Gender Studies ◆ الدراسات النسويّة

البحث العلميّ كثقافة مجتمعيّة: تَوجُّه معلّمات المراحل العليا في المدارس الفلسطينيّة الحكوميّة نحو البحث العلميّ

أنوار قدح

تمّوز 2023

مدى الكرمل
المركز العربي للدراسات الاجتماعية التطبيقية

برنامج الدراسات النسويّة

البحث العلميّ كثقافة مجتمعيّة:
تَوجُّه معلّمات المراحل العليا في المدارس الفلسطينيّة الحكوميّة
نحو البحث العلميّ

أنوار قدح: ماجستير في التاريخ العربيّ الإسلاميّ، جامعة بيرزيت

محررة: د. عرين هواري

تدقيق لغوي: حنّا الحاجّ

تصميم: أمل شوفاني

مديرة النشر والانتاج: إيناس خطيب

حقوق النشر محفوظة

العنوان: همغينيم 90 حيفا

البريد الإلكتروني: mada@mada-research.org

رقم الهاتف: 04-8552035

تقديم

لا يمكن الحديث اليوم عن معلومة أو معرفة أو حتّى مهارة دون الأخذ بعين الاعتبار نسبيّتها واحتماليّة تغيُّرها، وتطويرها أو حتّى نسفها، في ظلّ الزَّخْم المعرفيّ العالميّ. ولئن كانت الدول فيما مضى تصنَّف وَفْق نسبة الميزانيات المرصودة لخدمة البحث العلميّ، فإنّها باتت اليوم تُصنَّف كذلك حسب إسهام البحث العلميّ في إيراداتها أو في ناتجها القوميّ، وهو ما يدلّ على أنّ البحث العلميّ لا يطوّر الإنسان على الصعيد الشخصيّ فحسب، بل تتعدّى فائدته ذلك لتنعكس على المؤسّسة التي يعمل فيها والدولة التي ينتمي إليها، فضلًا عن أنّه أصبح المدخل الأهمّ لبناء الحضارات.[1]

قد يفسِّر هذا الأمرُ التسارعَ الكبير في عمليّة تغيير المناهج في الحالة الفلسطينيّة نحو تبنّي إستراتيجيّات التعلُّم الحديثة القائمة على التفكُّر والتأمُّل والاستنتاج والنقد واستخدام أدوات البحث العلميّ للوصول إلى المعلومة. ولكن ماذا بشأن المحور الثاني من العمليّة التعليميّة (ونقصد به المعلّم)؛ هل اهتمّت وزارة التربية والتعليم في السلطة الفلسطينيّة[2] بتأهيل المعلّمين ليتبنَّوْا هم أنفسهم تلك الإستراتيجيّات في حياتهم العمليّة والمهنيّة؟ وماذا عن تعزيز ثقافة المعلّم/ة الباحث/ة؟

بعيدًا عن القوالب الجاهزة التي تُعِدّها وزارة التربية والتعليم في السلطة الفلسطينيّة، من خلال المناهج، وتفرضها على كوادرها في المؤسّسات التعليميّة، تسلّط هذه الورقة البحثيّة الضوء على ثقافة البحث العلميّ في المدارس وفي أوساط الكوادر التعليميّة من خلال القراءة في الخطط والإستراتيجيّات والموادّ التي تُعِدّها وزارة التربية والتعليم في هذا الشأن، ومن ثَمّ تركّز الورقة -في القسم الثاني- على شريحة المعلّمات وتعاطيهنّ الفعليّ مع البحث العلميّ وإسهاماتهنّ الذاتيّة في هذا الإطار. وقد اختارت شريحة المعلّمات اللواتي يدرّسن الصفوف العليا (من الصفّ الخامس فما فوق) على اعتبار أنّهنّ تجاوزن مع الطلبة مرحلة التأسيس التي تُعطى فيها الأولويّة لإتقان المهارات الأساسيّة في التعلُّم (كاللغة وفهم المقروء -على سبيل المثال)، وبالتالي يُفترض أن تكون آفاقهنّ البحثيّة والمعرفيّة أوسع وأكثر نشاطًا.

تحاول الدراسة أن تفحص ما إذا كان البحث العلميّ قد تَحوَّلَ إلى ثقافة في المجتمع المدرسيّ، وفي أوساط الكوادر التعليميّة. إلى جانب ذلك، تفحص المعيقات السياسيّة والاجتماعيّة والماديّة وكذلك الضغوط المتعلّقة بالعمل وبالأسرة، ومعيقات أخرى تتعلّق بالرعاية المؤسّساتيّة للعمل البحثيّ، ولا سيّما أنّ هذه العمليّة التعليميّة والبحثيّة تعمل في سياق واقع احتلال يؤثّر تأثيرًا جمًّا على التفكير والإنتاج الأكاديميّ، وعلى مساحة الحرّيّة والموارد المخصَّصة للبحث العلميّ، فضلًا عن تأثير هذا الواقع على حرّيّة الحركة والمشارَكة في مؤتمرات علميّة، وبالطبع يؤثّر أيضًا على حرّيّة إعداد المناهج والميزانيّات المخصَّصة لها، وكذلك في ظلّ واقع تغيب فيه المحفِّزات والدوافع أو الرعاية كاملة من قبل وزارة التربية والتعليم. ومن الجدير بالذكر أنّه في ظلّ المجتمع الفلسطينيّ الذكوريّ يكون أثر تلك المعيقات أكبر أو أكثر حدّة حينما تكون المعلّمة أنثى؛ إذ ما زال المجتمع يرى أنّ وظيفة المرأة هي بالأساس رعاية المنزل، وبالتالي فإنّ تشجيع النساء على التوجُّه إلى مهنة التعليم لا ينبع في كثير

1. حنفي، ساري؛ أرخانيتس، ريفاس. (2015). **البحث العربيّ ومجتمع المعرفة -رؤية نقديّة جديدة**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة. ص 12.

2. أقصد بالعمليّة التعليميّة الفلسطينيّة العمليّة التعليميّة التي تقع ضمن مسؤوليّة السلطة الفلسطينيّة في الضفّة الغربيّة وقطاع غزّة.

من الحالات من الشغف بالعمليّة التعليميّة وإنتاج معلّمة باحثة، وإنّما من الرغبة في تسهيل عودتها مبكّرًا إلى البيت للقيام بالشؤون المنزليّة.

تبحث الدراسة على نحوٍ خاصّ في السؤال: ما هو واقع البحث العلميّ لدى معلّمات المراحل العليا في المدارس الحكوميّة التابعة للسلطة الفلسطينيّة؟ وتتفرّع منه أسئلة فرعيّة: ما هو تصوُّر معلّمات المراحل العليا لمفهوم البحث العلميّ؟ ما هي الإشكاليّات التي تحدّ من البحث العلميّ في البيئة المدرسيّة؟ ما هي الحوافز التي تقف وراء إنتاج المعلّمة الباحثة؟ ما هو دَوْر المؤسَّسات -وبصورة خاصّة وزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة والجامعات الفلسطينيّة- في الدفع باتّجاه تعزيز المعلّمة الباحثة؟

تفتقر المكتبة العربيّة إلى الأدبيّات والدراسات التي تتناول موضوع البحث العلميّ كثقافة داخل المجتمع المدرسيّ في المجتمع الفلسطينيّ، أو حتّى تلك الأدبيّات التي تتناول موضوع المعلّم/ة الباحث/ة؛ إذ إنّها تركّز -في الأغلب- على خطط وزارة التربية والتعليم وآليّاتها في تبنّي إستراتيجيّات تعليميّة لها علاقة -بطريقة مباشرة أو غير مباشرة- بالبحث العلميّ، أو أن تناقش مدى تفاعل المعلّمين والطلبة في تبنّيهم لإستراتيجيّات التعليم الحديثة التي تعتمد البحث العلميّ.

