الفصل الثاني

المدرسة تنظيم اجتماعي

ترجمة

أ.د/ عصام الدين علي هلال
أستاذ أصول التربية
كلية التربية – جامعة كفر الشيخ

(الإنسان حيوان معلق في خيوط من المغزى نسجها بنفسه)

كليفورد جيرتس (تبرير الثقافة)

obeikan.com

obeikan.com

المدرسة تنظيم اجتماعي1

المدارس تنظيمات ، والتنظيمات تختلف عن الجماعات ، والأسر ، والكوميونات ، والقبائل والطبقات في أنها ذات أهداف نوعية بشكل نسبي ، كما أنها ذات مهام مختلفة وبها تقسيم واضح للعمل ، وبنية من الأنشطة المتنوعة والمتساندة ، كما أن بها سلطة شرعية يمارسها عدد من الأفراد ، ونسق من العمليات الإدارية . ليست هناك نظرية واحدة للتنظيم ، فالمصطلح يستخدم ليغطي تنوعات في المنظورات والنماذج الموضوعة واسطة علماء الاجتماع الذين يجتهدون لفهم التنظيمات ، ونظرية التنظيم هي نظرية من أجل الفهم ، لذلك فإننا نستطيع التمييز من منظور واسع بين نظرية التنظيم ونظرية الإدارة التي تمثل نظرية تطبيقية ، وبالتالي فهي ذات نطاق أكثر ضيقا من نظرية التنظيم ، وكيفما كان الأمر فإن هذا التمييز لا يمكن أن يكون ملحا منذ قيام نظرية الإدارة ، كما أن البحوث التي قامت عليها تعزى إلى نظرية التنظيم ، ونظريات التنظيم تميل إلى أن تكون نظريات معيارية ،وأن تقوم على التزام بإحداث تقدم في الحياة داخل التنظيمات .

لنظرية التنظيم عدد من الأصول العقلانية (انظر *Burrel & Morgan 1979*) إلا أن هذه الأصول قد أحدثت تلاقيا بين هذه التقاليد المختلفة خلال الخمسينات والستينيات ، كان هناك الكثير من التفاؤل في ذلك الوقت مفاده ؛ إذا لم تكن هناك إمكانية لبناء نظرية واحدة عندئذ سوف ينشأ عنقود من النظريات المترابطة ، هذا ما حدث في مدى معين ، على الرغم من أن الإجماع قابلته تحديات من منظورات منافسة ظهرت في منتصف السبعينيات وما بعدها .

وكيفما كان الأمر؛ فعلى الرغم من أن نظرية التنظيم الرئيسة ترجع إلى فهم متقدم لأنواع معينة من التنظيمات وخاصة الصناعية منها والتجارية ، وتنظيمات الخدمات العامة ،فإنها خلقت فهما أقل لأنواع أخرى من التنظيمات عما كان مرجوا .كان هناك تفاؤل في الستينيات يطمئن إلى أن هذه النظرية سوف تحقق تقدما في فهمنا للمدرسة (*Hoyle*; 1965) إلا أن هذا التفاؤل لم يكن في محله نظرا لأن التقويم الحديث لأطروحاتها كشفت عن درجة عالية من اليأس والقنوط *Despondency* كتب تايلور عام 1982 " بدت المدارس موضوعات غير مشبعة للتحليل السوسيولوجي ، فمحاولة إدراك البنية ، والكلية ، والتكاملية في المدرسة كانت مليئة بالكثير من المشاكل والعقبات ،ذلك أن رجال علم الاجتماع قد سقطوا، على أقل تقدير في الاستعارات " وكتب , *Davies*, 1982: " إنها لا تعدو أن تكون امتلاك عدة *Jigsaws* حلت كلها بأجزائها ووزعت على عدة صناديق .

مهما كان الأمر فإن المرء لا يحتاج إلى أن أكون متشائما ، فالصعوبات التي تواجهه عندما يجتهد في تطبيق نظرية التنظيم على المدرسة تقوده إلى تطورات في نظرية التنظيم نفسها ، ويمثل مفهوم التنظيمات باعتبارها أنساقا رخوة تقدما عن الفروض القائمة من منظور اعتبارها أنساقا ذات قبضة قوية في معالجتها لقضية البيروقراطية ، وهذا التقدم مدين للبحوث التي قامت على المدرسة ، وأكثر من ذلك ؛ فنظرية التنظيم عززت فهمنا بوجهات نظر معينة حول المدرسة ، وخاصة أولئك الذين ركزوا في دراساتهم على السلطة ، والاستقلالية ، والمهنية ، وبناء القرار.

مكونات المدرسة

تتحدد المشكلات الجوهرية التي تواجه التحليل التنظيماتي في كل من الأجزاء والكليات ، وإذا تكلمنا بشكل عام فإن نظرية التنظيم تميل إلى معالجة التنظيمات باعتبارها كليات وباعتبارها كينونات Entities تقوم عليها التعميمات ، ولقد وضع التربويون إلى جانب علماء الاجتماع نفس الفرضية بأسلوبين ؛ الأول هو بناء التعميمات حول المدرسة باعتبارها نمطا من التنظيمات، كما هو الحال في المصطلح نفسه ،فقد أصبحت المدرسة أكثر انفتاحا على المؤثرات الخارجية ، والثاني يقيم نفس التعميم حول أنماط المدارس من خلال تقرير يظهر في "أ مدرسة تقليدية " و" ب مدرسة منفتحة " والآباء أيضا يقيمون التعميمات حول المدارس باعتبارها كينونات في قولهم بأن " س مدرسة جيدة " . وهم يتخذون قراراتهم بشأن، إلحاق أبنائهم بالمدارس على الفرض الخاص بأن المدرسة كينونة ، ولكن المدارس تتمايز وتتفرد وتضم الكثير من المكونات . لذلك فإن إقامة أية تعميمات حول المدارس استنادا إلى الفرض الأخير تقوم على وضع مجموعة من الفروض حول العلاقة بين أجزاء المدرسة من ناحية ، والعلاقة بين الأجزاء والكل من ناحية أخرى ، وكيفما كان الأمر فقبل مناقشة المشكلات الكامنة في هذه الفروض **يمكننا وضع قائمة تضم مكونات المدرسة وهي :**

1) الإدارة ؛ وتضم البني والإجراءات المتضمنة في التنسيق بين الأنشطة المتنوعة في المدارس .
2) بنية المهام ؛ وتضم الجدول المدرسي ، وأنماط الجماعات التي يشكلها التلاميذ .وتنظيم رعايتهم ..إلخ ، وبهذه المكونات تجري عملية تداول

المعرفة والمهارة بالإضافة إلى عملية التنشئة الاجتماعية للتلاميذ بشكل يقيم العمليات البنائية في المدرسة .

3) المنهج ؛ ويضم أنظمة المعارف والمهارات والقيم التي يتم انتقاؤها في نطاق أكثر اتساعا ، والتي يتضمنها محتوى المادة العلمية ، ومخططات العمل وغيرها .

4) البداجوجيا : وهي العملية التي يتم بها تداول المعرفة والمهارات خلال عمليات التدريس داخل الفصول ، وخلال العمليات غير الرسمية للتدريس والتعلم .

5) البنية غير الرسمية ؛ وتضم الأنماط غير المخططة .بشكل مسبق من التلاميذ ، وبين المعلمين والتلاميذ .

