



אופקים

מאמרים

ודברי יצין

'לתקוף את הבלתי אפשרי' על אדואר אלח'ראט

יאיר חורי

מותו של נגיב מחפוז לפני מספר שבועות גרם לרבים ממבקרי הספרות והתרבות בעולם הערבי לקונן על הדומיננטיות ההולכת ופוחתת של הקול הספרותי המצרי בזירת הספרות הערבית בתחילת המאה ה־21. בעיני מבקרים רבים, מותו של הסופר המצרי, שנחשב לגדול כותבי הרומאן הערבי במאה העשרים, הותיר את הזירה הספרותית במצרים עם רומאניסטים ספורים המסוגלים "להתחרות" עם הפופולריות ההולכת וגוברת של עמיתיהם ממדינות ערביות שבעבר נחשבו לשוליות בזירה הספרותית (או, לחילופין, עם עמיתיהם היוצרים בגלות המערב). השם המרכזי שחזר במאמריהם של רבים ממבקרים אלה היה שמו של הסופר אדואר אלח'ראט, שלפני חודשים ספורים חגגו החוגים הספרותיים במצרים את הגיעו לגבורות.

אדואר אלח'ראט נולד באלכסנדריה בשנת 1926 למשפחה קופטית. למרות שנאלץ להרוויח את לחמו ולחמה של המשפחה כבר מגיל צעיר עקב פטירתו של אביו, הצליח לסיים תואר במשפטים מאוניברסיטת אלכסנדריה שנה לאחר סיומה של מלחמת העולם השנייה. בסוף שנות הארבעים נכלא אלח'ראט לתקופה של שנתיים עקב השתייכותו לחוגים פוליטיים שמאלנים ושוחרר בשנת 1950. אלח'ראט התחיל את דרכו הספרותית ככותב סיפורים קצרים. קובץ הסיפורים הראשון "حيطان عالية" ("קירות גבוהים", 1958) עורר הדים רבים בקרב החוגים הספרותיים במצרים באותה תקופה. למרות הגוון הריאליסטי הנסוך על יצירות הקובץ, מתארים רוב הסיפורים עולם קפקאי בו מוצא עצמו הגיבור (או מוטב:

האנטיגיבור) במציאות מסוימת, חסר־אונים למול כוחות כבירים (לעיתים עלומים ובלתי־ידועים) המונעים ממנו דינאמיות כלשהי. כך הוא פותח את הסיפור הקצר "أمم البحر" (מול הים):

"אין בשביל מה. בכל פעם שהוא נכנס לבית הזה, מגיע מכיוון הים דרך הסמטאות הצרות והמפותלות ועובר דרך דלת העץ הישנה, תוקפת אותו זוהמת המדרגות החשוכות והצרות. ריח חיי האנשים, בישולם, שנתם, זרעם והטינופת שנצטברה בהם לאורך השנים. ריח שלא נגוז אף פעם, דבוק בעננים שרובצים במשכבם סביב עץ המעקה בברקו הדהוי מרוב נגיעות הידיים".

כבר מקובץ זה התבלט אלח'ראט בשפתו יוצאת הדופן: גודש דימויי עשיר וסגנון פואטי צרוף בחלק מקטעי היצירה, עולם מטאפורי שוקק והסתמכות על דמויות ואירועים הלקוחים מהמיתוסים של הספרות העולמית הקלאסית. קובץ זה והסגנון המרענן שהיה טמון בחובו הפך את אלח'ראט לאחד מהמנהיגים של קבוצת סופרים צעירים שהחלה את דרכה באותה תקופה וכונתה "סופרי שנות השישים" או "סופרי הרגישות החדשה" בשל שאיפתם לשנות את פני הספרות הריאליסטית באותה תקופה ולתת ביטוי למצוקות האישיות של הפרט בחברה וביטוי סמוי יותר למחנק הפוליטי והתרבותי (לימים, התוודו רבים מהם, וביניהם אלח'ראט, שחלק מהמצוקה נבעה מאכזבתם מהמשטר הנאצריסטי המדכא). אלח'ראט ייסד אף את כתב העת הספרותי המשפיע "جاليري 68" (גאלריה 68) ששמו נבחר מתוך רצון לבטא התנגדות לכל ההתנהלות התרבותית והפוליטית של לפני 1967. כתב עת זה היה הראשון שנתן במה ספרותית ראשונה לרבים מהקולות הצעירים בתחום כתיבת הרומאן והסיפור הקצר שצמחו באותן שנים.

אמנותו של אלח'ראט באותה תקופה הושפעה ממקורות תרבותיים מגוונים. החל מספרות ערבית קלאסית, ספרות דתית נוצרית, ספרות ושירה צרפתית והאנגלית (אלח'ראט הושפע במיוחד מהשירה הרומנטית האנגלית ואף תרגם את שירתם של קיטס ושלי לערבית). בתחום הרומאן הושפע אלח'ראט במיוחד, לפי עדותו, מיצירתם של גדולי הרומאניסטים הרוסים בכלל ודוסטויבסקי בפרט. קובצי הסיפורים הבאים של אלח'ראט: "ساعات الكبرياء" (רגעים של יהירות, 1972) ו-"إختناقات العشق والصباح" (מחנקי התשוקה והבוקר, 1979) המשיכו את אותו סגנון כשהם ממשיכים לערער את יסודות הכתיבה הריאליסטית ומציגים עלילות שזרות ומעורפלות שמאתגרות פעם אחר פעם את חוש הרציפות ההגיונית והליניאריות הזמנית להם הורגל הקורא הערבי שנים כה רבות.

נקודת המפנה החשובה ביותר בקריירה הספרותית חלה בשנת 1979 בה עבר מכתיבת סיפורים קצרים לכתיבת רומאנים. הרומאן הראשון שלו "رأيه والتين" (ראמה והתנין) שפורסם באותה שנה הציג לקורא הערבי סגנון כתיבה אידיאליסטי שהפך להיות מזוהה לחלוטין עם כתיבתו הנובליסטית של אלח'ראט. הרומאן, שהוכתר עלידי רבים מהמבקרים באותה שנה כ"פריצת הדרך החשובה ביותר בעשור", מתאר את סיפור האהבה הנפתל בין מיח'אאיל הנוצרי וראמה המוסלמית כפי שהוא מתגבש דרך תודעתו של מיח'אאיל. התימות העיקריות של הרומאן דומות לאלו המוקדמות של אלח'ראט: ניכור אישי לנוכח תופעת המודרנה, אובדן היכולת ליצור קשר אמיתי בין אדם לאדם, בידוד חברתי וכיוצא באלה. רומאן זה הדחיק את הקוראים בלשונו הפרוזאית הייחודית, לשון הצבועה בגוון פואטי עז ואשר בפסקאות מסוימות הופכת ללשון שירה צרופה. סממן נוסף המאפיין את הרומאן הוא סממן מודרניסטי מובהק: התייחסות מטא-בדיונית במהלך הרומאן לתהליך היצירה עצמו ולשלים המורכבים אותם עובר היוצר בבריות העולם המוצג לקורא ביצירה. בכך הופך אלח'ראט לאחד מהסופרים האוונגרדיים בעולם הערבי מבחינה זו, והרומאן – לאבן דרך בכתיבה פרוזאית מודרניסטית מובהקת. כך מתואר המפגש בין הדמויות בתחילתו של הרומאן, מפגש המתרחש לכאורה בסביבה אורבנית:

"כשהוארה האדמה וזרח היום, ירדתי לברכת המים. שם, ראיתי אישה שאיננה משושלת בני האדם. כשהבטתי בה – הצטמרר העור. מעטה גופה היה רענן, חלק ואהבתה נשארה עדיין בגופי. אך האור המשיך לטפטף מגג העולם, דהוי וחיוור מאחר ענן לבן. בניין L'auberge מאחריו, נמוד. בקירותיו חפרו חבטות האוויר המלוח ותלאובות השמש, אשר השאירו בו נקודות דקיקות וקטנות, שוקעות בחיקו האפרפר ובחיקו של העץ הישן בשעריו הרחבים".

בשנות השמונים המשיך את אלח'ראט את דרכו הרומאניסטית הייחודית בפרסום שלושה רומאנים נוספים: "الزمن الآخر" (הזמן האחר, 1985), "تراها زعفران" (עיר שאדמתה זעפראן, 1986) ו-"يا بنات الإسكندرية" (הוי בנות אלכסנדריה, 1990). השניים האחרונים, מהווים מעין אוטוביוגרפיה ספרותית, אך למעשה הגיבורה העיקרית בהם היא העיר אלכסנדריה, והם שהעניקו לו את התואר "הסופר של אלכסנדריה". (שני רומאנים אלו תורגמו לאנגלית, תקופה לא ארוכה לאחר פרסומם בערבית תחת הכותרות Girls of Alexandria ו-City of Saffron). הרומאנים, המציגים אפיזודות שונות מחיי הילדות של המחבר, פורשים בפני הקורא, אירועים, תמונות ומרקם חיים עשיר שאפיין את אלכסנדריה בשנות

השלושים והארבעים, שנים מועטות לפני שפסקה מלהיות עיר קוסמופוליטית מובהקת. יצירות אלו, השופעות זיכרונות מורכבים ורגעים פרוסטיאניים, מוליכות את הקורא לתוך תחומים שהיו אסורים לתיאור ברומאן הערבי במצרים: תיאור שלבי ההתבגרות המינית של הגיבור, הסודות הארוטיים של המבוגרים וכיוצא באלה. בפרק אחרי פרק ממזג אלח'ראט את ההיסטוריה של העיר עם ההיסטוריה האישית שלו לכדי גוף אחד ובורא יצירה סוריאליסטית לעיתים ההופכת את הרומאנים לנדירים באיכותם הסיפורית. בעיני מבקרים רבים, מתעלה אלח'ראט ברומאנים אלה בכושרו האפי לדרגתם של ג'ויס ופרוסט בתארו "חיי עיר שאבדו לנצח", כמאמרו של אחד מהמבקרים הספרותיים. לשאלת המבקרים האם הרומאנים האלה הם אכן אוטוביוגרפיים או שמא הם יצירי הדמיון באופן מוחלט, ענה אלח'ראט בהיתול משהו: "אני באמת תוהה האם הדמיון של כותב הוא אולי יותר אותנטי מבחינה ביוגרפית מאשר מה 'שבאמת' אירע..."

ב-1996, בהגיעו לגיל שבעים פרסם אלח'ראט את הרומאן *مهاجمة المستحيل* ("לתקוף את הבלתי אפשרי"). פרסומו של הרומאן בא בד בבד עם זכייתו של אלח'ראט בפרס סולטאן עוייס, פרס הנובל של עולם הספרות הערבי. אירוע זה צויין באירועים ספרותיים רבים, הן במצרים והן מחוצה לה, אירועים בהם הוכר כאחד מגדולי הסופרים החיים וכיוצר רומאן ערבי מודרניסטי אמיתי, רומאן בעל רבדים אמנותיים עמוקים השואבים הן מאדמת מולדתו והן מהמורשת התרבותית העולמית, הקלאסית כמו המודרנית. שנים מועטות לאחר מכן, כמחווה לדתו הקופטית ולבני הדת הנרדפים לעיתים עלידי הרוב המוסלמי במצרים, פירסם אלח'ראט את הרומאן *صخور السماء* ("סלעי השמיים", 2001).

כאמור, אחת התימות המעסיקות את אלח'ראט יותר מכל תימה ספרותית אחרת היא שאלת הניכור והבידוד האנושי בחברה המודרנית, ה"קירות הגבוהים" (אם להשתמש בכותרת קובץ הסיפורים הראשון) המפרידים בין האדם ובין החברה והופכים אותו בלשונו של אלח'ראט ל"אי בפני עצמו". קירות אלו, כך סבור הסופר, נכפים על האדם מתוקף הקונבנציות החברתיות המודרניות, אך אחרות הן תוצאה של מה שהוא מכנה "הבלתי נמנעות של ההווה האנושית והבדידות האינהרנטית של הווה זו". אך לעיתים, כך מאמין היוצר, יכול האדם למצוא בעצמו כוחות להתעלות מעל כפייה חברתית ואינהרנטית זו ולקיים קשר משמעותי בינו לבין זולתו, בין גבר לאישה, בין אדם לקרוביו ובינו לבין העולם בכלל. רגעים אלה הם מעטים וחומקים במהרה בסיפוריו של אלח'ראט; אך כשהם מוצגים ברומאנים חש הקורא שהם עזי הבעה ונוסכים על הרומאן נופך מיוחד של חמלה.

באשר לשאלה הגדולה של Poetics ו־Politics, דהיינו: הקשר של יצירת אמנות לפוליטיקה ולמחויבות פוליטית, מתבלט אלח'ראט כיוצר שלא מקדם באמנותו רעיון בעל השלכות ציבוריות ופוליטיות. לדידו, "לאמנות יש ערך אפיסטימולוגי, חובק־כל הלוקח חלק בהוויה האנושית בכל מורכבותה וזאת לפני כל הוויה חברתית או פוליטית". לכן, גם לשון הרומאן, לפי אלח'ראט, חייבת לוותר על דרכי הייצוג הריאליסטיים של "המציאות", ולהשתמש במקומן בלשון ייחודית היוצרת מציאות יותר מאשר מתארת אותה. לשון זו יוצרת "טקסט פרובלמטי", אם להשתמש בלשונו של אלח'ראט, טקסט המאופיין באמביוולנטיות עזה ובערפול ניכר היוצר ריבוי משמעות ומקשה להצמיד את הטקסט לפרשנות אחת ויחידה.

כך סיכם אלח'ראט עצמו באחד מהראיונות האחרונים עימו את ראיית עולמו האמנותית: "מדוע אני כותב אם כן? אני כותב כי איני יודע מדוע אני כותב. האם הדחף נובע מתוך כוח עלום? אני יודע שאני משתמש בכתיבה להביא לשינוי, שינוי האני לקראת משהו נעלה יותר, יפה יותר אולי. משהו חם יותר שיגן מפני הקור המצרר של הברבריות המודרנית והבדידות, שירפא את הלהט המדכא של האלימות והמחנק. אני כותב כי אני רוצה שיהיה במה שאני כותב – בכל מה שאני כותב – משהו שיגרום אפילו לקורא אחד להרים את ראשו אל־על בגאווה ולחוש, ביחד איתי, שבסופו של דבר, העולם הוא איננו נוף חסר תוחלת וחסר משמעות. אני כותב כי העולם הוא חידה בשבילי, האישה היא חידה בשבילי וכך גם רְעֵי האדם. כל הבריאה היא חידה וזוהי התשובה לשאלה לשם מה אני כותב ומדוע אני כותב כלל".

הביתוני בקוראן כמצייין 'עתיד מתהווה'*



אלישבע טהור

הקדמה

מאמר זה עוסק בשימוש בקוראן בצורת הבינוני (הפועל והפעול כאחד) לשם ציון התרחשות עתידית, שההכנה לקראתה מתרחשת בהווה, ברגע הדיבור. שימוש זה בצורת הבינוני קיים גם בשפה העברית, הן בשפת היוס־יום הן בעברית המקראית. בעברית של ימינו רווח השימוש במשפטים כגון: מה אתם עושים הערב? (רוצה לומר: מה בכוונתכם לעשות הערב?); או: בשנה הבאה אני יוצא לשבתון, (רוצה לומר: אני מתכנן לצאת לשבתון בשנה הבאה). בשתי הדוגמאות הללו מצייין הבינוני התרחשות עתידית, ולמרות זאת לא נעשה שימוש בצורת הפועל בעתיד ("נעשה" "אצא"). כנראה, משום שאין בזו האחרונה כדי להורות על הכוונה או ההכנה בהווה להתרחשות העתידית.

גם במקרא, כאמור, ניתן למצוא שימוש כזה בבינוני, ולהלן דוגמאות:¹ "ואני הנני מביא את המבול מים על הארץ..." (בראשית, ו', פסוק 17), וכן: "ותגד לדוד מיכל אשתו לאמור אם אינך ממלט את נפשך הלילה מחר אתה מומת", (שמואל א', י"ט,

* המאמר מתבסס על מחקרי בְנושא במסגרת עבודת גמר בהדרכת פרופ' טלמון ז"ל, החוג לשפה וספרות ערבית, אוני' חיפה.

1 הדוגמאות שלהלן הובאו על ידי דרייבר (Driver, S.R) בציינו את הבינוני העברי המתאר עתיד; Driver, 1892, p. 168.

