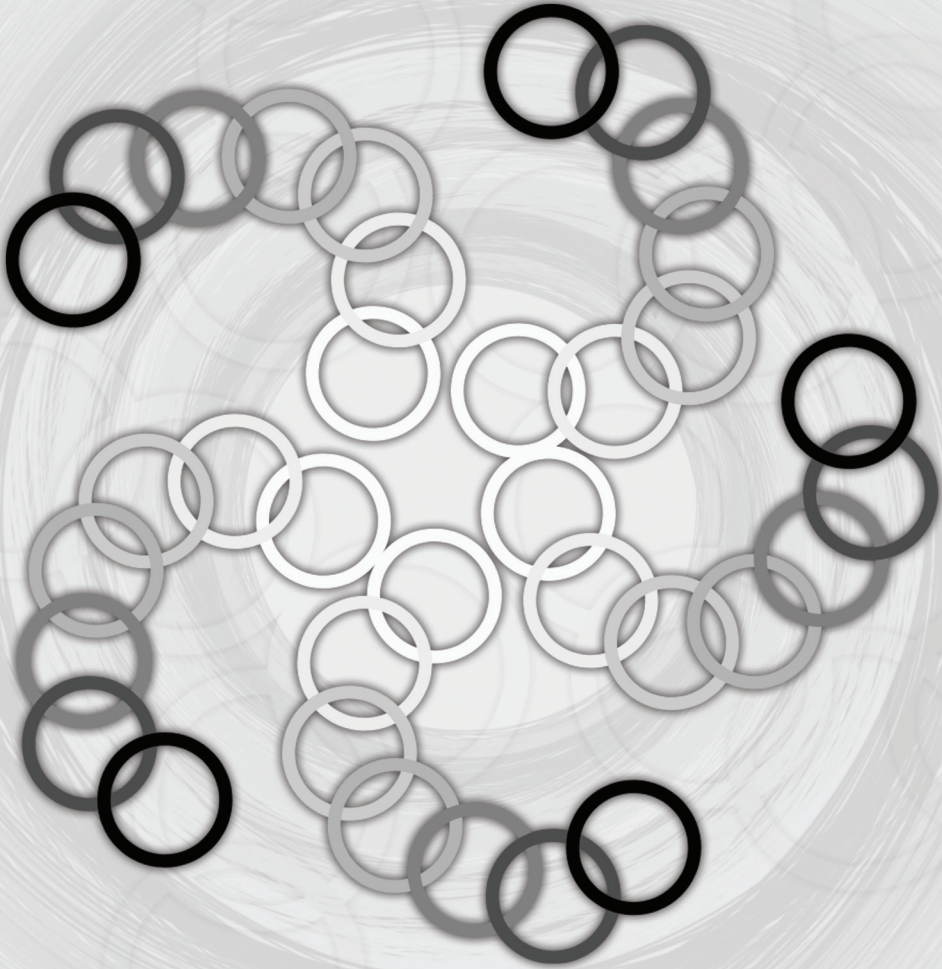


(٤)

# بنية التفكير في التعليم الفلسطيني

مجتمع التسميع:

دراسة في رؤية الأهالي للتعليم



ناجح شاهين

## بنية التفكير في التعليم الفلسطيني (٤)

مجتمع التسميع:

دراسة في رؤية الأهالي للتعليم

ناجح شاهين

مساعد باحث

ثائر وشحة

التدقيق اللغوي

ناصر هيثم سلامة

مركز بيسان للبحوث والإنماء

رام الله - فلسطين

كانون أول ٢٠١٤

مجتمع التسميع:  
دراسة في رؤية الأهالي للتعليم

مركز بيسان للبحوث والإنماء

رام الله - فلسطين

عمارة النهضة، الماصيون، صندوق بريد: ٧٢٥ رام الله

هاتف: ٢٩٨٧٨٣٩ - ٠٢ فاكس: ٢٩٨٧٨٣٥ - ٠٢

البريد الإلكتروني: [bisanrd@palnet.com](mailto:bisanrd@palnet.com)

الصفحة الإلكترونية: [www.bisan.org](http://www.bisan.org)

تنسيق ومتابعة إدارية: ثائر وشحة

جميع الحقوق محفوظة ©

مركز بيسان للبحوث والإنماء

٢٠١٤

© Copyright: Bisan Center for Research and Development  
2014



---

ما يرد في هذا الكتاب من آراء وأفكار يعبر عن وجهة نظر الباحثين والمركز  
ولا يعكس بالضرورة موقف الداعمين

تصميم وتنفيذ: شركة بيسان دعاية نشر تصميم

رام الله - هاتف: ٢٩٨٨٦٣٩ - ٠٢

# فهرس المحتويات

|    |                                                 |
|----|-------------------------------------------------|
| ٤  | • شكر وتقدير                                    |
| ٥  | • الفصل الأول: مراجعة للأدبيات                  |
| ١٣ | • الفصل الثاني: متن الدراسة                     |
| ١٣ | • مقدمة منهجية                                  |
| ١٥ | ١. التعليم جزء من الكلية الاجتماعية             |
| ١٥ | ٢. المقرر الدراسي                               |
| ١٧ | ٣. تنمية التفكير في إطار المدرسة                |
| ١٩ | ٤. تدريس التلاميذ في المنزل: الحفظ والتسميع     |
| ٢١ | ٥. التحفيز بالعقاب: موقف الأهل من الضرب         |
| ٢٥ | ٦. تقييم الأهالي للمدرس والوزارة وعملية التعليم |
| ٣٠ | ٧. استخلاصات الدراسة وتوصياتها                  |
| ٣٢ | • ملحق أسئلة المجموعات البؤرية                  |

## شكر وتقدير

ندين بالكثير في إنجاز هذه الدراسة للتعاون الرائع من قبل وزارة التعليم وخصوصاً الدكتورة سهير قاسم، وكذلك من الأستاذ وحيد جبران من وكالة الغوث، إضافة إلى مديرات ومدراء المدارس التالية في وكالة الغوث: الأستاذة سناء البياري مديرة مدرسة إناث الجلزون، والأستاذ أحمد عاصي مدير مدرسة ذكور الجلزون، والأستاذ ابراهيم حمد مدير مدرسة الأمعري. ومن المدارس الخاصة كان تعاون الأستاذ إياد الرفيدي مدير المدرسة والأستاذ ناجح أبوشمسية من مدرسة الإنجيلية، وكذلك الأستاذ مراد عباس نائب مدير المدرسة والمعلمة نورا مخلوف من مدرسة المستقبل تعاوناً جديراً بالثناء كله التقدير كله. وقد واجهنا أيضاً روحاً جديرة بالإشادة في مدارس الحكومة في سلواد ومن ذلك مدير مدرسة ذكور سلواد الثانوية الأستاذ حاسم بني عودة، ومديرة إناث سلواد الثانوية الأستاذة آمال حماد، ومديرة مدرسة سلواد الأساسية الأستاذة رقية الطيراوي.

هؤلاء جميعاً قدموا كل مساعدة ممكنة من أجل إنجاح اللقاءات البحثية مع الأهالي في مدارسهم، ومن المؤكد أنه لولا تعاونهم الكريم لما تمكنا من إنجاز هذه الدراسة.

ن.ش

## الفصل الأول

### قراءة تحليلية في الأدبيات المتصلة بالأهالي

#### ودورهم في تعلم أبنائهم

#### دور الأهل في تعليم الأطفال وتعلمهم

إن فكر الأهالي المتصل بالتعليم وموقعهم أو دورهم فيه، أمر غاية في الأهمية لما للأهل من أثر بالغ في اكتساب أطفالهم للاتجاهات والقيم وأنماط التفكير ومهاراته المختلفة، وبالتالي يمكن القول إن الأبوين يؤديان دوراً حاسماً في شخصية الطفل بوصفه إنساناً ومواطناً بالإضافة إلى قدرته على الإنجاز العلمي أو الأكاديمي. لا بد أن السياق الأهم الذي تتبلر فيه شخصية الطفل وقدراته المستدخلة ما يزال هو الأسرة على الرغم من كل ما يمكن أن يقال حول تراجع دور الأسرة لمصلحة أدوات الاتصال الحديثة من قبيل الإنترنت والتلفاز. تظل هذه أقل فاعلية في نفس الطفل لأنها لا تتمتع بالمكانة المعنوية / السلطة التي يتمتع بها الأبوان.

من هنا جاءت دراستنا هذه حول فهم الأهالي للتعليم وموقعهم من تعلم أطفالهم مع تركيز خاص على «التفكير» ودورهم فيه لتضيء هذا الجانب الهام، والذي نزعم أنه لم يتعرض للدراسة في بلادنا على نحو واضح ومستقل من قبل. ولكن من الواجب أن نشير إلى أن «فكر الأهالي» على نحو خاص ليس من الموضوعات المطروقة على نحو واسع في الأدبيات التربوية. ولكن ذلك لا ينفي بالطبع وجود الكثير من الدراسات التي تتفحص خبرات الأهالي وتوصي بتدريهم على نحو أو آخر، لأن أثر الأهل في تعلم أطفالهم فكرة يرسخها البحث على نطاق واسع. وفي هذا المضمار تبين دراسة صدرت في العام ٢٠١٠ في الولايات المتحدة بعنوان «مشاركة الأبوين وأداء الطالب الأكاديمي»<sup>(١)</sup> أن تدخل الأهل ومشاركتهم في العملية التعليمية عن طريق متابعة أبنائهم بالتدريس وغيره كان لهما أثر ملموس تماماً من قبل المدرسين في مستوى أداء الأطفال. وقد بدا واضحاً أن الأطفال الذين يشاركونهم الأبوان هموم التعليم يقدمون أداءً في الصف، وأداءً أكاديمياً في العموم يتجاوز مستوى ما يمكن لهم أن يفعلوه فيما لو تركوا بمفردهم. ولعل من اللافت أن البحث يلاحظ بوضوح تام أثر تدخل الأهل حتى في أمور تبدو غير مباشرة من قبيل علاقة الطفل بمعلمته أو معلمه. وقد أثرت مشاركة الأهل بوضوح في زيادة كفايات الطفل المعرفية، وربما أن أداء الطفل الأفضل في الاختبارات مثلما في الأنشطة الشفوية في غرفة الصف قد ترك أثراً إيجابياً في علاقة الطفل بالمدرسة والقائمين على التعليم.

1. Topr, David R., Keane, Susan P., Shelton, Terri L., Calkins, Susan D. "Parent Involvement and Student Academic Performance: A multiple meditational analysis". J Prev Interv Community, 2010: 38(8). 183-197.

## المستوى الاجتماعي-الاقتصادي والتعليمي للأبوين

يذهب هندرسون وبيرلا (Henderson & Berla (١٩٩٤)<sup>(٢)</sup> إلى عدم وجود أي عامل يؤثر في المتعلم مثلما تدخل الأهل الإيجابي. ويقرر هذا الكتاب ذو السلطة المهمة في مجاله أن دخل الأبوين أو مستواهما الاجتماعي (أو بمعنى أوضح الطبقي) لا يؤثر في الطفل، وأن المهم هو قدرة الأهل على خلق البيئة التي تشجع التعلم، وكذلك قدرتهما على التعبير عن توقعات إيجابية شريطة أن تكون واقعية بخصوص إنجاز الطفل ومستقبله الأكاديمي، وكذلك هنالك أهمية لتدخلهما الفعلي في عملية التعليم التي يتعرض لها الطفل.

هذا الفهم يذهب إلى التقليل من أهمية الإثنية أو العرق أو الوضع الاجتماعي الاقتصادي أو حتى مستوى تعليم الأهل، ويربط إنجاز الأطفال بتدخل الأهل في المستويات الثلاثة المشار إليها أعلاه. غني عن البيان أن تدخل الأبوين في هذه المستويات التي نطلقها هامة بالفعل يرتبط على الأرجح ارتباطاً علائقياً طردياً إن لم يكن سببياً بالمكونات المختلفة التي يريد لنا الكتاب أعلاه أن نتجاهلها. وكما سيتضح في دراستنا الراهنة، فإن الأهالي الذين شاركوا في مجموعاتنا البحثية في المدارس الخاصة أبدوا مواقف منسجمة في مواضيع شائعة من قبيل الضرب في المدارس. كذلك أبدى الأهالي في المدارس الحكومية اتجاهاً منسجماً إلى حد بعيد حيال الموضوع نفسه. ولا نستطيع هنا إلا أن نفسر ذلك بالعودة إلى السمات المترتبة على الانتماء الطبقي أو التعليمي أو كليهما، علماً أننا نظن أن البعد التعليمي للأهل يرتبط هو الآخر بمستواهم الاجتماعي في مكوناته المختلفة.

لا نميل إلى القول بأن اهتمام الأهل بتعليم أبنائهم هو أمر مستقل عن كل سياق، أو أنه متحقق بفعل الصدفة أو الإرادة الحسنة أو حتى بالموعظة، إنما يرتبط الاهتمام والاتجاه نحو الطفل وتعليمه بالمنظور الثقافي والنفسي والقيمي لدى الأبوين والمشتق من وضعهما الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي. وقد ذهبت دراسات عديدة إلى التأكيد، عكس ما فعلت الدراسة أعلاه على أهمية مستوى تعليم الأهل ووعيهم بأبعاد العملية التعليمية والتربوية. وفي هذا السياق تؤكد دراسة صدرت في العام ٢٠١١ تحت عنوان «هل يؤثر وضع الأبوين التعليمي في إنجاز الطلاب في العلوم»<sup>(٣)</sup> أن تعليم الأهل هو العنصر الأكثر ثباتاً بحسب الدراسات المختلفة من حيث تمييزه للأهل وطريقة سلوكهم مع أبنائهم التلاميذ. وبحسب الباحثين في هذه الدراسة فقد كان هناك أثر سلبي واضح لانخفاض دخل الأسرة بينما بدا واضحاً أنه كلما ازداد ذلك الدخل من ناحية، وارتفع مستوى تعليم الأهل من ناحية أخرى، كلما كان أداء التلاميذ أفضل. وتشير الدراسة إلى سبل البحث منذ السبعينيات الذي وجد كله تقريباً أن ارتفاع مستوى تعليم الأبوين كان عنصراً مستقراً وحاسماً في تأثيره. وقد وجدت الدراسة تأثيراً واضحاً لهذا التعليم في الإنجاز في العلوم. ولا يعود ذلك بتبسيط سببي إلى مجرد قيام الأبوين بمساعدة أبنائهم أكاديمياً، وإنما الأهم مثلما وجدت الدراسة هو أن الأبوين يشكلان النموذج الملهم للأبناء، كما

2. Henderson, Ane T., Ed.; Berla, Nancy, Ed.(1994) A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement. National Comitee for Citizens in Education, Washington, DC.

