrating Handicapped Students into the Mainstream. Exceptional Children, 472.
Stainback, S. & Stainback, W. (1990).: Inclusive schooling In: Stainback, S. & Stainback, W. (Eds) Support Network for Inclusive schooling. p.p.221-230, Baltimore Brooks.

كتب تعليم اللّغة العربيّة في الصفّ الأوّل في البلاد

-مشـــاكل واقتراحـــات-

روزلانـد كريـم دعيم
لبنى صفدي - عباسي

" في البدء كانت الكلمة " (يوحنا 1:1)
هكذا أضفى اللّه سبحانه وتعالى هالة من القداسة على " الكلمة " في الإنجيل المقدّس وبوّأها مكانة خاصّة، ثمّ دعانا في أولى سور القرآن الكريم بـ "اقرأ باسم ربّك الذي خلق" (العلق، آية1)، دعوة لقراءة الكلمة وما يكتنفها من إيحاءات وتداعيات واستنتاجات.
وكانت بداية القراءة ...

وعلى مرّ العصور اكتسبت القراءة مفاهيم عديدة اختلفت بين الشعوب والحضارات المتعدّدة، وإن اتّفقت جميعها على مفهومها الكامن في القدرة على فكّ رموز الكلمات وترجمتها إلى معانٍ ضمنيّة واضحة.

يُعتبر تحقيق القدرة على القراءة من أوّل وأهمّ أهداف التّعليم لدى معظم الشعوب المتحضّرة، وترتبط بهذه القدرة فنون ومهارات (وظائف) أساسية أخرى، وهي: الإصغاء والفهم والكلام والكتابة؛ والتي لا يمكن فصلها عن بعضها البعض.

وقد تنبّه علماء العرب إلى أهميّة التّعليم السّليم في مرحلة الطّفولة المبكّرة، فهذا ابن خلدون (1332-1406) المؤرّخ والفيلسوف العربيّ، يشير إلى أهميّة اتّباع التّدريج والمنهجيّة في التّعليم [1]، متطرّقًا إلى خمسة مبادئ:

أ. التدرّج من السّهل إلى الصعب،
ب. التدرّج من المحسوس إلى المجرّد،
ج. التدرّج من الجزء إلى الكلّ،
د. عدم الإطالة في تعليم الموضوع الواحد، وعدم ترك أجزاء منه لفترات لاحقة؛ بل تعليم الموضوع على مراحل متسلسلة ومتواصلة.
هـ. عدم الخلط أو الدّمج في تعليم عدّة مواضيع في آنٍ واحد.

تعدّدت طرائق التدريس في العصر الحديث، إلا أن اثنتين منها اتّبعتا في تدريس فروع اللّغة العربية، وهما: طريقة

هربارت، وطريقة ديوي في حلّ المشكلات [2].

إلى جانب طريقته المعروفة في خطوات التدريس والتي تعتمد على التعامل مع العلم كفنّ، يولي المربّي الألماني هربارت (1776-1841) اهتمامًا كبيرًا بقدرات المعلّم في رسم طريقته الخاصّة في التّدريس، مع التأكيد على أهمية التّوجيه والتّدريب وإيقاظ الإلهام لدى الطّالب [3].

أما طريقة حلّ المشكلات، فقد نادى بها العالم العربي الكبير ابن سينا (980-1037)، وبلورها بعده الفيلسوف الغربي فرنسيس بيكون [4] (1561-1626)، ثمّ طوّرها المربّي الأمريكي جون ديوي [5] (1851-1931).

ونظرًا لكون تعليم القراءة في الصفّ الأوّل من المرحلة الابتدائية هدفًا بحدّ ذاته، يتوجّب إتقان الطّالب لمهارة القراءة الميكانيكيّة، التي تتحوّل بدورها من هدف إلى وسيلة لاكتساب المعرفة والتعلّم والمتعة [6]. ومن أجل تحقيق هذه الوسيلة، يجب تعليم الطّفل القراءة السّليمة انطلاقًا من فكّ الرّمز (المكتوب)، ثمّ ترجمته إلى أصوات ومقاطع. ولا شكّ أن البيئة القرائيّة التي يعيشها الطفل تساهم في تنوّره القرائيّ وفي إعداده لأولى مراحل القراءة.

ثمّة عوامل أخرى تساهم في الاستعداد اللّغويّ لدى الطّفل في المرحلة نفسها، كالاستعداد العقليّ، والجسميّ-الحركيّ، والانفعاليّ، واللغويّ، والاجتماعيّ. مع اكتمال هذه الاستعدادت، يصل الطّفل (في جيل السّادسة تقريبًا) إلى الصّف الابتدائيّ الأوّل، وتكون قدراته ظاهرة ومتكاملة وثابتة فيما يتعلّق باستيعاب المادّة المتعلَّمة، والتعبير عمّا يجول في نفسه من خواطر وأفكار.

يُعتبر التكامل والوظيفة من أهمّ الاتّجاهات الحديثة في تدريس اللغات. التكامل – يعني تدريس اللّغة على أنها وحدة متكاملة، تشمل القراءة والقواعد والأدب...إلخ، والوظيفة – تعني الارتباط بالمواقف الاجتماعية، وتشمل جانبين: تعبيريّ (الكلام والكتابة) وإدراكيّ (الاستماع والقراءَة) [7].

ويجدر بالذّكر أنّ هذين الاتجاهين يأخذان شكلاً آخر في تدريس اللّغة العربية وخاصة لمتكلّمي هذه اللغة كلغة أم، إذ أن الطّفل العربيّ يواجه صعوبات جمّة في لقائه الأوّل مع دروس اللّغة العربيّة، والّتي تكمن أساسًا في ازدواجية اللغة (الفصحى والعامية) وفي طبيعة ورسم حروف اللّغة العربيّة.

بالنسبة للازدواجية فإنّها تُعتبر قضية أساسية في تعليم اللّغة العربية نظرًا لصعوبة التنازل عن إحدى اللغتين اللتين نستخدمهما في حياتنا العملية واليومية؛ اللّغة الفصيحة – لغة القرآن الكريم والأدب الكلاسيكي والتخاطب الرسمي، واللّغة العامية – لغة التعامل اليومي ولغة الحضارة الشعبية المنقولة باللّهجات المحليّة. وحين يصل الطفل إلى المدرسة، وقد اكتسب اللّغة العامية وأتقنها، فإنّه يصطدم بلغة مغايرة لتلك التي عرفها وتحدّث بها حتى

وصوله المدرسة، وخاصّة عند البدء بتعلّم القراءة وترجمة نصّها المكتوب إلى رموز صوريّة، مع العلم أنّ في اللّغة العربية هناك الكثير من الكلمات التي تشترك بها العامية والفصحى [8]. لذلك يتوجّب أولاً إكساب الطفل أسس اللّغة المعيارية السليمة، التي تقترب من الفصحى، وتتميّز بسلاسة العامّية، وتلائم قدرة الطفل اللّغوية التطوريّة، وفقط حين يكتسب الطفل هذه اللّغة بشكل سليم يستطيع أن يستخدمها في السنوات اللاحقة في تعلّم المواضيع المختلفة، وفي الإبداع والكتابة الإبداعية، والقراءة من أجل المتعة، وقراءة الصحف والمجلات واليافطات، والترجمة التلفزيونية، وفي مهارات حياتية أخرى.

أمّا بالنسبة لطبيعة رسم الحروف في اللّغة العربية، فيتّخذ بعضها أشكالاً مغايرة حسب موقعها في الكلمة، ويختلف رسمها في بداية الكلمة عنه في وسطها وفي آخرها، وكذلك في ارتباطه أو عدم ارتباطه مع الحروف الأخرى. هذا بالإضافة إلى وجود حروف متشابهة في الرسم، والتي تصعّب عملية التعلّم والتمييز بين الحروف. ولا ننسى اختلاف وتعدّد وتنوّع خطوط اللّغة العربية، والاختلافات في شكل رسم الحرف تبعًا لنوع الخط [9].

تسعى المؤسسات القائمة على التعليم في تسهيل هذه القضايا بهدف دمجها في مادّة التعليم، وفي تعيين المواد المقرّرة لكلّ مرحلة، بالإضافة إلى تحديد بعض المصادر المساعدة لمعلّمي اللُّغة العربية في المراحل الابتدائية الأولى.

يستند تعليم اللّغة العربية في الصفّ الأوّل في المدارس العربية في البلاد إلى مصادر عدّة، وهي:

- منهاج تدريس اللّغة العربية وآدابها للمدارس الابتدائية العربية (الصفوف الأولى حتى السادسة).
- كتب التدريس.
- مرشد المعلم لكتب التدريس.
- الوسائل المساعدة التي صدرت عن دور نشر مختلفة، أو التي تعدّها المربّية بنفسها.
- المعايير والتحصيلات المطلوبة في اللّغة العربية المعيارية كلغة أمّ، الصادرة عن وزارة المعارف والثقافة في آب 2002، والتي تتلخّص في النقاط التالية [10]:

• معرفة جميع الحروف الهجائية: أسماؤها، نطقها، ترتيبها، أشكالها، كتابتها في مواضعها المختلفة في الكلمة.
• التمييز بين الصوائت (حروف المدّ والحركات القصيرة) والصوامت (بقية حروف الهجاء).
• التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة.
• معرفة السكون والتنوين والشدّة؛ كتابة ونطقًا.
• معرفة الحروف الشمسية والحروف القمرية، وكتابتها بصورة صحيحة عندما تسبق بـ "أل التعريف".
• معرفة التاء المبسوطة (المفتوحة) والتاء المربوطة، وكيف تُلفظ الأخيرة في درج الكلام وعند الوقف.
• كتابة صحيحة للكلمات التي تحوي حروفًا تلفظ ولا تكتب، مثل، هذا، هؤلاء، لكن...
• كتابة صحيحة للكلمات التي فيها حروف تكتب ولا تلفظ، نحو: كتبوا، عمرو...
• معرفة أزمان الفعل: الماضي، المضارع، الأمر.
• معرفة الضمائر المنفصلة.
• التمييز بين خط الرُّقعة وخط النسخ.
• معرفة علامات الترقيم التالية: النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام، علامة الانفعال (التعجب)، النقطتان [نقطتا البيان أو التفسير].

من خلال اطّلاعنا على هذه المواد ودراستها كما وردت في كتب تعليم القراءة في الصف الأوّل [11]، واجهنا عدّة مشاكل تعيق تحقيق سيرورة عملية القراءة. فيما يلي نقوم بعرض ملخّص لهذه المشاكل.

التقطيع:

يلاحظ الخطأ المنهجيّ الذي اتّبع في تعليم أسس التقطيع في هذه المرحلة، والذي ينعكس في التناقض الموجود في المادّة المعدّة للطالب من جهة، والمادّة الموجّهة للمعلّم من جهة أخرى. كما نجد في أحيان أخرى تناقضًا في عرض المادّة في كتابي التدريس المتناولين. وينبع ذلك من عدم تقديم القاعدة الصحيحة الكاملة للتقطيع من البداية؛ فعلى الرغم من وجوب اتّباع مبدأ التدرّج في التعليم، كما يقترح ابن خلدون، هناك موادّ لا يمكن فصلها عن بعضها البعض، ولا ينبغي أن يتعلّم الطالب خطأً معيّنًا في درس ما، ليصلّحه في درس لاحق.

تقوم معرفة تقطيع الكلمات في اللّغة العربية في هذه المرحلة بالذات على معرفة لفظ الكلمة بشكل صحيح بعد معرفة الصوامت (الحروف الهجائية ما عدا حروف المدّ أو اللّين) والصوائت بنوعيها (الصوائت القصيرة: الكسرة والضمّة والفتحة، والصوائت الطويلة: حروف المدّ: ا، و، ي، مع الحرص على وضع الصوائت القصيرة الملائمة قبل كل صائت طويل ـَ ا، ـُ و، ـِ ي) والتمييز بين المقطع القصير والمقطع الطويل [12]، على النحو التالي:

* المقطع القصير- يتكوّن من صامت وصائت قصير (كسرة أو ضمّة أو فتحة).
* المقطع الطويل - يتكوّن من مقطع قصير مع صائت طويل، أو مقطع قصير مع صامت ساكن.

من هنا يتوجّب تعليم الصوائت القصيرة، والصوائت الطويلة في بداية هذه المرحلة، بخلاف المادّة التي وردت في مرشد الرائد [13] والتي تعيق فهم الطالب لأسس التقطيع، خاصّة وأنه سيواجه شكلاً آخر للتقطيع بعد أن يتعلّم الحركات الإضافية، كما أنّ المادّة المعروضة في المرشد لا تلائم هذه المرحلة، إنّما تصلح لدارسي علم العروض [14].

إن عدم تشكيل أواخر الكلمات يحتّم قراءتها ساكنة، ممّا يقتضي اعتبار الحرف الأخير ضمن المقطع السابق، بحيث لا يكون مقطعًا قائمًا بذاته. فلماذا لا تُشكل أواخر الكلمات منذ البداية من أجل تعليم الطالب الطريقة الصحيحة للتقطيع [15]؟!

لا نقصد هنا تعليم الوظيفة النحوية للكلمات كلّها، بل لفت نظر الطالب إلى عدم تسكين أواخرها. على سبيل المثال يمكن شكل أواخر الكلمات بحركة واحدة كالضمّة في جميع الحالات، وبذلك تتاح للطالب فرصة فهم المادّة بصورة شاملة وسليمة وغير متناقضة [16].

في الحالات التي اتّبعت فيها طريقة صحيحة للتقطيع في المادّة، مثلاً: كلمة "دار" المكوّنة من مقطعين (مبادئ القراءة

الحديثة، ص 17)، ترد في مرشد المعلّم على أنها مكوّنة من مقطع واحد (مرشد المبادئ، 1993، ص 10). وإذا تتبّعنا الدروس اللاحقة وخاصّة حين تُشكل هذه الكلمة بالضّمة أو تنوين الضمّ، نجد أن المرشد يتناولها على أنها مكوّنه من مقطعين.

بالنسبة لتشكيل أواخر أسماء العلم، ونظرًا لكون قسم كبير منها ممنوعًا من الصرف، يفضّل عدم تشكيلها في هذه المرحلة وتجنّب تقطيعها، بل يراعى فقط تقطيع الكلمات التي ضُبطت بالشكل التّام [17].

ورد في مرشد الرائد (ص 45، البند أ) أنه مع نهاية الباب الثاني يكون الطالب قد تعلّم تقطيع أغلب الكلمات وليس جميعها وهذا يتيح تقليص عدد الكلمات المعطاة للتقطيع، مع التأكيد على صحّة ودقّة ما تعلّمه الطّالب. فلماذا لا يُتّبع ما جاء في المرشد، ويُطلب تقطيع جميع الكلمات التي يصادفها؟

وبالنسبة للأفعال، يلاحظ في تقطيعها أيضًا الابتعاد عن المنهجية وعدم الثبات في تقطيع الفعل ذاته في دروس متقاربة، مثلاً الفعل "زار" الذي اعتبر في الدرس الأوّل (الرائد1، ص 22) مقطعًا واحدًا، يظهر بعد أن تمّ تشكيل آخره بالفتحة، في الدرس الثالث (الرائد1، ص 26)، على أنّه مُكوّن من مقطعين.

والأسئلة المطروحة في هذا الصدد: لماذا لا ننقل المادّة متكاملة دفعة واحدة وبشكل صحيح للطالب؟ وإذا كان الطالب قد تعلّم التقطيع السليم (مثلاً: الرائد1، ص 45)، فلماذا يتعلّمه من قبل بطريقة خاطئة، ولماذا تتكرّر الأخطاء في دروس لاحقة (مثلاً: كلمة "فرس" ص 46، والتقطيع ص 95)؟

الشدّة:

وعلامتها رأس "شين" مهملة توضع فوق الحرف دلالة على تضعيفه، فهو حرفان: الأوّل ساكن، والثاني متحرّك. يلاحظ عدم وجود الشدّة في الأماكن التي يتوجّب وجودها في كتابي التدريس، وحتى بعد أن تمّ تعليمها [18]. فعند تعليم درس الشدّة لأوّل مرّة بشكل منظّم (الرائد1، ص 82) لا نجد قضية فكّ الإدغام، حتى بعد تناول الموضوع بتوسّع في دروس لاحقة (الرائد 2، ص14، ومرشد الرائد ص 65، بند5، ص 73).

ويظهر في الدرس الذي خُصّص لتعليم الشدّة (مبادئ القراءة الحديثة، ص 100)، أن طريقة عرض المادّة غير موفّقة على الإطلاق؛ فتظهر الشّدة مثلاً باللّون الأحمر البارز على حرف واحد فقط في إحدى الكلمات؛ بينما تظهر باللون الأسود في سائر الكلمات. ولو تتبّعنا تمرين الخطّ لا نجد لها أي أثر في التمرين الكتابيّ، وكذلك الأمر في الدروس اللاحقة (مبادئ القراءة الحديثة، ص127، 151)، بالإضافة إلى انعدام شرح حول التقطيع بعد فكّ الإدغام.

ونرجو لفت النظر هنا إلى إشكالية كتابة الشّدة على حرف اللاّم المشدّدة التي تلحقها ألف، بواسطة الطباعة على

الحاسوب، لما تعطيه البرامج الحالية من نتيجة مختلفة لما يتعلّمه الطالب، إذ تظهر الشّدة على الألف فقط؛ بينما في الكتابة اليدوية يمكن تفادي مثل هذه المشكلة.

التاء المربوطة (هاء التأنيث):

وهي التاء التي ترسم مربوطة ما لم تُضف إلى ضمير، مثل كلمة "معلمة"، فإذا أضيفت رسمت مفتوحة (مبسوطة) "معلّمتي"، ومن علاماتها أنها تبدل في الوقف "هاء"، ومن الواجب نقطها كي لا تلتبس مع هاء الضمير، مثل: كتابةٌ، كتابُهُ.

يُلاحظ في الكتابين (المرشد والمبادئ) عدم الالتزام برسم نقطتين فوق هاء التأنيث (الرائد1، ص 79، 81، 89، 97، 101، ومبادئ القراءة الحديثة، ص 115، 160، 161) حتى بعد أن تمّ تعليم الدرس الخاص بها (الرائد1، ص 77، ومبادئ القراءة الحديثة، ص 114) ويلاحظ عدم الالتزام أيضًا في الجمل المعدّة للتدريب الخطّيّ، حتّى في الدرس نفسه (الرائد1، ص 75).

وإذا كانت الدروس الأولى تهدف إلى التركيز وقوّة الملاحظة، فلماذا لا نسعى إلى ترسيخ الذاكرة البصرية لدى الطفل حتّى في هذه الدروس، ونعوّده بأن "هاء التأنيث" ترسم مع نقطتين (الرائد1، ص 18)؟ ولماذا يُتّبع عدم الثبات والتكرار الخاطئ؟

الترقيم:

وهو وضع إشارات أو علامات اصطلاحية معيّنة بين أجزاء الكلام أو الجمل أو الكلمات لضبط الكتابة والقراءة، ولإيضاح مواضع الوقف لتيسير عملية فهم النصّ وإفهامه للسامع أو القارىء، ولتوفّر علينا كثيرًا من العناء لاستخلاص المعنى الصحيح، ولترشدنا إلى تغيير نبرات صوتنا عند عملية القراءة بما يناسب المعاني (مرشد المعلم للصفين الثاني والثالث، 2000، ص 118).

نلاحظ استعمالاً خاطئًا أو غير دقيق لهذه العلامات، وأحيانًا لا تستعمل على الإطلاق في متن مادّة الكتابين (الرائد1، ص 29، مبادئ القراءة الحديثة، ص 15، 37، 86) وبعد الطلبات الإرشادية (الرائد1، ص 17-18)، كما نلاحظ عدم الثبات في استعمال هذه العلامات، حتى ولو كان الهدف ليس قراءة الجمل أو الكلمات أو المقاطع، وإنّما تعويد الطالب على دقّة الملاحظة والتمييز (مرشد الرائد، ص 35). وربّما تكون هذه فرصة جيدة ليعتاد الطالب على الاستعمال الصحيح لعلامات الترقيم، حتى قبل أن يتعرّف عليها (مرشد الرائد، ص14، البند3).

التنوين:

وهو عبارة عن إضافة نون زائدة ساكنة آخر الاسم غير المعرّف ب "أل التعريف"، أو بالإضافة أو غير الممنوع من الصرف.

يُعتبر تعليم التنوين في هذه المرحلة من أصعب الموادّ التي تواجه المعلّم والطالب على حدّ سواء، نظرًا لكون التنوين ملفوظًا صوتيًا، يلفظ ولا يكتب. ويتطلّب استيعاب هذه المادّة من قبل الطلاب معرفتهم المسبقة والشاملة بالأسماء "النكرة" أو بالأسماء "المعرّفة" خاصّة مع "أل التعريف" أو بالإضافة، لتسهيل معنى الكلمة المنوّنة، بالإضافة إلى أشكال كتابة التنوين على الحرف أو بإضافة ألف التنوين (وهي ألف زائدة توضع بعد الحرف المنوّن بتنوين الفتح شرط ألا يكون الاسم المنوّن منتهيًا بهمزة قبلها ألف أو بهمزة مرسومة على ألف أو بألف ليّنة - طويلة أو مقصورة - أو بتاء مربوطة) نظرًا لكون هذه الألف غير ملفوظة. ويفضّل تعليم التنوين بأشكاله الثلاثة في فترات متقاربة مع الالتزام برسمه في المواضع المناسبة دون تجاهله كما يُلاحَظ في كتاب "مبادئ القراءة الحديثة" (ص 152) علمًا بأنّه تمّ تعليمه في درس سابق (ص 108).

يجب أن يراعى في اختيار المفردات الواردة في دروس التنوين ألاّ تكون ممنوعة من الصرف لما تثير هذه الكلمات من تساؤل لدى الطلاب حول تشكيلها بالضمّة، مثلاً: شكّلت كلمة "مآذن" الممنوعة من الصرف (المبادئ، ص 152) بالضمّ، في حين لم تشكل كلمات أخرى غير ممنوعة من الصرف (مثلاً: كلمتا "مئذنة" و "كبيرة" ص 152).

بالنسبة لتعليم رسم تنوين الفتح وخاصّة مع ألف التنوين، يلاحظ عدم الالتزام برسم التنوين في المكان المناسب، أي على الحرف الأخير من الكلمة وليس على ألف التنوين، وذلك بعد أن تعلّم الطالب كتابته بالشكل الصحيح. مثلاً في كتاب "مبادئ القراءة الحديثة" وبعد أن تمّ تعليم كتابة تنوين الفتح بشكل صحيح (ص 143)، نجده (ص 158، 175) مكتوبًا على الألف، وفي (ص 174) رُسم التنوين في كلمتين متتاليتين: مرّة على الألف، ومرّة على الحرف الأخير من الكلمة. وثمّة مواضع عديدة وردت قبل تعليم درس تنوين الفتح، ظهرت فيها مفردات من الواجب تشكيلها بتنوين الفتح، تمّ تجاهلها (الرائد، ص 65، "ملك أكلت كباب")، وكان من الأفضل تشكيل هذه المفردات أو إجراء أي تغيير في مبنى الجملة لتحاشي وقوع هذه المفردات منوّنة بتنوين الفتح.

ونرجو لفت نظر الطالب هنا إلى إشكالية كتابة تنوين الفتح على حرف (اللاّم) في الكلمات المنتهية بـ "لا"، بواسطة الطباعة على الحاسوب، لما تعطيه البرامج الحالية من نتيجة مختلفة لما يتعلّمه الطالب. إذ يظهر التنوين على الألف فقط؛ بينما في الكتابة اليدوية يمكن تفادي مثل هذه المشكلة.

اللاّم القمرية واللاّم الشّمسيّة:

يلاحظ في كتاب "مبادئ القراءة الحديثة" عدم إدراج جميع الحروف الشمسية والحروف القمرية عند تعليم "أل التّعريف"، كما يلاحظ وأن الشرح غير كافٍ، مثلاً في درس الحروف القمرية (ص 88)، نقصت خمسة حروف ومن بينها حرف "ق"، وهو الحرف الأساسي في هذه المجموعة، وعُرفت مجموعة الحروف هذه باسمه. كذلك لم يتمّ التدريب على ما نقص من حروف في الدرس التالي. وبالنسبة للحروف الشّمسية، فقد أدرج تعليمها في

درس يهدف تعليم تنوين الضمّ (ص 108) مع ملاحظة هامشية (انظر مرشد المبادىء، ص 19)، تتوجّه بطلب تعليم "أل التعريف" مع الحروف الشمسية، مع العلم أنه ورد ضمن هذه الحروف حرفان فقط وهما "اللّام والصّاد"؛ بينما الحرف الآخر الذي ورد في الدرس نفسه هو "ك" وهو حرف قمريّ.

وفي كتاب "الرائد2"، نجد أنه تمّ إدراج جميع الحروف الشمسية في الدرس السادس والعشرين (ص 6)، أما الحروف القمرية فلم ترد جميعها في نصّ الدرس الثاني والعشرين الذي يبحث "أل التعريف" مع الحروف الشمسية (ص21) وإن كانت قد وردت في التّمارين اللاحقة للدرس.

همزتا الوصل والقطع:

همزة الوصل - هي ألف زائدة تضاف في بداية الكلمة للتخلّص من النطق بالساكن، وتثبت في الابتداء وتسقط في درج الحديث، أي أنها تكتب وتنطق في بداية الكلام، وتكتب ولا تلفظ في درجه، وتكتب على شكل (صاد) صغيرة فوق الألف. أما همزة القطع - فهي الهمزة التي تقع أول الكلمة وتثبت كتابةً ونطقًا أينما جاءت، وترسم رأس (عين) صغيرة فوق الألف إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، وتحتها إذا كانت مكسورة.

ويظهر الخطأ الشائع في الكتابين في رسم همزة الوصل التي ترسم وكأنها همزة قطع، وخاصّة في همزة "أل التعريف" وفي همزة الأمر الثلاثي [19].

وتجدر الإشارة إلى أن همزة الوصل لا تُرسم على شكل "صاد" صغيرة في بداية الكلام، خاصّة وأنّنا لا نستطيع أن نبدأ بساكن، ممّا يحتّم لفظها في هذا الموضع، لكنّها لا تصبح همزة قطع، وهذا هو الخطأ المنتشر في جميع المواضع التي ظهرت فيها همزة "أل التعريف" في بداية الكلام في الكتابين [20]؛ والتي رسمت مطلقًا على شكل رأس "عين" صغيرة (ء)، وهي إشارة همزة القطع، مثل: "ألولد" في كتاب (مبادئ القراءة الحديثة، ص 88)، و "أرسم" (مبادئ القراءة الحديثة، ص 6)، و "إبدأ" و "إمسك" (مبادئ القراءة الحديثة، ص 10). وكذلك في كتاب الرائد2 وردت "ألدرس" في بداية كلّ درس من الكتاب؛ بينما وردت غير مشكولة بتاتًا في كتاب الرائد 1.

ويُرجى هنا اتّباع الطريقة الصحيحة في كتابة همزة الوصل، والتي تقضي بوجوب كتابة فتحة فوق الألف عند وقوع همزة الوصل في بداية الكلام؛ فوق ألف "أل التعريف"، وضمّة أو كسرة في فعل الأمر الثلاثي، والتي تُكتب حسب حركة "عين" الفعل في المضارع [21]، وكسرة في ماضي (المعلوم والمجهول) وأمر ومصدر الأفعال الخماسية والسداسية، وهمزة الأسماء العشرة التي وردت همزاتها على أنها همزة وصل، والتي يرد منها في الكتابين اسمان، وهما: ابن واسم. وتجدر الإشارة إلى أن همزة كلمة "ابن" الواقعة بين اسمي علم رُسمت، على أنها همزة قطع مع رأس "عين" صغيرة (لتسهيل القراءة، كما ورد في الملاحظة الهامشية ص 71 من كتاب الرائد 1) وهذا خطأ.

وبالنسبة لهمزة القطع، التي يتوجّب كتابتها أينما جاءت، فلم تكتب رأس "عين" صغيرة في كثير من المواضع مثلاً في كلمتي "اخته" و "انت" (مبادئ القراءة الحديثة، ص 170)، وذلك بعد أن تعلّم الطالب هذه الهمزة في الدرس الحادي عشر (ص 50).

الحركات:

بالنسبة لتعليم الحركات يلاحظ في الكتابين تأخير هذا الموضوع مع أن المادّة الموجودة في كلا الكتابين تحتّم لفظ الكلمات مشكولة. فتعليم الفتحة في كتاب "مبادئ القراءة الحديثة" جاء فقط (ص 36)، علمًا بأنها ظهرت من قبل (ص 26) ولفظها الطالب في عدّة كلمات. فلماذا لا يتعرّف عليها الطالب منذ البداية! وكذلك الأمر بالنسبة للضمّة والكسرة اللّتين تُعلّمان في دروس متأخّرة (الكسرة وردت فقط ص 66)، كما يلاحظ أن تنوين الكسر ورد فقط في الدرس التاسع والثلاثين (ص 157).

أما بالنسبة لتعليم الضمّة، فقد ورد تعليم المادة بتوسع في كتاب "مبادئ القراءة الحديثة" ص 59، أمّا في كتاب "الرائد1" فتظهر الفتحة في الدرس الأوّل من الباب الثاني (ص 22)، ولكن تُلاحظ عدم منهجية في تعليم هذه الحركة؛ إذ يتعلّمها الطالب من خلال تعلّمه للمقطع[22]، وكذلك الأمر مع الحركات الأخرى.

إن تعليم الحركات في فترة مبكّرة يساهم في تسهيل تعليم عملية التقطيع وإفهامها دفعة واحدة دون الاضطرار إلى تعليم التقطيع مجزأً وبشكل غير صحيح، ويفضّل تعليم الحركات أو الصوائت بنوعيها منذ البداية، مع عدم تجاهل رسم الصوائت القصيرة قبل حروف اللّين والمدّ.

إرشادات غير دقيقة واستعمالات خاطئة:

يلاحظ في الكتابين استعمال إرشادات غير دقيقة وغير مفهومة، في مواضع عدّة، مثلاً: "أدخل أل [أل التعريف] واكتب وظيفة" (مبادئ القراءة الحديثة، ص 89)، وبدل أن تُستخدم الرسومات كوسيلة لإفهام الطالب فإنّها تؤدّي إلى إعاقة فهمه وإلى تشويش أفكاره، مثلاً: هناك رسمة هرم أشير إليها في التعليمات على أنّها سلّم (مبادئ القراءة الحديثة، ص 94)، وتلاها طلب غير واضح على الإطلاق، وفي مواضع أخرى يكون المطلوب مغايرًا أو بعيدًا كُلّ البعد ممّا يفهم من الإرشادات (مبادئ القراءة الحديثة، ص 30، 40).

وفي مواضع أخرى نجد دمجًا لعنوان الموضوع مع التعليمات، مثلاً: "أكمل الجمل التالية (فهم المقروء)": (مبادئ القراءة الحديثة ص 85-87) دون أي شرح.

وردت في الكتابين أيضًا استعمالات خاطئة لمضامين ومفردات وتراكيب معيّنة تعيق فهم الطالب وتشوّش له معرفته اللّغوية، كاستعمال كلمات لا تلائم السياق مثل "أنا ابن" أي بمفهوم "أنا ولد" (مبادئ القراءة الحديثة،

ص 86)، هذا بالإضافة إلى استعمال كلمات صعبة وغير مألوفة لهذه المرحلة مثل "فِلْو" (الرائد1، ص 17)، وإلى استعمال خاطئ لمفردة في سياق جملة، مثلاً: "الطقس شمس ومعتدل" (المبادئ، ص 200)، بدلاً من "مشمس" كما وردت كلمات مرادفة صعبة لكلمات لم تستعمل من قبل في الكتاب نفسه على افتراض أنها مفهومة للطالب، مثل: كلمة "أصوات" بدلاً من مقاطع (الرائد1، ص 53)، والتي يمكن أن تثير تساؤلاً لدى الطالب والمعلّمة على حدّ سواء.

الخطّ:

وردت في مرشد المعلم لكتاب "مبادئ القراءة الحديثة" (ص 7-8)، مقارنة بين تعليم كتابة أحرف اللغة العبرية التي ترسم باليد وأحرف الطبع من جهة، والطريقة المتّبعة في كتابة نوعي الخط في اللّغة العربية؛ النسخ والرقعة من جهة أخرى، علمًا أنه لا مجال للمقارنة بين كتابة أحرف اللّغتين من حيث شكل الحرف العربيّ، وطريقة كتابته المغايرة لشكل وطريقة كتابة الحرف العبريّ، وذلك للتشابه في شكل الحروف العربيّة من حيث اتّصالها مع بعضها البعض، ووقوعها على السطر أو تحته، ممّا يصعّب على الطفل تمييزها ومعرفة رسمها [3] [2].

وفي حين ورد في مرشد "الرائد" (ص 15) أنّ نوع الخط المتّبع في تعليم القراءة للمبتدئين هو الخطّ النسخيّ، نجد أن الخطّ المتّبع فعلاً في عملية الكتابة، في (تمارين التدريب)، هو خطّ الرقعة دون أي إرشاد إلى كيفيّة كتابة الحرف، وتجدر الإشارة إلى أن أهداف تعليم الكتابة عرضت في الموضع ذاته في مرشد "الرائد" كالتالي:

1. أن يتعلّم الطّالب الخطّ المطبوع أوّلاً، ثم خطّ الرقعة.
2. أن يميّز بين هذين النوعين من الخطوط علمًا بأنّ معظم الحروف تتشابه في صورة كتابتها في خطّيّ النسخ والرقعة.
3. التدرّج في تنمية المهارات الخطّية من حيث رسم الحروف وربط بعضها ببعض، واستقامة السطور، ومراعاة الهوامش.

ويبقى التساؤل هنا: على ماذا تمّ الاعتماد في عرض هذه الفكرة؟ أليست هذه الاقتراحات صعبة على الطالب؟ يُذكر أنه ورد في مرشد الرائد (البند 5 ص 33) أن المادّة التي كتبت بخطّ الرقعة تعرّضت لإجراء تغييرات وتعديلات في كتابة بعض الحروف، وذلك تسهيلاً على الطالب في الصفّ الأوّل، ولكن هذا مخالف لقواعد الكتابة بخطّ الرقعة، ويؤدّي بدوره إلى عدم معرفة الطالب لكتابة الخطّ بشكل صحيح. فكيف سيتعلّم الطالب الطريقة الصحيحة لكتابة خطّ الرقعة فيما بعد إذا كان التعليم من أساسه غير دقيق؟ هذا بالإضافة إلى إيراد الكلمة في بعض الأحيان بشكلين مختلفين في الوقت نفسه (مثلاً: كلمة "نجيب" في المبادئ، ص 49)، مع العلم أنّ إحداها غير صحيحة!

*****

يُعتبر منهج اللغة العربية للصّف الأوّل أساسًا لبناء منهج متكامل في بقية صفوف المرحلة الابتدائية (مرشد الرائد، 1991، ص 6-7)، فلماذا لا نسعى لوضع هذا المنهج بأسس متينة وواضحة وصحيحة، أو على الأقلّ لتغيير ما يتطلّبه انطلاقًا من استعداد واضعي المنهج نحو التغيير والتبديل وفقًا لاقتراحات مهنية بديلة (مرشد الرائد، 1991، ص 7)؟ وكلنا نصبو إلى أي تغيير فيه دقة وتسهيل ومنفعة للطالب!

من المعروف أن تعليم القراءة يكون على مراحل، ويُنصح بعدم الانتقال من مرحلة إلى أخرى قبل أن تتمّ المرحلة الأولى بنجاح [24]، كما تتعدّد الطرائق المستعملة في تعليم الأطفال القراءة، مع العلم أن لكل طريقة إيجابيات وسلبيات [25] ودون شكّ يعود ضعف الطلاب في القراءة إلى سوء طرق تدريسها وتعليمها، وإلى اتّباع طرق تدريس اللّغات الأجنبية التي لا تلائم طريقة تعليم اللغة العربية ملاءمة تامّة [26]، وتُتّبع ثلاث طرائق رئيسية لتعليم القراءة للمبتدئين [27]:

1. الطريقة التركيبية (الجزئية) وتندرج تحتها طريقتان فرعيتان: الأبجدية (الهجائية) والصوتية.

- تعتمد الطريقة الهجائية على تعليم أشكال الحروف الهجائية، وأسمائها، وأصواتها بالحركات الثلاث، ورسمها، ثمّ تكوين مقاطع منتهية بأحد حروف المدّ الثلاثة، ثمّ تعليم كلمات هذه المقاطع أو الحروف، ثمّ تكوين الجمل.
- تعتمد الطريقة الصوتية كالطريقة الهجائية على الأساس نفسه من ناحية التدرّج في خطوات التعليم، ولكنها تختلف عنها في خطوة حفظ أسماء الحروف. فيكون تعليم صوت الحرف بشكله وصوته دون الاهتمام باسمه، وهذا يلائم تعليم اللّغة العربية، خصوصًا وأن الصّوت عنصر أساسيّ من عناصر اللّغة كسائر اللّغات. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الطريقة تساعد في التهجئة الصحيحة.

2. الطريقة التحليلية (الكلّية) وتندرج تحتها طريقتان فرعيتان: الكلمة والجملة، ويتمّ التعليم وفقها من الجملة إلى الكلمة إلى المقطع إلى الحرف.

- تعتمد طريقة "الكلمة" على تقديم الكلمة المألوفة للطفل وتكرارها، ثمّ تقديم كلمات إضافية مشابهة حتى يتكوّن لدى الطفل رصيد من الكلمات. ويمكن أن تقدّم الكلمة مرفقة بصورة يتمّ الاستغناء عنها حين يتعرّف الطفل على الكلمة جيّدًا. وتتماشى هذه الطريقة مع حقائق علم النفس في إدراك الكلّ قبل الجزء سواء في المحسوسات أو المعاني المجرّدة.

- تعتمد طريقة "الجملة" على الاهتمام بمعنى الجملة، ثم قراءة الجملة بإتقان وتوضيح الحروف والمخارج، وبعد ثبوت الكلمة في ذهن المتعلّم تأتي خطوة تحليل الجملة إلى كلمات، وتحليل الكلمات إلى مقاطع ثمّ إلى حروف وأصوات. من السهل أن يتعلّم الأطفال القراءة بهذه الطريقة لأنها تتماشى مع الطريقة الطبيعية في الإدراك والتعلّم.

٣. الطريقة التوليفية: أو الطريقة التوفيقية أو المزدوجة أو التركيبية - التحليلية، التي تدمج بين الطريقتين بما يتناسب وقدرات الطالب.

في حين تعنى الطريقة التركيبية بسلامة النطق وصحّة الأداء، فإن الطريقة التحليلية تعنى بالمعنى والقدرة على الفهم، والطريقة التوليفية هي الطريقة المتّبعة في معظم البلاد العربية، وأيضًا في منهاج وكتب تدريس اللّغة العربية في البلاد.

