الأبحاث الإثنوغرافية
رؤيا بحثية جديدة

ماهية البحث الإثنوغرافي

عرف هامرسلي وآتكنسون البحث الإثنوغرافي «بأنه منهجية بحث اجتماعي يتميز بالانخراط العميق للباحث «علنا أو خفية» في حياة الناس لفترة من الزمن يراقب ما يحدث ويسمع ما يُقال، يسأل الأسئلة ويجمع ما يمكن من بيانات بهدف تسليط الضوء على قضايا محورية في البحث (Hammersley & Atkinson, 1995 p:1). إن الباحث الإثنوغرافي هو باحث من النوع «المشاهد المشارك» وبالتالي فإن البحث الإثنوغرافي يقع بين حدود البحث الكيفي السسيولوجي لمجرد الفهم وبين البحث الإجرائي، كون هدفه الفهم والمشاركة في التغيير نحو الأفضل. ويختلف البحث الإثنوغرافي عن الأبحاث الأخرى بمنهجيته وأهدافه، فمن حيث المنهجية يقتضي البحث الإثنوغرافي قيام الباحث بمعايشة المجتمع موضوع البحث: المدرسة، الصف، المستشفى، السجن،...الخ، فالأبحاث الإثنوغرافية التربوية تتطلب آليات معينة لجمع البيانات كتدوين المشاهدات اليومية داخل الصف أو خارجه، وكذلك إجراء مقابلات مع طلاب، معلمين ومعلمات، إداريين، أهالي، وتحليل وثائق ويوميات ذات صلة.

إن هذا النوع من الأبحاث يتطلب وقتا طويلا، فقد يستغرق بحث إثنوغرافي ما فترة تمتد ما بين سنتين إلى عشرة سنوات (Mehan, 1992; Hammersley & Atkinson, 1995)، وكما حدث مع الباحثة ساندرا إيكر (Acker, 1999)، فقد استغرق بحثها داخل مدرسة ابتدائية في بريطانيا نحو ثلاث سنوات ونصف بواقع ألف ساعة عمل.

ما يميز البحث الإثنوغرافي عن بقية الأبحاث الكمية هو عدم وجود فرضيات مسبقة ومحاور صارمة للأسئلة التي تقود البحث. فإن هذا الوضع بحد ذاته لدى بعض الباحثين غير مريح ويؤدى إلى إشكالية خصوصا في بداية البحث. هذا ما حصل مع كثير من الباحثين الإثنوغرافيين الذين لم تتبلور أسئلة الدراسة معهم إلا بعد مرور فترة من الزمن، استطاعوا من خلالها التخلي عن كثير من الأفكار التي توقعوها قبل دخولهم الميدان، ولجئوا إلى أفكار أخرى شكلت محور اهتمامهم أثناء وجودهم في الميدان. لكن هذا لا يعفي الباحث من تحديد إطار عام وخطوط عريضة تمكّن من تحديد زاوية النظر للبحث.

عرف هامرسلي وآتكنسون البحث الإثنوغرافي «بأنه منهجية بحث اجتماعي يتميز بالانخراط العميق للباحث «علنا أو خفية» في حياة الناس لفترة من الزمن يراقب ما يحدث ويسمع ما يُقال، يسأل الأسئلة ويجمع ما يمكن من بيانات بهدف تسليط الضوء على قضايا محورية في البحث

ليس من هدف الأبحاث الإثنوغرافية الوصول إلى تعميمات نظرية أو إصدار أحكام أو حتى الخروج بتوصيات، بل مجرد الكشف عن مشكلات وظواهر داخل المدرسة ربما يكون بعضها عائقا خفيا أمام تحقيق الأهداف التعليمية التربوية داخل المجتمع التربوي. وبالتالي فإن الهدف ليس التعميم بقدر الفهم.

