الإدارة التربوية

منحى عملي

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

٢٠١٩م

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

٢٠١٩ / ١/٥٤٦٦

رقم التصنيف: ٢١٢.

اللصاصمة، محمد حرب

الادارة التربوية منحنى علمي ( ) ص

محمد حرب اللصاصمة عمان: دار الجنان ....

الواصفات: / التربية // الادارة اتربوية /

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن راي دائرة المكتبة الوطنية او أي جهة حكومية اخرى.

ISBN ٩٧٨ - ٩٩٥٧ - ٦٤٩ -١٠- ٠ (ردمك)

حقوق الطبع محفوظة © .... لا يُسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه. ولا يُسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الجنان للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان - العبدلي - شارع الملك حسين

مقابل البريد الاردني الممتاز- مجمع جوهرة القدس التجاري - ط (L)

هاتف: ٠٠٩٦٢٦٤٦٥٩٨٩١ هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٥٧٤٧٤٦٠

E-mail: dar_ jenan@yahoo.com

E-mail: daraljenanbook@gmail.com

www.daraljenan.com

دار الجنان ناشرون

الإدارة التربوية

منحى عملي

تأليف

د. محمد حرب اللصاصمة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

إن مستقبل الحضارة الإنسانية يتأثر الى حد كبير باداريها، فقراراتهم تشكل الفرق بين السلم والحرب، وبين التضخم والاستقرار، وبين النجاح والركود، وغير ذلك من القضايا المصيرية. وانه لمن الأهمية بمكان تطوير وعيهم بالدور الناشط الذي يمارسه الإداريون في حياة المجتمعات الإنسانية، وهذه حقيقة واقعة في عالمنا التقني الحديث. فما يؤمن به الإداري وما يعتقده، وما يحمله من قيم، وما يتحلى به من سلوك كل ذلك له أثر على حياة هذه المجتمعات، وبخاصة إذا سلمنا بأن مجتمعات اليوم هي مجتمعات مؤسسية يشكل الإداريون فيها حجر الزاوية والمعلم البارز الذي لا يمكن إخفاء أثره.

فالإداريون يعتبرون من المؤثرين الرئيسيين في صنع قرارات نظمنا الاجتماعية، وهم بالتالي يلعبون دوراً حاسماً في تحديد أهداف مجتمعاتنا ورسم مساراتها وسبل إنجاز أهدافها.

ولحساسية دور الإداريين، لا بد من العناية بتطويرهم وإعدادهم، وهنا لا بد من التساؤل عن كيفية تطوير الإداريين والقادة وبنائهم؟ هل يتم بناؤهم عبر سبل التدريب أم عبر سبل التربية أم أن بناءهم يتم عبر سبل تجمع بين التربية والتدريب؟

والتدريب يعني تعلم مجموعة سلوكات مبرمجة على أساس أن الأعمال يمكن ان تحدد بدقة، كما يمكن تجزئتها وتحليلها والتعرف على الطريقة المثلى للتعامل معها.

أمام التربية فتعنى بالمقابل تطوير القدرة على ممارسة عمليات محاكمة عقلية ناضجة بدلاً من الاكتفاء بمجرد طرح مجموعة من الحقائق المتتابعة، فالتربية هي عملية فهم وتفسير للمعرفة، فهي وان كانت لا تزود الفرد بإجابات مقننة محددة، الا انها تطور لديه ذهناً وفكراً يقوم على المنطق وعلى تعقل الأمور والبحث عن العلاقة بين المتغيرات مما يقود بالتالي الى فهم الظاهرة المعنية والتعامل والفاعل معها. فعمل الإداري كعمل المفكر والفيلسوف والبحاثة يتصف بالتفرع والتعقد الى الحد الذي لا يسمح ببرمجته للتدريب عليه.

لذا فالإدارة يجب ان تقوم على التربية بدلاً من اعتمادها على التدريب فقط. ان الكثير مما يمارسه الإداري يمكن أن يخضع للتدريس ولكن القليل مما يمارسه يمكن ان يخضع للتدريب. فالإدارة على صلة كبيرة بمتغيرات المواقف التي تمارس فيها، لذا فانه ليس من اليسير تقنينها. ولا توجد هناك طريقة (صحيحة) أو (مثلى) واحدة يفترض ان يسلكها جميع الإداريين. بل ان هناك طرقاً مناسبة لمهام محددة في مؤسسة معينة وضمن ظروف معينة يمارسها إداريون ذوو أمزجة معينة وأساليب محددة.

فالحقيقة أنه يمكن التدريس عن الإدارة ولكن لا يمكن تدريس الإدارة وانه من الممكن تدريس ما يعمله الإداريون، ولكن مجرد التدريس لن يمكن الدارس بالضرورة من ممارسة ما عمله الإداريون الآخرون.

وهدف المؤلف أن يبرز عبر مؤلفه هذا أهمية بعد تربية إداريي المستقبل وتعليمهم وأثر ذلك على السلوك المنظمي. فنحن لا ندرب الأفراد ليصبحوا إداريين ولكن نربيهم ونعلمهم أن يفكروا تفكيراً إدارياً واعياً.

والله أسأل أن يسهم كتابي هذا في تطـوير الـوعي والإدراك لأبعـاد العملية الإداريـة والسـلوك المنظمـي وأن يكـون لـه أثـره علـى بعـد تربيـة الإداريين وتعليمهم.

الفصل الأول

الإدارة الحديثة

يرجع أغلب دارسي الإدارة اليوم الفكر الإداري الحديث الى الأفكار التي طرحها المهندس الأمريكي فريدريك تيلور Frederick Winslow Taylor في كتابه (مبادئ الإدارة العلمية Principles of Scientific Management) الذي نشره عام ١٩١١. (Tatlor,1974) ويعتبر تيلور من قبل العديد من كتاب الإدارة رائد الإدارة العلمية في العصر الحديث. **وقد أهتم تيلور بتحسين الكفاية الإنتاجية من خلال تحديده لاربعة مبادئ أساسية :**

١- اعتماد الإسلوب العلمي في تحديد مكونات وظيفة كل عام.

٢- اعتماد الإسلوب العلمي في اختيار العاملين وتدريبهم.

٣- اعتماد الأسلوب العلمي في تعاون الإدارة والعاملين لإنجاز اهداف العمل.

٤- توزيع متساو للمسؤوليات بين الإداريين والعاملين يتولى فيه الإداريون التخطيط والإشراف بينما يقوم الآخرون بالتنفيذ.

وفي الفترة نفسها التي كان فيها تيلور في أمريكا كان هناك مهندس آخر يدعى هنري فايول Henri Fayol وهو فرنسي أهتم أيضا بالإدارة وكتب حول الإدارة الصناعية والعامة. (General Industrial Management ,Fayol, 1949) وقد كان فايول في نظرته أوسع من نظرة زميله تيلور. فقد أنصب اهتمام

الأخير على العامل، بينما أهتم فـايول بمبـادئ التنظـيم ووظـائف الإداري. وقد عرف فايول الإدارة "تخطـيط وتنظـيم، وأمـر، وتنسـيق، وضـبط" وقـد شملت آراء فايول جميع عناصر الإدارة الخمسة هذه. وتعتـبر بحوثـه مكملـة لبحوث تيلور، فقد نادى كل منهما بتوفير الكفاية عن طريق التـدريب كمـا أن كلا منهما مهتم بتطبيق الاسلوب العلمي، غير أن الفرق الرئيسي بينهما يكمن في أن تيلور بدأ في اهتمامه من القاعدة أي مستوى العامل بينما ركـز فايول على المدير والإدارة العليا.

وقد أبرز فايول ما اعتبره من المبادئ الأساسية، في الإدارة الـتي منهـا: مبدأ وحدة الأمر، مبدأ خضوع الصـالح الشخصـي للصـالح العـام، مبـدأ تدرج السلطة مبدأ ملازمة السلطة للمسؤولية، مبـدأ تقسـيم العمـل القـائم على التخصص ووضع الرجل المناسب في مكانه المخصـص كوسـيلة لرفـع كفاية الإداء، ثم مبدأ مكافأة الموظفين.

وهناك العديد من العلماء الـذي كتبـوا في الإدارة واهتمـوا بهـا مـنهم مـاكس فـبر Max Wcber وأولفـر شـيلدون Oliver Sheldon، ومـاري بـاركر فولييـت Marry Parker Follet، وجمـيس مـوني James D. Mooney ولينـدال أوروبك Lyndall Urwick، وتشير برنـارد Chester Barnard، وهربرت سيمون Herbert Simon، وفيما يلي لمحة موجزة عن دور كل منهم (Robbins, 1976).

فماكس فبر يعتبر من علماء الاجتماع الالمـان. وقـد بـدأ كتاباتـه منـذ أوائل القرن العشرين على الرغم من أن أفكـاره لم تبـدأ في الانتشـار علـى نطاق واسع الا في الأربعينات من هذا القرن حيث بدأت ترجمتها الى اللغـة

الإنجليزية، وقد طور فبر نظرية حول أبنية السلطة ونظر الى النشاط المؤسسي على أنه يقوم على أساس من علاقات سلطوية ويعتبر فبر رائد النظرية البيروقراطية ووصفها: بأنها تتضمن تخصص عمل، وأنها تسلسل هرمي محدد للسلطة، ومجموعة من الإجراءات والقواعد الرسمية وتفاعل موضوعي لا شخصي، واختيار تقدم وترقية على أساس مبدأ الاستحقاق، وقد بدأت أفكار فبر في الظهور والإحساس بأثرها على ممارسات الإداريين منذ الحرب العالمية الثانية.

أما أوليفر سيلدون فقد كتب مؤلفه (فلسفة الإدارة Philosophy of Management) عام ١٩٢٣. وقد تميزت كتاباته باضافة البعد الإخلاقي والمسؤولية الاجتماعية والدراسة العلمية للإدارة. حيث أكد على أن الإداريين يتحملون مسؤولية نحو مجتمعاتهم. وقد اعتبرت أهتمامات شيلدون بابراز بعد الأسلوب المعياري Normativer Approach للإدارة مساهمة بارزة في تطوير أول نظرة شاملة تتعامل مع الإدارة على أنها علم وفلسفة.

أما جميس موني فقد أكد على أهمية نظام التسلسل الهرمي الذي يشكل علاقات الرئيس بالمرؤوسين، إضافة الى ضرورة التنسيق والتحديد الواضح لواجبات كل وظيفة ومسؤولياتها.

أما مساهمة ماري باركر فوليت فقد كانت في مجالات الدافعية، والقيادة والسلطة، والصلاحية. وهي كزمليها شيلدون يمكن اعتبارها مفلسفة إدارية. وان اهتمامها بالنظر للمؤسسات من زاوية سلوك أفرادها وجماعاتها يضعها ضمن أول المنادين بما يسمى بالحركة السلوكية في الإدارة.

وفيما بعد أتى كتاب ليندال أورويك "عناصر الإدارة" The Elements of Administration الذي نشره عام ١٩٤٣ عبارة عن جهد تجميع وربط لأفكار تايلور وفايول، وفوليت، وموني وغيرهم مقدما بذلك متسقاً منتظماً لبعد معرفي في الإدارة.

غير أن كتابات تشستر برنارد كان لها أثـر بـارز في الاهتمـام والـتفكير ببعد معقد من أبعاد النظام وهو البعد الإنساني أو البعد البشري، وقد كـان برنارد رئيسا لشركة تلفونات بل Bell في نيو جيرسي "New Jarsey Bell Telephone Company وقد كانت كتاباته مبنية على خبرة عمليـة. وهـو من أول المنادين بضرورة النظر للمؤسسة علـى انهـا نظـام مـن النشـاطات المنسقة. وقد أدخل برنارد أبعاداً اجتماعية في تحليله للإجراءات والوظـائف الإداريـة، ويعتـبر كتابـه (وظـائف الإداري The Function of The Executive) الذي نشره عام ١٩٣٨ معلمـاً بـارزاً في محـاولات النظـر الى الإدارة على أنها نواة أو مركز نظام اجتماعي معقـد يطلـق عليـه مصـطلح "مؤسسة".

أما هيربوت سيمون فيعتبر من علماء الفكر الإداري البارزين. ويعتـبر كتابــه (الســلوك الإداري Administrative Behavior) مــن الكتــب الكلاسيكية الحديثة الهامـة في فهـم أهميـة صـناعة القـرار ومترتباتـه علـى العملية الإدارية. وكذلك كتابة حول المنظمات Organizations الذي كتبه بالإشتراك مع جميس مـارش James March يـبرز مسـاهماته الفعالـة في إيجاد تكامل العلوم السلوكية والفكر الإداري.

حركات العلاقات الإنسانية في الإدارة Human Relations Movement:

تعتبر الدراسة التي تمت بإشراف التون مايو Eleton Mayo أستاذ علم النفس في جامعة هارفارد بين عام ١٩٢٧ وعام ١٩٣٢، والمعرفة بدراسة هرثورن التي تمت في شيكاغو Western Electric Company's Hawthorne Works in Chicago بداية الحركة الإنسانية في الإدارة خلال القرن العشرين.

وقد بينت هذه الدراسة أن هناك ترابطاً بين السلوك والعواطف، وأن للجماعة أثرا على سلوكات الفرد، وأن لمعايير الجماعة أثراً كبيراً في وضع أسس مخرجات الفرد إذا ما تمت مقارنته بأثر معايير الجماعة وعواطفها، وأحساسها بالأمن.

وقد قادت هذه النتائج الى أبراز، أهمية العامل الإنساني في تشغيل النظم وتحقيق أهدافها. غير أن نتائج هذه الدراسة لم تسلم من النقد، فقد انتقدها لاندزبرجر Henry A. Landsberger في كتابه Hawthorne Revisited الذي نشره عام ١٩٨٥، كما انتقدها كاري Alex Carey في مقاله له بعنوان "دراسات هوثورن: (The Hawthorne Studies: A Radicals Criticism) نشرت في عام ١٩٦٧. ,(Landsbenger, 1958) ((Carey, 1967:403-16).

ولكن ومهما كان النقد الموجه الا انه يمكن القول إن دراسات هوثورن قد شدت الاهتمام نحو العوامل الإنسانية في الإدارة، بحيث أصبح ينظر للإنسان كمدخل معقد التركيب له تأثيره على الأداء المنظمي، وأن الإنسان لا يمكن التعامل معه كآلة، بل أنه يتأثر بسلوك الجماعة التي يتفاعل معها.

حركة علمية القرار في الإدارة:

إن عملية صنع أي قرار هو بحد ذاته عملية تتضمن تحديداً لمشكلة، وتطوير بدائل، وتقييماً مدروساً لهذه البدائل، ثم اختيار حل مناسب. ومن المفروض أن يمارس الإداريون هذه الخطوات التي تقوم عليها حركة علمية القرار في الإدارة.

وأصحاب هذا الاتجاه من أمثال سيمون Simon ومارش March وغيرهم ينطلقون من ضرورة تطبيق الأحصاء، ونماذج المعلومات، وأشكاله عدة لنماذج توزيع المصادر، عند ممارسة النشاطات الإدارية. وقد أعادت هذه الحركة الحياة الى منطق الأسلوب العلمي الذي احتل مرتبة ثانوية أمام حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة التي كانت نشطة في الثلاثينات والأربعينات من القرن العشرين وقد زادت حركة علمية القرار في الإدارة من القدرة على التخطيط والتقييم الفعال في الإدارة. وتعتبر هذه الحركة من أكثر الجهود الحديثة فعالية في رفع مستوى دراسة الإدارة، وجعلها علما خاضعاً للتكمية والتحديد الكمي Quantitative واستخدام الحاسبات الإلكترونية، مما أضاف بعداً جديداً الى دراسة الإدارة.

الحركة السلوكية Behavioral Movement:

قامت هذه الحركة على أساس من أفكار فوليت Marry Parker Follett وتشير برنارد Barnard ومايو Elton Mayo وقد أهتم العلماء السلوكيون في الإدارة بالهدف والفعالية، وهم يعتبرون أن فهم السلوك الإنساني هو وسيلة رئيسية لتحقيق هدف فعال.

ويمكن وصف توجههم على انه تناول للمهمة عبر إيجاد تكامل بين معرفتنا لإفراد النظام ولبعد هذا النظام البنائي ولعملياته.

ومن مساهمات الحرة السلوكية في الإدارة طرح مفاهيم تتعلق بدافعية المستخدمين وقيادتهم، وبإدارة الصراع وبالاهتمام بالتكامل بين أهداف الفرد وأهداف النظام، وبالتغيير النظمي. وقد ساهمت هذه الحركة في زيادة تفهم العملية الإدارية وتعميقها.

الحركة النظمية System Movement:

تعتبر الستينات من القرن العشرين فترة التفكير النظمي في الإدارة، حيث أصبح ينظر للمؤسسات من خلال مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. فأي نظام يمكن رؤيته على انه مؤلف من عوامل وعناصر معتمدة على بعضها البعض وتشتمل هذه على: أفراد النظام، وجماعاته والاتجاهات السائدة فيه، والدوافع، وبنائه الرسمي، والتفاعلات، والأهداف، والمراكز، والسلطة التي يشتمل عليها. (De Greene, 1973:13).

إن أي نظام إجتماعي هو في حقيقة أمره فرعي بالنسبة للنظام الأكبر الذي يوجد فيه وهو المجتمع الذي يضم أنظمة فرعية متعددة: اجتماعية، وثقافية، وقانونية، وتقنية، واقتصادية وما الى ذلك ويشبه الانسان تماماً حيث يشكل قلبه فيه نظاماً فرعياً ضمن النظام الفسيولوجي للجسد الإنساني.

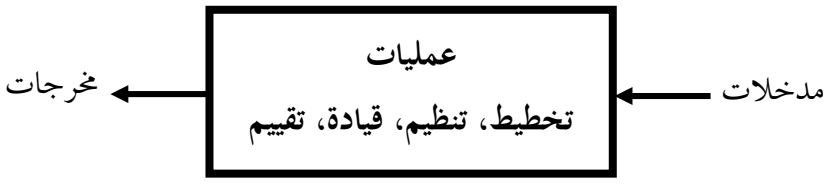
وقد أثرت طريقة مقارنة فهم العلميات المؤسسية بالعمليات البيولوجية على تقدم وتطور فهم المؤسسات الإنسانية المتعددة، فأي نظام لا بد له من مدخلات ليحافظ على بقائه، وأن هذه المدخلات يجب أن تخضع لعمليات

معينة وأن يتم توظيفها وتشغيلها، وأن مخرجات معينة لا بد من أن تنجم عن ذلك بنسبة تحافظ على نمو النظام المعين وتطوره. ويؤكد مؤيدو التفكير النظمي على أن أي تغيير في أي مكون من مكونات أي نظام له أثره على بقية المكونات الفرعية الأخرى لهذا النظام مع تفاوت درجة هذا الأثر.

وقد ساعدت هذه النظرة على تكامل نظرية الإدارة كما طورت طريقة النظر الى المؤسسات بحيث أصبح ينظر اليها على أنها نظم مركبة معقدة يجب أن تتفاعل مكوناتها بإنسجام وتناغم بين أجزائها الفرعية وفيما بينها وبين مكونات بيئتها.

إن النموذج الذي ينطلق منه التفكير النظمي ينظر للمؤسسات على انها تتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، وان استخدام أسلوب النماذج Models يساعد على فهم العلاقات المعقدة، فالنماذج يمكن أن تستخدم لاستبدال التعقيد بالتبسيط، أي انها تسهل التراكيب المعقدة من خلال تجسيد عملياتها وإبراز مختلف أبعاد مكوناتها وتأكيدها.

فالإدارة مثلاً عملية تشتمل على تخطيط، وتنظيم، وقيادة، وتقييم، وباستخدام أسلوب التفكير القائم على النماذج يمكن القول إن الإداريين يستقبلون المدخلات ويحولونها الى مخرجات عبر عمليات التخطيط والتنظيم، والقيادة، والتقييم، **كما يبين ذلك الشكل رقم** (١).



شكل رقم (١)

نموذج معياري إداري

لكن ما هي مدخلات العملية الإدارية؟ وما هي مخرجاتها؟ ما الذي تشتمل عليه عمليات التحويل الإدارية؟ هذه أسئلة تحتاج الى نموذج معياري أكثر تفصيلاً. وسيتم مناقشة هذه الأمور في فصل خاص تتم من خلاله مناقشة البعد النظري للعملية الإدارية.

الإداري ووظائفه الأساسية:

الإداريون أهم فئات مجتمعاتنا المعاصرة، فعلى درجة كفاءتهم وتربيتهم وإعدادهم والتزامهم الخلقي ووضوح رؤيتهم وتكاملها يتوقف تقدم هذه المجتمعات وتطورها.

الإداري إنسان تتوافر لديه مجموعة من البنى والتراكيب المعرفية، والمهارية، والقيمية، بالإضافة الى بناء عاداته، ودوافعه وحاجاته واتجاهاته.... وقوى أخرى تقع ضمن إطار شعوره وأخرى ضمن إطاره اللاشعوري.

هذا بالاضافة الى أن بيئة عمل الإداري مليئة بالمثيرات والمؤثرات المتعددة. ولذا فإن ممارسة الإداري لوظائفه الأساسية تتطلب منه المزج بين بعد الإدارة العلمي وبعدها الفني باعتبار أن الإدارة علم وفن تتطلب من الإداري أن يكون على علم بوظائف دوره ومتطلباته وأبعاده وأنه يحسن في الوقت نفسه تبصر منطلقاته الفلسفية ومدى تكامل مفاهيم النظرية التي يعتمدها في ممارسة عملية الاختيار بين بدائل واحتمالات المواقف التي يقابلها ويتعامل معها.

عملية الإدارة ووظائفها:

الإدارة عملية تشتمل على مجموعة من الوظائف الأساسية: تخطيط، وتنظيم، وقيادة، وتقييم. (Robbins, 1976:16-22).

التخطيط: يتضمن مفهوم التخطيط تحديداً مسبقاً لأهداف يراد تحقيقها وكذلك لوسائل إنجازها وتحصيلها، فالتخطيط يتعلق بتقرير ما يجب أن يعمل وتحديده وكيفية عمل ذلك، ومن الذي سيعمل ذلك، فالتخطيط يردم ويجسر الهواة الواقعة بين ما نحن عليه ومن نريد أن نكونه. فالتخطيط يبدأ بمرحلة تحديد أهداف التحرك ومنحاه.

وبعد أن تتضح مبررات وجود النظام من خلال ذكر غاياته الرئيسية، يبدأ الإداريون بتحديد غاياته الفرعية وتوقعاتهم وآراؤهم لذلك النظام.

غير أن مجرد معرفة الإداري بغايات النظام وأهدافه، لا يكفي لتوجيه في القرارات التي يتخدها. إذ لا بد من معرفة المؤشرات الأخرى المتعلقة ببيئة النظام حتى يمكن على ضوئها تحديد القيود والكوابح التي يفترض أن يتم العمل في إطارها والتي تطور السياسات من أجل التعامل الفاعل معها. إن هذه القيود والكوابح لا تحجر على القرارات التي يمكن أن تتخذ، ولكنها تشكل حدود استئناس أو حدود حرية تصرف صانع القرار.

التنظيم: يتضمن التنظيم تأسيس علاقات بين نشاطات النظام التي ستتم ممارستها، ومستخدميه الذين سيباشرونها ويقومون بها وكذلك بين العوامل المادية والتسهيلات اللازمة لممارسة هذه النشاطات. وحتى ينظم الإداري المصادر المتوافرة وينسق بينها لا بد له من تصميم بناء رسمي للمهام

ولعلاقات السلطة التي يتطلبها تحقيق فاعل وكفء للأهداف. وأن الاهتمام الرئيسي في التنظيم ينصب على تجزئة العمل المراد القيام به، وتحديد جماعة العمل، وتشكيل مراتب السلطة، وإيجاد توازن بين السلطة والمسؤولية.

القيادة: تعنى وظيفة القيادة بتوجيه العاملين والإشراف عليهم، حيث أن هذه الوظيفة مسؤولة عن تنفيذ الأهداف التي أرساها التخطيط. وتتضمن القيادة بشكل أساسي ممارسة الإشراف والدافعية والتواصل. فجميع العاملين بحاجة الى إشراف وهم يتوقعونه. والإشراف يعني ملاحظة العمل، والعامل، وظروف العمل نفسه للتأكد من تحقيق أهداف وحدة معينة.

والقيادة أيضاً تتحمل مسؤولية توفير الدافعية للعاملين مهما كانت دقة الخطط أو كفاءة التنظيم فإنه من الصعب أن يتحقق المطلوب إذا لم تتوافر الدافعية وحوافز الأداء لدى الأفراد الذين يشغلون هذا التنظيم.

كما أن من سيقود يجب أن يكون قادراً على إجراء تواصل فعال مع من يتولى مسؤولية قيادتهم. فالإداريون لا يستطيعون النجاح إلا إذا كانوا قادرين على التعبير عن أفكارهم بشكل يمكن أن يفهمه الآخرون.

التقييم: يشكل التقييم مهمة رئيسية من وظائف الإداري ومن خلال ممارسة هذه المهمة يستعرض ويراجع الإداري الأداء وينظمه ويضبطه كي يتأكد من أنه يتم وفق معايير محددة. فممارسة عملية التقييم تفترض أن معايير أداء معينة قد تم تطويرها خلال عملية التخطيط. فعملية التقييم، تعنى تقييم أداء معين على ضوء معايير محددة، وفي حال ملاحظة أي انحراف يتم اتخاذ إجراءات تصحيحية. والتقييم ليس دائماً عملية أخيرة في سلسلة المهام الإدارية، بل أنه عملية مصاحبة لكل المهام الأخرى سواء التخطيط أو

التنظيم أو القيادة، وحيثما يتطلب الموقف إجراء تعديلات أو ممارسات تصحيحية على الأداء.

الإدارة علم وفن:

هناك سؤال كثيراً ما تم طرحه، هل الإدارة عمل أم فن؟ في واقع الأمر ان الإدارة تتضمن شيئاً من كليهما، أي انها علم وفن.

فالإدارة يمكن وصفها على أنها علم من حيث أنها تهتم بتحديد الظاهرة وتحليلها وقياسها وذلك باستخدام نفس تقنيات العلوم الأخرى وأساليبها، واختلاف الإدارة عن هذه العلوم يكمن في عدم قدرتها التامة أو عدم دقتها في ضبط المتغيرات المتداخلة وتفسيرها. فالإدارة يمكن أن تدرس عبر الطريقة العلمية حيث تصمم الفرضيات، وتحدد نتائج متوقعة، وتجمع بيانات، ومن ثم يتم تصنيفها وتحليلها ومقارنتها مع الفرضيات، حيث يتم دعم الفرضية المعنية وقبولها أو رفضها. ومن خلال هذا التصور يمكن القول إن الطريقة العلمية يمكن أن تستخدم في الإدارة أسوة بما هو عليه الحال في العلوم الأخرى.

وبالمقابل فإن الإدارة فن، وهذه حقيقة يجب أن لا تكون لها انعكاسات سلبية على الإدارة. ففي حقيقة الأمر أن ما يمكن أن نسميه علوماً خالصة قليل. وكما يبين كونتز Koontz أن في الإدارة بعداً فنياً بارزاً، وكذلك حال الهندسة والطب والمحاسبة مثلاً.

حيث أنه ينظر لمعنى (فن) على انه تطبيق البعد المعرفي على الواقع ضمن إطار من التسوية والمزج والتصميم بهدف الحصول على أفضل مجمل للنتائج. (Koontz 1969:420).

إن بعد الجانب الفني في الإدارة يقر بأنه على الرغم من أن هناك مهارات معينة يمكن ان يتعلمها الفرد، الا ان المعرفة في حد ذاتها لا تضمن نجاح الممارسة، بمعنى انه لو حصل فرد ما على تفوق وامتياز في الجانب المعرفي للأدب الإداري وحصل فرد آخر على تقدير أقل منه (جيد مثلاً)، فإن هذا لا يعني بالضرورة أن الممارسات الإدارية للفرد الأول ستكون أكثر فاعلية ونجاحاً من الممارسات الإدارية للفرد الأول ستكون أكثر فاعلية ونجاحاً من الممارسات الإدارية للفرد الثاني.

فإلادارة يجب أن ينظر اليها على انها علم وفن في آن واحد. أي أن لها مجموعة من الأفكار والحقائق والمفاهيم أو ما يمكن ان نسميه بعداً معرفياً يمكن تنظيمه بحيث يساعد على التنبؤ وتوقع ما يمكن ان يحدث. ولكنها في الوقت نفسه لها بعد آخر يتعلق بالكيفية أو بالطريقة التي يتم فيها استخدام بعد الإدارة المعرفي وربطه بالموقف أو المواقف المختلفة التي يواجهها الإداري، أي أن جانب الفن في الإدارة يقوم على أساس استخدام المهارة البشرية في تطبيق مبادئ الإدارة وبعدها المعرفي والاستفادة منها، وهذا يفترض ضرورة الاحاطة المسبقة ببعد الإدارة المعرفي.

للعاملين في النظم التربوي العربية يشكل ضرورة لحوار عقلاني يقوم على تفهم متعمق للافتراضات والمسلمات والمفاهيم، ومن ثم الى تبصر وتقييم أفضل للبدائل المطروحة. وهذا من شانه أن يعطي المحاكمة العقلية عمقاً أفضل ويوفر سيطرة أوعى على المشاكل المطروحة.

أي أن الفلسفة تسهم في إبراز القوى والافتراضات غير الواضحة التي تكتنف حياة انساننا العربي ومن ثم تخضعها للسيطرة العقلانية، وهذا

يزيد من توضيح مدركات هذا الانسان وتوسيعها ويصحح من فهمه لقضاياه، وللنفس الإنسانية وللثقافات والعالم من حوله، مما يجعله أكثر إنسانية وصلاحاً.

والتفكير الفلسفي ليس غريباً على بيئتنا العربية، فقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى "يؤتي الحكمة من يشاء ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيراً (البقرة ٢٦٩) وكلمة (حكمة) في التراث الإسلامي هي رديف لكلمة (فلسفة) في التراث الغربي. وأن على مؤسسات التعليم العالي في عالمنا العربي أن تطور برامج جيدة في مجال الدراسات الفلسفية وفلسفة التربية بشكل خاص بحيث تجذب اليها الطلبة، وتقدم أكبر قدر ممكن من المساهمة في بناء قضايانا التربوية وتفهم ثقافاتنا البيئية والإنسانية بشكل عام. وتساعد في بناء قادة يتمتعون بإعداد وتأهيل وتربية تؤدي الى توافر رؤية فلسفية رفيعة لديهم.

وقد بين رسل Russel أنه يجب أن تدرس الفلسفة لأن الأسئلة التي تطرحها توسع من إدراكنا لما هو ممكن، وتثري تصوراتنا العقلية، وتزيل تمسكنا الأعمى بما نتصوره يقيناً وتفتح عقلنا على التفكير والتأمل (Russel 1959:161).

فدراسة الفلسفة هي من المواضيع الهامة التي يمكن للإداري أن يدرسها لما لها من مردود في تطوير قدرته على المحاكمة الواضحة للأمور، والتمييز بين الجدال السليم وغير السليم، والاقلاع عبر متاهات القضايا المعقدة، واستخدام العقل والمنطق في مواقف كانت تحكمها في الغالب العواطف والانفعالات. وبذلك يصبح الإنسان أكثر قدرة على تخطي

الرؤية السطحية للأمور وتطوير ضبط واع مبدع للكيفية التي يمكن ان تكون عليها هذه الأمور، وهذا من شأنه إثـراء فهمنـا لماهيـة الأمـور كمـا هـي في الواقع.

يتضح مما سبق مدى خطورة ما يؤمن بـه إنسـاننا العربـي وأهميتـه، ولكن الأكثر خطورة والأكثر أهمية، الطريقة الـتي طـور معتقداتـه عبرهـا، فهل بني إيمانه على أسس من تعمق الافتراضات والمسلمات التي يقوم عليها ما آمن به؟ وهل إيمانه قائم على وعي أم على تقليد؟ هل يعيش قناعاتـه في لحظات ومناسبات خاصة أو انه يعيش هذا الايمان في كـل لحظـات نشـاطه وسكونه في حياته الخاصة والعامة؟ هل يستغل إيمانه أم يعطي ذاته لإيمانـه؟ مثل هذه التساؤلات التي تميز بين الإنسان ذي القناعات الأصيلة التي تقـوم على وعي وإدراك منه، والانسان ذي القناعات المصطنعة الزائفة.

وحتى يستطيع اداريو عالمنا العربي ممارسة أدوارهم القياديـة بنجـاح وفاعلية، فإن عليهم تعميق مثل هذه التساؤلات وأن يتفـاعلوا معهـا حتـى يتيقنوا من أن ما يؤمنون به قائم على قناعات صادقة واعيه مدركـة لأبعـاد اصالتها ومتفهمة لأبعاد معاصرتها وليست قناعات مخادعة زائفة.

الفصل الثاني

البعد الأخلاقي والإدارة التربوية

يحتل العاملون في النظم التربوي مكانة إجتماعية مميزة، لأن للنظام التربوي منظوراً إجتماعياً بارزاً، وحيث أن هذا النظام التربوي نظام إنساني في معظم مكوناته، لذا فإن للبعد الأخلاقي للقائمين عليه ولمختلف العاملين فيه أهمية خاصة، حيث يواجه العاملون في هذا النظام مواقف يومية متكررة تختبر من خلالها خصالهم الأخلاقية وتوضع على المحك. وكلما ارتفعت مكانة الإداري في السلم الهرمي للنظام كلما ازدادت، حساسية مزاياه وخصاله الخلقية أهمية وهذا لا يعني أن أخلاقيات مستويات النظام القاعدية أو الإجرائية غير مهمة، ولكن المقصود هو ان تفشي الفساد والتدهور الاخلاقي في مستويات إدارات النظام العليا، يشكل خطراً كبيراً لما لذلك من مردود سلبي في إفساد النظام وتعفنه بمجمله. فالفساد ! الأخلاقي في مستوى الإدارة العليا للنظام يشكل عنصر تحوير وإخلال في مفهوم ولاء العناصر الشابة العاملة فيه بحيث يشدها في اتجاه الولاء للأشخاص بدل الولاء للنظام وأهدافه. هذا إضافة الى أن وجود إدارة عليا ذات أبعاد أخلاقية مهزوزة أو مريضة يشكل عاملاً مؤثراً في اختيار عناصر النظام الجديدة وفي إمكانية كونها غير مناسبة مما يسهم في تدهور النظام وتفككه.

كما أن المجتمع يحكم على النظام التربوي من خلال حكمه على سلوكات أفراده وبشكل خاص القائمين عليه.

