الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
د. علي وتد

العدد 10 | 2020

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن
المعهد الأكاديمي العربي للتربية
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
العدد 10 | 2020

رئيس التحرير: **د. علي وتد**

אלחצאד (=הקציר)
עורך: ד"ר עלי ותד
כרך 10, תש"ף

כתב-עת אקדמי שפיט, שנתון היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי הערבי לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל

Al-Hasad *(The Harvest)*
Editor: *Dr.* **Ali Watad**
Issue 10 , 2020

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl
WWW. Beitberl.ac.il

Issn: 2305-0179

تدقيق لغوي:
د. مراد موسى (العربية)
السيدة راحيل لپ-هار (العبرية)
ميخائيل چوچنهيمر (الإنجليزية)

עריכה לשונית:
ד"ר מוראד מוסא (ערבית),
גב' רחל לב-הר (עברית),
מיכאל גוגנהיימר (אנגלית)

تصميم وانتاج: «**مجد**» للتصميم والفنون، حيفا
עיצוב והפקה: "**מג'ד**" אמנות ועיצוב, חיפה

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

الحصاد

مجلة سنوية أكاديميّة محكّمة تصدر عن المعهد
الأكاديمي العربي للتربية الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل

رئيس التحرير
د. علي وتد

هيئة التحرير:

د. صفية حسون-عرفات
د. مهند مصطفى
د. ورود جيوسي

هيئة إستشارية

أ. د. يزهار اوبلاطكه
أ. د. محمد أمارة
أ. د. مئير بار آشير
أ. د. قصي حاج يحيى
أ. د. محمود خليل
أ. د. حسيب شحادة
د. مروة صرصور
د. عامر دهامشي
أ. د. غالب عنابسة
د. سامي محاجنة
د. يونتن مندل
د. اياس ناصر
د. ايمان يونس

העורך
ד"ר עלי ותד

חברי המערכת:

ד"ר ספיה חסונה-ערפאת
ד"ר מוהנד מוסטפא
ד"ר ורוד ג'יוסי

מועצת המערכת

פרופ' י' אופלטקה
פרופ' מ' אמארה
פרופ' מ' בר-אשר
פרופ' ק' חאג' יחיא
פרופ' מ' ח'ליל
פרופ' ח' שחאדה
ד"ר מ' צרצור
ד"ר ע' דהאמשה
פרופ' ע' ענאבסה
ד"ר ס' מחאג'נה
ד"ר י' מנדל
ד"ר א' נאסר
ד"ר א' יונס

المشاركون والمشاركات في هذا العدد
הכותבים/הכותבות בכרך זה

- **د. إبراهيم اسماعيل أبو عجاج** | ד"ר אבראהים אסמעיל אבו עג'אג' | Dr. Ibraheem Abu Ajaj
  جامعة بئر السبع في النقب | אוניברסיטת בן גוריון בנגב
  שכונה 30 בית 81, כסייפה, מיקוד 8492300
  as23as@walla.co.il

- **د. إبراهيم البدور** | ד"ר אברהים אלבדור | Dr. Ibraheem Albdor
  الكلية الاكاديمية للتربية – كي | המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
  שכונה 3, בית 43, לקיה
  elbadour@gmail.com

- **د. براق اويربخ** | ד"ר ברק אוירבך | Dr. Barak Avirbach
  كلية أورانيم الأكاديمية للتربية والتعليم | אורנים המכללה האקדמית לחינוך
  שדרות וינגייט 30, חיפה;
  barak.oranim@gmail.com

- **د. تامي يائير** | ד"ר תמי יאיר | Dr. Tami Yair
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  רקפת 14 מתן;
  tami.yair@beitberl.ac.il

- **د. جمال عدوي** | ד"ר ג'מאל עדוי | Dr. Adawi Gamal
  كلية سخنين لتأهيل المعلمين | מכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה
  טורעאן ת"ד 675 מיקוד 16950
  Gamaladwi1962@Sakhnin.ac.il

- **ا. د. حسيب شحادة** | פרופ' חסיב שחאדה | Prof. Haseeb Shehadeh
  جامعة هلسينكي فينلند | אוניברסיטת הילסנקי, פינלנד
  Haseeb.shehadeh@helsinki.fi

- **د. حيا قبلن** | ד"ר חיה קפלן | Dr. Haya Kaplan
  الكلية الاكاديمية للتربية – كي | המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
  יעלים 3, ת"ד. 492, מיתר
  kaplanh@kaye.ac.il

- **د. خالد السيد** | ד"ר ח'אלד אלסייד | Dr. Khaled Alsayed
  الكلية الاكاديمية للتربية – كي | המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
  שכונה 1, בית 158, ת"ד. 963, חורה
  haled70@gmail.com

- **دينه شحادة** | דינה שחאדה | Shchada Dina
  الكلية الاكاديمية للتربية – كي | המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
  אלדד שייב 24, רמות, באר שבע
  shchada@post.bgu.ac.il

- **د. رامه منور** | ד"ר רמה מנור | Dr. Rama Manor
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  סשה ארגוב 2 תל-אביב
  Rama.manor@beitberl.ac.il

- **د. سلام قدسي** | ד"ר סלאם קודסי | Dr. Salam Kodsi
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية + أكاديميّة القاسمي | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל + אקדמיית אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך
  רח' ציפורי 33 נוף הגליל, ת"ד 1946
  skodsi@campus.haifa.ac.il

- **د. عبد الرحمن مرعي** | ד"ר עבד אלרחמן מרעי | Dr. Abed al-Rahman **Mar'i**
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד 1025 קלנסווה 40460
  Abed.marii@beitberl.ac.il

- **ا. د. قصي حاج يحيى** | פרופ' קוסאי חאג' יחיא | Prof. Kussai Haj-Yehia
  المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
  ת"ד 4931, טייבה משולש 4040000
  kosaicag@hotmail.com

- **د. مهند مصطفى** | ד"ר מוהנד מוסטפא | Dr. Mohanad Mustafa

المعهد الاكاديمي العربي للتربية | המכון האקדמי הערבי לחינוך - בית ברל
ת"ד 5036 אום אלפחם 30010
mohanad.mla@gmail.com

- **هبة سمارة** | היבה סמארה | Hiba Samara

المدرسة الثانوية التكنولوجية – الطيرة | בי"ס תיכון טכנולוגי - טירה
טירה משולש 44015, באב לח'אן
hibadaas1991@gmail.com

- **د. يونتن مندل** | ד"ר יונתן מנדל | Dr. Yonatan Mendel

قسم دراسات الشرق الاوسط، جامعة بن-غوريون | המחלקה ללימודי המזרח התיכון,
אוניברסיטת בן־גוריון בנגב
ת"ד 653 באר שבע
mendely@bgu.ac.il

المحتويات – **תוכן עניינים**

09 كلمة رئيس التحرير

علي وتد | **علי ותד**

المقالات | המאמרים

التربية والمجتمع | חינוך וחברה

13 هبة سمارة وقصي حاج يحيى | **היבה סמארה** | **קוסאי חאג' יחיא**

مُساهمة برنامج اللّقب الثّاني في «التّربية والثّقافة العربيّة» في تعزيز الهُويّة الثّقافيّة من وجهة نظر خرّيجاته من المعلّمات العربيّات

47 جمال عدوي | **ג'מאל עדוי**

دراسة تحليليّة: استنباط القِيَم وغرائب العادات من رحلة ابن بَطُوطة

81 إبراهيم اسماعيل أبو عجاج | حيا قبلن | دينة شحادة | خالد السيد | إبراهيم البدور | **אברהים אסמעיל אבו עג'אג'** | **חיה קפלן** | **דינה שחאדה** | **ח'אלד אלסייד** | **אברהים אלבדור**

חוויות של סיפוק ותסכול - צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים מהצפון שמלמדים בבתי ספר בנגב

البيدغوجيا والتدريس - הפדגוגיה וההוראה

117 رامه منور | تامي يائير | عبد الرحمن مرعي | **רמה מנור** | **תמי יאיר** | **עבד אלרחמן מרעי**

שינויים בתפיסת התפתחותם המקצועית של סטודנטים ערבים המתמחים בהוראת עברית במהלך ההתנסות המעשית

147 سلام قدسي | **סלאם קודסי**

بيئات تربويّة داعمة للّعب البنائي في رياض الأطفال بين توجُّه فالدورف والتوجُّه العاديّ: تطوير سُلّم لقياس مدى تعقيد اللّعب البنائي

اللغة بمختلف استعمالاتها | **שפה בגוניה השונים**

165 يونتن (يوني) مندل | **יונתן מנדל**
اندثار اللغة العربيّة بين اليهود في إسرائيل

185 حسيب شحادة | **חסיב שחאדה**
جولة في الإيونيمات

221 براق اويربخ | **ברק אוירבך**
"חמש שושנים": עיון לשוני משווה בארבעה תרגומים לשיר 'סוזאן' ללאונרד כהן

مراجعة كتب | **סקירת ספרים**

247 مهند مصطفى | **מוהנד מוסטפא**
اضمحلال الوضع القائم لعلاقة الدين والدولة في إسرائيل للمؤلف: شوكي فريدمان

255 حسيب شحادة | **חסיב שחאדה**
كتاب جديد عن العربية الفلسطينية، تحرير أهارون چيبع كلاينبرچر

278 ملخصات في الانجليزية – **תקצירים באנגלית**

كلمة المحرر

د. علي وتد

نضع بين أيديكم العدد العاشر من مجلة «الحصاد» والّذي يجمع بين دفّتية مقالات علميّة تتناول موضوعات هامّة في اللغة والتربية والأدب وغيرها ممّا يخصّ ثقافة المجتمع العربيّ. هذه المقالات هي بأقلام باحثين جادّين في مجالاتهم، منها ما هو موضوع من قِبَل باحث واحد ومنها ما هو موضوع من قِبَل باحثين أو أكثر. هذه المقالات تمخّضت عمّا استنفذه مؤلّفوها من جهد في البحث والدرس والتنقيب والرّصد؛ لتظهر في توليفة بحثيّة هادفة ورؤية ثاقبة لما يستقطب اهتمام للقارئ العربيّ ويلامس احتياجات مجتمعه.

تتدرج المقالات العشر المنشورة في هذا العدد في أربع مجالات:

الأوّل: التربية والمجتمع – يشمل هذا المجال مقالات للباحثين: هبة سماره | ا. د. قصي حاج يحيى د. جمال عدوي، د. إبراهيم اسماعيل أبو عجاج | د. حيه قبلن | دينه شحادة | د. خالد السيد | د. إبراهيم البدور

الثاني: البيداغوجيا والتدريس – يشمل هذا المجال مقالين يبحثان في تحسين طرق إعداد المعلّمين لتعليم اللغة العبرية وجيل الطفولة المبكرة. الأوّل للباحثين: د. رامه منور | د. تامي يائير | د. عبد الرحمن مرعي، والثاني للباحث د. سلام قدسي.

الثالث: اللغة بمختلف استعمالاتها – يشمل هذا المجال ثلاثة مقالات. الأوّل للباحث د. يونتان مندل، الثاني للباحث أ. د. حسيب شحادة، والثالث للباحث د. براك أوبيرخ.

الرابع: مراجعة في كتب – يشمل مراجعتان، الأولى لـ د. مهند مصطفى، والثانية لـ أ. د. حسيب شحادة.

تستطلع هذه الدراسات مختلف القضايا وكلّ ما يشغل المجتمع العربيّ في المجالات المذكورة، وتسلّط الضوء على الإشكاليّات المثارة والتساؤلات المطروحة ومن ثَمّ تقديم ما يمكن الأخذ به ليصبّ في صالح المجتمع العربيّ.

דבר העורך

ד"ר עלי ותד

לפניכם כרך 10 של כתב־העת "אלחצאד", שהוא אכסניה למאמרים העוסקים בשפה, בחינוך ובתרבות של החברה הערבית. מאמרים אלו הם פרי עטם של יחידים ושל קבוצות חוקרים. עניין רב מגלה הציבור בחברה הערבית במאמרים המתפרסמים בכתב העת, וזמן רב הושקע בכינוס המאמרים של כרך זה ובעריכתם.

עשרת המחקרים המכונסים בכרך שלפניכם דנים בארבעה תחומי עניין:

האחד - תחום חינוך וחברה; בתחום זה כללנו שלושה מאמרים, פרי עטם של החוקרים: היבה סמארה | פרופ' קוסאי חאג' יחיא, ד"ר ג'מאל עדוי | ד"ר אברהים אסמעיל אבו עג'אג' | ד"ר חיה קפלן | דינה שחאדה | ד"ר ח'אלד אלסייד | ד"ר אברהים אלבדור.

השני - תחום פדגוגיה והוראה. בו כללנו שני מחקרים העוסקים בשיפור דרכי ההוראה בעברית כשפה שנייה לערבים, ובגיל הרך. האחד של החוקרים: ד"ר רמה מנור | ד"ר תמי יאיר | ד"ר עבד אלרחמן מרעי, השני של החוקר ד"ר סלאם קודסי.

השלישי - השפה בגווניה השונים. בתחום זה כללנו שלושה מחקרים. האחד של החוקר ד"ר יונתן מנדל, השני של החוקר פרופ' חסיב שחאדה והשלישי של החוקר ד"ר ברק אוירבך.

הרביעי - תחום סקירת ספרים. בו אנו מביאים שתי סקירות: האחת של ד"ר מוהנד מוסטפא והשנייה של פרופ' חסיב שחאדה. מחקרים אלו מבררים סוגיות שונות בארבעה מן התחומים, החשובים לחברה הערבית בישראל.

التربية والمجتمع - חינוך וחברה

هبة سمارة | قصي حاج يحيى | **היבה סמארה** | **קוסאי חאג' יחיא**
مُساهمة برنامج اللّقب الثّاني في «التّربية والثّقافة العربيّة» في تعزيز الهُويّة الثّقافيّة من وجهة نظر خرّيجاته من المعلّمات العربيّات

جمال عدوي | **ג'מאל עדוי**
دراسة تحليليّة: استنباط القِيَم وغرائب العادات من رحلة ابن بَطُوطة

إبراهيم اسماعيل أبو عجاج | حيا قبلن | دينة شحادة | خالد السيد | إبراهيم البدور | **אברהים אסמעיל אבו עג'אג'** | **חיה קפלן** | **דינה שחאדה** | **ח'אלד אלסייד** | **אברהים אלבדור**
חוויות של סיפוק ותסכול - צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים מהצפון שמלמדים בבתי ספר בנגב

هبة سمارة | قصي حاجّ يحيى

مُساهمة برنامج اللّقب الثّاني في «التّربية والثّقافة العربيّة» في تعزيز الهُويّة الثّقافيّة من وجهة نظر خرّيجاته من المعلّمات العربيّات

مُلَخّص

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضّوء على وجهة نظر المعلّمات العربيّات بخصوص مُساهمة برنامج اللّقب الثّاني في التّربية والثّقافة العربيّة في تعزيز مفهوم الهُويّة الثّقافيّة في كلّيّة أكاديميّة عربيّة للتّربية في إسرائيل، ومساهمة البرنامج في تذويت هذا المفهوم لديهنَّ، إضافةً إلى وقوفه على آليّات وتقنيّات التّعليم الّتي تُكسبها برامج التّعليم ضمن برنامج اللّقب الثّاني لطلّاب كُلّيّة أكاديميّة من أجل تطبيقها في الحقل التدريسيّ المهنيّ. والمقصود بالهويّة الثّقافيّة تلك الثّقافة الّتي تجمع بين ثقافة الفكر والأدب والفنون، وبين ثقافة العادات والتّقاليد والفولكلور معًا. ويقف البحث على هذه الأبعاد والمعاني على حدّ سواء دون تمييز أو تفضيل عنصر على آخر. اعتمد البحث أسلوب البحث النّوعيّ: اعتماد اثنتي عشرة مقابلة نصف مبنيّة، تشتمل على أسئلة مُوجّهة حول موضوع الهُويّة الثّقافيّة، تمّ طرحها على معلّمات قد تخّرجن من نفس الكُلّيّة العربيّة ويعملنَ في مدارس مُختلفة. دَلَّت نتائج البحث على أنّ المعلّمات العربيّات خرّيجات الكُلّيّة قد اكتسبنَ المعرفة والوعي الثّقافيّ الكبير بما يخصّ الهويّة الثّقافيّة العربيّة من جِهَة، ومن جِهَة أخرى أعربنَ عن حاجتهنَّ إلى التّقنيات والمهارات

الّتي تؤهّلهنَّ لتطبيق هذا الكمّ من المعرفة بشكل عمليّ على طُلّاب المدارس في الحقل التّعليميّ المِهَنيّ، وأنّه ما زال هناك نقص في هذا المجال من حيث التّطبيق والتمرّس. هذا بالإضافة إلى أنّ المشتَركات في البحث أبرزنَ أهمّية مكانة اللُّغة العربيّة والّتي يجب أن تكون في طليعة البرامج التّعليميّة؛ لكونها أساس الهُويّة الثقافية.

كلمات مفتاحيّة: **الثّقافة العربيّة؛ الهُويّة الثّقافيّة؛ المعلّمات العربيّات؛ برنامج اللّقب الثّاني في التّربية والثّقافة العربيّة.**

المقدّمة

يلعب التّعليم دَوْرًا مُهمًّا وأساسيًّا في تنظيم وتطوير المُجتمع سواء على صعيد التّعليم في المدارس أو التّعليم العالي في الكُلّيات والجامعات على اختلافها؛ وذلك لدَوْر هذه المؤسّسات الفعّال في بناء وخلق جيل جديد مُثقّف وواعٍ لمجتمع مُتقدّم ومُتطوّر. من خلال هذه المؤسّسات التّعليميّة يمكن تنمية أفكار الطُّلّاب، تثقيفهم وتزويدهم بالمعلومات الكثيرة في مُختلف المجالات الأدبيّة، التّاريخيّة والعلميّة وغيرها. هذه المعلومات من شأنها أن تُغني ذاكرة الأجيال وتشحذها وتُعزّز لديها المفاهيم المُكتسبة عبرها. كما وتكمن أهمّيّة المدرسة في المحافظة على التّراث الثّقافيّ وتعزيزه والعمل على ترسيخ عناصره في نفوس الطّلاب من خلال إبراز أهميّة هذا التّراث في تشكيل هُويّة الطّالب الفرديّة والجماعيّة (حاجّ يحيى ودسوقي، 2017).

من هذا المنطلق، فإنّ تماسك المجتمع ونجاح فاعليّته ينبعان في الأساس من هويّة أفراده وثقافتهم، فإذا ما ضَعُفَت ثقافتهم فإنّ ذلك يؤدّي إلى ضُمور المجتمع كلّه. يتّضح أنّ لتعزيز الثّقافة العربيّة ذاتها دَوْرا مهمّا في تحصين الهُويّة الثّقافيّة العربيّة وتحييدها عن التّهديد المُتمثّل في هيمنة ثقافة الأغلبيّة الأجنبيّة، وبهذا تغدو الثقافة ثقافة صامدة ضدّ محاولات طمسها وتهميشها من قِبَل الأغلبيّة الحاكِمة وثقافتها المهيمنة، وهذا ما أكّدته الأبحاث والأدبيّات في هذا الموضوع (بسيسو، 2005؛ جابر، 2014؛ الحاج، 2006؛ ميعاري، 2014؛ عرار وإبراهيم، 2015). وبالتّالي، فإنّ للمؤسّسات التّعليميّة دَوْرا كبيرا في تعزيز الهويّة الثّقافيّة لدى طُلّابها. من هنا جاء هذا البحث ليفحص وجهة نظر الطّلاب العرب في كُلّيّة عربيّة للتّربية في تعزيز

مفهوم الهُويّة الثّقافيّة لديهم، ومن ثمّ مساهمة تعليمهم ونقلهم إيّاه إلى الحقل المهَنيّ التعليميّ. كما ويقوم البحث بتسليط الضّوء على الأدوات والتّقنيّات الّتي يتم تعلّمها في برنامج اللّقب الثّاني في الكُلّيّة بهدف تمرير موضوع الهُويّة والثّقافة بطُرق جديدة ومُتقدّمة.

من أجل تحقيق أهداف البحث، تمّ اتّباع أسلوب البحث النّوعيّ، والّذي يخدم الموضوع قيد البحث. وكانت من أهمّ النتائج الّتي توصّل البحث إليها هو أنّ المعلّمات العربيّات يكتسبن معرفة كبيرة حول موضوع الهُويّة الثّقافيّة من خلال انتسابهنّ لبرنامج اللّقب الثّاني في الكُلّيّة العربيّة للتّربية بل وتبيّن أنّ هناك تأثيرا واضحا على وعيهنَّ الثّقافيّ بعد إنهائهنَّ التّعليم، ومع ذلك، إنّهنّ يرَيْنَ وجود ضعف في حضور هذه المواضيع في المناهج التّعليميّة في المدارس الّتي عملن فيها بعد التخرُّج من الكُلّيّة الّتي أكسبتهن موضوع الهُويّة الثّقافيّة وشدّدت عليه. كما بيّنت النتائج أنّ المعلّمات العربيّات ما زِلنَ في حاجة إلى آليّات وتقنيّات حديثة توائم روح العصر الحاليّ الآخذ بالتقدّم، تقنيات تختلف عن طرق التّعليم التّقليديّة الّتي تعتمد على تلقين الطّالب بالمعرفة وحشو ذهنه، وذلك ليتسنّى للمعلّمين أن يُمرّروا الموادّ النّظريّة الّتي اكتسبوها خلال انتسابهم إلى برنامج اللّقب الثّاني بصورة سَلِسَة تصقل من شخصيّة الطالب وتجعله طالبًا فعّالاً، مُبتَكِرًا ومؤثِّرًا. كما وأنّ البحث دلّ على أهمّية مكانة اللُّغة العربيّة، وأنّها هي أساس هويّة المجتمع العربيّ، وفقط من خلالها يمكن الدّفاع عن الهُويّة الثّقافيّة وحماية أبناء الأقلّيّة العربيّة وتحصينهم بلغة قويّة ورصينة وعمليّة.

إنّ ما يُميّز هذا البحث هو أنّه يبحث موضوع الهُويّة الثّقافيّة من عدّة نواح، فهو يهتمّ باكتساب الطّلاب الأكاديميّين لها أثناء فترة تعليمهم الأكاديميّ وبعدها، وكذلك يهتمّ بمدى تأثّرهم بهذا التّعليم واستفادتهم ممّا تلقّوْهُ خلال سنوات الدّراسة وتطبيقه على أرض الواقع. تكمن المساهمة النظريّة لهذه المقالة في التعرّف على المنهجيّة العلميّة من أجل تحسين مكانة الهُويّة الثّقافيّة العربيّة، وبغية إحداث تغيير إيجابيّ ملموس ليس فقط في المدارس والكُلّيّات بل في المجتمع العربيّ ككلّ حيث نشر الوعي لدى كل فرد من أفراده. هذا البحث من شأنه تحسين وتوسيع نطاق الوعي الثّقافيّ والهُويّة الثّقافيّة لدى المعلّمين العرب في إسرائيل من أجل إنشاء جيل واعٍ لثقافته وهويّته، وبلورة شخصيّتهم من النّاحية التّربويّة والاجتماعيّة والثّقافيّة.

الإطار النّظريّ للدّراسة

الهُويّة والهُويّة الثّقافيّة

الهُوية الثّقافيّة ترتبط ارتباطًا مُهمًّا مع قضيّة الثّقافة عامّةً. فعلى الرّغم من الكمّ الكبير من التّعريفات للثّقافة، إلّا أنّه ثمّة إجماع بين كثير من المُعرّفين على أنّ الثّقافة هي مجموعة من العقائد والأخلاق والعلوم والقِيَم، بل هي علاقة معنويّة بين سلوك الفرد والمجتمع، فهي مجموعة من الضوابط الخلقيّة، والقِيَم الاجتماعيّة الّتي تُؤثّر في الفرد، وتُصبحُ لاحقًا حيِّزا يربط الفرد به وهو المُحيط الّذي يعكس حضارة ما ويتحرّك في نطاقه الإنسان. الثقافة هي الكُلّ المُعقّد الّذي يشمل المعرفة، العقيدة، الفنّ، الأخلاق، القانون، العُرف، وأيّة أنماط وأطباع وعادات أخرى اكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع، فهي تُراث اجتماعيّ مقدّم إلى المجتمع البشريّ (الجابريّ، 2009؛ كناعنة، 2011؛ عفوفو، 2014؛ الجلبيّ، 2015؛ صالح، 2017؛ Gostin, 1995).

بالنّسبة للهُويّة فيُعرّف تاجفل (Tajfel, 1974) الهُويّة على أنّها كُلّ شيءٍ مُشترك بين أفراد جماعة مُحدّدة، أو شريحة اجتماعيّة ما، وهي أيضًا مُجمل السّمات الّتي تُميّز شيئًا عن غيره أو شخصًا عن غيره أو مجموعة مُعيّنة عن غيرها. وقد تعتبر الهُويّة جوهر الشّيء وحقيقته في مساحات كثيرة، إلى جانب كونها أيضا هوية «إسمانية» في بعض الأحايين، فهي كبصمة الإنسان تُميّزه عن غيره من البشر. فهي ذلك الشيء المركّب من العناصر المرجعيّة والّتي هي ماديّة وذاتيّة خالصة مع الإمكانيّة بتعريف خاصّ للفاعل الاجتماعيّ؛ فالهُويّة لكونها مركّبًا من العناصر فهي بالضّرورة مُتغيّرة في الوقت ذاته، وتتميّز بثبات معيّن. إنّ الهُويّة بمثابة الجسر يعبُر عليه الفرد إلى بيئته الاجتماعيّة والثّقافيّة، فهي ذلك الإحساس بالانتماء والتّعلّق بالمجموعة، وعليه فإنّ القدرة لإثبات الهُويّة ترتبط كلّ الارتباط بالوضعيّة الّتي تحتلّها الجماعة في المنظومة الاجتماعيّة ومجرى نسق العلاقات داخلها (الجيلانيّ، 2019؛ صالح، 2017).

بما أنّ هُويّة الثّقافة هي الثّابت من الخصائص والمكوّنات لا المتحوّل في الثّقافة المميّز لها عن غيرها من الثّقافات الأخرى، ومن جهة أخرى تتّصل الثّقافة بالهُويّة اتّصالًا وثيقا اتّصال المعلول بالعلّة- فالثّقافة هي علّة وجود الهُويّة لأنّ الثّقافة تصنع الهُويّة، ولولا الثّقافة ما ظهرت الهُويّات الثّقافيّة أصلًا. ففي مجرى الهُويّة الثّقافيّة نجد الثّقافة أسبق من الهُويّة، والهُويّة لدى بني البشر في كلّ المستويات تتضمّن دومًا الثّقافة والعناصر الثّقافيّة وتُعبّر عنها وعن التّعدُّد الفَكريّ والتّباين الثّقافيّ. كذلك

فإنّ الثّقافة تُفرز الهُويّة وتهذّبها بخصائصها ومُميّزاتها وتتطوّر الهُويّة بتطوّر الثّقافة أيّ تتأثر بها سلبًا وإيجابًا، وتضعف وتقوى بفضلها. إذًا، فإنّ «الهُويّة الثّقافيّة» تعني سائر الخصائص والمُميّزات والمكوّنات الفكريّة والاجتماعيّة والتّاريخيّة التي تنفرد بها ثقافة ما، وتقترن بها جماعة ما من البشر، وبالتالي تتميّز بها هذه الثّقافة عن غيرها من الثّقافات الأخرى، وتحدّد ماهيّة الجماعة البشريّة وتُميّزها عن غيرها من الجماعات البشريّة الأخرى، سواء أكانت هُويّة طائفيّة، أو هويّة دينيّة، أو هُويّة لغويّة، أو هُويّة عرقيّة، أو هُويّة وطنيّة (الجيلانيّ، 2019).

يرى سينغ (Singh, 2010) أنّ الهُويّة الثّقافيّة هي الشّعور بالانتماء لجماعة ما. وكذلك هي جزء لا يتجزّأ من مفهوم الشّخص ونظريّة الفهم الذّاتيّ، حيث تقترن بالجنسيّة، الإثنيّة، الدّين، الطّبقة الاجتماعيّة، الموقع أو أيّة فئة من الفئات الاجتماعيّة الّتي لها ثقافتها الخاصّة بها. ويُعرّف الغراز (2018) الهُويّة الثّقافيّة على أنّها هُويّةٌ لثقافةٍ أو مجتمعٍ معين، أو حتّى لشخص ما باعتبار أنّه يتأثّر بالهُويّة الثّقافيّة لمجتمعه أو للمجموعة الثقافيّة المنتمي إليها. عليه، يتشابه مُصطلح الهُويّة الثّقافيّة إلى حدٍّ كبيرٍ مع مصطلح سياسيّات الهُويّة، ويتقاطع معه؛ حيث أنّ الهُويّة هي ذات الفرد، وتتضمّن في معناها عددًا من القيم والمعايير، وتشكّل ثقافة الإنسان ومدى معرفته في عددٍ من المجالات المختلفة، إضافةً إلى إلمامه ووعيه بالقضايا المحيطة به في المجتمع، حيث أنّها تمثّل التّراث الفكريّ له كونها تتأثّر بالعرق، والتّاريخ، والمكان، والجنسيّة، والجندريّة، واللّغة، والدّين، والمطعم والمشرب، بالإضافة إلى سمات من الجماليّات.

بناءً على التّعريفات المذكورة أعلاه فالهُويّة الثّقافيّة مجموعة السّمات والخصائص الّتي تنفرد فيها الشّخصيّة العربيّة، وتجعلها مُتميّزة عن غيرها من الهُويّات الثّقافيّة الأُخرى، وتتمثّل تلك الخصائص في اللّغة والدّين والعادات والتّقاليد والأعراف وغيرها من المُكوّنات الثّقافيّة ذات السّمة العربيّة والإسلاميّة، ولكن مقومّاتها قد تتغيّر وتتبدّل بسبب التّغيّرات السّياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثّقافيّة. فالهويّة الثّقافيّة هي الّتي تجمع بين ثقافة الفكر والأدب والفنون، بالإضافة إلى ثقافة العادات والتّقاليد والفولكلور معًا، ويقوم البحث بالوقوف على هذه الأبعاد والمعاني على حدّ سواء، دون تمييز أو تفضيل عنصر على آخر. وتتشكّل الهوية الثقافية اليوم من عناصر مختلفة، إلى جانب دمجها فيما بين الماضي والحاضر، فهي هوية لفيفة ولا يمكن التغاضي عن هذا التنوع في الهوية الثقافية للأفراد والجماعات.

الثّقافة العربيّة في إسرائيل

يُعتبر العرب داخل إسرائيل أقلّيّة قوميّة وثقافيّة، والّذين على الرّغم من تنوّع دياناتهم ومكان سكنهم فإنّهم يتميّزون باللّغة العربيّة والتّراث المشترك. وعلى الرّغم من تعاقب السُّلطات والإدارات السّياسيّة المختلفة، فإنّ الأقليّة العربيّة نجحت في الحفاظ على هُويّتها القوميّة وعلى ثقافتها الغنيّة من قِيَم وموروثات مُتنوّعة كاللّغة والأدب والفن والمسرَح وغيرها. فاللّغة العربيّة احتلّت فيها مكانة مهمّة تعبّر عن هُويّة أفرادها. وكما يرى حاجّ يحيى ودسوقي (2017)، فإنّ خصوصيّة المجتمع العربيّ في إسرائيل تنبُع من التعلّق بجذوره المشتركة مع ثقافة العالم العربيّ، وكذلك بالمراحل المُتسارعة بسبب التّغيير والتّحديث الّذي يمرّ فيه، إذ إنّ هذه الخصوصيّة معرّضة لتهديد غياب القِيَم التّراثيّة التقليديّة على ضوء الحداثة ومستجدّاتها؛ فالفرد المتواجد داخل التّغيير الثّقافيّ المُتصاعدة حدّته، عليه المناورة مع ذاته، مع تزامن استمداده لقوّته النّابعة من انتمائه لمجتمعه واعتزازه بهوّيّته، وبالتّالي فإنّ العربيّ في إسرائيل بحاجة إلى المعرفة المُعمّقة لثقافته وثقافات الغير، دون أن ينزع ذلك ميله وتحبُّبه لهوّيته وثقافته العربيّة.

يتألّف المجتمع الإسرائيليّ من جماعات إثنيّة مُتعدّدة والّتي لعبت دَوْرًا وما زالت في التقاء ثقافات وجماعات إثنيّة مختلفة ببعضها. يُشير أمارة وشنل (Amara & Schnell, 2004) إلى أنّ أكثر العلاقات تعقيدًا وحساسيّةً في دولة إسرائيل هي علاقة العرب مع اليهود نظرًا للصّراع العربيّ اليهوديّ؛ فبالإضافة إلى اختلافاتهم في الدّين واللّغة والثّقافة، فهم يختلفون في هُويّاتهم الوطنيّة، فالكثير من العرب في إسرائيل يُعرّفون أنفسهم على أنّهم «فلسطينيّون»، الأمر الّذي يزيد من حدّة التوتّر بينهم ويخلّف صراعا قوميًّا وطنيًّا مستمرًّا.

يدّعي أمارة (2010) أنّه بعد إنشاء دولة إسرائيل، عاش العرب في الدّولة كأقليّة معزولة ماديًّا واجتماعيًّا وكذلك ثقافيًّا؛ وذلك جعلَهم يختلفون عن الدّول العربيّة المُجاورة. هذا الوضع أثّر بالضرورة على بلورة الهويّة الدينيّة والثقافيّة للعرب؛ ممّا ساهم في تعميق أزمة الهويّة وجعلها مركّبة ومُتناقضة؛ فمن جهة، فإنّ العرب ما زالوا مرتبطين بالعالم العربيّ والشّعب الفلسطينيّ وجدانيًّا وثقافيًّا وقوميًّا، ولكنّهم أمسَوْا مواطنين داخل دولة إسرائيل، من جهة أخرى. ويَخلُص أمارة إلى أنّ اللّغة العربيّة تلعب دَوْرًا هامًّا في تكوين الهويّة والثّقافة العربيّة، حيث بات من المستحيل الفصل بينهما؛ فاللّغة العربيّة أصبحت لُغة الأقليّة بعدما كانت لُغة الأغلبيّة في

البلاد لسنين طويلة، وأصبحت اللّغة العبريّة هي اللّغة المُسيطِرة. ولأنّ الأقلّيّة تعتمد بطريقة أو بأخرى في عيشها على الأغلبيّة، فإنّ اللّغة العبريّة أصبحت لُغة مفروضة على العرب ولُغة أساسيّة مُهمّة للتّعامل في شؤون الحياة اليوميّة. بكلمات أخرى، فإنّ العربيّ أصبح موجودا في صراع التّوفيق بين هُويّته ولُغته وثقافته وبين عمله وتعليمه وتعاملاته الّتي تستوجب إتقان اللّغة العبريّة المُهَيْمِنة.

مساهمة التّربية في تعزيز الهُويّة الثّقافيّة

أجمعت الدّراسات على أنّ التّعليم يُشكّل دِعامة متينة في مجال التّنمية الاجتماعيّة، السّياسيّة والثّقافيّة عبر ما يُقدّمه من وظائف، والّتي بدَوْرها تُعزّز مفهوم الهُويّة. فقد أكدّت هذه الدّراسات أنّ أهمّيّة المُؤسّسات التّعليميّة تبرز في إحداث تنمية سياسيّة في المجتمع، والّتي بدورها تُغذّي الهُويّة الثّقافيّة بما يحفظ وِحدَة المجتمع المهدَّد بأزمات خطيرة تمسّ بوحدته الوطنيّة، ومن أخطر هذه الأزمات هي أزمة الهُويّة المتعلقة بإنشاء شعور مشترك بين أفراد المجتمع الواحد بأنّهم مختلفون ويتميّزون عن باقي المجتمعات الأخرى، وهذا يجعل من الهُويّة الثّقافيّة محورًا رئيسًا تدور حوله الأُمَم والمُجتمعات والشُّعوب، فاستقرار المجتمع وأمنه كأنّه يقتضي عدم الوقوع تحت هيمنة وسيطرة الثّقافات الأخرى (برهان، 2010؛ عطية، 2009).

ويرى موسى (2004) أنّه مِن أهمّ أدوار المدرسة هو تربية وتنشئة وتطبيع أبناء المجتمع بطابع حياتهم الثّقافيّة الاجتماعيّة باعتبارها من أهمّ المؤسّسات التّربويّة الّتي يمكن أن يكون لها تأثيرها الفعّال في تشكيل الشخصيّات النّاشئة وصقلها، وذلك بغرس القيم والمعتقدات الإيجابيّة وترسيخها فيهم منذ الطّفولة باعتبارها مرحلة حاسمة في حياة الفرد وستلازمه طيلة حياته، فتقوم المدرسة بتلقينه وتعليمه وتنشئته على ثقافة المجتمع. إنّ تعزيز الهُويّة الثّقافيّة هو مهمّة مؤسّسات وقطاعات متعدّدة في المجتمع، وفي مُقدّمتها قطاع التّربية الّذي يمكنه القيام بدَوْر كبير في هذا.

أمّا فيما يخصّ التّربية وعلاقتها بالثّقافة العربيّة في جهاز التّربية والتّعليم العربيّ في إسرائيل فيُشير حاجّ يحيى ودسوقي (2017) إلى أنّ دولة إسرائيل عَمِلَت بادئًا ذي بدء على إعداد جهاز تعليم عربيّ خاصّ بالأقليّة العربيّة، ولكنّ استخدام هذا الجهاز كان وسيلة لتهميش العرب وطمس هويّتهم وثقافتهم بشكل غير مباشر، مع فرض السّيطرة عليهم اجتماعيًّا وثقافيًّا واقتصاديًّا؛ ممّا أودى بالمعلم في أن يوضع في صراع دائم بين التمسّك بالمضامين والمناهج الدراسيّة الرسميّة، وخوفه من أن

يتمسّك بالتّقاليد التراثيّة الاجتماعيّة الّتي تصارع هبّات التّجديد من أجل الحفاظ على هويّته الحقيقيّة (Haj-Yehia & Lev Tov, 2018). هذا، وإسرائيل رغم ادّعائها بأنّها دولة لكلّ مواطنيها، إلّا أنّها لم تعترف بالعرب كأقليّة قوميّة وأصلانيّة ذات موروثات وثقافة خاصّة بها، وإنّما قامت بالسّيطرة على مناهج التّعليم العربيّة وطمسَت الموروثات والثقافة بفرض تعليم ثقافتها اليهوديّة ولغتها العبريّة وانصباب هيمنتهما على كتب التّدريس الّتي تضع تاريخ الشّعب اليهوديّ في المركز وتهميش التّاريخ والثّقافة العربيّة. كما قامت أيضا بتكريس مناهج ومضامين لدراسة التّاريخ والثّقافة اليهوديّة على حساب الثّقافة والتّاريخ العربيّ (عرار وإبراهيم، 2015؛ אג'באריה ומוסטפא, 2012 ;ג'בארין ואג'באריה, 2013)، وكذلك جاءت محاولة طمس هويّة الطلاب والثقافة العربيّة من خلال تسريبهم من مقاعد الدّراسة ولجوئهم إلى أماكن أخرى تحتضنهم بدلًا من المؤسّسات التّعليميّة التربويّة (ג'מאל, 2017).

وخلاصة لعرض الأدبيّات أعلاه، فإنَّ لمؤسسات التربية والتعليم العالي مساهمة كبيرة في تعزيز الهُويّة الثّقافيّة بشكل عام، والموضوع يأخذ بعدا أكثر أهمية عند الحديث عن تعزيز الهُويّة الثّقافيّة عند أقلية قومية. وعلى هذا، فإنّ البحث الحالي يسلّط الضّوء على وجهة نظر المعلمّات العربيّات في مُساهمة برنامج أكاديمي في مؤسسة تعليم عال في تعزيز الهُويّة الثّقافيّة.

منهجيّة البحث

أهداف البحث

تهدف هذه الدّراسة إلى بحث مساهمة برنامج اللّقب الثّاني في تعزيز الهُويّة الثّقافيّة لدى خريّجات هذا البرنامج بعد أن كُنّ طالبات لمدّة سنتين على التّوالي في برنامج يحمل في جعبته الكثير من المساقات الهادفة المتخصّصة بالثّقافة العربيّة، والّذي كشف لهنَّ الكثير عن خصائص الهُويّة الثّقافيّة. هذا بالإضافة إلى كون البرنامج حافزًا للتعمُّق في الثّقافة العربيّة الّتي باتت مهملة إلى حدّ النسيان لدى الكثير من المعلّمين ومُغيّبة في المدارس. لذلك سنفحص من خلال هذا البحث هل تحقّقت أهداف البرنامج أم لا، وكيف سينعكس ذلك على عمل المشتركات في البحث في الجهاز التّربويّ في المدارس.

أسئلة البحث

كيف يساهم برنامج اللّقب الثّاني في التّربية والثّقافة في تعزيز الهويّة الثّقافيّة من وجهة نظر الخرّيجات من المعلّمات العربيّات؟

مِن السُّؤال المركزيّ تتفرّع أسئلة البحث الثّانويّة التّالية:

1. كيف ترى المعلّمات العربيّات خرّيجات البرنامج عمليّة إكساب الطّالب الأكاديميّ تقنيّات ومهارات لتعزيز الهويّة الثّقافيّة في المدارس من خلال برنامج اللّقب الثّاني؟

2. بماذا توصي المعلّمات العربيّات خرّيجات البرنامج من أجل تحسين البرنامج كي يزداد الوعي الثّقافيّ لدى التّلاميذ في المدرسة العربيّة؟

أسلوب البحث

تمّ اتّباع أسلوب «البحث النوعيّ» الّذي يمكّن من التعرّف أوّلًا على خرّيجات برنامج التّربية والثّقافة العربيّة ووجهات نظرهنَّ المختلفة وآرائهنَّ المتعدّدة والمتعلّقة بسؤال البحث، وكلّ ما يمكن اشتقاقه من أسئلة فرعيّة حول البرنامج. كذلك، من خلال هذا الأسلوب فإنّ غاية البحث في الإجابة عن الأسئلة المطروحة كانت مباشرة وواضحة ومفهومة مقدّمة من قِبَل المُشارِكات اللواتي قدّمن الكثير من المعطيات والبيانات وأعطين انطباعا شاملا لما تتضمّنته أسئلة البحث من المجالات، على أنّ مثل هذه الأسئلة يصعب التّعبير عنها بالطّرق الإحصائيّة والكميّة لما يُحتاج إليه من وصف وانفعال وشرح وتفصيل ممزوج بالعواطف الشخصيّة غالبًا. تجدر الإشارة إلى أنّ طريقة البحث النوعيّ الّتي اتّبعت قامت بإعطاء صورة واسعة وعميقة عن موضوع البحث المطروح. بالإضافة إلى أنّ هذا الأسلوب ساعد على التّواصل بشكل مباشر ووجاهيّ مع المُشارِكات، ممّا أتاح فهم متعمّق لمقاصدهنَّ، وهذا ما أشار إليه كلّ من عبيدات وسميد (2002) بأنّ هذا الأسلوب يقدِّم الشموليّة للموضوع المبحوث؛ ذلك لأنّ باستطاعة الباحث أن يقوم بالتّفسير والتّحليل الذّاتيّ في حالة حدوث عدم فهم أو التباس لفهم سؤال من أسئلة البحث الموجّهة للمشترك.

مجتمع الدّراسة: برنامج لقب ثانٍ في كلّيّة عربيّة للتّربية

اعتمد البحث على دراسة حالة (case study). دراسة الحالة هي سجلّ لحدث أو شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص طيلة السيرورة البحثيّة. يفضّل إجراء عدد من الدراسات للحالة الوصفيّة عند التّحقيق في ظاهرة حاليّة في بيئة حقيقيّة، عندما تكون الحدود بين الظّاهرة والسّياق غير واضحة، ويكون للباحث سيطرة قليلة على المجريات (ייז, 2002). في هذه الدّراسة، الحالة هي برنامج اللّقب الثّاني في التّربية والثّقافة العربيّة في كلّية عربيّة للتّربية في مركز البلاد. إنّ برنامج اللّقب الثّاني ضمن موضوع التّربية والثّقافة العربيّة في داخل إسرائيل يُعدّ الأوّل من نوعه في مؤسّسات التّعليم العالي في البلاد، وذلك من حيث مضامينه ومساقاته والأهمّ هو تدريسه باللّغة العربيّة. جاء هذا البرنامج لتعزيز معرفة المعلّمين بتراثهم الثّقافيّ وهويّتهم الثّقافيّة على حدّ سواء وبراعتهم في ذلك. كما إنّ هذا البرنامج يسعى إلى توسيع الآفاق للمعلّمين بانفتاحهم على ثقافات أخرى المحلّيّة منها والعالميّة. يتميّز هذا البرنامج بكونه وعاءً لامّا وشاملًا لشتّى المعلّمين والمعلّمات من مُختَلَف التّخصّصات في المدارس العربيّة. يتلخّص هدف البرنامج في إعداد وتطوير معلّمين ومعلّمات ومربّين ومربّيات عرب ليصبحوا مُختصّين في الثّقافة العربيّة وكذلك متمرّسين في سياق العمل التربويّ الخاصّ بهذه الثّقافة (حاجّ يحيى، 2015).

أداة البحث

إنّ أداة البحث المستخدمة كانت «المقابلة» لأنّها تخدم غاية البحث في جمع المعطيات والبيانات الذّاتيّة والشخصيّة حول موضوع الدّراسة. تعيّن اختيار المقابلة نصف الموجّهة (نصف المبنيّة) تحديدًا؛ فبواسطة المقابلة نصف الموجّهة والّتي هي نظام من المساءَلة المرنة والمراقبة، يسهُل التّعبير على المستجوَب بواسطة توجيهه نحو مواضيع تُعدّ أوّليّة وهامّة للدراسة؛ مع السماح له بنوع من الاستقلاليّة وشرح مفصّل استنفذ كثيرًا من الوقت. يوضّح شكيدي (שקדי, 2003) أنّ المقابلة هي منهجيّة لاكتشاف الحوافز العميقة للأفراد أو التطرّق إلى ميادين ليس معروفا عنها الكثير، أو التّعرّف على وصف الأشخاص للأوضاع الّتي يعيشونها وتبيان موقفهم؛ ذلك لأنّ المقابلة تنطوي على مادّة مشبعة بالمعاني والدّلالات والمضامين، وهذا بالضّرورة يخدم سؤال البحث الّذي يسعى من أجل الحصول على اطّلاع واسع وشامل قدر الإمكان على مساهمة البرنامج للتّربية والثّقافة العربيّة في إسرائيل في تعزيز الهويّة الثّقافيّة لدى خرّيجيه. فكان لزاما أن تشمل المقابلة نصف المبنيّة 10 أسئلة معدّة بإحكام وموجّهة للمشاركات في البحث.

المشتركون في البحث

اشتركت في البحث 12 معلّمة من خرّيجات برنامج التّربية والثّقافة العربيّة من كلّيّة عربيّة في البلاد (تجدر الإشارة إلى أنّ نسبة عالية جدًّا من المنتسبين إلى برنامج اللّقب الثّاني هنَّ من المعلّمات)، تمّ اختيارهنّ وهنّ ذوات كفاءات عالية بهدف الوصول إلى كميّة معلومات تقودنا إلى استخلاص نتائج البحث بشكل واسع، بالإضافة إلى اختلاف أعمارهنّ، تخصّصاتهنّ، سنوات الخدمة والأقدميّة لهنّ في سلك التّربية والتّعليم من أجل إثراء البحث أكثر وتناوله من وجهات نظر وأبعاد مختلفة حيث تختلف الخبرات والتّجارب بين المشتركات، وهذا في حدّ ذاته يغني البحث بالبيانات الّتي من شأنها أن تساعد الباحث في الوصول إلى غاية بحثه. اختيار المشتركات تمّ بشكل مقصود من قِبَل الباحثين؛ وذلك لإعطاء البحث أكثر مصداقيّة والتزامًا من قِبَل الخرّيجات اللواتي تمّت مقابلتهنّ. ننوّه بأنّ الأسماء الواردة للمشتركات في هذه الدراسة هي أسماء مُستعارة للالتزام بقواعد الخصوصيّة لهنّ.

جدول 1: تفاصيل ديموغرافيّة للمشتركات في البحث

	الاسم	الجنس	الجيل	المنصب	الأقدميّة	المدرسة
1	ميّادة	أُنثى	32	معلّمة علوم وبيولوجيا	10	مدرسة ابتدائيّة
2	آلاء	أُنثى	29	معلّمة لغة عربيّة ولغة عبريّة	8	« «
3	رشا	أُنثى	38	معلّمة تربية خاصّة	16	« «
4	عبير	أُنثى	40	معلّمة تربية إسلامية وتاريخ	15	« «
5	حنين	أنثى	31	لغة عربية	9	« «
6	نهاية	أنثى	45	لغة عربية	25	« «
7	أحلام	أنثى	28	لغة إنجليزيّة	6	ثانويّة
8	ابتسام	أنثى	38	تربية خاصّة	2	مدرسة خاصّة
9	أمل	أنثى	40	لغة عربيّة	5	ثانويّة
10	منال	أنثى	46	لغة عربيّة	21	إعداديّة
11	لبنى	أنثى	42	لغة عربيّة	16	«
12	هلا	أنثى	36	تاريخ	11	«

سيْر البحث

بعد الاطّلاع على المصادر المختلفة وقبل الشّروع في العمل والانطلاق في المقابلات، تمّ تحديد الغاية من هذا البحث وتوسيع الرؤية المستقبليّة له، وتمّ وضع تأمّلات وتوقّعات، وتمّ البدء في البحث عن موادّ نظريّة تمكّن من الإلمام بالدّراسات السّابقة والأبحاث الّتي عُنِيت بموضوع الثّقافة والهويّة الثّقافيّة في المجتمع العربيّ بالذات. بعد العثور على عدد كبير من المقالات العلميّة والدراسات على اختلافها، حُدّدت أسئلة البحث وتم اختيار المقابلة لها كأداة بحث تُجيب على التساؤلات والتطلّعات؛ لِما للبحث النوعيّ من أفضليّة على البحث الكمّي بسبب كميّة البيانات المجموعة وإمكانية رصد واستخلاص المعلومات من المقابلات نصف المبنيّة، والّتي بدورها تشمل وصفًا صريحًا وتعابيرَ عاكسة أكثر وأقرب إلى الواقع. بعد ذلك تمت المباشرة في إجراء المقابلات مع الخرّيجات، حيث استغرقت المقابلة الواحدة ما يتراوح بين نصف ساعة إلى ساعة ونصف، أجابت من خلالها المشتركات في البحث عن الأسئلة بصريح العبارة وبأريحيّة تامّة.

كيفيّة تحليل النتائج

اعتمد تحليل النّتائج في هذا البحث على عمليّة تحليل المضمون (content analysis)، وخصوصًا عمليّة التّحليل التّصنيفيّ الموضوعي (thematically analysis) المتّبعة في الأبحاث النّوعيّة. بعد أن تمّ إجراء كلّ المقابلات جاءت القراءة الفاحصة لأقوال وآراء المعلّمات، وكانت القراءة متكرّرة ومتأنّية حتّى بدت المفاهيم الأساسيّة، واتّضحت الأفكار المتشابهة، وحصل ذلك على مدار عدّة أسابيع. ثمّ قمنا بتصنيف هذه الأقوال والإجابات وتقسيمها إلى ما يندرج تحت عناوين وفئات؛ إذ إنّ كل فئة يتماشى اسمها مع مضمونها من خلال عمليّة تُسمّى «التّرميز» ومن ثمّ إلى مجموعات وفق عمليّة «التصنيفات»، ومنها إلى مجموعات مفرّعة أخرى أصغر منها سمّيت بأسماء تعكس مضمونها والقواسم المشتركة في الإجابات المشتملة عليها. هذه التّسمية وفقًا لشكيدي (שקדי, 2003) لا تكون عشوائيّة، وإنّما تتّصل بمصطلحات أو عبارات ذكرتها المشتركات وكرّرتها؛ لذا يمكن إدراجها تحت تسمية أو عنوان واحد شامل. لاحقًا، تمّ رسم مُخطّط جريان يربط بين الفئات المستنبطة ممّا شملته المقابلات وفق تسلسل منطقيّ فكريّ يربط بينها، وبعد ذلك تمّ توزيع الأقوال والآراء المتشابهة على كلّ قسم من الفئات لتسهيل الوصول إلى الغاية من سؤال البحث.

أخلاقيّات البحث

من الجدير بالذّكر أنّه تمّ إطلاع المشتركات في البحث على موضوع البحث، سؤاله، وغايته، وبأنّهن الجزء الأساسيّ لإجرائه وأنّه بناءً على أقوالهنَّ ستُستخلص المواقف والنتائج والتّوصيات؛ لذلك كان من الضروريّ أوّلًا أن تؤخذ موافقتهنَّ على إجراء المقابلات، وفي مكان فيه أريحيّة، وفي وقت مناسب، وتمّ إعلامهنّ بأنّ أسماءهنَّ ستكون مجهولة عند صياغة البحث، وأنّ كلّ معلومة تمّ الإدلاء بها ستكون فقط لصالح البحث.

نتائج البحث

يعرض قسم النّتائج أهمّ وأبرز التّصنيفات الّتي تُؤطّر هذه النّتائج من خلال عرض وصفيّ يعتمد على التّحليلات المنطقيّة للمحتوى المعلوماتيّ في البحث. بعد قراءة متعمّقة ومتكرّرة لما ورد في المقابلات الّتي أُجْرِيَت، وبعد تنقيح وتصنيف لأهمّ ما أفرزته المقابلات الاثنتا عشرة، إذ تمّ انتقاء العناوين العامّة وتأطيرها بعناية، وكذلك الخاصّة الّتي تُحدّد وتجيب على أهداف البحث وأسئلته سواء المركزيّة أو الثانويّة- تمّت عنونة الموادّ بالاستناد إلى تعابير ومُفردات قد تكرّرت ووضحت أهميّتها كثيرًا لدى المشتركات في البحث. كما ويظهر التّسلسل الفكريّ والمنطقيّ للفئات الرّئيسيّة الّتي تمّ استنباطها من تحليل المضمون للمقابلات.

استنادًا إلى تحليل مضمون المقابلات، يتمّ عرض نتائج البحث من خلال تقسيمها إلى خمس فئات رئيسيّة، وهي:

1. مساهمة البرنامج لتعزيز مفهوم الهُويّة الثّقافيّة بين خرّيجيه

نظرًا للواقع الّذي نعيشه مُؤخّرًا وللأوضاع الّتي يعيشها مجتمعنا العصريّ في القرن الحادي والعشرين، غدا إدراك المعنى الصّحيح للهويّة الثّقافيّة مُهمًّا وضروريًّا لتعايش الفرد في المجتمع بشكل عامّ، وإدراك تعريفها بشكل أعمق وأوسع نطاقًا لدى طاقم العمل المدرسيّ بشكل خاصّ. إذ إنّ التعريف الدقيق الصّحيح يقودنا إلى تعامل سلوكيّ وتوجيه فعّال لتطبيق معنى الهويّة الثّقافيّة في الواقع العمليّ وليس ما يكون مجرّد عبارة عن كلمات وعبارات نسوقها إلى الطّلاب. وبما أنّ الرؤية لمعنى الهويّة الثّقافيّة قد تعدّدت في المجال التربويّ، فقد بات من الضّروريّ تأطير الرؤية المشتركة وتميّزها عن هوامش التعريفات غير المتعلّقة بها. وهي كما عرّفتها

المُعلّمة آلاء الّتي أنهت مشوارها التّعليميّ ضمن برنامج اللّقب الثّاني للتّربية والثّقافة وهي تعمل مُدرّسة للّغتَيْن العربيّة والعبريّة، حيث تقول: «الهُويّة الثّقافيّة هي في رأيي كلّ ما يُميّز الفرد من صِفات متعلّقة بإنسانيّته وبانتمائه لوطنه وشعبه وحبّه للأرض وحفاظه على أصالة التراث التقليديّ، وصيانته للغته وحمايتها من التدهور والضياع، بل هي تُعبّر عن مكانته في المجتمع وعن أصوله وعرقه. إنّ الفرد يُعرف بهذه الصّفات ويتميّز بها عن غيره من الأفراد في نفس المجتمع، فهويّته تعتبر جزءًا لا يتجزّأ منه وهي جزء من مفهومه الشّخصيّ ونظرته إلى ذاته».

ومع هذا التّعريف تتّفق المعلّمة ميّادة بنظرتها إلى مفهوم الهويّة الثّقافية عندما سُئلَت عن رأيها فيها بعدما أنهت تعليمها ضمن مسار اللّقب الثّاني في التربيّة والثّقافة في الكلّيّة العربيّة، وهي معلّمة للعلوم والبيولوجيا بأقدميّة عمل عشر سنوات في سلك التّربية والتّعليم، فتقول: «يكمن تعريفي للهويّة الثّقافيّة في ثقافة تشمل عادات وتراث مجموعة معيّنة من البشر. بالإضافة إلى أنّها هي ما تميّز الفرد عن المجموعات الأخرى. أعني بتميّزها عن الجماعات الأخرى أي باللغة، اللباس، المأكل والمشرب والعُرف. الهوية الثقافية هي التعريف الخالص لهوية الشخص وأصله العرقيّ وسلالة أجداده، ومكان وطنه وجماعته وجغرافية مسكنه. والكثير الكثير مما يميّز جماعة عن أخرى. قبل انتسابي إلى برنامج اللقب الثاني في مجال الثقافة العربية في إسرائيل لم أكن ملمّة كثيرا بهذا الموضوع، ولم يكن لديّ تعريف واضح للهويّة الثّقافيّة».

تضيف المعلّمة أمل: «من خلال عملي كمعلمة للغة العربية في المرحلة الثانوية فإنّي أحاول دائمًا ومن خلال اعتماد النصوص المختارة التركيز على الثقافية والهوية، حيث أرى أنّ طلابنا مسلوبون فكريًّا وثقافيًّا وكأنّ هذا الأمر لا يعنيهم؛ وذلك بسبب جهلهم لحقيقة التاريخ واتباعهم لأمور هامشية وسطحية باستثناء عدد قليل منهم الذي لدية خلفية ومعرفة. يعود ذلك إلى إهمال من جانِب العائلة في البيت والمؤسسات التعليمية كالابتدائية والإعدادية التي لا أجد فيها تثقيفا للهوية ودعمها. لذلك، أحاول غالبًا التكرار لمفهوم الهوية والانتماء الثقافي ومناوءة الفكر الهشّ بهذا الخصوص».

الأمر نفسه ينسحب على ما صرّحت بأهميّته أيضًا المعلّمة عبير، الّتي تعمل منذ أكثر من 15 سنة كمعلّمة للتّربية الإسلاميّة وللتاريخ في المرحلة الابتدائيّة قائلةً: «إنّ الهوية الثقافية هي الكيان للشخص، فالهوية الثقافية هي الحضارة برمّتها للشخص

والتي تشمل المقومات الأساسية للهوية من لغة وعادات وتقاليد وتاريخ وتراث. فإنّي أرى أنّ الهوية الثقافية هي التي ترسم خارطة الشخص ومدى وجوده، وهي بمثابة انعكاس للشعب الذي ينتمي إليه الشخص. فقد كان هذا التعريف لدي قبل التحاقي بالبرنامج، وبعد انتسابي إلى البرنامج فإنّه قام بتقوية وتعزيز وتأكيد هذا الشعور، وكذلك عمل على قولبة هذا التعريف ووضعه في إطاره الصّحيح الواضح».

إجمالًا، نلاحظ إجماع المشتركات في البحث على المساهمة الإيجابيّة لبرنامج اللّقب الثّاني في التّربية والثّقافة في تحديد مفهوم الهُويّة الثّقافيّة لديهنَّ وتعزيزه في مسارات وأحياز مختلفة ضمن عملهنَّ التّربويّ.

2. اهتمام المعلّم العربيّ بموضوع الهويّة قبل وبعد الانتساب إلى البرنامج

من المهمّ جدًّا أن يكون المعلّم على دراية بما يحصل حوله، كما أنّه من المهمّ أنّ يلمّ بالمعرفة ويكتسب الخبرة الّتي تؤهّله للعمل بشكل فاعل وعلى النّحو الأمثل. وبالتّالي، فإنّ إدراك المعلّم لمفهوم الهويّة إدراكا معمّقا والتمرُّس بها يمكّنه من النقل السلس للمفهوم إلى الطّلاب وتذويته بأسلوب شائق وجاذب، ويكون قد قام بدوْره خير قيام من حيث حسن الأداء في إكساب الهويّة للطلاب وترك بصمة التأثير عليهم. كلّما اكتسب المعلّم معرفة نظريّة وعمليّة ومعلومات وافية أصبحت ثروته اللغويّة أغنى وأشمل وكان اهتمامه أكبر وأعمق. من هنا، تُبيّن المعلّمة رشا مدى اهتمامها بموضوع الهويّة وتأثّرها به واكتسابها القدرة على تشخيص نفسها عقب إنهائها التّعليم ضمن مسار اللّقب الثّاني للتّربية والثّقافة العربيّة، فهي تقول: «كان اهتمامي بموضوع الثّقافة جيّدًا، كنت دائمًا حريصة على جذب انتباه أولادي وطلّابي أيضًا إلى أصولهم العربيّة، وكنت حريصة على لزوم تراثنا وعاشقة لمظاهره من لباس وحُليّ وغيرها، وكذلك الفنون كالرّقصات الفلكلوريّة والأغاني الّتي تردّدها النّسوة. بعد أن التحقت بالبرنامج أصبح اهتمامي أوسع وموجّه أكثر حيث بتُّ أعرف المراجع والمصادر الّتي من المفروض أن أتوجّه إليها بهذا الخصوص، وكذلك أصبحت ذات معرفة دقيقة أكثر بكلّ التفاصيل الّتي كنت أعرفها قبل الالتحاق بالبرنامج. فقد أضاف لي البرنامج الكثير وعزّز من انتمائي لوطني بالذّات، وأصبحت فخورة بعروبتي وكياني».

هذا ما أكّدت عليه أيضًا المعلّمة ميادة والّتي أوضحت أهمّيّة وجود برنامج يُحيي ويحافظ على الموروث الثّقافيّ مع مرّ الزّمن، ومهما تعاقبت الأجيال وتغيّرت الأحوال، لا يسع الإنسانَ العيش بدونه حيث تضيع أمّته والأخلاق والمبادئ. هذه الحفاوة برزت لديها بشدّة بعد انتسابها إلى برنامج اللّقب الثّاني لهذا الموضوع. فيما يلي ما قالته: «قبل البرنامج لم يكن لديّ كمعلّمة الكثير من الاهتمام بالثّقافة العربيّة سوى الالتزام بإحياء أيّام التّراث ضمن الفعاليّات غير المنهجيّة؛ أمّا الآن فقد أصبح الأمر هامًّا جدًّا بالنّسبة لي بأن أقوم بإحياء اللّغة العربيّة والتّراث وعادات أجدادنا والتمسُّك بهويّتنا العربيّة كأقلّيّة في إسرائيل. فبدون الشعور بوجودٍ لموروثنا الثقافيّ ولهويتنا الثقافية نفقد أغلى ما لدينا وهو أصلنا وهويتنا».

المعلّمة منال ربّما كانت تهتمّ في السابق بموضوع الهويّة الثّقافيّة، وكانت تعي أهمّيّة الحفاظ عليها وإدراك مفاهيمها منذ الصّغر، فتقول: «اهتمامي بالثّقافة كان إلى حدّ ما جيّدا لكنّه الآن تضاعف أكثر، وأصبح بدرجة عالية؛ وذلك بفضل التحاقي بهذا البرنامج. أشعر بأنّ اهتمامي بالثقافة العربية نابع أصلا من الانتماء إلى هذه الهوية الثقافيّة، وأصبح لديّ شعور بالحرص عليها والغيرة، بِتُّ أتخوّف عليها من أن تندمج وتنصهر بين الثقافات الأخرى، وألّا تعود سماتها الخاصة والمميزة لها معرفة، خاصة وأنّ العولمة والأسرلة يعصفان بهويتنا الثقافية».

من جانبها أكّدت المعلّمة آلاء على تغيير نظرتها لقضيّة الهويّة الّتي لم تكن توليها تلك الأهمّيّة كما هو الحال بعد انضمامها إلى برنامج اللقب الثاني للتربية والثقافة العربيّة. وأشارت إلى أنّها أصبحت تركّز عليها أكثر في الوقت الحاليّ وتعطيها مكانة خاصّة تناسب قيمتها مع العمل على ديمومتها، بل وأصبحت على رأس المواضيع الّتي تتطرّق إليها دائمًا دون أن تُخطّط لها مسبقًا لأنّها في نظرها أصبحت جزءًا لا يتجزّأ من المعايير والمفاهيم الّتي يجب أن تكون في الحياة اليوميّة سواء في البيت أو مكان العمل أو أيّ مكان نتواجد فيه. تقول المعلّمة آلاء: «بصراحة، أجد أنّني وكما ذكرتُ سابقًا بدأتُ أهتمّ أكثر بموضوع الثّقافة العربيّة داخل إسرائيل وبالأخصّ بعد انتسابي إلى البرنامج؛ ذلك أنّ هناك المواد التعليميّة الّتي تلقّيناها خلال التعليم ممّا احتوت عليه المقالات العلميّة والمراجع المختلفة الّتي تُعنى بموضوع الهُويّة والثّقافة العربيّة الّتي تخصّ العرب في إسرائيل، فهذه دلّت حتما على ضرورة الأخذ بعين الاعتبار هذا الموضوع لا سيّما وأنّه خضع لدراسة الكثير من الباحثين والخبراء الّذين يعملون جاهدين على الاهتمام بشؤون الأقليّة العربيّة في إسرائيل. وعليه،

أصبح من حقّي كفرد ومواطنة مرتبطة بهذه القضيّة أن أساهم وأن أسعى لما هو فعّال على وجه العموم ويعود بالفائدة عليّ وعلى غيري من الأفراد العرب ذوي هذه الثقافة داخل إسرائيل».

أمّا المعلّمة نهاية، فقد أعربت عن أهميّة الانتساب إلى برنامج اللّقب الثّاني للتربية والثّقافة العربيّة لأنّه يزيد من اهتمام المعلّم بهذا الموضوع بل ويجذب انتباهه أكثر إلى قضايا كان يحسبها ثانويّة لكنّها أصبحت بارزة ومركزيّة، حيث تقول: «قبل انتسابي إلى برنامج اللقب الثاني لم يكن لديّ العِلم بهذا التعريف، فقد كان تعريفي غير دقيق وكنت على بلبلة منه لأنّه لا يعتمد على الجانب العلميّ والمعرفي كما هو الحال الآن بعد إنهائي اللّقب. لقد ساهم البرنامج إلى حدّ كبير في تعزيز هويّتي الثّقافية، حيث أنّه كشف لي جوانب كثيرة لم أكن أنتبه إليها من قبلُ فيما يتعلّق بهويتي الثقافية. معظم مساقات البرنامج التي تعلّمناها وسّعت آفاقنا وزادت من وعينا ومسؤوليّتنا تُجاه ثقافتنا، وجعلتنا كذلك ندرك أهمية دَوْرنا كمعلمين في المحافظة على هويتنا وحمايتها من الضياع، ودَوْرنا في كيفيّة نقل ذلك إلى طلابنا. لقد زوّدني البرنامج بمواد تعليميّة ومصادر معرفيّة هامّة في كلّ ما يتعلّق بالثقافة العربية. أصبحت أبحث عن هذه المصادر واطّلع عليها بشغف ولهفة لبلورة وعيي بهويّتي الثقافية، وأصبحت أراقب كلّ تصرفاتي في كل مناحي حياتي لأفحص هل أراعي في تصرفاتي هذه الحفاظ على هويتي الثقافية وتعزيزها؟! فمثلا أصبحت أحرص على المحافظة على الصياغة النحوية السّليمة للّغة العربيّة أثناء مكاتبتي مع الآخرين، في حين أنّني في السابق لم أكن أعير ذلك اهتماما كبيرا. هذا يحصل بفضل برنامج اللقب الثاني. كذلك أصبحت أهتمّ بأن يكون ضمن ملابسي قطع فيها ما يتّصل بالتراث، وكذلك الأمر بالنسبة لإكسسواراتي، أصبحت عندما أرى مَن حولي من أقارب وبالذات صغار السن يحيدون عن ثقافتهم العربية ويفضّلون عليها ثقافات أخرى أناقشهم في هذا الشأن وأبيّن لهم خطورة ما يقومون به ومدى انعكاساته السلبية على هويتهم وثقافتهم».

وتضيف المعلّمة أحلام: «لا شكّ في أنّه كان وما زال لرحلتي لنيل اللقب الثاني في التربية والثقافة العربية في إسرائيل أثر وبصمة في تشكيل هويتي المهنية من جديد. فبعد عامين من التبحُّر في مواضيع كثيرة تصب في هويتي القومية وثقافتي العربية أصبحتُ أكثر ثِقة بنفسي تُجاهها ووعيا بها عند الخوض في أيّ حديث يخص هويتي وهوية طلابي القومية، أصبحت مستعدّة وبتفاعُل حماسيّ لمناقشة طلابي ونبش وعيهم

وإدراكهم حول هويتهم الثقافية. لم يعد الواقع يصدمني بقدر ما أصبحت مستعدّة لمواجهته مع خلفية علمية عميقة اكتسبتها خلال عامين، وأستطيع استخدامها بشكل منتظم لا عفويّ لأهداف كبيرة على رأسها إكساب القِيَم التربوية لطلابي».

أعربت جميع المشتركات في البحث عن أنّ برنامج اللّقب الثّاني زاد من اهتمامهنَّ بموضوع الهويّة الثّقافيّة لديهنَّ مقارنة بالماضي، وأنّه كذلك ساهم في بلورة هويّة ثقافيّة بكلّ مركبّاتها وعناصرها.

3. أدوات عمليّة لتحقيق الهويّة الثقافية داخل الحقل التعليميّ

لا بدّ من أنّ تطبيقًا ناجحًا ومدروسًا للمواد النظريّة من شأنه أن يقود إلى مهارة العمَل وإتقانه وتحقيق النجاح. ففي حال توفّرت الأدوات والوسائل لتمرير المفاهيم بشكل شائق وجاذب للانتباه، فهي تلقى استحسانا واستساغة لدى المتلقّين، صغارًا كانوا أو كبارًا. لذلك، من المهم أن يلتزم المعلّم بطرق ووسائل وخطط تمكّنه من إيصال رسالته إلى طلابه بشكل فعليّ وملموس كي يقرّبهم أكثر من الواقع الّذي يعيشونه لا كموضوع ثانويّ عليهم حفظه غيبًا لمجرّد التقدّم للامتحان فيه حيث ينسى المضمون عاجلا أم آجلا. على ضوء ذلك، تكمن أهمّية حفظ الطالب للمفاهيم وإتقانها كجزء من الحياة العمليّة اليوميّة والحفاظ عليها دائمًا وليس مجرّد استيعاب مؤقّت كمادّة للامتحان أو غيره. في هذا الصدد، تعبّر المعلّمة آلاء عن خيبتها في الوقت الّذي ما زالت فيه طرق التّعليم هي نفس الطّرق التقليديّة المتّبعة في دولة إسرائيل، وفي كلّ المدارس تتشابه تقريبًا طريقة الإلقاء والفحص والتقييم، وأنّ البرنامج لم يكن ليعطي طرقًا حديثة تساعد على تمرير موضوع الهويّة من خلال وسائل وأدوات مختلفة. إنّها تقول: «بصراحة، وعلى الرّغم من الكمّ الهائل من الموادّ التعليميّة والمعلومات الوفيرة الّتي قدّمها لي البرنامج، إلّا أنّني أعتقد أنّه ما زال يفتقر إلى الأدوات والتّقنيّات الّتي يوفّرها للمعلّمين المتعلّمين فيه، وأعني أنّه تمّ استيعاب الكمّ المهول من المعلومات والمعرفة حول موضوع الهويّة الثّقافيّة تاريخيًّا وسياسيّ واجتماعيًّا، إلّا أنّه لم يتطرّق إلى كيفيّة تطبيق هذه المعلومات والنظريّات على أرض الواقع داخل الحقل التعليميّ في الحياة اليوميّة. لقد كان التّركيز على المواد النظريّة أكثر منه على التطبيق العمليّ الفعليّ، فنحن كمعلّمين نحتاج إلى وسائل متوفّرة وسائغة الاستعمال كي نعزّز هذه القيم ونذوّت هذه المفاهيم بشكل يلامس الواقع، وليس فقط بشكل مجرّد، جافّ وبعيد عن المنطق».

كذلك الأمر بالنّسبة للمعلّمة رشا الّتي أبرزت مدى افتقار البرنامج إلى الأدوات

والتقّنيات العمليّة، وأنّه يركّز فقط على جانب إكساب المعلومات النظريّة بواسطة الكتب أو المقالات العلميّة أو شرائح العرض التي تُمرّر خلال فترة الدراسة في البرنامج للقب الثاني، حيث صرّحت بما يلي: «إنَّ الأدوات أو الطرق التي أضيفت لي من خلال البرنامج تركّز أكثر على الجانب النظريّ والمعلوماتي وتفتقر إلى الجانب العمليّ والتطبيقي. أمّا أنا فمن واجبي تطوير هذا الجانب ضمن فعاليات ونشاطات عمليّة ممتعة. يمكنني القول إنّ إحدى التقنيات التي أضيفت لي هي إعداد خطة مدروسة للقيام بهذا الأمر وكذلك تمرير موضوع التراث بشكل جذّاب نحو إنشاء متحف محوسب ينشئه الطلاب بأنفسهم والذي من شأنه أن يكون بمثابة أداة فاعلة في الحفاظ على موروث معيّن أو تراث مصون عبر الأجيال».

أمّا عن المعلّمة لبنى فنجد أنّ مساهمة البرنامج في إكسابها المواد المعرفيّة والنظريّة والمساقات الّتي تعنى في التّعامل مع تذويت المفهوم للهويّة كان ملحوظًا، إذ إنّه جعلها أمام نطاق واسع وكمّ مهول من المعرفة، ولكنّها أيضًا تتفق في رأيها مع المعلّمتين آلاء وعبير من حيث افتقار البرنامج إلى الأدوات والتقنيّات التي تجدّد طريقة تمرير وإكساب المفاهيم بشكل عمليّ في أرض الواقع وداخل المدارس وغيرها من المؤسّسات التّعليميّة. تقول: «إنّ هذا البرنامج أضاف لي الكثير، فقد كانت المساقات غنيّة بالمضامين المعزّزة للهويّة الثّقافيّة، وخاصّةً المساقات الّتي تخصّ التّراث العربيّ والمساقات الّتي تعالج القيم وأيضًا بعض المساقات الّتي تطرّقت إلى الفنون والأدب العربيّ، حيث عملت هذه المساقات على تنويرنا وفتح آفاقنا على موضوعات كنّا غافلين عنها وعن جماليّاتها. ولكنّ النقصان كان في كيفيّة استخدام وتذويت المفهوم في أرض الواقع وذلك بسبب شُحّ الأدوات والتّقنيّات الّتي لم يتطرّق إليها البرنامج. فرغم الكمّ المهول من المعرفة إلّا أنّه افتقر إلى الطرق والأدوات الّتي من شأنها نقل وتذويت هذه المعرفة في أرض الواقع أي في المدرسة، بشكل يوميّ وفعّال».

أشارت المعلّمة ميادة إلى إهمال البرنامج النّاحية العمليّة من حيث إكساب المتعلّمين طرقًا وأدوات مرنة في الحقل التعليميّ منبّهةً إلى أنّ البرنامج غنيّ من الناحيّة المعرفيّة، الأمر الّذي أكّدت عليه كلّ المعلّمات سالفات الذكر. تقول المعلّمة ميادة: «لقد أكسبني برنامج التّربية والثّقافة الكثير، فقد فتح عينيّ على الكثير من الجوانب الّتي كنت أجهلها بالنّسبة لهويّتي كعربيّة تعيش في إسرائيل. لقد كان البرنامج حافلًا بالمعرفة الجديدة والغنيّة ولكنّه لم يتطرّق إلى الأدوات والطّرق الّتي من الممكن أن نستخدمها في الحقل التّعليميّ اليوميّ وفي أرض الواقع».

المعلّمة حنين تلخّص الدّراسة في البرنامج بما ينعكس على أداء المعلّمين في الحقل التّربويّ؛ لأنّ ذلك يعزّز من مكانة اللّغة العربيّة واعتبارها مهمّة من خلال تطبيقها المهنيّ: «كوني معلّمة للّغة العربيّة كثيرًا ما أقوم بتعزيز اللّغة العربيّة لدى طلّابي باعتبارها مركّبا أساسيّا للهويّة الثّقافيّة، وذلك عبر إجراء المسابقات اللّغوية وممارسة الأنشطة في المدارس مقابل الحصول على الجوائز لتشجيع الطّلاب المتميّزين في اللّغة العربيّة، هذه المسابقات مثل: الخطابة، نظم الشّعر وكتابة القصّة القصيرة. فهذا يساعد على ترسيخ الشّعور بالانتماء للمجتمع في وجدان الطلّاب، وينمّي كذلك الوعي العام بواقع القراءة العربيّة والشّعور بضرورة الارتقاء به، ويعمل على تعزيز قيم المواطنة والانتماء إلى المجتمع. كما أنّ ذلك ينبش واقع الثقافة العربية واشكاليّاتها ويجعل الطلاب يتبنّون موقفًا ايجابيًا نحو ثقافتهم العربية. كما ويجب أن يظهر الطّلاب وعيًا متزايدًا بملامح بيئتهم وأن يتقبلّوا الاختلافات الثّقافيّة بين البشر باعتبارها نتاجًا لعوامل بيئتهم المادّيّة والتّاريخيّة، وأن يظهروا وعيًا بملامح ثقافتهم وتقبّلهم لها واعتزازهم بها وأن يقدّروها حقّ تقدير ويرعوها خير رعاية».

في المقابل، أكدّت المعلّمة نهاية على مساهمة البرنامج التطبيقية في عملها التربويّ، فهي تقول: «انعكس ذلك بشكل كبير وأحدث تغييرا واسعا لكلّ تصرفاتي ومع جميع مَن أتعامل معهم في المدرسة وبالذات الطلاب، فكوني معلمة لغة عربية ألزمتُ نفسي بالتحدّث مع الطلاب باللغة العربية الفصحى، في البداية سخر التلاميذ من» لغتي الجديدة» لكنهم سرعان ما تعوّدوا على ذلك وأصبحوا هم مَن يطالبونني بالتحدُّث بالفصحى عندما أكفُّ عن ذلك، بل إنّ بعضهم أصبح يقلّدني ويحاول التّحدّث بالفصحى مثلي. جعلت أحد أهدافي التّعليميّة أن أُحبّب الطّلاب في لغتهم العربية فعكفت أبحث عن وسائل وطرق تجعلهم يحبوّن درس اللّغة العربيّة. صرتُ استغلّ كل المناسبات الّتي لها علاقة بثقافتنا العربيّة ومركبّاتها فأحدّث الطّلاب عنها وعن أهمّيّة المحافظة عليها، وطبعا بالشّكل المبسّط. أصبحت أرصد في النصوص التعليمية التي أُدرّسها لهم كلّ ما له علاقة بمركّبات ثقافتنا وأركّز عليه واتوسّع فيه».

وتضيف المعلّمة ابتسام مساهمة البرنامج التطبيقية في حقول تربوية أخرى: «طبيعة عملي مختلفة بشكل عام. أنا أدرِّس في المشفى، لكنّني أحاول قدر المستطاع التّحدّث عن الهويّة الثّقافيّة وتعزيز اللّغة العربيّة بين أوساط الطلّاب وحثّهم على مطالعة القصص العربية والعودة إلى المطالعة الجيّدة، وكذلك تعزيز الثقافة العربية بجميع الجوانب من حيث تحبيبهم بها والعمل على العيْش بها وألّا نجعلها على الهامش

من الذاكرة لتتقرض ولا يعود بمقدورنا أن ننسبها إلينا. الثقافة مشبعة بالكثير من أمثال وحِكم وحكايا وعادات جميلة كانت في يوم ما، ولا بدّ من الانتباه إلى ما قاله شريف كناعنة: «من نسيَ قديمة تاه».

قسم كبير من المشتركات في البحث أجمعن على أنّ البرنامج لم يساهم كثيرًا في إكساب خرّيجيه مهارات وآليّات عمليّة تطبيقيّة من أجل تذويت ما تمّ دراسته بصورة نظريّة.

4. مساهمة خرّيجي البرنامج في إنشاء جيلٍ مدركٍ لهويّته الثّقافيّة

إنَّ حقيقة النّجاح في عمل المعلّمين تتمثّل في الإنجاز والعطاء المشحونَين بالقيمة والمعاني لا الكمّي، فلا تُقاس نجاحاتهم بمجرّد معرفة طلابهم لهويّتهم ما ينعكِس في الاختبارات وتحصيل العلامات بل من خلال جعلهم يتعاملون مع الأمور معاملة حيّة، حيث اعتماد لغة الحديث المعبّرة والقيام بتصرّفات يوميّة تعبّر عن شخصيّتهم وعُمق إيمانهم بذلك. وكلّما كان المعلّم معطاءً وشاحذا للصّفات الحسنة كان خير قدوة لطلّابه فيعكفون على تقليده بالتّحلي بتلك الصّفات ويتجاوبون بالتحدُّث معه ويلتزمون بالأخلاق الّتي يتخلّق بها. لذا، يجب على المعلّم انتقاء الكلمات والتّعابير والعبارات المحكّمة ذات الأفكار النيّرة وتذويت هذه الأفكار في نفوس الطّلاب بصورة بسلاسة ورزانة ممّا يؤثّر فيهم وبالتّالي يعملون على تطبيقها. فالمعلّم عندما يوصل الأفكار بصورة صحيحة فيما يتعلّق بالهويّة وأهميّتها في حياة كلّ فرد وفرد ولا سيّما الطلّاب، فلا بدّ من أن ينشأ جيل واعٍ لأهميّة الهويّة والاحتفاظ بها. في هذا الصّدد تقول المعلّمة ميّادة: «اليوم وبعد قضاء سنتين كاملتين في اكتساب المعرفة الجديدة ولكشف عن الكنوز الثقافيّة المستورة أصبحت أحمل بجعبتي الكثير لأعطيه، وأؤمن بأنّ مساهمتي ستكون ذات فاعليّة بليغة ومؤثّرة. فأنا كمعلّمة لا أشكّ في أنّ لديّ تأثيرا إيجابيّ كبيرا في إحياء الهويّة والثقافة العربيّة في إسرائيل، وعليّ يقع واجب التمسّك بتراثنا وعاداتنا ولغتنا العربيّة وتنبيه الطّلاب إلى هذه الأمور وحثّهم على إحيائها ضمن فعاليات ونشاطات مختلفة نقوم بها».

كما وأنّ المعلّمة رشا أضافت أنّ مساهمتها ستكون ملموسة في مجالها المهنيّ وستسعى جاهدة لفرض مفهوم الهويّة في المدارس على أنّه واقع حياتيّ، وأنّ الطّلاب يتلمّسون ذلك بشكل عمليّ تطبيقيّ وممتع بعد عمليّة تذويت المعاني لديهم وليس فقط المادّة الموضوعيّة. تقول المعلّمة رشا: «أجد أن مساهمتي ستكون كبيرة، فلن أضيّع أيّ فرصة لتمرير أيّة مضامين تساعد على تذويت الهويّة الثقافيّة لدى طلّابي، وسأكون

السبّاقة في تعليم وجذب طلابي لهويتهم الثقافية من خلال قطع نصيّة حول الثقافة، الموطن والجغرافيا، وكذلك من خلال التربية الدينيّة وتدريس التاريخ. سأقوم بإدخال هذا الموضوع في مضامين المسرح في المدرسة مشيرةً إلى معلّم المسرح بتمرير بعض المضامين ليؤدّي الطلّاب تمثيلها أمام كافّة طلّاب المدرسة. وبصفتي مربّية، ستكون حصّة التربية ليست مكرّسة فقط لتمرير القيم التربوية، وإنّما أيضا القيم الانتمائيّة إلى المجتمع العربيّ والأقلية العربية خاصّتنا».

المعلّمة عبير أشارت إلى الأهميّة العظمى لدَوْرها كمعلّمة ومربيّة، وعليها استثمار ذلك قدر الإمكان للمساهمة في تعليم الطلاب وتبليغ رسالتها بشكل مفهوم وفعّال ومؤثّر باعتماد ما أفادته من التعلُّم للّقب الثّاني في مجال التربية والثقافة العربيّة. ها هي تعبّر عن رأيها: «كوني معلّمة ومربّية في المرحلة الابتدائيّة، أجد أنّه لي دَوْر كبير وفعّال في كشف الجيل الناشئ لهويتهم الثقافية وتوعيتهم بها وتعزيزها لديهم، وذلك باعتماد مضامين وموضوعات كثيرة مختلفة بما في ذلك تعريفهم بتاريخهم وجغرافية بلادهم، وكذلك باعتماد قطع نصيّة أدبية وعقد ندوات لمفكّرين عرب والتعريف بشخصيات عربية لها بصمتها وأثرها في مجتمعنا في بلادنا.، بعد أن التحقت بالبرنامج وأصبح لديّ خلفية نظرية موثوق بها سأكون أنا بمثابة مصدر مهمّ لمعرفة الثقافة خاصّة وأنّها غير حاضرة في المنهاج المقرّر. بعد إنهاء اللّقب الثّاني أصبحت أستشعر هذا الدّور الهامّ إلى جانب كون المهمّة في واقعها صعبة لا سيّما وأنّ هناك تقصيرا في تربيتنا لأبنائنا وللأجيال الناشئة، فأرى أنّ من واجبي يحتّم أن أُعزّز لدى طُلّابي هويّتهم الثّقافيّة وتوطيد صلتهم بلغتهم العربيّة وتاريخهم وتراثهم لكي نحافظ على هويتنا الثقافيّة الجماعيّة متناقلةً من جيل إلى جيل».

تضيف المعلّمة حنين: «من خلال دراستي للّقب الثّاني في موضوع التّربية والثّقافة في المجتمع العربيّ في إسرائيل، وجدت مدى أهمية هذا البرنامج في دمج الثقافة مع موضوع التربية في مدارسنا، الثقافة العربيّة الّتي لم تحظَ باهتمام بالغ من قِبل وزارة التربية والتعليم ولا حتى لها الحظّ الوافر في المناهج الدراسية. لقد استنتجت من خلال برنامج التربية والثقافة في المجتمع العربي في إسرائيل وجوب السعي إلى تطوير برامج، استراتيجيات وأدوات تربويّة محتلنة تُفضي إلى تعزيز الهُويّة الثّقافيّة الخاصّة بالمواطن العربيّ في إسرائيل، والّتي هُمّشت وربّما غُيّبت مركّباتها وكلّ ما يتعلق بها في مجتمعنا. فالتربية هي الحجر الأساس والرّكن الّذي يمكّننا نحن كمواطنين من الانسياب في تفاعلنا الاجتماعيّ ومشاركتنا في التنمية المجتمعية من خلال الالتزام

القيميّ للتّعدّديّة الثّقافيّة والتّسامح والمساواة في مجتمعنا العربيّ في إسرائيل».

أمّا المعلّمة آلاء فقد عبّرت بشكل جليّ عن التّغيير الملحوظ والأثر الكبير الّذي خلّفه تعليمها ضمن البرنامج، ومدى استعدادها لمساهمتها في تطبيق ما حصّلته من البرنامج في التّربية والثّقافة والهُويّة على أبنائها وطلّابها في المدارس. إنّها تشير إلى أنّ هذا البرنامج ساعدها في الانكشاف على مجال واسع لم يكن يحضر في حسبانها أن يكون ضمن المواضيع الّتي تمرّرها في الصفّ بعد اضمحلال تعابير اللُّغة العربيّة الّتي تمثّل الهويّة العربيّة، وبعد تدنّي مستواها الاستعماليّ نتيجة لعدم تعليم قواعدها من المنظور الثقافيّ. تقول المعلّمة آلاء: «أوّلًا أشعر بأنّي أصبحت أكثر إلماما ووفرة معرفيّة علميّة بموضوع الهويّة الثقافيّة للعرب داخل إسرائيل. إذ إنّني كمعلّمة للّغتَيْن العربيّة والعبريّة أجد نفسي أتطرّق إلى موضوع الهويّة الثقافيّة بشكل ارتجاليّ وبتلقائيّة، وكأنّ الكلمات تنفلت تلقائيّا بخصوص الموضوع، فأنا أركّز كثيرًا على أهمّيّة اللغة العربيّة، والاحتفاظ باستعمالها، ودراسة أصولها وأحكامها بمنهجيّة هادفة. بطبيعة الحال، وكوني أدرّس اللغة العبريّة أيضًا أتطرّق إلى التشابه القائم بين اللُّغات ومنبع ذلك، ممّا يدفعني إلى التحدّث عن الحفاظ على الموروث الثّقافي العربيّ العامّ عبر الأجيال، وأضرب أمثلة عن كيفيّة انتقال اللغة مع التغييرات الّتي تطرأ عليها على مرّ السّنين».

أمّا معلّمة اللّغة الإنجليزيّة أحلام فتؤكّد أنّ البرنامج أتاح لها تعزيز هويّة التّلاميذ الثقافيّة أيضًا في حِصَص اللّغة الأجنبيّة. تقول أحلام: «ما زلتُ معلّمة للّغة الإنجليزيّة لكنّي بعد اكتساب اللّقب الثّاني في التّربية والثّقافة العربيّة في إسرائيل أستطيع أن أرى نفسي اليوم معلّمة تمتاز بوعي أكبر ونظرة أشمل هدفها ليس إكساب اللّغة الإنجليزيّة فحسب، وإنّما النّظر إليها كآليّة كبرى لديّ لإكساب طُلّابي وعيًا أكبر لإدراك الصراع الحاصل لهويّتهم المدنيّة والقوميّة في الآن ذاته، وكذلك إدراك تداعيات العولمة على عالمهم الحاليّ. إنَّ تعزيز هوية طلابي الثقافية والقومية أصبحت ملقاة على عاتقي بعد فهم مركّباتها، وإنّي أعي تماما بأنّ ذلك تحدٍّ كبير في ظلّ وضعنا الحالي في مدارسنا العربية، مع ذلك، بإمكاني وإمكان كلّ معلم تطوير قدراته ومواكبتها مع مستجدّات القرن الحالي الذي نحياه، وإحداث التغيير الإيجابي لصالح الهويّة الثقافيّة العربيّة من جانبي كمعلمة عربية تحيا في الواقع الإسرائيليّ».

أعربت جميع المشتركات في البحث عن أهميّة تحديد الموروث الثّقافيّ والحفاظ عليه عبر الأجيال، وحثّ الطلاب العرب على الفخر به والإعلاء من مكانته في المدرسة وفي المجتمع.

5. «هويّتنا الثّقافيّة هي نحن، فمن يودّ الاستغناء عن نفسه منّا؟»

تُجمِع المشتركات في البحث على أنّ هناك حاجّة ماسّة لأن يحصل تغيير جذريّ وتحقيق أهداف بنّاءةً تخدم المجتمع العربيّ وتساعده على المحافظة على هويّته الثّقافيّة، وعلى مبادئه وقيمه الّتي نشأ عليها، وعلى أن يكون هناك دعم جماعيّ لها بالتّعاون المشترَك والتّخلي برؤية عميقة لمستقبل آمن يحمل في طيّاته المعاني الحقيقيّة للتربية الثقافيّة، والاحتفاظ بالتراث ومنح الموروثات المكانة والرِّفعة عبر الأجيال. لخّصت المعلّمة هلا رؤيتها المستقبليّة وتوصياتها بعدّة نقاط شملت أبعادًا مختلفة للتغيير نحو الأفضل، وهي تقول: «أوّلًا: هويّتنا الثّقافيّة هي نحن فمن يودّ الاستغناء عن ذاته منّا يستغنِ عن هويّته الثّقافيّة. لذا، يجب علينا التنويه بعامل اللغة أي التّحدث مع طلّابنا بلغة عربيّة سليمة لأنّنا نحن – المعلّمين – قدوة لطلابنا في هذا. ثانيًا: يجب علينا لافتخار والاعتزاز بهويّتنا الثّقافيّة وموروثنا الثّقافيّ أمام جميع الثّقافات الأخرى ولا نشعر بالخجل والدونيّة. ثالثًا: تمرير مواد ومضامين للطّلّاب تخصّ ثقافتنا دون تخوّف وتقلّق. رابعًا: العمل على برنامج مُمَنهج يوضَع من قِبَل إدارة المدرسة والطّاقم التّدريسيّ وتمريره سنويًّا على الطّلاب. خامسًا: إجبار المعلّمين العرب على الالتحاق باستكمالات تعزّز هويّتهم الثّقافيّة ومن ثَمّ معايشتها مع الطلاب».

