ثانيا : الدراسة التحليلية لنماذج ثقافات المدرسة وفعاليتها في الإصلاح التعليمي :

في هذا الجزء من الدراسة يسعى الباحث إلى تحليل نماذج ثقافات المدرسة وأكثرها مساعدة على نجاح الإصلاح التعليمى ؛ وفقاً للخطوات التالية :

١ – متطلبات الإصلاح التعليمي في ثقافات الفصل والمدرسة .

٢ – مستويات الإصلاح التعليمي .

٣ – نماذج ثقافات المدرسة وأكثرها مساعدة على نجاح الإصلاح التعليمي .

١ - متطلبات الإصلاح التعليمى فى ثقافات الفصل والمدرسة

أظهرت الدراسة النظرية حاجة الإصلاح التعليمي لثقافات مدرسية مهيئة وداعمة للإصلاح ، وهو ما قد يتطلب في بعض الأحوال إحداث تغيير في هذه الثقافات ، حتى أنه يمكن النظر إلى ثقافات الفصل والمدرسة كهدف ووسيلة للإصلاح التعليمي في الوقت نفسه .

والسؤال الذي يطرح نفسه في هذا الجزء من الدراسة هو : كيف يمكن لثقافات الفصل والمدرسة أن تكون داعمة للإصلاح وليست معوق له ؟ . والإجابة عن هذا التساؤل يمكن أن تمر من خلال فرضيتين ، يتفق فيهما الباحث مع Dalin وزملائه ، وهما :

١ – أن المدرسة هى وحدة التغيير ، وأنها مسئولة عن نموها الخاص ، وأن الاحتياجات الحقيقية للطلاب والمعلمين – حال تعاملهم مع المتطلبات والضغوط الداخلية والخارجية للتغيير – يمكن فهمها أفضل ، والوفاء بها عن طريق منظمة مدرسية ناضجة .

٢ – أن المدرسة نسق مفتوح ، والتغير في جزء واحد يؤثر على بقية الأجزاء ، ومن ثم فإن عملية التغيير في المدرسة لا يصاحبها فقط تغيرات على المستوى البنائي (المظاهر الفنية للمدرسة) ، وإنما أيضاً الطريقة التي يرتبط بها الناس مع بعضهم البعض والمعايير والقيم التي تنظم السلوك (103 : 65) .

وقد تأخذ استجابات المدرسة – كمنظمة اجتماعية – للإصلاحات التعليمية واحداً من الأشكال التالية : فهي إما أن تتشرب Absorb ، أو تشوه Distort ، أو تعدل Modify ، أو تبطل Annul الإصلاحات ، وما لم يحسب حساب ذلك في إستراتيجيات الإصلاح ، فلن تتحق النتائج المرجوة منه ، حيث يمكنها أن توقف الإصلاح وتحافظ على الوضع القائم ، إذا كان للمشاركين في عملها مصلحة راسخة في ذلك (174 : 59) .

وحتى تكون ثقافات الفصل والمدرسة داعمة للإصلاح ، ينبغي بداية ألا يكون النظام التعليمي عموماً متسماً بالجمود أو الثبات وإنما بالمرونة ، من خلال إقامة

مؤسسات تعليم مفتوحة القنوات تلبي حاجة الطلاب المتنوعين ، والتي تتغير بتغير حاجات المجتمع والمتغيرات العالمية ، حيث لا يستجيب للعالم المتغير إلا تربية مرنة (٩ : ٢٠٨) .

ورغم أن معوقات الإصلاح التعليمي قد تكون أكبر من القدرة على توقعها ، إلا أنه أمكن لبعض الباحثين تحديد مواصفات المدرسة الداعمة للإصلاح ، في أنها تتوافر لديها أهداف تربوية واضحة يسعى لتحقيقها أعضاء الهيئة التدريسية بدرجة لا تقل عن سعي الطلاب ، مدرسة تستهدف نتائج التعلم ، يتخلل الاتجاه للنجاح كل أعمالها ، مدرسة تبحث عن أفضل طريقة لعمل الأشياء ، لا يتم الحديث فيها عن الأفكار الجيدة فحسب ، وإنما أيضاً السعي لتطبيقها . يتولى قيادتها مدير جيد يكون مربياً أكثر منه مديراً ، ينصب اهتمامه الأول على التعليم والتعلم ، يرى أعضاؤها أن التربية هي جوهر مهمتهم ، ويوجهون طاقتهم للتعليم الأكاديمي ، مدرسة لديها برنامج تقويم منتظم ومنظم ، تحافظ على بيئة منظمة وآمنة للمتعلم ، إنها إجمالاً مدارس جيدة للحياة والعمل لكل فرد فيها (74-73 : 41) ، مدارس يتعلم فيها التلاميذ على أيدي جيل جديد من معلمين متنورين ، يشجعونهم على طرح أفكار تجديدية ، وأن يطلقوا العنان لخيالهم ويفكروا ويعملوا باستقلالية ، وتتاح لهم الفرصة لتنمية مهاراتهم الشخصية ، مثل : عمل الفريق ، والقيادة ، والقدرة على التفكير الابتكاري (17,93 : 49) .

ويرى Cummins أن واقع ثقافات المدرسة يشير إلى عنايتها والتزامها بتحسين قدرة الطلاب على قراءة الكلمة Read The Word والحيلولة دون قراءة العالم Reading The World من خلال الحفاظ على علاقات القهر والسلطة ، وأن تغير هذا النمط من العلاقات إلى التعاون والتشارك في الفصل الدراسي يتطلب أن يتعلم المربون أيضاً من طلابهم ، وأن يتناقشوا معاً عن إمكانات قراءة العالم .

وينبه Cummins في هذا السياق إلى أهمية تنمية التفاعل المصغر Micro بين المعلمين والطلاب ، والتفاعل الأكبر Macro بين المؤسسات المجتمعية والمجتمعات الإقليمية ، حيث يعكس هذا التفاعل بشقيه – في رأيه – علاقات الثقافة والقوة في المجتمع ، بل إنهما يشكلان هذه العلاقات ، وأن هذه التفاعلات في النهاية ينبغي أن تتجه لمساعدة الطلاب على قراءة العالم ، وليس قراءة الكلمة فحسب (320-315 : 51) .

ويتصور Stephan أن التغير الأكثر فعالية في ثقافات المدرسة – حتى تكون داعمة ومهيئة للإصلاح التعليمي – يحدث عندما يقوم المديرون والمعلمون والطلاب

بنمذجة القيم والمعتقدات المهمة للمؤسسة ؛ لأن تكوين ثقافات مدرسية جيدة ينبغي أن يكون نشاطاً تعاونيًا بين المعلمين والطلاب والآباء والإدارة . وهو في هذا الخصوص يعول كثيراً على أفعال المدير ، فالمدير – في رأيه – الذي يعمل بعناية واهتمام بالاخرين ، أكثر احتمالاً لأن ينمي ثقافة مدسية مشبعة بقيم مماثلة ، أما المدير الذي يخصص اهتماماً ووقتاً أقل للآخرين فإنه ضمنيًا يكرس طابعاً للموافقة على السلوكيات والاتجاهات الأنانية .

وإلى جانب صياغة النماذج سالفة الذكر ، يرى البعض أن المديرين ينبغي أن يعملوا على تنمية رؤى مشتركة متأصلة في التاريخ ، والقيم ، والمعتقدات عما ينبغي أن تكون عليه المدرسة ، من خلال تفاهم هيئة المدرسة ، ومواجهة الصراع وليس تجنبه ، وبلورة قيم مشتركة ، أما Arkes فيقدم أفكاراً أخرى عملية ، منها : العمل على تكوين فريق عمل ، وإدراك أن لكل فرد حدوداً ، والإقرار بعدم معرفة كل الإجابات ، والتعلم من الطلاب وهيئة التدريس ، وأخيراً وضع البشر قبل الورق (3 : 75) .

وكثيراً ما يتجاهل المعلمون حاجة مدارسهم للإصلاح – إما بوعي منهم أو دون وعي – وهو ما يشكل عائقاً أمام جهود الإصلاح ، فقد لاحظ بعض الباحثين في معرض طلبهم من المعلمين تقويم مدارسهم ، إفادة أكثرهم أنها فوق المتوسط ، وإقرارهم بأن المشكلات الخطيرة يمكن أن توجد في أي مكان عدا مدارسهم (194 : 56) ، وعلى هذا النحو يكون المعلمون أكثر ألفة مع معايير ثقافتهم المهنية لدرجة تقديرهم السلطة التي تمارس عليهم ، وهو ما يتطلب إجراءات وترتيبات محددة تنأي بالمعلمين عن الوقائع التي يأخذونها كمسلمات ، وقد يكون السبيل إلى ذلك من خلال إرساء ثقافات تشاركية ترتكز على مبادئ الزمالة ، والانفتاح والثقة ، لأن المدارس لا يمكن تحسينها دون أن يعمل أفرادها معاً ، ويرى Porter أن الممارسات التشاركية تكسر عزلة المعلمين ، وتعطي مصداقية لأفكارهم ، وتجعلهم أكثر انفتاحاً ، ومحللين للأفكار الجديدة ، وتزيد الثقة المهنية ، وتدعم الالتزام بتحسين الممارسة (220 : 37) .