من الجدير بالذكر أن أهداف التربية اللّغوية التي وضعها مؤلّفو المنهاج شاملة ومتنوّعة وتتطرّق إلى جميع مجالات النموّ (انظر مرشد الرائد، 1991، ص 7-19، ومرشد المبادئ، 1993، ص 2، والمنهاج، 1989، ص 9-28). ويظهر أنّ هناك وعيًا واضحًا لاتّباع أكثر من مدرسة من مدارس علم النفس وأكثر من اتّجاه في تعليم القراءة للمبتدئين. وإذا كان هذا الوعي موجودًا، نتساءل: لماذا يتمّ اتّباع أساليب وطرائق واستراتيجيات تعليمية متناقضة في التدريس، حتى لو تغيّرت هذه الأساليب والطرائق والاستراتيجيات تبعًا لتغيّر الأهداف (مرشد المبادئ، ص 2)، علمًا بأن هذا التغيير جاء في بعض المواضع ليغيّر قاعدة معيّنة أو مفهومًا معينًا، الأمر الذي أدّى إلى إعاقة فهم الظاهرة اللّغوية المدروسة. مثلاً: قضية دمج خطّ الرقعة وخطّ النسخ في كلمة واحدة، أو رسم كلمة معيّنة بخطّين، أو عدم الثبات في تعليم قضية التقطيع والتهجئة، أو عدم الدقّة في استعمال الضوابط كهمزات الوصل والقطع، والشدّة، والمدّ، والتنوين. وبناءً عليه نرى وجوب إجراء بعض التعديلات في المواد أو الطرائق، والتي تتلخّص فيما يلي:

1. إعادة طباعة كتب القراءة المتداولة مع إضافة التعديلات اللازمة.
2. مراعاة مقترحات المنهاج والملاحظات الواردة أعلاه.
3. إصدار منشور المدير العام بصدد اختيار كتب تدريس وموادّ تدريس القراءة في اللغة العربية على غرار المنشور الصادر لهذا الغرض لتعليم اللغة العبرية الصادر في 1.4.02 و 1.09.02 [28].

وحتى يتمّ ذلك يفضّل تدريس المعايير والتحصيلات اللازمة لهذه المرحلة مع تخطّي العقبات التي بحثناها في الصفحات السّابقة والأخذ بعين الاعتبار تعليم حروف المدّ الصوائت الطويلة (ا، و، ي) في الدروس الأولى، وتنبيه الطلاب بوجوب رسم الصوائت القصيرة قبل الصوائت الطويلة (ـَ ا، ـُ و، ـِ ي)، وضبط أواخر الكلمات (ولو بإحدى الحركات القصيرة) لتسهيل عملية التقطيع؛ إذ أن اتّباع الطريقة المقطعية يحتّم معرفة كلّ مركبات الكلمة من حروف وحركات، بالإضافة إلى جميع الحروف التي يُصادفها الطالب في الدرس حتى لو تمّ اتّباع الطريقة التركيبية (الكلية) في القراءة، والتدقيق في طريقة تعليم الهمزة والتنوين والتاء المربوطة والشدّة وغيرها. وبما أنه من الصعب إنهاء مادة الكتب المقرّرة قبل نهاية السنة الدراسية، الأمر الذي يؤدي إلى تسريع وتيرة التعليم وعدم تركيز المادة، يفضّل تعليم هذه الموضوعات، بشكل فعليّ، عند مواجهتها لأوّل مرّة، وبذلك يكون التعليم أساسيًا وثابتًا.

هوامش:

(1) مقدمة ابن خلدون، 1992، ص 533.

(2) أحمد، 1979، ص 12-13.

(3) عبد الدّايم، 1987، ص 467، 473.

(4) حول طريقة بيكون، راجع: عبد الدّايم، 1987، ص 309-310.

(5) أحمد، 1979، ص 16-18. حول المقارنة والتشابه بين ديوي وهربارت، راجع: عبد الدّايم 1987، ص466.

(6) حبيب اللّه، 1997، ص 105.

(7) مرشد الرائد، 1991، ص 109.

(8) مرشد الرائد، 1991، ص 127.

(9) في المدارس العربية في البلاد يُتّبع تدريس نوعي الخط العربي: الرّقعة والنسخ. ويُفضِّل البعض تدريس خط الرّقعة، في الصفوف الأولى حتى الثالثة من المرحلة الابتدائية. عن أسباب تفضيل بعض المعلمين لتعليم خط الرقعة انظر: דנה، 1999، עמ' 93-103.

(10) انظر أيضًا: مرشد الرائد، 1991، ص 90. تجدر الإشارة إلى أن هذه المقالة تتطرّق إلى كتب القراءة في الصف الأول، ونحن بصدد إصدار مقالة إضافية حول كتب القراءة في الصف الثاني.

(11) الرائد ومبادئ القراءة الحديثة، بالإضافة إلى مرشد المعلم لكّل من الكتابين.

(12) للاطّلاع على أسس التقطيع السليم، انظر: كانتينو، 1966، ص 191-192.

(13) مرشد الرائد، 1991، ص 21.

(14) راجع: أحمد، 1982، ص 63-79. وقد تمّ اعتماد هذه الطرائق في منهاج التدريس في البلاد، انظر: مرشد الرائد، 1991، ص 113-118. هذا بالإضافة إلى أن ثمّة قصائد وردت في المادة (الرائد 2، ص 43) تقطيعها يتناسب مع أسس التقطيع الواردة في المرشد (مرشد الرائد، ص 21).

(15) نرى وجوب اتّباع الطريقة الصحيحة في التقطيع في مرحلة متقدّمة من الكتب الدراسية على النحو الذي سنطرحه عند تعليم الحركات. ومن الجدير بالذكر أن الطفل قد اعتاد على سماع اللغة الفصحى مشكولة من خلال استماعه لقصص الأطفال في البستان، وذلك حسب "منهج إطار لرياض الاطفال" في الفصول التي تتناول اللغة والوعي القرائي وأدب الأطفال.

(16) انظر التقطيع السليم ص 34، 44 ومواضع أخرى من كتاب "مبادئ القراءة الحديثة"، والخطأ الوارد ص 25 في تقطيع كلمة (بارود).

(17) نرجو الإشارة إلى أنّ هناك فعّالية لتقطيع الأسماء ضمن فعّاليات التنوير القرائي في رياض الأطفال، وهذا لا يتعارض مع ما نبغيه من تحاشي تقطيع الأسماء في هذه المرحلة، وذلك لاختلاف الهدف.

(18) انظر كلمة "دفّ" في الرائد1، ص 36.

(19) لكتابة همزة الوصل بالشكل الصحيح يرجى مراجعة إبراهيم، 1975، ص 42، ومايو، 1997، ص 21-22.

(20) نرجو الإشارة إلى أن برامج الحاسوب لا تعطينا رسم همزة القطع على شكل "صاد" صغيرة.

(21) أساسيات، 2002، ص 143، وسعد الدين، 1995، ص 9.

(22) راجع مرشد الرائد، ص27 وص 42.

(23) انظر ملاحظة رقم 15.

(24) أحمد، 1982، ص 29.

(25) للتعرّف على البحوث في العالم العربي حول الطرائق المختلفة لتعليم القراءة، يرجى مراجعة أحمد، 1982، ص 61-62.

(26) أحمد، 1982، ص 61.

(27) راجع المصدر السابق ص 63-79، وقد تمّ اعتماد هذه الطرائق في منهاج التدريس في البلاد، انظر: مرشد الرائد، 1991، ص 113-118.

(28) חוזר מנכ"ל סב/8 (א) 1.04.02, ומכתב המנהלת הכללית מיום 7 אוגוסט 2002, מס' סימוכין 547277. حتى إعداد هذا المقال للنشر لم نحصل على أية مواد في موقع وزارة المعارف والثقافة على شبكة الإنترنت باللغة العربية في هذا الصدد.

المصادر :

1. البّجة، عبد الفتاح حسن. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة - المرحلة الأساسية الدنيا. عمان: دار الفكر، 2000.
2. إبراهيم، عبد العليم. الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. القاهرة: مكتبة غريب، 1975.
3. ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدمة ابن خلدون. بيروت: دار القلم ط11، 1992.
4. أبو معال، عبد الفتاح. تنمية الاستعداد اللّغوي لدى الأطفال. عمان، دار الشروق، 1988.
5. أحمد، محمد عبد القادر. طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1979.
6. أحمد، محمد عبد القادر. طرق تدريس اللغة العربية للمبتدئين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1982.
7. أساسيات اللّغة العربية في كليات إعداد ومسارات المعلمين للمدارس العربية. تل أبيب: معهد موفيت، 2002.
8. الإنجيل المقدس.
9. تدريس اللغة العربية للصفين الثاني والثالث في المرحلة الابتدائية - مرشد المعلّم. القدس: وزارة المعارف والثقافة، 2000.
10. حبيب الله، محمد. أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق- المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلّم. عمان: دار عمّار، 1997.
11. الرائد في تعليم القراءة للمبتدئين- للصف الأول، الجزء الأول. القدس: 1989, جامعة حيفا ووزارة المعارف والثقافة.
12. الرائد في تعليم القراءة للمبتدئين، للصف الأول، الجزء الثاني. القدس: 1990, جامعة حيفا ووزارة المعارف والثقافة.
13. الزعبي، رائف أحمد. مبادئ القراءة الحديثة للصف الأول- الكتاب المعدّل. الناصرة: دار النهضة للطباعة والنشر، 1992. (بموافقة وزارة المعارف والثقافة).
14. الزعبي، رائف أحمد. مرشد المعلم - مبادئ القراءة الحديثة للصف الأول. الناصرة: دار النهضة للطباعة والنشر، 1993.
15. سعد الدّين، ليلى حسن، مستوى اللّغة العربية. عمان، دار الفكر: ط2، 1995.
16. طليمات، غازي مختار. عروض الشعر العربي من المعلقات إلى شعر التفعيلة. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر. [د.ت].
17. عبد الدّايم، عبد الله. التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين. بيروت: دار العلم للملايين، ط6، 1987.
18. القرآن الكريم.
19. قراقزة، محمود عبد القادر علي. مهنتي كمعلم. بيروت: الدار العربية للعلوم، ط1، 1996.
20. كانتينو، جان. دروس في علم أصوات العربية. تونس: الجامعة التونسيّة- نشريات مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، 1966. نقله إلى العربية: صالح القرمادي.
21. مايو، عبد القادر محمد. الإملاء المبسّط. حلب: دار العلم العربي، 1997.
22. محاجنة، طلعت صالح. تيسير قواعد الإملاء. أم الفحم: [د.ن]، 1989.
23. المرشد لكتاب الرائد للصف الأوّل. القدس: وزارة المعارف والثقافة، 1991.
24. المعايير والتحصيلات المطلوبة في اللغة العربية المعيارية كلغة أم. القدس: وزارة المعارف والثقافة، 2002.
25. منهج إطار لرياض الأطفال. القدس: وزارة المعارف والثقافة، قسم المناهج التعليمية - قسم التعليم قبل الابتدائي، 1998.
26. منهاج تدريس اللغة العربية وآدابها للمدرسة الابتدائية. القدس: وزارة المعارف والثقافة، 1989.
27. דנה, יוסף. "הוראת הכתב הערבי - הדרכה בהוראת כתב רוקעה." בתוך: דארנא 32 - קובץ פדגוגי ספרותי. חיפה: המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, דצמבר 1999, 93-106.
28. משרד החינוך והתרבות: חוזר מנכ"ל סב/ 8 (א), 1 באפריל 2002.
29. משרד החינוך והתרבות: מכתב המנהלת הכללית מיום 7.8.2002 מס' סימוכין 547277.

إستخـــدام الأســلوب الاستقرائي بطريقة البحــث والاستكشـــاف في تدريس العلـــوم

د. محمد حجيرات، د. سلمان عليان وناجي قرطام

مقدمة:

في الظروف الحاضرة، ظروف تدفق المعلومات، يتغير دور المدرسة ودور المعلم ودور الطالب. الدور الرئيسي للمدرسة لم يعد نقل معلومات وانما اكساب مهارات يحتاجها الطالب لكي يواجه بشكل ذاتي ومستقل المعلومات الجديدة، لذلك عليه ان يتعلم طرقاً تساعده على ان يعالج المعلومات بنفسه، هذه العملية تحتاج الى مهارات تفكيرية عالية. لذلك دور المعلم هو ان يوجِد الظروف التي بها يمكن التعلم عن مسائل ومشاكل مختلفة بواسطة عملية بناء المعرفة (١-٥).

الهدف الرئيسي اذن من كل التغييرات والاقتراحات في برامج التعليم هو ان يكون دور المعلم والمدرسة مكرّسًا لخلق " عالم صغير" من الطالب. يعتبر الطفل عالما صغيرا عندما يحاول بفضوله وحب استطلاعه اكتشاف البيئة والتعرف عليها، ويمكن لنا استغلال هذا الميل في توجيه سلوكه حتى تصبح لديه القدرة في المستقبل على دقة الملاحظة والمتابعة والاستنتاج. اذن لكي نجعل من الطالب عالماً عليه ان يتعرف على طريقة عمل العالِم كباحث ومستكشف وعليه ان يتعرّف على مصطلحات أساسية في البحث العلمي مثل: القدرة على تمييز، صياغة أو تعريف المشكلة، القدرة على تخطيط التجربة، القدرة على وصف نتائج التجربة، القدرة على ان يستنتج استنتاجات من معطيات ومن نتائج التجربة، القدرة على تمييز أو تخطيط ضابط التجربة، القدرة على فصل المتغيرات، القدرة على تقويم ناقد للمعلومات(١، ٦-٧).

في طريقة البحث والاستكشاف في مجموعات وبعكس طريقة التلقين التقليدية لا تقدم المادة للطالب، انما ينطلب منه البحث والتوصل اليها واستكشافها بنفسه. تقدم المادة الى التلميذ بصورة جزيئات متفرقة ووظيفة التلميذ التوصل منها الى حكم كلي اونتيجة ما أو التوصل الى العلاقة التي تربط بينها.

للوصول الى المعرفة العلمية بأشكالها المختلفة فأن طبيعة العلم تفرض استخدام الطريقة العلمية ومهارات التفكير العلمي. ولتطبيق الطريقة العلمية أو إجراء البحوث أو التجارب العلمية أو غيرها من النشاطات يحتاج الفرد المتعلم الى عدد من المهارات العقلية الخاصة. وبعبارة أُخرى، ما لم يتمكن الطالب (أو ألباحث) من امتلاك تلك المهارات أو العمليات ويمارسها فعلاً فإنه سيواجه كثيراً من الصعوبات في دراساته أو نشاطاته

العملية المخبرية. لهذا تتطلب الطريقة العلمية امتلاك الفرد المتعلم قدرات عقلية (مهارات) خاصة في البحث والتفكير وتسمى هذه القدرات العقلية الخاصة بِ (عمليات العلم) أو " مهارات التفكير العلمي " . فعمليات العلم إذاً هي مجموعة القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح (٦-٧).

تتضمن عمليات العلم \مهارات التفكير العلمي قدرات عقلية ومهارات متعددة هي: الملاحظة، القياس، التصنيف، التفسير، الاستنتاج، التنبؤ، استخدام الارقام، استخدام العلاقة المكانية والزمانية، الأتصال، ضبط المتغيرات، فرض الفروض وإختبار الفروض، التجريب، الاستنباط\القياس والاستقراء.

في طريقة البحث والاستكشاف يلجأ التلميذ الى تفكير استقرائي (Inductive) من خلال تتبع الجزيئات للتوصل منها الى نتيجة ما (Induction)، فيحصل التلميذ مثلا على خطوات اولية، امثلة، بنود وعليه التوصل بنفسه الى التعميمات المناسبة لها. أما في **التفكير القياسي** (Deductive) فيُطلب الى التلميذ الانتقال من الكليات الى الجزيئات (Deduction)، أي ان المعلم يصوغ القاعدة وعلى التلميذ التفكير بأمثلة مناسبة قياساً على هذه القاعدة (٦). في التفكير القياسي يصل التلميذ حسب سُلم بلوم الى مستويات تفكير تقتصر على المعرفة والاستيعاب والتطبيق، في حين انه في التفكير الاستقرائي يتطلب من التلميذ ان يرقى الى مستويات التفكير العليا من خلال اللجوء الى التحليل والتركيب والتقويم.

يمكن تلخيص مزايا التعلم بطريقة البحث والاستكشاف كما يلي:

١. تعزيز قدرة التلميذ الذهنية.
٢. حصوله على تعزيز ذاتي، الامر الذي يزيد من دافعيته واندماجه التعليمي.
٣. اكتساب مهارات وتقنيات استكشاف، الامر الذي يساهم في انجاز مهمات متشابهة اخرى.
٤. تحسين الذاكرة وتنظيم الافكار، اذ بهذه الطريقة ينظم التلميذ المادة في بنى ذهنية قائمة في دماغه.

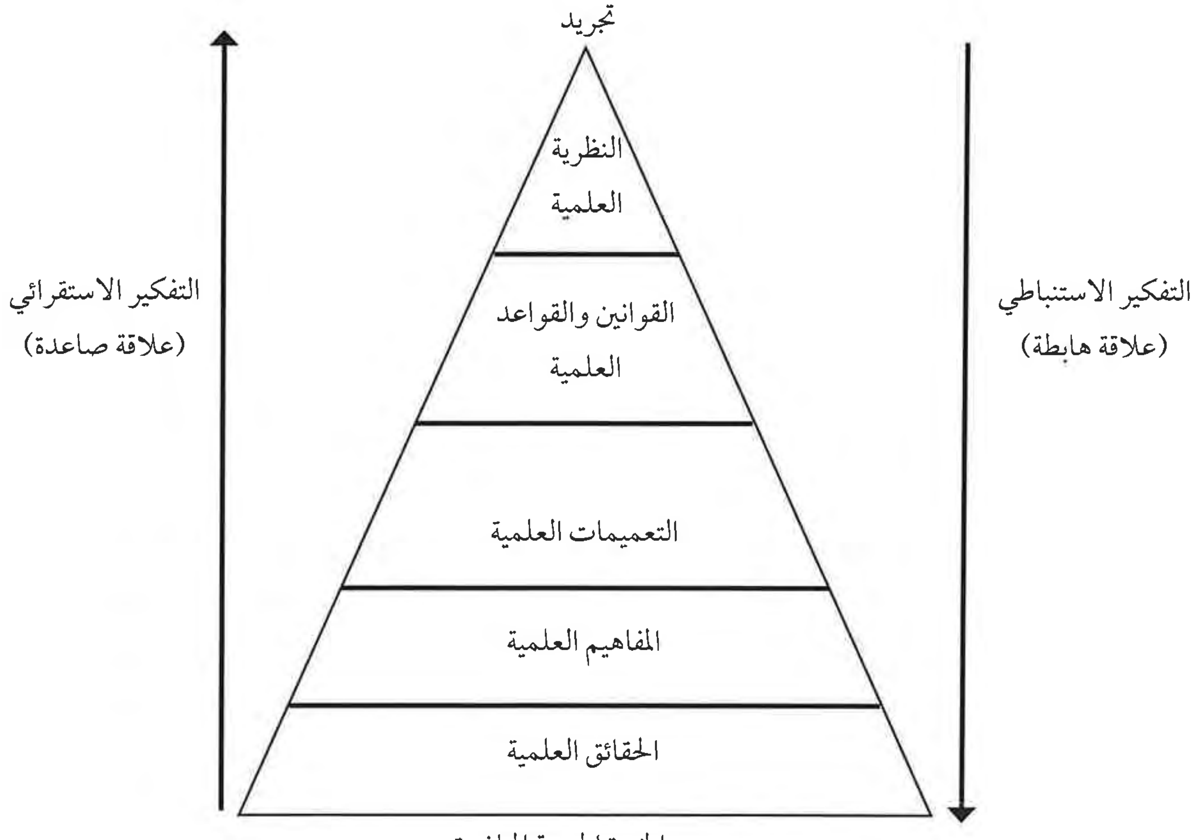
عمليات العلم- مهارات التفكير العلمي : Process of Science

يعتبر الاستقراء **والاستنباط** من مهارات التفكير العلمي الاساسية. الاستنباط هي عملية عقلية يتم فيها الانتقال من العام الى الخاص ومن الكليات الى الجزيئات أو من المقدمات المنطقية الى نتائج معينة كأن يتوصل الطالب من قاعدة عامة أو تعميم معروف (المعادن تتمدد بالحرارة) إلى نتائج جزئية خاصّة غير معروفة لديه (النحاس يتمدد بالحرارة). أما الاستقراء (عكس عملية الاستنباط) فتتضمن الانتقال من الخاص الى العام

ومن الجزيئات الى العموميات أو من الامثلة الى القاعدة. كأن يتوصل من ملاحظاته لحقائق معينة أو حالات فردية منفصلة (الحديد يتمدد بالحرارة، النحاس يتمدد بالحرارة، الرصاص يتمدد بالحرارة . . . . . . الخ) الى قاعدة عامة أو تعميم علمي عام (المعادن تتمدد بالحرارة).

العلم هو ليس المعارف العلمية فحسب كما انه ليس الطريقة العلمية التي تستخدم للتوصل الى هذه المعارف. وإنما هو هذين الجانبين أي أنه المادة والطريقة معاً.

هناك بناء معرفي للعلم يضم الجانبين المشار اليهما. يمكن تمثيل هذه البنية في مستويات يضمها شكل هرمي كالشكل التالي:



وتمثل قاعدة هذا الشكل الحقائق التي يمكن استخلاصها من واقع الخبرات الحسية المباشرة بينما تمثل قمته النظريات ذات الطبيعة الاكثر تجريداً. يرتبط هذا البناء الهرمي من حيث تكوين مستوياته بعلاقتين أساسيتين هما: الأستقراء والاستنباط. العلاقة الاستقرائية علاقة صاعدة من الحقائق المحسوسة الى تكوين كليات تتدرج في تجريدها حتى تصل الى النظريات التي تمثل قمة التجريد في هذا البناء المعرفي. أما العلاقة الاستنباطية فهي علاقة هابطة من قمة البناء الى أسفله وفي هذا الأتجاه تستخدم النظريات العلمية في تفسير

اشياء أو أحداث أو ظواهر أُخرى غير تلك التي نشأت عنها أصلاً. وعن طريق عمليتي الاستقراء والاستنباط وما يرتبط بهما من نشاط عقلي، ينمو العلم بمعدلات سريعة يترتب عليها اضافات متلاحقة في بناءه.

عصير الملفوف الاحمر يكشف انه " ليس كل سائل شفاف هو ماء"(8)

في هذه المقالة يمكن لمعلم العلوم بواسطة فعّالية السوائل الشفافة بطريقة البحث والاستكشاف أن يصل الى تعميم أو مبدأ بأحد ألأسلوبين: الأسلوب الاستقرائي أو الاستنباطي (الاستنتاجي\القياسي) أو كليهما.

(١) الاسلوب الاستنباطي: في هذا الاسلوب يقوم معلم العلوم بتحديد المبدأ العلمي (التعميم) وصياغته ثم يقوم بتطبيقه على المشاهدات الجزيئية أو الامثلة المختلفة، وبعبارة أُخرى يبدأ المعلم بتقديم أو شرح المبدأ العلمي. ثم يتيح الفرصة أمام الطلبة لتطبيق المبدأ العام في المواقف الجزيئية، كما في الخل الابيض والصودا والماء المقطر. هكذا نلاحظ أن هذا الاسلوب – الاستنباطي - يهدف للتأكد أو التحقق من صحة المبادئ العلمية أو صدق التعميمات العلمية. كما انه يقتصد في زمن التدريس وبالتالي يسمح بإعطاء مادة علمية أكثر إلا أنه لا يتيح الفرصة المناسبة للطلبة للتدرب على مهارات البحث والتفكير العلمي وذلك لان دور معلم العلوم ينصب أساساً على توضيح المبادئ العلمية بصورة مباشرة في حين يكون دور المتعلم القيام بتطبيق هذه المبادئ في المواقف الجزيئية المناسبة.

(٢) الأسلوب الأستقرائي: ويعتمد هذا الاسلوب على الانتقال من الامثلة الجزيئية الى المبدأ العلمي. يقوم معلم العلوم بعرض مجموعة من الامثلة أو الحقائق أو المواقف الجزيئية البسيطة ثم يطلب من الفرد المتعلم محاولة التعرف على وجه الشبه بينها أو الخصائص المميزة لها عن غيرها من الامثلة أو المواقف الجزيئية الاخرى. وبعد ادراك هذه الخصائص المميزة (الصفات المشتركة) ومعرفة العلاقة بينها والتعبير عنها يمكنه الوصول عندئذٍ الى المبدأ \ التعميم العلمي. بناء عليه يمكن عرض تغيير لون عصير الملفوف الاحمر مع ٣-٤ سوائل شفافة ومن ثمَّ يمكن استقراء التعميم الخاص بأثر السوائل الشفافة على لون عصير الملفوف الاحمر. وعليه فإن هذا الاسلوب يتميز بإتاحة الفرصة أمام ألطلبة لتطبيق عمليات العلم ومهارات التفكير العلمي للتعرف الى الامثلة أو المواقف الجزيئية المناسبة ومحاولة اكتشاف العلاقات بينها للوصول الى المبدأ\التعميم العلمي. كما يؤدي هذا الاسلوب الى بقاء المادة العلمية والاحتفاظ بها مدة أطول وبالتالي قد تكون كمية المادة المتعلمة أقل إذا ما قورنت بالاسلوب الاستنباطي.

اجراء فعالية السوائل الشفافة بطريقة البحث والاستكشاف:

خلال عملية التربية نعود الطفل على ان يختبر ماهية الاشياء عن طريق تذوقها، على الا يحاول تذوق كل شيئ بدون تمييز. معروف للجميع انه من الخطر ان نفحص كل شيئ عن طريق الفم، ولهذا السبب لا نقدر ان نكتشف بمساعدة حاسة الذوق (٨).

في الفعالية المقترحة نعرض طريقة للتعرف واكتشاف مواد متشابهة ولكن بدون استعمال حاسة الذوق. بطريقة البحث والاستكشاف بخطوات عدة يكتشف الطفل ان المواد المتشابهة في الواقع هي مختلفة ولكن هذه المرة لم يستعمل حاسة الذوق.

في هذه الفعالية سنثبت انه بالرغم من ان المواد تتشابهه في صفاتها الخارجية فأنها تختلف كلياً بصفاتها الداخلية. هذه التجربة مهمة جدا للاطفال لأن حوادث خطرة كثيرة تحدث عندما يشرب الاطفال سوائل خطرة يحسبونها ماء.

- في المرحلة الاولى يجب تحضير عصير الملفوف الاحمر بأن توضع أوراق الملفوف الاحمر في كأس تحتوي على الماء الساخن لمدة نصف ساعة ثم يصفى العصير عن الاوراق.
- توضع على طاولة كل مجموعة ٦ كؤوس شفافة مرقمة من ١-٦ وتسكب في الكؤوس الستة سوائل شفافة غير معروفة للطالب، أما للمعلم فالسوائل معروفة وهي (ماء مقطر(١)، الخل الابيض(٢)، صودا الشرب(٣)، ماء الجير الصافي(٤)، محلول ملح الليمون(٥)، محلول السكر (٦)).
- يطلب المعلم من الطلاب ان يراقبوا السوائل، وأن يحددوا المختلف والمتشابه بينها، وهل يوجد طرق لمعرفة كل سائل على حدة.
- الطالب يُضيف عصير الملفوف الاحمر الذي حضره الى الكأس الاولى المحتوية على الماء المقطر ويحركه جيداً ليحصل على اللون الملائم. الطالب يضع دائرة حول اللون الذي حصل عليه من مجموعة الوان مختلفة معطاة في ورقة اجابات معطاة.
- بالاستناد لأجابتك في البند السابق ماذا تتوقع ان يكون اللون في الكأس رقم ٢ والمحتوية على الخل الابيض بعد اضافة عصير الملفوف الاحمر اليها. الطالب يضع دائرة حول اللون الذي يتوقع ان يحصل عليه من مجموعة الوان مختلفة معطاة في ورقة اجابات معطاة.
- الطالب يُضيف عصير الملفوف الاحمر الذي حضره الى الكأس ٢ المحتوية على الخل الابيض ويحركه جيداً ليحصل على اللون الملائم. الطالب يضع دائرة حول اللون الذي حصل عليه من مجموعة الوان مختلفة معطاة في ورقة اجابات معطاة.
- بالاستناد لأجابتك في البنود السابقة ماذا تتوقع ان يكون اللون في الكأس رقم ٣ والمحتوية

على صودا الشرب بعد اضافة عصير الملفوف الاحمر اليها. الطالب يضع دائرة حول اللون الذي يتوقع ان يحصل عليه من مجموعة الوان مختلفة معطاة في ورقة اجابات معطاة.

- الطالب يُضيف عصير الملفوف الاحمر الذي حضره الى الكأس ٣ المحتوية على صودا الشرب ويحركه جيداً ليحصل على اللون الملائم. الطالب يضع دائرة حول اللون الذي حصل عليه من مجموعة الوان مختلفة معطاة في ورقة اجابات معطاة.
- يكمل الطالب الفعالية بنفس الطريقة المبينة اعلاه مع باقي الكؤوس ويدون النتائج في ورقة العمل المعطاة.
- ملاحظة: من المفضل ان يختار المعلم عدة سوائل ومحاليل اخرى شفافة ويدخلها في اطار التجربة.

تطبيق الفعالية في الصف (9،10):

١. تنظيم تلاميذ الصف: وَزِّع التلاميذ في مجموعات، تتألف كلٌ منها من ٢،٣،٤ أو ٥ تلاميذ، وعلى الطاولة التي يجلس حولها المجموعة توجد الكؤوس المحتوية على السوائل المرقمة من ١-٦ .

٢. مرحلة التصنيف الاولي: في البداية أُطلب من التلاميذ تصنيف المواد المعطاة حسب معرفتهم وفهمهم على ان يدونوا ذلك كتابيا في دفاترهم مع كتابة المعيار الذي اعتمدوه وتعليل اختيارهم لذلك (ينبغي ألا تزودهم بأي معايير كانت).

٣. وَزِّع على كل مجموعة ورقة العمل المعطاة والتي كُتب بها خطوات البحث والاستكشاف واطلب منهم اداء الفعالية بالتدريج وتدوين النتائج بدون الرجوع الى الوراء وتصحيح ما كتب في بنود سابقة.

٤. مرحلة التصنيف الثانوي: بعد التصنيف الاولي وأداء الفعالية أُطلب الى التلاميذ ان يكتبوا التصنيف الجديد في دفاترهم واقتراح عنوان أو معيار لتصنيفهم. يمكن ان نطلب الى التلاميذ ان يشرحوا كتابيا معايير التصنيف التي اعتمدوها وتعليل اختيارهم لذلك.

٥. مرحلة التصنيف الجديد: وَزِّع على كل مجموعة ورقة الاجابات الصحيحة واطلب الى التلاميذ ان يقرؤوها. بعد القراءة اطلب اليهم مقارنة تصنيفاتهم بالتصنيف الجديد وان يصححوا ذلك في دفاترهم، في هذه المرحلة يقوِّم التلميذ تصنيفاته، ويحصل على مردود (تغذية راجعة) فوريّ مباشر عن طريق عمله وتفكيره ومدى فهمه للتصنيفات والتعميمات.

٦. نقاش تلخيصي في الصف بكامل هيئته: أجر تلخيصاً مع كل التلاميذ بغية التأكد من مدى استيعاب المادة، والاجابة عن الاسئلة المُثارَة.

التحليل:

كما رأينا أُجريت الفعالية أعلاه على عدة مراحل:

- المرحلة الاولى : عرض المشكلة والمواد امام الاطفال وكتابة الفروض المختلفة لجميع الطلاب.
- المرحلة الثانية: التوجيه المبسط من المعلم لطريقة اجراء الفعالية.
- المرحلة الثالثة : اجراء الفعالية بشكل تدريجي:

الطالب يضيف عصير الملفوف الاحمر الى الكأس الأولى، في هذه المرحلة الطالب يجرب.

الطالب يسجل النتيجة في ورقة العمل المعطاة (يتعلم الطالب هنا مرحلة مهمة في اجراء البحث العلمي وهي تسجيل نتائج خطوات التجربة).

الطالب يتوقع نتيجة الخطوة التالية (هنا يتعلم الطالب مرحلة مهمة جداً في خطوات البحث العلمي وهي تخمين النتيجة او كتابة فرضية جديدة)

الخطوة التالية هي اجراء المرحلة الثانية من التجربة وهي اضافة الملفوف الاحمر الى الكأس الثانية (هنا يتعلم الطالب مرحلة اختبار صدق الفرضية الجديدة بأجراء التجربة).

يسجل النتيجة ثم يكمل الخطوات كما هو مبين اعلاه.

بعد انهاء التجربة وتسجيل جميع النتائج يقوم الطلاب بفحص فرضياتهم المختلفة والتي اقترحوها في البداية.

المرحلة الاخيرة هي مرحلة الاستنتاجات والتعميم.

المراجع:

١ . زينب شحاته مهران: نحو ثقافة علمية للطفل، قراءة في المشروع الامريكي ٢٠٦١، أهرام الجمعة ٢٠٠٠.

٢ . حسن حسين زيتون (١٩٨٢): طبيعة العلم، الاسكندرية، دار المطبوعات.

3. Finley، F. (1983): Science Process، Journal of Research in Science Teaching، Vol. 20، No. 11.

4. Bed Well، Lance E. et al. (1984). Effective Teaching، Preparation and Implementation. Charles C. Thomas. Illinois. U.S.A

٥ . أحمد عبد الرحمن النجدي، منى عبد الصبور (١٩٩٩): تدريس العلوم في العلم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦ . زيتون، عايش (١٩٩٣). أساليب تدريس العلوم. المركز العربي لتوزيع المطبوعات، عمان، الاردن.

7. Martin، David Jerner. (1997). Elementary Science Methods، A Constructivist Approach. Delmar Publisher. Bonn

8. Hugerat، M.؛ Basheer S.؛ 2001، J. Chem. Educ.؛ 2001، 78، 1041-1043.

٩ . واصف عزيز واصف: التدريس المصغر وتعليم الاقران. مشروع لتدريب المعلمين الجدد غير التربويين، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ١٩٩٩.

10. Pauline، R.F. (1993). Microteaching: An Integral part of science Teacher Education. Science Education ٤(١): ٩-١٧.

"קלטות חיים" - תסריטים אישיים להתמודדות עם קונפליקט

ד"ר אילן פרידריך

במאמר זה, אציג את המושג "קונפליקט" מכמה נקודות מבט ואציע להתבונן עליו מזווית ראיה נוספת, שתאיר אותו ב"זרקור" שונה, חיובי יותר, ואף פונקציונלי. על בסיס הגישות השונות , אדון בסוגיה מה מניע אנשים להגיב לקונפליקט בדרך אחת ואחרים בדרך אחרת.

המושג "קונפליקט" מוגדר בספרות המקצועית כ"מושג פסיכולוגי המבטא ניגוד בין כמה מניעים הפועלים באדם בעת ובעונה אחת. ההחלטה לספק מניע אחד, מונעת את סיפוקו של האחר" (Levime,1998) מאחר ועולמנו עתיר ניגודים, הקונפליקט הוא בלתי נמנע והוא תוצר של אינטראקציות בין אנשים בעלי דעות, ערכים ומטרות שונות, נבדלים אחד מהשני בגישתם למקורות המידע ולמשאבים בתוך הארגון (Daft, 2001).

החברה האנושית, מעצם מהותה, מזמנת לנו קונפליקטים על כל צעד ושעל . אנחנו כפרטים, המהווים פסיפס של החברה האנושית, נבדלים זה מזה באמונות, בדעות, בצרכים, ברצונות, בטעמים ובהעדפות האישיות. יתר על כן, בחברה שבה המשאבים מוגבלים ומצומצמים, השאיפה למימושם, מהוה עילה להתפתחות קונפליקט בקרב אלה שנותרים בלתי מסופקים, כש"חצי תאוותם בידם". תחושת השונות בין בני אדם מזמנת חוויה של איום מאובדן הייחודיות והאינדיוידואליות של הפרט ודוחפת אותו להפעלת מנגנוני הגנה לשמירת ה"עצמי", דרך יצירת אנטגוניזם לאחר ולשונה. תחושת החסר מעוררת חווית תסכול בקרב הפרט העלולה להתבטא בהתנהגות תוקפנית כלפי הזולת, פיזית או ורבאלית . שתי תחושות אלו מסוכנות ועלולות להוביל להתנהגות אנטי סוציאלית, שתוצאותיה הרסניות.

אחת הגישות להתבוננות על המושג "קונפליקט" היא ה"**גישה המסורתית**" (Robbins,1974). גישה זו, רואה בקונפליקט מצב שלילי, מאיים, מעורר רגשות קשים ומייצר אוירה בלתי נעימה. לפיכך, גישה זו, מצדדת בנקיטת משנה זהירות מהיקלעות למצב קונפליקטואלי ומציבה "תמרור עצור", במטרה למנוע כניסה אפשרית למצב מסוכן זה. על פי הגישה המסורתית, יש להתרחק ככל האפשר ממצבי קונפליקט, כדי להימנע ממצבים הרסניים.

גישה אחרת להתבוננות על המושג קונפליקט , מתקדמת יותר , היא גישת "**יחס אנוש**"

(Robbins,1974). גישה זו, רואה "עין בעין" את פוטנציאל הקונפליקט כקודמתה, בשל השונות המאפיינת אותנו כבני אדם והמחסור במשאבים, המייצר ניגוד אינטרסים וחווית תסכול. יחד עם זאת, גישת יחסי אנוש, רואה בקונפליקט מצב בלתי נעים אך גם בלתי נמנע, בסביבה שבה קיימת שונות ומאבק על משאבים מוגבלים. מנקודת מבט זו, גישת יחסי אנוש מכוונת לניהול הקונפליקט באופן חיובי: לדידה, יש לקבל את הקונפליקט כטבעי ואנושי ולהעדיף פתרון באמצעות דיאלוג והידברות על פני האשמות, ניתוק והפרדת כוחות (Wilmot & Hocker,2001). ליבון הקונפליקט מאפשר הבנה טובה יותר שלו, משפר את התקשורת בין הצדדים ומגדיל את הסיכויים להשגת הסכמות, לשביעות רצונם של המעורבים בקונפליקט.

שתי הגישות - זו המסורתית וזו של יחסי אנוש, רואות בקונפליקט מצב שלילי, בלתי נעים , המעורר תחושות של אי נחת וקושי בקרב המעורבים בו. עם זאת , הגישה המסורתית מצדדת בהימנעות והתרחקות כדרך לפתרון הקונפליקט, גישה נסגנית, שלעתים אינה אפשרית ואינה מציאותית כלל ועיקר. לעומתה , גישת יחסי אנוש מצדדת בהתמודדות ישירה ופתוחה , תוך הצפת הקונפליקט כדרך לפתרונו. סביר להניח , שבמהלכה יתעוררו תחושות אי נוחות ומתח, אך במקביל , סיכוי-השגתן של הבנות טובות יותר יגדל , ובסופו של דבר יביא לפתרון יעיל של הקופליקט.