كما وعبّرت المعلّمة ميادة عن نصيحتها كمعلّمة أن يتطرّق المعلّمون دائمًا إلى الهويّة الثّقافيّة في الحقل التعليميّ، وأن يساهموا في بلورتها وترسيخها لدى الطلاب حتّى وإن لم ترد في المناهج والخطط التعليميّة المبرمَجة. تقول المعلّمة ميادة: «كمعلمة، أنا أنصح المعلّمين والمعلّمات أن يكرّسوا من وقتهم القليل من أجل العمل على ثقافتنا وهويّتنا، وأن يحاولوا قدر المستطاع أن يُكسبوا طلّابنا الّذين هم عماد مستقبلنا القليل من المعرفة والتنوير حول ثقافتنا وهويّتنا وتراثنا المهمل والمتروك في بطون الكتب المصفوفة على رفوف ويملأها الغبار. أنصحهم بأن يلقوا بالضّوء ولو قليلًا على ثقافتنا وهويتّنا خلال الدّروس، وتعريف الطلاب كذلك بتاريخنا ومن نحن وما انحدار أصلنا».

كذلك أعربت المعلّمة عبير عن تضامنها ورغبتها في المساهمة بتطوير وتنمية هذا الوعي الثّقافيّ لدى الطلاب والأبناء في كل مكان، وأن هذا الموضوع لا يقلّ أهمّيّة عن باقي المواضيع الّتي يتمّ تمريرها في دروس التّربية وغيرها من الحصص في المدارس؛ لذلك لا بدّ أن يجد المعلّم والمربّي وقتًا مكرّسا لتمرير فعاليّة هادفة تخصّ الهويّة

والثّقافة العربيّة. تقول عبير: «كوني أمًّا ومُربّية أجيال أرى أنه من الضروريّ أن يكتسب أطفالنا وفلذات أكبادنا الأساسيّات اللازمة للمفاهيم والمضامين الّتي تخصّ هويّته في جيل مبكر. لذلك فأنا أُناشد المعلمين والمعلمات أن يكسبوا الطلّاب ذلك في المرحلة الابتدائية بجدّ. فالمحصّلة لذلك تكون بأن ينشأ جيل مصحوبا بالمعرفة اللازمة لأصوله وهويّته الثّقافيّة منذ الصغر وينمو حسه بذلك مع نموّه. هذا ليس ملقى على عاتق المعلّمين فحسب وإنّما هو واجب على الأهل قبلهم. علينا ألّا ننتظر حتّى يكبر الطفل لأنّ اهتمامه لاحقًا وإكسابه لمثل هذه الأمور لن يكون بالسهل كما هو الحال معه في الصّغر. باختصار، أنصح كلّ معلّم ومعلّمة أن التطرّق إلى هويّتنا وأصولنا وتاريخنا وعرفنا وموروثنا في كل فرصة تسنح له أو لها، سواء أكانت في ظلّ مناسبة قومية أم لا».

وتلخّص المعلّمة آلاء بتوصياتها: «علينا وعلى الجميع أن يأخذ موضوع الهويّة الثّقافيّة بالاعتبار، علينا أن نوقن أهمّية التطرّق إلى هذا الموضوع بشكل يوميّ، وعدم تنحّي أنفسنا عن هذه المهمّة أو إلقائها على عاتق الطّرف الآخر فينا، فنحنُ نُكمّل بعضنا بعضًا كأفراد داخل مجتمع واحد، فنعمل على إحياء هويّتنا الثّقافيّة العربيّة بيدٍ واحدة ومُتّحدة، وذلك من خلال انتمائنا الخالص للُغتنا، لمبادئنا، لديننا، لشريعتنا، لعاداتنا، لتراثنا ولحاضرنا. علينا الاحتفاظ ما قدِمَ به أجدادنا والأخذ بما حافظوا عليه هم حتّى وورّثونا إيّاه من معرفة وهويّة وثقافة كي ننقله بدَورنا لمن هو آتٍ بعدنا بعراقته وأصالته وقدسيّته».

نقاش وتلخيص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن وجهة نظر المعلّمات العربيّات في مساهمة برنامج اللّقب الثّاني في كلّيّة عربيّة للتّربية في تعزيز مفهوم الهُويّة الثّقافيّة لديهنَّ خلال مسيرتهنَّ المهنيّة في المؤسّسات التربويّة بشكل عام، واهتمامهنَّ بتمرير هذا المفهوم للطلاب بشكل عمليّ خلال الحِصَص الأسبوعيّة بشكل خاصّ حتّى وإن لم يرد في المناهج التعليميّة المقرّرة، ولم تتطرّق إلى مضامينه وزارة التربية والتعليم. ويهدف البحث أيضا الى فحص أهميّة موضوع الهويّة الثّقافيّة لدى المعلّمات والتكريس له ما يدخل ضمن برامجهنَّ اليوميّة أو الأسبوعيّة، ومدى تخلّل هذه البرامج لنشاطات الطلاب في المدارس، وهل يشغل موضوع الهويّة حيّزًا قيّمًا لديهنَّ أم أنّه مجرّد مادّة مُكتسبة من برنامج اللّقب الثّاني ولا تمتّ بصلة للواقع الّذي يعيشه الطلاب

والمعلّمون وغيرهم كأقلّيّة عربيّة داخل إسرائيل. كما ويركّز البحث على وجهة نظر المعلّمات في كيفيّة إسهام المضامين الّتي تُمرّر للمتعلّمين ضمن مسار برنامج اللّقب الثّاني للتّربية والثّقافة، وإذا ما كانت تقود المعلّمين إلى سُبُل عمليّة ناجحة، وتُكسبهم تقنيّات وأدوات فنّيّة ومتميّزة خارجة عن الطُرق التقليديّة المألوفة بمجرّد الإلقاء وحشو عقول الطلاب بالمعرفة فحسب. هذا بالإضافة إلى وقوف البحث على كيفية تعزيز الهويّة الثّقافيّة للأقلّية العربيّة داخل إسرائيل لدى الجيل الناشئ من وجهة نظر المعلّمات العربيّات اللّواتي تمّت مقابلتهنَّ والأخذ بأقوالهنَّ، ومنّ ثم توثيق آرائهنَّ، رؤيتهنَّ، نصائحهنَّ وتوصياتهنَّ.

ممّا تبيّن بشكل جليٍّ من نتائج البحث أنّ مفهوم الهويّة الثّقافيّة لدى المعلّمات اللّواتي التحقن ببرنامج اللّقب الثّاني للتّربية والثّقافة العربيّة أصبح أكثر وضوحًا وعمقًا ممّا كان عليه قبل التحاقهنّ به. الأمر الّذي أكّدت عليه جميع الخرّيجات بأنّ أفقهنّ بالنّسبة للموضوع أصبح أوسع، ورؤيتهنَّ للمفهوم الثّقافيّ والتربية للقيم والتراث والهويّة غدت في مكانة أعلى ممّا كانت عليه من قبلُ، وأنَّ قدرتهنَّ على إكساب غيرهنَّ وإفادتهنَّ أصبحت أكبر ولا مجال لمقارنتها مع ما سبق، حيث أنّ الكمّ العلميّ والحصيلة المعرفيّة أوصلتاهنّ إلى الكفاءة اللازمة والأهليّة المحكمة للسعي قُدُمًا نحو إنارة عقول وفتح بصائر الأجيال على حيّز أكثر قُربًا وملامسةً للواقع.

هذا، وقد أجمعت المشتركات في البحث على أنّ الهوية الثقافية الّتي بدت أوضح لديهنَّ بعد انتسابهنَّ للبرنامج تقف على جوانب ومزايا عدّة، أوّلها ميزة اللغة العربيّة الأُم والّتي هي بمثابة أصل الثقافة العربيّة، فهي تسري في دماء كلّ عربيّ، وهي أشبه بالهواء بالنسبة للهويّة الثّقافيّة كي تحيا وتحافظ على بقائها، وبدونها فإنّ الهويّة تعجز عن الصمود في وجه تيّارات العصر الحديثة الّتي تسعى إلى إضمارها وتضييعها، الأمر الّذي دلّت عليه نتائج البحث بأنّ اللغة العربيّة بحسب وجهة نظر المشتركات في البحث تحتلّ المكانة الأولى والأهمّ في الحفاظ على الهوّية وحمايتها من غزو اللّغات الأخرى وصمودها أمام الهيمنة الثّقافيّة الّتي تسعى لمحوها وطمسها وتهميشها على الرّغم من كونها «لغة رسميّة» في إسرائيل. وهذا ما أشار إليه أمارة (2006) أنّ الصّلة بين اللّغة والهويّة في إسرائيل تعطينا فرصة جيّدة للوقوف عن كثب حول التطوّر الديناميكيّ للمجتمع الإسرائيليّ، حيث نجد أنّ العرب في إسرائيل متعلّقون بشكل كامل، تقريبًا، بالأغلبية اليهوديّة من النّاحية الاقتصاديّة، وللّغة العربيّة قيمة متدنيّة في «سوق» اللّغات الإسرائيليّة. ورغم أنه معترفٌ باللغة العربيّة

كلغة رسميّة، إلّا أنّها لا تحظى بمكانة عالية في الدّولة، والعرب في إسرائيل يَفخرونَ بلغتهم اللّغة العربيّة ويَروْنَ فيها مُركّبًا هامًّا في هُويّتهم الوطنيّة والقوميّة. إضافة إلى ذلك، فإنّ النتائج دلّت على أهميّة ارتباط تعريف لفظة «الهُويّة» بعوامل وعناصر أخرى، وأنّه لا بُد من وجود علاقة وطيدة فيما بينها وانعكاسها على الهويّة الثّقافية للفرد وللمجتمع. لقد أكّدت المشتركات في البحث أنّ استمداد الهويّة لقوّتها يعود أساسًا إلى اللّغة العربيّة (الفصحى) العالية الّتي اكتسبت قدسيّة وحِفظا لكونها لغة القرآن الكريم؛ لذلك فإنّ تعلّم وتعليم اللّغة العربية بالطرّيقة الصّحيحة واستعمالها في مختلف المناحي الاستعماليّة من شأنه أن يحفظ الهويّة العربيّة ويُعزّز مكانتها ويُعلي شأنها (أمارة، 2010).

كما وأكّدت نتائج البحث على أنّ اهتمام الخرّيجات بموضوع الهويّة الثّقافيّة والانتماء أصبح من أولويّاتهنَّ، وأنّ هذا الاهتمام لم يكن ملحوظًا لديهنَّ قبل الانتساب إلى البرنامج. إنّه البرنامج الّذي أهلّهنّ وحبّب إليهنّ التّراث والتعلّق بالهويّة الّتي يعيش معها السّكان العرب في البلاد ماضيًا وحاضرًا مُشتركًا، حيث تُعبّر فيه الهويّة عن كلّ ما يمرّ به العربيّ من أزمات وصراعات وبالتالي يطمح هو إلى صمود الهويّة وثباتها في الوضع الرّهن. ممّا لا شكّ فيه أنّه كلّما زاد اهتمام المعلّم العربيّ بموضوع الهويّة واللغة والتّراث العربيّ كان معطاءً أكثر لطلّابه وموروّثًا لما اكتسبه من معرفة وخبرات في هذا المجال، وهذا ما أكّدت عليه جميع المشتركات في البحث أنّ اهتمامهنَّ ينبع من دوافع داخليّة وليس بفعل ضغط خارجيّ أو متطلّبات لإنجاز مهمّة التعليم في الحقل الدّراسيّ، كما ويعود هذا الاهتمام إلى أنّ تمرير هذه المضامين إلى الطّلاب مطلب في حدّ ذاته من خلاله يكون ضمان بقاء الأُمّة بمقوّماتها الفكريّة والدّينيّة. والجدير ذكره ما أورده خولي (2014) من أنّ الاهتمام بموضوع الهويّة والحفاظ على جودتها ينطلق من واقع جهود أصحاب هذه الهويّة في تنقيتها من الشوائب الّتي يمكن أن تحيط بها أو تُحاول إضعافها أو النّيْل منها، فهي تُعبّر عن أغلى مُمتلكاتهم وأبرز ملامح عروبتهم، وذلك يستدعي منهم الاهتمام الزائد بها وإحلالها مكانًا هامًّا في المجتمع وحمايتها من المتغيّرات الحاليّة والمُستقبليّة. وتؤكد الأبحاث أنّ للمعلّم دَوْرا هامّا في هذا النّوع من التّنشئة الاجتماعيّة والتّثقيف وهو في الأساس ناتج عن الوعي الشّخصيّ للمعلّم ولمدى تثقيفه الذّاتيّ (عرار وإبراهيم، 2015). فبرنامج اللّقب الثّاني في التّربية والثّقافة ساهم في صقل الهويّة الثّقافيّة لدى خرّيجاته وساعد في انكشافهنّ على عناصر ومركّبات ثقافتهنّ الّتي لا تبرز

ولا يؤكَّد عليها على الأغلب في مناهج التّعليم في المدارس العربيّة وكذلك في غالبيّة برامج التّأهيل الأكاديميّ. يدّعي إغبارية (אג'באריה, 2011) أنّ كلّيّات التّربية لتأهيل المعلّمين لا تقوم باستثمار الحرّيّة الأكاديميّة الممنوحة لها في سبيل صقل الطّلاب على هويّتهم الثقافيّة وتعزيزها لديهم.

كما ودلّت نتائج البحث على افتقار المعلّمات إلى الأدوات والتّقنيّات العمليّة الّتي تُساعد على تذويت معنى الهويّة الثّقافيّة العربيّة والتأثُّر بأبعادها بشكل فعّال وسلِس وممتع، والّتي من شأنها جذب الطّلاب وتحبيبهم في الموضوع. أكّدت المشتركات في البحث على أنّ البرنامج ساهم في إكسابهنَّ كمّا كبيرا ووفيرا من المعرفة والموادّ النظريّة حول موضوع الثّقافة والهُويّة والتّراث العربيّ، وأنّهنَّ قد أفدن الكثير منها سواء ما ورد في المقالات العلميّة، الأبحاث والدّراسات القديمة والحديثة، شرائح العرض، المراجع والمصادر، على أنّ كلّ ذلك مكّنهنّ من فهم الموضوع والإلمام به. تجدر الإشارة إلى أنَّ قسمًا من المدارس العربيّة بطاقمها الإداريّ والتّدريسيّ يباشرون في السّنوات الأخيرة إجراء فعاليّات بالأخصّ لا منهجيّة بهدف تعزيز الهويّة الثّقافيّة بين المعلّمين والتّلاميذ، إلّا أنّ هذه الفعاليّات تكون على الأغلب تلقائيّة ويغلب عليها الطّابع العروضيّ والفلكلوريّ وتجرى على مضض وبشيء من التقلُّق (الحاج، 2006؛ عرار وإبراهيم، 2015؛ Haj-Yehia & Lev Tov, 2018).

في المقابل، فإنّ المعلّمات المشتركات في البحث أعربن عن استيائهنّ وخيبتهنّ من استخدام نفس الطُّرُق التّلقينيّة والتّقليديّة مع الطّلّاب في المدارس؛ فهنّ يحتجنَ إلى أدوات عمليّة ملامسة للواقع بالإضافة إلى النّظريّة المُجرّدة كي تلقى المضامين تجاوبا وتفاعلا حياتيّا من قِبَل الطّلاب، ولأنّ التّعليم اليوم يجب أن يتماشى مع تطوّرات العصر وتحديثاته التكنولوجيّة الّتي تؤثّر على تفكير الطّالب واهتماماته. فقد بيّنت نتائج البحث مدى حاجة المعلّمين إلى إيجاد وسائل أكثر تقدّمًا لتمرير المواد وشرحها للطّلاب، بهدف إنشاء جيل مفكّر ومُبدع وفاعل وليس مجرّد متلقٍّ خامل. لقد تطرّق حسن (2017) إلى أهميّة التقدّم في وسائل التّعليم والتّوجيه في المدارس، ووجوب التّنويع في وسائل التّعليم والأنشطة المدرسيّة الّتي ينظر إليها الكثيرون فيما هي عليه الآن على أنّها مضيعة لوقت الطلاب، ولكن في الحقيقة فإنّ الطُّلاب بحاجة إلى تنمية مهاراتهم وقدراتهم واكتسابهم المزيد من الخبرات بإرادتهم، لذلك يتوجّب تحفيزهم وتحبيبهم فيما يتمّ تدريسه من خلال الخروج عن المألوف ودمج الأساليب التكنولوجيّة الحديثة الّتي تسعى إلى إثارة حماس الطلاب، فإنّ الأساليب النظريّة وحدها لا تكفي

لحصول الطالب على المؤهّلات المطلوبة لصقل شخصيّته بل هو بحاجة إلى أساليب تُتيح له التطبيق العمليّ وما يقرب منه، كالاستكشاف والاستقصاء وحلّ الإشكاليّات بالتسلسُل والتعليم التعاونيّ والمناقشة وغيرها.

ربمّا على الرّغم من كلّ هذه الأهمّيّة الّتي أكّدت عليها المشتركات في البحث، إلّا أنّه في رأيهنّ ما زال هناك تقصير متعمّد للمناهج التعليميّة لعدم توليته لموضوع الهويّة الثّقافيّة أهميّة أو تخصيص ساعات من أجل تعليمها للطلّاب العربّ. حيث أنّه بحسب نتائج البحث يتّضح أنّ موضوع الهويّة يكاد يكون معدوما في النّصوص الأدبيّة وغائبا في حِصَص التربية وغير حاضر في النشاطات التربويّة. ولكنّ المعلّمات خرّيجات برنامج التّربية والثّقافة العربيّة أكّدنَ على عطائهنَّ المستمرّ وبذل الجهد في تمرير هذه المضامين خلال الحصص حتّى وإن لم تُخصّص لذلك السّاعات الكافية أو لم تُعطَ مكانةً تليق بها؛ فإنّهنَّ يبدين استعدادهنّ لتزويد الطلّاب بمادة نظرية وإجراء فعاليّات مختلفة لهم تحثّ على تذويت مفهوم الهويّة العربيّة والانتماء إليها.

هذا ما أكّدت عليه الأبحاث بأنّ غالبيّة الفعاليّات الّتي يتم إجراؤها في المدرسة العربيّة والّتي تتعاطى مع موضوع الهُويّة الثّقافيّة للطلّاب العرب تكاد تكون نادرة ويحصل ذلك بأنّها تخرج عن المناهج التّعليميّة المقرّرة من قِبَل الوزارة، ومع خروج هذه الفعاليّات تظلّ مرتبطة بشكل مباشر أو غير مباشرة مع المناهج المقرّرة والرّسميّة محاولةً إقحام مركّبات وعناصر تخدم تعزيز الهُويّة الثّقافيّة وربطها بواقع الطّالب العربيّ في السّياق الثقافيّ (مصطفى، 2014).

بناءً على ما دلّت عليه نتائج البحث، فإنّ الحاجة إلى اللجوء إلى حلول عصريّة عمليّة باتت واضحة؛ لذلك يجب تبنّي خُطّة ممنهجة ومدروسة تُتيح العمل بشكل مهنيّ وفاعل في تسليط الضوء على الفجوات الّتي خلّفتها مناهج التربية والتعليم لدى المجتمع العربي إسرائيل. إنّنا نلمس الانطباع الإيجابيّ للكلّيّة العربيّة في التأهيل ضمن برنامج اللّقب الثّاني للثّقافة العربيّة، فقد بيّنت النتائج تفاؤل المعلّمات من المعرفة الكميّة الكبيرة الّتي اكتسبنها بعد التحاقهنَّ حول موضوع الهويّة الثّقافية، ولكنّهنَّ أعربنَ عن حاجتهنَّ لأدوات وتّقنيات تساعدهنَّ على تمرير هذه الموادّ النظريّة بصورة عمليّة سلسة للطلاب في جميع المراحل العمريّة. كما وشدّدنَ جميعهنَّ على أهمّيّة الحفاظ على اللّغة العربيّة كلَبِنَة أساسيّة وصلبة للتّمسّك بسمات الهُويّة العربيّة. كل ذلك يأتي في ظلّ تجاهل المناهج التعليميّة لموضوع الهويّة الثّقافية في

المدارس ومحاولة طمسه من خلال تهميشه وعدم تخصيص السّاعات أو تقاضي الأجر مقابل التطرّق إلى المضامين القوميّة في الحقل التّعليميّ بشكل مقصود ومتعمّد، على حدّ تعبير المشتركات في البحث.

للخلاصة، فإنّ جهاز التّربية والتّعليم العربيّ أحوج ما يكون إلى معلّمين متميّزين ومتمرّسين في الحفاظ على الهويّة الثّقافيّة وإيداعها في نفوس طلّابهم، وفي نفس الوقت يجب أن يكونوا منفتحين على الثقافات الأخرى، وهو ما قد يؤدّي إلى إحداث تغيير جذريّ يقودنا إلى تحسين الوضع الرّاهن في المدارس العربيّة وفي تربية الطلاب الثّقافيّة على المدى البعيد في ظلّ استباق الزّمن والصّراع مع السّياسة التقليديّة السلبيّة الّتي تسيّدت على جهاز التربية والتعليم العربيّ. فقد أضحت مهمّة المعلّم العربيّ من أهمّ المِهَن للنّهوض بالأفراد الّذين يُشكّلون المجتمع باعتبار المعلّم يتحمّل جزءا كبيرا من المسؤوليّة إلى جانب الطالب والأشخاص الآخرين. بكلمات أخرى، يجب الإيمان قبل كلّ شيء بضرورة التغيير الّذي يبدأ من خلال التخطيط المدروس في ظلّ تغيّرات العصر الجديدة من الناحية التكنولوجيّة، على أن يتمّ إعداد معلّمين أكفاء متكيّفين مع الظروف الحديثة، ليكونوا هم قادرين أيضًا على تنشئة جيل متكيّف مع التغيّرات العصريّة ويكون رغم التجديدات المحيطة مصاحبا لهويّته ومستعملا للغته وحاملا لقِيَمه.

قائمة المراجع

المراجع العربيّة

- أمارة، م. (2006). «حيويّة اللّغة العربيّة في إسرائيل مِن وُجهة نظر اجتماعيّة لغويّة». **عدالة** (29)، ص 17–18.
- أمارة، م. (2010). **اللّغة العربيّة في إسرائيل: سياقات وتحدّيات**. عمّان: دار الفكر.
- برهان، ح. (2010). **دَوْر التّعليم العالي في تعزيز الهُويّة الفلسطينيّة وأثره على التّنمية السّياسيّة من وجهة نظر الطّلبة والعاملين**. فلسطين: جامعة النّجاح.
- بسيسو، ع. (2005). **الثّقافة ومعركة الدّفاع عن الهُويّة الفلسطينيّة**. مدوّنة أوّليّة تستهدف إثارة التّفكير وإطلاق حوار فكريّ شُجاع وخلّاق.
- جابر، ك. (2014). مناهج الأدب العربيّ في المدارس العربيّة في إسرائيل: بين الواقع المطالب والواقع المطلوب. في: ميعاري، محمود (محرّر). **مناهج التعليم العربيّ في إسرائيل. دراسات نقدية في مناهج اللغة العربيّة والتاريخ والجغرافيا والمدنيات** (122–73). الناصرة: المجلس التربوي العربيّ ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ.
- الجابريّ، م. (2009). **تكوين العقل العربيّ**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.
- الجلبيّ، ع. (2015). **علم الاجتماع الثّقافيّ**. الاسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.
- الجيلاني، أ. (2019). الهوية الثقافية. **صحيفة المثقف**. (4790). أخذ من موقع على الإنترنت في تاريخ 29.10.2019: http://www.almothaqaf.com
- الحاج، م. (2006). **تعليم الفلسطينيّ في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت**. بيروت: مركز دراسات الجامعة العربيّة.
- حاجّ يحيى، ق. (2015). برنامج لقب ثاني M.Ed. في «التربية والثقافة العربية في إسرائيل». أخذ من موقع على الانترنت في تاريخ 29.10.2019:
https//:www.beitberl.ac.il/arabic/m.a/tkafe/pages/rsela.aspx
- حاجّ يحيى، ق. دسوقي، ن. (2017). حضور الثّقافة العربيّة في المدرسة العربيّة في إسرائيل وتحدّياتها: دَوْر المعلّم والطّالب. **الحصاد** (7)، ص 26–16.
- حسن، أ. (2017). **طرائق التّدريس الحديثة، أهدافها والأُسُس المُعتمدة في اختيارها**. مدوّنة تعليم جديد: أخبار وأفكار تقنيّات التّعليم.
- خولي، م. (2014). **اللُّغة العربيّة: الهُويّة والانتماء**. العراق: مركز الروابط للبحوث والدّراسات الاستراتيجيّة.
- صالح، هـ. (2017). الهُويّة الثّقافيّة بين جدليّة الأنا والآخر. **ذوات** (33)، ص 10.
- عبيدات، ذ. وسميد، س. (2002). **البحث العلميّ**. عمّان: دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

- عطيّة، م. (2009). **التّعليم وأزمة الهُويّة الثّقافيّة**. القاهرة: مؤسّسة طيبة للنّشر والتّوزيع.
- عفوفو، ع. (2014). **المفاهيم العامّة للثّقافة وانعكاساتها واجتياح الفنون والثّقافة التّركيّة للثّقافة العربيّة**. الجزائر: كُلّيّة العلوم الإسلاميّة.
- عرار، خ. وإبراهيم، ف. (2015). تعاطي المديرين والمعلّمين في جهاز التّربية والتّعليم العربيّ مع قضيّة التّربية للهُويّة القوميّة. **الحصاد** (5): 76-43.
- الغرّاز، ع. (2018). كيف تتشكّل الهُويّة الثّقافيّة. مدوّنات الجزيرة. أخذ من موقع على الانترنت في تاريخ 29.10.2019: https://blogs.aljazeera.net/blogs/2018/5/25/ كيف-تتشكل-الهوية-الثقافية.
- كناعنة، ش. (2011). **دراسات في الثّقافة والتّراث والهُويّة**. رام الله: مواطن المؤسّسة الفلسطينيّة لدراسة الديمقراطية.
- مصطفى، م. (2014). منهاج المدنيات في المدارس الثانوية العربيّة. في: ميعاري، محمود (محرّر). **مناهج التعليم العربيّ في إسرائيل. دراسات نقدية في مناهج اللّغة العربيّة والتاريخ والجغرافيا والمدنيات** (270-222). الناصرة: المجلس التربوي العربيّ ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ.
- موسى، هـ. (2004). **دَوْر التّربية في الحفاظ على الهُويّة الثّقافيّة للمجتمع العربيّ**. كُلّيّة التّربية: جامعة بنها.
- ميعاري، م. (2014). **مناهج التعليم العربيّ في إسرائيل. دراسات نقدية في مناهج اللغة العربيّة والتاريخ والجغرافيا والمدنيات**. الناصرة: المجلس التربويّ العربيّ ولجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ.

المراجع العبريّة

- אג'באריה, א' (2011). הכשרת המורים הערבים בישראל: שוויון, הכרה, ושיתוף. בתוך ד' כפיר (עורכת), **חיפוש גורלי: החברה בישראל מחפשת מורים טובים** (עמ' 23-53). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אג'באריה, א' ומוסטפא, מ' (2012). החברה האזרחית הערבית בישראל והמעורבות בחינוך: הפוליטיקה של ההבדל בין האזרחי-לאומי והקהילתי-דתי. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, כ' (35): עמ': 281-235.
- ג'בארין, י' ואג'באריה, א' (2013). אוטונומיה לחינוך הערבי בישראל: זכויות ואפשרויות. **גילוי דעת** (5), עמ': 40-13.
- ג'מאל, א' (2017). **החברה האזרחית הערבית בישראל, אליטות חדשות, הון חברתי ותודעה אופוזיציונית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ': 154-129.
- דיין, י' (2002). המתודולוגיה של מחקר איכותני- מקרה פרטי. בתוך א' שי ו י' בר שלום (עורכים), **המחקר האיכותני תיאוריה של השדה ומהשדה אל התיאוריה** (עמ' 96-79). ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.
- שקדי, א' (2003). **מלים המנסות לגעת, מחקר איכותני תיאוריה ויישום**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

المراجع الإنجليزيّة

- Amara, M., & Schnell, I. (2004). Identity repertoires among Arabs in Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(1), 175–193.
- Gostin, L. O. (1995). Informed consent, cultural sensitivity, and respect for persons. *JAMA*, 274(10), 844–845.
- Haj-Yehia, K. & Lev Tov, B. (2018). Preservation of Palestinian Arab heritage as a strategy for the enrichment of civil coexistence in Israel. *Social Identities: Journal for the Study of Race, Nation and Culture*. 24(6), 727–744.
- Singh, C. L. (2010). New media and cultural identity. *China Media Research*, 6(1), 86–90.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. *Information International Social Science Council*, 13(2), 65–93.

جمال عدوي

دراسة تحليليّة

استنباط القِيَم وغرائب العادات من رحلة ابن بَطُوطة

ملخَّص

يدور البحث حول كتاب رحلة ابن بَطُوطة المسمّاة: «تُحفة النُّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار» لشمس الدّين ابن بَطُوطة (ت، 1377م)، حيث يهدف البحث إلى استنباط القِيَم الإيجابية والسلبية وغرائب العادات التي شملتها الرحلة لشعوب البلاد التي زارها في القارتين الإفريقية والآسيوية.

اشترك في الدراسة 440 فردا: 195 من المعلمين في مسار الاستكمال و-245 طالبة في السنة الرابعة في المسار المنتظم في كليّة عربية للتربية من جميع التخصُّصات. فقد ألقيت على المشاركين في إطار المساق «الحضارة العربية الإسلامية» مهمّة اختيار نصٍّ نثريّ أو حكاية من هذه الرحلة بهدف الكشف عن القِيَم الإيجابية والسلبية والعادات الغريبة للشعوب والبلدان المختلفة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ كتاب الرحلة لابن بطوطة، يُعتبر من المراجع الأدبية الهامّة والّتي يمكن أيضا أن يستعين بها المعلمون بطرحها للمناقشة وللحوار البنّاء مع طلابهم في مواضيع متعدّدة. فمعظم المشاركين في البحث يدعم فكرة دمج نصوص رحلة ابن بطوطة في الدروس ونشره ليشمل مواضيع أخرى في المدارس، الكليات والجامعات، على أن يكون الدمج مبنيًّا بصورة منهجية من حيث الفعاليات المختلفة لتحقيق ما يُسمّى «التعلّم ذو معنى»، وأن تُكفَل مشاركة الطلاب الفعّالة والنشطة لتعزيز القيم للمتعلّم وللمجتمع.

كلمات مفتاحيّة: **رحلة، ابن بطوطة، القِيَم، العجائب، الأمصار، القارّة الإفريقية، القارة الآسيوية.**

مقدِّمة

نلاحظ في الآونة الأخيرة، أنّ المدارس العربيّة تركّز في عملها التربويّ على التّحصيل التّعليميّ للطّلّاب، أكثر ممّا هو على الجانب القيميّ التّربويّ وعلى المناقب العربيّة، الّتي تمتاز بها حضارتنا العربيّة والإسلاميّة، وخاصّة في ظلّ الثّورة التّكنولوجيّة، الّتي تُعتبر من أهمّ العوامل الّتي أدّت إلى عدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة (أبو عصبة، 2012). وبعد الاطّلاع على دراسات أدب الرّحلات، تبيّن لي أنّ موضوع القيم التّربويّة من خلال النّصوص الأدبيّة لم يحظَ باهتمام كاف وملحوظ، كما حظيت الجوانب الأدبيّة الأخرى.

تتناول هذه الدراسة موضوعًا حيويًّا لم ينل الاهتمام الكافي من جانب الباحثين التربويّين في حدود علم الباحث. من هذا المنطلق، تمثّل هذه الدّراسة دعوة إلى غرس القِيَم التربويّة، ما دامت التّربية وسيلة المجتمع للحفاظ على أعزّ ما يحرص عليه الإنسان مِن معتقدات وقيم، وعادات وتقاليد؛ شريطة أن تكون متفاعلة مع التّطوّر والتّغيّر، الّذي يمرّ فيه مجتمعنا هذا.

كما تقترح هذه الدراسة مِنهاجًا وبرنامجًا بديلًا في المدارس حول القيم الإنسانية-الحضارية، من خلال تحليل النصوص الأدبية، مثل: تقبُّل الآخر، التسامح ونبذ العنف، التعرُّف على الحضارات والثقافات الأخرى، من خلال أدب الرحلات.

لقد نقل لنا ابن بَطُوطة القيم مِن خلال رحلاته، بطريقة المشاهدة والملاحظة الفاحصة. فالملاحظة تعني «الانتباه المقصود والموجّه نحو سلوك فرديّ أو جماعيّ معيّن، متابعته ورصد تغيّراته». وتمتاز المشاهدة بأنّها تُطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانيّة لتزييفه، وخاصّة إذا أجريت على غفلة مِن الفرد المشاهَد، مثل عرض مشهد إحراق المرأة بعد وفاة زوجها في الهند، والّتي بوّبها تحت عنوان: «مِن غرائب عادات بلاد الهند» (ابن بطوطة، د.ت).

الخلفيّة النظريّة

مَنْ هو ابن بَطُوطة؟

في رأينا، إنّ الرّماديّ جمال الدّين، عن دائرة معارف الشّعب، هو أفضل مَنْ نقَلَ لنا معلومات عن سيرة الرّحّالة ابن بَطُوطة الذاتيّة: ابن بَطُوطة هو رحّالة مشهور، اسمه محمّد بن عبد الله بن محمّد بن إبراهيم بن عبد الرحمن بن يوسف اللّواتيّ الطنجيّ، من أهل طنجة، وكنيته «أبو عبد الله»، ولقبه شمس الدّين، ويُعرف بابن بَطُوطة. وُلد في مدينة طنجة، في بلاد مرّاكش، في السّابع عشر من شهر رجب عام 703هـ (24 شباط 1304م) (بن الخطيب، 1983 ;Barsoum, 2002). وقد ذكر حسين مؤنس (1980) محقّق رحلته اسم والده «عبد الله بن محمّد بن إبراهيم اللواتيّ الطّنجيّ».

وكان يُعرف في البلاد الشرقيّة بشمس الدّين، ويُعرف في الهند بـ «بدر الدّين»، ولقبه «اللّواتي» نسبة إلى قبيلة لواتة، إحدى قبائل البربر، الّتي انتشرت بُطونها على طول ساحل إفريقيا حتّى مصر(كراتشكوفسكي،1957)؛ وأمّا لقبه الطّنجيّ فنسبة إلى مولده في مدينة طنجة.

أمّا سبب تسميته بابن بَطُوطة، فهي ليست جزءا من اسمه وإنّما هي ما اشتهر به، وما زال ذلك الاسم معروفا إلى يومنا هذا في المغرب. ويقول التّازيّ (2005: 88) في هذا الصدد ما يلي: «ويبدو أنّ الأسرة تنيب إلى سيّدة كانت تحمل اسم فاطمة: عادة معروفة من القديم، تنسب الناس إلى أمّهاتهم، وتتحوّل فاطمة في المشرق - تدلّلًا - إلى بطّة، ونحن نعرف عن ابن بطة العكبريّ (ت 387) وتصبح بطّة في المغرب بَطُوطة كسفّودة، على ما جاء في تاج العروس للزبيديّ في فصل الباء من باب الطاء».

ويُعتبر ابن بَطُوطة أعظم الرّحّالة المسلمين قاطبة وأوسعهم شهرة، حتّى سُمِّي بحقّ شيخ الرّحّالين (زيادة، 1992)، فهو أكثرهم طوافًا في الآفاق، ودامت رحلاته 27 عاما، تخلّلها الصعاب الكثيرة، وتميّزت بأنها أعرض مكانًا وزمانًا وبشمولية المعلو مات.

لقد سبقت هذه الدّراسة دراسات عديدة، إلّا أنّها لم تُعنَ بالكشف عن القيم والعادات العجائبيّة في أدب الرّحلة، وبالتّحديد رحلة ابن بَطُوطة، مقتصرين على وصف

الحضارات المختلفة، الّتي تعرّف إليها ابن بَطُوطة، وإظهار العجائبيّ والغرائبيّ في رحلته، أو حول التّشكيك في مصداقيّتها مِن عدمه، نظرًا لمزجها بين عنصري الواقع والخيال مِن ذلك.

الدّراسات السّابقة الّتي تناولت أدب الرّحلات، والّتي في معظمها تجاهلت بحث قيم الشعوب وغرائب عاداتها (المناقب والمثالب) ورصدها ابتداء مِن شعوب القارّة الإفريقيّة وحتّى شعوب القارّة الآسيويّة، وبالذّات الهنديّة والصّينيّة، نذكر منها على سبيل المثال: الرّحلة في الأدب العربيّ حتّى نهاية القرن الرابع الهجريّ، للنّاصر عبد الرازق المواني؛ الجغرافيّة والرّحلات عند العرب لنقولا زيادة (1987)؛ الرحلات المغربيّة والإسلاميّة وأعلامها في الأدب العربي القديم والمعاصر لمحمّد دواوي؛ الحجاز في أدب الرحلة العربي لحافظ محمّد بادشاه (2013)، وهي دراسة تحقيقيّة لأدب الرّحلة وبلاد الحجاز، والتّعريف بأهمّ الرّحّالين إلى الحجاز خاصّة، مِن حيث حياتهم ورحلاتهم؛ العجائبيّة في أدب الرحلات: رحلة ابن فضلان نموذجا للخامسة العلاوي (2005)، والّتي تعالج موضوع العجائبيّة في أدب الرّحلات من حيث كونها شكلًا مِن أشكال القصص القديمة؛ أدب الرّحلة، لحسين محمّد فهيم (1978) الصّادر عن سلسلة عالم المعرفة (138). وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى كتاب: أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم للرّحّالة المقدسّي؛ وهناك التّونسيّ الّذي بدأ رحلته وهو في سنّ الرّابعة عشرة مِن عمره؛ والرّحّالة غير المسلم وهو البريطانيّ وولفريد ثيسيجر، الّذي حظي كتابه «رمال العرب» بالشّهرة الواسعة الّتي فاقت كتابات «لورانس العرب»، والاثنوغرافيّون كرحّالة مع نماذج تحليليّة لمادّة رحلاتهم.

تعريف كتاب الرحلة: «تحفة النُّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار»

كتاب رحلة ابن بَطُوطة (د.ت). «تحفة النُّظّار في عجائب الأمصار وغرائب الأسفار». بيروت: دار الكتاب اللبنانيّ- مكتبة المدرسة- عدد صفحاته 463 صفحة- يشمل نبذة مختصرة عن ابن بَطُوطة، سيرة حياته، وصف رحلاته ومسارها وأهمّ مميّزاتها، والّتي سُطّرت بقلم الدكتور جمال الدين الرماديّ، عن دائرة معارف الشّعب اللبنانيّة، مأخوذة مِن مقدّمة «مهذّب رحلة ابن بَطُوطة» للمرحومين الأستاذين أحمد العوامري ومحمّد أحمد جاد المولى، ثمّ يستهلّها مقدّمة محمّد ابن جُزَيّ الكلبيّ كاتب السّلطان أبي عنان المرينيّ، الّذي أمره بكتابة رحلة ابن بَطُوطة. كما يشمل الكتاب على

نصوص نثريّة، حكايات وذكر قصص، دوّنها ابن بَطُوطة عن شعوب الأمصار، الّتي زارها في القارّتين: الإفريقيّة والآسيويّة. ثمّ ألحقه بخرائط رحلاته الثّلاث: الأولى، خريطة رحلة ابن بَطُوطة من مصر والشّام إلى الحجاز، ومِن الحجاز إلى العراق وفارس، والخريطة الثّانية، مِن مصر إلى الشّام والأناضول وجهات البحر الأسود، والخريطة الثالثة، سمّاها الدّنيا القديمة لبيان رحلة ابن بَطُوطة، حقّقها الشّيخ محمّد فخر الدّين مدرّس الجغرافيا والتّاريخ في دار العلوم اللّبنانيّة.

فاللفظة «تحفة» تعني: الطّرفة مِن الفكاهة وغيرها مِن الرّياحين. والتّحفة: ما أتحفت به مِن البِرّ واللّطف. أمّا لفظة العجيب فهي مِن العجب والعجب هو إنكار ما يرد عليه لقلّة اعتياده، وقال ابن الأعرابيّ: العجب النّظر إلى شيء غير مألوف ولا معتاد (ابن منظور، د.ت).

أمّا لفظة «الغريب» فتعني «الغامض مِن الكلام، وهي كلمة غريبة، وقد غربت، وهو مِن ذلك. والخبر المغرّب، الّذي جاء غريبا حادثا طريفا» (لسان العرب، د.ت:17).

أمّا لفظة «الأمصار» فهي: «مِن مصر، ومصر هي المدينة المعروفة، تذكّر وتؤنّث، عن ابن السّرّاج: والمِصر هو واحد الأمصار: قال سيبويه (ت 796م) في قوله تعالى: اهبطوا مصرَ قال: بلغنا أنّه يريد مصر بعينها. التهذيب في قوله: اهبطوا مصرَ، قال أبو إسحق: الأكثر في القراءة إثبات الألف، قال: وفيه وجهان جائزان، يراد بها مِصرٌ مِنَ الأمصار، لأنّهم كانوا في تيه، قال: وجائز أن يكون أراد مصرَ..، إسماعيل بن حمّاد الجوهريّ (ت 1003م): فلان أرادَ مصر الأمصار كما يقال: مدن المدن» (لسان العرب، د.ت: 16).

يُعتبر الكتاب تحفة، والتّحفة هي الشيء المبهر لدقّته والثمين لندرته، والشّيء الثّمين النادر هو الّذي يبقى خالدا، ويدوم ذكره على مرّ الأزمنة والعصور. فبالرغم مِن مرور مدّة مِن الزمن، إلّا أنّه لم يفقد وزنه ولا قيمته، بل ارتقى عبر الأزمان ليصبح مِن أهمّ الكتب النّادرة، ولفظة تحفة تعكس ذلك، لِما أصبح له مِن قيمة أدبيّة تربويّة واجتماعيّة، إذ أصبح مرجعا لمن يبحثون عن قيم البلدان الإسلاميّة، عجائبها وغرائبها. كما أنّ المعلومات الفريدة، الّتي أوردها، تُعّد أحد أشكال جسور التّواصل مع الحضارات العريقة الأخرى في الهند والترك وغيرها مِن البلدان (المشهداني، د.ت). وقد كان ابن جُزَيّ على وعي بهذه المسألة لَمّا سمّى رحلة ابن بَطُوطة: «تحفة

النُّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار»؛ لتكون بذلك تحفة للنّاظرين وغريبة مِن غرائب الأمصار. فغرائب الأمصار هي السّبل الغريبة عن المتلقّين، وعجائب الأسفار هي تلك الأخبار والقصص العجائبيّة، الّتي تثير استغراب ما رواه ابن بَطُوطة على مسامعهم (منصورية، 2016).

وكتاب «تحفة النُّظّار» لابن بَطُوطة يُعتبر أحد نصوص الرّحلات، الّتي أثارت منذ القدم وإلى عصرنا اهتماما كبيرًا؛ نظرا لأنّه حالة فريدة في أسلوبه وبنيته، ووثيقة مدوّنة تصف مجتمعات عديدة في عالمنا، في إحدى الحقب التاريخيّة، وهو وصف يشمل نواحي مختلفة في هذه المجتمعات. وتُعدّ رحلة ابن بَطُوطة مِن أهمّ المصادر التّربويّة، من خلالها يجعلنا نعيش مغامراته، ونطّلع على القيم الإسلاميّة وغرائب العادات، الّتي سادت داخل المجتمع الإسلاميّ، في بلاد إفريقيا وآسيا. فرحلة ابن بَطُوطة المغربيّ مِن أشهر كتب الرّحلات في العالم القديم، فقد حفظ لنا الشّيء الكثير مِن صور العالم، الّذي زاره، والمجتمع الّذي عاصره وشاهده (حميدة، 1984، אלעד, 1992).

لعلَّنا لا نفرط في قولنا: إنّه لم يحظ من الشهرة والرواج كتاب مثل كتاب رحلة ابن بطوطة، أمير الرحّالة المسلمين، فكل الشعوب قرأته، وتابعت مسيرته ورحلاته وتجواله، وتساءل الباحثون: أحقًا أنَّ ما جاء في كتابه أصلي وحقيقي وموثوق به...؟ وكان بين مشكك ومؤيد لما جاء فيه من معلومات وحكايات وآراء (Janssen's, 1984;Mackintosh, 2002;Martene, 2006).

من غير الممكن الحديث عن الموضوع دون تعريف المصطلحات التّالية: القيم، المناقب والمثالب، ومفهوم «العجائب»:

تعريف مصطلح «القيم»

يُجمع معظم الباحثين على أنّ القيم ليست مطلقة وليست ثابتة، بل هي نسبيّة ومتغيّرة، وتختلف مِن إنسان لإنسان، ومِن بيئة لبيئة، ومِن مجتمع لمجتمع، ومِن زمان لزمان، كذلك يرون أنّ القيم ليست فطريّة في الإنسان، بل تُكتسب مِن خلال الأسفار والرّحلات وطلب العِلم. ويعرّف بعض الإنثروبولوجيّين القيمة بكونها «الهدف أو معيار الحكم بالنسبة لثقافة معيّنة، وقد تكون شيئًا مرغوبًا أو غير مرغوب لذاته» (قريبع، 2005).

فيما يلي نسوق بعض تعاريف تربويّين أخرى للقيمة:

يعرفها الناشف (1981) بأنّها: معنى وموقف وموضع التزام إنساني أو رغبة إنسانية، يختارها الفرد بذاته مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها، ويتمسّك بها. في حين يرى العاجز (2002) أنَّها: مقاييس يُحكَم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية، من حيث حسنها وقيمتها والرغبة فيها، أو من حيث سوئها وعدم قيمتها وكراهيتها.

ويعرفها شوكلا (Shukla, 2004) أنّها: أي شيء (مادي أو غير مادي) يتم استحسانه اجتماعيًا ويلبي الاحتياج الإنساني والرقي به إلى درجة مثالية في الحياة. كما يذكر الدهوي (2008: 25) أنّ أشمل تعريف لها هو: «مجموعة النظم الأخلاقية السلوكية للإنسان في داخله الباطني، وخارجه الظاهري، تنبع من دينه وحضارة مجتمعه، وثقافته الشخصية، مضافةً إلى تربيته الخاصة، وعقيدته في النفس والعالم».

ومِن خلال كتابه، بيّن لنا ابن بَطُوطة نوعين مِنَ القيم هما: القيم المرغوبة: وهي في معظمها عادات حسنة وحميدة عند شعوب العالَم الإسلاميّ، في القارة الإفريقيّة والمشرق العربيّ. والقيم غير المرغوبة والغريبة في آن واحد المغايرة لعادات شعوبنا ولقيمهم في العالم الإسلاميّ، في القارّة الإفريقيّة، وحتّى لدى شعوب المشرق العربيّ، وبالذّات لدى بلاد القارّة الآسيويّة ومنها الهند والصّين.

والقيم التربويّة والعادات الّتي جاءت في رحلة ابن بَطُوطة لا يمكن فصلها في العالم الإسلاميّ، في القارة الإفريقيّة عن القيم التربويّة والعادات في العالم الإسلاميّ في القارّة الآسيويّة. كذلك لا يمكن عزلها عن القيم التّربويّة في البلاد الإسلاميّة الأخرى، فهناك علاقة تأثير وتأثُّر خاصّة في هذا الزمن. غير أنّ قيم المجتمعات ليست كلّها متشابهة؛ لأنّ لكلّ مجتمع سماته الّتي تميّزه عن غيره مِن المجتمعات. فلكلّ مجتمع نماذج وأنماط تحدّد ما يجب أن يكون عليه أفراده، حيث تتبلور هذه النماذج وهذه الأنماط في صيغ مجرّدة تسمّى قيم المجتمع المستوعبة. والقيم التّربويّة والعادات، وإن تشابهت في المجتمعات مِن حيث التّسمية، فقد يختلف مضمونها مِن أُمّة إلى أخرى، ومِن فكر إلى فكر، ومِن ثقافة إلى ثقافة. فمثلا قيمة الاحترام والوفاء للزّوج بعد وفاته، تختلف في المجتمع الإسلاميّ، أو العالم الإسلاميّ في القارّة الإفريقيّة عنها في المجتمع والعالم الإسلاميّ، في القارّة الآسيويّة. فالمسمّى واحد، لكن لكلّ مجتمع عاداته المختلفة، وقس على ذلك الكرم، والعلاقات الاجتماعيّة، حِفظ مكانة المرأة، الحضارة وغيرها.

وقد كثرت تصانيف القيم واختلفت تبعًا لاختلاف النظرة الفلسفية والفكرية لكل تصنيف كما ظهر ذلك في اختلاف تعريف القيمة، ولكن يمكن الإشارة إلى أبرز تلك التصانيف:

تصنيف ريشر (Rescher) وهو يعدّ من أكثر التصانيف شمولًا إذ اعتمد على محكات متعدِّدة على شكل متصل على النحو الاتي: أ. معيار الذاتية- الموضوعية؛ ب. معيار العمومية- الشّخصنة؛ ت. معيار النهائية- الوسطية؛ ث. معيار المضمون؛ ج. معيار العلاقة بين محتضن القيمة والمستفيد منها وينقسم إلى قسمين: قيم متجهة إلى الذات، وقيم متجهة نحو الآخرين (زاهر، 1984).

تصنيف شيفر وسترونغ (Shaver & Storng) إذ قسّماها إلى ثلاثة أقسام:

(أ). قيم جمالية؛ (ب). القيم الغائية أو الوسيلية؛ (ب). القيم الأخلاقية (الشعوان،1995).

تصنيف إلبرت وفيرون (Albert & Veron) إذ قسّماها إلى خمسة أقسام:

(أ). **قيم نظرية**؛ ب. قيم اقتصادية؛ ت. قيم جمالية؛ ث. قيم سياسية؛ ج. قيم دينية (محمد، 1989).

تصنيف موريس (Morris) حيث قسمها حسب مستوياتها إلى خمس مستويات:

(أ). **قيم عضوية**؛ (ب). قيم نوعية؛ (ت). قيم شخصية؛ (ث). قيم اجتماعية؛ (ج). قيم ثقافية (المسند والصاوي، 1992).

تصنيف بول تايلور (Paul Taylor) حيث قسّمها إلى ثمانية مستويات:

(أ). قيم أخلاقية؛ (ب). قيم جمالية؛ (ت). قيم معرفية؛ (ث). قيم دينية؛ (ج). قيم اقتصادية (ح). **قيم سياسية**؛ (خ). **قيم قانونية**؛ (د). **قيم آداب المعاشرة** (الجارودي، 1996).

تصنيف كلاكهون (Clakhon) **إذ قسّمها إلى ثلاثة أقسام:**

(أ). القيم الجمالية؛ (ب). القيم المعرفية؛ (ت). القيم الأخلاقية (اليماني، 2009).

تصنيف البشري حيث قسّمها إلى تسعة أقسام:

(أ). القيم الدينية؛ (ب). القيم الاجتماعية؛ (ت). القيم الأخلاقية؛ (ث). القيم العقلية؛ (ح). القيم العملية؛ (خ). القيم الوطنية؛ (د). القيم البيئية؛ (ذ). القيم

الترويحية (البشري، 2010).

تصنيف مقابلة والبشايرة حيث قسّماها إلى عشرة أقسام:

(أ). القيم الاجتماعية؛ (ب). القيم الدينية؛ (ج). القيم البيئية؛ (د). القيم الاقتصادية؛ (هـ).القيم التاريخية؛ (و). القيم الصحية؛ (ز). القيم الجمالية؛ (ح). القيم المهنية؛ (ط). القيم الإنسانية؛ (ي). القيم الوطنية (مقابلة والبشايرة، 2007).

العادات العجائبيّة في رحلة ابن بَطُوطة

هناك اتِّفاق في بعض الجوانب بين العادات والقيم كما أشار إليه زاهر (1984) من حيث أنّ كليهما عبارة عن دوافع وطاقات للسلوك تتأثر بالسياق الثقافي للمجتمع. بينما الفروق بينهما من وجهة نظره تظهر في أن القيمة تمثِّل أمرًا داخليًا شخصيًا وقناعة ذاتية، والعادات الاجتماعية تمثِّل أمرًا خارجيًا، ويضيف العاجز (2002) بأنَّ الدين مصدر أساس من مصادر القيم في حين أنّ العادات تصدر عن تفاعل الأفراد وليس مصدرها الدين، كما أنّ العادات الاجتماعية ليس بالضرورة أن تكون محرمة، فبعض العادات تتفق مع القيم ولا تناقضها، ويرى الباحث أن القيم ليست مرتبطة بالدين فلا يخلو مجتمع من قيم سواء أكانت إيجابية أم سلبية، كما أنّ المجتمع وإن كان ملحِدًا فلديه مجموعة من القيم تراضى عليها وتبنّاها نفس المجتمع.

يُضاف إلى القيم الإسلاميّة، تلك القِيَم الّتي استنبطها المعلّمون والطالبات من رحلة ابن بَطُوطة، فرحلة ابن بَطُوطة، إلى جانب نقلها للحياة الواقعيّة والاجتماعيّة والسياسيّة والدينيّة، نجدها تجمع بين الواقع والخيال الغرائبيّ، وهناك مَن يسمّيه بالعجائبيّ، فما هو العجائبيّ كمصطلح؟

مفهوم العادات والعجائب

جاء في لسان العرب لابن منظور (د. ت) في مادة «عجب»: عجَب: العجَب والعجَب: إنكار ما يرِدُ عليك لقلّة اعتياده.

وجمع العجب: أعجاب.

والاستعجاب: شدّة التّعجّب.

والتّعاجيب: العجائب.

أمّا في المعجم الوسيط: اَلتّعجّب في النحو: استعظام أمر ظاهر المزيّة خافي السبب...، العُجاب: ما يدعو إلى العجَب، وفي التّنزيل العزيز: (إنّ هذا لشيء عُجاب). والعجب: روعة تأخذ عند استعظام الشيء. يقال: هذا أمر عجَب، وهذه قصّة عجب، وعجب عاجب: شديد للمبالغة (المعجم الوسيط، 2004).

أمّا القزوينيّ (1874) – (ت 682م)، فيُعرّف المصطلح كالتالي: «الغريب كلّ أمر عجيب...، مخالف للعادات المعهودة والمشاهدات المألوفة، وذلك إمّا مِن تأثير نفوس قويّة، أو تأثير أمور فَلكيّة أو أجرام عنصريّة، كلّ ذلك بقدرة اللّه تعالى وإرادته، فمِن ذلك معجزات الأنبياء (صلوات اللّه عليهم أجمعين)، كانشقاق القمر، وانقلاب العصا ثعبانا، وكون النّار بردا وسلاما. وعليه فإنّ العجائبيّة هي انتهاك القوى غير الطّبيعيّة واللّاعقليّة لما هو طبيعيّ ومألوف وعاديّ في الواقع الإنسانيّ، وبتعبير آخر هو انزياح عن قواعد العقل، ونواميس الطبيعة عن قصد وعمد وثورة على الواقع، وإدانته له لبشاعته وغرابته، رغبة منه في تغيير الواقع المرّ، فهي تتعالى في جوهرها على الواقعيّ والتّاريخيّ وتتجاوزهما (القزويني، 1874).

أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز الأمور التالية:

1. أن يتعرف الطلاب إلى الدَّوْر الّذي تلعبه النّصوص الإخباريّة في غرس القيم الإسلاميّة في نفوس النشء، مثل: الاجتماعيّة، الدّينيّة، الأخلاقيّة، الحضاريّة وغيرها.
2. أن يتعرف الطلاب إلى أهمّ القيم المرغوبة والمكروهة لدى بلدان الشرق العربيّ، وبلدان القارّة الإفريقيّة والآسيويّة، الّتي يمكن أن تسهم في بلورة الشّخصيّة المتكاملة الجوانب وإنمائها عند الإنسان المسلم.
3. أن يستنبط الطلاب القيم، كما تظهر في رحلة ابن بَطُوطة، مِن خلال طرح الأسئلة على الطّلّاب.
4. أن يتّخذ الطّلّاب موقفا تقييميًّا مِن هذه القيم والعادات المذكورة سالفا.

5. أن ننمّي لدى الطلاب لغة الحوار لدى طلابهم هم، وتقبّل الآراء بما في ذلك الآخر المغاير والالتزام بالتّسامح.

أسئلة البحث

يجيب البحث عن سؤالين رئيسيّين هما:

1. ما القيم والعادات المتضمَّنة في رحلة ابن بطوطة المسمّاة: «تحفة النظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار»، والتي استنبطها المعلمون وطالبات الكليّة العربية للتربية؟

2. هل هناك اختلاف في توزيع القيم والعادات التي استنبطها المعلمون وطالبات الكليّة العربية للتربية مِن رحلة ابن بَطُوطة؟

ويتفرّع عن هذين السؤالين الأسئلة الفرعية الآتية:

- إلى أيّ مدى يمكن النجاح في تطبيق القيم والعادات الحميدة المستنبطة من خلال هذا البحث، بين الطلبة والمجتمع، مع الأخذ بالحسبان الفوارق الزمنية بين الماضي والحاضر؟
- ما هي المظاهر المختلفة والمتشابهة بين ما أورده ابن بطوطة في رحلته، وبين ما يدور في عالمنا الحاضر؟

منهج البحث:

عيِّنة البحث:

اشترك في البحث 195 مِنَ المعلّمين المستكملين (136 إناثًا و59 ذكورًا) و245 طالبة في السّنة الرّابعة في كلّيّة عربية للتربية، وتتراوح أعمارهم بين 45-20 عاما. هذه العيّنة ملائمة لأهداف البحث، وتعتبر وكيلة للتّغيير في المدارس، بتنشئة جيل على القيم الحضاريّة الإيجابيّة على مدار السّاعة، وتغيير واقعنا المعيش في يومنا هذا.

جدول رقم 1: قائمة بعدد المعلّمين والطّلّاب في كلّ فئة مِنَ الفئات، الّتي ذُكرت أعلاه:

رقم الفئة	اسم الفئة	التّخصّص	حجم الفئة
1	معلّمون مِن مسار الاستكمال	كلّ التّخصّصات	195 معلّمًا
2	طلّاب وطالبات مِن المسار المنتظِم	طفولة مبكّرة لغة عربيّة-ابتدائيّ علوم رياضيّات وعلم حاسوب، إنجليزي ابتدائيّ، تربية خاصّة. المجموع الكلّيّ للفئة الثّانية	80 26 28 26 39 46 245
		المجموع الكلّيّ للفئتين	440

وعليه، تكوّنت عيّنة الدّراسة مِن 440 فردًا، % 44.32 يمثّلون فئة المعلّمين في مسار الاستكمال، و55.68% مِن فئة طلّاب سنة رابعة في المسار المنتظم، مِنَ التّخصّصات الواردة في القائمة.

يتبيّن أنّ 32.65% مِن الطّالبات يتخصّصن في الطّفولة المبكّرة، و10.61% يتخصّصن في اللغة العربيّة، و11.43% تخصّص علوم، و 10.61% يدرسن الرياضيّات وعِلم الحاسوب، و 15.92% يدرسن اللّغة الإنجليزيّة، و18.78% يدرسن تربية خاصّة.

أَدوات البحث:

اتّبعت الدّراسة الحالية نهج المزج بين النهج الكيفي- الكمي التأويلي- أسلوب تحليل المضمون (Mixed Methods) بهدف التوصل إلى الإجابات الشاملة والمثبتة لأسئلة البحث التي ألقيت على عيِّنة البحث. الباحثان كريس-ويل وكلارك (2007) يشيران إلى أنَّ استخدام هذا النهج المندمج يساهم في التوصل إلى المعرفة الجيدة من حيث الكيف والكم وإلى مدلولات المبحوث اللفظية/الكلاميّة وإلى الجوانب العاطفية-الاجتماعية، وتحليلها يوفِّر لنا فهما أفضل للبحث منه للبحث الذي يستند على أداة وطريقة بحث واحدة.

يضيف الباحثان كرين وكراشلي (Green & Caracelli,1997) في بحثهم التقييمي الذي خُصِّص لدمج طرق البحث الكيفي الكمي أنّ الفكرة الأساسية من الدمج هي: اعتماد أكبر عدد من المشتركين في البحث للتوصل إلى فهم كامل وشامل ولاستخلاص معارف واسعة وعميقة أكثر. بحث آخر لموريس ونيهاوس (Morse & Niehaus, 2009) أشارا فيه إلى أنّ طريقة النهج المندمج توصِلنا إلى نتائج بحثية أكثر مصداقية وعمقًا.

يضاف إلى الطريقتين أعلاه استخدام المنهج التحليلي- التأويلي الذي يوضّحه عبيدات وعدس وعبد الحق (1996)، بأنّه يقوم برصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينه أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون للوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره، وقد استخدمت هذه الطريقة لاستنباط القيم التربوية والعادات المتضمَّنة من حيث تصنيفها وأنواعها في رحلة ابن بطوطة.

المهامّ في البحث الحالي وكيفية تحليل النتائج

لاستنباط القيم الايجابية والسلبية وغرائب العادات للشعوب والبلاد التي زارها ابن بطوطة في القارتين الإفريقية والآسيوية تمّ إلقاء المهمة التطبيقية الآتية على الأشخاص المشتركين في البحث من كلا الفئتين وهي:

اِختر نصًا نثريًا أو حكاية بحجم صفحة أو أكثر مِن رحلة ابن بَطُوطة المسمّاة: «تحفة النّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار»؛ بهدف استنباط القيم وغرائب العادات للشّعوب والبلاد، الّتي زارها ابن بَطُوطة في القارّتين الإفريقيّة والآسيويّة، وجدولتها وفقًا للخطوات الآتية:

أوّلًا: استنبِط القيمة الرئيسة، أو العادة الغريبة، أو غير الغريبة مِنَ النّصّ/ الحكاية، الّتي اخترتها مِن رحلة ابن بَطُوطة؟

ثانيًا: عرّف القيمة أو العادة، الّتي استنبطّتها مِن رحلة ابن بَطُوطة، مستعينًا بالمعاجم والموسوعات العربيّة؟

ثالثا: تصنيف القيم، الإيجابيّة والسّلبيّة والعادات المستنبطة، إلى: دينيّة، حضاريّة- جماليّة، أخلاقيّة، اجتماعيّة، مرغوبة وغير مرغوبة وغيرها.

رابعا: ما هو موقف ابن بَطُوطة مِن القيمة أو العادة، الّتي دوَّنها في كتابه؟

خامسا: ما هو موقفك أنت كمعلّم في مسار «التحويل» للحصول على شهادة تأهيل لمهنة التدريس، مِنَ القيم والعادات الّتي استخرجتها مِن رحلة ابن بَطُوطة؟

سادسًا: ما هو موقف الطّالبات الأكاديميّات في المسار المنتظم، للحصول على اللقب الأوّل وعلى شهادة التدريس مِنَ القيم والعادات الغريبة الّتي تضمّنتها رحلة ابن بَطُوطة؟

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ هذه المهمّة هي تقييم تمنح المعلّم المستكمل والطالبة في المسار المنتظم 30% مِن علامة المساق النّهائيّة.

ومِن الخطوات الإرشاديّة الّتي حظي بها المعلّمون والطالبات لتنفيذ المهمة التطبيقية هي: كيفيّة التّعامل مع النّصّ المعلوماتيّ أو الحكاية، بهدف استنباط القيمة، أو العادة الغريبة أو غير الغريبة المتضمّنة فيهما. بالإضافة إلى شروح وافية ومفصّلة عن مراحل تنفيذ المهمّة (أنظر الشكل المرفق).

1. اختيار النص/ الحكاية

2. قراءة النّصّ /الحكاية شفويًّ

3. تعريف القيمة أو الحكاية استنادًا إلى أحد المعاجم أو إلى مصدر موثوق به وله علاقة مباشرة بالعادة، الّتي استنبطت من النّصّ /الحكاية

4. استنباط موقف ابن بَطُوطة مِنَ النّصّ /الحكاية

5. قراءة وفهم عنوان النّصّ / الحكاية

6. استخراج المفردات والتعابير والأسماء غير المفوومة

7. تعريف المفردات، الأسماء، والتعابير والمصطلحات استنادًا على المعاجم العربيّة الموثوق بها) لسان العرب لابن منظور؛ محيط المحيط للبستان)

8. استنباط القيمة أو العادة الغريبة المتضمّنة في النّصّ /الحكاية

9. استعراض الصعوبات الّتي واجوتك في تنفيذ المومّة أعلاه وتقييمك الخاصّ لها (الفائدة الّتي نحصّلتوا من هذه المومّة).

نتائج الدّراسة

بعد جمع المهامّ التّطبيقيّة مِن المعلّمين في مسار الاستكمال، وطالبات السّنة الرّابعة في المسار المنتظم، بمختلف تخصّصاتهنّ في المواضيع المختلفة، تم فحص كل مهمّة على حدة. وجرى الفحص لمعرفة النص أو الحكاية الذي اختاره/ها المعلم أو الطالبة، القيمة أو العادة التي استنبطها ونوعها. بعدها قام كل مشترك في البحث بعرض عارضة شرح فيها النص الذي اختاره بهدف مناقشته أمام المعلمين والطالبات في قاعة المحاضرات، والحث على الحوار بينهم.

وقد أشار المشاركون في الدراسة من خلال عرض مهامهم التطبيقية ومناقشة النصوص إلى الصعوبات التي واجهتهم في تنفيذ المهمة، وهي ثلاث على النحو التالي:

1. التخبُّط في اختيار النص أو الحكاية الملائمة للمهمة.

2. صعوبة فهم ومعرفة معاني الكلمات والأسماء الواردة في النص مثل: زواقة، بديعة، تحفة، الساتي، القلندرية، أمصار، كافتور، خصيب، مالي، جاوة، شيراز، تاغازي وغيرها.

3. صعوبة فهم أسلوب ابن بطوطة الذي غلب عليه الوصف التوثيقي من خلال الكلمات الصعبة التي استخدمها في رحلته.

وبعد قراءة ثانية لإجابات المشتركين في البحث توصّلت إلى النتائج المطروحة في العناوين الثلاثة التّالية:

المستوى أ: تقويم مهامّ المبحوثين (%).

المستوى ب: القيم: أنواعها: دينيّة، أخلاقيّة، اجتماعيّة، حضاريّة- جماليّة.

قيم إسلاميّة إيجابيّة أم سلبيّة.

المستوى ج: العادات: عادات غريبة/ عجائبيّة أو غير غريبة.

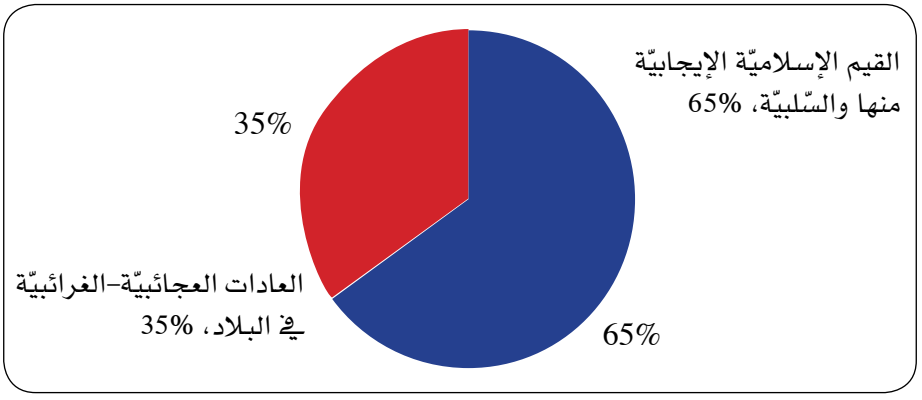
المستوى أ: تقويم مهامّ المشتركين في البحث (%):

جدول رقم 2: مئشار موجّه: تقييم إجابات عمل المعلّمين والطّالبات في مهامهم التطبيقية يتضمّن المعايير، أو المستويات، وهي أربعة كالآتي:

رقم المستوى		النسبة المئوية%
4	مستوى عالٍ جدًّا	100%-86%
3	مستوى عالٍ	85%-76%
2	مستوى متوسّط	75%-58%
1	مستوى منخفض	57%-0%

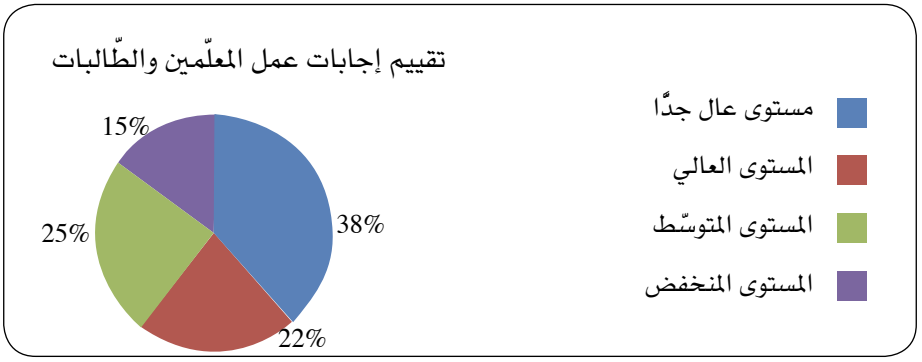
تقييم إجابات عمل المعلمين في مهامهم التطبيقية أظهرت النتائج التالية:

95% من فئتي المشتركين في البحث نفّذوا المهمّة الملقاة عليهم بحذافيرها، كما طُلب منهم. (عددهم: 418 من المشتركين في البحث).



65% مِنَ الفئتين اختاروا نصوصًا تتحدّث عن القيم الإسلاميّة الإيجابيّة منها والسّلبيّة. (أي 272 مشتركا في البحث)

والنسبة المتبقّية 35% اختاروا نصوصًا تتحدّث عن العادات العجائبيّة-الغرائبيّة في البلاد، الّتي زارها ابن بَطُوطة في القارّتين: الإفريقيّة والآسيويّة. (أي 146 مبحوثًا).



38% مِنَ المشتركين في البحث حصلوا على مستوى عالٍ جدًّا: وعلاماتهم تتراوح مِن 86 حتّى 100.

22% مِنَ المشتركين في البحث صُنّفوا في المستوى العالي: وعلاماتهم تتراوح مِن 76 حتّى 85.

25% مِنَ المشتركين في البحث صُنّفوا في المستوى المتوسّط: وعلاماتهم تتراوح مِن 58 حتّى 75.

أمّا النّسبة المتبقّية مِن المشتركين في البحث وهي 15% فصُنّفت في المستوى المنخفض: وعلاماتهم جاءت منخفضة مِن 40 حتّى 57.

وبعد دراسة المعطيات تبيّن لي أنّ 86% مِنَ المشتركين في البحث بخصوص عمليّة التقويم أشاروا إلى أنّ فعاليّات المهمّة كانت ذات معنى كبير بالنّسبة لهم؛ لمساهمتها في تطوير أدائهم المهنيّ في المستقبل. كذلك أشارت المعطيات إلى مدى مساهمتها في التّقارب والتّعاون بين الطّلّاب والمعلّمين في الفئة الواحدة أثناء طرح النّقاش، حول قيم بلد مِنَ البلاد، الّتي زارها ابن بَطُوطة في القارّتين: الإفريقيّة والآسيويّة على حدّ سواء.

وعندما سُئلوا عن رأيهم حول الهدف مِن مشاركتهم في تخطيط فعاليّات المهمّة التّطبيقيّة وإعدادها، أجابوا: «إنّ الهدف كان كشف النّقاب عن القيم وغرائب العادات لدى شعوب البلاد، الّتي زارها ابن بَطُوطة في رحلته، الّتي دامت ما يقارب 29 سنة».

مِن جهة أخرى، فقد أشار 63% مِنَ المعلّمين والطّلّاب إلى أنّهم قد أشركوا، في فعاليات النّصوص ومضمونها، المعلّمين الأصدقاء والطّلّاب الآخرين، الّذين يتعلّمون في الكلّيّة التّخصّصات الأخرى. هذا وقد أشار 40% مِن المعلّمين المستكملين بأنّهم شجّعوا معلّمين آخرين على استخدام النّصوص، الّتي اختاروها لتنفيذها في دروس التّربية الاجتماعيّة وفي دروس أخرى، مثل: الثّقافة العامّة، الموطن، المجتمع، الدّين والحضارة العربيّة.

المستوى ب: أَلقيم وأنواعها:

وقد توصّلت الدّراسة إلى العديد مِنَ النتائج منها:

إنّ رحلة ابن بَطُوطة، تحمل في طيّاتها مجموعة مِن القيم الإسلاميّة: أدبيّة، إيمانيّة، دينيّة، أخلاقيّة، اجتماعيّة، علميّة وحضاريّة جماليّة، فهي تُعدّ مِن أهمّ المصادر التّربويّة الزّاخرة بالقيم على أنواعها:

1. يزخر كتاب ابن بَطُوطة بالقيم الإيمانيّة، حيث استخرج المعلّمون والطّالبات قيمًا منها: الإيمان بالقضاء والقدر، الثّقة بالله، التّوكّل على الله، تعظيم الله، شكر الله، ذكر الله، حتميّة الموت، الدّعاء، الزّهد في الدّنيا والعدل.

2. يزخر أيضًا بالقيم التّربويّة الأخلاقيّة، فقد استخرج المعلّمون والطّالبات قيمًا منها: الوفاء بالعهد، الحياء، الإيثار، الرّحمة، العفو، الصّفح، والنّصيحة.

3. يزخر أيضًا بالقيم التّربويّة الاجتماعيّة، فقد استنبط المعلّمون والطّالبات قيمًا منها: الزّيارة، تبادل المودّة، الشّكر على المعروف، مساعدة الفقراء والمساكين، تربية الأبناء، تحمّل المسئوليّة، التّعاون، الطّاعة، الإحسان، الإخلاص وصحبة الأخيار.

4. اشتملت رحلة ابن بَطُوطة أيضا على مجموعة أخرى مِن القيم العلميّة والقيم التّربويّة، والحضاريّة الجماليّة مثل: «اطلب العلم ولو في الصين»، بديعة (= فن/ رائعة/عجيبة)، محاسن (= الحسن والجمال)، ...

ومِنَ الأمور الهامّة، الّتي استرعت انتباهي في هذا البحث، هو تفاعل عيّنة البحث (المشتركين في البحث) مع الموضوع، وذلك لتزامنه مع استفحال ظاهرة العنف وتفاقم أزمة القيم في واقعنا المعيش في مجتمعنا العربيّ بشكل خاصّ، وفي العالم العربيّ والغربيّ بشكل عامّ. وقد ظهر هذا التّفاعل مِن خلال الأسئلة الّتي طُرحت مِن قِبَل المشتركين في البحث، واشتراكهم في الحوار والنّقاش حول القيمة أو العادة المستخرجة مِن رحلة ابن بَطُوطة.

لهذا، ما وثّقه ابن بَطُوطة في كتابه اعتمد على الرّكيزة الدّينيّة، فالتّربية الدينيّة مِن منظوره أساس صلاح المجتمع.

فالقيم الدّينيّة التعبُّدية زخرت في كتابه، وأهم ما أشار اليه المشتركون في البحث في مهامهم التطبيقية: الرحمة، الجزاء، الشرف، العفو عند المقدرة، المغفرة. أمّا القيم التعبُّدية التي استنبطها المشتركون في البحث والتي لها علاقة بفرائض الدين المختلفة فهي: الصلاة، الصيام، الزكاة، الحج، إلخ.

كما وطُلب مِن المشتركين في البحث تصنيف القيم أعلاه، إلى قيم إسلاميّة إيجابيّة وسلبيّة، وقد جاءت في إجاباتهم القيم التالية:

اَلقيم الإسلاميّة الإيجابيّة والقيم الإسلامية السّلبيّة:

القيم الإسلاميّة الإيجابيّة	القيم الإسلاميّة السّلبيّة
الاحترام، الأمانة، التّسامح، الوفاء، الكرم، الجيرة الحسنة، النّظافة، حسن الاستقبال، المعاملة الحسنة، المصافحة، الإخاء، المودّة، إكرام الضّيف الغريب، الصّدق، احترام المهن والصّنائع، التّعدّدية الثّقافيّة، الاعتزاز بالذّات، الشّجاعة، الفأل الحسن، الإحسان، احترام الشيخ، الإيمان القضاء والقدر، إيناس الغريب، الوفاء، البرّ، كرامة النّفس، الإنصاف، التّواضع، إطعام المَساكين والفقراء، الإيثار الى الضّعفاء، حسن الظنّ، حسن الجوار، النّظر في المظالم، التآخي، الاستئذان، الصّدقة، التّقوى ومخافة اللّه، العدل، طاعة الزّوج لزوجها، والعطاء.	القذارة، التّزوير، الفظاظة، الافتخار المبالغ، الغيرة، العبوديّة، الطّبقيّة- التّفاوت الطّبقيّ، احتساء الخمر، الإفراط أو المبالغة في الضّيافة، البُخل، الكذب، الافتراء والظّلم.

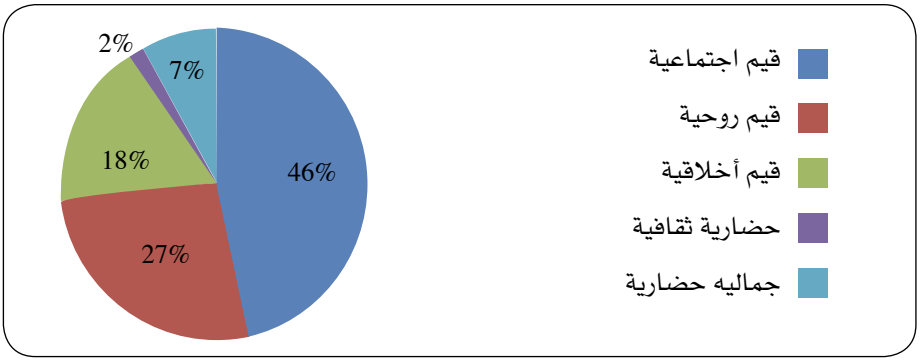
فالقيم الإسلاميّة الإيجابيّة هي أيضا في الأساس قيم أخلاقيّة متعارف عليها، مثل: العفو، التّسامح، آداب الكلام، العطاء، فإذا وجدت وتعزّزت بين الناس حينها يصلح المجتمع. أمّا القيم السلبية فمردودها على المجتمع سلبي للغاية حيث تساهم في انحلاله وهدمه.

جدول رقم 3: كما توصّل المشتركون في البحث إلى تصنيف القيم إلى: اجتماعيّة، دينيّة، أخلاقيّة، حضاريّة جماليّة، والعادات إلى: غريبة وغير غريبة في رحلة ابن بَطُوطة:

تصنيف القيم	أمثلة								
اجتماعيّة	الاحترام	الأمانة	التّسامح	الوفاء	الكرم	الجيرة الحسنة	النّظافة	حسن الاستقبال	المعاملة الحسنة
	المصافحة	الإخاء	المودّة	إكرام الضّيف	الصّدق	التّعاون	الاعتزاز بالذات	الشّجاعة	العدل
	القذارة	الافتخار	الغيرة	العبوديّة	الطبقيّة	العطاء	الإنصاف	احتساء الخمر	البِرّ
	الوفاء	الاستئذان	الافتراء	الظّلم					
روحيّة	الأمانة	العظيم	الحليم	النّاصر	الفاتح	الغفور	الرحيم	الرزّاق	الهادي
	الوهّاب	القدير	الفأل الحسن	الصّدقة	التّقوى ومخافة الله	طاعة الزوجة لزوجها	الإيمان بالقضاء والقدر	التبرُّك بالأولياء	
أخلاقيّة	التّواضع	العطاء	الأمانة	الإحسان	الكرم	إيناس الغريب	اللّهو	الأنانية	حُسْن الظنّ
	الإفراط (المبالغة في الضيافة)	التّآخي	الاستئذان						
حضاريّة ثقافيّة	التّعدّدية الثّقافيّة								

جماليّة- حضاريّة	الزواقة (الزينة) بديعة (فنّ) الغرابة (في الشكل) الرّخام إحكام الصنع (إتقان الصنع) محاسن. إتقان هي مصدر لكلمة أتقن، أي بمعنى أنجز العمل بإحكام وبمنتهى الدّقّة. وقد جاء في الحديث النّبويّ الشّريف: ((إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه)).

كما يظهَر في الجدول رقم 3 أنّ تدريج القيم الاجتماعية نالت العدد الأكبر حسب تصنيف المشتركين في البحث وعددها 31؛ أمّا باقي القيم فجاءت في الدرجة الثانية والثالثة كما يظهر في الرسم التالي:



كما استرعى اهتمام المشتركين في البحث تركيز ابن بَطُوطة في كتابه على فضائل النّساء والإشادة بكرمهنّ وإنجازاتهنّ. كما أشاد بوعيهنّ الاجتماعيّ ونضجهنّ الفكريّ والسّياسيّ وبعاداتهنّ وتقاليدهنّ، وتصرّفاتهنّ، ولباسهنّ، وأخلاقهنّ، وجمالهنّ، وأدوارهنّ وعلاقتهنّ بأزواجهنّ، إلخ.

في المقابل، استخرج المشتركون في البحث: العادات البارزة عند شعوب الأمصار، الّتي

اندمج فيها ابن بَطُوطة في رحلاته الثّلاث.

جدول رقم 4: أبرز العادات التي استنبطها المشتركون في البحث من رحلة ابن بطوطة من خلال مهامهم التطبيقية والتي تم نقاشها معهم ومن خلال عارضاتهم التي عرضوها أمام بعضهم.

حرق الموتى عند أهل الهند (عادة السّاتي).	إرسال الأرامل إلى المحرقة، بعد حرق أزواجهنّ بالنّار، وهذه العادة متّبعة عند الهندوس في الهند في القارّة الآسيويّة.
حلق اللّحية والحاجب.	عادة اتّبعها القلندريّة، وهي طريقة صوفيّة أسّسها قلندر يوسف في بلاد الأندلس.
اَلإفطار الجماعيّ.	عادة رمضانيّة متّبعة في أغلب البلدان الإسلاميّة. وأصلها عند أهل الشّام.
اَلتّنجيم.	مأخوذ من النّجم، وهو الاستدلال بالأحوال الفلكيّة على الحوادث الأرضيّة.
عبادة الشّمس.	في مصر القديمة في القارّة الإفريقيّة. حيث إنّ الإنسان أدرك منذ أقدم العصور أنّ الشمس من أعظم القوى في الطبيعة، ولذلك كانت من أوّل المعبودات الّتي اتّجه إليها الإنسان.
عبادة الأصنام (الوثنيّة).	عادة سيّئة من عادات أهل الصّين في القارّة الآسيويّة.
تقبيل الحجر الأسود.	من الفضائل الّتي تميّز بها الحجر الأسود، وذلك أنّه يُعدّ من حجارة الجنّة، فالرسول قال عنه وعن الركن اليمانيّ: «إنّ مسح الحجر الأسود والركن اليمانيّ يحطّان الخطايا حطًّا».
اَلشّعوذة (حكاية الشّعوذة)	هي ممارسات اتّبعها أهل الصّين، ينادي القائمون بها بقدرتهم الحقيقيّة والفعليّة على استحضار قوى غير مرئيّة؛ لتساعد في حدوث تغييرات يتمنّاها شخص ما، سواء له أو لغيره من الناس، وتتمّ عمليّة الشّعوذة عادة وفق شعائر وطقوس خاصّة.
بناء المساجد على القبور.	وهي عادة كانت شائعة في الماضي في الموصل، وهي بناء المساجد على القبور، أو دفن الأولياء الصالحين في إحدى زوايا المسجد.
عمرة الأكمة أو عمرة رجب.	عادة لدى أهل مكّة بالاحتفال في عمرة رجب، وخاصّة في اليوم الأوّل والخامس عشر والسّابع عشر والسّابع والعشرين من الشّهر.. فيستعدّ أهل مكّة للاحتفال، وتُزَيّن شوارعها بالهوادج المزيّنة بالحرير الّذي يكاد يمسّ الأرض لطوله، وتشعل النّيران بجانبي الطّريق، وتُضاء الشّوارع بالمشاعل والشّموع، ويتلألأ المسجد الحرام نورًا.

يوم الركبة.	يوم ارتقاب هلال رمضان في مدينة أبيار القديمة في مصر في القارّة الإفريقيّة.
يوم المحمل.	وهو يوم دوران الجمل. والمحمل هو المركب، الّذي كان يخرج مِنْ مصر كلّ عام، حاملًا كسوة الكعبة.

مواقف المشتركين من غرائب العادات

أمّا مواقف المشتركين من غرائب العادات الّتي وردت في رحلة ابن بَطُوطة، فنراهم منقسمين بين مصدّق وبين مشكّك ومكذّب. وهذه المواقف جاءت مطابقة لانتقادات مَن عاصروه، أمثال: ابن خلدون، البلفيقيّ وابن الخطيب، متّهمين إيّاه بالكذب، لما تحتويه رحلته مِن أحداث وأمور عجيبة وغريبة. فالمعلّمون وطالبات الكلّيّة بمختلف تخصّصاتهنّ استغربوا مِن هذه العادات غير الطبيعيّة، واعتبروها كفرا، وتتنافى مع الشّريعة الإسلاميّة، وقريبة مِن الخيال، وخارجة عن الواقع والعالم الآخر الطّبيعيّ.

وممّا أثار ثورة الطّالبات الأكاديميّات العادة المتّبعة عند الهندوس، وهي إحراق المرأة نفسها. فالسّواد الأعظم منهنّ اختار النّصّ، الّذي يتحدّث عن هذه العادة الغريبة عن عالمهنّ وواقعهن الدّينيّ.

والعجيب، فيه تعدّد مواقف المشتركين في البحث، وعلى سبيل المثال لا الحصر، نشير إلى موقف ابن بَطُوطة مِن قضيّة الزّواج مِن النّساء وتعدّدهنّ، وبالأخصّ اعترافه بتركهنّ، وهنّ على ذمّته، وافتخاره بترك أولادهنّ دون مُعيل. فما أثار المشتركات في البحث أنّ ابن بَطُوطة قد ترعرع في بيئة دينيّة، وتربّى وفقًا لأحكام الشّريعة الإسلاميّة، وهذا الموقف يتناقض مع أحكام الشّريعة الإسلاميّة.

إنّ صورة المرأة السّاحرة هي الّتي ساهمت في تأكيد سمة العجائبيّة في رحلة ابن بَطُوطة، بعد خضوعها لاختبار النّهر؛ لتتأكّد بذلك صفة العجائبيّة في هذه الشّخصيّة. ومِنَ الأحداث الّتي راعت انتباه المشتركين في البحث، والّتي أوردها ابن بَطُوطة في رحلته عند تولّيه القضاء في الهند هي:

- اَلمرأة الّتي تأكل قلوب البشر، وكان ذلك زمن القحط، والمرأة الّتي تفعل ذلك تسمّى كفتار، الّتي أكلت قلب صبيّ كان إلى جانبها، وأتوا بالصّبيّ ميتًا. فاستدعاها نائب السّلطان، فأمر بإحراقها بالنّار.

أثارت هذه القصّة اهتمام المشتركين في البحث، ونالت إعجابهم بابن بَطُوطة لتدوينه هذه القصّة في رحلته، لما فيها مِن درس في الحياة. ولكن نالت أيضا دهشتهم حول نقل هذه العجيبة إلى عالم الخوارق والأعاجيب، وهو حدث فوق طبيعيّ، فيه حَيْرة ودهشة وشكّ وتردّد وريب، ويثير أسئلة حول واقعيّته.

ومِن أقوال بعض المشاركين في البحث:

أيحسبنا ابن بَطُوطة قد صدّقنا سرده هذا؟

أيحسبنا ابن بَطُوطة خالي الذهن لنصدّق أحداثًا غير واقعيّة قريبة جدّا مِنَ الخيال؟ والخلاصة هنا: أنّ ابن بَطُوطة اعتمد استراتيجية، مِن خلالها جعل المتلقّي لأوّل وهلة يصدّق أنّ ما يقوله ويسرده صحيحا وواقعيّا.

وآخرون قالوا: لقد استمتعنا بقراءة هذه الأحداث الغريبة. وزادنا إعجابا بقدرة ابن بَطُوطة وبراعته، نقل هذه الأحداث إلى المتلقّي بأسلوب متميّز مليء بالعجب. بكلمات أخرى انقسم المشتركون في البحث إلى قسمين:

قسم مدافع عنه: ساندَه، وأيّده، وأعجب بما دوّنه ووثّقه ابن بَطُوطة مِن غرائب العادات والأحداث في قارّة آسيا، وفي الصّين والهند بالّذاتِ.

وقسم آخر غير مدافع عنه: أثارته الدهشة، واتّهمه بالكذب، كما رماه ابن خلدون وغيره بالكذب (ابن خلدون، 1956).

المناقشة

الهدف الأساسيّ لهذه الدراسة هو فحص مدى قدرة المعلمين وطالبات الكليّة العربية للتربية في استنباط وتصنيف القيم التربوية، وغرائب العادات التي شملتها الرحلة بين شعوب البلاد التي زارها في القارتين الإفريقية والآسيويّة.

شارَك في البحث 245 من طالبات الكليّة في مسار التعليم المنتظم سنة رابعة و195 من المعلمين في مسار الاستكمال، حيث طلب منهم المشاركة في الإجابة على أسئلة الاستمارة.

من إجابات المشاركين والمشاركات في البحث يظهر أنّ جميع المعلمين والطالبات

استنبطوا (70) قيمة وقاموا بتصنيفها إلى خمسة أنواع: القيم الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى من حيث العدد إذ بلغت (31) قيمة بنسبة (46%)، وتمّ اعتبارها من القيم الإسلامية الإيجابية. ولعلّ هذا الأمر طبيعي يتناسب مع ما تقوم عليه سياسية التربية والتعليم في الدولة التي ينطلق منها منهاج التربية الاجتماعية وتتوافق مع مشروع التكافل الاجتماعي الذي يركّز على الجانب الاجتماعي في الأسس العامة، وهو يتناسب أيضًا مع طبيعة المجتمع السليم وحاجاته بحرصه على إكساب أبنائه هذه القيم. كما أنّ هذه النتائج تتوافق مع مقابلة والبشايرة (2010)، ودراسة البشري (2007) حيث حلت القيم الاجتماعية في دراستهم في المرتبة الأولى، وهو ما يؤكّد أهمية هذه القيم التي استنبطها المشتركون في البحث من خلال مهامهم التطبيقية والتي في نظرهم تساهم في خلق وتنظيم علاقات الطلاب في المدارس، وتساعد على تكييفهم وتفاعلهم الاجتماعي-الإيجابي مع المجتمع الذي يميل إلى التمسك بالعادات والتقاليد الاجتماعية الإيجابية.

وجاءت القيم الروحية (الدينية) في المرتبة الثانية حيث بلغت (17) قيمة بنسبة (27%) من مجموع القيم، وهو ما يؤكّد على أهمية هذه القيم التي ترعرع ونشأ في ظلها ابن بطوطة في طنجة المغربية. كما أنّ هذه النتيجة التي توصل إليها المشتركون في البحث تتفق مع نتائج دراسة البشري (2010) ومقابلة والبشايرة (2007)، ولكنها تختلف عن دراسة الجارودي (1996) ودراسة المسند والصاوي (1992) ودراسة اليماني (2009)، التي لم ترد فيها إطلاقا، بينما في دراسة محمد (1989) جاءت في المرتبة الخامسة.

ثم جاءت القيم الأخلاقية في المرتبة الثالثة حيث بلغت (13) قيمة بنسبة (18%) من مجموع القيم، حيث صنّفها المشتركون في البحث من نوع القيم السلبية. وهذا ما يدل على اهتمام ابن بطوطة بأخلاقيات شعوب البلاد التي زارها في القارة الإفريقية والقارة الآسيوية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة اليماني (2009) ودراسة البشري (2010) ودراسة الشعوان (1995). وتقترب من نتائج دراسة الجارودي (1996) حيث جاءت القيم الأخلاقية في المرتبة الأولى. أمّا القيم الحضارية-الجمالية فجاءت في المرتبة الخامسة من حيث عدد القيم اذ بلغت (6) قيم بنسبة (7%)، فقد جاءت هذه القيم متأخّرة وعددها قليل مقارنة ببقية القيم رغم أهمية هذه القيم والتي يحتاج إليها الإنسان لتنمية الذوق الجمالي الحسي والمعنوي ونمو الخيال لديه، وقد

جاءت هذه النتائج مطابقة لدراسة مقابلة والبشايرة (2007)، إذ جاءت فيها في المرتبة السابعة، بينما في دراسة اليماني (2009) ودراسة الشعوان (1995) جاءت في المرتبة الأولى، وفي دراسة محمد (1989) جاءت في المرتبة الثالثة.