أهمية الأبحاث الإثنوغرافية كما جاءت في الأدب التربوي

تبلورت أهمية الأبحاث الإثنوغرافية من خلال أعمال باحثين في مجال تقييم المناهج من منظور اجتماعي ثقافي، وكان أهمها تلك التي لمايكل أبل (Apple & Beyer, 1988) الذي تحدث عن دور المدرسة الأمريكية في إعادة إنتاج الطبقات المسيطرة، ودور المناهج المعلنة المعدة حسب أيديولوجيات الفئات المسيطرة في منطقة المعارف المختلفة ليتقبلها الطالب كأنها شيء واقعي، وبالتالي تنتج تفاعلات مختلفة (مناهج خفية) هدفها التقبل والخنوع لتلك المعارف. أصحاب التوجهات الماركسية أمثال أبل وبيرنشتاين حاولوا ربط دور المدرسة في المجتمع على المستوى الكلي «Macro Level»، لذلك واجهوا انتقادات كثيرة من أولئك العلماء السوسيولوجين الذين اعتقدوا بأن الأمور لا تسير بهذا المنظور الكلي، ولابد من النظر إلى التفاعلات البسيطة على مستوى الصف «Micro Level» ذلك لأن الطلبة ليسوا مستقبلين سلبيين لهذه المعارف، بل يتفاعلون معها، وفي كثير من الأحيان يرفضونها بطرق مختلفة. أصحاب هذا التوجه أمثال ميهان وأنيت لارو وأيريكسون وهيث وغيرهم (Erickson & Mohatt, 1982; Heath, 1982; Lareau, 1987; Mehan, 1992)، أيدوا الدخول إلى الصف من خلال أبحاث إثنوغرافية لفهم التفاعلات التي تحدث داخله وربطها بالثقافة المجتمعية، وهنا تُمكّن الأبحاث الإثنوغرافية الباحث من الانخراط في الحياة المدرسية والتعمق في التفاعلات التي تحدث على مستوى الصف بين المعلم والطلبة، وعلى مستوى المدرسة بين الإدارة المدرسية وهيئة التدريس، وعلى مستوى النظام التعليمي السائد، وأثره على تشكيل مثل هذه التفاعلات. كذلك فإن الأبحاث الإثنوغرافية تمكن من فهم أعمق لأثر الثقافة السائدة في المجتمع على الممارسات المختلفة التي تحدث داخل أسوار المدرسة، وكيفية قيام المدرسة بتعزيز هذه الثقافة، عبر ما يسمى بالثقافة المدرسية.

ففي دراسة لميهان (Mehan, 1992) عن أهمية الأبحاث الإثنوغرافية، تحدث عن فهم أفضل للنظريات الكلية خصوصا نظرية الرأسمال الثقافي لبورديو (Bourdieu, 1977) ونظرية الصراع لجيرو (Giroux, 1983). فنظرية الرأسمال الثقافي لبورديو تتحدث عن دور المدرسة كوحدة لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية مما يحمل مفهوم سلبي لدور الطالب، وتتحدث نظريات إعادة الإنتاج «أصحاب التوجه الماركسي أمثال باول وجنتيز (Bowles & Ginitis, 1976) عن أن دور المدرسة هو تدريب النخبة من المجتمع للقبول بوظائف اقتصادية عليا، وتدريب العاملين على القبول بمراكز اقتصادية دنيا. كذلك فإنه يتم تصنيف أبناء الطبقة العاملة ووضعهم في مسارات تعليمية وفي مجموعات ذوي قدرات خاصة «tracking and ability grouping» بحيث يتم تطويعهم لقوانين سلطوية، ويتعلمون المهارات التي تتعلق بالحِرف والعمل اليدوي، بينما أبناء النخبة يوضعون في مسارات للعمل خارج إطار الإشراف، ويتم تعويدهم على أخذ الخيارات والمهارات الذهنية وتذويت نظم خارجية. (أنظر رؤى العدد السابع والثامن: المنهاج الخفي).

ينتقد ميهان هذه النظريات لأنها تفرض مسبقا العوامل الاقتصادية، تبالغ في درجة التكامل بين متطلبات الرأسمالية والطبقة النخبة، ودور المدرسة، وتؤكد على الدور الوظيفي للمدرسة، ويعتمد ميهان على أصحاب النظريات التأويلية في تفنيده للنظريات الكلية السابقة ويقول أن:

> الثقافة ليست مجرد انعكاسات لقوى بنائية بل هي نظام للمعاني والتي تتوسط البناءات الاجتماعية والأفعال الإنسانية

أولا: الثقافة ليست مجرد انعكاسات لقوى بنائية بل هي نظام للمعاني والتي تتوسط البناءات الاجتماعية والأفعال الإنسانية.