ويؤكد Dalin وزملاؤه أن نجاح الإصلاح يجب أن يواكبه تغييرات في ثقافات المدرسة تشمل كلاً من المعايير والقيم ، والممارسات والتطبيقات .

وفي معرض تساؤله عن دور المعلم في عملية التغيير هذه – يرى Dalin وزملاؤه– أن تحقيق ذلك يمكن أن يتم من خلال دعوة المعلمين لفتح أبواب فصولهم – حتى لا تكون مناطق خاصة – والعمل مع زملائهم ، وإعادة تقويم ممارساتهم ،

ويتوقع أن يتقاسم المعلم خبراته مع زملائه ، فيدعو معلمين آخرين لمناقشة أو حتى ملاحظة أسلوب ممارسته ، معتبراً ذلك خطوة كبيرة لفرد كان انعزالي الممارسة .

وحدوث هذه العملية – فى رأى Dalin – مرهون بشعور المعلم بحاجته إلى ذلك وبفائدته له ، وبالثقة المتبادلة مع زملائه . وعندما يبدأ المعلم العمل وهو أكثر قرباً من واحد أو أكثر من زملائه ، يمكن أن تظهر رؤى جديدة حول تدريسه ، وتصبح الحاجة إلى التغيير وللمناقشات حول الإصلاح أكثر وضوحاً . (65 : 114-116)

٢ - مستويات الإصلاح التعليمى :

تصور Schostake وجود ثلاثة مستويات عريضة ، ينبغي أخذها في الاعتبار في برامج الإصلاح التعليمي ، هي : الفصل الدراسي ، والمدرسة ، والتمدرس .

أ – فعلى مستوى الفصل الدراسي، يتصور أن المهمة الكبرى تكمن في التدقيق في إمكانة التغير في العلاقة بين المعلم / التلميذ . أو الراشد / الطفل ؛ مما يسمح بنمو علاقة تأخذ في اعتبارها كيفية تفسير الطفل لأفعال الكبار . فقد افترض Ruddock أن الإصلاح التعليمي كما يربك ويقلل من مهارة المعلمين ، فإنه كذلك يربك التلميذ ويقلل من مهارته ، ولذا كان من الضروري مساعدة التلاميذ لأن يتفهموا الإصلاح تماماً مثل مساعدة المعلمين .

ويربط الفصل الدراسي التلميذ والمعلم في سلسلة علاقات وتوقعات متبادلة ، ينبغي الحرص عليها ، بالنظر إليها كعلاقات بين المشاركين ، وليس كعلاقات – بتعبير Schostake – بين سيد وعبد ، رئيس وعامل ، أب وطفل، عام وخاص ، فالمعلم الجيد هو الذي يستثمر أوقاته الحرة في الاختلاط بالتلاميذ .

وينظر Hull – وللمفارقة – إلى جماعة التلاميذ باعتبارها الوكالة الكبرى المحافظة في الفصل ، والتى تشعر بألفة مع الوضع القائم . ولذا فإن البعض يرى أنه من غير المحتمل أن ينجز المعلم الكثير بمفرده ، ومن ثم كان على المعلمين إقامة تحالفات معينة إذا رغبوا في انتهاج سبيل الإصلاحات التربوية ، وأن أكثر هذه التحالفات أهمية هي تلك التي يمكن أن تتم مع التلاميذ ، لأنه دون مشاركة المعلم الفعالة لتلاميذه لا يكون هناك ما يمكن أن نسميه إصلاحاً . وسيكون هناك فشل حقيقي إذا ما ترك التلاميذ دون إحساس بتقرير مصائرهم أو متابعة رغباتهم ، وخططهم وأحلامهم ، أو الشعور باستقلاليتهم في عالم الآخرين .

ولما كان الفصل الدراسي مجرد وحدة صغيرة في المدرسة ، وحرية المعلم للتجديد والابتكار تكون محدودة بمتطلبات المنظمة ، وضغط الزملاء أو حتى

الآباء ، فإن إصلاح العلاقات داخل الفصل الدراسي قد لا يكون كافياً ، ومن ثم تأتي أهمية المدرسة كمستوى من مستويات الإصلاح .

ب – في هذا المستوى من مستويات الإصلاح ، يضع Schostake بعض الملامح التي تهيىء لنجاح الإصلاح على مستوى المدرسة ، ومنها :

- عدد تلاميذ قليل ، وارتفاع نسبة الكبار إلى التلاميذ .
- لا وجود للتدرج الهرمي للسلطة .
- اجتماعات دورية أسبوعية مع الآباء والمعلمين ، والتلاميذ ، واجتماعات يومية تشمل كبار العاملين .
- يتيح المعلمون للتلاميذ فرص الاتصال بهم ، أثناء وخارج أوقات الحصص الدراسية .
- دعم محلي كبير واهتمام من منظمات المعلمين المهنية ، ومعاهد إعداد المعلم .

جـ – ويمثل التمدرس المستوى الثالث من مستويات الإصلاح ، وتتركز مهامه في تنسيق مجهودات المدرسة الفردية كمشروع تشاركي في بناء المجتمع ، وتقع تحت هذا المستوى من الإصلاح أربع مجموعات أكثر عرضاً متداخلة ، هي : الإصلاح التنظيمي Organizational ، إصلاح المنهج ، التمهين ، ونمو جماعات الدعم وجماعات الضغط .

ويعود الإصلاح التنظيمي إلى التغييرات في أساليب اتخاذ القرار وتنفيذه ، وطريقة تشكيل الجماعات وتصنيفها وإدارتها . ولما كانت أكثر بناءات المدارس هرمية السلطة ، حيث تتركز القرارات والضبط في قمتها ، فإن نجاح الإصلاح يتطلب تغيير التوازن في القرار والرقابة بين مستويات القمة والقاع في السلطة الهرمية ، وهو ما يطلق عليه الدمقرطة ، والتي تتسم بتفتيت السلطة وزيادة الفرص لأعضاء المنظمة للإحاطة والمشاركة في صنع القرار الذي يؤثر في حياتهم ، وهي عملية تمثل إصلاحاً في ذاتها ؛ لكونها حركة في اتجاه المسئولية من أجل جودة حياة الفرد .

أما إصلاح المنهج فيرجع بعض الباحثين تحفظاتهم على المناهج ليس بسبب تصميمها نمطيًا من قبل السلطات بدلاً من التلاميذ ، وإنما إلى مفهوم المعلم باعتباره الذي ينقل عناصر المنهج في شكل مادة مهضومة لاستهلاك التلاميذ ، مما يبقي التلميذ في حالة من الاعتماد على السلطة التي تبنى المنهج ، وتوصله .

ولذا كان إصلاح المنهج وفقاً لهذه النظرة يتضمن تغييراً تقدميًا للمعلم كسلطة إلى المعلم كمشارك متساو في المنهج ، وتغيير للتلميذ كمعتمد إلى مستقل عن المعلم (52 : 188-212) .

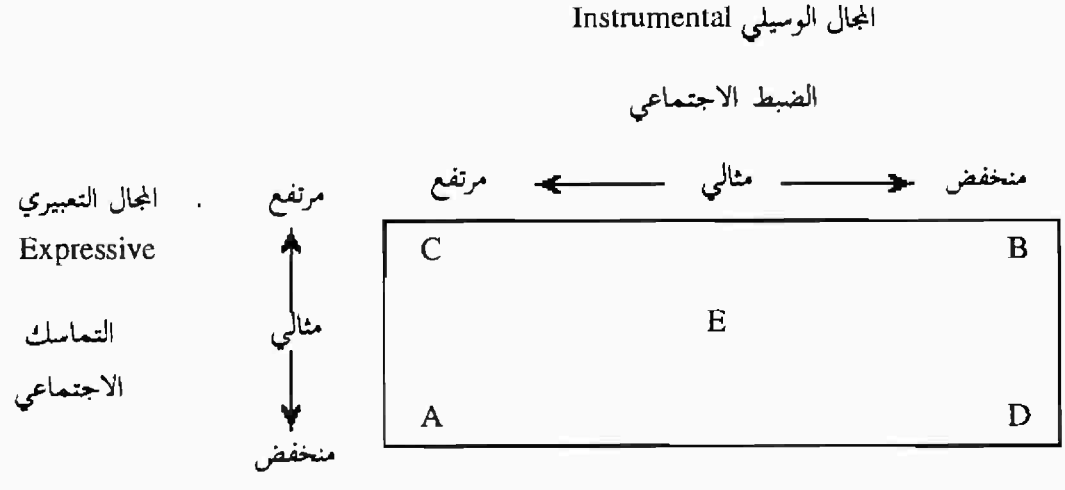
٣ - نماذج ثقافات المدرسة . وأكثرها مساعدة على نجاح الإصلاح التعليمي :

• نماذج ثقافات المدرسية في الأدبيات :

يرى Hargreaves أن المشكلات الأساسية التي تواجهها المدارس ، والتي تعتبر الثقافات جزءاً منها ، وحلاً لها في الوقت نفسه ، يمكن فهمها عن طريق المفهوم المزدوج لديناميات الجماعة . فالمدارس لها وظائف وسيلية متنوعة Instrumental ، وخاصة تلك الموجهة نحو التحصيل المعرفي للتلميذ ، وتفرض هذه المهمة ضوابط اجتماعية على المعلمين والتلاميذ ، حتى يعملوا معاً بأساليب منظمة ، مركزين على التدريس والتعليم ، وتجنب كل احتمالات الإلهاء والتأجيل ، ومن هنا تكون المدارس بحاجة إلى معايير ضابطة Control norms ، وهو ما يعرف في ميدان الحياة المدرسية بالضبط الاجتماعي الوسيلي . وفي الوقت نفسه ، فإن المدارس مطالبة بمهمة صياغة علاقات اجتماعية مرضية ، داعمة ، تقوم على المودة ، وتفضي إلى التماسك الاجتماعي (التعبيري) في المدرسة .