فالممارسات الإدارية المتحيزة أو المحرفة أو ذات الطابع غير الاخلاقي يمكن ان تكون لها آثار مدمرة على النظام لما يمكن أن تعكسه من انطباعات سلبية لا على بعد النظام الإداري فحسب ولكن على النظام بأكمله.

قواعد اخلاقية لمهنة الإدارة التربوية:

إن أهمية البعد الاخلاقي للإداري التربوي تشكل محوراً أساسياً تجب العناية به عن استقطاب إداريي المستقبل وتربيتهم ومن المفروض أن يتم التأكد من تمتع إداريي المستقبل بمفاهيم اخلاقية صحية، وان تنمي فيهم روح الالتزام بالسلوك الاخلاقي.

إن اخلاقية الفرد لا تتحقق بمجرد قراءته لمجموعة قواعد اخلاقية إنما تتم بلورة بعد الفرد الاخلاقي عبر سبل تربوية سليمة تزرع فيه وتنمي عنده مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية نحو الالتزام بالسلوك الاخلاقي.

وفيما يلي عشرة أبعاد اخلاقية لها دلالتها في سلوك الإداري التربوي (AASA, 1976:12-13):

١) أن يجعل من رفاه التلاميذ ومصالحهم محوراً أساسياً لكل قراراته وأفعاله.

٢) ان ينجز مسؤولياته المهنية بكل أمانة وصدق واخلاص.

٣) ان يدعم ويحمي الحقوق المدنية والإنسانية لكل الأفراد.

٤) ان يحترم ويطيع الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها في مجتمعه ولا يشترك عن قصد أو يدعم أية منظمة أو نشاط يرمي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة الى قلب نظام الحكم فيه.

٥) ان يطبق السياسات التربوية المرسومة ويراعي قوانين وأنظمة وتعليمات نظامها التربوي.

٦) ان يسلك سبلاً ملائمة ومناسبة لتطوير وتصحيح القوانين والسياسات التربوية.

٧) ان يتجنب استغلال مركزه / مراكزه لمكسب أو مصلحة شخصية سواء أكان ذلك في مجالات سياسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو أية مجالات أخرى.

٨) ان يسعى للحصول على درجات أكاديمية أو تأهيل مهني وأن يكون ذلك من مؤسسات معترف بها.

٩) ان يحافظ على مستوى المهنة ويسعى لتحسين فعاليتها من خلال الفحص واستمرارية النمو المهني.

١٠) ان يحترم جميع العقود والاتفاقيات السارية، ويلتزم بكل ما يتم التوصل اليه بشأنها.

ولكن مهما كانت القواعد والمعايير الاخلاقية التي يمكن أن يطورها المتخصصون العاملون في مهنة الإدارة التربوية، فانها لا بد وان تأتي متأثرة بالاطار الأيديولوجي والفكري والمستوى الحضاري الذي تعيشه الأمة. فالإداريون التربويون لم ياتوا من فراغ، وهم أيضا يعملون في مؤسسات لها أبعادها وجذورها الاجتماعية فالالتزام بهذه القواعد الاخلاقية، أو بأية قواعد اخلاقية أخرى، يتطلب الالتزام بأيدلوجية او عقيدة معينة لها موقف محدد من الإنسان والكون والحياة.

وبالنسبة للعالم العربي يشكل الاسلام المنطلق الأيديولوجي لأي قواعد أو أطر أخلاقية سواء في مجال مهنة الإدارة التربوية أو غيرها من المهن.

فالبعد الأيديولوجي أو الفكري والعقدي في السلوك الاخلاقي هام جداً. فالإنسان، أيا كان موقفه من الحياة، لا بد من أن يكون فيلسوف نفسه في تعامله مع ما يواجهه من قضايا ومشاكل، وبدون هذا البعد العقدي يفقد الإنسان قدرته على الاجتهاد والابداع.

وأن الوصول الى حياة أخلاقية هي أكثر تعقيداً من أن تدار عبر حاسب الكتروني لان الإداري يعيش عملية صنع قرارات لها أبعادها ومتغيراتها الانسانية التي تتطلب إدراكاً عميقاً لمنطلقاتها وأبعادها.

قد يرى البعض أن في الأسلوب الانتقائي eclectic approach ضماناً للاخلاقية الشخصية. فلو أن مثل هذا الاسلوب يتم ضمن إطار فلسفي وأيديولوجي محدد وواضح، لكان من الممكن اعتباره وسيلة اثراء واغناء، ولكن ان تم خارج إطار الأيديولوجية المحددة فإنه يشكل عنصر صراع ويحمل إمكانية وقوعه إذ كيف يمكن أن تكون تصرفات شخص ما وسلوكاته متأرجحة بين مفاهيم نشأته المادية والاخلاق المسيحية، أو بمفاهيم الشيوعية الملحدة واخلاق الإسلام؟ فلكل أسلوبه ومعاييره الاخلاقية القائمة على مسلمات ومفاهيم أساسية.

وبلداننا العربية والإسلامية هي في امس الحاجة الى اتخاذ قرارات حول ماهية منطلقات اخلاقيتها. مع أنه من المفروض ان لا يشكل ذلك مشكلة كبيرة، خاصة بعد أن جربت هذه البلدان مختلف افكار

وأيديولوجيات اليمين واليسار، والتي لم تجلب لها سوى تراكمية المشاكل، وما زادتها الا ابتعاداً عن قيمها وأخلاقياتها الأصيلة. ولذا فإن البديل المطروح الآن هو الحل الإسلامي الذي طال أمد تناسيه والتغافل عنه.

وإذا ما توصلت بلداننا العربية والإسلامية الى منطلقات بديلها الاخلاقي المناسب فستعيش هذه البلدان اندفاعية اخلاقية متحمسة ستؤثر على جميع أبعاد حياتها المهنية والاجتماعية بكل ما تشتمل عليه من مكونات ونظم، وعندها يصبح أداريو هذه البلدان ذاتيي التوجيه inner-directed مبدعين في ممارسة التزامهم بالقواعد الاخلاقية المهنية، كي تمارس وبصدق مفاهيم اخلاقية مثل المسؤولية، والولاء والالتزام والأمانة، والشرعية، والثقة، والمثابرة، والانتاجية، وما الى ذلك من المفاهيم التي طالما تم ترديدها ولكن دون ممارستها.

فاخلاق الإداري والقائد تشكل اساس نجاحه وضمان فاعليته، وصدق الله العظيم عندما وصف رسوله الكريم بقوله "ولو كنت فظاً غليظ القلب لا نفضوا من حولك" (آل عمران :١٥٩) وبقوله "وإنك لعلى خلق عظيم" (القلم :٤).

الفصل الثالث

البعد القيمي والسلوك المنظمي

مقدمة،،،

لقد قيل "إن الإداريين يتعاملون مع أفراد تم تشكيلهم مسبقاً، فهم ليسوا كالآباء الذين يتعاملون مع خامات غضة نقية" فعندما تلتحق مجموعة من الأفراد للعمل في نظام معين (Leavitt, 1964:3) تكون لديهم مجموعة من الأفكار عن الكيفية التي يجب أن تكون عليها الأمور، أي أن لديهم انطباعات مسبقة عنها وأن، لهذه الانطباعات جذورها في بنائهم القيمي ومجموعة الاتجاهات التي تراكمت لديهم عبر سني حياتهم.

طبيعة القيم: أن تقييم الانسان للأمور يتصل بمدركات هذا الانسان عن الحقيقة والواقع وعن طبيعة المعرفة.

ومن بين مخلوقات المعمورة، فان الانسان بما وهبه الله له من عقل وقدرة على محاكمة الأمور، يتمتع بأقصى مرونة في تقييم الأشياء والأفكار التي يتعامل معها في حياته اليومية، وتتأثر عملية التقييم هذه بما يتعرض له الفرد ويعايشه في بيئته وما تشتمل عليه مؤسساته، وكذلك بخبراته التي عاشها، بحيث يطور الإنسان في النهاية نظاماً معقداً لتقييم الأمور ييسر له الحياة في محيطه، ويساعده في عمل قراراته وتنظيم أفكاره والأشياء من حوله.

فالقيم تمثل قناعات أساسية، كما تحتوي على مضامين خلقية بمعنى أنها تعبر عن أفكار الفرد حول ما هو صواب، وجيد ومرغوب. ولكل فرد

نظامه أو هرمه القيمي الخاص به الذي يتضمن أولوياته القيمية ضمن إطار اهميتها النسبية له. هذا الهرم يمكن تحديده على ضوء الأهمية النسبية التي يقررها الفرد لقيم مثل الإيمان، والأمانة، والمساواة، والعدالة، والحرية واحترام الذات وما الى ذلك. وان لقيم الإنسان واتجاهاته أثراً على سلوكاته "فالسلطة التي تشتمل عليها القيم بحد ذاتها لا تقل عن السلطة التي تشتمل عليها حقائق الاستقصاء العلمي". (Phenix, 1961:10).

وقيم الفرد تتصف بالثبات والاستقرار النسبي الا ان عملية مناقشة هذه القيم قد تؤدي الى تغيير أو تعديل فيها. فقد يقرر الفرد أحياناً أن بعض قناعاته الأساسية لم تعد مقبولة لديه، كما قد تقوده مناقشته لقيمه إما الى تعزيز هذه القيم أو الى اعادة صياغتها. فالقيم هي نتاج عملية التعلم وتحكمها مجموعة المبادئ التي تحكم أشكال التعلم الأخرى.

تصنيفات القيم: هناك محاولات عدة لترتيب قيم الفرد وتصنيفها نذكر منها:

أ- ترتيب البورت ورفاقه: أن من أولى المحاولات الهامة لتصنيف القيم ما قام به البورت ورفاقه عام ١٩٥١، (Allport, vernon, & lindzey 1951) **فقد حددوا ستة أنواع من القيم:**

١- القيم النظرية Theoretical وتؤكد هذه على أهمية اكتشاف الحقيقة عبر الأسلوب العقلي الناقد.

٢- القيم الاقتصادية Economic وتؤكد هذه على العملي والنافع.

٣- القيم الجمالية Aesthetic وتؤكد هذه على الشكل والاتساق والتناغم.

٤- القيم الاجتماعية Social وتؤكد هذه على محبة الناس والاهتمام بالآخرين وبمشكلاتهم والعمل على معاونتهم دون رغبة في السيطرة عليهم.

٥- القيم السياسية Political وتؤكد هذه على أهمية الحصول على السلطة والتأثير.

٦- القيم الدينية Religious وتهتم هذه بفهم الكون ككل وبالأمور الغيبية.

ب- ترتيب جرافس Graves لقيم الشخصية: لقد قدم جرافس ترتيبها هرمياً لقيم الشخصية من حيث ارتباطها بأنماط حياتية مختلفة وحددها في سبعة مستويات (Graves, 1970:131-155):

١- المستوى الارتكاسي Reactive: ويستجيب الفرد هنا للحاجات الفسيولوجية الأساسية. ان مثل هؤلاء الأفراد من النادر أن يوجدوا في المنظمات لأن الحاجات الفسيولوجية أكثر ما تكون بارزة لدى الأطفال.

٢- المستوى القبلي Tribalsticوالأفراد هنا يتميزون بدرجة عالية من الاعتمادية High Dependance وهم متأثرون كثيراً بالتقاليد وبسلطة المتنفذين.

٣- المستوى الفردي Egocentrism والأفراد هنا متمسكون بفرديتهم بشدة ويتصفون بالأنانية والعدوانية ويستجيبون بشكل رئيسي للسلطة.

٤- المستوى الامتثالي المحافظ Conformityوالأفراد هنا لا يتحملون الغموض ويجدون صعوبة في قبول أفراد لهم قيم مغايرة لقيمهم ويرغبون في ان يقبل الآخرون قيمهم ويتمثلوها.

٥- المستوى التناوري الانتهازي Manipulative والأفراد هنا يسعون الى تحقيق أهدافهم بالتلاعب بالاشياء ومناورة الناس، وهم غالباً ما يكونون ماديين ويسعون بشكل حثيث للمكانة والتقدير.

٦- المستوى الاجتماعي Sociocentric والأفراد هنا يهتمون بدرجة تقبل الآخرين لهم وبقدرتهم على معايشتهم أكثر من اهتمامهم بتقدمهم.

٧- المستوى الوجودي Existential والأفراد هنا لديهم قدرة كبيرة على تحمل الغموض وكذلك تحمل الأفراد ذوي القيم المختلفة عن قيمهم وهم متفتحون يعبرون عن آرائهم نحو كل ما يواجههم من مواقف أو اشخاص.

٨- وقد بينت الدراسات التي استخدمت هذا الترتيب لقيم الشخصية أن معظم العاملين في منظمات اليوم يعملون من مستوى قيمه رقم (٢) المستوى القبلي الى مستوى قيمة رقم (٧) المستوى الوجودي (Myers, Myers, 1975:19-7).

وقد كانت المنظمات تدار تاريخياً من مستوى (٤) الامتثالي المحافظ ومستوى (٥) التناوي الانتهازي غير أن منظمات اليوم تتجه وبتسارع كبير نحو مستوى (٦) الاجتماعي ومستوى (٧) الوجودي وهذا يشمل الفئات التي تعمل بجد لتحسين كيف النظام ونوعه وليس فقط الاهتمام بكم النظام

وأبعاده المادية. وأن هذا التصنيف السباعي لقيم الشخصية يسهم في تفسير، أسباب اختلاف اتجاهات الافراد العاملين في النظام المعين ومن ثم اختلاف سلوكاتهم المنظمية وتفاوتها.

٩- ترتيب شركة Texas Instruments: لقد طورت هذه الشركة برنامجاً خاصاً لتشخيص أنواع القيم وربطت كل قيمة بما يقابلها من بيئة عمل مناسبة فوجدت أن بعض الأفراد يمكن تصنيفهم على انهم :

١٠- قبليون Tribalistic وهم الذين يتطلعون ويتوقعون قيادة مسيطرة قوية من رؤسائهم.

١١- فرديون Egocentric وهم الذين يتمسكون بفرديتهم ولا يميلون الى التعاون مع الآخرين.

١٢- اجتماعيون Sociocentric وهم يتطلعون الى العلاقات الاجتماعية التي يوفرها العمل.

١٣- وجوديون Existential وهؤلاء يتطلعون الى ممارسة كامل امكاناتهم وتحقيق حاجاتهم الذاتية من خلال العمل، تماماً كما هو الحال مع الفئات (Hammer, 1978:187).

ولا شك ان المنظمة الجيدة هي تلك التي تتفهم ادارة الموظفين فيها لمثل هذا التفاوت في قيم العاملين والترتيبات الهرمية لقيم شخصياتهم بحيث توفر مجالات عمل ونشاط متنوعة قادرة على التجاوب مع هذا التفاوت والتنوع في قيم وشخصيات عامليها بشكل يدمج ويوجه جهودهم في مسعى يحققون فيه أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون بها.

أثر القيم على السلوك الإداري: ان العمل التربوي مفعم بـالقرارات القيمية، والإداريون التربويون يعيشون عملية ممارسة مستمرة للقيم، فهم مثلاً في تعاملهم مع المنهاج، والتقييم، أو الميزانية يمارسون أحكاماً قيمية. ففيما يتعلق بالميزانية مثلا يلاحظ أن العديد من البلدان النامية تعاني من ضغط مالي وعجز في ميزانياتها يحول بينها وبين ما تتطلع لتحقيقه، لذا فإن إداريها ومخططيها ملزمون بتحديد أولويات البرامج والنشاطات التي سيتم دعمها والتي تشكل في نظرهم البرامج والنشاطات الأكثر قيمة التي لها الأولوية على غيرها من البرامج والنشاطات الأخرى.

ومن الملاحظ أن ممارسة عملية اتخاذ قرارات قيمية لا يتوقف فقط على الحقائق المجردة التي يحصل عليها الإداري أو على تمرير هذه الحقائق عبر الحاسبات الإليكترونية فذلك لن يؤدي الى انقاذ الإداري من ممارسة عملية اتخاذ القرارات القيمية اللازمة حيث ان القرار ذا الابعاد القيمية من اختصاص مخلوق حي له بعده البنائي المعتقدي والقيمي والمعرفي والثقافي، أي ان له اطاره الحضاري الذي يعيشه وينطلق منه في صنع قراراته وبلورتها، وأن اثر القيم على ممارسة عمل الإداري التربوي يمكن لمسه، ويصبح أكثر وضوحاً، عند صنع السياسات التربوية وما يتطلبه ذلك من مراعاة ارتباطها بالأطر الاجتماعية، وبالأيديولوجية السياسية، وبالأبعاد المعرفية. وقد أكدت ذلك دراسات (Coldhammer & Kimbrongh, 1964) (Iannaccone & Lutz, 1970)Farners, 1964.

حيث ان العملية التربوية بختلف قطاعاتها مليئة بالقيم، فإن العاملين فيها، ونخص الإداريين منهم، يجب أن تتوافر لديهم معرفة متعمقة في مجال

دراسة القيم تفوق المعرفة التي يمتلكها اشخاص عاديون. فالتصرف وفق تفكير عميق يتطلب من الفرد مراقبة مستمرة لما يعمله، وللكيفية والطريقة التي يؤدي بها عمله، ولدواعي هذا العمل وأسبابه (Hodkinson, 1978:103). وقد عبر ديوي عن ذلك بقوله:

ان يكون لك عقل لعمل شيء ما هو ان تتوقع إمكانية مستقبلية لحدوث هذا الشيء، وأن تكون لديك خطة لتحقيقه، وان ترى الوسائل الممكنة التي تجسد الخطة وتمكن من تنفيذها مع إدراك المعيقات عبر الطريق ... أي أن يكون لديك خطة تأخذ في حسابها المصادر والصعوبات، فالعقل هو قدرة ربط ظروف حالية مع نتائج مستقبلية، ومترتبات مستقبلية مع ظروف حالية.(Deweym 1961:120).

وإن إنهماك الإداريين بالتعامل مع ما هو كائن ومع قضايا العمل اليومية قد يشغلهم أحياناً عن ضرورة الاهتمام والعناية ببعد معتقدات الأفراد وقيمهم والعناية بضرورة تكامل هذه المعتقدات والقيم وتناغمها باعتبار ان ذلك ضروري لانسجام سلوكاتهم واستقرارها. وان مثل هذا الاهتمام يعتبر عنصراً هاماً للحصول على مكانة قيادته في الجماعات (Nunnery, 1983:407).

ولذا فإن على إداريي النظم التربوية أن يدركوا أهمية البعد القيمي في حياة العاملين ومترتبات ذلك على سلوكاتهم وعلى النظام نفسه، فالقيم، وبالرغم مما تتصف به من ترسخ وتأصل الا ان ذلك يبقى ضمن اطار من النسبية.

بمعنى أن البعد القيمي للإنسان ليس جامداً في جميع مكوناتـه، خاصـة وأن الأجيال الجديدة التي تلتحق سـنوياً للعمـل في النظـام التربـوي تحضـر معها قيمها التي قد لا تتفق بالضرورة مع قيم من سبقوهم في العمل أو مـع زملاء عملهم الحاليين. وقد بينت الدراسات ان العمـر الـزمني يعتـبر مميـزاً رئيسـياً لقـيم العـاملين، (Cherrington, 1979:617-623) فالعـاملون الشباب اليوم يولون أهمية للحرية الشخصية، وللفردية، وللانفتـاح. وهـذا يعني أن الإدارة التربوية ملزمة بتفهم هذه القيم وبالاهتمام بالتعامل الفاعل معها إذا ما أريد لمثل هذه القوى الشـابة المحمسـة أن تسـتمر في وجودهـا في النظام كأحد عناصره المنتجة.

وان الأداري التربـوي مطالـب بـأن يبـذل جهـداً واعيـاً ومسـؤولاً لتمحيص معتقداته وتركيبته القيمية سعياً للوصول الى نـوع مـن الاسـتقرار والتناغم الداخلي الذاتي. حيث أن العديد من المشاكل التربويـة انمـا تـنجم عــن وجــود ازدواج مفــاهيمي عنــد التربــويين يتصــل في أحــد وجوهــه بمعتقداتهم وقيمهم بينما يتصل وجهه الآخـر بالمعرفـة والمفـاهيم الإداريـة. مثـل هـذا الـتفكير الازداوجـي Dualistic Thinking قـد تـنجم عنـه ممارسات تربوية حمقاء، خاصة وان قسماً غـير قليـل مـن المعرفـة والمفـاهيم التربوية وبالذات في مجال الإدارة، قد تمت استعارتها من تخصصات أخرى، ولم يتم إجراء بحوث تربوية كافية لمعرفـة مترتباتهـا علـى العمليـة التربويـة، باعتبار أن العملية التربوية عملية فريدة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

الفصل الرابع

بعد الاتجاهات والسلوك المنظمي

المقدمة،،

أفراد، أو احداث. والاتجاه يعكس شعور فرد ما عن شيء ما.

الإتجاه هو تعبير قيمي – قد يكون ايجابياً أو سلبياً – نحو أشياء، أو/ و الاتجاهات تمثل توجها نحو / أو بعيداً عن شيء ما، أو مفهوم، أو موقف، كما تمثل في الوقت نفسه استعداداً مسبقاً للاستجابة بطريقة محددة. وان لكل من التوجه أو الاستعداد المسبق جوانب انفعالية، ودوافع، وأبعاد ذكائية. قد تتم في بعض جوانبها بطريقة لا شعورية.

والاتجاهات تختلف عن القيم فالقيم هي المفهوم الأشمل والأوسع، بينما الاتجاهات أكثر تحديداً من القيم. والقيم والاتجاهات تحتوي على بعد خلقي لما هو صحيح ولما هو مرغوب. فالقول "بأن الاقليمية سيئة" يعكس قيمة. ولكن القول "انني أفضل تطبيق برنامج عمل يستقطب ويطور فلسطينيين وأردنيين للوظائف الإدارية في مؤسساتنا الأردنية" هو اتجاه.

ولكن وبالرغم من محاولة التفريق بين مفهومي القيم والاتجاهات الا انهما مرتبطان. فالاتجاهات كالقيم تطور وتتم بالاكتساب عبر عملية تدريجية من خلال الاحتكاك والتعامل مع الوالدين، والمعلمين، وجماعات الأتراب، ووسائل الاعلام ومختلف مؤسسات النظام الاجتماعي المعين غير أن الاتجاهات لا تتسم بدرجة الثبات النسبية نفسها التي تتسم بها القيم.

ومع ذلك فإن للاتجاهات دوراً هاماً في ممارسات العملية الإدارية، وأثرها على السلوك المنظمي.

أنواع الاتجاهات: توجد لدى كل إنسان اتجاهات عديدة غير أن الاهتمام في مجال السلوك داخل النظام الذي يعمل فيه الإنسان يتمركز حول عدد من الاتجاهات ذات الصلة بالعمل **التي يمكن حصرها في ثلاث**:

١- اتجاه الرضا عن العمل والقناعة به Job Satisfaction وهذا يعني اتجاه الفرد العام نحو عمله. فشعور الفرد بمستوى عال من الرضا عن عمله دليل على انه يحمل اتجاهات إيجابية نحو هذا العمل، وعلى العكس من ذلك فإن ذلك قد يكون دليلاً ومؤشراً على اتجاهات سلبية لديه عن عمله.

٢- اتجاه استغراق العمل Job involvement قد لا يكون من السهل التحديد الدقيق لمعنى هذا الاتجاه غير ان التعريف الإجرائي له يؤكد على أنه يقيس الدرجة التي يتمثل Identifies بها الفرد وظيفته وعمله، ويشارك بفاعلية ويعتبر أداءه فيه جزءاً هاماً من قيمته الشخصية (Saleh & Hosek, 1976:223). وان الأفراد الذين يبدون درجة كبيرة من الاستغراق في اعمالهم هم في الأغلب الأكثر انتاجية، والأكثر رضا وقناعة، والأقل تسرباً من العمل إذا ما تمت مقارنتهم بزملائهم الأقل منهم استغراقاً في العمل.

٣- اتجاه الالتزام المنظمي Organizational Commitment هذا الاتجاه يعبر عن توجه الفرد نحو المنظمة من خلال ملاحظة ولائه وتمثله

واستغراقه فيها (Buchaman II.1974;533-546). فالأفراد الذين يعبرون عن درجة التزام عالية هم أولئك الذين يربطون هويتهم بهوية المنظمة التي يعملون فيها. لذا فالأفراد الأكثر التزاماً هم الأفضل والأقل تسرباً من زملائهم الأقل منهم التزاماً.

الاتجاهات والسلوك: بينت الدراسات المتعلقة بالاتجاهات أن الأفراد يسعون الى ايجاد نوع من التكامل في اتجاهاتهم، وكذلك بين اتجاهاتهم وسلوكاتهم. ويعني هذا ضمناً أن الأفراد يسعون ويعملون على التوفيق بين اتجاهاتهم المتشعبة والمتباعدة أحياناً كما يعملون على تنظيم اتجاهاتهم وسلوكاتهم كي تبدو عقلانية متناغمة. وهذا يمكن ان يتخذ شكل تبديل في الاتجاهات أو في السلوك أو بتطوير نوع من تعقل أو عقلنة التعارض بينهما.

كما بينت هذه الدراسات أيضاً وأعطت نتائج إيجابية لأثر الاتجاهات على السلوك (Schumant & Johnson,(Kohle & Berman, 1979:315- 321) (1976:161-207).

ومع انه ليس من السهل تطوير تعميم بأن انتاجية الفرد تعتمد فقط على اتجاهاته، الا ان الشواهد تبين بوضوح بأن الأفراد، الملتزمين الراضين عن عملهم هم الأقل تغيباً عن العمل والأقل تسرباً منه إذا ما تمت مقارنتهم بزملائهم من غير الملتزمين أو المتبرمين من العمل (Robbins, 1983:63) لذا، فإن تطلع الإداريين التربويين في ان تكون الهيئة العاملة معهم قانعة بأدوارها التي تمارسها، يفرض عليهم ضرورة ان يسعوا سعياً

حثيثاً لان يطوروا لدى أسرة عملـهم اتجاهـات ايجابيـة نحـو عملـهم ونحـو النظام الذي يعملون فيه.

الفصل الخامس

بعد الشخصية والسلوك المنظمي

المقدمة،،

إن الحديث عن الشخصية لا يعني الحديث عن وجه الشخص الباسم أو شكله الساحر أو عن توجهاته السعيدة نحو الحياة. فعندما يتحدث علماء النفس عن الشخصية فإنما يتحدثون عن مفهوم دينامي يتناول وصف نمو النظام الكلي للشخص وتطوره.

والشخصية من مفاهيم علم النفس المألوفة ولكن في الوقت نفسه من أكثرها صعوبة. وعديدون هم الذين يستعملون هذا المصطلح في أحاديثهم اليومية ولكن الكثير منهم يجابه صعوبة تحديد معنى دقيق له. وحتى ان علماء النفس ما زالوا يعيشون محاولة التوصل الى تعريف دقيق لمعنى الشخصية.

فالشخصية في بعض مناحيها هي تصوير مختزل يصف سيرة حياة فرد ما.

ومن أكثر تعاريف الشخصية استخداماً تعريف البورت Allport حيث قال بأن الشخصية هي التنظيم الدينامي لانظمة الفرد الفيزيقية – النفسية التي تحدد طريقة تكيفه الفريدة في بيئته. (Allport, 1937:48). وفي هذا التعريف جوانب عدة تجدر ملاحظتها، وهي التأكيد على ان الشخصية هي تنظيم دينامي، وفي هذا تأكيد على حقيقة ان الشخصية تعيش عملية تطور وتغير مستمر، وانها فريدة بحيث لا يوجد شخصان

تتطابق طرق تكيفهما مع بيئتيهما وفي هذا ابراز لبعد الفردية الذي تهتم بـه نظرية البورت. والشخصية كما يدرسها علماء النفس يمكـن تعريفهـا علـى انها خصائص سلوك وطرق تصرف تحدد أسلوب التكيف المميـز لشـخص مع بيئته.

كما يمكن وصف الشخصية وبشكل أكثـر تحديـداً علـى انهـا كيفيـة تأثير شخص ما على الآخرين، وكيفية فهمه ورئيته لنفسـه ولـنمط خصـاله الداخلية والخارجية (Ruch, 1963:353).

فللشخصية انعكاساتها على ما يميل اليه الشخص، وما يستمتع بـه، وما يقدره فميول الشخص تعطي وتوفر صورة عنه، وكذلك الأشـياء الـتي يستمتع بها أو يعطيها قيمة وكـذلك الأشـياء الـتي يقـدرها أو الـتي يحمـل نحوها اتجاهات معينة، فاتجاهات الشخص مـثلاً نحـو جوانـب معيشـية مـن الحيـاة تـنم عـن خصـاله كـأن يكـون أميـل الى الديموقراطيـة منـه الـى الدوغماتيـة والتسلطيـة.(Hilgard, Atkinson & Atkinson, 971:425-6).

وقد كان محور دراسات الشخصية في بداية أمره منصباً على مناقشـة أثر كل من الوراثة والبيئة على شخصية الفرد. وهل الشخصـية تحـدد منـذ الولادة ام انها نتيجة تفاعل الفرد مـع البيئـة؟ ان الاجابـة علـى مثـل هـذا التساؤل ليست ببساطة تحديد الفرق بين اللـون الأبـيض واللـون الأسـود. الشخصية في الحقيقة تتأثر بكـل مـن بعـدي الوراثـة والبيئـة. وحـديثاً بـدأ الاهتمام ببعد ثالث وهو بعد يتعلق بعامل الموقـف. وهكـذا فـإن شخصـية الإنسان يمكن النظر اليها بشكل عـام علـى انهـا محصـلة تفاعـل عوامـل

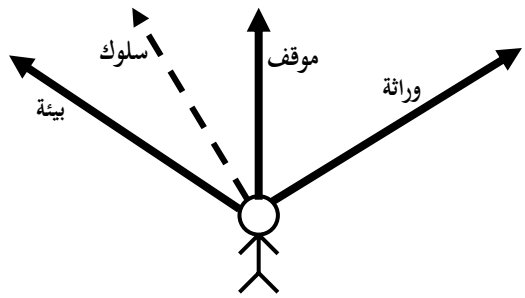
وراثيـة وأخـرى بيئيـة تم تعديلهـــا بظـــروف موقفيـــة. (Robbins, 1983:739).

فالعوامل الوراثية تشير الى تلك اللحظة التي تتكـون فيهـا الزيجـوت Zygote تلك الخلية التي تنشأ من اندغام مشيجين قـال تعـالى (انـا خلقنـا الانسان من نطفة امشاج نبتليه فجعلنـاه سميعـاً بصـيراً) (الانسـان:٢) أي الخلية الملقحة، أو ان جاز لنا إصدار أوامره الى مختلف ابعاد الانسان البنائية من لحظة التكون الى لحظة انتقال الإنسان الى الرفيق الأعلى.

اما العوامل البيئية فتعنى الثقافـة الـتي يتربـى فيهـا الفـرد، وعمليـة التنشئة الاجتماعية التي يمر فيها، ومعايير الأسرة الـتي يعـيش فيهـا وقيمهـا واتجاهاتها، وكذلك الاصدقاء والجماعات الاجتماعية المتعـددة الـتي يصـل بها ويتعامل معها، ومؤثرات أخرى يتعرض لها الفـرد أثنـاء حياتـه في بيئـة اجتماعية معينة.

اما العامل الثالث الذي يؤثر على شخصية الفرد فهو عامل الموقـف فشخصية الفرد، على الرغم مما تتصف به من استقرار وثبات نسبي، الا انها مرنة وقابلة للتكيف في تعاملها مع مواقف الحياة المختلفـة فـالله قـد وهـب الانسان عقلاً وميزة به عن بقية مخلوقاته، قال تعالى (وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها الا العالمون) (العنكبوت:٤٣).

ومن المفروض أن يستخدم الانسان العاقل هذه النعمة الآلهية ليوجد عبرها نوعاً من التفاعل بين عوامل الوراثة والبيئة والموقف ليأتي سلوكه محصلة شد هذه القوى الثلاث. **والشكل رقم (١) يوضح ذلك**.



شكل رقم (١)

نظريات تطور الشخصية:

هناك عديد من نظريات الشخصية لكل منها ملامحها المميزة ولكل منها جوانبه ومواقفه التي تحظى بالاعجاب أو القبول. ومعظم منظري الشخصية نظروا الى الانسان على انه مخلوق قصدي هادف.

وقد بدأت الدراسات الأولى المتعلقة ببنية الشخصية تدور حول محاولات تحديد خصال أو سمات دائمة تصف سلوك فرد ما، من هذه الخصال الشائعة مثلاً: خجول، وعدواني، وخنوع، وكسول، وطموح، وجبان، وما الى ذلك.

ثم تحولت الدراسات الى محاولة لربط مجموعة من الخصال مع بعضها البعض في تصنيف معين لتكون طرازاً أو نمطاً. وقد اشتهر في هذا المجال ايزينك Eysenck الذي يرى ان هناك عدة جوانب هامة من الشخصية يمكن فهمها من خلال ربطها أو جمعها في بعدين :

متوازن Stable – غير متوازن Unstable (وقد يعبر عنهما أحياناً على أساس طبيعي Normal – عصابي Neurotic.

(١) وانطوائي – Introvert Extravert ويمكن ان يستنبط من هذين البعدين أربعة أنماط من الشخصية :

متوازن – انبساطي	غير متوازن – انبساطي
extravert – stable	extravert- unstable
متوازن – انطوائي	غير متوازن – انطوائي
introvert – stable	introvert- unstable

ومصطلحا أنطوائي Introvert وانبساطي extravert تم استخدامها بشكل واسع من قبل كارل يونغ Carl Jung وهو عالم نفس سويسري معروف كان من تلامذة فرويد Freud ولكنه طور في الخمسينات نظام تحليل نفسي خاص به.

ومن خصائص الشخص المنطوي كونه أميل الى الانسحاب والانطواء على نفسه، وبخاصة في أوقات التوتر والصراع، كما انه يفضل العمل بمفرده. اما الشخص المنبسط فهو غالباً ما يكون اجتماعياً ينخرط في جماعته ويندمج ويتفانى في العمل معها وبخاصة في أوقات التوتر والصراع.

اما المقصود بالشخص المتوازن فهو ذلك الشخص المنضبط الذي لا تسهل اثارته، فهو هادئ بشكل عام، متوازن المزاج، ويعتمد عليه. بينما الشخص غير المتوازن فهو شخص متقلب ومزاجي، قلق ومتململ. (Hilgard, Atkinson & Atkinson, 1976:405).