ثانيا: العناصر البشرية داخل المجتمع (social actors) لم تعد تلعب دورا سلبيا، ولم تعد أفعالهم تتشكل بسبب قوى بنائية خارجة عن نطاق قدراتهم، بل أصبحوا قادرين بشكل فعال على صناعة معنى لأفعالهم (منطقة أفعالهم)، فهم يختارون من بين البدائل وبشكل متناقض أحيانا. بناء على ما سبق يرى ميهان أن المدرسة لم تعد صندوقا أسوداً مغلقا، يمر الطلبة من خلاله في فتحات محددة مسبقة بناء على الطبقات «حسب الفكر الماركسي»، بل مكانا يمارس فيه الطلبة نشاطاتهم ويتفاعلون مع زملائهم ومعلميهم ويبنون معنى لتجاربهم. لذلك ولفهم أفضل لما يدور داخل هذا «الصندوق الأسود»، لا بد من العمل في داخله من خلال أبحاث إثنوغرافية تستطيع ربط ما يدور داخل المدرسة مع ما يدور خارجها.

يتحدث ميهان عن أبحاث إثنوغرافية قام بها عدد من التربويين السوسيولوجيين واللذين يتحدثون فيها عن اللغة المستخدمة في الصفوف الأمريكية التي تحوي تعددية ثقافية. فلويسا (Laosa,

1973) تحدثت عن طرق الاستقصاء في التعليم وكيف أنها كانت تتلاءم مع أسلوب تعليم البيض من الأسر الأمريكية لأطفالهم، بينما لا تتلاءم مع أسلوب تعليم الأسر الأمريكية من أصل مكسيكي لأطفالهم. وهذا الانقطاع ما بين لغة العائلة المكسيكية ولغة المدرسة قد ساهم في تدني تحصيل أبناء تلك الأقليات وسارعت في التسرب من المدرسة. أما شاي وجريفين (Shuy and Griffin, 1978) و هيث (Heath, 1982) ومن خلال أبحاث إثنوغرافية قاموا بها استنتجوا أن اللغة التي تستخدمها العائلة من الطبقات الفقيرة أو من ذوي الدخل المحدود في البيت مع أطفالها لم تحضرهم إلى لغة التخاطب في المدرسة، وأن هناك عدم تطابق بين لغة الأهل مع الأطفال في البيت ولغة المعلم/ة مع أولئك الأطفال في الصف، وعندما تتغير بنية الخطاب لتلك العائلات من الطبقات الفقيرة مع أطفالها لكي تتناسب مع نوعية الخطاب في المدرسة، فإن تحسنا في إنجاز الطلبة يكون ملحوظا.

ومن خلال استعراض البحث الإثنوغرافي الذي قام به ماكلود (Macleod, 1987)، وجد أن الأقلية «السود» هم الأكثر مواظبة والتزاما بقوانين المدرسة وأنظمتها من الأكثرية «البيض»، حيث كانت نسبة المتسربين والمدخنين ومتعاطي المخدرات ومرتكبي الجرائم من فئة البيض أكثر. ومن هنا نرى أن نظرية بورديو والنظريات الكلية الأخرى في اللامساواة لا تستطيع تفسير سلوك «السود» في هذا السياق.

ويخلص الباحث ماكلود أن هناك عناصر ثقافية وسيطة مثل: العرق، الخلفية التاريخية، ونمط الحياة العائلية، لعبت وتلعب دورا أساسيا في تفسير سلوك السود، وأن الأبحاث الإثنوغرافية مكنت من كشف هذه الوسائط والتعمق فيها وفهمها، وفهم طريقة تأثيرها على التفاعلات المختلفة والتي عجزت النظريات الكلية عن تفسيرها.

