

أدوار مؤثرة في العملية التربوية

تعاون ناظر المدرسة وهيئة التدريس
(في المراحل الإعدادية والثانوية)

تأليف

إلّوود ل. برستوود

ترجمة

السيد العزاوي

الكتاب: أدوار مؤثرة في العملية التربوية

الكاتب: إلوود ل. برستوود

ترجمة: السيد العزاوي

الطبعة: ٢٠٢١

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم - الوحدة العربية - مذكور- الهرم - الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف: ٣٥٨٢٥٢٩٣ - ٣٥٨٦٧٥٧٦ - ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس: ٣٥٨٧٨٣٧٣



<http://www.bookapa.com> E-mail: info@bookapa.com

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

جميع الحقوق محفوظة: لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

برستوود، إلوود ل

أدوار مؤثرة في العملية التربوية / إلوود ل. برستوود ، ترجمة: السيد العزاوي

- الجيزة - وكالة الصحافة العربية.

١٥٥ ص، ٢١*١٨ سم.

الترقيم الدولي: ١ - ١١٥ - ٩٩١ - ٩٧٧ - ٩٧٨

رقم الإيداع: ٢٦٢٥ / ٢٠٢١

أ - العنوان

أدوار مؤثرة في العملية التربوية

تعاون ناظر المدرسة وهيئة التدريس
(في المراحل الإعدادية والثانوية)



تقديم

ليس ناظر المدرسة الحديثة وحدة مهنية منعزلة تقبع وراء المكتب عاكفة على العمل الكتابي، وإصدار التعليمات إلى مجموعة وفيه من العمال الطيعين. بل إنه - أولاً وقبل كل شيء - خبير في تشجيع الناس على أن يبذلوا قصارى جهودهم في إنجاز مهمات المدرسة العسيرة. وليس هذا بالواجب الهين، بل إنه ليتطلب شجاعة كبيرة، ومهارة وإخلاصاً عظيمين.

وفي غضون السنوات الماضية أجريت بحوث لها وزنها واعتبارها على طبيعة القيادة، والقيادة في ميدان التربية والتعليم بنوع خاص. وبالرغم من أنه ما زال هناك الشيء الكثير مما يجب إنجازه، فإنه قد تم تسجيل قدر مشجع من المعلومات في وثائق عديدة وتقارير رسمية. على أن هذه الكتابات لا تركز غالباً على المطالب المباشرة الملحة التي يستلزمها العمل الذي يجب القيام به في جوّ معين، كما أن العلاقات المتشابكة لكثير من الدراسات الجيدة لا تقوم بصورة واضحة في الغالب.

وفي الصفحات التالية سحب الدكتور برستوود من رصيده الضخم - بوصفه حجة في هذا الميدان - ومن خبرته بوصفه مدرساً ورجلاً عاملاً من رجال الإدارة المدرسية، ليقدم لنا - عن علم - مدخلا عملياً لحل كثير من المشكلات التي تتحدى جميع الذين يعلمون معاً في

المدارس الثانوية، وهي مشكلات دقيقة وحاسمة بالنسبة لنجاح المدارس، كما أن لها وزنها وجلالها بالنسبة للرجال المخلصين الأذكياء المبدعين الذين يعتبرون التدريس رسالة أكثر مما هو وسيلة لكسب العيش. وهي -أخيرا- مشكلات الناس الراغبين في أن يعملوا معاً في جو يتفق مع أهداف التربية والتعليم.

وهذا هو أحد الكتب التي تيسر - دون عناء - للمسؤولين عن القيادة في المدارس الإعدادية والثانوية نتائج أقيم البحوث في الميدان - في عرض موجز في صورته، سليم في محتواه، شامل في نظرتة، واقعي في تأكيده.

دافيد ب. أوستن

أستاذ التربية - كلية المعلمين

جامعة كولومبيا

الفصل الأول

المقدمة

سواء عليك أكنت ناظر مدرسة أم كنت عضواً من أعضاء هيئة التدريس، فإنك تقضي معظم أوقات عملك - أي ما يتراوح بين ٨٠، ٩٠% - عاملاً مع الناس: مع زملائك وتلاميذك وأولياء أمورهم. وما عليك إلا أن تتدبر يوماً من أيام العمل لكي تتأكد من أن الأمر كذلك فعلاً. وما العمل في ميدان التربية والتعليم بكل بساطة سوى العمل مع الآخرين ومن أجل الآخرين. والهدف من هذا الكتاب هو أن يساعدك على أن تزيد من كفاءتك وأنت تعمل مع هؤلاء الآخرين.

التعاون جزء حيوي من الحياة

بينت البحوث البيولوجية أن الطريقة الأساسية لتقديم الكائنات الحية هي التعاون. وليس من العسير علينا أن نعترف بأهمية التعاون في الحياة الإنسانية إذا نحن تذكرنا كيف يعتمد بعضنا على بعض ونحن نجز مسئولياتنا. ولسنا بحاجة إلى أكثر من التفكير في الطعام الذي نتناوله، والضوء اصلناحي الذي نستخدمه والتليفون الذي نرد عليه، والسيارات التي نقودها، والملابس التي نلبسها - حتى نعرف أن رفاهيتها المادية متوقفة على العمل الجماعي المثمر الذي تقوم به جموع من الناس الذين لا نعرفهم.

البحوث الصناعية تؤكد ضرورة التعاون

وقد اعترفت الصناعة منذ زمن بعيد بأن رفاهيتنا المادية- بل وما هو أكثر منها- يتوقف على عملنا معاً؛ فقد أظهرت التجارب الشهيرة أن الإنتاج تضاعف عندما يشعر العمال بأهميتهم كشركاء في المشروع الصناعي. وأيدت دراسات أخرى في المجال الصناعي النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات الرائدة، وبيّنت أنه عندما تعمل الإدارة والموظفون معاً في تخطيط المهمات وتنفيذها، فإن الروح المعنوية تتحسن وترتفع، ويزداد الإنتاج (٣، ١٤، ١٦)^(١).

الدراسات على الروح المعنوية تؤكد ضرورة العمل الجماعي

وفي مجال التربية والتعليم- كما هي الحال في الصناعة- كشفت عدة دراسات أجريت على الروح المعنوية عن أن الروح المعنوية تبلغ ذروتها عندما يعمل رجال الإدارة المدرسية وهيئة التدريس معاً. من ذلك ما وجدته تشيز Chase من الدراسة التي أجراها على مائتي مدرسة في ثلاث وأربعين ولاية؛ فقد وجد أن المدرسين كانوا يشعرون بأكبر قدر من الرضا عندما كانت الفرصة تتاح أمامهم لكي يسهموا بانتظام وفاعلية في التخطيط ورسم السياسة التربوية (١٠). كما عرف برايم Braem من دراسته أن الموقف

(١) تشير الأرقام التي بين الأقواس إلى أرقام المراجع في القائمة البibliوجية الموجودة في آخر الكتاب. ولكننا ننص على رقم الصفحة بالتحديد بعد رقم المرجع المسجل في القائمة كلها اقتبسنا نصاً بلفظه من مؤلف بعينه.

التعليمي الذي يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية هو الموقف الذي يتعاون فيه المدرسون ورجال الإدارة المدرسية، أو الموقف الذي يستطيعون أن يتعاونوا فيه (١٤). أما مكنزي وكوري Mackenzie and Corey، فقد خلصا من دراستهما للحوافز المهنية على العمل إلى أن «معظم أعمال المسح التي أجريت على اتجاهات الناس نحو العمل تدل على أن الفرص المتاحة أمام المدرسين للاشتراك في حل المشكلات، وشعورهم بأن آراءهم تقابل بالتقدير، وتمنعهم بظروف مريحة للعمل، وفوزهم برئيس أو مشرف ممتاز، والتأكد من فرص التقدم- كل ذلك أهم في حفزهم على العمل من المرتب- شريطة ضمان حد أدنى معقول له (٣٣: ٤٥)».

لا بد لناظر المدرسة وهيئة التدريس من الاندماج معاً

إن المدرسين هم الذين يقررون- إلى حد كبير جداً- مدى تأثير ما تقدمه المدرسة من تربية وتعليم؛ ذلك لأنهم هم الذين يعملون مع التلاميذ عادة بصورة مباشرة. وأما ناظر المدرسة فيؤثر في التربية والتعليم عادة عن طريق عمله مع هيئة التدريس. ولما كانت البحوث قد دلت على أن المدرسين يعملون بكفاية أكبر عندما ينضمون مع رجال الإدارى وغيرهم مع المدرسين في التخطيط وفي حل المشكلات التربوية، فإن التغييرات التي ترفع فعلاً من نوعية التربية والتعليم سوف تتم بصورة أسرع وأكثر تأكيداً عن طريق المحاولات المتعمدة التي يبذلها ناظر المدرسة وهيئة التدريس لكي يعملوا معاً متعاونين.

ولكي يعمل ناظر المدرسة وهيئة التدريس معاً على أفضل وجه يجب عليهم أن يفهموا ويستغلوا الأساليب الفنية التي أثبتت أنها أكثر من غيرها فاعلية في الجهود التعاونية. وهذا يقتضي أن يفهم كل فرد نفسه لكي يفهم زملاءه فهماً أدق، وأن يعرف كل فرد العوامل التي تؤثر في علاقات الجماعة ويستغلها استغلالاً مفيداً، وأن يتعرف الأساليب الفنية التي تسهل عليه العمل مع الآخرين، وأن يكون قادراً على أن يسهم بمصيبه في جهود الجماعة وقادراً على تطبيق أسلوب حل المشكلات على المواقف التي تجد في المدرسة. وبالاختصار ينبغي ألا يشعر أي عضو من أعضاء هيئة التدريس بأنه لا حاجة به إلى أن يعرف أفضل طرق العمل الجماعي، كما ينبغي ألا يعتقد أي ناظر مدرسة بأنه يجب عليه أن يدير المدرسة حيث يعمل أعضاء هيئة التدريس من أجله؛ ذلك لأن العمل معاً معناه أن يتضمن العمل المدرسي مساهمة كل أعضاء هيئة التدريس.

وقد بينت الدراسات الحديثة أن العمل الجماعي أصعب مما كنا نظن. ويجب علينا أن نتعلم كيف نتعاون بقدر ما يجب علينا أن نتعلم القيام بمعظم الأعمال التي نقوم بها. وإن ناظر المدرسة وهيئة التدريس الذين يعمدون إلى بذل المحاولة لتنمية المفاهيم والأساليب الفنية التي يتطلبها تقدم العمل الجماعي تقدماً مثمرًا إنما يتقدمون في مضمار تحسين التربية والتعليم بسرعة أكبر من تلك التي تتقدم بها الهيئة التي

تدعي أنها متعاونة لمجرد أنها تجتمع على هيئة مجموعات لتناقش المشكلات القائمة.

والعمل الجماعي يؤدي إلى النمو المهني لكل الداخلين في نطاق العملية، ويحسن الفهم المتبادل، وبذلك يقلل الاحتكاكات الشخصية، ويحسن طرق الاتصال في نطاق المدرسة ويوجد جو الأمن السليم، وينمي صفات القيادة لدى هيئة التدريس جميعاً. وبإمكان هذه الظروف أن تسرع بدورها في التوصل إلى نوع التربية والتعليم الذي نرغب في تقديمه لتلاميذنا. والحقائق التي تتضمنها الصفائف التالية تهدف إلى معاونة ناظر المدرسة وهيئة التدريس على تحقيق هذا الهدف.

الفصل الثاني

عوامل مؤثرة في علاقات هيئة التدريس

عندما يعمل ناظر المدرسة وهيئة التدريس معاً- بصورة مثمرة أو غير مثمرة- فإن كلاً من العلاقات المهنية والشخصية تدخل في الموضوع. وربما أمكن التفكير في علاقاتهم المهنية على ضوء ما تعنيه الأدوار التي يضطلع بها كل واحد منهم، وأنماط العمل التي تنمو في أثناء الاتصالات المباشرة التي يستلزمها انجاز العمل في المدرسة:

ونعني به مساعدة التلاميذ على التعلم (٧). وحتى في هذه المقابلات، عندما يجتمع ناظر المدرسة مع أحد المدرسين ليناقشا كتاباً جديداً، أو ليقروا كيفية إخصاب منهج دراسي لتلميذ موهوب- فإن العلاقات الشخصية بينهما تؤثر في عملهما أيضاً- ولقد وصف بوش Bush هذه العلاقات الشخصية بأنها: «نغمات شعورية، وردود أفعال عاطفية، تنبثق جيئة وذهاباً، قلقة مستمرة، بين أي شخصين كتب عليهما أن يلتقيا وجهاً لوجه كل يوم». (٧: ١٨٦ - ٧)، فإذا كانت ردود الأفعال العاطفية هذه غير سارة، فإن الاختلاط لا يتعدى تلك المقابلات التي تستلزمها المهام المهنية، ويصبح من الواضح أنها لا تفضي إلى ذلك التعاون الذي تؤدي إليه الاتصالات بين شخصين تقوم بينهما علاقات شخصية طيبة.

وعلى هذا فأشد علاقات هيئة التدريس فاعلية تقوم عندما تكون كل العوامل المؤثرة فيها بصورة تجعل العلاقات المهنية مرضية لكل فرد معنى رضا شخصياً. في مثل هذه الظروف يكاد ناظر المدرسة وهيئة التدريس يعملون معاً بصورة لقائية.

فهمنا لأنفسنا

نحن نؤثر في الآخرين نحن نسلم- دون مناقشة- بأن لنجوم هوليوود والتلفزيون تأثيرهم في الآخرين؛ لأن تأثيرهم يتجلى بوضوح شديد في زي تلاميذنا ولازماتهم، وبدعهم «تقاليعهم». غير أننا نصاب بالعمى في كثير جداً من الأحيان عندما يتعلق الأمر بتقدير تأثيرنا في تلاميذنا وزملائنا، وسواء أدركنا أن لم ندرك فإن الحقيقة الواقعة هي أننا نؤثر دائماً في الآخرين في أثناء اتصالاتنا الشخصية والمهنية (٢٦، ٤٣).

ومعظم الناس ليسوا حتى مدركين- كما بين أوفرستريت- لأنهم قد كَوَّنوا لأنفسهم صورة معينة، وإنه من الجائز أن يكون هناك فارق بين ما هم عليه فعلاً وبين ما يظنون أنفسهم عليه (٣٦). ولا بد أن نسلك بعض نظار المدارس والمدرسين في عداد الغافلين عن أنهم كَوَّنوا لأنفسهم صورة معينة، ولكن سلوكهم ينم عن وجود مثل هذا الفارق. ولكي نتأكد من أننا لسنا من هؤلاء، ومن أننا نتحكم قدر استطاعتنا في تأثيرنا في زملائنا وتلاميذنا، فإننا بحاجة إلى أن نتعلم كيف نفهم أنفسنا، زد على ذلك أنه كلما فهمنا أنفسنا فهماً أفضل واد الاحتمال في أن نكون أقدر على التأثير في مجرى تقدمنا الخاص.

فهمنا للآخرين عن طريق فهمنا لأنفسنا: ولكي نعمل مع الآخرين بكفاية- سواء أكانا نظاراً أم كنا مدرسين- يجب علينا أن نفهم الآخرين. ومن بين الطرق التي تساعد على كسب مثل هذه البصيرة تنمية تنميتنا للتبصر بأنفسنا. ويشير إلى أولبورت Allport في كتابه «البلوغ» إلى أن «معرفتنا بتفردنا هي التي تمدنا بأول- وربما بأفضل- الدواعي لتحقيق المعلومات المنظمة عن الآخرين» (٢: ٢٣) وقد وجد جرسيلد من دراساته الأخيرة أن «تسعة أشخاص من كل عشرة يقررون أن فكرة ارتباط فهم الآخرين بفهمنا لأنفسنا بدت لهم فكرة مفهومة مبشرة بالخير، وأنها ليست كريهة ولا غير مقبولة (٢٦: ١٥). وكلما سألنا أنفسنا عن أسباب سلوكنا الخاص حتى نزداد تبصراً بأنفسنا أكتسبنا فهماً أكبر للآخرين، وهذا ليس معناه أننا يجب أن نعجب، أو نُفَتِّن، بما نفهمه عن الآخرين. بل إن قيمنا الخاصة يجب أن تلعب دورها في تقبل ما نلاحظه لديهم».

فهم النفس يؤدي إلى مساعدة الآخرين عن طريق التحليل التأملي لأنفسنا نستطيع أن نكتسب البصيرة بمواطن ضعفنا ومصادر قوتنا، وبذلك نستطيع أن نصطنع الطرق التي تؤدي إلى القضاء على مكامن الضعف، وتعزيز نواحي القوة فينا. ويعتمد نمونا الشخصي- إلى حد كبير- على فهمنا لأنفسنا والتصرف طبقاً لما قد تعلمناه.

وتعلمنا لكيفية فهم احتياجاتنا ومواضع قصورنا ونواحي قوتنا يقودنا إلى الاعتراف بما لدى الآخرين من احتياجات ومواضع قصور ونواحي

قوة مماثلة. وهذا بدوره يساعدنا على معاونتهم. وقد بدأ يزداد وضوحاً أنه كلما ازداد تعرفنا إلى أنفسنا، وتعلمنا بالتالي كيف نفهم الآخرين أصبحت مساعدة هؤلاء الآخرين من أفضل طرق سد احتياجاتنا الخاصة. وقد أيدت بعض البحوث الحديثة التي قام بها كل من هوبكنز وكلي وريزي ومينج الاعتقاد بأن الفرد كلما أسرع بنمو الآخرين عن طريق مساعدته إياهم أسرع بإنماء نفسه (٢٤، ٢٨، ٣٧)، ومن مصلحة ناظر المدرسة وهيئة التدريس أيضاً أن يعلموا معاً، ذلك لأنهم عن طريق جهودهم المتحدة يساعد أحدهم الآخر على النمو، ويساعدون أنفسهم على النمو الفردي إلى درجة ملحوظة.

ومما لا شك فيه أن كل واحد منا يستطيع أن يتذكر بعض التجارب التي توضح هذه النقطة، ونعني بها النمو عن طريق معاونة الآخرين. ولا يمكن للمؤلف أن ينسى ناظر مدرسة معين - وهناك الكثيرون من أمثاله - كان دائم التشجيع لأعضاء هيئة التدريس وهم يبذلون جهودهم لتحسين نوع التعليم. بتنمية أفكارهم المبتكرة. فكان كلما نجحت تجربة أو دراسة معينة، حث المدرس الذي ابتدأها على أن ينشر مقالة عنها، وقدم بسرور مقترحاته الرامية إلى تحسينها قبل إرسالها إلى الناشر. وكتن يبذل مساعيه لكي تقبل وتنشر حتى يستفيد منها رجال التربية والتعليم. وفي كثير من المناسبات كان يفاجأ مسروراً بالزائرين يحضرون ليتجاذبوا أطراف الحديث مع كتاب المقالات، أو يتوقفون ليتحدثوا معه عن

مدرسته وبرنامجها الممتاز الذي أقامه هو وهيئة التدريس بها. وكان دائم التأكيد أن الشيء الكثير من نموه الشخصي يعود مباشرة إلى محاولته مساعدة أعضاء هيئة التدريس عنده، وهم يعملون جميعاً على تحسين برنامج مدرستهم.

هم النفس وصراع المجموعة؛ من الواضح أن العمل معاً في المدرسة يتطلب الشيء الكثير من العمل الجماعي. وكلما ازدادت مهارة هيئة التدريس في العمل معاً ازداد العمل الجماعي بطبيعة الحال. إلا أنه قد يحدث أن يهدد الصراع الذي يميز كل عمل جماعي إلى حد ما بهدم الجهد الجماعي في حالات معينة. وينشأ هذا الصراع في العادة - حسبما يراه مكزي وكوري - من هواجس ومخاوف مختلفة قد تكون حقيقية في بعض الأحيان (وإن كانت وهمية في كثير من الأحيان) تهدد أمن الفرد. وفي بعض الأحيان يبدو هذا الصراع للملاحظين أمراً لا مبرر له (٣٣)، ولكننا إذا استطعنا أن نفهم أنفسنا - ونحن نعمل معاً - وأن نقدر قيمة هذه الهواجس، ونتذكر أيضاً أننا بمساعدتنا للآخرين إنما نساعد أنفسنا في الواقع، فإن هذا الصراع الطبيعي جداً بالنسبة لأي عمل جماعي خليق بأن يقل إلى أقصى حد ممكن. وإن هيئة التدريس التي يفهم كل عضو فيها نفسه سوف تتقدم بسرعة أكبر في سبيل تقديم تعليم أفضل لتلاميذهم.

متاعب نظار المدارس والمدرسين؛ رأينا كيف أن معرفتنا بالطريقة التي تؤثر بها في الآخرين، واكتسابنا لفهم الآخرين، ومعاونتهم، وتجنب

صراع المجموعة تعتبر من الأسباب المحبّدة لمحاولة فهم أنفسنا. على أن السبب الأساسي لذلك هو أننا عن طريق فهمنا لأنفسنا نتمكن من أن نجيد العمل معا. فكما قال الدكتور روبرت ماك كراكن بكنيسة نيويورك ريفر سايد: «يجب أن نكون على «علاقات داخلية» طيبة - بأنفسنا - قبل أن نطمح في أن نكون على «علاقات خارجية» طيبة بالآخرين».

ولكي نحقق فهم النفس المثمر يجب على كل فرد منا أن يكتسب اتجاهها سليما نحو تقبله لنفسه- كما يؤكد علماء النفس. وفي مقدورنا أن نمي هذا النوع من الاتجاه، شريطة ألا ندفع بأنفسنا إلى القلق وعدم الأمن عن طريق تحليلنا لأنفسنا. فكثير من الناس يخشى عملية تحليل النفس (عن فير وعي في الغالب) لأنهم يخافون مما قد يواجهونه. والواقع أنه كلما فهم الإنسان نفسه أفضل ازداد استعداداه لمعالجة شئون الحياة بصفة عامة (٣). وبإمكان زيادة الوعي بالنفس أن تؤدي إلى المزيد من الشعور بالأمن. وربما كان في إدراكنا بأن ما يشغل بالنا يشغل بال الآخرين أيضاً ما يساعدنا على استبعاد ما قد يعترينا من قلق بشأن تحليلنا لذواتنا، ويعزز مجهوداتنا في سبيل معرفتنا لأنفسنا. وقد ناقش جيرسيلد هذه الهواجس العامة في كتابه^(٢) «عندما يواجه المعلمون أنفسهم» (٣٦).

وما أشبه حال كثير من نظاؤ المدارس والمدرسين بحال الشاب الذي استمع يوماً إلى مقارنة عقدت بين الحياة ولعبة كرة القدم. فقد قيل

(٢) هذا الكتاب نشرته مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر.

له إن هناك قواعد في الحياة كما في كرة القدم، فإذا لم نُراعِ هذه القواعد ألحقنا الضرر بفريقنا، وقد ننحط نحن أنفسنا عن مستوى الأهلية. وبعد أن استمع الشاب لهذا الكلام بانتباه شديد مدة من الزمن أثار نقطة تقلق بال الكثيرين، فقد قال: «في اهبة كرة القدم يستطيع المتبارون أن يروا قوائم الأهداف. ولكنني لا أستطيع أن أراها في الحياة، فكيف يمكنني أن لعب بدون قوائم للأهداف، وهذه هي إحدى المشغوليات الرئيسيتين اللتين ميزهما جيرسيلد، ونعني بها «قوائم الأهداف» في الحياة، أو مشكلة المعنى في الحياة التي نحياها والعمل الذي نقوم به. وهو يشير إلى أن البحث عن معنى الحياة أمر شخصي. ولكنه يضيف أن من الممكن أن يتقاسمه الإنسان مع الآخرين يشعرون - مثله - بالخوف من أن كثيراً مما يتم باسم التعليم لا طائل تحته (٢٦ : ٧)، ومن المؤكد أن هذا الشعور متصل بالملاحظة التي أبداها مكنزي وكوري؛ وهي أننا - كبشر - دائبو البحث في قلق عن شيء أفضل (٣٢ : ١٠). وكثير من الدراسات التي تمت في علم النفس تؤكد قوة الدافع على النمو عند الإنسان. وأعضاء هيئة التدريس الذين يحاولون أن يتعلموا عن أنفسهم شيئاً لا حاجة بهم إلى ثبوت الهممة من شعورهم بأنهم عاجزون عن أن يروا «قوائم الأهداف»؛ ذلك لأن من مميزات الإنسان ألا يكف عن البحث عن شيء أفضل وأسمى، شيء يبدو بعيداً دائماً. وفي الوقت الذي نقوم فيه ببحثنا الفردي نستطيع أن نعمل مع زملائنا من هيئة التدريس على أن نقيم لأنفسنا معنى يتقبله الجميع ويرغبون فيه. ويؤكد سينوت أن الكفاح

من أجل الأهداف هو جوهر الحياة، «وفي الإنسان سمت هذه الأهداف إلى قمم لم يحلم بها أحد من قبل، وبمقدور الإنسان أن يرتفع بها إلى أعلى وأعلى كيفما يشاء... فهو يرفع وجهه إلى النجوم. (٤٢ - ٩٧)».

والمشغولية الثانية المزعجة التي ميزها جيرسيلد في دراسته هي القلق. وهو يلاحظ أن كثيراً من الناس يدركون أن الفرد لا يستطيع أن يعيش دون أن يصبح قلقاً. وهو يقول في ذلك «... إنهم يتقاسمون خبرة القلق مع سائر الجنس البشري، ويدركون أنهم - بتقبلهم للقلق لدى أنفسهم ولدى الآخرين وبالحياة معه ومحاولة فهم مادته - ربما استطاعوا أن يعيشوا بتوتر أقل، وتعلموا أن يكونوا أكثر سماحة وعطفاً في نظراتهم إلى أنفسهم، وأكثر إنسانية في علاقاتهم مع الآخرين» (٢٦ : ٩).

وأما مشغوليات المدرسين الأخرى التي كشف عنها دراسات جيرسيلد فتشتمل على الوحدة والعداوة، والجنس، وعبء الانسجام مع الآخرين، والانفعالات بصفة عامة، والخوف والكراهية والتعاطف بصفة خاصة (٢٦).

وبمجرد أن يدرك الذين يخشون منا تحليل أنفسهم أن مشغولياتنا تتقاسمها الأغلبية الساحقة من زملائنا في المهنة فإننا قد نجد العزم والشجاعة على أن نتعلم كيف نفهم أنفسنا.

كيف نعرف أنفسنا: يجب علينا أن نتذكر - سواء أكاننا نزار مدارس أم كنا مدرسين - أنه يجب أن تتوافر لدينا الشجاعة - ونحن نحاول تحصيل المعرفة بأنفسنا - على أن نلتمسها، وأن يتوافر لدينا التواضع

بحيث نتقبل كل ما قد نجده بصدر رحب (٢٦) - وإنه لمن اليسير نبياً - كما يقول الدكتور هورني - أن نحلل أنفسنا من حين لآخر (٣١). وكل ما نحتاج إليه هو أن نحاول بإخلاص أن نقرر لماذا نشعر فعلاً بهذا الشعور أو ذاك، ولماذا نتصرف على هذا النحو أو ذاك. وقد نحاول في بعض الأحيان أن نلتقط معنى سرورنا أو خوفنا أو عداوتنا ونحن نمر بهذه الحالات، وذلك عن طريق فحص دوافعنا الحقيقية.

وتستطيع الكتب أن تساعدنا في فحص أنفسنا. فقراءة الكتب التي ألفها الذين حققوا تقدماً في كفاحهم من أجل معرفة أنفسهم يمكننا أن تزودنا ببعض البصيرة بحياتنا الخاصة.

والإجابة بإخلاص عن سؤال أو أكثر من أسئلة استفتاءات ضبط النفس أو القوائم الجيدة الإعداد، تساعدنا على أن نفهم أنفسنا. واختبارات الشخصية المتداولة في السوق يمكنها أن تكون مفيدة في عملية فحص الذات، وبخاصة إذا قام الشخص الذي يطبقها على نفسه بتحليل بنودها النوعية الخاصة. كما أن من الممكن أيضاً اللجوء إلى القوائم المستعملة في «الدراسات الحديثة». ومن بينها قائمتان ميسورتان في المطبوعات الحديثة. وهما موضوعتان بصورة مختلفة بعض الشيء، إلا أنهما مفيدتان جداً لهيئة التدريس التي ترغب وضع قائمتها الخاصة. وفيما يلي وصف موجز للقائمتين:

١ - هناك قائمة «الأفكار عن نفسي» (٣٣) المستخدمة دراسة

القيادة التي أجريت في دنفر، وهي مؤلفة من خمسة وأربعين بنداً تتصل بأنواع الاختلاط مع الزملاء في أثناء العمل. ويستطيع الفرد أن يراجع اتجاهاته ومدى فهمه، ونوع مسلكه؛ بأن يضع علامة لكل بند أمام الإجابات الخمس التالية:

عبارة تصفني بمنتهى الدقة.

عبارة تصفني وصفاً طيباً.

عبارة صادقة وغير صادقة في لآن واحد كوصف لي.

عبارة لا تعتبر وصفاً صادقاً لي بصفة عامة.

عبارة لا أشك مطلقاً في أنها لا تصفني قط.

وأما البنود الأولى في القائمة فهي كما يلي:

١- أظن أن لديّ فكرة واضحة بدرجة لا بأس بها عن الكيفية التي يرى بها الناس الذين أعمل معهم أنفسهم، والعمل الذي يحاولون القيام به.

٢- أنا لست من ذلك النوع من الأشخاص الذين يستطيعون أن ينهضوا في وجه رؤسائهم ويخالفوهم في الرأي.

٣- من المهم لديّ أن أحافظ على شخصيتي في نطاق أي مجموعة أنتمى إليها.

٤- إن إنشاء علاقات مع الآخرين ليس بالمشكلة الكبيرة لديّ.

٥- إنه لأحبُّ إلى أن أتبع قائداً ممتازاً من أن أكون أنا نفسي قائداً.

٢- وأما قائمة القضايا الشخصية (٢٦) التي كونها جيرسيلد وزملاؤه ليستعملوها في دراستهم الحديثة التي أجروها على فهم المدرسين لأنفسهم فتذكر بنوداً وعبارات ذكرها المدرسون أنفسهم عن قضاياهم الشخصية التي يحبون أن يفهموها فهماً أكمل. وعلى الذي يطبق القائمة على نفسه أن يختار بين أربع إجابات تعبر إحداها عن أقرب المشاعر إليه بشأن أهمية القضية بالنسبة إليه. وتشتمل القائمة على ست وثلاثين قضية. وإليك قضية منها، والإجابات الأربع المتكررة مع مل قضية:

شعوري الشخصي

ما قاد الآخرون

إنني أشعر بأنني بحاجة كبيرة إلى (١) لقد شعرت بهذا الشعور. وهذا أن أقارن نفسي بالآخرين، وأؤكد أحد المجالات الذي قد أحتاج فيه لنفسي أنني متفوق عليهم، أو إلى مساعدة على أن أفهم نفسي. أنني -على الأقل- لست دونهم. (٢) لقد شعرت بهذا الشعور، ولكنني لا أظن أنها قضية أحتاج فيها إلى مساعدة.

(٣) لم يكن هذا قضية بالنسبة لي في يوم من الأيام.
(٤) لست متأكداً

ولما كان من المعتذر أن تشتمل أي وسيلة ميسورة لهيئة التدريس من وسائل تحليل الذات على ما قد ترغب. بحثه، فإن هيئة التدريس قد تقرر أن تؤلف قائمتها الخاصة. ولا شك أن لممارسة تقرير ما ينبغي أن تشتمل عليه القائمة وما لا ينبغي، وكيف تصاغ البنود أو الأسئلة، قيمة فريدة للمعنيين بتكوينها. وربما كان من الأفضل أن تصاغ -في بادئ الأمار- أسئلة يسيرة مما يمكن الإجابة عنها بنعم أو لا أستطيع أن أقطع برأي. مثال ذلك: هل أوجه الكثير من الملاحظات المرة اللاذعة؟ هل أحاول إيذاء من أعجب بهم؟ هل أعرف لماذا أدرس ما أقوم بتدريسه؟ هل أشعر بعدم الأمن بعدم الأمن لعدم معرفة السبب.

