

إجراءات البحث وخطواته :

لتحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته ، تسيّر الدراسة على النحو التالي :

أولاً : الدراسة النظرية ، وتتضمن :

- ١- النظرة إلى المدرسة وانعكاسها على مفهوم ثقافتها .
- ٢- أهمية دراسة ثقافات المدرسة .
- ٣- معوقات الإصلاح التعليمي وموقع ثقافات المدرسة منها .
- ٤- كيف تشكل المدرسة ثقافتها ؟
- ٥- مداخل دراسة ثقافات المدرسة .
- ٦- محددات ثقافات المدرسة .
- ٧- خصائص ثقافات المدرسة .
- ٨- عناصر ومكونات ثقافات المدرسة .
- ٩- بعض مشكلات ثقافات المدرسة وأثرها على جهود الإصلاح التعليمي .

ثانياً : دراسة تحليلية لنماذج ثقافات المدرسة وفعاليتها في الإصلاح التعليمي

وتتضمن :

- ١- متطلبات الإصلاح التعليمي من ثقافات الفصل والمدرسة .
- ٢- مستويات الإصلاح التعليمي .
- ٣- نماذج ثقافات المدرسة المهيئة لنجاح الإصلاح التعليمي .

ينظر الكثيرون إلى المدرسة باعتبارها وكالة التنشئة الاجتماعية في الثقافة ، فهي المؤسسة الرئيسية المسؤولة عن تكوين جيل جديد ، وقد حدا ذلك ببعض التربويين في الولايات المتحدة إلى القول بأنه رغم كون المنزل والكنيسة والمدرسة على قدر متساو من القوة ، ويكمل بعضها البعض ، إلا أن هناك تغييراً كبيراً قد حدث في سبعينيات القرن العشرين بين هذه المؤسسات ، حيث ظهرت المدرسة الأكثر قوة بينها ، فهي تعنى بأطفال أكثر مما لدى المؤسسات الأخرى ، وتحتفظ بهم لجزء كبير من اليوم ولعدد من السنوات (146-145:22)

النظرة إلى المدرسة وانعكاسها

على مفهوم ثقافتها :

وتنعكس النظرة إلى المدرسة - في أدبيات التربية وعلم الاجتماع - بدرجة كبيرة على ثقافتها حيث تحفل هذه الأدبيات برؤى عديدة للمدرسة صبغت وشكلت ثقافتها ، فنظر Waller - على سبيل المثال - للمدرسة باعتبارها متحفاً للفضيلة Museum of virtue تتم فيه مؤسسة الانفصال بين العالم المثالي للطفل والعالم الواقعي للكبار ، حيث حولها المعلمون الذين جاءوا من أدنى الطبقة المتوسطة - الذين افتقدوا الإعداد المتوازن - إلى صناعة كبرى ، ومطلب عاطفي متحمس للشخصية الشاملة الحيادية التي لا لون لها .

ونظر إليها دوركايم باعتبارها وصية وحارسه للشخصية الوطنية ، يقوم فيها المعلمون بتدريب الأطفال بمنطق العمل المثالي ، ليكون شخصاً ملائماً لما تحب الجماعة المسيطرة في المجتمع أن تراه .

أما Peter Berger فقد اعتبر المدارس كنائس لتدريب الأطفال على ما يسميه ديانة الديمقراطية، وفيها يتم تضيق المجال الإدراكي للطفل ليركز فقط على التاريخ ، الذي هو الأسطورة الرسمية لمجتمع ما ولطبقة اجتماعية محددة ، الأمر الذي ترتب عليه تمأسس الغباء والجهل في المدرسة .

ورأى Sumner أن المدارس تعلم (الأرثوذكسية) المعتقد التقليدي السائد في المجتمع ، وليس المدى الكامل من المعتقدات والقيم في المجتمع .

كما نظر آخرون إلى المدرسة ليس باعتبارها مؤسسة أكاديمية فحسب ، وإنما أيضاً كمكان يكتسب فيه التلميذ هويته ، فيه يعرف ما ينبغي عليه أن يفعل ويأخذ ، ومن ثم ما ينبغي أن يكون عليه ، فيه يتعلم كيف يفهم النظام وكيف يعمل ، وأخيراً ينظر البعض إلى المدرسة كميدان سياسي لجماعات مصالح خاصة معنية بالحراك الاجتماعي ، كاحتكار أعمال معينة لجماعات مهنية أو عرقية (22:151-152) .

وتعتبر المدارس أنساقاً اجتماعية معقدة ، فهي كيانات ثقافية في ذاتها ، بما تتضمنه من المعايير والقواعد ونظم السلوك ، ولذا فإنها تعتبر مؤسسات اجتماعية فريدة ، ومن ملامح هذا التفرد ، والذي يعتبر من محددات ثقافة المدرسة في الوقت نفسه :

١- أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية ، ينبغي أن يكون الجميع جزءاً منها في فترة من فترات حياتهم ، وتبقى الخبرات المتحصلة فيها ماثلة في أذهان الكبار وتؤثر في رؤاهم واتجاهاتهم وسلوكهم على مدى متفاوت من حياتهم ، فالمدرسة تعنى بالتعلم الاجتماعي كما تعنى بالتعلم العقلي إن لم يكن أكثر .

٢- أن المدرسة تضع أعداداً قليلة من الكبار (المعلمين) في رابطة ما مع أعداد أكبر من الأطفال ليسوا على صلة ببعضهم البعض (التلاميذ) . ويصعب النظر إلى هذه الرابطة على أنها طوعية ، فلا خيار للأطفال في الذهاب إلى المدرسة ، أو اختيار المدرسة أو المعلم ، ورغم أن المعلمين يكون لديهم قليل من الحرية في اختيار من يعلمون أو تحديد أين وماذا وكيف يعلمون ، إلا أن حرياتهم هنا أكبر من حريات الأطفال .

٣- أن القيم والمعتقدات التي تقدمها المدارس تختلف ، إن لم تكن مناقضة لتلك الخاصة بعموم الناس - أو على الأقل بقطاع مهم منهم - حيث تنحو المدارس

للاعتقاد أن التعليم خير في ذاته أو لذاته ، بينما ينظر إليه كثيرون على أنه وسيلة لغاية ، مثل الحصول على عمل مميز (46:46-49) .

مفهوم ثقافات المدرسة :

درج علماء أنثروبولوجيا التربية إلى تفضيل استخدام مصطلح ثقافات - بصيغة الجمع دون المفرد - حرصاً منهم على أن يتسم المفهوم في هذه الحالة بالنسبية وليس بالمطلق (34:115) . كما درجوا على النظر إلى المدارس كمؤسسات اجتماعية لها حياتها وثقافتها الخاصة ، بما تتضمنه من معايير لسلوك أعضائها وقيم تدعم هذه المعايير (53:131) ، بل إن Bruner نظر إلى المدرسة كثقافة في ذاتها ، وليست فحسب إعداداً لها ، من منطلق أن الثقافة تتضمن آليات وإجراءات لفهم وإدارة العالم الذي نعيش فيه (50:98) .

ويرى Reid أن ثقافات المدرسة - كشأن أي نظام اجتماعي - يمكن النظر إليها باعتبار أن لها ثلاثة مظاهر عريضة ، هي :

- ١- أنها وسيلة Instrumental ، يختار منها الأفراد آليات عمل الأشياء ، ووسائل الوصول إلى هدف .
 - ٢- أنها منضبطة Regulative ، تخضع فيها أفعال الأفراد واستخدام الأدوات للقواعد والنظم التي تحدد ما ينبغي أو لا ينبغي عمله .
 - ٣ - أنها توجيهية إرشادية Directive ، يشق منها الأفراد قيمهم النهائية والوسيلة ، وتفسيرهم للحياة ، والأهداف التي يعيشون من أجلها (46 : 46) .
- ونظراً لتباين المدارس من حيث الحجم ، والموقع ، والمباني ، وأعمار التلاميذ ، والتنظيم الداخلي ، توجد اختلافات كبيرة بين المدارس ، وفي المدرسة الواحدة ، من حيث درجة تماثل ثقافتها ، حيث تكون المدارس - على خلاف الكيانات المتجانسة - مواقع تتشابك وتتفاعل فيها ثقافات مختلفة .
- وليست المعايير والمعتقدات والقيم التي تكون ثقافات المدرسة ذات دلالات متساوية فهناك معايير مقدسة ، وأخرى غير مقدسة ، الأولى تكون ثابتة غير متغيرة ، ومن ثم فإن الإصلاحات التي تتحدى هذه المعايير قد تواجه مبدئياً بمقاومة صريحة ، وإذا ظلت هذه التحديات قائمة تتولد ثقافة للمعارضة ومقاومة الإصلاح ، وهي مقاومة يمكن النظر إليها كفقْدان للانسجام بين ثقافة المدرسة القائمة والثقافة المتضمنة في مقترحات الإصلاح .

وقد لاحظ بعض الباحثين أن جهود الإصلاح بصفة عامة لا تقدر تقديراً صحيحاً قوة الثقافة القائمة في المدرسة والفصل الدراسي لتكييفها ، واستبعاد

أو امتصاص الإصلاحات التي تكون متنافرة مع البناءات المهيمنة والقيم السائدة (219-218 : 37) .

وتظهر ثقافات المدرسة - كما يرى Dalin وزملاؤه - على ثلاثة مستويات مختلفة ، هي :

١ - مستوى ما وراء العقل Transrational وفيه يكون إدراك القيم كالميتافيزيقا ، ويرتكز على المعتقدات ، الرمز الأخلاقي ، البصيرة الروحية .

٢ - مستوى العقل ، حيث تشاهد القيم خلال سياق اجتماعي للمعايير، والعادات، والتوقعات والمستويات ، وتعتمد على التبريرات الجمعية .

٣ - مستوى العقل الفرعي Subrational ، وفيه يخبر الفرد القيم كتفضيلات شخصية ومشاعر ذات جذور وجدانية ، وتكون أساسية ومباشرة ، فعالة وسلوكية في الشخصية ، كما تكون بالأساس أنانية ولا أخلاقية .

ويرى Dalin وزملاؤه - وفقاً للتصنيف السابق - أن هناك عدداً قليلاً من المدارس التي يكون نسقها القيمي واضحاً على مستوى ما وراء العقل ، أما على مستوى العقل فيلاحظ التزام معظم المدارس بنسق قيمي واضح حال تحديد وصياغة أهدافها ، ومعاييرها ، قواعدها وتعليماتها ، المنهج ، الممارسات اليومية ، العادات والاحتفالات .

ويظهر تحليل القيم على مستوى التطبيق أن مستوى العقل الفرعي يلعب دوراً مهماً في أكثر المدارس، على الأقل لأن المدرسة ليست معتادة للتعبير عن نفسها على المستوى العقلاني ، وبسبب الدرجة العالية من الاستقلالية التي يحظى بها المعلمون، كما تنحو التفضيلات الفردية إلى لعب دور مهم في هذا السياق (97 : 65) .

ويفتقد ميدان التربية تعريفاً واضحاً ومتسقاً لثقافة المدرسة ، حيث استخدم المصطلح بالتمائل مع مفاهيم متنوعة ، تشمل المناخ ، قيم الجماعة ethos ، وغيرها .

وتكشف مراجعة الأدبيات عن ثقافات المدرسة عن كثير من هذه المفاهيم ، حيث رآها Heckman كآمنة في المعتقدات المشتركة القائمة بين المعلمين والطلاب والمديرين ، ومن ثم فإن هذا التعريف يركز بدرجة أكبر على القيم الجوهرية الضرورية لتعليم الصغار والتأثير في عقولهم .

في حين عرّفها Stolp بأنها أنماط من المعاني المتنقلة تاريخياً، وتتضمن فهم المعايير والقيم والمعتقدات ، والاحتفالات ، والطقوس ، والتقاليد والأساطير بدرجات

ربما تكون متفاوتة من قبل أعضاء مجتمع المدرسة ، وهو نسق من المعاني يحدد باستمرار ما يفكر فيه الناس ، وكيف يعملون (2 : 75) .

أما أورلنج وزملاؤه فقد عرفوها بأنها البيئة الكلية التي يحدث فيها التعليم المدرسي ، حيث تتضمن جميع الأشخاص في المدرسة ، والطريقة التي تعمل بها المدرسة (١٠ : ٣٢) .

أما Bantock فقد رأى أن ثقافة المدرسة هي الثقافة الراقية High culture للكتاب ، والتي تخالف الثقافة الشعبية التي ينتمي إليها المعلمون والتلاميذ الذين يأتون من أعلى الطبقة العاملة وأدنى الطبقة الوسطى (143 : 71) .

ووصفها Miller بأنها الطريقة التي تكون عليها الأمور في المنظمة ، وتتضمن القواعد المكتوبة وغير المكتوبة التي تنظم السلوك ، والقصص والأساطير التي حققتها المنظمة ، المعايير والقيم الموضوعية لأعضائها .

أما Kennedy and Deal فقد وصفها بصورة أكثر بساطة ، بأنها نسق القواعد غير الرسمية ، التي توضح كيف ينبغي أن يسلك الأفراد أكثر الوقت (93 : 20) .

وأخيراً ، جاءت نظرة Wilfred إلى ثقافات المدرسة باعتبارها الكم الوفير من المتطابق والمتقارب ، وأحياناً المختلف والمتنوع للمعتقدات ، والقيم والمعايير ، والطقوس والشعائر ، حيث ترتبط هذه الأجزاء من ثقافة المدرسة مع ثلاثة ميادين معقدة متضافرة في المدرسة ، هي : الميدان التنظيمي ، المنهج ، وميادين الفعل . حيث يكون الميدان التنظيمي هو التنظيم الرسمي للمدرسة والذي يتضمن بناء السلطة بين المعلمين والتلاميذ ، القواعد المكتوبة وغير المكتوبة بالمدرسة ، وبرنامج الأنشطة والحصص .

وفي مجال المنهج تتضافر حزم المنهج الرسمي ، والمعاني والرسائل المتعددة التي تصبح جزءاً من عملية الإنجاز ، لتنظيم ميدان المنهج في ثقافة المدرسة حيث يرسي المديرون - الذين يرعون نمو منهج المدرسة - البيئة الثقافية التي يعمل فيها بعد المنهج في المدرسة (312 : 78) .

أهمية دراسة ثقافات المدرسة:

ترتبط ثقافات المدرسة بشدة مع تزايد دافعية الطلاب وإنجازهم ، ومع إنتاجية المعلم ورضاه ، وقد أشار Leslie وزملاؤه إلى فعالية خمسة أبعاد في ثقافة المدرسة ، هي : التحديات الأكاديمية ، مقارنة الإنجاز ، الاعتراف بالإنجاز ، مجتمع المدرسة ، إدراك أهداف المدرسة ، وقد توصلوا من خلال دراسة مسحية في ولاية إلينوي (١٩٩٠) ، إلى تأكيد فرضية أن الطلاب تتزايد دافعتهم للتعلم في المدارس ذات الثقافات القوية .

وقد نثى على ذلك Thacker وزملاؤه (١٩٩٢) من خلال دراسة لهم عن أثر ثقافة المدرسة على تحصيل الطالب ، حيث وجدوا أن أكثر من ١٠ ٪ من الطلاب الذين رسبوا في اختبار سنوى على مستوى الولاية تسربوا من المدارس .

وترتبط ثقافات المدرسة كذلك باتجاهات المعلمين نحو عملهم ، حيث توصل Cheng (١٩٩٣) إلى أن وراء الثقافات القوية في المدرسة معلمون دافعيهم كبيرة، يعملون في بيئة ذات أيديولوجية تنظيمية قوية تسودها المودة والألفة ، ويشعرون برضا كبير عن العمل وإنتاجيتهم متزايدة (75 : 2) .

أما Mehan فقد نظر إلى ثقافات المدرسة من زاوية مختلفة ، حيث يعتبر أنه دون الإلمام بما يحدث فعلياً داخل المدارس والفصول تكون المدرسة أشبه بالصندوق الأسود في العلاقة بين المدخلات والمخرجات ، ولذا .. فإن من شأن دراسة ثقافات المدرسة تزويد المعنيين بهذه الثقافات بوصف مفصل عن عمليات التربية في بيئات تربوية برجماتية ، وأساليب منظمة لمعالجة وتقديم هذه البيانات للباحثين ، والمربين ، وأعضاء المجتمع ، وهو ما يمكن من صناعة قرار جيد من حيث الإحاطة بالمعلومات عن طبيعة التمدرس ، وهو أمر يفيد كلا من المهتمين بفهم النظام التعليمي ، وأولئك الذين يرغبون في إصلاحه أو تغييره (83-80 : 43) .