تجربة ساندرا إيكر في بحثها الإثنوغرافي

قامت ساندرا إيكر (Acker, 1999) بعمل بحث إثنوغرافي في مدرسة ابتدائية «مدرسة هيلفيو» في إنكلترا، وهي مدرسة متعددة الأصول العرقية والخلفية الاجتماعية، وفقيرة الموارد، ويدرس فيها نحو 200 طفل وتعمل بها 12 معلمة بالإضافة إلى مديرة المدرسة ونائبها. وهدفت الباحثة من خلال بحثها فهم بيئة عمل المعلمات في هذه المدرسة، وتناولت عدة محاور لدراستها كان أهمها فحص التصورات والتنميطات الجاهزة عن المعلمات، والتي خرجت بها أبحاث سابقة. وتعطي الباحثة ساندرا إيكر نماذج من هذه التنميطات – والتي في رأيها تشكل قناعات عند فئات المجتمع المختلفة – ومن هذه التنميطات: أن المعلمة منعزلة في صفها، وهي منغلقة على نفسها، تخشى التغيير، محافظة وتضطرب من أي جديد. كما أن المعلمة ذات الالتزامات العائلية «المتزوجة» لا تأخذ عملها في المدرسة على محمل الجد. وهناك تنميطات حديثة تتحدث عنها الباحثة حول المعلمة مثل أنها «مُستغلة من قبل القوى الرأسمالية وشتى أنواع تدخل الدولة في عملها (Apple, 1986; Densmore, 1987; Ozga & Lawn, 1988) أو أنها كمعلمة مأخوذة بالأيديولوجيات التقدمية وبأن عملها مع الأطفال يغلب عليه اللعب» (Acker, 1999:51).

> الأبحاث الإثنوغرافية مكنت من كشف هذه الوسائط والتعمق فيها وفهمها، وفهم طريقة تأثيرها على التفاعلات المختلفة والتي عجزت النظريات الكلية عن تفسيرها

تناولت الباحثة أيضا ما خرجت به الأبحاث التقليدية من نتائج تتعلق بالمقارنة ما بين إدارة الرجل للمدرسة مقابل إدارة المرأة لها، وأن هناك فروقا بين الحالتين، ففي الحالة الأولى يكون الالتزام بالقوانين الحرفية والصرامة في تطبيقها طاغ بينما في الحالة الثانية يكون البعد الأمومي الإنساني والمتسامح هو الغالب. وتتحدث أيضا عما تناولته الأبحاث فيما يتعلق بعلاقة أولياء الأمور بالمدرسة وبتشكيلاتها المختلفة، والتي تتلخص في أن أولياء الأمور هم شركاء بصورة أو بأخرى للمدرسة.

من خلال دراستها الإثنوغرافية في مدرسة هيلفيو، تقول إيكر:

«إن دراسة الحالة لمدرسة هيلفيو توحي لي، أن جميع التنميطات حول المعلمات تقريبا هي مبسطة بشكل زائد، فقد وجدت دلائل على معلمات ذكيات وملتزمات (من ضمنهن نساء ذوات مسئولية عائلية)، وطرق عمل جماعية ومراعية، واستجابات حساسة واستراتيجيات للتجديدات» (Acker, 1999:54)

وقد أظهرت إيكر في بحثها ومن خلال وجودها ضمن المعلمات داخل الصفوف وفي المدرسة أن معلمات مدرسة هيلفيو لم يعانين من الانعزال عن الآخرين، بالرغم من الرابطة بين المعلمة والصف، وأن اتهام المعلمات في المدارس البريطانية بأنهن في «السياق الأمومي» وبأنّ قضاءهن لساعات طويلة مع أطفالهن تطغى على

تصرفاتهن مما يسبب انعزالهن عن الكبار، هو اتهام مجحف.

تقول ساندرا إيكر أن المقارنات المجنسنة كثيرا ما تجاهلت مصادر مختلفة للتباين بين الجنسين، وتقول أن الاختلاف أو التباين في الإدارة لا يعود إلى كون الأشخاص يختلفون من حيث كونهم ذكورا وإناثا فقط، بل يختلفون أيضا في التجربة، في الخلفية الطبقية والاجتماعية، في العرق، وفي حشد من الصفات الأخرى والتي لا يمكن تهميشها عندما يصبح الشخص مديرا أو مسؤولا.