وغير أن العديد من الدراسات أظهرت أن معظم الناس يتناوبون الطرازين الانطوائي والانبساطي، وهم لذلك أميل الى الجمع بين خصائص

كـــل مـــن المنبســـط والمنطـــوي معـــاً Ambiverts. (Silverman, 1971:499).

ومن الدراسات عن الشخصية أيضاً بحوث شيلدون Sheldon المتعلقة بعلم نماذج الجسم أو البدن Body Typoloyg التي حددها في ثلاثة :

١- Endomorph: ويتميز بأنه لحمي يميل الى السمنة.

٢- Messomorph: ويتميـز بانـه رياضـي يميـل نحـو الاهتمـام بالناحيـة العضلية.

٣- Ectomorph: ويتميز بانه نحيل يميل نحو الهزال.

وقد بينت الدراسـات الـتي اجرهـا شـيلدون أن هنـاك علاقـة بـين المـتغيرات المزاجيـة والمـتغيرات المتعلقـة ببنيـة الجسـم. (Sheldon, 1942:400) ويرى شيلدون أن هناك نوعاً من الترابط له دلالتـه بـين بنيـة الجسم والشخصية.

ومن نظريات الشخصية أيضاً نظريات التحليل النفسي التي طورهـا فرويد Freud ويونغ Jung والتي ما لبث بعض مؤيـديها، ونتيجـة للتوجـه الذي وفرته العلوم الاجتماعية، أن اعادوا صياغة نظريـة التحليـل النفسـي وتشكيلها من جديد ومنهم من طعموا نظرية التحليل النفسي بوجهـة نظـر علم الـنفس الاجتمـاعي مـن أمثـال Harry Stack Sullivan, Alfred Adler وبمقارنة وجهة نظر أدلر بفرضية فرويد الأساسية ان سلوك الانسان تدفعه وتحركه غرائز وراثية فطرية، وبفرضية يونـغ مـن ان سـلوك الانسـان تحكمه نماذج وطرز أصلية، نـرى ان ادلـر قـد افـترض ان الانسـان مـدفوع

بشكل رئيسي بمحفزات اجتماعية، والانسان من وجهة نظره مخلوق اجتماعي (Hall & Lindzey, 1957:117) اما سوليفان Sullivan فينظر للشخصية على انها نظام من الطاقة مهمته الأساسية تتضمن نشاطات من شأنها تقليل درجة التوتر لدى الفرد. Hall & Lindzey, (1957:141).

ولكن هذه المحاولات لم تنجح تماماً في التنبؤ بالسلوك عبر مجال واسع من المواقف. والسبب هو ان مثل هذه التناولات للشخصية لم تراع متطلبات الموقف وطبيعة التفاعل الدينامي الذي يحدث في شخصية الفرد نتيجة تفاعل هذه الشخصية مع بيئتها.

ولعل من أبرز نظريات تطور الشخصية التي لها اهميتها في فهم السلوك المنظمي للفرد هما نظرية النضج Maturation Theory التي وضعها أرجيرس Argyris ونظرية الممرات Passage Theory التي تم تطويرها عبر أعمال Sheehy ورفاقها.

نظرية النضج Maturation Theory:

نفترض هذه النظرية ان جميع الأفراد الأسوياء يبحثون عن مواقف توفر لهم استقلالية، واهتمامات واسعة، ومعاملة متساوية، وفرصاً يظهرون فيها قدراتهم في التعامل مع ما هو معقد. ويؤكد أرجيرس Argyris على أن الأفراد الأسوياء يتجهون للتقدم من مستوى عدم النضج الى مستوى النضج **وفق ما يلي** (Argyris, 1957:50).

١- من كونهم سلبيين الى زيادة انهماكهم في النشاطات.

٢- من الاعتمادية على الآخرين الى الاستقلالية.

٣- من محدودية سبل تصرفهم الى امتلاكهم لوفرة من البدائل.

٤- من ضحالة اهتمامهم وميولهم الى تطوير اهتمامات وميول جادة وعميقة.

٥- من محدودية نظرتهم الى شمولية هذه النظرة وامتداد رؤيتهم.

٦- من كونهم في مواقف تبعية الى رؤية مناظرة أو متفوقة لذواتهم.

٧- من نقص الى الوعي الذاتي الى وعي تام نسبياً بذواتهم.

ومن وجهة نظر ارجيرس فإن الأفراد الأسوياء سيظهرون سلوكاً ناضجاً بينما يبدي الأفراد غير الأسوياء سلوكاً طفولياً غير ناضج ويضيف أرجيرس ان معظم المنظمات تميل الى معاملة مستخدميها معاملة طفولية بحيث تجعلهم اعتماديين، وتابعين، ومحاطين بقيود كثيرة.

نظرية الممرات The Passage Theory:

تفترض هذه النظرية الى الأفراد يواجهون خمس نقاط تحول رئيسي في حياتهم الراشدة. ومع ان هذه النظرة ساهم في بلورتها عدد من الباحثين (Levinson & Gould, 1978، others, 1978). الا ان النجاح الواسع لكتاب شيهي"Passages: redlctable Crises of Adult Life " جعل العديدين يلحقون هذه النظرية بها. (Sheehy, 1976).

اهتمت شيهي Sheehy يتطور الشخصية فيما بعد "مرحلة المراهقة" **وتوصلت الى ان شخصية الراشد تتطور عبر ازمات خمس:** "Five Crises" (Sheehy, 1976: 131):

١- أزمة الانفصال والتحرر Pulling up Roots: وتحصل هذه المرحلة ما بين سن الثانية عشرة والثانية والعشرين حيث يخرج الأفراد عن البيت ويستهدفون الانفصال عن آبائهم مادياً وانفعالياً وهم في هذه المرحلة يخفون مخاوفهم وتيههم بتصرفات متحدية استخفافية وبثقة صورية.

٢- أزمة التلمس المرهقة أو الشاقة The Trying Twinties: إذ يحاول الفرد في مرحلة العشرينات من عمره تلمس هويته وتحديد آفاق مسيرته. وتبدو له كل الأشياء في هذه المرحلة ممكنة. ولذا فهي مرحلة الفرص ولكنها في الوقت نفسه إذا ما تم الاختيار فيها فانه ليس من السهولة بمكان إلغاء مترتباتها ونتائجها على الفرد. وهناك قوتان تدفعان الإنسان في عملية اختياره: الأول سعيه لبناء بعد مستقبلي مستقر ومأمون من خلال عمل التزامات صريحة راسخة، والثانية محاولته اكتشاف الأمور وتجريبها والإبقاء على مرونة الالتزام.

٣- أزمة الالتزام والواقعية The Catch Thirties: ان اقتراب الفرد من سن الثلاثينات تعني فترة صنع الالتزامات وترسيخ اختياراته الحياتية كما تعني أيضاً زيادة واقعيته. وفي هذه المرحلة يشعر الفرد بحافز يدفعه للخروج عن الرتابة والروتين.

٤- أزمة الاختيار الفاصل The deadline Decade: ان السنوات العشر ما بين الخامسة والثلاثين والخامسة والأربعين تمثل مفترق طرق. فالشباب أصبح تاريخاً وبدأ أدراك الفرد بأن الزمن يذهب سريعاً. فهي فترة على الرغم مما فيها من فرص الا انها محاطة بالمخاطر. وتتميز هذه الفترة باعادة تفحص الفرد لمقاصده وللكيفية التي سيمضي فيها طاقاته وامكاناته.

٥- أزمة التجدد أو الاستسلام Renewal or resignation ان سن ما بعد منتصف الاربعينات هي الفترة التي من المفروض ان يكون الفرد فيها قد استقر في اختياراته. ولذا فقد تتسم حياة البعض بنوع من الركود والاستسلام. ولكن بالنسبة للبعض الآخر ممن استطاع ان يحدد هدفه وتوجهه فتشكل منطلقاً للاستمرار في بناء حياته، وقد تشكل لهذا البعض أفضل سني الحياة.

وعلى الرغم من أن هذا التقسيم متأثر بواقع الحضارة الغربية الا انه من المفيد ان يكون الإداري التربوي العربي على وعي به لما يمكن ان يقدمه له من معونة في فهم السلوك المنظمي. اذ من الضروري ان يتوقع الإداري التربوي مرور بعض موظفيه بأزمات عبر حياتهم العملية. فقد تتعدل أو تتغير أهدافهم والاختيارات التي التزموا بها وطبيعة انتمائهم للمنظمة. فمثلاً ليس من الغريب ان يتم حدوث تغييرات هامة في شخصيات بعض العاملين بعد بلوغهم سن الأربعين مما قد ينجم عنه انماط سلوكية تختلف في بعض جوانبها عما كانوا عليه في السابق.

ولا شكل ان الإداري القادر على تفهم مراحل تطور شخصية العاملين معه يكون أكثر قدرة على التنبؤ بأزماتهم ويعتبرها مظاهر طبيعية غير مرضية يمر بها الراشد.

نظريات ملاءمة العمل والشخصية Personality – Jobflt Theories:

في إطار من تقديم فكرة عن نظريات تطور الشخصية فانه من المفيد تقديم فكرة عن نظريات حاولت الموائمة بين العمل والشخصية وان مناقشة نموذج ضروب (أنماط) الست "The six Personality Types Model" ييسر تحقيق هذا الهدف.

يبين هذا النموذج أن الرضا والقناعة بالعمل أو النزوع لتركه يعتمد على الدرجة التي يوجد فيها الفرد مواءمة بين شخصيته وبيئة مهنية معينة. وان لكل نمط من انماط الشخصية الست بيئة مهنية مقابلة. وفيما يلي وصف لهذه الانماط الست وأمثلة لمهن ملائمة لها (Holland, 1973:23):

ضروب نمط الشخصية العمل:

١- الواقعية Realistic: وتحتوي على الجراحة، الزراعة، الهندسة سلوكات مغامرة، ونشاطات تتطلب المعمارية مهارة وقوة، وتنسيق.

٢- الباحثة Investigative: وتحتوي تدريس، رياضيات، صحافة على نشاطات تتطلب تفكير، وتنظيم وفهم بدلاً من الشعور والعواطف.

٣- الاجتماعية Social: وتحتوي على العمل بسلك وزارة الخارجية، نشاطات بين أفراد أكثر منها نشاطات العمل الاجتماعي، علم النفس فكرية مجهدة أو جسمية شاقة. الاكلينيكي.

٤- التقليدية Conventional: وتحتوي المحاسبون الماليون إدارة على نشاطات محددة المعالم واضحة الشركات التعليمات هنا يتم صقل الحاجات الشخصية في اطار حاجات، المنظمة أو حاجات المسؤول ذو النفوذ والمكانة.

٥- المقدام (المغامر) Enterprising : المحامون، رجال العلاقات وتحتوي على نشاطات لفظية للتأثيرالعامة، مديرو الشركات على الآخرين وللحصول على السلطةالصغيرة والمكانة.

٦- الفنانون Artistic: وتحتوي على تعبيرالفنان، الموسيقى، الكاتب. تعتبر وابداع ذاتي، ونشاطات ذات أبعاد عاطفية انفعالية.

وفي ضوء البحوث التي قام بها هولاند Holland توصل الى انه كلما كان هناك توافق بين شخصيات العاملين والأعمال التي يقومون بها كلما أدى ذلك الى ارتفاع نسبة العاملين الراضين عن عملهم وتدنت فرص تركهم لعملهم.

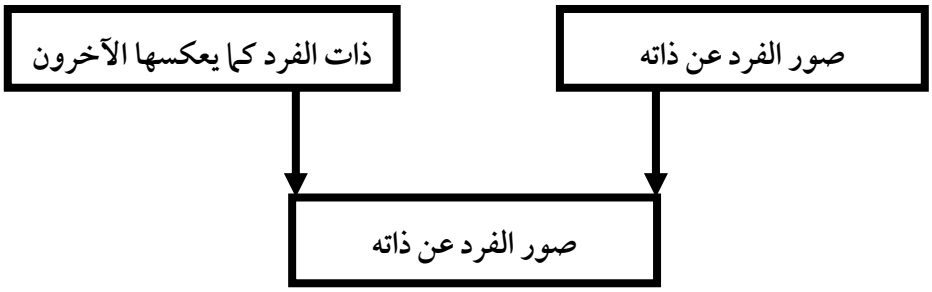
الشخصية ومفهوم الذات:

لقد تم استخدام مفهوم الذات Self- Concept بطرق عدة من قبل المنظرين في مجال الشخصية. فأحياناً تم النظر الى النفس على انها مجموعة عمليات نفسية تعمل على تقرير السلوك وتحديده، وأحياناً أخرى نظر لها على انها (مجموعة) Cluster من الاتجاهات والمشاعر يمتلكها الفرد عن نفسه. وأياً كان استخدام مفهوم النفس فإنه يحتل دوراً بارزاً في معظم معادلات الشخصية.

وهناك عدد من المنظرين النفسيين عرفوا بأنهم أصحاب نظريات في النفس يمثل كارل روجرز Carl Rogers، ومنهم من شكل مفهوم النفس عنده عنصراً مركزياً في نظريته مثل أدلر Adler، والبورت Allport، وفرويد Freud ويونغ Jung، وسوليفان Sallivan.

فمفهوم الذات هو بعد هام من أبعاد الشخصية ويتعلق بالكيفية التي يرى فيها الفرد نفسه. وينظر الى ذلك عادة من خلال بعدين، الأول هو الصورة الخاصة التي يحتفظ بها الفرد عن نفسه في ضوء الخبرات التي مر بها، وهذه تتضمن كل ما تعلمه وقبله كجزء من بنائه الذاتي. والثاني هو رؤية الذات كما تعكسها تصرفات الآخرين نحو الفرد، والشكل رقم (٢) يوضح ذلك.

وإن درجة التوافق بين هذين البعدين تشكل المنطلق الذي يسهم في تحديد سلوك الفرد. وهناك تناسب طردي بالنسبة للعلاقة بين هذين البعدين وبين انسجام علاقات الفرد بالآخرين وتناغمها. وفي حالة وقوع اختلاف ملحوظ بين هذين البعدين فإن ذلك ينعكس على تخلخل اتساق توقعات الفرد وزيادة في درجة احساسه بالتوتر.



شكل رقم (٢)

مفهوم الذات

وعند احساس الفرد بأي تهديد لمفهومه عن ذاته فإنه من الطبيعي أن يعيد الفرد تنظيم سلوكاته لينتقل بها الى بعد دفاعي. ولذلك قبل إن من المفاهيم النفسية الهامة للاداريين مفهوم الدفاع عن النفس (Bennis & others, 1968) Psychological Defense.

فعندما يتعرض مفهوم الذات للهجوم فإن رد الفعل الطبيعي هو الدفاع. ويتفاوت الأفراد في سلوكاتهم الدفاعية التي يبدونها كي يحافظوا على استقرار صحتهم العقلية.

وكلما ازدادت حدة الخبرات المؤثرة التي يتعرض لها الفرد كلما ازدادت احتمالية مباشرته لدفاعات نفسية تؤثر بشكل واضح على نمط سلوكاته.

ولكن مع انه ليس بالضرورة أن تحقق مثل هذه السلوكات الدفاعية النجاح الكامل في التعامل مع واقع الفرد الخارجي، الا انها قد تزيد من درجة تكيفه، بحيث تبقى على توتراته الداخلية ضمن المستوى المقبول.

وهناك العديد من السلوكات الدفاعية منها: الاستغراق في أحلام اليقظة للهروب من الواقع Fantasy، والنكوص Regression أي العودة الى سلوكات ذات مستوى أقل من النضج، والكبت Repression أي حفظ الاحباط في اللاشعور، والتعويض Compensation أي بذل جهد غير عادي في نشاط معين للتعويض عن العجز في نشاط آخر، والتقمص Identification أي محاولة الفرد تشكيل نفسه على غرار أو طراز شخص آخر، والاسقاط Projection أي أن يعزو الفرد مشاكله لشخص آخر.

والتبرير Rationalization أي تطوير تفسيرات جديرة بالتصديق ولكنها ليست بالضرورة حقيقية (Robbins, 1983:89).

ان هذه السلوكات الدفاعية وغيرها تمارس من قبل معظم الأفراد من وقت لآخر فكل فرد لا بد وأن ينظر بتقدير لمفهومه عن ذاته لكي يحافظ ويطور شخصية سوية صحية Healthy Personality ولذلك فإنه ليس من الغريب أن يطور الأفراد طرق ووسائل دفاعية محددة كي يحفظوا ويضمنوا استمراراً احساسهم بسلامة شخصياتهم وصحتها.

أهمية بعد الشخصية في العملية الإدارية :

يتضح مما سبق أن شخصية الفرد أثراً على سلوكه وعلى طريقة تعامله مع الأمور. ولذا فإن مما يجب ان يحرص عليه الإداري هو مدى الدقة والموضوعية التي ينطلق منها في حكمه على شخصيات الآخرين. فأحياناً يأتي الحكم على شخصيات الأفراد متأثراً بالانطباعات الأولى عنهم. وهذه معرضة لأخطاء عدة، فقد يتأثر الملاحظ بما سمعه أو قرأه عن شخص معين، كما قد يأتي حكمه متأثراً بالهالة التي تحيط بالشخص، أو من خلال اعتماده على صورة ذهنية معينة يشترك في تبنيها وحملها مع أفراد جماعة آخرين.

ولكن هذا لا يقلل من أهمية بعد الشخصية في العمل الإداري بل أنه يزيد من توجيه الاهتمام للعناية به ودراسته، حيث أن ربط مجموعة متكاملة من مفاهيم بعد الشخصية Idiographic مع مجموعة متكاملة من مفاهيم بعد بنية العمل Nomothetic يقود الى / ويساعد على اختيار أفضل للعاملين.

فكلما زاد الإدراك لكيفية تفاعل أبعاد الشخصية مع أبعاد العمل كلما انعكس ذلك إيجابياً على قرارات الإدراي المتعلقة بسير العمل في النظام وبتعيين العاملين فيه وترقيتهم ونقلهم.

إن فهم أبعاد الشخصية وخصائصها يمكن أن يشكل مقياساً لتوجيه سلوك الأفراد، واطاراً يمكن من خلاله التنبؤ بهذه السلوكات ولكن يجب أن يدرك الاداريون أن نوع العمل وبنيته الوظيفية تمثل متغيرات موقفية لها دلالاتها المؤثرة على شخصية الفرد وعلى نمط سلوكه المنظمي.

وان نظريات ملاءمة العمل / الشخصية تقدم اقتراحات لتحسين اداءات المستخدمين عن طريق اختيار أفراد مناسبين لوظائف معينة عبر الاستفادة من مقابلة خصائص الوظيفة بخصائص الشخصية. وكذلك فإن فهم الإداريين لنظريات تطور الشخصية ولأهمية التعامل الواعي مع مفهوم العاملين عن ذواتهم يوفر أجواء عمل صحية أفضل، يمكن أن تقلل من فرص توتر العاملين وأن تزيد من احساسهم بالقناعة والرضا والانتماء للنظام الذي يعملون فيه. وتنمي فيهم الدافع الذاتي لممارسة أدوارهم بكفاية وفعالية.

الفصل السادس

الجماعة ودورها في السلوك المنظمي

مقدمة،،

إن الاهتمام بالبعد الدينامي للسلوك المنظمي بدأ التأكيد عليه في ضوء أدراك أن سلوك الأفراد في جماعة هو أكثر من مجرد المجموع الكلي لسلوكاتهم كأفراد. بمعنى أن سلوكات الأفراد عند وجودهم في جماعة يختلف في بعض جوانبه عن سلوكاتهم عندما يكونون بمفردهم. وهذا دفع الباحثين في علم الإدارة والإداريين الى زيادة الاهتمام بدراسة الجماعة وفهمها باعتبار أن ذلك ضروري لتفسير ظاهرة السلوك المنظمي بشكل عام.

طبيعة الجماعة:

هناك فرق بين مصطلح "جماعة" Group of People ومصطلح "تجمع" Aggregation of People. فالتجمع هو وجود غير مقصود غير مخطط له لأفراد، **وغالباً ما يكون بصفة مؤقتة. أما الجماعة فيمكن تعريفها على انها فردان أو أكثر**:

١- يتفاعلون مع بعضهم أو مع كل أفراد الجماعة على أساس فردي أو على أساس من تصميم معين لشبكة تفاعل.

٢- وبينهما هدف / أهداف مشتركة.

٣- ويحكمهم نظام معياري من السلوك والإتجاهات.

٤- وتسودهم علاقات دور مستقرة (Myers and Myers, 1973:125-127) **فالجماعة تتميز بوجود خصال ثلاث:**

١- إن أفراد الجماعة يعتمدون على بعضهم بعضاً. فهم يتقاسمون مع بعضهم: قيماً، ومعتقدات، واتجاهات، ومعارف، ومخاوف، وما شابه ذلك من أمور معينة تسود بينهم.

٢- إن أفراد الجماعة يجدون اشباعاً لحاجاتهم الفردية من خلال عضويتهم في الجماعة كشعورهم بالأمن، والانتماء، والتقدير.

٣- إن أفراد الجماعة يشتركون في الأهداف فالجماعة كوحدة تسعى لتحقيق غايات وأهداف محددة. ولكي تتحقق هذه الغايات والأهداف لا بد من تفاعل أعضاء الجماعة الذي يحصلون عبره على احساس بالقناعة والرضا يدعمه انجازهم لأهدافهم المرسومة.

والإنسان بطبيعته مخلوق اجتماعي يدرك انه بحاجة الى الوفاق مع آخرين كي يتمكن من تحقيق أهدافه، مع إدراكه ان مجرد عضويته في جماعة عمل نشطة متناغمة لا يشكل بالضرورة ضماناً أكيداً لنجاحه في تحقيق ما يصبو اليه. غير انه في الوقت نفسه يعي ويدرك ان عضويته في الجماعة النشطة تشكل فرصة لإضافة وتجمع مواهب جماعية تضيف الى فرص تحقيق هدفه وتثريها أكثر مما يستطيع ان يقوم به بمفرده.

وعضوية الإنسان في جماعة تسهم أيضاً في اشباع حاجات نفسية اجتماعية معينة لديه. فحاجات الفرد للأمن والمحبة وتقدر الذات أو تحقيق الذات تتطلب من الفرد أن يكون عضواً في جماعة أو أكثر.

ولكي تتصف جماعة النظام أو الجماعة المنظمية بالكفاية والفاعلية فإنها لا بد من أن تكون محققة لتطلعات الإدارة المتعلقة بدور الجماعة وقدرتها على المساهمة في تحقيق غايات النظام وأهدافه. ان تكون لها في الوقت نفسه مساهمات في تحقيق أهداف أفرادها، وفي تماسك الجماعة نفسها.

فالجماعة الناضجة هي تلك التي تسود بين أفرادها علاقات قبول وثقة متبادلة، القادرة على صنع قرارات وتطوير استراتيجيات، التي استطاعت تطوير دافع جماعي للعمل اضافة الى الدافعية الفردية، والتي تقل فيها الحاجة الى ممارسة ضبط خارجي نظراً لممارسة افرادها لضبط ذاتي نابع من انفسهم.

فالجماعة حقيقة حياتية لا بد من وجودها. وان مفتاح النجاح في التعامل معها هو اكتشاف وتعلم طرق تحريكها وتنشيطها وكيفية المحافظة على استمرارية هادئة ومتناغمة لهذا التنشيط والتحريك.

والجماعات قد تكون رسمية أو غير رسمية. فالجماعات الرسمية هي تلك التي يتم تحديدها عبر بنية النظام، التي لها تعيينات عمل محددة وجماعات عمل واضحة. ففي الجماعات الرسمية تكون سلوكات الدور وما يمكن ان يمارسه الفرد من نشاطات عمل مشروط بأهداف النظام وموجه به، أما الجماعات غير الرسمية فهي ليست من صلب البنية الرسمية للنظام ولا يتم تعيينها من قبل إدارته، وبالتالي فإن سلوكات أدوار أفرادها لا تحدد من قبل النظام ومثل هذه الجماعات تعتبر تشكلاً طبيعياً في بيئة العمل وتظهر كاستجابة للحاجة الى الاتصال الاجتماعي.

ولكن، وعلى الرغم من كونها جماعات غير رسمية، الا انها تتشكل ضمن بنية جماعات العمل الرسمية، ولا يجب التقليل من أهمية دورها في اشباع متطلبات الحاجات الاجتماعية لأفراد العمل.

خصائص الجماعة:

ومن بين خصائص بناء الجماعة تطويرها لمعايير تتحكم في عملية صنع قراراتها وتؤثر على سلوكات أفرادها وعلى العلاقات المتبادلة بين الأدوار المتعلقة بتحقيق مهامها.

فلكل جماعة معاييرها وقواعدها ونماذجها السلوكية المقبولة من قبل أعضائها. والمعايير من وجهة نظر الفرد أداة أو وسيلة تخبره بما هو متوقع منه في مواقف معينة. وعلى الرغم من أن معايير الجماعة في غالبيتها غير مدونة ولا تتخذ الشكل الرسمي. الا ان هناك معايير مدونة رسمية تظهر على شكل نشرات أو كتيبات تصدرها النظم كوسيلة تحدد من خلالها قواعد إجراءات من المفروض ان يسير على هديها العاملون في النظام المعين.

وان العناية بدور المعايير كمؤثر على سلوك العاملين بدأت في أوائل الثلاثينات من هذا القرن وبخاصة بدراسة هوثورن "Hawthorne" التي تمت في الفترة ما بين ١٩٢٧ – ١٩٣٢ (Cass & Zimmer, 1975,278-306) وقد أجريت بقيادة عالم النفس مايو "Elton Mayo" من جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمركية، **ومن أبرز ما توصلت اليه هذه الدراسات ما يلي:-**

أ- ان سلوكات العامل وعواطفه ووجدانه متقاربة جداً.

ب- ان نفوذ الجماعة وسطوتها لها دلالتها في التأثير على سلوك الفرد.

ج-ان معايير الجماعة عامل فعال في تعيين مخرجات الفرد وتقييمها.

د- ان النقود عامل ثانوي في التأثير على مخرجات الفرد إذا ما قورن بمعايير الجماعة، والبعد العاطفي والانفعالي، وبالإحساس بالأمن.

فدراسة هوثورن تشكل مساهمة هامة في فهم سلوكات الجماعة وبخاصة في إبرازها لأهمية دور المعايير في تحديد هذا السلوك.

وبتزايد عدد أفراد جماعة ما تتزايد أهمية دور المعايير فيها. فتعقد العلاقات بين أفراد الجماعات الكبيرة، والحاجة الى توزيع وتدفق فعال للمعلومات فيها، وتنسيق أفعال أفرادها وأعمالهم، تعتبر مشكلة حقيقية يمكن أن تحل بشكل جزئي عبر تطوير معايير وتعليمات يلتزم بها الكل. ولعل من بين أهداف تطوير المعايير في الجماعة توفير نوع من الضبط والتناغم والتنسيق والتوحيد توجد بشكل موزع مستقل لدى أعضائها.

وحتى يتم تفهم وإدراك كيفية اختيار الجماعة لمعاييرها المعينة وتطويرها لبنائها الداخلي: فانه يجب ادراك ان الجماعات تطور بطرق متنوعة وبالتالي تترسخ بأشكال متنوعة. أي ان الجماعات تتشكل وفق الأهداف التي يراد تحقيقها ووفق البيئات المختلفة التي توجد فيها، وبالتالي فإن معاييرها وأبعاد بنائها الداخلية تتفاوت وتختلف.

فالجماعات تطور معاييرها لتسهم في ضبط أفرادها وتحديد مسارات وقنوات سلوكاتهم. وعلى ضوء هذه المعايير يحدث أنواع من التطابق والتوافق في سلوكات أفرادها. فهم يتعلمون أن هناك انواعاً معينة من

السلوكات تعتبر مقبولة وأخرى تعتبر غير مقبولة من قبل الاخرين من أفراد الجماعة، وان اسلوب الجماعة في ممارسة دورها يقوم على أساس استخدام الجماعة لسبل المكافأة لتعزيز سلوكات أفرادها المنسجمة مع معاييرها، وسبل الرفض والاستهجان لسلوكات من لا يلتزمون بمعاييرها، وقد تقود بعض هذه السلوكات الى التخلص منهم احياناً.

وكما ان لكل جماعة معاييرها فكذلك فإن لكل جماعة محتوى من أنماط التفاعل الخاص بها. ومن الممكن الاشارة الى محتوى أنماط التفاعل الذي يحتوي عليه بناء جماعة معينة على انه دور اجتماعي. فالجماعة عادة تطور مواقع وظيفية مختلفة، أي أدوار عمل مختلفة، وتشكل طبيعة المحتوى والعلاقات المتبادلة بين كل منها، بناء الجماعة المتميز، ويتم تشكل طبيعة هذه الادوار كاستجابة طبيعية للمهام التي تواجهها الجماعة التي ترى القيام بها ويتضمن كل دور التوقعات الخاصة به. وقد بين ثيبوت وكيلي (Thibaut & Kelley, 1959:142) انه بينما تنطبق بعض معايير الجماعة على كل اعضائها، الا ان هناك معايير أخرى تنطبق على أفراد محددين أو على فئات فرعية من افراد الجماعة. وهذه تشكل أساساً للتعرف على ادوار مختلفة في الجماعة.

الجماعة وممارسة الدور:

ان جميع أفراد الجماعة يمثلون ويلعبون أدواراً مختلفة على مسرح حياتها. فكل فرد منهم يلعب دوراً معيناً ويمارس سلوكاً محدداً. غير ان الفرد في هذه الحياة يعيش في أكثر من جماعة ولذا فهو يمارس أكثر من دور واحد. ومن الممكن أن تختلف توقعات السلوك المطلوبة منه وتتفاوت بتنوع

ادواره وتفاوتها. وان ما يحدد سلوكه في هذه الأدوار هو الإطار الـذي تـتم فيه ممارسة الدور المعين.

ففي كل جماعة هناك تصورات ومـدركات معينـة لكـل دور تشـكل الطريقة التي يرى فيها الفرد دوره، وهذه متعلمـه، وهنـاك أيضـاً تصـورات ومدركات الآخرين للكيفية التي يفترض ان يسـلك وفقهـا نفـس الفـرد في الموقف المعين ذاته. وهنا يمكـن ان يقـع نـوع مـن صـراعات الـدور Role Conflict عندما لا يكون من الميسور المزاوجة بـين توقعـات مجمـوعتين أو أكثر حول الدور نفسه، ففي مستوى الجامعة مثلاً تعيش الإدارة فيها مشكلة توافق وتناغم توقعات دور عضو هيئة التـدريس كمـا يـراه المحاضـر نفسـه، وكما يراه الطالب، وكما يراه ادارة الجماعة ومجلس الأمناء فيها، وكما يـراه المجتمع، واحياناً يحدث صراع حول دور عضـو هيئـة التـدريس في الجامعـة بسبب تفاوت وتغاير توقعات الفئات التي يعنيها الأمر.

فعندما يواجه الفرد توقعات مختلفـة ومتباينـة لـدوره فالنتيجـة هـي حدوث صراع. غير ان العبرة ليست في حـدوث الصـراع بحـد ذاتـه فكلنـا يعيش صراعاً مـن نـوع أو آخـر ولكـن العـبرة في أثـر هـذا الصـراع علـى السلوك. فقد يشكل الصراع للبعض حافزاً على البحث عن سـبل ابداعيـة تستوعب جوهر الصراع وتحاول التنسـيق بـين تبـاين توقعـات دور معـين. بحيث بعيد تنظيم متطلبات دوره ليجعلها تبدو منطقية ومعقولة ومنسـجمة. كمـا ان الصـراع قـد يـؤدي الى تزايـد احسـاس الفـرد بـالتوتر والاحبـاط واللجوء الى استجابة بيروقراطية مرضية كأن يلقي اللوم على قوانين النظام المعين وأنظمته وإجراءاته على اعتبار انها هي التي تتحكم بنشاطات الـدور

وتقيدها. بينما قد يعبر آخر عن استجابته للصراع عبر انسجامه وعدم مواجهته للأمور، كما ان آخرين قد ينهارون ويتركون الدور نهائياً.

وأيضاً فإن لكل دور من أدوار الجماعة توقعاته النفسية غير المكتوبة التي تتصل بكل من المستَخدم والمستخِدم. فمثلاً يتوقع من الإدارة ان يعامل مستخدميها بعدالة وأن لا تفرق بينهم على أساس عشائري. أو إقليمي أو عرقي، وأن توفر لهم ظروف عمل مناسبة، وان توضح للعامل واجباته ومسؤولياته، وان تخبر العامل بنتائج تقييمها للطريقة التي يؤدي بها دوره. اما المستخدمون فيتوقع منهم ان يبدوا تعاوناً ملحوظاً مع إداراتهم من خلال اظهارهم لاتجاهات إيجابية نحو عملهم، ومراعاتهم لانظمة العمل وتعليماته، واظهار فهم ناضج لمفهومي الولاء والانتماء للنظام الذي يعملون فيه. وان اخلال أي طرف بالتوقعات النفسية لدوره ينعكس على سلوك الطرف الآخر. فتقصير الإدارة فيما يتوقع منها تظهر مترتباته على فعالية اداءات العاملين وعلى درجة إحساسهم بالقناعة والرضا. وبالمقابل فإن تقصير المستخدمين فيما يتوقع منهم يظهر في سلوكات الإدارة الضبطية والتأديبية التي يمكن ان تصل الى حد الاستغناء عن خدمة الفرد" فالبعد النفسي لتوقعات الدور يشكل محدداً قوياً للسلوك المنظمي". (Schein, 1980:24).

ويتضح مما سبق ان لمعايير الجماعة ولبناء الأدوار فيها أثراً له دلالته على سلوكات افرادها وعلى طريقة تواصلهم والتفاعل الدينامي بينهم، وكذلك على قيادتهم ومفهوم السطلة فيها والتي يمكن ان يكون لتباين توقعات أفراد النظام حولها أثر في وقوع نوع من الصراع داخل النظام الذي

تنشط فيه الجماعة. وان مثل هذه الأمور يجب أن تحظى باهتمـام الإداريـين وعنايتهم وان يطوروا إدراكاً عميقاً لها حتى تكون لديهم الثقة بالقدرة على التعامل الفاعل معها كي تسود منظماتهم أجواء عمل صحية تتحقق عبرهـا أهداف النظام ويشعر العاملون فيها بالرضا والقناعة.

الفصل السابع

ديناميات الجماعة والسلوك المنظمي

مقدمة،،

إن سلوك افراد أي نظام هو أكثر من مجرد المجموع الكلي لسلوكاتهم الفردية فيه. فسلوكات الأفراد في جماعات لا يتطابق بالضرورة مع سلوكاتهم فيما لو كانوا بمفردهم. وانه من الأهمية بمكان ان يدرس العاملون في الحقل الإداري ديناميات سلوك الجماعة وان يتعرفوا على أبعادها. فديناميات جماعة ما، هي تلك العمليات التي تتم داخلها.

