

Humanities and Educational
Sciences Journal

ISSN: 2617-5908 (print)



مجلة العلوم التربوية
والدراسات الإنسانية

ISSN: 2709-0302 (online)

الاحباط الأخلاقي لدى المعلمين السعوديين من وجهة نظرهم دراسة نوعية تفسيرية(*)

د/ سليمان بن صالح المسيطير
أستاذ مساعد في قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة القصيم

تاريخ قبوله للنشر 23/1/2025

<http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index>

(*) تاريخ تسليم البحث 2/1/2025

(*) موقع المجلة:

الاحباط الأخلاقي لدى المعلمين السعوديين من وجهة نظرهم دراسة نوعية تفسيرية

د/ سليمان بن صالح المسيطير

أستاذ مساعد في قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة القصيم

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف تجربة المعلمين السعوديين فيما يتعلق بالإحباط الأخلاقي الذي يعانونه نتيجة المجتمعية التي تؤثر على معنوياتهم، كما تسعى إلى فهم العوامل المؤثرة على قدرتهم في تحقيق المكافآت الأخلاقية المرتبطة بممارسة التدريس الجيد، اعتمدت على المنهج النوعي التفسيري الأساسي لفهم عميق لتصورات وتجارب المشاركين، شملت سبعة معلمين سعوديين من مدارس حكومية في مدينة بريدة، تم اختيارهم باستخدام العينة القصدية، واستخدمت المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات، وتوصلت نتائجها إلى أن المعلمون أفادوا أن التدريس يمنحهم شعوراً بالهدف والإنجاز، ويتيح لهم التأثير الإيجابي على حياة الطلاب؛ كما أن التدريس ساهم في تطويرهم الشخصي والمهني، وزاد من احترامهم لذواتهم، وذكر عددًا من التحديات التي أثرت على معنوياتهم وسببت لهم إحباطاً أخلاقياً منها: يعامل المجتمع التعليم كوسيلة للحصول على وظيفة بدلاً من كونه عملية تغيير اجتماعي وتنمية ذاتية؛ السياسات التعليمية: فرض مناهج مركزية لا تأخذ بعين الاعتبار احتياجات الطلاب المختلفة، وعدم إشراك المعلمين في تطويرها؛ وضعف الاتصال الفعال بين المعلمين والإدارات التعليمية، مما يعزز شعورهم بالتهميش، وأوصت بتمكين المعلمين وإشراكهم في صياغة السياسات التعليمية وتطوير المناهج بما يتوافق مع احتياجات الطلاب؛ اصلاح السياقات التعليمية: تعزيز دور المعلمين كفاعلين اجتماعيين بدلاً من كونهم منفذين فقط للسياسات؛ وتحسين قنوات الاتصال بين المعلمين والإدارات التعليمية للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم.

الكلمات المفتاحية: الإحباط الأخلاقي، المكافآت الأخلاقية، معنويات المعلمين، العوامل البنيوية والمجتمعية، السياسات التعليمية.

Demoralization among Saudi Teachers from their point of view, an interpretive qualitative study

Dr. Suleiman bin Saleh Al-Musaytir

Assistant Professor in the Department of Foundations
of Education, College of Education - Qassim University

Abstract

This study seeks to explore Saudi teachers' experiences of demoralization as a result of the societal contexts that impact their morale, and to understand the factors influencing their ability to achieve the moral rewards associated with good teaching. It utilized an interpretive qualitative approach to gain a deeper understanding of participants' experiences. It included seven Saudi teachers from public schools in Buraydah, selected using a purposive sampling method. Semi-structured interviews were used to collect data. Teachers reported that teaching gives them a sense of purpose and allows them to impact their students' lives. Teaching also contributed to their personal and professional growth. The participants encounter several challenges affected their morale, including society treated education as a means to a career rather than a process of social change and self-development; educational policies imposing centralized curricula that do not take into account students' diverse needs, and not involving teachers in their development; and the lack of effective communication between teachers and educational administrations. It recommended empowering teachers in formulating educational policies and developing curricula that are aligned with students' needs; reforming educational contexts: strengthening the role of teachers as social actors rather than merely policy implementers; and improving communication channels between teachers and administrations.

Keywords: Demoralization, moral rewards, teacher morale, structural and societal factors, educational policies.

مقدمة الدراسة:

"للحفاظ على الحماس والالتزام في عملهم، يحتاج المعلمون إلى بيئات تعزز التعلم الهادف" - سونيا نييتو -
لقد عملت كمعلم لمدة ثلاث سنوات في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ولأحظت بين زملائي واختبرت
بنفسي شعورًا بعدم التحفيز وعدم القدرة على التدريس بكامل طاقاتنا، لقد شعرت أن هناك شيئًا أكبر من أنفسنا
يمنعنا ويعرقلنا عن القيام بما نعتقد أنه مناسب لطلابنا، ورغم انتشار هذه الظاهرة في كثير من البيئات المدرسية فإن
معظم الباحثين لم يتناول دور السياقات التي يتم فيها التدريس وبالغوا في تقدير السمات الشخصية للمعلمين، كما
أكد على ذلك (Kennedy, 2010) بقوله "لقد انخرطنا بعيدًا نحو إسناد جودة التدريس إلى خصائص المعلمين
أنفسهم، وتحاولنا العوامل الظرفية التي قد يكون لها تأثير قوي على جودة ممارسات التدريس التي نراها
(ص591)، "إن التركيز على صفات المعلمين وكفاياتهم للتدريس الجيد وقدرتهم على التغلب على التحديات
وتجاهل جودة التدريس نفسها أمر غير كاف، لأن بعض المعلمين ملتزمون ومستعدون بالكامل وكفؤون ولكنهم
يتروكون التدريس لأن التدريس الذي يقومون به لا يلي تطلعاتهم الأخلاقية لما يجب التدريس أن يكون
(Santoro, 2011).

وعلاوة على ذلك، فإن هذا النهج من شأنه أن يؤدي إلى إلقاء اللوم على المعلمين لعدم قيامهم بعملهم على
النحو اللائق؛ لأنهم غير مؤهلين وليس لديهم الكفاية اللازمة؛ ومن ثم يعتبر الفشل في التدريس خطأهم، "يتم
تحويل معضلات المعلمين إلى معضلات فردية لأنها تُصوّر على أنها صراعات شخصية بدلاً من كونها تكشف عن
مشاكل خلال ممارسة التدريس ممارسة التدريس (Santoro, 2011, 9)، "ترتب عليها إلقاء اللوم إلقاء اللوم
على المعلمين بدلاً من عمل الإصلاحات اللازمة للبيئات التعليمية (Welmond, 2002)، لذلك
فالإصلاحات في هذا الشأن تتجه إلى صياغة المزيد من اللوائح والمعايير لإنتاج وتعزيز فعالية المعلمين 2011،
(Darling-Hammond, 2009؛ Labaree)، وبالتالي، حددت هذه الإصلاحات ما هو التدريس الجيد،
وهو مختلف عما يعتقد المعلمون المخلصون (Webb, Briscoe, and Mussman, 2009)، فهناك فرق
بين التدريس الجيد والتدريس الفعال وهناك فرق بين الأسلوب والطريقة التي يقدم فيها المحتوى ليس بسبب فاعليتها
في تقديم المخرجات، ولكن في التعليمية والتربوية التي تتضمنها، وقد يكون التدريس فعالاً لكنه غير مناسب لفئة
من الطلاب، أو لا يحقق هدف تعليمي وتربوي له أثر على الطالب ومفيد له في حياته، وتكمن إشكالية التدريس
الفعال في أنه يغلق منافذ الحكم على المخرجات؛ لأنه يفترض أن الغاية متفق عليها وواضحة وأن المخرجات تحدم
هذه الغاية، فالفاعلية قيمة أدائية ترجع إلى جودة العملية وليس إلى النتيجة (Biesta, 2015, 2007).

طورت Santoro Doris، الفيلسوفة التربوية، مفهوم يناقش ويشرح هذه الحالة التي يعايشها المعلمون من
دراسات تجريبية أجرتها على المعلمين الأمريكيين (Santoro, 2015)، وحددت مفهوم الإحباط الأخلاقي،
وعرّفت Santoro الإحباط الأخلاقي بأنه ويتضح من هذا المفهوم أنه غير التركيز من المعلمين إلى التركيز على
السياقات التي يتم فيها ممارسة التدريس، إن إرهاق المعلمين وعجزهم واستنزافهم ليس بسبب السمات والصفات

الشخصية والكفايات المهنية للمعلمين (كالاتزام والاستعداد والكفاءة)، ولكن بسبب العوامل السياقية التي تمنع هؤلاء المعلمين من ممارسة جودة التدريس التي يؤمنون بها.

إن الاختلاف بين الاحتراق الوظيفي والإحباط الأخلاقي يأتي من الأسباب وليس من التأثيرات أو الأعراض؛ فأسباب الاحتراق الوظيفي نفسية وفردية كالسمات الشخصية واستراتيجيات التأقلم والصحة العقلية، إنه "فشل المعلمين الأفراد في الحفاظ على مخزونهم وطاقتهم الشخصية" (الفقرة 2، 2012، Santoro)، لذا فهو مسألة شخصية، وعلى النقيض من ذلك، الإحباط الأخلاقي مبني على أسس اجتماعية وبنوية، بسبب التناقضات بين ما يعتقد المعلمون أنه صحيح، وما يملئ عليهم المجتمع والإدارة القيام به (Tsang & Liu, 2016؛ 2012؛ Santoro)، والمظاهر هي نفسها بين الاحتراق الوظيفي والإحباط الأخلاقي مثل اللامبالاة والاكنتاب والإرهاق (Santoro, 2012).