3. Jabor, Khata M., Kungu, Kenneth, Machtmes, Krissan, Buntant Yahya. Does Parent Educational Status Matter on the Students' Achievement in Science? 2011 International Conference on Social Science and Humanity. IPEDR vol.5 IACSIT Press, Singapre.

أنهما يوفران البيئة الدراسية الملائمة في المنزل بما في ذلك الموارد الضرورية للتعليم، وفوق ذلك كله يخلقان اتجاهات وقيم إيجابية تعلي من شأن العلم والتعلم وتجعلهما في منزلة رفيعة في نفس الطفل.

وتذهب الباحثة بامبلا ديفز-كين<sup>(4)</sup> Davis-Kean بعيداً باتجاه القول بوجود أدلة على أن المستوى التعليمي للأهل ومستوى الدخل يستطيعان «التنبؤ» بأداء الطلاب الأكاديمي بدقة كبيرة. وتنبه الباحثة إلى أن تعليم الأهالي يسمح لهم بتكوين معتقدات وتوقعات في الأسرة على درجة عالية من الدقة فيما يخص دراسة الأبناء ومستقبلهم تشكل أساساً يحفز الأطفال نحو الإنجاز الأكاديمي. كذلك يبدو أن التعليم ومستوى الدخل ينعكسان في سلوك الأبوين، وفي سياق القراءة، واللعب، والأنشطة اليومية الأخرى. وذلك كله يؤدي دوره في تشكيل الطفل واهتماماته وقدراته على الإنجاز الأكاديمي.

وفي الاتجاه الآخر من الهرمية الاجتماعية قامت كاثرين درموند Drummond وديبورا ستيبك Stipek بدراسة «الأبوين ذوي الدخل المنخفض واعتقاداتهم بخصوص دورهم في تعلم أبنائهم الأكاديمي»<sup>(5)</sup>. وتعرض الباحثتان أولاً للواقعة المعروفة في أدبيات البحث من ناحية أن الأطفال الآتين من أسر ذات دخل منخفض ينجزون أقل من نظرائهم الآتين من أسر متوسطة الدخل أو أكثر. كذلك تلاحظ الباحثتان الميل القليل لدى الأبوين في الأسر المنخفضة الدخل ناحية التدخل في شؤون الأطفال الدراسية. ذلك أنهم على وجه الإجمال أقل من غيرهم إلفة بالمناهج المدرسية، وأقل انغماساً في عملية التدريس في المنزل، وأقل ميلاً إلى حضور المناسبات المدرسية. ويوضح الآباء من الأسر الفقيرة أنهم لا يمتلكون الوقت، ولا المرونة في العمل للقيام بمثل هذه الأمور. وقد بين عدد منهم أنهم لا يحلمون بأكثر من توفير الاحتياجات الأساس لأطفالهم من قبيل الملابس، والدعم العاطفي والاجتماعي عموماً. كما أوضح آباء فقراء آخرون أنهم لا يتفوق كثيراً بأنفسهم فيما يخص الأمور المدرسية، وأنهم يتركون الأمر برمته إلى المعلم وخبرته واقتداره. وقد كانت بعض الإجابات متطرفة بمستوى القول «إن طفلي يقرأ أفضل مني». وفي العموم اتضح أن الجزء من الأهالي الفقراء الذي يتدخل في تدريس أطفاله يقتصر تدخله على القراءة بينما لا يساعد في الرياضيات أو العلوم، وقد كان الآباء والأمهات واضحين بما فيه الكفاية من ناحية إقرارهم بعدم معرفتهم بالرياضيات بما يكفي لمساعدة أطفالهم.

وفي دراسة بعنوان «ربط الوضع الاقتصادي-الاجتماعي بالإنجاز الأكاديمي للناشئة الأمريكيان من أصل مكسيكي من خلال تدخل الأبوين في التعليم»<sup>(6)</sup> توضّح إينا ألتشول Altschul أن سوء الأحوال الاقتصادية في الأسر الفقيرة يمكن أن يرافقه نزاعات بين الأبوين تجعل جو الأسرة مثقلاً بالتوتر والإحباط بدرجة تسيء إلى نفسية الأطفال وقدرتهم على التركيز والقراءة. كما أن هذا الجو من المشاحنات وشحنات الغضب لا يمكن أن يسمح بأن يجد الأبوان الرغبة أو الوقت للاهتمام بمتابعة

4. Davis-Kean, Pamela E. The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. Journal of Family Psychology, 2005, vol19, No 2, 294-304.

5. Drummond, Kathryn V., Stipek, Debora, "Low -Income Parents' Beliefs about Their Role in Children's Academic Learning." The Elementary School Journal, vol. 104. No 3 (jan.2004) pp.197-213

6. Altschul, Inna. "linking Socioeconomic Status to the Academic Achievement of Mexican American Youth Through Parent Involvement in Education". Journal of the Society for Social Work and Research. Vol. 3, Suue 1, 13-30 Feb 2012

شؤون الصغار في المدرسة. وقد واجهنا في سياق بحثنا هذا إشارات من هذا النوع في سياق عدم تمكن إدارة مدارس الأمعري الإناث أو الذكور من مساعدتنا في تنظيم عقد مجموعة مركزة من الأهالي لأغراض هذه الدراسة. وهذا الجانب مشار إليه بوضوح في دراسة درموند المقدمة أعلاه.

وفي مقابل ذلك تؤكد ألتشول أن الدخل العالي للأسرة، والتعليم، وتمتع الأبوين أو أحدهما بوظيفة محترمة في الهرمية الاجتماعية تعني توفير الكثير من الموارد لتعليم الأطفال وإنفاق جزء مهم من دخل الأسرة، ووقتها، واهتمامها في مجال التعليم ومتابعة إنجاز الطفل الأكاديمي.

## الأهل والتفكير

تري إلزابيث شونسي Shaunessy أن مما يصعب إدخال التفكير على نطاق واسع ومؤثر في سياق المدرسة والتعليم هو نقص المعرفة في المستوى العام بهذه الفكرة.<sup>(٧)</sup> وتضيف أنه بينما يبدو أن التفكير الناقد مثلاً مفهوم شائع في أوساط التربويين المحترفين، إلا أن معظم الأهالي يتساءلون جدياً عن معناه. وهذا يخلق مشكلة لأن الأطفال يحتاجون كثيراً إلى ممارسة التفكير في البيت حتى يتمكنوا من تطوير قدراتهم، وما لم يتمكن الأبوان من طرح الأسئلة التي تحتل أكثر من إجابة، وتحتاج إلى التفكير بأنواعه في سياق الحياة اليومية للأسرة، فإن دورهم يظل دون المستوى المطلوب لمساعدة الأطفال في تطوير مهاراتهم. وتري شونسي أن أفضل السبل لتطوير عقل الطفل هي تلك المتصلة بالحياة الفعلية التي يمارسها يومياً في سياق الأسرة. ولكن ذلك بحسب رأيها يستدعي تدريب الأهالي على التفكير ومهاراته وأشكاله لأنهم لا يمتلكون على الأغلب مثل هذه المهارات. ولكن الباحثة لا تخبرنا بأية اقتراحات حول «تطوير» مهارات الأهل، ولا بد أننا نجد اقتراحها فكرة صعبة التطبيق إلى أبعد الحدود خصوصاً إذا ما فكرنا في سياقنا الفلسطيني ومحدودية الموارد المتاحة فيه.

أما بالنسبة لدور الأهل في تنمية تفكير أبنائهم، فإنه لا يختلف في رأي غالبية الباحثين من ناحية أهميته عن دورهم في عملية التعليم كلها. ولكن من الراجح أن قلة من الأهالي في مستوى العالم كله، وليس المستوى المحلي يمكن أن يكون ملماً بما هو منتظر منه في هذا المجال. ويذهب روبرت انيس<sup>(٨)</sup> Ennis إلى القول بإمكان أن يؤدي الأبوان دوراً هاماً في تطوير عقول أبنائهم عن طريق انفتاحهم على التفكير وإلحاقهم أن يقوم الأبناء دائماً بالتفكير في المواقف المختلفة. وذلك يتطلب أن يقلعوا نهائياً عن تقديم الإجابات والحلول الجاهزة طوال الوقت مثلما هو الحال في بلاد كثيرة بما فيها بلادنا التي يبدو فيها أن دور الكبار في المدرسة والبيت هو مساعدة الأطفال على حيازة المعلومات بأقل جهد ممكن عوضاً عن تركهم «يتصارعون» معها حتى يتمكنوا من إدماجها في بنيتهم المعرفية بعد أن تكون عمليات «الصراع» قد آتت أكلها في إغناء خبرات المتعلم العقلية.

وقد اقترح مارلين ميتشل<sup>(٩)</sup> Mitchell حزمة من مجموعة نقاط يقترح أن يلجأ إليها الأهل من أجل مساعدة أطفالهم على تطوير مهارات التفكير. ومن بينها أولاً، تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة

7. Shaunessy, Elizabeth. <http://tip.duke.edu/node/822>

8. Ennis, Robert H. <http://www.criticalthinking.net/parents.html>

9. Mitchell, Marlyin. [Http://www.rootsofaction.com/critical-thinking-ways-to-improve-your-childs-mind-this-summer](http://www.rootsofaction.com/critical-thinking-ways-to-improve-your-childs-mind-this-summer).

والاستفسارات كلما وجدوا أنفسهم في مواجهة فكرة غامضة أو موقف ملتبس. من المهم أن يتقبل الأطفال بدون انزعاج أن هناك أوقاتاً تلتبس فيها الأمور، وأن حلها هو طرح الأسئلة بغرض جلاء الغموض، ورفع الالتباس. ثانياً، تشجيع الأطفال على الالتزام بالدقة، وأن يفحصوا ما إذا كان شيء معين صحيحاً، عن طريق اللجوء إلى فحص الوقائع المتصلة به. ثالثاً، تشجيع الأطفال على قول أشياء ذات صلة بالفكرة أو الموضوع، لأن خلط الحابل بالنابل يقود إلى عدم الوضوح وضياح بوصلة الاستدلال أو البحث. ومن هنا ينصح ميتشل الأهل بتنبيه الأطفال دائماً إلى الالتزام بمسار الموضوع الذي يتم الحديث فيه، والاكتفاء بإيراد المعلومات أو الأدلة ذات الصلة. رابعاً، من واجب الأهل أن يعززوا مقدرة الأطفال على التفكير المنطقي: لا بد من مساعدة الطفل في رؤية كيف أن أشياء أو وقائع أو أفكار تنسجم فيما بينها، بينما هناك أفكار أو وقائع أخرى تناقض بعضها بعضاً. ومن المهم في هذا السياق أن يقوم الأهل بطرح التساؤل على الطفل حول كيفية وصوله إلى النتيجة التي توصل إليها، وما هي الطريق التي اتبعها والافتراضات أو المسلمات التي انطلق منها. خامساً، إشعار الطفل أن الأهل يتوقعون منه أن يكون نزيهاً، وأن يتعامل مع أفكار الآخرين وآرائهم بصبر وأناة وتسامح، وأن يحاول أن يضع نفسه مكان الآخر حين يفكر في موقف يخصه.

ومن الأمثلة التفصيلية التي يقدمها المؤلف قراءة القصص مع الأطفال، والتوقف بين الحين والآخر لسؤال الطفل عن توقعاته بخصوص الأحداث المقبلة في القصة. ثم يختم بالقول إن أهم شيء هو أن يكون الأهل نموذجاً للتفكير في البيت من ناحية التزامهم بقواعد التفكير في سياق أحاديث المنزل مثلما في سياق أفعالهم وممارساتهم ودرجة التقائها مع قواعد المنطق.

من الواضح أن هناك صعوبات هائلة تكتنف «مشروع» ميتشل لأنه يفترض ضمناً أن الأهل لديهم مقدار هائل من المعرفة والخبرة والمهارات المتصلة بالتفكير وعملياته المختلفة، بينما تظهر الدراسات مثل دراسة تشونسي أعلاه، وكذلك دراستنا الراهنة مثلما يرد لاحقاً، أن معرفة الأهالي بخصوص التفكير ومهاراته، تختلف بشكل واسع عما هو شائع في الأدبيات التربوية المتخصصة. ومن هنا تغدو وجهة نظر ميتشل في حاجة إلى تدريبات طويلة للأهالي مثلما أشار أحد الباحثين أعلاه.

## الأهل والأطفال الموهوبون

يمكن أن يكون هذا الجانب في الأدبيات المتصلة بالأهل وأدوارهم الأكثر أهمية فيما يخص مشروعنا البحثي حول بنية التعليم في فلسطين في حلقاته المختلفة. ذلك أن من الصعب تخيل أن يكون التلميذ موهوباً بدون أن يكون قادراً على التفكير المستقل المبدع والمنطقي والتحليلي في السياقات المختلفة. ولا بد أن تأثير الأهل عامل هام جداً في هذا المضمار.

يؤثر الأهل في تعلم أبنائهم بطرق شتى. ومن ذلك أن معتقداتهم، وممارساتهم لها أثر خاص في تطور الأطفال ونموهم العقلي ونظرتهم لأنفسهم. وذلك يصل مستوى حاسماً عندما يتصل بدور الأهل في تطوير مواهب أبنائهم. وفي هذا السياق تظهر دراسة حول «أثر الأبوين في تطوير مواهب

الأطفال»<sup>(١٠)</sup> في سياق المجتمع الصيني في الولايات المتحدة أن هناك أدلة قوية على أهمية التزام الأهل بمسؤوليتهم، وإبداءهم الثقة في مستقبل أطفالهم، ثم ممارسة خليط من الحب والدعم والإسناد على الطريقة الصينية التي يرافقها الاحترام، مع وجود درجة من احترام استقلالية الطفل وحقه في اتخاذ القرارات بنفسه. ويبدو أن هذه العناصر تشكل مجتمعة تربة ملائمة لنمو مواهب الأطفال عندما توجد أسسها الكامنة في شخصية الصغير.