وقد عنى Hargreaves بتقديم نموذج ، يرى من خلاله أن هذين المجالين (الوسيلي والتعبيري) – اللذين يكونان دائماً في توتر كامن – يشكلان معاً لب ثقافات المدرسة ، وأنه في كل مجال ثقافي هناك مستوى أمثل Optimal للوظيفة الفعالة للمدرسة ، وأن على كل مدرسة أن تحدث بعض التوليفات والتوازنات بين / ومن خلال المجالات الثقافية لكل من الضبط والتماسك ، وهو ما يمكن توضيحه على النحو التالي :

• الطبولوجى الأول لثقافات المدرسة كما قدمه Hargreaves :



في هذا النموذج من ثقافات المدرسة يكون النمط A مرتفعاً في المجال الوسيلي، مع ضغط استثنائي على التلاميذ لتحقيق أهداف التعلم (بما في ذلك أداء الاختبارات) ، وربما البراعة في الأنشطة الرياضية ، ولكن يصاحب ذلك ضعف التماسك الاجتماعي بين هيئة المدرسة والتلاميذ ، وتكون حياة المدرسة منضبطة ومنظمة ، وتكون قيم وروح المؤسسة رعائية وحمائية Custodial ، والتي قد تأخذ واحداً من اتجاهين ، الصرامة التي يمكن أن تصل إلى القهر والقمع ، أو شكل أكثر رقة في صورة رابطة محكمة تعزز القيم التقليدية ، وهذه هي الثقافة الرسمية للمدرسة .

أما نمط الثقافة B فإنه يتسم بمناخ دافيء مريح خال من الكدر ، وهو نمط من الثقافة المدرسية ، يركز كثيراً على علاقات المودة غير الرسمية بين المعلم والتلميذ، ويعني بنمو التلميذ في بيئة تتسم بالتعزيز .

وقد يسعد التلاميذ في ثقافة مدرسة الرفاه هذه في اللحظة الآنية ، أما في مقبل حياتهم فقد ينظرون باستياء لخبرتهم بهذا النمط من الثقافة ، لفشل المعلمين في دفعهم إلى مستويات جدية أكبر ، وهم في ذلك على نقيض النمط A من ثقافات المدرسة ، حيث يكون التلاميذ غير راضين في اللحظة الآتية ، ولكنهم يشعرون بالامتنان فيما بعد حين يستدعون خبراتهم السابقة .

ويركز نمط الثقافة C على خلق روح الحماس والإثارة في المدرسة ، حيث يوضع الجميع تحت ضغط للمشاركة بالنشاط في كل أبعاد حياة المدرسة ، فيرتفع سقف التوقعات من العمل والنمو الشخصي ، ويتسم المعلمون بالحماس والالتزام ، ويكونون على مهارة عالية بفن التدريس ، ومبتكرين ، وفي هذا الجو من الألفة والمودة السائدة يبدو الأفراد وكأنهم تحت المراقبة والإشراف ، ولذا فإن Hargreaves يطلق على هذا النمط من أنماط ثقافات المدرسة ثقافة الصوبة أو المحمية Hothouse، أما في نمط الثقافة D فيتسم فيها كل من الضبط الاجتماعي والتماسك الاجتماعي بالضعف إجمالاً ، وتكون المدرسة بالنسبة للمعلمين والتلاميذ على حافة الانهيار والتفكك ، وهى مجرد ثقافة مبقية على الحياة Survivalist ، وتتسم بتدني مستوى العلاقات الاجتماعية ، وفيها يكافح المعلمون للحفاظ على مستوى أساسي من الضبط ، ويسمحون للتلاميذ بالتحلل من العمل الأكاديمي في مقابل الانخراط في سلوك سيىء ، وتدور روح المؤسسة وقيمها حول المعنويات المنخفضة واليأس وقلة الإحساس بالأمان .

ورغم إقرار Hargreaves بقلة الثقافات المدرسية التي تقع فعليًا في الأنماط

المتطرفة لهذا النموذج من الثقافات ، فإنه يرى كذلك أن النموذج المثالي لهذه الثقافات لا وجود له ، وأن نموذج ثقافة المدرسة المثالية – في أدبيات الفعالية – يكون حول المركز E ، حيث تكافح لتحافظ على موضعها المثالي المختار في مجالات الضبط الاجتماعى والتماسك الاجتماعي ، وتكون التوقعات من العمل والسلوك مرتفعة (توقعات المدير من هيئة التدريس – والمعلمين من التلاميذ) ، وتكون المدرسة رغم انضباطها مكاناً بهيجاً وسارًّا لكل من المعلمين والتلاميذ .

وتقع المدرسة الواقعية بين أى نقطة في الفراغ بين الزوايا ، كما أنه يمكن القول أن أجزاء مختلفة من ثقافات المدرسة (ثقافة المعلمين الفرعية ، وثقافات الفصل) يمكن أن تقع في أجزاء مختلفة عن بقية ثقافة المدرسة (29 : 239-241).

• الطبولوجى الثاني لثقافات المدرسة :

وفي هذا الطبولوجى يرى Hargreaves أن الثقافات المؤسسية (قيم الأفراد ، ومعتقداتهم ...) ، تنهض في علاقة جدلية مع بناءاتها التحتية (البناءات الاجتماعية أو أنماط علاقات الأفراد الاجتماعية) . وأن التغير البنائي يكون له عادة توابع ثقافة ، كما قد يبدل التغير في الثقافة البناءات الاجتماعية ، ومن ثم كانت الثقافات وبناءاتها موضوعاً وهدفاً لضغط مستمر نحو التغيير ، تحت وطأة عوامل داخلية وخارجية .

وعندما يكون مثل هذا الضغط – بالنسبة للمدرسة – غير مرحب به ، فإن هذه العلاقة الديناميكية بين البناء والثقافة هي التي توضح ما إذا كان تغير المدرسة في اتجاه التحسين أم التدهور . ويلاحظ في هذا السياق أن أكثر التغييرات المفروضة خارجيًّا يكون أثرها بنائيًّا أكثر منه ثقافيًّا ، فالبناءات يمكن تقريرها عادة بأوامر من السلطة ، في حين يستحيل هذا مع الثقافات ، فهي صعبة الإحلال ، بطيئة التشكل، وحساسة لبيئتها .

ويتكون هذا الطبولوجي – في رأي Hargreaves – من خمسة أبنية اجتماعية فرعية ، هي : البناء السياسي الكبير ، والبناء السياسي الأصغر أو المحلي Micro ، والمحافظة ، والتنمية ، والخدمة .

ويشير البناء السياسي إلى سمات القوة والسلطة والمكانة والتوزيع الرسمي لها ، ولكن أدنى المنظمة الرسمية ومواقعها الرسمية توجد شبكة غير رسمية من الأفراد والجماعات يخططون معاً ويعملون لتحقيق مصالحهم ، وعادة ما يتصارع البناء السياسي الأصغر ، والبناء السياسي الأكبر كصراع بين الوظيفة الرسمية للمدرسة ، المناورات غير الرسمية وجماعات هيئة المدرسة المقسمة إلى ثقافات فرعية مختلفة .

أما بناءات المحافظة والتنمية فتنشأ من احتياجات المدرسة المزدوجة للثبات والتغير (29 : 241-242) ، فالمدرسة – كما عبرت عن ذلك Shireley Mccume – محملة بوظيفتين متناقضتين ، إحداهما أن تنقل وتحافظ على المعرفة التى تمت في الماضي ، والثانية حدس المستقبل ، والمعارف والمهارات التي سيحتاجها الصغار في أدوارهم كراشدين (164 : 73) .

فبعض مظاهر المنظمة ينبغى أن تبقى عبر الزمن، حيث تصبح روتيناً مسلماً به للحياة الإجتماعية يوفر النظام والاستمرارية للمجتمع. ورغم أن البناءات المحافظة عادة ما يصعب ملاحظتها بسبب اعتيادها، إلا أنها تظل ذات أثر قوي، وعادة ما يسبب تحديها ومواجهتها إرباكاً وإزعاجاً لأبناء المجتمع .

ويتضمن بناء الخدمة في هذا الطبولوجي العلاقات الاجتماعية بين المعلمين والتلاميذ وأسرهم، وهيئات الحكم والسلطة، وكذلك توزيع الحقوق والواجبات على كل منهم .

