14365 - 980

ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
רחי החשמל 22, חיפה

ספריית
המכללה הערבית לחינוך בישראל
מסי המצאי 25919
מסי קטלוגי 39
תאריך 2009





כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי

תש"ע 2009



Published by The Academic Arab
College For Education in Israel-Haifa

August - 2009

Chief Editor: Salman Ilyian

Editor: Muhamad Hugerat

Editorial Board: Yohuda Mota'i
Nabih Kasem
Raid Zidan

Daruna

Scientific, Educational & Literary Journal

Vol. 39

מערכת דארנא:

עורכים: ד"ר סלמאן עליאן - עורך ראשי

ד"ר חוגיראת מוחמד - עורך

ד"ר יהודה מוטעי - חבר מערכת

ד"ר ראיד זידאן - חבר מערכת

ד"ר נביה קאסם - חבר מערכת

עריכה לשונית: הארון שחאדה, ד"ר אברהים בסל, סלים זידאני

מזכירת המערכת: ניבין מיחאיל

ועדת המערכת:

פרופ' אורי גניאל - מכון ויצמן והמכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

פרופ' אסמאעיל אבו סעד - אוניברסיטת בן גוריון

פרופ' מיכאל ל. קריינדלר - מכללת אורט בראודה

פרופ' צפרא לירמן - מכללת קולומביה, שיקאגו - ארה"ב

פרופ' יורי אורליק - אוניברסיטת בוגוטה - קולומביה

פרופ' פיטר שוורץ - אוניברסיטת פרנקפורט - גרמניה

פרופ' מחמוד גנאים - אוני תל-אביב והמכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

פרופ' פואד פארס - טכניון, אוני חיפה והמכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

ד"ר זהבה תורן - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

ד"ר מחיול בהאא - מכללת אורנים

ד"ר חנאן גיראסי - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

ד"ר האלה אספניולי - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

ד"ר עאליה אבו ריש - המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל

פרופ' אורי צולר - אוניברסיטת חיפה ומכללת אורנים

עריכה גרפית: **מדחת חביב אללה**

עיצוב עטיפה: **טארק שריף**

© כל הזכויות שמורות - 2009 جميع حقوق النشر محفوظة

הדפסה: **אלנהדה** - בית דפוס והוצאה לאור

המשתתפים

(לפי סדר המאמרים)

יהודה מוטעי

פרחאת נאיף

Hana A. Sharon

عصام خطيب

עטאף סגייר

هارون شحادة

סלמאן עליאן וראיד זידאן

יצחק אבישור

מוסא שהאב

Salim Abu-Rabia & Nariman Zaher-Rahmoun

יוסף טובי

ממן יוסי

الفهرست / תוכן עניינים

יהודה מוטעי

הכשרת מורים על בסיס כישורים

Based Teacher Education

18

פרחאת נאיף

למידה הדדית בין מורים ותלמידים: פרדיגמה להוראת המתמטיקה

Mutual Learning Between Teachers & Students: Paradigm For Teaching Mathematics

24

Hana A. Sharon

Food for Thought Part II: Educational Reform in Retrospect

32

عصام خطيب

توظيف اللغة التـــراثية الشـــعبية في قصص محمد نفاع

Employing Cultural & Folklore Language in Muhammad Naffa›s Stories

43

עטאף סג'יר

רפלקציה- משמעות, חשיבות ומודילים בהכשרת מורים

Reflection: Significan & Models in Teacher Training

58

هارون شحادة

رؤيـــة ونـــوّس النقديـــة بين السلطة والجمهـــور

Wanoos Cirtical Vision Between The Authority & The Public

76

סלמאן עליאן וראיד זידאן

שימושי מחשב בקרב מורי המכללות

92 *Copmuter Use Among College Teachers*

יצחק אבישור

השפה האוגריתית ותרומתה לעברית המקראית

109 *The Ogrit Language & Its Contribution Mekra Hebrew*

מוסא שהאב

הקשר בין מימדי השונות בכיתות המב"ר לבין הערכה עצמית של התלמידים והישגיהם

The Relation Between Variability Dimensions In Mabar Classes &

136 *Self-Evaluation Of Students & their Achievements*

Salim Abu-Rabia & Nariman Zaher-Rahmoun

The Performance of Dyslexic and Normal Native Arabic Readers On

156 *Vowelized and Unvowelized Arabic Reading Measures*

יוסף טובי

הציד כאלגוריה לעוול ולסבל בעולם ב'התכמוני' ליהודה אלחריזי על רקע השירה הערבית

189 *Wanoos Cirtical Vision Between The Authority & The Public*

ממן יוסי

"אותה אדרת בשינוי גברת" הערכה חינוכית בדוח דוברת

223 *"The same Cloak on a different Lady" - Educational Evaluation in Dovrat Report*

דבר המערכת

במאמרו של ד"ר יוסי ממן:

"אותה אדרת בשינוי גברת" - העוסק בהערכה חינוכית בדוח דוברת במאמר מוצגת לקורא סקירה מובנת של נושא ההערכה כפי שהוא שזור בתכני דוח דוברת. וזאת הן ברמה האידיאולוגית והן באשר להמלצות הנדרשות. בצמוד לכך מופיעות הערות שיש בהן קונצפטואליזציה של תובנות מהספרות המקצועית וביקורת של המחבר

ד"ר חנה שרון במאמרה אשר מהווה בעקבות המסמך אומה בסיכון משנת 1983, שעסק בבעיות החינוך הציבורי ובנסיון לשפרו, התפרסם ספרו של דיוויד גורדון(2003), על השינויים שקרו בפועל בשדה החינוך, בספרו הוא שואל האם הייתה הרפורמה הזאת יעילה ?. חוקרי חינוך, מפקחים ומורים מביעים את דעותיהם על מידת הצלחתה של הרפורמה מהביטים שונים. המאמר מסכם את הדעות העיקריות בנושא.

מתברר כי גם לאחר עשרים וכמה שנים, שבהם ניסו להכניס שינויים למערכת החינוך, ולאחר זמן כה רב לאחר פרסום המסמך המקורי, מקצוע ההוראה נאבק לקבלת הכרה, כבוד ושכר הולם לעובדיו. וזאת בנוסף לבעיות הרבות הנוספות שלא מצאו את פתרונן, למרות המאמצים להנהיג שינויים מפליגי לכת בחינוך בארצות הברית.

הנושא רלוונטי גם לניסיונות להכניס רפורמות חינוכיות בארץ., מאחר ויש בעיות רבות משותפות בשתי המדינות.

ממצאי המחקר של מר פרחאת נאיף המוצגים במאמר:
מדגישים את חשיבות השימוש ביומן חוקר אפשר רפלקציה על העשייה הפרופסיונאלית שלי. למדתי להתייחס לתלמיד שמציע פתרון אינטואיטיבי כאל אדם חושב, ולא כאל תלמיד מתנגד או סרבן למידה. ובהדדיות, התיקון שעשיתי בשיטות ההוראה שלי אפשר לתלמידים לראות את עצמם כבעלי יכולת, והוביל אותם לאמץ שיטות פתרון פורמאליות, ובמקרים מיוחדים אף הפך אותם לחובבי מתמטיקה.
לכן קיים צורך להעצים סגנונות למידה אלה במטרה לאפשר למידה משמעותית שכוללת גם שיטות למידה קונבנציונאליים ולהימנע מדרישות הטמעה של סגנון למידה אחיד שגורמות לעיכובים משמעותיים בתהליך הלמידה. צריכים להיות סובלניים, מקשיבים ומעודדים לתלמידים שמוכנים להשקיע במציאת פתרון, גם אם זה פורמאלי או בלתי-פורמאלי. תשובתם של התלמידים מאפשרת תמיד דיון ושיח מתמטי שמוביל למידה הדדית של תלמידים ושל המורים.

במאמרו של ד"ר יהודה מוטעי הוא מדגיש:
מן הראוי לחשוף את הסטודנטים להכשרת מורים לשיטה זו של ההוראה, להצביע על יתרונותיה הלימודיות ולהעמידה מול שיטות הוראה נוספות.

במאמרו של ד"ר שהאב מוסא מצביע על:
כיתת המב"ר (מסלול בגרות רגיל) שאמורה להיות הומוגניות מבחינת רמה לימודית, מוצא, רקע חברתי, קצב למידה ושאיפות התקדמות יכולה להיות הטרוגנית לפי מימדים אחרים, בגלל קיום שונות בין התלמידים מבחינות רבות.
שונות ברשתות משמעות בין התלמידים קשורה להערכה העצמית האישית של התלמידים והישגיהם והיא משמעותית להסתגלות התלמידים בבית הספר.

תלמידי כיתות המב"ר בונים רשתות משמעות סביב תפיסת הצלחה וכשלון ומייחסים הצלחה וכשלון לגורמים שונים: יכולת, מאמץ, קושי המשימה, המורה.

במאמרו של מר חטיב עסאם:
מבהיר את תפקודה של הלשון המדוברת והפולקלוריסטית בסיפורים של מוחמד נפאע.
מאמר זה דן בתפקודה של הלשון המדוברת והפולקלוריסטית בסיפוריו של הסופר הישראלי-פלשתיני מוחמד נפאע.
לצורך זה המאמר מתחקה אחר האלמנטים מהלשון המדוברת והפולקלוריסטית, והעיצוב האומנותי והטכני של אלמנטים אלה במבחר מסיפורי הסופר.
ולבסוף מנסה המאמר לעמוד על היעדים שמנסה הסופר נפאע להשיג על ידי התפקוד הנ"ל, הן במישור הסוציו-פוליטי והן במישור האומנותי.

במאמרם של ד"ר סלמאן עליאן וד"ר ראיד זידאן :
הם מציינים את שילוב מחשב בהוראה, חיפוש הכלים והדרכים להתגבר על התנגדויות שונות וקשיים העומדים בדרכו של המורה והשאלה כיצד להכשיר את המורים ללמד בסביבה מתוקשבת, מעסיקים חוקרים רבים, מחקר זה בא לתאר את עמדותיהם של מורי מורים לגבי שילוב המחשב בעבודת ההוראה שלהם.

במאמרה של גב' סגייר עטאף:
דנה בנושא הרפלקציה בהוראה בחשיבות השילוב בין הידע התיאוריטי לבין הידע המעשי הנצבר מתוך "התנסות בהוראה".
לכן המאמר מתייחס למשמעות ולתפיסות שונות של הרפלקציה, לתכונותיו

של המחנך הרפלקטיבי, לאמצעים ולמודלים המסיעים למתכשר בהוראה לפתיח מימניות הבנה, חשיבה ויכולת רפלקטיבית בעבודתו העתידית.
לכן כל תכנית הכשרה צריכה להתאפין במאפינים המסייעים למתכשר לפתיח יכולת רפלקטיבית בחשיבה ברגש ובעשיה .

מאמרו של מר שחאדה הארון:
עוסק ביצירתו הספרותית והמחזאית של הסופר סעד אללה וַנוּס. החוקרים התייחסו אל יצירתו של ונוס כאל יצירה שחלקיה מנותקים אלה מאלה. אולם, ראיה ביקורתית תגלה שחוט של קוהרנטיות עובר כחוט השני בין כתביו, למרות שהופיעו בתקופות שונות.
אחת השאלות המרכזיות שתעמוד במרכז דיוננו היא: שאלת מושג "הדואליות בין השלטון לבין הציבור".

כותרת המאמר באנגלית של ד"ר יוסי ממן:
The Chase as an Allegory for the Wrong and Sufferings in the World as Found in Tahkemoni by Yehuda Alharizi against the Background of Arabic Poetry.

במאמרו של פרופ' טובי יוסף מעלה את נושא הציד:
הציד היה נושא נכבד בשירה הערבית בתקופת הגיאהליה, שבה התפרנסו אנשי ערב מן הציד, וכן בשירה האומיית והעבאסית, שבה היה הציד שעשוע מלכותי. השירה העברית בספרד, שקלטה נושאים רבים מן השירה הערבית, לא אימצה נושא זה, משום שבחברה היהודית בספרד לא היה עניין בציד. רק יהודה אלחריזי הקדיש לנושא הציד מחברת (מקאמה) מיוחדת, שבה הוא שואב רבות משירת הציד הערבית. אך למעשה הוא מעצב את עניין הציד כאלגוריה לסבל

הקיים בעולם, שבו יש טורפים ונטרפים על לא עוול בכפם. מידת הביקורת שלו מגיעה עד כדי כך, שאין הוא חושש מלהביע קובלנה או תרעומת על הצדק האלוהי שאינו מתממש בעניין זה.

במאמרו של פרופ׳ יצחק אבישור:
מאיר על כך שהלשון והספרות האוגריתית שנתגלו לפי שמונים שנה תרומתם ללשון המקרא ולספרותו, גדולה וחשובה מכל הלשונות והספרויות האחרות במזרח הקדמון. התרומה מתבטאת בלשון ובספרות, במונחים תיאולוגיים ובמונחים מתחום הריאלייה. בתחום הלשון והספרות תגליות אוגרית שפכו אור על מלים וצירופים, צמדים ומונחים להבנה מדוייקת ולקיומה של ספרות משותפת במזרח הקדמון.

במאמרו של פרופ׳ סלים אבו רביעה:
בדק את השפעת הניקוד על הקריאה בערבית בקרב קוראים דסלקטים ורגילים. התוצאות מראות בצורה ברורה שהביצועים של כל הנבדקים היו טובים יותר בערבית המנוקדת.

كلمة رئيس مجلس الإدارة والأمناء

المحامي زكي كمال

تحافظ كليتنا، كما اجتهدت أن تفعل دائما، على المستوى التعليمي الأكاديمي الراقي الذي يُطلب من كل معهد علمي يحترم نفسَه ويعمل على إكساب طلابه، ليس فقط العلم والمعرفة، وإنما أيضا الثقافة وحبّ الحياة والناس، والعمل من أجل خلق مجتمع نشيط ومتعاون ومُحبّ للنهوض المستمر في الحياة على مختلف المستويات.

حتى يتحقق هذا عملنا ونعمل على توفير الأدوات والوسائل والأشخاص الذين يُحققون ذلك. ولإيماننا بأن البحث الأكاديمي هو أحد الأسس الأولى في رفعة ونهضة وتطوّر وتقدّم ونجاح وتفوّق كل مَعهد أكاديمي، قُمنا برصد الميزانيّات الكافية للبحث على مختلف تشعبّاته، كذلك خصّصنا كلّ ما يلزم لفتح مراكز ومعاهد جديدة في مختلف التخصصات حتى لا يفتقد المحاضر أو الطالب أي شيء يحتاجه.

كما وباشرنا بإقامة علاقات أكاديميّة مع معاهد وجامعات خارج البلاد بحيث يتمّ التعاون وتبادل طلاّب ومحاضرين في البحوث العلمية. وقد رصدنا الميزانيّات الكافية لمثل هذا العمل، حيث شرعنا بإرسال بعثة من محاضري الكليّة إلى جمهورية هنغاريا وقامت بالتوقيع على اتفاقية تعاون مع جامعة بودابست. وقمنا بالتوقيع كذلك على اتفاق مع جامعة شيكاغو في الولايات المتحدة وجامعة بوغوتا في كولومبيا.

ونهتم أن تكون علاقاتنا قويّة ومتواصلة مع جامعات العالم العربي، وبالفعل كانت زيارة الدكتور عبد السلام المجالي رئيس مجلس التعليم العالي في الأردن ورئيس الحكومة السابق خطوة أساسيّة في هذا الطريق.

إن إصدار مجلة أكاديمية محكمة ملتزمة هي الخطوة اللازمة والمهمة التي نباشر بتحقيقها اليوم بإعادة إصدار مجلة الكلية "دارنا"، ولكن بحلة ومضامين وتوجّهات والتزامات جديدة.

يوفر إصدار مجلة أكاديمية محكمة لكل محاضر وباحث، وخاصة من الطاقم التدريسي في الكلية، المنبر الجادّ الذي ينشر فيه بحثه ويضمن وصوله إلى كل من يجب أن يصله، ويفتح أمامه أفقَ التواصل مع المجلات الأخرى في مختلف الكليات والجامعات داخل البلاد وخارجها.

المجلة التي تصدر اليوم نُريدها أن تكون مع كتاب "مَدارات" الذي يُصدره معهد الدراسات للتعدّدية الثقافية، واجهة الكلية ومرآتها الحضارية والعلمية وهمزة تواصلها القوية.

ثقتنا كبيرة بطاقم التحرير والإدارة وأملنا كبير بأن تحتل مجلة "دارنا" مكانتها اللائقة والجديرة بها بين المجلات الأكاديمية المحكمة المعروفة في البلاد وخارجها.

פתח דבר יו"ר העמותה וחבר הנאמנים

עו"ד זכי כמאל

המכללה האקדמית הערבית לחינוך - חיפה חרתה על דגלה הטמעת הידע, החינוך וההשכלה האקדמית הנדרשים למען בניית אדם מתמודד עם המציאות ועם אתגרי העתיד.

כדרכה תמיד - במישור הלימודים האקדמיים הגבוהים, הנדרשים מכל מוסד אקדמי - שומרת ושוקדת מכללתנו להטמעת הידע בקרב תלמידיה, לא רק בתחום הידע והמדע, אלא גם בתחום התרבות, ההשכלה, חדוות החיים קבלת הזולת והערכתו, וגם לשם יצירת חברה יוצרת דינאמית, משתפת פעולה, אוהבת וחפצה בקדמה המתמדת בתחומי החיים השונים.

ולשם הגשמת מטרתנו זו, דאגנו בעבר ונדאג בעתיד להקצאת המשאבים והצוותים אשר יעשו להגשמת דבר זה.

ומתוך אמונתנו שהעשייה המחקרית המדעית היא מן האושיות הראשוניות לתחייתו, לקידומו, לפיתוחו, להצטיינותו ולהצלחתו של כל מוסד אקדמי, דאגנו להקצאת תקציבים למחקר על כל ענפיו, ואכן הקצינו כל הנדרש למען פתיחת מרכזים ומכונים חדשים במגוון ההתמחויות כדי לענות על הצרכים של התלמידים ושל המרצים.

אף בתחום קשרי החוץ, התחלנו לרקום יחסים אקדמיים עם מוסדות אקדמיים ואוניברסיטאות מחו"ל. הדבר מתבטא בחילופי סטודנטים ומרצים ובשיתוף פעולה בשדה המחקר. העמדנו את התקציבים הנדרשים לנושא זה, וכבר שיגרנו משלחת ממרצי המכללה להונגריה, אשר חתמה על הסכם שיתוף פעולה הדדי עם אוניברסיטת פודפשט. כמו כן, חתמנו הסכם עם אוניברסיטת שיקאגו בארה"ב ואוניברסיטת בוגוטה בקולומביה.

יתרה מזו, אנו עמלים להידוק קשרנו עם המוסדות האקדמיים בעולם הערבי. ולמעשה, ביקורו של יו"ר המועצה להשכלה גבוהה בירדן וראש ממשלתה לשעבר, ד"ר עבד אלסלאם אלמגאלי, היה צעד בכיוון הנכון.

ההוצאה המחודשת של כתב-העת "דארנא" ככתב-עת אקדמי שפיט הוא צורך השעה והוא הצעד החשוב והנדרש שאנו מקיימים ומגשימים הלכה למעשה, בעריכה מחודשת, בתכנים ובכיוונים חדשים.

יוזמה זו מזמנת לכל מרצה וחוקר, ובמיוחד סגל ההוראה של המכללה, בָּמָה רצינית לפרסום מחקריו, ומשמשת אמצעי להעברת מסרים לקהל היעד. ואף פותחת בפני החוקר אופקים להתקשרות עם כתבי-עת נוספים בשלל המכללות והאוניברסיטאות בארץ ובחו"ל.

שני הפרסומים של המכללה: "דארנא" היוצא לאור מחדש בימינו והשנתון "מדאראת" היוצא לאור על-ידי המכון למחקר רב-תרבותי, הם חלון הראווה של המכללה ובבואה תרבותית ומדעית ועוגן קשריהָ האיתנים כלפי חוץ.

אנו סומכים ידינו על צוות העורכים וההנהלה ותקוותנו שיזכה כתב-העת "דארנא" למעמד ראוי ויָאֶה לו בין כתבי-העת האקדמיים השפיטים והמוכרים בארץ ובחו"ל.

Preface

Zaki Kamal, Advocate, Head of the College Board of Trustees

The Academic Arab College of Education – Haifa engraved on its flag the assimilation of knowledge and academic education that are required for building an individual that deals with reality and the challenges of the future.

As always, in the field of academic studies required from all academic institutions, our college strives to assimilate knowledge among students, not only in the areas of the sciences but also in culture, education, joy of life, respect and acceptance of the other in order to lead for the creation of productive, dynamic, cooperative and loving society that is interested in advancement of the different aspects of life.

In order to achieve our goal, we made sure to allocate the appropriate resources and qualified faculty and staff.

Believing that scientific research is the foundation for the advancement, development, excellence and success of every academic institution, we allocated budgets for all kinds of research, as well as the establishments of variety of special centers in order to answer the needs of our students and faculty.

Even in international relations, we began to build academic relations with academic institutions and universities abroad. This is expressed by exchange of students and lecturers and cooperation in research projects. We allocated the required budgets for this matter. We have already sent a group of lecturers to the University of Budapest, Hungary. We have also signed memoranda of cooperation with Columbia College in Chicago and Bogota University in Columbia.

In addition, we work diligently to strengthen our relations with academic institutions in the Arab world. The visit of Dr. Abdulsalam Almajali, head of the Higher Education Council in Jordan and an ex-Prime Minister of the kingdom was a step in the right direction.

The publication of "Daruna" as a peer reviewed journal is a required and important step in the way to going from theory to practice. The journal constitutes an opportunity for every lecturer and researcher, especially the teaching faculty in the college, to publish their studies; and it is a useful mean to pass themes to the target readers. It also opens new venues of communication for the researchers with additional journals in other colleges and universities locally and internationally.

The two publications of the college: "Daruna" that is coming soon and the annual "Madarat" published by the Center for Multicultural Studies are the showcase of our college, its cultural and scientific achievement and the anchor of its ethnic relations in the country and abroad.

We trust the editorial and management staff hoping for "Daruna" to achieve a considerate and suitable place among the renowned academic and peer reviewed journal in Israel and abroad.

كلمة مدير الكلّيـة

د. سلمان عليـان

ليسـت الإصـدارات الثقافيّـة جديدة على الكلّيّـة الأكاديميّة العربيّـة في حيفا ، غيـر أنّ هذا الإصدار يأتي مغايرا نسبيّا عمّا سبقه قلبًا وقالبًا . فالقائمون الجدد عليه نحَوا منحى مستحدثا واتّخذوا منهجيّة جديدة لتخرج للقارئ بهذا الوجه ، منطلقين من آليّة انتقاء وتمحيص محكمة .

لقد كانت الموضوعيّة دائما مطلبا شرعيّا ساميا في أيّة واقعة احتكام . ممّا دفع هيئة «دارنا» الإداريّة إلى تشـكيل لجنة تحكيم متخصّصة ، مشـروطة بالحياديّة ومحاطة بالسرّيّة ومتجاوزة الحدود الجغرافيّة الضيّقة . ودأبت أن تحيل كلّ بحث مقترح للنشر إلى محكّمَيْن أو أكثر من أفراد اللجنة ، مع التشديد على السرّيّة التامّة في عدم معرفة أيّ طرف للآخر ابتغاء الوصول إلى تحكيم لا يعتمد إلاّ خدمة العلم والمعرفـة . وبذلك كانـت الملاحظات والأحكام بقبول البحث أو التحفّظ عليـه بعيدة كلّ البعد عن التعسّفيّة والشخصانيّة .

اسـتقطبت المجلّة عددا كبيرا من الكتّاب والباحثين ، منهم زملاء وأسـاتذة في حرم الكلّيّة وآخرون مـن خارجهـا . وهذا ملمح إيجابيّ يؤكّـد إقبال مجتمعنا على العمل الثقافيّ وسـعيه الدائم إلى الرقيّ المعرفـيّ . وقـد أقرّت لجنة التحكيم قبول نحو ثلث الأبحاث المقترحـة وتحفّظت على نحو الثلثين لعدم تحقيقها المعايير الّتي اعتمدتها اللجنة .

إنّ موضوعـات الأبحاث المنشـورة جاءت متفاوتة ومتباينة ، منها ما شُـغل بسـؤال من درس العلوم الإنسـانيّة وأخـرى بدرس العلوم الطبيعيّة . أمّـا قيمتها الثقافيّة المرجوّة وما تسـهمه في تنمية المعرفة الإنسانيّة فهي أمور متروكة للقارئ .

عزيزي القارئ . . .

إنّ الكلّيّـة الأكاديميّـة العربيّـة للتربية في حيفا كانـت وما زالت منارة معرفيّة وتربويّـة لم تملّ يوما من مهمّتهـا الرياديّـة التوجيهيّة في إيصال أبناء مجتمعنا إلى مرسـى العلـم والمعرفة . وهي حريصة على سيرورة إنشاء أجيال متعاقبة تؤدّي الرسالة الأكاديميّة والأخلاقيّة بأمانة وتنقلها من جيل إلى جيل .

وأخيرا لا بدّ من كلمة شـكر وعرفان إلى كلّ من أسـهم في صدور هذا العدد ، باحث وكاتب وإداريّ ومهنيّ وأخص بالذكر رئيس مجلس الإدارة والأمناء المحامي زكي كمال .

דבר מנהל המכללה

ד"ר סלמאן עליאן

קורא יקר;

המכללה האקדמית הערבית הייתה ונותרה כנר לרגלי המדע והפעילות החינוכית ואינה מרפה ולו לרגע מייעודה החלוצי והמנחה, בכדי להקנות למגזרנו את מיטב המדע והידע.

המכללה מקפידה על תהליך בניית דורות עוקבים והנחלת חזונה האקדמי וההומניסטי מדור לדור.

אי לכך הוחלט על הוצאת ביטאון חדש שהינו ייחודי ושונה מקודמיו, הן ברמת הפרסומים והן בעיצוב. העורכים החדשים נקטו בגישה שונה ויישמו מתודולוגיה חדשנית המשתקפת בהוצאה זו לאור. כאשר הקו המנחה הינו השימוש בכלים שיפוטיים כשבראש מעייני המערכת עמד הנושא האקדמי והמדעי.

האובייקטיביות היוותה תמיד דרישה לגיטימית ונעלה בכל נושא שיפוטי, דבר אשר הניע את מערכת דארנא להקמת וועדה מקצועית לשיפוט, המבטאת אובייקטיביות וסודיות, ויושבים בה שופטים שבחלקם הינם מרצי המכללה ובחלקם מחוץ למכללה.

המערכת הקפידה שכל מאמר יעבור דרך שני סוקרים ויותר, תוך שמירה על סודיות מוחלטת, כאשר כל התהליך נעשה בצורה אנונימית.

בגיליון זה כתבו מס' חוקרים, חלקם עמיתים במכללה וחלקם מחוץ לכתלי המכללה. זהו אלמנט חיובי ומפרה בעבודה אקדמית.

המערכת אישרה שליש מהמאמרים שהוצעו והסתייגה מהשאר בשל אי התאמה ועמידה בקריטריונים של השיפוט.

נושאי המחקר שהתקבלו מגוונים ומדיסציפלינות שונות כגון, מדעים מדוייקים, מדעי החברה ומדעי הרוח, כאשר את ערכם של הפרסומים אנו משאירים לשיפוטו של הקורא.

לבסוף, אין מנוס מדברי הערכה, תודה והוקרה לכל אלה אשר תרמו וסייעו להוציא לאור כתב עת זה, כאשר תודה מיוחדת אני שולח ליו"ר ההנהלה וחבר הנאמנים עו"ד זכי כמאל.

Word of the College Director

Dr. Salman Iliyan

Dear Reader,

The Arab Academic College was and remains a candle light for science and educational activity. It dedicates itself to its pioneering and guiding principles of providing the best science and knowledge for our sector.

The college emphasizes the process of building one generation after another and passing its academic and humanistic vision to the generations.

Therefore, we decided to publish a new journal that is special and different from the previous ones, whether in the level of the articles or in the design. The new editors adopted new approach and applied modern methods in producing this publication. Their guiding principle was to use peer-reviewed articles with the academic and scientific elements in mind.

Objectivity always constituted a legitimate requirement and was raised in every subject. This led the editorial board of Daruna to put together a committee of professional reviewers expressed by objectivity and top secrecy. The committee includes members from the college and others from outside.

The editors require every article to be reviewed by at least two reviewers, to keep top secrecy and make sure the process is carried out in a unanimous manner.

In this edition, part of the articles was authored by colleagues from the college and another contributed articles from outside of the college. This is a positive and productive element in the academic arena.

The editorial board approved one-third of the submitted articles and rejected the rest for not meeting the review criteria.

The accepted subjects for publication cover a wide area of topics and disciplines such as the exact sciences, the social science and humanities. We leave the final judgment for you, the reader.

Finally, our deepest appreciation and thanks for all the contributors who made this publication possible, especially for the Chairman of the Board of Directors Advocate Zeki Kamal.

הכשרת מורים על בסיס כישורים
Competency Based Teacher Education

יהודה מוטעי

הקדמה

המבנית הלימודית ללימוד עצמי המוצגת לפנינו מגדירה ומסבירה את מהות שיטת הכשרת המורים על בסיס כישורים ובפרט עקרונות התכנון והביצוע על פי CBTE Teacher Education (Competency Based).

נראה, כי כל שמעיין בכל חלקיה של מבנית זו (3), יקלוט את היסודות הדרושים לעורר בו את הסקרנות ליתר העמקה לקריאה נוספת, לעצם ההתנסות עם צוותי ההוראה וההכשרה.

במסגרת המבנית שלהלן מספר חלקים:

הרציונאל הכולל דברי הסבר.

התכליות שהלומד עשוי להשיג באמצעות המבנית.

מבחן תחילי לבדיקת הידע הקודם שיש ללומד.

פעילויות למידה עצמית אשר מהווים את עיקר המבנית.

סיכום.

הרציונל

בשנים האחרונות גוברת והולכת ההתמקדות בהוראה ובהדרכה אינדיבידואלית. מחקרים לא מעטים חיזקו מחדש דעה הרווחת בין המורים, שיש הבדלים באופן בהם לומדים התלמידים, ולכן קיים צורך בשיטות הוראה והדרכה לנקודה שבה תהיה חוויה לימודית אישית.

בין יתר שיטות ההוראה וההדרכה האינדיבידואלית (2, 4), המבנית הלימודית ללימוד עצמי משלבת מספר יתרונות, כגון: מטרות, ביצוע, קצב התקדמות

אישי, היזון חוזר ועוד. מאחר שהדגש הוא על הוראה אינדיבידואלית והתאמתה למספר גדול והולך של תלמידים, המבנית הלימודית מהווה אחת מן האפשרויות המבטיחות יותר.

הכשרת מורים אימצה את הגישה של תכניות המבוססות על כישורים - בניית מבניות לימודיות (1).

חשוב לציין, כי ביצוע תכנית הכשרת מורים על בסיס כישורים ובייחוד תכנון ובניית מבנית לימודית מהווים עיקר המאמץ בכל השיטה הזאת.

במושג «הכשרת מורים על בסיס כישורים» הכוונה היא לתכנית אשר הכישורים מוצגים על ידי התלמיד והקריטריון אשר משמש להערכת הכישורים הללו הוא ברור. התלמיד עצמו אחראי להגיע לאותו קריטריון.

שלושה הם סוגי הקריטריונים אשר מעריכים כישוריו של תלמיד:

קריטריון הידע, הקשור להבנה הקוגניטיבית.

קריטריון ההישגיות - מעריך את הדרכים והתנהגות ההוראה של התלמיד.

קריטריון התוצר המוגמר - מתייחס למידת היעילות של ההוראה וההכשרה של התלמיד.

אופי ההוראה נקבע על ידי מה שהילד יכול ללמוד ובצורה הטובה ביותר. אופי תהליך הרכישה אשר באמצעותו נרכש כושר ההוראה נקבע על ידי מה שהמורה ילמד. בתמצית, זהו בעצם רציונל הכשרת מורים על בסיס כישורים משום שהוא מושרש בעצם טבעם של פעולות ההוראה וההכשרה (5, 6).