ويمكن أن تستخدم البنود الناقصة لتحليل النفس؛ إذ يمكن لبعض ممثلي هيئة التدريس أن يكونوا بعض العبارات الناقصة التي يمكن للمشاركين في الموضوع أن يكلموها من تلقاء أنفسهم. ويجب أن تساعد الإجابات المخلصة على العبارات الآتية الفرد على أن يفوز ببعض التبصير بنفسه: «إنني أشعر بالذنب نحو.. أعتقد أن الحياة.. أعتقد أن زملائي.. أعتقد أن عملي.. أن لا أعبر أبداً عن .. وقد يتضح بالطبع أن مثل هذه العبارات الناقصة أصعب في تحويلها إلى فحص النفس من الأسئلة المباشرة أو الاستفتاءات والقوائم الميسورة.

وقد أوصى جيرسيلد بطريقة أخرى في إلقاء نظرة على النفس أسماها «الملاحظة المشتركة». ويقتضي استعمال هذه الطريقة أن «يسجل المرء ما

يسمعه وما يراه وما يشعر به وهو يستمع إلى إحدى المناقشات، أو وهو يزور أحد الفصول. ثم يفحص المرء ما سجله مستعيناً بالآخرين، ثم يقارنه بما سجله الملاحظون الآخرون. وقد تبين هذه المقارنة كيف أن ملاحظات الفرد تقررها عادات التفكير التي يأخذها كقضايا مسلمة. والذي يحدث غالباً أن ما يتصوره المرء «بصورة موضوعية» ما هو إلا إسقاط لحالة المرء الذاتية، وهكذا تعلم هذه الطريقة المرء عن نفسه أكثر مما تعلمه عن الناس الذين كان يلاحظهم (٢٦ : ٨٤).

وأما الطرق الأخرى التي يتعلم بها المرء عن نفسه، فتشتمل على العلاج الفردي والجماعي الذي تمارسه الهيئات المهنية المحترفة. وفي التحليل النفسي لا بد للمحلل من استيضاح المشكلات أولاً، ثم الاستعانة بحكم المريض العقلي على حلها (٣١). وقد يثبت العلاج الخاص أو الجماعي أنه مفيد في حل بعض المشكلات التي لا تكشف عنها طرق التحليل التي عرضنا لها منذ قليل.

كيف نعرف رأي الآخرين فينا؟ ومما يساعدنا أيضاً على فهم أنفسنا معرفتنا للطريقة التي يتصرف بها الآخرون نحونا فعلاً. ولما كان من الصعوبة بمكان أن نتوصل إلى تقديم صحيح نت جانب الآخرين، فإننا نفترض أن الناس يتصرفون نحونا بطرق معينة استناداً إلى تفسيراتنا نحن لسلوكهم الظاهري. أما الذين تتوافر لديهم الشجاعة لكي يخبروا ما يفترضون- والواقع أن الأمر يحتاج إلى الشجاعة فعلاً- فسوف

يدهشهم غالباً أن يعرفوا أنهم على خطأ. فالناس يتصرفون على ضوء مدركاتهم الخاصة لا مدركاتنا نحن.

أما مدى الخطأ الذي يمكن للإنسان أن يقع فيه وهو يفسر بنفسه تصرفات الآخرين نحوه فقد اتضح بصورة جلية في اجتماع حديث تناول تنمية الجماعة. وقد حضر في هذا الاجتماع اثنا عشر عضواً، وقرروا في جلستهم الأولى أن يقدم أحد الأعضاء تقريراً عن مشروع في مدرسته يمكن أن يوضح معنى البحث في التنفيذ. ولم يكن أحد من الحاضرين يعرف هذا المشروع فطلب الرئيس إلى عضوين آخرين أن يلتقيا بالعضو الذي وقع عليه الاختيار ليساعده على إعداد تقريره. وفي أثناء اجتماع العضو المسئول عن تقرير الغد بالعضوين المتتبيين لمساعدته شعر بأن هناك بعض التحفظ بشأن قيمة التقرير بالنسبة للمجموعة. وفي اليوم التالي نهض، وربما اعتقد أنه تصرف نبيل من جانبه، وشكر المجموعة على الفرصة التي أتاحها له لكي يقدم تقريراً تصور أنه هام جداً، وبين أنه يعتبر نفسه أنانياً إذا طلب إليهم أن يستمعوا له، ولخص بإيجاز الأصول التي تستند إليها دراسته، وأبدى استعدادده أن يطلع أي عضو من الأعضاء على تفاصيله إذا رغب العضو في ذلك في فرصة أخرى. وتخلّى عن مكانه للرئيس وهو يشعر بأن الحاضرين يقدرّون تمام التقدير حرصه على وقتهم الثمين. وعندما أخذ أعضاء الفريق يقومون بإجراءات المجموعة - كما اعتادوا أن يفعلوا عقب كل جلسة - علم أن بعضهم

شعر بأنه لم يكن يتمتع بالأمن والطمأنينة، وأنه أراد منهم أن يطالبوه بتلاوة الوصف التفصيلي للمشروع، وأن بعضهم اعتقد أنه لم يحقق أملهم المرتقب فقد كانوا يريدون حقاً أن يقفوا على المشروع، وأن يقدموا بسرور الاقتراحات الرامية إلى تحسينه، وأن عضواً من العضوين اللذين اجتمع بهما بالأمس انقلب عليه، لأن الإشارة إلى تصرفاته جعلته يقف أمام المجموعة موقف الدفاع.

وبالرغم من أنه من الصعب التوصل إلى التقدير الصحيح لكيفية تصرف الآخرين نحونا، فإننا يجب أن نبذل بعض الجهد لتعلم كيف يرانا الآخرون فعلاً. فإذا كانت العلاقات القائمة بين شخصين وطيدة، وإذا كان كل منهما يشعر بالطمأنينة في اختلاطه مع الآخر، كان من الممكن أن يتم تبادل وجهات النظر بحرية. وفي الاجتماعات يمكن للملاحظين أن يلاحظوا بعض ردود الأفعال أو التصرفات الظاهرة التي يقوم بها الأفراد في أثناء إمضاء «تمشية» المجموعة لأمرها. ويمكننا في بعض الأحيان أن نتعلم الشيء الكثير عن كيفية تصرف الآخرين نحونا عن طريق دراسة قوائم تحليل النفس التي يملؤها الآخرون بلا توقيع على النحو الذي يعتقدون أننا كنا سنملؤها به. ومن المبتكرات الطيبة في مهنة التدريس ما يحدث في برامج تنمية المجموعات، حيث يقرر أعضاء المجموعة ردود أفعالهم في تصرف بعضهم نحو بعض أثناء مناقشتهم للمشكلات المعروضة. وأياً ما كانت الطريقة التي نتبعها لكي نعرف رأي

الآخرين على ما نعينه نحن أنفسنا في نظر أنفسنا (٢٤). ومعنى هذا أن فهمنا لأنفسنا أمر على جانب جوهري من الأهمية، إذا نحن أردنا أن ننهض بأعباء دورنا بكفاية ونحن نعمل مع زملائنا.

واقع الشخص الآخر: إذا كنا نريد حقاً أن نعمل معاً بأكبر قدر مستطاع من الكفاية وجب على كل منا أن يحاول أن يفهم كيف يبدو العمل الجاري في نظر الآخرين المشتركين فيه، وكيف يؤثر فيهم. ومعظم الناس - سواء أكانوا من علماء النفس أم كانوا من رجال الشارع - إذا واجهتهم مسألة التأثير في سلوك أي شخص آخر، حاولوا أن يضعوا أنفسهم مكانه (٤٤). ومما لا شك فيه أنك تستطيع أن تتذكر حالات ساءلت نفسك فيها - وأنت تتعامل مع أحد تلاميذك - «ما الذي يحدوه إلى أن يتصرف على هذا النحو؟ وكيف يشعر نحو هذا الأمر أو ذاك؟» محاولاً بذلك أن ترى الموقف من زاويته هو. وعندما يتجه ناظر المدرسة وهيئة التدريس هذا الاتجاه في محاولاتهم التي يبذلونها للعمل معاً، واكتشاف ما تعنيه المواقف فعلاً بالنسبة للشخص الآخر، فإن التصرف الناتج أو القرار المتخذ سوف يكون وليداً لعمل جماعي.

وقد وجد كوري وفوشي وكاكنزي في دراستهم للقيادة أن نجاح القادة التربويين «يتوقف إلى حد كبير على قدرتهم في فهم الطريقة التي يرى بها الناس الذين يعملون معهم أنفسهم والموقف الذي يجب عليهم مواجهته» (١٢ : ٨٣).

ولكي يمكن الحصول على أعلى نمط ممكن من الأداء والتحصيل في المدرسة يجب على الناظر وهيئة التدريس أن يكونوا من القادة التربويين الذين يستغلون هذا المفهوم. ولا تتأتي العلاقات المهنية والشخصية من النوع الذي نجاهد من أجله إلا عن طريق فهم كل واحد للآخر، وعن طريق العمل معاً على ضوء ما يعنيه هذا الفهم.

وفهمنا لأنفسنا يزودنا حقاً ببعض البصيرة بنفوس الآخرين. إلا أن خطر إسقاط أنفسنا على حياة الآخرين مازال ماثلاً دائماً، وهو الخطر الذي يتمثل في ادعائنا لأنفسنا أن للآخرين اهتمامات وأفكاراً وتصرفات وقيماً شبيهة بما لدينا إلى حد كبير (٤). ولكي نتجنب هذه المغالطة بقدر الإمكان يجب علينا أن نفهم واقع الشخص الآخر إلى أقصى درجة مستطاعة. وإيجازاً لهذا القول - وتبسيطاً له - نقول إن الواقع بالنسبة لأي شخص هو العالم الذي يحتوي على مفسه كما يراها في لحظة التصرف (٣٠، ٤٤). وعلى هذا فالأمر يكون كما صوره سنيج Snyg وكمبس Combe: «إن السكران الذي يلتفت إلى الضوء لكي يسمع بصورة أفضل، يتصرف بصورة معقولة من وجهة نظره، ولكن في مجال مشوش لا تميز فيه نسبياً»؛ ذلك لأن سلوكه - بالنسبة له - «وجه من العالم مسبب ومتصل به» كما يتصوره فعلاً في ذلك الوقت (٤٤ : ١٣). على أن كون ذلك هو واقعه لا يعني أنه هو الواقع الذي يجب أن يتقبله كل الناس.

ما الذي يحدد واقعنا؟ يعتمد الواقع - أو العالم الذي نراه في لحظة التصرف - على إدراكاتنا والطرق التي نكيف ونفسر بها الموقف الذي نجد أنفسنا فيه. وكل إدراك من إدراكاتنا هذه يتحدد بعدة أمور:

فيتحدد جزء مما ندركه في الموقف الذي يجابمها بفعل الجوانب المادية من البيئة التي تحيط بنا لحظة التصرف على أن إدراكاتنا ليست انعكاسات حرفية لكل ما يوجد في بيئتنا - خلافاً للاعتقاد الذي آمن به الكثيرون يوماً ما؟ وقد دلت العروض التي قام بها معهد هانوفر على صحة هذه النقطة بطرق ممتعة عديدة (٢٧). ففي موقف معين يختار الفرد من جميع المواد الموجودة في بيئته تلك التي يلقي إليها انتباهها ويقيم لها وزناً (٣٧) ولا يؤثر في إدراكنا من أجزاء البيئة إلا تلك التي نعيها أو ندركها. وعلى هذا فإذا كنت تركز انتباهك على قراءة هذا الكتاب الذي بين يديك فإن الأشياء المحيطة بك لا تكون في مجال وعيك، ومن ثم لا تكون جزءاً من إدراكك. اترك الكتاب جانباً وتلفت حولك وأدرك الأشياء الكثيرة التي يعتبر كل منها جزءاً من موقفك فعلاً. إنها لم تكن شيئاً قبل الآن بالنسبة لك إلى أن جعلتها جزءاً مما تبصره، أو ما يسمى «بمجالك الإدراكي». ومع ذلك فقبل أن تدفع نفسك إلى أن ترى مجموعة ما يحيط بك، كانت هذه الأشياء موجودة حاضرة: معارف كمية محقة تدخل في إدراك أي إنسان مستعد لأن يدركها.

إذاً فما الذي يحدد ما ينبغي لنا أن نراه؟ إن لخبرتنا الماضية صلة

قوية بما ندرك. كما أن الاسم والمعنى الذي نخلعه على الشيء يأتي من بطانية خبراتنا (٢٧). فإذا وضع (مبين السرعة Tachistoscope) بين يدي شخص لم يره أو لم يسمع به من قبل فإنه لن يكون قادراً على أن يقول ما هو، ولا كيف يستخدم. وقبل أن يتمكن من استعمال هذا الجهاز لابد له من ربطه بشيء من تجربته السابقة. عندئذ يصبح الجهاز جزءاً من إدراكه. أما وقد عرفناه أن الإدراك يقوم - ولو جزئياً - على الخبرة السابقة، فإننا نستطيع أن نفهم لماذا بدأ أحد الملاكين - وقد استلقي على نضد «طاولة» العمليات استعداداً لإجراء عملية جراحية في فكه المسكور - يكافح برجليه محاولاً النهوض عندما اقترب طبيب التخدير في عده من الرقم عشرة. أو بعبارة أخرى إننا نستطيع أن نفهم هذا السلوك إذا عرفنا عن الملاكمة ما يكفي لأن ندرك أن الملاك إذا استمر مستلقياً على أرض الحلقة بعد عد الرقم عشرة اعتبر مهزوماً.

ولما كانت خبرة أي فرد تختلف نوعاً ما عن خبرة غيره فإن ما قد يصبح جزءاً من إدراك شخص ما في موقف معين قد لا يصبح كذلك عند شخص آخر. مثال ذلك أن المدرس قد يملأ استمارة على بنود لم يألّفها كان من المتحمل أن يتخطاها. ولكن ناظر المدرسة قد يرى البنود الموجودة في الاستمارة نفسها، ويفكر في ملئها على ضوء ما يعنيه القلم الأحمر الذي استعمله مدير المنطقة التعليمية ليقول الكميات التي طلبت في العام الماضي بحجة أن الميزانية لم تكن تكفي لشراء كل الأشياء المطلوبة.

وقد يتفق رجال علم النفس اتفاقاً طيباً على أن خبرتنا الماضية لا تحدد إدراكنا كله. بل أن أغراضنا الواعية وغير الواعية- تساعد أيضاً على تحديد ما يحتمل أن ندركه (٢٧). فإذا شعرنا بالجوع ونحن نسير في أحد الشوارع بدأنا نلاحظ بصفة خاصة لافتات المطاعم أو واجهاتها؛ ذلك لأننا نعرف من خبرتنا السابقة أننا نستطيع أن نحصل على الطعام في مثل هذه المحلات، ونحن نشعر بالحاجة إلى الطعام. ومن ثم فنحن متهيئون لأن نختار من الموقف تلك العناصر التي تشبع حاجتنا. والتمييز في الاختيار من بين كل البود التي يمكن تذكرها من الخبرة الماضية ينمو ويزداد في تناسب مع الغرض، (٤٨). ومن المعروف أن أي تغيير في أغراضنا يحدث تغييراً مماثلاً في إدراكنا (٤٤).

وعندما يشبع الفرد حاجاته يتصرف طبقاً للصورة التي رسمها لنفسه (٤٤). ونحن نخصّ بالملاحظة تلك الأشياء التي تعزز مفهومنا الذاتي عن أنفسنا، أو التي تحافظ على تكامل شخصياتنا. ونحن نلتمس كل ما يحقق لنا قدراً أعظم من تقدير النفس، ونتجنب إدراك ما يهددنا بفقدان ذلك. وعلى ذلك فالمحافظة على مفهوم محبوب عن الذات وتنميته تعتبر من أغراضنا الثابتة إلى حد كبير أو صغير.

ينتج عن هذا أننا إذا أردنا أن نفهم واقع الشخص الآخر وجب علينا أن نحاول معرفة الأساس الذي أقام عليه تقديره لنفسه. فلا ينتظر من أي إنسان أن يعمل مع الآخرين في مواقف تحطم تصوره الذي كونه

عن كرامته واعتباره. ولكي نعمل معا بنجاح فلا أقل من أن نعرف شيئاً عن أنواع المواقف والمناشط التي تسهم بنصيبها في تنمية قيم الوزن والاعتبار عند من نخالطهم (١٢).

ويعتقد بريسكوت Prescott ونفر من رجال علم النفس أن الانفعال جزء من أي تجربة نمر بها (٤٤). وهذا الانفعال المصاحب قد يعاون على تنظيم تصورنا أو إدراكنا، ولكنه قد يضع العراقيل التي تحول بيننا وبين استغلال كل ما تحتويه البيئة من أشياء كان من الممكن أن نستغلها لصالح عملية الإدراك في موقف مماثل يفتقر إلى ذلك الانفعال. ومعنى ذلك أن الإنسان إذا شعر بعدم الأمن إزاء موقف يواجهه، فإنه يحاول أن يقرأ في ميدان الإدراك أي شيء يبدو له على الفور أنه أجدر من غيره بإعادة الأمن إليه (٢٥). وبإمكانه أن يحول غالباً دون إقراره بأن الموقف يحتوي على أمور تزيد مما يشعر به من القلق وعدم الأمن. مثال ذلك أنه لو دلت التجربة السالفة أحد المدرسين على أن زيارة ناظر المدرسة له في الفصل تعني تقويم عمله، فإنه قد ينفعل إلى الحد الذي يجعل الموقف التعليمي يختلف اختلافاً تاماً عنه قبل دخول الناظر. ويتطلب إدراكه الجديد للموقف القيام بما يعتقد أنه سيرفع من تقدير الناظر له بغض النظر عما إذا كان ذلك يناسب الموقف حقاً أم لا.

ويذهب كوري وزملاؤه إلى أن هناك عاملاً آخر يساعد على تحديد إدراكاتنا؛ وهو الزمن اللازم للتنظيم والتفريع قبل أن يكون التصرف

ضرورياً، (١٢). فلكي نتصرف بكفاية- وخاصة إذا كان سلوكنا يتضمن علاقاتنا مع الآخرين- يجب أن يتوافر لدينا الوقت الكافي لبنى أساسا من الخبرة، أو لنختار من رصيدنا تلك الجوانب التي تجعل سلوكنا مرضياً. ويتباين عامل الزمن من شخص لآخر، وقد يرجع هذا التباين- أولاً وقبل كل شيء- إلى القدرة الفطرية لدى كل شخص. ولأن لدينا القدرة على التذكر فإن لدينا معيناً من التجارب. ولكن هذه القدرة على التذكر تتفاوت من شخص لآخر. وفي بعض الأحيان قد يبدو أن بعض الناس لا يستطيعون أن يتذكروا الجوانب المهمة من الخبرة الماضية بالسرعة التي تكفيهم لكي يكونوا الإدراك الشامل الذي يتطلبه التصرف بكفاية في مواجهة أحد المواقف المتطورة. وفي المواقف المدرسية لا يمكننا- في الغالب- أن نتصرف بكفاية، لا لشيء إلا لأن الوقت الكافي لا يتوافر لدينا حتى نفعل ذلك، ولا نقول شيئاً عن أنواع القدرات التي يجب أن نملطها. ويشير كوري وزملاؤه إلى ما قد يطالب به المدرسون أحياناً من العمل فوراً بمقتضى التنقيحات المنهجية التي قامت بها لجنة أتيح لها الوقت الكافي لكي تنمي رصيدها من الخبرة، ولكي تفكر في المشكلات على مهل. ومن الواضح أن معظم المدرسين لا يستطيعون أن يضعوا مثل هذه التنقيحات موضع التنفيذ قبل أن يتاح لهم أيضاً الوقت الكافي لكي يروا ماذا تعني وماذا تتضمن (١٢).

عنصر الابتكار في كل عملية إدراك: إن أي تدبر للعوامل

المحددة للإدراك يكشف عن وجود عنصر الابتكار في كل عمل إدراكي. فالإدراك ينتج عن الاختيار الذي يتم من بين عناصر بيئة الشيء أو العملية التي نحاول إدراكها، ومن بين عناصر خبرة الشخص الماضية وهي تعتمل في الموقف، والأغراض التي تقوم لدى الشخص لحظة الإدراك. وتميل هذه العوامل إلى التفاعل حتى عندما ننظر إلى شيء غير شخصي مثل التصميم الهندسي، كما تبين اختبارات معهد هانوفر لكل من يمارسها (٢٧). فنحن نخلق واقعنا الخاص بفضل العمل الإدراكي الابتكاري. ومعنى ذلك أن عالمنا الخاص - الذي يحتوينا نحن أيضاً - هو ما ندركه لحظة التصرف. فهو شخصي وذاتي إلى حد كبير.

ويجب علينا أن نتذكر أنه ما دام كل واحد منا يصنع واقعه الخاص فلا يمكن أن يتيسر لاثنتين منا نفس الواقع حتى ولو كان في موقف واحد يريان ويستجيبان لما يُفترض ؟أنها مشيرات واحدة. وقد تأكد أحد نظار المدارس من طبيعة الواقع الشخصية عندما لاحظ ما حدث لقصاصة من الورق سقطت في ردهة المدرسة، وحاول بعد ذلك أن يعرف من أولئك الذين أغفلوها لماذا مرّوا بها دون أي التفات. فقد قالت الأولى - وكانت إحدى المدرسات اللاتي تجاهلن القصاصة - إنها لم ترها. ومعنى ذلك أن تصورهما للردهة لم يشمل القصاصة. وعندما تذكرت الوقت الذي يُفترض فيه أنها مرت بالقصاصة قالت إنها كانت مشغولة بمشكلة لا صلة لها بقصاصات الورق في الردهات. وأجاب الثاني - وكان من

التلاميذ الصغار- إنه لم يسقط القصاصة، ولذلك لم يجد أي مبرر للاهتمام بها. وأما الثالث- وكان من التلاميذ الصغار- إنه لم يسقط القصاصة، ولذلك لم يجد أي مبرر للاهتمام بها. وأما الثالث- وكان مدرساً فقد رآها ولكنه لم يلتقطها؛ لأنه لم يعتقد أن ذلك من واجبه. وقالت الرابعة- وكانت تلميذة- إنها تلتقط القصاصة لأنها تعتقد أنه لا يجوز لأي تلميذ أن يلقي بالورق على الأرض- أولاً وقبل كل شيء- وأنه على فرض أن أحد التلاميذ ألقى بها فإن «العريف» العامل في نوبته- والذي اختاره مجلس الطلبة- يجب عليه أن يتأكد من نظافة الردهة. وقال الخامس متأقفاً- وكان مدرساً- إن الناظر يجب أن يأمر الفراش بأن يقوم بعمله على نحو أفضل، وأخبره بأن هناك مناطق كثيرة غير نظيفة في المبنى. وأخيراً التقت ناظر المدرسة قصاصة الورق لأنه يعتقد أن الحالة المادية لردهات المدرسة من بين ما يلاحظه الزائر على الفور ويؤسس عليه حكمه على المدرسة.

وإذا تأملنا هذه الواقعي جيداً وضحت لنا العديد من الأحكام العامة التي توصل إليها كوري وفوشي ومكنزي عن سلوك الأفراد الذين يعملون معاً (١٢)؛ منها أولاً: أن إدراكنا الشخصي للموقف الذي يواجهنا يحدد سلوكنا لحظة التصرف. ومنها ثانياً: أننا نقوم في لحظة التصرف بما يبدو أن نظرنا للموقف تُسَوِّغُه فعلاً. ومنها ثالثاً: أننا نختلف في تصرفنا لأن إدراكنا للمواقف التي نستجيب لها يختلف. وهناك حكم رابع- وهو أن

الإدراكات المعدلة تؤدي تصرفات معدّلة- وقد ثبتت صحة هذا الحكم العام في المدرسة التي حدثت فيها واقعة قصاصة الورق عندما عمل كل من ناظر المدرسة وهيئة التدريس لمواجهة مشكلة مسئولية الاحتفاظ للمدرسة بمظهر مادي مرغوب. وقد أفر اثنان من المدرسين- عندما دُكِّرا بقصة قصاصة الورق تذكيراً لا تهديد فيه- أنهما تصرفا بحماقة على ضوء ما يعنيه فهمهما الجديد المعدل لمسئولية كل فرد.

تعلم فهم واقع الشخص الآخر؛ حيث إن الإدراك شيء شخصي فإنه يتضح أنه من الصعوبة بمكان أن نفهم واقع الآخرين. فنحن لا نستطيع أن ندرك الموقف الذي حدث فيه تصرف الشخص الآخر بنفس الطريقة التي أدركه هو بها، وبعبارة أخرى لا نستطيع أن نتيسر لنا نفس إدراكات الشخص الذي تصرف على نحو معين. وبالرغم من أننا نستطيع أن نظفر بشيء من التبصر بواقع الشخص الآخر بفضل الاستنتاج من تصرفه السافر وقليل من الوسائل التي سوف نتدبرها فيما بعد إلا أن التصرف المعين لا يمكن قط أن يكون له لدى الملاحظ نفس المعنى الذي كان له لدى الملاحظ (٢٤). وهذا من الأسباب التي من أجلها تنشأ المشكلات في العلاقات بين الأشخاص.

وحتى المعلومات الناقصة عن واقع بعضنا وبعض، تقدم مساعدة كبيرة للعمل الجماعي (٣٣). وإن لم يكن لها من مزية سوى أنها تشعرنا بأن واقع كل شخص شيء فريد في حد ذاته، وأننا نستطيع أن نفهم فهماً

أطيب لماذا يفعل الناس ما يفعلون (وإن لم يكن ما يفعلونه صحيحاً طبقاً لقيمنا ومعتقداتنا، وإذا نحن فهمنا شيئاً عن وجهة نظرهم في الأمور. لكفانا ذلك حتى نتقدم نحو إقامة علاقات أكثر فاعلية بين أنفسنا. فإذا تعزز ذلك بفهم أفضل لأنفسنا، فإن هذا يجب أن يساعدنا على أن نوضح إدراكاتنا ونوسع مداها بحيث نقدم أفضل ما يمكن من التربية للتلاميذ الملتحقين بمدارسنا.

وبالرغم من أننا لا نعرف كل ما ينبغي معرفته عن الطرق والوسائل التي يمكن بها أن نرى الأمور بعيون الآخرين، إلا أن هناك أموراً معينة يستطيع أن يقوم بها كل من ناظر المدرسة وهيئة التدريس لتحقيق هذا الهدف.

فهناك عناصر مشتركة في واقع أي مجموعة من الناس تعمل معاً. وبالرغم من أن إدراكاتنا- في موقف معين- لا يمكن أن تتطابق قط مع إدراكاتنا زملائنا في العمل، إلا أن لدينا جميعاً- نتيجة لوظائفنا- رصيد إجرائي وتجارب مشتركة. وكما يميل الشخص الذي اعتاد قيادة السيارات إلى أن يضغط بقدمه اليمنى عند استخدامه للفرامل- سواء أكان يقود سيارته أم لا- فإننا نميل في المواقف المدرسية إلى أن نقوم بتصرف مماثل عندما تواجهنا نفس المشيرات. وكلما تعاون ناظر المدرسة وهيئة التدريس تعاوناً وثيقاً على علاج مشكلاتهم مستخدمين طرقاً أفضل لتقديم تعليم ممتاز، وعامدين إلى تقويم النتائج التي توصلوا إليها، مالت إدراكات المعنيين جميعاً إلى التماثل. ويرجع بعض هذا الميل إلى أننا

نستمد قدراً أكبر من الرضا من تصرفاتنا عندما نعتقد أن إدراكاتنا وما يترتب عليها من تصرفات، سليمة في نظر زملائنا (١٢). وعلى ذلك فالخطوة الأولى في فهم واقع الآخرين هي تمييز العناصر المشتركة في واقع موقف مدرستنا الخاص.

ولكي نلمح معنى موقف معين، بالنسبة لأحد المدرسين أو أحد النظار، يجب أن نستمع بعناية لما يدلي به من آراء عن هذا الموقف. وفي أثناء اتصالنا بالشخص الذي نحاول أن نفهم واقعه يجب أن نلاحظ حالاته العاطفية وحركاته البدنية وتعبيرات وجهه، بل وحتى سكناته وفترات صمته (١٢). وما نراه يصعب تفسيره غالباً، ولكن الإشارات قد تؤدي إلى فهم لا بأس به لوجهة نظره، إذا حاولنا أن نفسرها على ضوء ما نعرفه عنه من قبل. ويجب أن نحفظ لأنفسنا بقائمة - مدونة أو غير مدونة - باهتماماته ومناشطه ومشغوليته كما نعرفها، فما يفعله الشخص وما يشكو منه وما يشنى عليه وما يعتزم القيام به يدلنا في العادة على ما له أهمية واعتبار في نظره.

وهناك طريقة أخرى لفهم واقع الشخص الآخر، وهي تعتمد «الاندماج» مع الشخص الآخر - والاندماج هو الحالة أو العملية التي يتخيل فيها الفرد أنه هو الشخص الآخر بمشاعره وأفكاره دون أن ينغمس في موقفه عاطفياً بحيث يتأثر حكمه. وهو أشبه بالتجربة التي نشترك فيها عندما نشاهد مسرحية تليفزيونية ونحاول أن نسعد البطل على أن يؤى الحل

الواضح لورطته. وبفضل الاندماج نضع أنفسنا بخيالنا موضع الشخص الآخر لنرى الموقف من زاويته الخاصة، ونحاول أن نشعر كما يشعر. والاعتراف بمشاعره عن طريق هذا الاندماج يحمي مشاعرنا الخاصة من أن تجرح. ولهذه الطريقة قيمتها الخاصة، ولا سيما في مواقف للنزاع، وفي الحالات التي لا بد لنا أن نصدر فيها أحكامنا على عمل الآخرين. إذ من ذا الذي تسول له نفسه- وقد تحقق الاندماج- أن يقسو على مدرس يحاول بإخلاص أن يقوم بعمله بصورة طيبة؟ أو من ذا الذي يثور ثورة جامحة على ناظرٍ يقوم بما هو جزء من عمله فعلاً؟

ونستطيع أن نمارس الاندماج عن طريق الأداء الفكري للدور. فلنكن نفهم مشاعر الشخص الآخر يجب علينا أولاً أن نحاول أن نراه بعيني نفسه؛ ثم يجب علينا أن نتخيله في الموقف الذي يواجهه؛ وأن نقرر نفسياً ما يحتمل أن يفعله في هذه الظروف كما يحتمل أن يراها. فإذا كانت المسألة مسألة إدراك مغزي تصرف قام به وجب علينا أن نحاول أن نتصور شعوره الفعلي في أثناء التجربة، وأن نحاول أن نقرر لماذا تصرف على هذا النحو بالذات. وفي بعض الأحيان يحاول بعض نظار المدارس أن يفسروا تصرفات بعض مدرّسهم فينتهون إلى أنهم لم يكن أمامهم سوى أن يتصرفوا على النحو الذي تصرف به المدرسون فعلاً إذا هم جوبهوا بنفس الظروف. وهكذا يعمل الاندماج على أن ينمي فهمنا للآخرين واهتمامنا بهم.