من خلال بحثها الإثنوغرافي، وجدت إيكر أن العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور ليست بالضرورة مثالية كما عرضتها الأبحاث التقليدية، بل وقد تنتهي هذه العلاقة – ضمن سياق معين – إلى صراع. وتتحدث إيكر عن إشكاليات قد تحدث كون أولياء الأمور مبدئيا مهتمين بطفلهم، وكون المعلمات مهتمات بصف ما أو بالمدرسة بأكملها. فالمعلمة تحاول أن تصنع توازنا بين رغبات الأهل وحاجات الصف بأكمله، وإذا كان هذا التوازن الذي تحاول المعلمة تحقيقه في صفها أقل مثالية بالنسبة للطفل، يكون الصراع هو النتيجة.

أما من حيث منهجية البحث، فقد حاولت الباحثة في بداية بحثها الإثنوغرافي الإجابة على السؤال العام التالي: ما حقيقة وضع العملية التعليمية في المدرسة بالنسبة للمعلمات؟ وخلال البحث تحول اهتمام الباحثة إلى «بيئة عمل معلمات المدرسة الابتدائية». وكان لاهتمامها بعلم اجتماع التربية وكتابتها عن الجنسوية الأثر الكبير في نجاحها لفهم واقع عمل المعلمات. وحاولت أن تتبنى الطرق التفسيرية، وهي مدارس فكرية تؤكد أهمية فهم التفسيرات التي يضفيها الأفراد على العالم من حولهم، ومنها مدارس التفاعلية الرمزية التي تحاول معرفة كيف يفهم ويفسر الناس أفعالهم وأفعال الآخرين وردود أفعالهم في الحياة اليومية.

لقد تزامن بحث ساندرا إيكر مع وجود خطة للإصلاح التربوي وتغيير في المناهج في الفترة الواقعة ما بين 1987-1990، وفي ظل حكومة المحافظين، وقد رأى المعلمون في خطة الإصلاح والتغيير إضعافا لإستقلاليتهم المهنية، ودفعهم إلى تغيير أساليبهم التدريسية المعتمدة على التعلم بالاكتشاف والتمحور حول الطالب إلى أساليب تقليدية في التعليم والتمحور حول المعرفة ومنهج المواد المنفصلة، حيث استغلت الباحثة وجودها في المدرسة في هذه الفترة لفهم كيفية عمل المعلمات وتفاعلهن مع هذا الواقع الجديد.

من خلال بحثها الإثنوغرافي، وجدت إيكر أن العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور ليست بالضرورة مثالية كما عرضتها الأبحاث التقليدية، بل وقد تنتهي هذه العلاقة – ضمن سياق معين – إلى صراع

وقد واجهت ساندرا إيكر الكثير من الصعوبات وخاصة في موضوعي الدخول إلى المدرسة وتقبلها من قبل المعلمات. لقد بدأت العمل في مدرسة هيلفيو بخطوات مترددة وكان ذلك في ربيع عام 1987 حيث كانت محملة بالأسئلة والملاحظات المتبلورة من خلفيتها التربوية وعملها في التعليم، إلا أن ترددها كان خوفا من عدم تقبل المعلمين والمعلمات لها، لذلك نصحتها المديرة بمرافقة ومصادقة معلمة قوية وواثقة بنفسها. وبمساعدة المديرة استطاعت الباحثة مقابلة ومشاهدة المعلمات في الأيام الأولى من البحث، ولم تتخذ الباحثة المبادرة في عمل اتصالات بنفسها إلا بعد أن وثقت أنها أصبحت شخصية مألوفة لمن في المدرسة. وقضت الباحثة فصلا كاملا[1] تدون الملاحظات والمشاهدات وتعدل من الأفكار المسبقة وأحيانا تعززها. لكن لم تستطع حضور اجتماعات المعلمين إلا بعد مضي سنة من دخولها وكان ذلك بكثير من الحذر.