على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت تأثير الإصلاحات والسياقات الحالية على جودة التدريس (Webb, 2009؛ Labaree, 2010؛ Ball, 2003؛ Webb, 2005؛ Lasky, 2005؛ Briscoe, and Mussman)، فقد أجريت دراسات قليلة حول تأثير السياقات على معنويات المعلمين (Santoro, 2011؛ Wang, 2013؛ Tsang & Liu, 2016)؛ وفي حدود اطلاع الباحث لم يتم إجراء أي من هذه الدراسات في المملكة العربية السعودية، وبالتالي، فإن هذه الدراسة تسعى لسد الفجوة في الأدبيات السعودية حول هذه القضية، وبدلاً من التركيز على إرهاق المعلمين على أنها مسألة فردية وإلقاء اللوم عليهم لعدم قيامهم بعملهم، يتحول النقاش إلى العوامل المجتمعية والبنوية التي تؤثر على الأبعاد الأخلاقية للتدريس (Kennedy, 2010)، بالإضافة إلى ذلك، فإن الارتباط بين معنويات المعلمين وتعلم الطلاب إيجابي (Washington & Watson 1976)، لذا فإن إجراء البحوث حول معنويات المعلمين أمر ضروري لجودة التدريس، ومن المهم أيضاً أن يكون المعلمون على دراية بكيفية تشكيل هذه الهياكل لهويتهم كمعلمين وتمكينهم من التفكير في نظامهم الحالي والعمل من أجل إصلاح تعليمي تحويلي، وبالتالي، فإن الغرض من الدراسة هو استكشاف العوامل السياقية والبنوية التي تؤثر على معنويات المعلمين السعوديين في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي اتضح أن معظم المقالات العلمية التي تناولت هذا الموضوع أجريت في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأستراليا حيث يكون النظام التعليمي أقل مركزية من المملكة العربية السعودية (Santoro, 2001؛ Kennedy, 2010؛ Lasky, 2005؛ Ball, 2003؛ Webb, 2005؛ Ellenburg, 1972)، وقد أجريت اثنتان من هذه المقالات في الصين (Wang, 2013؛ Tsang and Liu, 2016)، على الرغم من أن النظام التعليمي في الصين مركزي مثل المملكة العربية السعودية، إلا أن السياق والثقافة مختلفان، بالإضافة إلى

ذلك، بناءً على التصفح الشخصي في قواعد البيانات العلمية العربية (دار المنظومة والمكتبة السعودية الرقمية)، أن معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع نَحَجًا كميًا من وجهة نظر وضعية؛ وهناك ندرة في الدراسات التفسيرية التي استخدمت المنهج النوعي، ولم تتناول أي من هذه الدراسات معنويات المعلم، لذلك، ولسد الفجوة في الأدبيات، تهدف هذه الدراسة إلى فهم كيفية تأثير السياق على معنويات المعلمين من وجهة نظر المعلمين السعوديين، وبناء على ما سبق فقد تم التعبير عن مشكلة الدراسة بصياغة سؤالين التاليين:

- 1- ما المكافآت الأخلاقية التي يحصل عليها المعلمون السعوديون من مهنة التدريس من وجهة نظر المعلمين السعوديين؟
 - 2- ما هي السياقات المجتمعية المؤثرة على معنويات المعلم من وجهة نظر المعلمين السعوديين؟
- وللإجابة على هذه الأسئلة، ستستخدم هذه الدراسة منهجًا بحثيًا نوعيًا تفسيريًا أساسيًا، وستشمل المقابلة لجمع البيانات.

أهداف الدراسة:

- 1- تسعى الدراسة لمعرفة المكافآت الأخلاقية التي يحصل عليها المعلمون السعوديون من مهنة التدريس من وجهة نظرهم.
- 2- تهدف الدراسة أيضًا من خلال وجهة نظر المعلمين السعوديين للكشف عن السياقات المجتمعية المؤثرة على معنويات المعلم ووصولهم لهذه المكافآت الأخلاقية المتضمنة في ممارسة التدريس الجيد.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأساس في توصيل صوت المعلمين وتنميته، ومن المؤسف أن الباحثين التربويين، الذين من المفترض أن يكونوا شخصية علمية تجمع بين النظرية والتطبيق، هم خارج الصورة فيما يتعلق بالقضايا التعليمية الحالية، معظمهم غير متواجدين في أبحاث ميدانية تحاول فهم العملية التعليمية من وجهة نظر الممارسين لها وهم المعلمون، بدلاً من ذلك، ويعيشون في أبراجهم العاجية، بعيدون عن الممارسة، والبحوث التي يقومون بها موضوعية ونفسية بطبيعتها وتنطلق من منطلق وضعي، يتم إجراء البحث من أعلى إلى أسفل، حيث يأتي الباحث بمتغيرات ومفاهيم مسبقة ويستخدم المسح لاختبار هذه المتغيرات المسبقة التي قد لا تمثل الواقع، لذلك، فإن إجراء دراسة بحثية نوعية تفسيرية أساسية، يعد نَحَجًا هامًا للتحقيق في القضايا التعليمية حيث يُسمع من خلالها صوت المعلمين.

حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية ضمن الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على الإحباط الأخلاقي عند المعلمين من خلال التعرف على الحوافز الأخلاقية التي يستقيها المعلمين من مهنة التدريس ثم معرفة ماهي المؤثرات الاجتماعية والبنوية التي تعيق وصولهم لهذه الحوافز الأخلاقية مما يؤدي إلى الإحباط الأخلاقي

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على معلمين التعليم العام في مدينة بريدة في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المعلمين الذكور في المدارس الحكومية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (1446هـ/2024م).

مصطلحات الدراسة:

الإحباط الأخلاقي:

هو عدم القدرة على الوصول إلى المكافآت والحوافز الأخلاقية المتضمنة في مهنة التدريس (Santoro, 2011).

الحوافز الأخلاقية:

هي المشاعر كالرضا وتحقيق الذات واحترامها التي يشعر بها المعلم عندما يؤمن بأن ما يفعله له تأثير مفيد وإيجابي

على حياة طلابهم (Hao & Guzman; 2006).

المؤثرات البنوية:

السيقات الاجتماعية:

تشير إلى البيئة المادية والاجتماعية المباشرة التي يعيش فيها الناس أو التي يحدث فيها شيء ما أو يتطور فيها، ويشمل ذلك الثقافة التي نشأ فيها الفرد أو عاش فيها، والأشخاص والمؤسسات التي يتفاعل معها (Casper, 2001).

مراجعة الأدبيات:

العديد من الدراسات في مختلف مناطق العالم تناولت الأسباب والأهداف التي قادت المعلمون لاختيار التدريس كمهنة؛ على سبيل المثال، الاهتمامات المعرفية، والراتب، والمكانة الاجتماعية، والأمن الوظيفي، ومع ذلك، فإن السبب الرئيس والمتكرر والدائم لكون المرء مدرساً هو المكافآت الأخلاقية (الرضا، وتحقيق الذات، واحترام الذات) المكتسبة عندما يشعر المعلمون بأن ما فعلوه كان له تأثير مفيد على حياة طلابهم، صرح العديد من المعلمين في جميع أنحاء العالم أنهم قاموا بالتدريس لأنهم أرادوا إحداث تغيير وإلهام الجيل الجديد (2006 ، Goh & Lourdasamy, 2001؛ Hao & Guzman, 2007؛ Manuel & Hughes؛ Santoro, 2011؛ Lai, Chan, Ko, & So, 2005)، إذًا، ماذا يحدث عندما لا يتمكن المعلمون من الوصول إلى المكافآت الأخلاقية للتدريس لأنهم مشغولون بنظم وممارسات معينة؟ سوف يشعر المعلمون بالإحباط، وعدم التمكين، وسيطرون مواقف ساخرة وغير مبالية تجاه التدريس والطلاب، أو قد يتركوا المهنة إلى الأبد (Ellenburg, 1972؛ McLaughlin, Pfeifer, Swanson-Owens and Yee, 1986؛ Santoro, 2011؛ Wang, 2013؛ Webb, 2005؛ Ball, 2003؛ Mackensie, 2007 ، Tsang and Liu2016).

إن النظام التعليمي المركزي البيروقراطي (من أعلى إلى أسفل) هو السبب الرئيسي لإحباط المعلمين حيث يتم فرض المبادرات والإصلاحات المناهج الدراسية على المعلمين، حتى الممارسات البسيطة مثل عبء التدريس وجدول العمل (Wang, 2013)، وقد عبر العديد من المعلمين عن التناقض وعدم التماسك بين احتياجات الطلاب والمناهج الدراسية لأن الأشخاص (الذين عملوا في وزارة التعليم) الذين يصممون المناهج الدراسية بعيدون عما يحدث في الفصل الدراسي، لذلك، شعر المعلمون باليأس والإحباط لأن المنهج الذي يدرسونه كان لا يليق احتياجات طلابهم، لم يكن لدى المعلمين الوقت والطاقة للجمع بين ما يعتقدون أنه حق في القيام به وما تجبرهم وزارة التعليم على القيام به (Kennedy, 2010؛ Santoro, 2011؛ Wang, 2013).

وعلاوة على ذلك، فإن الاختبارات القياسية التي نشأت عن الإصلاحات النيوليبرالية الحالية التي تهم بالمساءلة، لها تأثير سلبي كبير على المناهج وطرق التدريس والعلاقة مع الطلاب وبالتالي على معنويات المعلمين (Apple, 2007؛ Santoro, 2011؛ Lasky, 2005)، "أصبحت الإعداد لهذه الاختبارات القياسية هي المنهج الدراسي (Santoro, 2011, 16)"، وأصبح المعلمون "مدربين على إعداد الاختبار"، وليسوا معلمين لهم مهام متعددة (Stacy, 2013, 41)، لا يوجد مكان للإبداع واستقلالية المعلم والمسئولية الأخلاقية، ولا يوجد وقت لبناء علاقة ذات معنى مع الطلاب (Santoro, 2011؛ Ball, 2003؛ Lasky, 2005)، المعلمون مشغولون جداً بالتدريس من أجل الاختبار (ليس التفكير النقدي أو أي مهارات ذات معنى، ولكن معرفة تلقينية غير مرتبط بواقع الطلاب) (Wang, 2013؛ Kennedy, 2010).

إضافة إلى أن طرق الاتصال بين المعلمين والإدارة لها تأثير على معنويات المعلمين، عندما يشعر المعلمون بالثقة والاحترام، ويكون الإداريون متفهمين ومنفتحين، فإن معنويات المعلمين وكفاءتهم الذاتية واحترامهم لذاتهم ستزداد، ولكن عندما يكون العكس، فإن المعلمين سوف يشعرون بالإحباط وخيبة الأمل وعدم التمكن، وقد يولدون موقفًا عدائيًا تجاه الإدارة (Ellenburg, 1972؛ Tsang and Liu, 2016؛ Wang, 2013؛ Nieto, 2009).

إن الواجبات غير التدريسية (مثل الأنشطة اللاصفية والأعمال الإدارية وغيرها) هي عامل آخر من عوامل إحباط المعلمين الأخلاقي، مثل قيام المعلمون بأنشطة خارج المنهج الدراسي مثل الرحلات الميدانية والإشراف على الأنشطة اللاصفية والمعارض العلمية؛ أو مراقبة الطلاب في المرات والملاعب، أو تكليفهم بمزيد من العمل الإداري (Kennedy, 2010؛ Mackenzie, 2007؛ Tsang and Liu, 2016)، ومن شأن هذه الأعمال غير الإضافية أن تستنزف طاقة المعلمين ووقتهم وتششت انتباههم عن واجبهم الرئيسي (التدريس)، خاصة إذا كانت الإدارة تُقدر العمل غير التعليمي أكثر من العمل التعليمي (Wang, 2013؛ Tsang and Liu, 2016).

أكد العديد من المنظرين التربويين، بأن التدريس مهنة أخلاقية (Campbell, 2008؛ Carr, 2000؛ Santoro, 2018) لأن قيم ومبادئ التدريس تنطوي على اهتمامات بشخص يتجاوز الفرد الذي يحملها، وبالتالي، فإن الأبعاد المهنية للتدريس مهمة بحقوق المهنيين والظروف المادية لعملهم، ولكن عندما تعبر اللغة التي يستخدمها المعلمون عن شيء يتجاوز دورهم لصالح المصالح الفضلى لطلابهم، فإن المعلمين هنا يتصرفون بأخلاق، سواء كانوا يقومون بواجباتهم المهنية أم لا (Santoro, 2021).