גישה שלישית להתבוננות על המושג קונפליקט מתייחסת אליו **כפונקציונאלי או דיס - פונקציונאלי** לסיטואציה בה נמצא הפרט (Robbins,1974). על פי גישה זו , במצבים מסוימים כדאי ורצוי לעודד קונפליקטים , להגבירם ולהעצימם, במטרה לייצר כוחות שיאפשרו חדשנות ושינוי (Terry,1996). במצבים מסוימים , הקונפליקט משמש כ"מנוף" וכ"זרז" להתפתחות לצמיחה ולגדילה במישור האישי. חווית הקונפליקט מאפשרת התמודדות עם קשיים הטומנים בחובם אתגרים , כך שמימושם מגביר את תחושת היכולת של הפרט ומעצים את המסוגלות העצמית שלו . סיום הקונפליקט מאפשר בראייה רטרוספקטיבית יכולת התבוננות. המלווה בסיפוק נוכח הכוחות שזיהה הפרט בעצמו, וגיוסם של כוחות אלו להתמודדות אפקטיבית, כך שבסופו של דבר "מעז יצא מתוק".

אחת השאלות שראויות לבחינה היא כיצד אנחנו כפרטים , מגיבים במצבים קונפליקטואליים? מה מניע אחדים מאיתנו לנקוט בגישה של התרחקות והימנעות במצבי קונפליקט , לצד אחרים הבוחרים בדרך של דיאלוג וליבון ולמול אלו , שדווקא העצמת הקונפליקט והגברתו, זו דרכם.

כנראה, שהתשובה לשאלה זו, טמונה בתסריטי חיים, אליהם נחשפנו במהלך חיינו. כבר משחר ילדותנו

נחשפנו בתהליך הסוציאליזציה למסרים תימות, שדרים מהורינו שהשאירו בנו רישום וחותם, כ״קלטת וירטואלית״ הפועלת ברצף וממוקמת בראשו של כל אחד מאתנו. קלטת זו, מכילה אסוציאציות, חוויות, וזיכרונות ילדות משנותינו הראשונות, שבעיקבותיהן גיבשנו תובנות לגבי המושג קונפליקט והדרך היעילה לפתרונו. חשיפה למודלים בהם הקונפליקט נתפס כדבר נורא ואיום שאין לחשוף אותו ויש להימנע ממנו, תתרום לגיבוש תפיסה בחיינו הבוגרים, שאכן הקונפרונטציה עמו עלולה להוביל ל״מלחמת עולם שלישית״, שתוצאותיה-בלתי הפיכות. גם החשיפה למודלים בהם הקונפליקט נתפס כמצב בו מפעילים כוח, במטרה להתמודד עמו, תוביל לגיבוש תפיסה, בחיינו הבוגרים, שאכן הכוח הוא הדרך לפתור בעיות וליישוב סכסוכים . מאידך , חשיפה למודלים בהם הקונפליקטים קיבלו פתרון בדרך של הידברות ודיאלוג כן ואמיתי, תוביל להטמעת תובנה שזו הדרך האפקטיבית, המאפשרת פתרון הקונפליקט בנועם ולשביעות רצון הצדדים. גם החשיפה למודלים בהם הקונפליקט היה פונקציונאלי לסיטואציה תוביל לגיבוש תובנה עמוקה, כי הקונפליקט מאפשר זיהוי כוחות הטמונים באדם וגיוסם לאפיקים חיוביים , בונים ומפתחים . הקונפליקט, איפוא, אינו מצב אובייקטיבי אלא פרשנות סובייקטיבית , שאנחנו כפרטים נותנים לו ותלוי בהתייחסות שלנו כלפיו. התייחסות זו, נעוצה ברישומים של כל אחד מאתנו, הנמצאים ב״קלטת״ האישית שלנו, ובדרכי התגובה שגיבשנו לעצמנו במטרה להתמודד עם הקונפליקט.

מכאן נראה, כי על פניו, אופן תגובתנו למצבי קונפליקט הינו דטרמיניסטי שכן הוא מותנה במודלים אליהם נחשפנו במהלך ילדותנו. אמנם, למודלים אלו השפעה רבה עלינו, שכן הם הופיעו בשנות חיינו הראשונות ומדמויות משמעותיות לנו - הורינו. יחד עם זאת, ניסיונות מוצלחים או כושלים בהתמודדות עם קונפליקטים, חשיפה לדמויות נוספות משמעותיות בחיים, כמו גם בשלות ותובנות אישיות - יש בהם כדי לאפשר השתחררות מדפוסים , שהם פרי תסריטי חיים מוקדמים ואימוץ דפוסי התנהגות חדשים.

ניסיונות חוזרים ונשנים בהתמודדות עם קונפליקטים בדרך המנוגדת לזו שהכרנו בילדותנו ושעימם הצלחה , עשויים לחזק כיווני התמודדות שונים ולהביא לדעיכת דרכי התמודדות קודמות. בהם ניסיונות כושלים בהתמודדות עם קונפליקטים , בדרך המנוגדת לזו שהופנמה בילדות, עשויים לחזק התנהגויות ראשוניות ולנטוש התנהגויות חדשות.

חשיפה לדמויות נוספות במהלך החיים: מורים, קרובי משפחה וחברים, עשויה לשמש כמודלים אלטרנטיביים לאלו של ההורים, בהתמודדות עם קונפליקטים. החשיפה לסגנונות נוספים והיכולת

להזדהות עימם , עשויה להוביל לתגובות, התנהגותיות חדשות, השונות מהרפרטואר הבסיסי שלנו, ולעתים אף מנוגדות לבן באופן מוחלט לדוגמא, אם הטעמנו בילדותנו, דפוס של הימנעות מקונפליקט שעימו תחושה חזקה של הקרבה או "מחיר" ברמת התוצאה, הזדהות והערכת אופן ההתמודדות של דמות אחרת, משמעותית לנו, יובילו לנטישת דפוס ההימנעות ואימוץ דפוס חדש.

בנוסף, גם לבגרות ולבשלות האישית השפעה על אופן ההתמודדות עם קונפליקטים. לעיתים, קונפליקטים עימם התמודדנו בצעירותנו באופן ישיר ו"בחירוף נפש", בבגרותנו נגיב מרוכך יותר, תוך ויתור. השינוי באופן ההתמודדות נובע פעמים מראייה אחרת, בוגרת, שקולה יותר, ומתוך תובנה שבמצבים מסוימים עדיף להימנה ולהבליג, כי כך נכון יותר במצב זה.

מכאן שהפנמת דפוסי התמודדות ראשוניים במצבי קונפליקט, לצד אימוץ דפוסים חדשים והיכולת להתאימם למצבים משתנים, מאפשרת התמודדות אפקטיבית יותר במצבים קונפליקטואליים. הרחבת הרפרטואר ההתנהגותי, מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית ומאפשרת התבוננות על קונפליקטים כטבעית, אנושית ולעיתים מדרבנת ודוחפת כך ש"מעז יכול לצאת גם מתוק".

Daft,R.L.(2001). **Organization Theory and Desion**. south-Western College Publishing
Levine,S. (1998). **Getting to Resolution**. New York:Berret-Koehler Pub.
Robbins, S.P.(1974) **Managing Organizational conflict: A Nontradional Approach**.
Engewood Cliffs: N.I Prentic-Hall
Terry, P.M (1996). "Conflict Management". **The Journal of Leadership Studies** 3(2) 3-21.
Wilmot, W.W& Hocker, J.L (2001). **Interpersonal Conflict**. McGrow-Hill Publication.

התפתחות ספרות הילדים הערביים בישראל ומגמותיה*
1948–2002

ראפע יחיא

הקדמה

ספרות הילדים היא ז׳אנר חדיש בספרות הערבית כשמצריים היא החלוצה בז׳אנר הזה. במחצית המאה התשע עשרה בין השנים 1849 עד 1854 השלים מוחמד עות׳מאן ג׳לאל (1828-1898) תרגום רב סיפורי השירה האגדתיות המערביות שחיבר המשורר הצרפתי לאבונטיין, (1621-1695) לערבית, ופירסם אותם בספר שנקרא **״אל עיון אל יוואקד׳ פי אלאמת׳אל ואלמואעד״** . ומסימני חלוציות זו היא ההוצאה לאור של גליון **״רוד׳ת אל מדארס אל מסרייה״** , בשנת 1870 פרסום זה נחשב לתקדים בפרסומי הכתיבות הספרותיות לצעירים.[1] בעקבות זה יצא לאור **״דיוואן אלשוקיאת אלס׳ע׳ירה״** ״של אחמד שוקי (1932-1868) מהדורתו הראשונה בשנת 1898, הוא קרא בהקדמה לציבור הסופרים המשכילים לתת תשומת לב יתרה לספרות הילדים,[2] בעקבות קריאה זו חיבר מוחמד אלהראווי (1885-1939) שירים ופזמונים לילדים- ובתחום הפרוזה חיבר עלי פכרי בשנת 1903 את ספרו **״מסאמראת אלבנאת״,** כמו כן הוא חיבר בשנת 1916 ספר אחר לבנים שנקרא **״אלנס׳ח אלמבין פי מחפוז׳את אלבנין״**[3].

נסיונות אלו היוו את הנדבך הראשון בכתיבה המכוונת לילדים, בעקבות הוצאות אלו יצאו פרסומים לאור פרסומים רבים ושונים שחיברו אותם סופרים כגון: עמראן אלג׳מל, פרג׳ אלג׳מאל, חסן תופיק, נעמה אבראהים, תופיק בכר ומוחמד עבד אלמטלב, אך האופי הלימודי שלט בספריהם[4]. שמות חלק מהסופרים חצה את גבולות ארצם כמו כאמל כילאני, מוחמד סעיד אלעריאן, עטייה אלאבראשי ואחמד נג׳יב[5]. חיבורי תקופה זו אופיינו בציטוטים וההעתקה משפות זרות, או כתיבת ספורי המורשת הערבית באופן פשוט ולהעזר בה בכתיבה לילדים. חלק מהסופרים פנו לספרים מורשתיים עשירים בסיפורים כמו: **״אלף לילה ולילה״, ״כלילה ודמנה״** וסיפורי העם כדי להעשיר ולספק את הילדים במיטב הסיפורים המשעשעים ביותר במורשת זו.

---

* מאמר זה מתייחס לספרי ילדים שיצאו לאור בישראל בשפה הערבית שחיברו אותם סופרים ומחברים ערביים שגרים בתחומי הקוו הירוק.

1. אחמד זלט, **אדב אלאטפאל בין כאמל כילאני ומוחמד אלהראוי** (אלקאהרה: דאר אלמעארף, 1994), עמ׳ 14.
2. כדי לעיין מחדש בספר **אלשוקיאת אלס׳ע׳ירה** ראה: אחמד שוקי, אלשוקיאת (ביירות:דאר אלכתב אלעאלמייה, ללא תאריך) כרך 2.
3. מפתאח דיאב, **מקדמה פי ת׳קאפת ואדב אלאטפאל** (קהיר: אלדאר אלדווליה ללנשר ואלתוזיע, 1995), עמ׳ 22.
4. אחמד אבו סעיד ״תטוור פן אלמכתאבה פי אלבלאד אלערביה ומשכליאתה״, **אלמווקף אלאדבי** (1980), עמ׳ 218.
5. אותו מקור: עמ׳ 219.

כאמל כילאני (1897-1959) נחשב לחלוץ האמיתי בספרות הילדים הערבית[6]. הוא כתב יותר מ- 200 סיפורים ומחזות לילדים, סיפור **אלסנדבאד אלבחרי** היה הראשון שראה אור בשנת 1927 .[7]

התרגום היה המקור העקרי לספרות הילדים בעולם הערבי בין שתי מלחמות העולם, הוא התחיל לסגת ולא נעלם לטובת החיבור הערבי בשנות ה-70. אבל, התפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי לא הייתה שווה. מול אחור הופעתה במדינות המפרץ התפתחה במהירות בלבנון, סוריה, עיראק, מצריים ותוניסיה.[8] ועם סיום השליש השני מהמאה העשרים במיוחד אחרי מלחמת ששת הימים בשנת 1967, ציבור הילדים זכה לתשומת לב כבירה מתוך ראיית מטרה בניית חברה עונה על נתוני המאה העשרים. והיה מהחשובות בתופעות התחשבות זו הכרת המוסדות ומרכזי המחקר האוניברסטאיים בספרות הילדים כספרות ממלכתית שזכתה למנה ניכרת בתוכניות הלימוד האוניברסיטאיות[9].

השליש האחרון במאה העשרים זכה לראות תחרות בין בתי ההוצאה לאור, להוציא לאור קבצים צבעוניים יפים שמאופיינים בדפוס מושך לילדים ולמרות כל תשומת הלב הזו בספרות הילדים, היא עדיין נשארה ספרות שחסרה מחקרים ביקורתיים שמסייעים בהתפתחותה.

ספרות הילדים לא זכתה בתשומת לב הסופרים והמשכילים בפלסטין לפני שנת 1948 בגלל הלא מודעות לנושא זה. אפשר לחלק הספרים שיצאו בתקופה זו בפלסטין לארבעה קטיגוריות: א. ספרות היסטורית ב. ספרות דתית ג. ספרות הטפה ד. ספרות מתורגמת. [10] נוסף לכך קיומם של בתי הספר חשף טכסטים ספרותיים מגוונים בפני התלמידים שהוגשו להם בתוכניות הלימודים[11].

6. להתרחב על כאמל כילאני, ראה: קומץ של סופרים, **כאמל כילאני פי מראאת אלתאריך** (קהיר, 1965), אחמד זלט, **אדב אלאטפאל בין כאמל כילאני ומוחמד אלהראווי** (קהיר: דאר אלמעארף, 1994).
7. עלי אל חדידי, **פי אדב אלאטפאל** (אלקאהרה: מכתבת אלאנג'לו אלמס'רייה, 1991), עמ' 374-376.
8. אותו מקור, עמ' 169.
9. להרחיב בספרות הילדים בעולם הערבי, ראה: מחמד עמאד זכי, **תחד'יר אלטפל אלערבי ללעאם 2000** (אלקאהרה: אלהיאה אלעאמה ללכתאב, 1989); עבד אלעזיז אלמקאלח, **אלווג'ה אלד'אאע- דראסאת ען אלאדב ואלטפל אלערבי** (בירות: דאר אלמסירה,1985); אלחלקה אלדראסייה אלאקלימייה לעאם 1983, **כתב אלאטפאל פי אלדוול אלערבייה ואלנאמיה** (אלקאהרה: אלדאר אלמצרייה אלעאמה ללכתאב, 1984); אחמד נג'יב, **אדב אלאטפאל עלם ופן** (אלקאהרה: דאר אלפכר אלערבי, 1994); חסן שחאתה, **אדב אלטפל אלערבי** (אלדאר אלמצרייה אללבנאנייה, 1991); עלי אלחדיד, מקור קודם; רשדי טעימה, **אדב אלאטפאל פי אלמרחלה אלאבתדאאיה** (אלקאהרה: דאר אלפכר אלערבי, 1998); ניצה מעוז, "שלבים בהתפתחות ספרות הילדים הערבית", **בת קול** 2(2000), עמ' 74-69,3 (2001,עמ' 63-57; דניס אסעד, "הארנב החרוץ והארנבת היפה - דמות הילדה בספרות ילדים ערבית", **נגה** 28 (1995), עמ' 35-33. גולינדה אבו נסאר, זיתוני בטרוני, "אם, רעיה, נסיכה, מכשפה - סקסיזם בספרות ילדים ערבית", **נגה** 28 (1995), עמ' 39-36;
James A Beshai, **"Content Analysis of Egyptian Stories"** Journal of Social Psychology 87 (August 1972): 197-203; Abdul Razzak Fattah, **"Arabian Children's and Juvenile Literature"** , Bookbird 11, no.3(1973):29-32; Rose Ghurayyib, **"Children's Literature in Lebanon and the Arab World"** , Bookbird 4(1981):17-19; Anne A Meyer, **"Children's Books About the Middle East"** HornBook 40(June 1964):308-12. avner Giladi, Children of Islam: Concept of Childhood in Medieval Muslim Sociaty, (New York, 1992).
10. ח'אולה אבו בקר, **הסוציאליזציה הפוליטית של הילד הפלסטינאי באמצעות ספרות הילדים הפלסטינאית** (אוני' חיפה, מחקר לקבלת תואר דוקטור שעדיין לא התפרסם, 1990), עמ' 26.
11. אותו מקור, עמ' 22-19.

התפתחות ספרות הילדים בארץ היתה תלויה בגורם מחוץ המעגל הספרותי שהתבטא במצוקה החברתית והפוליטית הקשה אצל הערבים בארץ אשר לוותה בהגירת מספר משכילים שכתבו למבוגרים ולילדים.[12] ראוי להזכיר כי העדרות מוסדות שעוסקות בספרות ילדים גרם להעדרות פרסומים לגיל זה. סיפורי העם האוראלים וספרי הלימוד [13] היוו המקור היחיד לילדים[14]. כמו כן הוותה הספרות העממית מקור השראה להרבה סופרים[15].

כמו כן לא צריך לשכוח כי עלות הדפסת ספרי הילדים גבוהה ומצבי הכלכלה לא נתנה לסופרים לחוות את הניסיון במיוחד בהעדר סובסידיה ממשלתית שלא הייתה צפוייה. כתוצאה ממציאות זו המצב התרבותי של הילד הערבי [16] נשאר סובל מחסור חריף בתחומים רבים כמו עיתונות[17] תיאטרון, [18] טלויזיה,[19] הוצאת ספרים, [20] והמוסדות המתעניינים והדואגים בילדות כגורמים עיקריים בהתפתחות ספרות הילדים.

---

12. חשוב להזכיר מבין משכילכם אלה שני סופרים: תופיק פיאד אשר כתב לילדים הספר **"חיפה ואלנורס"** (בירות: דאר אלפתא אלערבי, 1980); עיסאן כנפאני אשר כתב לילדים הסיפור **"אלקנדיל אלס'עיר"**, ראה עיסאן כנפאני, אלקנדיל אלס'עיר (בירות: דאר אלפתא אלערבי, 1985). חשוב להזכיר שהרבה תיאטרונים בימו סיפור זה כהצגה: האחרון ביניהם היה תיאטרון אלאפק בשפרעם אשר הציג הצגה זו בתיאטרון בית הגפן בחיפה בתאריך 4/6/2002. לעיין בסיפור זה וניתוחו, ראה: רוזלנד דעים, **"אלקנדיל אלס'ע'יר"**, **אדב פן ותרביית אלאטפאל** (חיפה: מגילת אלחיאת לילדים). ע"מ 99-115.
13. כדי לעיין בספרים האלה, ראה סאמי מזיעית, **סנאבל מן חקול אלאדב**, (אלנאס'רה: דאר אלנשר אלערבי, 1968); אחמד עבד אלעזיז ואכרון,-**אלמנהל פי אלקראאה אלערבייה**, (תל-אביב: דאר אלנשר אלערבי, 1970).
14. לעיין בסיפורי העם לילדים בחברה הפלסטינית, ראה: שריף כנאענה ואכרון, **אלאנג'אב ואלטפולה- דראסה פי אלת'קאפה ואלמגתמע אלפלסטיני**; (אלבירה: גמעיית אנעאש אלאסרה, 1984), עמ' 213-227.
15. מחמוד עבאסי מתאר מצב ספרות הילדים בארץ עד סוף שנות השבעים כלהלן: הז'אנר זה של ספרות פיגר יחסית משאר הז'אנרים הספרותיים הערבי בישראל. לעומת זאת מספר ספרי הילדים לא עולה על 45 מרביתם צנומי גודל וצורה. עם פקקים מגוונים בחלקם מקורי בעוד שרוב הספרים האלה מתורגמים. לאמיתו של דבר כל הגורמים שאיכפת להם מהעניין הראו פיגור רציני בתחום זה. ראה: מחמוד עבאסי "פהרסת אדב אלאטפאל פי אלאדב אלערבי פי אסראאיל **"מטאלעאת נקדייה 1** (1977), עמ' 99. להתרחב בספרות הערבית בישראל, ראה: חביב בולוס, **אנטולוגיה אלקס'ה אלערבייה אלפלאסטינייה אלמחלייה אלקס'ירה** (שפרעם: דאר אלמשרק, 1998); מחמוד ע'נאיים אלמדאר אלס'עב: **רחלת אלקס'ה אל פיליסטנייה פי אסראאיל** (חיפה: מנשוראת אלכרמל, 1995); חוסין חמזה, **ס'ור אלמראיא: מטאלעאת פי אלד'אכרה אלאדבייה** (אלנאסרה: מגילת מוואקף, 1999); ג'ורג'י קנאזע, **"יסודות אידיאולוגיים בספרות הערבית בישראל** "המזרח החדש, לב (1989) עמ" 138-129; שמואל מורה, "התפתחות השירה הערבית בישראל", **המזרח החדש**, לה (1993), עמ' 11-26;ג'נאים מחמוד, "מגמות חדשות ושינויים בספרות הערבית בישראל", **המזרח החדש**, לה (1993), עמ"27-45.
16. על מנת להתרחב במציאות הילד הפלסטיני בישראל ראה: מרים מרעי, "ואקע אלטפל אלפלסטיני פי אסראאיל". **ת'קאפת אלטפל אלערבי "תונס: אלמנדמה אלערביה ללתרביה ואלת'קאפה ואלפנון, 1992), עמ' 78-103. על מנת לראות את חשיבות הילד בחברה הפלסטינית**, ראה: שריף כנאענה ואחרים, מקור קודם, עמ' 17-142: מונעם חדאד, **אלמג'תמע ואלת'קאפה פי פלסטין** (עכא, דאר אלאסואר, 1985), עמ' 111-126 נאאלה עזאם לבס, **סתי ויא סתי, אלאמומה ואלטפולה פי אלפולכלור אלפלסטיני** (אלנאס'רה: קסם אלת'קאפה פי וזארת אלמעארף, 2002).
17. כתוצאה מהעדר עיתונות לילדים, ייחודה העיתונות המקומית וכולה שבועית (להוציא את עיתון **"אלאתחאד"** היומית-) עמוד לילדים שכלל משחקים ושעשועים, סיפורים קצרים ושירה. עיתונות זו הייתה מבוטלת לעיתים אם במידה ונחוץ הדבר לפרסום. יש לציין כי עיתון פסל אלמקאל עשתה מאמץ מיוחד לייחד עמוד ספרותי לילדים ולעדכן הקוראים במה מתרחש בספרות זו.
18. כדי להתרחב בתיאטרון הילדים, ראה: פוזי עיסא, **אדב אלאטפאל** (אלכסנדרייה: מנשאת אלמעארף באלסכנדרייה, 1988). עמ' 78-280; מגמועה מן אלבאחתין, **אלחלקה אלדראסיה חוול מסרח אלטפל** 17-20 דצמבר 1977 (קהיר: אלהאיה אלמסרייה אלעאמה ללכתאב, 1986) כדי להתרחב בחשיבות התיאטרון בחיי הילד, ראה חנאן אלענאני, **אלדראמא ואלמסרח פי תעלים אלטפל** (עמאן: דאר אלפכר ללטבאעה ואלנשר, 2000); מוסא גולדברג, **מסרח אלאטפאל, פלספה ומנהג**, תרג'מת ס'פאא רומאני (דמשק: מנשוראת וזארת אלת'קאפה, 1994).
19. כדי להתרחב בהשפעות הטלויזיה על הילדים, ראה: ח'אלד עזאיזה, **אלתלפזיון ואלנד'ריה אללאע'וויה בין אלנד'ריה ואלתטביק** (חיפה: אלכליה אלאכאדימיה אלערביה לתרביה, 2002); אדיר כהן, **תמורות בספרות הילדים** (חיפה הוצאת אח, 1988), עמ' 213-197.
20. מחמוד אבו פנה, **"מטאלעאת פי אדב אלאטפאל אלמחלי"** מעגלי קריאה 19 (1989), עמ' 127-133.

״ד׳לאם ונור״[21] של שני המשוררים מישיל חדאד (1919-1997) וג׳מאל קעוואר (נולד 1930) הייתה הפואמה שיציאה לאור בשנת 1954. היא הייתה הספר הספרותי הראשון שיצאה בארצנו בערבית לילדים. בספרות הילדים.

בשנת 1965 יצא לאור ספר **אלאחן אלטאלב**[22] למשורר ג׳ורג׳ נג׳יב חליל (1932-2001) קובץ של שירים. אם אנו משווים מה שהוצא לאור בשפה הערבית לילדים אנו רואים כי עד שנת 1980 הגיע מספר הספרים ל-1587 מול 45 ספרים לילדים הערביים.[23] נוסף לחוסר גיליונות ועדכונים שדואגים לספרות הילדים [24] ועד היום מישור ספרות הילדים סובל מהעדר גיליון ביקורתי שמתעניין בספרות זו[25].

כאשר אנו סוקרים את התפתחות ספרות הילדים הערבים בישראל אין לנו אלא להצביע על שתי תחנות חשובות: הראשונה- מלחמת יוני 1967, אשר הייתה לה ההשפעה הגדולה על התנועה הספרותית בעולם הערבי, במיוחד על הילדים, בזה שהמשכילים שמו לב לילדים, כתקוות האומה העתידית וזה דחף אותם לכתוב למענם.

אבל ספרות הילדים הערבית בישראל הייתה מנותקת ממה שמתרחש מבחינת התפתחות ספרות הילדים בעולם הערבי בזה שתנועת הספרות לא חוותה תפנית כמותית או איכותית בתחום הכתיבה לילדים וזה נובע מהתעסקות הסופרים בכתיבה למבוגרים וכן לשקף את כאבי האומה הערבית באופן כללי וכן כאבם הלאומי והחברתי באופן מיוחד, משום שתחומי ספרות המבוגרים היו בשבילם רחבים יותר מאשר ספרות הילדים כדי להיכנס לעובי השאלות הלאומיות והפוליטיות והחברתיות שסבל מהן האדם הערבי, כמו כן חלק מהסופרים הרגיש בושה בכתיבה לגיל הרך ובעיניו זה נחשב לרמה ירודה בכתיבתם, וכאילו הכתיבה לילדים מביישת את הסופר ואינה מעלה את ענייניו! לכן התפקיד האמיתי למלחמת יוני בהקשר זה התמקד במתן אפשרות העיון, הן למשכיל והן לילד בישראל; בכל מה שמוצא לאור בעולם הערבי בספרות הילדים.

21. מישיל חדאד, וג׳מאל קעוואר, **ד׳לאם ונור** (אלנאסרה: מכתבת אלגליל, 1954).
22. ג׳ורג׳ חיליל, **אלחאן אלטאלב** (אלנאסרה: מטבעת אלחכים, 1956).
23. זוהר שביט, ״ספרות ילדים עברית״, **עולם קטן 1** (תש״ס), עמ׳ 17.
24. מהגיליונות הבולטים בתחום זה גליון **״אליום לאוולאדנא״** הוא גליון דו שבועי הוצא על ידי עמותת אליום בין השנים 1960-1968, אחר כך הוצא לאור גליון בשם **״לאֻולאדנא״** בהוצאת דאר אלנשר אלערבי, עד ראשית שנות השמונים. צורף לגליון ״גליון **אלסנדבאד ללס׳ע׳אר**״ שהיה מחולק בבתי הספר היסודיים והוצא לאור על ידי דאר אלנשר אלערבי גם מאז 1969. אבל הוא הפסיק לארות אור. בתחילת שנות השמונים. הזירה הספרותית חוותה הוצאת כמה גליונות לילדים שלא יצאו בצורה מסודרת באיזורים מוגבלים, ולעיתים היו מפסיקים לראות אור. הגליון היחיד שהמשיך לראות אור עד היום הוא גליון **״אלחיאת לאלאטפאל״** שמאופיין בגוון הנושאים ונותן תשומת לב לשלבי ההתפתחות השונים של הילד. בלטה בו התענינות הפן הלאומי הערבי שחסר בגיליונות **״לאוולאדנא״** ו**״אלסנדבאד״**.
25. הביקורת שלוותה ספרות הילדים הערבית בארץ נשאר השונה ממנו בכמות ובאיכות, ובהעדרות גיליון ביקורת ערבי לספרות הילדים, חלק מהמתעניינותם בספרות זו פרסמו את מאמריהם בשפה הערבית במוסף הערבי בגיליון **״מעגלי קריאה״** שיצא לאור על ידי אוניברסיטת חיפה ומוסף זה נשאר עד שנת 1989. חלק אחר מהסופרים פרסמו את מאמריהם בעיתונות ובגיליונות הערביים והעבריים המקומיים.

ספרים כאלה הגיעו לארץ מן הספריות בעזה ובגדה המערבית.[26] מרבית הספרים שחוברו תורגמו על ידי סופרים מצריים מוכרים כמו: כאמל כילאני, מוחמד אלהראוי, סעיד אלעריאן, מוחמד בראנק, אחמד נג׳יב ואחרים, הגעת ספרים אלה לידי הילדים והמשכילים נתן הזדמנות לעיין בז׳אנר ספרותי זה, והביא לידי הכרת גבולותיו, מטרותיו ומאפיניו. ספרים אלה היוו את המקור היחיד לקריאה בצד ספרי ההוראה אצל הילדים הערבים בישראל, בנוסף לכך ספרים אלה סללו את הדרך לצמיחת דור מסופרי ספרות הילדים לאחר מכן, ספרים אלה היוו בנוסף לסיפורים העממיים המקור היחידי בתחום הכתיבה לילדים[27].

התחנה השנייה שחוללה נקודת מפנה חשובה בהתפתחות ספרות הילדים הערבית בישראל נקשרת ביסוד מרכז ספרות לילדים במכללה האקדמאית הערבית לחינוך בחיפה בשנת 1995. [28] מרכז ספרות הילדים בחיפה [29] נחשב נקודה היסטורית בתנועת ספרות הילדים בישראל כי עד השנה הזאת (1995) הכתיבה הכייתה מוגבלת במספר קטן מוגבל של סופרים כמו ג׳מאל קעואר, סלים חורי (1934-1991). אפשר לראות בכל אלה הדור הראשון אשר התחיל לכתוב לילדים. המרכז דאג מאז יסודו לעידוד הסופרים לכתוב לילדים ולאמץ הוצאות הספרים לאור שאופיינה בהוצאה ברמה גבוהה ובציורים צבעוניים יפים. המרכז הוציא לאור עד עכשיו קרוב למאתיים ספרים לסופרים מקומיים ודאג לתרגום רבים מספרי הילדים מהעברית ונתן חסות לפעילויות שונות ורבות בתחום הילדות וספרות הילדים.

ואם מלחמת יוני 1967 הטביעה את הספריות המקומיות בספרים הערביים והמצריים במיוחד, הרי מרכז ספרות הילדים של המכללה הערבית הטביע אותן בספרים מקומיים, והסופרים התחרו בהוצאת ספרי הילדים בעוד שהמצב הכלכלי לא אפשר זאת בעבר.

26. כדי להתרחב בעניין הפתיחות על העולם הערבי והשפעתו על הספרות הערבית בישראל, ראה: מחמוד ג׳נאים, מקור קודם, 1995, עמ׳ 50-57.
27. למרות ריבוי הספרים המיובאים מהעולם הערבי חלק מהעוסקים בתחום ספרות הילדים ראו אותה כלא מתאימה לציבור התלמידים. בעניין זה אומר הוספר עבד אללטיף נאסר: ״חלק מהסיפורים שהגיעו ממדינות ערב והשכנות לא עונה על הצורך והמטרה מפני שרובו של חלק זה עשיר ורווי בדימיון ולא מטפל במציאות, ואם נמצאו סיפורים כאלה הרי הם רחוקים מהמציאות של האזרח הערבי בישראל בגלל היותו מיעוט לאומי בארץ זו שיש לו בעיותיו וייסוריו וצרכיו הפרטיים. אפילו הדמיון בחלק מסיפורים אלה מפריע לילד כיוון שהוא מפחיד בנושאיו נוסף לסוג אחר של סיפורים שדן בנושאים קלאסיים כמו הטיפול בהתנהגות הילד, שלא יהיה פטפטן, שיהיה נקי והטפות אחרות. ראה: עבד אללטיף נאסר **״אלקראר כתאבת קצה לאלאטפאל״** מתאבעאת נקדייה 15-16(1987), עמ׳ 16.
28. המרכז נחנך רשמית ב- 1995-02.06 בחסות מועצת האומנות העממית במשרד החינוך, אך המרכז, ומסיבות פרטיות, החליט להיפרד ממועצה זו בשנת 1999 והוא אומץ על ידי המכללה הערבית לחינוך מאז.
29. ניתן לציין לקיום מרכזי ספרות ילדים אחרים שהוקמו לאחר כמה שנים מהקמת מרכז ספרות הילדים בחיפה, כמו מרכז ספרות הילדים בנצרת ומרכז ספרות הילדים השייך לספריית ״כל שיא״ בחיפה ומרכז ספרות הילדים במכללת בית ברל. כמו כן פעלו בזירה מרכזים לגיל הרך כמו מרכז הגיל הרך בנצרת שפעל בתחום הגיל הרך המוקדם ובהוצאת הספרים לילדים והוא מוציא מהדורה עונתית **״אלסוואר״** שעוסקת אחר החידושים בעולם ספרות הילדים, וסוקרת חלק מהמאמרים הקצרים והטקסטים לילדים. דאר אלטפל אלערבי בעכו הוציאה לאור מספר של ספרים וחוברות לגיל הרך המוקדם, כמוכן גליון **אלחיאה לאלאטפאל** בחיפה הוציא לאור ספרים לילדים בנושאים שונים.

ניתן לציין כאן שני פאקטורים יסודיים שתרמו לריבוי ההוצאות לילדים. הראשון קשור בהתפתחות האפק ההשכלתי והחברתי אצל הערבים בישראל. בענין זה הילד הפך למרכזי מאוד בחייהם ובפעילותם החברתית וההשכלתית וזה דחף את ההורים לחפש ספרים מתאימים לגילם, לחלומותיהם ולתפיסתם השכלית של הילדים. השני מגביל לראושן או בא כתוצאה ממנו, מפני שההתעניינות בספרי הילדים גרם לתנועה ערה של קניות דבר שמקד את המשווקים בספרים אלה.

ומהתופעות שניתנות לציון זה שרוב התערוכות בארץ התעניינו בהקצבת שטחים נרחבים לספרות הילדים, וזה משך את תשומת לב ההורים והמשכילים מכל שכבות החברה, דבר שגרם להם להתעמק בז'אנר ספרותי חשוב זה. גם מבחינת כתיבה וקריאה, כמו כן רבים מאלה שכתבו למבוגרים פני לכתיבה לצעירים זה בגלל ריבוי הביקוש לספרי הילדים מההורים ומוסדות חינוכיים דבר שעודד את הסופרים ליזום בעניין זה.

תוך התפתחויות ושינויים אלה המון קובצי שירה לילדים ראו אור לאחר שנעדרו מהזירה הספרותית קרוב לחמישים שנה כמו: **ח'די כאלוורד**,[30] **אנא אלחלם**,[31] **ס'ע'אר ולאכן**.[32] **אשעאר לאלס'ע'אר**,[33] **אע'אריד ואנאשיד**[34] ספרי שירה אלה תרמו בהגשת נושאים לא קלאסיים לילדים דרך התעמקות בנושאים שמעשיקים את הילד ומבטאים את רגשותיו. ומה שמושך מאוד את תשומת הלב הוא שלחלק מספרי שירה אלה התכוון להביע את תקוות הילד ולבטא את דאגותיו מזוית ראייה חדשה[35].

באותו זמן חלק מהמשורים הוציאו ספרי שירה דנו בהם בעולם הילד אבל לא ירדו לעומקו כמו **קובץ אלס'דאקה**[36] למשורר מחמוד מרעי התייחס בו בנושאים קלאסיים מהשראתו של עולם הילדות אפשר להבחין שהמשורר הלך אל מבנה השיר הקלאסי בקובצו ונמנע מלהשתמש ממבנה שיר מודרני (תפעילה). יש חלק מהמשוררים שלא לקחו בחשבון את אוצר המילים אצל הילד.[37] כמו כן יצאו לאור קבצי שירה שחוברה להם מוסיקה כמו: **בוסתאן אלאע'אני**;[38] הוא קובץ של שירים לשלב היסודי.

30. פאדיל עלי, **ח'די כאלוורד** (דאלית אלכרמל: תוזיע ותסויק נאטור ונסיר אלדין, 1995).
31. נעים עראידי **אנא אחלם** (כפר קרע: דאר אלהדא, ללטבאעה ולאנשר, ללא תאריך).
32. סלימאן ג'בראן **ס'ע'אר לאכן** (חיפה: מכתבת כל שיא, 1996).
33. ח'טיב עאידה, **אשעאר לאלאטפאל** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל ללא תאריך).
34. פארוק מוואסי, **אע'אריד ואנאשיד** (אלנאסירה: מרכז אדב אלאטפאל 2001).
35. כדי להתרחב בתכני שירים אלה, ראה: ניצה מעוז, הקווים לדמות הילד בשירת הערביים החדשה", **עולם קטן** 1(2000), עמ' 194-185.
36. מחמוד מרעי, **אלס'דאקה** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל ללא תאריך).
37. ראה למשל ג'מאל קעוואר, **אלחאן אלס'ע'אר** (אלנאסירה: מרכז אדב אלאטפאל, 2000), בספר זה אנו נתקלים בכמה מושגים שקשה לילד לקלוט אותם.

בספר יש מספר שירים רב שיש בהם תכנים מגוונים לסופרים מהארץ וממדינות ערב, המתאימים לשלב היסודי. וכך נכתבה מנגינה לשירים על ידי מספר מוסיקאים מקומיים. מצד שני תופעת ההוצאה לאור של הצגות לילדים עודנה לא קיימת בספרותם. מרכזי הילדים לא התחשבו בעידוד כתיבת הצגות להם, לו עקבנו אחרי תיאטרון הילדים עד היום הזה נמצא כי יצאו לאור עד שנת 1976 שש עשרה הצגות לילדים. מספר זה של הצגות שווה למספר קובצי הסיפורים שיצאו לאור לילדים עד אז [39] מהבולטות בהצגות האלה הצגת **"טווא אסמאעיל"**,[40] **ד'כאא אלקאד'י**,[41] **עוודת עלי באבא**,[42] יש לציין כי רוב נושאי ההצגות אשר יצאו לאור עד התקופה הזו נשאבו מסיפורים היסטוריים ומסורתיים. אבל הכתיבה לתיאטרון הילדים נסוגה מאוד. בשנות השמונים יצאו לאור מספר קטן של הצגות כמו: **ווּפאא אם**,[43] **הדיית אם**,[44] **פאעל ח'יר**.[45] ומאז שנות התשעים עד היום הזה יצאו לאור שתי הצגות בלבד והן: **ביד'אא אלת'לג' וונאלאזאם אלסבע**[46] **אלמסרחיאת אלתרבוויה**.[47] הוצג מספר גדול של הצגות לילדים בבתי הספר של ידי תיאטרון בית הגפן ותיאטרונים מקומיים ניידים אחרים[48] אבל רבים מהטקסטים של המחזות האלה לא יצאו לאור בספרים עד עכשיו. יש לציין כי כל ההצגות האלה טיפלו בנושאים חברתיים וחינוכיים.