פסוק 11). בשתי הדוגמאות שלעיל מצוינת ההתרחשות העתידית באמצעות שימוש בצורת הבינוני ולא בצורת העתיד.

בינוני בהוראה מיוחדת זו בחרתי לכנות בשם 'העתיד המתהווה'; שם זה נראה לי מתאים ביותר לשקף את מה שמביע בינוני מסוג זה: זמן ההתרחשות (עתיד), הקשר להווה (=רגע הדיבור) ותחילת ההתרחשות (=ההתהוות); בנוסף, צורת "מתהווה" – צורת בינוני היא.

רקנדורף (Reckendorf) עסק בערך המודאלי שיש בבינוני, ובצורך להוסיף פעלי עזר מודאליים לשם תרגומו; פעלי העזר מסייעים, לדבריו, לבטא את הכוונה לביצוע הפעולה באופן עקיף, לעומת הדרך הישירה, שבה עושה זאת צורת הפועל בעתיד.² רקנדורף מבחין בין משמעות צורת העתיד בערבית לבין זו של צורת הבינוני המציין 'עתיד מתהווה', ומוסיף לצורך תרגום צורת הבינוני (לגרמנית) משפט עם פועל בהווה במשמעות: "יש בדעתי לעשות..." ("Ich gedenke etwas zutun) בתרגמו את צורת הבינוני בפסוק: «وإذ قال رَبُّكَ للملائكة إِنِّي جاعلٌ في الأرض خليفةً...» (30/2) "ובאמור אלוהיך למלאכים: הנה אנוכי שם בארץ משנה לי..."³. כך: *gedenke auf der Erde* "einen Vertreter einzusetzen." Ich

רוישל (Reuschel), לעומת זאת, מתרגם את הבינוני בפסוק זה באמצעות צורת העתיד: "Ich werde auf Erden einen Nachfolger einsetzen". רוישל מציין, כי אין הבדל בערך הזמן של שתי הצורות, צורת הבינוני וצורת העתיד. שתי הצורות הללו קרובות מאוד, לדבריו, וההבדל ביניהן הוא עניין סגנוני.⁴ כך הוא מתרגם (לגרמנית) את צורת הבינוני לעתיד גם באותן היקרויות, שבהן הציע קינברג⁵ לתרגם תוך שימוש ב־future progressive כדי להביע את 'העתיד המתהווה', כלומר למסור כך את הקישור להווה; עם זאת מציין רוישל גם הוא את הערך המודאלי המיוחד שיש בחלק מן ההיקרויות, וששכל כך ניתן לתרגמן בהוספת פעלי עזר מודאליים כגון: רוצה, צריך, יכול וכדומה.

2 Reckendorf, 1906, p. 261

3 על פי תרגומו של ריבלין, אלקראן, תל אביב, 1987; כך גם תרגום הפסוקים שבהמשך לעברית.

4 Reuschel, 1996, p. 293

5 ראה להלן.

קינברג עסק בהרחבה בבינוני באספקט זה בקוראן (בינוני באספקט 'סמי אימפרפקטי-פרוספקטיבי' כלשונו) והציע לתרגם את היקרויות הבינוני הללו לאנגלית באמצעות הביטוי: "be going to...".⁶ במאמר אחר של קינברג על שיטות הזמנים, הדרכים והאספקטים (TMA) הוא מציג את השימוש ב-"present progressive בתור" future progressive בדוגמא הבאה: We are leaving the country next summer (אנחנו עוזבים/ מתכוונים לעזוב את הארץ בקיץ הבא); האירוע, המובע במשפט שבדוגמה, יתרחש בעתיד, לכן ניתן היה לצפות לשימוש בפועל בזמן עתיד, אולם באמצעות השימוש ב-"present progressive מכוון הדובר את תשומת הלב למצב בהווה, להכנות לקראת ההתרחשות העתידית, ומשאיר את ההתרחשות בעתיד של האירוע דינאמי בתור השלכה מתוך ההקשר. בדוגמה שלעיל מצוינת ההתייחסות לעתיד על ידי תיאור זמן (בקיץ הבא); על ידי כך מתקבלת התרחשות עתידית, אשר כבר נמצאת, לכאורה, בתהליך של התרחשות ברגע הדיבור.

האספקט המושג בנוגע להתרחשות, המובעת בדוגמה על ידי ה-"present progressive מקביל לעתיד המתהווה", אשר מושג בערבית (ובעברית) על ידי צורת הבינוני. בערבית המדוברת גם משמשת לעתים צורת הבינוני לשם התייחסות לפעולה עתידית פוטנציאלית, בצד השימוש ב-ח+יפעל (حتتزل, שהתקצר מ-رائح تتزل). מיטשל (Mitchell) מציין שימוש זה של הבינוני, ומביא לדוגמה את המשפט: أنا صائم بكرة (אני צם מחר/ מתכוון לצום מחר) בהקבלה ל-أنا حاصوم بكرة, בתרגומו לאנגלית באמצעות "present progressive: I am fasting tomorrow". כמו כן הוא מביא את הדוגמה: العملية ناجحة (הניתוח עומד להצליח), שאותו מתרגם מיטשל באמצעות הביטוי "The operation is going to be successful": "be going to...".⁷

פיאמנטה מציין את האספקט האימיננטי של הבינוני (שהוא 'העתיד המתהווה') כאחד משלושת האספקטים של הבינוני כנשוא בלהג הערבי הירושלמי; פיאמנטה מציין לגבי אספקט זה, כי "הדובר מתייחס אל הפעולה שטרם חלה מנקודת ראות זמן הדיבור... מבחינת היותה עתידה להתבצע, לאו דווקא בעתיד הקרוב".⁸

6 קינברג מדגים אספקט זה של הבינוני באמצעות 20 היקרויות מן הקוראן; Kinberg, 1992, p. 315-323.

7 Mitchell, 1994, p. 82.

8 פיאמנטה, 1968, עמ' 460.

אספקט 'העתיד המתהווה' הוא אחד משלושת האספקטים של הבינוני המשמש כנשוא;⁹ שני האספקטים האחרים: האספקט הריזולטאטיבי, המשמש לציון פעולה שבוצעה ונסתיימה בעבר, ותוצאותיה נמשכות עד רגע הדיבור, והאספקט הדוראטיבי, המתאר פעולה שבהרגל, אשר התחילה בעבר, נמשכת בהווה, ותימשך אולי אף בעתיד.

בעוד את הבינוני בשני האספקטים, הריזולטאטיבי והדוראטיבי, יכולות להמיר צורות הפועל הפיניטיביות¹⁰ – צורת העתיד (يفعل) וצורת העבר (فعل) – אין לבינוני המציין 'עתיד מתהווה' חלופה בשפה הערבית; צורת העתיד הפיניטיבית אינה מוסרת את הקשר של ההתרחשות העתידית להווה. הבינוני, לעומת זאת, מוסר את עניין ההכנה בהווה (ברגע הדיבור) לקראת ההתרחשות העתידית; בשל הכילו ערך מודאלי, הוא אולי אף ראוי להימנות עם הדרכים (moods = מודוסים) שאותן מציין רייט (Wright), אף כי אין לו ייחוד צורני כמתחייב על פי ג'ספרסן (Jespersen).¹¹ העדר חלופה כזאת מסביר את השימוש הרווח בבינוני בקוראן להבעת 'עתיד מתהווה'.

במאמר זה יוצגו שניים ממאפייני השימוש הרווחים של הבינוני בקוראן כמציין "עתיד מתהווה".

9 האספקטים התואמים את אלה שאותם מציינים פיאמנטה – בדיונו בבינוני בלהג הערבי הירושלמי, וקינברג – במחקרו על הבינוני בקוראן; פיאמנטה מציין שלושה אספקטים אלה של הבינוני בלהג הערבי הירושלמי; פיאמנטה, 1968, עמ' 455; קינברג, בדיונו באספקטים של הבינוני בקוראן, מציין את הבינוני הדוראטיבי כאימפרפקטי, ואת הבינוני הריזולטאטיבי והאימיננטי כ'סמי-אימפרפקטיים-רטרוספקטיבי ופרוספקטיבי', Kinberg, 1992, p. 301.

10 צורה פיניטיבית היא זו שיש בה ציון גוף וזמן, לעומת הבינוני האינפיניטיבי, החסר ציון גוף מדויק וזמן.

11 ג'ספרסן קובע, כי ניתן לדבר על 'דרך' (mood) רק אם מצב זה בא לידי ביטוי בצורת הפועל, שהרי 'דרך' אינה רק קטגוריה רעיונית; Jespersen, O., 1924, p. 313.

'העתיד המתהווה' באירועים אסכטולוגיים, להבעת איום או הבטחה:

הבינוני כמציון 'עתיד מתהווה' נפוץ בקוראן לציון התרחשויות הקשורות לאירועים אסכטולוגיים, דהיינו, התרחשויות ביום הדין (יום الدين) ותחיית המתים (יום القيامة, الساعة)

1. وَإِنَّ السَّاعَةَ لَأْتِيَةٌ فَاصْفَحِ الْفصحِ الْجَمِيلِ (85/15) ואכן השעה בוא תבוא.¹²
2. وَلئن قَلتِ إِنَّكُمْ مَبْعُوثُونَ مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ ... (7/11) ובאמרך לאמור: "אתם תקומו אחרי המוות".¹³
3. قُلْ إِنَّ الْأَوَّلِينَ وَالْآخِرِينَ لَمَجْمُوعُونَ إِلَى مِيقَاتِ يَوْمٍ مَعْلُومٍ (56/50) אמור: אכן הראשונים והאחרונים היאסף ייאספו למועד יום קבוע.¹⁴
4. وَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَلِقَاءِ الْآخِرَةِ فَأُولَئِكَ فِي الْعَذَابِ مُخَضَّرُونَ (16/30) אך באשר לכופרים ומכחשים באותותינו ובפגישת האחרים,¹⁵ הנה אלה יוצגו לעונש.¹⁶
5. أَيْعِدْكُمْ أَنْكُمْ إِذَا مِتُّمْ وَكُنْتُمْ تُرَابًا وَعِظَامًا أَنْكُمْ مَخْرَجُونَ (35/23) האם יירא אתכם, כי אחרי אשר מתם והייתם עפר ועצמות אתם מוצאים (מקברותיכם)?¹⁷
6. أَتَذَّابْتُمْ وَأَنْتُمْ كُنْتُمْ تُرَابًا وَعِظَامًا أَتَأْتُوا الْمَدِينَةَ (37/53) האם אחרי אשר מתנו, והיינו לעפר ועצמות, האם נעמוד אז לדין?
7. الَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُمْ مُلَاقُوا رَبِّهِمْ وَأَنَّهُمْ إِلَيْهِ رَاجِعُونَ (46/2) אשר יחשבו (באמת) כי ימצאו את אלוהיהם וכי אליו ישובו.¹⁸
8. قَالُوا إِنَّا إِلَى رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ. (125/7)¹⁹ ויאמרו: "אכן אנחנו מושבים אל אלוהינו."

- 12 ראה גם פסוקים: 134/6, 29/5, 19/95, 11/76, 19/93; לעומת זאת, מופיעה בפסוק הבא צורת העתיד במשפט טפל, לאחר המילה המשעבדת מן: "فسوف تعلمون من يأتيه عذاب يخزيه ويحل عليه عذاب مقيم" (11/39, 11/93), "כי אכן תדעו באחרונה מי הוא זה אשר יבוא עליו עונש אשר ישימהו חרפה..."
- 13 ראה גם פסוקים: 17/49, 83/4, 6/29.
- 14 ראה גם פסוקים: 140/4, 9/3.
- 15 הכוונה ב'الآخرة', ככל הנראה, ל'העולם הבא'.
- 16 ראה גם פסוקים: 38/34, 32/36, 127/37.
- 17 ראה גם פסוק: 27/67.
- 18 אלסיוטי מפרש: في الآخرة = בעולם הבא.
- 19 היקרות זו חוזרת בפסוקים: (50/26), (43/14).

9. *وَاتَّقُوا اللَّهَ وَعَلِمُوا أَنَّكُمْ مُلَاقُوهُ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ (223/2)* ויראתם אלוהים וידעתם כי תמצאוהו.²⁰

10. *إِنَّمَا تَوَعَّدنَ لَصَادِقٍ وَإِنَّ الدِّينَ لَوَاقِعٌ (51/6)* כי אכן אשר נבאו לכם רק דבר אמת הוא (יום) הדין בוא יבוא.²¹

כפי שניתן לראות בדוגמאות 1-10, יש שימוש בצורת הבינוני של פעלים (לקסמות) המציינים התרחשויות שונות ביום הדין: 1. השעה (יום הדין) בוא תבוא (אֵתִי), 2. בני האדם יוקמו (مَبْعُوثُونَ) לאחר המוות, 3. הכול ייאספו (مَجْمُوعُونَ) ביום הדין, 4. הכופרים יוצגו (مُحَضَّرُونَ) לעונש, 5. בני האדם יוצאו (مُخْرَجُونَ) מקברותיהם, 6. יועמדו לדין (مَدِينُونَ), 7. יפגשו את אלוהיהם (מִלֻּאֲقוֹרֵיהֶם) ואילו ישובו (رَاجِعُونَ), 8. אל אלוהיהם יחזרו (مُنْقَلِبُونَ), 9. וידעתם כי תמצאוהו (מִלֻּאֲقוֹה), 10. יום הדין בוא יבוא (וָאֵינִי).

השימוש בצורת הבינוני (ולא בצורת העתיד) לציון 'העתיד המתהווה' באירועים אסכטולוגיים נוסך נופך של ביטחון ושכנוע כי ההתרחשות העתידית אכן תתקיים; צורת הבינוני קושרת את ההתרחשות העתידית להווה, ומצביעה על ההכנה ברגע הדיבור לקראת ההתרחשות העתידית; בכך, כבר ברגע הדיבור החל, כביכול, תהליך ההתרחשות.

הבינוני כמציינ 'עתיד מתהווה' להבעת איומים, הבטחות או הצהרות

כאמור, טמונה בצורת הבינוני המציינ 'עתיד מתהווה' מידה רבה של ביטחון, דבר המסביר את השימוש הנפוץ בצורת הבינוני לשם הבעת הבטחות ואיומים.²² להלן דוגמאות לשימוש בבינוני להבעת הבטחה (11-14) ואיום (15-21):

11. *وَقَالُوا لَا تَحْزَنْ وَلَا تَخَفْ إِنَّا مُنْجُوكَ وَأَهْلِكَ إِلَّا أَمْرَاتُكَ كَانَتْ مِنَ الْغَابِرِينَ (33/29)* ויאמרו אל תירא ואל תיעצב, כי מצילים אנחנו אותך ואת משפחתך מבלעדי אשתך אשר הייתה מן המתמהמהים.

12. *قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا (124/2)* ויאמר הנני שם אותך כהן לבני אדם (הנני מתכוון לשים אותך...) זו הבטחת אלוהים לאברהם.

20 ראה גם פסוקים: 2/249, 11/29.

21 ראה גם פסוקים: 52/7, 77/7.

22 ראה דברי רקנדורף: 1906, pp. 259-260.