اعتمدت في هذا البحث، أوّلًا، منهجيّة البحث النوعيّ بشكل أساسيّ من خلال تحليل نصوص مختلفة وإجراء المقابلات؛ حيث جرى تحليل موادّ ومنشورات وتقارير وخطط إستراتيجيّة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة، إلى جانب تحليل مقابلات أجريتها مع اثنتي عشرة معلّمة، بعضهنّ باحثات وبعضهنّ الآخر من غير الباحثات. وقد اخترت أن أُجري مقابلتين في كلّ مدرسة مع معلّمتين إحداهما باحثة[3] والأخرى غير باحثة، وذلك للحصول على فهم معمَّق للأسباب التي قد تدفع بمعلّمة أن تكون باحثة بينما تزهد أخرى في ذلك، على اعتبار تشابه الظروف الوظيفيّة تقريبًا. ثانيًا: اعتمدت الدراسة أيضًا المنهج الكمّيّ، إذ أعددت استبانة مغلقة وحلّلت نتائجها لفهم الفروق بين المعلّمات الباحثات وغير الباحثات. ونحن إذ نرفق لتحليل المقابلات المعمقة تحليلًا كمّيًّا لعدد قليل من الاستبيانات، فإنّنا لا نقوم من خلال التحليل الكمّيّ بأيّ نوع من التعميم كون العيّنة صغيرة، وذلك لقلّة عدد المعلّمات الباحثات في المدارس أصلًا، وإنّما نبغي بذلك أن تسهم المقارَنة الكمّيّة في إلقاء الضوء على بعض الفروق بين المعلّمات الباحثات وغير الباحثات، لتساعدنا في تطوير تحليلنا النوعيّ وتفتح المجال لطرح أسئلة لأبحاث لاحقة كمّيّة ونوعيّة حول الموضوع.

دَوْر وزارة التربية والتعليم العالي في نشر ثقافة البحث العلميّ في المجتمع المدرسيّ

نعني بالبحث العلميّ النشاط الفكريّ المنظَّم الذي يُجريه شخص يُطلَق عليه "الباحث/ة"، من أجل دراسة قضيّة معيّنة تُسمّى "قضيّة البحث" تُعالَج باتّباع منظور معرفيّ وأداة بحث منظَّمة ومتّسقة تُسمّى "منهج البحث" بغية اكتشاف حقائق أو علاقات جديدة للوصول إلى حلول ملائمة لعلاج القضيّة، ومن ثَمّ الوصول إلى

3. استخدمت الدراسة التعبير "المعلّمة الباحثة"، ونقصد به تلك المعلّمة ذات الإنتاج البحثيّ المحكَّم -سواء أُقُدِّم على شكل ورقة في مؤتمر أَمْ نُشِر في كتاب أو مجلّة.

نتائج تُقدِّم إضاءات معرفيّة تسهم في فهم قضايا شبيهة في سياقات أخرى -وهذا ما يسمّى "نتائج البحث".[4]

صاغت وزارة التربية والتعليم العالي رسالتها بالقول إنّها تسعى إلى نشر ثقافة البحث العلميّ في التعليم العامّ وتعزيزها وترسيخها لدى جميع أطراف العمليّة التعليميّة، وصولًا إلى إكساب الطلبة في المدارس مهارات البحث العلميّ، وتمكينهم من إجراء أنشطة بحثيّة متنوّعة،[5] مدركةً أنّ مُخْرَجات التعليم الأساسيّ تؤثّر في مُدْخَلات التعليم الثانويّ، ممّا يعني أن تكون سياسة تعليم ثقافة البحث العلميّ عمليّة متدرّجة بما يناسب مستوى المرحلة العمْريّة؛ حتّى يصل الطالب إلى الجامعة وهو قادر على التعامل مع البحث العلميّ بيُسْر وسهولة.[6]

ظهر هذا الاتّجاه في محاولات وزارة التربية والتعليم العالي إصدار منهاج فلسطينيّ موحَّد في مناطق السلطة الفلسطينيّة؛ فقد شهد العام الدراسيّ 2001/2000 تطبيق أوّل منهاج فلسطينيّ يوحّد النظام التعليميّ في مناطق السلطة الفلسطينيّة ويحلّ إشكاليّة ازدواجيّة المنهاج في الضفّة وغزّة، إذ وضعت الوزارة هدفًا لها تأليف منهاج عصريّ يواكب التطوُّر وينمّي ملَكة التفكير والإبداع ويبتعد عن التلقين.[7] وهذا يفسّر الصيغة التي كُتِبت بها تلك المناهج التي أريدَ لها تبنّي منهجيّة التجريب والاستنتاج للحصول على المعلومات والحقائق العلميّة واستنباط القاعدة في العلوم التطبيقيّة، أو طرح أسئلة التفكُّر التي تسبق الوَحدة الدراسيّة في العلوم الإنسانيّة، وإدراج واجبات تدعو إلى البحث تأتي تحت عناوين مختلفة (على سبيل المثال: مشروعي؛ مشروع الدرس؛ قضيّة بحثيّة)[8] وتكون عادة في نهاية الدرس. بَيْد أنّ ذلك المنهاج جاء -على نحوِ ما وصفه عزّو عفانة-[9] على هيئة مقرَّر فقط أو مجموعة من الدروس النموذجيّة التي لا تخلو من الأخطاء، وقد أُعِدّ دون تهيئة فتجاهَلَ إعدادَ المعلّم وتجهيزَ المدارس بالمعدّات والمختبرات اللازمة لتنفيذ الأنشطة، وبالتالي أسهمت تلك الأسباب في إعاقة تحقيق المنهاج للأهداف المرجوّة منه.[10]

وبينما كان التصوُّر الأساسيّ يسعى إلى تطوير ثقافة البحث العلميّ والتفكير في المناهج الفلسطينيّة، فإنّ الواقع كان مليئًا بالتعقيد، وهو ما تسبَّبَ في نتائج عكسيّة غالبًا بسبب عدم قدرة الكثيرين من داخل الهيئة التعليميّة والإداريّة والأهالي في التعامل مع المناهج الجديدة، فكثرت الشكاوى. وقد لخّص صبري صيدم[11] إشكاليّة التعليم بقوله: "إصلاح التعليم أصبح ضرورة ملحّة وهَمًّا جماعيًّا في ظلّ الشكاوى المستمرّة من الطلبة والمعلّمين والمديرين وأولياء الأمور ومؤسّسات التعليم العالي وأصحاب العمل من ضعف مُخْرَجات التعليم وجودته وكثرة المقرَّرات وصعوبة الامتحانات والتركيز على الحفظ والتلقين والهدر التعليميّ ومشاكل المباني المدرسيّة والتجهيزات وعدم وجود ارتباط

4. ذياب، سهيل رزق وآخرون. (د. ت.). **دليل مشروع نشر ثقافة البحث العلميّ في التعليم العامّ**. فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي. ص 29.

5. المصدر السابق. ص 3.

6. الفريجات، غالب. (2012). **ثقافة البحث العلميّ**. عمّان: دار اليازور العلميّة. ص 148.

7. أبو جاموس، عبد الحكيم. (2004، كانون الأوّل). المناهج الفلسطينيّة أصوات تمتدحها وأخرى تراها تفتقر إلى الأسس العلميّة. **الطريق**، عدد 17. وفا.

8. من أمثلة ذلك ما جاء في نهاية درس "الاستعمار الأوروبيّ في الوطن العربيّ" للصفّ الثامن من كتاب الدراسات الاجتماعيّة، في الفصل الثاني، ص 54، تحت عنوان "قضيّة بحثيّة"، وطُلب فيه إلى الطلبة إعداد تقرير عن أسماء القرى والبلدات الفلسطينيّة في القدس وقضائها، التي دُمّرت أو هُجّر سكّانها، وأقيمت على أنقاضها مستعمرات صهيونيّة.

9. نائب عميد كلّيّة التربية في الجامعة الإسلاميّة بغزّة. له العديد من المؤلّفات حول المناهج.

10. صالح، محسن. (محرّر). (2006). **التقرير الإستراتيجيّ الفلسطينيّ 2005**. بيروت: مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات. ص 246.