وللمدارس أيضا أمور كيفية تتجاوز بناه ويطلق عليها الثقافة أو المناخ ، وجوهر مفهوم الثقافة يتمثل في فكرة القيمة ، وينظر إلى القيمة باعتبارها أشياء جديرة بأعضاء بعض الجماعات، وتعلن هذه القيم عن نفسها في صورة معايير تحكم السلوك والرموز واللغة والأفعال .لذلك ففي المدارس ، إلى جانب الثقافة الأكاديمية، توجد بالفعل معايير تؤكد العمليات الأكاديمية التي ترمز إليها الثياب ، والأجهزة ذات الكفاءة العالية ، ومواصفات أعضاء هيئة التدريس ...إلخ .

ولدينا الآن مشكلة العلاقة بين الأجزاء والكل منذ أن تمايزت الثقافات الفرعية بين التلاميذ التي قد تحمل قيما مناقضة تماما للثقافة المهيمنة على المدرسة، ويشير المناخ إلى الأساليب التي يمكن للأفراد بالمدارس أن يستجيبوا بها لهذه العضوية ، فهي تهتم أساسا بنوعية بين التلاميذ وبين المعلمين ومدير المدرسة ،

obeikan.com

وهذه الأنظمة الأربعة للعلاقات داخل المدرسة درست كل على حدة ، فالثقافة والمناخ يمثلان نفس الظاهرة ، إلا أنهما يدرسان هنا بشكل منفصل نظرا لأن كلا منهما له جذوره المختلفة ، النظرية والمنهجية ، كما أن العلاقات بينهما يكتنفها الغموض .

وبعد معرفتنا بمكونات المدرسة فإننا في موقع يمكننا من وضع أيدينا على القضيتين الجوهريتين اللتين تمكنان علماء سوسيولوجيا التنظيم من التعبير عن أنفسهم بثبات : الأولى هي العلاقات بين البنية والأفراد . فالمكونات التي سبق ذكرها تمثل استخلاصات جدباء Abstraction Depopulated التنظيمات في أساسها أناس ، وبالتالي فإن قضية تأثير البنية في الأفراد وخلق بني بواسطة الأفراد يمثل العنصر الدائم عند تقويم التنظيمات .أما الثاني فهو العلاقات بين المكونات نفسها ، وهذه المكونات سابقة الذكر بينها علاقات متداخلة ، والتساؤل الآن هو " إلى أي مدى تكون هذه العلاقات ؟ وبأي السبل تقوم ؟ وعما إذا كانت هذه العلاقات قابلة للدراسة عند النظر إلى المدرسة باعتبارها كينونة ؛ أو نسق ، وبالتالي يمكن أن نلقي مزيدا من الضوء على هذه القضايا .

البنية والناس :

كل التنظيمات بها ثلاثة مكونات أساسية ؛ الأفراد والبنى والمصادر ، فإذا ما وضعنا في الاعتبار بداية البنى والناس فهناك نموذج معروف جيدا وضعه Gitzels & Guba 1957 وهو النموذج الذي سوف يقودنا في معالجتنا لمكونات المدرسة.

- نوموطيقي (خاص بالبنى)[2]
- النظام – الدور – التوقعات
- النسق الاجتماعي - الفعل
- الفرد – الشخصية – الحاجات
- إيديوجرافيك (خاص بالأفراد)

والافتراض الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج مفاده أن الأنساق الاجتماعية لها مكونان رئيسان ؛ طبيعة التفاعل بين أولئك الذين يحددون أفعالهم بشكل جماعي ، فالبعد الأعلى يشير إلى البنية ، وسمي بالنوموطيقي Nomothetic لأنه الأكثر قابلية للتنبؤ ويمثل القاعدة التي تحكم هذا البعد فمكوناته تعرف بنجاح أي تعرف كلما انتقلنا من اليسار إلى اليمين ، والأنظمة فيه هي الشائعة ، فهي الأنشطة المنمطة Patterned للنسق أو التنظيم ، وفي حالة المدرسة فإنها تتضمن التدريس والتعلم ، ورعاية التلاميذ ، انتقاء التلاميذ أو التمييز بينهم ..إلخ وفي هذا النموذج تعرف هذه الأنظمة في مصطلحات مثل أدوار أعضاء التنظيم ، الأكاديمية، وأدوار الرعاية ، والأدوار الإدارية للمعلمين ، وتوقعات العمر عند التلاميذ .

وفي نظرية الدور تعرف الأدوار من خلال التوقعات المرتبطة بها ، وبالتالي فإن التوقعات الخاصة بالمدير تختلف عن التوقعات الخاصة بالأدوار التي يقوم بها أصغر معلم في المدرسة . والبعد النوموطيقي صاحب نمط صوري ، وهو جامد نسبيا ويمكن أن نتصوره مستقلا عن الأفراد . فبنية الدور تظل ثابتة حينما تأتي أو تغيب الضرورات المختلفة للأدوار . والبعد النوموطيقي للمدرسة يعبر عنه في مصطلحات الجدول الدراسي ،ونمط الفعل في المدرسة الأولية مثلا ، وبنية

obeikan.com

الأقسام الأكاديمية في المدرسة الثانوية ،وأيضا فيها البنية الرعوية التي تجري في المنازل Pastoral structure of houses ومجموعات العمر ...إلخ.

أما البعد الثاني فهو الناس ، والذي يسمى بالبعد الإيديوجرافي لأنه يمثل ما هو غير قابل للتنبؤ ، ومميز لشخص دون آخر Idiosyncratic ونوعيات معينة أوتي بها إلى التنظيم بواسطة أولئك الذين عمروها في أي برهة من الزمن . وتصبح هذه المكونات أكثر خصوصية كلما انتقانا في الشكل من اليسار إلى اليمين ، فيعرف الأشخاص بشخصياتهم التي تعرف في هذا النموذج بالحاجات . لذلك فبالرغم من أن البنى قد وجدت قبل الأفراد إلا أنه ، حتى في المدرسة الجديدة . فهي تتحدد بدرجة ما بالعوامل مثل التوقعات العامة حول كيفية تكون هذه البنى داخليا ، وهي تمثل ضغوطا على الأفراد والخصائص المميزة للأشخاص الذين أصبحوا أعضاء في المدرسة سوف تشكل وتعدل أو تقود إلى إعادة تفسير هذه البنى . وهذا يمكن أن يرى في العلاقات بين الدور والشخصية ، فدور المدرس يمكن تشكيله بشخصيات الأفراد ، ولكن توقعات الدور هي التي تحدد الدرجة التي يمكن على ضوئها تعديل الدور .فالمدير الذي يتناول القهوة في حجرة المدرسين لا يعامل هنا ، حتى في السياق غير الرسمي ، شأنه شأن أي مدرس آخر ، فالمناقشات بينه وبين المعلمين تعكس جانبا أكثر رسمية مما إذا كانت المناقشات بين المعلمين أنفسهم .

العنصر الثالث في كون المدرسة تنظيم اجتماعي هو العملية التي تمثل تداخل الأدوار بين المكونين السابقين ، لقد أدخل (جيتزل ، وجوبا).

ولكن رغم أن هذا الشكل يفيد كمؤشر يوضح مكان سلوك المجموعة بين البنى والأفراد ، فهو لا يكشف عن العمليات اليومية التي تجري أثناء التفاعلات داخل الفصل ؛وخلال عمليات بناء هيئة التدريس للقرارات المختلفة التي تهم المجتمع المدرسي [3]، وكذلك خلال تفاعلات الأقران فيما بينهم ، ومقاومتهم للقواعد الحاكمة داخل المدارس ، وهي العمليات التي تمثل ضرورة من ضروريات الحياة المدرسية .