13. **إذ قال الله يا عيسى إني متوفيك ورافعك إلي ومطهرتك من الذين كفروا وجاعل الذين أتبعوك فوق الذين كفروا إلى يوم القيامة (55/3) באמור אלוהים: ישו, הנה אנוכי ממית אותך ורוממתך אלי וחילצתי אותך מן הכופרים ונתתי את ההולכים אחריך עליון על הכופרים עד ליום התקומה. אלוהים מבטיח לישו, וכל הפעולות המובטחות מובעות בבינוני.**
14. **إن الذي فرض عليك القرآن لرادك إلى معاد (85/28) הנה אשר שם לך לחוק את הקוראן שיבך השב; ריבלין מעיר: "אללה מבטיח למוחמד בצאתו לאלמדינה בהג'רה להשיבו למכה".**
15. **ولئن أطعتم بشرا مثلكم إنكم إذا لحاسرون (34/23) ואכן אם תשמעו לקול בשר כמוכם, כי אז אבוד תאבדו. יש כאן איום כלפי מי שיציית לבשר ודם כמותו.**
16. **قالوا إنا مهلكوا أهل هذه القرية إن أهلها كانوا ظالمين (31/29) ויאמרו: הננו משמידים את אנשי העיר הזאת, כי פשעו יושביה (הננו מתכווננים להשמיד ... זהו איום).**
17. **لا تخاطبني في الذين ظلموا إنهم مغرّقون (37/11) אל תדבר אלי על אודות הפושעים כי טובעים הם (עומדים לטבוע); אלוהים מבטיח/ מאיים בפני נח על הצפוי לקרות לבני עמו.**
18. **إنا جعلنا ما على الأرض زينة لها لنبلوهم أيهم أحسن عملا (7/18) وَإِنَّا لَجَاعِلُونَ مَا عَلَيْهَا صَعِيدًا جُرزًا (8/18) הנה אנחנו שתנו את כל אשר על הארץ עדי לה למען נסותם, מי מהם המיטיב לעשות ואנחנו (גם) עשה נעשה את כל אשר עליה אבק (ארץ) גזרה.**
19. **إِنَّا مُنْزِلُونَ عَلَىٰ أَهْلِ هَذِهِ الْقَرْيَةِ رِجْزًا مِنَ السَّمَاءِ (34/29) הנה אנחנו מורידים על יושבי העיר הזאת זעם מן השמיים על חטאתם (הנה אנו עומדים להוריד...²³).**
20. **قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفْرَوْنَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مَلَأَقِيكُمْ (8/62) אמור: הנה המוות אשר תברחו ממנו השג ישיג אתכם.**
21. **كذلك يريهم الله أعمالهم حسرات عليهم وما هم بخارجين من النار (167/2) ככה יראם אלוהים את מעשיהם, רבות אנחותיהם ולא ייצאו מהגיהנום.**

23 יוסף עלי מתרגם באמצעות Futurate progressive וכך מביע את "העתיד המתהווה":
"bring down... " We are going to "

השימוש ב'עתיד המתהווה' דומה לשימוש בעתיד האנרגטי

קיים דמיון בין הבינוני המציין 'עתיד מתהווה' בקוראן לבין העתיד האנרגטי (העתיד המחוזק, המסתיים ב'נ' דגושה: *يَفْعَلَنَّ*) בכמה נקודות: העתיד האנרגטי מדגיש את הפעולה המובעת על ידו, ומעניק תחושת ביטחון, שאכן ודאי תתרחש; גם בשימוש בצורת הבינוני לציון 'עתיד מתהווה' מצוי אפקט הביטחון, שאכן תתרחש הפעולה; תחושת הביטחון מושגת באמצעות קישור ההתרחשות העתידית להווה.²⁴

העתיד האנרגטי משמש, בין השאר, להבעת הבטחות, איומים ואזהרות;²⁵ כפי שראינו לעיל, רווח בקוראן השימוש בבינוני להבעת איומים והבטחות. צורת העתיד האנרגטי מביעה תוספת מודאלית מיוחדת, בהשוואה לפעלים הבאים בעתיד הרגיל בדרך החיווי (*يَفْعَلُ*),²⁶ ואכן רייט (Wright) מציין את צורת הפועל האנרגטי כאחת מחמש הדרכים (Moods) בערבית;²⁷ גם בבינוני המציין 'עתיד מתהווה' קיימת תוספת מודאלית המחייבת הוספת פועל עזר מודאלי (כגון: רוצה, יכול, מתכוון וכדומה) בבואנו לתרגם צורה זו, כפי שציין רקנדורף.²⁸

מכנה משותף נוסף יש לבינוני המציין 'עתיד מתהווה' ולעתיד האנרגטי, והוא שייך לבחינה הפורמלית: הבינוני המציין 'עתיד מתהווה' מופיע בקוראן בהיקריות רבות כשלפניו ל' ההדגשה (*لام التأكيد*),²⁹ המשמשת לעתים קרובות בשילוב עם המילית *إِنَّ* לחיזוק ההתרחשות המובעת; גם העתיד האנרגטי מופיע לרוב כשלפניו ל' ההדגשה, עד כן, לדברי בלוך (Bloch), הפכה זו האחרונה להיות חלק ממנו.³⁰

ניתן לראות, אפוא, דמיון בשימוש בעתיד האנרגטי ובבינוני המביע 'עתיד מתהווה'.

Kinberg, 1992, p. 325 24

ראה דברי צבי: Zewi, T., 1999, pp. 19-24 25

שם, עמ' 15-16. 26

Wright, 1896, p. 51 27

Reckendorf, 1906, p. 262 28

ראה לעיל דוגמאות מס' 1, 3, 6, 10, 14, 15, 18, ולהלן: 24, 25, 26, 27. 29

Bloch, A., 1986, p. 104 30

"This is most conspicuous in the energetic, whose la- has all but become an integral part of the verbal form"

צמדי הפסוקים שלהלן ממחישים את הקרבה בשימוש בקוראן בשתי הצורות,
הבינוני המציין 'עתיד מתהווה' והעתיד האנרגטי:

22. בינוני: رَبَّنَا إِنَّكَ جَامِعُ النَّاسِ لِيَوْمٍ لَا رَيْبَ فِيهِ (9/3) אלוהינו, אתה הוא האוסף את בני האדם ליום אין ספק בו (אתה עומד לאסוף...).
- עתיד אנרגטי: اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لِيَجْمَعَنَّكُمْ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ (4/87) אלוהים אין אלוה מבלעדי, אסוף יאספכם ליום התקומה.
23. בינוני: ادخلوا عليهم الباب فإذا دخلتموه فإنكم غالبون (5/23) בואו עליהם אל השער, ובבואכם אליו תגברו (עליהם).
- עתיד אנרגטי: كَتَبَ اللَّهُ لَأَغْلِبَنَّ أَنَا وَرُسُلِي (58/21) כתב אלוהים: גבור אגבר אני ושליחי.
24. בינוני: إِنَّكُمْ لَذَاقُوا الْعَذَابِ الْأَلِيمِ وَمَا تَحْزُونَ إِلَّا مَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (37/39,38) הנה אתם טועמים עונש הדאבה ולא תשולמו בלתי אם כפועלכם (אתם עומדים לטעום...).
- עתיד אנרגטי: وَقِيلَ لَهُمْ ذُوقُوا عَذَابِ النَّارِ... وَلَنذِيقَنَّهُمْ³¹ مِنَ الْعَذَابِ الْأَدْنَى دُونَ الْعَذَابِ الْأَكْبَرِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ (21-20/32) ויאמר אליהם: טעמו עונש (גיהינום) האש... ונתנו להם לחוש מן העונש הקרוב, מלבד העונש הגדול, למען ישו בו (אפשר גם כאן לתרגם, כפי שתרגם ריבלין במקרים קודמים: נתון ניתן להם לחוש...).
25. בינוني: قَالُوا إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَى قَوْمٍ مَّجْرِمِينَ إِلَّا آلَ لُوطٍ إِنَّا لَمُنَجِّوهُمْ أَجْمَعِينَ إِلَّا امْرَأَتَهُ قَدَرْنَا إِنَّهَا لَمِنَ الْغَابِرِينَ (60-58/15) ויאמרו: אנחנו שולחנו אל זדים מבלעדי בית לוט, כי הצל נצילם כולם מלבד אשתו אשר גזרנו, כי תהיה מן המתמהמהים (אנו עומדים להצילם).
- עתיד אנרגטי: لَنُنَجِّيَنَّهُ وَأَهْلَهُ إِلَّا امْرَأَتَهُ كَانَتْ فِي الْغَابِرِينَ (32/29) אכן הצל נצילהו ואת ביתו מבלעדי אשתו אשר הייתה מן המתמהמהים.
- ההקבלה הקיימת בדוגמה האחרונה בולטת במיוחד בשל המסר התוכני הזהה; הפועל נَجَّى מופיע בהקשר זהה, בהתייחס להבטחה להציל את לוט ומשפחתו, פרט לאשתו.
26. בינוני: إِنَّ مَا تَعْدُونَ لَأَتٍ وَمَا أَنْتُمْ بِمُعْجِزِينَ (134/6) אכן (העונש) אשר ניבאו לכם בוא יבוא.

31 כאן ההקבלה אינה מלאה, שכן צורת הבינוני וצורת העתיד האנרגטי גזורות מבניינים שונים, אולם התוכן דומה.

עתיד אנרגטי: وقال الذين كفروا لا تأتينا الساعة قل بلى وربِّي لتأتينكم (3/34) ויאמרו הכופרים: לא תבואנו "השעה" (יום הדין). אמור: אכן חי אלוהי, כי בוא תבואכם.

27. **בינוני:** وَإِنَّا لَمُوفَّوهُمْ نَصِيْبِهِمْ غَيْرِ مَنْقُوصٍ (109/11) ואכן אנחנו נשלם להם חלקם (שלם) לא יחסר.

עתיד אנרגטי: إِنَّ كَلِمَةَ لَيُّوْفِيْتِهِمْ رَبِّكَ أَعْمَالُهُمْ (111/11) ואכן לכלם ישלם אלוהיך מעשיהם.

צמדי הפסוקים בסעיף זה מראים את הדמיון בין צורת העתיד האנרגטי לצורת הבינוני המציין 'עתיד מתהווה', עד כי ריבלין אינו עושה הבחנה בדרך תרגום שתי הצורות הללו;³² הדמיון בא לידי ביטוי הן מבחינה פורמלית, בהופעת שתייהן לעתים קרובות לאחר ל' ההדגשה, הן מבחינה סמנטית, בהכילן תוספת מודאלית, היוצרת תחושת ביטחון, ובשל כך שתייהן משמשות להבטחות, לאיומים ולהצהרות.

סיכום

מאמר זה עוסק בשימוש בבינוני בקוראן, כמציין 'עתיד מתהווה'. במאמר הוצגו היקריות בקוראן של בינוני המציין 'עתיד מתהווה', תוך שהן מדגימות את מאפייני השונים ומחזקות את קביעות המדקדקים בעניינו.

הודגשו שני מאפיינים חדשים לבינוני המציין 'עתיד מתהווה' בקוראן:

1. הבינוני כמציין 'עתיד מתהווה' נפוץ בקוראן לציון התרחשויות הקשורות לאירועים אסכטולוגיים, דהיינו, התרחשויות ביום הדין (يوم الدين) ותחיית המתים (يوم القيامة، الساعة);
2. הבינוני כמציין 'עתיד מתהווה' מכוון לדמיון הקיים בשימוש בו בעתיד האנרגטי הן מבחינה סמנטית, הן פורמלית.

ניתן לומר, כי הופעת הבינוני המציין 'עתיד מתהווה' הכרחית בנסיבות מסוימות, ואין אפשרות להמירה בצורת העתיד, שהרי אין בזו האחרונה כדי להביע את הקשר של ההתרחשות העתידית להווה.

32. בשני המקרים מתרגם ריבלין באמצעות מקור מוחלט + פועל בעתיד: "הצל נצילם" – כך מתרגם הוא את "إِنَّا لَنُجِّئُهُمْ", ובדומה גם את העתיד האנרגטי "لَنُنَجِّيَنَّاهُ" – "הצל נצילהו".

רשימה ביבליוגרפית

באנגלית ובגרמנית:

- Ali, A. Yusuf, *The Holy Quran – Translation and commentary*. Brentwood Maryland: Amana, 1983.
- Bloch, Ariel, *Studies in Arabic Syntax and Semantics*, Wiesbaden, 1986.
- Brockelmann, Carl, *Arabische Grammatik*, Leipzig, 1958.
- Driver, S.R., *A Treatise on the Use of Tenses in Hebrew*, Oxford, 1892.
- Jespersen, Otto, *The Philosophy of Grammar*. London, 1935.
- Kinberg, Naphtali, “Figurative Uses, Polysemy and Homonymy in Systems of Tense, Mood and Aspect”. *Lingua* 83, pp. 319-338, 1991.
- Kinberg, Naphtali, “Semi-imperfectives and Imperfectives: A Case Study of Aspect and Tense in Arabic Participial”. *Lingua* 86, pp. 301-330, 1992.
- Mitchell, T.F., and al-Hassan, S.A., *Modality, Mood and Aspect in Spoken Arabic*, London and New York, 1994.
- Reckendorf, Hermann. “Zum Gebrauch des Partizips im Altarabischen”. In: C. Bezold (ed.), *Orientalische Studien Th. Nöldeke gewidmet*, pp. 255-265. Giessen, 1906.
- Reuschel, Wolfgang, *Aspekt und Tempus in der Sprache des Korans*. Leipziger Beiträge zur der Orientforschung. Frankfurt am Main, 1996
- Wright, William, *A Grammar of the Arabic Language*, Cambridge, 1967.
- Zewi, Tamar, *A Syntactical Study of Verbal Forms Affixed by –n(n) Endings in Classical Arabic, Biblical Hebrew, El-Amarna Akkadian and Ugaritic*. Münster, 1999.

בערבית:

- ألسيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر + جلال الدين بن أحمد المحلي، تفسير الجلالين. دار المعرفة، بيروت.

בעברית:

- פיאמנטה, משה, שימוש הזמנים, האספקטים והדרכים בלהג הערבי הירושלמי. ירושלים, 1968.
- ריבלין, יוסף, י', אלקראן (תרגם מערבית יוסף יואל ריבלין). תל אביב, 1987.

"האב הבן זרוח השלטון"

הדור הבא כבר כאן...

דלית אטרקצ'י

בעשר השנים האחרונות מתחוללים שינויים במערכי השלטון של מספר מדינות בעולם הערבי. חלק מהשינויים הללו, ומהבולטים שבהם, "העברת השלטון בירושה" אל הדור הצעיר במשפחה מלוכנית או נשיאותית. בעשר השנים האחרונות נצפתה העברה כזו בשלוש מבין המדינות הערביות החשובות באזורנו: ירדן (1997), מרוקו (1999) וסוריה (2000). מדינה רביעית, מצרים, מוזכרת תדיר כמי שגם בה עומד להתחולל תהליך דומה בעתיד הקרוב.

אפשר לנסות ולמצוא מכנים משותפים שונים בין השותפים בתהליך הזה: סיפורה של תקופה – תקופת האבות אל מול ימיהם של הבנים היורשים; סיפורן של מדינות מלוכניות אל מול סיפורן של מדינות נשיאותיות, בהן העברת השלטון בירושה אינה מובנת מאליה כמו באלה הראשונות; סיפורו של דור השליטים ה"צבאיים", אלה אשר צמחו מתוך הצבא או מי שנסמכו על הצבא על מנת להתבסס, אל מול דור הבנים בעלי ההשכלה המערבית האזרחית, ועוד השערות מחברות ומפרידות כאחד.

תחושה מהותית אחת מחברת בין המרכיבים השונים של הפסיפס הפוליטי הזה: דור הבנים איננו כדור האבות. האם היורשים חלשים יותר מבחינה פוליטית? האם יצליחו להוביל לשינויים מפליגים במדינותיהם ולהציבן בראש המערכת הכלכלית, חברתית, צבאית ופוליטית במזרח התיכון? או שמא אלה רק שינויים זמניים, ומשטר שראשו הסתלק מן המפה ייעלם בפרק זמן קצר? האם "האריה" הוחלף ב"חתול", "הנסיך" הוחלף ב"בובה" ו"האמיץ" ב"מנותק"?

דבר אחד ברור מעל לכל ספק: שינויים מפליגים התחוללו באזור המזרח התיכון בשני העשורים האחרונים, ובראשם שני תהליכים סותרים: צמיחת התנועות הפונדמנטליסטיות הכלל-אסלאמיות מחד גיסא, וניסיונות שונים לבסס את הדמוקרטיה המערבית כדרך שלטונית לגיטימית יחידה מאידך גיסא. כל זאת, בעקבות נפילת ברית-המועצות והקומוניזם, המשטר שהועדף על-ידי חלק מקברניטי המדינות באזור.

השאלות המרכזיות העומדות בבסיס מאמר זה עוסקות בבחינת המאפיינים המשותפים והמבדילים בין כל אחד מהמשטרים – בבחינת "האב, הבן ורוח השלטון".