11. وزير التربية والتعليم في فلسطين في فترة الأعوام 2015-2019.

بين ما يتعلّمه الطلبة واحتياجات سوق العمل، وعدم وضوح دَوْر التعليم في التنمية الحقيقيّة للمجتمع".[12]

لتصحيح تلك الإشكاليّات، دأبت الوزارة على القيام بمراجعات عديدة شملت أركان العمليّة التعليميّة، من مناهج ومعلّمين ومعلّمات وإداريّين ومُشْرفين وبيئة دراسيّة وغيرها، وخرجت بتوصيات عديدة منها ما جرى تطبيقه فعلًا، ومنها ما تُعْوِزه القدرات الماليّة أو تنقصه الإرادة ليخرج إلى حيّز التنفيذ. ومن بين تلك المُخْرَجات المتعلّقة بتبنّي منهجيّة البحث العلميّ، نذكر تشكيل مجلس البحث العلميّ الذي أطلق مشروع نشر ثقافة البحث العلميّ، إذ نظّم مسابقات تشجّع وتحفّز البحوث العلميّة والمبادرات، منها -على سبيل المثال- مسابقة البحث العلميّ التي تحدّدها هيئة تطوير مهنة التعليم، وجائزة التميُّز والإبداع، ومسابقة "كي لا ننسى ربوعنا"، ومشروع المواطَنة، وعَقْد مؤتمرات بحثيّة للطلبة، وإعداد مطبوعات حول خطوات إعداد البحث العلميّ وأدوات جمع المعلومات وأخلاقيّات الباحث -وهي في الأغلب موجَّهة إلى الطلبة دون المعلّمين.

الأنشطة والفعّاليّات البحثيّة التي تتبنّاها اللجان والهيئات التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينيّة

لتحقيق التكامليّة في تبنّي البحث العلميّ نهجًا تعليميًّا وطريق تفكير وحياة، أُشرِك عدد كبير من الهيئات التابعة للوزارة ذات العلاقة، من بينها: الإدارة العامّة للإشراف والتأهيل التربويّ؛ الإدارة العامّة للتعليم العامّ؛ الإدارة العامّة للتقنيات التربويّة؛ الإدارة العامّة للأنشطة التربويّة؛ الإدارة العامّة للإدارات التربويّة؛ الإدارة العامّة للتخطيط التربويّ؛ الإدارة العامّة للعلاقات العامّة؛ هيئة تطوير مهنة التعليم؛ وَحْدة المناهج. وقد عملت هذه الهيئات معًا على إصدار دليل تحليل واقع البحث العلميّ ونشر ثقافة البحث العلميّ في المدارس[13] من حيث نقاط القوّة والضعف وفرص تطويره.[14]

في حين كان من المفترَض أن يَكون التقريرُ العينَ الناقدة والفاحصة لمسيرة البحث العلميّ في المدارس، جاء هو نفسه بعيدًا عن المعايير المفترَضة في البحث العلميّ؛ إذ نلحظ شيوع التعميم والكلام المرسَل غير المبنيّ على منهجيّات واضحة كقوله: "توفّر مختبرات علميّة مناسِبة لإجراء البحوث العلميّة"، وَ "وجود بيئة مدرسيّة تساعد على إجراء الأنشطة البحثيّة"، كما جاء خاليًا من الإحصاءات أو النِّسَب الفعليّة أو التقديريّة لمجْمَل المعلومات المتعلّقة، والتي تُعَدّ ضروريّة لرسم أيّ خطط مستقبليّة وجعلها قابلة للتنفيذ.

12. وزارة التربية والتعليم. (2017). **الخطّة الإستراتيجيّة لقِطاع التعليم 2017-2022**. رام الله: نيسان. ص 5.

13. سهيل، ذياب رزق وآخرون. مصدر سابق. ص 3-4.

14. تلخّصت نقاط القوّة في وجود ما يأتي: خلفيّة مناسِبة لثقافة البحث العلميّ لدى عدد من المشْرِفين والمعلّمين؛ وجود عدد من حمَلة إجازات الدكتوراة والماجستير ممّن يعملون في المدارس؛ وجود أنشطة بحثيّة ضمن المنهاج الفلسطينيّ؛ توافُر مختبَرات علميّة مناسِبة لإجراء البحوث العلميّة؛ تنفيذ تجارب سابقة في مجال البحث العلميّ في المدارس؛ قيام بعض المدارس ببعض الأنشطة (كتنظيم المَعارض العلميّة، وعَقْد مسابقات مدرسيّة لها صلة بالبحث العلميّ -على سبيل المثال). أمّا نقاط الضعف، فكانت في ما يأتي: عدم عَقْد دورات تدريبيّة حول مهارات البحث العلميّ للمعلّمين؛ افتقار الطلبة إلى أساسيّات ومهارات البحث العلميّ؛ عدم توافر الدعم الماليّ المناسِب للأنشطة البحثيّة في المدارس؛ غياب الدعم الماليّ المناسِب للأنشطة؛ غياب التوعية الإرشاديّة والإعلاميّة بأهمّيّة البحث العلميّ لكلّ من المعلّم والطالب ووليّ الأمر؛ عدم وجود سياسة عامّة وواضحة لتشجيع البحث العلميّ في المدارس؛ عدم تنفيذ العديد من الأنشطة البحثيّة المرافِقة للمنهاج وعدم متابعة تنفيذها من الجهات المعنيّة بالمستوى المطلوب.

نماذج من أنشطة الوزارة ذات العلاقة بالبحث العلميّ في التعليم العامّ:

- مشروع نشر ثقافة البحث العلميّ في التعليم العامّ، وذلك من خلال اختيارِ أربع مدارس من كلّ مديريّة تُنشأ في كلّ منها لجان بحث علميّ ونادٍ للبحث العلميّ، وتشكيلِ فِرق بحثيّة من الصفوف العاشرة وتدريس مادّة إثرائيّة تتحدّث عن طريقة إعداد بحث علميّ، ومن ثَمّ عَقْد مؤتمر طلّابيّ تُعْرَض فيه أهمّ البحوث المشارِكة. وقد أُعِدّ من ذلك دليل خاصّ[15] ليَكون مادّة إثرائيّة.[16]

- المسابَقات البحثيّة التي أطلقتها هيئة تطوير مهنة التعليم:

  - جائزة التميُّز والإبداع[17] التي تتناول أهمّ المبادرات المميَّزة التي يطْلقها معلّمون مع طلبتهم. هذه الجائزة، على الرغم من أنّها لا تصبّ على نحوٍ مباشر في خانة البحث العلميّ، ما لفتني فيها هو تهميش الدَّوْر النظريّ بالمقارَنة مع المرئيّ والعمليّ المطلوب في تلك المبادرات، كأن تُعَبَّأ خانات مطلوبة فقط يتحدّث فيها المعلّم عن فكرته وأهمّيّتها بطريقة موجزة جدًّا، وهو ما يعزّز الفجوة بين المعلّم والتوثيق الكتابيّ.

  - جائزة معلِّم فلسطين. وهي جائزة تُعطى للمعلّم الأفضل على مستوى فلسطينيّ حسب معايير معيَّنة، والتي جاء في البند الأخير منها أنّ الفائز "شارك وحقّق نجاحًا في برنامج المبادرات التي ترعاها الوزارة أو غيرها من المؤسّسات التربويّة، أو حقّق نجاحًا في مسابقات وأعدّ أبحاثًا وشارك بها في مسابقات ومؤتمرات داخل الوطن وخارجه، أو نشرها في مجلّات علميّة وأصدر كتابًا وإبداعات يشار إليه فيها".[18]

إنزال البحث العلميّ إلى ذيل القائمة ودمجه مع المبادرات، دون إفراد نقطة خاصّة به، هو دليل -بحسب رأيي- على التناقض بين ما تَعُدّه الوزارة هدفًا وفلسفة بتبنّي النهج العلميّ في التعليم، من جهة، وسياساتِها العمليّة في تهميشه من جهة أخرى.