במושג «כושר הוראה» מתכוונים להתאמת סדרות של ביצועים שונים בשורה שלמה של מצבי הוראה-למידה.

תכליות

המבנית מעמידה בפני הלומד מספר אתגרים:

1. היכרות עם השיטה על בסיס כישורים.

2. היכרות עם המבנית הלימודית ללימוד עצמי.
3. יכולת לבנות מבנית לימודית.

מבחן תחולי

השאלות המטרימות להלן הן הכנה לקראת דרך העבודה של המבנית הלימודית:

מהי הכשרת מורים על בסיס כישורים?

במה שונה שיטה זו משיטות אחרות?

האם שיטה זו יעילה יותר מול גישות אחרות?

מה זאת מבנית לימודית ללימוד עצמי?

מה היתרונות של המבנית הלימודית?

כיצד בונים מבנית לימודית?

פעילויות למידה

על מנת להבין היטב עקרונות הכשרת מורים על בסיס כישורים ומהות המבנית הלימודית חשוב לשים לב לאפיוניי הכשרת המורים על בסיס כישורים:

1. מטרות ויעדים של הלומד במושגים התנהגותיים.
2. אמצעים הניתנים להגדיר באמצעותם מושגי ביצוע.
3. שיטות הכשרה המתאימות למטרות ואשר מתקיימות באמצעות פעילויות למידה.
4. העברת האחריות ללומד להגיע להישגים לפי הקריטריונים האלה.

בשיטת ההכשרה על בסיס כישורים הלומד אחראי להצגת כישורים מוגדרים משום שמטרתה לפתח מורים אשר יש להם הידע, המיומנות וההתייחסות שיגרמו להם להורות באופן יעיל. הדגש הוא על הצעת התוצר המוגמר ולא על עצם ההשתתפות. לשון אחרת, שיטה זו מבוססת על הישגים לעומת התכניות המסורתיות המבוססות על תהליכים או על פעילויות במהלך ההוראה.

ניתן להבליט אחדים מהיתרונות של השיטה הזו בהשוואה לשיטות המסורתיות:

הלומד מודע למה שמצפים ממנו וכיצד הציפיות הללו מתייחסות לתפקידו כמורה.

ההישג הנו נתון קבוע ורק הזמן הוא מושג משתנה לעומת התכניות המסורתיות בהן הזמן נתון קבוע וההישג משתנה. לשון אחרת שיטה זו מבטיחה שליטה בכושר המסוים בהתייחס ובהתחשב ליכולתו האישית של הלומד - על פי הקצב שלו.

בעוד שהתכניות המסורתיות מדגישות את ההתחלתיות, כאן הדרישות המודגשות הן על הסופיות, במילים אחרות נפתח צוהר לאלה אשר אינם יכולים להשתלב על פי יכולתם האישית.

מן הראוי להדגיש שכל תכנית הנכנסת לפעולה בהכשרת מורים חייבת להפעיל מספר אסטרטגיות:

תכנון של כל מהלך ומהלך.

חשיבה על העקרונות הפסיכולוגיים, הסוציולוגיים והמנהליים.

עיון במטרות מרכזיות של תהליך השינוי: אוכלוסיית הלומדים, מבנה ותכנית.

מבנית לימודית

מבנית מוגדרת כיחידה עצמאית והמורכבת מסדרות, מתוכננות של פעילויות לימודיות המכוונות לעזור לתלמיד להשיג מטרות מוגדרות כגון:

1. לאפשר לתלמיד להתקדם על פי הקצב האישי.
2. לאפשר לתלמיד לבחור בעצמו את אופן הלימוד.
3. לספק בחירה בין מספר רב של נושאים במסגרת קורסים שונים או דיסציפלינות שונות.
4. לאפשר לתלמיד זיהוי נקודות חוזק וחולשה באופן הלימוד והתקדמותו.

כאן המקום להבליט את יתרונות המבנית הלימודית עבור הלומד:

1. המבנית מפחיתה תחרות ואיום של כשלון.
2. למבנית יש מידה רבה של הערכת הישגים.משקפים בפני הלומד היזון חוזר

תמידי ורצוף.

3. מטבע הדברים, המבנית מתאימה להבדלים האישיים של כל לומד.

4. הבחירה של הלומד מעצימה את מידת המוטיבציה והמאמצים שהוא עושה.

כיצד לבנות מבנית (8, 7)

לכל מבנית לימודית רצוי שיהיו היסודות הבאים:

א. רציונל - המשמש לשתי מטרות: לתאר את חשיבות מטרות המבנית במושגים תיאורטיים ואמפיריים ולהעמיד את המבנית בתוך הקונטקסט הכללי של כל התכנית.

לשון אחרת: הרציונל מסביר מדוע המבנית בנויה כך ועל אילו כישורים היא פועלת.

ב. מטרות - מציבים מטרות אחדות מתוך מגמה לשאוף להגיע ליעדן במושגים התנהגותיים.

ג. דרישות קדם - בדרך כלל השאלה המרכזית היא אילו כישורי רקע דרושים להתחיל לימוד מבנית או אילו כישורים היו צריכים להירכש בעבר מלימוד מבנית מוקדמת יותר. במילים אחרות חשוב לראות את הרצף ולבנות מבניות «מפתחות» בכיוון הדרגתי.

ד. מבחן תחילי - מתוכנן על מנת לקבוע אילו כישורים יש לתלמידים כאשר הם מתחילים בלימוד המבנית.

ה. פעילויות לימודיות - מתוכננות כדי שהתלמיד ירכוש אותם כישורים המוגדרים על ידי המטרות המוצהרות של המבנית (זה יכול להתבטא בפעילויות שונות במעבדה, בקריאת חומר ביבליוגרפי, בניתוח טקסט וכיו"ב).

ו. מבחן מסכם - מטרת המבחן לבדוק אם היעדים של הכישורים הושגו כמתוכנן, ואם אחרי מבחן הסיכום נשארו עדיין נקודות להבהרה נוספת שכדאי לחזור על החומר בגוף המבנית.

לסיכום,

«התפוצצות הידע», אי שביעות רצון הגוברת עם שיטות החינוך וההוראה - כל אלו חברו יחדיו בחיפוש אחר שיטות הכשרה יעילות ואישיות יותר. הודות לגמישותה ולהתאמתה למספר גדול ומגוון של אוכלוסיית הלומדים, ומשום ההדגשה על הפעילות האינדיבידואלית, הפכה המבנית הלימודית ללימוד עצמי אחת מן האפשרויות של חינוך והוראה.

נכון יהיה לחשוף את הסטודנטים להכשרת מורים לשיטה זו של ההוראה, להצביע על יתרונותיה הלימודיות ולהעמידה מול שיטות הוראה נוספות. יש לזכור, כי שיטות לימוד שונות לאוכלוסיות הטרוגניות מבטיחות הישגים לימודיים.

ביבליוגרפיה

דביר, מ' (2000), הקניית מיומנויות חקר במדע - תבניתי או תובנתי. אאוריקה 12, 14-19.

לביא, צ' (2000), הייתכן חינוך בעידן הפוסט-מודרניזם, תל-אביב.

לויץ, א', ונר, ג. (2001), ההשוואה המבנית להעמקה במיומנויות ההשוואה ויישומה בהבנת הנקרא ובהבעה, ספרי מכון ברנקו וייס.

קדרוני, מ. (1999), "ההוראה בכיתה הטרוגנית": בתוך יובל למערכת החינוך בישראל, עורך א' פלד, משרד החינוך והתרבות והספורט, ירושלים.

שרן והרץ לזרוביץ (1981), תרומת שיתוף הפעולה לאפקטיביות של עשייה חינוכית בביה"ס. שוקן, תל-אביב.

שרן והרץ לזרוביץ, אצל ברטל (1996), ניתוח הכיתה הלומדת בעזרת ארבעה ממדים, חינוך והוראה, אוני' בר-אילן, רמת גן.

שרון, ד, (2005), כלי חשיבה בסיסיים לפיתוח החשיבה הצורנית, הספרותי והמילולית, מכון ברנקו וייס.

שרון, ד, (2005), כלי חשיבה בסיסיים לפיתרון בעיות מילוליות במתמטיקה, מכון ברנקו וייס.

למידה הדדית בין מורים ותלמידים: פרדיגמה להוראת המתמטיקה

נאיף פרחאת

Abstract

The article examines mental structures of students and teachers which can strengthen or impede learning processes during the teaching of Mathematics. Data was gathered by keeping a critical and reflexive research diary.

The findings indicated that the Math teacher is challenged by an array of different student problem solving strategies. Some students use intuitive thinking strategies while other students use formal strategies, all leading to the solution of Math problems students are required to solve. Math teachers tend to discourage the use of intuitive thinking strategies in favor of formal strategies.

The research recommendations focused on the need to strengthen student learning styles weather intuitive or formal in order to facilitate significant learning, and to avoid the reduction of thinking processes to one formal thinking strategy that seriously handicaps the learning process. The shaping of facilitative learning environments which are based on listening, empowering students and encouraging students to participate in the learning process leads to co-operative learning and higher quality learning outcomes (Thayer, 2000).

This study case which is posed in the article debated in one frequency experience which is taken from the personal researcher diary according to which students are using intuitive methods in order to solve problem from the curriculum in level 3 unit of learning.

תקציר

המאמר בוחן מבנים מנטליים של תלמידים ומורים שיכולים להעצים או לעכב למידה בתחום המתמטיקה. לצורך איסוף הנתונים נעשה שימוש ביומן מחקר ביקורתי ורפלקסיבי. הממצאים מצביעים על כך שהמורה למתמטיקה פוגש בכיתה ההטרוגנית סגנונות למידה שונים, חלקם אינטואיטיביים עם אסטרטגיות מנטליות המובילות לפתרון בעיות מתמטיות. המלצות המחקר מתמקדות בצורך להעצים סגנונות למידה אלה, במטרה לאפשר למידה משמעותית שכוללת גם שיטות למידה קונבנציונליים ולהימנע מדרישות הטמעה של סגנון למידה אחיד, שגורמות לעיכובים משמעותיים בתהליך הלמידה. בניית סביבה לימודית אוהדת המתבססת על הקשבה, העצמה ושיתוף התלמידים בתהליך הלמידה מובילה ללמידה הדדית, להתקדמות ולהצלחה (Thayer, 2000).

חקר המקרה שמובא במאמר זה דן בחוויה אחת שכיחה הלקוחה מיומן החוקר האישי, אשר במהלכה התלמידים משתמשים בשיטות אינטואיטיביים לפתרון בעיה מתכנית הלימודים ברמה של 3 יחידות לימוד.

רעיונות ואסטרטגיות וגישות אינטואיטיביות לפתרון בעייה מתמטית

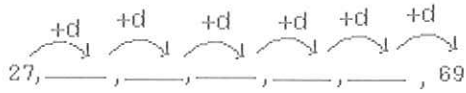
חוויה מעניינת הייתה לי בלימוד נושא סדרה חשבונית ברמת 3 יחידות לימוד, חוויה שניתן ללמוד ממנה רבות. במאמר זה אעלה בפניכם את החוויה, את שיטות הפתרון הלא רגילות של התלמידים במטרה לאפשר דיון שמוביל להתפתחותו האישית והפרופסיונלית של המורה למתמטיקה.

חלק מתלמידי רמת 3 יחידות לימוד במתמטיקה מנסים לפתור שאלות בצורה אינטואיטיבית ולהתרחק מהשימוש בנוסחאות ומשוואות. על פי תפיסתם, השימוש בנוסחאות ומשוואות לפתרון בעיות מעלה את הסיכוי לשגות ולא להגיע לפתרון הבעיות. אסטרטגית למידה זו מושרשת בחוויות הלמידה שחוו בלמידת נוסחאות ומשוואות. תלמידים, שחוו כישלון בעת שימוש במשוואות ונוסחאות לפתרון בעיות, מנסים למצוא חלופות לשימוש במשתנים ובבניית משוואות, המקשים בפתרון הבעיה בצורה פורמלית.

מחקרים רבים דנו בפערים בין האסטרטגיות המנטליות המאומצות על ידי התלמידים המובילות לפתרונות נכונים ובין אסטרטגיות פורמליות שמעלות את הסיכוי בשגיאות[www, 3]. סוג זה של אסטרטגיות למידה כלול במה שבן-יהודה ושותפותיה (Ben-Yehoda et al., In press) כינו בשם " שיח מתמטי יומיומי". פרופסור אפרים פישמן (מתוך תירוש & סתיו, 2000) הקדיש זמן וחשיבה לגבי מודעות מורים לרעיונות אינטואיטיביים של תלמידים והוא הציב אותם כמרכיב מרכזי של הפעילות המתמטית.

את הגישות האלו של תלמידים אני חוויתי בשיעור שבו לימדתי את נושא הסדרה החשבונית על כל מרכיביו ונוסחאותיו ברמת 3 יחידות לימוד. לאחר העלאת דוגמאות שונות, התחילו התלמידים בפתרון שאלות. אחת השאלות

היתה : בין המספרים 27, 69 הכנס 5 מספרים כך שתיווצר סדרה חשבונית.
תלמיד אחד בשם יוסף (שם בדוי) הציע פתרון מקורי מבריק. הוא מציג את הפתרון בצורה הבאה:



יוסף אומר יש לנו 7 איברים, מהאיבר הראשון עד האיבר השביעי היו 6 קפיצות, על כן

$$d = \frac{69-27}{6} = \frac{42}{6} = 7$$

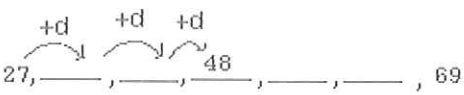
ואז התשובה תהיה:

$$27,\ 34,\ 41,\ 48,\ 55,\ 62,\ 69$$

תלמיד אחר הציע פתרון אחר:

הוא מצא ש $a_4 = \frac{27+69}{2} = \frac{96}{2} = 48$ שווה לאיבר באמצע הסדרה, ולכן הסדרה שמתקבלת

היא



ואז חוזר ומשתמש בדרך הראשונה כך ש $d = \frac{48-27}{3} = \frac{21}{3} = 7$ וממשיך את הסדרה.

שני הפתרונות המוצגים כאן מעידים על כך שתלמידים ברמה זו מסוגלים למצוא פתרון באופן אינטואיטיבית ללא קשר לנוסחאות ומשוואות הנלמדות במטרה להקל פתרון בעיות מסוג זה. ההלכה הסדורה בקרב מורים למתמטיקה

ניתוח שיטת הפתרון

הפתרון שהציעו התלמידים מתבסס על התכונה שאם x, y, z שלושה מספרים עוקבים בסדרה חשבונית אז y מהווה הממוצע החשבוני של x ו- z, דהיינו $y=\frac{x+z}{2}$. וכך גם כשהנתון הם 5 איברים בסדרה החשבוני a_1, a_2, a_3, a_4, a_5. מתברר כי גם a_3 מהווה חציון ל- 5 המספרים וגם ממוצע חשבוני ל- a_5 ו- a_1 כלומר $a_3 = a_1 + 2d$

$$a_3 = \frac{2a_1 + 4d}{2} = a_1 + 2d \quad \text{ואז מתקיים} \quad a_1 + a_5 = a_1 + a_1 + 4d = 2a_1 + 4d$$

מכאן אם נתונה תת סדרה $\{a_k, \ldots, a_m\}$ של מספרים המהווים סדרה חשבונית כאשר מספר האיברים הוא m-k+1 הוא מספר אי-זוגי, נוכל לפי השיטה הקודמת למצוא את החציון של הסדרה שהוא האיבר $a_{\frac{m+k}{2}}$ שהוא גם איבר בסדרה החשבונית. השאלה שעלתה בהמשך הדיון המתמטי "איך נוכל למצוא את שאר איברי הסדרה באותה השיטה?" ובהמשכה, כאשר m-k+1 הוא מספר זוגי, שתי שאלות נוספות, "האם השיטה עדין תקפה?" ו"האם החציון היינו איבר השייך לסדרה?" מתברר כי האיבר $A=\frac{a_m + a_n}{2}$ אינו איבר בסדרה, אולם ניתן למצוא את האיבר הראשון בסדרה הגדול מ- A והאיבר הקרוב הקטן ממנו, כלומר $a_{\frac{m+n+1}{2}} > A > a_{\frac{m+n-1}{2}}$, כאשר $a_{\frac{m+n-1}{2}} = \frac{a_n + a_m - d}{2}$ ו- $a_{\frac{m+n+1}{2}} = \frac{a_n + a_m + d}{2}$. כדי שנבהיר זאת ניקח סדרה חשבונית שבה האיבר החמישי הוא 9 והאיבר השנים עשר הוא 30. בתת סדרה זו מספר האיברים הוא 8=1+5-12 מספר זוגי.

$A = \frac{30+9}{2} = 19.5$, האיבר הראשון הגדול מ-A הנו האיבר $a_{\frac{12+5+1}{2}} = a_9 = 19.5 + \frac{d}{2}$, והאיבר $a_{\frac{12+5-1}{2}} = a_8 = 19.5 - \frac{d}{2}$ הקרוב הקטן מ-A. מתקיים כי מתקיים כי $a_9 + 3d = 19.5 + \frac{d}{2} + 3d = a_{12} = 30$ ומכאן $d = 3$.

היא שהשימוש בנוסחאות ומשוואות פתרון מעיד על הבנה עמוקה לחומר, ולכן פתרון אינטואיטיבי נפסל.

שיטות כאלה אינן מקריות, תלמידים בכיתה נקטו באותה צורת פתרון בשאלות אחרות כמו, למשל, בשאלה הבאה:

-בסדרה חשבונית נתון $a_3 = 48$

$a_7 = 32$

מצא את d ואת a_1.

פתרון התלמיד היה בצורה הבאה:

$$d = \frac{32-48}{4} = \frac{-16}{4} = -4$$

ואז בכדי למצוא את a_1 הוא עשה שני צעדים אחורה ז"א הוא הוסיף 8 לאיבר a_3, כתב

$$\underline{56} \xleftarrow{+4} \underline{52} \xleftarrow{+4} a_3 = 48$$

הפתרון הזה אפשר דיון ושיח מתמטי ביני לבין התלמידים במטרה לחקור את שיטת הפתרון שהוא הציג ובמטרה לעודד ולחנך תלמידים לבדוק ולחקור אם שיטה זו נכונה למקרים אחרים, כמו למשל, במקרה של הכנסת 6 איברים בין שני האיברים הנתונים. השאלה שנתתי לתלמידים הייתה :

נתונים המספרים: הכניסו 6 איברים בין המספרים 24 ו-80 כדי לייצר סדרה חשבונית.

התלמידים התחילו לפתור לפי השיטה הקודמת לגבי מציאת המספר האמצעי, אך נתקלו בבעיה כאשר גילו שהמספר שמצאו לפי שיטתם לא היה איבר בסדרה החשבונית. שגיאה זו אפשרה דיון ושיח מתמטי, והשאלה שעלתה "מתי השיטה ניתנת לשימוש? והאם היא שמישה בכל התנאים?" קיבלה התייחסות שתרמה לחשיבה המתמטית של כל הכיתה.

שיטת החציון ניתנת גם לשימוש בשאלות בהן נתונים הסכומים של איברי הסדרה החשבונית, שאלות בהן גם מתקשים תלמידי רמת 3 יחידות. כדוגמא שאלה שמופיעה במאגר שאלות הבגרות, בסדרה חשבונית נתון כי הסכום של 9 האיברים הראשונים בסדרה חשבונית שווה ל- 99, וסכום 15 האיברים הראשונים הוא 300, כלומר, $S_{15} = 300$, $S_9 = 99$, מצא את d ואת האיבר הראשון בסדרה. לפי נוסחת הסכום מתקבל, כי $S_9 = \frac{9(a_1 + a_9)}{2} = 99$, דהיינו, $a_5 = A = 11$, $9A = 99$ (החציון). מצד אחר $15B = 300$, ולכן $a_8 = B = 20$ (החציון). אז מתקבלים האיברים a_5, a_6, a_7, a_8 שהם איברי סדרה חשבונית וניתן למצוא את d בעזרת שתי השיטות החציון וגם השיטה הראשונה $d = \frac{20-11}{8-5} = 3$, אז האיבר הראשון יהיה שווה ל- $a_1 = a_5 - 4d = 11-12 = -1$.

קושי אחר עולה אצל התלמידים ברמת 3 יחידות הוא מציאת סכום סדרה חשבונית כאשר נתון האיבר הראשון והאחרון בסדרה, קושי זה נובע ממציאת מספר האיברים בסדרה. הצעה אחת למציאת מספר אברי הסדרה החשבונית היא לפי הנוסחה, $n = \frac{a_n - a_1}{d} + 1$

עותמאן (2005) מציע שיטה שניה, דרך בניית סדרות שקולות לסדרה המקורית. כדוגמא, נתונה הסדרה החשבונית 308,....., 11, 14, 17, 20 הפרש הסדרה הוא 3, נבנה כעת בעזרת הסדרה הנתונה סדרה חשבונית חדשה שאיברה הראשון הוא 3, כדי לקבל זאת נחסיר מכל איבר בסדרה המקורית את המספר 8, מתקבלת הסדרה החדשה 300,.....3, 6, 9, 12 סדרה השקולה לראשונה. כעת נחלק את כל איברי הסדרה ב 3, במטרה לקבל סדרה של מספרים עוקבים, נקבל 100,.....1, 2, 3, שהיא סדרה שקולה לסדרה השניה ולראשונה, לכן מספר איבריה זהה לראשונה, ז"א מספר איברי הסדרה הוא 100. ואז $S = \frac{100(308+11)}{2}$.

סיכום

מציאת הפתרון בצורה מקורית והרחק משימוש בסימבוליקה והצגת ההסבר המתמטי לשיטה מעלה את הביטחון העצמי ביכולתו האישית של התלמיד (דווח מכון ויצמן [www, 3]). אנו כמורים צריכים להיות סובלניים, מקשיבים ומעודדים לתלמידים שמוכנים להשקיע במציאת פתרון, גם אם זה פורמאלי או בלתי-פורמאלי. חזן (2000) התייחס לקבוצת תלמידים המתקשים, ודוגל בשינוי גישת הוראת האלגברה באופן שיתן הזדמנות לתלמידים לפתח את יכולתם. המורים צריכים להיות בעלי מיומנויות פיתוח שיח מתמטי לא פורמלי העשוי לקדם תלמידים, ולאפשר להם לבחור גם בשיטת הפתרון הפורמאלית. בניית סביבה לימודית אוהדת שמתבססת על חיזוקים, הקשבה ותמיכה תוביל לביטול הדעה של התלמיד שהוא אינו יכול, ותאפשר לו התנסות חוזרת באסטרטגית למידה פורמלית (פרחאת & קריינדלר, וויס, 2008). תשובתם של התלמידים מאפשרת תמיד דיון ושיח מתמטי המוביל ללמידה הדדית של תלמידים ושל המורים. משוב תומך גורם באופן משמעותי להגברת המוטיבציה, ותחושת השייכות בפעילות הלימודית בכתה.

השימוש ביומן חוקר אפשר רפלקסיה על העשייה הפרופסיונלית שלי. למדתי להתייחס לתלמיד שמציע פתרון אינטואיטיבי כאל אדם חושב, מאפשר שיח מתמטי (יגרמן, 2005) ולא כאל תלמיד מתנגד או סרבן למידה. ובהדדיות, התיקון שעשיתי בשיטות ההוראה שלי אפשר לתלמידים לראות את עצמם כבעלי יכולת, והובילה אותם לאמץ שיטות פתרון פורמאליות, ובמקרים מיוחדים אף הפך אותם לחובבי מתמטיקה.

מקורות

1. יגרמן, ס. (2005), למידה משמעותית בעקבות טעות של תלמיד, עלי"ה 35, עמודים 40-38.
2. תירוש, ד. & סתיו, ר.(2000), פרופסור אפרים פישמן, עלי"ה 26, עמוד 5.
3. איפיוני למידה וחשיבה של תלמידים "חלשים" במתמטיקה, מכון ויצמן, [www]
http://stwww.weizmann.ac.il/manor/talmidim_mitkachim/doah/chapter3-3.htm
4. חזן, (2000), מתוך דוח מכון ויצמן,
[www]http://stwww.weizmann.ac.il/manor/talmidim_mitkachim/doah/chapter3-3.htm
5. עותמאן, ע.(2005), אלמותייר פי אלריאדיאת, ספר לפיתוח החשיבה המתמטית הקוגנטיבית (לכיתות ח'- ט').
6. פרחאת, נ., & קריינדלר, מ.ל., וויס ר., (2008), הקשר בין הפעלות אימון בחשיבה ביקורתית לרמת החשיבה הביקורתית בקורס לשילוב המחשב בהוראת המתמטיקה, מדאראת, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, דאר אלהדא להדפסה והפצה..
7. Ben-Yehuda, M., Lavy, I., Lynchevski, L. & Sfard, A. (In press). Doing wrong with words, or what bars students' access to aruthmetical discourses. To appear in Journal for Research in Mathematics Education.
8. Thayer-Bacon J. B.(2000). Transforming Critical Thinking Thinking Constructively, Amsterdam avenue, New York, NY 10027, Published by Teachers College 1234, Columbia University.

Food for Thought Part II: Educational Reform in Retrospect

Hana A. Sharon

Abstract

"A Nation at Risk", a report advocating educational reform, written by the National Commission on Excellence in Education in the United States in 1983, has been the topic of criticism by educators, principals, parents, the media and the general public. The essence of this criticism is: First, that teachers were asked to increase academic performance for students, but conditions which enable them to do so remained unaltered; Second, that qualifications were raised so that only middle class schools benefited from more qualified, better paid teachers; And third, that the reform was end-result oriented rather than process-oriented. This important criticism was voiced by nine critics in "A Nation Reformed?", a comprehensive evaluation of changes in American education, twenty years after "A Nation at Risk". In light of major educational reforms proposed in Israel in recent years by the Ministry of Education and the teachers unions, this criticism is discussed due to its relevance. Also, major themes are outlined and articulated.

In the early 80', a very significant publication was introduced in the U.S. advocating educational reforms. Its name was "A Nation at Risk" (1983) [10]. That publication studied the problems of public education and tried to point out treatments that would restore American schools to competitiveness. A Nation at Risk was issued by the National Commission on Excellence in Education, and was the commission's most famous suggested reform. A Nation at Risk was widely covered in the American media at the time of its publication. As the readers may remember, an article discussing the highlights of that report and its relevance to our present day was published in Daruna (Sharon, July 2005) [10].

A Nation at Risk was meant to be a "snapshot" of the achievements and shortcomings of the education in the U.S. at the time the report was published. The intended reform was aimed at determining what students were learning, and then using that information to improve the American educational system. A Nation at Risk covered topics such as curriculum, textbooks, teacher training, testing, and standards. One of

the report's weaknesses was the lack of suggestions on how to fix the problems that it raised. For example, while educators were cited as part of the problem, no suggestions were presented as to how to improve teachers' work in the classrooms.

Over twenty years have passed since the publication of A Nation at Risk. David T. Gordon (Gordon 2003) [4] recently examined the aftermath of twenty years of attempted reform. He raises several important questions with regard to the impact of A Nation at Risk. This paper summarizes the criticism voiced in A Nation Reformed?: American Education 20 Years after the Publication of "A Nation at Risk". In light of similar educational reforms suggested in Israel in recent years, it is worthwhile to examine such criticism.

One of the main questions is: Can education be compared to business? In business, firms are accountable for performance and are free to design their own processes as long as they come up with measurable results. Can schools be compared to businesses? Can they be accountable only for results, namely, producing high achievers and high grades on tests? Gordon is very skeptical of this possibility. Gordon feels that education focuses on people, not on products, and that the greatest challenge of an educational reform is to bring out the best abilities of students and teachers working in classrooms on a daily basis. Therefore, Gordon believes that educational reforms should be process-oriented, and not end-product oriented.

Recent studies support Gordon's argument. The studies indicate that student performance and scores on testing during the past 20 years have remained basically the same. Gordon quotes researchers saying that "excellence reforms» frequently lead only to very superficial change. It was also found by researchers that teachers lacked the knowledge and skills as to how to help low performing students achieve higher standards. In addition, teachers have low expectations of slow students. In other words, while reforms placed value on accountability for results,

this may not be the answer reformers are looking for. Demands were placed on the teachers to achieve better results, but the teachers were not given the tools to meet these new demands.

According to Gordon, the reforms achieved the opposite of what was intended. Gordon points out that since A Nation at Risk was published, the inequalities in the American educational system have actually widened. In particular, there are large achievement gaps between minorities and whites, and between poor schools and wealthy ones. Gordon attributes this to the high percentage of unqualified teachers in poor areas. This is a significant failure of the reforms. The reforms did not raise the standards of teachers and the quality of their training. In fact, a large proportion of the U.S. teaching force today does not hold a teaching certificate.

According to Gordon, the reforms actually worsened this reform. Since standards for entering teacher training programs have been raised, fewer students have graduated from these programs, and thus fewer have entered the teaching profession. The result was a shortage of qualified teachers. Teacher shortages were especially noticeable in the less desirable school districts, where teacher salaries are low due to the poor socio-economic status of the communities. This has resulted in a high turnover of teachers and fast burnout of the staff in the communities which were most in need of improvement.

In an attempt to summarize the main points raised by David Gordon, we can note that he seems disillusioned with the results of what seemed to be a very promising educational reform. His main criticism is connected to the status of teachers and to the aftermath of the educational reform, which raised the standards for students entering teacher training programs, and paradoxically resulted in many unqualified teachers – especially in the poorer school districts.

On top of the problems already noted, it seems obvious that many reforms offer structural "quick fixes" rather than instructional improvement, since it is easier to fix a structure of education than to

address the deeper issues of the learning process. All of this leads, in his view, to widen the inequality in American education.

Another writer addressing the aftermath of A Nation at Risk is Pam Grossman (Grossman 2003) [6]. She reiterates the problem of uncertified and out of field teachers who are staffing the American school system. The unqualified and inexperienced teachers have to rely heavily on a very narrow and scripted curriculum in order to compensate for their lack of professional knowledge. A paradox, in her view, has occurred: while standards for teacher preparation have been raised, in reality, many more teachers now enter the classroom with little or no formal preparation.

The irony of this situation is that the results obtained from the reform are the complete opposite of the reforms' original intention. The original aim was to make the teaching profession more desirable by raising salaries and improving working conditions. This would improve the status of teachers. At the same time, the teaching profession would be made more professional due to stricter admissions requirements and training requirements. The unintended consequences of these policies were that many candidates were unable to enter the teaching profession due to the higher entrance standards.

In her view, the reform has worsened the education gap between rich and poor. In high socio-economic status schools, teachers are now better qualified and better paid. In under-privileged schools, however, there is a shortage of qualified teachers. The majority of teachers in poor schools, where there is dire need for qualified teachers, receive emergency credentials, low salary, and low status.

Even twenty years ago, when A Nation at Risk was published, educators warned of future teacher shortages due to the increases in teacher requirements. Those shortages were predicted mainly in some subjects such as math, science, ESL, and special education. The fears were raised at the beginning but were ignored. Teacher education is aimed

at enhancing the teaching profession and increasing its status. Teachers who enter the classroom uncertified lack professional preparation. It is very important for teachers to manifest verbal ability, content knowledge, and classroom management skills. Teachers who enter the classroom unqualified are unprofessional. Research indicates, time and again, that courses in how to teach a subject are more important than additional subject matter courses. The new situation where admission standards were raised for applicants was well-intended, but did not meet the reality check. The direction should be, in Grossman's view, evaluated once more and teacher retention as well as teacher supply should be addressed.

Retention of new teachers is linked to working conditions. The reform suggested by A Nation at Risk offered better working conditions for teachers in order to attract and retain the best qualified individuals into the teaching profession. These conditions include competitive salaries, professional development, and the ability to decide how to practice teaching in the classroom. Pam Grossman recognizes that some progress has been made in raising teachers' salaries, but over all, salaries have not kept up with inflation.

Another problem is, of course, the large number of unqualified teachers who do not earn a competitive salary. The main concern she voices is that instead of providing teachers with a greater voice in decision-making and investing in professional development, the trend is towards regulating the teaching practice through the adoption of more scripted curriculum materials. This goes against the autonomy of the individual teacher, and his or her ability to decide how to conduct the lessons. The result of this situation is an erosion of professional autonomy and professional judgment. Especially troubling is the gap between two distinct educational systems. Wealthier children are gaining access to highly qualified teachers, while poor and minority children are taught by individuals with little or no teaching preparation at all.