סוריה : ירושתו של "האריה מדמשק"

חאפז אלאסד תפס את השלטון בסוריה בנובמבר 1970, ובמשך כ-30 שנה (עד מותו ביוני 2000) שלט בסוריה שלטון ללא מיצרים. יש הטוענים, שהיה דיקטטור חסר פשרות, שלקח מדינה קטנה וחלשה, מפולגת ומעורערת מבחינה שלטונית, והפך אותה למעצמה אזורית יציבה ובעלת השפעה על הנעשה במזרח התיכון כולו. (זיסר, לכידות המדינה הערבית במבחן, 2006, 121). המדינה הסורית המודרנית, אשר נתפסת אצל רבים מחוקרי המזרח התיכון כ"תוצר" מערבי – יצירה של המנדט הצרפתי – הוקמה בגרסת המנדט בשנת 1920, ובגרסת "סוריה העצמאית" בשנת 1946. השנים הראשונות של עצמאותה, למעשה עד 1970 עם עלייתו לשלטון של חאפז אלאסד, היו קשות וסוערות: הרבה מאד הפיכות צבאיות וחילופי שליטים בצמרת, בעיות פנימיות הנובעות מנאמנויות מסורתיות מול נאמנויות חדשות, פריחה מאוחרת של מפלגות דמוקרטיות ללא הפנמה של רעיון הדמוקרטיה. כל מה ש"מבטיח" חוסר יציבות, שלילת האופציה הדמוקרטית המערבית מיסודה ושימור מסורות שלטוניות ישנות ונאמנויות מעמדיות-חברתיות עתיקות. (סיל, סוריה – המאבק אל הצמרת, 2000). שלטונו של חאפז אלאסד נחשב לבעל עוצמה פנימית ייחודית במזרח התיכון, עד כי חוקרים מערביים שונים הפכו אותו לאגדה עוד בחייו. "אין ספק שהצלחתו של אסד, וליתר דיוק הצלחתה של המדינה הסורית להבטיח את עצם קיומה ואת מעמדה, שואבת משורשים עמוקים יותר". (זיסר, 123). טענתו של זיסר היא, כי המדינה והחברה בסוריה הן הרבה פחות מלאכותיות ממה שנהוג היה לחשוב. ביסוסה ההיסטורי של סוריה כבלאד א-שאם (بلاد الشام) (ציר חלב-דמשק), והתייחסותה אל עצמה כאל ישות פוליטית וחברתית שהיא לב ליבה של הערביות מאז הכיבוש הערבי במאה השביעית, מקבעים את

דימויה העצמי כמדינה וכחברה המלוכדות ומאוחדות תחת שלטון אחד בעל אינטרסים ייחודיים לסוריה. (זיסר, 123-124).

יחד עם זאת, ידע שלטון אסד גם תקופות שפל, בעיקר בשל פעולותיה של סוריה בזירה הבינלאומית והבינערבית. בראש וראשונה, נכשלה מדיניותו של אסד האב בלבנון, והוא הוריש לבנון, ירושה בעייתית ביותר. בשלהי שנות ה־80 של המאה ה־20, לאחר התמוטטות ברה"מ (שהיוותה לאסד משענת עיקרית בתחומים הצבאי והמדיני), ובעקבות תהליכי גלובליזציה והתהוותה של ארה"ב כמעצמת העל היחידה בעולם, נסדק מעט מעמדו של אסד. נוספו לכך תהליכים חברתיים פנימיים, כגון: חשיפה רבה יותר למערב, והידרדרות במצב בריאותו של הנשיא הכליכול. אולם, למרות כל זאת, דמותו החזקה ונוכחותו הדומיננטית שימשו "בלם זעזועים ומחסום בפני כל איום על יציבות משטרו" (זיסר, 127).

ב־10 ביוני 2000 הלך חאפז אלאסד לעולמו ואת מקומו תפס בנו השני, בשאר.¹ בשאר אלאסד, רופא עיניים בהכשרתו המקצועית, רכש את השכלתו האקדמית בבריטניה. הוא עלה לשלטון בעת שסוריה ניצבה בפני אתגרים רבים וקשים, פנימיים וחיצוניים. רבים מהפרשנים ניבאו כי לא יצליח להחזיק בשלטון לאורך זמן וכי עוצמתו – הפנימית והציבורית – רעועה מכדי להמשיך את מורשת אביו. אחרים טענו כי אסד הבן יוביל את סוריה לדרך חדשה וחדשנית, בעלת מאפיינים של ליברליזם דמוקרטי. זאת, בהסתמך על השכלתו הרחבה והמערבית באופייה.

אף לא אחת משתי הנבואות הללו התגשמה, למרות שסוריה צעדה בשנות שלטונו של בשאר בדרך שונה מזו של אביו, ולאז דווקא לטובה: ניסיונות לרפורמה הוכתרו ככישלון, הפתיחות הכלכלית ותהליכי הפרטה עליהם הכריז בשאר התמוססו, סוריה הפכה מבודדת בזירה הבינלאומית (הוכתרה כאחת ממדינות "ציר הרשע" ע"י ארה"ב). נוספה לכך, האשמה אמריקנית-לבנונית (ובינלאומית) כי מנגנוני הביטחון הסוריים אחראים לרציחתו של ראש ממשלת לבנון לשעבר, רפיק אלחארי, (14 בפברואר 2005) האשמה שבבסיסה גם קריאה לסוריה להסיר את ידיה מהנעשה בלבנון. כל אלה פגעו במעמדה של סוריה כמדינה חזקה ומובילה בזירה הבינערבית והבינלאומית, ובמעמדו של מי שעומד בראש המשטר הסורי.

1. בנו הבכור של חאפז אלאסד, באסל, נהרג בתאונת דרכים בשנות ה־80. הטענה הרווחת היא כי האב הכין את באסל לרשת את מקומו בבוא היום, ורק עם מותו הטראגי החל להכשיר את בשאר, בנו השני, לתפקיד.

כמו כן, האסלאם הרדיקלי מבית מדרשה של תנועת "האחים המוסלמים" חזר לאיים על יציבות המשטר (לאחר שנים של דיכוי על ידי חאפז אלאסד).² (זיסר, 127-128).

לפיכך נוצרת תחושה שאמנם בשאר אלאסד מצליח לשלוט בסוריה, אולם הישגיו של אביו יורדים לטמיון. מעמדו, המתבסס לא מעט על תמיכת הצבא, ובתוכו על בני העדה העלווית, עלול להידרדר, אם הצבא ומנגנוני הביטחון הסורים יפסיקו את תמיכתם במשפחה ויחליפו אותה באחרת, או אם בעדה העלווית עצמה – מעוז כוחה של משפחת אסד, בתוך המשפחה או מחוצה לה – יהיו מי שירצו להדיח אותו. אין זאת בהכרח כי תתחולל הפיכה בסוריה, אלא תהליך איטי של "פיחות זוחל" במעמדו של בשאר, מעורבות גורמים זרים בעניינים סוריים פנימיים ושינויים פוליטיים בצמרת הסורית.



בשאר אלאסד



חאפז אלאסד (1930-2000)

2. זכורה לכולם תקופת העימותים הקשים בין כוחות הביטחון הסוריים לבין פעילי "האחים המוסלמים" בחאמה ובחומס בין 1979 ל-1982, שהסתיימה בטבח של אלפי פעילים של "האחים המוסלמים".

ירדן : המלך, האח והבן

הממלכה ההאשמית של ירדן היא מדינה מלוכנית מיום היווסדה כמדינה עצמאית, בשנת 1923. השלטון בה עובר בירושה בשושלת ההאשמית, משפחה מכובדת (שריפית) בעלת יחוס גנטי למשפחתו של הנביא מחמד. המשפחה, שמוצאה מהעיר מכה בחג'אז, קיבלה את השליטה על המדינה לאחר מלחמת העולם הראשונה, עם נפילתה של האימפריה העות'מאנית וכניסתן של מעצמות המערב – בריטניה וצרפת – לאזור. בשל נסיבות ענייניות לתקופה, שעיקרן מערך הכוחות האזורי וחששות בריטיים מהתלקחות של מלחמה נוספת, לא הוכרז מנדט על "הנסיכות של עבר הירדן המזרחי" כפי שנקראה עד אחרי מלחמת העולם השנייה. בריטניה שלטה במדינה הצעירה בעקיפין, תוך התחייבות לסייע בביסוס השלטון של המשפחה ההאשמית, ובראשה האמיר עבדאללה בן-חסין בן-האשם.

הירצחו של עבדאללה ביולי 1951 (ברחבת הר הבית/אלאקצא בירושלים) אילצה את נכדו, חוסין בן-טלאל לקבל לידי את המלוכה, בתחילה באמצעות עוצר וכעבור שנתיים כמלך ירדן.³ המלך הצעיר היה חסר ניסיון פוליטי והיו מי שצפו את נפילתו המהירה. הדבר הוחמר עוד יותר עם גל ההפיכות הצבאיות שפקדו את העולם הערבי, ועליית הנאצריזם שהכריז על המשטרים המלוכניים "אויבי המהפכנות הערבית החדשה" (אטרקצי, נאצריזם ובורגיניזם, 2001).⁴ לכל אלה יש להוסיף את המימד הפלסטיני, אולי מהגורמים המאיימים יותר מכל על יציבות המשטר בירדן: הפלסטינים מהווים, על פי הערכות רשמיות, כ־60% מאזרחי הממלכה (הערכות זהירות פחות מגיעות לכדי 70% ויותר). ירדן הייתה הראשונה והיחידה שהעניקה אזרחות לפלסטינים שחיו בתחומה לאחר סיפוח הגדה המערבית על ידה ב־1949. הפליטים הפלסטינים שחיו בתחומה ראו את עצמם שווי-זכויות לאזרחי ירדן הבדואים (והצ'רכסים ואחרים) ובשנות השישים המאוחרות הפכו את הממלכה למרכז הפעילות שלהם.⁵ דבר זה היה, על פי התחזיות, אמור למוטט

3. טלאל בן-עבדאללה, בנו של המלך שנרצח, לא היה כשיר נפשית לעמוד בראש הממלכה והועבר לסניטוריום בשווייץ לשם קבלת טיפול רפואי עד מותו בראשית שנות ה־60.
4. סיפור, או אולי אגדה, מתאר את פגישתם של נאצר וחוסין בקהיר ב־1969, כשהודיעו לנאצר על נפילתו של אידריס מלך לוב. היתה תגובתו הנלהבת – "יש!! עוד בית מלוכה הלך... שכן נאצר כי מולו יושב מלך אחר..."
5. ה"רומן" הסתיים, כזכור, בספטמבר 1970, "ספטמבר השחור", בעימות צבאי רחב היקף בין שלטונות ירדן לבין האירגונים הפלסטיניים, שסופו היה גירוש עשרות אלפי פלסטינים (פעילי אש"פ בעיקר) מהממלכה.

את ירדן ולהפכה למדינה פלסטינית. נבואות החורבן שליוו את שנות שלטונו הראשונות של חוסין כמלך ירדן נמוגו עם השנים, והוא התברר כאחד השליטים היציבים ומאריכי הימים בשלטון במדינה מזרח תיכונית.

הממלכה הירדנית נעה בין נאמנויות שבטיות ובין לאומיות ירדנית מודרנית. ממלכת ירדן מתבססת על שליטה של משפחת המלוכה על אליטה עבר־ירדנית ותיקה ומבוססת, הנחושה להשאיר על כנו את הסדר הקיים כפי שגובש בראשית ימי הממלכה, על הכוחות המזוינים המגויסים מקרב השבטים והמשפחות העירוניות הותיקות ועל מיקומה המיוחד של הממלכה כאזור חיץ בעל חשיבות גיאופוליטית המצוי בין סוריה המהפכנית, ערב הסעודית השמרנית, עיראק הריכוזית וישראל. יציבותה של ירדן היא כעין ערובה לעמידות כל המשטרים הסובבים אותה תחת איומים מקומיים (אסלאם קיצוני, מהפכנות וכו') וכעין אי של יציבות במוקדים משתנים של חוסר יציבות (כפי שקרה בעיראק, ברשות הפלסטינית ועוד). (ססר, ירדן – בסבך השבטיות, הירדניות הפלסטיניות והאסלאם, 2006, 195-197).

למערבולת זו "צונח" בשנת 1999 בנו הבכור של המלך חוסין. וכאן המקום להבהיר: על פי החוקה הירדנית על יורש העצר להיות גבר בעל "דם ערבי ומורשת ערבית". היות ואיש מבניו הזכרים של המלך חוסין לא היה "בעל דם ערבי"⁶ מונה אחיו של המלך, חסן, ליורש עצר. בהיותו על ערש דווי שינה המלך את צוואתו והוריש, במכתב בן אחד־עשר עמודים ממוען לאחיו, את הממלכה לבנו הבכור, עבדאללה. הדבר הצריך שינוי בחוקה הירדנית, אולם זה הושג בלחץ בית המלוכה. הסיפור שמאחורי השינוי משול לטלנובלה של ממש: המלך קיבל מידע על פעולותיו של אחיו בירדן, החל מסילוק נאמניו ממוקדי הכוח וכלה בשיפוץ לשכתו וארמונו עוד טרם מותו. בקלחת "בחשה", ככל הנראה, גם המלכה נור, ששאפה להמליך את בנה חמזה (בן 18 בלבד), יורש העצר הנוכחי (על פי "הסכם" של המלך חוסין עצמו).

למלך הצעיר והחדש, חסר־הניסיון והלא־מוכר לרוב אנשי השלטון והמערכות, ציפתה עבודה קשה ומתסכלת: גם לו ניבאו תקופת שלטון קצרה, קריסה של המערכת הכלכלית הירדנית (הבעייתית ממילא בשל מיעוט המחצבים וההכנסות ובשל התלות בסיוע זר) ובעיקר חוסר יכולת לתמרן בין מרכיבי האוכלוסיה השונים.

6. למלך חוסין היו 4 נשים, רק מ־2 מהן נולדו לו בנים־זכרים: האחת בריטית – טוני גארנר, היא המלכה מונא, האחרת אמריקאית ממוצא לבנוני – ליסה חלבי, היא המלכה נור. שתיהן נוצריות שהתאסלמו, אך אינן ערביות.

אולם זרותו, ואפילו הערבית הלא משובחת שלו, נמחקו במפתיע במהירות רבה. הוא התגבר על רבים מהמכשולים בעזרת התומכים שמצא בין אנשיו של אביו, אנשי הממשל הותיקים, תוך שימוש בסיסמא "ירדן תחילה" וניסיון לגבש פעולה סביב האינטרסים של ירדן בלבד.

מאז עלייתו לשלטון דיבר עבדאללה בזכות רפורמה פוליטית בממלכה, כסוג של דגם שיהפוך את ירדן למובילת שינוי במזרח התיכון כולו. ירדן, שמאז הקמתה נחשבה למדינה פרומערבית, הפכה בשני העשורים האחרונים לבעלת ברית מובהקת של ארה"ב, ומכאן זיקתה אל הסממנים הדמוקרטיים המערביים. גישה זו התעצמה בעקבות אירועי ה-11 בספטמבר 2001 והאיום הממשי של הפונדמנטליזם האסלאמי. את שהחל אביו בשילוב הכוחות של "האחים המוסלמים" בפרלמנט ובמערכי שלטון בירדן בשנות ה-80, ביקש עבדאללה השני להמשיך מתוך הבנה שכך ימוסס את עוצמתם האופוזיציונית. (ססר, 195).

עבדאללה המשיך לטפח את המורשת השבטית כחלק מן הזהות הירדנית הלאומית, כפי שעשה אביו בהצלחה מרובה. הצלחה פחותה הייתה לו בניסיונות לעצב את הזהות הפלסטינית-ירדנית כזהות ירדנית בלבד, והסיסמא "ירדן תחילה" היתה בעוכריו. אולם באופן פרדוקסלי, התברר שרוב הפלסטינים החיים בירדן מבקשים להשתלב בממלכה תחת שלטונו של עבדאללה, ואף להיות שותפים בניהול ענייני המדינה באופן פעיל (ואולי מסייעת לכך עובדת היותה של המלכה ראניה, אשתו של עבדאללה, פלסטינית...). (ססר, 191-192). אולם, הדגש העיקרי, כפי שרואה



המלך עבדאללה השני



המלך חוסיין בן טלאל (1935-1999)

זאת עבדאללה, הוא בטיפוח עוצמתה הפנימית של הממלכה, שהוכיחה יכולת הישרדות גבוהה במהלך שנות שלטונו של חוסין וממשיכה בדרכה זו גם תחת שלטונו של עבדאללה. ניתן לבחון זאת אפילו על פי הופעותיו הפומביות. אביו, המלך חוסין, הקפיד להתלבש בהתאם לחברה ולמקום אליהם הגיע: הוא לבש מדי ייצוג בטקסים רשמיים ירדניים, מדי צבא בעת ביקוריו את אנשי כוחות הביטחון, לבוש ערבי־בדוי מסורתי בעת ביקור אצל בני השבטי הבדווים ולבוש מערבי קפדני ומהודר בעת שנפגש עם ראשי מדינות זרות בירדן או מחוצה לה. עבדאללה מופיע כמעט תמיד בלבוש מערבי מלא.