- مسابقة البحث العلميّ. هذه المسابقة، على الرغم من أنّها تأتي بعناوين مختلفة، تدور حول معايير وأخلاقيّات المهنة لدى المعلّم، والمدير، والمشْرِف التربويّ.

تتوجّه هذه المسابقة إلى المعلّمين والمديرين والمشْرفين للكتابة فيها، وتُعتبَر إحدى الفرص القليلة التي توفّرها الوزارة للمعلّمين لإبراز قدراتهم البحثيّة وجعلهم شركاء فاعلين عبْر إسهاماتهم البحثيّة، إلّا أنّ المفارَقة تكمن في صياغة هدف الهيئة بتعميم وتطوير المعايير المهنيّة والأخلاقيّة لدى المعلّم، غافلةً -بقصد أو دونما قصد- عن أهمّيّة دفع المعلّم لخوض التجربة البحثيّة بحدّ ذاتها. فضلًا عن هذا، تحديد الموضوعات على نحوٍ ضيّق يجعلها لا تستهوي شريحة كبيرة من المعلّمين.[19]

15. ذياب، سهيل رزق وآخرون. مصدر سابق.

16. يشرح هذا الدليل بشكل مبسّط كيفيّة إنجاز بحث علميّ بجميع خطواته وطرائقه وأدواته المنهجيّة مع إدراج أمثلة موضّحة. وهو دليل قادر على إعطاء تصوُّر جيّد للطالب بشأن البحث العلميّ، وقد كان من الأجدى تعميمه على مكتبات المدارس وإن لم تكن مشارِكة -كي تعمّ الفائدة.

17. سبقها مسابقة "إلهام فلسطين". لمزيد من المعلومات، انظروا: دليل إلهام فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، ثمّ حصاد إلهام فلسطين 2014، مع العلم أنّها توقّفت حاليًّا. من الأمثلة على ذلك "مبادرة حماية البيئة عن طريق إعادة تدوير النفايات الصُّلبة" التي قام بها طاقم مدرسة كلّيّة تراسنطا، وقد لخّصت المبادرة كلّها بصفحتين من القطع الكبير. واللافت أنّ الصور التي تضمّنتها الصفحتان وبلغ عددها عشر صور، بالإضافة إلى صورة المدرسة وتعريف عنها، تكاد تحتلّ صفحة بأكملها -وبالتالي نتحدّث هنا عن صفحة كتابيّة واحدة!

18. وزارة التربية والتعليم. (2019، 9 أيّار). **تعميم بعنوان شروط تَرشُّح معلّم فلسطين لعام 2019**.

19. هيئة تطوير مهنة التعليم. (2017). **مسابقة البحث العلميّ (المعايير المهنيّة وأخلاقيّات المهنة وقواعد السلوك) لعامَيْ (2016/2015)**. ص 3.

علاقة المدارس الفلسطينيّة بالبحث العلميّ

مضت الوزارة في اعتماد منهجيّة البحث العلميّ هدفًا في مناهجها المدرسيّة، فأوجبته فرضًا مدرسيًّا باحتساب جزء من علامة كلّ مادّة على ما ينجزه الطالب من أبحاث مدرسيّة ومشاريع عمليّة تراوحت هذه النسب بين 15% وَ 30%، وهي نِسب عالية إذا قورنت بعدم وجود خلفيّة كافية لدى الطلبة عن ماهيّة البحث العلميّ وأدواته وأسلوبه ومناهجه،[20] والأدهى هو جهل معظم المعلّمين بطرق إعداد البحث العلميّ وقلّة ممارستهم للتجربة البحثيّة؛ إذ إنّه بالنسبة لغالبيّة المعلّمين مشروع التخرُّج هو التجربة البحثيّة الوحيدة لديهم، وهم إلى جانب ذلك غير مدركين لأهمّيّة البحث وغير ساعين إلى تطوير أنفسهم في هذا المجال، وهو ما ينعكس على طلبتهم كذلك.[21]

من الملاحَظ أنّ غالبيّة المدارس تتعامل تعاملًا جِدّيًّا مع المشاريع البحثيّة التي تفرضها عليها الوزارة على النقيض من الاختياريّ منها، وهو ما لخّصته المعلّمة نعمة بالقول: "البحوث التي تصبح سُنّة في المدرسة هي التي تكون مفروضة فقط". من أمثلة ذلك التزامُ المدارس التي اختيرت في مشروع "مواطنة" بالتعاون مع إبداع المعلّم (2005- 2014)، حيث كان يسبقه دورة تدريبيّة للمعلّمين المشْرفين على تلك الأبحاث، وقد عاشت فيها بعض المدارس المشارِكة أوّلَ تجربة بحثيّة تقريبًا، ثمّ جاء بعده مشروع تعزيز نشر ثقافة البحث العلميّ في التعليم العامّ (2015-2020 -وقد توقّف لاحقًا في فترة الكورونا) الذي يستهدف الصفوف العاشرة من المدارس الحكوميّة،[22] **حيث بيّن د. النويري[23] "إنّه مع نهاية السنة الرابعة للمشروع (2019) وصل عدد الطلبة المشاركين في المشروع ما يزيد على مائة ألف طالبٍ وطالبة على مدار الأربعة أعوام، وقد شارك في إجراء الأبحاث العلميّة نحو 5,000 طالبٍ وطالبة يمثّلون 97 مدرسة، حيث أعدّ هؤلاء الطلبة أكثر من 750 بحثًا بإشراف وتوجيه أكثر من 800 معلّم ومعلّمة وَ 135 مشْرفًا ومشْرفة، وعُقِد 28 يومًا دراسيًّا وأربعة مؤتمرات طلّابيّة عرَضَ خلالها الطلبة إنتاجاتهم البحثيّة".**[24]

على الجملة، يمكن القول إنّ الطريق لا يزال يبدو طويلًا أمام تصالح قريب بين المدارس والبحث العلميّ المرجوّ، على الرغم من وجود بعض التجارب البحثيّة لكثير من المدارس الفلسطينيّة سواء أكانت اختياريّة أم إجباريّة من قِبل الوزارة، غير أنّها لم تتحوّل بعد إلى ثقافة داخل المجتمع المدرسيّ، ربّما بسبب قلّة الإحاطة بمهارات البحث العلميّ أو الاقتناع بأهمّيّته في دفع مسيرة العمليّة التعليميّة، وقلّة الدعم والتعزيز من قبل الوزارة، وأحيانًا تُفْضي العشوائيّة وقلّة التوثيق وغياب المَأْسسة في بعض المدارس إلى ضياع التجارب البحثيّة وعدم البناء عليها لاحقًا.

---

20. "ربْط البحث العلميّ بالفروض المدرسيّة وفرْضه على جميع الطلبة، ومن ثَمّ صار تقييم البحث صاحب النسبة الأكبر من العلامة النهائيّة، جعل الطلّاب ينفرون من مسمّى البحث العلميّ" -على حدّ وصف المعلّمة.

21. تعترف بعض المعلّمات (والمديرين) بانتشار هذه الظاهرة ورضوخهنّ لها، في حين تقبل بعض المعلّمات بالأبحاث أو التقارير المأخوذة حرفيًّا من الإنترنت بشرط أن تكتبها الطالبة أو الطالب بخطّ اليد على الأقلّ للتأكُّد من وصول المعلومة للطالبة. يعني هذا التفكير الخطير جهْلَ الهيئة التدريسيّة بشأن الأهداف التي وُضعت لأجلها المتطلّبات البحثيّة، أو تغاضِيَها عنها.

22. لم يُعمَّم المشروع بعْد على المدارس التي تدرّس شريحة الصفوف العاشرة كافّة.

23. موظّف في هيئة الاعتماد والجودة لمؤسّسات التعليم العالي.

24. موقع وزارة التربية والتعليم العالي. (2019، 2 أيّار). **تحت عنوان "نحو جيل بحثيّ واعد"... وزارة التعليم تفتتح المؤتمر الطلّابيّ المدرسيّ الرابع**. مستقاة بتاريخ (2019/7/2).