ويعتبر الأداء الفعلي الدور طريقة ميسورة أخرى لنا نحن الذين نرغب في أن نفهم واقع الشخص الآخر. وأداء الدور أسلوب فني يقضي بأن يقوم الناس من تلقاء أنفسهم بتمثيل مشكلات العلاقات الإنسانية، ويحللوا التفسيرات الناتجة مستعينين بالآخرين. وعن طريق أداء الدور يعيش الفرد خلال المشكلة بتمثيلها، ثم بمساعدة الملاحظين والمشاركين الآخرين يستغل خبرته لكي يحقق ويختبر البصائر في المشكلة، ويحدد الأحكام العامة عن طرق علاجها. وأداء الدور يساعدنا على أن نكتسب البصيرة بمشاعرنا ومشاعر الآخرين. وأن نوسع من مدى فهمنا للآخرين. وذلك عن طريق إلزامنا بأن نرى الأحداث من وجهة نظرهم. وهو يزودنا بوسيلة لتجربة سلوكنا «دون التعرض للأذى الذي قد يتضمنه التجريب في مواقف الحياة الواقعية» (١ : ٧). ولهذه الطريقة مزية أخرى، وهي أن كل الحاضرين يرون ويسمعون نفس التمثيل للمشكلة الخاصة ويتمتعون بفرصة اكتساب الخبرة بتحليلها وحلها.

وفي طريقة أداء أداء الدور تتمثل صورة طبق الأصل من الموقف الذي له معناه وأهميته في نظر المجموعة. وقد يقوم الممثلون بتمثيل أدوارهم ليبينوا ما يرون أنه أفضل طريق لتنفيذها، أو لعلهم يفضلون تقليد السلوك العقيم. وعندما تستعمل طريقة القيام بالدور من جانب إحدى المجموعات للمرة الأولى يجب أن تكون المواقف المنتقاة للتمثيل من السهولة بحيث تتيح المناقشة المثمرة. وأما المشاهد التي قد تمثل

بمقتضى طريقة أداء الدور بفصد مساعدة المدرسين والناظر على أن يفهموا كيف يرى أحدهم دور الآخر فقد تتضمن تلك التي تبين كيف يدخل الناظر إلى الفصول الدراسية مشاهدة المدرس، وكيف يمكن لرئيس الاجتماع أن يقتله أو يحييه، وكيف ينبغي لناظر المدرسة أن يقود المناقشة بينه وبين المدرس، وكيف يمكن للمدرسين أن يساعدوا رجل الإدارة المدرسية في عمل معين. ويزودنا الكتيب الذي أصدرته رابطة تعليم الكبار بعنوان «كيف تستخدم طريقة أداء الدور» بأمثلة الحالات طيبة نُحيل عليه كل المهتمين بتعرف هذا الأسلوب^(٣).

وقد يشعر كل فرد منا بين الحين والآخر برغبته في أن يتحدث عن مشكلاته مع من يثق به. فإذا وقع علينا اختيار أحد الناس، فإن التجاءنا إلى أسلوب الإرشاد غير الموجه - لا لتقديم العلاج بل كطريق معتمد لجعل أي إنسان يستمر في الكلام - يعتبر مثمراً جداً. فالشخص الذي يلتمس الفرصة لكي ينفس عن همومه ومشكلاته يحقق في العادة فهما أفضل لنفسه، على حين يتعلم الشخص الموثوق به كيف يعرف واقع صديقه بصورة أفضل.

ويتطلب أسلوب الإرشاد غير الموجه أن يستمع الموثوق به في صبر وود واحترام. ويجب عليه ألا يجادل أو يمارس أي استغلال أو

(٣) The Adult Education Association Leadership Pamphlet# 6, "How to Use Role Playing"

يعطي مواعظ خلقية. وكل ما عليه هو أن يتحدث أو يسأل هادفاً إلى أن يريح الطرف المقابل ويعفيه من أية مخاوف تتعلق بالصلات القائمة بينهما، ويساعده على الاسترسال في الحديث، ويشئ على دقة تصويره لمشاعره وأفكاره؛ أو هادفاً إلى تحويل دفة الحديث إلى موضوع أهمله المتحدث أو أغفله رغم أهمية صلته بالحديث (٣٨). وعادةً ما ينبغي أن تردد استجابة الموثوق به صدى ما قيل لمجرد الاحتفاظ باسترسال المتحدث في حديثه. ومن الاستهلالات النموذجية لمثل هذه الاستجابة أن تقول لصاحبك: «أنت تشعر بأن...» (وتكرر جزءاً من العبارة الأخيرة التي قالها صاحبك) أو: «وأنت تعلم أن...» أو: «ما رأيك في أن تذكر شيئاً أكثر عن...» أو: «كنت أسأل نفسي عن... وما أهميته بالنسبة لك». «لقد شعرت بكثير من القلق على... أليس كذلك؟» أو «أترغب في أن تحدثني بشيء أكثر عن هذا؟» أو «لست أدري ماذا تقصد بقولك...» وقد لا تتجاوز الهمهمة. ومن الواضح أن هذا الأسلوب يركز الاهتمام على الشخص الذي يريد أن يتحدث عن مشكلاته، وتعبيره عن مشاعره يكون بمثابة صمام الأمن. على أن المستمع ينبغي أن يضع نصب عينيه ألا يقوم بدور الموجه أو المرشد (إلا إذا كان قد تلقى الإعداد اللازم في ذلك)، بمعنى أن يستمر في الالتقاء بالمستمع مرة بعد أخرى إلى أن تنتهي المشكلة بالحل. بل يجب عليه أولاً وقبل كل شيء أن يكون مستمعاً طيباً عطوفاً. وقد يحدث في بعض الحالات التي يستخدم فيها هذا الأسلوب شخصٌ غير مدرب أن يقوم الشخص

المحتاج إلى المساعدة بحل مشكلته وهو يتكلم. ولكن سواء أوفق إلى حل مشكلته أم لم يوفق، فإن المستمع يستطيع أن يتعلم الشيء الكثير عن واقع صديقه، ومن ثم وجب أن يكون أقدر على فهمه، وبالتالي على العمل معه... وليس المقصود من تقديم هذه المقترحات الخاصة باستعمال أسلوب الإرشاد غير الموجه أننا نوصي بأن نجري وراء الاستماع إلى الآخرين كأناس موثوق بهم.

فإذا حاول ناظر المدرسة وهيئة التدريس أن يعرفوا أنفسهم- بوصفهم أفراداً متميزين، وإذا حاول كل فرد أن يكتسب أفضل ما يستطيع من فهم لواقع الآخرين- فإن المعرفة المكتسبة لاحتياجاتهم ودوافعهم ومواطن قوتهم، وكذلك لاحتياجات زملائهم ودوافعهم ومواطن قوتهم سوف تمكنهم من أن يعملوا معاً بعقبات تتناقص يوماً بعد يوم، وهي العقبات التي تنشأ من سوء التفاهم الذي يقوم في نطاق العلاقات الشخصية. عندئذ يمكن أن توجه طاقات الجميع- بكفاية متزايدة- نحو العمل الجمعي الهادف إلى تحقيق الغاية المشتركة، ألا وهي تقديم أفضل ما يمكن من تربية وتعليم للتلاميذ الملتحقين بمدارسهم.

فهم الأدوار في التنظيم المدرسي

عندما تحولت المدارس من مجرد مدرس واحد، وفصل واحد، إلى مجموعات من الفصول، أصبح التنظيم ضرورياً. والبناء التنظيمي مهم كإطار لتحديد الواجبات والمسؤوليات التي يتضمنها إنجاز مهمات المدرسة،

وبيجوز لهذا الجهاز أن يختلف - وهو فعلا يختلف - من نظام مدرسي إلى آخر، ومع ذلك فهناك دائماً نوع من التنظيم والعلاقات السليمة التي تقوم بين الأشخاص عناصر حيوية في العمل الجماعي. والشيء الأساسي اللازم لقيامها وصيانتها - كما سبق أن رأينا - هو فهمنا لأنفسنا وفهمنا لخلطانا. أضيف إلى ذلك أن هذه العلاقات الشخصية تتأثر بفهمنا للأدوار التي يجب أن تؤدي في نطاق إطار التنظيم الخاص بمدرستنا.

دور ناظر المدرسة: إن التنظيم السائد في كثير من نظمنا يتراوح بين صورة أو أخرى من البناء الذي يجمع بين الهيئة الإدارية والهيئة التنفيذية. والجانب الإداري يعد الترتيبات اللازمة لتحديد اختصاصات الأفراد بصورة منظمة. وعلى هذا فالسلطة - في أبسط أنواع هذا التنظيم - تنحدر من مدير المنطقة التعليمية إلى ناظر المدرسة، ومنه إلى المدرس. وفي الحالات التي يمسك المعنيون فيها بهذا النوع من سريان السلطة، بحيث تصدر الأوامر دائماً طبقاً له - يسمى النظام غالباً «يتسلسل القيادة». وأما الجانب الإداري من هذا التنظيم الإداري - التنفيذي فيعد الترتيبات اللازمة لتقييم الخدمات الاستشارية والخدمات الخاصة التي تؤدي للمدارس التي تتبع هذا النظام. وهذه الخدمات تؤدي من جانب أمثال هؤلاء الموظفين بوصفهم رجال توجيه وإرشاد وخبراء اختبارات، ومنسقي مناهج، ومفتشين، وليس لهؤلاء - وهم يعملون كهيئة إدارية - أية سلطة لإصدار الأوامر. وبالرغم من أن الجانب التنفيذي من

التنظيم الإداري- التنفيذي قد وجه إليه النقد على أساس أنه يلحق الضرر بأداء هيئة التدريس بالمدرسة لوظائفهم، إلا أنه- لحسن الحظ- غير قائم في كل مدرسة منظمة أو منطقة تعليمية (٣) وإن كان كثير من الجهات المسؤولة يذهب إلى أنه لا يمكن إلغاء هذا الجانب دون أن يحدث فوضى إدارية.

ونتيجة لضرورة قيام البناء التنظيمي، فإن المدرسة تحتفظ بموظف واحد- على الأقل- مزود بالسلطة التنفيذية، وهو الناظر في العادي. وهذا الوضع التشريعي معترف به بصفة عامة حتى في كثير من النظم المدرسية التي تسير على الأسس الديمقراطية، وهو- في حد ذاته- غير مناف للديمقراطية كما بين كل من كوپمان Koopman، وميل Meil، ومسنر Misner. وهم يؤكدون أن هذا الوضع التشريعي لا يصبح غير ديمقراطي إلا عندما يفسره شاغله على أنه هو شخصياً أهم من الأشخاص الآخرين الذين يعملون معه (٢٩ - ٤٠). وعلى هذا فواجب ناظر المدرسة يقتضيه أن يكون قائداً تربوياً قادراً على العمل بوصفه عضواً في الفريق التربوي بمدرسته.

وإذا أريد للإدارة المدرسية أن يسوغ بقاؤها على أساس أنه ضروري لتجويد التعليم كان على ناظر المدرسة أن يفهم مسألة الوضع التشريعي الناتجة عن منصب النظارة: فقد تبين لجيرسيلد أن كثيراً من المدرسين يجدون مشقة في أن «ينطلقوا على سجيتهم» عندما يتعاملون مع شخص

يمارس السلطة، أو مع شخص يرمز في نظرهم إلى السلطة (٢٦). ومن ثم كان على الناظر - بوصفه قائداً تربوياً - أن يساعد المدرسين على أن يفهموا أن هذا المنصب إنما وجد ليسهل لهم مهمتهم، وهي مساعدة التلاميذ على أن يتعلموا. وعليه أن يدرك أنه يستطيع أن يجعل حياتهم اليومية نعيماً أو جحيماً بفضل استغلاله لوضعه التشريعي هذا، وعليه أن يعمل على تقليل الجانب المهدد من منصبه إلى أقصى حد، وتأكيد عمله بوصفه عضواً في الفريق.

ومن الناحية الأخرى يجب على أعضاء هيئة التدريس أن يدركوا حاجتهم إلى منصب الناظر بالمدرسة، وعليهم أن يكتفوا التقدير للواجبات التي يجب على ناظر المدرسة أن يؤديها نتيجة للمنصب الذي يشغله. وإذا كانت هناك جوانب من عمله يطالبه بها القانون أو مدير المنطقة التعليمية - يراها أعضاء هيئة التدريس غير ضرورية - فلا أقل من أن يساعده على إتمامها، بدلا من عرقلتها. وغالباً ما يكون كثير من التقارير التي يجب أن تتم في المدرسة بغیضة، وغالباً ما يصبّ المدرسون كراحتهم لها على رأس ناظر المدرسة الذي لا حيلة له في الواقع. وعلى ذلك فتقدير المدرسين وتعاونهم مع الناظر لأداء مهامه التي تطالبه السلطات العليا، أو التي تجدد له في أثناء تعاونه مع هيئة التدريس، أمر مطلوب لإقامة العلاقات العملية المثمرة. وهذا الاتجاه غير عسير التحقق والنمو إذا ساد ذلك النوع الذي بحثناه من فهم أحد أعضاء هيئة التدريس للآخر.

دور المدرس: غنى عن البيان أن دور المدرس بالفصل دور مركزي في تقديم التربية والتعليم، ويجب أن يتمتع كل مدرس - داخل فصله - بحرية الاستناد إلى أحكامه المهنية في مساعدة التلاميذ على تنمية المهارات والأفهام التي يحتاجون إليها. وعلى ناظر المدرسة أن يساعد كل مدرس ما وسعه ذلك - على إنجاز هذه المهمة.

على أن هناك مواضع كثيرة يتصل عندها عمل المدرس الفرد بأعمال زملائه اتصالاً وثيقاً، بل ويتداخل معها في كثير من الأحيان. وعلى ذلك فهناك أنواع كثيرة من الواجبات والمسؤوليات التي يجب أن يعالجها بعض أعضاء هيئة التدريس بوصفهم وحدةً معينة، أو يعالجها جميع الأعضاء ككل. وفي مثل هذه الحالات يجب أن تتحقق الصلات الاجتماعية الفعالة إذا أريد للنجاح أن يتحقق. ويجب على الناظر وهيئة التدريس أن يدركوا في مثل هذه المواقف أن العمل الجماعي يعني أن يسهم كل واحد منهم بنصيبه على أفضل ما تمكنه قدرته. وفي بعض الحالات يتعين على بعض المدرسين أن يقوموا بدور التابع، وفي حالات أخرى يتعين عليهم أن يقوموا بدور الرائد، وسوف يعمل الناظر الذي يعتبر نفسه قائداً للفريق التربوي على تشجيع المدرسين على الاضطلاع بنصيب من القيادة عندما يكون لديهم رأي يستحق التفكير فيه من جانب هيئة التدريس. وقد لاحظت الرابطة الأمريكية لرجال الإدارة المدرسية أنه «حتى الأشخاص الذين يحتلون أدنى المنازل في النظام المدرسي يمكن أن يكونوا قادة للآخرين، وأن الذين يحتلون أعلى

المناصب يشعرون بنوع من «الالتزام» نحو زملائهم الآخرين (٣: ٨١)».

دور القيادة: عين مشروع القيادة في دنفر عدداً من المهمات التي يجب على القائد أن يضعها نصب عينيه، وأن يقوم بها إذا أريد لناظر المدرسة وهيئة التدريس أن يعملوا معاً بصورة فعالة. ولما كان كل من المدرسين وناظر المدرسة يعملون كقادة في المدرسة التي تمارس فيها علاقات العمل التعاوني، فإنه من الأهمية بمكان أن يضع كل أعضاء هيئة التدريس النقاط التي كشفت عنها الدراسة السابقة موضع الاعتبار. ويقول كوري ومكنزي، كلمة تحذير في هذا الشأن؛ وهي أن السيطرة الكاملة على المواضيع التي تتضمنها هذه المهام من الأمور العسيرة حقاً.

وإليك المهام التي سجلها مكنزي وكوري:

- (١) التعاون مع الآخرين على تحديد الأهداف التي يتبادلون تقبلها،
- (٢) تشجيع اتخاذ القرارات والتصرفات والتقييم الفردي والتعاوني، (٣)
- تنمية الجو المشجع على بذل المجهود الفردي والجماعي، (٤) توجيه الأفراد والمجموعات نحو المزيد من الكفاية والاكتفاء الذاتي في التوجيه،
- (٥) مساعدة الأفراد والمجموعات على وضوح الرؤية فيما يتصل بألوان النشاط القريبة البعيدة المدى، (٦) تزويد الأفراد والجماعات بالتوجيه اللازم والموارد المطلوبة في المواعيد المضبوطة، (٧) تنسيق جهود الآخرين، (٨)
- إنجاز أية مسئوليات يتقبلها الفرد من أجل العمل إنجازاً فعالاً (٣٣: ٤٧).

الظروف المشجعة على العمل الجماعي

تتبع الظروف المشجعة على العمل الجماعي من ممارسة الفلسفة الديمقراطية. ويتطلب هذا المفهوم أن نعتبر الفرد شخصاً له وزن واعتباره، وأن له دوره الفريد الذي يؤديه للمجتمع، وأن لكل فرد الحق في فرصة تنمية نفسه إلى أقصى غاياتها. وتضع الديمقراطية ثقتها في حكم المجموع وفي حكمة الشعب بحيث تتبع التفويضات من القرارات الجماعية. وتعتمد الديمقراطية على وسائل التنوير والإقناع والمسالمة في تسوية الفروق وتنمية السياسات. وهي تقوم على الأخلاقيات الأساسية وتزدهر على مستوى اللياقة والإنسانية. وهي تؤمن أيضاً بأنه لا بد من وجود المسؤولية الفردية، وإننا جميعاً يجب أن ينتظمنا شعور بالأخوة العامة، وحب الحق والعدل والإخلاص للصالح العام (١٣ : ٢٨٤). وتطبيق هذه المبادئ على الديمقراطية سوف يتجلى في محتويات الفقرات التالية وإن لم ينص عليه صراحة.

جو العلاقات الإنسانية المثمرة: أشارت بعض البحوث الحديثة إلى أن رجل الإدارة المدرسية هو الذي يحدد النغمة للعلاقات الإنسانية بالمدرسة. وهي تبين عادة أن الإدارة التحكيمية تؤثر في العلاقات القائمة بين الأفراد، وأن الإدارة الديمقراطية تنمي الجو الإيجابي (٣٠). حقاً إن ناظر المدرسة يستطيع - بفضل ما يخوله له منصبه الرسمي - أن يحول دون إيجاد جوّ يسمح بنمو العلاقات الإنسانية إلى أقصى الغايات، إلا

أن إيجاد بيئة تسمح بالنمو إلى أقصى الغايات يتوقف على تعاون الجميع. فإذا كان ناظر المدرسة وهيئة التدريس يفهمون أنفسهم، ويفهم أحدهم الآخر، استطاعوا أن يخلقوا جوًّا يشجع على النمو الكامل في العلاقات الإنسانية.

ولإيجاد هذا النوع من الجو يجب على الناظر وهيئة التدريس أن يخلقوا جوًّا غير مهدد من الناحية العاطفية، يتمتع فيه كل فرد بحرية الحديث دون أن يوجه إليه اللوم أو يشعر بالرقابة، ويشعر فيه بالتقبل والحصانة ضد الهجوم على شخصه - وهي الحالة التي وجد وين Wynn في دراسته لحالات العلاقات الشخصية في الإدارة التربوية أنها تمثل جانباً من أوسع حاجات جميع المدرسين انتشاراً وأعظمها أساسية (٤٩). وليس معنى هذا أن يوافق كل شخص على كل ما يقال. ولكن معناه أن عدم الموافقة يجب أن يتم بطريقة لا تجعل الناظر أو المدرس يشعر بأن النقد موجه إليه شخصياً.

ويعتقد كوري أن هناك عقبة لا يمكن تخطيها تقوم في أثناء مناقشة المناهج؛ إذ يجد المدرسون غضاظة في التحدث عن مشكلاتهم المهنية (١١). والواقع أن معظم الناس يجدون غضاظة في مناقشة مواطن فشلهم. وتبعاً لكوري فإن الناظر - وهو القائد الرسمي - يمكنه أن يطلق ألسنة الذين يعانون من الفشل بأن يشير إلى عقبة تعيقه عن العمل.

وفي جو خال من التهديد يستطيع الناظر أن يفعل ذلك دون خوف

من أن ينبغي له أحد المدرسين القلقين بسبب قصورهم الخاص ليقول له إن الناظر نفسه لا يعرف ما هو الموضوع. وبالرغم من احتمال وجود مثل هذه المخاطرة، إلا أن كوري يرى أنه لا بد من المجازفة بتقبلها منعاً من «ركود البرنامج التربوي». وعندما يؤمن المدرسون بأن ناظر المدرسة صادق في اعترافاته، فإن الآخرين سوف يأخذون بزمام المبادرة ويشعرون بالأمن الذي يكفيهم لأن يكونوا «أمناء بعض الشيء ومتواضعين موضوعيين إلى حد معقول».

في الكلام عن مشكلاتهم التعليمية والمنهجية (١١ : ٩٠). والعلماء يعلنون فشلهم ونجاحهم على السواء، وأي فرد يستطيع أن يمضي بعمل هؤلاء العلماء دون أن يكرر الفشل نفسه، وربما لينجز ما كانوا يلتمسونه في أول الأمر. وعلى هذا فالنظار والمدرسون يمكنهم أن يتعلموا من الصعوبات التي يمرون بها في مدارسهم إذا هم شعروا بأنهم أحرار في أن يتحدثوا عنها.

وإن الجو النفسي الذي يخلقه كل من الناظر والمدرسين الذين يفهم بعضهم بعضاً يزودنا بمحيط يستطيع كل واحد فيه أن يدلي برأيه في أية مشكلة مهنية، سواء أكانت في طريقها إلى الحل أم تبدو ميؤوساً منها. أضف إلى ذلك أن هذا الجو يسمح بإبراز البنود الخفية من جدول الأعمال للمناقشة. وهي البنود التي يصفها برادفورد بأنها المستوى الثاني الذي تعمل عليه الجماعة. وهو يصف هذا المستوى الثاني بأنه «البنود

المستورة الخاصة غير المسماة، وإن كانت المجموعة كلها تشعر بها شعوراً عميقاً، وتقلق لها قلقاً كبيراً... هنا تكمن كل الدوافع والرغبات والآمال والاستجابات العاطفية المتعارضة التي تستقر في صدور أعضاء الجماعة كلها بما في ذلك قائدها، أو في صدور الجماعات الفرعية والتي لا يمكن أن تتفق بصورة مشروعة مع المهمة التي ارتضتها الجماعة لنفسها. هنا تقع كل المشكلات التي لا يمكن لأسباب مختلفة أن تطرح على يساط البحث» (٦ : ٣).

تشجيع النمو إلى أقصى حد: إن إيجاد جو نشعر فيه بحرية التعبير عن أنفسنا دون خوف أو قلق لا يكفي لضمان نمو قدراتنا الكامنة إلى أقصى حد. وبالرغم من أن الجو المتسامح يقدم لنا نوعاً من المحيط الذي يشجع على النمو، إلا أنه لا يقدم - بالضرورة - ذلك الدافع الذي يدفعنا إلى الخلق والابتكار. إن عمل ماطر المدرسة وهيئة التدريس معاً يجب أن ينتج عنه ما هو أكثر من الكلام الطويل أو الشرثرة.

وهنا أيضاً يكون لناظر المدرسة دور هام يؤديه في تنمية علاقات العمل المثمرة. وفي دراسة الروح المعنوية القومية التي سبقت الإشارة إليها وضع المدرسون القيادة المشجعة من جانب ناظر المدرسة البناء في رأس العوامل التي تسهم في تحقيق رضاهم عن تدريسهم في مدارسهم (١٠).

هذا التشجيع يجب أن يخلق الرغبة لدى أعضاء هيئة التدريس في أن يخلقوا أفكاراً جديدةً، وأن يعملوا على تنميتها. كما يجب أن يشعر

تصرف الناظر في المدرسة كل عضو من أعضاء هيئة التدريس بأنه قادر على ممارسة هذا اللون أو ذاك من ألوان النشاط الابتكاري، ويشجعه على تنميته، ويبين كيف يمكن لهذه القدرة أن تسهم في رفع كفاية البرنامج التربوي. ويتقبل ناظر المدرسة الأفكار الجديدة كلما قدمت إليه يستطيع أن يطلق طاقة الابتكار لدى المدرسين، ويوصي كازول Caswell رجل الإدارة المدرسية بأن يقول دائماً: «نعم» لكل طلب يتقدم به صاحبه محاولاً تجريب شيء جديد، إلا إذا كانت الفكرة مجزّية بصورة قاطعة، للفرد أو للمنظمة (١٥). على أن من الأهمية بمكان أن توضع هاتان النقطتان نصب العين في تقدير اقتراحات العمل.

ويمكن للمدرسين أنفسهم أن ينشطوا الحافز على الابتكار عن طريق ما يقال وما يعمل في أثناء اجتماعاتهم. ويقول كوري: «من بين طرق تشجيع العمل الابتكاري تمكين الناس من تنمية أفكارهم وتمحيصها على محك خبرة الآخرين» (١١ : ٩١). وغالباً ما تتمخض الجلسات التي تدور فيها المناقشة الحرة للأفكار عن ابتكارات أصيلة يمكن تنفيذها لكي تجعل التعليم أكثر فاعلية؛ ذلك لأن تفكير المبتدع الخلاق يمكن أن يمحّصه فكر المحلل الناقد عن طريق الاشتراك الواسع المدى الذي لا يتيسر إلا في الاجتماعات الجماعية. وعن طريق الأخذ والعطاء الذي يحدث في المناقشة الواعية للمدرسين المهتمين اهتماماً أصيلاً بتحسين التعليم يمكن للأفكار الجديدة المباشرة أن تتمحّص.

ويمكن للمبتدع أن يفوز «بالتهليل» من زملائه، ومن ثم يقلّ شعوره بالوحدة وهو يعمل لحل مشكلته؛ إذ سوف يعرف زملاؤه ماذا يحاول أن يفعل، ولذلك فهو يسعر أن لهم دخلاً في الفكرة. وقيام نوع الجو الذي سبقت الإشارة إليه لا يشجع ذوي الأفكار على التعريف بها فحسب، بل وعلى بذل المحاولة لوضعها موضع التنفيذ.

والاهتمام بالأفكار الجديدة لا ينبغي أن ينتهي أمره عند حد مناقشتها بطبيعة الحال. فإذا كانت تبشر بالخير وثبتت أمام التمهيد التحليلي الخلاق من جانب المدرسين الآخرين وجبت تجربتها. وفي تجريب الفكرة الجديدة يقوم ناظر المدرسة بدور جبار بفضل فهمه وتأنيده. كما يلعب زملاء المدرس المبتكر دوراً حاسماً في مرحلة تجريب الفكرة، وذلك عن طريق تشجيعهم الودود، واقتراحاتهم المعاونة التي يقدمونها له في المقابلات الفردية الرسمية وغير الرسمية وفي الاجتماعات الجماعية أيضاً. على أن المدرس المبتدع يجب أن يكون قادراً على تقبل النقد البناء كلما تقدم عمله. هذا إذا أراد أن يظل متمتعاً بالتأييد الجماعي، وما يفيض عنه من تشجيع.

وفي بعض الأحيان يشعر بعض المدرسين بالقلق، حتى في الجو الذي يشيع ويتأكد فيه فهم الآخرين، لأنهم يشعرون بأنهم ليسوا مبدعين إلا إذا تقدموا بمدخل جديدة تماماً للتدريس، كما يفعل غيرهم من أعضاء هيئة التدريس. وللتقليل من هذا الأذى للروح المعنوية العالية

يجب على ناظر المدرسة ومدرسيها أن يضعوا نصب أعينهم أن كل رجل مهني العقل (ومن ذا الذي يستطيع أن يكون عضواً من أعضاء هيئة تعمل معاً بكفاية دون أن يكون مهني العقل؟- يحاول أن يجرب بعض الأفكار الجديدة (الجديدة بالنسبة له على الأقل) في محاولاته التي يبذلها لتحسين تدريسه. وفي كل هذه المحاولات «يلتمس الناس- كما يقول كوري- شاهداً أو آخر يمكن أن يقوم عليه تقدير وزن هذه المواضع الجديدة وقيمتها ومدى الرغبي في الاستمرار بها كما هي أو تعديلها... وليس الأمر أن بعض المدرسين يجرب وغيرهم لا يجرب» (١١ : ٩٥). ويصر هوبكنز على أن جميع الناس يهتكرون في كل وقت (٢٣). وكل ما في الأمر- كما يؤكد كوري- أن بعض المدرسين يطبقون أفكارهم الجديدة بوعي أكبر وحرص أشد، ولهذا التجريب الواعي الحريص ينبغي أن يوجه الناظر والمدرسون تشجيعاً خاصاً.

وفضلاً عن تشجيع التجارب الفردية، فإن المدرسة تستطيع أن تؤيد التجريب الجماعي. وغالباً ما تبني التنمية الجماعية لإحدى الأفكار الجديدة- بكل ما تتضمنه ذلك من الاشتراك الشامل- ثقة بعض الذين يشعرون بعدم القدرة على التجريب الفردي؛ ذلك لأنه في تنفيذ أي مشروع تعاوني أصيل يشعر كل فرد بأن لديه شيئاً يسهم به. والتقبل الذي يحتاج إليه بعض المدرسين ولا يمكنهم الحصول عليه نتيجة شعورهم بعجزهم عن الإتيان بأفكار جديدة، وبالتالي لافتقارهم إلى الجهد الذي

يبدل في التفكير الابتكاري، يأتيهم مع مثل هذه المشروعات الجماعية ويرفع من روحهم المعنوية. وبالرغم من أن الناظر يكون في كثير من الجهود الجماعية بمثابة رأس الرمح، إلا أن توزيع المسؤولية يمكن أن يتم بحيث تتاح الفرص المناسبة أمام كل عضو من أعضاء الجماعة لكي يتولى قدراً معيناً من القيادة.. ويمكن أن يكون لهذا العمل أثر صحي يحقق لهيئة التدريس نمواً ملحوظاً في المشروعات التجريبية.

اتخاذ القرارات:

يتفق القادة في ميدان الإدارة المدرسية بصفة عامة على وجوب تشجيع اشتراك هيئة التدريس في اتخاذ القرارات. وما زالوا يستعيرون من البحوث التي تجري على العلاقات الإنسانية في ميدان الصناعة، ومن المشروعات القيادية التي تحتضنها هيئات من مثل معهد «مان-لنكولن» التابع لإدارة التجريب المدرسي. ويؤكد كلا النوعين من البحوث أن اشتراك هيئة الموظفين في التخطيط يزيد من الإنتاج ويرفع من الروح المعنوية. من ذلك، مثلاً، أن كوخ Coch وفرنش French وجدوا في بحثهما في ميدان الصناعة أن اشتراك جميع الموظفين في التخطيط قلل من الإنتاج حين القيام بعملية التخطيط، ولكن بعد إتمام التخطيط نتيجة زيادة في الإنتاج وارتفاع في الروح المعنوية لم يتحقق مثلهما بأي نوع آخر من إجراءات العمل (١٦).

وبالرغم من أنه يبدو أن هناك اتفاقاً عاماً بشأن الرغبة في إشراك

هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرارات، فإنه يبدو أن هناك خلافاً كبيراً بشأن نوع العملية وحجمها. على أن نوع الفهم لأنفسنا وللآخرين وجو الأمن والتعاون وتشجيع التفكير الابتكاري- على نحو ما أكدناه في هذه الصفحات- يجب أن يؤدي إلى اتخاذ القرارات بشكل يمكن ناظر المدرسة وهيئة التدريس من أن يعملوا معاً بكفاية متزايدة.

وفي أي موقف مدرسي يراد فيه لاشتراك هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرارات أن تنجح لابد أن تسود بعض الاتجاهات، ويتوافر الاستعداد للاضطلاع بالمسؤوليات الناتجة... ويجب أن تقوم كل القرارات على أساس هدف واحد وهو تحسين البرنامج التربوي. ويجب على الناظر وأعضاء هيئة التدريس ألا يحدوا عن هذا الغرض إذا هم أرادوا أن يتوصلوا إلى أفضل القرارات، بغض النظر عن الوسيلة التي استعملت للتوصل إليها.