ويعلو هنا تساؤل حول واقع البعد البنيوي العام ، فالعناصر الموضوعية للتنظيمي المباني والمعدات والأفراد ، فالبنى التي تكون البعد النموطيقي تمثل – على ضوء الممارسة – الناس وقد أتوا معا إلى أسس شائعة أقيمت في نظم *Institutionalized* وهي الأسس التي نراها في العلاقات بين التلاميذ والمعلمين في الفصول ، وبين المعلمين في الاجتماعات العامة التي تضمهم ،وكما سبقت الإشارة ؛ تمثل هذه البنى في الجدول المدرسي وغيره . والأفراد هم الذين يقيمون هذه البنى،وخاصة من يمتلك القوة والنفوذ .

هناك مدخلان رئيسان لدراسة هذه المشكلة التنظيرية ، الأول هو أن نتعامل مع تلك البني كما لو كانت واقعا ذا استقلالية نسبية ، وهو ما سوف نناقشه فيما بعد ، وهو منظور" النسق " ، ويستتبع ذلك أمرين ؛ أحدهما يدرس التنظيمات ويقارن فيما بينهم في استقلالية للأفراد في وقت محدد ، وبناء على ذلك فإن الفرد يمكن أن يدرس ما يقولونه كما يدرس بني صناعة القرار ، وتجمعات التلاميذ المستقلة عن كل من الإدارة والمعلمين والتلاميذ الآخرين ، وهذا ما يحدث فعلا عندما توضح الدراسات تلك القدرات التدريسية التي تتمتع بفاعلية أكبر

obeikan.com

في عمليات التنهير *Streaming* وثمة وجهة نظر أخرى – سوف تناقش فيما بعد- مثل المنظور الفينومينولوجي حيث تعامل البنى كما لو لم يكن لها وجود خارج الوعي الإنساني ، وتركز انتباهها على الأساليب التي تبنى بها بشكل جماعي .

منظور النسق :

وهو المنظور الذي يدعم كل نظريات التنظيم ، والفرض الأساس الذي يقوم عليه مفاده ؛ أن التنظيمات تتمتع بحدود فاصلة واضحة ،وتضم عددا من الأنساق الفرعية لكل منها وظائف مختلفة نابعة من علاقاتها بالكل الذي تنتمي إليه ، وهذه الأنساق الفرعية بها الدرجة الكافية من التكامل الذي يؤكد أن النسق يسعى إلى المحافظة على بقائه كما يحقق – إلى درجة ما – الغايات التي خلقها النسق .

أكثر من ذلك فإننا نجد أن كل نسق يمثل جزءا من نسق أكبر ، ويستقبل المدخلات من هذا النسق الأكبر الذي يمثل بشكل ما مخرجات نسق اكبر ، والصيغة الأساسية هنا هي النظرية العامة للنسق التي يمكن تطبيقها على التنظيم ، وعلى الجسم البشري ، وعلى أسراب الطيور ، أو على لهب شمعة .

لقد تولدت النظرية العامة للنسق بشكل أساس لدي علماء البيولوجيا والفسيولوجيا ، وهناك مضاهاة Analogy واضحة مع الكائن الحي ومكوناته ؛ من مخ وقلب وكبد وكلية ..إلخ ، التي عليها أن تحافظ – في سياق درجة ما من الاعتماد المتبادل – على أن يظل النسق البيولوجي في حالة صحية ، ويمكن أن يسعى الكائن الحي نحو البقاء في مواجهة حالات عديدة من المرض فيما يعرف بالصراع Conflict ، ويظل على درجة عالية من الفاعلية على الرغم من إمكان فقدانه لبعض الأعضاء التي تكونه وليست لها وظيفة إيجابية ، وترى نظرية النسق

أن أي تغير في أحد أجزاء النسق لا بد وأن تؤثر في الأجزاء الأخرى بحيث تعيد للنسق توازنه ، وهذه العملية تسمى بالتجانس في المنزلة Estatis – Homo .كما أن النسق يمكنها من تحقيق ذلك باعتباره – في لغة الإنسان – الغاية التوازنية Equifinality " .

لقد أعطت النظرية العامة للنسق صيغة الظاهرة قيد الدراسة كما ألمحنا من قبل إلى تطبيقاتها البيولوجية ويستخدم مدخل النسق استخداما كبيرا في مجال الهندسة ، وثمة مدخل آخر يسمى بنظرية النسق الاجتماع / تكنولوجي Socio/Technical Theory التي تعني بالعلاقات القائمة بين مجموعات العمل والتقنية . وهناك نظرية عامة للنسق لها تطبيقاتها على مدى أكثر اتساعا في العلوم الاجتماعية التي تتضمن فهم التنظيمات باعتبارها أنساقا (انظر Buckly 1967)،

وفي نطاق هذه الدراسة المختصرة يمكننا تصنيف نظريات النسق في ثلاث فئات :

1) مدخل النسق ذات القبضة الصارمة .Tightly coupled S .
2) مدخل النسق ذات القبضة الرخوة Loosely coupled S. .
3) وجهة نظر الصراع Conflict point of View .

لا يمكننا أن نشرح طبيعة النسق الصارمة أفضل من:

(Louis & Sieber , 1979) :

1. تنظيم أفراد يسلكون كما لو كان لهذا التنظيم أهداف ثابتة نسبيا .
2. أهداف التنظيم هي أهداف محددة وموضحة من خلال المجموعة الإدارية .
3. حتى يقوم التنظيم بأداء وظائفه لا بد من وجود إجماع بين أعضائه حول أهدافه الإجرائية ، وخاصة حول المهام الإستراتيجية المنوطة

obeikan.com

بالتنظيم ، وحول كيفية إنجازها ، وفي حالة عدم وجود إجماع حولها فلن يكون من المناسب إنجازها . ويفتح هذا الباب للصراع حتى يحل محل هذا الإجماع .

4. يجب أن يظل أفراد التنظيم طائعين لتعريفات المهام التي يكلفهم رؤساؤهم بها ، وإلا فسيحل الصراع محل التعاون .
5. يمكن للتنظيم أن يحتوي قدرا صغيرا من الصراع في الأهداف الإجرائية لمجموعاته الفرعية ، فهناك حاجة للصراع حتى يصبح التنظيم أكثر عزما وتصميما ورسوخا .

هناك عناصر في هذه النظرة النسقية الصارمة التي تمثل بادئة تشد إليها أولئك الذين يحاولون فهم المدارس باعتبارها تنظيمات،والمفاهيم المفتاحية (الحاكمة) للمدخل النسقي الصارم وهي ؛ الأهداف ، والوظائف ، والإجماع ، والتطبيع الاجتماعي ، فكل نمط من التنظيمات مؤهل لتحقيق أهداف معينة ، وهنا يجب القول بأن هذه الحسابات الملخصة لمتغيرات البنائية الوظيفية تعتبر غاية في التبسيط لدرجة تصل إلى حد اعتبارها نوعا من الكاريكاتير ، والقارئ المهتم يمكنه الرجوع إلى أعمال " تالكوت بارسونز " من أجل إقامة نظرية قوية للأنساق في علاقاتها بكل الأنساق الاجتماعية (بارسونز 1951) من ناحية والنسق التربوي على وجه الخصوص (بارسونز 1966). وقد نوقشت تطبيقات نظرية بارسونز في النسق على المدارس بواسطة (Hill 1976 & Dreeben , 1968 ,1976) .

