

إجراءات البحث وخطواته :

لتحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته ، تسير 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 (145-146:22)

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 مأسسة 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 ، الذى هو الأسطورة الرسمية لمجتمع ما ولطبقة اجتماعية محددة ، الأمر الذى ترتب عليه تمأسس الغباء والجهل فى المدرسة .

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

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

وتعتبر المدارس أنساقا اجتماعية معقدة ، فهى كيانات ثقافية فى ذاتها ، بما تتضمنه من المعايير والقواعد ونظم السلوك، ولذا فإنها تعتبر مؤسسات اجتماعية فريدة، ومن ملامح هذا التفرد ، والذى يعتبر من محددات ثقافة المدرسة فى الوقت نفسه :

١- أن المدرسة هى مؤسسة اجتماعية ، ينبغى أن يكون الجميع جزءاً منها فى فترة من فترات حياتهم ، وتبقى الخبرات المتحصلة فيها ماثلة فى أذهان الكبار وتؤثر فى رؤاهم واتجاهاتهم وسلوكهم على مدى متفاوت من حياتهم ، فالمدرسة تعنى بالتعلم الاجتماعى كما تعنى بالتعلم العقلى إن لم يكن أكثر .

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

٣- أن القيم والمعتقدات التى 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 أى 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 ، يشتق 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 (218-219 : 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 كأمينة 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 يرسم المديرون - الذين يرعون نمو منهج المدرسة - البيئة الثقافية التي يعمل فيها بعد المنهج في المدرسة (312 : 78) .

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 .

أهمية دراسة ثقافات المدرسة:

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 بسك ، 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 (102-100 : 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 النوادر عن الأشخاص والأحداث من سنوات ولت ، وتتخذ عادة كأساس لتفسير الحاضر (89-88 : 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 الفريقي 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 التلفزيون 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 ، وآثارها 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 وحيات 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 .

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 والناج ، وتؤكد الإدارة في هذا الإطار عملية التخطيط والرقابة .

١ - توصيف الأدوار التي يقوم بها المعلمون :

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.

ب - الانساق المعرفى لثقافات

التمدرس :

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 .

ج - نمط العلاقات بين التلاميذ

والمعلمين . وبين المعلمين

وبعضهم البعض .

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) .

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 الديرية - 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 الديرية ؛ فيعامل الطلاب كالرهبان الذين يهيمن عليهم من هو أعلى منهم درجة ؛ كما أنهم قد يرتدون زياً موحداً كمعدات 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 وصفه 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 للتعلم ؛ 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 لمجالات 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 ؛ وتنقل عبر الأجيال ؛ والتي يكون بعض عناصرها معروفاً لكل أعضاء المدرسة ؛ بينما يكون بعضها الآخر معروفاً فقط لجماعات محددة بها (40-38 : 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 .

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

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

ويتحدد موقع المدرسة بحدود معينة تطبق بها قواعد محددة ؛ وتحتوى 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 فى مدارس كثيرة - وخاصة الابتدائية - لأن تصبح الفصول مناطق نفوذ لمعلمين محددين يبدون اتجاهات تملكية للغرفة والصف .

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

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

ويحتل الجدول المدرسي مكانة مهمة فى 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 :

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 الإنتاج ؛ بينما يمكن للثقافة غير الرسمية أن تشير إلى ثقافة البنين / البنات على سبيل المثال .

أنماط ثقافات المدرسة :

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 للتعليم ؛ 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 ؛ والبنائات 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 (31-33 : 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 منحرفة 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 تغطي 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 يؤيدون 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 الاتجاهات 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 ، ترتكز 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 يُعبرها البعض عامل الجذب الرئيسي للمدرسة ، والمعيار الأساسي 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 للقدرة 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 للتشكك فيها ، وخلق مستمر لقائمة معايير شبه رسمية . وفي ضوء كل هذا يتوافر لديهم شعور (بنحن) ضد (هم) عن طريق التمييز بين الرفاق ضد المتملقين 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 الهوة 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 ، ورغم أن المعلمين صغار السن يكونون أكثر تقديراً 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 وضوحاً، فهم أصحاب ردود الفعل الإيجابية التي يعلن المعلمون أنها أكثر ما يعينهم الوفاء به .

ووفقاً 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 ، وينون 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 برجماتي ، 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 (62-60 : 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 بقلّة 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 يصبر 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 الفئتين من ذوي الإنجاز الأدنى والأعلى تستقبلان الكم نفسه تقريباً من اتصالات المعلم الخاصة . أما في فصل المدرسة الثانوية فيكون الأعلى إنجازاً أكثر استحواذاً 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 ملحاً . 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 طيعاً 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 عهدوه بمنزلهم 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 وأهلهم 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 التلاميذ 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 (3-5 : 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 التذليل 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) ← تمدرس 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 ومتמاسكة .

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 - وتحدد 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 ؟ (١٩٢ : ٦٤) ، 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 (٢١٩ : ٦٤) .

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 فرصه لسلطات المدرسة لاتخاذ مرتكبي أفعال العنف كعبرة للآخرين (٢٠٥-٢٠٢ : ٦٤) .

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 (٣ : ٧٧) .

أما Carol فترى 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 - سافة الذكر - الذين لا يمكن للتلاميذ توفير فرص الاتصال بهم ، ودون اتصال مثمر .. 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) .