---

38. נעים עראידי (עורך) **בסתאן אלאע'אני-אנאשיד ללמרחלה אלאבתדאאיה אלאולא**. (חיפה: מרכז אדב אלאפאל, 1998).
39. מחמוד עבאסי, מקור קודם 1977, עמוד 91-96.
40. ג'מאל קעוואר, ומחמוד עבאסי, **טווא אסמאעיל** (נצרת, 1961).
41. אליאס עטאללה, **ד'כאא אלקאד'י** (אסראאיל: קסם אלתקאפה אלערבייה, 1971).
42. מחמוד עבאסי **עוודת עלי באבא** (אלקדס: מטבעת אלשרק אלתעאווניה, 1976).
43. עבאסי, **ווּפאא אם** (שפרעם: דאר אלמשרק ללטבאעה ואלנשר, 1982).
44. מוחמד עלי סעיד, **הדיית אם** (שפרעם: דאר אלמשרק, 1983).
45. מחמוד עבאסי, **פאעל ח'יר** (שפרעם: דאר אלמשרק ללטבאעה ואלנשר, 1986).
46. עפיף שלויט, **ביד'אא אלת'לג' וואלאקזאם אלסבעה** (דאארת אלת'קאפה אלערבייה פי ווזארת אלמעארף וואלת'קאפה, 1993).
47. לאחרונה הוציא יוסף סוואטירי 10 פואמות קצרות בספר אחד שקראו לו **"אלמסרחייאת אלתרבווייה"** פואמות אלה דנות בנושאים שונים כמו החגים, זהירות בדרכים, והיחס הטוב ראה "יוסף סוואטירי, **אלמסרחייאת אלתרבווייה** (גית הגליל: ד.נ., 2001).
48. שלושה תיאטרונים עסקו בתחום ילדות ונוער: תיאטרון בית הגפן תיטארון זה נוסד לאחר פירשתו של תיאטרון **"אלנאהדה** מבית הגפן בחודש דצמבר 1973, תיאטרון **"אלנאהד"** פעל בחיפה בין השנים 1967-1977. התיאטרון הזה לא היה למקצועי בתחילה אחרי כן היה למקצועי כתיאטרון לילדים בחסות בית הגפן ובתמיכת משרד החינוך והתרבות, בשנת 1973 פרשו שחקני תיאטרון **"אלנאהדה** מבית הגפן והקימו תיאטרון עצמאי בהנהלת מועצה ציבורית ערבית שהמשיך בפעילות עד ששנת 1977, פעילות שנעצרה בגלל קשיים כספיים אחרי הצגת 14 מחזות למבוגרים וחמישה לילדים. תיאטרון **"חמאמה וזע'לול"** שנוסד בשפרעם בשנת 1985, ותיאטרון **"ג'בינה"** שנוסד בשנת 1987 אחרי פרישת סמיר חיורי מתיאטרון בית הגפן. המחזות היו מוצגים בחצרות בתי הספר בגלל העדר אולמות מתאימים להצגות. המחזות נכתבו בעזרת סופרים ערביים מקומיים, ולצורך זה הוכנו סיפורים ערביים, מספר ההצגות נע בין 100-200, ראה: עביר זריק, **אלמסרח אלפלסטיני פי אלג'ליל** (נצרת: מטבעת אלנהד'ה, 1994). עמ' 23,21, 60. ומהתיאטרונים שנוסדו לאחרונה התיאטרון הניסיוני אתג'ריבי בכפר מע'אר אשר דאג מאז ייסודו 1999 על הצגת מחוזת לילדים: **חלם ג'סאן**, **"חכאית ג'די אבו סאמח"**, **למאד'א ילבס חמאר אלווחש ביג'אמא"** על מנת להתרחב בפעילות התיאטרון בגליל, ראה: עפיף שלויט, **שורשי התנועה התיאטרונית הפלסטינית בגליל** (שפרעם: מאססת אלאפק ומסרח אלמידאן, 2002).

המצב לא היה יותר טוב בתחום הרומן יצא לאור בארצנו רומן אחד (עד שנת 2000) מכוון לצעירים, הרומאן הוא **"אג'נחת אלעוואטף"**[49] לסופר סלים ח'ורי. ההוצאה לאור הנדירה בתחום הרומאן והתיאטרון בגלל העדר צוות מהסופרים שיכול לכתוב סוגים כאלה של ספרות לקטנים, לבחורים, בנוסף לזה ששני סוגים ספרותיים אלה לא זכו בנוכחות גדולה בספרות המבוגרים הפלסטנאית, דבר שהשאיר את חותמו על ספרות הילדים. כמו כן העדרותו של תיאטרון ערבי לילדים לא נתן עידוד לסופרים להיכנס לסוג אומנות זה. דבר שהשיאר שני הסוגים הספרותיים האלה בשולי ספרות הילדים בארץ.

ההוצאות לאחר המיועדות לילדים מגיל ארבע עודן מעטות ונדירות, כמו: ספר **מכאע'אה**[50] לחנאן ג'ראיסי הוא ספר בלשון הילד אשר בו תכנים המשקפים את האני בשלבי ההתפתחות השונים.[51] כמו כן ניתנה פונקציה למורשת ושירי ערש ושירי הפולקלור השונים.[52]

תוך התפתחויות אלה והשינויים בספרי הילדים אשר יצאו לאור בערבית בישראל אנו מוצאים שלושה זרמים בולטים עוברים וחוצים לפעמיים בספרים אלה והן:

זרם סיפורי העם.

זרם לימודי והדרכתי.

זרם החידוש.

49. ראה: סלים ח'ורי, **אג'נחת אלעוואטף** (תל-אביב: דאר אלנשר אלערבי, 1976). אירועי המחזה מתרחשות סביב תלמיד שנפטרה אמו ושמו ח'ליל. אביו התייחס אליו בקשיחות. בסוף השליש בשנת הלימודים, התלמיד מקבל ציונים נמוכים, עוזב את הבית ובורח כי פחד מעונש אביו, למסעדה חיפאית בה עבד חברו פריד. נתגלה לו שחיפה עיר גדולה דבר שהקשה עליו למצוא את חברו ותעה בה, היו גשמים הילד אבד את הכרתו הועבר לבית חולים. המשטרה הגיעה כדי לקחת אותו משם, כשחזר הביתה עם השוטר הרגיש לראשונה באהבה שרוכשים לו בבית. כדי להתרחב בניתוח המחזה והתאמתו לנוער, ראה: מחמוד אבו פנה. **אלקס'ה אלואקעייה ללאטפאל פי אדב סלים ח'ורי** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, 2001). יש לציין שמוסטפא מוראר פירסם שישה מחזות רצופים לבנים מעל לדפי עיתון **אלאתחאד** בין השנים (2000-2001), והם: **זויא חביבתי** (2000), **רביע וקטאש** (2000), **חלימה וע'ד'באן** (2001) **ח'ברנא יא טיר** (2001), **נופה וסוילם** (2001), **אבו עליפי סג'ן אלסלטאן** (2002) תכני המחזות אלה דנים בגירוש הפלסטיניים ובהתקוממות. מחזות אלה לא יצאו לאור בספרים עד עכשיו.

50. חנאן ג'ראיסי, **מכאע'אה** (נצרת: מואסםת חד'אנאת אלנאסרה, 1994).

51. לעיין בשלבי התפתחות הילד השוני, ראה: עיסאן יעקוב, **תטוור אלטפל ענד ביאג'ה** (ביירות: אלשרכה אלעאלמייה ללכתאב, 1994), כדי לעיין בספרים המתאימים לשלבי הילדות השונים, ראה את חנאן כרכבי ג'ראיסי, **כייף נכתאר לטפלנא כתאבן** (1994), **מיכל מלמד הספרים רבותיי ספרים**" הורים וילדים 90(1995), עמ' 40-41 זהרה שיפרין, שיקולים פסיכולוגים חינוכיים בהתאמת יצירות ספרות לילדים (ירושלים: מכון מופ"ת, תשנ"ה).

52. כדי להתרחב בפיזמוני הילדים העממיים לשלב הילדות המוקדמת, ראה: דניס אסעד, "אע'אני אלאטפאל אל שעבייה למרחלת אלטפולה" **אדב' פנון ווּתרבית אלאטפאל** (חיפה: מגלת אלחיאה לאלאטפאל, 1994), עמ' 77-86: רוזלאנד דעים, **אע'אני תרקיס' אלאטפאל** (אלקדס: מואסםת בראמג' אלטפולה ואלעמל אלג'מאהירי, 1989); שריף כנאענה ואכרון, מקור קודם, 39-412; נמר סרחאן, **אלמווסועה אלפלסטינייה ללפולקלור** (עמאן: אלביאדר, 1989), כרך 1 עמ' 48-52, אחמד אבו סעד, **אע'אני תרקיס' אלאטפאל ענד אלערב** (ביירות-דאר אלעלם לאלמלאיין, 1982); אבראהים אחמד מלחם, **אלאע'ניה אלשעבייה פי שמאל פלסטין קבל עאם 1948** (ארבד: כתבת אלכתאני, 2000), עמ' 29-48, 247-250. תוך כדי התעסקות הילדים במשחקיהם בשכנות ובסימטאות והכבישים והבתים והשדות היו מלווים משחקים אלה בפיזמונים. כדי להתרחב בתחום משחקי הילדים העממים ראה: אסעד בס'ול, **אלעאב אלאטפאל פי פלסטין** (שפרעם: אלמשרק, ללטבאעה וואלנשר, 1991), מוססטפא עלייאן, חייאת **אלאטפאל וואלעאבהם פי אלקריה אלפלסטינייה** (ראם אללה: בית אלסלאם ללנשר ואלתוזיע, ללא תאריך).

זרם סיפורי העם

המורשת וסיפורי העם שיחקו תפקיד חשוב בהתפתחות ספרות הילד הבינלאומית וספרות הילדים הערביים. הסיפור העממי שבעל פה נשאר בחברה הערבית עד שנות השמונים, מקור חשוב לאספקת סיפורים לילדים בגלל הימצאות האמהות והסבתות שידעו טוב לספר את הסיפרים האלה וידעו אותם גם בעל פה.[53] כשהופצו ספרים והסופרים התחילו לכתוב סיפורים לילדים ניתנה פונקציה לסיפורים ולפיזמונים בספרים האלה. [54] מתן פונקציה למורשת הערבית והפלסטינאית בספרות הילדים וקבלת השראה ממנו זה נובע מהצורך אצל הסופרים להעשרת כתיבתם הנשענת על מקורות מורשת ופולקלור שבעל פה ובכתב, במיוחד שמורשת זו עשירה בכל מה שניתן לתת לו פונקציה בספרות הילדים ובאותו זמן הוא נחשב לכלי מטעם חלק מהסופרים והעוסקים בתחום הילדות לשם הדגשת הזהות הפלסטינית והערבית וחיזוקה אצל הילדים, כצורה, לשמור על השורשים והרצף עם העולם הערבי[55] ומהסיפורים הבולטים בזרם זה עבדאללה עישאן, נגיב נבואני (יליד 1935), מוחמד עלי טאהא (1941) ומוסטפא מוראר.

עבדאללה עישאן, חיבר מספר ספרים הבולט שבהם בתחום הסיפור העממי: **אלנקאר אלאח׳ד׳ר** [56] **אלג׳מל ואלחמאר**, [57] **ג׳בל אלערוס**. [58]

רובם ככולם מסתמכים על סיפורים עממיים שנלקחו מהמורשת שהגיש אותם עישאן מחדש לילדים ומאופינים במילים פשוטות ושפה ספרותית, ושיטת ההבעה העממית לסיפור.

53. כדי להתרחב בהשפעת הפולקלור והמורשת על ספרות הילדים ראה: למעי אלמוטיעי, ״הפולקלור כמסידר לאדב אלאטפאל״ **כתב אלאטפאל פי אלדוול אלערבייה ודוול אלעאלם אלת׳אלת׳** (אלקאהרה: אלדאר אלעאמה לאלכתאב, 1984), עמ׳ 494-471, עבד אללטיף אלברגותי. אלתראת׳ אלשעבי אלפלסטיני פי אלתרביה״, **אדב, פנון ותרבית אלאטפאל** (חיפה: מגילת אלחיאת לאלאטפאל, 1994), עמ׳ 14-7; נבילה אבראהים, **אלבטל וואלבטוליה פי קס׳ס אלאטפאל**״ כתב אלאטפאל פי אלדוול אעלרבייה ודוול אלעאלם אלת׳אלת׳ (אלקאהרה: אלדאר אלעאמה לאלכתאב, 1984), עמ׳ 53-39; ח׳אלד מס׳אלחה, **אלחכאיאת אלשעבייה אלפלסטינייה ותאת׳ירהא אלתרבווי** (אלנאסרה: תווזיע דאר אלקבס, 1959); שרף כנאענה וואכרון, מקור קודם, עמ׳ 427-413; ראפע יחיא, **תאת׳יר אלף לילה ולילה עלא אדב אלאטפאל אלערבי** (חיפה: מרכז אדב אלאפאל, 2001).
54. גליון אלחיאת הוציא לאור סידרה של ספרים שכללה סוגים שונים של מורשת כמו האופנות העממיות הפלסטיניות ומנהגים כלים לחיי יום יום, הבדיחות והחידות העממיות, והסיפורים העממיים, הסידרה הזאת יצאה לאור בין השנים 1997-1996, וסדרה זו שואפת להמשיך את המסע שהתחיל אותו גליון אלחיאת בהגשת המורשת והפולקלור הערבי הפלסטיני מעל דפיו, ראה: עבד אללטיף אלברעיותי, **אלחכאיאת אלשעבייה** ־**מווסועה מיסרה ללס׳ע׳אר**- כרך 2-1 חיפה: מגלת אלחיאת ללאטפאל, 1996); אחרי הנסיונות האלה היו נסיונות אחרים כדי להגיש את הפיזמונים העממיים לילדים, ראה כדוגמה: נביהה ג׳בארין, **אע׳אני בלדנא אנתמאא לבלדנא** (אלנאס׳רה קסם אלתקאפה אלערבייה, 2001); חנאן כרכבי ג׳ראיסי, **מא אחלא אכלתי** (אלנאס׳רה : מרכז אלטפולה, 2000). הוא ספר שמטפל בנושא האוכל בדפוס עממי ומלים מושראות מהפיזמונים העממיים.
56. עבד אללה עישאן, **אלנקאר אלאח׳ד׳ר** (גידידה: מכתבת עישאן, 2000).
57. עישאן, **אלג׳מל וואלחמאר** (גידידה: מכתבת עישאן, ללא תאריך).
58. עישאן, **ג׳בל אלערוס**, (גידידה: מכתבת עישאן, ללא תאריך).

אולם בחלק מיצירותיו ישנם מוטיבים מפחידים לילדים כגון אישיות (אלעִ'ולה)[59] המפלצת. העוקב ליצירות עישאן מרגיש בחוסר מוטיבים אלא לאחר מכן מיצירותיו מסיבות חינוכיות. המפנה הזה נכלל אצל סופרי ספרות הילדים בארצנו. בסיפר **ג'בל אלערוס** המחבר מציין בתחילתו של הסיפור את בית ג'אן ומביא לנו סיפור ארוך עד שבסופו של דבר מגיע לפירוש השם: **ג'בל אלערוס** באותו אזור. אבל מוחמד עלי טאהא פתח את יצירותיו בתחום הסיפורים בסיפור "**אלאמירה רשא**"[60], שבעצם אינה שונה **מאלף לילה ולילה** בתוכנה ובצורתה, ובסיפור **אלעס'פורה אלעג'יבה**[61] טאהא נוטה לכיוון חידוש הסיפור, ומגיש ומציג לנו אישיות של אלשאטר חסן ניתפס בציפור ההופכת, בסופו של דבר, לנערה יפהפייה וחותם את סיפורו בפסוק הבא: "הסולטאן ערך חתונה גדולה וחגיגה מפורסמת והזמין את הזמרים והזמרות, הרקדנים והרקדניות לחגיגה היפה ביותר"[62] סיומת מאושרת זו פופולרית לנו ברוב הסיפורים העממיים הידועים לנו. אותה שיטה אנו מוצאים אצל נג'יב נבואני שחיבר לאחרונה מספר של סיפורים עממיים שליטש אותם מחדש בצורה מתאימה לילדים, הבולט שבהם **אלחטאב ואלאפעא**,[63] **אלמלכ אלעאדל**,[64] **אלאסד ואלחטאב**[65] כאשר הדומיננטי בסיפורים אלה החוש החינוכי והשמירה על אוירת הסיפור העממי על ידי הבאתם בשפה ערבית ספרותית פשוטה. לגבי מוסטפא מראר הסיפור העממי הבולט אצלו בלט בקובץ **אוראק מטרוד אלחלוואני**[66] אשר הדומיננטי שבו האווירה העממית ושיטת הסיפור העממי, בו מובאים הרבה מאוצר המילים העממיות והמדוברות שאינן בשימוש בימינו.[67]

הזרם הלימודי וההדרכתי

ניתן לחלק זרם זה לשלושה מסלולים. א. ספרי המונחים והמובנים ומטרתו לתת לילד להכיר את הסביבה בה הוא חי בשיטת הטפה לימודית התואמת לגיל הילדות המוקדמת. כדוגמה לזרם הזה שני ספרים למשורר חנא אבו חנא: **אחמר אחד'ר**, [68], **נפהם באלאשארה**.[69] ובסיפור הראשון עסק אבו

59. ראה כדוגמה: עישאן, "אלחטאב- קס'ה פולקלורייה ללאטפאל", **מעגל קריאה 7** (1980), עמ' 143-150, נמר סרחאן, מקור קדום,חלק 1, עמ' 430-440.
60. מוחמד עלי טאהא, **אלאמירה רשא** (אלנאס'רה: קסם אלת'קאפה פי ווזארת אלמארף, 1994).
61. טאהא, **אלעס'פורה אלעג'יבה** (חיפה : מרכז אדב אלאטפאל, 2001).
62. אותו מקור עמ' 21.
63. נג'יב נבואני, **אלחטאב ואלאפעא** (חיפה: מכתבת כל שיא, 2002).
64. נבואני, **אלמלכ אלעאדל** (חיפה: מכתבת כל שיא, 2002).
65. נבוני, **אלאסד ואלחטאב** (חיפה: מכתבת כל שיא, 2001).
66. מוסטפא מוראר, **אווראק מטרוד אלחלוואני** (שפרעם: מטבעת אלמשרק- 1998).
67. על מנת להתרחב בשפתו של מוסטפא מורא בכתיבה, ראה: רוקייה זידאן "**ס'ורת אללע'ה אלריפייה פי אדב מוסטפא מוראר**, אלשרק1 (2000), עמ' 93-98. והוא גליון לכבודו של מוסטפא מוראר; עבד אלרחמאן עבאד, **אלקס'ה ואלאקס'וסה אלפלסטינייה**; דראסה תחליליה פי אדב מוסטפא מוראר, (אלקדס: מטבעת אלרסאלה, 1993), עמ' 79-91.
68. חנא אבו חנא, **אחמר אחד'ר** (חיפה: מכתבת כל שיא, ללא תאריך).
69. אבו חנא, **נפהם באלאשארה** (חיפה: מכתבת כל שיא, ללא תאריך).

חנא בנושא התמרורים וכיצד לחצות את הכביש, ובספר השני מסביר לילד את הרמ זים הסובבים את סביבתו. ב. הספרים המדעיים ; מסלול זה מטרתו להגיש אינפורמציה מדעית מתוך תבניות סיפוריות שלא הצליחו לרוב מלהסתיר את מטרתן החינוכיות לימודיות. כדוגמה למסלול זה סיפור **אלסאאל אלעג'יב**[70] בו המחבר מפרט את סכנת שתית הנוזלים המזיקים אשר חלק מהם דומה למים.

המחבר מסיים בפיסקה "לא כל נוזל שקוף הוא מים". בסיפור **קטרת מאא** [71] אשר יצא לאור בשני חלקים המחברת מסבירה בשיטה סיפורית פשוטה מחזור המים בטבע. ובסיפור **אסנאן כשכש**[72] המחברת דואגת להבליט את חשיבות השמירה על השיניים וזיהומן. הפנייה המדעית הזאת חשים אותה גם כן בסיפור: **נרג'ס וסר אלנבתה אלח'ד'ראא.**[73] המתמודד לאגו אצל הילדים על ידי הדעה המדעית האומרת שהצמח לא חי אלא אם כן יהיה חשוף לאור ולאוויר. מופיד סידאוי מלווה את הילדים בסיפור **ע'נדורה וחבוב**[74] לגנה כדי ללקט עגבניות ומנצל את ההרפתקאות של עינדורה וחבוב כדי להביא חלק מהאינפורמציה של העגבנייה. בסיפור **שמס אלאטפאל**[75] המחברת מסבירה לילדים על השמש ותועלתה לעומת זאת לובנא ספדי בסיפורה **אס'דקאא אלשמס וואס'דקאא אלקמר**,[76] חתרה להסביר חלוקת האותיות לאותיות שמש ולאותיות ירח בסגנון סיפורתי. ובתחום זה יש לציין שחלק מהמחברים ניסו להבהיר עובדות מדעיות ומקומיות על ידי דעות סיפוריות ואגדתיות. אנו חשים שיטה זו בסיפור **קווס קזח**,[77] המחבר מספר לנו על נפילת הכוכבים ארצה וקשוטה, אבל כשחוזרים הכוכבדים לשמים הארץ בוכה כי היא איבדה את יופיה עם עזיבת הכוכבים. ולכן הכוכבים העניקו לה קשת כפיצוי.

ג. ספרי החגים והאירועים: גישה זו שואפת להבלטת החגים אצל בני שלוש הדתות שנתנו על ידי הבורא, שולט בסיפורים אלה האופי הדתי לחגים אלה שהוגש בשיטת סיפור המתאימה לילדים. ובכיוון זה מרכז ספרות הילדים בחיפה הוציא לאור שני סיפורים הן: **אלפסח**[78] אשר סוקר סיפורו של

70. מוחמד חגיראת ונגיב נבואני, **אלסאאל אלעג'יב** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, 2002).
71. אמאל כריני, **קטרת מאא** (בית ברל: מרכז דראסאת אלאדב אלערבי, 2001).
72. אלהאם תאברי, **אסנאן כשכש** (אלנאס'רה: אס'דאראת דאר אלאלהאם, 2001).
73. ראפע יחיא, **נרג'ס וסר** אלנבתה אלח'ד'ראא (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, ללא תאריך).
74. מופיד סדאווי **ע'נדורה וחבוב** (חיפה: מכתבת כל שיא, ללא תריך).
75. נביהה גיבארין, **שמס אלאטפאל** (חיפה: מכתבת כל שיא, 2002).
76. רכשנו את הספר בסוף שנת 2002. הספר יצא לאור בשנת 2003, ראה: לובנא ספדי, **אסדקאא אלשמס וואסד'קאא אלקמר** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, 2003).
77. עבדאללה עישאן, **קווס קזח** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל 2002).
78. נעים עראידי, **אלפס'ח**, (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל 2002).

ישו והקשר שלו בחג הפסח, וסיפור **דרג'את אלמאד'נה** [79] אשר מביא דרך סיפור בואו של חודש רמד'אן בעולם הקטנים, והשפעתו עליהם. ומהסיפורים על רמד'אן סיפורה של **מראם ואלס'יאם**[80] הוא סיפור על ילדה שלא אכלה עד שעת שבירת הצום. ובסיפור **לילת אלעיד**[81] מתארת רשא מרעי את ליל המולד שמופיע בו סנטה קלאוס רוכב עגלה נסחבת על ידי שמונה סוסים והוא מגיש מתנות לילדים. כדאי לציין כי הוצאות לאור לא היו לרגל החגים הדתיים אלא לאירועים פורמליים וחברתיים כמו: **עלאא יחתפל בעיד ע'רס אלאשג'אר**,[82] **אימאן ועיד אלאם**,[83] **עיד מילאד שאדי**;[84] **עיד מילאד חביב**.[85]

זרם החידוש

זרם זה מנסה להתרחק במידת האפשר מספרות הטפה הלימודית בניסיון להגשת ספרות לילדים, אשר הקורא מוצא בו כל קריטריוני הספרות מקדיש את עיקרון "אומנות למען אומנות" הנסיונות בזרם זה מאפיינים בשונות מבחינת שלמות הביצוע אשר בלט בשירה יותר מאשר בפרוזה כיוון בלט בתוצר המשוררים: נעים עראידי פאד'יל עלי, סלמאן פראג'; מנסה עראידי בספרו **"אנא יוסף יא אבי"**[86] לעבד ולנסח את השיר של דרויש אנא יוסף יא אבי ולהביאו לילדים תוך כדי ביצוע השינויים המתאימים. וזה מהבא אתגר לספרות הילדים מבחינת הצורה והתוכן, בזה שהתבנית האמנותית בשיר ללא הוכנה במקור לילדים כמו כן תוכנה אשר מבליט את קנאת האחים בצורה המכוערת ביותר. פאדל עלי שובר הרבה מהתכנים הדומיננטית בשירת הילדים בקובצו כדי כאלורד אשר דן בתקוות הילד ושאיפותיו. אבל סלמאן פראג' הצליח בטקסט **אלע'ול אלאד'י לא יאתי**[87] הצליח להציג את העולם דרך אישיות האם שלא תמיד אומרת את האמת והתינוק שמשקר והמפלצת שאינה באה. תוך יצירה אומנותית שיש בה חידוש בכתיבה לילדים.

למרות הכמות הגדולה של הסיפורים השייכים לזרם הסיפורים הלימודיים יש חלק מהסיפורים הצליח להסתיר את המאפיין החינוכי לימודי ולהבליט את המאפיין הספרותי בטקסט.[88] כדוגמה סיפור

79. עראידי, **דרג'את אלמאד'נה** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, 2002).
80. פקיה מיסאא, **מראם ואלס'יאם** (כפר קרע: דאר אלהודא ללטבאעה וואלנשר).
81. רשא מרעי **לילת אלעיד** (עכא: דאר אלטפל אלערבי, 1998).
82. מיסאא פקיה, **עלאא יחתפל בעיד ע'רס אלאשג'אר** (כפר קרע: דאר אלהודא ללטבאעה וואלנשר, ללא תאריך).
83. פקיה אימאן, **ועיד אלאם** (כפר קרע: דאר אלהודא ללטבאעה וואלנשר, ללא תאריך).
84. עאידה חיטיב, **עיד מילאד שאדי** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, ללא תאריך).
85. אמאל כריני, **עיד מילאד חביב** (בית בירל: מרכז דראסאת אלאדב אלערבי, 2001).
86. נעים עראידי, **אנא יוסף יא אבי** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, ללא תאריך).
87. הטקסט הוגש למרכז ספרות הילדים בחיפה, עוד לא יצא לאור כספר.
88. על מנת להתרחב בדעות החוקרים שהקפידו להתחשב בספרות הילדים כספרות ואומנות, ראה: שלמה הראלי, **ספרות הילדים היא ספרות**, (בית בירל: מרכס יממה לחקר ספרות, ילדים והוראתה, 1991).

"אלעס'אפיר אלטייבה"[89] הסופר דן בנושא הקשר בין האדם לבין הציפורים מתוך קשר סיפורי יפה ואיתן. נימצא בספר **אלבאאע אלח'ג'ול**[90] טקסט דומה אוטוביוגרפי שהסופר מספר בו על ניסיונו במכירת אבטיח כשהיה צעיר. ובספר **חבאת אלזיתון**[91] מוצג הרעיון של המשכיות החיים ושמירת האדמה בנוסף לרעיונות אחרים. סיפור **אבו אלשווארב**[92] מאופיין בשבירת התכנים הרגילים והדומיננטים בסיפורי ילדים תוך כדי ההתייחסות לשפם של האב בסיגנון מצחיק וליצני. יש לציין שסופרי הילדים בארץ החסירו את הסיגנון המצחיק והליצני מפרי יצירתם[93] למרות שאלמנט זה קיים בגדול בספרות העממית,[94] וזה נובע משתי סיבות עיקריות: גישת הסופרים הייתה לרוב חינוכית ולימודית דבר שהוסיף רצינות מופרזת.

והסופרים לא העמיקו בחשיבות הגשת ספרות מצחיקה וליצנית לילדים דבר שהביא להזנחת סוג זה של ספרות והתייחסו אליו כספרות משעשעת בלבד. לכן הספרות העממית היא המקור היחידי שמספק ספרות ילדים מקומית בפאן מצחיק וליצני.[95] למשל **סיפורי ג'וחא**,[96] **סיפורי אשעב**,[97] **סיפורי קראקוש**[98] **ואחרים**[99].

למרות הגיוון הרחב בִנושאי ספרות ילדים ערבית בארץ חסר הפן הלאומי[100] יש להוציא מהכללה

89. סוהיל כיוואן, **אלעס'אפיר אלטייבה** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, 1996).
90. אחמד הייבי, **אלבאאע אלח'ג'ול** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, ללא תאריך).
91. רוזלאנד ונאדרה יונס, **חבאת אלזיתון** (חיפה: מרכז אדב אלאטפאל, ללא תאריך).
92. אחמד סלימאן, **אבו אלשווארב** (אלנאס'רה: מרכס אדב אלאטפאל, 2001).
93. ישנם כמה יצירות לילדים שיש בהן אירוע מצחיק וליצני אבל זה לא ההופך את היצירה בשלמותה למצחיקה וליצנית, ראה כדוגמה: נביהה גיבארין, **מכאלב אלקטה** (חיפה: מכתבת כל שיא, 2002), עמ' 103-123, מירי ברוך **הומור בספרות הילדים** (תל-אביב: מכון מופ"ת, 1992): גונן ר, ההומור כתוצאה של אי הלימה והפונקציה שהוא ממלא בגיל הרך", **מעגלי קריאה** 20 (1991), 66047, עליזה שנהר "הסיפור ההומוריסטי בספרות העממית ובספרות הילדים", **מעגלי קריאה 7**, (1980), 53-72, אבנר זיו, **פסיכולוגיה של ההומור** (תל-אביב: יחדיו, 1981).
94. רוזלנד דעים, **נוסנס ואנוסנס בשיר הילדים העממיים** (מחקר שהוגש לאדיר כהן באוני' חיפה במסגרת דרישות תואר שני בשנת 1997 ועדין לא התפרסם
95. לעיין בספרות ההומור בספרות הערבית, ראה: עבד אלעזיז שרף, **אלאדב אלפכאהי** (בירות: מכתבת לבנאן, 1992), יוסף סדן, **אלאדב אלערבי אלהאזל ונואדר אלתקלאא** (תל-אביב: ג'אמעת תל-אביב, 1983).
96. להתרחב בדמותו גו'חא ואנוקדוטו, ראה: עבאס מחמוד אלעקאד, **ג'וחא אלד'אחק אלמד'חק** (אלקאהרה: דאר נהד'ת מס'ר ללטבאעה ואלנשר, בלי תאריך), ע"מ 100-148; פארוק סעד, **נואדר ג'וחא**, (בירות: דאר אלאפק אלג'דידה, 1986).
97. להתרחב בדמות אשעב, ואנוקדוותי ראה: מחיי אלדין אלטועמה, **ענאקיד אלענב פי נואדר אשעב** (בירות: דאר אלג'יל, 1992).
98. להתרחב בדמות קראקוש, ואנוקדותיו ראה: פארוק סעד, **נואדר קראקוש** (בירות: דאר אלאפק אלג'דידה, 1990).
99. לעיין בדוגמואת מן סיפור ההומור העממיים בספרות הפלסטינית, ראה: רושדי אלאשהב, **חכאיאת שעבייה מן מדינת אלקדס** (ביר זית: דאר עלוש ללנשר, 1996), ע"מ 261-283.
100. אנו לא מוצאים תופעות זו בספרות הילדים הפלסטיניית שיוצאת לאור בגדה ובעזה ובגולה. להרחיב בשני המישורים: הלאומי והפטריוטי בספרות הפלסטינית, ראה: נאסר אחמד, **אלאדב אלפלסטיני אלמכתוב ללאטפאל** 1948-1975 (בלי מקום: מנד'מת אלתחריר אלפלסטינייה- 1989), ע"מ 75-149; נג'לאא בשור, "אדב אלאטפאל אלפלסטיני", **אלמווסועה אלפלסטינייה**, כרך 4 (1990), ע"מ 241-251.

זו את הסופר עבד אללטיף נאסר שיש ביצירותיו פן פוליטי כמו הסיפור **ס'וס' פאדי** [101], זהו סיפור סמבולי שמדבר על קונפליקט בין תרנגולות שמוביל לכיבוש הטרטוריה של אפרוח פאדי על ידי תרנגול שחצני וחזק. ספורו של תופיק זיאד **אלס'יאד ודיכ אלחג'ל** [102] מתרחש סביב תרנגול שמפתה את חבריו בציוצים שלו כדי שיבואו ויאוכלו חיטה וברגע שהם מגיעים מתנפל עליהם הצייד ובסוף הסיפור התרנגול נופל באות המלכודת. היעדרות הפן הלאומי מספרים אלה נובע משלוש סיבות עיקריות: ראשית: הסופרים סברו שנושאים לאומיים ופוליטיים אינם מתאימים לגיל הילדות. שנית: הניסיון בהחדרת תכנים לאומיים ופוליטיים לספרות הילדים אולי יובילו את הסופרים ליצור ספרות ישירה לילדים, כמו שקרה בספרות הפלסטינית באחד משלביה. שלישית: רוב הספרים מודפסים במוסדות שמקבלות תמיכה ממשרד התרבות בישראל דבר שגרם לסופרים להסתייג מנושאים אלה. אך הדבר שונה לחלוטין בספרות הילדים העברית שישב בה תכנים פוליטיים בולטים.[103]

ספרי המדע הבדיוני חסרים בתרבות הילדים הערבית בישראל.[104] בנוסף לכך ברוב הספרים אין התייחסות לנושאים מסוימים כמו מוות ומין,[105] אך יש סממנים להתייחסות מסוג זה שבלטה

101. עבד אללטיף נאסר, **ס'וס' פאדי** (אלנאס'רה: אלמטבעה אלשעבייה, 1981).
102. תופיק זיאד, **אלס'יאד ודיכ אלחג'ל** (בירות: דאר אלפתא אלערבי, 1982).
103. כדי להתרחב בתרבות המגוייסת של הילדים הפלסטינים ראה: חיואלה אבו בכר, שם, 1990. החוקרת מביאה במחקרה זה מספר טקסטים שמעידים שיש תכנים פוליטיים בספרות הילדים הפלסטינית בישראל אבל אחרי שעיינו במחקר מצאנו כי מספר טקסטיים אלה הוא קטן מאוד בהשוואה למה שהחוקרת הביאה מטקסטים מגוייסים יצאה לאור בעולם הערבי, או בגדה וברצועה. ראוי לציין כי המחקר הזה גרם לתגובות שונות. ראה: נילי מנדלרף (חסמבה לילדים פלסטינים", **הארץ** (15.06.1990), עמ' ב5: אביבה שאבי "כיפה אדומה ילדה פלשתינית" **ידיעות אחרונות** (22.06.1990) עמ' 47-48. על מנת להתרחב בספרות העברית המגוייסת לילדים, ראה: מנחם רגב, 1980 "ספרות ילדים עברית מגוייסת". **מעגלי קריאה 7** (1980) עמ' 97-106: אדיר כהן, **וג'ה קביח פי אלמראה**, תרגום ע'אזי אלסעדי (עמאן: דאר אלג'ליל ללנשר, 1998).
104. על מנת להתרחב בספרות המדע הבידיוני, ראה: פירסומי איחוד הסופריים הערבים. ספרות הילד הערבי (רבת-עמון: פירסומי האיחוד הכללי של הסופרים הערבים, 1993). בספר מאמרים ועיונים שנשאו בקונגרס של ספרות הילד הערבי שהוקם על ידי האיחוד הכללי של הסופרים הערביים בדצמבר 1992 ברבת עמון תחת הכותרת "המדע הבידיוני והשפעתו במחשבת הילד אלחיאל אלעלמי (עמאן: מרכז 2000 לדראסאת אלטפל אלמסתקבלייה, ללא תאריך), מכתבת אל דאר אלערבייה ללכתאב, 1999), עמ' 61-63.

Reuvin Snir, **The Emergence Of Science Fiction In Arabic Literature**, Der Islam V.o77 (2000) PP263-285

105. כדי לעמוד על חשיבות הכללת נושא המין בספרות הילדים, ראה מירי ברוך, מקור קודם: עמ' 95-111. ישנם טקסטים סימבולים בספרות הילדים הערבית שיש בהם הצבעות מיניות ברורות כמו שיר **"קטיפת השמש"** למשורר מוחמד יוסף שפורסם בגליון **אל ערבי** גליון 415 יוני 1994, עמ' 92. למרות קשיי התמונות הפייטניות שבשיר עבד אלראוף אבו אלסעד רואה בהן דבר שמגרה את דמיון הילדים ראה: עבד אלראוף אבו אלסעד **אלטפל ועאלמהו אלאדבי** (אלקאהרה: דאר אלמעארף, 1994), עמ' 331-332.

בהוצאת ספרים חדשים כמו **כיס אלפרח** [106] שבו הסופר דן בסוגיית המוות ללא זוהי סוגיה שהרבה סופרים חששו לדון בה ולהתייחס אליה בספרות הילדים שלא ושפטו אותם בהגשת תכנים שאינם מתאימים לילדים.[107] הסופרת אלהאם תאברי בסיפרה **ג'סם קושקוש** [108] דנה בנושא החינוך המוני. זהו הספר הראשון שמתייחס לנושא זה. וניתן להתייחס לסיפור **בולבול בלאבל**[109] שמספר על שני ציפורים מאוהבים שמחליטים להנשא ולאחר מכן לבנות קן משותף שתשים בו הציפורה את הביצים, כנסיון להגשת נושא החתונה באופן סמבולי. הרוב המוחלט ביצירות הספרות בו בתחום הפרוזה ומספר קובצי השירים אינו עולה על מספר אצבעות היד האחת. הוצאת קבצי שירה שלימה לילדים היא תופעה חדשה בספרות הילדים המקומית. הילדים היו רגילים לקרוא שירים בספרי הלימוד שלהם בבית הספר היסודי ועל יסודי.[110]

אך ולמרות ההתייחסות לילד ולספרות הילדים מרכזי ספרות הילדים לא דאגו להוציא ספרים מפרי יצירתם של הילדים עצמם.[111] בנוסף לכך, המרכזים לא דרבנו את כתיבת המחזות לילדים או את ההצגות לנוער. חסרון זה כמעט מוחלט לשני סוגים אלה שצריך לשים בראש סדר העדיפויות במרכזי הספרות לילדים ואצל העוסקים בנושא.