מרוקו: מורשתו של אמיר אל-מואמינין

גם במרוקו בולט לעין בתמונות הרשמיות המופצות מטעם בית המלוכה המרוקני השינוי הממלכתי. המלך חסן השני הצטלם בעיקר במעמדים בעלי אופי רשמי מובהק. גם התמונות המשפחתיות שלו הן רשמיות באופיין. ואילו בנו, המלך מוחמד השישי, מצולם לעיתים קרובות (ובפרסום רחב באתרים רשמיים ברשת האינטרנט) בתמונות משפחתיות לא רשמיות בעליל, כפי שניתן לראות בתמונות המופיעות כאן. מנין נובע השינוי?

מרוקו היא הממלכה הותיקה ביותר בעולם המוסלמי־הערבי כיום. ראשיתו של שלטון השושלת העלאווית (אין קשר לעלוויים בסוריה!) בשנת 1666. שושלת זו שרדה תהפוכות רבות, פנים מרוקניות וחיזוניות, ובהן למעלה מארבעים שנות שלטון קולוניאלי צרפתי בראשית המאה העשרים (1912-1956). גם בתקופה הקולוניאלית, שמורשתה ניכרת במרוקו עד היום (השפה הצרפתית היא עדיין שפה חצי רשמית ושפת הדיבור של האליטות המרוקניות), מעמדו של השליט (מולאי – תואר מקביל לראש מערכת השלטון המקומית) נשמר. איתו אף נשמר מעמדו של המח'זין (החצר השלטונית) שהיווה גיבוי שלטוני למלך. השושלת העלאווית היא ערבית, והיא שולטת במדינה בה אחוז ניכר מהתושבים הם ברברים (כשישים אחוזים) ולא ערבים. מלכותו ומעמדו של השליט נשענים במידה רבה על היותו בן למשפחה שריפית, נצר למשפחתו של הנביא מוחמד, ובעל התואר אמיר אל-מואמינין ("נסיך המאמינים"), מי שמחובתו להנחות אותם ולכוונם. זהו כבוד עצום ובעל משמעות משולבת, דתית, חברתית ופוליטית. (ברוס מדי ויצמן, הזהות הקיבוצית במרוקו נוכח האסלאם הפוליטי והגלובליזציה, 2006, 76-81).

המלך חסן השני הגיע לשלטון במרוקו לאחר מות אביו, המלך מוחמד החמישי, ב־1961. שנות שלטונו התאפיינו ביציבות פוליטית פנימית מחד גיסא, ובקשר הדוק

למערב בכלל ולצרפת בפרט מאידך גיסא. היציבות הפנימית הושגה במחיר יקר מאד עבור העם המרוקני. המלך נחשב לבעל "יד ברזל", שאינו בוחל באמצעים על מנת להשיג את מטרותיו ומוכן לכל מהלך על מנת למוטט כל אופוזיציה קיימת. הוא אישר קיומן של מפלגות פוליטיות ממגוון רחב, אך אסר פעילים פוליטיים ומתנגדי משטר בתנאים קשים ביותר. הוא אישר הוצאת מספר רב של עיתונים, אולם הפעיל צנזורה קשוחה שגרמה למאסרם, לעיתים ללא משפט, של אנשי עט רבים. הוא תמך בחופש פעולה מלא לאזרח המרוקני, אך פעל ללא מצרים על מנת לדכא כל מי שקרא למתן זכויות דמוקרטיות לאזרחי מרוקו. מחד גיסא, תמך בזכויות נשים במרוקו, ומאידך גיסא, חי בהרמון פעיל, והשאיר על כנו קובץ חוקים המפלה נשים (על פי פרשנות ה"שריעה" מן האסכולה המאלכית השלטת במרוקו) ומאפשר ריבוי נשים, גירושין ללא תנאי על-ידי הגבר, אי הגבלת גיל הנישואין ואפליית הנשים בשכר עבודה. אך יותר מכל, הוא אסר על ביקורת כלפי בית המלוכה והעומד בראשו, וכשהאשים אדם בחוסר נאמנות היה מסוגל לפגוע בכל משפחתו ללא משפט וללא רחמים.⁷

מותו של המלך חסן השני בשנת 1999 סימל עבור מרוקנים רבים שינוי והמשכיות כאחד. בנו, מוחמד השישי (המכונה M6), קיבל את השלטון ללא דרמות ובצורה מסודרת ומאורגנת מראש. הוא שימש שנים רבות יורש עצר והוכן היטב למלא את התפקיד המיועד לו: אמיר אל-מואמינין. אולם הוא נאלץ להתמודד עם בעיות קשות ומורכבות, חלקן ירושה מימי שלטונו של אביו וחלקן חדשות במהותן: בעיית גידול האוכלוסייה המואץ שמאפיין בעיקר את האזורים הנחשלים של המדינה ותהליך עיור מואץ (רובעי העוני בערים הולכים וגדלים); הגירה – חוקית ובלתי חוקית – של עשרות אלפי מרוקנים למדינות אירופה המערבית (בעיקר צרפת וספרד שבהן משקלם של המהגרים הלא-חוקיים הולך וגדל עם השנים); בעיית סמים קשה (מרוקו היא מהמדינות המגדלות ומייצאות כמויות גדולות של סמים, מה שמספק פרנסה לחלק חשוב מאוכלוסייתה אך גם חושף את המדינה לארגוני

7. "פרשת אופקיר" היא מן המפורסמות והקשות ומייצגת את הגישה הזו של המלך חסן השני: הגנרל מחמד אופקיר, מי שעמד בראש בשירותים החשאיים של מרוקו ואח"כ כיהן כשר הפנים, נאשם כמי שהיה שותף לקשר להפלתו של חסן השני ב-1972. הוא הוצא להורג בליל ההפיכה הכושלת ומשפחתו – אישה ושישה ילדים בין הגילאים 2-18 – הושמה במאסר, ולמעשה נעלמה – למשך 18 שנים. ראה גם אופקיר מאלכפה, האסירה, 2001.

פשע ולביקורת בינלאומית קשה); תלות כלכלית בסיוע חיצוני, מערב אירופי ואמריקני, על מנת לקיים מערכת כלכלית סבירה; ולאחרונה התווסף לכך האיום של האסלאם הפונדמנטליסטי, עם גילוי המעורבות הפעילה של אזרחים מרוקנים בפעילות של תאי אלקאעדה במרוקו ובאירופה.⁸ (לסקר, תהליכי דמוקרטיזציה, רפורמיזם ומחאה אסלאמית במרוקו בעשור האחרון, 2007, 3).

המלך מוחמד השישי התמקד במספר נקודות על מנת לבסס את שלטונו, ועל מנת ליצור חדשנות במרוקו שתחת שלטונו: דמוקרטיזציה וזכויות האדם, לרבות המאבק בשחיתות; שינוי ושיפור מעמד הנשים המהוות שישים אחוזים מכלל האוכלוסייה במדינה; טיפול בבעיית הרדיקליזם האסלאמי; שינוי ושיפור מעמדה של התרבות הֶרְפֵּרִית וההתעוררות הלשונית של אנשיה. בכך, יצר שינוי מהותי מתפקודו של אביו: המשטרה החשאית פועלת בעיקר בקרב החוגים האסלאמיים. ניתן חופש ביטוי רחב יותר לעיתונים ולארגונים אזרחיים, תוך הקפדה על שמירת האיזון בינם ובין אנשי הדת (העיתון "נישאן" נסגר לתקופה של חודש מפני שפרסם סקר על מנהגי האישות של צעירים רווקים במרוקו, ובכך פגע ברגשות הדתיים).



המשפחה המלכותית המרוקנית: המלך מוחמד השישי, המלכה לאל אסלמה ויורש העצר הנסיך חסן.



המלך חסן השני (1929-1999)

התמונות של המשפחה המלכותית מימי שלטונו של חסן השני הן רשמיות מאד, ובוודאי לא עד כדי כך "לא פורמאליות" כמו אלה שמתפרסמות מטעם הארמון המרוקני כיום, בימי כהונתו של מוחמד השישי כמלך.

8. מחבלים מרוקנים פוצצו את קרונות הרכבת במדריד ב־2003, ובמרוקו עצמה היו מספר פיגועי התאבדות ונסיונות לפיגועים בשלוש השנים האחרונות.

המלך הצעיר מבקש לבסס את מעמדו לא רק כאמיר אלמואמינין אלא גם כשליט מודרני ומערבי. הוא לא ויתר על גינוני המלוכה, אך חשף לציבור את אחיותיו הצעירות ורעייתו המלכה סלמא, מה שהיה בלתי מתקבל על הדעת בימי חסן השני. הוא דן בגלוי בענייני זכויות אדם וזכויות נשים, ומנסה – על אף התנגדות אנשי הדת – לשנות את חוקי היסוד האסלאמיים שבחלקם כבר הצליח. (חוק זה קרוי "מדוונה", והוא מהווה נושא עיקרי לדיון במרוקו כיום) (לסקר, 6-13).

אם כן, מה המשותף לשלושת היורשים?

גילם הצעיר יחסית, שנות הארבעים המוקדמות, והשכלתם המערבית (אירופית בעיקר), המאפשרים להם התייחסות מקיפה יותר לפתרון הבעיות הבסיסיות של מדינותיהם כיום. מעורבותן של שלוש המדינות בזירה הבינלאומית מעידה על החשיבות שהם רואים בשילוב מדינותיהן ב"כפר הגלובלי" המתעצב כיום. מחד גיסא, הם אינם מנותקים מן הנעשה במערב ואף מכירים בחשיבות השילוב של מדינותיהם במערכים הבינלאומיים החדשים (לאחר נפילת ברה"מ, למשל). מאידך גיסא, הם רואים בפתרון בעיות הפנים של מדינותיהם את הדרך העיקרית והנכונה להעצמה פוליטית שלהם ושל שלטונם, ומבינים באופן שונה מאבותיהם את הצורך הקיומי של שלטונם. הם שואפים לחוסן פנימי לפני מעורבות בינלאומית. חיזוק האינטרס הלאומי של מדינותיהם יוכל להוביל אותם לחיזוק מעמדם הבינלאומי, ולא ההיפך מכך. הם נושאים את נטל המורשת של אבותיהם, וההשוואה לדור העבר הינה חלק מדמותם הציבורית כיום.

האם ניתן להסיק מכך גם על עתידה של מצרים? גמאל מבארכ, מי שמתמן כיורשו העתידי של אביו, חוסני מבארכ (נשיא מצרים מאז 1981), יצטרך לעמוד בפני סוג דומה של דילמה: אביו, איש צבא בעברו ומי שהיה שותף פעיל לתהליכים מהפכניים במצרים, מוביל את מצרים אל עבר העתיד כמדינה המנהיגה את העולם הפנימי הערבי. יעידו על כך מעורבותה של מצרים בסכסוכים אזוריים (דוגמת הסכסוך ברשות הפלסטינית או הבעיה בין ישראל לפלסטינים). לעומת זאת, מבארכ הבן, כלכלן בהכשרתו, יתכן וינסה לשים את הדגש דווקא על פתרון בעיות הפנים של מצרים, שדומות במהותן לאלה של סוריה, ירדן ומרוקו: גידול אוכלוסייה, דילול משאבים, תלות כלכלית במערב, עוני ואבטלה והתחזקות הגורמים הפונדמנטליסטיים.

ולסיכום, הנה סיפור ששמעתי פעם. המזרחן הנודע פרופסור אלי כדורי השתתף בוועידה בינלאומית שנערכה בלונדון בשנת 1966 ועסקה בשאלה: "מדוע זה מתחוללות כמעט בכל מדינות ערב הפיכות צבאיות?" את דבריו פתח בשאלה הבנאלית לכאורה: "למה לא?" לא משום שחשב שזו אופציה ראויה, אלא, כך הסביר, משום שבמזרח התיכון האוכלוסייה והציבור רגילים לקבל שלטון של אנשי צבא מאז ראשית האסלאם וכיבושיו במאה השביעית. אינני יודעת עד כמה הסיפור נכון או מדויק, אך הוא יכול לייצג נאמנה גם את הלך הרוח העכשווי. על פי אותה מתכונת אוכל גם כאן לשאול "מדוע לא?" השושלתיות במזרח התיכון הייתה דרך העברת השלטון הנפוצה מאז ימי האומיים ועד לתום ימיה של האימפריה העת'מאנית, כאלף ומאתיים שנה. מה, אם כן, צריך להפתיע אותנו בבואנו לבחון את העברת השלטון מאב לבנו בחברה המורגלת מכך כל כך הרבה דורות? שכן, שתיים מהמדינות שבחרתי לסקור הן מלוכניות (ירדן ומרוקו), הווה אומר, השלטון עובר בירושה מאב לבן. המפתיעות הן סוריה ומצרים, בהן השלטון הוא נשיאותי, ואמור להיות מוגדר כדמוקרטי ולעבור מנשיא אחד לאחר על פי דין הבוחר.

ביבליוגרפיה

אופקיר, מאליכה. האסירה, הוצאת כנרת, 2001.

אטרקצ'י, דלית. נאצריזם ובורגיביזם, עבודה במסגרת סמינריון לתואר שני, אוניברסיטת בראילן 2001.

זיסר, אייל. המאבק על סוריה – עדה, משטר ומדינה, מתוך: לכידות המדינה הערבית במבחן, (עורכת: תמר יגנס), תל אביב: מרכז דין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, 2006, 121-134.

לסקר, מיכאל מ. "תהליכי דמוקרטיזציה, רפורמיזם ומחאה אסלאמית במרוקו בעשור האחרון", (מאמר בהליכי פרסום).

מדי ויצמן, ברוס, "הזהות הקיבוצית במרוקו נוכח האסלאם הפוליטי והגלובליזציה", בתוך: לכידות המדינה הערבית במבחן, (עורכת: תמר יגנס), תל אביב: מרכז דין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, 2006, 75-88.

ססר, אשר. "ירדן – בסבך השבטיות, הירדניות, הפלסטיניות והאסלאם", בתוך: לכידות המדינה הערבית במבחן, (עורכת: תמר יגנס), תל אביב: מרכז דין ללימודי המזרח התיכון ואפריקה, 2006, 169-186.

מה ענין בשר למודיעין?

יורם מירון

המשל הערבי העממי אומר: "אג'א יכחלהא עמאהא" כלומר: בא לכחול את עיניה, בצבע הכחל – סימא אותה. משל למי שרצה לתקן ונמצא מקלקל. קראתי את דבריו של ד"ר ראובן שניר "בשר מודיעין", "הארץ" 20.8.95, בהתייחסו למערכת הוראת הערבית בישראל, חזרתי וקראתי ועדיין לא ברורה לי כוונת הכותב. האם רצה לשבח את מערכת ההוראה של צה"ל? האם רצה לסייע בדברי בקורות, ואולי בעצה טובה, למערכת ההוראה של משרד החינוך? אם בצה"ל עסקינן, אכן מערכת ההוראה שלו טובה, ובהזדמנות זו כשאנו נמצאים במהלכים של שלום עם שכנינו הערבים, יש לעודד את צה"ל לשנות כיוון, להכפיל מאמציו בכל הקשור להנחלת הערבית, כשם שהוא עושה ועשה בהנחלת העברית, כל זאת תחת הכותרת: "דע את השכן", במקום "דע את האויב" כפי שהורגלנו לשמוע בעבר מפי מערכת זו. אך, אם התכוון בעל המאמר למערכת של משרד החינוך, השוקדת על הנחלת הערבית לבתי-הספר העבריים בישראל, תמהני שלא מצא לנכון להזכיר את העובדה שדווקא בשנים אלה התקיים בגבעת חביבה קורס להסבת מורים ערבים (כולם דוברי ערבית – שפת אם!) להוראה בבתי-ספר עבריים, בברכתו של שר החינוך, קורס נוסף הכשיר מורים יהודים יוצאי עדות המזרח, (וגם הם שפת אמם ערבית) במטרה לתגבר את כוח הוראת הערבית. הוקדשו

* זוהי תשובתו של יורם מירון ז"ל שנכתבה ב-23.8.95 כתגובה למאמר המצוין לעיל.