ويتسلح دارس التنظيمات الاجتماعية بخلفية نظرية عندما يحاول أن يحكم على وظيفة المكونات المتعددة للتنظيم في علاقتها بأهدافه . وعلى أكثر تقدير فإنه

يحدد أي الأبنية والعمليات تتسم باللاوظيفية . وعلى سبيل المثال فإننا نأخذ على سبيل المسلمة أن البناء الأساس للمدارس الأولية يقوم على عدم التخصص فيما يدرس داخل الفصول ، بينما يقوم العمل الجاري داخل الفصول في المدارس الثانوية على مبدأ التخصص ، وقد فسر " بارسونز " هذا الاختلاف بقوله : إن الوظيفة الأساسية للمدرسة الأولية هي التطبيع الاجتماعي ، وهو يتطلب درجة قوية من العلاقات بين المعلمين والتلاميذ ، بينما نجد أن الوظائف الحاكمة في المدرسة الثانوية هي تداول المعرفة المتخصصة ، والمفاضلة بين التلاميذ على دور أدوارهم المهنية المتوقعة . وكيفما كان الحال ، فإن وجهة النظر التي تتبنى مفهوم الأنساق الصارمة قد واجهت نقدا شديدا من أصحاب نظريات الصراع ومن الاتجاهات الفينومينولوجية في علم الاجتماع .

أما مدخل الأنساق الرخوة فلا يتجاوز قبول مفهوم النسق باعتباره منطلقا لاكتشاف وشرح خصائص التنظيمات أما المفاهيم ؛ الأهداف الواضحة والإجماع العالي والتكامل المحكم فليست من بين المسلمات التي يتبناها هذا الاتجاه ، فالعلماء المبرزين في هذا النموذج يستخدمون الإطار المرجعي النسقي باعتباره منطلقا لاكتشاف الحاضر والغائب في التكامل بين مكونات التنظيم المختلفة . ويركز الوظيفيون على كل من الالتزام بالأهداف ، والتكامل والإجماع والتكيف دون أن يكونوا موضع التزام تنظيري بقدر ما يعتبرون مدخلا أقل دوجماطيقية عند إجراء بحوثهم الإمبيريقية .وفي ورقته البحثية المتميزة عن المدرسة باعتبارها نسقا رخوا يقرر Weick ,1976 أن استخدامه لمصطلح " نسق " كان مدروسا فإذا ما افتقد الارتباط ظلت العلاقة النسقية بين المكونات قائمة ذلك يقودنا إلى المنظور

النسقي الثالث الذي يمكن تسميته " مدخل الصراع " والفروض الأساسية لهذا المدخل هي فروض عكس ما يتبناه اتجاه النسق الصارمة ، وما يتبناه الوظيفيون ، إذ يرى الآخر الأنساق الاجتماعية متميزة بالإجماع القيمي والتضامن والتعاون والتكامل والخضوع للسلطة الشرعية ،أما أنصار الاتجاه الصاعي فإنهم يرون الحياة الاجتماعية كما لو كانت قائمة على المصالح المتصارعة التي لا يحل الصراع بينها إلا بخضوع الأضعف للأقوى ، أو من خلال اقتناع شتى الأطراف تمر الأنساق بمرحلة انتقالية فتصبح الأنساق الاجتماعية غير ثابتة بشكل جوهري .

قد يبدو أن إدراج إحدى نظريات الصراع تحت عنوان المنظورات النسقية أمرا غريبا ، فهو أمر لا يتفق مع صرامة المدخل البنائي الوظيفي ، وكيفما كان الأمر فإن إدراجها ضمن هذا النموذج التفسيري Paradigm لأنها في نهاية الأمر تستند إلى فرضية أن التنظيمات نسق لها مكوناتها المتداخلة ولكن مدخل الصراع يؤكد أن هذه المكونات بينه صراع مثلما هي في الدرجة العالية من التناسق ، كما أن هذا الصراع في أقصاه يمكن أن يصبح حادا بحيث يحدث انهيار في النسق ، وبالتالي فإن هذا المدخل مثله مثل نظريات هذا النموذج يهتم بمقدرة النسق على البقاء أو عدم البقاء (جولدنر 1959).

المنظور الفينومينولوجي

يضم هذا النموذج عدة منظورات هي ، التفاعلية الرمزية والفينومينولوجيا والإثنوميثودولوجيا ، فهي وإن تضمنت بعض أشكال الاختلاف فإنها تشترك في بعض الخصائص التي تكون سبيلا راديكاليا يختلف في تصوره للواقع الاجتماعي

عما يراه أنصار مدخل النسق ، فالحديث أكثر بساطة ، ويمكنا للقارئ المهتم أن يرجع إلى (Burrel & Morgan 1979) .

يعطي المدخل الفينومينولوجي الأولوية في دراسته للظواهر الاجتماعية للناس وأفعالهم ، فالعالم الاجتماعي يتكون أساسا من الناس الذين يتفاعلون فيما بينهم ويتداولون أنماطا من العلاقات كما يكونون وجهة نظر تميزهم عن العالم . وخلال عمليات التفاعل الاجتماعي فإن المجموعات المختلفة لها تصورها المختلف ، وتكون مفهومها الخاص عن الواقع ، وتكون بنية معرفية مختلفة ، ومع أن كلا من عمليات التفاعل والتفاوض وبناء الواقع مستمرة فإن حصاد ذلك يأخذ صيغة نظامية ، ومع الاستمرار في تكبد عمليات التغير باعتباره نتيجة للتفاعل بين الأفراد والمجموعات تتحقق درجة كبيرة من الدوام .لذلك فإن الاقتصاد والسياسة والتربية والأنظمة الاجتماعية الأخرى إلى جانب تنظيماتها المنتخبة ، تقيم درجة من الاستقلال عند ممارستها لأدوارها المختلفة ، وإجراءاتها ، وتشييدها لبناها ، وليس هناك من شيء في التنظيمات سوى الناس والأفكار التي يجري بناؤها اجتماعيا لذلك فإن الأنظمة والتنظيمات تملك نوعا من الموضوعية تتجاوز الوعي الإنساني ، فهم ليسوا " بعيدا هناك Out there " وأبنيتهم لا يمكن أن نعامل باعتبارها حقيقة متشيئة Reifed ، واقتصاديات الحياة الاجتماعية تفرض بالضرورة على الناس أن يحملوا في عقولهم ولكن حقيقتهم الوحيدة هي الواقع الذاتي الذي يخلقونه خلال حياتهم الاجتماعية .

يلخص جرين فيلد عالم الفينومينولوجي البارز نظرته إلى التنظيمات وإدارتها في قوله : " يمكننا أن نفهم التنظيمات بشكل أفضل لو تصورناها كواقع

مخلوق ، وهم Illusion يستند إلى نوع من خفة الحركة . حقيق أن التنظيمات قد خلقت حتى تكون صلبة ، كينونات واقعية تؤثر بشكل مستقل في الضبط الاجتماعي ، ومن الصعب أن تتغير .لذلك فإن المفارقة هنا هي أن رمق حياة التنظيمات ، أو ومضة حياتها وديناميتها ، وجدت من عدم أكثر جوهرية مما يفعله الناس ويفكرون فيه ، والتنظيمات محدودة بأبعاد الفعل الإنساني ،فواقع التنظيمات العميق في ذاتيته يجعلها تعلن عن نفسها في عقول الناس وإرادتهم ، وبينما لا يمكن هذا التعريف التنظيمات من ممارسة الضبط الاجتماعي أو التغير ، فإنه بموضع التنظيمات في فعل الفرد (Green field, 1980) .