השפה בספרי הילדים היא ספרותית,[112] והטקסטים בספרות הילדים הסתייגו תמיד מהשפה המדוברת בגלל שתי סיבות: מטרת הספרים הייתה גם ללמד את השפה הספרותית באופן אורלי וכתוב. והשימוש בשפה המדוברת אינו מגשים מטרה זו. סיבה שניה היא החשש שכתיבה המדוברת מעמידה את הטקסטים במעגל הספרות הלא קאנונית, דבר שגורם להפחתת מעמדה.[113]

---

106. ראפע יחיא, **כיס אלפרח** (חיפה: מרכז אדב אלטפאל, 2002).
107. ישנה מחלוקת בין אלה העוסקים במישור הילדות סביב העיין הזה ישנם כאלה שרואים שספרי הילדים צריכים לשקף בעיות היום יום בדרך מתאימה כמו בעיית המוות וקראו למציאת שיטות חדשות להגישם לילדים וישנם כאלה שרואים כי עדיף להתרחק מעניינים כאלה שאינם מתאימים לנסיון הילדים המוגבל ראה: כאפיה רמדאן, מד'מון אלכתב אלס'אדרה ללאטפאל, **"כתב אלאטפאל אלס'אדרה פי אלדול אלערבייה ודוול אלעאלם אלת'אלת'** (אלקאהרה: אלדאר אל מס'ריה אלעאמה ללכתאב, 1994), עמ' 121-105. כדי להבין את חשיבות הכנסת נושא המוות בספרות הילדים ראה: מירי ברוך, **ילד אז ילד עכשיו** (תל-אביב: ספריית הפועלים, 1991), 69-94.
108. אלהאם תאברי, **ג'סם כושכוש**, (אלנאס'רה: דאר אלאלהאם, 2001).
109. אמאל כריני, **בולבול בלאבל** (כפר קרע: דאר אלהודא בע"מ, 2001).
110. על מנת להתרחב בשירת הילדים, ראה: מג'מועה מן אלבאחת'ין, **אלחלקה אלדראסייה אלאקלימייה לעאם 1988 חוול שער אלאטפאל** (אלקאהרה: אל היאה אלמס'ריה ללכתאב, 1989); פוזי עיסא, מקור קודם, עמ' 9-86.
111. עמותת "אנסאן" יזמה הקמת סדנאות וקורסים לכתיבה יצירתית במסגרת פרוייקט המרכז החינוכי הנייד השייך לה את החומרים היצירתיים האלה יצאו לאור בספר: **קאלת לי אלריאחין**, אשר כולל טקסטים מפרי עיטם של התלמידים מבתי הספר בנושאים שונים. ראה: מג'מועה מן אלבאחת'ין, **קאלת לי אלריאחין** (שפרעם: ג'מעיית אנסאן, 1993).
112. הגישה הזאת מוציאה מן הכלל מספר של פרסומים, כדוגמה: אמאל כריני, **מרווה וואלד'פירה** (עכא: דאר אלטפל אלערבי, 1997).
113. על מנת להתרחב בשפת הילד, ראה: אחמד נג'יב, **מקור קודם** , (קהיר: דאר אולפכר (אל-ערב, 1994), עמ' 45-61, עבד אל כרים אל חילאילה עפאף אללבאבידי, **התפתחות שפת הילד** (רבת עמון: דאר אל פכר לאנשר וואלתודיע 1995), מוחמד רדיואן ה"**שפה בשירת הילדים**," הסמינר האזורי לשנת 1988 סביב השירה לילדים (קהיר: אלהיאה אלמס'ריה אלעאמה לאלכתאב, 1989), עמ' 6-29, פהים מוסטפא, **הילד והקריאה** (קהיר, אלדאר אלמס'ריה אללובנאניה, 1998), עמ' 24-29, תינא ברוס, **עקרונות הלימוד בילדות המקדמת**, תרגום ממדוחה סלאמה (קהיר, דאר אלשרוק, ללא תאריך), עמ' 95-111.

סיכום

עם העליה במספר המוסדות הדואגות לילדים ולספרות הילדים עלה אחוז הוצאת ספרי הילדים בספרות הערבית. ספרים אלה מאופיינים בהוצאה יפה. אף על פי שחלק לא מועט מהם חסר בו תאריך ההוצאה, מספור העמודים, והדגשת גיל הילדים שעבורם נכתב הספר. הרמה האמנותית לטקסטים שונה וסופרי ספרות הילדים עודם חוששים משבירת נורמות מסורתיים, קיימים בכתיבה כי מפחדים מכשלון או מתגובות אלא שעוסקים בתחום הילדות. נוסף לזה סיפורים רבים לא יכולים לכתוב בנורמות ובשיטות המודרניות בעולם הכתיבה לילדים. ספרים אלה מאופיינים בתכנים תרבותיים חינוכיים ומדעיים ויש בהם הזנחה לכמה נושאים כמו המדע הבדוי, מוות, חינוך מיני, הקונפליקט הערבי יהודי או הדו הקיום, כמו כן, אין בהם אלמנט ההומור. לצד זה היתה התמקדות ביצירת הסיפורים עם הופעת התחלות בשירים והזנחה ברורה לכתיבת ההצגות. אפשר לראות התחלה של התעניינות במורשת ובפולקלור העממי. נותר לומר כי הכמות הגדולה של היצירות זקוקה לתנועה ביקורתית שתלווה אותה שתפריד בין הניקולה לחשוב ותאיר את הדרך לפני הסופרים לכיוון כתיבה מפותחת לילדים.

درب الحكايات

قصة القاضي الصغير

(برنامج مشترك للتلفزيون التربوي والكلية الأكاديمية العربية في حيفا)

د. خالد عزايزة

المقدمة

يتناول برنامج " **درب الحكايات** " الذي أنتجه وأخرجه التلفزيون التربوي بدعم ورعاية الكلية الأكاديمية العربية للتربية في حيفا ومركز أدب الأطفال فيها (25) قصة وحكاية معظمها لكتّاب أدب أطفال محليين. تجدر الاشارة إلى أن أربع قصص من بين هذه القصص قد صدرت عن طريق مركز أدب الأطفال العربي في إسرائيل- الناصرة.

يهدف البرنامج " **درب الحكايات** " إلى دعم أدب الأطفال المحلي وتشجيع مراكز أدب الأطفال في الوسط العربي لإصدار العديد من الكتب واغناء المكتبات المدرسية والبيتية والعامة بكتب أدب الأطفال خاصة التي قام بتأليفها كتّاب محليون.

يساهم التلفزيون التربوي في تشجيع القراءة والمطالعة والتوعية والاعلام بما صدر من كتب أدب أطفال، حيث قام التلفزيون التربوي بانتاج واخراج هذا البرنامج تلفزيونيا عن طريق سرد هذه القصص والتعرض لها على الشاشة وتعريف الصغار والكبار بها على غرار برنامج " **كان يا ما كان** " وبرنامج " **غصن الزيتون**" مستخدما الوسائل التقنيّة والفنيّة والمحفزات البصرية والسمعية التي تشوّق المشاهدين لسماع القصة ومن ثمّ التأثير عليهم للبحث عن القصّة المكتوبة من أجل قراءتها والاستمتاع بها.

إن برنامج "**درب الحكايات**" مثله مثل برنامج "**كان يا ما كان**" وبرنامج "**حكايات غصن الزيتون**" قد تمّ اخراجه عن طريق الرواية والسرد من قبل احدى الممثلات المشهورات، حيث قامت الممثلة ميرا عوض بسرد قصص البرنامج من خلال توظيف العناصر الفنيّة الى جانب حركات الجسم وتعابير الوجه وتغيير نبرات الصوت وتفعيل مجموعة من الاطفال لسماع القصة وذلك باسلوب شيق وجذاب يلفت الانتباه ويساعد على التركيز في الاستماع والمشاهدة.

في افتتاحية كل حلقة نشاهد الراوية وهي تلبس الملابس المزركشة والملونة بألوان طيف الشمس وهي تجلس على الغيمات السابحة في الفضاء ومن حولها مجموعة من الاطفال، كما نلمح في الافق قوس قزح ينسجم مع ثوب الراوية. ويتخلل الافتتاحية الموسيقى التصويرية التي تهيئ المشاهد وتحفزه لمتابعة سماع القصة المروية.

بما أن القصص في البرنامج قد تمت روايتها بلغة فصحى، فمن شأن هذا البرنامج واهدافه تطوير ملكات الاطفال في لغتهم العربية وكذلك اغناء معلوماتهم بما تتضمنه هذه القصص من معلومات وزيادة ثروتهم اللغوية وتوسيع الخيال لديهم. كما يعودهم هذا البرنامج على النطق السليم للفظة والعبارة وأيضا تؤدي المشاهدة الصورية لحلقات البرنامج والتي يصاحبها الكلام على تجسيد العلاقة بين الصورة المرئية والصورة المسموعة للكلمة والعبارة. ومن شأن البرنامج ايضا تقوية ملكة الاصغاء والاستماع والفهم ويقوي قدرتهم في اللغة الفصحى على حساب اللغة العامية.

ان الانتفاع من هذا البرنامج الادبي المتلفز "درب الحكايات" واستغلاله بالشكل الصحيح يكتمل عند المزاوجة والجمع ما بينه وبين القصص المكتوبة التي صورت عن مركز أدب الاطفال.

من الاهمية بمكان المزاوجة او الجمع مع اكثر من وسيلة في هذه المرحلة من مراحل الطفولة بحيث تتوفر لدى الاطفال في المدرسة وفي البيت وفي المكتبات العامة كتب المطالعة والقراءة وأشرطة التسجيل السماعية وأشرطة الفيديو وصحف الاطفال والمجلات التي تتضمن الاعمال الادبية المناسبة لهذه المرحلة مثل القصص والاغاني والمسرحيات وغير ذلك.

هذا المزج او الجمع بين لغات وسائل الاتصال المكتوبة والمسموعة والمرئية التي تنقل أدب الاطفال من خلال الكتب والصحف والاذاعات وعبر قنوات التلفزيون ومن خلال اشرطة الفيديو من شأنه تحبيب الاعمال الادبية وتقريبها الى عالم الطفولة.

1- هوية البرنامج (درب الحكايات)

عدد الحلقات	25 حلقة
مدة الحلقة	7–10 دقائق
المنتج	سهيل حداد
المخرج	ناظم شريدي واسحاق حلوتسي
مساعد مخرج	مصطفى أبوراس
تقديم	ميرا عوض
تركيز واستشارة تربوية	د. خالد عزايزة وتوفيق جبارين
لجنة التوجيه في مركز أدب الأطفال في حيفا	د. نعيم عرايدي، د. خالد عزايزة، د. هالة اسبنيولي، كرمة زعبي ورافع يحيى

2- هوية القصص

الرقم	القصة	التاليف / الترجمة	رسوم
٢	القاضي الصغير	د. نجيب نبواني	إيرينا كركبي
٢.	الشرطي الذكي	د. نجيب نبواني	إيرينا كركبي
٣.	الديك الذكي	د. نجيب نبواني	إيرينا كركبي
٤.	مغارة الأرواح	د. نجيب نبواني	إيرينا كركبي
٥.	الثعلب المغرور	د. نجيب نبواني	إليزابيث محاميد
٦.	أنا يوسف يا أبي	د. نعيم عرايدي	عبد عابدي
٧.	درجات المئذنة	د. نعيم عرايدي	طارق شريف
٨.	الطاؤوس والبطة	د. نعيم عرايدي	جهينة حبيبي قندلفت
٩.	الصيصان السحرية	رافع يحيى	إليزابيث محاميد
١٠.	كيس الفرح	رافع يحيى	أيمن خطيب
١١.	ماذا قالت الطيور	محمد علي طه	مارون قعبور
١٢.	ملك الفواكه	محمد علي طه	إيرينا كركبي
١٣.	العصافير الطيبة	سهيل كيوان	جهينة حبيبي قندلفت
١٤.	القرد الشره	سهيل كيوان	إيرينا كركبي
١٥.	البائع الخجول	د. أحمد هيبي	إيرينا كركبي

١٦.	قوس قزح	عبدالله عيشان	إيرينا كركبي
١٧.	السائل العجيب	د. محمد حجيرات ود. نجيب نبواني	إيرينا كركبي
١٨.	نورة واختها الصغيرة	د. هالة اسبنيولي	إيرينا كركبي
١٩.	طيري يا طيارة	سلمان فراج	إيرينا كركبي
٢٠.	وكبر سامر	عبيدة بلحة	أيمن خطيب
٢١.	تامر وألعابه	حياة بلحة أبو شميس	نوار ابوخضرة– راشد
٢٢.	ليان لا تستطيع ان تنام	نورين كوهين ترجمة جنان فلاح	نوريت تسرفاتي
٢٣.	أريد فيلا	ليئات يوسف ترجمة هالة اسبنيولي	ألونا فرنكل
٢٤.	حبة بوظة	راوية شناتي	إليزابيث محاميد
٢٥.	باسل والنظارة	حنان عابد	نوار ابو خضرة– راشد

3- التعريف بالقصص

1. **القاضي الصغير**: قصة طفل صغير ذكي يستطيع أن يجد حلا لعملية سرقة لم يستطع قضاة المحكمة الكبار معرفة من قام بهذه السرقة.

2. **الشرطي الذكي**: قصة رجل فقير لم يكن بامكانه شراء الطعام فاقترب من مطعم وعندما شم رائحة الشواء طالبه صاحب المطعم ان يدفع مقابل الرائحة التي شمها، ويقوم الشرطي بحل المشكلة بصورة ذكية.

3. **الديك الذكي**: قصة ديك استطاع ان يفلت من أنياب الثعلب المعروف بذكائه. يتضح من خلال القصة أن الثعلب ليس الحيوان الماكر الوحيد.

4. **مغارة الأرواح**: يتعامل أبو سمير مع الناس بالقرش. يحلم ذات ليلة انه موجود في مغارة وهناك يغش كي يعيش طويلا فيسكب الزيت الحار على يديه فيستخلص العبرة بأن الغش مهلك.

5. **الثعلب المغرور**: تتحدث القصة عن ثعلب مغرور بظله وكلما صغر ظله كلما تنازل عن حجم فريسته حتى عرف حجمه الحقيقي.

6. **أنا يوسف يا أبي**: قصة شعرية بأسلوب وجداني تحكي عن صراع يوسف مع أخوته كما جاء في القصة الدينية مما يلائم العصر الحديث ونفسية الطفل اليوم.

7. **درجات المئذنة**: قصة عن شهر الصوم المبارك تحكي بشكل عاطفي ووجداني عن طفل لا يستطيع أن يصوم من ناحية ولا يستطيع ان يبوح بذلك من ناحية اخرى احتراما لشهر رمضان المبارك.

8. **الطاؤوس والبطة**: القصة مأخوذة من باب الحيوان في " ألف ليلة وليلة " تحكي قصة طاؤوس وطاؤوسة يهربان إلى جزيرة منعزلة وسرعان ما تنضم اليهما البطة التي هربت أيضا من ظلم الانسان.

9. **الصيصان السحرية**: تعالج هذه القصة مشكلة طفل لا يملك مصروف الرحلة فيضطر إلى خوض مغامرة مع صيصانه السحرية تعويضا عن خسارته للرحلة.

10. **كيس الفرح**: يسأل سامح عن والده فلا يجد جوابا مقنعا. يضطر للبحث عن والده فيكتشف أنه قد توفي. تتطور الأحداث حتى يدرك سامح في النهاية أن الحياة يجب أن تستمر رغم وفاة والده.

11. **ماذا قالت الطيور**: يخرج يزيد مع رفاقه إلى الغابة. يقومون بإلقاء النفايات ولا يحافظون على النظافة. تتضايق العصافير وترفض أن تشدو حتى يحل يزيد المشكلة.

12. **ملك الفواكه**: تتحدث القصة عن الفواكه التي تبحث عن ملك لها. يدور جدل بينها، وكل نوع من الفواكه يقترح أن يكون الملك وفي النهاية يتوصلون الى حل ويضعون نهاية للمشكلة.

13. **العصافير الطيبة**: تتحدث القصة عن صياد يصيد العصافير وعندما يسقط عن الشجرة تقوم العصافير بمساعدته عندها عرف ما قد صنعته له الطيور فيتوقف عن صيدها.

14. **القرد الشره**: قصة قرد يدخل الى بستان موز. يأكل بشراهة مع زملائه فيقبض عليه، ويوضع في حديقة الحيوانات. تنتهي القصة بهروبه من هناك وعودته الى الغابة.

15. **البائع الخجول**: قصة ولد تلقى عليه مسؤولية بيع البطيخ في القرى المجاورة. يخوض مغامرة أثناء البيع تجعله يعيش في صراع ومخاوف لأن أباه أراد منه أن يتصرف كالكبار.

16. **قوس قزح**: تسقط نجمات على الأرض فتزينها ولكن هذه النجمات تحن إلى السماء وسرعان ما تهتدي الى وسيلة للعودة وتعوض الأرض بقوس قزح كي تظل هي أيضا جميلة.

17. **السائل العجيب**: تتحدث القصة عن الصوص الذي لم يسمع كلام أمه وشرب من سائل ضار معتقدا أنه ماء. يجري الديك تجربة للحيوانات يعلمهم فيها كيف يميزون الماء عن غيره من السوائل.

18. **نورة واختها الصغيرة**: تتحدث القصة عن نورة التي أنجبت أمها أختا لها. فرحت في البداية لكن بعد ذلك تغير شعورها لأن أمها انشغلت باختها غدير وبدأت تحس أن أمها لم تعد تهتم بها. عرفت أمها ما حدث لنورة فاحتضنتها وخففت من حالتها وطلبت منها مساعدتها في تدبير أمر غدير، عندئذ فرحت نورة كثيرا وقالت " أحب ماما وبابا وأختي غدير ".

19. **طيري يا طيارة**: (قصة شعرية) تتحدث عن طفلة تلعب بطيارة ورق على سطح البيت وتمر اثر ذلك بخطر الوقوع عن سطح البيت. وفي اللحظة الأخيرة تنجو الطفلة من الوقوع.

20. **وكبر سامر**: قصة طفل في مرحلة تحمل المسؤولية والذهاب وحده إلى الدكان لكنه لم يتصرف كما توقعت أمه. ويقع في مشكلة يتم حلها في نهاية القصة.

21. **تامر وألعابه**: تتحدث القصة عن الطفل تامر الذي لا يهتم بترتيب العابه فعندما يزوره أصدقاؤه يرفضون اللعب معه حتى يرتب غرفته.

22. **ليان لا تستطيع أن تنام**: لا تستطيع الطفلة ليان أن تنام وتظل طوال الليل تتقلب في نومها وفي كل مرة تطلب شيئا جديدا من والديها ولكنها في النهاية تستسلم للنوم.

23. **أريد فيلا**: تحكي قصة طفلة تريد حيوانا أليفا ليعيش معها في البيت وبعد عرض مجموعة من الحيوانات التي لا تلائم العيش في البيت تختار جروا صغيرا.

24. **حبة بوظة**: تتحدث عن طفل لا يرغب بالدراسة فيذهب لبيع البوظة وسرعان ما يكتشف انه حتى بيع البوظة يحتاج أيضا إلى علم ومعرفة فيعود الى المدرسة لاكتساب العلم.

25. **باسل والنظارة**: تعالج هذه القصة مشكلة النظارة الطبية لدى الطفل الذي يخوض صراعا قويا مع نفسه حول ذلك.

4- هوية القصة المكتوبة (القاضي الصغير)

اسم القصة	القاضي الصغير
اسم المؤلف/ ة	د. نجيب نبواني
الرسومات	ايرينا كركبي
عدد الصفحات	23
دار الطباعة والنشر	دار الهدى للطباعة والنشر – كفر قرع
الاصدار	الكلية العربية للتربية في اسرائيل – حيفا
التدقيق اللغوي	د. فهد ابو خضرة

5- هوية القصة المتلفزة (القاضي الصغير)

المنتج	سهيل حداد
المخرج	ناظم شريدي وحلوتسي
مساعد مخرج	مصطفى ابو راس
التقديم	ميرا عوض
لجنة التوجيه	د. نعيم عرايدي، د. خالد عزايزة، د. هالة اسبنيولي، كرمة زعبي ورافع جبارين
التركيز والارشاد	د. خالد عزايزة وتوفيق جبارين
المدة الزمنية	04 :7 دقائق
حقوق البث	التلفزيون التربوي الاسرائيلي

6- خطة العمل

تجمع خطة العمل المقترحة على المعلمين المزاوجة بين العمل الأدبي المكتوب والعمل الأدبي المتلفز. من هذا المنطلق يستطيع المعلم السير في خطة العمل بإحدى الطريقين:

أولا:

1) الاستماع إلى القصة ومشاهدتها في التلفزيون، ثم اجراء مناقشة في أعقاب المشاهدة.

2) قراءة القصة المكتوبة، ثم اجراء مناقشة شفوية.

3) أعمال ذاتية للتلاميذ داخل الصف أو في البيت حول القصة المكتوبة والقصة المرئية.

ثانيا:

1) قراءة القصة في الكتاب ومناقشتها.

2) الاستماع الى القصة ومشاهدتها في التلفزيون ثم اجراء مناقشة حول المشاهدة.

3) أعمال ذاتية في الصف والبيت. (د. خالد عزايزة وآخرون- كان يا ما كان- مرشد للمعلم (ص34-35)، سنة 1997، التلفزيون التربوي- تل ابيب).

7- أسئلة وفعاليات شفوية

أ. التمهيد

1) صفْ قاعة محكمة ما زرتها أو شاهدتها في برنامج تلفزيوني.

2) ما هو عمل القاضي؟

3) مع من يتعامل القاضي؟

4) على ما ذا يعتمد القاضي في حكمِهِ؟

5) ما هي أهم صفة يجب أن يتحلى بها القاضي؟

6) احكِ قصة تعرفها عن قاضٍ ما؟

7) هل تحب أن تصبح قاضيا في المستقبل؟ ولماذا؟

ب. أسئلة للمناقشة في المضمون

1) ماذا يبيع العطار؟

2) ماذا يبيع الزيات؟

3) كيف شاهد العطار ما قام به الزيات؟

4) ما هو عدد الدنانير التي مع الزيات؟

5) لماذا ارتمى العطار على الأرض؟

6) بماذا اتهم العطار الزيات؟

7) هل استطاع القاضي اصدار حكم يدين بِهِ الزيات؟ لماذا؟

8) ما الذي لفت انتباه القاضي في لعب الأولاد؟
9) كيف حكم الولد القاضي في قضية الزيات والعطّار؟
10) ماذا كان رد فعل القاضي لهذا الولد؟

ج- أسئلة للمناقشة في الشكل والاخراج الفني

1) ما اسم الراوية التي سردت القصة؟
2) لمن سَردت الراوية القصة؟
3) كم عدد الأولاد الذين استمعوا الى القصة؟
4) أين جلست الراوية وأين جلس الأولاد؟
5) كيف تصرفت الراوية أثناء سرد القصة ؟ تطرق إلى نبرات الصوت ، ملامح الوجه ، لغة الجسم ، الحركات والنظرات.
6) بماذا يذكرك هذا المشهد؟

8- أسئلة وفعاليات كتابية للصف

الأحداث (أ)

1- ما هو الحدث الذي يعكس بداية المشكلة بين الزيّات والعطّار؟

2- من الذي اشتكى الى الشرطة؟ وماذا ادعّى؟

3- كيف استطاع العطار معرفة ما قام به الزيّات؟

الأحداث (ب)

1– لماذا أراد الولدُ القاضي وضع الدنانير الذهبية في الماء الساخن؟

2– ما الذي أثار دهشة القاضي من الولد الصغير؟

3– كيف عبّر القاضي عن اعجابه بالولد الصغير؟

الزمان والمكان

1– ما هو المكان الذي حدثت به بداية المشكلة ؟ (أكتب الجملة التي تبين مكان أحداث ذلك)

2– تطورت أحداث القصة في امكنة أخرى. بين ذلك من خلال تسلسل الأحداث.

3– متى حدثت المشكلة بين العطّار والزيات؟ (اكتب الجملة التي تدل على ذلك من القصة)

البداية والنهاية

1- ماذا كانت جملة البداية في القصة؟ اكتبها؟

____

____

2- أكتب جملة أخرى نبدأ بها سرد القصص.

____

____

3- كيف انتهت القصة؟ وهل كانت النهاية مفرحة أم محزنة؟ وضح!

____

____

____

الشخصيات (أ)

1) من هم شخصيات القصة؟ ____________________

الشخصية المركزية في القصة ____________________

الشخصيات الثانوية في القصة ____________________

2) ما هي الصفة التي تعطيها لكل من :

العطار : ____________________

الزيات : ____________________

الولدُ الصغير : ____________________

3) ما هو عمل كل من :

الزيات : ____________________

العطار : ____________________

النحّاس : ________________________________

الخياط : ________________________________

الدباغ : ________________________________

الشخصيات (ب)

1) صف العلاقة بين كل زوج من شخصيات القصة :

الزيات والعطار : ________________________________

____

القاضي والولد : ________________________________

____

2) ما الذي كنت ترغب أن تغيره في سلوك احدى شخصيّات القصة؟

____

____

3) ما هي أكثر شخصية أحببتها؟ لماذا؟

____

____

المشاعر والأحاسيس (أ)

1) ما هو شعورك عندما عرفت أن العطار يراقب جاره الزيات؟ وضح

____

____

2) كيف كان شعور الزيات عندما عرف أن جاره العطار يتهمهُ بالسرقة؟

____

____

3) ألقت الشرطة القبض على الزيات. ماذا كان شعور كل من:

الزيات: ________________

العطار: ________________

الشرطي: ________________

المشاعر والأحاسيس (ب)

1) صف شعور القاضي عندما لم يستطع أن يصدر حكمهُ في القضيّة؟

____

____

2) ماذا كان شعور الأولاد عندما طلب منهم " الولد القاضي" قدرا فيها ماءٌ ساخن؟

____

____

3) كيف كان شعور القاضي عندما نطق الولد القاضي بالحكم؟

____

____

المغزى والقيم

1- أكتب ثلاث صفات ايجابية انعكست في القصة من خلال سلوك كل من:

أ- القاضي ________________

ب- الولد الصغير ________________

جـ- العطار ________________

2- أذكر صفتين سلبيتين انعكستا في القصة من خلال سلوك كل من:

أ- الشرطي ________________

ب- الزيات ________________

3- أذكر ثلاث نصائح ترغب نقلها إلى اصدقائك بناء على أحداث هذه القصة؟

أ- ______

ب- ______

جـ- ______

المواقف والاراء

1- ما الذي أعجبك أو لم يعجبك بتصرف الشرطة؟

______

______

2- لو كنت محاميا فمن هي الشخصية التي تريد الدفاع عنها؟ ولماذا؟

______

______

3- لو كنت قاضيا فما هو الحكم الذي ستصدرهُ في الزيات؟

______

______

الأسلوب

1) استخدم الكاتب في بداية قصته اسلوب السرد.

أ- ما هي العبارة التي تدل على ذلك ______

ب- أذكر عبارة اخرى من القصة تدل على السرد ______

2) أكتب جملة أخرى نبدأ بها سرد القصص مثل :

في أحد الأيام ______

3) هات من القصة مثالا على كل من :

النداء : ______

الاستفهام : ______

النفي : ______________________________

الشرط : ______________________________

9- أسئلة وفعاليات في التصميم والاخراج الفني

غلاف القصة المكتوبة (أ)

1- صف صورة الغلاف الأمامي لكتاب القصة.

____

____

2- صف صورة الغلاف الخلفي لكتاب القصة.

____

____

3- قارن بين صورة الغلاف الأمامي وصورة الغلاف الخلفي لكتاب القصة.

____

____

الرسومات والصور

1- قارن بين لباس القاضي ولباس الزيات والعطار.

____

____

2- هل أعجبك لباس الشرطي؟ ولماذا؟

____

____

3- لو كنت أنت الرسّام فما هي الملابس التي كنت ستختارها لكل من :

القاضي : ______

الشرطي : ______

الشكل والمضمون

1) كيف ربط المخرج والمنتج بين تتابع الصور على شاشة التلفزيون وبين سرد الرواية؟

______

______

2) ما هو المشترك بين الرسومات في القصة والنصوص المكتوبة؟

______

______

3) ما هي أكثر صورة أحببتها؟ ولماذا؟

______

______

الاخراج التلفزيوني

1- ما هو عدد الرسومات التي ظهرت على شاشة التلفزيون أثناء السرد؟

______

2- أين جلست الراوية؟ ولماذا؟

______

______

3- صف ثوب الراوية؟ بماذا تذكرك ألوانه؟

______

______

10- فعاليات عملية وإبداعية

1- اقترح حلولا أخرى من عندك تساعد بها الشرطي أو القاضي على معرفة الحقيقة.

2- حاول مع أصدقائك تمثيل مشهد من مشاهد القصة في المحكمة حيث يجلس القاضي، محامي الدفاع، النيابة، المشتكي، المتهم والشهود.

3- تخاصم تلميذان على قلم وجده أحدهما في ساحة المدرسة. وقد ادعّى كلّ منهما أن القلم له. طُلِبَ منك أن تصدر حكما في القضية: فما هو حكمك؟

4- استخدم مفاتيح الكلمات التالية للحصول على اسم قصة شيقة.

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
الحرف												

الحرف 2 + 3 + 6	بمعنى وجَدَ
الحرف 3+ 5 + 4	بمعنى حكمَ
الحرف 1+ 3 + 2	عكس أكثر
الحرف 2 + 6	بمعنى خاصتي
الحرف 8+9	بمعنى حرامي
الحرف 9 + 7 + 12	من اخوات كان
الحرف 11+ 10 + 9	بمعنى يمتلئ
الحرف 9 + 10 + 11 + 12	عكس كبير

المصادر

1- أبو فنة، محمود وخالد عزايزة (1996) **آفاق جديدة.** مقال " المزاوجة بين القصة المكتوبة والقصة المتلفزة " لخالد عزايزة، ص 156–ص164 – الناصرة.
2- أبو فنة، محمود ومحمد اغبارية (1994) **التربية للوعي القرائي في المدارس العربية في اسرائيل**– وزارة المعارف، الثقافة والرياضة – القدس.
3- عزايزة، خالد، توفيق جبارين، هالة شيتي، لبيب سرحان (2003) **المرشد في برامج التلفزيون التربوي** – ص44– ص29 – تل ابيب.
4- عزايزة، خالد (2002) **التلفزيون والتربية اللغوية** – الكلية الأكاديمية العربية للتربية في اسرائيل– حيفا.
5- عزايزة، خالد، جميلة مصالحة، عبد الفتاح ابو واصل ورافع يحيى (1997) **كان يا ما كان– مرشد للمعلم**– التلفزيون التربوي– تل أبيب.
6- عزايزة، خالد (2002) **إتقان القراءة وفهم المقروء، العوامل الوسيطة** – الكلية الأكاديمية العربية للتربية في اسرائيل– ص92– ص105– حيفا.
7- نبواني، نجيب (2000) **القاضي الصغير**– الكلية العربية للتربية في اسرائيل– حيفا.

المحراث العربي

بقلم : چوتليب شُوماخِر (1889)
ترجمه عن الالمانية : د. علي الصغيَّر

چوتليب شُوماخِر

نشرت "مجلة الجمعية الالمانية - الفلسطينية" (Zeitschrift des Deutschen-Palaestina Vereins) في سنتها الثانية عشرة عام ١٨٨٩ (الصفحات ١٥٧-١٦٦) مقالا للمهندس الالماني الدكتور چوتليب شُوماخِر تحت اسم "المحراث العربي" (Der arabische Pflug)، يصف به المحراث العربي التقليدي وصفا دقيقا، ويصف ايضا اهم الادوات الزراعية التي كان يستخدمها الفلاحون في الزرع والحصاد والدرس على البيدر، كما ويصف بشكل قصير ورائع بعض المصاعب التي كان يواجهها فلاحو هذه البلاد خلال العقود الثلاثة الاخيرة من القرن التاسع عشر. ونحن نقدم للقراء الكرام فيما يلي نبذة عن حياة كاتب المقال وترجمة للمقال، آملين ان تكون بذلك فائدة ومتعة.

چوتليب شُوماخِر

ولد في بلدة زانيسڤيل (Zanesville) بولاية اوهايو بالولايات المتحدة الاميركية بتاريخ ٢١ تشرين الثاني عام ١٨٥٧ لابوين من اصل الماني، وكان ابوه يعقوب شوماخر عضوا في جمعية فرسان الهيكل* (Tempelgesllschaft) باميركا الشمالية.

وفي عام ١٨٦٩ هاجر الى البلاد مع عائلته التي استوطنت في المستعمرة الالمانية، علي بعد مسافة قصيرة الى الغرب من حيفا (Deutsche Kolonie bei Haifa)، وكان موقع بيت العائلة قرب الطرف الشمالي للشارع الرئيسي او شارع الكرمل (Haupt oder Carmel Strasse)، بين بيت ف. راينهارت (Ph. Reinhardt)- عضو اخر في جمعية فرسان الهيكل وكان يعمل خياطا، في الجهة الشمالية، وبيت ك. اولدورف (K. Oldorf)- عضو في نفس الجمعية وكان يعمل نجارا، في الجهة الجنوبية (בן ארצי, 1996, עמ' 65).

* جمعية المانية هاجر بعض اعضائها الى البلاد في الربع الاخير من القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين، وبنوا عددا من المستوطنات الزراعية وهي Waldheim و Sarona وWilhelma وبيت لحم الجديدة و Neuhardthof وعددا من الاحياء المدنية في بعض مدن البلاد (في حيفا واورشليم ويافا). وكان حافزهم للسكنى في البلاد هو املهم وايمانهم بتحقق نبوءات انبياء التوارة والانجيل. وقد اشتهروا بالنشاط والاجتهاد والنظافة. وقد أبعدوا عن البلاد خلال معارك الحرب العالمية الثانية علي اعتبار انهم مواطنون المان، وبذلك انتهى استيطانهم في البلاد، ولكن قسما كبيرا من اثاراتهم لا يزال باقيا حتى الان في الاماكن المذكورة.

بيت شوُماخر بالحي الالماني بحيفا (حاليا: جادة دافيد بن چوريون رقم١٢). منظر من الشرق

في حيفا درس شوماخر لمدة ثلاث سنين بمدرسة المبشرين الفرنسيين، التي كان يتعلم بها الطلاب العرب، وبها تعلم اللغتين العربية والفرنسية، وبعد ان اقيمت مدرسة خاصة بالالمان في حيفا، درس بها لمدة سنةواحدة. بعدها توجه الي المانيا وهناك درس في مدرسة البناء (Baugewerkschule) بمدينة شتوتچارت (Stuttgart)، ثم في الكلية التكنولوجية الملكية (Koengliches Polytechnikum) ، ثم في مدرسة الهندسة العليا (Ingenieurfachschule)، وبها اختص بالهندسة المعمارية والفن المعماري. في عام ١٨٨٣ رجع الى حيفا وتعين من قبل ملك ڤيرتمبرچ مستشارا للبناء في البلاد (Koengliche Wuerttembergischer Baurat)، وفي نفس العام تزوج ماريا لانچة (Maria Lange)، ابنة رئيس جمعية فرسان الهيكل.

مدخل بيت شوُماخر

اجرى شوماخر في البلاد اعمالا هندسية عديدة للدولة العثمانية وللمبشرين المسيحيين وللمهاجرين اليهود وللعرب، بالاضافة الى اعمال مسح اثري وجغرافي في شمال البلاد، وفي الجولان وحوران بسوريا وفي عجلون بشرق الاردن (כרמל, 1974; רות, 1988; גורן, 1999, עמ' 285). ونشر قسما كبيرا من ابحاثه ومكتشفاته في "مجلة الجمعية الالمانية-الفلسطينية" (Zeitschrift des Deutschen-Palaestina Vereins) وكذلك في مجلة استكشاف فلسطين (Palestine Exploration Quarterly Statement). وفي عام ١٨٩٦ منحته جامعة هَالِه (Halle Universitat) شهادة الدكتوراة الفخرية.

في المراحل الاولى من تخطيط ومد سكة الحديد من

قبر شُوماخِر بمقبرة فرسان الهيكل بحيفا

عكا عبر حيفا الى دمشق في اطار خط سكة حديد الحجاز، خلال العقدين الاخيرين من القرن التاسع عشر، تعين شوماخر مهندسا مسؤولا عن تعيين موقع خط السكة على الارض وعن مراقبة سير العمل، ولكنه استقال من عمله هذا عام ١٨٩٣ بعد ان توقفت الشركة البريطانية المسؤولة عن مد السكة (The Syrian Ottoman Railway Company) عن العمل (קושניר, 1990).

خلال معارك الحرب العالمية الاولى في البلاد تجند شوماخر للجيش الالماني وتعين مهندسا رئيسيا للفيلق العثماني الرابع (دوردونجي أُوردوي)، وكانت وظيفته الرئيسية تأمين المياه لهذا الفيلق. ومع انتهاء معارك الحرب العالمية الاولى في البلاد، رجع الى المانيا مع القوات الالمانية المهزومة، وهناك سكن في مدينة شڤيبش چمند(Schwaebisch Gmuend) . ونظرا لاشتراكه في الحرب فقد منعته سلطات الانتداب البريطاني من الرجوع الى البلاد بالرغم من محاولاته المتكررة (Guthe, 1926). ولم يُسمح له بالرجوع الا بعد جهد جهيد عام ١٩٢٤، وبعد ان رجع بمدة قصيرة أُصيب بالشلل وتُوفي في حيفا بتاريخ ٢٦ تشرين الثاني عام ١٩٢٥، ودفن في مقبرة فرسان الهيكل (Templerfriedhof) بمدينة حيفا السفلى (على بعد مسافة قصيرة الى الجهة الجنوبية الشرقية من مستشفى رمبام الحالي).

مدخل مقبرة فرسان الهيكل بحيفا. منظر من الجهة الجنوبية الشرقية

ترك شوماخر وراءه زوجة وتسعة بنين وبنات واحد عشرحفيدا. وآخر من بقي في حيفا من خلفه كانت ابنته نِلي مارتشينكوڤسكي - شوماخر، التي توفيت بحيفا عام ١٩٩١.

بيت شوماخر لا يزال قائما حتى الان بحيفا (جادة داڤيد بن چوريون رقم ١٢).

فيما يلي ترجمة لمقال شوماخر وقد وضعنا بداخل اقواس مربعة[] ما رأيناه مناسبا لتوضيح بعض فقرات المقال، اما ما هو موجود بداخل اقواس هلالية() فموجود في النص الالماني الاصلي.

****

يُظهر الرسم التالي محراث الفلاحين كما يستخدمونه هم انفسهم في محيط حيفا والناصرة وطبريا. الفلاحون يدعون المحراث بمفهومه العام وبشكله الكامل باسم "عود حراث"، والمحراث، كما هو الوضع عند كل الشعوب المتحضرة، اهم ادوات الفلاحة الضرورية، فكل الادوات الاخرى المستعملة في الزرع وفي الحصاد وغيرها، تصنع بتروٍّ اقلّ، وهي تكون اقلّ اتقانا.