מאמצים מיוחדים לקידום הוראת התרבות הערבית, פותחה מערכת משוכללת של תכניות מחשב, תכנית חדשה מופקת בימים אלה בטלוויזיה החינוכית להוראת הערבית ותרבותה, כנס המורים הארצי יוקדש כולו ל"תרבות הערבית" במערכת ההוראה. כל זאת מקצת הפעולות המוכרות לי, עליהן שוקדת המערכת בימים אלה, האם באמת כל זה לא ידוע לכותב המאמר?

אכן, קיים ויכוח אשר ראשיתו אישם ביום בו החלו לעסוק בהוראת הערבית בישראל, מה הם הדגשים הראויים, מה מקומה של "הספרותית" ומה מקומה של "המדוברת", לפרקים משתנות ההחלטות, ויתכן וגם כאן יש מקום למחשבה חדשה. שוב, בהקשר ל"גשרים" הנפתחים בימים אלה, והצורך לדעת את השפה הן לשם ביקרו בארצות השכנות, והן לקיום מגעים של שלום עם שכנים. ואולי ראוי היה לבדוק בשנית האם ניתן בכלל להגיע להישג של ממש ולתוצאות אותן היינו רוצים, במסגרת הנתונה של שעות ושעות לימוד אותן מקצה תוכנית הלימודים לתלמיד?

בטוחני כי לו הוקצבו להוראת הערבית מספר מספיק של שעות ושנות הוראה, בעיית המורים ותכניות הלימוד היו הופכות לשאלה משנית בלבד. הקורא אשר אינו מצוי בנושא, ואינו מכיר את מאות המורים המשקיעים מאמצים לא מעטים בעבודתם, את המערכת המלווה, את המפקחים, את ההשתלמויות, את פיתוח ספרי הלימוד ואמצעי ההוראה, בוודאי לא יקבל כל זאת מתיאוריו הציוריים של שניר על "בשר תותחים" ו"שטחי הפקר" למיניהם. ולבסוף, צה"ל הינו "צבא העם", וטוב שהבאים בשעריו אכן יזכו להשכלה רחבה ולגיבוש ערכי תרבות הולמים, אך מכאן ועד הקביעה כי "אם כל חטאת היא הדומיננטיות של שיקולי הבטחון בעיצוב המדיניות בתחום הוראת הערבית" עדיין רחוקה הדרך. דומני, כי קביעה זו, פשוט אינה נכונה.

أهمية الثقافة العربية الإسلامية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى*

عادل منير إسماعيل أبو الروس

لكل شعب ثقافته التي يتميز بها عن غيره ، وتنعكس هذه الثقافة على لغة هذا الشعب ، فاللغة في أي مجتمع هي مرآة ثقافته ، وهي الوسيلة التي تستخدمها الشعوب للتعبير عن العناصر المختلفة للثقافة : عاداتها ومفاهيمها وتقاليدها وقوانينها .
ويوجد تكامل بين اللغة والثقافة ، وكلاهما يكتسب بصورة اجتماعية ، فالتكامل بين اللغة والثقافة على درجة كبيرة من الأهمية ، وتبرز تلك الأهمية بوضوح في مجال تعليم اللغات عامة ، واللغات الأجنبية خاصة ، وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص .
من المؤكد أن تدريس اللغة بدون تدريس الثقافة لا يفيد الدارسين بصورة فعالة ، كما أن تدريس اللغة بدون تدريس محتواها الثقافي يعد بمثابة تدريس رموز ليس لها معنى ، وقوالب شكلية ، وبالإضافة إلى ذلك ففي أثناء تعلم الدارسين الجانب الثقافي للغة ما - وما تحمله من مفاهيم وأنماط ثقافية مثل : التقاليد والعادات - فإنهم يكتسبون ثقافة أهل اللغة المتعلمة ويتفاعلون معها ، ومن هنا فإن اللغة هي المرآة الحقيقية لثقافة أي شعب من الشعوب الإنسانية .

وتتضمن الثقافة بالمعنى الواسع عنصرين رئيسيين هما :

- أ الثقافة الأثرولوجية أو الاجتماعية حيث تشمل العادات والاتجاهات والتقاليد.
- ب تاريخ الحضارة والذي يشمل الفنون والإنجازات العلمية والعلوم الاجتماعية.

* המאמר לקוח מתוך כתב־עת מקוון המתפרסם במכה, סעודיה.

ويعد العنصر الثاني أساس العنصر الأول حيث يعرض تراث المجتمع ، ولذا يجب أن يعرفه الدارسون لكي يستوعبوا الثقافة المستهدفة (ثقافة اللغة التي يراد تعلمها) . وأرى أن العنصر الرئيس لا بد أن يأتي في الترتيب أولا ، نظرا لأهميته ودوره في إثراء الثقافة ، ومن ثم في تعريف الدارسين بها وبالإضافة إلى ذلك فإن التكامل بين اللغة والثقافة يؤدي إلى تنمية المهارات اللغوية والمهارات الثقافية لدى الدارسين ، كما يجعلهم متجاوبين بصورة أفضل مع الناطقين الأصليين للغة الثانية ، وبناء على ذلك فإن الدارسين تكون لديهم القدرة على فهم أفكار وسلوكيات الشعوب التي يتعلمون لغتها كما يتمكنون من فهم المعاني التي يستخدمونها .

ويمكن أن ندرك أهمية هذا التكامل عندما نلاحظ أن الدارسين للغات الأخرى لا يتسع أفقهم للثقافة المستهدفة فقط ، ولكنه أيضا لثقافتهم الأصلية بحيث ينظرون إليها نظرة أشمل وأوسع عما كانوا عليه قبل دراساتهم للغة المستهدفة ، وبالتالي يصبحون أكثر احتراما للثقافات الأخرى ، وأكثر تقديرا لمشاعر الآخرين لأنهم يستطيعون أن يفهموا أنماطهم الثقافية ، ويدركوا دلالاتها الثقافية ، ومن هنا تنبع أهمية تدريس الثقافة العربية الإسلامية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين باللغات الأخرى .

ولقد أكدت الدراسات الأجنبية السابقة أن تدريس اللغة بدون ثقافتها أو تدريسها من خلال لغة وسيطة ، لا يفيد الدارسين كثيرا بل تصبح عملية تدريس اللغة - إلى حد ما - مضيعة للوقت والجهد سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم ، بالإضافة إلى أن اللغة تصبح غير ناعمة ، وعسيرة الفهم على الدارسين ، كما أنها بهذا الشكل لا تساعد الدارسين على الاتصال الفعال بأهل اللغة التي يودون تعلمها ، وينبغي أن تعلم اللغة بذاتها وليس من خلال لغة وسيطة حيث إن لكل لغة ذاتيتها الثقافية ، فإذا ترجمت بعض كلماتها إلى لغة أخرى فقدت معناها الثقافي الخاص بها .

وللثقافة أثر كبير في نفوس الدارسين إذ تؤدي إلى تنمية الاتجاه الإيجابي نحو اللغة التي يتعلمونها ، لأنها تجعل عملية التدريس ممتعة ومشوقة ، حيث يتعرف الدارسون على أنماط ثقافية جديدة ، تختلف عما في ثقافتهم الأصلية وهذا يؤدي إلى زيادة اهتمامات الدارسين وإثارة دافعيتهم لكي يتعرفوا على الأنماط الثقافية الجديدة في اللغة المستهدفة والمقصود بها هنا اللغة العربية .

وبالإضافة إلى ذلك فإن الثقافة تؤدي إلى تقليل العرقية لدى الدارسين ، مما يجعلهم يتقبلون الثقافات الأخرى ، وتكون لديهم القدرة على التكيف والتفاعل مع الشعوب الأخرى ، على الرغم من اختلاف ثقافتهم عن ثقافة الدارسين الأصلية .

ومن خلال ما سبق يتضح مدى أهمية تعليم الثقافة في برامج تعليم اللغات الأجنبية للدارسين حيث تؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي نحو اللغة المستهدفة وثقافتها ، وهذا ينطبق على تعليم اللغة العربية وثقافتها ، فتعليم الثقافة العربية الإسلامية على درجة كبيرة من الأهمية في مساعدة الدارسين على تعلم اللغة العربية ، وتحقيق الاتصال اللغوي الفعال مع الشعوب العربية ، وتغيير الاتجاهات السلبية أو العدائية لدى دارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الشعوب العربية .

وعلى الرغم من أن الدارسين يصلون إلى المستوى المتقدم فإنهم يفتقرون إلى استيعاب مفاهيم الثقافة العربية الإسلامية وأنماطها، وما زال لدى بعضهم أسئلة وقضايا تدل على أن هناك تفاوتاً ثقافياً بين هؤلاء الدارسين والثقافة العربية الإسلامية، وقد كانت هناك بعض الأسباب التي أكدت على أن الجانب اللغوي يطغى على الجانب الثقافي، على الرغم من أن بعض الكتب لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى تشتمل على مفاهيم وأنماط ثقافية - يفترض تزويد الدارسين بها - ، إلا أنها لا تجد من ينقلها من نطاق التراكيب اللغوية إلى نطاق ما تحمله من مفاهيم وأنماط ثقافية في أثناء عملية التدريس، فقد يكون الأمر راجعاً إلى عدم تحديد الأهداف الثقافية ضمن برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بصورة واضحة، ومن ثم لا تظهر أنشطة التدريس وطرقه ما يؤكد تحقيقها، وكذلك في أساليب التقويم وأدواته أو في إعداد المعلم أو في المحتوى الذي يقدم للدارسين .

מודלים לשימוש באינטרנט לענייני הזרעה

ח'אלד אסעד ומואנס טיבי



طرق ونماذج لاستخدام الإنترنت في التدريس / خالد أسعد و مؤنس طيبي *

תקציר

רשת האינטרנט התפתחה בשנים האחרונות בצורה עצומה, ונהייתה כספר גדול ופתוח לכל העולם. כישורי המידענות נעשו כישורי מפתח ביכולת שלנו להתמודד עם כמות המידע הרבה המציפה את עולמנו באמצעות רשת זו. מכאן, חובה על כל אוכלוסייה או מדינה, המעוניינת להתמודד עם עידן המחשוב והמידענות, לערוך שינויים בתוכניות הלימודים ובמוסדות החינוך, על מנת לספוג את השינוי האדיר בעולם המידע מסביבה.

שילוב האינטרנט בהוראה תפס בשנים האחרונות תאוצה. תחילה בניסיון של מרצים ספורים, שחשו בפוטנציאל הגלום בטכנולוגיה החדשה, ובימינו – במכללות ובאוניברסיטאות שאימצו את שיטת הלימוד מרחוק כחלק בלתי נפרד משיטת ההוראה שלהם. כדי שניתן יהיה לנצל את המידע בצורה מיטבית וראויה ולהפיק ממנו תועלת, יש צורך בכלים, בשיטות מיוחדות ובאסטרטגיות למידה קונקרטיות לשימוש באינטרנט לצורכי הוראה. כל אלה מאפשרים לברור את הטוב והנחוץ מתוך הים הגדול להישמר מן המטעה ומן המזיק, ולהשתמש במידע ביעילות ובתבונה.

* המאמר פורסם לראשונה בכתב העת של אלקאסמי – המכללה האקדמית לחינוך (أكاديمية القاسمي – كلية أكاديمية للتربية): جامعة، عدد 8، باقة الغربية.

הספרות המקצועית לענייני חינוך והוראה מלאה בתיאור השינויים החלים והצפויים, כשמסלבים את טכנולוגיית האינטרנט בהוראה, ומתארת את השינוי הצפוי במעמדו ובתפקידו של המורה ובתפקידו של הסטודנט כשמסלבים את האינטרנט בהוראה. אולם מעטים הם הספרים או המאמרים המספקים מידע על אודות מודלים ושיטות מעשיות לאופני שילובה של רשת האינטרנט בתהליך הלמידה, הלכה למעשה.

מאמר זה מתייחס לכמה מודלים חשובים לשילוב האינטרנט בתהליכי הוראה-למידה. המאמר מתמקד בארבעה מודלים, שהם: המודל של "רשימת קישורים" (List of Links), מודל "ציד מידע" (Treasure Hunt), מודל "חקרשת" (The WebQuest) ומודל "השישייה הפותחת" (The big six).

המאמר מציג את כל אחד מהמודלים בפירוט מסוים, מציג את תכונותיו, משווה בינו לבין שאר המודלים, ומגיש למורים עצות הפעלה ושימוש לכל אחד מהמודלים, על מנת שיבחרו המורים מתוכם את המתאים למטרות הלימודיות שלהם.

إن الحديث عن التغيير المنشود أو المتوقع في شكل المدرسة العصرية ونظام التعليم العصري عند اعتماد التكنولوجيات الحديثة ودمج الإنترنت في العملية التعليمية، لا يكفي إذالم يرافق هذا الحديث أو هذه التوقعات ترجمة عملية لكيفية دمج الإنترنت والتكنولوجيات الحديثة في العملية التعليمية. ويكون ذلك بتطوير نماذج واستراتيجيات منظمة ومنضبطة تتوخى الدقة والاستخدام الهادف للإنترنت في العملية التعليمية.

جاء هذا المقال ليعالج هذه النواحي باستعراض أهم النماذج والطرق لكيفية دمج شبكة الإنترنت في التعليم. إذ يتعرض المقال لأربعة نماذج لكيفية استخدام الإنترنت في التدريس. يتم ذلك بعرض تفصيلي لكل نموذج مع تحديد خصائصه وميزاته مع الإشارة إلى أمثلة عملية لكل نموذج من خلال شبكة الإنترنت. وأخيراً يعرض المقال مقارنة شاملة للنماذج المذكورة ويقدمها إلى المعلم كمنصائح وتوصيات ليختار من بينها ما يلائمه أو يتناسب مع جمهور الطلاب الذين يتعامل معهم.

مقدمة

تطورت شبكة الإنترنت في السنوات الأخيرة بشكل مذهل وسريع جداً وأصبحت كتاباً مفتوحاً للعالم أجمع. فهي غنية بمصادر المعلومات إلى درجة أن أحدثت طوفاناً معلوماتياً. فكان لزاماً على كل مجتمع يريد اللحاق بالعصر المعلوماتي أن ينشئ أجياله على تعلم الحاسوب وتقنياته ويؤهلهم لمجابهة التغييرات

المتسارعة في هذا العصر . «وتختلف خطط إدخال المعلوماتية في التعليم تبعاً لاختلاف الدول. وعلى أي حال فإن التوجه العام حالياً هو الانتقال من تدريس علوم الحاسب الآلي نحو الاهتمام بالتخطيط لزيادة التدريس المعتمد على المعلوماتية عبر المناهج الدراسية» [المحيسن، 1996، ص 23-24].

لقد نال موضوع دمج الإنترنت في العملية التعليمية تسارعا هائلا في السنوات الأخيرة، بدءاً بتجربة بعض المعلمين الذين أدركوا الطاقة الكامنة وراء هذه التقنية الحديثة فشرعوا يستخدمونها، وانتهاءً بالكليات والجامعات وتبنيها لمشاريع التعلم عن بعد بواسطة ذات التقنية.

وتحدث الكثير من الكتب والمقالات والأبحاث المختصة بالتربية والتعليم وطرق التدريس، أيضا، عن التغيير الهائل الذي سيحصل جراء إدخال الإنترنت في العملية التعليمية، وعن التغيير في دور المعلم ودور الطالب [دروزة، 2000، ص 216-218] وكذلك التغيير في شكل المدرسة العصرية [زيتون، 2002، ص 389-391]. إلا أن الكثير من هذه الكتب والمقالات والأبحاث التي تحدثت عن هذا التغيير لم تتعرض إلى الترجمة العملية لدمج الإنترنت في التعليم، إذ أن ترجمة هذا الدمج عمليا تقتضي وضع استراتيجيات أو نماذج وطرقا منضبطة لاستخدام الإنترنت في عملية التعليم في المدارس على جميع مستوياتها ابتدائية كانت أو إعدادية أو غير ذلك.