طورت Santoro Doris، مفهوم يناقش ويشرح الحالة التي يعايشها المعلمون من دراسات تجريبية أجرتها على المعلمين الأمريكيين (Santoro, 2015)، وترجمتها إلى الإحباط الأخلاقي، وهو "عدم القدرة على الوصول إلى المكافآت الأخلاقية للتدريس" (Santoro, 2011, 3)، وهذا المفهوم يغير التركيز من المعلمين إلى السياقات التي يقومون بالتدريس فيها، إن إرهاق المعلمين وإحباطهم وعجزهم واستنزافهم ليس بسبب السمات والصفات الشخصية للمعلمين (الالتزام والاستعداد والكفاءة)، بل يرجع إلى الممارسات الخطائية التي تمنع هؤلاء

المعلمين من ممارسة جودة التدريس التي يؤمنون بها، إن الإحباط و"الإرهاق" لهما نفس التأثيرات (الاكتئاب والإحباط والعار)، ولكن لأسباب مختلفة، لذا، نظر هذا المفهوم الإحباط التي عانى منه المعلمين، ليس من منظور نفسي وفردى، ولكن من منظور السياق والبنوية، حيث يكون خارج سيطرة المعلمين، بالإضافة إلى ذلك، ذكرت (Santoro, 2011) أن مشكلة فحص إرهاق المعلمين من منظور نفسي دفعت بعض الباحثين إلى نصح المعلمين بعدم الإفراط في استنزاف مواردهم الشخصية، حتى يتمكن المعلم الذكي من الموازنة بين حياته الشخصية وحياته المهنية، وبدلاً من التشكيك في بنية العمل، ألقى الباحثون التربويون باللوم على المعلمين لأنهم يبالغون في استنزاف مواردهم الشخصية، أو لأن شخصيتهم قد لا تناسب التدريس، أو لأنهم يصفون طابعاً رومانسياً على التدريس.

إن الوصول إلى المكافآت الأخلاقية للتدريس يعتمد على العمل نفسه لأن المكافآت داخلية لممارسة التدريس (تأتي مع/من التدريس نفسه)، وليست مملوكة للمعلمين، وهذا يعني أن التدريس هو الذي يوفر هذه المكافآت، وليس المعلمين، لذا، قد يشعر بعض المعلمين أن التدريس يعزز من قيمتهم الذاتية، أو قد يشعرون أن التدريس هو ما خلقوا لفعله، ولكن إذا تعرضت ممارسة التدريس للخطر من قبل قوى خارجية، فقد لا يكون التدريس هو الذي يوفر المكافآت الأخلاقية التي يتوق إليها المعلمون بدلاً من ذلك يؤدي هذا النوع من التدريس إلى إحباط المعلمين من مهنتهم، لذلك، فإن تنمية ميول المعلمين للقيام بعمل جيد لا يكفي إذا لم يتزامن مع هيكلة العمل نفسه لتمكين المعلمين من القيام بما هو صحيح ومتناسب مع احتياج طلابهم (Santoro, 2011).

منهجية الدراسة:

المنهج:

تم استخدام المنهج النوعي التفسيري الأساسي لسببين، أولاً، أن الواقع متعدد ومُصمم اجتماعياً، لذا من أجل استكشاف العوامل التي تؤثر على معنويات المعلم، فلا بد من "تفسير المشاركين لتجارهم"، و"بناء عوالمهم"، و"ما المعنى الذي يعزونه إلى تجاربهم" (Merriam, 2002, 38) ورؤية المشكلة من خلال عيون المشاركين (Creswell, 2014)، ثانياً: لخص (Harding, 2013) خصائص الطريقة النوعية في ثلاث خصائص: الطبيعية، والشمولية، ومعاني المشاركين، على عكس الطريقة الكمية حيث يتلقى المشاركون استبياناً لا يمثل جميع تجاربهم (النهج الاستنتاجي)، فإن الطريقة النوعية تمكن الباحث من مقابلة المشاركين والاتصال بهم في بيئات طبيعية، ليست هناك حاجة إلى مختبر أو بيئة اصطناعية لإجراء الدراسة تتيح للباحث سماع تجاربهم مباشرة منهم (Merriam, 2002؛ Creswell, 2014)، ثانياً: المنهج النوعي يعطي الباحث الحرية للتعلم في القضايا ذات الصلة ورؤية جوانب ووجهات نظر مختلفة حول الظاهرة، وبهذه الطريقة، يمكن تطوير وصف معقد وكثيف للمشكلة (Merriam, 2002؛ Harding, 2013؛ Creswell, 2014)، ثالثاً: إمكانية رؤية المشاكل والجوانب الأخرى للظاهرة من خلال عيون المشاركين، لا توفر الاستطلاعات والاستبيانات وحتى التصميمات التجريبية للاستقصاء الكمي للباحثين وجهات نظر المشاركين بشكل كامل، قد تصور وجهات نظر الباحثين أو وجهات نظر مصممي الاستطلاع لأن المشاركين ليس لديهم الفرصة للتحدث عما يهمهم (Harding, 2013).

اختيار المشاركين:

ولكي يتمكن الباحث من فهم أفضل لتصورات المعلمين حول العوامل المجتمعية والمؤسسية التي تؤثر على معنوياتهم، فقد تم اختيار سبعة مشاركين، والهدف من اختيار العينة القصدية هو اختيار "حالات غنية بالمعلومات للدراسة المتعمقة" (Patton, 2002, 230)، لذلك تم الانطلاق من معايير معينة لاختيار المشاركين المطلعين، أولاً: ركزت على اختيار المعلمين الذكور، ونظراً لنظام المدارس المنفصل بين الجنسين والمعايير الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، ليس لدي إمكانية الوصول إلى المعلمات، ثانياً: تم اختيار المعلمين العاملين في المدارس الحكومية في مدينة بريدة: وهي مدينة متوسطة الحجم في منطقة القصيم تقع في وسط المملكة العربية السعودية لأن المدارس الحكومية في المدينة هي عادةً أول المدارس التي تشهد تغييرات في السياسات التعليمية، ثالثاً: تم التركيز على المعلمين الذين كانوا في المهنة قبل عام (2009) لأنهم مارسوا مهنة التدريس في وقت كافي ومراحل مختلفة، بدأ خمسة من المشاركين التدريس بين عامي (2004 و 2008)، باستثناء اثنين منهم بدأوا التدريس قبل عام (2003).

جمع البيانات:

المقابلات شبه المنظمة:

الباحث البنائي هو الذي يتوق إلى رؤية القضايا من وجهة نظر المشاركين، لهذا فإن المقابلة النوعية المتعمقة هي أداة مناسبة لجمع بيانات غنية ومفصلة من المشاركين (Creswell, 2014؛ H. Rubin & I 2012). (Rubin)، والميزتان الرئيسيتان للمقابلة هما المرونة والقدرة على التكيف، ويمكن للباحث تكييف أسئلة المقابلة مع أي موقف، ولديه خيار طرح أسئلة أخرى، وتمكن المقابلة الباحث من طلب التوضيح والمزيد من التفسير، كما تسمح للباحث بطرح مزيداً من الأسئلة لتعميق فهمه للقضية وللحصول على معلومات تفصيلية، وطلب الأمثلة، وتوضيح الموضوعات والمفاهيم (Rubin & Rubin I. H., 2012)، والمقابلة هي خيار مناسب لفحص دوافع المشاركين وإدراكاتهم (Bailey & Hutter & Hennink, 2011).

في هذه الدراسة، استخدمت المقابلة شبه المنظمة لأنها مناسبة لأهداف الدراسة، وقد تطلب ذلك تصميم عدد من الأسئلة والإجراءات التي ساعدت الباحث في إجراء المقابلة، تم إعداد بعض الأسئلة المفتوحة والإجراءات قبل المقابلة، كان من الصعب على الباحث إجراء مقابلة مع المشاركين دون إعداد أسئلة مفتوحة، بالإضافة إلى ذلك، تم إعداد بعض الأسئلة المفتوحة قبل إجراء المقابلة من أجل توجيهي خلال المقابلة، ومع ذلك، تركت المشاركين يتحدثون عن تجربتهم حتى يتوقفوا أو ينحرفوا عن المسار؛ في هذه الحالة اتدخل بأسئلتني التي اعددتها، على سبيل المثال، خرج "فهد" عن المسار وبدأ في تقديم تفاصيل غير ذات صلة بالمجتمع السعودي، لذا وجهت له سؤالاً افتراضياً: "ماذا تريد أن تقول لوزير التعليم عندما تجتمع معه بشأن طموحات وإحباطات المعلمين؟"، في هذه الحالة سمحت له بالتركيز بشكل أكبر على القضية قيد التحقيق.

استخدمت أسئلة المتابعة للحصول على بيانات عميقة ومفصلة وغنية وذات تفاصيل دقيقة وحيوية من المشاركين من خلال طلب أمثلة وتوضيح للمفاهيم والموضوعات التي ذكرها المشاركون، على سبيل المثال، تحدث

حمد بطريقة مجردة عن عدم وجود اتصال فعال بين المعلمين والمُشرَفين، لذلك طلبت منه تقديم مثال من تجربته الخاصة، لم أقم بتنظيم أسئلة المتابعة مسبقاً؛ لقد جاءت في اللحظة التي شعر فيها الباحث أن ما قاله المشاركون كان غير مكتمل أو غامض أو متناقض أو مقتضب أو خارج عن المألوف، على سبيل المثال، استمر فهد في الحديث عن كيفية تحدي التدريس له، وكيف يجب التحديات، لذلك تم سؤاله عن نوع التحديات التي واجهها أثناء التدريس؟

اتبع الباحث عددًا من التقنيات التي ابتكرها المتخصصان في البحث النوعي (Rubin & Rubin I. H. 2012) في صياغة أسئلة المتابعة، فأحياناً يتخذ موقفاً معارضاً لتحدي المشاركون لشرح قضية معينة، على سبيل المثال، عندما بدأ المشاركون (يفعلون ذلك جميعاً) في إلقاء اللوم على المجتمع لعدم إيمانه بالتعليم، تحدث الباحث كواحد من الآباء وقال "لماذا أزعج نفسي بجعل ابني يجتهد عندما أعلم أن ما يهم هو الدرجات وليس المعرفة؟" وفي وقت آخر، استخدم بعض الأسئلة الافتراضية "للوصول إلى المعلومات المفقودة، أو لتوضيح المعنى، أو لتحدي المبالغة (Rubin & Rubin I. H., 2012, 163)؛ لحنهم على قول ما يشغل بالهم في البيئات المدرسية، ذكر الباحث لهم "لو كانت في اجتماع خاص مع وزير التعليم، ماذا تحب أن تقول له؟"، كما قام أيضاً بتدريد أو إعادة صياغة ما ذكره المشاركون لتشجيعهم وتخفيف ذاكرتهم على قول المزيد، على سبيل المثال، كرر ما قاله "ماجد" عن الأسباب التي تجعله يبقى في المهنة، وانتهى به الأمر إلى قول المزيد.