تصوُّرات حول البحث العلميّ لدى المعلّمات في المدارس الحكوميّة: ما بين المعلّمات الباحثات وغير الباحثات

كي أستطيع القيام بمقارنة أوْضح وأدقّ بشأن الدوافع والمعيقات التي قد تسهم في دفع معلّمةٍ ما إلى غمار البحث العلميّ وتثبّط أخرى، قرّرت أن أختار بطريقة عشوائيّة مجموعة من المدارس التي عَلِمْتُ بوجود معلّمات باحثات لديها بحيث تغطّي تلك المدارس محافَظات الشمال والوسط وقِطاع غزّة، بينما لم أوفّق في العثور على معلّمات باحثات في مدارس محافَظات الجنوب.[25] وقد أجريتُ -كما أشرت أعلاه- عَشر مقابلات مع معلّمات، ومن ثَمّ وزّعت الاستبانة دون إجراء مقابلة. وقرّرت أن أختار معلّمتَيْن من كلّ مدرسة تكون إحداهما باحثة أو خاضت غمار التجربة البحثيّة وأخرى غير باحثة، آخذة في الاعتبار تشابه الظروف الوظيفيّة (من حيث البيئة التعليميّة، والإدارة، والمجتمع المحلّيّ، والطلبة...)، لعلّ ذلك يساعد في أن تكون المقارَنة أكثر دقّة. وفي حين أنّي أتعامل في هذه الورقة مع عيّنة صغيرة، لا تمكّننا من التعميم أو من إجراء تحليل كمّيّ، أي قابل للتعميم كما أشرت أعلاه، فإنّ هذه النِّسَب من شأنها أن تكون مؤشّرًا لنا لفهم الأسئلة التي نبغي معالجتها. بناءً على المقابلات، يمكن عرض المقولات التالية ونقاشها.

أوّلًا: غياب الرؤية الواضحة بين البحث العلميّ والتعليم

من خلال المقابلات التي أجريتها مع المعلّمات ومعاينة واقع البيئة المدرسيّة في أكثر من مدرسة، أجادل بأنّ ثمّة مشكلة مفاهيميّة حادّة في تصوُّر مفهوم البحث العلميّ وإمكانيّة الاستفادة منه لدى الفئة الشريكة في البحث (معلّمات المراحل العليا، ولا سيّما المعلّمات غير الباحثات من بينهنّ)، وكذلك عدم وضوح الرؤية لديهنّ بشأن ترابط البحث العلميّ بالتعليم ممّا يُفقِد البحث العلميّ حضوره في المدارس. إنّ عدم استشعار نِسَب كبيرة من المعلّمات لأهمّيّة البحث العلميّ المباشَرة في إفادة المعلّم والطالب على حدّ سواء، بالإضافة إلى عدم فرضه من قِبل الوزارة حتّى اليوم واجبًا على المعلّمين، هما العاملان الأكثر بروزًا اللذان يقفان وراء غالبيّة التغيُّرات أو السياسات التي تتبنّاها المعلّمات في المدارس. وبالتالي ينحسر مفهوم البحث العلميّ ويُنظر إليه على أنّه ليس سوى متطلّب جامعيّ أو فرض مدرسيّ فحسب. وليس ثمّة أدَلّ على ذلك من السؤال المتكرّر الذي تعرّضت له أنا كباحثة في أثناء إعداد هذه الدراسة من قِبل المعلّمات المشارِكات؛ ألا وهو سؤالهنّ الافتراضيّ عمّا إذا كانت هذه الدراسة مشروع تخرُّج أم رسالة ماجستير، دون إعطاء أيّ احتماليّة لخيار آخر، وهو ما يشير إلى ارتباط البحث العلميّ بالدراسة الأكاديميّة في الصورة الذهنيّة لدى غالبيّة المعلّمات وفي المجتمع على وجه العموم.

بوصفي باحثة، وجدت صعوبة في أن أشرح للشريكات في البحث من فئة المعلّمات غير الباحثات مفهوم المعلّمة الباحثة، نظرًا لخلطهنّ بين أيّ نشاط معرفيّ (نحو: المبادَرات؛ المسابَقات المعرفيّة...) والبحث العلميّ، واعتبار أنّ أيّ معلّمة تقوم بتلك النشاطات هي معلّمة باحثة. إلى جانب ذلك، أشارت غالبيّتهنّ إلى عدم تداول مفهوم المعلّمة الباحثة بالمطلق.[26]

25. لا يعني ذلك بالضرورة عدم وجود معلّمات باحثات، غير أنّ ضيق الوقت لإعداد البحث وتعذّر التواصل مع تلك المدارس هو السبب.

26. أجابت العديد من المعلّمات والمديرات عن السؤال المتعلّق بالنشاطات البحثيّة في المدرسة، بمسابقة "كي لا ننسى ربوعنا"، وهي -في الأغلب- تقارير وثائقيّة تركّز على التوثيق الصوريّ للموقع، وتأريخه بلسان أهله -كإجراء المقابلات- وهي بالتالي لا ترقى لأن تكون في مصافّ البحوث العلميّة لعدم وضوح المنهجيّات المتّبَعة وتغييبها للإطار النظريّ، فضلًا عن إشكالات التوثيق وما إلى ذلك. جرت معاينة عدد من النماذج المشارِكة في تلك المسابقة والحاصلة على فئة (أ) وَ (ب) في عدد من مدارس الوسط ومدرسة في قِطاع غزّة.

ترى غالبيّة المعلّمات أنّ أولويّتهنّ الأولى هي الاهتمام بالأعمال في الفصل الدراسيّ. وفي الأغلب، هنّ -وإن كنّ يسعَيْن إلى تطوير أنفسهنّ مهنيًّا- لا يجدن صلة بين التطوُّر المهنيّ والبحث العلميّ، وينظرن إليه على أنّه أمر خارج التدريس، وربّما لم يخطر في بالهنّ مصدر البيانات والجهود التي بذلها خبراء التعليم لوضع الأسس والإستراتيجيّات التعليميّة التي درسنها ويطبّقن بعضها، وهي في النهاية كانت مشروعات بحثيّة.[27]

وربّما في إمكاننا تفسير ذلك السلوك ضمن نظريّة إعاقة الذات أو التشاؤم الدفاعيّ المتكرّر، وهي جزء من نظريّة الدافعيّة الذاتيّة، وفي هذه الحالة تضع المعلّمة جهدًا أقلّ ومعايير منخفضة، للحفاظ على الشعور بالقيمة الذاتيّة وتجنُّب الشعور بالفشل والعجز، وإقناع النفس بعدم جدوى ما تنجزه زميلاتها الأخريات من أبحاث ودراسات، مبرّرةً ذلك بعدم كفاية التقدير المادّيّ أو المعنويّ مقارَنةً بالتعب والمجهود المبذول.[28]

وفي مقابل المعلّمات غير الباحثات، المعلّمات الباحثات أعطين مفاهيم نظريّة بحتة للبحث العلميّ. فقد عرّفته (أ. ن.) بأنّه "المنهج الذي يتّبعه الباحث أو الدارس بخطوات منهجيّة متّفَق عليها، لها بروتوكولاتها الخاصّة بهدف الوصول إلى معرفة جديدة أو الإجابة عن أسئلة بأدوات خاصّة مع تفسيرها علميًّا ومقارنتها بدراسات وأبحاث أخرى، وصولًا إلى النتائج أو التوصيات في نهاية البحث". وعبرّت (م. س.) عن مفهومها للبحث العلميّ بطريقة أكثر ذاتيّة، إذ قالت: "إنّ البحث العلميّ هو مشكلة أواجهها فأضع لها فرضيّات، ثمّ أحدّد أدوات بحثيّة تجريبيّة كالاستبيان أو الاختبار أو المقابلة التي تُطبَّق على عيّنة الدراسة لأتوصّل إلى حلّ، وبالتالي ينتج معي معرفة يمكن تعميمها على الآخرين".