وينتظم هذا الطبولوجي الاختلافات المحتملة في هذا البناء في نمطين من المدارس، يطلق على أولاها التقليدية ، والثانية تلك التي تسودها روح الزمالة Collegial .

أ - ثقافة المدرسة التقليدية :

في هذا النمط من الثقافة يأخذ البناء السياسي الشكل الإقطاعي Feudal ، حيث يكون المدير ، والمعلمون الأوائل ، ورؤساء الأقسام التخصصية أشبه بملك يحيط به النبلاء ، وقد يتخذ شكل العلاقة بين المدير والمعلمين ، وبين المعلمين والتلاميذ – في هذا البناء السياسي الاستبدادي – الطابع الاستشاري ، ولكنها عادة ما تكون ضمنية ، واختباراً لما سوف يقبله الناس دون مخاطر التمـــــرد والعصيان ، ولا يجد هذا النمط حالياً قبولاً من أكثر المعلمين .

أما البناء السياسي المصغر ، فيكون قابلاً للانشطار Fissile والانقسام إلى جماعات ، تدور بينها صراعات حول المكانة والسلطة والموارد .

ويسير الروتين اليومي للمدرسة التقليدية وفقاً لمبادئ وإجراءات بيروقراطية توفر البناء المحافظ لمعظم المنظمات الحديثة ، حيث توجه القواعد والتعليمات اتخاذ القرار والتعامل مع المشكلات وحفظ النظام .

وفي ثقافة المدرسة التقليدية – كما هو شأن كل البيروقراطيات – يصعب تقديم الابتكارات ، وقد تترك الحرية للمعلمين – على أساس فردي – للابتكار داخل فصولهم الدراسية ، مع الالتزام بألا يكون من شأن ذلك تحطيم قواعد النظام والتعليمات ، وفي هذا النمط تكون أكثر طرق الابتكار نجاحاً تلك التي تصدر من قمة هرم السلطة أو بتشجيع منها ، حيث يعتقد المديرون أن لديهم أفضل الأفكار للتغيير والإصلاح .

ب - ثقافة المدرسة التى تسودها روح الزمالة

وفي هذا النمط من ثقافات المدرسة يمكن وصف عمل المدير بالأول بين أكفاء Primus Inter Parts ، يسمح أو يفترض أن يسمح بحقوق متساوية لكل المعلمين ليكونوا مشاركين دائماً بالمناقشة وأحياناً في اتخاذ القرار .

ويبرز في البناء السياسي الصغير لهذا النمط احتمال الإنقسام إلى جماعات مصالح متنافسة – ولكن على عكس النمط التقليدي حيث يكون هذا عملاً تعادلياً بواسطة ثقافة تكاملية ، دافعة نحو المركز ، وتقود نحو الإجماع .

ولما كان هذا النمط من الثقافة تشاركيًا أكثر منه ديمقراطيًا ، فإنه يتم تجنب التصويت على المسائل السياسية الرئيسية ، لأنه إذا كانت السيادة أثناء التصويت لوجهة نظر أكثرية بسيطة ، فستكون هناك خطورة تكوين جماعة حاكمة مع أكثرية بسيطة غير مؤثرة .

ويقود المستوى المرتفع من الثقة في هذه الثقافة إلى مستوى منخفض من الاتصالات الورقية والمكتوبة ، ولا تكون المبادرات الابتكارية امتيازاً خالصاً لقمة هرم السلطة ، وتكون المدرسة بأكملها مدعومة بعلاقات تعاونية يعمل من خلالها الأعضاء معاً لتطبيق أي تغيير أو إصلاح تم تصميمه لبلوغ الأهداف المشتركة المتسقة مع رسالة المدرسة .

ولا تكون القيادة في هذا النمط موزعة هرميًا ، ويكون الانسجام والوئام منشوداً ، وتكون الفرص متاحة أمام مواهب الفرد واهتماماته بغض النظر عن المكانة ، ويكون الإبداع والابتكار على أساس عمل الفريق ، ويتجاوز المعلمين كأفراد .

وعلى مستوى بناء الخدمة ، تنحو العلاقات – في هذا النمط من الثقافة – مع العملاء (التلاميذ ، الآباء ، ...) نحو العلاقة التعاقدية في الاعتراف بأن لكل الأطراف الحقوق والواجبات نفسها ، وأن علاقات العمل المتينة تنشأ من قبول مثل هذه الشراكة ، وتستلزم العلاقة التعاقدية تحمل المسئولية ولكن في شكل متبادل ، استناداً إلى علاقات تتسم بالانفتاح والثقة (244-243 : 29) .

فعالية ثقافات المدرسة فى التهيئة للإصلاح التعليمى ودعمه فى ضوء النماذج السابقة :

تثير الدراسة التحليلية للطبولوجين السابقين لثقافات المدرسة سؤالاً ملحًا ، وهو : كيف يتسنى لهما تفعيل دور المدرسة في التهيئة للإصلاح التعليمي ودعمه ؟ ، وهل هناك نمط واحد من ثقافات المدرسة أكثر تأثيراً من الآخر في هذا المجال ؟ .

ورغم أن الأدبيات تشير إلى أن كثيراً من المدارس ربما تكون تقليدية في بعض مظاهرها ، بينما تسود روح الزمالة بعض المظاهر الأخرى ، إلا أن المعلمين ينظرون إلى التغييرات المعاصرة في ثقافات المدرسة وبناءاتها على أنها توتر بين التقليدية والزمالة .

ففي الطبولوجي الأول ، تكون ثقافة مدرسة البقاء Survivalist أقل تلبية لمعيار الفعالية ، بينما تثير الأنماط الثلاثة أخرى بعض المشكلات ، فالمدرسة مع ثقافة الرفاء Welfarist تكون ضعيفة بالمعيار الأكاديمي ، مع مخرجات تعليمية فقيرة ، ورغم ذلك يدافع أعضاء هيئة المدرسة عن إنجازاتهم بلغة المخرجات التعبيرية التي تتضمن معدلات انحراف قليلة . وعلى نقيض ذلك تكون الثقافة الرسمية للمدرسة مرتبطة بالحث على أداء أكاديمي مرتفع ، مع إيلاء قيمة أقل للمجال التعبيري .

وفي هذا الخصوص يفترض Hargreaves أنه طالما كان التلاميذ يأتون من أسر ملتزمة بتوقعات أكاديمية مدرسية عالية ، وقادرين على مقابلة الأهداف الأكاديمية ، فإن المدرسة ستكون فعالة ، أما إذا اتسمت اهتمامات التلاميذ وأسرهم وطموحاتهم والتزماتهم الأكاديمية بالإنخفاض ، فإن هؤلاء التلاميذ قد يظهرون تقديراً منخفضاً للذات ، وما يصاحب ذلك من فشل في دعم التماسك الاجتماعي ، مما يجعل الثقافة الرسمية للمدرسة أقل فعالية في مخرجاتها الأكاديمية .

ولذا فإن ثقافة المدرسة المتوازنة ، التي تحقق قدراً من الوضع المثالي في كلا المجالين ، يمكن اعتبارها أكثر فعالية في دعم الإصلاح التعليمي ، ولكن فقط حينما يحقق معيار الفعالية وزناً متساوياً لكل من المخرجات الوسيلية والتعبيرية .

وقد أدى هذا إلى إقرار Hargreaves بارتباط ثقافات الطبولوجي الأول بفعالية المدرسة أكثر من الطبولوجي الثاني ، معتبراً أن إحدى ركائز قوة الطبولوجى الأول تكمن في شموله لكل من مستوى المعلم والتلميذ ، في حين يبدو الطبولوجي الثاني معنياً بالمعلم أكثر من ثقافات المدرسة ومن التلميذ ، حيث يصعب تخيل دور التلميذ في ثقافات الطبولوجى الثاني (246-245 : 29) .

انماط ثقافات المدرسة المهنية للتعامل مع الإصلاح التعليمي ودعمه :

تشير الدراسة التحليلية لأنماط ثقافات المدرسة في كل من الطبولوجيين السابقين إلى تدني مستوى إسهام نمط ثقافة المدرسة البقائية Survivalist في الطبولوجي الأول في قضية الإصلاح التعليمي ، كما أنه لا توجد دلائل كافية على قدرة نمط واحد من الأنماط الثلاثة الأخرى أكثر من غيره للتعامل مع الإصلاح التعليمي .

فمن الواضح أنه إذا كان الضغط الخارجى موجهاً نحو مستويات عالية من الضبط الاجتماعي ، فإن الأفضلية ستكون لثقافات المدرسة التقليدية ، والثقافة الحمائية Hot-House ، أما إذا كان الاتجاه نحو تماسك اجتماعي أكبر فستكون ثقافات الرفاه والحماية هامشية .

وفي الطبولوجي الثاني ترتبط مميزات كل نمط بالظروف ، ففي ظروف الثبات

ينجح جيداً نمط المدرسة التقليدية ذو البناء الحفاظي القوي ، كما أنه إذا كانت سلطة المدير مقبولة وينظر إليها كمصدر شرعي للتجديد ، فستكون هناك استجابة موجبة وفعالة للتغيير المفروض من الخارج ، كما أن بناءات التنمية الضعيفة – في ظل ظروف غير مواتية – قد لا تحتمل ثقل الإصلاح .