وإذا أريد لاشتراك هيئة التدريس في اتخاذ القرارات أن يكون مثمراً فعلاً، وجب على ناظر المدرسة أن يحترم كلا من العضو الفرد من أعضاء هيئة التدريس وقيمة التفكير والتصرف الجماعي، وعليه أن يكون على استعداد لأن يشارك الآخرين في مسؤولية اتخاذ القرارات. وهذا لا يعني أن يقيم في المدرسة تنظيمًا شعاره: «افعل ما يحلو لك». كما أنه لا يعني أنه لا مسؤولية له، أو أن كل موقف يجب أن يجتمع له المدرسون لمناقشته، وإنما هو يعني أن يحاول إتاحة الفرص أمام هيئة التدريس للعمل معاً في

التوصل إلى القرارات. وهو يعني أن الذين تتأثر أحوالهم بصورة كبيرة من جراء اتباع سياسة معينة لابد أن يشتركوا في وضعها.

ولابد أن تتحقق لأعضاء هيئة التدريس الرغبة في الاشتراك في اتخاذ القرارات إذا أريد لهذا الإجراء أن يكون ناجحاً. وهذه الرغبة يجب أن يصحبها ترحيب بالتعاون الكامل في علاج المشكلات الهامة، أملاً في التوصية بأفضل السياسات الممكنة، أو تنفيذها فيما يختص بأنفسهم. ويجب أن يتوافر أيضاً شعور مرهف بالمسؤولية الفردية والجماعية نحو التوصيات، ونحو ما ينتج عنها من تصرفات. وعلى كاهل كل فرد يقع التزام خلقي بأن ينجز - على أفضل ما تستطيع قدرته - أية واجبات يعهد بها إليه، نتيجة للقرار الجماعي الذي اشترك هو فيه. ويجب أن ندرك - أيضاً - أن ناظر المدرسة عضو من أعضاء الجماعة، يتمتع بما يتمتع به الأعضاء الآخرون من حقوق. فلا ينبغي لأحد - والحالة هذه - أن يشعر بأن ناظر المدرسة يعمل خارج نطاق اختصاصه عندما يتخذ أو ينفذ قرارات نبعت من السياسات المتفق عليها.

وينتظر من ناظر المدرسة - العامل في ظل البناء التنظيمي الحالي للمدارس - أن يعالج مختلف التفاصيل الإدارية.

وبينما هو يقوم بتنفيذ هذه التفاصيل، يقوم باتخاذ قرارات كثيرة تستند إلى السياسات المقررة. وفي بعض الأحيان يتخذ قرارات سريعة، كما هو الشأن في حالات الطوارئ. ولا بد أن يدرك أعضاء هيئة

التدريس في مثل هذه الأحوال أن ناظر المدرسة لا يعمل بصورة
تحكيمية، حتى يحول دون اشتراكهم في اتخاذ القرارات.

ويدعي الكثيرون أن الجماعة أكثر إخلاصاً، ويمكن الاعتماد على
قراراتها أكثر مما يعتمد على قرارات شخص واحد. وليس هناك أي شاهد
على أن هذا الادعاء صحيح دائماً (٨). بل إن هناك حالات يجد الناظر
فيها نفسه عاجزاً عن تقبل رأي الجماعة لأنه يعتقد مخلصاً أنه بذلك
يجانب الصواب. فعليه عندئذ أن يشرح بصراحة سبب رفضه. وفي
حالات أخرى يضطر إلى اتخاذ قرار ليحول دون تطبيق الشعار القائل بأن
«عمل كل شخص لا يخص أي شخص». وهذه الحالة تنشأ أحياناً عندما
تتردد الجماعة في التصرف لعدم رغبتهم في تحديد المسؤولية.

ولا حاجة إلى الخوف الشديد من القرارات التي يتخذها ناظر
المدرسة ليلغي بها حكم هيئة التدريس إذا تمتع المدرسون بحرية غير
مقيدة في التعبير عن أنفسهم بصراحة في جو غير مشبع بالتهديد، حتى
ولو كان مثل هذا التعبير تحليلاً ناقداً دقيقاً لوجهة نظر ناظر المدرسة..
وهذه الحال تسود في المدرسة التي يعمل فيها ناظر المدرسة
والمدرسون معاً بصورة حقيقية. والواقع أن اهتمامنا يجب أن ينصب على
عملية العمل الجماعي، لا على سلطة اتخاذ القرارات. «وعندما تسير
العملية بكفاية ونجاح تقل أهمية السلطة تدريجياً» كما يقرر كل من
كامبيل Campbell وكوبمان Koopman بحق (٨ : ٤٩). والواقع

أن علاقات العمل الفعالة التي تضم ناظر المدرسة وجميع أعضاء هيئة التدريس تقدم من تلقاء نفسها- تقريباً- الظروف المشجعة على اتخاذ القرارات بصورة مشتركة حينما يكون ذلك من الحكمة.

الاستغلال العادل لوقت المدرس: للحيلولة دون الشكاوى غير الضرورية وما يتأتي عنها من احتكاك يجب على ناظر المدرسة أن ينسق موارد هيئة التدريس بصورة تجعل كل أعضائها يشعرون بأنهم يعاملون معاملة عادلة. ومما يدعو للأسف أن العوامل الكثيرة المتصلة بتحقيق هذا الغرض عسيرة الضبط. فإذا لم تعالج جيداً فإن فاعلية العلاقات القائمة بين ناظر المدرسة والمدرسين تتأثر تأثيراً عكسياً، ويتأثر بالتالي نوع الحصيلة التربوية في المدرسة.

وفي معظم المدارس يقوم الناظر بوضع جدول للمدرسين. وهو لا يملك حيال مسألة نسبة التلاميذ للمدرسين شيئاً كثيراً، اللهم إلا إذا كان يعمل في «مدينة فاضلة» تمدّه بالمدرسين كلما احتاج إليهم. وفي معظم الحالات لا يمكنه التحكم في سياسة السلطات العليا في صرف النظر عن إجابة مطالب العمل التي تعتبر أزيد من نصاب المدرس المعتاد. ويجب أني تأكد من أن أعضاء هيئة التدريس يفهمون هذه الظروف التي جاءت على غير ما يهوى، حتى لا يحتسبها المدرسون ضده، وإلا فإن هذه الظروف سوف تضع العراقيل أمام العلاقات الطيبة بين الناظر والمدرسين.

ومن الوجهة المثالية يجب أن يدخل كل عضو من أعضاء هيئة التدريس في حسابه أن رغباته واهتماماته وقدراته ونمو طاقته الكامنة تتلاءم بصورة ما مع المهمات التي ينتظر منه أن يقوم بها. وهذا المثل الأعلى صعب التحقيق، وبخاصة في المدارس الصغيرة. لأن هناك في المدارس التي تعمل على نحو ما تعمل اليوم- تعيينات متعددة يجب أن ينجزها المدرسون. ويكاد يكون مما لا مفر منه أن يطلب إلى عضو واحد على الأقل من أعضاء هيئة التدريس أن يقوم بعمل شيء يخلّ بمعيارٍ أو بأكثر من المعايير الأربعة لإعطاء التعيينات. وعلى أية حال يجب على ناظر المدرسة أن يعرف رجاله بالقدر الذي يكفيه لكي يقترب- على قدر الإمكان- من التعيينات المثالية عند محاولته وضع موارد هيئة التدريس في خدمة المدرسة. ومن الأهمية بمكان بالنسبة للمدرسين أن يعملوا ما يجيدون وما يسرون بعمله.

ومن أبرز ما يشكو منه المدرسون عدم المساواة في توزيع المسؤوليات. ولتجنب بعض الفخاخ المنصوبة في توزيع تعيينات المدرسين يجب على ناظر المدرسة أن يقاوم إغراء إعطاء أعباء أثقل للمدرسين ذوي الثدرات الممتازة، أو لأولئك الذين يتقبلون كل ما يعهد إليهم به من مهام، بغض النظر عن قدراتهم؛ ذلك لأن كفاية هؤلاء المدرسين تتأثر تأثراً عكسياً التي تفوق طاقتهم، وإن لم يتضح ذلك إذا قورن عملهم بعمل الآخين الذين يتحملون أعباء أخف. ولا ينبغي لناظر المدرسة أن يعهد بالواجبات للمدرسين الذين يبدون غير متعاونين بقصد

معاقتهم (وإن كان كل ناظر يميل إلى ذلك بصورة لا شعورية غالباً).

وطالما توترت العلاقات بين الناظر والمدرسين من جراء الواجبات العلمية والخارجة عن نطاق المنهج بحيث بذلت المحاولات العديدة لصياغة معادلة تحل مشكلة نصاب المدرسين. ولعل أوسع هذه المعادلات انتشاراً هي معادلة دوجلاس (١٨ : ٢٢) التالية.

معادلة دوجلاس المعدلة لقياس نصاب المدرس

$$ن = م \times س \times ج \left(\frac{مك}{١٠} + \left(\frac{ك-ف-٢٥}{١٠٠} \right) \left(\frac{م+ح+٥٠}{١٠٠} \right) + (٦ ع ض) \left(\frac{م+ح+٥٠}{١٠٠} \right) \right)$$

ن = م (نصاب المدرس) وهو مجموعة وحدات نصاب المدرس في الأسبوع.

م = س (معامل ارتباط المادة والسنة الدراسية) وهو يستخدم في توزيع الثقل النسبي على الفصول الدراسية في المواد الدراسية المختلفة على مستويات السنوات الدراسية المختلفة. وتقوم الأوزان على أساس متوسط مجموع الزمن الذي يقضيه المدرس بالحصّة (بما في ذلك زمن الحصّة والتحضير وكل ما يتطلبه التدريس من ألوان النشاط).

ويبين الجدول التالي معاملات الارتباط التي تستخدم في المعادلة.

ج = (الجدول) وهو عدد الحصص التي يؤديها المدرس داخل الفصل أسبوعياً.

مك = (مكرر) وهو عدد الحصص التي يؤديها المدرس داخل الفصل ليدرس فرقاً يشابه التحضير لها التحضير لقسم آخر (ولا يدخل في ذلك الأقسام الرئيسية).

ك ف = (كثافة الفصل) وهي عدد تلاميذ الفصول في الأسبوع (والمعدل المعمول به هو ٢٥ تلميذاً للفصل الواحد).

ع ض = (عمل إضافي) عدد الدقائق التي يقضيها المدرس أسبوعياً في الإشراف على قاعة الاستذكار، ومناشط التلاميذ، واجتماع المدرسين، أو غيرها من الأعمال التعاونية المتصلة مقسومة على ٨٤.

م ح = (مجموع الحصص) مجموع مدة الحصص بالدقائق (و ٥٠ دقيقة تمثل طول الحصص في المتوسط).

وبالرغم من أن في هذه المعادلة بعض العناصر التي تخضع للتقدير الذاتي، إلا أن تطبيقها ساعد نظار كثير من المدارس على مساواة الأنصبة، بحيث تلاشت الغضاضة الناشئة من التعيينات في مدارسهم. على أن بعض النظار يشعرون أن معادلة دوغلاس قاصرة كغيرها من المعادلات، وأنها لا تناسب أوضاع مدارسهم الخاصة. ومن ثم التجأوا إلى معونة مدرّسهم، إما لكي يصوغوا إحدى المعادلات، أو لكي يسهموا إسهاماً فعلياً في وضع الجدول وتحديد أنصبة هيئة التدريس. وبهذا المدخل بدأ المدرسون يقدرّون فعلاً صعوبة مهمة تحقيق العدالة في أنصبة المدرسين. كما أن العلاقات القائمة بين المدرسين والناظر تميل إلى التحسن. ومع ذلك فإن مسألة توزيع أنصبة المدرسين هذه توضع في ذيل قائمة الميادين التي

يحب المدرسون أن يشتركوا فيها من ميادين التخطيط للمدرسة ووضع سياستها العامة طبقاً لإحدى عمليات المسح الحديثة (٣).

جدول معامل ارتباط المادة والسنة الدراسية

المادة	السنة	الدراسية
٨ - ٧	٩ ^(٤)	١٠ - ١١ - ١٢ ^(٥)
اللغة الإنجليزية	١,١	١,١
التربية الفنية	١,٠	١,٠
الاقتصاد المنزلي	١,٠	١,١
الموسيقى	٠,٩	١,٠
الرياضيات	١,٠	١,٠
الزراعة	—	١,٣
الفنون الصناعية	١,٠	١,٠
التربية البدنية	٠,٨	٠,٩
التربية الصحية	٠,٩	١,٢
التجارة	١,٠	١,٠
الدراسات الاجتماعية	١,٠	١,١
اللغة الأجنبية	١,٠	١,٠
العلوم	١,٠	١,١

(٤) ٩ - ٨ - ٧ تعادل المرحلة الإعدادية عندنا. (المترجم)

(٥) ١٢ - ١١ - ١٠ تعادل المرحلة الثانوية عندنا. (المترجم)

إن الشيء الكثير مما يقوم به الناظر والمدرسون معاً يتم في الاجتماعات. وهنا يمكن لعامل الزمن أن يكون مصدر صعوبة في العلاقات بين ناظر المدرسة ومدرسيها. وعلى ذلك فالاجتماعات يجب أن توقت - كلما أمكن - كجزء من اليوم الذي ينتظر من الموظف فيه أن يؤدي واجبه في المدرسة. فإذا لم يكن ذلك ميسوراً وجب بذل كل جهد مستطاع للابتداء بعقدها في أثناء اليوم الدراسي على الأقل. ويجب أن تتخذ الاحتياطات اللازمة لكيلا يقلل الوقت الذي ينقضي في عقد اجتماعات الهيئة من كمية أو وقت المدرسة الذي يجب أن ينقضي في التدريس الفعلي. وبغض النظر عن مواعيد انعقاد اجتماعات هيئة التدريس، فإنه لا بد من مواجهة مشكلات الوقت الزمني المحسوب بالساعة والوقت النفسي حسبما يقول ديفيز وهارولد (١٧)، إذ لا بد من توافر الوقت الزمني (ساعة على الأقل طبقاً للبحوث) لعلاج كل بنود جدول الأعمال بكفاية. كما لا بد من توافر الوقت النفسي؛ وهو الوقت الذي يتخلص فيه الفرد من ضغط القلق والخوف والأساليب غير المنطقية. وبدون الوقت النفسي الكافي يحتمل ألا يتقبل أعضاء هيئة التدريس الحلول التي يتوصلون إليها في الاجتماع؛ ذلك لأن الناس القلقين المعجلين قلما يتقبلون الحلول بصورة جدية.

ومن أبرز المهمات البغيضة في الموقف المدرسي حمل عضو هيئة

التدريس على الاضطلاع بمسئوليات يحاول التهرب منها. والمدرسون ذوو الضمائر الحية يغيضون- بحق- أن يروا زميلاً لهم «يتنصل من القيام بشيء ما». وعندما يعمل الناظر والمدرسون معاً لا يمكن الاحتفاظ بأعلى نوع من علاقات العمل إلا إذا شعر كل فرد من كل عضو يقوم بنصيبه. وناظر المدرسة في العادة هو الذي يتولى- وربما كان من الواجب أن يتولى- مسألة اعتبار العضو الكسلان أو غير المكترث مسئولا عن القيام بعمله بكفاية. ولا بد من مواجهة الخطر الذي يتهدد العلاقات القائمة بين الناظر والمدرس- وهو الخطر الذي قد ينشأ عندما يشيع في المدرسة أن الناظر يمارس الضغط على أحد المدرسين في هذا الشأن، لأنه لا بد من وجود شخص مسئول عن التأكد من أن كل من بالمدرسة يؤدون كل ما يستطيعون في سبيل تقديم أفضل تعليم للتلاميذ. ولكن إذا تولت الجماعة هذه الوظيفة التأديبية فقد يلحق بعلاقات العمل الفعالة ضرر أكثر مما لو تولاها الناظر وحده.

الجو الاجتماعي:

الجو الاجتماعي المرضي هو أحد الظروف المشجعة على العمل الجماعي الفعال. وفي صدر هذا الفصل أشرنا إلى أن الناظر والهيئة لا بد أن تتوافر لهم ارتباطات شخصية سارة وعلاقات مهنية مرضية، ولا بد من توافر الفرص التي يزداد فيها تعرف المدرسين بعضهم إلى بعض، ويحطمون ما قد يقوم بينهم من حواجز، ويضحكون معاً، ويكتشفون

أطيب ما لدى كل فرد منهم. والانتماء إلى هيئة التدريس يجب أن يصحبه شعور عام بالسرور والرضا.

ويؤكد «فونس» Faunce أن للناظر دوراً جوهرياً في تهيئة الجو الاجتماعي المناسب. وهو يستطيع أن يجعل زملاءه يشعرون بأنهم ينتمون إلى أسرة واحدة بطريقة صريحة عطوف. وإذا لم يكن للمدرسة أية مناشط اجتماعية أمكنه أن يبدأ برنامجاً يهدف إلى نشر حسن النية، وبناء الروح المعنوية العالية، وهو يستطيع أن يشترك اشتراكاً إيجابياً في برنامج يهدف إلى سد حاجات الجماعة (٢٠).

ويجب أن تخطط الاجتماعات المهنية عادة بحيث يتوافر في بدايتها بعض الوقت للنشاط الاجتماعي. ومما يسهم في التهيؤ الاجتماعي تقديم قدح من القهوة أو حتى «بسكويتة». والاجتماعات التي تتضمن تناول الطعام فعالة عادة في تهيئة الجو الاجتماعي الذي يزيد من الطاقة الابتكارية لدى الجماعة. وقد عمدت إحدى المدارس الثانوية - عندما كانت تخطط لمبناها الجديد - إلى أن تبدأ اجتماعات هيئة التدريس بها بعد ثلاثة أرباع الساعة من انصراف التلاميذ، وأن ترفع جلساتها في الخامسة والنصف لتناول العشاء الذي انضم إليه بعض أعضاء مجلس المدرسة، ثم استأنفت الاجتماع حتى الثامنة أو التاسعة مساءً. وقد وجد مدير المنطقة وناظر المدرسة ومدرسوها أن الاجتماعات سارة ومثمرة. ولقد اعتبر مجلس المدرسة أن ما أنفقه من مال بهذا الخصوص كان استثماراً حكيماً وسليماً.

الاتصالات والعلاقات الشخصية: يعرف اصطلاح الاتصال عادة بأنه: إعطاء المعلومات شفاهاً أو كتابة. وما زالت التعريفات والبحوث الحديثة تؤكد جانب العلاقات الإنسانية من معنى الاصطلاح. فيصف كيلى وريزي Razey الاتصال بأنه أداة لجذب الناس معاً، ووسيلة يمكننا من أن نعرف شيئاً عن الآخرين (٢٨). ويقول ديفيز وهارولد إنه فلسفة العمل الجماعي (١٧). وأياً ما كان التعريف الذي يعرف به فإنه عامل هام في علاقات العمل القائمة بين ناظر المدرسة وهيئة التدريس.

وقد بين تقرير حديث أصدرته رابطة الإدارة الأمريكية أن رجل التنفيذ يقضي من ٨٠ إلى ٩٠% من أوقات عمله الرسمية في الاتصال. ويجب أن تعتمد مهمة المربين على الاتصال حتى بما يزيد على هذه النسبة. ويعتقد كيلى وريزي أن عملية التدريس هي الاتصال: الاتصال بين المدرس والتلميذ، وبين التلميذ والمدرس، وبين التلميذ وزميله التلميذ (٢٨) ولا يمكن التقليل من أهمية الاتصال كعامل من عوامل إنشاء العلاقات بين الأشخاص في المدرسة. وقد كشف البحث الحديث أن الاتصال ليس بالأمر الهين كما قد يظن. وعلى ذلك فيجب على ناظر المدرسة وهيئة التدريس أن يتذكروا أن الاتصال يمكنه أن يكون حاسماً في حياة المدرسة.

والاتصال الفعال عملية ذات اتجاهين لأن كل فرد مستمع ومتحدث، قارئ وكاتب، ونوع الجو الذي وصفناه من قبل وقلنا إنه جوهري بالنسبة لعلاقات العمل الطيبة.

المدرسة هو الجو الذي يستطيع فيه ناظر المدرسة أن يتصل بالمدرسين في حرية، ويتصل فيه المدرسون بالناظر في حرية، ويتصل فيه المدرس بزميله المدرس في حرية. فالوقت موفور لتبادل وجهات النظر بحرية بين جميع أعضاء هيئة التدريس. في مثل هذا الجو يصبح من غير الضروري احتجاز المعلومات خوفاً من أن تستغل بغير حكمة. ولا حاجة بأحد إلى أن يشعر بأن عليه أن يحتجز المعلومات على أمل أن يجعل من نفسه شخصاً مهماً لأن لديه معلومات «خاصة» يوجه بها الآخرين. وإعطاء المعلومات لا يؤدي إلى خسارة أو نكسة. ولا حاجة بناظر المدرسة إلى أن يستند إلى رسمية منصبه ليضطر الآخرين إلى الانتباه الجدي لما يقدمه لهم من مقترحات وأفكار. بل إن المعلومات تمر بحرية في كلا الاتجاهين حيثما شجعت عملية الاتصال ذات الاتجاهين. ولكنها بطبيعة الحال تستغرق وقتاً أطول مما يأخذه الاتصال ذو الوجه الواحد.

والاتصال ذو الاتجاهين أكفأ من الاتصال ذي الاتجاه الواحد: ففي الحوار وجماعات المناقشة نستطيع أن نطلب إلى المتكلم أن يعيد عبارة معينة أو يصوغها من جديد إذا لم نفهم معناها الكامل. وعند استعمال اللغة وهي أهم وسائل الاتصال (وإن لم تكن الوحيدة) يكمن الخطر دائماً في أن يساء تفسير الكلمات. وعلى ذلك فكثير من الناس يوصون بأن تستغل الاجتماعات الصغيرة بصفة أساسية للسماح بالأخذ والعطاء الذي لا بد منه غالباً لتوضيح المعنى.

وأدركنا أن الكلمات قد يساء تفسيرها ليس بالأمر العسير إذا نحن عرفنا أن كثيراً من الكلمات ليس لها معنى موضوعي مضبوط في حد ذاتها. وباعتبار هامّ يمكننا أن نقول إن الكلمات لا يكون لها معنى إلا إذا استعملت في مواقف معينة. وأما المعجم فهو يعطي المعاني المحتملة للكلمة استناداً إلى الطريق التي استعملت أو ما زالت تستعمل بها بصفة عامة. والواقع أن المعنى المضبوط لأي كلمة بالنسبة لأي فرد منا يعتمد بعضه على السياق الذي وردت فيه وبعضه الآخر على خبرتنا الخاصة وهدفنا الشخصي. وكما رأينا من قبل أن طبيعة الإدراك تجعل من المستحيل على شخصين أن يتوافر لهما إدراك واحد. وهذا يصدق أيضاً على معاني الألفاظ. وعندما نسأل عدداً من الناس أن يعرفوا كلمة شائعة مثل «شجرة» دون اللجوء إلى المعجم فإننا قد نفوز - وقد لا نفوز - بتعريفات متماثلة. لدى كل شخص على ضوء ما تعنيه الأفكار والصور الحية والعواطف التي تثيرها. وعلى هذا فغالباً ما يساء فهم العبارات لا لشيء إلا لأن الألفاظ التي نستعملها توحى بأشياء مختلفة بعض الشيء لمختلف الناس نظراً لاختلاف تجاربهم. ولكي تتأكد من ذلك فما عليك إلا أن تتأمل حال تلميذ السنة الأولى الابتدائية الذي سئل لماذا لم يستطيع صياد السمك العجوز أن يسحب سمكة «القرش» من البحر فأجاب بأنك إذا أسقطت «القرش» في البحر استحال عليك استخراج منه ^(٦).

(٦) هذا المثال من واقع بيئتنا العربية، وهو يخدم الفكرة التي يريد المؤلف توضيحها. (المترجم).

والاتصالات الكتابية مفيدة في ميدان العلاقات الإنسانية رغم ما فيها من قصور. وكثيراً ما تستعمل الإعلانات والنشرات والخطابات الدورية لإعطاء المعلومات عن الأحداث والإنجازات والسياسات وموصافات المنهج الدراسي وغيرها مما له أهمية لهيئة التدريس. وهذه كلها أمثلة على الاتصال ذي الاتجاه الواحد. ولكلها جميعاً - كما لهذا الكتاب الذي بين يديك - عيبها؛ وهو أنها لم تكتب في ضوء ما تعنيه تجارب وأغراض كل من يتفق له أن يقرأها. اسأل شخصاً آخر أن يقرأ نفس الصفحات، وقارن تفسيريكما. وبالرغم من العناية التي تنتفي بها الكاتب الألفاظ فإن القاريء قد يسهم فيه نتيجة لخبرته الفريجة بالمعاني - وي خبرة تختلف بعض الشيء عن المعاني النقصودة فعلاً. وقد يتيسر المزيد من الاتصال الفعال على ضوء ما يحب الكاتب أن يقول إذا تحقق الاتصال ذو الاتجاهين الذي يحدث في الحوار والمحادثة والاجتماعات التي تعقد للمناقشة.

ويجب أن نهتم اهتماماً حيويّاً بالاتصالات الكتابية إذا أردنا أن تتمخض عن نتائج أفضل في علاقاتنا الشخصية. ويعتقد شرام Schramm أن هناك أمرين يمكن أن يقللا عن ثقة بشأن التنبؤ بآثار الاتصال، أولهما أنه من الجائز أن تنجح الرسالة إّا هي اتفقت مع الانماط والأفهام الموجودة لدى المستقبل لها. وثانيهما أن آثار الاتصال تنتج عدد من القوى لا يستطيع الكاتب أن يتحكم إلا في واحدة منها

وهي الرسالة نفسها. ولكن ما زال هنا- على الأقل- ثلاثة عناصر هامة تحدد الاستجابة وكيف تكون.

وهي كما قال شرام (أ) الموقف الذي سُلِّمت فيه الرسالة، والذي فيه يجب أن تحدث الاستجابة- إن كان هناك استجابة ما (ب) الحالة التي تكون فيها شخصية المستقبل للرسالة (ج) علاقاته الاجتماعية ومستوياته. وينتهي إلى أن هذا هو السبب في خطورة بذل المحاولة للتكهن بدقة بما سوف يكون عليه أثر أية رسالة اللهم إلا أبسط رسالة في أبسط موقف (٤٠ : ١٢٤ ، ١٢٦).

وربما استطاع مل واحد منا أن يستعيد إلى ذاكرته بعض الاتصالات الكتابية التي صدرت منه وكان لها آثار غير منتظرة نتجت بلا شك عن اعتماد العوامل المتغيرة التي لا يمكن التكهن بها- تلك التي أشار إليها شرام، من ذلم أن أحد نظار المدارس واجه مشكلة تتصل بآخر سيارة تغادر المدرسة في عصر يوم حافل بالنشاط، ولا يمكن أن ينسى قط التجربة التي مرّ بها. فمنذ عدة سنين وهو يتلقى بعض الشكاوى من أولياء الأمور تدور حول تأخر وصول أبنائهم إلى منازلهم في المساء. وبعد أسبوعين من افتتاح الدراسة في هذه السنة المعينة تلقى طوفاناً من الاحتياجات، وتناول المسألة مع هيئة التدريس، ووافق المدرسون- أو بدا له أنهم وافقوا- على أنه إذا غادرت السيارات المدرسة مبكرة بمقدار نصف ساعة فإن الأمر يسير على ما يرام. وكان المعتقد أن برنامج النشاط لن يتأثر تأثيراً عكسياً من جراء ذلك.

وبعد أن تشاور ناظر المدرسة مع مدير التعليم أرسل بياناً قصيراً ولكنه مكتوب جيداً يقرر فيه أنه ابتداء من يوم الاثنين القادم ستغادر السيارات المتأخرة المدرسة قبل مواعده المعتاد بنصف ساعة. وعبر عنه أمله في ألا يتأثر أي نشاط بتقصير مدة ما بعد المدرسة، وشكر أعضاء هيئة التدريس على معاونتهم له في حل المشكلة.

وكان كبير مدربي كرة القدم حاضراً في غرفة المدرسين يتحدث مع مدربي كرة السلة عندما جاء البيان. وكان مدرب الكرة أول من قرأها. وكان قد قضى معظم الساعات الليلة الماضية بجوار فراش ابنه الصغير يحاول أن يخفف من حدة نوبات السعال التي انتابه، وفي حصّة التمرينات في اليوم السابق تعب هو ومساعدوه في تصحيح بعض الأخطاء التي تسببت في خسارة الفريق لمباراته الأولى. وكانوا يعرفون أن تثبيت المسالك الجديدة الصحيحة في اللعب سوف يستغرق وقتاً أطول. وبمجرد أن انتهى من تلاوة البيان انفجر غاضباً، وسرعان ما جعل المدرّبين الآخرين ينفجران معه، إذ ذكّرهما بأن الأمر الذي جائهم سيقصر من حصص التمرين أيضاً. وتلقت علاقات العمل في هذه الحالة ضربة قاصمة، ذلك لأن الموقف الذي سلمت فيه الرسالة، والحالة الفكرية والعاطفية التي كان عليها مدرب كرة القدم، والعلاقات القائمة بين المدرّبين - كل ذلك جعل رسالة ناظر المدرسة تثير سوء النية في تلك اللحظة.

ولكي تستقيم لنا علاقات العمل الفعالة يجب علينا أن ندرك طبيعة الاتصال الفعال وأهميته. ويجب أن نحاول التأكد من اتصالاتنا مصبوبة في عبارات يحتمل جداً أن تفسر على النحو الذي نريده، وهذا يصدق أكثر ما يصدق على الاتصال ذي الاتجاه الواحد... وقد يؤدي علمنا بفقه اللغة إلى التشكك كثيراً في الكلمات. ولكن الجهد المخلص من جانبنا لتوصل المعلومات بما هو مألوف لدينا حقاً يمكن أن يؤدي الغرض بنجاح.

وما زلنا ننبه بشدة على استعمال الألفاظ التي تدبرنا هذا للاتصال. ومن الواضح في الاتصال الشفهي أن الطريقة التي يقال بها الشيء والإشارات وتعبيرات الوجه المصاحبة للتعليقات تعتبر من الأمور المهمة ولا ينبغي أن نهمل اللباقة والشعور الطيب عند الحديث مع زملائنا. ويجب أن يزداد التأكيد على مجال الاتصال كله بوصفه عاملاً من عوامل إنشاء علاقات العمل الفعالة في المدرسة أكثر من أي وقت مضى.

عوامل البيئة التي تؤثر في علاقات العمل

ينتهي ويلاند Wayland وبرونر Brunner، وهالنبيك Hallenbeck في الفصل الأخير من كتابهم «تحليل ما يقدمه المجتمع المحلي من معونات لناظر المدرسة» بقولهم: «إن الحقيقة الفارقة الأهمية في السنوات الخمسينية من هذا القرن بالنسبة لرجال الإدارة المدرسية هي أن ما يحدث في المدرسة يكيّفه الوسط الاجتماعي خارج المدرسة أكثر مما يكيّفه ما يجري بين

جدرانها» (٤٦ : ٤٩) وسواء أقبلنا هذه النتيجة أم لم نتقبلها فإننا نعرف أن بعض جوانب العلاقات القائمة بين أعضاء هيئة التدريس تعتمد على اتجاهات المجتمع المحلي. مثال ذلك أن القليل من أعضاء هيئة التدريس هم الذين يغامرون بمتابعة نشاط اجتماعي يشيء إلى خليقة المجتمعات المحلية التي يعملون فيها. ويعتبر تأثير المجتمع المحلي عاملاً آخر من العوامل التي تؤثر في علاقات العمل بين الناظر وهيئة التدريس.