وقد يكون الجانب المتصل بدور الأهل في تنمية القدرات الأكاديمية للطفل الموهوب على جانب كبيرة من الأهمية، ولكن الجانب الأهم مثلما يؤكد ايشو وو Wu في هذه الدراسة هو رعايتهم في مجال نموهم الاجتماعي - الانفعالي. ولا بد أن الكثير منا قد واجه حالات من المميزين أو الموهوبين ولاحظ مقدار العزلة وعدم التفهم. ومن البين بذاته هنا أن دور الأهل غاية في الأهمية في دعم اندماج الأطفال الموهوبين العاطفي عموماً، ولكن الصورة في مجتمعنا المحلي ربما تزداد تعقيداً عما يواجهه الباحث وو في السياق الصيني-الأمريكي.

من المهم أن نلاحظ أن أهم فكرة يؤمن بها الأبوان الصينيان هي أن الأمر الجوهري في امتياز التلميذ، هو مقدار الجهد الذي يبذله الطفل في الدراسة. وليس «الهبة الطبيعية» أو «الفطرية» التي يتمتع بها. وهذا ما يدفع الباحث إلى القول بأن أهم ما يميز الطلاب الصينيين هو أنهم يذهبون إلى المدرسة لساعات وأيام أكثر من غيرهم، وأنهم يدرسون في البيت أكثر، وأن لديهم مدرسين أكثر تدريباً، كما أن لديهم آباء منغمسين في شؤون الأبناء ولا يألون جهداً ليلاً أو نهاراً في دعمهم. ومن هنا فإن الباحث يكاد يقول شيئاً من قبيل إن «موهبة» الأطفال تصنع إلى حد كبير بوجود العناصر الضرورية في المدرسة والبيت على السواء. وخشية من إساءة الفهم فيما يخص دعم الآباء، يقول الباحث إن الأم الصينية تقوم بنقد أطفالها أكثر بكثير من الأم الأمريكية، وهو ما ينطبق أيضاً على الآباء الصينيين والأمريكيين. وفي رأينا أن هذا النقد المسؤول المصحوب بالدفء والحنان يكسب الطفل مهارة التقييم الموضوعي للذات، والقدرة على المحاكمة العقلية النقدية للمواقف الحية، بدلاً من افتراضه أن كل شيء جيد، ولا يحتاج إلى فحص.

في دراسة أخرى في الاتجاه ذاته بعنوان «التدريس البيتي للموهوبين: منظور الأهل»<sup>(١١)</sup> يرى الباحثون أن الجهد الرئيس في هذا المضمار يقع على عاتق الأم علماً أن الدراسة تمت في الولايات المتحدة في العام ٢٠١٢. وسوف نرى أن هذا هو الحال في بلادنا من ناحية نسبة المشاركات الساحقة في المجموعات المركزة في سياق دراستنا الراهنة عن فكر الأهالي مع فارق مهم هو أننا نتحدث في سياق الدراسة عن أطفال يدرسون بشكل حصري في البيت ولا يذهبون إلى أي نوع من المدارس النظامية.

تظهر هذه الدراسة أن أهالي التلاميذ الموهوبين يعتقدون أنهم يعرفون طفلهم وإمكانياته واهتماماته وما يلائمه وما لا يلائمه خيراً من أي شخص آخر بما في ذلك المعلم أو الخبير التربوي. ولذلك

10. Wu, Echo H. Parental Influence on Children's Talent Development: A Case Study With Three Chinese American Families. Journal For the Education of the Gifted. Vol.32, No1, 2008. Pp.100-129

11. Jolly, Jennifer L., Matthews Michael S, Nester, Jonathan. Homeschooling the Gifted: A parent's Perspective". Gifted Child Quarterly, 57(2) 121-134. 2012 National Association for Gifted Children

فإنهم يقومون بمتابعة دراسة ابنهم ومساعدته على تطوير ما لديه وما يلبي احتياجاته دون العودة إلى المدرسة أو استشارتها. ولا بد أن هذا يناقض تماماً الدور الذي يقوم به الأب التقليدي المحدود الأثر الذي يأتي إلى المدرسة أحياناً دون أن يعي الكثير عن دراسة ابنه وصولاً إلى عدم معرفة الصف الذي يدرس فيه ابنه أو ابنته. وعلى العكس من ذلك ينغمس الأبوان في سياق الدراسة موضوع المراجعة في هموم أبنائهم التعليمية وصولاً إلى أخذ القرار بأن عليهم القيام بدور أكبر في تدريب أبنائهم بمستوى القيام بالمهمة في البيت ومقاطعة أي شكل من المدارس، متحمّلين «بشجاعة» الإحساس بالعزلة الناجم عن ذلك القرار، وعن عدم تشابه أبنائهم الموهوبين مع الأطفال الآخرين وعدم رغبتهم في اللعب معهم. إننا هنا بطبيعة الحال في مواجهة أولياء أمور يثقون بشكل كبير في قدرتهم وفي معرفتهم بينما يفتقرون إلى الثقة في النظام التعليمي النظامي الحكومي والخاص على السواء. وليس في حدود علمنا من أحد يفكر على هذا النحو جدياً في بلادنا. ولكن درجة المسؤولية التي يضطلع بها الأهل هنا هي أمر هام للغاية بوصفه نموذجاً لما يمكن أن يكون عليه دور الأهل في أرقى تجلياته من حيث المسؤولية والدارية على السواء.

## خلاصة

لاحظنا أن الأدبيات تجمع على دور حاسم للأهل في نمو أطفالهم المعرفي مثلما في مستوى إنجازهم الأكاديمي، وقد بدا واضحاً إلى حد كبير أن مستوى تعليم الأهل مثلما مستواهم الاجتماعي ودخلهم هي عناصر محددة بقوة لدرجة تدخل الأهل ونوعية ذلك التدخل.

من ناحية أخرى يستشف من الاتجاه العام للأدبيات أن معظم الأهالي لا يحيطون بمبادئ ومهارات التفكير المختلفة، وهو ما حدا بالباحثين إلى اقتراح القيام بتدريب الأهالي. وذلك مشروع طموح ومكلف جداً يصعب علينا أن نتخيل كيف يمكن أن يتحقق سواء في بلدان العالم الشمالي الغنية أو في بلادنا الفقيرة.

لم نستطع في حدود المتاح من أدبيات أن نجد الكثير من الأبحاث والدراسات المتعلقة بالمحور الخاص بالتفكير في دراستنا الراهنة حول «فكر الأهالي» ولذلك نظن أن دراستنا تسد في هذا المجال خانة مهمة في حقل بحثي ما يزال في بدايته، بمعنى أن هذا الجهد من «بيسان» لا يأتي ليفتح حقلاً غير مطروق في السياقين الفلسطيني والعربي فحسب، ولكنه يأتي ضمن القليل المكتوب في المستوى الكوني كله. أما النواحي الأخرى من ناحية دور الأهل وكيفية تدخلهم أو تأثير خلفياتهم على أدائهم مع الأطفال فقد أغنيت بحثاً في بلدان كثيرة في العالم. وسيجد القارئ أن دراستنا هذه تلتقي في كثير من نتائجها واستنتاجاتها مع ما وجدته الأدبيات المراجعة آنفاً على الرغم من أن السياق «القومي-الثقافي» للبحث الراهن ينتمي إلى «عالم حضاري» مختلف إلى حد كبير، وذلك ما يعزز التشابه المبدئي الأساس في قضايا التعليم في كل مكان. وإن اختلفت مناح كثيرة.

## الفصل الثاني

### متن الدراسة: مجتمع التسميع

#### مقدمة منهجية

جاءت هذه الدراسة لتقدم تحليلاً للمحتوى المعرفي لآراء الأهالي بخصوص التفكير وعملية التعليم في رام الله بالاعتماد على أداة بحثية من بين الأفضل لهذه الغايات ألا وهي طريقة المجموعات المركزة. وقد تم لهذه الغاية ترتيب عقد مجموعات تمثل مدارس الحكومة، ووكالة الغوث، والمدارس الخاصة. من البين بذاته أن اقتصار العينة على منطقة رام الله والبيرة لا يسمح بتعميم النتائج، ولكنه بالطبع يسمح بالقول بوجود مؤشرات على أن الوضع قد يكون كذلك في بقية مناطق الضفة، غير أن الأمر بالتأكيد يحتاج إلى المزيد من الدراسات.

كان هناك منذ البداية صعوبات واضحة في ترتيب عقد المجموعات. وقد اقتضت الدراسة مثلاً أسلفنا أعلاه على منطقة محافظة رام الله والبيرة. وذلك لاعتبارات عملية كثيرة. ومن بين هذه الاعتبارات صعوبة «إقناع» الأهالي بالمشاركة في المجموعات البحثية. كذلك الصعوبات المتصلة بالحركة والتنقل في بلادنا والناجمة عن ممارسات الاحتلال المحقة.

لا بد أن علينا أن نقر بفضل مدراء المدارس المشاركة في ترتيب اللقاءات مع الأهالي. وعلى الرغم من الإصرار الواضح لدى إدارة مدرسة ذكور الأميري على إنجاح اللقاء، إلا أن المجموعة المشاركة لم تزد على اثنين من الأهالي، وقد حاولت الإدارة مشكورة أن تغطي النقص عن طريق حضور عدد من معلمي المدرسة، ولكن ذلك بالطبع لا يفي بالغرض. أما إناث الأميري فقد تعذر حضور أي من الأهالي بحسب ما أخبرتنا به إدارة المدرسة.

كان عدد المشاركين أفضل من ذلك في مدرسة الإنجيلية إذ حضر ثلاثة عشر شخصاً. وفي مدرسة بنات رام الله كان الحضور قريباً من ذلك، بينما كان هناك حضور في مدرسة ذكور سلواد يمثل خليطاً من الأهالي ومن أعضاء المجلس البلدي المتعاونين مع المدرسة. وفي مدرستي سلواد للإناث الثانوية والأساسية، كان الحضور في المستوى المقبول للجماعات المركزة وبواقع خمس عشرة مشاركة. أخيراً كان الحضور ضعيفاً في مدرسة المستقبل ولم يزد على أربعة.

كان تكوين المجموعات إجمالاً ومع استثناء المدرسة الإنجيلية من السيدات غير العاملات، وقد كان حضور الرجال نادراً في المجموعات كلها، وينطبق ذلك على النساء العاملات باستثناء الإنجيلية. وذلك يعني أن غياب الرجال قد يكون سببه انشغالهم بالعمل. ولذلك لا يمكن فعلياً أن نستنتج من العينة أن الرجال أقل اهتماماً بموضوع التعليم من النساء، ولكن هناك ظاهرة تستحق الدراسة تتمثل في أن معظم المعلومات المتجمعة في سياق المجموعات أكدت أن النساء هن من يدرس الأطفال في البيوت وهن من يقمن بـ «التسميع» بغض النظر عن كونهن عاملات أم لا، أو متعلّقات أو غير متعلّقات. ويبدو أن تدريس الأطفال يلقي اهتماماً قوياً من الأمهات، بينما يكتفي الآباء بالإشراف من بعيد، وقد يتدخلون في عملية التدريس في حالات استثنائية من قبيل أن يكون الأب محترفاً أو مميزاً في حقل معين كاللغة

الإنجليزية أو الرياضيات، فيحدث أن يقوم بمساعدة الطفل عندما يصعب الأمر على الأم. في حال الأمهات يبدو فيض المعلومات حاسماً في بيان أن الأم تدرس المحتوى مع الطفلة كلمة كلمة، فتشرح، وتسمع، وتحل الواجبات... الخ.

اعتمدنا في تدوين المعلومات والمعطيات المعرفية على التسجيل الصوتي، مما أتاح لنا التفرغ لمتابعة نقاش أفراد المجموعات، والتدخل بدون تعسف من أجل إعادة توجيه الحوار في حال خروجه عن المحاور المقصودة، وهو أمر يحصل بالطبع في هذا النوع من البحوث مهما كانت خصائص أفراد المجموعة. ولعل من البين بذاته أن الانتقال إلى مواضيع جانبية يكون حاضراً بقوة في حال ربّات البيوت اللاتي يعشن في منطقة واحدة مثل المخيم أو القرية. وقد عمق هذا الهم واقعة أن جزءاً من السيدات أحضرن أطفالهن الصغار إلى اللقاءات، وكانت مديرات المدارس المحترمات قد أوضحن لي أن منع ذلك قد يؤدي إلى الحيلولة دون عقد المجموعات.

لا بد من أن نسجل أن العينة التي أتيح لنا تنظيمها لا يمكن لها أن تكون ممثلة بدقة للمجتمعات الخاصة بالأهالي في كل مدرسة. وأول ما يجب أن يتبادر إلى الذهن هو أن المشاركات والمشاركين هم أولياء الأمور الأكثر اهتماماً بمتابعة شؤون أطفالهم، والأكثر تعاوناً مع المدرسة. ولذلك لا مهرب من الاستنتاج بأن فئات الأهالي الأقل اهتماماً لم تكن ممثلة في المجموعات على الإطلاق، ولا بد أن علينا - أو على مدراء المدارس - أن نبحث عن الطرق الملائمة لحث هؤلاء على المشاركة. وقد لاحظنا أن الأدبيات المراجعة قد وجدت بدورها أن حضور الأهل من الأوساط الفقيرة إلى المناسبات المدرسية ليس بالأمر اليسير. وفي حالتنا علينا التنويه بأن مديرات المدارس ومدراؤها إنما وجهوا الدعوة للأهالي كافة، وعلينا أن نتخيل أنه لو استجاب نصف الأهالي مثلاً لكان لدينا في مدرسة الأميري قرابة الخمسمائة شخص، ولكن ما حدث هو أن من حضر كان اثنان لا غير.

بسبب النقطة أعلاه علينا أن نتحفظ مثلاً تجاه الوصول إلى نتيجة فحواها أن الأهالي جميعاً يدرسون أطفالهم، لأن أفراد المجموعات يفعلون ذلك. هناك أهالي لا يعرفون المرحلة الدراسية التي يمر بها أبنائهم مثلاً أخبرنا مدراء المدارس والمعلمون، بل إن هناك أولياء أمور - مثلاً في القرى - لا يعرفون المدرسة التي يذهب إليها أبنائهم. وليس عسيراً أو ممتنعاً منطقياً بطبيعة الحال أن نستنتج أن هؤلاء الأهل لا يقومون بالتدريس ولا يحملون الكثير من التصورات الواضحة حول التعليم. ولكن ذلك بالطبع لا يعني أنه لا أهمية لمعرفة آرائهم بخصوص العملية التعليمية. بالعكس قد يكون ذلك غاية في الأهمية لأن هؤلاء ربما يشكلون الغالبية العظمى من أولياء الأمور في المدارس الحكومية، ومدارس الوكالة، وكذلك نسبة من أهالي التلاميذ في المدارس الخاصة.