أمّا العادات الغريبة التي استنبطها المشتركون في البحث من كتاب ابن بطوطة فعددها 10 عادات. وقد جاءت عادة حرق الموتى عند الهندوس (الساتي)، وخاصة النساء الأرامل بعد وفاة أزواجهن في المرتبة الأولى. أمّا عادة حلق اللحية والحاجب عند أهل الأندلس فجاءت في المرتبة الثانية؛ وعادة عبادة االشمس عند أهل الصين جاءت في المرتبة الخامسة، وعبادة الأصنام (الوثنية) في المرتبة السادسة. هذه العادات الأربعة ذمّها المشتركون في البحث واعتبروها عادات سلبية غير مرغوب فيها في الإسلام. بينما جاءت باقي العادات في صفّ العادات الإيجابية المرغوب فيها مثل التنجيم، يوم الركبة، يوم المحمل، الإفطار الجماعي وتقبيل الحجر الأسود.

أمّا العادات العجائبية التي استنبطها المشتركون في البحث من كتاب ابن بطوطة فجاءت غرائبية وعجائبية في نظرهم، ومنها المرأة التي تأكل قلوب البشر، والمرأة التي أكلت قلب صبي. وقد توافق هذا الموقف مع رأي ابن خلدون (1956)، وابن الخطيب (1977) متهمَّين إيّاه بالكذب بما تحتويه رحلته من أحداث وأمور عجيبة وغريبة.

على الرغم مِن كلّ الانتقادات، إلّا أنّ كتاب ابن بَطُوطة، كان ولا يزال، يمثّل المرجع الأوّل لدارسي الأدب، الجغرافيا، التاريخ، التربية والحضارة الإسلاميّة، لِما يحمله مِن معلومات عن مختلف الأمصار، خلال القرن الثّامن الهجريّ- الرّابع عشر الميلاديّ- إذ نجد شهرته قد بلغت الآفاق، وأصبح يُضرب به المثل، عند التّطرّق لأدب الرّحلات.

خلاصة واستنتاجات

1. إنّ رحلة ابن بَطُوطة المسمّاة «تحفة النّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار» زاخرة بالقيم الإسلاميّة الايجابيّة والسلبيّة، وبالسلوكيّات والأخلاق والعادات والتّقاليد العجائبيّة الّتي نقلها لنا عن الأمصار الّتي زارها في القارّتين: الإفريقيّة والآسيويّة.

2. اِمتازت نصوص رحلة ابن بَطُوطة بالطّابع الدّينيّ البحت، فكانت رحلته الأولى صوب مكّة المكرّمة والمدينة المنوّرة، تلبية لرغبته في أداء فريضة الحجّ، وطلبا

للتّعلّم ولقاء العلماء المسلمين مِن أمصار الدنيا المختلفة.

3. شيوع قيم الضّيافة والكرم وحماية ابن السبيل، وهذا ما جعل الرّحّالة ابن بَطُوطة- على سبيل المثال- يقضّي السّنوات الطّوال، يجوب بلدان الإسلام، دون أن يشعر بغربة أو تهديد.

كما يحضر التّمركز الدّينيّ واضحًا للمتلقّي في نصوص ابن بَطُوطة، غير أنّ ما يشدّ الانتباه أكثر إلى بنائه السّرديّ، هو قدرته الفائقة على لفّ فتنة الغرابة في إيهاب المقدّس، مما يكسب خطابه طابع الصدقيّة والمصداقيّة- على الأقلّ- بالنّسبة لمتلقٍّ وسطيّ.

إنّ الخلاصة المركزيّة الّتي جاء بها هذا البحث هي: التّوافق بين ما قاله الكُتّاب، الباحثون والمستشرقون عن رحلة ابن بَطُوطة، وبين ما قاله المشتركون في البحث مِنَ المعلّمين المستكملين، وطالبات الكلّيّة في السّنة الرّابعة، حول تقييم رحلة ابن بَطُوطة: قسم مصدّق لما رواه في كتابه، وهذا القسم ساندَه ودافع عنه، وقسم مشكّك بشأن مصداقيّتها.

في الإجمال، فإنّ رحلة ابن بَطُوطة جاءت زاخرة بالقيم الإسلاميّة الإيجابيّة وغير الإيجابيّة في الشّرق العربيّ، وفي بلاد القارّة الإفريقيّة، وفي بلاد القارّة الآسيويّة، تركيا وبلاد العجم. وتمثّل هذه الدراسة دعوة إلى غرس القيم التّربويّة الإيجابية ومناقب شعوب العالم الإسلاميّ في نفوس طلّابنا وطالباتنا ومعلّمينا، ما دامت التربية وسيلة المجتمع للحفاظ على أعزّ ما يحرص عليه مِن معتقدات وقيم وعادات وتقاليد، شريطة أن تكون هذه المحافظة متفاعلة مع التطوّر، الّذي يمرّ به المجتمع.

تُعتبر رحلة ابن بَطُوطة مرجعًا مِنَ المراجع الهامّة الحافلة بالمعلومات عن الحضارة الإسلاميّة، إذ اعتُبِر كوثيقة هامّة في تاريخ الحضارة الإسلاميّة. فهو يعتبر مصدرا ومقصدا لمن يبحثون عن القيم الإسلاميّة، وعن عجائب الأمصار وغرائبها، فحقّ له أن يسمّيه «تحفة النّظّار» أي «هديّة للنّظّار».

ومن الاستنتاجات الهامّة التي جاء بها هذا البحث هي أنّ 80% مِنَ المعلّمين والطّالبات أعطَوا هذه المهمّة التّطبيقيّة التي ألقيت عليهم قدرا، ورأوا أنّها تساعد على التّعرّف على قيم الآخرين وعاداتهم، كما أنّها تشجّع لغة الحوار بين الطّلّاب،

وتكشف المعلّمين والطّلّاب، على حدّ سواء، على القيم الإسلاميّة الإيجابيّة والسّلبيّة، فعزّزت لديهم الجانب الإيجابيّ. كما رأوا أنّها تساعد على تعزيز الشّعور بالآخر، وعزّزت كذلك قيمة الاحترام بين المعلّمين والطّالبات مِنَ الدّيانات المختلفة على اختلاف طوائفهم. هذا وقد أعرب قسم منهم عن رغبته في نقل هذه النّصوص لأدب الرّحلات إلى المواضيع الاجتماعيّة في المدارس، مثل: الثّقافة العامّة، ودروس التّربية الاجتماعيّة لطرحِها للنّقاشِ مع الطّلّابِ؛ لأنّها في نظرهم تساعد على تعميق القيم الإيجابيّة وتعزيزها في نفوسهم، وتساهم في خلق جيل واعد، يحترم قيم الشّعوب الأخرى وعاداتها.

كما أبدى المشتركون في البحث رضاهم عن تنفيذ هذه المهمّة، الّتي اقتصرت على تحليل مضمون النّصوص المتضمّنة في رحلة ابن بَطُوطة، بتعزيزها لغة الحوار والمشاركة في النّقاش العامّ. ومِن أقوالهم: «إنّ هذه المهمّة قد عزّزت لدينا الشّعور بالتّقارب مع الطّلّاب الآخرين، كما أنّ مشاركتنا في إعداد وتخطيط لدروس تطبيقيّة، ساهمت في تحسين رؤيتنا وسلوكنا تجاه الآخرين».

خلاصة القول: إنّ إجابات المعلّمين والطّلّاب على المئشار عكست أحاسيسهم، وخلقت لديهم شعورًا إيجابيًّا وشعور بالرضا التامّ، بانكشافهم على قيم وعادات لدى أقوام وأمصار غريبة وغير غريبة، مِن خلال رحلة ابن بَطُوطة المسمّاة: «تحفة النّظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار».

توصيات:

نوصي المربّين والمعلّمين بدمج نصوص رحلة ابن بَطُوطة وحكاياتها، في مناهج التّعليم للمراحل العليا (الإعداديّة والثّانويّة) - في المواضيع التّالية: اللّغة العربيّة، التّاريخ، الجغرافيا، التّربية الاجتماعيّة، الحضارة الإسلاميّة، الفنّ الإسلاميّ- كمرجع ومصدر، يساهم في إثراء النّقاش الدّائر في يومنا هذا، حول منظومة قيم يُقترح غرسها لدى الطّلّاب، بواسطة استخراجها مِنَ النّصوص المقترحة، في الدّروس النّموذجيّة التّطبيقيّة الّتي يتمّ تناولها بواسطة النّقاش، بشكل فرديّ أو في مجموعات صغيرة، أو بشكل عامّ.

كما نوصي المحاضرين في الكلّيّات والجامعات، استخدام أدب الرّحلات بشكل عامّ

مثل: رحلة ابن جبير ورحلة ابن بَطُوطة المسمّاة: «تحفة النّظّار» بشكل خاصّ، في إعداد مساقاتهم المختلفة في- الحضارة الإسلاميّة، علم الاجتماع، التّربية للقيم، اللّغة العربيّة- بهدف: إدارة نقاش أكاديميّ واسع، ينحصر في المسار التّربويّ- القيميّ، لمجتمع مأزوم قيميًّا، مِن جرّاء تغيّرات مجتمعيّة وثقافيّة تعصف به.

وفي الختام أوصي بضرورة القيام بدراسات وأبحاث بشيء من التفصيل عن القيم التربوية وأنواعها المستنبطة من أدب الرحلات، لرحّالة آخرين عاصروا ابن بطوطة أو سبقوه.

قائمة المراجع

القرآن الكريم

أ. المعاجم والموسوعات

- الأندلسي، ب. (د.ت). **معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع**. بيروت: عالم الكتاب.
- آبادي، م. (2005). **القاموس المحيط**. (ط 8). بيروت: مؤسّسة الرسالة.
- ابن منظور، م. (د.ت). **لسان العرب**. د.ط، القاهرة: دار المعارف.
- البستاني، ب. (1987). **المحيط المحيط**. بيروت: مكتبة لبنان.
- البستاني، ب. (1995). **قطر المحيط**. بيروت: مكتبة لبنان.
- الحموي، ي. (د.ت). **معجم البلدان. مج** 5، بيروت: دار صادر.
- صليبا، ج. (1982). **المعجم الفلسفيّ «بالألفاظ العربيّة والفرنسيّة والإنكليزيّة واللاتينيّة»**. (ج1). بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- العطية، م. (2012). **معجم المعاني الجامع**. دير الزور.
- **مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط**. (2004). مصر: مكتبة الشروق الدولية.
- مسعود، ج. (1986). **الرائد في اللغة**. بيروت: مكتبة لبنان.

الموسوعات والقواميس

- الزركلي، خ. (2002). **قاموس التراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين**. بيروت: دار العلم للملايين.

ب. المراجع (العربية)

- ابن بَطُوطة، أبو ع. (د.ت) **تحفة النظّار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار**. بيروت: دار الكتاب اللبناني.
- ابن جبير، م. (1968). **رحلة ابن جبير**. بيروت: دار التراث.
- إبن الخطيب، ل. د. (1977). **الإحاطة في أخبار غرناطة**. تحقيق: محمد عبد الله عنان، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- ابن خلدون، ع. (1956). **مقدّمة ابن خلدون**. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

- أبو عصبة، خ. (2003). **أزمة التربية للقيم في المدارس العربية**. جت: معهد مسار للأبحاث التربوية.
- بادشاه، ح. (2013). **الحجاز في أدب الرحلة العربي**. أطروحة قدمت لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها. إسلام آباد: الجامعة الوطنية للغات الحديثة.
- البشري، م. ش. (2010). القيم التربوية المتضمنة في كتب المطالعة المقرّرة في صفوف المرحلة الثانوية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 156، 14–66.
- التازي، ع. (2011). «الرحّالة ابن بَطُوطة الموسيقى». **العربي**، 631، 87–95.
- الجارودي، م. إ. 01427). **القيم المتضمّنة في كتب اللغة الإنجليزيّة بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك: الرياض.
- حميدة، ع. (1984). **أعلام الجغرافيّين العرب: مقتطفات من آثارهم**. دمشق: دار الفكر.
- الخامسة، ع. (2005). **العجائبية في أدب الرحلات: رحلة ابن فضلان نموذجا**. رسالة لنيل الماجستير في أدب العربي. جامعة منتوري: قسنطينة.
- خصباك، ش. (1971). **ابن بَطُوطة ورحلته**. النجف: مطبعة الآداب.
- الدهوي، ح. ج. (2008). العولمة والقيم رسالة في الطريق إلى ما بعد العولمة وقيمها. ط.2. دمشق: دار علاء الدين.
- زاهر، ض. (1406). **القيم في العملية التربوية**. ط.2. القاهرة: مؤسّسة الخليج العربي.
- زيادة، ن. (1992). **الجغرافيا والرحلات عند العرب**. بيروت: دار الكتاب اللبناني للنشر والتوزيع.
- الشعوان، ع. (1417). القيم وطرق تدريسها في الدراسات الاجتماعية. **مجلة جامعة الملك سعود**،9 (1)، 151–184.
- العاجز، ف. ع. (2002). القيم وطرق تعلمها وتعليمها. **مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس**، 8، 85–55.
- عبيدات، ذ.، وعدس، ع.، وعبد الحق، ك. (1995). **البحث العلمي مفهومه- أدواته- أساليبه**. عمّان: دار الفكر.
- علام، ع. (2010). **العجائبي في الأدب من منظور شعريّة السرد**. الجزائر: منشورات الاختلاف.
- فهيم، ح. (1989). أدب الرحلات: دراسة تحليلية من منظور إثنوجرافي. **سلسلة المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- فياض، س. (1987). **علماء العرب: ابن بطوطة رحّالة الإسلام**. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.
- قريبع، م. ع. (2005). القيم الخالدة في الدين الإسلامي. **الجامعة**، 7، 180–161.

- القزويني، م. ع. (1874). عجائب المخلوقات وغرائب الموجودات (مخطوط). مكتبة روايال، د. ط.
- كحالة، ع. ر. (د.ت). **أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام**. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.
- كراتشكوفسكي، أ. (1957). **تاريخ الأدب الجغرافي العربي**. ج أ، ترجمة: صلاح الدين عثمان هاشم. القاهرة: جامعة الدول العربية.
- محمد، ع. إ. (1989). موقع القيم من بعض فلسفات التربية. **مجلة دراسات تربوي**، 4 (16)، 31–11.
- المقدسي، ش.ع. (1906). **أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم**. ط2 ليدن: مطبعة بريل.
- المسند، ش.، الصاوي، م. و. (1992). القيم التي ينشدها المعلمون لتلاميذ المرحلة الابتدائية وما تتضمنه كتب القراءة. **دراسات تربوي**، 7(46)، 311–271.
- منصورية، ع. (2016) **صورة المرأة في رحلة ابن بطوطة**. أطروحة جامعية لنيل درجة دكتوراة. الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم التاريخ جامعة أبو بكر، تلمسان.
- الناشف، ع. (1981). القيم وقابليتها للتعليم والتعلم. **مجلة المعلم الطالب**، 1، 19–9.
- مؤنس، ح. (1980). **ابن بَطُوطة ورحلاته: تحقيق ودراسة وتحليل**. القاهرة: دار المعارف.
- مقابلة، ن. م.، البشايرة، ز. ع. (2007). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4، 115–91.
- اليماني، ع. (2009). **فلسفة القيم التربوية**. ط 1. عمان: دار الشروق.

ج. مقالات من الانترنت:

- آل عواد، ف. (23.12.2010). «**ابن بَطُوطة- هل هو مستكشف أم مزيف لأدب الرحلة؟**» تم استرجاعه في تاريخ: 10.11.2015 على الرابط: https://www.Qantara.de/content/ar
- التازي، ع. (2003). «المرأة عند ابن بَطُوطة». **ارتياد الآفاق**. تم استرجاعه في تاريخ: 12.2.2015 على الرابط: http://alrihlah.com/nadawat/research/405.
- رجب، ع. (3مارس، 2018). «**ابن بَطُوطة.. رحّالة العرب: بوابة الحضارات**». تم استرجاعه في تاريخ: 20.6.2018 على الرابط: Hadarat.alhram.org.eg/Articles/140517.
- رواجية، ع. (2010). «التزوير». (نسخة الكترونية). مجلة المنتصر، 68 من الرابط: http//www.adv-mother.blogspot.co.il.
- السرجاني، ر. (2009). "ابن بَطُوطة... شيخ الرحالين». تم استرجاعه في تاريخ 10.01.2015. على الرابط: http://islamstory.com/ar/
- المشهداني، ي.ع. (20 يناير،2015). «من مكوّنات العلاقات العربية الهندية: رحلة ابن بَطُوطة أنموذجاً». العراق: جامعة الموصل-كلية التربية. تم استرجاعه في تاريخ: 15.11.2017 على الرابط: www.google.com.
- مونتيل، ف. (1970). «هل كانت روايات الرحّالة المغربي ابن بَطُوطة موثوقة؟» مقال ترجمه: داهش، م. ع.، الهواس،

ز. م.، عن مجلة: Islamic Review and Arab Affairs: الموصل: كليّة الآداب ومركز الدراسات التركية.

د. المراجع (العبرية)

- אלעד, ע' (1992). "מסעו של אבן בטוטה בארץ ישראל, האומנם חיבור מקורי?" בתוך: **ארץ-ישראל בתקופה הממלוכית**. ירושלים: יד יצחק בן-צבי. עמ', 114-98.
- בן-יהושע, צ"נ (1999). **המחקר האיכותי בהוראה בלמידה**. בן-שמן, הוצאת מודן.

هـ. المراجع (الإنجليزية)

- Amikam, E. (1988)."The description of the travels of Ibn Battuta: is it original?" *The Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland*. 2256-272 ,.
- Barsoum, M. (2006). "The traveler and his Scribe: In the Footsteps of ibn Battuta and their rendering by IbnJuzayy." In *Journal of North African Studies* 11 Issue 2, 193 -203.
- Barsoum, M. (2002. Ibn Battuta: (1304-1369?). In: Alba Amoia& Bettina L. Knapp, (eds.). *Multicultural Writers from Antiquity to 1945: A Bio-Bibliographical Sourcebook.* London: Greenwood Press.
- Creswell, W.J. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Dunn, R. E. (2012). *The Adventures of ibn Battuta: A Muslim Traveler of the 14th Century*. London: University of California press.
- Green, C. J. & Caracelli, J. V. (1997). Defining and describing the paradigm issue in mixed- method evaluation. In J. C. & V.J. Caracelli (eds.), *Advances in mixed-method evaluation: the challenges and benefits of integrating diverse paradigms* (New Directions for Evaluation, No. 74). San Francisco: Jossey-Bass
- Hourani, A. H.(1991). *A History of the Arab Peoples*. Cambridge: Harvard University Press.
- Janssens, Herman.F.*IbnBatouta, Le Voyageur de I'Islam (1304-1369)*.Bruxelles, Office de Publicite, 1948.
- Mackintosh-Smith, T. (2002). *Travels with a Tangerine: A Journey in the Footnotes of ibn Battutah*. London, Picator.

- Morse, M. J. & Niehaus, L. (2009*). Mixed method design principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast.
- Shukla, R. P. (2004). *Value education & Human Rights*. New Delhi: Sarup & sons.
- Stake, R. E.(2004). *Standard-Based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, Sage.
- Stake, Robert. E. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Sage, 1995.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park, Sage.

אברהים אסמעיל אבו עג׳אג׳, חיה קפלן, דינה שחאדה, ח׳אלד אלסייד, אברהים אלבדור

חוויות של סיפוק ודיכוי צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים חדשים מהצפון שמלמדים בבתי ספר בנגב

תקציר

קליטתם של מורים חדשים, מורים ערבים שבמקורם הם מהצפון, בבתי ספר ערבים בדואים בנגב מלווה בקשיים רבים. מאמר זה מציג ממצאי מחקר שנערך בקרב מורים ערבים מהצפון שעבדו בבתי ספר ערבים בנגב, ובחן היבטים רגשיים־מוטיבציוניים בקליטתם במערכת החינוך. המחקר מבוסס על תאוריית ההכוונה העצמית (self-determination theory: SDT) שאותה פיתחו החוקרים אדוארד דיסי (Deci) וריצ׳ארד ריאן (Ryan), והוא בוחן את החוויה של סיפוק צרכים פסיכולוגיים: קשר ושייכות, מסוגלות ואוטונומיה בקרב המורים החדשים. במדגם היו 60 משתתפים, 75% מהם מורות, אשר במקורם הם מהצפון, שעבדו בבתי ספר בדואים בנגב: בבית ספר יסודי, בחטיבת ביניים ובתיכון. המורים השתתפו בסדנאות התמחות (סטאז׳) ובסדנאות למורים חדשים, בשנה שלאחר הסטאז׳, במכללה האקדמית לחינוך ע״ש קיי. 21 (35%) מהמשתתפים במחקר הם מתמחים ו־39 (65%) הם מורים חדשים. 52 (86%) מהמורים מילאו שאלונים פתוחים ו־8 (14%) רואיינו בריאיון חצי מובנה שהתמקד בחוויית הכניסה להוראה. ממצאי המחקר מלמדים על קשיים וחוויית שליליות בתהליך הקליטה וההשתלבות של המורים הערבים החדשים מהצפון במערכת החינוך הערבית בנגב. הממצאים מלמדים על פגיעה חזקה בצורך של המורה באוטונומיה ועל חוויה של דיכוי הצרכים הפסיכולוגיים על ידי מנהל בית הספר, המורים הוותיקים, ההורים והתלמידים. המורים חוו דיכוי אוטונומיה בהיבטים הקשורים לקבלת השונות התרבותית שלהם (קוד הלבוש והשפה המדוברת). חוויה שלילית זו החמירה את קשיי התמודדות והשפיעה לרעה על איכות העבודה של רוב המורים החדשים בבתי הספר. הממצאים מלמדים שנדרש שינוי מהותי בתהליך הקליטה של המורים מהצפון בבתי הספר הבדואים בנגב.

מבוא

אזור הנגב נחשב לפריפריה גיאוגרפית במדינת ישראל (גרדוש ונוריאל, 2006). האוכלוסייה הבדואית בנגב היא חלק בלתי נפרד מהחברה הערבית שמרוכזת ברובה במרכז המדינה ובצפונה (אבו ראס, 2006), אך היא שונה ממנה בהיבטים חברתיים־תרבותיים. האוכלוסייה הבדואית מאופיינת כשבטית ודלת אמצעים, שיעור האבטלה בה גבוה, נהוג בה ריבוי נשים, שיעור הילודה גבוה והיא סובלת מרמה ירודה של תשתיות במערכות החינוך והבריאות (רודניצקי, 2013). בעשורים האחרונים עוברת החברה הבדואית בנגב תהליך של שינוי חברתי־תרבותי מהיר. שינוי זה מציב אותה בפני אתגרים רבים ומעמיד בפניה קשיים הנוגעים למעבר מאורח חיים מסורתי לחיים בחברה מודרנית ביישובי קבע (אבו עג'אג', 2019). בעקבות שינויים אלה והמעבר לחיים ביישובים מוכרים החלה המדינה בפיתוח החברה בכל היבטי החיים ובעיקר בפיתוח מערכת החינוך, למשל בניית בתי ספר חדשים, פיתוח תשתיות והכשרת אנשי מקצוע (אלקשאעלה ואלסאנע, 2008).

בשנים האחרונות חלה עלייה ניכרת ברכישת השכלה גבוהה בקרב צעירים בחברה הערבית בכלל ובחברה הבדואית בפרט. שינוים חלו גם בלימודי ההוראה. הבחירה במקצוע ההוראה בקרב בוגרי התיכון בחברה הערבית נעשתה נורמטיבית (אבו עג'אג', 2017) ושיעור הלומדים חינוך והוראה עלה מ־17% בשנת 2000 ל־24% בשנת 2017 (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2018). עם זאת, מורים רבים בצפון הארץ אינם מוצאים מקומות עבודה בבתי הספר באזורם והם נאלצים להשתלב בבתי ספר בדרום, הרחק מן הבית. תופעת הנדידה של בוגרי המכללות להוראה בצפון בחיפוש מקום עבודה בדרום קיימת שנים רבות לנוכח המחסור בכוח הוראה מקומי בדרום (שץ־אופנהיימר, 2012).

השתלבותם של מורים מן הצפון [להלן: צפוניים] בבתי ספר בדרום כרוכה במפגש עם מציאות חברתית תרבותית שונה ובקשיים רבים, ונוסף לה הקושי הנובע מהצורך של כמה מהם להשלים את לימודיהם לתואר הראשון במהלך שנת ההתמחות (שץ־אופנהיימר, 2012). השתלבותם המיטבית של המורים מהצפון בבתי הספר בדרום חשובה מאוד. מחקרים על מוטיבציה מלמדים שאיכות המוטיבציה של המורים משפיעה על סגנון ההוראה והוא משפיע על הישגי התלמידים. מחקרם של רוט, עשור, קנת־מיימון וקפלן (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007) מראה כי כאשר המורים חווים מוטיבציה אוטונומית בהוראה, מוטיבציה שפעמים רבות נשענת על תמיכת המנהל, הם מעודדים את האוטונומיה של התלמידים. כלומר

המוטיבציה האוטונומית של המורים מקדמת מוטיבציה אוטונומית ללמידה בקרב התלמידים.

המחקר הנוכחי מתמקד בבחינה של תהליכים מוטיבציוניים־רגשיים בקרב מורים ערבים מהצפון שהשתלבו בבתי ספר בנגב, והוא מתבסס על תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017). בתחילת המבוא נציג את תאוריית ההכוונה העצמית, ולאחר מכן נדון בשלב הכניסה להוראה ובקליטה של מורים חדשים במערכת החינוך.

תאוריית ההכוונה העצמית (Self-determination theory: SDT)

תאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), היא תאוריית מוטיבציה שמבטאת תפיסה הומניסטית על טבע האדם. על פי התאוריה, לאדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים שאותם הוא שואף לספק: הצורך בקשר ושייכות, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה, אשר סיפוקם תורם להתפתחות מיטבית, למוטיבציה אוטונומית, להסתגלות רגשית וחברתית ולתפקוד אופטימלי (עשור, 2003; קפלן, 2014; Deci & Ryan, 2000). הצורך בקשר ושייכות הוא השאיפה לקיים קשרים חברתיים קרובים, בטוחים ומספקים ולהיות חלק מקהילה; הצורך בתחושת מסוגלות הוא השאיפה של האדם לחוש שהוא מסוגל לממש תוכניות, שאיפות ומטרות, אף אם לא תמיד קל להשיגן, ולחוש תחושת יעילות; הצורך באוטונומיה הוא הצורך בהכוונה עצמית, במשמעות ובחופש בחירה. מדובר בצורך של האדם לממש את היכולות, הנטיות, הערכים והאידיאליים שלו, ולצידו הצורך לגבש באופן חקרני מטרות, עמדות, ערכים ותוכניות חדשות, כלומר לגבש את זהותו (Deci & Ryan, 2000; Reeve & Assor, 2011).

תחושת סיפוק הצרכים קשורה לאופיין של מערכות היחסים בין האדם לסביבתו (Deci & Ryan, 2000; Kaplan & Assor, 2012). נבחן לדוגמה את מצבם של המורים החדשים בבית הספר. תחושת השייכות של המורה החדש קשורה למידת ההיכרות שיש לו עם דמויות בבית הספר, לאמפתיה מהם ולהתחשבות בו ובצרכיו, לזמינות עזרה של הצוות החינוכי, ליחס חם ואוהד של המנהל, להימנעות מביקורתיות, מתחרותיות ומשיפוטיות ולהתייחסות סובלנית לקשייהם ולשגיאותיהם בתהליך הכניסה להוראה. תחושת המסוגלות של המורה תגבר בסביבה שבה המורה

מתמודד עם אתגרים אופטימליים, כלומר הוא אינו נאלץ להתמודד עם אתגרים קשים מדי כמו כיתה מאתגרת מאוד בשנה הראשונה שלו בהוראה; המורה מקבל מסרים חיוביים מהמנהל או מהחונך בנוגע ליכולתו להתמודד; הוא מקבל הסבר על נוהלי בית הספר; מקבל משוב ספציפי ולא השוואתי או שיפוטי, למשל בהערכה הוא מקבל משוב ענייני שיכול לעזור לו להשתפר; הוא מקבל סיוע כשהוא נתקל בקשיים; מפגשי החונכות נקבעים כבר בתחילת השנה בזמן ובמקום קבועים ועוד. כדי לתמוך בתחושת האוטונומיה של המורה החדש חשוב לשמוע את קולו, לאפשר לו בחירה, לשתף אותו בתהליכים שמתרחשים בבית הספר, להכיר את יכולותיו וכישרונותיו ולאפשר לו לממש ולבטא אותם, לתת לו הסבר ורציונל לגבי נהלים ודרישות שנהוגים בבית הספר, לעודד ביטוי חופשי של קשיים ולבטים, לאפשר לו ליזום ולממש את החלומות שלו.

תאוריית ההכוונה העצמית מבחינה בין מוטיבציה כפויה למוטיבציה אוטונומית (Deci & Ryan, 2000). המוטיבציה הכפויה נחלקת לשני סוגים המתאפיינים ברמות נמוכות של הכוונה עצמית: (א) מוטיבציה חיצונית - האדם פועל מתוך כפייה, לחץ ומחויבות חיצוניים, מתוך תקווה לתגמול חומרי או מרצון להימנע מעונש; (ב) מוטיבציית ריצוי - האדם פועל מתוך לחץ פנימי. הוא רוצה לזכות בהערכה או להימנע מדחייה ומתחושות של אשמה ובושה. המוטיבציה האוטונומית נחלקת לשלושה סוגים, ואלה מתאפיינים ברמות גבוהות של הכוונה עצמית: (א) מוטיבציה הזדהותית - האדם פועל מתוך בחירה. הוא מזדהה עם הערך או ההתנהגויות שלפיהן הוא נדרש לפעול, הוא מכיר בחשיבות הפעילות ומבין את הקֶשר בינה ובין מטרותיו; (ב) מוטיבציה אינטגרטיבית - היא תוצר של תהליך הפנמה שבאמצעותו אמונות, ערכים והתנהגויות שמקורם חיצוני נעשים לחלק אינטגרלי מן העצמי; (ג) סוג נוסף של מוטיבציה אוטונומית, שאינו תוצר הפנמה הוא המוטיבציה הפנימית - בה האדם פועל כדי לחוש סיפוק וליהנות מהפעילות עצמה.

במחקרים נמצא כי תמיכה בצרכים של מורים בבית הספר משפיעה על תחושות של סיפוק הצרכים, על מוטיבציה אוטונומית להוראה ועל מגוון תוצרים שקשורים לתפקוד אופטימלי של המורים, כמו השקעה, תחושת מיטביות (well-being), יישום מתודות הוראה חדשות ועוד (Vansteenkiste & Ryan, 2013). במחקרים נמצא כי מוטיבציה אוטונומית בהוראה קשורה לתחושה של הגשמה עצמית (Roth et al., 2007), להשקעה רבה יותר בעבודה (Jansen in de Wal, den Brok, Hooijer, Martens, & van den Beemt, 2014), למסוגלות עצמית (Fernet, Senécal,

ולתמיכה של המורים עצמם באוטונומיה של (Guay, Marsh, & Dowson, 2007 התלמידים (Fernet, Guay, Senècal, & Austin, 2012; Roth et al., 2007; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008; Van den Berghe, Soenens, Aelterman, Cardon, Tallir, & Haerens, 2014). מספרות המחקר עולה כי חוויות של דיכוי אוטונומיה בבית הספר קשורות לדרישות וללחצים שמופעלים על המורים, למשל הדרישה ללמד בשיטות הוראה מסוימות והיא קשורה גם להתנהגויות שליליות של תלמידים. כל אלה מדכאים את הצרכים של המורים ומנבאים מוטיבציה כפויה בהוראה (Eyal & Roth, 2011; Pelletier, Levesque, & Legault, 2002). מוטיבציה כפויה של מורים נמצאה כמנבאת דיכוי האוטונומיה של התלמידים (Soenens, Sierens, Vansteenkiste, Dochy, & Goossens, 2012).

באוכלוסייה הבדואית נערכו מחקרים מועטים הבוחנים את תאוריית ההכוונה העצמית (קפלן, עשור, אל סייד וקנת מיימון, 2014; Kaplan & Madjar, 2015; 2017). לדוגמה, קפלן ומדג'אר (Kaplan & Madjar, 2017) מצאו במחקר שנערך במכללה להוראה כי תמיכה בצרכים של פרחי הוראה יהודים ובדואים תרמה תרומה חיובית לניבוי תחושות של סיפוק צרכים (תחושות שייכות ומסוגלות) ולניבוי מוטיבציה אוטונומית. המוטיבציה האוטונומית תרמה תרומה חיובית לניבוי הגשמה עצמית, השקעה וחקר של העצמי. תחושת המסוגלות ניבאה באופן חיובי השקעה ובאופן שלילי שחיקה רגשית, ותחושת השייכות ניבאה השקעה בקרב פרחי ההוראה הבדואים והגשמה עצמית בקרב פרחי ההוראה היהודים. המוטיבציה הכפויה ניבאה שחיקה רגשית. במחקר שנערך בקרב תלמידים מצטיינים בדואים (Kaplan, 2018) נמצא כי תמיכה של המורים באוטונומיה של התלמידים ניבאה תחושת סיפוק צרכים, מוטיבציה אוטונומית ורגשות חיוביים, ואילו דיכוי אוטונומיה פגע במוטיבציה האוטונומית של התלמידים וגרם לחוויה של דיכוי צרכים.

מעט מאוד מחקרים בפרספקטיבה של תאוריית ההכוונה העצמית נערכו בקרב מורים חדשים (Fernet, Trepanier, Austin, & Levesque-Cote, 2016; Zach, Sivan, Harari, Stein, Nabel-Heller, 2015; וראו גם: קפלן, גלסנר ועדס, 2016). במחקרם של פרנט ועמיתיו (Fernet et al., 2016) נמצא כי עומס בעבודה מנבא מוטיבציה כפויה, והיא מצידה מנבאת שחיקה רגשית ופגיעה בקשר עם התלמידים, ואילו קבלת הערכה חיובית על העבודה והזדמנויות לקבלת החלטות קשורים למוטיבציה אוטונומית, וזו מנבאת מחויבות לעבודה, קשר חיובי עם התלמידים והפחתה ברמת השחיקה הרגשית. מחקרם האיכותני של קפלן ועמיתיה (2016)

לימד על התרומות החיוביות של סביבה תומכת צרכים (המנחה והעמיתים), בסדנאות של מורים חדשים.

על בסיס עדויות מחקריות אלה אפשר להניח כי חוויות של סיפוק צרכים פסיכולוגיים בקרב מורים מהצפון שמשתלבים בבתי הספר בדרום עשויות להיות כרוכות במוטיבציה אוטונומית בהוראה, בהשקעה וברגשות חיוביים, ולעומתן חוויות של דיכוי צרכים עשויות לפגוע ברמת המוטיבציה ובאיכותה, ולהיות כרוכות במוטיבציה כפויה, בהימנעות מהשקעה ובקשיי הסתגלות בהוראה ובבית הספר.

שלב הכניסה להוראה

שלב הכניסה להוראה (induction) הוא תקופה של מעבר ממעמד של סטודנט לתפקיד של מורה בפועל, והוא כרוך בחקר של הסביבה ושל העצמי (קפלן ועמיתיה, 2016). עבור רבים מהמורים החדשים מדובר בתקופה הקשה ביותר בקריירה המקצועית שלהם (ותד ח'ורי, 2013; שגיא ורגב, 2002; שץ־אופנהיימר, משכית וזילברשטרום, 2011). המפגש עם המציאות של בית הספר מעורר קונפליקטים וספקות שעניינם הזהות האישית והמקצועית של המורה החדש (דביר ושץ־אופנהימר, 2011; Pillen, Beijaard, & den Brok, 2013).

בשנים הראשונות בהוראה נדרש המורה הצעיר, שעד כה התנסה בבית הספר בתמיכה של המדריך הפדגוגי, להתמודד באופן עצמאי עם עבודת ההוראה ועם אוכלוסיית התלמידים, ההורים, המורים הוותיקים והמנהל. המורים מגיעים מן הלימודים במכללה להוראה מצוידים באידיאלים, במתודות ובתפיסות חדשניות על תהליכי ההוראה־למידה, והם נדרשים להתאים עצמם לתרבות בית הספר ולשיטות ההוראה הנהוגות בו. המורה הצעיר נדרש להסתגל לעבודתו החדשה בהיבטים ארגוניים, תרבותיים, פדגוגיים, רגשיים וחברתיים. מדובר בתקופה שמאופיינת בעומס רגשי ובהישרדות (גביש ופרידמן, 2007; עראר ומסרי־חרזאללה, 2016) שעשויה להוביל לשחיקה (פריצקר וחן, 2010).

לנוכח קשיים אלה של שלב הכניסה להוראה, מורים רבים נושרים מההוראה בחמש השנים הראשונות לעבודתם, תופעה שקורית במדינות רבות, כולל בישראל (שפרלינג, 2015). עם השנים חלה בישראל ירידה בשיעור המורים שנשרו ממערכת החינוך, במיוחד בקרב מורים שהשתתפו בסדנאות תמיכה בשנת הסטאז' (ההתמחות). מנתוני הלמ"ס עולה כי בקרב מורים שלא השתתפו בסדנאות תמיכה

של הסטאז' נמצאה נשירה של עד 29.6% אחרי שלוש שנות עבודה, ואילו בקרב מורים שהשתתפו בסדנאות אלה נמצאה נשירה של עד 11.3% אחרי שלוש שנים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2019).

בישראל נמשך שלב הכניסה להוראה שלוש שנים. השנה הראשונה היא שנת ההתמחות, והיא מחייבת השתתפות בסדנת סטאז' ותהליכי הערכה בבית הספר, ובסופה המתמחה מקבל רישיון הוראה. בשנה שלאחר שנת ההתמחות המורה נחשב באופן פורמלי לעובד הוראה ונדרש להשתתף בסדנה של מורים חדשים כחלק מן הקידום המקצועי. בשנה זו או בשנה שלאחריה המורה אמור לעבור תהליכי הערכה לשם קבלת קביעות במערכת החינוך.

המורים הערבים עוברים אף הם תהליכי התמודדות והסתגלות בשלב הכניסה להוראה, והם דומים לאלה שתוארו בספרות המחקר (אבו ראס, 2010). גם הם חשים קשיים פדגוגיים, עומס בעבודה, קשיים בתקשורת עם מורים והורים, לחץ רגשי ועוד (עליאן וזיידן, 2011; שץ־אופנהיימר, 2012). נוסף על כך, קשייהם מועצמים לנוכח המפגש עם המציאות של מערכת החינוך הערבית, עם האקלים הריכוזי שמאפיין בתי ספר רבים ועם התרבות המקומית (ותד ח'ורי, 2013; שץ־אופנהיימר, 2012). מורים בדואים חדשים עשויים להתמודד עם קשיים שקשורים לשיוך השבטי שלהם ומורים חדשים מהצפון עשויים להתמודד עם קשיים שכרוכים במפגש עם תרבות ששונה מזו שבה גדלו ועם הקושי של האוכלוסייה המקומית לקבלם (שץ־אופנהיימר, 2012).

קשיי המורה הערבי בשלב הכניסה להוראה נחקרו מעט מאוד (אבו ראס, 2010; אגבריה, 2011; מיכאלי ואלקלעי, 2011; עליאן וזיידן, 2011; שץ־אופנהיימר, 2012). המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים אלה ומציג את עולמם של המורים מפרספקטיבה פסיכולוגית־מוטיבציונית, ובכך היא שונה ממה שנחקר עד כה. הפרק הבא עוסק בהצגה קצרה של החברה ומערכת החינוך הבדואית שבתוכה משתלבים המורים מהצפון, בהבדלים התרבותיים בין שתי האוכלוסיות ובהתמודדות הייחודית של המורים מהצפון.

החברה הבדואית והחינוך בבתי הספר בדרום

החברה הבדואית נאמדת על פי מדדי הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בשנת 2015 בכ־240 אלף נפש. כ־75% מהם מתגוררים ב־18 יישובים מוכרים והיתר חיים

בישובים שאינם מוכרים על ידי המדינה (הפזורה הבדואית). 35 אלף תושבים חיים בתחום השיפוט של מועצות אלקסום ונווה מדבר אשר הוקמו בשנת 2014 ומאגדות בתוכן עשרה יישובים שהוכרו על ידי המדינה (מאיירס־ג'וינט־ברוקדייל, 2017).

החברה הבדואית היא חברה פטריארכלית קולקטיביסטית (Sharabi, 2014), בהבחנה מהחברה היהודית החילונית שמוגדרת כאינדיבידואליסטית (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). חברה זו מאופיינת בשבטיות, בנאמנות לקבוצת ההשתייכות, במבנים היררכיים נוקשים, במתן עדיפות לסמכות הגברית ובהגבלת הצעירים והנשים במגוון תחומי חיים (אלקרינאוי, 2000). תנאי החיים בישובים הם לרוב קשים ושיעורי האבטלה גבוהים. בשנים האחרונות מתחוללים בחברה הבדואית שינויים רבים והם מאופיינים באימוץ דפוסי מודרניזציה ובאיבוד של חלק מהאפיונים הקולקטיביסטיים. חלה עלייה בשיעור הצעירים, כולל נשים, שמשתלבים במוסדות להשכלה גבוהה. רבים מהם, בעיקר הנשים, פונים ללימודים במכללות להוראה (אבו ראס, 2010; אגבריה, 2011; אלמגור־לוטן, 2010). עם זאת, במהותה החברה עדיין נחשבת שמרנית, מסורתית וקולקטיביסטית (Sharabi, 2014).

מערכת החינוך הערבית־בדואית ניצבת בפני קשיים ואתגרים רבים ובהם: היעדר תשתיות, בעיקר בישובים הלא מוכרים, הישגים נמוכים, מחסור בחדרי לימוד, תקציבים דלים וחוסר נגישות לבתי הספר ביישובים הלא מוכרים (אבו סעד, 2011; אבו ראס, 2010). שיעור הזכאות לתעודת בגרות של בוגרי בתי הספר נמוך ואחוזי הנשירה גבוהים, ושיעור הצעירים שעומדים בדרישות הסף של האוניברסיטאות נמוך (אבו־בדר וגרדוס; 2010; אבו עג'אג',2019). קשיים אלה מעכבים את קידומה של מערכת החינוך הבדואית לקראת מודרניזציה ואת שילובם של הצעירים בחברה הישראלית (אבו עג'אג', 2016). תוכניות הלימודים הקיימות ודפוסי ההוראה במערכת החינוך הבדואית הם שמרניים והיררכיים ומשקפים את מבנה החברה (אבו עסבה, 2006). שיטות ההוראה בבתי ספר הן לרוב מסורתיות ופרונטליות ואינן שמות דגש מספק על חשיבה עצמאית (עליאן, 2013). על בתי הספר ועל המנהלים מופעלים לחצים משפחתיים ורבים מהם מונעים משיקולים תרבותיים (עראר ומסרי־חרזאללה, 2016). דפוס הניהול של מנהלים רבים מאופיין בריכוזיות ובסמכותיות (עראר ואופלטקה, 2013).

אוכלוסיית המורים בבתי הספר בדרום מעורבת ומלמדים בה מורים מקומיים ולצידם מורים שמוצאם מכפרים ומערים בצפון הארץ ובמרכזה. שיעורם של אלה רב יותר בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל־יסודיים (אבו ראס, 2010). בשנים

האחרונות הולכת וגוברת התופעה של עודף רב של מורים בחברה הערבית במרכז ובצפון המדינה, ומספרם של המורים שהוכשרו גדול ממספר המשרות הפנויות בבתי הספר באזורים אלו, ומורים רבים אינם מצליחים למצוא משרות הוראה בבתי הספר בצפון. אגבריה (2011) טוען כי עודף המורים בחברה הערבית נובע משתי סיבות: האחת היא תנאי האפליה שבהם פועלת מערכת החינוך הערבי בישראל, והשנייה היא המדיניות החינוכית הנהוגה במערכת ההכשרה להוראה שמייצרת עודף בוגרים ערבים. אפשר שסיבה נוספת היא ההיבט התרבותי, שלפיו נשים ערביות רואות בהוראה תעסוקה שמתאימה לציפיות מהן במשפחה המצומצמת והמורחבת. אם כן, בעוד שתמונת המצב בחינוך בחברה היהודית מעידה על צפי של מחסור במורים איכותיים (חסייסי, 2013), ובמערכת החינוך הערבית הבדואית בנגב יש מחסור רב במורים מקומיים, במערכת החינוך הערבי בצפון יש עודף של מורים. בעקבות המחסור הרב במספר המורים המקומיים ולנוכח מחסור במורים במקצועות כגון: אנגלית, פיזיקה או מתמטיקה, קולטת מערכת החינוך בדרום מדי שנה מורים ערבים שאינם מקומיים, בעיקר מהצפון.

בין המורים הערבים בדרום ובין המורים הערבים בצפון המדינה יש הבדלים, והם משקפים את התרבויות המאפיינות את אורחות החיים של הערבים באזורים אלה (שץ־אופנהיימר, 2012). יש ביניהם הבדלים בהיבטים כמו נטייה למודרניזציה והדגשת ערכים אינדיבידואליסטים, במבנה החברתי (בצפון הוא פחות חמולתי), במנהגים שקשורים לנישואין, להשתלבות נשים בשוק העבודה, לעצמאות של נשים, לסגנון לבוש, לצד הבדלים בדיאלקט השפתי (אבו ראס, 2010). הבדלים אלה מקשים את הכניסה והקליטה של מורים צפוניים למערכת החינוך הבדואית המקומית.

אבו ראס (2010) הדגימה את ההשפעות של ההבדלים התרבותיים על תהליכי ההסתגלות של המורים מהצפון בבתי הספר בדרום. המחקר בחן הבדלים בין מתמחים מקומיים ובין מתמחים שבמקורם הם מהצפון. במחקר עלה כי התרומה הנתפסת של הסטאז' בשלושה ממדים: מקצועי, רגשי ואקולוגי־ארגוני, הייתה גבוהה יותר באופן מובהק אצל המורים הדרומים מזו של המורים מהצפון. לטענת החוקרת, אף שהמורים מהדרום ומהצפון שייכים לתרבות הערבית האסלאמית, יש ביניהם הבדלי ערכים, מנטליות ודרך חיים, והבדלים אלו מתבטאים באופן הסתגלותם לעבודה בבתי הספר הבדואים. המורים המקומיים מכירים את מערכת החינוך שגדלו בה, את תרבות בית הספר ואת ציפיות התלמידים, ההורים, המורים וצוות הניהול. משום כך קל להם יותר לעבור מתפקיד התלמיד לתפקיד המורה, הם נקלטים ביתר קלות לבית הספר ונתרמים

יותר מעזרת החונך. המורים הצפוניים, לעומת זאת, צריכים להסתגל גם לתפקיד המורה, על כל הדרישות הכרוכות בו, וגם לתרבות המקומית. כל אלה מסבירים את ההסתגלות הפחות טובה של המורים מהצפון במערכת החינוך הבדואית.

מאפייני המחקר הנוכחי ומטרותיו

המחקר מתמקד בתהליכים מוטיבציוניים־רגשיים בקרב מורים חדשים ערבים מה־צפון (מתמחים ומורים חדשים) שהשתלבו בבתי הספר בדרום. ייחודיות המחקר היא בהקשר החברתי־התרבותי המיוחד שנוצר במפגש של המורים מהצפון עם התרבות הבדואית בנגב השונה מתרבות המוצא שלהם. רצינו לבחון מהן ההשפעות של מפגש זה על חוויות סיפוק או דיכוי של הצרכים הפסיכולוגיים של המורים.

המסגרת התאורטית היא תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017), שלפיה תחושות של סיפוק צרכים מקדמות תפקוד אופטימלי, תפקוד שכרוך במוטיבציה אוטונומית בהוראה, בהשקעה ובהסתגלות רגשית וחברתית. המחקר בנוגע למורים חדשים בכלל ובקרב מורים ערבים מהצפון בפרט במפגש שלהם עם התרבות בנגב על בסיס תאוריית ההכוונה העצמית נמצא עדיין בתחילתו. המחקר יאפשר לבחון את ישימותה של התאוריה באוכלוסייה הקולקטיביסטית הייחודית של המורים מהצפון שטרם נבחנה בהקשר תאורטי זה במחקרים קודמים.

המחקר בוצע במסגרת היחידה לכניסה להוראה במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, יחידה שמדגישה בתפיסתה תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים בקרב מתמחים ומורים חדשים. המחקר בוצע כדי להכיר את תמונת המצב בקרב המורים וכדי לשמש תשתית להתערבות שמכוונת ליצירת סביבה אופטימלית לקליטת מורים חדשים בעתיד. מכאן שחשיבותו של המחקר נעוצה גם בפרקטיקה. הממצאים יוכלו לכוון את העבודה המקצועית עם המורים החדשים הן במסגרת של סדנאות התמיכה והן בעבודה מערכתית בבתי הספר. המחקר מאפשר להשמיע את קולם של המורים החדשים, שחווים קשיים רבים, במטרה לקדם ראייה ביקורתית ולהוביל לשינוי חברתי (צבר־בן יהושע, 2016). המחקר נערך במסגרת הפרדיגמה האיכותנית (Creswell & Poth, 2018) וסוגת המחקר היא חקר מקרה קולקטיבי שמתמקד באוכלוסייה מסוימת שנטועה בהקשר חברתי־תרבותי מסוים (יוסיפון, 2016).

שאלות המחקר הן: מה מאפיין את החוויות של המורים החדשים מהצפון, שמלמדים בבתי הספר בנגב מנקודת המבט של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים הבסיסים? וכיצד המפגש הבין־תרבותי משפיע על חוויות הכניסה להוראה של המורים?

שיטה

אוכלוסיית המחקר

המדגם כלל 60 משתתפים, 15 (25%) מורים ו־45 (75%) מורות, שבמקורם הם מצפון הארץ, שעבדו בבתי ספר בדואים בנגב (בית ספר יסודי, חטיבת ביניים ותיכון). מרבית המורים עברו את ההכשרה להוראה במכללות בצפון והשתתפו בסדנאות סטאז' ומורים חדשים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי אחרי שהתקבלו לעבודה בדרום. 21 (35%) מהמשתתפים הם מתמחים ו־39 (65%) הם מורים חדשים, בשנה שלאחר הסטאז'. 53 (88%) מהמורים עבדו במסגרות של חינוך רגיל ו־7 (12%) במסגרות חינוך מיוחד, 46 (76%) עבדו בבתי ספר יסודיים ו־14 (24%) בחטיבות ביניים ובחטיבות העליונות. 52 (86%) מהמורים מילאו שאלונים פתוחים ו־8 נוספים (14%) רואיינו בריאיון חצי מובנה שהתמקד בחוויית הכניסה להוראה.

כלי המחקר

נכללו שלושה כלי מחקר: (1) מטפורות, (2) שאלון פתוח, (3) ריאיון חצי מובנה (שקדי, 2003).

מטפורות - כל המשתתפים התבקשו לבחור מטפורה שמתארת את חוויית הכניסה להוראה מתוך מאגר שכלל 25 מטפורות, לדוגמה: רכבת הרים, יער, כביש, ים, נהר, מדבר, ג'ונגל, פקק תנועה. כמו כן, ניתנה להם אפשרות לבחור מטפורה ייחודית להם. לאחר מכן המשתתפים התבקשו לתת כותרת למטפורה ולהסביר מדוע בחרו בה. משימה זו ניתנה בחלק הראשון של השאלון הפתוח או הריאיון.

שאלון פתוח - השאלון התמקד בחוויית הכניסה להוראה של המתמחים ושל המורים החדשים בבתי ספר בחברה הבדואית בדרום הארץ. לאחר החלק שעסק במטפורה וכמה שאלות דמוגרפיות קיבלו המשתתפים את ההנחיה הבאה: "ספר/י על חוויה משמעותית בעיניך שחווית בשנה זו בבית הספר כמתמחה או כמורה חדש/ה, שמייצגת עבורך את תהליך הקליטה בבית הספר, חוויה שלדעתך תיחקק בזיכרונך (חיובית או שלילית)". המשתתפים התבקשו לפרט: "תאר/י את החוויה, מה הפך את החוויה למשמעותית עבורך בשנה זו? מה בך אפשר את התרחשותה של חוויה זו? מה בסביבה אפשר את התרחשותה של חוויה זו? מי היו השותפים ומה מקומם? מה עזר לך להתמודד? מה למדת מחוויה זו?". לאחר מכן התבקשו המשתתפים לבחור חוויה הפוכה מזו שעליה כתבו או סיפרו (חיובית או שלילית) ולדווח עליה.

ריאיון - נוסף על השאלון הפתוח, שמוגבל בכך שהוא נעשה בכתיבה, בחרנו גם לראיין בריאיון חצי מובנה (שקדי, 2003) שמונה מורים נוספים, כדי להכיר מקרוב את חוויית הכניסה להוראה של המשתתפים ואת המשמעות שהעניקו לאירועים שחוו. בחלקו הראשון של הריאיון (לאחר החלק שעסק במטפורה וכמה שאלות דמוגרפיות) התבקשו המשתתפים לספר על חוויה משמעותית שקשורה לשלב הכניסה להוראה. חלק זה זהה למשימה שניתנה בשאלון הפתוח (ראו פירוט למעלה). לאחר מכן התבקשו המשתתפים לספר בהרחבה על שנת הסטאז' או השנה שלאחר הסטאז'. חלק זה החל בשאלה פתוחה: "ספר/י לי את הסיפור שלך כמתמחה או כמורה חדש/ה". אחר כך נשאלו המשתתפים שאלות העמקה בנושאים כמו תהליך הבחירה בהוראה, חוויית ההוראה בהווה, אירועי הצלחה, מטרותיהם בהוראה, מטרותיהם לעתיד ועוד.

הליך המחקר

השאלונים הפתוחים הועברו במסגרת קורסי הסטאז' (ההתמחות) וקורסי המורים החדשים במכללה במהלך חודש פברואר של שנת לימודים אחת. המורים שרואיינו נבחרו באקראי בעקבות פנייה אישית למורים שהשתתפו בסדנאות הסטאז' והמורים החדשים במכללה אשר לא מילאו את השאלון הפתוח. למשתתפים אלו הוסבר שמילוי השאלון הוא רשות ויהיה אנונימי; הריאיון התקיים במסגרת החינוכית שבה עבד המרואיין או במכללה, במקום שקט והוא נמשך כשלושית דקות. המורים הסכימו להשתתף במחקר וחתמו על הסכמה מדעת להקלטת השיחה, לשכתובה ולשימוש אנונימי בחומר לפי צורכי המחקר.

ניתוח המידע - בשלב הראשון נערך ניתוח אינדוקטיבי, ממוקד בנחקרים ובפרשנות שהם נתנו למציאות. כלומר השתמשנו במתודולוגיה שבה יש הסתמכות על קריטריונים פנימיים שמקורם בתופעה הנחקרת (שקדי, 2014). בשלב זה סווג המידע ליחידות משמעות על פי נושאים תוכניים ונוצרו קטגוריות ראשוניות. בשלב השני נעשה ניתוח דדוקטיבי שכלל דפוס מתודולוגי הממוקד חלקית בקריטריונים (שקדי, 2014), קרי בתאוריית ההכוונה העצמית. בשלב השלישי נעשה ניתוח ממפה ובו נוצר מערך הקטגוריות השלם (שקדי, 2003). ניתוח זה בוצע הן ביחס לראיונות והן ביחס לשאלונים הפתוחים.

ממצאים

בניתוח עלו חמש תמות עיקריות ולשלוש מהן יש תת־תמות. (1) התמה הראשונה עוסקת במטפורות שמבטאות חוויית קליטה שלילית של מרבית המורים. (2) התמה השנייה נוגעת לחוויה של דיכוי אוטונומיה. בתמה זו ארבע תת־תמות: (2.א) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי המורים הוותיקים ודיכוי הצרכים הפסיכולוגיים של המורים החדשים, (2.ב) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי מנהל בית הספר ודיכוי הצרכים הפסיכולוגיים, (2.ג) חוויה של דיכוי אוטונומיה וזלזול מצד ההורים ותחושה נלווית של דיכוי צרכים, (2.ד) חוויה של דיכוי וחוסר אונים בעקבות התנהגות חריגה של תלמידים. (3) התמה השלישית עוסקת בדיכוי של צרכים פסיכולוגיים בעקבות פערים תרבותיים ובה שתי תת־תמות: (3.א) דיכוי המורים בגלל קוד הלבוש, (3.ב) חוויה שלילית בשל הבדלים בשפה הערבית המדוברת (הדיאלקט השפתי). (4) התמה הרביעית מתמקדת בהתמודדות - להתמודד לבד עם קשיים ואתגרים מערכתיים. (5) התמה החמישית מתמקדת בחוויות חיוביות שבאו לידי ביטוי בשאלונים ובראיונות. בתמה זו שלוש תת־תמות: (5.א) חוויות חיוביות כפי שבאו לביטוי במטפורות, (5.ב) תמיכה של המנהל בצרכים הפסיכולוגיים של המורים, (5.ג) אינטראקציות חיוביות עם התלמידים כמקור לסיפוק צרכים.

תמה 1. מטפורות שמבטאות חוויה שלילית של קליטה

תמה זו נוגעת למטפורות שבחרו המורים המייצגות על פי תפיסתם וחווייתם את תהליך הכניסה להוראה. מרבית המורים (34) בחרו במטאפורות שכרוכות על פי תפיסתם במשמעות שלילית. המטפורות שהמורים בחרו מתוך רשימת המטפורות הן: ג׳ונגל, שדה מוקשים, גן חיות, רכבת הרים, בור עמוק, ים, ריצת מרתון, אתר בנייה, נדנדה וערפל. המורים סיפרו על תחושות אי־וודאות, לחץ ודאגה שהכבידו עליהם והקשו עליהם לתפקד. בקרב 27 מורים מטפורות אלה לוו ברגשות שליליים של אכזבה, פחד, כאב, בדידות ותסכול. לעיתים תחושות אלה מלוות את המורים בימים הראשונים בבית הספר כחלק מתהליך הקליטה לבית הספר. מרבית המורים התייחסו למטפורות שהוצגו להם.

הכניסה להוראה נחוויתה על ידי שישה מורים ככניסה לג׳ונגל שבו הם מרגישים אבודים, מאוימים ומפוחדים, ללא הכוונה, והם חשים אובדן שליטה. וכך כתבו המורים: "בית הספר דומה לג׳ונגל, החזק גובר על החלש, בעלי תפקידים שולטים והם לא עושים כלום, אפילו לא את עבודתם" (שאלון 1); "המקום הזה נראה עמוס.

תמיד חשבתי על הסוף של היום או השבוע. הרגשתי אבודה לגמרי. לא נתנו לי לחיות... הרגשתי חסרת אונים כמו בעדר או כמו ג'ונגל..." (ריאיון 7); "אתה מוצא את עצמך בתוך הג'ונגל. הרגשתי שכל יום שהוא עובר הוא יותר קשה מקודמו. עומס עבודה נוראי, הכול בלחץ, פשוט עומס אדיר, עד שנאלצתי רבות להיעדר מהג'ונגל הזה" (ריאיון 3).

שני מורים תיארו את הקושי בכניסה לבית הספר ככניסה לשדה מוקשים. אחד המורים סיפר כי בתקופה הראשונה בבית הספר היה עליו להיות זהיר וערני כדי לשרוד: "ללכת לאט ובזהירות ובערנות... מורה בשנה הראשונה צריך להיות זהיר ובמיוחד שאני הגעתי ממקום אחר ושונה בהכול" (שאלון 1). מורה אחר כתב על הצורך לשקול את צעדיו: "התקופה הראשונה שבה למדתי הרגשתי שכל צעד של המורה הוא קשה. צריך לחשוב לתכנן ואז לצעוד קדימה". (שאלון 35).

חמישה מורים תיארו את בית הספר כגן חיות, מקום מפחיד, המאופיין במאבקי כוח בין המורים בצוות ובחוסר הכוונה. כך תיארו המורים את בית הספר: "בבית הספר יש חזקים וחלשים, זה דומה לגן חיות, יש בו מלך ויש את הגנב, היפה והמכוער" (שאלון 12); "בית הספר הוא כמו גן חיות מלא באנשים, תלמידים, מורים כולם שלילים עם חיוך מפחיד" (שאלון 15).

מרואיינים אחרים ביטאו את המוטיבציה השלילית שלהם באמצעות המטפורות: רכבת הרים, בור עמוק, ים וריצת מרתון. שלושה מורים ביטאו חוסר מוטיבציה בעבודתם לצד תחושה של היעדר חופש פעולה. וכך כתבו המורים: "מרגישים ברכבת הרים עולה ויורדת... יש ימים שאני באה לבית הספר ומרגישה שהמוטיבציה שלי היא בירידה" (שאלון 5). מורה אחר תיאר שהוא מרגיש מוגבל מאוד בעבודתו. בבית הספר אין חופש פעולה: "אני מרגיש שנוסע בדרך החינוך לפי מפה מוגדרת ומוגבלת... אני חייב ללכת לפי הבקשות והוראה של השליטים (המנהל) ותוכנית הלימודים" (שאלון 16).

שתי מורות תיארו את בית הספר כבור עמוק. הן ביטאו חוויה עמוקה של בדידות שנבעה מהמפגש עם מקום חדש, שבו כמה מהן אף לא ביקרו בעבר, הרחק מהבית ומההורים. המורות מתארות חוויה של אי־שקט, לחץ נפשי, חוסר הכלה, היעדר הקשבה ובכי מתמיד: "הרגשתי כמו שנפלתי בבור עמוק... אני צועקת כל הזמן, אבל אין מי שישמע אותי... כל הזמן הייתי בוכה, רוצה לחזור הביתה אל ההורים כדי שירימו אותי ויעזרו לי לצאת מהבור הזה" (שאלון 8).

ארבעה מורים הציגו את החוויה הראשונה שלהם בבית הספר באמצעות מטפורה של ים. הם הביעו קושי בכך שהיה עליהם ללמוד לשחות לבד בתחילת דרכם בבית הספר. "הרגשתי כמו בים שאני חייבת ללמוד לשחות לבד על מנת שאני אמשיך קדימה... חייבת להבין את המקצוע שלי על מנת להצליח" (שאלון 10); "מי שלא מכיר את המים מקבל שוק כאשר זורקים אותו אליהם... ואתה צריך להתמודד לבד" (שאלון 22).

המטפורות ביטאו את הבעיות, המאבקים והדילמות בבית הספר. המורים ביטאו תחושות של חוסר כיוון ועמימות. היבטים אלה באו לידי ביטוי במטפורות: אתר בנייה, ערפל, נדנדה, זירת אגרוף וצומת דרכים. שלושה מורים תיארו את בית ספר כאתר בנייה שבו העבודה קשה מאוד למשל: "אני יכולה לתאר את בית הספר כאתר בנייה, המורה כמו פועל בניין נתקלים בקשיים רבים" (שאלון 2). מורה אחת תיארה את העמימות בעבודתה הספר כערפל: "יש דברים לא ברורים, עדיין לא למדתי הכול, לא מבינה את הכול... חסר משהו שהוא לא מובן" (שאלון 6).

תמה 2. חוויות שליליות של דיכוי אוטונומיה ודיכוי צרכים

תמה זו מציגה חוויות של דיכוי אוטונומיה על ידי דמויות שונות בבית הספר: מורים ותיקים, מנהל בית הספר, ההורים והתלמידים.

(2.א) חוויה של דיכוי אוטונומיה על ידי המורים הוותיקים

המורים החדשים מספרים על היחס של המורים הוותיקים אליהם בבית הספר. הם מספרים על יחס מזלזל, חוסר כבוד, היעדר מודעות ואמפתיה לקשייהם, היעדר תחושת מוגנות לצד תחושה של כמה מהם כי הם מאיימים על מעמדם של המורים המקומיים, בייחוד אם הם מצליחים בעבודתם. התיאורים מלמדים על חוויה כללית של דיכוי אוטונומיה שמלווה בתחושה קשה של דיכוי הצרכים הפסיכולוגיים: "רכזת המקצוע לא התנהגה אליי יפה במיוחד כשהייתי חולה עם שפעת. נפגעתי מאוד ממנה" (שאלון 29).

> אני נכנסת לחדר מורים ופתאום רואה אחד המורים הוותיקים מפנה ומרוקן את הארון האישי שלי. אני פונה אליו ושואלת: "למה אתה נוגע בדברים האישיים שלי?" והוא עונה לי: "אני מורה ותיק ולא קיבלתי ארון, לכן זכותי לקבל את הארון הזה, את עדיין חדשה" (שאלון 3).

מורה חדש קיבל יחס אוהד ותגובות חיוביות מן המנהל בעקבות שינויים שחולל בבית

הספר. בעקבות כך חווה דיכוי, איום וחוסר שיתוף פעולה מצד המורים הוותיקים שחשו, לדעתו, כי המורה מהצפון מאיים על מעמדם כמורים מקומיים: "חלק גדול מהמורים לא רצה לשתף פעולה איתי... ואז הגיע האיום עליי, מה אתה עושה אל תעשה לנו את זה תיזהר". המורים האשימו אותו: "אתה מלשין ושטינקר... הרגשתי תמיד מאוים מצד צוות המורים ונפגעתי מאוד" (ריאיון 4).

מורה סיפרה בריאיון על חוויה של דיכוי מצידם של המורים המקומיים בתחילת דרכה בבית הספר, דבר שגרם לה לתחושות בדידות, פחד ותסכול. תחושות אלה ליוו אותה גם בבית לאחר סיום יום הלימודים. בעקבות חוויה זו היא נמנעה מלדבר עם המורים המקומיים. בסופו של דבר החליטה לעזוב את בית הספר:

> סירבתי לדבר איתם... לא רציתי להיות בקשר איתם, לא הצלחתי לישון בכלל מרוב פחד... המצב בבית הספר דיכא אותי מרוב כעס ותסכול. זה דיכא אותי... הייתי שמחה מאוד ומתפללת לאלוהים שאחת המורות שהייתי נוסעת איתה תיעדר על מנת לא ללכת לבית הספר... היה לי פחד שהם יבואו אליי לדירה. היו לי מחשבות כל כך קשות. לא הרגשתי נוח בדירה... בסוף השנה החלטתי שאני עוזבת (ריאיון 2).

החוויה הקשה בבית הספר הובילה מורה אחרת לאמירה: "לא הייתי מתעסקת בעבודתי, זה הביא אותי למצב של חוסר מחויבות ומוטיבציה בעבודה" (ריאיון 6). מורה אחרת סיפרה:

> מרגישה כמו שק חבטות של המורים. מורה מקומי הטיח בי אשמה גדולה בחדר המורים בגלל שלא רשמתי ביומן הכיתה. כל המורים הסתכלו, כולל מנהל בית הספר ואף אחד לא טרח להגן עלי, פשוט מאוד התחלתי לבכות והחלטתי שאני לא ממשיכה את יום העבודה שלי (ריאיון 5).

(2.ב) חוויה של דיכוי המורים על ידי מנהל בית הספר

כמה ממשתתפי המחקר ביטאו תחושה של דיכוי אוטונומיה בגלל היחס של מנהל בית הספר. הם מתארים יחס פוגעני, ניצול, משוב שלילי, אפליה והיעדר גיבוי. כל אלה הובילו לדיכוי של הצרכים הפסיכולוגיים, פגיעה בערך העצמי, בתחושת המסוגלות, במוטיבציה של המורים ובעשייה החינוכית שלהם בבית הספר. להלן כמה דוגמאות מדבריהם:

בשבוע הראשון המנהל ביקש ממני להכין שיעור לצפייה. חשבתי הרבה, אני עדיין חדשה, אין לי כלים, לא מכירה אף אחד בבית הספר... הכנתי שיעור שלדעתי היה מאוד מצוין, אבל התלמידים הפריעו, לא עבדו ברמה המבוקשת ולא ידעו לענות על השאלות. המשוב של המנהל היה גרוע מאוד, הוא נזף בי ואמר לי איך אני מורה ומתנהלת בצורה כזאת מול התלמידים, הוא לא התחשב בי כמורה חדשה (שאלון 40).

היה לי פחד נורא לקבל ביקורת לא טובה מהמנהל... עבר עליי לחץ נוראי, נכנסתי ללחץ אדיר... היו אומרים לי המורים: "את מורה מהצפון ולא ייקחו אותך"... הייתי בפחד נוראי מהמנהל... גם בבית בצפון תמיד הייתי במחשבות, לא הצלחתי להפריד בין הבית לבית הספר (ריאיון 3).

מורה תיארה חוויה קשה כאשר ביקשה להשלים משרה:

אין לי שעות; אחרי חודש התחילה מורה חדשה לעבוד בבית הספר וגיליתי שהמנהל נתן לה שעות... נכנסתי אליו ואמרתי: "למה אתה מתנהג כך מולי?" והוא ענה: "את לא נכנסת לראש שלי." הייתי בהלם! הייתי עם כאבים בבטן וכאבי ראש... היום אני לא אוהבת לעבוד בבית הספר הזה, אני הולכת בגלל הילדים הטובים שאני אוהבת אותם (ריאיון 7).

(ג.2) חוויה של דיכוי אוטונומיה וזלזול מצד ההורים

המשתתפים, שכזכור הגיעו מהצפון לבתי הספר בדרום, דיברו על יחס ההורים אליהם וסיפרו על חוויה של זלזול בהם ובעבודתם. הם תיאור מצב שבו ההורים מבקרים את המורים, צועקים עליהם ואף מתנהגים באלימות כלפי המורים החדשים. המנהלים נמנעים מלהיכנס לעימותים עם ההורים ותומכים בהם בגלוי. ההורים תומכים בתלמידים בפומבי ומזלזלים בכישורי המורים ובסמכותם המקצועית. גישה זו פוגעת במוטיבציה של המורים החדשים.

וכך מתבטאת חוויה קשה זו של המורים החדשים: "קשיים עם ההורים. הם השפיעו עליי לרעה באופן אישי" (שאלון 35); "הורה פנה למנהל בטענה שאני הרבצתי לבן שלו, לא ידעתי מה לומר התחלתי לבכות" (שאלון 30); "אבא לא מרוצה מציון שקיבלה הבת שלו ניגש לכיתה והתחיל לצעוק עליי בפני התלמידים" (שאלון 16); אחת המורות סיפרה על בעיה גדולה עם ההורים בשבוע הראשון שלה בבית הספר:

"כל ההורים הוציאו את ילדיהם מהכיתה בגלל שאני מורה חדשה. פניתי לאחד ההורים ואמרתי לו: 'כבר החלטת שאני מורה לא טובה?'" (ריאיון 3); "להגיע למצב שההורה יכפיש ויקלל אותך מול קהל תלמידים ומורים במסדר בוקר ועוד על מה שזה לא נתתי ציון גבוה לבת שלו... פשוט אני מדוכאת, אין מערכת שעוטפת אותך ומעריכה את העבודה שלך" (ריאיון 10).

(ד.2) חוויה של דיכוי אוטונומיה וחוסר אונים בעקבות התנהגויות חריגות של תלמידים

תיאורים רבים של המורים מבטאים את תחושת הדיכוי והקשיים שלהם בעבודתם בבית הספר עם התלמידים. מחצית מהמורים תיארו חוויות קשות מאוד בהתנהגויות התלמידים במהלך השיעור או מחוץ לכותלי הכיתה וסיפרו על בעיות משמעת של תלמידים בכיתה. חוויות אלה מודגמות בציטוטים הבאים: "התלמיד לא רצה להיכנס בכלל לשיעור; ביקשתי ממנו כמה פעמים להיכנס לכיתה שאלתי אותו למה הוא מתנהג בצורה לא טובה" (שאלון 4); "התלמיד בא אליי בטענות על ציון שהוא קיבל בבחינה והתחיל לאיים, לצעוק ולדבר לא יפה מול המורים... התלמיד משך לי בחולצה כאשר הוצאתי אותו מהכיתה" (שאלון 20); "אין לי שקט בכיתה, אין רגע דל, יש לי חבורה של ארבעה תלמידים שמפריעים לי תמיד בשיעור ואני לא יכולה לעשות כלום מפני שקיבלתי איומים מאחד ההורים וחיבלו לי ברכב, שברו מראה ועשו שריטות ברכב" (ריאיון 2).

המורים מבטאים תחושת חוסר אונים ותסכול לנוכח התנהגות התלמידים ותגובות ההנהלה:

> לצערי הרב, ישר יודעים שאני מהצפון והתחילו להפריע לי, לצעוק ולצאת מהכיתה. בסך הכול בכיתה היו עשרה תלמידים, זה כיתה חינוך מיוחד. אני לא ידעתי מה לעשות. פשוט ישבתי על השולחן ולא ידעתי מה כן לעשות. אחד בא אליי ואמר לי: "אנחנו לא רוצים ללמוד, אם תנסה לעשות משהו פשוט נחרבן לך על האוטו." הלכתי לסגן המנהל והוא אמר לי: "תעביר את השיעור ונראה מה לעשות." אני לא טרחתי לחזור לכיתה. פשוט הלכתי לחדר המורים וישבתי שם המום מהתנהגות התלמידים ומהתשובה של סגן המנהל (ריאיון 3).

תמה 3. דיכוי צרכים פסיכולוגיים בעקבות פערים תרבותיים

(3.א) דיכוי מורים בעקבות קוד הלבוש (8 מורות)

חלק מהמורות דיווחו על חוויה קשה בקשר לתרבות הלבוש. המורות מהצפון לבושות לרוב בלבוש מודרני שאופייני לאזור שבו גדלו. סגנון לבוש זה גורר תגובות שליליות והערות פוגעניות של המורים והתלמידים. מרבית המורים מספרים כי חוויית הדיכוי בהיבט של הלבוש פגעה בפרטיות שלהם ובאורח חייהם: "בגלל שאני בלי כיסוי ראש המורות תמיד מסתכלות עלי... התלמידים שואלים אותי? מה העדה שלך? למה את בלי כיסוי ראש? האם את מתפללת?" (שאלון 8); "הלבוש שלי מאוד הפריע להם התברר לי, אבל יותר מזה שאני צפונית הם לא קיבלו את זה בכלל" (שאלון 33).

> אני הייתי בלי כיסוי ראש כאשר עבדתי בתיכון. זה הפריע מאוד למורים ולצוות. היו תלמידים מסתכלים ובסוף עזבתי ועברתי ללמד בבית ספר יסודי... הייתי מפחדת מאוד בגלל שהייתי בלי כיסוי ראש בתיכון... היו מורים ומורות מסתכלים עלי... לא יודעת למה, אולי בגלל הלבוש (ריאיון 5).

מורה אחרת מספרת על החששות שלה מהחברה הבדואית: "היו לי חששות כי לפי מה שאני שומעת הם אוכלוסייה קשה, כאילו אנשים פרימיטיביים ולא מפותחים" (ריאיון 1).

(3.ב) חוויה שלילית בעקבות הבדלים בשפה הערבית המדוברת (הדיאלקט השפתי)

חלק גדול מהמורים (23 מורים) דיווחו על חוויה מאוד לא נעימה בקשר להבדלים בין השפה הערבית המדוברת בצפון, שאפיינה אותם, ובין השפה הערבית הבדואית המקומית (דיאלקט שפתי). הבדלי השפה הקשו על ההתאקלמות של המורים ויצרו קשיי תקשורת ואף עימותים בין המורים מהצפון ובין התלמידים והמורים המקומיים. המורים מהצפון ספגו כינוים כמו "פלאח" (כינוי בערבית לעובד אדמה ולערבים מהצפון, שמרמז על נחיתות), תלמידים ומורים צחקו בפניהם בגלוי, ריכלו עליהם וזלזלו בדרך ההתבטאות שלהם. הם חשו זרות ונמנעו מלדבר. להלן כמה דוגמאות: "בגלל שאני לא דוברת את השפה ולא נולדתי כאן לא רציתי להיכנס למקום הזה... פחדתי. קצת שאני זרה והם הרוב" (שאלון 19); "אתה פלאח, יעני תבין אין לך מה

לחפש כאן... לא קיבלו אותי בגלל שאני עובד ועוד יותר בגלל שאני פלאח" (ריאיון 2).

> הייתי מפחדת לומר מילה לא במקום מרוב שכל הזמן הם מחכים למה שאני אגיד והם לא יבינו. כמעט ולא העזתי לדבר עם המורים המקומיים בחדר מורים. הייתי בוחרת את המילים. לרגע חשבתי לעשות לי מילון של פירוש מילים. אני תמיד שאלתי את עצמי לאן הגעתי ומה הביא אותי למצב הקיים. אבל מצד שני, הייתי מאוד רוצה לדעת ולדבר כמוהם, אבל לא נתנו לי בכלל. כל מילה לא במקום היו מפרשים אותה אחרת. אצלנו בצפון רגילים לומר מילה "חביבי" לכל אדם שקרוב או מוצא חן בעינינו. כאן אמרתי אותה למורה והוא חשב שיש בינינו סיפור אהבה. זה תסכל אותי לרגע (ריאיון 5).

תמה 4. להתמודד לבד עם קשיים ואתגרים מערכתיים

הממצאים מלמדים על חוויות קשות ושליליות של המורים מהצפון בבתי הספר ועל הצורך שלהם להסתגל לתרבות חדשה, הן של בית הספר והן של הקהילה. נשאלת השאלה - כיצד הם מתמודדים? מדבריהם עולה שהמורים עוברים תקופת הסתגלות ארוכה ולא קלה שדרשה התמודדות אישית. הם נשארו לבד גם עם ההתמודדות: "המון דברים שבתחילת השנה לא ידעתי לקח לי זמן לקלוט... הייתי נאלצת לפתור בעיות באופן אישי" (שאלון 9). נראה שלמורים החדשים מהצפון חסרו מקורות תמיכה בבית הספר. המורים לא מצאו אוזן קשבת והכוונה לפתרון הבעיות שנתקלו בהן. ניסיונות לפנות לעזרת מורים ותיקים לא תמיד צלחו ולעיתים אף הרעו את המצב. מורה חדשה מספרת: "היה לי קשה מאוד להסתגל לצוות המורים. לא היה לי מישהו שיכוון אותי בכלל ובעת הצורך" (שאלון 35). "בכל בעיה בבית הספר, לא משנה, הייתי יושבת לבד או מתקשרת לאימא שלי בצפון ומתייעצת איתה, מה כן או מה לא לעשות... כי פחדתי תמיד שהתגובה שלי תהיה לא במקומה. שנאתי את המורים והתלמידים בנגב... לאור מה שאני סובלת" (ריאיון 6); "בעיקרון הייתי מתמודדת לבד עם כל הבעיות שהיו לי בחדר המורים עם הצוות. לרוב הייתי נשברת ובוכה, לפעמים הייתי מדברת עם עצמי: 'תהיי חזקה!' לכן הייתי עושה את עבודתי. עוברת מכיתה לכיתה וכאשר מסיימת טסה לדירה בבאר שבע" (ריאיון 9).

תמה 5. חוויות חיוביות שבאו לידי ביטוי בשאלונים ובראיונות

תמונת המצב שהוצגה עד כה היא שלילית. הממצאים מלמדים על כך שלמרבית המורים החדשים מהצפון יש חוויות שליליות של דיכוי מצד מורים ותיקים, מנהלים, הורים ואף תלמידים, והם חשים תסכול עמוק לנוכח דיכוי הצרכים הפסיכולוגיים. עם זאת, הממצאים מציגים גם את תמונת הראי של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המורים וחוויה חיובית של קליטה בעקבות כך. שלוש תמות צמחו בהקשר זה.

(5.א) חוויות חיוביות שבאו לביטוי במטפורות

רק חמישה מורים ביטאו באמצעות המטפורות חוויה חיובית מתהליך הכניסה לבית הספר. שלושה מורים בחרו במטפורה של פסגת הר כדי לבטא את האתגרים של תהליך הכניסה להוראה שאיתם התמודדו וכדי לתאר את הטיפוס והנחישות שלהם בדרך להצלחה. אומנם הדרך רצופה קשיים, אבל מלווה בהכוונה ובייעוץ של צוות בית הספר והמנהל, כפי שמתבטא בציטוטים הבאים: "המנהל נתן את מערכת השעות וביקש שאֶצפה במורים במהלך היום על מנת ללמוד מהם... למדתי שיטות ודרכי עבודה" (שאלון 14); "בשביל להגיע לפסגת ההר צריך אומץ כי מורה חדש במערכת זה דורש אומץ על מנת להצליח להגיע לפסגת ההר" (שאלון 18).

מדובר בתהליך שדורש התמדה ואומץ: להגיע לפסגת ההר זה לא קל בכלל והדרך מלאה בקשיים לא צפויים... אנחנו עולים לאט, לפעמים עוצרים ונושמים באמצע הדרך... במקצוע ההוראה השאיפה להגיע רחוק היא לא קלה, צריכים להיות מצוידים בהרבה דברים על מנת לשרוד את הדרך (שאלון 17).

(5.ב) תמיכה של המנהל בצרכים הפסיכולוגיים של המורים

בהבחנה מהתנהגויות של מנהלים שדיכאו את הצרכים של המורים החדשים, 11 מורים הציגו בראיונות ובשאלונים מנהלים שתמכו בהם וסייעו לקליטתם המיטבית בבית הספר. מנהל בית הספר הוצג כדמות חשובה ומשמעותית. מכאן שמורים מספרים גם על הצד האחר של הסיפור - התנהגויות של תמיכה ועידוד של מנהלים. מנהלים אלה תומכים בצרכים הפסיכולוגיים של המורים. המנהל תומך בתחושת

השייכות והמוגנות של המורים באמצעות גיבוי במצבים של התמודדות עם הורים או עם מורים ותיקים, הוא תומך בתחושת האוטונומיה, למשל באמצעות ציון הייחודיות של המורה או תומך בתחושת מסוגלות באמצעות תמיכה מקצועית. הציטוטים הבאים מדגימים את תמיכת המנהל.

תמיכה בשייכות ובמוגנות:

"המנהל תמך בי לאורך כל השנה עד שנהייתי חבר בכיר בצוות הבית ספר... המנהל תמיד הגן עליי בפני ההורים... מנהל בית הספר התקשר למשטרה על מנת להתלונן על הורה שאיים עליי" (שאלון 10); "המנהל תמך בי והוא אפילו הזמין אותם לבירור במשרד החינוך בגלל איומים עליי" (ריאיון 4).

תמיכה באוטונומיה:

"המנהל שיבח אותי בפני הצוות בישיבה על הדברים שאני עושה" (שאלון 16); "מנהל בית הספר בחר בי ללוות מורות א' ו־ב' ולהדריך אותן במהלך הסיור הלימודי. כמו כן, אני הייתי אחראית על הטיול" (שאלון 35); "המנהל הזכיר אותי בישיבה הראשונה על העבודה והשינוי שעשיתי בבית הספר, מייד קיבלתי תפקיד של אחראי על האקלים החינוכי בבית הספר" (ריאיון 1).

תמיכה במסוגלות:

"המנהל עזר לי מאוד להכין תוכנית לימודים ולהבין איך בונים אותה... קיבלתי עזרה מהמנהל ומהמורים, אבל תמיד הרגשתי תסכול לא יודע למה, הרגשתי לבד" (שאלון 32); "המנהל אמר לי: 'את חייבת לעבור את התקופה הראשונה'" (ריאיון 3); "המנהל תמך בי ואמר לי: 'תעזבי אותם עם המחשבות שלהם', המנהל היה תמיד שואל אם הכול בסדר, לפעמים היה מבקר בכיתה ואומר: 'אני איתך באש ובמים'" (ריאיון 5).

(ג.5) אינטראקציות חיוביות עם התלמידים

לצד התסכול הרב שמורים רבים ביטאו בנוגע לעבודה עם התלמידים עלו גם נקודות אור. כמה מהמורים ביטאו בשאלונים ובראיונות סיפוק מהקשר עם התלמידים בהיבטים חברתיים ולימודיים. 11 מורים כתבו בשאלונים על אינטראקציות אישיות חיוביות עם התלמידים שהגבירו את המוטיבציה ואת תחושת המסוגלות שלהם. וכך לדוגמה כתבו המורים: "לגרום לתלמיד להשתנות ולרצות לבוא לשיעורי המתמטיקה

- זה אדיר" (שאלון 1); "תלמיד בא אליי ומדבר על בעיה רפואית של אביו, ובזה נאלצתי לעזור לו לעבור את התקופה הרעה עם מחנכת הכיתה" (שאלון 14).

דיון וסיכום

המחקר הנוכחי התמקד בבחינה של תהליכים מוטיבציוניים־רגשיים בקרב מורים ערבים מהצפון (מתמחים ומורים חדשים) שהשתלבו בבתי ספר בנגב. שאלות המחקר התמקדו בבחינת החוויות של המורים מנקודת המבט של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים ובהשפעות המפגש הבין־התרבותי על חוויות הכניסה להוראה של המורים.

ממצאי המחקר מצביעים על חוויות קשות של רוב המורים הערבים הצפונים החדשים בתהליך קליטתם והשתלבותם בבתי הספר הערבים־בדואים בנגב. רק מעטים מן המורים תיארו תמיכה של מנהל בית הספר בצרכים שלהם או סיפרו על אינטראקציות חיוביות עם אנשי צוות בבית הספר. מרבית המטפורות שבאמצעותן ביטאו המורים את החוויות שלהם היו שליליות. בית הספר נתפס כמקום שמורכב מחזקים וחלשים, יש בו מאבקים ודילמות רבים, זהו מקום מפחיד, אינו מאפשר חופש פעולה והוא עמוס עבודה. המורים חשים רגשות שלילים כמו לחץ, דאגה, אי־ודאות, איום, זרות ומרגישים שהם הולכים לאיבוד.

התמה המרכזית שעלתה במחקר נוגעת לחוויות של דיכוי האוטונומיה ודיכוי הצרכים הפסיכולוגיים. המורים סיפרו על חוויות של דיכוי על ידי המנהל, המורים הוותיקים, ההורים והתלמידים. עלה שהפגיעה באוטונומיה קשורה גם לאי־קבלת התרבות של המורים החדשים בעיקר בהיבטים של הלבוש והדיאלקט השפתי. לרוב המורים מתמודדים עם חוויות קשות אלה לבד, באמצעות דפוסי הימנעות וחרדה, הם נעזרים בעיקר בתמיכה מרחוק של ההורים. חוויות שליליות אלה פוגעות בתחושת השייכות, המסוגלות והאוטונומיה. המורים מדווחים על מוטיבציה שהלכה ודעכה ועל רצון לעזוב את בית הספר ואת ההוראה.

ממצאי המחקר מלמדים על חשיבותן של דמויות שונות בתהליכי הקליטה של המורים החדשים. הדמות המרכזית היא מנהל בית הספר, והוא נתפס בעיני מורים רבים באופן שלילי. המורים החדשים מציגים את מנהל בית הספר כדמות בעלת ההשפעה הרבה ביותר על השתלבותם בבית הספר. רוב המורים מתארים יחס פוגעני, ניצול, משוב שלילי, אפליה, חוסר התחשבות, היעדר גיבוי, חוסר כבוד והערכה, התעלמות מכישורי המורה והטלת עומס רב של משימות על המורה החדש. מכאן שהמנהל נתפס כמדכא את הצורך באוטונומיה. למשל: כניסה לתצפית בשבוע הראשון ללא הכנה

מראש ומתן משוב שלילי ופוגע, אי־מתן תמיכה בעקבות התנהגויות שליליות של התלמידים, פגיעה בתנאי העבודה ובהיקף המשרה ועוד. יחסו של המנהל פוגע בתחושת המסוגלות, מוביל לרגשות שליליים, למוטיבציה כפויה ואף להימנעות ולהפחתת ההשקעה. המחקר הנוכחי מצטרף למחקרים קודמים (Finnigan, 2010; Eyal & Roth, 2011) שמציינים שסגנון ניהול שמאופיין בדיכוי של הצורך באוטונומיה פוגע במוטיבציה ובמעורבות של המורים ומקדם מוטיבציה כפויה ורגשות שליליים. מספרות המחקר עולה כי תמיכה של מנהלים באוטונומיה של המורים ניבאה תחושות של סיפוק צרכים, שניבאו מצידן השקעה בהוראה ורגשות חיוביים, כפי שמתבטא בממצאים (Klassen, Perry, & Frenzel, 2011).

גם למורים המקומיים היה תפקיד חשוב בגיבוש החוויה השלילית של המורים החדשים. בית הספר נחווה על ידי המורים מהצפון כמרחב שבטי רווי מאבקים ועימותים. נוכחותם מאיימת לעיתים על המורים המקומיים, בייחוד כשמדובר בקבלת תפקידים, והצלחתם מעוררת לא אחת תגובות שליליות. דפוסי יחסים שבטיים מקרינים גם על היחס למורים החדשים, בייחוד בבתי ספר שבהם יש דומיננטיות של משפחות מסוימות. מהמחקר עולה כי מערכת היחסים בין המורים הצפונים למקומיים בנויה על יחסי כוח ומאבקי כוח. המורים מדווחים על יחס שלילי של המורים הוותיקים. הם חשים זלזול, חוסר כבוד, היעדר מודעות ואמפתיה לקשייהם, איום והיעדר תחושת מוגנות. במחקרים אחרים עלה כי צוות בית הספר היה אחד ממוקדי הלחץ על מורים. כמה מחקרים עוסקים בקשר עם המורים הוותיקים כחלק מגורמי הלחץ בבית הספר, למשל פלטייר ועמיתיו (Pelletier et al., 2002) וטיילור ועמיתיו (Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009) מצאו כי מורים חדשים תופסים את הדרישה להתאים עצמם לשיטות ההוראה של המורים הוותיקים כגורם של לחץ, אשר לצד גורמי לחץ נוספים חיבל במוטיבציה האוטונומית להוראה.

המורים חשו שהצרכים הפסיכולוגיים שלהם נפגעו גם עקב התנהגויות שליליות של תלמידים שגובו על ידי הורים, מורים וצוות ההנהלה, לעיתים על רקע שבטי. המורים סיפרו על תלמידים שמפריעים, צועקים על המורים, מאיימים ואף פוגעים במורה פגיעה פיזית או פוגעים ברכושם. התנהגותם השלילית של תלמידים רבים קשורה לכך שהמורים אינם מקומיים. פלטייר ועמיתיו (Pelletier et al., 2002) מצאו כי ככל שהמורים חוו לחץ מלמעלה - במחקר הנוכחי: כפייה והתנהגויות שליליות מצד המנהל או מורים ותיקים, וככל שהמורים חוו לחץ מלמטה - במחקר הנוכחי: בעיות משמעת ואלימות מצד התלמידים - כך הם חוו פחות מוטיבציה אוטונומית בהוראה,

דבר שהוביל אותם לפעול בשליטה רבה יותר כלפי התלמידים. גם פרנט וחבריו (Fernetet al., 2012) מצאו כי תפיסות המורים בקשר להתנהגויות שליליות של תלמידים ניבאו פגיעה במוטיבציה האוטונומית וחוויה של שחיקה רגשית.

דמויות בולטות במרחב הבית ספרי והקהילתי הם ההורים. המורים החדשים מלינים על התערבות יתרה של ההורים בנעשה בבית הספר, ומדגישים את עמדתם השלילית של ההורים שפוגעת בתפקודם. המורים מספרים על תקשורת לקויה בינם ובין ההורים, ביקורת קשה ואף אלימות. המנהלים נמנעים בדרך כלל מלהיכנס לעימותים עם ההורים, תומכים בטענותיהם ולא תומכים במורים. ההורים תומכים פומבית בתלמידים, נמנעים משיתוף פעולה עם המורים ומזלזלים בסמכותם המקצועית. יחסי הגומלין בין בית הספר ובין ההורים הוא נושא שנדון רבות בספרות המקצועית. היבטים כמו דפוסים של מעורבות הורים, גורמים התורמים למעורבות הורים, התרומות של מעורבות ההורים לתפקוד הילדים בבית הספר ועוד, נדונו בספרות התאורטית והמחקרית בנוגע לאוכלוסיות שונות, כולל האוכלוסייה הערבית (אבו עג'אג', 2016; אלטשולר־אזרחי ופארן־רותם, 2018; עבוד־חלבי ומיעארי, 2018). בעיות בקשרי הגומלין של מורים מתחילים עם תלמידים והורים דווחו במחקרים שונים בקרב מורים מתחילים ערבים בישראל (עליאן וזיידן, 2011). למשל ממצאי המחקר של עליאן וזיידן (2011), שבחן את הקשיים של מורים חדשים בבתי ספר ערבים, מראים שקשיים בתקשורת הבין־אישית בין מורים מתחילים ובין תלמידיהם והוריהם הם אחד הקשים העיקריים של המורים. החוקרים טוענים כי קשיים אלה משקפים את המתח הקיים בין תרבות ההורים, שהיא פטריארכלית ומסורתית במהותה, ובין ערכי התרבות הדמוקרטית, שהמורים המתחילים ספגו במהלך הלימודים האקדמיים. לדברי החוקרים: "בעיה זו קשה במיוחד כאשר המורה המתחיל משתבץ בעבודת ההוראה בבית ספר רחוק ממקום מגוריו שדפוסי התרבות הנהוגה בו זרים לו" (שם, עמ' 115).