وتجدر الإشارة إلى أن دخول الباحثة إلى مدرسة هيلفيو كان غير رسمي، وتم مناقشته عبر المديرة ذات الشخصية القوية، حيث تعتبر الـ Gate Keeper والتي كان على الباحثة أن ترضيها، فهي أي المديرة قامت بإبلاغ شخصيات هامة في سلطة التعليم المحلية عن وجود الباحثة ولكن بشكل غير رسمي، وقد بدا هذا الإيضاح للباحثة كافيا.

ملامح أولية لبحث إثنوغرافي في مدرسة فلسطينية

تبلورت أهمية الأبحاث الإثنوغرافية لدينا من خلال قراءاتنا للأبحاث والكتب المختلفة التي ناقشت تقييم المناهج من منظور اجتماعي ثقافي، والتي اعتبرت المدرسة كوحدة تحليل. ومن خلال تجربتنا

1– كانت مدة البحث ثلاث سنوات ونصف بواقع 1000 ساعة عمل داخل المدرسة وهذه المدة لا تتضمن المحادثات التلفونية، وحضورها المناسبات الاجتماعية...الخ.

التعليمية في الميدان وعبر اللقاءات العديدة مع المعلمين والمعلمات ضمن المجموعات البؤرية في مركز القطان، استشعرنا ضرورة فهم السلوك الإنساني عند الطالب أو المعلم ضمن سياق الخبرة والعمل، بعيدا عن التنظير والقوالب الفكرية الجاهزة. وفي ظل وجود إصلاح تربوي ومناهج جديدة تتزامن مع أوضاع سياسية معقدة على مستوى الوطن، يصبح من الضروري إجراء بحوث واقعية تأخذ بعين الاعتبار التفاصيل الصغيرة والتي قد يكون لها دلالات مهمة وآثار لم تأخذها النظريات التربوية بالاعتبار.

تناولنا بعض الأمور التي يمكن أن تكون محور اهتمامنا. فمن خلال الأدبيات التي لجأنا إليها، تناقشنا في موضوع دور المدرسة في المجتمع الفلسطيني، وعن وضع المعلم ودوره والتأثيرات المختلفة التي يتعرض لها سواء كانت اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، ...الخ فقد تحدث مدبولي (1999) عن الأيديولوجيات التقليدية ودورها في تحويل كثير من المعارف والنظريات الاجتماعية والتربوية إلى كائنات واقعية، بل أخضع الإنسان لهذه الأفكار التي هي خارج حاملها أي خارج قناعته، لكنه يقوم بممارسات يومية بإيحاء قسري ناتج عن تلك الأفكار، والتي قد توضع في إطار ديني أو اجتماعي أو تربوي وتستمد قوتها التبريرية من هذه الأطر.

من هنا يمكن التركيز على مدى تأثير التنميطات والتعميمات والأفكار الأسطورية على ممارسات المعلمين والطلاب داخل المدرسة. بعض الأفكار التربوية تستغرق في التعميم وتبدو وكأنها «عبر أو حكم»، وهذه الأخيرة لها طابع درامي وجذاب تؤثر على المتلقي بشكل كبير. فمثلا، هناك قطاع من المعلمين يعتقد بأنه «شمعة تحترق» من أجل الآخرين أو «نبي» من حيث المكانة اعتمادا على المثل «قم للمعلم... كاد المعلم أن يكون رسولا»، ولكنه في الوقت نفسه وعلى أرض الواقع يشعر بالدونية لأسباب عديدة، وهذا قد ينتج شخصية متناقضة وسلوك مضطرب غامض، يحتاج إلى دراسة وتعمق لفهمه.

من خلال القراءات التربوية المعروضة سابقا، ومن خلال تجربتنا المتواضعة في الميدان، يمكن طرح تساؤلات بحاجة إلى تأمل وفهم من خلال بحث إثنوغرافي ومنها:

1- ما تأثير المعيقات الخارجية من حواجز، منع تجول....الخ على الحياة المهنية للمعلم داخل المدرسة.

2- كيف أثرت التغيرات البنيوية داخل المجتمع الفلسطيني خارج المدرسة على بنية المدرسة الفلسطينية وطبيعة العلاقة التنظيمية بين أجزائها.