من ناحية أخرى، إن من أهم النشاطات التي تتعلق بشبكة الإنترنت وتهم مستخدمي الشبكة هو عملية البحث عن المعلومات. وللقيام بهذه المهمة توافرت على شبكة الإنترنت محركات بحث عملاقة تحتوي غالبية مجالات الحياة، إلا أن مشكلة معظم هذه المحركات أنها لا تراعي طبيعة الشخص القائم بعملية البحث تسمح له سنه أو إدراكه بالإطلاع على جميع مواقع البحث بدون تحفظ!

إضافة إلى ما سبق، فإن عملية البحث كثيراً ما تشعب بالباحث في مواضيع بعيدة كل البعد عن محور البحث، ويؤدي ذلك كله إلى التشتت في الحصول على المعلومة المطلوبة، الأمر الذي يعقد ويحوّل العملية التعليمية عن مسارها الحقيقي. من هنا جاءت الحاجة إلى تطوير نماذج تربوية محددة تتوخى الدقة والاستخدام الأمثل للانترنت في العملية التعليمية والتي تعتمد على إيجاد المعلومة والاستعمال العقلاني للحواسيب. وحينها، و فقط عند تبني هذه النماذج أو قسما منها يتم التغيير المنشود أو المتوقع من تغيير دور المعلم وتغيير دور الطالب على السواء.

فانطلاقاً من هذه الملاحظات، جاء هذا المقال ليعالج هذه النواحي باستعراض أهم النماذج والطرق لكيفية دمج شبكة الإنترنت في التعليم على مختلف مستوياته من الابتدائي وحتى ما فوق الثانوي. إذ يتعرض المقال لأهم أربع نماذج لاستخدام الإنترنت في التعليم، وهي: قائمة مواقع (List of links)، وصيد المعلومة (Treasure_Hunt)، والرحلات المعرفية (The WebQuest)، والسداسية الكبرى (The big six)، وذلك بعرض تفصيلي لكل نموذج مع تحديد خصائصه وميزاته مع الإشارة إلى أمثلة عملية لكل نموذج من خلال شبكة الإنترنت. وأخيراً يعرض المقال مقارنة شاملة للنماذج

المذكورة ويقدمها إلى المعلم كمنصائح أو توصيات ليختار من بينها ما يلائمه أو يتناسب مع جمهور الطلاب الذين يتعامل معهم.

النموذج الأول - قائمة مواقع (List of Links)

يُعتبر هذا النموذج من أبسط النماذج المستخدمة بهدف دمج شبكة الإنترنت في العملية التعليمية. فهو يعتمد بالاساس على إنشاء قائمة عناوين لمواقع إنترنت تتصل بموضوع البحث أو الموضوع التعليمي الذي يدرسه المعلم. من المفضل أن يضع المعلم قائمة المواقع المقترحة على موقعه الشخصي أو على موقع الإنترنت التابع للمدرسة أو للمؤسسة التي يعمل بها لكي يتيح للطلاب (وحتى جميع طلاب المدرسة) تصفح وزيارة هذه المواقع في كل وقت ومن كل مكان. كما ويحبذ أن يكتب المعلم قبل أن يدرج قائمة المواقع مقدمة حول الموضوع وأن يطرح بعض الأسئلة المتعلقة بالموضوع والتي يمكن الاجابة عليها من خلال قراءة المواد الواردة في المواقع المرفقة [9].

هذه الطريقة من شأنها أن توفر على الطالب وقت البحث عن المواقع التي تشرح الموضوع وعليه بذل جهده في دراسة وفهم المادة ذاتها مستعيناً بالمواد المعروضة ضمن المواقع التي يعرضها المعلم في الموقع. من هنا نرى بأن هذا النموذج لا يهدف إلى تدريب الطالب على أساليب البحث في شبكة الإنترنت، بل يهدف بالأساس إلى تزويد الطالب بمصادر معلومات إضافية ومتنوعة (مستندات، عروض متعددة الوسائط، مقاطع أفلام...). لذلك فإن تجهيز فعالية أو مهمة وفق هذا النموذج يتطلب جهداً كبيراً من قبل المعلم حتى يبحث عن مواقع المضامين التي تحوي هذه المواد التعليمية.

متى يختار المعلم هذا النموذج؟

- عندما لا يكون لدى المعلم خبرة واسعة في مجال الإنترنت.
- عندما يكون المعلم على عجلة وليس لديه وقت كافٍ لتحضير وحدة تعليمية متكاملة.
- عندما يريد المعلم أن يوفر على الطالب الوقت المبذول في تصفح الشبكة والبحث عن مواقع.
- عندما يريد المعلم إضافة مصادر من الإنترنت على المصادر الببليوغرافية الموجودة.

مثال: ما هي طرق الوقاية من أمراض السرطان؟

يعرض هذا المثال فعالية حول موضوع «الوقاية من أمراض السرطان» وفق النموذج المطروح. نلاحظ بأن المعلومات المكتوبة عن كل موقع تضم عنوان المواقع، لغة الموقع، وصف عن الموقع، كيف تم الوصول إليه وما هي الكلمات المفتاحية (Key Words) التي استخدمت وقت البحث حتى تم العثور على هذه المواقع. بالطبع يستطيع المعلم كتابة معلومات إضافية عن المواقع التي يراها مناسبة وكذلك طرح أسئلة تحفيزية أو إرشادية تساعد الطالب على تأدية الفعالية وفهم الموضوع بشكل متكامل.

محرك البحث: Alltheweb.com
الكلمات المفتاحية: الوقاية من أمراض السرطان
اللغة: العربية
اسم الموقع: عالم الأغذية
وصف الموقع: يتناول هذا الموقع العديد من المواضيع المتعلقة بالتغذية منها مثلا التغذية والأمراض، فيتامينات ومعادن وغيرها من المواضيع
عنوان الموقع: <http://links.tihamah.net/out.php?url=2403>

محرك البحث: google.com
الكلمات المفتاحية: الوقاية من أمراض السرطان
اللغة: العربية
اسم الموقع: مرض يقلق
وصف الموقع: يحتوي الموقع على معلومات حول مرض السرطان بشكل عام وعنه في دولة السودان بشكل خاص وعن طرق الوقاية الممكنة...
عنوان الموقع: <http://www.rayaam.net/2003/03/13/hiwar.html>

بالرغم من أن طبيعة هذا النموذج لا تتعلق بأهداف تعليمية محددة إلا أن المعلم بإمكانه استخدام هذا النموذج من أجل تشجيع وتحفيز الطالب على دراسة المادة بشكل ذاتي وتوسيع آفاقه من خلال استخدامه للمصادر المتنوعة الموجودة ضمن القائمة.

أمثلة تعتمد هذا النموذج:

http://www.ofanaim.org.il/links_main.asp

http://maagar.openu.ac.il/opus/Static/binaries/Editor/Bank23/nutritionabla_1.doc

<http://www.kn.pacbell.com/wired/China/hotlist.html>

النموذج الثاني - صيد المعلومات (Treasure Hunt)

الجميع يتفق على أن أحد أهداف التدريس هو مساعدة الطالب في اكتسابه للمعلومات. نموذج «صيد المعلومات» يأتي بهدف تمكين الطالب من اكتساب المعلومات بواسطة شبكة الإنترنت. يعتمد هذا النموذج على طرح سؤال مركزي للبحث وذلك من خلال إعطاء قائمة مواقع تدور حول هذا السؤال، بحيث تكون هذه المواقع ممثلة عن طريق صفحات إنترنت مباشرة تعرض الموضوع. في هذا النموذج يقوم المعلم بعرض مجموعة مواقع (صفحات إنترنت وليس المقصود هنا بالضرورة صفحة الإفتاحية لكل موقع بل الصفحات التي تخص موضوع البحث بشكل مباشر) ومن ثم تأليف أسئلة صغيرة

يمكن الأجابة عليها عن طريق قراءة هذه الصفحات بحيث يؤدي هذا المشوار في النهاية إلى الوصول إلى الجواب عن السؤال المركزي المطروح ضمن الفعالية [9]. إن الهدف من كتابة سؤال صغير لكل موقع مقترح هو توجيه المتعلم إلى المعلومة الضرورية، والتي تعد مهمة، من أجل أن يكتسب المتعلم المعرفة في الموضوع المدروس. أما بما يتعلق بالسؤال المركزي فإن الإجابة عليه تتطلب من المتعلم أن يربط ويدمج المعلومات التي حصل عليها من الأسئلة الفرعية (أو الصغيرة) وبذلك يتمكن من فهم الموضوع بشمولية أكثر ويصل إلى مستوى أعلى من تفكير. يعتبر نموذج «صيد المعلومات» طريقة جيدة لدمج الإنترنت مع سيورة التعلم (Learning Process) لدى المتعلم، إذ أن هدف كل فعالية تعمل وفق هذا النموذج يجب أن تكون أكثر من مجرد إيجاد حقائق لا يوجد بينها صلة [9].

إرشادات حول كتابة فعالية من نوع صيد المعلومات

- قم بتحديد موضوع الفعالية، أهدافها وكذلك جمهور الهدف.
- أكتب مقدمة للموضوع أو المهمة لتحفيز الطالب على دراسة الموضوع وتنفيذ المهمة بأكمل وجه.
- قم بتحديد المصطلحات التي من المفروض أن يتعلمها الطالب ضمن هذه الفعالية.
- حرر مجموعة من الأسئلة تحفز الطالب على الوصول إلى المعلومات الجديدة التي عليه أن يتعلمها والتي بدورها ستؤدي إلى الإجابة على السؤال المركزي الذي تم تعريفه.
- قم بتحرير السؤال المركزي والذي من المفروض أن يجيب عليه الطلاب. الإجابة على هذا السؤال يجب أن تؤدي إلى فهم الموضوع وفتح آفاق جديدة لدى المتعلم.
- قم بضم مجموعة مواقع لهذه المهمة والتي تمثل مادة للقراءة وللتعلم حول الموضوع.

متى يختار المعلم هذا النموذج؟

- عندما يطلب من المتعلم أن يتعلم معلومة معرّفة.
- عندما يطلب من المتعلم أن يربط معلومات معاً للحصول على استنتاج أو معلومة جديدة.
- عندما تكون مصادر الإنترنت أقرب إلى الموضوع المطروح من مصادر أخرى.

أمثلة تعتمد هذا النموذج :

<http://www.geocities.com/solsys02/>

<http://telem5.openu.ac.il/tsol/ts.exe?tsurl=0.7997.106789.0.0>

النموذج الثالث - الرحلات المعرفية على الويب - WebQuest

هناك العديد من خدمات البحث عن المعلومات في الإنترنت، كدلائل المواقع ومحركات البحث، إلا أن مهمة إيجاد المعلومة الدقيقة المطلوبة ما زالت مهمة صعبة نوعاً ما وقد تستغرق وقتاً طويلاً. تظهر

هذه الصعوبة في تنفيذ عملية البحث جلياً عندما تكون أهداف عملية البحث علمية بحثية محددة بوضوح وذات طابع تعليمي تربوي. من هنا، جاءت الحاجة إلى تطوير نماذج تعليمية تربوية واضحة تهدف، بالأساس، إلى دعم الاستخدام الأفضل والأمثل للإنترنت في عملية إيجاد المعلومة. تعتبر الرحلات المعرفية في الإنترنت أهم نموذج يجمع بين التخطيط التربوي والتعليمي، من جهة، وبين استخدام الحواسيب وشبكة الإنترنت، بالأساس، من جهة أخرى [طبيي، 2004].

تستخدم التسمية «رحلات معرفية» في كثير من المصادر للتعبير عن المصطلح Webquest. يصف هذا المصطلح استخدام الشبكة العالمية الواسعة كمصدر مركزي للوصول إلى المعلومات من خلال تجميعها، وتقييمها، وترتيبها وعرضها. فهي عبارة عن فعاليات تعليمية تربوية تركز، بالأساس، على عمليات البحث والاستكشاف في شبكة الإنترنت بهدف الوصول إلى المعلومة بأقل جهد ممكن. تهدف هذه الفعاليات، كذلك، إلى تنمية القدرات الذهنية المختلفة (التحليل، الفهم، الإدراك...) والمهارات الحاسوبية المتعددة لدى المتعلمين، وتحفز المتعلم لكي يكون الرّحّال المستكشف. وتعدّ الرحلات المعرفية وسيلة تعليمية جديدة تدمج بين العملية التعليمية، من جهة، وشبكة الإنترنت وبرامج الحاسوب الحديثة، من جهة أخرى، بحيث يمكن تطبيقها في جميع المراحل التعليمية وفي كافة المواضيع والتخصصات.

أنواع الرحلات المعرفية

بشكل أساسي، هناك نوعان من الرحلات المعرفية التي يتمّ التمييز بينها وفق النقاط التالية:

- الأهداف التعليمية والتربوية للفعالية.
- مهام الفعالية الملقاة على المتعلم.
- الفترة الزمنية المحددة لإكمال الفعالية.
- القدرات الذهنية والمهارات الحاسوبية لدى جمهور الهدف.

الرحلات المعرفية قصيرة المدى

يستخدم هذا النوع من الرحلات المعرفية مع المبتدئين الذين لا يجيدون المهارات المتعلقة بالبحث بواسطة محركات البحث وغيرها من الخدمات المتقدمة. وعادة ما تكون أهداف هذه الفعاليات واضحة وغير مركبة ومنحصرة في موضوع واحد. تتراوح الفترة الزمنية من ساعة إلى أربع ساعات، يتمّ خلالها تنفيذ مهام الفعالية وإعداد النتائج وتقديمها بشكل مبسط.

مثال:

جد عشرة مواقع على شبكة الإنترنت تتناول موضوع «الآثار السلبية لشبكة الإنترنت على المجتمع»، واذكر في ورقة النتائج عناوين هذه المواقع، وإلى جانب كل عنوان، اذكر سلبية واحدة تمّ ذكرها في

الموقع. فور الانتهاء من إعداد هذا المستند في معالج النصوص ، عليك إرساله إلى المدرّس بواسطة البريد الإلكتروني.

الرحلات المعرفية طويلة المدى

يختلف هذا النوع من الرحلات المعرفية عن سابقه بتمحور أهدافه حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية (القدرة على التحليل ، والفرز ، والتقييم...) ، ومهارات حاسوبية (البحث المتقدم ، فرز ، وتحليل وعرض البيانات...) متقدمة. لذا ، فإن الفترة الزمنية المخصصة لتنفيذ هذه الفعاليات قد تتراوح بين أسبوع وثلاثة أسابيع. يمكن لطريقة عرض نتائج البحث أن تجري بأشكال مختلفة ، على سبيل المثال ، تقديم ورقة عمل أو بحث ، عرض شفوي ، عرض بواسطة برنامج عروض أو إنشاء موقع إنترنت ، وغيرها من أشكال العرض المختلفة. ليس من شك ، أن المتعلم لهذا النوع من الفعاليات سوف يحتاج إلى معرفة أكبر تمكّنه من الإجابة على الأسئلة المطروحة. هذه المعرفة ، حتى وإن لم تكن متوفرة لديه ، فإنها ستسّع وتزداد أثناء عمله على تنفيذ هذه الفعالية. لذا فإن هذا النوع من الفعاليات سيكون مناسباً لطلاب في جيل متقدم (ثانوي أو كلية) لأن الفعالية تفترض وتعتمد على وجود هذه المهارات لديهم.

العناصر المكوّنة للرحلات المعرفية

تتكوّن فعاليات الرحلات المعرفية من خمسة عناصر هي على النحو التالي [طبيي ، 2004]:

■ المقدمة (Introduction)

في هذا القسم ، يتمّ تقديم الموضوع بشكل عام والتطرق بصورة مجملّة إلى الأهداف والمهام المطروحة في هذه الفعالية. إن الهدف الرئيسي لهذا القسم هو توضيح الموضوع المعالج في الفعالية للمتعلّم من خلال معلومات تمهيدية أولية.

■ المهمة (Task)

يتناول هذا القسم الأسئلة المركزية التي يفترض على المتعلّم معالجتها من خلال هذه الفعالية. على هذا القسم أن يُصاغ بشكل واضح. إذا لزم الأمر ، يمكن لنا أن نحدد في هذا القسم الخطوات التي يجب على المتعلّم اتباعها بهدف الوصول إلى الإجابات عن الأسئلة المطروحة. من هنا ، يمكن تقسيم هذا القسم (كما يتبع في العديد من الفعاليات) إلى فرعين : يعرض الأول منهما الأسئلة المركزية والمحورية للمهمة ، بينما يعرض الثاني خطوات البحث التي يمكن اتباعها من أجل الإجابة عن هذه الأسئلة.