In summary, even over twenty years after the original report, the

teaching profession is fighting for recognition and respect, and if there is no change in teacher education programs, salary, and other benefits suggested by the reform, the consequences to American education will be significant, especially as it relates to educational opportunity among different segments of the population. In that sense, the teaching profession, as well as the school situation, remains at risk.

Richard Elmore (Elmore2003) [1] writes in his article about change and improvement in educational reform. According to Elmore, reforms are not implemented in most cases by educational practitioners. This is due to the fact that educational reform was largely done unto educational professionals rather than with them. Educational reforms ask teachers to increase academic performance for students without altering conditions which enable them to do so, resulting in a situation where the conditions remain the same, failing to produce student learning, thus the educational reform reaches a dead end, awaiting another reform.

Most reforms are suggested by policy makers as a result of pressure from their constituents to raise standards of academic achievement. Teachers and administrators interpret the change by directing their teaching to tested material, but not by improving the actual quality of instruction for their students. Few reforms ever address the teaching and learning process. As noted above by other writers, most educational reforms are at the organizational levels, and not at the classroom level. They do not alter the teaching and learning process in a profound way.

This is ironic since the reforms are usually about making the conditions of teaching and learning better, but they never get down to the nitty gritty process going on in the real classroom. In Elmore's view, the key to real improvement is twofold. One is an instructional core defined by the relationship between the teacher and the student in the presence of content. The second key to improvement is the capability of an educational system defined as resources, knowledge and skill that both the teacher and learner bring into the main curriculum and the ability to organize the

educational environment in ways that support resources, knowledge, and skills of the instructor and the student. Research and practice support the notion that professional development is essential to the improvement of teaching practices. Thus, if a real reform is to take place, improvement must be made in the areas listed above and this does not coincide with what we call "change» in education. A real reform, in Elmore's view, requires focus, sustained effort, attention to the processes of instruction, along with providing real support to teachers and students in a meaningful way.

Timothy Knowles (Knowles 2003) [8] writes about new challenges and expectations facing school leaders. He focuses his attention on the role of principals in light of the requirement to improve academic achievements of the American school system in the wake of A Nation at Risk. Knowles offers seven suggestions:

Principals must have a clear theory of action.

Principals must be able to observe and analyze instruction with precision

Principals must be able to define clear steps for improving what they observe and analyze.

Principals must be able to analyze how a school uses resources and align those resources with improving academic achievements.

Principals must remain doggedly focused on improving instruction.

Principals must have consistent opportunities to learn together.

Principals must be willing to change rules and cultural norms.

His vision, in view of the publication of A Nation at Risk, has to do with the nature of a principal's job. It has developed from a site manager to an instructional leader. The legacy of a school leader as a manager, disciplinarian, and community leader has to change in order to transform schools that are well-run but do not teach enough, into schools that achieve high academic performance. Principals of the future need the help of their teachers and parents to meet the expectations of academic achievements.

Knowles' emphasis is somewhat different from the views expressed

earlier since he himself was a school principal, and therefore he views the expectations of A Nation at Risk from a principal's point of view rather than a teacher's or policy maker's point of view.

Another principal's viewpoint is expressed by Kim Marshall [9]. (Marshall 2003) would like to examine barriers to student achievement:
Teacher isolation: Getting faculty to work as a team.
Lack of teamwork: Cooperation with other teachers.
Curriculum anarchy: Curriculum goals are sometimes completely ignored
Weak alignment: Letting teachers be on the same page. Making sure the tests really measured a thoughtful K-12 curriculum.

Low expectations: Teacher's pessimism about producing significant student achievement gains.

Negativism: It's been observed that inner-city schools attract and nurture strong personalities and can develop a negative culture.

A harried principal: Many tasks competing for attention, not enough time to deal with them all, resulting in neglect of teachers' issues. Allowing time to make sure principals know what's going on in classrooms: Improving rapport with staff and being informed on a regular basis, including insightful evaluation reports
Not focusing on results: Getting teachers to slow down, relax about accountability and talking about best practices for working with students to achieve goals.
Mystery grading criteria. Finding better ways to grade students and offering valuable feedback.
No school-wide plan. Conducting coherent school-wide change plans.

In Marshall's view, improving failing schools is difficult but it can be done. Student achievement depends on lessons learned by researchers and teachers who have a clear vision of how to make schools more effective.

Jeff Howard (Howard 2003) [7] believes that the American educational system is still at risk. In his paper, regarding causes and costs of failure to educate poor and minority children for the 21st century, Howard writes that A Nation at Risk has not proven to be the catalyst for changes Americans hoped for, especially in the large cities and ghettos. The educational reform has not affected those schools in a significant way. Twenty years after the publication of A Nation at Risk, its results have been very disappointing to disadvantaged students, especially in the urban centers. In those areas, the highest percentage of children is at risk. They continue to attend bad public schools and they have to fight to expect something better.

Two other writers - Nathan Glazer (Glazer 2003) [3] and Patricia Graham (Graham 2003) [5] - make an attempt to analyze the aftermath of A Nation at Risk. Glazer believes that the implementation of the report was slow and insufficient due to strong teacher organizations, parent interests, and the diversity of the school systems in the U.S.; all of which constitute road blocks to the reshaping of American schools and to the implementation of school reforms. Graham is more positive and helps end this paper on a more optimistic and positive note. She points out that some university leaders in the U.S. are shifting priorities to address the issues raised in the booklet A Nation Reformed (2003). In her view, the reform suggested back in 1983 was a timely one. It pointed out some basic problems in American education that needed to be looked at and improved, but such reform does not happen overnight. It has to be implemented and nurtured while being evaluated in a critical manner. If all parties involved make a real effort to overcome the challenges still facing American public education, there is a greater chance to improve academic achievement along with narrowing the gaps among different segments of the various schools systems in the U.S.

This is part II of the topic on reforms. It would be interesting to compare its results to the Dovrat report and the aftermath of the report's

suggestions and implementations.

In summary, some of the most important points raised in A Nation Reformed? are as follows:

Educational reform should have been process oriented – not end-result oriented.
Better results were expected from teachers without giving them the proper tools to achieve them.

Increasing teacher qualifications led to teacher shortages in poor areas, while teachers in affluent districts became yet more qualified and better paid.

Insufficient qualifications in poor districts led to high burnout and fast turnover of teachers in those districts

The increased employment of uncertified, out-of-field teachers meant they had to rely on very scripted curricula. This counteracted of the reform's advocacy of teachers' professional autonomy.

Principals must assume new responsibilities to make schools more effective.

This essay constitutes the second part of a series of essays on educational reforms. It would be interesting to compare the suggestions and outcomes of the reform suggested by the U.S. "National Commission on Excellence in Education" of 1983, to those of Israel's "National Task Force for Advancement of the Education System" (commonly known as "The Dovrat Commission") of 2005. Perhaps it could shed some light on a possible aftermath of the latter report's implementation. Such a discussion merits special attention and will be dealt with in a follow-up publication. One can, however, suggest that the success of any educational reform must be measured by merit of its implementation in the field itself. The suggested Dovrat reform is no exception.

Bibliography

Elmore, R.F. (2003) "Change and Improvement in Educational Reform", A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003. pp. 23-38.

Fuhrman, S.H. "Riding Waves, Trading Horses: The Twenty-Year Effort to Reform Education", A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003. pp. 7-22.

Glazer, N. "The American Way of School Reform", A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003. pp. 153-164.

Gordon, D.T. "Introduction", A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003. pp. 1-6.

Graham, P.A. "Foreword", A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003. pp. vii-xi.

Grossman, P. "Teaching: From A Nation at Risk to a Profession at Risk?". A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003. pp. 69-80.

Howard, J. "Still at Risk: The Causes and Costs of Failure to Educate Poor and Minority Children for the Twenty-First Century", A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003. pp. 81-98.

Knowles, T. "The Academic Imperative: New Challenges and Expectations Facing School Leaders", A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003 pp. 39-52.

Marshall, K. "A Principal Looks Back: Standards Matter", A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk, Cambridge, MA, Harvard Education Press, 2003. pp. 53-68.

National Commission on Excellence in Education, The. (1983) A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.

Sharon, H. A. (2005) "Food for Thought: Educational Reform", in: Daruna: Scientific, Educational and Literary Journal, No 38, The Academic Arab College for Education in Israel, Haifa, Israel.

Sharon, H. A. (2005) "Food for Thought: Educational Reform", דארנא, כתב עת מדעי, פדגוגי, ספרותי. גליון 38, יולי. עמי 219-226

A nation of Push (1983). The Imperative foe Education Reform. U.S Department of Education. National Commission on Excellence.

توظيف اللغة التراثية الشعبية في قصص محمد نفاع

عصام خطيب

The employment of traditional and spoken langua ge in the fiction of M.naffa'a.

Abstract

This article deals with the employment of traditional and spoken language, according to the Palestinian-Israeli writer M.naffa›a.
It tries to explain the artistic techniques, which the writer creates through the narrative fiction and the dialogue among the characters, such as: using dialects according to the rules of standard Arabic, and using words which are directly connected with the spoken language and with the classical one (the standard language) also according to the rules of standard Arabic, in order to achieve his purposes of such employment, the political, concerning the identity of the Arab minority in Israel, and the literary-artistic one, concerning the creation of humorous effect, and ensure a quiet contract between the text and the common readers.

مدخل

مـن يقرأ قصص الكاتب محمد نفاع يفاجأ بكثافة حضور التراث الشـعبي (الفولكلور). والفولكلور عبارة عن المعتقدات والعادات الاجتماعية الشـائعة وكذلك الأدب الشـعبي، وهو الأدب غير المكتوب والمتداول شـفويًا في أُمَّة من الأمم أو مجتمع من المجتمعات، والنابع من الشـعب والمتداول شـفويًا بين طبقاته على مدى جيلين متتاليين على الأقل. فهـو أدب غيـر مكتـوب وغيـر مقنّن، أي غيـر خاضـع لقانون رسـمي للدولة أو للسـلطة السياسـية، والتزامـه يكـون بمراعـاة الأعـراف والتقاليد والنظـم الاجتماعية الشـعبية السـائدة. ومن أهم ألوانه: الأمثال السـائرة والأغاني التي على ألسـنة العامة والقصص الشـعبي والأناشيد والأساطير والأحاجي والألغاز الشعبية والحكم المتداولة بين عامة النـاس ودعوتهـم وتمنياتهم وما يجري على ألسـنتهم من تعبيـرات معيَّنة من المواقف

المختلفة، بل ثمة من يرى أن الفولكلور يشمل الثقافة الشعبية كلها: العادات والتقاليد والميول والأذواق، والألعاب والفنون والحرف الشعبية والاحتفالات بالأعياد والأفراح والمآتم. وكل ما يمكن أن يدل على نفسية الشعب كقيم الحضارة المادية وما تراه العين[1].

وربَّما تكون هذه الظاهرة المميزة لإنتاج نفَّاع القصصي طفرة من طفرات اليقظة التراثية الشاملة التي شهدتها المجتمعات العربية في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، حيث أصبح الاهتمام بالتراث في تلك لحقبة «موضة» شائعة وأمرًا عاديًا وطبيعيًا، «بعد أن أدرك الكثيرون، أخيرًا، أن هذا التراث مركب رئيسي من مركبات ثقافتنا وحضارتنا، وركن أساسي من أركان هويتنا ووجودنا وكياننا»[2].

وقد استحوذ التراث على اهتمام الكثيرين اقتناعًا منهم بقيمه وأصالته واستمراريته، ولتعميق شعورهم بالانتماء إلى شعبهم وأرضهم وذاتهم وعروبتهم وقوميتهم الفلسطينية [3].

فقد صدرت معظم مجموعات نفَّاع القصصية في الحقبة المشار إليها وهي: الأصيلة (1976) وديَّة (1978)، ريح الشمال (1979) وكوشان (1980)، إضافة إلى القصص التي نشرها في مجلتي «الجديد» و «الغد» وجريدة «الاتحاد» في الفترة ذاتها.

ومحمد نفَّاع ابن قرية «بيت جن» هو «القاص القروي» بأل التعريف من بين كتاب القصة العرب داخل إسرائيل، الذين اتخذوا من القرية العربية الفلسطينية داخل إسرائيل مسرحًا يكاد يكون وحيدًا لحبكات قصصهم ورواياتهم، التي تمركزت حول القضايا السياسية والاجتماعية لعرب إسرائيل[4].

إن ما يميز تلك القرية هو البعد عن مركز البلاد وكون سكانها جميعهم من الطائفة العربية الدرزية، والذين يختلفون في عقليتهم وعاداتهم الاجتماعية عن سائر القرى الدرزية،

---

1. انظر: منعم حداد: «التراث والفولكلور». المواكب. المجلد (2)، العدد 7، 8، تموز/ آب – 1985، ص. 25–35
وانظر أيضا: فوزي العنتيل: «مقدمة في تاريخ الفولكلور»، مجلة الفنون الشعبية (القاهرة: الثقافة والإرشاد القومي) 1 (1965)، ص. 56 – 61

2. انظر: منعم حداد: «التراث والفولكلور». المواكب. المجلد (2)، العدد 7، 8، تموز/ آب – 1985، ص. 25

3. ن.م. ص. 25

4. انظر: סולימאן גיובראן: "הכפר ביצירותיו של מוחמד נפאע", המזרח החדש, כרך ל"ה. תשנ"ג, עמ' 182.

وقد كانت الزراعة آنذاك مصدر رزقهم الوحيد، حتى أن الكاتب نفسه عمل مزارعًا ومدرسًا في القرية، ثم لم يلبث أن انضم إلى الحزب الشيوعي الإسرائيلي وأصبح السكرتير العام له وعضوًا في الكنيست عنه، الأمر الذي انعكس على إنتاجه القصصي الذي تمتزج فيه الأقطاب الثلاثة الرئيسية في حياة الكاتب: الدرزية والقروية والشيوعية[1].

سأتناول في هذه الدراسة اللغة التراثية الشعبية والتي هي «سمة من سمات إنساننا» كما يقول الكاتب يوسف ادريس[2]، وكيفية توظيفها وأهميتها الفنية في قصص محمد نفاع. فقد كتب الكثيرون عن النواحي الثيماتية والمضمونية السياسية والاجتماعية والفكرية والأيديولوجية في أدبه، وركزوا اهتمامهم على هذه الناحية دون إيفاء قضية الشكل الفني حقها المطلوب، علما بأن الأدب فن لغوي والإعراض عن معالجة لغة النص الأدبي يعتبر إهمالاً للمادة الأولية التي يقوم عليها هذا الفن، «وبالتالي فإن تفهم الأثر الأدبي معنى ومبنى، يظل جزئيا وناقصًا» [3].

إن نفاع، كما سيتبين لنا فيما بعد، متأثر كغيره من الكثيرين من الكتاب العرب بالنواحي اللغوية والأدبية عند يوسف إدريس، الذي يعتبر ذا إحساس مرهف باللغة ومكانتها الهامة كأداة اتصال أولى في المجتمع الإنساني وكأداة للخلق والإبداع الأدبي[4].

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو ما مدى هذا التأثُّر؟ وهل من غنى فنيٍّ في أدب نفاع؟ وأين تكمن مصادره؟ أفي استخدام الكلمة التراثية المفردة المعبِّرة أم في التشبيهات والاستعارات الحيَّة الشعبية والقروية، حتى وإن كانت عاميَّة، أم من صياغة الجمل والتراكيب بشكل ملائم لجو النص الأدبي وإيقاعه، بغض النظر عن كونها معيارية أم لا؟ هذا ما سنحاول استبيانه فيما بعد.

الصورة الفنية ومبنى الجملة في قصص نفاع، وأبعادهما الفنية والسوسيوأيديولوجية

إن استخدام الأقوال التراثية الشعبية (الأمثال الشعبية والأقوال المأثورة والتعابير

1. ن.م. ص. 183
2. ساسون. سوميخ: لغة القصة في أدب يوسف إدريس، ص. 15
3. ن.م. ص. 11
4. ن.م. ص. 11

الاصطلاحية وأسماء الماديات والمعنويات) كاملة غير منقوصة أو محرَّفة، يعبّر عن عمق انخراط المؤلف وشخصياته في البيئة الشعبية، إذ إن هذه الأقوال ترصد تصرفات وعادات وانتماء تلك الشخصيات، وتعكس تقاليدها الاجتماعية ودينها وديدنها، فتبدو القصة كأنَّها «**سجلّ توثيقي**» لما فيه من مسح سوسيولوجي، أنتروبولوجي مكثف للبيئة القروية المحلية، وهذا البعد التسجيلي التوثيقي يعتبر سمة من سمات الأدب الذي ينقل للأجيال القادمة العادات واللغة اللتين تعتبران أهم مقومات التراث، كما يأتي من باب المحافظة على الجنسية والوطنية كأقلية عربية فلسطينية داخل اسرائيل[1]، خاصة وأن اللغة العامية الدارجة تلعب دورًا مركزيًا في التواصل الجيّد والتعبير الدقيق والعميق والتفاهم بين أبناء المجتمع الواحد.[2]

وثمّة بعد آخر وهو **البعد الأيديولوجي**[3]، إذ ينهج نفاع في تصويره للصراع بين إنسانه القروي وعصره المتمدن نهجًا وسطيا أو توفيقيا ، فنجده يمقت بعض العادات والمعتقدات ويعتبرها سلبية ورجعية، كما في قصة «الله أعطى والله أخذ» حيث يستعمل تكنيكًا لجعل النص متوترًا وهو: استخدام مستويي اللغة في الحوار بين الجد والجدّة، الأمر الذي يوحي بعدم التواصل والتفاهم بينهما حول وصفة «الرقوات السبع» المقيتة التي وصفتها الجدَّة لعلاج حفيدهما الطفل، كما أن هذا التكنيك خلق مفارقة وسخرية وتهكمًا من الجد، الذي لا يعي ما يقوله من كلام فصيح بل لا يعي مدى المأساة التي سيؤول إليها ذلك الطفل المسكين[4].

وفي قصة «نفح الغوردة» تنفح تلك النبتة الريفية ابنة الأرض الطيبة، روح العاشق وحبيبته بالقوة التي يتحديان بها عادة «الغصيبة» المقيته، كما يمقتان عادة الثأر[5].

فطابع السخرية عند نفاع يتولد عن الهوة بين الفصحى والعامية عندما تمتزجان في الكتابة

---

1. انظر: Ibrahim Taha: Elements of Dialects, p. 267

د. جورج قنازع: الهوية القومية في أدبنا المحلي، المواكب المجلد (2) عدد 3-4 آذار، نيسان 1981

2. انظر: محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، ص. 670-672.

3. انظر محمود نفاع: محمود غنايم: المدار الصعب – رحلة القصة الفلسطينية في إسرائيل، ص.192

4. محمد نفاع «اللّه اعطى واللّه أخذ»، الأصيلة، ص.75

5. محمد نفاع الأخذ بالثأر، الأصيلة، ص.51-55

الأدبية بأسلوب فني. ويبدو أن روح الدعابة والهزل هي جهاز الدفاع الرئيسي في الأدب الفلسطيني داخل إسرائيل، وتلعب اللغة العامية في هذه الحالة لدى الكتاب المحليين «دور قطعة الحلوى التي تجذب القارئ العادي إلى القراءة الأولى (الهزلية الساخرة) بينما تخفي في داخلها مسألة البحث عن الحقيقة المرَّة التي يَعيها في القراءة الثانية الأكثر جدية»[1]

ويعتبر د. أميل توما رائدًا في مجال نقد الأدب العربي الفلسطيني المحلي الساخر، الذي وجهت معظم سهامه إلى نظام المخترة. وبعض التقاليد الاجتماعية الآسنة التي تعود إلى عقلية الإقطاع العثماني وتقاليده. وتجلت أهمية الأدب الساخر، كما يرى توما، في فضح أساليب النظام الإسرائيلي وتعريته بسبب موالاته لقوى الرجعية والظلام في القرى العربية ومناوئته للقوى الشعبية في الوقت الذي يعرّف نفسه بأنه «حكم متنور».

ويرى توما أن هذا الأدب الساخر يؤدي وظيفة الرسم الكاريكاتيري ويقوم مقامه في تجسيد الحدث من خلال صورة معبِّرة ومؤثرة عن الواقع السياسي والاجتماعي، وأن إقبال الجماهير العربية على هذا الأدب ناتج عن قربه من أحاسيسها وذوقها الجمالي كما يرجع توما أسباب نشوء هذا اللون الأدبي إلى ضرورة إيجاد وسيلة لمواجهة سياسة القهر والاضطهاد[2].

إنَّ اللهجات المحلية جعلت من الأدب الفلسطيني المحلي أدبًا تهكميًا ساخرًا، كما أنها أسهل للتعبير عن المشاعر العفوية الصادقة وأسرع فهما ووصولًا إلى القارئ العادي، الأمر الذي يقوّي التواصل بينه وبين النص الأدبي. لذا فقد استغل الأدباء المحليون ومن ضمنهم نفَّاع هذه الآلية اللغوية لصبّ جام غضبهم على حكومات إسرائيل وعلى المعتقدات والعادات القديمة للأقلية العربية فيها[3]:

ففي قصة «الناطور»[4] من مجموعة كوشان ينتقد عادة «ضريبة الليلة الأولى» حيث يأتي ثلاثة من الرجال «البشعين الحاقدين»[5] في ليلة العُرس، وقد أعدت ولائم العرس، لجبايتها

---

1. انظر: Ibrahim Taha: Elements of Dialects, p. 272

2. انظر: د. محمد خليل: النقد الأدبي داخل فلسطين (48) في نصف قرن (1948–1998)، ص. 317 – 320

3. انظر: Ibrahim Taha: Elements of Dialects, p. 272

4. محمد نفَّاع: الناطور ، كوشان، ص. 97 – 110 (الناطور رجل يكلفه مخاتير القرية ووجهاؤها بحراسة المزروعات العامة والممتلكات وأعمال أخرى وله صلاحية الشرطة (نمر سرحان: موسوعة الفولكلور الفلسطيني. ج 3، ص. 739 – 740

5. ن.م.ص. 107

مـن أهل العريـس وإلّا «يكبون الطبيخ»، فانبرى لهم الناطور، وهو نفسـه العريس في «تلك الليلـة»، بالضـرب المبـرح حتى هربـوا لا يلوون على شـيء، ومنذ تلك اللحظـة قطعت هذه العادة السيئة من القرية.

وكان الكاتب قد مهّد لهذه الحادثة بالتعريف «بالناطور»: «كان الناطور في بلدنا ختيارًا مشعمطًا طويلًا كالطاروح له لحية عتيقة أكل الدهر عليها وشرب، وأكلت هي من الدهر وشربت...»[1] فهو يسـخر من حالة الناطور الرثة بطريقة خلق التوتر الديالكتيكي والمفارقة المتولدة من الجمع بين المستويين اللغويين: الفصحى والعامية، فهو يفصح كلمة «ختيارًا» ومشعمطًا» العاميتيـن بتنويـن الفتـح، ويأتـي بالمثل الفصيح في سـياق مـن الواقعية الشـعبية (لكون الناطور شـخصية تراثية شـعبية) ولا يفوته أن يصب غضبه علـى الحكومة ورجالاتها في الوقت نفسه:

«ورجـال الدولـة كذلك يسـتخدمون الناطـور: – قدامي دلنـي على بيت الكرخنجي سـويد!! يقول سـعادة المأمور. يدلهم علـى بيوت المخالفين والمغضوب عليهـم والضالين، حيث لم تأت الدولة لأي سبب آخر في البلد، ولا تقول مرّة خذ بل هات...»[2]

لاحظ اسـتخدام الكاتب للتعبير الشـعبي الذي يحوي كلمات مشـتركة بين العامية والفصحـى: «خذ بل هات» بعد أن يفصحه ويمعيره على طريقة الفصحى المعمَّمة، بإدخال حـرف العطـف «بـل» الأمر الـذي يولد جـوا مـن المفارقـة والسـخرية المرة مـن الحكومة ورجالاتها وسياستهم إزاء الأقلية العربية في اسرائيل[3].

ثم يفيدنا الراوي بأن هذا الناطور «لم يكن نمامًا لأحد الوجهاء على حسـاب الآخر، بل يقلب القبيح مليحًا»[4].

ثم يردف قائلًا وممهدًا لحادثة «ضريبة الليلة الأولى»:

---

1. ن.م.ص. 98
2. ن.م.ص. 104
3. راجع، ما تقدم حول السخرية من الحاكم والغضب والنقمة على رجال الحكومة، كما بيناه في معرض حديثنا عن قصة «اسـتقبال الحاكـم» من مجموعة «كوشـان» وانظر أيضًا كيف يصب «الغبريس» بطل قصة العيـن جام غضبه على «وكيلها وزلمتهـا» والـذي «كلمتـه لا تصيـر اثنتين» – لاحظ اسـتعمال زلمـة بمدلولاتها الشـعبية وتفصيح الجملة العاميـة للمفارقة والسخرية من الوكيل: العين، ريح الشمال. ص. 87 – 88
4. محمد نفّاع: الناطور ص. 104–105

«هذا الكلام يوهم أن الناطور كالحائط الواطئ كل الناس تنطه، أو أن الدجاجة تأكل عشاءه، بالعكس فقد قام في شبابه بعمل سبَّاق،....»[1]

السرد السابق يتضمن مثلين عاميين تمَّ تفصيحهما على طريقة العامية المفصّحة بإضافة الهمزتين على كلمتي: «الحيط» و«الواطي» وحذف الباء من بداية الفعل تنطه، الأمر الذي توترًا بين الفصحى والعامية، وكذلك الأمر في المثال الثاني بزيادة الهمزتين على الكلمتين (تأكل) و(عشاءه) وتفصيح لفظ «الدجاجة» فينتج عن ذلك مفارقة ساخرة من الموصوف وهو الناطور ولكن الفعل «يوهم» يجعل من هذه السخرية وهمًا في عقول الناس وليست حقيقية».

وفي قصة «تَغَيُّر في وجهات النظر اتجاه يوسف الصديق»[2] يوجه نفاع سهام نقده الساخر لنظام المخترة والوجهاء في القرية «الذين لا يشتهرون إلا بحبهم للحكومة ورجالها...[3]

بسبب قيام الحكومة بالاستيلاء على قبر يوسف الصديق، الذي كان مزارًا دائمًا لأهل البلد ومن ثَمّ الاستيلاء تدريجيا على الأرض المحيطة به، حتى «صار الأغراب لا يطيب لهم إلا أن يرتعوا تحت الشجرة على قبر يوسف الصديق». كل يوم يا جارتي وأنت مطلة»[4].

أما الناس فقد عجبوا ليوسف الصديق على هذا الهوان!! وحري بهم أن يعجبوا من أنفسهم، ففي حقيقة الأمر هم الميتون وأهل القبور وليس يوسف الصديق: «وعجب الناس ليوسف الصديق على هذا الهوان والاستسلام وعتبوا عليه فالحيط الواطي كل الناس تنطه»[5]!.

فقد استخدم الكاتب هذا المثل واضعًا إياه على لسان الناس بعد أن فصَّح بعض كلماته على طريقة العامية المفصحة: الفاء في بداية المثل ثم حذف الباء من الفعل تنطه، الأمر الذي أوجد مفارقة وتوترا بين الفصحى والعامية تنبعث منها السخرية المرة والتهكم من هؤلاء

1. ن.م: ص. 105
2. محمد نفّاع: تغير وجهات النظر اتجاه يوسف الصدّيق، ريح الشمال، ص. 110-112
3. ن.م: ص. 108
4. محمد نفّاع: تغير وجهات النظر اتجاه يوسف الصدّيق، ريح الشمال، ص. 109
5. ن.م: ص. 109

الناس، وقبل ذلك كان الكاتب قد استخدم القول الشعبي المأثور «كل يوم يا جارتي وأنت مطلة» بمدلولاته العامية بعد أن فصح كلماته ، التي هي مشتركة بين الفصحى والعامية، ووضعها في تركيب معياري فصيح على طريقة الفصحى المعممة، مولدا بذلك توترًا ومفارقة بين مستويي اللغة، تثير الفكاهة والسخرية من ذلك الموقف والتصرف ومحفزًا القارئ على البحث عن الحقيقة المرَّة والتفكير في أسبابها وعواقبها بعد أن يفرغ من القراءة الأولى الفكهة.

وثمة عادات وتقاليد إيجابيّة في نظر الكاتب، يحبذها ويسخر ممن يفرّط فيها، كما عرفنا ذلك من خلال الحكمة القصصية في قصة «الموضة في بلدنا»، حيث يفضل الأصالة والمحافظة على تبرّج المرأة وتفننها في لبسها وزينتها.

لذا فالمذهب الوسطي أو التوفيقي هو التوفيق بين القديم التراثي والجديد الحضاري أي: أن نأخذ بعضًا من كليهما وأن نوفق بينهما. وهذا البعد الأيديولوجي الذي يمكن أن نسميه «الازدواجية القيمية»: قيمتي العقل والعاطفة، والتي تميز الكاتب محمد نفَّاع كشيوعي وكممثل للجيل الصاعد وتميز أيضًا راوية قصصه أو بطلها الرئيسي. كما نلمس هذا البعد الأيديولوجي التوفيقي في قصة «العين»[1] حيث يصور الراوي عملية تجفيف العين وإزالة معالمه بسبب مشروع ربط بيوت القرية بأنابيب المياه الجاري تنفيذه، ويبدي تشوقه وحنينه للعين ولعالم القرية، ولكن معارضته تخف في النهاية حتى لا يبدو بمظهر المناهض للتقدم والتطور فبالإمكان المحافظة على العين وتنفيذ ذلك المشروع العصري الحيوي في الوقت نفسه. كما نلمسه في قصة «أشياء غريبة»[2]، والتي يقابل فيها بين العلاقات الغرامية التي تدور باحتراس وحذر وخفر شديد في القرية وتلك التي تمارس علانية في المدينة والباص حيث تختلف التركيبة الاجتماعية وتنتشر الإباحية في هذه العلاقات وفي تزيُّن المرأة وتجميل مفاتنها: «على فكرة أنا لست ضد التجميل لكن برواقه، بشكل لا يموت الذئب ولا يفنى الغنم...»[3].

1. محمد نفَّاع: العين، ريح الشمال، ص. 82–90
2. محمد نفَّاع: الموضة في بلدنا، ص. 80
3. ن.م: ص. 121

لاحظ استخدامه للقول الشعبي المأثور: «لا يموت الذئب ولا يفنى الغنم»، المتضمن كلمات مشتركة بين الفصحى والعامية إذ يقوم بتفصيحها ويضعها في تركيب فصيح وبمدلولها العامي، على طريقة الفصحى المعممة، مثيرًا بذلك جوًّا فكاهيا تشتم منه السخرية والنقد للمبالغين في الأمر من كلا الطرفين.

وفيما يتعلق بالتشبيهات والاستعارات، فإنها تتميز بأصالتها واستيحائها من حياة القرية: نباتاتها، أشجارها، حيواناتها وأشيائها التراثية، فهي بعيدة كل البعد عن كونها «قوالب جاهزة» بل إنها تعكس عالم وحقيقة الشخصيات التراثية بورودها على لسانها وفي إطار حياتها اليومية ومن هذه التشبيهات والاستعارات يبدع الكاتب نفاع الواقعي-الاشتراكي، صورا مكثفة لآمال وآلام الناس الذين يعايشهم في واقع تخيلي أقرب الى الواقع من الواقع الموجود، منطلقا من أرضية هؤلاء الناس والمجتمع الذي يعايشه.

ومن التشبيهات الواردة في قصة «الموضة في بلدنا»، التشبيه التالي للون يدي «زمرد»، ابنة القرية المتمردة:

«كان وجهها ملوحًا عرقًا حط عليه غبار الحصاد، ويداها سمراوان كلون الأرض خدشهما الشوك في أكثر من موضع...»[1]

فهو يشبه لون يديها السمراوين بلون الأرض الطيبة المعطاءة إشارة إلى الخصوبة والنماء.