إذا أريد للمدارس أن تكون أفضل فإنه ينبغي عليها - كما يرى White - أن تصنع تغييرات ذات دلالة ، لأن التكلفة الاجتماعية المترتبة على فشل الإصلاح التعليمي يمكن أن تكون كبيرة، وقد تصل إلى ارتفاع معدلات الجريمة والانحراف، وزيادة معدلات البطالة ، والاضطرابات المدنية (28 : 49) .

وفي هذا الجزء من الدراسة، يتناول الباحث بالتحليل أهم معوقات الإصلاح التعليمي عالمياً ومحلياً في أدبيات التربية وعلم الاجتماع، وموقع ثقافات المدرسة منها:

١ - لعل في مقدمة معوقات الإصلاح عامة ، والإصلاح التعليمي نسق منه ، ما أطلق عليه أحد النقاد ، التعب الحضارى ، وهي حالة تواجه الشعوب على مدار تاريخها ، وتحدث بسبب الضغوط الشديدة التي تمارس على المجتمع سواء من الداخل أو من الخارج، وفي مراحل التعب الحضاري يميل الناس إلى الأخذ بما هو سائد ، ولا يتحملون الدعوات الإصلاحية التي تهدف إلى التجديد والتغيير اللذين يحتاجان إلى جهد كبير لا يتحملة الذين يشعرون بالتعب (١١ : ١٢) .

٢ - كما قد تشكل كل من البنية المعرفية التقليدية والبنية الاجتماعية في بعض النظم التعليمية معوقاً للإصلاح ، ومن ملامح البنية المعرفية التقليدية - كما يحددها الدكتور الببلاوي :

**معوقات الإصلاح التعليمي في
الأدبيات وموقع ثقافات
المدرسة . منها :**

أ - تشجيعها لروح الاتكالية لدى المتعلمين ، بالاعتماد على الكتاب المدرسي وأسلوب التلقين .

ب - تشجيع الانفرادية والبعد عن روح الفريق .

ج - غرس الخوف في المتعلمين واستدخال قهر السلطة .

د - أنها قد تكون بمثابة منهج خفي، يعمل بشكل مخالف لما ننشده ونهدف إليه ولما نعلمه .

أما البنية الاجتماعية في النظام التعليمي ، فتشير إلى مجمل العلاقات الاجتماعية التي تتم من خلالها العملية التعليمية ، كما يقصد بها آليات الانتقاء الاجتماعي داخل المدرسة .

فالمناخ الاجتماعي السائد في كثير من النظم التعليمية وداخل المدارس ، والذي يعبر عن نمط العلاقات الاجتماعية القائمة بين كل أطراف العملية التعليمية وداخل المدارس قد تعوزه الديمقراطية في كثير من نواحيه ، ويتسم في مجمله بتسلسل السلطة وتمركزها ، وفي هذا المناخ الاجتماعي بعلاقاته المترتبة داخل المدرسة والفصل يتعلم الطلاب كثيراً من المعايير والقيم والاتجاهات غير الديمقراطية ؛ لأن الجانب الأكبر والأهم من المعايير والقيم والاتجاهات ، التي يكتسبها التلاميذ تتم من خلال المناخ الاجتماعي السائد في بيئة التعليم لا من خلال المحتوى الرسمي الذي يتم نقله داخل الفصل (٨ : ١٤٦-١٤٩) .

٣ - قد لا يكون هناك تفهم كامل لفحوى ومحتوى الإصلاح المطلوب تطبيقه من جانب القائمين عليه ، أو لا تكون لديهم القدرة على القيام بأعبائه ، أو لا يكون لديهم استعداد لبذل الجهد وتحمل الوقت الزائد الذي يتطلبه الإصلاح ، وقد أظهر الواقع أن كثيراً من تجارب الإصلاح قد فشلت لمقاومة المعلمين لها ، ولم تلق ترحيباً أو اشتراكاً إيجابياً من القائمين على التطبيق والتنفيذ ، أو قد تكون الإجراءات والترتيبات داخل المدرسة غير متمشية مع متطلبات الإصلاح ومتعارضة معه (١٨ : ٥٠-٥٦) .

فقد تفشل الإصلاحات إذا رأى المعلمون أنها تشكل تهديداً لمكانتهم المهنية أو تنتقص من سلطاتهم داخل الفصل والمدرسة ، فضلاً عن أنها قد لا تؤثر بالإيجاب على مكانتهم الأدبية والمادية .

٤ - وحتى لو توجد بالمدرسة من يتبنى الإصلاحات فقد يفتقرون إلى المعرفة أو المهارات للقيام بها والتعامل معها ، كما قد يأتي التعويق من القيم المترسخة والمعتقدات أو من فقدان الثقة بقدرة النظام على إنتاج إصلاحات

ناجحة (1 : 47) ، وهو ما يعبر عنه أحد الباحثين بأزمة الهوية على مستوى الوعي الفردي اليومي للمعلم كعقبة أمام أية محاولات إصلاحية ، حيث تعمل الخصائص النفسية الاجتماعية لهذا المعلم على امتصاص واحتواء دعاوى الإصلاح واستراتيجياته ، وإفقادها فاعليتها وإفراغها من مضمونها لكي تتحول في النهاية إلى ممارسات بيداجوجية وبيروقراطية تقليدية ، تكرر الواقع ولا تغيره (17 : 40) ، حيث يبدو أن فكر المعلم العربي وسلوكه عادة ما ينطبع بطابع محافظ في مجمله بمجرد انخراطه في مجال التدريس ، وتبدو وضعيته الوظيفية كجزء من النظام ووكيل للضبط الاجتماعي داخل المدرسة وكأنها التزام ضمني بالحياد السلبي ، تجاه أغلب القضايا الاجتماعية والسياسية (17 : 84) ، وهو ما حذر منه Schostake من تجاهل خطط الإصلاح المحافظة المتأصلة في المؤسسات التعليمية ؛ مما يؤدي بها إلى الفشل (188 : 52) .

وقد أكدت ذلك دراسة Carol Weiss حيث تبين لها قلة ثقة المعلمين في الأفكار التي يكون منشؤها خارج الفصل الدراسي ، وينظرون إليها بنسك ، باعتبار أن أصحاب هذه الأفكار ليسوا في الخندق نفسه ، وأن هذه الإصلاحات غير واقعية ولا عملية ، وغير قابلة للتطبيق ، وأن الأفكار التي مصدرها الأكاديميون ، وأفكار الإداريين المستندة إليها ليست ثمرة لخبرات الصف ، ومن ثم تكون ذات نفع قليل للمعلمين (18 : 24) .

٥ - قد يعوق الإصلاح التعليمي ما تتسم به ثقافة المدرسة من الحذر والخوف والسلبية ، وهو ما توصلت إليه دراسة سامي عبد السميع (12 : 188) ، ويعزز ذلك التوجه السائد لدى كثير من المعلمين إلى ممارسات تعليمية تقليدية وآمنة ، ومما ييسر لهم ذلك استقلالهم النسبي حال أدائهم لدورهم ، فرغم تزايد الاتجاه نحو التعاون بين المعلمين في النظم التعليمية الحديثة ، فلا زال نموذج الفصل التقليدي هو السائد ؛ حيث يشعر المعلم أن العزلة خلف أبواب مغلقة يحقق له هذا الدور شبه المستقل (100-102 : 65) .

٦ - قد تسهم بعض مشكلات المدرسة اليومية في إعاقه عملية الإصلاح التعليمي ، مثل : مشكلات غياب الطلاب ، وانتشار الدروس الخصوصية ، وانتشار ثقافة العنف بالمدرسة ، واللجوء إلى أساليب العقاب البدني رغم منعها قانوناً .

كيف تشكل المدرسة ثقافتها؟

حتى وقت قريب لم تدرس المدرسة ككيان مستقل ، حيث كان ينظر إليها دائماً في إطار علاقتها مع بيئتها الاجتماعية ، إلى أن ظهر منذ منتصف القرن العشرين اهتمام جلي بدراسة المدرسة كوحدة اجتماعية تنمي تقاليدها بذاتها ، إلى أن أصبحت ثقافات المدرسة في الآونة الأخيرة بؤرة اهتمام بحوث عديدة

(311 : 78) ، من منطلق أنها ينبغي أن تكون قادرة على مواجهة تحديات المجتمع المعاصر ، فضلاً عن الحاجة إلى تحديد أي أجزاء ثقافة المدرسة قد يعوق الإصلاحات الهامة أو المرغوبة (98 : 65) .

ورغم أن المدارس تشكل ثقافتها الخاصة ، إلا أنها لا تبدو كمنظمة منعزلة ، حيث يتأثر بناؤها العملياني باستمرار بقوى البيئة الخارجية ، وتصبح العلاقة بينهما وبين المجتمع ككل تبادلية تفاعلية ، ولذا فقد نظر لها البعض على أنها نسخة مصغرة من المجتمع ، أو على أنها مرايا للمجتمع الذي توجد به ، وأنها مكان يعاد فيه تشكل ثقافة المجتمع الأكبر ، ومن ثم نقلها (118 : 32) ، (176 : 36) .

ومن هذا المنطلق لم يكن بمقدرة ثقافات المدرسة أن تكون بمنأى عن النمط السياسي السائد في المجتمع ، الذي يتحدد من خلاله المكانات السياسية لفئاته وأفراده ، وفي هذا الإطار نظر البعض إلى نظام المدرسة كعملية تفاوض بين غير المتساوين ، حيث يوجد بها المعلمون والمتعلمون ، المديرون والذين يدارون ، الحكام والمحكومون ، وهو ما دفع البعض إلى وصف المظهر الأساسي للتفاعل في المدرسة بأنه صراع رسمي بين الموظفين والزبائن ، بينما نظر البعض الآخر إلى المدارس كبيروقراطية صارمة تجري لصالح وراحة المديرين وليس الطلاب ، فالهدوء المطلوب في الممرات والطرق ، والقانون والنظام في الفصول الدراسية ، والتعليمات المكتوبة في كل مرافق المدرسة للطلاب دفع Goffman لأن يتساءل عن تلك السجون التي لم يخالف أعضاؤها أي قوانين ، فالطلاب - شأنهم في ذلك شأن المرضى والسجناء - ليس لهم صوت في عمل المستشفيات والسجون أو المدارس ، وإذا حدث ذلك فمشاركتهم تكون رمزية ، ومن خلال لجان ومجالس محكومة بدقة (146-145 : 22) .

وقد يكون التفاعل القائم بين كل عناصر ثقافة المدرسة فيما يراه البعض تعبيراً عن كل القيم المشتركة في ثقافات المدرسة ، والاستخدام المتباين للقوة لتحقيق مصالح خاصة ، حيث يمكن للقيم أن تنمو أو تتغير أثناء التفاعل ، وطالما كانت المعاني والمعايير الخاصة بفرد مشتركة مع الآخرين ، فإن هذا يشير إلى انتمائهم إلى ثقافة مشتركة . وتأخذ بعض المعاني المشتركة شكل الأسطورة ، أو قصص وشائعات تتصل بالمدرسة ، يتناقلها الأفراد ، وقد تكون مصداقيتها مرتكزة على الانطباعات التي يصعب التحقق من مصداقيتها .

وقد ترتبط بعض هذه الأساطير بالتاريخ المؤسسي ، حيث يكون بعض أعضاء هيئة التدريس أو إدارة المدرسة ممن عملوا بها معظم حياتهم المهنية ، ولديهم مخزون

ثري من النواذر عن الأشخاص والأحداث من سنوات ولت ، وتتخذ عادة كأساس لتفسير الحاضر (88-89 : 60) .

فكل مدرسة كما تصوغ قيمها ومعاييرها في إطار ثقافتها ، فإنها أيضاً تصنع أبطالها الذين يجسدون المعاني والرموز والإنجازات المأمولة ، حيث تخلق المدرسة هذه الشخصيات الأسطورية من بين طلابها وأعضاء هيئة تدريسيها وآخرين مميزين - حاليين أو سابقين - فتنسج حولهم الإنجازات والبطولات وحتى الأساطير .

فكما نختار على المستوى الشخصي أبطال ثقافتنا ، فتعجب بهم ونتخذهم نموذجاً وقدوة ، فإن على المدرسة كذلك مساعدة أبنائها على إيجاد رموزهم الخاصة، حتى أن بعض الباحثين يصف المدرسة ، التي لا تأخذ مأخذ الجد خلق تصور ذاتي قوي لدى طلابها بالتدني (314 : 78) .

ولا تخطيء العين الخبيرة هذا النهج في الواقع ، حين تلاحظ حرص المدارس على اتخاذ أسماء أو شعارات لها تحقق هذا الغرض وتعكس ثقافتها ، حيث تكون الأسماء والشعارات في الغرب لاتينية أو دينية ، وفي الشرق - العربي والإسلامي على وجه الخصوص - عربية وإسلامية ، فتظهر مسميات مدارس أم المؤمنين ، عمر بن الخطاب ، مصطفى كامل ، جمال عبد الناصر ...

أصبحت ثقافات المدرسة محور اهتمام العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة ، وكان لكل باحث مدخله ومنهجيته التي تتطابق وخلفيته العلمية وتخصصه .

وتشير أدبيات علم الاجتماع إلى وجود مدخلين مختلفين لدراسة الثقافات ، يركز أولهما على الأبعاد الموضوعية للثقافة ، مثل خصائصها ، برامجها ، أنماط السلوك فيها ، بينما يركز المدخل الآخر على الحقائق والوقائع الذاتية ، مثل خبرات الناس - الفردية والجمعية - في الثقافة ، وفي لبها المعاني التي يعطيها الناس لعناصر ثقافتهم ، ومن خلال هذه المعاني يمكن للمرء أن يتفهم كيف تصبح ثقافته جزءاً من خبرات الأفراد ، كيف تكبح ثقافة الجماعة أعضائها ، وكيف يسهم الأفراد في تنمية ثقافة جماعتهم ؟

فدراسة الطريقة التي يخبر وينظر بها الطلاب إلى عملية التمدرس - على سبيل المثال - يمكن أن تفضي إلى تقدير للضوابط والحريات في بيئة المدرسة ، ووعي بالمدى الذي يسهم به الطلاب في تنمية ثقافات المدرسة (314 : 78) .

وينظر بعض الباحثين بعين الاعتبار إلى المدخل الأنثروبولوجي - الذي يستخدم الملاحظة بالمشاركة في حياة الفصل والمدرسة اليومية مسجلاً ومحللاً للسلوك في الميدان - حيث تصف المونوجرافات في هذا المدخل عمليات وأنماط الفعل والتفاعل

مداخل دراسة ثقافات المدرسة:

التي لا تظهر على الإطلاق في الدراسات الإحصائية أو المقارنة .

ويبدي أصحاب هذا المدخل اهتماماً أقل بمخرجات المدارس (فئات الأداء - نتائج المناقشات) ويوجهون عنايتهم إلى العمليات الداخلية ، والصور والدلالات المنوطة بها (48 : 25) ، معتبرين أن القيم جزء لا بد منه في أي ثقافة أو ثقافة فرعية، بما في ذلك المدارس التي عليها نقل التراث الثقافي ، والتكنولوجيا والمهارات والأدوات اللازمة للبقاء ، معايير الثقافة السائدة ، الوعي بثقافات أخرى ، والخبرة المعرفية والوجدانية المطلوبة لتحليل وتركيب وتقدير أنساق القيم والثقافات الأخرى (1 : 42) .

وقد أعطى في إطار هذا المدخل اهتمام خاص لتأثير ثقافات الطلاب على التنظيم الاجتماعي للتمدرس ، ولنمو الثقافات المضادة بين الطلاب والمعلمين ، ولتقدير خبرات الطلاب ، وعاطفتهم الاجتماعية وقبل كل شيء أدائهم المدرسي (324 : 78) .

تأثرت ثقافات المدرسة وتتأثر في تشكيلها ومضامينها بمجموعة من التغييرات المجتمعية والتعليمية ، والتي اعتبرها Dalin وزملاؤه في الوقت نفسه بمثابة تحديات لثقافات المدرسة ، وهي :

محددات ثقافات المدرسة :

فالرؤية التقليدية للتعلم التي تعكس ثقافة الثبات والسلطة الهرمية في اتخاذ القرار، والتنظيم البيروقراطي للمدرسة ، والمعلم المستقل لدرجة الانعزال ، والتركيز الكبير على النمو المعرفي وعلى الإنجاز الفردي وحده أصبحت تواجه تحدياً كبيراً ، حيث أصبح ينظر للتعلم في سياق أعرض باعتباره نمواً شخصياً ، وتنمية للمهارات الاجتماعية على نحو مماثل للمهارات المعرفية ، والنظر إلى العمل الفرقي ونمو الجماعة بنفس القدر أهمية الإنجاز الفردي نفسه ، وإعطاء وزن متزايد في المنهج لحل المشكلات ، وتأكيد العلاقة بين النظرية والتطبيق ، وتفهم الحاجة إلى انخراط الآباء والمجتمع بحيوية في عملية التعلم ، وهو ما يعنى تغيراً حاداً في ثقافات المدرسة .

١ - تغير في طبيعة مهمة التعلم:

فقد تغير مفهوم الذات عند الطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم والعمل بصورة سلبية تحت تأثير التليفزيون والفيديو ، وتزايدت معدلات التفكك الأسري ، وانخفضت فرص تفاعل الصغار والكبار ، وكلها عوامل أثرت بالسلب على ثقافة الشباب ، إلا أن هناك جوانب إيجابية في هذه الثقافة ، حيث ينخرط كثير من الشباب بفاعلية في الأنشطة الرياضية ، وفي جماعات ثقافية ودينية ونواد محلية ، كما يناضل البعض منهم من أجل حقوق الآخرين ، والقضايا البيئية والدولية والمسائل الاجتماعية .

٢ - تغير في الجماعة الطلابية :

٣ - تغيير فى معايير حياة المنظمات:

٤ - تزايد الاعتراف بقيمة عمل الفريق:

١ - المناطق الثقافية Zones:

٢ - التعاملات أو الإجراءات الثقافية Transaction

٣ - القوى الثقافية Forces:

٤ - الأبعاد الثقافية Dimensions

فقد أصبح هناك تحد لأشكال السلطة الهرمية في القيادة ، ولم يعد من السهل اتخاذ قرارات دون اشتراك الممثلين الفاعلين ، ودون مشاركة من يعينهم الأمر .

فقد أصبح عمل الفريق عنصراً مهماً في الحياة اليومية وفي العمل ، وأصبح هناك إدراك متزايد لما يحققه من مكاسب فردية ، فضلاً عن المكاسب التنظيمية ، وأصبحت مدارس كثيرة تؤكد العمل التعاوني كجزء من ثقافتها (98-99 : 65) .

أما Whitaker فقد رصد - في إطار تحديده للمتغيرات المؤثرة في حياة المنظمات عموماً والمدرسة على وجه الخصوص - أربع مجموعات من العوامل ، علي النحو التالي :

ففي أنشطة حياة المنظمات يتحرك الأفراد من خبرة إلى أخرى ، وكل منها يكون مصحوباً بقضايا وأفكار ، أفعال وردود أفعال . ويستجيب الأفراد داخلياً نحو هذه الخبرات بسرور أحياناً وبألم أحياناً أخرى ، أو بلا مبالاة فيما ندر .

حيث تنمو المنظمات من خلال التفاعل ، والذي يكون بمثابة روح العمل في المدرسة ، فمن خلاله يتم تحمل المسؤوليات ، تكوين علاقات قوية ، توفير معلومات ، تلقي تغذية راجعة . وقد تكون بعض التفاعلات مخططة ، بينما يكون كثير منها غير متوقع ومصادفة .

وفي بعض العلاقات يشعر الأفراد بالارتياح - ربما لكونهم محبوبين ومحترمين من الآخرين ، أو يشعرون بإحساس من الخوف والرغبة في التعامل مع البعض الآخر . وقد تكن بعض التفاعلات رسمية ، وتتم من خلال تنظيم صارم من السلوك ، ويكون بعضها الآخر أكثر راحة وأقل رسمية ، فحياة المدرسة على هذا النحو تكون أشبه بدراما ممتدة ودون نص مكتوب .

ففي حياة المدرسة اليومية يكون الكثيرون على وعي ودراية بالقوى المؤثرة في العمل ، والتي تمارس ضغطاً قوياً على الأفراد رغم أنها غير مرئية .

ولذا فإن أنساق الاعتقاد التي يكونها الأفراد لترشدتهم في سلوكهم التنظيمي تشكل جزءاً حيوياً في علاقتهم بعملهم ، وتؤثر بعمق في كيفية توجيههم نحو أداء واجباتهم ومسؤولياتهم .

حيث تتسم الآونة الأخيرة بحالة من قلة الاستقرار ، ووجدت كثير من المنظمات - وعلى رأسها المدارس - نفسها في حالات متنوعة من الفوضى واللايقين ، ومن ثم كان هناك البعد التكاملي ، حيث يتجه الأفراد للتكامل مع

بعضهم البعض ، ويتولد لديهم إحساس بالسعي المشترك . كما تشهد هذه الآونة من التغيرات الحادة توتراً آخر يتمثل في الاضطراب الناجم عن المطالبة المستمرة بالتغيير والإصلاح ، وأصبح عمل القيادة والإدارة في أغلبه يدور حول موازنة هذه الحركات غير الملائمة وغير المتنبأ بها ، وأثارها على الأفراد المعنيين (71-70 : 63) .

وقد رأى Bennett أن ثقافات المدرسة تتأثر بثلاثة عوامل ، هي : حجم المدرسة، موقعها ، أعمار تلاميذها ، وهو ما يترتب عليه وجود اختلافات بين المدارس، اختلافات في أسلوب التأثير ، في الأساس المتعارف عليه للتدريس والذي يشكل سلطة المعلم في الفصل ، وفي معرفة السلوك الملائم في التدريس وحياتة المدرسة ، والذي يؤثر في موقف المعلمين من زملائهم ، ورأيهم فيما يحتمل أن يكون فعلاً إدارياً مقبولاً وفعالاً .

وانطلاقاً من ذلك ، تصور Bennett أن ثقافات المدرسة والفصل تتحدد من خلال ثلاثة محاور ، هي :

أ - توصيف الأدوار التي يقوم بها المعلمون .

ب - الأساس المعرفي لثقافات التمدرس .

ج - نمط العلاقات بين التلاميذ والمعلمين ، وبين المعلمين وبعضهم البعض .

فقد رأى Wise أنه يمكن تصنيف التدريس للصغار إلى : عمل ، أو حرفة ، أو مهنة ، أو فن . وأن كل واحدة منها تركز متطلبات مختلفة من المعلم للوفاء بها، ومن مديريهم للعناية بها والتأثير في طبيعة العلاقة بينها .

١ - توصيف الأدوار التي يقوم بها المعلمون :

فإذا ما كانت النظرة إلى التدريس كعمل Labour .. فإن ذلك يواكبه بالضرورة وضع خطط وتحديد إجراءات ، فتكون البرامج والمقررات قائمة ، والتدريبات والمهام المطلوبة من التلاميذ محددة ، وتكون كل إجراءات التقويم محددة سلفاً .

ويفترض أن يغطي المعلمون التدريبات بطريقة معينة ، يستخدمون استراتيجيات تدريس معلنة ، ويلتزمون ببرنامج محدد لتوقيات عملهم ، وليس عليهم ابتكار أو تعديل البرنامج ، فليس من مسؤولياتهم تقرير ما ينبغي تعليمه أو كيف ؟ وأكثر من ذلك أهمية الإشراف عليهم عن قرب لحملهم على العمل .

وينظر إلى المعلم في هذا السياق كعامل في خط إنتاج في مصنع تقليدي يعمل بالآلات ويكون الالتزام بالتطبيق الفعال هو الذي يقدم النتائج المرجوة ، ويكون المعلم العامل هنا Labourer خاضعاً للإشراف ، فتتم ملاحظته ومراقبته عن قرب في العمل ، ويخضع تقويمه إلى معايير محددة سلفاً لكل من الممارسة والنتاج ، وتؤكد الإدارة في هذا الإطار عملية التخطيط والرقابة .

أما النظر إلى التدريس كحرفة Craft فيتضمن اكتساب مدى من تقنيات التخصص ، ويعمل المعلمون دون إشراف لصيق بمجرد إعطائهم تكليفاتهم لأنه يفترض فيهم الكفاءة ، ولكن لا يكون لهم رأى فيما يجب أن تكون عليه هذه التكليفات ، حيث يعملون وفقاً لتوقعات معلنة بوضوح عن ماذا سيُدرسون ؟ ماذا سيُعلم ؟ وأي أساليب التقويم تستخدم ؟

والمعلمون الحرفيون يُدارون managed لأنهم يحاسبون على النتائج ، وليس على الطرق المستخدمة ، إلا إذا كانت النتائج غير مرضية .

أما النظر إلى التدريس كمهنة ، فإنه يتطلب من المعلم أن يذهب إلى أبعد من ممارسة مهارات حرفية لتشخيص المشكلات ، وتقويم استجابات محتملة ، وتبني مساق مختار للعمل .

ويفترض Wise أن القدرة على ممارسة مثل هذه الأحكام تعتمد على امتلاك معرفة نظرية دقيقة ، تماماً مثل المهارات الفنية ، وأنها يجب أن تكون مدعومة بمعايير مقبولة من الفهم والكفاية ، ولا يكون المعلم المهني مستهدفاً من الإدارة ، ولكنه يكون مدعوماً منها .

أما النظر إلى التدريس كفن ، فإنه بالأساس يمثل نظرة ذاتية للتدريس ، لا تنكر أهمية التقنيات ، ولا معايير التطبيق ، فلكون التدريس يعتمد على الفهم الفردي لما هو مطلوب لوضع خاص ، فإن هذه التقنيات تزوده بأساليب جديدة وغير تقليدية ، فتخلي القواعد والإجراءات طريقاً للحدس ، والإبداع ، والارتجال .

والمعلم كفنان ، عليه أن يعتمد على الاستبصار الشخصي مثلما يعتمد على المعرفة النظرية ، ومن ثم فإنه يحتاج إلى استقلالية وحرية تصرف من أجل العمل بكفاءة . والمعلم الفنان لا يدار على الإطلاق ، ولكنه يقود ويشجع ، وتكون النتائج فقط هي التي يتم تقويمها .

ومن المنطقي أن تتأثر العلاقة بين المعلم وزملائه وفقاً للجانب ، الذي تأخذه النظرة إلى المعلم .

فالمعلم - مثلاً - الذي يرى عمله كحرفة بينما تعتبره الإدارة فناً ، سيكون غير سعيد في عمله ؛ لأن القيادة التي يلمسها لن تعطيه التوجيه والإرشاد الذي يشعر بحاجة إليه .

ومن هنا كان مفهومنا عن التدريس محددًا حاسماً لثقافات المدرسة ، فقد أظهر الواقع احتمالية ألا يكون هناك اتفاق بين أعضاء هيئة أى مدرسة على التوقعات

الأساسية ، الأمر الذي يؤثر على درجة وحدة وتماسك ثقافات المدرسة ، فتكون ثقافة التباين أكثر بروزاً في المدرسة من ثقافة التكامل .

فقد رأى بعض الباحثين أن نمط المعرفة الذي يشكل نظرتنا للعالم يسهم غالباً في تشكيل طبيعة ثقافات المنظمات ؛ فالمدرجات المختلفة يمكن أن تخلق توقعات مختلفة.

وفي هذا الصدد ، قامت Sackmann بالتمييز بين أربعة أنماط من المعرفة في لب ثقافات المنظمات ، يعنى كل منها بتوليد أشكال تنظيمية مختلفة .

فهناك المعرفة المعجمية Dictionary ، أو معرفة ماذا يجب عمله ؟ ، والمعرفة التوجيهية Directory وهي معرفة كيف ينبغي العمل ، والمعرفة القيمية Axiomatic ، والتي تشير إلى لماذا ينبغي عمل الأشياء بالطريقة التي هي عليها ؟ .

وترتبط هذه الأشكال من المعرفة بتوصيف أدوار المعلمين السابق الحديث عنها ، فالمعرفة التوجيهية ، التي تتضمن كيف ينبغي عمل الأشياء ، ترتبط بوضوح مع النظرة إلى التدريس كعمل أو حرفة . وقد وجدت Sackmann أن القواعد الواضحة والإجراءات تنحو إلى تكوين ثقافات موحدة ، وذات سلطة هرمية وأساليب إدارية رشيدة .

أما معرفة طريقة الإجراء ، فتتحد مع المعرفة المعجمية في الصلة بالتدريس كمهنة، ويحتمل أن توجد ثقافات متباينة أو حتى متشظية ، أو ثقافات فرعية متعددة. وتتجه المعرفة القيمية لأن تكون أساساً لإدارة جماعية أكثر رشداً في المنظمات تصاحبها فكرة واضحة عن من هم أفضل العناصر بالمؤسسة ، وتتجه لصهر المعرفة المعجمية والتوجيهية معاً .

ترى Nias أن المعلمين يعيشون في تناقض مستمر ؛ فاهتمامهم الأول ينصرف إلى المحافظة على الانضباط الذي يوفر شعوراً قوياً بالاستقلالية وحرية التصرف لفعل ما يرونه صحيحاً ؛ إلا أن معلمين كثيرين أيضاً يعتمدون على سلطة الإدارة بدرجة كبيرة ؛ ويسعدون لإخبارهم عما ينبغي فعله أو القيام به . وقد لاحظ Hargreaves أن المدرسين يزعمهم أن يبدوا كفاشلين ؛ ولهذا يرجع ميلهم للانعزال ؛ وقلة تحمسهم للمداخل التعاونية للتدريس ؛ والابتكار ؛ كما يرى فيها Smylie مظهراً آخر من ثقافات المدرسة ؛ وهو افتقاد كثير من المعلمين إلى أي طموح (51-46 : 62) .

ب - الأساس المعرفي لثقافات التدريس :

ج - نمط العلاقات بين التلاميذ والمعلمين ، وبين المعلمين وبعضهم البعض .

خصائص ثقافات المدرسة :

تعتبر ثقافات المدرسة أحد المداخل السوسولوجية الكبرى لدراسة المدرسة ؛ حيث يشمل هذا المدخل تقريباً كل شيء يحدث في المدرسة ؛ ويفترض هذا المدخل أن المدارس ذات أنماط مميزة من السلوك ؛ والقيم ؛ والبيئة المادية ؛ والتي تختلف بدرجة ما عن تلك المؤسسات الأخرى القائمة في المجتمع .

ورغم الإقرار بوجود اختلافات بين المدارس ؛ فإن هناك فرضية وجود تشابه بينها في بعض خصائصها ؛ وهي فرضية تساعد في تفسير عمليات التمدد ومخرجاتها (58 : 46) .

وقد تعرضت المدارس شأنها في ذلك شأن المنظمات الكبيرة، التي بدأت تنمو في عصر الثورة الصناعية، للتنميط من خلال نموذجين كبيرين، هما : الجيش والكنيسة.

فقد نمت أكثر الميثولوجيات في التربية من تماثلها مع النموذجين العسكري والديني ؛ حيث لا تبدو هناك حاجة لإبراز أوجه التشابه في التنظيم بين المدرسة والجيش ؛ والذي يتبدى في افتتاح المدرسة بالمنافسات والمسابقات الرياضية ؛ وكيف تبرز الكؤوس والأوسمة انتصار المدرسة ؛ حيث تحكم هذه المنافسات - في الغالب - قواعد للشرف تنتهي إلى عصر الفرسان .

وعلى المنوال نفسه يمكن ملاحظة كيف أثرت الديرة - التي كانت أماكن التعلم الرئيسية خلال العصور الوسطى - على ثقافة التربية ؛ وعلى الطريقة التي نظمت بها المدارس ؛ والتي أضفت على المدارس شيئاً من التشريف ؛ والأهداف الموجهة قيمياً ، إضافة إلى أن المدرسة تسير كما لو كانت نظاماً دينياً أو مجتمعاً ذا نزعة تأملية مكرساً للتدريس والتعليم ؛ وللنمو الشخصي .

ويعزز ذلك ما لاحظته Beare & Slaughter من أن المظاهر المادية والرمزية للمدرسة تتماثل مع الديرة ؛ فيعامل الطلاب كالرهبان الذين يهيمن عليهم من هو أعلى منهم درجة ؛ كما أنهم قد يرتدون زيّاً موحداً كعادات رجال الدين ؛ كما تشبه قاعات الدرس أروقة الدير ؛ وتشارك في الممرات الطويلة ؛ وشيء من المناخ الصامت ؛ والطقوس والاحتفالات ؛ بما في ذلك الأناشيد والكلمات الافتتاحية في الصباح (88-86 : 41) ؛ وكما تستخدم المؤسسة الدينية اليوم أساليب مدنية في عملها ؛ فإن المدرسة تستخدم مصطلحات مقدسة في عملها ؛ فالاستماع إلى حديث مدير المدرسة في اجتماع أو حشد يوحى بالاعتقاد بأنه واعظ يوجه عظمته للنظارة (146-145 : 22) .

وتستخدم المدرسة - كشأن أي جماعة إنسانية - طقوساً معينة مصاحبة لكافة أنشطتها ؛ مثل الطقوس المصاحبة لبدء اليوم الدراسي (الاصطفاف والانضباط ؛

وتحية العلم ...) أو طقوس التخرج ؛ أو الاحتفال بالمناسبات المختلفة عموماً ؛ وهي ليست أحداثاً تنظيمية فحسب ؛ وإنما تكون كذلك ذات دلالات رمزية ؛ وتكون تقريباً شبه دينية .

وتتسم ثقافات المدرسة بكثير من اللبس ؛ لأن القيم السائدة بها يصعب تعريفها أو الاتفاق عليها ؛ ورغم أن تعليم الطالب ليس عملية إنتاج صناعي ؛ تقارن المدارس دائماً بنموذج موجه إنتاجياً وصناعياً (١٠ : ٣٣) ؛ وهو ما أخذه Slaughter على وصف العصور بمصطلحات آدائية ؛ مثل عصر الصناعة ؛ عصر المعلومات ؛ كما لو كانت هذه المصطلحات التقنية تحدد ماهية حقبة ما ؛ ولذا فإنه يتساءل لماذا يجب أن تهيمن التكنولوجيا أو الاقتصاديات على عصر بأكمله ؟ ولماذا لا نستخدم بعض الكفايات الإنسانية المرغوبة بدلاً من ذلك ؟ (151-150 : 69) فالمدارس لا تنتج إنتاجاً مادياً ؛ إنها تشكل عقول الملايين من الأطفال ؛ إنها تخلق حباً للتعليم ؛ وهي تسعى جاهدة إلى توسيع آفاق الطلاب ؛ ولذا فإنه من غير الإنصاف مقارنة الأعمال العقلية للطلاب بالمنتجات ، التي تنتج عن طريق نظام التجميع في مصنع .

كما تتسم ثقافات المدرسة بأن القيم السائدة بها تختلف بشكل كبير بين المدارس حتى ضمن المنطقة الواحدة ؛ وعبر المناطق المختلفة ؛ كما تختلف معايير الممارسات التدريسية من مدرسة لأخرى ؛ ومن مرحلة لأخرى (١٠ : ٣٣-٣٤) وهو ما يقلل من قدرة الإصلاحات التعليمية على تحسين كل المدارس ، دون مراعاة لثقافتها .

عناصر ومكونات ثقافات المدرسة :

تباينت الآراء والكتابات في تحديد عناصر ومكونات ثقافة المدرسة ؛ فتناولها البعض في سياق تصنيفها إلى ثقافة رسمية وأخرى غير رسمية ؛ وصنفها آخرون إلى ثقافات المعلمين والتلاميذ والإدارة ؛ بينما عالجها البعض في إطار مكوناتها المادية (المبنى - الفناء - قاعات المدرسين - مكاتب الإدارة ...) ؛ وكان لكل فريق مبرراته المؤيدة لوجهة نظره التصنيفية ؛ وهو ما يمكن للباحث الحالي استعراضه على النحو التالي :

فقد نظر Martin إلى ثقافات المدرسة كمحصلة مجالات التنظيم والمنهج والفعل ؛ مضيفاً إلى ذلك الثقافة المهنية للمعلمين ؛ وثقافات التلاميذ كما تتكشف في العلاقات بين الأقران ؛ ورغم أن هذه الملامح من حياة المعلمين والطلاب قد تظهر متفرقة في مجالات التنظيم والمنهج والفعل في المدرسة إلا أنها تتضافر في نسج ثقافات المدرسة (312-313 : 78) . بينما ترى Shirley أن التفاعلات داخل المدرسة - في قاعات الدرس ؛ والمسابقات الرياضية ؛ والأنشطة الصفية واللاصفية - التي يكون بين أجزائها اعتماد متبادل ؛ تتجه لتشكيل الظاهرة الثقافية للمدرسة ؛

حيث يكون لكل من هذه النشاطات تنظيمه وقواعده الظاهرة والخفية . كما تكون الثقافة الشعبية كذلك ماثلة في المدرسة ؛ حيث تتضمن قائمة من الفولكلوريات التي تتطابق مع المدرسة ؛ وتنتقل عبر الأجيال ؛ والتي يكون بعض عناصرها معروفاً لكل أعضاء المدرسة ؛ بينما يكون بعضها الآخر معروفاً فقط لجماعات محددة بها (38-40 : 72) . أما Whitaker فقد استعار من علم البيولوجيا بعضاً من مصطلحاته ووظفها لتوصيف مكونات وعناصر ثقافات المدرسة ؛ فقد لاحظ أن جانباً من الاستنبات العضوي Culture يكون له أثر تحسيني syntropic ؛ حيث يتجه لإظهار طاقة متزايدة ؛ نظام وتنظيم ؛ في حين يكون لبعض الجوانب الأخرى أثر مثبط أو معوق entropic يتجه إلى اللاتنظام ؛ والإفساد ؛ واستنزاف الطاقة .

ورغم إقرار Whitaker بأنه لا توجد منظمة تسلك في أي من هذين الموضعين المتطرفين ؛ وإنما تقف في نقطة بين طرفي المتصل ؛ لأن القوى الثقافية لم تكن ثابتة دائماً ؛ إنما تشكل حركة في أي اتجاه خلال واقع متقلب يتضمن فترات هادئة وأخرى سيئة وأوقات من الأزمات - إلا أنه رأى أن هذه الأفكار يمكن أن تزودنا بنموذج نظري مفيد .

ويري Whitaker أن بناء ثقافة syntropic ليس أمراً سهلاً على الإطلاق ؛ فواحد من أكثر المهام أهمية التي تواجه هيئة المدرسة العمل بتعاون لخلق ثقافات إدارية تحسن من استراتيجية العمل بالمدرسة ؛ وتوجه المسائل الملحة عن رفاهية وصالح هيئة المدرسة والتلاميذ .

ويحيط ويقوض هذه الجهود اعتقاد إدارة المدرسة وهيئتها أن الأداء الفعال يمكن تحقيقه فقط ، من خلال الإشراف القوي والضبط الشديد ؛ فعندما تتحول هذه الفرضيات إلى سلوك إداري .. فإنها لن تكون مغذية ومحسنة لإمكانات الآخرين وإنما معوقة لها .

ومن ميدان البيولوجيا نفسه ، استقى Whitaker مفهومي السموم الثقافية toxins والمغذيات الثقافية ، حيث نظر إلى السموم الثقافية باعتبار أنها يمكن أن تعمل بقوة على إعاقة وإحباط الإمكانات القائمة ؛ وتتمثل في السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تنشط مشاعر خاصة ؛ مثل الخوف ؛ الغضب ؛ الغيظ ؛ والغيرة . ورغم أن هذه السلوكيات تحدث كل الوقت في معظم المنظمات ؛ إلا أنها يمكن - إذا ما استخدمت باستمرار وانتظام - أن تقوض بشكل خطير تقدير الذات ؛ والثقة ؛ والالتزام ؛ والطموح المهني .

وعلى عكس ذلك ؛ تعمل المغذيات الثقافية بفاعلية لتحسين الإمكانات القائمة ؛

وتتمثل في السلوكيات اللفظية وغير اللفظية ، التي تستنهض مشاعر إيجابية وسارة ، مثل : الاستشارة ؛ والمرح ؛ والسعادة ؛ والعواطف (76-73 : 63) .

أما Reid فقد رأي أن فهم ثقافة المدرسة يمكن التوصل إليه من خلال التعرف إلى ثلاثة مكونات مهمة ، هي : المباني والإنشاءات ؛ الساحات أو الفضاءات ؛ والإقليم أو المنطقة التي توجد بها المدرسة .

فالمباني المدرسية في رأيه منتجات ثقافية تجسد أفكاراً ورسائل تؤثر في الأنشطة الاجتماعية التي تأخذ مكانها في هذه الأبنية . فمن الناحية المادية قد يحجم المبنى من التعلم من سياق الحياة اليومية بالإيحاء بأن المدرسة هي المعنية كلياً بالتعلم الأكاديمي ؛ وأن التعليم المدرسي متخاصم مع أشكال التعلم الأخرى التي تحدث تلقائياً وباستمرار في أماكن أخرى .

ويتحدد موقع المدرسة بحدود معينة تطبق بها قواعد محددة ؛ وتحتوي على قاعات للدرس تتأثر بحجم جماعة التعلم ؛ والفضاء المطلوب لأنشطة التعلم ؛ كما تعكس الغرف المخصصة لأنشطة معينة دور وأهمية موضوعات وتخصصات معينة واحتياجاتها .

وتضفي قاعات الدرس المنفصلة مستوى من الخصوصية على عمل التدريس ؛ واستقلالية للمعلم ؛ حيث يصل الأمر في مدارس كثيرة - وخاصة الابتدائية - لأن تصبح الفصول مناطق نفوذ لمعلمين محددين يدون اتجاهات تملكية للغرفة والصف .

وتعتبر غرفة مدير المدرسة ؛ وغرف أعضاء هيئة التدريس أكثر الفضاءات المحددة بوضوح والمحصنة بقوة في المدرسة النمطية ؛ والتي تخدم للدلالة على الاختلافات في المكانة والسلطة بين المدير والتلاميذ والمعلمين .

ولا يسمح عادة للتلاميذ بأي حقوق في موقع المدرسة ؛ وغالباً ما يأخذ وجودهم في المدرسة الصفة الترحالية ؛ حتى الإدعاء بأن لهم الحق في الألفية مشوب بأنها تظل عرضة للاقتحام المشروع من قبل المعلمين .

ويحتل الجدول المدرسي مكانة مهمة في ثقافات المدرسة ؛ حيث يعكس الوعي بأهمية الوقت وكيفية إدارته ؛ ولذا فقد اعتبره البعض أكثر التجهيزات أهمية وحيوية للمعلمين والتلاميذ على السواء ؛ فهو ببساطة إدارة تنظيمية مركزية تيسر توزيع الأفراد والمواد عبر المدرسة .

وبينما يكون جدول المدرسة الثانوية مفصلاً وواضحاً فإن جدول المدرسة الابتدائية لا يكون على الشاكلة نفسها .

وللجدول المدرسي دلالات عديدة عند المعلمين ؛ في المدرسة الثانوية يتطلب الأمر منهم مواجهة عدد كبير من الفصول على التوالي ؛ وهو ما يتطلب سهولة التحول إلى / أو خارج مواقف اجتماعية ؛ ومعارف محددة لكل فصل وللتلاميذ داخله ؛ إضافة إلى أن هوياتهم تتشكل من خلال جدولهم الدراسي عمن سيدرسون ؟ وما سيدرسون ؟ .

ويمثل المنهج مكوناً مهماً من مكونات ثقافات المدرسة ؛ وقد لفت بعض الباحثين الانتباه للتناقضات داخل المنهج ؛ وبينه وبين المظاهر الأخرى للحياة الاجتماعية ؛ ففي الوقت الذي يتم فيه امتداح التنوع الثقافي - مثلاً - فإن التلاميذ يكافأون للامتثال وفقاً لفكرة المعلمين عن الطالب الجيد، وبينما يدور التمدرس حول تكافؤ الفرص فإنه يتضمن بشكل واضح عدم المساواة في المعاملة ؛ وبينما تسعى المدرسة للقضاء على التناقضات بين الفرد والمجتمع ؛ إلا أنها تقدم القليل من الفرص للمشاركة في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالسلوك ؛ والزي ؛ والمنهج ؛ أو التقويم .

كما يعتقد البعض أن الناجحين بالمدرسة هم أولئك الذين يجدون تعارضاً أقل بين المنهج ؛ والمظاهر الأخرى لواقعهم الاجتماعي . ويسود لدى البعض إحساس بأن ما يعلم ويتعلم في المدارس هو مجال تفاوض في الفصل بين المعلم والتلميذ ؛ حيث يكافح المعلمون بشدة لجذب اهتمام تلاميذهم وإقناعهم بقيمة ما يريدون تعليمه ؛ بينما يسعى التلاميذ عادة لأن ينحرف المعلمون تجاه اهتمامات التلاميذ وقيمهم مستخدمين في ذلك وسائل متنوعة ؛ وهو ما يبرز فرضية أن المدارس ذات استقلالية نسبية ولها ثقافتها الخاصة (64-67 : 46) .

ويرى الباحث أنه مما قد يدعم فهمنا عن مكونات وعناصر ثقافات المدرسة التعرف إلى أنماط ثقافات المدرسة ؛ على النحو التالي :

أنماط ثقافات المدرسة :

من التصنيفات الشائعة لثقافات المدرسة التصنيف إلى ثقافة رسمية وأخرى غير رسمية ؛ ثقافة في بعض جوانبها من صنع التلاميذ ؛ وفي جوانبها الأخرى من المعلمين المعنيين بتحديد مسارات لأنشطة التلاميذ .

وتولي الثقافة الرسمية اهتماماً كبيراً بالإنتاج الأكاديمي فأحد أغراضها إنتاج تلاميذ ناجحين ؛ ذوي سلوكيات حسنة ؛ وفي هذا السبيل تخصص المدارس والمعلمون أكثر الوقت في محاولة جعل التلاميذ يسلكون بطرق قريبة من الموصفة لهم من أجل الإنجاز ؛ بينما يمكن للثقافة غير الرسمية أن تشير إلى ثقافة البنين / البنات على سبيل المثال .

ورغم أن العلاقة بين النمطين الرسمي وغير الرسمي من الثقافة تختلف من مدرسة إلى أخرى ؛ فإنه من الخطأ النظر إليهما على أنهما منفصلان ؛ فهما - فيما يرى Reid - منظوران مختلفان في الواقع الاجتماعي نفسه للأجزاء الرئيسية الموجودة بالمدرسة ؛ وتصور أن اعتبار المعلمين يمسون زمام المظهر الرسمي ؛ وأن ثقافة التلاميذ هي مجرد استجابة له ؛ يعد من قبيل التبسيط المخل ؛ لأنه يتغاضى عن أن للمعلمين كذلك ثقافة غير رسمية ؛ وأنه في الوقت الذي يكون فيه لدى المعلمين والتلاميذ مستويات مختلفة من القوة والاستقلالية ؛ فإن ثقافة المدرسة من خلال تفاعلهم تصبح حقيقة واقعة ؛ ولذا فإنه يرى أن عدد ثقافات المدرسة أكثر من اثنتين (58 : 46) ؛ أما Whitaker فقد كان أكثر تحديداً ؛ حيث رأى أن أحد تعقيدات الحياة المدرسية تتمثل في وجود ثلاث بيئات ثقافية مختلفة ؛ ولكنها ذات صلة ببعضها البعض ؛ فهناك ثقافة المدرسة ككل - تلاميذها ؛ معلميها ؛ الآباء - والتي تعمل معاً ؛ وهناك ثقافة الإدارة ، والتي تؤسس وتشيد العمليات البنائية التي تمكن المدرسة من تحقيق أهدافها ؛ وهناك الثقافة التنظيمية ؛ والتي يعمل من خلالها كل فصل منفرد - تلاميذ ومعلمين - لتحقيق أهداف التعليم (80-78 : 63) .

ولما كان المدخل السابق يشير إلى خطأ الفصل بين الثقافتين الرسمية وغير الرسمية بالمدرسة ؛ فإن الباحث سيتناولها على النحو التالي :

التداخل بين الثقافتين الرسمية وغير الرسمية :

يطابق كثير من الباحثين بين الثقافة الرسمية للمدرسة وثقافة الطبقة الوسطى ؛ مستندين في ذلك إلى أن المعلمين - سواء بالنشأة والانتماء أو بتأثير عملهم - ينتمون إلى الطبقة الوسطى ؛ وأنهم يفرضون قيمهم على المدرسة والتلاميذ .