وقد شكلت دراسة هوثورن Hawthorne في أوائل الثلاثينات من هذا القرن عاملاً ساعد في بروز الحاجة الى دراسة سلوك الجماعة وفهمه. وبعد ذلك بعشر سنوات طور لفين Kurt Lewin الأسس الرئيسة لنظرية ديناميات الجماعة.

وقد بينت دراسة هوثورن الأثر الذي تحتله معايير الجماعة على انتاجية العامل في بيئة استخدمت فيها الحوافز المادية. ففي حين كانت افتراضات باحثي هوثورن تقوم على أساس ان العاملين يسعون لزيادة مردودهم المادي وأن أثر الجماعة ينحصر في مساندته لمخرجات العمل في تحديد مخرجات العاملين أهم من حوافز الانتاج المادية التي وضعها الباحثون. (Cass & Zimmer, 1975:278-306).

البعد النظري لديناميات الجماعة:

يرى ليفين Lewin أن الجماعات هي الميكانزمية الاجتماعية الرئيسة لايجاد التغير وان الدينامية تشير الى الفكرة أو الصورة عن عمليات التغيير (Hollander, 1976: 411).

واعتبر لفين ان التناغم Cohesiveness والتحرك Locomotion مفهومان لهما أهمية خاصة في فهم ديناميات الجماعة. فتناغم الجماعة هو عبارة عن مجموعة القوى التي تجعل الجماعة جذابة لاعضائها التي غالباً ما يشار اليها "بتماسك الجماعة" Solidarity والتناغم يلعب دوراً حيوياً في تحديد الأثر المحتمل لجماعة ما باعتباره يؤثر بترابط عمليات التواصل فيها وكذلك بدرجة التوافق والانسجام داخلها.

فالجماعات التي تتسم بخلافات داخلية وضعف في روح التعاون بين أفرادها أقل فاعلية في انجاز مهامها من الجماعات التي تسودها روح الألفة والتعاون والجو والمتناغم. (Insko and Wilson, 1977:903-11).

أما مفهوم تحرك الجماعة Group locomotion فيعني التحرك نحو هدف مرغوب فيه. وهذا يتطلب توافر فكرة واضحة عن هدف الجماعة باعتبار ان ذلك يشكل الخطوة الأولى الهامة في تحقيق تحركها. ويتطلب ذلك الكثير من التواصل الداخلي Internal Communication لكي يتم التوصل الى اتفاق على الهدف وكذلك على وسائل تحقيقه. (Raven & Rietsman, 1957:29-45) فتعاون أفراد الجماعة يحسن من تحركها، وكذلك فإن تناغم الجماعة يحسن من هذا التحرك، باعتبار ان هناك علاقة تبادلية بين تنازع الجماعة وتحركها، أي كلا منهما يؤثر الى الآخر. وان تحرك

الجماعة نحو تحقيق أهدافها يشجع على تطوير المزيد من رضا افرادها وقناعتهم وينمي التناغم بينهم بسبب تزايد أحساسهم بالانجاز الجماعي. والجماعة التي يفتقر أفرادها الى احساس قوي بالهوية والتناغم والوحدة تكون أكثر عرضة في ديناميتها للضغط الخارجي. فقد وجد فيربا Verba في دراسة اجراها عام١٩٦١ أن الجنود يكونون أكثر عرضة للتأثر بدعايات الأعداء وباعلامهم عندما لا يتوافر لديهم احساس قوي بالهوية. وكانوا سرعان ما يغيرون اتجاهاتهم إذا ما خسرت وحدتهم معركة ما (Verba, 961) ينظر معظم علماء النفس الاجتماعي والمهتمون بدراسة السلوك المنظمي الى لفين Kurt Lewin على أنه مؤسس لمدرستهم. ومن أبرز مساهمات لفين في مجال ديناميات الجماعة تطويره لفكرة نظرية المجال Field Theory التي تؤكد على أن سلوك جماعة ما هو عبارة عن مجموعة معقد من الفعاليات والأفعال. Actions والقوى تؤثر على كل من بناء الجماعة وعلى سلوك الفرد فيها. (Dessler, 1976:39).

والتأكيد هنا على وجود محددات سلوك تتعلق بالفرد، وبالجماعة وبالبيئة. حيث ينظر الى الفرد على انه يعمل ضمن مجال من القوى Field of Forces الداخلية والخارجية في زمان ومكان محددين. فلسلوك فرد ما هو نتيجة لقوى تقع ضمن نطاق حيز الحياة التي يعيشها، وهو (أي الفرد) في سلوكه هذا هدفي التوجه.

ولكي يحدث أي تغيير أو تعديل على سلوك الفرد فإنه لا بد من حصول تبدل أو تعديل على حجم القوى الواقعة في اطار حياته وحيزها وعلى توجه هذه القوى بحيث يفسح المجال لحدوث توازن جديد، وان

يكون توجه التغيير هذا مدعوما بمعايير الجماعة وثقافتها، والا فإن الفرد سيقع في صراع مع فعالياته وأعماله. (Lewin, 1951).

وحتى يتحقق التوجه الايجابي في ديناميات الجماعة فانه يفضل ان يتم في بيئة تتسم بالشورى والديمقراطية، فقد بينت دراسة وايت ولبت White & Lippitt أن فعاليات ونشاطات مجموعة من الأولاد، حينما تتم في جو ديموقراطي تكون أقل عدوانية، وأكثر امتاعاً، وأكثر اتصافاً بالابداعية والابتكار منها في جو دكتاتوري متسلط أو تسيبي. (White & Lippitt,1953:585-611).

فالجماعة، وبخاصة التي تسود فيها أجواء الشورى والديمرقراطية، تشكل مصدر اثارة وحث لافرادها وتقود الى تنوع مساهماتهم واثرائها في مخرجات الجماعة النهائية، ويكونون أكثر استعداد للاقدام والمغامرة. (Scott & Michell, 1976:164).

متغيرات ديناميات الجماعة:

إن تفاعلات الجماعة وسلوكاتها تتأثر بمجموعة من المتغيرات التي يشكل تفهمها زيادة في القدرة على تفسير سلوك الجماعة والتنبؤ به.

فهناك أبعاد عدة تتصل بالأفراد، وبوظائفهم وببناء الجماعات التي يوجدون فيها، وتتصل هذه جميعها بالكيفية التي تتم وفقها سلوكات أفراد الجماعة نحو بعضهم بعضاً، وبما يوجد بينهم من انسجام وتناغم، وبمقدار ما ينتجون.

وقد تمت في فصول هذا الكتاب السابقة مناقشة بعض الأبعاد والخصائص المتعلقة بالفرد كالقيم والاتجاهات والدوافع وغيرها وعلاقة ذلك بدينامية الجماعة وبالسلوك والأداء الوظيفي والمنظمي لأفرادها.

غير ان هناك خصائص أخرى يمكن أن تؤثر على سلوك الجماعة وعلى مخرجاتها والتي يمكن اعتبارها الى حد ما واقعة ضمن سيطرة النظام وضبطه. فمثلاً نوع المهمة أو العمل، حجم الجماعة وبعملياتها وبديناميتها وبقياس مخرجاتها.

فنوع العمل من حيث تعقده ودقته، وصعوبته أو سهولته، وطريقة ادراك العاملين له، يؤثر على سلوكات من يقومون به وبالتالي على مخرجات الجماعة.

اما حجم جماعة العمل فله أيضاً أثره على سلوكات أفرادها ومخرجاتهم، فقد بينت دراسة بيلز وبورغاتا Bales & Borgatta أنه يظهر في جماعات العمل الصغيرة توتر أكثر، واتقان أعلى. وسعي أكثر للبحث عن آراء، بينما في جماعات العمل كبيرة الحجم فإنه تظهر فيها فرض افضل للتنفيس عن التوتر، وتطرح فيها اقتراحات ومعلومات أكثر. فأفراد جماعات العمل الصغيرة العدد يحرص كل فرد فيها على حسن انسجامه مع الآخرين، كما يتوافر لأفرادها وقت كاف لتطوير أفكارهم ونقاشهم. بينما في جماعة العمل كبيرة العدد فإن أفرادها يكونون أكثر مباشرة في تفاعلهم وديناميتهم وذلك بسبب كبر الحجم وعدم توافر وقت كاف للاسهاب في التعبير عن الرأي. (Bales & Borgatta, 1970:396-413).

وفي دراسة أجراها توماس وفنك Thomas & Fink بين ان لعـدد افراد الجماعة أثراً على سلوكها العام. ولكن هذا الأثر يعتمـد علـى ماهيـة المتغيرات التابعة التي يتم النظـر اليهـا. فقـد بينـت الدراسـة ان الجماعـات صغيرة العدد أسرع في انجاز مهامها من الجماعات كـبيرة العـدد. ولكـن إذا كانت الجماعة منهمكة في عمليـة حـل لمشـكلة، وكـان الغـرض هـو تقيـيم قدرتها على الوصول الى اجوبة ذات نوعية مرتفعـة، فـان الجماعـات ذات العدد الأكبر أفراداً تحصل عادة على درجة أعلى من الجماعات ذات العـدد الأقل أفراداً. ولكن إذا كان الهدف هو التناغم داخل الجماعة فإن ذلك يقل بتزايد عدد أفرادها. (Thomas & Fink,1936: 371-384).

أما بالنسبة للمكافأة، فقد بينت البحوث على انها من بـين مجموعـة المتغيرات التي تؤثر على دينامية الجماعة. فبنية المكافآت التي يعتمـدها نظـام ما يجب ان تكون متقابلـة وموازيـة لدرجـة الاسـتقلالية الكامنـة في مهامـه المتنوعة.

حيث ان المكافأة تفقد أثرها في حالة منحهـا نفسـها وبالتسـاوي لجميـع افراد النظام المعين والتغاضي عن تفاوت مساهماتهم فيه. وهذا من شأنه ان يقلـل بالتـالي مـن درجـة كفايـة العمـل الـذي يقومـون بـه. (Miller & Hamblin,1963: 768-778).

مـن مـتغيرات ديناميـة الجماعـة الأخـرى درجـة تنـوع شخصـيات افرادها وتغاير خلفياتهم وعدم تجانسها.

بمعنى ان يكون جو عمل الجماعة جواً ثرياً بالخبرات والخلفيات، حيث أن معظم أنشطة الجماعة وفعالياتها تنشط وتثار من خلال تنوع معرفة أفرادها ومهاراتهم وخلفياتهم، لذا فإن الجماعة المتغايرة الأفراد ستتوافر لها فرص أفضل للحصول على معلومات وبدائل عمل متنوعة مما يجعلها أكثر فاعلية من الجماعات المتجانسة الأفراد أو التي يكثر فيها الأفراد الامعيون الذين يسعون خلف سلوك التطابق والتماثل. (Hoffiman & Maier, 1961:401-407).

وقد اعتبرت بعض الدراسات أن جنس أفراد الجماعة يشكل متغيراً في ديناميتها. فقد دلت شواهد بعض الدراسات على ان الذكور أكثر مغامرة، ومثابرة، وأكثر حزماً من الإناث، وأقل خوفاً منهن. بينما الإناث أكثر شفقة وعظفاً من الرجال. (Shaw, 1976:348 – 349).

ومن متغيرات سلوكات الجماعة وديناميتها ما يتعلق بالكيفية التي يتم فيها ترابط علاقات أفرادها بعضها ببعض. أي بالعلاقة السببية والمنطقية بينهم، وكذلك بينهم وبين بيئتهم. وهذه تتصل بأبعاد التواصل بينهم وبعلاقات التأثر والتأثير والاستقطاب التي يتضمنها تنظيم بناء الجماعة. ومع ان النظام يمكن ان يتحكم بشكل جزئي في هذه الجوانب، الا ان تطبيقها الواقعي يتعدى ما يمكن أن يرسمه النظام، فمثلاً لو توافرت بين أفراد نظام ما درجة عالية من التجاذب والانسجام، وبالرغم من طبيعة العلاقة السببية والمنطقية التي يوجدها النظام، فان ذلك سيؤدي حتماً الى تزايد درجة تاثرهم ببعضهم بعضاً، وهذا يوجد بالتالي نوعاً من التوافق بين قناعاتهم وطرق تفكيرهم وانماطها، وهذا بحد ذاته كاف لان يشكل إمكاني

لزيادة انتاجيتهم، شريطة تمتع افراد الجماعة بدرجة عالية من الدافعية للعمل الجاد الدؤوب. لانه في حالة افتقارهم لمثل هذا الدافع فإن مثل هذه الأمور يمكن ان تؤدي الى أقل درجة انتاجية ممكنة (Scott & Michell, 1976:184).

أي ان التحكم في بعد بناء الجماعة وضبطه لا يشكل بحد ذاته ضماناً لمخرجات دينامية أفرادها.

وهذا يؤكد وجهة النظر التي يهدف هذا الكتاب الى ابرازها وهي ان السلوك المنظمي أكثر من مجرد تراكم لخصائص أو ظروف، بل هو حصيلة تفاعل جشطلتي لأبعاد الفرد البنيوية ولمعطيات بيئة عمله ونظامها الاجتماعي الأكبر. فالإنسان أكثر من مجرد آلة تسهل برمجتها لتقوم بأداء معين.

ديناميات الجماعة وعملية صنع القرار:

يتم اتخاذ العديد من القرارات في المنظمات عبر لجان، ومؤتمرات أو استشارات، باعتبار ان ذلك وسيلة للتشارك في المعلومات وللتوصل الى اجماع. وسواء أكان القرار يتعلق بفرد أو بجماعة فإن هناك مراحل أساسية تتم من خلالها عملية صنعة، وهي نشوء الاحتمالات أو توليدها Generation، وتقييمها Evaluation، ومن ثم اختيار الاحتمال الأنسب لموضوع القرار.

وان اهتمام المنظمات بجماعة صنع القرار وتشاركهم فيه يقوم على أساس أن مصادر المعلومات موزعة عبر النظام ولا بد من الاستفادة من منظوريتها Perspectivesوخبراتها ومهاراتها. هذا بالإضافة الى ان افساح

مجال المشاركة والتشارك أمام أفراد من مختلف النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد تعطي القرار صبغة تشاركية وتيسر أمر اقناع الآخرين بتطبيقه. وكما ان المشاركة الجماعية في صنع القرار تولد الالتزام به وتؤدي الى تفهم أفضل لأبعاده وخلفياته.

ولكن عملية صنع القرار في الجماعة لا تتم بسهولة ويسر كما قد يبدو، وهي أيضاً ليست بالعملية المحصنة ضد المخاطر. وهناك ظاهرتان تؤثران على قدرة الجماعة في تقييم بدائل قراراتها والوصول الى قرارات وحلول مناسبة. الأولى ما يمكن أن يسمى بفكر الجماعة أو رأيها Groupthink وهذا وثيق الصلة بمعايير الجماعة. وقد يؤدي ذلك الى مواقف يكون فيها ضغط الجماعة من اجل المطابقة والتماثل Conformity عائقاً أما التقييم الناقد البناء لوجهات نظر غير مستساغة أو تمثل أقلية موجودة. "وفكر الجماعة" قد يشكل مرضاً يمكن أن يهاجم جماعات عدة ويعيقها عن الأداء الفاعل لمهامها.

أما الظاهرة الثانية فهي ما يمكن ان يسمى بـ "تحول – مغامرة" "Risly – Shift". فعند تقييم مجموعة بدائل، فإن قرارات الجماعة قد تأتي في بعض مواقفها أكثر مغامرة من القرارات التي يمكن أن يتوصل اليها الأفراد فيما لو كانوا بمفردهم. (Robbins, 1983:242).

وقد تم تطوير عدد من التقنيات لتحسين عملية اتخاذ الجماعة لقراراتها منها أسلوب الجماعة الاسمية Nominal Group Technique **واسلوب دلفي** Delphi Technique (Delbecq, Devent & Gustafson, 1975).

١- اسلوب الجماعة الاسمية (NGT):

ينشط أفراد الجماعة من خلال هذا الأسلوب بطريقة فردية **ووفق الخطوات التالية:**

أ) يجتمع الأعضاء على شكل جماعة، وقبل القيام بأية عملية نقاش يقوم كل عضو بكتابة أفكاره حول المشكلة بشكل مستقل.

ب) بعد مرحلة (أ) التي يمكن ان تسمى مرحلة السكون يقدم كل عضو للجماعة فكرة واحدة من الأفكار التي دونها بحيث يشمل ذلك كل الأعضاء على التوالي، مع ملاحظة ضرورة تسجيل جميع أفكار الأعضاء. ولا تتم أية عملية مناقشة حتى يتم عرض جميع الأفكار.

ج) يقوم أفراد الجماعة بمناقشة الأفكار بهدف توضيحها وتقييمها.

د) يقوم كل عضو بمفرده بترتيب الأفكار وفق الأولويات التي يراها ومن ثم يتم تحديد القرار بالفكرة التي تحصل على أعلى أولوية وفق رأي الجميع.

وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يحد من فرص التفاعل أو النقاش أثناء عملية صنع القرار، الا ان جميع أفراد الجماعة لا بد وأن ينشطوا في لقاء رسمي يجمعهم ويضمن لهم حرية التفكير المستقل.

٢- **أسلوب دلفي** Delphi Technique:

هذا الأسلوب أكثر تعقيداً من سابقه ويستغرق وقتاً أطول غير أنه في جوهرة لا يختلف عنه، الا في كونه لا يشترط الحضور الفعلي Physical Presence لأعضاء الجماعة. وفي الحقيقة أن أسلوب دلفي لا يسمح باللقاء بين أعضاء الجماعة. **وفيما يلي الخطوات التي يعتمدها هذا الأسلوب:**

أ) تحدد المشكلة ويطلب من أعضاء الجماعة وضع حلول ممكنة لها عبر مجموعة من الاستبانات المصممة بعناية.

ب) يقوم كل فرد في الجماعة بتعبئة الاستبانة الأولى بمفرده ودون ذكر أسمه.

ج) يتم جمع نتائج الاستبانة الأولى في مكان مركزي ثم تدون ويتم استنساخها.

د) يستلم كل عضو نسخة من النتائج.

هـ) بعد مراجعة النتائج يطلب من الأعضاء ثانية ان يقدموا حلولهم وفي العادة تثير النتائج التي استلموها في مرحلة (د) حلولاً جديدة لديهم أو قد تؤدي الى تغييرات في موقفهم الأصيل أو تدعمه.

و) يتم تكرار الخطوتين (د) و (هـ) حسب الحاجة حتى يتم الوصول الى اجماع.

يلاحظ أن أسلوب دلفي شأنه شأن اسلوب (NGT) يعزل أعضاء الجماعة من أن يتأثروا بعضهم بعضاً. كما انه لا يتطلب حضورهم الشخصي، ولذا فإن اسلوب دلفي يمكن أن يستخدم في عملية صنع قرارات تتعلق بجماعات موزعة جغرافياً، مما يوفر من تكاليف تجميع أفراد الجماعات في مكان مركزي. غير ان لهذا الأسلوب بعض العوائق منها حاجته الى زمن طويل، ولذا فهو غير مناسب حيثما تكون هناك حاجة الى قرارات مستعجلة. كما ان هذا الأسلوب قد لا ييسر تطوير مجموعة البدائل لعدم اتاحته فرص مناقشتها مع الجماعة كما هو شأن أسلوب (NGT).

الفصل الثامن

القيادة والبعد الدينامي للسلوك المنظمي

مقدمة،،

حيث أن العملية التربوية هي عملية إنسانية تتسم بنشاط إنساني وتتميز بغايات إنسانية للمستفيد الإنسان وتنفذها مؤسسة إنسانية. فان تعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية يتم من خلال الإنسان. ولذا فمن المفروض ان يطور القادة التربويون تفهما واعياً لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه بحيث يبذل، عن قناعة ورضا منه، أقصى ما يستطيعه من جهد أثناء ممارسة دوره المعين.

فالقيادة هي علم وفن شأنها في ذلك شأن الإدارة، الا ان القيادة تتميز على الإدارة بانها تتضمن عنصر المباداة واحداث بينة واجراءات جديدة قد يقوم بها القائد لتحقيق أهداف مؤسسته، هذا إضافة الى اهتمامه بالبعد الإداري المنطلق من استخدام البنية والإجراءات الموجودة.

فالقيادة نشاط دينامي يؤثر في الجهاز الإداري حيث انه ينقله من الحالة الاستاتيكية الراكدة الى الحالة الدينامية المتحركة.

فالقيادة هي مجموعة من المفاهيم المتكاملة المتناغمة والمهارات الفنية والإنسانية والإدراكية التي لا بد من توافرها، إضافة الى عوامل أخرى متداخلة تتصل بالبعد البنيوي للفرد المتعلق بشخصيته وقيمه واتجاهاته ودوافعه التي تسهم في مجملها، في بناء القائد التربوي.

مفهوم القيادة:

هناك اعتقاد شائع بين الناس بأن القائد هو من له مركز في التسلسل الهرمي للسلطة، أو انه من يمتلك جاذبية شخصية تجذب الناس من حوله وتجعلهم يعملون بتوجيهاته. وقد تعددت وجهات النظر في محاولات تعريف القيادة وتحديد مفهومها:

فهل يمكن النظر للقيادة على انها مركز لعمليات الجماعة وتغيرها؟ أي أن القائد بحكم مركزه في الجماعة يخدم كوسيط رئيسي في تحديد بنية الجماعة، وجوها وأهدافها، وايديولوجياتها ونشاطاتها. ان مثل هذا التوجه يلفت الانتباه لأهمية الجماهيري للقيادة الذي ينظر للقائد على انه إنسان متفوق عن جماعته ويتقدم عليها بعض الخطوات بحيث لا يسهل تخطيه.

أم انه يمكن النظر للقيادة على انها فن حث الجماعة على المطاوعة والاذعان وجعلهم يقومون بما يريدهم شخص معين أن يقوموا به؟ أي انها حث المسؤول للتابعين على التصرف بالشكل المرغوب فيه. ان مثل هذا التوجه ينظر للقيادة على انها وسيلة لتشكيل الجماعة وفقاً لرغبة القائد. ويمكن فيه عدم اعتراف كاف بحق الجماعة وبرغباتها وحاجاتها، وهو توجه فيه قبول غير مباشر لمفهوم التسلطية في القيادة.

ام انه يمكن النظر للقيادة كقوة لها دور متمايز ومبادئ في تطوير البنية؟ أي ان القيادة هي تفاعل بين قائد وجماعة بحيث يكون لكل مشترك في هذه التفاعل دور معين متمايز عن أدوارها الأخرى. وأن للقائد دوراً متميزاً من حيث ممارسة المبادأة وتطوير بنية النظام المعين. أي ان المثير الذي يبادئ به القائد له احتمال اكبر في التأثير على بنية السلوك المنظمي للجماعة

أكثر من المثيرات التي يطرحها التابعون وذلك لقناعة جماعة العمل بان من حق من يشغل دور القائد فيها ان يمارس مثل هذا التأثير.

أم أن القيادة يمكن ان تتضمن شيئاً من كل هذه البدائل والنظرات ولكن ليس بالضرورة أن يكون لكل منها الوزن نفسه والأهمية ذاتها؟

ان الأدب التربوي الذي يحاول الاجابة على العديد من الأسئلة التي تدور حول القيادة كثير. ويشكل السؤال المعلق بكيفية التوصل الى قائد تربوي فعال وطرق بنائه وتشكيله، محوراً لمعظم هذه الأسئلة. **ويمكن التفاعل مع هذا السؤال من خلال تناولات رئيسية ثلاثة:**

- اما التناول الأول فيهتم بالبحث عن سمات شخصية عامة شاملة تتوافر في القائد بدرجة أكثر مما هي عليه عند غيره من الأفراد. فقد ساد اعتقاد ان القادة هم اناس موهوبون لديهم خصال ومزايا معينة تلائم أدوارهم القيادة. من هذه الخصال الكياسة والذكاء، والمثابرة، والنضج العاطفي، وما الى ذلك. مثل هذا المفهوم يتضمن اقتراحاً ببذل جهد كاف للتعرف على هذه الفئة من الناس واحضارهم الى مقاعد القيادة والمسؤولية.

غير ان ستوجدل Stogdill أجرى عام ١٩٤٨ دراسة توصل فيها الى انه لا توجد دلائل كافية على علاقة خصال الشخصية بفاعلية القيادة (Stogdill, 1948:35-71) وقد أكدت نتائج دراسة مان Mann عام ١٩٥٩ (Mann, 1959:241-270) ذلك، كما اكدتها ايضا نتائج دراسة باس (Bass, 1960).

وعلى الرغم من أنه قد يكون من الممكن عزل سمة شخصية أو أكثر لدى أفراد ممن يعتبرون قادة. وإذا كان مفهوم السمات مفهوماً صادقاً وموثوقاً به فلا بد من أن تكون هناك خصال محددة يمتلكها كل من يعتبر قائداً !! ولكن جهود الباحثين في عزل هذه السمات وتحديدها توصلت الى نهايات مغلقة.

مع ان بعض البحوث استطاعت ان تحدد مجموعة سمات تكرر ارتباطها إيجابياً بالقيادة مثل الذكاء، والثقة بالنفس، ومستوى عال من الطاقة الحيوية، غير ان هذه الترابطات الايجابية يجب ان لا تفسر على انها مؤشرات واضحة لا لبس فيها حيث ان معامل ارتباط هذه السمات بالقيادة تتراوح بين ٠,٢٥ – ٠,٣٥ (Stogdill, 1974).

- أما التناول الثاني فقد انطلق من محاولة تفسير القيادة في ضوء السلوك الذي ينهمك فيه الفرد. أي ان القيادة هي مصطلح يشير الى ممارسة سلوك قيادة في الجماعة بدلاً من اعتبارها مزايا وخصال حدث وان امتلكها شاغل مركز سلطوي معين.

والسؤال الذي يطرحه التناول الثاني يتعلق فيما إذا كان هناك شيء فريد في الطريقة التي يسلك بها القادة الفعالون؟ مثلا هل هم أكثر ميلا لسلوك ديمقراطي منهم الى سلوك أوتوقراطي تسلطي؟ إذ لو اصبح بالامكان تحديد السلوكات الرئيسة التي تصنع القائد لاصبح من الميسور تدريب الأفراد ليصبحوا قادة!

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة أنماط السلوك وعلاقاتها بالقيادة منها دراسة جامعة ولاية أوهايو (Kerr Others,

1974) ودراسة جامعة ولاية متشغن (Khan & Katz, 1960) ودراسة لفين وليبت عام ١٩٣٩ (Lewin, Lippitt & White, 1939) ولكن جميع هذه الدراسات لم توفق تماماً في اثبات وجود علاقة مستمرة بين نمط سلوك القائد وأداء الجماعة. لذا فان الوصول الى قول عام غير ممكن، لان النتائج ستختلف باختلاف الظروف. ولعل ما ينقص ذلك هو الاعتبار الذي يجب ان تحظى به العوامل الموقفية التي تلعب دوراً في نجاح سلوك معين أو فشله.

- اما التناول الثالث فهو أحدثها وقد بني على أساس نماذج احتمالية Contingency models في محاولة لتوفيق ولم شمل التنوع في معطيات البحث العلمي في هذا المجال. ويقوم هذا التناول على أساس ان التنبؤ بنجاح القائد هو أكثر تعقداً من مجرد عزل عدد من الخصال أو السلوكات المفضلة. فالقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يطور الاحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعين، على ان يكون في سلوكه هذا منطلقاً من بعد فلسفي واضح ومن مسلمات نظرية متناغمة.

وقد تمت العديد من الدراسات ضن اطار هذا التناول "نموذج متصل الديموقراطية – الاوتوقراطية Autocratic-Democratic Continuum Model ونموذج فيدلر Fiedler Model (Fiedler, 1976). وتؤكد جميع الدراسات المتعلقة بهذا التناول الاحتمالي ان القادة ليسوا جامدين بل يكيفون اسلوبهم لمواقف مختلفة يتعرضون لها.

يتضح مما سبق أن أي تعريف للقيادة يجب أن يقدم اشياء أكثر من مجرد تحديد القادة. إذ يجب ان يشير الى صيانة القيادة واستمراريتها. فالقيادة تقدم خدمة مستمرة في عمل الجماعة مثل تحقيق أهدافها، وحل مشاكلها وتجسيد توقعاتها. ولخدمة نظرية القيادة فانه من الأفضل ان تعرف القيادة في ضوء متغيرات لها أثرها في تمايز أدوار الجماعة وفي المحافظة على صيانة هذه الأدوار وتنميتها.

ويمكن تطوير تعريف للقيادة على انها دالة تفاعل الموقف ومتطلباته والاتباع وتوقعاتهم والقائد وخصاله. ويمكن وضعها في معادلة رياضية على النحو التالي:

القيادة = دالة تفاعل (الموقف ومتطلباته × الاتباع وتوقعاتهم × القائد وخصاله).

ق = د ت (م.م × أ.ت × ق.خ).

حيث ق = القيادة، د.ت = دالة التفاعل، م.م = موقف ومتطلبات، أ.ت = اتباع وتوقعات، ق.خ = قائد وخصال

وحصيلة الدراسات عن القيادة يمكن إجمالها فيما يلي:

١- ان القيادة هي دور جماعي إذ يمكن لأي إنسان ان يكون قائداً بمفرده، وانما يستطيع ان يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما ضمن اطار موقف معين.

٢- ان القيادة تعتمد على تكرار التفاعل، أي أن القيادة في جماعة ما تتطلب حدا أدنى من تلاقي القيم والاهتمامات يسمح باستمرارية التفاعل.

٣- ان القيادة لا ترتبط بالضرورة بالمركز وانها منتشرة وموزعة عبر المؤسسة.

٤- ان معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكاته كسلوكات قيادية.

النظريات القيادة:

تحاول نظريات القيادة أن تقدم تفسيراً لطبيعة القيادة وللعوامل المتصلة بظهور القادة. وقد تعددت وجهات النظر حول هذه النظريات وطرق تصنيفها. وستتم معالجتها في هذا الكتاب على أساس من تصنيف ثلاثي يشمل نظريات الخصال أو السمات، **ونظريات سلوكية، ونظريات الاحتمال**.

١- نظريات الخصال والسمات في القيادة Trait Theories:

تأثرت العديد من النظريات الأولى حول القيادة بدراسة جالتون Galton عام ١٨٧٩ عن القيادة التي تحدث فيها عن الخلفية الوراثية للرجال العظماء. فقد قبلت معظم المجتمعات القديمة قادتها على أساس براعتهم وشجاعتهم الفيزيقية حيث كان يتم اختيار الرجل الأقوى كحاكم أو زعيم، وكان من مهامه الأساسية كسب معارك جماعته وحروبها. ويبني أصحاب هذه النظرية رأيهم على ضوء مسلمة تقول بأن القادة يولدون ومعهم موهبة القيادة وانه توجد فيهم خصال تميزهم عن تابعيهم. (Fulmer, 1983:148).

وقد بينت بعض الدراسات أن هناك سمات تكـرر ارتباطهـا إيجابيـاً بالقيادة منها ما توصلت اليه دراسة ستوجدل Stogdill التي تمـت الإشـارة اليها في بداية هذا الفصـل، ودراسـة أخـرى تمـت في جامعـة مينوسـتا عـام ١٩٦٠ Minesota في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة وبينـت انـه مـن بـين (٤٦٨) إداري في (١٣) شركة هناك بعـض الخصـال الـتي يمكـن ان تعـزى للإداريين الناجحين، منها مثلاً: درجة ذكاء أعلى، وتحصـيل علمـي أفضـل واحساس بالحاجة لممارسـة السـلطة، وتفضـيل النشـاط المسـتقل، وتفكـير متعمـق، واسـتمتاع بالعلاقـات مـع الآخـرين، وعـدم الميـل الى العمـل التفصيلي.(Mahoney, Jerdee, and Nash, 1960:147-163). غـير أن الأدب المكتوب في مجال الخصال لم يكن بالوفرة وبالنتائج الـتي يمكـن أو تسمح بإجراء تنبـؤات دقيقـة وان معظـم البحـوث في مجـال القيـادة قـد تم توجهها ومنذ بداية الخمسينات من هذا القرن بعيداً عن اطار الخصـال الـتي يتمتع بها القادة الى الاهتمام بدراسة أسـاليب السـلوك الـتي يبـديها هـؤلاء القادة.

٢- **النظريات السلوكية في القيادة** Behavioral Theories:

تتسم القيادة بدرجة عاليـة مـن ديناميـة العلاقـات بـين فـرد وبقيـة أعضاء جماعة ما في بيئة محددة. فالمهم هو ليس الخصال الـتي يمتلكهـا الفـرد بقدر ما هي أنواع الأشياء التي يعملها. فالتأكيد هنـا ينصـب علـى الطريقـة التي يمارس فيها القائد تأثيره.

فالقيادة يمكن النظر اليها على انها عملية يتم التأثير من خلالها على آخرين لانجاز أهداف في موقف محدد. **لذا فإن من عناصر القيادة الهامة:**

أ) سلوك القائد.

ب)سلوك التابعين.

ج) البيئة التي تضم الموقف.

ويمكن دراسة النظريات السلوكية عبر ثلاثة مداخل:

أ) الاهتمام بالعمل في مقابل الاهتمام بالعاملين: Job- Centered Vs. Employee Centered. أن شواهد السلوك القيادي لقائد معين هي مزيج من سلوكات اهتمام بالمهمة، Task-Oriented Behavior وسلوكات اهتمام بالأفراد People-Oriented Behavior فبعض القادة قد يكون توجههم أكثر للمهام بينما الآخرون يمكن أن يكون توجههم نحو الأفراد والعلاقات الإنسانية. عبر أن معظم القادة يبدون نوعا من التوازن بين هذين البعدين. وقد اعتبر "زاندر وكارترايت" "Cartwright & Zander" أن أحد البعدين يهتم بإنجاز بعض من الأهداف المحددة للجماعة، بينما يهتم البعد الآخر بصيانة الجماعة نفسها وتقويتها (Cartwright & Zander, 1960).

وفي دراسة أجراها ليكرت Likert على القادة صنفهم فيها الى فئتين، فئة تهتم بالعمل، وفئة تهتم بالعاملين، الأولى تمارس أشرافاً مباشراً، والثانية تمارس إشرافاً عاماً، وعلى ضوء دراسته توصل الى ان هناك دعماً كبيراً لتفضيل نمط الإشراف العام، وأن القادة يهتمون بالعاملين فاقوا نظراءهم من الذين يهتمون بالعمل.