والوضع الثابت الذي تتمسك به مجتمعات محلية كثيرة- وهو أن ناظر المدرسة يجب أن يكون كفوياً في إدارة المدرسة عن طريق إصدار الأوامر والتعليمات، وأن يكون صارماً في تطبيق النظام- يعتبر عقبة خطيرة في سبيل إقامة علاقات العمل المثمرة في المدرسة. وكما هي الحالة في برنامج التليفزيون المعروف «بمس بروكس» يظن كثير من الناس أن الناظر هو- أولاً وقبل كل شيء- الشخص الذي يُرسل إليه التلاميذ المشاغبون لينالوا عقابهم. ويشير كامبيل وكوبمان إلى أن رجال الإدارة يميلون إلى أن يعطوا الجمهور ما يريدونه (٨). فإذا كان المنتظر أن يكون الناظر ذا قبضة من حديد فإنه من الجائز يصبح كذلك. وإذا كان المنتظر من المدرسين أن يدرسوا «حقائق» المنهج المدرسي التقليدي بطريقة التكرار الآلي فإنهم خليقون أن يفعلوا ذلك. ومن حسن الحظ أن نظرة الجمهور إلى القيادة التربوية آخذة في التوسع إلى درجة أنه أصبح من الممكن تطبيق المفهوم الذي يتيح إقامة علاقات شخصية بين الناظر

والمدرسين تمكنهم جميعاً من العمل التعاوني- تقريباً في كل مكان
ترغب أي مدرسة في تطبيقه.

وأياً ما كان المجتمع المحلي الذي تعمل فيه هيئة التدريس فإنه من
المهم أن يتعرف كل من ناظر المدرسة والمدرسين الأدوار التي يتوقع
المجتمع المحلي منهم أن يؤديها وذلك حتى لا يجدوا- وهم يحاولون
العمل معاً- أن المجتمع المحلي قد دمج جهودهم بالعقم، فإذا كان
المجتمع المحلي يتوقع من ناظر المدرسة أن يكون مديراً حازماً تصدر
عنه جميع القرارات، وجب على أعضاء هيئة التدريس- شأنهم شأن ناظر
المدرسة- أن يفهموا هذا التوقع، ويعملوا مع الجمهور بصبر لكي يغيروا
هذا المفهوم. وإلا فإن الناظر يكون مضطراً لمقاومة الجهود التي يبذلها
أعضاء هيئة التدريس للاشتراك بحرية وصراحة في إدارة المدرسة، إذا
أراد لنفسه أن يتقبله مثل هذا المجتمع المحلي ويعتبره رجلاً يفهم عمله
ويؤديه على الوجه المرضي.

وعلى هذا يتضح بسهولة لماذا أوصى ديفيز وهارولد رجل الإدارة
المدرسة- أو أي رجل آخر من رجال الإدارة- بأن يتعرفوا الدور الذي
ينتظر من كل فرد أن يؤديه في عمله وفي المجتمع المحلي، والأحكام
الدامغة التي يصدرها المجتمع المحلي ضد من تسول له نفسه أن
يتخطى حدود هذه الأوار، و"قوة بنیان" المجتمع المحلي. ويقصد ديفيز
وهارولد بهذا المصطلح الأخير التنظيم السياسي والحكومي المعروف في

المجتمع المحلي "والمد والجزر للضغط" من جانب الجماعات المتطوعة، والأشخاص المحليين الذي لهم تأثيرهم الملحوظ في صياغة الأفكار الشعبية، ومع ذلك قد لا يلتمسون أن تسلط عليهم الأضواء بل وقد لا يتوصلون إليها قط (١٧ : ١٢).

وفي كثير من المجتمعات المحلية لن تحول التأثيرات البيئية دون قيام علاقات العمل الفعالة في المدرسة. ومع ذلك فمن المهم أن ندرك أن اتجاهات المجتمع المحلي تستطيع أن تؤثر (وهي تؤثر فعلا) في علاقات العمل بين ناظر المدرسة وهيئة التدريس.

الفصل الثالث

العمل الجماعي

في الموقف المدرسي الذي يقوم فيه كل رجل من رجال المهنة بإنجاز مسؤولياته على أفضل ما تمكنه قدرته- يقوم كل فرد بمعاونة الآخرين فعلاً، سواء أكان يعمل مع زملائه بصورة مباشرة أم غير مباشرة. وكل ما يعمل على تحسين نوع التعليم في المدرسة يعمل في الوقت نفسه على تحسين سمعة المدرسة في نظر كل من يرتبط بها. على أن التحسين في البرامج المدرسي والعائد التربوي يتحققان بسرعة أكبر عندما يعمد ناظر المدرسة وهيئة التدريس إلى العمل الجماعي. وتنقسم صلات العمل الشخصية إلى نوعين: صلة الفرد وهو يعمل مع فرد آخر، وصلة الفرد وهو يعمل في مجموعة. ولكلا النوعين من التعاون أهميته، وكلاهما يحتاج إلى إجادة بعض الأساليب الفنية الخاصة. والكفاية في أحد النوعين تزيد من الكفاية في النوع الآخر.

وقد دلت الدراسات التي قام بها وين Wynn في مجال العلاقات الشخصية في القيادة التربوية على أن رجل الإدارة المدرسية يحتاج إلى أن يقضي ما لا يقل عن تسعين في المائة من وقته عاملاً مع الناس. ومن ثم كان من المهم أن يعرف كل من ناظر المدرسة وهيئة التدريس كيف يستخدمون- للعمل مع الآخرين- الأساليب الفنية التي ثبت أنها أكفأ من غيرها.

الاتصالات الفردية

يقضي ناظر المدرسة من وقته مع الأفراد أكثر مما يقضيه مع الجماعات. وكل مسعى يبذله لزيادة كفايته في العمل مع الأفراد يمكنه من أن يعالج مشكلات العمل الجماعي بصورة أفضل. والواقع أن العمل الجماعي الجيد ينبع من العمل الجيد مع الأفراد.

تحسين المدرسة:

واتصالات ناظر المدرسة مع المدرسين كأفراد عديدة ومتنوعة الأغراض، يتم معظمها بشأن المحاولات التي تبذل لتحسين البرنامج المدرسي وطجرق التدريس في المدرسة. والاتصالات المباشرة الرسمية وغير الرسمية على جانب عظيم من الأهمية بالنسبة لمحاولة الناظر وهيئة التدريس معاونة بعضهما بعضا في قضية تقديم تعليم أفضل وأفضل.

وتعرض المناسبة لكثير من اتصالات ناظر المدرسة بهيئة التدريس كلما دعت الحاجة إلى مناقشة الجدول الدراسي. فناظر المدرسة يريد من المدرس المكلف بذلك (أو اللجنة المكلفة بذلك) أن يعرف كيف يحدد المشكلات، وكيف يضع التعيينات لكل مدرس على ضوء ما يعنيه فهمه لقدرات أعضاء هيئة التدريس وإنجازاتهم واحتياجات الطلبة. وتعتبر المسائل المتعلقة بكثافة الفصول، والإشراف على الأعمال المنهجية الخارجة عن نشاط الفصول النظامية- من المسائل التي ينبغي لناظر المدرسة أن يتدبرها مع كل مدرس على حدة حتى يضم تعاوهم ويتأكد من حسن فهمهم لها.

وكثيراً ما يعهد ناظر المدرسة إلى المدرسين ببعض المسؤوليات كجزء من أعبائهم من مثل إدارة المقصف، أو التعاون مع مجلس الطلبة، أو الإشراف على منهج النشاط الخارجي. فإذا فعل ذلك وجب عليه أن يخولهم السلطة الكافية لإنجاز هذه المسؤوليات بكفاية. وعلى ناظر المدرسة أن يعرف كيف يدور كل شيء في المدرسة حتى تتوافق جميع جوانب البرنامج المدرسي. ومن ثم فإن ناظر المدرسة يجتمع من حين لآخر بالأفراد الذين عهد إليهم بواجبات خاصة فيجتمع مع المدرس المكلف بأداء بعض الواجبات لخاصة لاستعراض ما تم إنجازه وتقييم النتائج. وعندما يدرك ناظر المدرسة أن هناك عملاً من الأعمال لا يتم على النحو السليم وجب عليه أن يطلع المسئول على أن المسؤولية الموكولة إليه توشك أن تسترد منه، ولما كان الناظر الذي عهد بالمسؤولية لا يرغب في أن يسحب ثقته ممن جعله مسئولاً عن هذا العمل أو ذاك، بل يرغب أن يتجنب بقدر الإمكان استرداد المسؤولية بعد تفويضها فإنه يجب عليه أن يتأكد من أن المدرس المعنى قد عرف كل ما تتضمنه المسؤولية الموكولة إليه، وذلك حتى يستطيع أن يبذل أفضل ما عنده في إنجازها.

وفي بعض الأحيان تعرض لأولياء الأمور وللتلاميذ الحاجة لن يتحدثوا مع ناظر المدرسة بشأن عمل أحد المدرسين. ومثل هذه الاجتماعات تستلزم في العادة أن يجتمع الناظر مع المدرس المقصود. عندئذ يجب أن تستبعد عبارات المجاملة دائماً. فإذا كانت زيارة ولي

الأمر تقوم على شكوى يبدو أن لها ما يبررها وجب على الناظر أن يطلع المدرس عليها وأن يخبره بأن ولي الأمر قد اضطر إلى مقابلته.

وناصر المدرسة يقوم بأنواع مختلفة من الاتصالات الفردية ومن المعترف به عموماً أنه ليس هناك من وسيلة إشرافية تمكن ناظر المدرسة من أن يكون لنفسه صورة واضحة عما يجري في المدرسة أفضل من زيارة الفصول. والمدرسون يتوقعون هذه الزيارات ويرحبون بها إذا اعترفوا وارتضوا فيما بينهم أن ناظر المدرسة يقصد منها معاونتهم. بل إن زيارة المدرسين بعضهم لبعض في الفصول تصبح أمراً محبوباً جداً في مثل هذا الجو المدرسي.

ويمكن أن يكون للمقابلات التي تعقب زيارة الفصول قيمة كبيرة جداً، إذا صب الناظر والمدرس اهتمامهما على مواطن القوة، وبحثا المقترحات الرامية إلى استعجال الأساليب الفنية الأفضل. أما مواطن الضعف فيجب أن تفحص بصراحة، وعن طريق ما يسمى في بعض الأحيان بالنقاش غير الموجه، يجب على الناظر والمدرس أن يبحثا في وسائل التغلب عليها.

وفي الاجتماعات الأخرى الخاصة بتحسين البرنامج المدرسي يجوز للناظر أو المدرس أن يثيرا الأسئلة حول نمو التلاميذ، أو تقويم مدخل معين لإحدى الوحدات الدراسية، أو بحث المواد المعدة للأغراض التعليمية. بل إنه ليس بالبعيد أن يجتمع الناظر مع أحد

المدرسين لبحثا تغيير بعض الأوضاع المادية في حجرة الدراسة نفسها.

وقد سبق أن أشرنا بشيء من التفصيل إلى مسألة تشجيع أفراد المدرسين على الابتكار. وعلى الناظر أن يشجع كل عضو من هيئة التدريس- في الاجتماعات العادية والعرضية على السواء- على أن يناقش ما هو مألوف بقصد البحث في إمكان تحسينه، وأن يهتم بالعديد من الموضوعات، وأن يرتاد أفكاره الخاصة. وعليه أن يجتهد في أن يطلع الجميع على الإنجازات البارزة التي قام بها أفراد هيئة التدريس بصورة تنير الغبطة لا الحسد.

الأعمال الروتينية:

ويلتقي ناظر المدرسة - من حين لآخر- بأفراد المدرسين بشأن ما يمكن أن يسمى "بالأعمال المنزلية" أو الأعمال الروتينية، وهذه تشمل التقارير الروتينية التي يجب أن تكتب كقوائم الغياب وجرد الكتب والإمدادات وسجلات الحضور وجمع التبرعات المختلفة وما إلى ذلك. ويجب على ناظر المدرسة أن يطلب إنجاز هذه الأعمال الروتينية منذ وقت مبكر- كلما أمكن ذلك- حتى تتاح للمدرسين فرصة إنجازها دون إرهاق لا مبرر له. ويجب أن ينتظر من كل مدرس أن يعني ببعض جوانب الأوضاع المادية في حجرة الدراسة، بحيث تقل الحاجة إلى الاجتماعات التي تعالج أمثال هذه الأشياء؛ ذلك لأن كل عضو من أعضاء هيئة التدريس يجب أن يدرس ضرورة التقارير المطلوبة. وأن ينجز مهامه في

مواعيدها. ولكن عندما تكون مثل هذه الاجتماعات ضرورية فإن على ناظر المدرسة أن يحاول مخلصاً أن يقنع الفرد بأن "يصلح من أموره".

الإرشاد:

في معرض الحديث عن ضرورة فهم واقع الشخص الآخر أشرنا إلى أن بعض الناس يحبون أن "يتحدثوا عن مشكلاتهم" إلى شخص آخر يضعون فيه ثقتهم. وقد وجد مكنزي وكوري في دراستهما عن القيادة أن العمل الجماعي ليس مناسباً لحل جميع مشكلات الأفراد، وإحداث التكيفات المطلوبة لديهم. ووجدوا أن لجوء الناظر - في المقابلات الفردية - إلى الإرشاد غير الموجه الذي سبقت الإشارة إليه "يساعد الناس على أن يتوصلوا إلى فهم أفضل لأنفسهم ولعلمهم" (٣٣: ٥٥ - ٥٦).

وبين مكنزي وكوري أيضاً أن القائد البناء الذي يرغب مخلصاً في إرشاد مدرسيه يجد نفسه أحياناً في مواقف يتمنى لو أمكنه أن يتجنبها "لا أن تأثير مشكلات المدرسين الشخصية على نوع القيادة المستطاع في موقف مدرسي معين، وتهديدها للتوازن الاجتماعي في المدرسة بأسرها يرغم الناظر على أن يباشر شيئاً من الإرشاد إذا قصده المدرسون لهذا الغرض. ويجب على الناظر أن يرحب بمواجهة المشكلات الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس، لا أن يهرب منها (٣٣).

وما دام المدرس الذي يلتمس الإرشاد لا يتوقع من الناظر أن يقدم له الحلول فإن القائد البناء يستطيع أن يؤدي عمله دون أن يشعر بشيء

من القلق، أو بأي نوع من الاضطراب على الإطلاق - على أنه لا ينبغي أن يعتبر نفسه موجهاً أو محللاً نفسياً محترفاً. وعندما يبدو له أن المشكلة المعروضة عليه تحتاج إلى مساعدة متخصصة يجب عليه أن يعرف كيف -ولمن- يحيل الزميل الذي يحتاج إلى مثل هذه المساعدة.

الشكاوي:

تنور مشاعر الاستياء أحياناً حتى في المدارس التي تتمتع بروح معنوية عالية، وعندما تلوح إحدى قضايا المنازعات في الأفق يجب على المتظلم أن يلتقي بناظر المدرسة على الفور، وسوف يشجع الجو المدرسي الذي نطالب به الشخص الذي يشعر بشيء من الظلم أن يذهب إلى ناظر المدرسة. ويعتقد السبري Elsbree وروتر Reutter أنه حيثما شعر المدرس بأن اجتماعه بالناظر لن يحقق مصلحته وجب أن يسمح له بأن يختار شخصاً آخر يحضر معه (١٩). وفي مثل هذه الحالة يحق لناظر المدرسة أيضاً أن يكون حراً. أن يستدعي أحد أعضاء هيئة التدريس ليحضر الاجتماع إذا رأى أن ذلك أحكم.

وإذا كانت الشكاوى مما يمكن تسويته داخل المدرسة وجب أن يبذل كل جهد مستطاع لتسويتها داخل المدرسة. أما إذا كانت خارج دائرة المدرسة فإن على الناظر أن يبين للمدرس الوسيلة التي تكفل له الحل المرضي.

أساليب الاتصالات الفردية

إذا نحن تصرفنا طبقاً لما سبق لنا تقريره بشأن فهمنا للآخرين، فإن

الأساليب الفنية للعمل بكفاية مع الآخرين سوف تأتي بصورة طبيعية؛ ذلك لأن محاولة رؤية المواقف الناتجة عن الاتصالات الشخصية من وجهة نظر الشخص الآخر توحى بالأساليب الفنية التي يحب استخدامها.

أمر مطلوب في جميع الأوقات:

هناك بعض الأمور التي يجب علينا جميعاً أن نؤديها في جميع الأوقات، سواء أكننا نتجاذب أطراف الحديث بصورة غير رسمية مع احد زملائنا أم في مقابلة رسمية أم كنا نشترك في اجتماع المجموعة. وعلى الناظر بصفة خاصة - بوصفه القائد الرسمي للمدرسة - أن يكون مثالا تتجسد فيه الصفات التي تشجع على التعاون الفعال... وفيما يلي ندرج كل السمات والأساليب الفنية المرغوبة التي يجب أن تتجلى في كل الاتصالات الشخصية كأنما هي تتعلق به هو وحدة، وإن كان من الواضح بمكان أنها تتضمن صفات وطرقاً يجب أن تتوافر لدينا جميعاً، وخاصة عندما نقوم بأي دور قيادي:

يجب على الناظر أن:

- يبدي احترامه لكل فرد حين الاتصالات المباشرة.
- يكون مجاملاً في كل حين، حتى عندما يكون الشخص الذي يتحدث معه قد أبدى في الماضي ما لا يجعله أهلاً للكثير من المجاملة والاعتبار.

- يدلل في كل ما يقول ويفعل على أنه رجل متكامل الشخصية.
- يفهم الشخص الذي يقابله، ويعرف شيئاً عن خبراته الماضية وقدراته، وشيئاً عن احتياجاته وتكيفاته العاطفية.
- ويمارس السياسة الصريحة المفتوحة، وألا يكون بعيداً عن تناول كل من يرغب في الاجتماع به.
- يكون عطوفاً وودوداً، ومقدراً لمشاعر الشخص الآخر ومصالحه.
- ألا ينتقد أي شخص أمام الآخرين على الإطلاق، أو يناقش - بأي حال - مسائل يعتبرها الفرد شخصية أمام الآخرين.
- يتحدث بوضوح دائماً.

الاجتماع بالأفراد:

يجب على ناظر المدرسة أو أي فرد آخر مسئول عن مقابلة أي شخص أو الاجتماع به - سواء أكان ذلك الشخص مدرساً أم أحد أولياء الأمور - أن يبذل قصاري جهده ليكون الاجتماع مثمراً مهما يكن الغرض المتوخى من هذا الاجتماع أو تلك المقابلة. وتحقيقاً لذلك يجب عليه أن يراعي النواحي الآتية:

- ١- حافظ على خصوصية الاجتماع واستمراره دون مقاطعة: وعلى الناظر أن يوفر الوقت الكافي للتأكد من أن المقابلة لن تنتهي قبل استعراض كل البنود. وهذا ينبغي أن يدخل فيه الوقت الذي ينقضي في

الإعداد لهذا الاجتماع إذا عرف موضوعه المحتمل. فإذا كانت هناك ملفات أو أوراق خاصة بها الموضوع فعليه أن يراجعها. وهذا الإعداد مهم بصفة خاصة عندما تكون الاجتماعات أو المقابلات مرتبة بحيث يلي أحدهما الآخر. ولا يسمح لشيء أن يقاطع الاجتماع أو المقابلة إلا للطوارئ ذات الأهمية القصوى.

٢- أعمل على توفي الراحة لطالب المقابلة: فلا ينبغي أن يبقى المدرس منتظراً. فإذا حدث تأخير لا مفر منه فعلى الناظر أن يختلس لحظة من عمله الذي يقوم به- إذا كان ذلك ممكناً- ويخرج إلى غرفة الانتظار ليسأل الشخص المنتظر عما إذا كان من الميسور أن ينتظر مدة أطول. فإذا لم يتيسر له ذلك وجب عليه أن يعبر عن أسفه ويضرب له موعداً آخر.

ويجب أن يشعر طالب المقابلة بالارتياح منذ بداية المقابلة، ويمكن لناظر المدرسة أن يبدأ ذلك بأن يخرج إلى غرفة الانتظار لتحيته. أو بأن يبرز من وراء مكتبه بمجرد أن يسمح لطالب المقابلة بالدخول ويجلسه في مقعد مقابل لمقعده. وبهذه الكيفية لا يفصلهما أي حاجز (وتذكر أن المكتب أحد الحواجز).

فإذا كانت المقابلة اجتماعاً يعقب زيارة الناظر لأحد الفصول فإنها يجب أن تتم في الفصل نفسه، أو في غرفة جذابة للمقابلات، فكلا الفصل أو الغرفة أفضل لإجراء المقابلات من مكتب الناظر "حيث يتربع

الناظر على عرشه متوجاً" (٢٠ : ١٠٥). ومن الممكن أن تبدأ مثل هذه المقابلي بأن يثنى الناظر له ما يبرره على شيء رآه في زيارته فأبدى ملاحظته عنه وهو يغادر حجرة الدراسة.

٣- كن مرتاحاً طيلة المقابلة: فقبل أن يشعر ناظر المدرسة الطرف المقابل بالارتياح يجب عليه هو نفسه أن يشعر بالاسترخاء "الراحة". وإن فهم الذات الذي له صله كبيرة بحسن العمل مع الآخرين يجب أن يساعده في الوصول إلى هذا الشعور بالراحة "الاسترخاء" والتغلب على أية أزمة من الأزمات، من مثل النقر بالإصبع، أو تمرير اليد بخفة على الشعر، أو تمرير الإصبع بين العنق وبنيقة القميص - وكلها تتم عن التوتر؛ ذلك لأن أية لازمة من هذه اللازمات خليقة بأن تجعل الطرف المقابل عصياً أيضاً. والارتياح يعني ضبط النفس.

وينبغي لناظر المدرسة ألا يجادل، وخاصة في المقابلات التي تعرض فيها الشكاوي، فالجدال يميل إلى جعل الطرف المقابل يتخذ موقف الدفاع. كما أنه يعني أيضاً أن يضبط الناظر عواطفه. ولقد كتب إيمرسون فقال: "إننا نغلي عند درجات حرارة متفاوتة"، ولكن ينبغي للناظر ألا يغلي عند أية درجة في أثناء المقابلة أو الاجتماع، وبخاصة في اجتماعات الشكاوي، هذا إذا أراد أن يتجنب إحداث المزيد من سوء التفاهم.

٤- كن مستمعاً مبتكراً: وهناك طريقة أخرى يستطيع أن يبعد بها الناظر التوتر عن الاجتماع أو المقابلة وهي أسلوبه في الاستماع، ففي

أثناء المقابلة يستطيع أن يوحى بشعور التقبل دون الموافقة بالضرورة على كل ما يقال. وإنما الاستماع الجيد يجعل الطرف المقابل يشعر بأن ما يقوله له أهميته. ومن الجائز جداً أن يشعر بحرية أكبر في التعبير عن مشاعره إذا اعتقد أن ناظر المدرسة يحاول أن يفهم ما يقوله. أما إذا لم يفهم الناظر ما يقوله الزائر فعليه أن يطلب إليه إعادة ما يقول.

وينبغي أن يكون الناظر حريصاً على ألا يقحم تعصباته الخاصة على الاجتماع، بل عليه أن يشجع الطرف المقابل على أن يتحدث معظم الوقت. والعبارات والأسئلة الناقصة تساعد على تحقيق هذا الغرض. مثال ذلك قول الناظر: "أخبرني عن.." أو إذا كنت في وضع يمكنك من علاج ذلك فماذا كنت تفعل بشأن...".

ويجب أن يكون الناظر دقيق الملاحظة طيلة المقابلة. فعليه أن يلاحظ تعبيرات وجه زائرة وجلسته... وينتبه إلى اتجاه تفكيره، ويهتم بحالاته العاطفية ومسالكه، ويحاول أن يقرر لنفسه ماذا يحاول أن يعبر عنه، وماذا يحاول ألا يعبر عنه. ويجب أن يستجيب بعبارات قصيرة تشجع على المضي في المزيد من التعليقات.

٥- وجه أسئلة ذكية تساعد على تقدم الاجتماع: يستطيع الناظر - بكونه مستمعاً مبتكراً يستغل العبارات أو الأسئلة الناقصة - أن يشجع زائره على الاسترسال في الحديث. وقد يحتاج هذا المسلك في بعض الأحيان إلى مثير إضافي من الأسئلة المباشرة. ونحن نعرف من دراستنا لوسائل

الاتصال أن صياغة الأسئلة التي تحدث الأثر المطلوب ليست بالأمر الهين. ويجب أن تنتقي كلماتها بأبسط ما يمكن، وأن تكون متصلة كأوثق ما يكون بالإدراكات التي يعتقد ناظر المدرسة أنها لدى المدرس. ولا ينبغي أن تكون الأسئلة إيحائية، كأن يقول الناظر مثلاً: "ألا توافقي على أن هذا المدخل الجديد لوحدتك الدراسية هو أقرب إلى تجارب تلاميذك من المدخل الذي استعملته فعلاً؟" فالأسئلة الإيحائية لا تصل في الواقع إلى وجهة نظر الشخص الآخر. ويجب أن يشجع عضو هيئة التدريس أيضاً على توجيه الأسئلة لأن هذا أيضاً يساعد على تقدم الاجتماع.

٦- استعمل الأسلوب غير الموجه: واللجوء إلى الأسلوب غير الموجه حسن جداً، وبخاصة عندما يلتبس الناس النصيحة، أو عندما يتقدمون بشكوى ما. وهذه الطريقة - كما سبق أن رأينا - تطلع الناظر على حقيقة مشاعر الشخص حيا الموقف موضوع البحث. والواقع أن معظم الأساليب الفنية لعقد الاجتماعات المثمرة أساليب غير موجهة. وفيما يلي نذكر بعضها مرة أخرى ضمن القواعد التي يجب على الناظر أن يراعيها:

(أ) كن مستمعاً صبوراً، فلا تحاول أن توجه أفكار الطرف المقابل. ويجب أن تردد أي عبارة أو سؤال تتفوه به صدى ما قيل، وذلك حتى يسترسل عضو هيئة التدريس في الكلام.

(ب) املاً الطرف المقابل بالثقة، بإشعاره بأن عرضه لوجهة نظره موضع تقدير.

(ج) لا تجادل الطرف المقابل أبداً.

(د) لا تقدم أية نصيحة، فواجب الناظر يقتضيه أن يساعد زائره على أن يحل مشكلته الخاصة بتشجيعه على المضي في الحديث.

(هـ) حاول أن تقرأ بين السطور، فعلى الناظر أن يبدي اهتمامه بما يحذفه الزائر أو يتخطاه بسرعة.

(و) على الناظر أن يخفي مشاعره، وألا يسمح لتعبيرات وجهه بأن تنم عنها.

(ز) لا تعظ ولا تعنف؛ فمثل هذا التصرف غالباً ما يؤدي إلى غرس مشاعر الإثم التي تزيد بدورها من عدم فاعلية الإنسان.

٧- كن عادلاً في حزم أثناء مقابلة يجب أن يرد فيها الفرد إلى حدود مسؤولياته: يجب على الناظر أن يحاول إطلاع زائره على المشكلة في ضوء ما تعنيه خبرته الخاصة، ويربطها بما كان مأمولاً على ضوء ما تعنيه الواجبات التي يجب أن تؤدي. وكثيراً ما برهنت الأسئلة المصوغة بحيث تصل إلى لب الموقف مباشرة ولا تمس صلة الزائر به إلا بطريقة غير مباشرة، على أنها مجدية. ففي موقف يعجز فيه أحد المدرسين - حسب الظاهر - عن إدراك مسؤولياته في أحد اجتماعات مجلس المدرسة، قد يقول الناظر: "إنني قلق من أجل اجتماعاتنا في مجلس المدرسة. وأتساءل عن رأيك فيما يمكن أن نفعل من أجل تحسينها؟ وعلى الناظر أن يتابع الكلام بسرور ومنطقية، لا لكي يوقع عضو هيئة

التدريس في الفخ، ولكن لكي يجعله يدرك أهمية المشكلة وصلته بحلها. وحينما يتضح للناظر أن المدرس يعرف ما هيتعاون ناظر المدرسة الثانوية وهيئة التدريس

المسئوليات التي عهد بها إليه فقد يكون من الجائز أن يذكره الناظر بها مباشرة، ويحاول أن يصل إلي سبب عدم تنفيذها. ومن المؤسف أنه لا مفر للناظر - في بعض الأحيان - من أن يحدد واجبات المدرس بصراحة يصر على تنفيذها، على أنه يجب ألا يفقد أعصابه وهو يفعل ذلك، وألا يدخل في مناقشات حادة.

٨- اجتهد أن تجعل من كل اجتماع خبرة بناءة: عندما ينتهي اجتماع الناظر بأحد الناس لابد أن يغادر الزائر المكتب وقد ترتبت أفكاره ترتيباً أفضل مما كانت عليه عندما دخل. ولا ينبغي أن تجرح كرامته بوصفه إنساناً، بل يجب أن تتعزز، وأن يكون عضواً أكثر فاعلية، وأقدر على الإسهام بنصيبه في عمل المدرسة.

أنواع الاجتماعات الجماعية

هناك طرق كثيرة لتصنيف الاجتماعات الجماعية التي يعمل فيها ناظر المدرسة وهيئة معاً. أيا ما كانت التصنيفات المستعملة فقد تقع بعض الاجتماعات في فئتين أو أكثر وفقاً لتفسير الأفراد الذين يقومون بالتصنيف.

العمل الجماعي

وبغض النظر عن الطرق التي يمكن أن تصنف بها هذه الاجتماعات فإن هناك فوائد معينة تنتج من عقدتها.

فوائد العمل الجماعي:

والهدف الأساسي من العمل معاً في مجموعات هو نفس الهدف من العمل معاً في الاتصالات الفردية- ألا وهو تقديم تعليم أفضل للتلاميذ. ويناقش دافيز وهارولد في كتابهما "اجعل ادمتاعات هيئة التدريس شيئاً يعتمد عليه" (١٦) عدداً من الفرص التي تعرض لتحقيق هذا الهدف عن طريق تطور أعضاء هيئة التدريس ونموهم في الاجتماعات. وهما يشيران إلى أن الجلسات الجماعية تساعد ناظر المدرسة وأعضاء هيئة التدريس على النظر إلى أنفسهم كفريق. ويمكن إقامة الأهداف المشتركة ووضعها نصب أعين المجموع بحيث يمكنهم أن يروا الهدف، وهو تطوير أفضل تعليم ممكن إلى أقصى حد ممكن من وجهة نظر صالح المدرسة، لا من وجهة نظر القسم أو الفرد. وغالباً ما تساعد المناقشات الجماعية على تعرف كثير من مواهب وكفايات أعضاء هيئة التدريس أكثر مما تظهرها الاتصالات الفردية مع الناظر.

أما الفرصة الثانية التي تتيحها الاجتماعات فهي نقل المعلومات بطريقة اقتصادية إذا هي عرضت بصورة مناسبة (١٦). والمقابلات التي تهين الاتصال من الجهتين قد نمنع- كما رأينا من قبل- الكثير من سوء

التفاهم الذي ينشأ من الاتصال من طرف واحد. كما تزداد احتمالات توجيه المعلومات إلى اهتمامات أعضاء المجموعة وحاجاتهم وتجاربهم إذا أعطيت هذه المعلومات خلال الاجتماعات، وبذلك يمكن الحد من إحدى شكاوي أعضاء هيئة التدريس المألوفة وهي أنهم لا يعرفون ما يدور داخل المدرسة. وهذا يصدق على أقسام المدرسة أيضاً.