3- كيف يتفاعل الطلبة والمعلمون مع وجود المناهج الفلسطينية الجديدة: هل يتعاملون مع المنهاج الجديد بحذر، بقلق، بارتياح، بأمل، بنشاط...الخ

4- ما هي المعرفة التي يبثها المجتمع (توقعات وتنميطات) عن دور المعلم، المدرسة، الطالب، ...الخ؟ وكيف يفهم المعلم دوره في المجتمع... كيف يتأثر بهذه المعرفة...؟

5- كيف يتفاعل الطالب مع ممارسات المعلم؟ كيف يفهمها؟ وما تأثير الثقافة المدرسية على هذا التفاعل؟

وأخيرا، لا ندعي أن هدف هذا البحث المأمول هو الوصول إلى تعميمات نظرية أو إصدار أحكام أو حتى الخروج بتوصيات، بل مجرد الكشف عن مشكلات وظواهر داخل المدرسة ربما يكون بعضها عائق خفي أمام تحقيق الأهداف التعليمية التربوية داخل المجتمع الفلسطيني. ليس هدفنا التعميم بقدر الفهم، لكن عندما يقرأ الإنسان رواية ما، ويعيش أحداثها، خصوصا إذا كانت الرواية نابعة من بيئته ومجتمعه، فإنها سوف تساعده على فهم ما يدور من حوله. وهذا ما نأمل به من خلال بحثنا الإثنوغرافي، وهو أن يعيش المعلم تجربة الآخرين من خلال القراءة.

يمكن التركيز على مدى تأثير التنميطات والتعميمات والأفكار الأسطورية على ممارسات المعلمين والطلاب داخل المدرسة. بعض الأفكار التربوية تستغرق في التعميم وتبدو وكأنها «عبر أو حكم»، وهذه الأخيرة لها طابع درامي وجذاب تؤثر على المتلقي بشكل كبير

نادر عطا الله وهبة
باحث ومنسق الأبحاث الإجرائية في المركز
وائل كشك
باحث الرياضيات في المركز

قائمة المراجع

مدبولي، محمد عبد الخالق (1999) الشرعية والعقلانية في التربية. *آفاق تربوية متجددة*، أكتوبر، ص – ص: 51–94.

Acker, S. (1999) *The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment*. London and New York: CASSELL.

Apple, M (1986) *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge.

Apple, M & Beyer, L. (1988) Social Evaluation of Curriculum. In Landon Beyer and Michael Apple (Ed.) *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, USA, Albany, State University of New York Press.

Bernstein (1990) *The structuring of Pedagogic Discourse: Class, codes, and control*, Vol. 3, 2nd edn. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. London: Talyor & Francis.

Bourdieu, P. (1977) Culture Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel and H. Halsey (eds). *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.

Bowles, S & Gintis, H (1976) *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

Densmore, K. (1987) Professionalism, Proletarianization and Teacher Work. In T. Popkewitz (ed.), Critical Studies in Teacher Education (pp. 130-160). London: Falmer Press.

Erickson,F. and Mohatt, G (1982) Participant Structures in Two Communities. In G. D. Spindler. *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Giroux, H. (1983) *Theory and Resistance In Education*. South Hadley, MA: Bergin & Harvey.

Hammersley, M & Atkinson, P. (1995) *Ethnography: Principle and Practice*. 2nd Edition. Routledge: London and NewYork.

Heath, S. B. (1982) Questioning at Home and at School: A Comparative Study. In G. D. Spindler (ed). *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Lareau, A. (1987) Social Class Differences in Family-School Relationships. *Sociology of Education* 60 pp: 73-85.

Loasa, L. M. (1973) Reform in Educational and Psychology Assessment: Cultural and Linguistic Issues. *Journal of the Association of Mexican-American Educators*. 1:pp 19-24.

Macleod, J. (1987) Ain't No Makin' It. Boulder, CO: Westview Press. In Hugh Mehan. Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*. 65(1) 1-20.

Mehan, H. (1992) Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*. 65 (1). 1-20.

Ozga, J. and Lawn, M. (1988) Schoolwork: Interpreting the Labour process of teaching: British Journal of Sociology of Education, 9(3), 323-336.

Shuy, R and Griffin, P (1978) *The Study of Children's Functional Language and Education in the Early Years*. Washington, DC: CAL Press.