אין להוציא מכלל אפשרות שהקשיים שהמורים מספרים עליהם הם חלק ממגמה טבעית של הורים למעורבות בחינוך ילדיהם, תהליכים שמדווחים בספרות המקצועית (אלטשולר־אזרחי ופארן־רותם, 2018). עם זאת, נראה שקשיי המורים החדשים מהצפון שמשתלבים בבתי הספר בנגב מועצמים לנוכח המאפיינים הייחודיים של הסיטואציה כפי שתוארו במבוא. המחקר הנוכחי חושף את מערכת היחסים בין המורים החדשים מהצפון ובין ההורים בבתי הספר הבדואים מנקודת מבט תרבותית, תוך התמקדות ביחסים שבין הורים ותלמידים, שמשתייכים לתרבות מסורתית

וסגורה, ובין מורים שמשתייכים לתרבות אחרת שנתפסת כזרה. המחקר מציג בבירור את המפגש בין הנורמות ודפוסי החיים של המורים הצפונים ובין המציאות החדשה שבה הם מבקשים להשתלב. בדבריהם באים לידי ביטוי הבדלים בדיאלקט השפתי, בסגנון הלבוש, בערכים ובמנהגים, אף שמדובר באוכלוסייה ערבית־אסלאמית הן של המורים מהצפון הן של האוכלוסייה המקומית. ההשפעות של המפגש בין תרבויות שונות אלה על מורים חדשים מהצפון שהשתלבו בבתי ספר בדרום, באו לידי ביטוי גם במחקרים אחרים (אבו גוידר, 2016; אבו ראס, 2010; שץ־אופנהיימר, 2012).

המתח החמולתי בין המשפחות בחברה הבדואית משפיע מאוד על רמת השותפות בעשייה הבית ספרית ועל אופי היחסים עם המורים. המורים הצפונים אינם מודעים לסוג זה של מאבקים ואינם יודעים כיצד לנווט עצמם בין מוקדי הכוח בבית הספר. פעמים רבות הם פועלים לא על פי רצונם ומנהגיהם, אלא על פי הרצון של החברה המסורתית שמוכתב להם על ידי המנהל או המורים הוותיקים, וזהו היבט נוסף של דיכוי אוטונומיה. בהקשר זה, אלקשאעלה ואלסאנע (2008) טוענים כי הקשרים בין בתי הספר במגזר הבדואי ובין ההורים רופפים. בעיקר עולים קשיים בתקשורת על רקע של שיוך שבטי פנימי, וקשיים אלה מועצמים אם המורים אינם מקומיים. חשוב לציין כי למרות תמונה קשה זו חלק (קטן אומנם) של המורים הצפונים ציינו לטובה את מערכת היחסים עם ההורים וראו בהורים גורם חיובי, המסייע להם בעבודתם למען הצלחת התלמידים.

החוויות שעליהן דיווחו המורים החדשים מבטאות תחושות קשות של דיכוי צרכים פסיכולוגיים. החוויה הקשה ביותר היא חוויה של דיכוי אוטונומיה. המושג "דיכוי" מבטא בספרות מצבים שבהם דמויות משמעותיות (למשל מורה, הורה) או דמויות סמכות (למשל מנהל) נוקטות פרקטיקות של שליטה אשר פוגעות בצרכים הפסיכולוגיים של האדם (Kaplan, 2018). פרקטיקות אלה יכולות להיות ישירות (למשל הבעת כעס, טון דיבור מאיים, ענישה) או סמויות (למשל מניעת תשומת לב, התעלמות). במחקר הנוכחי הדמויות המשמעותיות למורים החדשים הן המורים הוותיקים, ההורים, המנהל ואף התלמידים. התנהגויות הדיכוי מקבלות במחקר הנוכחי ביטויים ייחודיים שקשורים לאפיונים של החברה הבדואית, שבה האדם צריך להתאים עצמו לדרישות של אחרים משמעותיים, כמו אב או אח או לדמות סמכות שבטית או דתית, ובאופן כללי למנהגים ולדרישות התרבותיות. כך המורה הערבי מהצפון צריך להתאים עצמו למנהגים המקומיים, השונים מאלה המאפיינים את התרבות שלו עצמו ואת זו שספג במהלך לימודיו.

הממצאים מלמדים שהמורים החדשים חשים לחצים חברתיים ותרבותיים ומבטאים תחושה של זרות, אי־קבלה של תרבותם וחוסר התחשבות בצורכיהם הרגשיים - פגיעה בתחושת השייכות. המורים התייחסו למעמדם בבית הספר, לחוסר האמון ביכולותיהם המקצועיות, לדרישות הרבות מהם ולקשיים עם התלמידים (פגיעה בתחושת המסוגלות). העבודה בבית הספר אינה מאפשרת להם לממש את האידיאלים החינוכיים שלהם, וכמוה גם לבטא את ייחודיותם ואת משאבי הכוח שעימם צוידו במכללה להוראה - פגיעה בתחושת האוטונומיה. תחושות אלה הובילו לרגשות שליליים ולפגיעה במוטיבציה שמתבטאת ברצון לעזוב את בית הספר המקומי ובמחשבות על עזיבת ההוראה בכלל. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שנערכו במסגרת תאוריית ההכוונה העצמית, ולפיהם מצבים של דיכוי צרכים מובילים לפגיעה ברווחה הנפשית, למוטיבציה כפויה ולמגוון תוצרים שליליים בקרב מורים (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

האוכלוסייה הבדואית מוגדרת כחברה קולקטיביסטית־היררכית ופטריארכלית (Sharabi, 2014). חוקרים שיש להם אוריינטציה תרבותית־רלטיביסטית קוראים תיגר על האוניברסליות של תאוריית ההכוונה העצמית (Chao and Tseng, 2002; Iyengar & DeVoe, 2003). חוקרים אלה טוענים כי הצורך באוטונומיה הוא אידיאל מערבי שאינו חשוב בתרבויות קולקטיביסטיות מזרחיות־מסורתיות, שמדגישות ערכים והתנהגויות של קונפורמיות, צייתנות, תלות הדדית במשפחה והרמוניה חברתית ולא ערכים כגון אינדיבידואליות ועצמאות. על פי טענות אלה, בתרבויות קולקטיביסטיות לא תימצאנה השפעות חיוביות לתמיכה באוטונומיה ולא תימצאנה השפעות שליליות לדיכוי אוטונומיה, כפי שנמצא במחקרים בתרבויות מערביות. אולם על פי תאוריית ההכוונה העצמית הצרכים הפסיכולוגיים הם אוניברסליים ומולדים, אף שצפויים הבדלים תרבותיים בדרכי הביטוי של סיפוק או דיכוי הצרכים האלה (Deci & Ryan, 2000).

ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בטענת האוניברסליות של התאוריה ומצטרפים למחקרים אחרים שהוכיחו את ישימותה גם בתרבויות קולקטיביסטיות כמו דרום קוריאה (Jang, Reeve, Ryan, & Kim, 2009), טורקיה (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003) ועוד. מחקרים שנערכו בחברה הבדואית בישראל בקרב תלמידים ופרחי הוראה הדגימו אף הם את חשיבות התמיכה באוטונומיה (קפלן ועמיתיה, 2014; Kaplan, 2018; Kaplan & Assor, 2019; Kaplan & Madjar, 2015; 2017). המחקר הנוכחי מתמקד במורים מתחילים ומציין את החשיבות של סביבה תומכת

צרכים בתהליך הקליטה של מורים ערבים מהצפון בבתי ספר בנגב.

מחקרים שהשוו בין אוכלוסיות מרקעים תרבותיים שונים מצאו כי המנגנונים הפסיכולוגיים שמקשרים בין תמיכה בצרכים ובין מוטיבציה דומים בהקשרים התרבותיים השונים (Chen, et al., 2015; Ginevra, Nota, Soresi, Shogren, Wehmeyer, & Little, 2015). הסיפורים האישיים של המורים והדוגמאות הרבות שהביאו מדגימים שני נתיבים אפשריים לקישור בין תאוריית ההכוונה העצמית ובין המחקר הנוכחי. האחד, תמיכה בצרכים הבסיסיים של המורים - במחקר נמצא כי במקרים המועטים שבהם המורים דיווחו על תמיכה בצורכיהם, הם חוו תחושות של סיפוק ורגשות חיוביים שעוררו בהם רצון להשקיע בעבודתם. תמיכה זו נמצאה קשורה להשתלבות חיובית בבית הספר ואף בתרבות המקומית. המחקר מדגים באופן ברור את המנגנון השני - מצבים של דיכוי הצרכים ופגיעה בהם מובילים לרגשות שליליים, לחוסר מעורבות, לפגיעה במוטיבציה האוטונומית ולרצון לעזוב את בית הספר ואף את ההוראה. דיון על שני מנגנונים אלה אפשר למצוא במאמרם של ואנסטינקיסטה וראיין (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

המלצות

לנוכח הממצאים אנו מציעים לקדם בבתי הספר התערבויות שיכוונו לתמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של מתמחים ומורים חדשים על ידי מורים ותיקים ומנהלים. כמו כן מומלץ לשלב עקרונות לתמיכה בצרכים בקורסי ההכשרה של חונכים. תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים חשובה גם עבור תלמידים, כפי שנעשה על ידי קפלן ומדג'אר (Kaplan & Madjar, 2015) בפרויקט שכוון לתמיכה בצרכים בהקשר של חינוך סביבתי. התערבות לקידום תהליכי אקספלורציה ותמיכה בצרכים בקרב מורים חדשים מתוארת גם במחקרם של קפלן ועמיתיה (2016).

כדי להקל את תהליך הכניסה של מורים ערבים צפונים בבתי ספר ערבים בדואים ואת קליטתם המוצלחת בהם מומלץ להכין את המורים הצפוניים לתרבות המקומית ולמערכת החינוך במגזר הבדווי בנגב (אבו גוידר, 2016; אבו ראס, 2010). חשוב להכיר למורים את המבנה השבטי, המנהגים, המנטליות והערכים של האוכלוסייה המקומית כדי להקל עליהם את תהליך ההסתגלות לתפקידם החדש ולדרישותיו, כדי להקטין את החיכוך ואף לבנות תשתית לדיאלוג סבלני. אנו ממליצים לקיים סדנאות הכנה בתחילת שנת הלימודים וללוות את המורים גם במהלך השנה הראשונה, תוך מתן דגש על המפגש התרבותי. חשוב לשים דגש במפגשים אלה על רגישות

תרבותית ולחשוב יחד עם המורים, בתהליך תומך אוטונומיה, כיצד ניתן לרכך את המפגש כדי להימנע מביקורת מצד החברה הבדווית המסורתית. מתן רציונל היא דרך שהוכחה במחקרים כמתודה של תמיכה באוטונומיה (Reeve, 2006). כך הימנעות מדרישה חיצונית ומתן הסבר יכולים להוביל להבנה של מורות כיצד להתלבש בבית הספר ולבחירה שלהן כיצד לשנות את הופעתן החיצונית.

הממצאים מחזקים את התפיסה ואת דרכי הפעולה ב"משאבי צמיחה", היחידה לכניסה להוראה במכללת קיי. היחידה מדגישה תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים וקידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית. ביחידה נבנו מתודות ייחודיות לתמיכה בצרכים, והן מיושמות בסדנאות המתמחים והמורים החדשים, בקורסי ההכשרה של החונכים ובעבודת השדה (חממות בית ספריות ויישוביות). חשוב ללמוד גם מניסיון זה.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

המחקר הנוכחי הוא מחקר איכותני שהתבסס על שאלונים פתוחים ועל מספר קטן של ראיונות. חשוב לחזק את אמינותם של הממצאים באמצעות מחקר כמותי עם מספר רב יותר של משתתפים. מומלץ ליצור השוואה בין קבוצות שונות של מורים חדשים שמשתלבים בבתי הספר הבדואים - מורים מקומיים, מתמחים, מורים חדשים, מורים מהצפון, ולבחון אם יש הבדלים בתהליך הקליטה או שמדובר בחוויות של מורים חדשים, כפי שנמצא בספרות המחקר. כמו כן, המחקר מבוסס על קבוצת מורים חדשים שלמדו במכללה אחת, ואף שהוא מייצג את בתי הספר במגזר הבדואי, חשוב לכלול משתתפים ממכללות נוספות כדי למנוע הטיה של ההקשר על הממצאים. עוד מומלץ לשלב מתודות נוספות של איסוף מידע כמו תצפיות. מעניין יהיה לבחון גם את תפיסות התלמידים בנוגע למורים מהצפון באמצעות ראיונות עומק.

רשימת המקורות

- אבו־בדר, ס' וגרדוש, י' (2010). **ספר הנתונים הסטטיסטיים על הבדואים בנגב**: מספר 3. באר־שבע: אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, המרכז ע"ש רוברט ארנו לחקר החברה הבדואית והתפתחותה ומרכז הנגב לפיתוח אזורי; קרן קונרד אדנאואר בישראל.
- אבו גוידר, ע' (2016). **הדילמות הסמויות של בית הספר במערכת החינוך הערבית בדווית, מורים ומורות מספרים על החוויות בבתי הספר הערבים בדווים בדרום**. גאמעה: כתב עת לחינוך ומדעי החברה, 20, 203-220.
- אבו סעד, א' (2011). הילדים הבדווים באלנקב (הנגב): עיור ושלילת הכרה. בתוך נ' רוחאנא וא' סבאע־ח'ורי (עורכים), **הפלסטינים בישראל: עיונים בהיסטוריה, בפוליטיקה ובחברה** (עמ' 118-124). חיפה: מדה אל־כרמל.
- אבו עג'אג', א' (2016). מבט השוואתי על נשירה גלויה בקרב מתבגרים במצבי סיכון בחינוך הערבי הבדואי בנגב. **ג'אמעה**: כתב עת לחינוך ומדעי החברה, 20, 147-170.
- אבו עג'אג', א' (2017). רב־תרבותיות, המפתח לזהותן האישית והחברתית של סטודנטיות בדואית בתוכניות הכשרת מורים במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. **קולות**, 13, 30-32.
- אבו עג'אג', א' (2019). מידת קליטתן והשתלבותן החברתית והלימודית של סטודנטיות ערביות בדואית במוסדות להכשרת מורים בישראל. **גאמעה**: כתב עת לחינוך ומדעי החברה, 22, 34-58.
- אבו עסבה, ח' (2006). מערכת החינוך הערבית בישראל, התפתחות ותמונת מצב עכשווית. בתוך ע' חידר (עורך), **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**, 1, (210-221). ירושלים: ון ליר.
- אבו ראס, ר' (2010). התמחות בהוראה למורים מתחילים בבתי ספר ערבים בדווים בנגב. **דפים**, 50, 160-185.
- אבו ראס, ת' (2006). מחלוקת קרקע בישראל: המקרה של הבדואים בנגב. גיליון עדאלה אלקטרוני, 24, https://www.adalah.org/uploads/oldfiles/newsletter/apr06/heb/pdf.ar2
- אג'בריה, א' (2011). חיים של ציפייה מתמשכת בצל אבטלה בלתי נמנעת: איך תורמת מדיניות הכשרת המורים בישראל ליצירת עודף בוגרים ערבים מהמכללות לחינוך? **עיונים בחינוך**, 4, 94-124.
- אלטשולר־אזרחי, ו' ופארן־רותם, ר' (2018). מעורבות הורים בלימודי ילדיהם בהקשר הבית ספרי: הקשרים היסטוריים וחברתיים־תרבותיים בישראל ומבט קדימה. **עט השדה**, 19, 122-141.
- אלמגור־לוטן, א' (2010). תעסוקה בקרב אקדמיות ערביות. אתר מרכז המחקר והמידע של הכנסת. http://www.knesset.gov.il/Activity/Info/mmm/Pages/document.aspx?docId=af4d6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977&businessType=1
- אלקרינאוי, ע' (2000). **אתנו פסיכיאטריה בחברה הבדואית הערבית בנגב**. תל־אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלקשאעלה, ב' ואלסאנע, ח' (2008). דמותו של המורה בעיני התלמיד במגזר הבדואי. **ג'אמעה**: כתב עת לחינוך ומדעי החברה, 12, 189-210.
- גביש, ב' ופרידמן, י' (2007). המורה כאדם ארגוני: תרומתה של סביבת העבודה הנתפסת על ידי המורה לניבוי השחיקה בתחילת שנת ההוראה הראשונה ובסיומה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 29, 55-87.
- גרדוש, א' ונוריאל, ר' (2006). מחזון למציאות: התפתחות באר שבע המטרופולינים. בתוך י' עמר (עורך),

חזון הנגב (עמ' 32-126), **בת ים**: לוין אפטיין.

- דביר, נ' ושץ־אופנהיימר, א' (2011). להתבונן במראה: תהליך הבניית הזהות המקצועית של מורות מתחילות כפי שהוא משתקף בסיפוריהן. בתוך א' שץ־אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 91-115). תל אביב: מכון מופ"ת.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). חינוך והשכלה: השכלה גבוהה תשע"ז 2016/17 (סטטיסטיקל 168): אתר הלמ"ס: https://old.cbs.gov.il/statistical/stat168_h.pdf
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה [הלמ"ס] (2019). ניידות פנימית ועזיבת המערכת בקרב עובדי הוראה, 2000-2018. אתר הלמ"ס: https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2019/171/06_19_171b.pdf
- ותד ח'ורי, ק' (2013). הערכת תקופת ההכשרה מנקודת המבט של מורים חדשים. בתוך א' אג'בריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל, פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 147-168). תל אביב: רסלינג.
- יוסיפון, מ' (2016). חקר מקרה. בתוך נ' צבר־בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני, תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 179-216). מכון מופת.
- חסייסי, ר' (2013). מחסור במורים: מסמך עדכון. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/895a6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977/2_895a6b58-e9f7-e411-80c8-00155d010977_11_8622.pdf
- מאיירס־ג'וינט־ברוקדייל (2017). הבדואים בנגב, עובדות ומספרים, מרכז מוביל במחקר חברתי יישומי. אתר מכון ברוקדייל: https://brookdale.jdc.org.il/wp-content/uploads/2018/01/MJB-Facts-and_Figures-The-Bedouin-in-the-Negev_2017-05-Hebrew.pdf
- מיכאל, א' ואלקלעי, א' (2011). תרומת החונכות למתמחה בעיני מתמחים מהמגזר היהודי ומהמגזר הבדווי: היבט רב תרבותי. בתוך א' שץ־אופנהיימר, ד' משכית וש' זילברשטרום (עורכות), **להיות מורה: בנתיב הכניסה להוראה** (עמ' 237-267). תל אביב: מכון מופ"ת.
- עבוד־חלבי, י' ומיעארי, ס' (2018). למידה מהצלחה בבתי ספר ערבים, מחקר אמפירי על פי תפיסות הורים. אתר idi: המכון הישראלי לדמוקרטיה: https://www.idi.org.il/media/10248/learning-from-success-children-s-achievement-and-parents-attitudes-in-arab-schools-in-israel.pdf
- עליאן, ס' (2013). הוראה טובה ומורים משמעותיים בעיני התלמידים הערבים בישראל: השתמעויות ביחס להכשרת המורים הערבים בישראל. בתוך א' אגבאריה (עורך), **הכשרת מורים בחברה הפלסטינית בישראל: פרקטיקות מוסדיות ומדיניות חינוכית** (עמ' 215-234). תל־אביב: רסלינג.
- עליאן, ס' וזידאן, ר' (2011). קשייו של המורה הערבי בשנת עבודתו הראשונה כפועל יוצא של משתנים אישיים וארגוניים. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 32, 97-131.
- עראר, ח' ואופלטקה, י' (2013). תפיסת מורים מוסלמים ויהודים את גבריות מנהל בית הספר: היבטים תרבותיים וחברתיים של הקשר בין מנהל־מורה. עיונים בחינוך, 7-8, 140-160.
- עראר, ח' ומסרי־חרזאללה, א' (2016). מוטיבציה בקרב מורים ערבים בישראל. עיונים בחינוך, 13-14, 150-175.
- עשור, א' (2003). בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך ר' אבירם (עורך), **בית הספר העתידני** (עמ' 165-210). תל־אביב: מסדה.

- פריצקר, ד' וחן, ד' (2010). **גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות**. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94-134.
- צבר בן־יהושע, נ' (2016). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים**. מכון מופ"ת.
- קפלן, ח' (2014). **הכוונה עצמית ומוטיבציה**. לקסי־קיי (2) 15-17. מאתר מכללת קיי: לקסי־קיי: http:// brookdaleheb.jdc.org.il/?CategoryID=390&ArticleID=2463
- קפלן, ח' עשור, א, אלסייד, ח' וקנת־מיימון, י' (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה ודיכוי אוטונומיה לניבוי חוויית למידה אופטימאלית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תאוריית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. **דפים**, 58, 41-77.
- קפלן, ח', גלסנר, א' ועדס, ס' (2016). תמיכה בצרכים פסיכולוגיים בסיסיים ועירור תהליכים אקספלורטיביים אצל מורים חדשים כמשאב להבניית זהות מקצועית אוטונומית בהוראה. **דפים**, 63, 130-165.
- רודניצקי, א' (2013). האוכלוסייה הבדואית בנגב: מאפיינים חברתיים, דמוגרפיים וכלכליים. בתוך א' רודניצקי ות' אבו ראס, **החברה הבדווית בנגב** (עמ' 13-44). נווה אילן: יוזמות קרן אברהם.
- שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת אי־הנחת בהוראה. **דפים**, 34, 10-41.
- שפרלינג, ד' (2015). **נשירת מורים ברחבי העולם: סקירת מידע**. מכון מופת.
- שץ־אופנהיימר, א' (2012). עונת ההגירה אל הדרום: עובדי הוראה מתחילים מהמגזר הערבי יורדים דרומה. מעגלי חינוך: מחקר עיון ויצירה, 3, 4-12.
- שץ־אופנהיימר, א', משכית, ד' וזילברשטרום, ש' (2011). **להיות מורה, בנתיב הכניסה להוראה**. ירושלים: משרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעו"ה ותמה ומכון מופת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני, **תאוריה ויישום**. אוניברסיטת תל־אביב: רמות.
- שקדי, א' (2014). **המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני הלכה למעשה**. אוניברסיטת תל אביב: רמות.

באנגלית

- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality & Social Psychology*, 84, 97–109. doi: 10.1037//0022-3514.84.1.97
- Chao, R. K., & Tseng, V. (2002). Asian and American parenting. In M. Borenstein (Ed.), *Handbook of parenting*, vol. 4: Social conditioning and applied parenting (2nd edition), (pp. 59–94). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chen, B., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K.M., Soenens, B., Van Petegem, S., Verstuyf, J., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., & Matos, L. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39, 216–236. doi:10.1007/s11031-014-9450-1

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th edition). London & Thousand Oaks: Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis. *Journal of Educational Administration*, *49*, 256–275.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting interindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 514–525. doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.013
- Fernet, C., Trepanier, S. G., Austin, S., & Levesque-Cote, J. (2016). Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start? *Teaching and Teacher Education*, *59*, 481–491.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2007). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, *16*, 256–279.
- Finnigan, K. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, *9,* 161–189.
- Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S., Shogren, K. A., Wehmeyer, M., & Little, T.D. (2015). A Cross-cultural comparison of the self-determination construct in Italian and American adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *20*, 501–517.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd edition). New York: McGraw Hill.
- Iyengar, S. S., & DeVoe, S. E. (2003). Rethinking the value of choice: Considering cultural mediators of intrinsic motivation. In V. Murphy-Berman & J. J. Berman (Eds.), *Vol. 49 of the Nebraska symposium on motivation. Cross-cultural differences in perspectives on the self* (pp. 146–191). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, *101*, 644–661.
- Jansen in de Wal, J., den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, *36*, 27–36.
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, *21,* 223–255. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9405-y.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, *15*, 251–269.
- Kaplan, H., & Assor, A. (2019). Autonomous motivation and the need for autonomy: Findings and new theoretical developments in Israel. In D. Gregry Arief & T. Ser Hong (Eds). *Asian education miracles: In search of sociocultural and psychological explanations* (pp. 84–106). New York: Routledge.
- Kaplan, H., & Madjar, N. (2015). Autonomous motivation and pro-environmental behaviors among Bedouin students in Israel: A self-determination theory perspective. Australian *Journal of Environmental Education*, *31*, 223–247.

- Kaplan, H., & Madjar, N. (2017). The motivational outcomes of psychological need-support among pre-service teachers: Multicultural and self-determination theory perspectives. *Frontiers in Education*, *2*, 1–14.
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2011). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology.* Advance online publication. doi:10.1037/a0026253
- Pelletier, L. G., Levesque, C. S., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behavior. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 186–196.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, *36*, 240–260.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, *106*, 225–236.
- Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.). *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (pp. 111–132). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 761–774.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York & London: Guilford.
- Sharabi, M. (2014). The relative centrality of life domains among Jews and Arabs in Israel: The effect of culture, ethnicity, and demographic variables. *Community, Work & Family, 17*, 219–236.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 108–120. DOI: 10.1037/a0025742
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, 235–243.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 75–94.
- Van den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2014). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, *15*, 407–417.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, *23*, 263–280.
- Zach, S., Sivan, T., Harari, I., Stein, H., Nabel-Heller, N. (2015). Success as a springboard for novice physical education teachers in their efforts to develop a professional career. *Journal of Teaching in Teacher Education, 34*, 278–296.

البيدغوجيا والتدريس | הפדגוגיה וההוראה

رامه منور | تامي يائير | عبد الرحمن مرعي | **רמה מנור** | **תמי יאיר** | **עבד אלרחמן מרעי**

שינויים בתפיסת התפתחותם המקצועית של סטודנטים ערבים המתמחים בהוראת עברית במהלך ההתנסות המעשית

سلام قدسي | **סלאם קודסי**

بيئات تربويّة داعمة للّعب البنائي في رياض الأطفال بين توجُّه فالدورف والتوجُّه العاديّ: تطوير سُلّم لقياس مدى تعقيد اللّعب البنائي

רמה מנור, תמי יאיר ועבד אלרחמן מרעי

שינויים בתפיסת התפתחותם המקצועית של סטודנטים ערבים המתמחים בהוראת עברית במהלך ההתנסות המעשית

תקציר

מאמר זה עוסק בשלב ההכשרה הראשונית (pre-service training) בהוראה, ומתמקד בהכשרה טרום־תפקידית של סטודנטים ערבים המתמחים בהוראת עברית באחת המכללות לחינוך בישראל. מטרתנו הייתה לבדוק את תפיסת ההתפתחות המקצועית שלהם במהלך שנת ההתנסות המעשית בבית הספר במסגרת מודל ה־ PDS (professional development schools). בדקנו את תפיסת הידע ואת המיומנויות שהם רכשו בארבעה קורסים בעברית בחוג ללשון וספרות עברית במכללה, בדקנו כיצד הם תופסים את תוכנית הלימודים של משרד החינוך במקצוע עברית ואת ספרי הלימוד בעברית לבית הספר היסודי ולחטיבת הביניים בחברה הערבית בזיקה לידע שרכשו בקורסים. לשם כך נערך מחקר כמותי המבוסס על שאלון שהועבר לסטודנטים בשני מועדים בשנת ההתנסות שלהם. השתמשנו במבחן א־ פרמטרי מסוג וילקוקסון (Wilcoxon) למדגמים מזווגים לשם בדיקת ההבדלים בערכי המדדים בין שני המועדים.

ממצאי המחקר מלמדים שהסטודנטים הפנימו את תהליך ההכשרה המעשית הפנמה מוצלחת ושההכשרה תרמה להתפתחותם המקצועית. את הידע התאורטי שרכשו בקורסי העברית הם תרגמו לידע יישומי, וידע זה הועיל להם בהתנסותם בשטח, וכן עלתה מודעותם למגוון תופעות בכיתה בלימוד העברית. הם הביעו רצון להרחיב את הידע הקשור במערכי השיעור, לשפר את מערכי השיעור ולהתאימם לרמת התלמידים בכיתה ולשונות ביניהם. הם למדו להיעזר בתכנים שלמדו במכללה, בטקסטים חיצוניים, באמצעי מדיה ובעמיתיהם. מהמחקר עולה כי חשוב מאוד לעודד את החשיבה, את הביקורת, את הניתוח ואת הבעת הדעה בכתב ובעל־פה בתהליך הכשרתם של סטודנטים ערבים להוראת עברית שפה שנייה.

מילות מפתח

התפתחות מקצועית, שפה שנייה, חשיבה ביקורתית, התנסות מעשית, תפיסת הידע התאורטי

מבוא

בתוכניות המכשירות סטודנטים להוראה במכללות לחינוך יש שני מרכיבים עיקריים: (א) ידע תאורטי: לימודים במקצוע ההתמחות, לימודי חינוך ופדגוגיה; (ב) התנסות מעשית.

ידע תאורטי של הוראה כולל היבטים מושגיים (קונספטואליים) של העשייה המקצועית ובהם תאוריות ומושגים תחומיים (דיסציפלינריים) ובין־תחומיים (אינטרדיסציפלינריים) הנגזרים מגופי ידע לכידים ושיטתיים, הכללות ועקרונות יישומיים וידע ייחודי על מקרים, החלטות ופעולות ייחודיות (Eraut, 1994). למידה של ידע מקצועי היא למידה מצבית, לא פורמלית וסמויה הנעשית באמצעות התנסות ורפלקציה עליה (Korthagen, 2010). המרכיב התאורטי כולל, למעשה, את התשתית האינטלקטואלית של הסטודנט שלפיה הוא אדם משכיל, רחב אופקים ומומחה בתחום עיסוקו (Cortese & Polishook, 2000).

ההתנסות המעשית כוללת חינוך ואימון למידה לשם קידום ידע, כישורים וערכים וכן היא כוללת חשיפה להתנסויות חדשות המעצבות תפיסות אוטונומיות ואמונות (חטיבה, 2014; Allen, Ambrosetti, & Turner, 2013; Bolam, 2002). ההתנסות המעשית מתרחבת בהדרגה בההכשרה, והסטודנטים מלמדים עוד ועוד שעות כמורים מוסמכים בכיתות שלהם (טימור, 2010). ההתנסות המעשית במוסדות להכשרה להוראה נעשית כיום בכמה דגמים: דגם מסורתי; דגם PDS (professional development school); דגם אקדמיה־כיתה. ההתנסות של הסטודנטים שנבדקו במחקר זה הייתה, כאמור, על פי דגם ה־PDS. בדגם זה יש שילוב של שני היבטים עיקריים:

הלימוד נעשה בקהילת לומדים המורכבת מנציגי ההכשרה במוסדות ההכשרה, מנציגי מערכות החינוך ומהסטודנטים (Bielaczyc & Collins, 1999).

הלמידה ההתנסותית כוללת יישום של שיטות הוראה מגוונות, חשיפה למגוון תפקידי המורה, הכרת המבנה הארגוני של בית הספר על רכיביו ועוד (משכית ומברך, 2013).

מחקרים רבים מכירים בכך שהכשרת המורים צריכה להכין את הסטודנטים ביעילות לעבודה בשטח (Cochran-Smith & Villegas, 2016), שכן לפי דרלינג־המונד והמרנס (Darling-Hammond & Hammerness, 2005) היא תעזור להם לתפקד טוב יותר בכיתה. עידו ושקדי (2014) מצאו שסטודנטים הדגישו כי ההתנסות המעשית היא הגורם החשוב ביותר בתהליך הכשרתם להוראה. היא מאפשרת להם

לרכוש מיומנויות הוראה, כלים, שיטות ומגוון תפקודים לניהול יעיל של הכיתה; הם למדו לשלב בין ידיעותיהם המקצועיות ובין ערכיהם ונטיותיהם האישיות (Shulman, 2005). סטודנטים דיווחו על פער בין ההתנסות המעשית בשטח ובין הידע התאורטי הנלמד במוסד להשכלה, והם חשו כי הידע התאורטי לא הכין אותם כנדרש (Breunig, 2005; Darling-Hammond, 2006). אומנם הם טענו שהוא חשוב, אך עדיין אינו מספיק להתנסויותיהם בשטח משום שלדבריהם הוא תאורטי מדי ולא מעשי (Johnston, 1992). הם אף העידו על תחושת נתק בין לימודיהם התאורטיים ובין ההתנסות המעשית (Korthagen & Kessels, 1999; Lindgren, 2005) ותפסו את הידע התאורטי כאשליה (שקדי, 2008; Smith & Lev-Ari, 2005).

לפי המרנס (Hammerness, 2006), חשוב ליצור קוהרנטיות בין לימוד הידע התאורטי ובין הלימוד המעשי־קליני, משום שהידע התאורטי ממלא בין היתר את הצורך בסדר ובאימות של תופעות הקורות תוך כדי התנסות (Lunenberg & Korthagen, 2009). לפיכך חשוב לעודד את הסטודנטים לאמץ את העקרונות הרלוונטיים של הידע התאורטי כדי שההתנסות שלהם תהיה מיטבית (Randi & Corno, 2007) ולא להתמקד בידע התאורטי בלבד. כמו כן, מכיוון שהסטודנטים מתרגמים בכיתה את התאוריה למעשה (Cheng, Tang, & Cheng, 2012), חשוב לפתח אצלם את היכולת לנוע בכוחות עצמם מן התאוריה לעשייה (עצמון, 2008), אף על פי שלסטודנטים מתחילים קשה לקשר בין הידע התאורטי ובין ההתנסות המעשית בכיתה (Cole, 1997).

העברית שפה שנייה במערכת החינוך הערבית

העברית, שהיא השפה הרשמית העיקרית במדינת ישראל, היא שפה שנייה עבור הערבים המהווים כ־20% מכלל תושבי המדינה, ושליטה נמוכה בה היא חסם מרכזי בשילובם בשוק התעסוקה ובחברה הישראלית (מרום, 2014). אירועי 1948 יצרו מצב חדש במרחב הגיאוגרפי של המזרח התיכון. בשנה זו הוכרז על הקמת מדינת ישראל, וחלק ניכר מהתושבים הערבים מצאו את עצמם מחוץ לטריטוריה שבה התגוררו הם ואבותיהם דורות רבים. היהודים שהיו מיעוט בארץ הפכו לרוב, והערבים שנשארו בה הפכו למיעוט (מרעי, 2013). מרביתם נותרו ללא בסיס חומרי וחברתי, לאחר שעזבו בעלי ההון והמשכילים שיכולים ליצור את צורכי החברה ברמה החומרית, הסמלית והסמיוטית (נאשף, 2017). הם היו מבודדים, נתונים למרות השלטונות ורחוקים מעולמו של הרוב היהודי. הם חיו בניתוק

מהווי החיים העיקרי שהתפתח במדינה. מה שנותר לערבים בעקבות הנפּגה הוא זהותם הקולקטיבית המתבטאת בשפה הערבית ותרבותה, בהיסטוריה שלה ובדרכי ההתמודדות עם המציאות הישראלית החדשה שנכפתה עליהם. באמצעות מנגנוניה התייחסה מדינת ישראל אל הערבים שנשארו בארץ בדרך שונה משהתייחסה ליהודים, וכדי להדק את הפיקוח על הערבים הוטל עליהם שלטון הממשל הצבאי שנמשך שמונה־עשרה שנים, מ־1949 עד 1966, והגביל את חופש התנועה שלהם. הממשל הצבאי פעל בתיאום עם מערכת הביטחון (כהן, 2006) והתערב בכל הנעשה במגזר הערבי, כגון בבחירות לרשויות המקומיות ולכנסת, במתן רישיונות לעבודה שהיו כתובים עברית בלבד ורבים מהערבים לא יכלו לקרוא אותם אז, במינוי מורים ופקידים בשירות הציבורי, במניעת חופש ההתכנסות, בפיקוח על החינוך ועוד (אוסצקי־לזר, 2002; בוימל, 2002).

מהערבים נדרש לקבל את הנרטיב הציוני ולהוכיח את נאמנותם למדינה. החדרת הנאמנות החלה בחינוך הדור הצעיר של הערבים במערכת החינוך שבה שלטו מורים שהיו שליחי הממשל הצבאי במיוחד במקצועות: ערבית, עברית, אזרחות, היסטוריה וגיאוגרפיה. חוקרים רבים (למשל: מרעי ואמארה, 2002; קופלוביץ, 1974; Al-Haj, 1995) שבחנו את מעמדם של הערבים בישראל בשנים הראשונות לקום המדינה הראו כי הערבים נתפסו כסכנה ביטחונית למדינה, ומכאן שבשנות החמישים שימשה מערכת החינוך כלי לטשטוש הזהות הפלסטינית באמצעות הדגשת הוראת העברית על חשבון הערבית, לימוד תנ"ך על חשבון לימוד קוראן, לימוד שירה עברית במקום שירה ערבית וכן הלאה. למעשה, העברית הייתה שפה שנייה שאותה למדו לימוד פורמלי כמקצוע חובה בבתי הספר הערביים מאז שנת 1948 (ארכיון מפלגת העבודה, 1948, עמ' 34).

נוכחותם של הערבים במרחב המנהלי, התעסוקתי והאקדמי בישראל הייתה ועודנה צרה למדיי. כמו כן, רוב המוסדות בישראל ממוחשבים בעברית, ובהם: מערכת הבריאות, מערכת החינוך, הרשויות המקומיות, הבנקים, הדואר, משרדי הממשלה ועוד. הבירוקרטיה, על שלל טפסיה, ברשויות המקומיות ובערים הערביות נעשית בעברית גם כאשר הפקידים והתושבים מקבלי השירות הם דוברי השפה הערבית. עקב כך העברית נעשית משמעותית לערבים בכל תחומי החיים, אך מידת שליטתם בה אינה אחידה: יש הבדלים בידע, באופי השימוש בה ובמידת השימוש (מרעי, 2013). למעשה, השפה העברית משמשת את האזרחים הערבים במדינת ישראל לצרכים לימודיים, פרגמטיים, כלכליים, תרבותיים וחברתיים, והיא מקלה את

השתלבותם במדינה (אמארה, תשס"ב; מרעי, 2013; עזר, 2004, עמ' 38). במונחים קפיטליסטיים השפה העברית היא "הון לשוני" העשוי להקנות לדובריה גישה למעגלים רחבים יותר של פעילות ורווחים בעתיד (ברוש־ויץ, תשס"ז, עמ' 143). התלמידים הערבים מבינים את חשיבות לימוד השפה העברית כמנוף להתפתחותם בעתיד ואף מביעים עמדות חיוביות כלפיה (טהר, 2005; מנור, 2019; משרד החינוך, 2015; עליאן ואבו חסין, 2012; עליאן ועראידה, 2008; עתילי, 2004; Amara & Marí, 2002). רבים מתלמידי התיכון הערבים לומדים את מקצוע העברית בהיקף של חמש יחידות לימוד, ובמסגרתו הם נחשפים לסוגות בשיח הספרות ובשיח הטיעון ולטקסטים מהמקורות היהודיים. תוכנית הלימודים במקצוע העברית של משרד החינוך עברה במרוצת השנים שינויים מספר עד לעיצובה הנוכחי (משרד החינוך, 2011), והושם בה דגש על הבנת הנקרא ועל ההבעה בכתב ובעל־פה (ותד, 2008) ועל ספרות מקורית המשקפת הווי תרבותי של דורות; בתוכנית לימודים זו נדרש לימוד דקדוק פונקציונלי ולימוד ידע הלשון בהקשר הטקסט; ניתנו עקרונות הוראה למורים המלמדים עברית וביקשו מהם לתת תשומת לב לדרכי ההערכה שהם נוקטים. מקצוע העברית נלמד כדיסציפלינה גם במכללות הערביות לחינוך בחוג לעברית: לשון וספרות. סטודנטים ערבים הבוחרים להתמחות בהוראת העברית כשפה שנייה במוסדות אקדמיים לומדים את השפה הן בדרך ישירה - בקורסי לשון וספרות בחוג לעברית הן בדרך עקיפה - ברכישת ידע לשוני אקראי ללא הכוונה (רוזנהויז, 2009; Ellis, 1994).

מטרות המחקר

במחקר זה אנו מבקשים לבדוק את תפיסת ההתפתחות המקצועית של סטודנטים ערבים (שנה ב) הלומדים באחת המכללות בארץ ומתמחים בעברית בשנת ההתנסות המעשית בבית הספר במודל ה־ PDS. נבדוק את תפיסת הידע ואת תפיסת המיומנויות שלהם בעברית לאחר שלמדו בשנה א במכללה קורסים בהוראת העברית בחוג ללשון ולספרות עברית, וכן נבחן כיצד הם תופסים את תוכנית הלימודים ואת ספרי הלימוד של משרד החינוך בזיקה לידע שרכשו בקורסי העברית במכללה. תפיסת ההתפתחות המקצועית הבאה לידי ביטוי בהוראה בכיתה תיבחן בשני מועדים בשנת ההתנסות: בסוף סמסטר א ובסוף סמסטר ב.

שיטת המחקר

מדגם המחקר

במחקר זה השתתפו 22 סטודנטים ערבים שלמדו בשנה ב בחוג ללשון ולספרות עברית במכללה במרכז הארץ בשני מסלולים: יסודי ועל־יסודי. בשנה ב הם מתחי־לים את שנת ההכשרה הראשונה שלהם בבית הספר. הסטודנטים מתגוררים באזור המשולש, ובבית הספר תיכון הם למדו את מקצוע העברית בהיקף של 4-5 יחידות לימוד ואף נבחנו בו. עשרים מהסטודנטים הם נשים (מחציתן נשואות) ושניים הם גברים רווקים. הגיל הממוצע של הסטודנטים הוא 22.86 (ס"ת 4.69). ההכשרה נעשתה בשלושה בתי ספר ערביים: שני בתי ספר יסודיים וחטיבת ביניים אחת במחוז המרכז.

בהכשרה ליוו את הסטודנטים שלושה מדריכים פדגוגיים המלמדים במכללה. המדריכים הפדגוגיים הם בעלי תואר דוקטור: מרצה ערבי המתמחה בספרות עברית ושתי מרצות יהודיות המתמחות בלשון עברית.

כלי המחקר

המחקר הוא כמותי ומבוסס על שאלון (ראו נספח). תשובות הסטודנטים בשאלון הן בסיס לבדיקת תפיסת הידע והמיומנויות בעברית שרכשו בארבעה קורסים, לבדיקת הדרך שבה הם תופסים את תוכנית הלימודים ואת ספרי הלימוד בעברית ולבדיקת תפיסת התפתחותם המקצועית בעת ההוראה בכיתה בבית הספר. בשאלון הראשוני היו 53 היגדים שנבנו על ידי החוקרים במיוחד לצורך מחקר זה שהוא מחקר חלוץ בתחום הוראת העברית שפה שנייה. ההיגדים נבנו לפי סולם ליקרט בטווח 1-5 (1=בכלל לא מסכים; 2=מסכים במידה מועטה; 3=מסכים במידה בינונית; 4=מסכים במידה רבה; 5=מסכים במידה רבה מאוד). נעשה פיילוט לשאלון זה בקרב 26 סטודנטים משנה ג'. על הפיילוט נעשה ניתוח מהימנות, ובעקבותיו הוסרו ארבעה היגדים. בשאלון הסופי, זה ששימש למחקר עצמו, היו 49 היגדים, והם חולקו לשלושה תחומי תוכן המכילים שישה ממדים, כמפורט להלן:

(א) תפיסת הידע והמיומנויות

תחום זה עוסק בארבעה קורסי חובה שנלמדו בחוג ללשון ולספרות עברית בשנה א: **הבנת הנקרא והבעה בכתב, המשל והסיפור העממי, המעשייה העממית בספרות ילדים, סיפור קצר לילדים**. בקורס הבנת הנקרא והבעה בכתב מושם דגש על

כתיבה עיונית טיעונית, על למידת מבנים רטוריים יסודיים של טקסט מפסקה עד מאמר, על הקניית דרכים לפענוח הטקסט ועל הקניית כלים שבאמצעותם יוכל המורה להעריך טקסטים של תלמידים. בקורסים בספרות מושם דגש על הכרת מגוון יוצרים ועל התאמת הטקסט לעולמו של התלמיד; על ניתוח מבנה, תוכן ולשון של מגוון סוגות ותת־סוגות, כגון אגדות, מעשיות וסיפור קצר, המתמקדות בנושאים אישיים ואוניברסליים.

בחלק זה של השאלון 22 היגדים המחולקים לשלושה ממדים: (1) ממד הבעה והבנה (12 היגדים); (2) ממד ספרות (6 היגדים); (3) ממד משולב (4 היגדים) העוסק בשילוב בין הבנת הנקרא לספרות. הפריטים נכתבו על בסיס מחקריהן של עבאדי (1998) ושל אולשטיין וכהן (2000), העוסקים ביחידות התוכן בטקסט ובתיהלוך הטקסט, על בסיס מחקרן של עמיר ואתקין (2012), העוסק בצייני עמדה בכתיבת טקסט טיעון, ועל בסיס מחקריה של אבו־ראס (Abu Rass, 1997, 2011) הדנים באסטרטגיות שולטות בתרבות האקדמית הערבית.

(ב) תפיסת ספרי הלימוד

תחום זה נוגע לתוכנית הלימודים (משרד החינוך, 2011) ולספרי הלימוד בבתי ספר יסודיים ובחטיבות הביניים (ח'דר, 2011; מטח, 2007) הנלמדים באזור המשולש. בחלק זה 17 היגדים המחולקים לשני ממדים: (1) ממד הספר עצמו (13 היגדים) - העוסק בתוכנית הלימודים, כפי שהיא משתקפת בספרי הלימוד; (2) ממד הספר ומעֻבָּר (4 היגדים) - העוסק בפעילויות דידקטיות לפי התכנים בספרי הלימוד. הפריטים נכתבו על בסיס תוכניות הלימודים של משרד החינוך (2011).

(ג) תפיסת ההתפתחות המקצועית

תחום זה נוגע להוראה בפועל של הסטודנטים על פי מודל ה־ PDS הנהוג במכללה. בהתנסות המעשית מגיעים הסטודנטים לבית הספר פעם בשבוע (כ־30 מפגשים בשנה) ונחשפים להתנסויות שונות הכוללות צפייה במורים המאמנים המלמדים עברית, התנסות אישית בהוראת עברית והשתתפות פעילה במגוון פעילויות בית הספר.

בחלק זה של השאלון עשרה היגדים השייכים לממד הכנת השיעור והעברתו, והם עוסקים בתכנון מערך שיעור וביצועו בפועל בכיתה. הפריטים נכתבו על בסיס המקורות של רייכל, אילטוב ומור (2002) ושל הדרי (2003), העוסקים בקשר בין התאוריה ובין ההוראה בפועל; על בסיס מחקרם של אריאב וסמית (2006) הרואים

בעקרון השותפות ערך בעל חשיבות רבה המקדם את כל המעורבים בתוכנית ההכשרה ועל בסיס מחקרו של תם (2007) המציין את חשיבות ההתמקדות בדרכי ההוראה בתהליך ההתפתחות המקצועית של סטודנטים.

עדכון בעקבות ניתוח התשובות לשאלון

ניתוח התשובות לשאלון העלה שאפשר לקבץ את ממדי הסולם מחמש קטגוריות לשלוש קטגוריות בשל מיעוט נבדקים בחלק מן הקטגוריות: 1=בכלל לא מסכים; 2=מסכים במידה בינונית; 3=מסכים במידה רבה. סיווג הפריטים לקטגוריות תוכן רחבות נעשה על פי הרקע התאורטי שלעיל ועל פי ידע אישי של כותבי המאמר. לא נעשה ניתוח גורמים בגלל גודל המדגם - קטן מדיי לפרוצדורה זו. מקטגוריות אלו חושבו שבעת הממדים על־ידי מיצוע הפריטים המרכיבים אותם.

שבעת המדדים שהתקבלו הם: הבנה והבעה, ספרות, משולב, הספר עצמו, הספר ומעבר, הכנת השיעור, מהלך השיעור (ראו נספח).

מהלך המחקר

המחקר התבצע לאורך שנת לימודים אחת. לאחר תיקוף השאלון בעקבות הפיילוט הוא הועבר פעמיים לסטודנטים בשנה ב: בתום סמסטר א ובתום סמסטר ב. הסטודנטים השיבו על השאלון בעילום שם בשיעורי הסמינריון הדידקטי, ונאמר להם שמטרת השאלון היא לעמוד על מגוון ההיבטים של הוראת השפה העברית. הם התבקשו להקיף במעגל את מידת הסכמתם לכל היגד.

עיבודים סטטיסטיים

בגלל גודל המדגם ובגלל צורתן הזנבית של התפלגויות המדדים המסכמים, השתמשנו במבחן א־פרמטרי מסוג וילקוקסון (Wilcoxon) למדגמים מזווגים לצורך בדיקת ההבדלים בערכי המדדים בין שתי נקודות הזמן שנבדקו. גודלי אפקטים חושבו על ידי המרת ערכי z ל־r, ופורשו כקטנים (r=0.1–0.3), בינוניים (r=0.3–0.5) וגדולים (r>0.5) כמתואר אצל פילד (Field, 2009). העיבוד הסטטיסטי נעשה באמצעות תוכנת IBM-SPSS21.

ממצאים

טבלה 1 מתארת את הערכים של מקדמי המהימנות (מקדם אלפא קרונבאך) ואת מדדי הסטטיסטיקה התיאורית עבור המדדים שלעיל.

טבלה 1. מקדמי מהימנות ומדדי סטטיסטיקה תיאורית עבור שבעת המדדים בשאלון

תחום תוכן	ממד	מקדם המהימנות	ממוצע (ס"ת)	חציון, (טווח בין רבעוני)	טווח				
		מועד א	מועד ב	מועד א	מועד ב	מועד א	מועד ב	מועד א	מועד ב
א	הבנה והבעה	0.86	0.92	2.6, (0.4)	2.9, (0.3)	2.8, (2.9-2.3)	3.0, (3.0-2.8)	3.0-1.6	3.0-1.9
	ספרות	0.85	0.92	2.7, (0.4)	2.9, (0.4)	2.8, (3.0-2.3)	3.0, (3.0-2.8)	3.0-1.7	3.0-1.3
	משולב	0.61	0.88	2.7, (0.4)	2.9, (0.4)	3.0, (3.0-2.7)	3.0, (3.0-2.8)	3.0-1.3	3.0-1.3
ב	הספר עצמו	0.57	0.71	2.5, (0.3)	2.6, (0.3)	2.5, (2.8-2.3)	2.6, (2.8-2.4)	3.0-1.8	3.0-1.9
	הספר ומעבר	0.71	0.66	2.5, (0.5)	2.6, (0.5)	2.6, (3.0-2.3)	2.5, (3.0-2.3)	3.0-1.0	3.0-1.0
ג	הכנת השיעור	0.70	0.50	2.4, (0.5)	2.6, (0.4)	2.6, (2.8-2.0)	2.7, (2.9-2.4)	3.0-1.4	3.0-1.6
	מהלך השיעור	0.61	0.22	2.8, (0.3)	2.9, (0.2)	2.8, (3.0-2.6)	3.0, (3.0-2.6)	3.0-2.0	3.0-2.4

בכל תחום בחנו את הממצאים והצגנו ניתוח תיאורי ברמת הפריט. הניתוח מלמד שברוב הפריטים חל שינוי בתפיסותיהם של הסטודנטים בין שני המועדים, וברוב הפריטים השינוי הוא לטובה. שינוי לטובה משמעו שבמועד א של העברת השאלון (סוף סמסטר א), הסטודנט סימן היגד בקטגוריה נמוכה, ובמועד ב של העברת השאלון (סוף סמסטר ב) הוא סימן את אותו היגד בקטגוריה גבוהה יותר. שינוי לרעה משמעו שבמועד א של העברת השאלון הסטודנט סימן היגד בקטגוריה גבוהה יותר מזו שסימן במועד ב (ראו גם נספח).

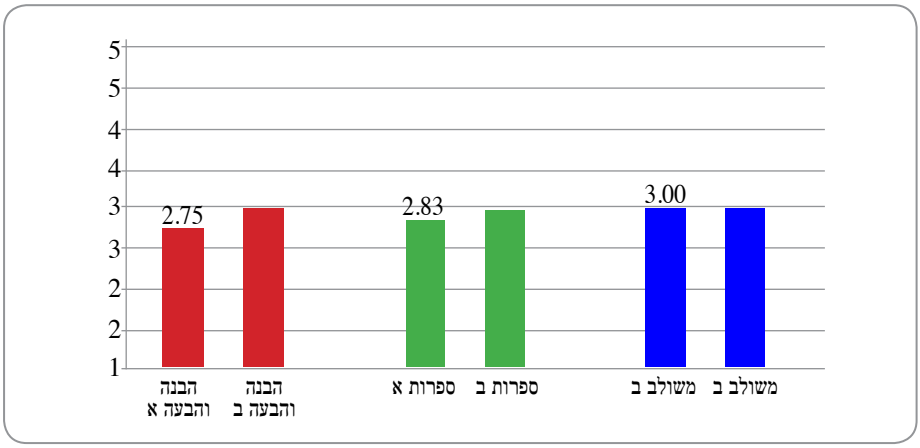
(א) תפיסת ידע ומיומנויות

תרשים 1 להלן מציג את ההבדלים בין תגובות הנבדקים בקשר לתפיסת הידע והמיומנויות (תחום תוכן א) בין שני מועדי העברת השאלון.

הבנה והבעה - לפי תרשים 1, יש הבדל מובהק, בעל גודל אפקט בינוני, בתגובות הסטודנטים עבור הממד הבנה והבעה. כלומר, הסטודנטים דיווחו בסמסטר ב כי הם מסוגלים לנתח טקסטים עיוניים על פי המרכיבים המבניים, הלשוניים והסגנוניים יותר משיכלו לעשות זאת בסמסטר א, ואף יכלו להפיק טקסטים באיכות טובה יותר

(חציון סמסטר א= 2.8; חציון סמסטר ב = 3.0, r=0.40 ,p=0.007 ,z= -2.7).
ספרות - נמצא הבדל מובהק בעל גודל אפקט בינוני עבור הממד ספרות (חציון סמסטר א= 2.8; חציון סמסטר ב=3.0, r=0.30 ,p=0.05 ,z=-2.0), כלומר יכולת הניתוח של טקסטים ספרותיים על פי מרכיבי המבנה, העלילה והדמויות טובה יותר בסמסטר ב בהשוואה לסמסטר א.
הממד המשולב - לא נמצא הבדל מובהק בין שני מועדי מילוי השאלון (p=0.15).

תרשים 1. ערכים חציוניים של תגובות הנבדקים בין הסמסטרים בממדים המרכיבים את תחום תוכן א

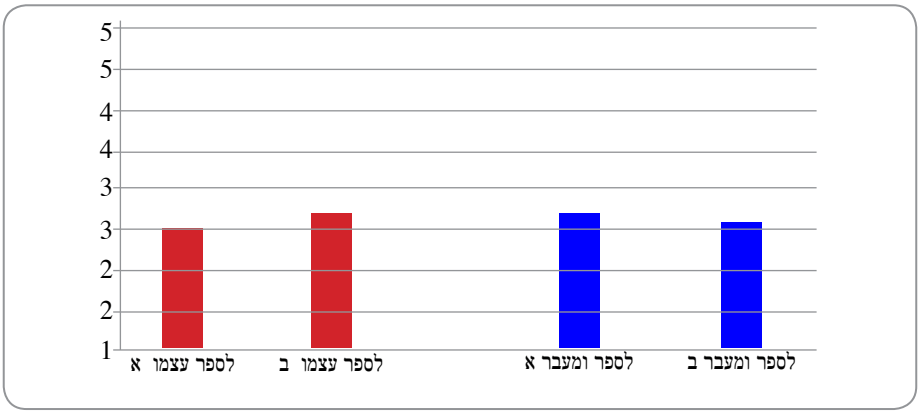


p≤0.05; ** p≤0.01*

(ב) תפיסת ספר הלימוד

תרשים 2 להלן מציג את ההבדלים בין תגובות הנבדקים בנוגע לתוכנית הלימודים ולספרי הלימוד בזיקה לידע שרכשו בין שני מועדי העברת השאלון.
ממד הספר עצמו - בסמסטר ב נטו הסטודנטים לציין יותר את ההלימה בין תוכניות הלימודים לספרי הלימוד בהשוואה לסמסטר א, אך ההבדל לא הגיע למובהקות סטטיסטית (p=0.07, z=-1.83).
ממד הספר ומעבר - לא נמצא הבדל מובהק בין שני מועדי ההעברה של השאלון (p=0.90).

תרשים 2. ערכים חציוניים של תגובות הנבדקים בין הסמסטרים בממדים המרכיבים את תחום תוכן ב

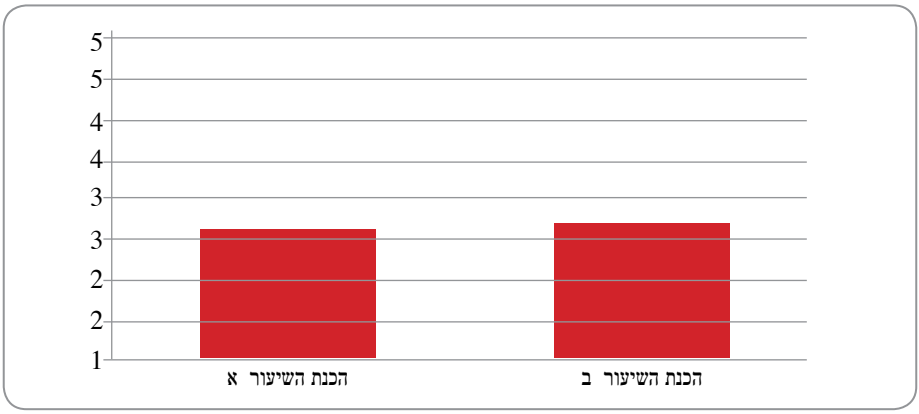


(ג) תפיסת ההתפתחות המקצועית

ההיגדים בתחום תוכן זה מציגים את הכנות הסטודנט לפני השיעור ואת מהלך השיעור עצמו.

הכנת השיעור ומהלכו - תרשים 3 מציג את ההבדלים בין תגובות הנבדקים בנוגע להכנת השיעור ומהלכו בין שני מועדי העברת השאלון. הבדל זה לא נמצא מובהק (p=0.10).

תרשים 3. ערכים חציוניים של תגובות הנבדקים בין הסמסטרים בתחום תוכן ג



דיון

שתי תפיסות עיקריות עומדות, כאמור, בבסיס המושג "התפתחות מקצועית": האחת מתמקדת בפיתוח ידע ומיומנויות (Bolam, 2002; Darling-Hammond, 2006), והשנייה מתמקדת בגיבוש הזהות המקצועית, הנרקם בהקשר המקצועי של המורה (Kuijpers, et al., 2010). להלן ניתוח הממצאים של מחקר זה והדיון בהם לאור תפיסות אלה.

(א) תפיסת ידע ומיומנויות

ברמת המילה - 27% מהסטודנטים שינו עמדתם לטובה במועד ב בהשוואה למועד א בנוגע לשימוש מוגבר יותר בפועלי הבעת עמדה (היגד 11) (דוגמת לדעתי, אני חושב ש...); גם לגבי גידול השימוש באוצר מילים (היגד 15) שינו 27% מן הסטודנטים את עמדתם לטובה ממועד א למועד ב. לעומת זאת רק 14% מהסטודנטים שינו עמדתם לטובה במועד ב בקשר לשימוש במילות קישור (היגד 17). ההסבר לשימוש גובר בפועלי הבעת עמדה ובגידול באוצר המילים בהשוואה לשימוש במילות קישור נעוץ בכך שמילות קישור הן נושא בסיסי בתחום הלשון המצוין בתוכנית הלימודים הישנה והחדשה,[1] המורים מנוסים מאוד בהוראתן, והן נלמדות פעמים מספר לאורך כל שנות הלימוד החל מבית הספר היסודי ועד לתיכון. לעומת זאת צייני עמדה אינם מופיעים במפורש בתוכנית הלימודים הישנה בעברית, והמפגש הראשון של הסטודנטים הנבדקים במחקר עם צייני עמדה היה רק בהיותם בתיכון, אבל בעיקר בלימודיהם במכללה.

צייני עמדה הם מבנים לשוניים ברורים לנקיטת עמדה מפורשת המציגה את השקפתו של המוען וממלאת תפקיד אינטראקטיבי־חברתי המתקיים בין מוען לנמען (לבנת, תשע"א). בכך טמון הקושי: הסטודנטים הערבים אינם מורגלים בחשיבה עצמית בכיתה, וכפועל יוצא - בהבעת קולם האישי. החברה הערבית היא חברה שמרנית והיררכית, קל וחומר במערכת היחסים שבין מורה לתלמיד. בדרך כלל התלמידים פסיביים, ואין מימוש של הבעת דעה בגלוי או של הבעת ביקורת או ויכוח (Eilam, 2002). דומה הדבר גם בקרב הסטודנטים הערבים, הם מעדיפים שינון חומר, העתקת תשובה נכונה מתוך טקסט ולמידה בעל־פה כאסטרטגיות שוֹלטות בתרבות האקדמית הערבית (Abu Rass, 1997, 2011).

הערכה וביקורת ברמת הטקסט (מבנה, תוכן ולשון) וביקורת של יצירות ספרות

1. ראו תוכנית הלימודים הישנה בעברית (משרד החינוך, 1978) ותוכנית הלימודים החדשה בעברית (משרד החינוך, 2011)

(היגדים 6 ו־8) - מצאנו כי יותר מרבע מהסטודנטים שינו את עמדתה לטובה במועד ב, והדבר מעיד על מודעות גוברת מצידם לצורך לבקר טקסטים וכן הוא מעיד על שיפור ביכולתם לבקר טקסטים. יכולת לבקר טקסט טיעון היא טעונה יותר ונוקבת יותר מהבעת דעה שאינה מחייבת שיפוט; לפי ממצאי היגדים 6 ו־8 ניכר שמסוגלות זו אינה מפותחת דיה. גם בנושא זה הסטודנטים מעדיפים להתרחק מהתמודדות עם מטלות הדורשות חשיבה והערכה הנותנות ביטוי לקולם האישי. החשש מהתמודדות עם מטלת הערכה וביקורת אף עולה כאשר מדובר בביקורת על יצירה ספרותית שמעצם טיבה פתוחה יותר לפרשנות אישית ודורשת מן המוען השקפת עולם רחבה (לנדאו, 2006) וגם שליטה במאפייני הסוגות, לעומת טקסט טיעון שהוא סוגה של השיח העיוני. אופי הסוגה עשוי אפוא לנבא את מידת התייחסותם של הסטודנטים לטקסט.

ברמת הפסקה - בדקנו את המסוגלות לפתח רעיון מרכזי לפסקה שלמה (היגד 5), ומצאנו שרק 14% מהסטודנטים שינו עמדתם לטובה במועד ב, כלומר הסטודנטים מעידים על עצמם כי היכולת לכתוב פסקה שלמה היא טובה ומניחה את הדעת.

ברמת הטקסט השלם - 90% מן הסטודנטים לא שינו את עמדתם במועד ב של העברת השאלון, והעידו כבר במועד א שבעקבות הקורס הם מסוגלים לאפיין דמויות ביצירת ספרות (היגד 16). כמו כן 82% מהסטודנטים לא שינו את עמדתם במועד ב של העברת השאלון באשר למסוגלות לתמצת טקסט בכתב או בעל־פה (היגד 1).

הסבר מניח את הדעת ליציבות בעמדות הסטודנטים בנוגע להיגדים האחרונים נסמך על הכרת תוכניות הלימודים הקודמות[2] לתוכנית הלימודים מאז שנת 2007 (משרד החינוך, 2007). תוכניות אלה התמקדו בעיקר בשיח הספרות,[3] והסטודנטים שנבדקו במחקר למדו בבית הספר בעיקר לפי תוכנית הלימודים הישנה. למרות זאת לפי היגדים 10 ו־18, העוסקים בשיח הספרות, ניכר שהסטודנטים אינם שולטים מספיק בזיהוי הסוגים השונים של הספרות, ואף ייתכן שאינם יודעים בבירור מה נכלל במונח זה אף על פי שלמדו גם זאת בשנה א. בשני היגדים אלה מצאנו שיותר מרבע מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב, כלומר חל שיפור ביכולת הזיהוי של יצירות ספרות ותת־סוגות של הסיפור הקצר.

ועוד עניין: נמצא שינוי ניכר לטובה בסמסטר ב בקשר להיגדים 2, 7 ו־13 העוסקים במסוגלות לכתוב טקסט בדגם טיעון בסיסי או בדגמים מתקדמים ואף ביכולת לפתח

2. ראו תוכנית לימודים ללשון העברית ולספרותה בבית הספר התיכון לערבים (כיתות ט-יב) (משרד החינוך, 1958); תוכנית לימודים לשלוש חטיבות הגיל (משרד החינוך, 1978).
3. על הביקורת של הוראת שיח הספרות כסוגה מועדפת ראו מרעי ואמארה (2002); ותד ומנור (2010); דהאמשה ודה־מלאך (2014).

דיון בכיתה בנושא כלשהו, ואילו בנוגע למסוגלות לזהות מבנה של טקסט טיעון ומבנה של יצירה ספרותית (היגדים 3-4) נמצא ש־86% מהסטודנטים לא שינו את עמדתם לגבי כל אחד מן ההיגדים, כלומר הם מעידים על שליטה במיומנויות אלה כבר במועד א. זיהוי של יצירה ספרותית הוא מיומנות נרכשת החל מהשנים המאוחרות של בית הספר היסודי ועד סוף התיכון. זיהוי מבנה של טקסט נתון הדורש חילוץ מרכיבים מסוימים מתוכו הוא מיומנות קלה יחסית בהשוואה, למשל, להפקה של טקסט. בעניין זה מציינות מרגולין ועזר (תשע"ד) כי הטקסטים הטיעוניים של סטודנטים ערבים הם בעלי לכידות משתמעת, משום שהם מושפעים מהערבית הבנויה מקווים מקבילים שהחיבור ביניהם גמיש מאוד. אף מנור (2014) מצאה כי כתיבתם של סטודנטים ערבים מושפעת משפת המוצא, והראתה, למשל, כי הפסוקיות המשועבדות שולבו בטקסט טיעון בדרך שאינה תואמת את המבנה התחבירי בעברית.

הקושי לכתוב טקסט טיעון בסיסי ועוד יותר מכך לכתוב טקסט טיעון מורכב כרוך במבנהו הלוגי של דגם אריסטו שהוא תוצר של תהליך חשיבה (Toulmin, 1958). רביד ושלום (2012) מציינות שהפקת הטיעון מורכבת ודורשת שילוב של תכנים יצירתיים עם גיוס משאבי קוגניציה עשירים ומשאבי שפה. הפקה של טקסט טיעון שלם היא מלאכה מורכבת עבור סטודנטים בראשית דרכם האקדמית, קל וחומר עבור הנבדקים במחקר הנוכחי - סטודנטים ערבים שהשפה העברית היא שפה שנייה עבורם.[4] אשר לגורם משולב (היגדים: 1, 14, 20, 21) העוסק בהבעת דעתם הכללית של הסטודנטים לגבי הקורסים שנבדקו, נמצא שמידת ההסכמה היא גבוהה בשני המועדים.[5]

(ב) תפיסת ספרי הלימוד

בית הספר הוא גורם חשוב בחיי התלמידים, ותוכניות הלימודים וספרי הלימוד תורמים רבות להבניה של היררכיית הידע החינוכי בבית הספר (קיזל, 2012). ספרי הלימוד משמשים כלי עיקרי בתהליכי הוראה־למידה (לם, 2002), ויש בהם יישום בפועל של ההיבטים הפדגוגיים והתרבותיים הגלומים בתוכנית הלימודים. לפיכך ממד הספר עצמו נבדק במחקר זה בכמה היבטים: תכנים מילוליים וחזותיים, אוצר מילים המותאם

4. על התמודדות עם מטלת כתיבה של שיח הטיעון בשפה שנייה בקרב סטודנטים ערבים, ראו מנור (2014).
5. היות שמידת ההסכמה בשני המועדים גבוהה אין מקום להרחיב את היריעה. בשני המועדים התוצאות מעידות, לפי דיווח הסטודנטים, על קשר חיובי בין הידע והמיומנויות שהם רכשו במכללה ובין ההיבט היישומי בכיתות שבהן לימדו. בשיעורים ניתנו טקסטים מגוונים מבחינת התכנים, הייתה התייחסות הן לפענוח של טקסטים והבנתם הן להפקת טקסטים.

לגיל הלומדים, גיוון בסוגות ובנושאי הלימוד והתייחסות לתרבות היהודית.

מתשובות הסטודנטים לגבי מידת המותאמות (adaptability) של נושאי הטקסטים לעולמם של הלומדים (היגד 23) ולגבי מידת העניין והסקרנות שהם מעוררים (היגד 24), עולה כי 18% מן הסטודנטים שינו את עמדתם לרעה במועד ב וציינו שנושאי הטקסטים רחוקים מעולמם של התלמידים, אבל הם מעוררים עניין וסקרנות. ככל שהסטודנטים הכירו את ספרי הלימוד ואת התלמידים בכיתה כך הם הבינו שהנושאים רלוונטיים פחות עבור התלמידים, אך מעניינים כשלעצמם (18% מן הסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב בנוגע לעניין וסקרנות). מדבריהם ניכר כי ספר הלימוד בבית הספר היסודי משביע רצון יותר מספר הלימוד בחטיבת הביניים. בספרי הלימוד בבית הספר היסודי התכנים אקטואליים, קרובים לעולמם של התלמידים ותורמים לפיתוח החשיבה והיצירתיות. הם כוללים עולמות תוכן המותאמים לתחומי התעניינותם של הלומדים הבנויים לפי יחידות לימוד הרלוונטיות לעולמם ולגילם כמו משפחה, ימות השבוע, מזג האוויר, משחקים, רגשות ועוד. יש בספרים איורים רבים שהם חלק בלתי נפרד מן הטקסט והם תורמים לפיתוח שיחה בעל־פה ומעשירים את אוצר המילים של הלומד. הטקסטים מלווים בקלטות שמע התורמות לשיפור הקריאה ולהתפתחות אוריינית של הילדים. לעומת זאת, בספר הלימוד בחטיבת הביניים התכנים אינם אקטואליים תמיד והם רחוקים מעולמם של התלמידים ומהסביבה שבה הם חיים. הספרים לחטיבת הביניים מתמקדים יותר בנושאים כלליים שנועדו להרחיב את ההשכלה הכללית, כגון מדעים ואיכות הסביבה. בספרים אין דגש על ההיבט החזותי והאיורים מעטים - דבר היוצר קושי בשליטה בשפה בקרב התלמידים החלשים, שהרי האיור הנושא רעיון תוכני כלשהו הוא אמצעי לתיווך הרעיון לתלמיד לצד המילה הכתובה; אשר לתכנים החזותיים הכוללים תמונות ואיורים צבעוניים בספרי הלימוד (היגד 39), 27% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה, כלומר ככל שהעמיקו בספר הם היו שבעי רצון מבחינת התכנים החזותיים וטענו שעיצוב הספר מושך את העין; בנוגע לאוצר המילים בספרים המותאם לגיל הלומדים (היגד 34), נמצא ש־18% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב, דהיינו אוצר המילים של הטקסטים מותאם לרמת התלמידים, הוא נלמד בהדרגה והוא בא לידי ביטוי בתרגילים המלווים את הטקסטים ובשימוש באוצר המילים הנלמד לאורך הספר. כמו כן קליטת המילים נעשית בהתאמה לטקסטים הנלמדים וליכולתם של התלמידים; בקשר לגיוון בסוגות - שיח הספרות ושיח הטיעון (היגדים 35 ו־36), נמצא כי בכל אחד מן

ההיגדים 27% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה, וסברו כי יש גיוון; אשר להיגד העוסק בשכיחות נושאי הלימוד, כגון סוגיות בדקדוק וסוגות בספרות (היגד 37) נמצא ש־41% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה, וציינו שיש מספיק חומרי לימוד בספר: יש עיסוק רב בשיח הספרות על גווניו ובשיח הטיעון על היבטיו המבניים והלשוניים. ניכרת בחירה טובה של טקסטים המותאמים להוראת שפה שנייה בשלביה הראשוניים; בנוגע להיגדים 27-29 העוסקים בתרבות היהודית ובאמרות מן המקורות נמצא ש־23% מן הסטודנטים ציינו בכל אחד משני ההיגדים (27, 29) שאין טקסטים ואמרות רבים הקשורים לתרבות היהודית; דעתם שונתה לרעה במועד ב, ומכאן שלתפיסתם חסרים טקסטים העוסקים בתרבות היהודית. יתרה מזו, בנוגע להיגד 28 המתייחס במיוחד לחשיפת התלמידים בספר הלימוד לחגים ומועדים יהודיים נמצא שגם כאן הסטודנטים שינו את דעתם לרעה במועד ב, משמע שלתפיסתם החשיפה לטקסטים העוסקים בחגים ומועדים בעם היהודי מועטה. נתונים אלה מלמדים על שינוי בהשוואה לתוכניות הישנות, שהיו רוויות בתכנים יהודיים וציוניים (Amara & Marʿi, 2002). לטעמנו, לא חסרים טקסטים הקשורים לתרבות היהודית, וכמותם סבירה בהתחשב בכך שתוכנית הלימודים השתנתה ברבות השנים כדי לאזן הן את התכנים הנלמדים הן את הסוגות הנלמדות. ולבסוף, לגבי טקסטים בעברית שנכתבו בידי יוצרים ערביים (היגד 26), נמצא ש־23% מן הסטודנטים שינו את דעתם לרעה, כלומר סברו שחסרים טקסטים מסוג זה. להערכתנו, מן הראוי לשלב יותר טקסטים בעברית שנכתבו על ידי יוצרים ערבים, מכיוון שהם קרובים מבחינה תרבותית לעולמו של התלמיד הערבי ועשויים להגביר את המוטיבציה ללימוד העברית. למעשה, רק בתוכנית הלימודים החדשה שולבו טקסטים של יוצרים ערביים שנעדרו מהתוכניות הישנות (דהאמשה ודה־מלאך, 2014).

מקצוע העברית הוא אחד הנושאים הרגישים שמערכת החינוך הערבית מתמודדת עמו בכל הנוגע לעיצוב זהותו של הלומד, והוא אף זכה להתעניינותם של חוקרים (אבו עסבה, ג׳יוסי ובן יהושע, 2011; Amara & Marʿi, 2002). לדעתנו, יש להשקיע מאמצים רבים בבחירת הטקסטים בשל השפעתם הרגשית והחברתית על זהותו של הלומד עצמו מחד גיסא, ועל הדרך שבה הוא תופס את האחר מאידך גיסא. זכותו של הילד הלומד עברית שפה שנייה שספרי הלימוד יותאמו לעולמו ויענו לצרכיו.

תפיסת ספרי הלימוד נבחנה גם לפי ממד הספר ומעבר, ובו כמה היגדים העוסקים באפשרות של דיון כיתתי וקבוצתי בעקבות התכנים שמְזמנים הטקסטים (היגד 32) וביכולת ההתבטאות העצמית בכתב בעקבות הטקסטים (היגד 33). הממצאים הראו כי 27% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב בשני ההיגדים האלו, פירוש הדבר שהתכנים בספרי הלימוד אפשרו התבטאות בעל־פה ובכתב.

(ג) תפיסת ההתפתחות המקצועית

בהכשרתו המעשית של הסטודנט באה לידי ביטוי ההזדמנות לקשור בין תאוריה ובין הוראה בפועל (הדרי, 2003; רייכל ועמיתיה, 2002). לכן בחלק זה בדקנו היגדים העוסקים בהוראה בפועל של הסטודנט במהלך התפתחותו המקצועית.

כחלק מההכנות לשיעור הסטודנטים נעזרים במקורות מידע שונים. שימוש זה הוא אחת מהמיומנויות שרוכשים הסטודנטים בהכשרתם (רייכל ועמיתיה, 2002), ומיומנות זו משרתת אותם לאורך ההכשרה כולה. הסטודנטים לומדים להיעזר בטקסטים חיצוניים, בתכנים שלמדו בקורסי המכללה, באמצעי המדיה השונים ואף בעמיתיהם. העלייה הניכרת במחקר בשימוש במקורות ידע שונים (18% מן הסטודנטים שינו את עמדתם לטובה במועד ב בכל אחד מן ההיגדים 46 ו־48), יכולה להעיד על רצונם של הסטודנטים להרחיב את הידע הקשור במערך השיעור, להעמיק בו ולהתאימו לרמת התלמידים בכיתה. הממצא (היגד 47) המראה כי לאורך השנה הסטודנטים לומדים להיעזר עוד ועוד בתכנים שלמדו בקורסי המכללה תואם את הממצא במחקרם של רייכל ועמיתיה (2002, עמ׳ 209), שממנו עולה שסטודנטים משתמשים בתוכני ההרצאות בסוף השנה יותר משהם משתמשים בהם בראשיתה.

חיפוש במאגרי מידע ושימוש בעזרים טכנולוגיים - הסטודנטים מחפשים טקסטים ופעילויות במאגרי מידע המופיעים במרשתת ובספרי לימוד של המגזר היהודי, ומשתמשים בסרטונים ובמצגות לצד ספרי הלימוד בעברית הנלמדים בכיתה. הממצאים תואמים את דבריהם של רייכל ועמיתיה (2002), הטוענים כי שימוש במקורות מגוונים הוא אחת מהמיומנויות שרוכשים הסטודנטים במהלך הכשרתם. עוד יש לציין כי באמצעות השימוש בטקסטים חיצוניים הסטודנטים נחשפים גם לתרבויות ולמנהגים שונים בעולם בכלל ולתרבות היהודית בפרט. העיון בטקסטים מתוך ספרי הלימוד ומחוצה להם העוסקים בתרבות היהודית, בחגים היהודיים ובמנהגים, והחשיפה אל האחר ואל הערכים שלו משמעותיים לסטודנטים הערבים, שהרי שליטה בשפה העברית היא גם הכרה של התרבות והמנהגים היהודיים, ואלה

תורמים להתפתחותם האישית והמקצועית של הסטודנטים.

התייעצות הסטודנטים עם עמיתים (היגד 49) היא גבוהה (27% מהסטודנטים שינו את עמדתם לטובה), וממצא זה תואם את ציפיותיו של הסטודנט, כפי שנמצא במחקרה של הדרי (2003), לשיתוף פעולה, לחיזוקים, למשובים ולעזרה ברעיונות. הסטודנטים מצפים מעמיתיהם לעזרה בתכנון השיעור, והם תופסים אותם כמקור ידע נוסף (שם). המימוש לציפייה זו אף התחזק במרוצת השנה, כפי שמצאו עוד חוקרים (למשל, הדרי, 2003). זידאן ועליאן (2013, עמ' 266) מציינים כי מודל ה־PDS מעודד היווצרות של קהילות לומדות, מטפח תרבות של למידה שיתופית ומאפשר תקשורת זורמת לצורך העברת ידע ורעיונות. וינברגר ודוניצה־שמידט (2017, עמ' 163) כותבות כי קבוצת עמיתים בשלב ההכשרה תורמת לתמיכה הדדית המאפשרת התפתחות מקצועית מכיוון שרכישת ידע, מיומנויות ואינטליגנציה רגשית צומחים גם כחלק משיתוף פעולה עם עמיתים (Day, 1999).

כחלק מההכנות לשיעור הסטודנטים מביאים בחשבון את הטרוגניות התלמידים. תם (2007) מציין שהתמקדות בדרכי ההוראה ובתלמידים חשובה בתהליך התפתחותם המקצועית של המורים. הסטודנט אינו מתמקד רק בעצמו ובצרכיו, אלא מסיט את התמקדותו לעבר תלמידיו ולעבר דרכי הלמידה המתאימות להם. ואכן ניכר כי בעקבות תהליך הלמידה שעברו הסטודנטים במהלך השנה, כל הסטודנטים בשאלון ב הביעו נכונות להתייחס לצורכי הלמידה השונים של התלמיד ולהתמקד יותר בתלמיד ובצרכיו הלימודיים. אשר לשונות בכיתה (היגד 42) - הסטודנטים ציינו כי הם בודקים את רמת הכיתה לפני הכנת השיעור. ממצא זה תואם את דברי זידאן ועליאן (2013) שסטודנטים שהוכשרו בשלב ההכשרה הראשונית מודעים לשונות ברמת התלמידים. הם אינם מתמקדים רק בעצמם ובצורכיהם, אלא מסיטים את התמקדותם לעבר תלמידיהם ולעבר דרכי הלמידה המתאימות להם.

אשר לחשיבות ההבעה בכתב ובעל הפה במהלך השיעור, ניכר כי עידוד התלמידים להביע את דעתם נתפס כחשוב בעיני הסטודנטים כי הוא מאפשר לפתח דיון המשקף תהליך למידה משמעותית (חטיבה, 2009). כאשר התלמיד מביע את דעתו הוא מודע לידע ולתהליכי החשיבה שלו. כך גם התלמידים יכולים להיחשף לדעות ולרעיונות נוספים ולפתח תרבות דיבור, הקשבה ופתיחות לאחר (סלונים, 2014). אף מן הממצא הכמותי (היגד 40) עולה כי כבר בתחילת תהליך ההכשרה שלהם 95% מכלל הסטודנטים מודעים לחשיבות ההבעה בכתב ובעל־פה בעברית בקרב

תלמידיהם. כמו כן ציינו הסטודנטים שהם משתדלים להקפיד על הבעה תקינה של תלמידיהם, וציינו את חשיבות ההבעה בעל־פה לשם שיפור הדיבור ולשם חיזוק הביטחון העצמי. היגד 41 המתייחס להקפדה של הסטודנט על שימוש בעברית תקינה של תלמידיו, מציג 100% הסכמה, כלומר כל הסטודנטים מבינים את חשיבות ההתבטאות התקינה של התלמידים. חשוב לציין כי ככל שעולה מודעותם של הסטודנטים לחשיבות השליטה בהבעה עברית בקרב תלמידיהם, וככל שהלכו וגדלו הידע התאורטי שנלמד בקורסים בעברית והניסיון שצברו הסטודנטים בהוראת העברית בבית הספר, נוכחנו לראות כי יכולת הפקת טקסט כתוב ודבור במישור התחביר, הדקדוק ואוצר המילים (היגדים 1, 2, 5, 7, 11, 13, 15, 17, 22) השתפרה אצלם. הם נצמדו פחות למערכי השיעור שהוכנו מראש ודיברו בחופשיות רבה יותר. עם זאת יש לציין כי בדרך כלל בוגרי בתי הספר הערבים אינם שולטים היטב בשפה העברית, והיא מחסום גדול בפני שילובם בתעסוקה (גולן, 2014; מרום, 2014). אשר לאקדמיה - אלחאג' (El-Haj, 1996) טוען ש־22% מהסטודנטים הערבים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה נתקלים בקשיים בהשוואה ל־2.4% הנתקלים בקשיים בקרב הסטודנטים היהודים. סודרי (2009) מציינת כי סטודנטים ערבים שהוכיחו בקיאות בבחינת יע"ל מסתגלים טוב יותר ללימודים מאלה שנתקבלו על תנאי.

זאת ועוד, חלה עלייה בשימוש באמצעי המחשה, כגון מצגות, סרטונים וקלטות שמע בקרב הסטודנטים בתהליך ההכשרה (היגדים 44, 45). את'ל ומקמנימן (Ethell & McMeniman, 2000) טוענים כי בתהליך ההכשרה הסטודנטים לומדים לגוון את השימוש בכלים פדגוגיים ובכללם בהיצגים ויזואליים, ואלה תורמים להבנת הטקסט והם חשובים בתהליך השכלתו של התלמיד.[6]

המגמה לגוון גם את סוגי הטקסטים (היגד 43) התחזקה אף היא, ונראה כי הסטודנטים מכירים בחשיבות הגיוון של סוגי טקסטים, ורואים בו דרך להעשיר את מקורות ההבעה בכתב ובעל־פה. לדברי רמון (1996), חשיפת הלומד לטקסטים רבים ומגוונים מעשירה את הבעתו בכתב ובעל־פה, ובכך היא משמשת כלי מהותי בחינוכו ובהשכלתו.

6. עם זאת, ניכרת מגמת ירידה בהסכמה עם ההיגד המתייחס לאמצעי המחשה מגוונים שאינם נמצאים בספר לעומת ממצאי סעיף זה במועד א. אפשר להסביר ממצא זה בזמינותם של אמצעי ההמחשה שב־ספר לעומת אמצעי המחשה אחרים. ייתכן כי הסטודנט אינו חש צורך לחפש אמצעי המחשה נוספים, אך יש לציין כי השינויים הקיימים כיום בתחום הטכנולוגיה הם רבים, והשימוש בה מגוון את הלמידה, תורם ללמידה משמעותית ומקדמה, ואף מאפשר גירוי התשוקה ללמידה בכל זמן ובכל מקום (סלונים, 2014). לכן ראוי לנצלה בכיתות הלימוד, ואחת הדרכים לכך היא חיפוש אמצעי המחשה מקוריים.

סיכום

הסטודנטים הצליחו לתרגם את הידע התאורטי שניתן להם בתחום הוראת השפה העברית לידע יישומי שעזר ותרם להם בהתנסות בשטח, ומודעותם לתופעות שונות בכיתה בנושא לימוד העברית עלתה בשנת ההכשרה. ההתפתחות בהכשרה המעשית הושפעה מן ההתפתחות בידע התאורטי, וכך הם יכלו לעזור לתלמידיהם להגביר את מידת שליטתם בעברית, מה שלדעתנו עשוי לתרום בעתיד להשתלבות קלה יותר בחברה הישראלית.

בלימודיהם במכללה רכשו הסטודנטים ידע ומיומנויות בקורסי העברית, ובשנת ההתנסות הם למדו להפנים את הידע ולהשתמש במיומנויות. לאורך הדרך הסטודנטים אף הפנימו את החשיבות של טיפוח החשיבה ושל ביקורת טקסטים, מכאן שככל שההתנסות המעשית רבה יותר, כך היא תורמת יותר לפיתוח המומחיות ולהקניית דרכי חשיבה פדגוגית ושימוש בכלים פדגוגיים (Ethell & McMeniman, 2000). עם זאת, על אף תרומת הקורסים לתהליך הכשרתם, נראה כי הכתיבה עדיין קשה להם ומצב הבעתם בעל־פה טוב מהבעתם בכתב.

זאת ועוד, הסטודנטים קלטו את הפוטנציאל הטמון בספר כאמצעי ללימוד העברית, אך תפסו אותו פחות כמקדם אפשרויות לדיונים ולפיתוח חשיבה. בשיעור בפועל הם התמקדו בצורכי תלמידיהם ובדרכי הלמידה המתאימות להם ועודדו הבעת דעה. בתהליך ההכשרה עלתה יכולתם של הסטודנטים לשלב את החומר המופיע בספרי הלימוד עם הידע והמיומנויות שרכשו בקורסי העברית במכללה.

למחקר הנוכחי שתי מגבלות: הראשונה נוגעת לגודל המדגם: במדגם השתתפו 22 סטודנטים, שהם למעשה כל הסטודנטים בשנה ב, השנה שבה בוצע המחקר. ייתכן שלא נמצאה מובהקות בחלק מהממדים שנבדקו בגלל מיעוט הסטודנטים. מגבלה שנייה קשורה בהיגדים של השאלון, שכן הם נבנו במיוחד לצורך מחקר זה, ולא נלקחו ממאגר קיים. אך דווקא משום כך זהו חוזקו של המחקר, שבו יש סוגיה שטרם נבדקה בתחום הוראת העברית שפה שנייה.

לאור תוצאותיה של סוגיה ייחודית זו, אנו מציעים להתאים את תוכניות ההכשרה לתפיסת ההתפתחות המקצועית של הסטודנטים ולהתערב בדרכי ההוראה שלהם באמצעות הכרת תפיסותיהם ועולמם ובאמצעות ליווי אינטנסיבי. כמו כן אנו מציעים לזמן לסטודנטים כבר בשנה הראשונה של ההכשרה הראשונית התנסות בבתי ספר המעודדים הוראה משמעותית, הפורצת את גבולות ההוראה המסורתית המקובלת

בחברה הערבית, וכן לזמן הוראה ממוקדת בתלמידים ואף לקדם עבודה בצוות בין סטודנטים לשם הכנה שלמה יותר ואיכותית יותר של השיעור.

במחקר עתידי כדאי לערוך מחקר אורך שיבחן מדגם גדול יותר של סטודנטים הלומדים במכללה במשך שנים מספר, וכן להרחיב את היקף המחקר שיכלול גם מכללות ערביות אחרות שבהן לומדים סטודנטים עברית שפה שנייה. יתר על כן כדאי לבדוק את תפקוד הסטודנטים בשטח כשיהיו מורים בפועל ולבדוק באיזו מידה משתקפים הערכים והידע שהוקנו להם בהתנסות המעשית.

רשימת המקורות

בעברית

- אבדור, ש' (2003). בסיסי ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים בזיקה לתהליכים רפלקטיביים ולמאפייני הקוריקולום של הכשרת מורים. מעוף ומעש: כתב עת לעיון ולמחקר, 9, 175-209.
- אבדור, ש', ריינגולד ר' וכפיר, ד' (2010). רצף הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים בישראל: רטוריקה מול שגרה מעורפלת. דפים, 49, 148-165.
- אבו־עסבה, ח', ג'יוסי, ו' וצבר בן־יהושע, נ' (2011). זהותם של בני נוער פלסטינים אזרחי ישראל, מידת הזדהותם עם המדינה ועם התרבות היהודית וההשתמעויות למערכת החינוך. דפים, 52, 11-45.
- אבידב־אונגר, א' ואשרת־פינק, י' (2016). ממעוף הציפור: סיפורי התפתחות מקצועית של מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- אדלר, ח', אריאב, ת', דר, י' וכפיר, ד' (2001). חינוך טוב פירושו מורים טובים. בתוך הדו"ח השנתי על מצב החברה והכלכלה 2001 (עמ' 281-304). ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.
- אולשטיין, ע' וכהן, א' (2000). קישוריות בטקסט לימודי. בתוך ספר רפאל ניר: מחקרים בתקשורת בבלשנות ובהוראת הלשון (עמ' 35-43). ירושלים: כרמל.
- אוסצקי־לזר, ש' (2002). הממשל הצבאי כמנגנון שליטה באזרחים הערביים: העשור הראשון, 1948-1959. המזרח החדש, מג, 103-132.
- אמארה, מ' (תשס"ב). העברית בקרב הערבים בישראל: היבטים סוציולינגוויסטיים. בתוך ש' יזרעאל (עורך), תעודה יח: מדברים עברית (עמ' 85-105). אוניברסיטת תל־אביב.
- אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן־פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), מגמה חדשה בתוכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר - הסיפור הישראלי (עמ' 7-21). תל־אביב: מכון מופ"ת.
- ארכיון מפלגת העבודה (1948). ישיבת מפלגת פועלי ארץ ישראל. ארכיון מפלגת העבודה ע"ש משה שרת, 12.3.1947, תיק מס' 48-1947-23-2.
- בוימל, י' (2002). הממשל הצבאי ותהליך ביטולו: 1958-1968. המזרח החדש, מג, 133-156.
- ברוש־ויץ, ש' (תשס"ז). מצב האוריינות בישראל. אוניברסיטת תל־אביב: רמות.
- גולן, ש' (2014). הוראת עברית למגזר דובר הערבית: המעבר לאוריינטציה תעסוקתית ולתפיסה סובלנית. גדיש, 14, 147-155.
- דהאמשה, ע' ודה־מלאך, נ' (2014). תוכנית הלימודים בספרות עברית לערבים: מ"שער להכרת תרבות ישראל" ל"מנוף לקידום חברתי־כלכלי". גילוי דעת, 6, 67-96.
- הדרי, י' (2003). ציפיותיו של פרח ההוראה מיום ההתנסות בעבודה מעשית בבית הספר. גלי עיון ומחקר, 12, 51-60.
- וינברגר, י' ודוניצה־שמידט, ס' (2017). מחקר אורך השוואתי בין תוכניות ייחודיות למסורתיות בהכשרה אקדמית להוראה: שלב ההכשרה, שנת ההתמחות, השמה בבתי הספר והתמדה במערכת החינוך. עיונים בחינוך, 15-16, 149-169.
- ותד, ע' (2008). תכנית לימודים חדשה: עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים. בתוך נ' נבו וע' אולשטיין (עורכים), השפה העברית בעידן הגלובליזציה (עמ' קעא-קעז). ירושלים: מאגנס.
- ותד, ע' ומנור, ר' (2010). הכשרת מורים ערבים להוראת השפה העברית במכון האקדמי להכשרת מורים

ערבים המכללה האקדמית בית־ברל: תמונת מצב. ביטאון מכון מופ"ת, 44, 36-39.