علاوة على هذا، أشارت جميع المعلّمات الباحثات إلى أثر بحوثهنّ على تطوُّرهنّ الوظيفيّ وإلى انعكاسه على أساليبهنّ ومنهجيّاتهنّ المتّبَعة مع طلبتهنّ داخل الفصول الدراسيّة؛ وذلك أنّهنّ يُوْلِين أهمّيّة لإكساب الطلبة بعض مهارات البحث العلميّ ويشجّعنهم على امتلاك مهارة الوصول للمعرفة. وبمثال بسيط بيّنت المعلّمة (م. س.) كيف يتعامل المعلّم الباحث والمعلّم غير الباحث مع المنهاج قائلة:

> بقينا لسنوات في المنهاج القديم -أي المنهاج الذي كان قبل (2016-2017)- ندرّس صفّ التاسع أنّ رواندا بلد فقير ويعاني من أزمات اقتصاديّة وحروب أهليّة، حتّى رأيت بالصدفة إعلانات سياحيّة لمدن في رواندا على وسائل التواصل الاجتماعيّ (فيسبوك)، فرجعت وبحثت عن الموضوع ووجدت أنّ ما ندرّسه كان صحيحًا في الوقت الذي صِيغَ فيه المنهاج، بينما لم يعد صحيحًا الآن، ثمّ في اليوم التالي ناقشت الأمر مع معلّمات الدراسات الاجتماعيّة في المدرسة وقد أبدَيْن استغرابًا وعدم معرفة بالموضوع.

هنا يبرز تساؤل عن المسؤوليّة الأخلاقيّة التي يتحمّلها المعلّم حول المادّة التي يدرّسها، وفائدة دفاتر التحضير التي يجب على المعلّم تعبئتها. إن كان بعض المعلّمين يلقّنون طلبتهم معلومات مخطوءة، فكيف بهم حين يتعلّق الأمر بالأساليب والمنهجيّات؟! وعلى الرغم من أنّ البعض قد يذهب إلى الزعم أنّ تلك الحادثة حالة فرديّة لا يمكن البناء عليها، لا أستطيع أن أرى فيها إلّا اهتراء وصدأ في المؤسّسة بكاملها؛ فإن كانت المعلّمات في تلك الحالة مقصّرات وغير مطّلعات، فأين دَوْر دائرة المناهج في إجراء التعديلات والمراجَعات؟ وإن جرت مراجَعات فعلًا، فلماذا لم تصل إلى المدرسة ولم تَعْلم بها المعلّمات؟ وإن كنّ قد علِمْنَ بها ولم يُجْرين التعديلات، فأين هو دَوْر الإشراف التربويّ؟ وثمّة قائمة طويلة من التساؤلات...

27. McRae, Phil, & Parsons, Jim. (2006). Teachers as researchers: (Re)searching within Alberta's schools. ATA Magazine, 87(3).

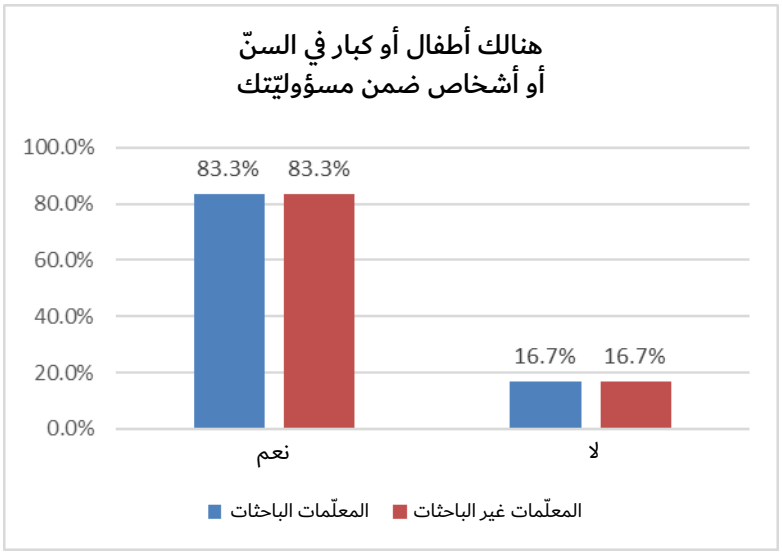
28. للاستزادة، انظروا: غباري، ثائر. (2008). **الدافعيّة: النظريّة والتطبيق**. عمّان: دار المسيري للطباعة والنشر.

ثانيًا: العوامل المحفِّزة والمثبِّطة للمعلّمة الباحثة

لجأت الوزارة -في اعتماد مشروعها في نشر ثقافة البحث العلميّ- إلى تحضير بيانات إحصائيّة بشأن أعداد وتوزيعة المعلّمين العاملين لديها من حمَلة درجتَي الماجستير والدكتوراة، على اعتبار أنّهم بالضرورة سيكونون الأكثر كفاءة لمساعدة طلّابهم في ولوج باب البحث العلميّ، لكن هل المؤهّل الأكاديميّ يعني بالضرورة امتلاك صاحبه لأدوات البحث العلميّ أو حتّى الشغف البحثيّ؟

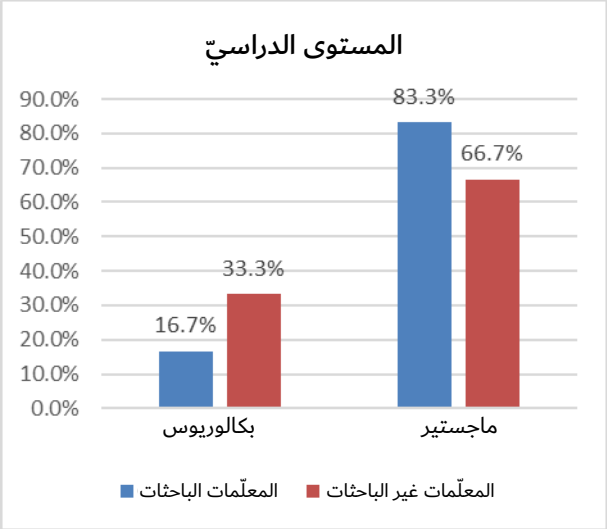
لقد وجدت أنّ الأسْرة وضغوط العمل والأطفال والمسؤوليّات العائليّة هي أهمّ الأسباب التي تَطْرق مسمعك حين تبدأ الحديث مع المعلّمات، وتسألهنّ عمّا إذا كان لديهنّ إسهامات بحثيّة. لكن إن كان ذاك عائقًا حقيقيًّا، فهل يعني أنّ المعلّمات الباحثات لديهنّ مسؤوليّات أقلّ؟ بالرجوع إلى العيّنة المبحوثة، نجد أنّه لا فروق دلاليّة واضحة في العلاقة بين المسؤوليّات العائليّة والإقبال على البحث العلميّ، إذ كانت النِّسَب متساوية بين المعلّمات الباحثات وغير الباحثات من حيث المسؤوليّات العائليّة (انظروا الشكل 1).