وهذا من الممكن ان يفسر على أن اعطاء العاملين حرية أكثر في العمل تمنحهم مرونة أكثر في تحقيق نشاطات عملهم وانجازها. (Likert, 1961:71).

ب)الاهتمام بالتوجه نحو الانتاج في مقابل التوجه نحو الأفراد Production-Oriented Vs. People- Oriented بين كاتز Katz للقيادة يتجه نحو الانتاج (Katz, Maccoby, & Morse, Production-Orientation, 1950).

وذلك في مقابل مصطلحي ليكرت Likert اللذين تمت الإشارة اليهما وهما:الاهتمام بالعمل في مقابل الاهتمام بالعاملين. كما أن دراسات جامعة متشغن University of Michigan Studies أكدت أيضاً على أن هناك بعدين لسلوك القائد وهما بعد التوجه نحو الانتاج وبعد التوجه نحو الأفراد / العاملين. (Kahn and Katz,1960) فالقادة ذوو التوجه نحو الأفراد/ العاملين وصفوا بأنهم يؤكدون على العلاقات بين العاملين.

ولهم اهتمام شخصي بحاجات تابعيهم، ويتقبلون الفروقات الفردية بينهم.

اما القادة ذوو التوجه نحو الانتاج فهم يميلون الى التأكيد على الجوانب التقنية للوظيفة وعلى مهامها.

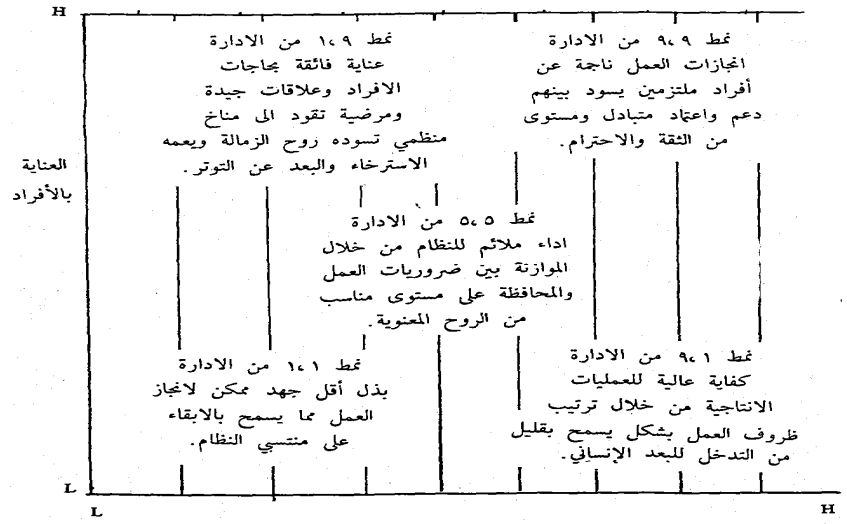
فاهتمامهم الأول ينصب على انجاز المهام التي تعمل المجموعة من أجلها، وما الأفراد الا أداة لتحقيق ذلك.

ومن خلال النتائج التي توصلت اليها دراسات متشغن فانها تحبذ وبشدة القادة ذوي التوجه نحو (الأفراد / العاملين) في سلوكهم. حيث أن هذا النوع من القادة ارتبطت قيادتهم بدرجة عالية من انتاجية الجماعة، وكذلك بدرجة عالية من الرضا عن العمل والقناعة به وذلك على عكس القادة ذوي التوجه نحو الانتاج. ولقد طور بلاك وموتون Black & Mouton ضمن اطار بعدي السلوك القيادي المشار اليهما اعلاه ما عرف بالشبكة المتسامتة الإدارية. (Black & Mouton, 1964). Managerial Grid، ووفق هذه الشبكة يتم النظر الى سلوك أي قائد على أساس شموله لهذين البعدين ولكن ليس بالضرورة أن يكون هذا الشمول متساويا فأحيانا قد يكون سلوك القائد منصباً على الاهتمام بعض العاملين ومراعاتهم وقليل الاهتمام ببعد البنية، أو قد يكون عالي الاهتمام ببعد البنية وقليل الاهتمام فيما يتعلق ببعد العاملين ومراعاتهم، أو قد يكون عالي الاهتمام ببعد البنية ومراعاة العاملين على سواء، أو قليل الاهتمام في البنية ومراعاة العاملين على حد سواء.

صورة مبسطة لشبكة سلوك القائد

وقد حازت هذه الشبكة الإدارية على انتشار واسع فيما يتعلق بتوضيح دينامية ابعاد القيادة المنظمة. ان استخدامها يفيد في تحديد البدائل المتوافرة للإداري من أجل تحسين فعاليته كقائد والشكل رقم (٤) (Black & Mouton, 1978:11) يوضح الصورة الكاملة للانماط أو البدائل التي يمكن ان تتم ممارستها من قبل الإداريين. ويمثل المحور الرأسي توجه الاهتمام بالأفراد والعناية بهم.

ويمثل المحور الأفقي توجه الاهتمام بالانتاج والعناية به. ومع وجود (٩) تسعة اختيارات محتملة على كل محور، فان هنا(٨١) موقعاً مختلفاً يمكن ان يشغلها نمط القائد، **ويمكن ابراز الانماط الخمسة الرئيسة التالية بصفة عامة:**



العناية بالانتاج

شكل رقم (٤)

الشبكة الإدارية المتسامتة

١- نمط (١،١): ويمثل القائد الذي لديه اهتمام قليل بكل من الانتاج والأفراد، فهو لا يعيش شؤون مؤسسته، ويحاول أن يبقى بعيداً عن المواقف المثيرة للجدال ويتجنب المواضع المتضمنة للاختلاف، بحيث يبقى في سلوكه حيادياً، وبالتالي فان مساهمته في مؤسسته تكاد تكون معدومة.

٢- نمط (١،٩): ويمثل القائد الذي لديه اهتمام قليل بالعاملين في النظام، ولكنه شديد الحرص والاهتمام بانجاز المهام. وعلى الأغلب يكون هذا الإداري مدركا لما يجب ان يتم في مؤسسته ويوجه المستخدمين فيها لذلك. وفي مثل هذه الحالة يتم تنظيم ظروف العمل بحيث تسمح بأقل حد ممكن لتدخل بعد الجانب والعنصر الإنساني فيه. والإداري هنا يلجأ الى ضبط الصراع في حالة حدوثه عن طريق السيطرة عليه ومن خلال كبت مناوئيه ومنافسيه.

٣- نمط (٥،٥): ويمثل القائد الذي يبدي اهتماماً معقولاً بالانتاج وفي الوقت نفسه يهتم بالمحافظة على مستوى معقول من الروح المعنوية لدى العاملين. فالإداري هنا يقف في منتصف الطريق، ومثل هؤلاء الإداريين يحافظون على استقرار النظام من خلال موازنتهم بين العناية بالانتاج والعناية الأفراد.

٤- نمط (٩،١): ويمثل القائد الذي يؤمن بأن الانتاج الأفضل ينجم عن جماعة عمل سعيدة، لذا فهو يكرس معظم اهتمامه للحفاظ على علاقات مرضية بين أفراد جماعته على حساب اهتمامه بالانتاج. والإداري هنا يعمل على تهدئة الصراع ويحث العاملين على التحلي بالصبر حتى يتم ما يتمنونه وقد يضحي بالحل المناسب أحياناً في سبيل الحفاظ على درجة جيدة من القبول الشخصي.

٥- نمط (٩،٩): يعكس هذا النمط توجه نظرية "Y" لمكروجر McGroger حيث يكون اندماج الأفراد بعملهم كبيراً وكذلك استمتاعهم به. وتلتقي هنا متطلبات الانتاج بشكل متناغم من الحاجات المتعلقة بالرضا

والاعتراف بالدور وبالانجاز الذي يتطلع اليه الأفراد من خلال عملهم في النظام. فانجاز العمل يقوم به افراد ملتزمون يسود بينهم دعم واعتماد متبادل وجو من الثقة والاحترام. ومن وجهة نظر "بلاك ومرتون" فان هذا النمط من القياد يشكل أفضل احتمال لتحقيق أفضل النتائج في معظم النظم، بحيث تتمكن النظم، بحيث تتمكن النظم من تحقيق أهدافها مع محافظتها في الوقت نفسه على درجة عالية من الروح المعنوية والرضا.

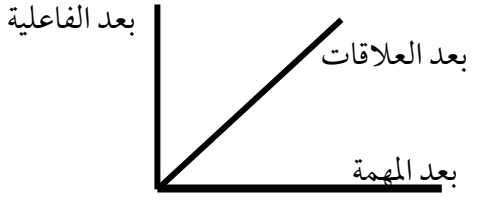
٦- نظرية الابعاد الثلاثة للقيادة :3-D Theory of Leadership: تشمل هذه النظرية التي طورها ردن Reddin على أضافة بعد جديد الى البعدين اللذين تمت مناقشتهما في الصفحات السابقة وهما بعدا العناية بالانتاج والعناية بالأفراد، حيث أضاف ردن بعد الفاعلية Effectiveness Dimension (Reddin, 1967:11) **فقد حلل الأسلوب القيادي الى أبعاد ثلاثة وأطلق عليها مسميات جديدة:**

١) بعد المهمة، او التوجه نحو المهمة Task Orientation (To) أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوجيه جهوده وجهود العاملين معه لتحصيل الهدف.

٢) بعد العلاقات أو التوجه نحو العلاقة Relationship Orientation أو (RO) أي المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة، واحترام آراء التابعين وأفكارهم ومشاعرهم.

٣) بعد الفاعلية Effectiveness Dimension أو (ED) التي يمكن فهمها فقط في ضوء المدى الذي يحقق فيه الإداري الأهداف المتعلقة بدوره. والتي يعتبر مسؤولاً عنها. وبعد الفاعلية شأنه شان البعدين السابقين لا يتم التعامل معه من خلال علاقة "either-or" أي ما أن تكون هناك فاعلية أو أن لا يكون. حيث أن التعامل مع أبعاد (ردن) الثلاثة يتم على أساس مقياس متصل Continuous Scale ويمثل الشكل (٥) الأبعاد الثلاثة التي طرحها ردن (Owens, 1981:170).

شكل رقم (٥) مفهوم الأبعاد الثلاثة في القيادة



ويمكن استخدام نموذج ردن الثلاثي الأبعاد لتحديد أربعة أساليب أساسية في القيادة كما في الشكل رقم (٦) (Reddin, 1970:27).

١- الأول ويتميز باهتمام قليل بالمهمة واهتمام قليل بالعلاقات. وقد اطلق عليه ردن مصطلح منفصل Separated.

٢- والثاني يتميز باهتمام قليل بالمهمة واهتمام عال بالعلاقات. وقد اطلق عليه مصطلح متصل ب Related.

٣- والثالث يتميز باهتمام عال بالمهمة واهتمام قليل بالعلاقات وقد أطلق عليه ردن مصطلح متفان Dedicated.

٤- والرابع يتميز باهتمام عال بالمهمة واهتمام عال بالعلاقات واطلق عليه مصطلح متكامل Integrated.

متكامل	متصل	H RO التوجه نحو العلاقات
متفان	منفصل	

التوجه نحو المهمة _____ To _____ L L

شكل رقم (٦)

أساليب القيادة الأساسية كما حددها ردن

وقد بين ردن أنه أضافة الى أسلوب القائد فإن للموقف عوامله التي يمكن تحديدها في خمسة عوامل :

١- المناخ النفسي في النظام.

٢- التقنية المستخدمة في تنفيذ العمل.

٣- العلاقات مع الرؤوساء.

٤- العلاقات مع الزملاء.

٥- العلاقات مع التابعين.

وقد انطلق ردن من تحديده لأساليب القيادة المختلفة الى تطوير مفهوم هام، وهو ان المواقف المختلفة تتطلب أساليب قيادية مختلفة وأن فاعلية أي أسلوب تعتمد على الموقف الذي يتم استخدامه فيه.

يلاحظ مما سبق أن ردن يؤمن بأن القائد الفعال يجب أن يمتلك حصيلة كبيرة من أساليب سلوكية تمكنه من أن يكون فعالا في مواقف متنوعة **وهذا يتطلب أعداداً منظماً للقائد يهدف الى:**

أ) تنمية مهاراته المطلوبة لتشخيص بدائل الموقف واحتمالاته.

ب)تنمية مهاراته التي تمكنه من ممارسة سلوكات خاصة بمدى واسع من أساليب القيادة. وان مثل هذا الاعداد يتطلب الاهتمام بحصول القائد على أكثر من مجرد الفهم للبعد المعرفي للقيادة، بل من المفروض أن يبذل جهداً واعياً لبلورة تفهم لسلوكه الذاتي، ولاكتساب أنواع جديدة من السلوك يخضعها للتجربة والدراسة.

وقد طور ردن تقنيات تدريب تمكن القائد من اختيار الأسلوب القيادي المناسب من أجل استخدامه في المواقف التي قد يواجهها، **ويشتمل التدريب على ثلاثة مجالات من المهارات:**

١- القدرة على تقييم الموقف في ضوء متطلبات القيادة الفعالة أو ما يسمى " بحساسية للموقف " Situation Sensitivity.

٢- المهارات المطلوبة للتأثير على أبعاد الموقف السلبية، أو ما يسمى بإدارة الموقف Situational Management.

٣- القابلية لتنويع اسلوب القيادة ووفق ما تتطلبه فعاليات المواقف المختلفة وفاعليتها، أو ما يسمى بمرونة الأسلوب Style Flexibility. (Owens, 1981:180).

غير أن أي تدريب لتطوير سلوكات قيادية ذات فعالية أكثر يجب أن لا ينطلق مباشرة من الاهتمام بالسلوك نفسه، بل يجب أن يركز على توضيح المسلمات أو "النظرية" التي يبنى الفرد سلوكه على هديها، وذلك كي تتضح للفرد مترتبات سلوكه المبنية على نظريته.

ج) الاهتمام بالبعد البنائي في مقابل الاهتمام ببعد مراعاة المشاعر Initiating Structure Vs. Consideration: استخدام هالبن (Halpin, 1966:86). مصطلح بلورة البنية Instantiating Structureمشيراً بذلك الى سلوكات القائد الرامية الى تحديد العلاقة بينه وبين أفراد جماعة العمل وكذلك الى سلوكات تحديده لقنوات الاتصال فيها ولأنماط تنظيمها المحددة وللأساليب الاجرائية المعينة فيها. كما استخدم مصطلح الاعتبار Consideration ليشير بذلك الى سلوكات دالة على الصداقة، والثقة المتبادلة، والاحترام والدفء في العلاقات بين القائد وأعضاء جماعته.

وتعتبر الدراسة التي قامت بها جامعة ولاية أوهايو Ohio State University Studies من أكثر الدراسات الشاملة ضمن اطار النظريات السلوكية في القيادة (Stogdill & Coons, 1957).

وقد حددت هذه الدراسة أبعاد السلوك القيادي في بعدين يتعلق الأول منهما بالمدى الذي يتمكن فيه القائد من تحديد وتصميم بنية دوره وكذلك أدوار العاملين معه في سعيه لتجسيد الهدف/ الأهداف المرسومة. وقد أطلق على ذلك "بعد بلورة البنية" Initiation Structure وهذا

يشتمل على سلوكات هدفها تنظيم العمل وتحديد مراكزه وتنظيم العلاقات التي يشتمل عليها، ووضع أطرها بهدف تحقيق أهداف النظام. والقائد الذي يتميز بقدرة عالية على بلورة بنية نظام معين، يكون قادراً على تعيين مهام أعضائه المحددة، ويتوقع من العاملين أن يحافظوا على مستوى معين من الأداء، كما يؤكد على انجاز الأعمال في أوقاتها المرسومة.

أما البعد الثاني فيتعلق باعتبار مشاعر العاملين ومراعاتها Consideration، ويتضمن توافر جو من العلاقات الوظيفية المتصفة بالثقة المتبادلة، واحترام آراء التابعين، واعتبار مشاعرهم ومراعاتها، وهنا يلمس المرء اهتماماً براحة التابعين وسعادتهم ورضاهم. والقائد الذي يمكن تصنيفه بانه ممن تتوافر فيهم درجة عالية من الاعتبار والمراعاة، يمكن وصفه بأنه راغب في مساعدته تابعيه على حل مشاكلهم الشخصية، وانه صديق للجميع وممكن التعامل معه، وانه يعامل جميع العاملين معه بالإنصاف.

وقد بينت دراسة أوهايو أن القادة الذين ابدوا اهتماماً كبيراً في مجال بعد بلورة البنية كانوا محط تقدير رؤسائهم وكانت اداءاتهم ممتازة من منظور بعد الانتاجية. ولكنهم كانوا سبباً في العديد من التذمرات والتسرب من العمل. بينما كانت نتائج القادة المهتمين ببعد مراعاة المشاعر متسمة بنسبة رضا عالية لدى العاملين وبانسجام كبير بينهم وانخفاض في نسبة تذمرهم وتسربهم. اما نتائج القادة الذين اهتموا بالبعدين فقد حازوا على رضا وقناعة رؤسائهم ومرؤوسيهم، واظهروا نسبة انتاجية مرتفعة وانخفاضاً كبيراً في تذمر العاملين وتسربهم (Kerr, Schriesheim, Murphy and Stogdill, 1974:62-82).

نظريات الاحتمال Contingency Theory:

ليس من الغريب أن يلمس الباحث صعوبة عزل خصلة أو مجموعة خصال أو التوصل الى سلوك إداري نموذجي من الممكن النظر اليه واعتباره متمتعا بقبول شامل عام ينطبق على كل الموقف. وقد دفع ذلك بالإداريين والقادة الى التوجه نحو مؤثرات الموقف المعين وما تتطلبه وتستدعيه من بدائل واحتمالات سلوكية. فالقائد الناجح هو الذي يستطيع أن يطور البديل الأنسب للموقف المعين على أن يتم سلوكه هذا ضمن إطار بعد فلسفي محدد المعالم ذي مسلمات متناغمة.

وان التوجه الاحتمالي يركز على السلوك العقلاني وعلى التنبؤ والتوقع للاحداث المحتملة ولنتائجها. فالفرد بالنسبة لنظريات هذا التوجه يتم حفزه بالحوادث المتوقعة وبنتائجها الممكنة.

طبيعة النموذج الاحتمالي: تعددت وجهات النظر المتعلقة بطبيعة التناول الاحتمالي في إدارة النظم وقيادتها (وقد سبق ان تم التعريف بنظرية الاحتمال في فصل نظرية الإدارة الا انه سيتم هنا ربطها بمفهوم القيادة). فبينما يلاحظ أن توسي وهامنر Tosi & Hamner قد اعتمدوا وبشكل كبير على نظرية سكنر السلوكية، فهما ينظران الى الاستجابة السلوكية لأي نظام فرعي لما يحيط به من أنظمة كاملة / وفرعية أخرى على انها استجابة تتوقف على البيئة. ولذا فإن التناول الاحتمالي هو تناول يكون فيه سلوك الوحدة الفرعية الواحدة معتمداً على علاقاتها البيئية مع وحدات كاملة / فرعية أخرى تمتلك بعض السيطرة على المترتبات التي تتطلع الوحدة الأولى الى تحقيقها. (Tosi & Hamner, 1974:1).

ولذلك فإن المترتبات أو النتائج تتوقف دائما على سلوك ضمن البيئة. وهذا تفكير سكنيري سلوكي خالص، لانه إذا أراد الإداري ان يغير سلوكاً ما أو يعدله فانه يجب ان يبدل أو يغير أو يعدل في احتمالات البيئة لكي يولد ويحدث مترتبات مختلفة. فمن وجهة نظر "توسي وهمنر" فان نظرية الاحتمال مدينة وبشكل كبير لمدرسة سكنر النفسية. وهم يرون أن لشكل أو التركيب الذي يتخذه أي نظام يخضع لظروف البيئة الداخلية والخارجية بمعطياتها أكثر من خضوعة لاختيارات الإداري الذاتية. (Tosi & Hamner, 1974:5).

وفي مقابل وجهة النظر السابقة حول طبيعة النموذج الاحتمالي يلاحظ أن كاست وروونزوج Kast & Rosenzweing قدما وجهة نظر أشمل لطبيعة التناول الاحتمالي. فهذا التناول من وجهة نظرهما يتطلع الى تفهم العلاقات داخل النظم الفرعية وفيما بينها. وأيضا بين النظم وبيئاتها. ومن ثم تحديد أنماط علاقات او أوضاع نسبية لمتغيرات بيئية. انها تؤكد على تعدد طبيعة المنظمات وتحاول تفهم كيفية عمل النظم ضمن حالات متنوعة وتحت ظروف محددة. فتوجه النظريات الاحتمالية مشدود في النهاية نحو اقتراح تصاميم نظمية وأفعال وأعمال إدارية من الممكن اعتبارها الأكثر ملاءمة لمواقف محددة. (Kast & Rosenzweing, 973:313).

ولكن وبالرغم من التفاوت وجود مبادئ بين وجهتي النظر والتي تبدو متعلقة بمدى قربها أو بعدها من وجهة نظر سكنر. **الا أن بناة النموذج الاحتمالي يتفقون الى حد بعيد على مواضيع أساسية:**

١- انهم يرفضون فكرة وجود مبادئ إدارية عامة شاملة. وهم يعلنون بصراحة ووضوح انه لا توجد هناك طريقة مثلى للإدارة أو التنظيم. فما يعمله الإداريون يتوقف على الظروف والبيئة. ولذلك فان الممارسة الإدارية هي ممارسة موقفية Situational.

٢- وحيث ان الممارسة الإدارية موقفية فان على الإداريين ان يعمقوا ويطوروا مهاراتهم التشخيصية. بحيث يتمكنون من عمل الشيء المناسب في الوقت المناسب. فالتناول الاحتمالي يزود الإداريين بمفاهيم وأدوات ووسائل وتقنيات تشخيصية تساعدهم على تحليل مشاكل موقفية وحلها.

٣- التناول الاحتمالي من الممكن تطبيقه على عدد من المهام الإدارية. وبخاصة تلك المهام التي تتضمن مكونات سلوكية، وهذا التناول مفيد في وضع الاستراتيجية وتصميم النظام أو إعادة تصميمه، وفي تطوير نظم قرار معلومات وفي تطوير النظام. (Kast & Rosenzweing, 1973:329-344).

وقد يرى بعض الباحثين انه من السهل توجيه نقد الى التناول الاحتمالي في الإدارة، كقولهم انه لا يوجد شيء محدد في هذا التناول. غير أن الأهمية الحقيقية لهذا التناول بالنسبة لنظرية النظم الحديثة يكمن في حقيقية أنه يمثل أول ممارسة جادة للاجابة على سؤال "كيف تتفاعل النظم مع بيئتها؟" كما أن هذا التناول ليس خالياً من المعايير كما قد يتصور بعض الدارسين بل هو في حقيقته يعتبر تناولا محافظاً من حيث انه يعتمد على قيم مرسومة ويسير وفقها. فالتفكير الاحتمالي من المفروض أن يساعد

الإداريين على أن يكونوا عقلانيين وأكفياء ونامين وفعالين، ومراعين لكل الإشياء الأخرى التي يمكن ان تتطلبها زيادة أداء منظماتهم وفعاليتهم (Scott & Mitchell, 1976:681).

نماذج نظريات احتمال: لقد تمت العديد من الدراسات التي حاولت ان تعزل وتحدد عوامل الموقف الحرجة التي تؤثر على فعالية القيادة. **من هذه الدراسات (نموذج متصل ديموقراطي – أوتوقراطي)، و (نموذج فيدلر) (نموذج هدف – مسار)**.

أ. نموذج متصل ديموقراطي – أوتوقراطي Autocratic-Democratic Continuum Model:

ان حدي هذا المتصل "ديموقراطي – أو توقراطي" يمثلان مجرد طرفين لمراكز متعددة تقع عبر المتصل Continuum ففي أحد الطرفين يقوم الإداري بعمل القرارات والاملاء على تابعيه ويتوقع منهم تطبيق قراراته بينما في الطرف الآخر من المتصل يشارك الإداري العاملين معه سلطة اتخاذ قراراته، ويعطي كلا منهم حقا متساوياً في الإعلان والتعبير عن رأيه " One Man, One Vote" ويقع بين هذين الحدين عدد من أساليب الإدارة والقيادة وأشكالهما، حيث يعتمد أسلوب القيادة وشكلها الذي يتم اختياره على قوى داخل الإداري أو القائد نفسه، وفي جماعته العاملة معه وفي الموقف المعين.

وكما يوضح الشكل رقم (٣٤) هناك علاقة بين درجة تمتع الإداري بالصلاحيات وبين مجال حرية التابعين في التوصل الى قرارات (Tannenbaum & Schmidr, 1958:96).

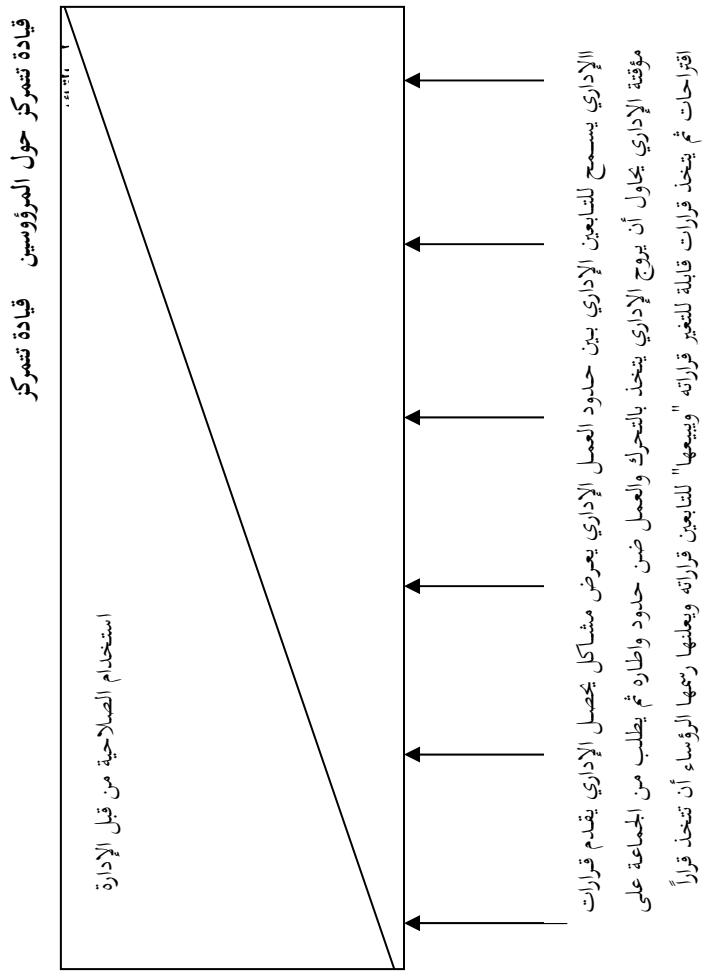
غير أن معظم الدراسات المتعلقة بهذا المتصل تركز على حدية المتباعدين. وفي ضوء مراجعة العديد من الدراسات يمكن القول بأن التناول الديموقراطي للقيادة يميل الى زيادة الرضا عن العمل والقناعة به (Filley & House,1979).

غير أن هذا لا يعني أن أسلوب القيادة الديموقراطية يؤدي بالضرورة الى انجاز أفضل للمهام. فالأفراد يفضلون القيادة الديموقراطية ولكن هناك متغيرات عدة تتداخل مع انتاجيتهم.

فقد بينت الدراسة التي اجراها مورس وريمر Morse & Reimer التي حاول فيها أن يقيما علاقة سببية بين أسلوب القيادة وفاعلية تقليل التكلفة. وتوصلا فيها الى انه في اطار الاشراف الديموقراطي تحقق ما نسبته ١٠٪من التحسن في متوسط الفعالية. بينما في اطار الإشراف الاوتوقراطي كانت نسبة تحسن متوسط الفاعلية ١٤٪ أما نسبة الاحساس بالرضا والقناعة بالعمل فقد كانت أفضل بكثير في جماعة القيادة الديمقراطية منها في جماعة القايدة الاوتوقراطية (Morse & Reimer,1956:127).

من الواضح أن هذا لا يعني أن أسلوب القيادة الديموقراطية أقل ملاءمة من غيره من أساليب القيادة الأخرى. ولكن يعني ضرورة التعرف على المتغيرات المتداخلة الأخرى التي يشتمل عليها الموقف المعين والعمل

على تفهمها والتعامل معها بوعي وإدراك حتى تتحقق النتائج الايجابية. والتناول الاحتمالي يقر بأن كلا الأسلوبين – الديموقراطي والأوتوقراطي – لا يمكن أن يكونا فعالين في كل المواقف وتحت جميع الظروف (Robbins, 1976:359).



شكل رقم (٧)
متصل سلوك / قيادة

ب- نموذج فيدلر Fiedler Model:

يعتبر فيدلر من أوائل من طرح تصوراً شاملاً لنموذج احتمالي في القيادة (Fiedler, 1967). ويفترض في نموذج فيدلر أن فعالية اداء الجماعة تعتمد على التوافق بين أسلوب القائد في التفاعل مع تابعيه ودرجة الضبط والتأثير التي يوفرها الموقف للقائد. فنموذج فيدلر يؤدي الى تحليل شخصيات القائد والجماعة، وكذلك طبيعة الموقف ويرى فيدلر أن المكون الأساسي في القيادة هو التأثير Influence أي ان القيادة يمكن أن تعرف على انها علاقة يحاول فيها شخص ما التأثير على آخرين في أدائهم لمهمة مشتركة. لذا فان تقييمه للموقف يقوم على بعد رئيسي وهو الدرجة التي يستطيع فيها القائد التأثير على أعضاء جماعة الموقف. **ويرى فيدلر أن هذا البعد يتألف من عوامل رئيسية ثلاثة:**

- العامل الأول: هو علاقة القائد/ الفرد. ففي المواقف التي تكون فيها هذه العلاقات إيجابية فانه سيكون للقائد تأثير أكبر مما لو لم يكن القائد محبوباً من جماعته أو اتسمت علاقاته بهم بالسلبية.
- العامل الثاني: يتعلق بسلطة القائد الرسمي، فكلما زادت قدرته وإمكانية ممارسته لفعاليات وسلوكات إيجابية وسلبية كلما زادت قدرته على التأثير.
- العامل الثالث والاخير: يتصل هذا العامل حسب رأي فيدلر بدرجة قولبته وتشكيله Structured للمهمة أو عدم قولبتها Unstructured فكلما كانت المهمة محددة ضمن بناء معين كلما سهل على القائد اخبار تابعية بما يجب أن يقوموا به.

وقد طور فيدلر استبانة تحتوي على (١٦) صفة ثنائية القطب مثل (مسر- غير مسر، فعال – غير فعال) وأطلق عليها استبانة زميل العمل الأقل تفضيلاً. The Least Preferred Co-Worker (LPC).

وتهدف هذه الاستبانة الى الحصول على معلومات تتصل بعلاقة الفرد وقدرته على العمل مع الآخرين وذلك عبر سؤال محدد نصه:

"فكر بكل زملاء العمل الذين سبق أن كانوا معك. ثم صنف مستخدماً سلماً ذا صفات ثنائية القطب الواحد كنت أقل ما يمكن قدرة على العمل معه". ويفترض فيدلر انه في ضوء الاجابة التي يتم الحصول عليها، يمكن تحديد التوجه القيادي للمستجيب. فاذا ما كانت النظرة الى زميل العمل الأقل تفضيلاً تتسم بشكل من الأطراء النسبي، فان فيدلر يقترح بأن المستجيب يمكن اعتباره من المهتمين بشكل رئيسي بالعلاقات الشخصية الجيدة مع زملائه في العمل، ولكن إذا لم تتسم النظرة الى زميل العمل السابق نفسه الأطراء النسبي وكانت نسبياً غير إيجابية، فان المستجيب يكون مهتماً بشكل رئيس بالآداء الجيد أو انه ذو توجه مهامي Task-Oriented.

ويفترض فيدلر انه كلما اتسمت العلاقات بين القائد وأفراد العمل بالإيجابية كلما زادت سلطة المركز، وكانت نشاطات الوظيفية محددة، وهذا من شأنه أن يزيد أثر القائد ومن قدرته على التأثير. كما ان القادة ذوي التوجه المهامي أميل الى أن تكون أداءاتهم أفضل في المواقف السهلة أو الصعبة. بينما القادة ذوو التوجه نحو الاهتمام بالعلاقات Relationship-Oriented فهم أميل الى ان تكون أداءاتهم أفضل في مواقف معتدلة

الصعوبة ولا تزيد او تقلل من قدرتهم على الضبط والتأثير فنموذج فيدلر يقوم على أن أداء الجماعة الفاعل يعتمد على المزاوجة الدقيقة بين اسلوب القائد في التفاعل مع العاملين والدرجة والتي يسمح بها الموقف للقائد بممارسته لضبط الجماعة والتأثير عليها. (Korman, 1973:384-387).

وعلى الرغم من التحديات التي واجهها نموذج فيدلر الا ان نموذجه يشكل مدخلا مهما في مجال التعامل الاحتمالي مع فعالية القيادة.

ج- نموذج هدف – مسار Path- Goal:

ومن المحاولات النظرية لمقابلة أسلوب القائد مع متغيرات خاصة بالعلاقات بين الاشخاص وأخرى موقفية نموذج هدف – مسار (House & Mitchell, 1974:81-98). والاهتمام الرئيسي لهذا النموذج يتعلق بالكيفية التي يمكن أن يشكل فيها سلوك القائد عامل دافعية أو إشباع. لما لذلك من اثر على إدراك المرؤوسين لاعمالهم ولاهدافهم الشخصية ولمسارات تحقيق هذه الأهداف. فالفرد يفترض أن يكون مدفوعا للعمل الجاد سيقود الى مخرجات متنوعة، وانه يعتبر هذه المخرجات ذات قيمة كبيرة. وهكذا فان القائد يمكن ان يكون له تأثير على نوع المخرجات التي يعيشها مرؤوسوه وايضا توضيح العلاقة بين السلوك والمخرج.

ويتضح مما سبق ان القيادة وفق نظرية الاحتمالات تنطلق من انه لا يوجد هناك أسلوب واحد مفضل أو مثالي يصلح للقيادة في كل المواقف وان محك فاعلية القائد هو نجاح المؤسسة ونجاح افرادها في تحقيق اهدافهم. فالقادة ليسوا جامدين بل انهم يكيفون اسلوبهم وفق المواقف المختلفة.

ولذا فان التحدي الذي تواجهه بحوث القيادة هو اكتشاف المتغيرات الموقفية التي تؤثر على فعالية القيادة.