قمنا بتصنيف مشاركات الأهالي في محاور وعرضناها بدقة، وباستخدام لغة المشارك /ة ذاتها في معظم الأحيان، وقد قمنا بتوظيفها في إضاءة الأفكار المهمة التي تخص الدراسة كل في سياقه. ثم استخلصنا منها النتائج المنبثقة منها.

## التعليم جزء من الكلية الاجتماعية

ليس غريباً النظر إلى قضايا المجتمع بوصفها كلية مترابطة تؤثر بعضها ببعض جدلياً وعلائقياً. وفي هذا المعنى عبر عدد من الأهالي عن هذا الارتباط عن طريق الإدلاء بأفكار وذكر وقائع متعددة تدور في هذا الفلك. ومن ذلك ذكر نتائج التوجيهية في العام ٢٠٠٣ عندما كانت الضفة عرضة لاجتياح قوات الاحتلال أيام شارون. وقد استدعى أحد أفراد المجموعات تعليق أحمد حرب أستاذ جامعة بيرزيت الساخر على العلامات المرتفعة جداً بأنها قد جاءت نكالية بالاحتلال، ومن أجل إفهامه أن الظروف غير الطبيعية من استشهاده واعتقالات ومعاناة يومية تحت حظر التجوال لم تؤثر في المجتمع الفلسطيني في شيء.

إن التعليم بحسب رأي البعض لا ينفلت البتة من الشروط الاجتماعية التي تنتجها: إنه جزء من الاقتصاد والتراث والثقافة، وبكلمة هو جزء من حياة كاملة تتضمن وقائع من قبيل خطبة الجمعة وبرنامج «أراب أيدول» وبطله محمد عساف... الخ. وفي هذا المعنى يأتي تأثير الأطفال، الذي لا مهرب منه، برؤية زملائهم يستشهدون. وقد بدا على الحضور الانزعاج من حملات «الدعاية» الموجهة ناحية الأطفال فيما يخص موضوع الاستشهاد. كما أبدى أحد المشاركين انزعاجاً من هجوم الفضاء العام على عقول الأطفال وقلوبهم باتجاه يخدم خلق اهتمامات سطحية لديهم تبعدهم عن الجو اللازم لتطوير اتجاهات إيجابية نحو القراءة أو التفكير في القضايا الجادة.

يجب التحفظ بأن هذا المحور كله لم يتلق أية استجابة من أي نوع، إلا لدى مجموعة واحدة من المجموعات المركزة وهي مجموعة الإنجيلية. ولا بد كذلك من الإشارة إلى أن الذين قدموا الأفكار أعلاه سيدتين على صلة وثيقة بالعمل الأكاديمي الجامعي أو التعليمي المدرسي. ومن هنا لا نستطيع تجنب الانطباع بأن النظر علائقياً إلى قضية التعليم بوصفها جزءاً من السياق الاقتصادي السياسي والثقافي للمجتمع كانت غائبة في الأعم الأغلب عن أذهان أو اهتمام المشاركين في المجموعات.

## المقرر الدراسي

على عكس ما قلناه في البند السابق، فقد انصب الكثير من الاهتمام الموسوم بعدم الرضا من جهة الأهالي على المقرر الدراسي من ناحية المواضيع المقررة، وكذلك من ناحية طبيعة المحتوى، وشكله، ومقدار صعوبته، وطريقة عرضه.

انتقد الكثير من الأهالي مقررات الرياضيات، والتربية الوطنية والمدنية والتاريخ والتكنولوجيا. وقد تكررت ملاحظات بحق مادة التاريخ انطلاقاً من أنها لا تخاطب هموماً تتصل بحياتنا. ومن ذلك التساؤل حول الدافع وراء تدريس «الحروب الصليبية». قالت مشاركة: «خلصنا من الحروب الصليبية. لازم نهتم بالتاريخ الحديث والمعاصر». وقالت سيدة أخرى: «مش لازم يدرسوا التاريخ الأجنبي، خلينا ندرس تاريخ بلادنا. لشو حمورابي؟ لشو السومرية والبابلية؟»<sup>(١٢)</sup> يدرسوا تاريخ

١٢. من الواضح أن السيدة تعتقد أن هذه الحضارات حضارات أجنبية. وهو ما يشي بأن تدريبها في المدرسة في الزمن الماضي لم ينجح في إقامة علاقة تواصلية بين الحضارات التي شهدتها بلادنا وبين واقعنا المعاصر. ونميل إلى القول بأن الناس يفضلون الانتقال من تاريخ الرسول (ص) إلى التاريخ الإقليمي المعاصر، والدليل هو ملاحظة المتكلمة حول السعودية. لذلك فإن الالتفات إلى أي شيء ما عدا تاريخ فلسطين هو مضيعة للوقت. ولا بد أن هذا النوع من التفكير إنما نجم عن طبيعة التدريس في مدارسنا بالذات في الماضي والحاضر على السواء.

بلادنا، فلسطين من أول الدنيا. في السعودية تاريخ السعودية فقط يدرس، أحسن. التاريخ مليء بالأسماء الصعبة، كيف يحفظها التلاميذ؟ ورأى مشارك آخر أن علينا أن نكتفي بتدريس التاريخ من أيام النكبة حتى اليوم، إذ ما الداعي للإطالة؟ وهناك سيدة ذهبت حد المطالبة بتقليص الدروس في الرياضيات مينة أن الجمع المباشر مثلاً يغني عن الأقواس (=عملية التوزيع في الجمع) التي تبدو لها فائضة عن الحاجة، وتأتي في سياق التعقيد لا أكثر ولا أقل.

وقالت مدرسة: «المنهاج صعب على المعلم والطالب. أنا أواجه صعوبة في إيصال المعلومة. الصف الأول يصعب فيه توصيل المعلومات. والأطفال في الصفوف كلها بتغلبوا في الحفظ. لإيش بلفوا وبدوروا؟»<sup>(١٣)</sup>

السيدة التي لا تتعاطف مع تدريس التاريخ عبرت أيضاً عن عدم رضاها عن إيلاء المواد «الأدبية» الكثير من الأهمية. قالت: «لش ما يركزوا على العلمي؟ الأدبيات حشو دماغ».

ولكن هذا لا يعني أن الاتجاه العام لأفراد المجموعات مع «التفكير» أو مع مواد «العلمي»، فقد أوضح العديد من المشاركين والمشاركات أن المقرر إجمالاً هو «منهاج تعجيز وتطفيش، وأصعب شيء هو الرياضيات والإنجليزي». وهي مواضيع تحتاج إلى دورات، وقد لخصت إحدى المشاركات ذلك بالقول: «أنا أصاب بالكآبة وأنا أعيد وأزيد من أجل أن تحفظ البنت مادة الرياضيات والإنجليزي».

وكان هناك ميل عام إلى انتقاد كبر حجم الكتب المقررة وضخامة المحتوى، إذ اشتكى العديد من المشاركات والمشاركين من عدم قدرة الأطفال على حفظ المحتوى. وعلق أحدهم: «الشاطر مش قادر يحفظ لأن المادة كبيرة، كيف التيس؟ المفروض يعرفوا أن هناك مستويات في الذكاء: في ضعيف وفي متوسط. لازم الكتاب يراعي ذلك».

ويرى جزء لا بأس به من الذين شاركوا في المجموعات أن المعلومات الكثيرة ليست مشكلة في ذاتها شريطة أن تكون مبسطة. بينما رأى بعض الأهالي أن مقررات الماضي كانت أكثر صعوبة. وبالنسبة للتكنولوجيا كان رأي الجميع أنها تكرر ما يرد في كتب العلوم والفيزياء والرياضيات.

أما اللغة الإنجليزية فقد تم انتقادها في مجموعات مدارس الوكالة والحكومة إلى حد التساؤل عن جدوى تدريسها، بينما عدها مادة ضرورية المشاركون في مجموعات المدارس الخاصة. ففي مدارس الوكالة كان رأي الأهالي أنها مادة صعبة تأتي على حساب اللغة العربية. وقد تساءلت إحدى السيدات عن الفائدة منها أو الأسباب التي تسوغ تدريسها. بينما ردت مديرة المدرسة أن ذلك يأتي لمصلحة الطفل: «علشان إذا التقى بواحد في الشارع أجنبي يعرف يحكي معه».<sup>(١٤)</sup>

١٣. ليس صحيحاً بطبيعة الحال أن المنهاج «بلف وبدور» إلى هذه الدرجة، ولكن الملاحظة مهمة بالفعل لأنها تعكس مدى اعتياد المدرس والمدرسة على الوضوح التام، ونفورهم من أي شيء يمكن أن يعد غامضاً أو ملتبساً أو معقداً. وهو ما يشي باعتيادهم عملية خالية من التفكير مهما تكن بساطته.

١٤. لسوء الحظ فإن هذا التعليق يعكس الواقع على الرغم من بساطته المفرطة. فالصحيح أن قلة من الناس في أوساط صنع القرار و«خبراء» التربية يمكن أن يقدموا «دفاعاً» معقولاً عن تدريس اللغة الأجنبية. إذ من المعروف أن الطلبة بشكل عام ينهون المدرسة دون أن يحققوا الكثير في مضممار اكتساب مهارات اللغات غير الأم سواء أكانت اللغة العربية أو الإنجليزية. من المهم هنا أن ندرك أن ذلك ليس أمراً سهلاً على الإطلاق، لأن الناس في البلدان الأخرى يدرسون لغتهم الأم فقط ومع ذلك يواجهون صعوبة في إتقانها، ولذلك لا بد من تقدير أن حالة الطالب العربي والفلسطيني هي حالة لا نظير لها في العالم، إذ يواجه الطفل بلغتين غير اللغة الأم في الوقت نفسه، وفي أحيان معينة يمكن أن تضاف الفرنسية أو الألمانية إلى القائمة.

بالنسبة لمادتي التربية الوطنية والمدنية بدا للكثيرين أنهما لا تقومان بشيء واضح، كما أن الفروق بينهما ليست كبيرة بدرجة أن من الأفضل إدماجهما في مادة واحدة. وكان هناك ميل واضح إلى عد الوطنية والمدنية ضمن أسوأ المقررات. وقد أوردت إحدى المشاركات أمثلة عن مواضيع عدتها مجافية لاهتمامات الأطفال وخارجة على المعقول من قبيل مشاكل الصناعة وتحويل المادة الخام... الخ في مقرر الصف الثاني الابتدائي.

وذكرت مشاركة أخرى أن مدرسة معينة في رام الله تتعامل مع مواد الوطنية والمدنية بطريقة تلطف من طابعها الجاف وذلك لأنهم يحولونها إلى مادة نشطة يشترك الطلاب في عملية التعلم بفاعلية وإيجابية فهم مثلاً يقابلون المدير والمعلمين والزملاء ويناقشونهم في موضوع مثل العنف في المدرسة، وهكذا يحققون أهداف المحتوى أفضل بكثير من القيام بحفظ ذلك المحتوى عن ظهر قلب. قالت السيدة: «في مدرسة... أنا لا أعاني مع المدنية والوطنية، الوضع أحسن».

وفي سياق انتقاد مادة المدنية، قالت إحدى المشاركات: «بصير الولد يقول أنا من حقي، بينما فعلياً لا يوجد حقوق، فهي أشياء يحفظها الطالب دون أن يكون لها تطبيق في الواقع». والواقع أن هذا إشارة ذات دلالة على الطابع الخطابي الأيديولوجي لبعض المواد التي تم إدراجها في سياق التخطيط الاستراتيجي للتعليم الفلسطيني الذي قد يكون متأثراً في هذه الحالة بأجندات التمويل وخصوصاً الأوروبي مثلما هو واضح من كلام عدد من المشاركين.

### تنمية التفكير في إطار المدرسة

حاولنا في هذا السياق أن نستطلع معنى كلمة التفكير بالنسبة للمشاركات والمشاركين، ومن ثم سؤالهم عن رأيهم في مدى حضور ممارسات تعليم مهارات التفكير في المدارس. وقد لاحظنا إجمالاً نقصاً واضحاً في فهم المصطلح، ومن ثم جاءت الإجابات في غالبيتها تنفي وجود تفكير في المدارس، ولكن دون أن يكون نفياً معبراً بالفعل عن نفي وجود ظاهرة التفكير ذاتها. وفي حالات معينة عبرت جهات النظر عن نفي شيء آخر من قبيل الفهم، أو حتى الحفظ، بينما في حالات أخرى كانت نفياً خالصاً للكلمة دون أية إشارة تسمح لنا بتقدير ماهية الشيء المنفي. على الرغم من أن مجمل المشاركات عبرت عن عدم وضوح مفهوم التفكير، إلا أن فروقاً هامة قد وجدت بين عينات الأهالي في مدرسة مثل الإنجليزية مقارنة بمدارس الحكومة والوكالة.

مثلاً عبرت إحدى المشاركات من أهالي هذه المدرسة عن عدم وجود تدريب على التفكير، قالت: «كل المواد حفظ. لا يوجد تفكير إبداعي. المعلومة يأخذها التلميذ من الأستاذ. والأستاذ يكتب الحل على السبورة. يمكن الطالب عنده طريقة أخرى، الأستاذ يقول أنا بدي طريقتي، وهكذا عندما يأتي «لغة» في السؤال، التلميذ لا يستطيع التفكير فيه. التلميذ تعود على المعلومات الجاهزة بما في ذلك مدرستنا هذه».

وألقت سيدة أخرى باللائمة على الفيس بوك و«التكنولوجيا»: «ما في تفكير. هناك صعوبة في الكتابة، لأننا تعودنا التلقين. لا يمارس الأطفال القراءة. كل الأطفال قاعدين على الإنترنت يرسلون

الرسائل. التكنولوجيا تعيق تطوير التفكير. عندما يصل الطفل الصف السابع يتجه نحو الملهيات. ابني يدرس من أجل العلامة فقط. والمشكلة انو كله حفظ».

