

تعتبر التربية والتعليم من أهم العوامل المؤثرة في تكوين الإنسان لآثارهما الواضحة في رقي الأمم والشعوب ، الأمر الذي حتم تلاحم برامج التربية والتعليم مع احتياجات المجتمع وآماله ومقدراته ، وأظهر استحالة التعامل مع قضايا التربية والتعليم بمعزل عن ثقافة المجتمع ونظمه ، من منطلق أن التربية تظهر كلا من جوهر الثقافة وبنائها ، فضلا عن كونها قاعدة لكل من حالاتي الثبات والحركة للنظم الاجتماعية .

وفي عالمنا المعاصر تواجه مجتمعاتنا متغيرات عديدة تتسم بالحدة والسرعة ، الأمر الذي ترتب عليه ارتفاع وتيرة الإصلاح والمناذاة به - حيث أصبح كأنه تميمة العصر في منطقتنا على الأقل - واهتزت المجتمعات تحت إيقاع خطواته التي تقترب منها ، بتأثير مجموعة من الضغوط الداخلية والخارجية . وقد ألقت هذه المتغيرات عبثا ثقيلا على العملية التعليمية ، وجعلت التعليم في حاجة شبه مستمرة للمراجعة والإصلاح ، فتواترت عمليات وسياسات الإصلاح التعليمي وما صاحبها من نجاحات وإخفاقات ، وقد تصدى لهذه السياسات بالتحليل والنقد والتقويم العديد من الباحثين والمتخصصين ، سعيًا إلى إبراز عوامل الإخفاق ، فأرجعها البعض إلى أنها إصلاحات تمثل وجهات النظر الرسمية دون محاولة استطلاع آراء القواعد ووجهات نظر المعنيين، واعتمادها على الصفوة المؤيدة دون معارضة أو مراجعة ، واعتمادها على المكتبية بدلا من الميدانية ، ولذا فإنها في كثير من الأحوال كانت تنشأ حلما أكثر مما تعبر عن مسار قابل للتطبيق والتنفيذ ، وتسم بالعمومية بدلا من التفصيلية ، وأخيرا اقتقادها التحديد الواضح لأولويات التنفيذ (٦ : ٢٢ - ٢٦) (١).

وأرجع باحث آخر فشل تجارب الإصلاح والتطوير إلى «التركيز على الجوانب الكمية ، وعدم مأسسة التطوير والإصلاح ، وعدم تحديد أهداف واضحة للإصلاح ، وعدم توفير متطلباته بكفاءة وفاعلية ، وعدم وضوح الحاجة المجتمعية للإصلاح ، وأخيرا استخدام استراتيجيات النقل من التجارب الدولية Adoption بدلا من الاستراتيجيات التكيفية Adaptation (١٦ : ١٥٢ - ١٥٣) .

وأرجع البعض فشل سياسات الإصلاح التعليمي إلى تشكك المواطن العربي في جدية مبادرات الإصلاح وعدم الثقة في دعائه ، وأن معظم المبادرات لم تكن إصلاحا Re-form بقدر كونها إعادة تشكيل Re-form .

وقد ترتب على المقولات السابقة النظر إلى التعليم باعتباره المشكلة والحل في آن واحد ، فالتعليم بصورته الحالية يمثل - كما يرى الدكتور عمار - مشكلة من مشكلات النهضة والتقدم نظرا لجمود بنيته ومناهجه وأدائه ونتائج مخرجاته من

(١) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع بينما يشير الرقم الثاني إلى الصفحات في نفس المرجع .

الطلاب، وفي نفس الوقت يعتبر إصلاحه أداة من أدوات النهضة والتقدم ؛ نظراً لما يترتب على ذلك من تنمية متطورة لخريجه ممن يصبحون الطاقة المحركة لمسيرة التنمية الشاملة والمستدامة وللاستجابة الفعالة للتحديات والمتغيرات الداخلية والخارجية (٥ : ٢٣) .

ورغم أن الإصلاح التعليمي جزء من منظومة الإصلاح المجتمعي الشامل (السياسي ، الاجتماعي ، الاقتصادي) إلا أنه يحتل مكانة متقدمة بين مختلف عناصرها ، التي يتوقف نجاحها إلى حد كبير على مخرجاته .