أما يد الراوي (البطل) العابثة فيشبهها بالحية: «ولكنها أبقت يدي التي راحت تزحف كالأفعى تفتش عن فريسة وكان في عينيها بريق العذراء البور، التي لم تكتشف بعد فتراخت وقد وصل رأس الأفعى إلى صدرها...»[2]. والأفعى هي من زواحف الأرض القاتلة والتي تمثل في الذهن الشعبي مصدرًا للخوف والرعب[3] من الفضيحة والعار في هذا السياق. ولفظة البور مستعارة كذلك من عالم القرية والأرض، وتعني الأرض غير الخصبة التي لم تفلح منذ مدة ما.

---

1. محمد نفّاع: الموضة في بلدنا، ص. 80
2. ن.م، ص. 81
3. نمر سرحان: موسوعة الفولكلور الفلسطيني، ج 1، ص. 227

أما التشبيه التالي: «وكنا صبايا مثل الشبرق..»[1] تشبيه ورد على لسان إحدى العجائز اللواتي استفزتهن «زمرد» بتمردها، وقد شبهت أنوثتها وشبابها بزهرة الشبرق الشوكية المنتصبة، اليانعة، المتباهية بجمالها، ولكن عرضها مصون بشوكتها في الوقت نفسه.

مآخذ فنية

تظهر الأقوال التراثية لدى نفّاع في السرد كما في الحوار والوصف، الذي ينبثق من السرد والذي قد يشط بعيدًا عن الحبكة وتسلسل الأحداث، وهذا التوظيف من شأنه أن يقلّل من فنية وحيوية الشخوص والعمل الأدبي، لأنَّ ظهور الأقوال التراثية في السرد الذي يمثل لغة الكاتب بالدرجة الأولى يدفع بشخصية المؤلف للظهور معه في الوقت الذي يجب أن تكون فيه محايدة، على خلاف الحوار الذي يمثل لغة الشخوص المتوقع أن تكون موافقة لطبيعتها الشعبية بينما ورودها في السرد وعلى لسان الكاتب يؤكد الطبيعة الشعبية للكاتب لا للشخصية ويجعل المؤلف وكيلًا عن شخوصه، الأمر الذي يؤدي إلى تكبيل الشخوص وعدم تحريكها بحرية لتبدو طبيعية في النص القصصي.

فمن المفروض أن تعمل اللغة التراثية الشعبية على بناء الشخصية الحيَّة بناءً ذاتيًا طبيعيًا مباشرًا دون أن يكون الكاتب وكيلًا عنها ، وأن تعمل، أيضًا، على بناء جسور التواصل بين الشخصيات بعضها البعض وبينها وبين أبناء مجتمعها الموجهة رسالتها إليهم. وما دامت هذه الشخصيات تتكلم بلغة عامية من نفس المستوى فالتفاهم بينها قائم، وعندما يزول هذا التفاهم يلجأ الكاتب إلى استخدام مستويات لغوية مختلفة للحوار بين الشخصيات إشارة إلى عدم التفاهم فيما بينها كما في قصة «الله أعطى والله أخذ» حيث يتكلم الجد اللغة الفصحى المتضمنة أقوالًا مأثورة وأمثالًا فصيحة مِعيارية وكلاسيكية (دون أن يكون واثقًا من معانيها ومدلولاتها)[2] بينما تتكلم الجدّة

1. محمد نفّاع: الموضة في بلدنا، ص. 82
2. محمد نفّاع: «الله أعطى والله أخذ»، الأصيلة، ص. 77-78

يلجأ الكاتب أحيانا إلى إقحام آرائه السياسية وغرسها في ألسنة وكلام شخصياته القروية البسيطة والأمر الذي يفقدها مصداقيتها الفنية، (انظر: جهاز العروس، وديّة، ص. 11. ووديَّة، وديَّة، ص. 24)

اللغة العامية دلالة على عدم التفاهم بينهما.

لا ريب أن هذه الرسائل القصصية موجهة إلى بيئة اجتماعية محددة هي البيئة الشعبية «البيت جنية» التي تمثل وترمز إلى المجتمع الفلسطيني داخل إسرائيل كافة. وقد استخدم فيها اللغة الحياتية الحقيقية العامة لأبناء تلك البيئة فلا بد أن يحصل التواصل ويتم التفاهم والانفعال والتماهي، غير أنه ثمة ما يعيق الفهم ويشوش التواصل (عدا ما ذكرته من الانحراف عن تسلسل الحبكة القصصية بالوصف الطويل) وهو الوصف التفصيلي المبالغ للقرية وناسها وتراثهما المادي: كأنواع المأكل والملبس والمواعين والنباتات والخرب والشتائم والتهاني والتبريكات... كما ورد في قصة «الاعتراض»: «اقرأ لي عمىَ شو باعتين لي أولاد الشاينة!!.

والشاينة كلمة صغيرة لأخرى كبيرة هي الخاينة... ومثل الخاينة توجد الشرطوطة، الشحبة، العفصى، المرصى، حُز، فكروش.[1] ».

وكما ورد ، أيضا، في الصفحة التالية من نفس القصة: «لقح يده على شرواله في يديه الكبيرتين عشرات الكدمات والدركات والجروح من كل الأجيال، وشطوب وسطوح وفسوخ وهيوش بالطول والعرض وأصابع مذبح «مشنظرة» ولبليب وأصابع وأظافر مدروكة او مدوحسة فيها أشواك الشبرق والسويد والدردار واللجين والبلاّن والصوان[2]».

ويتكرر هذا الوصف التفصيلي المبالغ للقرية في قصة «تخطيط جديد للبلد»: «... وفي البيت على العموم توجد هذه المكاييل وأولها «قبعة» الثمينة الملوّية من قش القمح المصبوغ، ومعها «المنسفة» و«المخبزة» «وطبق السفرة» وإلى جانبها «القدور»، «دست أبو حلق» «والدست الوسطاني» «والكشكول» «ومعاميل» القهوة المرّة وهي «الدلّة» و «الإبريق» و«المصب» وكلها من النحاس...»[3]

قد يرمي الكاتب بهذا الأسلوب المميز للغة القصة النفّاعية إلى إظهار الجذور العميقة

1. محمد نفّاع: الاعتراض، ص. 64
2. ن.م: ص. 65
3. محمد نفّاع: تخطيط جديد للبلد، ص. 71.

والحقيقية العريقة له وللفئة القومية التي ينتمي إليها في هذه الديار. وحفظ تراثها الآخذ بالاندثار، غير أنها تمس بالمبنى الفني للقصة القصيرة التي من المفترض أن تكون مركّزة اللغة وبعيدة الدلالات وقليلة المفردات ، كما تصعب فهم القصة والتواصل معها على نطاق أوسع وأشمل.

كما نلاحظ في هذه المقتطفات الحاوية للتفاصيل أتباع الكاتب لأسلوب شرحي توضيحي لكلمات وأشياء (ناسه) التراثية، فلكل طبقة لغتها الخاصة بها، وهذه الإشارات المباشرة إلى اللغة الواردة في هذا السياق على لسان الراوي (وقد ترد على لسان الشخصية أيضًا) تسمى «ما وراء اللغة» metalanguage ، أي اللغة البدائية التي تدل على بدائية في التفكير عندما يكون الإنسان في جيل الطفولة المبكرة، وعندما يكون الشعب في بداية تطوره الحضاري [1].

ونستطيع أن نميز كثرة استعمال الكلمات والمفردات الجرسية (الأونوماتوبيا، أي الكلمات ذات الدلالة الصوتية التي يدل جرسها الصوتي على معناها) وفي هذه المفردات إشارة واضحة الى بدائية التفكير، فالمجتمع البدائي يكثر من استعمال الكلمات الجرسية.

«والميتالسانية» تعتبر عاملاً من العوامل التي يستلزمها التواصل اللساني فبواسطة هذه اللغة الواصفة والشارحة والمتحدثة عن اللغة نفسها، يفهم المرسل والمرسل إليه أحدهما جيدًا لأنهما «يستعملان استعمالاً جيدًا نفس السنن»[2].

الخلاصة

إنَّ محمد نفَّاع كاتب واقعي مرتبط بالواقع الاجتماعي والسياسي الذي ينبجس منه، خدمة لقضية إنسانية، بل بوسعنا القول إنّه كاتب واقعي اشتراكي ملتزم بقضايا شعبه وهموم مجتمعه ومتأثر بالأيديولوجية اللينينة – الماركسية للمعسكر الاشتراكي.

وهو كاتب الأرض المتميز، الذي انبرى لتصوير الأرض وناسها ومقاومتهما

1. ساسون سومخ: لغة القصة في أدب يوسف إدريس. ص. 20
2. انظر: رومان باكيسون، اللسانيات والشعرية. ص. 31

للمصادرة والتهويد ، فهو ينظر إلى الأرض ككائن حي وقور وجميل يغازلها ويلاطفها ويعشقها (كراوٍ وكشخص من شخصيات القصة) فتبادله حبا بحب عابق بشذا أزهارها وفتنة نباتاتها وأشجارها. وتمده بالقوّة المعنوية والمادية (الأشواك والحجارة) لمقاومة المصادرة وتطاول رجالات الحكومة، ولمناهضة القيم الاجتماعية والحياتية البالية، وتعديلها إلى ما هو أكثر إنسانية ونقاءً.

قصص نفاع تصور القرية العربية الفلسطينية قبل النكبة، وفي مرحلة الانتقال من عهد إلى عهد حيث يظهر فيها البعدان: التسجيلي – التوثيقي (للحفاظ على الجنسية والوطنية) والبعد الأيديولوجي المتمثل بالمذهب الوسطى أو التوفيقي والذي تميزه اللهجة الهزلية الناقدة واللاذعة، ويقوم فيه بدور الكاريكاتيري السياسي – الاجتماعي فينتقد ويسخر ويتهكم من النظم والعادات الاجتماعية الآسنة.

وفيما يتعلق بالجانب الفني (الأسلوب واللغة) والذي أوليته العناية الرئيسية والكبرى في هذه الدراسة – فقد لمست لدى الكاتب حساسية مرهفة باللغة الحيَّة العامية، لغة الإنسان والواقع والحقيقة (المتميزة بإيحاءاتها ودلالاتها العميقة وموسيقيتها المتدفقة) وبمكانتها الهامة في المجتمع الإنساني كأداة اتصال وتواصل أولي وكمركب أساسي في عملية الخلق والإبداع الأدبي، وكجزء من صميم العمل الفني وليست مجرد وسيلة معزولة عن المضمون، بل أن الشكل والمضمون. عنصران ديناميان متصلان ولا يمكن الفصل بينهما، الأمر الذي يدفعنا إلى القول إن حساسية الكاتب للغة والأسلوب ليست فطرية، بل تتعدى ذلك إلى مستوى الرؤية الفنيّة الواعية والمدركة لإملاءات القصة القصيرة الواقعية المحلية الأسلوبية واللغوية، وإلى المقدرة على تطويع اللغة الشعبية لخلق المضمون والمتمثلة في التكنيكات التي عمد إليها لإحراز هذا الهدف سواء في الحوار أو السرد أو الوصف: فالحوار باللهجة العامية الموافقة للشخصية والمبطنة عن دلالات عميقة ودقيقة وقدرة إيحائية هائلة تجسد الواقعية الحيَّة والحقيقية للشخصيات وبيئاتها.

وكذلك في السرد والوصف، حيث يلجأ الكاتب إلى خرط اللهجة المحلية العامية كما هي في الواقع دون تحوير أو تبديل في الانسياب النصي بكثافة ملحوظة بعد أن يفصحها ويمعيرها بطريقتي العاميَّة المفصحة والفصحى المعمَّمة، ويجريها فيها في

تراكيب هي أقرب في مبناها إلى العامية منها إلى الفصحى. بالرغم من معيرتها بعلامات الإعراب وبعض العناصر الهيكلية الوظيفية الفصحى، الأمر الذي يخلق توترًا ومفارقة ساخرة متهكمة.

من المآخذ الفنيَّة كثرة حشوه للمفردات والأقوال التراثية الشعبية، مما يفقد القصة القصيرة خاصة الاختزال والتركيز، ووضعه تلك الأقوال على لسان الكاتب (الراوي) وليس الشخصيات مباشرة والاستطراد من السرد إلى وصف الطبيعة والبيئة القروية التراثية، دون أن يكون ثمة مبرر فني أو موضوعي لهذا الاستطراد، أحيانًا، الأمر الذي من شأنه أن يفتت الحبكة القصصية ويعيق الفهم والقدرة على التواصل. كما وجدت أن توظيفه للأقوال التراثية الشعبية يزداد في القصص ذات البيئة والخلفية القروية الشعبية حيث يكون الراوي قريبًا من الشخصيات، ويقل بل ينعدم في القصص التي تجري وقائعها خارج تلك البيئة وتحل الشخصيات المدنية أو الأجنبية والغريبة مكان الشخصيات القروية المألوفة والقريبة من الكاتب.

وأخيرًا يمكنني القول أن نفاع متأثر بأسلوب الكاتب يوسف إدريس ولكنه يقل عنه فنية، نظرًا للمآخذ الفنية الكثيرة التي سبق الإشارة إليها.

المراجـع والمصـادر

حوار أدبي مع البروفيسور ساسون سوميخ (مقالة) : الجديد عدد 4، المجلد 37، نيسان، 1988.

حداد، منعم: التراث والفولكلور (مقالة) : المواكب، المجلد 2، العددان 7، 8 تموز – آب، 1985.

خليل. محمد: النقد الأدبي داخل فلسطين (1948) في نصف قرن (1948–1998)، تقديم : أ.د. يوسف بكار، د.ت.

سوميخ، ساسون: لغة القصة في أدب يوسف إدريس، جامعة تل أبيب ومكتبة ومطبعة السروجي ، عكا، 1984.

غنايم، محمود: المدار الصعب، رحلة القصة الفلسطينية في اسرائيل، حيفا، 1995.

فوزي العنتيل: «مقدمة في تاريخ الفولكلور»، مجلة الفنون الشعبية (القاهرة: الثقافة والإرشاد القومي) 1 (1965)

قنازع، جورج: «الهوية القومية في أدبنا المحلي» (مقالة)، المواكب، المجلد 2، العددان 3–4، آذار نيسان، 1985.

مكي، الطاهر أحمد: القصة القصيرة – دراسة ومختارات، دار المعارف، القاهرة، 1977.

نفّاع، محمّد: ريح الشمال، دار الأسوار، عكا، 1979.

نفّاع، محمّد: الأصيلة، منشورات عربسك، حيفا، د.ت.

نفّاع ، محمّد: وديّة ، منشورات عربسك، توزيع الأسوار، حيفا، 1978.

نفّاع ، محمّد: كوشان، ط، ا. عكا، 1980.

هلال، محمد غنيمي: النقد الأدبي الحديث، د.ت.

ياكوبسون، رومان: قضايا الشعرية – «اللسانيات والشعرية» – ترجمه محمود الولي ومبارك حنون، ط.10، الدار البيضاء، 1988.

بالعبرية:

גיובראן סולימאן, "הכפר ביצירתו של מוחמד נפאע", המזרח החדש, כרך ל"ה, תשנ"ג.

بالإنجليزية:

Taha, Ibrahim: Elements of dialects in Palestinian Literature in Israel, Proe. Coll. Ar. Linguistics Bucharest, 1995, pp. 267-273.

רפלקציה- משמעות, חשיבות ומודילים בהכשרת מורים

Reflection in teaching

עטאף סגייר

Abstract

This paper's topic is the nature of reflection as a concept manifold manifestations in the research of teachers; teaching; and teacher education.reflection as a formal generic concept versus reflection as content bound to a certain educational ideology and learning perspective is discussed. Arguments in favor of viewing teaching as reflective practice are presented and suggestion of possible alternative conceptual schemes to the traditional programs in teacher education are examined.

This paper deals with a number of definitions for "reflection "and its implication for education. Suggestions for innovative approaches concerning the structure; substance; and strategies of teacher education programs are offered and their potential meaning for education of reflective practitioners is considered.

The paper also specifies the intrinsic importance of the mechanism of feedback and reflection in constructivist learning ;which is characterized by self regulated learning. it stresses the idea of "learning as a reflective activity" through analogy

to the phrase "teaching as reflective occupation".

The article suggests three kinds of "means" which assist the teacher in reflection on his teaching other functions beside the teacher ;activities ;mainly visits to colleagues 'lessons and to the school's "pedagogical secretariat" ;and writings of various types ;such as reports correspondence, and publications.

The article presents a five models in teacher training; and deal with the characters of the alternative program in teacher training.

מבוא

בעשורים האחרונים היתה התקדמות מרשימה בהבנת תהליכי הלמידה של בני האדם, ואולם ללא משוב רפלקטיבי ומבלי להגיע לרמה גבוהה של הערכה עצמית פנימית המסתיעת גם בהערכה חיצונית אין בכל אלה די. רפלקציה היא שמקדמת את התפתחותו המקצועית של הסטודנט והמורה. אולם חשיבה רפלקטיבית

דורשת מכונות כישורים וזמן. ובעיקר דורשת לימוד וחינוך החשיבה.
מאמר זה עוסק במהות ההוויה הרפליקטיבית בהוראה, וחשיבה הרפלקטיבית. נושא אינו חדש, אלא מאוד חשוב, איכות הפעולה החינוכית נשענת על מהות התהליך הרפלקטיבי של עובדי הוראה והמודעות שלהם להוויה זאת. חוקרים רבים התיחסו לנושא בצורה רחבה ומעמיקה, ודנו בנושאים חוזרים ונשנים כמו: 1) מושאי הרפלקציה. 2) גורם הזמן ברפלקציה. 3) ההבחנות התאוריטיות. 4) סוגי רפלקציה.

<u>בעיות ומכשולים אצל המתכשרים להוראה:</u>

המחקרים מעלים שתלמידים מסיימים לימודיהם עם תסמונת "הידעה השבירה" (פרקניס, 1992), תלמידים יש להם ידע אבל אין ביכולתם להשתמש בו. זה קשור לשיטת הלימוד המתמקדת בהעברת ידע בלי ללמד איך להשתמש בידע זה. אשר הידע שלהם, הוא ידע מוצק או גז שאין ביכולתם להשתמש בו, רק בתנאי אחד אפשר להשתמש בידע זה אם הופכים אותו לידע נוזלי, המאפשר פעולות העברה וישום תוך כדי הבנה וחשיבה על הסיטואציה ומיקום ידע זה והפיכתו לבר-שימוש (הורפז, 2005).

התלמידים המתכשרים להוראה נתקלים במספר מכשולים בפני מימוש החשיבה הטובה בעשייה החינוכית ואלה הם המכשולים:(סטקרנברג&סביר& סוירלינ, 1999):

*<u>העדר מוטיבציה</u>, אין רצון פנימי להשתמש במיומניות או בידע.

*<u>העדר שליטה בדחפים</u>. התלמידים נמנעים מלהשקיע את מלוא המשאבים שלהם באתגרים שעומדים בפניהם.

*<u>שימוש ביכולות לא נכונות</u>. המתבגרים, נגשים לבעייה עם מערך בלתי הולם של יכולות במקום לגשת אליה עם מערך הולם שמצוי ברשותם

*<u>פחד מפני כישלון</u> - הבוגרים אינם ממצים את יכולתם "הפוטנציאל האינטליקטואלי", מפחד מפני כשלון.

*העדר יכולת לתרגם מחשבה לעשייה.

*רחמים עצמיים, אשר מרחיקים אלה שיכולים לעזור.

*חוסר יכולת לדחות סיפוקים. העדר יכולת או הרצון לראות הפרטים הקטנים או לראות התמונה הגדולה.

*עודף או חוסר בטחון עצמי, ביטחון עצמי חיוני לחשיבה טובה, אך עודף או חוסר בטחון מזיק לחשיבה.

לדעתי מכשולים אלה אפשר להתגבר עליהם אם משנים בשיטת ההכשרה, בדרכי ההוראה, ובתכנים בתכנית ההכשרה. תכנים המאפשרים ללמוד לחשוב, וללמוד על פעולותינו ומחשבתנו. ולהיות רפלקטיבים כמשמעות המושג, מודעים למהות הרפלקטיבית ומצוידים בכלים המטפחים הפוטנציאל הרפלקטיבי שלנו.

-הגדרת המושג, רפלקציה -

רפלקציה היא יכולת טבעית, היא תכונה הנולדת עם האדם כשאר היכולות. יכולת שאפשר לטפח, לפתח ולבנות אותה. האדם מטבעו הוא רפלקטיבי, הוא קשוב למה שהוא רואה או עושה ולא אל עצמו, מתבונן, מבין, מסיק ומנסה לעשות ולנסות שוב, האדם בעל נטיה לפנות כלפי חוץ (זלברשטיין, 1998) והאדם המיומן פועל מבלי להפנות תשומת לבו אל הפעולות עצמן אלא אל תוצאותיהן (בנגסטון, 1995).

תכונה זאת נותנת לאדם להיות מיומן מצטיין במיומנויות להשגת תוצאות, תכליתי ויעיל בהשגת המטרות. האדם המיומן הוא קשוב למה שהוא רואה או עושה ולא אל עצמו רק, כמו דברים ואירועים. והמושג תכליתיות מאפיין את תכונות האדם המיומן. (ברגסטון, 1995).

מקורו של המונח "רפלקציה" בלטינית ומשמעותו "פנייה לאחור", פירושו המילולי הוא השלכת הראיה לאחור על פעולה, על התרחשות או על אירוע

שקרה. ולכן תהליך הרפלקציה אצל החוקרים כרוך במבט לאחור. ולדברים שקרו.תהליך הרפלקציה קשור למושגים הבאים: הכרה, שיפוט. הסקת מסקנות, הפעלת הרצון להחליט. לעשות בחירה ולפעול בדרך מסוימת (זלברשטיין, 2002), משמעות זאת מתקשרת לאופיו של האדם ויחודו "כיצור אנושי במודעותו לעצמו, וביכולתו לבקר את מחשבותיו, פעולותיו והתנהגותיו.

מושגים אלה מהווים תהליכי חשיבה קוגנטיביים ורגשיים, אפשר לחלק אותם לארבע קטיגוריות מרכזיות בתהליך הרפלקציה: 1) הכרת מעשים ועובדות בסביבה. 2) שיקול דעת מתוך הכרה לעובדות ולמעשים בסביבה. 3) הפעלת הרצון לפעול בעקבות המסקנה. 4) ולעשות מעשה משופר.

מקומו של המושג בחינוך ובהוראה

ההוראה נתפסת כמקצוע רפלקטיבי, לכן יש לרפלקציה חשיבות רבה בתהליך זה, כאשר המורה לומד מניסיונו איך להיות רפלקטיבי (זלברשטיין, 1996) מושג זה הוצע לראשונה בהוראה ובהכשרת מורים על ידי (דיואי, 1933) מטרת החינוך היא חשיבה ריפליקטיבית "חשיבה ביקורתית" המשמעות של חשיבה ביקורתית כוללת ארבעה יסודות (דיואי, 1933/1998):

1. ידיעה של התחום שבהם היא מתבצעת. זה אומר, התמחות והתמקצעות בתחום ידע מסוים.
2. גישה כללית של חקירה והשהיית שיפוט, (הרגל של בדיקה), זה אומר המתמחה הופך לחוקר ובודק באופן שגרתי בתחום מסוים, המתמחה בו, חקירה ושיפוט תכונות שהופכות ל "תכונות אופי".
3. יישום של שיטות של ניתוח לוגי ומחקר מדעי למצב בעיתי. במילים אחרות שימוש בתיאוריות בקריטריונים ובפרספיקטיבה מושגית מתחום הספרות המקצועית.
4. נקיטת פעולה לאור ניתוח ומחקר. פעולה כמו, קבלת החלטה לאחר שיקול דעת, שינוי עמדה, התנהגות, הכנסת שינויים, שימוש בשפה. התנהגות

מילולית, שינוי בשיטת לימוד, יצירת אקלים תומך בלומד כללי התנהגות המביאים ללמידה יעילה התיחסות אחרת לחומר הלימודים שימוש בחיזוקים בקריטריונים, המניבים למידה פעילה ופיתוח חשיבה.

בהגדרה זאת דיואי התיחס לשני דברים:

א) הגדיר חשיבה ריפליקטיבית שהיא חשיבה ביקורתית.

ב) הגדיר פעולה ריפליקטיבית בהבדל מפעולה שגרתית, כהתמודדות זהירה ומתמדת עם בעיות בדרך הכוללת מערכת גורמים מורכבים שאינם מעורבים בדרך כלל בתהליכים רציונאליים של פתרון בעיות ריפליקטיביות נובעת מסיטואציות הגורמת מבוכה, ספק, קושי מנטלי וקונפליקט, לכן תפקיד החשיבה הרפליקטיבית הוא להפוך סיטואציה של ערפול וקונפליקט לסיטואציה של בהירות (זלברשטיין, 1998).

בעבודה מעשית התלמיד הופך באופן אוטומטי למצב של חשיבה על הפעולה. Eran1995). לכן חשוב בעבודתו של המורה בין אם הוא תלמיד מתנסה או סטאזיר או מורה בפועל <u>איך לטפח את היכולת</u> הרפלקסיבית שהיא חלק מתהליך בדיקה עצמית לאמונותיו ודעותיו.

מורה נדרש לפענח מצבי הוראה ממשיים חדשים לבקרן ולאבחן בעיות וקשיים לעקוב ולהפיק לקחים לעתיד, זה אומר שהרפלקציה תהליך קיים **לפני, אחר** ותוך מעשה ההוראה, והיא אמצעי תקשורת בין המורה לעצמו, תקשורת תוך-אישית (טיילור, 1978), המורה מתבונן, מבין, מסיק, מחליט ומשנה באמצעות התהליך הרפלקטיבי והא מקשר בין עצמו בשתי נקודות זמן. בין לפני האירוע, בשאלה: מה היה, ובין אחרי האירוע.. (מתבונן בתוצאות), ותוך מעשה התרחשות המקרה או האירוע. לכן מחנך ריפליקטיבי: הוא אדם המאופיין על ידי הכוונה פנימית ועצמית, זקוק להנחיות ולהדרכת גופים חיצוניים, ומשתף פעולה עם עמיתים ויוצר לעצמו קהילה רפליקטיבית מקצועית" a reflective professional community" שלושה גופים ואמצעים מסייעים לטיפוח והבנית הרפלקציה אצל המתכשר: (דרור, 1991) ואלה הם:

1. בעלי תפקידים, מורה מרכז, מדריך מקצועי והמנהל.
2. ביקורים אישיים הדדיים וקולקטיביים בשיעורי מורים עמיתים.
3. כתבים שונים כמו יומן פדגוגי, רשימות, דוחות, התכתבויות, ופרסומים שונים של מערכת החינוך.

הביטים ותפיסות שונות למושג רפלקציה בחינוך:

מגוון של הבטים ותפיסות עולים מתוך הספרות המקצועית בנושא הרפלקציה, הבטים ותפיסות אלה הופכות אותו למרכיב עיקרי וחשוב במקצוע ההוראה ובהכשרת המורים.אפשר להעלות חלק מהבטים אלה:

א) הרפלקציה היא תהליך תקשורתי "קומינקטיבי" (טיילור, 1978) בין המורים לבין עצמם.

There are times when it us necessary to probe to analyze and even to intellectualize one's teaching as wholly or largely a practical activity such times are likely to be uncomfortable one might challenge long cherished beliefs and have no reservoir of idea replace הגד זה משקף תפיסת הרפלקציה שהיא חלק מתהליך בדיקה עצמית של אמונות ודעות.

ב) רפלקציה היא פעולה גלומה בעשייה בהווה ותוך כדי הפעולה reflection in action כמו שטען (שון, 1988).

ג) רפלקציה היא: "חשיבה מכוונת על העשייה ההוראתית במגמה לשפר יסודות" (האטון &סמית, 1995),

ד) רפליקציה היא: 1) חשיבה מכוונת. 2) חשיבה רצונית. 3) חשיבה לא מקרית. על פעולות עשייה שבעבר, ובמגמה לשפר ולקדם אותה בראיה לעתידו מתוך רצון, יסודות אלה הם כלים ואמצעים לרפלקציה (זלברשטיין, 2002).

ה) רפלקטיביות היא התמודדות זהירה ומתמדת עם בעיות ריפליקטיביות. חשיבה רפלקטיבית היא בחינה עקבית וזהירה של אמונה או של ידע

מוכח לאור הטענות התומכות בהם והסקת מסקנות, בנוסף... לחשיבה על חשיבה מטא קוגניציה, שהיא קטיגוריה של חשיבה ריפלקטיבית(דיואי, 1933/1988).

ו) רפלקציה היא תהליך חשיבה ועיון מעמיק (בנגסטון, 1995) reflection as thinking.Man discovers him or herself as a person his or her mental activities. But also existential aspects of his or her life.

ז) רפלקציה עצמית היא פונקציה של יצירת מרחק אצל האדם בין עצמו ומעשיו (בנגסטון, 1995).

ח) באמצעות הרפלקציה ניתנת ההזדמנות למורה לראות ולהבין את עצמו מנקודת מבט חיצונית, ידיעת העצמי עניין חשוב ויש לו ערך פדגוגי בשלושה מישורים: 1) לימוד העשייה החינוכית. 2) נקיטת עמדה ביחס העשייה החינוכית. 3) מתן הזדמנות לחלוק עם אחרים על ידע. (בן פרץ, 1991).

ט) רפלקציה בתחום החינוך מאפשרת הזדמנות לבדיקה ביקורתית של מערכות החינוך ומדיניות החינוך לאיתור ההשלכות הפוליטיות מרחיקות הלכת של תיכניות הלימודים ודרכי ההוראה(ולדן, 1994).

י) רפלקציה היא יכולת הבניה, והבניה מחדש של בעיה של התנסות או של ידע קיים.(וובלוס וקורטגן 1995).

Reflection is the mental proves of structuring or restructuring an experience a problem existing knowledge or insights.

מתוך סקירה לתפיסות אלה מסיקים שההוראה היא עיסוק פרקטי רפלקטיבי והמורה לומד מניסיונו להשתמש בידע מצבי הקשרי ההולך ונצבר. ידע תיאוריטי וידע של קריטריונים אינם רק חסכוניים והנצברים בזיכרון ארוך הטווח, אלא מספקים מסגרות התייחסות לאנטרפיטציה ולשיפוט המצבים ההקשריים בהוראה (Goodlad ,1988).

ההתנסות כשלעצמה איננה מספיקה בלי תיאוריות ורעיונות מתאימים ומקשרים בין קטעי ההתנסות. לכן אסור שייווצר פער בין המצבים שבהם הידע הנרכש

לבין המצבים שבהם הלומד נדרש לשימוש בידע זה (גארדנר, 1991) ובכך נוצר ידע פעיל- בר-שימוש, הידע צריך לרכוש אותו במצבים אותנטיים

סוגי רפלקציה בהוראה

ואן מאנן, 1977מבחין בין שלושת סוגי רפלקציה:

1. רפלקציה טכנית: (technical reflection). באמצעות סוג זה של רפלקציה נבחרת היעילות של האמצעים להשגת המטרות.
2. רפלקציה פרקטית: practical reflection) סוג זה מופיע כאשר המורה רוכש נסיון ונוכח לדעת שההוראה היא תופעה מורכבת ובה מתקיימות אידאלוגיות ומטרות ורצופה בדילמות המצריכות ומאפשאות בחירה.
3. רפלקציה ביקורתית: (criticalr eflection) סוג זה מופיע כאשר היבטים מוסריים וחברתיים נכנסים לשיקול הדעת הפדגוגיים דידקטיים היא קשורה במושגים של האכפתיות לזולת והדאגה לרווחתו של התלמיד (Henderson 1992).

לדעתי שלושת סוגי רפלקציה, מתרחשים באפן הדרגתי אצל המורה המתחיל, כהיררכיה של רמות התפתחות והצטברות הניסיון והידע ההוראתי המורה המתחיל.

המתכשר נמצא בתהליך של רפלקציה טכנית, כאשר הוא מקנה לעצמו מיומנויות בהכנת שיעור, ניהול כיתה ומצטייד בכלים המאפשרים לו הצלחה בעבודתו בתחילת דרכו.

אחר כך המורה מתחיל להבין מורכבות תהליך ההוראה למידה, תהליך המתאפין בדלימות בקונפליקטים, תרבות, התנהגות פרופיסיונאלית, אידיולוגיות זו היא הרפליקציה הפרקטית, בתהליך שלאחר מופיעה הרפליקציה הביקורתית כוללת שני הסוגים הראשוניים בתוכה, רפלקציה זאת קשורה בהבטים מוסריים וחברתיים הנכנסים לשיקול דעת כרוכה במושגים של האיכפתיות לזולת ודאגה לרווחתו של התלמיד.

מעורבות המורה האמיתית והיעילה המניבה מיומנויות רפלקטיביות תוך כדי

העשיה החינוכית, ומטשטשת ההיררכיה הזאת, מעורבות המאפשרת לשלושת סוגים אלה להתרחש בו זמנית ויש להם ערך שווה, ולשלושתם יש חשיבות לגטימית בתכנית ההכשרה ובהתרחשויות בשדה.

2. גורם הזמן ורפלקציה:

לגורם הזמן יש חשיבות, בנושא זה יש להבחין בין רפלקציה תוך כדי פעולה in action- לבין רפלקציה על הפעולה on action- (רנד, 1994) רואה ברפלקציה תוך כדי פעולה כנחלתו של מורה רפליקטיבי המפגין תכונות של חשיבה רפלקטיבית לאורך כל הדרך בעבודתו בהוראה, שהוא בוחן תוך כדי פעולה. ואם הוא לא מקבל תוצאות טובות כמו שצפה הוא מנסח פתרונות אחרים ומתמיד בחירתו לקבלת תוצאות טובות שהוא שואף להגיע אליהן.מורה המישם תהליך ריפליקטיבי תוך כדי פעולה הוא מורה מיומן (זלברשטיין, 2002).

חשוב לציין שתהליכי חשיבה רפליקטיביים תוך כדי פעולה אינם מנוסחים ואינם מפורשים ומגלים את הידע הסמוי והבלתי מפורש של המורה סוג זה של רפלקציה הוא מאפיין מובהק של מורה מומחה מקצועי.

שיתוף האחרים בתהליך הרפלקציה, כמו יועצים מנחים ועמיתים, וגם מצב של צופה משתתף participant observer שמתערב תוך כדי מהלך השיעור מיעלים התהליך הרפלקטיבי של המתכשר.

מודלים בהכשרת מורים ריפלקטיבים-

הכשרת מורים רפלקטיבית יעילה מחייבת שילוב בין תיאוריות העוסקות בנושא לבין התופעות העולות מעולם העשיה החינוכית, ומהוות חומר גלם מעניין ועושר למען הבניית וטיפוח הנטיה הרפלקטיבית אצל המתכשרים להוראה. שילוב זה נותן להתיחס למקרים ולסיפורים האמיתיים ולמסגר אותם במסגרות תיאוריטים, ולמיין אותם לפי מונחים בספרות המקצועית (שקדי, 2004), ענין זה מחייב המורה, המתכשר או הסטזיר להפוך עצמו" לכלי מחקרי, הכלי הגמיש ביותר לקלות את

המורכבות, את העדינות ואת ההשתנות המתמדת המאפיינים את החוויה האנושית "(לינקולן &גובה, 1985).

שני אלמנטים חשובים בתחום הקישור בין הפרקטיקה לבין התיאוריה, המודעות הרפליקטיבית והרגישות הרפלקטיבית.

א) המודעות הרפלקטיבית, כלומר המורה נמצא במצב של ידיעה והכרה למצבו שהוא צריך להיות ריפלקטיבי, מבציע כל הפעולות הנופלות תחת הכותרת רפלקציה".

ב) הרגישות הרפלקטיבית, התיחסות והבנה המניבות ניתוח תיאוריטי יעיל והסבר אמתי לתופעה העולה תוך כדי עשיה, או לאחר הסבר המתכשר לפרספקטיבה המושגית שלו (לינקולן & גובה, 1985). שני מרכיבים אלה הופכים המורה לחוקר איכותני, הנמצא בתוך סביבה שהוא חלק ממנה, רושם, מסביר, מנתיח ומתאר התופעה בצורה תיאוריטית. הסבר הקשור לפרספקטיבה המושגית שלו המסתמכת על הספרות המקצועית, לכן עושר המונחים התיאוריטיים אצל המורה והמתכשר להוראה מניב יעילות ותוצאות חיוביות בתהליך ההבניה הרפלקטיבית. לכן, יש **חשיבות לשילוב בין סוגי הידע- תיאוריטי ופרקטי בתכנית ההכשרה**. בכל תכנית הכשרה. לבנות את תכנית ההכשרה על דיאליקטיקה מתמשכת בין לימוד עקרונות לבין התנסות במקרים (שולמן, 1988) ויצירת דיכוטומיות מוצדקות למטרות פרקטיות ולמטרות אנליטיות, כאשר המתכשר/המורה מגשר בין עולמו הפסיכולוגי של הילד לבין העולם הלוגי של הדיסצפלינות שעמד במרכז החינוך המוסרתי, והגדיר את תפקיד המורה כמשפיע בעקיפין על התלמיד באמצעות עיצוב הסביבה הלימודית, מבלי להשתחרר מאחריותו כמורה (דיואי, 1933).

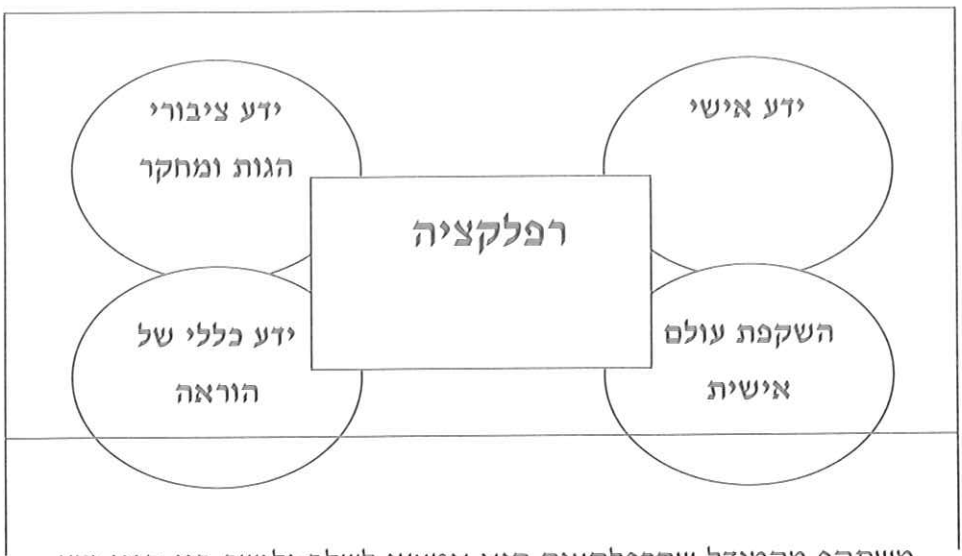
שני סוגי ידע ושילובם יחד תורמים להתפתחותו המקצועית של המורה, ידע תיאוריטי וידע העקרונות מספקים מסגרות התייחסות לאנטרפיטציות, לפרשנות ולשיפוט המצבים ההקשריים בהוראה הנבנים בזיכרון לאורך הטווח, בלעדי ידע זה הופכת ההוראה לשטחית (1988) ,Goodlad.

אנחנו נציג מספר מודלים שהופיעו בספרות המקצועית:

1. **המודל של בטלר** (בטלר -1992) - מציע מודל מפורט לגישור בין שני העולמות - עולם התיאוריה ועולם המעשה, באמצעיות רפלקציה או בין ההקשר של "עצמי" לבין ההקשר "החברתי", במודל זה הרפלקציה היא אמצעי המשלב בין ארבעה אלמנטים:

1. ידע אישי, 2. ידע ציבורי, הגות ומחקר, 3.השקפת עולם אישית, 4.ידע כללי של הוראה.

המודל של Butler



משתקף מהמודל שהרפלקציה היא אמצעי לשלב ולגשר בין סוגי ידע.

2) המודל של בן פרץ-

במודל זה, מרים בן פרץ מציעה תכנית הכשרה המסייעת למימוש פעילויות חינוכיות ריפליקטיביות של המורים. תכנית זאת מכילה שלשה אלמנטים:

1. מבנה structure.
2. מהות substance.
3. מהלכים strategies.

1. מבנה:

בן פרץ מציעה בתכנית זאת צמצום הזמן ללימודים פורמאלים בתהליך הכשרת המורים, והסטודנטים להוראה יידרשו לעסוק במשימות המחייבות רפלקציה שיטתית כמו:

א) הוראה על ידי עמיתים עניין המהווה הזמנות מעילה לרפלקציה, ונסיון לעמוד על הסיבות לפעולות העמית והפתיחות לחשוף את החששות ואת תחושת אי הבטחון המלוות את תהליך ההוראה עם בסיס לתרבות שיתוף פעולה רפליקטיבית בעתיד.

ב) תכנון משותף עם עמיתים, עניין זה גם מאפשר רפלקציה מעולה מכל המשתתפים כלפי התכנון והעבודה המשותפת.

2. אלמנט שני מהות:

החוקרת טוענת "שימוש ביומן" מצד המורים אשר רושמים בו צירופי מילים מסוימים, ומונחים אישיים אשר הופכים לסמל קבוע להרהורי הרפלקציה של הכתוב עצמו.

3. אלמנט שלישי- מהלכים- strategies:

אלמנט זה מתיחס לנרטיב העוסק במבנה, בידע, ובכישורים הדרשים (גודמונדסדותיר, 1996). הסיפור הוא צורת ידיעה שתופסת בדרך ייחודית את העושר ואת הדקיות של משמעות היחסים האנושיים (קארתר, 1993),

3. מודל שליש של איריוט (Eraut-1995=)

Eraut -1995 מציב מודל שבו גורם הזמן הוא המשפיע וקובע את התנהגותו של המורה ולדעתו ניתן להבחין בשלושה סוגים של מצבי הוראה:

1. מצבים שהמורה מפענח ומפרש אותם מהר מאוד תוך כדי פעולה ומגיב מיד בדרך תגובותיו השגרתיות ואוטומטיות ללא רפלקציה כמו: 1) נסח להשלים את 2) בדוק את תשובתך לאור...

2. מצבים שיש למורה שהות מספקת לניתוח, דוגמת המורה שבחן תוכניות הוראה קודמת והכניס בה שינויים ולימד את הפרק אחרת מאשר למדו בעבר, והגיע לזוויות ראיה חדשות בלימוד הפרק.
3. מצבי הוראה שהמורה מפרש במהירות ומגיב להם באופן מבוקר תוך הפעלת חשיבה רפליקטיבית כמו הארכת הדיון עד שיבינו החלשים ליזום פעילות, פעילות מתקנת שעוזרת לקבוצה החלשה להבין או לצחות הדיון בנושא לשיעור הבא.

אפשר להסיק ששלושת המצבים הם מצבים תורמים להתפתחות הרפלקטיבית ובמיוחד המצב א. תגובות מסוג א של המורה הן חשובות בעבודת ההוראה ויכולות להתעצם על יסוד שיקול דעת ותהליכי רפלקציה (זלברשטיין, 2002).

4. מודל רביעי-המודל של פיימן נמסר / Nemser

<u>מודל האורנטציות</u>

נמסר בספרה (Teacher preparation ,1990) מציעה מודל האורנטציות, שניתן למצא אותן במסגרת הקונצפטואלית בתכנית ההכשר.

אורנטציות אלה יש ביניהן חפיפה רבה למסורות אידיאלוגיות בימינו.

1. <u>האוריינטציה האקדמאית</u>- academic Orientation אוריינטציה זאת רואה בתרגום התכנית הדיסציפלינריים באמצעות הדידקטיקה והפדגוגיה לתכנית מובנים ומעניינים לכל התלמידים, כלומר הסטנדרטים וההישגים נגזרים בעיקר מן הדיסציפלינות האקדמיות.
2. <u>האוריינטציה הטכנולוגית</u> - Technological orientation - מדגישה את הידע המדעי של מחקר ההוראה, זאת אומרת מורים טובים הם מורים המיומנים בכישורי הוראה שנמצאו יעילים, ומלמדים על פי עקרונות שנוסחו בתוצאה מן המחקר בהוראה.
3. <u>האורנייטציה הפרקטית</u>- Practical Orientation - אורנטציה זאת מדגישה

את ההסתמכות על ההתנסות וחכמת המעשה Wisdom of practica זה אומר שמורים מנוסים ומומחים משמשים מודל להוראה טובה.

4. האוריינטציה הביקורתית Critical Orientation - אוריינטציה זו מדגישה את המחויבות החברתית של המורה לטיפוח ערכי השוויון והדימוקרטיב הקשורות לחברה דימוקרטית בת-זמננו.
5. האוריינטציה האישית- Personal Orientation - אורנייטציה זאת גורסת ללמוד להורות, זה הוא תהליך טרנספומטיבי, בו הסטודנט משנה ובונה מחדש את מושגיו על למידה והוראה ומפתח את סגנונו האישי מעבר לרכישת ידע ומיומנויות הוראה כלליות, אוריינטציה זאת חופפת את המסורת ההתפתחותית, Developmentalis tradition שבה מודגשת הבנת המורים את תהליכי ההתפתחות של התלמידים ואת התנהגותה ומצפה מן המורים להתאים את ההוראה להבנה זאת, כלומר האני "Self" נכנס למקור השפעה בהוראה לפי אוריינטציה זאת השקפת עולם "אני מאמין" הכשרה מוטיב.. כל מרכיבי האני הם אלמטים קובעים ומשפיעים בהוראת המורה.

לסיכום-מודל זה מדגיש החשיבות להתייחס לכל האורנייטציות של המתכשר בתהליך ההכשרה, אורנייטציות המביאו לשלמותה ויעילותיה של ההכשרה המקצועית והחשיבה הרפלקטיבית הדרושה. המודל מצביע על כך שאין אוריינטציה נפרדת להוראה ריפלקטיבית, ולמען טיפוח מורה ריפלקטיבי תוכניות ההכשרה צריכות להתיחס לכל האורנטציות כמרכיב תורם וחיוני למטרה.

5. מודל חמישי "המודל של דיול וצייכנר - Doyle&Zeuchner, 1994

שני חוקרים אלה הציעו מודל נפרד "כקטיגוריה פורמאלית" מיוחדת להוראה רפלקיבית, וקראו לקטיגוריה זאת; "המסורת הגנתרית" - "Generic Tradition", זה אומר שהוראה ריפלקטיבית היא קטיגוריה פורמאלית בלתי תלויה בתוכן(אידיולוגי)(זלברשטיין, 2002).

אפשר לסכם ולראות במודלים אלה, מעין רקע תיאוריטי עשיר בהכשרת המורים, ואפשר לשלב ביניהן חלקית מידי פעם. מודלים אלה עוזרים למורי מורים לאמץ פרספיקטיבה מושגית בתחום הכשרת המורים.

סיכום

הרפלקציה נחשבת למרכיב חשוב במקצוע ההוראה והכשרת המורים וכאשר מדברים על תהליך ההכשרה של מורים צריך להפוך הרפלקציה למרכיב עיקרי אינטגראלי בתכניות ההכשרה של המורים. הרפלקציה היא סוג חשיבה שנלמד ומתפתח בתהליך של למידה וחינוך, אווירה פתוחה, מעודדת, אקלים תומך וקהילת חשיבה(טישמן, 1996), מדריכים, מורה מורים ועמיתים, מסייעים בתהליך זה..

פתיחות, מעורבות ואחריות, שלש תכונות חשובות בהבנית הרפלקציה (דיואי, 1933/1988) שצריך לטפיח אותם אצל המתכשר, ויהוו חלק ומטרה בתכנית ההכשרה.

<u>לכן תכניות ההכשרה צריכות להיות יעילות ומתאפינות במאפינים האלה:</u>

* מתאפינות בתרבות של חשיבה ביקורתית רפלקטיבית, מובנת עם מבנה גמיש המתיר ומאפשר התפתחות המתכשר במישור הרגשי והקוגנטיבי, מובנה מסתמך על קריטריונים כלליים קשורים לתיאוריות חינוכיות ופסיכולוגיות, השואבים המרכיבים שלהם ממדעי ההתנהגות והחברה, וקריטריונים ספיציפיים הקשורים לתחום דעת מסוים "הנושא הנלמד".
* מתאפינות בשינוי בדרכי התיחסות של מורי מורים למתכשרים ולראות בהן היכולת לשנות ולבנות הבנותיהם, התיחסות הנתמכת בפילוסופיה האישית, תחום ידע שעוסקים בו מורי המורים, אנשים אלה הם: (א) אנשי פדגוגיה, רפלקטיבים בצורה גבוהה. (ב) ויש להם היכולת לקשר בין תחום הפרקטיקה, המספק ניתונים "אירועים ומקרים" לבין תחום התיאוריה, המספק כלים וקריטריונים ומושגים,
* מתאפיינות בכך שהן מעוררות ומילדות פוטנציאל מוטיבטציוני אצל

המתכשר למען הבניית תודעתו, והבנתו הרפלקטיבית בעצמו, על ידי "למידה קונסטרקטיבית "יולבנות התובנה שלו (שפלר, 1989).

* מתאפיינת בגמישות המאפשרת למתכשר להשתמש בידע המתיצב אצלו במהלך העשיה החינוכית, ידע שהופך לפקדון אינטליקטואלי ומשמש אמצעי להבנת דברים נוספים וחשיפת אירועים ומקרים חדשים (דיואי, 1933/1988).
* בתכנית יעילה צריך להשתמש בשפה ומונחים הקשורים לנושא "שפה ומונחים סמליים של הכשרה/שפת הכשרה") המקלים על המורים בתהליך הרפלקציה. (Brown and Mclntyre ,1993) ומהווים לכלים שימושיים אחר כך.
* התכניות מתאפינות בתרבות של ריפליקטיביות, מערכת סמלים והתנהגיות המשפיעה על הפרט בתוכה ומלווית" "בחניכה-הוראה ולמידה שתכליתן" להכניס את הלומד לעולם המושגים.
* התכנית מתאפינות בטכניקה המסייעת למתכשרים לחבר סיפורים story telling ולשתף עמיתים באירועים, ולהשתמש בידע נרטיבי narrative knowledge לצד הידע הפרגמטי (זלברשטיין, 1996) בנוסף להתחברות אל עולמו הקוגניטיבי של הלומד המתנסה וחשיבת שיקול דעתו ומושגיו השגויים ואת תפיסתו האינטואטיבית, עניין שגורם להתפתחות מקצועית (שולמן, 1988).
* עוזרת למורה להיות חוקר אכותני, מעורב בשדה למען הבנת התופעות העולות וההתנהגויות הנלוות כאשר הופך למנתח מיומן, פרספקטיבה זאת מסייעת לפתח ולקדם תהליך ומהות הפעולה והחשיבה הרפלקטיבית. של המתכשר והמורה והופכת אותו לבעל מסוגלות במספר ממדים, למשל:

1. מסוגל לגלות את המאפינים הפנימיים של נסיבות ההוראה ורואה עניין זה כחשוב ומועיל.
2. מסוגל להשתמש בשאלות מגוונות בתהליך של בדיקת המאפינים של התנסויות חינוכיות.
3. הוא מסוגל לחשוב על חשיבתו "מטאקוגניציה" ויש חשיבות בהבטים המטאקוגניטיבים והבין אישיים כמאפיינים לסטודנט הרפלקטיבי,

הבטים אלה מצביעים על השאלות הבאות אשר הסטודנט צריך לשאול אותם כמו:

1. מה קרא באירוע הנבדק?
2. מה הן הסיבות להתרחשות אלה?
3. במה יכולתי לשנות את דרך פעולות באירוע זה?

ביבליוגרפיה:

(1) עברית:

1. דרורי, י 1991, בין אקדמיזציה ל "הומניזציה" בהכשרת המורים בישראל מראשית המאה עד סוף שנות ה- 80 היסטוריה של דלימה חינוכית כמסייעת לקביעת מדיניות עכשווית דרכים בהוראה. 1 ע" 11-37.
2. הורפז, י, 2004, חכה פיתיון ודגים, גישות לחינוך החשיבה, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושליים
3. זלברשטיין. מ 1996 שילוב מקים בתכנית ההכשרה וההשתלמות כציר מרכזי בצמיחה המקצועית של המורים: למה וכיצד? מאמר שהוגש בכנס הבינלאומי השני הכשרת מורים, שמרנות התפתחות וחשדנות מכללת זינמן יוני 1996.
4. זלברשטיין. מ. (תשנ"ז), ההוראה כעיסוק פרקטי- רפלקטיבי: השתמעיות להכשרה והשתלמות מורים ב. דנילוב. תכנון מדיניות
5. זוהר, ע. 1996, ללמוד לחשוב וללמוד לחשוב, משרד החינוך התרבות והספורט.מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושליים.
6. החינוך. ניירות עמדה התשנ"ה- התשנ" ו, כרך ב' הכשרת כוח אדם פדגוגי ירושליים משקד החינוך התרבות והספורט עמ' 57-107.
7. טישמאן, ש& סריקניס, ד & גיי, א, 1996 הכיתה החושבת, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושליים.
8. סולמן. ג: אלמוג, ת. 1994, הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך. אוניברסית חיפה, בית הספר לחינוך פירסום פנימי.
9. שקדי, א, 2004, מילים המנסות לגעת, מחקר איכותני -תיאוריה ויישום, הוצאת רמות, האונבירסטה העברית.
10. שפלר, י, 1980, מבוא לתורת ההכרה ולפילוסופיה של החינוך, מאגנס, ירושליים.

(2) אנגלית:

1- Bengtsson, j. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. Teacher: and teaching and practice 1.(1) pp.(23-32).

2- Ben- Peretz, M. and Rumney.S(1991) Professional thinking in guided practice. Teaching and Teacher Education, 7, 5-6, p.p 517-530.
3- Brown. S.and Mclntyre. D.1993. Making sense of Teaching. Buckingham. Philadelphia: open University press.
4- Bruner. J. (1986) Actual Minds. Possible Worlds. Cambridge: Harvard:University press.
5- Brandt.R.(1991) On teacher education: A conversation with jogn goodlad Educational leadership 49(3).pp.11-13.
6- Butler.j.(1992.Teacher professional development: An Australian study. Journal of Education for Teaching 18(3).(221-228).
7- Dewey.j.1933.How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the educative Process Chieage.D.C. Heath.
8- Goodlad.S. (1988) Four forms of heresy higher education: Aspects of academic freedom in education for professions. In: M. Tight.ed. Academic freedom and Responsibilty p.p (49-65).Milton Keynes. SRHEand open University press.
9- Feiman.M. 1995. Shhon Schock:A case of reframing reflection- in- action Teachers and Teaching 1.(1).p.p (9-22)
10- Schon.D.A.1988. Coaching reflective teaching. In. p.p Grimmett and GL. Erickson.(eds.) Reflection in Teacher education p.p (19-30) N.Y: Theachers Colleg press.
11- Shulman.L.S.1988. The dangers of dichotomic thinking in education. In: p.p. Grimmett and G.L. Erickson (eds.) Reflection in Teacher Education (p.p. 31-38). New York: Teachers college press.
12- Taylor.W.1978 Research and Reform in teacher Education. Windsor England NFER.

رؤيـة ونـّوس النقديـّة بين السـلطة والجمهـور

هارون شحادة

Abstract

The idea of this research launched from a question which occupies the mind of every tracker to Saad Allah Wanoos drama and career writing experience while many critics have tended to divide his work into three horizontally successive stages, they load every stage a vision, a conception and an approach which almost inseparable categorically and sharply from the next stage. We note that this division if subjected to insightful and pointed reading to his theatrical speech, it will be easy to refute and enfeeble it; especially and that the studier perceives Wanoos cultural resources and his understanding for the concept of modern speech, and what it contains of intellectual theories about the authority –the audience dualism concept. From here the question of the confusing research appears.Is the critical view of the authority and the audience at Wanoos within his theatrical journey changed? Moreover, was Wanoos spiteful on the autocratic ruling authority at the beginning and justifying the stillness of the audience? In addition, did he convert later to criticize and blame the audience? Did he totally move his sights and change his views in the third stage from what he proposed previously and fell in the lap of the obvious pessimism in his final works?

The research seeks to give answers to these questions by deeply reading, analyzing and conducting some of the works, which reflect these timed stages in his writing operation, and benefiting out of the critical methods, which emerged of the authority-audience disputant. The difficulty of separating between these stages is well shown and outweighing the saying that Wanoos realized from the beginning the concept of the dualism authority-audience, the intertwined dualism which its two parts cannot be separated but arbitrary.

في مفهوم السلطة والجماهير

يقول فوكو موضّحًا مفهومَه للسـلطة :«إن التحليل الذي يعتمد مفهوم السـلطة لاينبغي أن ينطلق من التسـليم بسـيادة الدولة أو صورة لقانون أو الوحدة الشاملة لهيمنة معينة. فهذه ليست بالحريّ إلاّ الأشكال التي تنتهي إليها السلطة» [1].

فيبـدأ بالبحـث والتنقيب عن جـذور السـلطة، مدققًا فـي ميكانيزمها، في «سـلطتها الفاعلة المهيمنـة التـي تضـرب دون أن ترى، وتقمـع وهي غائبة «كجسـمٍ عياني» وتهـدّد وهي لا تُسمع، وتُثيرُ وتحرّكُ دون أن تُلمَسَ أو تُمَسّ.

1. إبراهيم محمود، مغامرة المنطق البنيوي، ص 202.

فالسلطةُ تعني له علاقاتِ القوةِ المتعدّدة التي تكون محايثةً للمجال الذي تعملُ فيه تلك القوى، مُكوِّنةً لتنظيمِ تلك العلاقات، إنّها الحركة التي تُحوِّلُ تلك القوى وتزيدُ من حِدّتِها وتَقلبُ موازينها بفعلِ الصراعاتِ والمواجهات التي لا تنقطع. وهي السندُ الذي تجدهُ تلك القوى عند بعضها بعضًا.بحيث تشكّل سلسلةً ومنظومةً أو على العكس من ذلك، تفاوتًا وتناقضًا يعزل بعضها عن بعض.

فالسلطةُ «حاضرةٌ في كلِّ مكان. وإذا كانت السلطةُ حالّةً في كلّ مكان فليس لأنّها تشملُ كلَّ شيء، وإنّما لأنّها تأتي من كلِّ صوب».[1] وهي تأتي من أسفل وهذا ما يُوَضِّحُ عملَها الخفيّ. وخفائيّة السلطة راجعة إلى توزّعها السرّي في جسد المجتمعِ بدون تحديد.

وحيثُ تقوم السلطة تكون مقاومة. وهناك مقاومات : ممكنة – ضروريّة – تلقائيّة – منعزلة.

ونقط المقاومة حاضرة في كلّ مكان من شبكة السلطة، أي أنَّ المقاومةَ تكون من داخلِ السلطة.

ومفاهيم : الصراع، المقاومة، العنف، الهيمنة، المراقبة، المعاقبة، التعذيب، القمع، السجن، التهديد، الحبس، الاستلاب، المصحة، القانون، الردع، الملاحقة، العزل، التأديب، النفي، التربية، المؤسّسة، التعليم، التصفية، الإنتاج إلخ... هذه المفاهيم كلّها تشكّل عند فوكو – بطريقة ما –أرضيةً مناسبةً لإنتاجِ السلطة، وإظهارها، والإسهام في صيرورتها، بحيث تصعب مواجهتها، ويصعب الإمساك بها، وهذه الرؤيةُ ناجمة عن الأوضاعِ الاجتماسيةِ في المجتمع.[2]

فالسلطة – إلى حدّ كبير – مستوى تجريديّ، لا يمكن لنا تحديدُ موقعها، فهي تبدو في كلِّ مكانٍ نظرًا لانتشارها الواسع، وحركتها السريعة.

ويبدو لي أنّ هذا المفهوم الامتداديَّ للسلطة كان قد راود ذهن سعد الله ونّوس منذ بداياته في كتابة المسرحيّة. فالسلطة الّتي حرَّض ضدّها هي ليست السلطة الحاكمةَ بالمفهوم الضيّق، وإنّما البنية الخفيَّة للسلطة الحاكمة والتي لا يبرأ منها أيّ فرد من أفراد المجتمع، الحاكم، المحكوم، المثقف، الأميّ، الذكيّ، الساذج...الخ.

إنّها السلطة الطبقيّة، والبرجوازيّات المعاصرة سواء أكانت عسكريّة أم غير ذلك. فَتَحتَ

---

1. نفسه، ص 203.
2. إبراهيم محمود، مغامرة المنطق البنيوي، ص 202.

عنوان «إيضاحات» ملحقة بمسرحية «الملك هو الملك» كتب ونّوس: إنّ المجتمعات الطبقيةَ عامّةً – ما هي الا سلسلة معقّدة من عمليات التنكّر، تصل في ذروتها إلى التجريد المحض، هذا التجريد هو الملك أو بكلمة عامّة «الحاكم». ويعني بالتجريد أنّ الشخص في الذروة يَحلّ نهائيًّا في مجموعة رموز وعلائم، الثوب، الصولجان، العرش، التقاليد، الحاشية... إلخ. والتجريد في ذروة السلطة هو في الوقت نفسه، مُحصّلة ورمز لسلسلة عمليّات التنكّر في المجتمع الطبقي. ولهذا ليس له أيُّ شكل أو فعالية بذاته، بل يستمدّ شكلَه وفعاليّتَه من القوى التي تَمثّلها.

أدوات السلطة التي يعتمد عليها، بمعنى أنّ هذه القوى، وهذه الأدوات تتكثّف في تجريد رمزيّ هو الحاكم.[1]

انطلاقًا من هذه المفاهيم للسلطة والجمهور، يبدأ ونّوس بالبحث عن الطريق المناسبة لإشكالية التغيير.

فالإجابةُ لا تكمن في تغيير «الحاكم»، الملك، الثمرة الناتجة عن شجرة السلطة الامتداديّة، ولا في اجتثاثِ هذه الشجرة لأنّه يعني الفناء. إنّها في إعادة تركيب الشجرة وتلقيحها. وعمليّة إعادة التركيب هي الثورة. فَيُشعِل فتيلَها الأوّل بالتحريض من خلال تعليم الجمهور وتثقيفه وتوعيته. وشأنه شأن الأديب الملتزم يبدأ بتوجيه النقد والاتّهام إلى مظاهر التخلف والرجعيّة والخيانة في النظام السياسيّ والاجتماعيّ. وهنا يتقاطع مع السمة الأساسيّة للمسرح الثوري، «إنه يطرح قضايا نضاليّة، ويصدر عن إيمان حقيقي بحتميّة قيام الثورة».[2]

ولعل الخطوة الأولى في ثورة ونّوس تجسّدت في محاولته إعتاق رقبة الثقافة من براثين سلطة السياسة. فالثقافة قد أهملتها وهمّشتها حكومات خوفًا منها، فمارست عليها ضغوطًا ورقابةً شديدة، وعمدت حكومات أخرى إلى احتكارها وممارسة هيمنة الدولة عليها فجفّت منابع الإبداع فيها. وفي كلتا الحالتين هيمنت السياسة – السلطة – على الثقافة. «بعبارة واحدة لقد سادت السياسة على الثقافة فقتلتها، وهذا ما يحصل دائمًا، في كل زمان ومكان. فالسياسة سلطة والثقافة حرّيّة والسلطة تقتل الحرّيّة، تكبّلها وتلغيها».[3]

---

1. انظر: سعد الله دنوس، «إيضاحات» ملحقة بنصّ مسرحيّة «الملك هو الملك»، ص 112:115.
2. أحمد محمد عطية: الالتزام الثورة في الأدب العربي الحديث، ص 109.
3. محمد عابد الجابري، مقالة: الثقافة العربية اليوم ومسألة «الاستقلال الثقافي»، المستقبل العربي، ع 174، آب 1993، ص12.

تداخل الخطابات النقدية عند سعد الله ونوس

بدأت خطى ونّوس في كتابة المسرحية مع بداية الستينات من القرن السابق. وهي حقبة زاخرة بالقضايا الّتي شغلت العالم العربي، فجراح النكبة كانت ما زالت ملتهبة ولم تضمد بعد، ناهيك عن الأوضاع السيّئة سياسيًّا واقتصاديًّا وتعليميًّا. فلم يفض زوال المستعمر عن المنطقة إلى تغيير جذريّ منعكس على حياة المواطن العاديّ، لأنّ المستعمر الأوروبيّ غرس في البلدان التي حكمها بنى «الحداثة» الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة. بل فرضها من فوق بسلطة وحشيّة خشنة سلطويّة، وركّزها في المناطق الحضريّة خاصّة خالقًا ثنائيّة حادّة مكوّنة من «المدينة»، حيث أقام دولته وأسكن رجاله وجيشه، ومن «محيطها» الذي خصّصه لليد العاملة المحليّة، التي يشغلها في معامله ومنشآته الاقتصاديّة. «ولم تغيّر حكومات الاستقلال من هذا الواقع شيئًا. بل كرسته تكريسًا سواء حكمت باسم الشرعيّة التاريخيّة أو الشرعيّة الثوريّة».[1]

فالحرّيّة وإن تغيّرت اليد الّتي تقبض عليها بقيت مطلبا حثيثا ينشده المواطن العاديّ. «فلا غرابة أن ينشغل كتابنا بهذه القضايا الحيويّة ونحن نجتاز مرحلة من أخطر مراحل تاريخنا السياسي والقوميّ».[2] ولا يمضي الوقت طويلا وإذا بنكسة 5 يونيو 1967 تهزّ عالمنا العربي فترتفع حماسة بالغة في النقد الذاتي المرير، حماسة دفعت بعض كبار الكتاب مثل يوسف إدريس إلى إلغاء كلّ دور للثقافة والفن، لأنّه «لو كان ما حدث في 5 يونيو قد حدث لشعب آخر لترك كلّ شيء في حياته ، الثقافة والسينما والحبّ وأي شيء اخر ، ونذر نفسه لعمليّة إثبات وجود أو لا ، كإنسان يستحقّ الحياة على ظهر الأرض ، أو لا يستحقها بالمرة ، إنّ ما حدث ليس أمرًا هينًا بالمرّة أيّها السادة».[3]

ودفعت هذه النكسة بعضهم الآخر إلى التمسّك بموقفهم الداعي إلى ضرورة إشراك الناس في الحياة السياسيّة. لأنّ غياب الناس عن الحياة السياسيّة يؤدّي إلى كارثة.

السياسة هي حضور الناس حضورًا واعيًا ودائمًا ومنظّمًا. وتدخلّهم في شؤونهم العامّة

1. محمد الجابري، مقالة في المستقبل العربي ذكرت سابقا، ص 11+12.
2. نسيم مجلي، المسرح وقضايا الحرية، ص3.
3. أحمد محمد عطية: الالتزام الثورة في الأدب العربي الحديث، ص 129.

أمر أساسيّ لمنع احتمال وجود طغيان.

ولعلّنا لا نجاوز الحقيقة إذا قلنا إنّ فنّ المسرحيّة هو أكثر فنون الأدب حاجة إلى نضج الملكة، وسعة التجربة، والقدرة على التركيز، والإحاطة بمشاكل الحياة والإنسان، «لا لأنه يتعمق إلى جذور الحقائق الإنسانيّة ويكشف الغطاء عنها فحسب، وإنّما يريك وسطا اجتماعيًّا يتفاعل فيه الفرد مع الآخر كما يتفاعلون في الحياة».[1] ومن هذا المفهوم تبرز قيمة سعد الله ونّوس على المسرح السوريّ خاصّة والمسرح العربيّ عامّة. فسعد الله ونّوس «كان أكثر المسرحيين السوريّين وعيًا لمقوّمات المسرح وأُسسه، وفهمًا لدوره الاجتماعيّ والسياسيّ والطليعيّ كما وعاها عند بريخت وبيتر فايس وبسكاتور، والمسرحيّين السياسيّين».[2]

تقسم مسيرة ونوس المسرحية إلى ثلاث مراحل:[3]

أ. البدايات: وهي ما كتب ونّوس قبل عام 1967. من هذه المسرحيّات:

مأساة بائع الدبس الفقير، المقهى الزجاجي، جثّة على الرصيف، الجراد.

ب. الالتزام المسرحيّ: وتتمثّل مسيرة بريخت. وتبدأ هذه المرحلة مع مسرحيّة حفلة سمر من أجل 5 حزيران.

ثم تبعتها «مغامرة رأس المملوك جابر» و «سهرة مع أبي خليل القبّاني» و «الملك هو الملك» ومسرحيّات أخرى.

ت. النصّ الإشكاليّ: وتبدأ هذه المرحلة مع مسرحيّة «الاغتصاب» سنة 1990.

وفي ظلّ هذا التقسيم التاريخيّ سنتناول نماذج مسرحيّة تمثّل من المرحلة الأولى والثانية نحاول أن نتابع ونرصد من خلالها إذا ما كان هناك تحوّلات في رؤية ونّوس، وإذا وجدت فهل اقتصرت على رؤيته للبنية الفنّيّة والشكليّة للمسرح أو شمل التغيير رؤيته النقديّة للسلطة والجمهور؟ وهل تغيّرت الرسالةُ الفكريّة التي لوّح بها منذ بداياته؟

---

1. محمد زكي العشماوي، دراسات في النقد المسرحي، ص9.
2. سمير قطامي، المسرح السياسي والملحمي بين بريخت وسعد الله ونوس، مجلة دراسات، ج9، عدد2، 1983، ص10+11.
3. سمير قطامي، مسرحية منمنمات تاريخية لسعد الله ونوس، مجلة دراسة في الرؤيا والتشكيل، ص609.

مأساة بائع الدبس الفقير

هـذه المسـرحيّة هـي أوّل ما كتبـه ونّوس في مسـيرته الفنّيّة. وهي مسـرحيّة قصيرة ذات أربعة مناظر.

المنظـر الأول : يرتفـع السـتار عـن «ميدان عـامّ في مدينـة.... وفي الميدان تسـعة تماثيل مترامقة» [1] وتبدأ الجوقة، وهي مكوّنة من التماثيل، بالانتشـار ثم يدور حوار بين خضّور بائـع الدبس الفقير، وشـخص كان هو المبـادر في الحديث. ويقدّم نفسـه لخضّور على أنّه جـاره حسـن. حسـن لا ينجح في اسـتنطاق خضّور ولو بكلمـة واحدة عن السـلطة، مع أنّ حياتـه مريـرة وأنـه خرج هـذا اليوم باكـرًا دون أن يتمكّن مـن رؤية ابنه المولـود في الليلة نفسـها ركضًـا وراء لقمـة العيش، فإنّـه يتجنّب ويداور ويتّخذ أسـباب الحيطـة كلّها لكي لا تخرج هفوة من لسـانه ولو أمام جاره حسن الطيّب ، في نظره، وكلما فاتحه حسن الحديث عن السـلطة أقسـم خضّور «والله إنّي لا أفكّر بهم مطلقًا».[2] ومع ذلك ، ما أن ينتهي الحوار حتى يتبيّن أنّ حسـنا ما هو إلاّ مخبر قد وشـى ببائع الدبس وقوّله ما لم يقل ، فتنتقل حياة خضّور من سيّئ إلى أسوأ.

المنظـر الثانـي : يرتفـع السـتار على موسـيقى مارش عسـكريّ ، وقد نقص عـدد تماثيل الجوقـة تمثالاً بعد أن تهشّـم وتكـوّم رابيةً صغيرة من الحطـام. والتماثيل الأخرى ازدادت وجوهها انغلاقًا. ثم يطلّ خضّور من أقصى اليمين يجرّ خطوةً عرجاء. ويبدأ شـخصٌ حوارًا مع خضّور ، وكما في المنظر الأوّل ، يتبيّن أنّه المخبر حسين ، كلبُ الحاكم الجديد ، ويقذف بخضّور إلى السجن.

المنظر الثالث : موسـيقى مارش عسـكري ، تهشّـم تمثالان آخران، يطلّ خضّور من أقصى يمين المسرح ، حوار مع المخبر الجديد محسن ، ولكن حيطة خضّور هذه المرّة تنجيه من السقوط في الشرك.

المنظر الرابع : شارع عادي لا تلمح فيه بداية أو نهاية ، يتراوح فيه أشخاص متماثلون تماما . خضّور يسـير على اليسـار ، يركله أحد المارّة ، يتحوّل للرصيف الأيمن فيركله شـخص

1. سعد الله ونوس، مأساة بائع الدبس الفقير ومسرحيات ثانية، ص5.
2. النص نفسه، ص12..

آخر ، يتحوّل إلى الوسط ليلقى حتفه تحت أقدام المارّة.

إن اختيار ونّوس لشكل جوقته لم يكن عبثيًا، اختياره التماثيل كأفراد لها يمهّد لنا كشف الدلالات التي يهدف إلى إظهارها. فمناخ الخوف الذي فرضته السلطة على الناس أصاب ضمائرهم بالتبلّد ، وجعل الريبة نهجًا سلوكيًا يوميًا لهم. «فالجوقة التي أضحت من التماثيل، بعد أن كانت بشرًا عند الإغريق ، منح استخدامها لمسرحيّته بعدًا دراميًا معاصرًا»[1] فالناس الذين كانوا يومًا ما ضميرًا حيًا لم يعد لهم وجود ، بل تحجّروا فجاء موقفهم من الأحداث سلبيًا ، إذ إنّهم غير مؤهّلين لإبداء رأيهم ، وبالتالي فهم غير مؤهّلين للتدخّل في مجريات الأحداث. **الجوقة : لا تنتظروا تعقيباتِنا**

لا تتوقّعوا تدخلّنا في مجرياتِ الأحداث

فما نحن بعد إلاّ تماثيل في الساحة

نحن الناس الذين كانوا والذين ليسوا الآن.[2]

هذا الموقف الاستسلامي للجوقة – الجماهير – لا يثبت إلى نهاية المسرحيّة بل يتحوّل إلى رفض سلبيّ ، لأنّ موقفها الحياديّ لم يوفّر لها ملجأً آمنًا من اضطهاد السلطة. فتزجّ بحالها إلى التبرّؤ من حاسّتي البصر والسمع.

الجوقة : العين لعنة ربّ غاضب.

الأذن لعنة ربّ غاضب.

صمتًا... صمتًا

ماتت الشجاعة (يُسدل الستار) واستحال الكلام.[3]

والسلطات الانقلابيّة ، تدرج منذ أيامها الأولى على تضليل الجماهير. فتفرج عن المعتقلين، أمثال خضّور ، ريثما يستقر لها الكرسيّ ، محاولة كسب مودّة الجماهير الساذجة. ثمّ

1. اسماعيل فهد اسماعيل، الكلمة – الفعل في مسرح سعد الله ونوس، ص23.
1. النص، ص5+6.
2. النص، ص 28.

سرعان ما تعيد كرّة الحاكم السابق فتدلي ببطشها وجبروتها على الجماهير، مستخدمة الجهاز الأمنيّ غير المتغيّر، حسن المخبر، وإن تغيّر اسمه إلى محسن أو حسين هو هو. وعندما ترضخ الجماهير اللامقاومة، يُستغنى عن المخبر. ففي المظهر الرابع والأخير لا وجود لصورة المخبر. والوضع أكثر سوءًا وتعقيدًا، لأنّ السلطة نجحت في جعل السكان مسوخًا تفتقر إلى صفتها البشريّة بعد أن تلقّت التوجيه والتربية العسكريّة فسارت متعجرفة مستبيحة دم خضّور ابنها.[1]

فالمسرحيّة تتعرّض قبل كلّ شيء لطبيعة علاقة السلطة بالجمهور. وإن طفت على وجهها إدانة ونّوس المباشرة لأنظمة الحكم العسكريّة القمعيّة، إلاّ أنّه لم يتعاطف مع الجمهور – الجوقة – المسوخ.

لأنّ الجمهور كان امتدادًا لهذه السلطة. فخضّور هو تمثال من جوقة التماثيل التي بدأت متفرّجة صامتة ثم تبرّأت من حاسّتي البصر والسمع ثم انتهت إلى مسوخ بشريّة تنهش بعضها بعضًا.

والكلمة الأخيرة، إنّ ونّوس لم يُسدل الستار دون أن يتركَ بصيصًا من النور. لقد همس من خلال الجوقة محرّضًا مناديًا بالثورة وعدم اليأس. «لا تنسوا أنّ التماثيل تُهشّم وتضرب»[2]

المقهى الزجاجيّ

وهي مسرحيّة قصيرة في فصل واحد. تدور أحداثها في مقهى المعلّم ظاظا وهو مقهى ككلّ المقاهي إلا أنّ جدرانه مصنوعة من زجاج سميك، علته صفرة خفيفة تنبئ بالقدم والإهمال معًا. والمقهى مزدحم بطاولات عديدة. اكتظّ حولها الّذين تخطّوا الأربعين. ويلفت النظر تشابه وجوههم، عيون ضائعة خلف الرموش، قسمات متهدّلة. معظم الحوار يدور بين أنسي وجاسم الجالسين على إحدى الطاولات يلعبون النرد. وكلّ الزبائن المتحلّقين حول الطاولات مشغولون باللعب والعبث، ولا يكترثون لما يدور في الحياة وتصل لا مبالاتهم درجة لا

1. انظر: اسماعيل فهد اسماعيل، الكلمة – الفعل، ص34:57.
1. النص نفسه، ص 42.

توصف. إذ إنّه يموت أحد الزبائن ، تسمع أصوات تكبير وتهليل من هنا وهناك دون تغيير يحدث على وجوه الزبائن. وسرعان ما يحتلّ موقع الميّت زبون آخر ليستأنف اللعب. يلحظ «أنسي» حصاة تسقط على زجاج المقهى ، قذفها بعض الصبية يقودهم ابن أنسي ولا يحرّك أحد ساكنا، لا سيّما المعلّم ظاظا – صاحب المقهى – الذي يحرص أن يبقى مقهاه محافظًا على ثباته ورتابته واستقراره. ثم تنهال الحجارة بغزارة على المقهى. وعندما يرتفع صوت أنسي في المقهى محذّرًا الزبائن لما يدور في الخارج والأحجار المنهالة على المقهى ، يأمر المعلّم ظاظا النادل بإخراجه وطرده من المقهى ليكمل الزبائن استغراقهم في اللعب والعبث. هذه المسرحية، قصد ونّوس من خلالها إدانة نمط حياة المجتمع الذي يسير برتابةٍ وتخلف، متمسّكًا بالقيم البالية. فأنظار ونّوس مسلّطة مرّة أخرى على الجمهور. والجمهور هنا هو صاحب القرار ، وهو الّذي يمارس السلطة. المعلم ظاظا لم يسمح لأنسي أن يوقظ الزبائن وعامله « كمتمرّدٍ وخارجٍ عن قانون الجماعة ، ليلقى مصير النبذ بعيدًا عنهم».[1]

إنّ الفكرة العامّة الّتي يعالجها ونّوس هي فكرة الحلقات الاجتماعية الدورية. «وهدفها يقتصر على ديمومة المراحل الاجتماعية الماضية ، وسلب الناس الإيمان بمستقبلٍ أفضل».[2] ومن هذه الفكرة تنبثق فكرةُ القضاء والقدر. الفكرةُ الغيبيّة التي انحدرت إلينا من الماضي السحيق. فحسب الميثولوجيا الإغراقية القديمة ، كانت آلهات القدر يَحُكْنَ خيوط الحياة الإنسانية ثم يسحبنها إلى المتاهات ليقطعنها في النهاية.

ومن هنا تغلغل المفهوم الجبري في كثير من المذاهب الفلسفيّة والاجتماعية. فالتاريخ ، من وجهة النظر هذه عمليّة أساسيّة مسلوبة الوجه. تتحكّم فيه قوانين جبريّة لا ترحم وهذه القوانين تتجاهل فعاليّات الناس الهادئة المؤثّرة حيث لا معنى لوعيهم وإرادتهم الحرة ، في دوّامة الأحداث الاجتماعية. إن هذا المفهوم الخدّاع المشبع بالصوفيّة اللاهوتيّة يستخدم الآن لغشّ الجماهير وتقنين فعاليتها ، في النضال من أجل التقدّم الاجتماعي.[3]

وفي الحوار الذي يدور بين أنسي وجاسم : [4]

---

1. اسماعيل فهد اسماعيل، الكلمة – الفعل في مسرح سعد الله ونوس، ص75.
2. د. موجان، النقد الفكر البرجوازي المعاصر، ص 19.
3. انظر نفسه، ص 25:20.
4. سعد الله ونوس، نص المسرحية في: فصل الدم ومسرحيات أخرى، ص16+17.

أنسي : كيف تمضي الأحوال معك يا جاسم ؟

جاسم : (لا يتوقّف عن اللعب خلال الحوار التالي. بلهجة مبتذلة) أولادي ! لست من يهتم بمشاكل أولاده. إني أعرف جيّدًا كيف أُعلّمهم. (منتفخًا) الضرب هو سيّد المعلمين. وينبغي ألاّ نتساهل معهم ، وإلاّ أوقعونا في مآزق وسخافات ، أُحبّ أن تكون الأمور منظّمة. لذلك لا أقبل التغاضي عن أيّ فوضى أو انحراف.. مرّة علمت أن عبد المجيد بدأ يتعلّم التدخين فماذا تظنّني فعلت ؟ يا سيدي يومها جعلته يبصق كلّ ما دخّنه آهات مكتوية ، ظللت أضربه حتى ترحّمت الأرض به ، وتجمّع الجيران على باب المنزل.

حشرةٌ أنا الذي بذرتها تريد أن تتحدّاني... الأولاد لا يشكّلون مشكلة إلاّ بالنسبة لآباء ينقصهم الحزم.

في هذا الحوار نلحظ ما يمهّد الكشف عمّا يسود مجتمعاتنا من أنظمة. فهي «أنظمةٌ أبويّة «بطريركية» جديدة على مستوى الأسرة ، والحياة الفرديّة والجماعيّة والأسرويّة»[1] هذه الوضعيّة تمنع بروز الفرديّة والاستقلاليّة والاختلاف. وتعيق نموّ مجتمع مدنيّ وتكبح الانتقال من المجتمع العضويّ التقليديّ إلى مجتمع المواطن والذوات المختلفة المتحاورة. وينعكس هذا في أنساق التربية والسلوك والقيم والمعايير والممارسات ، ومن تغيير النظام السياسي والاجتماعي البطريركي الجديد. فليس هناك بدايات مسار تشكيل دولة، أو مجتمع مدني أو حداثة مجتمعيّة دون هذا الإصلاح الثقافي الذي هو كفيل بإحداث التغيير.

الملك هو الملك

هذه المسرحيّة مستمدّة من إحدى حكايات ألف ليلة وليلة. إذ تروي كيف أنّ هارون الرشيد قد ضجر ذات مرّة فقرّر أن يصطحب وزيره في جولة ليليّة ، سمعا من خلالها رجلاً يقول : آه لو كنت ملكًا لأقمت العدل بين الناس وفعلت كذا وكذا. فيقرّر الخليفة أن يأخذ الرجل إلى قصره وأن يجعل منه خليفة لمدّة يوم واحد... إلى آخر الحكاية.[2]

1. عمّار ملحس، من أصولية إلى أخرى، الحداثة المعطوبة، ص 145.
2. انظر: علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، ص180.

وفي مسرحيّة ونّوس يضجر الملك فيقرّر أن يعابث رعيته حتى يذهب عن نفسه السأم. وهو ملك مستبدّ، ظالم، واثق من ثبات عرشه، وكفاية رجال أمنه وخنوع شعبه. ولذلك فهو يزدري الكلّ بمن فيهم وزيره. ويقع اختيار الملك على ضحيّته، وهو تاجر سابق، مال الدهر عليه، وغرق بالديون وتآمر عليه شهبندر التجّار، والقاضي، والنظام نفسه. فأصابته لوثة. وبدأ يحلم بأن يصبح سلطان البلاد. ليشدّد قبضته على العباد، ويشنق الشيخ طه بعمامته، وينتقم من شهبندر التجّار وغيره من التجّار المتآمرين ويصادر أموالهم ثم يعدمهم.

في هذا الوهم يعيش «أبو عزّة» ومن هنا تبدأ لعبة «الملك» فيقرر الملك نقله إلى قصره ويجعل «أبا عزّة» ملكًا ليتسلّى بتصرّفات «الملك» الخرقاء! غير أنّ الملك الحقيقي تصيبه صدمة. فأبو عزّة المتزيّيي بزيّ «الملك»، يقبض على أتباعه وعلى كلّ ما يحيطه بيدٍ من حديد. حتى المسؤول الأمنيّ الّذي كان يدخل مستخفًا بالملك الحقيقي، يتضاءل وينكمش ثم ينهار أمام «الملك» الجديد.

ونديم «الملك» لا ينكر الملك المزيف. والملكة تقبل على ملكها الوهميّ وتناغيه وتطعمه بيدها. وحين يصرخ صرخة مدوّية تنطرح على الأرض. تحتضن قدميه وتقبّلهما قائلة: أنت سيّدي. عذّبني إذا شئت... افعل ما يحلو لك فأنت ملكي وسيّدي. ويدين الجميع بالطاعة والولاء للملك الجديد. وعبثًا يحاول الملك الأصليّ أن يحتجّ وتذهب جهود وزيره هباءً للعودة إلى الموقف الأصلي الذي بدأت منه اللعبة. لقد أصبحت اللعبة جدًا وأصبح الموقف واضحا. أعطني تاجًا وصولجان أعطك ملكًا.

ويستمرّ الملك الجديد في السير على منوال الملك الحقيقي. إرهاب، بل إمعان في الإرهاب حتّى ليودّ أن يقتل أعداءه بنفسه بدلًا من أن يوكل هذا الأمر لسيّافه. فالعروش لا بدّ أن تغسل بالدماء بين الحين والحين.

وعندما تأتي «أمّ عزّة»، زوجة «الملك» ومعها ابنتها «عزّة»، تشكو حالها من ظلم التجّار الّذين تآمروا على زوجها فأكلوا ماله وأفسدوا تجارته، وتشكو ظلم زوجها لها ولابنتها، لا يعرفها «الملك»، زوجها، ولا تهزه مظلمتها. وإنّما يدافع عن أعمال التجار ويحكم على زوجها بالتجريس جراء ما جنت يداه!

وإلى جانب هذا الخطّ الأسود، هناك خطّ أبيض يتمثّل في الجماعة السعيدة التي تنظّم نفسها

في الخفاء وتتحيّن الفرصة لتنقضّ على العرش وصاحبه. ويمثل «عبيد» هذه الجماعة في المسرحيّة. ويروي قصّة التاريخ لعزّة منذ البداية. فقد كان الكلّ سعداء متساوين لا يحملون همًّا ولا ضغينة. حتى يأتي يوم أسود يدبّ فيه النشاز في المجموعة، يخرج أحد أفرادها وهو الأقوى والأدهى. فينفصل عنهم ويمزّق أملاكهم ويستأثر بالحصّة الكبرى.

ويرتدي كساءً زاهيًا ويتنكّر. ومن يومها يصبح هو المالك ثم يصبح المالك هو «الملك». وحول الملك تتكوّن جماعات متصارعة، العسكر، العبيد، المتسوّلون، المحرومون...الخ. وتستمرّ الحال على هذا النمط إلى يومنا هذا. ولكنّها لن تستمرّ إلى الأبد. وعندما تسأله عزّة : متى يعود البشر إلى وجوه الناس؟يجيب : يوم يأكل الناس الملك.

إنّ هذه المسرحيّة هي أكثر أعمال ونّوس توضيحًا لمفهوم السلطة – الجمهور في ذهنه. وقد جاءت ضمن المرحلة الزمنيّة الثانية من مسيرته المسرحية، التي بدأت – كما أشرنا – من «حفلة سمر من أجل 5 حزيران» الّتي ذهله تعليق النقاد على شكلها ومضمونها وقيمتها الفنية، ومستويات العلاقة بين الممثّل والمتفرّج وسوى ذلك من القضايا التي تمسّ العمل الأدبي البحت. وكان أكثر ما هزّه، على حدّ تعبيره، أدونيس حيث كتب له «إنّها مدهشة... تكنيكيًا بصفة خاصّة». فقال ونّوس : عن أي تكنيك يتحدّث؟ لم أبحث في تكنيك، ولا عن تجديد في الشكل ولم تكن القضيّة التي واجهتها أثناء الكتابة لها أيّ طابع فني، ثم كيف يمكن تمييز الشكل إلاّ على أنّه المضمون ذاته؟ [1]

فسعد الله ونّوس يطمح في أن يكون للمسرح فعل إيجابيّ له دوره المباشر في عمليّة التغيير الاجتماعي. ويهدف من خلال المسرح لتحقيق وظيفة اجتماعية محدّدة تطمح وتترجم صدى واحتجاجا ومقاومة ورؤية واضحة للمستقبل.

وكما استاء ونّوس من كيفية تناول النقاد لـ «حفلة سمر من أجل 5 حزيران»، استاء ونّوس من عدم الدقّة في فهم بنيان مسرحية «الملك هو الملك» ومقولاته الجوهريّة. فالعرض الذي شاهده لها «لم يكن للأسف رغم ما بذل فيه من جهد صادق، على المستوى الّذي أتوخّاه من حيث الوضوح والعمق». [2]

---

1. اسماعيل فهد اسماعيل، الكلمة الفعل في مسرح سعد الله ونوس، ص225.
2. سعد الله ونوس، «إيضاحات» ملحق بنص المسرحية في:«الملك هو الملك، ص112.

فالمسرحيّة ما هي إلاّ لعبة حضرها، ويقود مجراها زاهد وعبيد، والمقصود باللعبة مسرحيًا، أنّنا ممثّلون، وأنّ ما نقدّمه ليس محاكاةً للواقع، وإنّما أمثولة تساعد على فهم بعض ما يجري في الواقع، واتّخاذ موقفا منه. إلا أنّ اختيار شكل اللعبة، له هنا وظيفتان إضافيتان.

الأولى: إنّ الأحداث والشخصيّات تقدّم من وجهة نظر زاهد وعبيد بما يمثّلانه، لا من وجهة نظر محايدة ولو شكليًا.

الثانية: الحيلولة دون استغراق المتفرّجين والممثّلين أيضًا في الأوهام الطوباويّة، أو الأماني المجّانيّة.[1]

إن اللافتة الأولى في هذه المسرحيّة توضّح هدفها الّذي ترنو إليه. «الملك هو الملك... لعبة تشخيصيّة لتحليل بنية السلطة في أنظمة التنكّر والملكية».[2] فهي مسرحية تتوخى تحليل الأنظمة الّتي تسود المجتمعات الطبقيّة كافّة. أي أنّه لا تقتصر رؤيتها على ثنائيّة سلطة – جمهور.

فهي توضّح أنّ الحاكم، الملك، لا يملك الإمكانيّات الخاصّة. إنّما هو ذروة مجموعة، نظام، نسق من الرموز والعلائم. بمعنى أنّ السلطة هي ليست الفرد إنّما هي عمليّات التنكّر (*) الّتي يمارسها المجتمع الطبقيّ والبرجوازيّ. وهنا يتجلّى لنا تداخل خطاب ونّوس في نقده للسلطة – الجمهور. فمفهوم السلطة – الجمهور ليس ثنائيّة ذات طرفين يمكن الفصل بينهما، إنّه مفهوم متشابك معقّد تتداخل فيه العناصر الّتي تلعب دورًا في تشكيله، والاتّهام الذي يوجّهه سعد الله ونّوس للسلطة – الجمهور «ملمح ذكيّ لدعائم السلطة في النظام الملكيّ أو الطبقيّ، التجّار ورجال الدين – بمعنى أدقّ الطبقة التي تملك، إذ تتحوّل تدريجيًا إلى سلطة يستمدّ الملك ذاته القوّة منها، ويصعب الفصل أو التفريق بينهما».[3]

ورموز السلطة، ملك، وزير... الخ. هم مجرّد رموز سواء وعوا ذلك أم لم يعوه. فهم كأفراد مجرد أناس عاديين كغيرهم. ويوضح ونّوس ذلك من خلال الحوار التالي:[4]

1. نفسه، ص 113.
2. النص، ص5.
* للمزيد من الايضاح انظر: إبراهيم محمود، مغامرة المنطق البنيوي، خطاب السلطة، ص 201–212.
3. صبحة أحمد علقم، المسرح السياسي عند سعد الله ونوس، ص55.
4. النص، ص 26.

الوزير : ماذا يحسّ مولاي، حين ينزلق هذا الرداء المهيب عن كتفيه؟

الملك : قليلًا من الخفة.

الوزير: وأىّ شيء آخر؟

الملك : أيُّ سؤال ! طبعًا لا شيء.

الوزير : (وهو يخلعُ رداءَهُ بدورِه) أما أنا فدعني أعترف. حين أخلعُ ردائي أشعرُ نوعًا من الرخاوةِ تدبُّ في بدني. قد تهزأُ مني. ولكنَّ هذه هي الحقيقة. تخورُ ساقاي، أو تصبحُ الأرضُ أقلَّ صلابة.

ويبقى شبحُ التحريضِ والدعوةِ إلى الثورة، من أجل التغيير، ملاحقًا ونوس في مسرحيته، فحتميةُ التهامِ الملك حاصلةٌ لا محالة. سواءً بتثقيفِ الجماهير أو تعليمِها أو بالعنف. فعبيد الذي يمثل خيط الجماعة السعيدة التي تسعى لالتهام «الملك»، هو شخص مطارد ومتنكر. يتظاهرُ على أنه متسول وعندما يتشبث بسترةِ رجل، يدفعُه الرجل متذمرًا ويقول له :

سنعيش ونراكم تتوسلون بالمدى والخناجر.

عبيد: أرجو أن هذا اليوم ليس ببعيد.

زاهد : أي يوم.

عبيد: تنبّأ الرجل أنّنا يومًا ما سنتسوّل بالمدى والخناجر.

زاهد : يومها فقط ينقرض التسوّل.

عبيد : وينتهي تاريخٌ طويلٌ من التنكّر الشاقّ.... (النصّ ، ص 26)

في «الملك هو الملك» درسٌ سياسي واجتماعي واضح ، وهو أنَّ تغييرَ الأفراد لا يغّيرُ الأنظمة ، وإنّما على الأنظمة أن تتغيرَ من قواعدها ، حتى تَصحَّ الجسوم وتلمع الوجوه بالبِشر كما كان الناس في سابق الزمان.[1]

1. علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، ص188.

استقراء

انطلقتْ محاولةُ البحث من تساؤلات مشكلة أكثر من محاولة طرح فرضيّة ومعالجتها : هل تغيرت الرؤيةُ «النقديّة» للسلطة والجمهور عند ونّوس ضمن مسيرته المسرحية؟ أم بقيتْ رؤيـةً ثابتة مـن بداياته إلى نهايته؟ وهل كان ونّوس في البداية ناقمًا على السـلطة الحاكمة المسـتبدّة مبرّرًا سـكون الجماهير ، ثمّ تحوّل إلى التركيز على انتقاد الجمهور وإلقاء اللوم عليـه ، ثـم انتهى به الحال إلى التشـاؤم الواضح في أعماله الأخيرة باثًـا أملَه الخفيَّ بتغيير قوّة الفرد الّتي غابت في الأعمال الأولى لصالح الجماعة ، ولكنّها عادت في الأعمال الأخيرة على أنّ الفرد هو نواة الجماعة ؟

بعد مقاربة بعضَ أعمالِ ونّوس المسرحيّة ، نلحظ أنَّ ونّوس توسَّل الفنّ المسرحيّ من أجل توصيل رسالته الفكريّة.

فقد كان ونّوس اشـتراكيَّ المعتقد كافرًا بالطبقيّة والبرجوازيّة ، فانطلق حاقدًا عليها ناقمًا لهـا ممّا يَنتجُ عـن هذه الأنظمة من قوانين وأعـراف وأحكام اجتماعيّة أو سياسـية. وترجم رؤيَتَـه هذه من خلال المسـرحيّات الّتي كتبها ، وما صرَّح بـه في مقابلات معه أو نصوص نشـرها. وإذا كانت مسـيرته الفنّيّة مقسّـمة إلى ثلاث مراحل زمنيّة ، فهذه المراحل عكست تحوّلا في البنية الشكليّة للفنّ المسرحيّ الذي توسّلَه. أمّا المضمون الّذي طرحه، فباعتقادي، بقـي متداخلًا ثابتًا طوال مشـواره الفنّيّ علـى تفكيك هذه الأنظمة التنكّريّـة ، الّتي رأى فيها الملك أو الحاكم ، الطافي على وجه السلطة ، الّذي يبدو للعيان بأنّه هو الآمر الناهي ، ما هو إلاّ صورة مضلّلة تعكسها الأنظمة الطبقيّة.

فالملـك هـو نتيجة هذه الأنظمـة التنكّريّة ، والمواطن ليس أقلّ تنكّرًا منه. الكلُّ سواسـية في عمليّة التنكّر. وبالتالي ، المواطن يسـهم في صهر وسبك قبضته الحديديّة ، فهو شريك في إنتاج عذاب ذاته وشقائه. ولأنّه منتج للسلطة، عليه أن يتحمّل مسؤوليّةَ إنتاجه ومضاعفاته ، مسؤوليّةَ قمعه وتجويعه وملاحقته وزجّه في السجون.

ولم يجد ونّوس حرجًا في اسـتخدام تقنيّات المسـرح كافّة ، من تغريب واسـتخدام الراوي واللافتـات وعناويـن المشـاهد والخطاب التعليمي المباشـر وغيرها ، مـن أجل الحديث عن قضايـا المجتمـع العربيّ عبـر مراحلـه المتعاقبة. فَرَصَـدَ الواقـعَ العربي المريـر وظروفَه

المتردّيـةَ اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسـيًا، والظروفَ التي أفـرزتْ هزيمةَ حزيران وضياعَ فلسـطين بكاملهـا. وتحدّث عن القمـع وغياب الحرّيّات الشـخصيّة ومعانـاة الجوع والقهر والظلم وغياب المواطنين عن المشـاركة الفاعلة في سـير الأحداث. فكان مصيرُهم الدوسَ تحت أقدام السـلطة. لقد بدأ ونّوس ناقدًا للسـلطة والجمهور وانتهى ناقدًا محبطًا متشـائمًا لعدم تمكّنه من إشعال فتيلِ الثورة للوصول إلى الحتميّة التي آمن بها.

ثبت المصادر والمراجع

- إبراهيم محمود، مغامرة المنطق البنيوي البنيويّة كما هي، مركز الأبحاث والدراسـات الاشـتراكيّة في العالم العربي، سوريا، ج1، ط 1، 1991.
- أحمد محمد عطيّة، الالتزام والثورة في الأدب العربي الحديث، دار العودة، بيروت، 1974.
- د.موجان، نقد الفكر البرجوازي المعاصر، ترجمة: يوسف عبد المسيح ثروة، منشورات وزارة الثقافة والفنون، العراق، 1979.
- إسماعيل فهد إسماعيل، الكلمة الفعل في مسرح سعد الله ونّوس، دار الآداب، بيروت، ط1، 1981.
- سعد الله ونوس، مأساة بائع الدبس ومسرحيّات أخرى، دار الآداب، بيروت، ط2، 1981.
- سعد الله ونوس، فصل الدم ومسرحيّات أخرى، دار الآداب، بيروت، ط2، 1981.
- سعد الله ونّوس، الملك هو الملك، دار الآداب، بيروت، ط5، 2002 م.
- سـمير قطامي، المسـرح السياسـي والملحمي بين بريخت وسعد الله ونّوس، **دراسـات**، مجلّة علميّة تصدر عن الجامعة الأردنية، العلوم الإنسانية، مج 9، ع2، كانون أول 1983.
- سـمير قطامي، مسـرحيّة منمنمات تاريخيّة لسـعد الله ونّوس: دراسـة في الرؤيا والتشـكيل، **دراسـات**، مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة – الجامعة الأردنيّة، مج 24 (ملحق)، 1997.
- صبحة أحمد عقلم، المسرح السياسي عند سعد الله ونّوس، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، 2002.
- علي الراعي، المسرح في الوطن العربي، عالم المعرفة، الكويت، ط2، آب 1999.
- عمّار بلحسـن، «مـن أصوليّـة إلـى أخرى – الحداثـة المعطوبة»، **المسـتقبل العربـي**، ع174، آب (أغسـطس) 1993.
- محمـد عابـد الجابـري، «الثقافة العربيّة اليوم ومسـألة «الاسـتقلال الثقافي»»، **المسـتقبل العربـي**، ع174، آب (أغسطس) 1993.
- محمد زكي العشماوي، دراسات في النقد المسرحي، دار النهضة العربية – بيروت، 1980.
- نسيم مجلي، المسرح وقضايا الحرية، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، القاهرة، 1984.

שימושי מחשב בקרב מורי המכללות

סלמאן עליאן וראיד זידאן

Abstract
Computer use among college teachers

Salman Ilyian and Raed Zidan

Since the educational and teaching establishments are in charge of a very large population, the positions taken by the educators and teachers have a strong influence over their pupils and students. This is reflected in the way the process of education is conducted, and therefore it is worth researching the subject. It should be noted that there exists a lack of studies in this field among the teachers of teachers – especially in the Arab sector. This research study will clarify the subject of the use of computers and their purpose in the process of education and teaching. The degree and frequency of the use of the computer and the Internet by teachers will be examined, as well as the factors that influence the position taken by teachers towards the use of the computer and its integration in the educational process.
The main findings were: 93.4% of the teachers had a home computer, 55.7% of the teachers had no computer at their workplace, 83% of the teachers had access to a computer at their workplace, 35.6% of the teachers learnt how to use a computer by their own efforts, 36.5% took a course, 36.3% of the teachers make use of the computer in preparing work sheets and examinations, 22.6% use it for presentations, 3.2% of the teachers reported on an average level of competency with the computer, and 56.6% reported on a very high level of competency. It was also found that the older and more veteran teachers showed a greater degree of inhibition towards the use of the computer, and was less inclined to integrate it into the teaching program. Naturally, the more time spent in using the computer and surfing the Internet the less inhibition was felt towards its use and the greater was the readiness to integrate the computer into the teaching program.

תקציר

מאחר ומוסדות החינוך וההוראה מופקדים על אוכלוסייה מאוד גדולה, עמדותיהם של המחנכים והמורים יש להן השפעה ניכרת על חניכיהם ותלמידיהם, דבר זה משתקף באופן ניהול תהליך ההוראה, לכן מן הראוי לחקור את הנושא. יש לציין כי קיים מחסור במחקרים בתחום זה בקרב מורי מורים - במיוחד במגזר הערבי. מחקר זה יאיר את נושא השימוש במחשב ומטרתו בתהליך החינוך וההוראה. תיבדק מידת ותדירות שימוש המורים במחשב ובאינטרנט,

כמו כן ייבדקו הגורמים המשפיעים על עמדותיהם של המורים כלפי שימוש במחשב ושילובו בתהליך ההוראה.

הממצאים העיקריים היו: ל- 93.4% מהמורים יש מחשב בבית; ל- 55.7 מהמורים אין מחשב במקום העבודה, ל- 83% מהמורים יש נגישות למחשב במקום העבודה, 35.6% מהמורים למדו להשתמש במחשב בכוחות עצמם; 36.5% עברו קורס, 36.3% מהמורים נעזרים במחשב להכנת דפי עבודה ומבחנים; 22.6% להכנת מצגות, 3.2% מהמורים דיווחו על רמת שליטה בינונית במחשב; 56.6% דיווחו על רמה גבוהה-גבוהה מאוד. נמצא גם כי ככל שעולה ותק וגילו המורה מידת הרתיעה מפני שימוש במחשב עולה, ונכונותו לשלב מחשב בהוראה יורדת. כמו כן ככל שעולה זמן השימוש במחשב והגלישה באינטרנט מידת הרתיעה מפני שימוש במחשב יורדת, ונכונותו לשלב מחשב בהוראה עולה.

מבוא:

חדירת הטכנולוגיה למערכת החינוך חוללה שינויים רבים והציבה אתגרים מעניינים ודילמות קשות, השפיעה במישרין ובעקיפין על ביה"ס ומרכיביו: מורים, תלמידים, ת"ל- ועל עיצוב שיטות ההוראה ורמת ההוראה במכללות ובאוניברסיטאות. מהפכת המחשוב סוחפת עמה כל סקטור וכל ענף (רוטין, 1996).

הבעיה העיקרית של מערכת החינוך היא שאחוז קטן מהמורים בבתי הספר מנצלים את המחשבים להוראה וללמידה. וזה לרוב נובע מגורמים סביבתיים כמו: סביבת העבודה, אקלים ביה"ס והמנהיגות החינוכית. לא בהכרח מגורמים אישיותיים כגון חרדה או אי בטחון.

רוב המורים מסתייגים מהצורך להתחייב למשימות הוראה חדשניות ולפעילויות הדורשות למידה, התעדכנות והכנה שוטפים, הם אפילו נמנעים מללמד נושאים חדשים (Peled, Tal & Dori, 1999).

השימוש במחשבים, תקשורת וטכנולוגיה בכלל מפחידים ומרתיעים מורים מבוגרים יותר מאשר הלימוד על דרכי הוראה חדשות אחרות (Schrum, 1995; Robinson, 1995).

הכשרת המורים בארץ אינה מספקת את הצרכים ההולכים וגוברים בהכשרת מורים לשימוש במחשבים בהוראה, המטרה העיקרית בהכשרת מורה לשילובו של המחשב בהוראה מוגדרת: "לקדם את הידע, את המיומנות ואת הבנתו של המורה כיצד לתפקד בכיתה בה מתקיימת למידה משולבת מחשב" (גבעון, 1986).

המטרה העיקרית שצריכה להנחות אותנו בשילובו של המחשב היא שיפור דרכי הלמידה וההוראה.

רקע תיאורטי:

עמדותיהם של המורים כלפי השימוש במחשב משפיע על מידת שילובם את המחשב בתהליך ההוראה.(Chen, 2004) עמדות חיוביות כלפי מחשבים יעודדו שימוש נרחב במחשב ויאפשרו הצלחה במשימות הכרוכות בשימוש בו Munger (& Loyd), 1989 **בתוך**: (גלעד, 1993). השימוש היעיל במחשב מותנה בגישתו החיובית של המורה (Farry, 1984; Atkinson, 1984). עמדות שליליות כלפי מחשבים עלולות למנוע שימוש במחשב Koohang, 1989) **בתוך**: (גלעד, 1993). עמדה שלילית מתבטאת בהתרחקות מהמחשב מבחינה פיזית והימנעות משימוש בו, הימנעות מלבד ולשוחח על כל נושא הקשור למחשב, רצון להרחיק מחשבים ולפגוע בהם ופיתוח מחשבות עוינות אם בכלל יהיה מן ההכרח להשתמש במחשב, השימוש יהיה לזמן קצר ובמינימום יעילות.

עמדות שליליות שכיחות בעיקר בקרב מבוגרים שחוששים מפני טכנולוגיה ומדווחים על חרדה מפני מחשבים ועל הימנעות משימוש בהם (תירוש, 1988). אחת הסיבות לעמדות השליליות כלפי מחשב היא התחושה שהמחשב בא

להחליף את המורה בתהליך ההוראה, אך עוד לא בוטלה מסגרת בית הספר כמערכת חברתית-חינוכית לא תמו תפקידיו של המורה (פרלברג, 1980).

מרכיבים של עמדות כלפי מחשבים:

חרדת מחשב computer anxiety: סוג של חרדה ספציפית, התבטאות מותנית מצב של חרדה כללית (כמו: חרדת בחינות וחרדת מתמטיקה) (Cambre & Cook, 1985).

רוזין וויל (Rosen & Weil, 1988) טוענים שחרדת מחשב היא חרדה מצבית המופיעה בכל מפגש עם המחשב, העלולה למנוע מן הפרט שימוש במחשב ולפגוע ביכולת הלמידה שלו (Campbell, 1989) ועלולה למנוע בעתיד הצלחה מקצועית (Greenly, 1988), מן הראוי לציין, שמורה מבוגר שיש לו שליטה במחשב ובתוכנות עיבוד יכול להכין את שיעוריו בצורה יוצאת דופן בשילוב אפקטים של תמונה וקול עם מצגות, המסייעות לתלמיד לקלוט את החומר בצורה טובה יותר. ואילו מורה עם חרדת מחשב או שיש לו עמדה שלילית כלפי מחשב שיעוריו לכל הדעות יהיו פרונטליים קלאסיים, ולא יתרמו הרבה להמחשת החומר וקליטתו ע"י התלמידים.

בולין (Bohlin, 2002), השתמש במושג "הימנעות/התחמקות ממחשב" במום המושג חרת מחשב, והגדיר אותו כ- "הרגשה כוללנית של סלידה משימוש במחשב המתבססת על תחושות, עמדות ורמות מוטיבציה של פרט"

עמדותיהם של המורים הם מנבא חזק לרצונם העתידי לשלב מחשב בהוראה, אם חרדת המחשב משולבת עם רמת ביטחון נמוכה, רמת מוטיבציה נמוכה או עמדה שלילית, מורים יתחמקו מהאינטראקציה עם המחשב (Bohlin, 2002).

חיבה הנאה Liking: הנה תחושה כי השימוש במחשב מביא לתחושת הנאה. חיבה והנאה צויינו כגורמי משנה של עמדות כלפי מחשבים (Violato, Marunu & Hunter, 1989).

עניין Interest: הבעת עניין במחשב ככלי טכנולוגי ורצון להכירו ואפשרויות השימוש בו, גורם זה מזוהה עם עמדות חיוביות כלפי מחשבים (Glass & Knight, 1988).

חרדת מכשור Equipment / Technology: חרדה מפני הפעלת מכשור טכנולוגי (Marcoulides, 1988).

בטחון בשימוש במחשבים Confidence ומסוגלות עצמית Self Efficacy: תחושת יכולת התמודדות עם מטלות המיושמות באמצעות המחשב" ומידת המסוגלות לארגן ולבצע פעולה באמצעות שימשו במחשב (Jorde-Bloom, 1988).

התנסות מעשית רבה עשויה להפחית את הפחדים משימוש במחשב. גם כן הגברת המודעות לגבי אפשרויות היישום הרבות של המחשב, התנסות מעשית מיידית ואינטנסיבית, עבודה בצוותים (Nelson, 1983). נמצא גם כי ככל שלאדם ניסיון רב יותר בהפעלת מחשב כך הייתה גישתו חיובית יותר למחשבים.

הרבה מחקרים דנו בחרדת מחשב, הימנעות/התחמקות משימוש במחשב, סלידת המחשב ולחץ מחשב (Bohlin, 2002), מחקרים אלו בדקו את הקשר בין הגורמים האלו לבין מוטיבציה לימודית, דימוי עצמי ושביעות רצון.

הקשר בין שימוש מחשב ומשתנים אישיים

הבדלים בין המינים: נמצאו הבדלים בעמדות כלפי מחשב על סמך מגדר, שכבת גיל ורמת השכלה (Minaidi & Hlapanis, 2005). מחקרים (Kay 1992a, 1992b) דיווחו, כי עמדותיהם של בנים כלפי מחשבים חיובית יותר מאשר עמדותיהם של בנות והתחום נתפס כגברי יותר, וכי בנים מתעניינים הרבה יותר בנושא מאשר בנות, מגמה זו נמשכת עם עליית הגיל.

גיל: מחקרים (Bear, Richard & Lancaster, 1987 ; Greenly, 1988) דיווחו שקיים קשר בין גיל לבין עמדות כלפי מחשבים כך שעמדות כלפי מחשבים נהיו שליליות בשכבות גיל גבוהות, תלמידים בביי"ס יסודי מגלים עמדות הרבה

יותר חיוביות מאשר תלמידים בחט"ב ובתיכון.

וותק: מורים חדשים בעלי פחות משלוש שנות וותק דיווחו על מוכנות גבוהה יותר להשתמש במחשב בכלל ובאינטרנט בפרט, לעומת מורים של למעלה מעשרים שנות וותק (Rawand, 2000).

ניסיון קודם עם מחשבים: הרבה מחקרים (Zimmer, Abell, Cozad & Hocevar, 1990; Summers, 1990) הצביעו על כך שהיעדר ניסיון קודם עם מחשבים גורם לרמה גבוהה של חרדת מחשבים ולעמדות שליליות כלפיהם.

מורים ומחשבים: מורים בעלי עמדות שליליות המתנגדים מסיבה זו או אחרת לטכנולוגיה חינוכית חדשה יבלמו את כניסתה למערכת. כאשר למורה יש מחשב משלו הוא חש סמכותיות ומקצועיות, הוא מבזבז פחות זמן על עבודות פקידותיות ויש לו זמן רב להקדיש לתלמידים אינדיווידואליים.

החוקרים, גורג, סלית ופירס (משרד החינוך, 1996), בנו מודל טיפולוגי הממיין את המורים ע"פ מידת ההתאמה בין רמת הידע שלהם בטכנולוגיה חדשה ובין נכונותם ליישמה בכיתה:

הטירון: לטיפוס הזה יש מעט מאוד ידע, אם בכלל, והוא מתנגד לה ויש לו עמדות שליליות כלפי הטכנולוגיה, וזה נובע מחוסר ידע ליישומיה ויתרונותיה.

הספקן והכופר: יש למורה זה מודעות מספקת אך יש לו ספק באשר ליתרונותיה.

החוקר והאופטימיסט: יש לו מעט ידע אך הוא נלהב ביחס לפוטנציאל שלה (הטכנו).

הקונפורמיסט והמתחיל : הוא מומחה בטכנולוגיה ומשתעשע בה כמעט ללא מטרה.

החובבן והמומחה: לשניהם יש ציפיות גבוהות מהטכנולוגיה אך למומחה יש רמת מחויבות גבוהה יותר.

הוכח שמורים המוכנים ליטול סיכונים ומוכנים לשינויים בחייהם הפרטיים והמקצועיים מגלים עמדות חיוביות יותר כלפי מחשב מאשר מורים שאינם מוכנים ליטול סיכונים (Offir & Katz, 1990).

מחשבים והכשרת מורים:

מורים צריכים להיות מודעים למטרות החינוך המגוונות, ואיזה מהן יכולות לבוא לידי ביטוי באמצעות טכנולוגית המחשב. כמוכן מורים צריכים להיות מודעים לתרומת הטכנולוגיה לחינוך ולאפשרות שיתוף הפעולה בין הטכנולוגיה לחינוך (Zepp, 2005).

שילוב תקשורת מחשב בהוראה, חיפוש הכלים והדרכים להתגבר על התנגדויות שונות וקשיים העומדים בדרכו של המורה והשאלה כיצד להכשיר את המורים ללמד בסביבה מתוקשבת, מעסיקים חוקרים רבים (Jameson, 2000).

המורה נשאר הדמות המרכזית בכל תהליך החינוך ועמדתם החיובית תיווצר ע"י הכשרתו הנכונה והמתאימה לצרכי שילובו של המחשב בהוראה, אחד הגורמים בתהליך תכנון הלימודים בעידן ממוחשב ומתוקשב הוא המורה, תהליך הכשרתו בנוסף כמובן למשאבים כספיים וגורמים אחרים, (זמר, 1996).

החידושים והיישומים הטכנולוגיים בסביבה האקדמית גרמו בשנים האחרונות למהפכה בשיטות ההוראה אך לא כל המורים מצליחים להסתגל במהירות הנדרשת ליישומי הטכנולוגיה בכיתה והם מגלים תגובות של התנגדות.

השינויים והציפיות במערכת החינוך מעמידים את מערכת הכשרת המורים בפני דרישות נוקבות. הסטודנטים להוראת הדיסציפלינות, כמו גם, המורים יידרשו ליתר אחריות ללמידה ולתפקודיה, שילוב המחשב פותח אפשרויות חדשות בחינוך מורים (יהלום, 1993).

סטודנטים להוראה המגיעים ברובם לבתי הספר עם מוטיבציה ורצון להצליח יכולים להשפיע השפעה רבה על שילובן של טכנולוגיות מידע במערכת החינוך (חזן, 2001).

כיצד להכשיר את כוח האדם המתאים לכך במכללות להכשרת מורים?

אנו חיים בסביבה שהולכת והופכת ליותר ממוחשבת ומתוקשבת. הצורך בהכשרת מורים לסביבה זו מובן מאליו. מכאן עולה חיוניות שליטת הגננת במחשב. הגננת העתידית צריכה לחיות בסביבת המחשב מרגע שהיא נכנסת למוסד ההכשרה. כאשר תיכנס לגן בתום תקופת ההכשרה היא תרגיש מיודדת עם המחשב.

לפי לוין (1992) יש לשלב את העבודה במחשב בזמן ההכשרה באופן ממשי לשירות התלמידות. רק אם ירכשו נסיון עצמי ממשי לשירותן הן, תוכלנה בהיותן גננות, להעריך את האפשרויות הגלומות במכשיר זה עבור הילדים.

המחשב כמשחק

המשחק הוא מעיסוקיו העיקריים של הילד בגן-הילדים. באמצעותו ותוך כדי שימוש בטכנולוגיות מצויות, הוא רוכש ידע חדש ומשמעותי עבורו. הפעילות עם המחשבים מפגישה את הילדים עם עולמות תוכן שונים, מאפשרת חיזוק מושגים ומקדמת מיומנויות חשיבה (בדר, 1993).

קידום אוריינות בגן-הילדים

כשיוצרים סביבה אוריינית לילדים צעירים, המחשבים יכולים למלא תפקיד מרכזי, המאפשר לילדים ליצור היפותיזות, להפיק קומבינציות עבודה חדשות, לפתור בעיות, לבנות מחדש התנסויות, לארגן שפה פנימית ולהביע משמעויות בין-אישיות בדרך טבעית ומשחקית (Rowland Scott, 1992).

לוין (1992) מאמין, שמעבד התמלילים כמכשיר כתיבה מציע לילדים הזדמנות להיות דומים יותר למבוגרים, למעשה כמקצוענים מתקדמים, ביחסם לתוצרתם האינטלקטואלית ולעצמם.

לדעתו, אין הכוונה להכניס עוד מכשיר לגן, אלא לערוך שינוי בגישה הדידקטית הכוללת והמהותית של הוראת הטכניקות של קרוא וכתוב.

קידום אינטראקציות חברתיות בגן-הילדים

מחקרים רבים הראו, שילדים בקבוצות של ארבעה ילדים יכולים ללמוד בצורה טובה במחשב ושהמחשב לא מבודד אלא בדיוק להיפך.

מחקר של (Sales & Carrier, 1987) הראה, שאפשר לראות את סביבת המחשב כסביבה חברתית פעילה המעודדת אינטראקציות חברתיות. הטכנולוגיה מעודדת שיתוף פעולה, כולל עזרה והתנהגות הוראתית. הילדים מחליפים דעות ולעיתים מתווכחים על הציורים והסיפורים של עצמם.

השערות המחקר :

1. קיים הבדל בין מורים לבין מורות בעמדותיהם כלפי מחשבים.
2. קיים הבדל בין מורי המדעים לבין מורי החינוך בעמדותיהם כלפי מחשבים.
3. קיים קשר חיובי בין מידת הניסיון הקודם לבין עמדות כלפי מחשב.
4. קיים קשר בין מידת השימוש במחשב לבין עמדת המורים כלפי מחשב.
5. קיים קשר בין גיל וותק המורה לבין עמדתו כלפי מחשב.

מתודולוגיה:

משתני המחקר:

משתנים בלתי תלויים:

גיל, וותק ומין המורה.

מקצוע ההוראה, ותחום התמחות.

מידת ותדירות השימוש במחשב.

ניסיון שימוש במחשב.

משתנה תלוי:

עמדת המורה כלפי מחשב.

רתיעה מפני שימוש במחשב.

נכונות המורה לשלב מחשב בהוראה.

המדגם ושיטת הדגימה:

במחקר השתתפו 106 מורי מכללות שנבחרו באופן אקראי מכל המגמות, ההתמחויות ושכבות גיל. 54 מורים (50.9%) ו- 52 מורות (49.1%), המלמדים במכללות: המכללה האקדמית הערבית לחינוך בחיפה, מכללת אלקאסמי בבאקה, מכללת סחנין, המכון הערבית, מכללת אורנים, מכללת גורדון, מכללת לוינסקי ומכללת אוהלו. 45 מורים בעלי תואר שני (42.5%), 59 מורים בעלי תואר שלישי (55.7%) ושני בעלי דרגת פרופסור (1.9%). 22 מורים מלמדים שפות (ערבית, עברית, אנגלית) (20.75%), 41 מורים מלמדים מקצועות חינוך (חינוך מיוחד, גיל רך, חינוך גופני, הדרכה, חינוך לבריאות) (38.68%), 25 מלמדים מדעים (מתמטיקה, מחשבים, פיסיקה, ביולוגיה, כימיה) (23.58%), 12 מורים מלמדים פסיכולוגיה, אומנות ותקשורת (11.32%), 6 מורים מלמדים היסטוריה ולימודי ארץ ישראל (5.66%). (טבלה מס' 1 בנספח). ממוצע גילאי המורים 49.44 שנים (סטיית תקן 9.54) כשהגיל המנימלי 29 והגיל המקסימלי 74, וממוצע שנות הוותק 23.93 שנים (סטיית התקן 10.42) כשהוותק המנימלי שנתיים והוותק המקסימלי 50שנים.

טבלה מס' 1: תיאור המורים המשתתפים במחקר על פי משתני הרקע השונים

משתנה	קטגוריה	מספר	אחוז
מגדר	מורים	54	50.9%
	מורות	52	49.1%
דרגה/ השכלה	תואר שני	45	42.5%
	תואר שלישי	59	55.7%
	פרופסור	2	1.9%
מקצוע הוראה	שפות (ערבית, עברית, אנגלית)	22	20.75%
	חינוך (חינוך מיוחד, גיל רך, חינוך גופני, הדרכה, חינוך לבריאות)	41	38.68%
	מדעים (מתמטיקה, מחשבים, פיסיקה, ביולוגיה, כימיה)	25	23.58%
	פסיכולוגיה, אומנות, תקשורת,	12	11.32%
	היסטוריה ולימודי ארץ ישראל	6	5.66%

כלי המחקר:

שאלון מובנה המורכב משני חלקים:

חלק א' : כולל שאלות אודות נתוני הרקע של המורים המשתתפים במחקר, ושאלות על מידת, צורך וצורת השימוש במחשב ובאינטרנט (שמיר, 1999).

חלק ב' : שאלון עמדות כלפי מחשב שחובר ע"י אופיר וכץ (Offir & Katz, 1990), לשאלון בוצע ניתוח גורמים, נבדק התוקף והמהימנות של השאלון, ונמצא שהוא תקף ומהימן. שאלון זה מורכב מ- 26 פריטים, המתייחסים לרתיעה מפני שימוש במחשב (פריטים 1 עד 8) מהימנות אלפא קרונבך שווה ל- 0.806, ונכונות המורה לשלב מחשב בהוראה ולהיעזר בו (פריטים 9 עד 19) מהימנות אלפא קרונבך שווה ל- 0.850.

ממצאים ודיון:

הממצאים מראים כי ל- 93.4% מהמורים יש מחשב אישי בבית לעומת 6.6% שציינו שאין ברשותם מחשב, נתון זה משקף אותו יחס באוכלוסייה. 44.3% מהמורים ציינו שיש ברשותם מחשב אישי במקום העבודה לעומת 55.7% שאין ברשותם מחשב אישי במקום העבודה, אך ל- 83% מהמורים יש נגישות למחשב במקום העבודה לעומת 17% שאינם נגישים למחשב במקום העבודה.

עולה גם כי 35.6% מהמורים למדו להשתמש במחשב דרך ניסוי וטעייה, 36.5% עברו קורס הכשרה, 22.1% למדו להשתמש במחשב באמצעות הדרכת חברים בני משפחה או עלוני וספרי הדרכה. מפתיע מאוד לגלות כי המורים לא ציינו שעברו קורס הכשרה ואימון לשימוש במחשב ואינטרנט בעידוד מקום העבודה או במימונו.

זמן שימוש ממוצע במחשב בשבוע 14.28 שעה (סטיית תקן 13.11).

מטרות השימוש במחשב שהמורים מנו, היו: אימון ותרגול בקורסי התמחות באמצעות תוכנות ולומדות - 16.1% מהמורים, 9.4% מהמורים משתמשים במחשב להדרכה, 10% מהמורים ציינו שהם משתמשים במחשב להדמיה והמחשה, 23.6% משתמשים במחשב להכנת מצגות ו36.3% מהמורים משתמשים

במחשב להכנת דפי עבודה ומבחנים.

מרבית מורי המורים משמרים את אופי הלמידה המסורתית (פנים אל פנים), גם בכיתה המקוונת (ניר-גל ואחרים, 2006).

לגבי שליטת המורים במחשב, 3.8% מהמורים הם חסרי שליטה לחלוטין, 9.4% מהמורים שליטתם נמוכה, 30.2% עם שליטה בינונית ו 56.6% מהמורים שולטים במחשב במידה רבה עד רבה מאוד.

77.4% מהמורים יודע על קיום תוכנות ולומדות שיכולות לעזור בתחום ההתמחות שלהם, אך 22.6% מהמורים אינם יודעים זאת.

המורים נשאלו על מידת השימוש ביישומי המחשב, 85.8% מהמורים ציינו שהם משתמשים במעבד התמלילים במידה רבה עד רבה מאוד, 95.3% מהם ציינו שהם משתמשים במחשב לגלישה באינטרנט במידה רבה עד 2% משתמשים במידה רבה מאוד, 84% ציינו שהם משתמשים במחשב לחיפוש מאגרי מידע במידה רבה עד רבה מאוד, 49.1% ציינו שהם משתמשים במסדי נתונים במידה רבה עד רבה מאוד, 49.1% משתמשים בגיליון האלקטרוני במידה רבה עד רבה מאוד, ו- 47.2% ציינו שהם משתמשים ב- Power point במידה רבה עד רבה מאוד.

טבלה מס' 8: מידת השימוש בכל אחד מהיישומים

	בכלל לא עד במידה מועטה	במידה בינונית עד במידה רבה מאוד	לא השיבו
מעבד תמלילים	12 (11.3%)	91 (85.8%)	3 (2.3%)
אינטרנט	5 (4.7%)	101 (95.3%)	
חיפוש במאגרי מידע	14 (13.2%)	89 (84.0%)	3 (2.8%)
מסד נתונים	41 (38.7%)	52 (49.1%)	13 (12.3%)
גיליון אלקטרוני	44 (41.5%)	52 (49.1%	10 (9.4%)
point Power	50 (47.2%)	50 (47.2%)	6 (5.7%)

ממוצע מידת הרתיעה מפני שימוש במחשב 1.93 (על סקלה 1 - 4), עם סטיית תקן 0.69, כאשר ממוצע מידת הרתיעה בקרב המורים הוא 1.95 עם סטיית תקן 0.74, וממוצע מידת הרתיעה בקרב המורות הוא 1.91 עם סטיית תקן 0.64.

ממוצע מידת הנכונות לשלב מחשב בהוראה 3.26 (על סכלה 1 - 4), עם סטיית תקן 0.58, כאשר ממוצע מידת הנכונות לשלב מחשב בהוראה בקרב המורים הוא 3.22 עם סטיית תקן 0.59, וממוצע מידת הנכונות לשלב מחשב בהוראה בקרב המורות הוא 3.29 עם סטיית תקן 0.57. אלו הם ממוצעים גבוהים. עמדות חיוביות כלפי מחשבים יעודדו שימוש נרחב במחשב ויאפשרו הצלחה במשימות הכרוכות בשימוש בו (Munger & Loyd, 1989 בתוך: גלעד, 1993). השימוש היעיל במחשב מותנה בגישתו החיובית של המורה (Farry, 1984; Atkinson, 1984).

אברסול וורנדאם (Ebersole and Vornddam, 2003), מנו משתנים רבים, אשר בולמים ומונעים יישום טכנולוגיה בהוראה, כמו: חוסר זמן, חוסר משאבים וחוסר מנהיגות וחוסר מיומנויות וידע.

באגיו וואלינס (Pajo and Wallace, 2001) סיווגו את המחסומים לשימוש בטכנולוגיה בהשכלה הגבוהה לשלוש קטגוריות: משתנים אישיותיים (זמן לא מספיק, מיומנויות וכישורים לקויים..., מחסומים הקשורים לעמדות (תפיסה והרגשה כלפי חידושים), מחסומים ארגוניים (חומרה, תוכנה, ותמיכה טכנית).

נבדק ההבדל בין המורים לבין המורות ברתיעה מפני שימוש במחשב ונכונותם לשלב מחשב בהוראה באמצעות מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים, ונמצא כי קיים הבדל לא מובהק בין המורים לבין המורות ברתיעה מפני שימוש במחשב ובמידת נכונותם לשלב מחשב בהוראה. כמו כן נמצא הבדל לא מובהק בזמן הממוצע לשימוש במחשב, ונמצא הבדל לא מובהק בממוצע שעות הגלישה באינטרנט.

נבדק ההבדל בין המורים בהתמחויות השונות ברתיעה מפני שימוש במחשב

ונכונותם לשלב מחשב בהוראה באמצעות ניתוח שונות חד כיווני, ונמצא כי קיים הבדל לא מובהק בין המורים ברתיעה מפני שימוש במחשב ובמידת נכונותם לשלב מחשב בהוראה.

נבדק הקשר בין וותק המורה וגילו לבין רתיעה מפני שימוש במחשב ונכונותו לשלב מחשב בהורה, באמצעות בדיקת קורילציה על ידי מקדם המתאם של פירסון.

נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק ($r = 0.221, p<0.05$) בין וותק המורה ומידת הרתיעה מפני שימוש במחשב, ונמצא קשר חיובי מובהק ($r = 0.246, p<0.05$) בין גיל המורה ומידת הרתיעה מפני שימוש במחשב. זאת אומרת ככל שעולה הוותק והגיל של המורה הוא נרתע יותר מפני שימוש במחשב. עמדות שליליות שכיחות בעיקר בקרב מבוגרים שחוששים מפני טכנולוגיה ומדווחים על חרדה מפני מחשבים ועל הימנעות משימוש בהם (תירוש, 1988). אחת הסיבות לעמדות השליליות כלפי מחשב היא התחושה שהמחשב בא להחליף את המורה בתהליך ההוראה, אך עוד לא בוטלה מסגרת בית הספר כמערכת חברתית-חינוכית לא תמו תפקידיו של המורה (פרלברג, 1980).

נמצא קשר שלילי מובהק ($r = -0.542, p<0.001$) בין זמן שימוש ממוצע במחשב לבין רתיעה מפני שימוש במחשב, ונמצא קשר חיובי מובהק ($r = 0.428, p<0.001$) בין זמן שימוש ממוצע במחשב לבין נכונות המורה לשלב מחשב בהוראה. זאת אומרת שככל שהמורה משתמש יותר במחשב הוא נרתע פחות ונכונותו תעלה.

רשימת מקורות

בדר, א. (1993). **שיטות למידה ממוחשבות (לילדים מוגבלים ביכולתם),** עמל - המרכז הפדגוגי: ת"א.

גבעון, י. (1986). **הכרת המחשב- מה העבודה הזאת לכולם?** מעשה חושב.

גלעד, ד. (1993). **עמדותיהם של תלמידים כלפי מחשבים.** עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.

זמר, ה. (1996). **תכנון לימודים בעידן ממוחשב ומתוקשב.** מחשבים בחינוך, 37.

חזן, א. (2001). **טיעונים של סטודנטים להוראת מתמטיקה ומדעים לגבי שילוב תקשוב בתהליכי הוראה ולמידה.** דפים, 35, 88 - 106.

יהלום, י. (1993). **תרומת המחשב לניהול הלמידה ולשליטה בה - המשמעות לשיפור ההוראה ולהכשרת מורים.** דפים, 16.

לוין, ג' (1992). **מחשב בגן - מה הלאה?** הד הגן, נ"ו (ג), עמ' 260-264.

משרד חינוך (1996). **התמודדות עם "חרדת המחשב" של מורים: תפקיד ההתייעלות העצמית בהפחתת ההתנגדות לשינוי.** אשנב למערכות חינוך בעולם, 19, עמ' 45-47.

ניר-גל, ע., נור, ט., גלברט, ר., ריינגולד, ר. (2006). **תפקיד המורה בלמידה המקוונת: בחינת היישום על פי מאפייני קורסים מקוונים.** שבילי חינוך, רשות המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת, 13, 66 - 71.

פרלברג, א. (1980). **לקראת טכנולוגיה של הוראה ושל למידה.** החינוך, ה-ו.

רוטין, י. (1996). **שילוב המחשב בתהליך הכשרת המורים לחינוך הגופני.** מחשבים בחינוך, 37.

שמיר, י. (1999). **מאפייני השימוש באינטרנט בקרב מורים.** עבודת גמר לתואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב.

תירוש, ד. (1988). **תסמונות מחשב - היבטים פסיכולוגיים ופיסיולוגיים.** תל - אביב: מרכז המידע הממוחשב.

Atkinson, M.L. (1984). **Computer – Assisted Learning,** Computers in the Schools, 91-99.

Bear, G.G., Richards, H.C.& Lan caster, P. (1987). **Attitudes towards computer**. Journal of Educational computing Research. 3(2), 207 – 218.

Becker, H.J. (1999). **Internet use by teachers: Condition of professional use and teacher-directed student use.** Irvine, CA: Center for Research on Information Technology and Organizations, University of Minnesota.

Berge, Z. (1995). **Computer-mediated communication and the online classroom in distance education: from marks in the sand to computer conferencing via optics**. In Z. Berge (Ed.), Computer-mediated communication and the online classroom. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Bohlin, R. (2002). **Avoiding Computer Avoidance**, Retrieved on July 19, 2004 from http://it.coe.uga.edu/itforum/paper35/paper35.html.

Cambre, M.A. & Cook, D.L. (1985). **Computer anxiety: definition, meaturement and correlates.** Journal of Education Computing Research, 1(1), 32 – 47.

Campbell, N.J. (1989). **Computer anxiety of rural middle and secondary school students.** Journal of Education Computing Research. 5(2), 212 – 220.

Carrier, C., Sales, G.(1987). **Pair versus individual work on the acquisition of concepts in a computer-based instructional lesson.** Journal of computing in Childhood Education, 14(1), 11-17.

Chen, L.-L. (2004). **Pedagogical Strategies to Increase Pre-service Teachers' Confidence in Computer Learning.** Educational Technology & Society, 7 (3), 50-60.

Ebersole, S., & Vordan, M. (2003). **Adoption of computer based Instructional Methodologies: A case study.** International Journal of e-Learning, 2 (2), 15-20.

Farry, B.A. (1984). **Computer Literacy for Staff Development.** AEDS Journal, Summer: 1-7.

Glass, C.R. & Knight, L.A. (1988). **Cognitive factors in computer anxiety, cognitive therapy and research,** 12(4), 351 – 366.

Greenly, M.(1988). **Computerphobia**. The Futurist, 22(1), 14 –18.

Jameson, J. (2000). **Student Hypermedia Composition**. Educational Technology & Society, 3(1).

Jorde-Bloom, P.(1988). **Self-efficacy expectations as a predictor of computer use: Alook at early childhood administrators.** computers in the school, 5(1), 45 – 63.

Katz, Y.J. (1984). **The influence of some attitudes on intelligence.** Unpublished doctoral dissertation, University of the Witwatersrand.

Kay, R.H. (1992a). **An analysis of methods used to examine gander differences in computer related behavior.** Journal of Educational Computing Research, 8(3), 277 – 290.

Kay, R.H. (1992b). **Understanding gander differences in computer attitudes, aptitude and use: An invitation to build theory.** Journal of Reseach on Computing in Education, 25(2), 114 - 158.

Levin, T. & Gordon, C. (1989). **Effect of gander and computer experience on attitudes toward computers.** Journal of Educational computing Research, 5(1), 66 – 88.

Marcoulides, G.A.(1988). **The relationship between computer anxiety and computer achievement.** Journal of Educational Computing Research, 4(2), 151 – 158.

Minaidi, A., Hlapanis, G. H. (2005). **Pedagogical Obstacles in Teacher Training in Information and Communication Technology**. Technology, Pedagogy and Education, Vol. 14, No. 2, 241 – 254.

Nelson, C. (1983). **Evaluating a Computer Literacy Program**. Journal of Developmental and Remedial Education, 6, 16-17.

Offir, B. & Katz, Y. J. (1990). **Computer orientated attitudes as a function of risk taking among Israeli elementary school teachers**. Journal of Computer Assisted Learning, 6, 168-173.

Pajo, K. & Wallace, C. (2001). **Barriers to the uptake of web based technology by university teachers**. Journal of Distance Education, 16 (1), 70-84.

Peled, Y., Tal, R.T. & Dori, J.Y.(1999). **Teachers Attitudes and Intentions Toward Distance Learning**. International Workshop on Science Teachers Education Toward the

New Millennium, Technion, Department of Education in Technology and Science.
Rawand, C. (2000). **Teacher use of computers and the Internet in public schools**. Education Statistics Quarterly.
Robinson, B. (1995). **Teaching Teachers to Change: The Place of Change Theory in the Technology Education of Teachers**. Journal of Technology and Teacher Education, 3(2/3), 107 -117.
Rowland, K., Scott, D.(1992).**Promoting Language and Literacy for Young Children through Computers**. Journal of Computing in Childhood Education.3, 55-61.
Rosen, L.D. & Weil M.M. (1988). **Computer anxiety: Research and application, A paper presented at the minth International conference of the society for test anxiety research**. Paduva, Italy.
Schrum, L. (1995). **Educators and the Internet: A Case Study of Professional Development**. Computer and Education, 24(3), 221 – 228.
Summers, M. (1990). **New study teachers and computers: An investigation on experiences and feelings**. Educational Review, 42(3), 261 – 271.
Violato, C., Marini, A. & Hunter, W. (1989). A **confirmattory factor analysis of a four-factor modle of attitude toard computers: A study of preservice teachers**. Journal of Research on Computing in Education, 22(2), 199 – 213.
Zepp, R. A. (2005). **Teachers' Perceptions on the Roles on Educational Technology**. Educational Technology & Society, 8(2), 102-106.
Zimmer, J.W, Abell, N., Cozad, J.B. & Hocevar, D.J. (1990). **Attitudes toward the application of microcomputers among human service professional**. Paper presented at the annual meeting society of test anxiety research, Berlin.

השפה האוגריתית ותרומתה לעברית המקראית

יצחק אבישור

Abstract

Ugaritic Literature and its contribution to the Bible

Yizhak Abishor

Research on the points of contact between Ugaritic literature and Bible literature has been conducted at universities from the discovery of Ugaritic writings in 1928 to the present. namely about eighty years. The many parallels discovered in the domains of language and style. literature and culture, and ritual and religion revealed the firm ties of biblical literature and Canaanite literature. They stimulated Cassuto's remark that "biblical literature was but the continuation of the antecedent Canaanite literature that preceded it." Much work in this field was accomplished by Ginsberg Cassuto, Loewenstamm, de Moor, Loretz, del Olmo Lete, and others, and their contribution to this subject has clarified many mysteries in the language and style and in the literature of the Bible.

השפה האוגריתית שייכת לקבוצת השפות השמיות הצפון מערביות, והיא השפה הקדומה והחשובה בתרומתה לקבוצה זו. שפה זו הייתה בשימוש בכתב מן המאה ה- 17 עד שנת 1200 לפני הספירה.

אוגרית - העיר והממלכה

בשנת 1929 התגלה חדר קבורה ליד המפרץ של "מינת אל ביצ'א" (הנמל הלבן) שבסוריה. מקום זה נמצא כתריסר ק"מ מן הנמל הסורי לאדיקיה. החפירות שהחלו על ידי משלחת ארכיאולוגית צרפתית בראשותו של אנדרה שפר נמשכו עד פרוץ מלחמת העולם השנייה (1939), ולאחר הפסקה של עשר שנים שבו ונתחדשו החפירות באתר. לאחר שנחפר הקבר במינת אל ביצ'א חיפשו את מקומה של עיר הממלכה אוגרית, ששמה ידוע לנו ממכתבי אל עמרנה מן המאה ה- 14 לפני הספירה.

העיר אוגרית התגלתה במרחק 1200 מטר ממקום שנקרא היום ראס שמרה ("ראש השמיר"). לזיהוי האתר הנחפר עם אוגרית סייע לוח שנתגלה באתר, ובו נזכר המלך נקמד מאוגרית. מן החפירות התברר שהעיר אוגרית היא אחת הערים הקדומות בעולם. עיקר התגליות בחפירות הוא מהאלף השני לפני הספירה, תקופה שבה נודעה אוגרית כעיר נמל בחוף הפיניקי, בירת ממלכה עשירה. כעיר ממלכה העומדת בין שתי מעצמות גדולות, ממלכת מצרים בדרום וממלכת החיתים בצפון ובמזרח, הפכה אוגרית לאזור בעל חשיבות לשתי המעצמות. אוגרית נטתה פעם לצד מצרים ופעם לצד הממלכה החיתית.

הכתבים והלשונות באוגרית

מלבד הממצאים הארכיאולוגיים השונים נתגלו שפע לוחות הכתובים בכתבים שונים ובלשונות שונות.

התגלו כתבים בשבע שפות שונות: שומרית, אכדית, חורית, חיתית, אוגריתית, מצרית וקיפרית-מינואית (איי הים - קפריסין, יוון). עיקר הכתבים שהתגלו כתובים בכתב האכדי, אך התגלית החשובה הייתה כתב יתדות מיוחד. לאחר פענוחו של כתב זה התברר שזו שפה כנענית מקומית, היא האוגריתית. הספרות האוגריתית נשמרה בזכות הכתב הזה. האוגריתים אימצו שיטת כתב שומרית - אכדית על לוחות. הסופר האוגריתי אימץ שיטה זו של הכתב וחומרי הכתיבה, אך התאים אותה לצרכיה של האוגריתית. כיוון שהשפה האוגריתית היא שפה עיצורית, צמצם הסופר האוגריתי את מספר היתדות הרב בכתב השומרי -בבלי, שהיה כתב הברתי, לשלושים סימנים בלבד, כמספר העיצורים המרכיבים את ה-א"ב האוגריתי.

כיוון שהכתב לא היה מורכב מסימנים רבים הצליחו חוקרים לפענחו. מחוץ לאוגרית התגלו מספר חפצים, בעיקר חצים, שעליהם נכתבה מלה בת ארבע אותיות "למלך", כלומר: שייך למלך.

בצורה זו ידעו החוקרים שלוש אותיות מהכתב הזה. לפני כן לא היה ידוע על

השפה האוגריתית ממקור אחר, אך החוקרים באו עם ידע בשפות השמיות, והגיעו למסקנה שמדובר בשפה שמית, כשהשוו את אוצר המלים של האוגריתית למלים בשפות שמיות אחרות, וכך זיהו אותה.

מדוע ב-א"ב האוגריתי 30 עיצורים? בעברית ישנם 22 עיצורים, וכן בפיניקית ובארמית, ואילו בערבית השתמרו שישה עיצורים פרוטושמיים נוספים שאינם מצויים בעברית, בפיניקית ובארמית (**ד' , ח' , ט' , ע' , צ' , ת'**).

חמישה מהעיצורים שהשתמרו בערבית מצויים גם באוגריתית למעט העיצור צ' (הערבים מכונים "אהל אלצ'א, היינו "בעלי האות צ' ".

לעומת זאת בעברית ובארמית חלו מעתקי הגאים של עיצורים אלה לעיצורים שכבר קיימים בשפות הללו.

אוגריתית	ערבית	עברית	ארמית
ד' - ד'רע	ד' - ד'ראע	ז - זרוע	ד - דרעא
ח' - אח'	ח' - אח'	ח - אח	ח - אח
ט' - קט'	ט' - קיט'	צ - קיץ	ט - קיטא
ע' - ע'לם	ע' - ע'ולאם	ע - עלם	ע - עולימא
ת' - ת'ר	ת' - ת'ור	ש - שור	ת - תורא

נוסף לעיצורים אלה יש לציין שבאוגריתית יש שלושה סוגים של העיצור א': אַ, אִ, אֻ.

עיצור נוסף נמצא במלים שחדרו מחורית ומחיתית, והוא העיצור $ס_2$.

כך אנו מגיעים למניין של שלושים עיצורים (27 כשל הערבית + שני סוגי א' נוספים + $ס_2$).

קיומם של עיצורים נוספים אלה באוגריתית מאפשר לנו להתחקות אחר מוצא אטימולוגי של מלים מהעברית המקראית, דבר שהיה קודם לכן מתבסס רק על הערבית, עתה ניתן לדעת בוודאות את מוצאה האטימולוגי של המלה העברית.

בלוחות שבכתב אנו מוצאים שפע של סוגים, הן ספרותיים והן בלתי ספרותיים. הלשון האוגריתית שימשה בכל תחומי הממלכה בענייני אדמינסטרציה, ספרות, דת ופולחן, חברה וכלכלה.

התעודות בלשון זו כוללים צווים מלכותיים, מסמכים מנהליים, מכתבים בין המלך ואנשי חצרו לבין נסיכים ושרים מחוץ לעיר ורשימות שונות. אולם במיוחד חשובות למקרא ולספרותו התגליות של הטקסטים הספרותיים.

הטקסטים הספרותיים מאוגרית וחשיבותם

עיקר התגליות הספרותיות היו בשנים 1929 - 1936. היצירות החשובות שהתגלו הן יצירות מיתיות ואפיות. היצירות המיתיות עניינן תולדות האלים ומאבקיהם זה בזה ("בעל", "בעל וענת", "האלים הנעימים והיפים", "נישואי נכל ואב"), ואילו היצירות האפיות עניינן מלכים ושופטים מימי קדם ("עלילת אקהת" ו-"עלילת כרת"). בנוסף התגלו תפילות ומזמורים (בעיקר החל משנת 1965), השבעות וטקסטים פולחניים.

יצירות ספרותיות אלה הן היצירות הראשונות בשפה שמית צפון מערבית, ובשל היותן קדומות מזמן שלפני המקרא (1500 - 1200 לפני הספירה) ניתנת להן חשיבות גדולה במעלה לא רק להבנת ספרותם של עמי כנען הקדומים, אלא להבנת עניינים בספרות המקרא, בלשונו, בתרבותו ובאמונתו, שעד עתה לא הובנו כראוי. למרות מחלוקת הקיימת בין חוקרים האם אוגרית שייכת לכנען או לא; ברור מבחינה ספרותית וסגנונית שספרות אוגרית היא ספרות כנענית, וקרבת הספרות המקראית אליה בולטת ביותר.

כיצד קרה המגע בין השפות שהביא לזיקה בין הספרות הכנענית והספרות המקראית? כיוון שבשנת 1200 לפני הספירה הוחרבה העיר אוגרית על ידי גויי הים, בני ישראל קיבלו את הספרות הכנענית לא דרך האוגריתיים ישירות אלא דרך הכנענים. כשבני ישראל באו מהמדבר לתחומי ארץ ישראל הייתה שם

אוכלוסייה כנענית. הכנענים התגוררו בערי ממלכה גדולות, כגון: חצור, גזר, לכיש, והייתה להם מסורת של ספרות כנענית הדומה לספרות אוגרית. בנוסף היו לבני ישראל קשרים עם פיניקיה, בתקופת המלוכה, כולל נישואים פוליטיים בין ממלכות ישראל ויהודה ומלכי פיניקיה. קשרים אלה לוו בהשפעה דתית ופולחנית, לכן מוצאים בספרי התנ"ך עקבות של הלשון הכנענית וספרותה.

חשיבות משנה נודעת לספרות אוגרית להבנת הרקע של הספרות המקראית היא בעובדה שמהפיניקים, הקרובים לישראל קרבה גיאוגרפית, לשונית וספרותית, לא נתגלתה עד היום שום יצירה ספרותית מובהקת. כל מה שנתגלה בלשון הפיניקית הוא כתובות, שעם כל הרישומים והיסודות הספרותיים שנקלטו בהן, הן אינן יצירות ספרותיות מובהקות. לעומת זאת הטקסט האוגריתי הוא טקסט ספרותי מובהק, ובכך ניכרת חשיבותו.

ספרות כנענית וספרות מקראית

מן הפרסומים הראשונים של הטקסטים האוגריתיים ניתנה תשומת הלב לזיקה הלשונית והספרותית שלהם למקרא. הגדילו לעשות בתחום זה שני חוקרים יהודים, ח"א גינזברג ומ"ד קאסוטו, שהראו עין בעין את הזיקה והקשרים הלשוניים, הסגנוניים והספרותיים שבין שתי הספרויות. בשנות השלושים הראשונות, סמוך לפרסום הראשוני של הטקסטים מאוגרית, פרסם גינזברג מחקרים אחדים שבהם פרסם את הלוחות האוגריתיים בתרגום עברי, ופירוש הקושר את האוגריתית לשפה העברית. בשנת 1936 הוציא ספר בעברית, "כתבי אוגרית", שהקיף את כל הטקסטים האוגריתיים שהתפרסמו עד לאותה שנה, שעד היום יש לו חשיבות במחקר.

הגדיל לעשות בנושא זה קאסוטו שלא דן רק בפרטי הזיקה שבין הספרות הכנענית (בעיקרה ספרות אוגרית) והספרות המקראית, אלא קבע את יסודות המגע שבין שתי הספרויות ותחומיו. הוא קבע שאין הספרות המקראית אלא

המשכה של הספרות הכנענית שקדמה לה בזמן. קאסוטו מנה עשר תופעות סגנוניות ספרותיות המשותפות לשתי הספרויות במאמרו "ספרות מקראית וספרות כנענית" (על כך בהרחבה בסעיף הדן בדרכי הסגנון המשותפות לאוגריתית ולעברית המקראית).

יש לציין שבחקר הזיקה בין ספרות כנען והמקרא הסתמנו שתי גישות קיצוניות המיוצגות על ידי שתי אסכולות. אסכולה אחת מחפשת השפעה גדולה עד מאוד של הספרות הכנענית על הספרות המקראית, עד כדי כך שרואים בשתי הספרויות ספרות אחת (מי דהוד ובית מדרשו), ואסכולה שנייה השוללת כמעט כל קשר בין שתי הספרויות (חוקרים גרמניים בעיקר). לעומת אלה אסכולה אחרת של חוקרים נוקטת בגישה אמצעית שקולה, והיא הדומיננטית בקרב חוקרים בישראל ובאמריקה.

הזיקה בין שתי הספרויות באה לידי ביטוי גם במושגים דתיים. על אף ההבדל הגדול שבין הדת האוגריתית הפוליתיאיסטית לבין הדת הישראלית המונותיאיסטית בתקופת המקרא, בכל זאת ישנם דברים משותפים המצביעים על זיקה בין שתי הדתות. היסודות המשותפים הנם מושגים ומונחים, תארים וכינויים הנמצאים באוגריתית ובמקרא, ונוגעים לדמויות האלים ולפעולותיהם, לדרכי כינוייהם ולדרכי פולחנם. האלים הרבים האוגריתיים הם צאצאיו של אל אחד ששמו "אל", והוא הבורא. קווים מדמותו של אל זה ניכרים בתיאור דמותו של ה' אלוהי ישראל: שניהם רחומים וחנונים, שניהם חכמים ועוד. בנו של אותו אל הוא בעל, וגם קווים מדמותו של אל זה נשתקעו בתיאור דמותו של ה': שניהם אלוהי גבורה הנאבקים בים ומנצחים אותו, שניהם מכונים "רוכב ערבות". מפלצות ים המוזכרות בספר ישעיה מופיעות בשמותיהן ממש (לויתן, נחש עקלתון, נחש בריח) גם במיתוס בעל. אחד האלים התופס מקום נכבד במיתוס האוגריתי, האל "מות" נמצא לו זכר בכתובים אחדים במקרא. דת ישראל המונותיאיסטית ניסתה לסלק כל זכר לאמונה הפוליתיאיסטית

מן המקרא, אך יחד עם זאת אין להכחיש שאמונת המקרא ינקה מן המיתוס הכנעני.

לספרות אוגרית יש תרומה רבה להבנת העברית המקראית. בדקדוקה של לשון אוגרית ובתחבירה יש תופעות מיוחדות השופכות אור על מקומות מוקשים במקרא. במיוחד חשובה תרומת האוגריתית לפענוח משמעויות מלים סתומות במקרא. לא פחות חשובה היא תרומתה להבנת סגנון העברית המקראית בשל הקווים המשותפים הרבים לשתי הספרויות.

תרומת האוגריתית לדקדוק העברית המקראית ותחבירה

רופפות מלות היחס והחיבור

במקרא יש מקומות שהשימוש במלות היחס והחיבור אינו על פי הכללים, כלומר: יש רופפות בשימוש במלות היחס והחיבור. ישנם חילופים בין אותיות היחס בכל"ם.

חילופים של **ל** במקום **מ**: "לא ימנע טוב **ל**הלכים בתמים" (תהלים פ"ד, יב). (במקום: "לא ימנע טוב **מ**הולכים בתמים"). "אל תעצר **ל**י לרכב" (מלכים ב, ד', כד). (הכוונה: אל תעצר לי **מ**רכב").

יש מקרים של שימוש באותיות יחס שונות לאותה פונקציה:

"ובמנחת הערב קמתי **מ**תעניתי ו**ב**קרעי בגדי ומעילי" (עזרא ט', ה).

ישנו מזמור המצוי בשני נוסחים: בספר שמואל ב' ובספר תהלים, כאשר בכל נוסח יש שימוש באות או במילית יחס אחרת.

"יירעם **ב**שמים ה'" (תהלים י"ח, יד) - "ירעם **מן** שמים ה'" (שמואל ב', כב, יד).

באוגריתית שכיחה מאוד התופעה של רופפות מלות היחס, למשל: "קח כוס **ב**ידי" במקום: "קח כוס **מ**ידי".

מ' אינקליטית

גינזברג בספרו "כתבי אוגרית" כתב נספח שבו דן במזמור כ"ט מספר תהלים. הוא ניסה להוכיח שמוצאו של מזמור זה הוא **כנעני** ובין היתר טען שגם המי"ם האינקליטית במילה "וירקידם" מוכיחה זאת:

"קול ה' שבר ארזים וישבר ה' את ארזי הלבנון

וירקידם כמו עגל לבנון ושריון כמו בן-ראמים" (תהלים כ"ט, ה-ו).

לפי טעמי המקרא אתנח מופיע מתחת למלה "עגל", וזה יוצר קושי בביאור המלה "**וירקידם**".

על פי הפירוש השכיח ה-מ' הסופית מוסברת ככינוי מושא, כלומר: "וירקידם" משמעו ירקיד אותם - את ארזי הלבנון. על פי פירוש זה ניתן להבין שאלוהים שבר את ארזי הלבנון והרקיד אותם כמו עגל, וש-ה' הרקיד את ההרים (לבנון ושריון) כמו ראמים.

פירוש זה מעורר שתי בעיות:

א) חוסר התאמה בכינויים: במזמור אחר בתהלים ישנו דימוי של ההרים כבעלי חיים: "ההרים רקדו כאילים גבעות כבני צאן" (תהלים קי"ד, ד). אולם אין מקום במקרא שבו יש דימוי של העצים לעגל.

ב) הפסוק אינו מאוזן מבחינת מספר המלים - שלוש מלים לעומת חמש מלים.

הוצע פתרון לשתי הבעיות על ידי שינוי מקום ההפסק:

"וירקידם כמו עגל לבנון / ושריון כמו בן ראמים".

א) בצורה זו המלה "וירקידם" מתייחסת להרים - פתרון בעיית הדימוי.

ב) כל איבר בפסוק מכיל ארבע מלים - הושג איזון.

התיקון הזה יוצר בעיה אחרת, והיא חוסר התאמה במספר - יחיד מול רבים. על פי הפירוש המתוקן בכל חלק בפסוק יש התייחסות להר אחד. מדוע אם כן יש שימוש ברבים במלה "וירקידם"?

לבעיה זו של חוסר התאמה במספר הוצעו שני פתרונות:

א) יש חוקרים שאמרו שצריך פשוט למחוק את ה-מי הסופית.

ב) במלה "ירקידם" יש כינוי מוקדם שאחריו בא פירוט המתייחס לשני ההרים, ללבנון ולשריון.

כל הפירושים שנידונו היו לפני גילוי האוגריתית.

גינזברג ביאר פסוק זה בהסתמך על האוגריתית. בדקדוק האוגריתי יש תופעה שכיחה של מי סופית (אינקליטית) הבאה בסופם של שמות ופעלים, ושאין לה תפקיד מוגדר. גינזברג טען שעל המלה "וירקידם" להיקרא: "וירקיד", וניתן למצוא במקרא דוגמאות נוספות המראות את התופעה הזו:

"ואת החרי בהרם שעיר" (בראשית י"ד, ו). זאת במקום: "בְּהָרְרֵי-ם* שעיר".

"מחץ מתנים קמיו" (דברים ל"ג, יא). זאת במקום: "מחץ מָתְנֵי-ם* קמיו".

"הוי אשור שבט אפי ומטה הוא בידם זעמי" (ישעיה י, ה). זאת במקום: "הוי אשור שבט אפי ומטה הוא ביד-ם זעמי".

חוקרים אחרים ניסו להראות שיש עשרות רבות של מי"ם אינקליטית בתנ"ך אולם הגזימו בכך.

אל המשאלה

בספר מלכים ב' מתוארת מלחמת ארם בישראל. בתקופה זו היה רעב בשומרון, והמצב הכלכלי היה גרוע: "ויהי מלך ישראל עבר על החמה ואשה צעקה אליו לאמר הושיעה אדוני המלך: ויאמר **אל** יושעך ה'" (מלכים ב', ו', כו-כז).

ישנה בעיה בפירוש המלה "אל". על פי הפירוש השכיח "אל" היא מלת שלילה, שמשמעותה זהה למלה "לא". נוצר מצב בלתי הגיוני, כיוון שהיינו מצפים מהמלך שיאמר ש-ה' יושיע את האישה. מדוע המלך אומר לאישה ש-ה' **לא** יושיע אותה?

האוגריתית מבהירה את פירוש הפסוק. באוגריתית קיימת המלה "אל" שנקראת "**אל המשאלה**", כלומר: משמעות המלה "אל" היא "הלוואי ש.., לו".

פירוש הפסוק לאור האוגריתית מראה שכוונת המלך לומר לאישה: הלוואי ש-ה' יושיע אותך. פירוש זה הגיוני בהחלט, ותואם את תוכן הפסוק.

דוגמה נוספת: המשורר במצוקה ומבקש הצלה מ-ה'. בהמשך דבריו הוא אומר ל-ה' לגבי אויביו:

"**אל** תהרגם פן ישכחו עמי" (תהלים נ"ט, יב). גם כאן פירוש המלה "אל" כמלת שלילה אינו הגיוני. ההיגיון מחייב שהמשורר ירצה במות אויביו בהתאם לתוכן העולה מן המזמור. הפירוש על פי האוגריתית תואם את תוכן הדברים בכך שמובעת משאלה למות האויבים.

יש לשים לב לעובדה שבעברית המלה השכיחה להבעת משאלה היא "לו". באוגריתית מלת השלילה המקבילה למלה "אל" בעברית היא המלה "בל", כלומר: באוגריתית אין שימוש של המלה "אל" לשלילה אלא רק לציון משאלה.

תרומת האוגריתית למילונה של העברית המקראית

משמען של מלים שהיו סתומות או שפירושן אינו חד משמעי התברר על סמך האוגריתית, ונדגים זאת במספר מילים.

1. כרמל בצקלונו

"ויבא לאיש האלהים לחם בכורים עשרים לחם שערים **וכרמל בצקלנו**" (מלכים ב', ד', מב).

פירוש המלה "כרמל" ידוע: תבואה, חיטה, דגן. זו דרך של יצירת שמות על ידי הוספת העיצור ל' לשלושת עיצורי השורש. כך נוצרה גם המלה "גבעול".

פירוש המלה "**בצקלונו**" בעייתי.

הפירוש שהוצע לפני האוגריתית היה פשוט. צקלון הוא תיק, תרמיל על פי הסבר זה. הסבר זה הוצע על פי ההקשר, ולא על פי ידיעה מוסמכת שזהו אכן הפירוש הנכון. לכן העיצור ב' מתפקד כ-"ב היחס".

קאסוטו פירש מלה זו על פי האוגריתית. שם מסופר שדניאל בשדה רואה