- זידאן, ר' ועליאן, ס' (2013). שביעות הרצון של סטודנטים אשר מתנסים בהוראה לפי דגם ה־P.D.S מהעבודה המעשית ומהגורמים המעורבים בה. דפים 56, 261-291.
- חטיבה, נ' (2009). הוראה ללמידה פעילה: טיפים לפעילויות עם "סיכון נמוך" המקדמות דיבור והקשבה משמעותיים בכיתה. על הגובה, 8, 32-34.
- חטיבה, נ' (2014). איך ניתן לקדם את ההוראה הטובה ואת המצוינות בהוראה. הוראה באקדמיה, 4, 62-67.
- ח'דר, מ' (2011). הכרם: מקראה לעברית בבתי הספר הערביים (לכיתות: ז, ח,ט). חיפה: הואדי.
- טהר, ל' (2005). עמדות כלפי שפה זרה (ערבית עברית) ומוכנות לתקשר בשפה זו בקרב תלמידים יהודים וערבים בישראל, הלומדים בבתי ספר רגילים ובבתי ספר הדו־לשוניים בנוה שלום. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת תל־אביב.
- טימור, צ' (2010). מעגל הצמיחה של ההדרכה הפדגוגית. החינוך וסביבו, לב, 169-190.
- כהן, ה' (2006). ערבים טובים: המודיעין הישראלי והערבים בישראל - סוכנים ומפעילים, משת"פים ומורדים מטרות ושיטות. ירושלים: עברית וכתר.
- כפיר, ד' (2009). תלמיד לחיים: תפיסת הלמידה של מורים כרצף מתמשך, מן הכניסה להכשרה הראשונית ועד לסיום הקריירה. פנים, 47, 63-71
- לבנת, ז' (תשע"א). הרטוריקה של המאמר המדעי. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה ה־20. ירושלים: מאגנס.
- לנדאו, ד' (2006). על דרכי הפרשנות ועל עקרונותיה. חיפה: מכללת שאנן.
- מטח (2007). עברית לדרך (כרכים: 1-4). תל־אביב: מטח.
- מנור, ר' (2014). התמודדות עם מטלת כתיבה בשפה שנייה בקרב סטודנטים ערבים: דרגת המורכבות התחבירית במבנים משועבדים בשיח הטיעון. אל־חצאד, 4, 129-154.
- מנור, ר' (2019). סטודנטים ערבים מתמחים בהוראת עברית: עמדות כלפי השפה העברית ושיקולי בחירה במקצוע. עיונים בחינוך, 17-18-19, 713-733.
- מרגולין, ב' ועזר, ח' (תשע"ד). איכות הכתיבה הטיעונית של סטודנטים יהודים (L1) ושל סטודנטים ערבים (L2) במכללות לחינוך בישראל. חלקת לשון, 46, 157-178.
- מרום, ש' (2014). חשיבות השפה העברית לשילוב ולקידום האוכלוסייה הערבית בשוק התעסוקה. גדיש, 14, 120-146.
- מרעי, ע' (2013). ואללה בסדר: דיוקן לשוני של הערבים בישראל. ירושלים: כתר.
- מרעי, ע' ואמארה, מ' (2002). לבחינת תוכניות הלימודים להוראת עברית וערבית לתלמידים ערבים. בתוך ע' הופמן וי' שנל (עורכים), ערכים ומטרות בתוכניות הלימודים בישראל. אבן יהודה: רכס ומכלת בית ברל.
- משכית, ד' ומברך, ז' (2013). אפשר גם אחרת: הכשרה להוראה על פי מודל שותפות־עמיתות בדגם ה־PDS. דפים, 56, 15-34.
- משרד החינוך (1958). תוכנית לימודים ללשון העברית וספרותה בבית־הספר התיכון לערבים (ט-יב). ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (1978). תוכנית לימודים בעברית בבתי ספר ערביים לכיתות ג'-ו'. אוניברסיטת חיפה, ביה"ס לחינוך.
- משרד החינוך (2007). עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים (לשלוש חטיבות הגיל: ג-י"ב). ירושלים: האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.
- משרד החינוך (2011). תוכנית לימודים עברית כשפה שנייה בבתי הספר הערביים לשלוש חטיבות הגיל ג'-י"ב (מבוססת הישגים נדרשים). ירושלים: המזכירות הפדגוגית, האגף לתכנון ופיתוח תוכניות לימודים.

- משרד החינוך (2015). עברית כשפה שנייה לתלמידי דוברי ערבית: נתוני תשע"ד. רמת־גן: רמא"ה.
- נאשף, א' (2017). "הערבית": סיפורה של מסיכה קולוניאלית. ירושלים: ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- סודרי, ש' (2009). מבחן ידע בעברית: שליטה בעברית כמנבא להסתגלותם של סטודנטים ערבים ללימודים באוניברסיטה. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- סלונים, ש' (2014). ההתנסות המעשית בעידן של מציאות משתנה: איך מעוררים תשוקה ללמידה? ביטאון מכון מופ"ת, 53, 30-38.
- עבאדי, ע' (1998). תחביר הפסקה: ארגון ומשמעות. חלקת לשון, 27, 136-147.
- עזר, ח' (2004). רב תרבותיות בחברה ובבית הספר. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- עידו, ש' וא' שקדי (2014). תפיסות סטודנטים־מורים את ההתנסות בתהליך הכשרתם להוראה. ביטאון מכון מופ"ת, 53, 20-29.
- עליאן, ס' ותורן, ז' (2006). ממד הזמן בהתנסות המעשית: תפיסות סטודנטים את יעילותן של שתי דרכי ההתנסות. דפים, 41, 197-229.
- עליאן, ס' ועראידה, א' (2008). עמדות כלפי רכישת העברית כשפה שנייה בקרב תלמידי הגולן בצל הסיפוח. מדאראת, 2, 489-526.
- עליאן, ס' ואבו־חסין, ג' (2012). עמדות תלמידים בנושא רכישת העברית כשפה זרה או שנייה במערכת החינוך הערבית במזרח ירושלים. דפים, 53, 98-119.
- עמיר, ע' ואתקין, ה' (2012). צייני עמדה בכתיבת טיעון של תלמידי תיכון בישראל ואישושו. בתוך ע' השכל־שחם, ר' בורשטיין, ע' עמיר וה' אתקין (עורכות), מזמרת הלשון: עיון ומחקר בחינוך הלשוני (עמ' 317-334). ירושלים: משרד החינוך.
- עצמון, א' (2008). מלאכת ההוראה כיצירת אמנות. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 107-130). תל־אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- עתילי, ל' (2004). הקשר בין עמדות כלפי השפה העברית, דובריה ותרבותם ובין ההישגים בשפה העברית בבתי ספר ערביים על יסודיים בישראל. ג'אמעה, 8, 339-349.
- קופלוביץ, ע' (1974). החינוך במגזר הערבי: עובדות ובעיות. בתוך ח' אורמיאן (עורך), החינוך בישראל (עמ' 232-243). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- קורטאם, נ', בשיר, א' זועבי, ר' וחוג'יראת, מ' (2019). הבדלים בתפיסות (אמונות) הוראה ולמידה בקרב מורי מדעים, מורים־סטודנטים לתואר שני במכללה ופרחי הוראה: במערכת החינוך הערבית בישראל. עיונים בחינוך, 17-18-19, 687-712.
- קיזל, א' (2012). מחקר ספרי לימוד ככלי בידי מקבלי החלטות בתחום מדיניות החינוך. שבילי מחקר, 18, 109-116.
- רביד, ד' ושלום, צ' (2012). סטנדרטים להערכת כתיבה בכיתה ז: דוח המוגש לקרן יד הנדיב, אוגוסט 2012.
- רוזנהויז, י' (2009). למידת שפה באופן אקראי: פנים לכאן ולכאן. הד האולפן החדש, 95, 3-15.
- רייכל, נ', אילטוב, ז' ומור, ע' (2002). עבודה מעשית, חשיבה מחודשת: דגם צומח של התנסות במכללת אוהלו. דפים, 34, 191-220.
- רמון, מ' (1996). מוגבלויות ומרחב בלשון כתובה ובלשון דבורה (או הקשר בין ההבעה בעל־פה וההבעה בכתב). במכללה, 8, 88-95.
- שקדי, א' (2008). דפוסי הדרכה פדגוגית: מגישה יישומית לגישה התנסותית־קונסטרוקטיביסטית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת (עמ' 302-320). תל־אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- תם, ה' (2007). התפתחות מקצועית בקרב מתמחים בהוראה (סטאז') מחקר רב־שנתי. גלי עיון ומחקר, 16, 9-17.

באנגלית

- Abu Rass, R. (1997). Integrating language and content in teaching English as a second language: A case study on a precourse. Unpublished dissertation at the University of Arizona, Tucson.
- Abu Rass, R. (2011). Cultural transfer as an obstacle for writing well in English: The case of Arabic speakers writing in English. English Language Teaching, 4, 206–212.
- Al-Haj, M. (1995). Jewish-Arab encounter of the University of Haifa. The Gustav Heinemann institute of Middle Eastern studies (article). University of Haifa.
- Allen, J. M., Ambrosetti, A., & Turner, D. (2013). How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum: A comparative study. Australian Journal of Teacher Education, 38, Article 7.
- Amara, M., & Marʿi, A. (2002). Language education policy: The Arab minority in Israel. Kluwer Academic Publisher.
- Bielaczyc, K., & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory, (pp. 269–292). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), The principles and practice of educational management (pp. 103–118). London: Paul Chapman.
- Breunig, M. (2005). Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. Journal of Experiential Education, 28, 106–122.
- Cheng, M. Tang, S., & Cheng, A. (2012). Practicalising theoretical knowledge in student teachers' professional learning in initial teacher education. Teaching and Teacher Education, 28, 781–790.
- Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2016). Research on teacher preparation: Charting the landscape of a sprawling field. In H. D., Gitomer & A. C., Bell (Eds.), Handbook of research on teaching (5th edition), (pp. 439–547). AERA.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice, teachers and teaching. Theory and Practice, 3, 7–27.

- Cortese, A., & Polishook, I. (2000). Building a profession: Strengthening teacher preparation and induction: Report of the T-16 Task Force. Diane publishing.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. Journal of Teacher Education, 57, 300–314.
- Darling-Hammond, L., & Hammerness, K. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), Preparing teachers for a changing world (pp. 390–441). San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (1999). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. London: Falmer Press.
- Eilam, B. (2002). Passing through a western-democratic teacher education: The case of Israeli Arab Teachers. Teachers College Record, 104, 1656–1701.
- Ellis, C. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning – an overview. In E, Nick (Ed.), Implicit and explicit learning of languages (pp. 1–31). London: Academic Press.
- Eraut, M. (1994). Developing professional and competence. London & Washington, DC: Falmer Press.
- Ethell, R. G., & McMeniman, M. M. (2000). Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. Journal of Teacher Education, 51, 87–101.
- Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS (3rd edition). London: Sage.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers` continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. Journal of in-service Education, 33, 153–169.
- Hammerness, K. (2006). Seeing through teacher's eyes professional ideas and classroom practices. Teachers College Press.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. Teaching and Teacher Education, 8, 123–136.
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In P. Peterson et al. (Eds.), International encyclopedia of education (pp. 669–675). England: Elsevier.
- Korthagen, F., & Kessels, P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. Educational Researcher, 28, 4–17.

- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, Th. (2010). An integral professional development model for effective teaching. Teaching and Teacher Education, 26, 1687–1694.
- Lindgren, U. (2005). Experiences of beginning teacher in a school-based mentoring program in Sweden. Education Studies, 31, 251–263.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory and practical wisdom in teaching and teacher education. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15, 225–240.
- Randi, J., & Corno, L. (2007). Theory into practice: A matter of transfer. Theory into Practice, 46, 334–342.
- Shulman, L. S. (2005). The signature pedagogies in the professions of law, medicine, engineering and the clergy: Lessons from the education of teacher. Paper presented at the Teacher Education for Effective Teaching and Learning. NRC Center of Education.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the student. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33, 275.
- Toulmin, S. (1958). The uses of Argument. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teachers Professional Development: An International Review of the Literature. Paris: NESCO.

נספח: פירוט הפריטים כולל השינויים שחלו משאלון (א) ל- (ב)

הנספח מתאר את השינוי לטובה או לרעה שחל בדעתם של הסטודנטים בין שני המועדים של העברת השאלון.

שינו דעתם לטובה - משמע שבמועד א של העברת השאלון, סימן הסטודנט היגד בקטגוריה נמוכה, ובמועד ב הוא סימן את אותו היגד בקטגוריה גבוהה יותר.

שינו דעתם לרעה - משמע שבמועד א של העברת השאלון, סימן הסטודנט היגד בקטגוריה גבוהה יותר מזו שבמועד ב.

נשארו בדעתם - משמע שבשני המועדים של העברית השאלון סימן הסטודנט את אותה הקטגוריה באותו היגד, במילים אחרות לא חל שינוי בדעתו של הסטודנט לגבי אותו היגד בשני המועדים.

הקריטריונים שהנחו אותנו לקביעת שינוי הוא פריטים שבהם פחות מ־80% מהנבדקים שינו את דעתם, וכן פריטים שבהם 20% ומעלה מהנבדקים שינו את דעתם לטובה.

מספר ההיגד	תוכן ההיגד	שינו דעתם לטובה	נשארו בדעתם	שינו דעתם לרעה
1	בעקבות הקורסים אני מסוגל לתמצת טקסט בכתב ובעל־פה.	(9%)	(82%)	(9%)
2	אני מסוגל לכתוב טקסט טיעון לכיד בדגם בסיסי.	(32%)	(61%)	(9%)
3	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות המבנה של טקסט הטיעון (תעודת זהות, רעיון מרכזי וראשי פרקים).	(9%)	(86%)	(5%)
4	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות את המבנה של יצירה ספרותית.	(9%)	(86%)	(5%)
5	בעקבות הקורס אני מסוגל לפתח רעיון מרכזי עד לכדי פסקה שלמה.	(14%)	(81%)	(5%)
6	בעקבות הקורס אני מסוגל לבקר טקסט טיעון (מבנה, תוכן ולשון).	(27%)	(59%)	(14%)
7	אני מסוגל לכתוב טקסט טיעון בדגמים נוספים	(41%)	(45%)	(14%)
8	הקורסים עזרו לי לפתח את יכולת הביקורת שלי על יצירות ספרותיות.	(36%)	(55%)	(9%)
9	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות דגמים שונים של טקסט טיעון.	(32%)	(63%)	(5%)
10	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות ולנתח סוגים שונים של יצירות ספרותית.	(36%)	(55%)	(9%)
11	בקורס למדתי להשתמש בפועלי הבעת עמדה מגוונים.	(27%)	(63%)	(9%)
12	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות ולנתח אמצעים רטוריים בטקסט טיעון.	(23%)	(72%)	(5%)
13	בעקבות הקורסים אני מסוגל לפתח דיון בנושא כלשהו בתוך הכיתה.	(27%)	(68%)	(5%)
14	הטקסטים בקורס היו מגוונים מבחינת התכנים.	(18%)	(77%)	(5%)
15	אוצר המילים שלי התרחב באופן משמעותי בעקבות קריאת טקסטים.	(27%)	(63%)	(9%)
16	בעקבות הקורס אני מסוגל לאפיין דמויות ביצירות ספרות.	(5%)	(90%)	(5%)

מספר ההיגד	תוכן ההיגד	שינו דעתם לטובה	נשארו בדעתם	שינו דעתם לרעה
17	בעקבות הקורס אני מסוגל להשתמש במילות קישור לסוגיהן.	(14%)	(77%)	(9%)
18	בעקבות הקורס אני מסוגל לנתח את האמצעים האמנותיים ביצירה הספרותית.	(27%)	(68%)	(5%)
19	בעקבות הקורס אני מסוגל לזהות תת־סוגות של הסיפור הקצר (אגדה, משל, מעשייה ועוד).	(27%)	(63%)	(9%)
20	הקורסים תרמו לי בהוראה בכיתה.	(14%)	(72%)	(14%)
21	הקורס שילב הבנת טקסט והפקה באופן עצמאי.	(23%)	(68%)	(9%)
22	אני מסוגל לכתוב טקסט טיעון לכיד בדגם בסיסי.	(41%)	(55%)	(5%)
23	הטקסטים בספרי הלימוד עוסקים בנושאים הקשורים לעולמם של התלמידים.	(14%)	(68%)	(18%)
24	הטקסטים בספרי הלימוד מעוררים עניין וסקרנות בקרב התלמידים.	(18%)	(72%)	(9%)
25	בעקבות הטקסטים מתפתחים דיונים בכיתה, המעידים על העשרת מחשבתם של התלמידים.	(5%)	(81%)	(14%)
26	בספרי לימוד מופיעים טקסטים שכתבו יוצרים ערבים.	(23%)	(55%)	(23%)
27	בספרי הלימוד הטקסטים העוסקים בתרבות היהודית הם רבים.	(18%)	(59%)	(23%)
28	הטקסטים בספרי הלימוד חושפים את התלמיד לחגים ולמנהגים היהודיים.	(27%)	(55%)	(18%)
29	בספרי הלימוד יש מילים ומשפטים רבים המופיעים במקורות היהודיים.	(14%)	(63%)	(23%)
30	הטקסטים חושפים את התלמידים לתרבויות ולמנהגים שונים בעולם.	(18%)	(68%)	(14%)
31	התלמידים בכיתה מאזינים לטקסטים מוקלטים.	(27%)	(50%)	(23%)
32	בכיתה מתנהל דיון כיתתי וקבוצתי על הטקסטים.	(27%)	(63%)	(14%)
33	בעקבות לימוד טקסטים התלמידים מבטאים את עצמם בכתיבה (התרשמותית, עיונית ויצירתית).	(27%)	(55%)	(18%)
34	אוצר המילים של הטקסטים בספרי הלימוד מותאמים לרמתם של התלמידים.	(18%)	(72%)	(9%)
35	בספרי הלימוד נמצא גיוון בשיח הספרותי: סיפור קצר, ארוך, פתגם, משל, חידה.	(27%)	(63%)	(9%)
36	יש בספרי הלימוד דגש על טקסטים העוסקים בטיעון מבחינת מבנה ולשון.	(27%)	(63%)	(9%)
37	בספרים יש חומר לימוד מספיק להוראה בכיתה (סוגיות בדקדוק וז'אנרים ספרותיים).	(41%)	(50%)	(9%)
38	התרגילים בספרי הלימוד מספיקים לתרגול החומר ולהבנתו.	(14%)	(72%)	(14%)
39	יש בספר הלימוד תמונות ואיורים צבעוניים המושכים את תשומת לבו של הלומד.	(27%)	(72%)	(0%)
40	במהלך השיעור אני מעודד את התלמידים להביע את דעתם בנושא הנדון.	(5%)	(95%)	(0%)
41	בשיעורי עברית אני מקפיד שהתלמידים יתבטאו בעברית תקינה בכתב ובעל־פה.	(0%)	(100%)	(0%)
42	אני משתדל להכין מטלות ברמות שונות לפי יכולות התלמידים.	(18%)	(77%)	(5%)
43	במהלך ההוראה שלי אני מקפיד לגוון בסוגי הטקסטים.	(9%)	(90%)	(0%)

מספר ההיגד	תוכן ההיגד	שינו דעתם לטובה	נשארו בדעתם	שינו דעתם לרעה
44	האיורים, התמונות והקריקטורות המופיעים בספר הלימוד מסייעים בידי בזמן השיעור.	(18%)	(72%)	(9%)
45	במהלך ההוראה אני משתמש באמצעי המחשה מגוונים (כגון מצגות, סרטונים, קלטות שמע).	(14%)	(77%)	(9%)
46	כשאני מכין את השיעור אני נעזר גם בטקסטים חיצוניים נוסף לספרי הלימוד שמלמדים בכיתה.	(18%)	(72%)	(9%)
47	כשאני מכין את השיעור אני משתמש בתוכני הקורסים שלמדתי במכללה נוסף על ספרי הלימוד של התלמידים.	(18%)	(68%)	(14%)
48	כשאני מכין את השיעור אני משתמש במקורות אחרים נוסף על ספרי הלימוד של התלמידים.	(18%)	(77%)	(5%)
49	אני נעזר בעמיתים כאשר אני מכין את השיעור בעברית.	(27%)	(59%)	(23%)

سلام قدسي

بيئات تربويّة داعمة للّعب البنائي في رياض الأطفال بين توجُّه فالدورف والتوجُّه العاديّ: تطوير سُلّم لقياس مدى تعقيد اللّعب البنائي*

ملخّص

يستخدم الأطفال أثناء لعبهم البنائي كل ما هو قابل للبناء للتوصل إلى هدفهم المستوحى من خيالهم وتفكيرهم. تخدم هذه الأبنية رغبات الأطفال واحتياجاتهم وتعكس نموَّهم الإدراكي من خلال ما تحتويه هذه الأبنية من مركّبات تحتاج إلى تحليل وفق مجالات معرفة مختلفة علمية، تكنولوجية، هندسية، ورياضية (STEM). تمحورت الأبحاث حتى الآن حول منتجات مؤلّفة من وحدات بناء ذات علاقات رياضية تربط بينها مثل وحدات لعبة الليجو، فيما لا نجد دراسات تتناول ألعابًا بنائية يتم خلالها توظيف مواد غير رياضيّة كأحجار البحر والأصداف مثلا. في المقال التالي، نتطرّق إلى نوعية جديدة من ألعاب البناء تمّ رصدُها في العديد من رياض الأطفال لاسيما تلك العاملة وفق منهج فالدورف حيث يغلب فيها استخدام موادَّ من الطبيعة. خلال البحث الراهن، تمّ تطوير سلم قياس تعقيد ألعاب البناء المركّبة من مواد منوّعة ليست بالضرورة رياضية. تم بناء السلم في عملية طويلة شاركت فيها لجنة قضاة بحثية (14 متخصصة في مجال الطفولة المبكرة، التكنولوجيا والعلوم). قام أفراد هذه اللجنة بفحص عيّنة

* يستند هذا المقال على اطروحة الدكتوراة بعنوان: «اللعب البنائي في رياض الاطفال بنظرة تطورية ادراكية: دراسة مقارنة بين روضات بتوجه فالدورف وروضات اعتيادية»، بإرشاد د. شارونا ط. لوي، 2018، جامعة حيفا.

لعشرين نتاج بناء لأطفال، وتدريجها في سلم تصاعدي من الأقل تعقيدًا إلى الأكثر تعقيدًا مع تقديم كل متخصصة تفسيرات لهذا التدريج المقترح. في المجمل العام، تمَّ جمعُ 17 سببا مختلفًا للتعقيد، وقد صُنِّفت الأسباب إلى أسباب رياضية وأخرى تكنولوجية، ثم صيغت من جديد على شكل معايير لتشخيص التعقيد البنائي. تمَّ استخدام معاملات إحصائيّة من نوع تحليل العناقيد المرحلي (Two step cluster analyses) لتخمين قدرة كل واحد من المعايير التي قدّمتها لجنة القضاة البحثية على شرح تعقيد نتاجات البناء المختلفة. شملت عملية الفحص الإحصائي تحليل 200 نتاج بنائيّ مختلف تمّ جمعها خلال البحث من أربعة بساتين أطفال مختلفةً. لقد تبيّن بعد التحليل أنَّ المعايير التكنولوجية أقوى من المعايير الرياضية في شرح مدى تعقيد الأبنية.

لزيادة مصداقية آلية القياس أو سلم القياس، حصلنا على علاقة إحصائية قوية بين المعايير الرياضية التي اقترحتها لجنة القضاة البحثية وبين المعايير الواردة في أبحاث سابقة.

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على اللَّعب البنائي لدى الأطفال في توجهين تربويين مختلفين هما بساتين الأطفال التي تتبع نهج فالدورف وبساتين الأطفال العاديّة؛ كما أنها تهدفُ إلى رصد الفروقات في البيئتين وفهم تأثير البيئة التربوية على مدى تعقيد أو تركيب اللَّعب البنائي تبعا للمنهج التربوي.

كلمات مفتاحية: **البيئة التربويَّة، اللَّعب البنائيّ، معايير تعقيد البناء، تربية فالدورف.**

مقدمة

يناقش هذا المقال البيئة التربوية التي يتم خلالها اللَّعب البنائي في رياض الأطفال مستعرضا أهم مكوناتها، وينظر في أهمية اللَّعب البنائي لدى الأطفال بصورة شمولية كأحد أكثر الأنشطة المحببة لدى الأطفال. تهدف الدراسة كذلك إلى اقتراح مقياس تقييم لمنتجات البناء لدى الأطفال مهما تنوعت موادُّها وتعقّدت أشكالها يضاف إلى الأبحاث السابقة التي تخصصت ببحث المنتجات المؤلفة من وحدات بنائية ذات علاقات رياضية مثل لعبة وحدات الليجو الشهيرة.

اللَّعب البنائي

اللَّعب البنائي أو التركيبيّ يعتمد على عمليات مناورات وظيفية بمواد مختلفة أو وحدات بناء متنوعة من أجل التوصل إلى منتج ما. يُعتَبَر فريدريك فروبيل مؤسس أول بستان في التاريخ قبل نحو مئتي سنة، وأول من أدخل المكعّبات التركيبية إلى رياض الأطفال والتي لا تزال منتشرة في رياض الأطفال إلى يومنا هذا بأشكال وأحجام ومواد مختلفة. هدايا فروبيل الشهيرة اعتمدت على مكعّبات هندسية من مواد طبيعية مختلفة، كالصوف والخشب، وتدرجت من الأسهل إلى الأصعب من حيث قدرة الطفل على تشكيل منتجات مختلفة من خلال استخدامه لها. قسّم فروبيل المنتجات المحتملة إلى ثلاث فئات: منتجات حياتية تعتمد على وظيفة المنتوج، كأنْ يبنيَ الطفلُ كرسيا أو طاولةً من عدة مكعبات؛ منتجات رياضية، كتقسيم المكعبات إلى مجموعات متساوية الأشكال والأحجام؛ ومنتجات فنية كأن يرتّبَ الطفل مجموعة مكعبات بأحجام وألوان مختلفة على شكل زهرة. اعتقدَ فروبيل أنّ هذه الفئات تعبِّر عن حاجات الطفل الطبيعية الكامنة في نفسه. واعتبر فروبيل أنّ الأشكال الحياتية تسهم في تطوير فهم الأطفال للعالم المحيط بهم؛ في حين أنَّ الأشكال الرياضية تسهم في تعزيز المعارف لديهم؛ أمّا الأشكال الفنية فتبني لديهم القيم والأخلاق. يَظهَر اللَّعب البنائي لدى الأطفال تزامنا مع تطور قدراتهم الحسية حركية في نهاية عامهم الأول لا سيما قدرتهم على تطوير عضلاتهم الدقيقة ومهارات تآزر اليد والعين (Smilansky & Shefatya, 1990). نجاح الطفل في وضع مجموعة مكعبات فوق بعضها البعض يُعتبر مؤشِّرًا على النضوج الإدراكي والحركي في مطلع عامه الثاني. من جهة ثانية، يعكس اللَّعب البنائي قدرة الطفل على صياغة

العالَم من حوله بشكل جديد بالاعتماد على مخيّلته ورؤيته الخاصة للأمور بما يتلاءم وقدراته واحتياجاته.

من هنا تأتي أهمية توفير بيئة تشتمل على مواد تساعد الطفل على تطوير مهاراته البنائية، وإتاحة المجال له في التعبير عن نفسه. أمّا البيئة فنعني بها ذلك الحيِّز أو تلك المساحة المكانية والزمنية، ومجموعة المواد المتاحة أمام الطفل فضلا عن دَوْر المربية والأتراب. في ظل بيئة مهيِّئة، تتحول تجارب الطفل مع الوقت والاستدامة إلى خبرات يشارك بها أترابه (Siegler, 2004). يساهم اللَّعب البنائي في تطوير الطفل اجتماعيًا وعاطفيًا، فيقوّي من ثقته بنفسه، ويعزّز من قدراته، ولهذا آثارٌ بعيدة على حياته المستقبلية وبناء شخصيته. في البداية يكون اللَّعب البنائي فرديا؛ لكنه سرعان ما يتحول إلى لعبٍ جماعي. على البيئة الصفية أن تساهم في إيجاد ظروف تعاونية دون ضغوطات أو مشوشات جانبية. هنا يأتي دَوْر المربية المهندسة الحقيقية للبيئة الصفية من خلال وضعها لقواعد ولضوابط تضمن للأطفال اللَّعب بحرية دون تعرضهم لمضايقات من أترابهم خارج نطاق اللَّعب (Campbell, 2016 & Marcinowski).

تضم رياض الأطفال مجموعة كبيرة من مواد البناء، هي في معظمها جاهزة، تُحفَظ في علب أو صناديق تحت مسميات مختلفة لعل أشهرها على الإطلاق هي الليجو (Wolfgang, Stannard & Jones, 2003). وفي الغالب، يترك الأطفال للتمرُّس باللَّعب البنائي بشكل ذاتي دون تدخل المربية اعتمادًا على مبدأ التجربة والخطأ والتصحيح الذاتي (Sundqvist & Nilsson, 2018). في أحيان أخرى، يقوم الأطفال ببناء موجّه بالاعتماد على نموذج أو مخطط مرسوم يُرفق عادة مع اللُّعبة مع توضيح مراحل التوصل إلى المنتج المعطى. وفي حين أنَّ التجربة الحرة في اللَّعب البنائي تُسهم في تعزيز الإبداع والابتكار لدى الأطفال، فإنَّ تجربة اللَّعب الموجّه تعزّز الانضباط واتباع القوانين بحسب خطة واضحة، والنمطان مطلوبان لتطور الطفل (Burns & Brainerd, 2009).

تمرُّس الأطفال بهذه التجارب البنائية يكسبهم فهمًا رياضيًا تكنولوجيًا وعلميًا لميزات البناء بشكل غير مباشر. هذه التجارب هي في الغالب تجارب ممتعة للأطفال، تبلغ ذروتها بتوصلهم إلى منتج يفتخرون به أمام أترابهم، ويشعرون بقيمة عملهم وتعبهم

من خلال ما توصلوا إليه. ثمّ يأتي دَوْر المربية في تعزيز هؤلاء الأطفال، وتشجيعهم على دعم بعضهم البعض من خلال عرض منتجاتهم، وتركها لبعض الوقت معروضة في الصف، وعدم تفكيكها مباشرة بعد إنجازها. وبهذه الطريقة، يشعر الأطفال بالانتماء إلى هذا المكان الداعم لجهدهم، وبالفخر رغم تواضعهم الفطري (Petrich, Wilkinson & Bevan, 2013).

معظم الأبحاث التي تناولت موضوع اللّعب البنائي لدى الأطفال تخصصت في لعب بنائي اعتمد على وحدات تركيب ذات علاقات رياضية فيما بينها حجمًا وشكلًا (e.g. Casey et al., 2008). ساهمت هذه الدراسات بتوضيح دَوْر اللّعب البنائي في تطوير قدرات رياضية لدى الأطفال، كاستيعاب الحيِّز الفضائي من خلال تجارب بنائية بوحدات بناء مختلفة الأحجام؛ والتدرب على مهارات حل مشاكل مركّبة يواجها الطفل أثناء استخدامه لوحدات بناء مختلفة تساعده على فهم العلاقات الرياضية التي تجمع بين أجزائها؛ بالإضافة إلى فهمه الوظيفي للأجزاء المكوِّنة للمبنى (Stiles & Stern, 2001; Verdine, Golinkof, Hirsh-Pasek & Newcombe, 2014).

سُلّم تعقيد البناء

في البحث العلمي حول اللّعب البنائي وجدنا العديد من سلالم قياس تعقيد البناء لمباني الأطفال. ونعني بذلك تلك السلالم التي يمكن بواسطتها تدريج المباني من حيث مستوى الهندسة البنائية، والتخطيط، والهدف، بما يشبه تقييم المباني الحقيقية لدى البالغين في مجال الهندسة المعمارية.

في أحد الأبحاث الأقدم نسبيًا في هذا المجال (Bailey, 1933)، تم الاعتماد على معيارين في تقييم الأبنية التي جُمعت بواسطة تصوير لمباني أطفال في إحدى الروضات في إحدى المدن الأميريكية. طُلب من مجموعة تحكيم تدريج المباني بحسب مدى تعقيدها. اختار الحكام أوتوماتيكيًا معايير رياضية، وتجاهلوا معايير أخرى وكأنّ النظر إلى المباني يستحضر فورًا هذا الجانب دون غيره. أمّا المعايير فكانت: عدد الوحدات المستخدمة في كل بناء؛ عدد الأبعاد الموظّفة في كل مبنى (مبنى ثنائي أو ثلاثي الأبعاد). الدراسات اللاحقة اقتبست البحث المذكور، واعتبرته مرجعا مركزيا لسنوات طويلة. في بحث (Reifel & Greenfield, 1982)، اُعتمدت معايير عدد الوحدات والأبعاد، وأُضيف اليها بعدٌ فيزيائيٌّ هو مدى ثبات المبنى من

خلال تشريك ودمج المكعبات المتداخلة، وعدم الاكتفاء بوضعها فوق بعضها البعض، إضافة إلى وضع قاعدة واسعة في أسفل البناء مقارنة مع أعلى البناء. في بحث لاحق (Casey et al., 2008) أُضيف البعد المنطقي في انتقاء الوحدات وترتيبها داخل البناء، ورُصِدت المتواليات وتناظر الجهة اليمنى من المبنى مع الجهة اليسرى كمؤشرات هندسية. في دراسة (Ramani, Zippert, Schweitzer & Pan, 2014)، تمت إضافة معايير تتعلق بأهمية وجود فراغات داخل المباني، وفحص وظيفة هذه الفراغات، وهذا جزء من التفكير التكنولوجي لدى الطفل.

لاحظنا التنوع في الرؤى كلما تقدّم البحث في مجال اللَّعب التركيبي والبنائي لدى الأطفال، واشتماله على العديد من المجالات: العلوم التكنولوجية، الهندسة، والرياضيات (STEM).

تربية فالدورف

تعتمد تربية فالدورف على نظرية الفيلسوف المجري رودولف شطاينر المعروفة باسم الانثروبسوفيا (Bilde, Van Damme, Lamote & De Fraine, 2013). وفق هذه النظرية، يتم تطور الإنسان بمراحل، قوام كلٍّ منها سبع سنوات. في الطفولة المبكرة، يكون جل التطور جسديا، ولذلك، يتم توجيه التربية إلى جسد الطفل، والابتعاد عن جوانب التطور الأخرى (Barnes, 1991). بالإضافة إلى ذلك، تنص النظرية على أنّ الإنسان كائن يتصل مع الطبيعة بشكل مباشر، وأنه جزء لا يتجزأ منها، لذلك، تحتوي الأطر التربوية في فالدورف موادَّ وأدواتٍ طبيعيّةً فقط، ويتم فيها تفادي المواد المصنعة كالبلاستكيات، لِما فيها من أضرار على نفسية الطفل (aaa). البرنامج اليومي في بساتين فالدورف مبني وثابت ومتصل بدورة فصول السنة من حيث تخطيط البرامج والمناسبات. تمتاز هذه البساتين بتفعيلها لحواس الطفل من خلال احتوائها على تنوع في الروائح والألوان المستوحاة من الأجواء المنزلية، إضافة إلى اتسامها بالهدوء والسكينة، وبُعدها عن المنافسة، وخلوّها من وسائل التعليم المباشر أو التنوّر اللغوي أو الرياضي (Bilde et al., 2013).

البيئة التربوية بين بساتين الأطفال العادية وبساتين فالدورف

تعتمد البيئة الصفية في رياض الأطفال عل عدّة عوامل تؤثّر بشكل مباشر أو غير مباشر على مجرى العملية التربوية، وتسهم في التأثير على الأطفال ونموهم. تمتاز البيئات الصفية في رياض الأطفال بعدة أمور أبرزها التنوع في الأنشطة خلال اليوم، وتخصيص اللعب بمكانة مميزة باعتباره جزءًا أساسيًّا من العملية التربوية الشمولية في البستان. طاقم العمل في البستان مؤهل وشريك في توفير البيئة الداعمة للأطفال. هذا علاوة على الدَّوْر الكبير الذي يلعبه الأهل في مشاركتهم الفاعلة في حياة الصف، واعتبارهم مجتمعا محليا داعما. هذه الأمور نجدها في معظم رياض الأطفال؛ وهي تشكِّل الأساس الذي يعتمد عليه كلُّ إطار تربوي في الطفولة المبكرة. تختلف البيئة التربوية في البساتين العادية عنها في بساتين فالدورف من ناحية تقسيم الحيّزين الزماني والمكاني، إضافة إلى اختلاف واضح في المواد المقدمة للأطفال للعب. وفيما يخصُّ اللعب البنائي، ففي التربية العادية يتم تخصيص زاوية أو ركن في الصف للعب البنائي يحتوي على مكعبات من مواد مختلفة، يقصده الأطفال لبناء ما شاءوا في الوقت المخصص للعب الحر، وهو في الغالب ضمن ساعات الصباح. ما يميز بساتين فالدورف في هذا الشأن يكمن في أن الوقت المخصص للعب البنائي هو أطول منه في البساتين العادية. فبينما يتراوح معدل الوقت المخصص للّعب في البستان العاديّ بين نصف ساعة إلى ساعة تقريبا؛ فإنّ الوقت المخصص للعب البنائي في بساتين فالدورف قد يبلغ ساعتين دون انقطاع. يعود السبب في هذا الاختلاف الزمني إلى كون الأطفال في البساتين العادية مزوّدين بزوايا لعب أخرى تعرف باسم اللّعب الخيالي، أو التمثيلي؛ في حين تخلو بساتين فالدورف من هذا النوع من الزوايا، فيلمس الأطفال حاجة إلى بناء هذه الزوايا بأنفسهم، مستفيدين من الوقت المتاح لهم لبناء منتجات تخدمهم في لعبهم التمثيلي (انظر الصورة 1).

(1). روضة فالدورف: كل الصف يتحول الى مسرح للعب البنائي.

(2). أطفال في الروضة العاديّة يبنون وحدات بلاستيكيّة

وفضلا عما قيل؛ ففي حين أنّ البستان العاديّ يضم زاوية بناء واحدة؛ يغدو كل حيّز البستان في منهج فالدورف مسرحَ بناء أمام الأطفال؛ ممّا يشجعهم على خوض تجارب البناء المختلفة أسوة بأترابهم في الصف.

وفيما يخصّ مواد البناء ذاتها؛ فإنّ البساتين العاديّة تحتوي على العشرات من ألعاب البناء هي في معظمها ألعاب بناء بلاستيكية مثل ألعاب التركيب على أنواعها كالليجو (انظر الصورة 2)، أمّا في بساتين فالدورف، فلا يُستخدم البلاستيك في لعب الأطفال لأسباب تتعلق بفلسفة التربية التي تعتبر المواد المستحضرة من الطبيعة أقرب إلى نفس الطفل. ولذلك؛ فإنّنا نجد في هذه البساتين تنوعا كبيرا في أدوات ومواد البناء الطبيعية، كالأقمشة، والمكعبات الخشبية، والصوف، والحجارة، والأصداف، وغيرها (انظر الصورة 3).

(3). دمج مواد من الطبيعة في عمليات البناء في روضات فالدورف

طريقة البحث

المشاركون

شارك في البحث 90 طفلا من أربعة بساتين أطفال من مدينة في شمال البلاد: اثنان منها يتبعان منهج فالدورف، واثنان هما بساتين عاديّة. معدل أجيال الأطفال هو 58 شهرًا (أربع سنوات وثمانية أشهر) (SD=6.5). الوضع الاقتصادي الاجتماعي لسكان المدينة يعتبر مرتفعا نسبيًّا (8 من 10 درجات).

جمع المعطيات

اعتمدنا في جمع المعطيات على مشاهدات طبيعية غير مشاركة. في كل بستان أُجريت ست مشاهدات خلال عام دراسي واحد. في المجمل، أُجريت 24 مشاهدة. في كل مشاهدة، التقطنا صورا عديدة لنتاجات بناء الأطفال، ووثّقناها في مدوّنة الباحث مع وضع تفاصيل الأطفال المشاركين في البناء. بلغ المجموع الكلي لنتاج البناء 200 ناتج توزعت بالتساوي بين التوجهين التربويين.

أخلاقيات البحث

صادق على إجراء البحث مفتش البحث الكبير في وزارة التربية والتعليم. وقّع أهالي الأطفال على موافقة لمشاركة أطفالهم في البحث. وافقت المربيات على إجراء البحث في صفوفهن. حافظ الباحث على سرية المشاركين في البحث. كل التفاصيل التعريفية بهوية المشاركين أُبيدت في نهاية البحث.

سير البحث

بعد عملية جمع المعطيات وتوفير صور النتاج البنائي للأطفال، شرعنا في عملية بناء سُلّم مقياس تعقيد البناء. بداية، جمعنا من الأبحاث السابقة المعطيات المتوفرة حول الموضوع، واستخلصنا منها المعايير المتعلقة بوصف تعقيد البناء. وجدنا تسعة معايير كلها رياضية:

1. عدد الأبعاد المكانية (مبنى ثنائي أو ثلاثي الأبعاد بدرجات تعقيد متفاوتة).
2. اتجاه البناء في الحيِّز الفضائي (بناء أفقي أو عمودي أو كلاهما معًا).
3. عدد المكعّبات (كلما استخدم اللاعب عددا أكبر من المكعّبات حصل على

درجة أعلى).

4. أحجام الوحدات المستخدمة.

5. حجم المبنى الكلي (ارتفاعًا وعرضًا).

6. عدد المدمجات المكانية داخل المبنى (عملية تشريك هندسية لوحدات البناء بدرجات تعقيد مختلفة).

7. تحديد الحيِّز المكاني لفراغات داخل المبنى.

8. التناظر الهندسي لأجزاء المبنى.

9. التسلسل المنطقي لورود وحدات ملوّنة داخل المبنى.

المعايير المذكورة أعلاه كانت ملائمة لوصف تعقيد مبانٍ صُمِّمت بواسطة وحدات ذات علاقات رياضية، مثل مضاعفات الوحدة أو أجزائها. وكانت تنقصنا معايير لفحص مبانٍ صُمِّمت بوحدات غير رياضية، كالحجارة، أو الأصداف وغيرها من المواد التي لا تحكمها علاقات رياضية تقليدية. مع إمكانية الجمع فيما بينها في نتاج بنائي واحد.

استدعينا 14 خبيرة في مجالات الطفولة المبكرة، التكنولوجيا والعلوم، وطلبنا منهن تقييم عيّنة عشوائية لـ 20 نتاج بنائي من بين ما جمعناه في البحث بحيث أنّ قسما من هذه النتاجات كان مصمَّما بوحدات رياضية، وقسما آخر بوحدات غير رياضية. في نهاية عملية التقييم، حصلنا على معدلات ترتيب المباني بحسب درجة تعقيدها بحيث تم تصنيف المبنى الأكثر تعقيدا في المرتبة الأولى، في حين صُنِّف المبنى الأقل تعقيدا في المرتبة العشرين. طُلِب من الخبيرات وضع شرح لأسباب تصنيف كل مبنى، وحصلنا على 17 معيارًا لوصف تعقيد المباني: 1. عدد الوحدات المستخدمة؛ 2. حجم الوحدات؛ 3. دمج وحدات مختلفة النوع؛ 4. استخدام مواد غير وحدات البناء المتعارف عليها؛ 5. استخدام دمى مختلفة؛ 6. حجم المبنى الكلي؛ 7. البناء في أبعاد مكانية مختلفة؛ 8. وظيفة أجزاء البناء؛ 9. نسبة توافق المبنى مع الواقع؛ مدى الترتيب ومراعاة الجَماليّات؛ 10. مدى التنوع في ألوان المواد المستخدمة؛ 11. دقة التصميم ومراعاة التفاصيل الصغيرة؛ 12. وجود دمج وتشبيك بين الوحدات؛ 13. وجود جسور؛ 14. وجود خاصية تركيبية للوحدات 15. وجود فراغات، 16. محاكاة

المبنى لشيء من الواقع؛ 17. هدف أو وظيفة المبنى الكلي.

تم تعريف هذه المعايير وفق قيم رقمية، معظمها عرفت بقيمتين: 1- وتعني توفر المعيار في المبنى؛ 2- عدم توفر المعيار. من ثَمَّ قمنا بتصنيف مجمل نتاجات البناء التي حصلنا عليها في البحث (N=200) بحسب هذه المعايير وتحضيرها لاختبارات المصداقية الإحصائية.

المصداقية الإحصائية

قام الباحث بمساعدة زملاء له في عملية فحص مجددة لعيّنة جديدة من 20 صورة لنتاج بنائي من بين إجمالي الصور، ووجدنا تطابقًا في مصداقية التحليل بنسبة 0.86. في الحالات التي تم الاختلاف حولها جرت مناقشة كل تحليل وإعادة تدقيق وتعريف المعايير للتوصل إلى مطابقة كاملة.

نتائج البحث

تحليل المعطيات إحصائيًا تم بالاعتماد على برنامج SPSS النسخة 23.

أُجري اختبار إحصائي يعرف باسم «التحليل العنقودي ثنائي المراحل» (two step cluster analysis)، وهو اختبار حديث العهد في الدراسات التربوية يهدف إلى كشف مجموعات المعايير المتجانسة التي تشكِّل معًا عناقيد لوصف تعقيد البناء بالشكل الأفضل. تم الحصول على مجموعتين عنقوديتين لمعايير متجانسة تُنبئ بمدى تعقيد المباني بمستويات مختلفة. بعد عدة اختبارات توصلنا إلى أنَّ 7 من بين 17 معيار وصف تعقيد البناء لها معامل تنبؤ مرتفع نسبيًا مقارنة بباقي المعايير. قسم من هذه المعايير وجدناه في الأبحاث السابقة، وقسم دخل في سُلّم المعايير لأول مرّة. قوة الاختبار الإحصائية جاءت متوسطة الجودة 0.4.

في فحص المواءمة الإحصائية وجدنا تطابقًا بنسبة 0.8 بين نتيجة امتحان العناقيد وبين تصنيف الخبيرات للمباني الـ 20 التي فحصت في بداية العملية. هذا رفع مصداقية سلم القياس الجديد. فيما يلي قائمة بالمعايير السبعة التي تم اعتمادها إحصائيًا مع إعطاء معاملات التنبؤ الخاصة بكل واحد منها:

	توزيع الأبنية بين العناقيد	عنقود 1	عنقود 2
المعايير		(58%) 116	(42%) 84
	وظيفة المبنى (الهدف)	100%	8%
	محاكاة هدف المبنى للواقع	97%	3%
	وظيفة أجزاء المبنى	78%	46%
	دمج مواد غير وحدات البناء	56%	21%
	نسبة توافق المبنى مع حجمه بالواقع	75%	57%
	حجم وحدات البناء	60%	50%
	خلط وحدات بناء مختلفة	53%	48%

يتضح أنّ معايير تكنولوجية سبقت معايير رياضية في التنبؤ بمدى تعقيد أبنية الأطفال. وهي المرّة الأولى التي تحتل فيها معايير كهذه مكانة الصدارة في بحث اللَّعب التركيبي عند الأطفال.

تم اختبار السُّلّم الجديد على 200 منتج للأطفال في 4 بساتين الأطفال. أظهرت النتائج تفوّق مباني الأطفال في بساتين فالدورف على مباني الأطفال في الروضات العادية. يعود هذا التفوّق إلى ظروف البيئة التربوية والاختلاف في ظروف كل منها.

نقاش وإجمال

ألقى البحث الراهن الضوء على بيئة تربوية غير مألوفة للباحث في شؤون التربية في المجتمع العربي، فتربية فالدورف قليلة الانتشار في مجتمعنا؛ بيد أنها تحتوي على بيئات تربوية مميزة تستحق البحث. تطرّقنا في البحث إلى بعض مميزات البيئة التربوية الداعمة للعب البنائي لدى الأطفال، ووجدنا مدى اهتمام توجّه فالدورف بتخصيص هذا النوع من اللعب في حيّز مكاني وحيز زماني، وإتاحتهما للأطفال لدرجة تحول معظم أجزاء الصف إلى ركن بناء كبير، وتخصيص معدل ساعتين يوميا للبناء واللَّعب الحر؛ هذا فضلا عن توفير مواد متنوعة مأخوذة من الطبيعة لإغناء هذا اللَّعب الهام وإثرائه. ليس صدفة، بناءً على ما قيل، أن نجد لدى أطفال بساتين فالدورف مبانيَ أكثر تعقيدًا منها في الروضات العادية كما يستدل من نتائج البحث. ولهذه النتيجة علاقة مباشرة بالبيئة وبالفلسفة التربوية التي تعطي أهمية كبرى للعب في حياة الأطفال تترجَم على أرض الواقع من خلال الحيزين المكاني

والزماني مقارنة بالبساتين العادية التي تخصص لهذا اللعب وقتا أقلّ وحيّزًا مكانيا أضيق؛ إضافة إلى الفروقات في المواد البنائية المتاحة.

هذا الاهتمام في دقة اختيار مواد اللَّعب في تربية فالدورف مردّه إلى البحث عن مواد تفعل وتنشط خيال الطفل. ولذلك فإنَّ معظم المواد بسيطة ومصنَّعة من مواد طبيعية في الغالب. كما أنها غير هندسية بحيث تتطلب من الطفل أن يُعمل خياله ليستطيع التوصل من خلالها إلى بناء ما. من هذا المنطلق لا نجد في رياض أطفال فالدورف مكعبات بلاستيكية أو مكعبات ذات علاقات رياضية واضحة شكلا وحجما. الطفل في بساتين فالدورف يحتاج إلى تنشيط خياله ليتمكّن من التوصل إلى بناء ما مع حاجته إلى توظيف الكثير من المواد مع بعضها البعض للتوصل إلى المنتج. في المقابل؛ فإنّ الأطفال في البساتين العادية يجدون الألعاب التركيبية المناسبة لأهداف بنائهم، فيلجؤون في كل مرّة إلى لعبة واحدة مثل لعبة الليجو التي تفي بالغرض وتوصلهم إلى منتجهم دون الحاجة إلى إضافات، فكأننا بمبتكر اللَّعبة قد فكَّر بدلا من الأطفال ومن أجلهم، فاختصر عليهم عناء البحث خارج إطار اللّعبة عن مواد أخرى تساعدهم في تحقيق أهدافهم.

من جهة أخرى؛ فإنّ عامل الوقت أساسي في تطوير اللَّعب البنائي في رياض فالدورف. فيتم تخصيص الجزء الأول من البرنامج اليومي لهذا الغرض، وينخرط معظم الأطفال في ألعاب البناء يوميا وفي حرية تامة نظرا لغياب فعاليات أخرى خلال هذا الوقت ولمدة ساعتين يوميتين تقريبا. في البساتين العادية؛ يجد الأطفال تنوعا كبيرا في فرص الفعاليات بين زوايا الصف المختلفة بما في ذلك طاولات النشاطات التي فتحتها المربية والمساعدات ودعت الأطفال إليها لإتمام أشغال ومهامّ حولها، الأمر الذي يحدّد فرص وصول الأطفال إلى البناء إلّا لمن يصرّ على ذلك.

أمّا من ناحية الحيّز المكاني، فالحيّز الداخلي لبساتين فالدورف في بداية كل يوم ولمدة ساعتين يكون متاحا بكليته أمام الأطفال: كلٌّ منهم يختار المكان الذي سيبني فيه نتاجه، والمواد التي يرغب فيها، في ظل عدم وجود فعاليات أو نشاطات جانبية. في البساتين العادية، في المقابل، تنحصر زاوية البناء في الغالب في ركن صغير لا يتجاوز المترين، ولا يتسع إلا لمجموعة صغيرة من الأطفال للعب فيه.

كل هذه العوامل في البيئة اللَّعبية ساهمت في رفع مستوى وتعقيد البناء لدى أطفال

فالدورف مقارنة ببناء الأطفال في البساتين العادية.

من أجل وصف تعقيد البناء لدى الأطفال في التوجهين التربويين المذكورين طوّرنا سُلّما جديدًا لفحص مدى تعقيد الأبنية معتمدين على عدة اختبارات مصداقية منها لجنة خبيرات ومنها امتحانات إحصائية مركّبة.

المعايير الرياضية في سُلّم القياس التقليدي كانت كافية على ما يبدو لوصف البناء؛ إذ هي قوية وثابتة كون الوحدات الأساسية للبناء رياضية. الحاجة لمعايير أخرى مردّها إلى استخدام مواد غير رياضية في البناء كتلك التي وجدناها في منهج فالدورف؛ إذ لجأ الأطفال للبناء بواسطة أحجار، وأقمشة، وحبال، وهي كلها دخلت ببعضها البعض أثناء البناء مشكِّلةً تحديًا لمعايير القياس التقليدية.

تكمن الإضافة التي يقدمها البحث الراهن في كونه يمنح تلك المباني غير التقليدية شرعية ومكانة بحثية من دون أن يتجاهل معايير قياس المباني التقليدية. إن إدخال معايير تكنولوجية في هذا البحث يرجع إلى حقيقة قدرة الطفل على رؤية وظائف أجزاء المبنى، وقدرته على رؤية الوظيفة العامة للبناء، كأن يجعل حيّزا فارغا داخل مبنى مغلق لتوطين دمى، أو يوظّف المبنى ككل للعب خيالي. من هذا المنظور، يعتبر البحث الراهن دعوة للنظر إلى اللَّعب البنائي لدى الأطفال انعكاسا لمهارات الأطفال بشكل عام دون حصرها في المجال الرياضي. لذا، في التربية للمستقبل ثمّة مهارات تكنولوجية لا تقل أهمية عن مهارات رياضية. ففي المعايير التي تمّ استنباطها في السُّلّم الجديد نجد مهارة توظيف المبنى وأجزائه لخدمة حاجات الأطفال ورغباتهم بغض النظر عن المهارات الرياضية التي تعكس ذكاءً من نوع آخر. لقد سلّطنا الضوء من خلال هذا البحث على البرغماتية الطفولية المرافقة لعملية البناء.

هذا البحث يقودنا إلى التفكير مليًّا بما نضعه بين أيدي الأطفال من مواد وألعاب للبناء والتي تميل بمعظمها إلى تعزيز مهارات رياضية من خلال تنوع وحداتها حجمًا وكمًّا، فتصبح الرزم التي تحتوي أكبر عدد هي الأكثر تعقيدًا (Parkinson, 2004; 1999). إنّ الهدف العامّ للبناء وتوظيف أجزائه لخدمته مع التفكير بمدى مطابقته ومحاكاته لنموذج أو مثال مطبوع في ذاكرة الطفل- كلّها مهارات تفكيرية عالية لا تقلّل أهمية عن المهارات الرياضية اليومية.

المصادر

- Anderson, J. (2015). *Cognitive psychology and its implication.* NY: Worth publishers.
- Bailey, W.M. (1933). A scale of block constructions for young children. *Child Development.*
- Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education. *Education Leadership*, 49, 52–54.
- Bilde, J., Van Damme. J., Lamote, C. & De Fraine, B., (2013). Can alternative education increase children's early school engagement? A longitudinal study from kindergarten to third grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 24:2, 212–233.
- Burns, S. & Brainerd, C. (2009). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 5, 512–521.
- Casey, B.M., Andrews, N., Schindler, H., Kersh, J.E., Samper, A. & Copley, J. (2008). The development of spatial skills through interventions involving block building activities. *Cognition and Instruction*, 26, 269–309..
- Chi, Michelene T.H. 2009. "Active-Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities." *Topics in Cognitive Science* 1:73–105.
- Freda, E. (1997). "Head, Heart, and Hands": Learning from the Waldorf Experience. *Theory into Practice*, 36:2, 87–94.
- Froebel, F. (1967). Pedagogies of the kindergarten. In I. M. Lilley (Ed.), *Friedrich Froebel: A selection from his writing* (pp. 92–117). New York, NY: Cambridge at the University Press.
- Giro, J. (2006). The situated function–behaviour– structure framework, University of Sydney. *Design Studies*, 25 , 373–391.
- Marcinowski, E. Campbell, J. (2016). Building on what you have learned Object construction skill during infancy predicts the comprehension of spatial relations words. *International Journal of Behavioral Development.* 12:28–41.
- Parkinson, E. (2004). An Examination of the Interaction Between Modelling and Its Relationship with Construction Kits: Lessons from the Past and for the Future. *International Journal of Technology and Design Education*, 14, 219–243.
- Parkinson, E. (1999). Re-constructing the Construction Kit – Re-constructing Childhood: A Synthesis of the Influences which have Helped to Give Shape and Form to Kit-based Construction Activities in the Primary School Classroom. *International Journal of Technology and Design Education*, 9, 173–194.Parten, M. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243–269.
- Petrich, M., Wilkinson, K. and Bevan, B. (2013). It looks like fun, but are they learning? In: M. Honey and D. Kanter (eds.). *Design, make, play: Growing the next generation of STEM Innovators.* New York and Abingdon, Oxon., England: Routledge Books.
- Piaget, J. (1962) *Play, Dreams, and Imitation in Childhood.* New York: Norton Press.
- Ramani, G., Zippert, E,. Schweitzer, S. & Pan, S. (2014). Preschool children's joint block

building during a guided play activity. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 326–336.

- Reifel, S. & Greenfield, P. (1982). Structural development in a symbolic medium. In G. Forman (Ed.), *Action and thought: From sensorimotor schemes to symbolic operations*. New York: Academic Press.
- Rubin, K.H., Watson, K. S. & Jambor, T. W. (1978). Free play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child development,* 4, 534–536.
- Rubin, K. (1982) . Non-social play in preschoolers: necessary evil? *Child Development*, 53, 651–657.
- Schwartz, E. (2008). From playing to thinking: how the kindergarten provides a foundation for scientific understanding. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*,2 :10, 145– 137.
- Siegler, R. (2005). Children's learning. *American Psychologist*, 60: 769–778.
- Smilansky, S. & Shefatya, L. (1990) *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial & Educational Publications.
- Stiles, J. & Stern, C. (2001). Developmental change in spatial cognitive processing: complexity effects and block construction performance in preschool children. *Journal of cognition and development*, 2, 157–187.
- Sundqvist, P. & Nilsson, T. (2018). Technology education in preschool: providing opportunities for children to use artifacts and to create. *Int J Technol Des Educ*, 28, 29–51.
- Wolfgang, H.C., Stannard, L. L. & Jones, I. (2001). Block play performance among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Journal of research in childhood education*, 15, 173–180.
- Wolfgang, C., Stannard, L. & Jones, I., (2003). Advanced constructional play with LEGOs among preschoolers as a predictor of later school achievement in mathematics. *Early Child Development and Care*, 173: 5, 467–475.

اللغة بمختلف استعمالاتها - שפה בגוניה השונים

يوناتان (يوني) مندل | **יונתן מנדל**

اندثار اللغة العربيّة بين اليهود في إسرائيل

حسيب شحادة | **חסיב שחאדה**

جولة في الإيبونيمات

براق اويربخ | **ברק אוירבך**

"חמש שושנים": עיון לשוני משווה בארבעה תרגומים לשיר 'סוזאן' ללאונרד כהן

يوناتان مندل*

اندثار اللغة العربيّة بين اليهود في إسرائيل:
استعراض سياسيّ-تاريخيّ واقتراحات لتحدّي الوضع القائم

ملخّص

يتناول هذا المقال سيرورة اندثار اللغة العربيّة كلغة للنقاش والبحث والقراءة والكتابة، التحدّث والاستماع في المجتمع اليهوديّ في فلسطين/اسرائيل في القرن الماضي، وخاصّة منذ قيام إسرائيل عام 1948 حتّى يومنا هذا. المقال من خمسة أقسام. في القسم الأوّل، يُشرح بشكلٍ عامّ ونظريّ لماذا يجب اعتبار النقاش في مسألة تدريس اللغة أعمق بكثير، نقاشًا يربط بين الماضي والحاضر، ذي صلة بالعلاقات بين المجتمعات، الاعتبارات والرغبات والرؤى الاجتماعيّة والسياسيّة وغير ذلك. يفحص القسم الثاني من المقال الوضع في ما يتعلّق بمعرفة العربيّة في أوساط اليهود في إسرائيل في الفترة الراهنة. يحلّل المقال تقريرًا بحثيًّا تناول معرفة العربيّة في أوساط اليهود، الذي كشفت عن مستويات تتراوح بين المنخفضة والمنخفضة جدًّا من التمكّن بمختلف مهارات اللغة العربيّة. في القسم الثالث من المقال، أعود إلى جذور تدريس اللغة في القرن الـ 20، ولا سيّما إلى تبلوُر مجال تدريس اللغة العربيّة في البلاد بصيغة أوروبّيّة-لغويّة-ألمانيّة. أتوقّف عند مميّزات هذا المجال، خاصّة في ما يتعلّق بإنشاء الجامعة العبريّة في القدس ومعهد العلوم الشرقيّة (1926). في القسم الرابع من المقال أحلّل السياقات «اللاتينيّة» لتدريس اللغة العربيّة في المدارس العبرية، وأشرح كيف انعكست في المدرسة العبريّة «الريئالي» في حيفا (بدءًا من عام 1913) وكيف أنّها تظلّ إطار تدريس اللغة حتّى يومنا هذا. أناقش ظاهرة تبلوُر تدريس اللغة العربية كسيرورة متجذّرة في الاستشراق من جهة، وفي سياقات أمنيّة

* هذا المقال مبنيّ على محاضرة ألقيتها باللغة العربيّة في مؤتمر ثنائيّ اللغة بعنوان «The Other's Language: Jewish Authors Writing in Arabic, Palestinian Authors Writing in Hebrew» عُقد في جامعة بروكسل (Université Libre de Bruxelles) في تاريخ 14-15.5.2019. أودّ أن أشكر منظّمَي المؤتمر، البروفيسور رؤوبين سنير والبروفيسور خافيير لابين. كما أودّ أن أوجّه شكري لصديقي صالح عليّ سواعد الذي ساعدني في ترجمة المحاضرة بالإضافة إلى ترجمة أقسام من هذا المقال.

من جهة أخرى. في القسم الخامس من المقال، أضيف بصيصًا من الأمل إلى الحالة المحزنة لتدريس ومكانة اللغة العربيّة في إسرائيل اليوم، من خلال دراسة ثلاثة مشاريع تربويّة-اجتماعيّة فعّالة: مبادرة لعقد مؤتمرات باللغة العربيّة في الجامعات الإسرائيليّة، مبادرة لتدريس اللغة العربيّة في جامعة بن غوريون، ومبادرة سلسلة «مكتوب» المكرّسة لترجمة الأدب العربي إلى العبريّة في نموذج ثنائيّ اللغة وثنائيّ القوميّة. الرسالة التي تظهر على طول هذا المقال هي أنّ هناك صلة مباشرة بين العلاقات اليهوديّة العربيّة والعلاقات العربيّة الإسرائيليّة وبين تدريس اللغة العربيّة في إسرائيل، وأنّ لتغيير وتحسين تدريس اللغة العربيّة بطريقة مدنيّة وثقافيّة يمكن قد تكون آثار بعيدة المدى.

الابعاد المختلفة لدراسة اللغة

الدراسات الحديثة في مجال اللغة والمجتمع والتي أتناولُها أنا أيضًا، لم تعُد تُلقي بظلال من الشكّ على العلاقة بين اللغة والموقف من المتحدّثين بها أو مَن يستخدمونها في الكتابة. وبالتالي، فإنّ ما يتناوله هذا المقال – العلاقة بين اليهود والعربيّة – يتضمّن موضوعًا أكبر بكثير: العلاقات المتغيّرة بين اليهود والعرب. لذلك، إذا أخذنا موضوع مقالي هذا كمثال، فإنّه يتناول «ظاهريًّا» معرفة اليهود (القراءة/ والكتابة) باللغة العربيّة، ضعف واختفاء المعرفة باللغة العربيّة على مدار القرون السبعة الماضية والانتقال إلى كتابة وقراءة اليهود عن العرب؛ ولكن في الواقع، يروي المقال قصّة أكبر بكثير وهي ابتعاد اليهود الذين يعيشون في إسرائيل عن الشرق الأوسط والثقافة العربيّة، وموقف اليهود المتغيّر من الثقافة العربيّة والعالم العربيّ: من موقف ينبع من تصوّر أنّ اليهود جزء من المنطقة، جزء من فسيفساء اجتماعيّ وثقافيّ، إلى موقف يمثّل تصوّرًا مختلفًا لليهود على أنّهم متميّزون عن المنطقة؛ ليهود يعتبرون أنفسهم مختلفين بشكل جوهريّ عن «الشعوب العربيّة»؛ موقف اليهود الذين ينظرون إلى العالم العربيّ من خلال منظار – أي عن بُعد. وبكلمات أخرى، ينبع بحثي من عمق تبصّرات البحث المعاصر في اللغة والمجتمع مع التذويت بأنّ اللغة هي الوسيلة المركزيّة التي ندير بها حياتنا الاجتماعيّة. في السياق اللغويّ، أعتمد أيضًا على تبصّرات باحثة اللغة كلير كريمش (Kramsch 2003: 3)، والتي بموجبها «تعبّر اللغة عن واقع ثقافيّ... اللغة لا تعكس الواقع فحسب، بل تشكّله أيضًا. إنّها تمنح الأشياء معنًى. إنّها تفسّر، تُقنع، وتقرّر. اللغة نفسها هي واقع ثقافيّ». كما أنّني أعتمد لاحقًا على دراسات الباحث الاكاديمي البارز ياسر سليمان (Suleiman, 2004) أيضًا الذي يرى اللغة والبحث فيها كمتنبّئ وقمر اصطناعيّ كاشف عن علاقات أعمق تتخطّى قضايا

اللغة فقط. وفقًا لسليمان، من خلال الحديث عن اللغة ومكانتها، يمكن الكشف عن تيّارات عميقة للواقع الاجتماعيّ السياسيّ، والتي تكون مصداقيّتها أفضل من الكتابة أو الحديث المباشرَيْن عن الوضع الاجتماعيّ-السياسيّ. بذلك، يكمل سليمان ادّعاء مفكّرين من مجالات أخرى، مثل ادّعاء غرامشي (Gramsci 1985: 183) الذي ينصّ على أنّه «في كلّ مرّة يظهر فيها سؤال متعلّق باللغة، فإنّه يشير، بشكل أو بآخر، إلى أنّ سلسلة أخرى من الأسئلة تطفو على السطح معه». بكلمات أخرى، عندما أكتب عن ابتعاد اليهود عن اللغة العربيّة، فأنا أكتب عن ابتعاد آخر مختلف وأعمق، يتعلّق بالجغرافيا، الذاكرة، العلاقات الاجتماعيّة، الطبقات الثقافيّة وحتّى الأفق السياسيّ.

ارتبط ابتعاد اليهود عن اللغة العربيّة – وعن العرب – بالسيرورات التي حدثت في المجتمع اليهوديّ وفي ظلّ الصراع العربيّ-اليهوديّ. أطلق على هذه السيرورات «عسكرة» اللغة العربيّة التي كتبت عنها في كتبي (מנדל 2020, مندل 2018, Mendel 2014). ترتبط بعض هذه التبصُّرات أيضًا ببنية المعرفة التعليميّة والأكاديميّة. وما هو وثيق الصلة لهذا الأمر هو التبصّرات التي تبيّنت من خلال دراسة لغيل إيال حول تطور دراسات الشرق الأوسط في المجتمع اليهوديّ في إسرائيل، وخاصّة حول التغيّرات التي طرأت على هذا المجال في خمسينيّات القرن الماضي في أوساط الجيل الثاني من باحثي الشرق الأوسط في معهد الدراسات الشرقيّة في الجامعة العبريّة.

وفقًا لإيال (אייל 2005: 12)

> «قُسِّم مجال المعرفة الذي يتناول الشرق وتوزيعه خلال تلك السنوات إلى عدد كبير من الكلّيّات المختلفة والمتميّزة عن بعضها التي هيمنت على الصلاحيّة، في كلّ منها مجموعة مختلفة من الخبراء في مجالات: الاستخبارات، الإدارة، الإعلام واستيعاب الهجرة. باختصار مرّ الشرق بسيرورة نزع السحر الكامن فيه وأصبح الاستشراق مجالاً تمايُزيًّا – لم يعُد يقع بين نقاط تواصل «التعايش اليهوديّ العربيّ»، بل في برج مراقبة يُطلّ على الحدود التي أصبحت أكثر جمودًا. هناك جيل الشباب من المستشرقين وجد غايته في هذا العالَم الذي يتّسم بالاغتراب واللامركزيّة: لم يعُد يسعى للبحث عن سرّ التجدّد اليهوديّ، بل يبحث عن «معلومات استخباراتيّة مكشوفة حول نوايا وخطط وأعمال «زعيم أو نظام عربيّ ما».

في مجال تدريس اللغة العربيّة أيضًا، وهو المجال الرئيسيّ لبحثي، ولكن في المجال الأوسع أيضًا، مجال معرفة اللغة العربيّة واستخدامها في المجتمع اليهوديّ، يمكن

ملاحظة هذا الانحسار. فمن ناحية، هناك انخفاض حادّ في نسبة اليهود المتمكّنين من اللغة العربيّة بالنظر إلى المجتمع ككلّ، ومن ناحية أخرى ظهرت طبقة يمكن تسميتها بالامنية – العسكريّة أو السياسيّة – الحكوميّة التي أصبحت رأس الحربة في معرفة اللغة العربيّة في المجتمع اليهوديّ في إسرائيل. وهذا يعني انخفاضا في المعرفة الإنسانيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، كما كان شائعًا في فلسطين – في صفد والخليل وطبريا والقدس – على سبيل المثال خلال القرن التاسع عشر، وظهور المعرفة الضيّقة النابعة من أهداف يهوديّة صهيونيّة محدودة. بالإضافة إلى ذلك، مثّل اليهود الوافدون من الدول العربيّة، سواء كانوا من العراق أو اليمن أو تونس أو لبنان، معرفة عامّة باللغة العربيّة معرفة اجتماعيّة، اقتصاديّة، تجاريّة، إعلاميّة أو ثقافيّة، وهذه المعرفة التي أخذت تتناقص اندثرت في نهاية الأمر كجزء من الرغبة في الابتعاد عن العربيّ وعن العروبة (arabness)، وتركت مكانها للمعرفة التي تتطلّب التبرير والإطار والتركيز الصهيونيّ–الأمنيّ من أجل مواصلة الحفاظ عليها.

الوضع الراهن

في عام 2015، نشرت مجموعة من الباحثين كان لي شرف أن أكون من بينهم، دراسة بعنوان «معرفة اللغة العربيّة لدى اليهود في إسرائيل» \ «ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל» (שנהב ואחרים, 2015)، والتي دعمت هذا التحليل بمعطيات إحصائيّة هامّة. أجرت المجموعة استطلاعًا في أوساط عيّنة تمثيليّة من السكان اليهود في إسرائيل، وتوصّلت إلى نتائج غير مرضية فيما يتعلق بمعرفة اللغة العربيّة لدى هذه العيّنة. فقد طُلب من عيّنة تمثيليّة مؤلّفة من 521 شخصًا تقييم مهاراتهم العامّة في اللغة العربيّة والإشارة إلى إذا كان مستوى معرفتهم منخفضًا أو متوسّطًا أو مرتفعًا، ثمّ سُئلوا عن مهارات لغويّة محدّدة. على الرغم من أنّ 9.8٪ من المجيبين صنّفوا مستوى معرفتهم باللغة العربيّة على أنّه مرتفع، إلّا أنّه عندما طلب منهم توضيح ذلك، انخفضت الأرقام بشكل كبير: ذكرَ 6.8٪ فقط من المجيبين أنّه يمكنهم تمييز الحروف باللغة العربيّة؛ ادّعى 2.6% فقط أنّهم يستطيعون قراءة نصّ قصير باللغة العربيّة؛ و 1.4% فقط من المجيبين ذكروا أنّه يمكنهم كتابة رسالة إلكترونيّة أو رسالة قصيرة باللغة العربيّة؛ وأفاد أقلّ من واحد في المائة من اليهود في إسرائيل أنّهم قادرون على قراءة كتاب باللغة العربيّة.

علاوة على ذلك، عكست هذه الأرقام الإحصائيّة في بعض الأحيان «إطراءً»؛ لأنّها أخذت بعين الاعتبار أيضًا المجيبين اليهود المتولّدين في الدول العربيّة. عندما قمنا بتحليل المعطيات فقط بناءً على نتائج المجيبين الذين هم يهود أصولهم من دول أخرى (من اليهود الأشكناز في معظمهم) تبيّن أنّه فقط 3.1% يمكنهم التعرّف على الحروف باللغة

العربيّة، فقط 0.4% يمكنهم قراءة نصّ قصير باللغة العربيّة، فقط 0.4% يمكنهم كتابة رسالة إلكترونيّة قصيرة أو رسالة باللغة العربيّة، وأشارت نسبة صغيرة فقط 0.1% إلى أنّهم يمكنهم قراءة كتاب باللغة العربيّة. بمعنى آخر، أظهرت الدراسة أنّه في أوساط السكّان اليهود الذين ولدوا في إسرائيل (أي يهود أشكناز ويهود شرقيّين من الجيلَيْن الثاني والثالث)، القدرة على التواصل باللغة العربيّة بمستوًى جيّد – بما في ذلك الكتابة والقراءة والفهم ومهارات التحدّث – كانت منخفضة بشكل استثنائيّ.

عندما حلّلنا المعطيات وحاولنا الوقوف على الفروق بين الجيل الأوّل من المهاجرين من الدول العربيّة والجيلَيْن الثاني والثالث، ظهرت صورة اندثار اللغة العربيّة بين اليهود الشرقيّين (أو اليهود العرب) في إسرائيل. وفقًا لمعطيات الاستطلاع، في أوساط أبناء الجيل الأوّل من اليهود العرب (معظمهم ولدوا في عشرينيّات وثلاثينيّات وأربعينيّات القرن الـ 20)، ما زال 41% منهم يتحدّثون العربيّة. لكن لدى أبناء الجيل الثاني (من مواليد الخمسينيّات والستينيّات) انخفضت قيمة هذا المعطى إلى 29%، ولدى الجيل الثالث انخفضت أكثر لتصل إلى 9%.

حسب رأيي، إنّ هذه المعطيات يجب أن تقلق سكّان إسرائيل أكثر بكثير من اندثار أيّة لغة أخرى نطق بها اليهود في البلاد – على سبيل المثال: الألمانيّة أو الروسيّة أو الرومانيّة أو حتّى اليديش واللادينو- بما حدث في إسرائيل بين الجيل الأوّل من المهاجرين والأجيال اللاحقة. اللغة العربيّة، كونها لغة ساميّة متداولة في أجزاء كثيرة من العالم، هي أقرب لغة حيّة إلى العبريّة. كانت اللغة العربيّة ولا تزال لغة المنطقة؛ علاوة على ذلك، هذه هي اللغة الأمّ للعرب الفلسطينيّين الذين يعيشون جنبًا إلى جنب مع اليهود في البلاد، وتتمتّع بمكانة «لغة رسميّة»، كما كان الحال في الفترة بين 1922 وتمّوز 2018، عشيّة سنّ قانون القوميّة المَعيب، أو «مكانة خاصّة» كما مُنحت لها بعد سنّ القانون. كما قُلت في بداية مقالتي حول العلاقة بين اللغة واللغة، تلك العلاقة التي حسب أستاذي البروفيسور ياسر سليمان تشكّل اللغة فيها «نبوءة» أو proxy (Suleiman 2014: 17) بالنسبة إلى العلاقات السياسيّة، فإنّ للقضاء على مهارات اللغة العربيّة بين اليهود في إسرائيل عامّة، واليهود الشرقيّين خاصّة، آثارا بعيدة المدى على الصراع العربيّ الإسرائيليّ، التوتّر بين اليهود والعرب في إسرائيل، العلاقات داخل المجتمع اليهوديّ، وعلى السياقات التي تستحضر فيها اللغة العربيّة نفسها حيث تغيّرت بشكل كبير عندما تحوّلت هذه اللغة إلى جزء من مكوّنات الهويّة الشخصيّة والمحلّيّة، وإلى لغة متدنّية غير مُتحدَّثة، لغة الآخر والأجنبيّ.

يتبيّن من هذه المعطيات بوضوح أنّ اللغة العربيّة مرّت بعمليّة انفصال عن المجتمع اليهوديّ في إسرائيل فيما يتعلّق بمكانة اللغة وتعليمها. من وجهة نظر اجتماعيّة ناقدة،

يمكن القول إنّ إنكار اللغة العربيّة قد فُرض على اليهود من الدول العربيّة في بلد شهد صراعًا ثنائيًّا بين «اليهود» و«العرب» واعتبروا أنفسهم دولة غربية موجودة فعليًّا في الشرق، لكنّها ليست جزءًا منه. في الواقع، أصبح تدريس اللغة العربيّة أكثر شعبيّة بالذات بين الجمهور غير الشرقيّ في إسرائيل الذي أراد الجيلان الثاني والثالث منه الابتعاد عنها. وهكذا، على سبيل المثال، بيّنت الدراسة (שנהב ואחרים 2015: 23) أنّ نسبة اليهود الأشكناز الذين درسوا اللغة العربيّة في الجامعة كانت أعلى بأربعة أضعاف من نسبة اليهود من أصول شرق أوسطيّة، وأنّ نسبة اليهود الأشكناز الذين درسوا اللغة العربيّة في الجيش كانت أعلى بثلاثة أضعاف من نسبة اليهود من أصول شرقيّة.

وفقًا لما بيّنته الدراسات، فإنّ هذه المعطيات تتوافق مع سيرورة تاريخيّة واسعة النطاق من الانفصال والانقسام بين اليهود واللغة العربيّة، وخاصّة بين اليهود الشرقيّين واللغة العربيّة. فقط بهذه الطريقة يمكننا فهم تحوّل اللغة العربيّة من لغة تميّز الحيّز والمنطقة، إلى لغة مقترنة بالعدوّ. نتيجة أخرى لهذه السيرورة الاجتماعيّة والسياسيّة هي الهوة الّتي بدأت تتسع وتزداد حدّة في البلاد، بين التحدّث بالعربيّة (بين الأقلّيّة اليهوديّة القادمة من الدول العربيّة الآخذة في الاندثار) والترجمة الحرفيّة للنصوص العربيّة (المهارة التي اكتسبتها الأغلبيّة الجديدة والسائدة من طلبة العربيّة في إسرائيل تنبع من مقاربة الترجمة–النحو).

العربيّة بمقاربة أوروبّيّة؟ الجذور التاريخيّة

تُعتبر هذه الأمور هامّة، إذ إنّ اللغة العربيّة التي تُدرّس في الحيّزات اليهوديّة في إسرائيل تسير وفق مقاربة لغويّة غربيّة. هكذا سارت الأمور عمليًّا منذ أن تبلور تدريس اللغة العربيّة في جهاز التربية والتعليم في القرن الـ 20. شكّلت طريقة فقه اللغة المقارن (الفيلولوجية) الألمانيّة البنية التحتيّة التي بُني عليها مجال الاستشراق في البلاد أيضًا. يمكننا رؤية ذلك – كمثال معروف – في المؤسّسة التي كانت رائدة في مجال تدريس اللغة العربيّة في البلاد، ألا وهي الجامعة العبريّة في القدس.

كما ذكرنا آنفًا، جاءت هذه المقاربة اللغويّة الغربيّة إلى إسرائيل في نهاية العهد العثمانيّ والانتداب البريطانيّ، مع هجرة علماء يهود الذين حصلوا على تعليمهم الأكاديميّ في ألمانيا. حيث أكّد هؤلاء المثقّفون الذين وضعوا الأسس للدراسات العربيّة في المجال الأكاديميّ وجهاز التربية والتعليم الناشئ، على أهمّيّة المباني الصرفيّة والنحويّة في تدريس اللغة، وركّزوا على النصوص الكلاسيكيّة (Uhlmann 2017).[1]

1. د. ألون أولمن الذي بحث في تدريس اللغة العربيّة في الجامعات في إسرائيل في القرن الـ 21، تناول تأثير المميّزات الأوروبّيّة في هذا المجال. لقد خلقت التأثيرات حالة غريبة على ما يبدو، والتي تظهر آثارها في أيّامنا: من بين وفرة مهارات اللغة العربيّة تمكّن التلاميذ اليهود من جداول النحو والصرف فقط؛ أمّا التلاميذ العرب، فقد كان تحصيلهم في النحو متدنّيا (Uhlmann 2017, X, 20, 24, 77).

كانت المؤسّستان الرئيسيّتان لتعليم اللغة العربيّة في إسرائيل في ذلك الوقت، معهد العلوم الشرقيّة (أو مدرسة العلوم الشرقيّة) في الجامعة العبريّة في القدس، وهو المعهد الأكاديميّ الوحيد في البلاد الذي عمل في هذا المجال، ومن هنا أتت أهمّيّته في توجيه تدريس اللغة العربيّة في المؤسّسات التعليميّة؛ ومدرسة «الريئالي» العبريّة في حيفا، المدرسة الرائدة والأكثر تأثيرًا في تدريس اللغة العربيّة في البلاد. عملت كلتا المؤسّستين كشبكة من الخبراء والخبرة والمعرفة، وفيهما جرى التعلّم التربويّ الأكثر أهمّيّة وتأثيرًا للغة العربيّة. لذلك، يتيح لنا إمعان النظر في هاتين المؤسّستين تتبّع تشكيل مجال دراسات اللغة العربيّة في المجتمع اليهوديّ خلال فترة الانتداب البريطانيّ في فلسطين – ومنذ 1948: في إسرائيل.[2]

كمثال، سوف أتطرّق إلى معهد العلوم الشرقية. تأسّس المعهد في الجامعة العبريّة في عام 1926، بعد مرور سنة على تأسيس الجامعة، وكان ثاني معهد أقيم فيها بعد معهد العلوم اليهوديّة. كان معظم مؤسّسي المعهد والباحثين الذين عملوا فيه من أصول يهوديّة-ألمانيّة: مدير المعهد جوزيف هوروفيتس (1874–1931)، الحاصل على درجة الدكتوراه من برلين في عام 1897؛ داڤيد هرطڤيغ بانيط (1893–1973)، الحاصل على درجة الدكتوراه من برلين في عام 1920؛ ليئو أرييه ماير (1895–1959)، الحاصل على درجة الدكتوراه من ڤيينا عام 1927؛ وولتر يوسف فيشل (1902–1973)، الحاصل على درجة الدكتوراه من غيسن في عام 1926؛ نوّاح براون (1890–1962)؛ الحاصل على درجة الدكتوراه من هايدلبرغ في عام 1923؛ وليڤي بيليغ (1897–1936)، الحاصل على درجة الدكتوراه من كامبردج في عام 1925.[3] خلال السنوات التالية ضمّ المعهد إلى صفوفه أربعة باحثين يُعتبرون الجيل الأوّل للباحثين في المعهد: غوتهولد ڤايل (1882–1960)، الحاصل على درجة الدكتوراه من برلين في عام 1905؛ يوسف يوئيل ريڤلين (1890–1971)، الحاصل على درجة الدكتوراه من فرانكفورت في عام 1927؛ شلومو دوڤ (فريتس) غويتاين (1900–1985)، الحاصل على درجة الدكتوراه من فرانكفورت في عام 1923؛ وهانس يعكوڤ بولوتسكي (1905–1991)، الحاصل على درجة الدكتوراه من غوتينغن في عام 1926.

في المُجمل، من بين الباحثين العشرة في معهد العلوم الشرقيّة الواردة أسماؤهم أعلاهُ، تسعة هم من خرّيجي جامعات ناطقة بالألمانيّة. علاوة على ذلك، باستثناء ريڤلين،

2. لقراءة المزيد عن هاتين المؤسّستين، انظروا مقالي: Yonatan Mendel. 2016. "From German Philology to Local Usability: The Emergence of 'Practical' Arabic in the Hebrew Reali School in Haifa", *Middle Eastern Studies* 52 (1), pp. 1–26.

3. ليڤي (لويس) بيليغ هو الوحيد الذي لم يكن ألمانيًّا. وُلد بيليغ في لندن ودرس في كامبردج الدراسات الكلاسيكيّة واللغات الشرقيّة. كانت المقاربة الكلاسيكيّة النحويّة الملائمة لمقاييس اللاتينيّة جزءًا من تعليمه الأكاديميّ. حصل على تعيينه في منصب عضو طاقم في معهد العلوم الشرقيّة بناءً على طلب من مدير المعهد جوزيف هوروڤيتس، لتلاؤمه مع روح المعهد واتّجاهاته في البحث.

الذي ولد في القدس، وُلد جميع العلماء في أوروبّا؛ وكان العشرة من اليهود الأشكناز (انتمت عائلة ريڤلين إلى الاستيطان القديم، لكنّ أصولها تعود إلى أوكرانيا والنمسا وروسيا البيضاء). أي أنّ أيًّا من الباحثين في معهد العلوم الشرقيّة لم يكن يهوديًّا من أصول شرقيّة، أو يهوديًّا ناطقًا بالعربيّة أو باحثًا عربيًّا (مسلمًا أو مسيحيًّا). في الوثيقة التأسيسيّة للمعهد، والتي وُضعت في فرانكفورت في 14 أيّار 1925، كتب مؤسّس المعهد، جوزيف هوروڤيتس: «يجب أن يكون رئيس المعهد باحثًا في الدراسات العربيّة مؤهّلًا في أوروبّا أو الولايات المتّحدة فقط؛ لأنّه لا يوجد حاليًّا باحثون من الشرق (orientalische Gelehrte) متمكّنين من الأساليب العلميّة» (Mangold Will, 2016). حتّى أنّه أعدّ قائمة بمرشّحين لوظيفة الباحثين في المعهد، وجميعهم من أوروبا أو الولايات المتّحدة، ومعظمهم من أصل ألمانيّ، أو مِن أولئك الذين تلقّوا تعليمًا من علماء اللغة الألمان.[4]

تطرّق برنارد لويس إلى إنشاء المعهد وادّعى أنّه لا يجوز تجاهُل «أهمّيّة الطريقة اللغويّة الألمانيّة في تطوير الدراسات العربيّة والإسلاميّة في أوروبا – تقليد لغويّ شكّل إلى حدّ كبير طبيعة الدراسات العربيّة والإسلاميّة في [الجامعة العبريّة في] القدس (אייל 2005: 62). بالطبع، تتعلّق هذه الخصائص بحقيقة أنّ الجامعة العبريّة في القدس تأسّست كجزء لا يتجزّأ من المشروع الصهيونيّ (والأوروبّيّ) في البلاد؛ منذ تأسيسها، كانت مؤسّسة أكاديميّة غربيّة، تضمّ طاقمًا أكاديميًّا يتكوّن من مهاجرين يهود، غالبيّتهم العظمى من وسط أوروبّا (في الأساس من ألمانيا) وشرق أوروبا.[5]

العربيّة كاللغة اللاتينيّة؟ المدارس كمثال

كما أدّعي، أُسس اللغة العربيّة هذه في المجتمع اليهوديّ خلال فترة الانتداب البريطانيّ في فلسطين، يمكن أن تفسّر بعض الظواهر التي حوّلت العربيّة في نهاية المطاف في إسرائيل (في المجتمع اليهوديّ) من لغة شائعة إلى لغة خاملة وجامدة. على سبيل المثال، ادّعى ألون أولمن (Uhlmann 2017: 76-126) أنّ المقاربة التعليميّة في معظم المدارس والجامعات تتعامل مع اللغة العربيّة كلغة يجب تحليلها، التدقيق

4 ضمّت القائمة مرسيل كوهين من باريس، ريتشارد جيمس غوطهيل من نيويورك، جورج ليڤي دي لا ڤيدا من روما، هربرت مارتن لوڤا من كامبردج، أويغن ميتڤيخ من برلين، ويليام بوبر من سان فرانسيسكو، أوسكار ريشر من براتسلاڤ وغوتهولد ڤايل من برلين. ستّة من بين الثمانية أو مرشدوهم كانوا نحويّين ألمان. لقراءة المزيد، انظروا جوزيف هوروڤيتس، "Suggestions for the Establishment of an Institute of Arabic and Islamic studies in Jerusalem", 14.5.1925, أرشيف الجامعة العبريّة، مدرسة العلوم الشرقيّة 91/1 1925–1927). عن مركزيّة العلماء اليهود– الألمان في إنتاج المعرفة في مجال الاستشراق في فلسطين، انظروا: Eyal 2006, 62.

5. بعد صعود النازيّة في ألمانيا عام 1933، جرى التأكيد على العنصر الأوروبّيّ بقدر أكبر، إذ كان لليهود الذين فرّوا من ألمانيا نصيب الأسد من بين الباحثين في الجامعة. للمزيد من القراءة انظروا: כ"ץ והד 1997; קירש 2008; לבסקי 2009.

فيها، تفسيرها وترجمتها، كما لو كانت لغة ميّتة مثل اللاتينيّة القديمة – على عكس طريقة تدريس الإنجليزيّة والفرنسيّة، مثلًا، إذ يُتناول أيضًا الجوانب الحيّة في هاتين اللغتين. كذلك،بيّن ألون فراغمان (פרגמן, 2006) أنّه على الرغم من إجراء تغييرات في بعض الكتب التعليميّة على مرّ السنين، إلّا أنّ العديد ما زالوا يعلّمون اللغة العربيّة حسب المقاربة القديمة المبنيّة على الترجمة–النحو (grammar-translation)، وهذه هي المقاربة المتّبعة في الجامعات. جاء على حدّ تعبيره: «إنّ طريقة تدريس اللغة العربيّة تشبه إلى حدّ كبير طرق التدريس التي فقط بدا لنا أنّها اندثرت. كانت طريقة الترجمة–النحو هي الطريقة الأساسية لتعليم اللغات الأجنبيّة في العالم الغربيّ قبل ثلاثة وأربعة وخمسة قرون». أضاف البروفيسور محمد أمارة (אמארה, 2013) إلى ذلك أن كلًا من اللغة العربيّة التي تدرّس في المدارس اليهوديّة، والعربيّة التي تدرّس في الأكاديميّة تعزّز بالذات اليهود الناطقين باللغة العربيّة وليس العرب الناطقين بها. أشار أمارة إلى أنّ المهارات اللغويّة التي يكتسبها متعلّمو اللغة العربيّة في المدارس اليهوديّة ليست كافية حتّى للاحتياجات الأساسيّة. على حدّ تعبيره ينبع هذا من أنّ «مقاربات 'التحويل إلى اللاتينيّة' للّغة العربيّة، أي تدريسها بالطريقة التي تُدرّس بها اللغة اللاتينيّة، كلغة ميّتة»، تميّز التعليم في المدارس وتُعزّز في التعليم العالي. بكلمات أخرى، تُدرّس اللغة العربيّة كلغة جامدة تفتقر إلى جميع المكوّنات الديناميكيّة لتعلّم لغة ثانية وفقًا للمقاربة العصريّة – الثقافة، المحادثة، التواصل والتعارف. لقد جعلتها طريقة تعليمها لغةً تكمن كنوزها في الماضي (وبالتالي تتطلّب تحليلًا، ترجمة فكًّا للرموز وتقيّدًا بالنصّ)، أو في الحاضر، في السياقات الوطنيّة والعسكريّة (وبالتالي هي غير هامّة لمستقبل مدنيّ).

عمليًّا، ادّعائي هو أنّ عسكرة اللغة العربيّة – بما في ذلك تدريس اللغة العربيّة لدوافع استخباراتيّة، ومشاركة هيئات عسكريّة في لجان تعليميّة في سياق تدريس العربيّة، مشاركة اقتصاديّة من جانب هيئات أمنيّة وسياسيّة في دعم وتشجيع تدريس اللغة العربيّة، مشاريع مشتركة بين القطاعين التربويّ والعسكريّ، إقصاء متواصل لباحثين عرب عن مراكز اتّخاذ القرارات في هذا المجال وخلق صيغة عسكريّة مضمونها «العربيّة هامّة للسلام والأمن»[6] –لا يمكنها أن تفسّر ابتعاد غالبيّة المجتمع اليهوديّ عن اللغة والثقافة العربيّة، واعتبارهما «لغة الآخر» أو «لغة العدوّ». إلى جانب العسكرة، هناك حاجة إلى التأكيد على لاتينيّة (أو «لتنة») الدراسات العربيّة، وفي الواقع، يجدر بنا القول إنّ هاتين العمليّتين مهّدتا لإنتاج نوع جديد من العربيّة، «العربيّة الإسرائيليّة». وأنّا أدّعي أنّ «العربيّة الإسرائيليّة» هي نِتاج تصوّرات قوميّة، وعي أمنيّ، مقاربات غربيّة وإيديولوجيّات صهيونيّة، وأن حفظها لم يشجع اللغة

6. الموضوع العسكريّ والأمنيّ والاستشراقيّ هو محور كتاباتي: מנדל 2020, مندل 2018, Mendel 2014.