يُصنع المحراث من خشب السنديان، وهو يتكون من الاقسام الآتية (انظر الرسم رقم ١):

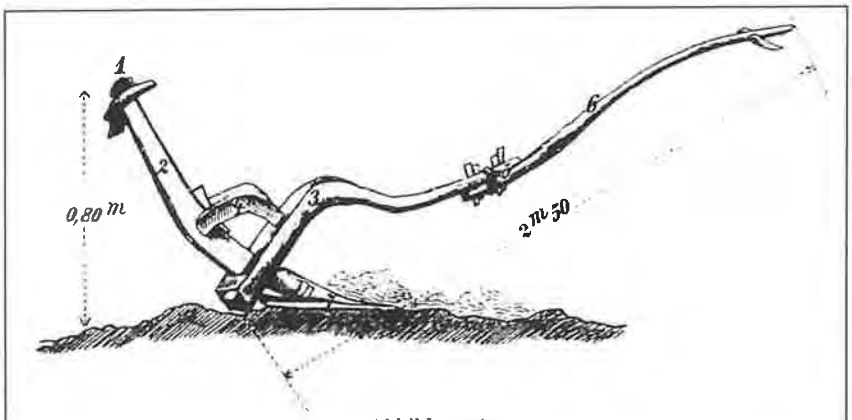


Abbildung 1.

رسم رقم 1

١. **الكابوسة**: وهي قطعة الخشب العرضية المثبتة في رأس الطرف الايسر للمحراث، وهي معدة للاتكاء عليها ولتوجيه المحراث، وهي تُغطى عادة بقطعة قماش للمحافظة على اليد.

٢. **الذَّكَر**: وهو قطعة الخشب التي تُثَبت الكابوسة في طرفها الاعلى، وهو يعرف بهذا الاسم لانه يخترق البُرْك، وقسمه الاعلى ذو مقطع مربع الشكل، اما مقطع قسمه الاسفل فمستدير، وفي طرفه الاسفل تُرَكَّبُ السكة.

٣. **البُرْك**: وهو قنطرة المحراث، ويكوِّنُ زاوية قدرها حوالي ٨٠ درجة مع الذَّكَر، الذي يخترقه كما ذكر اعلاه [قرب طرفه الاسفل كما ويخترقه النَّاطح، وهو القسم الرابع من المحراث، على بعد قصير من مكان اختراق الذكر له].

٤. **النَّاطح**: وهو قطعة خشب على شكل زاوية، الذَّكَرُ يخترق طرفها الايسر، اما طرفُها الايمن فيخترق البُرْك، ويثبت النَّاطح بالذَّكَر بواسطة وتد خشبي يوضح بينهما.

٥. **السَّواجر**: وهي ادوات وصل البُرْك مع الوصلة، وهي عبارة عن اربعة اوتاد [اثنان في الامام واثنان في الخلف وبينهما طوق حديدي].

٦. الوَصْلة: وهي قطعة من خشب السنديان، طرفها الامامي مرتفع ووظيفتها اطالة البُرْك وطولها حوالي متر ونصف ويوجد في طرفها الامامي المرتفع ثقب عرضي صغير تُثبت به قطعة خشب قصيرة او يُثَبَّتُ به مسمار بغية تثبيت النير بالمحراث.

٧. السِّكة: وهي تركب على الطرف السفلي للذكر وتصنع من الحديد المطروق مع رأس مقوى قليلا بالفولاذ.

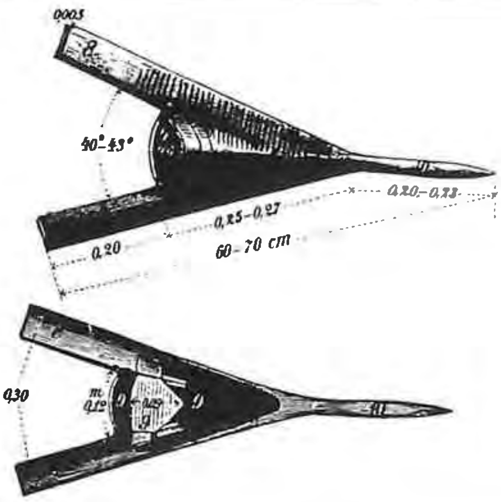


Abbildung 2.

رسم رقم ٢

ويتكون جناحا السكة (رقم ٨)، او **الأُذنان** من الحديد المسطح وهما تصنعان مع رأس السكة زاوية تتراوح بين ٤٠ و٤٣ درجة وطول كل واحد منهما يتراوح بين ٤٠ و٤٧ سنتمترا، وعرضه خمسة سنتمترات أما الأذن الوسطى (رقم٩)، أو **الطّوق**، التي يدخل بها رأس الذّكر، فسطحها الأعلى محدّب أما سطحها الأسفل فيشبه التُّرس (أنظر الرسم رقم ٢). ويعرف الرأس الرقيق للسكة، والذي يتراوح طوله بين ٢٠و٢٣ سنتمتراً باسم "**الحسمة**" (رقم ١٠).

يتراوح طول السكة بكاملها بين ٦٠ و ٧٠ سنتمترا، اما عرضها عند طرفي اذنيها فيبلغ ٣٠ سنتمترا، ويبلغ طول المحراث من نهاية البُرْك حتى رأس الوصلة حوالي مترين ونصف، وخلال الحراثة يبلغ ارتفاع مقبض المحراث، اي الكابوسة، عن سطح الارض حوالي ٨٠ سنتمترا.

يُربط المحراث عند الطرف الامامي للوصلة مع النِّير بواسطة حبل او جديلة من سعف النخيل يطلق عليها اسم "**الشرعة**" (انظر الرسم رقم ٣)، ويتم

Abbildung 3.

رسم رقم ٣

تثبيتها بالنير وبالوصلة بواسطة مسمار.

يتكون **النير** من قطعة مستقيمة من خشب الصنوبر، وبالقرب من دمشق، وكذلك لدى الفلاحين الاغنياء في محيط الناصرة وحيفا، من خشب الحَوْر، ولكن استخدام هذا النوع من الخشب هو امر نادر لان القطعة الواحدة منه تكلف حوالي ثلاثين قرشا (اي اربعة ماركات ونصف). ويبلغ طول النير مترًا وثلاثين سنتمترا وله مقطع دائري. وتوجد في طرفي النير **العُقَّافِيَّات** او "**الزغاليل**" التي تُربط مع رقاب الثيران بواسطة حبال (انظر الرسم رقم ٤)، والعقافيات تتكون من خشب السنديان القوي.

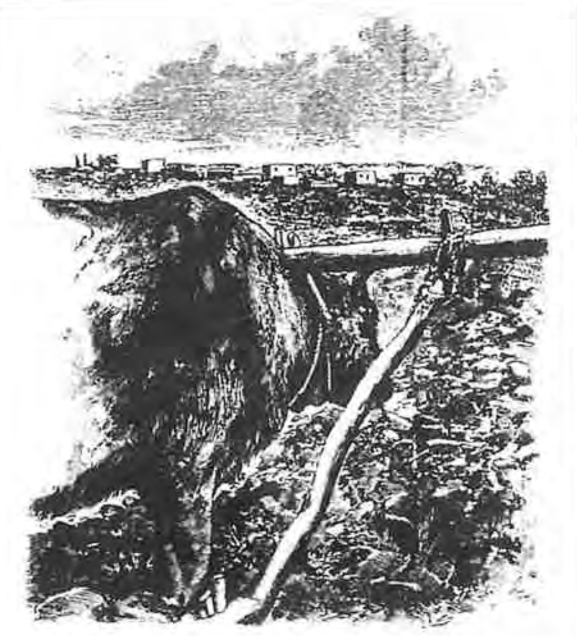


Abbildung 4.

رسم رقم ٤

من اجل تنظيف السكة وحث الثيران على العمل تُستخدم قطعة من خشب السنديان طولها متران ونصف مُثبَّت في طرفها الاعلى مسمار حاد، ويعرف هذا الطرف باسم **المنساس [المسَّاس]** اما على طرفها الاسفل فمركبة قطعة حديدية مسطحة على شكل المجراف يتراوح طولها بين ١٨ و ٢٠ سنتمترا وتعرف باسم **العَبْوة** (انظر الرسم رقم ٥).

اما فيما يخص باقي ادوات العمل الزراعي فنحن نستطيع ان نذكرها بشكل سريع لانها اقل اهمية. بعد ان يتم تفكيك التربة بواسطة المحراث، يبذر الفلاح السوري بذور الشعير او الحنطة على سطحها، وهو يضع كمية من هذه البذور في معطفه او في قميصه اذا لم يكن لديه معطف وهكذا فهو يستطيع ان ينثر البذور بشكل هادىء خلال مشيه. من اجل بذر الذرة، الذي يجب ان يكون متناسقا واقل كثافة بالمقارنة مع الحنطة، يستخدم الفلاح **البُوق** وهو انبوب من الصفيح له شكل القمع وطوله ٨٠ سنتمترا وقطر فتحته العليا حوالي ١٥ سنتمترا، اما قطر فتحته السفلى فيبلغ ثلاثة سنتمترات، وعبره تسقط بذور الذرة ببطء خلال الزرع (انظر الرسم رقم ٦).

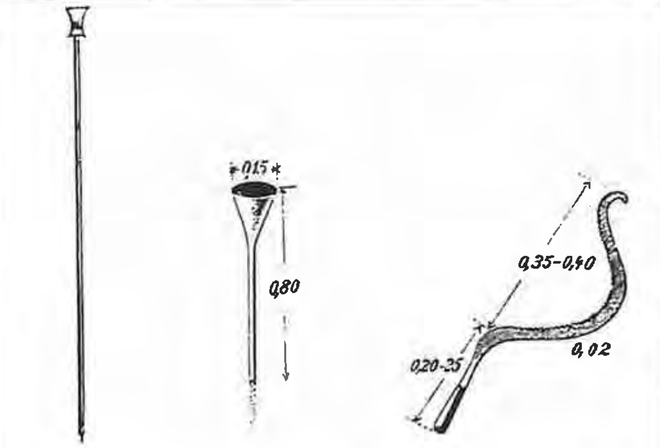


Abbildung 5. Abbildung 6. Abbildung 7.

رسم رقم ٥ و ٦ و ٧

وعندما يأتي وقت الحصاد يستخدم الفلاح **المِنْجل** ، الذي يُصنع من الفولاذ وله شفرة مسننة وعُقَّافيَّة صغيرة في طرفه العلوي بواسطتها يُجمع القش، ومقبض اما من الحديد او من الخشب (انظرالرسم رقم ٧).

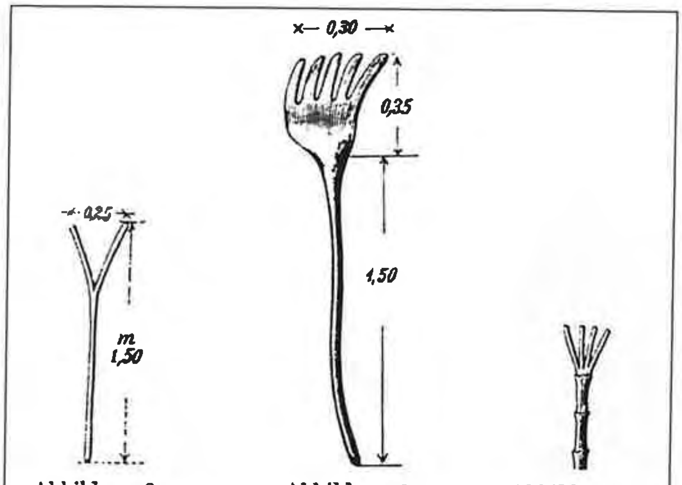


Abbildung 8. Abbildung 9. Abbildung 10.

الرسوم ٨ و ٩ و ١٠

ولاجل درس الحبوب على البيدر يستخدم الفلاح **لوح الدراس [اي النَّورج]**، وهو لوح من الخشب سطحه السفلي مملوء بحجارة البازلت الصغيرة، ولقلب القش يستخدم "**الشاعوب**" ، وهو قطعة خشبية تحضر من غصن سنديان ذي شعبتين، ولاحقا بعد ان لا يبقى الا التبن والقَصَل والحبوب، فهو يستخدم "**المذراة**" (انظر الرسمين ٨، ٩). وهي قطعة من خشب السنديان لها خمس اسنان، ويبلغ عرضها حوالي ٣٠ سنتمترا وارتفاعها حوالي ٣٥ سنتمترا وطولها حوالي متر ونصف. ولغرض نقل القش على الجمال او الحمير يستخدم الفلاح شباكا مجدولة من سعف النخيل لها عُقَّافيَّات خشبية تُعرف بآسم "الشّباك".

بالاضافة لادوات الزرع والحصاد هذه، فان الفلاحين يملكون ايضا ادوات للغربلة، وأوَّلها **الكرابيل** المصنوعة شباكتها من الاوتار الجلدية المحبوكة معا، بحيث يكون طول ضلع الفتحة الواحدة منها حوالي سنتمتر ونصف، وهي تشبه شباك الفئران الاوروبية. وهناك اداة اخرى للغربلة تستخدم على االبيدر بعد الكُربال، وهي **الغربال** العادي ذو العيون الضيقة، الذي يستخدمه فقط الاغنياء في المنازل لتنظيف الحبوب [لا ندري لماذا لم يذكر شوماخر الحواليل].

في حوران وعجلون يُستبدل الحديد والصفيح والحبال بالخشب وسعف النخيل والجلد. وهكذا فان البُوق مثلا، المستخدم في بذر بذور الذرة ، يتكون من غصن متين من نبات القصب، يُشَقُّ طرفُه الاعلى [في عدة مواضع، بحيث تتكون بعد الشق عدة قطع] يتم ابعاد رؤوسها الواحد عن الاخر ولفها بالجلد او بسعف النخيل [بحيث يتكَّون من جراء ذلك ما يشبه المخروط في القسم العلوي من غصن القصب] وبه يوضع القمع المطلوب، الذي اكتشفنا انه يُصنع في الجليل من الصفيح (رسم رقم ١٠).

من اجل الفلاحة تُستخدم الثيران في الجليل؛ زوج منها لكل محراث (انظر الرسم رقم ١١)، وبالقرب من المدن يُستخدم ايضا الكديش (وهو بغل عادي عديم الاصل)، ونادرا ما يستخدم الحمار، أمَّا الجمل فلا يستخدم مطلقا كحيوان للحراثة.

في الجليل يقصد دائما بالمصطلح "**فَدَّان**"، العمل الذي يقوم به زوج من الثيران، عادة خلال شهر واحد خلال موسم الحراثة كل عام.

Abbildung 11

الرسم ١١

وبالقرب من حيفا والناصرة، اي في المحيط المجاور، يفلح الفلاح بالاستعانة بزوج من الثيران بالمعدل ٣٠ فدانا ڤيرتمبرچيا [نسبة لمملكة ڤيرتمبرچ بجنوب غرب المانيا] كل عام او ٩،٤٥ هكتارا. وحسب هذا فان الدولة تحاسب [الفلاح]، اذ ان الفدان القانوني يعادل ١٠٠دونم اي ٩ هكتارات. وفي حوران والغور، يستخدم غالبا زوج من الثيران في الحراثة والعمل المنجز هنا في الحراثة هو الضعف [اي ضعف ما يُنجز في الجليل وبالقرب من حيفا والناصرة]، والدولة تحاسب [الفلاح] على عمل كهذا على اعتبار انه يساوي ٢٠٠ دونم او ١٨ هكتارا للفدان الواحد.

بخصوص رأس المال الذي يجب ان يكون تحت تصرف الفلاح كي يفلح فدانا بسيطا فهو كما يلي:

	قروش	قروش
ثمن محراث بسيط في الجليل	٤٦	
ثمن سكة جيدة	٣٠	
ثمن منساس [مسَّاس]	٨	
ثمن نير من الصنوبر بالاضافة الى الزَّغاليل، الخ...	١٨	
ثمن المحراث		١٠٢
ثمن بُوق من الصفيح	٤	
ثمن منجل	١٢	

ثمن نَوْرَج	٤٦	
ثمن شاعوب	٣	
ثمن مذراه	١٢	
العُقَّافيّات الخشبية والشباك والغرابيل يصنعها الفلاحون بأنفسهم	٠	
ادوات الحصاد		٧٧
المجموع		١٧٩
بذور للزرع (بذار) للفدان (حنطة وشعير وذرة، بالاضافة الى الحنطة للاستهلاك المنزلي حتى الحصاد)		٨٠٠
ثوران قويان		١٢٠٠
المبلغ المطلوب لفلح الفدّان		٢١٧٩ قرشا اي ٣٢٢ ماركا

هذا المبلغ المتكون من ٣٢٢ماركا يُمكِّنُ الفلاح من ان يدير فدانا واحدا. والمبلغ هذا يمكن دفعه ايضا من قبل مالك الارض المحلي، اذ يجب على مالك الارض العربي ان يزود به كل حراث جديد، وهو يسجله عليه بالفائض وفائض الفائض حتى المحصول، بحيث يُخصم على البيدر من نصيب الفلاح بالمنتوج، وهو الخُمس. واذا كان الفلاح رديئا في حساب الفائض، واذا كان صاحب الارض في نفس الوقت طموعا لا يفرِّق بين الحلال والحرام، فلا يكون من العجب ان يجد الفلاح نفسه، بالرغم من العمل المُضني، مدانا لصاحب الارض، الامر الذي يرغمه كل سنة على ترك القرية، وبناء خُصِّه الطيني في قرية اخرى، واذا ارتفعت ديون الفلاح بشكل ملحوظ فانه يرزم لحافه وطناجره وقربته معا، وفي اقصى الحالات، إبريقه ومداسه ايضا، على حماره الوحيد، هذا اذا بقي الحمار ملكا له، ويغادر مع زوجته بصحبة هذه الادوات في الليل وفي الضباب عبر غور الاردن باتجاه حوران، او عجلون حيث يكون آمنا من الظلم .

اما بشأن صنع هذه الاداة الزراعية [اي المحراث]، فهي من اختصاص الصناعة المحلية لبعض القرى بالاضافة للناصرة، اما في حيفا وعكا وصفد وطبريا، فهي لا تُصنع.

قُبيل موسم الزرع يتجول "معلم"، اي شخص متمكن من صنع هذه الاداة في القرى المأهولة بالسكان، مزودا بمنشار مقبول نسبيا من بين اسوأ المناشير، وبِقَدُّوم، وفي حالات نادرة بفأرة نجار ايضا، ويجلس بقرب ساحة شيخ احدي القرى القريبة، وسرعان ما ينتشر نبأ وصوله في المحيط القريب، وعندها يلتقط كل فلاح محراثه المحتاج للاصلاح، اما من خُصّه او غالبا من مزار وليّ القرية المقدس، حيث يكون قد اودعه خلال فصل الصيف، ثم يرفعه علي كتفه ويسير به مغنيا عبر الجبال والاودية باتجاه "المعلم"، وخلال مسيره يقطع فرع شجرة ملائما ويجلبه "للمعلم"، الذي يلقيه جانبا بعد ان تشير ملامح وجهه باستعلاء انه غير ملائم للاستعمال. ويتجمع الفلاحون حول "المعلم" باعجاب واجلال مراقبين عمله، عندما يُعْمِل القدُّوم في المحراث الجديد، وعندما يديره ويقلبه، وعندما ينظر اليه بعين واحدة [مغمضًا الاخرى، لفحص مدى استقامته]. وبعد ان يضربه ضربة اخرى، يبدأ العمل والتمليس بالفأرة. وهو يقيس اطوال اقسامه المختلفه [اقسام المحراث] بالاصبع والشِّبر.

وعندما يصبح المحراث جاهزا، تبدأ المساومة على ثمن محراث آخر، ويستمر الجدل حتى يتم التوصل الي سعر مقبول. بعد ذلك يرجع كل فلاح في طريقه محملا بمحراثه، وفي الطريق يتحدثون باللهجة العربية الفلاحية مع من يصادفونهم عن مهارة "المعلم" قائلين: " والله معلم، ما في مثله، وحق الله يعرف بالشِّبر"!

شهر اذار سنة ١٨٨٩

****

بقيت اقسام اخرى للمحراث ولادوات الحراثة التابعة له لم يذكرها شوماخر في مقاله، وهذه الاقسام، كما يدعوها سكان بعض قرى الجليل الاعلى الغربي هي كما يلي:

١- **القراع**: وهو مسمار خشبي يثبت الكابوسة بالطرف الاعلى للذكر.

٢- **الفجلة**: وهي الطرف السفلى للذكر، الذي تُرَكَّبُ السكة عليه.

٣- **البَيّور**: وهو مسمار خشبي او حديدي قصير قطره يتراوح بين سنتمتر واحد وسنتمترين اثنين وطوله يتراوح بين ١٠و١٢ سنتمترا، يدخل في ثقب بالذكر تماما فوق الطرف العلوي للناطح في موضع دخول الذكر به، ووظيفة البَيّور هي تثبيت الناطح في موضعه ومنع انزلاق طرفه العلوي على الذكر.

٤- **الكَفّ**: وهو قطعة خشبية من السنديان تستخدم كوصلة لرأس البُرْك في حالة تلف هذا الرأس.

٥- **الرَّغْلة**: وهي وتد خشبي يدخل بين رأس البُرْك والوصلة او بين رأس الكف والوصلة لغرض رفع رأس الوصلة عن سطح الارض، اذا كانت حاجة لذلك.

٦- **الثَّعلبة**: وهي قطعة خشبية من السنديان تستخدم كوصلة لرأس الوصلة في حالة تلف هذا الرأس.

٧- **المَنْتعة**: وهي قطعة خشبية متينة او قطعة معدنية تُثَبَّتُ في رأس الوصلة وبها تُعَلَّقُ عين الشرعة. هذه القطعة ذكرها شوماخر في مقاله الا انه لم يذكر اسمها.

٨- **الشّباق**: وهو حبل قصير يُلَفُّ حول رقبة حيوان الحراثة ويُربط طرفاه في ثقبين موجودين بالطرفين الاسفلين للزغلولين المتدليين من الطرف الاسفل للنير حول رقبة الحيوان، ووظيفته تثبيت النير بالرقبة.

٩- **الإكليل**: وهو قطعة من الجلد او القماش المتين يتراوح قطرها عادة بين ١٠ و ١٢ سنتمترا تُلَفُّ حول رأس الحيوان ويربط طرفاها بحبل قصير تحت رأسه. استخدام الاكاليل مقصور عادة على الحالات التي تستخدم فيها الحمير للحراثة من اجل عدم الحاق الضرر برقابها الدقيقة بالمقارنة مع رقاب الثيران الغليظة والقوية.

١٠- **عين الشَّرعة**: وهي طوق حديدي قطره حوالي عشرة سنتمرات يُعَلَّقَ في اسفل الشرعة، وبه يتم ادخال المنتعة اي القطعة الخشبية او المعدنية القصيرة المثبتة في رأس الوصلة عندما يراد تعليق الوصلة بالنير.

١١- **الرّياح**: وهو حبل طويل يُربط احد طرفيه برأس الحيوان من الخارج، اما طرفه الآخر فاما ان يُربط في الذكر تحت الكابوسة، واما ان يمسكه الحراث باحدى يديه وهو يجذبه وقت الحاجة من اجل توجيه الحيوان وقت الحراثة. استخدام الرياح مقصور عادة على الحالات التي لا يكون بها الحيوان معتادا بعد على الحراثة، او اذا كان شرسا او غير راغب في العمل ويحاول الهرب.

من الجدير بالذكر ان الفلاحين يطلقون على الوتد الخشبي الذي يوضع بين الناطح والذكر او بين الذكر والبرك اسم **المَصَّة**. هذه الاوتاد تستخدم في حالتين:

أ. خفض زاوية ميل الذكر مع السكة المركبة على طرفه الاسفل بالنسبة لسطح الارض وذلك من اجل الحرث الضحل. في هذه الحالة توضع "مصة" بين الناطح والذكر، و "مصة" اخرى بين الذكر والبُرْك في الجهة الخلفية للذكر.

ب. رفع زاوية ميل الذكر بالنسبة لسطح الارض من اجل الحرث العميق في هذه الحالة توضع "مصة" بين الذكر والبُرْك في الجهة الامامية للذكر.

المراجع

1. בן ארצי, (1994): גוטליב שומאכר - מפות ותוכניות לפיתוח חיפה בשלהי המאה הי"ט. קתדרה 73, עמ' 62-82.

2. בן ארצי, י. (1996): מגרמניה לארץ הקודש. התיישבות הטמפלרים בארץ - ישראל. יד בן צבי, ירושלים.

3. גורן, ח. (1996): לכו חיקרו את הארץ. המחקר הגרמני של ארץ - ישראל במאה התשע עשרה, יד בן צבי, ירושלים.

4. כרמל, א. (1974): מושבת הטמפלרים בחיפה - אם המושבות הגרמניות בארץ-ישראל. בתוך: מחקרים בתולדות עם-ישראל וארץ-ישראל, כרך שלישי, עמ' 275-285. אוניברסיטת חיפה.

5. קושניר, צ. (1990): מסילת הברזל חיפה - דמשק: השלב הבריטי (1902-1980). קתדרה 55, עמ' 89 - 109.

6. רות, י (1988): למפעלו של גוטליב שומאכר בארץ - ישראל. ספר זאב וילנאי ב': בעריכת א. שילר, עמ' 347-351, ירושלים.

7. Guthe, H. (1926): Zum Gedaechtnis an Gottlieb Schumacher. Zeitschrift des Deutschen – Palaestina Vereins. pp. 218 – 221

حول استيطان اتباع جمعية فرسان الهيكل في البلاد راجع:

1. Alex Carmel (1973): Die Siedlungen der wuerttembergischen Templer in Palaestina. 1868 – 1918. Stuttgart.

2. Metzger, E. (1889): Wuerttembergische Forschungsreisende und Geographen des 19. Jahrhunderts. Stuttgart.

3. Sauer, P. (1985): Uns rief das Heilige Land. Stuttgart.

האפקט של נגזרות ויטמין C על עיכוב תהליך ההשחמה והארכת חיי המדף של בננה לאחר קטיף

ד"ר עבד שלאעטה, מואפק אבדאח ונטע-לי שוורצמן
חברת פרוטוויט, מרכז טכנולוגי משגב, א.ת. תרדיון
ת.ד. 20 ד.נ משגב 20179, ישראל
E-mail: shalataa@zahav.net.il

תקציר

בננות מכילות ריכוז גבוה של פוליפנול-אוקסידז, אשר מחמצן את התרכובות הפנוליות. כתוצאה מכך נגרמת השחמה לבננות ומופיעות נקודות חומות (Brown spots) על קליפתן, תופעות שגורמות לפגיעה בשיווקן. על-מנת להגן על הבננות מתופעה זו ולהאריך את חיי-המדף, בוצע מחקר בחברת פרוטוויט שכלל טיפול ופיתוח תכשירים ונגזרות של ויטמינים למטרה זו.

במחקר הנוכחי טופלו בננות בדרגת הבשלה 3 בתכשירי פרוטוויט. הטיפול כלל טבילה של הבננות בתכשירים השונים, ייבוש, אריזה, אחסון בטמפרטורת החדר ומעקב יומי אחר התפתחות השחמה ו-Brown spots. התוצאות מהוות אינדיקציה לכך שתכשירי פרוטוויט שהראו את האפקט היעיל ביותר היו Frutavit B, C-1, CM, D, Frutavit D-a. התכשירים הללו גרמו לירידה משמעותית בהתפשטות ה- Brown spots ובהשחמה וגרמו להארכת חיי-המדף של הבננות ולהגברת אחוז שיווקן.

1. מבוא

1.1. השחמה אנזימטית

חוקרים רבים **(Hisaminato et al, 2001; Gacche et al, 2003)** בחנו את תהליך ההשחמה בפירות ובירקות. הם מצאו כי אנזימים מיוחדים הנמצאים באופן טבעי ברקמות הצמחים ממשיכים לפעול לאחר האיסוף והקטיף. פעילות זו עלולה לגרום לשינויים כימיים בלתי-רצויים במזון בתקופת אחסונו. דוגמא לשינוי כימי כזה היא הופעת השחמה על קליפת הפרי. לאריזת המזון ולאחסונו בשיטות ובתנאים מתאימים, הן בשלב התעשייתי והן בשלב הביתי, חשיבות רבה במניעת תהליך ההשחמה (זוהר ושותפיו, 1998).

האנזימים גורמים להתרכבות ולשינוי הצבע והמרקם של פירות וירקות בזמן הבשלתם. פירות

וירקות אינם נשמרים, בדרך-כלל, זמן ממושך בגלל אחוז המים הגבוה (כ- 80%) שלהם. האנזימים ממשיכים בפעולתם בטמפרטורות רגילות, וגורמים להבשלה ולהבחלה מהירות, עד למצב של ריקבון, ולשינויים בתהליך הנשימה המתרחש ע״י פירוקם של הסוכרים והעמילנים, תוך יצירת פחמן דו-חמצני. המרקם של פירות וירקות מתחיל לאבד מקשיותו ומיציבותו כאשר הם מאוחסנים בתנאים חמים מידי לאורך זמן. אחת הסיבות לכך היא שהפרוטופקטין (חומר פחמני המחבר בין התאים הצמחיים) מתפרק על-ידי האנזימים שבתאים למרכיבים כימיים מסיסים - פקטינים, הנותנים את המרקם האופייני לפירות בשלים. בפירות וירקות פגומים, משתחררים אנזימים התוקפים ומפרקים את הפקטין - פקטינזות. נוסף על השינויים במרקם מתרחשים בפירות וירקות מסויימים שינויים בצבע (השחמה), במקום שבו הפרי פגוע. ההשחמה נובעת מהשתחררות אנזימים הידועים כאוקסידזות (מחמצנים), הגורמים בעזרת החמצן שבאוויר לחמצון מרכיבים מסוימים (פנולים), תוך היווצרות חומרי צבע (פיגמנטים) חומים (זוהר ושותפיו, 1998; Gacche et al, 2003).

ראה סכימה-1

סכימה -1:

פנולים (בתנאים) + חמצן (באוויר) —פנול-אוקסידז (בתנאים)→ פיגמנטים חומים

1.2. השחמה לא אנזימטית

לא כל השחמה היא תוצאה של פעילות אנזימטית. השחמה מסוג זה היא תוצאה של תגובה כימית בין הסוכר גלוקוז לבין קבוצות אמיניות (NH_2) חופשיות, המצויות בחלבונים או חומצות אמיניות. תגובה זו מזורזת בתהליך של חימום. תרכובת זו של חלבון וגלוקוז מתפרקת לחומרים בעלי צבע חום ולחומרי טעם. השחמה לא אנזימטית מתרחשת למשל בפירות וירקות מיובשים ובמיצי פירות-הדר (זוהר ושותפיו, 1998).

1.3. השיטות המקובלות כיום במניעת השחמה

כיום משתמשים בשיטות כימיות ופיסיקליות לצורך מניעת השחמה. השיטות הפיסיקליות כוללות עיבוד בחום, קירור, ייבוש, הורדת pH, אריזה בואקום ועוד. בשיטות הכימיות משתמשים בחומרים כימיים כגון 2-aminoindane-2-phosphonic acid (AIP). חומר זה גורם לחסימת מסלול הביוסינתיזה של הפנולים ושיתוק האנזימים פוליפנול-אוקסידז ו- phenylalanine ammonia lyase (pal)

(Hisaminato et al, 2001) בעבודתם של Shalata and Neumann (2001) נבחן האפקט של אנטיאוקסידנטים להגנה מפני עקה חימצונית. החוקרים מצאו כי ויטמין C יכול להגן על צמחים ולחזק את המערכת האנטיאוקסידנטית, למנוע נזק ולהאריך חיי תאים. החומר התעשייתי הנפוץ בטיפול בהדרים ובבננות כיום הינו אימזליל. זהו חומר כימי סינטטי אנטי-פונגלי (Lopez-Garcia et al, 2003).

חברת פרוטוויט עוסקת בפיתוח נגזרות של ויטמינים לצורך החלפת האימזליל, שמהווה סיכון בריאותי ונזק לסביבה. מטרת פיתוח זה, בין היתר, הינה עיכוב תהליך ההשחמה והארכת חיי-המדף של תוצרת חקלאית לאחר קטיף. תכשירי פרוטוויט הינם חומרים טבעיים, אנטיאוקסידנטים, ידידותיים לסביבה ואנטיפונגלים (Shalata and Abu-shqara, 2002; Shalata and Abu-shqara, 2003 a + b).

1.4. מטרות המחקר

א. לימוד תהליכי ההשחמה.

ב. הארכת חיי-מדף של בננה על-ידי שימוש בנגזרות ויטמינים שמעכבות תהליכי השחמה.

ג. לימוד מערך ניסוי והכרת הפרמטרים החיוניים לבדיקה בניסוי זה.

2. שיטות וחומרים

1.2. מהלך הניסוי

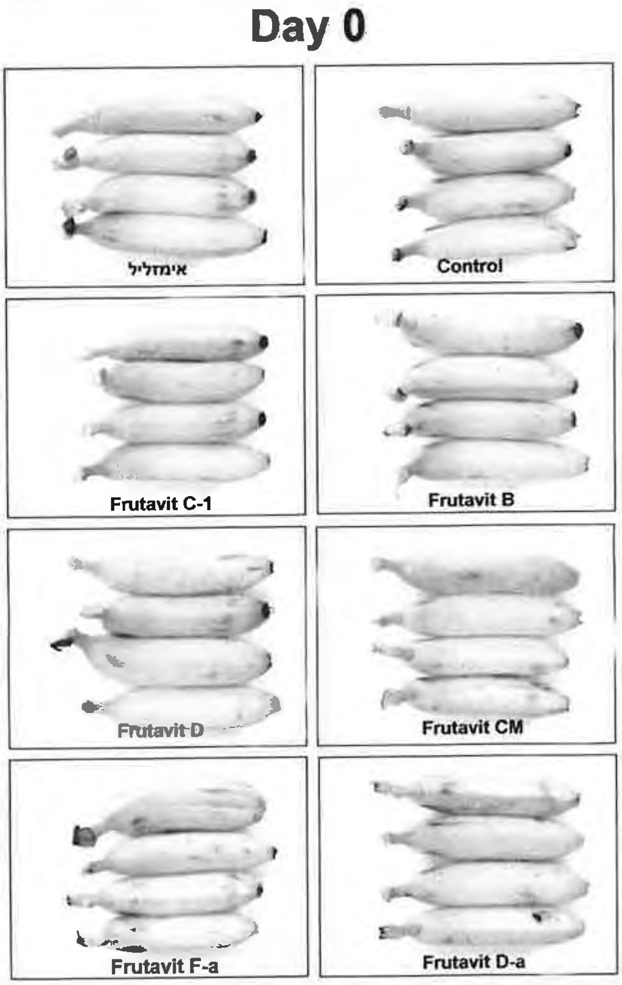
נבחרו בננות בדרגת הבשלה של 3 (דרגת ההבשלה היא 1-7, כאשר 1 זה דרגת ההבשלה בעת הקטיף, 5 זה בננה שמשווקת ללקוחות, 6-7 בננה לא למאכל). הבננות הוטבלו בתכשירי פרוטוויט שונים (ראה טבלה 1) במשך 3 דקות, בהשוואה לטבילה באימזליל ול- control (ללא טיפול). הבננות יובשו בטמפרטורת החדר, נארזו בשקיות ניילון מחוררות ואוחסנו בטמפרטורת החדר ב- $20\text{-}22^{o}$ C. בוצע מעקב יומי אחר אחוז הנקודות החומות המהווה אינדיקטור לחיי-המדף של הבננה.

3. תוצאות

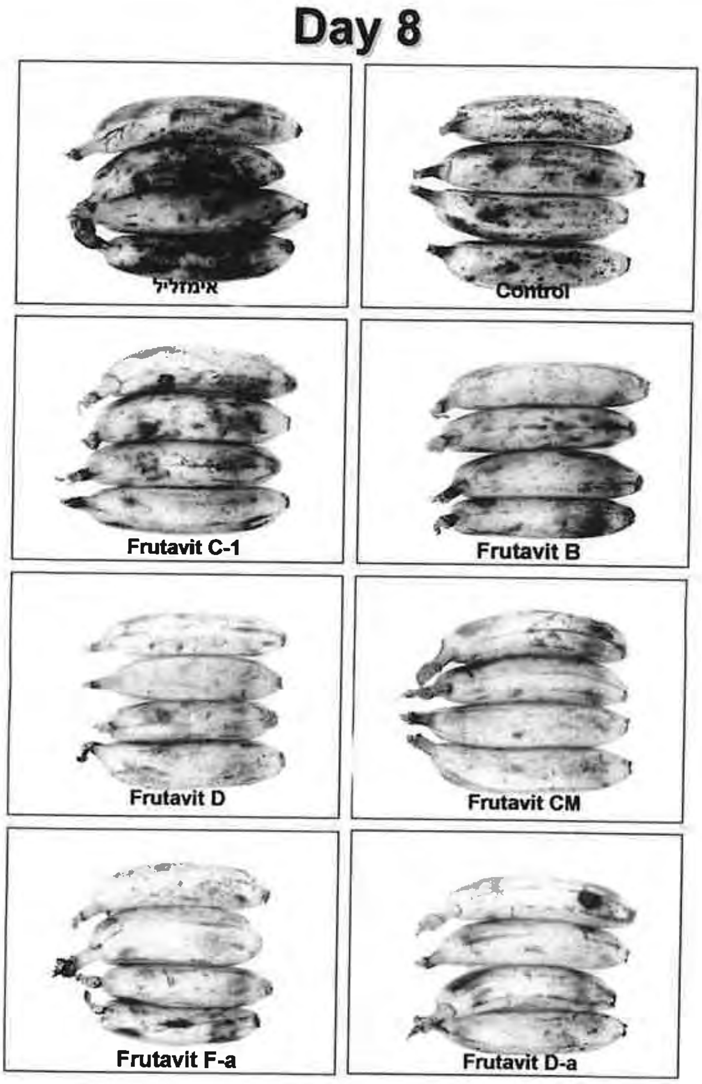
שטח הנקודות החומות בבננות חושב על-פי מעקב יומי. התוצאות מראות כי תכשירי פרוטוויט עיכבו הופעת ה- Brown spots בהשוואה ל- control ולאימזליל (ראה טבלה 1 ואיורים 1 ו- 2).

טבלה1: אחוז ההשחמה (Brown spots) בבננה לאחר הטיפול ואחסון בטמפרטורת החדר (20-22 °C).

	Treatment	Day 4	Day 5	Day 7	Day 8
1	Control (ללא טיפול)	20	40	55	65
2	Standard (אימזליל)	9	30	50	60
3	Frutavit B	0	1	6	10
4	Frutavit C-1	0	1	3	5
5	Frutavit CM	0	0	1	3
6	Frutavit D	0	0	5	10
7	Frutavit D-a	0	0	1	6
8	Frutavit F-a	0	0	6	20



איור 1: האפקט של תכשירי פרוטוויט על מניעת ההשחמה והארכת חיי-המדף של בננות בתחילת הניסוי בטמפרטורת החדר.



איור 2: האפקט של תכשירי פרוטוויט על מניעת ההשחמה והארכת חיי-המדף של בננות לאחר 8 ימי אחסון בטמפרטורת החדר.