حاولنا مساعدة أفراد المجموعة على الاقتراب من مفهوم عمليات التفكير بسؤالهم: «ما الذي يمكن أن يأخذه الطفل ولا ينساه، بل يتحول إلى جزء من بنيته المعرفية الدائمة؟» على أمل أن يقودهم ذلك إلى طرح موضوع مهارات التفكير، ولكنهم واصلوا الحديث في سياق تعقيباتهم على السؤال حول طرق ترسيخ المعلومات، وتسهيل مهمة حفظها.

عندما تم طرح السؤال مباشرة حول ماهية التفكير جاءت الإجابات عموماً متعثرة وغير قادرة على الإشارة بوضوح إلى المفهوم. مثلاً قالت إحدى المشاركات: «التفكير شيء ما حدا بعرف شو هو». وقال مشارك آخر: «ربنا أعطانا حسنات على التفكير. لازم نشغل مخنا، مثلاً هذي قنية من ايش مصنوعة؟ من بلاستيك». وقد ركزت مساهمة مشارك ثالث على المعلومة: «لازم أعطي الفرصة للطفل أن يفكر ويتوصل إلى الإجابة، ولا بد من البحث عن أساس المعلومة». وقد لفت نظرنا أن إحدى المشاركات قد ذهبت باتجاه أن التفكير «إلهام أو مشاعر» وربما يحيل هذا إلى الاستخدام العامي الفلسطيني لكلمة «الفكر» بمعنى انشغال الذهن في أمور محزنة، من قبيل: «هدها الفكر من يوم موت ابنها». أما أفضل المشاركات فقد ذهبت إلى تعريف التفكير بأنه «قدرات عقلية وذهنية موجودة، ولكن لازم نميها. بدي أحاول أخترع، لازم نفكر».

أما سؤال كيف يظهر التفكير في سياق عملية التعليم، فكانت الإجابات عليه لا تقل حيرة. إحدى المشاركات قدمت فكرة تناقض المفهوم تماماً: «التفكير هو تسخير الجهد في تلقين العلم. يعني توصيل المعلومة. بعد الامتحان تذهب المعلومات. فلا بد من طريقة لترسيخ المعلومات. بنتي في أميركا تدرس وحدها في مساق، يعني هي الطالبة الوحيدة، فاتحين صف لها لحالها، عندما لازم يكون الصف مليون». وفي السياق ذاته قال مشارك آخر إن التفكير ممنوع، لكن دون أن يقول لنا ما هو «التفكير» الممنوع: «أحنا عندنا التفكير ممنوع. لا نسمح به. أنت تعرف أن المدرسة فيها قيود. ابنك في البيت ممنوع عليه التفكير. فهي تبدأ من البيت». ليس من الصعب بطبيعة الحال تقدير أن الكلام يدور هنا على منع أفكار معينة أكثر مما هو يدور على مهارات التفكير ذاتها. وذلك لأن المشارك ذاته قدم مثلاً على التفكير «رؤية البراميسيوم بدلاً من القراءة الجافة عنه» أو «إحضار حبة تفاح ليراهما الطفل»<sup>(١٥)</sup> هذا هو التفكير». وقد ختم المشارك حديثه بالقول «إن التفكير موجود بنسبة خمسين في المائة في هذه المدرسة». لكننا لم نتبين ما هو المقصود بهذه النسبة: إنفاق نصف الوقت في تعليم عمليات التفكير، أو أن نصف عمليات التفكير يتم تغطيتها، أو أن الطلبة يستوعبون التفكير بنسبة النصف... الخ

بعض الآراء ذهبت إلى أن التفكير هو «محاولة الولد إجابة أي سؤال يسأله المدرس». وفي الاتجاه ذاته ربطت آراء أخرى التفكير بتفاعل الطالب مع المدرس، فهو عندما «يتفاعل مع المدرس بصير يفكر. ولازم يكون في لجنة في المدرسة تسجل إن الأهل بتابعوا ولا ما بتابعوا. لازم يشوفوا الولد تفكيره

١٥. غني عن البيان أن إحضار الأشياء العينية المحسوسة ليراهما الأطفال في سياق اللجوء إلى الوسائل التعليمية لمساعدة الأطفال في معرفة الشيء أو اسمه أو خواصه هو نشاط حسي يسبق التجريد في نمو الطفل، وبذلك فهو مرحلة تمهد معرفياً للتفكير الذي ينتمي إلى مرحلة أعلى تتسم أساساً بالتجريد، والتعميم، وبناء العلاقات بين الرموز المجردة.

نقص، ويبلغوا الأهل». في هذا الرأي هناك فكرتان إحداهما تحيل إلى التزام الطالب بواجباته وتعد ذلك انخراطاً في عمليات التفكير، والثانية تقصد بالتفكير، تفكير الطفل في المدرسة والدراسة، اهتمام الطفل والتزامه بما يطلب منه، وعدم انشغاله بأمور أخرى من قبيل اللهو، واللعب مع الأقران. وقد علق مشارك آخر على هذا الكلام بالقول إن ابنه كان في مدرسة خاصة في حال أفضل، تدهور وضعه منذ التحاقه بمدرسة الوكالة، في أثناء وجوده في المدرسة الخاصة، «كان الولد يعود من المدرسة حافظ وفاهم».

من الواضح أن الأهالي يفتقرون إلى المعرفة الدقيقة والواضحة بمعنى كلمة تفكير، ناهيك عن أنواع مهارات التفكير، وفروعها المختلفة. وعلى الرغم من أن دراستنا الراهنة لا تهدف إلى قياس أية مهارات أو معارف لدى المعلمين والمعلمين والجهاز التربوي عموماً، إلا أنه تصادف في أكثر من مجموعة من المجموعات المركزة في سياق هذا البحث، وجود عدد من المعلمين بين الحضور، وأحياناً مدير المدرسة. أحد مدراء المدارس قدم وجهة نظر عن التفكير لا تختلف كثيراً من حيث ابتعادها عن المفهوم المؤسس في الفكر التربوي عن وجهات نظر الأهالي: «التكنولوجيا تساعد على التفكير، البلدية عاملة مشروع تنظيف من أجل المحافظة على البيئة، الطلاب يبحثوا وبزرعوا وكمان في أنشطة رياضية، وهذا كله عبارة عن تفكير».

أحد المعلمين أدلى بدلوه في الموضوع، وقدم مثلاً على تعليم التفكير في المدرسة فقال: «دخلنا على الأطفال اللي كانوا يضربوا بعض، وقلنا لهم عيب. شايف: علمناهم التفكير. كان الطالب يرمي الورق على الأرض، حكيت معهم عن الورق قلت لهم فكروا في الورق اللي على الأرض، إذا ما رميتوا ورق على الأرض بصير ما في ورق على الأرض. صرت أراقب الولد وين برمي الورقة، وهكذا تعلم التفكير». وأضاف مدير المدرسة: «قلت لازم نلم الأشياء التي تقع على الأرض، وهكذا أعطيت الطالب فرصة للتفكير. وصرنا نشجع الصفوف التي تفكيرها ممتاز، وتتصف بالنظافة بأخذها رحلات».

لعل من المناسب أن نختم هذا البند بالقول إن هناك الكثير مما ينبغي عمله لمعالجة هذا الغياب شبه التام لأية معرفة تخص مفهوم التفكير وطرق تدريس المهارات المتصلة به. ويبدو بشكل أولي تماماً أن هذا العمل يجب أن يشمل الأهالي والجهاز التربوي على السواء.

### تدريس التلاميذ في المنزل: الحفظ والتسميع

يقوم الأهالي إجمالاً بتدريس أطفالهم. ولم يكن هناك حالة واحدة في سياق مجموعتنا المركزة تخالف هذا الحكم. ويبدو أن عمل أهل يتركز على الشرح (= الترجمة من اللغة الفصيحة إلى المحكية الفلسطينية) أو المساعدة في حل التمارين، أو، وهذا هو الأعم الأغلب، عمليات «التسميع»: يقرأ الطفل الدرس بمفرده أو بمساعدة أهل ثم يقوم أحد الأبوين بسؤال الطفل متبعاً في الكتاب للتحقق من استظهار الطفل للمحتوى.

قال أحد المشاركين: «أنا أتابع ابني في المواد كلها في الصفوف الأولى، وأستعين بمدرسين خاصين عند اللزوم. فأنا بوصفي ولي أمر لازم أدرس كل شيء. وعلي متابعة كل مرحلة بما في ذلك التوجيهي».

مع أن تخصصي تربية أساسي». وقال مشارك آخر الشيء نفسه تقريباً: «أنا المدرس الخصوصي لأولادي في البيت. أنا لا أتعلم على المدرس في المدرسة، وأقوم بتدريس أولادي مثلما درست في الماضي. أنا أوصول المعلومة بطريقة واضحة. مدرسة الأوائل كانت أفضل: كان الولد يأتي حافظ الدرس». كيف يقدم الأب المعلومة بطريقة واضحة إذا كان المقصود أن يتمكن الطفل من حفظ الدرس؟ لا نستطيع إلا أن نفكر في موضوع الترجمة إلى العامية لأن الفصيحة تشكل عقبة في طريق الفهم. وقد أوضح الأب الموقف بجلاء عندما أريدف: «الطفل في المراحل الأولى هو في مرحلة تلقين». لكنه لم يخبرنا شيئاً عن المراحل الأخرى لأن أطفاله ما زالوا صغاراً.

وقد عبرت سيدة من مجموعة أخرى عن فكرة الرجل بطريقة مباشرة: «كنت أقرأ الدرس لابني وأشرح له بلغة عامية، فكان يستوعب ويجب الأسئلة بسرعة». وهذه الفكرة حول اللجوء إلى العامية من أجل توضيح معنى المحتوى أو دلالاته تكررت مرات عدة، وفي مجموعات مختلفة.

وقالت إحدى المشاركات شيئاً مشابهاً حول دورها في تدريس أولادها: «أنا أدرس الصغار حتى (الصف) الخامس، أدرسه كل الكتب. أنا بخلي ابني يدرس، وبعدين بسمع له. الولد بحفظ وأنا بسمع، وأحياناً أشرح له الدرس. ابني يعاني في الرياضيات، أما العربي بحفظه. مع أنه شاطر من الأوائل، لكن في الرياضيات، اخته أصغر بصف ولكنها تصوب أخطاءه. البنت بتفهم أسرع من الولد. الولد بـغلب كثير. حتى البنت بتفهم درس أخوها اللي هو أكبر منها قبل ما هو يفهم».

يحبس الأبوان اللذان يحفظ أبنائهما الدروس في المدرسة بأنهما في نعمة. قالت سيدة بسعادة والابتسامة تملأ وجهها: «بنتي تأتي من المدرسة حافظة كل شيء». بينما قالت سيدة أخرى أقل حظاً: «أنا بحفظ الدرس قبل ابني من أجل أن يحصل على علامة عالية. تعبت». وقد شاركها هذا الرأي سيدة أخرى: «عندي بنت بتأخذ المعلومة من الصف، يعني ما بتدرس في البيت من مرة، بتيجي حافظة من المدرسة. في المدارس الخاصة كان ابني ممتازاً لما جاء على الوكالة نزل مستواه. هو بطيء في الحفظ، أنا بحفظ الدرس قبله. في هذه الحالة بطلع الثاني على الصف. لكنني تعبت».

لا تحس السيدة أعلاه بأن هناك مشكلة في أن لا تحتاج الطفلة إلى أية دراسة في البيت، لأنها تحفظ كل شيء في الصف. وهي لا تنتبه إلى أن هذا وضع يحتاج إلى تفسير. لكنها تركز على ابنها «الضعيف» والمتعب الذي لا يستطيع الحفظ بسهولة، والذي كان وضعه في المدرسة الخاصة أفضل. التفسير المقدم من قبل مدير المدرسة الحكومية أو الوكالة لهذه الظاهرة ينصب على أن المدرسة الخاصة لا تريد بأي حال إغضاب الأهل بإعطاء أبنائهم علامات متدنية، وعندما ينتقل الطفل من المدرسة الخاصة يتضح أنه لا يتمتع بالمستوى المزعوم. لكن في الأحوال كلها يصعب علينا معرفة ما إذا كان الطفل الذي لا يحفظ المحتوى بسهولة هو طفل بقدرات تعليمية متواضعة، فقد يكون وقد لا يكون. لكن الأم لا تستطيع أن تفحص ذلك لأنها لا تفعل أكثر من التسميع.

الغريب أن الأطفال يعتادون «التسميع» على ما يظهر من شهادات الأهل إلى حد أن محاولة «فطام» الطفل عن ذلك تقود إلى تراجع مستواه: «ابني في الثامن، وما يزال يعتمد علي في التسميع. لو بدى أتركه يتراجع مستواه». ومن أجل أن تتمكن الأسرة من مساعدة الأطفال جميعاً يتقاسم الوالدين

الأطفال فيما بينهما: «أبوهم بسمع لواحد في السادس، وأنا بسمع للثاني اللي في الثامن. يعني وقت الامتحان ما بفضي، كأني أنا اللي بقدّم الامتحان مش الولد.» صورة حزينّة للوضع الذي تعيشه الأسر التي تهتم بتعليم أبنائها، ذلك أنه مثلما أخبرنا مديرو المدارس، فإن غالبية الأهالي لا يهتمون، ولا يستجيبون لأية دعوات من المدرسة.

ومن الغريب أيضاً أن عمليات الحفظ والتسميع تشمل المواد كلها، بما في ذلك المواد التي يميل جزء كبير من الأهالي والمعلمين إلى عدها مواد «فهم» من قبيل العلوم والرياضيات. قال رجل: «أمس بدأت أحفظ الأولاد. أصعب شيء العربي، والعلوم، والإنجليزي». بالطبع ليس هناك من غرابة في أن تكون اللغات ضمن فروع المعرفة الصعبة، وكذلك العلوم (الفيزياء، والكيمياء)، ولكن لماذا كان كل ما هنالك في حاجة إلى حفظ؟ ولماذا - وهو الأهم - كان حفظ العلوم واللغات أصعب من غيره؟

ليس معروفاً تماماً في «الفضاء العام» للتربويين، والباحثين، وفي مستوى الإعلام مقدار الجهد الذي تبذله العائلة من أجل مساعدة أبنائها على حفظ المحتوى المقرر لكي يكونوا «شاطرين» ويصلوا فيما بعد إلى الجامعات ويحوزوا الدرجات العلمية العالية التي ستصنع منهم النخب الأكاديمية المستقبلية. قال رجل حاصل على درجة الماجستير في الهندسة الميكانيكية: «أنا أساعد البنات في الدراسة وأسمع لهن. زوجتي تدرس اللي في الثامن، وأنا بدرس اللي في السادس. بنتي شاطرة جداً لكن لا يمكن أن تدرس دون أن أكون حاضراً. في مواد الأدبي أمها تساعد، وأنا اختصاصي المواد العلمية. لازم واحد منا موجود لما تدرس. لأنها لازم تشرح لي الدرس. أنا بقرأ، وبعطيهما أسئلة. أنا أمضي مع ابنتي ما بين ست إلى ثماني ساعات. وزوجتي تقضي الوقت نفسه مع البنت الثانية كل يوم».