وفضلاً عن تزويد الجميع بالمعلومات التي يجب أن تتوافر لهم الاجتماعات يجب أن تعمل استشارة وتوجيه نمو وتطور ناظر المدرسة والمدرسين معاً. وقد تكون هذه الاجتماعات - كما يؤكد دافنز وهارولد - بمثابة مختبرات طيبة للنمو المستمر في مهارات العلاقات الإنسانية والمهارات والوسائل الجماعية، وقد كشفت بعض الدراسات الحديثة التي أجريت في استانفورد وكنتوكي عن أن اجتماعات هيئة التدريس قد تؤثر في صحة تلاميذ المدرسة النفسية وشخصياتهم؛ ذلك لأنه من الواضح البين أن شخصيات التلاميذ تتأثر بشكل واضح بشخصيات المدرسين (١٦). والإسراع في تبادل الآراء عن طريق المناقشات الجماعية يعمل على استشارة النمو المهني. وسوف تتحسن الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس إذا انعقدت هذه الاجتماعات بصورة تمكن جميع أعضاء هيئة التدريس من الاشتراك فيها، والشعور فعلاً بأنهم أعضاء في فريق. وقد سبق لنا أن بحثنا نوع الجو المدرسي الذي يشجع أعضاء هيئة التدريس على الإسهام والاشتراك. وربما كانت حلول

المشكلات الكثيرة التي يتوصلون إليها عن طريق مثل هذا الاشتراك والإسهام أفضل بكثير من الحلول التي يصل إليها الأفراد الذين يعمل كل واحد منهم على انفراد. كما ينمو الاعتزاز بعمل هيئة التدريس.

وتساعد هذه الاجتماعات أيضاً على تنمية القيادة. ولا بد للانطلاق الحر للمناقشات والتصرفات الناتجة عنها نم أن يكشف عن الصفات القيادية الكامنة لدى كثير من أعضاء هيئة التدريس.

والاجتماعات تساعد كلا من الناظر والمدرسين على أن يتعرفوا بعضهم إلى بعض بصورة أفضل؛ وذلك لأن كل واحد منهم تتاح له الفرصة لكي يلاحظ ويقدر اهتمامات زملائه ومطامحهم ومواهبهم غير العادية وهي تبرز في أثناء مواجهتهم للمشكلات المشتركة. وتتطلب المناقشة الجماعية أيضاً أن يأخذ كل فرد الآخرين وحقوقهم بنظر الاعتبار. وكلما زادت معرفتنا بالآخرين زاد احتمال اشتراك كل منهم في تحسين البرامج التعليمية التي يجب أن تكون مسئولية الجميع.

اجتماعات هيئة التدريس

كان اجتماع أعضاء هيئة التدريس أكثر أنواع الاجتماعات شيوعاً في المدارس ولعله مازال أكثرها شيوعاً.. فجميع أعضاء هيئة التدريس يجتمعون مع الناظر للحصول على المعلومات التي يجب مناقشتها لتحاشي سوء التفاهم، وللنظر في القرارات التي تعني أعضاء هيئة التدريس، وللتفكير في المشكلات المشتركة أو رفع الروح المعنوية.

ومن أقل اجتماعات هيئة التدريس إنتاجاً وأكثرها مدعاة لشكوي المدرسين ذلك الاجتماع الذي تطرح فيه الأعمال الروتينية على بساط البحث، والتي يمكن نقلها بصورة أفضل بواسطة النشرات المعدة إعداداً طيباً.

وفي بعض المدارس نجد أن عدد أعضاء هيئة التدريس من الضخامة بحيث يتعذر عقد اجتماعات فعالة لهم جميعاً. وللتغلب على مشكلة الحجم عمدت بعض المدارس إلى تخصيص جزء من كل اجتماع لأعضاء هيئة التدريس لمقابلة مجموعة صغيرة (٣٤). ومن بين هذه الخطط ما يقسم أعضاء هيئة التدريس إلى مجموعات تتألف كل واحدة منها من ستة مدرسين ل يناقشوا إحدى المسائل لمدة ست دقائق. ومن الواضح أن كل هيئة تدريس سوف تهتدي إلى أفضل الخطط لمثل هذه الاجتماعات الصغيرة. وقد جرت العادة بأن يتم التوزيع إلى مجموعات من الأعضاء الذين يجلسون متجاورين ويختارون من بينهم شخصاً ينهي إلى بقية أعضاء هيئة التدريس ما انتهوا إليه. وبهذه الطريقة يمكن الحصول على الأفكار والآراء والتصرفات تجاه المقترحات التنفيذية والمسائل التي تحتاج إلى حل، ويصف بعض الناس مثل هذه الاجتماعات بأنها "خلية النحل".

وقد تبنت إحدى المدارس صورة معدلة من هذا الأسلوب اتبعت في مؤتمر البيت الأبيض. وكان الهدف من اجتماع هيئة التدريس هو معرفة متاعبهم. وقد افتتح ناظر المدرسة الجلسة بأن رسم معالم الإجراء

الذي يجب عليهم اتباعه. وكان هذا الإجراء يقضي بأن يوكل إلى كل مدرس مجموعة مؤلفة من سبعة أو ثمانية من زملائه (وقد حدد الناظر المجموعات- بمعونة الآخرين- واضعاً نصب عينيه أن يمثل في كل مجموعة مختلف الأقسام ومختلف وجهات النظر) وطلب إلى كل مجموعة أن تختار رئيساً ومقرراً. ولم تفرض أية قيود بشأن المواد الدراسية التي تناقش. وخصصت حجرة لكل مجموعة وطلب إليها أن تستمر في الاجتماع حسب رغبتها، وأن تعقد اجتماعات إضافية إذا لزم الأمر. وفيما بعد، التقى الرؤساء والمقررون وصنفوا الموضوعات التي ناقشتها المجموعات الصغيرة، واتفقوا على من يعرض كل قسم جوهرى من الموضوعات بين يدي هيئة التدريس. وفي الاجتماع الثاني لهيئة التدريس اقترح أن يختار كل مدرس، من الأقسام المعروضة، الميدان الذي يرغب أن يعمل فيه مع الآخرين خلال السنة الدراسية التالية.

اجتماعات اللجان

واجتماعات اللجان تعتبر نوعاً آخر من الاجتماعات الشائعة في مدارسنا. ومن الممكن تشكيل لجان من كل نوع وصنف في المدارس. ومازال أسلوب تشكيل اللجان يتبع بزيادة مطردة في المدارس لكي يتيح للمدرسين وسيلة الاشتراك في إدارة المدرسة.

ويوصي Weber بأن يشكل ناظر المدرسة والمدرسون عدة لجان تنفيذية في أي مدرسة براد لمدرسيها أن يشتركوا في إدارتها.

ويتناسب عدة هذه اللجان بصورة مباشرة مع عدد المدرسين في المدرسة؛ فهو يشير إلى أن المدرسة إذا لم تضم أكثر من ستة مدرسين لا ينبغي أن يشكل بها أكثر من لجنة واحدة أو لجنتين. أما إذا ضمت ستين مدرساً فإن اللجان قد تصل فيها إلى ست أو ثمان. وهو يوصي فضلاً عن ذلك بأن تشكل اللجان، كلما أمكن للنظر في:

١- أهداف وأغراض المبنى المدرسي.

٢- دراسة المنهج.

٣- تحسين التعاون بين البيت والمدرسة.

٤- تدريب المدرسين في أثناء الخدمة.

٥- دراسة كل نواحي صالح المدرسين العام.

٦- تقييم البرنامج المدرسي (٤٧ : ٣٥١) (٧).

وبغض النظر عن عدد اللجان ونوعها فإن ويبر يرى أنه بمجرد أن تحدد اللجان يجب على المدرسين أن يتقدموا بثلاث رغبات حتى يمكن أن يوضع كل منهم في إحداها حسب رغبته الأولى. ويجب أن تتماثل اللجان من حيث الحجم تقريباً.

وبعد أن يتقرر أعضاء كل لجنة يوصي ويبر بأن تختار كل لجنة

(٧) بإذن خاص من Personnel Problems of School Administrations, by Clarence A. Weber. Copyright, 1954. McCraw- Hill Book Company, Inc.

رئيسها وسكرتيرها، وتحدد غرضها وأهدافها، ودائرة الاختصاص التي تعمل في نطاقها، وتخطط مواعيد اجتماعاتها، وتتفق على ميادين نشاطها. وهو يعتقد أن هيئة التدريس يجب أن تنشئ مجلساً شاملاً يضم إلى عضويته الناظر والرئيس المنتخب لكل لجنة. وهذا المجلس يختص بتقويم خطط العمل التي أقرتها اللجان، ومطالبتها بإعادة النظر في الخطط المقترحة إذا لزم الأمر، والتوصية بدراسة مشكلات معينة، وتقديم مقترحات بشأنها إلى أعضاء هيئة التدريس، وتقديم المقترحات التي تؤثر في الهيئات الخارجية إلى هيئة التدريس أو إلى مجلس التخطيط العام، إذا كان هناك مثل هذا المجلس (٤٧).

وما خطة ويبر بشأن تشكيل اللجان سوى واحدة من بين خطط كثيرة يمكن أن تستغل لصالح المدرسة. فهناك أنواع كثيرة أخرى من اللجان التي يمكن تشكيلها، كما أن هناك طرقاً أخرى لتحديد لها من مثل التعديل الذي ذكرناه لمؤتمر البيت الأبيض. ومن اللجان التي يقترحها أصحاب الرأي في هذا الميدان لجنة التوجيه، ولجنة الخلقية المهنية، ولجنة تكييف المدرسين الجدد، ولجنة العلاقات العامة، ولجنة التألف، واللجنة الإدارية، واللجنة الاستشارية. وبغض النظر عن عدد اللجان الأخرى القائمة ونوعها فقد وجد بعض نظار المدارس أنه لا غنى لهم عن اللجنة الإدارية الاستشارية. ويعتقد دافيز وهارولد أن مثل هذه اللجنة التي ينتخبها أعضاء هيئة التدريس يمكنها أن تبصر ناظر المدرسة

بمشاعر المدرسين، وتيسر سبيل الاتصال ذي الاتجاهين، وتتشاور معه- فيما بين اجتماعات هيئة التدريس- بشأن الصعوبات التي يواجهها المدرسون واحتياجاتهم، وتقدم له النصيحة فيما يختص بأفضل أسلوب يتبع لحل مشكلات هيئة التدريس، إلا أنهما يحذرات من أن يكون عمل هذه اللجنة أشبه "بالتجسس" (١٦).

البحث التعاوني في التنفيذ:

مازالت بعض مدارس اليوم تشجع البحث التعاوني في التنفيذ بوصفه طريقة مباشرة بالخير للناظر والمدرسين لكي يعلموا معاً على تحسين البرنامج المدرسي. والاجتماعات التي يتطلبها هذا النوع من البحث هي من نوع آخر من الاجتماعات يتطلب تصرفاً جماعياً فعالاً.

وفي البحث التعاوني التنفيذي- كما يعرفه كوري- يوجه الناظر والمدرسون جهودهم لدراسة مشكلاتهم دراسة علمية لكي يحسنوا مسالكهم. والمعنيون (وليس من الضروري أن يشترك جميع أعضاء هيئة التدريس في كل بحث) لا يحاولون "أن يقوموا ببحث يؤدي إلى أحكام عامة واسعة التطبيق"، بل يقومون بالبحث التنفيذي لكي يحسنوا مسالكهم أساساً، وبينونه على "الشواهد الموضوعية نسبياً... والمشاركون في البحث التنفيذي يقومون بدراساتهم في الجو النفسي المعقد الذي يسود المناشط المدرسية الجارية. ولما كانت العوامل المتغيرة الداخلة في البحث متعددة، فإن البحث غالباً ما تنقصه الدقة.

إلا أن للنتائج التي يتوصلون إليها مغزاها بالنسبة لمسالكهم لأنها صادرة عن بحث أجري في موقف واقعي" (١١ : ١٤٢ - ١٤٣).

وفي البحث التعاوني التنفيذي تتكهن المجموعة بالتوصل إلى نتائج مرغوبة معينة مما قد يبدو أنها مسالك أفضل. ويقوم التكهّن أو التنبؤ على أساس تطبيق "نظرية- أو نظام من المعتقدات صيغ بوعي قليل أو كثير". ويضرب كوري لتلك النظرية مثالا بالاعتقاد القائل بأن الإنتاج يتصل اتصالا وثيقاً بالدافع على العمل. وقد أصبح ما يأتي يعتبر من التكهّنات التي أقيمت لتوزن بها نظرية أكثر شمولاً عن نشاط لجان المدرسين:

١- إن لجان المنهج المشكلة من المدرسين المتطوعي أكثر إنتاجاً من اللجان المشكلة بتعيين المدرسين.

٢- إن الدارسة التي تقوم بها اللجان وعملية المسالك الجماعية تؤدي إلى زيادة الإنتاج.

٣- توقيت اجتماعات اللجان في أثناء اليوم المدرسي يزيد من طاقة اللجان الإنتاجية (١١ : ٢٧).

والمجموعة تصدر قرارها بشأن المشكلة، ثم تضع نفسها تحليلاً في موقف الذين انتهوا من حلها، ويسترشدون بالإجابة في عملية اختيار الشواهد والأدلة اللازمة للتوصل إلى الحل المتخيل. وبهذه الطريقة يحدد التصميم الهندسي للبحث. ومن حين لآخر تجتمع المجموعة لتجميع النتائج التي توصلت إليها وتهذيب تفكيرها، ووضع الخطط

للمراحل التالية من الدراسة. ويصبح ذلك "تسجيل دقيق للخطوات التي اتخذت والشواهد التي جمعت، وذلك التقرير الدرجة التي تحقق بها الهدف". وتستخدم أدوات البحث العلمي الميسورة، وتنشأ أدوات أخرى كلما اقتضي الأمر، ومن الأدلة والشواهد "تصاغ الأحكام العامة المتصلة بالعلاقة بين الخطوات والهدف والمرغوب". ثم إنها يعاد اختبارها بصفة مستمرة في المواقف العملية (١١ : ٤٠ - ٤١).

ويؤكد كوري أن المهارة في الدراسة التعاونية للمشكلة تعتبر أحد المؤهلات الهامة التي يجب أن يتميز بها المشتغلون بالبحث التعاوني التنفيذي. وهو يشير إلى أن المدرس الواحد في وسعه أن يقوم بالبحث التنفيذي ولكنه يبادر بقوله إن التربية والتعليم هي "بحكم تعريفها- تقريباً- عمل جماعي" يتطلب أن تدرس مشكلاته من جانب المجموعات لا الأفراد (١١ : ١٥).

المؤتمرات والورش الدراسية الجماعية:

وأما المؤتمرات والورش الدراسية الجماعية فهما نوعان آخران من الاجتماعات التي يمكن فيها أن يتم العمل التعاوني. ويعرف المؤتمر الجماعي أحياناً بأنه اجتماع يعقده أشخاص مهتمون بموضوع معين لمناقشته. ولو كان هذا هو التعريف الوحيد لمكننا أن نضع الكثير من اجتماعات هيئة التدريس في باب المؤتمرات. ومع ذلك فإن كازويل يشير إلى أن "للمؤتمر خصائص أخرى" (٩)؛ فهو يتميز بالاستشارة

بطبيعته، وهو يحتوي على محاضرات ومناقشات غالباً ما يعقبها عمل من جانب مجموعات صغيرة. ومع هذا فالوقت دائماً محدود إلى الحد الذي يتعذر معه الاستفاضة في بحث المشكلات.

وعندما تمتد المؤتمرات على فترات زمنية طويلة، وتتألف في نطاقها مجموعات صغيرة للعمل، ويتاح للمشاركين فيها فرص حل مشكلاتهم الخاصة، فإنها عندئذ تتخذ هيئة الورش الدراسية وتلبس بخصائصها. وللورش الدراسية قيمة خاصة لأنها تتطلب من هيئة التدريس أن تعمل معاً، وأن تشترك معاً في التخطيط والعمل في المناشط المختلفة على أساس تعاوني. ومن خصائص الورشة الدراسية الأخرى- وفقاً لكازويل- ما يلي:

١- تقوم الورش الدراسية على مشكلات المشاركين فيها وحاجاتهم واهتماماتهم.

٢- ينتظر من كل مشترك أن يفعل شيئاً م حيا ل مشكلته الخاصة أو يسهم في المشروع الجماعي.

٣- تشجع دائماً المناقشات غير الرسمية التي يشترك فيها الجميع بحرية.

٤- يستشار الخبراء والإحصائيون والمستشارون- كلما لزم الأمر- ولا يستدعون لإلقاء المحاضرات بصفة رسمية.

٥- تدور المناقشات العامة لمواجهة الاحتياجات المشتركة.

٦- تشكل مجموعات صغيرة مختلفة الحجم للمناقشة.

٧- يقضي كل فرد بعض الوقت في مشروعه الخاص.

٨- يتوافر اهتمام خاص للنمو العام لكل مشترك كفرد.

٩- يقوم الأعضاء بتقويم الورشة الدراسية.

هذه إذن هي الأنواع الخمسة للاجتماعات الجمعية التي يشترك فيها أعضاء هيئة التدريس. وبالرغم من أننا لم نذكر شيئاً عن التدريب في أثناء الخدمة- بهذا المعنى- إلا أن مثل هذه الاجتماعات قد تمثل النواحي الجوهرية في برنامج حديث للتنمية المهنية يستخدم مجموعة كبيرة متنوعة من الوسائل. وفي هذه الاجتماعات يمكن تناول جميع أنواع المشكلات كالتعليم وهيئة الطلاب والمدرسة ومناشط المجتمع المحلي والنواحي الإدارية. على أن نجاح مثل هذه الاجتماعات يتوقف- إلى حد كبير- على استغلال الوسائل الجماعية استغلالاً فعالاً.

الأساليب الفنية الجماعية

بالرغم من أن خصائص الاجتماعات التي وصفناها يختلف بعضها عن بعض نوعاً ما إلا أن أغلب الوسائل الجماعية يمكن استغلالها بصورة فعالة فيها جميعاً. وتصدق بعض هذه الوسائل- التي تعتبرها هامة في نجاح العلاقات الفردية- على المجهودات الجماعية (وبالرغم من أننا لن

ننظر من جديد هنا في هذه الوسائل إلا أنها يجب أن تستعمل كلما دعت الضرورة). وكما أوضحنا من قبل فإن العمل الجماعي الجيد ينمو في الواقع من العمل الجيد مع الأفراد.

العوامل المادية: يجب أن ييسر المكان الذي يقع عليه الاختيار لعقد الاجتماع عمليتي الاشتراك والاتصال. كما أن عدد أفراد المجموعة هو الذي يحدد حجم المكان. ومن الخطأ - من الوجهة النفسية - أن يجتمع عشرة أفراد في قاعة تتسع لألف ومائة شخص، كما أنه من غير المرغوب فيه أن نحاول جمع ثلاثين فرداً في حجرة لا تتسع لكثير من خمسة عشر شخصاً فقط؛ ففي الوضع الأول تضيق المجموعة في الفراغ. وفي الوضع الثاني تحشد المجموعة حشداً، وتشعر بعدم الراحة لأن موقفها يكاد يتحدى الناموس الطبيعي وقادة البحوث بالدعوى لها. ومهمة المسئول عن تحديد المواعيد أن يمنع تراحم مواعيد الاجتماعات؛ إذ لا بد من تجنب خطر الإرهاق من الاجتماعات.

حجم المجموعة: تتفق البحوث عموماً على أن أغلب الناس يعملون بصورة فعالة عندما تتألف المجموعة من أعضاء يتراوح عددهم من خمسة أعضاء إلى خمسة عشر عضواً. وذلك لأن المجموعات الكبيرة تقل فيها فرص الاشتراك - أو كما قال دافيز وهارولد بدقة "إن النفس الهيابة في كل واحد منا تشجع على أن تغيب في وسط الزحام؛ بحيث نشعر بأننا في مأمن من الهجوم - وسوف نسترخى إلى حد الخمول التام في بعض الأحيان،

ويكون موقفنا عند ذلك أنه لا بأس على أي أحد أن يحمل عنا العبء، ونجلس على مقاعدنا ونلاحظ ولا شيء سوى هذا (١٦ : ١٤). وأفضل أنواع التفكير البناء ينمو في المجموعات الصغيرة.

وإذا كانت طبيعة العمل تستلزم وجود طائفة كبيرة من المدرسين فمن الأفضل أن يقسموا إلى مجموعات صغيرة حتى يزداد اشتراك الحاضرين. وقد سبق أن أشرنا إلى طريقتين لتحقيق ذلك.

جدول الأعمال: يشعر كثير من أعضاء هيئة التدريس أن الاجتماعات إنما تنعقد لتعالج الأمور التي يعتقد الناظر أو غيره أنه لا بد لهم من الوقوف عليها، لا لتعالج الأمور التي يرغبون هم في معرفتها وعلاجها. ولذلك كان جدول الأعمال شيئاً بالغ الأهمية بالنسبة للعمل الجماعي، ذلك لأنه من الأهمية بمكان أن يقوم من ينتظر منه أن يشترك في اجتماع ما بدوره في تحديد أهداف هذا الاجتماع.

ومن الحكمة عادة أن يخصص بعض الوقت في نهاية الاجتماع لتحديد ما يمكن أن ينر في الاجتماع التالي من أعمال. ومن المستحب أن تمرر مذكرة تشتمل على بنود جدول الأعمال قبل الاجتماع بأسبوع أو نحوه. ولما كانت الظروف قد تتغير فيما بين الاجتماعين فإن هيئة التدريس يجب أن تتاح لها الفرصة لتعديل جدول الاجتماع التالي أو إضافة بنود أخرى إليه. ومما يساعد على الاحتفاظ بحيوية جدول الأعمال توزيع استمارة كذلك التي تلي هذا الكلام، وهي استمارة معدلة لما وضعه دافيز وهارولد (١٦).

استمارة جدول أعمال اجتماع هيئة التدريس

١- في اجتماعنا الأخير سجلنا البنود التالية لتكون جدولاً لأعمال اجتماعنا القادم:

أ- (تسجل البنود

ب- كما اتفق عليها

ج- في الاجتماع الأخير)

اكتب على السطر التالي رقم البند (أو أرقام البنود) التي قد ترى الآن ضرورة حذفها:

٢- ما هي البنود الأخرى التي ترى أضافتها؟
.....

التوقيع:

وتتوقف ضرورة توقيع المدرسين على الاستمارة - من عدمها - على مقدار الشعور بالأمن الذي يسود المدرسة. وعلى أية حال لا بد أن يشجع الجميع على أن يملأوا الاستمارة كلما شعروا بأن جدول الأعمال لا بد أن يعدل على نحو ما. ويجب أن تسجل المقترحات في جدول جديد للأعمال ويرسل إلى أعضاء هيئة التدريس قبل الجلسة بيومين أو ثلاثة.

وهناك طريقة أخرى لإشراك أعضاء إحدى المجموعات في إعداد جدول الأعمال في أول الجلسة. وهي أن يعاد النظر في جدول الأعمال

الذي أعده الناظر أو رئيس الاجتماع، أو أعدته لجنة التخطيط بغية إقراره أو تعديله قبل القيام بأي عمل. وهذا الإجراء مفيد أيضاً عندما نسجل على استمارة جدول الأعمال اقتراحات كثيرة بإعادة النظر في بنوده. وعندما يتبع هذا الإجراء في أول الجلسة يتاح لكل فرد الفرصة أن يشعر باشتراكه شخصياً في الاجتماع، لأنه يستطيع أن يساعد في تقرير ما ينبغي عمله.

وفي بعض الأحيان- وخاصة عندما يرغب الناظر أو رئيس الاجتماع في أن يتأكد من أن الاجتماع سوف ينصب على مشكلات المجموعة الحقيقية- لا يقدم جدول الأعمال، لا قبل الجلسة، ولا في بدايتها. وإنما يطالب كل مشترك بأن يقترح ما يجب أن يوضع في جدول الأعمال لهذا الاجتماع، وربما لسلسلة من الاجتماعات التالية. وإذا اتبع هذا الإجراء- الذي يسمى أحياناً "بتعداد المشكلات"- وجب على القائد أن يتأكد من أنه قد سمح فعلاً بالوقت الكافي لتقديم كل المشكلات. ولا ينبغي أن يتسرع رئيس الاجتماع في إنهاء هذه الفترة- فترة تجميع مشكلات المجموع- كما وصفها أحد المدرسين ببراعة- هذا إذا أريد لها أن تحقق الغرض المتوخى منها. ولا ينبغي أن تنتهي عنج أول لحظة تسكت فيها الأصوات، ذلك لأن بعض الناس يحتاجون إلى وقت لكي يفكروا فيه في الطريقة التي يقدمون بها اقتراحاتهم.

دور القائد: من الواضح أن الدور الذي يقوم به القائد في

الاجتماعات دور مهم يلقي على كاهله قدراً كبيراً من المسؤولية. سواء أكان هو ناظر المدرسة أم عضواً من أعضاء هيئة التدريس. وإن الطريقة التي يؤدي بها القائد وظائفه تحدد- إلى حد كبير- مدى نجاح الاجتماع ومقدار اشتراك كل فرد من الحاضرين فيه.

ويجب أن يتأكد القائد منذ بداية الاجتماع من أن كل عضو يعرف الآخرين. وفي بعض الأحيان تضم المجموعة أفراداً قلائل لا يعرفهم الجميع. وهذه الحالة تصدق أكثر ما تصدق عندما ينضم إلى هيئة التدريس مدرسون جدد، أو عندما تكون المدرسة كبيرة جداً، أو عندما يدعى أولياء الأمور للاشتراك في الاجتماع. ويجب أن يعمل القائد بقدر الإمكان على أن يعرف كل واحد اسم الشخص الآخر وشيئاً ما عنه. من ذلك أن يأتي ببطاقات يكتب عليها الأسماء بخط واضح يكفي لأن يراه الجميع ويضعها على مائدة المشتركين. فإذا زاد العدد عن خمسة عشر عضواً فإن البطاقات القائمة التي تكتب عليها الأسماء بحروف بارزة حتى ليراها ذوو النظارات المزدوجة لها فائدة كبيرة. أما في المجموعات الصغيرة، والمتوسطة الحجم أيضاً- التي تجتمع للمرة الأولى، فإن قضاء كل شخص بضعة ثوان لينطق باسمه ويذكر للحاضرين عمله سوف يساعد القائد على أن يعني بجانب من العمل الجماعي كثيراً ما يهمل بصورة ليست في صالح تقدمه.

وعلى القائد أن يساعد المجموعة على أن تستكشف وتختار أهدافها وذلك حتى يتحقق أكبر قدر ممكن من العمل التعاوني. وقد

سبق أن ناقشن التسييق بإعداد جدول الأعمال وتهذيبه عنج بداية الاجتماع بواسطة الاتصال ذي الاتجاهين. وهما طريقتان لتوطيد أركان المدخل الذكي لهذا الجانب من العمل الجماعي. ويجب أن يكون القائد متأكداً من أن المشكلات التي وقع عليها الاختيار هي فعلاً مشكلات المجموعة وليست مشكلاته الخاصة.

وبعد أن تتقرر الأهداف، على القائد أن يقود تخطيط تنفيذها. وبفضل معرفته بمدخل حل المشكلات، وفهمه لزملائه ومهاراتهم ومؤهلاتهم وقدراتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم - فإنه يستطيع أن يساعد كل فرد على أن يسهم بنصيبه ويؤدي دوره في المجموعة. ويجب عليه أن يحافظ على ذلك الجو الذي يستثير فيض الأفكار وينمي. وعليه طوال الاجتماع أن يشجع الآخرين على أن يضطلعوا بالأدوار القيادية كلما سنحت الفرص التي تناسب قدراتهم الكامنة الخاصة.

ويجب على القائد - بصفته رئيس الاجتماع - أن يحافظ على نظام المناقشات والمناشط، وأن يتيح لكل فرد أن يدلي برأيه، ويساعد كل فرد على أن يتقدم بأفكاره، ويدافع عنها، ويشرك أولئك الذين يبدو عليهم عدم الإقبال على الاشتراك. وعندما تشط المجموعة بعيداً عن المشكلة يجب عليه أن يردّها إلى صلب الموضوع بلباقة وبصراحة في بعض الأحيان. وبينما يقوم بكل هذا عليه أن يدرك استجابات المشتركين. وينصح دافيز وهارولد للقائد بأن يراقب تلك الاستجابات

الخفية التي تتجلى في "تعبيرات العيون، ووضع الفك، وحالة الاسترخاء البدني" (١٦ : ٣٩)، فإذا أمكنه أن يقرأ هذه الاستجابات استطاع في العادة أن يتصرف في الوقت المناسب ليحول دون بروز الاستجابات المشببة لهمم؛ كالتملل في المقاعد، وحك الأرض بالأقدام، والتثاؤب، والنظرات الثابتة المتجهة إلى الساعة بوضوح. وفي الوقت نفسه لابد للقائد أن يدرك أيضاً مدى استجابته هو الآخر. فكما أن سلوك المشتركين يجعله يدرك أشياء معينة، فإن سلوكه يبلغ المشتركين أشياء معينة أيضاً.. وإذا أراد القائد أن يؤدي دوره بنجاح فإن مهارة فهم الذات وفهم الآخرين لازمة لزوماً جوهرياً له.

وإذا كان الناظر هو الذي يقوم بدور القائد وجب عليه أن يقلل من تأثير رسمية منصبه إلى أقصى حد بغية التوصل إلى الاشتراك الجيد من جانب أعضاء هيئة التدريس وكما سبق أن قلنا يجب عليه - بوصفه قائداً - ألا يفرض مشكلاته على المجموعة. ومع ذلك فإذا كانت المشكلة ناتجة عن تصرف المجموعة أو عن عجزها عن الاضطلاع بمسئولياتها وجب عليه أن يتقدم بها بمواقفها، ويحاول أن يدفع بالمجموعة إلى إيجاد الحل. مثال ذلك أنه لو حدث أن كثيراً من المدرسين يستبقون بعض التلاميذ بضع دقائق بعد انتهاء اليوم الدراسي بصورة تجعل سيارات المدرسة تتأخر عن مغادرة المدرسة في مواعيدها المقررة أمكنة أن يعرض المشكلة على الوجه التالي: "لما كانت السيارة

التي تنقل تلاميذ مدرستنا عليها أيضاً أن تنقل بعض تلاميذ المدارس الأخرى فإنه من المهم أن تغادر المدرسة في مواعيدها. فماذا يمكن عمله لتحسين الحالة التي تعانيها السيارات؟" وليس في وضع المشكلة على هذا النحو أي نقد موجه لأي مدرس؛ ذلك لأنها عرضت في ملابساتها- ولا شك أن محاولة حلها سوف تتطرق إلى مسألة استبقاء المدرسين لبعض التلاميذ بعد انتهاء الدراسة لأسباب عدة، وقد تبرز أيضاً عدداً من المقترحات من مثل تعديل الجدول الدراسي بحيث تتاح فترة قوامها خمس أو عشر دقائق في نهاية اليوم المدرسي يمكن فيها الاجتماع مع التلاميذ، أو إعادة النظر في خط سير السيارات لإطالة اليوم المدرسي. وعلى أية حال فعن طريق مدخل المواقف وملابساتها سوف تدرك المجموعة مشكلة سيارات المدرسة وتحاول أن تحلها على ضوء ما يعنيه الموقف كما يراه الكثيرون، ولعله يعمل على تنفيذ الحل بصورة أكثر فاعلية مما لو عرض الناظر الحل الذي توصل إليه وحده في صورة أشبه بالتعليمات أو الأوامر.

وإذا أراد الناظر لنفسه أن يكون قائداً فعالاً وجب عليه أن يحاول التكهن برأي المجموعة بشأن القضايا الهامة؛ وذلك حتى يساعدوا على تمحيصه على محك النتائج المحتملة. ويجب عليه ألا يتردد في أن يتقدم بأفكاره الخاصة شريطة ألا يحيطها بهالة منصبه الرسمي. وعندما يقترح حلاً لإحدى المشكلات يجب عليه ألا يمضي فيه بغض النظر عن

استجابة المجموعة. على أنه يجب أن يتأكد من أن اقتراحه وسائر الاقتراحات الأخرى قد لقيت الاعتبار المهني اللائق بها.