الشكل (1): الحالة الاجتماعيّة للمعلّمات المستطلَعة آراؤهنّ



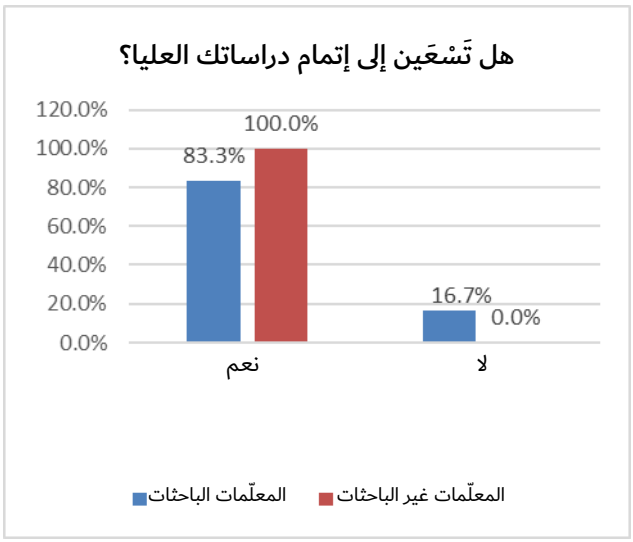
فإن لم تكن المسؤوليّات الأُسَريّة لها علاقة مباشرة بإقبال أو إحجام المعلّمات عن البحث العلميّ، فقد يتبادر للذهن مستوى التحصيل الأكاديميّ لدى فئة المعلّمات؛ على افتراض أنّه كلّما كانت مؤهّلاتك الأكاديميّة أعلى فسيدفعك ذلك -على الأغلب- لأن تكون باحثًا في مجالك. وتبيَّنَ أنّ نسبة المعلّمات الباحثات الحاصلات عل درجة الماجستير من العيّنة المبحوثة هي 83.3%، مقابل 66.7% للمعلّمات غير الباحثات من العيّنة ذاتها -وهي نسبة قليلة لا يمكن البناء عليها (انظروا الشكل 2).

الشكل (2): مستوى التحصيل الأكاديميّ للمستطلَعات



وإذا تأمّلنا نتائج المعلّمات غير الباحثات، فإنّنا نشعر بشيء من الفزع، ولا سيّما إذا نظرنا إلى نتائج إجابتهنّ عن السؤال التالي: هل تسعَيْن إلى إتمام دراساتك العليا؟ فقد أجبن بنسبة 100% بالإيجاب. وإذا احتسبنا أنّ نسبة 66% منهنّ حاصلات على الماجستير، فذاك يعني أنّهنّ يحضّرن للدكتوراة دون أن يكنّ قد خُضْنَ تجربة البحث العلميّ الحقيقيّة، وبعضهنّ بالفعل تَسجَّلن لبرنامج الدكتوراة في إحدى الجامعات (انظروا الشكل 3).

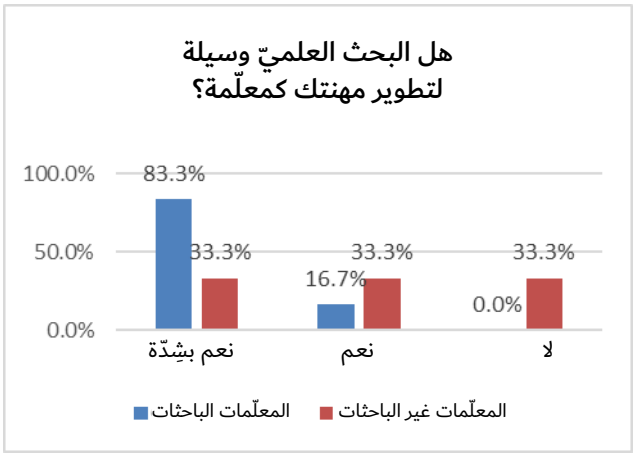
الشكل (3): سعْي المستطلَعات إلى إتمام دراساتهنّ



وإذا كانت الحالة الاجتماعيّة والتحصيل الأكاديميّ ليس لهما علاقة مباشرة بالدافعيّة أو الإحباط في حالة العيّنة المبحوثة، فهل يكون الإعداد والتأهيل من قِبل الجامعة والوزارة لاحقًا مسؤولَيْن بطريقة مباشرة عن إنتاج المعلّم/ة الباحث/ة؟ جاءت النتائج متقاربة؛ فنصف المعلّمات الباحثات وغير الباحثات راضيات عن مستوى التأهيل الجامعيّ للطالب ليكون باحثًا مستقبليًّا، وَ 16% فقط من غير الباحثات غير راضيات عن مستوى التأهيل الذي اكتسبنه في الجامعة، بينما اتّفقن بنسبة عالية كباحثات وغير باحثات على أنّهنّ لم يلتحقن بأيّ دورة بحثيّة من قِبل الوزارة.

بالنظر إلى النتائج التي حملتْها الاستبانات، يظهر لدينا إجماع من قِبل المعلّمات الباحثات على أنّ البحث العلميّ يطوّرهنّ مهنيًّا، وقد يفتح آفاقًا أمامهنّ لتغيير مهنتهنّ أو إضافة أخرى إلى جانبها؛ أي إنّ له تأثيرًا إيجابيًّا مباشرًا عليهنّ كأشخاص وكمعلّمات. بينما جاءت النتائج منخفضة لدى المعلّمات غير الباحثات اللواتي يبدو أنّهنّ لا يرَيْن أيّ صلة مباشرة بين خوض المجال البحثيّ للمعلّم وتطوُّره المهنيّ، وهذا ربّما يكون سببًا في عدم وجود دوافع داخليّة لديهنّ لخوض تلك التجربة، وذلك لعدم اقتناعهنّ أصلًا بجدواه أو تأثيره عليهنّ كمعلّمات (انظروا الشكل 4).

الشكل (4): العلاقة بين البحث العلميّ والتطوُّر المهنيّ



تأخذنا المقابلات والاستبانات إلى أنّ القناعات الداخليّة بجدوى البحث العلميّ وانعكاسه على التطوُّر المهنيّ لها دلالة في انخراط بعض المعلّمات في مجال البحث العلميّ، ولا سيّما إذا أضفنا إلى تلك الدوافع الداخليّة دوافعَ خارجيّة متمثّلة بتقدير المدير أو المشْرف لمجهوداتك البحثيّة، أو تبنّي الوزارة للباحثين وتشجيعهم أو عدمه. فقد اشتكت الكثير من المعلّمات أثناء المقابَلات من أنّ المشْرف يهتمّ بإنجازاتهنّ ضمن المادّة ذاتها فقط، ولا ينظر إلى أيّ شيء غير ذلك. أمّا المدير، فينظر إلى إنجازاتهنّ ومبادراتهنّ وأبحاثهنّ على مستوى المدرسة، أي ما دامت ترفع اسم المدرسة. أمّا المجهودات الخاصّة، فإن لم تكن ذات تأثير مباشر على المدرسة فإنّه لا يُنظر إليها، بل على العكس من ذلك تُعتبر معيقًا في حالات اضطرار المعلّم/ة إلى السفر لحضور مؤتمرات أو فعّاليّات ذات علاقة بالبحث العلميّ. تقول المعلّمة (و. ح.) إنّها اضطُرّت إلى إخفاء السبب الحقيقيّ عن المديرة أثناء سفرها للمشاركة في مؤتمر تكنولوجيّ في اليابان، لاقتناعها بأنّ هذا السبب لن يكون مقْنعًا لمديرة المدرسة التي كانت تدرّس فيها. زد على هذا أنّ المعلّمات غير الباحثات يُبدِين تشاؤمًا أكثر في ما يتعلّق بتقدير الوزارة للمعلّم الباحث؛ إذ أجابت 66% منهنّ بأنّهنّ غير راضيات عن تعامل الوزارة

مع المعلّم الباحث، في مقابل 50% للمعلّمات الباحثات، وربّما يكون هذا أحد الأسباب الأخرى التي تؤدّي إلى إحجام المعلّمات غير الباحثات عن خوض تجربة البحث العلميّ؛ فالدوافع الخارجيّة قليلة وغير مشجِّعة.

جاء السؤال الأخير مباشرًا، ووُجِّه إلى المعلّمات غير الباحثات: ما هو السبب الرئيسيّ الذي يجعلك لا تنخرطين في المجال البحثيّ؟ فكانت النِّسَب متساوية (33%) بين سببَيْن رئيسيَّيْن هما: (1) ضغوطات العمل؛ (2) لا أعرف كيف أبدأ أو إلى من أتوجّه. بينما جاءت الأسباب الأُسَريّة بنسبة أقلّ، إذ لم تختَرْ أيٌّ منهنّ عدم رغبتها أو عدم اقتناعها بجدوى القيام بالأبحاث العلميّة. وهذا يفسّر إجابتهنّ عن سؤال سابق عمّا إذا كانت لديهنّ خطط مستقبليّة في التوجّه للعمل البحثيّ؛ فقد أجاب 80% منهنّ بالإيجاب. وهذا يدلّ على أنّ جُلّ أولئك المعلّمات بحاجة إلى فرصة وتأهيل فقط لينطلقن، وهو ما تستطيع الوزارة توفيره إذا توافر التخطيط الصحيح بجانب الإرادة.