من الواضح أننا في مواجهة وضع لا يقوم فيه التلميذ بالاعتماد على نفسه، بل ربما يكون قد طور حالة من الرهاب تجاه الكتاب تجعله في حاجة إلى «مؤنس» ليجلس مع الكتاب، ذلك أنه لا يجرو، أو لا يستطيع أن يختلي بالكتاب أو ينفرد به. هل هناك من فرصة لتطوير علاقة دافئة بين هذا الطفل والكتاب في المستقبل. نشك في ذلك. فهي علاقة مبتورة تقتصر على الكتب المقررة التي لا يتعاطى معها التلميذ إلا في المدرسة تحت إشراف المدرس أو في البيت تحت إشراف أحد الوالدين أو كليهما.

كان هناك سيدة قالت شيئاً مختلفاً عن كل ما قيل على الرغم من أنها أقرت أن الحفظ حالة سائدة عند الجميع: «يجب أن نتوقف عن سياسة البصم. كل شيء عقيم. أنا بحب هذه المدرسة أكاديمياً لكن ما قلته عن البصم ينطبق عليها.» لا يمكن لنا أن نضيف شيئاً إلى ما قالته هذه السيدة.

### التحفيز بالعقاب: موقف الأهل من الضرب

كان المجتمع الفلسطيني في العقود المنصرمة يتبنى العقوبات الجسدية واللفظية على نطاق واسع. فقد كان الضرب والشتم جزءاً لا يتجزأ من نمط تنشئة الأجيال على الأخلاق القويمة، و «تدريبهم» الأكاديمي على السواء. وهكذا فإن سياسة العقاب كانت هي الطاغية على الرغم من أن مبدأ الثواب والمكافآت المادية أو المعنوية أو حتى التعزيز اللفظي كان بدوره حاضراً إلى درجة كبيرة. غني عن البيان أن العقاب والثواب أو عصا موسى وعصا فرعون، هما وجهان لعملة واحدة، لأنهما معا يعتمدان طريقة التحفيز الخارجي لدفع الأطفال إلى الانصياع لإرادة الكبار فيما يخص طريقة سلوكهم.

لم يكن هناك فيما نحسب طريقة تربوية تعتمد على التحفيز الداخلي الذي يتطلب أن يتمكن الطفل من تطوير اتجاهات ذاتية مستقلة تغذيها دافعية داخلية تجاه القيم أو السلوكيات المرغوبة. هذا بالطبع أمر معقد يتطلب وضع الأطفال في سياق كامل بحيث تهيأ لهم البيئة الملائمة لكي يطوروا تلقائياً مهارات واتجاهات وميول من قبيل حب القراءة أو الكتابة أو الأنشطة العقلية التي تتطلب التفكير. لم يكن ذلك ممكناً في بلادنا حتى اللحظة. ولا بد أن الوضع حالياً أفضل من العقود الماضية مع أن الكثير من أبناء الأجيال الماضية يتغنى بتعليم «زمان» الذي كان فيه الفرد يدرس أضعاف ما يدرسه الفرد في الزمن الحالي مثلما سيرد معنا لاحقاً.

هناك تفاوت واضح في وجهات نظر الأهالي تجاه موضوع الضرب. وقد لاحظنا بوضوح أن الأهالي في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث كانوا إجمالاً مع اختلاف مقدار الحماسة مع فكرة العقوبة الجسدية. وفي المقابل بدا لنا أن الفكرة مرفوضة من حيث المبدأ لدى الأهالي في المدارس الخاصة. ليس من الصعب بطبيعة الحال أن نقدر أن هذا النمط من التوجه يستند إلى، ويتوافق مع الاتجاه الذي يتبناه الأهل في تعاملهم مع أطفالهم. وهنا لا بد من ملاحظة أن الأمر يشي بوضوح بارتباط بالمستوى الاجتماعي والتعليمي للوالدين الذي يبدو أعلى في المدارس الخاصة عما هو في مدارس الحكومة ووكالة الغوث.

العنف بالطبع يتوافر في المجتمعات المعنية بقوة، وقد أوضح أحد أولياء الأمور بمشاركته أن العنف يشمل الجميع دون استثناء: أهالي، معلمين، وطلبة. قال: «ابني قبل أيام قل أذبه، جئت للمدرسة وقلت لهم: معكم صلاحية تضربوه وتربوه... الخ اليوم في أولاد يحضرون أصحابهم ويهجموا على المدرسة ويضربون الأستاذ». وهذا الأب يشير بالطبع إلى ضرورة الضرب من أجل مواجهة عدم انضباط التلاميذ المصاحب بالعنف من قبل الطلبة. ولي أمر آخر ذهب إلى القول بضرورة العقوبة الجسدية من أجل تحسين أداء الطلاب الأكاديمي: «ابني في السابع، دفاتره فارغة. يعني ما بحل ولا بكتب. المدرسة لا تتابع. عدم الضرب خرب المدارس».

بالطبع في هذا السياق تنتشر في الأوساط الشعبية جملة «التربية قبل التعليم» التي تعني في المخيال الشعبي العقوبة الجسدية، بمعنى أن كلمة تربية تحيل على ضرب الناشئة بغرض أن يستقيموا في «أخلاقهم» وفي سلوكهم الأكاديمي على السواء. قال أحد المشاركين: «إذا ما خوفت ابنك وضربته ما يدرس. الأهل لازم يتفهموا الضرب. إذا الولد ما خاف ما بتعلم. اسمها التربية قبل ما تكون التعليم. لازم الولد يتربوا ويخافوا».

لم نلاحظ اختلافاً كبيراً بين لهجة الأمهات ولهجة الآباء فيما يخص تحبيذ العقوبات الجسدية. لكن كلام الأمهات كان يتضمن إشارات واضحة إلى ضرورة أن تكون العقوبات الجسدية معتدلة من ناحية شدتها وقسوتها. وقد بدا على البعض منهن الامتناع عن العنف اللفظي أكثر من الجسدي. قالت إحدى المشاركات: «الضرب أهون من المسبات، أحياناً الكلام يكون وسخ، الضرب أحسن بكثير. المشكلة انهم بسبوا مسبات وسخة، مش أي مسبات. أنا ما بزعل من الضرب، إذا الولد غلطان ينضرب». وعندما تدخلت وسألت السيدة ذاتها عن رأيها في الضرب لأسباب تخص التعليم وليس الانضباط السلوكي، كان ردّها في صالح العقوبة الجسدية بوصفها طريقة لتحفيز الأداء الأفضل

للطالبة. قالت: «الأولاد بدهم شد، الولد لما يحل الواجب، لازم يتعاقب، أنا مع العقاب».

سيدة أخرى اشتكت من شدة القسوة في ممارسة العقوبة الجسدية. على الرغم من ذلك نجد أن ردة فعلها تجاه ذلك لم تكن حاسمة، بل كانت متساهلة إن جاز التعبير إلى حد كبير نظراً إلى أن ضرب الطفل أدى إلى كسر يده: «في معلمة قوية عملت مشكلة مع ابني. لما تبشض ضرب في الولد بتكون قاسية. كيف الولد بدو يحب المدرسة أو المادة؟ ضربت الولد على ايده، فكسرت ايده، أنا كان ممكن أروح للشرطة. عائلتها ما سألوا شو صار مع الولد. جوزي كبر للناس لأنه زله، لازم تحترم الطفل وتحبه علشان يحبك. ابني اليوم بخاف منها. وهي تضرب بماسورة حديد مغلقة ببريج. المفروض المدرسة البيت الثاني للطفل. الطفل مش رايع للضرب». واضح أننا أمام غضب مفهوم بسبب عقوبة جسدية مؤذية أدت إلى كسر يد الطفل. لكن الأم لم تفكر في خيار الذهاب للشرطة أو مدير التربية أو المحكمة حتى عندما مارست المعلمة وأسرته استهانة بـ «كرامة» أسرة الطفل عن طريق تجاهلهم في المستوى العشائري، ثم تنازل زوجها مثلما نستشف من روايتها بدون أن يكون هناك على ما يبدو أي اعتذار جدي.

الغريب أن معلمة أخرى تدخلت لتلتمس العذر لزميلتها التي ضربت الطفل وكسرت يده، لأن الأولاد متعبين. قالت: «مش بس الغلط على المعلمة، في غلط على الطالب. احنا في مجتمع ذكوري يعني الطفل بدو جهد علشان تضبطه».

لم نستمع مطلقاً إلى أي ولي أمر يتحدث عن الضرب في نطاق المجموعات المركزة في المدارس الخاصة. بدا أن الموضوع غير مطروح أصلاً على بساط البحث. والإشارة «العنيفة» الوحيدة التي استمعنا لها في هذا النطاق كانت ملتبسة وتحتمل تفسيراً مجازياً يمكن أن يبعدها عن سياق العنف الجسدي. كانت إحدى الأمهات تتحدث عن دور المدرسة في حال هبط مستوى أداء الطفل، فقالت إن من واجب المدرسة إخبارها أن ابنتها في حال تراجع. عند ذلك «أنا مسؤوليتي أكسر راسها». واضح أننا في مواجهة أم تقصد أنها ستفعل ما في وسعها لإعادة ابنتها إلى الاهتمام بدروسها وواجباتها أكثر مما نحن في سياق تهديد فعلي باستعمال العنف الجسدي.

لهذا نعتقد بوجود أساس من الأدلة يكفي للقول بوجود تباين في موقف الأهالي في منطقة رام الله من موضوعة العقوبة الجسدية يستند إلى الفروق الاجتماعية التي يمتزج فيها الفارق التعليمي بالفارق الطبقي.

أحد الآباء في مجموعة في أحد المخيمات أشار إلى البعد الطبقي والاجتماعي بشكل واضح عندما ربط الحاجة للعقوبة الجسدية بسياق مكاني واجتماعي معين هو المخيم. قال: «احنا ولاد المخيم نماريد. احنا اللاجئيين ولادنا زعران. أنا بعرف الأستاذ بضرب ابني علشان مصلحته. الولد لازم يتكسر راسه علشان يتعلم كيف يحكي مع الأستاذ». لم يعترض أحد بشكل جوهري على هذا الموقف، ولكن أحد الآباء قال بضرورة أن يكون المعلم صبوراً ويستنفذ السبل المختلفة قبل أن يلجأ للضرب: «ممكن إذا استنفذ المعلم كل الطرق بعدها يضرب، يتحدث مع الطفل، ثم مع أهله ثم الضرب. لكن هذا فقط في الجوانب السلوكية وليس التعليم. كمان لازم الأستاذ يسأل الأهل بدهم ابنهم ينضرب أو لا».

هذا الرأي كان استثنائياً تماماً وسط المجموعات المنعقدة في مدارس الحكومة والوكالة. ونلاحظ فيه اعتقاد الرجل بأن تحديد ما إذا كان الضرب مشروعاً أم لا هو أمر يخص الأهل وليس النظام التعليمي عموماً، كذلك نلاحظ اعتقاده بأن الضرب يمكن اللجوء إليه في حالة «تقويم» السلوك وليس في سياق التدريس وإتقان المحتوى. وقد أوضح الرجل موقفه بشكل لا لبس فيه: «الضرب ما بعلم، أنا ضد الضرب كوسيلة للتعليم. حالة استثنائية ممكن أقبل الضرب، أما عن جنب وطرف ما بصير. أنا أعتقد إن كبر ابنك خاويه. خلص لا تستطيع أن تضرب. لا بد من مراعاة المرحلة العمرية. وجود ابني في مرحلة معينة هو الذي يحدد طريقة التعامل».

مثلما أسلفنا هذا الرأي كان الأشد معارضة للضرب في نطاق مجموعات الوكالة والحكومة، ولكننا نلاحظ أن المعارضة ليست حاسمة ونهائية: هناك تردد فيما يخص سياق الضرب أو سببه ما إذا كان سلوكياً أو تعليمياً، وهناك كذلك تردد يتصل بالمرحلة العمرية للمتعلم. وفي هذا المنحى أوحى الرجل بأن ضرب الصغار يمكن أن يكون مسوغاً أما الكبار فقد يكون ضربهم غير سائغ. من نافلة القول إن الرجل لا يتنبه إلى أن بناء السلوك على قاعدة العقوبة الجسدية في الصغر لا يسمح بأن يعاد بناؤه على أسس مختلفة فيما بعد، لأن الطفل يكون قد استدخل عميقاً في بنيته النفسية والمعرفية طريقة التحفيز الخارجي للسلوك والقائمة هنا على العقوبة الجسدية بالذات.

تدخل ولي أمر آخر منتقداً «التراخي» في وصفات المتحدث السابق، وبين أن الخوف والرهبة هما أساس التعليم الجيد: «احنا اليوم بنشوف الأستاذ والولد بقعدوا في مقهى واحد. التعليم خرب. احنا كنا نخاف من الأستاذ». عنصر الخوف وفقاً لهذا الرأي أساسي في وجود التعليم الجيد. وهذا بالطبع يتطابق مع الكلام في صفحات سابقة عن غاية التعليم بوصفها تهدف إلى حفظ بعض المحتوى. وليس من الصعب أن نقول إن الفهم أو بناء مهارات التفكير العليا لا يمكن أن يتأتى عن طريق التخويف. فالتخويف والحفظ الصم يسيران في سياق التعليم الفلسطيني يدا بيد، ولا بد أن أحدهما يستلزم الآخر منطقياً.