أدوار المجموعة:

بالإضافة إلى دور القائد، هناك أدوار أخرى متعددة يؤديها أفراد المجموعات النمطية. ومن الجائز أن يضطلع كل مشترك بأكثر من دور واحد في أثناء الاجتماع.

وهناك على الأقل ثلاثة أنواع لأدوار الأعضاء - وفقاً لبيني Benne وشيترس Sheats - يؤديونها وهم يعملون معاً في المجموعة (٥)، وهذه الأنواع العريضة هي:

١- أدوار مهمة المجموعة: التي عن طريقها يدفع الأعضاء جهود المجموعة لتحقيق أهدافها أو حل مشكلاتها المشتركة.

٢- أدوار بناء المجموعة وصيانتها: التي عن طريقها تقوي هيئة التدريس نفسها وتعزز كيانه كمجموعة.

٣- الأدوار الفردية: التي عن طريقها يحاول الفرد أن يشبع حاجاته الفردية التي لا صلة لها بمهمة المجموعة ولا بصيانة المجموعة.

وأما فيما يتعلق بالمجموعة فإن للدورين الأول والثاني تأثيرهما الإيجابي فيها، على حين أن للدور الثالث تأثيره السلبي وخاصة إذا كان الشخص الذي يحاول إشباع حاجته عدوانياً جداً. وإذا كنا - نظراً أو قواد مجموعات أو أعضاء

هيئة تدريس - نهتم بالعمل الجماعي وجب علينا أن نحث أمثال هؤلاء الأشخاص على أن يندمجوا في الفريق ويؤدوا أدواراً من النوعين الأول والثاني.

أدوار مهمة المجموعة:

في اختيار المشكلات العامة وتحديدها وحلها غالباً ما يعتمد أعضاء المجموعة إلى إنجاز المهمات عن طريق أدائهم لعدد من الأدوار المختلفة في أثناء جريان الاجتماع أو مجموعة الاجتماعات المكرسة لحل المشكلة. وقد يستطيع قائد المجموعة أو أي عضو من أعضائها أن يتولى القيام بأي دور من هذه الأدوار أو بها جميعاً. وعندما تؤدي أدوار المجموعة مهمتها بكفاية، فإن طاقة المجموعة الإنتاجية تكون عالية. وهذه الأدوار كما شخصها بيني وشيتس وغيرهما - هي: (٥، ٤٥).

١- المحرك: وهو الذي يأتي بأفكار جديدة أو يقترح وسائل أفضل لعلاج المشكلة موضع التفكير، أو يتقدم بالحل.

٢- طالب المعلومات: وهو الذي يطلب الوقوف على الحقائق المتصلة بالمشكلة التي تناقش.

٣- ملتمس الرأي: وهو الذي يلتمس توضيح القيم المتصلة بالمناقشة، وهو يهتم أساساً بالحقائق التي يمكن إثبات صحتها.

٤- المدلى بالمعلومات: وهو الذي يقدم الحقائق والأحكام العامة، والخبرة الشخصية والتوضيحات.

٥- معطى الرأي: وهو الذي يقرر رأيه وما يعتقد أنه من القيم المتصلة بالمناقشة.

٦- المنقح: وهو الذي يطور- إلى أقصى ما يمكنه- الاقتراحات التي قدمت فعلاً، ويحاول أن يبين كيف أن فكرة معينة أو اقتراحاً بذاته يمكن أن يفيد لو استقر الرأي عليه.

٧- المنسق: وهو الذي يبين العلاقات التي قد تقوم بين الأفكار والمقترحات التي قدمت، ويحاول أن ينسق مناشط المجموعات الفرعية أو الأفراد.

٨- الموجه: وهو الذي يحرص على أن تظل المجموعة متجهة نحو مهمتها ويربط المناقشة الجارية بما سبق أن قيل، ويركز التقدم نحو الأهداف المتفق عليها.

٩- الناقد المقوم: وهو الذي يقوم الإنجازات والحلول المقترحة للمشكلات أو الإجراءات المتبعة.

١٠- المحفز: وهو الذي يحمس المجموعة إلى العمل ويحاول أن يولد نشاطاً أكثر وأفضل.

١١- خبير الإجراءات: وهو الذي يؤدي المهمات الروتينية من مثل تنظيم المقاعد وتوزيع المواد والتأكد من المصاييح وكما إلى ذلك.

١٢- المسجل:- أو "ذاكرة المجموعة"- وهو الذي يسجل ما يقال

ويقرر. ومن المهم أن يكون الشخص الذي تختاره ليقوم بمهمة التسجيل شخصا حائزاً على المؤهلات المطلوبة لهذا العمل، وهو العمل الذي يعتبره الكثيرون مملاً، وغير مهم، وعسيراً للغاية. وهو عمل لا يستلزم تسجيل النقاط التي تثار فحسب، بل ويتطلب تنظيمها عند عرضها- وينبغي أن يستخدم المسجل سبورة إن وجدت لكي يضع أمام المجموعة تذكرة دائمة بالنقط التي تمت. فإذا لم تيسر السبورة وجب عليه أن يقرر للمجموعة ما تم بين الحين والآخر، وهذا النوع من التذكرة يستلزم ما يسميه دافيز وهارولد (١٧) "المثبت الداخلي". ويجب على المسجل أن يختار وينشق ما يقال لصالح المجموعة كلها. ويجب أن يدون القرارات التي اتخذت والنقط التي تم الاتفاق عليها، وأن يسجل القضايا التي ينقسم بشأنها الرأي، وأن يكون مستعداً لأن يذكر بها المجموعة حتى لا تتخطاها وهي تلتمس الحل. فإذا لم يكن متأكداً مما قيل، وجب أن يسأل الشخص الذي يتكلم أن يوضح نقطته. وعليه أن يلجأ إلى حكمه ليقدر ما إذا كان يسهم به العضو مهماً أو داخلاً في الموضوع بحيث يستحق التسجيل. ويجب أن يكون مستعداً لأن يعد تقريراً شاملاً لا بأس به في نهاية الجلسة إذا لزم الأمر (٥).

أدوار الصيانة:

عندما يقوم أحد أفراد المجموعة بتقويتها ككل بفضل ما يفعله

وبوديه نقول إنه يؤدي دوراً يصون تماسكها. ومثل هذا الدور لا يقدم المجموعة إلى الأمام - عادةً - ولكنه ييسر احتفاظ المجموعة بثقتها في نفسها حتى تستطيع أن تمضي بالمهمة التي وضعتها لنفسها. وقد يتضمن الإسهام المعين عدداً من الأدوار التي يمكن أن يؤديها أي عضو من أعضاء الجماعة بما فيهم القائد. وإليك أدوار الصيانة كما شخصها بيني وشيتس (٥).

١ - المشجع: وهو الذي يمتدح ويتقبل إسهام الآخرين.

٢ - المنسق: وهو الذي يحاول أن يوفق بين الأعضاء، ويخفف من حدة التوتر في مواقف الصراع عن طريق النكت غير الشخصية وغيرها من الوسائل.

٣ - مقدم الحلول الوسط: وهو الذي يحاول أن يزيل الصراع الذي أوجدته فكرته وموقفه باستعداده للترحيل عنها بطريق من الطرق أو التنازل عن بعضها.

٤ - المعلق أو "البواب": وهو الذي يحرص على أن تظل قنوات الاتصال مفتوحة بمساعدة الآخرين على الاشتراك عن طريق التعليقات المساعدة أو عن طريق اقتراح وضع قيود للمناقشة بحيث تسمح بتوسع دائرة المشتركين.

٥ - واضع المستوى: وهو الذي يقترح مستويات التحصيل والإنجاز بالنسبة لعمل الجماعة، أو يطبقها على نوعية عمليات المجموعة.

٦- التابع: وهو الذي يتقبل كل ما يقال وكل ما يفعل تقبلاً سلبياً.

٧- مراقب المجموعة: وهو الذي لا يشترك في المناقشة، وإنما يسجل الجوانب المختلفة لعمل المجموعة. أو كما يقول دافيز وهارولد: "إنه يلاحظ تفاعل الشخصيات والانفعالات، والاتجاه إلى متابعة الأفكار أو الانحراف عنها إلى أفكار جديدة، والمدى الذي تنصب به التعليقات على الموضوع أو لا تنصب (١٧ : ٢٩ - ٣٠)، ويجب على المجموعة ألا تختار للقيام بهذا الدور أكثر من شخص واحد "حكيم في تصرفاته الجماعية والإنسانية، لبق وموضوعي، ومحيد. وما لم يتيسر مثل هذا الشخص فإنه من الأفضل للمجموعة ألا يكون لها مراقب" (١٧ : ٣٠). وإذا قررت المجموعة أن تعين لها مراقباً كان من الضروري أن تختار ما ينبغي له أن يلاحظه، لأنه من العسير على شخص واحد أن يلاحظ كل ما يجري في الاجتماع. وما تختاره المجموعة يتوقف على ما ترغب في تحسبه أثناء العمل الجماعي.

وقد وجدت بعض المجموعات أن استمارة كالموجودة في الصفحة التالية تحتوي على البنود التي يجب أن يلاحظها المراقب، ويملؤها لمراجعتها في نهاية الاجتماع أو بعده- تساعد كثيراً على زيادة فاعلية المجموعة، وهذه الاستمارة مأخوذة من أداة قياس اصطنعتها مجموعة من المدرسين المهتمين بأدوار مهمة المجموعة. وقد رمز لكل عضو من المجموعة برقم معين يكتب في الخانة الصحيحة. أما السطر الذي

أمامها فيحدد الدور الذي يقوم به من أدوار المجموعة. والاستمارة هنا لا تبين سوى البندين الأول والثاني:

أدوار مهمة المجموعة				
فترات الملاحظة				الأرقام الرمزية لأعضاء المجموعة
الدقيقة العشرة	الدقيقة الخامسة عشرة	الدقيقة العاشرة	الدقيقة الخامسة	
				١ ٢ أسماء الأعضاء ٠ المشتركين ٠ ٠
				١ - المحرك: اقتراح المهام أو الأهداف، تحديد إحدى المشكلات الجماعية، اقتراح إجراء أو تقديم أفكار لحل المشكلة...
				٢ - طالب المعلومات: طلب الوقوف على الحقائق، اقتراح إجراء للحصول على معلومات أكثر

				٠
				٠
				٠
				٠

الأدوار الفردية: تعمل الأدوار التي ناقشناها على التقدم بعمل المجموعة، وإلى أن يتعلم جميع أعضاء المجموعة كيفية العمل معاً بصورة فعالة (وهناك احتمال في أن يتقهر البعض حتى بعد أن يتعلموا العملية) فإن بعض الأعضاء سوف يحاولون أن يشبعوا حاجاتهم الشخصية دون التفات إلى تأثير ذلك في المجموعة. ويجب أن تبذل لمثل هؤلاء الناس المعونة في صبر إلى أن يدركوا هم أنفسهم أنهم يمكنهم أن ينمووا بسرعة أكبر إذا عملوا متعاونين مع زملائهم. ويجب على كل عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يدرك ما يتهدد العمل التعاوني من خطر يتأتى من الأدوار الفردية الأنانية.

وإليك بعض الأدوار الفردية ذات التأثير السلبي على العمل الجماعي (٥ : ٤٥):

١- المهاجم: وهو الذي ينتقد الآخرين ويلومهم، ولا يوافق على قيم الآخرين ولا تصرفاتهم ولا مشاعرهم، ويحط من قدرهم، ويظهر العدوان.

٢- المعوق: وهو الذي يقاوم التقدم بأن يشط إلى السفاسف أو بأن يعيد تقرير القضايا التي استبعدت فعلاً: أو يرفض الأفكار دون تفكير.

٣- الملتمس للتقدير: وهو الذي يحاول أن يجذب الانتباه إلى نفسه بالحديث المطول والصوت العالي والمباهاة والسلوك غير العادي والتقدم بالأفكار المتطرفة.

٤- المعترف: وهو الذي يحاول أن يجعل من المجموعة مسرحاً للتعبير عن مشاعره الشخصية أو ييدي وجهات نظر لا صلة لها بالمهمة موضوع البحث.

٥- المهرج: وهو الذي يلقي النكت ويرمي بالتعليقات اللاذعة، ويحاول أن يقطع عمل المجموعة بخبث.

٦- المتنافس: وهو الذي ينافس الآخرين في الإتيان بأحسن فكرة، ويحاول أن يؤكد مركزه المتفوق، ويقوم بمعظم الأدوار ويحاول أن يفوز بالحظوة لدى القائد.

٧- الملتمس للعطف: وهو الذي يحاول أن يفوز بالعطف على مشكلاته الشخصية، ويندب حظه، أو يستبعد أفكاره الخاصة ليفوز بالتأييد.

٨- الشكاء البكاء: وهو الذي يلتمس التأييد من أجل همومه التافهة وتحيزاته الهزيلة.

وسواء أكان ناظر المدرسة هو قائد المجموعة أم كان مجرد واحد من المشتركين فإنه يستطيع أن يساعد أعضاء هيئة التدريس على التغلب

على ما قد يكون من ميل للقيام بهذه الأدوار الفردية. فعن طريق الإشارة بلباقة إلى ما قاله المهاجرون وغير الجادين، وتبينه خلال هذه الإشارة إلى أن ما يعتقد الآخرون مهم يستطيع أن يشجع الكارهين وغيرهم ممن ثبت همتهم مسلك بعض زملائهم الفردي عن الاشتراك بحرية أكبر. وقد يستطيع أحيانا أن يرد المجموعة إلى لب المناقشة بأن يسأل عما إذا كانت الأهداف واضحة. كما يستطيع أن يجعلك يكتسبون الثقة بأنفسهم وبالمجموعة بتأمين القلقين؛ وذلك عن طريق ربط ما قالوا بعمل المجموعة (إذا كان ما قالوه يتصل فعلا بعملها). وفي الوقت الذي يقر فيه الناظر للمهاجر أو الشكاء بالنقطة التي أثارها فإنه يستطيع أن يجرده من سلاحه بأن يسأله: هل تستطيع المجموعة أن تفكر في طرق كثيرة لعلاج القضية؟ أو بان يقترح عليه بأن يعد لجلسة قادمة برنامجاً أكمل لعلاج موضوع الحلاف. على أنه لابد من القول بأن الناظر لا يكون أمامه في بعض الأحيان سوى طريق واحد، وهو المقابلة الشخصية من النوع الذي سبق أن اقترحناه.

وأفضل طريقة للقضاء على الآثار المعروفة التي تخلفها الأدوار الشخصية هي بطبيعة الحال تنمية كل عضو من أعضاء المجموعة لفهم ذاته وفهم الطريقة التي تعمل بها المجموعة.

العمل على استمرار الاجتماع

إذا تم القيام بنجاح بأدوار مهمة الجماعة وأدوار الصيانة كان من

المحتمل أن يمضي الاجتماع في يسر ليكون مثمراً؛ ذلك لأن نوع الجو الذي يشجع على بذل الجهد التعاوني سوف يتيح الفرص لتبادل الآراء ووجهات النظر والخبرة، وبهذا يجب أن يتمخض عن توافر معلومات أكثر لتفديد في حل المشكلة التي تعالجها المجموعة. على أن هناك - مع ذلك - بعض الأمور التي يجب ألا تغيب عن البال إذا أريد أن يظل الاجتماع مستمراً في تقدمه إلى الأمام.

وقد سبق أن أشرنا إلى جدول الأعمال الخفي من قبل. وإن الأساليب المقترحة التي تمكن كل عضو من أن يشترك في وضع جدول الأعمال وأن يحقق لنفسه فهم ذاته يجب أن تعمل على القضاء على جداول الأعمال الخفية هذه. على أنها إذا بدأت تشعر الأعضاء بوجودها فلا بد من إبرازها ومعالجتها، ومن أهم الخطوات التي تتخذ في سبيل معالجتها الاعتراف بها ومحاولة فهمها؛ ذلك لأن كثيراً من السلوك السلبي لدوي الأدوار الفردية ينتج عن جداول الأعمال الخفية هذه.

وليس التفكير الجماعي جدالاً ولا مناظرة، وإنما هو عملية مناقشة منظمة عن طريقها يجمع الأفراد تفكيرهم ليصلوا إلى هدف مرغوب أو حل مرض لمشكلة جماعية. فإذا وقعت المجموعة في الفخاخ المنصوبة في الجدل أو المناظرة توقف الاجتماع عن التقدم. وقد استعمل روجرز أسلوباً فنياً يمكنه أن يقضي على الهذر الذي يحدث عندما يسود الجدل. وقد وفق. تجريب هذا المبدأ وهو أنه "لا يمكن لأي شخص أن يتحدث عن

نفسه إلا بعد أن يكون قد أعاد تقرير أفكار المتحدث الذي سبقه ومشاعره بدقة ترضى ذلك المتحدث" (٣٩: ٤٨). ويقول كوري في كتابه (بحث التصرف من أجل تحسين أساليب المدرسة): "إن طريقة روجرز هذه استطاعت أن تنهي جدالا احتدم بين مدرس بالمدارس الثانوية كان يرى أن التلاميذ الذين أنهوا المدارس الابتدائية لم يتعلموا القراءة، وبين مدرس بالمدارس الابتدائية كان يصر على أنهم تعلموا القراءة" (١١).

ويتقدم الاجتماع إلى الأمام بسرعة أكبر حين يرى المشتركون بوضوح أنهم يحرزون تقدماً ملموساً. وفي بعض الأحيان يجب توجيه الانتباه إلى إنجاز محدد قامت به المجموعة. "ومواطن الفخر" هذه- كما عبر عنها أحد الناس ببراعة- هي التي تحمّس النشاط وترفع من الروح المعنوية. ويمكن لمسجل المجموعة ومراقبها (إن وجد) ورئيسها، أن يلعبوا أدواراً هامة في تلخيص ما قامت به المجموعة.

وكما يحتاج تلاميذنا الذين يقضون في فصولنا الدراسية ساعات طويلة إلى فسحة من الوقت للراحة من عناء العمل المركز، كذلك يحتاج الأعضاء المشتركون في اجماع طويل لفسحة أيضاً. وإن فترة من "الاستجمام" أو استراحة "لتناول القهوة" تجدد النشاط، والاهتمام بإتمام عمل المجموعة. ومما له قيمته الكبرى في الاجتماعات التي تطول أكثر من ساعة أن يتمتع الأعضاء بفترات يتجاذبون فيها أطراف الحديث بصورة غير رسمية.

والاجتماعات التي يعرف المشتركون فيها أن إسهامهم فيها مهم، وأن أحداً لن يدخر وسعه في سبيل الحصول على الإجماع عند اتخاذ أي قرار تتحرك في العادة بسرعة أكبر من تلك الاجتماعات التي لا يخرج الأمر فيها عن مجرد الحصول على رأي الأغلبية. والقرار المتخذ بالإجماع يجعل كل عضو من أعضاء المجموعة يشعر بأهميته لأن موافقته مطلوبة. أما الاكتفاء برأي الأغلبية فيميل إلى أن يقسم المجموعة إلى فئتين أو أكثر، تعارضان أحياناً وضع القرار موضع التنفيذ (٣٤). ومن الواضح أن المجموعة لا تستطيع أن تصل دائماً إلى اتفاق كامل بنسبة ١٠٠٪. وأنها في بعض الأحيان يجب أن تعتمد على قرار الأغلبية.

والإجماع قوة دافعة طيبة بصفة خاصة، إذا أريد لقرار المجموعة أن يتمخض عن تصرفات فردية بعد الاجتماع؛ ففي مثل هذه القرارات الإجماعية يشعر كل عضو بأن له دوراً جوهرياً في تقرير التصرف الذي يتلو القرار، ومن ثم فإن له يداً في القيام بهذا العمل أو التصرف بنجاح؛ ذلك لأنه بموافقته على القرار يلزم نفسه به (١٧).

وعندما يكون من العسير الحصول على الإجماع بشأن قرار يستلزم تصرفاً معيناً رغم الشعور بأن المطلوب فعلاً هو شيء أكثر م رأي الأغلبية فإنه من المستحب عادة أن يطلب إلى المجموعة ألا تلزم نفسها إلا بالقدر الذي يمكن أن تصل فيه إلى قرار بالإجماع (٥)، ث يستأنف العمل بعد ذلك في اجتماعات تالية للتوصل إلى الإجماع بشأن المراحل

الأخرى من المشكلة إذا كان الإجماع ميسوراً. ويرى كثير من الباحثين أن الإجماع هو الأساس الوحيد الكافي للتصرف الجماعي.

التقويم

سواءً أدركنا أم لم ندرك فإننا نقوم الاجتماعات التي تحضرها عن طريق التعليقات التي نعلق بها عليها. ومما يؤسف له أننا لا نستغل هذه الملاحظات في العادة لنجعل عملنا الجماعي التالي أفضل من سابقه. وهذه المساعدة يجب أن تستغل كمصدر لتحسين تصرفنا الجماعي. وعلى ذلك فلا ينبغي أن يترك أمر تحسين إجراءات العمل الجماعي للمصادفات.

وإذا رغب أعضاء المجموعات الصغيرة أن يقوموا بعمليات تقويم في أثناء تقدمهم فإن التقويم البناء المستمر يمكنه أن يحدث تحسناً دائماً. ويمكن لمثل هذه الاجتماعات أن تقوم لصالحها إذا قضى المشتركون بضع دقائق في نهاية كل منها للتفكير فيما قاموا به. وإن لعملية الأخذ والعطاء فاعلية كبيرة وخاصة إذا تمت في ذلك الجو الذي وصفناه من قبل.

وفي الجماعات الكبيرة- بل وفي المجموعات الصغيرة إذا كان مستحبا- يعمل اختيار ملاحظ للمجموعة على ضمان وجود تقويم لإجراءاتها. ولكننا سبق أن قلنا إن الفرد لا يمكن أن يلاحظ كل ما يدور في الاجتماع. وعلى ذلك فإنه من الخير أن يتم تقويم آخر للاجتماع بعد انتهائه. والاستمارة التالية المقتبسة من عدد لا بأس به من الاستمارات

الواسعة الانتشار ترينا أنواع المعلومات التي يمكن الحصول عليها من كل عضو بعد الانتهاء من الاجتماع (٤، ١٦).

استمارة لتقويم الاجتماع بعد انتهائه

الاجتماع ال..... المنعقد بتاريخ

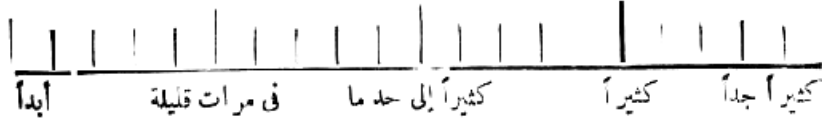
١- كيف تصف هذا الاجتماع؟ (وضع علامة أمام ما تعتقده).



(أ) أين كانت مواضع قوته؟

(ب) أين كانت مواطن ضعفه؟

٢- هل كنت تريد أن تقول شيئاً في أثناء الاجتماع ولكنك لم تقله فعلاً؟



(أ) لماذا لم تسهم عندما شعرت بالرغبة في ذلك؟

٣- كم تعتقد كان عدد الموافقين على الهدف المقرر من الاجتماع؟



(٤) ماذا ترى بشأن تحسين اجتماعنا القادم؟

وإذا استعملت استثمارة تقويم الاجتماع بعد انتهائه وجب أن يوضع تقرير موضوعي عن النتائجم يقدم لأعضاء المجموعة. ولابد من الاستفادة من أية مقترحات بناءة لتحسين الاجتماعات التالية. ومن الواضح أنه لا أحد يرغب في ملء الاستثمارات ما دامت النتائج لا يعمل بها. وأما استغلال النتائج فيؤكد للمشاركين أن رأيهم الذي يبدونه في إجراءات المجموعة شيء هام.

وهناك طريقة أخرى لتحسين العمل الجماعي وهي تحسين أداء أعضاء المجموعة لوظائفهم. وقد وضعت استمارات لتقويم الخدمات والأدوار التي يؤديها كل من قائد المجموعة وأعضائها. ومن أوفى هذه الاستثمارات ما نشر في "القيادة الرشيدة" في يونيو سنة ١٩٥٢. وقد اكتفينا هنا بإدراج تعليمات ملئها مع البندين الثالث والسابع.

وفي عدد يناير سنة ١٩٥٣ من "القيادة الرشيدة" نشرت استثمارة لتحليل الذات ثبت أنها مفيدة في معاونة أي عضو في المجموعة على أن يتعرف - بدقة معقولة - مواطن ضعفه ومواضع في أثناء العمل الجماعي (٤٥ : ٢١). وقد أدرجنا هذه الاستثمارة بعد استثمارة تقويم القيادة.

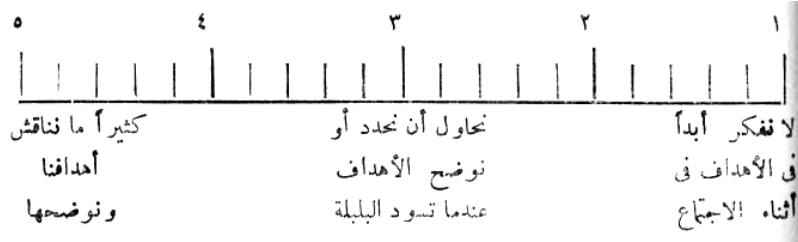
استثمارة تقويم القيادة

تعليمات:

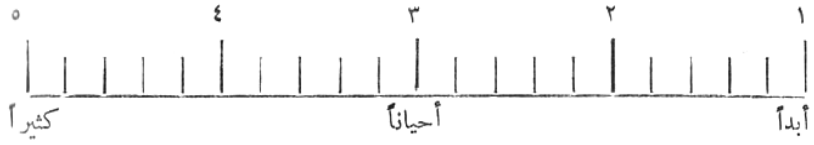
لاحظ أن كل بند من بنود استثمارة تقويم القيادة يتألف من ثلاثة مقاييس: المقياس الأول يسأل أين تقف المجموعة الآن. وأما مقياس (أ)

فيسأل عن سلوك القائد. وأما مقياس (ب) فيسأل عن سلوك الأعضاء...
ويجب أن "تؤشر" على المقاييس الثلاثة أمام النقطة التي ترى أنها تصف
الموقف في مجموعتك أفضل وصف:

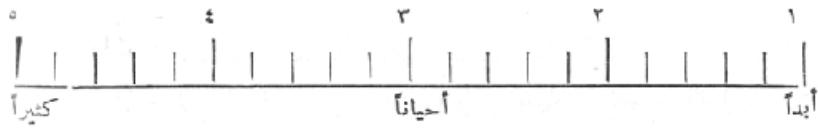
٣- هل نحدد أو نوضح أهدافنا في أثناء الاجتماعات؟



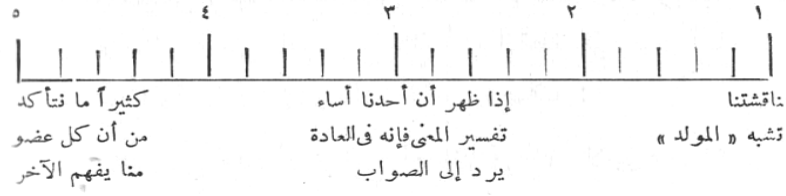
(أ) هل يقترح القائد أن هذا الأمر مطلوب؟



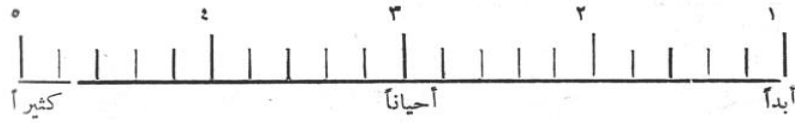
(ب) هل يطالب الأعضاء بتحديد الأهداف وتوضيحها



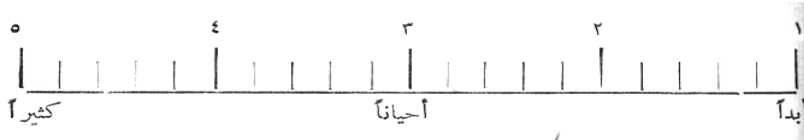
٧- هل نراقب مناقشاتنا حتى نتأكد أن احداً يفهم الآخر؟



(أ) هل يضطلع القائد بهذه المهمة؟



(ب) هل يشارك الأعضاء هذه المسؤولية؟



استمارة تحليل الذات

أدوار مهمة المجموعة	أدوار أقوم بها في معظم الأحيان	أدوار أحب أن أقوم بها	أدوار لا أحسن القيام بها	أدوار أحب ممارستها
المبادأة بالنشاط التماس المعلومات التماس وجهات النظر إعطاء المعلومات إعطاء وجهات النظر				

				تهذيب الأفكار تنسيق الاتجاهات التلخيص اختبار إمكانية التطبيق العملي
--	--	--	--	---

أدوار مهمة المجموعة	أدوار أقوم بها في معظم الأحيان	أدوار أحب أن أقوم بها	أدوار لا أحسن القيام بها	أدوار أحب ممارستها
أدوار صيانة المجموعة التشجيع تيسير الاتصال وضع المستويات المتابعة التعبير عن مشاعر المجموعة تخفيف حدة التوتر				
أدوار مهمة المجموعة أو أدوار صيانة المجموعة التقويم التشخيص التأكد تمهيداً لإجماع الرأي المتوسط				

				المسالك غير الوظيفية مناسبة العدا وضع العراقيل الاعتراف التنافس التماس العطف الشكاية والبكاء عدم الاستقرار التماس التقدير الانسحاب
--	--	--	--	---

الفصل الرابع

حل المشكلات

إن لجوانب السلوك الإنساني من عملنا الجماعي، وللجو الذي نعمل فيه، وللأساليب الفنية التي نستخدمها أهمية بالغة. ولكن لكي نجعل عملنا الجماعي منتجا إلى أقصى حد علينا أن نصب ما نقوم به من أعمال في صورة مشكلات. ولما كانت العلاقات الإنسانية تؤثر فيما يحدث في عملنا فعلا فعلينا أن ندخلها في الحساب. على أن التركيز يجب أن ينصب على المشكلات لا على الأفراد. وفي الوقت الذي ينبغي فيه ألا نغفل "العناصر الإنسانية" التي تؤثر في الإدراك والتفسير والسلوك يجب أن نحاول التفكير في ضوء ما تفرضه المشكلة التي تجد في موقف معين من مطالب.

ولدي كل منا مشكلات: مشكلات تتعلق بالطعام وإنفاق المال واستغلال الوقت وما إلى ذلك. على أن كل فرد لا يلجأ إلى الأسلوب الفني البارع في حل المشكلات. وهذا يصدق أكثر ما يصدق على المشكلات التي يدخل فيها الناس. ولكي يعمل ناظر المدرسة وهيئة التدريس معاً إلى أقصى درجة من الكفاية يجب عليهم أن يلجأوا إلى أساليب حل المشكلة، وهي الأساليب التي نستطيع أن نتعلمها إذا أردنا كما يقول هودنيت Hodnett فما إن نتعلمها حتى يمكننا استخدامها في جميع ألوان مواقف العمل ومجالاته (٢٢).

ولكيلا تهبط همتنا بسهولة عن استخدام أساليب حل المشكلات يجب ألا غفل عدة احتياطات. "بأن الحل نادراً ما يساوي الإجابة الشاقية" (٢٢)؛ ذلك بأن أحد الحلول يبدو كاملاً تقريباً، في حين يبدو غيره أفضل ما يمكننا أن نتوصل إليه في هذه الظروف أو تلك. ومن الواضح أن المشكلات الهندسية هي وحدها ذات الإجابات الكاملة (والواقع أن صحة هذه العبارة نفسها تتوقف على ماذا نعني بالمشكلات الهندسية والإجابات الكاملة. كما أننا لا نوفق قط إلى حل جميع مشكلاتنا. ولكننا نستطيع أن نكون أكثر مهارة في المحاولات التي نبذلها لحلها.