4. דיון ומסקנות

השחמה הינה תהליך שגורם נזק כלכלי רב ופוגע בשיווקם של פירות וירקות. בבננות תהליך זה מזרז ריאקציות ביוכימיות שמקצרות את חיי-המדף. במחקר זה הארכנו את חיי-המדף של הבננות, בדומה למחקרם של William and Jones (2003). במחקר הנוכחי, תכשירי פרוטוויט הטבעיים הביאו להארכת חיי-המדף של הבננות ב- 8 ימים, בניגוד לתכשירים של William, שהאריכו את חיי-המדף ב- 5 ימים בלבד.

האחוז הגבוה ביותר של נקודות חומות, לאחר 8 ימים בטמפרטורת החדר, נמצא בבננות הביקורת.

הטיפול באימזליל, המקובל כיום בעולם כסטנדרט להארכת חיי-מדף של בננות (Lopez-Garcia et al, 2003), הראה תוצאות דומות לביקורת. התכשיר היעיל ביותר, אשר הראה אפקט חיובי ומנע השחמה עד 8 ימים לאחר הטיפול, היה Frutavit CM (ראה טבלה 1 ואיור 2), כלומר זהו הטיפול האופטימלי להארכת חיי-מדף של בננות. התכשירים Frutavit C-1 ו- Frutavit D-a הינם טיפולים פחות אופטימליים, בעלי אחוז נמוך של נקודות חומות, כפי שנראה בטבלה 1 ואיור 2. שאר התכשירים, חוץ מ- Frutavit F-a, הראו אפקט חיובי, אך פחות משמעותי.

בבליוגרפיה

1. זוהר, ע., מרגלית, י. ושוורצר, נ., חשיבה במדע - פעילויות חקר פתוחות בנושאי תזונה ומיקרוביולוגיה. המרכז להוראת המדעים, האוניברסיטה העברית בירושלים, 8991.
2. Gacche, R.N., Zore, G.B. and Ghole, V.S., Kinetics of inhibition of polyphenol oxidase mediated browning in apple juice by beta-cyclodextrin and L-ascorbate-2-triphosphate. J. Enzyme Inhib Med Chem. 2003; 18(1):1-5.
3. Hisaminato, H., Murata, M. and Homma, S., Relationship between the enzymatic browning and phenylalanine ammonia-lyase activity of cut lettuce, and the prevention of browning by inhibitors of polyphenol biosynthesis. Biosci Biotechnol Biochem. 2001; 65(5):1016-21.
4. Lopez-Garcia, B., Veyarat, A., Perez-Paya, E., Gonzalez-Candelas, L. and Marcos, J.F., Comparison of the activity of antifungal hexapeptides and the fungicides thiabendazole and imazalil against postharvest fungal pathogens. Int. J. Food Microbiol. 2003; 89(2-3):163-170.
5. Shalata, A. and Neumann. M., Exogenous ascorbic acid (vitamin C) increases resistance to salt stress and reduces lipid peroxidation). J. of Expiremental Botany. 2001; 52: 2207-2211
6. Shalata, A. and Abu-shqara, E., Frutavit LTD. Compounds, composition and methods for extending shelf life of agricultural produce and food. 2002. US provesional patent application no 02/23659.
7. Shalata, A. and Abu-shqara, E., Frutavit LTD, Extending the shelf life of harvested plant matter using ascorbic acid derivatives and compositions thereof. 2003 a. PCT aplication no 03/ 26000.
8. Shalata, A. and Abu-shqara,E., Frutavit LTD. Synthesizing alkanoyl-L-ascorbate compunds and extending the shelf life of harvested plant matter using compositions thereof. 2003 b. Provesional patent application no 25056.
9. William, T.H.C. and Jones, W.B.Y., Recent development of post-harvest preservation technology using biomaterial. 2003 (Email: wthc@lytone.com.tw)

الملامح المميّزة لشخصية المثقّف في الروايات الأولى لعبد الرحمن منيف

د. نبيه القاسم

تؤكّد روايات عبد الرحمن منيف الأولى إشكاليّة المجتمع العربي وتناقضاته، وتكشف هموم الانسان العربي على مختلف شرائحه، فالإنسان العربي في العصر الحديث كما يقول محمود رجب "أصبحَ منفصلاً بشكلٍ لم يسبق له مثيل، سواء عن الطبيعة، أو المجتمع، أو الدولة، أو حتّى عن نفسه وأفعاله، وغير ذلك من الأسماء التي تُطلَق على كيانات هي بالنسبة له آخر لا سبيل إلى التواصل معه، فلم يعد قادرًا على إقامة الجسور التي تصل بينه وبين هذا الآخر، المختلف المظاهر، والمُتعدّد الأسماء، واصبحَ بالتالي عاجزًا عن تحقيق ذاته ووجوده، على نحو شرعي أصيل." (الاغتراب ١٩٧٨)

وتؤكد شخصيات روايات عبد الرحمن منيف أنّ الإنسان العربي يعيش حالة الاغتراب الكليّة، وكأنّ لا صلة له بكّل ما يُحيط به من ناس ومواقع وزمان. هو انسان لا انتماء حقيقي له، ضائع، لا يعرف كيف يختار طريقه وإلى أينَ توصل به هذه الطريق.

وشخصيّات روايات منيف لا تُعاني حالة الاغتراب الكليّة فقط، وإنّما هي مثقلة بمشاعر الذنب وأنّها المسؤولة عمّا ألمّ بها. وتبدو مُحطّمة، متآكلة، لا أمل لها في بصيص من نور مستقبلي.

ويعترف عبد الرحمن منيف بأنّ ما أراده في ما كتب "هو أن أصوّر عصري وناسه، أريد أن أقول كيف يتكلّم الناس، كيف يشتمون، ما هي ردود أفعالهم إزاء حديث ما، وكيف يُعبّرون عن ذلك" (السامرائي- فاضل، ١٩٨٠، ص١٣٧).

ويرى عبد الرحمن منيف أنّ رواياته هي أعمال تغييريّة في ظروف الحصار والقهر، وأنّه عندما يكتب ينجز فعلاً أو عملاً سياسيًا. ويقول: "أستطيع أن أساهم، وربّما بشكلٍ أفضل، في عمليّة التغيير الكبرى والشاملة والمطلوبة عن طريق الرواية" (دراج، ١٩٨٨، ومنيف ١٩٩٢، ص٢٥٠). وهذا ما نجد أبطاله يعتقدونه في رواياته، ويسعون لتحقيقه.

لا تزال اراء النقاد مختلفة في مدى ضرورة أن يكون في الرواية بطل مركزي. وقد حسمت هذه القضيّة نوعًا ما في الغرب حيث تخلّت الرواية الجديدة عن شخصيّة البطل التي تحلّلت واضمحّلت "حيث تختفي الشخصيّة اختفاءً تامًا، في حين يتنامى الاستقلال الذاتي للأشياء بعيدًا عن إرادة الإنسان، فتتقلّص أهميّة الفرد وأهميّة

حياته الخاصّة داخل البنيات الاقتصاديّة السائدة ثمّ تنكمش فعاليته في الحياة الاجتماعيّة بشكلٍ عام" (عثمان، ١٩٨١/ ١٩٨٢، ص٩١). بينما كانت شخصيّة البطل هي البارزة والأساسيّة في روايات المرحلة الواقعيّة كما برزت في روايات "زولا" و"بلزاك". لأنّ "الناس يتطلّعون في خضمّ مقتضيات الفعل السياسي إلى مَن يُنقذهم. وبالطبع فإنّ أزمة حادّة في الشؤون الاجتماعية أو السياسيّة، حيثما يتطلّب الأمر فعل شيء سريع، تزيد من الاهتمام بالبطل". (هوك، ص٢١).

فالبطل في واقع الحياة المُعاشة هو الشخص الذي تثق به الجماهير وبقدرته على تخليصها من الحالات اليائسة التي تعيشها والقادر على تحقيق رغباتها، وهو الذي يؤثّر في الأحداث ويوجهها كما يشاء.

مثل هذا البطل لا تزال الساحة العربية تفتقده ولم تصل بعد إلى تحديد هويّته، وهذا ترك أثره على الرواية أيضًا ودفع بالبعض إلى القول: "إنّ الرواية العربية الحديثة لا تُقدّم بطولة ولا أبطالاً، لا بمعنى ملحميّ ولا بمعنى تاريخي، وأنّ الأدب العربي لم يتمكّن بعد من تحديد هويّة الشخصيّة العربية" (الموسوي، ١٩٨٨ ص١٤٤). بينما ما يحدث على ساحات العالم العربي من مستجدّات متنوعة قد فرض على الروائيين شخصية البطل المأزوم التي ظلّت البارزة في أغلب الروايات العربية مثل روايات **اللص والكلاب**، **الطريق**، **الشحاذ**، **يوم قتل الزعيم** لنجيب محفوظ. وهذا صحيح بالنسبة لروايات عبد الرحمن منيف الأولى حيث كانت شخصيّة البطل المأزوم هي المحور المركزي التي تدور حولها الأحداث.

شخصيّة المثقف:

اختلفت التّعريفات حول مفهوم الثقافة والمثقف، فبعض الباحثين يقصرون الثقافة على الوعي، "إنّ الإنسان الذي يعي ذاته وذات أمّته من خلال القضايا الفكريّة والثقافيّة، هو بالتأكيد ينطبق عليه تعريف المثقف" (عمارة، ١٩٨١، ص١٢٢). والبعض الآخر يربطون بين الثقافة والعلم.

وقد فهم عبد الرحمن منيف الثقافة على أنها تعلّم ووعي وإطّلاع وعمل. وهذا ما نجده في أبطال رواياته، حيث نجد زكي نداوي بطل رواية **حين تركنا الجسر** يُكثر من القراءة والكتابة، ويقرأ الكتب الجادّة التي قد تكون علميّة أو تاريخيّة أو اجتماعيّة حضاريّة. قال: "قرأت ذات مرّة أنّ قلب الإنسان يعمل بطاقة مضخّة ترفع عدّة أطنان من الدم كلّ يوم" (حين تركنا الجسر، ص٩٧)، وقرأ مرّة من كتاب وقع بين يده "وقد كافح هؤلاء البسطاء والصّادقون ضدّ مخلّفات بقايا العبادات القَبَليّة المحليّة، ودعوا إلى الكفاح ضدّ السلطان العثماني، الخليفة الكاذب والباشوات" (حين تركنا الجسر، ص١٣٧). وكلّ من رجب اسماعيل بطل رواية **شرق المتوسط** ومنصور عبد السلام بطل رواية **الأشجار واغتيال مرزوق** يحمل الشهادة الجامعية، وانخرط في العمل السياسي والاجتماعي ووعى حالات مجتمعه وعمل على مواجهة الأوضاع وسعى للتحريض ودعا للتغيير ممّا عرّضه لعداء السلطة وعقابها.

الرفض هو السمة المميّزة للمثقف، والرفض يكون نتيجة للوعي الذي ساعدت الثقافة على تبلوره، والوعي يوصل بصاحبه إلى الرفض ومن ثمّ إلى الثورة والسعي للتغيير مما يضعه وجهًا لوجه ضدّ السلطة.

أبطال روايات منيف لم يولدوا وينشأوا كبقية الأطفال من جيلهم، ولم يتدرّجوا نحو التميّز والبطولة نتيجة للظروف والأحداث والوعي، ممّا كان سيُقدّم نموذجاً إيجابيًا للإنسان العربي، وإنما جعل بطله إنسانًا مُتميّزًا ومُتفرّدًا ومُختلفًا عن غيره منذ ولادته وبمرحلة نشأته وتبلور شخصيته، وكأنه كُرّس للتفرّد وحمل دور البطولة.

فمنصور عبد السلام بطل رواية **الأشجار واغتيال مرزوق** كان هاجس الرفض والتردّد مزروعًا فيه منذ طفولته، فهو لا يكادُ يُشابه أقرانه من الأطفال، فقد كان طفلاً مشاكسًا وعنيدًا ومتمرّدًا، فهو "لا يتكلّم مثلَ باقي الأولاد، ولكن إذا أراد شيئًا لا يُمكن لأحد أن يمنعه"، وكما تؤكد أمّه: "الجروح في كلّ مكان من جسمه، على خدّه، على يديه، وقبل أيّام اكتشفت صدفة جرحًا عميقًا في ساقه، وأشارت بيدها إلى مكان مرتفع من الساق، وصمتت بحزن ثمّ قالت: "الشقاوة في دمه". (الأشجار واغتيال مرزوق، ص١٧٩-١٨٠). ووقائع عديدة تؤكِد طفولته المختلفة التي تدلّ على النضج والعناد والرفض. ويروي منصور عبد السلام قصّته مع صاحب المكتبة التي عمل فيها: "ولكن صاحب المكتبة، وكان أحول العين، بدأ يُنغّص حياتي، كان ينهرني وأنا أتصفّح المجلات، يقول لي بصوتٍ عالٍ: يداك قذرتان أيّها الفأر، ثمّ أنّ المجلات ليست لأمثالك، حزنتُ كثيرًا، ولكنّي صمت" (الأشجار واغتيال مرزوق،ص١٨١)، ويقول في مكانٍ آخر: قال خالي وهو يقلب بين يديه كتاب **النبي** لجبران، وكان ابنه قد قطع الصور العارية: ألا تتركون هذه الكتب؟ ودون أن أنظر إليه، هززت رأسي، انتفضت ولم أجِب، ودون أن أفكّر، سحبت كتبي التي كانت على طرف الشباك، وغادرتُ بيت خالي، وقد نويتُ ألاّ أعود إليه مرّة ثانية" (الأشجار واغتيال مرزوق، ص١٨٢).

ويشرح منصور عبد السلام العوامل التي أدّت به إلى المواجهة مع السلطات مثل تَبنّيه الأفكار الاشتراكية وإدراكه أنّ السياسة التي يتحدّث عنها خاله: "تعني المظاهرة، وطلقت عالم الصغار، وبدأت دودةُ الرفض تنمو في داخلي، حتى أصبحت مثل ثعبان يلتف عليّ ويخنقني، رفضت خالي وعالم المانيفاتورة، والأفكار الكئيبة التي يحلو له أن يُردّدها على مسامع أمّي، ومنذ ذلك الوقت، تهتُ في العالم" (الأشجار واغتيال مرزوق، ص١٨٣).

وكان رجب إسماعيل بطل رواية **شرق المتوسط** متميّزًا عن أقرانه منذ طفولته كمنصور عبد السلام، تقول أمّه مخاطبة أنيسة: "لمّا كان صغيرًا، كان طوله لا يزيد عن يدي من هنا إلى هنا، ورغم صغره، يملأ الدار صراخًا وعربدة، لم يكن يبكي كثيرًا، لكن إذا بكى، لا أحد يُصدّق أنّ هذا الصوت يصدر عن هذا المخلوق البائس الصغير. كان عنيدًا منذ صغره." (شرق المتوسط، ص١٢٤)، وتصف أنيسة سلوك رجب بقولها متذكّرة: "بدأ يقرأ دون توقّف، وكلمات أمّي وهي تلح عليه أن يقول ليأكل، أو أن يتوقّف عن القراءة، بعد أن صاح الديك،

ولم يبقَ أحد ساهرًا، كانت كلماتها تذهب هباء، ولم يكن يستجيب إلاّ إذا خانه السهر، أو انتهى الكتاب" (شرق المتوسط ١٢٣-١٢٤).

هذا التميّز بالولادة والنشأة والسلوك منذ الصغر وجد له انطلاقته نحو التفجّر والتمرّد والرّفض والثورة بانفتاحه على عالم الكتاب والعلم والمعرفة، فمنصور عبد السلام الذي عرف الفكر الاشتراكي وتبنّاه ومن ثم تعلّم في جامعات أوروبا وذاق الحريّة ولمس احترام الانسان الفرد في المجتمع، ولم يقبل بما وجده في وطنه عندما عاد إليه، ولم يستوعب عقله أن يكون، حتى المعهد الجامعي، بمثل هذا الوضع العفن غير المعقول، فرفضَ الخضوع والقبول، ورفضه جعله في مواجهة المسؤولين، وأدّى به إلى الطرد من العمل ومن ثم احتجاز جواز سفره وحرمانه من إمكانيّة السفر والابتعاد.

وأبطال منيف منذ لمستهم لفحة المعرفة وعشقوا الحرية راودهم، ومن ثمّ لازمهم الحلم بالتغيير. إنّ الرغبة في تغيير الأوضاع هي ما شَغل شخصيّات منيف وشدّها إلى أوطانها، ودفعها للنضال والتعرّض للسجن والمطاردة من قِبَل أجهزة الحكم. وكأننا بعبد الرحمن منيف يدفع أبطال رواياته، يدفعها لتَبنّي أفكاره حيث قال في حوار له: "إنّ مهمّة الكاتب أن يدفع، أن يُعرّي، أن يكشف، أن يفضح، أن يُحرّض، أنْ يعمل من أجلِ حياة أفضل أيًا كانت قناعته أو تصوّره لهذه الحياة" (سلامة، ١٩٨٣).

ولأنّ تحقيق الحلم يستحيل في الوطن العربي، لم يبقَ أمام الإنسان الحالم إلاّ التشبّث بحلمه والقبض عليه أملاً في غدٍ قد يأتي. والوطن الجميل هو حلم كل إنسان، أكان مثقفًا متعلّمًا أو شعبيًا عاديًاً. فالياس نخلة بطل رواية **الأشجار واغتيال مرزوق** لا يفهم كيف يُمكن أن يعيش الناس في أرض لا تُغطيها الأشجار. وهو يرسم للوطن صورة أرض خضراء بلون الأشجار. بل هو بستان كبير في عينيه يهب للناس كلّ ما يشتهون من الخضار والفواكه، والطبيعة تهواه وترعاه فتحنو على أشجاره وتحميها، لأنّ الحياة لا تكون بغير يفاعة الأشجار وخصوبتها، وحين تموت الأشجار تتوقّف الحياة ويُصبح الوطن مقبرة جيفها تتحرّك. فالوطن عند الياس هو الوطن الذي يغرس أهله الأشجار، فالرب فيه يكون راضيًا، والياس لا يطلب غير رضى الرّب، والناس فيه تتغيّر طباعهم فيصبحون أرقّاء عطوفين يرأفون على بعضهم البعض ويُساعدون كلّ محتاج ضعيف. الوطن في نظر الياس هو الأشجار الشامخة وعلاقات الحب والمودّة.

وحلم زكي نداوي بطل رواية **حين تركنا الجسر** بوطن تحسُن فيه أخلاق الناس وتسمو طباعُهم وترقّ قلوبُهم فيعطفون على كلّ غريب أو ضعيف ويحترمون الآخر.

ومثله تمنّى منصور عبد السلام لو يتجدّد بشر الأرض ويأتي أناس لا تُغيّرهم المناصب والأوراق المالية.

ومثله رجب إسمايل أمِلَ وهو يفرّ من الوطن لو يتمكّن الإنسان يومًا من أن يعيش آمنًا كريمًا لا أعين تجلده بنظراتها القاسية ولا كرابيج تلسعه بنيرانها الحامية ولا ضرب له ولا سخرية منه وإهانة له.

ولأنّ مثل هذا الوطن المنشود كان حلمًا عصيّ التّحقيق، فقد حلم أبطال منيف لو يقدرون على ترك الوطن، فرجب اسماعيل وهو في السجن كان لا يحلم إلاّ بساعة الحريّة خارج السجن، يُغادر الوطن بحثًا عن الحريّة "قالوا إنّ الحريّة في أرض أخرى، أبعد من اليونان، ممكن أن يعيش الإنسان أيامه دون أن يوقظه عند الفجر صوت المخبرين وضربات أحذيتهم" (شرق المتوسط، ص٧٨). ومثله منصور عبد السلام يهجر وطنه علّه في أرض أخرى يكون حرّاً.

استحالة تحقيق الحلم وحتّى مطاردة صاحبه جعلت المثقف من بين شخصيات عبد الرحمن منيف الأولى هو الأكثر انسحاقًا واغترابًا وضياعًا وفشلاً، فهذا الإنسان الحالم الذي يعيش مع كتبه وقراءاته وأفكاره ومبادئه، وجد نفسه مضطرّاً لقطع علاقته مع العالم الخارجي بعد أوّل مواجهة فاشلة، مُؤْثِرًا الوحدة وانتظار الفرج من الغير، يبحث عن الخلاص الفردي وإن كان الهمّ الجماعي يَعنيه، يتذرّع بالصّعوبات المُستحيلة ليُبرّر لنفسه وللغير سببَ هروبه وإيثاره الذّات.

منصور عبد السلام في رواية **الأشجار واغتيال مرزوق**، كما رأينا، نموذج للمثقف العربي المأساوي، فرغم دراسته في اوروبا وتدريسه في الجامعة موضوع التاريخ، ورفضه كل محاولات الضغط والاستنزاف لثَنيه عن موقفه السياسي، يجد نفسَه عاجزًا عن مواجهة الواقع الظالم بعد فصله من العمل في الجامعة، ويُفكّر بترك الوطن والهجرة، ولم يُفكّر بالتحدّي والرّضا بأيّ عمل حتّى ولو كان يدويًا شاقًا ليُتابِع طريقه لتغيير الواقع. فهو كما يصف نفسه "نسيت كلّ الجسور التي تصلني بالعالم، بشاطئ السلامة، ولم يبقَ أمامي إلاّ أن أشرب، أنا مجرّد إنسان عاديّ، إنسان مضطهد، عاطل عن العمل منذ وقتٍ طويل، لي هموم صغيرة، وأحلم أغلب الوقت".

منصور عبد السلام وجد خلاصه في ترك الوطن، "لم تبقَ إلاّ ساعات وأغادر الوطن. نعم أغادر الوطن، وربّما إلى الأبد. لن أرجع. سوف أنسى كلّ أبيات الشعر التي تعلّمتها في المدرسة، وأنسى الحنين والمشاوير والقمر في الصحراء." (الأشجار واغتيال مرزوق، ص٣٠)، ويكاد يفقد مفهوم الوطن الذي عرفه واقتنع به، ويسأل نفسه: "ما هو الوطن؟ الأرض؟ التلال الجرداء؟ العيون القاسية التي ينصهر منها الحقد والرّصاص وكلمات السخرية؟ الوطن أن يجوع الإنسان؟ أن يتيه في الشوارع يبحث عن عمل ووراءه المُخبرون؟" (الأشجار واغتيال مرزوق، ص٣١). ويرى أنّ الحديث عن الوطن يُولّد في نفسه الحزن (الأشجار واغتيال مرزوق، ص٢٤٥)، ويتساءل بألم: "لماذا تزداد حالة الإنسان بؤسًا يومًا بعد آخر في الأرض التي يُسمّونها الوطن؟" (الأشجار

واغتيال مرزوق، ص٣٣٧). و"لماذا يجوع الإنسان في وطنه؟ لماذا يجعلونه يكفُر بكلّ شيء؟" (الأشجار واغتيال مرزوق، ص٣٤١).

ويتمثّل له الوطن في "الوشاح الأسود الذي يلبسه كلّ الناس، يلبسونه في الليل، في النهار، وهم نائمون، وهم يأكلون" ويسأل بحرقة وألم: "إلى متى تبقى كذلك أيّها الوطن!؟ الجوع والعذاب. واليوم: القتل" (الأشجار واغتيال مرزوق، ص٣٤٨). وهو لا يرى وطنه إلاّ في "النساء والقيظ والمحقّقين" (الأشجار واغتيال مرزوق، ص٣٣٧). ويتراءى له الشرق "ملوك مهزومون، ديوك منتوفة، رجال يُريدون أن يتصوّروا، ولو للحظات، أنّهم يمتلكون العالم!" (الأشجار واغتيال مرزوق، ص٣٤١).

ولم يختلف زكي نداوي بطل رواية **حين تركنا الجسر** في همومه وأحزانه عن تلك التي عند منصور عبد السلام، فزكي نداوي محاربٌ شجاع شارك في حرب حزيران عام ١٩٦٧ على الجبهة السوريّة، كما يبدو من الأحداث. وكان حلمه أن يعبر الضفّة ويُحرّر الأرض. وزكي نداوي إنسانٌ مثقف يقرأ كثيرًا، وخاصّة الشعر، ويكتب أحيانًا، يقول بعد أن طوى كتابًا بين يديه: "يجب أن يكف زكي نداوي عن التفكير والقراءة" (حين تركنا الجسر، ص١٣٧). ولكي يُحقّق الحلم عمل ورفاقه في تحضير وبناء جسر العبور، وفرحوا أيما فرح عندما أتمّوا العمل به، وتعلّقت مشاعرهم وآمالهم وأفكارهم بهذا الجسر، ولم يعد مجرّد قطع حديديّة ربطوا فيما بينها، وإنّما غدا قيمة كبيرة تُمثّل لهم كلّ ما هو جميل ومُرتَقَب. وتكون المأساة العامّة والذاتيّة عندما تأتي الأوامر الواضحة بالانسحاب غير المُنظّم وترك كلّ شيء. وإذ يتأكّد من الهزيمة الكبرى ويعيها، يُصابُ بحالة من الانهيارو الشعور بالغربة والرغبة في الانعزال، ويعيش حياته الباقية في رحلة صيد كبيرة مع كلبه وردان، ويُحاول في صيده أن يُعوّض ما فشله في حياته بأن لا يصيد إلاّ البطة الملكة. وهكذا تطول رحلة الصيد، ويتوهّم أنّه نجح في صيد الملكة، ولكنّه لحزنه يكتشف أنّه لم يصد الملكة وإنّما كانت أقبح بومة تراها العين، كانت باردة وميّتة.

ويعترف زكي نداوي بعجزه وتفاهته وفشله ومسؤوليّته فيقول: "أنا زكي نداوي، العجز في دمي، البلاهة في دمي، ولا أستحقّ شيئًا" (حين تركنا الجسر، ص١٧). ويعترف قائلاً: أخطئ كثيرًا إذا تصوّرتُ لحظة واحدة، أنّ زكي نداوي يحمل الطهارة، إنّه يحمل البذاءة، الجبن، الشيء الرديء الذي لا يُطيقه الإنسان، يحمل الخوف في داخله ويركض، ويُريد أن يُقنع نفسه قبل أن يُقنع وردان (كلبه) بالقوّة والجدارة. (حين تركنا الجسر، ص٣٦) ويصلّ إلى حدّ الانسحاق الذّاتي بقوله: "يجب أن تموت يا زكي نداوي ضربًا بالأحذية، لأنّ هذا ما تستحقه. أمّا الرمي بالرّصاص، الرمي في الصدر، فهو الحلم الذي سيقتلك من الانتظار، إنّه المستحيل" (حين تركنا الجسر، ص٤٦). وبانسحاق أكبر يصرخ: "صرخت كمجنون، والأشياء تتداخل أمامي وتضيع، أيّتها الأحزان اقتليني، أنا لستُ إلاّ كلبًا ويجب أن أموت".

إنّ فشل زكي نداوي في عبور الجسر مع رفاقه يعني انتهاء حلمه وأمله ومستقبله، "كان واجبنا، بعد أن بنينا الجسر، أن نعبره. ولم يكن عبور الجسر صعبًا لو أردنا أن نعبره. أو كان علينا أن ننسفه، إذا لم نستطع أن نعبره. "(حين تركنا الجسر ص٢٠٤). لكن الأوامر الحازمة كانت بالانسحاب غير المنظّم وترك كلّ شيء. وكأنّه يريد أن يعزّي نفسه بقوله: "لن أترك الجسر حيّاً في المرّة القادمة" (حين تركنا الجسر، ص١٨٥). ولكنه يعود ويعترف بحزنٍ بالحقيقة المُرّة مخاطبًا الجسر: "أنت لا تُهزم، نحن الذين هزمناك، ونحنُ الذين هُزِمنا" (حين تركنا الجسر، ص١٣٧)، ويعترف لكلبه وردان "الهزيمة يا وردان تغرق في دمائنا. نحبّ أن ننهزم، نلتذ، نبحث عنها في كلّ مكان، دون تعب، حتّى نجدها!" (حين تركنا الجسر، ص١٣٧). ويعترف على شكل نبوءة مستقبلية غارقة في السوداويّة "العجز يسري في الدمّ، وسيأتي يوم لا ينسل رجال هذه الأمّة إلاّ الأقزام المشوّهين. والأقزام والمشوّهون لا يعرفون إلاّ أن يموتوا رخيصين!" (حين تركنا الجسر، ص١٧).

هكذا يُصوّر عبد الرحمن منيف حالة الإنسان العربي المُثقف من خلال كلمات زكي نداوي نتيجة للقهر والفشل والهزيمة والظلم والإحباط والقيد، "الخيبة في دمعي ودمي تتفجّر لحظة لتُصبح اللوحة التي أرى كلّ شيء فوقها، أحس الخيبة بالخطوات، بالأنفاس، بذلك الخوف الفطري الذي يجعل تصوّر الظفر مستحيلاً". وبقوله: "نحنُ حالة من الاهتراء، الانسراب إلى الداخل دون حركة، دون فعل، تمامًا مثلما تغور المياه في باطن الأرض، إنّها لا تفعل شيئًا، إنّها تنسحب إلى الداخل رغمًا عنها، لا تُقاوم، لا تحتجّ، لا تنتظر". (حين تركنا الجسر ص١٥٤).

أمّا "رجب إسماعيل" بطل رواية **شرق المتوسّط** فيختلف عن منصور عبد السلام أو زكي نداوي، رغم أنّه انهزم وانهار وآثر السلامة الفرديّة. فرجب المُنظّم سياسيًا، والقائد الحركي، واجَه الحاكم بقوّة وتحدّ، وصمد في السجن مدّة خمس سنوات يقود المعتقلين ويُنظّمهم ويتحدّى السجّان ويشتمه ويضربه، ويرفض توسّلات أخته وتزيينها له العالم الخارجي. وحتى عندما انهار واستسلم، فقد فعل ذلك عن وعي بأنّه بخروجه من السجن، يُنقذ أختَه من العذاب الذي تُعانيه، ويجد الفرصة لفَضح الحاكم وأساليب تعذيبه وممارساته. ولكنه رغم قناعته هذه، ظلّ بعضُ التردّد والشعور بالذنب والندم يُراوده "لو ظلّت أمّي لظللتُ شابًا وصامدًا، لو ظلّت هدى لظللتُ أقوى وأشدّ، لكنّ جسدي هو الذي عذّبني، لم يتركني أرتاح يومًا واحدًا، حاربتُ جسدي فترة طويلة، جاملته، وسألتُه أنْ يقف بجانبي، لكنّ شيئًا في الخارج ظلّ يغزوني دون رحمة" (شرق المتوسط، ص٣٤).

ورجب يُدرك عِظَم السُقوط الذي سقطه باستسلامه: "سقوط الإنسان مثل سقوط أبنية في الظلمة، ترتجف، ثمّ تهوي وتسقط، ويُرافق سقوطها ذلك الضجيج الأخّاذ يعقبه الغبار والموت واللعنة" (شرق المتوسط، ص١٤٩) ويعرف أنّ سقوطه يعني انسلاخه النهائي عن كلّ ماضيه وقيّمه وآماله وأحلامه وغاياته ورفاقه، وأن يكون غريبًا في حياة يرفضها ويكرهها، ويكره نفسه ويحتقرها، ويكره المجتمع الذي أتى به ورماه بهذا الشكل، ولا يجد الأمل في مجتمع جديد يُريده، فمجتمعه لا يلد إلاّ المُسوخ والجراء "شاطئ المتوسط الشرقي لا يلد إلاّ المسوخ والجراء، وأنت تنتظر الخيول

والسيوف، انتظر، سيظلّ ذاك الشاطئ يقذف كلّ يوم عشرات الجراء، مئات الجراء، وحتى لو وصلت أعدادهم إلى الالاف، فستظلّ جراء تعوي في السّراديب، أو تموت في المزابل لأنّها تريد ذلك." (شرق المتوسط، ص١٠٠).

ورجب بهذا يلتقي مع زكي نداوي في خيبة أمله من مستقبل وطنه، وبمنصور عبد السلام في الرغبة بترك الوطن، والبحث عن البداية الجديدة في الغربة، بعيدًا عن الوطن.

والحلم لم يراود المنشغلين بالسياسة وهموم الوطن فقط، وكذلك الفشل لم يكن من حظهم فحسب، وإنما نجد بطل رواية **قصّة حبّ مجوسيّة** الطالب الجامعي يعيش حالة اغتراب نفسيّة مذهلة. فهو يقطع علاقاته مع كلّ مَن حوله من أجل حلم يتعلّق به ويثق بتحقيقه وهويُعلن موقفه صراحة: "لو قُلت لكم إنّ حياة البشر تُشبه خطوط السكك الحديديّة فهل تفهمون ما عنيته؟ منذ البداية نفتقد اللغة المشتركة، ليس بيننا شيء مشترك، ليس لديكم تجاهي حتى الرّغبة في أن تفهموا! لا يهمّني بدأتُ المرحلة وحيدًا، وسأنتهي وحيدًا. (قصة حب مجوسية، ص٤٨).

وحلمه الذي يتعلّق به ويعيش من أجله، ولا يستطيع الخلاص منه حتّى بعد عودته للوطن يتمثّل في ليليان، تلك المرأة التي أحبّها، وبسبب حبّه هذا لها قطع علاقته مع ميرا الفتاة المخلصة ورادميلا الصديقة القريبة، وراح يُطارد خيال ليليان في شوارع المدينة ومحطّات السكك الحديدة. وإذ أيقن بالفشل تحطّمت كلّ آماله، قرّر العودة للوطن، ولكن دون أن يتخلّص من هذا الحلم الذي تجسّد له حقيقة في محطّة القطار لنصف ساعة، بلقاء ليليان المُسافرة ووداعها الوداع الأخير.

وكما فشل منصور عبد السلام، الاستاذ الجامعي في مواجهته للواقع الظالم والطرد من العمل، وآثر ترك الوطن والرّحيل بعيدًا، هكذا فشل بطل رواية **قصّة حبّ مجوسيّة** الطالب الجامعي، في مواجهة الحلم الذي استوطنه وسيطر عليه، فاستكان إليه وارتاح واعتقد أنّ هذه هي الحقيقة وكلّ ما عداها الوهم والزّيف. فغدا مشلول التفكيرو الإرادة والعمل وحتى الانتماء لأيّ شيء.

لم يكن عبد الرحمن منيف متسامحًا مع شخصيات رواياته المثقفة، بل سعى من وراء تقديمها على الشكل الضعيف المهزوز المستسلم الذي قدّمه إلى كشف الزّيف الذي يتستر وراءه مثقفو العالم العربي الذين يُحاولون تَبرير الضعف والعجز والتسليم واللامبالاة، وهو يقول في حديث له مع الناقد فيصل دراج: "مطلوب من الكاتب، في بعض الأحيان، أن يستفزّ القارئ وأن يقسو على الآخرين، وهذا الاستفزاز والقسوة ليس بمعنى الإهانة أو الاحتقار، وإنّما لكي يكشف لهم ويجعلهم يرون بوضوح أكثر في أيّ مستنقع هم يعيشون، وبالتالي ما هو المطلوب منهم لكي يخرجوا من هذا المستنقع، ولكي يَخلصوا من هذا الظلم" (دراج، ١٩٨٨، و، منيف، ١٩٩٢، ص٣٠٧).

فمنصور عبد السلام عجز عن الوقوف ضدّ السلطة وتَرك الوطن، وزكي نداوي انسحَب من ساحة المعركة،

ورجب وقّعَ على الاعتراف وتركَ الوطنَ بعد خروجه من السجن.

صحيح أنّ تصرّف هذه الشخصيّات يعكس حالة انكسار الواقع العربي، لكن ما يُطلَبُ من المثقف الواعي غير ما يُطلَب من الإنسان العادي المسحوق اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا، ما يُطلب من المثقف هو أن يتمرّد على الواقع ويعمل على الخروج من المستنقع الذي يعيش فيه ويتخلّص منه ويعمل على تخليص غيره. كما يُفهَم من كلام عبد الرحمن منيف في حديثه مع فيصل دراج.

لقد حاول كلّ واحد من أبطال روايات منيف في رواياته الأولى أن يُبرّر انهيارَه وهزيمتَه بأسبابٍ خارجيّة قاهرة فرضَت نفسَها عليه، لكن الأسباب الحقيقيّة، كما تظهر بشكلٍ جليّ، كانت خفيّة في داخل نفسية الشخصيّة نفسها، عمل كل واحد على التستّر عليها وإخفائها خوفًا من العار والفضيحة.

ولو أخذنا شخصية رجب نموذجًا لإثبات ما نذهب إليه لوجدناه، بعد أن ضعف وعجز وانهار ولم يستطع التحمّل والصمود والمواجهة أكثر، خان أصحابَه عندما اعترف ضدّهم وتعهّد بالتوقّف عن كلّ عمل سياسي. لكن رجب حاول أن يُبرّر انهيارَه وسقوطَه وخيانته بموت أمّه، وتخلّي محبوبته هدى عنه، وبدفع أخته أنيسة له على الضعف والتسليم، وبمرضه وتداعي جسده. يقول رجب: "تحمّلتُ من الضرب والإهانات ما لا يحتمله بشر، وصمدت. وبعد أن رحلَتْ أمي، تغيّر كلّ شيء فيّ: الآلام، الخوف من الموت ومن عالم الحريّة، الكراهيّة، لقد أصبحتُ إنسانًا جديدًا" (شرق المتوسط ص٦٣). ويقول: "أنتِ يا هدى، لو كنتِ امرأة أخرى، لو أنّ ذلك حصل لما سقطتُ" (شرق المتوسط، ص٣٠). فهو يلح وكأنّ تخلّي هدى عنه كان سببًا لانهياره وسقوطه لأنه بفقدها فقد الانتظار وروعة الانتظار، وفقدَ الدفء وسقط في الفراغ والإحساس بالوحدة والإهمال. وكذلك يعلّق سبب سقوطه باخته أنيسة التي جلبت له، إلى داخل السجن "نداء العالم الخارجي وإغراءه. كانت شهوة الحياة. كانت الجسد ورفض الجسد للألم، كانت مبدأ اللذة وكانت الخوف"، ثم يعلّق سبب انهياره بضعف جسده وعدم قدرته على التحمّل بعد "وبدأت أسقط. أصبحت الآلام تنتشر في جسدي مثل انتشار النار، كتفي الأيمن مشتعلة من الألم، معدتي تخرج من حلقي كلّ يوم، رجلي اليمين رخوة، وأتلمّس أعضائي عضوًا بعد آخر لكي أتأكّد" (شرق المتوسط، ص٢٨).

لقد لخّص عبد الرحمن منيف موقفه بوضوح من الكيفية التي يجب أن يكون عليها المثقف حتى يتمكّن هذا المثقف من أداء دوره في: "إخلاص المفكّر لأفكاره. تواضعه في طلباته. جرأته في المواجهة. التحامه بالناس". (مخلوف، ص٣٣).

ولم يكن رجب ومثله منصور عبد السلام وزكي نداوي أمينًا في إخلاصه لأفكاره أو متواضعًا في طلباته أو جريئًا في المواجهة أو مُتمسكًا بالتحامه بالناس. فكلّ واحد منهم انزوى مع نفسه وابتعد عن الآخرين وفي النهاية آثر نفسه واختار طريقه. وحتى الكاتب نفسه في حواره مع الناقد عيسى مخلوف يقول: "الطريقة التي حاول رجب من خلالها أن يحلّ المشكلة طريقة عقيمة ولن توصل إلى النتيجة المطلوبة" (مخلوف، ١٩٨٥).