تم إجراء جولتين من المقابلات: استغرقت المقابلات الرئيسية من ساعة ونصف إلى ساعتين، واستغرقت المقابلات في الجولة الثانية من خمسة عشر دقيقة إلى عشرين دقيقة، في المقابلة الرئيسية سُأل المشاركون عن سبب اختيارهم للتدريس، وماذا يعني التدريس لهم، كان الغرض من هذه الأسئلة هو تحديد أخلاقيات التدريس، بعد ذلك، بدأ الباحث يسألهم عن آمالهم وإحباطاتهم مثل ما الذي يعجبهم وما الذي يكرهونه في التدريس، وما الذي يساعدك ويعيقك عن أداء وظيفتك، وما الذي ترغب في تغييره، وهل تشعر بالاحترام كمهنة، الغرض من هذه الأسئلة هو استكشاف التأثيرات المجتمعية والبنوية التي تؤثر على معنوياتهم. وقد سعت المقابلة الثانية إلى سد الفجوات في الموضوعات التي ظهرت من البيانات، وأعطت المشاركون فرصة للتحقق من صحة إجاباتهم السابقة، وبعد أن قام الباحث بتحليل البيانات وتصنيفها إلى موضوعات، عرض الموضوعات على المشاركين، وسألهم عما إذا كانوا يريدون قول المزيد، ولم يختلفوا مع ما كتبه الباحث؛ بل قاموا بإعادة صياغة ما بعض العبارات، ولم يضيفوا معلومات جديدة.

إجراءات المقابلة:

تم الشرح للمشاركين ما يتوقعونه في الاجتماع، وما نوع الأسئلة التي ستطرح عليهم، وكم من الوقت قد تستغرقه المقابلة، تم تحديد مواعيد لكل مشارك وإجراء المقابلة في تواريخ مختلفة لإعطائهم مساحة للتحدث بحرية دون ضغط الوقت، في الاجتماع، تم إعطاء المشاركين نموذج موافقة لقراءته والتوقيع عليه، ثم قُدمت للمشارك معلومات تفصيلية عن أغراض الدراسة وأساليبها ومخاطرها وفوائدها وحقه في التوقف في أي وقت وسرية معلوماته،

وطُلب من كل مشارك الإذن بتسجيل المقابلة، كما تم إعلام المشاركين أن المقابلة ستستمر لأكثر من ساعة ونصف، وأنه قد يُطلب مقابلة أخرى إذا لزم الأمر.

لم تتجاوز أربع من المقابلات الساعتين، لكن المقابلات الثلاث الأولى استغرقت أكثر من ساعتين، لذلك قسمت إلى جلستين، كان المشاركون على دراية أن بيدهم إنهاء مشاركتهم في الدراسة متى ما أرادوا ذلك، وكان بإمكانهم إيقاف المقابلة في أي وقت يريدون، عندما انتهت المقابلات، تم حفظها وحمايتها بكلمة مرور على جهاز الكمبيوتر الشخصي الخاص بالباحث، حيث كان الشخص الوحيد الذي لديه حق الوصول إليه، لاحقاً، تم نسخ المقابلات وطباعتها في مستند آمن أيضاً.

تحليل البيانات:

لقد قام الباحث بتطبيق التحليل الموضوعي لتحليل البيانات، التحليل الموضوعي هو طريقة لتحديد وتحليل وإعداد التقارير عن الأنماط (الموضوعات) داخل البيانات (Braun & Clarke, 2006)، بعد أن تم نسخ البيانات، تم اتباع ست خطوات: 1- التعرف على البيانات، 2- إنشاء أكود أولية، 3- البحث عن الموضوعات، 4- مراجعة الموضوعات، 5- تحديد وتسمية الموضوعات، 6- إنتاج التقرير وصفت كل خطوة بالتفصيل.

كانت الخطوة الأولى: هي التعرف على البيانات، ولأن الباحث قام بتحويل جميع المقابلات الصوتية إلى نص، فقد أعطى ذلك فرصة للانغماس في البيانات والانتباه عن كُتب إلى ما قيل، بعد الانتهاء من مرحلة النسخ، تمت قراءة النسخ عدة مرات "لاستيعاب البيانات والتفكير فيها، وتدوين التأملات والحدس، ولكن مع الاحتفاظ بالحكم (Tracy, 2013, 187)".

بعد أن حدد الباحث ما تدور حوله المقابلات، انتقل إلى الخطوة التالية: وهي ترميز البيانات، وفقاً ل (Harding, 2013)، هناك ثلاثة أنواع من الرموز: تلخيص البيانات المستهدفة، أو اختيار الكلمة المهمة والممثلة في البيانات، أو تفسير البيانات من خلال كتابة كلمة تحدد الفعل أو الكلام، أستخدمت هذه الرموز وفقاً للبيانات التي أراد الباحث ترميزها، لذا، عندما لاحظ الباحث شيئاً مثيراً للاهتمام في نص المقابلة، لكنه لم يتمكن من العثور على كلمة أساسية، أو لم يتمكن من اختزال البيانات في كلمة واحدة، قام بتلخيصها، تم ترميز عدة مرات للمقابلات وإعادة ترميزها حتى تأكد الباحث من أنه لم يُغفل أي بيانات قد تكون مفيدة، على سبيل المثال، كان الترميز الأولي لـ، لماذا يختار المشاركون التدريس؟، هو "مبلغ جيد"، "قريبة من العائلة"، "غير مقيدتين بالإجراء"، ... إلخ، تم إعادة ترميزهم مرة أخرى تحت رمز واحد "اختيار متاح"، بدلاً من تلخيص ما قالوه.

كانت الخطوة الثالثة: هي البحث عن الموضوعات، في هذه الخطوة، قام الباحث باستخراج الرموز من البيانات الخام ووضعها في ورقة منفصلة، حتى لا تشتت الانتباه، ثم جمع الرموز المتشابهة تحت موضوع محتمل، وبعد الانتهاء من وضع الرموز تحت موضوع معين، تم تصنيف الموضوعات المتشابهة في موضوع رئيسي، ودمج الموضوعين المحتملين: "بعيداً عن الواقع" و"لا توجد قناة اتصال" مع الموضوع الفرعي "الافتقار إلى الاتصال

الفعال"، بعد ذلك، تم إنشاء جدول، وقسمت الجدول إلى ثلاثة أعمدة: العمود الأول كان للموضوع، والثاني للموضوع الفرعي، والعمود الأخير كان للرموز، وكان هدف الجداول هو التركيز بشكل أكبر على البيانات وعدم إضاعة الوقت في البحث عن الرموز مرة أخرى.

كانت الخطوة الرابعة: هي مراجعة الموضوعات، في هذه المرحلة، تم إنشاء جدول كُتبت فيه الموضوعات المحتملة والموضوعات الفرعية، وتعريفات هذه الموضوعات، وأمثلة من المقابلات لكل موضوع، ساعد هذا الجدول في تحديد الموضوعات الأقوى، والتي كان لها العديد من الأمثلة التي تدعمها، وإزالة ما لم يكن موضوعاً تماماً لأنه لم يكن هناك بيانات كافية لدعمه، بالإضافة إلى ذلك، ساعد في دمج موضوعين في موضوع واحد.

في الخطوة الخامسة: قام الباحث بتحديد وتسمية الموضوعات، فقد وضع مخططاً تحليلياً فضفاضاً، في بداية هذا المخطط، كتب عن القضايا التي دفعت الباحث إلى هذه الدراسة وما يحمله الباحث من أفكار مسبقة عن قضية البحث وما كانت عليه أسئلة البحث، ساعد الإشارة إلى هذين العنصرين في بداية المخطط على التركيز على فهم القضية، بحيث لم يفقد الباحث التركيز على مشكلة الدراسة أثناء دراسة التفاصيل، بعد ذلك، كتب الموضوعات الرئيسية والموضوعات الفرعية، وقام بتعريفها، وعلاوة على ذلك، وضع الباحث تحت كل موضوع وموضوع فرعي المثال الأكثر تمثيلاً من البيانات، بعد أن فعل ذلك وأمن راضياً عن الموضوعات التي توصل لها، قام بربط هذه الموضوعات والموضوعات الفرعية بالأدبيات السابقة قبل كتابة النتائج.

مصادقية النتائج:

على الرغم من أن المصادقية في المنهج النوعي هي مسألة مفتوحة ولا يمكن إشباعها أبداً، فإن الباحث ملزم بالمساءلة والمصادقية أمام جمهوره والأهم من ذلك أمام المشاركين، تم تنفيذ مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لمواجهة التهديدات التي تواجه مصادقية وثقة البيانات والنتائج مثل فحص المشاركين، ومراجعة الأقران، والمشاركة الكافية في جمع البيانات، والوصف المفصل للسياقات.

كانت الاستراتيجية الأولى التي أستخدمت للتأكد من مصادقية البيانات هي التحقق من صحة البيانات، حيث قام الباحث بنسخ المقابلات إعطاؤها للمشاركين لقراءتها، وقد تم منحهم الفرصة لإضافة أو توضيح ما قالوه، بالإضافة إلى ذلك، أُجريت مقابلة بعد المقابلة الرئيسية ملء الفجوات وتوضيح التناقضات وإضافة أو تعديل المعلومات المقدمة، وبعد تحليل البيانات سُأل المشاركين عن وجهة نظرهم، وفي هذه الاستراتيجية، قام المشاركون بإثبات صحة النتائج التي توصل إليها الباحث، ولهذا تم بناء المعنى والواقع معاً من قبل الباحث والمشاركين (Merriam, 2002؛ Lincoln & Guba, 1984).

كما راجع الدراسة زميل للباحث على دراية بمنهجية البحث، ساعد هذا الزميل الباحث في فحص تفكيره في تفسير البيانات، بالإضافة إلى ذلك، كان هذا الزميل على دراية بعمل الباحث وخبيراً في المنهجية وكان معه طوال عملية إجراء هذه الدراسة، هذه الاستراتيجية هي وسيلة لرفع وعي الباحث بشأن تحيزاته ومواقفه وافتراضاته، إنها طريقة للباحث للاستماع إلى الآخرين غير نفسه حول عملية البحث حيث يمكنه فحص العيوب والنواقص وإصلاحها.

أخيراً، لا يمكن تعميم نتائج الدراسات التوعوية، ولكن يمكن نقلها من قبل الجمهور، لذلك، فإن الوصف الدقيق والغني لسياق وموقف الدراسة أمر ضروري لمساعدة القراء على تحديد ما إذا كان الموقف مشابهاً لهم، حتى يتمكنوا من نقل النتائج.

نتائج الدراسة:

تم تقسيم الموضوعات إلى مجموعتين، سيجيب الموضوع الأول والموضوعات الفرعية المتعلقة به على سؤال الدراسة الأول، وستجيب الموضوعات المتبقية على سؤال الدراسة الثاني، الموضوعات الرئيسية والفرعية التي ظهرت من البيانات هي:

1- المكافآت الأخلاقية للتدريس:

أ- الشعور بالهدف.