يتضح من كل ما سبق ان القيادة تلعب دوراً مركزياً في فهم سلوك الجماعة، لان القائد هو المسؤول عن إدارة دفة إنجاز الأهداف وتحقيقها.

ديناميات القيادة:

الأفراد بشكل عام لا يرفضون القيادة ويكون أداؤهم أفضل بقيادة أفراد مبدعين، ذوي أفق واسع، يتمتعون بروح كفاح ونضال. وأن من مسؤولية القائد قيادة قوى مؤسسته واستثارة جهودها واستقطاب تفكير أفرادها وحثهم وتنسيق جهودهم وان يأتي سلوكه خير قدوة لهم.

والقائد في تفاعله مع جماعته عليه أن يقدر حدود كل منهم ويحترمها وان يكون موضوعياً عادلا بعيداً عن المحاباة، قادراً على التحكم بانفعالاته متفهماً للابعاد البنيوية المختلفة لكل منهم وبما تشتمل عليه من قيم واتجاهات وميول، حتى يستطيع أن يكسب ثقة جماعته واحترامها.

فالقيادة هي احدى المتغيرات الهامة في حياة أية جماعة أو نظام ويمكن للقائد أن يكون فعالا إذا تصرف كعامل موحد للجماعة ومستشار ومرجع لها وأن يدرك أن من أبعاد وظيفته مساعدة جماعته على النمو والابداع وضمان جو من الحرية والطمأنينة فيها.

والقائد في تفاعله مع جماعته يجب أن يكون منفتحاً، واقعياً متسامحاً يبذل جهده ليكون عضواً فاعلاً فيها لتعميق قوتها وتماسكها والانضباط الذاتي لدى افرادها.

ويمكن النظر الى تفاعل القادة وديناميتهم من زاويتين :

- **موقف قيادة دفاعية وموقف قيادة تشاركية :**

١- القيادة الدفاعية: وهذه أقرب الى الأسلوب التسلطي أو التقليدي. وهذه النظرة في واقعها الدينامي تدافع عن مخاوف القائد وعن عدم ثقته بنفسه. غير انها لا تنسجم مع ثورة الآمال البشرية التي تقوم على المناداة بالأصالة، والإبداع، والنمو جو يتسم بالإنسانية، والحرية، والمسؤولية، أي ان القيادة الدفاعية لا تتناغم مع عالم المخلوقات البشرية.

وان من خصائص القيادة الدفاعية :

١- انخفاض مستوى الثقة.

٢- تشويه المعلومات.

٣- ممارسة ضبط سلطوي.

٤- كثرة الحاجة الى الالحاح والحث.

فالقائد الدفاعي غالباً ما ينطلق سلوكه من افتراضات نظرية (×) عند مكجروجر (Mc.Groger, 1960 McGroger) التي تعتبر في مجملها أن الإنسان بطبيعته كسول لا يحب العمل وأنه لا بدمن مراقبته وضبطه والا تهرب من تحمل مسؤوليات دوره. من هنا كانت المحافظة على درجة عالية من الدافعية نابعة من القائد وليس من العاملين انفسهم.

ومن السهل رؤية الكثير من ممارسات القيادة الدفاعية منتشرة في مجتمعاتنا، حيث تجدها في البيت، والمدرسة، ومكان العمل. ولعل نظرة الى طريقة تربيتنا لأبنائنا توضح ذلك. فهناك العديد من المخاوف التي نزرعها فيهم سواء بقصد أو عن غير قصد، مثل الخوف من المعلم ،أو الشرطي، أو

الكهرباء، أو السيارات وما الى ذلك، ونحن بذلك ننمي فيهم تعقل السلوك الدفاعي ثم بعد ذلك نقتل فيهم رغبتهم في الاعتماد على انفسهم، وأحيانا قد نلجأ الى استخدام أساليب الثواب والعقاب لنحقق ما نريده منهم بحيث لا نترك امامهم فرصة للاعتماد على أنفسهم وتطوير ثقتهم بذواتهم، ومن ثم نطلب منهم تحمل مسؤولية تحقيق أهدافهم حيث لا يجدون منفذا الا بمزيد من الاعتماد على القائد (في صورة الأب). والتفكير نفسه يسود أجواء مؤسساتنا التربوية وأجواء مؤسساتنا الاجتماعية الأخرى حيث تعيش معظمها أجواء من الخوف، وعدم الثقة والاعتماد على المسؤول.

٢- القيادة التشاركية: ان البديل للقيادة الدفاعية يكمن في ظهور قيادة يكون محورها درجة عالية من الثقة بالأفراد وبقدرتهم على تحمل المسؤولية. وهذا النوع من القادة هم الذين يتمتعون باحساس بالأمن الذاتي وبمفهوم إيجابي عن ذواتهم وميل الى الثقة بالآخرين.

فمن يرى في نفسه إنساناً ملائماً لعمله يكون أميل الى التعامل مع مرؤوسيه كذلك. فالقائد التشاركي متسامح منفتح في تعامله مع مرؤوسيه. فهو يبنى تصرفاته على أساس أن العاملين معه يتعلمون من خلال ممارساتهم المؤسسية وانهم ينمون ويتطورون عبر هذه الممارسات. لذا فهو يوفر كل فرصة ممكنة كي يوجه العاملون انفسهم ويضبطوا ممارساتهم ويقيموها.

فبدلا من اللجوء على أساليب القيادة الدفاعية التقليدية التي منها التهديد والحث وتجسيد البعد السلطوي، ترى القيادة التشاركية أن تنطلق من ممارسة الثقة العالية بالجماعة التي من شأنها أن تؤدي الى مشاركة في

تحمل المسؤولية وفي تحقيق الهدف. فالقائد التشاركي يهتم ولا يجعله بحاجة الى فرض رقابة شديدة لانه يعلم انه في الجماعة السوية ينبع الضبط من الجماعة ذاتها وكما تراه وذلك وفق انظمة ضبط داخلية تكمن في الأفراد أنفسهم.

فالقيادة التشاركية تقود الى الضبط الذاتي الذي هو في حقيقة الأمر أكثر فاعلية من ضبط الأنظمة والتعليمات المكتوبة، ولو ان وجود مثل هذه الأمور لازم وضروري.

غير أن القيادة التشاركية تتطلب نظرية في الاخلاق. فالثقة المتبادل والانفتاح والتقييم الذاتي والاعتمادي المتبادلة كلها إن لم تنطلق من نظرية أخلاقية محددة المعالم تصبح أموراً مفرغة المضمون لا بل وقد تكون خطرة.

أن القيادة المبدعة تتضمن تحرير القوى المبدعة المتوافرة في المؤسسة من خلال ازالة الخوف وزيادة الثقة، وتسهيل التواصل، والتخفيف من قيود الضبط غير اللازمة، وغير ذلك من المتغيرات التي قد تحيط بالموقف القيادي.

غير انه يجب ان يكون واضحاً أن أسلوب القائد وديناميته، يتأثران بمتغيرات الموقف ومعطياته وانه لا توجد معادلة صالحة لكل زمان ومكان.

وباختصار يمكن القول ان القيادة في النظم الكلاسيكية أو التقليدية عبارة عن تنظيم من التسلسل الهرمي يمارس سلطته على التابعين، وينصب اهتمامها على انجاز المهمة / المهام المرسومة لها.

اما القيادة من وجهة النظر السلوكية فننظر للقائد على انه ذلك الإنسان القادر على إظهار سلوكات تهتم بأهداف النظام وببنيته وكذلك بالعلاقات الإنسانية بين افراده.

اما القيادة وفق نظرية الاحتمالات فتنطلق من انه لا وجود لاسلوب قيادي مفضل دوماً أو مثالي يصلح للقيادة في كل المواقف فمحك فعالية القائد يكمن في نجاح المؤسسات ونجاح أفرادها في تحقيق أهدافهم. ضمن معطيات المؤسسة وبيئتها.

الفصل التاسع

دور النظرية في الإدارة التربوية

تمهيد،،

الإداريون هم من أهم الفئات العاملة في مجتمعات العصر الحديث، فعلى درجة كفاءتهم واعدادهم والتزامهم الخلقي يتوقف الى حد بعيد تقدم هذه المجتمعات وتطورها.

فالإدارة هي توجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو هدف مشترك من خلال تنظيم هذه الجهود وتنسيقها. فهي وظيفة إنسانية في كل مجتمع، ضرورية لاستغلال موارده، مهمة لتحقيق رفاهيته وتقدمه، وظيفتها هي استخدام جميع الإمكانات والقدرات بطريقة تضمن الحصول على أكبر قدر من الانتاج بطريقة فعالة مثمرة وبأقصر وقت وبأقل التكاليف.

من هذا المنطلق يلاحظ الإدارة في كل مجال من مجالات الحياة الاقتصادية، والسياسية، والتربوية، وغيرها. والإدارة في ميدان التربية والتعليم تعتبر من المجالات الحديثة والتي تطور مفهومها تطوراً سريعاً معتمداً في ذلك على تطور مفاهيم الإدارة ميدان الصناعة وإدارة الأعمال والميدان العام، أي الإدارة العامة.

وفي مجال هذا التطور نشأ خلاف حول ما إذا كانت الإدارة علماً أم فناً؟ والحقيقة أن الإدارة في أول عهدها كانت اقرب الى الفن أو الموهبة الشخصية منها الى العلم المنظم ولذلك لوحظ تاريخياً ان الإداريين كانوا يختارون على أسس أرستقراطية.

ولكن تعقد الجهاز الإداري وتنوع الوظائف التي القيت على عـاتق المؤسسات المختلفة ومن بينها المؤسسة التربوية ادى الى دراسة الإدارة علـى اسس علمية موضوعية.

ولـذا نشـأ في مجـال التربيـة مـا يعـرف بـالإدارة التربويـة، والإدارة المدرسية، ثم شـعبت الأخـيرة الى إدارة مدرسـية ابتدائيـة، وإدارة مدرسـية ثانوية زيادة في التخصص المبني على اكتشافات ودراسات علمية.

ففي الإدارة عامة والإدارة التربوية أو الإدارة المدرسية خاصة جانب علمي إضافة الى توافر الجانـب الفـني، حيـث يمكـن اتبـاع طريقـة البحـث العلمي في الإدارة بذات الكيفية التي تستعمل فيها في مجال العلـوم الطبيعيـة مثل الألتجـاء الى الملاحظـة المجـردة وجمـع الحقـائق والإحصـاءات وإجـراء التجارب وما الى ذلك.

لـذا يمكـن القـول: ان الإدارة التربويـة أو الإدارة المدرسـية تجمـع بـين صفات العلم والفن معاً. فهي علـم بالقـدر الـذي تكشـف عنـه البحـوث والتجارب من قواعد وتوجيهات تتبع في تحقيق الأهـداف العامـة. ولـذلك يلاحظ أن الإدارة خلال السنوات الأخـيرة حاولـت تطـوير جانـب العلـم فيها. ومع ان جانب العلم لا يلغي جانب الفن فـإن أهميـة الجانـب الأول تتزايد باستمرار وتستهدف وضع أسس علمية واضـحة لـلإدارة. وفي هـذا المجال يرى كل من هالبن (Haipin) وكولادارسـي (Coladarci) وجتزلـز (Getzels) إن الإدارة ما هي الا ميدان من ميـادين العلـوم التطبيقيـة الـتي تطبق فيها الأساليب العلمية. ويوضح جريفث (Griffiths) ذلك بقوله ان الإداري أو من يمارس عملية الإدارة يقوم بتطبيـق الأسـس العلميـة بـنفس

الطريقة التي يتبعها كل من المهندس أو الطبيب في عمله. صحيح أن هناك جانب الفن في الإدارة كما في غيرها من العلوم، ولكن كلما زادت المعلومات العلمية عن الإدارة كلما ساعد ذلك على دعم جانب الفن فيها. وإذا كان طبيب اليوم يفوق حكيم الأمس فيرجع هذا الى توافر المعرفة العلمية بصورة تفوق كثيراً ما كانت لدى زميله الأسبق. ويهدف هذا الاتجاه العلمي في دراسة الإدارة الى الوصول الى معايير محددة تقاس على أساسها كفاءة الإدارة وفاعليتها بطريقة علمية موضوعية (محمد منير مرسي، ١٥:١٩٧١-١٦).

وللإدارة كذلك في مجال التربية والتعليم وفي غيرها من المجالات الأخرى جانب فني فان التزام القواعد العلمية في التنظيم من قبل أفراد يحملون نفس المؤهل والتدريب لا يؤدي الى نتائج مماثلة في جميع الحالات، بل نجد ان إدارة معينة تتمتع بكفاية عالية تحت قيادة بعينها ونقل كفايتها تحت قيادة اخرى مع بقاء سائر الظروف على حالها. لذلك فان تبسيط الإجراءات واختصار الخطوات يقع في مجال الفن الإداري ويهدف الى زيادة الكفاية عن طريق توزيع العمل وتنسيقه وفقاً لطريقة منطقية، وكذلك لا يمكن ان يفيد العلم في مجالات العلاقات الإنسانية تمام الإفادة بدون فن استخدامه وبدون فن التطبيق المبدع الذي هو السمة البارزة للرجل الإداري (خليل الغلاييني، ١٧:١٩٦٢).

فجانب الفن في الإدارة يقوم على أساس استخدام المهارة البشرية في تطبيق المبادئ والنظريات العلمية. فالعلم يقوم على أساس موضوعي، اما الفن فيدخل في الاعتبار الصفات، والمهارات، والملكات الشخصية، ولكنه يفترض أيضاً الاحاطة السابقة بالمبادئ العلمية (صلاح النشواني،

١٩٦٦:١٥). لذلك فان نجاح الإدارة يتوقف على مدى اجتماع المقدرتين العلمية والفنية لدى القائمين عليها.

والإدارة العلمية لم تتبلور الا في أوائل القرن العشرين على ايدي فردريك تيلور وهنري فايول وغيرهم، حيث قام هؤلاء الرواد ببلورة الأسس العلمية للإدارة بدل الاعتماد على قاعدة التجربة والخطأ. فتمكنوا من استنباط بعض القواعد العلمية والمبادئ الإدارية من خلال تجاربهم ومشاهداتهم وبحوثهم التي اجروها.

وتتلخص المفاهيم التيلورية في الاهتمام بدراسة الزمن والحركة من اجل تخفيف الجهد الضائع، كما اهتمت بالأجور التشجيعية ورئاسة العمل الوظيفية والاختيار العلمي للأفراد حسب الاحتياجات التحصيلية للعمل، يضاف الى ذلك التدريب الدقيق لمختلف العاملين في المؤسسة لرفع مستوى كفايتهم.

اما فايول فقد شملت آراؤه الإدارية عناصر الإدارة وهي: التخطيط، والتنظيم والتنسيق، والتنفيذ، والتقييم. وتعتبر بحوثه مكملة بحوث تيلور، فقد نادى كل منهما يتوفير الكفاية عن طريق التدريب، كما طبقاً الطريقة العلمية. غير ان الفرق الرئيسي بينهما يكمن في ان تيلور بدأ من القاعدة أي من مستوى العامل وتدرج حتى القمة بينما بدأ فايول بحوثه بالمدير والإدارة العليا ثم تدرج نحو القاعدة.

ولقد أبرز فايول ما كان يعتبره من المبادئ الأساسية في الإدارة:

- مبدأ وحدة الأمر.
- مبدأ خضوع المصالح الشخصية للصالح العام.

- مبدأ تدرج السلطة.
- مبدأ ملازمة السلطة للمسؤولية.
- مبدأ تقسيم العمل المعتمد على التخصص، أي وضع الرجل المناسب في المكان المناسب كوسيلة من وسائل رفع كفاية الأداء.
- مبدأ مكافأة الموظفين.

الحاجة الى النظرية الإدارية التربوية:

يعتبر الاهتمام بالنظرية في الإدارة التربوية أمراً حديثاً، فحتى عام ١٩٥٠ لم تظهر دراسات واضحة في هذا المجال، بل ان الدراسات التي ركزت على النظرية الإدارية لم تظهر بشكل واضح قبل الستينات. وكان هذا نتيجة للدعم الذي قدمته مؤسسة (W.K. Kellogg) في الولايات المتحدة الإمريكية التي قامت بدعم الدراسات في مجال الإدارة التربوية ورصدت في الفترة ما بين ١٩٤٦-١٩٥٩ مبلغاً يفوق تسعة ملايين دولار لهذا الهدف. ومن خلال هذا الاهتمام وما صاحبه من مؤتمرات ومحاضرات قام كولادارسي وجيتزلز بإصدار كتابهم الرائد عن استعمال النظرية في هذا الميدان من أمثال ما كتبه، جريفث (Griffiths)، وهاجمان وشوارتز (Hagman&Schwartz) وكامبل وجريج (Campbell & Gregg) وبلزل (Belsile) ووالتون (Walton) وكثير غيرهم.

وقد كان المدراء قبل هذه الدراسات يقدمون اقتراحاتهم في تحسين الإدارة من تجاربهم الشخصية، معتمدين على طريقة التجربة والخطأ.

ولكن المربي الذي ينطلق في تصرفاته من مبدأ التجربة والخطأ، أو من حلول جاهزة محفوظة هو إنسان مهمل لذكائه منكر لإمكانات الابداع الذاتي. والابداع يحتاج الى خلفية قائمة على الوضوح والتعمق ويحتاج الى إنسان يعتمد نظرية واعية في ممارساته. (Coladarci & Getzels, 1955:7-8).

والواقع انه ليس من المستغرب ان يتأخر ظهور النظرية الإدارية، فالإدارة، شأنها في ذلك شأن العلوم الإنسانية الأخرى، عملية إنسانية معقدة ومتعددة الجوانب وليس من السهل وضع نظرية عامة لها. ولكن بالرغم من الاعتراف بصعوبة وضع نظرية إدارية الا ان ذلك لا يعني عدم البحث في الموضوع. بل أن أهمية ميدان الإدارة التربوية تجعل عملية البحث عن نظرية أمرا مهما جداً لكي تتمكن المؤسسة التربوية من القيام بأعمالها بنجاح متجنبة طريقة التجربة والخطأ. فالتاريخ الطويل للعلوم الطبيعية يبين بوضوح أن مجرد ملاحظة الظواهر لا يؤدي الى معرفة مفيدة وعملية الا من خلال مبادئ عامة تستخدم باعتبارها عاملاً مرشداً وموجهاً الى ما يمكن ان يلاحظ، أو يقاس، أو يفسر.

قد يلمس المهتمون بعلم الإدارة صراعاً بين ما يسمى النظري والعملي (Theory and Practice) وفي نفس الوقت يلمس المراقب تخوفاً من النظرية في الإدارة باعتبارها صعبة التطبيق أو غير واقعية وربما تسمي وضعها في اطار بعيد عن الواقع. هذا بالاضافة الى تعدد النظريات وقصر عمرها. ولكن مهما كان السبب فيجب الا يسمح لكل هذه العوامل بالتقليل من أهمية اعتبارنا للنظرية في الإدارة. لان قيمة النظرية

لا تقاس بعمرها طال أم قصر. فالنظرية قد تكون خطأ ولكنها تقود الى التقدم. (Campbell & Lipham, 1960:38) فكم من النظريات العلمية ثبت خطؤها ولكنها قادت الإنسانية الى التقدم. فهل بالإمكان انكار الخدمة التي قدمتها لنا النظرية القديمة التي قالت: ان الذرة هي أصغر الأشياء وان انقسامها غير ممكن؟ فالملاحظات التي قادتنا اليها هذه النظرية هي التي أدت الى التقدم والتطور الذي نشهده اليوم في عالم الذرة. فالنظرية في الإدارة التربوية ضرورية لتنبه الإداري التربوي وهي تعمل بوصفها دليلاً وموجهاً له. فالقصد الإساسي لاي نظرية هي المساعدة على التوصل لتنبؤات وتوقعات اكثر دقة. ولعل من أهم دواعي النظرية كون المعرفة غير متيسرة الفهم، الا اذا نسقت ورتبت وفق نظام معين. ولذا كان لزاماً على الإداري التربوي أن يبلور البناء النظري الذي يعتمد عليه في تفسير الشواهد والناتج التطبيقي. وبدون اعتماد النظرية يبقى ذلك كله مفككا ويساهم في ضياع الإداري بدلاً من زيادة تبصره.

قد يظن بعض الناس انه ما دام الشيء مطبقاً ويعمل، فلماذا نجهد انفسنا في معرفة "لماذا"؟؟ ولكن إذا لم يعرف الإنسان ما الذي يبحث عنه فانه من الصعب عليه أن يجد شيئاً مهماً.

وقد عبر ثومبسون (Thompson) عن أهمية النظرية بقوله "ان النظرية الملائمة تساعد المدراء على الاستمرار في النمو بتزويدهم بأفضل الطرق لتنظيم خبراتهم وبالتاكيد على ترابط الظواهر. مثل هذه النظرية تبقيهم يقظين للنتائج غير المتوقعة لاعمالهم.

انها تجنبهم التفسيرات الصبيانية للأعمال الناجحة كما تنبههم الى الظروف المتغيرة التي قد تستدعي تغييراً في أنماطهم السلوكية" (Halpin, (ed) 1958:24).

طبيعة النظرية:

لقد تعددت وجهات النظر حول النظرية مما دعى الى جدال كبير حولها، واعتقد البعض أن أية مجموعة من الآراء قد تدعى نظرية. ولكن النظرية في النهاية هي أكثر الأشياء عملية، لان اتساع وعمق المجال الإدراكي الذي لا بد ان تقود اليه نظرية يؤدي في النهاية الى تعميق ووعي أفضل لدى الانسان وتفتح امامه السبل العديدة، أكثر مما لو اعتمد على الملاحظة العادية التي يقوم بها الممارس العادي. "وان عمل أي شيء بدون نظرية لا يمكن اعتبارها تجربة علمية انه مجرد عمل شاغل لانه لا يساهم بشيء في المعرفة، فليس له هدف أو معنى علمي". (Karl M. Dallenbach, 1953:69).

وقد عالج كل من سارجنت وبلزل (Sargant & Belisle) من جامعة هارفرد مفهوم النظرية، فقالا بأن النظرية ترجع الى مجموعة من المعتقدات التي يقبلها الفرد كموجهات في طريقة حياته، انها تتضمن ما نعنيه عندما نتحدث عن النظرية الديمقراطية في الحياة الاجتماعية من حيث مفهومها عن قيمة الإنسان وكرامته وكذلك مفهومنا عن طبيعة الحقيقة. (Sargant & Belisle, 1955:438).

فليس صحيحاً القول بأن النظرية صعبة، وان اعتبرها بعض الناس كذلك فانما يرجع هذا الى عدم درايتهم وخبرتهم في استعمالها، أو نظر لقلة اتصالهم بالنظرية في فترة اعدادهم. فلو كان لديهم مثل هذه الخبرة لما اعتبرت النظرية في الإدارة شيئاً مخيفاً.

ونتيجة لمثل هذا الشعور ازداد في السنوات الأخيرة عدد المهتمين والمستخدمين للنظرية في الإدارة لان النظرية هي أفضل صورة ذهنية في كيفية عمل الفرد، فالنظرية الجيدة تساعد في الوصول الى الهدف بأقل جهد ممكن وبطريقة مثمرة. (Mort & Ross, 1957:4).

فالنظرية والعمل تكونان كلاً متكاملاً، لان النظرية تتضمن معنى التنظيم للمفاهيم المترابطة وتوفير الفرص لنشاطات وتفسيرات اخرى، انها تساعد على التنبؤ عن طريق تقليل عنصر المصادفة في محاولاتنا للتوصل الى حلول لما نجابهه من مشاكل.

فالنظرية تحاول ان تزيد من فرص التنبؤ والفهم العلمي. وجودتها تتوقف على مدى قيامها بذلك. (Coladarci & Getzelz.1955:20).

ومن هنا يمكن تعريف النظرية بأنها مبادئ عامة تمكن من معرفة الأحداث وتفسيرها وتصنيفها والتنبؤ بها بطريقة افضل من اعتماد الصدفة، بحيث يمكننا القول ان هذه المبادئ سليمة أثناء التطبيق العملي. وقد عرف فيجل (Feigl) النظرية على انها مجموعة من الفروض التي يمكن ان يشتق منها باستخدام المنطق الرياضي مجموعة من القوانين التطبيقية (Feigl,1951:182) فالنظرية هنا توفر تفسيرا لهذه القوانين التطبيقية. وعرف جريفث (Griffiths) النظرية على انها بالضرورة مجموعة من

المسلمات (assumptions) التي يمكن ان يشتق منها مجموعة من القوانين او المبادئ التطبيقية (Griffiths, 1959:28).

ولكن يجب ان لا يفهم من هذا ان النظرية هي الهدف في حد ذاتها، انها ليست كذلك بل هي أداة ودليل للعمل، وهي الإطار المرجعي الذي يتمكن الإداري في ضوئه من تنظيم الحقائق المبعثرة. فالنظريات ليست حقائق مطلقة بل هي تكوينات فرضية نشأت من التجريب والملاحظة وهي في حاجة الى الاثبات بصفة مستمرة. وينطبق هذا على النظريات الطبيعية ونظريات الدراسات الإنسانية على حد سواء. فالنظريات لا نحكم عليها بانها صحيحة او خاطئة بل نحكم عليها بقدر استفادتنا منها في حياتنا. وعليه فلا يجب ان نتوقع ان تفسر النظرية لنا كل شيء بل نتوقع ما نستفيد من النظرية في تنظيم الحقائق وتفسيرها والتنبؤ بمستقبلها.

وقد أورد مولي Mouly الخصائص التالية للنظرية الجيدة:

(Mouly, 1962:71-73).

- النظرية يجب ان تسمح بالتفسيرات والاستنتاجات التي يمكن اختبارها تجريبياً.
- النظرية يجب ان تعتمد على أسس تطبيقية يمكن اختبارها والتثبت منها.
- النظرية يجب ان تصاغ بأبسط شكل ممكن وبدقة ووضوح إذا أريد استخدامها على انها دليل مناسب.
- على الرغم من ان النظرية يجب ان تعتمد على حقائق تطبيقية وعلى العلاقات بينها، الا ان تجميع بعض الحقائق التطبيقية لا يكون نظرية

ولا علماً. إذ لا بد من تنظيم هذه البيانات والحقائق لتصبح قادرة على تفسير بعض الظواهر.

مكان النظرية في الممارسات الإدارية :

قد يعتقد بعض الناس ان الحقيقة هي الحقيقة سواء كان هناك نظرية أم لا. ولذلك نجد بعض الإداريين يقولون " هذا مقبول نظريا ولكن لا يطبق عملياً " على الرغم من انهم يمارسون عملهم منطلقين من نظرياتهم غير المختبرة وفرضياتهم غير الثابتة. لان كل الممارسات لا بد ان تعتمد في النهاية على "نظرية" سواء اكان ذلك بوعي أم بدون وعي، أي بطريقة مقصودة أو غير مقصودة.

وقد برزت وجهات نظر ثلاث (Campbell & Lipham, 1960:39-40) **في مجال تحسين الممارسات الإدارية وهي**:

١- ان تحسين العمل الإداري يتم بالتعرف على تلك المجموعة من الأفراد الذين خلقوا وهم مهيؤون للأعمال الإدارية – فهم بالفطرة إداريون.

وقد ازعج أصحاب هذا الاتجاه انفسهم بوضع المواصفات وتحديد السمات التي من شأنها ان تساعد في التعرف على "المدراء بالفطرة".

وذهب بعضهم الى محاولة بيان أن أغلبية العظماء والقادة لم يقعوا تحت طائلة "التخريب" التربوية ونظرياته "العقيمة".

ولكن في المقابل ايضا يمكن الرد عليهم.

فبالإمكان ان تتعرف على العديد من القادة والعظماء وكبار رجال الإدارة الناجحين الذين كان من أسباب نجاحهم الخبرات الاكاديمية والاعداد الذي تلقوه في مراحل حياتهم المختلفة.

غير ان هذا لا يعني انكاراً تاماً لاهمية الدور الذي تلعبه ذاتية الفرد بالنسبة للإداري الناجح ولكنها في حد ذاتها وبمفردها غير كافية.

٢- ان تحسين العمل الإداري يتم بالتعرف على الطرق المختلفة للتعامل مع الإشياء واتقان مجموعة من التعليمات التي تم اختيارها مسبقاً والتي تشرح للإداري الخطوات التي يفضل ان يتبعها لعلاج المشكلة المعينة. ولان أغلب الإداريين مهتمون بمشاكل عملية فما عليهم الا الحصول على الوصفة أو الوصفات المختلفة المناسبة لكل موقف.

ويعتقد مؤيدو هذا الاتجاه ان تحسين الممارسات الإدارية يتوقف على الوصول الى الوصفات الجيدة وتطبيقها بدقة.

ولكن في هذا تغاض عن تفرد الإنسان Unique وعن أن المشاكل او المواقف – وان تشابهت في الظاهر – فانها ليست بالضرورة متماثلة وانه ليس من الحكمة في شيء تطبيق نفس الوصفة عليها جميعاً. فلكل إنسان إطاره المرجعي ولكل مشكلة أو موقف ملابساته الخاصة بها.

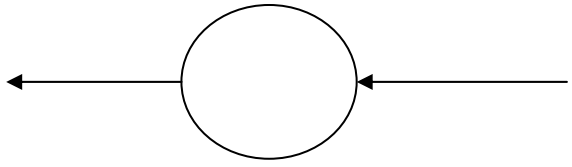
٣- ان تحسين العمل الإداري لا يتم بالتعرف على مزيد من المبادئ التطبيقية بل بتطوير إدراك وفهم للمفاهيم الإدارية. فالتأكيد هنا ليس على الوصفات بل على النظريات والعلاقات المعقدة.

في هذا المجال تصبح النظرية ومعرفة العلاقات من الأشياء التي لا غنى عنها ولا يمكن تجنبها. ولكن ليس من أجل النظرية فحسب بل لخدمة التطبيق، لان النظرية بدون تطبيق تصبح فارغة.

والتطبيقات العملية لا يمكن بلورتها وتطبيقها بفعالية دون الاعتماد على خلفية واضحة من المفاهيم والأطر. فجميع ممارساتنا مبنية على دوافعنا ومتأثرة بها وتوجه نحو أهداف وغايات معينة بوساطة المفاهيم "والنظريات" التي نؤمن بها ونعيشها سواء على المستوى الشعوري أو غير الشعوري.

والسؤال في حقيقة الأمر هو ليس فيما إذا كان علينا ان نستعمل "النظرية" في سعينا للوصول الى حلول للمشاكل انما هو في موافقتنا على جعل "نظرياتنا ظاهرة أو متضمنة" Explicit or Implicit.

فالإنسان ليس عضو فارغاً Empty Organism يستجيب للمثير استجابة تلقائية كما هو مبين في الشكل رقم (٨) دون ان تمر هذه الاستجابة بتماس مع ما في هذا الإنسان من خلفيات ومفاهيم وكذلك فإن الإنسان ليس عضواً عارفاً فقط.

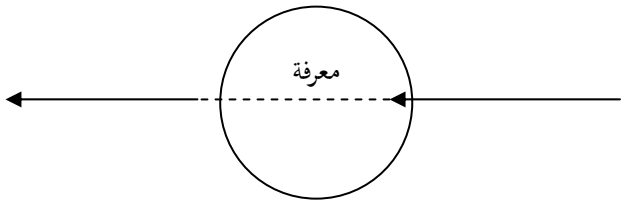


مثير استجابة

شكل رقم (٨)

Cognizing Organism يعتمد في استجابته فقد على ما يعرف، على الرغم من أهمية هذه المعرفة. كما يوضح ذلك الشكل رقم (٩) بمعنى

ان الإنسان لا ينظم محيطه وبالتالي استجاباته للمواقف المختلفة معتمداً فقط على الجانب المعرفي، بل بالإضافة الى ذلك فانه يقوم ببناء اختيارات واعية أحياناً وغير شعورية احيانا اخرى، متأثراً في ذلك بدوافعه وحاجاته وقيمة واتجاهاته فهو يقبل ويرفض المثيرات واحيانا يشكلها متأثراً بهذه العوامل.



معرفة

مثير استجابة

شكل رقم (٩)

فالسلوك لا يعتمد فقط على الربط والمعرفة ولكنه أيضاً يحتوي على عمليات شعورية وعاطفية.

لذلك أصبح هناك تحول من مفهوم العضو الفارغ ومفهوم العضو العارف الى مفهوم جديد وهو العضو الدينناميكي Dynamic or Personalistic Organism وهنا ينظر للعضو على انه يتوافر لديه بناء من العادات، وبناء من القيم، وبناء معرفي ومجموعة من الحاجات والدوافع والاتجاهات وقوى اخرى بعضها يقع في نطاق شعوره وبعضها الآخر يقع في نطاق اللاشعور.

لذلك فانه من الصعب تصور أي نظرية دون أن تكون متأثر بناء الإنسان المعرفي والقيمي وبعاداته واتجاهاته. فجميع مدركاتنا تتم متأثرة بحاجات الفرد وخبراته وقيمه ومعتقداته ومقاصدة. والنظرية تتأثر بما يعتقد الشخص انه مهم. ويقول باكان Bakan في هذا المجال "ان المعتقدات التي يؤمن بها فرد ما، هي التي تستطيع ان تحدد التكوين النظري عنده" (Roback, (ed), 1955:73) من هنا يمكن القول انه ربما كان الغاية القصوى من النظرية في الإدارة التربوية هي في تزويدنا بإطار واضح من المفاهيم يمكن اعتماده في التنبؤ والضبط لبعض الانماط السلوكية التي يمكن أن تنشأ. (Graff & Street, 1956:6).

فالإداريون هم رجال عمل. بل لعل محور أعمالهم هو اتخاذ القرارات التي يجب ان تكون عملية وقابلة للتطبيق. ولكن اتخاذ أي قرار يتطلب الاختبار المبني على قيم لانه اختيار مرتبط بمجموعة احتمالات. ولكن ما الذي يجعل احد الاحتمالات أفضل من غيره؟

ان المعرفة بمترتبات الاحتمال ونتائجه تلعب دوراً رئيساً في اختياره. وان مثل هذا الوعي بالنتائج مهم جداً للإداريين التربويين على وجه الخصوص. ولكي نضمن وعيا اعمق بالمترتبات أو النتائج لا بد من تطوير اطار نظري.

فتعبير نظرية يعني في الغالب مبادئ عامة تساعد على التنبؤ او تحتاط لما يمكن ان يقع وذلك بدرجة من الدقة أفضل بكثير من مجرد الصدفة. فالنظرية تحاول ان تزيد من القدرة على التنبؤ والفهم.