العربيّة الحقيقيّة (اللغة والثقافة العميقة) بل على العكس – لقد شجّع اختفاء العلاقات بين اليهود واللغة العربيّة، وبين اليهود والعربيّة. وبدلًا من أن يكون تعلّم اللغة العربيّة مشحونا بقيمة ثقافيّة، تربويّة وإنسانيّة، أصبح وسيلة لتحقيق هدف استراتيجيّ. بدلًا من أن يشكّل تعلُّم العربيّة جسرًا للتواصل والتفاهم والتغيير، أقامَ حاجزًا. «العربيّة الإسرائيليّة» تثير الخوف (لدى اليهود الذين يدرسونها) من الناطقين بالعربيّة، بينما تجعل العرب يخشون اليهود الذين يدرسونها. يبدو لي أنّه لا توجد حالة متناقضة أخرى كهذه في العالم حيث يكون الشخص أكثر خوفًا عندما يلتقي لأوّل مرّة بمواطني بلاده، من مجتمع الأغلبية، الذي يتحدث لغته الخاصّة، ممّا لو التقى مواطنًا من بلاده، من مجتمع الأغلبيّة الذي لا يعرف لغته على الإطلاق. يشهد رد الفعل الغريزيّ للمواطنين العرب الفلسطينيّين مواطني إسرائيل عند سماع اللغة العربيّة في أوساط اليهود، بقدر كبير جدًّا على تطوّر مجال تعليم اللغة العربيّة ومعرفتها في أوساط المجتمع اليهوديّ في إسرائيل.

خضعت اللغة العربيّة التي يتمّ تدريسها في إسرائيل لعمليّة حادّة من التحويل إلى اللاتينيّة، والتي أدّت في النهاية إلى نشوء مبنًى اجتماعيّ جديد – لهجة اجتماعيّة (sociolect) يهودية خاصّة – الذي أسمّيه، كما ذكرت هنا، «العربيّة الإسرائيليّة». هذه لهجة اجتماعيّة عربيّة غير مسموعة ولا تُكتب. هذه هي عربيّة تسمع وتترجم اثنتين من القدرات الرئيسيّة المشار إليهما ما تتطلّبه وحدة الاستخبارات التي شكّلت إلى حدّ كبير المبرّر الوحيد للمؤسّسة لمواصلة تدريس اللغة العربيّة خلال السنوات الحرجة لإرساء وترسيخ الموضوع، سنوات الستين والسبعين. هاتان اثنتان من القدرات السلبيّة التي تؤكّد على الموقف من اللغة العربيّة كلغة أجنبيّة غير مستخدمة لدى المجتمع اليهوديّ في إسرائيل.

هذه هي السيرورة المأساوية التي تقع في قلب هذه المقالة. انتقلت العربيّة خلال قرن من لغة يدرّسها معلّمون ناطقون باللغة العربيّة متمكّنون من المحكيّة والفصحى، ذوو معرفة بالمجتمع العربيّ والثقافة العربيّة، يعرفون القراءة والكتابة باللغة العربيّة، يعرفون التحدّث والإصغاء بالعربيّة، ذوو معرفة بالإبداع والأدب باللغة العربيّة، إلى الحدود الضيّقة «للعربيّة الإسرائيليّة». من قبيل النوادر، أودّ التأكيد هنا على أنّه في عام 1913، عند إنشاء مدرسة «الريئالي» العبريّة في حيفا التي سرعان ما أصبحت أهمّ مدرسة عبريّة لتعليم اللغة العربيّة، قال المدير د. أرتور بيرام «إنّ اللغة العربيّة يجب أن تكون لاتينيّة بالنسبة إلى الطالب اليهوديّ في الشرق» (הלפרין 1970: 443). صحيح أنّه لم يقصد خفض مكانة اللغة العربيّة، لكنّه قارنها باللاتينيّة في ألمانيا، ذات الأهمّيّة الكلاسيكيّة لتدريس اللغات الكلاسيكيّة وعلم اللغة، وليست لغة التحدّث والإبداع في آن واحد في العصر الحديث، وبالتأكيد لا يتمّ التواصل من خلالها في جميع أنحاء الشرق الأوسط.

بكلمات أخرى، كان هذا هو الاختلاف الذي حدث منذ تلك الفترة بين اللغة والخبراء الجدد المشاركين مصيريًا. اعتبرت العربيّة التي كانت في أوساط العرب غير ذات صلة بالجمهور اليهوديّ بسبب الفصل بين اليهود والعرب، واعتبرت العربيّة بين المواطنين اليهود في البلاد (الشرقيّين والأشكناز على حدّ سواء) غير ذات أهمّيّة بالنسبة إلى الجمهور اليهوديّ ككلّ، وبحاجة إلى وضعها في إطار أكاديميّ ومأسستها تربويًا، تتمحور كما أدّعي بفصلها عن المنطقة وتقاليدها. في إطار هذه السيرورة تختفي القدرات الإبداعيّة بالعربيّة وكأنّها لم تكن.

لا يوجد اليوم، كما أحسن البروفيسور رؤوبين سنير الوصف (Snir 2006)، إبداع يهوديّ باللغة العربيّة. لا يوجد يهود يكتبون باللغة العربيّة الجميلة، أو ينظمون الشعر بلغة عربيّة جميلة، أو يؤلّفون مسرحيات باللغة العربيّة، أو يدرّسون اللغة العربيّة باللغة العربيّة. لقد تم تعقيم اللغة اجتماعيًا وثقافيًا، وفي سيرورة استشراقيّة أكثر شمولًا، تطوّرت الكتابة عن العرب: في كثير من الأحيان من منطلق اعتبارهم عاملًا أجنبيًا غريبًا يجب فكّ شفرته ورموزه، لذلك كان المحاضر في الشرق الأوسط أو مدرّس اللغة العربيّة ضابط مخابرات. هذه هي «العربيّة الإسرائيليّة» كما أسمّيها، وهذه هي خصائصها: ليست لها شراكة يهوديّة عربيّة، ولا يوجد فيها خبراء عرب تقريبًا، والاحترافيّة الاستخباراتيّة جزء طبيعيّ لا يتجزّأ من بلورة الخبرة وشبكة الخبراء، والعلاقة فيما بين الشرق الأوسط العربيّ الحيّ والديناميكيّ، بالكاد تكون موجودة.

إنّ التوقّف عن الإبداع اليهوديّ الإيجابيّ باللغة العربيّة الذي رافقَنا منذ العصور الوسطى، بما في ذلك الإبداع بالعربيّة بأحرف عبريّة، لهو أمر مؤسف. لا يعرف اليهود الذين يولدون اليوم في إسرائيل أيّ واقع آخر فيه استخدام اللغة العربيّة كجزء من المخزون اللغويّ، وأصبح هذا سِمة عاديّة وطبيعيّة لليهود في البلاد بما يخالف ما كانوا عليه سالفا. هذا وضع مأساويّ تعمل فيه اللغة ومعرفتها –أو عدم معرفتها – كنوع من «الصندوق الأسود» للعلاقات اليهوديّة العربيّة وما هو مخلِّد للوضع الاجتماعيّ – السياسيّ الحاليّ.

البحث عن بصيص من الضوء

لكن علينا نحن كباحثين، مثقّفين ومفكّرين أن ننظر عن كثب إلى هذه العمليّات، أن نفكّر مليًا في طرق فعّالة للتعامل معها. لذلك أودّ أن أختتم ببعض الخطوات من هذا النوع التي أعرفها؛ لأنّه كان لي نصيب في إنتاجها. هذا لا يكفي للإشارة إلى أنّ هذه هي الخطوات الوحيدة، بل فقط لكي تشكّل حالات اختبار بالطريقة التي يمكن من

خلالها النهوض بالثقافة واللغة العربيّة – خاصّة إزاء الواقع الذي وصفته هنا، وإزاء السيرورات التاريخيّة التي شرحتها في المقال.

الأوّل هو برنامج للمؤتمرات الأكاديميّة باللغة العربيّة. في مشروع مشترك لمعهد فان لير، مركز دراسات وجمعيّة سيكوي، عُقدت في إطاره مؤتمرات باللغة العربيّة. في جامعة تل أبيب مؤتمر رائد بالعربيّة حول اليهود العرب، وفي جامعة بن غوريون مؤتمر رائد بالعربيّة حول الربيع العربيّ، وفي الجامعة العبريّة مؤتمر رائد حول حقوق المرأة، بالإضافة إلى مؤتمر في جامعة حيفا حول ثقافة وتاريخ المدينة. لقد كان الهدف من هذه الأحداث هو فتح باب في الخطاب الإسرائيلي الضيق الذي يرى أن اللغة العربيّة هي لغة تحتاج إلى البحث والتحليل وليست لغة تستخدم في الحوار الأكاديميّ والمحاضرة والبحث. كان الهدف جعل المحاضرين والطلّاب، اليهود والعرب، يجرؤون على رؤية لغة عربيّة أخرى، أصبحت الآن فيما وراء الأفق الإسرائيلي. كان المؤتمر الذي عُقد في تل أبيب بعنوان «أنا من اليهود»، وتناول العلاقات بين اليهود واللغة العربيّة. أحد المتحدّثين في المؤتمر كان الأديب الراحل سلمان ناطور، وهنا أريد أن أقتبس ممّا قاله، بالذات بسبب الاقتراح الذي تضمّنته أقواله (ناطور، 2016):

> «... هذا ما فعلته السلطة في إسرائيل منذ عام 1948 وحتّى اليوم باليهود العرب أنّها حاولت، ونجحت إلى حدّ كبير، في قطع جذورهم الثقافيّة، في بتر انتمائهم الثقافيّ الحضاريّ إلى ثقافة عريقة، في كسر لغتهم، في تسيير شخصيّتهم، في إجبارهم على أن يقطعوا علاقتهم بالإنسان العربيّ الذي فيهم، أن يقتلوا العربيّ الذي بداخلهم، هذا ما صار. وأنا أعتقد أنّ هذه هي الجريمة الكبرى التي ارتكبت في حقّ اليهود العرب أوّلًا، واليهود بشكل عام، وكذلك في حقّ الأشكناز. حدث شيء خلال سبعين عامًا أعتقد آنّه لم يحدث في أيّ منطقة في العالم... إذا كان هناك أحد يريد أن يطرح مشروعا لسلام، عليه أن يجيب عن السؤال الّذي هو ليس عن اندماج دولة إسرائيل في المنطقة لأنّ الدولة تتغيّر، تتبدلّ، تذهب وتجيء. عليه أن يطرح سؤال اندماج الانسان اليهوديّ في المنطقة. هذا هو السؤال المركزيّ، هذا هو السؤال المركزيّ الذي يجب أن يُسأل. ولو أنّني كنت يهوديًا، ولا يهمّ أشكنازي أو غيره، لو أنّني كنت كذلك لاعتقدت جازما أنّ هذا هو السؤال الوجوديّ الأساسيّ الذي يجب أن يشغلني. ما هو معنى وجوديّ؟ كيف أريد أن أطبّع أنا كفرد وجوديّ في هذه المنطقة؟ إلى أين ستتّجه أنظاري، إلى هنا؟ أم إلى هنا؟ ماذا أريد من هذا...؟

لماذا أنا هنا؟ هذه أسئلة وجوديّة، إذا لم تُسأل وتقدّم عليها إجابات فإنّ اليهوديّ هنا يكون أمام خيارَيْن: الأوّل... أن يكون هنا في حالة إقامة مؤقّتة أو إقامة دائمة. الإقامة المؤقتة عادة هي إقامة شخص أو إنسان أو مجموعة في مكان تعرف مسبقًا أنّها لن تدوم طويلًا... عشر سنوات... خمسين سنة مائة سنة مائتي سنة. هذا تفكير بعقليّة الإقامة المؤقّتة، أنّني لست دائمًا هنا؛ ولهذا السبب لا يعني ذلك الإنسان تعلّم اللغة أو ثقافة المكان الذي جاء إليه، ولا يعنيه التفكير بأحفاده أو أحفاد أحفاده، وفي هذه الحالة يكون إمّا سائحًا وإمّا محتلًّا «كولونياليست». أمّا الإقامة الدائمة فهي إقامة إنسان حيث عندما يذهب إلى مكان، وقبل أن يصل إليه، يعرف عن لغته، يعرف ما هي ثقافته لأنّه يريد أن يؤسّس وجوده فيه. أعتقد أنّ على الإسرائيليّ اليهوديّ في البلاد أن يختار بين التفكير والإحساس بضرورة أن يقيم هنا إقامة مؤقّتة، أو أن يبقى إقامة دائمة. أظنّ أنّ متطلّبات الإقامة الدائمة ليست سهلة. متطلّبات الإقامة الدائمة لا تعتمد على القوّة ولا تعتمد على السلاح. الإقامة المؤقّتة نعم تعتمد على... قنبلة نوويّة. أمّا الإقامة الدائمة فتعتمد على قرار وعلى قناعة بأنّ هذا المكان الذي أنا موجود فيه عليّ أن أحترمه، بترابه، ببحره بجبله، بسمائه بشجرته وبالطفل الذي يعيش فيه وبالإنسان الذي يعيش فيه».

المشروع الثاني الذي كان لي شرف قيادته هو مشروع يتم تنفيذه في جامعة بن غوريون في النقب، وهو إعادة النظر في تدريس اللغة العربيّة في قسم دراسات الشرق الأوسط. لا للمزيد من الدراسات الموازية للتدريس القديم لخمس وحدات تعليميّة في المدارس الثانويّة، وتعليم اللغة العربيّة باللغة العبريّة، والاعتماد على الترجمة- النحو، بناءً على سنوات من التقاليد الاستشراقيّة والاحتياجات والدوافع الأمنيّة، بل تدريس اللغة العربيّة باللغة العربيّة باستخدام الكتب المدرسيّة التي كتبها ناطقون باللغة العربيّة، مع الترويج للكتابة باللغة العربيّة، البسيطة في البداية والمركّبة لاحقًا، قراءة النصوص باللغة العربيّة، ودراسة مساقات أكاديميّة بالعربيّة، الجرأة على رؤية لغة عربيّة أخرى، تقع فيما وراء الأفق الإسرائيليّ.

يُسمّى البرنامج «العربيّة بالعربيّة» ويعتمد على المعرفة المتراكمة في الولايات المتّحدة وبريطانيا، في الأساس على برنامج «عربيّة الناس» والطريقة التكامليّة (the integrative approach) تم انشائها من قبل د. منذر يونس من جامعة كورنل

الأمريكيّة.[7] حسب رأيي، من خلال التدريس وفق هذه المقاربة، ننجح في تحدّي بعض المسلّمات التي رافقت تدريس اللغة العربيّة في البلاد منذ سنة 1948 وحتّى قبل ذلك. هذه العناصر تُستثنى من التغيير الجوهريّ للانتقال من مقاربة الترجمة–النحو، إلى الطريقة التكامليّة، ومن تدريس العربيّة بالعبريّة إلى تدريس العربيّة بالعربيّة، بل تتناول مستويات أعمق. خذوا مثلًا المواضيع التالية:

- حتّى الآن، دوّنت المناقشات حول تعليم اللغة العربيّة في الحيّزات المختلفة، سواء في المدارس أو وزارة التربية والتعليم أو الجامعات، بما في ذلك المحادثات بين أعضاء هيئة التدريس ورسائل البريد الإلكترونيّ والتقارير وما إلى ذلك، باللغة العبريّة. في الطاقم الحاليّ، نحرص على أن تكون النقاشات باللغة العربيّة قدر الإمكان، والمراسلات المهنيّة باللغة العربيّة قدر الإمكان. أنا أشجّع أعضاء الطاقم على التواصل باللغة العربيّة وعدم العودة إلى «الخيار الافتراضيّ» استخدام اللغة العبريّة، كما يحدث في اللقاءات بين اليهود والعرب في البلاد. لهذا الأمر تأثيرٌ في روح الطاقم وفي إحساسه بأنّ اللغة العربيّة هي لغة التواصل، ليس في الصفّ فحسب، بل في جميع المجالات التي نعمل فيها أيضًا.

- في إطار الجهود للحفاظ على مقاربة الترجمة–النحو، على مرّ السنين، كرّر بيداغوجيّون إسرائيليّون مرارًا وتكرارًا أنّ «العرب لا يعرفون العربيّة» وبالتالي، تاريخيًّا، تمّ إقصاؤهم عن هذا المجال، وفي الأساس عن كلّ ما يتعلّق باتّخاذ قرار في هذا المجال. أراد المستشرقون اليهود أن يثبتوا أنّهم يفوقون بمعرفتهم النحويّة المعلّمين العرب، وبالتالي حافظوا على وضع متناقض لا يشارك فيه المتحدّثون الناطقون بالعربيّة – الذين يقرؤون ويكتبون العربيّة، والذين يستهلكون التواصل والثقافة العربيّة، القادرون على فهم محاضرة أو قراءة رواية باللغة العربيّة من دون الحاجة إلى الرجوع إلى المعجم لفحص معنى كلّ كلمة – ويُنظر إليهم على أنّهم أدنى من زملائهم اليهود الذين يديرون حياتهم بالعبرية ويعرفون العربيّة كلغة ثانية أو ثالثة. أنا فخور بأنّ الطاقم المؤلّف من طاقم معلّمين ومستشارين عرب ويهود ناطقين باللغة العربيّة يدرك أهمّيّة المشاركة الكاملة مع المعلّمين الذين تعتبر اللغة العربيّة لغتهم المركزيّة والجَمع بين المهارات العربيّة المختلفة الموجودة بين أعضاء الطاقم.

7. للمزيد من التفاصيل: יונתן מנדל, "כל מה שרציתם לדעת על הסיבות שבגללן אתם לא יודעים ערבית ולא העזתם לשאול", موقع جامعة بن–غوريون:
https//:ibgu.bgu.ac.il?/p&3040=fbclid=IwAR3KsOOW8qAoQBoZ9aNZbA2FJ_Za8ZXRvmKVBSlmigIZCJFLyOVGs5bEJiA

- على مرّ السنين دُرّست اللغة العربيّة بطريقة «معقّمة» تقريبًا. وبعبارة أخرى، فإن التلاميذ الذين تعلّموا اللغة العربيّة وعن اللغة العربيّة، لم يعرفوا جيّدًا عالم المتحدّثين باللغة – الاجتماعيّ والثقافيّ والسياسيّ. وقد أسهم ذلك أيضًا في المشاركة المكثّفة للمسؤولين العسكريّين في التعليم العربيّ في إسرائيل وفي العديد من اللجان التعليميّة. في هذا السياق، وكمثال على ذلك، بالإمكان ذكر المعارضة التي ظهرت في إسرائيل لاستخدام الكتاب التعليميّ «الكتاب» الذي كان مَعْلَمًا في تدريس اللغة العربيّة في الغرب، لأنّه رُسمَت فيه خريطة باللغة العربيّة كُتب عليها «فلسطين». بخلاف تعامل ومقاربة كهذه، لا نخشى في برنامجنا تقريب الطلاب إلى الجمهور الناطق بالعربيّة – آرائه، مشاعره، أفكاره وخرائطه. إنّه برنامج مدنيّ وأكاديميّ يفخر بنفسه بالسعي إلى تعزيز المعرفة الثقافيّة، الاجتماعيّة والبشريّة ذات الصلة بالمجتمع والثقافة التي يدرسها، تمامًا مثل برامج تعليم اللغات الأخرى غير العربيّة. كما أشرنا أعلاه، فإنّ هذه المقاربة تعبّر عن رؤية القسم على مرّ السنين والتي تنعكس في جميع المساقات.
- كان بالإمكان توقّع شراكة بين اليهود والعرب في مجال تدريس اللغة العربيّة، ولكن هذا نادر جدًّا. والأكثر ندرة وجود شراكة حقيقيّة في مختلف عمليّات صنع القرار فيما يتعلّق بوحدات التدريس. في معظم الحالات، تألّفت طواقم التدريس في الحيّز العربي في إسرائيل من اليهود فقط، أو بدلًا من ذلك فقط من العرب (بشكل رئيسيّ في المجتمع العربيّ أو مؤسّسات خاصّة ذات توجّه دوليّ)، أو طواقم التدريس التي تضم اليهود والعرب التي شكّل اليهود فيها مديرين وصناع قرار، والعرب هم المنفّذون (أشهر مثال على ذلك هو المعلّم كمال ريّان في جفعات حبيبة). في برنامجنا، في المقابل، نسعى إلى تعزيز الحوار اليهوديّ–العربيّ في جميع مراحل البرنامج، بما في ذلك نقاش وإنتاج كلّ وحدة. إنّها خاصّيّة ذات أهمّيّة تربويّة وتعليميّة وفي الوقت نفسه لها قيمة رمزيّة وثقافيّة، وهي «جرعة الحياة» بالنسبة إلينا في تقديم البرنامج إلى نظرائنا في الخارج أيضًا. بهذه الطريقة يتمّ إثراء المعرفة البيداغوجيّة في مجال تدريس اللغة العربيّة في المجتمع اليهوديّ بمعرفة بيداغوجيّة في مجال تدريس اللغة العربيّة في المجتمع العربيّ أو من الثراء اللغويّ للمتحدِّثين الأصلانيّين للّغة. إنّ في ذلك خلق مبنًى جديد يستند إلى علاقات قوّة جديدة، ولذلك فإنّه كثير التحدّيات – لكن من دون الشراكة العربيّة–اليهوديّة في الميدان، لا يمكننا أن نتخيّل إنشاء برنامج جديد وتفكير جديد في هذا المجال.

المشروع الثّالث الذي سأختتم به هو عبارة عن سلسلة من الكتب المكرّسة بالكامل لترجمة الأدب العربيّ إلى العبريّة. سلسلة «مكتوب» التي أعمل في إطارها كنائب رئيس تحرير، والتي تُعدّ الآن السلسلة الوحيدة في إسرائيل، وفي العالم عمليًّا، مخصّصة بالكامل لترجمة الأدب العربيّ إلى العبريّة. هذه السلسلة هي نتاج عمل يهوديّ وعربي-فلسطينيّ بالكامل: الأديب الراحل سلمان الناطور كان من بين واضعي فكرتها، كما ذلك يهودا شنهاف-شهرباني الذي يعمل كمحرّر السلسلة، إياد برغوثي نائب رئيس تحرير، كفاح عبد الحليم بصفتها المسؤولة عن الإعلام وحقوق النشر، حنان سعدي مركّزة الهيئة، راوية بربارة وحانا عميت كوخافي وبروريا هوروفيتز كأعضاء في هيئة التحرير المصغّرة، وغيرهم. في كلّ هذه المستويات لأصحاب المهامّ والصلاحيّات هناك نسيج من اليهود والعرب-الفلسطينيون (من عرب 48). كما أنّ النقاشات تجري بأكبر قدر ممكن باللغة العربيّة – أو باللغة الأمّ لكلّ مشارك. على النقيض من سلاسل الكتب الأخرى، فإنّنا نسعى إلى التأكيد ليس على المنتَج النهائيّ فحسب، بل أيضًا على أسلوب العمل في الطريق إليه. وهنا أيضًا – بهدف التعامل مع الإخفاقات التي نشأت عن إزراء العربيّة ومحوها في المجتمع اليهوديّ في إسرائيل.

وهكذا، تعمل سلسلة مكتوب إلى جانب منتدى المترجمين الذي يضمّ حوالي 100 عضو، من مترجمين ومترجمات، قُدامى وشباب، يهود وعرب. في الواقع، هذه سلسلة من الكتب التي تُعدّ فيها الكتب نتاجًا آخر لعمل اجتماعيّ وسياسيّ في أساسه: عدم تناول النقل الثقافيّ نفسه، من العربيّة إلى العبريّة، بشكل فرديّ، من أجل وضع كتاب على الرفّ، بل من خلال حوار وعمل من إبداع طواقم ترجمة أعضاؤها من العرب واليهود يعملون في حوار على ترجمة العمل، وأيضًا في حوار مع مؤلّف أو مؤلّفة الكتاب (إذا رغبوا في ذلك) ممّن يعيشون في منطقة الشرق الأوسط وبينه/ وبينها وبين القارئ الإسرائيليّ فجوة كبيرة، سياسيّة ولغويّة على حدّ سواء. وهكذا تمّت في السنوات الثلاث الأخيرة ترجمة 13 عملًا، بإذن من المؤلّفين أنفسهم، ومن بينها: كتاب «سفر على سفر» لسلمان ناطور، و«أولاد الغيتو» لإلياس خوري، «ذاكرة الجسد» لأحلام مستغانمي، «زمن الخيول البيضاء» لإبراهيم نصر الله، «الأولاد يضحكون» لزكريّا تامر وغيرها من الأعمال. والآن تتمّ ترجمة أعمال أخرى، من بينها: «لغة السرّ» لنجوى بركات، «آخر الملائكة» لفاضل العزّاوي، «عجائب الآثار في التراجم والأخبار» الذي يصف الاجتياح الفرنسيّ للشرق من منظور عربيّ، للمؤرّخ المصريّ عبد الرحمن الجبرتي، والجوهرة في التاج من حيث هذا المقال: «شلومو الكردي وأنا والزمن»، رواية سمير نقاش اليهوديّ-العربيّ-العراقيّ، الذي وُلد في

بغداد وتوفّي في رمات غان، التي صدرت للمرّة الأولى بالعبريّة في 2020، من خلال تشكيل فريق ترجمة من أربعة أعضاء.[8]

إجمال مرحليّ – أو ما العلاقة بين العلاقات بين اليهود والعرب وتدريس العربيّة؟
كما أشرت في المقال، تعرض «العربيّة الإسرائيليّة» العالم العربيّ من خلال منظار، وكأنّها ترقبه من موقع عسكريّ. إنّها تقدّم نظرة من الخارج، من دون التواصل مع العرب، وبالتأكيد ليس مع المواطنين العرب في البلاد. تخلّد وجهة نظر اللاعبين الرئيسيّين الذين شكّلوا مجال الدراسات العربيّة، وجهة نظر تستند إلى أيديولوجيّتهم وخلفيّتهم الأمنيّة. كما وأنّ خلق استبعاد العرب من العمليّة هي دائرة مغلقة. أمّا أفق التوقّعات فهو محدود للغاية، حيث أنّ معرفة التلاميذ ومعتقداتهم فيما يتعلّق بالعربيّة مستمدّة من تجربة معلّميهم – ومن هؤلاء التلاميذ سيظهر المعلّمون المستقبليّون. المعرفة نفسها تبقى «جامدة» لأنّها لا تتلقّى تغذية حيّة وحقيقيّة من الميدان، من العرب الذين يتحدّثون اللغة. تعتبر المناهج الأخرى لتعلّم اللغة العربيّة التي تحاول كسر هذه الدائرة المغلقة، أقل قيمة، غير قابلة للتطبيق، غير فعّالة بل وخطيرة. علاوة على ذلك، أدّى الميل إلى رؤية المنطقة من منظور يهوديّ وأمنيّ واستشراقيّ إلى إدراك محدود للشرق الأوسط بأكمله.

إنّ عسكرة تدريس اللغة العربيّة وتحويلها إلى لاتينيّة هما عمليّتان مأساويّتان حسب رأيي، إذ أدّيتا دراسة اللغة بطريقة تمنع نشوء الروابط الاجتماعيّة، وذلك من منطلق إنكار التاريخ وأحيانًا إنكار الذات. يخلق مثل هذا التعلّم فهمًا ضيّقًا ووجهة نظر مسطّحة وازدواجيّة. هذا يعني أنّ التلاميذ لم يعُد بإمكانهم فهم روح اللغة، وبالتأكيد لا يتعلّمونها بأدقّ تفاصيلها. في نهاية المطاف، تتماشى وجهة النظر هذه مع الطريقة التي ينظر بها اليهود في إسرائيل إلى دولتهم: فهي تقع في الشرق الأوسط، ولكنّها ليست جزءًا منه.

في العقود السبعة التي مرّت على إقامتها، لم تحقّق إسرائيل سلامًا حقيقيًّا أو علاقات وثيقة مع أيّ دولة شرق أوسطيّة، كم بالحري مع الشعب الفلسطينيّ. حان الوقت لإسرائيل أن تنظر إلى الحيّز العربيّ وتدرك أن العربيّة – كلغة وخطاب وكنز ثقافي واجتماعي – من أهمّ قنوات الحياة في المنطقة بشكل عامّ والبلاد بشكل خاصّ وإزالة حالات الفصل الموجودة فيه. لقد حان الوقت للاعتراف بعمليّات التحويل إلى اللاتينيّة التي حدثت في مجال الدراسات العربيّة في إسرائيل، للاعتراف بتشكيل «حيّزات التخصص» داخل تحالفات مدنيّة-عسكريّة، والاعتراف بأنّ الصيغة

8. إلى موقع مكتوب، انظروا هنا: www.maktoobooks.com/ar

المتعارف عليها، التي تنصّ على أن اللغة العربيّة هامّة لـ «السلام والأمن»، هي في الواقع صيغة عسكريّة وليست مدنيّة تحول دون إحداث تغيير حقيقيّ، كما تحول دون انضمام العرب إلى هذا المجال. إنّ تجاهل هذه الحقائق وإنكارها يحولان دون مناقشة صريحة وجادّة لمكانة اللغة العربيّة في إسرائيل، ولا يسمح بالتأمّل الذاتيّ وفهم المجتمع الإسرائيليّ-اليهوديّ. إنّ إحداث تغيير في الدراسات العربيّة وجعلها وسيلة للمشاركة في الحياة الفكريّة، المدنيّة والثقافيّة لسكّان الشرق الأوسط، التعرّف، الاقتراب، الاندماج، الفهم، مدّ يد العون بشكل حقيقيّ، وهناك حاجة إلى نوع من ثورة في هذا المجال.

لذلك، لا مفرّ من الإشارة إلى أنّه من أجل تحدّي الوضع القائم لعلاقات اليهود- اللغة العربيّة، كمرآة للعلاقات اليهوديّة-العربيّة، من الضروريّ تحدّي تدريس اللغة العربيّة بالطريقة الحاليّة. وكنادرة قبل أن أنهي، ادّعائي هو أنّ محو اللغة العربيّة كلغة تشكل جزءًا من الوجود اليهوديّ، ليس أقل من كارثة لليهود عامة وأولئك الذين يعيشون في الشرق الأوسط وإسرائيل اليوم خاصّة. لذلك، فإنّ مجرّد ذكر إمكانيّة أخرى لمكانة اللغة العربيّة بين اليهود والعمل من أجلها - كلغة منطوقة، مترجمة، متعلَّمة - هو أيضًا رؤية لأفق آخر لمكان اليهود بين العرب. العمل المشترك لليهود والعرب من أجل اللغة العربيّة هو تحدٍّ للجمود الفكريّ واللغويّ الإسرائيليّ. في نهاية المطاف، لست هنا وحدي، لكنّني أقف مع صديق عزيز ساعدني في الترجمة، صالح عليّ سواعد. وإن دلّ هذا على شيء فإنّما يدل على أنَّ اللغة والناطقين بها هما متداخلان. ترتبط العلاقات اللغويّة بالعلاقات بين الشعوب، وفقط إذا تحلّى اليهود في إسرائيل بالجرأة على التفكير باللغة العربيّة خارج القوالب والانفصاليّة الإسرائيليّة الاستشراقيّة المتعارف عليها، يمكنهم أن يحرِّروا العروبة من الدونيّة، وفي الوقت نفسه يحرّروا فعليًّا اليهود في بلادهم من قيود «العربية الاسرائيلية» والخوف والغربة.

مراجع (بالعربيّة، العبريّة والإنجليزيّة):

- مندل، يوناتان. 2018. **تكوّن العربيّة الإسرائيليّة: معطيات سياسيّة وأمنيّة في تشكّل دراسات العربيّة في إسرائيل** (الدوحة: إصدار المركز العربيّ للأبحاث ودراسات السياسة)
- ناطور. سلمان. 2016. جلسة بعنوان "عن الشرقيّين وضياع اللغة العربيّة في إسرائيل"، **مؤتمر باللغة العربيّة: أنا من اليهود: اليهود الشرقيّون واللغة العربيّة، جامعة تل أبيب**، 14.1.2016:

https//:www.youtube.com/watch?list=PLHgwT2MoGd82QjFf9bT5geYpShJMlWaN2&v3_=GP0llfx54

- Eyal, Gil. 2006. *The Disenchantment of the Orient: Expertise in Arab Affairs and the Israeli State* (Redwood City, CA: Stanford University Press)
- Gramsci, Antonio. 1985. *Selections from Cultural Writing*, eds. David Forgas and Geoffrey Nowell-Smith (Cambridge, MA: Harvard University Press)
- Kramsch, Claire. 2003. *Language and Culture* (Oxford: Oxford University Press)
- Mangold Will, Sabine. 2016. "Josef Horovitz und die Gründung des Instituts für Arabische und Islamische Studien an der Hebräischen Universität in Jerusalem: ein Orientalisches Seminar für Palästina," *Naharaim – Zeitschrift für deutsch-jüdische Literatur und Kulturgeschichte* 10, 1, 7-37.
- Mendel, Yonatan. 2015. "From German Philology to Local Usability: The Emergence of 'Practical' Arabic in the Hebrew Reali School in Haifa", *Middle Eastern Studies* 52 (1), pp. 1-26.
- Mendel, Yonatan. 2014. *The Creation of Israeli Arabic: Political and Security Consideration in the Making of Arabic Language Studies in Israel*. Palgrave Studies in Languages at War (Palgrave Macmillan, Basingstoke).
- Snir, Reuven2006 .. '"Ana min al-Yahud': The Demise of Arab-Jewish Culture in the Twentieth Century," *Archiv Orientální*4 ,74 , pp. 387-424.
- Suleiman, Yasir. 2004. *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East* (Cambridge: Cambridge University Press)
- Uhlmann, Alon. 2017. *Arabic Instruction in Israel: Lessons in Conflict, Cognition and Failure* (Leiden: Brill)

- אייל, גיל. 2005. הסרת הקסם מן המזרח: תולדות המזרחנות בעידן המזרחיות (תל אביב: הקיבוץ המאוחד)
- אמארה, מוחמד. 2013. "הוראת השפה הערבית בקרב תלמידים יהודים בישראל: מגישה ביטחונית לגישה אזרחית", במת ון ליר: מגזין אלקטרוני ליחסי יהודים ופלסטינים בישראל, 29.9.2013:

https//:tinyurl.com/ya68zf8z

- הלפרין, שרה. 1970. ד"ר א. בירם וביה"ס הריאלי: דרכים חדשות ומסלול קבוע (ירושלים: ר' מס)
- כ"ץ, שאול, ומיכאל הד (עורכים). 1997. תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים: שורשים והתחלות, (ירושלים: מאגנס).
- לבסקי, חגית (עורכת). 2009. תולדות האוניברסיטה העברית בירושלים (ירושלים: מאגנס)
- קירש, נורית. 2008. "חוקרים בעברית, חולמים בגרמנית: מדענים יוצאי גרמניה באוניברסיטה העברית בתקופת היישוב", גלילאו 117, 48-54
- מנדל, יונתן. 2020. שפה מחוץ למקומה: אוריינטליזם, מודיעין והערבית בישראל (ירושלים: ון ליר והקיבוץ המאוחד)
- מנדל, יונתן. 2019. "כל מה שרציתם לדעת על הסיבות שבגללן אתם לא יודעים ערבית ולא העזתם לשאול", אתר אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, 17.12.2019:

https://ibgu.bgu.ac.il/?p=3040&fbclid=IwAR3KsOOW8qAoQBoZ9aNZbA2FJ_Za8ZXRvmKVBSlmigIZCJFLyOVGs5bEJiA

- פרגמן, אלון. 2006. "שיטת התרגום-דקדוק בהוראת השפה הערבית 2005-2006", אימגו: כתב עת בנושא תרבות ותוכן, 24.9.2006:

http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-1260.htm

- שנהב, יהודה, מייסלון דלאשה, רמי אבנימלך, נסים מזרחי ויונתן מנדל. 2015. ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל (ירושלים: מכון ון ליר)

حسيب شحادة

جولة في الإپونيمات

الإپونيم/مسماة، eponym، مصطلح يوناني دخل لغاتٍ كثيرةً منذ العام 1833، ومعناه إطلاق اسم شخص معيّن على شيء ما، مكان، مفهومٍ، شعب، فترة إلخ. وهذا النهج الإپونيمي موغل في القِدم. الأشوريون في الألف الأوّل قبل الميلاد مثلًا، دعوا كلّ سنة باسم شخصية بارزة. وفي روما القديمة، المشتقّ اسمها من مؤسّسيها روموس وروموولوس، حملت بعض السنوات أسماء قناصلة معيّنين، فسنة 59 ق. م. عُرفت باسم قنصلية يوليوس وقيصر. واسم أثينا أُطلق عليها نسبة لإلهة الحكمة والعدل والفن والمسؤولة عن زيت الزيتون والنسيج في الميثولوجيا الإغريقية.

ومن المعروف للكثيرين، أن الكنيسة الكاثوليكية، هي التي أوجدت التقويم المسيحي، الذي اتّخد ولادة يسوع المسيح نقطة البداية، ويسمّى باللاتينية Anno Domini أيّ لسنة السيّد. والتقويم العامّ المستعمل هو التقويم الغريغورياني نسبة لاسم البابا غريغوريوس الثالث عشر، والتقويم السابق له المعروف باسم يولياني يحمل اسم يوليوس قيصر. واسما الشهرين تموز وآب، يوليو وأوغست باللغات الأجنبية جاءا نسبة للقيصرين يوليوس قيصر وأوغوستوس قيصر.

وفي العالَم العربي يمكن الإشارة إلى مدينة الخليل الفلسطينية التي تحمل اسم أبينا إبراهيم الخليل (خليل/صديق الله)؛ الحقبتان الأموية والعباسية عرفتا بهذين الاسمين نسبة لبني أميّة وبني العباس وفي العصر الراهن يمكن التنوية بالمملكة العربية السعودية نسبة لآل سعود. وفي البلاد دعيت مدينة نتانيا بهذا الاسم نسبة لناتان شتراوس (1848–1931) رجل الأعمال اليهودي الأمريكي والألماني الأصل.

في ما يلي مقتطفات من الإپونيمات.

- **لِحية هارون؛ عصا هارون**- Aaron's beard; Aaron's rod

  إنّهما اسمان لنبتتين. الأولى تُدعى أيضاً باسم وردة شارون أو نبتة القدّيس يوحنّا، زهورها صفراء كبيرة. وأصل التسمية يعود إلى الكتاب المقدّس، إلى

سفر المزامير 133: 1–2 «ما أطيبَ وما أحلى أن يُقيم الإخوةُ معا، فذلك مثل الزيت الطيّب على الرأس، النازلِ على اللحية، لحية هرون، النازل على طوق قميصه». «عصا هارون» اسم نَبتة ذات سنابلَ طويلة، فيها زهور صفراء وأوراقها زغبية. وأصل التسمية يعود إلى أحد القضبان التي وضعت في خيمة الاجتماع/الشهادة، وعصا هارون كانت قد برعمت وأزهرت في اليوم التالي، وأنضجت لوزا (سِفْر العدد 17: 1–13). وهارون، كما هو معروف، مؤسِّس الكهنوت في اليهودية.

- **حِضن إبراهيم** – Abraham's bosom

تشير هذه العبارة إلى مكان رُقاد الشخص المبارك. وهذا معروف عند شكسبير في روايته رتشارد الثالث، الفصل الرابع، المشهد الثالث «أبناء إدوارد يرقدون في حضن إبراهيم»؛ أمّا الأصل فيعود إلى إنجيل البشير لوقا 16: 19–31، وفي العدد الثاني والعشرين نقرأ «ومات الفقير فحملته الملائكة إلى جوار إبراهيم». الجدير بالذكر أنّ عبرية التلمود تستعمل «الجلوس بحضن إبراهيم «بمعنى «دخول الجنّة».

- **أكاديميا** – academy

أصلها بالإغريقية ακαδημία، academeia ومعناها روضة المُتْعة، التي كانت في ضواحي أثينا، حيث كان الفيلسوف أفلاطون (ت. 347 ق. م) يعلّم، ويعود اسم الحديقة إلى بطل الميثولوجيا الإغريقية أكاديموس. معنى اللفظة اليوم، كما لا يخفى على الكثيرين، هو مدرسة تدريب مثل أكاديميا عسكرية؛ وفي أُسكتلندا تعني مدرسة ثانوية. ومن معاني اللفظة أكاديميا جمعية أناس متعلّمين منظّمين لتطوير الفنون والعلوم: الأكاديميا الملكية، الأكاديميا الفرنسية إلخ.، أكاديميا للغات أي مجامع لغوية.

- **تُفّاحة آدم** – Adam's apple

إنّها النتوء البارز في القسم الأمامي من العنق، الغضروف الدرقي. عادة تظهر هذه التفاحة عند الذكور في سنّ البلوغ وتكبُر تدريجيا. يُعتقد وَفق التقاليد السائدة أنّ التسمية «تفّاحة آدم» (جوزة الحلق) تعود إلى الاعتقاد القائل بأنّ قطعة من تفّاحة الشجرة المحرّمة، قد علِقت بحلق آدم. وممّا يجدُر ذكره أنّ

الكتاب المقدّس لا يذكر بأنّ تلك الفاكهة كانت تفّاحا.

- **أدونيس** – Adonis

في الميثولوجيا الإغريقية هو شابّ وسيم جدّا، اشتهر بوسامته الفائقة وأحبّته أفروديت، إلهة الجمال والجنس والحبّ والإنجاب، ولدى الرومان هي فينوس. خِنزير قتل أدونيس بينما كان يمارس الصيد، فأحيته بيرسيفون ابنة ديمتير ربّة الأراضي المفلوحة. وقد احتفل به في الكثير من الأعياد كإله النباتات، ويرمُز موته وإحياؤه إلى التعفّن الموسمي وولادة الطبيعة من جديد.

- **كهف علاء الدين** – Aladdin's cave

يدُلّ على مصدر أو مكان ثراء هائل، يعود أصله إلى القصّة الشرقية: علاء الدين أو المِصباح السحري. علاء الدين، ابنُ الخيّاط الصيني الفقيرُ يستخدمه ساحر بربري لجلب فانوس ذي قِوىً سحرية من كهف تحت الأرض.

- **ألْجورثم** – algorithm (خوارزمية)

طريقة حلّ مسائل رياضية، مستخدمة خطوة خطوة بتسلسل منطقي رياضي. لفظة algorithm تحوّلت من algorisme الإنجليزية في القرون الوسطى المتحدّرة من الفرنسية القديمة ولاتينية القرون الوسطى. ومصدر اللفظة هو اسم الرياضي العربي محمد بن موسى الخوارزمي (780–850 م.) الذي لُقّب بأبي الحاسوب. والخوارزمي أدخل النظام الهندي العَشري واستخدام الصفر في الرياضيات العربية.

- **مرض ألْزهايمر** – Alzheimer's disease

هذا اسم المرض الخطير الذي يُصيب خلايا المخ ويؤدّي إلى فُقدان الذاكرة، إلى الضبابية والاستصعاب بالقيام بمهام يومية. قد يصيب هذا المرض الذي لا علاج له حتّى اليوم الفئة العمرية 40–50 عاما. اسم هذا المرض يحمل اسم مكتشفه، طبيب الأمراض العصبية الألماني، Alois Alzheimer, 1915–1864.

- **أمبير** – Ampere

أو اختصارًا amp. اسم وَحْدة التيّار الكهربائي، وكذلك قانون أمبير الأساسي في دراسة الديناميكا الكهربائية، وهذا الاسم يعود لاسم العالم الفرنسي المخترع André Marie Ampère, 1775–1836، وقِل الأمر نفسَه بالنسبة للڤولت والواط، وهما اسمان لعالمين إيطالي Volta وأُسكتلندي Watt.

- **أمازون**– Amazon

إنّها امرأة رياضية قويّة فارعة الطول. وفي الميثولوجيا الإغريقية كان آل أمازون أمّة من المقاتلات اللواتي عشن على شواطىء البحر الأسود. ومعنى لفظة «أمازون» هو «بدون ثدي» وذلك لأنّ الأمازونيات، كما قيل، قد نزعن الثدي الأيمن ليتسنّى لهنّ شدّ القوس بشكل أسهل. ويُعتقد أنّ نهر الأمازون في جنوب أمريكا، قد سمّي بهذا الاسم لأنّ المكتشف الإسباني فرانسيسكو دي أوريلّانا، ادّعى أنّه شاهد مقاتلات هناك في العام 1541. اللفظة اليونانية غالبًا ما ترد بصيغة الجمع، وقد يكوِّن أصلها من لفظة في لغة غير هندو–أوروبية وغير معروفة، ومن المحتمل أن تكون متحدّرة من اللغة الفارسية «هَمَزَن» بمعنى «مقاتل معًا» وفي التأثيل الشعبي (folk etymology) يُقال إنّها مشتقّة من a– بمعني بدون و mazos أو mastos أي ثدي = بدون ثدي. واستخدمت هذه اللفظة « أمازون» في عصر الإنجليزية الحديث المبكّر بمعنى «مقاتلة طويلة وقوية، إمرأة رجّالية، الملكة في لعبة الشطرنج».

- **أريستارْش** – Aristarch

هذه اللفظة تعني «ناقد صارم متحذلق» وهي مستمدّة من Aristarchus of Samothrace circa 220–circa 145 BC الذي كان نحويًا وناقدًا ومدير مكتبة الإسكندرية لمدة ثلاثة عقود تقريبا. أشرف على تحرير آثار مؤلّفين إغريقيين كثيرين، ولا سيّما ملحمتي هوميروس، الإلياذة والأوديسة، فرتّبهما في 24 كتابا.

- **الحشّاشين** - Assasin

معنى هذه اللفظة «الشخص الذي يقتل آخر بارزًا بدوافع سياسية في الأساس». واللفظة مشتقّة من العربية من اسم لطائفة إسلامية سرية أصولية،

عملت في بلاد فارس وسوريا في القرنين الحادي عشر والثاني عشر، زمن الحروب الصليبية بقيادة حسن بن الصباح المكنّى بـ «شيخ الجِبال». ولهذه الطائفة سمعة سيّئة من جرّاء حملتها الإرهابية التي رمت للهيمنة على العالم الإسلامي. «الحشاشين» أي «أكلة الحشيش» لأنّهم، كما يُعتقد، كانوا يتناولون الحشيش أو أنّهم دخّنوه قُبيل قيامهم بأعمالهم الشرّيرة. ومن العربية دخلت هذه اللفظة إلى الفرنسية والإيطالية واللاتينية في منتصف القرن الثالث عشر ثم إلى لغات أخرى.

- **إنقاص الوزن/تنْحيف** – Banting

اسم نظام لإنقاص الوزن عن طريق تناول الكثير من الطعام الغني بالبروتين، وتجنّب السكّر والنشويات والدهنيات. أُطلق اسم هذا النظام على اسم متعهّد لندني يدعى وليم بانتنج (William Banting 1797-1878) الذي عانى من وزن زائد فظيع، جرّب عدّة طرق لإنقاص الوزن، مثل الحمّام التركي والتمارين الشاقّة، ولكن بدون نتيجة، ولذلك لجأ إلى حِمْية صارمة بدون كاربوهيدرات رسمها له د. هارفي أخصائي الأذنين. وقد أدّت هذه الحمية إلى فقدان 46 باوندًا أي 21 كغما وتقصير محيط الخاصرتين بـ 32 سما. وقد ألّف بانتنج كتابًا عن تجربته هذه حمل العنوان «رسالة حول البدانة» (Letter on Corpulence) وصدر عام 1863، وفيه عرض بالطبع سُبله في التنحيف. يذكر أن بانتنج كان في عَقْده السادس حينما شرع في نظامه التنحيفي وقد عاش إحدى وثمانين سنة.

- **البندكتيون** – Benedectine

الرهبان البندكتيون أو الرهبان السود بسبب لباسهم الأسود، هم الأقدم في أوروبا، ويسيرون وَفق أحكام صارمة ويدمجون الواجبات الدينية بالدراسة والتعليم والأعمال اليدوية المختلفة. هذه الرهبنة تحمل اسم مؤسّسها Benedict of Nurcia circa 480- circa 543، كرّمته الكنيسة الكاثوليكية قدّيساً وشفيعاً لأوروبا والطلاب. أهم أعماله «مبادىء القدّيس بندكت» وهو مؤسِّس الرهبنة الغربية. وعلى اسمه أيضًا سمّي نوع من المشروب liqueur Benedectine ويحمل الاختصار DOM أي Deo optimo maximo أي: للّه، الأحسن والأعظم.

- **مريم الدموية** – Bloody Mary

كوكتيل مُسْكِر موثّق منذ العام 1947، مكوّن بالأساس من الڤودكا وعصير الطماطم، سُمّي باسم ملكة إنچلترا وإيرلندا Mary Tudor (1516–1558 وملكت من 1553–1558) التي حظيت بهذا النعت لأنّها اشتهرت باضطهادها الشديد للبروتستانت في محاولتها إعادة الكاثوليكية اللاتينية إلى إنچلترا. قرابة الثلاثمائة رجل وامرأة حُرقوا على عمود، ومن ضمنهم ملكة إنجلترا السابقة السيّدة جين چري وزوجها ومطرانان وبطريرك كانتربيري توماس كرانمر وآخرون كثيرون سُجنوا واضطُهدوا.

- **لحية زرقاء** – Bluebeard

هذه اللفظة وبالفرنسية la barbe bleue، تشير أصلًا إلى شخص في الفولكلور الأوروبي، كان يتزوّج ثم يقتل الزوجة الواحدة تلوَ الأخرى، ويُخفي الجثث في حُجرة مغلقة. يذكر أنّ أقدم حكاية خيالية كتبها شارل بيرو (Charles Perrault, 1628-1703) نشرت عام 1697، وفيها يقتل الزوج المغري ستّ زوجات ولكن السابعة نجت بمجيء أشقائها الذين قضوا على الزوج المجرم بالسيف. ويظنّ أن ذلك الزوج القاتل هو غيل دي ريز (Gilles de Rais, 1405-1440) ومصادر أخرى تشير إلى تاريخ أقدم. ويُحكى أنّ دي ريز كان ثريًا وذا لحية زرقاء.

- **بوچُس** – bogus

ما زال أصل هذه اللفظة غير مثبَت. هنالك عدّة نظريات بشأن أصل هذه اللفظة التي تعني «مزيِّف، مزوِّر». تذهب بعض النظريات إلى أنّ هذه اللفظة معدّلة عن الاسم Borghese، وهو رجل إيطالي عاش في ثلاثينات القرن التاسع عشر، وكان قد زوّد أمريكا بأوراق نقدية مزوّرة. واختصر الاسم Borghese وأصبح bogus وبهذا الاسم سُمّيت عِملته. ثمة مصادر تذهب إلى أن لفظة bogus كانت في الأصل تدلّ على جهاز لصنع مسكوكات معدنية مزيّفة. ويبدو أن الكلمة قد استخدمت للمرّة الأولى عام 1827. ونظرية أخرى تقول إنّ أصل bogus من bagasse الفرنسية ومعناها «قُمامة، هُراء».

- **بوليڤيا** – Bolivia

هذه الدولة شاسعة المساحة (أكثر من مليون كم^2) في أمريكا اللاتينية، تحمل اسم الجندي ورجل الدولة (Simón Bolívar 1783-1830) الذي بذل جهودًا متواصلة وموفّقة لتحرير ڤنزويلا وكولمبيا والإكوادور وپيرو من الحكم الإسباني. نجح في تحرير هذه الدول، إلا أنّه أخفق في تكوين اتّحاد كونفدرالي جمهوري منها. وفي العام 1825 أصبحت دولة منفردة وحملت الاسم بوليڤيا تكريمًا لبوليڤار الذي أصبح لاحقًا رئيسَها. إنّه من القلائل جدّا في التاريخ الذين أطلق اسمهم على الدولة ورسموا دستور البلاد.

- **ينقّي/ يشذّب** – bowdlerise

القيام بتنقية أو بتشذيب كتاب ما يعني حذف كلّ الألفاظ والفقرات التي تُعتبر بذيئة. ويُعتقد أنّ هذا الفعل الإنجليزي مشتقّ من اسم الطبيب البريطاني Thomas Bowdler, 1754-1825 الذي اشتهر بكتابه «عائلة شكسبير» الذي صدر عام 1818، وكان قد أسقط منه كلَّ ما رآه كريهًا بغيضًا من حيثُ الكلمات والتعابيرُ وحتّى الشخصيات والحبكات. معنى ذلك أنّه تمّ حذف كلّ ما لا يمكن تلاوته جهارًا وباحتشام في العائلة. وبعد خمس سنوات أصدر باودلر نصًّا منقّحًا لكتاب إدوارد چبّون ذي الاثني عشر مجلدا «تاريخ انحدار وسقوط الإمبراطورية الرومانية». ثمة من يقول إنّ شقيقة توماس، هنريتا ماريا (Henrietta Maria) المعروفة بالاسم Harriet هي التي قامت بتحرير النصّ الأصلي لعائلة شكسبير وليس شقيقها وكان ذلك عام 1807.

- **بالتناوب، مرّة هذا ومرّة ذاك، فلان/علّان** – Box & Cox

يرجع أصل هذه العبارة إلى المسرحية الهزلية التي كتبها الكاتب المسرحي البريطاني John Maddison Morton, 1811-1891 ونشرها عام 1847. وفي المسرحية رجلان، بوكس وكوكس، كانا يبيتان في الغرفة ذاتها، واحد في النهار والآخر في الليل، ولم يعرف الواحد عن الثاني شيئا. في العام 1867 حُوّلت المسرحية إلى أوبرا فكاهية. هكذا أخذت هاتان الكلمتان تعنيان «بالتناوب/بالدور».

- **يقاطع، مقاطعة** – boycott

هذا الفعل الإنجليزي الشائع، مشتقّ من اسم مدير عَقارات إيرلندي، هو كابتن تشارلز كاننچهام بويكوت (Captain Charles Cunningham Boycott, 1832-1897). بعد إحالته للتقاعد من الجيش البريطاني عمل بويكوت مديرًا لإدارة ممتلكات إيرل، نبيل في إيرلندا. وفي العام 1880 اقترحت جمعية الأراضي تخفيضات في الإيجارات ومن لم يستجب لذلك نفي بلا محاكمة وكان من ضمنهم بويكوت. اضطرّ عمّاله تركه، ورفض التجّار التعامل معه، وهُدّدت زوجته، وفي آخرِ المطاف أُرغم بويكوت وزوجته على الهروب إلى إنجلترا، وأضحى مثلًا أوّلًا لنجاح المقاطعة. وسُرعان ما انتشرت هذه اللفظة إلى لغات أوروبية كثيرة أخذة من الصوامت ب ك ت ما يشبه الجذر كما تبيّن العيّنة العشوائية التالية.

boikotoida, boicotear, boicot, boycot, boicottare, בויקאט , boicot, boycott, boicote, bojkotta, boykottieren.

- **بريل** – Braille

إنّه نظام قراءة نِقاط بارزة، يستخدمه المكفوفون بطريقة اللمس، ويحمِل إسم مخترعه الفرنسي لويس بريل (Louis Braille, 1809-1852)، الذي فقَد بصره عندما كان ابن ثلاث سنوات من جرّاء مِخرز في ورشة والده. وفي العاشرة من عمره، التحق للدراسة في المعهد الوطني للمكفوفين في باريس، وأصبح معلمًا للعميان بسن التاسعة عشرة. والجدير ذكره أنّ لدى المعهد المذكور كانت ثلاثة كتب فقط، وكلّ واحد منها مكوّن من عشرين قسمًا ويزن مائة وثمانين كيلوغراما. في تلك الفترة اخترع ضابط في سلاح المدفعية تشارلز باربيي (Charles Barbier, 1767-1841) طريقة بدائية لما سمّي بالكتابة الليلية، وهي عبارة عن دمج النقاط والشرطات، وتقرأ بحاسّة لمس الأنامل. وبعد عرض باربيي اختراعه هذا في المعهد، أُلهم بريل لصقل ذلك الاختراع ليستعمله المكفوفون. وكان بريل عند بلوغه عشرين ربيعًا قد أصدر كتابه الأوّل Braille حول نظامه الجديد، مطبّقًا مهارته الموسيقية، إذ أنّه كان عازفًا على الأرغن في كنيسة في باريس، وبقي معلمًا في المعهد حتّى مماته. طريقة برايل لتعليم المكفوفين منتشرة الآن في كافّة أنحاء العالم، وأعداد كبيرة من الكتب بشتّى المواضيع متوفّرة بهذه الأبجدية إن صحّ التعبير. ويذكر أنّ مخترع هذه الطريقة، قد توفي في الثالثة والأربعين من عمره قبل قَبول

طريقته والاعتراف بها كاختراع هامّ بوقت طويل. وبرايل لم ير أيّ كتاب من كتبه بالبرايل، إذ أنّه كما نوّهنا قد فقد بصره في الثالثة من عمره.

- **البوخمانية** – Buchmanism

اسم لأتباع حركة قام بها Frank Nathan Daniel Buchman, 1878-1961 إنجيلي أمريكي، مفادها أن التغيير في عقول الناس قد يؤدّي إلى تغيير العالَم من خلال تغيير الحياة. وفي أعقاب محاضرة ألقاها في أكسفورد عام 1921 تأسّست ما سمّيت «مجموعات أكسفورد» من أتباعه. وفي العام 1938 قام بحملة «التجنيد الأخلاقي من جديد» (MRA). ويقال إنّها حظيت بأصداء عالمية. لعبت شخصية بوخمان الكاريزماتية دورًا بارزًا في نشر مبادىء حركته، وانحدرت شعبية الحركة بعد موته .

- **حمار بوريدان** – Buridan's ass

أمامنا توضيح لموقف فلسفي بشأن معضلة حريّة الإرادة عبر المثال: حمار جائع يقف على بُعد مسافة متساوية من بالَتي/رزْمتي تبن متماثلتين، ويموت جوعًا، لأنّه لا وجود لسبب عنده يجعله يختار هذه الرزمة وليس تلك. ويقال إن المأزق يُظهر عدم حسم الإرادة عند مواجهة بديلين متساويين. وهذا المثال الفلسفي مرتبط بمعلّم الفلسفة واللاهوت الفرنسي جان بوريدان (Jean Buridan, 1295-1365)، بالرغم من وجوده في فلسفة أرسطو في كتابه «عن السماء»، de caelo ويدور الحديث هناك عن إنسان جوعان وظمآن وأمامه غذاء وماء. وبما أنّ الحمار كان على نفس القَدْر من الجوع والعطش، بقي في مكانه. ولدى أبي حامد الغزالي (1111–1058) نجد جملًا ينفُق جوعًا بين كرمين من التمر.

وهنالك رأي يذهب إلى أنّ الحمار وقف مرتبكًا بين كومة من العلف وإناء مليء بالماء، وهما على المسافة ذاتها من الحمار.

- **عملية قيْصرية** – Caesarean section

المعنى كما يعرف الجميع، هو ولادة عن طريق عملية جراحية، شقّ جدران البطن والرحم . ويعتقد في التراث الشعبي أنّ يوليوس قيصر (100–44 ق. م.) قد وُلد بهذه الطريقة، ومن هنا جاءت التسمية. نظرية ثانية تقول إن

أصل اللفظة اللاتينية هو caesus المشتقّ من الفعل caedera ومعناه يقطع.

- **عديم الضمير، فاسق** – casanova

هذه اللفظة التي تدلّ على شخص عديم الضمير والأخلاق، مستمدّة من اسم المغامر الطلياني چيوڤنّي جاكوبو كازانوڤا (Giovanni Jacopo Casanova 1725-1798) المولود في ڤينسيا، وهو ممثّل ابن ممثّل، طُرد عندما كان ابن ستّة عشر ربيعًا من معهد لاهوتي للرهبان، بسبب تصرّف غير أخلاقي. تنقّل وعاش في مدن أوروبية كثيرة، وزاول عدّة مِهن مثل الواعظ، الفيلسوف، الدبلوماسي، المقامر وعازف كمان والممثّل، ولعب أدوارًا كثيرة مثل الجندي، الكاهن، الطبيب الدجّال، المقامر، الموسيقي. في آخر المطاف فقد ثروته وأصحابه حيثما حلّ، ثمّ استقر في عمله أمينًا في مكتبة في بوهيميا، وثمّة كتبَ ذكرياتِه في اثني عشر مجلدًا، وفيها حوالي مليون ونصف المليون من الكلمات، وصدرت بين السنتين 1826/1838 (Mémoires écrites par lui-měme = مذكّرات مكتوبة بنفسه) وتمتاز بصراحة شديدة وبتفاصيلَ حميمية عن حياة كُرِّست، كما يظهر، للفسق والدسائس. ومن أصدقائه يمكن ذكر الإمبراطورة كاترين، ڤولتير، مدام پومپادور وحتّى البابا.

- **سِلْزيوس** – Celsius

إنّه اسم مقياس درجة الحرارة وفيه الصفر يشير إلى نقطة تجمّد الماء، ودرجة 100 هي درجة الغلَيان. وهذا الاسم مأخوذ من اسم العالِم والفلكي السويدي البروفيسور أنديرز سلزيوس (Anders Celsius, 1701-1744) المولود في أُپسالا، الذي اُبتكر المقياس قبل وفاته بسنتين. وهذا المقياس الجديد قد بسّط سابقه مقياس الفهرنهايت بتقسيمه الحرارة لمائة جزء متساو. يُذكر أنّه في مقياس سلزيوس الأصلي أشارت درجة الصفر إلى نقطة غليان الماء ودرجة المائة دلّت على درجة التجمّد.

- **الشوفينية** – chauvinist/chauvinistic/chauvinism

الجميع يعرف أنّ الشوفينية تعني التفاني غير العقلاني والمفرط لوطن القائل، وهذا يعني معاداة دول وثقافات وأجناس أخرى. ولكن لا يعرف الكثيرون، على ما يبدو، أنّ أصل هذه اللفظة عائد إلى اسم الجندي الفرنسي الأسطوري نيكولا شوڤان من روشفور (Nicolas Chauvin of Rochefort) المولود حوالي

العام 1780. هذا الجندي، شارك في جيش نابليون، جرح سبع عشرة مرّة، كما يُروى، وكان زملاؤه الجنود يسخَرون منه لتفانيه المتعصّب لنابليون. حتّى عند إحالته للتقاعد مُنح شوفان سيف مبارزة ومبلغ تقاعد ضئيل قدره مائتا فرانك سنويًا، ومع هذا لم تخبُ حماسته الوطنية. في الواقع اكتسب شوفان شهرته عن طريق مسرحية هزلية باسم شريط القبعة ذي الألوان الثلاثة عام 1831 بقلم شارل وجان كوجنيار. وفيها ينشد شوفان المجنّد عدة أناشيد برفقة جوقة ومن ضمنها العبارة: أنا فرنسي، أَنا شوفان (Je suis français, je sui Chauvin) وبمرور الوقت ذاع صيت شوفان من خلال المسرحيات الهزلية. وسُرعان ما دخلت الكلمة إلى الإنجليزية لتصف الوطنية المتعصّبة، ثم اتّسع حقلها الدلالي ليشمُل كلّ اعتقاد متحيّز وغير عقلاني بفوقية جماعة ما، أو قضية ما مثل الشوفينية الذكورية.

- **مسيحي؛ عيد الميلاد؛ عمّد** – Christian; Christmas, christen

على ضوء الآيات الثلاث التالية في العهد الجديد – أعمال الرسل 11: 26؛ 26: 28؛ رسالة القدّيس بطرس الرسول الأولى 4: 16 وكتابات المؤرّخ الروماني تاكيتوس (حوالي 56–120م.) يمكن الاستدلال أو الاستنتاج بأنّ لفظة «مسيحي» كانت تدلّ على من يتبع يسوع المسيح في فترة العهد الجديد. ورد في أعمال الرسل 11: 26 «فلما وجده جاء به إلى أنطاكيةَ. فأقاما سنة كاملة يجتمعان إلى جماعة الكنيسة، فعلّما جمْعًا كبيرًا، وفي أنطاكيةَ تسمّى التلاميذ أوّلَ مرّة بالمسيحيّين». تتحدّر لفظة Christ من christus اليونانية ومعناها «الممسوح، المسيح» وهي منقولة من العبرية מָשִׁיחַ. ولفظة Christmas متحدّرة من الإنجليزية القديمة Cristes maesse أي «قُدّاس المسيح». ويُذكر أن الاسم Christian بالإنجليزية يعود إلى بدايات القرن السادس عشر. يسوع المسيح أو يسوع الناصري حوالي 4 ق.م. –30م. مؤسِّس المسيحية واسمه دخل في كلمات كثيرة أكثر من أي شخص آخر مثل:
Jesuitry, Christendom, christening, Christmas, Christolatry, christophany etc.

- **يا سلام، مفاجأة رائعة** – Christopher Columbus

اسم البحّار والمكتشف الإيطالي كريستوفر كولومبوس (بالإيطالية Cristoforo Colombo) هذا 1451–1506 أحد أعظم مكتشفي البلدان، الذي هبط على

أرض سمّاها سان سلڤادور في الثاني عشر من تشرين ثانٍ عام 1429، يُستخدم للتعبير عن دهشة كبيرة. كما سمّيت جمهورية كولومبيا باسمه وعدد كبير من المدن الأمريكية.

- **بحسب كوكر، بشكل صحيح، دقيق، يعوّل عليه** – Cocker, according to Cocker

هذه العبارة جاءت لتبجّل الخبير في علم الحساب البريطاني إدوارد كوكر (Edward Cocker 1631-1675) الشهير بمؤلّفه الشعبي Arithmetick الذي حظي بأكثرَ من مائة طبعة. وقد عُمّمت العبارة بعد استخدامها في مسرحية «المتمهّن المبتدىء» – The Apprentice عام 1756 بقلم الكاتب المسرحي والممثّل آرثر موري (Arthur Murphy, 1717-1805). وتقابل هذه العبارة في الإنجليزية الأمريكية according to Hoyle نسبة للسير إدموند هويل (Edmund Hoyle, 1672-1769) المولع بحياة النوادي والخبير بالألعاب. في ذلك الوقت كانت لعبة الهويست (whist) بأوراق/بورق الشدّة/اللعب رائجة جدّا وكان هويل أوّل من كتب دليلًا موثوقًا به لقواعد اللعبة نشر عام 1742 وحمل العنوان: A Short Treatise on the Game of Whist أي رسالة موجزة عن لعبة الهويست. كما صنّف هويل كتابًا آخرَ باسم ألعاب هويل المعيارية، وهو كتاب يعوّل عليه بموضوع مبادىء وقوانين أوراق اللعب (Hoyle's Standard Games). وهكذا غدت العبارة according to Hoyle لا تعني الامتثال لقواعد اللعب بحسب هويل، بل وعلى نحو أعمّ، تنمّ عن سلوك سليم وجدير بالاحترام.

- **الكونفوشية** – Confucianism

الكونفوشية تطوّرت وَفق المُثل في الأخلاق والآداب والعلاقات الاجتماعية التي نادى بها كونفوشيوس (孔夫子) بعد موته 551؟–478 ق.م. وأصبحت إحدى الديانات الرئيسية في الصين بالرغم من أنّ هذا الفيلسوف الصيني لم يقدّم نفسه كمعلّم ديني. وقد انتشرت هذه التعاليم إلى شعوب شرق آسيا مثل اليابان وڤيتنام وكوريا. واليوم في جمهورية الصين الشعبية، يرى قسم كبير من سكّانها بأنّ كونفوشيوس كان رجعيّا. اسم هذا الفيلسوف في الأصل كان K'ung Futzu/Kung Futse أي: الفيلسوف كونج وقد أُطلق عليه اسم

«معلّم/حكيم». تعاليمه لم تدوّن ولكن أقواله سجّلها أتباعُه، وهي معروفة جيّدًا في كلّ مكان في العالم. ومنها «لا تفعل للآخرين ما لا ترغبه لنفسك». هنالك تسع كتابات صينية قديمة تشمُل المبادىء الكونفوشية.

- **ربْطة عُنُق** – cravat

رَبْطات العنق، أو الكراڤتات الأولى كانت أوشحة أو شالات، كان يرتديها كراوتيون مرتزقة، خدموا في فرنسا في حرب الثلاثين عاما، 1618–1648. وقد بُهر بعض محبّي الموضة الفرنسية بها فأخذوا يستخدمون هذا الأسلوب مطلقين على هذا الشال اسم Hrvat على اسم شعب الكروات، وتلفظ كرڤات ومعناها «ابن كرواتيا». والأصل المكوّن من الصوامت ك/چ ر ڤ ت مشفوع بالحركات قد دخل لغاتٍ كثيرة كالفرنسية والألمانية والإسبانية والإيطالية والبرتغالية والبولندية والنرويجية والآيسلندية والكردية والفارسية والسويدية والفنلندية المحكية.

- **كيريلي** – Cyrillic

إنّه اسم الأبجدية التي تُكتب بها اللغات السلافية/السلافونية مثل الروسية والأوكرانية والبيلوروسية والبلغارية. التقليد السائد يقول إنّ شقيقين يونانيين، القدّيس كيريل أو قسطنطين التسالونيكي (St. Cyril, 827-869) والقديس ميثوديوس (St. Methodius, c. 815-885) كانا قد طوّرا هذه الأبجدية خلال ترجمة الكتاب المقدّس والليتورجيا إلى السلافية. ويذكر أنّ الخطّ الكيريلي، مستمدّ من الأبجدية اليونانية، وما لم يكن فيها من أصوات استُكمل من العبرية. ويقال إنّ الشقيقين قد نقلا الأناجيل وكتبًا ليتورجية مختلفة إلى السلافية القديمة.

- **الدَّلْتونية، عَمى الألوان** – daltonism

أي عدم القدرة على التمييز بين الألوان وخصوصًا بين الأحمر والأخضر. ومصطلح الدلتونية مقتطع من اسم العالِم البريطاني جون دالتون (John Dalton 1766-1844) الذي عانى هو وأخوه من هذا العجز. ويبدو أنّه كان أوّل من وضع وصفًا مفصّلًا لهذه الحالة في كتابه الموسوم بـ «حقائق غير عادية بخصوص رؤية الألوان» – Extraordinary Facts Relating to the Vision

of Colours, 1794. شهرة دالتون في الواقع نابعة من عمله في الفيزياء والكيمياء والرياضيات، فهو يعتبر منشىء/مبدع نظرية الذرّة الحديثة، وهو الذي استنبط القانون بخصوص ضغط الغازات المعروف بقانون دالتون. كما تُستخدم لفظة الدلتونية أو خطّة دلتون للتعبير عن نظام تربوي مدرسي يتّسم بمنح التلميذ حرية كبيرة في اختيار ودراسة مواضيعه وتشجيعه للعمل بانفراد، وليس في الإطار التقليدي في مجموعة أو صفّ. ويُذكر أنّ هذا النظام قد طُبّق للمرّة الأولى في مدينة دالتون الأمريكية عام 1920، التي تحمل اسم John Call Dalton, 1825-1889، المولود في ماساشوسيتس وأوّل بروفيسور أمريكي في علم وظائف الأعضاء.

- **كأس ديفِس** – Davis Cup

الرياضيون وعشاق الرياضة المثقفون على دراية ببطولة التنس السنوية للرجال على المرجة الخضراء. وسمّيت الكأس بهذا الاسم نسبة لرياضي ورجل دولة أمريكي – دوايت فيلي ديفس (Dwight Filley Davis, 1879-1945) الذي أسّس المباراة سنة 1900 ومنح الجائزة للفائزين. ديفس كان لاعب كرة المضرب الأرضية/ تنس من الطراز الأوّل، وحصل ذات مرّة على بطولة التنس الزوجية في أمريكا، كما شغل منصب وزير الحرب بين العامين 1925–1929 ومنصب حاكم عام في الفلبين بين السنتين 1929–1932.

- **دليلة** – Delilah

هذا الاسم التوراتي يرمز إلى المرأة الخائنة والمغرية، لا سيّما العشيقة أو الزوجة. وفي القصّة التوراتية في سفر القُضاة ورد اسم دليلة ستّ مرّات، الإصحاح 16: 4، 6، 10، 12، 13، 18 ونرى أنها ارتشت من قِبل الحكّام الفلستيين لإفشاء سرّ قوّة شمشون الجبارة، سفر القضاة 16: 4–22. وكان شمشون قد كذب عليها في ثلاث مناسبات ولكن دليلة داومت وألحّت لمعرفة مصدر قوّته فأخبرها إنّه كامن في طول شعره. عندها كشفت دليلة السر للفلستيين وبينما كان شمشون نائمًا في حضن دليلة قصّ شعره فانتفت قوّته.

- **نظام ديوي العَشري** – Dewey Decimal System

هذا النظام في تصنيف الكُتب يحمِل اسم أمين المكتبة ميلڤل ديوي (Melvil Dewey, 1851-1931). وقد ابتكر ديوي نظامه هذا عام 1876 بينما كان

يعمل في مكتبة في ماساشوسيتس، ووَفق هذا النظام تصنّف الكتب بحسب المواضيع من خلال أعداد ذات ثلاثة أرقام، تبيّن الصنف الأساسي، تعقبها أرقام بعد النقطة العشرية للإشارة إلى الفروع. هذا النظام ذو المجالات العشرة العامّة، شائع في مكتبات العالم وينقّح باستمرار.

- **يغُشّ، يبتزّ** - to diddle

أمامنا مثال لاشتقاق فعل من اسم عائلة، من شخصية جيريمي ديدلر (Jeremy Diddler) الرئيسية في المسرحية الهزلية «رفْع الريح» –Raising the Wind، عام 1803، بقلم الكاتب المسرحي البريطاني والإيرلندي الأصل، جيمس كِنّي (James Kenny, 1780-1849). ومن عادات ديدلر المتأصلة اقتراض مبالغ مالية ضئيلة دون تسديدها وقد أدّى نجاح هذه المسرحية لدخول الفعل diddle بهذا المعنى في اللغة الإنجليزية المحكية منذ العام 1806. وللفعل معانٍ أخرى بحسب زمن استخدامه، فمثلا ورد بمعنى «إضاعة الوقت» منذ العامِ 1825 ومعنى «ممارسة الجنس مع» منذ العام 1879 ومعنى «الاستمناء أو ممارسة العادة السرية خاصة لدى النساء» منذ خمسينات القرن الماضي.

- **ديزل** - Diesel

اسم هذا المحرّك يعود إلى اسم مخترعه المهندس الألماني المولود في باريس Rudolf Diesel 1858-1913، عام 1892، وبعد خمس سنوات أنتجت شركة Krupp أوّل محرّك كهذا بنجاح. ويذكر أنّه في عام 1890 كان مهندس بريطاني باسم Herbert Akroyd-Stuart قد سجّل براءة اختراع لمثل هذا المحرّك، الذي شكّل بالفعل النموذج الأوّلي لمحرّك الديزل الحديث. وبما أنّ اللفظة ديزل كانت راسخة في اللغة الإنجليزية فمن غير المرجّح أن تحِلّ محلّها الكلمتان Akroyd-Stuart.

- **دوبِرْمان** - Dobermann pinscher

نسل من الكلاب، الشعر قصير، الحجم متوسّط والذيل قصير. والاسم مستمدّ من جابي ضرائب ومربّي كلاب ألماني اسمه لودفيج دوبرمان (Ludwig Dobermann, 1834-1894) ومن الكلمة الألمانية pinscher ومعناها صنف من الكلاب التي طوّرت أصلا لاصطياد الجرذان في الحقول

وللقتال والحراسة، أمّا في أيّامنا فهو عادة حيوان أليف. والسيد دوبرمان طوّر في ثمانينات القرن التاسع عشر سلالة شرسة بنحو خاصّ من الكلاب لمساعدته في تأدية واجباته. راهنًا تستخدم مثل هذه الكلاب للحراسة.

- **دراكوني، وحشي، قاسٍ جدّا** – draconian

تُستخدم هذه الصفة لوصف القوانين والمقاييس والأنظمة، وهي مشتقّة من الاسم دراكو Draco، المشرِّع الأثيني ابن القرن السابع ق.م. في العام 621 ق.م. صاغ، على ما يظهر، مجموعة القوانين الشاملة الأولى في أثينا. قبل ذلك كانت القوانين تفسّر اعتباطيًا من قبل أعضاء الهيئة الإدارية في المدينة. وكانت مجموعة قوانين دراكو قاسية وصارمة، إذ أنّ كلّ جريمة تقريبًا ذُكرت كان عقابها الحكم بالإعدام، وهكذا غدت الصفة دراكوني/وحشي مرادفة لقوانين القسوة غير المعقولة. ويُذكر أنّه في العام 590 ق.م. صاغ رجل الدولة الأثيني سولون –Solon، قوانين أقلّ قسوة وصرامة.

- **جافّ كالغبار** – dryasdust

أحيانًا يُمكن إطلاق هذا التشبيه على شخص متحذلق مملّ. وهذا التشبيه يعود لاسم شخصية خيالية، الكاهن الدكتور يوناس درايآزدست، Jonas Dryasdust الذي يخاطبه الكاتب الأسكتلندي، Sir Walter Scott, 1771-1832، في مقدّمات بعض رواياته.

- **شهواني/إيروطي** – erotic

هذه الصفة، مثير شهوة جنسية، مشتقّة من الاسم Eros إله الحبّ الإغريقي، وهذه الكلمة اليونانية تعني «الحبّ، رغبة جنسية» وهذا الإله الذي يقابله كوپيد لدى الرومان، هو ابن أفروديت وصوّر عادة كشاب مجنّح، معصوب العينين ومعه قوس وسهام.

- **الإسْپِرَنْتو** – Esperanto

هذا اسم اللغة الاصطناعية التي اخترعها اللغوي والطبيب البولندي لازاروس لودڤيچ زامِنْهوف (Lazarus Ludwig Zamenhof, 1859-1917) في العام 1887. وإسپرنتو هو الاسم المستعار الذي اختاره مخترعها في كتابه حولها:

Linguo Internacia de la Doktoro Esperanto –اللغة العالمية للدكتور إسپرنتو. ولفظة إسبرنتو مأخوذة من الفعل اللاتيني sperare أي يرجو، يأمل» وعليه فهذا الاسم المستعار يعني «الدكتور الراجي». وقواعد الإسپرنتو منتظمة، لا شواذّ فيها وكلّ حرف يمثّل صوتًا واحدًا فقط. إنّها أنجح لغة اصطناعية في العالم.

- **واشٍ، مُخبر** - fink

معنى هذه اللفظة في العامّيتين الأمريكية والكندية «خارق/مفسِد الإضراب، مخبر، خسيس/وضيع، بغيض». هنالك عدّة نظريات بخصوص تأثيل الكلمة. منها أنّ fink أصلها pink وهي بدورها الصيغة المختصرة لـ Pinkerton، وهو الاسم الذي أُطلق على عملاءَ جنّدتهم الشرطة لكسر الإضراب الشهير في مصانع الفولاذ في مدينة Homestead في مدينة پتسبرغ في أمريكا في حزيران عام 1892. وهنالك نظرية أخرى تذهب إلى أنّ أصل الكلمة ألماني Fink والمعنى «شخص تافه أو فاسد» وأصلها finch وتعني «مُخْبر، واشٍ».

- **السامري الصالح** - Good Samaritan

إنّه الشخص غير الأناني الذي يهُبّ لمؤازرة الناس وقت المحنة والضيق. والأصل يعود إلى القصّة التي سردها يسوع المسيح في إنجيل البشير لوقا 10: 25–37، ففيها، كما يعلم البعض، يُحكى عن رجل ذهب من أورشليم إلى أريحا ووقع بأيدي اللصوص، فعرّوه وضربوه وبقي بين حي وميّت. مرّ بالمكان كاهن ولم يلتفت إليه، وكذلك أحد اللاويين، ولكن الثالث وكان سامريًا دنا منه وأسعفه واعتنى بأمره وأنفق عليه. وهكذا غدت العبارة «السامري الصالح» تدلّ على الشخص الذي يقدّم الإعانة للآخرين بدون مقابل. وبمرور الزمن اتّخذت لفظة «السامريين» معنى خدمة متطوّعين عبر الهاتف لكلّ المحتاجين وقد أُسِّست في بريطانيا عام 1953، وتقدّم الخدمة بشكل سرّي وبدون أسماء. يذكر أنّه من ذلك الشعب السامري المنبثق من بني إسرائيل تبقّى في أيامنا هذه قرابة الثمانمائة شخص يعيشون في نابلس في الضفّة الغربية على جبلهم المقدّس، جبل جريزيم وفي مدينة حولون بالقرب من تل أبيب منذ خمسينات القرن العشرين. يقوم إيمانهم على خمس دعائم: اللّه واحد ويشار إليه بشيما أي الاسم؛ التوراة، خمسة أسفار موسى هي الكتاب المقدّس الوحيد لدى السامري، وهي تختلف عن نصّ التوراة اليهودية في أكثر

من ستّة آلاف فرق؛ نبي واحد هو موسى كليم اللّٰه، جبل جريزيم هو المكان المقدّس؛ الحياة بعد الوفاة، مجيء تاهب، المسيح.

- **مع السلامة** – goodby

هذه اللفظة الإنجليزية منبثقة من العبارة God be with you، ليكن اللّٰه معك واستُبدلت لفظة God باللفظة good على منوال good day, good night. وتكتب good-bye, goodbye, good-by والأصل في رأي البعض هو godbwye ويعود استعمالها إلى أواخر القرن السادس عشر.

- **طحين/دقيق چراهام**– graham flour

معنى هذا في أمريكا الشمالية هو «الطحين الكامل» وهو على اسم المصلح في الحمية الغذائية سلفستر چراهام (Sylvester Graham, 1794-1851) الذي كانَ كاهنًا في الكنيسة المشيخية، ونادى بالاعتدال وشنّ حربًا واسعة من أجل تبديل وجبات الطعام، وبصورة خاصّة استعمال الطحين الكامل غير المنخّل. وقد تكلّلت جهوده بالنجاح في ثلاثينات القرن التاسع عشر بظهور متاجر چراهام للأغذية وجمعيات چراهام. وما زال چراهام يذكر في أمريكا اليوم من خلال الرقائق والخبز والدقيق التي تحمِل اسمه.

- **قانون چريم** – Grimm's law

هذا القانون بمثابة قاعدة تصف ما يعتري الأصوات الصامتة في اللغات الجرمانية والهندو أوروبية من تغيير وتبديل. ويحمِل هذا القانون اسم مستنبطه العالِم الألماني في فقه اللغة، ياكوب لودفيچ كارل چريم (Jakob Ludwig Karl Grimm, 1785–1863). هذا القانون يشرح، على سبيل المثال، تحول الصامت p في اللغة اللاتينية إلى الصوت f في الإنجليزية مثل piscis في اللاتينية التي تحولت إلى fish في الإنجليزية. ويُعرف هذا القانون باسم قاعدة راسك أيضًا، أو تحوّل الأصوات الجرماني الأوّل وهو أوّل قانون صوتي متكامل وجد في هذا المجال. وكان هذا القانون بمثابة نقطة تحوّل في تطوّر علم اللغة، أدّت إلى الوصول إلى طرائق هامة بخصوص علم اللغة التاريخي. واسم ياكوب هذا اشتهر مع شقيقه فلهلم كارل (Wilhelm Karl, 1786-1859) بما جمعاه من قصص شعبية ألمانية حملت الاسم Kinder und Hausmärchen أي: الأولاد وحكايات البيت، وصدرت في العامين 1812–

1814 وهي معروفة بالإنجليزية بالعنوان: Grimm's Fairy Tales أو German popular stories، ومن أسماء هذه الحكايات التي بلغ عددها زُهاء المائتين نذكر: سندريلا، ذات الرداء الأحمر، بياض الثلج والأقزام السبعة، الأمير والضفدع. وجيكوب چريم هو الذي أوجد الكلمة Umlaut أي تغيّر في صوت حرف العلّة، مثل تحوّل \ū\ إلى \ī\ في goose > geese.

- **الغَجَري** - Gypsy

ظُنّ في وقت ما، أنّ اسم أولئك الناس الرُحّل أي الغجر (وفي العامية الفلسطينية يسمون النوَر) مشتقّ من اللفظة Egypt ولذلك سُمّوا Egyptians وبمرور الزمن اختصر الاسم ليصبح Gyptians ثم Gypsy. في الواقع، يبدو أن أصل الغجر من شمال غرب الهند.

- **قانون هنري** Henry's Law

يقول هذا القانون: كمية الغاز التي يمتصّها السائل تتناسب طرديًا مع الضغط، وسمّي هذا القانون على اسم مخترعه William Henry 1774-1836، كيميائي بريطاني درس الطبّ في إدنبرة عاصمة اسكتلندا.

- **خُنْثى**- hermaphrodite

حيوان أو نبات فيه عضوان تناسليان، ذكري وأنثوي. يعود أصل الكلمة إلى hermaphroditus اللاتينية من اليونانية hermaphroditos وهو الابن الأسطوري لهرمس (Hermes) وأفروديت (Aphrodite) إلهة الحب. هيرمفرودتوس رفض الحبّ الذي عرضته عليه الحورية سَلْمَسيس وكان يسبح في البركة الخاصّة بها. مع هذا عانقته وصلّت للآلهة بأن تجعلهما واحدًا لا فكاكَ منه، ولبّت الآلهة الدعاء ونما جسماهما معًا كجسم واحد، ومن هذه الحكاية بخصوص اتّحاد هذين المخلوقين اشتقّت اللفظة hermaphrodite.

- **اختيار هوبسون**- Hobson's choice

هذه العبارة تعني أنّ هنالك، على ما يبدو، إمكانية اختيار ولكن في الواقع هي غير قائمة. في القرن السابع عشر في كمبردج في إنجلترا اعتاد النقابي المبزَّز توماس هوبسون (Thomas Hobson, 1544-1631)، كما قيل، ألّا يسمح لزبائنه باختيار حصان معيّن بل ألح أن يأخذ الزبون دائمًا ذلك الحصان الأقرب من الباب.

- **هوليچاني/وحشي** – hooligan

أصل هذه اللفظة التي تعني «شاب/ة يخرق/تخرقٍ القانون» يعود، على ما يظهر، إلى اسم المجرم الإيرلندي الذي كان نشيطًا في لندن في تسعينات القرن التاسع عشر، پاتريك هوليچان (Patrick Hooligan). ويقال إن هوليچان، أو ربّما هوليهان (Houlihan)، وأفراد أسرته استقروا في جنوب لندن في بيت عام باسم «الخروف والعلَم» وجذبوا إليهم تابعين أفظاظا.

- **هوفر/ مكنسة كهربائية لامتصاص الغبار** – Hoover

هذا الجهاز يحمِل اسم رجل الأعمال الأمريكي وليم هنري هوفر (William Henry Hoover, 1849–1932) الذي اشترى حقوق هذا الاختراع من صاحبه ج. مري سپانچلر (J. Murray Spangler).

- **هوسيّون** – Hussites

فرقة دينية مسيحية ظهرت في القرن الخامس عشر في بوهيميا التشيكية، رمت إلى إدخال إصلاحات في الكنيسة الكاثوليكية. تحمِل هذه الفرقة اسم مؤسسها John Hus/Huss, 1373?-1415، مصلح ديني وتلميذ المصلح واللاهوتي والفيلسوف البريطاني John Wycliffe 1330-1384، المترجم الأوّل للكتاب المقدّس للإنجليزية. وتعاليم وايكليف التي اعتنقها هوس أدّت إلى إعلان الحرمان عليه من قبل الكنيسة عام 1410. بعد ذلك حوكم بجريمة الهرطقة وأُدين حتّى الموت وحُرقت جثته في السادس من تموز عام 1415، فما كان من أتباعه إلى أن حملوا السلاح ضد مضطهدي زعيمهم في سلسلة من الصراعات التي عرفت في ما بعد باسم «حرب الهوسيين» –Hussite War. والجدير بالذكر أن أعمال هوس المرتكزة على مؤلّفات وايكليف أثّرت تأثيرًا كبيرًا على المصلح الديني مارتن لوثر 1483–1546.

- **إسماعيل/شخص منبوذ اجتماعيا** – an Ishmael

مصدر هذه العبارة هو التوراة، قصّة إسماعيل بن إبراهيم الخليل وهاجر الجارية المصرية لدى سارة (سفر التكوين 16–25). عندما أيقنت سارة أنّها عاقر أعطت زوجها هاجر لتُنجب لهما، وخلال حملها أخذت هاجر تحتقر سيّدتها سارة التي بدورها طردتها من بيتها. ملاك الله التقى هاجر ونصحها

بالعودة إلى سيّدتها، وقال لها إن ذريّتها من إسماعيل لن تُحصى. واللّه قد طمأن إبراهيم بأنّ إسماعيل سيكون أبًا لاثني عشر حاكمًا وفي آخر المطاف سيكون له شعب عظيم. وفي ما بعد، عندما حملت سارة من إبراهيم وأنجبت إسحق أصرّت على طرد هاجر وإسماعيل من البيت. وفي الصحراء كاد المنبوذان يهلكان لولا أنّ اللّه أمدهما بالماء من بئر للشرب. وهكذا أصبح إسماعيل رامي سهام وتزوّج وأصبح أبًا لاثني عشر ابنا. ومعنى الاسم في الأصل العبري «اللّه يسمع».

- **سُلّم يعقوب** Jacob's Ladder

إنّه يعقوب بن إسحق ورفقة وتوأم عيسو، وأطلق اسمه على سلّم من الحبال ذي درجات من الخشب المستعمل في السفن، ويُطلق أيضًا على نبات شبيه بالسلّم وعلى سلسلة متتالية من الدلاء على المصعد. وسلّم يعقوب ورد في الكتاب المقدس في سفر التكوين 28: 12 «فحلُم أنّ رأى سُلّمًا منصوبًا على الأرض، رأسه إلى السماء، وملائكة اللّه تصعد وتنزل عليه». ويقال أيضًا إنّ «عصا يعقوب» – Jacob's staff قد أطلقت على «عصا الحاجّ، عصا المسح» كما ورد في سفر التكوين 32: 11 «عبرت هذا الأردن وما لي إلا عصايَ». ومن المعروف أنّ يعقوب بعد مصارعته الملاك قد سُمّي إسرائيل ويُنظر في سفر التكوين 32: 28.

- **جاكوزي/حوض ماء للتدليك** – Jacuzzi

مثل هذا الحوض الذي يحتوي على الماء الساخن أو البارد يستعمل عادة لعلاج أعراض روماتزمية وتشنّجات في الأعصاب والعضلات. وفي الحوض بعض الأنابيب التي تتدفّق منها بقوّة موجات من المياه بحركة دائرية. سُمّي هذا الحوض على اسم مخترعه الإيطالي الأصل كانديدو جاكوزي (Candido Jacuzzi, 1903-1986) الذي هاجر إلى أمريكا والذي نوى أن يعالج ابنه الرضيع الذي كان يعاني من التهاب المفاصل. وكان كانديدو أصغر أشقّائه السبعة وشقيقاته الستّ. وبعد موت كانديدو أسس إخوته شركة تحمل اسم العائلة للمسابح الصحية.

- **الينسينية** – Jansenism

اسم طائفة كاثوليكية معارضة لليسوعيين ظهرت في القرنين السادس عشر – الثامن عشر، كانت تشدّد على الخطية القديمة وعلى ضرورة الحصول

على النعمة الإلهية. حملت هذه الطائفة اسم مؤسسها Cornelius Jansen, 1585-1638، اللاهوتي الهولندي وقد أدّت مبادؤها إلى الثورة الفرنسية. هذا اللاهوتي دعا إلى الرجوع لمبادىء أوغستين كما شرح في كتابه بهذا الاسم الصادر عام 1640. وفي معتقد الينسينية خلق الإنسان خاطئًا ولا يمكنه التحوّل إلى جادّة الصواب بدون مساعدة اللّه. وعليه لا بدّ من التديّن وتوفّر مستوى أخلاق سام قبل المناولة الربانية التي لم تجر بأوقات متقاربة. وفي فرنسا قضى الملك لويس الرابع عشر على هذه الفرقة فدمّر دير پور رويال عام 1710 بعد طرد راهباته منه. وفي العام 1712 أعلنت الكنيسة الكاثوليكية اللاتينية بأنّ الينسينية غير شرعية.