نقاش وخاتمة

في الإمكان تعريف الثقافة بأنّها سلوك اجتماعيّ ومعيار قائم في المجتمعات البشريّة. وهي (أي الثقافة) منبع أفعال الإنسان ومنطلَق المسيرة التكامليّة للمجتمعات، ولذا فإنّ إشاعة ثقافةٍ ما داخل المجتمع -أو داخل جزء منه- تحتاج أن تُقْرَن بأهداف قِيَميّة لتَكون منبع ذلك الفعل ودافعًا له.

وثقافة البحث العلميّ -بوصفها نقيضًا للتقليد والسيطرة والهيمنة والتعليم البنكيّ[29]- تحتاج إلى جملة من الظروف كي تنمو (وإنْ على نطاق ضيّق -كالمدارس والجامعات على سبيل المثال)، أهمّها إشاعةُ جوّ من الحرّيّات، واحترامُ العقل البشريّ، وتبنّي التعليم القائم على النقد والحِوار ونسبيّة المعرفة، وهذا ما سيسمح له بأن يتحوّل إلى ثقافة تُعتمَد سلوكًا يوميًّا ونهج حياة؛ وإلّا فإنّ البحث العلميّ سيفقد قيمته كأداة تحرُّريّة ويضمحلّ ليُختزَل في مجرّد صورة فرض مدرسيّ ومعيار يُقيَّم من قِبل سلطة المعلّم.

وهذا بالضبط ما تعانيه غالبيّة المدارس التي لا تزال تستسهل الطرق التقليديّة في التعليم ولا ترى في البحث العلميّ إلّا مجرد عبء إضافيّ عليها، كما أنّ خوف المعلّم غير الباحث من فقدان فضائه التسلُّطيّ، الذي يَعتبر نفسه فيه متفوّقًا معرفيًّا على طلّابه ومبرّرًا لوجوده، يجعله في حاله تصادميّة مع البحث العلميّ.

علاوة على هذا، حالة التهميش التي يعيشها المعلّم الباحث في المدارس من قِبل الوزارة والسلطات الإداريّة في مدرسته جعلت منه نموذجًا لا يشجّع على الاحتذاء به من قِبل زملائه في أغلب الأحيان؛ فإن أخذنا في الاعتبار المجهود المُضْني الذي يبذله المعلّم الباحث والمعلّمة الباحثة والتكاليف المادّيّة التي يتطلّبها البحث، فإنّ هذه الاستثمارات لا تجد ما يكافئها ماديًّا أو معنويًّا.[30]

ثمّ إنّ الوزارة نفسها أسهمت في تعزيز الصورة النمطيّة حول البحث العلميّ، بعد أن فرضته على المدارس في صورة مشاريع وخصّصت له جزءًا من العلامة، دون أن يَسبق ذلك تهيئةٌ على مستوى البيئة المدرسيّة، أو تأهيلٌ لطاقم المعلّمين، وهو ما أدّى إلى تحوُّل البحث العلميّ في تلك الحالة من أداة تحرُّريّة للتفكير خارج الصندوق إلى أداة تطويع وهيمنة، الأمر الذي أدّى إلى انتشار ثقافة السرقات الأدبيّة وتجارة الأبحاث بين الطلبة.

29. ويُقصَد به التعليم التلقينيّ، وهو القائم على حفظ المعلومات واسترجاعها وقت الامتحان -وقد استخدَم هذا المصطلحَ لأوّل مرّة المفكّرُ البرازيليّ پاولو فريري في كتابه "تعليم المقهورين".

30. تَذْكر المعلّمة وفاء -على سبيل المثال- في مقابلة معها أنّها تُضطرّ إلى أخذِ إجازة على حسابها الخاصّ والتذرُّعِ بأسباب مَرَضيّة لحضور مؤتمر خارج البلاد؛ وذلك أنّ الوزارة لا تُجيز تغيُّب المعلّم إلّا إذا كان لحضور فعّاليّة تابعة للوزارة نفسها فقط.

توصّلت الدراسة إلى أنّ المشكلة الرئيسيّة التي تَحُول دون تحوُّل البحث العلميّ إلى ثقافة مدرسيّة تكمن في سببَيْن رئيسيَّيْن هما: الأوّل فقدانه للجاذبيّة المادّيّة؛ وذلك لكون المكافآت المادّيّة المترتّبة عليه (سواء في هذا الجوائزُ التي يمكن أن يحصل عليها المعلّم وتلك التي تحصل عليها المدرسة أو الطالب نفسه) مكافآت رمزيّة، بل أحيانًا تنعدم هذه المكافآت، وكذلك لندرة تحوُّل ذلك الإنجاز النظريّ إلى مُنجَز مادّيّ حقيقيّ، وبالتالي اختفاء "الفائدة المترتّبة على المنجز" وهو معيار مهمّ في الثقافة السائدة وحافز مهمّ لانتشار الظاهرة. الثاني يتمثّل في الانتقائيّة المشوَّهة التي تتعامل بها الوزارة مع البحث العلميّ؛ إذ إنّها تقدّمه على أنّه وسيلة تَعلُّم لا وسيلة تَحرُّر، أي إنّها تريد نشر ثقافة التعلُّم البحثيّ والوصول إلى المعلومة بواسطة البحث العلميّ، دون أن يعني ذلك بالضرورة توفير الركيزة الأخرى التي يقوم عليها البحث العلميّ، وهي الحرّيّة التي تنطلق بالإنسان ليكون أداة للتغيير الاجتماعيّ، وهي التي (أي الوزارة والإدارة المدرسيّة، وكذلك غالبيّة المعلّمين) لم تتحرّر إلى اليوم من سطوة التعليم القهريّ الذي يُراد به في الأنظمة المتسلّطة صهر الأجيال الجديدة في بوتقة النظام السياسيّ والنسق الاجتماعيّ.[31]

المعلّمات الباحثات يعشن أزمة مركَّبة ناجمة عن أزمة البحث العلميّ نفسه؛ فالقيمة أو الهدف الذي يقف وراءه لا يزال غير واضح في الذهن الجمعيّ الذي يُقدَّم له البحث على أنّه هدف بحدّ ذاته. والمعلّم في السياسات التربويّة الفلسطينيّة الجديدة مُطالَب بتنمية مهارات طلّابه في التفكير والاستنتاج والنقد ويوصَف بأنّه ميسِّرٌ للعمليّة التعليميّة ودافعٌ لطلبته إلى الإبداع، غير أنّ التناقض المرّ يكمن في تحوُّل المعلّم نفسه الى متعلّم قهريّ ينتظر من الوزارة أن ترسم وتخطّط وتنتج المنهاج ليجد نفسه موظّفًا يقوم بجدول أعماله المفروض عليه؛ وبالتالي يفقد البحث العلميّ قيمته في كونه أداة تحرُّريّة -تحرِّر من سطوة المعلومة والمعرفة الموجّهة.

أخيرًا يمكن القول إنّ حاجزًا ما يقف بين المعلّمين وعالَم البحث، ولست متأكّدة من أنّ هذا سيتغيّر عمّا قريب؛ إذ يجري الحديث دومًا عن تمكين المعلّمين لاستكشاف مهاراتهم البحثيّة، لكن لا تُوَفَّر لهم فرص (الوقت /الموارد) للقيام بذلك. وإلى أن يتمّ ذلك، أرى أنّ الحاجز الذي يقف بين المعلّمين والبحث العلميّ في فلسطين لن يُكسر بسهولة.

31. فريري، پاولو. (1980). **تعليم المقهورين** (ترجمة نور عوض). بيروت: دار القلم.

مدى الكرمل
المركز العربي للدراسات
الاجتماعية التطبيقية