كما انه من السهل ان نجد الدعم للتكامل بين النظـري والعملـي في سلوك كل إداري أو مرب. فالنظرية ليست من اختصاص اناس يعيشون في أبراج عاجية، فكل إنسان يقوم بعملية اختيار يعتمـد علـى "نظريـة" في سـلوكه هذا. بمعنى ان هناك اسباباً لعمله. فعندما يعتقد الإداري ان عملـه سـيقود الى كذا فانه في هذه الحالة يعتمد "نظرية" معينة.

الأفراد الذين يستفيدون من خـبراتهم فيقومـون بتعـديل احكـامهم وقراراتهم – أي فرضياتهم – هـم في الواقـع يعـدلون "نظريـاتهم" في عمليـة مستمرة مـن عمليـات التصـحيح الـذاتي، مثـل هـــؤلاء النـاس يطـورون نظريات قد تكون ضعيفة ولكنها "نظريات" على أي حال.

ومثل هذا السلوك لا مفر منه فنحن نتخذ قـرارات معتمـدين علـى تعميمات وفرضيات ظاهرة أو باطنة ونحن بذلك نتصرف وفقاً "لنظرية".

فإذا جاء سلوك الإداري دون دراية بـالمنطق فانـه يغـامر في ان يقـع بمحذور اتخاذ قـرار ضـعيف دون ان يـتمكن مـن أن يـرى أن الصـعوبة لا تكمن في القرار بقدر ما تكمن في منطلقـة أي في النظريـة الـتي بـني عليهـا. ولان معظم قرارات الإداري لهـا مترتبـات فـإن مـن المحـتم عليـه ان يبلـور العلاقة بين النظرية والعمل بوضوح كامل واع.

وهذا ما اسماه بردجمان Bridgman الاسـلوب أو التنـاول الـذكي Intelligent Method (Hack and Others, (eds.), 1971:51).

لذا يجب ان يطـور الإداري التربـوي مجموعـة شـاملة مـن مفـاهيم الإدارة التربوية أو مجموعة انماط سلوكية تعتمد على هذه المفاهيم.

والمفهوم هو فكرة، وكما عرفها Webster Dictionary بانها فكرة معممة لمجموعة من الأشياء (Webster's New World Dictionary 1962).

فالمفهوم الذي يحمله الإداري عن عمل الإدارة التربوية يؤثر بشكل كبير على سلوكه الإداري. ويعتمد التكامل والانسجام السلوكي للإداري على بلورته لمجموعة من المفاهيم الشاملة المتكاملة للإدارة التربوية.

ولقد تطور مفهوم الإدارة التربوية اليوم عما كان عليه في السابق. فلم يعد الإداري قائداً محضاً أو تابعاً أو منقاداً. بل انه كما بينت الدراسات الحديثة مبادئ مقترح أو مقدم لفروض واقتراحات يمكن أن يختبرها مجتمع المدرسة، فهو يعمل في الاتجاهين قائد وتابع. (Hack and Others, (eds.), 1971:3-5).

فمجتمعاتنا اليوم ديناميكية بكل ما فيها من مؤسسات، والإدارة هي جزء من هذا كله. وفي مثل هذه المجتمعات الدائمة التغير لم تعد تنفع الاجابات المقننة أو النموذجية. فالتغير ومترتباته له دلالة فقط من خلال ما يفهمه الفرد أو ما تفهمه الجماعة.

لذا فإن النظر للإدارة والإداري التربوي على أساس انه هو الشخص الذي يوجه المجتمع لم يعد ملائماً من الناحية الديمقراطية، ولا مقبولا من الناحية السياسية أو الفلسفية أو الإجرائية.

ولا يعني ذلك ان للمجتمعات الحق في أن تملي على الإداري ما تريده. فالمجتمع لا يستطيع احيانا الاحاطة بكل الأمور التربوية ولذا كان الإداري أكثر من مجرد منفذ للمهمات التي يحددها له مجتمعه.

فالإداري لا يعمل في عزلة عن المجتمع ولا كتابع مغمض العينين. ولكن دور الإداري التربوية الإساسي يكمن في تكوين فروض قابلة للاختبار من قبل المجتمع كله ومن قبله شخصياً وكذلك من قبل غيره من الإداريين والمعلمين والجهات التربوية المسؤولة – وغيرهم من المهتمين. كما ان عليه ان يهيء البناء أو البعد البنائي يسهل مثل هذه الاختبارات والوصول الى نتائج لها مدلولها بالنسبة للقرارات الإدارية مما يكون له اثره على حركة المؤسسة.

محكات نظرية الإدارة:

يمكن ان تحدد بعض المحكات المقترحة لاستعمال النظرية في الإدارة التربوية منها:

١- النظرية بوصفها دليلاً للعمل: فإذا لم تقم النظرية بإنارة السبيل أمام الإداري في عمله فهي نظرية ضعيفة. ومساعدة النظرية لا تكون فيها يجب ان يفعله الإداري، فالتوجيه في مثل هذا الجانب يأتي من النظام القيمي. ولكن المساعدة التي يمكن ان تقدمها النظرية تكون في التعريف بما يمكن ان يحدث لو اتخذ إجراء معينا. بمعنى أن النظرية تتعامل مع ما يترتب على الاعمال، كما تساعد النظرية في التعرف على النتائج غير المتوقعة لاعمال الإداري. والنظرية هنا توجه النظر الى العمليات والعلاقات وليس الى الأساليب.

٢- النظرية بوصفها دليلاً لجمع الحقائق: لكي يكون للحقائق قيمة لا بد من وجود نوع من العلاقة بينها. واستعمال النظرية في جمع الحقائق من شانه ان يوفر العلاقة بنيها. ويمكن ان يتم هذا من زاويتين: الأولى في أثناء

عملية بناء النظرية وعندها يتم البحث عن حقائق لها دلالة بالنسبة للمفاهيم التي استنبطها أو ابتكرها الفرد. والثانية عند اتمام بناء النظرية، حيث يتم البحث عن حقائق تقترحها النظرية المعينة. وفوق هذا وذاك فان النظرية تعطي معنى للحقائق الجديدة التي لم تكتشف بعد.

٣- النظرية باعتبارها دليلاً لمعرفة جديدة: ان من أهم النتائج العملية التي يمكن الحصول عليها من النظرية هو المعرفة الجديدة التي توجهنا اليها والتي غالباً ما يتم التوصل اليها. فكما تم التوصل الى نتائج مذهلة في ميادين العلوم الطبيعية والفلك مثلا يمكن التوصل الى نفس هذه النتائج في ميدان الإدارة لان النظرية التي يقتصر دورها على وصف ما هو معروف هي النظرية ضعيفة.

والنظرية تعمل دليلاً للمعرفة الجديدة عن طريق طرحها لفرضيات قابلة للبحث العلمي والدراسة. ودرجة جودة النظرية وفائدتها تتناسب طردياً مع الفرضيات القابلة للدراسة التي تطرحها.

٤- النظرية باعتبارها موضحاً لطبيعة العملية الإدارية: ان من أهم مجالات استخدام النظرية هو مساهمتها في تفسير الظواهر تحت البحث. وهكذا فان على النظرية في الإدارة ان تساعد الإداري في فهم ماهية الإدارة. (Griffiths, 1959:24-27).

الفصل العاشر

المدرسة كتنظيم

١- المقدمة.

٢- الخبرات التي يستهدف التنظيم المدرس إكسابها للتلاميذ.

٣- العلاقات الاجتماعية الإدارية داخل التنظيم المدرسي الحديث.

٤- المهارات الأساسية لمدير المدرسة الناجح.

أ- المهارة الفنية.

ب- المهارة الإدراكية

ج- المهارة الاجتماعية

د- المهارة التربوية

٥- الإدارة المدرسية ودورها في تطوير المنهج.

٦- المدرس وعملية التدريس.

٧- أهم خصائص المدرس الناجح.

٨- نماذج من الدراسات الواقعية حول خصائص المدرس الناجح وحول ظاهرة الرضا عن العمل بين المدرسين.

مقدمة...

ينطبق على المدرسة خصائص التنظيم البيروقراطي الصحي بالمفهوم الذي اشرنا اليه في الفصل الأول، حيث تتألف من مدير ووكيل أو عدة وكلاء ومشرفي مواد أو مدرسين أوائل ومدرسين في تخصصات متعددة هذا الى جانب أمناء المختبرات وأمناء المكتبات وأمناء المخازن وأعضاء للشؤون المالية (صراف أو أمين صندوق) وسكرتير الى جانب الكتبة والعمال. وهذا التنظيم يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية المحددة حسب طبيعة المرحلة ونوعية المدرسة. وهذه الأهداف تحدد في ضوء المنهج (ويقصد بالمنهج كافة الأنشطة التي تستهدف تعليم الطلاب معرفياً ولغوياً وحركياً وعقلياً وإنفعالياً وتربيتهم قيمياً وعقدياً وسلوكياً... والتي تنبثق عن سياسة تعليمية واضحة في إطار نظام المجتمع، سواء مورست تلك الأنشطة داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أم خارجها. وهذا هو المفهوم الحديث للمنهج المدرسي الذي يهتم بمختلف جوانب النمو عند التلاميذ – جسمي – عقلي – اجتماعي – انفعالي، كما يهتم باكتساب الخبرات السلوكية الى جانب الخبرات المعرفية، ومساعدة الطلبة على تكوين المهارات اللازمة لمواجهة مواقف الحياة مثل التدريب على الأساليب الصحيحة للتفكير وحل المشكلات وتنمية القدرة على الابتكار والإبداع. وينبذ المنهج الحديث فكرة الفصل التام بين ما هو نظري وما هو عملي، حيث يحاول أن يدرب التلاميذ على ممارسة ما يدرسونه عملياً، كما يهتم المنهج – بالمفهوم الحديث – على تحويل التلاميذ الى عنصر دينامي خلال عملية التعلم لان التعلم في جوهرة جهد ذاتي يبذله المتعلم من أجل اكتساب الخبرات وتحصيل

المعلومات، اما عن طريق الفرد نفسه وإما بمساعدة المعلم الذي يقوم بعملية التعليم (وهو جهد يبذله شخص لاكساب آخر معلومات أو مهارات)(*). يضاف الى هذا ان المنهج يجب ان يراعى قضية الفروق الفردية بين التلاميذ. وإذا كانت المدرسة إفرازاً اجتماعياً فانها تستهدف تنمية المجتمع وتطويره، فهي إذا كانت تعكس ملامح المجتمع الثقافية فأنها تسعى الى تطوير بعض جوانب الثقافة من أجل تنمية المجتمع وإمداده بالقوى البشرية المدربة،ويجب على المدرسة أن تقدم لطلابها مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات تساعدهم على تنمية - ذاتهم وأسرهم ومجتمعهم المحلي والعام.

الخبرات التي يستهدف التنظيم المدرسي إكسابها للتلاميذ:

وإذا ما تساءلنا عن مجموعة الخبرات التي يستهدف التنظيم المدرسي إكسابها للتلاميذ - **من خلال المناهج الدراسية، فإننا نستطيع إيجازها فيما يلي:**

---

* صدرت عدة تعريفات للتعلم _ منها تعريف "جلفورد" Guiford وهو أن التعلم هو أي تغير في السلوك ناجم عن استثارة، وقد يكون هذا التغير في السلوك نتيجة لاثر منبهات بسيطة كما قد يكون نتيجة لمواقف معقدة "ويعرف" وودورث Woodworth التعلم بانه "نشاط من قبل افرد يؤثر في نشاطه المقبل" والمقصود هنا زيادة قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين والتكيف مع بيئته. ويذهب "من" Munn ببساطة الى ان التعلم هو عملية تعديل في السلوك أو الخبرة، اما كونيل McConel فانه يذهب الى ان التعلم هو عملية تعديل في السلوك والذي يرتبط من جهة بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد كما يرتبط من جهة أخرى بمحاولات الفرد المستمرة والاستجابة لها بنجاح، وهناك العديد من التعريفات الأخرى للتعلم ونستطيع القول ان الإنسان يتعلم عندما يتمكن من القيام بعمل لم يكن يستطيع القيام به من قبل، ويتأكد التعلم من خلال السلوك وما يحدث فيه من تغيرات.

انظر: دز زيدان، وآخرين - التعلم نفسياً وتربوياً - دار اللواء - الرياض ١٩٧٩. ص ٢٩-٣١ وانظر كذلك فاخر عاق: علم النفس التربوي - بيروت ١٩٧٦ ص ١٤٣-١٤٥.

اولاً: صياغة الشخصية المتكاملة التي تـؤمن بـالله وملائكتـه وكتبـه ورسـله واليوم الآخر والذي يتحول هذا الإيمان الى سلوك وتوجهات سـلوكية توجه الإنسان في كل مجالات الحياة.

ثانياً: الاستفادة من التراث الثقافي – الوطني والقومي والعالمي – وتلخيصـه للطلبة حتى ينطلقوا من فهم علمي لإنجازاتنا وإنجازات غيرنا – خاصة في مجـالات العلـوم والتكنولوجيـا، مـن أجـل مواجهـة مشـكلاتنا الاجتماعية وتحقيق التنمية الشاملة لمجتمعاتنا – اقتصـادياً واجتماعيـاً – وملاحقة التطور العلمي والحضاري العالمي. ويجب فحص هذا التراث وانتقاء ما يتناسب منه لمواجهة مشكلات مجتمعاتنـا ومـا يتناسـب مـع طبيعة المرحلة الدراسية وقـدرة الطلبـة علـى الاسـتيعاب، مـع محاولـة تطوير هذا التراث والإضافة عليه، خاصة في مراحل التعليم العليا.

ثالثاً: ضرورة الاستجابة لحاجـات مجتمعاتنـا، فلكـل مجتمـع ظروفـه وبنـاؤه ونظمه ومشكلاته، ويجب ان توظف المدارس ودور العلم في خدمة نمو هذه المجتمعات ومواجهة مشكلاتها المتغيرة، ولعل هذا يبرز في التركيـز على مواد الفيزياء والكيمياء والتعليم الفـني والمهـني والعلـوم الحديثـة جنباً الى جنب مع التركيز علـى المـواد الدينيـة واللغويـة والرياضـيات الصورية.

رابعاً: انتقاء المواد والموضوعات التي تدرس طبقـاً لمعيـار الفائـدة الاجتماعيـة فإذا ما درسنا مادة من المواد نجد أمامنا العديد من الموضوعات. يجب انتقاء ما يحقق فائدة للمتعلم ولمجتمعه.

خامساً: انتقال اثر التدريب – Transfer of training ويشير الى التعميم أو اشتقاق المبادئ العامة من خبرة تعليمية معينة ونقل هذه المبادئ العامة وتطبيقها على أوضاع تعليمية جديدة. ويستحيل تقدم العلم بدون انتقال أثر التدريب. ولهذا يجب تنظيم الامكانات التعليمية بحيث يهيء التعلم السابق لتعلم لاحق. ويجب أن يهتم المنهج الجيد بالفهم والمعنى والعلاقة بين المفاهيم وتنمية القدرة على الاستقراء بين الطلبة وكيفية تطبيق المبادئ العامة المتعلمة على مواقف وخبرات جديدة. ولعل أهم هدف للتعليم هو تنمية القدرة على التعلم والتفكير المنظم لدى التلميذ خاصة في المراحل المتقدمة من التعليم.

سادساً: تنمية القدرات العقلية وسمات الشخصية المرغوبة من الطلبة. وعلى المعلم والمدرسة – بكل انشطتها تنمية هذه القدرات وتطويرها من خلال إكساب الطلاب المهارات والمعارف وتطبيق مبدأ التعلم بالعمل Learning by doing، وتنمية مهارات الطلبة العقلية في مجال مواجهة المشكلات.

سابعاً: ضرورة ربط المنهج بالبيئة المحلية للمدرسة، وذلك بعدم الاقتصار على الفصول الدراسية، والخروج الى المجتمع المحلي والتعرف على معالمة ومحاولة تنميته واستخدام الخامات المحلية عن طريق دروس التربية الفنية وتحويل المدرسة الى مركز اشعاع للبيئة.

ثامناً: إعطاء الخبرات والمعلومات للطلاب – حسب طبيعة المرحلة العمرية لكل منهم، مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية وتطبيق انسب اساليب التوجيه التربوي.

تاسعاً: يجب ان يكون المنهج من النوع المتمركز حول – الطفل أو التلميذ وحاجاته، والموضوع ومتطلباته، والمجتمع ومشكلاته، فالمنهج الصالح هو الذي يهتم بتنمية شخصية الطالب وإشباع حاجاته وإكسابه الخبرات والمعلومات المتقدمة حسب قدرته على الاستيعاب، والاسهام في مواجهة مشكلات المجتمع المحلي والمجتمع العام.

عاشراً: تحقيق التنمية المتكاملة للطالب وتمكينه من تحقيق ذاته وإمكانياته التي اودعها الله سبحانه وتعالى داخله – عقلياً – بالقدرة على التساؤل وحل المشكلات والفهم، واتصالياً – من خلال تنمية اللغة، وتنمية القدرة على تكوين علاقات اجتماعية راضية مرضية مع الآخرين – في نطاق الأسرة والمدرسة وخارج المدرسة وفي نطاق الأصدقاء ورفاقه الأنشطة وفي مجال العمل....

حادي عشر: تنمية اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين ونحو العمل، والايمان بالعمل كقيمة في حياة الفرد وهي من القيم الكبرى في الإسلام الحنيف، وتنمية الإيمان بكافة القيم الفاضلة التي يؤكدها الدين الإسلامي كالإخلاص لله. قال تعالى "وما أمروا الا ليعبدوا الله مخلصين له الدين حنفاء.... الآية" (البينة ٥) والتوبة "وتوبوا الى الله جميعاً أيه المؤمنون لعلكم تفلحون" (النور ٣١) والصبر "يايها الذين ءامنوا اصبروا وصابروا" (آل عمران٢٠٠) والصدق "يا أيها الذين ءامنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقيين" (التوبة ١١٩) ودوام مراقبة الله سبحانه وتعالى يقول تعالى: "وهو معكم أين ما كنتم" (الحديد ٤) وسبحانه "يعلم خائنة الأعين وما تخفي الصدور" (غافر ١٩) والتقوى "يايها الذين ءامنوا اتقوا

الله حق تقاته" (آل عمران ١٠٢) وقال تعالى "ومن يتق الله يجعل له مخرجاً" (الطلاق ٣٢) واليقين الكامل بالله سبحانه والتوكل عليه قال تعالى "على الله فليتوكل المؤمنون" (ابراهيم ١١) والاستقامة قال تعالى "ان الذي قالوا ربنا الله ثم استقاموا تتنزل عليهم الملائكة الا تخافوا ولا تحزنوا وابشروا بالجنة التي كنتم توعدون. نحن أولياؤكم في الحياة الدنيا وفي الآخرة ولكم فيها ما تشتهي انفسكم ولكم فيها ما تدعون. نزلاً من غفور رحيم" (فصلت ٣٠-٣٢) والمبادرة الى الخيرات "فاستبقوا الخيرات" (البقرة ١٤٨) والمجاهدة "والذين جاهدوا فينا لنهدينهم سبلنا وان الله لمع المحسنين" (العنكبوت ٦٩)... الخ.

ثاني عشر: ومن خلال القيم الإسلامية السامية يتحقق إشباع الحاجات النفسية للطلبة، الحاجة الى الأمن والى الحب والى الحرية والى تقدير الذات والتعبير عن النفس ... الخ، حيث ان الايمان بالله – وهو ما يجب التركيز عليه بشكل مكثف في المدرسة – يجنب الإنسان الخوف من الموت ومن المستقبل ويجنبه القلق على الرزق، فالله سبحانه هو الذي يتوفى الأنفس ولن تموت نفس حتى توفى أجلها والله هو الرازق وهو المعطي والمناح. ويواجه المؤمن المشكلات والمحن بشجاعة لانه يعلم انها نوع من الابتلاء والاختبار ويجب الصمود قال تعالي "ولنبلونكم بشيء من الخوف والجوع ونقص من الأموال والأنفس والثمرات وبشر الصابرين" (البقرة ١٥٥).

ثالث عشر: يجب ان توجه المدرسة الطلاب التوجيه المهني المناسب – حسب طبيعة المرحلة التعليمية وطبيعة التعليم والدراسة بما يتلاءم مع قدرات الطالب واستعداداته وميوله.

العلاقات الاجتماعية الإدارية داخل التنظيم المدرسي الحديث:

هناك مجموعة من الاعتبارات يجب على المسؤولين عن الإدارة المدرسية مراعاتها من أجل انجاز الأهداف التربوية السابقة بالكفاءة الواجبة أوجزها فيما يلي :

اولاً: توفير المناخ الصالح لممارسة العمل التربوي الناجح وإشعار العاملين –مدرسين وإداريين وكتابيين وأمناء مختبرات ومكتبات الخ بالانتماء الى المدرسة وحب العمل داخلها والرضا عن عملهم Jop Satisfaction وهو أحد الشروط الهامة للانتاج الجيد كما ونوعاً. فالمدير الناجح إدارياً وتربوياً هو القادر على إشاعة جو من الألفة داخل المدرسة والذي يهتم بالعاملين ومشكلاتهم ويوفر جواً صالحاً للعمل حيث يشجع المعلمين والفنيين والكتابيين على التعبير الحر عن مشكلاتهم في العمل وعن آرائهم واقتراحاتهم، مع محاولة مواجهة مشكلاتهم مواجهة جادة من خلال إشراكهم وتوفير جو يستند الى علاقات سوية صحية واحترام شخصية المدرسين والعاملين والتلاميذ وتوافر الثقة المتبادلة بين الجميع وإشباع الحاجات النفسية للعاملين الى الأمن والحب والحرية والتقدير والتعبير عن الذات والانتماء الرضا عن العمل... الخ.

ثانياً: مراعة إشراك العاملين – مدرسين وفنيين وكتابيين – والتلاميذ في عمليات إتخاذ القرارات Decision Making داخل التنظيم المدرسي من أجل ترشيدها Rationalization وحتى تصدر معبرة عن وجهة نظر الأسرة المدرسية كجماعة تربوية تتوافر لها التخصصات المطلوبة، ومعبرة عن الرأي العلمي والخبرة والممارسة الميدانية. والقرار الجماعي Group Decision – الناجم عن الحوار البناء والهادف والموجه – بين مدير المدرسة والعاملين يفرض تنفيذه على جميع أعضاء الأسرة مفروضاً عليهم، وهو تطبيق إسلامي كريم لمبدأ الشورى وهو أحد المبادئ الإساسية في بناء العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة الإسلامية. ومن أهم شروط تطبيق مبدأ الشورى وممارسة أسلوب القرار الجماعي تمكين كل مدرس وعامل من إبداء رأيه بحرية، ومع توافر المعلومات والبيانات والتعليمات للجميع، وعدم احتكارها في مكتب المدير (والاحتكار – في السلع أو المعلومات أو أي أمر من امور الدنيا مبدأ مرفوض في الإسلام) حتى تصدر القرارات على أساس سليم، وحتى يكون الولاء لله سبحانه وللمبادئ والقيم وليس للأشخاص مهما علت مناصبهم. وقد كشفت دراسات ديناميات الجماعة أن درجة رضاء الفرد عن عمله والاهتمام به تتناسب طردياً مع إحساسه بالاسهام الفعلي في تخطيط هذا العمل وتحديد أهدافه وإمكانية إبداء رأيه والتعبير عن ذاته بحرية داخله، وعدم اقتصار دوره في التنفيذ فحسب.

ثالثاً: وإنطلاقاً من مبدأ إشراك العاملين في اتخاذ القرارات وما تقابلها من مسؤوليات، تأتي أهمية تفويض السلطات Delegation of Authorities، فمدير المدرسة الناجح هو الذي لا يتدخل في كل صغيرة وكبيرة من أعمال المدرسة وإنما يجب ان يفوض جزءاً من سلطاته لوكيل المدرسة ولمشرفي المواد وللمدرسين وللفنيين، وان يحدد الاختصاصات بوضوح وينفذ مبدأ وحدة الأمر حتى لا يتعدد الرؤوساء وبالتالي تتضارب الأوامر، ويراعى – في تفويض السلطات – نطاق التمكن حيث لا يطلب الى شخص واحد الإشراف على عدد اكثر من طاقته الإشرافية، ويجب أن يعرف كل موظف المطلوب منه بدقة وان تتوازن السلطات مع المسؤوليات، فلا يحاسب موظف على ما لا يقع في دائرة اختصاصه.

رابعاً: من أهم واجبات مدير المدرسة الناجح تنمية البرنامج التربوي والتعليمي وتطويره، ويقصد بالبرامج مجموعة المناهج والأنشطة التي تمارس بشكل نظامي من خلال المدرسة والتي تستهدف اكساب التلميذ خبرات مخططة في كافة المجالات المعرفية والسلوكية والعقلية والاجتماعية والانفعالية حسب طبيعة المرحلة الدراسية التي يديرها، وقد اتسع مفهوم المنهج المدرسي Curriculum حيث أصبح المنهج المدرسي هو حياة التلاميذ التي توجهها المدرسة وتشرف عليها. وبناء على هذه النظرة الحديثة للمنهج (بدلاً من اقتصاره على مواد الدراسة فحسب) فقد تعدل الدور الاجتماعي والتربوي للمدرس، حيث اصبح يقوم بدور الموجه والمرشد والمربي ولا يهدد بالعقاب ويحرص

على الا يتسخدمه حتى يجعل التلاميذ يقبلون عليه ويتفاعلون معه تفاعلاً إيجابياً صحياً يستشيرونه في امورهم وعلى المدرس تشجيع التلاميذ على الأسئلة وإبداء الآراء والاقتراحات ويجب على مدير المدرسة أن يغير أسس تقييمه للمدرس، حيث يجب الا يقيم المدير المدرس على أساس نتائج تلاميذه في امتحان المواد الدراسية فحسب، بل يجب ان ينظر الى عمل المدرس على أساس مدى إسهامه في التنمية الشاملة للتلاميذ في اتجاه الأهداف التربوية المخططة حسب سياسة التعليم في المجتمع. ويعني المنهج الحديث بتنمية جوانب العلاقات الاجتماعية الإسلامية السليمة بين التلاميذ، وذلك بإشراك التلاميذ في الإشراف على النظام المدرسي – طبقاً لضوابط يضعها المدير، حيث ينظم التلاميذ بأنفسهم تحت إشراف مدرسيهم، ما يحتاجونه من برامج زيارات ورحلات ومعسكرات، كما يعني المنهج الحديث – وهذا ما يجب ان يركز عليه مدير المدرسة – بتنمية المواطن الذي يؤمن بالله ويراعيه في كل أعماله ويحترم القانون وأولي الأمر ويخلص لمجتمعه اخلاصاً مستنيراً ويسهم في حل مشكلاته ويفضل المصلحة العامة على مصلحته الخاصة ويدرك حقوقه وواجباته ويؤديها في انتظام.

خامساً: من أجل نجاح مهمة الإدارة المدرسية في تنمية وتطوير المناهج والبرامج التربوية يجب إحكام الصلة وتقوية الروابط بين المدرسة وأسر التلاميذ من خلال الاهتمام بمجالس الآباء والمعلمين وإشراك الآباء في برامج المدرسة الانفتاح على البيئة المحلية عن طريق المحاضرات العامة والندوات وإصدار الكتيبات والإسهام في حل المشكلات التعليمية

والتربوية داخل المجتمع المحلي وتطبيق شعار "المدرسة مركز إشعاع ثقافي واجتماعي داخل البيئة".

سادساً: من أجل نجاح السياسة التعليمية Educational Policy في تحقيق أهدافها المتمثلة في تهيئة جو المدرسة ومواقف التعليم ومختلف التعليم الأنشطة التربوية على نحو يكفل النمو المتكامل لشخصيات التلاميذ طبقاً للنموذج الإسلامي الفريد الذي يقوم على تقوى الله والإيمان المطلق به سبحانه والايمان بملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره ،هذا الى جانب تأمين سيادة العلاقات الإسلامية الصحيحة التي تستند الى الإيمان بقيمة الإنسان وكرامته وعزته وتكريم الله سبحانه وتعالى له والتعامل معه على أساس سلامة الفطرة والحفاظ عليها وتنمية سمات الشخصية الإسلامية الصحيحة كالاخلاص والتوبة والاستغفار والصبر والصدق واستمرار مراقبة الله سبحانه والإيثار والتعاون مع الغير في البر والتقوى والاستقامة والمبادرة الى الخيرات والتأدب بالأدب القرآني الكريم وبأدب السنة النبوية المطهرة ... أقول انه من اجل تحقيق أهداف هذه السياسة التربوية الإسلامية الصحيحة Policy True Islamic Educational يجب ان تكون الرامج التربوية متمركزة حول التلميذ والمنهج والمجتمع العام والمحلي، والمقصود بالتلميذ مراعاة حاجاته وإمكانياته وطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها وخصائصها والحفاظ على الفطرة السليمة وتغذيتها بالقيم الدينية والأخلاقيات وجوانب السلوك الإسلامي. والمقصود بالمنهج هنا الأنشطة المخططة التي تستهدف صياغة الشخصية الإسلامية

المتكاملة القادرة على استيعاب احداث منجزات العصر العلمية والتكنولوجية (ولهذا يجب أن تتضمن المقررات الدراسية احدث علوم العصر وتقنياته بشكل يتناسب مع القدرة الاستيعابية للتلميذ) والقادرة على تكوين اسر صالحة وممارسة العضوية الرشيدة في المجتمع، أي القادرة على العلم والعطاء المثمر وعلى تكوين علاقات راضية مرضية مع الآخرين، وهذه هي في جوهرها أسس الصحة النفسية والاستواء الاجتماعية بالمفهوم الإسلامي الصحيح. اما المقصود بالمجتمع هنا تلبية حاجاته وتحقيق تنميته بشكل يحقق تقدمه الاقتصادي والاجتماعي المتكامل والقضاء على مختلف جوانب تخلفه حتى يحقق قوله تعالى " ... وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة ومن رباط الخيل ... الآية" وبذلك يستطيع المجتمع المسلم ان ينشر دين الله في الأرض وان يقف – بقوة- أمام كل محاولات النيل منه من جانب الدولة غير الإسلامية. وعلى هذا يجب ان توظف البرامج التعليمية في خدمة دين الله وخدمة تنمية المجتمع المسلم اقتصادياً واجتماعياً.

سابعاً: يجب ان تدرك الإدارة المدرسية ان مهمة المدرسة ليست مجرد تلقين المعلومات والاعداد للامتحانات، وانما مهتمها تنمية الشخصية الإسلامية بالمفهوم السابق تحديده، وقد كان الهدف الأسمى للمدارس في الماضي تحقيق النظام، ولكن ما لبث أن ادرك الباحثون ان النظام ليس هدفاً في حد ذاته، بل قد يكون النظام المفرط على حساب حاجات الطالب النفسية والجسمية والاجتماعية كما يتعارض مع مبدأ الاعتدال وعدم التطرف والوسطية، وهو مبدأ إسلامي أصيل – عن

ابن مسعود رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال "الا هلك المتنطعون" ثلاث مرات – رواه احمد ١/ ٣٨٦- والمتنطعون هم المتعمقون المتشددون في غير موضع التشديد. وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إن الدين يسر ولن يشاد الدين أحد الا غلبه فسددوا وقاربوا وأبشروا واستعينوا بالغدوة والروحة وشيء من الدلجة" رواه البخاري١/ ١٧. ومن أهم صفات الرحمن كما وردت في القرآن الكريم الاعتدال قال عز وشأنه "والذين إذا انفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواماً (سورة الفرقان آية ٦٧).

ثامناً: يجب على الإدارة التعليمية الاهتمام باختيار المعلمين وتأهيلهم علمياً وتربوياً واجتماعياً ونفسياً وتزويدهم بمبادئ الصحة النفسية ذلك لأن أمس ما تحتاج اليه المدارس من أجل حسن أداء رسالتها التربوية معلمون مؤمنون تتيح لهم شخصياتهم وتدريبهم خلق الجو المناسب لنمو شخصيات التلاميذ بشكل سوي ولا نغالي إذا قلنا ليس هناك مهنة إذا امتهنها ذو شخصية مختلة معتلة كانت أجلب للضرر على غيره وعلى نفسه من مهنة التدريس. فالمدرس العصابي Neurotic ينشر الاضطرابات النفسية بين طلابه تماماً كالمصاب بالجدري أو بالحمى. وسلوكه نحو طلابه يتسم بنفس صفات الوالد العصابي نحو أولاده. وترجع خطورة المعلم الى انه يتعامل مع بشر ويقوم بعدة أدوار في وقت واحد فهو بديل الأب وهو رئيس وقدوة ومشرف وموجه وخبير وعالم. والواقع ان المعلم لا تغنيه ثقافته أو مهارته في التدريس

أو حبة للعمل أو إلمامه الواسع بمشكلات مهنته... لا يكفيه هـذا كلـه للنجاح في مهنته ان لم يكن مؤمناً بالله، ويسلك السلوك المسلم القويم، وان لم تكن له القدرة علـى الفهـم والعطـف والاستبصـار الوجـداني Emotional Insight في نفوس تلاميذه. والمـدير النـاجح هـو الـذي سبق له ممارسة مهنة التدريس وتدرج في السـلم التعليمـي والتربـوي، والذي يتمتع بسمات المدرس الكفء والـذي يتـابع سـلوك المدرسـين للتأكد من خلوهم من الاضطرابات النفسية الخطيرة، وحسن علاقاتـه مع زملائه وتلاميذه. من البديهي أن يخلو المدير من المشكلات النفسية الحادة وان يتمتع بالحد الأدنى من الصحة النفسية (الايمان بالله والخلو من الصراعات والقدرة على التوافق السوي مع نفسـه ومـع الآخـرين ومع مهنته ومجتمعه، والقدرة على العمل، والعطـاء والتفاعـل السـوي الايجابي مع الآخرين بمعنى تكوين علاقات مع الآخرين قوامها المـودة والالفة، والرضى عن الذات والعمل والآخرين).

تاسعاً: ويجب على الإدارة المدرسية حل الخلافات الـتي تظهـر بـين أعضـاء الأسرة المدرسية، كذلك يجب ان تهـتم بمواجهـة المشـكلات السـلوكية للتلاميذ ومواجهتها في مراحل مبكرة. وهذا لـن يتحقـق الا بالتعـاون الكامل بـين البيـت والمدرسـة والعيـادات النفسـية. ومـن أهـم أمثلـة الانحرافات النفسية والسلوكية للتلاميذ الخوف المرضي من الامتحانات والقلق المفرط على الصحة وصعوبة تركيز الانتباه والعجز عـن تنظـيم أوقات الاستذكار ووقت الفراغ والإعراض عـن بـذل الجهـد والتـبرم بالدراسة والعجز عن التعامل السليم مـع الآخـرين وضـع الحساسـية

الاجتماعية وعدم اتباع أصول السلوك الإسلامي والعزوف عن الأنشطة الاجتماعية والمتاعب المالية والانحرافات الجنسية والمخاوف الشاذة. ويجب على المدرسة أن تتخذ مختلف الإجراءات الانشائية والوقائية والعلاجية في مواجهة المشكلات في علاقات أسرة المدرسة ومواجهة الانحرافات السلوكية للتلاميذ ومنع وقوعها أصلاً.