في معناها الدقيق لم تكن هناك إمكانية لقيام نظرية فينومينولوجية في التنظيمات منذ افترض مفهوما للتنظيم الذي – على الأقل – يشير إلى وحدة اجتماعية على درجة عالية من الكينونة التي يمكن – مبدئيا – أن تصدر حولها أحكام موضوعية . في السياق الفينومينولوجي لا يوجد تنظيم مفرد ولكن هناك نسق من الأبنية الاجتماعية القاهرة . فالمدرسة التي يتحدث عنها المدرس الأول في ليلة مليئة بالحوار ليست بالضرورة المدرسة التي يعرفها المدرسون ن وهي أيضا ليست المدرسة كما يعرفها التلاميذ . فالمدرسة يختلف تصورها باختلاف مواضع المشاركين فيها . فهم يبنون الواقع خارج مصالحهم واهتماماتهم .أما إذا حدثت عمومية في الفهم واشترك الناس في تشييد تصور ما .فذلك يظهر في – سياق المصادفة – حقيقة تحقيق مصالحهم بشكل عام ، أو أولئك الذين ينجحون بما يملكونه من قوة في تطبيع المشاركين الأضعف لقبول وجهات نظرهم ، فاهتمامات الفينومينولوجيين ينصب على التفاعلات بين الأعضاء وما يشيدونه من واقع[4]فهم

يهتمون بالعمليات الجارية خلال ما يمارسه الأعضاء من عمل داخل التنظيمات ولا يهتمون بأبنيتها المزعومة .لذلك فإن قوة المنظور الفينومينولوجي تظهر عند دراسة السياق الاجتماعي داخل الفصل ، وخلال التفاعل الاجتماعي داخل مجموعات الأقران ، ومن ناحية أخرى فإن رجال التفاعلية الرمزية – على الرغم من التعامل مع العالم الاجتماعي كبنية اجتماعية – أعدوا لوصف الثبات الكاف للقيام بتعميمات مقارنة بين التنظيمات كما هي . وأقام " جرين فيلد " التمييزات المبينة في جدول 5(1) . وتتناقض الفروض الإبستمولوجية التي تدعم هذين المنظورين فالنظريات الاجتماعية التي تعبر عن كل منهما متناقضة الأطراف ولكن من المحتمل أن تكون بعض افتراضاتها في المتن غير متناقضة.فالأرضية التي تستند إليها إمكاناتها تظهر أن الحسابات الفينومينولوجية حول أبنية الواقع الاجتماعي وبالتالي الأنظمة الاجتماعية تعتبر صحيحة بشكل أساسي .فحلول المشاكل الإنسانية تبنيها على أساس التفاعل الاجتماعي والمفاهيم العام . وإذا ما نجحت الحلول تصبح التنظيمات أنظمة مثل مختلف الممارسات في التربية والدين والقانون والاقتصاد والأسرة .

فهم ينظرون إلى هذه التنظيمات كما هي ، موضوعية ،دائمة ،ووظيفية ،رغم أنه من الواضح أنها عادة ما تعاني من تغيرات دائمة.لكن عادة ما تحدث التغيرات في المدرسة الثانوية نتيجة لإعادة التعريفات الخاصة بوضعية كل من المدرسين والتلاميذ ، وبالتغيرات في السياسات على المستويين المحلي والوطني ، ومن الصعب أن يتم الفصل بين هذين المستويين لأنهما على درجة كبيرة من التعقيد ،

فالرابطة بين الظواهر في بعديها (الماكرو) و (الميكرو) تمثل إحدى المشاكل المزمنة التي تعاني منها العلوم الاجتماعية .

يعامل الاتجاه المتطرف من نظرية النسق تلك الأنظمة التي صمدت عبر الزمن باعتبارها أنظمة ذات وظائف دائمة لا تتغير ، ومن ثم فهناك مشكلة التعامل مع المتغيرات ، لأن كل أنماط التجديد تفسر على أنها " ضد - وظيفية " . وعلى الجانب الآخر نجد الفينومينولوجيين المتطرفين في الواقعية ، يرون العالم في حالة دائمة من إعادة بناء الهوية، وبالتالي فإنهم يتحدون وجود مفهوم النظام المتشيىء لدي الوظيفيين ، والوضع الأوسط يكمن في قبول أن تلك الأنظمة مصنوعة صناعة اجتماعية . وأنهم يتسمون بدرجة من الوظيفية في علاقاتهم بكل من الزمان والمكان ولكنهم يخضعون للتغير ، وأنهم يعانون من التغير بشكل دائم على الرغم من أن خصائصهم الجوهرية تتغير ببطء .لذلك فالزواج يمثل نظاما اجتماعيا ولكن طبيعته تتغير بتغير المكان والزمان فيعاني من التغير ، بالمثل فإن التمييز بين التربية الأولية والتربية الثانوية يوجد في عدة مجتمعات لأن ذلك يوفي حاجاتها التربوية ، ولكن من الخطورة بمكان أن نحكم بأن التربيتين الأولية والثانوية وظيفتان بشكل دائم .

النظرة الوسطى بين النظريتين المتطرفتين يمكن أن توفق بين المنظورين في مصطلحات جامعة ، ولكن اهتمام كل من مختلف عن الآخر ، ويميل المدخل النسقي إلى الاهتمام بالبقاء ، الألفة ، والنظام ، ودرجة محدودة من الوظيفية ، بينما يعترفون بأن الأنظمة والتنظيمات التي ندرسها ثابتة ثباتا نسبيا .أما الفينومينولوجيون فهم أقل اهتماما بالأبنية ويزيدون من اهتمامهم بالعمليات

المتضمنة على المستوى (الميكرو) كجماعات تشيد واقعا جديدا داخل إطار العمل الخاص بالأنظمة المستمرة استمرارا نسبيا .لذلك يصبح الفرق أحد الاختيارات الخاصة بمشكلات البحث ومناهجه ، وكما ذكر الكاتب من قبل فإننا لا نستطيع أن ننظر من طرفي الميكروسكوب في نفس الوقت .

فهم التمدرس ، فهم المدارس:

ثمة درجة معينة من التهكم على خيبة الأمل فيما قدمته نظرية التنظيم لفهم المدارس ، ففي جانب ؛ نجد تلاميذ المدارس باعتبارها نمطا من أنماط التنظيمات أضافوا إلى نظرية التنظيم طرحا هاما من خلال مفهوم النسق ذي القبضة الرخوة، وفي جانب آخر كشف تلاميذ المدارس الفروض غير المبررة Unwarranted حول العلاقة المحكمة بين مكونات المدارس وخاصة حول تأثير السيطرة المسبقة للبنية الرسمية ، والمنظور المتبنى من قبل الدراسات السابقة يقوم على اختبار نظريات التنظيم وفي أغلب تلك النظريات التي تولد في سياق التنظيمات في المجتمع الصناعي ، وكيفما كان الأمر فإن الدراسات حول المدارس ناشدت هذه النظرية المحكمة أن تركز اهتمامها على المشكلات الجوهرية في التنظيمات وليس على الأبنية نفسها .