وفى هذه الحالة ، ربما يكون نمط المدرسة التي يسودها روح الزمالة مع بناء تنموى قوي ، وعلاقات تعاون وتشارك تبقى المعلمين تحت ضغط ، مكاناً أفضل للتعامل مع التغيرات السريعة الحادة ، ومع الإصلاح التعليمي .

فقد أظهرت التجارب أن ثقافات الزمالة قد تتعامل بطريقة جيدة مع أنماط كثيرة من التغيير والإصلاح ، ولكن تحت شروط محددة .

فعلى سبيل المثال ، عندما يكون هناك إجماع على تقبل الإصلاح المفروض من الخارج ، فإنه قد يصفى وينقى من خلال رؤية المدرسة أو مهمتها ، ومن ثم يدخل حيز التطبيق ، أما إذا لم تكن هناك هذه الموافقة على التغيير والإصلاح فقد تصبح هيئة المدرسة عاجزة عن التقدم في المناقشة أو حتى الخلاف على الآثار التي قد تترتب على تأجيل التطبيق ، فتسمح فقط بالتطبيق الجزئي ، أو حتى رفضه ، على أساس أن الإضرار بتماسك الهيئة ثمن أكبر من أن يدفع .

وعلى نقيض ذلك تكون ثقافة المدرسة التقليدية أكثر راحة مع التطبيق الجزئي أو الانتقائي ، طالما كانت موافقة هيئة المدرسة بأكملها على الإصلاح ليست شرطاً مسبقاً للقبول به .

ورغم شيوع فرضية أن ثقافات الزمالة تدعم التغيير والإصلاح إلا أن هذه الفرضية يجب أن تشفع بالإقرار بأن البناء التشاركي للمدرسة التي تسودها روح الزمالة ، ربما يصبح مصدراً قويًّا لمقاومة أى إصلاح يأتي من الخارج ، إذا ما وقفت منه هيئة المدرسة موقفاً عدائيًّا .

كما يحتمل أن تبدي ثقافات الرفاه والحماية ، والتي تسودها روح زمالة قوية ، مقاومة كبيرة للإصلاح الخارجي ، الذي لا يكون متوافقاً مع مهامها (29 : 246-247) .

والإصلاح التعليمي – كما ترى Linda Macrae – ينبغي أن يسبقه ويواكبه حوار أمين في المدرسة ، وقد يكون هذا أمراً عزيز المنال إذا كان كثير من المعلمين والإداريين مقاومين لأي جهد إصلاحي ، فيحجمون عن الحديث بصدق عن المشكلات وغيرها ، ويؤيد ذلك ملاحظة بعض المعنيين بالإصلاحات التربوية أن كثيراً من المعلمين يرون حال تقويمهم للمدرسة أن أداءها فوق المتوسط ، ويفترضون أن

المشكلات الخطيرة قد تكون موجودة في أي مكان آخر غير مدارسهم (194 : 56) ورؤية بعض أطياف العملية التربوية بأن أولئك الأكثر قرباً من التلاميذ يعرفون أفضل ما هو مطلوب لتحسين مدارسهم (5 : 54) .

ولم تكتف Linda بذلك ، بل اهتمت بالاستجابة الوجدانية للإصلاح والتغيير، وحددتها من خلال ما أطلقت عليه الدائرة الوجدانية للإصلاح والتغيير ، والتي تتضمن خمس مراحل ، هي :

١ – التفاؤل المضمر ، واعتبرتها بمثابة شهر العسل لمشروع الإصلاح ، وهي مرحلة تتوافر بها الطاقة والحماس لجهود الإصلاح .

٢ – التشاؤم المعلن ، ويظهر عند مواجهة مشكلات غير متوقعة ، حيث ترتكز عليها مقاومة بعض الأطراف ، وفيها تنخفض المعنويات ، وهى مرحلة خطرة في الدائرة الوجدانية ، حيث يمكن فيها التخلي عن كثير من جهود الإصلاح .

٣ – مرحلة الأمل الواقعي ، وتنبثق بظهور بعض الدلائل والمؤشرات على نجاح بعض الجهود رغم العقبات .

٤ – مرحلة التفاؤل المعلن ، وتنشأ عند استعادة الثقة وتحرك الأمور للأمام .

٥ – الإحساس بمكافأة الاكتمال ، وهو إحساس يخبره أولئك المنغمسون في جهود الإصلاح ، عندما يشاهدون ثمار عملهم وجهودهم (205-201 : 56) .

نتائج البحث وتوصياته

مقدمة :

رغم ارتباط الإصلاح التعليمي بالإصلاح المجتمعي الشامل ، وارتباط التفكير فيه بدوره في بناء الوطن ، إلا أن الإصلاح التعليمي لا يمكنه تجاهل المستوى الإجرائي ، وهي المدرسة ، فهي ميدان معركة الإصلاح ، حيث تحتوي أهم أطراف عملية الإصلاح التعليمي : التلاميذ هدف الإصلاح ، والمعلمين المنفذين لسياسات الإصلاح التعليمي على هذا المستوى .

وتشغل ثقافات الفصل والمدرسة مكانة مهمة في عملية الإصلاح – واعتبرتها الدراسة الحالية من مداخله الأساسية – باعتبارها الإطار المرجعي الذي من خلاله يتصرف أعضاوها ، ومن ثم كان لفهمها والإلمام بعناصرها ومكوناتها أهمية كبيرة لتعرُّف دورها في دعم الإصلاح التعليمي ، وهو ما جعلها في الآونة الأخيرة مجال اهتمام باحثين كثيرين – لأسباب مختلفة – منها الحاجة إلى تحديد أي عناصرها أو مكوناتها يعوق الإصلاح التعليمي .

نتائج الدراسة النظرية لثقافات الفصل والمدرسة كمدخل للإصلاح التعليمي :

أشارت الدراسة النظرية إلى أهمية التقدير الصحيح لقوة ثقافات المدرسة لتكييفها واستبعاد أو امتصاص الإصلاحات ، التي قد تكون متنافرة مع البناءات المهيمنة والقيم السائدة .

وأوضحت الدراسة كذلك – من خلال الأدبيات – كيفية تعويق ثقافات المدرسة والفصل جهود الإصلاح التعليمي ، ومنها :

١ – قلة تفهم القائمين على الإصلاح التعليمي لفحوى ومحتوى الإصلاح المطلوب تحقيقه ، أو افتقارهم للمهارات اللازمة للقيام به أو تحمل تبعاته .

٢ – اعتقاد البعض بالمدرسة أن الأكثر قرباً من التلاميذ هم وحدهم أفضل من يعرف المطلوب لتحسين مدارسهم .

٣ – قد تشكل البنية المعرفية التقليدية للمدرسة عائقاً أمام الإصلاح التعليمي ، بتشجيعها لروح الاتكالية ، واعتمادها أسلوب التلقين ، والتقويم على أساس الاستظهار والحفظ ، وقد تلعب هذا الدور نفسه البنية الاجتماعية للمدرسة ، والتي تشير إلى مجمل العلاقات الاجتماعية التي تتم داخل المجتمع المدرسي ، بما قد تتسم به من افتقادها الأساليب الديمقراطية في التعامل مع أطراف العملية التعليمية .

٤ – قد تسهم بعض مشكلات المجتمع المدرسي في إعاقة عملية الإصلاح التعليمي، وقد أبرزت دراسات عديدة بعض هذه المشكلات وتصدت لها ، ومنها

مشكلات الدروس الخصوصية ، والانحرافات السلوكية ، والهروب ، والغش .. ، وقد عنيت الدراسة الحالية أساساً بتأثير قضيتي الضبط والانضباط ، وثقافة العنف التي أصبحت سمة مميزة لكثير من المجتمعات المدرسية كصدى لما يحدث بالمجتمع .

٥ – قد يكون لخصائص ثقافات المدرسة والإرث الثقافي الذي تحمله عبر تاريخها – والذي يصبغ ثقافاتها بالطابع الديني والعسكري – أثر كبير على جهود الإصلاح التعليمي ، حيث تتسم المؤسستان الدينية والعسكرية بقدر كبير من الانضباط والطاعة والتسلسل الهرمي للسلطة ، مما يحرم أعضاءهما – وخاصة في الرتب الدينية والعسكرية الدنيا – من كثير من حقوقهم ، والتعبير عن الرأى، وهي أمور لا تسمح لهم بالمشاركة في وضع وصياغة سياسات الإصلاح التعليمي ، الذي تصبح برامجه أشبه بالتعليمات الدينية والأوامر العسكرية ، وهي في أي حال أمور قد تتطلب آلية التنفيذ ، وإن كانت التعليمات الدينية والأوامر العسكرية لم تمنع البعض من العصيان والتمرد عليها .

أظهرت الدراسة النظرية تأثر ثقافات المدرسة بعوامل ثلاثة ، هي : موقع المدرسة، وحجمها ، وأعمار تلاميذها ، وأن ثقافات الفصل والمدرسة تتحدد من خلال ثلاثة محاور ، هي :

أ – توصيف المعلم للدور الذي يقوم به ، والنظر إليه كعمل و حرفة أو مهنة ، أو فن ، حيث تتأثر علاقات المعلمين مع الإدارة المدرسية ومع تلاميذهم وفقاً لهذه النظرة .