وهو ما وجه اهتمامات باحثين عدة - إلى جانب عنايتهم بتقصي الضغوط الخارجية والمجتمعية الدافعة إلى الإصلاح عامة والتعليمي على وجه الخصوص - إلى تقصي الضغوط الماثلة في المؤسسة التعليمية ذاتها .

فيشير باحث إلى أنه رغم كونه من الطبيعي أن يعيد نسق التعليم إنتاج القيم السائدة اجتماعياً ، إلا أن نسق التعليم في مصر يعيد إنتاج أسوأ ما يمكن أن يوجد في المجتمع من قيم (١٤ : ١٧٧ - ١٧٨) . ويذكر باحث آخر أن المدارس أصبحت مؤسسات تفتقر إلى البهجة والمرح ، حيث يتركز الاهتمام فيها على الضبط والربط ، حتى وصل الأمر ببعض المربين إلى تصنيف المدرسة بأنها مكان لتعليم أناس أشياء لا يريدون تعلمها ، كما ينظر البعض إلى المدرسة على أنها معاهد للتغريب والقمع ، تتنكر للحريات وتفشل في معاملة أبنائها المعاملة اللائقة (١٨ : ١ - ٣) .

ورغم التدفق الغزير لمحاولات الإصلاح في الآونة الأخيرة - في واقعنا العربي على الأقل - إلا أن بعض الباحثين أخذ على هذه المحاولات في مجملها استهدافها تغيير الأشكال التعليمية دون مساسها الصيرورة الاجتماعية إلا فيما ندر (١٧ : ٣ - ٣١) ، وذلك بتأثير محدودة معرفتنا بالمدارس ، فهي إما أن تكون محدودة بمظهر واحد من مظاهر الواقع الاجتماعي للمدارس ، أو محدودة ببعض الأمثلة القليلة فقط من المدارس (٤٥ : ٤٦) ، ولعل ذلك ما دعا البعض إلى المناداة بأهمية أن نفتتح فكراً وعملاً بأن الإصلاح عملية ضرورية ، وأن أهم ما ينجز منها هو ما يتم فعلاً في الفصل والمدرسة (٢ : ١١٣ - ١١٧) ، فإصلاحات كثيرة للتعليم قد لا تحتاج إلى زيادة في الموارد المادية أو البشرية ، وإنما إلى تغيير الواقع والعناية بالبيئة المدرسية ، فليس المهم أن يحدث داخل غرفة الصف تعليم أو تعلم جيد ، بل المهم أن يكون نتاج التقاء التعليم والتعلم جيداً ، وهذا هو الميزان الحقيقي والصادق لجودة غرفة الصف كمكان (١٩ : ٤٤ - ٤٥) .

ولذا فقد كانت كفاءة وفعالية المدارس في الوفاء بمسئولياتها موضع تساؤل على مستويات كثيرة ، ومن مصادر متعددة ، حيث افترض معظمها أن ما نحتاجه

لإصلاح النظام التعليمي هو تغيير ما يحدث داخل الفصل الدراسي (102-101:74)، حتى أن البعض نظر إلى الفصل الدراسي كساحة للصراع الثقافي الذي قد يكون فيه سوء الفهم المتبادل منتجاً لصعوبات تعلمية، ومن ثم كان الفصل الدراسي في نظرهم مسرحاً لسلسلة من الإصلاحات التربوية الهامة (469-466:93)، حيث اعتبرت المدرسة والفصل دوماً ميدان معركة الإصلاح، لكونهما يجمعان أحد الأطراف المستهدفة من الإصلاح، والأطراف القائمة عليه، وقد ترتب على ذلك وجود اعتقاد راسخ بين المعلمين بأنه لا يمكن لأحد أن يفهم ديناميات الفصل الدراسي ما لم يكن هو نفسه في الخطوط الأمامية (40:101).