وفهم المدارس باعتبارها تنظيمات لا يكافئ فهم عملية التمدرس نفسها ، فالأخيرة يمكن أن تفهم من خلال دراسة المنهج والتفاعلات الاجتماعية داخل الفصول ، والعلاقات بينهم ، وهناك جانب من الدراسات المثمرة وهو دراسة بنية وثقافة تلاميذ مجموعات الأقران ، وكيف يرتبطون بعملية التمدرس نفسها ، وهناك أيضا بعض الدراسات درست الاستقلالية النسبية للبنية الرسمية

(*Lambert, Bullock & Millhan1973*) على الرغم من وجود تأكيد على العلاقة بين أحد جوانب مفهوم بنية التنظيم والتنهير، والقيم التي بناها تلاميذ مجموعات الأقران ، وقد ركزت أفضل الدراسات الإنجليزية حول المدارس والتمدرس الضوء على عمليات المفاضلة بين التلاميذ والتي تتم خلال عملية الاقتران العمري ، وخلال ممارسة التفاعلات الاجتماعية التي تجري في سياق المنهج سواء أكان منهجا معلنا أم منهجا خفيا ، وخلال العمليات الاجتماعية التي يمارس فيها المعلمون عمليات تنميط *Labeling* المعلمين للتلاميذ.

(Hargreaves , 1967; King 1969, 1937 ;Lacey, 1970;Ford 1969; Woods)

obeikan.com

ما الواقع الاجتماعي ؟		
موضوع المقارنة	النسق الطبعي	الخلق البشري
الأسس الفلسفية	الواقعية : العالم موجود وهو قابل للمعرفة كما هو موجود في الواقع، التنظيمات كينونات واقعية بما يجري فيها من حياة .	المثالية : العالم موجود ولكن الناس يختلفون في تفسيرهم له والتنظيمات واقع اجتماعي مخلوق
دور العلم الاجتماعي	اكتشاف القوانين العامة للمجتمع والعلاقات الإنسانية فيه	اكتشاف الأسباب التي تحدث اختلاف الناس في تفسيرهم للواقع الذي يعيشون فيه .
وحدات الواقع الاجتماعي الأساسية	الجماعات ، مجتمع أو تنظيمات	الأفراد في أدائهم للفعل فرادى أو مع آخرين .
منهج الفهم	التعرف على الظروف أو العلاقات التي تسمح للجماعة بالوجود . والتعرف على ماهية هذه الشروط والعلاقات .	تفسير المعاني الذاتية التي يكونها الأفراد عن فعلهم مكتشفين القواعد الذاتية الحاكمة للفعل .
النظرية	بنية عقلانية يبنيها العلماء لشرح السلوك الإنساني .	أنساق من المعاني التي يستخدمها الناس في بناء معاني لعالمهم ومسلكهم فيه .
البحث	التجريبي أو شبه التجريبي، التحقق من النظرية .	البحث من أجل العلاقات ذات المعنى واكتشاف تداعياتها في عالم الفعل .
المنهجية	تجريد الواقع ،وخاصة باستخدام النماذج الرياضية والتحليل الكمي مرتب ومحكوم بقيم الناس، وصنع ما هو ممكن بواسطة هذه القيم .	تمثيل الواقع لأغراض المقارنة وتحليل اللغة والمعنى .
المجتمع	موجهة في إطار أهداف مستقلة عن الناس ، أدوات للنظام تخدم كل من الفرد والمجتمع .	متصارع ومحكوم بقيم الناس الذين يستحوذون على القوة .
التنظيمات	تلفظ التنظيمات الأمور المرضية بالقيم وحاجات الفرد .	تابعة للناس وأهدافهم ، أدوات للقوة التي يتحكم فيها بعض الناس ، ويمكن استخدامها في تحقيق الأهداف .التي

obeikan.com

ما الواقع الاجتماعي ؟		
موضوع المقارنة	النسق الطبعي	الخلق البشري
أمراض التنظيمات وصفات رعاية التنظيمات من الأمراض	تغيير بنية التنظيم للوفاء بقيم الفرد وحاجاته	ترى هذه الفئة أنها أهداف صحيحة. إعطاء الأهداف البشرية المتنوعة ، ويوجد أيضا الصراع بين الناس لتفعيل متابعتها. التعرف على القيم المتضمنة في الفعل التنظيمي ، وتغيير الناس أو تغيير قيمهم كلما أمكن .

Ball,1980, 1979) لذلك فقد ركزت أعمال هذه الدراسات على علاقتها بأبعاد المدرسة سابقة الذكر أضواءها على مظاهر المهام المختلفة لبنية المدرسة ، والمنهج والبداجوجيا ، والعلاقات غير الرسمية ،والثقافة غير الرسمية . إلا أن هذه الدراسات لم تركز الضوء على البعد الإداري باستثناء أعمال " King ، وWeber " كمصادر واستخدموا بشكل ضئيل النظرية التقليدية في التنظيم ، وعلى العكس من ذلك نجد أن عدا كبيرا من الدراسات الأمريكية أعطى اهتماما كبيرا بالبعد الإداري للتنظيمات .في الوقت الحالي ، نجد أن قليلا من الدراسات التي ترى وجود علاقة نسقية بين البعد الإداري في التنظيم والمهمة المحورية لكل من التدريس والتعلم واللمحة الوحيدة هي تلك التي قدمتها بعض الدراسات حول المناخ المدرسي .

وهي التي ترجع العلاقات بين المعلمين ورؤسائهم وهي العلاقات التي تمثل القواعد التي يرتكز عليها المناخ الإداري في المدرسة ، ترتبط ارتباطا وثيقا بالعلاقات بين المعلمين والطلاب (Revan 1965) والدراسة الشهيرة التي قام بها " روتر وزملاؤه عام 1979 تربط بين روح الجماعة Ethos داخل المدرسة والقيادة رغم أن أنماط واستراتيجيات القيادة التي يمارسها مديرو المدارس كانت خارج نطاقهم .

النماذج في دراسة التنظيم

رغم الصعوبات التي واكبت عملية بناء مفهوم التنظيم ، وبالتالي مفهوم المدرسة ، باعتبارها كيانات فإن منظري التنظيم من كل الاتجاهات استخدموا نماذج متباينة وكل نموذج يضع تصورا للتنظيم بشكل مختلف بالتركيز على جانب من جوانبه المركبة ، من هذه النماذج ما يلي :

1) **التنظيم بنية (أ):** وهو لنموذج الأكثر شيوعا والذي استخدم كثيرا في بحوث التنظيمات الصنعية ، وفي هذا النمط من البحوث تؤخذ بنية الأنشطة الاجتماعية وإداتها باعتبارها المتغيرات المفتاحية المستقلة التي تكشف عن علاقاتها بالمكونات الأخرى . ويأخذ هذا النموذج عدة صيغ تتدرج من النموذج الوظيفي الصارم إلى النسق الرخو .

2) **التنظيم بنية (ب) :** من سوء الحظ ، فإن مصطلح البنية قد استخدم ليشير إلى نماذج مختلفة اختلافا كبيرا ، والعلاقة بين هذين النموذجين بعيدة عن الوضوح . والنموذج الثاني – نموذج النسق الرخو – يبعد قليلا عن المفهوم شائع الاستخدام ، وهو نموذج بني على البنائية في اللغة والبنائية الوظيفية في الأنثروبولوجيا في طرحه للعلاقة بين المكونات . وفي علم الاجتماع نجد جذور هذا النموذج في أعمال دوركايم أكثر مما هو في أعمال ماكس فيبر ، أما الجانب التربوي فيمثله " برنشتين " الذي قدم وجهة نظره بشكل جزئي كرد فعل لما رآه من تبسيطية وسطحية في تطبيق نظرية التنظيم في المجال المدرسي . ركز برنشتين في دراسته للمدرسة على البنى العميقة للمنهج التي تختلف بين أشكال من القوة والضعف في التصنيف والتأطير Framing (انظر ؛ Tayler 1977 , Gibson 1975 Burnistien 1981 , 1976 , King 1983) .