لقد عمل كل واحد من الثلاثة في نهاية المطاف على التكفير عن الذنب والوهن والتخاذل والهروب والخيانة، فقد اتّخذ زكي نداوي قراره على أثر فشل رحلة صيده وموت كلبه وردان بالعودة والالتحام بالناس "في تلك الليلة قررت، ولم أنسَ القرار في اليوم التالي. وقبل أن تغيب شمس اليوم الأوّل كنت قد ضعتُ في زحام البشر، وبدأتُ اكتشفُ الحزن في الوجوه، وتأكّدت أنّ جميع الرجال يعرفون شيئًا كثيرًا عن الجسر، وأنّهم ينتظرون، ينتظرون ليفعلوا شيئًا" (حين تركنا الجسر، ص٢١٣).

ورجب الذي تخاذل وسقط واعترف على أصحابه، وتعهّد بالابتعاد عن كلّ عمل سياسي معاد للسلطة مقابل أن يُمنح الخروج من السجن والسفر إلى الخارج، قرّر فضح الحاكم الظالم خارج الوطن، وأخيرًا قرّر العودة للوطن ومواجهة الحاكم بحزم وإن كان هذا القرار كلّفه حياته.

ورغم الخطوة الأخيرة التي اتخذها كل واحد من هؤلاء معتقدًا أنّها الغافرة له تخاذله وهروبه أو خيانته، فإنّ مشكلة المثقف العربي، وكما برزت في شخصيات روايات منيف الأولى، تنحصر بشكل خاص، في اعتقاد المثقف في تميّزه ومركزيته وفي ازدرائه للجماهير وعدم الاعتراف بأيِ دورٍ مهم لها. كما أنّ أبطال منيف كانوا انفعاليين تتحكّم بهم مشاعرهم الشبابية ممّا أبعدهم عن واقعية الثوري وحكمة المفكر صاحب الرؤية، فكانوا ثوريين عاطفيين رومانسيين استغرقتهم الأحلام وأبعدت بهم كثيرًا عن أرض الواقع والناس الذين يعيشون حولهم. هذا الوضع أدّى إلى العجز والخيبة بمواجهة أوّل مشكلة وأوّل صدمة غير متوقعة.

د. نبيه القاسم.

الهوامش

1. دراج، فيصل 1988. مجلة النهج، عدد 18. ومنيف عبد الرحمن، الكاتب والمنفى، دار الفكر العربي الجديد، بيروت 1992.
2. السامرائي ماجد وفاضل جهاد 1980. "حوار مع عبد الرحمن منيف" الكاتب والمنفى الفكر المعاصر، عدد 7-6.
3. سلامة، يوسف. "حوار مع عبد الرحمن منيف". العمل، 30 أيار 1983.
4. عثمان، اعتدال، "البطل المعضل بين الاغتراب والانتماء"، فصول، عدد 2، مجلد2، يناير-فبراير 1982.
5. عمارة، محمد 1981، "صعوبة أن تكون مثقفًا عربيًا" المستقبل العربي، عدد 27، 1981.
6. مخلوف، عيسى. "حوار مع الروائي عبد الرحمن منيف"، اليوم السابع، عدد 76، 21، تشرين الأول 1985.
7. منيف، عبد الرحمن. الروايات المشار إليها. وورد ذكرها. خلال الدراسة.
8. الموسوي، محسن جاسم.الرواية العربية.دار الآداب، بيروت 1988.

הפשע ודוסטויבסקי

ברומנים: החטא ועונשו
האחים כראמאזוב

ד"ר ג'נאן פלאח

פתיחה: לפני שאתחיל לדון בנושא הרצח בשני הרומנים ברצוני להזכיר מקרי רצח ומוות אשר השפיעו מאד על דוסטויבסקי והדבר בלט ברומנים שלו:

א.הפשע שהשפיע מאד על דוסטויבסקי הוא הרצח של אביו בשנת 1839, בידי אחד האכרים העובדים באדמתו. ההשפעה מורגשת מאד ברומנו "האחים כראמאזוב" שבו הנושא העיקרי הוא הרצח של האב.(1)

ב. המקרה השני בחייו של דוסטויבסקי הוא: ב- 23 באפריל 1849 נעצר כי קָשַר(2) קֶשֶר בתראשפסקי. ב- 22 לדצמבר עמדו להוציא אותו להורג ובדיוק באותו רגע שהתכוונו לבצע את הדבר, קבל חנינה והעונש הומר לעבודת פרך בסיביר.

ג.בקיץ 1878(3) לא יכול דוסטויבסקי לנסוע לגרמניה להבראה כמו שהיה רגיל בגלל המלחמה. לכן הוא נסע עם משפחתו לכפרו של אחיה של אשתו בקורסיק וביקר בחווה של אביו אשר בילה בה את ימי הקיץ של ילדותו ואשר שם נהרג אביו!

הוא לא היה שם כארבעים שנה וכנראה שם הוא חשב על רומאן שבו האב נהרג.

ד.ישנה עוד חוויה אישית הקשורה לרצח האב. בעת שהיתו של דוסטויבסקי באומסק הוא הכיר קצין בדימוס שישב בכלא כי רצח את אביו אבל לאחר 10 שנים התברר שקצין זה חף מפשע.

הרצח בחטא ועונשו:

הרוצח : רסקולניקוב

הנרצחת: אשה זקנה המלווה ברבית.

סיבות הרצח:

הרצח מתואר בספר כרצח תיאוריטי. חסרה הסיבה האמיתית לרצח זה, ואחרי ביצוע הרצח התחיל

---

(1)מדבב, גירוג', דוסטויבסקי, עמ' 12.

(2)חסן מחמוד, דוס. עמ' 63

(3) חסן מחמוד, דוס. עמ' 81

רסקולניקוב לחפש לעצמו סיבות. בהתחלה הוא טען שהוא הרג כדי לגנוב. אבל כשסוניה צועקת ״היית רעב והיית רוצה לעזור לאמך״ הוא עונה: ״לא סוניה לא הייתי רעב. בהחלט רציתי לעזור לאמי אבל גם זו לא הסיבה האמיתית״.(1)

הוא אומר שרצה להיות נפוליאון. האם נפוליאון הסס לבצע פעולה אשר תזיק לאנשים מכיון והוא מרחם עליהם? הוא הרשה לעצמו לעשות כל דבר. הוא גנב את טולון. אירגן טבח בפאריס. שכח צבא במצריים והרג חצי מיליון איש ברוסיה. האם לאיש זה מותר הכל. אנשים כאלה הם לא מבשר ודם אלא מברזל״.

רסקולניקוב טוען שהוא לא הרג כדי להשיג כסף אלא ״רציתי שיהיה לי אומץ לב... אלו היו כל הסיבות״.(2)

הוא הורג למען עצמו כדי שידע בעתיד אם הוא ״רמש כשאר בני האדם או גבר או שהוא ״בנאדם חלש״ או בנאדם שיכול לעבור את המחיצות, גם כן ישנה סיבה נפשית ישירה(3), כאשר הוא מספר על חדרו הקטן המחניק. החדר אשר בו הוא יושב מדוכא כמו ״עכביש״ בלי חשק לעבוד. אף יושב שעות ארוכות וחושב. כלומר הסיבה כאן היא סוציולוגית חברתית, קשה לו עם המצב הקיים המחניק. אך למרות כל הסיבות והתירוצים שהוא מספר עליהם לסוניה, הוא משאיר את הקורא עם הפשע שאינו מוגדר במקורו ובפרושו.

רסקולניקוב הרג את האשה, אבל האם היה חזק כאשר הרג אותה, הוא הלך אל מעשהו כאילו שמישהוא גורר אותו לשם בלי שיוכל להתנגד. כאילו שהוא נגרר כדי שיוצא להורג״ כפי שהוזכר- אחרי הרצח הוא מחביא את הכסף לא רק מעיני האנשים אלא גם מעיניו הוא עצמו. השאלה היא למה הוא בורח מהאנשים ומסגיר את עצמו בסוף למשטרה? ובמקום שירים את ראשו כמנצח הוא מרכין את ראשו בעלבון בפני סוניה הבחורה הזולה ומנשק את האדמה לפניה, כמו שעושים כאשר רוצים מחילה, ומקבל את הרחקתו לסיביר ברצון טוב.(4)

רסקולניקוב רצה במעשהו זה להשיג את הכסף ואת החיים השלמים המוחלטים הרחוקים ממחלה עוני וקבר. חיים אשר עושים מבן האדם איש מצוין. רסקולניקוב חושב ״לא הרגתי כדי לעזור לאמי סיבה זו עלובה, ולא הרגתי כדי להשיג אמצעים חומריים. הייתי משיג את הכסף והופך להיות בעל

(1) החטא ועונשו- עמ׳ 42

(2) החטא ועונשו, עמ׳ 45.

(3) ויליק, ר. ויליקך דוסטויבסקי, עמ׳ 42.

(4) מחמוד, חסן. דוסטויבסקי וחייו (אלמודתרבה) (אקרא) דאר אלמערפה, מצרים, 1956, עמ׳ 77.

תועלת לאנושות. כל זה בזוי. אני הרגתי רק למען עצמי. האם ביכולתי להגיע לשלטון. האם אני ברנש פחדן? רסקולניקוב שואף להיות האיש המצוין אשר ניטשה תיארו.

הנקודה החשובה היא אי ההגדרה. דוסטויבסקי הוא כותב הרומנים הראשון אשר מקבל את עקרון אי הודאות וחולשת המטרה בתוך הדמות וזה מגושם בתוך הרומאן. יסוד זה מושך את הקורא ומותח אותו אבל לכאורה, והדבר נובע מתוך המציאות האנושית.[1]

לדעתו של פיליפ ראב[2] שמתח זה נובע מהכרתו של דוסטויבסקי לטבעו החדש של בן האדם. ולדעתו של החוקר פרופירי פטרוביץ, רסקולניקוב הוא "מצב חדש" וצריך להבין מצבים חדשים אלה כפיצול רוחני ושכלי. ומכאן החפוש אחר הרצח שהוא מחלה נפשית. והקשר בין המחלה והרצח מצד אחד והקשר בין אנשים רגילים לאלה הגאונים, אשר הופכים את הרגילים לחומר גלם אשר משתמשים בו כדי לחצות את הגבולות[3].

האחים קראמאזוב:

הרוצח: סמירדיאקוב המשרת ובן בלתי חוקי לנרצח

הנרצח: האב פיודור פאוולוביץ'

הרקע וסיבות הרצח:

זהו ספורה של משפחתו המורכבת מאב ושלושה אחים. האב זקן הולל שתיין אוהב נשים. התחתן פעמיים התיחס לשתי נשותיו בצורה לא אנושית והן נפטרו. הוא חשב שהגבולות החברתיים מעין חולשה ובצורה דומה התיחס לדת.

בשלושת האחים יש חלק טוב. אבל גם חלק רע אשר ירשו מאביהם.

האח הגדול דמיטרי כועס במהירות שונא את אביו כי לקח לו את הירושה של אמו. איוואן האמצעי פילוסוף שאינו מאמין באלוהים. והקטן אליושה דתי מרחם על משפחתו. הבעיה היתה שארבעתם כולל האב אהבו את אותה האשה כלומר לכל אחד מהם היה מניע להרוג את האב ובמיוחד לאח הגדול.

לדעתו של פרויד[4] לא חשוב מי בצע את הרצח, אלא מי חשק בפשע ומי שמח כאשר בוצע.

---

(1) מחמוד, חסן. דוסטויבסקי, עמ' 78.

(2) ויליק רניה- עמ' 43.

(3) המקור הקודם, עמ' 44.

(4) ויליק, רניה, זיגמונד פרויד, עמ' 275.

לכן כל האחים אשמים חוץ מאליושא. הכומר זוסימא בשיחתו עם דימטרי ידע שהוא מוכן להרוג את אביו אז הוא סוגד לרגליו. איוואן בטוח דמטרי הוא הפושע והוא אומר ״שהכל מותר״ ואיוואן עושה מעצמו שותף לרצח אביו אבל בתת מודע, לכן אחרי הרצח הוא מתעורר והוא מרגיש באשמה כי הוא דומה למשרת סמירדיאקוב וכיוון ״שהמשרת שוכן ברוחו הוא״.

שני האחים אשמים באופן פעיל ואליושה באופן סביל הוא ידע אבל לא פעל- ביכולתו היה להציל את האב, אבל הוא לא עשה את זאת, הרצח המשותף גורר לעונש משותף דימיטרי מכפר על עוונו בגלות ועבודות פרך.

איוואן בהתפתוררות אישיות, ובהופעת השד. ואליושה במשבר הרוחני. וסמידיאקוב מתאבד.

מקום הרצח (או מעמד הרצח):

גן אפל המסתיר את הרוצח ״המדומה״ דמטרי מסתתר בצד ולא זז ומתכון לרצוח את אביו אולם ״אלוהים שמר אותו ולא הרג את אביו״ המשרת גריגורי רדף אחריו כשהוא צועק ״רוצח אב״ דמטרי מכה את המשרת בכלי נחושת על ראשו במסיבת הוללות חוקר המשטרה מכריז בקול רם: ״עלי להודיעך שאתה מואשם ברצח אביך שאירע הלילה״ זהו המצב הפתטי ביותר אשר יוצר דוסטויבסקי, ולדעת של תראורסי, תאור הפשע הוא דבר מעולה(1)

הוא תאר את הגן בן שיח הסמבוק ושיח השלגית, ותאר את הבגדים של הנרצח: חלוק משי ולבנים מהודרים- כחתן ביום כלולותו. האוירה לכאורה רומנטית ובתוכה מתרחש הפשע.

בדו-שיח בין איוואן למשרת סמירדיאוקב השני אומר: הרוצח העיקרי כאן הוא אתה אני אנני חשוב כלל על אף שאני הוא שרצח, אתה הרוצח האמיתי״ ברצוני להתיחס לאב זוסימא. שגרם לרוצח אחד להתוודות ברצח כאשר חוזר ברגע האחרון כדי להרוג את חברו(2).

סיכום:

כפי שהזכרתי בפתיחה של המאמר שהיו מקרי רצח ופשע וגזר דין בחייו הראליים של הסופר, אשר השפיעו מאד עליו השפעה זו נכרת ברומנים שלו.

ברומאן החטא ועונשו הרצח הופך להיות חטא. הסיבות של הרצח הזה אינן משכנעות אינן ממשיות הן נוטות להיות נפשיות, במיוחד כשהרוצח רסקולניקוב משוחח על האדם המצוין (של ניטשה כפי שהזכרתי) הוא מזכיר את נפוליאון כדוגמא לאדם אשר עושה מה שהוא רוצה בלי חשבון לשאר האנשים ולמרות זאת הוא נחשב לאדם גדול ושולט הוא חושב האם ברצח זה שהוא בלי סיבה

(1)דוסטויבסקי, המאמר: האחים קראמאזוב עמ׳ 502.

(2) המאמר האחים קראמאזוב, עמ׳ 276.

אמיתית הוא הופך לשליט?
הסיבה הופכת להיות מחלה נפשית כי עצם החבאת הכסף והוידוי שלו שאין לו סיבה לרצח זה. והמאבק הנפשי שלו לאחר הרצח והסגרתו את עצמו.

גם הרצח באחים קאראמאזוב יש בו "פינה" של מאבק נפשי, התסביך של אודיפוס ושנאת האב. כפי שהזכיר פרויד במאמרו[1]. והמאבק בין ארבעה זכרים (3 בנים ואב) על אותה הבחורה. בליל הרצח האוירה רומנטית העצים היריח הבגדים של האב כאילו שהוא חתן בליל כלולותו. והמוזר כאן שבסטואציה רומנטית זו הוא נרצח בידי בנו בלתי החוקי שהוא פרי אונס כאילו ברגע שהוא נרצח כבודה של הנאנסת וכבודו של הרוצח (שהוא בנו של הרוצח) שבים אליו.
בשני הרומנים כפי שהזכרתי ישנו רוצח בחטא ועונשו הרוצח, רוצח בלי סיבות משכנועות והופך להיות סמל לאדם המודרני המבולבל .
מקום הרצח: הוא ביתה של הזקנה.
הנרצחת: זקנה המלווה ברבית.
העונש: הוא הרחקה לסיביר עם עבודות פרך. אבל הנאשם הוא מסגיר את עצמו.
ברומן השני: הרוצח (כפי שהזכרתי) הוא המשרת בנו בלתי החוקי של הנרצח.
הנרצח הוא האב וכאן בולט תסביך אודיפוס כהגדרתו של פרויד.
זירת הרצח היא חדרו של האב המשקיף את גן יפה.
בולט ההבדל בין שני מקומות הרצח המקום בספור הראשון סגור מחניק ובשני יפה "רומנטי".
העונש: המשרת הוא שהטיל העונש על עצמו- הוא מתאבד.
ובהצדקה, למה שטוען פרויד בקשר לשנאת האב ובקשר לרצון הפנימי של כל אחד מהגבורים במות אביו. אז כל אחד מהם נענש אחד מורחק לסיביר השני, איוואן משתגע ואליושה עובר משבר רוחני. כי כולם היו שותפים לרצח כפי שהזכרתי איוון כרעיונו שהכל מותר,דמטרי בתאווה בלתי מרוסנת ואילושה אשם באופן סביל בכך שידע והרשה.
שני סיפורי הרצח משולבים בתוך מרקם ספורי מעולה עם עולם נפשי אשר בנה אותו דוסטויבסקי בצורה מיוחדת.

(1) פרויד, ריניה ויליק, עמ' 163.

ביבליוגרפיה

1. דוסטויבסקי, פ. (1995). החטא ועונשו. תרגום: פטר קריקסונוב. ספרי עלית גג. תל-אביב.
2. דוסטויבסקי, פ. (1993). האחים קראמאזוב. תרגם: צבי ארד. דביר: תל-אביב.
3. האינצקלופדיה העברית- הערך דוסטויבסקי.
4. ירמולוב. (1996). דוסטויבסקי ועולמו הסיפורי. תגום: ביומי, ח.
אלהיאה אלמסריה, אעאמה ללכתאב.
5. ויליק, ר. (1967). דוסטויבסקי. תרגם: נג׳יב אלמאנע. צידון: אלמכתבה אלעסריה.
6. מדבכ, ג׳. (1992) פיודור מיכלוביץ דוסטויבסקי. דאר אלכתאב אלג׳אמעיה.
7. מחמוד, ח. (1956) דוסטויבסקי וחייו. דאר אלמעארף. מצריים.

קווים וצבעים בדיוקנות
ניתוח פסיכולוגי

(שלושה דיוקנות העצמיים של וינסנט ואן גוך - דיוקנה של דורה מאאר מאת פאבלו פיקסו)

גל אנה

הצבע משפיע רבות על חיינו - מצב הרוח, אמוציות והרגשות. פסיכולוגים רבים מניחים, כי במהלך התפתחות האנושות, בתרבות נבנו התאמות ביוארכיטיפיות (בלתי מובנות) בין הצבעים לבין המשמעויות הסימבוליות שלהם. במפגש האדם עם צבע מסוים קורה קשר אסוציאטיבי ספונטאני ומוחשי, בין הצבע לבין הסמל הקשור אליו בתרבות זו או אחרת.

אולם, טענות אלו הן ספק, מאופן קיומן, המשמעויות סימבוליות, הקשורות בצבעים שונים בהתאם לכיוון האידיאולוגי של החברה והתרבות, לא קשורות לגילוי מהות תהליך ההשפעה הפסיכולוגית של הצבע על האדם. (ארצות סוציאליסטיות היו לרוב תחת השפעת הצבע האדום, לאומתם ארצות האסלאם היו תחת השפעת הצבע הירוק), אך טענה זו אינה מתקשרת לגילוי מהות ההשפעה הפסיכולוגית של הצבע על האדם. והשאלה על היווצרות המשמעויות הסימבוליות נשארות עדיין פתוחות. "הם אינם יכלו להופיע על סמך "הסכם סוציאלי" כלשהו, אלא בסיס תהליך ה"הבנה" ו"פירוש" הצבע הוא הקשר העמוק הקיים בין אופיי תנודות גלי האור השונים לבין דינאמיות הפסיכיקה התת-מודעית. לכן יש הצורך בהסברים שונים, אשר אותם מציג מקס לושר. ... בשיטה זו משתמשים בהצלחה מזה כחצי מאה, עשרות אלפי פדגוגים ופסיכולוגים ופסיכיאטרים בכל ארצות העולם."[1]

הדוגמא המובהרת ביותר לבדיקת המצב הרגשי של אישיות האדם והסתגלותו למצב פסיכו-סוציולוגי מסוים הוא דיוקנו העצמי. דיוקן עצמי הוא דיוקן המאחד את הסוּבְּיֶקְט והאוֹבְּיֶקְט של התאור. בדיוקן העצמי האומן שופך את הרגשות העכשוויים שלו ולכן דיוקן עצמי משקף את המצב

---

1 Драгунский В. Цветовой личностный тест .Практическое пособие .-Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000, עמוד 10

הרגעי של האומן.

טענה זו מוארת הייטב בשלושת הדיוקנים העצמיים העוקבים של ווינסנט ואן גוך. נערוך בדיקה לשלושת הדיוקנים בשיטתו של מקס לושר הנקראת "בדיקת הצבעים", ושיטתן של מָאָלָה בֵּטֶנְסְקִיי וזהבה אורון לפירוש הפסיכולוגי של הקווים ויסודות תורת הצבעים.

הדיוקן העצמי הראשון מבין שלושת דיוקניו העצמיים של ואן גוך, שההינו הראשון לפי הסדר הכרונולוגי. דיוקן זה צוייר בינואר-פברואר 1889 ומראה את האומן חבוש האוזן המעשן מקטרת. הדיוקן מצוייר בגוונים כהים ואטומים. נבחן דיוקן זה באפיון הפסיכולוגי של זוגות הצבעים לפי שיטתו של מקס לושר המוזכרת קודם לכן (הערה: לושר בשיטתו מדבר על צבעים טהורים, הצייר בעבודותיו משתמש לרוב בצבעים מורכבים ומעורבבים, ואנו היודעים לפי תורת הצבעים כיצד מפיקים צבעים מורכבים מהצבעים הטהורים יכולים למיינם לזוגות צבעים).

משמעותם של זוגות הצבעים :

1. ירוק כהה (המיוצר מערבוב של שחור וירוק) וחום - משמעותם אפיסת כוחות פסיכולוגית; צורך בהתוודאות ורצון להיפטר לפחות מחלק הבעיות - מוצג לפי שילוב המעיל עם הרקע והפנים.
2. שחור וירוק - מסוגר בעצמו, אינו מאפשר התערבות לענייניו, מתעקש לעמוד על שלו ובטוח שזה מה שייצב ויחזק את עצמאותו. (עיניים).
3. חום ואפור - זקוק לעזרה אך לא רוצה להודות בכך, רוצה להחזיר לעצמו את ביטחונו העצמי (פנים, חלק מהרקע ולק מהכובע).
4. שחור ואפור - מחשיב את מצבו כחסר מוצא (הכובע).
5. אדום וחום - קובר את נחישותו ומוותר על רצונו בלהשיג הצלחה. (הרקע).
6. אפור וירוק - מוצא במצבו הנוכחי איוב ותשוש מהסכסוכים, המריבות והוויכוחים. (תחבושות על האוזן החתוכה).

יש טעם לפרש את הדיוקן העצמי לאו דווקא בפרושי צבעיו אלא לפי הקומפוזיציה. הדיוקן העצמי מתאר את התחבושות במכוון מזווית ראיה המראה התנגדות להגבלות ולפעולות הנעשות נגדו.

לפי ההתבוננות הקווית - על הכתם החום-אפור של הפנים בולטות החורים הפעורים של עיניו הירוקות הכהות הממוקמות בצורה קשתית יורדת . באותה הצורה מוראה גם הקט האף - פה

המובלט והמעוקם מרב כאב. אפו מעוקם כלפי מעטה. בקצה פיו תלויה מקטרת המפיקה סילסולי עשן העוטפות את ראשו וכל זה שוב בצורות של קשתות יורדות. על ראשו כובע מזעיף בקו שבור. צווארון מעילו המכופתר בכפתור אחד מודגש בקו מתאר חד שחור (קו שבור).

אם ננתח את ההתבוננות הקווית של הדיוקן העצמי לפי שיטת הניתוח הקווים של מאָלָה בֵּטֵנְסְקִיי וזהבה אורון, המפרשות את הקווים על פי משמעותם הפסיכולוגית (קווים שבורים, הקשתות היורדות החוזרות פעמים רבות והסלסולים), אז נקבל את הקריטריונים הבאים: לחץ, מתח, פחד, חשש, דאגה, בלתי צפיות, הרגשות, עצב ותוגה.

הדיוקן העצמי השני צוייר זמן קצר אחרי הראשון, במהלך סדרת ריפוי קצרה באותו בית החולים לחולי נפש.

לפי התבוננות הצבעית הדיוקן השני שונה לחלוטין מהראשון.

1. שחור וכחול - זקוק למנוחה ושלווה, חושב שלא הפנו עליו מספיק יחס ולכן הוא עצוב. (הכובע).
2. ירוק - שואף לחזק את כח הרצון שלו, כדי לייצב את מצבו ולקבל עצמאות והכרה. (המעיל והעיניים).
3. צהוב - זקוק לשינוי במצב וביחס כלפיו שייתן לו את האפשרות לצאת מהדיכאון ולמצוא מוצא מהמשבר שאליו נקלע, האפשרויות החדשות ייתנו לו אפשרות לממש את ציפיותיו. (הקיר).
4. צהוב וכחול - פתוח לרעיונות ולאפשרויות חדשים אשר לפי דעתו יהיו מעניינים ופוריים. (הכובע על רקע הקיר).
5. צהוב ירוק - רוצה להראות את עצמו ולזכות להכרה, שואף להקטין את הפער הגדול הקיים לפי דעתו בינו לבין החברה. (המעיל על רקע הקיר).
6. לבן - מהווה סימן לשחרור מכל התנגדות ומכשול וחופשיות לבחור במה שירצה.

פניו על רקע התמונה המצוירת בצבעים בהירים ונקיים, נראות פחות טראגיות. הצבע הירוק - כחול נותן חיים לעיניו המאבדות את מראה החורים העמוקים שנראו בדיוקנו הקודם. " הירוק פועל בדומה לסכר, שמאחוריו נאגר הלחץ הנגרם מסיבות חיצוניות, ואינו פורץ החוצה. בעקבות כך מופיעה מתחושה

של כח ושליטה במתרחש סביבי".[2]

כל התמונה מצוירת בגוונים בהירים, ובסוף אחרי גבו נמצא בד לבן על קן ציור, שמסמל את חזרתו לחיים חדשים ואפשרויותיו להתחיל הכל מחדש.

ההתבוננות הקווית: עוד במלנכוליה כתפיים ירודות (קשת יורדת), אך מימינו מופיע אנך משקוף הדלת (קו ישר) הכחול שמיים - סמל לשאיפה ליציאה. בשני הדיוקנים מופיע הכובע המתוח עד לעיניו, כובע מסורבל בדיוקן הראשון וכובע רך ועגול בשני. הופעת הכובע ותחבושות מעידים על החולי הנפשי בו נמצא הצייר, ואן גוך.

הדיוקן העצמי השלישי מצויר חמשה חודשים לאחר מכן יולי 1889. דיוקן זה שונה לחלוטין משני הראשונים על פי אופן התבוננותו ותפיסתו: הדיוקן מצויר בזוית של 2\3 ומסובב לצד אחר על מנת להסתיר את האוזן החתוכה. גוון הדיוקן עצמו הוא תכלת - ירוק ותכלת - סגלגל. פניו מצוירות בניגוד צבעיים (תכלת - כתום). צבע כתום הינו צבע המסמל חוסר תכלית והתרגשות מוגעת. התכלת הוא צבע השאננות, שמחה, "הריקנות החיננית" כפי שכינה אותו גיוטה.

פירוש לפי זוגות צבעים :

1. תכלת וירוק - רוצה להראות רושם טוב על הסביבה ולקבל הכרה. חייב להרגיש שמעריכים אותו ומתפעלים בו.
2. סגלגל וכחול - נעלב בקלות, זקוק לחיבהרוצה להתבודד מהויכוחים המובילים אותו ללחץ ומשברים, אוהב אסטטיות ונמשך לדברים הנעשים באסטטיות, פגיע.

(נוכחות הסגלגל יכולה להראות על המצב בו הרצון מתקבל כקיים, כלומר מצב של חוסר יכולת להבחין בין מציאות לבדיון "בן אדם יציב פסיכית יעדיף, ככל הנראה, את אחד מצבעי היסוד ולא את הסגלגל, ואדם שאינו יציב פסיכית ואמוציונאלית יעדיף את ההפך."3).

ווילגלם וונדט ייחס לצבע הסגול (והסגלגל) עקב היותו ערבוב של אדום וכחול את המאפיינים הבאים: א. בו זמנית עם נטייה לרציונות מלנכולית כרונית, מצב רוח עצוב ומודאג.

בדיוקן עיניו של הצייר צבועות בסגלגל מוזר.

התבוננות קווית על פי תורתה של מאלה בטנסקיי: עיטור בלתי פוסק של קווים גליים מראה על רופפות וסתמיות הרגש העצמי, חוסר בטחון עצמי ופחד. ניסיון נאיבי להגן על עצמו בזעף השיער (קו

---

[2] Lüsher Max: 2002 The Lüsher Color Test, Эксмо-Пресс, Moscow, 200. 56 עמוד

שבור), להסתיר תחת הגבות המקובצות את בלתי המוגנות של עיניו הסגלגלות.

תוצאות הניתוחים של הדיוקנים העצמיים של וינסנט ואן גוך על פי ניתוח המשמעות הפסיכולוגית של הצבעים על פי תורתם של מקס ליושר וולדימיר דראגונסקיי, על פי משמעותם הפסיכולוגית של הקווים על פי מאלה בטנסקיי וזהבה אורון, הוכחו כמדויקות בשל תאומם למאורעות הכרונולוגיות של האמן כפי שנכתבו בספרו של ג׳ון רבלד ״הפוסט-אימפרסיוניזם״.

תקופת הפוסט-אימפרסיוניזם נמשכה כעשרים שנה (1886-1906), כהמשך לתקופת האימפרסיוניזם בנקודת המבט, שיקף הפוסט-אימפרסיוניזם על בדיו לא רק את המצב העכשווי, אלא גם את המצב המתמשך והיסוד החיים המציאותיים והנפשיים. האימפרסיוניזם ניבא את פריחתו וזריחתו מלאת ההבעה בצורה ובצבעים ביצירותיו של וינסנט ואן גוך.

דיוקנה של דורה מאאר שצייר פאבלו פיקסו המשתייך לעידן הסו-ריאליסטי של יצירותיו. זרם הסו-ריאליזם התחיל להתפתח באירופה לאחר מלחמת העולם הראשונה. בפאריס ב-1924 אנדרה בראטון, בהיותו סטודנט לפסיכיאטריה הצהיר על מנשר הסו-ריאליסטים האומר כי עשיית אמנות שתחייה זמן רב אפשרית רק אם לשחרר את התת-מודע. זה היה הניסיון לנתק את כל הקשרים עם התרבות והמוסר של העבר, אשר הובילו לאסונות ואימת המלחמה, ולחפש רעיונות חדשים בעולם התת-מודעי אשר לשם ניסו להגיע פסיכולוגים רבים כמו פרויד ויונג. האמנות החדשה, לפי דעתו של בראטון, צריכה הייתה להביעה את הרצונות המוסתרים והצרכים של כל האנושות. להבנת האמנות הזו, לפי דעתו, היה מספיק רק טבעיות וערנות ילדותית.

החל מ-1923 (לערך), משולבים בסגנונו האמנותי של פאבלו פיקסו בו זמנית המוטיבים הקלאסיים והתגובה הסו-ריאליסטית לאובייקט המצויר. כתוצאה מכך נוצרה סידרה של דמויות גרוטסקיות (מגוחכות), ריאליות ומטפוריות בו זמנית. הגרוטסקות הללו היוו מודל ליצירותיהם של אמנים רבים.

המודל לאחת מהיצירות הסו-ריאליסטיות הגרוטסקיות הייתה חברתו המאהבת של הצייר פאבלו פיקסו, דורה מאאר, שכיכבה ביצירותיו של האמן זה עשור שנים, כפי שכותבת אנסטסיה קוסטיקוביץ׳ ברומן ״פלאמנקו של אהבה״. דיוקנה של דורה מאאר מראה אשת דו-פנים בצדדי ובדו-צדדי בו זמנית.

ניתן ללמוד מהדיוקן על פי תורתו של ליושר ודרגונסקיי:

1. ירוק ושחור - רוצה להוכיח לעצמה ולאחרים שהיא לא ניתנת להבסה, עקשנית (הכובע והשיער).
2. סגול ואדום -מרוכזת יותר מידי בדברים המרגשים אותה ארוטית או בכל צורה אחרת, רוצה שיחשיבו אותה כאישה מושכת ומעניינת, נחושה להשפיע על הזולת, לכבוש את לבבות הגברים ולהשאיר טעם טוב אחריה (חולצה).
3. סגול וצהוב - יכולה למצוא חן בעיניי החברה, בעלת דמיון מפותח ומושפעת מדמיונות וחלומות, זקוקה להרפתקאות (החולצה, הפנים והידיים).
4. סגול וירוק - רוצה להרשים את הזולת, רוצה להראות כאישיות מעניינת ומיוחדת, ולשם כך נעזרת באמצעים שונים, רגישה לכל דבר יפה ומקורי (חלק מהחולצה).
5. סגול וכחול בהיר - זקוקה לרגשות עדינים כליה, יחס אידיאלי ותחושת והרמוניה, שאננית. (החולצה והרקע שאחריה).
6. צהוב ואדום - זקוקה להיות במעמד גבוהה ומשפיע יחסית לאחרים (הפנים והעיניים).
7. אדום וחום - שואפת לקבל הנאה. (החצאית, החולצה וגב הכיסא).
8. כחול בהיר וצהוב - נחושה ליחסים עדינים שיביאו לה שמחה וסיפוק, מסוגלת לרגשות עמוקים, זקוקה למימוש אהבתה (הרקע).

על פי הניתוח הקווי לפי זהבה אורון ומאלה בטנסקי, ניתן ללמוד על מבטו של פיקסו על דורה מאאר את הדברים הבאים: הדיקן בו זמנית בדו צדדי ובצדדי, דמות כפולה ומעורבבת, מוקף בקו מתאר שבור וחד המתאר חשש, התרגשות, תירוף חושים, בלתי צפיות.

ריבו בקבוצות מקבילים המכוונים לכיוונים שונים בצירוף עם ריבוי בזויות חדות מורה על אי יציבות באופי וכחנות. קשתות בכיוונים שונים מדגישים בו זמנית מצב מלנכולי ועצב ושאיפה לאהבה ויופי. (כובע, חיוך, עיניים, חולצה, שדיים, כתפיים, יד).

אפיון האישה שבדיוקן הוא מסתורי מאוד. מי היא דורה מאאר? אנסטסיה קוסטיוקוביץ' ברומנה "פלמנקו של אהבה" כותבת: " דורה מאאר הממה את פיקסו בהבעת פנייה העצובות, ובתחביביה המוזרים: היא הייתה מניחה את ידה על המפה הלבנה ותוקעת אולר חד בין אצבעותיה, לפעמים הייתה פוגעת בידה ודמה האדום היה זורם לאורך המפה הלבנה כשלג וקופא בטיפות אדומות על כפפותיה השחורות."

" פיקסו החליט להכניס את דיוקנה לאוסף דיוקנות הנשים שלו בכל מחיר." היא המשיכה, " זו הייתה האהבה הכי זוהרת והכי מוזרה בחייו של פאבלו פיקסו."

" יש שתי תמונות מפורסמות, "גרניקה" ודיוקנה של דורה מאאר היושבת, אשר הרימו את פיקסו לעילית האמנות שממנה כבר אי אפשר לרדת. "

לפני שאושפזה בבית חולים לחולי נפש, דורה השאירה לפיקסו בפרדה: " אתה לא אהבתה איש בחייך! אינך מסוגל לאהוב!". זו הייתה אהבתה האחרונה.

דורה מאאר נפטרה בבית החולים לחולי נפש זמן קצר לאחר מכן.

בדיוקנה של דורה מאאר, האומן מעביר בגאונות את סטירות האופי של דורה מאאר, חלומותיה ושאיפותיה, ואף ניבא את גורלה המר.

הביקורות לפי תורתם של מאלה בטנסקי, זהבה אורון, מקס ליושר וולדימיר דרגונסקיי תואמות להיסטוריית החיים של דורה מאאר. את דיוקנה צייר פאבלו פיקסו באופן סו-ריאליסטי.

היכולת לפרש את משמעותם הפסיכולוגית של הצבעים ושילובם, כמו כן גם משמעותם הפסיכולוגית של הקווים והצורות, עוזרת לנו להבין כל יצירת אמנות יותר לעומק, לחדור למהותם ולתפיסת העולם של האמן, לקרוא את ה ציור כרומן מעניין, ללא קשר לזרם שאליו שייכת היצירה; דבר זה תורם רבות להתפתחות רגשית ורוחנית.

ביבליוגרפיה

- אורון זהבה, "גרפולוגיה ציור וילד", הוצאת אור-עם, 2002.
- קול אליסון, "צבעים", "בעין האומנות", ספריית הפועלים, ידיעות אחרונות, ספרי חמד, ת"א, 1995.

- Art in the Context of Information Culture, Problems of Information Culture, Smysl Publishing, Moscow, 1997.
- Betensky Mala Gitlin, Original Edition Published by Jessica Kingsley, Publishers Ltd, Representał by The Cathy Miller Foreign Rights Agency., London, 2002.
- Lüsher Max, The Lüsher Color Test, Exmo-Press Publishing, Moscow, 2002.
- Mimi Cooper and Arline Matthews, Color Smart, How to Use Color to Enhance Your Buisness and Personal Life, Exmo- press Publishing, Moscow, 2002.
- Swinglehurst Edmund, Surrealists, Paragon Books Service Limited, 1994.
- Драгунский В.В, Цветовой личностный тест: Практическое пособие. - Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000
- Реан А.А., Рыбалко Е.Ф.,Проблемы общей акмеологии: Изд-во СПбУ ,2000
- Ревальд Джон, Постимпрессионизм: Изд - во «Искусство» М.,: Л., 1964
- Костюкевич А. «Фламенко любви», Силует №3, Новости недели Т-А., 2000

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה

DARUNA

Scientific, Educational and Literary Journal
Vol. 37

Published by The Academic Arab College for Education in Israel-Haifa
June - 2004

Editors:

Prof. Najeeb Nabwani
Dr. Habeb Boulos
Dr. Salman Iliyan
Dr. Muhamad Hugerat
Dr. Fahed Abo-Khadra