ورغم تباين وجهات النظر حول اتجاه قرارات الإصلاح، وهل تكون من أعلى إلى أسفل أو العكس، فقد انصب التركيز على مشكلات مرحلة التطبيق التي يواجهها القائمون بالإصلاح أو المنتفعون به (١٨ : ٣٥ - ٣٦)، فالإصلاحات الحقيقية - كما يرى الدكتور البيلاوي - في أي نظام تعليمي هي تلك التي تشمل شكل ومحتوى الأنشطة التربوية التي تتم داخله، ونمط العلاقات البنوية - الثقافية والاجتماعية - التي تتم من خلالها العملية التربوية (٧ : ٢٥).

وهناك الآن الكثير من الشواهد الأمبريقية التي تظهر الحاجة إلى مزيد من الإصلاحات التي تسمح للمعلمين والتلاميذ بأن يعملوا معاً في بيئة تعلم غير مكموعة بمناخ من الأوامر والقسر وانتهاك الكرامة، وتكون السلطة فيها موضوعية لا شخصية، ويكون لدى معلمها وتلاميذها إحساس بالفردية والمجتمعية، وقد عبر Philip عن ذلك بوضوح، حيث اعتبر أن هدف الموجة الثانية من الإصلاح هو ما يحدث داخل المبنى المدرسي والفصل الدراسي، فإطالة اليوم المدرسي - على سبيل المثال - لا يحتمل أن يكون له الأثر المرجو ما لم يتغير ما يحدث أثناء اليوم الدراسي، فالمدرسة الفعالة يكون لديها التزام قوى بأن تصبح أفضل، حيث يتشارك في هذا الالتزام تقريباً كل من يشارك في حياة المدرسة، والذين يتعلمون التفكير بلغة الفعالية Effectiveness بدلاً من الكفاءة Efficiency، حيث أن الكفاءة هي الإنتاجية بأقل تكلفة في أقصر وقت، بينما الفعالية هي زيادة قدرة المنظمة على مقابلة متطلبات المستقبل تماماً مثل احتياجات الحاضر (235-233:68).

ولذا فإن Smith يأخذ على معظم التربويين تعاملهم مع التمدرس كمشروع تقني، وتركيزهم على الارتباطات المختلفة المفترض اعتبارها من أجل مخرجات تعليمية مختلفة، وعنايتهم الفائقة بتفسير أي أعمال تحقق هذا الهدف، بينما ينبغي - في رأيه - النظر إلى المشروع التربوي كشبكة من العلاقات الإنسانية، تؤدي إلى فهم ما يحدث بالمدرسة، ويخلص من ذلك إلى أن تكريس الأجندة البحثية لتحسين

العمل الفني بالمدرسة يقلل من القدرة على التعامل مع اللامساواة الاجتماعية للمدرس ، وأنها للأسف أن نعني فقط بإنفاق وقت كبير في التطبيق وطرق التدريس ، دون نقد إطار العمل نفسه (30:196) .

وفى معرض تساؤله عن حاجة المدرسة للإصلاح يرجع Martin هذه الحاجة إلى :

- ١- أنها فى أغلب الأحوال معزولة بالبيروقراطية واليوم المدرسى الطويل .
- ٢- أنها مجبطة للصغار لأنها حتى لم تنجح فى ضمان عمل جيد لهم عند تركها .
- ٣- التشوش الحادث حول العلاقات بين حياة المدرسة ، الأسرة ، وسائل الاتصال الجماهيرى ، والمؤسسات التربوية الأخرى .
- ٤- أنها أصبحت وبصورة متزايدة خارج سياق التغيرات الحادة، التى لحقت بعالم العمل .
- ٥- غياب المرح عنها ، والتنظيم الصارم ، وإعاقة حرية التعبير ، الأمر الذى جعلها بحاجة إلى المزيد من الأنسة (57:168) .

ولذا فقد اعتبر Patrick أن من التحديات التى تواجه العاملين على الإصلاح التربوى خلق ثقافات مدرسية متفائلة ، جريئة ، توحى بالثقة ، وذات توجه مستقبلى (63:3) .