- **يناير/كانون الثاني** – January

اسم الشهر الأوّل في السنة الغريغوريانية والليوليانية، مشتقّ من اسم الإله الروماني يانوس (Janus)، إله البدايات، الأبواب والعتبات والجسور. ويصوّر عادة بأنّه ذو وجهين، الواحد ينظر نحو الأمام والآخر ينظر إلى الخلف. الأصل اللاتيني هو Ianuarius (mensis) أي: شهر يانوس وianua في اللاتينية تعني «باب» فهذا الشهر كانون ثان هو باب السنة الجديدة.

- **شهود يهوه** – Jehovah's Witness

حركة /منظمة دينية أسّسها تشارلز تازي راسل (Charles Taze Russel, 1852-1916) في أمريكا في العام 1872 وتُدعى أيضًا باسم «تلاميذ الكتاب المقدّس». يعود استخدام الاسم «شهود يهوه» وينظر في إشعياء 43: 10 رسميًا إلى العام 1931. يهدُف أتباع هذه الحركة إلى السير وَفق التفسير الحرفي للكتاب المقدّس المسيحي ذي الستّة والستين سفرًا الموحى بها، إلا أنّهم يعارضون بعض المعتقدات الأساسية في المسيحية لا سيّما عقيدة الثالوث وأُلوهية يسوع المسيح والروح القدس. ويفضّل شهود يهوه الإشارة إلى العهد الجديد بالاسم «الأسفار اليونانية المسيحية» والعهد القديم بالاسم «الأسفار العبرانية». إنهم مثلا لا يخدمون في الجيش ولا يدخّنون ولا يتبرّعون بالدم لأنّهم يعتقدون أنّ الدم الوحيد القادر على الخلاص هو دم يسوع المسيح. إنهم لا يضعون الصليب على الصدر ولا في البيت، ولا صور وتماثيل في عبادتهم. لديهم مجلة باسم «برج المراقبة» وأخرى باسم «استيقظ» تصدر

بلغات كثيرة جدا. ويقدّر عدد هؤلاء الشهود المتواجدين في حوالي 240 بلدًا حوالي تسعة ملايين عضو.

ويستخدم شهود يهوه الاسم «جيهوڤاه» للدلالة على اسم اللّٰه الشخصي الذي ظهر لموسى على جبل حوريب، كما ورد في سفر الخروج 3: 13–15. ومن المعروف أن هذه اللفظة «جيهوڤاه» أو يهوه مأخوذة من الكلمة العبرية يهوه (יהוה) الواردة في الكتاب المقدّس أكثر من 7200 مرّة. وبسبب قداسة هذا الاسم مُنع التلفّظ به وأخذ اليهود منذ حوالي العام 300 ق.م. قول «أدوناي» أي السيّد بدلًا من يهوه عند قراءة الكتاب المقدس. ولاحظ أن الحركات، a, o, a المقتطعة من Adonai قد أُدخلت لاحقًا إلى الكلمة YHVH لتصبح YaHoVaH و Jehovah. ويذكر أنّ السامريين يلفظون هذا الاسم الرباعي «شيما»/Sheema أي الاسم.

- **ياهو** – Jeho

تطلق هذه الكلمة على السائق السريع المتهوّر الطائش وهي اسم لملك من ملوك بني إسرائيل، ومحارب عاش ما بين حوالي 843–816 ق. م. وقد اشتهر بسياقته لمركبة حربية بسرعة عالية كما ذكر في سفر الملوك 2، 9:20 «وصل إليهم ولم يرجع، وسائق المركبة يسوق بعنف كياهو بن نَمْشي».

- **جُمْبو/ضخم جدّا**– jumbo

هذه الكلمة/الصفة الأجنبية مستعملة في لغات أوروبية كثيرة كالألمانية والإسبانية والهولندية والإيطالية واللاتينية والإيطالية والسويدية والفنلندية، وترد لوصف شيء هائل وضخم جدّا. في الواقع أصل هذه اللفظة هو اسم فيل إفريقي وزنه اثنان وستون طنًا، عُرض في حديقة الحيوانات اللندنية في الأعوام 1865–1882. مُخرج الاستعراض المسرحي الأمريكي P. T. Barnum، ابتاع جمبو من فرنسا، ويقال إنّه أُلقي القبض عليه في الحبشة وهو حديث السنّ، بالرغم من احتجاج الملكة ڤكتوريا عام 1881. وفي أمريكا عاش ذلك الفيل ثلاث سنوات ونصف السنة، وقُدّر عدد الذين امتطوا ظهره بمليون من الأولاد. وفي 15 أيلول عام 1885 صدمه قطار شحن فأرداه قتيلا. من النظريات حول أصل الاسم، هنالك من يقول إنّ الكلمة تنحدر من لغة في غرب إفريقيا، ففي الكونغو يقولون نْزَمْبا بالعامية وتعني «أخرق ثقيل»، ورأي آخر يذهب إلى أنّ أصل jumbo هو mumbo-jumbo وآخر يقول إن الأصل

اللفظة السواحيلية jumbe التي تعني «رئيس» وآخر يذهب إلى أنّ الأصل هما اللفظتان gullab jamba ومعناهما «فيل». مهما كان التأثيل الصائب فإنّ بارنوم بعروضه لهذا الحيوان الضخم جدّا، قد أفلح في إدخال كلمة جديدة في اللغة، وفي أيّامنا نجدها كثيرا مثلًا في العبارة jumbo jet.

- **يونيو/حَزيران؛ جميل بشكل جليل وملكي** – June; Junoseque

ينحدر اسم الشهر السادس بصيغه المتنوعة مثل: June, junio, juuni, giugno, loúnios, junho, iunie, juun, iyun إلخ. من الاسم Junius وهو اسم العائلة الرومانية التي انتمى إليها قتَلة يوليوس قيصر. ولكن هناك بعض المصادر التي تذهب إلى أنّ الأصل يعود إلى إلهة القمر والنساء والزواج Juno، وعيدها يحُلّ في هذا الشهر. إنّها كانت زوجة جوبيتر وأخته في الآن ذاته. وصيغة الصفة Junoesque مستمدّة من الاسم Juno والمعنى «جميل على نحو جليل وملكي».

- **لاروس/مُعجم**– Larousse

تحمل معاجم لاروس الفرنسية الشهيرة اسم اللغوي والمعجمي والموسوعي الفرنسي Pierre Athanase Larousse, 1817-1875 وهو ابن حدّاد وأقام شركة نشر كتب مرجعية حملت اسم العائلة في العام 1852. ومن المعروف أنّ أهم عمل له هو:

Grand dictionnaire universal du XIXe siècle, 1866-1876؛ قاموس عالمي كبير من القرن التاسع عشر ويضم خمسة عشر مجلدًا.

- **لوبيليا** – lobelia

اسم جنس من الزهور ذات شكل الشفتين، وألوانها الأزرق والأحمر والأصفر والأبيض. وهذا الاسم يحمل اسم عالم النبات والطبيب الفلمنكي Matthias de Lobel, 1538-1616 الذي عمل طبيبًا لدى الملك جيمس الأول، 1603 – 1625 ملكًا وعاش من 1566–1625.

- **لوثري** – Lutheran

هذه الطائفة المسيحية البروتستانتية تحمل اسم مؤسّسها المصلح والموسيقي الألماني Martin Luther 1483-1546، الذي كان راهبًا كاثوليكيًا وحاول إجراء

إصلاحات في الكنيسة الكاثوليكية ولم ينجح، فانفصل عنها. ويتبع كنيسته الإنجيلية البروتستانتية الآن قرابة السبعين مليون نسمة، لا سيّما في ألمانيا مسقط رأسه والدول الإسكندناقية. يقول لوثر إنّ الخلاص هو هِبة من الله فلا يستطيع الإنسان الحصول عليه بنفسه مهما آمن وعمل خيرا. ومن أقوال لوثر الشهيرة «الإيمان فقط، النعمة فقط، الكتاب المقدّس فقط». واللوثرية تعترف بسرّين فقط هما سرّ المعمودية وعَشاء الربّ وبشفيع واحد وحيد بين الألوهة والبشر وهو المسيح.

- **مِعطف واق من المطر/ماكنتوش** – mackintosh, mac, macintosh

نوع من معاطف واقية من المطر، مصنوع من قماش مطّاطي، يحمل اسم الكيميائي الأسكتلندي Charles Macintosh, 1760-1843. في الواقع كان الأسكتلندي James Syme, 1799-1870، هو الذي اخترع عملية صنع قماش المعطف المذكور في العام 1823، وبعد ذلك بعدّة أشهر سجّلت براءة الاختراع على اسم ماكنتوش الذي أسّس شركة في غلاسكو، التي أنتجت المعاطف المذكورة الأولى في العام 1830. قماش المعطف أنتج بإلصاق طبقتين من القماش معًا بواسطة مطّاط مذاب بالنفط. في الوقت الراهن لفظة ماكنتوش تعني أي معطف عازل للماء.

- **المجدلية** – magdalen/magdalene

هذه اللفظة بالإنجليزية معناها «عاهرة تمّ إصلاحها» أو «بيت ملجأ» أو «بيت إصلاح البغايا» وهي متحدّرة من الاسم مريم المجدلية، تلك المرأة التي خلّصها يسوع المسيح من الأرواح الشرّيرة، وينظر في إنجيل البشير لوقا 8: 2 وهي كانت أوّل شخص ظهر لها يسوع إثر قيامه من الموت، يوحنا 20: 1–18. وأحيانًا ينسبُها التقليد إلى تلك المرأة الآثمة المذكورة في لوقا 7: 36–50 واعتبرت عاهِرة، عادت إلى الصواب وطريق الرشد إلا أن النصّ الإنجيلي لا يسوّغ هذا الاستنتاج.

- **جيّاش العاطفة** – maudlin

تُستعمل هذه الكلمة الأجنبية أحيانًا لوصف شخص جيّاش العاطفة لحدّ ذرف الدموع أو ثمِل غبيّ. والكلمة مستمدّة من اسم مريم المجدلية التي تصوّر تقليديًا في اللوحات كتائبة باكية. ويحكي العهد الجديد أن مريم تبكي

عندما تكتشف أن القبر خالٍ، بعد قيامة يسوع المسيح، يوحنا 20: 1–18.

- **مارس/آذار** – March

اسم الشهر الثالث في السنة مشتقّ من اسم الإله الروماني Maritius/Mars، إله الحرب. وقبل زمن يوليوس قيصر كانت السنة الرومانية تبدأ بهذا الشهر، واعتبر الموسم الجديد لشنّ الحرب أيضا. يسميه العرب في المشرق «آذار» وأصل اللفظة «آدارو» بمعنى إصدار صوت قويّ عاصفي.

- **متوشيلح/عمره كعمر متوشيلح/في قديم الزمان، طاعن في السنّ**– Methuselah - as old as Methuselah

يعود أصل هذه العبارة بهذا المعنى إلى ما ورد في سفر التكوين 5: 21، 22، 25، 26، 27 والمرّة السادسة في الكتاب المقدّس في سفر أخبار الأيام الأوّل 1: 3. وعلى ضوء ما ورد في سفر التكوين، نعلم أنّ متوشيلح هو ابن أخنوخ من نسل شيث وأبو لامك وجدّ نوح وعاش 969 عامًا (سفر التكوين 5: 12–27) وقد ذكر في نسب المسيح (لوقا 3: 37).

- **مِنْت/مكان سكّ النقود** – mint

هذه الكلمة بهذه الدلالة مشتقّة من اللفظة اللاتينية moneta أي النقود، المال. كان الرومان يسكّون نقودهم في هيكل الإلهة الرومانية Juno التي كانت معروفة باللقب moneta اللائمة الناصحة وهكذا سمّي باسمها كلّ من النقود ومكان سكّها.

- **إذا لم يأت محمدٌ إلى الجبل فليذهب الجبلُ إلى محمد** – If the mountain will not come to Mohammed, Mohammed must go to the mountain

معنى هذا القول المأثور بالعامية الفلسطينية «إلّي بجيش معك تعال معه» أي إذا كان شخص ما أو ظروف ما لا تتبدّل لتناسب رغباتِ القائل ومصلحته فعليه هو تغيير موقفه ليتمشّى مع الموجود لا المنشود. وأصل هذا القول مأخوذ من حياة النبي محمّد (570–632). يُحكى أنّه حينما جاء محمّد برسالة الإسلام للعرب طلبوا منه أعجوبة تُثبت دعواه. عندها أمر محمّد جبل الصفا أن يأتي نحوه، وبعد أن أخفق في ذلك فسّر بأنّ اللّه رحيم رؤوف: فلو تحرّك الجبل لسقط عليهم وقضى عليهم، لذلك اقترح محمّد أنّه بدل ذلك سيذهب هو إلى الجبل ليشكر اللّه على رحمته ورأفته.

- **منهج مونتيسوري** -Montessori method

منهج تربوي يرمي إلى تطوير القُدُرات الإبداعية لدى جيل الثلاث سنوات وحتّى الثماني عشرة سنة، عن طريق مراقبة التلاميذ وكيفية التفاعل مع الطبيعة. ومن أهمّ ركائز هذا المنهج: منح الطفل استقلالية وحرية ضمن حدود معيّنة؛ احترام النمو النفسي الطبيعي للطفل؛ الطالب يختار ما يفضّل من نشاطات محدّدة؛ التفاعل مع الطبيعة؛ التجريد؛ النظام والدقّة. والفرد وَفق هذا المنهج يتقدّم وفق قدرته عن طريق اللعب الحرّ المنهج. هذا المنهج يحمل اسم واضعته الطبيبة والمربية الإيطالية –Maria Montessori, 1870 1952، المنحدرة من أسرة نبلاء وكانت أوّل طبيبة في إيطاليا عند تخرّجها من جامعة روما عام 1896. عملت مع أولاد متخلّفين ثمّ فتحت في العام 1907 مدرسة للأولاد ذوي نسبة ذكاء عادية في حيّ فقير في روما. والنجاح الذي أحرزه هذا المنهج أدّى إلى فتح مدارس مشابهة في أوروبا وآسيا. وباختصار يمكن القول إنّ أفكار مونتيسوري وما طرأ عليها من تعديلات وتحسينات قد أثّرت تأثيرًا هامًّا على تربية الأحداث الحديثة.

- **فُسيسفاء** – mosaic

الفسيفساء عبارة عن تصميم مزخرف، أو صورة يتمّ تكوينها بترصيع قطع ملّونة مختلفة من الموادّ، خاصّة الزجاج أو الحجر. والكلمة mosaic جاءت من الفرنسية والإيطالية، mosaiique, mosaico وهما وغيرهما من اللغات اقترضت هذه الكلمة من لاتينية العصور الوسطى mosaicus وهي مشتقّة من اللفظة اليونانية Mousa أي Muse أي عروس الشعر، مصدر روحي. وفي الميثولوجيا اليونانية Muses كنّ تسع أخوات إلاهات وكنّ راعيات الفنون والعلوم. والجدير بالذكر أنّ الكلمتين الإنجيلزيتين museum, music مشتقّتان من الكلمة اليونانية ذاتها a Muse.

- **سلّة موسى** – Moses′ basket

سرير محمول من القشّ للطفل يدعى أحيانًا باسم «سلّة موسى»، وتُشير هذه العبارة إلى السرير من البردي الذي خُبّىء فيه الطفل موسى بين قصب نهر النيل، كما ورد في سفر الخروج 2: 3.

- **نانسي** – Nancy

اسم شخصي للبنت وقد يكون مأخوذًا من Ancy صيغة تصغير للفظة /Ann Annis/Agnes في الإنجليزية الوسطى. وعند ورود اللفظة كصفة يكون معناها «مخنّثًا» بالنسبة للذكور منذ العام 1904. ويذكر أنّ هذا الاسم كان في الفترة الواقعة ما بين 1935–1955 في أمريكا ضمن عشرة الأسماء الأكثر انتشارا. وهنالك رأي يقول إنّ الاسم Ann مشتقّ من كلمة חֵן العبرية التي تعني «طلاوة». ويُذكر أن a nanny goat «معزاة» مستمدّة من Nancy أمّا a billy goat أي التيس/ذكر الماعز فقد أخذَ هذا الاسم Billy وهو كنية لـ William.

- **النرجسية** – Narcissism

يُعرف الاهتمام الشديد بالنفس أو حبّها بالنرجسية. وتنحدر هذه اللفظة من Narcissus اسم ذلك الشاب الوسيم في الميثولوجيا الإغريقية، الذي بعد رفضه بازدراء كلّ عروض الحبّ بما فيها الحورية Echo قد لاقى العقاب، وهو وقوعه في حبّ صورته المنعكسة في مياه النافورة ظانًّا أنّها حورية. وقد باءت محاولاته للاقتراب من ذلك الكائن الجميل بالفشل. استولى عليه اليأس وهزَل وتحوّل في آخر المطاف إلى الزهرة الي تحمل اسمه «نرجس». ويذكر أن اللفظة بالإنجليزية التي يعود استعمالها إلى العام 1905 مستمدّة من الألمانية Narzissismus التي استعملت أولًا عام 1899 في كتاب «الانحرافات الجنسية» بقلم الطبيب النفسي الألماني Paul Näcke, 1851-1913، وأصل اللفظة التي اقترضتها لغات كثيرة يعود إلى اللغة اليونانية.

- **السيّد** – nestor

النسْتور هو الشخص المسنّ الحكيم، ونستور كان ملك مدينة بيلوس Πύλος في اليونان وَفق الأسطورة اليونانية. وتصفه الإلياذة بالأكبر سنًّا، حوالي السبعين عامًا وبأنّه صاحب أكبر تجربة حول قادة حرب/حصار طِروادة، الذي نصح القادة الإغريق المتخاصمين بالتحلّي بالاعتدال والتريّث. وكان نستور شهيرًا بنصيحته الحكيمة وسرد أفعاله في ما مضى بالرغم من إطنابه في الوصف.

- **النيكوتين** – nicotine

إنّه المركّب الكيميائي الموجود في التبغ، والاسم مأخوذ من اسم الديبلوماسي الفرنسي Jean Nicot, 1530-1600 الذي كان سفيرًا في لشبونة، في نفس الوقت الذي كان المكتشفون البرتغاليون يجلبون معهم من أمريكا المكتشفة حديثًا بذور التبغ. وقد تسلّم Nicot عام 1560 نبتة من فلوريدا وغرسها، ثم بعث ببذورها إلى طبقة النبلاء في فرنسا. وعند عودته إلى مسقط رأسه عام 1561 أخذ معه حمولة من التبغ. وسُرعان ما ذاع هذا المسحوق ودُعيت نبتة التبغ باسم الدبلوماسي- وفي بدايات القرن التاسع عشر عُزل سائل النيكوتين ودعي باسم Nicot.

- **نمرود** – Nimrod

يستعمل هذا الاسم أحيانًا ليدلّ على صيّاد عظيم وبارع. يعود هذا الاستعمال إلى المحارب أو بطل بابل، نمرود بن كوش حفيد حام، في الكتاب المقدس. وجاء في سفر التكوين 10: 9 «وكان صيادًا جبّارًا أمام الربّ، ولذلك يقال: كنِمْرود، صيّاد جبّار أمامَ الربّ». ونمرود أسّس المدينتين، نينوى وكالا في بلاد أشور.

- **صندوق بَنْدورا**– Pandora's box

هذا الصندوق إذا فُتح سيكون مصدر مشاكل عظيمة. وهذه العبارة منحدرة من قصة في الميثولوجيا الإغريقية للپندورا، المرأة الأولى. أُعطي لپندورا هذه صندوق فيه كافّة القِوى التي ستؤدّي في آخر المطاف إلى سقوط الجنس البشري. وكان من المفروض أن يُعطى هذا الصندوق لزوج پندورا. ثمّة نهايات متعدّدة للقصة. منها أنّ زوجها Epimetheus فتح الصندوق خلافًا لنصيحتها فانطلقت كلّ المصائب لتطال الجنس البشري. ورأي آخرُ يذهب إلى أن پندورا نفسها قد فتحت الصندوق حبًّا للاستطلاع، وهكذا سمحت لكلّ العلل بأن تحلّ بالبشرية مبقيَة في الداخل الأمل فقط.

- **الهلع** – panic

هذه اللفظة بمعنى الرعب والهلع مشتقّة من الاسم Pan وهو اسم إلاه إغريقي للغابات والرعاة والقطعان. ويوصف هذا الإله بأنّه ذو جسم بشري وأذنين وقرنين وقوائم عنزة. ويظهر أن پان اشتهر بالقيام بخدعة مؤذية فينطلق على

حين غِرّة من بين الأشجار المتشابكة، ليُدخل الرعب والذعر بقلوب المارّين. كما نُسَب لهذا الإله إطلاق أصوات غريبة عجيبة تسمع في الغابات ليلًا فترعب التائهين الضالّين.

- **مرض پاركنسون/الشلل الارتعاشي** – Parkinson's disease

من عوارض هذا المرض رجفة في الأعضاء، وهن في العضلات ومشية غريبة، ويدعى أيضا بالاسم اللاتيني paralysis agitans أي الشلل الرُّعاش، ودعي هذا المرض على اسم الطبيب الجراح البريطاني James Parkinson, 1755-1824 الذي وصفه لأوّل مرّة عام 1817. كما اهتمّ باركنسون بعلم المتحجّرات (palaeontology) وألّف فية عدّة كتب.

- **عَلاقة أفلاطونية** – platonic

إنّها علاقة حميمية بين الرجُل والمرأة بدون ممارسة الجنس. مثل هذا الحب الأفلاطوني، الروحي أو الفكري المناقض للحبّ الجسدي كان قد وصفه الفيلسوف اليوناني أفلاطون (حوالي 427-347 ق.م) لأوّل مرّة في ندوته Symposium، حيث تطرّق إلى الحبّ الصافي العفيف الذي أبداه معلّمه سقراط حيال الشباب. وأفلاطون ولد لعائلة أثينية ثرية وعرف عنه أنّه شاعر ورياضي قبل أن يتبع سقراط. بعد موت سقراط أكثر أفلاطون من السفر ثم عاد إلى أثينا ليؤسّس أكاديميته حوالي العام 358 ق.م. حيث درّس الفلسفة، الرياضيات والحكم. وقد حفظ الكثير من كتاباته التي يبحث فيها مسائل أخلاقية وفلسفية.

- **مقياس ريخْتِر** – Richter scale

إنّه يقيس حجم الهزّات الأرضية وسُمّي باسم مبتكره، خبير الزلازل الأمريكي البروفيسور Charles Francis Richter, 1900-1985 بالاشتراك مع الألماني Beno Gutenberg, 1889-1960، ولذلك يسمّى أحيانًا باسم كليهما، مقياس ريختر/چوتنبرچ. ويتراوح المقياس اللوغريثمي ما بين صفر وعشرة، درجة اثنين تحدث رجفة ولكن تسجيل رقم ما فوق ستة يعني التسبّب بأضرار في المباني. يذكر أنّ أقوى هزّة أرضية سجّلت إلى الآن وصلت درجة 8,6 على مقياس ريختر.

- **الأشعّة السينية/أشعة إكس/أشعة رونتجن** – roentgen/röntgen

تحمل الوحدة السابقة لجرعة الإشعاع المؤيّن اسم الفيزيائي الألماني البروفيسور Wilhelm Konrad von Röntgen, 1845-1923 الحائز الأوّل على جائزة نوبل في الفيزياء عام 1901، على اكتشافه هذه الأشعة التي سمّاها بأشعة x لأنّها لم تكن معروفة له فاستخدم هذا الحرف من علم الجبر. وتستعمل هذه الأشعة بنحو واسع في الطب الشرعي.

- **سادية**– sadism, sadist, sadistic

هذا الشعور بالمتعة بتعذيب الآخر يحمل اسم الروائي والجندي الفرنسي الأرستقراطي Count Donatien Alphonse Francois de Sade, 1740-1814 ويعرف اختصارًا بـ ماركيز دي ساد. ويذكر أنّ كتابات دي ساد تصوّر الانحراف الجنسي ومن أشهرها: أيّام سدوم المائة والعشرون، 1785، وجوستين أو نوائب الفضيلة 1791 وقد كتبهما بين ثمانينات القرن الثامن عشر وتسعيناته عندما كان يقضي سنين كثيرة في السجن لاقترافه جرائم جنسية. ودي ساد قضى سنوات عمره الأخيرة في مصحّ للأمراض العقلية في إحدى ضواحي باريس. ويقالَ إنّه اعترف بأنه فاجر ولكن لم يكن قاتلًا، مجرما.

- **السَلْمونيلا** – salmonella, salmonellosis

اسم بكتيريا بشكل قضيب توجد في أمعاء الحيوانات والإنسان، ولها أكثر من 2300 سُلالة، والشائع منها محدود العدد، وهذه البكتيريا تسبّب الأمراض ومنها تسمّم الطعام. لا توجد أيّة صلة بين اسم هذه البكتيريا وسمك السلمون طيّب السمعة. وتعود التسمية إلى اسم الطبيب الجرّاح البيطري الأمريكي Daniel Elmer Salmon, 1850-1914 الذي حدّدها للمرّة الأولى. ويُعتقد أنّ حالات كثيرةً من السلمونيلا قد تسبّبت عند إذابة الدواجن المجمّدة قبل الطبخ. ومِن أعراض المصاب بهذه البكتيريا وجع بطن شديد، تقيؤ وإسهال.

- **شطيرة/ساندويتش** – sandwich

هذه الشطيرة المعروفة للجميع، قِطعتا خبز، الواحدة فوق الأخرى وبينهما إدام ما، مسماة على اسم الدبلوماسي واللورد البريطاني John Montague

الإيرل الرابع في ساندويتش، 1718–1792 (كنيته: Jemmy Twitcher). وقد عرف عنه أنّه كان مُدمنًا على لعب القمار، وفي بعض الأحيان استمرّ هذا اللعب يومين بدون انقطاع. ولشدّة انغماسه في هذا اللعب لم يتوقّف عنه حتّى لتناول بعض الطعام من وقت لآخر، بل كان يطلب من خادمه إحضار الزاد الذي كان على الدوام بمثابة قطعتي خبز وبينهما شرائح من لحم البقر البارد. وبمرور سنين قليلة عُرفت هذه الوجبة الخفيفة باسم ساندويتش بالرغم من أنّ مثل هذه الوجبة كانت قائمة قبل ذلك الزمن. ويذكر أنّ مجموعة من الجزر في المحيط الهادي سميت بجزر ساندويتش أوّلًا ثم جزر هاواي، وفي العام 1959 أصبحت الولاية الخمسين في الولايات المتحدة الأمريكية. والساندويتش الذي كان في العام 1762 شبيه بالمتوفّر في أيّامنا هذه.

- **سانتا كلوز/كلاوس (بابا نويل)** – Santa Claus

سانتا كلوز هو سانت/القدّيس نيقولاس/نيقولا مطران ميرا في آسيا الصغرى في النصف الأوّل من القرن الرابع للميلاد، وهو بدون شكّ أحد أكثر القدّيسين متعددي الجوانب. معترف به بشكل مختلف كقدّيس شفيع روسيا، شفيع الأولاد، المرابين، الملاحين، المثقفين، اللصوص، العذارى، ولذلك لا عجب في وجود الأساطير الكثيرة المحاكة عنه وعن أفعاله. لا ريب في أنّ الاسم سانت نيكولاس هو أصل سانتا كلاوس، وفكرة ذلك العجوز المبتهج الذي يوزّع الهدايا على الصغار عند حلول ذكرى ميلاد يسوع المسيح، ويوم عيد سانت كلاوس يحلّ في السادس من كانون أوّل، حيث تقام الاحتفالات. وهذا القدّيس دأب على توزيع الهدايا، من طعام وملابس إلخ. على الفقراء والمساكين عند عيد الميلاد بدون أن يعرفوا هوية الفاعل. ما نعرفه اليوم عن صورة سانتا كلاوس ذي الأسماء المختلفة في شتّى اللغات مثل: Father Christmas, Kris Kringle, Papa Noel, Babbo Natale, Weihnachtsmann, Nikolaus, Santa Claus, Dod Moroz, Ayos Vasilis, Christkind, Jultomten, Julemanden, Julenissen, Kerstman, Joulupukki, Jolasveinn, Daidi na Nollag, Mikulas,Télapo, Gaghant Baba, Hoteisho، ذلك العجوز الطيّب المرح بالرداء الأحمر واللحية البيضاء الطويلة، وجرسه وكيس الهدايا إلخ. فتعود إلى عام 1823 في أعقاب قصيدة الشاعر الأمريكي كليمنت كلارك مور: The Night Before Christmas– ليلة عيد الميلاد.

- **السبت** – Saturday

ينحدر اسم اليوم السابع في الأسبوع من اسم إله الزراعة الروماني Saturn. والاسم Saeternes daeg بالإنجليزية القديمة مترجم عن اللاتينية Saturni dies، يوم ساتورن.

- **مرض القدّيس هوبر/هوبرتوس** – St. Hubert's Disease

هذا القدّيس (حوالي 656–727) المولود في فرنسا كان المطران الأوّل لمدينة ليج البلجيكية اليوم ومدينة ماستريخت الهولندية وهو شفيع الصيّادين (Jägermeister) والرياضيين والنظّاراتيين وعمّال المعادن ورمزه الظبي. وتقول الأسطورة إنّه كان ذات يوم في رحلة للصيد فرأى ظبيًا أمامه يحمل صليبًا مضيئًا بين قرنيه. هذا المشهد جعله يؤمن ويصلّي ويقصّ ظهور يسوع المسيح له. ويُحكى أنّ لنسله كانت القدرة على إشفاء المصاب بداء الكَلَب ومن هنا جاءت التسمية «مرض القدّيس هوبر» أي مرض الكلب، rabies, hydrophobia. وثمة ليكير باسم ياچرمايستر مصنوع من ستّة وخمسين نوعًا من الأعشاب والفواكه البرية المختلفة وشعاره رأس ظبي وبين قرنيه صليب مشرق.

- **صيف القدّيس لوقا** – St. Luke's Summer

لفظة «لوقا» وباليونانية Λουκᾶς أي لوكاس ترد غالبًا اختصارًا للكلمة اللاتينية Lucanus ومعناها «المستنير/حامل النور». يعتقد أنّ لوقا الإنجيلي كان طبيبًا، ففي رسالة بولس الرسول إلى كنيسة كولوسي 4: 14 نقرأ «ويسلّم عليكم لوقا الطبيب الحبيب وديماس». وفي مكان آخر سمّاه بولس «الرفيق الوحيد»، الرسالة الثانية لتيموثاوس 11: 4. كما كان لوقا المولود في أنطاكيا (ورأي آخر يقول في الإسكندرية) رسّامًا وأوّل من رسم أيقونة العذراء مع يسوع وهو مؤلّف الإنجيل الثالث وأعمال الرسل (الإبركسس في روما عام 63) ورفيق القديس بولس في أسفاره وهو القدّيس شفيع الأطبّاء والفنّانين، وتوفي لوقا عام 90. ويوم عيد القدّيس لوقا يحلّ في الثامن عشر من تشرين ثان (ووفق التقويم الذي سبق الغريغورياني السابع من تشرين ثان) ومنه نبعت العبارة: صيف لوقا، فترة غير عادية من الطقس المعتدل الدافئ في منتصف تشرين ثان.

- **السِفْلس/مرض الزُهْري** – syphylis

اسم هذا المرض التناسلي المعدي، مشتقّ من اسم شخصية في قصيدة نشرت عام 1530 بعنوان Syphilis sive Morbus Gallicus، أي سِفْلِس أو المرض الفرنسي، بقلم الطبيب والشاعر الإيطالي ,Girolamo Fracastro 1483-1553. تحكي هذه القصيدة أنّ بطل الكتاب والراعي سفلس يغيظ إله الشمس لدرجة أنّه أصيب بهذا المرض للمرّة الأولى. ومن المحتمل أن الشاعر فراكاسترو قد اشتقّ الاسم سفلس من اللفظة الإغريقية suphilos أي «محبّ /مربّي/الخنازير».

- **يوم الخميس** – Thursday

أصله من الإنجليزية القديمة Thursdaeg أي يوم ثور/Thor، إله نوردي للرعد. ويُحكى أنّ هذا الإله كان يُحدث الرعد بعربة تجرّها كباش من الماعز عبر السماء وبيده مِطرقة ضخمة وقد اعتبر أقوى وأبسل الآلهة في الشمال.

- **ڤالنتاين/عيد الحبّ** – valentine

بطاقة تُرسل في الرابع عشر من شُباط دون ذكر الاسم إلى حبيب/ة القلب، وأوّل رسالة كهذه تحمل التاريخ 1824، ويتحدّر الاسم من أحد شهيدين مسيحيين عاشا في القرن الثالث للميلاد. أحدهما القدّيس ڤالنتاين، كاهن روماني استشهد حوالي العام 270، لأنّه ساعد مؤمنين مضطهدين. والثاني القدّيس ڤالنتاين كان أسقف مدينة تيرني في إيطاليا واستشهد في روما في نفس الوقت تقريبا. في الواقع لا علاقة بين عيد القدّيس ڤالنتاين، الرابع عشر من شباط والتودّد وبين أيّ من القدّيسين المذكورين. التقاليد المتعلّقة بالقدّيس ڤالنتاين تعود إلى عيد لوبركاليا Lupercalia، في الخامس عشر من شباط والاعتقاد الشائع بأنّ الرابع عشر من شباط هو تاريخ انتقاء العصافير أزواجها. ويذكر أن اللفظة اللاتينية valentia معناها «قوّة، مقدرة».

وكتب الشاعر الإنجليزي المعروف جيفري تشوسر 1343–1400

For this was on seynt Volantynys day

Whan euery bryd cometh there to chese his make.

[Chaucer, "Parlement of Foules," c. 1381]

- **وِنْدالي/مخرِّب** – vandal

كلّ من يُخرّب أو يُلحق الضرر بالممتلكات عمدًا يُطلق عليه هذا الاسم المشتقّ من Vandals، وهم شعب جرماني انتقل من إسكندناڤيا جنوبًا إلى الغال وإسبانيا وجنوب إفريقيا في القرون الأربعة الأولى للميلاد، وفي العام 455 نهب روما. ربّما يعود أصل الاسم إلى الكلمة الجرمانية الأصلية المفترضة *wandljaz أي «المتجوّل». والدمار الذي ألحقه ذلك الشعب كان هائلًا فغدا اسم ذلك الشعب الوندالي رديفًا للدمار الوحشي.

- **ڤولت** – volt

إنّه الوَحدة لقياس القوّة الكهربائية المحرّكة أو فرق الجهد الكهربائي ورمزها الحرف v وهي تحمل اسم الفيزيائي الإيطالي Count Alessandro Volta, 1745–1827 الشهير باختراعه البطارية الحقيقية الأولى سنة 1775 وبتجاربه، وقد حاز على الكثير من المنح والميداليات من قِبل دول كثيرة.

- **فحص ڤاسّرمان** – Wassermann test

هذا الفحص أو ردّ الفعل، يُستعمل للكشف عن السِفلس، داء الزُّهْري، ويحمل اسم مخترعه عالم الجراثيم الألماني August von Wassermann, 1866–1925. آوچست كان مساعدًا لروبرت كوخ في معهده للأمراض المعدية في برلين، ثم أصبح مديرًا لقسم العلاج التجريبي وأبحاث المصل. وفي العام 1906 طوّر فحصًا لكشف السفلس في دم جسم مضاد معيّن. ويُعرف هذا العالِم أيضًا بتطويره فحصًا تشخيصيًا لداء السلّ.

- **واط** – Watt

وَحدة القوّة وتحمِل اسم مُبتكرها المهندس الأسكتلندي James Watt 1736–1819 الشهير بشكل خاصّ في تطويره للآلة البخارية عام 1769 في جامعة غلاسكو، ثم تعاون في العام 1774/1775 مع المهندس ورجل الأعمال Matthew Boulton, 1728–1809، لتصنيع محرّكات بخارية. ومن اختراعاته ماكنة لنسخ المخطوطات. والجدير بالذكر أنّ المصطلح horsepower «قوّة حصان» (735.5–645.7 واط) قد أوجده هو وبولتون.

- **الأربعاء** – Wednesday

الاسم الأجنبي ليوم الأربعاء ينحدر من الإنجليزية القديمة Wodnesdaeg، يوم وودن أو أدِن، و Woden اسم إله الحكمة والثقافة والحرب والأبطال، الذي مات في معركة وأحضره مرافقوه مختارو المذبوح (Valkkyries) إلى قاعة سماوية اسمها Valhalla، حيث يستقبل فيها أبطالاً ذُبحوا في المعارك. توّقه للحكمة كان عظيمًا لدرجة أنّه تخلّى عن عينه اليمنى ليتمكّن من الشرب من نافورة ميمر للمعرفة (Mimir) وميمر اسم العملاق الذي يحرُس بئر الحكمة.

- **بيت وِنْدي** – Wendy house

يسمّى أيضًا playhouse، إنّه بيت نموذجي صغير حيث يلعب فيه الأولاد. وهذا الاسم مأخوذ من ذلك البيت الذي بُني من أجل الفتاة وِندي المذكورة في مسرحية «بيتر بان أو: الصبي الذي لن يكبُر» بقلم الروائي والكاتب المسرحي Sir James Matthew Barrie, 1860-1937.

اعتمدت بشكل خاصّ على هذين الكتابين:

Martin H. Manser, The Wordsworth Dictionary of Eponyms. A Colourful Guide to Characters Immortalised in Language. Great Britain: Sphere Books, 1988, 213 pp.

Cyril Leslie Beeching, A Dictionary of Eponyms. Oxford, New York, Oxford University Press, 1988, 214 pp.

ברק אוירבך

"חמש שושנים": עיון לשוני משווה בארבעה תרגומים לשיר "סוזאן" ללאונרד כהן

תקציר

"סוזאן", שירו המפורסם של לאונרד כהן שהוקלט בשנת 1966 באלבומו Songs of Leonard Cohen, זכה לתרגומים לשפות רבות. מסוף שנות השישים פורסמו בעברית ארבעה תרגומים רשמיים לשיר: תרגומיהם של נעמי שמר (1969), יוסי גמזו (1973), צביה גינור (1971) וקובי מידן (2009). את גרסתה של נעמי שמר הקליט בעברית חנן יובל.

מאמר זה עוסק בסוגיית התרגום של השיר לעברית. עיון משווה בארבעת התרגומים מלמד על מגמות שונות בתרגום ובתפיסת התרגום ועל בחירות שונות שנקטו המתרגמים, ועולים ממנה מגוון הבדלים המאפיינים הן את הטקסט האנגלי המשקף את סגנונו של לאונרד כהן הן את האילוצים והבחירות שנקטו המתרגמים. המאמר בוחן חמישה היבטים הקשורים בתרגום השיר: שימוש בדימויים ומטאפורות, מחסרים סמנטיים, סביבתיים ותרבותיים, דו־משמעות תחבירית, לקסמות וצירופים, והשפעת המשלב הלשוני שבחר המתרגם על מאפייני התרגום.

מן הניתוח עולה כי השיקולים שעמדו לפני המתרגמים רבים ומגוונים: תוכני הטקסט, פונקציות הטקסט (ייעודו ומאפייניו), קהל היעד שאליו הוא מכוון, התקופה שבה נכתב והתקופה שבה תורגם, שפת המקור ושפת היעד, כולם השפיעו על אופיו של התרגום ועל התוצר הסופי. כן עולה כי בארבעת תרגומים אלו ידן של הבחירות הלשוניות על העליונה והיא באה לידי ביטוי בעיקר במאפיינים לשוניים אלו: המבנים התחביריים, הסמנטיקה, המורפולוגיה והלקסיקון. עוד עולה כי לפונקציונליות של הטקסט המתורגם - האפשרות לשיר אותו, חשיבות רבה וגם היא השפיעה על הבחירות התרגומיות.

1. הקדמה

לאונרד כהן (1934-2016) היה משורר, זמר וסופר יהודי־קנדי. הוא פרסם שבעה־עשר ספרי שירה, שני רומנים והקליט ארבעה־עשר אלבומי אולפן ושמונה אלבומי הופעות. את מילות השיר "סוזאן" (Suzanne) פרסם כהן בשנת 1966, ובאותה שנה הקליטה את השיר ג'ודי קולינס (Judy Collins). בשנת 1967 הקליט כהן עצמו את השיר, וכלל אותו באלבומו Songs of Leonard Cohen. השיר נכתב בהשראת אהבתו האפלטונית לסוזאן ורדל (Suzanne Verdal), שהייתה אז חברתו של הפסל ארמנד ויילאנקורט (Armand Vaillancourt) הקנדי.[1] עד מהרה, צבר השיר פופולריות בעולם כולו, דבר שהתבטא, בין היתר, בתרגומים למגוון שפות: לערבית, לצרפתית, לספרדית ולגרמנית.

למן סוף שנות השישים של המאה הקודמת, שנים ספורות לאחר הקלטתו, תרגמו את השיר לעברית ארבעה מתרגמים: נעמי שמר (כהן, 1969), צביה גינור (כהן, 1971), יוסי גמזו (כהן, 1973) וקובי מידן (כהן, 2009). שמר תרגמה את השיר בסביבות שנת 1969;[2] תרגומה של גינור פורסם בשנת 1971 בספר "משירי לאונרד כהן", הכולל את תרגומיהם של כמה מתרגמים לשירים אחרים של כהן; תרגומו של גמזו התפרסם בשנת 1973 בספר "כציפור על התיל: מבחר שירים" (כהן, 1973), הכולל מגוון משירי לאונרד כהן בתרגומו של גמזו, ובשנת 2009 פורסם הספר "לאונרד כהן: השירים", ובו תרגומיו המודרניים של קובי מידן (כהן, 2009).[3] אלו הם ארבעה תרגומים שונים זה מזה שהיה להם פרסום רשמי.[4] עיון משווה בתרגומים אלו מלמד על מגמות שונות בתרגום ובתפיסת התרגום ועל בחירות שונות שנקטו המתרגמים. ברי כי בכל תרגום משפה לשפה הולך דבר־מה לאיבוד. ברי גם שמעצם טיבן וטבען של שפות לא יכולה להיווצר מקבילה שוות־ערך (אקוויוואלנטית) מושלמת, כפי שציין לא אחת גדעון טורי (1976, 1977), ולכן כל מתרגם יוצר יצירה חדשה הקרובה במידה זו או אחרת אל היצירה המקורית או רחוקה ממנה.

מאמר זה יבחן איכותנית את ההבדלים הלשוניים (כדוגמת המשלב, המבנים התחביריים, דרכי התצורה, המשמעויות הנלוות והמבנה) שבין ארבעת התרגומים

1. פרטים נוספים על אודות השיר ועל טיב היחסים בין לאונרד כהן לסוזאן ורדל, ראו בתמלול ריאיון שנערך עימה בשנת 1998 (BBC, 1998).
2. לא עלה בידי למצוא את המועד המדויק שבו תרגמה נעמי שמר את השיר. בריאיון של רבקה מיכאלי עם חנן יובל, שהקליט את השיר בשנת 1974 (מיכאלי, 2012), מציין יובל כי בני אמדורסקי קנה מנעמי שמר את התרגום עבור "השלושרים". אלה פעלו בשנים 1969-1970, ולכן סביר כי השירו תורגם מעט לפני שנים אלה.
3. סביר להניח שמידן הכיר חלק מן התרגומים של קודמיו, אם לא את כולם. עם זאת, לא מצאתי התייחסות מפורשת לכך, ומהתרגום שלו לא עולות השפעות מובהקות שלא היו קיימות גם בתרגומים האחרים - בינם לבין עצמם. נראה כי החלקים הדומים והמקבילים הם המתבקשים ביחס למקור האנגלי.
4. מילות השיר המקורי ותרגומיו מופיעים בנספח המקורות הראשוניים שבסוף מאמר זה.

האלה. העיון בארבעת התרגומים מתמקד בהשוואת החלקים המקבילים: בדקתי את ניסוח המבע האנגלי המקורי וכיצד כל אחד מן המתרגמים בחר להתמודד עם אותו המבע ולתרגמו. אפשר ללמוד רבות על הליך יצירת התרגום מעדי הנוסח לתרגומה של שמר: הטיוטה (המוצגת בנספח המקורות הראשוניים בליווי הערות נוסח) והנוסח שהקליט חנן יובל מציגים, באמצעות מחיקות ושחזורים, מגוון רחב של אפשרויות והתלבטויות שעמדו בפני שמר בעת מלאכת התרגום. הטיוטה והנוסח הסופי מציגים את מלוא הגלגול שעברה שמר במהלך התרגום, שבו היא נקטה הן תרגום הקשרי הן תרגום מילולי במקומות שונים בטקסט, וכן התמודדה במגוון דרכים עם סוגיות שונות, הנובעות מן המאפיינים של השפה ושל התרבות.[5]

2. תרגום שירים

חוקרים רבים מנסים להגדיר את מהות התרגום ואת איכותו (טורי, 1976, 1977; קשת, 1959; Barbe, 1996; Laiho, 2007; Toury, 2002) וכן את ההבדל בין תרגום של טקסטים ספרותיים לבין תרגום של טקסטים שאינם ספרותיים (ראו למשל: בלום, 1976). בתוך כך, נעשה ניסיון לאפיין גם את ההבדלים שבין תרגום שירים לבין תרגום של טקסטים ספרותיים אחרים (זנדבנק, 2014; פלדמן, 1987). העיון המבדיל בין סוגי הטקסטים ותרגומיהם נובע ממורכבות הטקסט ומן הרבדים המרכיבים את הטקסט: המאפיינים הלשוניים, הפונקציה העיקרית של טקסט המקור, התקופה שבה נכתב, זהות הכותב ומאפייני קהל היעד (מצא, 2015).

תרגום כרוך בשתי שפות, ובשל כך - בשתי מערכות תרבותיות נפרדות (ראו דבריו של זנדבנק [2017] במבוא לספרו על אודות סוגיה זו). בן־שחר (1991), המתמקדת בתרגום של יצירות ספרותיות, טוענת כי תרגום ספרותי כרוך בהמרה של מערכת תרבותית־לשונית אחת למערכת תרבותית־לשונית אחרת, והדבר בהכרח מוביל ליצירה שונה ונפרדת. בעת מלאכת התרגום לעולם יעמדו לפני המתרגם שיקולים רבים ומגוונים, ובהם שיקולים לשוניים הנובעים מאופיין הלשוני השונה של לשון המקור ולשון היעד, וכן שיקולים סגנוניים הן של המתרגם הן של מחבר היצירה המקורית. נוסף על כך עומדים אילוצים תרבותיים־תקופתיים, המכתיבים אף הם צורות ומבנים מועדפים או הבדלים בין מבנים מקבילים. למשל, כיום יש הבדל, משלבי בעיקרו, בין הסמיכות החבורה, הסמיכות הפרודה והסמיכות הכפולה, דבר שיכול להשפיע על בחירתו של המתרגם בצורה אחת על פני מקבילתה (וראו: הדיון בדוגמה 11 להלן). גם הקדמת הנשוא לנושא עשויה להגביה את המשלב הלשוני, והבחירה להקדים את הנשוא או לאחר אותו יכולה לנבוע הן מרצונו של המתרגם להעלות את משלב הטקסט בלי תלות בטקסט המקורי הן מרצונו לשמור על מבנים

5. לגבי תרגומה של שמר, שלו מוצגים בנספח שני נוסחים; ההבדלים וגלגולם ראויים לדיון נפרד.

המקבילים לשפת המקור (ראו: סעיף 3.5 להלן).

בשל מורכבותו הלשונית והתרבותית של השיר סביר כי בעת התרגום יפעלו על המתרגם שיקולים שיובילו לקרבה למקור במקומות מסוימים בשיר ולהתרחקות מן המקור במקומות אחרים. על אחת כמה וכמה בולטים אותם שיקולים ואילוצים כאשר לפנינו כמה תרגומים של מתרגמים שונים לאותו טקסט, תרגומים שלעיתים נעשו בפער של שנים רבות.

מן ההשוואה בין התרגומים לשיר "סוזאן" עלה מגוון רחב של הבדלים המאפיינים הן את הטקסט האנגלי המשקף את סגנונו של לאונרד כהן הן את האילוצים והבחירות שנקטו המתרגמים השונים. להלן אציג את ההבדלים האלו, ואתייחס למהותם ביחס לטקסט המקור, ביחס למאפיינים הלשוניים המבדילים בין העברית ובין האנגלית וביחס למאפיינים התרבותיים שבהשפעתם כתב לאונרד כהן את השיר, ושבהשפעתם פעלו המתרגמים.

3. קריטריונים להשוואה

בחלק זה יוצג מגוון דוגמות הממחישות את דרכי ההתמודדות של ארבעת המתרגמים. ברי כי יש עוד נקודות השקה והבדל בין השירים המתורגמים, אך מפאת מגבלות הבמה וקוצר היריעה בחרתי להסתפק במדגם בלבד ואבחן את הנושאים האלה: שימוש בדימויים ומטאפורות (סעיף 3.1), מחסרים סמנטיים, סביבתיים ותרבותיים (סעיף 3.2), תופעה של דו־משמעות תחבירית (סעיף 3.3), שינויים בלקסמות ובצירופים (סעיף 3.4), והשפעת המשלב הלשוני שבחר המתרגם על מאפייני התרגום (סעיף 3.5). לפני שאעבור לסוגיות אלו אתייחס לעניין אחד מעניין: תרגומיהם של גינור ושל גמזו מנוקדים, ואילו תרגומיהם של שמר ושל מידן אינם מנוקדים. אפשר שהסיבה לכך היא שהשיר של שמר לא פורסם בספר שירים וכנראה היה מיועד לביצוע קולי, ולכן לא עבר עיבוד והגהה לכדי טקסט מוגמר (וכראיה לכך ראו: מילות השיר בנספח המקורות הראשוניים), ושירו של מידן, שכן פורסם, לא נוקד שכן מדובר בספר שירים מודרני, מעין שירון, וזו בחירה מודעת של המתרגם ושל ההוצאה. לעומתם, תרגומיהם של גמזו ושל גינור מופיעים בספרי שירה מסורתיים, המתאפיינים בדרך כלל בניקוד מלא.

3.1 דימויים ומטאפורות

מטאפורה ודימוי עוסקים שניהם בדמיון בין שני גורמים. ההבדל בין השניים הוא בתחום הלשון שאליו הם משתייכים: המטאפורה טיבה במשמעות המילה (צרפתי, 1985; Ullmann, 1959), כלומר בתחום הסמנטיקה, ואילו הדימוי מציג את הדמיון

ברמת המשפט, בתחום התחביר (אורנן, 1962; ריבלין, 2003). המטאפורה מייצרת הרחבה מילונית (הן מטאפורה שחוקה, הן מטאפורה אד־הוק לפי היתר השירה), ואילו הדימוי מותיר את המשמעויות היסודיות של המילים כפי שהיו.

במקור האנגלי (דוגמות 1 ו־2) מופיעים שני דימויים שבהם יחס הדמיון מובע באמצעות המילה like. להלן יובאו המקבילות לשורות הנידונות מתוך ארבעת התרגומים:

דוגמה 1	Forsaken, almost human, he sank beneath your wisdom like a stone
שמר	צללו כמו עופרת בלב ים.[1]
גינור	נָטוּשׁ וְכִמְעַט אַרְצִי כָּאֶבֶן צָלַל מִתַּחַת לִתְבוּנָתְךָ.[2]
גמזו	נִדָּח, וֶאֱנוֹשִׁי כִּמְעַט, בִּתְבוּנָתְךָ, כְּאֶבֶן-זוֹ צָלַל;
מידן	נטוש ואנושי־כמעט כמו אבן הוא שקע בתבונתך

(1). ובטיוטה הדימוי תואם למקור: "הוא ירד בודד כאבן למצולה", ראו בנספח.
(2). השירים מנוקדים כפי שנוקדו במקור.

תרגומיהם של גינור, גמזו ומידן משקפים בדוגמה (1) תרגום כמעט מילולי, והם מתייחסים לכל חלקי המשפט המקורי. שמר, לעומת זאת, בחרה להרחיב מעט את היריעה, ובנוסח הסופי שינתה את הדימוי המילולי למטאפורה שבה התכונה המשותפת למילה "אבן" שבמקור ולמילה "עופרת" שבתרגומה היא הכובד והשקיעה במים (ראו עוד על סוגיית תרגום המטאפורה אצל אזר, 1981).

דוגמה 2	And the sun pours down like honey
שמר	החמה כדבש זורחת
גינור	הַחַמָּה כִּדְבַשׁ נוֹצֶקֶת
גמזו	וְהַשֶּׁמֶשׁ – דְּבַשׁ נוֹטֶפֶת
מידן	אור השמש המתוק

בהתאמה למקור, שמר וגינור נקטו דימוי של השמש כדבש, ואכן פתיחת המשפט אצל השתיים זהה. ההבדל היחיד בין תרגומיהן למשפט זה הוא הפועל: גינור בחרה בתרגום המילולי של הפועל במקור (pours) - נוצקת, ושמרה על המטאפורה שבחר לאונרד כהן להבעת זריחת השמש, ואילו שמר פירשה את המטאפורה לכזו שכולה מביעה את

הרעיון מילולית ולכן התאימה את הפועל לשמש (זורחת) ולא לדבש. גמזו נטש את הדימוי של זריחת השמש ונקט מטאפורה המביעה את הרעיון המרכזי בניסוח המשקף חלקית ובאופן ציורי את התוכן. מידן, לעומת השלושה, התרחק לחלוטין מן המקור ופירק את המטונימיה: ברי כי כוונתו של כהן הייתה ש"אור השמש" או "קרני השמש" מדומים לדבש, ולכן מידן מתייחס ישירות לאור השמש. במקום להשתמש בדימוי, הוא נעזר במטונימיה שבתכונת הדבש (מתוק) לציון הרעיון המרכזי במשפט.

דוגמה 3	Then she gets you on her wavelength
שמר	היא תסחף אותך כמו נחל[3]
גינור	אוֹתְךָ הִיא תָּשִׁיט עַל גַּלֶּיהָ
גמזו	עַל גַּב גַּל שֶׁלָּהּ תְּטָלֶּךָּ
מידן	היא תרשה לך לשמוע

(3). ובטיוטה: "תשאך על גליה". ראו נספח.

שלא כמו בדוגמות 1 ו־2, בדוגמה 3 המקור אינו מציג מבנה של דימוי. כמו גינור וגמזו, בטיוטה הראשונה, ביקשה שמר לתרגם את המשפט תרגום מילולי, כאילו הייתה סוזאן בעצמה הנחל. בנוסח הסופי היא בחרה להיעזר בדימוי באופן המפשט את כוונתו של כהן. עם זאת, נראה כי אף אחד מן המתרגמים לא קלע במדויק לכוונתו של כהן. מן המבע האנגלי המקורי מהדהד הצירוף הכבול on the same wavelength המקביל לביטוי העברי "על אותו הגל" שמשמעותו "בראש אחד, בדעה אחת". היחיד שמתקרב למשמעות זו בתרגומו הוא מידן, שכן לכאורה הוא פירש את המילה wavelength בהקשר של שיתוף: סוזאן משתפת עם הנמען ומרשה לו לשמוע את הקול שהיא שומעת.

בדוגמה 4 מוצגת הבעה מילולית ומלאה של הרעיון במקור האנגלי, וכמה מן המתרגמים בחרו להשתמש בדרכים עקיפות - מטאפוריות כדי להביע את הרעיון המקורי:

דוגמה 4	that you have no love to give her
שמר	כי ליבך הוא ריק וזר לה[4]
גינור	שֶׁאֵין לְךָ מַה לְהַגִּישׁ לָהּ
גמזו	(וּבְעוֹדְךָ עוֹמֵד לוֹמַר לָהּ:) "אָהַבְתָּ לְךָ תֵּת - לִי אָיִן"
מידן	(ולפני שתגלה לה) "אין לי אהבה לתת לך"

(4). ובטיוטה: "שאין בך אהבה אליה". ראו נספח.

גמזו ומידן תרגמו את המבע המקורי תרגום מילולי כמעט. במקום להציג פסוקית הפותחת במילת השעבוד כמו במקור (that), הם בחרו להציג דיבור ישיר שמקדים אותו פועל הבעה: "לומר" אצל גמזו ו"תגלה" אצל מידן. שמר, אף שבטיוטה תרגמה בדרך המשמרת יחסית את הרעיון המקורי, הציגה בנוסח הסופי מטאפורה המקבילה לתוכן הדברים: הלב כמטאפורה לכלי הקיבול ולמקורה של האהבה, מטאפורה המציינת שמשום שלדובר אין אהבה להעניק ליבו ריק מתוכן. גם גינור בחרה בהפשטה של הרעיון והכלילה אותו בביטוי "מה" - הדובר מציג שאין לו דבר להעניק לנמענת, לא כל שכן אהבה. גינור בחרה לתרגם את הפועל give בפועל העברי "להגיש", ככל הנראה כהמשך לרעיון אחר המובע באותו הבית, הגשת התה והתפוזים.

בדוגמה 5 מוצגת תמימות דעים בנוגע לאופן התרגום של המטאפורה: ארבעת המתרגמים נוקטים מטאפורה המקבילה למטאפורה שבמקור.

דוגמה 5	For you've touched her perfect body with your mind
שמר	כי נגעה בך באצבעות רוחה[5]
גינור	עַל כִּי נָגַעְתָּ בְּגוּפָהּ הַמֻּשְׁלָם, בְּכֹחַ שִׂכְלֶךָ.
גמזו	כִּי בְּכָלִיל־גּוּפָהּ נוֹגַעַת רוּחֲךָ - - -
מידן	כי לבך נגע בגוף שלה מושלם

(5). ובטיוטה מופיע נוסח נוסף: "כי רוחה נגעה במו גופך", המשמרת את המטאפורה מן הצד האחד, אך מנגד, משנה את המשמעות של המבע. ראו נספח.

גינור הציגה את התרגום המילולי ביותר, והיא הרחיבה את המילה mind לצירוף "כֹּחַ שִׂכְלֶךָ" המציג את המחשבה במטונימיה. שמר וגמזו שימרו את המטאפורה שבמילה "רוח", המקבילה לרעיון המופשט המופיע במקור. מידן לעומתם השתמש בלב כבמקורה של המחשבה, וגם הוא הציג את המטאפורה שבנגיעת המחשבה בגוף. מעניין לראות את ההתייחסות לגופה של סוזאן במילה perfect ואת דרכי ההתמודדות של כל אחד מארבעת המתרגמים עם הביטוי: שמר התעלמה לחלוטין מתיאור הגוף, בעיקר משום ששינתה את התוכן שינוי ניכר; גינור הציגה תרגום מילולי - גופה המושלם; גמזו הציע תרגום במשלב גבוה, "בְּכָלִיל־גּוּפָהּ", המהדהד את הפסוק "מָלֵא חָכְמָה וּכְלִיל יֹפִי" (יחזקאל כח, יב), ומידן התרחק מעט מן המקור, ויצר מהמילה "מושלם" תואר פועל, המתייחס לאופן הנגיעה.

3.2 מֻחסרים סמנטיים, סביבתיים ותרבותיים

אחת המטרות המרכזיות של המתרגם היא שמירה על הפונקציה הקומוניקטיבית של הטקסט, כלומר להעביר את המסר שאליו התכוון כותב טקסט המקור (Ivir, 2002). העברת המסר, כפי שזה מובן למתרגם, כרוכה מטבעה בפרשנות. קל וחומר העניין בולט כאשר על המתרגם להתמודד עם מושגים תרבותיים או סביבתיים שאינם קיימים בתרבותו ובסביבתו שלו. לכל תרבות מאפיינים הייחודיים לה, כדוגמת הסביבה (החברתית, הגיאוגרפית והמבנית), מאפייני בנייה ולבוש, ארגונים וגופים, מנהגים ודפוסי התנהגות (Oltra Ripoll, 2005). אותם מאפיינים הייחודיים לתרבות אחת עשויים להיעדר מתרבויות אחרות, דבר שיוביל להיעדר מונחים המתאימים למושגים אלה בלשון היעד. יתרה מכך, לעיתים יש מילים מקבילות, אך בתרבות אחת, זו שבלשון המקור, המילים טעונות במשמעויות נלוות (קונוטטיביות), ואילו בתרבויות אחרות, אלו שבלשון היעד, המילים נושאות משמעות מילולית כפשוטה (דנוטטיבית) וחסרת משמעויות נלוות. סוגיה זו, המעסיקה רבות חוקרי תרגום ומתרגמים, מכונה במחקר "מחסרים" (voids או gaps ; וראו למשל: דגוט, 1981; ויצמן, 2010; Aixelá, 1996; Eyl, 2014; Ivir, 2002). המחסרים לסוגיהם, אלה התלויים בשפה, אלה התלויים בסביבה ואלה התלויים בתרבות, מצריכים נקיטת פתרונות יצירתיים של המתרגמים כדי לשמור על הפונקציה הבסיסית של הטקסט.

בתרגומי השיר הנידונים במאמר זה סוגיית המחסרים הסמנטיים משתקפת בכמה אופנים: בדוגמה 3 בא לידי ביטוי המחסר במושג wavelength ובדרכים לתרגומו, באמצעות צירופים כבולים שונים, שאינם משקפים במדויק את משמעות הביטוי המקורי. דוגמה נוספת למחסר סמנטי משתקפת בביטוי her place הדו־משמעי - "מקום" באופן כללי או "בית" (וראו: להלן, הדיון על אודות דוגמה 10 בהקשר זה). בשל היעדר החפיפה בין לקסיקון שפת המקור לבין לקסיקון שפת היעד, ברי כי התרגום - בהקשרים נתונים - יהיה חלקי בלבד. לצד המחסרים הסמנטיים, לא אחת עולים בתרגומים הנידונים גם מחסרים סביבתיים ותרבותיים. להלן אדון בשלוש דוגמות (6-8) מובהקות ומעניינות המציגות את ההבדלים הסביבתיים והתרבותיים היוצרים צורך בדרכי התמודדות שונות.

דוגמה 6	And Jesus was a sailor when he walked upon the water
שמר	ספן אחד ידעתי שפסע מעל המים[6]
גינור	יֵשׁוּ הָיָה מַלָּח שֶׁפָּסַע מֵעַל לַמַּיִם
גמזו	וְיֵשׁוּ - יוֹרֵד־יָם הוּא שֶׁפָּסַע עַל פְּנֵי הַמַּיִם
מידן	וישו הוא מלח אשר הלך על פני המים

(6). ובטיוטה, הנוסח הראשי מציע: "ספן היה ישוע", ולצידו השורה שלעיל.

לכאורה, אין בדמותו של ישו מחסר תרבותי אמיתי, על פי הגדרת מחסרים במחקרים שציינתי לעיל, שכן דמותו מוכרת גם בקרב יהודים, אך לא כן קורות חייו. עם זאת, מעניינת דרך התמודדותה של שמר, בהשוואה לנוסחים שמציעים שלושת המתרגמים האחרים. אומנם בטיוטה מופיעה דמותו של ישו, היא משתמשת במפורש בשם "ישוע", שם שהוא צורתו העברית המקורית שהיא גלגול של השם יהושע. הן בטיוטה הן בנוסח הסופי, דמותו של ישו מושמטת, כמעין מחסר מדומה, והיא מצוינת ציון מטונימי בלבד - "מלח". נראה כי בחירתה של שמר להשמיט את ציון שמו של ישו נובעת מצנזורה עצמית לנושא הנידון בבית זה, ואולי אף משום מטרתה בתרגום השיר (וראו: הדיון בסוגיה זו בסעיף 4 להלן).

בדוגמה 7 מוצגת דרך ההתמודדות עם צירוף כבול המייצג גוף נוצרי פילנתרופי מוכר מאוד בארצות נוצריות (צבא הישע, Salvation Army) שאין לו מקבילה בתרבות הישראלית:

דוגמה 7	She's wearing rags and feathers from Salvation Army counters
שמר	לבושה סחבות הדר היא מיריד הסמרטוטרים
גינור	נוֹצוֹת וְגַם סְחָבוֹת לוֹבֶשֶׁת מִדּוּכָנִים שֶׁל "חֵיל הַיֶּשַׁע"; -
גמזו	עֲטוּיָה בְּלוֹאֵי־נוֹצוֹת מִדּוּכָנָיו שֶׁל חֵיל־הַיֶּשַׁע
מידן	סמרטוטי נוצות לובשת שקנתה בצבא הישע

אחד מעיסוקיו הבולטים של הארגון Salvation Army הוא הקמת חנויות יד־שנייה ברחבי העולם הנוצרי. גינור וגמזו תרגמו את הביטוי תרגום מילולי ובמשלב גבוה יחסית, במקבילה "חֵיל הַיֶּשַׁע", ואילו מידן הנוקט משלב יום-יומי תרגם למקבילה "צבא הישע". שמר, שהגדילה לעשות ונמנעה מהמחסר, התמודדה בדרך של בחירה במקבילה סמנטית שאותה יכירו הקוראים והמאזינים: המילה "יריד" כוללת באופן מטונימי את הדוכנים שעליהם כותב כהן, והמילה "סמרטוטרים" שפירושה היסודי "מאסף סמרטוטים ומוכרם לבתי חרושת לעיבוד לנייר וכיוצא בזה"[6] טומנת בחובה את המקבילה המתבקשת מבחינה תרבותית.

דוגמה נוספת המציגה התמודדות עם מחסר תרבותי־סביבתי טמונה בדוגמה 8 ומשקפת את הדרך שבה התמודדו המתרגמים עם הביטוי התרבותי המובהק מן העולם הנוצרי (lady of the harbor) שאינו מוכר לרוב הקוראים בעברית:

דוגמה 8	on our lady of the harbor
שמר	על הליידי מן הנחל[7]
גינור	עַל גְּבִרְתֵּנוּ בַּבָּמֶל
גמזו	עַל גְּבִירַת־נָמָל שֶׁלָּנוּ
מידן	על פני גבירת המלחים

(7). ובטיוטה מופיעים שני נוסחים שונים: האחד, שנמחק - "וכשגברת הרציפים", והשני - "וכשהגברת מן הנחל".

לכאורה, תרגומיהם של שמר ושל מידן מתרחקים מן המקור - לכל הפחות מן הבחינה המילולית - ואילו גינור וגמזו נצמדים לתוכן. שני התרגומים שמציעה שמר בטיוטה לא קרובים דיים למקור, אף על פי שאחד מילולי יותר (ואותו שמר מחקה) והשני, הסופי, חופשי יותר. מידן נטש את המילה נמל (harbor) המופיעה במקור ובחר במילה "מלחים" המטונימית במקומה, כלומר לא גבירת הנמל אלא גבירת המלחים. בין תרגומה של גינור לזה של גמזו בולט הבדל מהותי אחד: גינור מתייחסת לגברת כלשהי הנמצאת בנמל, ואילו גמזו מתייחס אל אותה הגברת כביטוי: "גְּבִירַת נָמָל".

עיון במאפייני העיר מונטריאול, עיר הולדתו של כהן והעיר שבה התגוררה סוזאן ורדל, מציע אפשרות אחרת ומתבקשת יותר לצירוף our lady of the harbor: בראש הכיפה הגדולה של הכנסייה Notre-Dame-de-Bonsecours Chapel ("כנסיית גבירתנו של העזרה הטובה") ניצב פסל המכונה Our lady of the harbor ובו נראית דמות אישה מכונפת המשקיפה אל הנמל. עובדה זו מצביעה על התרחקותה של שמר מן

6. מילון אבן־שושן, תחדיש של מנדלי מוכר ספרים.

המקור שבו היא משנה את משמעות הבית כולו. גינור שתרגמה תרגום מילולי איבדה חלק מן המשמעות היסודית של הביטוי, גמזו שהציג את הצירוף שימר מעט את כוונתו של כהן, ואילו מידן, שבחר בתרגום החופשי, הוא המדייק ביותר: עיון באתר הבית של הכנסייה מצביע על כך שבעבר מלחים שהגיעו למונטריאול או שיצאו ממנה דרך הנמל נכנסו לכנסייה לתפילה ולהבאת מנחות לקראת מסעות ימיים בטוחים ולאחריהם וביקשו מגברת הנמל שתגן עליהם (כנסיית גבירתנו, 2012).

3.3 דו־משמעות תחבירית

במשפט המופיע בבית הראשון של השיר יש דו־משמעות תחבירית. דו־משמעות זו נובעת מכך שהפסוקית המופיעה במשפט יכולה להתאים לשם העצם oranges או לשני שמות העצם יחדיו tea and oranges. סוגיה זו נובעת מכך שהאנגלית אינה מסמנת בפועל מין ולעיתים אף אינה מציינת מספר, ולכן הניסוח שנקט לאונרד כהן מעורפל לא רק עבור דוברי העברית - לא ברור מה מגיע מסין.

דוגמה 9	And she feeds you tea and oranges that come all the way from China
שמר	תפוזים וְתה הכינה שבאים מארץ סין הם[8]
גינור	כִּי שָׁם תֵּה הִיא מְכִינָה לְךָ וְתַפּוּזִים הַבָּאִים בְּדֶרֶךְ אֲרֻכָּה מִסִּין.
גמזו	תַּפּוּזִים וָתֵה תַּשְׁקֶךָּ שֶׁהוּבְאוּ, מִסִּין, עַד הֵנָּה
מידן	מגישה תה תפוזים שבא מסין ישר אליך

(8). ובטיוטה מופיעות שלוש וריאציות שונות: "שמארץ סין הגיעו", "שמסין הגיעו הנה", והווריאציה המופיעה בנוסח שלפנינו.

דרכי ההתמודדות עם הדו־משמעות שכאן מגוונות: שמר וגמזו פתרו את הדו־משמעות באמצעות הקדמת שם העצם "תפוזים", ואילו גינור הותירה את הערפול התחבירי. מידן התמודד בדרך שונה בתכלית, ביוצרו צירוף סמיכות היוצר מושג חד־משמעי: תה תפוזים. יש לציין, כי מריאיון עם לאונרד כהן (ראו: NPR, 2016), מתברר שאכן, כפי שתרגם מידן, סוזאן ורדל נהגה להכין לו תה מיוחד בטעם תפוזים ובו ציפת תפוזים, ומכאן קיבל את השראתו.

3.4 שינויי לקסמות וצירופים

על פי הצעתו של ליץ' (Leech, 1974, וראו דיון על אודות משמעויות אלה אצל: שקט, 2008 ואצל אחרים), לכל מילה שבעה סוגים של משמעות: המשמעות הדנוטאטיבית־מושגית (conceptual meaning), המשמעות הקונוטאטיבית (המרמזת, connotative meaning), המשמעות הסגנונית (stylistic meaning), המשמעות הרגשית (affective meaning), המשמעות הקולוקטיבית (הקשורה לשכנות, collocative meaning), המשמעות הנשקפת (reflected meaning) והמשמעות התמאטית (נושאית, thematic meaning). ריבוי זה של גוני משמעות מוביל לכך שאין בשפה עצמה מילים נרדפות ממש (למעט כמה כינויים, שמלכתחילה הם חסרי משמעות עצמאית), שכן בכל צמד של מילים נרדפות, או נרדפות־לכאורה, יהיה הבדל אחד לפחות באחד משבעת סוגי המשמעות. אם כך הוא המצב בתוך השפה, ברי כי בתרגום טקסט משפה לשפה עומדות לפני המתרגם מילים מספר העשויות להיות רלוונטיות להקשר הנתון. עובדה זו, שנוספת אליה הבחירה של המתרגם בשיטת התרגום החופשי או התרגום ההקשרי, מובילה לעיתים לכך שאף במבנים תחביריים דומים שבחרו מתרגמים שונים, נוכל למצוא לקסמה שונה או צירוף שונה. סוגיה נוספת שיכולה להשפיע היא המשלב הלשוני המאפיין את התרגום (וראו סעיף 3.5 להלן).

בדוגמה 10 מופיע שם העצם place. לשם עצם זה באנגלית משמעויות מספר: אזור, מקום, עיר, בית וכדומה. בהקשר שלפנינו המשמעות המתאימה היא "בית":

דוגמה 10	to her place near the river
שמר	סוזן אותך לוקחת אל ביתה ליד הנחל[9]
גינור	סוּזַאן אוֹתְךָ לוֹקַחַת לְבֵיתָהּ, לְיַד הַנַּחַל
גמזו	סוּזָן תִּקָּחֵךְ לִמְעוֹנָהּ, מוּל הַנַּחַל
מידן	סוזן אותך לוקחת למקום שלה בנחל

(9). ובטיוטה: "אל בית שעל הנחל"

על פי המשמעות המתבקשת, ומשום שהמשמעות "בית" לשם עצם זה שייכת לרובד הלא־רשמי, תרגמו שמר וגינור את המילה place לשם העצם "בית", והוסיפו כינוי קניין חבור - ביתה. גמזו, שכפי שאראה בעוד דוגמות, נוטה להגביה את המשלב של הטקסט, בחר במילה "מעון", אף היא בתוספת כינוי הקניין החבור. מידן, בניגוד למה שהודגם במספר דוגמות קודמות (למשל 3, 8 ו־9) בבחירות התרגומיות שלו, נקט גם הוא תרגום מילולי ובחר במילה "מקום" ובכך הרחיב את משמעותה של המילה העברית. בניגוד לשלושת המתרגמים הקודמים, השתמש מידן במבנה הסמיכות הפרודה - המקום שלה.

בדוגמה 11 מופיע הצירוף 'wooden tower' שתרגומו המילולי מגדל עשוי עץ:

דוגמה 11	watching from his lonely wooden tower
שמר	שהרבה לראות בעוני ממרומי מגדל הסבל[10]
גינור	וּזְמַן רַב הָיָה מַשְׁקִיף מִמִּגְדַּל עֵץ בּוֹדֵד
גמזו	וְיָמִים רַבִּים הִשְׁקִיף לוֹ מִמִּגְדָּל שֶׁל עֵץ, בּוֹדֵד, שָׁם
מידן	ומבדידות מגדל העץ שלו זמן רב לטש עיניים

(10). ובטיוטה: "ממרומי מגדל העץ שלו", והצירוף "העץ שלו" נמחק והוחלף בנוסח שלפנינו.

הצירוף מיתרגם תרגום מילולי אצל גינור, גמזו ומידן, הגם שיש הבדל מבחינת המבנה התחבירי: סמיכות חבורה אצל גינור (מגדל עץ) ומידן (מגדל העץ) וסמיכות פרודה אצל גמזו (מגדל של עץ). מעניין לראות כי בטיוטה תחילה נקטה אף נעמי שמר בתרגום המילולי (מגדל העץ), אך בשלב כלשהו התחרטה ובחרה לשנות את הנוסח. נראה כי דווקא תרגומה של שמר, אף על פי שהוא מתרחק מעט מן המקור המילולי, מצליח להעביר את כוונתו של כהן ואת הלך הרוח של ישו הניצב בודד על מגדל העץ ומתבונן על סבלם של בני האדם, כמתואר בבית זה.

הדוגמה הבאה, דוגמה 12, משקפת מצד אחד את הבחירות המגוונות של המתרגמים במילים קרובות במשמעותן, ומצד שני, משקפת עקיבות תרגומית המתבקשת בהתאם לעקיבות שבה כתב לאונרד כהן עצמו - הוא משתמש באותו היסוד בשתי היקרויות: בשורה שלהלן מופיעות המילים leaning ו־lean, הגזורות מאותו היסוד. המשמעות הרלוונטית (על פי מילון קיימברידג') לפועל lean המתאימה לתוכן שכאן

היא "לנטות", "להישען". ברור מתוך ההקשר שהמשמעות כאן היא מטונימית: "לִרצות", להתפלל".

דוגמה 12	They are leaning out for love and they will lean that way forever
שמר	משוועים לאהבה הם, אך לנצח ישוֵועו[11]
גינור	וְהֵם כּוֹרְעִים לָאַהֲבָה, וְכָךְ הֵם יִכְרְעוּ לָנֶצַח
גמזו	הֵם סוֹגְדִים לְאַהֲבָה וְכָךְ הֵם יִסְגְּדוּ לָנֶצַח
מידן	מתחננים לאהבה ותמיד יתחננו לה

(11). ובטיוטה: מופיע חלופה לצורת ההפסק של הפועל "ישוַעו" - "(ישועו לה)"

כאמור, כל אחד מארבעת המתרגמים השתמש במקבילה שונה לפועל lean, אך כולן מאותו השדה הסמנטי ולכולן משמעות יסודית משותפת המתאימה למשפט המקורי: משוועים / ישוֵועו; כּוֹרְעִים / יִכְרְעוּ; סוֹגְדִים / יִסְגְּדוּ; מתחננים / יתחננו. מעניין לראות שכל המתרגמים בחרו באותן צורות זמן (בינוני ומערכת התחיליות) כדי לשמור על קרבה למקור.

3.5 משלב לשוני

סוגיית המשלב הלשוני בתרגום שירים סבוכה ומורכבת. על המתרגם לשמור על מבנה השיר, על משמעויותיו, על כוונת המשורר, על סגנונו של המשורר ואף על סגנונו האישי. אף על פי שגם למשורר יש סגנון שבא לידי ביטוי, בין היתר, במשלב הלשוני המוצג בשירו, בעת המרת הטקסט לתרבות היעד ולשפת היעד סביר כי חלק מן המבעים לא יהיו קבילים או הולמים, ולכן נדרש משחק מתמיד בין רבדים שונים של השפה וברירה בין מקבילות שונות.

מעיון בארבעת התרגומים, ניכר כי תרגומו המודרני של מידן מתאפיין במשלב יום-יומי מאוד, אף על פי שלא אחת גם הוא נוקט בחירות בצורות לשון גבוהות, אך לעיתים רחוקות בלבד. בין שלושת התרגומים המוקדמים יש מגמה הפוכה ביחס למידת הרשמיות והגבהת המשלב - מן המוקדם (המשלב הנמוך יותר) אל המאוחר

(המשלב הגבוה ביותר). להלן אציג מבחר דוגמות (מילים, צירופים ומשפטים) התורמים להגבהת המשלב מכל אחד מן התרגומים שנבדקו. אציין כי אין בכוונתי כאן לבדוק את הקשר בין הדוגמות הספציפיות לבין המקור אלא להדגים את השתקפות המשלב הלשוני (מבחינה כמותית) בארבעת התרגומים שבהם עוסק מאמר זה.

דוגמה 13	מבחר דוגמות מתרגומה של נעמי שמר:
שמר	דעתה טרופה עליה / ממרומי מגדל הסבל / היו כולכם כספנים במצולה / הן רק בו תוכל לבטוח / סחבות הדר / משוועים לאהבה הם, אך לנצח ישוועו
דוגמה 14	מבחר דוגמות מתרגומה של צביה גינור:
גינור	כִּי מֵאָז וּמְתָמִיד אֲהוּבָה הָיִיתָ / הֵן יוֹדֵעַ אַתָּה כִּי יְכוֹלָה הִיא בְּךָ לִבְטֹחַ / אַךְ הוּא עַצְמוֹ שָׁבֹר נִשְׁבַּר / סוּזַאן יָדְךָ נוֹטָלֶת / בְּהַרְאוֹתָהּ לְךָ אַיֵּה לִצְפּוֹת / בֵּינוֹת
דוגמה 15	מבחר דוגמות מתרגומו של יוסי גמזו:
גמזו	סוּזָן תִּקָּחֵךְ לִמְעוֹנָהּ / וּלְצָדָהּ תָּלוּן, עִם לַיִל / וְתֵדַע: חֻצִי־טְרוּפָה הִיא / תַּשְׁקֵךְ / אֲהֻבָה לָךְ תֵּת - לִי אָיִן / תִּטְּלֵךְ / כִּי תָמִיד דּוֹדָהּ הָיִיתָ / כִּי בְּךָ בִּלְבַד בּוֹטָחָה הִיא / לָבֶטַח / יִרְאוּהוּ / יוֹצִיאֵם / תָּשִׂים מִבְטָח בּוֹ / וְעַתָּה סוּזָן נוֹטֶלֶת / עֲטוּיָה בְּלוֹאֵי־נוֹצוֹת / וְעִמָּהּ תִּשְׁאַף לָנוּעַ
דוגמה 16	מבחר דוגמות מתרגומו של קובי מידן:
מידן	איך הנחל מהדהד בה / זמן רב לטש עיניים / כשבסוף הבין לבטח / רק טובעים יוכלו לחזות בו

ממבחר דוגמות מייצג זה ומדוגמות אחרות שלא הובאו כאן, אפשר להציג על פני רצף את ארבעת התרגומים מבחינת גובה המשלב המשתקף בהם. הדרכים להגבהת המשלב רבות ומגוונות: לקסמות ממשלב גבוה כגון: דּוֹדָהּ, נוטל, טרופה; מיליות תפקוד כגון: הֵן, בֵּינוֹת, וְעַתָּה, וְעִמָּהּ; צורות הפסק כגון: יִשְׁוְועו, תַּשְׁקֵךְ, אָיִן; צורות מקור כגון: בְּהַרְאוֹתָהּ, שָׁבֹר ואף צורות הקשר הפועלות לפי כלל סנדהי (מִקְשָׁר)[7] כגון: היעדר הדגש בראש המילים תַּשְׁקֵךְ, תָּמִיד. מבחינה כמותית, תפוצת המבעים השייכים למשלב הגבוה שונה מתרגום לתרגום. הם נפוצים יותר - הן בגיוונם והן במספרם, בתרגומו של גמזו, נפוצים מאוד בתרגומה של גינור, נפוצים פחות בתרגומה של שמר ונדירים יחסית בתרגומו של מידן. ניכר כי במידה רבה, אף היעדר הניקוד בתרגומיהם של שמר ושל מידן מוביל למשלב נמוך יותר. ביחס ישר

7. לפי כלל זה, הנפוץ בעיקרו בעברית הקלאסית, צמד מילים המקושר באופן הדוק זה לזה מתנהג כיחידה אחת. מבחינת הניקוד העברי, כאשר המילה הראשונה בצמד מסתיימת בהברה פתוחה, לא יבוא דגש קל באותיות בג"ד כפ"ת בראש המילה השנייה.

לכמות המבעים מן המשלב הגבוה, יש בתפוצת המבעים מן המשלב היום-יומי כדי להשפיע על היררכיית המשלב המשתקפת בכל אחד מן התרגומים. מכל האמור כאן אפשר לראות כי זהו הסולם המשקף את גובה המשלב בארבעת התרגומים: תרגומו של מידן < תרגומה של שמר < תרגומה של גינור < תרגומו של גמזו.

4. סיכום

השיקולים העומדים לפני המתרגמים רבים ומגוונים. תוכני הטקסט, פונקציות הטקסט (ייעודו ומאפייניו), קהל היעד שאליו הוא מכוון, התקופה שבה נכתב והתקופה שבה תורגם, שפת המקור ושפת היעד, כולם עשויים להשפיע על אופיו של התרגום ועל התוצר הסופי. מן הניתוחים המוצגים במאמר זה ניכר כי מכולם, יתן של הבחירות הלשוניות על העליונה, ולאו דווקא של האילוצים האחרים. כבדוגמות שהובאו כאן, נוצרו ארבעה תרגומים נפרדים השונים אלה מאלה במנעד רחב של מאפיינים לשוניים: המבנים התחביריים (כדוגמת הדימוי, סדר המילים במשפט וסוגי הסמיכות), הסמנטיקה (כדומת המעתקים השונים והשימוש בקונוטציות), המורפולוגיה (כדוגמת זמני הפועל והכינויים) והלקסיקון (כדוגמת שימוש בצירופים כבולים ובחירה בין מילים נרדפות); כמו כן ואף בשל מכך, התרגומים נבדלים גם בכמה מאפיינים סוגתיים (משקל, מקצב, חריזה וכדומה, וראו להלן). לכל אחד מתחומים אלה השפעה בכוח, אך כל מתרגם מושפע מהם בצורה שונה בפועל.

סוגיה נוספת הרלוונטית לאיכותו ולטיבו של התרגום היא הפונקציונליות של הטקסט. נוסף על הפונקציה הקומוניקטיבית של התרגום, עומדת לפנינו סוגה ספרותית ייחודית. אין תרגום שיר כתרגום טקסטים אחרים, לא כל שכן תרגום שיר מולחן. כאמור, השיר "סוזאן" נכתב והולחן על ידי כהן בשנת 1966 וכבר שנה לאחר מכן הוקלט באלבום. כל התרגומים שנידונו במאמר זה תורגמו לאחר שהשיר היה למפורסם במדינות רבות. לצד מגוון השיקולים העומדים לפני המתרגמים כגון: בחירה מוקפדת במילים המתאימות, בביטויים המתאימים ובמבנים המתאימים כדי לשמר את כוונתו של המשורר, ובניגוד לטקסטים ספרותיים מסוגות אחרות או לטקסטים שאינם ספרותיים, יש חשיבות יתרה למבנה השיר, ובכלל זה - לאורך השורות, למספר התיבות, למספר ההברות ואף לסוג ההברות, שכן אחד ממאפייניו המרכזיים של השיר הוא המקצב העוטף את השיר כולו (הרשב, 2008).

משום שהשיר הולחן מלכתחילה, ובטרם תורגם לעברית, סביר כי הפונקציונליות של השיר - היינו האפשרות לשיר אותו - תישמר בעת התרגום. לפי הנחה זו,

תרגומיהם של שמר, גמזו ומידן בנויים היטב על פי המקצב של השיר המקורי ואת שלושתם אפשר לשיר. נראה כי נעמי שמר, למשל, תרגמה את השיר בדיוק למטרה זו. תרגום מוקפד של שיר הן על פי התכנים הן על פי המבנה היא מלאכה לא פשוט מכול וכול. המעניין הוא ששלושת השירים שתרגומם הולם את המנגינה המקורית מתאפיינים במידה שונה של קרבה למקור: תרגומו של גמזו הוא תרגום מילולי מאוד, תרגומה של שמר נוטה להיות חופשי במקומות מסוימים אך מרביתו תרגום מילולי, ותרגומו של מידן משקף נטייה גבוהה יחסית לתרגום הקשרי (ראו: על אודות התרגום המילולי והתרגום ההקשרי אצל: אוירבך, 2015; Barbe, 1996; Toury, 2002 והפניות נוספות אצל השלושה).

נספח המקורות הראשוניים[1]

1. סוזן [2]

תרגום: נעמי שמר

סוזן אותך לוקחת
אל ביתה ליד הנחל
קול־סירות אתה שומע
כשתנוח לרגליה
דעתה טרופה עליה
ולכן תרצה אליה.
תפוזים וְתה הכינה
שבאים מארץ סין הם
ואם אז תרצה לומר לה
כי ליבך הוא ריק וזר לה
היא תסחף אותך כמו נחל,
היא תאמר לך בלחש
כי תמיד שלה היית

אם תרצה איתה לנסוע,
כעיוור איתה לנוע
בסוזאן תוכל לבטוח,
כי נגעה בך באצבעות רוחה.

ספן אחד ידעתי
שפסע מעל המים
שהרבה לראות בעיני
ממרומי מגדל הסבל
וכשראה כי רק
יורדי תהום אותו יבינו
הוא אמר: "היו כולכם
כספנים במצולה"
ובעצמו הוא תם לגווע
עוד בטרם השמיים
נפקחו אליו כשער
צללו כמו עופרת
בלב ים.

ותרצה איתו לנסוע
כעיוור אחריו לנוע
הן רק בו תוכל לבטוח,
כי נגע בה באצבעות רוחו.

אז סוזאן ידך לוקחת,
מובילה אותך לנחל
לבושה סחבות הדר היא
מיריד הסמרטוטרים
החמה כדבש זורחת
על הלוידי מן הנחל
היא מראה לך דברים
שם על אשפה צומחים פרחים שם
גיבורים בתוך הגומא,
ילדים בתוך הבוקר
משוועים לאהבה הם,
אך לנצח ישנְעוּ
כשסוזאן בהם מבטת.

ותרצה איתה לנסוע,
כעיוור בעקבותיה
בסוזאן תוכל לבטוח
כי נגעה בך באצבעות רוחה.

1. סוזן [3]

תרגום: נעמי שמר

(א1) סוזן אותך לוקחת
אל ביתה שעל הנחל
(קול־)ת'סירות אתה שומע
כשתנוח לרגליה
דעתה טרופה עליה (והיטב אתה יודע)
אבל טוב לך (להיות שם) / (היא תְשל את נעליה)
תפוזים וְתה הכינה
שמארץ מסין הגיעו / (שמסין הגיעו הנה) / שבאים מארץ סין הם
~~וכי אשר / אבל אם~~[4] תרצה לומר לה
~~שאינך~~ (שאין ב' אהבה אליה)
תשאך על גליה,
הנהר כהד עונה לה (אליה) / היא תמשך אותך אליה
(ב1) ~~כי תמיד שלה~~ ~~שאתה לנצח ש~~ / כי שתמיד שלה היית

אז ~~אם~~ תרצה אתה לנסע
כעיור אתה לנוע
בסוזן תוכל לבטח
~~כי נגע~~ רוחה ~~נגעה במו גופך~~ / כי נגעה בך באצבעות רוחה

ספן היה ישוע / ספן אחד ידעתי
שפסע ~~בלכתו~~ מעל ה~~מים~~
~~הוא~~ הרבה לראות בעיני
ממרומי מגדל ~~העץ שלו~~ הסֶבֶל
~~וכשהיטיב לדעת וכשהבין~~
רק ~~שאותו~~ ב רק הטבועים אותו יבינו
(ג1) הוא אמר - היו כולכם
לספנים במצולה
אך הוא עצמו תם לגווע
~~עוד נפתחו לו השמ~~ עוד בטרם השמים
נפתחו אליו כשער
הוא ירד בודד (~~אל תוך~~) / ~~צלל~~ כאבן ~~באפל־בינתו~~
למצולה

~~אם~~הן ותרצה אתו לנסע
כעור אחריו לנוע
~~הן~~ הוכ' רק בו תוכל לבטח
כי נגע בך באצבעות רוחו.

שוב (ו)סוזן ~~אותך~~ ידך לוקחת
מובילה אותה לנחל
מלבושה סחבות ~~ועונד~~ הדר היא
מיריד הסמטוטרים[5]
החמה כדבש זורחת
(ד1) וכש"גברת ~~הרציפים~~ מן הנחל
לך מראה חמודותיה
~~בין פרחי האשפתות~~ ~~באשפה צומחים פרחים~~
~~ובין~~ ש"ש הגבורים ~~בעשבי~~ המים בתוך הגומא
ילדים ~~יש~~ בתוך הבֹקר
משועים לאהבה הם
אך לנצח ישנְעוּ / (ישועו לה)
~~במראה סוזן אוחזת~~

~~אז~~ תרצה ~~אתה~~ ~~לנוע~~ לנסוע
~~ולנוע~~ א כעיוור בעקבותיה
בסוזן תוכל לבטוח
~~כי נגעת בסוזן~~ ברוחך
~~כי נגעה~~ ב יפיה
~~כשנגע~~ במו־

2. סוזאן
תרגום: צביה גינור

סוּזַאן אוֹתְךָ לוֹקַחַת
לְבֵיתָהּ, לְיַד הַנַּחַל,
שָׁם לִשְׁמֹעַ תּוּכַל אֶת הַסִּירוֹת הַחוֹלְפוֹת
שָׁם תּוּכַל לְהַשְׁאִיר לְצִדָּהּ בַּלַּיְלָה -
הֵן יוֹדַעַ אַתָּה כִּי הִיא קְצָת מְשֻׁגַּעַת
אַךְ דַּוְקָא מִשּׁוּם כָּךְ בִּרְצוֹנְךָ לְהֵיוֹת שָׁם.
כִּי שָׁם תָּהּ הִיא מְכִינָה לְךָ וְתַפּוּזִים
הַבָּאִים בְּדֶרֶךְ אֲרֻכָּה מִסִּין.
וְעַד כִּי מִתְפַּוֵּן אַתָּה לוֹמַר לָהּ
שֶׁאֵין לְךָ מַה לְהַגִּישׁ לָהּ,
אוֹתְךָ הִיא תָּשִׂיט עַל גַּלֶּיהָ
וְתַנִּיחַ לַנַּחַל לְהָשִׁיב וְלוֹמַר בְּשָׂמָהּ
כִּי מֵאָז וּמֻתָּמִיד אֲהוּבָהּ הָיִיתָ.

וְאַתָּה רוֹצֶה לְנַדֵּד אֹתָהּ
רוֹצֶה לְנַדֵּד עִוֵּר,
הֵן יוֹדֵעַ אַתָּה כִּי יְכוֹלָה הִיא בְּךָ לְבַטֵּחַ
עַל כִּי נָגְעָתָּ בְּגוּפָהּ הַמֻּשְׁלָם,
בְּכֹחַ שִׂכְלְךָ.