3) **التنظيم نسق اجتماعي** :وهذا المصطلح يحمل ما صدقات عدة ، وهو مصطلح وظيفي أساسي ولكنه يستخدم أيضا على نطاق واسع لتعريف التنظيم باعتباره شبكة من العلاقات الاجتماعية على الرغم من أنه في بعض الأحيان في غلاقته بالمدرسة يمثل شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تتكون بين التلاميذ (Gordon , 1957 , Colman , 1961) .

4) **التنظيم نسق اجتماع / تقني** : وهذا النموذج يختلف أساسا عن نموذج " التنظيم بنية أ " سابق الذكر ؛ فهو يركز اهتمامه على التفاعل بين البنية والتكنولوجيا والعلاقات الاجتماعية Miller & Rice ,1967,Woodward 1972 وسوف يظهر أن هذا النموذج لا يعطي اهتماما للمدارس التي تستخدم – بالمقارنة بغيرها – قدرا قليلا من التكنولوجيا ، وكيفما كان الحال فإذا ما تصدى أحد لمفهوم التكنولوجيا من منظور واسع ، ولم يقصره على جهاز ما ، فإن هذا المدخل يمكن أن يولد عددا من القضايا الهامة خاصة الانتظام في التدريس داخل الفصول عندما تصبح الطرق إلى بناء مدخل يقوم على المصدر Based Approach – Resource في التدريس والتعلم أمرا في متناول اليد .

5) **التنظيم نسق رمزي** : يعامل هذا النموذج البنى باعتبارها أنماطا ثابتة نسبيا من التفاعلات الاجتماعية التي تستند إلى عملية من التفسير من قبل أعضاء التنظيم ، فالتنظيم ،على الرغم من أن له بنية رسمية واقعية ظاهرية (مزعومة) يمثل بشكل أساس حصاد الحوارات بين أعضائه أنفسهم .

obeikan.com

6) **التنظيم مسرح** : وهو يركز على البعاد الدرامية فينظر إلى أعضاء التنظيم في لعبهم الأدوار وفقا لمخططات (Scripts) تعقد من أجلها الاجتماعات والمواجهات الأخرى (Mangham , 1978, 1979) .

7) **التنظيم مشيد اجتماعيا** (Social Construct) : على الرغم من أننا لا نستطيع أن ننسب هذا النموذج إلى النظرية الفينومينولوجية في التنظيم ، فهو ينكر إمكانية وجود واقع موضوعي لأي تنظيم بحيث يمكن فهمه عن طريق الملاحظة من الخارج .

8) **التنظيم نسق سياسي** : وفي ضوء هذا النموذج نجد أن " المصلحة Interest " تمثل المفهوم المحوري في تكوين التنظيم ، حيث ينظر لأعضاء التنظيم باعتبارهم فاعلين سياسيين تحركهم إستراتيجية مستخدمين مصادر متعددة من القوة على ضوء مصالح الأفراد والجماعات .

9) **التنظيم نسق اقتصادي** : يستند هذا النموذج إلى أنه من الممكن تطبيق النظريات الاقتصادية في بعدها الصغير داخل مصنع ، أيضا صغير على المدرسة باعتبارها تنظيما ، ومع ذلك هناك محاولات داخل مجال اقتصاديات التربية لتطبيق نماذج" المدخلات – المخرجات " في المدارس ، كما يمكن استخدام مؤشرات اقتصادية حول الكلفة والفاعلية .

هذه القائمة المختصرة من نماذج دراسة التنظيمات الجاري استخدامها تستنزف الإمكانات ، فهناك تباينات داخل سياق النموذج الواحد كما توجد مؤتلفات عديدة يمكن الوصول إليها ، وأوجه القارئ هنا إلى الاطلاع على تصنيف منهجي معقد للمنظورات المختلفة التي عالجت موضوع التنظيم ، وقد ضمن هذان

obeikan.com

الباحثان في تصنيفهما لهذه المنظورات نظريات راديكالية عالجت موضوع التنظيم بل وتقاوم الأفكار التي تقوم عليها نظريات التنظيم ، وأفضل مثال على ذلك هو " إليتش " .

يمكننا الحكم بأنه ليس هناك طريق واحد صحيح لفهم التنظيمات . بل إن كل نموذج له اهتمام يميزه عن النماذج الأخرى ، وله مداخله التي يقبل بها على دراسة التنظيمات ، وبالتالي فأي نموذج ، أو أي نظرية أو أي منهجية لها أسباب قوتها ، وأيضا لها حدودها . فالنظام الواحد من الأحداث يخضع لتفسيرات مختلفة تعتمد على النموذج مثل دراسة " Allison ,1981 " التقليدية حول أزمة الصواريخ الكوبية [6]

دراسات في المدرسة من منظور تنظيمي:

لا يمكن تقويم أو مراجعة الدراسات التي تمت في هذا المجال الجوهري في معالجة مختصرة لا تشغل مساحة كبيرة كما هو الحال في فصلنا هذا ، ولسوف يكون هذا الفصل محدودا بتسجيل عدد من النقاط حول الدراسات الإمبيريقية التي تصدت لدراسة التنظيم .

هناك العديد من المنهجيات البحثية التي تسمح بقيام دراسات حول تلاميذ المدارس باعتبارها تنظيمات تنطوي على اختيارات عديدة من الواجب أن تقوم . ويمكن للباحث أن يجري تمييزا بين دراسات عن التنظيم ودراسات في التنظيم وهذا التمييز هام يخدم البحث في هذا المجال .فالأول يدرس التنظيمات كما هي باعتبارها إطار عمل ، وبالطبع فإنه من غير الممكن أن نتناول كل التفاعلات المعقدة داخل مدرسة من منظور إطار عمل واحد ، ولكن الدراسات التي جرت على المدارس باعتبارها تنظيمات تصب اهتمامها على نمط المدرسة في كليتها ،أما

النمط الثاني من الدراسات فإنه يصب اهتماماته على العلاقات التي تحدث بين خاصتين أو ثلاثة خصائص تنظيمية ، مثل العلاقة بين أنماط القيادة من ناحية والرضا المهني لدي المعلم من ناحية أخرى (Hoyle , 1973) .

صبت الدراسات المتميزة في هذا المجال جهدها في دراسة مدرسة أو مدرستين (دراستا حالة) ، وعلى الرغم من أن معظم هذه الدراسات ، وخاصة الدراسات الأمريكية منها ،على معرفة بنظريات التنظيم ، إلا أنها ليست من قبيل الدراسات التي تتجه نحو اختبار صحة النظريات ، وإنما يمكن القول بأنها دراسات من النوع الذي قام بملاحظة المدرسة ككل ، ودراسة بعض المكونات النوعية للتنظيم المدرسي مثل التجديد والسلطة أو دراسة مشكلة جوهرية ، ومن هذه الدراسات ؛ (Smith ,1960 ; Clark 1971, Giacquinta & Bernstein Gross 1971 Keith & Swidler 1979) .