المهارات الأساسية لمدير المدرسة الناجح:

هناك مجموعة من السمات التي يجب ان يتسم بها مدير المدرسة الناجح، كما ان هناك مجموعة من المهارات التي يجب أن يجيدها حتى تحقق المدرسة أهدافها بكفاءة. ومدير المدرسة هو راعي المدرسة وهو مسؤول عن رعيته أمام الله أولاً، ثم أمام رؤوسائه وأمام المجتمع وأمام نفسه ويجب على المسلم ان يحاسب نفسه قبل ان يحاسب وان يزن أعماله قبل ان توزن عليه. ومدير المدرسة كدور اجتماعي قائد يجب ان يتسم مشاعله بالايمان بالله والقدوة الحسنة والسلوك الإسلامي – الصدق والصبر والعدل ومراقبة الله سبحانه – والنضج الانفعالي Emotional Maturity والفهم التربوي Educational Insight والاستواء النفسي Psychological Sanity والتواضع وان يكون من النوع الذي يألف ويؤلف القادر على الحزم واتخاذ القرارات العادلة بعد الفهم والتقصي واستشارة ذوي الشأن والخبرة والعلم، والمعاملة العادلة لجميع أعضاء الأسرة المدرسية. يقول تعالى "ان الله يأمر بالعدل والإحسان ..." الآية (النحل٩٠) ويقول تعالى "وأقسطوا إن الله يحب المقسطين" (الحجرات٩) وعن عياض بن حمار رضي الله عنه قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول "أهل الجنة ثلاثة: ذو سلطان

مقسط متصدق موفق، ورجل رحيم رقيق القلب لكل ذي قربى ومسلم، وعفيف متعفف ذو عيال" رواه مسلم ٤/ ٢١٩٨.وعن عائذ بن عمر رضي الله عنه أنه دخل على عبيد الله بن زياد فقال له: أي بني أني سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "ان شر الرعاء الحطمة، فإياك ان تكون منهم" أخرجه مسلم٣/ ١٤٦١. (الرعاء بكسر الراء جمع راع، والحطمة العنيف برعاية الابل في السوق والإيراد والإصدار وضربه صلى الله عليه وسلم مثلا للراعي القاسي الذي يظلم رعيته ولا يرق لهم ولا يرحمهم)

ويقال أيضاً حطم بلا هاء وأهم المهارات الأساسية التي يجب أن تتوافر للمدير الناجح هي:

أولاً: المهارة الفنية Technical Skill: وتتمثل في فهم نظم ولوائح التعليم وقوانينه وإدراك المدير لحقوقه واختصاصاته ومسؤولياته حتى يصدر قراراً ليس من حقه، وحتى لا يتوانى عن إصدار قرار يقع في نطاق اختصاصاته ومسؤولياته، وهذه المهارة تكتسب بالخبرة الطويلة في ممارسة المهنة التربوية ومن خلال برامج التدريب المهني أثناء العمل In service trainingومختلف أشكال وأنواع التدريب المهني المتخصص.

ثانياً: المهارة الإدراكية Perceptive Skill: وتتمثل في اتساع منظور الرؤية عند المدير وقدرته على النظرة الشمولية Holistic للقضايا والموضوعات والمشكلات التي تعرض عليه، في اتصالها بالمنهج والأنشطة التربوية وأهداف المدرسة وصالح الطلبة وصالح أعضاء اسرة المدرسة واتفاقها مع السياسة التعليمية والأهداف العليا للمجتمع ... الخ. وهذه القدرة على الفهم للأمور التربوية والقضايا

المدرسية تعتمد على عاملين أساسيين هما الخبرة السابقة والذكاء، فالمدير الناجح هو القادر على اتخاذ القرار الرشيد Rational Decision Making في الوقت المناسب وبالسرعة اللازمة وبالكفاءة الواجبة مع أخذ جميع المتغيرات في الاعتبار.

ثالثاً: المهارة الاجتماعية Social Skil: وهي التي تتصل بالفهم الصادق للذات وللآخرين ولمطالبهم وحاجاتهم النفسية والاجتماعية والقدرة على التعامل مع الآخرن بشكل يحبب العاملين في عملهم وفي المدرسة وفي الإدارة، ويتيح لهم فرصة التعبير الحر عن آرائهم ومشكلاتهم وإشراكهم في عملية اتخاذ القرار، وتطبيق أسلوب الشورى والقرار الجماعي Group Decision حيث يشعر العاملون انهم هم أصحاب الفكرة والرأي وليس مفروضاً عليهم من المدير وقد اثبتت دراسات ديناميات الجماعة Group Dynamics أن درجة حماس العاملين وحرصهم على تنفيذ القرارات بكفاءة ودقة تتناسب طردياً مع درجة شعورهم بالمشاركة في اتخاذها، وقد كان الرسول عليه الصلاة والسلام يشرك معه الصحابة في اتخاذ القرارات ويفتح أمامهم باب الاجتهاد فيما لم يرد فيه نص أو وحي. وهذه المهارة الاجتماعية يمكن اكسابها للمديرين من خلال عدة أساليب تدريبية كالمحاضرة والجلسات أو الجماعات النقاشية Discussion Group وتمثل الأدوار Role Playing وتبادل الأدوار Role Reversal ... الخ مع التقييم المستمر للتقدم في برامج التدريب سواء من خلال اختبارات مقننة

Standardized Tests أو خلال الممارسة الميدانية الواقعية Real Field Practice.

رابعاً: المهارة التربوية Educational Skill: من أهم المهارات التي يجب ان يتسم بها المدير الناجح في المدرسة، القدرة على معالجة قضايا المدرسة بأسلوب تربوي، وهنا لا يكفي ان يكون ملماً بأصول علوم النفس والاجتماع والتربية والإنسان، بشكل نظري، وإنما يجب ان تكون لديه القدرة على تحويل هذا الفهم النظري الى ممارسة في الواقع العملي. وتبرز هذه المهارة في تعامل المدير مع المدرسين ومع الطلبة ومع أولياء الأمور، وفي تخطيط برامج النشاط المدرسي، وفي علاج المشكلات التي تعرض عليه، وفي توزيعه لوقته في المدرسة حيث يجب الا يستغرق في أعمال إدارية وإنما يجب أن يوزع العمل على مساعديه وأن يمنح الجزء الأكبر من عمله في متابعة العملية التربوية وتنفيذ وتقييم المناهج الدراسية بالمفهوم الواسع الذي سبق أن اشرنا اليه.

الإدارة المدرسية ودورها في تطوير المنهج:

إذا كان التعليم اليوم ينظر اليه على انه نوع من الاستثمار طويل المدى Long Term Investment وهو يمثل أعلى أنواع الاستثمار عائداً من المنظور الاقتصادي والاجتماعي معاً، وقد أجريت العديد من الدراسات حول اقتصاديات التعليم Economics of Education، وقد كشفت عن أن العائد الاقتصادي من التعليم أعلى من عائد أي نوع آخر من الاستثمار فقد أثبتت إحدى الدراسات الأمريكية أن العائد من التعليم يغطي ما ينفق عليه خلال تسع سنوات فقط، وقدر العائد من التعليم

الالزامي(لمدة أربع سنوات فقط) في الاتحاد السوفيتي بثلاث وأربعين ضعفاً لما ينفق عليه. وحتى تحقق العملية التربوية –كاستثمار إجتماعي واقتصادي –الكفاءة الواجبة يجب تحقيق الكفاية في القائمين على الإشراف عليها وتوجيهها.

وإذا ما تساءلنا عن أهم مهام مدير المدرسة الناجح والأبحاث التي اجريت في هذا المصدر، نجد انه جاء في تقرير لجنة قومية لدراسة مستويات تدريب مديرية المدارس في أمريكا وتحديد مسؤولياتهم ما يلي "يقع على مدير المدرسة الثانوية كل المسؤوليات الملقاة على عواتق المعلم والعاملين الإداريين والطبيب وعمال النظافة وجميع موظفي المدرسى". **وهو بالاضافة الى ذلك تقع عليه ثلاث مسؤوليات تفوق ما يسند الى العاملين الآخرين من مسؤوليات وهي:**

أولاً: مسؤولية قيادة هيئة التدريس جميعاً من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

ثانياً: مسؤولية التنسيق بين جميع الانشطة المدرسية التي تنبثق عن برنامج دينامي.

ثالثاً: مسؤولية اتخاذ القرارات.

وقد اجرت الهيئة القومية لمديري المدارس الثانوية في أمريكا NASSP دراسة من أجل تحديد أهم واجبات مدير المدرسة الثانوية، جمعت خلالها آراء أكثر من الفين من المدرسين ورجال الإدارة وأولياء الأمور والطلاب، وكشفت هذه الدراسة عن أن اهم واجبات المدير القيادة المهنية لأسرة المدرسة وتحسين التعليم ورفع كفاءته. وقد عبر الكثير من المديرين انهم كثيراً ما يهملون هذا الواجب الأخير على الرغم من أهميته الفائقة.

وتشير أغلب الدراسات الاجنبية عن واجبات مدير المدرسة الى انها تتمثل فيما يلي:

(١) تحسين المنهج والعملية التعليمية.

(٢) تنظيم وإدارة وتنسيق النشاط المدرسي.

(٣) الإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه.

(٤) القيادة المهنية للمدرسين لنجاح العمل.

(٥) توجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيف.

(٦) العمل الكتابي والمراسلات.

(٧) العلاقات العامة والعمل مع الهيئة.

(٨) وضع السياسة واتخاذ القرارات وتنفيذها.

(٩) تفويض السلطة والمسؤولية.

(١٠) النمو الشخصي والنمو المهني.

(١١) تقويم العملية التعليمية.

ولنا على هذه المهام مجموعة من الملاحظات، أهمها ان مدير المدرسة ليس من شأنه وضع السياسة التعليمية، لانها تتعلق بالأجهزة العليا للمجتمع ولكنه ينفذها وله أن يرسل اقتراحاته في هذه الصدد، يضاف الى هذا ان من اساسيات مدير المدرسة في المجتمع المسلم الحفاظ على فطرة التلاميذ وصياغة الشخصية الإسلامية عقيدة وسلوكاً واخلاقاً.

وقد أجريت عدة دراسات ميدانية حول مهام الإدارة المدرسية منها دراسة اندرسون Anderson وفلنت Flint تحت إشراف البرنامج التعاوني للإدارة المدرسية في ولايات الاطلنطي الوسطى وحاولت الكشف عن ما

ينبغي ان يعرفه مدير المدرسة ويفعله بصدد تحسين المنهج واشترك في هذه الدراسة فريق مكون من اساتذة الجامعات والإدارة المدرسية وطلبه الدراسات العليا في سبع كليات وتم إجراء الدراسة في ثلاثين قسما تعليمياً. وقد أعد فريق البحث نحو ثمانية عشر فرضاً علما يجب ان يعرفه ويفعله مدير المدرسة، استخدام البحث أسلوب المقابلة الشخصية، التي طبقت على المعلمين والمديرين والمشرفين الفنيين ومديري التعليم وبعض المواطنين في المجتمعات التي تم فيها إجراء الدراسة **وكانت أهم نتائج الدراسة هي كما يلي:**

أولاً: العمليات الإدارية: برزت مهارات العمل الجماعي والعلاقات الإنسانية كأهم مهارات يجب توافرها لمدير المدرسة حتى يؤدي واجبه في تحسين التعليم الى جانب سمات ومهارات أخرى.

ثانياً: الصفات الشخصية: كشف البحث عن ضرورة توافر مجموعة من الصفات الشخصية لمدير المدرسة كالكرم والاهتمام بالآخرين والأمانة والصدق والثقة بالزملاء ...

ثالثاً: القيم التربوية :كشفت الدراسة عن ضرورة توافر مجموعة من القيم التربوية والخلقية لدى المدير والتي تنميتها عن طريق البرنامج التعليمي(حب الاطلاع، تفتح العقل – اتساع الأفق-استغلال البيئة في تحسين البرنامج التعليمي... الخ).

رابعاً: معرفة كيفية تطوير المنهج والاستبصار: الفهم العميق للعملية التعليمية والنمو الإنساني، وفهم كيفية تحسين المنهج في الفصل وخارج الفصل والمدرسة ....

كذلك فقد قام اوستن Austin و كولينز Colins١٩٥٢ بدراسة للكشف عن اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو اثنين وثلاثين نشاطاً من أهم أنشطة الإدارة المدرسية (توصل اليها الباحثان عن طريق مجموعة من المحكمين) وقد أرسل الاستفتاء الى اثني عشر الف مفحوص منهم مديري مدارس ومديري تعليم وأولياء أمور .... وطلب الى كل مفحوص تقدير النشاط حسب مقياس من خمس درجات، إذا كان النشاط عظيم الأهمية أو قليل الأهمية وإذا ما كان يعتبر هاماً او غير هام بالنسبة لأهل البيئة، أو ما إذا كان المفحوص لا يدري شيئاً عن الموضوع. وقد كشفت الاجابات عن اتفاق مديري المدارس وأهل البيئة في بعض الانشطة التي يعتبرونها معاً هامة جداً، ودعمت آراء أهل المجتمع المحلي بعض أنشطة المديرين بشكل أقوى مما توقع المديرون أنفسهم.

المدرس وعملية التدريس:

بعد التعليم او التدريس اشرف رسالة فالرسول عليه الصلاة والسلام يقول انه بعث معلماً وقد علم الله سبحانه وتعالى رسوله الكريم وكانت أول آية نزلت هي "أقرأ باسم ربك الذي خلق" (العلق ١) ويقسم سبحانه وتعالى بالقلم في سورة القلم "ن والقلم وما يسطرون " (القلم ١) وقد كان عليه السلام معلماً للصحابة ورضوان الله عليهم أجمعين. وقد كان المسجد في المدينة المنورة في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام أول مدرسة جماعية منظمة عرفها العرب لتعليم الناس كافة صغاراً وكباراً، وذكوراً وإناثاً ... وكان لهذه المدرسة فرع ليلي ينام فيه من يأوي اليه من الأرياف او من الفقراء (كأهل الصفة) فيجمعون بين التعليم الديني والدنيوي، حتى

إذا اتقنوا حرفة أو وجدوا عملاً ذهبوا يطلبون بين التعليم الديني والدنيوي، حتى إذا اتقنوا حرفة أو وجدوا عملاً ذهبوا يطلبون الرزق، وبقوا يترددون على مدرستهم لطلب العلم وأداء العبادة، وكانت الألعاب والتمارين الحربية تقام في ساحته أحياناً كما فعل الأحباش ورسول الله صلى الله عليه وسلم ينظر اليهم من حجرته ويقول لهم " دونكم يا بني أرفدة" والسيدة عائشة تنظر اليهم مع النبي عليه الصلاة والسلام. وظل المسجد يؤدي وظيفة العبادة والتعلمي (الى جانب الوظائف الأخرى) حتى عهد الخليفة عمر بن الخطاب حيث ظهر الى جانب المسجد مجموعة من الكتاتيب لتعليم الأطفال وتربيتهم.

والمدرس – في المدرسة الحديثة – عليه مساعدة التلاميذ على اكتساب المعرفة، وعليه ان يسهم في إكسابهم القيم والتقديرات والميول والاتجاهات والسلوك الإسلامي القويم، كذلك فإن المدرس هو ومسؤول عن مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الضرورية مثل القدرة على التفكير السليم وحل المشكلات. وكل هدف من هذه الأهداف يتطلب جهداً كبيراً. فمحاولة اكساب التلاميذ المعرفة والمعلومات تتطلب ستة مستويات – كما يحددها المشتغلون بالتربية – وهي تذكر المعلومات والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم... وقل مثل هذا عن عملية اكساب القيم والمبادئ والاتجاهات المرغوبة ...

ويعد المدرس العمود الفقري في العملية التربوية، وعلى الرغم من تعقد عملية التدريس وصعوبة وصفها وتحديدها فإن المدرس مطالب بالقيام بعدة أدوار قام كيني Kinney بتلخيصها فيما يلي :

(١) المدرس مسؤول عن التعلم.

(٢) المدرس موجه ومرشد للتلاميذ. .

(٣) المدرس وسيط للثقافة

(٤) المدرس عضو في جماعة المدرسة.

(٥) المدرس حلقة اتصال بين المدرسة والبيئة.

(٦) المدرس عضو في النقابة التعليمية.

نضيف الى هذا ان المدرس قدوة حسنة ومسؤول عن غرس المبادئ والقيم الإسلامية القويمة ومراقبة سلوك التلاميذ وتوجيهه بما يتفق مع العقيدة الإسلامية السمحة.

أولاً : المدرس مسؤول عن عملية التعلم

من أهم واجبات المدرس كدور اجتماعي تربوي مخطط Planned Educational Social Role تخطيط المواقف التعليمية المختلفة – داخل الفصل وخارجه سواء داخل المدرسة أو خارجها – في إطار السياسة التعليمية العليا في المجتمع، بحيث تشتمل على خبرات تعليمية هادفة طبقاً لأهداف المجتمع العليا – وهي الأهداف والقيم الإسلامية في المجتمع المسلم - ويجب ان ترتبط هذه الخبرات التربوية والتعليمية التي يهيئ المدرس لتلاميذه بعضها ببعض من جهة، وبميول التلاميذ واهتماماتهم (سواء

الطبيعية أو المستشارة) من جهة ثانية وبمطالب العصر العلمية والتكنولوجية من ناحية ثالثة وبحاجات المجتمع ومتطلبات نموه وتنميته من جهة رابعة. ومن المهم ان يكون المدرس علاقات طيبة تقوم على التقدير والاحترام والثقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه Rapport حتى يشعر التلاميذ بالألفة والثقة والأمن وهو ما يسهل عملية الاستيعاب والتفاعل التربوي المثمر داخل الفصل.

كذلك فإنه يجب ان يحافظ المدرس على النظام داخل الفصل الدراسي، فالنظام أمر يسهل القيام بعملية التعليم والتعلم. ومن واجب المدرس استخدام طرق فعالة في التدريس مع استخدام انسب الوسائل التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

والمدرس بما يتناسب مع نوعية التلاميذ وما بينهم من فروق فردية، وان يقيس باستمرار أثر العملية التعليمية من اكساب التلاميذ الخبرات المخططة – معرفياً أو عقلياً أو لغوياً أو إنفعالياً أو اجتماعياً، نظريا أم سلوكياً ... الخ – وذلك من خلال مختلف اساليب التقويم Evaluation التي كشفت عنها العلوم الاجتماعية الحديثة.

ثانياً: المدرس كموجه ومرشد للتلاميذ

من واجبات المدرس الا يقتصر على عملية التعليم بالمفهوم الاصطلاحي، لكنه مرب قبل ان يكون معلماً، وعليه ان يتعرف على حاجات تلاميذه ومشكلاتهم وتطلعاتهم وان يساعدهم على اشباع حاجاتهم بشكل سوي كما يساعدهم على تعلم كيفية تأجيل رغباتهم وحل مشكلاتهم وتنظيم تطلعاتهم حتى تتفق في مستواها Level of Aspieration مع

مستويات تحقيقهم وإمكاناتهم Level of achievement، وعلى المدرس ان يستخدم لمن يحتاج من الطلبة مع تحويل الحالات التي تستدعي التخصص الى المتخصصين.

ثالثاً: المدرس كوسيط للثقافة

إذا كانت التربية هي في جوهرها صياغة ثقافية للفرد طبقاً لأسس الثقافة السائدة داخل المجتمع – كالثقافة الإسلامية التي تنطلق من الكتاب والسنة وتشجيع الانشطة العلمية والأدبية والفنية الهادفة في المجتمع المسلم – فإن إحدى وظائف المدرسة الحديثة هو إعداد التلاميذ للمشاركة بفاعلية وإيجابية في الثقافة التي يعيشون فيها يستدمجون Internalization معتقداتها وقيمها ومواجهاتها السلوكية وآدابها، ويسهمون في الاضافة اليها في مجال العلوم النظرية والتطبيقية والآداب والفنون. . وهذه هي وظيفة المدرسة من خلال المدرسين الذين لا تقتصر مهامهم على التلقين وانما تمتد لاعداد التلاميذ للحياة واكتساب القيم العليا لمجتمعهم، ويستطيع المدرس ان يتسخدم عدة أساليب لتحقيق هذا الهدف مثل الكتب والصحافة والبرامج الموجهة والتربوية الهادفة في اجهزة الاعلام والأنشطة المختلفة داخل المدرسة والرحلات، وعلى المدرس أن يحيط طلابه علماً بأهم مشكلات المجتمع – حسب طبيعة المرحلة وقدرتهم على الاستيعاب – وليس الهدف هو ان يقوم الطلبة بحل المشكلات ،وإنما الهدف ان يدركوا جوانب المشكلة وخطورتها والطرق التي يمكن ان تساهم في حلها وان يساعدوا المجتمع على حلها – مثل المشكلات الصحية (تعلم النظافة وطرق الوقاية من الأمراض...).

رابعاً : المدرس كعضو داخل أسرة المدرسة

الواقع ان دور المدرس من أخطر الأدوار الاجتماعية داخل المجتمع وداخل المدرسة ومن مهام دوره – الى جانب ما ذكرناه – ان يتعاون مع زملائه ومع الإدارة المدرسية، ومع أولياء أمور التلاميذ. ولا يتحقق له النجاح في مهمته التربوية ان اقتصر الى تكوين علاقة طيبة بالطلبة فحسب، وإنما يجب ان يكون علاقات إيجابية مثمرة تقوم على الاحترام والثقة المتبادلة مع مختلف الجماعات التي ذكرت بعضها لصالح العملية التربوية ذاتها.

خامساً : المدرس كحلقة اتصال بين المدرسة والبيئة :

وقد كان الدور التلقيدي للمدرس يتم داخل الفصل الدراسي، ولكن امتداد واتساع دور المدرس كمربي الى جانب كونه معلماً يقتضي منه توسيع دائرة اتصالاته واتصالات تلاميذه من اجل اتاحة الفرصة امامهم للنزول للمجتمع والتعرف على ثقافته المادية والمعنوية ويجب على المدرس متابعة طلابه أو تلاميذه داخل وخارج المدرسة من أجل التعرف على أساليب قضاء أوقات فراغهم وأسلوب استذكارهم وتوجيههم بما يفيد في تحقيق أهداف السياسة التربوية للمجتمع والمدرسة. **ومن خلال الاتصال بالبيئة أو المجتمع المحلي والعام يقوم المدرس بعمليتين أساسيتين هما :**

أ- تعريف ابناء المجتمع بالدور التربوي والتعليمي الهام الذي تقوم به المدرسة في خدمة التلاميذ وإعدادهم جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً اجتذاب معاونه الأجهزة المحلية من أجل عدم دعم العملية التربوية.

ب- استخدام المصادر المختلفة في البيئة في دعم واستخدام الخبرات التعليمية التي يكتسبها التلاميذ في المدرسة. فمن خلال الرحلات العلمية المنظمة مثلا يستطيع المدرس ان يوضح للتلاميذ – على الطبيعة بعض الحقائق العلمية – في المجتمع – يستطيع التلاميذ التعرف مباشرة على مجتمعهم المحلي والعام، كما يمكن الاستفادة بالخبرات – خارج المجال التعليمي – في شرح الموضوعات – ذات الصلة بالمنهج – للتلاميذ – مثل النشاط الزراعي أو الصناعي أو التعاوني ... في المجتمع يضاف الى هذا كله أن المدرس يمكن ان يفيد أبناء المجتمع المحلي من خلال برامج هادفة تنظمها المدرسة خدمة للبيئة مثل برامج محو أمية، أو برامج تدريب مهني مبسطة لربات البيوت أو للرجال.

سادساً: في بعض الدول هناك نقابات للمعلمين وظيفتها الارتقاء بالمهنة من خلال الدراسات والأبحاث والمؤتمرات، الى جانب خدمات لأبناء المهنة. ومن مهام المدرسين المشاركة الايجابية في مثل هذه الجماعات الهيئة بما يحقق التقدم المهني وتقدم أبناء المهنة.

سابعاً: قبل هذا كله وبعد هذا كله المدرس كقدوة، فقد اثبتت مختلف الدراسات الواقعية Empirical Studies ان المدرس يؤثر بشكل كبير في تفكير وسلوك تلاميذه من خلال أساليب سلوكه وتفكيره هو كقدوة، هذا الى جانب انه من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل قيم التلاميذ ومثلهم – سواء من خلال – بشكل السلوك المقصور أو من خلال السلوك التلقائي العفوي للمدرس. ويزداد تأثر التلاميذ في المدارس بالمدرس كلما زادت مدة التفاعل بين المدرس وطلابه، أي ان

درجة تأثر الطالب بالمدرس تتناسب طردياً مع طول مدة التفاعل ومن أهم الأبحاث التي أثبتت تأثر التلاميذ بشخصية المدرس، ذلك البحث الذي أجره "اندرسون" Anderson سنة ١٩٤٥ حيث قام بدراسة العلاقة بين مظاهر سلوك المدرس في الفصل وبين سلوك التلاميذ، وكانت أهم النتائج التي كشف عنها انه كلما كانت شخصيات التلاميذ متكاملة، اتسم سلوك التلاميذ بالتعاون Co-operation والتلقائية Spontaneity والمبادأة Iniciative، اما المدرس الذي يتسم سلوكه وشخصيته بالسيطرة Authoritarian فانه يؤدي الى ظهور العديد من الاضطرابات السلوكية الناجمة عن الكبت عن التلاميذ. وقد كشفت الكثير من الدراسات الأخرى في دول كثيرة ان التلاميذ يستدمجون اتجاهات المدرس ويعكسون قيمة ومعتقداته.

ولعل هذه الحقائق هي التي تستوجب توجيه اهتمام خاص عند اختيار المعلمين أو ممارسي المهنة التربوية وتزويدهم بمبادئ الصحة النفسية، ذلك لان امس ما تحتاجه العملية التعليمية ومعتقداتهم وتدريبهم خلق الجو المناسب لنمو شخصيات التلاميذ بأسلوب سوي. ولا نغلو إذا قلنا انه ليس هناك مهنة إذا امتهنها ذو شخصية معتلة كانت أجلب للضرر على غيره وعلى نفسه من مهنة التدريس.

فالمعلم العصابي Neorotic ينشر الاضطرابات النفسية بين طلابه كما لو كان مصاباً بالجدري أو الحمى. وسلوكه نحو طلابه يتسم بنفس الصفات التي يتسم بها الوالد العصابي نحو أولاده. وترجع خطورة المعلم الى انه يقوم بعدة أدوار في وقت واحد، فهو بديل الأب وهو رئيس ومشرف

وموجه وخبير وعالم. والواقع ان المعلم تغنيه ثقافته أو مهاراته في التدريس أو حبه للعمل أو إلمامه الواسع بمشكلات مهنته، لا يكفيه هذا كله للنجاح في مهنته إذا لم تكن له القدرة على الفهم والعطف والاستبصار الوجداني في نفوس طلابه.

وبهذا الشكل تتضح لنا خطورة مهنة المدرس كقدوة ولهذا يجب ان يكون لديه الحد الأدنى من الصحة النفسية حتى يكون انطباعه سوياً في نفوس طلابه وتفكيرهم وسلوكهم. **ونقصد بالصحة النفسية عدة أمور هي :**

أ) الايمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره.

ب) القدرة على تكوين علاقات راضية مرضية مع الآخرين.

ج) القدرة على العمل والانتاج وممارسة دور اجتماعي مقيد وإيجابي داخل الجماعة.

د) الخلو من الصراعات النفسية والقدرة على التكيف السوي مع الآخرين وعلى ان يسلك السلوك الإسلامي القويم.

هذه هي أهم أبعاد الصحة النفسية التي يجب ان تتوافر لدى المدرس حتى يكون قدوة صالحة لتلاميذه.

أهم الخصائص المدرس الناجح :

اختلف الدراسات التربوية – سواء النظرية أو الميدانية – عند محاولة تحديد أهم خصائص المدرس الناجح، **ويرجع هذا الاختلاف الى عدة أمور، نوجز أهمها فيما يلي :**

أولاً: كثير من الدراسات حاولت دراسة الخصائص الشخصية للمدرس دون اتفاق واضح ومحدد حول مفهوم الشخصية، فهناك من يعرف

الشخصية على أساس سلوكي بمعنى انها مجموع ما يقوم به المدرس من سلوك، والبعض الآخر يعرف الشخصية على أساس انها نوع من الاستجابة Response التي يقوم بها الآخرون تجاه المدرس على أساس انه يعد مثيراً Stimulus، بينما يعرفها فريق ثالث بانها تنظيم ديناميكي داخل المدرس وهو الذي يحدد سلوكه المتميز (مستمد من تعريف البورت للشخصية).

ثانياً: استخدمت الدراسات التي حاولت دراسة الصفات الواجبة للمدرس الناجح وعلاقتها بالعملية التعليمية، مجموعة مختلفة من المقاييس، الأمر الذي يحول دون إمكان عقد دراسة مقارنةComparative Study بين نتائج هذه الدراسات.

ثالثاً: عدم وجود اتفاق حول المعاييرCriteria التي يمكن من خلالها الحكم على مدى فاعلية التدريس. فالأساليب التقليدية كانت تحاول الحكم على المدرس من خلال التقدير الشخصي لمدير المدرسة والموجهين الفنيين، وهناك من الدراسات من تتخذمن تحصيل التلاميذ أو مستواهم التحصيلي Achievement مقياساً لمدى فاعلية المدرس، مع العلم ان العلاقة بين نوعية التدريس وتحصيل التلاميذ علاقة بالغة التعقيد يصعب دراستها دراسة تجريبية الا من خلال محاولة التحكم وتثبيت المتغيرات والعوامل العديدة التي تتصل بالتحصيل الدراسي. والواقع ان مشكلة تقييم المدرس بالغة التعقيد، فكيف نقيس أثر المدرس في تلاميذه خاصة بعد ان تعقد الدور الاجتماعي التربوي للمدرس، حيث لم يعد دوره قاصراً على تلقين المعلومات وإنما أصبح دوره يتمثل في بناء شخصية التلميذ معرفياً وعقلياً وإنفعالياً واجتماعياً – فكرياً وسلوكياً، واعداده كي يكون إنساناً صالحاً يتمتع باساسيات الصحة.

المراجع

- **القرآن الكريم**.
- **الكتب**
- ابو يوسف، القاضي أبو يوسف، كتاب الخراج، القاهرة، المطبعة السلفية ١٣٨٢هـ.
- الاندليس، شهاب الدين احمد بن عبد ربه، العقد الفريد، ج١، وبهامشه زهر الآداب وثمر الالبات لابي اسحق ابراهيم بن علي الحصري القيرواني، القاهرة المطبعة الشرقية، ١٣١٦هـ.
- الأهواني، احمد فؤاد، معاني الفلسفة، القاهرة، دار احياء الكتب العربية،١٩٤٧.
- الطبري، الامام ابي جعفر محمد بن جرير، جامع البيان في تفسير القرآن، القاهرة، المطبعة الاميرية الكبرى، بولاق، ١٣٢٣هـ.
- الطبري، ابو جعفر الطبري، تاريخ الأمم والملوك، تحقيق أبو الفضل ابراهيم، القاهرة: دار المعارف بمصر ،١٩٦٤.
- الطماوي، سليمان، الإدارة المحلية في الجمهورية العربية المتحدة، المؤتمر العربي الخامس للعلوم الإدارية، الكويت، ١١-١٦ يناير١٩٦٩م.
- عبدالرحمن، هاني، الإدارة التربوية بحوث ودراسات عمان: مطبعة التوفيق، ١٩٨٠: ٢٩-٣٠.
- العقاد،عباس محمود العقاد، عبقرية عمر، بيروت:دار الكتاب العربي١٩٦٩.

- الكتاني، الشيخ عبد الحي الكتاني، نظام الحكومة النبوية المسمى(التراكيب الإدرية). بيروت: دار إحياء التراث العربي، بلا تاريخ.
- معجم ألفاظ الحديث النبوي، هولندا، ليدن، مطبعة برايل، ج٢، ٤٢٣.
- المعجم المفهرس لالفاظ الحديث النبوي، ترتيب وتبويب لفيف من المستشرقين، هولندا، ليدن، مطبعة برايل، ١٩٤٣م.
- المودودي، أبو الأعلى المودودي، تدوين الدستور الإسلامي بيروت: دار الفكر، بلا تاريخ.
- الماوردي، علي بن محمد بن حبيب الماوردي، الأحكام السلطانية، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي، ١٣٧٥هـ.
- المهدي، اسماعيل، دور الفلسفة في المجتمع المعاصر، مجلة الفكر المعاصر، عدد ١٤.
- ديوي، جون الديمقراطية، والتربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة: مطبعة لجنة التألف ،١٩٥٤.
- سمعان، صادق، الفلسفة والتربية: محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٢م.
- شلبي، احمد شلبي، السياسة والاقتصاد في التفكير الإسلامي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٧.
- فرج، محمد فرج، العبقري العسكرية في غزوات الرسول، القاهرة: مطابع الدار القومية، بلا تاريخ.

- فينكس، فيليب، التربية والصالح العام، ترجمة محمد العزاوي، القاهرة: مركز كتب الشرق الأوسط، ١٩٦٥.
- قطب، سيد قطب، العدالة الاجتماعية. القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي،

Addair, J., Training for Communication. N.Y:Gowe Publishing Co., 1981

- Adams, E.M. “Philosophical Education and Cultural Criticism” Teaching Philosophy vol. 3/=1Spring, 1979.
- Alderfer, C.P., “An Empirical Test of a New Theory of Human Needs” Organizational Behavior and Human Performance, May 1969.
- Alderfer, C.P., “Organization Development”, Annual Review of Psychology, 1977, 28,272.
- Alkin, M.C., R. Daillah, and P White Using Evaluation: Does Evaluation Make a Difference? Beverly Hills, Cal: Sage,1979
- Allport, G.W.Personality: A Psychological Interpretation. N.Y.:Halt, Rinehart & Winston, 1934.
- Allport, G.W., P.E. Vernon, and G. Lindzey, