המכללה האקדמית העברית לחינוך בישראל - חיפה
The Academic Arab College
For Educatoin In Israel-Haifa



Daruna

Scientific, Educational & Literary Journal Vol. 41
Published by The Academic Arab College For Education
Israel – Haifa / August 2012

Editor-in-chief: Prof. Salman Ilyian
Editor: Dr. Muhamad Hugerat

ISBN 978-965-7439-04-3

Contents

Zaki Kamal
Preface 8

Salman Ilaiyan
Editorial 14

Randa Abbas
Difference in Self-Esteem Level Between Regular and Technical Schools Students in the Arab Sector 20

Randa Abbas
Cooperative Learning Leading to Improvement of Academic Achievement and Development of Interpersonal Relations in Heterogeneous Class 34

Mussa Hujierat
Self-Categorization Among Arab High School Students 43

Mohamad Hamad
Preliminary Signals of Self Reflective Writing in the Arabic Novel 58

Eisam Asaqli
Aristotles Personality Concept 73

Riham Zoabi - Obed And Yosi Maman
"Prefers to Remain Quiet...and Falls Apart Inside" Student Violence toward Teachers 85

Khaled al-Khalediy
Burhan Ad-Din Az-Zarnooji: His Life and Educational Theory 103

Muhammad Saffouri
The Feminine Literature: The Problematic Terminology and a Revolution in the Content (Part II) 133

Abstracts *151*

The Feminine Literature: The Problematic Terminology and a Revolution in the Content (Part II).

Muhammad Saffouri

Abstract

The article discusses the term "Feminine Literature" which had crystallized in the western literary square and illustrates the difficulty of its definition in both; the western and the eastern worlds. Furthermore, the article highlights the attitudes of Arab women writers who reject the concept "Feminine Literature" which was created by male literary institute that aims constantly to underestimate the female literature value.

Woman writings are not all taken as "Feminine", and males cannot write this kind of literature." Feminine Literature" is the literature written by the woman whose primary concern is opposing and undermining male literary doctrines, and establishing new literary doctrines. The features of "Feminine Literature" has become clear during the last three decades; namely since the end of the eighties of the 20th century up till now.

The main themes of Modern Arabic Feminine Literature are the focus of this article. These themes are divided into two basic domains: private and general. The private domain (part ١ of the article) focuses on reinforcing the female's identity and suppressing the male identity, rejecting marriage, and using sexual themes in abundance. However, the general domain (part ٢ of the article) concentrates on fatal issues that concern every Arab person such as; history, religion, and politics. The Arab woman writer has proved her involvement in national issues and has reflected a mature consciousness on various levels through the general domain.

Burhan Ad-Din Az-Zarnooji: His Life and Educational Theory

Khaled al-Khalediy

Abstract

This article offers a review of the life and educational theory of the 12th century scholar, Burhan Ad-Din Az-Zarnooji (A-Z) as an example of medieval Islamic culture and learning methods. The educational theory of A-Z is a unique representation of the Arab and Islamic heritage of learning, at a time when teaching methods were not a common literary subject. A-Z may even be considered as "the father of learning methods".

His book, Ta'aleem al-Muta'allem: Tareeq at-Ta'allum – Instructing the Learner: Methods of Learning, is a treasure of information on educational concepts and thinking during the Middle Ages. His ideas were not revolutionary but rather a collection and synthesis of the views of scholars and sages in previous generations. He shows strong similarities with the thought of al-Ghazali (d.1111 A.D.). Traditional teaching methods in Islamic society had relied mostly on oral recitation and exposition, and pupils learnt by rote. But A-Z felt that it was necessary "to pursue knowledge by means of discussion, argument and questioning".

"Prefers to Remain Quiet....and Falls Apart Inside" Student Violence toward Teachers

Riham - Zoabi - Obed And Yosi Maman

Abstract

This article is based on a seminar paper written in the course of an education seminar in the Arab Academic College in Israel – Haifa. The article engages in one of the issues on the education system's agenda – student violence. Moreover, the focus is on student violence against teachers, a phenomenon which has not yet been researched in depth. The introduction details the reasons which led to the investigation of the issue and defines the research goals. The theoretical perspectives presents general data about the phenomenon in light of studies that have been conducted in the field, as well as criticism made by leading figures in the state and teachers who have been victims of students in the course of their educational work. The methodology chapter presents the research tools (description, in-depth interviews, and structured questionnaires), the research population and the data analysis methods. The findings section describes the school and analyzes teachers' answers. The concluding section discusses the highlights of the interviews and proposes a new model for coping with this troubling issue and a follow-up research.

Aristotles Personality Concept

Eisam Asaqli

Abstract

Aristotle thinks that tragedy does not imitate individuals, but that it imitates actions and life including happy and sad life as the happiness of man and his misery take a form of action. The most that we seek in life is a sort of action not a certain quality among others. The Character gives us qualities although we become happy or sad by means of our actions. Thus the dramatic action is used as an action to present a character, but it deals with the character in its relation to the action. Therefore the sequence of acts or the plot is considered the target of the tragedy. Add to this that without action there will be no tragedy as there can be a tragedy without a character. The plot is the spirit and substance of tragedy whereas the Character is a secondary element.

Aristotle presents five characteristics for the dramatic Character:

First: Dramatic competence, the character should be good of its kind.

Secondly: Appropriately, the character should be appropriate.

Thirdly: Realistic sincerity, the character should be lifelike.

Fourthly: Consistency, the character should be consistent.

Fifthly: Necessity and Probability, in the characterization the aim should always be either necessity or probability, so that the the characters say or do such things as it is necessary or probable that they would, being what they are, and that for this to follow that is either necessary or probable.

Aristotle distinguishes between the pratton and the ethos (Character). The pratoon that perform actions are necessary for the dramatic work as the character comes second and is not necessary for making tragedy. Aristotle thinks that the pratton must be qualified with two qualifications either nobility (Spoudaios) or lowliness (Phaulos) since human characters are in agreement with this distinction.

As for the hero in aristotle's thinking this is he who finds misery and suffering, because of some mistake or a bad estimation (Hamartia) and should be one of the famous or the successful like Oedipus or Thyestes, and this is for the sake of emphasizing the depth of the tragedy.

Preliminary Signals of Self Reflective Writing in the Arabic Novel

Mohamad Hamad

Abstract

Self reflective writing is a kind of narcissistic fiction, which was known in western literature in 1970 from the term "meta - fiction", a phenomenon meaning: literary criticism in narrative context. Arab novel knew this phenomenon for years before this date. It reflects some forms that characterized it, a matter that constitutes them as a kind of preliminary signals, capable of predicting the phenomenon that comes in time.

The aim of this paper is to reveal the characteristics of self-consciously writing, in all their forms, depicting it as a borderline discourse, within the literary work itself.

Self-Categorization Among Arab High School Students

Mussa Hujierat

Abstract

The Interaction between the Arab minority and the Jewish majority in Israel is moving from relative restfulness to almost war situation. These relations arouse many questions about the civilian status and the identity of the Arab minority people.

Therefore, the historical and political development in Israel dictate and influences the definition of the collective identity of the Arab minority.

The collective identity includes self-categorization, the feeling relationship of the individual toward his in-group, in conjunction with out-group in context with collective self-esteem.

Previous studies defined the self-categorization as belonging to social group. However, in the current study, I add other dimensions: Importance and how much the category described the individual is related to more than one group at the same time.

The study objective is to examine the self-categorization of the Arab minority members. For this purpose the subjects are requested to answer questions that related to the self categorization, and how much the common categorizations suit the subjects and the importance of belonging to a given groups.

High school students from three different regions are tested (Galilee, Triangle and Negev), and from three traditional areas (urban, rural and Bedouin).

When we compare students from different residence, we find that: although the Palestinian Arab self-categorization is frequent in every group, it is more frequent at the Negev than the Galilee

The comparison of the students' response according to the traditional stage indicates that the Palestinian Arab self-categorization is more frequent between the Bedouins in the southern Israel, but less frequent between the Urban residents.

Cooperative Learning Leading to Improvement of Academic Achievement and Development of Interpersonal Relations in Heterogeneous Class

Randa Abbas

Abstract

The main objective of this study is to discuss the contribution of the collaborative teaching methods and their effect on raising academic achievement and strengthening social relations.

It is a theoretical article based on a review of studies and scientific papers that examined the importance of using alternative teaching methods, particularly the collaborative learning.

The article found that classroom learning in its traditional form cannot cultivate the talents of all students. However, to ensure cultivation of individual potential, and social achievement, we need to use an Alternative teaching methods

The article indicates that cooperative learning emphasizes the learning in a social context, as well as the uniqueness of each learner, fosters the social climate in the group and class, increases the level of personal and group responsibility among students, and develops the cognitive, emotional and social skills during the process of learning

Difference in Self-Esteem Level Between Regular and Technical Schools Students in the Arab Sector

Randa Abbas

Abstract

This study examines the difference in the level of self-esteem among grade 9 boys and girls. The tests were carried out in the academic field, the social field, behavior and intimate relationships. The students (study subjects) were selected from a regular school and from a technical school including Muslims, Christians and Druze.

The findings point to differences in the self-esteem levels in the students in the fields tested.

The researcher chose this particular topic to test the current hypothesis: «*There is no difference in the level of self-esteem among students in various schools*". As Arab and Druze students choose quite freely which type of school they want to attend, without environmental or systemic pressures, one would imagine that the pupil's level of self esteem would be the same. Both groups of pupils were given the same questionnaire. However, the students at the technical school were presented with an additional questionnaire, which was prepared by the researcher herself in order to establish whether the children freely chose to study at a technical school.

The findings showed that, although they were proud to study in a technical school and their school choice was quite free, their level of self-esteem in some areas is lower than that of their friends in a regular state school.

مختصرات
Abstracts
תקצירים

3. المصادر الأجنبيّة

Accad, E. (1990). **Sexuality and War: Literary Masks of Middle East**. New York: New York University Press.

Al-Hassan-Golley, N. (2003). **Reading Arab Women's Autobiographies: Shahrazad Tells her Story**. Texas, Austin: University of Texas Press.

Eagleton, M. (1996). **Feminist Literary Theory: A Reader**. Cambridge, Mass.: Blackwell.

Faqir, F. (1998). **In the House of Silence: Autobiographical Essays by Arab Women Writers**. Reading, England: Garnet Publishing.

Hafez, S. (1995). ¢Women's Narrative in Modern Arabic Literature: A Typology" ,in Roger Allen, et. Al. (eds.), **Love and Sexuality**. London: Saqi Books,pp. 174- 270.

Handal, N. (2000). **The Poetry of Arab Women: A Contemporary Anthology**. New York- Northampton: Interlink Books.

Showalter, E. (1996). "A literature of their Own: British Women Novelists from Bronte to Lessing" , in Mary Eagletone(ed.), **Feminist Literary Theory: A Reader**. Cambridge, Mass. :Blackwell, pp. 14 -17

مكي، ب. خ. (2000). **صهيل النّهر**. الخرطوم: دار سدرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع.
هادي، م. (2004). **الحدود البريّة**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.
يزبك، س. (2005). **صلصال**. القاهرة: دار شرقيّات.

ب. المجموعات القصصية والقصص

بدر، ل. (1991). **جحيم ذهبي**. بيروت: دار الآداب.
بكر، س. (2004). "درب التبانة". **أرانب**. القاهرة: مكتبة مدبولي، ص: 93 – 102.
التركي، ر. (1999). **عصر الحنين**. الجيزة: وكالة الصّحافة العربيّة.
الخميس، أ. (2003). **التّرياق**. دمشق: دار المدى للثّقافة والنّشر.
داود، س.أ. (2002). **شبابيك الغزالة**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.
سعيد، هـ (1981). **أرجوحة الميناء**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

2. المصادر والمراجع العربيّة

برّادة، م. (1998). "رواية المرأة". **فصول**. 1/17، ص: 435–461.
فرّاج، ع. (1980). **الحريّة في أدب المرأة**. بيروت: مؤسّسة الأبحاث العربيّة.
قطب، س.م.س. وآخرون(2000). **في أدب المرأة**. القاهرة: الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر– لونجمان.
معتصم، م. (2004). **المرأة والسّرد**. الدّار البيضاء: دار الثّقافة.

1. النّصوص المدروسة

أ. الرّوايات

الأطرش، ل. (2005). **مرافىء الوهم**. رام الله: منشورات مركز أوغاريت الثّقافيّ.

الأطرش، ل. (1988). **وتشرق غربا**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

بدر، ل. (1993). **نجوم أريحا**. القاهرة: دار الهلال.

البدري، هـ. (1995). **منتهى**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب.

بركات، هـ. (2003). **حارث المياه**. بيروت: دار النّهار.

بكر، س. (2004). **ليل ونهار**. القاهرة: مكتبة مدبولي.

بكر، س. (2004). **كوكو سودان كباشي**. القاهرة: دار ميريت.

بيطار، هـ. (1999). **امرأة من طابقين**. اللّاذقية: مكتبة بالميرا.

الجهني، ل. (1999). **الفردوس اليباب**. كولونيا: منشورات الجمل.

حسين، ب. (1999). **البيت**. القاهرة: دار الثّقافة الجديدة.

حفني، ز. (2004). **لم أعد أبكي**. بيروت: دار السّاقي.

خالد، م. (2005). **مقعد أخير في قاعة إيوارت**. القاهرة: دار شرقيّات.

الخانيّ، م. (1998). **بنات حارتنا**. دمشق: منشورات اتّحاد الكتّاب العرب.

الخشّ، أ. (1991). **دعوة إلى الرّقص**. دمشق: الأهالي للطّباعة والتّوزيع.

الخضيريّ، ب. (2004). **غايب**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

خليفة، س. (2004). **ربيع حار**. القاهرة: دار الهلال.

خليفة، س. (1999). **باب السّاحة**. بيروت: دار الآداب.

السّعداوي، ن. (2004). **الرّواية**. القاهرة: دار الهلال.

سعيد، هـ. (1996). **بستان أسود**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

الشّيخ، ح. (2003). **امرأتان على شاطىء البحر**. بيروت: دار الآداب.

عاشور، ر. (2003). **قطعة من أوروبا**. القاهرة: دار الشّروق.

عاشور، ر. (1999). **أطياف**. القاهرة: دار الهلال.

عبود، أ. (2002). **باب الحيرة**. دمشق: دار كنعان للدّراسات والنّشر والتّوزيع.

عطية، هـ. (2003). **تمارين الورد**. القاهرة: ميريت للنّشر والمعلومات.

الفاروق، ف. (2003). **تاء الخجل**. بيروت: رياض الرّيّس للكتب والنّشر.

مستغانمي، أ. (2003). **عابر سرير**. بيروت: منشورات أحلام مستغانمي.

مستغانمي، أ. (1998). **ذاكرة الجسد**. بيروت: دار الآداب.

الأدبيّ، لكننا نجزم غير متردّدين، أنّ الرّجل لا يكتب أدبًا نسويًّا، ولا يمكنه ذلك ولو عالج في أدبه قضايا نسويّة؛ لأنّه مهما بلغ من دقّة في وصفه لحياة المرأة وما تعانيه، فلن يكتشف إلّا القشور؛ لأنّه بعيد كلّ البعد عن تجربة المرأة وظروفها الحياتيّة. إنّه رجل وليس امرأة[31].

اتّسمت النّظرة النّقديّة في العقود الثّلاثة الأخيرة بنظرة موضوعيّة في حكمها على أدب المرأة العربيّة، خاصّة بعد أن أخذت المرأة على عاتقها مهمّة النّقد دون الاتّكاء على رأي الرّجل وحده، ناهيك عن انتشار مصطلح الأدب النِّسويّ وشيوعه في الأوساط الأدبيّة، ممّا خفّف من حدّة النّظرة السّاخرة لأدبها.

قويت النّزعة الهجوميّة والثّائرة في أدب المرأة العربيّة المعاصرة نتيجة عوامل عديدة أبرزها: زيادة ثقافة المرأة العربيّة وارتيادها معاهد العلم والجامعات، ومن ثمّ اطّلاعها على منجزات الحضارة والأدب في العالم بأسره، إضافة لازدياد قوّة الحركات النسائيّة العالميّة. كلّ هذه العوامل زادت من ثقة المرأة، ودفعتها إلى مقاومة الرّجل والمجتمع الذكوري الّذي سلبها حقها وحريّتها.

يلاحظ تباين واضح في حدّة الثّورة بين الكاتبات، ويبدو أنّ الكاتبات المصريّات، اللبنانيّات، السوريّات، والفلسطينيّات أجرأ من غيرهنّ على التحدّي والمقاومة نتيجة عدّة عوامل ثقافيّة، اجتماعيّة، اقتصاديّة وغيرها. إلا أنّنا نشهد في الفترة المتأخرة قفزة نوعيّة هائلة وجرأة كبيرة لدى الكاتبات الخليجيّات على مقاومة الأعراف الاجتماعيّة والأدبيّة، نتيجة انفتاح دول الخليج على العالم الغربيّ، مواصلة قهر المرأة في هذا المجتمع، وانخراط المرأة الخليجيّة في الحياة الثّقافيّة، ونحو ذلك.

وبعد، فقد عالجنا في هذه المقالة ومقالة أخرى سابقة، إشكاليّة مصطلح الأدب النِّسويّ، وتقصينا أهمّ المضامين الّتي يطرحها، دون أن نتطرّق للمستوى الجماليّ والتّقنيّات الفنّيّة الّتي يوظفها هذا السّرد، وسوف نفرد لهذا الموضوع حديثًا آخر في مقالة قادمة، إنّ شاء الله.

---

31. انظر نموذجًا عن هذا الرأي في: محمد برادة.(1998). "رواية المرأة". **فصول**. 17/1، ص: 444.

بخروج الكاتبة والمرأة العربيّة من دورها التقليديّ، أي من التبعيّة إلى الاستقلاليّة والثّقة بالنّفس، فنبذت أسلوب التوسّل والشّكوى إلى أسلوب كفاحيّ ثوريّ متحديّة ومقاومة كلّ المفاهيم والأعراف الذكوريّة، ومخترقة جميع المحظورات المرفوعة في وجهها. وقد ظهرت الكاتبة العربيّة في معظم نصوصها امرأة مسؤولة عن كلّ ما يتعلق بحياتها، مؤمنة بقدراتها الّتي تؤهلها للحياة؛ مما جعلها ترفض الرّجل وتتنازل عنه؛ لأنّها غدت قادرة على تدبير شؤون حياتها بصورة أفضل دونما حاجة لوصاية الرّجل.

يكشف المقال عدة نتائج حاسمة تعتمد على ما أفرزته نصوص السّرد النّسويّ المدروسة دون أن تكون لهذه النّتائج علاقة بسيرة حياة الكاتبات، وهي:

لم يعد مصطلح الأدب النّسويّ يثير الجلبة الّتي أثارها في أوّل ظهوره، خاصّة بعد أن رسخت أسسه في السّاحة الأدبيّة والنقديّة. ومما يؤكّد ذلك، الكمّ الهائل من الدّراسات الحديثة الّتي تتناول أدب المرأة عربيّة وغربيّة، وتحمل اسم المصطلح، الأمر الّذي يشير إلى أن المصطلح اكتسب شرعيّة وشيوعا في الأوساط الأدبيّة.

على الرّغم من شيوع المصطلح فما زال عدد كبير من الكاتبات العربيّات يخشينه وينفرن منه رافضات تصنيف نتاجهنّ الأدبيّ كأدب نسويّ؛ نتيجة النّظرة الذكوريّة السلبيّة إلى المصطلح. إلا أنّنا نجد عددا قليلا من الكاتبات يتبنين المصطلح ويدافعن عنه.

لم ينطلق الأدب النّسويّ في مرحلة تطوره الأخيرة، مرحلة الثّورة، من نقطة الصفر. بل سبقته إرهاصات مهّدت له خلال المرحلتين السابقتين. فقد برز تمرّد الكاتبة العربيّة على المضامين السّائدة في السّرد العامّ مع نهاية المرحلة الأوّلى وخلال المرحلة الثّانية[30].

لا تكتب كلّ الكاتبات العربيّات أدبا نسويّا، فكثير منهنّ ما زلن يعشن في حظيرة الرّجل ويخضعن لإملاءات المؤسّسة الذكوريّة، فيكتبن وفق الأعراف الأدبيّة الذكوريّة، ومنهنّ من يتمردن على بعض المضامين. بكلّمات أخرى نقول: ما زلنا نشهد نماذج سرديّة للكاتبة العربيّة تندرج في المرحلتين الأوّليين: مرحلة التّقليد ومرحلة التّمرد على المضامين.

يعتقد بعض الدارسين أن الرّجل يكتب أدبا نسويّا عندما يطرح قضايا المرأة في نتاجه

30 . يؤكّد الباحث "صبري حافظ" أنّ كلّ مرحلة من مراحل تطور الأدب النّسويّ رفدت سابقتها وكانت نتيجة حتميّة لظهور المرحلة التالية، كما تشير "إيلين شوالتر" "Elaine Showalter" إلى أن هذه المراحل الثلاث لا تعكس تقسيمًا زمنيًّا دقيقًا، ويمكن لهذه المراحل أن تتداخل، وقد نعثر على جميع هذه المراحل في نتاج كاتبة شابة مثلا. انظر: ".(1995)Sabry Hafez Women's Narrative in Modern Arabic Literature: A Typology" in Roger Allen,et.al.(eds.),**Love and Sexuality**. London: Sagi Books, p.158; Elaine Showalter.(1996)."A Literature of their Own:British Women Novelists from Bronte to Lessing" in Mary Eagleton(ed.),**Feminist Literary Theory:A Reader**. .Cambridge.Mass.: Blackwell,p.16

لا تتراجع الكاتبة العربيّة المعاصرة، رغم كلّ ممارسات السّلطة ضدّها، عن مواصلة إبداعها، لتغرق الأسواق بفيض إبداعيّ يتّسم بالجرأة في طرح مضامين محظورة، ترغب السّلطة الذكوريّة في طمسها، ممّا يشير إلى تحوّل الكاتبة العربيّة والمرأة من دور الخاضع المتوسّل إلى دور الكفاح والتحدّي اللّذين يعتبران من أبرز ملامح الأدب النِّسويّ العربيّ الحديث.

2. الإجمال

يتّفق كثير من الدّارسين على أنّ مصطلح الأدب النِّسويّ هو مصطلح غربيّ الجذور. وقد أثار المصطلح جلبة عظيمة في الأوساط الأدبيّة والنقديّة، وتضاربت الآراء بين مؤيّد للمصطلح ومعارض، كما علّقت على أدب المرأة أسماء كثيرة، منها ما يصف أدبها وصفا موضوعيّا، ومنها ما يسخر منه، وتباينت الآراء في تعريف المصطلح. إلا أنّنا نرى، بعد دراسة مستفيضة وشاملة، أنّ مصطلح الأدب النِّسويّ لا يطلق على كلّ أدب تكتبه المرأة، إنّما هو ذلك الأدب الّذي تكتبه المرأة المعاصرة رافعة لواء التحدّي، التصدّي، والرّفض لكلّ الأعراف الأدبيّة الّتي أرست قواعدها المؤسّسة الذكوريّة. إنّه أدب ينصّب المرأة في مركز النّص ويجعلها الشّخصيّة المهيمنة على مجريات الأحداث، فيكلّفها مهمّة السّرد، إضافة لحشد كبير من الشّخصيّات الأنثويّة الفاعلة، مقابل تقزيم صورة الرّجل وزجّه في هامش النّصّ. وبذلك تسيطر المرأة على النّصّ المتخيّل أملا منها في السّيطرة على العالم الواقعيّ، بعد أن أثبت الرّجل إفلاسه وسوء إدارته للعالم. وقد نشط هذا الاتّجاه الثّائر في أدب المرأة العربيّة خلال العقود الثّلاثة الأخيرة، أي منذ أواخر ثمانينات القرن العشرين إلى اليوم.

تتوزّع مضامين السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث على محورين أساسيّين: محور خاصّ وآخر عامّ. يتركّز المحور الخاصّ في قضايا متعلّقة بالمرأة، يمكن حصرها في خمسة مواضيع هي: صورة الرّجل في السّرد النِّسويّ، تعزيز الهويّة الأنثويّة ورفض التّبعيّة، رفض مؤسّسة الزّواج، توظيف الجنس بصورة مكثّفة ومبالغ فيها، الانقطاع للحديث عن جسد المرأة ووصف العلاقات السحاقيّة. أما المحور العامّ فينفتح على خطابات عربيّة وعالميّة، كالخطاب التاريخيّ، السياسيّ، الدّينيّ، وخطابات أخرى متفرّقة.

تكشف مضامين السّرد النِّسويّ عن تغيّر جذريّ في نظرة الكاتبة العربيّة لذاتها خلال العقود الثّلاثة الأخيرة، إذ تبنّت الكاتبة العربيّة إستراتيجيّة كفاحيّة هجوميّة تمثّلت

بتعاليم الدّين الإسلاميّ، ممّا دفع السّلطة إلى محاكمته وزجّه في غياهب السّجن. حينما يخرج من السّجن يعزم على الرّحيل ومغادرة وطنه، ويوضّح لحبيبته "غادة" سبب رحيله قائلا: "عندما يضيق حضن الوطن بأبنائه يفقد الإنسان القدرة على التنفس، تتلف رئتاه من الجوّ الملوّث المعبّأ في فضاء حجرة نومه! ألا يقولون حيث تكون الحريّة يكون الوطن"[27].

تواصل السّلطة في البلاد العربيّة ملاحقة المبدعين، خاصّة إذا كان المبدع امرأة. عندها تتدخّل الشّرطة بتهمة تحريض المرأة على العصيان ونحو ذلك. في رواية "الرّواية" تشرح نوال السعداويّ كيف تدخّلت السّلطة لمنع "كارمن"، إحدى شخصيّات الرّواية، من نشر روايتها، وذلك على لسان "كارمن" وهي تحدّث البطلة عن ذلك. وتستنفر الأمن لتصادر ما لا يروق لها من نتاج أدبيّ مختلقة أسبابًا عديدة، كالدّعوة إلى الفسق والفجور، أو تلك الممارسات، فتقول: "لقد أخذوها منّي بالقوّة، أغلقوا عليها بالقفل، يقولون إنّها من وحي الشّيطان، الفنّون كلّها من وحي الشّيطان، حتى قصائد الشّعر، الدّكاترة مثل رجال البوليس، لولا رستم لأدخلوني السّجن. تستمرّ ملاحقة السّلطة لـ "كارمن" وهي تعاني سكرات الموت في إحدى المستشفيات، وعندما تزورها صديقتها البطلة تجدها في غيبوبة، فتحثّها الممرّضة المتعاطفة مع مريضتها على تهريب الرّواية قبل وصول رجال الشّرطة، وهي تقول: " افتحي الدّولاب قبل ما يوصلوا، الرّسالة أمانة، خذي الرّواية واهربي ، كان نفسها تشوفك وطول الوقت تسألني بنتي راحت فين"[28].

تأخذ البطلة الرّواية وتخرج هاربة دون أن يلحق بها رجال الشّرطة، وعندما تصدر الرّواية تتابع السّلطة ملاحقتها وتجمع ما تجده من نسخها، وتستمرّ في البحث عنها في كلّ مكان مخترقة حرمات البيوت، ومصادرة، لا الرّواية فحسب، إنّما كلّ الحريّات البشريّة الّتي منحها الخالق.

تعلّل إيفلين عقّاد Evelyne Accad هذه الممارسات ضدّ المرأة وإبداعها بخشية الرّجال من النّساء، وخاصّة من نشاطهنّ الجنسيّ؛ لذلك يلجأ الرّجال إلى استعباد المرأة وظلمها[29].

---

27. زينب حفني.(2004). **لم أعد أبكي**. بيروت: دار السّاقي، ص: 112–118.

28. نوال السّعداوي.(2004). **الرّواية**.(ن.م.)، ص: 25، 145.

29. Evelyne Accad.(1990). **Sexuality and War: Literary Masks of Middle East**. NewYork: NewYork University Press,p.19.

وفي رواية "الفردوس اليباب" للسّعوديّة ليلى الجهني، تنتقد الكاتبة مؤسّسة التّلفزيون كمؤسّسة ثقافيّة؛ لما تقدّمه من برامج سلبيّة متكرّرة، وذلك في استياء بطلتها "صبا" من البرامج المعروضة على شاشة التلفزيون، إذ تقول: "ودائمًا القصّة نفسها بأسماء جديدة وأماكن جديدة، خيانات وأكاذيب، خديعة وأبناء بلا آباء، وربّما آباء بلا أبناء، انتقام، جنون، ومؤامرات، كلّ شخص يتآمر على من حوله"[25].

لا تقف الكاتبة العربيّة، أمام هذا الجهل المنتشر عند الإنسان العربيّ، مكتوفة الأيدي. فعندما تكتشف ضحالة ثقافته تقوم هي بمهمّة تزويد القارئ بالمعلومات الّتي تراها أساسيّة ولازمة له، ليصبح نتاجها الأدبيّ بذلك وعاء حاملا للثّقافة. في رواية "غايب" تعرض الكاتبة العراقيّة بتول الخضيريّ، معلومات من حقول معرفيّة متنوّعة من شأنها أن تسمو بالقارئ وثقافته، كالمعلومات الّتي تقدّمها عن مرض الصدفيّة أو القشرة الجلديّة، طرق العلاج كاستخدام مرهم من منتوجات البحر الميّت، أو شرب الإنسان بوله إنّ كان نباتيًّا ونحو ذلك[26].

تنهل الكاتبة العربيّة من الموروث الثّقافيّ العربيّ والإنسانيّ وتزجّ به في تضاعيف نتاجها الأدبيّ، داعية القارئ إلى التّواصل مع هذا الموروث من جهة، وتؤكّد من جهة ثانية، سعة اطّلاعها ورقيّ ثقافتها،ممّا يؤهّلها لتسلّم أرفع المناصب على مختلف الأصعدة.

1.4.3. الخطاب الإبداعيّ

يكشف السّرد النّسويّ العربيّ الحديث عن موقف السّلطة والمجتمع من الإبداع بصورة عامّة، وإبداع المرأة بصورة خاصّة. ويصوّر ملاحقة السّلطة للمبدعين على اختلافهم ؛ جراء ما يبثونه من أفكار تتعارض وسياسة السّلطة وتقلق مضاجع أربابها، ممّا يخضع المبدعين، ذكورًا وإناثًا، للمساءلة، أو السّجن، أو تغريمهم مبالغ باهظة، أو طردهم من البلاد، وغير ذلك من أنواع العقوبات الّتي تشكّل خطرًا على حريّة التّعبير، وإبداء الرّأي في الوطن العربيّ.

في رواية "لم أعد أبكي"، تصوّر زينب حفني ما حدث مع الشاعر "طلال السعديّ" بعد نشر إحدى قصائده. فقد ادّعت السّلطة أنّه يدعو في القصيدة إلى الفسق والفجور ويحرّض المرأة على عدم الخضوع لأعراف المجتمع وفي ذلك ما يدلّ على استهتاره

---

25 . ليلى الجهني.(1999). **الفردوس اليباب**. (ن.م.)، ص: 49.

26 . بتول الخضيري.(2004). **غايب**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ص: 170–172.

درء ذلك الخطر ومن أجل الحفاظ على معالم البلاد العربيّة، تراثها، قيمها، والعلاقات الاجتماعيّة السليمة، كما عهدتها المجتمعات العربيّة سابقا.

1.4.2. الخطاب الثّقافيّ

تعكس الكاتبة العربيّة وعيًا ناضجًا واتّصالًا مستمرًّا بقضايا وطنها، مشيرة إلى أهمّية تثقيف الإنسان العربيّ، بحيث تتناسب ثقافته ومؤهلاته لروح العصر. وعليه توجّه الكاتبة العربيّة نقدًا شديدًا للمؤسّسات الثّقافيّة في بلادها؛ رغبة في إصلاح ما فسد منها.

في رواية "ليل ونهار" تسخر سلوى بكر من الصّحافة المصريّة على لسان بطلتها "سوسن أبو الفضل" الّتي تعمل في إحدى المجلات، دون أن تكون راضية عنها، وتوجّه إليها النّقد في قولها: "أمّا المحتوى فهو مادّة رخيصة تافهة تعتمد على أخبار نجوم السّينما والمجتمع في الأساس، وتلهث وراء تفاصيل الحياة الشخصيّة واليوميّة لهم بكلّ ما فيها من خفايا وأسرار، وتروّج المجلة لكلّ ما هو بذيء ورخيص في حدود ما يسمح به القانون. إنّها من نوع المخدّرات المغيّبة لكلّ عقل"[22].

وفي رواية "دعوة إلى الرّقص" للسّوريّة أميمة الخشّ، توجّه الروائيّة نقدا لجهاز التّربية والتّعليم في سوريا والمناهج المعتمدة هناك، تلك المناهج الّتي تقدّم للطلّاب مادّة غريبة عنهم، متجاهلة أهمّ القضايا الّتي تخصّهم، ممّا دفع البطلة "ليلى" للتّساؤل: "لماذا نعطيهم في أكثر الأحيان معلومات لا تهمهم حاليًّا؟ لماذا نعلّمهم مثلا أنّ أبرد منطقة في الأرض هي القطب الشماليّ، [...]، ولا نعلّمهم قبلها جغرافيّة فلسطين، يحفظونها غيبًا كما يحفظون آيات الكتب المقدّسة.. ولم لا نحدّثهم عن مناخها، وأحوال سكّانها.. كيف يعيشون ويضطّهدون، ويموتون كلّ يوم بالآلاف والمئات في نضالهم من أجل الحرّيّة"[23].

تدعم سلوى بكر هذا التّوجّه مؤكّدة جهل الإنسان العربيّ لتاريخ بلاده ونفسه أيضًا. ففي رواية "كوكو سودان كباشي"، تصرّح البطلة "خالدة" بهذا الجهل قائلة: "لقد اكتشفت أنّنا كمصريّين، أو سودانيّين، أو أفارقة، أو عرب، لم نكفّ يومًا، وعبر التّاريخ، عن صناعة التّاريخ، ولكنّنا نعرف أقلّ القليل عن ذلك التّاريخ الّذي شكّلناه وصنعناه بعرقنا ودمائنا وأرواحنا، إنّنا بالأحرى لا نعرف شيئًا عن أنفسنا"[24].

---

22. سلوى بكر.(2004). **ليل ونهار**. القاهرة: مكتبة مدبولي، ص: 33.

23 . أميمة الخشّ.(1991). **دعوة إلى الرّقص**. دمشق: الأهالي للطّباعة والتّوزيع، ص: 94.

24 . سلوى بكر.(2004). **كوكو سودان كباشي**. القاهرة: دار ميريت، ص: 140.

والإنسان، إضافة إلى الهرولة نحو منجزات عصر العولمة والحضارة الغربيّة الّتي شوّهت صورة البلاد وطمست معالمها، كما شوّهت القيم الاجتماعيّة في عصر المادّة الّذي جرّد الإنسان من المشاعر الإنسانيّة، فتحوّل إلى آلة تحرّكها أزرار العصر.

في قصّة "عصر الحنين" للتونسيّة رشيدة التركيّ يشكو البطل من أثر الحضارة الفرنسيّة وتشويه معالم تونس وإنّسانها. في أثناء تجواله في مدينة تونس يسمع أغاني تافهة، ويشاهد التعامل غير الإنسانيّ مع النّاس، ويقف على حقيقة سحق صورة المدينة، بعد أن سيطرت عليها الأطعمة والأسماء الفرنسيّة، فيقول: "أوليس الانحطاط قد بدأ فعلا منذ السّبعينات في أماكن كثيرة من العالم، في العالم كلّه؟ بعد ذلك، لتسم هذا عصر الحنين. الحنين لكلّ شيء قديم [...]. أمّا عندما تكون سائحًا، فلا تبحث عن تونس في تونس. التّونسة. الأصالة. دعها جانبًا. لأنك لن تسمعها إلا في الخطب والمقالات والإذاعة وما شابه ذلك من وسائل"[19].

ما أصاب تونس سبق وأصاب القاهرة نتيجة الغزو الحضاريّ الغربيّ للبلاد العربيّة. فقد دمّرت المباني الأثريّة، وبنيت مكانها أحياء جديدة على الطّراز الأوروبيّ، كان من أثرها أن قسّمت القاهرة إلى قسمين: أحدهما أوروبيّ حديث والثّاني قديم متهالك عاجز عن النّهوض من سباته أو موته، الأمر الّذي شوّه معالم القاهرة وقضى على تاريخ كثير من أبطال مصر، ومهّد الطّريق لجيل الشّباب للإقبال على حضارة الغرب والتّحلل من القيم والأخلاق العربيّة[20].

لم يسلم الإنسان من خطر الحضارة الغربيّة الغازية، بل أصابه تشويه خلقيّ واجتماعيّ حين أتت تلك الحضارة على العلاقات الحميميّة بين النّاس حتى غدوا أشبه بحيوانات تعيش داخل أقفاص إسمنتيّة، على حدّ تعبير بطلة قصّة "درب التّبانة" للمصريّة سلوى بكر، إذ تقول: "غريب والله أمر النّاس في هذه المدينة الكبيرة، كأنّهم حيوانات تعيش في أقفاص إسمنتيّة ضخمة، كلّ بقفصه منفرد يتجاهل وجود الآخرين ويتصرّف وكأنّ لا أحد في هذه المدينة سواه"[21].

هكذا تصوّر الكاتبة العربيّة المعاصرة قلقها الشّديد؛ لما تحدثه الحضارة الغربيّة وعصر العولمة من تشويه بيئات المدن العربيّة وإنسانها، وتنبه إلى ضرورة اليقظة، في سبيل

---

19. رشيدة التركي.(1999). "عصر الحنين". **عصر الحنين**. الجيزة: وكالة الصّحافة العربيّة،ص: 85.

20. رضوى عاشور.(1999). **قطعة من أوروبا**. القاهرة: دار الشّروق، ص:13، 204.

21. سلوى بكر.(2004). "درب التّبانة". **أرانب – رواية قصيرة وقصص**. القاهرة: مكتبة مدبولي، ص: 97.

وفي قصّة "ملامح" للكاتبة اللبنانية هاديا سعيد تدافع البطلة "ماريا" عن الدّين الإسلامي، وتعرب عن استيائها من نظرة النّاس لهذا الدّين، والإساءة له، فتقول: "الإسلام ليس تعصّبًا على الإطلاق، وما يفعله الزّيتوني في فاس لا يمتّ للإسلام بصلة"[16].

تثور الكاتبة العربيّة المعاصرة على الدّين؛ لما يمنحه من امتيازات للرّجل دون المرأة، كمنح الرّجل حقّ الطّلاق، حاجة المرأة إلى وكيل عند زواجها، الدّعوة لإماتة الشّهوات، تحريم زواجها من رجل ينتمي لدين آخر، ناهيك عن ممارسات الرّجل ضدّ المرأة باسم الدّين، مثل مصادرة حرّيتها في التّعبير عن رأيها ونحو ذلك. ومن ناحية أخرى نجد بعض الكاتبات يدافعن عن الدّين، حسبما تقدّم، ومنها أيضًا انفتاح الدّين الإسلاميّ في معالجة أمور تتعلّق بالحياة الجنسيّة والعائليّة، أو اعتبار الدّين الملجأ الآمن للإنسان في عصر دبّت فيه الفوضى وضاعت القيم واستبيحت المحظورات[17]. تتحوّل الكاتبة من موقع الدّفاع عن الدّين إلى الهجوم عليه، فتتحدّى تعاليمه وتثور على محظوراته عندما يسعى الدّين إلى حصر إبداعها في مضامين متعلّقة بحياتها المنزليّة والعائليّة.

في رواية "ذاكرة الجسد" للجزائريّة أحلام مستغانمي، تسخر البطلة "حياة" من الثّالوث المحرم على المرأة قائلة: "سلامًا أيها المثلّث المستحيل.. سلاما أيّتها المدينة الّتي تعيش مغلقة وسط ثالوثها المحرّم (الدّين،الجّنس، السّياسة)"[18]. وفي هذا ما يؤكّد حدّة دفاع المرأة عن إبداعها ونتاجها الأدبيّ الّذي تعدّه الرّكيزة الأساسيّة لحياتها ووجودها وحرّيتها.

1.4. خطابات متفرّقة

1.4.1. الخطاب الحضاريّ

لم تعد المرأة العربيّة ترضى البقاء في معزل عن قضايا شعبها والعالم بأسره، بل انخرطت في ميادين الحياة المختلفة، فدعت إلى ضرورة درء الأخطار المحيطة بوطنها وأمّتها، والحفاظ على آثار البلاد وثرواتها بعد أن ضاع كثير منها؛ نتيجة تقاعس السّلطة

16. هاديا سعيد.(1981). " ملامح ". **أرجوحة الميناء**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ص: 74–75.

17. نماذج عن الخطاب الدّينيّ، انظر: هناء عطية.(2003). **تمارين الورد**. القاهرة: ميريت للنشر والمعلومات، ص:101؛ هيفاء بيطار. (1999). **امرأة من طابقين**. اللّاذقية: مكتبة باميرا، ص: 75؛ حنان الشّيخ.(2003). **امرأتان على شاطىء البحر**. بيروت: دار الآداب، ص: 22–31؛ ليلى الأطرش.(2005). **مرافىء الوهم**. رام الله: منشورات مركز أوغاريت الثّقافي، ص:24 وغيرها.

18. أحلام مستغانمي.(1998). **ذاكرة الجسد**. بيروت: دار الآداب، ص: 337.

لاطّلاعها على كلّ ما يدور من ممارسات السّلطة لسحق الإنسان في العالمين العربيّ والغربيّ. وتحمل من ناحية أخرى، على الرّجل لعدم تمكّنه من سياسة بلاده بمسؤوليّة وحكمة، الأمر الّذي جرّ على البلاد ويلات كثيرة. وعليه فلا بدّ له من التّنحّي عن مهامّه القياديّة، وإفساح المجال لمن يحسن رعاية البلاد ويحافظ عليها وعلى ثرواتها[13].

1.3. الخطاب الدّينيّ

يتّخذ السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث في خطابه الدّينيّ آليتين مختلفتين، فيعمل في إحداهما على استيحاء قصص وأفكار دينيّة ينهلها من الكتب المقدّسة للديانات المختلفة؛ ليثبت بذلك اطّلاع الكاتبة العربيّة ومعرفتها بأمور الدّين، ويكشف من ناحية أخرى، عن موقف المرأة العربيّة من قضايا دينيّة مختلفة، خاصّة تلك القضايا المتعلّقة بحياة المرأة ومكانتها في المجتمع.

من القصص الدّينيّة الموظّفة في السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث قصّة النبي موسى، عليه السّلام، وهربه من الموت الّذي بشر به، مقام النّبي موسى بالقرب من مدينة أريحا، تحريم ارتداء قماش صنع من خيطين مختلفي النّوع والمصدر، قصّة النور الّتي رأتها والدة الرّسول، صلّى اللّه عليه وسلّم، قبل ولادته وغيرها كثير[14].

تتباين مواقف الكاتبات العربيّات من الدّين، إذ نجد منهنّ من تدافع عن الدّين؛ لأنه بمثابة هويّة الإنسان. ومنهنّ من توجّه نقدًا شديدًا للدّين؛ لتعاليمه المجحفة في حقّ المرأة، مقابل الامتيازات الّتي يمنحها الدّين للرّجل.

في رواية "ربيع حار" للفلسطينيّة سحر خليفة، يثور "أحمد" بسبب كفر محدثتيه بالدّين، ويقول لهما: "الدّين إيمان. الدّين هويّة وقوميّة، كمان تاريخ، إذا راح الدّين ماذا يبقى"[15].

---

13. نماذج عن توظيف السّياسة في السّرد النِّسويّ، انظر: بثينة خضر مكي.(2000). **صهيل النّهر**. الخرطوم: دار سدرة للطّباعة والنّشر والتّوزيع؛ سمر يزبك.(2000). **صلصال**. القاهرة: دار شرقيّات؛ فضيلة الفاروق.(2003). **تاء الخجل**. بيروت: رياض الريّس للكتب والنّشر؛ أحلام مستغانمي.(2003). **عابر سرير** . بيروت: منشورات أحلام مستغانمي؛ مي خالد.(2005). **مقعد أخير في قاعة إيوارت**. القاهرة: دار شرقيّات.

14. نماذج عن توظيف القصص الدّينيّ في السّرد النِّسويّ، انظر: ليانة بدر.(1993). **نجوم أريحا**. (ن.م.)، ص: 149–150؛هدى بركات.(2003). **حارث المياه**. (ن.م.)، ص: 44؛ نوال السعداويّ.(2004). **الرّواية**. القاهرة: دار الهلال، ص: 140؛ وغيرها.

15. سحر خليفة.(2004). **ربيع حار** . القاهرة: دار الهلال، ص: 278.

العربيّ مشيرة إلى الشّاعرة التونسيّة فضيلة الشابيّ وما تبث في شعرها من قوّة صوتها السياسيّ وحثّها على ضرورة وحدة الصفّ العربيّ، ملوّحة بالمآسي الّتي مرّت بها الأمّة العربيّة، خاصّة نكبة فلسطين[10].

تدعو الكاتبة العربيّة المعاصرة إلى تحرّر البلاد العربيّة من نير الاستعمار الغربيّ، كالكاتبة المصريّة سلوى بكر الّتي برزت عنايتها بالشّؤون السّياسيّة منذ نعومة أظفارها. فقد شاركت في مظاهرات عديدة تندّد بالتدخّل الأجنبيّ ، وهي في سنّ المراهقة. وتعتبر نفسها ثائرة سياسيّة، ناضلت ضدّ الاستعمار والاضطّهاد خلال الستّينات، ثمّ سجنت عام 1989 لمشاركتها في اضطّرابات مصانع الصّلب والحديد في حلوان. توجّه بكر نقدًا لاذعًا لرجال السّياسة العرب الّذين لا يعرفون عن الأيديولوجيّات السّياسيّة الّتي يروجون لها إلّا القليل، وأنّهم يستغلّون مناصبهم السّياسيّة في سبيل مصالحهم الذاتيّة وكسب الأموال[11].

تعتبر نوال السّعداويّ واضعة حجر الأساس للحركة النّسويّة العربيّة، وتعدّ إحدى النّساء العربيّات الناشطات في المجالين السياسيّ والاجتماعيّ، ومن أوائل المناديات بمنح المرأة حقّ الاقتراع، الأمر الّذي يؤكّد مشاركة الكاتبة العربيّة في الحياة السياسيّة الفعليّة لا من خلال نتاجها الأدبيّ فقط[12].

توجّه الكاتبة العربيّة المعاصرة سهام النّقد نحو السّلطة في البلاد العربيّة مشيرة إلى الفساد الّذي يعمّ الدوائر الرسميّة، وما تقوم به هذه السّلطة من ممارسات ضدّ المواطن البسيط إذا ما تجرّأ وأعرب عن تذمّره لتعامل لا يرضيه، كما تعرب عن استيائها من مواقف الزّعامّة العربيّة المتواطئة مع أمريكا، بريطانيا، وإسرائيل ضدّ المواطن العربيّ. وتصوّر تارة أخرى التمزّق العربيّ وغربة الدّول العربيّة عن بعضها، مشيرة إلى التآمر على سلب ثروات البلاد، ممّا يدل على عدائيّة الأنظمة العربيّة للإنّسان فيها.

تخرج الكاتبة العربيّة إلى قضايا سياسيّة عالميّة متّصلة بالأمّة العربيّة، كموقف أمريكا من استغلال الشّعوب الضّعيفة بما فيها الشّعب العربيّ، وتصوّر العدائيّة الّتي تبطّنها لتلك الشّعوب. وفي هذا برهان على انغماس الكاتبة العربيّة في الحياة السّياسيّة، وتأكيد

---

10. Nathalie Handal.(2000). **The Poetry of Arab Women: A Contemporary Anthology**. New York– Northampton: Interlink Books, p.38.

11. عن مواقف "سلوى بكر" السياسيّة، انظر: Fadia Faqir.(1998). **In the House of Silence: Autobiographical Essays by Arab Women Writers**. Reading, England: Garnet Publishing, pp. 168 –169.

12. عن نشاط السّعداويّ السياسيّ ، انظر: Fadia Faqir.(1998).Ibid.,p.169.

فقلنا لها: نعم . فقالت: خلص، سوف نحتفل معا، ثم جرعت كأسها وقالت: يله، شو يعني، ذكرى تمحو ذكرى . هذا هو المطلوب "[8].

يكشف السّرد النِّسويّ العربيّ عن قضايا أخرى من مختلف الأقطار العربيّة، ممّا يؤكّد انخراط الكاتبة العربيّة في شؤون وطنها العربيّ، ويعمل من ناحية أخرى على تفنيد النّظرة الذكوريّة للمرأة، تلك النّظرة الّتي تقصر وظيفة المرأة على العناية بشؤون المنزل، تربية الأطفال، وإمتاع الرّجل، ليس إلّا. ومن نماذج هذه القضايا، هزيمة عام 1967، نصر أكتوبر عام 1973، عهد الانتداب الإنجليزيّ على مصر، مقتل الحسين في كربلاء، حرب الخليج الأوّلى والثّانية، الثّورة العربيّة الكبرى، الحرب الأهليّة في لبنان عام 1975، الانتداب الفرنسيّ على سوريا، الثّورة الجزائريّة والتحرّر من الاستعمار الفرنسيّ، القتال المزمن والقتل الجماعيّ في الجزائر، ونحو ذلك. كما ينفتح الخطاب النِّسويّ التاريخيّ على قضايا عالميّة بارزة ككارثة الشّعب الأرمنيّ، الحرب الأمريكيّة- الفيتناميّة، الحرب التركيّة- الكرديّة، الحركة النقشبنديّة، هيروشيما، وغيرها من الأحداث التاريخيّة الّتي تثبت بشكل لا يقبل الجدل، الثّقافة الرفيعة الّتي اكتسبتها الكاتبة العربيّة المعاصرة، كما تثبت أفقها الواسع وانخراطها لا في شؤون شعبها فحسب، إنّما في قضايا العالم بأسره[9].

1.2. الخطاب السياسيّ

يتداخل الخطاب السياسيّ بالتاريخيّ حتى لا يمكن الفصل بينهما في الفنّون السّرديّة بصورة عامّة؛ نظرا للعلاقة الوطيدة بين التّاريخ كحدث والسّياسة كموقف من ذلك الحدث.

تشير الدّراسات الحديثة إلى انخراط الكاتبة العربيّة في شؤون بلادها السياسيّة، ومن ذلك ما ذكرته ناتالي هاندال Nathalie Handal في دراسة لها عن الشّعر النِّسويّ

---

8. هاديا سعيد.(1996). **بستان أسود**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ص: 122. نماذج أخرى عن حضور الهمّ الفلسطينيّ في نتاج الكاتبة العربيّة، انظر: أميمة الخميس.(2003). "عنوان منال". **التّرياق**. دمشق: دار المدى للثّقافة والنّشر،ص: 21–35؛ هالة البدري.(1995). **منتهى**. القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ص:35–36؛ ملاحة الخاني. (1998). **بنات حارتنا**. دمشق: منشورات اتّحاد الكتاب العرب، ص: 45؛ رضوى عاشور.(1999). **أطياف**. القاهرة: دار الهلال، ص:62–65 وغيرها.

9. نماذج عن الخطاب التاريخيّ في السّرد النِّسويّ، انظر: أنيسة عبود.(2002). **باب الحيرة**. دمشق: دار كنعان للدّراسات والنّشر والتّوزيع، ص:162؛ ليلى الجهني.(1999). **الفردوس اليباب**. كولونيا: منشورات الجمل، ص:43؛ ميسلون هادي. (2004). **الحدود البريّة**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، ص:123؛ هدى بركات.(2003). **حارث المياه**. بيروت: دار النّهار،ص:77–97؛ بهيجة حسين.(1999). **البيت**. القاهرة: دار الثّقافة الجديدة، ص: 29–39، 46–61.

من نكبة فلسطين عام 1948 وتشتيت الشّعب الفلسطينيّ في الأقطار العربيّة المختلفة، وصولا إلى الاجتياح الإسرائيليّ للبنان عام 1982، ونزوح الفلسطينيّين إلى تونس، حتى تغدو أعمالها الأدبيّة وثيقة تحفظ تاريخ بلادها وقضيّته[5].

في قصّة "لقاء" تكشف بدر عن دور المرأة الفلسطينيّة في أحداث بلادها، مؤكّدة ثورتها الشّاملة "على كلّ شيء. هزيمة حزيران 1967، الأعراف القديمة والتّقاليد البالية، حتى على أهلنا الّذين يقاومون الحبّ بأشدّ ممّا يكافحون الإمبرياليّة والرأسماليّة"[6]. وفي قصّة "عدو" ترافق بدر الإنسان الفلسطينيّ إلى منفاه؛ لتصوّر قسوة الإنسان العربيّ على أخيه الفلسطينيّ اللاجئ. تتحدث القصّة عن أرملة فلسطينيّة تركت مدينتها يافا عام 1948 لتلحق بأهل زوجها في لبنان، وهناك تعاني الأمرّين من قسوة العرب عليها حتى سجنها، ثمّ يقلق بالها مخلوق ما في بيتها ويعيث فيه فسادا. يخبرها جارها "أبو سليم" أنه مجرد جرذ، فتغرق في لوم نفسها على مغادرة مدينتها[7]. وتلجأ بدر في قصص أخرى إلى توثيق سلسلة الاغتيالات الّتي طالت الزّعامّة الفلسطينيّة كقصّة "ربيع" من مجموعة "جحيم ذهبي"، وفيها تلميح لاغتيال " أبو جهاد" في تونس، وقصّة " عيد الأرض" وفيها تشير لاغتيال المفكّر الفلسطينيّ "حسين مروة" وغيرهما. وعليه، تبدو قصص بدر سجلات توثيقيّة تحفظ للأجيال القادمة ما مرّ عليها وعلى شعبها من ويلات ونحو ذلك.

يتبنى السّرد النّسويّ العربيّ قضيّة الشّعب العربيّ الفلسطينيّ الّتي باتت قضيّة عامّة تؤرّق كلّ إنّسان عربيّ. تكاد هذه القضيّة تحضر في نتاج معظم الكاتبات العربيّات المعاصرات. في رواية " بستان أسود" للبنانيّة هاديا سعيد، تعمد الكاتبة إلى توثيق مجزرة "صبرا وشاتيلا" محدّدة تاريخها الدقيق على لسان البطلة "يارا"، وذلك في قولها: "15 أيلول قبل 11 سنة، إسرائيل احتلّت بيروت ووقعت مذبحة صبرا وشاتيلا"، ثم توجّه نقدًا لسلوك الإنسان العربيّ والفلسطينيّ وهو يرقص على ذكرى دماء الضّحايا الّتي سالت في ذلك اليوم: يقول الرّاوي: " ثم هبّت وصرخت، أليس اليوم هو 15 أيلول؟

---

5. نماذج عن أعمال " ليانة بدر" انظر: ليانة بدر.(1991). **جحيم ذهبي**. بيروت: دار الآداب؛ ليانة بدر.(1993). **نجوم أريحا**. القاهرة: دار الهلال. تنهج معظم الكاتبات الفلسطينيّات نهج بدر في معالجتهنّ للهمّ الفلسطينيّ، انظر: ليلى الأطرش.(1988). **وتشرق غربا**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر؛ سحر خليفة.(1999). **باب السّاحة**. بيروت: دار الآداب؛ سهير أبو عقصّة – داود.(2002). **شبابيك الغزالة**. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

6. ليانة بدر.(1991). "لقاء". **جحيم ذهبي**.(ن.م.)، ص: 21.

7. ليانة بدر.(1991). "عدو". **جحيم ذهبي**.(م.س.)،ص: 84.

بعد مقاربة كمّ هائل من النّصوص السّردية النِّسويّة العربيّة الحديثة، يتّضح اتجاه الكاتبة العربيّة في طرح مضامينها. إذ تعنى أوّلا بمحور الذّات، ومن ثم تنطلق إلى محاور عامّة أخرى، سياسيّة كانت أم تاريخيّة، دينيّة أم حضاريّة، وغيرها. وهي تسعى في خروجها إلى مثل هذه المضامين العامّة، إلى تقويض النّظرة الذكوريّة إلى أدبها من ناحية، وتخلق من ناحية أخرى، صورة ذاتيّة متّصفة بالقوّة والاتّزان والقدرة على مواجهة قضايا مصيريّة. وفي ذلك يقول سيّد محمّد السّيّد قطب: " إنّ الكتابة النِّسائيّة هي محاولة بديلة لصنع ذات أكثر تماسكًا، أكثر مواجهة للعالم، أكثر قدرة على الحضور الدّائم، في مقابل الذّات الإنسانيّة المعايشة لضعفها الإنسانيّ والاجتماعيّ "[3].

يدعم الباحث المغربي محمد معتصم هذا الرأي، قائلا: "إنّ صوت المرأة الإبداعيّ لا يهمل القضايا الكبرى الّتي ترزح تحت وطأتها الأمة العربيّة، سواء أكانت قضايا اجتماعيّة كوضعية المرأة في الحياة الاجتماعيّة [...]، أو كانت قضايا سياسيّة وحقوقيّة تطرح فيها المرأة قضيّتها الّتي ما تزال تعرف في جوانب منها بعض التقصير "[4].

يمكن توزيع مضامين القضايا العامّة الّتي يعالجها السّرد النِّسويّ على أربعة مضامين أساسيّة وهي: الخطاب التاريخيّ، الخطاب السياسيّ، الخطاب الدّينيّ، وخطابات متفرّقة أخرى تصبّ في قضايا الحياة الحضاريّة، الثّقافيّة، والإبداعيّة.

1.1. الخطاب التاريخيّ

يعنى السّرد النِّسويّ العربيّ الحديث بمعالجة القضايا التاريخيّة الّتي تشغل الإنسان في العالم العربيّ. وينهج في هذا الخطاب نهجه في سائر المضامين، متّبعًا مبدأ من الخاصّ إلى العامّ. ترصد الكاتبة العربيّة بالدّرجة الأولى قضايا وطنها الخاصّة، ومنها تنطلق لمعالجة قضايا أخرى، عربيّة وعالميّة.

ما يلفت النّظر في خطاب المرأة التاريخيّ، هو تميّز الكاتبة الفلسطينيّة عن غيرها من الكاتبات العربيّات، إذ تنقطع في سردها للتعبير عن الهمّ الفلسطينيّ دون أن تحيد عنه، كما يحضر هذا الهمّ في نتاج عدد كبير من الكاتبات العربيّات الأخريات، باعتباره الجرح النّازف للأمّة العربيّة.

تخصّص الكاتبة الفلسطينيّة ليانة بدر جلّ أعمالها لمعالجة القضيّة الفلسطينيّة، ابتداء

3. سيّد محمّد السيّد قطب وآخرون.(2000). **في أدب المرأة**. القاهرة: الشركة المصريّة العالميّة للنّشر – لونجمان، ص: 134.
4. محمّد معتصم. (2004). **المرأة والسّرد**. الدّار البيضاء: دار الثّقافة، ص: 10.

الأدب النِّسويّ: إشكاليّة المصطلح وثورة في المضامين (الجزء الثّاني).

محمّد صفّوري

ملخـــص

يعالج هذا المقال مصطلح "الأدب النِّسويّ" الّذي تبلور في السّاحة الأدبيّة الغربيّة، ويوضّح إشكاليّة تعريفه في العالمين الغربيّ والعربيّ، كما ويكشف مواقف الكاتبات العربيّات الرّافضة للمصطلح في مجملها؛ لكونه نتاج المؤسّسة الأدبيّة الذكوريّة الّتي تسعى دائمًا إلى الانتقاص من قيمة أدب المرأة.

لا تعتبر كلّ كتابات المرأة نسويّة، ولا يمكن لرجل أن يكتب أدبًا نسويًّا، إنّما الأدب النِّسويّ هو ذلك الأدب الّذي تكتبه المرأة جاعلة عنايتها الأوّلى مقاومة الأعراف الأدبيّة الذكوريّة والعمل على تقويضها، وفي المقابل تسعى لتأسيس أعراف أدبيّة خاصّة بها. وقد نضجت ملامح هذا الأدب خلال العقود الثّلاثة الأخيرة، أي ابتداء من أواخر ثمانينات القرن العشرين إلى اليوم.

يتمحور المقال في أبرز مضامين الأدب النِّسويّ العربيّ الحديث، ويمكن توزيعها في محورين أساسيَّين: خاصّ وعامّ. عني المحور الخاصّ بتعزيز الهويّة الأنثويّة مقابل سحق هويّة الرّجل، رفض مؤسّسة الزواج، توظيف مكثّف لموضوعة الجنس ونحو ذلك . أمّا المحور العامّ فقد تركّز في المسائل التاريخيّة ، السياسيّة، الدّينيّة وكلّ ما يؤرّق الإنسان العربيّ من قضايا مصيريّة. وقد أثبتت المرأة العربيّة من خلال هذا المحور انخراطها في قضايا وطنها وأمّتها ، وعكست وعيًا ناضجًا على مختلف الأصعدة.

1. السّرد النِّسويّ والقضايا العامّة

اتّخذ بعض النّقاد الرجال عناية المرأة بذاتها في الفنّ السّردي، ركيزة أساسيّة في هجومهم على نتاجها الأدبيّ. يقول عفيف فراج: "إنّ عدم التّشابك بالدّرجة الكافية مع القضايا الوطنيّة والاجتماعيّة، أفقر مضامين القصّة النّسائيّة بشكل عام وضيّق من أفقها ومداها. وحين تنطلق القصص النّسائيّة بمثل هذه المضامين يجيء النطق صراخًا من الحلق مفرغا من تجربة المعاناة"[1]. لكنّ النّقد النِّسويّ ينظر إلى أدب المرأة نظرة مغايرة تمامًا، إذ تعتبر نوار الحسن غولي كتابة المرأة في أمورها الخاصّة، فعلا سياسيًّا في ذاته، وذلك في سبيل تحقيق الهدف الّذي يسعى إلى تغيير الحالة المفروضة على النّساء[2].

1. عفيف فراج.(1980). **الحريّة في أدب المرأة**. بيروت: مؤسّسة الأبحاث العربيّة، ص: 24.

2. Nawar Al-Hassan Golley.(2003). **Reading Arab Women Autobiographies: Shahrazad Tells her Story**. Texas, Austin:University of Texas Press,xii.

the Satisfied with what is Published). Cairo: Matba'at al-Hilāl.

Von Grunebaum, G. E. (1947). Instruction of the Learner: A Method of Learning. New York: King's Crown Press.

Von Grunebaum, G. E. (1969). Medieval Islam: A Study in Cultural Orientation, 2nd ed. Chicago and London: University of Chicago Press.

Watt, W. M. (1995). Islamic Philosophy and Theology. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Az-Zarakli, K. A. Al-A'lam, (The Distinguished Scholars). Beirut: Dar al-'Ilm lil-Malayin.

York: Praeger Publishers.

Open University. (1978). Developing and Application of Curricula. T-A. Bcomplete!

Qabbani, M. (ed.) (1981). Burhan al-Islam Az-Zarnooji: Teaching the Learner the Method of Learning. Beirut: al-Maktab al-Islami.

Al-Qurashi, Muhyi ad-Din M. (1988). Al-Jawahir al-Mudi'a. Cairo: Hajr lit-Tiba'a.

Al-Qurtubi, Ibn 'Abd B. (1994). Jame' Bayan al-'Ilm Wa Fadleh (The Comprehensive Book of Learning and its Merit). Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.

Rida, M. J. (1979). Al-'Arab Wat-Tarbia Wal Hadara, Dirasa Fi al-Fikr at-Tarbawi al-Muqaren (The Arabs, Education and Civilization: A Study in Comparative Educational Thought). Kuwait: Al-Manhal Publishing.

Rogers, C. (1969). The Freedom to Learn. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

Simon, A. A., et al. (1971). The Encylopaedia of Education. Jerusalem: Ministry of Education and the Bialik Institute.

Subh, M. (1993). At-Tarbiya al-'Arabiyya al-Islamiyya (Islamic Education). Beirut: Dar al-Jeel.

At-Tabrizi, W. (1990). Mishkat al-Masabih. New Delhi: Kalan Mahal.

Tibawi, A. L. (1975). Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National System. London: Luzac.

Totah, K. A. (1926). The Contribution of the Arabs to Education. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

At-Tuwayjeri, A. M. (1988). Min A'lam At-Tarbiya Al-'Arabiyya Al-Islamiyya (Distinguished Scholars of Arabic and Islamic Education). Ar-Riyad: Maktabat at-Tarbiya.

'Uthman Sayyed, A. (1989). Learning According az-Zarnooji. Cairo: al-Anglo al-Masriya.

Van Dyke, E. H. (1896). Iktifa' Al-qanoo' bima huwa Matboo' (Satisfaction of

Brockelmann, C. (1977). Tarikh al-Adab al-'Arabi (The History of the Arab Literature- Translated by an-Najjar, 'Abd al-Halim). Beirut: Dar al- 'Ilm.

Al-Bustani, B. (n.d.). Da'irat al-Ma'arif al-Islamiyya (Islamic Encyclopaedia), Publishing Institute of Isma'iliat- Nahan Khusru Basha.

Al-Ghazali (1975). Ihya''Ulum Ad-Din (The Revival of Religious Studies), Beirut: Dar al-Fikr.

Ghurbal, M.S. (1988). Al-Mawso'a al-'Arabiyya al-Muyassera (The Abridged Arabic Encyclopaedia). Beirut: Dar an-Nahda.

Al-Hamawi, Y. (1986). Mu'jam al-Buldan (Dictionary of Towns). Beirut: Dar Ihia' at-Turath.

Hamdan, N. et al. (eds.) (1989). Ta'lim al-Muta'allim. Damascus, Beirut: Dar Ibn Kathir.

Hazard& Harry, W. (1954). Atlas of Islamic History. Princeton: Princeton University Press.

Al-Hindi, Abdul Hay al-Kinani. (1324 AH/1906 AD). Al-Fawa'id al-Bahiyya Fi Tarajim al-Hanafiya (Biographies of Hanafis). Cairo: Matba'at as-Sa'ada.

Husayn, M. (1987). Atlas of the History of Islam. Cairo: Az-Zahra' lil-I'lam al-'Arabi.

Ikhwan, A. (1957). Ar-Rasa'il, (Letters).

Jaeger, W. (1965). Paidia: The Ideals of Greek Culture. Oxford.

Kahhala, R. (1968). Mu'jam Qaba'il al-'Arab (Dictionary of the Tribes of the Arabs). Beirut: Dar al-'Ilm lil-Malayin.

Khurshid, I.Z., et al.(1934) (trans.) Da'irat al-Ma'arif al-Islamiyya (Encyclopedia of Islam) Beirut: Dara al-Ma'rifa.

Kleinberger, A.F. (1980). The Pedagogical Thought of the Maharal of Prague. Jerusalem.

Marrou, H.I. (1956). A History of Education in Antiquity. London.

Massialas, B.E. and Jarrar, S.A. (1983). Education in the Arab World. New

thought is identified with his book Instructing the Learner, and his book is identified with him.

This "oneness" between the man and his only book demands that the modern Muslim scientific researcher pay attention to the book, and read it with understanding and deep insight to give it its rightful place among the psychological and educational productions of ancient Islamic Arab thought.

The Qur'an represents Muhammad not as a teacher of this divine message, but as a teacher who, unlike others, expected no reward for his labour, except from God.

In the discharge of his mission, Muhammad provided both commentaries on the revelation and set precedents for the future action of his community. Thus, preaching the new faith was accompanied by two practical measures of special educational significance: literate believers were required to teach the illiterate and only literate preachers were sent out to new communities that embraced Islam. Such men were the first teachers, just as places of worship, the mosques, became the first schools in Islam. A-Z in this situation proclaimed that:

"The student in his quest for knowledge has to strive for the good will of God, the future life, the removal of ignorance from himself and from the rest of the ignorant, the conservation (revival) of religion and the survival of Islam".[76]

Bibliography

Ahmad, M. (ed.) (1986). Ta'lim al-Muta'allim. Cairo: Maktabat an-Nahda al-Masriya.

Al-Ahwani, A.F. (1955). At-Tarbiya Fi al-Islam (Education in Islam). Cairo: 'Isa al-Babi al-Halabi and Partners.

'Atiat Allah, A. (1970). Islamic Dictionary bcomplete.

76. Ahmad, Ch. 2, pp. 92-93.

qanoo' bima huwa Matboo',[72] describes A-Z as he was described by Hajji Khalifa: as the student of Burhan Ad-Din Ali Ibn Bakr al-Farghani al-Marghinani who composed the book al-hidaya fi Furoo' Al-Fiqh. Al-Marghinani died in 1197 AD and A-Z quoted him more than once in his book Ta'lim al-Muta'allim (Instructing the Learner) as his teacher. Fakhr al-Islam al-Hasan Ibn Mansour al-Farghani, Qadi Khan, who died in 1196 AD, mentioned that A-Z was his master. From these quotes, it is assumed that he wrote his book after the year 593AH.

Of all his books and compositions, only one that remained and that will be discussed later is Ta'lim al-Muta'allim – Tariq at-Ta'llum (Instructing the Learner: Methods of Learning).[73] Nothing more is known about A-Z except that he was one of the Hanafite Fuqaha' (tutors, scholars, interpreters of religion) who lived on the East side of the Islamic State of Transoxania, in the second half of the sixth Hijri century and the beginning of the seventh century. His sole composition is the book mentioned earlier of which Muhyi ad-Din al-Hanafi, who died in 775 Hijri and composed Al-Jawahir al-Mudi'a fi Tabaqat al-Hanafiya[74] said: "It is very precious, useful, including chapters out of three booklets and very dear to our country".[75] Several scientists and historians translated A-Z's work and all the translations were similar in content.

The existence of A-Z in the history of Arab Islamic thought is connected to his unique book, which has been preserved by time. His other books may have had influential scientific results but they have disappeared. Without the book Instructing the Learner the Method of Learning we would not know anything about Burhan al-Islam A-Z. However, the meagre information gathered about A-Z is known from what he mentions in this small book. A-Z in the history of educational

72 Van Dyke, Iktifa' Al-qanoo' bima huwa Matboo' (Satisfaction of the Satisfied with what is Published), Cairo, 1896, p. 190.

73. Khurshid, et al., Volume 10, pp. 345-346.

74. Al-Qurashi, al-Jawaher, M. Vol. 1, p. 384; Vol. 2, p. 364.

75. Hamdan, et al., p. 17.

officials in the Islamic state.

In general, the pre-Islamic (Jahiliyya) Arabian tradition was oral in central of Arabia except of the Mu'allaqat and in the south of Arabia were there was a strong epigraphic tradition, and its rich heritage in poetry was transmitted orally. There is little or no evidence that literacy was a necessary qualification in a poet; indeed, the Qur'an itself, which was revealed in the lifetime of the Prophet, was first proclaimed orally and transmitted by word of mouth. Thus, it would be equally true to say that the Qur'an was the first textbook. Not before the end of a generation was it written down in an authorised version. A-Z states that: "Knowledge is that which is taken from the lips of men since they recall only the best things they hear and mention only the best things" (Chapter 10, p. 161).

To an illiterate environment, and in the face of an oral tradition, the Qur'an's message was revolutionary. Apart from its purely religious content proclaiming the unity and majesty of God, the message insists on the high value of learning and associates it with wisdom. Men of learning are placed in a position second to prophets. A-Z quoted the Prophet saying, "The men of knowledge are the heirs of the prophets".[71] Closeness to God can be reached through knowledge.

Conclusion

Burhan ad-Din A-Z was an anonymous Arab `philosopher' and it is difficult to determine the exact time in which he lived, except approximately. Ahlwardt in Berlin's Contents no. 111 says that Mahmoud Ibn Sulayman al-Kaffawi, who died in 1562 AD, mentions in his book A'lam al-Akhiar min Fuqaha' Madhhab an-Nu'mani al-Mukhtar, that A-Z was from the people of the twelfth class of al-Hanafite classes. It is possible to conclude from this that A-Z lived around the year 1223 AD.

Van Dyke (1896 AD), who agrees with this in his book Iktifa' Al-

71 Von Grunebaum, 1947, p. 14.

craft guilds. Spiritual and moral education was the central core of the system in all these orders.

Teaching and devotion were practised anywhere, but formally in the Zawiyah. This was a parallel to the Maktab in that it taught the elements, but superior to it in that it provided education at a higher level. Even a self-restricting curriculum admitted some innovation. It is true that their admission was not universal, but the innovations themselves were significant. Thus, it can be inferred from what al-Ghazali wrote that in his days enterprising teachers in the Maktab resorted to dramatisation and games in order to hold the attention of young pupils.

As to teaching methods, the oral tradition had never been superseded, and at all levels teachers continued to rely on recitation and oral exposition and pupils on learning by rote. Even after the whole of the Arabic-Islamic tradition was recorded, distinguished teachers in the classical age were more comfortable, and indeed more profound, without the aid of the written word. However, as the classical age was followed by one of less vitality and originality, teachers became increasingly the slaves of texts. They conceived their task to consist of the more formal stage in the development of teaching methods of which two have been distinguished: oral transmission and exposition followed by question and answer. A-Z quoted Ibn 'Abbas who was asked: "In what way did you pursue knowledge?" He answered: "With the aid of a tongue fond of asking and a heart full of good sense".[69] A-Z also stated: "And it is necessary to pursue knowledge by means of discussion, argument and questioning".[70]

Illiteracy was almost universal in Arabia before Islam; the literate exceptions lived in the cities and the families counted a few literate persons among their members. The merchants of Mecca could scarcely conduct their domestic and foreign trade without the rudiments of reading, writing and reckoning. Some of such men were among the first converts to Islam, and served as scribes to the Prophet or later as high

69. Ahmad, Ch. 6, p. 143.
70. Ibid, p. 139.

There were indeed doctrinal and regional variations, but innovations were very few. Special mention may however be made of certain developments that varied the traditional conventions of Muslim education. At the lower level, the custom of charging fees for teaching the elements and even the Qur'an became so universal that jurists were compelled to lay down rules governing it, particularly when the teaching of reading and writing involved, as it often did, the use of the Qur'an. There are even isolated instances when, if not the state, at least some individual rulers patronised or established institutions for teaching the elements and the Qur'an where the teachers were paid and the pupils provided with free material.

The break with tradition was, however, more universal at the higher level. Here, both teachers and taught were generously rewarded. The spread of this practice was challenged by vigorous protest. "Hitherto", one protester proclaimed, "learning had been sought by the highly intelligent and diligent class who wanted it for its own sake and for the attainment of personal perfection. Hence they came out truly learned and they and their learning were useful to the community. If now material reward is to be offered for pursuit of learning, lazy people will come in great numbers pretending love of learning - a circumstance that will lead to the disappearance of knowledge".[68]

There is no doubt that the trend was towards accepting the innovation, yet despite this trend, a class of pious and less necessitous teachers continued to uphold tradition by teaching gratuitously. No class of teachers was more assiduous in this than the Sufis. It was a natural consequence of their system, the essence of which was the striving for personal favour and communion with God. It taught that for this purpose much depended on the exertion of the individual. Almost all great Sufis were also great teachers. The followers of great teachers eventually organised themselves into orders. Their members were drawn from the classes of society, and in later history claimed powerful following in the

68. Ahmad, Ch. 5, pp. 117-133.

fortified their claim through a well-planned state education, designed principally for adults and disseminated from a central institution known as Dar al-'Ilm (literally, House of Learning). A mosque established on the morrow of the capture of Cairo was soon used as another repository of learning according to the doctrine of the new rulers. This mosque is now well known as al-Azhar (970 AD), supposed to be the oldest university in the world.

The fifth century of Islam witnessed the rise of a new institution for adult education known as al-Madrasa. Like its parallel in the rival camp, it was established by the state for the dissemination of the dogma of the rulers. Here again elementary education was left to private initiative; in the east as in the west, the state was in need of preachers, judges and other officials, but cared very little how or where they prepared themselves for admission into higher institutions.

For the first time in the history of Muslim education, teachers in the new institutions became practically civil servants, paid by the state. Students received free tuition and under certain foundations also free lodging and food. Allowing for doctrinal differences, the new institutions had similar curricula. The central core was religious studies: exegesis, theology and jurisprudence with their handmaid, Arabic studies. Philosophy as such had no place in either the eastern or the western institutions though the latter tended to be more tolerant of it.

It was the principal teacher of al-Madrasa an-Nizamiyya in Baghdad, whose attempt at the synthesis proved permanently successful. al-Ghazali (d. 1111 AD) received his elementary education from the mystic al-Juayni ('Imam al-Haramayn) and then sat at the feet of famous men of learning until he himself became renowned for his learning. In his thirties, he reached the top of his profession as the principal teacher in the foremost institution in the eastern caliphate. After al-Ghazali's death, the theologians and mystics emerged as the guardians of Islamic learning, and the transmitters of the Islamic tradition, in aim, content, methods and institutions were determined for centuries. It hardly changed until the last 150 years.

to establish a universal unity among the faithful. The Sunni majority remained opposed to the Shi'i minority doctrine of an infallible imam, which the Qur'an does not concede even to Muhammad. This doctrinal division led ultimately to political divisions and consequently to rivalry in the realm of education.

To generalise, with little risk of simplification, it is correct to say that the education of the majority remained firmly in the hands of the theologians. This is not to say that the mystics and philosophers did not resort to teaching in order to propagate their ideas. The mystics in particular were very active in this field, employing an elaborate system of imitation and promotion from one stage to another through study, meditation and precept. They achieved a considerable measure of success and their following was numerically great. The philosophers, on the other hand, could influence only very small sections of the community.

An early attempt at a comprehensive synthesis deserves to be noted. In the fourth century of Islam (10th century AD), a secret society of "Lovers of Philosophy" named the Brethren of Purity published in Basra and elsewhere in the lands of Islam some fifty-two tracts in which they sought to integrate Greek philosophy with the Islamic tradition. Distributed anonymously, the tracts represented a popular encyclopaedia of the entire knowledge of the time. Their underlying assumption that religion needed philosophy, or that in other words, Revelation depends upon Reason, was unacceptable to the orthodox, and their attempt ended in failure.

A century was to elapse, and radical political changes were to take place, before another and more successful attempt was made. Such semblance of political unity as the Sunni Caliphate in Baghdad had maintained was shattered when a Shi'ite Caliphate was established in Cairo before the end of the fourth century of Islam. To the doctrinal differences between the two camps there was now added political rivalry for supremacy. Education was one of the weapons used in the contest. The rival caliphs in Cairo claimed descent from the Prophet, and

Persian and other known civilisations of the time that were translated into Arabic and absorbed considerable numbers of Christians and Jews. These contacts opened new horizons for material and intellectual adaptation and development. The fraternity of Islam, which began with the Arab tribes, had now been greatly enlarged by an admixture of races with various religious and cultural backgrounds. With the coming of the 'Umayyad dynasty (661-750 AD), followed by the 'Abbasids, the Arab Islamic Empire was at its peak (750-1258 AD).

Any such development was doomed to create tensions and to present challenges. There were two possible courses to follow: Islam's attitude to the foreign civilisations and culture might have been one of hostility and rejection as was the attitude of the Jewish to the Greek culture, and the results would have been an exclusive and one-sided civilisation; or it might have been an attitude of reception and assimilation, as was the attitude of medieval Christendom to the heritage of the ancient world. On the whole, Islam adopted the second alternative. The greatest assimilation was from the Greek heritage. Translation of Greek philosophy and science was gradually followed by assimilation and comment. The introduction, reputedly from China, of the art of manufacturing paper greatly aided the process of duplication by copyists who had hitherto depended upon papyri and parchment. The cultivation of "the science of the ancient", often with the active support of the Caliphs, produced after the end of the third century of Islam a philosophical stream in what must now be termed as religious studies, which grew to maturity under the patronage of the Islam State, and was expressed in the Arabic language.

On the whole, the orthodox theologians succeeded in silencing or at least isolating some the philosophers, and more by infiltrating the ranks of the mystic than by direct assault. They had reduced their influence by the end of the fourth century of Islam, when the supremacy of a theology that was essentially orthodox but containing important concessions to mysticism or even philosophy was established.

Despite all its capacity for compromise, however, orthodoxy failed

example that is within their range of experience.[63] Arab educators at that time realised also that the level of language used for instruction was very important. They realised that language as an educational tool may affect the cognition of the learners. As for the teaching methods, Arab educators realised that the delivery system and methods of instruction were essential in helping the learners reach the levels of understanding and knowledge required.[64] In this aspect, Arab educators asked the teachers to make sure that the knowledge they shared with their students was presented at a level compatible with their thinking and ability to understand. The students' maturity and language ability should be observed and the teacher should start with simple concepts, then move to more complex ones, drawing, as much as possible, on the student's experience and knowledge.[65]

Education as a profession was approached by the Arabs seriously and with great care. They tried to understand the nature of the learners, their capabilities to learn, and their developmental stages as well as what takes place during the learning process. The teacher's responsibility for making learning happen was another focus of their attention. A-Z is well aware that learning cannot be acquired only by mechanical aids and rules and regulations external to the drive, aspirations and feeling of the student himself.[66] The learner was in the first place to understand what he was studying. He was to start with subject matter readily understood. He also was advised to study a few subjects of broad scope and material met with quite frequently so that he could not only retain what he learned but also understand it.[67] Such, in brief, were the main lines of development stimulated from within. External stimuli became operational when Islam came into contact with Greek, Roman, Indian,

63. Ikhwan As-Safa', ar-Rasa'il, (letters), 1957, Vol. 1, p. 40..

64. M.J. Rida, Al-'Arab Wat-Tarbia Wal Hadara, Dirasa Fi al-Fikr at-Tarbawi al-Muqaren (The Arabs, Education and Civilization: A Study in Comparative Educations Thought), Kuwait: Al-Manhal Publishing, 1979, p. 218.

65. Massialas and Jarrar, p. 12.

66. Von Grunebaum, 1947, p. 10.

67. Ahmad, Ch. 6, pp. 135-137.

him.[60] The similarity of A-Z's teaching with the views set forth by al-Ghazali in Ihya' is striking.[61] Al-Ghazali excels A-Z in elemental pre-logical matter and by closer co-ordination of moral principles, scientific outlook, and instruction technique. It should be noted that never once in the Ta'lim does A-Z refer to the Ihya' which predates it almost exactly by one century. On the other hand, A-Z was a traditionalist, who looked for guidance along the pathways of the ancients and pursued the injunctions of the Qur'an. The first translation of the Ta'lim into a modern western language was accomplished by Von Grunebaum and is based on the prints from Cairo (Mahmoudiyya, n.d., p. 32) and Leipzig (Baumgaertner, 1838, p. 48).

Islamic Education in the period of Az-Zarnooji

The early stage of Islamic education, which lasted from the seventh century to the late tenth century, was characterised by an elaborate theory of education based on the works of the many scholars of that time. It is interesting to see that these scholars were able to establish a new approach, based on their observations of the learner's behaviour, attitude and capability. The psychological approach to education that was developed was based on three main factors: the foundation of the educational process, the instructional process, and finally on education as a profession. The educators of the time asserted that successful learning depends on the readiness of the learners, their interest and their motivation to learn.[62] According to Ikhwan as-Safa', cognition was the second main aspect of the learning process that the Muslim educators emphasised. They realised that experience is the key to cognition, so they stressed that the learners should be introduced to the new topic by an example that is close to their comprehension, or through an

60. Totah, pp. 67-76.

61. Al-Ghazali, Ihya"Ulum Ad-Din (The Revival of Religious Studies), Beirut: Dar al-Fikr, 1975, Vol. 1, Ch. 5, pp. 48-58.

62. Massialas and Jarrar, p. 12.

These can be detected in examples from the educational ideas of Muslim educational concepts, which appeared in monographs of scholars in his century (before A-Z and after him up to modern times) such as Ibn Sahnoun, Ibn Sina (Avicenna), Ibn Miskawaih, al-Ghazali, Ibn-Khaldoun, Ikhwan as-Safa'. These monographs were concerned with subjects such as the system of classifying science; the relation between systematic theoretical study and improved conduct as a way of attaining the religious aim of the chosen believer regarding the basic nature of the human soul; the fitra, or the nature and aims of education; teaching and learning methods, and the main areas of Muslim educational thinking in the Middle Ages in general. This applies even to cases where the paucity of material leads to a limited study.

Von Grunebaum (1947) mentioned in his introduction that A-Z was a Muhammadan who lived in the Middle East toward the end of the twelfth and beginning of the thirteenth century AD.[57] He was one of perhaps two-dozen Islamic writers who discussed problems of education and learning during medieval times. Nothing is known of Burhan ad-Din A-Z's life beyond what may be inferred from his writings, of which the present treatise is the most widely renowned and the only one printed. A-Z was a jurist of the Hanafite School with many connections in Northeastern Persia (Khorasan) and Transoxiania. The printings of the Ta'lim al-Muta'allim – Tariq at-Ta'allum are listed by C. Brockelmann (1977) in Geschichte der Arabischen Literature.[58] Plessner (1969) has put together the few indications available as to A-Z's date.[59]

The popularity of the Ta'alim al-Muta'allim – Tariq at-Ta'allum is attested to by the fact that three commentaries were written about the book during the sixteenth century. What A-Z had to say was neither revolutionary nor world-shaking; he was rather a collector and synthesiser of the ideas of scholars and sages who had preceded

57. Von Grunebaum, 1947, p. 1.

58. Brockelmann, Geschichte der Arabischen Literature, Weimar and Berlin, 1898-1902; Supplement; Leiden, 1937-1940, Vol. 1., p. 462, p. 837.

59. M. Plessner, Encyclopedia of Islam, 1969, Vol. 4, p. 1218 (Ch. The Biography of A-Z).

notions that found a place in the Muslim culture, whether they originate from the Qur'an, Tradition (Hadith), or the legal and theological literature of orthodox Islam. In addition to Islamic doctrine or Greek philosophy, A-Z suggests a Sufi perspective, by which education leads to righteousness and poverty (Ta'lim al– Muta'allim Chapter 2). With regard to education, as in other areas, A-Z's book is, first of all, a treasure of information about the ideas existing among medieval Muslims. Some of these ideas, in addition to those of A-Z himself, served as the material for constructing his "doctrine" which, as a complete structure, contains a great deal of originality.

The question of the originality of the educational ideas in A-Z's book is related to the question whether his doctrine was actually the original product of his spirit. Evidence indicates that A-Z was indeed original and authentic. Nobody influenced him in this subject, and Khurshid and others (1934) mentioned in the Islamic Encyclopaedia, no scholars or thinkers preceded him. Also, A-Z said in the introduction:

> "During our times I have observed many students of science striving to attain knowledge but failing to do so, and debarred from its uses and benefits ... because they missed the methods of learning and abandoned the conditions. In view of this situation I sought and desired to explain to them the ways of studying...". [55]

However, according to Kleinberger (1980), "absolute originality is impossible" and "originality is exhibited in the merger of the heterogeneous into a unified, circumscribed, logical conceptual system".[56]

Another interesting topic, is of A-Z's source of inspiration, is the influence on his educational ideas such as "curriculum" ,"the learner," "the teacher" ,"the learning and teaching process" ,"mastery learning," "counselling style" ,"compulsory learning" ,"the role model (ideal)," "combining study and work" and "faith in his society and his time".

55. Ahmad, p. 81.

56. A.F. Kleinberger , The Pedagogical Thought of the Maharal of Prague, Jerusalem, 1980, p.18.

> and humility, chastity and debauchery, prodigality and parsimony, and so on. For arrogance, avarice, cowardice, debauchery and prodigality, illicit protection against them is not possible except through knowledge of them and their opposites. So knowledge thereof is prescribed for all of us".[51]

Since deeds are judged by intentions, the spirit in which knowledge is acquired accounts for much. Whosoever strives after knowledge for the life to come saves himself because of enhanced righteousness. But woe to those that strive for it to obtain an advantage over their fellow servants.[52]

Proficiency is attainable only when knowledge is duly esteemed and profound respect is felt toward the learned and, above all, one's teachers. 'Ali (the fourth Caliph 656-661 AD) is quoted as saying,

> "I am the slave of him who taught me one letter of the alphabet. If he wishes - he may sell me, and if he so desires he may set me free, and if he so desires he may make use of me as a slave. It seems to me the greater duty is that which is due to the teacher, and that which is the most necessary thing for each Muslim to observe. Indeed it is a duty to offer him a thousand drachmas as a token of honour for his instruction in one single letter of the alphabet".[53]

In what is considered his very first revelation to Muhammad, God emphasised that "he taught man by the pen what man did not know" (The Qur'an, Sura: 96; V. 4-5).

A-Z has been described as one of the original thinkers that Islam has produced and an original educational thinker and a scholar who made great achievements in education and teaching.[54] His extensive book Instructing the Learner: Methods of Learning reflects a wide variety of

---

51. Ahmad, Ch. 1, pp. 87-88.
52. Ahmad, Ch. 2, pp. 92-95.
53. Ahmad, Ch. 4, p. 106-107.
54. Ahmad, Ch. 2, pp. 93-94.

placing the learner at the centre of the teaching-learning process, and emphasising self-learning and the need to develop an independent learner by teaching the pupil to learn and educate himself. This coincides with Rogers who says, "We don't teach, we help pupils to learn. The process is the important part, not the product".[48]

Von Grunebaum (1969) [49] reported that A-Z in his book quoted the messenger of God who said:

> "The quest of knowledge is obligatory upon every Muslim man and every Muslim woman" (p. 3).

He also said:

> "Acquire knowledge because he who acquires it in the way of the Lord performs an act of piety, who dispenses instruction in it, Allah will direct him to tread the path of paradise and the Angels would accord welcome to the seeker of knowledge; and who imparts knowledge of it enables its possessor to distinguish what is forbidden from what is not; it lights the way to Heaven; it is our friend in the desert, our society in solitude, our companion when bereft of friends; it guides us to happiness, it sustains us in misery, it is our ornament in the company of friends; it serves as an armour against the enemies. With knowledge, the servant of God rises to the heights of goodness and to a noble position, associates with sovereigns in the world, and attains the perfection of happiness on the Day of Resurrection".[50]

Knowledge has an important bearing

> "on all the other qualities (of the human character) such as generosity and avarice, cowardice and courage, arrogance

48. C.R. Rogers, The Freedom to Learn, Tel Aviv: Sifriat Hapo'alim, 1986 or C. Rogers, The Freedom to Learn, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1969.
49. Von Grunebaum, Medieval Islam: A Study in Cultural Orientation, 2nd ed., Chicago and London: University of Chicago Press, 1969, pp. 234, 235.
50. Ahmad, Ch. 1, pp. 85-86; Waliu ad-Din At-Tabrizi, Mishkat al-Masabih, New Delhi: Kalan Mahal, 1990, Vol. 1, p. 133.

time; as can be seen from his statement: " I want to clarify and show them the method of teaching according to what I have seen in books and heard from my masters, educators and teachers".

Al-Ahwani (1955) says that the work of A-Z deals with a unique subject matter:[43] from the first until the sixth Hijri century (622/1223 AD) most works did not include education as a major topic but focused mainly on the Qur'an, poetry, and language. This explains the importance and uniqueness of this book: his views and ideas remained the basis of education until the present.

At-Tuwayjeri (1988) provides biographical information on the life of A-Z.[44] Khurshid (1934) reports on A-Z's life, and says that he formed new and original educational views.[45]

Ahmad 'Atiat Allah (1970) gives information about the author, saying that he was a student of al-Marghinani.[46] A-Z's book was summarised and condensed into thirteen chapters that contain methods of teaching and learning, the essence of learning and student-teacher relations in the Middle Ages. Educators and scholars like al-Ghazali (1058-1111 AD), Ibn Khaldoon (1332-1406 AD) and Ikhwan As-Safa' (Brethren of Purity)[47] discussed the question of teaching and instruction in their books as one of the educational subjects. Most of the literature written on Islamic educational thought was designed to deal with general issues such as aims, curricula, institutions and teachers. Muslim scholars did not stress the issue of instruction, which is considered by modern education to be a progressive issue. However, A-Z was the only scholar – and first one – who devoted to this issue – teaching and instruction – a whole book and discussed the subject from the perspective of both the teacher and the learner. His ideas coincide with the modern ideas,

43. A. F. al-Ahwani, At-Tarbiya Fi al-Islam (Education in Islam), Cairo: 'Isa al-Babi al-Halabi and Partners, 1955, pp. 239, 240.
44. A. M. At-Tuwayjeri, Min A'lam At-Tarbiya Al-'Arabiyya Al-Islamiyya (Distinguished Scholars of Arabic and Islamic Education). Ar-Riyad: Maktabat at-Tarbiya 1988, Vol. 3, pp. 176-177.
45. Khurshid et al., Ch. 10, pp. 345-346.
46. Ahmad 'Atiat Allah, Islamic Dictionary, 1970, Vol. 3 pp. 58-59
47. Watt, 1995, pp. 73, 74, 85-97, 128.

into Latin and quite recently into English and gives the reasons for his popularity.

Totah (1926) says that in A-Z's opinion: "The value of debate is greater than that of repetition". The student should reflect even when dealing with the minute points of knowledge, for it will enhance his comprehension. Reflection, thought and assertiveness are recommended in debate. "An hour of debate is worth a month of repetition".[37]

Thoroughness was well emphasised as an educational ideal by A-Z when he declared that a scholar should not leave a book half finished and should never take up a new subject until the one in hand had been mastered,[38] which is similar to the current concept of "mastery learning".[39]

Subh (1993) says that A-Z was influenced by the tradition of Muhammad (Hadith) and that he was also influenced by the Imam Abu Hanifa (700-767 AD).[40] The method of learning recommended by A-Z is that the teacher should start with simple concepts and then move to more complex ones. Repetition is recommended by A-Z to help the learner understand the material.

Brockelmann (1977) comments: "This publication (Ta'lim al-Muta'allim) was written in condensed and summarised form".[41]

Marwan Qabbani (1981) who edited A-Z's manuscript, says that the introduction of the book is the instruction of the learner.

Ahmad (1986) says that A-Z had acquired deep knowledge in many areas by personal inquiry, as the teachers and educators of that period educated him.[42] For example, al-Marghinani, who wrote al-Hidaya on Muslim Law, jurisprudence, was his master (professor) and mentioned him many times in his book. A-Z was an expert in the knowledge of his

37. Totah, p. 62; Ahmad, Ch. 6, p. 140.
38. Ahmad, Ch. 3, p. 102.
39. The Open University, Developing and Application of Curricula, T-A, 1978, Vol. 8, pp. 19-22
40. M. Subh, At-Tarbiya al-'Arabiyya al-Islamiyya (Islamic Education), Beirut: Dar al-Jeel, 1993, Vol. 1, pp. 374-376.
41. Brockelmann, Vol. 6, p. 462.
42. Ahmad, pp. 27, 81-82.

that of the day before that three times". When recalling and going over the material one should repeat it from several times a day to a few times a day, reducing the number to enhance long term memory.[30] The author A-Z devotes a section to "Causes of memorisation and forgetting". He discusses the physiological aspects of the matter in an effort to aid memory and fight forgetfulness.[31] Totah (1926) goes on to note that A-Z, in his dissertation on the method of teaching, says that students are advised by one professor "to know God not without evidence as faith is unacceptable if unaccompanied by proof".[32]

Similarly, Total (1926) says that A-Z emphasises the suitable time for study, recommending the earlier and later parts of the night for study. That is, a special place is devoted to A-Z's understanding of the child and his view on the education of children as reflected in his book. Ghurbal (1988) in his book al-Mawsu'a al- 'Arabia al-Muyassara, says that repetition is the best method for remembering and perceiving material.[33] This is also A-Z's advice concerning the issue of repetition – which should range from several times a day to a few times a day with progression of times starting with a large amount (number of repetitions) and reducing the number of repetitions with time. In his opinion, this is the best way to enhance long-term memory. He advocated learning intermingled with periods of rest. As for the right age for achievement, the best time is the prime of youth; the best hours are during the day at dawn and between the two evenings.[34] Massialas and Jarrar (1983) also summarise A-Z's work.[35] Tibawi (1975) mentions an author who lived a century after al-Ghazali,[36] and writes that A-Z's book had been translated

30. K.A. Totah, The Contribution of the Arabs to Education, New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1926, p. 61.
31. Ahmad, Ch. 12, pp. 168-173.
32. Ahmad, Ch.3, p. 99.
33. Ghurbal, al-Mawsu'a al- 'Arabia al-Muyassara, p. 92.
34. Ahmad, Ch. 5, p. 120; Ch. 8, p. 154.
35. B. E. Massialas and S. A. Jarrar, Education in the Arab World, New York: Praeger Publishers, 1983, p. 13.
36. A.L. Tibawi, Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National System, London: Luzac & Company Ltd, 1975, p. 41.

his educational philosophy. Most of the literature written on Islamic educational thought was designed to deal with general issues such as: aims, curricula, institutions, teachers, etc. While Muslim scholars did not stress the issue of instruction, it is considered by modern educators to be a progressive issue.

A-Z was the first scholar who devoted a whole book to this issue, which is why this study is significant. Today, we need to know more about the issue of instruction and to see to what extent A-Z's book reflects modern notions on the topic. With the exception of A-Z, Muslim scholars did not stress the issues that are considered vital in modern education. Ta'lim al-Muta'allim is the first work of the sixth century AH (twelfth century AD) to introduce modern methods of instruction and education and as such merits to be studied thoroughly.

A-Z contributed to education through giving prominence to his distinguished Muslim personality. His book makes not only a substantial contribution to knowledge, but also gratifies the pride of every Muslim as a lover of knowledge. In terms of A-Z's teaching method, Arab educators realised that the delivery system and methods of instruction were essential in helping learners reach the required levels of understanding and knowledge. In this respect, Arab educators asked the teacher to make sure that the knowledge they shared with their students was presented at a level compatible with their ability to think and understand. The teacher should start with simple concepts and then move to more complex ones. A-Z, in his book "Ta'lim al-Muta'allim", writes on the issue of teaching method, which was not a common literary subject until his time. According to Ibrahim Salama: "His work will continue to live like a star that spread its light in the direction of the foundation of modern education".[29] Repetition (tikrar) is a good method for remembering and perceiving material. It occurs frequently in this educational treatise and memory drills are recommended. A-Z says: "What was learned yesterday should be repeated five times over, that of the day before four times, and

29. Ahmad, p. 148.

assumption that he is mentioned in the early seventh century (AH) and that his death is confined to the period between 593 AH and 620 AH is accepted, and that he might have lived to be 81 years old, according to the Muslim calendar then he must have been born in 539 AH.[27]

Did A-Z write any other books apart from Instructing the Learner? Since A-Z's masters and colleagues, as it has been discovered, wrote many books in various fields such as Fiqh (jurisprudence), ash-Shari'a, al-Ifta', etc, it is highly probable that he did so himself. Taking into account the two earlier points that were mentioned, it is believed that he wrote more books but that they might have got lost or been destroyed during the Mongol occupation of the Arab countries (1194-1258 AD). The Mongols destroyed many books and written research when they invaded the Baghdad Library and threw tons of books into the river Tigris so that the horses could cross the river. They say that the river water turned to black for a few months because of the ink with which the books were written stained it.[28]

A search in the literature that was written after A-Z's time on Islamic education did not yield any mention of him, as the careful reading of more than ten books has indicated. Almost all the literature on education, which was written before and after A-Z's time, did not mention him.

Educational Thought of Burhan Ad-Din Az-Zarnooji

A-Z is a unique example of the Arab and Islamic heritage. Though he contributed to educational thought, becoming a distinguished Muslim personality, he went unnoticed by researchers. A-Z left educational landmarks containing many of the principles and views known by Muslim predecessors, who influenced western educators. An evaluative and analytical study of A-Z's educational thinking according to the standards of his own era and those of modern education will focus on his reforms from a modern perspective, and shed some light on

27. Ahmad, p. 20; Von Grunebaum, G. E. Instruction of the Learner, a Method of Learning. New York: King's Crown Press, 1947, Introduction, p. 2.

28. Ahmad, pp. 24-25.

as he mentioned numerous reports about the holy Qur'an, Muhammad's sayings (Hadith) and poems. In addition, A-Z was influenced by Abu Yousuf, Ibn 'Abbas and ash-Shafi'i.[24]

It is difficult to count the number of A-Z's teachers, since there are few books in which he mentioned them. Yet, it is clear that the author learned from the scholars and sheikhs he accompanied in the mosques for many years. These people had a great impact on his education and personality. He mentioned eight names in his book, copying their sayings and poems.[25] Whoever studies the period in which A-Z lived will find that it extended between 539 AH (1158 AD) and 620 AH (1223 AD), about 65 years. During this period, two events had a great influence on the Arab and Islamic civilisation. The first event was the Mongol occupation and the second event was the Crusade invasions of the Arab countries. The invasions took place during the fourth Abbasid century (the century of Seljuk influence, 1190 –1258 AD). Both events had a critical effect on the Muslim and Arab nations, demanding not only military awareness but also a cultural one, which included science, art, economics and agriculture besides the ancient Islamic roots.

Hamdan (1989) says that A-Z is a typical educator and an expert on educational heritage, "A-Z, who lived in the seventh century of Hijra, is an Imam whose knowledge was not known in fiqh, jurisprudence or philosophy or physics but in education, which he imitated, quoted or created in his only book Instructing the Learner. "A-Z succeeded in putting educational contents into the formulas used by fiqh, jurisprudence, using rules and bases similar to those used in common jurisprudence classification".[26]

The literature mentions fellow friends and Imams whose date of birth and death were within A-Z's era. They lived in the same place and under the same economic and social conditions. Therefore, if the

24. Ibid, pp. 90, 118, 119, 143, 148, 154, 155.

25. Brockelmann, Vol. 6, pp. 307, 309, 328; Ahmad, pp. 18-19; al-Jawahir al-Mudi'a, Vol. 1, p. 205; al-Fawa'id al-Bahiyya, p. 30.

26. N. Hamdan et al. (eds.), Ta'lim al-Muta'allim, Damascus, Beirut: Dar Ibn Kathir, 1989, pp. 209-210.

before the year 593 AH.[20] There were no college degrees issued after examinations, but the examination results were decided by the teacher's opinion of the student. So, in order to graduate, the student had to be able to participate in conversations and discussions with his teachers. In the period from 593-620 AH the author was well known for his books, and the knowledge of the critics about him and their appreciation of him shows respect for his personality.

A-Z attended small teaching sessions in which students were taught reading, writing the Holy Qur'an, grammar and comprehension in Arabic, religious sciences that dealt with the Qur'an, the teachings of the Prophet Muhammad, poets, and current affairs. Such sessions were very often held in the mosques in the big cities, such as Samarqand and Bukhara. Besides his education, the heritage and religious culture of his society played a significant role in the formation of his character. It appears that the science of religion, especially the Hanafite Madhhab, had a great influence on A-Z. A part of that belief is found in his book, as he gives an example of how to encourage a student to study, quoting the Prophet Muhammad: "He who learns the knowledge of Allah's religion, Allah will never make his life difficult. Allah will always send him a livelihood without his knowledge".[21] In other words, the Prophet encourages the Muslim to study religion: if he does, his life will be easy and he will easily earn his livelihood because Allah is pleased with him. A-Z gives another example: if someone wants to show off his education, it has to be the science of religion. In addition, the author has become expert in Persian and Indian cultures.[22] His knowledge of Persian, like that of his fellow residents, was therefore excellent. He must have been able to read Persian books because the poems he wrote were in Persian.[23] The reader of his book perceives that he was highly educated

20. Ibid, Vol. 6, pp. 309-328.

21. Ibn 'Abd al-Barr Al-Qurtubi, 1994, p. 45.

22. M. Ahmad (ed.), Ta'lim al-Muta'allim, Cairo: Maktabat an-Nahda al-Masriya, 1986, p.105.

23. Ahmad (ed.), p. 105, Ch. 3. One word (asatidhi, my masters) in the Introduction, p. 81, twenty seven times the word ustadh (teacher) in Chapters 1-10, two words (Rasatiq and Rustaq the singular of villages) in Chapter 11, pp. 164,165, and one statement (Barna Yabi) in Chapter 4, p. 112.

in the same period as his fellow Imam's death, which was between the middle of the sixth century and the end of the first third of the seventh century.[17] Despite the lack of information, it is certain that it happened in 593 AH, the same year as the death of his teacher al-Marghinani.

Nothing is known about his childhood or the early stages of his life. It is therefore likely that he was not a well known writer or famous poet. He is mentioned in a several books, but nothing is said about his childhood or his travels or his relationship with the society around him: the only item mentioned is his best selling book. There is, however, no doubt that he started to acquire his education in Majlis al-'Ilm, the Maktab (a small teaching group), as did other students. These study groups were common, spreading out through different parts of the Islamic states.

Students usually learnt the holy Qur'an first, followed by Arabic writing and primary religious matters. They also studied some mathematics, language, grammar and comprehension of the Persian language, poetry and literature. Having learned the Qur'an by heart, students moved to education circles in mosques to widen their horizons with trained teachers. It could be said with confidence that A-Z was one of the students taught by Burhan Ad-Din al-Marghinani in Samarqand and Bukhara.[18] Both these cities had Majalis, "councils" taught by this teacher who had a teaching colleague, Shams Ad-Din Abu al-Wajed Muhammad Ibn 'Abd as-Sattar al-'Imadi and Nizam ad-Din Ibn Burhan ad-Din al-Marghinani, the author of the great book Ibn Sahib al-Hidaya.[19]

However, the established fact is that A-Z finished his education

17. M. Qabbani (ed.), Burhan al-Islam Az-Zarnooji: Teaching the Learner the Method of Learning, Beirut: al-Maktab al-Islami, 1981, p. 25.

18. Al-Jawahir al-Mudi'a, Vol. 2, p. 82; G.A.L. Brockelmann, Tarikh al-Adab al-'Arabi (The History of the Arab Literature), Beirut: Dar al- 'Ilm, 1977, Vol. 6, p. 345; K. A. az-Zarakli, al-A'lam, (The Distinguished Scholars) , Beirut: Dar al-'Ilm lil-Malayin, 1973, Vol. 4 ; Abdul Hay al-Kinani Al-Hindi, al-Fawa'id al-Bahiyya Fi Tarajim al-Hanafiya (Biographies of Hanafis), Cairo: Matba'at as-Sa'ada, 1906, pp. 176-177.

19. G.A.L. Brockelmann, Geschichte der Arabischen Literature, Weimar and Berlin, 1898-1902; Supplement; Leiden, 1937-1940,Vol. 6, p. 329.

map of the Islamic world in the eighth century (14th AD).

More research about Ash-Sheikh Az-Zurunooji, whose history has long been ignored, is clearly needed. However, there is evidence about Zarnouj. In Mu'jam al Buldan (Dictionary of Towns) by Yaqoot al-Hamawi (1986), it is said that Zarnouj is "a famous city beyond the river after Khojand in Turkistan and it is known as Zarnouq".[13] 'Uthman (1989) says

> "I would like to thank my colleague Najdat Qassem As-Salihi because he explained to me that the late Muhammad Rida Ash-Shebaibi, in an unpublished study called Education in Islam: A Comparative Exposition, pointed out that A-Z is attributed to Zurnooj which is mentioned in Mu'jam al-Buldan".[14]

Plessner stated that A-Z was an unknown Arab philosopher, and it was difficult to guess the period in which he lived.[15] However, it is impossible to find the source according to which Plessner declared that A-Z was an unknown person or that he was an Arab, because, significantly, Plessner never mentioned his source, especially the nationality of the author and that is really important. The fact that the author speaks and writes Arabic does not necessarily mean that he was an Arab.

Though biographical works give little information about A-Z's life, he became famous, thanks to his only work, Ta'lim al Muta'allim. All the available references indicate that A-Z was born in the sixth century Hijri and died at the end of that century. Some mentioned the year 591, 593 or 597AH for his death.[16] Ahlwardt thought that A-Z was a member of the Hanafite madhhab doctrine, the same group to which An-Nu'man Ibn Ibrahim A-Z belonged. The latter became famous in 620 AH and died in 640AH. It is reasonable to assume that the date of his death was

---

13. Yaqoot al-Hamawi, Mu'jam al-Buldan , p. 139.
14. Sayyed Ahmad 'Uthman, Learning According az-Zarnooji, Cairo: al-Anglo al-Masriya, 1989 p. 25.
15. Khurshid et al., Vol. 10, pp. 345-359.
16. M. S. Ghurbal, al-Mawso'a al-'Arabiyya al-Muyassera (The Abridged Arabic Encyclopaedia), 1988, p. 923; Rida Kahhala, Mu'jam Qaba'il al-'Arab (Dictionary of the Tribes of the Arabs), Beirut: Dar al-'Ilm lil-Malayin, 1968, Vol. 3, p. 43.

also to the mid-wife, or to a trait in the name of the person or his parents like Al-Jahiz, and so on.

Names of people are generally attributed to their homeland, whether it is a city, a region or an area. The name A-Z may have been derived from a city called Zurnouj and this city has to be in the Islamic East, somewhere in Persia (Iran), near Khorasan or in it. In the reference books of cities, such as Mu'jam al-Buldan (Dictionary of Towns) by Yaqoot al-Hamawi (1986),[5] and The Historical Atlas (Harry and Hazad, 1954) there is no city or region of this name. However, others claim that the Imam Burhan al-Islam or Burhan ad-Din was from Zarnuj, which is a town beyond the river in Turkistan,[6] as mentioned by Yaqoot (1986), and al-Qurashi, stated that Zarnuj is a part of Turkey.[7]

There is also a city by the name of Zarnaj – a city and a lake in the West Sidjistan region. Zarnaj, the city, was the prosperous capital of Sidjistan.[8] The Muslims had attacked the Sidjistan region in 23 AH[9] and entered it in 30 AH.[10] Taimur destroyed it during the invasion of Taymoor Lenk (Tamerlane) in 785 AH and killed its people.[11] The ruins of the city are found now around the cities of Zahdan and Shahristan. Huart[12] mentions that Zaranj was the name of the region "Zaranka" which is the name of the people who lived there.

The name of Zurunj can be traced in the Historical Atlas (Harry and Hazad, 1954) from the first Hijri century until it disappeared from the

---

5. Yaqoot al-Hamawi, Mu'jam al-Buldan Dictionary of Towns), Beirut: Dar Ihia' at-Turath 1986, Vol. 4, p. 387; Harry and Hazard, Atlas of Islamic History, Cairo: an-Nahda al-'Arabiya, 1954.
6. B. al-Bustani, Da'irat al-Ma'arif al-Islamiyya (Islamic Encyclopaedia) (Al-Bustani Encyclopaedia), n.d. Vol. 9, p. 219)..
7. Muhyi ad-Din al-Masri al-Qurashi, Al-Jawahir al-Mudi'a, Cairo: Hajr lit-Tiba'a 1988, Vol. 2, p. 312.
8. I.Z. Khurshid et al., (Trans.) Da'irat al-Ma'arif al-Islamiyya (Encyclopedia of Islam), Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1934, Vol. 10, p. 344.
9. Ibid., Vol. 11, pp. 282-295.
10. Ibid., Vol. 10, p. 344; Yaqoot al-Hamawi, Mu'jam al-Buldan, Vol. 3, p. 138.
11. W.M. Watt, Islamic Philosophy and Theology, Edinburgh: Edinburgh: University Press, 1995, p. 133.
12. Khurshid et al., Vol. 10, p. 344.

Islamic countries of those days and other contemporary cultures and not by modern scientific criteria. It should be mentioned that "application" was not the objective of study or of any scientific work by Muslim scholars. The goal of the study of any ancient work is to understand it, because only when it is fully understood, can it be used to support modern thinking and analysis. Only then will it be possible to look at ancient phenomena in a way that characterises human development in a real sense. Such a view represents the ancient Islamic scientific scholarship, which employed special views and methods of thought and application.

Burhan Ad-Din Az-Zarnooji: Life and Times

Instructing the Learner: Methods of Learning is a scientific book, a production of Islamic education as defined by its author Burhan al-Islam (or Burhan ad-Din) Az-Zarnooji, who became famous in 620AH, and whose date of death is not definite.

A modern educator may be surprised to see that this great "philosopher", A-Z, had long ago discovered theories and methods of teaching and instructing pupils that are nowadays being hailed as the most advanced ideas in the fields of teaching and instructing. The lack of information in the biography of the author of this book is also true for the biography of other writers. Those who mention him are very few, and they give no other information than that he was "Imam Burhan al-Islam A-Z, the student of the author of al-Hidaya". To what can the name Az-Zarnouji be attributed? Unlike A-Z's name, it is easy to locate the source of the name of A-Z's teacher, the author of al-Hidaya, because al-Farghani is attributed to Farghana, a region in the East, and al-Marghinani is attributed to Marghinan, a city in Farghana.

Generally, the names of similar famous Muslim scholars are attributed to the name of a city, a region or an area, as we have seen in the name of A-Z's teacher; or they can be attributed to the name of a community, a tribe, a large family or a smaller family as we see in a name such as al-Hashemi; or they are attributable to a name of a job, a trade practised by his family or parents such as: al-Ghazali, az-Zajjaj, al-Kasa'i; and

did in every period and every place where they tried, consciously or unconsciously, to shape the thinking and behaviour of individuals.[2] The study is of extreme and perhaps primary importance within the framework of historical research of that particular culture, assuming that the status of education, its goals and contents, its organisational patterns, its methods and thoughts all reflect basic characteristics of the culture being studied.

Marrou and Jaeger, for instance, did not confine their research to the history of Greek and Roman education, but outlined the history of classical civilisation as reflected in education and its framework, contents and methods. Marrou defines education as: "a collective technique which a society employs to educate its youth in the values and accomplishments of the civilisation within which it exists. It is therefore a secondary activity, subordinate to the life of civilisation of which it forms a part, normally appearing as its epistemology.... civilisation must achieve its true form before it can create the education in which it is reflected".[3] Similarly, Jaeger (1965) in the introduction to his Paideia, defines education as "the process by which a community preserves and transmits its physical and intellectual character".[4]

Studies of the kind carried out by Marrou and Jaeger and others, whose main interest was the connection between the development of the civilisation being investigated and the state of education within it, have not been carried out in connection with Islamic culture. These studies include a description of the educational ideas of the philosophers concerned, a task that is by no means simple, and an analysis of those ideas against the background of the educational status in their time.

A study of the opinions of A-Z, who might be considered the "father of learning methods", may put life back into the scientific production of ancient Islamic education and should be judged by the criteria of the

2. A.A. Simon et al., The Encylopaedia of Education, Jerusalem: Ministry of Education and the Bialik Institute, 1971, p. 1.

3. H.I. Marrou, A History of Education in Antiquity, London 1956.

4. W. Jaeger, Paidia: The Ideals of Greek Culture, Oxford 1965, p. 13

Burhan Ad-Din Az-Zarnooji: His Life and Educational Theory

Khaled al-Khaledi

Abstract

This article offers a review of the life and educational theory of the 12th century scholar, Burhan Ad-Din Az-Zarnooji (A-Z) as an example of medieval Islamic culture and learning methods. The educational theory of A-Z is a unique representation of the Arab and Islamic heritage of learning, at a time when teaching methods were not a common literary subject. A-Z may even be considered as "the father of learning methods".

His book, Ta'aleem al-Muta'allem: Tareeq at-Ta'allum – Instructing the Learner: Methods of Learning, is a treasure of information on educational concepts and thinking during the Middle Ages. His ideas were not revolutionary but rather a collection and synthesis of the views of scholars and sages in previous generations. He shows strong similarities with the thought of al-Ghazali (d.1111 A.D.). Traditional teaching methods in Islamic society had relied mostly on oral recitation and exposition, and pupils learnt by rote. But A-Z felt that it was necessary "to pursue knowledge by means of discussion, argument and questioning".

Introduction

Much has been written about the contribution made by the Muslim peoples to art, literature science and politics. None of these achievements would have characterised these people throughout their history if they had disobeyed their Prophet's command: "seek knowledge even if it is in China".[1]

Thus, investigating and describing the educational systems established in Islam is a challenging and interesting task. Islam is a knowledge-based religion, a religion of the Book. The study of the history of education in any particular culture contributes, of course, to the general history of education, which is concerned with everything that people said and

1. Ibn 'Abd al-Barr al-Qurtubi, Jame' Bayan al-'Ilm Wa Fadleh (The Comprehensive Book of Learning and its Merit), Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, 1994. Vol. 1, p. 7.

עיון ומחקר(13), 121 - 112

נוי, ב. רוקח, א. (2001). *תוכניות מניעה בישראל - דוח הועדה לצמצום האלימות בקרב ילדים ובני נוער במערכת החינוך* (עמ' 25-45), ירושלים.

סלע, ר. (2004). בריון לא בתיכון !. *קשר עין* (141), 12-14

ערוץ 2 (2008). דיון על חינוך וסמכויות מורים ללא כבוד.

פורמן, מ. (1994).*ילדות כמרקחה - אלימות וצייתנות בגיל הרך*. תל אביב: חדקל.

פינקלשטיין, ג. (2005). להשיב למורים את הסמכות. *אתרוג* (27), 60

פפר, א.(4.11.2003). עליה של 54% באלימות תלמידים והורים כלפי מורים. *הארץ*.

צבר, ב. (1995). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה*. מודן.

שגיב, י. (2005). השבר. *קשר עין* (149), 22

שקדי, א. (2003). *מילים המנסות לגעת - מחקר איכותני תיאוריה ויישום*. אוניברסיטת תל אביב: רמות.

Astor, A. (1998). Moral reasoning about school violence: Informational assumptions About harm within school sub-contexts. *Educational Psychologist*, 33, 221-207

Barone, T. (1989). *Ways of being at risk: The case of Billy Charles Barnett*. Phi Delta Kappan, October 147-151

Gergen, M. & Gergen, J. (2000). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp.1025-1046). Thousand Oaks: Sage.

Glaser, B. & Strauss, L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*.Chicago: Aldine

Miles, B. & Hubermaan, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publication.

Pelto, P. & Pelto, G. (1978). *Anthropological research: The structure of inquiry*. Cambridge: Cambridge university press

Pinar, F. (1997).Regimes of reason and the male narrative voice. In: W.G. Tierney & Y. S. Lincoln (Eds.), *Representation and the text: Re-framing the narrative Voice* (pp.81-114). Albany: SUNY.

אלבז-לוביש, פ. (2001). מחקר נרטיבי - ביוגרפי בחינוך ובהוראה. בתוך: נ, צבר (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. תל אביב: דביר. (עמ' 141 - 165).

ארז, ר. (2005). "האם ועדת דברת מטפלת בחוליי מערכת החינוך למשל באלימות". *קשר עין* (144), 3

בנבנישתי, ר. (2005). *הקשרים בין אקלים בית ספרי, אלימות והישגים אקדמיים כפי שנמדדו ע"י המיצ"ב: דו"ח מחקר*. ירושלים: בית ספר לעבודה סוציאלית.

גבתון, ד. (2001). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: נ, צבר. (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*(195 - 228). תל אביב: דביר.

גומפל, ת. (1999). *הרהורים על אלימות בית ספרית* ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גומפל, ת. (2001). גורמים לאלימות בבית הספר. *הועדה לצמצום האלימות בקרב הילדים ובני הנוער במערכת החינוך*. ירושלים, 9-24

ג'יבלי, ד. (2002). כבוד האדם וחירותו...לא בבית ספרנו !!!. *קשר עין* (120), 14

גליק, ר. וסרמן, י. (2007). מדור דעה אישית - מאבק לשינוי המערכת. *שיעור חופשי* גליון 74.

גרינברג, ע. (1989). *הזמנה לעיירת פיתוח*. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

הורוביץ, ת. אמיר, מ. (1981). דפוסי התמודדות של מערכת החינוך עם בעיות אלימות. *דוח מחקר 219*. ירושלים: מכון סולד.

הורוביץ, ת. (2000). *אלימות כתופעה אנטי - חברתית תיאוריה ומעשה*. ירושלים: מכון הנריטה סולד.

הסתדרות המורים בישראל, (2004). מצד אחד להקשיב ומצד שני להשיב. *שיעור חופשי* 64.

ויג, ש. (2008). מורתי, סליחה. *קשר עין* (183), 21-22

וילף, ע. (2009). איוולת של כוונות טובות. *קשר עין* (188), 28-30

זליקוביץ, מ. (28.10.2008). אלימות בבית ספר: המורים הופקרו לגורלם. (www.ynet.co.il).

חזן, ח. (1996). "הביצה שהתחפשה" - שלוש נרטיבות על תרבות. בתוך: י, קשתי. ר, איזיקוביץ. (עורכים). *פנים המשתקפות במראה: תרבויות בישראל בשנות התשעים* (11 - 35). אוניברסיטת תל אביב: רמות.

יוסיפון, מ. קשתי, י. (1998). ההשפעה של תכנון הלימודים וההדרכה על עיצובם של דפוסי הוראה חדשים. בתוך: ח, איילון. (עורכת). *תוכניות לימודים כהבניה חברתית* (109 - 136). אוניברסיטת תל אביב: רמות.

יעקב, נ. (9.2.2010). שיעור בנימוסים. *ישראל היום* (גיליון 647), 11.

יעקובוביץ, מ. (2005). כוח משימה לאומי להריסת מערכת החינוך. *קשר עין* (146), 8

ממן, י. (2004). כשמורים צריך גם להקשיב - התנסות תלמידים בהוראה בשיעור היסטוריה. *גלי*

1. להפעיל בכל בית ספר "תכנית מוסדרת" (**גליק ווסרמן, 2007**), להתמודדות עם אלימות. מכיוון, שעורערה סמכותם של המורים בבתי הספר יש לקבוע כללי התנהגות ברורים. לטעמנו, על הרצף של רצוי - מצוי, התרחקנו מאד מהרצוי ורק בעבודה סבלנית, בהצבת גבולות ובאכיפת סמכות המורים נוכל לצעוד צעד צעד לכיוון הרצוי. נכון טוענת בהקשר זה **פינקלשטיין (2005)**, כי אין לשאוף לכך שמערכות היחסים בין מורים ותלמידים ישאבו את השראתם מתוך הגנה על מורים. אך לאור המצב הקיים, אנו תומכים בהצעתה לפעול ל "חקיקה" מכיוון שהיא תעניק ביטחון וסמכותיות למורה הנובעים מעצם מעמדו.
2. להצביע מבעוד מועד כבר בישיבות צוות בין מקצועיות על תלמידים בעלי פרופיל מועד מראש לפורענות כפי שגם עלה בראיונות של מחקר זה (הישגים נמוכים, תסכול, שובבות, רקע קשה מהבית ועוד). כל אלו הם "איתותי אזהרה" וניתן כפי שטוען **ארז (2005)**, להצמיד לתלמיד אלים מורה חונך שישתף פעולה עם ההורים, ויעצור את הסחף מהגעה למצב בו התלמיד מפגין אלימות כלפי מוריו.
3. במידה ותלמיד מפגין אלימות כלפי מורה מושעה ומגיע ל"ועדת השימוע המחוזית", יש לאפשר לכל הצדדים להביע את עמדתם. המציאות הנוכחית שרק התלמיד והוריו מנצלים "במה" זו הינה לטעמנו, הזויה, בלתי סבירה וחד צדדית. אנו סבורים גם שבמידה והנושא מגיע לדיון בבית משפט, המורה, כעובד מדינה - ציבור, זכאי להגנה משפטית לכל דבר ועניין.

הצעה למחקר נוסף

במחקר זה באה לביטוי נקודת המבט של ששה מורים מבית ספר ערבי אחד ביחס לאלימות התלמידים כנגד מורים. אנו מציעים, כמחקר המשך, לערוך השוואה בין המגזר הערבי לבין המגזר היהודי ובכל רמות הלמידה (גיל רך, יסודי, חט"ב ותיכון). המחקר יקיף את נקודת המבט של הסגל החינוכי על כל רבדיו המקצועיים - ניהול, מחנכים, מורים מקצועיים, מערך תומך - פסיכולוגים, יועצים, מורים טיפוליים, קציני ביקור סדיר ועובדים סוציאליים.

ו. ביבליוגרפיה:

אוד, ב. (2004). ההשלכות של חוק זכויות התלמיד ושל מדיניות משרד החינוך על סמכות בתי הספר ועל יכולתם לטפל בתופעת האלימות. *קשר עין* (144), 17

אטלינגר, ר. כרוניקה של רצח (מורה) ידוע מראש לאור כתבה במעריב 27.11.2003 . *חינוך עולמי - חינוך והעשרה אונליין* (www.hinuch.co.il/article).

הישגים נמוכים בלימודים, תסכול, רצון בתשומת לב. במעגל השני - רקע משפחתי קשה כגון הורים גרושים, מתח ואלימות בבית, הורה מובטל או אלכוהוליסט. ובמעגל העוטף - התנהגות מוחצנת כלפי הסובבים אותו אם בצורה מילולית (העלבה, קללה, איום, הרמת קול), או פיזית (ביצוע פעולה לא מקובלת, מגע גופני אלים מול מורה).

3. המורים מתוסכלים מאד, מצד אחד, הם רוצים ללמד באופן מיטבי וכך לשמור על מקום הפרנסה, הכבוד העצמי וההזדהות עם מקצוע ההוראה. מצד שני הם מודעים לכך שהם חסרי הגנה משפטית, חסרי כלי הרתעה וענישה מול התלמיד האלים. במציאות שכזו הם בוחרים לפנות ל"**מעגלי תמיכה פנים וחוץ בית ספריים**" (פסיכולוג, עובדת סוציאלית, מחנך הכיתה, מורים מהצוות, מנהל, ההורים), להתייעץ עימם או להעביר אליהם את הטיפול בילד.

4. כלל המורים סבורים כי השינוי המיוחל בוא יבוא רק במידה ויחוקקו כללי התנהגות שיהיו ברורים לכל הצדדים (תלמיד - מורה - הורה), ולצידם תופעל בבית ספר "**מערכת אכיפה**" בלתי מתפשרת עם תלמיד שיבחר לעבור על החוק/הכלל ההתנהגותי המקובל.

בשלב זה ברצוננו להציע מודל חדש להתמודדות עם אלימות התלמידים. מודל המתבסס על התובנה כי המורה עובר תהליך סוציאליזציה מתמשך בהקשר הנדון:

שלב א': הכשרת המורה במכללות - חשוב להציב בפני "פרחי ההוראה" עוד בשלב ההכשרה במכללות דילמות, קונפליקטים ובעיות הקשורות לאלימות התלמידים וממולם התנסויות מהשדה ופתרונות לעתיד, וכך להעשיר את הרפרטואר של פרחי ההוראה בנושא זה (**ממן, 2004**).

שלב ב: הכניסה לבית הספר ותחילת העבודה כמורים - מורה חדש לא תמיד יודע כיצד להתמודד עם בעיות משמעת ויתרה מכך, עם אלימות התלמידים כלפיו. פנייה אנונימית שלו ל"קו פתוח למורים במצוקה" יכולה לסייע לו מכיוון שאת הקו מפעילים בהתנדבות מורים ותיקים בעלי ניסיון, (**הסתדרות המורים, 2004**). כמו כן להשתמש ב"מדריך לאלימות" שהופץ למנהלי בתי הספר ע"י משרד החינוך ובו מתוארים מקרי סימולציה אפשריים והדרך שבה יש לנקוט כלפי תלמיד אלים (**סלע, 2004**).

שלב ג: שגרת היום יום בבית הספר - אנו תומכים בעמדתה של **פינקלשטיין (2005)**, כי ברמת מנהל בית הספר אין "לטאטא מתחת לשטיח" את מעשה האלימות כנגד המורים מטעמים של פופולאריות בית הספר ורק בלשון המחברת "לגלגל עיניים, לספוק כפיים ולפלוט אנחה" אלא פשוטו כמשמעו "להתמודד" ולכן אנו מציעים:

ההצעה למורה חדש ביחס להתמודדות עם תלמיד אלים

באשר להצעות למורה חדש מסתבר כי לכל מורה משמש המורים המרואיינים הייתה הצעה שונה למורה חדש הנקלט בבית הספר ביחס להתמודדות עם תלמיד המפגין כלפיו אלימות:

* **ראיף** "מציע שממש עם תחילת עבודתו בכיתה המורה החדש יגדיר לתלמידים את הגבולות באשר להתנהגות חריגה שלהם ויעמיד ממול את העונשים המתאימים".
* **רנדה** "אני מציעה לאפשר לתלמיד שימוע. לשמוע אותו, לנסות להבין את הסיבה שגרמה לו להיות אלים ולנסות לטפל בו ברמה האישית בכדי לסייע לו".
* **אסיל** "על המורה לארגן פגישה בין הילד לפסיכולוג בית הספר כדי לנסות לאתר בעיות ובסך הכל לסייע לו בכלים מקצועיים".
* **זאהר** "לערב מייד את ההורים של הילד, להבין אותו ולעזור להם ולו על ידי טיפול".
* **אחמד** "רק פנייה לכל הגורמים המעורבים והאחראים כמו מחנך, מורים אחרים, יועץ והורים כאשר יש התערבות ממשית רציפה מכל הצדדים יושגו תוצאות של שינוי".
* **בילאל** "לדעתי, המורה החדש צריך לדאוג שיעבירו את התלמיד האלים לבית ספר מרוחק שמטפל בתלמידים אלימים".

ה. דיון

מטרת המחקר הייתה להתחקות אחר ההתמודדות עם אלימות תלמידים כנגד מורים מנקודת המבט של הצוות החינוכי (6 מורים), בבית ספר "**נרקיס**" השייך למגזר הערבי. כאן בחלק הדיון נטפל בנושא חשוב זה בשני אופנים. בתחילה נדון בנקודות שבלטו בראיונות. ובהמשך נציע על סמך עיון במקורות מידע שונים והראיונות שבצענו תפיסה אחרת כוללנית שלדעתנו יש בה פוטנציאל יישומי להתמודדות עם אלימות התלמידים כנגד המורים. נסכם את הדיון בהצעה למחקר המשך.

נקודות שבלטו בראיונות עם המורים

1. אינטרקציה אלימה בין תלמיד למורה עלולה להתרחש בתוך שגרת המעשה החינוכי והיא "מתלקחת" במהרה על רקע אי הכרה ואי נכונות מצד התלמיד לכבד ולבצע את הוראות המורה תוך "**התבצרות**" בעמדתו וגילויי התחצפות, איום ואף מגע גופני בין שני הצדדים. יתרה מכך, מעל ראשיהם של המורים מרחף ה"**איום**" - תמיכת בני המשפחה בילד ויציאה להגנתו לעיתים תוך הפגנת כוח מול המורה.
2. לדעת המורים, ניתן לשרטט "**פרופיל רב מעגלי**" של הילד האלים. במעגל הפנימי -

חלק שלישי - מסקנות והצעות

השינוי שחל במורים לאחר שנפגעו מאלימות התלמידים

תשובותיהם של המורים מגוונות. חלקם טענו כי במשך השנים רכשו כלים להתמודדות ולפתרון של סיטואציות אלימות של תלמידים מולם. כפי שאומר **אחמד** "היום כבר יש לי יכולת למצוא כלים ובאמצעותם לפתור סיטואציות מסוימות מול התלמידים". חלק אחר של המרואיינים העיד כי בהווה הם פחות אופטימיים, כפי שאומר **בילאל** "במשך השנים איבדנו את השליטה על הכיתה והפכנו לפחות סובלניים. וזאת ככל שמספר התלמידים האלימים הולך וגדל. אני מודה שהפכתי פחות סובלני כי אני פשוט לא יכול לסבול יותר את המציאות הזו". מכל המרואיינים רק אחד **זאהר** העיד על כך שלא חל בו שום שינוי היות ו"תמיד אני באופן אישי מתגבר על קשיים ומנסה להתקדם הלאה".

הצעות למערכת החינוך ביחס לנושא הנחקר

הצעותיהם של המורים למערכת החינוך היו מגוונות. חלקם סברו כי רק שינוי מהותי באשר למערכת האכיפה - החוק, יוביל להתמודדות אמיתית עם אלימות התלמידים כנגד המורים. אחדים כוונו בתשובותיהם, כדברי **בילאל**, "לשינוי של כל התקנות והחוקים ביחס לתלמידים אלימים". מה שיאפשר, כדברי **ראיף**, "סמכויות / כלים אמיתיים, משמעותיים להתמודדות, לקבלת החלטות במקרים של אלימות כנגד המחנכים". מורים מרואיינים אחרים סוברים כי המפתח לפתרון הבעיה טמון בהתמקדות במציאת מסגרת מתאימה לתלמיד האלים, כדברי **ראנדה:** "לשלב אותם במסגרת ייחודית בבית הספר". לעומתם, **אחמד** הציע פתרון שונה. לדעתו, בית הספר אמור לפעול כגוף הסברה וכך "אני מציע לבנות תוכניות ופעילויות וסדנאות משלב גיל הרך ועד לתיכון בהם ייטלו חלק כל המעורבים - מורים, תלמידים והורים".

הצעות ממוקדות לשינוי בחוק ובנהלים

רוב המורים מסכימים כי יש לבצע שינוי מהותי בנהלים ובחוקים באשר לתלמיד המפגין אלימות כנגד מורים. יחד עם זאת חלקם סבורים כי "יש להגביר את הסמכויות והכלים שבידי המורים וכך משיגים הגבלות על זכויות של התלמיד האלים". תשובתו של **ראיף** הייתה הממוקדת ביותר. "אני מציע לחוקק חוק חדש "חוק העונש". תלמיד המודע לכך שיש עונש כבד, ולא הכוונה למכות אלא לעבודה קשה ותובענית מבחינה גופנית, כמו "עבודות שירות", אז הוא יתחיל להתנהג אחרת. כלומר ידע שיש "פס אדום" ואם יעבור אותו אז הוא יענש". רק **זאהר** טען כי אינו מוסמך להציע שינוי בחוק הקיים "חוק זה חוק ועם מה שקיים לא מתווכחים".

כלפי בצורה כה אלימה ואז אני מנסה לעזור לו כפי יכולתי". מורים אחרים הדגישו כי הם מערבים איש מקצוע מבית הספר כאשר מתעוררת סיטואציה אלימה ביניהם לבין התלמיד, כדברי **אסיל** "אני מוציאה את התלמיד מהכיתה ומזמינה את העובדת הסוציאלית אשר נמצאת בבית הספר כדי שתטפל בו".

גם **רנדה** מסתייעת בגורמים פנים בית ספריים - במחנכי הכיתות "אני מדווחת למחנך הכיתה על המעשה הזה, כלומר אני מעבירה לו את הנושא הזה כדי שהוא יטפל בו". לעומתן המורה **אחמד** בוחר להזמין גורם חוץ בית ספרי - את ההורים: "אני מייד מערב את הורי התלמיד האלים. מתקשר אליהם, מתאר ומסביר להם את האירוע ומבקש מהם שיבואו לפגוש אותי בבית הספר".

הדיאלוג של המורה מול גורמי תמיכה

כל המורים דיווחו על התייעצות עם גורמים תוך בית ספריים במידה ונתקלו בתלמיד המפגין כלפיהם אלימות. **ראיף** התייעץ עם מחנך הכיתה של התלמיד האלים אומר "אני מספר בהרחבה למחנך על האירוע מול התלמיד ומתייעץ איתו על ביטויי האלימות של התלמיד המסוים". **אסיל** פנתה לפסיכולוג בית הספר וביקשה "להסביר לו את המקרה אבל לקבל ממנו ייעוץ להמשך לעתיד". **בילאל** מציין כי הוא מתייעץ עם הקולגות שלי "אני מתייעץ עם מורים מהצוות שלי. אנחנו כל הזמן דנים יחד בנושאים האלה ומנסים לעזור אחד לשני". ואילו **זאהר** טוען כי מה שקובע את הגורם אליו הוא פונה להתייעץ זה האירוע עצמו "אני מתייעץ עם גופים שונים לפי מידת המעשה האלים - או מנהל בית הספר, מחנך הכיתה, רכז השכבה או ועד ההורים".

התפקיד של הורי התלמיד האלים בתהליך

המורים שרואיינו חצויים בתפיסתם את תפקיד ההורים בתהליך ההתמודדות. חלקם סבורים כי להורים יש תפקיד עיקרי וחשוב כפי שאומר **ראיף:** "להורים תפקיד משמעותי ביותר במניעת האלימות של הילד. אם ההורה מתערב בצורה נכונה ובא לקראת המורה במקרה כזה שמורה הותקף ולא לקראת בנם שעשה טעות, אז ההתערבות שלהם אם היא נכונה יכולה רק לשפר את המצב הקיים. כי אלימות בכלל באה מהבית ומהסביבה של הילד". לעומתו, חלק מהמורים מטילים את האחריות לאלימות התלמיד על הוריו "ההורים בדרך כלל מדרדרים את המצב כי אינם מודים בטעות של הילד שלהם וכל הזמן באים לקראתו. תלמיד כזה לא ילמד לקח להמשך ולא יפסיק את מעשי האלימות שלו. וכל זה נובע מכך שההורים שלו נותנים לו את הגיבוי השלילי".

בעלת בעיות כמו גירושין של ההורים, אבא מובטל או אלכוהוליסט." עוד מנו בעיות בין ההורים, ויכוחים ומריבות ביניהם כל הזמן וזאת מול הילדים שלהם, דבר שממלא תפקיד מרכזי למעשים אלימים בבית הספר. מורים אחרים הוסיפו וטענו בהקשר המשפחתי, כי דווקא המציאות הכלכלית היא המהווה זרז לביצוע מעשים שיש בהם אופי אלים, כדברי **אסיל** "המצב הכלכלי הוא גורם מאד משמעותי. הילד למעשה מתנהג באופן אלים כי הוא לא יכול להשיג דברים וכך מוציא את התסכול שלו כלפי חוץ". תשובתו של **ראיף** הייתה מיוחדת במינה. לדעתו קיימת סיבה נוספת חוץ בית ספרית לאלימות, והיא העמדות הפוליטיות, וכך הוא אומר: "כבר ראינו כי וויכוחים חדים ודעות מנוגדות בין התלמידים בנושאים פוליטיים יכולים להצית מעשי אלימות".

בלאל מוסיף לנו זווית נוספת בהקשר זה והיא - מחלוקת באשר למינויים לתפקידי חינוך בישוב: "יש מציאות בה בחירת מורים, מנהלים ומפקחים לא נראית להורים בטענה שהללו לא מתאימים לתפקידם וזה מלבה את האווירה ויוצר קרקע נוחה להתפרצויות ומתח בבית הספר".

חלק שני - התמודדות המורים עם תלמידים המפגינים כלפיהם אלימות

קשיי המורים

כל המורים טענו כי קשה להם להתמודד עם תלמידים המפגינים כלפיהם אלימות. **אסיל** מציינת, כי הדבר נובע מהחשש למשרתה בעתיד "אני מתקשה להגיב. אני מתלבטת מה לעשות. קשה לי לשתוק וקשה לי להגיב באופן שלילי. אני מפחדת על התפקיד שלי מה אעשה אם תלמיד יתלונן עלי במשטרה? לכן אני מעדיפה לשתוק אך במקביל מתפוררת מבפנים". **בילאל** משתף אותנו בחששות שלו מתגובה קיצונית מצידו לאלימות כלפיו "הקושי שלי הוא דווקא עם התגובה שלי. תגובה שיכולה גם להיות אלימה ומתאימה לאלימות כלפי. יכול להיות שיבוא יום שבו תלמיד יפגין כלפי אלימות ולא אגיב בסלחנות. לא מעניין אותי מה יקרה והדבר החשוב ביותר הוא הכבוד שלי". **ורנדה** מצידה טוענת כי דווקא החוק הוא הגורם המגביל את תגובתה ומביעה ביקורת בדבריה "לו החוק היה נותן לנו יותר זכויות ויותר סמכויות אז הייתי מצליחה לשמור על עצמי ועל הכבוד שלי. לפעמים אני רוצה להגיב בצורה לא חוקית ממש בא לי לתת לתלמיד האלים מכות אך החוק מונע ממני ומגביל אותי".

דרכי התמודדות עם תלמיד המפגין אלימות כלפי המורה

רוב המורים ציינו כי הם מנהלים שיחה אישית עם התלמיד ומנסים להבין את המקור המניע את האלימות שלו כלפיהם. **זאהר** אומר "אני מנסה להבין מה גרם לו לזה להתנהג

המתפתחת בין שני הצדדים מורה - תלמיד: מחנך כיתה מסוימת ביקש מתלמידיו לא להביא פלאפונים לבית הספר. אך, אחד התלמידים הוציא את הפלאפון שלו והתחיל לדבר איתו אל מול המחנך. כשהמחנך ראה זאת הוא לקח מהתלמיד את הפלפון. התלמיד צעק עליו ואיים עליו "שיביא לו את המשטרה". הסיטואציה הייתה מתוחה מאד ואלמלא התערב אחד המורים והפריד ביניהם הדבר היה עלול להסתיים בתגרה בין הצדדים. לאחר שעות הלימודים התקשר למורה אביו של התלמיד איים עליו וצעק עליו. למחרת היום המורה הנפחד החזיר את הפלאפון לתלמיד ולא העז לדבר על שקרה לו. התלמיד התחיל להתגאות בפני שאר התלמידים כי הוא "התגבר" על המחנך שפוחד מאביו.

והרי דוגמא נוספת לאינטרקציה אלימה (מורה - תלמיד - סגן), (עליה שמעה ריהאם מאחד המרואיינים):. מורה נאלץ לשנות ציון לתלמיד בכיתה י"א אשר קיבל ציון נמוך במבחן המגן לפי דרישת סגן המנהל, לדברי תמרואין: "אבא של התלמיד הוא אדם לא קל שיש לו הרבה קשרים ויכול לעשות הרבה דברים, ואי אפשר שלא נענה לבקשתו ובמיוחד שהוא מאותו כפר שלי". המורה נאלץ לשנות את הציון לציון "עובר" למרות המודעות שלו לתוצאות המעשה. אך, החמור מכך שהתלמיד לא הסתפק בזה אלא ביקש שהמורה יעזור לו בבחינת הבגרות וייתן לו את התשובות במלואן. לאחר שהמורה סירב, החל לקבל איומים בטלפון ולכן מרוב חשש ופחד נעדר מבית הספר שלושה ימים: יום לפני המבחן, ביום המבחן, וביום לאחר המבחן בטענה שהיה חולה.

מאפייני התלמיד האלים

בהקשר זה מצאנו גיוון בדברי המרואיינים. חלק תארו את התלמיד האלים כחוצפן, חסר גבולות ושאינו מכבד את האחרים, כדברי **זאהר** "לתלמיד זה אין בכלל מושג מה זה לתת כבוד ולכבד את האחרים. הוא בכלל לא מתעניין באדם העומד מולו". חלק אחר של המורים קשר בין הילד האלים לבין חוסר ההצלחה שלו בלימודים. לדברי **רנדה** "לדעתי בתלמיד אלים נמצא חולשה בלימודים היות והוא בעל הישגים נמוכים ולכן הוא מדוכא כל כך ואז הוא מביע את זה תוך כדי התנהגות אלימה". לדעתו של המורה **אחמד** אנו יכולים למצוא בבית הספר גם תלמיד אלים שהתנהגותו נובעת מרצון בתשומת לב מהסובבים אותו "תלמיד כזה בעצם מנסה לבלוט, להעיר את תשומת הלב על ידי מעשי שובבות".

הסיבות לאלימות התלמיד

בדבריהם כאן בחרו המורים להתייחס דווקא לגורמים חוץ בית ספריים. רובם טענו כי הרקע - הסביבה והתנאים המשפחתיים - מובילים לאלימות התלמיד. לדוגמא: "משפחה

בית הספר המעניקים לו גוון יפה ומיוחד.
מול אגף ההנהלה נמצאת חצר גדולה וכך גם בצד המערבי של חטיבת הביניים וזו משמשת כמגרש. חצר זו סלולה זפת ומצידיה שני שערים. סביבה עצים ופרחים והיא מובילה למתחם אמפיתיאטרון הבנוי 5 דרגות. רוב התלמידים מתאספים בו בהפסקות וכמו כן שיעורי הספורט מתקיימים בו וכן תחרויות הכדורגל בין הכיתות. באופן כללי נמצא כמעט בכל המרחב בין האגפים עציצי פרחים, דשא, עצים נטועים וכן ספסלים.

ניתוח הראיונות

חלק ראשון - רקע על האלימות בבית הספר

הגדרות למושג "אלימות"

לא נמצאה אחידות בהגדרת המושג על ידי המורים שרואיינו אך, הרוב טענו כי אלימות היא "פגיעה פיזית או מילולית באדם אחר". כדברי המורה **רנדה** "אלימות היא פעולה המזיקה ופוגעת באנשים". תשובתו של **זאהר** הייתה שונה. לדעתו "אלימות הינו מושג רחב ביותר ומגוון המצביע על פעולה לא רצויה, לא מקובלת. גם בלהכריח את האחר לעשות משהו יש מימד מסוים של אלימות".

דוגמאות לאינטרקציות אלימות מורה - תלמיד בבית הספר

בתשובותיהם לשאלה זו קשרו המורים באמירותיהם את הדברים לשאלה הקודמת וזאת בדבר הפרדה בין אלימות פיזית לאלימות מילולית כדברי **אחמד** "הסוג הנפוץ ביותר של אלימות הוא פגיעה בגופם, של ילדים כגון מכות, ואלימות מילולית שהיא שימוש בביטויים שפוגעים בכבודו וכן ברגשותיו של אדם, אחר מורה או תלמיד, כגון: קללות, איומים וביטויים מעליבים". והרי דוגמא לסיטואציה כזו המשקפת יחסי גומלין שליליים בין מורה ותלמיד: "אחד המורים ביקש מתלמיד מסוים לשבת בשקט ולא להפריע לכיתה. לאחר מכן המורה הזהיר את התלמיד. בהמשך הזהיר המורה את התלמיד בפעם השנייה ובפעם השלישית צעק עליו וביקש ממנו לצאת מהכיתה ולגשת אל מחנך הכיתה. התלמיד התעקש וסירב לצאת מהכיתה ואמר למורה "אני לא רוצה לצאת, אם זה מפריע לך אז תצא אתה". המורה ניסה להוציאו ואחז בו בחולצה. התלמיד התחיל לצעוק על המורה וגם המורה צעק עליו. את הצעקות שמעו מורים נוספים ובאו להפריד בין שני הצדדים. התלמיד סירב להתנצל בפני המורה או להביע סליחה. שניהם ניגשו למנהל והאחרון השעה את התלמיד ליומיים מבית הספר ושלח מכתב להוריו שעליהם להתייצב לשיחה בבית הספר".

מהדוגמא הבאה נלמד על התפקיד השלילי שממלא הורה של ילד באינטרקציה

המשוב ככלי חינוכי (בתיאום עם רשת אורט במטרה להכשיר מורים ורכזים המסוגלים לבנות תהליך של משוב עם התלמידים ככלי לשיפור איכות ההוראה בבית הספר), מוטות (הטמעת מדע וטכנולוגיה בחט"ב). פרויקט לתלמידים מצטיינים במדעים מכיתות ז' - ט', פרויקט מחקר בפיזיקה למחוננים הנערך בטכניון, "אחווה בעמק" פרויקט לדו-קיום (מפגשי מורים-מורים לדיון בנושאים ערכיים, אקטואליים, חברתיים ושנויים במחלוקת. קבוצות עניין של תלמידים מכיתות ח' - ט').

בית הספר ממוקם בין שני כפרים בצפון המדינה בשטח מבודד בן 30 דונם, ומסביבו שטחים של עצי זית. גדר ברזל אפורה מקיפה אותו ולצידה בשטח הפנימי גדלים עצים. הגישה אל בית הספר נוחה וזאת באמצעות כביש שלצידיו נטועים עצים ופרחים. בחזית נמצא חניון גדול לאוטובוסים המחולק לתשעה רציפים כאשר בכל רציף רשום הכפר ממנו מגיעים התלמידים. בחניון גדול זה חונים גם הרכבים של מורי בית הספר. בצידי החניון מגרש דשא גדול בו משחקים תלמידי בית הספר וכן ילדי הכפרים הגרים סביב. כל פעילויות הספורט של בית הספר נערכות במגרש זה. שער הכניסה גדול, ארוך ועשוי מבטון בגוון אפור ולידו ניצבת עמדת השמירה בה נמצא שומר ביום ובלילה. בכניסה מימין ומשמאל ממוקמים שני דוכנים בהם מוכרים פלפל, שניצל, נקניקיות, חטיפים ומשקאות הן לתלמידים והן למורים.

בית הספר כולל 5 אגפים. **א.**אגף החטיבה העליונה (י"א - י"ב), המחולק לחדרי מגמות: מחשבים, אלקטרוניקה - פיזיקה, ביולוגיה - כימיה, מכונאות, חשבונאות ומינהל **ב.**אגף חטיבת הביניים הבנוי משתי קומות ובו נמצא גם חדר המורים. **ג.**אגף ההנהלה הבנוי משתי קומות. בקומה הראשונה נמצא ספרייה גדולה המכילה הן ספרי קריאה והן אנציקלופדיות וכתבי עת בערבית, עברית ואנגלית. במקום נמצא גם שתי מכונות צילום ופינות למידה. בקומה העליונה יש חדר מורים גדול מאד בו לכל מורה יש תא סגור. במקום נמצא גם מטבחון. בהמשך ממוקם חדר המנהל, המזכירות,האחות, הפסיכולוג, רואה החשבון וכמו כן חדרונים לרכזי שכבה. **ד.** אגף המעבדות והמחשבים הבנוי אף הוא משתי קומות. במעבדות נמצא כאמור ציוד מגוון לצורך ביצוע ניסויים לטובת תלמידים המתמחים בביולוגיה - כימיה, אלקטרוניקה, מכונאות ומחשבים. **ה.** אגף חטיבת הביניים הגדול הבנוי משתי קומות ובו נמצא 18 כיתות ולומדים בו תלמידי כיתות ז' - ח'. הכיתות מרווחות שכן לומדים בכל כיתה כ-40 תלמידים. בכל כיתה 4 חלונות המוגנים בפסי ברזל. בכל כיתה לוח וטושים לכתיבה, השולחנות עשויים מעץ וברזל והכיסאות מברזל ופלסטיק. צבעם של השולחנות והכיסאות הוא אפור. בכל כיתה נמצא גם ארון. באגף זה נמצא גם חדר המורים וכן חדרי שירותים נפרדים למורים, לתלמידים ולתלמידות. באגף זה נמצא גם חדר הספורט בו נמצאים כל החפצים הקשורים לפעילויות הספורט כגון: חישוקים, כדורים וקונוסים. את הקירות של האגף מקשטים ציורים וכתבות של תלמידי

מסקנות והצעות

9. מהו השינוי המשמעותי שחל בך כמורה במשך השנים לאחר שנחשפת לתלמידים אלימים?

10. מה אתה מציע למערכת החינוך כדי להתמודד טוב יותר עם התופעה הזו?

11. מה אתה מציע לשנות בחוק כדי להתמודד טוב יותר עם התופעה?

12. מה היא ההצעה הטובה ביותר שלך בנושא זה למורה חדש?

לאחר שהנתונים שנאספו באמצעות הראיון המובנה נקראו בעיון הם נותחו בהתאמה לקטגוריות שהנחו את בניית הראיון - מתחת לכל שאלה בנפרד. תהליך זה משקף את גישת ה - Etic (גבתון, 2001 ; Miles & Hubermaan, 1994). ניתוח התוכן של כל שאלה בוצע בגישת ה - Emic , כלומר, הרכבת הנושאים ותתי הנושאים המתגבשים מתוך התשובות (Miles & Hubermaan, 1994 ; Glaser & Strauss, 1967). צבר (1995) טוענת כי זהו תהליך ללא קיצורי דרך שבמהלכו החוקר מחפש בתכנים הגלויים מרכיבים בולטים, חשובים, מעניינים וחוזרים על עצמם, מנסח קטגוריות למיון, בוחר יחידות ניתוח וממקם קטעי תכנים. **שקדי (2003)** מתייחס אף הוא ליצירת קטגוריות וטוען כי במהלך קריאת הנתונים אנו חושבים על שיוך המילים והמשפטים לקטגוריות שמקבלות משמעות רק מתוך הקשר לקטגוריות אחרות.

ממצאים

חלק זה כולל שני חלקים. בראשון מופיעים נתונים כלליים על בית הספר אליו משתייכים המורים המרואיינים, הפרויקטים המופעלים בו ותאורו. זהו ה"קונטקסט" בו מתרחשים האירועים וההוויה החינוכית ולכן חשוב לקורא להקדים ולהיחשף אליו (וכך נהוג במחקרים אתנוגראפיים (ראה עבודותיהם של גרינברג, 1989; פורמן, 1994; חזן, 1996; יוסיפון וקשתי, 1998)). ברובד השני נציג את ניתוח הראיונות שנעשו עם המורים.

בית ספר "נרקיס" (**שם בדוי מטעמים אתיים**), הוא בית ספר מקיף (חט"ב + חטיבה עליונה), הנמנה על הזרם הממלכתי הרגיל במגזר הערבי. בית הספר נוסד בשנת 1992 ומשרת את האוכלוסייה הערבית בתחום מועצה אזורית המונה 9 כפרים. הוא מונה 184 מורים ו- 1710 תלמידים הלומדים ב 100 כיתות. התלמידים בחטיבה העליונה לומדים במסלולים של מינהל, חשמל, מכונאות רכב, ביולוגיה - כימיה, מחשבים, מב"ר, טכ"מ (טכנולוגיות מידע מוגברות בשילוב מתמטיקה ופיסיקה).

בבית הספר מופעלים הפרויקטים הבאים: שלהב"ת (הפריה הדדית בין המורים),

מטעמים אתיים). עיקר "עבודת השדה" התבססה על ביצוע 6 ראיונות עומק מובנים עם מורים מבית הספר שהסכימו להתראיין. חלק מהראיונות בוצעו בבית המרואיינים, אחרים בבית הספר וחלקם בבית קפה. בתחילה הסבירה ריהאם את מטרת הראיון והעבודה הסמינריונית והתחייבה כי תשתמש בשמות בדויים בכדי שתשמר האנונימיות של הנחקרים. כל ראיון נמשך כ- 40 דקות כאשר ריהאם תיעדה את הדברים בכתב במהלך הראיון.

חתך המרואיינים

מס'	שם בדוי	מין	גיל	מצב משפחתי	השכלה	ותק בהוראה
1	אסיל	נקבה	26	רווקה	B.A	4
2	אחמד	זכר	45	נשוי	M.A	22
3	ראיף	זכר	38	נשוי	M.A	15
4	רנדה	נקבה	32	נשואה	B.A	8
5	בילאל	זכר	43	נשוי	B.A	18
6	זאהר	זכר	30	רווק	B.A	6

רשימת השאלות של הראיון המובנה

שאלות כלליות על אלימות

1. הגדר/י במושגייך "אלימות".
2. פרט/י מהם סוגי האלימות הנפוצים בבית הספר?
3. מהם על סמך ניסיונך מאפייני התלמיד האלים?
4. מהן הסיבות לאלימות לדעתך?

האינטרקציה בין המורה לתלמידים

5. מהם הקשיים שלך כמורה מול תלמידים המפגינים כלפייך אלימות בבית הספר?
6. איך את/ה מתמודד/ת עם תלמיד כזה?
7. עם מי את/ה מתייעץ בכדי לפתור את הקשיים ומה אופי הדיאלוג עם הגורמים הללו?
8. איך את/ה תופס/ת את תפקיד ההורים של התלמיד האלים כחלק מהפתרון?

פרובוקטיבית יותר ומאיימת יותר? הוא לא ידע מתי זה קרה, הוא לא הבחין בתהליך, הוא הרגיש את התוצאה. גוו התכופף בכל פעם שעבר אל מול קבוצת תלמידים רועשים, הוא שם לב כי הוא מעדיף להימנע מלצעוד בדרך הישרה אל חדר המורים, מחפש דרך עוקפת. בחדר המורים מצא אוזן קשבת אצל עמיתה וסיפר לה על מצוקתו. מתגובתה הבין כי אין מה למהר להתלונן להנהלה, הבחין בתחושת הקלה תמוהה מצידה והבין שמעתה הוא חלק מקשר השתיקה של חדר המורים. רק לאחר שנדהם לראות צלקת כעורה על דלת מכוניתו החליט להתלונן במשטרה. המכונית, אמר השוטר, הפכה להיות "מוקד לנקמתם המתוקה של התלמידים". נדגיש כי במהלך כתיבת המאמר נתקלנו בכתבה רלוונטית נוספת ובחרנו להציג גם אותה כאן. וכך כותבת **יעקב (9.2.2010)**, במאמרה **"שיעור בנימוסין"**: סגנית מנהלת תיכון בפתח תקווה נתקלה בהפסקה בתלמידה שניהלה ויכוח קולני עם המורה לאנגלית, בדרישה שיעלה לה ציון. הסגנית הודיעה לתלמידה שהיא מתכוונת להשעות אותה ליומיים בשל התנהגותה, ואז לפתע החלה הנערה לצעוק "תוקפים אותי" והתקשרה לאמה שהזעיקה את המשטרה והגיעה לבית הספר. לשוטרים סיפרה הנערה כי גם שבועיים קודם לכן תקפה אותה הסגנית. היא הגישה תלונה ואף פנתה למקומונים בעיר וסיפרה להם את גרסתה. בעקבות התלונות, עברו על אשת החינוך ועל משפחתה ימים לא פשוטים. בסוף, בית המשפט הכריע ופסק שהתלמידה תפרסם מכתב התנצלות בשלושה מקומונים על כך שהעלילה עלילה, כי המורה תקפה אותה ועל כך שהיא כתלמידה הגישה נגד המורה תלונה כוזבת במשטרה.

ג. מתודולוגיה

כלי המחקר וההליך המחקרי

המחקר הוא מחקר איכותני. אם בעבר חוקרי החינוך ניסו להבין תהליכי למידה בעיקר על ידי התבוננות במערכת כמכלול, וייצגו במידה רבה תפיסות "הגמוניות", הרי בהווה המגמה היא ללמוד על תהליכי למידה באמצעות העלאת קולם של מורים ותלמידים **(Barone,1989 ;Pinar, 1997 ;Gergen & Gergen,2000)**. בהתאמה למגמה זאת, גם מחקרנו איננו משקף "שיח על מורים", אלא נותן ביטוי לעמדות שלהם "לקולם המגיע מהשדה עצמו" **(אלבז-לוביש, 2001 עמ' 148)**, באשר לאלימות התלמידים כנ־גדם. כך, נקטה החוקרת בגישה "הוליסטית", מתוך רצונה לחשוף, ללמוד ולהבין את העולם הפנימי של "חברי התרבות" ומנקודת מבטם (emic approach). לפי גישה זו, מקורות ההתנהגות נעוצים בהגדרות, באמונות, בערכים ובאידיאולוגיות של "הנפשות הפועלות"**(Pelto & Pelto, 1978)**. המתודולוגיה מתבססת על שימוש בכלי הערכה אתנוגראפיים לאיסוף הנתונים. כך, עסקה ריהאם בתיאור בית הספר "נרקיס" **(שם בדוי**

גם **ארז (2005)**, יו"ר הנהלת ארגון המורים, סבור כי הבעיה נעוצה בהעדר סמכויות בידי המורים. לדבריו, ראשה המכוער של האלימות מתרומם יותר ויותר. המורים נאלצים לעמוד ולהתמודד עימה ללא כלים. הארגון אמנם מקיים אסיפות מחאה בכל בית ספר שמתגלה בו אלימות כנגד מורים כולל השבתה של כל המערכת לשעה בכדי להעלות את הנושא לסדר היום הציבורי והתקשורתי, אך מומלץ שכל מורה שנפגע מאלימות תלמידים לא יחריש ולא יהסס אלא יגיש תלונה במשטרה.

ג'יבלי (2002), מורה לאזרחות בבית ספר עירוני ח' בתל אביב כותבת במאמרה **"כבוד האדם וחירותו לא בבית ספרנו !!!"**, כי בבית ספר ברעננה כיבדו תלמידים את המורה בעוגה המכילה חומר משלשל, ברחובות שרפו השמיניסטים את ארכיון בית הספר (בן 100 שנה), בקריות תלמיד שרף את בית הספר כי הוא "לא יפה" וביבנה התערב תלמיד עם חברו כי ייתן "כפה" לסגנית המנהל שבעקבותיה נזקקה לטיפול רפואי. כל זאת בעוד על קירות בתי הספר מתנוסס "אני מאמין בית ספרי", והגישה ההומאניסטית מכוכבת באמצעות תכניות "בינת הלב". לדעת המחברת זהו "תיאטרון של אבסורד" והיא שואלת - איך זה קרה שעשינו הכל וקיבלנו את ההיפך? **ויג (2008)**, מורה לספרות בתיכון אלדד בנתניה, כותבת כי השנים במערכת החינוך הקהו תחושות של השפלה ולומדים לחיות עם כל מה שאינו מתקבל על הדעת. המציאות עולה על כל דמיון בעניין ההתעללות של תלמידים כלפי מורים. היא מתארת שבעצמה נפגעה מדלת ביטחון מפלדה שחבטו בה תלמידים. רק לאחר מספר ימי מחלה חזרה ללמד כמו חיילת נאמנה המוכנה לספוג עוד ועוד עלבונות והשפלות. וכך מתאר **שגיב (2005)** מחיפה את שארע לאחת המורות: כיסא פגע בגבה והטיח אותה על המדרכה בסמוך לשער בית הספר ונגרמו לה שבר וסדקים. כעבור זמן למדה מחברותיה המורות כי הכיסא נזרק מקומה שלישית בה לומדים תלמידי כיתות ט'. בהמשך, רמזה המנהלת לפני המורים כי יחסה וקשיחותה של אותה המורה מול התלמידים הוא שהוביל ליצר נקמנות מצידם. המורה זומנה לשיחה עם המפקחת וזו הודיעה לה כי הציגה את מועמדותה לפרס החינוך ולהצטיינות במשך השנים בה-בעת הציעה לה לפרוש מההוראה. הליך זה דומה למה שעברו כמה מחברותיה המורות.

וכך כותבת **אטלינגר (חינוך עולמי על סמך כתבה במעריב 27.11.2003)** "כמעט כל יום נבלעת לה ידיעה קטנה בשולי העיתונים: "מורה הותקפה", "מנהלת נחבלה", "תלמיד הכה", והן מצטברות לעשרות ידיעות הנערמות בזיכרון הקולקטיבי. אבל למורה הראשון שירצח, דבר כבר לא יועיל - לא דברי הלל על היותו אחד המורים הטובים בבית הספר, וגם לא התשבחות על היחס הטוב שלו כלפי תלמידים והורים. את רגעי הבושה, את רגעי ההשפלה שספג במהלך השנים, הוא ייקח עמו לקברו. ממתי הפך החשש לתחושת פחד מתלמידיו? מתי הותרו לשונותיהם יורקות האש? מתי הרגיש כי שפת גופם הפכה

תלמידים שהורחקו לצמיתות מבית הספר. לטענתו, לוועדה זו אין קריטריונים ברורים והיא פועלת ממניעים פסולים, בהם לחצים של נבחרי ציבור ברשויות המקומיות ושל חברי מרכז מהמפלגות השונות. הוא מדגיש כי חוק התלמיד (ס' 36'), קובע שלא יורחק תלמיד אלא לאחר החלטת הועדה מזה יוצא שתלמידים שביצעו מעשי אלימות חמורים ממשיכים לבוא לבית הספר במשך שבועות עד ההחלטה לנפילת לגביהם - לפרק זמן זה יש השפעה הרסנית על אקלים בית הספר ומעמדו בעיני התלמידים וההורים. יתרה מכך, על פי החוק הנדון (ס' 37') לא מאפשרים לנציגי בית הספר המכירים את הילד ואת התנהלותו להופיע בפני הועדה ולהשפיע בדבריהם על ההחלטה שתתקבל. בפועל יש מנהלי בתי ספר ש"הרימו ידיים", האדישות והייאוש מחלחלים בחדרי מורים רבים והאלימות וחוסר המוטיבציה רק מתגברים בקרב התלמידים. דבר דומה עולה ממקרה אותו מתארת וילף (2009) במאמרה **"איוולת של כוונות טובות"**. לדבריה, תלמיד שטרק דלת והביא לקטיעת אצבע של מורה בגין בקשתה שיצא מהכיתה, הוחזר לבית הספר בניגוד להחלטת ההנהלה ורצון המורים. לדעת המחברת זהו "מקרה מבחן", שהשתקתו מבטיחה הידרדרות מסוכנת וקריסה של מה שעוד נותר ממעמד המורה המתפקד בתנאי הפקרות בלתי אפשריים. כך גם קרה במקרה אחר (סלע, 2004), בו תלמידי י"ב מתיכון על אזורי באר טוביה יצאו לטיול השנתי בהרי אילת. בלילה הראשון בחצות תלמידים ניפצו את הפנס שהאיר את מאהל הבנות ואחרים השליכו נפצים לתוך האוהל. כשניסה אחד מהם להימלט נתקל במנוסתו במאבטח, אך 5 תלמידים סייעו לו במנוסתו והכו את המאבטח. בחקירה המשטרתית בחר התלמיד לא להסגיר את חבריו וגזר על עצמו שתיקה. במקביל הפעילו הוריו לחצים על שרת החינוך והמנכ"לית על בסיס תפיסתם את המקרה כ"מעשה קונדס". המנהל שנאבק בלחצים שהופעלו עליו מכל הכיוונים אמר בצורה נחרצת כי משרד החינוך חייב להעניק למנהלי בתי הספר סמכויות ולהבהיר כי מותר להם למתוח קווים אדומים במקרים שהתלמידים חוצים את גבולות המותר.

כקודמיו גם יעקובוביץ (2005), מנהל הישיבה התיכונית בשעלבים, טוען כי "חוק זכויות התלמיד" הביא את המערכת לעברי פי פחת בנושא האלימות. וזאת בשל כך שאין בחוק זה מילה הנוגעת לחובות התלמיד או לזכויות המורה. וכך, המערכת נעשית "עירומה" מכל כלי של שליטה. לדעתו, דמוקרטיה ללא אמצעי לאכיפתה היא אנרכיה. גם **פינקלשטיין (2005)**, ח"כ ומנהלת בית ספר לשעבר, התייחסה לסוגיית זכויות התלמיד. לדעתה, האלימות נגד מורים הפכה לחלק בלתי נפרד משגרת חיי החברה הישראלית בהשפעת הלך רוח כלל עולמי, המעניק משקל עצום לזכויות התלמיד מבלי להבחין שכבודו של המורה וסמכותו נדחקים לקרן זווית. לדברי המחברת, המורה הפך ל"שק חבטות" - אין בידו כלים משמעותיים ומרתיעים ויתרה מכך, אינו חש שיש לו גיבוי משפטי מהמערכת בזמן שיתערב בקטטה המונית או בעת שיהדוף חבטה המופנית אליו.

העיסוק בכך בעבודה הסמינריונית לעומק יכול לתרום לי בעיקר ידע על התופעה וכן רעיונות להתמודדות עימה מצד מורים ותיקים".

מטרת המחקר

התחקות אחר ההתמודדות עם אלימות תלמידים כנגד מורים מנקודת המבט של הצוות החינוכי בבית הספר הערבי "נרקיס" (שם בדוי מטעמים אתיים).

ב. רקע תיאורטי

ניסיונות להבין את תופעת האלימות בקרב בני נוער בבתי הספר בארץ נעשו במהלך השנים (הורוביץ ואמיר, 1981 ; Astor, 1988 ; גומפל, 1999 ; הורוביץ, 2000 ; גומפל, 2001 ; נוי ורוקח, 2001). מחד גיסא קימת התחושה של החלשות ה"סמכות המורית", מאידך גיסא, מתגברת והולכת התופעה של אלימות כנגד מורים מצד התלמידים. פפר (4.11.2003) מציג בכתבתו בעיתון "הארץ" ממצאי סקר שנעשה במדינה המצביע על גידול ב- 54% של תלונות מורים על אלימות תלמידים והורים נגדם. הוא ממשיך בכך שלפי דיווחי הסתדרת המורים "זה רק קצה הקרחון - תלמידים גם איימו על מורים לבטל את התלונות נגדם". המחבר טוען כי המשטרה פתחה בתשס"ג 57 תיקים על אלימות נגד מורים מתוכם 41 הגיעו לדיון בבית משפט. ומוסיף כי לפי נתונים שהוצגו בסקר שערכה חברת "גיאוקרטוגרפיה", 7% מהמורים בבתי הספר התיכוניים בארץ דיווחו על אלימות פיזית כלפיהם מצד תלמידים בשנתיים האחרונות. מהסקר עולים נתונים מדאיגים על איומים כלפי מורים ופגיעה ברכושם ובכלי רכבם.

במחקר מקיף נוסף (בנבנישתי, 2005), ניתנו שאלונים סגורים מובנים לכלל התלמידים הלומדים בכיתות ד' - יא בכל המגזרים, למוריהם ולמנהלים. במחקר זה נמצא כי: 15.5% מהמנהלים דיווחו על אלימות תלמידים שיפגע בהם בבית הספר או לאחר הלימודים, 9.5% מהם דיווחו כי תלמיד איים על מורה באמצעות כסא, אבן או חפץ אחר. 2.5% מהם דיווחו על כך שתלמיד נתן למורה אגרוף, בעיטה או נשיכה, 1.6% דיווחו שתלמיד חתך או פצע מורה, ועל כך שתלמיד איים על מורה בסכין לפחות פעם אחת בחודש האחרון (0.7%). האירוע שעליו דיווחו המורים בשכיחות הגבוהה ביותר היה קללות, לעג, השפלה או הטחת עלבון כלפיהם (15.5%), השחתת רכושם (3.5%), גניבת רכוש (2.3%), הערות מיניות (1.5%) ופגיעה באמצעות כיסא וחפץ אחר (1.1%).

ברוך (2004), מנכ"ל בית ספר "רוגוזין" בקריית אתא, מותח ביקורת נוקבת על חוק זכויות התלמיד כגורם המנטרל את סמכותו של בית הספר ואת האפשרות למנוע את האלימות. כמו כן הוא מתייחס לתפקודה של "ועדת השימוע המחוזית", הדנה בערעורי

"מעדיפה לשתוק...ומתפוררת מבפנים" - אלימות תלמידים נגד מורים

ריהאם עוביד - זועבי ויוסי ממן

תקציר

מאמר זה מבוסס על עבודתה הסמינריונית של כותבת המאמר שבוצעה במסגרת לימודיה בסמינריון לחינוך במכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה המאמר עוסק באחד הנושאים האקטואליים ביותר במערכת החינוך - אלימות התלמידים. ההתמקדות הינה באלימות תלמידים כנגד המורים, תופעה קיימת שעדיין לא נחקרה לעומק. במבוא נפרט את המניעים שהובילו לחקירת הנושא ונמקד את מטרת המחקר. ברקע התיאורטי נציג בפני הקורא נתונים כלליים על התופעה לאור מחקרים שנעשו, ובהמשך אף ביקורת נוקבת הן מפי בעלי תפקידים חינוכיים מובילים במדינה והן מפי מורים אשר נפגעו בעצמם מתלמידים במהלך העשייה החינוכית. בחלק המתודולוגי יופיעו כלי המחקר (תאור, ראיון עומק - שאלון מובנה), חתך המרואיינים ואופן ניתוח הנתונים. בחלק הממצאים נתאר את בית הספר וננתח את תשובות המורים. בחלק המסכם נדון בנקודות שבלטו בראיונות ונציע מודל חדש להתמודדות עם נושא מדאיג זה ואף מחקר המשך.

א. מבוא

מאמר זה נכתב בעקבות עבודתה הסמינריונית של עוביד - זועבי ריהאם, סטודנטית מהמכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה. וכך כותבת ריהאם:

"הבחירה בנושא זה לכתיבת העבודה הסמינריונית נבעה ממספר סיבות. הראשונה, **אקטואליות הנושא:** בשנים האחרונות אנו עדים לתופעה המתגברת והולכת של אלימות תלמידים בבית הספר ובכללה אלימות נגד מורים כגון: קללות, איומים, הטרדות טלפוניות, פגיעה פיזית במורה או ברכושו. השנייה, **קריאת כתבה באינטרנט.** ב - **28.10.2008 יהלי מורן זליקוביץ** פרסמה באינטרנט כתבה שעניינה - "אלימות בבתי הספר: המורים הופקרו לגורלם". בכתבה מצוין כי בכנס "תנו למורים ללמד" הוצגו סרטונים שתלמידים העלו לרשת המראים זלזול ואלימות נגד המחנכים ובהם: זריקת פצצת עשן במהלך שיעור היסטוריה, מורה שמכנסיו מופשלות על ידי תלמיד במהלך שיעור, תלמידים המחליטים לצאת מהשיעור ולסיים את הלמידה על דעת עצמם. השלישית, **עיסוק בעתיד.** בהווה אני נמצאת על סף סיום לימודי במכללה. בשנה הבאה אהיה מורה ואני עלולה להיחשף באופן ישיר לנושא זה. קרי, אלימות מצד תלמידים והדבר מטריד אותי. עצם

ج. المراجع والمصادر باللّغات الأجنبيّة:

Abrams, M. H. (1993). *A Glossary of Literary Terms*. 6th Edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Docherty, T. (1983). *Reading (Absent) Character: Towards A Theory of Characterization in Fiction*. Oxford: Oxford University Press.

Ducrot, O. and Tzvetan T. (1981). *Encyclopedic Dictionary of the Sciences of Language*. (Translated by Catherine Porter). Oxford: Blackwell Reference.

Frye, N. et al. (1985). *The Harper Handbook to Literature*. New York: Harper & Row Publishers.

Gray, M. (1994). *A Dictionary of Literary Terms*. London: Longman.

Hochman, B. (1985). *Character in Literature*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Margolin, U. (1998). "Character." In: Paul Schellinger. (Ed.) (1998). *Encyclopedia of the Novel*. Chicago and London: Fitzroy Dearborn Publishers, pp. 197-201.

Murfin, R. and Ray Supryia, M. (1997). *The Bedford Glossary of Critical and Literary Terms*. Boston, New York: Bedford Books.

Shaw, H. (1972). *Dictionary of Literary Terms*. New York: McGraw-Hill Book Company.

أ. المراجع والمصادر باللّغة العربيّة: [22]

أرحيلة، ع. (1999). **الأثر الأرسطيّ في النّقد والبلاغة العربيّين إلى حدود القرن الثّامن الهجريّ**. الرّباط: منشورات كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة.

أيّوب، م. (1996). **الشّخصيّة في الرّواية الفلسطينيّة المعاصرة**. القاهرة: مكتب النّيل للطّبع والنّشر.

بحراوي، ح. (1990). **بنية الشّكل الرّوائيّ: الفضاء، الزّمن، الشّخصيّة**. بيروت والدّار البيضاء: المركز الثّقافيّ العربيّ.

ذهني، م. (1979). **تذوّق الأدب: طرقه ووسائله**. القاهرة: مكتبة الأنجلو – مصريّة.

راغب، ن. (1996). **موسوعة الإبداع الأدبيّ**. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون؛ القاهرة: الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر– لونجمان.

الرّقيق، ع. (1998). **في السّرد: دراسات تطبيقيّة**. صفاقس، تونس: دار محمّد علي الحامي.

زيتوني، ل. (2002). **معجم مصطلحات نقد الرّواية**. بيروت: مكتبة لبنان، ناشرون – دار النّهار للنّشر.

صالح، ص. (1997). "شخصيّات غربيّة في روايات عربيّة." فصول، مجلّد 15، العدد 4، شتاء 1997، القاهرة: الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ص 65–80.

عثمان، ع. (1982). **بناء الرّواية: دراسة في الرّواية المصريّة**. القاهرة: مكتبة الشّباب، مطبعة التّقدّم.

قسومة، ص. (2000). **طرائق تحليل القصّة**. تونس: دار الجنوب للنّشر.

وهبه، م. (1974). **معجم مصطلحات الأدب**. بيروت: مكتبة لبنان.

ب. المراجع والمصادر المترجمة:

أرسطو. (1990). **فنّ الشّعر**. (ترجمة وتعليق: إبراهيم حمادة). القاهرة: مركز الشّارقة للإبداع الفنّيّ.

بارت، ر. (1992). "التّحليل البنيويّ للسّرد." (ترجمة: حسن بحراويّ، بشير القمريّ وعبد الحميد عقّار). ضمن: **طرائق تحليل السّرد الأدبيّ**: دراسات. المغرب: منشورات اتّحاد كتّاب المغرب، ص 9–34.

ديتش، د. (1976). **مناهج النّقد الأدبيّ**. (ترجمة: محمّد يوسف نجم). بيروت: دار صادر.

22. أل التّعريف لم تؤخذ بالحسبان في التّرتيب الأبجديّ.

أوّلاً وهو موضوع المحاكاة، والعوامل (Agents) الّتي أنجزت الفعل تأتي ثانيًا. أرسطو يفرّق بين العوامل (Pratton) وبين الشّخصيّات (Character، Ethos). العوامل الّتي تنجز الأفعال ضرورية للعمل الدّراميّ، بينما الشّخصيّات تأتي لاحقًا، وليست ضروريّة لإنّجاح التّراجيديا. بعض الصّفات (المزايا) ليست، فقط، ثانويّة بل ليست ضروريّة أيضًا. لكن من الواضح أنّ كلّ عامل (Pratton، Agent) يتحلّى بصفة واحدة على الأقلّ، هذه الصّفة تُشتقّ من الأفعال الّتي ينجزها. مثلاً، مَن ارتكب جريمة قتل فهو قاتل. على هذا الأساس الصّفات تظهر بعد إنّجاز العمل على يد العوامل وذلك قبل إضافة الشّخصيّات.

يرى أرسطو أنّ العوامل يجب أنْ تتحلّى بصفتين، إمّا النّبالة (Spoudaios) أو الدّناءة (Phaulos)، نظرًا لأنّ الشّخصيّات البشريّة تتطابق بشكل مماثل مع هذا التّمييز. الشّخصيّات البشريّة تتميّز عن بعضها بسبب تحلّي كلٍّ منها بصفات الخير أو الشّرّ. هاتان الصّفتان، وحدهما، أساسيّتان وهما تابعتان للعوامل بشكل مباشر أكثر من نسبتهما إلى شخصيّات (Characters)، لأنّ هاتين الصّفتين متأصّلتان في العوامل الّتي تُنجز الأعمال. طبقًا لذلك، ليس شرطًا أنّ العامّل النّبيل أو الشّرّير يمتلك شخصيّة، مثلاً شخصيّة الخيّر (Good). وبناءً على ما تقدّم، يُستدلّ من نظريّة أرسطو أنّه يعتبر الحبكة جوهرَ وروح التّراجيديا، أمّا الشّخصيّة فهي عنصر ثانويّ، وليس عنصرًا ضروريًّا لإنّجاح العمل الدّراميّ.[20]

ترك أرسطو بصماته واضحة على معظم التّعريفات النّقديّة الّتي سعت لتحديد مفهوم الشّخصيّة ووظيفتها. ويعود أصل تحديد مصطلح "الشّخصيّة" إلى الكاتب الإغريقيّ ثيئوفراستوس Theophrastus (370–286 ق. م.)، الّذي استفاد من تقنيّات أرسطو حول مفهوم الشّخصيّة، وألّف كتاب الشّخصيّات (Characters)، وهو كتاب يضمّ مشاهد ومقالات مسرحيّة هزليّة قصيرة، نثرًا وشعرًا، تصف سجايا وسمات نماذج (أنماط) اجتماعيّة معيّنة كالبخيل، الجنديّ والحكيم. وفي القرنين السّابع عشر والثّامن عشر ظهرت في أوروبّا، وخاصّة في إنجلترا وفرنسا، المشاهد المسرحيّة الهزليّة Sketch) (Character الّتي كانت تعرض فضائل أو رذائل أشخاص معيّنين، وكان أصحاب هذه المشاهد متأثّرين بمبادئ أرسطو وثيئوفراستوس.[21]

---

20. أرحيلة 1999، ص Chatman 1978، pp. 108– 110: Docherty 1983، p. 128: Hochman 1985، p.20: 188 –217

21. وهبه 1974، ص 65 Murfin and Ray 1997، p. 43؛ 71؛–Shaw 1972، pp. 70.

حال النّجاح والسّعادة، فلا شيء أبعد عن روح التّراجيديا من مثل تلك الحبكة، لأنّها تخلو من أهمّ متطلّبات التّراجيديا، ولا تُرضي شعورنا العامّ تِجاه الآخرين، كما أنّها لا تثير فينا الشّفقة أو الخوف.

كما ينبغي ألاّ يكون التّحوّل في عرض منظر رجل في غاية السّوء، وهو ينتقل من حال السّعادة إلى حال الشّقاوة، لأنّ الحبكة من هذا النّوع تثير فينا شعور التّعاطف الإنسانيّ العامّ الّذي نحسّه تِجاه الآخرين، ولأنّها لا تثير شفقة أو خوفًا، لأنّ الّذي يثير الإحساس بالإشفاق هو ما يقع من سوء لشخص لا يستحقّ أنْ يشقى، والّذي يثير الخوف هو ما يقع من أخطار لشخص يشبهنا.

ويبقى بعد هذا البطل الّذي يقف بين هذين الطّرفين، أي الشّخص الّذي ليس في الدّرجة القصوى من الفضيلة والعدل والّذي يتردّى في الشّقاوة والتّعاسة لا بسبب رذيلة أو شرّ، ولكن بسبب خطأ ما، أو سوء تقدير "هامارتيا" (Hamartia). إنّه يجب أنْ يكون أحد المشهورين جدًا أو النّاجحين مثل أوديب أو ثيستس، أو مثل أيّ شخص آخر ينتمي إلى أسرة مثل أسرتيهما.[18]

بناءً على ذلك يتّضح أنّ أرسطو، كأفلاطون Plato (427–347 ق. م.)، يقيم تقديره للشّخصيّة على أساس أخلاقيّ، إلاّ أنّهما يتناقضان بعد هذا تناقضًا حادًّا. فإذا كان أفلاطون يرى أنّ الشّخصيّة هي غاية المحاكاة الشّعريّة الّتي يجب أنْ تصنّف أشخاصًا نحبّ أنْ نحاكيهم، فإنّ أرسطو يرى أنّ الشّعر، طالما يحاكي فعلاً، فإنّه لا يمكن محاكاة هذا الفعل بلا وصف لشخصيّة. ووصف هذه الشّخصيّة يجب أنْ يعتمد على وجوب تحقيق الهدف المستهدَف من معالجة هذا الفعل. وعلى هذا، فإنّ تحليل أرسطو للشّخصيّة محكوم بمبدأ جماليّ أوّلاً، وبمبدأ أخلاقيّ ثانيًا.[19]

يرى بعض الدّارسين أنّ الأدب الإغريقيّ كان يعتبر الفعل (Action) جوهرَ العمل الدّراميّ. لذلك، نجد التّشديد على الفعل وليس على الشّخصيّة الّتي تنجز الفعل. الفعل يأتي

18. أرسطو 1990، ص 157–159. المصطلح "هامارتيا" من أعقد المصطلحات الأرسطيّة الّتي دار حول مدلولها جدل طويل. فقد تعني الكلمة لدى مفسّريها: خطأ، أو زلّة، أو عيبًا، أو ذنبًا، أو نقصًا خلقيًا، أو سوء تقدير، أو خطوة خاطئة، أو نقطة ضعف، إلخ. أُنظر: أرسطو 1990، ص 161، هامش رقم 5. أمّا أوديب وثيستس فهما ينتميان إلى عائلتين معروفتين عند اليونانيّين القدامى، وهاتان العائلتان مشهورتان بكثرة حوادثهما المفجعة والجرائم. أُنظر: أرسطو 1990، ص 162–163، هامش رقم 6، هامش رقم 7.

19. أرسطو 1990، ص 164–165، هامش رقم 8.

أو كيت، ينبغي أنْ يكون ما يقوله، أو يفعله، هو النّتيجة المحتملة أو الحتميّة لشخصيّته، وكذلك فإنّ أيّة حادثة تتلو الأخرى، ينبغي أنْ يكون التّتابع جاريًا على مقتضى الحتميّة أو الاحتمال."[15] وما يُستدلّ من مبادئ أرسطو أنّ حلّ المسرحيّة يجب أن يصدر عن الحبكة نفسها، أي من داخل النّصّ وليس مفروضًا عليه من خارجه. فليس من المفروض أن تتدخّل الآلهة من خارج النّصّ لتضع نهاية المسرحيّة، إلاّ فيما يتّصل بالأفعال أو القدرات الّتي يعجز عنها البشر، لكن ينبغي ألاّ تقع في المسرحيّة أحداث غير معقولة أو غير ممكنة. أمّا بالنّسبة لتحسين الواقع، فيرى أرسطو أنّ التّراجيديا هي محاكاة لأشخاص فوق المستوى العاديّ للبشر، وبالتّالي فإنّه يتحتّم على الشّاعر المسرحيّ أن يصوّر شخصيّة تتشابه ملامحها مع إنّسان من الحياة الواقعيّة حتّى يسهل التّعرّف عليها، لكن في الوقت نفسه تبدو أحسن ممّا عليه في الواقع. مثلاً، عندما يقدّم الشّاعر المسرحيّ الشّخصيّات الّتي تتّصف بالغضب السّريع أو الطّبع البارد، فعليه أن يقدّمها كما هي، وفي نفس الوقت كشخصيّات لها اعتبارها الخاصّ الّذي يميّزها عن الأنماط الّتي اشتُقّت منها.[16]

ويفسّر عبّاس أرحيلة الخصائص الأربعة السّابقة للشّخصيّة كالتّالي:

أنْ تتميّز بالسّموّ لتكون أكثر تأثيرًا في نفس المشاهد.

أنْ يتمّ التّوافق بينها وبين صفاتها النّظريّة.

أنْ يتحقّق التّماثل بين ما تقوله وما تفعله.

أنْ تلتزم الشّخصيّة قولاً وفعلاً بموقف معيّن.[17]

حاول أرسطو، أيضًا، إعطاء خصائص البطل التّراجيديّ. فهو يرى أنّ التّراجيديا الكاملة هي الّتي تكون حبكتها من النّوع المعقّد، لا البسيط، والّتي يجب أنْ تحاكي أفعالاً من شأنها إثارة الخوف والشّفقة، وتلك هي الخاصّيّة المميَّزة للمحاكاة المأساويّة. ويتبع ذلك، في المقام الأوّل، أنّه ينبغي على التّحوّل الّذي يطرأ على حظّ البطل:

ألاّ يكون في منظر رجل فاضل ينتقل من حال النّجاح والسّعادة إلى حال الشّدّة والشّقاء، لأنّ ذلك لن يحرّك فينا شفقة ولا خوفًا، وإنّما يصدم مشاعرنا ويؤذيها.

كما ينبغي ألاّ يكون التّحوّل من منظر رجل سيّئ ينتقل من حال الشّدّة والشّقاوة إلى

15. أرسطو 1990، ص 179–181؛ راغب 1996، ص 225–226.

16. راغب 1996، ص 226.

17. أرحيلة 1999، ص 213.

أوّلها وأعظمها أهمّيّة أنْ تكون صالحة دراميًّا أو مؤثِّرة. وتتّضح الشّخصيّة، إذا ما أفصح الكلام أو الفعل عن قيام الشّخص بالاختيار، وتكون الشّخصيّة مؤثّرة إذا كان الاختيار مؤثّرًا في مجرى الأحداث وبناء الحبكة. فلا بدّ أن تكون الشّخصيّة صالحة للقيام بوظيفتها الدّراميّة خيرَ قيام، بحيث تتّسق طبيعتها وفكرها وسلوكها مع مجرى الأحداث، وذلك بالتّأثير فيه سواء على مستوى الصّراع أو التّطوير أو التّغيير أو الالتحام أو التّناغم. وينطبق هذا على كلّ الشّخصيّات مهما كان دورها.

والأمر الثّاني، الّذي ينبغي أنْ يهدف إليه الشّاعر في تصوير الشّخصيّة، هو الملاءمة، أو الاتّساق النّمطيّ. ويقصد به أرسطو أن تصدر عن الشّخصيّة الكلّمات والتّعابير والحركات والإيماءات الّتي تتماشى مع طبيعة الشّخصيّة: كيانها، فكرها، جنسها وطبقتها الاجتماعيّة، إضافة إلى ارتباطها الدّراميّ داخل العمل الأدبيّ. فالشّخصيّة لا تنطق إلاّ بما تعرفه، ولا تتحرّك إلاّ من خلال الدّوافع الذّاتيّة المرتبطة بآمالها وطموحاتها وإحباطاتها.

والأمر الثّالث هو الصّدق الواقعيّ، أي أنْ تكون الشّخصيّة مشابهة للواقع. ويقصد أرسطو ألاّ تشذّ الشّخصيّة عن أنماط الحياة الطّبيعيّة بحيث تتشابه معها وتنبع منها، حتّى تمتلك خاصّيّة الصّدق الواقعيّ، وبالتّالي القدرة على الإقناع بوجودها الطّبيعيّ غير المفتعل. إنّ الدّوافع الّتي تحرّك الأشخاص العاديّين في الحياة اليوميّة، هي نفسها الّتي تشكّل سلوك الشّخصيّات في العمل الأدبيّ.

الأمر الرّابع هو ثبات الشّخصيّة، أو تساوقها مع ذاتها طوال المسرحيّة. وحتّى لو كانت الشّخصيّة، موضوع المحاكاة، غير متساوقة مع نفسها، وكان ذلك صفة من صفاتها في المسرحيّة، فينبغي أنْ تبقى هكذا، غير متساوقة مع نفسها حتّى النّهاية. إنّ الشّخصيّة التّراجيديّة، في نظر أرسطو، تمتلك من الثّبات ما يجعلها صامدة في وجه التّغييرات المفاجئة الّتي لا بدّ أن تتعرّض لها، أمّا إذا اكتسبت المرونة اللاّزمة لتغيير المسار من أجل تجنّب الهاوية المحتملة، فإنّها تفقد خاصّيّتها التّراجيديّة الّتي تثير داخلنا العطف عليها والخوف من مصيرها المحتوم.

وهناك خاصّيّة أخرى أضافها أرسطو هي خاصّيّة الحتميّة والاحتمال وتحسين الواقع. فيقول: "وكما هو المتّبع في بناء الحبكة، ينبغي على الشّاعر، في تصويره للشّخصيّة، أنْ يهدف دائمًا إلى تحقيق الحتميّة أو الاحتمال. بمعنى أنّ أيّ شخص يقول أو يفعل كذا

بناءً على ما سبق، يرى إبراهيم حمادة أنّ تعرّفنا على شخصيّات المسرحيّة لا يتمّ من خلال التّوصيف والرّواية فحسب، وإنّما يتمّ أيضًا، في المحلّ الأوّل، من خلال الأحداث الّتي يقومون بأدائها، والّتي تحدّد خصائصهم وطبائعهم. كما ويتّضح من تفسير معنى الحبكة أنّ الشّخصيّة في المسرحيّة تتحدّد خصائصها من خلال بناء الحبكة، وأنّ الحبكة نفسها تتطوّر مادّيًّا من خلال الشّخصيّة. وبذلك تكون علاقة الشّخصيّة بكلّ عناصر العمل الأدبيّ علاقة تأثير وتأثّر متبادلَين حتّى نهايته. ويرى نبيل راغب أنّ الدّافع الأخلاقيّ المحرِّك للشّخصيّة لا يمكن إغفاله، إذ إنّ مفهوم الشّخصيّة عند أرسطو هو مفهوم أخلاقيّ أساسًا، وهذا الدّافع هو الّذي يحدّد نوعيّة إرادتها وقراراتها الفعليّة. وإذا كانت الشّخصيّة قادرة على فهم الهدف ممّا تفعله فهمًا عقلانيًّا، فإنّها لا تستطيع الهرب من المسؤوليّة الأخلاقيّة المترتّبة عليه، وبالتّالي من حكم الآخرين عليها من حيث إنّها شخصيّة خيّرة أو شرّيرة. إنّ التّراجيديا، في جوهرها، ليست تصويرًا للشّخصيّات، وإنّما هي محاكاة لأفعال هذه الشّخصيّات. وعلى هذا، إذا كانت الشّخصيّة تتبع الفعل أو الحدث، فإنّه يتحتّم على الشّاعر التّراجيديّ أنْ يهتدي إلى أفعاله الدّراميّة أوّلاً، ثمّ إلى حبكته وشخصيّاته الّتي تقوم بتنفيذ ذلك. ومعنى هذا، هو أنّ الفعل أهمّ من الشّخصيّة لأنّه هو الّذي يصنعها.[12] ناقد آخر، ديفيد ديتش David Ditch، يرى أنّ المأساة عند أرسطو هي، أساسًا، محاكاة لعمل ما، فقد كان من الضّروريّ لها وجود شخصيّات تقوم بذلك العمل وتكون لكلّ منها صفات فارقة في الشّخصيّة والفكر تنسجم مع طبيعة الأعمال الّتي تُنسَب إليها. وفي هذا التّحديد الأرسطيّ تكون طبيعة الأحداث هي المتحكّمة في رسم صورة الشّخصيّة وإعطائها أبعادها الضّروريّة والمحتملة، وتصبح المأساة لا تحاكي عملاً من أجل أنْ تصوّر الشّخصيّة، ولكن بمحاكاتها للعمل تتضمّن محاكاة للشّخصيّة من حيث صفاتها الأخلاقيّة وما تعبّر عنه من حقائق.[13] وهكذا، ففي الشّعريّة الأرسطيّة كانت الشّخصيّة تُعتبَر ثانويّة بالقياس إلى بقيّة عناصر العمل التّخيّليّ، أي أنّها خاضعة خضوعًا تامًّا لمفهوم الحدث.[14]

يعطينا أرسطو، أيضًا، خصائص الشّخصيّة التّراجيديّة، فعلى الشّاعر أنْ يهدف بشأنها إلى أربعة أمور:

---

12. أرحيلة 1999، ص 189–217؛ أرسطو 1990، ص 17، ص 121–122؛ راغب 1996، ص 224.

13. ديتش 1967، ص 49–50.

14. بارت 1992، ص 23؛ بحراويّ 1990، ص 208.

أهمّيّةً، هو بناء الأحداث "الحبكة"، لأنّ التّراجيديا بالضّرورة لا تحاكي الأشخاص، ولكنّها تحاكي الأفعالَ والحياةَ بما فيها من سعادة وشقاء. وسعادة الإنسان وشقاؤه يتّخذان صورة الفعل. وغاية ما نسعى إليه في الحياة هو ضرب معيَّن من الفعل، لا خاصّيّة من الخصائص. فالشّخصيّة تكسبنا خصائص، ولكنّنا نكون سعداء أو أشقياء بأفعالنا. وعلى هذا، فالحدث الدّراميّ يستخدم فعلاً كي يصوّر به شخصيّة، ولكنّه يتعرّض للشّخصيّة بسبب علاقتها بالفعل. ومن ثمّ، فإنّ مجرى الأحداث، أي الحبكة، يشكّل غاية التّراجيديا، والغاية في كلّ شيء أهمّ ما فيه. بالإضافة إلى هذا، فإنّه بدون الفعل لن يكون هناك تراجيديا، ولكن يمكن وجود تراجيديا بدون شخصيّة. وفي الحقيقة أنّ معظم تراجيديّات شعرائنا المحدثين بدون شخصيّة. فالحبكة، إذن، هي الجوهر الأوّل في التّراجيديا، بل لها في منزلة الرّوح بالنّسبة للجسم الحيّ، ثمّ تأتي الشّخصيّة في المقام الثّاني."[11]

يرى أرسطو أنّ الحبكة (Mythos)، وتُترجَم أيضًا بالعقدة أو القصّة، هي عبارة عن تركيب لأفعال البشر، أي ما تفعله الشّخصيّات في المسرحيّة أو تفكّر فيه وما تشعر به. والحبكة تعني، أيضًا، التّنظيم العامّ لأجزاء المسرحيّة، أي ترتيبها إلى بعضها في أسلوب ما. فالحبكة، إذن، هي الجوهر في التّراجيديا. وهي تتعرّض لشخصيّة الفرد، إذ تكون المحاكاة للفعل الّذي تقوم به الشّخصيّة. والحبكة هي صورة لتسلسل الأحداث والمواقف وارتباطها داخل صراع معيّن. هي الطّريقة الّتي تتكشّف بها الأحداث وتتوالى حلقاتها في ضوء بناء مُحْكَم يؤدّي إلى نتيجة نهائيّة. فلا وجود لمسرحيّة تراجيديّة دون حبكة، ولا أهميّة للشّخصيّة في المسرحيّة إلاّ بكونها عاملاً مسبّبًا في الحبكة، فالحبكة هي أوّل وأعظم شيء له أهميّة في التّراجيديا. أمّا الشّخصيّة (Ethos)، فقد ترجم عبد الرّحمن بدوي هذه اللّفظة اليونانيّة بالأخلاق، لأنّها تدلّ على الجانب الأخلاقيّ المتعلّق بالشّخصيّة، والّذي يحدّد نوعيّة إرادتها وقراراتها الفعليّة. الشّخصيّة تتخلّق من الأفعال الّتي تمارسها، والظّروف الّتي تحيط بها، والعوامل الّتي تحرّكها. ولمّا كانت المحاكاة في الأفعال الإنسانيّة، سواء كان أصحابها أخيارًا أم أشرارًا، فإنّ الفارق يبقى أخلاقيًّا في جوهره بين الأخيار والأشرار، لأنّ التّراجيديا تحاكي الأفعال والحياة بما فيها من سعادة وشقاء، وسعادة الإنسان وشقاؤه يتّخذان صورة الفعل.

---

11. أرسطو 1990، ص 113–114.

(الواقعيّة، الحديثة، إلخ) الّتي ينتمي إليها الكاتب.[7] ويمكن تعريف الشّخصيّة، أيضًا، بأنّها مجموع الصّفات الّتي تشكّل طبيعة إنّسان أو حيوان. وممكن أنْ تكون الشّخصيّات كائنات غير حيّة (غير إنّسانيّة) تُنسَب لها صفات إنسانيّة. فقد يخلق الكاتب شخصيّة تلعب دورًا في الأحداث، وهذه الشّخصيّة يستمدّها من عالم الطّير أو الحيوان. فالكروان والحدأة والخفّاش والفرس والنّعامّة استُخدمت في حركة الأحداث، كما ونجد الرّمز إليها في كثير من الرّوايات.[8] ويرى البعض أنّ الشّخصيّة هي كلٌّ مشارك في أحداث الحكاية، سلبًا أو إيجابًا، أمّا مَنْ لا يشارك في الحدث فلا ينتمي إلى الشّخصيّات، بل يكون جزءًا من الوصف. والشّخصيّة عنصر مصنوع (مخترَع) ككلّ عناصر الحكاية، فهي تتكوّن من مجموع الكلام الّذي يصفها، ويصوّر أفعالها، وينقل أفكارها وأقوالها.[9]

مفهوم الشّخصيّة عند أرسطو:

يُعالج أرسطو Aristotle (384–322 ق. م.) في كتابه **فنّ الشّعر** عدّة قضايا ومفاهيم مركزيّة في الشّعر والمسرح. منها المحاكاة، التّراجيديا والكوميديا، التّطهير، وحدة الحدث والوحدة العضويّة، الحبكة، الشّخصيّة، الفكرة واللّغة. يقول أرسطو في الفصل الثّاني من الكتاب: "ولمّا كان الّذين يقومون بالمحاكاة يحاكون أناسًا يفعلون، وهؤلاء النّاس يكونون بالضّرورة إمّا أفاضل أو أبرياء، لأنّ اختلاف الأشخاص يكاد ينحصر في هذا التّمييز وحده، وأنّ النّاس يختلفون في شخصيّاتهم تبعًا للفضيلة أو الرّداءة، فإنّ الّذين يقومون بالمحاكاة يعرضون إمّا أناسًا أسمى ممّا نعهدهم، أو أسوأ، أو كما هم في المستوى العامّ. وهكذا الحال بالنّسبة للتّصوير. من هذا يتّضح أنّ لكلّ نوع من أنواع المحاكيات، أي الفنّون الّتي سبق ذكرها، نفس هذه الفروق، وأنّ تلك المحاكيات تختلف فيما بينها، بنفس الطّريقة، باختلاف الموضوعات. وبهذا الفرق، أيضًا، تختلف التّراجيديا عن الكوميديا. فالكوميديا تصوّر أناسًا أسوأ ممّا نعهدهم عليه، بينما تصوّر التّراجيديا أناسًا أحسن ممّا نعهدهم عليه في الواقع."[10] ويقول في الفصل السّادس: "إلاّ أنّ أكثر تلك العناصر (عناصر التّراجيديا)،

---

7. Margolin 1998, pp. 197 –198.
8. عثمان 1982، ص 123.
9. زيتوني 2002، ص 13–14.
10. ارسطو 1990، ص 77–78.

ظلّ مفهوم الشّخصيّة الرّوائيّة غفلاً ولفترة طويلة من كلّ تحديد نظريّ أو إجرائيّ دقيق، ممّا جعلها من أكثر جوانب الشّعريّة غموضًا وأقلّها إثارة لاهتمامات النّقّاد والباحثين. ويفسّر تزفيتان تودوروف Tzvetan Todorov (1939–) هذا الإعراض عن دراسة الشّخصيّة الرّوائيّة بكونها، هي نفسها، ذات طبيعة مطّاطيّة جعلتها خاضعة لكثير من المقولات دون أنْ تستقرّ على واحدة منها، كما أنّ هذا الإعراض يتضمّن موقفًا بمثابة ردّة فعل على الاهتمام الزّائد بالشّخصيّة والانقياد الكلّيّ لها الّذي أصبح قاعدة لدى نقّاد أواخر القرن التّاسع عشر.[4] لقد تباين الدّارسون والمنظّرون في فهم الشّخصيّة الأدبيّة (Character) ودراستها، وهذا راجع إلى اختلاف الرّؤى والمناهج والزّوايا الّتي اعتمدوها، ولم تُجمِع المعاجم ذاتها على تعريف واحد، وفي هذا دليل على تعدّد المداليل المستفادة من هذا الدّالّ. فقد حصرت بعض المعاجم الشّخصيّة في الشّخص الّذي يتخيّله كاتب الأثر، ووسّعت بعض المعاجم الأخرى التّعريف ليشمل الحيوانات المُشخَّصة أيضًا، فصارت الشّخصيّة "ما يُمثَّل في القصّة أو الشّريط أو غيرهما من شخوص وحيوانات مُشخَّصة". وقد دُقِّقتْ بعض التّعاريف فروعِيَتْ فيها خاصّيّة الاختلاف بحسب الأنواع القصصيّة، وهذا ما نجده في التّعريف التّالي: "تُمثِّل الشّخصيّة شخوصًا ترد وفق الطّرائق القصصيّة المختلفة، وهي طرائق متباينة تباين الأجناس (الملحمة، المسرح)." ولعلّ أقرب التّعاريف إلى التّماشي مع الشّخصيّة المنتسبة إلى القَصَص الأدبيّ ما يلي: "تُعرَف الشّخصيّة بجملة ما يُسنَد إلى الفاعل من صفات صريحة أو ضمنيّة."[5]

الشّخصيّة في الأدب هي أحد الأفراد الخياليّين أو الواقعيّين الّذين تدور حولهم أحداث القصّة أو المسرحيّة. تُنسَب لها صفات وقيم يُمكن اكتشافها عن طريق الحوار، الأعمال والوصف.[6] والشّخصيّة كلّ كائن بشريّ أو غير بشريّ (روبوت أو حيوان يتكلّم مثلاً)، ظهرت في الأدب بشكل فرديّ أو جماعيّ. لهذه الشّخصيّة وظيفة معيّنة في القصّة. ولها، أيضًا، صفات جسديّة، أخلاقيّة وعقلانيّة. هذه الصّفات تتغيّر من شخصيّة لأخرى طبقًا للوظيفة المسنَدة للشّخصيّة (رئيسيّة، ثانويّة)، وطبقًا للجنس الأدبيّ (خيال علميّ، رواية بوليسيّة، إلخ) الّذي تلعب فيه الشّخصيّة دورًا ما. وأخيرًا، طبقًا للمدرسة الأدبيّة أو الحركة

4. بحراويّ 1990، ص 207؛ Ducrot and Todorov 1981, p. 221.

5. قسومة 2000، ص 100–101.

6. وهبه 1974، ص 65؛ Abrams 1993, p.23; Frye et al. 1985, pp. 95–97; Gray 1994, p .56.

مجموعة من الدّراسات في حقول معرفيّة مختلفة، وكان مفهومها مرتبطًا بالحقل الّذي تنتمي إليه.

الشّخصيّة ركن أساسيّ في العمل القصصيّ، وهي العنصر الفاعل الّذي يسهم في صنع الحدث، يؤثّر فيه ويتأثّر به. إنّ الأحداث لا يمكن أن تجري بنفسها، وإنّما يجريها، أو تقوم بها، مجموعة من الأشخاص لا بدّ من وجودها في أيّ عمل قصصيّ طالما كان من الضّروريّ وجود الحدث فيه.[1] والشّخصيّة في الرّواية تشكّل بؤرة مركزيّة، لا يمكن تجاوزها أو تجاوز مركزيّتها. فالرّواية من أكثر الأجناس الأدبيّة ارتباطًا بالشّخصيّة، لا يعادلها في ذلك سوى المسرحيّة الّتي سبقت الرّواية في الظّهور بقرون عدّة.[2]

يتّفق المشتغلون بالأدب على أنّ مفهوم الشّخصيّة أعقدُ إشكاليّات النّصّ السّرديّ. يعترف ميشيل زيرافا Michel Zéraffa (1918–1983) بأنّه من الصّعب تحديد تعبير الشّخصيّة الأدبيّ، في حين يرى آخرون أنّ الشّخصيّة مظهر من مظاهر الثّبوتيّة الّتي تُعيق نظريّة الأدب قديمة كانت أم حديثة. ولعلّ أبرز عوامل غموض مقولة الشّخصيّة ما يسمّيه شارل بودلير Charles Baudelaire (1821–1867) بأخوّة الفنّون (La Fraternité des Art)، فالشّخصيّة تشترك في استخدامها وتوظيفها فنون شتّى، ومنها: السّينما، المسرح، القصّة، الرّسم والنّحت، وبذلك أدّى إلى تشتّتها دون تحديد صارم لها. كثيرًا ما يستمدّ الشّريط السّينمائيّ من روايات أدبيّة، فيؤنسن الشّخصيّة ويحوّلها من كائن ورقيّ، أو على الأقلّ شبه بشريّ، إلى إنّسان معروف. من هنا، النّتيجة المباشرة هي الخلط لدى مستهلك الفنّون بين فكرة الشّخصيّة بوصفها كائنًا فنّيًّا ذا وجود مستقلّ وبين فكرة الشّخص باعتباره إنسانًا فردًا. وبحكم أنّه من البديهيّ أنْ تُعرَّف الشّخصيّة في كلّ فنّ تبعًا لخصائص ذلك الفنّ ودعائمه وأنساقه، فقد صار لها في كلّ حالة كيانان: إنّسانيّ وقصصيّ، أو إنسانيّ ومسرحيّ وهكذا. إنّ ازدواجيّة هويّة الشّخصيّة قد عسّر تأصيل مفهومها.[3]

---

* البحث، في الأصل، قسم من دراسة بعنوان "بناء الشّخصيّات في روايات الخيال العلميّ في الأدب العربيّ". وقد قُدّمت الدّراسة في قسم اللّغة العربيّة بجامعة حيفا بإشراف البروفيسور رؤوبين سنير، سنة 2006. وقد بذل الأستاذ سنير، مشكورًا، الكثير من الجهد والوقت، وقدّم الكثير من الملاحظات والأفكار والتّوجيهات أسهمت كثيرًا في إنجاز هذا البحث وبلورته بصيغته النّهائيّة.

1. أيّوب 1996، ص 25؛ ذهني 1979، ص 148–149.

2. صالح 1997، ص 67.

3. الرّقيق 1998، ص 126.

مفهـوم الشّـخصيّة عنـد أرسـطو

عصام عساقلة

ملخص

يرى أرسطو أنّ التّراجيديا لا تحاكي (تقلّد) الأشخاص، ولكنّها تحاكي الأفعالَ والحياةَ بما فيها من سعادة وشقاء، وسعادة الإنسان وشقاؤه يتّخذان صورة الفعل. وغاية ما نسعى إليه في الحياة هو ضرب معيَّن من الفعل، لا خاصّيّة من الخصائص. فالشّخصيّة تكسبنا خصائص، ولكنّنا نكون سعداء أو أشقياء بأفعالنا. وعلى هذا، فالحدث الدّراميّ يستخدم فعلاً كي يصوّر به شخصيّة، ولكنّه يتعرّض للشّخصيّة بسبب علاقتها بالفعل. ومن ثمّ، فإنّ مجرى الأحداث، أي الحبكة Plot ، يشكّل غاية التّراجيديا. إضافة إلى هذا، فإنّه بدون الفعل لن يكون هناك تراجيديا، ولكن يمكن وجود تراجيديا بدون شخصيّة. الحبكة جوهر وروح التّراجيديا، أمّا الشّخصيّة فهي عنصر ثانويّ.

يضع أرسطو خمس مواصفات للشّخصيّة الدّراميّة، وهي:

الصّلاحيّة الدّراميّة: لا بدّ أن تكون الشّخصيّة صالحة للقيام بوظيفتها الدّراميّة خيرَ قيام، بحيث تتّسق طبيعتها وفكرها وسلوكها مع مجرى الأحداث.

الملاءمة، أو الاتّساق النّمطيّ: يجب أن تصدر عن الشّخصيّة الكلمات والتّعابير والحركات والإيماءات الّتي تتماشى مع طبيعتها.

الصّدق الواقعيّ: أي أنْ تكون الشّخصيّة مشابهة للواقع. لا تشذّ الشّخصيّة عن أنماط الحياة الطّبيعيّة بحيث تتشابه معها وتتبع منها.

ثبات الشّخصيّة: تبقى الشّخصيّة ثابتة قولاً وفعلاً في وجه التّغييرات المفاجئة الّتي تتعرّض لها.

الحتميّة والاحتمال وتحسين الواقع: ينبغي أنْ يكون ما تقوله الشّخصيّة، أو تفعله، هو النّتيجة المحتملة أو الحتميّة لشخصيّتها، وكذلك فإنّ أيّة حادثة تتلو الأخرى، ينبغي أنْ يكون التّتابع جاريًا على مقتضى الحتميّة أو الاحتمال. وعلى الشّخصيّة أن تبدو أحسن ممّا عليه في الواقع.

أرسطو يفرّق بين العوامل (Pratton) وبين الشّخصيّات (Character، Ethos). العوامل الّتي تنجز الأفعال ضرورية للعمل الدّراميّ، بينما الشّخصيّات تأتي لاحقًا، وليست ضروريّة لإنجاح التّراجيديا. يرى أرسطو أنّ العوامل يجب أنْ تتحلّى بصفتين، إمّا النّبالة (Spoudaios) أو الدّناءة (Phaulos)، نظرًا لأنّ الشّخصيّات البشريّة تتطابق بشكل مماثل مع هذا التّمييز.

أمّا البطل في نظر أرسطو، فهو الّذي يتردّى في الشّقاوة والتّعاسة بسبب خطأ ما، أو سوء تقدير "هامارتيا" (Hamartia). ويجب أنْ يكون أحد المشهورين جدًا أو النّاجحين مثل أوديب Oedipus أو ثيستس Thyestes، وذلك لإبراز عمق المأساة.

مفهوم الشّخصيّة الأدبيّة:

تحتلّ الشّخصيّة (Character) أهمّيّة خاصّة في الأبحاث والدّراسات منذ أرسطو إلى العصر الحديث، بوصفها عنصرًا مركزيًّا في العمل القصصيّ والمسرحيّ. وقد تناولتها

المصادر والمراجع

ألن، ر. (1986). **الرّواية العربيّة– مقدّمة تاريخيّة ونقديّة**. (بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر).

برهومة، م. (2001). "مقابلة مع عبد الرّحمن منيف". **نزوى**، ع27، ص126–130.

جبرا، إ. (1988). **صراخ في ليل طويل**. ط3. (بيروت: دار الآداب).

الحكيم، ت؛ حسين، ط. (1974). "القصّر المسحور". **القصّص والرّوايات 2**، م14. (بيروت: دار الكتاب اللّبنانيّ).

العزّاويّ، ف. (2000). **مخلوقات فاضل العزاويّ الجميلة**. (كولونيا: منشورات الجمل).

محفوظ، ن. (1966). **الشحّاذ**. (القاهرة: مكتبة مصر).

منيف، ع.؛ جبرا، إ. (2004). **عالم بلا خرائط**. ط4. (بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر).

Currie, M.(Ed). (1995). *Metafiction*. (London & New York: Longman).

Gass, W. (1970). *Fiction and the Figures of Life*. (New York: Knopf).

Siddiq, M. (1984). *Man Is a Cause- Political Consciousness and the Fiction of Ghassān Kanafānī*. (Seattle & London: University of Washington Press).

Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self- Conscious Fiction*. (London & New York: Methuen).

المرّة" (م.ن: 100). فإذا ظننا أنّ النّهاية على المستوى الظّاهريّ للنّصّ هي هذا المقطع المتكرّر في البداية، فإنّنا مخطئون، لأنّ الرّواية لم تنته بعد. فهناك تلك الجملة وهناك أيضًا ملحق ثريّ بالدّلالة، يكشف أغوار "الدّاخل" يأتي بعد النّشيد الثّامن عشر "فصل النّهاية". النّهاية بهذا المعنى لا نهائيّة أو عبثيّة. وكأنّ النّصّ لا نهائيّ وعبثيّ. وكأنّ اللّغة لا نهائيّة وعبثيّة.

استنتاج

يتضح من النّماذج السّابقة أنّ ظاهرة الكتابة الواعية لذاتها، وأشكالها الميتاقصّيّة المتعدّدة، ظهرت في الرّواية العربيّة، ابتداء من رواية **القصّر المسحور** لتوفيق الحكيم وطه حسين، ثم رواية **صراخ في ليل طويل** لجبرا إبراهيم جبرا، ورواية **الشّحاذ** لنجيب محفوظ، وأخيرًا في رواية **مخلوقات فاضل العزاويّ الجميلة**. وكان هذا الظّهور قبل أن يظهر مصطلح الميتاقصّ، تعبيرًا عن هذه الظّاهرة الأدبيّة، مما يجعلها نوعًا من الإرهاصات الّتي سبقت الوعي بها.

إنّ محاكمة المؤلّف داخل نصوصه، حول حريّته في خلق مصائر شخصيّاته، شكل من أشكال الكتابة الواعية لذاتها، كما أنّ مخاطبة القارئ وحضور المؤلّف داخل النّصّ وتماهيه مع السّارد، يحيل إلى فكرة الميتاقَصّ.

ولعلّ الجدل القائم حول علاقة الفنّون المختلفة بالكتابة، وإلى أزمة التّلقّي، وأزمة الإبداع وحقيقته شكلًا أو مضمونًا، تضع الكتابة في مرآة نفسها، كما أنّ انفتاح الرّواية على الألوان الأدبيّة والإشارة إلى خصوصيّة لغة الكتابة، وعلاقة الكاتب بالمادّة الّتي يستقي منها مضامينه، تضع ظاهرة الإبداع الروائيّ موضع طروحات فلسفيّة، تستنهض بالنّقد ليحاورها من خلال هذا الحدّ الفاصل الّذي تتموضع فيه، بين القصّ والواقع.

وقد برزت الملامح الميتالغويّة من خلال تسميّة الشّخصيّات بالرّموز، إذ إنّها تصبح مدلولات لدوال غامضة ونكرات. فإذا كان الدّال مبهمًا ولا يحيل إلى مرجعيّات الواقع، فما هو المدلول المقصود؟ وما الّذي تمثّله هذه الشّخصيّات على مستوى أدائها الموضعيّ، وعلى مستوى وظائفها الترميزيّة ضمن الطّرح العامّ للرّواية؟

من هنا تصبح اللّغة هي الموضوع النّقديّ الّذي يشغل فكر القارئ أثناء فعل القراءة، بالقدر الّذي شغلت المؤلّف عند فعل الكتابة، فالتفت إليها في استهلاله. لغة الرّواية شاعريّة، ولا تخلو بعض الفصول من شعر. وقد حملت عناوين الفصول بديلا للتسميّة التّقليديّة فجاءت أناشيد. وفي النشيد الحادي عشر المعنون بـِ "العلاقات" تظهر اللّغة قدرتها على التّواصل بين عباراتها، من خلال علاقات لفظيّة تتناسل وتتوالد من بعضها، فينبني بها النّص كمتوالية تبدأ بالحدّ الّذي تنتهي به العبارة السّابقة: "كانت الأشجار تضيء في الصّباحات العذبة ويملأ عطرها السّماء. السّماء مبقّعة بالغيوم. الغيوم قادمة من الجبهة. الجبهة مليئة بالأعداء. الأعداء ليسوا إخوة. الإخوة أعداء في جبهات السّلام. السّلام ليس كلمة تقال في الحرب. الحرب في داخلي" (م.ن: 65). تظهر الفقرة السّابقة اللّغة كلّعبة قادرة على جذب القارئ إلى أقصى حدّ. وهي لعبة يمكنها الامتداد حتّى مشارف اللّانهاية، ولعلّ كلمة "داخلي" الّتي تنتهي بها الفقرة، تعبّر عن العمق والمدى والامتداد السّحيق الّذي يمكن لإمكانيّات اللّغة أن تصله. في داخل الإنسان بعد آخر وبداية جديدة، فما هو نهائيّ على المستوى الظّاهريّ للّغة هو لا نهائيّ على المستوى الباطنيّ للمعنى.

تلعب الرّواية هذه اللّعبة اللّغوية بشكل آخر: النّشيد الأوّل "الاستيقاظ" يبدأ بمقطع ما يقارب الصّفحة[14]. ونجد أنّ النّشيد الثّامن عشر المعنون بالنّهاية، ينتهي بتكرار حرفيّ لنفس المقطع. ويضيف إليه العبارة: "لم يفكر الشّبح في شيء لأنّه لم يكن موجودًا هذه

14. "اللّيل المتألق بالفراشات يهبط فوق الغابات الجديدة. في المدينة ثمّة نافذة مضاءة، تطلّ من شقّة صفراء على النّهر القادم من الجبال. الرّبيع يكتشف نفسه في الرّائحة الغرينيّة للمياه المتدفّقة، وهي ترتفع وتنخفض مزبدة، غاسلة شواطئ مقاه مهجورة لم تعد تنتظر أحدًا. شمس مريضة. أشجار يوكالبتوس باردة على رصيف شارع طويل. بضعة صيادي سمك زرعوا أعمدة معدنيّة في الجانب الضّحل من النّهر. الرّيح إذ تعبر الجسر تعول والنّاس في الجانب الآخر من السّاحة يواصلون حياتهم بحكم العادة. ثمة أرصفة وممرّات لا تحصى. عمارات وبيوت مطليّة بالجص والدّهّان. سيارات مستوردة من أوروبا. سائقات أنيقات يعبرن شوارع مغسولة بالطين. نساء من الخارج. رجال من الخارج. ثمّة أشياء تتحرّك داخل ديكورات ثابتة. باعة صغار غادروا أحلامهم مبكرًا. سيجاير مهرّبة من الكويت. أضوية نيون مطفأة وقوّاد نظيف يقف بصمت وأدب تحت عمارة ترتفع كحيوان" (م.ن: 7–8).

يظهر اسم المؤلّف صريحًا في الملحق الّذي يتبع الفصول الثّمانية عشر، بالتّوقيع راوي الحكاية: ف. العزاويّ. واسم الملحق: "الملف العلمي لنظريّة المخترع الشرّير– في وحشة الكون المهجور" (م.ن: 101). وإن كان هذا الملحق يبدو وكأنّه ما بعد الرّواية، لكنّه جزء منها ومن أحداثها، وجزء من دلالتها العامّة. وهو ملحق يظلّل الرّواية بأبعاد فلسفيّة تفسّر رؤيتها الحلميّة. ولا يخلو من ملامح ميتاقصّيّة. يناقش الكاتب فيه موضوعات ميتاقصّيّة مثل: لمن نكتب؟ ولماذا؟ ويقدّم رؤية سوداويّة لواقع عبثيّ يؤول إلى العدم، مستعينًا بكتابات سارتر في "الأيدي القذرة"، ومتحدّثًا عن سومرست موم وسيمون دي بوفوار ووليم فوكنر بسياقات مختلفة تحيل إلى فهم الكاتب للواقع وانعكاس الواقع على الأدب من خلال وجهة النّظر الفكريّة الخاصّة بالكاتب، أيّ كاتب[12].

يظل المؤلّف في النّص ضرورة تواصل مع عناصر روايته، ولعلّ أكثرها وضوحًا هو التوحّد مع شخصيّاته، مخلوقات هذه الرّواية، فيصرّح في الاستهلال[13] بأنّ الهواء الّذي تتنفّسه مخلوقاته هو هواؤه (انظر: م.ن: 5)، وأنّ هويّته الغريبة الفاقدة لمقوّمات كيانها لها "ألف اسم خارج الزّمن وداخله" (م.ن: 20)، وهذا ما انعكس على هذه الشّخوص الفاقدة لأسمائها، الفاقدة لكيانها في هذا العالم العبثيّ الّذي لا الحبّ، لا الفجر، يستطيع أن يجلب لها الخلاص، لا الموجودات ولا الحبيبة، لا الكنوز ولا الرحلات تستطيع أن تدفئ روحها وهي تتّجه إلى مصيدة المصير السهميّ بين ملايين الأجيال وملايين العوالم والشّموس، بين العدم– الوجود– العدم (انظر: م.ن: 109).

يحيل المؤلّف في استهلاله إلى اللّغة الخاصّة الّتي يكتبها: "في هذه الرّواية المفتوحة يعود كلّ شيء إلى نفسه ويكتسب براءته الخاصّة حتى في اللّغة لتصبح الرّواية قصيدة ومسرحيّة وفيلمًا ولوحة وموسيقى في الوقت ذاته دون أن تعني ذلك" (م.ن: 5).

---

12 .انظر: م.ن: 101–110.

13. في استهلال غسّان كنفاني، في رواية "ما تبقّى لكم" (1966) حديث عن التّكنيك الّذي ينتهجه في كتابتها كما يقول روجر ألن، ص113. وما يقوله كنفاني هو: "الأبطال الخمسة في هذه الرّواية، حامد ومريم وزكريا والسّاعة والصّحراء لا يتحرّكون في خطوط متوازية أو متعاكسة، كما سيبدو للوهلة الأولى، ولكن في خطوط متقاطعة تلتحم أحيانًا إلى حدّ تبدو وكأنّها تكوّن في مجموعها خطين فحسب. وهذا الالتحام يشمل أيضًا الزّمان والمكان بحيث لا يبدو هناك أيّ فارق محدّد بين هذه الأمكنة المتباعدة أو الأزمنة المتباعدة وأحيانًا بين الأزمنة والأمكنة في وقت واحد". عن تحليل مفصّل لهذه الرّواية انظر: ألن، ص112–118. يوثق ألن تاريخ إصدار الرّواية بسنة (1969)، لكنّ الصّحيح أنها سنة (1966) وفازت بجائزة الأدب اللبنانيّة كما يقول محمّد صدّيق. انظر:

Muhammad Siddiq. Man Is a Cause– Political Consciousness and the Fiction of Ghassān Kanafānī. Seattle & London: University of Washington Press, 1984, p.22, 98.

أجل التّأكيد على علاقة الأدب بالواقع. ووجود المؤلّف في نصوصه لهو أكبر تلميح إلى هذه القصديّة.

يتدخّل المؤلّف على لسان الرّاوي في مواضع قليلة منها ما أشار إليه في كلمة ملاحظة في نهاية النشيد الرّابع[10]: "ربّما يستحسن أن نقول هنا إن الجهاز الّذي أفلح الشّبح في اختراعه كان جهازًا خطرًا للغاية، في إمكانه إطلاق أشعّة وبائيّة تحوّل البشر إلى أنصاب متحجّرة في أيّ مكان من العالم. ولذلك حتى لا يقع هذا الجهاز الرّهيب في يد بعض الدّول الكبرى ارتأى المؤلّف إتلاف المعادلة الرّياضية لجهاز بطله، العالم الشرّير" (م.ن: 34).

الملاحظة الميتاقصّيّة الّتي تظهر المؤلّف في السّياق السّرديّ، وتشير إلى مسؤوليّته عن شخصيّاته، وهي مسؤوليّة أخلاقيّة في هذا المعنى؛ تحيل إلى الواقع ومسؤوليّة الدّول الكبرى الّتي تملك ما هو أخطر من هذا السّلاح. وهذا تمامًا ما يتيحه دخول شخص المؤلّف في النّص، فهو يؤكّد صلة النّص بالواقع.

في موضع آخر يقول الرّاوي: "قال مؤلّف الرّواية ثمّة رجل إضافي سيكون موجودًا على الدوام ليروي القصّة. موت المدينة لا يعني نهاية الرّواية" (م.ن: 37). لقد سبق هذا القول مجموعة أقوال لشخصيّات مجهولة ليس لها أسماء[11] تنذر بأنّ الموت قادم إلى المدينة ولن يبقى أحد على قيد الحياة. المؤلّف بهذه الملاحظة يشير إلى أن راوي أحداث روايته سيموت أيضًا، لكنّه كمؤلّف خارج واقع النّص سيكون بإمكانه رواية الأحداث من موقعه الخارجيّ. ربّما بكتابة رواية أخرى تكمل الأوّلى. فموت المدينة لا يعني نهاية الرّواية. هذه المقولة تؤكّد وجود المؤلّف وقدرته على الكتابة وإحياء الواقع من خلالها. وتعطي أملا في الوجود مقابل هذا العدم.

---

10. تقسّم الرّواية إلى ثمانية عشر فصلًا سمّاها أناشيد، ولكلّ نشيد عنوان. ويضع بعد النّشيد الثّامن عشر والمسمّى نشيد النّهاية ملحقًا يسمّيه "الملفّ العلميّ لنظريّة المخترع الشرّير – في وحشة الكون المهجور".

11. من آليّات تحطيم الهويّة الفردانيّة عدم تسمية الشخصيّات والأماكن بأسماء عاديّة، إنّما تسميتها بشكل حروف أو رموز إمعانًا في تنكيرها وفقدانها لذاتها ومقوّمات وجودها. وهذا ما تفعله هذه الرّواية: جزيرة X، بار 777، الرّجل س، الرّجل ن، السّيد أشعة جامًا، السّيدة م، السّيدة خ. 37، 516، الجزيرة ذات الأسرار الثّلاثة. بالمقابل هنا أسماء أجنبيّة تظهر بكثرة، بقصد تغييب الاسم العربيّ، مثل: غاليليو، فرويد، كولومبوس، ماركس، لينين، تروتسكي، ماو تسي تونغ، البابا بولس السّادس. الأسماء العربيّة نادرة في الرّواية والمذكور هو ليلى و"فاضل العزاويّ" في السّياق: "الكلب الّذي نهش بنطلون فاضل العزاويّ عند بوّابة نادي كلّية التّربية" (م.ن: 60). وهو سياق يثير السّخرية ويحمل موقفًا متعالقًا مع التّرميز في أسماء الشخصيّات. كذلك هناك ذكر لحيوانات منقرضة كالدّيناصور والماموث وأخرى ليست من بيئتنا العربيّة كالكنغارو، وكأنّها تحيل إلى عصور غابرة، وفي نفس الوقت تتجاوز الزّمن الحاضر لتصل إلى سنة 3987. وتصف أعمار شخصيّات بالرقم 234 (انظر: م.ن: 49).

يكتب. ولا شكّ أنّ خصوصيّة كتابته نابعة من الشّكل. فالمضمون عاديّ يصف قساوة واقعنا، لكنّه يقوم عبر الفانتازيا والعجائبيّ و"الرّواية المفتوحة" كما يسمّيها في هذا الاستهلال، بمحاولة كتابيّة واعية لنفسها من خلال عدّة ملامح ميتاقصّيّة.

يقول العزاويّ: "مخلوقاتي الجميلة محاولة للصّعود بالرّواية إلى نهر الوهم الّذي نغتسل فيه جميعًا من خلال حريّة الفعل في التّاريخ، في الأخلاق، في السّياسة، وفي صبواتنا. وإذا كانت الرّواية في الماضي سعيًا لتقديم وجه سياسيّ أو تاريخيّ أو أخلاقيّ فإنّ هذه الرّواية لا تريد اكتساب مثل هذا المجد. وهي بالتّالي لا تطمح بأيّ تحديد زمنيّ أو مكانيّ أو جسديّ لمخلوقاتها" (العزاويّ، 2000: 5). ولعلّ كلمة المفتاح لما يقوله العزاويّ هي "عدم التحدّيد". فهو بهذه الرّواية كما أشار في نهاية الاستهلال يريد منها أن "لا تقول شيئًا معيّنًا بالذّات من أجل أن تقول كلّ شيء" (م.ن: 6). وهذا ما يعنيه برواية مفتوحة، محاولاً عبر اللّغة أن يعيد إلى الأشياء براءتها الخاصّة " لتصبح الرّواية قصيدة ومسرحيّة وفيلمًا ولوحة وموسيقى في الوقت ذاته دون أن تعني ذلك" (م.ن: 5).

الرّواية بالمفهوم العزاويّ منفتحة على كلّ الألوان الكتابيّة والفنيّة، ممّا يجعلها غير تقليديّة وثائرة على مواضعات السّرد المأنوس. ولعلّ أهمّ أشكال الثّورة فيها كونها واعية لذاتها ومنظّرة في طرحها النّقديّ داخل سياقها القصّصي لجملة من أشكال هذا الوعي. ولعلّ هذا الاستهلال على قِصره يوضّح هذا المنحى. فهو يشير إلى الغاية من كتابة الرّواية، وإلى زمكانيّتها اللامحدّدة، وإلى تداخل الألوان والأجناس الأدبيّة والفنّية فيها، وإلى علاقة المؤلّف بنصّه، وعلاقة الرّواية بالواقع والتّاريخ.

يعتبر ظهور المؤلّف في نصّه، سواء كان صريحًا، أو من خلال توحّده مع الرّاوي، ملمحًا ميتاقصّيًّا، وذلك لأنّه بهذا التّدخل يضع بعض القضايا الخاصّة بعمليّة الكتابة وعمليّة القراءة موضع النّقاش. فهو ككاتب يثبت وجوده في نصّه ويقول للقارئ أنا موجود، ولا يمكنك الادّعاء بموتي- بمصطلحات رولان بارت- ولقصديّتي أهمّية يجب أن تؤخذ بالحسبان عند عمليّة القراءة. وعلى مستوى الكتابة فإنّ المؤلّف الّذي يقحم نفسه داخل نصوصه يؤكّد على واقعيّة ما يكتب. فإنّ كان ما يكتبه غرائبيًّا- كما في هذه الرّواية- فإنّه بهذا التّدخّل ينبّه القارئ على ضرورة العودة إلى الواقع وتأكيد هذه العلاقة. الكتابة الّتي تتبنّى آليّات الانزياح عن الواقع لا تقصد الهروب منه، وإنّما تتبنّى هذه التقنيّات من

يكون المبدع حقيقيّا لا بدّ من الموهبة. ففي حالة وجودها تتطوّر وتسهم في نتاج أصيل. وفي حالة غيابها ينعدم ذلك. وهذا ما حدث مع الرّاقصّة وردة الّتي أحبّت التّمثيل وفشلت لأنّها بلا موهبة فتوجّهت للرّقص وهي تعلم أن التّمثيل بلا شكّ أفضل من الرّقص في كابري (انظر: م.ن: 87).

وهناك من لا يكتفون بالموهبة المتوارثة عن الآباء، كما الحال مع بثينة، وإنّما تسعى لتطويرها من خلال المطالعة الأدبيّة (انظر: م.ن: 40)، ومن خلال الممارسة الّتي تصقل الموهبة، والّتي كثيرًا ما تجعلها تمزّق ما تكتب وتعيد كتابته من جديد (انظر: م.ن: 35–36).

4. مغامرة رواية التّجريب

خرجت الرّواية العربيّة عن مواضعات القصّ التقليديّ، من خلال أشكال عديدة، اعتمدت التّجريب الفنّيّ أساسًا لها، سواء كان ذلك بالعودة إلى التّراث ومحاورة الماضي، أو بتداخل الألوان الأدبيّة، أو بالدّخول إلى العجائبيّ، ومنها أيضًا استخدام تقنيّات الكتابة الواعية لذاتها.

ليس كلّ رواية تجريبيّة هي رواية ميتاقصّيّة، لكنّ الميتاقصّ شكل من أشكال التّجريب. ومن هنا يمكن التعامل مع روايات هذه المرحلة، والّتي تبنت الملامح الميتاقصّيّة، وجعلت الكتابة الواعية لذاتها موضوعًا يضع نفسه على الحدّ الفاصل بين النّقد والأدب، يمكن اعتبارها روايات تتبنّى التّجريب الفنّي.

أصدر فاضل العزاويّ رواية **مخلوقات فاضل العزاويّ الجميلة** سنة 1969 في العراق، كرواية "ملحميّة حلميّة تكسر الحدّود التّقليديّة للرّواية، وتمزج كلّ الأنماط الأدبيّة في شكل واحد، هو شكلها الخاصّ بها، حيث لا تقول شيئًا محدّدا بالذّات، من أجل أن تقول كلّ شيء"[9]. تحكي الرّواية قصّة عالم يخترع جهازًا يجعل سكّان المدينة إلى تماثيل، ويتجوّل بحرّية داخل هذه المدينة ليصف الموت والنّاس ووحشيّة العالم، منتظرًا قتلته من المدن الأخرى.

هذه الرّواية لماذا؟

بهذا السؤال يستهل العزاويّ روايته، وكأنّه يريد أن ينبّه القارئ إلى خصوصيّة ما

9. من كلمة النّاشر في صفحة الغلاف الأخير من الرّواية. إصدار منشورات الجمل، كولونيا، 2000.

تخلّى عن الشّعر. فالنّاس يميلون إلى قراءة الأعمال الأدبيّة القريبة من الحياة واللّصيقة بها. ومن هنا دعوته إلى ابنته: "يمكنك أن تكوني شاعرة وفي نفس الوقت مهندسة مثلاً" (م.ن: 46).

هذه الصّيغة التّوفيقية المقترحة تؤكّد ، على نحو غير مباشر، ما ذهبنا فيه أوّلا حول أزمة التّلقي.

والأمر مشابه في المسرح. إذ إنّ المتلقين في معظمهم عامّة النّاس وأنصاف المثقّفين ولا يحتاجون إلى مسرح سرياليّ أو عبثيّ. تعنيهم المادّة الأدبيّة المستقاة من الحياة، ولهذا لا فائدة من تجاهل الجماهير. فعهد الفنّ مضى وانقضى.. وفنّ عصرنا هو التسليّة والتهريج.. فهذا هو الفنّ الممكن فى زمن العلم، ويجب أن نتخلّى للعلم عن جميع الميادين عدا السيرك.. فالتّرفيه غاية طبيعيّة لمتعبى القرن العشرين (انظر: م.ن:45). بهذه الكلّمات يؤمن مصطفى الكاتب المسرحيّ بعد أن أحبطته التّجارب الجديّة، وهذا يؤكّد أزمة التّلقّي على مستوى الفنّ[8].

تقدّم الرّواية بعدًا ميتاقصّيًّا آخر لأزمة الفنّ والإبداع، بعدًا لا يتعلّق بالمتلقّي، وإنّما بالمبدع نفسه. فهل يكون الإبداع بالشّكل أم بالمضمون؟ وهل استنفدت المضامين طاقاتها بحيث أنّها عادت لتعيد نفسها؟ وكيف يمكن أن يجدّد المبدع ضمن قيود المضمون المستهلك؟

تعرض الرّواية وجهتي نظر متناقضتين بالنّسبة لأزمة الفنّان المبدع: الأوّلى ترى أنّ الإبداع يجب أن يكون بالشّكل والصّورة وليس بالمضمون. فالمضامين كما أشرنا استنفذت ولا يستحبّ تكرارها. يمثّل مصطفى هذا الموقف حيث يرى أنّ الأزمة "أزمة فنّان يبحث عن شكل جديد بعد أن أعياه المضمون" (م.ن: 164).

وبالمقابل يرى عثمان خليل، وهو سجين سابق يتزوّج بثينة، أنّ المضامين يمكنها أن تتجدّد من خلال ذاتيّة الكاتب. فالإبداع في هذه الحالة لا يتعامل فقط مع الشّكل، وإنّما يمكنه أن يتعامل مع كلّ المواضيع، حتّى تلك الّتي استهلكت واستنفدت: "الفنّان يضفي من نفسه على موضوعه فيصير جديدًا في هذه الحدّود على الأقلّ" (م.ن: 165). ولكي

8. ويظهر ذلك على مستوى الرّقص والتّمثيل متمثّلا بشخصيّة وردة الّتي تقول أنّها في الأصل ممثّلة ولكنّ الفنّ سيّء السّمعة عند الكثيرين، ولذلك انفصلت عن أهلها واحترفت الرّقص. (انظر: م.ن: 86–87).

3. الأدب في دائرة الفنّ

في رواية **الشحّاذ** يناقش محفوظ دور الفنّ في عصر التّطور والتّكنولوجيا، بحيث يبدو أنّ العلم لم يبقِ للفنّ شيئًا. ومن هذا المنطلق تظهر أزمة الفنّ حقيقيّة على ألوانه المختلفة: الشّعر، التّمثيل، الرّقص. " لم يبق للفن إلاّ التّسلية، وسينتهي يومًا بأن يصير حلية نسائيّة ممّا يستعمل في شهر العسل" (محفوظ، 1966: 24). مردّ ذلك أنّ العلم بات متفوقًا بحيث تجد فيه لذّة الشّعر ونشوة الدّين وطموح الفلسفة (انظر: م.ن: 14)، على حدّ تعبير "مصطفى" أحد الشخصيّات الّتي تعنى بالمسرح. تصلح هذه الرّواية لأن تكون ميتافنيّة، من خلال هذا التلوّن.

تظهر أزمة الشّعر في الرّواية من خلال مواقف الضّعف والقوّة الّتي تمارسها الشخصيّات الفاعلة. المحامي عمر كان شاعرًا تخلّى عن الشّعر رغم أنّه أصدر ديوانًا. وعندما يسأله صديقه الطبيب عن الشّعر، يجيبه: "عبث طفولة لا أكثر ولا أقلّ" (م.ن: 14). وعندما تسأله ابنته بثينة الهاوية لكتابة الشّعر نفس السؤال، يجيب: "لم يسمع لغنائي أحد" (م.ن: 43). تعكس الإجابتان أزمة المضامين، وأزمة التّلقي. ويبدو أنّ أزمة التّلقي هي المهمّة في هذه الرّواية كما سيتضح لاحقًا في مجالات أخرى غير الشّعر.

لكن يمكننا أن نرى هذه الأزمة تتجسّد هنا من خلال الاختلاف في فهم دلالة النّص الشّعريّ. فالوالد الّذي أصدر ديوانًا من الشّعر يقف عاجزًا عن فهم قصديّة ابنته الهاوية والّتي ما زالت تتخبّط في طريق كتابة الشّعر[7]. ففي معرض النّقاش حول دلالة كلمة "ترانيم" الواردة في قصيدة كتبتها: يسألها من المقصود به؟ فتقول إنّه ليس أحدًا من النّاس. يسألها من هو إذن؟ حلم.. رمز؟ فتجيب لعله غاية كلّ شيء (انظر: م.ن: 40). ويبقى المعنى فجوة في النّص إلى أن يظهر أنّ المقصود به هو الذّات الإلهيّة (انظر: م.ن: 155).

ربّما كان هذا الاختلاف يعكس حقيقة الأجيال المتباعدة (الأب مقابل البنت) وتأثير الواقع على النّظرية الأدبيّة، بحيث أصبح الأدب يميل إلى الانزياح عن الواقع، ويسعى إلى التّلميح دون التّصريح. وقد يكون ذلك الدافع الّذي وقف في نفس المحامي عمر حينما

7. في الرّواية مستوى آخر من الكتابة الميتاقصّيّة حول تجربة الكتابة عند بثينة. فهي "تمزّق ما تكتب ثم تعيد كتابته" (م.ن: 36). وهي تعترف بأن شعرها ركيك، رغم أنها تطالع دواوين الشّعراء (م.ن: 40) وقد رأينا للاختصار ذكر بعض الجوانب من الظّاهرة فقط.

تتجاوز هذه الرّواية مجال الكتابة لتحلّق في أجواء العوالم الفنيّة المتنوّعة. يعكس هذا بلا شك شخصيّة جبرا الّتي جمعت الرّواية والشّعر والنّقد والتّرجمة والرّسم[5].

فالرّواية ترصد مجالات فنيّة مختلفة كالغناء والرّسم والنّحت والشّعر والصّحافة: فهو يذكر جدّ سميّة كصاحب نظريّات في الإلهام والشّعر، وقد كان معروفًا بصوته الرّخيم فيلحّن بعض قصائده ويغنّيها (انظر:م.ن: 26). وعن صديقه ناصر الحمويّ المشتغل بالصّحافة، يذكر أنه طلب مساعدته بشأن مقال اجتماعيّ للصحيفة الّتي يعمل بها. ويتناقش معه بشأن خمس من المراثي الأراجيز الّتي كتبها حول موت شخصيّات مغمورة كصاحب الدكّان وسائق التّاكسي. هذه المراثي تصوّر نواحي الموت الخمس الّتي يعرفها سكّان أيّة مدينة في العالم (انظر: م.ن: 70). إنّ شخصيّة ناصر الحمويّ تشبه كثيرًا شخصيّة الرّاوي بتنوّعها وثقافتها وسعيها وراء رزقها من خلال الكتابة. وهي بلا شكّ تعكس أزمة المثقّف العربيّ ومعاناته.

أمّا بالنّسبة للرّسوم والنّحت فيشير الرّاوي إلى هذه الأمور من خلال تعليقه على "صور زيتيّة رديئة لا تستحقّ الإطارات الّتي وضعت فيها" (م.ن: 14) كان قد رآها في بيت سميّة عندما زاره لأوّل مرّة قاصدًا طلب يدها من والدها، "بيت ضخم عديد الغرف، ذي مدرج مرمري أنيق تمنّيت لو كان في أعلاه تمثال" (م.ن: 14).

إنّ النّظر إلى هذه العوالم الميتافنيّة ضمن العمل الرّوائيّ، يجعل الرّواية جزءًا لا يتجزأ من رؤية شاملة للفنّ من خلال نفسه[6]. وهي رؤية واعية لذاتها، وتنظر إلى نفسها بمنظار النّقد الهادف إلى تسليط الضّوء على حقيقة وجودها في الواقع، وانزياحها عن هذا الواقع، وما يترتّب على هذا الانزياح من تعالق وتحاور فكريّين.

---

5. يرى روجر ألن أنّ هذا التّنويع في شخصيّة جبرا انعكس في كتاباته، ممّا يثقل على القارئ العربيّ العاديّ الّذي ينفذ صبره وهو يقرأ نتيجة الجهد الكبير الّذي ينبغي أن يبذله من أجل فهم الكتابات الفلسفيّة والنّقديّة العميقة والّتي تعكس ثقافة جبرا. يورد ألن هذا الكلام في معرض الحدّيث عن نوعيّة المتلقي في الرّواية العربيّة العاديّة والحاجة إلى متلقٍ مثقّف في بعض الرّوايات الّتي يتمتع كاتبها بقدرة وثقافة واسعة. (انظر: روجر ألن. الرّواية العربيّة. ترجمة: حصة منيف. المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، 1986، ص99–100.

6. تذهب الرّواية إلى أبعد من ذلك مثل كيف يمكن توظيف الفنّ في التّدليل على المعنى الأدبيّ، من خلال الرّسم مثلاً: يظهر ذلك من خلال حوار بين أمين وبين فارس الكاتب الصحافيّ حين يقول الأخير عن بعض المقالات الصحافية: "أنا مستعدّ لتزيينها بالرّسوم لكي يفهمها القرّاء ولا يلتبس معناها على أحد" (صراخ في ليل طويل: 33). كما يعكس هذا التّوجه نمطًا معيّنًا من الكتابة الملتزمة الّتي ينبغي أن تكون بدرجة عالية من الوضوح حتى يتمّ تلقّيها بشكل متجانس مع قصديّة كاتبها.

تاريخ أسرتها العريقة. وجهة نظرها أنّ "ليست هذه كلّها إلا ملحقات الماضي وأدوات زينته، إنّها سرابيل الموت" (م.ن: 80) وما غايتها سوى تحطيم الماضي والعيش في اللّذة الآنيّة.

ويأتي موقف الرّاوي ليمثّل كيفيّة المزاوجة بين الواقع والفنّ: "ما المانع إذا انفصلت أنا إلى كتابة تاريخ الأسرة بعناية الفنّان وعشقه. لك أن تعيشي أنتِ [مخاطبًا ركزان] كيفما شئتِ، وتحرّري نفسك من سيطرة أجدادك.

– وكيف أحرّر نفسي من سيطرتهم وهذه الرّسائل والمذكرات والمخطوطات منثورة في طريقي، أتعثّر بها طيلة حياتي" (م.ن: 80). ولهذا تقوم ركزان بحرق هذه الرّسائل والمخطوطات.

ولعلّ هذا الصّراع بين التيّارين التّسجيلي والفنّي يعكس بالضّرورة نظرة الفرد إلى الحياة، وتأثيرات الحداثة على صياغة العمل الأدبيّ من خلال هدم الماضي، والثّورة على القولبة والرّتابة والتّقليد.

الكتابة تجسّد اللّغة. قد تعني بالنّسبة للمحور السّابق توثيق الماضي، فيكون التّدوين وظيفتها في هذه الحالة. ولكنّها أيضًا تشتغل على وظائف أخرى كالوظيفة التّعبيريّة. يقول أمين الرّاوي المتعاطي للكتابة الرّوائيّة: "أما الرّواية فكنت أبغي منها ما أروّح به عن ضيق صدري. كما أنني جعلت منها ذريعة للتّعبير عمّا أريد قوله، إذ قسّمت نفسي إلى أشخاص كثيرين، يمثل كلّ منهم جزءًا من هذه النّفس الملأى بالمتناقضات" (م.ن: 10).

وإن كان الرّاوي يلمّح إلى سيرورة الكتابة في هذا الموضع، فسرعان ما يفصل قواعد اللّعبة: " كان عليّ أن أجد النّقطة الّتي تتوازن فيها الأضداد، والشّكل الّذي تترتّب فيه الألوان، قاتمها وزاهيها، بانسجام . فقلت أفعل ذلك عن طريق الكتابة فأوزّع أجزاء التّجارب ضمن إطار الرّواية بحيث تتّخذ في النّهاية شكلا يقع فيه كلّ شيء في مكانه، فتبرز الأجزاء جمال الكلّ" (م.ن: 11). يعكس فكر الرّاوي نظرة مخالفة للجشطلت الّتي تنظر إلى العالم من خلال الكلّيات. فهو يحدّد الأجزاء لتسهم في تشكل الإطار العامّ. ولعلّ الرّوائيّين أكثر النّاس غرامًا بالتّفاصيل، وقد ظهر هذا الميل في علاقة الرّاوي بسميّة عندما طلب يدها ورفضه أهلها: "تذكّرت كلّ شيء بوضوح– وقد وصفت كلّ ذلك في روايتي بالتّفصيل" (م.ن: 20).

2. شخصيّات تتعاطى الكتابة

كتب جبرا إبراهيم جبرا رواية "**صراخ في ليل طويل**" سنة 1946 وصدرت بالإنّكليزيّة أوّلاً، ثمّ بالعربيّة في القدس سنة 1955. تتلخّص حبكة الرّواية بعلاقة الرّاوي "أمين" مع عدد من الشخصيّات الّتي تتعاطى الكتابة أو تهتمّ بها: سميّة، عنايت هانم، ناصر الحمويّ الكاتب الصحافيّ. بالمقابل هناك ركزان أخت عنايت الّتي تعارض مشروعًا لكتابة رواية تسجيليّة عن عائلتها كانت أختها عنايت المغرمة بالمخطوطات والحساب قد طلبت من أمين كتابتها مقابل أجر. سميّة الّتي تتعاطى الشّعر هي محبوبة أمين الّتي يتزوجها رغم معارضة أهلها، ثم تفاجئه قبيل النّهاية بمغادرة المنزل. تموت عنايت فجأة وتقترح أختها ركزان على أمين الزّواج منها بعد أن تركته سميّة. تطلب منه عدم متابعة مشروع أختها وتغريه بالمال. في النّهاية تعود سميّة إلى أمين فيطردها، كما يرفض اقتراح ركزان.

يظهر الرّاوي مقدرة كتابيّة في رواياته الثّلاث السّابقة، فيستحوذ اهتمام عنايت هانم وأختها، وقد أعجبت بمقدرته على استعراض الماضي واستحضار من ماتوا لملء الصفحات في كتبه، وباطّلاعه على حياة عامّة النّاس الّذين يجعل منهم إطارًا يحيط بالمواضيع الرئيسيّة. كما أعجبت بطريقته المفزعة المُسرّة في القذف بأبطاله في جوّ من الشهوانيّة النّادرة والألم العنيف (انظر: جبرا، 1988: 64).

يستجيب الرّاوي الرّوائيّ للاقتراح ويرى أنّ عملًا كهذا سيعلّمه "ضرورة الانفصال الذهنيّ والتفكير الموضوعيّ، وفي أثناء ذلك يكتب كتابًا عن سميّة" (م.ن: 65). وسميّة في تلك الفترة كانت حبّه الكبير الّذي يراه من خلال عاطفته. كما أنّ رواياته السّابقة كانت ضمن هذا التّوجه[4]. ولهذا كان يحتاج إلى رؤيتها من خلال الموضوعيّة والعقل. ويبدو أنّ ذلك النّقص في الرّؤية أدّى إلى فقدانها فيما بعد.

بالمقابل نرى ركزان بعد موت أختها المفاجئ ترفض الاستمرار في مشروع كتابة

---

4. يبدو أن كتابات الرّاوي هي حصيلة مرحلة المراهقة، وقد أدّت إلى شهرة واسعة! "بعد أن قضيت سنوات المراهقة أعالج الكلمات ، أكتب كلّ يوم شيئًا مهمًا هزل شأنه، كتبتُ كتابين، فحدثت المعجزة. وإذا أنا بين عشيّة وضحاها موضوع الكلام والنّقاش، موضوع المدح والقدح، فأدركت أنّ ذلك أوّل الشّهرة. واستمرّت المعجزة وكان الكتابان" (م.ن: 44). ويستمر النّجاح بإعادة طبعهما. ويبدو أن إعجاب عنايت هانم بقدرة الرّاوي في القذف بشخصيّاته إلى أجواء شهوانيّة، ونجاح رواياته العاطفيّة يشير إلى ذائقة القراء والنّقاد في تلك الفترة وتأثّرهم بالمرحلة الرومانسيّة.

وتؤخذ شهادة طه حسين. وحين يسأل القاضي الحكيمَ خلال المحاكمة كيف يعرّف نفسه فيجيب: "أديب روائيّ يختلق الحوادث ويزوّر الأشخاص" (م.ن: 111).

ولا يقتصر الحدّ على ذكر هذين الكاتبين، فالحكيم خلال المحاكمة يستحضر أسماء روائيّين آخرين بسياق موضوع التّهمة: "إنّي لأعجب كلّما تذكّرت أنّ غيري من الأدباء لم يلق من أشخاصه ما ألقى من هذا "الإكرام". فها هو ذا هيكلّ يمرح طليقًا لم ترفع عليه زينب قضيّة في المحكمة الشرعيّة. وهذا العقّاد لم يُقاضه ابن الرومي أمام المحكمة المختلطة. وهذا المازنيّ ترك الأموات والأشباح وأخرج على مسرح كتاباته أهل بيته وذويه من الأحياء فلم يتذمّر منهم أحد" (م.ن: 116).

واستحضار هؤلاء الرّوائيّين وأعمالهم يضعهم على محور العلاقة بين النّقد والقصّ. ويجعلهم موضوعًا ميتاقصّيًّا يتمحور حول حريّة المؤلّف في صياغة واقع نصوصه، وفي تقرير مصائر شخصيّاته أو رسمها على الأقل.

فها هو شهريار يعترض على الصّورة الّتي يرسمها الحكيم عنه، بأن جعله ديوثًا يدخل على شهرزاد فيجد عندها العبد فلا يقتله ولا يشرب من دمه (انظر: م.ن: 112).

هذا الاعتراض بمفهومه الموضعيّ يقود القارئ إلى حريّة المؤلّف في محاورة النّصوص التّراثيّة ومدى انزياحه عن حرفيّتها ودلالاتها المأنوسة في الثّقافة العامّة. ولا شكّ أنّ هذا موضوع نقديّ واسع ومتشعّب ولا يخلو من إشكال.

وفي المحاكمة يقوم القاضي بتعميق ادّعاء شهريار: "وهل من حق المؤلّف أن يشوّه الأشخاص؟

الدّفاع: وهل من حق الخالق أن يشوّه بعض المخلوقات؟" (م.ن: 117).

وفي هذه الموازاة بين المؤلّف والخالق منطق يرجّح موقف المؤلّف. ولهذا يبرّئ القاضي توفيق الحكيم قائلاً: "نقرر أن من حقّ الأديب أن ينشئَ أشخاصه كما يريد هو، لا كما يريدونهم، بل إنّ من الحقّ على الأديب أن يتلقّى أشخاصه كما يؤدّيهم إليه فنّه" (م.ن: 131).

وفي الرّواية أشكال ميتاقصّيّة أخرى كمخاطبة القارئ والإشارة إلى أعمال أدبيّة لآخرين وتضمين أبيات من الشعر[3].

---

3. في مخاطبة القارئ: "أظنك أيّها القارئ العزيز غير محتاج إلى أن أصف لك" ص 11. وفي النّهاية: "فما أظنّ أنّ النّاس تعوّدوا عندكم أن يروا أديبين يعبثان بنفسهما وبالأدب . أذيعا هذا اللّغو إنّ شئتما، فمن يدري لعل اللّغو يكون خير ما في الحياة" ص133. وقد أشار إلى أعمال أدبيّة كألف ليلة وليلة وقصّة لأناتول فرانس ص35، وإلى شخص المتنبي ص33، وتمّ تضمين أبيات له في ص43،44،68–70.

كما وجدت روايات ميتاقصيّة غربيّة قبل عصر الحدّاثة وما بعدها – كدون كيشوت لسرفانتس– وجدت أيضا رواية "القصّر المسحور" للكاتبين توفيق الحكيم وطه حسين، كأقدم نموذج روائيّ ميتاقصيّ عربيّ. ثم ظهرت ملامح مشابهة في "صراخ في ليل طويل" (1946) لجبرا إبراهيم جبرا. و"الشّحاذ" (1966) لنجيب محفوظ. و "مخلوقات فاضل العزاويّ الجميلة" (1969) لفاضل العزاويّ.

1. أوّل رواية ميتاقصّيّة

رواية "القصّر المسحور" (1936) عمل روائيّ مشترك، للكاتبين توفيق الحكيم وطه حسين، وهذا بحدّ ذاته يفتح مجالا لإشكاليّة كتابيّة[1] ستبقى مع القارئ لتصبح إشكاليّة قرائيّة. هذه تجربة روائيّة رائدة في الأدب العربيّ[2] تجعل القارئ يتساءل عن كيفيّة كتابة عمل روائيّ ثنائيّ قبل أن يقوم بفعل القراءة. ولا شك سيحاول القارئ على الأقل طرح أسئلة حول أيّ الفصول كتبها توفيق الحكيم وأيّها كتبها طه حسين. وكيف تمّت صياغة حبكة متّفق عليها. وهل يمكن أن تحيل اللّغة إلى كاتبها؟

تعتمد حبكة رواية "القصّر المسحور" على ظهور شخصيّة شهرزاد وشهريار، واختطافها المؤلّف توفيق الحكيم وإحضار طه حسين كشاهد، ومن ثمّ تتمّ محاكمة للمؤلّف. شهرزاد وشهريار اللذان يمثّلان تناصًّا خارجيًّا لتراث ألف ليلة وليلة، يمثّلان على الطّرف الآخر تناصًّا داخليًّا مع أعمال سابقة لنفس المؤلّفين: الأوّل مسرحيّة شهرزاد للحكيم والثّاني رواية "أحلام شهرزاد" لطه حسين. يدعم هذا التّناص الدّاخليّ عند المؤلّفين فكرة الرّموز المشتركة عندهما واتفاقهما على كتابة رواية تعتمد على ثيمات تمّ استقطابها في أعمال أدبيّة سابقة.

يلاحظ في هذه الرّواية ظهور المؤلّفَين بأسمائهما الحقيقيّة خلال السّرد: تسأل شهرزاد العبد القائم على رأسها: "هل تمّ خطف توفيق الحكيم" (حسين والحكيم، 1974: 20)

---

1. يظهر موقف توفيق الحكيم من هذا الموضوع في نهاية الرّواية حيث يقول: "فما أظنّ أنّ النّاس تعوّدوا عندكم أن يروا أديبين يعبثان بنفسهما وبالأدب . أذيعا هذا اللّغو إنْ شئتما، فمن يدري لعل اللّغو يكون خير ما في الحياة" ص133.
2. كانت رواية **عالم بلا خرائط** (1982) لعبد الرّحمن منيف وجبرا إبراهيم جبرا هي التّجربة الروائيّة الثّانيّة في هذا السّياق. وقد سئل عنها عبد الرّحمن منيف بمعرض الحدّيث عن علاقته بجبرا وإمكانيّة تكرارها فقال: تجربة "**عالم بلا خرائط**" مرهقة بلا شك، وقد كانت استثناء ويبدو لي أن من الصّعوبة تكرارها، هذا أولا، أمّا الشّيء الآخر فإنّ طبيعة العلاقة بيني وبين جبرا كانت من المتانة والفهم المشترك وأيضًا من التحام التجارب بحيث يمكن نظريًّا أن يفكّر الإنسان في تكرارها. انظر: موسى برهومة. "مقابلة مع عبد الرّحمن منيف". **نزوى**، ع27. 2001، ص126–130.

إرهاصات الكتابة الواعية لذاتها في الرّواية العربيّة

محمد حمد

ملخص

الكتابة في مرآة نفسها سرد نرجسيّ، ظهر في الغرب سنة 1970 من خلال مصطلح "الميتاقصّ"، ويعني كلاما نقديًّا داخل السّياق القصصيّ. عرفت الرّواية العربيّة هذه الظّاهرة قبل التّاريخ المذكور، وعبّرت عن أشكال متعدّدة منها، في مجموعة من الرّوايات، مما يجعلها نوعًا من الإرهاصات الّتي تسبق تشكّل الظّاهرة وتنبئ بقدومها. تحاول هذه الدّراسة استقراء ملامح الكتابة الواعية لذاتها في هذه الرّوايات، والإشارة إلى أشكالها المتنوّعة، مما يعكس أزمة الكتابة، وجعلها موضوعًا للنّقاش داخل العمل الأدبيّ ذاته.

مقدّمة

ترصد الحركة النّقديّة منذ السبعينيّات من القرن الماضي ملامح ظاهرة أدبيّة تلفت الانتباه، هي الكتابة في مرآة ذاتها، أو ما يسمّى بالظّاهرة الميتاقصّيّة. بدأت هذه الظّاهرة في الرّواية الغربيّة، ثم ابتدأت تتغلغل رويدا رويدا في الرّواية العربيّة، بحيث أصبحت بعض ملامحها وأشكالها متناثرة هنا وهناك في بعض الرّوايات العربيّة. كما وأصبحنا نجد نماذج روائيّة تحتوي معظم عناصر هذه الظّاهرة الأدبيّة.

إنّ جوهر الميتاقصّيّة يعني نصًّا نقديًّا في داخل السّياق السّرديّ الروائيّ، "يموضع نفسه على الحدّ الفاصل بين القصّ والنّقد، متّخذًا من هذا الحدّ الفاصل موضوعًا له" (Currie، 1995:2).

يعي هذا القصّ ذاته وينعكس في داخل العمل، محيلا إلى وضعيّة القصّ وإجراءات التّعبير واللّغة، وإلى أزمة الكتابة وما يعانيه الكاتب في عمليّة الكتابة، " بالإحالة إلى مكانتها كصنعة أدبيّة، من أجل طرح أسئلة حول العلاقة القائمة بين القصّ والواقع " (Waugh، 1984:2).

لم تأت هذه الظّاهرة من فراغ، فهي وليدة مرحلة ما بعد الحداثة، الّتي أخذت الرّواية العربيّة فيها تميل إلى الخروج عن أساليب القصّ في الرّواية التّقليديّة الواقعيّة.

تحاول هذه الدّراسة رصد إرهاصات هذه الظّاهرة في روايات عربيّة قبل سنوات السّبعينات من القرن الماضي، وهي السّنة الّتي أعلن فيها الكاتب الأمريكي ويليام غاس عن مصطلح الميتاقصّ لأوّل مرّة في الرّواية الغربيّة (Gass، 1970:25).

Dynamics of Category Conjunctions", Group Processes Intergroup Relations, 12 (5): 673 – 686.

Miller, K., Brewer, M., Arbuckle, N. (2009). "Social Identity Complexity: Its Correlates and Antecedents". Group Processes Intergroup Relations, 12(1): 79 - 94.

David, B., & Turner, J. C. (2001). "Self-categorization principles underlying majority and minority influence". In J. Forgas & D. Williams (Eds.), Social influence: Direct and indirect processes. Philadelphia, PA: Psychology Press.

David, O., Bar-Tal, D. (2009). "A Sociopsychological Conception of Collective Identity: The Case of National Identity as an Example",Personality and Social Psychology Review, 13(4), 345 -379.

Neuberger, B. (1993). "The Arab minority in Israeli politics 1948-1992 From marginality to influence". Asian and African Studies. 29, 149-169.

Peres, Y., Yuval-Davis, N. (1969). "Some observations on the National Identity of the Israeli Arab". Human Relations. 22, 219-233.

Robinson, P. (1996). Social Groups and Identities. Cornwall: Hartnolls Limited, Bodmin.

Sanchez-Mazas, M. (1996). "Intergroup Attitudes, Levels of Identification and Social Change". In: G. Breakwell. Changing European Identities. London: Methuen.

Smith, E., Mackie, M. (1995). Social Psychology. New York: Worth Publishers.

Tajfil, H. (1982). Social Identity and Intergroup Relations. Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfil, H., Turner, J. (1979). "An Intergrative Theory of intergroup conflict". In: G. Austin, S. Worchel. The social psychology of intergroup relations. Monterey, CA: Books/Cole.

Turner, J., Hogg, M., Oakes, J., Reicher, D., Wetherell, S. (1987). Rediscovering the Social Group: A self-Categorization theory. Oxford: Basil, Blackwell.

Turner, J. (1982). "Towards a cognitive redefinition of social group", In H.Tajfil, Social Identity and Intergroup Relations. Chambridge: Chambridge University Press.

Tuner, J., Giles, H. (1981). Intergroup Behaviour. Oxford: Basil Blackwell.

Xenia, C. (1996). "How Group Membership is Formed: Self Categorisation or Group Beliefs? The Construction of a European Identity in France and Greece". In: G. Breakwell. Changing European Identities. London: Methuen.

Yiftachel, O. (1999). "Between nation and state: "Fractured" regionalism among Palestinian- Arabs in Israel", Political Geography, 18, 285-307.

Hornesy, M. (2008). "Social identity theory and categorization theory", Historical Review. Social and personality Compass.

Kinppenburg, V. (2002). "Organizational Identification after merger: A Historical review". British Journal of Psychology. 41: 233-252.

Hogg, M., Vaughan, G. (2002). Social psychology. London: prentice Hall.

Hutter, R., Crisp, J.,Humphreys, G., Waters, M., Moffitt, G. (2009). "The

נויברגר, ב. (1988). המיעוט הערבי: ניכור והשתלבות. ת"א: האוניברסיטה הפתוחה.

סמוחה, ס. (1998). "הישראלזציה של הזהות הקיבוצית והאורינטציה הפוליטית של הפלסטינים אזרחי ישראל-בחינה מחדש". בתוך: א. רכס, הערבים בפוליטיקה הישראלית: דילמה של זהות. ת"א-אוניברסיטת תל-אביב: מרכז משה דיין.

רכס, א. (1993). המיעוט הערבי בישראל בין קומוניזם ללאומיות ערבית. ת"א: אוניברסטית תל-אביב - מרכז משה דיין.

רשימת מקורות באנגלית

Terry, J., Hogg, A., White, M. (2000). "Attitude–behavior relations: Social identity and group membership". In: Terry, Hogg, (eds.): Attitudes, behavior, and social context. The role of norms and group membership. Mahwah, NJ: L.E.A.

Hogg, M., Reid, A. (2006). "Social identity, self-categorization, and the communication of group norms". Communication Theory, 16 (1), 730-751.

Brewer, M., Norman, M. (1996). Intergroup Relations. Buckingham: Open University Press.

Brewer, M., Roccas, S. (2002). "Social Identity Complexity". Personality and Social Psychology Review, 6 (2), 88-106.

Calhoun, C. (1994). Social theory and the Politics of Identity. Oxford: Blackwell.

Erikson, E. (1968). Identity, youth and Crisis. New York: Norton & Company.

Gellner, E. (1983). Nations and Nationalism. Oxford: Blackwell.

Hofman' J. (1982). "Social Identity and the Readiness for Social Relations Between Jews and Arabsin Israel". Human Relations. 35, 727- 741

Hogg, M., Abrams, D. (1998). Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes. London: Routledge.

Kimmerling, B., Moore, D. (1995). "Individual strategies of adopting collective identites: The Israeli case". International Sociology. 10, 387-407.

Nick, H., Steve, R. (1996). "The Construction of Social Categories and Processes of Social Change: Arguing about National Identities", In: G. Breakwell, Changing European Identities. Oxford: Butterworth-Heinemann

ההגדרה העצמית "ערבי-פלסטיני" גבוהה בנגב יותר מהגליל. נראה שתנאי המחיה של הבדואים בנגב, הקשים במיוחד, מפתחים אצלם רגשות אנטי ישראליים. מסיבה זו כנראה הזדהותם עם המדינה פחותה, ועל כן בחירתם לזהות "ערבי-פלסטיני" מהווה מעין מחאה על הקיים. לעומת זאת, ההגדרה העצמית "ערבי-ישראלי" שכיחה בגליל יותר. קבוצת העירונים, יותר מקבוצות אחרות, בחרה יותר בהגדרה "ערבי-ישראלי". קבוצת הבדואים בצפון מתנהגת כמו קבוצת העירונים בהגדרה הזאת, והדבר מאשש את האמור לעיל כי תנאי המחיה של האוכלוסייה משפיעים על בחירת הנחקרים להגדרה העצמית שלהם, ובמיוחד - הזדהותם עם המדינה. כמעט ולא נמצאו הבדלים בין המינים.

הממצאים שונים ממה שפורסם עד כה, וההבדלים כנראה נובעים מההבדלים בשיטת המחקר, אבל מבטאים גם את השינויים ההיסטוריים במבנה הזהות של מתבגרים בני המיעוט הערבי. כלומר, בעת רגיעה יחסית ביחסים בין מדינת ישראל לבין הפלסטינים, בני המיעוט הערבי בישראל נוטים להתקרב יותר למדינה ולכן יבחרו בהגדרה עצמית שמתיישבת עם הזהות הישראלית. ואילו בזמן מתיחות (מצב כמעט מלחמה) הנבדקים בני המיעוט הערבי בישראל יבחרו יותר בהגדרות שלא מתיישבות עם הזהות הישראלית.

רשימת מקורות בעברית וערבית:

רכאז ואל-ג'ליל. (2005). הפלסטינים בישראל - סקר חברתי כלכלי. שפרעם (ערבית).

זרנוגה, ס. (2001). הערבים בישראל: ההווה והעתיד. קהיר (ערבית).

חיידר, ע. (1996). "תפקיד ההתנגדות התרבותית בעיצוב הזהות הקולקטיבית: מחקר בזהות הקולקטיבית של ערביי ישראל", מחקרים פלסטינים, 18, 25-48 (ערבית).

חוג'יראת, מ. (2008). הזהות הקולקטיבית של בני המיעוט הערבי במדינת ישראל. כפר קרע (ערבית).

לנדאו, י. (1993). המיעוט הערבי בישראל 1967-1991. ת"א: עם עובד.

למ"ס, (לשכה מרכזית לסטטיסטיקה), שנתון סטטיסטי לישראל, 2009.

מיעארי, מ. (1990). "גילוי העצמי: הערבים בישראל, זהות ודו-קיום". אופקים פלסטינים, 5, 58-77 (ערבית).

מיעארי, מ. (1976). בעיית הזהות בין המשכילים הערבים בישראל. חיפה: המרכז היהודי ערבי (ערבית).

מיעארי, מ. (1992). "הזהות של הערבים בישראל: פלסטינית או ישראלית?". מחקרים פלסטינים, 10 , 40-60 (ערבית).

טבלה מס' 4: התפלגות ההגדרה העצמית לפי רמת מסורתיות (מספרים ואחוזים)

רמת מסורתיות/ הג"ע	ערבי	ערבי-ישראלי	ישראלי	ערבי-פלסטיני	ישראלי-פלסטיני	פלסטיני	מוסלמי	סה"כ
עירוניים	24	65	5	194	19	8	21	336
% הנחקרים	7.1	19.3	1.5	57.7	5.7	2.4	6.3	22.9
כפריים	40	57	7	332	4	16	41	425
% הנחקרים	9.5	8.75	1.2	60.5	2.1	3.5	9.6	14.4
בדואים-צפון	39	35	17	79	3	2	18	193
% הנחקרים	20.2	18.1	8.8	40.9	1.6	1	9.3	13.1
בדואים-דרום	22	38	3	242	12	9	59	385
% הנחקרים	5.7	19.5	0.8	62.9	3.1	2.3	15.3	26.2
סה"כ	135	195	32	847	47	39	175	1470
	9.2	13.3	2.2	57.6	3.2	2.7	11.9	100

Chi-Square Value- 73.528 df – 24 p< 0.000

סיכום:

מתשובות הנבדקים נמצא ששתי ההגדרות השכיחות ביותר היו "ערבי-פלסטיני" ו"ערבי-ישראלי" בסדר יורד. ההגדרות האחרות נבחרו על ידי מספר יחסית קטן של משתתפים. בו בזמן כאשר הנבדקים נשאלו על מידת ההתאמה של ההגדרה ואת מידת ההשתייכות לקולקטיביים רלוונטיים, הבחירה השכיחה ביותר הייתה "מוסלמי" ולאחריה "ערבי", ללא תלות בהגדרות העצמיות המוציאות.

ההגדרה העצמית "ערבי-ישראלי" (13.3%) נמצאה כמבטאת העדר קונפליקט בין הישראליות לבין ההגדרות האחרות. סביר להניח כי הישראליות נתפסה כזהות אזרחית פורמאלית ולכן אינה כרוכה ברגשות חזקים של זהות. הזהות האזרחית הזאת מתבטאת בציות לחוקי המדינה. לעומת זאת אלו שהגדירו את עצמם כ"ערבים-פלסטינים" בהגדרה מוציאה (57.6%) לא נטו לשייך את עצמם לקבוצה הישראלית. כלומר הגדרה עצמית כ"ערבי-פלסטיני" נמצאת בקונפליקט עם חוויית הזהות הישראלית. הזהות הדתית נתפסת כמתיישבת פחות עם הזהות הישראלית מאשר הזהות הערבית. ההסבר האפשרי הוא שכאשר נכנס הגורם הדתי, הזהות הישראלית נתפסת כיהודית מול הזהות המוסלמית, אבל בהעדר הגורם הדתי, זהות ערבית נתפסת כזהות לאומית, שיכולה להתיישב עם הזהות הישראלית.

נמצאה חשיבות גם לאזור הגיאוגרפי שבו אנשים גרים ולחברה שבה הם חיים: עירוניים, כפריים או בדואים. לאזור הגיאוגרפי יש השפעה על בחירת הקטגוריה שהנבדקים משייכים את עצמם אליה, וקיימים הבדלים בין הקבוצות ברמות קשר שונות. שכיחות

בגלל הפעילות הרבה והאינטנסיבית של התנועה האיסלאמית באזור. ההגדרה "ערבי" בגליל שכיחה יותר מהמשולש והנגב.

טבלה מס' 3: התפלגות ההגדרה העצמית לפי אזור מגורים (מספרים ואחוזים)

אזור מגורים/ הג"ע	ערבי	ערבי-ישראלי	ישראלי	ערבי-פלסטיני	ישראלי-פלסטיני	פלסטיני	מוסלמי	סה"כ
הגליל	79	112	25	348	22	13	60	650
% מסה"כ תושבי הגליל	12	17	3.8	52.8	3.3	2	9.1	44.8
המשולש	29	31	3	207	8	15	51	344
% מסה"כ תושבי המשולש	8.9	9	0.9	60.2	2.3	4.4	14.8	23.4
הנגב	22	38	3	244	12	9	59	387
% מסה"כ תושבי הנגב	5.7	9.8	0.8	63	3.1	2.3	15.2	26.3
ערים מעורבות	5	14	1	48	5	2	5	80
% מסה"כ התושבים	6.3	17.5	1.3	60	6.3	2.5	6.3	5.4
סה"כ	135	195	32	847	47	39	175	1470
% הנחקרים מכל רמה	9.2	13.3	2.2	57.6	3.2	2.7	11.9	100

Chi-Square Value- 32.841 df – 12 p< 0.001

השוואת התגובות על פי רמת מסורתיות (ראה טבלה מס' 4) מראה שההגדרה "ערבי-פלסטיני" היא שכיחה אצל הבדואים בדרום ושכיחה פחות אצל העירוניים. ההגדרה "ערבי-ישראלי", לעומת זאת, הייתה השכיחה ביותר בקרב עירוניים ונמוכה ביותר בקרב תושבי הכפרים והבדואים בדרום. הממצאים מורים שלא רק לאזור הגיאוגרפי שבו אנשים גרים יש השפעה על התפלגותן של ההגדרות לעיל. גם לחברה שבה המתבגרים חיים, כגון: חברה עירונית, כפרית או בדואית יש השפעה על ההגדרה העצמית. נמצא עוד שקבוצת הבדואים בצפון לא מתנהגת כמו קבוצת הבדואים בדרום למרות שלכאורה נחשבים כולם בדואים וכאילו משתייכים לאותה קבוצה.

הממצאים ביחס להגדרה "ישראלי" ו"ישראלי-פלסטיני", שלכאורה נראים מאוד מעניינים וייחודיים כי אחוזים גבוהים מהם מגדירים את עצמם גם כ"מוסלמים", הם למעשה חסרי משמעות בגלל המספר הנמוך של אנשים שהגדירו את עצמם כך. אחד הממצאים היותר מעניינים הוא הממצא שהגדרה עצמית של "ערבי-ישראלי" (13.3%) (ראה טבלה מס' 1) אינה נתפסת כמנוגדת לתפיסה של התאמת ההגדרה כ"מוסלמי", "ערבי" ואפילו "פלסטיני". התמונה חוזרת על עצמה בצורה בולטת בהגדרת ההשתייכות. אבל בניגוד לכך אלו שמגדירים את עצמם כ"ערבים-פלסטינים" (57.6%) (ראה טבלה מס' 1) אינם נוטים לראות את הישראליות כמתאימה להם ואינם נוטים לשייך את עצמם למדינת ישראל. במלים אחרות ההגדרה העצמית "ערבי-ישראלי" מבטאת העדר קונפליקט בין הישראליות וההגדרות האחרות. ההגדרה העצמית "ערבי-פלסטיני" כוללת קונפליקט בין הזהויות.

ממצא מעניין נוסף מתייחס להשוואה בין ההגדרה העצמית כ"מוסלמי" ו"ערבי". שתי ההגדרות האלה אומצו על ידי מספר שווה פחות או יותר של הנבדקים. אמנם, האחוזים אינם גבוהים (מוסלמי- 11.9% וערבי- 9.2%) אבל מעידים על המבנה הפנימי של הזהות בקרב הקבוצה. מבין אלו שהגדירו את עצמם כ"מוסלמים" רק 23.6% אמרו שהישראליות מתאימה להם לעומת זאת מתוך אלו שהגדירו את עצמם כ"ערבים" 51.7% אמרו שהישראליות מתאימה להם. תמונה דומה, אמנם קצת פחות קיצונית, נמצאה בהשתייכות למדינת ישראל (38.9% מול 48.9% בהתאמה). התמונה הזאת מעידה על כך שהזהות הדתית נתפסת כפחות מתיישבת עם הזהות הישראלית מאשר הזהות הערבית.

הבדלי קבוצות

הממצא הבולט ביותר בהשוואת תלמידים מאזורי מגורים שונים הוא, שלמרות שההגדרה העצמית "ערבי-פלסטיני" היא השכיחה בכל הקבוצות, השכיחות שלה בקרב הנחקרים בנגב גבוהה יותר מהשכיחות בגליל (ראה טבלה מס' 3). ייתכן וסביר כי בנגב בשל תנאי המחיה הקשים ביותר של האוכלוסייה הם מפתחים רגשי "אנטי" למדינת ישראל כך הם מחפשים כל הגדרה שכוללת מרכיב אנטי ישראלי, ובמקרה הזה ההגדרה פלסטיני נתפסת כאנטי בגלל המאבק הישראלי פלסטיני.

תמונה הפוכה מתקבלת ביחס להגדרה "ערבי-ישראלי", וכאן אפשר לפרש את הבחירה הזאת בגלל שאוכלוסית הגליל יותר מפותחת ויותר קרובה לתנאי המחיה של האוכלוסיה היהודית השכנה, לכן הם מפתחים רגשות אוהדים ומנסים להשתלב בחברת הרוב, אבל גם אין הם רוצים להתנתק מהגדרתם העצמית הערבית.

ההגדרה העצמית "מוסלמי" נמצאה במשולש כיותר גבוהה מאשר בגליל ובנגב, יתכן

החשובים במבנה הזהות שאני מציע במודל המחקר, אלא אני טוען שלהגדרה עצמית יש יותר ממשמעות אחת כפי שניתן לראות בטבלה מס' 2. טבלה מס' 2 מתארת הצלבה שבין תוצאות הפריט של הבקשה להגדרה עצמית (הטור "הגדרה" בטור הימני של טבלה מס' 2) ובין התגובות לשאלה מהי מידת ההתאמה של ההגדרה לארבע קטגוריות (ארבע הגדרות ראשונות בשורה השנייה בטבלה מס' 2) ועד כמה חשובה ההשתייכות לקטגוריה מסוימת (ארבע קבוצות ההשתייכות האחרונות בשורה השנייה בטבלה מס' 2). לדוגמה, בשורה הראשונה בטבלה אנו רואים את ההתפלגות של התגובות ביחס להתאמה ולהשתייכות אצל נבדקים שהגדירו את עצמם כ"ערבי-פלסטיני". נמצא שאלו שהגדירו את עצמם כ"ערבים-פלסטינים" חשבו שגם ההגדרה "מוסלמי" מתאימה להם. כלומר כדי לקבל תמונה שלמה של קטגוריזציה עצמית יש לבדוק פרופיל של קטגוריזציות עצמיות ולא להסתמך על הגדרה מוציאה אחת.

טבלה מס'2: התפלגות אחוז הנבדקים מכל הגדרה עצמית לפי התאמה והשתייכות לקבוצות השתייכות

הגדרה	התאמה				השתייכות			
	מוסלמי	ערבי	פלסטיני	ישראלי	העולם המוסלמי	העולם הערבי	העם הפלסטיני	מדינת ישראל
ערבי-פלסטיני	97.7	100	98.7	27.5	96.1	94.2	99.5	26.9
ערבי-ישראלי	93.5	97.1	78.7	84.1	93.8	91	99.5	88.6
מוסלמי	94.1	91.4	89.9	23.6	93.4	85.1	90.0	38.9
ערבי	97.1	92.1	89.8	51.7	93.8	94.4	94.4	48.9
פלסטיני	83.3	90.3	85.3	31.3	90.9	88.2	95.5	38.4
ישראלי	87.8	32.3	45.4	87.9	74.4	48.4	48.4	78.8
ישראלי-פלסטיני	87.3	98	100	14.1	100	99	99.7	33.3

הערה: בהגדרה הנבדקים נתבקשו לציין קטגוריזציה אחת בלבד, אבל בהתאמה וחשיבות נדרשו לתת ציונים לכל אחת מהקטגוריות.

הציונים שניתנו על ידי הנחקרים קובצו לשתי קטגוריות שהן מתאים ולא מתאים, ועל פי זה חושבו האחוזים בטבלה.

הממצאים בטבלה מראים שלגבי כל אחת מההגדרות העצמיות המוציאות כולל ההגדרה "ישראלי" ו"ישראלי-פלסטיני", רוב גדול של הנבדקים תופסים את ההגדרה "מוסלמי" כהגדרה מתאימה ביותר. תמונה דומה מתקבלת ביחס לעוצמת ההשתייכות.

בזמן, ההגדרה - "ישראלי-פלסטיני" - הייתה בעלת שכיחות קטנה מאוד למרות שהיא צירוף של שתי הגדרות. האחוז הנמוך של המגדירים את עצמם לפי הצירוף הזה מאשש את טענת חלק מהחוקרים שקיים ניגוד בין שתי הזהויות (Hofman, 1982). נראה שצירוף ההגדרות העצמיות יותר מתאים למשיבים מהגדרות "עוגן", כך רוב הנחקרים בחרו בצירופים (72%). דירוג ההגדרות העצמיות לפי אחוז יורד הוא: "ערבי-פלסטיני"; "ערבי-ישראלי"; "מוסלמי"; "ערבי"; "פלסטיני"; "ישראלי" ו"ישראלי-פלסטיני". אם כן, דירוג צירוף ההגדרות שכוללות את הקטגוריזציה "ערבי" זוכה בשני המקומות הראשונים. בהגדרות עוגן הדירוג הוא: מוסלמי, ערבי, פלסטיני וישראלי. ברוב ההגדרות נמצאו הבדלים קטנים בלבד בין שני המינים. רק בהגדרה "ערבי-פלסטיני", אחוז הבנות יותר גבוה מזה של הבנים.

המחקר הראשון שנערך ב- 1966 על-ידי פרס ויובל-דיווס הראה כי הזהות הקולקטיבית השכיחה של בני המיעוט הערבי בישראל היא "ישראלית" ותפסה מקום ראשון בדירוג הזהויות. החוקרים הסבירו את התוצאות בשורה של גורמים: מדיניות הממשלה כלפי המיעוט הערבי, ניתוקם של בני המיעוט הערבי בישראל מבני עמם ותרבותם הערבית, תהליך המודרניזציה שעבר על האזור וחשוב מכל - המגע היום יומי של הערבים עם האוכלוסייה הישראלית יהודית. החוקרים דיברו על תהליך ישראליזציה (רכס, 1993; סמוחה, 1998; Yiftachel, 1999) והתכוונו להפנמת הערכים הישראליים וקבלת המדינה והניסיון לדרוש ולקבל יותר זכויות אזרחיות. הממצאים שלי מורים על תמונה שונה. הגדרות הכוללות "ישראליות" קיבלו אחוז נמוך.

ההגדרה העצמית ומידת התאמתה וחשיבותה לזהות הבדק

ייתכן וסביר שהשינויים ההיסטוריים פוליטיים השפיעו על ההבדלים שבין הממצאים הנוכחיים והקודמים, אבל מעבר לכך יש לי השגות על המבנה המושגי של הממצאים הקודמים כפי שמפורט להלן:

1. המסקנות הקודמות התבססו על רוב זעום. סמוחה, לדוגמה, קבע כי הזהות של בני המיעוט הערבי בישראל היא זהות חדשה - "פלסטינים בישראל" - על פי פער של 5.4% שנמצא בין 27% שהגדירו את עצמם "פלסטינים בישראל" מול 21.6% שהגדירו את עצמם כ"ערבים בישראל" תוך התעלמות מהשאר שהגדירו את עצמם כלא ישראליים.
2. אוכלוסיית בני המיעוט הערבי הייתה עד שנת 1966 נתונה בממשל צבאי וכלפיה ננקטה מדיניות קשה לכן סביר להניח כי התשובות אינן מבטאות תחושות ורגשות אמיתיים ובהם סילוף גדול במיוחד שהחוקרים נתפסו כשייכים לקבוצת הרוב היהודית.
3. במחקר הנוכחי אינני מתעלם מההגדרה העצמית והיא הנחשבת לאחד היסודות

מתאים מאוד ו- 5 הוא לא מתאים בכלל.

3. **מה היא מידת חשיבות ההשתייכות לקבוצות הבאות:** מוסלמים; ערבים; פלסטינים וישראלים. התשובות מדורגות על סולם ליקרט מ- 1 ועד 5 בזמן ש- 1 הוא חשוב מאוד ו- 5 הוא לא חשוב בכלל.

השאלונים הופצו לתלמידים בשעות הוראה רגילות וכל הנוכחים מילאו את השאלונים. המבחנים הועברו באופן אנונימי. מהימנותו הפנימית של השאלון כשהועבר למדגם חלוץ עמדה על 0.8.

החידוש: השאלה הראשונה היא שאלה נפוצה במחקרים על הזהות הפלסטינית. מרבית החוקרים השתמשו בה עם ההגדרות הנתונות השכיחות. השאלה השנייה והשלישית הן החידוש במחקר הנוכחי. שתי השאלות מוסיפות מימדים חדשים למחקר הזהות המודרני. כך, ההגדרה העצמית שהיתה נחשבת עד כה לזהות היא מעתה מרכיב אחד בלבד של הזהות.

הזהות עם כל מרכיביה יכולה להגדיר ולתאר את הפרט, במקום ההגדרה העצמית שהיא הגדרה סוביקטיבית, כי הנבדק בעצמו הוא המגדיר והמוגדר.

היות ובני המיעוט הערבי יכולים לבחור הגדרה עצמית אחת, אבל בו זמנית לקבוע את מידת התאמתן של הזהויות האחרות ואת מידת חשיבותן עבורם, השערת המחקר הייתה שמידת ההתאמה ומידת החשיבות של הגדרות עצמיות נתונות לנבדקים תהינה שונות.

השאלה: איך אתה מגדיר את עצמך?

טבלה מס' 1: התפלגות הנבדקים לפי הגדרות עצמיות (מספרים ואחוזים)

הגדרה עצמית	שכיחות	אחוז
ערבי-פלסטיני	847	57.6
ערבי-ישראלי	195	13.3
מוסלמי	175	11.9
ערבי	135	9.2
פלסטיני	39	2.7
ישראלי	32	2.2
ישראלי-פלסטיני	47	3.2
סה"כ	1470	100

התוצאות מראות (הטבלה לעיל - מס' 1) כי שכיחות המשיבים לפי הגדרות "עוגן" (הגדרה אחת בלבד) - "ערבי"; "ישראלי"; "פלסטיני" ו"מוסלמי" - היא נמוכה יחסית לעומת צירופי הגדרות - "ערבי-ישראלי"; "ערבי-פלסטיני" ו"ישראלי-פלסטיני". בו

הזה הוא קשר השפעה, לכן השערתי במחקר כי קיימים הבדלים בהגדרה העצמית בין תלמידי תיכון מאזורים שונים בארץ וגם קיימים הבדלים בהגדרות בין תלמידים מרמות מסורתיות שונות.

מטרת המחקר היא לבדוק את הזהות הקולקטיבית של בני המיעוט הערבי בישראל שאחד ממרכיביה במחקר הנוכחי הוא הקטגוריזציה העצמית.

אוכלוסיית המחקר הם תלמידי תיכון בני המיעוט הערבי בישראל. אזרחי מדינת ישראל הערבים גרים בשטח מדינת ישראל בגבולות 1948 בשלושה ריכוזים דמוגרפיים גדולים: הגליל, המשולש והנגב, ואוכלוסייה זו מהווה כ- 19% מאוכלוסיית המדינה הכללית כולל תושבי מזרח ירושלים (3.5%). מבחינה דתית, באוכלוסייה הזאת קיימות תת-קבוצה מוסלמית שמהווה רוב (12%), תת-קבוצה נוצרית (2.1%) ותת-קבוצה דרוזית (1.6%) (למ"ס, 2009). המחקר יתרכז בבדיקת הזהות הקולקטיבית של תלמידים מבני הרוב המוסלמי באוכלוסייה הזאת ורק מפני שהם מהווים רוב. ייבדקו תלמידים עירוניים, כפריים ובדואים.

המדגם- 1470 תלמידי כיתות י, י"א וי"ב. מתבגרים בגילאי 14-17 שנים.

בחירת אוכלוסיית המדגם מתבססת על ההנחה שגיל ההתבגרות הוא שלב מכריע בחיי הפרט ובו חלים שינויים גופניים, שכליים וחברתיים. הרבה שאלות מעסיקות את המתבגר בשלב זה והשאלה החשובה היא איך הוא תופס את עצמו ואיך אחרים רואים אותו בהקשר של השתלבותו בקבוצת הבוגרים (Erikson, 1968). ההכרעה בסוגיות הללו היא תהליך גיבוש הזהות האישית והקולקטיבית של הפרט, שזה לדעת אריקסון הוא התוצאה החיובית של השלב הזה. אם כן גיל ההתבגרות הוא חשוב ומכריע בגיבוש הזהות ובמיוחד הזהות האתנית אצל מתבגרים ממיעוטים אתניים. כך, בגלל חשיבות נושא הזהות בשלב ההתבגרות, קיימת הצדקה לבדוק את הזהות הקולקטיבית של בני המיעוט הערבי בישראל בקרב מתבגרים. מחקרים קודמים, בחרו גם מדגם מאוכלוסיית מתבגרים ובגלל אותן סיבות (לדוגמה: מיעארי, 1990). יחד עם זה יש להיזהר בהכללת הממצאים מקבוצת גיל זו לאוכלוסייה הכללית.

לצורכי המחקר הזה בניתי שאלון הגדרה עצמית. הקטיגוריות שנכללו הן: ערבי, ערבי-פלסטיני, ערבי-ישראלי, ישראלי, ישראלי-פלסטיני, פלסטיני, מוסלמי. הנבדקים יכלו לבחור זהות אחת ונשאלו גם, ביחס להתאמת הזהות ומידת חשיבותה.

1. **איך אתה מגדיר את עצמך?** נתונות שבע הגדרות שונות שהן: ערבי; ערבי-ישראלי; ערבי-פלסטיני; ישראלי-פלסטיני; פלסטיני ומוסלמי. כל נבדק נתבקש לבחור אחת ההגדרות.
2. **מה היא מידת התאמת ארבעת ההגדרות:** מוסלמי, ערבי , פלסטיני וישראלי לזהות שלך? התשובות מדורגות על סולם ליקרט מ- 1 ועד 5 בזמן ש- 1 הוא

מקבוצות חוץ. על פי תיאוריית ההערכה העצמית, דספרסונליזציה של תפיסת העצמי מניחה את היסוד לתופעות הקבוצה; האתנוצנטריזם, שיתוף פעולה, קונפורמיות עם נורמות הקבוצה (Turner et all , 1987; Hogg & Abrams, 1998).

קטגוריזציה חברתית קשורה בצורה מכרעת ל"עצמי". סיווג אנשים אחרים חייב לכלול השתמעות לעצמנו וזה משליך על הקשרים הקטגוריאליים בין העצמי לאחרים. אנשים נוטים לסווג את האחרים על בסיס של דמיון ושוני מהעצמי. אנשים תופסים את האחרים כחברים באותה קטגוריה (קבוצת פנים) או חברים בקטגוריה שונה (קבוצת חוץ). כפי שמסווגים אובייקטים, חוויות ואנשים אחרים גם מסווגים את עצמנו.

תהליך הקטגוריזציה העצמית יוצר הבלטת הדמיון בין העצמי והאחרים (חברי קבוצת הפנים) וההבדלים בין העצמי והאחרים (חברי קבוצת החוץ) (Hog & Abrams, 1998). הבלטת הדמיון בין העצמי לחברי קבוצת הפנים היא ההזדהות החברתית עם הקבוצה. מכלול ההזדהויות עם חברי הקבוצה הוא הזהות החברתית (Turner, 1982, Hogg & Reid, 2006).

הקטגוריזציה החברתית יוצרת מסגרת של השוואה חברתית שבה יתחדדו זהויות, והפרטים יחפשו אבחנה חיובית מקטגוריות אחרות על מנת לחזק ולהגביר את הערכתם העצמית (Tajfil & Turner, 1979). קטגוריות חברתיות יוערכו תוך השוואה חברתית עם קטגוריות אחרות בממדים ערכיים רלוונטיים (Hutter et all, 2009, Terry et all, 2000).

הקטגוריזציה העצמית הוגדרה במחקרים קודמים כהשתייכות לקבוצה חברתית (Tajfil, 1972; Turner, 1982; Turner & Giles, 1981; Smith & Mackie, 1995 Xenia, 1996 ; Robinson, 1998; Brewer & Norman, 1996 ; Hogg & Abrams, 1998). חוקרים שחקרו את הזהות הפלסטינית דיברו על השתייכות לקבוצות רבות. בו בזמן במכשירים שפיתחו נתבקשו הנבדקים לבחור קבוצה אחת בלבד והדגישו את ממד ההשתייכות בלבד (מיערי Peres & Yuval-Davis, 1969; 1976, 1990, 1992, Kimmerling ; Calhoun, 1994 ; לנדאו 1988; 1993, נויברגר ;Gellner, 1983; זרנוגה 2001, ; חידר 1996, Moore, 1995; & סמוחה Neuberger, 1993, 1998).

קטגוריזציה עצמית - המישור המחקרי-מתודולוגי

מחקר זה אכן מוצא את הקטגוריזציה העצמית כהשתייכות, אבל נוספו לה ממדי החשיבות ועד כמה הקטגוריה מתארת את היחיד בהתייחסות ליותר מקבוצה אחת בו זמנית. כך, נשאלת השאלה התיאוריטית של המחקר האם למקום הגיאוגרפי (אזור מגורים) ולרמת המסורתיות של החברה קשר כלשהוא או השפעה מסוימת על ההגדרה העצמית. ההנחה הבסיסית של המחקר היא שאכן קיים קשר וסביר להניח כי הקשר

חברים בקטגוריה חברתית אינם רק משייכים את עצמם לקטגוריה חברתית, אלא מזדהים אתה ובגלל הצורך והנטייה של בני אדם להשיג זהות חברתית חיובית, הפרט יזדהה עם קטגוריה שתעניק לו הערכה עצמית חיובית (Xenia, 1996; Turner, 1987). ומכיוון שהאספקטים החיוביים של הזהות החברתית הם בטבעם השוואתיים וגזורים מהשוואה הערכתית בין קבוצות חברתיות ידאגו אותן קבוצות חברתיות להבדיל באופן חיובי את עצמן מקבוצות אחרות וישוו בינן לבין אותן קבוצות. ההשוואה הבין-קבוצתית תדגיש את ההבניה והחיזוק של המאפיינים המוערכים על ידי קבוצת הפנים (Robinson, 1998).

אנשי תיאוריית הזהות החברתית הסבירו את הקשר הבין-קבוצתי לאור התהליך הכללי של הקטגוריזציה על ידי כך שהפרטים בונים ומפשטים את סביבתם החברתית על-ידי הקבצת אנשים בקטגוריות משמעותיות (Knippenburg, 2002; Sanchez-Mazas, 1996). הקטגוריזציה המשמעותית עבור הפרט היא החברות בקטגוריה משמעותית עבורו והוא ידאג לתפעל אותה ולעשות אותה נגישה יותר מכל קטגוריזציה אחרת ועל פיה הוא יפעל ויתנהג (Smith & Mackie, 1995; Hogg & Abrams, 1998; Brewer & Norman, 1996). הקטגוריזציה הנגישה תשפיע מאוד על התנהגות הפרט ותעניק לו הערכה עצמית חיובית ומכאן תעלה ההערכה העצמית הקולקטיבית לקבוצה. כך, גרסו טרנר (Turner) ותז'פל (Tajfil).

תפעול קטגוריה מסוימת מבין מערך של קטגוריות שונות שאליהן הפרט משתייך הוא תהליך מיקומו של הפרט במערך הזה ולזה קרא טרנר (Turner) "זהות חברתית" (Turner, 1982; Hogg & Vaughan, 2002; David & Turner, 2001). הזהות החברתית היא הקטגוריזציה העצמית ברמה הבין-קבוצתית ואינה עולה בקנה מידה אחד עם הקטגוריזציה ברמה הבין-אישית (Brewer & Norman, 1996).

תיאוריית הקטגוריזציה העצמית היא גרסה קוגניטיבית של תיאוריית הזהות החברתית שעניינה הקשרים בין קבוצות הפנים והחוץ ומניחה כי ההבדל בין הקבוצות נובע מתהליכי קטגוריזציה.

הבלטת השוני בקטגוריה ביחד עם הצורך באבחנה חיובית יוצר העדפת קבוצת הפנים. תיאוריית הקטגוריזציה העצמית של טרנר (Turner) ב-1987 באה להציג את עיצוב הקבוצה והעדפת קבוצת הפנים. על-פי הפרספקטיבה הזאת הזהות האישית והחברתית שונות בזה שהן מייצגות רמות שונות של הפשטת הקטגוריזציה העצמית (Roccas & Brewer, 2002; Miller et all, 2009).

תת-מערכת של פרטים נכנסת לקטגוריה של ישות נפרדת שההבדלים בתוך הקטגוריה הזאת מעטים יותר מההבדלים בינם לבין אחרים. הפרט מבטל את סגולותיו האישיות של תפיסת העצמי שלו ונתפס כמייצג של קבוצת הפנים בעלת מאפיינים שמבדילים אותה

הגדרת הפרט את עצמו כחבר בקבוצה (קטגוריזציה עצמית), ויחסו הרגשי לקבוצתו (קבוצת הפנים), בהשוואה ליחסו לקבוצת החוץ בחברה הכללית בהקשר של הערכתו העצמית הקולקטיבית (חוג'יראת, 2008). בני המיעוט הערבי שייכים לארבעה מעגלי זהות שונים: מוסלמים מבחינה דתית, ערבים מבחינה תרבותית, פלסטינים מבחינה לאומית ואזרחים במדינת ישראל. ההשתייכות למעגלי זהות אלו הביאה מצד אחד לייחוד של קבוצת המיעוט הזו ולבעיות בחקר הזהות שלה מצד שני. מחקרים שנעשו עד כה חקרו את שאלת הזהות מנקודת מבט מצומצמת. חוקרים רבים, במיוחד סוציולוגים, התייחסו לזהות כקטגוריזציה עצמית בלבד. זוהי התייחסות מצומצמת כיוון שבני המיעוט הערבי יכולים לבחור הגדרה עצמית אחת, אבל בו זמנית לקבוע את מידת התאמתן של הזהויות האחרות ואת מידת חשיבותן עבורם.

קטגוריזציה עצמית - המישור התיאורטי

הקטגוריזציה העצמית, כאמור, היא הגדרת הפרט את עצמו כחבר בקבוצה, וממקמת אותו בתוך הקבוצה או ממקמת את הקבוצה "בראשו", לכן היא תהליך המרת הפרטים לקבוצות (Hogg & Abrams, 1998; David & Turner, 2001; Xenia, 1996; Hornsey, 2008; Smith & Mackie, 1995). הקטגוריזציה יוצרת תנאים חשובים ומספיקים להתנהגות חברי הקבוצה (Nick, 1996; Xenia, 1996). היסוד הפסיכולוגי של התנהגות הקבוצה הוא הקטגוריזציה של העצמי עם האחרים וביטול הסגולות האישיות יחד עם אחרים חברי קטגוריה כללית שמרגישים את עצמם ביניהם ושונים מחברי קבוצות חוץ אחרות (Nick, 1996).

טרנר (Turner) אומר שתהליך הקטגוריזציה העצמית הוא מכאניזם קוגנטיבי שמאפשר את התנהגות הקבוצה, ולכן עיצוב הקטגוריות הוא נושא חשוב בפסיכולוגיה הקוגנטיבית (Turner & Giles, 1981). תהליך הקטגוריזציה הוא הקבצת אנשים וחידוד הגבולות בין הקטגוריות השונות. בתנאים מסוימים הקטגוריזציה החברתית יכולה ליצור הפרדה שבאמצעותה הפרט יעדיף את קבוצתו לעומת האחרים. כך, הפרט לא רק יסווג את עצמו כחבר בקבוצה אלא יסווג את האחר כחבר בקטגוריות אחרות משום שהוא (האחר) בעל אותם מאפיינים חברתיים ותפקידים תרבותיים של חברי אותה קבוצה אחרת (Robinson, 1998; Hogg & Abrams, 1998, Hoggy & Vaughan, 2002).

התפקידים התרבותיים משפיעים על תפיסת הפרטים את עצמם, משום שהתפקוד באותם תפקידים מחייב מיומנויות ומפתח נטיות שהן בעצם משפיעות על התנהגותו, מחשבותיו ורגשותיו של הפרט בקבוצה (Smith & Mackie, 1995).

קטגוריזציה עצמית בקרב תלמידי תיכון בני המיעוט הערבי

מוסא חוג'יראת

תקציר

הקטגוריזציה העצמית הוגדרה במחקרים קודמים כהשתייכות לקבוצה חברתית. אבל במחקר זה נוספו לה ממדי החשיבות ועד כמה הקטגוריה מתארת את היחיד בהתייחסות ליותר מקבוצה אחת בו זמנית.

מטרת המחקר היא לבדוק את הקטגוריזציה העצמית של בני המיעוט הערבי בישראל. לצורך בדיקה זו השיבו הנבדקים על שאלות הקשורות להגדרה עצמית, מידת התאמת ארבע הגדרות שכיחות, ומידת חשיבות ההשתייכות לקבוצות נתונות.

נבדקו תלמידי תיכון משלושת אזורי מגורים שונים (גליל, משולש ונגב), ומשלוש רמות מסורתיות שונות (עירוניים, כפריים ובדואים).

הממצא הבולט ביותר בהשוואת תלמידים מאזורי מגורים שונים הוא, שלמרות שההגדרה העצמית "ערבי-פלסטיני" היא השכיחה בכל הקבוצות, השכיחות שלה בקרב הנחקרים בנגב גבוהה יותר מהשכיחות בגליל. תמונה הפוכה מתקבלת ביחס להגדרה "ערבי-ישראלי". ההגדרה העצמית "מוסלמי" נמצאה במשולש יותר גבוהה מאשר בגליל ובנגב וההגדרה "ערבי" בגליל שכיחה יותר מהמשולש והנגב.

השוואת התגובות על פי רמת מסורתיות מראה שההגדרה "ערבי-פלסטיני" היא שכיחה בקרב הבדואים בדרום ושכיחה פחות בקרב העירוניים. ההגדרה "ערבי-ישראלי", לעומת זאת, הייתה השכיחה ביותר בקרב עירוניים ונמוכה ביותר בקרב תושבי הכפרים והבדואים בדרום. הממצאים מורים שלאזור הגיאוגרפי יש השפעה על התפלגות ההגדרות העצמיות, וגם לחברה שבה המתבגרים חיים. נמצא עוד שהבדואים בצפון אינם מתנהגים כמו הבדואים בדרום למרות שהם משתייכים לאותה קבוצה.

מבוא

יחסי הגומלין בין המיעוט הערבי בישראל לבין קבוצת הרוב היהודית, שנעים בין רגיעה יחסית לבין מצב של כמעט מלחמה, עוררו לאורך שנות קיומה של המדינה שאלות לגבי המעמד האזרחי של בני המיעוט בישראל וזהותם. לפיכך, במידה רבה, ההתפתחויות ההיסטוריות והפוליטיות בישראל הכתיבו והשפיעו על הגדרת הזהות הקולקטיבית של בני המיעוט, הכולל מוסלמים, נוצרים, דרוזים, צ'רקסים, בהאיים וארמנים (זרנוגה, 2001; רכאז ואלג'ליל, 2005).

הזהות הקולקטיבית (Davied & Bar-Tal, 2009) היא מכלול התשלובת בין המחשבות והרגשות שיש לפרט כלפי עצמו וקבוצתו בסיטואציה מסוימת. היא כוללת:

הרץ-לזרוביץ, ר, פוקס, א (1987). למידה שיתופית בכיתה, עמ' 30-17. חיפה: הוצאת אח.

הרץ-לזרוביץ, ר', צלניקר, ת' (1999). חלופות בהוראה - למידה שיתופית בישראל. בתוך פלד, א' (עורך): יובל למערכת החינוך בישראל, עמ' 349-366. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט והוצאה לאור משרד הביטחון.

הרץ-לזרוביץ, ר', שדל, ב' (2003). אוריינות בלמידה שיתופית (אל"ש): פיתוח בתי ספר יהודים וערבים, עמ' 15-24. חיפה: הוצאת אח.

חטיבה, נ' (2003). תהליכי הוראה בכיתה, עמ' 248-257. תל-אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.

יחזקאל, י' (1995). שיטות הוראה חילופיות בהכשרת מורים, עמ' 13-57, 167-206. תל-אביב: מכון מופת.

יפתח, י' (1990). למידה שיתופית פעילה כדרך להתמודדות בכיתה הטרוגנית. בתוך: דארנא: קובץ פדגוגי ספרותי, 27-99.

לוטן, ר' ובן ארי, ר' (1994). הוראה מורכבת. בתוך: ריץ', י' ובן ארי,ר' (עורכים). שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית. עמ' 189-216. תל אביב: רכס הוצאה לאור.

פרנקל, ר', שמיר, ח' (1994). קבוצות למידה התנסות בהדדיות. בתוך: אלטרנטיבות בהוראה, עמ' 113-130. תל אביב: מכללה לחינוך-סמינר הקיבוצים.

ריץ, י', בן ארי, ר' (1994). גישות הוראה אלטרנטיביות לכיתה הטרוגנית - ניתוח משווה. בתוך: בן ארי, ר' (עורכת), שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית. אבן יהודה: רכס.

ריץ, י', בן ארי, ר' (1994). מסגרת לבחירת שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית. בתוך: בן ארי, ר' (עורכת), שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית. אבן יהודה: רכס.

שרן, ש', שי, ד' (1990א). השפעת הדיון בקבוצה על ההישגים בלימודים. תל אביב: מכללה לחינוך-סמינר הקיבוצים.

שרן, ש', שי, ד' (1990ב). סקירת המחקר: השפעתה של הלמידה השיתופית. תל אביב: מכללה לחינוך-סמינר הקיבוצים.

Davison, L., Galbraith, I., & McQueen, M. (2008). Cooperative learning: *a partnership between an EPS and a school. Educational Psychology in Practice, 24(4), 307 - 317*

Hartman, H. (2001). Teaching metacognitively. In H. Hartman (Ed.), Metacognition in learning and instruction: *Theory, research and practice (pp. 149 - 169). Dordrecht: Academic Publishers.*

Millis, B. (2009). Becoming an Effective Teacher Using Cooperative Learning: *A Personal Odyssey. Peer Review, 11(2), 17 - 21.*

Weidman, R., & Bishop, M. (2009). *Using The Jigsaw Model To Facilitate Cooperative Learning In An Online Course. Quarterly Review of Distance Education, 10(1), 51 - 64.*

החברתי ומחנכת לשיתוף פעולה, לסובלנות, להקשבה לדברי הזולת ועוד. נוסף לכל אלה, היא תורמת גם להיבט הקוגניטיבי, הילד לומד שקיימות נקודות ראות השונות משלו וקיימים פתרונות שונים משלו, כך נמנעות טעויות מוחלטות והרגלי החשיבה הנוקשים האופייניים להוראה הפרונטאלית (פרנקל ושמיר, 1994).

מחקרים הוכיחו כי העבודה בקבוצה עשויה לעזור לשילוב של תלמידים בעלי יכולות שונות או ממעמד חברתי כלכלי שונה. בשל הפעילות הקבוצתית משתפרים היחסים בין חברי הקבוצה, בין תלמידים חלשים לחזקים יותר או ממעמד עדתי וחברתי שונה (חטיבה, 2003).

יתרונות וחסרונות הלמידה השיתופית בהשוואה לשיטות למידה אחרות

ללמידה השיתופית יש הרבה יתרונות, היא מערבת את המשתתפים ברמה רגשית ומחייבת אותם לשתף פעולה. בתהליך הקבוצתי יש יותר רעיונות ותוצאות המוצעים על-ידי חברי הקבוצה בהשוואה לאלה שמוצעים על ידי הלומדים היחידניים. עבודה בקבוצות מצליחה גם בשינוי עמדות, אמונות ודעות, וזה בא לאחר הקשבה לעמדות אחרים (חטיבה, 2003). כמו כן, הלמידה השיתופית מובילה להעלאת רמת ההישגים של הלומדים (חטיבה, 2003, שרן ושי, 1990 ב). לצד יתרונותיה החיוביות של הלמידה השיתופית, יש גם חסרונות, העבודה בקבוצות עשויה להיות איטית, בלתי יעילה, ליצור מתחים בין המשתתפים. העבודה בקבוצות לא תמיד עובדת היטב ולא כל התלמידים מרוצים ממנה (חטיבה, 2003).

סיכום

במאמר זה הוצגו את יעילותה של הלמידה השיתופית בתוך הכיתה ההטרוגנית, ואת השפעתה על התלמידים מבחינה הישגית ומבחינה חברתית. מסקירת תוצאות מחקרים שבדקו את יעילותה של הלמידה השיתופית נמצא שרמת ההישגים הינה גבוהה יותר בקרב תלמידים שלמדו באמצעות למידה שיתופית לעומת אותם התלמידים שלמדו את אותם הנושאים בהוראה פרונטאלית. כמו כן, תהליך הלמידה, המתבצע תוך קיום יחסי גומלין בין הלומדים לבין עצמם מגבירה את השתתפותם הפעילה של הלומדים בתוך הקבוצה ותורמת לחיזוק היחסים החברתיים ביניהם. מכאן, ישנה חשיבות רבה להתאים את דרכי ההוראה והלמידה לשונות בין התלמידים ולהיות מודעים שמה שמתאים לכיתה אחת אינו בהכרח מתאים לכיתה האחרת.

רשימת מקורות

אשל, י', קורמן, ג' (1994). שיטות למידה אלטרנטיביות והלימה בין מבני סמכות פורמליים ובלתי פורמליים. בתוך: עיונים בחינוך: כתב עת למחקר בחינוך , 60-59, 178-157.

זוהי שיטת קבוצת הרכבה שמדגישה את פעילות התלמיד בשתי מסגרות ארגוניות: קבוצת האם וקבוצת ההתמחות. תלמידים מתחלקים לקבוצות בת 5-6 תלמידים, מקבלים כל אחד חלק מתוכן כללי יותר, התלמידים פועלים בקבוצות התמחות כדי ללמוד היטב את החלק שבידיהם, ומתכוננים להוראת עמיתים. בקבוצות האם מלמדים התלמידים זה את זה את כל החומר, ואחר כך נבחנים התלמידים באופן אישי על כל התוכן (Weidman & Bishop, 2009).

משפחת קבוצות מחקר:

כוללת מספר דגמים של עבודה קבוצתית. האלמנטים המודגשים בשיטה זו הם חלקו של התלמיד בבחירה, תכנון וחקר התכנים הלימודיים, בהם הוא וקבוצתו עוסקים, ובפיתוח כשרים אקדמיים של מחקר, עיון, דיון והחלפת דעות על החומר הלימודי, תוך גיבוש והפנמה של תכנים לימודיים (הרץ-לזרוביץ וצלניקר, 1999).

הצלחה בלימודים

ניתן להתייחס להצלחה בלימודים עקב שימוש בשיטת למידה שיתופית על-פי שני מישורים, הראשון הצלחה מבחינה הישגית והשני הצלחה מבחינה חברתית. בקשר להצלחה הישגית, כבר בשנות השבעים התפרסמו למעלה מ- 20 ניסויים שבדקו את השפעתה של הלמידה השיתופית על ההישגים הלימודיים. מרבית תוצאות הניסויים הראו רמת הישגים גבוהה יותר אצל התלמידים שלמדו בקבוצות לעומת אותם התלמידים שלמדו את אותם הנושאים בהוראה פרונטאלית. גם בניתוח נתונים שהתקבלו מ- 122 מחקרים אשר פורסמו בשנת 1981 נמצא יתרון בולט ללמידה השיתופית על פני הלמידה הפרטנית. בלמידה השיתופית התלמיד הממוצע הגיע לרמת הישגים שעלתה בשיעור של 75 של סטיית תקן על רמת ההישגים של התלמיד הממוצע שלמד לפי שיטת ההוראה הפרונטאלית או האינדיבידואלית (שרן ושי, 1990ב). כמו כן חטיבה (2003) ציינה, ככל ששמרו חברי הקבוצה על המטרות המשותפות לקבוצה ועל אחריות אישית המבטיחה כי כל חבר בקבוצה ילמד, כך עלתה רמת ההישגים של הלומדים (חטיבה, 2003).

בקשר להצלחה חברתית, ניתן לומר, שעיצוב שיטות הלמידה בקבוצות קטנות בישראל, הדגישו היבטים חברתיים בהקשר הלימודי. צמיחתה של הלמידה בקבוצות קטנות בישראל מבוססת מבחינה אידיאולוגית על עקרונות של שיתופיות בקהילה, על הנעה פנימית, ועל תלות הדדית. הדגש החברתי בישראל בכלל היה על מכוונות לשיתופיות בקהילה ובארגונים חברתיים וחינוכיים. בבית-הספר התבטאה מכוונות זו בהדגשת שיתופיות התנדבותית בין חברי הקבוצה, בהתנהגויות פרו-סוציאליות של עזרה, של נתינה וקבלה של מידע ושל משא ומתן בין התלמידים (הרץ-לזרוביץ וצלניקר, 1999). עבודה בקבוצות תורמת להיבט

ד. המשימה הלימודית בכיתה

המשימה הלימודית היא כלי העבודה של המורה לתכנון למידת התלמיד. היא כוללת פעילות אחת או יותר שעל התלמיד לבצע, כדי להגיע למימוש המטרה הלימודית המצופה (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1987). על-פי יחזקאל (1995) המשימה הלימודית מעוצבת בהתאם למטרות אלה, אימון התלמידים במיומנויות שיתופיות, הקניית מיומנויות לימודיות, ופתרון בעיות לימודיות תלויות במיומנויות חברתיות ולימודיות.

דגמים בלמידה שיתופית

בשנים האחרונות התפתחו מספר שיטות להפעלת למידה שיתופית בכיתה.
המשותף לכל השיטות הוא המבנה העיקרי של יצירת שיתופיות ברמות שונות, תוך הבנייה חיובית של תהליכים חברתיים ותוך שימת לב מודגשת למהלך הלימודי של הפרט בקבוצה הלומדת. כאשר מפעילים למידה שיתופית בקבוצות של תלמידים בתוך בי"ס, חשוב מאוד לתכנן את התהליכים באופן יעיל לטובת היחיד והקבוצה (הרץ-לזרוביץ ושדל, 2003).

להלן מספר דוגמאות לשיטות הוראה שיתופית:

חברותא:

החברותא בכיתה מתייחסת לשני תלמידים מגיל שונה, אשר ביניהם קיימת מערכת של יחסים פורמאליים (לימודיים) ובלתי פורמאליים (חברותיים-רגשיים). החברותא מתבססת על חונכות תוך-כיתתית. החונכות מתבצעת ברוב המקומות מחוץ למסגרת הכיתה. בבתי-ספר רבים ילדים מכיתות גבוהות חונכים ילדים מכיתות נמוכות במסגרות חוץ-כיתתיות, כלומר הילדים ישחקו תפקיד כמו מורים (הרץ-לזרוביץ וצלניקר, 1999).

צוות"ה: שיטת ה S.T.A.D - צוותי תחרות הישגיים:

בשיטה הזו המורה מלמד תכנים לימודיים בכל דרך שהוא בוחר בה, בד"כ של הרצאות והסבר. אחר כך, מתחלקת הכיתה לצוותים (לקבוצות) של ארבעה תלמידים וכל זוג תלמידים בצוות מקבל דף עבודה ודף תשובות והוא משנן ומתרגל את החומר שנלמד. בסוף כל תלמיד נבחן באופן אישי והציון שמקבל הוא ההפרש בין הציון שאותו קיבל בראשית הפעילות לבין ציון המבחן האישי. הצוותים בכיתה מתחרים ביניהם על ההתקדמות בלמידתם (הרץ לזרוביץ ופוקס, 1987).

צומ"ת: שיטת ה T.G.T - צוותי משחקים תחרותיים:

השיטה הזו דומה בשלביה הראשונים לצוות"ה אך שונה בדרך הערכת הפרט על הישגיו. במקום המבחן האישי, משחקים התלמידים בשולחנות תחרות בהם מתחרים תלמידים ברמה אקדמית שווה (הרץ לזרוביץ ופוקס, 1987).

ג'יגסו: צוה"ר - צוותי הרכבה:

בשלב הראשון על המורה לתכנן את השיעור תוך התמקדות בפעילות התלמיד במהלך השיעור. כלומר, על המורה לבחור את הנושא שיתאים לקבוצה, לקבוע גודל והרכב הקבוצה, לתכנן את המשימות והפעילויות המתאימות להפעלת למידה שיתופית ועוד.

בשלב השני על המורה לבצע הכנות בכמה תחומים. כלומר, ההכנות הקשורות באמצעים הלימודיים בהם יעזרו הלומדים בתהליך למידתם, וגם הכנת ארגון הסביבה הלימודית והפיזית, כמו סידור שולחנות וכסאות באופן קבוצתי.

בשלב השלישי על המורה להכין את התלמידים לדרך למידה בקבוצות באמצעות דיון, שיחה, הסבר, משחקים מתאימים וכו'.

בשלב הרביעי, שלב הלמידה, בו הכיתה לומדת בקבוצות, והמורה רק עוזר ללומדים ליעל את למידתם, עוקב אחרי המתרחש בכל הקבוצות ובשעת הצורך מתערב בתהליך הלמידה. על המורה לתמוך בתלמידים לעודד ולעזור להם.

בשלב החמישי על המורה להעריך את תהליך הלמידה הקבוצתי ואת ההישגים הלימודיים של התלמידים כפרטים וכקבוצות.

ב. מיומנויות הלומד בקבוצה

למידה שיתופית מזמנת ללומד אפשרות לסגל לעצמו את הכישורים החברתיים והלימודיים הדרושים לביצוע המשימה הלימודית יחד עם חבריו (יחזקאל, 1995).

המיומנויות הדרושות ללמידה שיתופית הן: עזרה הדדית- מתן עזרה וקבלת עזרה, התחלקות בחומרים ובמקורות מידע עם החברים, קשב, התייחסות לאחר, חלוקה שווה של רשות הדיבור, הצעת רעיונות וקבלת רעיונות של האחר, תרומה לקידום הקבוצה בהשגת מטרתה הלימודית, ושיתוף פעולה בין התלמידים בתוך הקבוצה, מבחינת תכנון המשימות חלוקתן וביצוען.

ג. ארגון הכיתה

בכיתה הלומדת בקבוצות קטנות מתרחשים בו זמנית אירועים שונים. הרכב הקבוצה נקבע על ידי המורים או על ידי התלמידים. והוא משתנה בהתאם לניסיון התלמידים בלמידה שיתופית, בהתעניינותם בנושא הנבחר וכמובן במשך הזמן הנדרש כדי לבצע את המשימה. הרכב הקבוצה צריך לאפשר תמיד שילוב תלמידים שונים ברמת ידע, הישגים לימודיים, מין וכל דבר אחר המשפיע על מעמד התלמיד בתוך הקבוצה (יחזקאל, 1995). כמו כן יש להתייחס לארגון חדר הכיתה ולצורת הישיבה שמשתנים בלמידה השיתופית בהתאם לצורת העבודה ומשך הזמן הנקבע לביצוע המשימה הלימודית (הרץ-לזרוביץ ושדל, 2003).

וקבוצות מחקר. שיטות נוספות יכולות להתפתח בעתיד ע"י מורים, חוקרים ואנשים אחרים (Davison, 2008).

למידה שיתופית דורשת פעילות של יותר מתלמיד אחד בו-זמנית במשימת לימודים מסוימת. כלומר למידה שיתופית מתרחשת בארגונים שונים כגון: זוג, שלישייה, רביעייה, חמישייה.... הלמידה השיתופית מתרחשת בעיקר בתוך קבוצה של לומדים (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1987). כך שמסגרת זו מבנה את שיתוף הפעולה בלמידה ואת מעורבות התלמידים בקביעת מהלך לימודיהם (יחזקאל, 1995). בקבוצה נוצרים גם תפקידים, שנקבעים ע"י התלמידים עצמם או ע"י המורים. חלוקת התפקידים לכל אחד מחברי הקבוצה עוזרת לקבוצה בתפקודה. לתלמידים בקבוצה יש מכנה משותף בעל אפיונים רבים הם בד"כ בני אותו גיל, חברים באותו בי"ס ובאותה כיתה. קיימים מגעי גומלין רבים בין חברי הקבוצה, תקשורת מילולית ובלתי מילולית, ופעילויות משותפות (הרץ-לזרוביץ ושדל, 2003).

בלמידה השיתופית משתתפים תלמידים בתכנון הלמידה. לשם כך הם מציבים לפניהם בעיות חברתיות ובין-אישיות ומחפשים במשותף פתרונות מתאימים. למידה זו מספקת לתלמידים הזדמנויות ללמוד על ידי מפגש ישיר עם מקורות מידע. התלמידים מפרשים ומעצבים מידע חדש כחלק מהניסיון לפתור בעיות במשותף. הם קושרים אותו למושגים קיימים וכך הופכים אותו לידע משמעותי. הלמידה השיתופית היא גם מגבירה את ההנעה ללמידה. על ידי כך שהתלמידים בוחרים את הנושאים שמעניינים אותם בלמידה (יחזקאל, 1995).

לסיכום, אבני היסוד של הלמידה השיתופית מדגישים למידה בהקשר חברתי, שונות בין תלמידים וייחודיותו של כל תלמיד ותלמיד, פעילויות מעורבות ומשמעותיות של ההתנסות הלימודית, אקלים חברתי תומך בקבוצה ובכתה, אחריות אישית וקבוצתית, ופיתוח מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות במהלך הלמידה (הרץ-לזרוביץ ופוקס, 1987).

ביצועה היעיל של הלמידה השיתופית מבוסס על תיאום בין ארבעה ממדים בכיתה התלויים זה בזה: תפקיד המורה, מיומנויות הלומד בקבוצה, ארגון הכיתה והמשימה הלימודית לקבוצה (יחזקאל, 1995).

א. תפקיד המורה

בלמידה השיתופית מתרחשים שינויים חברתיים ולימודיים בו זמנית. הקבוצות מורכבות מלומדים השונים זה מזה באופיים, בהתעניינותם, בדעות שלהם ובדרגת ההנעה שלהם (יחזקאל, 1995). הלמידה השיתופית מציבה בפני המורה אתגרים חדשים, מעוררת ציפיות שונות ומטילה על המורה תפקידים מגוונים בשלבים שונים של הלמידה וההוראה, (Millis 2009). ניתן להבחין בחמישה שלבים:

או אחרת ביישום מלמעלה כלפי מטה. כלומר, הידע הדרוש להפעלה יעילה של השיטה זורם בעיקר ממומחים חיצוניים לאנשי חינוך מקומיים (הרץ-לזרוביץ וצלניקר, 1999).

למרות ההבדלים באיכות השיטות השונות שהוצעו, נוהגים חלק מאנשי החינוך להתייחס אליהן התייחסות שווה פחות או יותר. קיימת אצלם נטייה לשבץ את כל הגישות תחת הכותרת "שיטות הוראה אלטרנטיביות", ולראותן מתאימות לכיתה ההטרוגנית, כאילו אין הבדלים של ממש ביניהן, כאילו מה שיעיל לכיתה ההטרוגנית טמון בעצם השינוי ב"אלטרנטיבה" ולא בתכנים של השיטה המוצעת (ריץ ובן-ארי, 1994).

הניסיונות של שנות השישים והשבעים של המאה העשרים הובילו להצעת אלטרנטיבות לחינוך המסורתי והביאו להתפתחותן של שיטות הוראה פתוחות יותר ויחידניות יותר. הרעיון שהביא להצעה הזאת הוא: (א). הלמידה תהיה יעילה ומשמעותית יותר עבור הלומד אם תוצג לפניו סביבה עשירה בגירויים, בחומרי למידה ובהזדמנויות למידה מגוונות, ותינתן לו אוטונומיה מרבית בהחלטותיו מה ללמוד, ובאיזו דרך. (ב). תפקודו המסורתי של המורה חייב להשתנות, כדי שהלומד יוכל ליטול אחריות ללמידתו, ולהפוך ללומד עצמאי: עליו לשמש יותר כמנחה, כיועץ וכמדריך מאשר כמקור הידע העיקרי וכמקור הסמכות וההכוונה העיקריים (אשל וקורמן, 1994).

במאמר זה אציג בהרחבה אחת מהשיטות האופייניות להוראה האלטרנטיבית, והיא הלמידה השיתופית. המונח "למידה שיתופית" הוצג לראשונה בארצות-הברית באמצע שנות ה-70 על-ידי קבוצות של פסיכולוגים חברתיים, ובהמשך תפס את מקומו של המונח "למידה בקבוצות". רבים ממפתחי השיטה וממיישמי הלמידה השיתופית בישראל, כמו גם בארצות-הברית, באו מתחומי הפסיכולוגיה. כתוצאה משילוב תחומים זה היווה יישום שיטות הוראה והלמידה השיתופית נקודות מפגש של זרמים שונים של תיאוריות חינוכיות, תיאוריות פסיכולוגיות-חברתיות, ותיאוריות של פסיכולוגיה קוגניטיבית (הרץ-לזרוביץ וצלניקר, 1999).

למידה שיתופית היא תהליך למידה, המתבצע תוך קיום יחסי גומלין בין הלומדים לבין עצמם. על ידי כך היא מגבירה את ההשתתפות הפעילה של הלומד בתוך הקבוצה. ביצוע המשימה הלימודית מבוסס על תרומתו של כל פרט בקבוצה למטרה המשותפת. הלמידה השיתופית מאפשרת לתלמידים לעזור זה לזה, להחליף דעות, להתחלק במידע ולהציע רעיונות בכל הנוגע ללימודיהם, ולשתף פעולה ביצירת סיכום למידתם (יחזקאל, 1995).

הלמידה השיתופית היא גם שם כולל לשיטות הוראה רבות המדגישות יסודות של שיתופיות בין תלמידים במהלך פעילותם הלימודית. כיום יש מספר שיטות הוראה בלמידה השיתופית כגון: שיטה המכונה "ללמוד ביחד", שהיא מבוססת על שיתופיות פתוחה ובלתי מובנית, בה תלמידים עושים ביחד הרבה פעילויות, כגון: דיון, ויכוח, עריכת סיכום והעלאת רעיונות. קיימות שיטות מובנות יותר כמו חברותא, צומ"ת, צוותייה, ג'יגסו

מערכי הוראה ממוחשבים, או מתוקשבים, הוראה בקבוצות חקר, הוראה שיתופית ועוד. בשיטות ההוראה השונות המורה מנסה לענות על הצרכים השונים של כל תלמיד כיחיד ועל צרכיהם של תלמידים שונים בתוך הכיתה. למידה שיתופית היא אחת החלופות הנפוצות בישראל (הרץ-לזרוביץ וצלינקר, 1999). ייחודן של השיטות השיתופיות הוא במבנה המוגדר שלהן, היוצר סיטואציות לימודיות, שבהן מתרחשים תהליכים לימודיים בהקשרים חברתיים. השיטות השיתופיות-קבוצתיות מובנות מאוד בתהליכי הפעילות הלימודית-חברתית, וממצות את הצדדים החיוביים הקיימים בשיטות הוראה קודמות (הרץ-לזרוביץ ושדל, 2003).

המאמר המוצג ידון בשאלה, האם ההוראה השיתופית מובילה להצלחה הישגית וחברתית בקרב התלמידים?

סקירה עיונית

היום אנו עדים לעליה מתמדת במספר הכיתות המורכבות מאוכלוסיות תלמידים הטרוגניות. הסיבות לכך הן רבות ומגוונות, לדוגמא כישורים, מיומנויות מוטוריות, מיומנויות חברתיות, הנעה ועמדות כלפי הלמידה, כשרי למידה, התנסות קודמת בלמידה, ידע קודם, רמת חשיבה, סגנון חשיבה, כישורי חשיבה, סגנון למידה, קצב למידה אישי, משתני אישיות, צרכים אישיים, היבטים ריגושיים ועוד. ניתן לסכם ולומר שהשונות של הלומד מושפעת מארבעה גורמים עיקריים: גורמי סביבה פיסיים, גורמים התפתחותיים, גורמים תרבותיים וגורמים חברתיים (ריץ ובן ארי, 1994).

תלמידי כל כיתה מהווים אוכלוסיה הטרוגנית לגבי כל אחד מהגורמים והאפיונים האלה. השונות הרבה בין התלמידים מציבה בפני המורים בעיות רבות המתבטאות בבעיות לימודיות, התנהגותיות, חברתיות וערכיות. כתוצאה מכך, המורים מתמודדים עם מספר בעיות כאשר עיקרן קשור להיבט החברתי וההישגי (חטיבה, 2003). באחד המחקרים שבדק את הקשר בין רקע חברתי לבין הישגים לימודיים נמצא שישנה חפיפה רבה בין הישגים לימודיים לבין סטאטוס חברתי. כל היבטי השונות הללו מקשים על קידומם בו זמנית של כלל התלמידים מבחינת למידה ופיתוח אישי ועל בניית אקלים כיתה חיובי וחברתי (לוטן ובן ארי, 1994).

עם הגברת ההטרוגניות נאלצו אנשי חינוך בישראל להתמודד עם בעיות ההוראה בכיתה ההטרוגנית. כדי לטפל בשונות בין התלמידים יש להתאים את הסביבה הלימודית לצרכיהם ולדרישות תכנית הלימודים. התאמה זו יכולה להיעשות בשיטות הוראה מגוונות, כמו: למידה פעילה; הוראה מותאמות לתלמיד; הוראה יחידנית; הוראה בזוגות או בקבוצות קטנות; למידה על פי סגנונות קוגניטיביים; למידה לקראת שליטה; למידה שיתופית ושילובים שונים של שיטות אלו (חטיבה, 2003). כל השיטות האלה מאופיינות במידה זו

למידה שיתופית כמובילה להעלאת הישגים לימודיים ולפיתוח יחסים בין אישיים בכיתה הטרוגנית

רנדה עבאס

ת ק צ י ר

מטרתו העיקרית של מאמר זה הוא, דיון בתרומתן של שיטות הוראה שיתופיות ובהשפעתן על העלאת הישגים לימודיים ועל חיזוק קשרים חברתיים.
המאמר הינו מאמר עיוני, המבוסס על סקירה של מחקרים, ומאמרים מדעיים אשר בדקו את חשיבות השימוש בדרכי הוראה אלטרנטיביות ובמיוחד את הלמידה השיתופית.
הדיון המרכזי במאמר זה הוא, שהלמידה הכיתתית במתכונתה המסורתית לרוב איננה יכולה לטפח את כישרונותיהם של כלל התלמידים. עם זאת, כדי לדאוג לטיפוח הפוטנציאל האישי, ההישגי והחברתי בקרב התלמידים יש לגוון בדרכי ההוראה והלמידה.
המאמר מעיד, שהלמידה השיתופית מדגישה את הלמידה בהקשר חברתי, מדגישה את הייחודיות של כל לומד ולומד, מטפחת את האקלים החברתי בקבוצה ובכתה, מעלה את רמת האחריות האישית והקבוצתית בקרב התלמידים ומפתחת את המיומנויות הקוגניטיביות, הרגשיות והחברתיות במהלך הליך הלמידה.
תארנים: הוראה אלטרנטיבית, למידה שיתופית, הצלחה בלימודים.

מ ב ו א

ברוב בתי הספר בישראל מאורגנות הכיתות באחד משני מבנים. מבנה אחד הוא כיתה פרונטלית, והוא רווח בעיקר בבתי ספר על-יסודיים, התלמידים יושבים בכיתות זוגות-זוגות, בטורים, ופניהם אל המורה ואל הלוח. המבנה השני, הרווח בעיקר בבתי הספר היסודיים, הוא הכיתה כלמידה שיתופית: התלמידים יושבים בכיתות בקבוצות (הרץ-לזרוביץ וצלינקר, 1999). למבנה הפיסי של ארגון התלמידים בכיתה יש השפעה מהותית על מקומם של התלמידים בתהליך ההוראה. בעוד שבארגון הפרונטלי התלמידים פסיביים יותר בתהליכי הלמידה וההוראה, בארגון הקבוצתי התלמידים הם משתתפים פעילים. כתוצאה מכך מתאפשרים בכיתה הקבוצתית תסריטים שונים ומגוונים יותר של הוראה ולמידה. אלה מכונים בלשון המקצועית חלופות (אלטרנטיביות) בהוראה. לפי גישתו של (Hartman 2001), המושג אלטרנטיבות הוא מושג מפתח בהבחנה בין מורה טירון לבין מורה מיומן, כי המורה המיומן שוקל אלטרנטיבות שונות ומסוגל לעמוד על יתרונותיה וחסרוניתה של כל אלטרנטיבה, במטרה לבחור את האלטרנטיבה המתאימה ביותר הן לנושא הנלמד והן לאוכלוסיית התלמידים (Hartman, 2001). גיוון בדרכי החקר וההוראה נשען על ההתפתחות הטכנולוגית המואצת של תקופתנו, והעולם המודרני פתח בפני המורים שפע של אפשרויות ואלטרנטיבות להוראה כדוגמת

Finn, G. (1995). Developing a concept of self. *Sign Language studies,* 86, 1 -18.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology* . 17, 300- 313.

Harter, S.(1999). A Manual for Adolescent Self Evaluation Profile.

Hattie, J., Marsh , H. W ., Neill, J .T ., 7 Richards, G . E .(1997). Adventure education and outward bound: out of class experiences that make a lasting difference. *review of Education Research*, 67(1), 43- 87.

Wentzel, K.R ., & Erdley, C.A .(1993). Strategies for making friends: relation to social behavior and peer acceptance un early adolescence *Developmental Psychology*, 29(5), 819- 826.

Rugen, B. (1994). *Improving student self esteem through changes in the learning environment*. Masters Practicum, Saint Xavier University.

20-21 ביוני 2001; מצוטט מתוך: *מרכז המחקר והמידע של הכנסת, החינוך הטכנולוגי*, כתבה: רוניה בריטברד, 1 ביוני 2003.

לסט, א. ולזברמן, ס. (1996). *סוגיות בפסיכולוגיה של בית הספר*. ירושלים: מאגנס.

מור, פ. (2007). *התמודדות מערכת החינוך עם תלמידים תת משיגים ותופעת נלוות על פי התפיסה החינוכית פסיכו-חברתית*. ג'וינט ישראל: אשלים.

מרכז א.י.ל.ה. . (2000). בית הספר לחינוך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן

מרעי, ס. ובנימין, א. (1975) . *יחס החברה הערבית בישראל כלפי חינוך טכנולוגי מקצועי*. חיפה: המכון לחקר החינוך הערבי ופיתוחו.

סבירסקי, ש. (1999). שווים ושווים פחות. *הד החינוך*.

עשור, א וקפלן, ח. (2001). *גורמים המנבאים מוטיבציה פנימית ללמידה, מודל ההכוונה העצמית במבט התפתחותי*. דו"ח מחקר למדענית הראשית של משרד החינוך.

קופלבי, ע. (1973) . החינוך במגזר הערבי בישראל: עובדות ובעיות, אצל חיים אורמיאן (עורך), *החינוך בישראל*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. עמ' 323-334.

קפלן,ח. ,עשור,א. (2004). *דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגיים בין מורים לתלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותוכנית יישומית*. בתוך שכטמן, צ (עורכת), הייעוץ החינוכי. אוניברסיטת חיפה.

רוגרס, ק. (1951). החופש ללמוד. תל-אביב: ספרית הפועלים.

שאודר, א. (2008). *כל תלמיד יכול: המדריך להצלחה בלימודים ולבניית אמון עצמי*. אורה שאודר: הוצאה עצמית

שולמן, ש. (1995). יחסים חברתיים ומשימות התפתחותיות בגיל ההתבגרות. מתוך: ח' פלום (עורך). *מתבגרים בישראל*. אבן יהודה: רכס.

Barakat, H . (1985). The Arab family and the challenge of socil transformation. In E . W. Fernea (Ed.) woman and the family in the middle east : *New voices of change* (pp.27-48) Austin TX : University of Texas Press

Berdit,T. ,& Burrgy, L .(1996). Social self concept. In B.A. Breach (Ed.).*Handbook of self-concept* (pp. 171 - 205). New York: Wiley.

Byrne, B.M.(1984).The general/academic self-concept normological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 427- 456.

Cole, D. A. (1991). Change in self-perceived competence as a function of peer and teacher evaluation. *Developmental Psychology*, 27(4), 682-688.

זמנית בחייו של המתבגר. השינויים הגופניים מחייבים התייחסות מחודשת לדימוי הגוף והם מעוררים חרדות הקשורות במיניות ודורשות התייחסות שונה במערכת היחסים של המתבגר עם משפחתו וסביבתו. כמו כן קבוצת השווים מהווה היבט מרכזי של התפתחות המתבגר שבתוכה הוא מנסה מיומנויות שונות ומקבל משוב על עצמו דבר המשפיע על ההערכה העצמית שלו כלפי עצמו (שולמן, 1995). מכאן ניתן לראות, שגם תחומים כל כך אישיים, ניזונים מהתייחסות הסביבה, החברה והמשפחה.

לסיכום, ניתן לומר, שלמרות מגבלותיו של המחקר, המסקנה העיקרית שלו מדגישה את החשיבות של טיפוח ההערכה העצמית בקרב התלמידים. דבר אשר מצריך מודעות רבה על ידי אנשי חינוך ובמיוחד על ידי הגורמים הטיפוליים בבתי הספר העוסקים בהיבט הרגשי־חברתי של התלמיד. טיפוח אווירה תומכת בבית הספר, פיתוח המגמות הטכנולוגיות, פיתוח האישיות והיצירתיות בקרב התלמידים עם דחיפה להישגיות.

מקורות

אבו עסבה, ח. (2005). ההישגים הלימודיים של התלמידות הערביות בישראל כגורם לכניסתן למעגל התעסוקה וכהזדמנות לשינוי במעמדן החברתי. בתוך: פלדי, א' (עורך). *החינוך במבחן הזמן 2*. הסתדרות המורים- עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך.

אריאלי, מ. (1989). משמעותה של פעולה בהקשר חינוכי: על גישת הפעולה ויישומה בסוציולוגיה של החינוך. בתוך: א בלצ'נסקי (עורך), *ספר יצחק: מאמרים ודברי הגות בנושא חינוך* (ע' 154-167). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

אלחאג', מ. (1996). *חינוך בקרב הערבים בישראל, שליטה ושינוי חברתי* . ירושלים: הוצאת מאגנס.

וורגן, י. וגלעד נ. (2008). *החינוך המקצועי והטכנולוגי בישראל ובעולם*. ירושלים: כנסת ישראל: מרכז המחקר והמידע.

ויניקוט, ד. (2004). *הילד, משפחתו וסביבתו*. ספרית פועלים.

חיידר, ע. (1984). החינוך המקצועי, בתוך: *החינוך הערבי בישראל*. נצרת: דאר אלנהדה. עמ' 50-53.

כצנלסון, ע. (2009). *דיאלוג עם ילדים*. תל-אביב:כנרת דביר.

לביא, ו. (2001). חינוך והון אנושי כאסטרטגיה לצמיחה כלכלית בישראל, הרצאה בכנס קיסריה.

התלמידים וההזדמנויות העומדות לרשותם, והמחקרים מעידים על כך, שההישגים בתחום החינוך המקצועי רחוקים מלהשביע רצון, היצע המקצועות הטכנולוגיים בבתי הספר הערביים הוא מצומצם והאפשרות המוצעת לתלמיד היא מוגבלת (חידר, 1984). להדגשת יתר זו של הישגים לימודיים ישנו גם פן שלילי בכך, שההישגים של התלמיד נתפסים כהישג של כל המשפחה, ובמקביל כישלונו או בחירתו בבית ספר מקצועי נתפס כפגיעה במעמדה של משפחתו, ולכן אין ספק שהישגים לימודיים וסוג בית הספר משפיעים על הערכתו העצמית של התלמיד המשתקפת מהאנשים המשמעותיים בסביבתו ובמקביל לירידה בדימוי העצמי (ברקאת, 1985). כמו כן, בבדיקת ההערכה העצמית בתחום התנהגותי והחברתי הממצאים הראו, שרמת הדימוי העצמי בתחום החברתי וההתנהגותי חיובית יותר בקרב תלמידי בית ספר רגיל. רוג'רס (1951) מדגיש את חשיבות ההשפעה החברתית וטוען כי פיתוח הדימוי העצמי קשור למידה שבה מרגיש הפרט שהוא מציג את עצמו, ולאופן שבו תופסים אותו האחרים דבר אשר משפיע על עיצובו ועל התפתחותו של הדימוי העצמי (רוגרס, 1951). מור (2007) ציינה, שכדי שהתלמיד יצליח בתפקידו, הוא זקוק לאורך שנות התחנכותו בבית הספר להבשלה קוגניטיבית ורגשית, להרגשת מקובלות ואכפתיות מצד הסובבים אותו. הדימוי העצמי מושפע מההתייחסות החברתית לאדם עצמו בנוסף לאיך הוא רואה עצמו. במגזר הערבי הדעה הרווחת היא, שבתי ספר טכנולוגים מהווים מקלט לאלה הנושרים מבית ספר רגיל (אבו עסבה, 2001) דבר שעלול לגרום ליחס לא הולם כלפי התלמיד, אשר בסופו של דבר משפיע על רמת הדימוי העצמי. כמו כן, המחקרים של הארטר (Harter, 1981) מראים, שמצב של מקובלות חברתית משפיע על דימוי עצמי חברתי וחשוב לתהליך התפתחותו של הילד, מכיוון שהוא משפר את ההסתגלות הסוציו-אמוציונאלית של התלמיד לסביבה הבית הספרית. התלמידים תופסים את עצמם כמקובלים יותר על עמיתיהם, נוטים גם לתפוס את עצמם כאינטליגנטים וכטובים בעבודת בית הספר. במקביל ממצאי מחקר של אחרים מראים, כי דימוי עצמי חברתי נמוך קשור לחוסר הסתגלות חברתית, לדחייה, לבדידות ולהתנהגות תוקפנית הנגרמת כתגובה לכעס כלפי אחרים (Berdit & Burgy, 1996).

דבר כזה השתקף מתוצאות השאלון אצל תלמידי בית ספר טכנולוגי שהביעו חוסר הסתגלות חברתית. גם בדיקת רמת ההערכה העצמית הכללית אם זה, מראה חיצוני, אינטימיות, רומנטיות ותחום ספורטיבי נמצא, שרמת ההערכה העצמית חיובית יותר בקרב תלמידי בית ספר רגיל. ההנחה הייתה שדווקא באספקטים האלו לא יהיה הבדל בין שני בתי הספר כיוון שאלה דברים אישיים המושפעים מתפיסת האני. אבל, תוצאות המחקר הראו אחרת. בכל זאת יש הבדל ורמת הדימוי העצמי יותר חיובית אצל תלמידי בית ספר רגיל. שולמן (1995) טוען, שהצורך לגבש זהות עצמית בתקופת ההתבגרות מתעוררת כתוצאה משינויים גופניים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים שמתרחשים בו

זה יועיל הן לחברה הערבית והן לכלכלה הישראלית. כמו כן, אלחאג' (1996) חיזק את טענתם וגילה כי מאז ראשית שנות השמונים, מגלה הציבור הערבי עניין גדול והולך בקידום החינוך המקצועי, למרות שההישגים בתחום החינוך המקצועי רחוקים מלהשביע רצון. ממצאי השאלון הממוקד העידו גם על כך, שהסיבה העיקרית בבחירת המשך לימודיהם נובעת בעיקר מהרצון לרכוש מקצוע לתעסוקה עתידית. גם אבו עסבה (2005) ציין, שהסיבה העיקרית לשיעור הנמוך של הסטודנטים הערבים בהשכלה הגבוהה היא כדאיות ההשכלה הגבוהה מבחינת אפשרויות תעסוקה. לפי דוח מחקר שהוגש למדען הראשי של משרד החינוך עולה, כי התגמול עבור השכלה גבוהה בקרב האוכלוסיה הערבית אינו מהווה תמריץ מספיק כדי שימשיכו לחינוך על תיכוני (פרידלנד ואיזבך 2000). עם זאת, בניתוח השאלון הבודק אם רמת ההערכה העצמית בתחום הלימודי, ההתנהגותי והערכה עצמית כללית בין תלמידי בית הספר הרגיל לבין תלמידי בית הספר הטכנולוגי נמצא, שרמת הדימוי העצמי אצל תלמידים הלומדים בבית ספר רגיל גבוהה יותר מרמת הדימוי העצמי אצל התלמידים הלומדים בבית ספר טכנולוגי.

ניתן להסביר תופעה זו על-ידי התייחסות למספר אלמנטים הקשורים לסביבה החינוכית לימודית של התלמיד. בסביבת חיים בריאה-נורמטיבית, הילד מקבל ונחשף אל העולם במנות קטנות, בדרך הנכונה ובזמן הנכון (ויניקוט, 2004). מחקרים שנערכו בישראל מצאו, כי התנהגויות מורה התומכת באוטונומיה ובסיפוק הצרכים הבסיסיים במסוגלות ובקשר בכיתה מקדמות מוטיבציה פנימית ללמידה, רגשות חיוביים ואף הישגים לימודיים והשקעה לימודית (עשור וקפלן 2004,2001). תקשורת אפקטיבית עם ילדים חיונית כדי שהתלמיד יעריך את עצמו, ירגיש רצוי, מובן על ידי אחרים, ייתן אימון בזולת, ויעז לבטא רגשותיו (כצנלסון, 2009). בנוסף, שורה של כישלונות או של הצלחות במשך שנים תביא להכללה מצד התלמיד כלפי עצמו כתלמיד. עם הזמן התלמיד עובר, מהטלת האשמה לאי הצלחתו על בית הספר והמורים להאשמת עצמו באופן ישיר. משמע דימוי עצמי לימודי נתפס כמשקף את התחושה של היכולת או של חוסר היכולת להתמודד עם הסיטואציה הלימודית, ציפיות התלמידים ביחס ליכולתם או לחוסר יכולתם להתמודד בדרך כלל עם חומר הלימוד ישפיעו על התנהגותם הממשית בבית הספר ועל רמת הדימוי העצמי שלהם(Cole ,1991) . שאורד (2008) טענה, שרמת הדימוי העצמי תלויה באמונה העצמית, אם אדם חושב שהוא "שווה", מעריך את עצמו ומאמין ביכולותיו, יש לו דימוי עצמי גבוה, ואם הוא לא מעריך את עצמו ולא מאמין ביכולותיו, יש לו דימוי עצמי נמוך. כמו כן, מושג העצמי או הערכה עצמית מקבלים חשיבות רבה בהיותם חלק עיקרי בבניית זהותו של המתבגר (Barakat, 1985). בנוסף לכך, יש לקחת בחשבון את טבעה של אוכלוסיית הנבדקים שכולם מהאוכלוסייה הערבית, ובחברה הערבית ישנה שימת דגש רבה על הישגים לימודיים בהיותם משפיעים ואפילו קובעים את עתידם של

בניתוח t test לבדיקת ציון ההערכה העצמית לממדים: לימודי, התנהגותי, חברתי וכללי נמצא:

כי קיים הבדל בתפיסת הממד האקדמי בין תלמידים בבית ספר רגיל לתלמידים בבי"ס טכנולוגי ($t(98)=13.8$, $p<.01$), הממד האקדמי בבתי"ס רגיל ($M=2.2$ $sd = 0.34$) גבוהה יותר מאשר בבית ספר טכנולוגי ($M=1.43$ $sd=0.26$).
קיים הבדל בתחום הממד ההתנהגותי בין תלמידים בבית ספר רגיל לתלמידים בבי"ס טכנולוגי ($t(98)=9.1$, $p<.01$), הממד ההתנהגותי בקרב תלמידי בית הספר הרגיל ($M=2.24$, $sd=0.44$) גבוהה יותר מאשר תלמידי בית הספר הטכנולוגי ($M=1.48$ $sd=0.4$).

קיים הבדל בתחום הממד החברתי בין תלמידים בבית ספר רגיל לתלמידים בבי"ס טכנולוגי ($t(98)=11.8$, $p<.01$), הממד החברתי בקרב תלמידי בית הספר הרגיל ($M=2.24$, $sd=0.41$) גבוהה יותר מאשר תלמידי בית הספר הטכנולוגי ($M=1.46$ $sd=0.3$) .

קיים הבדל בתחום ההערכה העצמית הכללית בין תלמידים בבית ספר רגיל לתלמידים בבי"ס טכנולוגי($t(98)=8.9$, $p<.01$), ממד ההערכה העצמית הכללית בקרב תלמידי בית הספר הרגיל ($M=2.3$ $sd=0.44$)גבוהה יותר מאשר תלמידי בית הספר הטכנולוגי ($M=1.5$ $sd=0.4$).

דיון ומסקנות

מאמר זה דן במידת ההערכה העצמית בקרב תלמידים מתבגרים בשני בתי ספר שונים מהמגזר הערבי. קבוצה אחת של תלמידים אשר לומדים בכיתות ט' בבית ספר טכנולוגי. וקבוצה שניה של תלמידים אשר לומדים בכיתות ט' בבית ספר ממלכתי רגיל. כידוע, כיתה ט' משמשת להכנה ולהכוון לקראת המשך הלימודים התיכוניים (וורגון ואחרים, 2008). השאלה המרכזית שנחקרה במחקר זה התמקדה במידת השפעת סוג בית הספר על רמת הדימוי העצמי אצל התלמידים. החידוש העיקרי במחקר התבטא באימות הטענה שאומרת, שבמגזר הערבי התלמידים בוחרים להמשיך את לימודיהם בבית ספר טכנולוגי מבחירה אישית חופשית ללא שום קשר להישגים או לכל בעיה אחרת. ניתוח השאלון הממוקד שהועבר לתלמידי בית הספר הטכנולוגי הוכיח טענה זו. הממצאים העידו על כך, שהתלמידים בוחרים מרצונם החופשי ללמוד בנתיב הטכנולוגי. התלמידים ציינו גם, שההורים שלהם תמכו בהחלטתם זו. מרעי ובנימין (1975) שחקרו את עמדותיה של החברה הערבית בנושא החינוך המקצועי הגיעו למסקנה, שהורים ותלמידים ערבים כאחד גילו עמדה חיובית כלפי חינוך מקצועי־טכנולוגי. הם סברו כי השקעה בחינוך מסוג

לוח 2 - תוצאות השאלון הממוקד

ממצא	אחוז המשיבים
בחרו ללמוד בבית הספר הטכנולוגי מרצונם החופשי	100%
ההורים היו שותפים בהחלטה	66%
הסיבה העיקרית לבחירת בית הספר נבעה בעיקר מהשאיפה ללמוד מקצוע	80%
התלמידים מרגישים בשייכות לבית הספר	74%
התלמידים הביעו שהם שותפים בפעילויות והחלטות חינוכיות	70%
גאים בהיותם תלמידי בית ספר טכנולוגי	78%

הממצאים מראים, שהתלמידים בחרו בבית הספר הטכנולוגי מרצונם החופשי במטרה לרכוש מקצוע והם הביעו שייכות וגאווה לבית הספר.

שלב שני, ניתוח השאלון הבודק את רמת ההערכה העצמית בקרב התלמידים בשני בתי הספר

בניתוח תוצאות השאלון הבודק את רמת ההערכה העצמית בקרב תלמידי שני בתי הספר נעשה מבחן t test לבדיקת ההשערות. להלן טבלת סיכום הממצאים:

לוח 3 - טבלת סיכום ניתוח t test

מימד		N	ממוצע	סטיית תקן	test t
אקדמי	בית ספר טכנולוגי	50	1.43	0.26	t=13.8**
	בית ספר רגיל	48	2.2	0.34	
	Total	98			
התנהגותי	בית ספר טכנולוגי	50	1.48	0.4	t=9.1**
	בית ספר רגיל	48	2.24	0.44	
	Total	98			
חברתי	בית ספר טכנולוגי	50	1.46	0.3	t=11.8**
	בית ספר רגיל	48	2.24	0.41	
	Total	98			
כללי	בית ספר טכנולוגי	50	1.5	0.40	t=8.9**
	בית ספר רגיל	48	2.3	0.44	
	Total	98			

**P< 0.01

המשפט הזה, כך שהוא בעל תיאור שלילי של קבוצת המתבגרים, כמו "מתבגרים אחרים לא מרגישים שהם טובים מאוד כשזה נוגע לספורט".

הנבדק אמור לקרוא שני המשפטים ולהחליט איזה מהם מתאר אותו יותר.

זאת ועוד, הנבדק אמור להחליט עד איזה מידה המשפט מתאר אותו על-ידי 5 היגדים בסולם ליקרט כאשר ציון 5 מתאר שההיגד מתאר אותו ברמה גבוהה מאוד וציון 1 אינו מתאר אותו בכלל.

מהימנות הכלי נבדקה על-ידי מקדמי אלפא קרונבך. להלן טבלה המסכמת את מקדמי אלפא קרונבך לכל אחד מתת המבחנים של ההערכה העצמית.

לוח 1: מקדמי אלפא של קרונבך

מדד	שאלות	אלפא קרונבך
לימודי	1, 9, 17, 25, 33	0.772
מראה חיצוני	2, 10, 18, 26, 34	0.784
ספורטיבי	3, 11, 19, 27, 35	0.765
חברתי	4, 12, 20, 28	0.745
רומנטי	5, 13, 21, 29, 37	0.862
התנהגותי	6, 14, 22, 30, 38	0.867
אינטימיות	7, 15, 23, 31, 39	0.850
הערכה עצמית כללית	8, 16, 24, 32, 40	0.887

בנוסף, חוברו 5 שאלות ממוקדות שמטרתן לבדוק האם התלמידים בחרו מרצונם האישי להמשיך את לימודיהם בבית ספר טכנולוגי או שההחלטה נכפתה עליהם? השאלות שנשאלו הם: למה בחרת ללמוד בבית ספר טכנולוגי? האם אתה לומד בבית הספר מרצונך האישי? האם חויבת ללמוד בבית ספר טכנולוגי? את מי שיתפת בהחלטה שלך? האם אתה מרגיש בשייכות לבית הספר? האם אתם שותפים להחלטות ולפעילויות החינוכיות המתקיימות במסגרת הבית ספרית? האם אתה גאה בזה שאתה לומד בבית ספר טכנולוגי?

ממצאים

ניתוח הממצאים נעשה בשני שלבים:

שלב ראשון, בדיקת השאלה, האם התלמידים בחרו מרצונם האישי להמשיך את לימודיהם בבית ספר טכנולוגי או שההחלטה נכפתה עליהם?

כדי לענות על שאלה זו, נעשה ניתוח לשאלון הממוקד ונמצא:

ידי היחס שבין ההישגים לציפיות. כמו כן, הרבה מחקרים הראו שישנו קשר בין רמת ההערכה העצמית לבין השיגי התלמידים (מרכז א.י.ל.ה. 2000).

שאלת המחקר המרכזית היא:

האם קיים הבדל בתפיסת ההערכה העצמית בין תלמידי בית הספר הרגיל לבין תלמידי בית הספר הטכנולוגי?

על סמך שאלה מרכזית זו נוסחה ההשערה הבאה:

- האם קיים הבדל בתפיסת ההערכה העצמית בתחום הלימודי, החברתי, ההתנהגותי והערכה עצמית כללית בין תלמידי בית הספר הרגיל לבין תלמידי בית הספר הטכנולוגי?

משתני המחקר:

משתנה תלוי - הערכה עצמית

משתנה בלתי תלוי- סוג בית הספר

שיטה

אוכלוסיית הנבדקים

אוכלוסיית המחקר כללה תלמידים הלומדים בכיתות ט' בשתי חטיבות ביניים הנמצאות באותו כפר, חטיבת ביניים של החינוך הרגיל וחטיבת ביניים של החינוך הטכנולוגי. בבחירת אוכלוסיית המחקר נלקחו בחשבון את הרקע התרבותי והחברתי של התלמידים, את הרקע המגדרי, ואת ההשתייכות הדתית. התלמידים נבחרו בצורה אקראית בשני בתי הספר. כאשר נלקח בחשבון את מספר התלמידים הרשומים והלומדים בבית הספר הטכנולוגי שהיו 50 תלמידים במספרם, ולכן הוחלט לדגום מספר זהה של תלמידים הלומדים בבית ספר רגיל. המדגם כלל 100 תלמידים:

50 תלמידים שהם תלמידי כיתות ט' בבית ספר ממלכתי רגיל בכפר ערבי בצפון .

50 תלמידים שהם תלמידי כיתות ט' בבית ספר טכנולוגי באותו כפר ערבי בצפון.

כלי המחקר

חולק לנבדקים שאלון הערכה עצמית למתבגרים של סוזאן הארטר (1999) (Adolescent Self- Evaluation Profile). השאלון כלל 40 פריטים. בכל פריט מוצגים שני משפטים המתארים קבוצת מתבגרים. משפט אחד הוא בעל תיאור חיובי של קבוצת מתבגרים, כמו "יש מתבגרים שמצליחים מאוד בכל סוגי הספורט". המשפט האחר הוא ההפך של

רוגרס (1951) הדגיש את חשיבות ההשפעה החברתית על תפיסת האני ועל פיתוח הדימוי העצמי. הרי, מצב של מקובלות חברתית משפיע על דימוי עצמי חברתי גבוה וחשוב לתהליך התפתחותו של הילד, מכיוון שהוא משפר את ההסתגלות הסוציו־אמוציונלית של התלמיד לסביבה הבית ספרית. התלמידים תופסים את עצמם כמקובלים יותר על עמיתיהם, נוטים גם לתפוס את עצמם כאינטליגנטים וכטובים בעבודת בית הספר (Harter, 1981). ממצאי מחקר מורים כי דימוי עצמי חברתי נמוך קשור לחוסר הסתגלות חברתית, לדחייה, לבדידות ולהתנהגות תוקפנית הנגרמת כתגובה לכעס כלפי אחרים ((Berdit &Burgy, 1996. לעומתו דימוי עצמי חברתי גבוה קשור בהכרת מיומנויות חברתיות המובילות להצלחה חברתית (Wentzel & Erdley,1993).

דימוי עצמי לימודי

הנו מדד לתפיסת התלמיד את הישגיו בהשוואה להישגי התלמידים האחרים בכיתות. עמדותיו של התלמיד כלפי עצמו ביחס ללמידה בבית הספר קשורות במידה רבה לעמדותיו של הילד כלפי בית הספר וכלפי הלמידה בו (Cole,1991).

שורה של כישלונות או של הצלחות במשך שנים תביא להכללה מצד התלמיד כלפי עצמו כתלמיד. הטלת האשמה לאי הצלחתו על בית הספר ועל המורים תעבור עם הזמן להאשמה עצמית. משמע דימוי עצמי לימודי נתפס כמשקף את התחושה של היכולת או של חוסר היכולת להתמודד עם הסיטואציה הלימודית. ציפיות התלמידים ביחס ליכולתם או לחוסר יכולתם להתמודד בדרך כלל עם חומר הלימוד ישפיעו על התנהגותם הממשית בית הספר(Cole, 1991) .

הערכה עצמית בקרב מתבגרים

הצורך לגבש זהות עצמית בתקופת ההתבגרות מתעורר כתוצאה משינויים גופניים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים שמתרחשים בו זמנית בחייו של המתבגר. השינויים הגופניים מחייבים התייחסות מחודשת לדימוי הגוף והם מעוררים חרדות הקשורות במיניות ודורשות התייחסות שונה במערכת היחסים של המתבגר עם משפחתו וסביבתו. בדרכו של המתבגר לקראת אוטונומיה ואינדיבידואליות הוא עומד בפני קונפליקטים עם בני משפחתו. קבוצת השווים מהווה היבט מרכזי של התפתחות המתבגר שבתוכה הוא מנסה מיומנויות שונות ומקבל משוב על עצמו. עם זאת לא תמיד ההשתייכות לקבוצה מהווה פן חיובי בחייו, ייתכן שקבוצת הגיל תהווה מקור להתפתחות החרדה בקרבו (שולמן, 1995).

לסט וזלברמן (1996) ציינו, שההערכה העצמית מתייחסת לתפיסה, להרגשה ולהערכה שמייחס היחד בקשר לחוויות ולהתנסויות שלו. ניתן לומר, שרגשות האדם עוצבו על

בזולת, ויעז לבטא רגשותיו. בדיאלוג שמתקיים בין המורה לתלמיד שניהם נוטלים חלק פעיל, ושניהם משפיעים זה על זה (כצנלסון, 2009). כדי שהתלמיד יצליח בתפקידו, הוא זקוק לאורך שנות התחנכותו בבית הספר להבשלה קוגניטיבית ורגשית, שתסייע לו לקבל סמכות, להיענות לדרישות המסגרת ולתפקד באופן עצמאי כמצופה מבני גילו. אשר בלעדיו יהיה תת משיג, לא ישתלב מבחינה חברתית ולא יסתגל למסגרת החינוכית. תלמיד שאיננו בשל דיו מבחינה קוגניטיבית, רגשית וחברתית יתקשה להשתלב ולתפקד באופן נורמטיבי ומכאן חשיבות הקשר, טיבו ואיכותו, וכן חשיבותו של המורה כדמות משמעותית עבור התלמיד (מור, 2007).

דימוי עצמי

מושג הדימוי העצמי הוא תפיסתנו העצמית, אומדן קוגניטיבי הנגזר מחוויות ה "העצמי" של הפרט (Hattie, Marsh, Neil & Richards,1997). ובמונחים ספציפיים האמנות והרגשות ביחס ליכולתנו, לכישורינו, להופעתנו ולמקובלות החברתית שלנו (Byrne,1984; Finn,1995; Wentzel & Erdley,1993). בספרות אין הגדרה אחת מוסכמת של מבנה הדימוי העצמי (Berdit & Burgy,1996). שאורד (2008) הגדירה את הדימוי העצמי, כדרך בה אדם - ילד, נער או בוגר רואה את עצמו ומעריך את תפקודו ואת עצמו. היא טענה, אם אדם חושב שהוא "שווה", מעריך את עצמו ומאמין ביכולותיו, יש לו דימוי עצמי גבוה, ואם הוא לא מעריך את עצמו ולא מאמין ביכולותיו, יש לו דימוי עצמי נמוך. הדימוי העצמי הוא המניע את מעשיו, ונותן לו את הביטחון להחליט החלטות ולבצע מעשים, מעניק לו את האמון בעצמו וביכולותיו (שאורד, 2008).

במחקרים העוסקים בדימוי עצמי עולה שאלה מרכזית: האם ההתנסויות של האדם גורמות לתפיסה אחת כוללת של האדם את עצמו או האם האדם (וגם הילד) מבחין בין תחומים שונים של פעולותיו, בונה לעצמו תמונה ספציפית לכל תחום עם יכולת הבחנה בין תחומים שונים של פעולותיו, וכל התמונות הללו מאורגנות יחד לאשכול רב ממדי של הדימוי העצמי ומתייחסים לכמה פנים המרכיבים אותו: לימודי, רגשי, משפחתי פיזי וחברתי

. (Berdit & Burgy, 1996; Wentzel & Erdlley, 1993)

דימוי עצמי חברתי

ההתייחסות לדימוי עצמי כגורם רב ממדי גרמה לגידול ניכר במחקר על דימוי עצמי חברתי (Berdit &Burgy, 1996). מתוך הספרות התיאורטית הנוגעת לדימוי עצמי חברתי עולות שתי הגדרות: האחת, דימוי עצמי חברתי כמקובלת חברתית (Rugen, 1994). השנייה מגדירה דימוי עצמי חברתי ככישורים חברתיים (Wentzel & Erdley,1993).

במסלול הטכנולוגי מגבילים את האפשרויות העתידיות של הלומדים בו, בכך שהמסלול המקצועי מתייג את התלמידים ויוצר בהם דימוי עצמי נמוך (לביא, 2001). סבירסקי (1999) טען, כי לימודי מקצוע, אינם שייכים כלל לעולם בית-הספר אלא לעולם של שוק העבודה, וכי העובדה שהם נכללים בתכנית לימודים ממלכתית ומוצעים כאילו הם שווי משקל ללימודים העיוניים מעידה יותר מכול על מדיניות מעמדית המשמרת הבדלים בין בני-אדם.

חינוך מקצועי במגזר הערבי

האוכלוסייה הערבית החלה לגלות עניין בחינוך מקצועי כבר בסוף שנות החמישים. המחלקה למורים ערבים בהסתדרות המורים העלתה את העניין בהזדמנויות שונות והאיצה במשרד החינוך לכלול בתי ספר ערביים במערכת הארצית של בתי ספר מקצועיים. רק בשנות הלימודים 3/1962 נפתחו כיתות מקצועיות בארבעה בתי ספר ערביים שהציעו תכנית לימודים מקצועית חלקית למשך 2-3 שנים (אלחאג', 1996).

הגישה הרשמית הקונבנציונלית הייתה, כי החברה הערבית מעדיפה מסלול, המוביל למקצועות הצווארון הלבן על פני מקצועות הצווארון הכחול. טענה זו השמיעו גורמים רשמיים, שהסתייגו מהרחבת המסלול המקצועי בבתי ספר ערביים (קופלביץ, 1973: 332).

מחקר של מרעי ובנימין על עמדותיה של החברה הערבית בנושא החינוך המקצועי הביא למסקנה שונה: הורים ותלמידים ערבים כאחד גילו עמדה חיובית כלפי חינוך מקצועי - טכנולוגי וסברו כי השקעה בחינוך מסוג זה תועיל הן לחברה הערבית והן לכלכלה הישראלית (מרעי ובנימין, 1975).

מאז ראשית שנות השמונים, מגלה הציבור הערבי עניין גדל והולך בקידום החינוך המקצועי. ההישגים בתחום החינוך המקצועי רחוקים מלהשביע רצון (אלחאג', 1996).

היצע המקצועות הטכנולוגיים בבתי הספר הערביים הוא מצומצם ובשעה שתלמיד יהודי יכול לבחור מתוך מגוון רחב של מקצועות טכנולוגיים מפותחים, האפשרויות המוצעות לתלמיד הערבי מוגבלות (חיידר, 1984).

סביבה לימודית

מרגע היוולדו זקוק האדם לחוויה של אהבה, דאגה, קבלה וסיפוק צרכיו הבסיסיים. הידיעה כי מישהו נמצא שם עבורך משחררת מדאגות, ומונעת התפתחותן של חרדות ודפוסי חשיבה שליליים. בסביבת חיים בריאה-נורמטיבית, הילד מקבל ונחשף אל העולם במנות קטנות, בדרך הנכונה ובזמן הנכון (ויניקוט, 2004). תקשורת אפקטיבית עם ילדים חיונית כדי שהתלמיד יעריך את עצמו, ירגיש רצוי, מובן על ידי אחרים, יתן אימון

במסגרת הלימודים הטכנולוגית הם אלה שנפלטו ממסגרת הלימודים הרגילה בגלל ההישגים הנמוכים ובגלל בעיות התנהגותיות. עם זאת, במקרים רבים ובמיוחד במגזר הערבי, התלמידים בוחרים ללמוד בבית ספר טכנולוגי מתוך רצון אישי, ולאו דווקא בגלל ההישגים הנמוכים או בעיות התנהגותיות. דבר זה, הביא את כותבת המאמר לבדוק, האם רמת ההערכה העצמית תלויה בסוג בית הספר למרות הבחירה החופשית בבחירת המשך הלימודים?

מטרת המחקר הנוכחי היא:

לבדוק האם רמת ההערכה העצמית בקרב תלמידי כיתות ט' מושפעת מסוג בית הספר ומהסביבה הלימודית שלו?

המחקר נערך בקרב תלמידי כיתות ט' באחד הכפרים הערבים בצפון המאפשר לתלמידיו לבחור את המשך לימודיהם בבית ספר רגיל או בבית ספר טכנולוגי.

רקע תיאורטי

חינוך מקצועי

יש הרואים בחינוך מקצועי כדרך להבטיח עבודה ולשיפור יכולת ההשתכרות של האזרח,

ולאמצעי המשפר את יכולתן של מדינות להתחרות בשוק הגלובלי באמצעות כוח עבודה מקצועי (וורגון ואחרים, 2008). מערכת בתי-הספר המקצועיים פועלת במסגרת משרד התמ"ת, ומתוקפם של כמה חוקים, כגון חוק החניכות, התשי"ג-1953, חוק עבודת הנוער, התשי"ג-1953, חוק החשמל, התשי"ד-1954, וחוק שירות התעסוקה, התשי"ט-1959. מערכת בתי-הספר המקצועיים בפיקוח המשרד היא ארבע-שנתית: כיתה ט' משמשת להכנה ולהכוון, כיתה י' היא כיתת הבסיס של לימודי המקצוע והכנה לשילוב עבודה ולימודים, וכיתות י"א-י"ב מיועדות להתמקצעות, לרכישת המיומנויות המעשיות בעבודה וללימודים לקראת יחידות בגרות שיאפשרו לתלמידים המשך לימודי טכנאים והנדסאים בעתיד. בתי-הספר המקצועיים מופעלים על-ידי כ-20 רשתות חינוך (של בעלויות שונות), והגדולות שבהן הן רשת אורט, רשת עמל ורשת מכללות סח'נין במגזר הערבי. במערך הלימודים כיום 14 ענפי הכשרה וכ-80 מקצועות לימוד (שם).

התומכים בהרחבת החינוך המקצועי ובחיזוקו, מדגישים את הצורך במתן הכשרה מקצועית לתלמידים עוד בזמן לימודיהם במערכת החינוך כמענה חיוני לצורכי המשק והכלכלה (קורן, 2005). ולעומת זאת, יש הטוענים כי התלמידים בחלק מהמסלולים בנתיב הטכנולוגי מסיימים את לימודיהם בחסך חינוכי גדול בתחומים העיוניים הלימודים

ההבדל ברמת ההערכה העצמית בין תלמידים הלומדים בבית ספר טכנולוגי לבין תלמידים הלומדים בבית ספר רגיל במגזר הערבי

רנדה עבאס

תקציר

עבודה זו בדקה אם יש הבדלים ברמת ההערכה העצמית בתחומים ספציפיים: התחום הלימודי, התחום החברתי, ההתנהגותי והכללי בין תלמידים הלומדים בבית־ספר רגיל לבין תלמידים הלומדים בבית־ספר טכנולוגי. אוכלוסיית התלמידים מורכבת מבני שלוש עדות: מוסלמים, נוצרים ודרוזים. הטענה המרכזית של המחקר היא, שהתלמידים הם אלה שבוחרים מרצונם החופשי את מסגרת הלימוד שלהם לכיתה ט'. והשאלה הנשאלת, האם אפיון בית הספר משפיע על תפיסת ההערכה העצמית שלהם? כדי לבדוק טענה זו חולק שאלון הבודק את רמת ההערכה העצמית לכל התלמידים שהשתתפו במחקר. בנוסף, חובר שאלון ממוקד לתלמידי בית הספר הטכנולוגי, הבודק את אופן בחירת בית הספר.

ממצאי המחקר מעידים על כך, שבחירת בית הספר הטכנולוגי נעשתה על־פי בחירה חופשית של התלמיד ללא שום לחץ או כפיה. עם זאת, נמצא שרמת ההערכה העצמית בתחומים הלימודי, החברתי, ההתנהגותי והכללי גבוהה יותר בקרב תלמידים הלומדים בבית־ספר רגיל מאשר תלמידים הלומדים בבית־ספר טכנולוגי.

תארנים: חינוך מקצועי, דימוי עצמי, הערכה עצמית

מבוא

מאמר זה דן בהבדלים ברמת ההערכה העצמית בין תלמידים מבית ספר ממלכתי רגיל לבין תלמידים מבית-ספר טכנולוגי במגזר הערבי.

ההערכה העצמית מתאפיינת בייחוסים שהאדם מייחס לעצמו באופן כללי או בתחומים ספציפיים, כמו: יכולת קוגניטיבית, יכולת חברתית, מראה חיצוני וכו, (Harter, 1999).

בתי ספר נבדלים אלה מאלה בקבוצות הגיל והמגדר של תלמידיהם ומבחינת דרכיהם בארגון תכניות הלימודים, ההוראה והתלמידים (אריאלי, 1989). ההבדל בין בית ספר ממלכתי רגיל לבית ספר טכנולוגי מתבטא בזה, שבית ספר טכנולוגי (מקצועי) מאפשר לימוד מקצוע תוך כדי עבודה בדרך המשלבת לימודים עיוניים ועבודה מעשית. הלימודים העיוניים כוללים את רוב המקצועות הנהוגים במסלולי הלימוד העל יסודיים.

בחברה הישראלית בכלל ובחברה הערבית בפרט רואים לרוב, שהתלמידים הלומדים

The death of Dr. Habib Bolus fell on us out of the blue, the deceased left his mark both as a unique lecturer at the college and as a literary critic of stature on the national level and in the Arab world.

We, in the college, lost a unique and outstanding lecturer of Arabic.

The deceased served as an editor of the college's annual journal "Daruna" for three years and contributed a lot for its development.

Habib was well accepted among his students and colleagues in the College.

I lost a noble friend and colleague who lived through the teaching profession.

May his memory be blessed!

Professor Salman Ilaiyan
Haifa, August 2012

Head of the College's Word

The last two years the Arab College for Education reached splendid achievements. Potential, talent and perseverance led to the opening of three tracks of second degree study (M.Ed): linguistic education, learning and teaching and science education.

The Master›s degree programs emphasize the significance of research and modern methodological means to study the culture, humanities and the natural, social and education, sciences on one hand, and they emphasize the need to develop the profession and the training of professional personnel who is equipped with the best most up-to-date intellectual means, on the other. Both, the Bachelor and Master programs are closely related to the areas of interest and fields of research of the college faculty who guide our graduate students in their research projects. Hopefully, these achievements will prevail and intensify in the coming years, and ultimately lead to academic empowerment of the college and its faculty.

This issue expresses the relationship between the existing academic fields at the college and the faculty efforts in the fields of theory and research.

This journal is a shared space for researchers from our college and other academic institutions and researchers from Israel and abroad. It offers the readers a rich and diverse topics and articles. The reader of the journal can find a good combination of different areas in the education profession that express the wealth of the studied subjects and specialties in the Arab College for Education.

This issue of Daruna includes nine articles in different subjects: literature, philosophy, education, anthropology and teaching. As used in academic writings, all the articles were refereed by professional reviewers.

In conclusion and upon the publication of this issue, I would like to thank all the individuals who took part in editing, production, layout and publishing of the journal.

جهودهم وتفانيهم.

كان لنبأ وفاة الناقد الدكتور الصديق حبيب بولص الأثر الشديد في النفس والعزيمة. لقد افتقدنا علمًا ثقافيًّا أثرى المكتبة العربيّة بمؤلّفاته الرصينة، كما أنّه يعتبر من أهم النقاد الذين رصدوا الحركة الأدبيّة في البلاد مواكبةً وتحليلا.

لقد افتقدنا محاضرًا في اللغة العربيّة من الدرجة الأولى، شغل منصب رئيس تحرير دارنا لمدّة ثلاث سنوات؛ فأضاف لها من علمه وتجربته. كان دمث الأخلاق، له حضوره بين طلابه ومحبّيه، فكان لهم المرشد والموجّه والأب الحاني.

لقد افتقدت صديقًا أصيلا ينأى بنفسه عن صغائر الأمور، عالي الهمّة، عزيز النفس، محبًّا لمجتمعه وساعيًا في سبيل رقيّه.

قلّة هم الذين ينطبق قولهم على أفعالهم. والحبيب كان من بين هؤلاء. فلنا أن نفخر به، وأن نعتزّ بشخصيّة وطنيّة ثقافيّة تركت بصمة واضحة في مشهدنا التربويّ والثقافيّ.

بروفسور سلمان عليّان

حيفا، أغسطس 2012

كلمة مدير الكليّة

لقد حقّقت الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية في إسرائيل، في السنتين الأخيرتين إنجازات تدعو إلى الفخر؛ فإنّ المقدرة، والمؤهّلات والإصرار أتت أُكُلها، فقمنا بفتح ثلاثة مسارات تعليميّة في اللقب الثاني (M.E.d): التربية اللغويّة، التدريس والتعلّم والتربية العلميّة.

تؤكّد برامج اللقب الثاني على حيويّة البحث والأدوات البحثيّة والمنهجيّة المحتلنة في بحث الحضارة والعلوم الإنسانيّة وعلوم الطبيعة، المجتمع والتربية من جهة، كذلك تؤكّد هذه البرامج على حيويّة التطوير المهنيّ، وتأهيل قوى عاملة مهنيّة مزوّدة بأفضل الآليّات الثقافيّة والآنيّة، من جهة أخرى. إنّ برامج اللقب الثاني وبرامج اللقب الأول مرتبطة فيما بعضها ارتباطًا عضويًّا وثيقًا في مجالات اهتمام وأبحاث طاقم المحاضرين، الذين يدرّسون فيها، وهم يوجّهون بشكل كبير العمل البحثيّ لطلاب الماجستير. نأمل أن تتحقّق وتزداد الإنجازات في المستقبل القريب؛ لأنّ ذلك من شأنه أن يعزّز مكانة الكليّة وطاقم محاضريها أكاديميًّا.

إنّ العدد الواحد والأربعين من مجلة «دارنا» يعكس العلاقة بين مسارات التعليم القائمة في الكليّة وبين جهود طاقم المحاضرين في مجال البحث. وتُعتبر المجلة حيّزًا مشتركًا للدارسين من الكليّة الأكاديميّة العربيّة للتربية في إسرائيل– حيفا، ولباحثين آخرين من البلاد وخارجها. وكلاهما يقدّم للقرّاء تنوّعًا ثريًّا متعدّد الجوانب والمجالات، إذ تعرض المقالات نتائج بحوثهم. من يتأمّل المجلة يجد دمجًا محمودًا بين كوكبة من المقالات من اختصاصات مختلفة، ومن ثمّ يعكس ذلك غنى المواضيع والاختصاصات، التي تدرَّس في الكليّة الأكاديميّة العربية للتربية.

يضمّ هذا العدد بين دفّتيه تسعة مقالات من مجالات معرفة مختلفة: الأدب، الفلسفة، الأنثروبولوجيا والتدريس، وكما هو متّبع في الدوريّات الأكاديميّة المحكّمة، فقد حكّمت جميع المقالات من قبل قراء خارجيّين.

وإذ يرى هذا العدد النور، أوجّه شكري للقائمين عليه تحريرًا وإعدادًا وإنتاجًا مثنيًا على

אנו במכללה איבדנו מרצה לערבית שניחן במעלות ייחודיות.
המנוח כיהן כעורך כתב העת (שנתון המכללה "דארנא") במשך שלוש שנים והוסיף נדבך אקדמי להתפתחותו.
חביב ז"ל היה אהוד על תלמידיו ועל עמיתיו בסגל ההוראה של המכללה.
אני איבדתי חבר אציל נפש ועמית הוראה שחי את המקצוע ברמ"ח איבריו.
יהי זכרו ברוך..

פרופ' סלמאן עליאן
חיפה, אוגוסט 2012

דבר ראש המכללה

בשנתיים האחרונות הגיעה המכללה האקדמית הערבית לחינוך להישגים מפוארים. הפוטנציאל, הכישרון וההתמדה הניבו לפתיחת שלושה מסלולי לימודים בתואר שני (M.E.d): חינוך לשוני, למידה והוראה וחינוך מדעי.

תכניות לימודי המוסמך מדגישים מצד אחד, את חיוניותו של המחקר והכלים המתודולוגיים העדכניים לחקר התרבות והרוח ולחקר מדעי הטבע, החברה והחינוך, ומצד שני הם מדגישים את חיוניות פיתוח הפרופסיה והכשרת כוח אדם מקצועי ומצויד במיטב הכלים האינטלקטואליים העכשוויים.הן תכניות לימודי המוסמך והן לימודי הבוגר קשורים קשר הדוק לתחומי ההתעניינות ולתחומי המחקר של אנשי הסגל המלמדים בהם, והם מכַוונים במידה רבה את עבודת המחקר של תלמידי המוסמך. צריך לקוות שהישגים אלה יתגברו ויתעצמו בשנים הקרובות, ובסופו של תהליך יביאו להעצמתה האקדמית של המכללה וסגל מרציה.

גיליון 41 זה, מבטא את הזיקה בין מסלולי הלימודים הקיימים במכללה ובין מאמציהם של אנשי הסגל בתחום העיון והמחקר. כתב העת זה הוא מרחב משותף לחוקרים מן המכללה האקדמית הערבית לחינוך לישראל-חיפה ולחוקרים ממוסדות אקדמיים נוספים מן הארץ ומחוצה לה. אלה גם אלה מגישים לקוראים מגוון עשיר ורב-פנים של נושאים ושל מאמרים המציגים את תוצאות כתיבתם ואת פרי עיונם. המעיין בכתב העת יוכל למצוא שילוב מבורך של מגוון פרסומים מפרופסיות שונות המבטאים את עושר הנושאים וההתמחויות הנלמדים במכללה האקדמית הערבית לחינוך.

כתב העת דארנא, המוגש לכם בזאת, כולל תשעה מאמרים בתחומי דעת שונים: ספרות, פילוסופיה, חינוך, אנתרופולוגיה והוראה. כנהוגה בכתבי אקדמיים, כל המאמרים עברו הליך של שיפוט ובקרה על ידי סוקרים חיצוניים.

וסוף דבר, בצאתו לאור של כתב העת אני מודה לעמלים על מלאכת העריכה, ההפקה, הסידור וההוצאה לאור של כתב העת.

מותו של ד"ר חביב בולוס נפל עלינו כרעם ביום בהיר, המנוח הטביע את חותמו הן כמ־רצה ייחודי במכללה והן כמבקר ספרותי בעל שיעור קומה ברמה הארצית ובעולם הערבי.

its research, mission and content teaches everyone, regardless of cultures and civilizations, that what came in Daruna is the intellectual and cultural pluralism in itself.

I am confident that Daruna is another building block in erecting the edifice of our Academic Arab College for Education in Israel - Haifa.

This publication emerges from a distinctive historic moment, as it coincides with the loss, in the Arab Academic College of Education, of our colleague and dear friend, Dr. Habib Bolus. This was a great loss for all lovers of literature and culture. I knew Habib as a writer, intellectual, creative and generous educator and lecturer, and, above all, I have known his strong beliefs in humanity. Perhaps this part of Habib that remains deep in my mind and in my memory prompted me to talk about «Habib the man» in my words of condolences in Kafr Yasif. The college then formed a delegation including a group of senior administrators and lecturers. Being the president of the College, I spoke in the name of the delegation to express our sadness and share the sorrow with the family. It must be said that Habib, through his professional life, did not stop at the theories but followed theories with behavior and practice. Despite his deteriorating health in his last days, he remained diligent in standing in front of his students to provide them with his experience and knowledge of the secrets of life. Therefore, he passed away with his head up, rather than giving up to the disease and its symptoms. Due to our beliefs in high values and principles, we always and systematically seek the best ways to pass on such values to our students, especially the human values. Along with this spirit, we start with the dedication of this issue of «Daruna» to Habib's memory. This first step will be followed by several steps to be announced by the Arab Academic College of Education later.

And you, Habib, rest in peace; your friends remain loyal to you and to your memory. Today, as we say farewell to you, you leave us with lots and lots of warm memories. May God bless your soul....

Advocate Zaki Kamal

President of the College
Haifa, August 2012

Preface

Scientific research was and is still the beating heart of any academic institution of higher education. The reward for the researching scientist who made the bulk of effort and spent much of his/her time in scientific research and writing is three-dimensional: First, the researcher studies the research theory, which is a stand-alone art; Second, he/she expands his/her horizons and stimuli and enriches his/her knowledge by being exposed to to the most recent scientific developments of research put forward by other colleagues; Third, he/she puts in the hands of his students and others the best studies in his/her field of specialization, just as it came in the adage of Ismail al-Hakim: "He, who learns something with the intention to teach it to others, gains the two things, learns and teaches".

Perhaps the best example of the best scientific institution is the one that has faculty who continue to learn at the same time as they teach. This is the case of our team of researchers and lecturers at the Arab College for Education, so is «Daruna», our multi-disciplinary annual journal, which constitutes a research and writing platform for studies carried out by researchers from the College in the field of education, and others from different academic institutions in the country. What distinguishes «Daruna» and give it a special place is the fact that it is an arena of cultural, creative and multi-dimensional dialogue, which is reflected by the richness of texts and cultural/ ethnic diversity. The fact that the published articles and research are in Arabic, Hebrew and English reflects honestly and truly the diversity of the Israeli society, just like the diverse research topics and academic publications, as well as the diversity of identities of the authors. Every article in Daruna is a unit in itself; but the collection of these articles under one roof and on a single platform reveals the mutual relations between different areas of knowledge taught in the college. And being so, Daruna puts in front of the readers a collection of the articles that respond to all areas of their interest in research, and enables them to compare the articles and discover the points of convergence, as well as the similarities and differences, toward enriching scientific dialogue.

Daruna is not only a scientific and academic platform, but is a cultural and educational reference for students and educators, worldwide; because

من المقارنة بين المقالات واكتشاف نقاط التلاقي والتقارب واكتشاف أوجه الشبه والاختلاف، نحو نقاش علميّ وبحثي يزيد الجميع ثراءً علميًّا.

"دارنا" ليست منصّة علميّة وأكاديميّة فحسب، بل هي مرجعيّة ثقافيّة حضاريّة للطالب والمثقّف وللعالم وللأكاديميّ أينما وجد، لأن أبحاثها ورسالتها وفحواها تعلّم الجميع على اختلاف ثقافاتهم وحضاراتهم وخاصّة بأنّ ما جاء في "دارنا" هو التعدّديّة الفكريّة والثقافيّة بحدّ ذاتها .

إنّني على ثقة بأنّ "دارنا" هي لبنة أخرى في بناء الصرح الأكاديميّ الجامعيّ لكلّيّتنا الأكاديميّة العربيّة للتربية في إسرائيل– حيفا.

ينبعث هذا الإصدار مع افتقاد الكلّيّة العربيّة الأكاديميّة لابن بارّ لها وصديق وعزيز عليها، الدكتور حبيب بولس. هذا المصاب الجلل ألمّ بالكلّيّة خاصّة وبكلّ محبّي الأدب والثقافة عامّة. إذ عرفته أديبًا ومثقّفًا ومبدعًا ومحاضرًا ومربّيًا معطاء، وفوق كلّ ذلك عرفته إنسانا. وربّما يكون جانبه الإنسانيّ هو الأكثر حضورا في مخيّلتي وذاكرتي. ولعلّ هذا ما دفعني للحديث عن "حبيب الإنسان" في مجلس العزاء في كفر ياسيف. إذ شكّلت الكلّيّة حينها وفدًا رفيعًا ضمّ ثلّة من الإداريّين والمحاضرين. لا بدّ من القول بأنّ الدكتور حبيب لم يكتف بالتنظير لضرورة سيرورة العطاء في حياته، وإنّما أتبع تنظيره سلوكًا وممارسة. فبقي – رغم تدهور وضعه الصحّيّ على مدى فترة زمنية وحتى آخر رمق– مثابرًا ومواظبًا على الوقوف أمام طلّابه وتقديم ما خبره وعرفه من أسرار الحياة. فرحل واقفًا وارتحل سابحًا، لا مستسلمًا للمرض وأعراضه. ولأنّ الكلّيّة تؤمن بالقيم الرفيعة والسامية، فإنّها تسعى دائما وبطريقة ممنهجة إلى بثّها في نفوس طلّابها وطالباتها، وعلى رأسها قيمة الإنسان المجرّدة، فقد ارتأت بأن يكون أوّل الغيث صدور هذا العدد من مجلّة "دارنا"، تكريمًا له ولذكراه العطرة، هذه الخطوة هي بمثابة خطوة أولى ستتبعها عدّة خطوات ستعلن عنها الكلّيّة الأكاديميّة العربيّة لاحقا.

وأنت يا حبيب، قرّ عينا وطبْ روحا، فقد بقي محبّوك ومريدوك على ما تعوهد عليه، وكان سلامك علينا وداعًا.....

المحامي زكي كمال

حيفا – أغسطس 2012

كلمة رئيس الكليّة المحامي زكي كمال

الأبحاث العلميّة والأكاديميّة، كانت وما زالت القلب النابض لأيّة مؤسّسة أكاديميّة للتعليم العالي أمّا جزاء وثواب العالم الباحث الذي بذل جلّ جهده، وقضى الكثير من وقته في البحث العمليّ العلميّ وكتابة المادّة البحثيّة فإنّه جزاء ثلاثيّ الأبعاد والجوانب، فالباحث، من حيث البعد الأوّل درس النظريّة البحثية وهي فنّ قائم بحدّ ذاته، ومن الجهة الثانية فإنّه وسّع آفاقه ومداركه وأغنى معلوماته بانكشافه على التجديدات العلميّة والمستجدّات البحثيّة التي وضعها زملاؤه، أمّا الجزاء والثواب الثالث فإنّه ينعكس من خلال وضعه بين يدي طلاّبه وغيرهم أفضل وأحسن ما وصل إليه من علم ومعرفة في مجال تخصّصه، تمامًا كما جاء في القول المأثور: "الحكيم إسماعيل يقول، من تعلّم أمرا بقصد تعليمه للآخرين، كان له الأمران، أن يتعلّم وأن يعلّم" (سفر الآباء)

ولعلّ أفضل مثال لأفضل صرح علميّ أكاديميّ، يقوم المهتمّون بالعمليّة التربويّة فيه، وفي آن واحد، بالتعلّم والتعليم، بكلّ ما يعنيه ذلك من معنى، هو طاقم الباحثين والمحاضرين في الكلّيّة الأكاديميّة العربيّة للتربية في إسرائيل – حيفا، فمجلّة "دارنا" وهي إصدار سنويّ متعدّد المجالات، والتي تصدرها الكلّيّة الأكاديميّة العربيّة، تشكّل منصّة بحث وكتابة تنشر فيها المقالات والدراسات التي وضعها باحثون من الكلّيّة في مجال التربية. وباحثون يدرّسون في مختلف المؤسّسات الأكاديميّة في البلاد.

وما يميّز "دارنا" ويمنحها مكانة خاصّة إنّها، قولاً وفعلاً، تشكّل ساحةً ومساحة حوار ثقافيّ وحضاريّ وإبداعيّ متعدّد الأطراف والمشاركين، ممّا ينعكس بثراء نصوصه وبالتنوّع الثقافيّ العرقيّ الذي تعكسه، والحقيقة أنّه تُنشَر فيها مقالات وأبحاث باللغات العربيّة والعبريّة والإنجليزيّة، ممّا يجعلها تعبّر وبصدق عن تنوّع أوجه وأبعاد وجوانب المجتمع الإسرائيلي، تمامًا كتنوّع المواضيع البحثيّة والأكاديميّة المنشورة وتنوّع هويّات أصحابها.

أجل، كلّ مقال في "دارنا"، هو وحدة قائمة بحدّ ذاتها، لكن جمع هذه المقالات تحت سقف واحد وعلى منصّة واحدة، يكشف العلاقات المتبادلة والمتنوّعة بين مجالات المعرفة المختلفة التي تدرَّس في الأكاديمية. ولكونها كذلك، فإن "دارنا" تضع أمام المهتمّين والباحثين نخبة من المقالات تستجيب لكافّة مجالات اهتمامهم البحثيّة، وتمكّنهم

המחקרים המתפרסמים בכתב העת, ייעודו, תכניו, והפלורליזם התרבותי והרעיוני המקנה לו את מהותו מקנים דעת לכולם, לכל המתעניינים על אף השוני ברקע התרבותי והלשוני שלהם.

אני סמוך ובטוח, כי כתב העת "דארנא" הוא לבנה חשובה להקמתו של היכל הידע האוניברסיטאי במכללתנו האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה.

פרסומו של הגיליון דארנא, המונח בין ידיכם, יוצא לאור בשעה שהמכללה האקדמית הערבית מאבדת את אחד מבניה הצדיקים, אחד מידידיה ומיקיריה, ד"ר חביב בולוס!

מותו של ד"ר בולוס הוא אסון שפקד את המכללה הערבית בפרט, ואת כל אוהבי הספרות והתרבות בכלל.

ד"ר בולוס, כפי שהכרתי אותו, הוא סופר, משכיל, יוצר, יודע תורה, מרצה ומחנך שופע - ומעל לכול ידעתי אותו בתור אדם; ואפשר שהצד האנושי שאפיין אותו, הוא-הוא הממשיך לחיות בזיכרוני וללוות את דמיוני. אפשר גם שתכונתו זו היא שדחפתני לשיח על "חביב האדם" בעת ביקורי בבית ניחום האבלים בכפר יסיף. בעתו ארגנה המכללה משלחת רמת-דרג שכללה קבוצה של אנשי הנהלה ומרצים.

חשוב לציין, כי ד"ר חביב בולוס לא הסתפק במתן הרצאות ובהוראת דברי תיאוריה לצורך המשך הנתינה בחייו, כי אם יישם את הרצאותיו הלכה למעשה וגיבה אותן במעשיו. אף על פי שמצבו הבריאותי הדרדר בימים האחרונים שקדמו להליכתו מן העולם, הוא התמיד בעבודתו ובשקדנותו למען תלמידיו והוסיף לגלות להם ממה שידע וממה שהבין על צפונות החיים.

אכן, הוא עזב אותנו כשהוא איתן, הוא הלך לעולמו כשהוא דוהר, בלתי נכנע למחלה ולתלאותיה. המכללה האקדמית הערבית חרתה על דגלה את האמונה בערכים הנשגבים, היא שוקדת כל הזמן ובאורח שיטתי על החדרת ערכים אלה בקרב תלמידיה ותלמידותיה, במיוחד החדרת ערך האדם באשר הוא - הואיל וכך, ראתה המכללה הערבית לכבד את המנוח על ידי הקדשת הכרך הנוכחי של גליון "דארנא" לזכרו הטוב. צעד זהו הוא הראשון, וילווה בצעדים המשך, שעליהם תכריז המכללה האקדמית הערבית בבוא העת.

ואתה חביב, שבע נחת במשכבך האחרון, נשמתך עדן! אוהביך ומעריציך ימשיכו לקיים את הברית שכרתו עמך. חביב רק בירך איתנו ונלקח מאיתנו כהרף עין...

עורך הדין זכי כמאל
חיפה, אוגוסט 2012

דבר נשיא המכללה

המחקר האקדמי היה ועודנו הלב הפועם של כל מוסד להשכלה גבוהה. גמולו של החוקר המקדיש את מרצו ואת זמנו לכתיבה מחקרית הוא משולש: הגמול הראשון הוא שהחוקר לומד את תורת החקר, שהיא למעשה אמנות בפני עצמה, הגמול השני הוא שה־כותב מרחיב את אופק ידיעותיו ומעשיר את הכרתו לאור העובדה שהוא נחשף לחידושים המדעיים והמחקריים שכותבים עמיתיו; ואשר לגמול השלישי, החוקר מעמיד לרשות חובשי ספסל הלימוד ולרשות המעיין והמתעניין את מיטב ידיעותיו בתחום שהוא מתעניין בו. הנה כי נאמר: "רבי ישמעאל אומר, הלומד תורה על מנת ללמד, מספיקין בידו ללמוד וללמד" (מסכת אבות).

דוגמה מובהקת להיכל הידע שבו העוסקים בעשייה החינוכית מלמדים וגם לומדים, בהוראתו הכפולה של הפועל, הוא צוות החוקרים של המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל ־ חיפה. כתב העת "דארנא", שהוא כתב עת רב-תחומי חד-שנתי, היוצא לאור מטעמה של המכללה האקדמית הערבית בישראל -חיפה, הוא אכסניה אקדמית המפגישה בין דפיה חוקרים הנמנים עם דיסציפלינות מגוונות. "דארנא" הוא בימת מחקר וכתיבה שבה מתפרסמים מאמרים ומחקרים פרי עטם של חוקרים מן המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה ושל חוקרים המלמדים במוסדות אקדמיים ברחבי הארץ.

בין הדברים המקנים לכתב דארנא מעמד מיוחד הוא היותו משמש, להלכה ולמעשה, טריטוריה לרב-שיח תרבותי אינטלקטואלי ואינטרטקסטואלי, והדבר בא לידי ביטוי הן בעושר תכניו ובגיוון האתנו-תרבותי שהם משקפים; הן בעובדה שבו מתפרסמים מאמ־רים בשפות הערבית, העברית והאנגלית והן בעובדה שהוא משמש דוגמה לפניה הרב-גוניים של החברה הישראלית ולזהויות המרכיבות אותה, הודות לגיוון בנושאים ובזהויות של החוקרים.

אכן, כל מאמר בכתב העת הוא למעשה יחידה עצמאית, אבל כינוסם במסגרת במה אחת מגלה את מערכת הזיקות המורכבת והמגוונות שבין תחומי הדעת השונים הנלמדים באקדמיה. ככזה, כתב העת דארנא מציג בפני המתעניינים ואנשי המחקר מבחר של מא־מרים בהתאם לתחומי ההתעניינות שלהם ולהעדפותיהם המחקריות, והוא מאפשר להם להשוות בין המאמרים ולגלות את נקודות המגע, את קווי הדמיון ואת ההבדל - ובכך אופיו הרב-גוני והפלורליסטי של כתב העת מזמן משא ומתן אקדמי ומפתח את הכושר האינטלקטואלי של הקוראים.

"דארנא" איננו רק במה מדעית ואקדמית, אלא גם מקור תרבותי ואינטלקטואלי בר-סמכא הן לחובשי ספסלי הלימודים, הן למשכילים והן לאקדמיים באשר הם ־ שהרי

151 ..... תקצירים / Abstracts / مختصرات

Randa Abbas
Difference in Self-Esteem Level Between Regular and Technical Schools Students in the Arab Sector 153

Randa Abbas
Cooperative Learning Leading to Improvement of Academic Achievement and Development of Interpersonal Relations in Heterogeneous Class..... 154

Mussa Hujierat
Self-Categorization Among Arab High School Students.....155

Mohamad Hamad
Preliminary Signals of Self Reflective Writing in the Arabic Novel..... 156

Eisam Asaqli
Aristotle's Personality Concept.....157

Riham Zoabi-Obed And Yosi Maman
"Prefers to Remain Quiet...and Falls Apart Inside"
Student Violence toward Teachers 158

Khaled al-Khalediy
Burhan Ad-Din Az-Zarnooji: His Life and Educational Theory 159

Mohamad Saffouri
The Feminine Literature: The Problematic Terminology and a Revolution in the Content (Part II) 160

תוכן העניינים

זכי כמאל

דבר נשיא המכללה 8

סלמאן עליאן

דבר המערכת 14

רנדה עבאס

ההבדל ברמת ההערכה העצמית בין תלמידים הלומדים בבית ספר טכנולוגי לבין תלמידים הלומדים בבית ספר רגיל במגזר הערבי 20

רנדה עבאס

למידה שיתופית כמובילה להעלאת הישגים לימודיים ולפיתוח יחסים בין אישיים בכיתה הטרוגנית 34

מוסא חוג'יראת

קטגוריזציה עצמית בקרב תלמידי תיכון בני המיעוט הערבי 43

محمد حمد

إرهاصات الكتابة الواعية لذاتها في الرواية العربيّة 58

عصام عساقلة

مفهوم الشّخصيّة عند أرسطو 73

ריהאם עוביד - זועבי / יוסי ממן

"מעדיפה לשתוק...ומתפוררת מבפנים" - אלימות תלמידים נגד מורים 85

Khaled al-Khalediy

Burhan Ad-Din Az-Zarnooji: His Life and Educational Theory.....103

محمّد صفّوري

الأدب النّسَوي: إشكاليّة المصطلح وثورة في المضامين (الجزء الثاني) 133

המשתתפים

(לפי סדר המאמרים)

עו"ד זכי כמאל, נשיא ויו"ר חבר הנאמנים, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

פרופ' סלמאן עליאן, מנהל המכללה, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר רנדה עבאס, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר מוסא חוג'יראת, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר מוחמד חמד, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר עיסאם עסאקלה, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר ריהאם עוביד - זועבי, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר יוסי ממן, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר ח'אלד אלח'אלדי, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

ד"ר מוחמד ספורי, המכללה האקדמית הערבית - חיפה

חברי מערכת דארנא:
עורכים: פרופ׳ סלמאן עליאן - עורך ראשי
ד״ר חוג׳יראת מוחמד - עורך משנה ומרכז המערכת
ד״ר נביה קאסם - חבר מערכת
ד״ר אבראהים בסל - חבר מערכת
ד״ר חוסין חמזה - חבר מערכת
מר שחאדה הארון - חבר מערכת
ד״ר אחמד בשיר - חבר מערכת
עריכה לשונית: ד״ר איילת אטינגר, ד״ר סלים זידאני, ד״ר עאמר דהאמשה.
ועדת המערכת:
פרופ׳ אורי גניאל - מכון ויצמן והמכללה
פרופ׳ אסמאעיל אבו סעד - אוניברסיטת בן גוריון
פרופ׳ מיכאל ל. קריינדלר - מכללת אורט בראודה
פרופ׳ יורי אורליק - אוניברסיטת בוגוטה - קולומביה
פרופ׳ פיטר שוורץ - אוניברסיטת פרנקפורט - גרמניה
פרופ׳ מחמוד גנאים - אוניברסיטת תל-אביב והמכללה האקדמית הערבית - חיפה
פרופ׳ פואד פארס - טכניון, אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית - חיפה
פרופ׳ אורי צולר - אוניברסיטת חיפה ומכללת אורנים
פרופ׳ סלים אבו רביעה - אוניברסיטת חיפה והמכללה האקדמית הערבית - חיפה
פרופ׳ מור מיכאל - טכניון והמכללה
ד״ר חנאן ג׳ראסי - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר האלה אספניולי - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר עאליה אבו ריש - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר ראיד זידאן - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר ראפע ספדי - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר אחמד בשיר - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר רנדה עבאס - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר סנדאוי ח׳אלד - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר רונית סלע - המכללה האקדמית הערבית - חיפה
ד״ר ריאם אבו מוך - המכללה האקדמית הערבית - חיפה

מזכירת המערכת: ניבין מיכאל, nevens@macam.ac.il
עיצוב עטיפה: טארק שריף

© **כל הזכויות שמורות - 2012** جميع حقوق النّشر محفوظة

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



ד"ר חביב בולוס ז"ל

גליון 41 של "דארנא" מוקדש לד"ר חביב בולוס ז"ל

العدد 41 من دوريّة "دارنا" مهدى إلى روح المرحوم الدكتور حبيب بولس

המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל - חיפה



Daruna

Scientific, Educational & Literary Journal Vol. 41
Published by The Academic Arab College For Education
Israel – Haifa / August 2012

Editor-in-chief: Prof. Salman Ilyian
Editor: Dr. Muhamad Hugerat

כתב עת מדעי, פדגוגי וחברתי
אוגוסט 2012 - אב תשע"ב

ISBN 978-965-7439-04-3