ب- التطوير الذاتي.

2- المعرفة كسلعة.

3- إبعاد المعلمين عن العملية التعليمية.

أ- إخراج المنهج الدراسي من سياقه.

ب- المنهج المقرر.

ت- ضعف التواصل بين المعلمين والإداريين.

أولاً: النتائج المتعلقة بالمكافآت الأخلاقية التي اكتسبها المعلمون السعوديون من التدريس

1- المكافآت الأخلاقية للتدريس:

عندما سأل الباحث المشاركين عن سبب اختيارهم مهنة التدريس، لم يذكر أي منهم أنهم اختاروا مهنة التدريس من أجل الحصول على مكافآت معنوية مثل إحداث تغيير في حياة طلابهم، أفادوا أن التدريس كان الخيار الوحيد المتاح لهم، ومع ذلك، تغيرت تصوراتهم بشأن المهنة عندما خاضوا تجربة التدريس، تخصص أحد أفراد العينة فهد في علم الأحياء الدقيقة، وكان يعتقد أن التدريس ليس مكاناً للإبداع وتطوير الذات؛ إنه مكان للعمل الروتيني والمرهق دون مكان للتحسين والتأثير، قال: "كنت أركز على المكافآت الملموسة والمادية، ولكن عندما دخلت مجال التدريس اكتشفت المكافآت المعنوية حيث تكون قريباً من الجيل الشاب وتستمتع إلى مشاكلهم وطموحاتهم، وعندما ترى تأثيرك عليهم"، حدثت تجربة مماثلة لحمد وماجد.

أ- الشعور بالهدف:

إن التدريس يمنح هؤلاء المعلمين شعوراً بالهدف، فهم يشعرون بأن وجودهم مهم، وبأنهم قادرون على المساهمة في مجتمعهم من خلال تحفيز الجيل القادم على متابعة أحلامهم وطموحاتهم، إنهم لا يعيشون على الهامش دون الشعور بالمسؤولية، إنهم وكلاء اجتماعيون لديهم دور مهم يجب أن يقوموا به، وسأدع لماجد أن يخبرنا بما شعر به بعد أن أصبح مدرساً:

ولقد شعرت وكأنني لبنة في مبنى، وبدوني لا يستقيم المبنى، وبصفتي معلمًا، أشعر أن وجودي وغيابي سيكون لهما تأثير، أنا لست مجرد شخص؛ أنا معلم، إذا كنت موجودًا بجسدي ولكني غير منتج، فهذا اعتبر غائبًا، أنت بحاجة إلى أن تكون موجودًا بجسديك وروحك، إذا كنت موجودًا، ولكنك لست منتجًا وفعالًا، فأنت لست مهمًا. إن شعور هؤلاء المعلمين بأن لهم دورًا في بناء مجتمعهم أمر يبعث على الرضا والفخر، لقد سمعت هؤلاء المعلمين يحكون قصة عن كيفية تواصل طلابهم معهم بعد التخرج، لقد روى فهد قصة مثيرة للاهتمام عندما كان يدرس في إحدى القرى قبل عشر سنوات، ولقد تم تكليفي بالتدريس في قرية نائية، ولم يمض على تعييني في هذه الوظيفة سوى شهر ونصف حتى تم نقلي إلى مكان آخر، ولكنني في تلك القرية كنت أحاول تشجيع هؤلاء الطلاب والتحدث معهم عن مستقبلهم، وكيف سيؤثر هذا على بقية حياتهم، وظل أحد هؤلاء الطلاب على اتصال بي واستشارتي حول التخصص الذي أعتقد أنه مناسب له، وحتى بعد تخرجه من الكلية، ظل يطلعي على كل جديد في حياته.

لقد شعر حمد أن هؤلاء الطلاب الذين يأتون إليك كل يوم هم مشروع المستقبل لمجتمعنا وأمتنا، "يمضي هؤلاء الطلاب ساعات في المدرسة، ونحن بحاجة إلى التأثير عليهم بشكل إيجابي لأن هؤلاء الطلاب سيكونون آباء ومواطنين، لذلك، نحتاج إلى مساعدتهم ليكونوا أشخاصًا أفضل ويغيرون حياتهم"، إن التدريس بالنسبة لحمد هو مهمة للتحويل الاجتماعي، عندما شعر بأنه ذو معنى وصواب لطلابه، أعطاه هذا الشعور شعورًا بالقيمة والإنجاز، قال لي، "لقد منحتني القيام والإخلاص في عمل وخدمة طلابي الشعور بالمتعة والسعادة والرضا".

إن الفرح والشعور بالقيمة لا يمكن قياسهما عندما يرى المعلمون تأثير أعمالهم على طلابهم كما قال ماجد، الشيء الأكثر إثارة للاهتمام والمتعة هو ملاحظة مدى تأثيرك الإيجابي على طلابك سواء بالعلم أو بالأدب، عندما ترى أحد طلابك يثق بك كثيرًا، حتى أنه يأتي إليك لاستشارته بشأن مدرسته أو ربما حياته الشخصية، هذه الثقة تأتي من المراهقين الذين بالكاد يثقوا بالكبار، يستمر الطالب في إخبارك بالتقدم الذي أحرزه.

ب- التطوير الذاتي:

عندما شعر المعلمون أن الطلاب يثقون بهم ويطلبون مشورتهم، فقد أثر ذلك على الطريقة التي يرى بها المعلمون أنفسهم، الآن أصبحوا قدوة للجيل القادم، هناك أشخاص ينظرون إليهم ويحترمونهم، لذلك، يعمل المعلمون على تحسين أنفسهم شخصيًا ومهنيًا لتلبية توقعات طلابهم.

"حمد" مدرس رياضيات حيث لم تكن الكلية التي التحق بها تحتوي على أي دورة تدريبية لإعداد المعلمين وعندما أصبح مدرسًا لاحظ افتقاره إلى التطوير المهني فبدأ في تطوير نفسه في هذا الأمر كما أوضح.

هدي هو تغيير حياة طلابي حتى أترك أثرًا عليهم، هذه هي مهمتي، لذا، لا يمكنني القيام بذلك إذا لم أعرف كيفية التواصل وتشجيع الطلاب على بذل قصارى جهدهم، ولهذا السبب، بدأت في القراءة في الأدبيات التربوية وعلم النفس التربوي مثل كيفية أن تصبح فعالًا وتلفت انتباه الطلاب، وما هي أفضل الطرق للتعامل مع الطلاب، بدأت أيضًا في القراءة عن المعلمين والمتقنين العظماء الذين لديهم خبرة طويلة في مجال التعليم.

لا تدور قراءات حمد حول هذه الأمور، بل بدأ أيضًا في القراءة حول قضايا الشباب واهتماماتهم مثل كيفية اختيار التخصص المناسب في الكلية، وما يزعجهم، وما يتوقون إليه، "يختار الطلاب المعلمين المثيرين للاهتمام والمتقنين للتحدث معهم والثقة بهم، لذلك، أريد أن أكون هذا المعلم".

كانت تجربة ماجد مختلفة، حيث كان كونه مدرسًا له تأثير كبير على شخصيته وطريقة تصرفه سواء أمام طلابه أو خارج المدرسة مع الآخرين، فقد جعله الشعور بالمسؤولية والفعالية وكونه قدوة لهؤلاء الطلاب يعمل على تطوير شخصيته، تشعر أنك معلم، ليس فقط في المدرسة، بل حتى خارج المدرسة في الحي وفي التعامل مع الناس، أصبحت أنظر إلى، نفسي بشكل مختلف بعد أن أصبحت معلمًا، أشعر الآن بمزيد من المسؤولية والشعور بالفعالية، الشعور في أنك معلم، يجعلك أكثر حرصًا على تصرفاتك وسلوكياتك، كونك معلمًا يعني أن هناك أشخاصًا يعتبرونك قدوة لهم؛ يتطلعون إليك.

وهناك جانب آخر وجدته مثيرًا للاهتمام وهو عندما يتعلمون مع طلابهم، ماجد مدرس لغة إنجليزية في المدرسة الثانوية، لذلك واجه طلابًا كانوا حريصين على تعلم اللغة الإنجليزية استعدادًا للدراسة الجامعية لأن بعض التخصصات في الجامعة السعودية تُدرّس باللغة الإنجليزية مثل المجالات الطبية والهندسية، لذلك، وجد أنها فرصة عظيمة لتعلم المزيد من المفردات حول مجالات معينة لتدريسها لطلابها، وأحيانًا يقود طلابه إلى بعض المواقع الإلكترونية والبرامج التلفزيونية لمعرفة المزيد، علاوة على ذلك، روى ماجد قصة عن طالب وجد على الإنترنت غرفة دردشة حيث يمكن لشخصين أو أكثر التحدث باللغة الإنجليزية لتطوير مهاراتهم اللغوية، شجع ماجد طالبه على الاستمرار في استخدام هذا الموقع وأخبره أنه سيستخدمه معهم أيضًا، من وقت لآخر، كان ماجد وطلابها يتبادلون تجاربهم مع بعضهم البعض، أطلق ماجد على هؤلاء الطلاب الذين يتوقون إلى التعلم "معززين لأنهم يحفزونا على بذل قصارى جهدنا وتطوير أنفسنا".

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالمؤثرات المجتمعية والبنوية المؤثرة على معنويات المعلم

1- المعرفة كسلعة:

إن المجتمع، سواء الآباء أو الطلاب، يعامل المعرفة باعتبارها عملة للحصول على وظيفة لائقة براتب مرتفع، والغرض من المدرسة بالنسبة لهم هو الحصول على شهادة بمعدل تراكمي مرتفع، حتى يتمكنوا من الوصول إلى التخصص الذي سيوفر لهم وظيفة عالية الأجر، والمشكلة في هذه الفكرة هي أن الطلاب يأتون إلى المدرسة، وليس لتعلم المعرفة والمهارات ذات المغزى لتحسين المجتمع وتغييره وأن يكونوا فاعلين في مجتمعاتهم؛ إنهم يأتون إلى المدرسة للحصول على شهادة تقودهم إلى مكافآت مادية مثل الأجور المرتفعة والسمعة كما أوضح فهد.

لم يعد للتعليم قيمة بين الناس، فقد طغت المادية على حياة الناس، وأصبح التعليم يقاس على أساس مقدار المكافآت المادية التي سيوفرها لهم، على سبيل المثال، لم يكن يُنظر إلى مهنة الطبيب باعتبارها خدمة اجتماعية للناس، بل باعتبارها وظيفة ذات راتب مرتفع.

واتفق جميع المشاركين مع فهد في أن الناس يركزون على الكم على حساب الكيف، والمعرفة هي أداة للوصول الاجتماعي والاقتصادي، وقد أدى هذا التصور إلى استخفاف الطلاب بالمعرفة في المدرسة والسعي إلى الحصول على الدرجات على حساب التعلم الهادف، لذلك، "لا يسألك الطلاب عن المعرفة، بل عن الدرجات، إنهم مشغولون بجمع الدرجات" كما أوضح عادل.