في الحقيقة ، تتعلّق طريقة عرض معلومات هذه الأقسام جميعها بجمهور الهدف ، وذلك بناء على المعرفة المسبقة التي يملكها هذا الجمهور وبناء على عمره. وعليه ، يلزم عرض هذه

المعلومات بصورة تلائم الجمهور المقصود، بل وتحديد هذا الجمهور منذ بداية الفعالية. يعتبر هذا التوضيح، بالتأكيد، عاملاً مساعداً لإنجاح الفعالية.

■ المصادر (Recourses)

في هذه المرحلة، يعرض مصمّم الفعالية لائحة عناوين مواقع إنترنت ذات علاقة مباشرة ووثيقة بالأسئلة المركزية التي تمّ تحديدها في قسم المهمة. وعلى هذه المواقع أن تخضع لعملية فحص من قبل المصمّم قبل إدراج عناوينها في اللائحة، وذلك للتأكد من مدى مواءمتها وأسئلة المهمة المطروحة. من الجدير بالذكر، أنه بالإمكان الاستفادة من مصادر غير تلك الموجودة على شبكة الإنترنت، إلا أنه يفضل، قدر الإمكان، الاستناد إلى مصادر من الإنترنت فقط.

■ التقييم (Evaluation)

تحتوي مرحلة التقييم على معلومات حول كيفية توزيع العلامات على البحث بمختلف مراحلها. إذ يقوم مصمّم الفعالية بتحديد معايير التقييم ويضع، كذلك، نسبة كل معيار ومعياري بحيث يكون لهذا التحديد علاقة وثيقة مع أهداف الفعالية ومع المهارات التي يتوجب على المتعلم إظهارها من خلال تنفيذه لهذه الفعالية.

■ الخلاصة (Conclusion)

في هذا القسم، يتمّ تلخيص الفكرة والموضوع المطروح في الفعالية التي جرى البحث حولها. ففي الخلاصة، يمكن التطرّق إلى المهارات التي يمكن اكتسابها عند الانتهاء من تنفيذ الفعالية، كما ويُجَبّد حثّ المتعلمين على إتمام جميع مراحل الفعالية والاستفادة من النتائج التي توصلوا إليها.

إن فعاليات الرحلات المعرفية المصمّمة بعناية من شأنها أن تحفز المتعلم على اكتساب المعلومات الجديدة وربطها ببعض لفهم الموضوع بشمولية أكثر واستخلاص العبر، التعمق في دراسة المواد المعروضة وعدم التعامل معها بسطحية وتحديد جودة المعلومات المعروضة وترك المواد غير المناسبة وذلك بسبب كمية المصادر الهائلة الموجودة في الإنترنت. لذا فإن هذا النوع من الفعاليات يعمل في الوقت ذاته على تطوير قدرات المتعلم الذهنية من جهة، ومهارته الحاسوبية من جهة أخرى وبهذا يترك آثاراً أوسع على المتعلم.

متى يختار المعلم هذا النموذج؟

- عندما يريد أن يتعامل المتعلم مع سؤال مركزي ومركب
- عندما يريد أن يتدرب المتعلم على العمل بمجموعات
- عندما يحتاج الموضوع إلى فهم أعمق

أمثلة تعتمد هذا النموذج :

<http://webquest.org/>

<http://webquest.sdsu.edu/materials.htm>

<http://www.manteno.k12.il.us/webquest/>

<http://pundit.haifa.ac.il/~mikir/webquest/>

<http://pundit.haifa.ac.il/~mikir/webquest/mr.htm>

النموذج الرابع - نموذج السداسية الكبرى (The Big Six)

تم تطوير هذا النموذج في الولايات المتحدة على يد مايك أيزنبرغ وبوب بركوفايتش [מורתודופיה, 2003, لا 355], [14]. يستخدم هذا النموذج لتدريس المعلوماتية والتكنولوجيا في العالم، ويستخدم في الكثير من المدارس وفي المعاهد العليا. إن هذا النموذج قابل للتطبيق في كل مجال حيث يتم فيه البحث عن معلومات والاستفادة من هذه المعلومات. يعرض هذا النموذج أسلوباً منظماً لحل مسائل وأداء مهام عن طريق تحويل هذه المسائل والمهام إلى قضايا معلوماتية. إنه وعند تبني وتطبيق هذا النموذج بكامل مراحل الحصول على خطة عملية ومنظمة لحل أي قضية معلوماتية راهنة، وطريقة عملية لإجراء أي بحث علمي منظم.

يتكون هذا النموذج من ست مراحل كبرى تحوي ضمنها في كل مرحلة مرحلتين فرعيتين، من هنا جاءت تسميتها بالسداسية الكبرى "The Big Six" أو بالاثني عشرية الصغرى "The Little Twelve".

السداسية الكبرى بمراحلها (*):

1. تعريف القضية:
 - 1.1. حدد المسألة بمصطلحات قضية معلوماتية.
 - 1.2. حدد ما هي المعلومات المطلوبة من أجل حل القضية المعلوماتية.
2. إستراتيجيات البحث عن المعلومة:
 - 2.1. عن طريق العصف الذهني brainstorming حدد مجال مصادر البحث.
 - 2.2. قيّم المصادر ورتبها حسب الأفضلية (اختر أفضلها).
3. الوصول والحصول على المعلومات:
 - 3.1. جد مصادر البحث بصورة فعلية.
 - 3.2. جد المعلومات المطلوبة في مصادرها.

4. استخدام المعلومات

4.1. عاين المعلومات في المصادر وتدبرها بالقراءة أو المشاهدة أو السماع..

4.2. استخراج المعلومات الهادفة وذات الصلة، ودوّن مصادرها.

5. تأليف واستخلاص الحل

5.1. اجمع ونظّم المعلومات من مصادرها المتعددة.

5.2. اعرض المعلومات التي حصلت عليها بالطريقة التي تراها مناسبة.

6. تقييم:

6.1. قيّم ما حصلت عليه من معلومات وقيّم جودته.

6.2. قيّم الطريقة التي اتبعتها لتحصيل المعلومات.

إنه ليس بالضرورة أحيانا استغراق كافة المراحل، وكذلك ليس بالضرورة أحيانا إتباعها مرتبة. مع العلم أن أغلب من نجح بالحصول على المعلومات المتعلقة بالقضية المعلوماتية بصورة صحيحة، قد استغرق كافة مراحل السداسية؛ وأن الذين يقومون بعمليات بحث عن معلومات لمعالجة قضية معلوماتية معينة غالبا ما يتبعون المراحل الست بكاملها.

بخلاف النماذج الثلاثة السابقة، لم تحدد في هذا النموذج قضية البحث ولم تؤلف أسئلة تحفيزية للطالب ولم تحدد له مصادر البحث لا أنواعها ولا ما هي، بل يتميز هذا النموذج بأنه خطة عمل منظمة للقيام ببحث متكامل، مبتدئة بتحديد القضية المعلوماتية المبحوثة وتحديد نقاط البحث والمصادر ومنتية باستخلاص المعلومات من مصادرها وجمعها وتصنيفها وتلخيصها وعرضها.

من هنا يعد هذا النموذج نموذجا مفتوحا نسبيا مقارنة بالنماذج السابقة، وليست غايته إكساب الطالب معلومات أوسع في موضوع معين فحسب، بل هو معد لترسيخ مهارات البحث والاستنتاج لدى الطلاب وتعويدهم على أسلوب البحث العلمي المنظم. ويستطيع أي معلم أن يستخدم نموذج السداسية هذا مع طلابه مع الإرشاد والمتابعة في كافة مراحل هذه السداسية.

متى يختار المعلم هذا النموذج؟

■ عندما يريد المعلم أن يرسخ لدى طلابه طريقة بناء أبحاث علمية وأن يتمرسوا على طريقة الباحثين في العمل بكامل مراحلها.

■ عندما يريد المعلم أن يكون تحديد موضوع البحث وتحويله لقضية معلوماتية وتحديد نقاط البحث ومصادر البحث واستخلاص النتائج وتقييمها على عاتق الطالب (الباحث) فقط.

- عندما يكون لدى الطالب المهارات الكافية لتحديد مصادر البحث والحصول عليها وخاصة مهارات البحث في شبكة الإنترنت.
- عندما يريد المعلم تحفيز الطلاب العمل في مجموعات بحث.

أمثلة تعتمد هذا النموذج :

1. <http://www.nevnet.etzion.k12.il/ecol60.htm> البيئة وجودتها (بالعبرية)
2. <http://www.nevnet.etzion.k12.il/biologi.htm> مهمة في البيولوجيا (بالعبرية)
3. <http://www.nevnet.etzion.k12.il/thebig6.htm> تطبيق النموذج في مدرسة نفي حنا (بالعبرية)

خاتمة :

تم في هذا المقال استعراض أهم أربع نماذج لاستخدام شبكة الإنترنت في التعليم ، وهي : قائمة مواقع (List of links) ، وصيد المعلومة (Treasure_Hunt) ، والرحلات المعرفية (The WebQuest) ، والسادسية الكبرى (The big six). وتم استعراض كل نموذج بصورة تفصيلية بتحديد خصائصه وميزاته والإشارة إلى أمثلة عملية لكل نموذج من خلال شبكة الإنترنت. كذلك عرض المقال مقارنة للنماذج المذكورة وقدمها إلى المعلم كنصائح وتوصيات ليختار من بينها ما يلائم غاياته وأهدافه التعليمية.

المراجع :

كتب :

1. المحيسن ، إبراهيم. «المعلوماتية في التعليم». مجلة عربيوتر ، عدد 73 ، أكتوبر 1996 ، ص 23-24.
2. الحيلة ، محمد. «التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية». الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي 2001.
3. دروزة ، أفنان. «النظرية في التدريس وترجمتها عمليا». عمان : دار الشروق 2000.
4. خميس ، محمد. «تطور تكنولوجيا التعليم». القاهرة : دار قباء 2003.
5. زيتون ، كمال. «تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات». القاهرة : عالم الكتاب ، 2002.
6. طيبي ، مؤنس : «البرمجة في الإنترنت» ، حوارزم م.ض ، 2004.
7. سعادة ، جودت ؛ سرطاوي عادل. «استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم». (ط1) عمان : دار الشروق 2003.
8. غولدبرغ، دب، وآخري (عورכים). "متودوفديا، انلايكولوفديا لمتودوت הנחיה והפעלה". ת"א: ידיעות אחרונות, 2003.

מواقع انترنت :

9. ארבבל רענן, גרינברג עדה. "מידענות"
אתר: דיאלוג מודרך, <http://dialognet.org/internet/degamim.html>
10. מינהל מדע וטכנולוגיה, משרד חינוך. "מידענות, אתיקה וערכים ברשת"
אתר: עמלנט, <http://www.amalnet.k12.il/sites/informatic>
11. **Site:** created by ozline.com, tom march, 1999, <http://www.web-and-flow.com>
12. **Site:** The WebQuest Pages, <http://webquest.sdsu.edu/>
13. **Site:** News and views about the WebQuest model, <http://webquest.org/>
14. **Site:** Big6 Associates, Home page. Last Updated: 1/12/2004, <http://big6.com/>
15. **Site:** SBC Knowledge Ventures, HomePage. Last Updated: 13/4/2004,
<http://www.kn.pacbell.com/wired/big6/>
16. ורבר ראובן, גולדמן פיליס
אתר: "השישייה הפותחת", "נווה חנה", תיכון תורני לבנות, גוש עציון. <http://www.nevnet.etzion.k12.il/>

מודלים לשימוש באתרנט לעניתי הזראה

תקציר

רשת האינטרנט התפתחה בשנים האחרונות בצורה עצומה מאוד ונהיתה כספר גדול ופתוח לכל העולם. נושא המידענות הפך להיות נושא מפתח ביכולת שלנו להתמודד עם כמות המידע הרבה המציפה את עולמנו דרך רשת זו. מכאן חובה לכל אוכלוסיה או מדינה המעוניינת להתמודד עם עידן המחשוב והמידענות, לערוך שינויים בתוכניות הלימודים ובמוסדות החינוך על מנת לספוג את השינוי האדיר של עולם המידע מסביבנו.

ובכן, שילוב האינטרנט בהוראה תפס בשנים האחרונות תאוצה. תחילה בניסיון של מרצים בודדים שחשו בפוטנציאל הגלום בטכנולוגיה החדשה, וכלה במכללות ובאוניברסטאות אשר אימצו שיטת הלימוד מרחוק כחלק בלתי נפרד משיטת ההוראה שלהם. ובכדי שניתן יהיה לנצל את המידע בצורה מיטבית וראויה ולהפיק ממנו תועלת, יש צורך בכלים, בשיטות מיוחדות ובאסטרטגיות למידה קונקרטיות

לשימוש באינטרנט לענייני הוראה, המאפשרות לברור את הטוב והנחוץ מתוך הים הגדול, להישמר מן המטעה והמזיק, ולהשתמש במידע, בעילות ובתבונה. הספרות המקצועית לענייני חינוך והוראה מלאה בתיאור השינויים החלים והצפויים כשמשלבים טכנולוגית האינטרנט בהוראה, ומתארות את השינוי הצפוי במעמדו ובתפקידו של המורה ותפקידו של הסטודנט כשמשלבים את האינטרנט בהוראה. אך מעט הם הספרים או המאמרים הנותנים מידע אודות מודלים ושיטות מעשיות לאופני שילובה של רשת האינטרנט בתהליך הלמידה הלכה למעשה.

ובכן, מאמר זה מתייחס למספר מודלים חשובים לשילוב האינטרנט בתהליכי הוראה-למידה. המאמר מתמקד בארבעה מודלים שהם:
המודל של "רשימת קישורים" (List of Links), מודל "ציד מידע" (Treasure Hunt), מודל "חקרשת" (The WebQuest), ומודל "השישיה הפותחת" (The big six). המאמר מציג את כל אחד מהמודלים בפירוט מסוים, מציג את תכונותיו, משווה בינו לבין שאר המודלים, ומגיש למורים עצות הפעלה ושימוש לכל אחד מהמודלים, על מנת שיבחרו המורים מתוכם את המתאים למטרות הלימודיות שלהם.

المراجع

كتب

17. المحسن ، إبراهيم. "المعلوماتية في التعليم". مجلة عربيوتر ، عدد 73 ، أكتوبر 1996 ، ص 23-24.
18. الحيلة ، محمد. "التكنولوجيا التعليمية والمعلوماتية". الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي 2001.
19. دروزة ، أفنان. "النظرية في التدريس وترجمتها عمليا". عمان : دار الشروق 2000.
20. خميس ، محمد. "تطور تكنولوجيا التعليم". القاهرة: دار قباء 2003.
21. زيتون ، كمال. "تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات". القاهرة : عالم الكتاب ، 2002.
22. طيبي ، مؤنس : "البرمجة في الإنترنت" ، خوارزم م.ض ، 2004.
23. سعادة ، جودت ؛ سرطاوي عادل. "استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم". (ط1) عمان : دار الشروق 2003 ، .

24. גולדברג, דב, ואחרים (עורכים). "מתודופדיה, אינציקלופדיה למתודות הנחיה והפעלה". ת"א: ידיעות אחרונות, 2003.

מواقع انترنت

25. ארבל רענן, גרינברג עדה. "מידענות", אתר: דיאלוג מודרך,
<http://dialognet.org/internet/degamim.html>
26. מינהל מדע וטכנולוגיה, משרד חינוך. "מידענות, אתיקה וערכים ברשת",
אתר: עמלנט, <http://www.amalnet.k12.il/sites/informatic>
27. Site: created by ozline.com, tom march, 1999, <http://www.web-and-flow.com>
28. Site: The WebQuest Pages, <http://webquest.sdsu.edu/>
29. Site: News and views about the WebQuest model
<http://webquest.org/>
30. Site: Big6 Associates, Home page. Last Updated: 1/12/2004,
<http://big6.com/>
31. Site: SBC Knowledge Ventures, HomePage. Last Updated: 13/4/2004,
<http://www.kn.pacbell.com/wired/big6/>
32. ורבר ראובן, גולדמן פיליס, אתר: "השישיה הפותחת", "נווה חנה", תיכון
תורני לבנות, גוש עציון. <http://www.nevnet.etzion.k12.il/>