ولما كانت الطبقة الوسطى - وفقاً لنظرية الصراع - هي الأكثر قوة في المجتمع فإنها تحاول فرض قيمها على كل المجتمع ؛ والمدرسة هي أكثر الوسائل تأثيراً في ذلك ؛ في حين يرى باحثون آخرون أن قيم ومعايير الثقافة الرسمية للمدرسة تنشأ من الاحتياجات المدرسية المؤسسية ؛ والتي دونها لا يمكن للمدارس أن تعمل ، وبينما تظهر بعض هذه الاتجاهات لتعكس قيم الطبقة الوسطى ؛ فإن بعضها الآخر قد يكون انعكاساً لاحتياجات المعلمين المهنية ؛ حيث يكون من السهل تدريس تلميذ ذي دافعية مرتفعة للتعلم ؛ ويستجيب لجهود المعلمين ؛ وعلى هذا النحو يمكن النظر إلى عناصر ثقافة المدرسة كثقافة طبقة متوسطة ؛ ومن زاوية أخرى كمتطلب أساسي للتدريس (63-62 : 46) .

ويتعامل المعلمون - في كثير من الأوقات - مع حقيقة أن تلاميذهم يأتون للمدارس من خلفيات مختلفة ؛ وأن الاختلافات الثقافية بينهم تؤثر على كم ونوع

التعليم الذي يتم إنجازه (118 : 32) ؛ فقد توصل Jones - على سبيل المثال - إلى أن أمهات الطبقة المتوسطة تعدن أبناءهن تحت سن الخامسة أفضل مما تفعل أمهات الطبقة العاملة ؛ اللاتي ترين أن دور التلميذ في عملية التعلم سلبي ؛ وأنه لا صلة لهن كأمهات بعمل المعلمة ؛ في حين ترى أمهات الطبقة الوسطى أنه لا فرق بين عملهن كأمهات ؛ والمعلمات كمربيات ؛ ويعلمن أطفالهن ليكونوا أكثر نشاطاً في تعلمهم ؛ والحصول على أقصى فائدة منه (67 : 59) .

ويؤكد ذلك ما توصل إليه Bernstein من أن أطفال الطبقة العاملة يأتون إلى المدرسة بوضع لغوي غير موات ؛ مقارنة بأطفال الطبقة الوسطى الذين يأتون من بيئة منزلية تسودها رموز لغوية شفرية متقنة ؛ والمصطلحات المجردة ؛ والبناءات اللفظية المركبة ؛ بينما يكون طفل الطبقة العاملة - على النقيض - مزوداً بشفرات رمزية محدودة ؛ تؤكد المحسوسات ؛ والحاضر ؛ ومن ثم يتوقع أن يكون هذا الطفل أقل قدرة على مواءمة واستخدام ؛ أو حتى الإحساس بالرسالة التربوية للفصل الدراسي ؛ التي تفترض امتلاك شفرة مرمزة محكمة ؛ ولذا فإن طفلي الطبقة العاملة والطبقة المتوسطة إذا كانا في الفصل نفسه ؛ ومع نفس المعلمين ؛ يحتمل أن يكون أولهما متأخراً عن مستوى إنجاز الثاني ؛ مع احتمال تزايد هذه التباينات بمرور الزمن (102 : 77) ؛ ويترتب على ذلك - فيما يرى البعض - أن طفل الطبقة الدنيا لا يكافأ للتعلم لأن دافعيته تكون قليلة ؛ ويصعب ضبطه والسيطرة عليه .

ويري Neil أن أمثال هؤلاء التلاميذ الذين يوصمون بالفشل نسبياً ؛ لا يلبثون أن يندفعوا في ثقافة فرعية مضادة للمدرسة ؛ تضع معايير بديلة للمكافأة والمكافأة . فالتلميذ الذي يكون أداؤه الأكاديمي سيئاً يكون دائماً عرضة للنقد ؛ وطالما كان النظام يضعه في وضع متدن ؛ فإنه يرفضه ؛ أو حتى يخبره إذا تسنى له ذلك ؛ وعلى هذا النحو تقلب الثقافة الفرعية المضادة للمدرسة القيم المدرسية رأساً على عقب ؛ وتعتمد على قيم الطبقة الدنيا ؛ ولذا فإن البعض لم يعد ينظر إلى الثقافات الفرعية باعتبارها جماعات من الأفراد يوصمون بسمات شخصية معينة ؛ وإنما كمجموعة من المعاني والقواعد، التي يمكن للفرد الاختيار منها في وقت معين (33-31 : 61) .

وقد توصل Coleman من دراسة له إلى أن قيم الثقافة غير الرسمية تتسم باللاعقلانية ؛ على النقيض من الثقافة الرسمية ؛ وأن الولاء للثقافة غير الرسمية يؤثر على الإنجاز الأكاديمي ؛ حيث إن بعض الطلاب ذوي القدرة يخفون مواهبهم ولا يظهرونها حين يكونون مع الحشد ؛ الذي يكون قادته غالباً أقل عقلانية من الآخرين .

ويعتقد Coleman أن الثقافة غير الرسمية للمدرسة تحصل على إطارها المؤسساتي من خلال المدرسة نفسها ؛ حيث تعني بالأنشطة الرياضية ؛ والأنشطة اللاصفية ؛ وتأخذ مظهر النشاط الجماعي ؛ والنظام الاجتماعي .

وفي السياق نفسه، رأى Murdock أن التلاميذ ينخرطون عادة في كل من الثقافتين الرسمية وغير الرسمية في المدرسة ؛ وأن أولئك الذين يكونون نسبياً أقل التزاماً بالثقافة الرسمية هم الأكثر انخراطاً في الثقافات البديلة ؛ والتي حددها في نمطين هما :

١ - ثقافة الشارع Street Culture ، وتتضمن تلويث الشوارع بالكتابات والقاذورات ؛ ولعب الكرة ؛ وارتداء المقاهي ؛ والتمسك بقيمة مركزية للتضامن مع الجماعة ؛ التي هي بالأساس منحدر من الطبقة العاملة .

٢ - ثقافة الإعلام الشعبي ؛ وتمثل القيمة المركزية فيه في الإشباع والابتهاج الآني ؛ والتعبير عن القدرات الجسمية والعاطفية ؛ وثقافة فردية ومفتوحة للجميع ، رغم أنها تخص الطبقة الوسطى (55-60 : 46) .

وقد رأى Lambert & Bullock أن الثقافة غير الرسمية تؤثر في استجابات التلاميذ لمحتوى الدرس وطريقة التدريس ؛ وتحديد الأدوار ؛ والاستجابة للضوابط ، وأن من بين أكثر هذه التأثيرات أهمية في الفصل الدراسي :

١ - أنماط الارتباط والتزامن ؛ وكيف يتم تصنيف التلاميذ إلى مجموعات ؛ وأنماط التفاعل بين وداخل المجموعات .

٢ - كيف توزع المكانات العالية والمنخفضة بين التلاميذ في الفصل ؟ أي الأشخاص يمارس أدوار القيادة ؟ وأي الجماعات تخطي بمكانة الصفوة ؟

٣ - أساليب ضبط التلاميذ لبعضهم البعض ؛ ومدى وعيهم واستخدامهم هذه الأساليب في ضبط المعلم نفسه .

٤ - المعايير غير الرسمية بين التلاميذ ؛ أخذاً في الاعتبار طبيعة علاقة التلاميذ بهيئة التدريس ؛ ودرجة العمل والحماسة المسموح بها (224-226 : 70) .

وقد لاحظ Willis عالم الاجتماع البريطاني - عن قرب أولاد الطبقة العاملة في مدرسة ثانوية بريطانية ؛ وكشف عن نمو ثقافة شباب قوية توجه الطلاب نحو الأعمال البدنية وبعيداً عن الأعمال العقلية ؛ والإسهام في ثقافة فرعية غير رسمية مضادة لرسائل ثقافة المدرسة الرسمية عن الكد والاجتهاد ؛ والارتقاء الذاتي ؛ ثقافة تساوي العمل العقلي بالأنثوي ؛ وتظهر السخرية والتهكم من الطلاب الذين يمثلون

للقواعد والضوابط المدرسية ؛ لاعتقادهم أن الامتثال والعمل الجاد في المدرسة لا يتوقع أن يحسن أوضاعهم الطبقية ؛ وقد يتركون المدرسة مبكراً مفضلين القيام بعمل يدوي ؛ وهم بذلك قد يؤبدون أوضاعهم الطبقية الدنيا .

ووفقاً لتصنيف ثقافات المدرسة إلى النمطين الرسمي وغير الرسمي ؛ قام Willis بالمقارنة بينهما كما لاحظتهما في دراسته الميدانية ؛ على النحو التالي (103-104 : 77) .

ثقافات المدرسة		النسق الثقافي من وجهة نظر الطلاب
غير الرسمية	الرسمية	
الجسمية	العقلية	صور العمل المفضلة
عدم الامتثال	الامتثال	الاتجاه نحو القواعد المدرسية
التمرد ؛ الازدراء	الإعجاب ؛ الانقياد	الاتجاه نحو المعلمين
مضيعة للوقت	مفتاح للحراك الاجتماعي	الاتجاه نحو التعلم
التجمع مع الأقران	العمل ؛ الدراسة	الأنشطة المدرسية
بمجرد أن يكون ذلك ممكناً	في نهاية المدرسة الثانوية	متى يترك المدرسة ؟
حياة الآباء نفسها	حراك نحو الأعلى	النظرة إلى المستقبل

المنهج الرسمي والمنهج المستتر

في ثقافات المدرسة الرسمية وغير الرسمية :

تشير أدبيات التربية إلى أنه ليس للمدرسة منهج واحد ؛ وأنه إلى جانب المنهج الرسمي ذي العلاقة الوثيقة بثقافة المدرسة ، هناك منهج آخر مستتر Hidden لا تخلو منه مدرسة بصرف النظر عن نوعها أو مكانها .

ويتكون المنهج الرسمي بالأساس من الأنشطة التعليمية المخططة بالمدرسة ؛ في حين يوصف المنهج المستتر بأنه يتضمن كل الأشياء الأخرى المتعلمة أثناء التمدرس البعيدة عن المنهج الرسمي ؛ والتي تأخذ - كما ظهر من دراسات عديدة - أشكالاً متنوعة ؛ فقد تتضمن تعلم كيفية الوفاء بمتطلبات المعلم ؛ فهم ومعرفة كيفية الحياة في محيط المدرسة ؛ معرفة متى تكون المخادعة والاحتتيال أمراً مقبولاً ضمناً ؛ الإحاطة إجمالاً بكل المعايير والقيم الضمنية (170-44) .

وعلى هذا النحو يشير المنهج المستتر إلى الممارسات والنتائج التربوية التي لا يعبر عنها صراحة في السياسة التعليمية أو في المنهج المدرسي ، فهي ممارسات مستترة خفية ، يدخل في إطارها تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، والعلاقات بين المعلمين

والتلاميذ ، والإجراءات والقواعد المدرسية ، والمضمون المستر للكتب المدرسية ، والاختلافات المتعلقة بدور الذكور والإناث من التلاميذ ، ونظام الثواب والعقاب في الفصول .

ويرى البعض أن المخرجات التعليمية للمنهج المستر تتضمن الطاعة والامتثال ، وتعلم القيم والمعتقدات السائدة والعادات الثقافية ، وتنمية الاتجاهات نحو السلطة وتعزيز التمايز الطبقي (١٨ : ٨٤-٨٥) .

ويحتل المنهج المستر - في رأي Cedric - قدر الأهمية نفسها التي يحظى بها المنهج الرسمي عند التلاميذ (187 : 26) ، فكما أنه يتطلب تعلم أن يكون التلاميذ طيعين ومذعنين ، فإنه قد يجعل كثيراً منهم مضادين للمدرسة ، كنتيجة لاحتمال تشجيع بعض المدارس اتجاهات غير اجتماعية ، بإرساء تقسيمات بين التلاميذ على أساس افتراض وجود اختلافات في قدراتهم العقلية ، وعلى هذا النحو وغيره يتزايد احتمال أن يعمل المنهج المستر ضد الأهداف الرسمية للمدرسة .

وقد يُنفر المنهج المستر كثيراً من التلاميذ من المدرسة حين يتم تجاهل مخزون المعرفة الذي يصحبه التلاميذ معهم للمدرسة من خبراتهم الخاصة وخلفياتهم الاجتماعية ، لصالح المخزون المعرفي للمعلم الذي يجسد أنماط المعرفة الشرعية والمرغوبة في المدرسة (185 : 44) .

ثقافات التلاميذ وثقافات المعلمين :

من أنماط التصنيفات الشائعة لثقافات المدرسة تصنيفها إلى ثقافات للتلاميذ وأخرى للمعلمين .

ثقافات التلاميذ :

وتشير الأدبيات إلى أن ثقافات التلاميذ يتم تناولها من خلال العلاقة بثلاثة عوامل مجتمعة ، هي :

أ - الدرجة التي تكون بها ثقافات التلاميذ داعمة للمدرسة كمنظمة ، ومدعومة منها في الوقت نفسه .

ب - الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ .

ج - النوع الذي ينتمي إليه التلميذ (78 : 66) .

وقد أكد بعض الباحثين تجانس ثقافات التلاميذ ، والتأثير القسري للبناء التنظيمي . ومنذ ذلك الحين يدور الحديث عن وجود ثقافات عديدة في المدرسة تبني بنشاط وحيوية بواسطة التلاميذ والمعلمين (9-8 : 66) .

وقد صنف بعض الباحثين المهتمين بدراسة ثقافات التلاميذ هذه الثقافات إلى مجموعتين كبيرتين ، إحداهما مؤيدة للمدرسة pro والأخرى مضادة لها anti ،

والتي تنمو من خلال عمليات الاستقطاب والتمييز المدعومة بواسطة المدرسة كمنظمة .

ويرى Hargreaves أن الثقافة المضادة للمدرسة تكون نتاج أشكال ثقافية لطبقات دنيا (101 : 66) ، في حين اعتبر Willis ثقافات التلاميذ ثقافة مضادة للمدرسة ، وأن الصفات المشتركة بينها هي : الشيفونية الذكورية (في مدارس البنين أو في المدارس المختلطة) ، والسعي للحصول على سلطة ، ومعارضة متنامية للسلطة ، التضامن بين أعضائها القائم على اللغة المشتركة ، والهزل والمرح .

وعلى نقيض ذلك تظهر ثقافة فرعية للتلاميذ الممثلين ، تركز إلى طبقة اجتماعية مختلفة ، وتكون بصفة عامة داعمة ومساندة للمدرسة والمعلمين (83 : 46) .

وقد عنى Woods بفحص بعض المعتقدات الشائعة عن ثقافات التلاميذ ، ومنها مفهوم الصداقة ، والتي تكون محكومة في إطار هذه الثقافة بقواعد محددة حيث يعبرها البعض عامل الجذب الرئيسي للمدرسة ، والمعايير الأساسية لتقييم العمل .

ويبنى التلاميذ في ثقافتهم مكانات هرمية غير رسمية ، فيتم تقييم مكانة التلاميذ المؤيدين للمدرسة Pro وفقاً للإنجازات الأكاديمية والرياضية ، في حين يكون ذلك - إلى حد كبير - بالنسبة للمضادين للمدرسة Anti (ولدى البنين تحديداً) ، وفقاً للقدررة على العراك والنزال (102 : 66) .

ورغم اعتقاد البعض أنه من غير الملائم افتراض أن التلاميذ يظلون سجناء داخل ثقافتهم الفرعية ، وأن هناك إمكانية ابتعاد الشخص عن ثقافته ، وأن يألف التعامل مع الشفرة الثقافية للجماعات الأخرى ، إلا أن البعض رأى أن الثقافة المضادة للمدرسة تتولد من ثقافة الطبقة العاملة .

وأصبح السؤال الذي يتردد ، لماذا يشكل أطفال الطبقة العاملة في المدرسة ثقافات لا مدرسية ، تتسم بأنها ذكورية خشنة قاسية تعكس ثقافة الورشة ، ترجع فيها السلطة على الفصل إلى مجموعة التلاميذ ، الذين يستبدلون المخطط الرسمي بمخططهم الخاص ، وينظمون أسلوب حياتهم الخاصة ، يعارضون السلطة الرسمية ، ينتظمون في جماعة غير رسمية من الرفاق تستبعد الممثلين ، يسود لديهم ميل إلى المزاح والمرح ، ويسود بينهم شعور بالحميمية ، يميلون إلى رفض العمل والتكليفات المدرسية ، وإبراز تفوق القدرات العملية ، ويعتقدون بغباء المعرفة النظرية ، ويقومون باعتراض المعارف المقدمة من المدرسة أو إعادة تأويلها ، تسفيهاً للرسالة المقدمة من

المعلمين ، واتجاه التشكك فيها ، وخلق مستمر لقائمة معايير شبه رسمية . وفي ضوء كل هذا يتوافر لديهم شعور (بنحن) ضد (هم) عن طريق التمييز بين الرفاق ضد الممتلكين الأذلاء ، ومن ثم تصبح الجماعة الداخلية أكثر أهمية من باقي الجماعات (65-61 : 25) .

ويرى Woods أن الانقسام الثقافي الأكبر في المدرسة بصفة عامة هو ذلك القائم بين التلاميذ والمعلمين ، وأن الهوية الكبرى هي تلك التي تفصل الصغار عن الكبار ، ولذا فإنه من المتوقع أن نخبر العديد من الأهداف المتصارعة في المدارس بين التلاميذ ، وسعيهم الحثيث لتأمين أهدافهم المتباينة ، على الرغم من المناخ الثقافي المصاحب لبعض الموضوعات التي يشترك فيها الطرفان ، مثل الفن والأدب ، والذي يساعد بدرجة أكبر على نمو القيم المشتركة بينهما عن الموضوعات العلمية ، ورغمًا عن أن المعلمين صغار السن يكونون أكثر تقديرًا من كبار السن لثقافات التلاميذ (103 : 66) .

ثقافات المعلمين :

وتظهر ثقافات المعلمين لتوازي ثقافات التلاميذ ، فكل منهما تزود أعضائها باستراتيجيات تعامل ذات أساس اجتماعي ، ووحدات للتعامل مع متطلبات التدريس والتعليم في إطار قدرات الأعضاء ودافعتهم .

ويرى Reid أن ثقافات المعلمين تستند إلى أربعة عناصر ، هي : خلفيتهم الاجتماعية ، ومستواهم المهني التخصصي ، وطبيعة ومكانة تشغيلهم ، واستجاباتهم ودافعتهم للعمل في المدرسة .

ويعتقد Reid أن التباين بين الخلفية الاجتماعية والتعليمية ، واهتمامات المعلمين ، كثيرين ممن يقومون بتعليمهم يمكن أن يتسبب في إثارة عديد من المشكلات التي قد تصل إلى التصادم الثقافي (89-86 : 46) .

ويحتاج المعلمون في عملهم إلى جماعات مرجعية يستمدون منها معايير وقيم ممارساتهم المهنية ، وقد توصل Lortie من دراسة له أن المكافأة الكبرى للمعلمين تتحدد في شكل التفاعلات مع تلاميذهم ، ورضاهم عن تعليمهم ونموهم ، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه Nias من أن التلاميذ هم من أكثر الجماعات المرجعية وضوحًا ، فهم أصحاب ردود الفعل الإيجابية التي يعلن المعلمون أنها أكثر ما يعينهم الوفاء به .

ووفقًا لذلك قد يشكل التلاميذ جماعة مرجعية لتبرير قرارات عديدة وأنماط مختلفة من السلوك ، وخاصة في ظل بقاء العمليات التي تحدث في الفصل الدراسي خفية عن بقية الأطراف في المدرسة .

وقد تلعب غرفة أعضاء الهيئة التدريسية الوظيفة المرجعية ، من خلال الأحاديث التي تدور بين أعضائها ، والتي تدور - كما يقرر Hammersley - حول سلوكيات التلاميذ (خاصة المشكلة منها) ، حيث يفترض أن يستكمل المعلمون من خلال هذه الأحاديث معلوماتهم الخاصة عن التلاميذ ، وينتجون على أساسها تصوراتهم التي توجه أعمالهم مباشرة في الفصول الدراسية (93-97 : 20) ، من منطلق أن المسؤولية الأولى لخلق ثقافة فصل فعالة تقع على عاتق المعلم ، والذي يكون عليه عدم تجاهل الاعتبارات الاجتماعية ، حيث يقع في بؤرة خلق ثقافة إيجابية للتعليم مراعاة احتياجات واهتمام المتعلمين أنفسهم ، وعدم الركون إلى مقولة أنهم من الصغر حتى يعرفوا ما هو في صالحهم (80-78 : 63) .

وقد كان الانطباع السائد لدى كثير من الباحثين أن المعلمين جزء من الثقافة الرسمية للمدرسة على اعتبار أنهم يساعدون في ترتيباتها والحفاظ عليها ، ولكن كان يقابل هذا وعي متزايد بأن قيم المعلمين المهنية وسلوكياتهم تكون عرضة للتأثير من قبل زملائهم ، مما يمكن اعتباره ثقافة غير رسمية ، تعمل بالتوازي تقريباً مع ثقافات التلاميذ غير الرسمية في مواجهة الثقافة الرسمية للمدرسة .

وقد حاول Hargreaves التوصل إلى تعميمات عن المعايير والقيم المميزة لهيئة التدريس ، وخلص إلى التصنيف التالي للمعلمين :

- ١ - المستقل Autonomy وهو شخص يحرص على انعزال وخصوصية الفصل الدراسي ، وحرية في عمل ما يعتقد أنه الصواب في الفصل .
- ٢ - المنتمي للآخرين ككل Loyalty ويتجنب انتقاد المعلمين الآخرين أمام التلاميذ أو المدير ، وبدرجة ما أمام المعلمين الآخرين .
- ٣ - المعتدل أو الوسطي Mediocracy ، وسلوكه يماثل سلوك كثير من التلاميذ ، حيث يتجنب إعطاء مؤشرات ، تظهر أنه يعمل بجد أو أنه ممتاز .
- ٤ - الساخر Cynicism ويتمتع بروح الفكاهة ويسخر من إمكانية نجاح التجديدات أو تحقيق الأهداف .
- ٥ - اللاعقلاني Anti intellectualist ، وهو يترجماتي ، يحمل وجهاً طباشيرياً في العمل ، ولا يثقل نفسه بنظرية التجريد .
- ٦ - المصنف Catigorisation ، ويعمل على وصم الفصول أو التلاميذ بمقولات مثل : أذكاء ، أغبياء ، يعملون بجد (60-62 : 45) .

وقد ركز عدد من الباحثين بدرجة أكثر تحديداً على الثقافة المهنية للتدريس ، فوصفها Lortie بأنها فردية ، محافظة ، ذات توجه نحو الحاضر ، وأن معظم

المعلمين يفضلون العزلة عن بعضهم البعض ، ونادراً ما يناقشون ممارستهم في فصولهم الدراسية أو التماس حلول لمشكلات الفصل من زملائهم مينفرون من طلب المساعدة أو حتى مناقشة عملهم خشية أن يفسر ذلك بقلة الكفاءة المهنية ، ومن ثم يصبح الفصل الدراسي بالنسبة لكثير من المعلمين حرماً محمياً ومنعزلاً عزلة تحميه من الانتهاك من قبل المعلمين الآخرين ، والإداريين والآباء ، أما Hargreaves فقد رأى أن المعلمين يتجنبون التخطيط طويل المدى ، والتصادم مع زملائهم (219-220 : 37) .

وتؤكد دراسة Carol Weiss نفس التوجه ، حيث ترى أن المعلمين يعتبرون فصولهم مملكتهم ، ولذا فإنهم لا يرحبون بأى فرد في ساحتهم - حتى إذا كان معلماً آخر - ويعتبرون أن ما يقومون به في الفصل الدراسي شىء خصوصي ، وأنه أمر بينهم وبين طلابهم ، ورغبة منهم في تجنب الصراع مع زملائهم لا يفضلون أن يخبرهم المعلمون الآخرون بما ينبغي عليهم عمله في فصولهم ، ولا يرغبون كذلك في إخبار الآخرين ماذا يفعلون في فصولهم (16 : 24) ، وهو ما أدى إلى اختلاف أساليب تعامل المعلمين مع تلاميذهم - سواء الأكثر أو الأقل إنجازاً - ولغة التعامل معهم ، من معلم إلى آخر ، وهو ما أظهرته الأدبيات التربوية في إطار ثقافات الفصل حيث تأخذ هذه الأساليب واحداً من الأشكال التالية (210-211 : 35) :

١ - إتاحة وقت أطول لذوي الإنجاز المرتفع للإجابة عن الأسئلة ، ووقت أقل للأدنى مستوى .

٢ - يقبل المعلمون الأداء المتوسط من الأدنى مستوى ، في حين يطلبون أداء أفضل من ذوي الإنجاز المرتفع ، فلا يصير المعلمون طويلاً مع الأدنى مستوى في مواقف الإخفاق ، فيقدمون لهم الإجابة الصحيحة أو يطلبون الإجابة من تلميذ آخر ، بينما تتاح الفرصة للتلميذ ذي الإنجاز المرتفع في موقف الإخفاق لأن يطلب من المعلم تكرار السؤال أو حتى طلب سؤال آخر ، أو توفير مفتاح للحل .

٣ - انتقاد الأقل إنجازاً بصورة أكثر صراحة وعلنية من ذي الإنجاز الأعلى عندما تكون إجابته خاطئة ، وهو ما يشير إلى عدم تشجيع سلوك المبادأة والمخاطرة من الأدنى إنجازاً .

٤ - امتداح الأدنى إنجازاً بدرجة أقل من الأعلى إنجازاً حتى لو قدموا إجابات أقل صحة وسلامة .

٥ - عدم إعطاء تغذية راجعة للاستجابات العامة للأدنى إنجازاً ، حيث أظهرت بعض الدراسات أن المعلمين يستجيبون لإجابات الأدنى إنجازاً (وخاصة الصحيحة منها) باستدعاء طالب آخر للقيام بهذا الدور .

٦ - إعطاء اهتمام أقل للأدنى إنجازاً فقد أظهرت بعض الدراسات أن المعلمين عادة ما يتسمون ويظهرون تعابير أكثر امتناناً في الاتصال مع الأعلى إنجازاً من الأدنى إنجازاً ، وأنهم يهدرون مناسبات كثيرة لتعزيز الأدنى إنجازاً ، لأنهم ببساطة لا يعبأون بسلوكهم .

٧ - أن اشتراك الأدنى إنجازاً في الأنشطة الصفية عادة ما يكون أقل .

٨ - أن أنماط التفاعل والاتصال بين المعلم وبين التلاميذ الأدنى والأعلى إنجازاً تختلف في فصول المدرستين الابتدائية والثانوية ؛ حيث يستحوذ ذوو الإنجاز الأعلى في فصول المدرسة الابتدائية على فرص الاستجابات عامة ، إلا أن الفشتين من ذوي الإنجاز الأدنى والأعلى تستقبلان الكم نفسه تقريباً من اتصالات المعلم الخاصة . أما في فصل المدرسة الثانوية فيكون الأعلى إنجازاً أكثر استحوذاً في الإطار العام ، في حين يستقبل الأدنى إنجازاً اتصالات أكثر خصوصية من المعلم.

٩ - إجلال الأدنى إنجازاً بعيداً عن المعلم ، وهو من شأنه أن يخلق حاجزاً مادياً بينهما ، ولذا فإن أسلوب توزيع التلاميذ عشوائياً في الفصل يقلل من العزلة المادية للأدنى إنجازاً ، ويحد من اختلافات المكانة بين الأقران .

١٠ - توقع القليل من الأدنى إنجازاً فيتم إعطاؤهم اختبارات أسهل وجعل انتلايمذ الآخرين يعلمون ذلك ، أو عدم تكليفهم بعمل أكاديمي ، وحتى إذا ما تمكن الأدنى إنجازاً - في بعض الأحيان - من المداخل الأولية لوحدة تعليمية ما ، فقد يتم تجاهله بذريعة الانتقال إلى مداخل الوحدة التالية .

السياق التفاعلي بين ثقافات المعلمين والتلاميذ في الفصل والمدرسة :

من المعروف أن المدرسة ليست مكاناً للتعلم فحسب ، فهي وحدة اجتماعية يشترك جميع أعضاؤها في حياة عامة ، ويخضعون لنظام أو قواعد واحدة ، وبشكلون بطرقهم وأساليبهم الخاصة والمختلفة جماعة منسجمة متعاونة .

وللمدرسة وجود مادي مميز ، فالطريقة التي شيدت بها - سواء كانت قديمة أم حديثة - تحدد الغرض من إنشائها ، وكيف تسير في اتجاه تحقيق أهدافها .

وينظر Cedric إلى المدرسة كمكان مزدحم ، أكثر مسطحات جذرائها مغطاة - أحياناً بانتظام وغالباً بغير انتظام - بأشياء من عمل التلاميذ ، والتي في أكثر الأحوال ليست أكثر من زينة ، حيث لا ينظر إليها التلاميذ بعمق ، وتألفها أعينهم ، بل وقد لا يتذكرونها .

وبالمدرسة ثلاثة أنماط من الفضاءات التي تتعامل معها هي : الجدران والممرات والأفنية .

فستستخدم الجدران للعرض ، وتشغل القاعات بالطاولات والمقاعد ، بينما لا تكون الممرات والأفنية أماكن يعبرها التلاميذ فحسب ، وإنما كذلك مواقع للانتظار ، وهي ظاهرياً الأماكن الوحيدة التي يمكن للتلاميذ الخلو بأنفسهم فيها .

وفي كل هذه المساحات يمضي التلاميذ جزءاً مهماً من وقتهم ينتظرون شيئاً ليحدث - وقد قدر البعض أن الجزء الأكبر من وقت التلاميذ يقضى انتظاراً لشيء يحدث - فهم ينتظرون منذ الصباح المبكر بدء فعاليات اليوم الدراسي ، وينتظرون الدرس التالي ، والسؤال التالي

ويعتقد Cedric أن التلاميذ عن العمل يمثل جزءاً هاماً من خبرات التلاميذ المدرسية ، سواء في الانتظار في الفصل ، والانتظار في صفوف لدخول قاعة أو غرفة أو معمل ، فضلاً عن لحظات كثيرة سواء داخل الفصل أو خارجه ، حيث يتجاذبون أطراف الحديث ، أو يلاحظون ويتأملون الغير أو حتى لا يفعلون شيئاً . وقد أظهرت بعض الدراسات أن أكثر الانتظار يأخذ مجراه في الفصل الدراسي سواء قبل بدء العمل ، أو أثناءه أو بعده ، فقد يتمثل في حديث التلميذ لجاره ، السير بين الطاولات ، أو الوقوف إلى طاولة أو حتى مجرد الجلوس والنظر (33-31 : 26) .

والفصل الدراسي في إطار المدرسة له بنيته الاجتماعية التي تمثل شبكات العلاقات بين أفرادها جزءاً منها ، ومن ثم تتوافر به مقومات الجماعة وديناميتها ، ويتفاعل فيه التلميذ مع غيره من التلاميذ والمعلمين ، ومحصلة لذلك تظهر جماعة الفصل كجماعة مرجعية يحرص التلميذ ألا يخرج عن سلوكها ، ويتصرف في ضوء معاييرها السلوكية ، وينشد رضاها عن تصرفاته (١ : ٢٢٣-٢٢٤) .

ويشير واقع الحال إلى أن كلا من المعلم والتلميذ يمكنهما دائماً توقع مواجهاتهم الاستهلاكية بأساليب عديدة ، فكلاهما يحمل خبرات سابقة عن الفصول ، ومعلومات محددة لكل منهما عن الآخر - احتمالاً من مصادر أخرى - مثل مستوى الضوضاء الذي يتسامح معه المعلم ، والطريقة المسموح باستخدامها لمخاطبته أو جذب انتباهه ، وحجم العمل المطلوب منهم ، والشكل المطلوب لعرضه ، وملامح أخرى عديدة لتنظيم المعلم للفصل وإدارته .

وتكون كل هذه الأمور موضوع حديث المعلم للتلاميذ منذ اللحظة الأولى التي تطلّ فيها قدماء الفصل ، حيث يبدأ بإعطائهم مثل هذه المعلومات إما باستخدام أسلوب معين للحديث - نغمة الصوت مثلاً - أو بالتعبيرات أو الإشارات ، مثل جلوسه خلف طاولته ، أو بالسير في الصف (110-109 : 58) .

وقد حدد Mellor & Hargreaves خمس مراحل إجرائية نمطية يمر بها إنجاز

الدرس ، وينبغي أن تكون لدى المعلمين أفكار محددة واضحة عما ينبغي أن يفعله التلاميذ في كل مرحلة منها ، وهي :

١ - مرحلة الدخول إلى الصف .

٢ - مرحلة الجلوس والاستعداد .

٣ - مرحلة الدرس الفعلي proper .

٤ - مرحلة التفسير وإزالة الصعوبات .

٥ - مرحلة الخروج من الصف .

ففي مرحلة الجلوس والاستعداد ، يتوقع أن يجلس التلاميذ أو يظلون قريبين من مقاعدهم ، قد يتبادلون الحديث مع بعضهم البعض ، ولكن دون صياح ، وينبغي أن يتعاونوا في توزيع الأدوات أو الأجهزة أو الخامات .

وفي مرحلة الدرس الفعلي ، يمكن مشاهدة سلسلة من المراحل المتعاقبة ، فيكون المعلم في الجزء الأول من هذه المرحلة عالي النشاط - يتحدث باستمرار - بينما يكون التلاميذ سلبين نسبياً ، حيث يتوقع منهم ملاحظة المعلم والاستماع له ، ولا ينخرطون في حديث أو حركة ، أو مقاطعة المعلم بتعليقات غير ضرورية ، ما لم يكن الأمر ملحقاً . وفي الأجزاء التالية من مرحلة الدرس الفعلية يكون التلاميذ أكثر نشاطاً .

ويحتاج التلاميذ بصفة عامة إلى تقرير : ما توقعات المعلم السلوكية ؟ ، ما حدود تقبله للأنشطة الاجتماعية والمرح في الصف ؟ ، وما مطالبه من أجل اجتياز المقرر بنجاح أو على الأقل تحقيق الحد الأدنى من الأداء ؟

ولذا فليس من المستغرب استخدام التلاميذ أسلوب المسيرة والمدايرة لاختبار المعلم الجديد ، حتى أنهم قد يستغرقون وقتاً طويلاً لسبر القواعد الأساسية المفضلة لكل معلم ، أو استقبالهم معلمهم الجدد تحت شعار - wait and see - فلننتظر ونرى ، واستخدام استراتيجيات مختلفة لتصنيف نمطهم (184 : 33) .

وتظهر مداخل العمل في المدارس تنوعاً في الرؤى ، فقد يقول المعلمون إن هدفهم هو إنجاز التعلم وتعليم تلاميذهم وكيف يعملون . ونتيجة لذلك يعمل بعض التلاميذ بجد ، بينما لا يتوافر لدى أكثرهم هذه الاتجاهات المستقيمة للعمل ، ويتحرك المعلمون لمواجهة ذلك بأساليب مختلفة ، تتراوح بين الإلحاح المستمر والترغيب في العمل ، ولذا فإن كثيراً من الأنشطة تكون نتاج كفاح من قبل المعلم ، وتمرد أو تفاوض ومساومة من جانب التلميذ ، مع سعي المعلمين لإقناع تلاميذهم

- جبراً أو مزاحاً - بالعمل ، ومتابعتم ، وبذل المزيد من أجلهم ، والعمل على خلق مناخ من الالتزام مع تلاميذ يشغلون وقتهم باللعب ، حيث ينظرون إلى العمل المدرسي نظرة غير واقعية ، ويسعون إلى تحويله آتياً إلى شيء ذي معنى ، حتى يمكنهم التعايش معه والاستمتاع به ، ولذا فإن البعض ينظر إلى عمل التلميذ باعتباره نتاجاً لسلسلة من التكيفات لمطالب ملحة آتياً ، وتتأثر بخلفية عوامل ثقافية (232-235 : 67) .

وتشير كل الدلائل إلى أن المعلمين يلعبون - بوعي أو دون وعي - لعبة الاصطفاء الإجتماعي للتلاميذ ، من خلال ردود أفعالهم تجاه التلاميذ في الصف وتقييمهم لهم ، ومن خلال توجيههم المهني لهم ، أو بمعنى آخر من خلال أيديولوجيتهم التي جرى تحضيرها إبان إعدادهم ، وجرى تظهيرها إبان أدائهم المهني .

وتشير بعض الدراسات إلى أن الأمور وضعت بصورة جعلت جميع مصادر التفاوت في المدرسة تحت سلطة المعلم ، فهناك كثير من العناصر التي تجعل من المعلم طبعاً في التمييز بين التلاميذ ، مصطفىاً أبناء الفئات العليا مستبعداً أبناء الفئات الدنيا ، بسبب قلة إدراكه لطبيعة النظام التربوي وعلاقته بنظام الطبقات الاجتماعية. ويرى البعض أن طرق التعليم يمكن أن تكون أيضاً ذات طبيعة نخوية ، ولاسيما في التوازن في عمل المعلم بين ما هو مادي وما هو مجرد .

فلما كان أبناء الفئات الشعبية أكثر ألفة مع ما هو مادي ومحسوس ، فإن طرق التعليم التي تنطلق من مستوى التجريد نحو التطبيق تكون أكثر تناسباً مع أبناء الفئات الاجتماعية الوسطى والعليا الذين اعتادوا التعميم . ويعزز من ذلك لغة الاتصال داخل الصف الدراسي ، حيث يصادف أبناء الفئات المتوسطة والعليا جواً مكملًا لما عهده بمنازلهم من تفاعل لفظي غزير ، ومن ثم يحظون في فصولهم بإمكانه استثمار رصيدهم اللغوي المكتسب سلفاً ، في حين قد يجد أبناء الفئات الدنيا أنفسهم في ظروف غريبة لغوية ينقطع فيها اتصالهم اللفظي مع المعلمين ، مما يكون لدى المعلمين صورة سلبية عنهم وعن مواهبهم ، ومع تراكم هذه الصورة ، والنتائج السلبية للاختبارات التحصيلية، تتكون لديهم صورة سلبية عن أنفسهم تعكس الصورة التي يكونها المعلمون عنهم ، مما يقنعهم وأهليهم تدريجياً بقلّة جدوى عملهم المدرسي (١٣ : ١٧-٢٦) .

وفي دراسة لـ Martin اتضح له أن التلاميذ في الصف يمكن تصنيفهم إلى فئتين : الأولى من الأفراد الأثريين والمفضلين عند المعلم ، والثانية ينظر إليهم كضحايا للصف الدراسي .

وتوصل إلى أن التلميذ الأثير لدى المعلم يشكل جزءاً مهماً من ثقافة الفصل ، حيث ينظر إلى هذه الفئة من التلاميذ - أو أنهم يرون أنفسهم - في نهاية طرف المفضل من متصل التفضيل / سوء المعاملة في الصف الدراسي .

أما ضحايا الصف ، فهم من منظور التلاميذ ، فئة من التلاميذ الذين تساء معاملتهم أو يهملون من قبل المعلم (نسبة إلى المعاملة والاهتمام المعطى للتلاميذ الآخرين) ، للدرجة التي يشعرونها بأنفسهم .

ويتوافر لدى التلاميذ قناعة أن المعلمين يفضلون بعض التلاميذ عن الآخرين : وأن البعض الآخر ينبذون بسبب ذلك ، فيتجهون هم أيضاً لتفضيل الأثيرين لديهم وسيئون معاملة ، أو يهملون أولئك الذين يبدون كضحايا للفصل .

وتشير الدراسات إلى ستة متغيرات يعتقد بأهميتها النسبية في اختيارات المعلمين للمفضل وضحية الفصل ، هي :

١ - الأداء الأكاديمي .

٢ - سلوك التلميذ .

٣ - الخلفية الأسرية .

٤ - الموقع الجغرافي .

٥ - النوع .

٦ - التلاميذ الذين لا يحبهم المعلم .

وتظهر طبيعة التفضيل وسوء المعاملة اللذين يدركهما التلاميذ لتكونا جزءاً من تفاعل المعلم / التلميذ في توقعات المعلمين فيما يتعلق بسلوك التلميذ اختيار المعلم لبعض التلاميذ للقيام بأنشطة محددة ، وكم الاهتمام الذي يتلقاه التلاميذ خلال سياق التعليم - التعلم الاعتيادي ، تقويم أداء التلاميذ (319 : 78) .

ويختلف السياق التفاعلي لثقافات التلاميذ والمعلمين باختلاف المرحلة التعليمية، حيث يختلف مناخ مدارس التعليم الأساسي عن الثانوي ، فرغم أن طفل المدرسة الابتدائية يقدر في مدرسته الأمان ذا الأساس المنزلي ، فإن طلاب الثانوي كذلك ينظرون خلفهم للمدرسة الابتدائية بشيء من الحنين لأسلوب عمل مختلف من أجل الأمن والسلام اللذين يمكن أن يوفرهما الفصل الدراسي .

وقد يجد الطلاب المستجدون في المدرسة الثانوية أنفسهم من بين الأصغر والأقل قدرة على حماية أنفسهم . فالإحساس بالحجم في المدرسة الثانوية لا يستشعر فقط في المظهر، وإنما في التنظيم الذي يجعل من احتمالية فقد المشاعر أكبر .

ويخلق التلاميذ في المدرسة قواعدهم الخاصة للعلاقات ، أسلوب تكوين الجماعات أو الشلل ، وعندما يخبر التلاميذ بعضهم البعض عن المعلمين المختلفين ، ويحللون استجاباتهم للتذمر ، فإنهم يكشفون الفجوة بين القواعد الظاهرية ، والدرجة التي يمكن بها كسر تلك القواعد .

وهناك سياق عام يحتاج فيه التلاميذ إلى فهم أسس سلطة المعلمين ، فهم يحتاجون إلى وضع هذا الفهم في إطار مجتمعي ، ورغم ذلك فإنهم يختبرون الوجه الشخصي لهذه السلطة ، ليقرروا إمكانية المناورة معها ، وعلى هذا النحو يمكن أن تصبح علاقاتهم مع المعلمين اختياراً للدور .

وفي السياق نفسه ، يعي التلاميذ وجود قواعد مدرسية - واضحة وخفية - ويدركون مواطن هشاشاتها ، فضلاً عن اكتشافهم أساليب مختلفة للتعامل مع القواعد ، سواء بانتهاكها أو الاهتمام بها أو البقاء بعيداً عنها ، حتى أن الاحتفاظ بعلاقة جيدة مع المعلم يكون جزءاً من فن التغلب على القواعد ، وكما يقبل التلاميذ مقولة أن سعادتهم تعتمد على علاقاتهم مع التلاميذ الآخرين ، كما تعتمد على نتائج خبرات تعلمهم الرسمي ، فإنهم كذلك يقبلون حقيقة أن المدارس تعتمد على إحساس واضح بالانضباط والانتظام ، ويعترفون بسلطة المعلمين لفرض هذا النظام ، ويعبرون عن إحساس قوي بالحاجة إلى قواعد صارمة وانضباط صارم ، حتى أنهم ينتقدون المدرسة أو المعلم لكونه ليناً جداً أو متذبذباً أكثر من كونه صارماً .

ويعتقد التلاميذ بشدة بحاجاتهم إلى قواعد تفرض عليهم ، وإلا فستعم الفوضى ، وأن هذه القواعد يجب أن تكون معلنة بوضوح وتفرض بجدية ، وأن أحد أدوار المعلم هو فرض القواعد والتأكد من تنفيذها حماية لأولئك الذين صممت القواعد من أجلهم (الضعفاء) ، من أولئك الذين يفترض محاولتهم انتهاكها (الأقوياء) ، وتكمن أهمية المعلم في هذه الحالة في أن لديه الجزاءات لفرض هذه القواعد ، التي لا تستند في رأيهم إلى الشعور الأخلاقي بالذنب ، وإنما على الخوف من العقاب (66-69 : 26) .

ويتفق كثير من التربويين على أن الأطفال يتعلمون بصورة أفضل عندما تحركهم دوافع ذاتية ، وعندما يشعرون بالراحة مع ما يحيط بهم ، وعندما تكون قيم المعلمين والتلاميذ متماثلة ، وعندما يحترمون ويثقون ويستمعون لبعضهم البعض .

وقد أكدت الدراسات أن المدارس ذات المخرجات التربوية الممتازة ترسي مناخاً ملائماً ليأخذ التعلم فيه مجراه ، مناخاً يساند فيه الانضباط التعلم ولا يعيقه ، لأن بنية التعلم المنضبطة ضرورية لمدرسة ناجحة (101-102 : 49) .

وقد أظهرت الدراسات كذلك أن بنية الفصل المنفتحة أو الديمقراطية تنمى مدى من الاتجاهات السياسية الموجبة ، فإذا كانت المناقشة المفتوحة في الفصل الدراسي للقيم والأفكار نادرة ، فإن هذا من شأنه خلق بيئة بيروقراطية تسلطية ، وتدور المدرسة حول القواعد التي لم يكن لتلاميذها دور في صياغتها ، والتي تقدم الكثير لتعزيز التبعية والاعتمادية ، والقليل لتشجيع المسؤولية الفردية (44 : 27) .

وتتسم الفصول الدراسية المفتوحة open classrooms - شأنها في ذلك شأن المدارس المفتوحة - بمجموعة من السمات ، منها :

- ١ - اهتمام كبير بنوعية التفاعل بين التلميذ والمعلم ، والدفء ، والتقبل ، وأخذ أفكار التلميذ مأخذ الجد .
- ٢ - التركيز على التعاون أكثر من التنافس ، وقلة المشكلات السلوكية .
- ٣ - حرية الحركة واستخدام الأدوات من خلال حدود معينة .
- ٤ - عوامل ذات صلة بتحقيق صورة موجبة للذات ، ورغبة في ارتياد المخاطر والمثابرة.

وفي هذا النمط من الفصول يكون دور المعلم داعماً ومشجعاً ومرشداً لتسهيل التعلم ، ومساعدة التلاميذ في أنشطتهم .

كما توفر البيئة المادية في هذا النمط من الفصول مناخاً لا يوحى بالرسمية ، ويكون بها تفاعل أكثر بين التلاميذ ، وتفاعل أقل رسمية بين المعلم والتلميذ .

وتقاس انفتاحية الفصل - كما أشارت بعض الدراسات - من خلال مجموعة من المتغيرات ، منها على سبيل المثال : إلى أي مدى يمكن أن يجلس التلميذ في أي مقعد ، يقومون بالحديث مع زملائهم ، ويتحركون بحرية في القاعة ، ويختارون ما يقومون به من نشاط (348-350 : 48) .

يحفل المجتمع المدرسي بعدد من المشكلات التي تتداخل مع بعضها البعض وتبادل التأثير فيما بينها ، وتتسم ثقافات المدرسة بطابع أو صيغة معينة تؤدي في النهاية إلى تعويق جهود الإصلاح التعليمي .

وتشير الأدبيات في هذا الخصوص إلى مشكلات ، مثل : الغياب المتكرر والهروب من المدرسة ، والدروس الخصوصية ، والغش في الامتحانات ، والانحرافات السلوكية المختلفة ، وهي مشكلات تقلل من كفاءة العملية التعليمية وتحول دون تحقيق أهدافها كاملة ، وفي النهاية تعوق - إن لم تقوض - في بعض الأحيان جهود الإصلاح التعليمي .

**بعض مشكلات ثقافات الفصل
والمدرسة وأثرها على جهود
الإصلاح التعليمي :**

ورغم أهمية وخطورة المشكلات سالفة الذكر ، إلا أن الباحث الحالي سيقصر اهتمامه على قضيتين متداخلتين مع بعضهما البعض ، وتؤثران على كثير من مشكلات المجتمع المدرسي ، هما : الضبط والانضباط المدرسي ، والعنف في ثقافات المدرسة .

١ - الضبط والانضباط في ثقافات

الفصل والمدرسة :

تكشف أي نظرة نقدية للمدارس ، كمؤسسات ، أن التركيز على الضبط هو واحد من الملامح الأساسية للتعليم ، سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها ، الأمر الذي يزيد من قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها من خلال بناءات هرمية وضابطة (207 : 28) .

وقد اكتشف Lawrence تعقيد مشكلة النظام في المدرسة ، وقام بتحديد مظاهرها على النحو التالي :

المظهر الأول ، الأهداف والقيم ، فهل تكمن أهمية النظام في كونه ييسر عملية التدريس ؟ ، أم أنه يلعب أيضاً دوراً حيوياً في التنشئة الاجتماعية للأطفال ؟ ، أم أنه ينبغي أن يرتبط منطقياً مع مفهوم التعليم نفسه ؟

وقد نظر بعض الباحثين إلى النظام بالأساس في سياق تسهيله لأن يأخذ التدريس مجراه ، رغم تصريحهم بالحاجة إليه من أجل راحة وسلام عقل المعلم ، وأن مشكلات النظام والضبط في المدارس تذهب أبعد من مشكلة كيف نجعل الأطفال يسلكون حتى يمكنهم أن يعلموا ، فمشكلات النظام والضبط هنا مشكلات قيمة .

ويتعلق المظهر الثاني من مشكلة النظام في المدرسة بالتوقعات الاجتماعية ، حيث لا تكون مشكلة المعلم هنا ببساطة ضبط الصف ، وإنما فعل ذلك بطريقة ترضي توقعات التلاميذ والهيئة والآباء .

أما المظهر الثالث فيرتبط بقضايا سيكولوجية ذات صلة بحالة المعلم الذهنية ، المعاناة من الضغوط ، ورغم أن المعلم قد لا يكره التدريس ، ويشعر بالسعادة في بعض الأوقات بتدريسه ، إلا أنه قد يرى دوره في ضبط التلميذ أمراً غير طبيعي ، وتهديداً لحريته وسعادته .

ويكمن المظهر الرابع في صعوبة تفسير سلوك الطفل ، حيث يبدو محصلة تفاعل متغيرات عديدة ، منها الخلفية الاجتماعية ، والحي الذي يعيش فيه

ويمثل المظهر الأخير في الشأن الإجرائي المتجسد كمشكلة عملية لتطوير علاقات شخصية مع الطفل الفرد ، وفي الوقت نفسه إدارة الأطفال كجماعة بكفاءة (5-3 : 55) .

وقد نظر Bullock & Lambert إلى الضبط كواحد من المحددات الخارجية لثقافة الفصل ، معتبراً أن نسق الضبط المستخدم في المدرسة قد يؤثر في فعالية الفصل (218-219 : 70) ، وأنه أحد المؤثرات الكبرى على كفاءة وفعالية التعليم في الفصل ، حيث يلجأ المعلمون إلى استخدام ضوابط إيجابية أو سلبية أو كليهما .

وتقع الضوابط الإيجابية بين نمطين من الضبط ، النفعي Utilitarian والمعياري Normative :

وقد تتضمن الصيغة غير الرسمية من هذا النمط التحرر من الروتين لفترة من الوقت في زمن الحصة ...

- وتشتمل الضوابط المعيارية على كيل المديح العام والخاص ، ورفع المكانة الرسمية، في حين قد تتضمن الصيغة غير الرسمية في هذا النمط إطلاق أسماء دينية أو تاريخية ، وإطلاق نكات مكشوفة .

وتقع الضوابط السلبية في ثلاثة أنماط ، هي : القهرية ، النفعية ، المعيارية :

- والضوابط القهرية Coercive ذات مكون مادي ، وقد تكون محددة رسمياً بالتوبيخ ، أو نقل التلميذ من الفصل ، أما على المستوى غير الرسمي فتتكون من الضرب ، الطرد ، أو التهديد بهما .

- وتتكون الضوابط النفعية من الحرمان على أساس مادي ، مثل : الدرجات أو التقارير المنخفضة ، والقيام بعمل إضافي ، تقييد الحرية ، أما على المستوى غير الرسمي فقد تصل إلى نقل التلميذ إلى مؤخرة الصف أو بعيداً عن النافذة ..

- وتتضمن الضوابط المعيارية استخدام المكانة أو إجماع الجماعة ، ومنها اللوم أو التقرير العام أو الخاص ، وتخفيض الوضع الرسمي ، وإثارة مشاعر الخجل أو الإحساس بالذنب ..

أما على المستوى غير الرسمي ، فقد يكون من خلال استخدام الضوابط اللفظية، مثل : أسماء التدليل أو الألقاب ، السخرية ، أو إظهار الرفض والبرود (224-226 : 70) .

وقد نظر Wilson إلى الضبط Control والانضباط Discipline باعتبارهما متشابهين ، فكليهما مشكل من قبل النظام ، ويتضمنان الإكراه والإلزام ، والفرق بينهما أنه بينما تأتي الأنشطة المنضبطة كنتيجة لاستخدام المعلم وسائل مادية أو سيكولوجية للتحكم بالسلوك من أجل عمل شيء ما ، فإن الإلزام في نشاط الانضباط لا ينشأ من قوى خارجية ، وإنما من القيم الجوهرية في النشاط نفسه ، حيث يعني بأن يعرف الطفل ما هو المتضمن بالضرورة في تنفيذ المهمة .

وقد عبر Wilson عن ذلك بالنموذج التالي (36 : 70) :

النظام order ← ضبط (نظام بالفرض والتحكم) ← تـمـدـرس وتنشئة اجتماعية
انضباط (نظام تعليمي) ← تربية ونمو أخلاقي

وقد اعتبر Rogers الانضباط مطلوباً في الفصل الدراسي من أجل الإحساس بالأمن وحماية حقوق كل الأعضاء ؛ فمن الضروري أن يسير الفصل بأكبر قدر من السلاسة حتى يمكن لكل التلاميذ الاستفادة من بيئة التعلم ، ولذا فإنه قام بتصنيف الانضباط إلى ثلاثة أنماط ، هي :

١ - الانضباط الوقائي Preventative ، ومن خلاله يُهتم بتوضيح القواعد والعواقب، تنظيم القاعة ، تخطيط المنهج ، أوقات الفواصل ..

٢ - الانضباط التصحيحي Corrective ، وفيه توجه أفعال المعلمين نحو تصحيح السلوك غير الاجتماعي أو المنحرف .

٣ - الانضباط الداعم Supportive ، حيث يمكن أن يستقبل التصحيح بأكبر قدر من الوضوح ، وإقامة / وإعادة إقامة علاقات حية مع الطلاب الخاضعين للتصحيح (10-12 : 21) .

ويرى ليفنسون أن التلاميذ ينشئون باستمرار أشكالاً ثقافية للعمل والفهم في محيط المدرسة ، فسلوكهم ليس مجرد انعكاس لما يتعلمون من خارج المدرسة بقدر ما هو استجابة للظروف في داخل المدرسة (٤ : ٦٠٦) ، فرغم أن المشكلات التي تحدث بالفصل والمدرسة قد تأتي من بيئة اجتماعية خارجية ، إلا أنه ينبغي الإقرار كذلك بأن التعليم الذي يقدم لا يحول دون تكرار هذه المشكلات (٣ : ٥٦١) .

وقد لاحظ فيرلان أننا عندما نتحدث عن مناخ الانضباط ، فإننا نركز قبل كل شيء على سلوك الأفراد وخاصة الطلاب (٣ : ٥٥٨) .

وينظر بعض علماء الاجتماع إلى مشكلات الانضباط كتجسيد لصراع القوى بين الطلاب والكبار في نظام تنعدم فيه قوة الطلاب ، الذين يتمرّدون باستمرار ضد القواعد التسلطية التي تقيد تفكيرهم وسلوكهم .

ورغم التنوع الكبير في مداخل الانضباط في المدارس ، إلا أن أكثرها أهمية هما المداخل التسلطية والإنسانية .

وتشير صورة المدرسة أو الفصل التسلطي Authoritarian إلى وجود قواعد انضباط صارمة ، وتأكيد الانتظام والمواظبة ، تحديد من يسير المدرسة أو الفصل بوضوح ، وتحديد أساليب عقاب سريعة ومتמסקة .

في حين يؤكد المدخل الإنساني إنسانية واحترام الجميع في مجتمع المدرسة ، والتركيز على مساعدة الطلاب على اتخاذ قرارات والعمل بطريقة مسئولة ، وتوضع فيه القواعد لتكون محدودة بالضرورة فقط . وبين هذين المدخلين النقيضين يوجد متصل من المداخل للانضباط .

ويقع في نهاية متصل المدخل التسلطي العقاب البدني ، الذي أظهرت دراسات عنه أن آثاره تتراوح بين قلة الفعالية كآلية للضبط إلى كونه مغذياً للعنف ، كما أنه يقلل من إنسانية المدرسة ؛ لقلة ملاءمته للبيئة المدرسية ، فضلاً عن أنه يزيد من سلوك التمرد والتفكك ويعيق التعلم .

ويفترض كثير من المربين أن المنهج ينبغي أن يساعد على تعلم الطلاب التحكم في سلوكهم ، وتعلم التعامل مع المشكلات الاجتماعية ، ومن ثم أن يساعد الانضباط على أن يكون الطلاب مسئولين ومنضبطين ذاتياً .

وتشير الأدبيات إلى آليات واستراتيجيات جديدة للانضباط تغير علاقات القوة في الفصل من خلال استخدام اتفاقات تعاقدية بين المعلمين والطلاب ، ويتوقع ألا يسبب استخدام هذه الاستراتيجيات اختفاء الفوارق في المكانات ، وصراعات القوة بين المعلمين والطلاب ، وإنما تسبب توحداً أكبر للطلاب مع المدرسة ، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن مشكلات الانضباط يمكن تحجيمها ، عندما يتوحد الطلاب مع المدرسة ، وعندما تتوافر لهم تيسيرات للاتصال مع المعلمين ، وعندما يكون واضحاً لهم عواقب أفعال معينة - مثل عدم الاحترام ، التخريب - وعندما يكون هناك وضوح للجزاءات التي ينبغي أن تتصف بالصرامة والعدل (48-46 : 48) .

ب - ثقافة العنف بالمدرسة :

ويرتبط بقضية الضبط والانضباط في ثقافات المدرسة - ارتباط السبب بالنتيجة - ثقافة العنف في المدرسة ، والتي يشير الواقع النظري والميداني إلى تزايدها تحت تأثير متغيرات وعوامل عديدة ، واحد منها بالطبع اعتبارها امتداداً لثقافة العنف في المجتمع نفسه .

وإذا كانت بعض الدراسات أظهرت العلاقة بين تطبيق أسلوب العقاب البدني - كآلية للضبط والانضباط - ثقافة العنف في الفصل والمدرسة ، فقد يكون من المهم في الدراسة الحالية عدم تجاهل هذا النمط من الثقافات خاصة إذا كانت القضية تتعلق بالإصلاح التعليمي .

فقد أشارت بعض الكتابات إلى تعذر تحقيق كافة وظائف التعليم بصورة مرضية في إطار مناخ العقاب البدني والإهانة ، الذي يمثل ظاهرة - على الأقل في المدرسة المصرية - وتحديدًا في مراحل التعليم الأدنى (١٤ : ١٩٨-١٩٩) ، وأن أشكال

العنف وسوء السلوك من جانب الطالب تنشأ غالباً كاستجابة أو رد فعل لظروف التعليم المدرسي (٤ : ٦٠٦) .

وقد دعا Noguera لأن يتساءل في دراسة له عم يؤدي في ثقافات المدرسة إلى زيادة احتمالات العنف ؟ (192 : 64) ، وفي إجابته عن هذا التساؤل ، يرجعه إلى ذلك الإرث من الضبط الاجتماعي المستمر في هيئته على الأجندة التعليمية ، ومن ثم يؤثر بعمق على ثقافات المدرسة (219 : 64) .

ومن ثم فإنه يرى أن قضية العنف لا ينبغي مناقشتها بمنأى عن قضايا الضبط ، حيث يتوقع من المدرسة الحفاظ على قدر من النظام ؛ ذلك لأن العنف يتحدى السلطة الرسمية بالمدرسة التي يتوقع منها ضبط سلوك أولئك الذين تحت مسؤوليتها . فعندما يحدث العنف دون عقاب يظهر فقدان السلطة ، ومن ثم يصبح الإجراء العقابي شيئاً مهماً لإظهار من يملك القوة ، فالإجراء الانضباطي يخدم كإحدى الوسائل الأولية التي ترسل من خلالها السلطة الرسمية بالمدرسة رسالة إلى مرتكبي العنف بأنها تمتلك السلطة ، فضلاً عن أنه يوفر فرصة لسلطات المدرسة لاتخاذ مرتكبي أفعال العنف كعبرة للآخرين (202-205 : 64) .

ويرى Schwartz أن السوائل التقليدية لضبط فصل دراسي يمكن بالفعل أن تزيد من عدوان الأطفال ، ولذا فإنه يدعو إلى انتهاج أساليب بديلة للسلوك بشكل جيد ، مثل أن يعمل المعلمون مع التلاميذ لوضع قائمة من القواعد للسلوك المقبول، وإرساء معايير للتعاون والاحترام المتبادل ، والتأكد من أنه لا يوجد تلميذ منعزل أو مرهوب الجانب ، والتعامل مع التلميذ سبب السلوك بهدوء وخصوصية وباهتمام أقل قدر الإمكان (3 : 77) .

أما Carol فتري أنه طالما كانت المدرسة تعكس المجتمع .. فإنها يمكن أن تزيد مشكلة العنف سوءاً بطرق عديدة .

فالمدارس في الأحياء الفقيرة حالتها متدهورة ، وقد تنتشر بها الجريمة ، متهاكة المباني والأثاث ، مزدحمة ، وتفتقد المصادر الضرورية للتدريس الفعال ، وقد يعمل المعلمون بها دون تجهيزات معملية . وتلاميذ هذه المدارس ، رغم رغبتهم في الاتصال بالكبار - عوضاً عن حرمانهم من علاقات نامية مع كبار يعنون بهم في منازلهم وأحيائهم - قد يشعرون بامتداد هذا الحرمان إلى مدارسهم وفصولهم المكتظة بالتلاميذ ، وبالتالي ينضم المعلمون إلى قائمة الكبار - سالفه الذكر - الذين لا يمكن للتلاميذ توفير فرص الاتصال بهم ، ودون اتصال مشر .. فإن المعلمين لا يمكنهم تقديم تصور لتلاميذهم لما يمكن أن يقدمه التعليم لهم، أو إنقاذهم من تدمير ذواتهم.

وعلى هذا الأساس أصبح كثير من المربين على قناعة أنه دون تقليل حجم الفصل - لضمان كفاءة الاتصال - فإن كل محاولات إصلاح وتحسين المدرسة - وخاصة فيما يتعلق بعنصر الأمان بها - يمكن أن تذهب أدراج الرياح ، أو في أحسن الأحوال تحقق تحسينات هامشية (2 : 23) .

وقد أظهرت دراسات عديدة تميز المدارس ذات المستويات الدنيا من سلوك العنف عن سواها بمناخ مدرسي إيجابي تسوده الرعاية وروح الجماعة ، مناخ يشعر فيه التلاميذ بالتقدير والاعتراف على الأقل من أحد الكبار بالمدرسة ، مناخ جاذب يساعد على دعم ثقافات طلاب سلمية ورعائية ، يتسم بتعليم فعال يعزز لدى التلميذ أساليب إظهار سلوكيات اجتماعية مقبولة ، ويجعلهم بطريقة مستمرة وعادلة مسئولين عن السلوك السيئ (2 : 31) .

ورغم أهمية عناصر كثيرة في تحقيق الانضباط في المدرسة ، إلا أن المعلمين يمثلون المرجعية الأولى في هذه العملية ، فالمعلمون الذين يفتقدون علاقات المودة مع تلاميذهم هم الأكثر احتمالاً لأن يخشاهم تلاميذهم وسيثون فهمهم ، ففي دراسة ميدانية أجابت عينة البحث من الطلاب عن الذي يجعل معلماً معيناً متميزاً ويستحق الاحترام ، بأنه يتسم بثلاث خصائص ، هي الحزم ، الحنو ، وأسلوب تدريس شيق وجذاب ومتحد (218 : 64) .

وقد توصل Noguera من دراسته ، إلى أن كثيراً من المعلمين الذين يعملون في مناطق عشوائية أو محرومة ثقافياً Slum ، يبدون وكأنهم يخافون الطلاب الذين يعلمونهم ، وأن الطلاب عادة ما يعرفون متى يخاف منهم معلمهم ، وحالما يشعر الطلاب بذلك فإنهم قد يحاولوا استخدام خوف المعلم في صالحهم ، ربما لتأكيد سيطرتهم على الفصل ، وعلى المدرسة كلها إن أمكن .

ولذا فإن العنف في المدرسة في رأيه مشكلة تتفاقم بالخوف ، فالمعلم الذي يخشى الطالب الذي يعلمه من المحتمل أكثر أن يلجأ إلى شكل ما من الانضباط حينما يشعر بالتحدي من قبل الطالب ، أو يتجاهل التحدي على أمل أن يترك لحاله .

وعندما يرتعب الكبار أو يخافون تسود الفوضى ، وتصبح أعمال العنف هي المعيار ، بل إنه عندما يكون الخوف في مركز علاقات المعلم - الطالب ، يصبح التدريس تقريباً مستحيلاً ، ويحظى الاهتمام بالأمان والضبط بالأولوية على الاهتمام بالتدريس (217-215 : 64) .