شعر ماجد بالاحباط عندما جاء الوالدان إلى المدرسة، ولم يهتموا بمستوى التقدم في تعليم أبنائهم بالمدرسة في المدرسة؛ بدلاً من ذلك، بعض الآباء يهتمون بحصول ابنه على الدرجات الكاملة أكثر من اهتمامهم بما يتعلمه وبناءً على ما يحصل عليه ابنه من درجات كاملة، لذلك عندما يحصل ابنه على الدرجات الكاملة في جميع المواد، باستثناء مادة واحدة، فإنه يتجادل حول ذلك ويطلب من المعلم والمدرسة منح ابنه الدرجة الكاملة، حتى لو لم يكن يستحقها، ما يهم هو الدرجة، وليس التعلم.

وأشار حمد إلى جانب مظلم آخر لمعاملة المعرفة كسلعة، حيث قال: "الطلاب لا يتعاملون مع المدرسة كمكان للتعلم؛ وذكروا أن المعرفة ليست في المدارس، والمدارس فقط للدرجات، وعندما تنتهي من الامتحان يمكنك مسح ما حفظته".

ما الذي يدفع المجتمع إلى استغلال المعرفة؟ ظل هذا السؤال يتردد في ذهني وأنا أستمع إلى شكاوى المشاركين من عدم تقدير المجتمع للتعلم في حد ذاته، بل إنه يعامله كوسيلة للحصول على مكافآت مادية، ولذلك سألت المشاركين لماذا يبحث الآباء والطلاب عن الدرجات أكثر من التعلم، وذكر كل مشارك سبباً مختلفاً ولكنها مترابطة. أولاً: ذكر فهد أن الناس يعتقدون أن التعليم لن يكون له أي تأثير على حياتهم العامة، لقد رأى الطلاب وأولياء الأمور كيف أن الشهادة تمنحهم فرصة الحصول على وظيفة لائقة، لكن هذا لا يعني اكتساب المعرفة المفيدة وإتقان المهارات التي ترفع من وعيهم وتغير حياتهم، وأوضح فهد.

في بلادنا لا توجد بيئة عمل منتجة حيث يمكنك الاستفادة من مهاراتك ومعارفك لخدمة الصالح العام، بل إن بلادنا تستورد كل ما نستهلكه تقريباً، لذا، لماذا يكلف الآباء والطلاب أنفسهم عناء التعلم وإتقان المهارات وهم يعلمون أن خبراتهم لن تُستخدم، وهناك أمر آخر، وهو أننا في بلادنا لا نمتلك مؤسسات اجتماعية مثل الدول المتقدمة حيث يمكن للناس استخدامهم للتأثير على حياتهم ومجتمعاتهم، والقنوات التي يستخدمها الناس محدودة، وهذان السببان يؤديان إلى الخمول والسلبية بين الناس تجاه التعلم والتغيير.

عندما يعلم الطلاب وأولياء أمورهم أن التعليم لن يكون له تأثير على حياتهم الاجتماعية، وليس هناك مجالات لممارسة ما تعلموه في المدرسة، فإن أهدافهم بشأن التعليم تتغير إلى أغراض يمكن الوصول إليها مثل العمل اللائق الذي يلي الحاجات الخاصة.

ثانياً: لأن سوق العمل غير منتج، فإن متطلبات الوظيفة ليست معرفة المتقدمين ومهاراتهم، بل معدلهم التراكمي، وكما أكد ماجد، "إن نظام التوظيف والوصول يعتمد على الكمية، بناءً على معدل التراكمي، وليس جودة معرفتك، في نهاية اليوم، ستكون في مكتبك تقوم بأعمال ورقية روتينية ومملة"، وبالتالي، عندما يكرس المعلم

الطموح وقته وجهده لنمو طلابه، فإن الآباء والإدارة يشبّطون عزيمته عن القيام بذلك لأن ذلك يستلزم المزيد من العمل للطلاب والآباء، لذلك يأتي الآباء إلى الإدارة للشكوى من المعلم الذي لا يعطي أطفالهم الدرجات الكاملة؛ ستلوم الإدارة المعلم وتوبخه وتحاول إيجاد عيوب في عمله، لذلك، سيلتزم المعلم بالقواعد الخفية لتجنب المتاعب، شرح ماجد هذه القضية.

أنا معلم لغة إنجليزية للصف الأول ثانوي، وكما تعلم يبدأ الطلاب تعلم اللغة الإنجليزية من الصف الثاني الابتدائي، هل تصدق أن أكثر من أربعين بالمائة من الطلاب لا يعرفون الحروف الأبجدية؟ إذا عملت بجدية شديدة على تلبية هؤلاء الطلاب للمتطلبات المنهج الحالي، ولم ينجحوا، ستلومني الإدارة على رسوب أكثر من خمسة عشر بالمائة من الطلاب، وبدلاً من إلقاء اللوم على المنهج أو المعلمين السابقين، سيبحثون عن أي شيء لم أتبع فيه القواعد والسياسات المقررة، على سبيل المثال، إذا طلب مني المنهج إجراء خمسة اختبارات، وقمت بإجراء أربعة اختبارات فقط، فإنهم يلوموني على ذلك، سيتم استخدام النظام لمعاقبتك عندما يشتكي منك الآباء أو الطلاب. واتفق جميع المشاركين على أن وزارة التعليم تسعى إلى إرضاء الناس على حساب التعليم الهادف، لأنه كما أوضح فهد، "يتعين على نظام التعليم أن يجعل العملية التعليمية سهلة وسلسلة لأنه لا توجد قنوات للطلاب لممارسة معارفهم ومهاراتهم"، لذا كما قال ماجد، "يُخضع المجتمع نظام التعليم لتلبية متطلبات التوظيف"، إذا كان سوق العمل يريد معدلاً تراكمياً أعلى، فيجب على المعلمين أن يكونوا لطفاء وأن يعطوا الطلاب معلومات يسهل حفظها والحصول على درجة جيدة.

ثالثاً: لأن المنهج الدراسي خارج سياق المعرفة التي لا معنى لها، كما سنوضح في الموضوع التالي، يعتقد الطلاب أن التعليم الحقيقي ليس في المدرسة، فالمدرسة بالنسبة لهم هي المكان الذي يحصلون فيه على الشهادة، وليس التعليم، ولهذا السبب، كما ذكر حمد سابقاً، "عندما تنتهي من الامتحان، يمكنك أن تمحو ما حفظته".

وهكذا، عندما لم تكن هناك قنوات للاستفادة من خبرات الطلاب، وكان سوق العمل أكثر اهتماماً بكمية المعرفة التي يمتلكها المتقدمون من الجودة، وكانت المعرفة التي اكتسبها الطلاب من المدرسة غير مرتبطة بحاجات الفرد والمجتمع ومجردة من مضمونها - لم تلبى احتياجات الطلاب أو حياتهم الذاتية - فكيف يمكن للمعلمين ممارسة التدريس الذي يعتقدون أنه مناسب لطلابهم وتحقيق شعورهم بالرسالة؟ قال ماجد: "أحياناً أشعر أنني أخون وأخدع طلابي ومجتمعي؛ أشعر بالذنب، ولكن ماذا على أن أفعل؟ أحاول التقليل من العواقب، لذا، بدلاً من رسوب الطلاب الضعفاء، أجعلهم ينجحون بدرجات ضئيلة".

2- إبعاد المعلم عن العملية التعليمية

يؤدي إبعاد المعلم عن العملية التعليمية - بجعله أداة منفذاً لها وفق النظام وليس مشاركاً في تطويرها - إلى ظهور حالة من الاغتراب لديه، وقد ذكر (Kaufman, 1965) فرضيتين حول الاغتراب، الأولى أن الاغتراب يعني وجود علاقة بين شخص أو مجموعة من الأشخاص أو شيء آخر (العمل)؛ والثانية أن العلاقة بين الشئيين منفصلة تماماً، وما يمكننا أن نستنتجه من فرضيات Kaufman في السياق السعودي هو أن هناك انفصلاً بين

المعلمين وما يقومون به، فقد تم إخراج المناهج الدراسية من سياقها وفرضها، وأصبحت الاتصالات بين المعلمين والإدارة غير فعالة ومن مظاهر هذا الإبعاد:

أ- إخراج المنهج الدراسي من سياقه

إن النظام التعليمي السعودي مركزي حيث تتولى وزارة التعليم مسؤولية تصميم المناهج المركزية لجميع المحافظات بغض النظر عن احتياجاتها، والمشكلة لا تكمن فقط في مركزية النظام التعليمي، بل إن الأشخاص الذين يصممون المناهج لا يتمتعون بخبرة مباشرة بما يحدث داخل الفصول الدراسية كما أوضح عادل، وإن من يضعون هذه المناهج بعيدون عن الواقع، وبالتالي فإن هذه المناهج غير واقعية ولا تلبي احتياجات الشعب السعودي ولا تراعي الظروف الاجتماعية واختلافات الطلاب، وقد عممت هذه المناهج في مختلف أنحاء البلاد دون مراعاة الاختلافات بين المناطق، فمثلاً بعض المناطق فقيرة، وبعضها الآخر ريفية وبدوية، وحتى مستوى التعليم يختلف بين هذه المناطق.

وبالتالي فإن المعلمين غير قادرين على سد الفجوة بين ما هو موجود في المنهج وبين ما يحتاجه الطلاب، فالمنهج لا يلبي قدرات الطلاب المعرفية والاجتماعية، وعادة ما يتم ترجمة المنهج حرفياً من بلد آخر، فهد مدرس علوم، قال، "في المنهج الدراسي هناك حيوانات ونباتات ليست ضمن بيئة الطلاب وللأسف لا يوجد ذكر للنباتات والحيوانات التي تعيش في بيئة الطلاب؛ فكيف يمكنني أن أثير حماس طلابي وهم بالكاد يرون هذه الحيوانات والنباتات؟"

وأضاف حمد، وهو مدرس رياضيات، أن "المنهج مترجم حرفياً، لذا وجدت صعوبة في فهم التعليمات لأنها لا معنى لها، الطريقة التي ندرس بها الرياضيات مختلفة عن البلد الذي استعنا منه المنهج"، إنها معضلة واجهها هؤلاء المعلمون يوميًا، المشكلة هي أنهم لا يتمتعون بالاستقلالية لتغيير المنهج لسد الفجوة بين المنهج والطلاب كما سنشرح بمزيد من التفصيل في الموضوع الفرعي التالي.

ب- الالتزام بالمنهج المقرر

لا يقتصر الأمر على أن المنهج مقتبس وخارج السياق، بل إن المعلمين ملزمون باتباع كتاب المنهج، قال محمد: "نحن ملزمون باتباع ما هو موجود في الكتاب حتى لو لم يكن مناسباً للقدرات المعرفية والاجتماعية لطلابنا، ليس لدينا السلطة لتغيير بعض مفردات المقرر المدرسي"، حاول فهد أن يكون مبدعاً وجعل التعلم أكثر جاذبية وذو معنى لطلابه، لذلك صمم ألعاباً لتشجيع طلابه على إتقان المادة، عندما علم المشرف بما فعله فهد، قال له: "لديك منهج محدد وصارم لا تتجاوزه"، لا مكان للاستقلالية والإبداع.