יֵשׁוּ הָיָה מָלָח
שֶׁפָּסַע מַעַל לַמַּיִם
וּזְמַן רַב הָיָה מַשְׁקִיף
מִמִּגְדַּל עֵץ בּוֹדֵד,
וְכַאֲשֶׁר יָדַע לְבַטֵּחַ
כִּי רַק הַטּוֹבִעִים יוּכְלוּ לְצִפּוֹת בּוֹ
אָמַר: כָּל הָאָדָם מֻלָּח יִהְיֶה
עַד שֶׁיִּגְאַל אוֹתוֹ הַיָּם,
אַךְ הוּא עַצְמוֹ שָׁבַר נִשְׁבַּר
זְמַן רַב בְּטֶרֶם נִפְתְּחוּ שָׁמַיִם -
נָטוּשׁ וְכִמְעַט אַרְצִי
כָּאֵבֶן צָלֵל מִתַּחַת
לִתְבוּנָתְךָ.

וְאַתָּה רוֹצֶה לְנַדֵּד אֹתוֹ
רוֹצֶה לְנַדֵּד עִוֵּר,
וְאַתָּה סַבּוּר אוּלַי, כִּי בּוֹ תּוּכַל לְבַטֵּחַ
עַל כִּי נָגַע בְּגוּפְךָ הַמֻּשְׁלָם
בְּכֹחַ שִׂכְלוֹ.

סוּזַאן יָדְךָ נוֹטֶלֶת
וּמוֹלִיכָה אוֹתְךָ לְנַחַל
נוֹצוֹת וְגַם סְחֹבוֹת לוֹבֶשֶׁת
מְדוּכָּנִים שֶׁל "חַיִל הַיַּשַׁע"; -
הַחַמָּה כְּדָבָשׁ נוֹצֶצֶת
עַל גְּבַרְתָּנוּ בְּגַמָּל
בְּהַרְאוֹתָהּ לְךָ אַיֵּה לְצָפּוֹת
בֵּינוֹת הָאַשָּׁפָה וְהַפְּרָחִים.
יֵשׁ גִּבּוֹרִים בְּקֶנֵי־הַסּוּף
יֵשׁ יְלָדִים בַּבֹּקֶר,
הֵם סוֹגְדִים לְאַהֲבָה
וְכָךְ הֵם יִסְגְּדוּ לָעֵצַח
עֵת סוּזַן בְּרֹאשׁ אוֹחֶזֶת;

וְאַתָּה רוֹצֶה לְנַדֵּד אֹתָהּ
רוֹצֶה לְנַדֵּד עִוֵּר,
וְאַתָּה תִּשְׁאַל לָנוּעַ
כִּי בְּלִבָּהּ בּוֹטָחָה הִיא,
כִּי בְּכָל־גּוּפָהּ נוֹגַעַת
רוּחֲךָ - - -

3. סוזאן
תרגום: יוסי גמזו

סוּזַן תְּקָחֲךָ
לְמְעוֹנָהּ, מוּל הַנַּחַל,
דּוּגִיּוֹת חוֹלְפוֹת תִּשְׁמַע שָׁם
וּלְצִדָּהּ תָּלוּן, עִם לַיְל,
וְתֵדַע: חֲצִי־טֵרוּפָה הִיא
אַךְ לָכֵן לְשֶׁהוֹת שָׁם בָּאתָ;
תַּפּוּזִים וָתָהּ תַּשְׁקֶךָּ
שֶׁהוּבְאוּ, מִסִּין, עַד הֵנָּה
וּבְעוֹדְךָ עוֹמֵד לוֹמַר לָהּ:
"אֲהֻבָה לְךָ תַּת - לִי אָיוֹ"
עַל גַּב גַּלָּהּ תְּשָׂאֶךָּ
וּלְהָשִׁיב תִּתֵּן לַנַּחַל
כִּי תָּמִיד דּוֹדָהּ הָיִיתָ;

וְעָמְדָה תְּשַׁאֲךָ לָנוּעַ
כְּעִוֵּר, שֶׁכֵּן יָדָעַתְ
כִּי בְּךָ בָּלְבַד בּוֹטָחָה הִיא,
כִּי בְּכָל־גּוּפְךָ נוֹגַעַת
רוּחֲךָ - - -

וַיֵּשׁוּ - יוֹרְדִים הוּא
שֶׁפָּסַע עַל פְּנֵי הַמַּיִם
וְיָמִים רַבִּים הִשְׁקִיף לוֹ
מִמִּגְדָּל שֶׁל עֵץ, בּוֹדֵד,
וּכְשֶׁיָּדַע לָבְטַח
כִּי טוֹבְעִים בִּלְבָד יִרְאוּהוּ
סָח: "כֻּלָּם חוֹלְלִים יִהְיוּ
עַד שֶׁיִּגְאַל אוֹתָן הַיָּם,
אַךְ הוּא עַצְמוֹ נִשְׁבַּר עוֹד
טֶרֶם נִפְתְּחוּ שָׁמַיִם,
נִדָּח, וְאֻנּוֹשִׁי כְּמַעַט,
בְּתְבוּנָתְךָ, כְּאֶבֶן־זוֹ
צָלַל;

וְעָמוֹ תְּשַׁאֲךָ לָנוּעַ
כְּעִוֵּר, שֶׁכֵּן יָדָעַתְ
כִּי אוּלַי תְּשִׂים מִבְטָח בּוֹ,
כִּי בְּכָל־גּוּפְךָ נָגַע הוּא
בְּרוּחוֹ - - -

וְעַתָּה סוּזַן נוֹטֶלֶת
אֶת יָדְךָ, הַיִּשַׁר לַנַּחַל,
עֲטוּיָה בְּלוֹאֵי־נוֹצוֹת
מְדוּכָּנֶיהָ שֶׁל חֵיל־הַיֵּשַׁע
וְהַשֶּׁמֶשׁ - דְּבַשׁ נוֹטֶפֶת
עַל גְּבִירַת־גָּמָל שֶׁלָּנוּ
וּמַנְחָה אֶת מַבָּטְךָ הִיא
בֵּין תְּלֵי אַשְׁפּוֹת וָפְרָחִים;
גִּבּוֹרִים בֵּין אַצּוֹת־יָם יֵשׁ,
יְלָדִים יְשָׁנָם בַּבֹּקֶר,
הֵם סוֹגְדִים לְאַהֲבָה
וְכָךְ הֵם יִסְגְּדוּ לָעֵצַח
עֵת סוּזַן בְּרֹאשׁ אוֹחֶזֶת;

וְעָמְדָה תְּשַׁאֲךָ לָנוּעַ
כְּעִוֵּר, שֶׁכֵּן יָדָעַתְ
כִּי רַק בְּךָ תּוּכַל לְבַטֵּחַ,
כִּי בְּכָל־גּוּפְךָ נָגְעָה הִיא
בְּרוּחָהּ -

4. סוזן
תרגום: קובי מידן

סוזן אותך לוקחת
למקום שלה בנחל
שם שומעים את הסירות
ושם תהיו בלילה יחד
היא אולי קצת משוגעת
אבל זה מה שיפה בה
מגישה תה תפוזים
שבא מסין ישר אליך
ולפני שתגלה לה
"אין לי אהבה לתת לך"
היא תרשה לך לשמוע
איך הנחל מהדהד לה
שתמיד אותה אהבת.

אתה רוצה לנדוד ביחד
כמו עיוור אל העולם
היא הרי בך בוטחת
כי לבך נגע בגוף שלה
מושלם

וישו הוא מלח
אשר הלך על פני המים
ומבדידות מגדל העץ שלו
זמן רב לטש עיניים
כשבסוף הבין לבטח
רק טובעים יוכלו לחזות בו
אמר: "כל אדם ישוט עד
שהים יפתח לו פתח"
אבל הוא עצמו נשבר
אל מול רקיע שנסגר
כמו אבן הוא שקע
בתבונתך

אתה רוצה לנדוד ביחד
כמו עיוור אל העולם
אתה חושב אולי תבטח בו
כי לבו נגע בגוף שלך
מושלם

כן, סוזן ידך לוקחת
מובילה אותך לנחל
סמרטוטי נוצות לובשת
שקנתה בצבא הישע
אור השמש המתוק
על פני גבירת המלחים
והיא מראה לך בתוך
הגרוטאות והפרחים
יש גיבורים בתוך העשב
יש ילדים בתוך הבוקר
מתחננים לאהבה
ותמיד יתחננו לה
כשסוזן עם המראה

אתה רוצה לנדוד ביחד
כמו עיוור אל העולם
היא הרי בך בוטחת
כי לבך נגע בגוף שלה
מושלם

5. Suzanne
Leonard Cohen's original

Suzanne takes you down to her place near the river
You can hear the boats go by, you can spend the night beside her
And you know that she's half-crazy but that's why you want to be there
And she feeds you tea and oranges that come all the way from China
And just when you mean to tell her that you have no love to give her
Then she gets you on her wavelength
And she lets the river answer that you've always been her lover

And you want to travel with her, and you want to travel blind
And you know that she will trust you
For you've touched her perfect body with your mind

And Jesus was a sailor when he walked upon the water
And he spent a long time watching from his lonely wooden tower
And when he knew for certain only drowning men could see him
He said all men will be sailors then until the sea shall free them
But he himself was broken, long before the sky would open
Forsaken, almost human, he sank beneath your wisdom like a stone

And you want to travel with him, and you want to travel blind
And you think you maybe you'll trust him
For he's touched your perfect body with his mind

Now, Suzanne takes your hand and she leads you to the river
She's wearing rags and feathers from Salvation Army counters
And the sun pours down like honey on our lady of the harbor
And she shows you where to look among the garbage and the flowers

1. השירים מנוקדים כפי שנוקדו במקור.
2. מילות השיר על פי ביצועו של חנן יובל לשיר.
3. נוסח טיוטת התרגום שנכתבה בידי נעמי שמר, כולל התלבטויותיה ושינוייה. בכתב עילי יופיע דברים המופיעים מעל השורה (למשל, קול), בכתב תחתי דברים המופיעים מתחת לשורה (למשל, כי רק) ובקו באמצע האותיות (למשל, **זכי-אשר**) אציג מחיקות של המתרגמת בכתב היד. תיקון על גבי מחיקה מובא משמאל לחלק המחוק ובצמוד אליו (למשל, אזם פירושו "אם") תוספותיה בעיפרון יופיעו בגופן חלול (למשל, *והישב אותה יחדו*). *והלוואת למשפטים יפרדו בלוטסן (?). אני מחה לארכיון נעמי שמר, מחלקת המוזיקה, הספרייה הלאומית על האפשרות לעיין בצילומי הטיוטה ולביזה של נעמי שמר, ללי שמר, על גישרה לפרסם את טטה הטיוטה.*
4. הצירוף "אבל אם" הוקף על ידי המתרגמת, ונראה שלאחר התלבטות בחרה לשמר נוסח זה.
5. כך במקור.
6. במקור, בעט, מופיע השורה "כי נגעת בסוזן ברוחך". על גבי המילים "כי נגעת בסוזן" מופיע סימון מחיקה בעיפרון, ומתחתיו מופיע בעיפרון תיקון הנוסח "כי נגעת ביפיה", כשהמשך המשפט הוא "ברוחך" המקורי. על גבי צירוף זה מופיע סימון מחיקה בעט, ותחתיו מופיע הצירוף "כשתגע במו־", ששני משלימיו הם המילה "יפיה" מן התיקון הקודם והמילה "ברוחך' מן המשפט המקורי. גם על גבי צירוף זה מופיע סימון מחיקה.

There are heroes in the seaweed, there are children in the morning
They are leaning out for love and they will lean that way forever
While Suzanne holds the mirror

And you want to travel with her, and you want to travel blind
And you know that you can trust her
For she's touched your perfect body with her mind

רשימת המקורות

מקורות ראשוניים

כהן, ל' (1971). **משירי לאונרד כהן.** מבחר מתרגמים. תל אביב: טרקלין.

כהן, ל' (1973). **כציפור על התיל: מבחר שירים.** תרגום: י' גמזו. תל-אביב: רשפים.

כהן, ל' (2009). **לאונרד כהן: השירים.** תרגום: ק' מידן. אור יהודה: כנרת, זמורה־ביתן, דביר.

כהן, ל' (1969?) **סוזאן (טיוטה).** תרגום: נ' שמר. הספרייה הלאומית: ארכיון נעמי שמר, מחלקת המוזיקה. מספר מדף 2] 020 B 0250 MUS].

מקורות משניים

אוירבך, בד (2015). **דרכי התרגום של ר' יהודה אבן־תיבון: לשאלת הנוסח והלקסיקון בתרגומו לספר "תורת חובות הלבבות" לר' בחיי אבן־פקודה.** חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת חיפה.

אורנן, ע' (1962). שיטת ניתוח של דימויים ביצירות ספרותיות. **לשוננו**, 26, 40-47.

אזר, מ' (1981). המטאפורה והתנאים לתרגומה המילולי. בתוך ל' דייויס, א' וינברג וא' סולומוניק (עורכים) **עיונים בבלשנות ובסמיוטיקה** (עמ' 63-69). אוניברסיטת חיפה.

בלום, ש' (1976). מבעיות התרגום הספרותי לעברית. בתוך ר' ניר ופישלר ב"צ (עורכים), **כלשון עמו** (עמ' 9-22). ירושלים: המועצה להנחלת הלשון.

בן־שחר, ר' (1991). מאמיר ועד אופק: מה נשתנה? על שני תרגומים ל"עליזה בארץ הפלאות" ועל נורמות של התרגום הספרותי לעברית. בתוך צ' ולדן וב' ארצי (עורכות), **מלילות, אסופת מאמרים בנושאי חינוך לשוני ואוריינות** (עמ' 7-24). ירושלים: משרד החינוך והתרבות ומכללת בית ברל.

דגוט, מ' (1981). מחסרים סמנטיים וגבולות התרגימות. בתוך ל' דייויס, א' וינברג וא' סולומוניק (עורכים) **עיונים בבלשנות ובסמיוטיקה** (עמ' 71-81). אוניברסיטת חיפה.

הרשב, ב' (2008). **משקל וריתמוס בשירה העברית החדשה.** ירושלים: כרמל.

ויצמן, א' (2010). מחסרים במבט אחר: סוגיה בחקר התרגום והשלכותיה לחקר הלשון העברית. **העברית שפה חיה**, ה, 201-217.

זנדבנק, ש' (2014). לתרגם את צלאן: הרהורים על תרגום שירה. **אודיסאה: מסע בין רעיונות, 25**, 70-75.

זנדבנק, ש' (2017). **לעשות שיר משיר: מסות על תרגום שירה.** ירושלים: מוסד ביאליק.

טורי, ג' (1976). אקוויוואלנציה של יחידות ואקוויוולנציה של טקסטים: לשאלת תיאור היחסים בין תרגום ומקור. **הספרות, 23**, 42-49.

טורי, ג' (1977). אקוויוואלנציה וחוסר־אקוויוואלנציה בתרגום כפונקציה של נורמות. **הספרות, 25**, 33-39.

מצא, ש' (2015). "הנוסח המקורי בשינויים קלים": האומנם? דוגמה להתאמת טקסט יהודי בערבית לקהל יעד שאינו יהודי. **כרמלים לחקר הלשון העברית ולשונות סמוגות [העברית ואחיותיה], יא**, 26-40.

פלדמן, י' (1987). בין תרגום לעיבוד: על נורמות ואילוצים ז'אנריים בהעברה מאידיש לעברית בשירת גבריאל פרייל וי"ל טלר. **מאזנים**, 7, 3-7.

צרפתי, גב"ע (1985). **סמנטיקה עברית.** ירושלים: רובינשטיין.

קשת, י' (1959). נאמנות ואמנות בתרגום. **מאזנים, ט**, 320-330.

ריבלין, א"א (2003). **מונחון לספרות**. בני ברק: ספריית פועלים.

שקט, מ' (2008). **תרומת הכלים הבלשניים בבחירת שמות פרטיים בזמר העברי**. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך". אוניברסיטת חיפה.

Aixelá, J. F. (1996). Culture-specific Items in Translation. In: R. Alvarez & M.C.A. Vidal, (Eds.), *Translation, Power, Subversion* (pp. 52–78). Multilingual Matters, Clevedon.

Barbe, K. (1996). The dichotomy *free* and *literal* translation. *Meta, 41*, 328–337.

Eyl, J. (2014). Semantic voids, new testament translation, and anachronism. *Method and Theory in the Study of Religion, 26*, 315–229.

Ivir, V. (2002). Translation of culture and culture of translation. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, *47–48*, 117–126.

Laiho, D. (2007). A literary work – Translation and original: A conceptual analysis within the philosophy of art and Translation Studies. *Target, 19*, 295–312.

Leech, G.(1974). *Semantics.* New York: Penguin.

Oltra Ripoll, M. D. (2005). The translation of cultural references in the cinema. In A. Branchadell, and M. W. Lovell (Eds.), *Less translated languages*, (pp. 75–91). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Toury, G. (2002). Translation and reflection on translation: A skeletal history of the uninitiated. In R. Singerman (Ed.), *Jewish translation history: A bibliography of bibliographies and studies* (pp. 9–31). Amsterdam: John Benjamin.

Ullmann, S. (1959). *The Principles of Semantics*. Oxford: B. Blackwell.

מקורות מקוונים

כנסיית גבירתנו (2012). אתר כנסיית Notre-Dame-de-Bonsecours Chapel,
http//:spacing.ca/montreal/2012/06/26/our-lady-of-the-harbour

מיכאלי ר' (2012). חנן יובל מתארח באולפן: "הטקסט של נעמי שמר לא נופל מהטקסט המקורי של לאונרד כהן", רבקה מיכאלי מראיינת את חנן יובל, באתר 103fm:

https103//:fm.maariv.co.il/programs/media.aspx?ZrqvnVq=FHJDMI&c41t4nzVQ=FG&fbclid=IwAR3ariVyNRsc259esh0_qqem9RlruP5EcvMEUYuyPpkivVRpmpLz0i90u0k

NPR) תמלול ריאיון עם לאונרד כהן, בכתבה על השיר סוזאן (2016). Suzanne:(The Story Behind The "Tea And Oranges" In Leonard Cohen's Song "Suzanne" https://www.npr.org/sections/thesalt/2016/11/15/502047665/the-story-behind-the-tea-and-oranges-in-leonard-cohens-song-suzanne

BBC), באתר Suzanne Verdal McCallister (1998). תמלול ריאיון עם סוזאן ורדל (BBC Radio 4 FM https://www.leonardcohenfiles.com/verdal.html

مراجعة كتب | סקירת ספרים

مهند مصطفى | **מוהנד מוסטפא**
اضمحلال الوضع القائم لعلاقة الدين والدولة في إسرائيل للمؤلف: شوكي فريدمان

حسيب شحادة | **חסיב שחאדה**
كتاب جديد عن العربية الفلسطينية، تحرير أهارون چيبع كلاينبرچر

مهنّد مصطفى

اضمحلال الوضع القائم لعلاقة الدين والدولة في إسرائيل
"الدين والدولة: اتفاق الوضع القائم"
للمؤلف: شوكي فريدمان

السنة: 2019

الناشر: المعهد الإسرائيلي للديمقراطيّة (بالعبريّة).

لا يزال سؤال الدين والدولة حاضرا في السجال السياسي والاجتماعي في إسرائيل، وقد احتدم هذا السؤال في العقود الأخيرة، وفي السنوات الأخيرة ومع صعود قوة وتأثير التيّار الديني سواء المتزمت الأرثوذكسي (الحريدي) أو الديني الصهيوني، برز سؤال العلمانية وحدودها من جديد في السياق الإسرائيلي. فلم يعد السؤال هو سؤال الدين اليهودي، بل أيضا سؤال العلمانية في إسرائيل، وهذا ما يفسِّر العودة إلى اصدار الكتب والأبحاث حول الدين والعلمانية في إسرائيل في السنوات الأخيرة. في المجمل، تتفق غالبيّة هذه الأبحاث والمنشورات الصادرة على أنّ المقولة الجاهزة حول تديين المجال العام الإسرائيلي هو غير دقيق، بل هنالك تحولات حراك من أسفل وحراك قضائي من أعلى أدى في النهاية إلى تقليص سيطرة المؤسسة الدينية على المجال العام، على الرغم من صعود قوة وتأثير التيار الديني سياسيا. أعتقد أنّ المقولات الواردة في هذه الكتب ومنها الكتاب الحالي الذي سوف نعرضه، يستحضر التباين في المجتمع اليهودي بخصوص مفهوم يهودية الدولة، بين المفهوم الليبرالي والمحافظ والمتزمت.

يعالج الكتاب الحالي مسألة الدين والدولة في إسرائيل، والتي تمأسست من خلال اتفاق «الوضع القائم» (Status Quo) الذي كان وقِّع بين قيادة المجتمع الاستيطاني اليهودي (اليشوف) وبين التيار الديني الأرثوذكسي عشية قيام دولة إسرائيل.

ويحاول المؤلف رصد جذور هذا الاتفاق وتحليل نصه والأسباب التي دفعت قيادة المجتمع الاستيطاني على توقيعه مع المتدينين اليهود. ويهدف الكتاب في النهاية إلى تحليل مواضع الاضمحلال التي حدثت لهذا الاتفاق، وأنّه ثمّة مواضع حدث فيها هذا الاضمحلال لصالح غير المتدينين وفي مواضع أخرى لصالح المتدينين، لا سيّما في السنوات الأخيرة. هذا يقود إلى السؤال الملح، كما يطرحه الكاتب: بِمَ إسرائيل اليهودية هي يهودية؟

ينطلق الكاتب من ادعاء أنّ هنالك مجموعة من التحوّلات ساهمت في اضمحلال اتفاق الوضع القائم، مرّة لصالح المتدينين نحو التشدد في قضايا دينية، ومرّة لصالح غير المتدينين نحو التحرر من التزامات دينية فرضها اتفاق الوضع القائم. هذه التحولات هي: تغييرات في المجتمع الإسرائيلي وقيَمه، تغيرات في التركيبة السكانية، فاعليّة المحكمة العليا، ونشاط مؤسسات المجتمع المدني الّذي طالب بالتعددية الدينية، وزيادة الوعي لدى غير المتدينين حول الخدمات الدينية التي يحتاجونها أو هم مضطرون لاستخدامها.

يشتمل الكتاب على عشرة فصول، يتعرض الفصل الأول إلى بلورة اتفاق الوضع القائم وحيثيات المفاوضات حوله، بينما يتناول الفصل الثاني اضمحلال الوضع القائم عموما، ثم تعالج الفصول التالية حالات عينية من هذا الاضمحلال، حيث يتناول الفصل الثالث قضية يوم السبت، فيما يتناول الفصل الرابع مسائل الزواج والطلاق، ويعرج الفصل الخامس مسألة «من هو اليهودي؟»، بينما يناقش الفصل السادس موضوع «الكشروت» أي الرقابة الدينية على الطعام. ويبدأ المؤلف في الفصل السابع بنقاش عام حول هذه القضايا بفصل خاص حول النجاحات والاخفاقات في التوصل إلى تسويات بخصوص الدين والدولة، فيما يحلّل الكاتب في الفصل الثامن قرارات المحكمة العليا فيما يتعلق بالدين والدولة، ويتعرّض الفصل التاسع إلى إمكانية دسترة الدين والدولة في إسرائيل، ويعرض الكاتب خلاصاته في الفصل الأخير.

الدين والدولة: اتفاق الوضع القائم:

يشير الكاتب إلى أنّ الوضع القائم لموضوع الدين والدولة في اسرائيل هو «واقع متخيَّل»، حيث يستطيع كل طرف أن يجد فيه ما يبتغيه. فالمتدينون وغير المتدينين يستشهدون بالوضع القائم لتأكيد صدقية مطالبهم في مسألة الدين والدولة. دخل

مصطلح الوضع القائم إلى القاموس الإسرائيلي من مصدرين، الأول من الخطاب الذي بعثه بن غوريون إلى ممثلي حركة «أغودات يسرائيل» الدينية. الثاني: ترتيبات الدين والدولة التي كانت في المجتمع الاستيطاني اليهودي قبل قيام دولة إسرائيل، والتي ظهر فيها أول مرّة مصطلح «الوضع القائم».

يشير الكاتب في الفصل الأول إلى أنّ مكتوب الوضع القائم كان يهدف إلى اقناع التيار الديني الأرثوذكسي للانضمام إلى موقف المجتمع الاستيطاني الصهيوني بتأييد فكرة تقسيم فلسطين وإقامة دولة يهودية، حيث كانت تطمح قيادة الحركة الصهيونية إلى إطلاق صوت داخلي فيه إجماع على قيام دولة يهودية، وكان داخل حركة أغودات يسرائيل التي مثلت التيار الديني الأرثوذكسي مَن يعارض إقامة دولة يهودية خشية أن تكون هذه الدولة لعنة، وحالة من المنفى لأنها لن تُحكِّم الشريعة اليهودية في المجتمع. فبدأ بن غوريون بمفاوضات مع قيادة «أغودات يسرائيل» لطمأنتهم على مكانة الدين في الدولة اليهودية المستقبلية، فجاء اتفاق الوضع القائم الذي يضمن مكانة للدين في مواضيع مثل السبت، الأحوال الشخصية، مكانة المؤسسة الدينية اليهودية ودَوْرها.

بعد هذه المفاوضات جاء مكتوب الوضع القائم وهو أشبه باتفاق مبادئ وقع عليه دافيد بن غوريون والحاخام يهودا ليف فيشمان. حمل البيان المذكور قسمين، القسم الأول فيه تحفظ حول إمكانية تنفيذه في الدولة المستقبليّة، وفيه محاولة من بن غوريون وضع قيود على إمكانية تنفيذه بالكامل، واعتقد أنّ بن غوريون فعل ذلك من أجل طمأنة العالم أيضا بأنّ الدولة اليهودية ستكون ديمقراطية وغير ثيوقراطية، وتضمن المساواة للجميع على اختلاف أديانهم. وهذه مقولة تصريحية كانت هامة لبن غوريون من أجل الترويج لفكرة الدولة اليهودية قُبيل الحسم بخصوص قرار التقسيم، وربما تفهَّم قادة «أغودات يسرائيل» هذا التحفظ، ولكنهم لم يروا فيه ملزما لهم فيما بعد.

أمّا القسم الثاني من البيان فتطرق إلى قضايا عينية حول الدين والدولة، وأيضا شابها نوع من الضبابية وعدم التأكيد، حيث تطرّق إلى أربع قضايا مهمة: يوم السبت الذي التزم عُنِيَ به البيان بأنّه سيكون يوم راحة رسمي في الدولة اليهودية، وهنا جاءت الصياغة بمفردات مدنية وليس دينية. وهكذا لم يحدد البيان أيّة

ممارسات دينية ستكون أو يمنع ممارسات أخرى خلال يوم السبت، وإنما كان ضمانا بأنّه يوم الراحة الرسمي في الدولة فقط؛ أمّا القضية الثانية فهي موضوع الأحوال الشخصية، فقد جاء في البيان أنّ القيادة الصهيونية تخشى أن يؤدي هذا الأمر إلى تقسيم الشعب إلى قسمين، وأشارت إلى أنّها سوف تحدد تسويات عينية بشأنه، ويشير البيان إلى القضية الثالثة المتعلقة بموضوع الختم الديني على الأطعمة (كوشير)، ومنع أطعمة معينة أيام الأعياد، في هذا الصدد يذكر البيان أنّ الدولة القادمة سوف تتعهد بتوفير طعام شرعي في مؤسساتها، ولكن لم يشر إلى القيود الدينية في هذا المجال. أمّا القضية الرابعة فتعلقت بموضوع التعليم، حيث تعهد البيان بإعطاء نظام تعليمي خاص للمتدينين. ولم يشمل البيان قضايا أخرى مثل تعريف «من هو اليهودي»، والثقافة اليهودية. يشير الكاتب إلى أنّ البيان يحمل اتفاق عامّ حول مبادئ دون الالتزام بترتيبات عينية لتنفيذ ذلك.

ينطلق الفصل الثاني من الكتاب إلى العوامل التي أدت إلى اضمحلال الوضع القائم، ويزعم الكاتب أنّ السنوات الأخيرة تتميز باضمحلال كبير في الوضع القائم، حيث فقد الكثير من محتواه ومن صلته بالواقع، ويدرج الكاتب مجموعة من العوامل لذلك: تغييرات ديمغرافية أدت إلى صعود نسبة المحافظين والمتدينين في المجتمع اليهودي، تغييرات في دولة إسرائيل وقيَمها، فقد يرى الكاتب أنّ دولة إسرائيل عند قيامها تختلف بمنظومتها القيميّة عن دولة إسرائيل حاليا في مفهوم يهوديتها، وديمقراطيتها، فهي اليوم ليبرالية ومنفتحة ومعولمة أكثر من الفترة التي أعقبت تأسيسها. إلى جانب التحولات القيمية، فإنّ المجتمع الإسرائيلي بات مجتمعا استهلاكيا وماديا، حيث تراجع بسبب ذلك وعم الكثير من القيم التي تطور خلالها في العقود الأولى بعد الدولة. والعامل المتعلق بفاعلية المحكمة العليا، حيث تتدخل المحكمة في السنوات الأخيرة بشكل كبير في قضايا الدين والدولة، حيث أنَّ غالبيّة التغييرات التي طرأت على قضايا تتعلق بالدين والدولة جاءت بسبب قرارات المحكمة العليا، إلى جانب نشاط مؤسسات المجتمع المدني التي وضعت موضوع التعددية الدينية في مركز عملها، واستحضار تأويلات جديدة للدين في المجال العام، وتقديم خدمات دينية بديلة للقطاعات غير المتدينة، التي أصبحت أكثر وعيا للخدمات الدينية التي تريدها أو التي لا تريدها.

مواضع الاهتراء في الوضع القائم:

تتطرّق الفصول الثالثة حتى السادسة من الكتاب إلى قضايا جرى فيها اضمحلال في الوضع القائم، ونبدأ بموضوع يوم السبت، حيث أشار اتفاق الوضع القائم إلى أنّ يوم السبت هو يوم الراحة الرسمي في الدولة، وبلا شك أنّ اختيار السبت جاء لدواع دينية، وتم تقنينه يوم الراحة الرسمي من خلال القانون، والذي قيّد الكثير من النشاطات الاقتصادية، والثقافية ومنع المواصلات العامة، وغيرها. وتم تعديل القانون عام 2018، بعد تمرد الكثير من أصحاب المحلات الصغيرة والمراكز الثقافية على القانون بمساعدة قوانين محلية مساعدة مكّنتهم من فتح محلاتهم، فجاء تعديل القانون بضغط من الأحزاب الدينية، والذي منح لوزير العمل صلاحية إقرار فتح محلات يوم السبت أو منعها. ويشير الكاتب إلى أنّه لا يوجد قانون ينظّم بشكل منهجي وشامل مفهوم الراحة الرسمي يوم السبت. فجعل الأمر مفتوحا للتأويل على المستوى البلديات المحلية، وعلى مستوى المحكمة العليا. في المجمل يشير الكاتب إلى أنه حتى بداية سنوات الثمانينات وعلى الرغم من الصراعات السياسية، والاجتماعية والتوجه للقضاء، بقي يوم السبت يوما قُيّدت فيه التجارة، والمواصلات العامة، وتم فيه تقليص مساحات الترفيه وقضاء الوقت، ما عدا بعض التغييرات التي فرضها القضاء مثل فتح محطات الوقود والتلفزيون الرسمي أيام السبت.

التحول المركزي في مكانة السبت بدأ منذ منتصف سنوات الثمانينات، حيث بدأت عملية مقاومة التعامل مع السبت من منظور ديني، فقد ازدادت مظاهر التمرّد على يوم السبت نحو فتح المحلات التجارية، العمل أيام السبت، وقضاء وقت الفراغ وفتح المؤسسات الترفيهية. وحسب رأي الكاتب حدث ذلك من خلال التمرد من قِبَل المجتمع، والتوجه إلى القضاء، والتشريعات المحلية في الحكم المحلي، وفرض القانون بصورة مترهلة؛ مما ساعد على التمرد ومخالفة قانون السبت، فبدأت الكثير من القطاعات غير المتدينة ترى في يوم السبت يوما عاديا، وهو ما دفع المتدينين في السنوات الأخيرة وبسبب موقعهم المؤثر في حكومة نتنياهو في محاولات إرجاع الوضع كما كان عليه قبل الثمانينات، وتحديدا منع المحلات التجارية من فتح أبوابها، ومنع اعمال الترميم والصيانة في المؤسسات والشركات الحكومية، مثل سكك الحديد وشبكة الطرق.

أمّا بالنسبة للأحوال الشخصية، خاصة الزواج والطلاق، فقد منح اتفاق الوضع القائم

مكانة خاصة للمؤسسة الدينية اليهودية في هذا الشأن، ويُبرز الكاتب تناقضات بين أحكام الزواج والطلاق الدينية اليهودية وبين الأحكام الليبرالية، وهذا التناقض يُشكِّل إحدى الإشكاليات العالقة بين الدين والدولة في إسرائيل. في فترة المجتمع الاستيطاني قبل الدولة، لم تكن هذه الإشكالية قائمة لأن الأحوال الشخصية في الفترة الانتدابية اعتمدت على الإرث العثماني، وكان هنالك إجماع على ضرورة استمرار اتباع هذا الإرث، وقد عبّر اتفاق الوضع القائم عن هذا الإرث، ولاحقا بعد قيام الدولة في تشريع قانون المحاكم الشرعية اليهودية عام 1953. رأت الأحزاب الدينية في القانون المذكور إنجازا هاما لها، واعتبرت أنّ عدم تشريعه كان سوف يُحدث شرخا في المجتمع اليهودي، وهذا بالضبط ما فهمه أيضا قادة الدولة الجديدة. ويبيّن الكاتب أنه في العقود اللاحقة لهذا القانون، تآكل القانون بفعل تعديلات قانونية في الكنيست وقرارات قضائية أدت إلى تراجع حصرية المحاكم الشرعية الدينية في قضايا الزواج والطلاق. وكان من أهم تجليّات هذا التآكل اعتراف المحكمة العليا بالزواج المدني الذي يتم خارج الدولة، أو الزواج الخاص الذي يتم تسجيله في وزارة الداخلية، والاعتراف بالشريكة «المعروفة للجمهور» حتى لو لم يتم الزواج منها.

فيما يتعلق بمسألة تعريف من هو اليهودي، فإنّها لم تحظ هذا المسألة باهتمام خاص في اتفاق الوضع القائم. حيث لم يكن هنالك حاجة مُلحّة لمواجهة مثل هذا السؤال، ولكنه بات ملحّا مع تشريع قانون العودة، والذي يمنح الحق لكل يهودي بالهجرة إلى إسرائيل والحصول على الجنسية الإسرائيلية، فبات من الحاجة لتعريف من هو اليهودي، وهنا ظهر السجال بين التيار الديني الذي وضع معايير دينية صارمة لتعريف اليهودي، وبين التيار العلماني الذي أراد توسيع تعريف من هو اليهودي. وحتى سنوات الخمسينات هيمن التعريف اليهودي الأرثوذكسي على تحديد من هو اليهودي، غير أنّ العقود التي أعقبت ذلك شهدت اضمحلالا في هذا التعريف وتوسيعه لاستيعاب مجموعات يهودية أخرى، لم تر المؤسسة الأرثوذكسية فيهم يهودا مئة بالمئة، أو أنّهم غير يهود، حيث كانت تطالب بأن يتم تهويدهم حسب الطريقة اليهودية الأرثوذكسية، الأمر الذي حدث فيه تآكل أيضا نحو اقتراح خيارات تهويد بديلة بالذات من الصهيونية الدينية. كما اعترفت المحكمة العليا بكل بدائل التهويد، وخاصة مؤسسات التهويد الدينية الصهيونية الخاصة.

وحدث نفس التآكل في الوضع القائم فيما يتعلق بالطعام حسب الشريعة اليهودية

(كوشير)، وجاء ذلك من خلال نضال لقطاعات اجتماعية طالبت التحرر من المؤسسة الدينية في موضوع «الكوشير»، ولاحقا في قرارات قضائية ساهمت في هذا التآكل.

خلاصة:

يؤكِّد المؤلف أنّ غالبية محاولات ترتيب العلاقة بين الدين والدولة عبر تشريعات قانونية فشلت الواحدة تلو الأخرى، لا سيما في العقود الثلاث الأخيرة. ويشير الكاتب إلى أنّ اتفاق الوضع النهائي نظم قضية الدين والدولة في الفترة الأولى بعد قيام دولة إسرائيل، ولكنه لاحقا شهد اضمحلالا كبيرا في الواقع. ينضم هذا الكتاب إلى سلسلة من الكتب صدرت مؤخرا تحاول التعاطي مع سؤال الدين والدولة في إسرائيل، ومكانة الدين في المجال العام اليهودي، ويعتمد الكتاب على مصادر كثيرة في نقاش هذه المسألة، منها القوانين في الكنيست والتعديلات التي مرت عليها في العقود الأخيرة، فضلا عن قرارات المحكمة العليا. ويقدم الكتاب قراءة منهجية هامة مدعمة بالمصادر الأولية والثانوية في مقاربة مسألة الدين والدولة، ويعتقد الكاتب في نهاية الكتاب أنّه يجب رسم خطوط واضحة لفصل الدين عن الدولة عبر تأميم جزء من الخدمات الدينية أو إبقائها في يد الدولة مثل تعريف من هو اليهودي والإشراف على عملية التهويد الفردي (غيور)، لأنها لا تتعلق بسؤال من هو جزء من الشعب اليهودي، بل تتعلق بسؤال مدني من هو صاحب الحق في الحصول على المواطنة الإسرائيلية، بينما يقترح خصخصة جزء من الخدمات الدينية، أو القبول بالتعددية فيها، مثل الختم الديني على الطعام وتوسيع مساحة الحرية الفردية أيام السبت.

يندرج هذا الكتاب في إطار المحاولة لنقاش أوسع حول مفهوم الدولة اليهودية، بين التوجُّه الليبرالي وبين التوجُّه الديني، وترتبط خلاصات الكتاب مع مقولات أخرى تستأنف على الادعاء الأولي أنّ المجال العام الإسرائيلي يمر بعملية تديين، ويزعم فبي المقابل أنّ النضال لعلمنة المجال العام تحظى بنجاحات كبيرة بسبب النضال الجماهيري من أسفل، وقرارات المحكمة العليا من فوق، وبعض التعديلات القانونية، وهو ما جعل التيار الديني ينتفض ضد تغيير الوضع القائم، ومحاولته تقييد المحكمة العليا، وفرض تعديلات قانونية تحفظ مكانة الدين في الدولة والمجال العام، وتعظيم دَوْر المؤسسة الدينية الأرثوذكسية، معتمدين على صعود تأثيرهم السياسي في حكومات اليمين الأخيرة.

حسيب شحادة

كتاب جديد عن العربية الفلسطينية

دراسات مجمعيّة: العربيّة الفلسطينيّة وتراثها اللغويّ الشعبيّ، تحرير أهارون چيبع كلاينبرچر. الناصرة: مجمع اللغة العربية، 2020، 394 ص. + xx صفحة ملخّصات بالإنجليزية: ISBN 978-965-92678-2-8.

بين دفّتي هذا الكتاب الفريد من نوعه ثلاثةَ عشرَ مقالًا، كتبها أربعة عشر باحثًا عربيًا وأجنبيًا، كُتب معظمُها أصلًا بالعربية، ونُقِل القسم الباقي من الإنجليزية إلى العربية. يُلاحَظ أنّ أكثر من نصف المقالات، تُعنى بجوانب لا تتعلّق مباشرة ببحث لهجة فلسطينية معيّنة من حيث علما الصوتيات والأصوات الوظيفي (الفونوتيكا والفونولوجيا)، علم الصرف، علم النحو، بل تعالج مواضيع أخرى مثل الاقتراض من لغات أخرى، تاريخ عربية فلسطين، حقول دلالية معيّنة: الإنجليزية في المخزون اللغوي الفلسطيني في إسرائيل بقلم محمّد أمارة وهو منقول عن الإنجليزية، ص. 43–63؛ تقرير ثانٍ عن إعداد أطلس لغويّ عربيّ لشمال إسرائيل بقلم پيتر بينشتدت تُرجم من الإنجليزية، ص. 65–84؛ مراسلات لغوية بين اللاهوتي والمستشرق الألماني غوستاف هيرمان دالمن ورواة محليين في بدايات القرن العشرين وبخاصّة د. توفيق بشارة كنعان البتجالي (1882–1964) بقلم المحرّر كلاينبرچر، ص. 121–143؛ الألفاظ الإيطالية في اللهجة الفلسطينية بقلم معين هلّون، ص. 289–321؛ ملاحظات حول تاريخ اللغة العربية في فلسطين بقلم سيمون هوبكنز، كُتب في الأصل بالإنجليزية ونُشر عام 2012 ونُقل هنا إلى العربية، ص. 323–365؛ المكان في لغة وثقافة لهجة الصانع العربية في النقب: حالة الخروف والماعز بقلم ليتيتسيا تشركليني والمقال مترجم عن الإنجليزية، ص. 85–120؛ البكائيات في قريتَي كفرياسيف وأبو سنان: أصالة، شجن وإيمان بقلم ابنة كفرياسيف لورين اسعيد، ص. 167–195؛ المعجم الخاصّ بألفاظ زراعة القمح في الجليل شفاعمرو نموذجًا بقلم رنا سعيد صبح الشفاعمرية، ص. 227–263؛ الدلائلية في السرد العربي التقليدي في النقب: الإستراتيجيات الصرفية والمعجمية والتركيبية–الخطابية بقلم روني هنكين والمقال منقول عن الإنجليزية، ص. 367–393. المقالات الثلاثة الباقية تتناول نواحي معيّنة في لهجة/

لهجات فلسطينية وهي: لهجة الجواريش في الرملة بقلم فيرنر أرنولد وموسى شوارية، ص. 21–41؛ فروق بين لهجات عربية في إسرائيل في مجال الصوتية –الفونيتيكية بقلم يهوديت روزنهويز، ص. 145–166؛ المستوى الصوتيّ للهجة كفرياسيف بقلم ابن كفرياسيف حسيب شحادة، ص. 197–225؛ تركيب الإضافة في العربية الفلسطينية الشمالية بقلم ورد عقل من المغار الجليلية، ص. 265–287.

في الواقع، لم أجد خطّة معيّنة واضحة في ترتيب إيراد هذه المقالات في الكتاب؛ ربّما كان من المناسب أو الأفضل الابتداء بفذلكة تاريخية عن عربية فلسطين فدالمن ورواته، فما دخل هذه العربية من الإيطالية والإنجليزية والنواحي الدلالية ثم المقالات التي تُعنى بأصوات اللهجة أو صرفها ونحوها وأخيرًا الأطلس.

أحسنَ محرّر هذا الكتاب، الباحث والمحاضر في قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة حيفا، أهارون چيبع كلاينبرچر، صُنعًا في كتابة مقدّمة ضافية (ص. 9–20)، تناول فيها عدّة نواحٍ متعلّقة بموضوع الكتاب قيد العرض والمراجعة. من تلك النواحي والمعلومات، نكتفي بذكر ما يلي. تعود بداية ظهور دراسات حول اللهجات الفلسطينية إلى أواخر القرن التاسع عشر، وجلُّها كان باللغة الألمانية، ويبدو أنّ رائد تلك الدراسات كان ليونهارد باور (Leonhard Bauer, 1865–1964) عن لهجة القدس، وتلاه آخرون أمثال إيبرهارد فون مولينن (Eberhard von Mülinen 1861–1927) عن لهجة حيفا ولهجات سبع قرى أخرى، وغوتهيلف برغشتراسر (Gotthelf Bergsträßer, 1886–1933) وأطلسه اللغوي الهامّ والمعروف من العام 1915، واللاهوتي غوستاف دالمن (Gustaf Dalman, 1855-1941) في عمله الضخم كمّاً وكيفًا، ثمانية مجلّدات حول كلّ جوانب حياة الفلّاح الفلسطيني. ثم يعرّج كلاينبرجر لمامًا على محطّات تالية أساسية في مضمار الأبحاث اللهجية الفلسطينية، ذاكرًا عيّنة من أسماء الباحثين، إلى أن يصل إلى أواخر القرن العشرين ومشروع بحث لهجات الجليل (أطلس لغوي، لايدن 2019) عبر تسجيل مئات النصوص، قام بها طلّاب عرب في جامعة حيفا. ويُلاحَظ غياب أيّ عربي (حتّى فلسطيني) ضمن مجموعة الباحثين الإسرائيليين والأجانب لا سيّما الألمان. ومن المعروف أنّ لهجات عربية عديدة كانت قد اندثرت كلهجات الأندلس وجزيرتي صقليا وبنت الريح. ويذهب المحرّر إلى أنّ اللهجات الفلسطينية هي بمثابة حلقة وصل بين مجموعتي ماكرو متباينتين: الماكرو الشامية والماكرو المصرية– السودانية. وممّا جذب انتباهي قول المحرّر «من ذلك نشير إلى أنّ النساء هنّ من يبدأن عادة بحدوث تغييرات فونولوجيّة وليس الرجال المتحفّظين أكثر من الوجهة اللهجيّة» (ص. 16).

قلتُ إنّ هذا الكتاب فريد من نوعه لأنّه، كما ورد في مقدّمته، يُعتبر الأوّل في موضوعه، ويصدر من قِبل مجمع اللغة العربية في الناصرة، ثم إنّ المساهمين فيه هم سبعة من العرب الفلسطينيين (منهم ثلاث فلسطينيات درسن لدى المحرّر كلاينبرجر في جامعة حيفا) وستّة من اليهود والأجانب. ويذكر المحرّر ذلك الاعتقاد الشعبي السائد القائل بعدم وجود نحو (قصد في تقديري قواعد) في اللهجات عامّة وهذا بالطبع غير صحيح (ص. 18). ومن المعروف منذ القدم وحتّى يومنا هذا قلّة، إن لم نقل نُدرة اهتمام الباحثين العرب بلهجاتهم، لغات أمّهاتهم. ويعود السبب الرئيس في هذا الإهمال أو الابتعاد عن هذا الموضوع للرأي السائد بأنّ العربية المحكية دونية، محرَّفة ومزيَّفة من الفصَحى الأصلية ولا قواعد لها، والاهتمام ينبغي أن يُكرَّس للغة المكتوبة، الفصيحة. وتجدُر الإشارة إلى فضل آخرَ يُضاف إلى إنجازات الباحث كلاينبرجر، وهو مساهمته في إعداد كادر جديد شابّ من الباحثين والباحثات من العرب في مضمار القيام بأبحاث معمّقة في لغات أمّهم، اللهجات الفلسطينية؛ إذ إنّ توثيق لغة الكلام الحيّة الطبيعية بتجليّاتها المختلفة، قبل تغيّرها وتفشّي الألفاظ العبرية وانحسارها، مهمّة مقدّسة لما فيه من ثراء لغوي وحضاري لناطقيها. لا يُعقل أن يظلّ بحث اللهجات العربية حِكرًا على المستشرقين وباحثي اللهجات الأجانب، وأبناء تلك اللهجات لا يتخصّصون في بحث هذا المجال الواسع والهامّ.

في بداية القسم السفلي من المقالات، يجد القارىء قبل الملاحظات الهامشية، نبذةً عن الكاتب، وفي ذيل المقال، كما هي العادة في الدراسات العلمية، هنالك قائمة بالمراجع، ويتراوح عددها من سبعة إلى أكثرَ من مائة (أنظر ص. 41؛ ص. 358–365) ونصيب الأسد من تلك المراجع مكتوب بالإنجليزية ورأيت مرجعًا واحدًا باليابانية (= س. يودا، مدخل إلى العربية الفلسطينية، أوساكا 2011، أنظر ص. 336). وفي هذا السياق، لا مندوحة من التلميح إلى ملاحظتين وهما: ليست كلّ المراجع المثبتة في نهاية المقالات مذكورة في المتون أو في الحواشي؛ إحالة القارىء إلى مرجع ما بذكر اسم عائلة المؤلّف وعام صدور البحث فقط، يجب تجنّبها ورفضُها في الأبحاث الجادّة، لا يُعقل أن يُحيل الكاتبُ القارىءَ إلى كتاب فيه مئات الصفحات بدون ذِكر أرقام الصفحات أو الفصول ذات الصلة أقلّه (أنظر مثلًا ص. 43–46، 48–50، 52، 55، 58؛ ص. 86–89، 91–92، 94–95، 98، 113، 126، 129، 147، 170، 372، 378؛ قارن هذا بما في الملاحظات الهامشية في الصفحات 70–73، 75–81).

أُشير بإيجاز في ما يلي إلى مواضيع هذا الكتاب مضيفًا بعض الملاحظات. من استعمالات لهجة الجواريش ذوي الأصول الليبية والقاطنين في مدينة الرملة: شنُووَ تِبّي أي ماذا تبغي؛

نبُّ نِمْشُ أي أبغي أن أذهب؛ وَجْتاش أي متى؟ شِنْ حالَك أي كيف حالك؛ تَوَّ أي الآن؛ كَراعِ أي رِجلاي؛ سيدِ أي أبي للتعظيم، دَبَش أي ملابس؛ عْويلَ أي أولاد صغار، جمع عَيِّلَ؛ فَمّ بتفخيم الميم أي فم؛ أمِّ بتفخيم الميم أي أُمّي؛ نَخْذوهَ أي نشرب القهوة؛ خيرَك (ē) أي ماذا حدث لك؟ والضمائر المنفصلة هي: أنا، إنْتَ، إنْتِ، هُوَّ، هِيَّ، إحْنَ، إنْتُ، إنْتِنْ، هُمَّ، هِنَّ. وحسنًا صنع كاتِبا المقال عن لهجة جواريش الرملة بإرفاقهما للتوطئة ولمحة عامّة عن هذه اللهجة نصًّا منقحرًا مشفوعًا بملاحظات في الهامش، تلَته ترجمة للعربية الفصيحة. حبّذا لو وُضع النصّ الأصلي المنقحر مقابل الترجمة الفصيحة.

من نافلة القول إنّ انتقاء عنوان موفّق لبحث ما، يجب أن يُقدِّم، على أقلّ تقدير، بعض الإطار العامّ لما يرد في المتن، ولكنّ الأمثلة لعدم التوفيق في ذلك الاختيار ليست نادرة. أظنّ أنّ من يقرأ هَذا العنوان «الإنجليزيّة في المخزون اللغويّ الفلسطينيّ في إسرائيل» يفهم ويتوقّع أن يُعالج الكاتب نصيب هذه اللغة الأجنبية في العربية الفلسطينية، ولكن عند القراءة يتفاجأ القارىء بأنّ هذا المقال يدور حول دراسة العربي داخل الخطّ الأخضر للغات ثلاث – العربية المعيارية، العبرية والإنجليزية، عبرنة عربية هذا العربي، تعليم الإنجليزية في المدارس العربية في البلاد ومقارنتها بالمدارس اليهودية، منهاج الإنجليزية الجديد، كُتب التعليم (يتعلّم العربي عن الثقافتين اليهودية والغربية ولا يتعلّم عن ثقافته هو، ص. 49) وإنجازات العرب المتدنية مقارنة بمستوى أقرانهم اليهود؛ وقريبًا من نهاية المقال يصل القارىء إلى عنوان فرعي: الاستعارة من الإنجليزية في أربع خمس فقرات لا تُغني ولا تُسمن من جوع؛ وقُبيل نهاية المقال يتطرّق الكاتب لاستخدام العرب في البلاد للأبجديتين العبرية واللاتينية في مراسلاتهم. ومن الألفاظ المقترَضة من الإنجليزية أو ربّما عن طريق العبرية أُشير إلى مجموعة ضئيلة من الألفاظ المعروفة للجميع مثل: التلفزيون، اللمبة، الراديو، الإنترنت وإنفلونزا والستالايت وديزني كيدز وديسكاونت بنك (ص. 53–56). كما أنّ الدقّة في استخدام المصطلحات أمر مفروغ منه في مثل هذه الأبحاث فالقول «العربية اللغة الأم للطلاب» غير دقيق (ص. 44، 46). ولمزيد من الإيضاح بوُسع القارىء مقارنة هذا المقال بمقال مُعين هلّون حول الألفاظ الإيطالية في اللهجة الفلسطينية.

في المقال حول إعداد أطلس لغوي للعربية المحكية في شمال البلاد (ص. 65–82)، يقدِّم بيتر بينشتدت تقريرًا مفصّلا (ص. 74 ملاحظة 18) عن الجانب اللفظي لكلمات مختارة مثل الضمائر المنفصلة، بناءً على تسجيلات نقحرها طلّاب عرب في جامعة حيفا، كما

نوّهنا أعلاه، وعلى ضوء استبيانات أعدّها المؤلف الألماني. لا أُضيف جديدًا إذا قلت بأنّه لا بدّ من التحقّق أو التأكّد من بعض الظواهر اللغوية وذلك عن طريق القيام بجولات ميدانية متتالية وبشكل طبيعي بدون آلات تسجيل وسماع محادثات طبيعية بين أفراد أهل اللهجة. بخصوص لهجتي، كفرياسيف في الجليل الغربي، بالقرب من مدينة عكّا (الموقع 18 في الأطلس)، ورد على لسان حاييم بلانك، أبو دهود، العام 1953، رحمه الله، تسجيل الصوت u لضمير الغائب المتّصل وهنا يذكر بينشتدت توثيق الحركة o أيضًا في استبيانه ذاكرًا المثل ammō، (عَمُّهُ). في لهجتي ولهجة أبي وجدّي ووالد جدّي من جهة أبي نجد الألوفونَين u, o و i, e. والصيغة المذكورة ammō، لا تعني «عمُّه» كما ذُكر في لهجتي بل معناها «العمّ» معرَّفًا مثل sidō, ḫalō إلخ. (النبرة على المقطع الأخير). أيّ «الجدّ، الخال». وقد تكون هذه اللاحقة من بقايا التعريف في السريانية الكلاسيكية (أنظر مثلا ص. 220–221 في الكتاب قيد العرض). وأُضيف أنّ الصيغة hunni/ هُنَّ التي سمعها أبو دهود في كفرياسيف أيضًا في منتصف القرن الفائت، ليست أصيلة في بلدتي، وفي تقديري كانت آونتها على ألسنة من قدموا إلى البلدة وسكنوا فيها. هذا يذكّرني باستعمال اللفظة «لسّه» بدلًا من «بَعِد» لدى امرأة وحيدة في حينه، قبل خمسة–ستّة عقود لتبدو مدنية لا قروية! وقد أسترعى انتباهي القول بأنّ «نِحْنَ» العادية في سوريا ولبنان مستخدَمة عادة فقط في دالية الكرمل وعكّا (ص. 81 ملاحظة 39) وفي هذا في تقديري نظر.

في مقالها حول المكان في لهجة آل الصانع البدوية في النقب، استنادًا إلى ستّة عشر راويًا وراوية، تحاول ليتيتسيا تشركليني (قارن ص. 386 ملاحظة 62) بعد مقدّمة مسهبة نوعًا ما عن النظريات المختلفة، الوقوف على أساليب التعبير عن الحيّز/المكان بالنسبة للمتكلّم، ثم مسألة توافق المعرفة اللغوية والإدراكية أم لا. في مثل هذه الحالات يُطرَح السؤال: هل من الإنصاف والنجاعة بحث ظواهر لغوية واجتماعية على ضوء نظريات غربية؟ لغويّا لا يجد القارىء ضالّته في مثل هذه المقالات غير السهلة لغرابة الموضوع بالنسبة للقارىء العربي العادي من جهة، ومن جرّاء الترجمة من الناحية الأخرى (يبدو لي أنّه في بعض الحالات، على الأقلّ، لم يرَ الكاتب مقاله المترجم ولا يعرف القارىء في ما إذا كان هناك مدقّق لغوي لما في دفّتي الكتاب؛ أنظر ص. 342–343 والملاحظة الهامشية رقم 56، المترجم لم يعرف أنّ بروفيسور ي. چاربل 1901–1966 امرأة وليست رجلًا؛ كان لكاتب هذه السطور الشرف في أن كان أحدَ طلّابها في بداية ستّينات القرن الفائت في الجامعة العبرية، وكانت تُطلق على نفسها اسم «غزالة» بالعربية فهذا معنى اسمها الشخصي بالروسية).

في مساهمته حول المراسلات بين دالمن الألماني ورواة محليّين في بداية القرن الماضي 1900–1935، يعرض كلاينبرچر، على ضوء ما عثر عليه في أرشيف دالمن في ألمانيا، الكثير من التفاصيل والمعلومات القيّمة عن الحياة في فلسطين آنذاك وعن العربية المحكية. الرواة العرب الفلسطينيون كانوا توفيق كنعان، القسّ؟ باسل خليل باسل والقس سعيد عبّودي/ عبود أشقر (123، 128). ألفاظ فلسطينية من الناصرة: لبن إمّه، رز مطبّق، يخني (ص. 123)، بيْنْدْبو، شْعيريّه (لا أعرفها) أي مجوّهرات من الذهب تقدّم للعروس (ص. 124)، زَفّه، بنَقِّط (ص. 125)؛ 13 صنفًا من الزيتون الفلسطيني، مثل: النبالي، محمّد شمّوس، صوَري، ملّيسي، ذكّاري، أصلي/ بلدي، شلاطي؟، شاميّه (ص. 126–127)؛ العَفير، وَخْري (ص. 128)؛ الأجرد اسم شهر كانون الأوّل، الموسم البدري والوخري بالنسبة لعيد اللد، المستقرَضات هي آخر ثلاثة أيّام شباط وأول أربعة أيام آذار، جُمْعه مشمشيه أي أسبوع قصير (ص. 130)؛ عرقرب، الأدهمية أي مغارة النبي إرميا (ص. 133)؛ كسر/ قطع/ قصّ الخبز، زَرْب أي لحم الخروف المشويّ (في العربية الفصيحة: شيّ اللحم في حفرة مطمورة)، داخون (134)؛ الجرو (ص. 135)؛ مْخَمِّن، قُفَف/ قْفاف (ص. 136). يختم الكاتب مقالَه هذا بالإشارة إلى أنّ المخابرات الألمانيةَ، كانت قد اُستغلّت بعض الباحثين من أجل مصالحها القومية. وبالنسبة لدالمان يبدو أنّ اهتمامه الكَبير بالفلاح الفلسطيني، ناجم عنِ اُهتماماته الدينية، إذ رأى بالفلّاح الفلسطيني مرآةً للحياة أيّام يسوع المسيح وقبلها.

ولا بدّ في هذا السياق، من التنويه بما أشار إليه كلاينبرچر في استنتاجاته: دالمن لم يذكر معظم رُواته اللغويين ولم يشكرهم بشكل واضح إلّا عبد الوالي من منطقة البحر الميت (ص. 137). هذه الظاهرة، استعانة الباحث الغربيّ، لا سيّما في الأبحاث اللهجية، بأبناء اللهجات ذات الصلة، بدون ذكر أسمائهم وبدون شكرهم في البحث ليست، وللأسف الشديد، نادرةً حتّى في يوم الناس هذا. قد تكون مكافأة الناطق باللهجة ببعض المال أو بطرق أخرى سببًا في ذلك. هل هذه الظاهرة تندرج تحت عنوان السرقة الأدبية plagiarism؟

(أُشير هنا إلى بعض الهفوات المطبعية وغيرها: Nürnverg ص. 121؛ Greifdwald, ص. 122؛ ملاحظات لا سامية ومن الأنسب استخدام ملاحظات ضدّ اليهود، ص. 124، الفنلندية من أصل سويدي والمقصود الفنلندية الناطقة بالسويدية كلغة أمّ، ص. 124 ملحوظة 8؛ يخفض رفيقاتها أنظارهن، ص. 125؛ كما واشتهر، ص. 129؛ علم الأشكال، هل بمعنى علم الصرف مستعمل وأين؟ ص. 15، 17، 136 وفي

مواضع أُخرى؛ يتقن اللغة الألمانية بطلاقة، ص. 137؛ يان ريتسه من النرويج ص. 14 والصواب: من السويد).

تُعالج روزنهويز في مقالتها سمات معيّنة للفظ الحركات i, a, u أكوستيكيًا لدى البدو والدروز في الجليل، على ضوء نصوص مسجّلة لستّة طلّاب بين العشرين والثلاثين عامًا من العمر في العام 2014. يبدو أنّ هذا الموضوع جديد في الأبحاث اللهجية ولهجتا المستَجوَبين تختلفان عن باقي لهجات البلاد. الحركتان i, a قصيرة وطويلة أكثر انتشارًا من e, o, u قصيرة وطويلة. وقارنت الكاتبة ما توصّلت إليه مع ما في لهجات المسيحيين والمسلمين في بحث نُشر عام 2014. من نافلة القول وجود فروق بين هذه اللهجات، ولطريقة البحث أهمية كبيرة في التوصّل إلى نتائج. ومن الطبيعي وجود فروق صوتية بين لهجات الدروز والمسيحيين والمسلمين. ما يعتري هذه اللهجات المتقاربة جغرافيًا من تغيّرات من الداخل ومن الخارج بحاجة لأبحاث منفردة مستقبلًا.

في مقالها المبني أساسًا على بحث ميداني تناولت لورين إسعيد موضوعًا في طريق الانقراض، البكائيّات بأنواع ثلاثة (النَدْب، النَدّاب/ة، النوّاح/ة، القول، القوّالة، القوّيلة، مناحة، عزا، مِدالة، معادة، نواع، تناويح) لدى مسيحيّي قريتها كفرياسيف في الجليل الغربي ولدى دروز قرية أبو سنان المجاورة. إذ أنّ هذه العادة قد اندثرت عند مسلمي القريتين. ويتبيّن أنّ الدروز محافظون أكثر من المسيحيين بخصوص محتوى البكائيات وقاموسها. تورد الكاتبة عيّنة منقحرة بالحرف اللاتيني من تلك البكائيات وتشرح باختصار معاني الكلمات غير المألوفة في ملاحظات هامشية. من تلك الألفاظ: تْوايَنو أي تفقّدوا؟!، توبَت من التابوت وتَرْبَت من التربة:

(قارن: Haseeb Shehadeh, Børad and His Brothers in the Kufir-Yasif, Dialect. In: Dialectologia Arabica. A Collection of Articles in Honour of the Sixtieth Birthday of Professor Heikki Palva. Studia Orientalia, Edited by the Finnish Oriental Society, 75, Helsinki 1995, (pp. 229–238

ملاحظة عامّة، ربّما كان من الأنسب استخدام جذر آخر بدلا من «غنّى» في هذا المقال مثل «قال، تلا، ردّد إلخ.» أنظر ملحوظة رقم 64.

يبدو، بناءً على ما بين يدينا من مراجع، أنّ وصف الباحث ابن كفرياسيف حسيب شحادة والمقيم في فنلندا منذ ثلاثة عقود تقريبًا لأصوات لهجته، لغة أُمّه، كفرياسيف بالقرب

من مدينة عكّا الساحلية، هو الأوّل في هذا المجال (أنظر قائمة المصادر). هنالك بالطبع حاجة في توسيع وتعميق هذا البحث مستقبلًا مشفوعًا بنصوص مختلفة. كما لا بدّ من وصف صرف هذه اللهجة ونحوها، إذ لكلّ لهجة عربية قواعدها التي قد تكون خاصّة في بعض الجزئيّات. هذا إضافة إلى جمع مسارد معجمية وَفق حقول دلالية معيّنة مثل: لغة الطفل، لغة النساء، ألفاظ الزراعة على أنواعها، أسماء الآلات والأدوات على اختلافها، أسماء الثروة النباتية والحيوانية، ألعاب الأطفال، إلخ. من الأمور الهامّة عند بحث لهجة كفرياسيف وغيرها التركيز على لهجة السكّان الأصليين المحفوظة عادة في أفواه المسنّين والمسنّات الذين لم يتأثّروا كثيرًا بالعربية المعيارية (راديو وتلفزيون، المسجد والكنيسة ومجلس الدروز) وبالعبرية وبلهجات نازحين من قرى وبلدات عربية أخرى إلى بلدة اللهجة قيد البحث. لدى شحادة منذ سنوات نصوص نثرية وشعرية بلهجات فلسطينية وبخاصّة لهجة كفرياسيف، زهاء المائتين وخمسين صفحة وهي جاهزة للطبع.

سيّدة فلسطينية أُخرى، رنا سعيد صبح، كتبت عن حقل دلالي محدّد بناءً على عمل ميداني واستخدام معاجم: عيّنة من ألفاظ زراعة القمح (مسرد فيه قرابة الأربعين مادّة لغوية) في لهجات مدينتها الجليلية شفاعمرو وسكّانها من المسلمين والمسيحيّين والدروز، وهو مقتطع من دراسة في جامعة حيفا لاستكمال مقرّرات شهادة الماجستير، الشهادة الجامعية الثانية، عام 2015. صُنّفت تلك الكلمات إلى خمس مجموعات وهي: إعداد التربة؛ الزرع؛ جنْي القمح؛ التغمير والرجاد؛ الدراسة والتذرية. تقصّت الباحثة معاني الكلمات وقارنتها بالعربية الفُصيحة، بلهجات أخرى وبالعبرية وبالسريانية وباستعمالات مختارة لها. في ما يلي أُسجّل عيّنة من الألفاظ والأقوال غير المستخدمة في لهجة كفرياسيف: بْحاشِه أي بَحش، ص. 230؛ ما تكبر غير المزبِلِه، ص. 232؛ صوصَل بمعنى جمع الأعشاب المقتلعة بعد الحرث لئلا تنمو من جديد، ص. 233 (في كفرياسيف المعنى: فرز الشوائب في القمح الموضوع في ماء فتطوش تلك الشوائب عادة)؛ قطبوس بمعنى الخادم سريع التلبية، ص. 233؛ أَحْوير، ربّما من الحيرة، أي زراعة في غير موسمها، ص. 234؛ بَذرْنا الحبّ وتوكّلْنا ع الربّ، ص. 235؛ تِتْبيعه أي الشتلة أو البذرة لملء الفراغ، ص. 236، عندي لحّق، تلحيق؛ زيوَن أي قلّم، ص. 238؛ زوان بلادنا ولا القمح الصليبي، ص. 238؛ العْشاب غلب الكْراب، ص. 240؛ عَفير أي بذر الحبوب مبكرًا في تشرين أوّل، ص. 240؛ احصد شعيرك فطير واصبرع قمحك ت يطير، ص. 244؛ إن غلّت وراها آذار وإن أمحلت وراها آذار، ص. 245؛ رَجَد أي نقل المحصول إلى البيدر، احصُد وراجد، ص. 249؛ هل لفظة تِبْنه مستعملة؟، ص. 253؛ صَليبِه أي كومة القمح الموضَوعة في وسط البيدر، ص. 255. إنّ قراءة

هذا المقال لا تُعطي صورة واضحة عن عربية السكّان الشفاعمريين من مسلمين ودروز ومسيحيين وعن الفروق بينهم، وكان من الأهمية بمكان التركيز على ما يفسّره ويقوله الرواة والفلّاحون كبار السنّ أكثر من تجميع روتيني لما في المعاجم المعروفة. ثم لا بدّ من الحذر الشديد إزاء تأثيل الكلمات، إذ لا يُطلب في رسالة ماجستير الخوض في هذا المجال الشائق والشائك جدّا، فالكثير من اللغويين المعروفين يتجنّبونه.

الباحثة الفلسطينية الثالثة والأخيرة، ورد عقل، من بلدة المغار في الجليل الأسفل ويسكنها الدروز 75% فالمسيحيون 23% فالمسلمون 20%، كتبت مساهمتهاعن بنية الإضافة في لهجات شمال البلاد معتمدة جزئيًا على أطروحتها للدكتوراة (مخطوط) حول الإيجاز والزيادة في تراكيب اللّهجات الفلسطينية الشمالية: بحث وصفي مقارن، جامعة حيفا 2014. وللإضافة بنيتان أساسيتان، تركيبية وتحليلية (أو مضاف ومضاف إليه بدون أي فاصل بينهما سوى أل التعريف أحيانًا من جهة ووجود فاصل بين عنصري الإضافة مثل: التراكتور ل/ إنْتاع/ تبع/ تاع/ بتاع/ إمتاع/ شيت جارنا إلخ.) عُرضت في المقال أربع بنًى نحوية متفرعة من البنيتين الأساسيتين. وتبيّن أنّ عربية شمال البلاد تفضّل عدم استخدام رابط بين جزئي الإضافة بل تنتج صيغًا جديدة متّسمة بالإيجاز. يستند هذا البحث على عمل ميداني من جهة وعلى تسجيلات صوتية. من الواضح أنّ موضوع هذين النمطين من بنية الإضافة في المدن والقرى المذكورة: أبو سنان، البقيعة، الجديّدة، حيفا، دالية الكرمل، دبوريّة، دير حنّا، الرامة، الرينة، ساجور، شفاعمرو، صندلة، طرعان، عكّا، عكبرة، عين الأسد، عين ماهل، كابول، الكبابير، كسرى، المزرعة، المشهد، المغار، الناصرة، يانوح، بحاجة إلى المزيد من الاستقراء والتفصيل ورصد سمات مشتركة وأخرى مختلفة بين تلك الأماكن.

وحول اقتراض المحكية الفلسطينية لبضعة مئات من الكلمات القديمة من الإيطالية (وأحيانًا من الفرنسية) عن طريق اللغة العثمانية، كتب هلّون مساهمته معتمدًا على بحث ميداني من ناحية، وعلى أرشيف التراث الشفويّ في جامعة بيت لحم، ومن معجم ألفاظ الحضارات القديمة الذي سيُنشر من الناحية الثانية. من تلك الكلمات الدخيلة نذكر هنا: أُزّيطه أي جريدة، مجلّة؛ إسْبطار/ اسبيتار أي مستشفى؛ أسماء أوراق اللعب: بستوني، كُبّا، ديناري، سْباتي؛ بالطوَ؛ صَلَطة؛ مَصْطره؛ إسكَمله؛ فانيلا؛ بَسْبور؛ بوليت؛ بجاما؛ كورْبه؛ نُمره؛ هستيريا؛ سيچاره؛ بطّاريّه؛ إسفلت؛ إستمارة؛ بابور؛ بازيلا؛ باكيت؛ بالون؛ براڤو؛ بُرطاش؛ برنيطه؛ بسكوت؛ بُكله؛ بندوره؛ بنزين؛ بوسطه؛ برميل، خرطوش، طاسه، طاوله، قنديل، لامبه؛ ليتر؛ منديل؛ موضه؛ وِنش. أكرِّر

ما نوّهت به أعلاه بأنّ موضوع التأثيل اللغوي (etymology) شائق وشائك جدّا ومعظم اللغويين المعروفين يتجنّبون ولوجه لكثرة العثرات والمطبّات وغياب بعض الوسائل العلمية الضرورية في الاستقراء تاريخيًا، لغويًا، اجتماعيًا، جغرافيًا، اقتصاديًا، زراعيًا، علميا إلخ. نذكر مثلا لفظة «منديل» المذكورة في العيّنة الآنفة وهي في المعاجم العربية القديمة وموجودة في لغات سامية مثل السريانية الكلاسيكية ذات التأثير الكبير على العربية وفي الجيعز والأمهرية والتجري والتجرينيا.

في مقاله الموسوم بـ «ملاحظات حول تاريخ اللغة العربية في فلسطين»، يعالج الكاتب البريطاني الأصل سيمون هوبكنز في أكثرَ من نصفه ما لا يُستشفّ من العُنوان؛ قضايا لغوية في علم الأصوات والصرف والنحو والمعجم (ص. 336– 356)، وكلّ ذلك استنادًا إلى مراجعَ زاد عددها عن المائة (مع هذا لا ذكرَ مثلًا لأطروحة باحث اللهجات الفذّ حاييم بلانك (1926–1984) حول عربية شمالي فلسطين، دروز الجليل الغربي وجبل الكرمل، 1953)! في نهاية المقال، ص. 356 وفي مستهلّ الخلاصة يكتب: «بحثنا قليلًا في تاريخ العربيّة الفلسطينية، ذاكرين بعض المصادر، وناقشنا عددًا من الميزات الملموسة للّغة» وفي نهايتها جاء «إنّنا نتذكّر مرّة أخرى أنّ فلسطين – عرقيًا ودينيًا ولغويًا واجتماعيًا – تظلّ مكانًا مُعقّدًا جدًّا» (ص. 357). وأذكر هنا بعض الأمور التي وردت في هذا المقال «وقسم منها [العربية الفلسطينية] يختلف بعضه عن بعض كثيرًا لدرجة ألّا يكون مفهومًا بصورة متبادلة» (!؟، لا أمثلة ولا مصادر)، ص. 324؛ العربية كانت حاضرة في فلسطين قبل الفتح الإسلامي، ص. 326؛ شُحّ المعلومات عن المحكية الفلسطينية منذ الفتح الإسلامي وحتّى القرن التاسع عشر، ص. 330؛ قلّة اهتمام العرب ببحث لهجاتهم، ص. 330؛ وثائق أرشيف البرديات في عوجا الحفير في جنوبي فلسطين باليونانية والعربية تُلقي الضوء على العربية المحكية في فلسطين بعد الفتح الإسلامي بعدّة عقود، اختفاء لاحقة الرفع في جمع المذكّر السالم –ون واستخدام اللاحقة –ين بدلها، ص. 330–331؛ وجود اللفظة «طرْحه» بمعنى غطاء الرأس منذ القرن التاسع عشر، ص. 334–335 وقارن ص. 255–256؛ في أواخر القرن التاسع عشر بدأ اهتمام جادّ بالعربية الفلسطينية من قِبل الألمان بشكل خاصّ؛ ظهور ترجمات للعهد الجديد بالعربية الفلسطينية، ص. 336 (لا إحالة لمصادر! وانظر ص. 348 ملاحظة رقم 75)؛ ما زالت العربية الفلسطينية غير موثّقة كما يُرام، ص. 336؛ استعمال غريب في بعض قرى ضواحي القدس: تأتي اللاحقة ta– بمعنى ضمير النصب والجر للغائب نحو: šufnāta أي رأيناهُ، ص. 336؛ اختلاف في لفظ الحركات التالية وَفق السياق لدى مسلمي الناصرة: i /e, o /u ص. 337، هذه الظاهرة في نظري بحاجة لبحث منفرد.

من المعروف لكلّ مهتمّ باللهجات العربية الفلسطينية وغيرها من أخواتها، أنّ أصواتًا معيّنة مثل الجيم والقاف تُلفظ بطرق مختلفة، تنمّ عادة عن النمط الحضري أو القروي أو البدوي، وأحيانا الانتماء الديني نحو: آل، كال، قال (مثلا الدروز)، چال بالترتيب. يرى هوبكنز أنّ المسيحيين الناطقين بالعربية في فلسطين لفظوا القوف السريانية همزة كما هي الحال في عربيّتهم، على ضوء ما ورد أوّلًا عند ابن العبري المتوفى عام 1286، ثم عند بيترمان عام 1865، ص. 340–341. ثمّ يتحدّث الكاتب باختصار عن تحوّل الـ ō إلى ā وإلى ē وظاهرة الإمالة النادرة: إمْبيرِح، سيعَه، مئذنه إلى ميدنه، حائط إلى حيط (حيط موثّق منذ بداية الإسلام؛ والمحكية كانَت قائمة منذ البداية وقبل تبلور الفصحى، وعليه فمن المحتمل أن تكون لدى عامّيّة عرب الجاهلية مثلا لفظة «حَيْط» بحركة مركّبة أو حتّى «حيط» بحركة طويلة كما هي الحال في لهجات عربية حديثة في كلمات نحو: خيط، بيت، عيب، جيش، دين) ولكن صيغة «صاير» وإخوته لا تتبدّل، وفي علمي الصرف والنحو يعرّج على استعمالات صِيغ ضمير المتكلّمين/ المتكلّمات، ضلّيتني، أبو؛ نحو آرامي وأخيرًا نافذة على المعجم. وفي الخلاصة يذكر هوبكنز هذه الأمور أيضا: العربية الفلسطينية حيّة في أفواه العرب فقط (في الأصل مسلمون ودورز ومسيحيونَ وسامريون؛ أنوّه هنا: سامريو حولون المسنّون فقط وهم قلائل يتكلّمون بلهجتهم العربية النابلسية)، معظم عرب البلاد يعرف العبرية في حين أنّ معظم اليهود لا يعرفون العربية؛ العربية ساهمت في ما يُدعى بعملية إحياء العبرية الحديثة قبل قرن ونصف من الزمان، والآن «العربية الفلسطينية غنية بالمفردات والتعابير العبرية الإسرائيلية» (العربي لا يرى في ذلك غنًى).

يختم مقال الباحثة روني هنكين حول الدلائلية (evidentiality، مصادر معلومات المتحدّث غير المباشرة) في السرد البدوي في النقب وهو موضوع غير مطروق، هذا الكتابَ. وتتجلّى هذه الظاهرة في قواعد اللغة وفي معجمها وما زال مصدرها في لهجات النقب غيرَ جليّة. تعالج الكاتبه هنا أنماطًا للاستراتيجيات الدلائلية (مثل «إثرات» ومشتقّاتها بمعنى «يبدو أنّ «وأتاري» ومع الضمائر «أتريه، أتريها» إلخ. الموجود في العديد من اللهجات الفلسطينية مثل لهجة كفرياسيف) في لهجات النقب ولهجات أخرى في المنطقة، وذلك كلّه مع اللغات البلقانية. والدلائلية تفرّق بين خمسمائة لغة في الأمريكيّتين والقوقاز ومنطقة عائلة اللغات التيليتية البورمية والتركيز في المقال يدور حول الدلائلية التركية ذات العنصرين. وكانت الباحثة قد تحدّثت في مقال سابق لها صدر في أوائل تسعينات القرن المنصرم عن ثلاثة أنماط لاسم الفاعل في لهجات النقب: المستمرّ، التحصيلي والدليلي وكلّ ذلك في أطروحتها للدكتوراة عام 1985.

عصارة القول، أمامنا مرجع لا يستغني عنه كلّ مهتمّ باللهجات الفلسطينية وبالفولكلور الفلسطيني، لا سيّما داخل الخطّ الأخضر. وهذا القطاع الفلسطينيّ يشكّل سُدس تعداد الفلسطينيين الراهن في العالَم، وهنالك حاجة لإجراء أبحاث مقارنة بلهجات فلسطينية أو بلهجات فلسطينيين آخرين في شتّى أنحاء الشتات الفلسطيني. ثمّة سؤال جوهري يطرح نفسه في هذا السياق: هل باحث اللهجات بحاجة لمعرفة فعلية للهجة بحثه وللفصحى، ولأيّ مدًى تساهم مثل تلك المعرفة العملية في جودة البحث؟ من المعروف وجود أساتذة بلقب بروفيسور للغة العربية المعيارية في جامعات كثيرة في العالم، وهم غير قادرين لا على التحدّث بالعربية المعيارية، ولا على الكتابة بها ولا على التحدّث بأيّة لهجة عربية كانت.

ويحضُرني ما كان يردّده أُستاذي وصديقي المرحوم أبو دهود (حاييم بلانك): إن التقعّر في الكتابة واستخدام وفرة من المصطلحات الحديثة، وذكر النظريات ليسا من سمات الأبحاث الرصينة؛ إنّ كتابة نصّ مكثّف وقصير يحوي ما في نصّ طويل وطويل لعملية شاقّة جدّا وتحتاج وقتًا أطول بكثير.

أرى أنّ هنالك مجالًا لا بأس به وهو بحث التأثير الخارجي، الإنجليزية والعبرية، والداخلي، العربية المحكية، على لغة المقالات في هذا الإصدار.

وقعت بعض الهفوات الطباعية وغيرها إضافة لما ذُكر أعلاه، مثلا في: ص. 19، 21، 44، 47، 58، 79، 107، 121، 122، 129، 134، 148، 172، 203 ملحوظة 19 الصواب: 1997، ص. 215 ملحوظة 41 الصحيح Shehadeh، ص. 242، 272، 284، 299، 301، 341، 342، 369، 371.

حبّذا لو أُضيفت فهارس أبجدية في نهاية الكتاب، تجمع، على الأقلّ، ما بُحث لغويًا. أرجو أن يكون هذا الإصدار الهامّ في مجال المحكيات الفلسطينية، لغات الأمّ لدى فلسطينيي الثمانية والأربعين، فاتحة تتلوها إصدارات أُخرى مشفوعة بنصوص مختارة.

Barak Avirbach

Five Roses: a Comparative Linguistic Discussion of Four Hebrew Translations of Leonard Cohen's Suzanne

This article deals with Leonard Cohen's Suzanne and four Hebrew translations of the song, which was originally written in 1966 and was recorded soon after. Three Hebrew translations were published between 1969 and 1973, and another in 2009. In this article I present a qualitative discussion which compares the differences and similarities between all four translation: register, syntax, semantics and general formation and structure of the text.

The analysis reveals that the different translators chose different methods for approaching the text and translating it into Hebrew. For example, the registers that the translators used differ from one text to another. Another interesting aspect is the different methods used for dealing with linguistic, environmental and cultural voids. At times, some translators chose the literal option, while others chose to convey the message using an indirect approach or by glossing over unfamiliar or provocative issues.

Haseeb Shehadeh

Selected Examples of Eponyms

Eponym is a Greek term that, since 1833, has entered many languages. The term means a name of a person or thing after whom or which someone or something is named. This practice is deeply rooted in human history. In the first millennium BCE, for example, the Assyrians labelled every year after a prominent figure. Ancient Rome took its name from founders Romulus and Remus. And when the Christian church established its calendar, it began with the year of Christ's birth, with the Latin name *Anno Domini* (AD, the year of Our Lord) given to each year from that event onward. Similarly, in the Arab world the city of Hebron on the Palestinian West Bank was named after Abraham, whose designation in the Qu'rān is *Ibrāhīm* al-*Khalīl*, meaning "God's friend". This article presents a selection of over one hundred eponyms that might interest Arabic readers to whom this practice may not be familiar. This collection is mainly based on two English-language sources cited at the end of this article.

Reali School in Haifa (from 1913 onwards) and how this has continued to form the foundation for teaching of the language to this very day. In this chapter I show that the issue of shaping Arabic instruction was rooted in Orientalism, on the one hand, and on security contexts on the other hand. In the fifth part of the article, I introduce a glimmer of hope into the woeful state of Arabic teaching in present-day Israel, by examining three educational-social-activist projects: advancing Arabic-language conferences at Israeli universities, promoting the teaching of Arabic in Arabic at Ben-Gurion University, and the advancement of the Maktoob series devoted to translating Arabic literature into Hebrew using a bilingual and binational model. The message that runs through this article is that there is a direct connection between Jewish-Arab and Israel-Arab relations and the teaching of Arabic in Israel, and that improving Arabic instruction in a civil-cultural mode is likely to have far-reaching effects.

Yonatan Mendel

The Disappearance of Arabic among Jews in Israel: A Historico-Political Reading and Options to Challenge the Current Situation

This article discusses the process whereby the Arabic language became extinct as a language of discourse and scholarship, of reading and writing, of speech and listening, in Jewish society in Palestine/Israel over the past century, particularly since the establishment of the State of Israel in 1948. The article is composed of five parts. The first part explains, in general and theoretical terms, the importance of addressing the issue of language instruction as having a profound effect on the links of the past to the present and the future, as it relates to inter-community relations, social and political considerations, desires, and visions, among other things. The second part of the article explores the situation regarding knowledge of Arabic among the Jewish population in Israel at the present time. The article analyzes a research report conducted on Jews' knowledge of Arabic that revealed low to minuscule facility in various Arabic language skills. In the third part of the article I return to the roots of language teaching in the 20th century, with special reference to the consolidation of Arabic instruction in Palestine as a European-philological-German field. I delve into the characteristics of this field particularly as it relates to the establishment of the Hebrew University of Jerusalem and its Oriental Studies Institute (1926). The fourth part of the article deals with the "Latinization" of Arabic in schools and expound upon how this was given expression in the Hebrew

Salam Kodsi

Educational Environments Supportive of Constructive Play in Kindergartens between Waldorf and Normal Education- Developing a Sophistication Scale

This study reports on the development of a new coding scale for assessing construction output sophistication when the constructions are not necessarily mathematical. The new scale was developed through a long process, in which judges assessed photographs of selected constructions from the complete collection. This assessment included sorting the samples according to their sophistication while providing explanations. After the explanation stage, all 200 constructions were coded according to the 17 explanations or dimensions provided by the judges. After that validity and reliability analyses were conducted and a search was made for homogeneous clusters of dimensions that most strongly described construction sophistication. The results of the cluster analysis indicate that the technological dimensions were stronger than the mathematical dimensions.

A high correlation emerged between the mathematical dimensions identified in the current study and the mathematical dimensions used in previous scales in the research literature. These same mathematical dimensions emerged in the new scale as well, thus increasing its validity and reliability in coding diverse construction outputs. Technological dimensions better predicted the sophistication of the construction output.

Keywords: constructive play, construction complexity criteria, technological thinking, mathematical thinking, Waldorf education.

Rama Manor, Tami Yair, Abed al-Rahman Mar'i

Changes in the Perception of the Professional Development of Arab Students Specializing in Teaching Hebrew During Practical Experience

This paper focuses on the preliminary (pre-service) training of Arab students at a college ofeEducation in Israel who are training to become teachers of Hebrew.

We examined changes in students' perceptions of their professional development in the course of a year of training, taking into consideration the contributions made by theoretical knowledge, pedagogical knowledge and practical experience to the training process (PDS model). For this purpose, we carried out a quantitative study, based on a questionnaire filled by the students at two different times during their second year. We used the Wilcoxon aparametrical tests for coupled samples.

Findings indicate that students internalized the knowledge and skills they were intended to acquire in the Hebrew courses and learned to use them. Furthermore, during the training process students developed professionally; their ability to integrate the textbook material with the knowledge and skills they acquired in the Hebrew courses at the college increased. Findings also indicate that it is most important to encourage students who are training to teach Hebrew as a second language to engage in reflection, critical thinking and analysis, and to foster their ability to express their views, both orally and in writing.

KEY WORDS: Professional development, second language, critical thinking, practical experience (practicum), theoretical knowledge perception

experience resulted in the teachers' difficulties in handling the job and affected the quality of their work. The findings indicate a need for meaningful changes in the induction process of teachers from northern Israel in southern Bedouin schools.

Abu Ajaj Ibraheem, Kaplan Haya, Shchada Dina, Alsayed Khaled, Albadour Ibraheem

Experiences of Psychological Need Satisfaction and Frustration among Beginning Teachers from Northern Israel Working in Southern Schools

The induction of Arab teachers from northern Israel in Bedouin schools in the Negev has known substantial problems. This paper presents findings from a study that examined the emotional-motivational aspects of induction among this population of teachers. Based on Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2017), the study examined beginning teachers' experiences of satisfaction of their psychological needs—belongingness, competence and autonomy. The study included 60 participants (75% of whom were women) from northern Israel that worked in Bedouin schools in the Negev (elementary, middle and high schools). They participated in workshops for interns and new teachers at Kaye Academic College of Education. Twenty-one participants (35%) were interns and 39 (65%) were beginning teachers. Fifty-two participants (86%) completed open questionnaires while eight (14%) gave semi-constructed interviews that focused on their induction experience. The findings indicate hardships and negative experiences surrounding the induction and integration of beginning Arab teachers into the Bedouin education system of the Negev. Particularly, the findings point to considerable impairment of teachers' autonomy and frustration of their psychological needs by the school principal, senior teachers, parents and students. The teachers experienced autonomy suppression in aspects relating to acceptance of their different culture (dress code, spoken language). This negative

Gamal Adawi

An Analytical Study
Deriving Values and Evaluating Exotic Customs from Ibn Battuta's Account of His Journeys

The study revolves around the Ibn Battuta's account of his journeys, entitled *Tuḥfat an-Nuẓẓār fī Gharāʾib al-Amṣār wa-ʿAjāʾib al-Asfār* (A Gift to Those Who Contemplate the Wonders of Cities and the Marvels of Traveling) by Shams Al-Din Ibn Battuta (d, 1377 AD). The purpose was to discover whether this work was appropriate for imparting values and for discussion negative and positive aspects of the customs of the nations that he visited on two continents.

440 individuals participated in the study: 195 teachers in a refresher course and 245 fourth-year students of educationin an Arab college for education. As part of the course "Arab Islamic Civilization", the participants were given the task of choosing a prose text or anecdote from this trip that revealed the positive and negative values and strange customs of different peoples.

The results of the study indicated that Ibn Battuta's book can be profitably used by teachers for discussion and constructive dialogue with their students on various topics. Most of the participants in the study support the idea of incorporating Ibn Battuta's text into lessons in a variety of subjects in schools, colleges and universities, provided that the text's integration is structured in a systematic manner in terms of different activities, in order to achieve so-called "meaningful learning", in which students are urged to actively meaningfully participate.

Hiba Samara and Kussai Haj-Yehia

Arabic Teachers' Perspectives Regarding the contribution of the M.Ed. Program in "Arabic Education and Culture in Israel" in Promoting the Cultural Identity among the Program's Graduates

This study aims to highlight Arabic teachers' views on the contribution of the M.Ed. program in Arabic education and culture in promoting the cultural identity of the program's graduates in an Arabic college of education in Israel. It also discusses the program's efficiency in providing its graduates with teaching methods and tools for implementing in the classroom. Focusing on Arabic teachers' perspective in the curriculums' educational approach to cultural identity, this study examines how Arab students are taught features of Arab identity. This study uses a qualitative method based on 12 semi-structured interviews with teachers who graduated from the same Arab college of education where the M.Ed. program is carried out. The results show that the program's graduates gain knowledge about and awareness of Arab cultural identity, and reflects graduates' concern about the lack of skills and tools that teachers need to translate this knowledge and awareness to teaching in school. Most importantly, graduates stress the Ministry of Education's neglect of Arab cultural identity in school curricula, and point to the importance of the Arabic language, which they think should be given high priority in school curricula, since it is an essential and indispensable part of the Arab identity construct and plays a crucial role in preserving and promoting cultural identity.

Summaries

Yonatan Mendel

165 *The Disappearance of Arabic among Jews in Israel:* A Historico-Political Reading and Options to Challenge the Current Situation

Haseeb Sehadah

185 Selected Examples of Eponyms

Barak Avirbach

221 Five Roses: a Comparative Linguistic Discussion of Four Hebrew Translations of Leonard Cohen's Suzanne

Mohand Mostafa

247 The erosion of the status quo in the relations between religion and state in Israel. To Shuki Friedman

Haseeb Sehadah

255 A New Book on Palestinian Arabic. (ed.): Aharon Geva-Kleinbrger.

278 English Summaries

Contents

Articles

Hiba Samara and Kussai Haj-Yehia

13 **Arabic Teachers' Perspectives Regarding the contribution of the M.Ed. Program in "Arabic Education and Culture in Israel" in Promoting the Cultural Identity among the Program's Graduates**

Gamal Adawi

47 **An Analytical Study: Deriving Values and Evaluating Exotic Customs from Ibn Battuta's Account of His Journeys**

Abu Ajaj Ibraheem, Kaplan Haya, Shchad a Dina, Alsayed Khaled, Albadour Ibraheem

81 **Experiences of Psychological Need Satisfaction and Frustration among Beginning Teachers from Northern Israel Working in Southern Schools**

Rama Manor, Tami Yair, Abed al-Rahman Mar'i

117 **Changes in the Perception of the Professional Development of Arab Students Specializing in Teaching Hebrew During Practical Experience**

Salam Kodsi

147 **Educational Environments Supportive of Constructive Play in Kindergartens between Waldorf and Normal Education-Developing a Sophistication Scale**

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 10 | 2020

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

Editor

Dr. Ali Watad

Editorial Board:

Dr. Safieh Hassona-Arafat
Dr. Mohand Mostafa
Dr. Wurud Jayusi

Advisory Board:

Prof. M. Amara
Prof. G. Anabsa
Prof. M. Bar-Asher
Dr. A. Dahamshe
Prof. K. Haj Yahia
Prof. M. Khalel
Dr. S. Mahajna
Dr. Y. Mendel
Dr. A. Naser
Prof. I. Oplatka
Dr. M. Sarsor
Prof. H. Shehada
Dr. E. Younis

Al-Hasad *(The Harvest)*
Editor: *Dr.* **Ali Watad**

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad
A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 10 | 2020

Issn: 2305-0179

The Arab Academic Institute for Education
The Academic College Beit Berl

WWW. Beitberl.ac.il

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديمية بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية

Grammatical Edit:
Dr. M. Mosa (Arabic)
R. Lev-har (Hebrew)
M. Guggenheimer (English)

majd Publisher

Design and Producation: "**Majd**" *Art & Design*, Haifa, 2020

The Arabic Academic Institute For Education
The Academic College Beit Berl

Al-Hasad

A Journal for the Study of Language Education and Arab Society in Israel

Vol. 10 | 2020

המכללה האקדמית בית ברל
الكلية الأكاديميّة بيت بيرل
Beit Berl College

הפקולטה לחינוך
המכון האקדמי הערבי לחינוך
المعهد الأكاديمي العربي للتربية