ورغم أن المدرسة لا تبدو كمنظمة منعزلة ، حيث يتأثر بناؤها العملياتى باستمرار بقوى البيئة الخارجية ، كما أنها لا تضع أهدافها - ولا حتى تسعى لتطبيقها - كاملة بصورة مستقلة عن مؤسسات المجتمع الأخرى ، إلا أن المجتمع التعليمى له ثقافته الخاصة ، بما تتضمنه من معايير لسلوك المشاركين بها ، وقيم تحتوى وتدعم هذه المعايير (83:41) .

فثقافة المدرسة ربما تكون سبباً أو هدفاً أو أثراً لتحسين المدرسة ، ولذا فقد رأى البعض أنها ينبغى أن تكون هدفاً للتغيير ؛ لأنها سرعان ما تمارس تأثيراً تحسينياً على المتغيرات الأخرى ، وبالضرورة على مخرجات الطالب التى تعزز الثقافة بدورها (29:248) .

ويرى Dalin أن على المدرسة لكى تغير من أسلوب عملها أن تغير أولاً ثقافتها ، فالتغيير فى ثقافة منظمة يبدأ بالناس والطريقة التى يفكرون ويعملون بها ، ولذا فإنه يعتقد بوجود استراتيجيتين ينبغى أن تعمل بالتوازي :

أ - إحداث تغييرات على مستوى الفرد ، بمساعدة المعلم الفرد على مواجهة تلك

المظاهر من ثقافة المدرسة التي تعوق النمو الشخصي للمعلم ، وتعلم وتنمية دور جديد للمعلم .

ب- تغييرات على مستوى الجماعة ، لتمكين الأفراد من العمل معا من خلال وحدات عمل إجرائية (فرق موضوعات) ، وعبر وحدات عمل (أقسام) . (65:96) .

مشكلة الدراسة :

رغم الأهمية الكبيرة لثقافات المدرسة فى نجاح عملية الإصلاح التعليمى ، فقد توصل بعض الباحثين إلى أن جهود الإصلاح بصفة عامة لا تقدر تقديرًا صحيحًا قوة الثقافة القائمة فى المدرسة والفصل الدراسى لتكييفها ، وامتنع أو استبعاد التجديدات التى تكون فى تضاد مع البناءات المهيمنة والقيم السائدة (37:219) ، بل إن البعض أرجع إخفاق الإصلاح التعليمى إلى إغفاله وضع ثقافات الفصل والمدرسة فى الاعتبار (٣٢:١٠) .

وقد أكدت على المعانى السابقة دراسة عن «ثقافة المدرسة فى ضوء ديمقراطية التعليم» ، حيث تقرر أنه من الخطوات الأولية فى إصلاح التعليم العمل على إحداث تغيير فى ثقافة المدرسة ذاتها (١٢ : ٥) وأن قلة العناية بثقافة المدرسة تؤدى إلى قلة فهمها مما قد يعوق الإصلاح ، وأن إصلاح المدرسة يتطلب الاهتمام والتركيز على دراسة ثقافة المدرسة والتعرف على كيفية تفاعل عناصرها (١٢ : ٢٦ - ٢٧) .

وهى الاعتبارات نفسها التى يؤكد عليها Bruner ، من أن أكثر ما نحتاجه فى عصرنا الحالى ليس ببساطة تحديد المهارات التى تجعل بلدًا ما منافسًا فى الأسواق العالمية ، وإنما تحديد وإعادة تقدير ثقافة المدرسة (50:84) .

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للإجابة عن الأسئلة البحثية التالية :

- ١- ما مفهوم ثقافات المدرسة ؟ وما عناصرها ومكوناتها ؟
- ٢- كيف يمكن لثقافات الفصل والمدرسة إعاقه عملية الإصلاح التعليمى ؟
- ٣- ما نماذج ثقافات المدرسة الداعمة للإصلاح التعليمى ؟

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة منهج البحث الوصفى فى محاولة تشخيص معوقات الإصلاح التعليمى وموقع ثقافات المدرسة منها ، كما تستخدم الدراسة فى إطار هذا المنهج أسلوب التحليل الفلسفى لنماذج ثقافات المدرسة وفعاليتها فى التهيئة والمساعدة فى نجاح الإصلاح التعليمى .