لا تتحكم وزارة التعليم في تصميم المناهج فحسب، بل إنها تملي على المعلمين أيضاً كيفية تدريس الطلاب وتقييمهم، كما أوضح منصور، أن "هناك قواعد معينة يجب عليك اتباعها عند تقييم طلابك، ولا يمكنك اختيار كيفية تقييم طلابك"، علاوة على ذلك، كان لدى حمد خلاف مع مشرفه حول الطريقة التي يدرس بها، جاء المشرف لمراقبتي في الفصل، وبعد ذلك أخبرني أن طريقة تدريسي ليست كما ينبغي، تجادلنا حول من هو الصحيح ومن هو المخطئ، حتى قلت له أنك لا تعرف ما تحدث عنه لأنك لم تجرب تدريس هذه المناهج

الجديدة، أعطاني المشرف درجة سيئة (64%) حرمتني من العلاوة السنوية، لم يعطني مديري المباشر هذه الدرجات السيئة ولا مرة واحدة [للعلم المشرف يأتي من الإدارة التعليمية في المنطقة، لذلك فهو ليس قريباً من حمد، بينما مديره المباشر كان يرى حمد كل يوم].

قصة أخرى حدثت فواز، في أحد السنوات، قام الملك سلمان بتقديم الفصل الدراسي، حتى يتمكن الناس من الاستمتاع بالعطلة الصيفية في رمضان، انتهينا قبل ثلاثة أسابيع، جاء بيان من وزارة التعليم بأن المعلمين ملزمون بإكمال المنهج، مهما كان الأمر، كان من المستحيل القيام بذلك كشخص في الميدان، لم تهتم وزارة التعليم بما يعتقد المعلمون لأننا أدوات ننفذ ما تمليه علينا.

ويلاحظ من الاقتباسين السابقين أن التواصل بين الإداريين والمعلمين ليس فعالاً إن وجد، وفي الموضوع الفرعي التالي سأحدث عن نقص التواصل.

ث- عدم وجود تواصل فعال بين الإدارة والمعلمين:

ما أفصده بالإداريين هم المشرفون الذين يعتبرون همزة الوصل بين المعلمين والإدارة التعليمية الإقليمية، والإدارة التعليمية الإقليمية هي همزة الوصل بين المعلمين ووزارة التربية والتعليم، الأشخاص الذين يصممون المناهج يتم تعيينهم من قبل الوزارة، لذلك عندما يكون لدى المعلمين أي اقتراحات أو اعتراضات بشأن سياسات أو مناهج معينة، فإنهم يقدمون ما يقترحونه إلى المشرفين أو الإدارة الإقليمية، المشكلة، وفقاً للمشاركين، هي أن التواصل غير مثمر كما رأينا سابقاً من تجربة حمد مع مشرفه، والأمثلة حول هذا الموضوع متكررة، أخبرني فهد عن حادثة، حيث اعترض مدرسو العلوم على المنهج الجديد، وكتبوا لوزارة التربية والتعليم وتحدثوا إلى المشرفين حول كيف أن المنهج ليس عملياً وواقعياً، جاء الرد من خلال المشرفين بأن المنهج جيد، وحثوا المعلمين على تدريسه، وكان الرد النموذجي كما قال حمد، "هذه المناهج مصممة من قبل أشخاص مهرة وذوي خبرة"، عندما سألت حمد، هل يسألونك عن رأيك في المنهج؟ قال لي، "أنا في المهنة منذ عشر سنوات؛ ولا أذكر حادثة واحدة سألوا فيها عن رأينا في المنهج الجديد أو القديم، ولا حتى استبيان".

وعندما سألت ماجد عن سبب عدم تواصلكم مع الإداريين بخصوص المنهج قال:

لقد تعلمت من تجربة زملائي أن التواصل مع الإداريين لا جدوى منه، فكما تعلمون، خصصت وزارة التربية والتعليم عدة مناهج مؤقتة لفحص مدى فاعليتها، فكتب المعلمون إلى الوزارة عن مناهج معينة سيئة وغير عملية للطلاب، ففوجئ المعلمون بأن الوزارة خصصت لهم هذه المناهج التي اجمع المعلمون على عدم مناسبتها.

وخلاصة القول في هذا القسم أن المعلمين درّسوا منهجاً صممه شخص آخر، وعندما أرادوا التعبير عن اعتراضاتهم لم يستمع إليهم أحد، بل إنهم يُعاملون باعتبارهم "دمى" كما وصف أحد المشاركين، وفوق ذلك فإن الإيمان بالتعليم الهادف والتحويلي بين أفراد المجتمع ليس واعدًا، فقد واجه المعلمون معضلة بين ما شعروا أنه صحيح وجيد لطلابهم وبين ما تمليه عليهم الواقعية.

مناقشة نتائج وتوصيات الدراسة:

الغرض من هذه الدراسة هو استكشاف المكافآت الأخلاقية التي اكتسبها المعلمون السعوديون من التدريس، وكيف تؤثر العوامل المجتمعية والبنوية على هذه المكافآت الأخلاقية، وصف المشاركون كيف غير التدريس الطريقة التي يرون بها أنفسهم مهنيًا وشخصيًا، لقد منحهم التدريس إحساسًا بالهدف والرسالة وزاد من احترامهم لذاتهم، ومع ذلك، لم يكن السياق مفيدًا لزيادة هذه الحوافز للمعلمين، أوضح المشاركون كيف ينظر المجتمع إلى المدرسة والتعليم كوسيلة للمكافآت المادية، لذا فإن ما يهم هو المعدل التراكمي، وليس المعرفة، لم ينتج هذا المفهوم طلابًا متحمسين يسعون إلى المعرفة التي تحول حياتهم ومجتمعهم، على العكس من ذلك، فقد أنتج طلابًا يسعون للحصول على درجات تحصيلية على حساب التعليم الهادف، أثر هذا الوضع بالتالي على معنويات المعلم، علاوة على ذلك، حتى عملية التعليمية نفسها والوصف الوظيفي للمعلمين، لم يكن داعمًا لاستقلالية المعلمين؛ بل شعر المعلمين بالضعف والاعتزاز من مهنة التعليم.

على الرغم من أن المشاركين لم يختاروا التدريس في البداية لأسباب أخلاقية، إلا أنهم بمجرد أن بدأوا التدريس، بدأوا في تجربة المكافآت الأخلاقية المضمنة في التدريس كما أكدت على ذلك دراسة (Santoro, 2011)، وخاصة عندما شعر المعلمون أن الطلاب بحاجة إليهم، وقد تردد صدق المكافآت الأخلاقية للتدريس التي اختبرها المعلمون السعوديون مع دراسات أخرى حدثت في دول أخرى مثل دراسة (Santoro, 2011) في الولايات المتحدة، ودراسة (Manuel & Hughes, 2006) في أستراليا، ودراسة (Goh & Lourdusamy, 2001) في سنغافورة، ودراسة (GuzmanHao, 2007) & في الفلبين، ودراسة (Wang, 2013) في الصين.

وقد تردد صدق التنمية الذاتية التي ذكرها المشاركون في دراسات أخرى (Manuel & Hughes, 2006) ودراسة (Hao & Guzman, 2007؛ Goh & Lourdusamy, 2001)، لكن، ركزت هذه الدراسات فقط على الانخراط في موضوعات المقرر الذي يدرسه المعلمون بينما وصف المشاركون في هذه الدراسة كيف ساعدتهم التدريس على التفكير في أنفسهم وأن يكونوا أشخاصًا أفضل، وأشار حمد إلى كيف جعله التدريس يقرأ في أدبيات التربية وعلم النفس ليكونوا أكثر فعالية.

عندما ينظر المعلمون إلى التدريس كفرصة للتعلم، فإن ذلك سيؤثر على دوافعهم ومعنوياتهم لأنهم لن يروا التدريس كنشاط روتيني ممل ومضجر، بل على العكس، فهو فعل للتعلم والتطوير، وذكر (Higgins, 2011) أن التعليم يجب أن يكون تنمية ذاتية للمعلمين، وبدون تنمية ذاتية مستمرة من جانب المعلمين، لن يكون هناك تنمية ذاتية للطلاب، وهو شرط ضروري للتدريس، لذلك فإن المعلمين الذين يناون بأنفسهم عن التدريب والتأمل والتنمية الذاتية ويضعون احتياجات طلابهم في المقام الأول، سينتهي بهم الأمر إلى الفشل في تلبية احتياجات طلابهم لأن هذا سيؤدي بالمعلم إلى الانغماس في نسيان الذات والتضحية بالنفس، مما سيؤدي في النهاية إلى الاحتراق النفسي.

الموضوع الثاني هو التعامل مع المعرفة باعتبارها سلعة وعملة للحصول على وظيفة براتب مرتفع؛ ليس من المهم كيف يغير ما يتعلمه الطلاب حياتهم ومجتمعهم، ما يهم هو الدرجات الأعلى التي توفر لهم الوصول إلى وظيفة عالية الأجر، وفي هذا السياق صاغ Saltman، وهو منظر نقدي، عبارة "المعرفة كسلعة"، أوضح (Saltman, 2017) كيف يتم نزع سياق المعرفة التي ينقلها المعلمون وإضفاء طابع موضوعي عليها من تجارب الطلاب واحتياجات المجتمع، تُعامل المعرفة كسلعة قابلة للنقل دون أي قيمة ذاتية للطلاب، والمعلمون "فنيون مسؤولون عن توصيل المعرفة التي هي من صنع شخص آخر" (Saltman, 2017, 57)، "لسوء الحظ، يتم تطبيق ما صاغه Saltman في سياق المملكة العربية السعودية حيث يُعامل الطلاب على أنهم وعاء فارغ ينتظر الفنيين (المعلمين) لملء هذه الأوعية بمعرفة موضوعية ومنزوعة السياق لا قيمة لها، يعد حفظ الحقائق والاختبار من الطرق الرئيسية للتدريس، إن الطلاب ليسوا هنا ليتعلموا ويصبحوا بشراً أفضل وأكثر وعياً، بل هم هنا للحصول على شهادة وفتح بوابة لوظيفة أفضل والذهاب إلى الكلية، إن نظام التعليم يجعل العقل طفلاً كما ذكر (Standing, 2011)، إنه يجعل المعلمين أطفالاً من خلال التظاهر بالتدريس والطلاب من خلال التظاهر بالتعلم، كل عام يصبح المنهج أسهل.

إن ما يحدث في المملكة العربية السعودية، هو التركيز على الكمية على حساب الجودة، وأن تحديد كمية المعرفة وقياسها، كان مشابهاً لما حدث في دول أخرى حيث أجبرت الاختبارات الموحدة المعلمين على "التدريس من أجل الاختبار" وتدريس المعرفة الواقعية والقابلة للقياس والتي ليس لها معنى في حياة الطلاب وبعبارة عن احتياجات المجتمع (Santoro, 2011؛ Wang, 2013؛ Ball, 2003؛ Webb, 2005).