كما ذكر من قبل ، فإن الكثير من الدراسات البريطانية المتميزة قامت على نظرية التنظيم في عموميتها وهي دراسات قامت على ملاحظة أنماط التمدرس ،ومن الدراسات القليلة التي انتهجت أسلوب "دراسة الحالة " في دراسة مكونات الإدارة بإحدى المدارس البريطانية ، دراسة Richardson ,1973 . هناك أيضا دراسات مقارنة للمدارس مثل King ,1973. هناك أيضا دراسات مقارنة للمدارس مثل King ,1973 & Rutter et al 1979 ومن الصعوبات التي تقابل الدراسات المقارنة ؛ كونها إما دراسات تركز على العمل إذا كانت الملاحظة قد تحققت ، أو أنها محدودة بطبيعة وكمية المادة العلمية التي يمكن أن تجمع باستخدام الاستبانات المختلفة .

من المداخل التي تلفت النظر لدراسة التنظيم في الحالة الراهنة للمعرفة مدخل تنمية النظرية ناهيك عن الدراسات التي تقوم على اختبار صحة نظرية ما ، وقد تحقق ذلك على يد كل من Glaser & strauss 1967 اللذين وضعا بديلا للاختبار الصارم للنظريات من خلال بناء نظرية عبر استخدامهما لمصطلح " منهج المقارنة المستمرة " فقد اهتما ببناء تصورات حصلا عليها من خلال دراسة تنظيم واحد ، ومتابعة ذلك في تنظيمات ذات سياقات مختلفة ، وقد توصلا إلى استبصاراتهما هذه من قيامهم بدراسة حالة مدرسة شاملة يمكن أن تكتشف في دراسة مدارس شاملة أخرى ربما تكون مختلفة في الحجم ولها صيغ ظاهرية مختلفة فيما يتعلق ببنيتها الداخلية ، أو سياقات اجتماعية مختلفة ، أو في أنواع أخرى من المدارس (أولية ، مستقلة ، أو مدارس منتقاة ..إلخ) وهذا المدخل النظري شائع لدي طلاب الدراسات العليا ، وقليل الاستخدام لدي الطلاب القادرين على تخصيص مجهوداتهم في المقارنة المستمرة التي تقود أساسا إلى بناء نظرية .

من المعترف به أنه فيما يتعلق بالعديد من الأسباب ، فإن إسهامات نظرية التنظيم في فهم المدارس قد خيبت الآمال ، على أي حال فإن حالتها تساعد في زيادة فهمنا لمكونات الإدارة ، وفي مدى أقل تساعدنا في فهم بنية المهام داخل المدرسة ، كما تقدم هذه النظرية إطارا مرجعيا للعديد من الدراسات التي اهتمت بالمدارس وتقبل نموذج النسق الرخوة . ودون أن تكون أكثر تفاؤلا حول العلاقات التي قد تتكون .فالقضايا التي عززت هي القضايا التي تحظى بأهمية أكبر منذ أن تحولوا إلى دراسة فاعلية المدارس باعتبارها تنظيمات ، ووجهة النظر التي ترى

أن المدارس لا تحدث اختلافات ذات قيمة نمت بشكل كبير في الولايات المتحدة الأمريكية خلال فترة الستينيات كنتيجة لدراسات واسعة المدى ، خاصة دراسات Coleman 1966 التي اعتبرت من الدراسات التي بينت أن مخرج المدرسة (إنجازات الطلاب) يمكن التنبؤ به من خلال دراسة المدخلات (خصائص الطلاب وأنواع المصادر المختلفة) وفي جانب آخر هناك العديد من الدراسات التي كشفت عن الأبعاد المختلفة للمدرسة ، وبنية الأنشطة والمناخ على وجه الخصوص بما يمكن أن يبدو اختلافا في إنجازات الطلاب , Reynold & Sulivan 1979 Brimer ,et al 1977، Power 1967 وهناك من الدراسات المعاصرة التي شبهت المدرسة بالساعة الزجاجية التي تمثل الإدارة قمتها ، ويمثل التمدرس قاعها ، مثل دراسات Rutter ,et al 1979 وهي في أقل تقدير تضع يدها على العلاقة بين البعدين السابقين فتكون ما يمكن تسميته بالكلية الخاصة بالساعة الزجاجية وهي تعبر عن حيويتها . ونظرية التنظيم باعتبارها مدخلا ذا إطار مرجعي يمكن أن ترى العلاقات كما هي قائمة في قمة الساعة الزجاجية ، وفي مكونات قاعها ، وفي العلاقة بينهما .

الهوامش

1. هذا الفصل مترجم عن الفصل الأول من كتاب : *Hoyle , EricThe Politics of School Management (London ; Hodder and Stoughton .1986)*
2. هذان المصطلحان يمثلان نمطين مختلفين من أبعاد دراسة التنظيمات ، والنوموطيقي يمثل ما هو عام ولا شخصي ، ومن ثم فهو تعميمي ،وخاص بالبنى قبل التفاعلات المباشرة بين الأفراد ، أما الإيديوجرافيك فهو يركز على الأفراد والتفاعلات القائمة بينهم ، والأول تنتهجه الدراسات الكمية بينما تستعين الدراسات الكيفية به في دراستها للتنظيمات ، ويستخدم هذان المصطلحان في الأنثروبولوجيا وعلم النفس والإثنوجرافيا
3. في الحقيقة نجد أن التعبير الخطي عن الحركات الاجتماعية يعكس منطقا صوريا في التفكير لا يعكس ديناميات الحركة الجارية ، حتى لو تعاكست اتجاهات الأسهم لتعبير عن التغذية الراجعة ، بل إن الأشكال الدائري ة أيضا تفقد مغزاها لأنها تعبر حركة اجتماعية غير صاعدة ، والأفضل في هذا الشأن استخدام الأشكال الحلزونية التي تقوم على منطق جدلي يرى الحركة الاجتماعية في صعودها وهبوطها ، وتتضح فيه أيضا نتائج الحركة الاجتماعية كما تحدث في المجتمع ، ويعبر عن التغذية الراجعة في أبعادها الدينامية ، وهذا الشكل يمكن رسمه في صورة شكل حلزوني ليست له بداية ولا نهاية يكتب يمين أدنى حلقة مصطلح " المجموعة " وفي شمالها " التفاعل " وأعلى أول حلقة " المناخ " مع رسم السهم متجهة من الجانب يعود إلى التأثير على كل من المجموعة والأفراد فيرقيهما ، ويبدآن رحلة جديدة من بداية أكثر تطورا تخلق

obeikan.com

مناخا جديدا أكثر تقدما ، وتستمر الحركة الجدلية صعودا أو هبوطا وفقا لتوافر الإرادة الإنسانية .

4. يستخدم المترجم المرادف العربي للكلمة Reality وهو " الواقع " ولا يستخدم المرادف العربي " الحقيقة " .

5. *Theory About Organization ; Its Implications : Greenfeild ,T.B 1975 .IN Hughes ,(Ed .. For Schools Administrating Education : International Challenge*

6. أزمة الصواريخ الكوبية حدثت عام 1962 في عهد الرئيس الأمريكي " جون كينيدي " حيث زرع السوفييت صواريخ بعيدة المدى في الأراضي الكوبية (وهي دولة شيوعية) لا تبعد جغرافيا عن الولايات المتحدة بحيث يمكن أن تصيب هذه الصواريخ أماكن كثيرة فيها ، وهدد الرئيس الأمريكي وقتئذ باستخدام القوة النووية الأمريكية بما يشعل حربا عالمية ثالثة ، وتراجع السوفييت درءا لمثل هذه الحرب (المترجم) .

openkan.com