ب – الأساس المعرفي لثقافات التمدرس ، حيث أشارت الأدبيات إلي وجود أربعة أنماط منها ، هي : المعرفة المعجمية ، والمعرفة التوجيهية ، ومعرفة طريقة الإجراء والعمل ، والمعرفة القيمية . ويرتبط كل شكل من أشكال هذه المعرفة بتوصيف أدوار المعلمين سالفة الذكر ، حيث ترتبط المعرفة التوجيهية مع النظر إلى التدريس كعمل أو حرفة ، في حين تتحد طريقة الإجراء مع المعرفة المعجمية في الصلة بالتدريس كمهنة ، بينما تتجه المعرفة القيمية لصهر المعرفة المعجمية والتوجيهية معاً .

جـ – نمط العلاقات بين التلاميذ والمعلمين ، وبين المعلمين وبعضهم البعض ، حيث يظهر المعلمون ميلاً واضحاً للعزلة ، وقلة حماسهم للمداخل التعاونية للتدريس والإبتكار .

أبرزت الدراسة النظرية مفهوم ثقافات المدرسة ، ذلك الكل المعقد المركب من عناصر ومكونات عديدة بينها تداخل شديد ، كمحصلة لطبيعة التفاعلات والديناميات المستمرة التي تسم المجتمع المدرسي ، كما أظهرت الدراسة تباين الآراء في تحديد هذه العناصر والمكونات ، فكان تصنيفها إلى ثقافات رسمية وأخرى غير رسمية ، بينما يصنفها البعض الآخر إلى ثقافات المعلمين وثقافات الطلاب ، وإن كان هذا لم يمنع من أن يكون لكليهما ثقافته الرسمية وغير الرسمية ؛ حيث تنشأ قيم ومعايير الثقافة الرسمية للمدرسة من احتياجات المدرسة المؤسسية التي هي أساس العمل المدرسي ، في حين تتسم قيم الثقافة غير الرسمية باللاعقلانية ، وتؤثر على الإنجاز الأكاديمي ، وقد تشكل ثقافة فرعية مضادة للمدرسة تضع معايير بديلة للمكافآت والمكانة ، وينخرط التلاميذ عادة في كلتا الثقافتين ، ويكون أولئك الأقل التزاماً بالثقافة الرسمية هم الأكثر انخراطاً في الثقافات غير الرسمية أو البديلة .

وفي هذا الصدد لا يمكن تجاهل التداخل بين الثقافة الرسمية للمعلمين ونظيرتها لدى التلاميذ وكذلك الثقافات غير الرسمية لكليهما ، وكذلك التداخل بين المنهج الرسمي والثقافات الرسمية لكل من المعلمين والتلاميذ ، والمنهج المستتر والثقافات غير الرسمية لكليهما أيضاً .

ونظراً لكون المنهج عنصراً ومكوناً مهمًّا من مكونات ثقافات المدرسة فقد كان مطلب تغييره وتعديله دائماً هدفاً وموضوعاً للإصلاح التعليمي ، وكان ملاحظاً باستمرار وجود تناقضات بين عناصره وفروعه ، وكذلك بينه وبين مظاهر الحياة الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ ، مثل : المناداة بالحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان في ثقافة مدرسية لا تواكب هذه المطالب ولا تحققها ، ثقافة تتسم بالقمع وتقدر الامتثال والطاعة على ما عاداها من القيم .

وإذا كان هذا يتعلق بالمنهج بصيغته الرسمية ، فإن للمدرسة منهجاً مستتراً لا تخلو منه مدرسة ، حيث يرتبط المنهج الرسمي عادة بالثقافة الرسمية للمدرسة ، بينما يرتبط المنهج المستتر – في الغالب – بالثقافة غير الرسمية للمدرسة .

ويحظى المنهج المستتر عند التلاميذ بقدر أهمية المنهج الرسمي نفسه ، حيث يشير إلى الممارسات والنتائج التربوية التي لا يعبر عنها صراحة في السياسة التعليمية أو في المنهج الرسمي ، فهي ممارسات خفية قد تظهر في نفور بعض التلاميذ من المدرسة ، وتجعلهم مضادين للمدرسة ، ومن ثم احتمال سلوكهم ضد الأهداف الرسمية لها .

وإذا كانت ثقافات المعلمين وثقافات التلاميذ من تصنيفات عناصر ومكونات ثقافات المدرسة – التي اعتمدتها الدراسة الحالية – فقد أشارت الدراسة النظرية إلى :

أ – انقسام ثقافات التلاميذ إلى ثقافات مؤيدة للمدرسة وأخرى مضادة لها وأن التلاميذ يشيدون فى ثقافتهم مكانات هرمية غير رسمية ، فيكون تقيم مكانة التلاميذ المؤيدين للمدرسة pro وفقاً لإنجازهم الأكاديمي والرياضي ، في حين يكون ذلك بالنسبة للمضادين للمدرسة Anti – إلى حد كبير ، ولدى البنين تحديداً – وفقاً لقدرتهم على العراك والنزال .

كما أوضحت الدراسة أن الانقسام الثقافي الأكبر في المدرسة هو ذلك القائم بين التلاميذ والمعلمين ، فالهوة الكبرى هي تلك التي تفصل الصغار عن الكبار، ومن ثم يتوقع رصد ظهور عديد من الأهداف المتصارعة في المدارس بين التلاميذ والمعلمين ، وسعيهم الحثيث لتأمين أهدافهم المتباينة ، ويظهر ذلك حين يتم تجاهل المخزون المعرفي الذي يصحبه التلاميذ معهم للمدرسة من خبراتهم الخاصة وخلفياتهم الاجتماعية لصالح المخزون المعرفي للمعلم الذي يجسد أنماط المعرفة الرسمية والمرغوبة في المدرسة ، فضلاً عن أن ثقافات المعلمين تظهر لموازاة ثقافات التلاميذ ، حيث تزود كل منهما أعضاءها باستراتيجيات تعامل ذات أساس اجتماعي ووحدات للتعامل مع متطلبات التدريس والتعليم ، في إطار قدرات الأعضاء ودافعيتهم .

ب – أن ثقافات المعلمين تتسم في الأغلب بطابع الفردية ، والمحافظة ، والتوجه نحو الحاضر ، وتفضيل معظم المعلمين للعزلة والاستقلالية داخل فصولهم التي يعتبرونها مملكتهم الخاصة ، وأنهم لا يناقشون ممارساتهم داخل فصولهم مع زملائهم ، ولا يلتمسون منهم حلولاً لبعض المشكلات التي تصادفهم حال قيامهم بأعمال وأن المعلمين يحتاجون إلى جماعات مرجعية يستمدون منها معايير وقيم ممارساتهم المهنية ، ويشكل التلاميذ أكثر هذه الجماعات المرجعية وضوحاً بالنسبة لهم ، فقد يستخدمهم المعلمون كجماعات ضغط ولتبرير قرارات معينة وأنماط مختلفة من السلوك .

وقد تلعب غرفة أعضاء هيئة التدريس هذه الوظيفة المرجعية ، خاصة إذا كان الحديث فيها يدور حول سلوكيات التلاميذ (خاصة المشكل منها) ، حيث يفترض أن يستكمل المعلمون من خلال هذه الأحاديث تصوراتهم التي توجه أعمالهم مباشرة في الفصول الدراسية .

جـ - وجود سياق تفاعلي بين ثقافات المعلمين والتلاميذ في الفصل والدراسة ، باعتبار أن المدرسة ليست مكاناً للتعلم فحسب ، ولكنها وحدة اجتماعية يشترك جميع أعضائها في حياة عامة ، ويخضعون لنظام أو قواعد واحدة ، ويشكلون بطرقهم وأساليبهم الخاصة والمختلفة جماعة منسجمة متعاونة .

أشارت الدراسة النظرية إلى بعض المشكلات التي ترقى إلى مستوى الظواهر في المجتمع المدرسي ، والتي تتبادل التأثير فيما بينها ، وتصبغ ثقافات المدرسة بطابع معين، وقد اهتمت الدراسة بمعالجة قضيتين أساسيتين ، هما : الضبط والانضباط المدرسي ، وثقافة العنف في المدرسة .

وتظهر الرؤية النقدية للمدارس تركيزها على الضبط باعتباره واحداً من الملامح الأساسية للمؤسسة التعليمية ، سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها .

وقد أظهرت الأدبيات التربوية أن البعض ينظر إلى الضبط والانضباط باعتبارهما متشابهين ، حيث يتفقان في تشكيلهما من قبل النظام ، ويتضمنان الإلزام والإكراه، بينما يختلفان في أن الأنشطة المنضبطة تأتي كنتيجة لاستخدام المعلم وسائل مادية وسيكولوجية للتحكم بالسلوك من أجل القيام بشيء ما ، في حين لا ينشأ الإلزام في نشاط الانضباط من قوى خارجية وإنما من القيم الجوهرية في النشاط نفسه .