إن الانفصال بين المعلمين وما يفعلونه ليس بالأمر الجديد؛ فهو قضية متكررة ذكرها معظم الباحثين التربويين، وبجانب هؤلاء الباحثون، يوجد المنظرون النقاد مثل Ball & Apple, Sprague, Saltman، استخدمت مصطلحات مختلفة لوصف هذه القضية مثل "التخلي عن المهارات" (Apple & Teitelbaum, 1986)، وتحويل التعليم لعملية تقنية (Sprague, 1992)، والاعترا ب (Ball, 2003؛ Saltman, 2017)، وتقزيم عملية التعليم (Standing, 2011)، والإحباط الأخلاقي (Santoro, 2011) وعدم التمكين (Sprague, 1992)، ركز كل باحث على قضية محددة ووصفها، لكن الموضوع الرئيسي هو كيف تم عزل المعلمين عن عملية التدريس، لقد تم التعامل معهم على أنهم "فنيون" و "أداة" لتنفيذ ما يملى عليهم من القمة، لا يوجد استقلال للمعلم، وهناك فرصة محدودة لأن يتصرفوا ويكونوا وكلاء اجتماعيين وأخلاقيين (Santoro, 2011, 1992, 1986; Apple & Teitelbaum, 2017; and Sprague, 2011)، إن ثقة المعلمين باعتبارهم "ناشطين ومثقفين اجتماعيين" ليست في النظام التعليمي القائم كما رأينا مما عبر عنه المشاركون، لم يُجرم المعلمون من وكالتهم لممارسة حقهم كمهنة موثوقة فحسب، بل حرّموا أيضاً من القنوات الفعالة لإيصال صوتهم واهتمامهم إلى صناع السياسات، وكما لوحظ؛ كان هناك ارتباط سلبي بين معنويات المعلمين ونقص التواصل (Wang, 2013; Santoro, 2011; and Tsang and Liu, 2016).

ومن المشاكل التي تواجه البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية أنها لا تزال مقتصرة بالمنهج النفسي في التعامل مع القضايا التربوية، وقد انتقد (Sprague, 1992) الطريقة التي تناولت بها أغلب البحوث التربوية قضايا التعليم، حيث ركزت على الخصائص النفسية الفردية للمعلمين أو السلوكيات المحددة داخل الفصل الدراسي، وابتعدت عن التفاعل بين القوى البنوية والسياسية والاجتماعية الثقافية التي شكلت وقيدت مهمة المعلمين، والاعتماد على علم النفس التربوي، حيث اتجهوا إلى فحص المشاكل التربوية من حيث السمات والشخصيات الفردية، وبالتالي فإن فشل المعلمين في مهمتهم يرجع إليهم (إلقاء اللوم على الضحايا) (Sprague, 1992; Kennedy, 2010; Santoro, 2011)، لذلك، استخدمت هذه الدراسة منهجاً نوعياً اجتماعياً حيث ينصب التركيز على السياق وكذلك الفرد.

ويتضح من نتائج المقابلات أن المعلمين السعوديين لم تفتح لهم القنوات لممارسة قدراتهم ومهنتهم، وخاصة في تصميم المناهج الدراسية بما يتناسب مع احتياجات طلابهم، بالإضافة إلى ذلك، فإن المعلمين ليسوا جزءاً من أي إصلاح تعليمي قائم في البلاد، حاول هذا النوع من البحث الكشف عن هذه القوى التي تحد من المعلمين، لذا بدلاً من إلقاء اللوم على المعلمين لعدم قيامهم بما يفترض بهم القيام به، يجب أن يكون صوت المعلمين عاليًا وواضحًا بأن الطريقة التي يعمل بها النظام التعليمي مسؤولة عن ضعف الطلاب؛ وبالتالي، يجب على صناع السياسات أن يأخذوا هذه الأصوات في الاعتبار؛ فهي القصص المضادة لقصص النظام التعليمي (Smyth, 2006; Angus, Down, and McInerney).

إننا ملزمون كباحثين تربويين بفتح قناة لسماع صوت هؤلاء المعلمين، إن هذا البحث من المعلمين إلى المعلمين لتشجيع الآخرين على التفكير في سياقهم، إن التفكير يحفز الأفعال ويرفع الوعي، سوف يكون المعلمون أكثر انتقادًا وحساسًا للتغيير كما قال المفكر البرازيلي باولو فريير (Freire, 2000) "لكي تكون، يجب أن تصبح". كان أفراد العينة المشاركون في هذه الدراسة من معلمي المدارس الثانوية الذكور الذين يعملون في المهنة من تسع إلى أربع عشرة سنة، لذلك، لا يمكن نقل النتائج إلى معلمين آخرين مثل المعلمات أو المعلمين المبتدئين، ومع ذلك، سيكون من المثير للاهتمام بإجراء دراسة حول المعلمات ومعرفة ما إذا كانت تجربتهن ماثلة للمعلمين الذكور، علاوة على ذلك، لم أقم بتبليث طرق جمع البيانات، اعتمدت فقط على ما قاله المعلمون، أعتقد أنه سيكون أكثر إثارة للاهتمام وأكثر عمقاً إذا كان لدي أكثر من طريقة لجمع البيانات مثل الوثائق أو مجموعات التركيز أو الملاحظة.

التوصيات والخاتمة:

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف المكافآت الأخلاقية للتدريس من وجهة نظر المعلمين السعوديين، وكيف يؤثر السياق على الوصول إلى هذه المكافآت، وجدت أن المشاركين شهدوا المكافآت الأخلاقية للتدريس، ولكن كانت هناك العديد من التأثيرات المجتمعية والبنوية التي أثرت سلباً على الوصول إلى هذه الأخلاق، وعلى الرغم من أن سياق التدريس يشكل تحدياً ومحبطاً، فقد وجد المعلمون أن تأثيرهم على الطلاب كان معنوياً مرة أخرى

وجعلهم مستمرين كما أسماه ماجد "معزًا" يجدد طاقتهم، ومع ذلك، إذا استمر صناع السياسات والإداريون في تجاهل آراء المعلمين في العملية التعليمية وإيجاد حلول واقعية للتأثيرات المجتمعية المؤثرة على أداءهم سوف يؤثر على معنوياتهم بالسلب ويضعف من نواتجهم التعليمية.

لذلك توصي الدراسة عددًا من التوصيات للصناع السياسة في وزارة التعليم؛ أولها إشراك المعلمين في العملية التعليمية خصوصًا في تصميم المناهج وتطويرها، وذلك من خلال تشكيل لجان من المختصين والمعلمين البارزين في الميدان ليعملوا جنبًا إلى جنب لردم الفجوة بين النظرية والتطبيق، ثانيًا، لا بد أن يكون هناك قنوات تواصل مفتوحة لسماع آراء ومقترحات المعلمين حول سير العملية التعليمية فهم رجال الميدان ويبدعهم تطبيق السياسات والمبادرات، ثالثًا، يجب أن يكون هناك تقويم للمناهج الجديدة من قبل المدرس لمعرفة إيجابيات المناهج لتعزيزها، والسلبات لتلافيها، كما وأدعوا الباحثين التربويين أن يكتفوا الدراسات النوعية الميدانية لمعرفة ما يدور فعليًا في المدارس وينقلوا صوت رجال الميدان من معلمين ووكلاء ومرشدين ومدراء، حتى أولياء الأمور.

المراجع:

- Apple, M. W. (2007). Ideological success, educational failure? On the politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 108-116.
- Apple, M. W., & Teitelbaum, K. (1986). Are teachers losing control of their skills and curriculum?. *J. Curriculum Studies*, 18(2), 177-184.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Casper, M. (2001). A definition of "social environment". *American journal of public health*, 91(3), 465-470.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2009). Recognizing and enhancing teacher effectiveness. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 3, 1-24. Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2010-11469-001>

- Ellenburg, F. C. (1972). Factors affecting teacher morale meaning for principals. *Nassp Bulletin*, 56(368), 37-45.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Goh, K. C., & Lourdasamy, A. (2001). Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?.
- Hao, A. B., & de Guzman, A. B. (2007). Why go into teaching? Understanding Filipino preservice teachers' reasons for entering teacher education. *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 115- 135.
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011) *Qualitative research methods*. London: Sage Publications.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*(Vol. 22). John Wiley & Sons.
- Kennedy, M. M. (2010). Attribution error and the quest for teacher quality. *Educational Researcher*, 39(8), 591-598.
- Labaree, D. F. (2011). Targeting teachers. *Dissent*, 58(3), 9-14.
- Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. (2005). Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 31(3), 153-168.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899-916.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1984). Establishing trustworthiness. In *Naturalistic Inquiry* (pp. 289–331). Beverly Hills, CA: SAGE Publications.
- Mackenzie, N. (2007). Teacher morale: More complex than we think?. *The Australian Educational Researcher*, 34(1), 89-104.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(01), 5-24.
- McLaughlin, M. W., Pfeifer, R. S., Swanson-Owens, D., & Yee, S. (1986). Why teachers won't teach. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 420-426.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Nieto, S. (2009). From Surviving to Thriving. *Educational leadership*, 66(5), 8-13.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Saltman, K. J. (2016). *Scripted Bodies: Corporate Power, Smart Technologies, and the Undoing of Public Education*. Routledge.
- Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, 118(1), 1-23. doi:10.1086/662010
- Santoro, D. A. (3 May 2012). Teacher demoralization and teacher burnout: Why the distinction matters [AJE Forum]. Retrieved from <http://www.ajeforum.com/teacher-demoralization-and-teacher-burnout-why-the-distinction-matters/>
- Santoro, D. A. (2015). Philosophizing About Teacher Dissatisfaction: A Multidisciplinary Hermeneutic Approach. *Studies in Philosophy and Education*, 34(2), 171-180.
- Santoro, D. A. (2021). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Harvard Education Press
- Smyth, J., Angus, L., Down, B., & McInerney, P. (2006). Critical ethnography for school and community renewal around social class differences affecting learning. *Learning Communities: international journal of adult and vocational learning*, 3, 121-152.
- Sprague, J. (1992). Critical perspectives on teacher empowerment. *Communication Education*, 41(2), 181-203.
- Stacy, M. (2013). Teacher-led professional development: Empowering teachers as self-advocates. *The Georgia Social Studies Journal*, 3(1), 40-49.
- Standing, G. (2016). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Publishing.
- Tracy, S. J. (2013). *Qualitative research methods: collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Tsang, K. K., & Liu, D. (2016). Teacher Demoralization, Disempowerment and School Administration. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 200-225.
- Wang, D. (2013). *The demoralization of teachers: Crisis in a rural school in China*. Lanham: Lexington Books.

- Washington, R., & Watson, H. F. (1976). Positive teacher morale—The principal's responsibility. *NASSP Bulletin*, 60(399), 4-6.
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20(2), 189-208.
- Webb, P. T., Briscoe, F. M., & Mussman, M. P. (2009). Preparing teachers for the neoliberal panopticon. *The Journal of Educational Foundations*, 23(3/4), 3.
- Welmond, M. (2002). Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the Republic of Benin. *Comparative .education review*, 46(1), 37-65