أحد الرجال كان حاداً جداً في نقده لممارسة العقوبة الجسدية. وصف مشهداً لضرب فتيات صغيرات بلغة نارية: «السنة الماضية، رأيت مديرة مدرسة البنات تضرب البنات المتأخرات، تمنيت أن أضربها مثلما تضرب هالمسكينات. بنت عمرها ست سنوات تضرب بالعصا. بنت اصغيرة لازم نشجعها مش نضربها». قال أحدهم معارضاً: «يعني ضرب بحدود لا بأس بحيث لا يكون مؤذياً». هنا رد الرجل المعارض للضرب بشكل مفاجئ يكاد يكون متناقضاً مع حدته السابقة في وصفه لضرب المديرة للصغيرات. اقترح الرجل عوضاً عن الضرب أن يتم طرد الطفل المزعج نهائياً من المدرسة: «مرات يكون الولد ما يحب المادة، أنا ما بدي ضرب، لازم نطرده من المدرسة، أنا ضد الضرب لكن إذا في واحد مش منضبط ينطرد نهائياً». لا يوجد تسامح في هذه الروحية، وليس هناك أي اتجاه نحو رؤية الدور التربوي المزعوم للأهل والمدرسة من حيث أن الأسرة والمدرسة مؤسستان مختصتان بالتشئة، البتر للعضو التالف أو الناشز هو الحل في سياق هذه العقلية، وربما أن هذا لا يختلف في الجوهر عن فكرة العقوبة الجسدية.

## تقييم الأهالي للمدرس والوزارة وعملية التعليم

أبدى الأهالي الكثير من عدم الرضا عن الوزارة، وعن وكالة الغوث بشكل إجماعي، بينما انقسم المشاركون في مجموعات المدارس الخاصة في رأيهم بخصوص أداء المدرسة ومعلميها.

فيما يخص وزارة التعليم كان الأهالي يستحضرونها فوراً في سياق تساؤلهم عما ننتوي فعله بنتائج الدراسة. طرحوا بشكل حار أسئلة قصيرة من نوع: «هل ستري الوزارة نتائج بحثكم؟» أو «هل هناك أمل أن تؤثر الدراسة في توجهات الوزارة؟» إحدى المشاركات قالت إن الوزارة تعرف الوضع، ولكنها لا تهتم بالتغيير. وأضافت أن الأهالي اعترضوا كثيراً على الكتب المقررة. كما أن المشرفين التربويين والمدرسين يضمنون صوتههم إلى الأهالي في المطالبة بتغيير الكتب المقررة وإصلاحها، ولكن الوزارة لا تفعل.

أحد المشاركين وهو رجل ذو خبرة تعليمية طويلة وافق السيدة في أن الوزارة تعرف الوضع القائم. ولكنه عبر عن رأيه في أن الوزارة لن تتحرك بدون مواجهتها بالحقائق. قال: «من أجل التغيير لا بد من حقائق. كنا نظن أن التعليم في فلسطين مميز، لكن اتضح أنه ليس مميزاً أبداً. هناك مشكلة في القراءة وفي قدرة التلاميذ على فهم المقروء. فالأطفال يفهمون المسموع أكثر بكثير من المقروء».

لم نستطع بالفعل أن نطمئن إلى فكرة أن الأطفال - أو حتى الكبار - يمكن أن يفهموا المسموع أكثر من المقروء. ولذلك تدخلنا وحاولنا طرح سؤال لسبر غور الموقف: «هل وجدت الدارسات أن تعريض التلاميذ إلى نص سماعياً بدلاً من قراءته يجعلهم أقدر على الفهم؟» فكان الرد بالنفي. ولذلك نعتقد أن هناك خطأ في الدراسات المشار إليها بمعنى أن المسموع الذي يفهم بسهولة هو العامية الفلسطينية بينما الفصيحة المسموعة هي على الأرجح أصعب على التلاميذ والجمهور عموماً من الفصيحة المكتوبة. ولذلك نرجح أننا هنا في مواجهة معضلة ازدواج اللغة التي لا تؤخذ بجديّة كافية في المجتمع الفلسطيني والمجتمعات العربية عموماً. غني عن البيان أن الفصيحة والعامية عالمان منفصلان تقريباً في البلاد العربية كلها، وما علينا إلا أن نلاحظ على سبيل المثال لا الحصر المسافة الكبيرة بين الفصيحة وبين العامية المصرية أو الجزائرية أو الخليجية.

وفي سياق البعثة الناجمة عن عدم وجود سياسة واضحة واستراتيجية ثابتة، اشتمت مشاركة من أنهم دائماً ما يطالبون المعلم بأن يعمل الكثير، ولكن أحداً لا يستطيع معرفة ماذا تريد الوزارة على وجه الدقة. وقد علق مشارك آخر مؤكداً الرأي ذاته بعدم وجود خطة استراتيجية لدى الوزارة: «كندا مولت خطة أيام ليس<sup>(١٦)</sup> وجاء خبراء من كندا، كانت الخطة حول التعليم المسمى جلوبال اديوكيشن (=التعليم الشمولي). جاء مشروع من الاتحاد الأوروبي بخطة جديدة، فنسينا كل ما سبق وجاء به الكنديون. ومنذ شهرين جاء شيء جديد جداً. لا يوجد رؤية ولا ثبات. احنا مع المانح والممول. كان الواجب أن نفرض رأينا على الممول وليس العكس، أموال تهدر دون غاية واضحة ثابتة».

ليس من السهل أبداً القول إن الاقتباس أعلاه يمثل اتجاهاً واضحاً لدى «مجتمع» أولياء الأمور. والصحيح أن ربط التعليم بالسياسة والاقتصاد السياسي على هذا النحو لم يحدث إلا في هذه الحالة.

١٦. وزيرة التعليم السابقة السيدة ليس العلمي.

على الرغم من ذلك ليس من السهل علينا أن نحسم أن هذا الرأي لا يمثل اتجاهًا قويًا لدى الأهالي، لأن أفراد المجموعة التي طرح فيها هذا الرأي أبدوا استحسانًا جماعيًا للفكرة، وهو ما قد يوحي بأن آخرين يمكن أن يوافقوا على الفكرة فيما لو عرضت عليهم أو اصطدموا بها.

في مستوى المدرسة وأداء المدرسين اشتكى الأهالي عموماً من صعوبة اللغة الإنجليزية ومن أداء معلماتها ومعلميها على السواء. وقد رافق ذلك إشارات تتصل بكبر سن المدرسات والمدرسين في بعض الأحيان الأمر الذي عده الأهالي سبباً في تشكل مسافة كبيرة في العقلية والاهتمامات والاتجاهات النفسية والثقافة بين المعلم والتلميذ بما يجعل المدرس ينتمي إلى عالم قديم ما عاد له وجود بينما ينتمي التلميذ إلى عالم الاتصالات من حاسوب وانترنت وما لهما من تطبيقات لا يمكن للجيل القديم أن يحيط بها مما يعزز الفجوة بين الفريقين.

تقييم المعلم الجيد ارتبط غالباً بموضوع الشرح الجيد، أو مساعدته للتلميذ على استظهار المحتوى وحفظه: «في معلمات ممتازات؛ تأتي بنتي من المدرسة حافظة الدرس. بينما في معلمات ما يبقدروا يعملوا هيك.» وقد ذهبت هذه السيدة إلى ضرورة عقد امتحانات للمعلمين والمعلمات، وعدت ذلك أهم من اختبارات الطلبة. بل إنها ذهبت حد القول بضرورة عقد امتحانات سنوية للمعلمين. وعلى الرغم من أن المعلمين الحاليين يحملون دبلوماً في التربية إلا أن ذلك بحسب سيدة أخرى لم يغير الوضع كثيراً. ويبدو بحسب رأيها أن «هناك مشكلة في المنهاج وسياسة التربية».

ضبط الصف وكسب قلوب الطلاب هما السمتان اللتان رأى العديد من المشاركين أنهما جوهريتان تماماً لعمل المعلم. ولكن بالطبع الحرص على أن يفهم الطلاب هو فوق كل شيء. وقد كرر العديد من الأهالي عدم رضاهم عن عبارة شائعة بحسب اعتقادهم بين المعلمين يوجهونها للطلبة الذين لا ينجحون في الفهم أو حل الواجبات: «فهمت ولا عمرك ما فهمت».

أما طريقة المعلمين في التدريس فتبدو بحسب المشاركين طريقة نظرية صرفة ليس فيها من تجارب أو جوانب عملية أو زيارات ميدانية. كما أن عدم إكمال المقرر الدراسي أمر تكرر ذكره في المجموعات المختلفة. وكان التركيز في هذه النقطة على الرياضيات والإنجليزي. وقالت سيدة: «ابني لا يفقه شيء في الإنجليزي. لماذا لا يكمل الأستاذ المقرر؟» من نافلة القول إن هذا السؤال يحمل جوابه في أحشائه، ولا بد أن المدرس سيقول إنه لا يستطيع إكمال المنهج لأنه مضطر لحذف جزء من المحتوى لكي يتمكن من إيصال بعض المعرفة للطلبة عن طريق إنفاق وقت أطول على عدد أقل من الدروس.

وسجل الكثير من المشاركين والمشاركات في المجموعات بقصد أو بشكل عرضي أن المدرسة لا تهتم إلا بالامتحان وحفظ الطلاب للمحتوى، بينما قال عدد قليل (أقل من ربع أفراد المجموعات) إن المدرسة تمارس التلقين ولا شيء غيره.

وهناك ملاحظات عامة سجلت من قبل أفراد المجموعات حول تغيير المعلمات والمعلمين كثيراً (أحياناً عدة مرات في السنة الواحدة) وهذا بالطبع ينطبق أكثر على المدارس الخاصة. بينما أثّرت مشكلة عدم إكمال المقرر في مواضيع تراكمية بحسب المشاركين من قبيل اللغة الإنجليزية والرياضيات.

بالنسبة للمعلمين أشار معظم أفراد المجموعات إلى عدم رضاهم التام عن أدائهم. وقد اقترح عدد منهم أن يكون هناك تدريب مستمر أثناء الخدمة بدل أن يتم إهمال المدرس بعد تخرجه وبالتالي تجمد مستواه عند حد معين. وهناك من وجه نقداً في السياق ذاته إلى الأنشطة الكتابية التي يطلبها المعلمون من الطلبة والتي لا تزيد على طباعة موضوع من على شاشة الحاسوب بعد عملية بحث سريعة عن طريق محركات بحث الإنترنت. قال أحد المشاركين: «المطلوب أن يكتب الطفل بيده، مش يعمل قص ولصق. أريد للطفل أن يبحث عن المعلومة. ويجب أن نربط المعلومة بالواقع. إسأل الطفل عن علاقة المعلومة بالحياة والمجتمع لا يكون لديه جواب، وهذا يعني مشكلة في التدريس وطريقته».

في السياق ذاته انتقد بعض الأهالي ضعف تعليم المواد «العلمية» في المدارس، وهو ما يؤدي في رأيهم إلى اتجاه يمتد حتى الجامعة: «لما يروح ثلاث أرباع الطلاب علوم إنسانية هذا تعبير عن مشكلة لا بد من بحثها. ببرزيت تعطي منحة للفيزياء لكن لا أحد يريد الفيزياء».

هناك فكرة تتكرر في كلام الأهالي تشكل على الأرجح لوناً من الحنين إلى الماضي الذي دائماً ما يبدو في عيون الناس جميلاً على نحو مبالغ فيه ويتسم بالكثير من المشاعر الغنائية التي تميز البشر في تعاملهم مع الأشياء البعيدة. في هذا السياق واجهتنا الكثير من المداخلات من النمط التالي: «الجيل الحالي لا يحب القراءة. اليوم التعليم تلقين. وطريقة التعليم في المدرسة ما فيها شد كفاية. زمان كنا نقرأ كتب غير مقرر. لما يكون الطالب خايف بصير ينتج، اليوم الطالب يريد أسئلة مباشرة غير استنتاجية، أو بغير تفكير. زمان كان في أسئلة تميز. وكان مطلوب الطالب يفهم. اليوم لأ. المنهج ثقيل. المدنية والوطنية حفظ وحشو دماغ. والتاريخ أيضاً».

طبعاً في المداخلة أعلاه نلاحظ الكليشيه الشائع اجتماعياً حول الأدبي الذي يحفظ والعلمي الذي يحتاج الفهم، وربما التفكير والذكاء والإبداع. لكن من الممكن أن يؤثر النص أعلاه إلى حد من الإحاطة بعملية التعليم على الرغم من الوصف غير الواقعي للماضي، لكننا فوجئنا أن المشارك فسر سبب وجود التلقين في الزمن الحاضر مقارنة بغيابه المزعوم في الماضي بأن مدارس اليوم «ما فيها شد». ولذلك بدا لنا أن كلمة تلقين لم تستخدم بمعناها المتعارف عليه في سياق حديث المشارك.

بالنسبة للمعلمين والمعلمات في مستوى العلاقة الانفعالية بالتلاميذ مال الأهل عموماً إلى القول بأن لطف المدرس /ة مهم جداً من أجل أن يحب التلاميذ المادة والمدرسة والتعليم. وقد استند بعض الأهالي إلى هذه النقطة في تفسير انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي فسروها بعدم حب المعلم أو عدم قدرته على تقديم «الشرح» الجيد أو كليهما، وخصوصاً في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات. وقد اتضح لدى سؤالنا لأفراد المجموعات عن الدافع وراء الدروس الخصوصية أنهم إنما يسعون وراء حصول أطفالهم على علامات ونتائج عالية في الامتحانات المدرسية. الغريب أن عدداً من المشاركين أبدى الانزعاج من التشنت والإرهاق الذي يتعرض له الطفل نتيجة للجوئهم إلى دروس إضافية خصوصية بعد الدوام المدرسي. وقد اعتذروا عن اضطرارهم إلى ذلك بفكرة أن المدارس تقصر في عملها، وأنهم لا يمتلكون خياراً آخر. «صرنا زي مصر، لكن في مصر المعروف أن المدرس يقصر في واجبه عمداً. ما يعرف إذا وصلنا لهذه الحالة».

التباهي بقدرة الأطفال على الحفظ منتشر على نطاق واسع، وهو مؤشر بالنسبة للأهل (ماذا عن المعلمين؟) على «عبقريّة» الطفل أو امتيازه على الأقل. قالت سيدة: «بنتي ممتازة، لكنها أصيبت بالإحباط بسبب سوء أدائها في المدرسة. لما كانت في التاسع، تصوروا كانت حافظة القرآن». واحدة من المشاركات في المجموعة كانت مدرسة وقد عبرت عن صعوبة تواجهها في كتابة الامتحانات التي تقيس شيئاً غير الحفظ: «نحن يطلب منا وسائل حديثة في التعليم (ربما من المشرفين) لكن كيف؟ أنا أطرح الأسئلة في الامتحان كلها تذكر. وحتى حلي المسألة بدّها تطبيق حرفي. وضع الامتحان يحتاج إلى جدول مواصفات، لكن الامتحان فعلياً تذكر».