وأظهرت الدراسة نظرة علماء الاجتماع إلى مشكلات الانضباط كتجسيد لصراع القوى بين التلاميذ والكبار ، في نظام تنعدم فيه قوة التلاميذ الذين يتمردون باستمرار ضد القواعد التسلطية التي تقيد تفكيرهم وسلوكهم .

ويرتبط بقضية الضبط والانضباط في ثقافات الفصل والمدرسة ، ثقافة العنف ، حيث أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة بين تطبيق أسلوب العقاب البدني - كآلية للضبط والانضباط - وظهور ثقافة العنف في الفصل والمدرسة ، وأن تحقيق كافة وظائف التعليم بصورة مرضية أمر يتعذر تحقيقه في إطار مناخ العقاب البدني والإهانة، وأن أشكال العنف وسوء السلوك من جانب التلميذ تنشأ غالباً كاستجابة أو رد فعل لظروف التعليم المدرسي .

ولذا فقد نوهت الدراسة إلى أهمية اتباع آليات واستراتيجيات جديدة للانضباط، تدفع التلاميذ إلى توحد أكثر مع المدرسة ، حيث تبين أن مشكلات الانضباط يمكن تحجيمها حال توحد التلاميذ مع المدرسة ، وتيسر سبل الاتصال مع المعلمين، وعندما يكون واضحاً بالنسبة لهم عواقب الإتيان بأفعال معينة ، ووضوح الجزاءات التي يجب أن تتسم بالعدل والحسم في الوقت نفسه .

كما أشارت الدراسة في السياق نفسه إلى أهمية انتهاج أساليب بديلة للسلوك بشكل جيد ، مثل : اشتراك المعلمين مع التلاميذ في وضع قائمة من القواعد للسلوك المقبول ، وإرساء معيار للتعاون والاحترام المتبادل ... .

كما أكدت الدراسة – في هذا الصدد – أهمية تقليل حجم الفصل والمدرسة لضمان فعالية الاتصال ، وإلا فإن كل محاولات إصلاح وتحسين المدرسة يمكن أن تذهب أدراج الرياح .

أوضحت الدراسة النظرية أهمية ثقافات المدرسة لنجاح سياسات إصلاح التعليم، وحاجة الإصلاح التعليمي إلى ثقافات مدرسة مهيئة وداعمة له ، وهو ما قد يستدعي التقدير الصحيح لقوة ثقافات المدرسة لتكييفها واستبعاد أو امتصاص الإصلاحات التي تكون متنافرة مع الأبنية المهيمنة والقيم السائدة ، حيث أشارت الأدبيات إلى أن استجابات المدرسة للإصلاح التعليمي تتراوح بين تشربه أو تشويهه ، أو تعديله ، أو إبطاله ، ومن ثم كان على استراتيجيات الإصلاح التعليمى أخذ هذه الاستجابات في الاعتبار والتحسب لها ، إذا ما أريد لها النجاح .

أظهرت الدراسة التحليلية لنماذج ثقافات المدرسة ، وأكثرها دعماً للإصلاح التعليمي ما يلي :

أ – أن تأثير الإصلاحات المفروضة من الخارج يكون بنائيًا أكثر منه ثقافيًا ، حيث يمكن عادة تغيير البناءات وإحلالها بأوامر من السلطة ، في حين يستحيل ذلك مع الثقافات .

ب – أن نموذج ثقافات المدرسة الداعمة للإصلاح التعليمي يتمثل في تلك المدرسة الساعية إلى المحافظة على موضع متوازن في مجالي الضبط الاجتماعي والتماسك الإجتماعي ، وتكون التوقعات فيها من العمل والسلوك مرتفعة (توقعات المدير من هيئة التدريس – والمعلمين من التلاميذ) ، وهى مدرسة رغم انضباطها تكون مكانًا بهيجًا وسارًّا لكل من المعلمين والتلاميذ .

جـ – أن ثقافة المدرسة التى تسودها روح الزمالة هى أكثر نماذج الثقافات دعماً للإصلاح (على عكس ثقافة المدرسة التقليدية) ، وهو نموذج يسمح بحقوق متساوية لكل المعلمين ليكونوا مشاركين دائماً بالمناقشات ، وأحياناً في اتخاذ القرار .

ورغم أنه قد تتعدد في بناء هذه المدرسة الثقافات الفرعية – في صورة جماعات مصالح متنافسة – إلا أن ذلك يكون عادة في إطار تكاملي .

ويقود المستوى المرتفع من الثقة في هذه الثقافة إلى مستوى منخفض من

الاتصالات الورقية والمكتوبة ، ولا تكون المبادرات الابتكارية امتيازاً خاصًّا بقمة هرم السلطة ، وتكون المدرسة بأكملها مدعومة بعلاقات تعاونية يعمل من خلالها الأعضاء معاً لتطبيق أى إصلاح ، تم تصميمه لبلوغ الأهداف المشتركة المتسقة مع رسالة المدرسة .

ولا تكون القيادة في هذا النموذج ذات سلطة هرمية ، وينشد الجميع في إطار هذه الثقافة الانسجام والوئام ، وتتاح الفرص أمام الأفراد لإبراز مواهبهم واهتماماتهم بصرف النظر عن المكانة التي يشغلونها ، ويكون الإبداع والابتكار من خلال فرق عمل تتجاوز المعلمين كأفراد ، ويسلم في هذا النموذج بالتساوي في الحقوق والواجبات لكل الأطراف ، وتأخذ صورة العلاقات الشكل التعاقدي الذي يستلزم تحمل المسئولية في شكل متبادل ، استناداً إلى علاقات تتسم بالانفتاح والثقة .

د – أهمية – ما أطلق عليه بعض الباحثين – الدائرة الوجدانية للإصلاح والتي تمر بعدة مراحل تبدأ من التفاؤل المضمر ، مروراً بالتشاؤم المعلن ، الأمل الواقعي ، ثم التفاؤل المعلن ، انتهاءً بالإحساس بمكافأة الاكتمال ، حيث أصبح من التحديات التي تواجه العاملين على الإصلاح التعليمي خلق ثقافات مدرسية متفائلة ، جريئة ، توحى بالثقة ، وذات توجه مستقبلي ، ثقافات تدفع أعضاءها إلى التفكير والعمل بلغة الفعالية بدلاً من الكفاءة ، حيث تشير الكفاءة إلى الإنتاجية بأقل تكلفة في أقصر وقت ، بينما تشير الفعالية إلى زيادة قدرة المؤسسة على مقابلة متطلبات المستقبل مثل احتياجات الحاضر .

هـ– أكدت الدراسة أهمية رموز المدرسة كمكون مهم من مكونات ثقافاتها ، ومن ثم كان على كل مدرسة أن تخلق رموزها ، ومساعدة أبنائها على إيجاد رموزهم الخاصة – من منطلق ما اعتبره البعض – أن المدرسة التي لا تأخذ مأخذ الجد خلق تصور ذاتي قوي لدى تلاميذها تتسم بالتدني ، وتتبدى هذه الرموز في مظاهر شتى مثل مسميات المدارس (عمر بن الخطاب ، جمـــال عبد الناصر ، السادات ، الخليفة المأمون ، أم الأبطال ....) فقد يكون في شأن هذه الرموز استلهام عبق التاريخ وأمجاد الماضي ، ومن ثم شحذ همم أصحاب الثقافات المدرسية المختلفة لدعم سياسات الإصلاح التعليمي .

المراجع والهوامش

أولاً: المراجع العربية:

١ – أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٠) : **إدارة بيئة التعلم والتعلم** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٢ – أحمد شوقي (٢٠٠٢) : **هندسة المستقبل** ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

٣ – ألفريد وفيرلان (١٩٩٨) : **مشكلات الانضباط في النظام المدرسي في المكسيك** ، مجلة مستقبليات ، مكتب التربية الدولي ، جنيف ، ديسمبر ١٩٩٨ .

٤ – برادلي ليفنسون (١٩٩٨) : **الانضباط ورؤيته من المستويات الأدنى (حجج الطلبة وعدم الانصياع في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة)** ، المرجع السابق.

٥ – حامد عمار (١٩٩٥) : **الجامعة بين الرسالة والمؤسسة (سياق التجديد التربوي وشروطه)** ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

٦ – حسان محمد حسان (١٩٩٤) : **رؤية تحليلية لبعض استراتيجيات التعليم في الوطن العربي** ، القاهرة ، الندوة التربوية لاتحاد المعلمين العرب ، جامعة الدولة العربية .

٧ – حسن البيلاوي (١٩٩٨) : **الإصلاح التربوي في العالم الثالث ، سلسلة قضايا تربوية** ، القاهرة ، عالم الكتب .

٨ – ـــــــــ (١٩٩٣) : **تربية متكاملة لتنمية متكاملة (رؤية في إصلاح التعليم في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين)** ، القاهرة ، مجلة التربية والتنمية .

٩ – حسين رشوان (٢٠٠٤) : **العلمانية والعلومة من منظور علم الاجتماع** ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب .

١٠ – دونالد أورلنج وآخرون (٢٠٠٣) : **استراتيجيات التعليم (الدليل نحو تدريس أفضل)** ، ترجمة عبد الله أبو نبغة ، الكويت ، مكتبة الفلاح .

١١ – رجاء النقاش (٢٠٠٤) **اللغة العربية وذبابة سقراط** ، جريدة الأهرام ، القاهرة، ٢٥ يوليو ٢٠٠٤ .

١٢ – سامي عبد السميع (١٩٩٧) : **ثقافة المدرسة في ضوء ديموقراطية التعليم (دراسة في انثروبولوجيا التربية)** ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٣- عـدنـان الأمـين (١٩٩٣) : **اللاتجانس الاجتماعي (سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي)** ، بيروت ، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر .

١٤- فايز مراد مينا (٢٠٠١) ، **التعليم في مصر (الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠)** ، القاهرة ، الأنجلو .

١٥- محمد الجاسم (٢٠٠٤) : **برنامج المجلس ، قناة الحرة الفضائية** ، الأربعاء ٢٠٠٤/١٠/٢٦ .

١٦- محسن خضر (٢٠٠٤) : **تطوير سياسات التعليم والتدريب العربية في ضوء معطيات الثورة العلمية والتقنية المعاصرة ، في : طلعت عبد الحميد وآخرون : تربية العولمة وتحديث المجتمع** ، القاهرة ، فرحة للنشر والتوزيع .

١٧- محمد عبد الخالق مدبولي (١٩٩٩) : **الشرعية والعقلانية في التربية** ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية .

١٨- محمد منير مرسي (١٩٩٢) : **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**، القاهرة ، عالم الكتب .

١٩- منير بشور (١٩٩٥) : **التربية العربية في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين** ، كما جاء في : فايز مراد مينا ، مرجع سابق .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

20- Andy Miller (1996) : Pupil Behavior & Teacher Culture, Cassell, U.K.

21- Bill Rogers (1990) : You know the fair Rules, Longman, U.K.

22- Bud Khleif (1971) : The School as a Small Society, in : Murray Wax *(et al)* : Anthropological perespectives on education, basic books Inc. Publ., London, L.N.Y.

23- Carol Ascher (1995) : Gaining Control of Violence In The Schools (A view from the field), Eric Bigest, N. 100.

24- Carol Weiss (1995) : The four 'I's' of School Reform (How Interests, Idiology, Information and Institution affect Teachers and principals), Harvard Educational Review, Winter 1995.

25- C. Camilleri (1986) : Cultural Anthropology & Education, Kogan Page, Unesco.

26- Cedric Culling Ford (1991) : The Inner World of the School, Cassell, U.K.

27- Clive Harber (1984) : Politicol Education & Democratic Citizenship, in : C. Harber *(et al)* : Alternative Educational Futures, Holt Reinhart & Winston, London.

28- David Crson (1998) : Changing Education for Diversity, Open University Press, Buckingham & Philadilfia.

29- David Hargeaves (1997) : School Culture, School Effectiveness & School Improvement, In : Alma Harris *(et al)* : Organizational Effectiveness & Improvement in Education, Open University Press, Buchinham & Philadelfia.

30- David Smith (1992) : Anthropology of Education & Educational Research, Anthropology & Educational Quarterly, V. 23.

31- Dean Walker (1995) : Violence in Schools, Eric Digest, N. 94.

32- Erve Chambers (1985) : Applied Anthropology, Prentice Hall, U.S.A.

33- Evilena Miranda & Romulo Magsino (1990) : Teaching School & Society, The Flamer Press, London & N.Y.

34- Frank Mussgrave (1982) : Education and Anthropology (Other Cultures and Teachers), John Wiley & Sons, N.Y.

35- Fredrick Gearing *(et al)* : (1979) : Toward a Cultural Theory of Education & Schooling, Mouton Publ., Paris & N.Y.

36- G. Calhoun L.F. Lanni (1976) : The Anthropological Study of Education, Mouton Publ., Paris.

37- Geva Blenkin (1997) : Prespectives on Educational Change, In : Alma Harris *(et al)* : Op.Cit.

38- George Spindler (1974) : Education & Culture Process (Toward an Anthropology of Education, Holt Rinehart & Winston, N.Y.

39- ---------- (1982) : Doing the Ethnography of Schooling, Holt Rinehart & Winston, N.Y.

40- Harry Wolcott (1971) : Anthropology of Schools, in : Murray, Wax *(et al)* : Op.Cit.

41- Headley Beare & Richard Slaughter (1993) : Education for the Twenty-First Century, Routledge, London & N.Y.

42- Henrietta Schwartz *(et al)* (1985) : Transmitting Values to the Young (A Cross Cultural Perspective), Eric Data Base, Ed. 260020.

43- Hugh Mehan (1982) : The Structure of The Classroom Events & Their Consequences for Student Performance, In : Perry Gilmore *(et al)* : Children In & Out of School (Ethnography & Education), Washington D.C., Center for Applied Linguistics.

44- Ishmael Baksh (1990) : The Hidden Curriculum In : Evelina Miranda *(et al)* : Op.Cit.

45- Ivan Reid (1978) : Sociological Perespectives on School & Education, Open Books, London.

46- ---------- (1986) : The Sociology of School & Education, Fontana Press, U.K.

47- James Ellsworthe (2000) : A Survey of Educational Change Models, Eric Digest, ed. N. 444597.

48- Jeane Ballantine (1983) : The Sociology of Education, Prentice-Hall Inc., N. Jersy.

49- Jeremy White (1997) : School for the 21st Century (Education for the Information Age) Lennard Publ. U.K.

50- Jerome Pruner (1996) : The Culture of Education, Harvard University, Press, London.

51- Jim Cummins (1994) : From Coercive to Collaborative Relations of Power in the Teaching of Literacy, In : B. Ferdman *(et al)* : Literacy Across Language & Cultures, State University of N.Y. Press.

52- John Schostake (1983) : Maladjusted Schooling, The Flamer Press, London & N.Y.

53- John Singleton (974) : Implications of Education as Cultural Transmission, In : George Spindler, Op.Cit.

54- Juditha Anderson (1993) : Who Runs the Schools, (The Principals View), The Office of Educational Research & Improvement (OERI), U.S. Department of Education, May 1993.

55- J.W. Docking (1980) : Control and Discipline in Schools (Perespectives & Approaches), Harper & Row Publ., London.

56- Linda Mac Rae (1991) : Facilitating Change in Our Schools, in : Dee Dickinson : Creating the Future (Prespectives on Educational Change), Accelerated Learning Systems Ltd., Aston Clinton, Bucks, U.K.

57- Martin Shipman (1984) : The Political Context of Educational Alternatives, in : Clive Harber ***(et al)*** : Op.Cit.

58- Martyn Hammersley & Peter Woods (1984) : Life in School (The Sociology of Pupil Culture), Open University Press, Milton Keynes.

59- M.D. Shipman (1986) : The Sociology of The School, Longman, London.

60- Mike Wallace and Valerie Hall (1997) : Towards a Cultural and Political Perspective, in : Alma Harris ***(et al)*** : Op.Cit.

61- Neil Burton Wood (1986) : The Culture Concept in Educational Studies, Nfer Nelson, London & N.Y.

62- Nigel Bennet (1997) : Ideas & Cultures of Schooling, In : Alma Harris ***(et al)*** : Op.Cit.

63- Patrick Witaker (1997) : Primary Schools and the Future, Open University Press, Buckingham.

64- Pedro Noguera (1995) : Preventing & Producing Violence (A Critical Analysis of Responces to School Violence, Harvard Educational Review, Summer 1995.

65- Per Dalin ***(et al)*** (1993) : Changing the School Culture, Cassell, The Imtec Foundation.

66- Peter Woods (1983) : Sociology and the School (An Interactionist View Point), Routledge & Kegan Paul, London.

67- ---------- (1984) : Negotiating The Demands of School Work, **In** : M. Hammersley & P. Woods : Op.Cit.

68- Philip Schlechty (1990) : Schools for the Twenty-First Century (The Conditions of Invention, in : Ann Lieberman (edt.)

Schools as Collaborative Cultures (Creating The Future Now), The Flamer Press, N.Y. and London.

69- Richard Slaughter (1995) : The Forsight Principle Culture Recovery in The 21st Century Adamantine Press, Melbourne.

70- R. Lambert & S. Bullock (1970) : Manual to Sociology of the School, Weidenfield & Nicolson, London.

71- Rusamund Billington *(et al)* (1991) : Culture & Society (A Sociology of Culture), Macmillan, U.K.

72- Shirely Heathe (1982) : Ethnography in Education, In : Perry Gilmore *(et al)* : Op.Cit.

73- Shireley Mccume (1991) : Restructuring Education, In : Dee Dickinson : Op.Cit.

74- Solon Kimball (1974) : Culture & The Education Process, Teachers College Press (Columbia University), N.Y., & London.

75- Stephan Stolp (1994) : Leadership For School Culture, Eric Digest, N. 91, Ed. 370198, June 1994.

76- Wendy Griswold (1994) : Cultures & Societies in a Changing Eorld, Pine Forge Press, London & N. Delhi.

77- Wendy Schwartz (1999) : Preventing Violence By Elementary School Children, Eric Digest, N. 149.

78- Wilfred Martin (1990) : The Culture of The School, In : Evelina Miranda *(et al)* : Op.Cit.