والمشكلات معقدة، وحلها يتطلب في العادة وقتاً ومجهوداً مركزاً. وإذا وجهنا اهتماماً واعياً إلى طرقنا التي نتبعها استطعنا أن نزيد من مهارتنا في حل المشكلات التي تواجهنا، واكتسبنا الثقة بأنفسنا في أثناء تناولنا لها حتى ولو لم نصل دائماً إلى الحلول المرضية تماماً. ويعتقد هودنيت أنه كلما أصبح الناس أكثر مهارة في تناول النواحي المختلفة لأسلوب حل المشكلات تقبلوا تحدي المشكلات الجديدة بحماسة أكبر (٢٢).

وعندما نعمل على حل إحدى المشكلات قد نجد أنها تتغير. وكما رأينا في حادثة التقاط قصاصة الورق الملقاة في ردهة المدرسة تغيرت المشكلة وتحولت إلى مشكلة تتناول الاحتفاظ بالمدرسة كلها متعاونة في الصغيرة والكبيرة، وعدلت عن المطالب التي يقتضيها الحل.

والمشكلات لا تحل بطريقة واحدة لا تتغير. وهناك طرق عديدة لتصنيف الخطوات التي يمكن أن يتقدم الفرد خلالها للتوصل إلى حل المشكلة، وسوف نتقدم في الأجزاء التالية من هذا الفصل بسلسلة من الخطوات المتتابعة التي ينتشر استعمالها بصورة من الصور. وأياً ما كانت الوسيلة المتبعة فما دمنا نبذل المجهود لمتابعتها بثبات فإننا نستطيع أن نقيم نمطا للتفكير يؤدي إلى حلول أكثر كفاية من أسلوب المحاولة والخطأ.

تقرير المشكلة

إن المشكلة حالة من الاضطراب، بمعنى أن هناك خطأ ما (٢٢). وربما أمكن معرفتها بسهولة، كتأخر التلاميذ في الحضور من جناح معين من مبنى المدرسة مثلاً. وقد يكون من العسير معرفتها. وربما كانت جزءاً من موقف مشكل أكبر، مثل الموقف الناشئ من عجز المدرسة عن جعل خريجها يلتحقون بكلية معينة لبضع سنين.

وإذا أريد لنا أن نعمل معاً بصورة فعالة وجب أن نتأكد من اختيار المشكلات التي يشعر بها كل من ناظر المدرسة وهيئة التدريس. ويمكن تعرف المشكلات العامة بعدة وسائل سبق أن تدبرنا الكثير منها من قبل. وقد هيأت بعض المدارس نوع الجو الذي يشجع أي فرد على أن يعرض المشكلة كلما شعر بها. في حين تعتمد بعض المدارس الأخرى إلى إجراء عملية مسح دورية للمشكلات بمطالبة هيئة التدريس بتقديم قوائم لها. وهناك مدارس قليلة تطلب إلى المدرسي بين الحين والآخر أن يتموا

عبارة: "إنني أرغب في تغيير..." ثم تحليل هذه العبارات للتوصل إلى المشكلات العامة... وتترك هذه العبارات دون توقيع في العادة. وقد نشرت رابطة البحث العلمي استمارة (SRA) "مسح آراء رجال التربية" التي يمكن استعمالها للحصول على الاستجابات نحو مجموعة كبيرة متنوعة من الأمور المهنية بما في ذلك نصاب المدرس، والكتب المدرسية المقررة، والجو المدرسي، وعلاقات هيئة التدريس، والتدخل في الفصول، وإجراءات الاتصال وتطوير المنهج. وقد وضع شارما الباحث في مركز ميدويست للبحوث الإدارية التابع لجامعة شيكاغو استفتاء يطلب إلى المدرسين فيه أن يقرروا نوع الأنماط العديدة من القرارات، ومن الذي يجب أن يتخذها ومدى ما يشعرون به من الرضا من الظروف والأساليب المختلفة في المدرسة. وإن جدولاً لتحليل الذات كالجدول المنشور في "علاقة هيئة التدريس في الإدارة المدرسية" يقدم أيضاً للتوصل إلى مواطن المشكلات. وسوف ندرج هنا بعضاً من أسئلة هذا الجدول الخمسة والثلاثين لنبين كيف توجه الأسئلة التي قد تكشف عن المشكلات التي يجب أن يعالجها الناظر والمدرسون معاً.

١- أيشعر كل موظف بأنه يؤدي عملاً مهماً؟

٣- هل الناظر وحده هو الذي يحكم للعمل الجيد أو عليه؟

١٢- هل تشرح التغييرات في السياسات والخطط بعناية لكل

الموظفين؟

١٥- أهنأك شواهد على القابلية للتكيف؟

١٨- أأدي هيئة التدريس وسائل يمكنهم بها أن يقدرأ النأأ أو الفشل الذي كان من نصيب نشاطهم الخاص؟

٢٢- هل يشترك أعضاء هيئة التدريس في المعلومات الجوهرية حتى يتوصلأ إلى القرارات الجماعية؟

٢٩- هل يشعر المدرسون تجربة التدريس؟ (٣: ٢٣٠ - ٢٣١).

وما إن نأعرف مجال المشكلة حتى يتعين علينا أن نبذل المحاولة لتعريف المشكلة ذاتها بدقة؛ إذ أننا لا يمكننا أن نأل أية مشكلة بكفاية إلا إذا صيغت في بيان أو عبارة... والواقأ أننا نأطيها شكلاً ما بوضعها في عبارة ما- كما يقول هودنيت (٢٢).. ومن المأزي أن نأول المشكلة إلى شيء مأكأوب في نطاق إدراكات أولئك الذين يتعين عليهم أن يعالجوها. وعندما نفعل ذلك يجب علينا أن نأدده بأقدر ما نستطيع في كلمات لا أعوق تشخيصها. ومن الصعوبة بمكان- كما سبق أن رأينا- كتابة العبارات أو البيانات بصورة تجعل يدركون نفس الفكرة. وعلى هذا يجب أن تشمل العبارة عادة على ما هو مأروف وعلى ما هو مألوب؛ فمألاً طلبة فصول الأناأ الأناوبي الشرقي من مبنى المدرسة دائماً متأخرون (هذا هو المأروف) ويجب أن نفعل شيئاً حتى نأاونهم على الوصول في الميعاد إلى أأر الدراسة بالأأزاء الأأرى من المبنى (وهذا هو المأروف) ويجب أن نفعل شيئاً حتى نأاونهم على الوصول في الميعاد

إلى حبر الدراسة بالأجزاء الأخرى من المبنى (وهذا هو المطلوب). ومن الممكن - بطبيعة الحال - وضع المشكلة في صيغة سؤال: ما الذي يمكن عمله حتى يستطيع تلاميذ الفصول التي تقع في الجناح الجنوبي الشرقي من المبنى أن يصلوا في الميعاد إلى الأجزاء الأخرى منه؟ وعندما تعرف المشكلة جيداً فإنها تحل في العادة بسهولة أكبر مما كان منظوراً.

تحليل المشكلة

وسواء أكانت المشكلة مشكلة يعالجها المدرس وحده أم مشكلة تتطلب العمل مع الآخرين، فإنها يجب أن تحلل إلى أجزاء بعد صياغتها بدقة. "والتحليل - وفقاً لهودنيت - هو عدو الغموض والالتباس اللذين هما رأس التآمر ضد حل المشكلات المعقولة" (٢٢ : ٢٥).

ويصف تشارلز كترنج Charies Kettering خبير البحوث العظيم في شركة جنرال موتورز عملية البحث بأنها "فك" المشكلة إلى عواملها المختلفة التي سبق لك معرفة الكثير منها. وعندما تفكها تستطيع أن تتناول الأجزاء التي لا تعرف عنها شيئاً (٣٥ : ١٣٥).

وعادة ما تملي علينا ظروف المشكلة خطة التحليل التي يجب علينا أتباعها: فبعض المشكلات مثلاً يجب تحليلها زمنياً كأن نقول: ما الذي يجب عمله أولاً؟ وما هي الخطوة التالية؟ ما الذي يجب عمله الآن؟... وما إلى ذلك. والناظر الذي يحاول أن يعادل عدد تلاميذ الفصول في مادة معينة يتبع هذا التحليل عادة.

وهناك طريقة أخرى وهي وضع قائمة بالعوامل التي قد تخلق المشكلة، وإذا عدنا إلى مشكلتنا التي تتناول تأخير تلاميذ الفصول الواقعة في الجناح الجنوبي الشرقي من المبنى قد نستطيع أن نسجل الاحتمالات التي تتطلب الحصول على بعض الحقائق:

١- لعل جهاز التوقيت الآلي لا يعمل بطريقة سليمة في هذا الجناح من المبنى.

٢- لعل الحصص التالية تؤخذ في أبعد منطقة من الجناح الجنوبي الشرقي.

٣- لعل الجناح الجنوبي الشرقي يحتوي على مختبرات العلوم. ولعل التلاميذ لا يتركون الأجهزة قبل نهاية الحصص بوقت كاف لينصرفوا في الميعاد المناسب.

٤- لعل المناقشات كل يوم تبلغ من الأهمية حداً يجعل التلاميذ يتلکأون في فصول.

وثمة وسيلة أخرى مرتبطة بهذا المدخل الذي يتطلب تفتيت المشكلة إلى العوامل الرئيسية التي تشتمل عليها. فإذا كنا أعضاء في لجنة مهمتها تحديد وجوه الإنفاق للأموال التي تسمح منطقة التربية والتعليم بها للمعينات السمعية والبصرية، فقد نحلل طلبنا لشراء فانون سحري مثلاً- وهو المثل الذي ضربه هودنيت Hodnett وهو يقترح العناوين التالية:

- ١- مهمة الفانوس السحري.
- ٢- خبرة المدارس الخرى في هذا الشأن.
- ٣- استجابة المدرسين والطلاب لاستعمال وسيلة الإيضاح.
- ٤- التكاليف.
- ٥- سهولة النقل من مكان إلى مكان.
- ٦- الموقع (أين يحفظ).
- ٧- التشغيل.
- ٨- الصيانة والخدمة.
- ٩- مقارنته مع الوسائل البصرية الأخرى.
- ١٠- مقارنته مع الوسائل التعليمية الأخرى (٢٢).

وإذا كنا ننظر في مشكلة يختلف فيها الرأي وجب تحليلها بتدوين المواقف الناتجة عنها؛ فمثلاً يمكن تقدير المواقف في جدل يدور حول نظام الإذاعة الداخلية في المدرسة على ضوء ما تعنيه الاستعمالات الحالية أو المتوقعة لمثل هذا النظام من مثل إلقاء البيانات واستدعاء أحد التلاميذ إلى الإدارة، أو "الاستماع خلسة" إلى أحد الفصول كجزء من برنامج التفتيش والإشراف، أو توجيه الموسيقى أو غيرها من البرنامج إلى أحد الفصول دون بقية الفصول.

ويعتقد البعض أن جميع المشكلات يجب تحليلها على ضوء ما
تعنيه الأسئلة الرئيسية. ويعتقد هودنيت أنه ليس هناك طريقة سهلة
لصياغة الأسئلة. وذكروا بأن أدوات الاستفهام السبع: من، ومتى، وأين،
وما، وأي، وكيف، ولماذا، وهي التي تستعمل في صدر سلسلة من
الأسئلة- قد تضع يدنا على كثير من المشكلات (٢٢).

وإليك مجموعة من الأسئلة التي قد تستعمل في تحليل المشكلة
الخاصة بفشل كثير من طلاب إحدى المدارس الثانوية في الحصول على
النشرة اليومية:

١- كيف تبلغ هذه النشرات للطلاب، وما مدى أهميتها بالنسبة
للمدرسين؟

٢- لماذا نستخدم النظام المتبع فعلاً؟

٣- متى نتوقع إذاعة النشرات، وما الذي يحول دون أن تعطى في
الوقت المحدد؟

٤- من هو المسئول عن هذا النظام؟

٥- في أي أيام الأسبوع تكثر إذاعة النشرات؟ وما هي الفصول التي
تعجز في كثير من الأحيان عن سماع النشرات؟

٦- أين يكون الطلاب (أولئك الذين يقررون أنهم لم يستمعوا للنشرات)
وقت إذاعتها؟

وأيا ما كان المدخل أو الأسلوب الذي نتبعه في تحليل المشكلة - سواء أكان من بين الذي تدبرناه هنا أم لم يكن - فالمهم أن نتأكد من أننا نرى نمط المشكلة الكي وكيف تترايط الأجزاء بعضها ببعض.

صياغة الفروض

يقرر هودنيت "أن حل المشكلات هو علاج الأمور المقبلة" (٢٢)؛ فصياغة الفروض تدفعنا إلى أسقاط أنفسنا على مستقبل المشكلة. وما الفرض إلا الحل المتخيل لمشكلة لم تفز بعد بالحل. وعن طريقة نضع أنفسنا على مستقبل المشكلة. وما الفرض إلا الحل المتخيل لمشكلة لم تفز بعد بالحل. وعن طريقة نضع أنفسنا بطريقة تخيلية في وضع الذين انتهوا من حل المشكلة فنتصور بذلك الجواب. ويمكن أن يقال إن الفرض حدس أو تخمين شكلي - تخمين أمامه فرصة معقولة في أن يكون صحيحاً. وقد يوضع بصورة أكثر أصولية على هيئة بيان أو دعوى لم تثبت صحتها بعد. وإنما هي صيغت على النحو الذي صيغت به تمهيداً لإثبات صحتها.

والفرض يقيم بين المشكلة والحل علاقة شرط وتعليق: إذا... فإن أو إذن: "إذا تم كذا وكذا فإن هذه النتائج المرغوبة تحدث". وربما قالت إحدى المدارس "إذا انعقدت اجتماعات هيئة التدريس أثناء اليوم المدرسي فإن الهيئة تستفيد من اجتماعاتها الشيء الكثير". هذا مجرد فرض - وهو يشتمل على تنبؤ بهدف مرغوب فيه، وعلى طريقة للعمل على تحقيقه.

ومن المهم في العمل الجماعي أن نقدم أكثر ما يمكن من الفروض، وأن نضع بها قائمة قبل أن يقع الاختيار على واحد منها للتمحيص. فالعالم والمخترع لا يترددان في مناقشة أكثر الفروض وضوحاً وأكثرها إمعاناً في الخيال على السواء عندما يتناولان إحدى المشكلات. ويؤكد أوسبرن Osborn أن معظم الفتوحات العلمية تعتمد على كثرة الفروض التي يتم الاختيار منها في البداية (٣٥). وتقول شركة الألومنيوم: "في عملية التخيل **Imagineering** تطلق لخيالك العنان ليخلق ثم تهبط به إلى الأرض وقد قمت "بهندسته" (٣٥: ٣). ونحن أيضاً يجب علينا- نظاراً ومدرسين- أن نجعل خيالنا يساعدنا على افتراض الفروض حتى نتأكد إلى درجة لا بأس بها من إيجاد حل يمكن الحصول عليه للمشكلة التي نعالجها. وبقدر ما نجمع الأفكار عن وعي بقدر ما نستشير أنفسنا وندفعها نحو الأفكار الجديدة.

والعمل الجماعي مثمر بصفة خاصة في صيغة فروض العمل، ويشير أوسبرن إلى الدراسة التي قام بها المهندسون في شركة كاربوراندوم **Carborundum** ليدعم الاعتقاد القائل بأن المجموعات تنمي من الأفكار القيمة أكثر مما ينميها الأفراد الذين يعملون على انفراد. وقد قسم المهندسون في الشركة أنفسهم إلى مجموعتين تضافرت إحداها على مواجهة مشكلة معينة، بينما فكر أعضاء المجموعة الثانية في المشكلة نفسها، ولكن دون أن يتناقشوا فيها. ودلت النتائج عند تقويمها

بطريقة علمية على أن مهندسي المجموعة الأولى المتعاونة قد أنتجوا من الأفكار الجيدة ما يزيد على ما أنتجه أفراد المجموعة التي عمل أعضاؤها على انفراد بما مقداره ٤٤%. ويلاحظ أوسبرن أيضاً أن الاختبارات الأخرى دلت على أن النشاط الجماعي ينمي الخيال الابتكاري أكثر مما ينميه المجهود الفردي بنسبة تتراوح بين ٦٥% و ٩٣% (٣٥).

تمحيص الفروض واستخلاص النتائج

ويعتبر أسلوب "النظر الاسترجاعي التخيلي" الذي ينادي به فوشي Foshay من أنجع وسائل تحديد كيفية تمحيص الفرض. فهو يعتقد بأن الإجابة عن سؤالين معينين توحى بالشكل الهندسي للتمحيص. فالإجابات عن سؤال: "لو حلت المشكلة فماذا كان في الإمكان أن يحدث؟" إجابات تصف تغييراً مرغوباً فيه، وتوحى بجمع الشواهد لوصف الحالة الراهنة بحيث تقدم المقياس الذي يمكن به قياس هذا التغيير. وأما الإجابات عن السؤال: "كيف حلت المشكلة؟" فتوحى بالتصرف الذي قد يؤدي إلى التغيير المرغوب فيه، كما توحى بطرق تقدير النتائج المترتبة على هذا التصرف.

وما زالت إحدى المدارس الثانوية تمحص الفرض الآتي في إطار الشكل الهندسي الذي أوحى به تطبيق سؤال فوشي: "إذا قام بتدريس المواد الأكاديمية فريق مؤلف من أربعة مدرسين يلتقي كل واحد منهم

بنفس مجموعات التلاميذ الأربعة كل يوم، فإن نوع التعليم سوف يتحسن". وإجابة ع السؤال الأول: "لو حلت المشكلة فماذا كان في الإمكان أن يحدث؟" ثم تخيل أجوبة الشرط التالية: (١) لكان بإمكان التلاميذ أن يحصلوا على درجات أعلى في اختبارات التحصيل المعيارية. (٢) لدرس المدرسون لعدد أقل ممن التلاميذ، وبالتالي لأتحت لهم فرصة أكبر للتعرف إليهم أكثر. (٣) لأمكن سد احتياجات التلاميذ بصورة أكفأ. (٤) لاتضح العلاقات القائمة بين المواد الأكاديمية بصورة أكبر. (٥) لأمكن تنظيم معالجة جميع المواد الأكاديمية تحت أربعة عناوين، ولأمكن ضم بعض المواد كالعلوم والجغرافيا والتاريخ مثلاً. (٦) لقلت حركت مرور التلاميذ في الردهات. (٧) لأمكن تحويل التلاميذ من فرقة دراسية إلى أخرى، لأن مثل هذا التحويل سوف لا يؤثر في جدول بقية المدرسة. (٨) لاستطاع المدرسون أن يجتمعوا بشأن تلاميذهم بحرية أكبر ومرات أكثر. (٩) لأمكن اللجوء إلى أسلوب "دراسة الحالة" لمعاونة الطلبة الذين تواجههم الصعوبات. (١٠) لتيسر للنظر أن يجتمع بالمدرسين الذين يدرسون لنفس التلاميذ. (١١) لزد الاحتمال في أن تنعقد الاجتماعات مع أولياء الأمور.

وإليك بعض الخطوات التي اتخذت والتي مازالت قيد التخطيط
إجابة عن سؤال فوشي الثاني وهو: "كيف حلت المشكلة؟": (١)
قدمت اللجنة إلى هيئة التدريس اقتراحاً بأن تنظم فرق من المدرسين،

وطلب إلى المدرسين أن يتطوعوا لعضوية هذه الفرق. (٢) حلت المجموعة فلسفتها في التربية وسيكولوجية التعلم وطبقت النتائج التي توصلت إليها على المدخل الذي أوصت به اللجنة. (٣) تم تقويم سريع لما حدث في السنوات السالفة. (٤) بذلت محاولة للوقوف على ما تتبعه المدارس الأخرى. (٥) روجعت كل الكتب التي كتبت عن المدرسة الثانوية بتوسع. (٦) تم تحليل تهيؤ التدريس والمجتمع المحلي لإحداث شيء مغاير في وضع البرنامج المدرسي. (٧) بذلت محاولة استطلاعية لتخطيط حصص المدرسين الأربعة أعضاء الفريق، بغية وضعها في نطاق جدول اليوم المدرسي العادي. (٨) وضع جدول مقترح لفريق مؤلف من أربعة مدرسين. (٩) فحصت "التركيبات" الممكنة للمواد الدراسية، وروجعت طرق التأكد من أن التلاميذ المسجلين في هذه "التركيبات" سوف يتلقون نفس الجوانب الطيبة من المواد الدراسية كما لو درست منفصلة. (١٠) وزع المدرسون المتطوعون إلى فرق تتيح لكل واحد منهم فرصة القيام بتدريس مادته المفضلة، وروعي العدل في توزيع المدرسين المجربين وغير المجربين على كل فريق. (١١) وضع الجدول بحيث تكو الفصول الأربعة- في كل حالة تقريباً- في نفس الجناح من المبنى. (١٢) وضعت فترات التخطيط لفرق المدرسين في أوقات معينة في أثناء النهار بحيث يستطيع ناظر المدرسة والموجه أن يلتقيا بكل فريق على حدة. (١٣) أطلع الخبراء في دراسة الحالات على إمكان تدبير فترات للتخطيط مع كل فريق. (١٤) دعي الآباء إلى الالتقاء بفرق

المدرسين. (١٥) اصطنعت الوسائل التي تهدف إلى إطلاع جميع هيئة التدريس على المدخل الجديد. (١٦) مازال برنامج الاختبارات المعيارية قيد المراجعة.

ويعتقد معظم الناس أن المدخل العلمي لتمحيص أي فرض لابد أن يتضمن التجريب استناداً إلى العوامل الضابطة واستخلاص النتائج التي يمكن قياسها على الأساس الموضوعي البحث. على أن هذه الحالة لا يمكن أن تسود دائماً في التربية والتعليم. فإذا حدث ذلك وجب أن نجاول بكل قوة عن طريق التجريب توفير الأدلة الكافية لإثبات سلامة الفرض الذي افترضناه أو عدم سلامته.

وينصب كثير من المشكلات التربوية على العلاقات الإنسانية... وتمحيص الفروض عن طريق التجريب في ميدان العلاقات الإنسانية نادراً ما يسمح بإخضاع المواقف للضبط، كما يقول هودنيت Hodnett. وهو يؤكد أنه لا يمكن الحصول على نسخة طبق الأصل من الناس ولا من الظروف، وإن كان في الإمكان تدبير الحصول على نسخة طب الأصل من الفصول الدراسية يوثق بها في نطاق ضيق... وسواء أكنت تقوم بتجربة مضبوطة معملياً أم كنت تمحص أفكارك على محك التجريب الواقعي دون اللجوء إلى الأجهزة المعقدة ذات الظروف المنضبطة والتسجيلات الدقيقة فإنك تعالج مشكلتك بروح علمية عندما تقول: "دعنا نجرب وننظر ماذا يحدث" (٢٢: ١٢٨ - ١٢٩).

ولابد من تمحيص كثير من الفروض التي يتقدم بها ناظر المدرسة وهيئة التدريس عن طريق المناقشة؛ ذلك لأن "الوقت والنفقات والنتائج المترتبة على الإجراء غالباً ما تجعل الاختبار العملي لأي فرض من الفروض غير متيسر قبل اتخاذ أي قرار نهائي بشأنه" (٢٢ : ١١٩). وهذه الاختبارات تشتمل - كم يقول هودنيت - على التفكير في أسئلة من مثل: "ماذا يحدث لو حدث هذا؟" "هل يعالج الفرض هذا الوضع الأخير؟" "كيف يؤثر في هذه العملية؟" وعندما يبدو أن التحليل الشفهي يشير إلى نوع مرغوب من جوانب الشرط في الفرض وجب أن يوضع التخطيط لتمحيصه الفعلي، ثم يوضع موضع التنفيذ.

وأياً ما كانت الطريقة التي يمحس بها الفرض فإن التمحيص يجب أن يجري دون تحيز. ويجب أن نرجى إصدار حكمنا على النتائج إلى أن تتوافر جميع الشواهد، في دراستهم ومشروعاتهم الجماعية. والأساليب الفنية تساعدنا أيضاً ونحن نعمل مع أولياء الأمور ومجموعات المجتمع المحلي. وفوق كل شيء نحن نضع موضع التنفيذ دائماً القاعدة الذهبية التي "تكنم في سويداء قلب العيش السعيد الناجح في عالم لا بد فيه لكل فرد - اللهم إلا الراهب المتنسك - أن يختلط بغيره من الناس ويمضي معهم" (٣ : ٧٦ - ٧٧).

ويتطلب العمل الجماعي الفعال بذل الجهد من جانب كل المعنيين، وأنت كفرد تستطيع أن تزيد باستمرار من مهارتك بممارسة ما

تتعلمه مما تقرأه وتلاحظه وتفعله وأنت تشترك في المغامرات التعاونية.
وأخيراً، فإذا لم تكن قد قمت بذلك فعلاً، فإنك سوف تفوز بتلك المتعة
الجمالية التي تتأتى لك عندما تعمل مع الآخرين، كما لو كان العمل مع
الآخرين فناً من الفنون.

المراجع

- 1. Adult Education Association of the U.S. A How to Use Role Playing. Chicago, The Association 1955. 48 p.**
- 2. Allport, Gordon W. Becoming. New Haven, Yale University Press, 1955. 106 p.**
- 3. American Association of School Administrators. Staff Relation in School Administration.1955 Yearbook. Washington, D. C, The Association 1955. 470 p.**
- 4. Anderson, Walter A., Baldwin, Rollin P., and Beauchamp, Mary. The Workshop Handbook. New York, Bureau of Publications, Teachers college, Columbia University, 1953. 65 p.**
- 5. Benne, Kenneth D., and Muntyan, Bozidar. Human Relations in Curriculum Change. New York, The Dryden Press, 1951. 363 p.**
- 6. Bradford, Leland P. "The Case of the Hidden Agenda". Adult Leadership, 1: 3-7, September, 1952**
- 7. Bush, Robert N. The Teacher Pupil Relationship. New York, Prentice- Hall, Inc., 1954. 252 p.**
- 8. Campbell, Clyde M., Editor. Practical Applications of Democratic Administration.New York, Harper and Brothers, 1952.325 p.**
- 9. Caswell, Hollis L., and Associates. Curriculum Improvement in Public School System. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1950. 462 p.**
- 10. Chase, Francis S. " Factors for Satisfaction in Teaching". Phi Delta Kappan. 33: 127- 132, November, 1951.**

11. Corey, Stephen M. **Action Research to Improve School Practices.** New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1953. 161 p.
12. Corey, Stephen M., Eoshay, A. Wellesley, and Mackenzie, Gordon N. "Instructional Leadership and the Perceptions of the Individuals Involved". *The Bulletin of the National Association of Secondary- School Principals*, 35: 83- 91, November, 1951.
13. Counts, George S. **Education and American Civilization.** New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1952. 491 p.
14. Davies, Daniel R., and Herrold, Kenneth F. **Leadership and Morale.** New London, Conn., Arthur C. Croft Publications, 1955. 55 p.
15. Davies, Daniel R., and Herrold, Kenneth F. **Leadership in Action.** New London, Conn., Arthur C. Croft Publications, 1954, 54 p.
16. Davies, Daniel R., and Herrold, Kenneth F. **make Your Staff Meetings Count!** New London, Conn, Arthur C. Croft Publications, 1954, 59.
17. Davies, Daniel R., and Herrold, Kenneth F. **Problem Solving for the Executive.** New London, Conn, Arthur C. Croft Publications, 1954, 45p.
18. Douglass, Harl R. "The 1950 Revision of the Douglass High School Teaching Load Formula". *Secondary- School Principals*, 35: 13- 54, May, 1951.
19. Elsbroe, Willard S, and Reutter, E Edmund, Jr., **Staff Personnel in the Public Schools.** New York, Prentice- Hall, Inc., 1945. 438 p.
20. Faunce, Roland C. **Secondary School Administration.** New York, Harper and Brothers, 1955, 383 p.

21. Foshay, Arthur W. "Action Research as Imaginative Hindsight". *Educational Research Bulletin*, 34, no. 7: 169-171, October 12, 1955.
22. Hodnett, Edward. *The Art of Problem Solving*, New York, Harper and Brothers, 1955, 202 p.
23. Hopkins, L. Thomas. "Classroom Climate Can promote Creativeness" *Educational Leadership*, 13: 279- 282, February, 1956.
24. Hopkins, L. Thomas. *The Emerging Self in School and Home*. New York, Harper and Brothers, 1954, 336 p.
25. Hunt, Maurice P., and Metcalf, L. E. *Teaching High School Social Studies*. New York, Harper and Brothers, 1955, 471 p.
26. Jersild, Arthur T. *When Teachers Face Themselves*. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1955. 169 p.
27. Kelley, Earl C. *Education for What is Real*. New York, Harper and Brothers, 1947, 114 p.
28. Kelley, Earl C., and Rasey, Marie I. *Education and the Nature of Man*. New York, Harper and Brothers, 1952, 209 p.
29. Koopman, G. Robert, Miel, Alice, and Misner, Paul J. *Democracy in School Administration*. New York, Appleton-Century- Crofts, Inc., 1943, 330 p.
30. Lindgren, Henry C. *Educational Psychology in the Classroom*. New York, John Wiley and Sons, Inc., 1956. 521 p.
31. Linscott, Robert N., and Stein, Jess, Editors. *Why You do What You do*. New York, Random House., 1956. 305 p.
32. Mackenzie, Gordon N., and Corey, Stephen M. "A Conception of Educational Leadership". *The Bulletin of the National Association of Secondary- School Principals*, 36: 9-14, January, 1952.

33. Mackenzie, Gordon N., Corey, Stepen M., and Associates. **Instructional Leadership**. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. 1954. 209 p.
34. Maier, Norman R. F. **Principales of Human Relations**. New York, John Wiley and Sons, Inc., 1952. 474 p.
35. Osborn, Alex F. **Applied Imagination**. New York, Charles Scribner's Sons, 1953. 317 p.
36. Overstreet, Harry A. **The Great Enterprise**. New York, W.W. Norton and Company. Inc., 1952. 332 p.
37. Rasey, Mariel., and Menge, J. W. **What We Learn From Children**. New York, Harper and Brother, 1956. 164 p.
38. Rogers, Carl R **Counseling and Psychotherapy**. Boston, Houghton Mifflin Company, 1942. 450 p.
39. Rogers, Carl R. and Roethlisberger, Fritz J. "Barriers and Gateways to Communication". **Harvard Business Review**, 30: 46- 52, July- August, 1952.
40. Schramm, Wilbur. "Procedures and Effects of Mass Communication". **National Society for the Study of Education. Mass Media and Education. Fifty- third Yearbook**, part II, pp. 11- 138. Chicago, University of Chicago press, 1954.
41. "Sharing the Leadership Load". **Adult Leadership**, 1: 12- 20, June, 1952.
42. Sinnott, Edmund W. **Cell and Psyche**. Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1950. 121 p.
43. Stephenson, H. H. "Mental, 129: 35- 36, November, 1954.
44. g, Donald, and Combs, Arthur W. **Individual Behavior**. New York, Harper and Brothers, 1949, 386 p.
45. "Training in Member Roles". **Adult Leadership**. 1: 17- 23, January, 1953.

46. Wayland, Sloan R., Brunner, Edmund de S, and Hallenbeck, Wilbur. *Aids to Community Analysis for the School Administrators*. New York, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. 1956. 51 p.
47. Weber, Clarence A. *Personnel Problems of School Administrators*. New York, McGraw- Hill Book Company, Inc., 1954. 378 p.
48. Wheat, Harry Grove. *Foundations of School Learning*. New York, Alfred A. Knopf, 1955. 391 p.
49. Wynn, Richard. " The Climate of Good Staff Morale" *Educational Outlook*, 27: 63-69 January, 1953.

الفهرس

٥	تقديم
٧	الفصل الأول: المقدمة
١٢	الفصل الثاني: عوامل مؤثرة في علاقات هيئة التدريس
٧٨	الفصل الثالث: العمل الجماعي
١٣٣	الفصل الرابع: حل المشكلات
١٥٠	المراجع