قليل من وجهات النظر (ثلاثة أفراد فقط من بين المشاركين في المجموعات كلها) ذهبت إلى القول بأن الحصول على العلامات ليس مهماً، وأن المهم هو التعلم، وخصوصاً تدريب الأطفال استعداداً لمشاركتهم اللاحقة في الحياة الاجتماعية. وأصحاب هذا الرأي كانوا مع فكرة المبادرة والنشاط الهادف إلى تغيير الوضع التعليمي القائم: «أحنا الأهل لازم نعترض على المشاكل. على المعلم. على الكتاب المقرر، لازم يكون في دراسات حول ما يناسب الأطفال من كمية المعلومات»، لسوء الحظ أننا نجد الكلام عن المعلومات وكميتها حتى لدى هؤلاء، ولا نجد وعياً من أي نوع بالتعلم بوصفه فعلاً يتخلل نسيج شخصية الطفل، وقدراته، ومهاراته المختلفة من ناحية بنائه بوصفه مواطناً منتجاً ومفكراً وقادراً على إنتاج المعرفة.

في مضمار بناء الشخصية السوية القادرة على التواصل كانت المشاركات أكثر وعياً بذلك من مضمار بناء مهارات التفكير العلمي. قالت مشاركة: «المهم أن يكون الطفل قادراً على التعامل مش يحفظ المادة وبس. يجب أن تكون الفتاة جريئة بشكل مهذب، وأن يكون لديها رأي. مش البنت إذا جاوبت يعتبروها قليلة أدب. أنا نادمة أنني جئت إلى هذا البلد، كان أحسن لو أنها أكملت الدراسة برة. لا يجوز إحباط التلاميذ، وقهرهم». من الواضح أننا في مواجهة سيدة قادمة من الغربة، وقد لاحظنا تشابهاً كبيراً بين رأيها ورأي رجل قادم بدوره من بلد عربي. كلاهما لديه وعي عالي بأهمية احترام الطفل وإنسانيته والعمل على تنمية شخصيته، لكن لا إشارة لديهما من أي نوع إلى المحتوى المعرفي البديل، لأنهما متفقان مع فكرة حفظ المعلومة السائدة.

في السياق نفسه اشتكت العديد من المشاركات في المجموعات، أكثر مما فعل الذكور من الضغط النفسي الذي يتعرض له التلاميذ بسبب الامتحانات وغيرها. وقد أكدت إحداهن بأن من المستحيل أن تجد طفلاً واحداً يحب الحصص خصوصاً أو المدرسة عموماً، بينما أكدت مشاركة أخرى «أن البنات طوال الوقت تحت ضغوط الامتحانات، بما في ذلك امتحان الرياضة الذي لا بد من دراسته. فنحن دائماً تحت سيف حفظ الامتحانات. كل الطالبات مضغوطات، وفي حاجة إلى حصص تفريغ، وتختلف عن الطريقة التقليدية الشائعة في الحصص». هذا القلق تجاه الامتحان عبر عنه الكثير من الأهالي مع فارق واحد هو أن بعضهم نظر إليه على أنه شيء عادي، أو طبيعي، بينما آخرون نظروا له على أنه كابوس يخيم على حياتهم وحياة أطفالهم: «دينا حث على العلم» قالت سيدة متدينة، «بس العلم مش بهذه الطريقة، عذاب للطالب، وهم، وغم، لا ينتهي». وفي تعميق للفكرة ذاتها تدخلت سيدة وقالت إن

الامتحان كثيراً ما يستعمل من قبل المدرسين عقوبة للطلبة، فتقول المدرسة مثلاً: «لأنكم عملتم اليوم كذا وكذا، يوم الأحد في امتحان علشان ما تستفيدوا من العطلة». وقد انتقدت سيدة أخرى طريقة تعاطي المعلمين مع الامتحان من ناحية أن بعضهم لا يرجع أوراق الامتحان للطلبة، وتساءلت السيدة: «ما الفائدة من الامتحان إذا كان التلميذ لن يأخذ تغذية راجعة.» غني عن البيان أن المعلم لا يجد الوقت ليفعل ذلك، فهو لو فكر في مراجعة الامتحانات مع التلاميذ مع وجود صفوف بأعداد كبيرة يمكن أن تصل إلى خمسين طالباً في الشعبة، فإنه بالطبع سيستهلك حصصاً عديدة في عملية المراجعة. لكن ذلك بالطبع لا يعني أن مراجعة الامتحان مفيدة بالفعل، أو أننا لا نتفق مع السيدة في أن التغذية الراجعة شأن جوهري من شؤون العملية التعليمية التعليمية.

## خلاصة

يمكن القول إجمالاً بدون الخوف من الوقوع في الخطأ أن اهتمام الأهالي في السياق الجغرافي للدراسة بتعليم أبنائهم وتعلمهم ليس كافياً. ويتضح ذلك أولاً من عدم الاستجابة في الأعم الأغلب للمشاركة في المجموعات المركزة، كما يتضح من الشكوى المتكررة على ألسنة المعلمين والمدراء من عدم تعاون الأهالي وعدم حضورهم إلا في حال وقوع مشكلة تلزم ولي الأمر بالحضور.

ومن ناحية أخرى يبدو أن الأهالي القليلين المهتمين، لا يعرفون بدقة كيفية المساهمة في تنمية أطفالهم معرفياً بسبب تصورات غير دقيقة يحملونها عن التعليم عموماً، أو عن عمليات التفكير خصوصاً، ولذلك تأتي مساهمتهم في نطاق التسميع الذي يساعد الأطفال على استظهار المحتوى. وإذا كان من استثناءات محدودة لعدم الاهتمام أو لغياب المعرفة اللازمة بالتعليم وشروطه، فإنها تقتصر على أفراد معزولين يتركز وجودهم في بعض المدارس الخاصة. ولا نتحدث هنا عن عمليات التفكير العليا التي أوضحت الأبحاث السابقة وفي بلدان مثل الولايات المتحدة أنها لا تتوافر لدى الأهالي من ناحية إجمالية، وإنما نتحدث عن المساهمة الإيجابية العامة في التعليم التي لا يخفى أنها في حاجة إلى كثير من العمل لتفعيلها خصوصاً في مدارس الشرائح الاجتماعية الفقيرة.

## استخلاصات الدراسة وتوصياتها

في حدود الدراسة يمكن رسم الملامح التالية لوعي الأهالي بعملية التعليم واتجاهاتهم نحوها وتقديرهم للدور المناط بهم في هذا السياق:

- لا يوجد وعي واضح بمعنى كلمة «التفكير»، ويتم خلطه بالحفظ أو الفهم أو حتى المشاعر.
- يسود اعتقاد بين المبحوثين أن المدرسة تفتقر إلى تعليم التفكير دون أن يحيل ذلك الحكم - انطلاقاً من النقطة أعلاه - فعلياً إلى مفهوم التفكير بالمعنى المتعارف عليه بين التربويين عند استخدام مصطلح «التفكير». فالأهالي ينفون قيام المدرسة بتعليم التفكير دون أن يعرفوا معنى الكلمة على وجه الدقة.
- جرياً على ما لاحظنا من باحثين آخرين في سياق مراجعتنا للأدبيات، نقترح أن يتم إطلاق مشروع للتوعية بالتفكير وطرائقه ومهاراته بسبل مختلفة بما في ذلك عبر الإعلام، أو عقد لقاءات تثقيفية للأهالي هنا وهناك، وبقدر ما تسمح به الإمكانيات المحلية.
- هناك حاجز مرتفع نسبياً تمثله اللغة الفصيحة، ويسهم في إعاقه عملية التعلم. ويبدو أن جزءاً كبيراً من عمل الأهالي في مضمار شرح المادة للطفل ينصب فعلياً على «الترجمة» من الفصيحة إلى العامية. وربما يدفعنا ذلك إلى التجرؤ على التوصية بأن يقوم التربويون بدراسة المشاكل المتصلة بتدريس اللغة العربية الفصيحة وسبل تمكين الأطفال من استدخال هذه اللغة الأقرب إلى الأم (المحكية) مما يزودهم في نهاية المطاف بأداة واحدة على الأقل للتواصل العلمي والمعرفي بدلاً من

أن ينتهوا خريجين لا يتقنون أية لغة على الإطلاق. ربما يجدر بنا في هذا السياق أن نقوم نحن أو غيرنا بتنفيذ دراسات معمقة حول مدى نجاح تدريس اللغة الإنجليزية، وحول أهمية تدريسها، وحول الفوائد التي نجنيها من تدريسها، ثم ننطلق إلى دراسة مردود التوقف عن تدريسها على فاعلية تدريس اللغة العربية والمواضيع الدراسية الأخرى.

- هنالك ميل عام لدى أهالي الطلبة في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة إلى عد الضرب وسيلة تربوية فاعلة، أما الأهالي في المدارس الخاصة فيرفضون الفكرة في معظمهم من حيث المبدأ.
- يتوقع الأهالي من المعلم «الجيد» أن يتمتع بالقدرة على «شرح» الدروس بطريقة واضحة مبسطة. وأن يساعد التلاميذ في استظهار المحتوى بأقل جهد ووقت ممكنين.
- ينظر معظم الأهالي إلى أن حفظ المحتوى هو الغاية الأساس من عملية التعليم.
- ينظر معظم الأهالي إلى العلامات التي يحصل عليها التلميذ باعتبارها قيمة عليا، ويبدو أن معظمهم لا يهتم بالسؤال عن أي شيء آخر في حال كانت العلامات أو التقديرات أو الدرجات التي يحصل عليها أطفالهم عالية أو مرضية.
- يميل الكثير من الأهالي إلى أن نمو شخصية الطفل وقدرته على التواصل الاجتماعي أمر هام ومرغوب، ويجب أن ندرب الطفل من أجل تملك المهارات اللازمة في هذا الاتجاه.
- هناك تذمر وشكاوى تكاد تعم الجميع بمن في ذلك الأهالي في المدارس الخاصة من صعوبة اللغة الإنجليزية، ويلقون باللائمة في ذلك على المدارس والمدرسين.
- نقترح ختاماً أن من المناسب والمهم أن يتم إحضار الهم التعليمي وخصوصاً جانب تنمية التفكير إلى الحيز العام عن طريق حضوره على الهواء في برامج إذاعية أو متلفزة أو عبر الإنترنت من أجل المساهمة في نشره في مستويات المدرسة، والتلاميذ، والأهالي لما في ذلك من أثر على إحداث حالة من الاهتمام والدافعية الضرورية للبدء في التحرك في اتجاه وضع التفكير وعملياته ومهاراته على أجندة التعليم في فلسطين. بالطبع يجب أن لا ننسى أن هذا جزء من عملية متكاملة تشمل المدرس، والكتاب المقرر، والمنهاج، والسياسات التربوية من بين أمور أخرى.

## ملحق: أسئلة المجموعات البؤرية

### لقاء مع الأهالي المحترمين

مركز بيسان للبحوث والإنماء

ناجح شاهين / تائر وشحة

- تعارف. فكرة عن مركز بيسان، والبحث الجاري حالياً.
- مواضيع المناقشة:
- ١. ما هي الأعباء التي تقع على كاهل الأهل في سياق تعليم بناتهم وأبنائهم؟ وما أهم الصعوبات التي تواجههم؟
- ٢. ماذا يفعل الأطفال في البيت (تلفزيون، إنترنت، لعب في الحارة، واجبات، قراءة غير منهجية) ما مساهمة الأهل (تسميع، تفهيم، تشجيع، ضغط... الخ)
- ٣. ماذا يرد الأهل من المدرسة، من حيث التعامل مع الأطفال؟
- ٤. ماذا يريد الأهالي من المدرسة في نطاق تعليم الأطفال معلومات، ومهارات؟
- ٥. ما هي صورة المعلم الحالي؟ ماذا يتمنون من المعلم في الحالة الفضلى؟
- ٦. يرى البعض أن المدارس «ضبة» للأطفال، ما هو رأيكم؟
- ٧. ويرى البعض أن هناك مواد حفظ ومواد فهم؟ صحيح؟ لماذا؟ ما الفرق؟
- ٨. ما رأيكم في التفكير؟ ما هو؟ كيف يمكن تعلمه؟ في البيت، في المدرسة.. الخ

تأتي هذه الدراسة لتقرأ، ربما للمرة الأولى في بلادنا، وعي الأهالي بعملية التعليم، ودورهم فيها من ناحية، وكذلك مدى إحاطتهم بمفهوم التفكير وعملياته المختلفة، وتطبيقاته المدرسية من ناحية أخرى.

ولعل من أبرز ما يلفت النظر هو ضعف الإحاطة المجتمعية بمعنى التفكير، وكذلك الميل الطاغى إلى النظر إلى التعليم، وإلى عملية تدريس الأطفال في البيت بوصفها عملية "تسميع" لمحتوى حفظه الأطفال لا أكثر. كذلك بدا أن الأهالي لا يقصدون بعملية شرح المادة شيئاً يزيد على "الترجمة" من العربية الفصيحة إلى المحكية الفلسطينية. ولعل مما يفاجئ في رؤية الأهالي حول التعليم هو أنهم في الأغلب ما زالوا يرون إلى الضرب وسيلة فاعلة في "مساعدة" الأطفال على تحقيق المزيد من الإنجاز في التعليم. ويبدو أن هذا ينسجم مع اعتقادهم الآخر أن المسألة التعليمية برمتها لا تزيد على استذكار الدروس عن ظهر قلب، ولذلك فلعل ضرب الطفل أن يجبره بالفعل على بذل الجهد في سبيل حفظ المحتوى.

هناك أشياء طريفة كثيرة تخص تفكير مجتمعنا وأهاليها تجاه التفكير والتعليم، وهذه الورقة تضيف هماً آخر إلى الهموم السابقة في هذه السلسلة، ولا بد أن مجتمع التربويين يجد أمامه كومة من المهام الصعبة التي تؤثر باتجاهها هذه الدراسة.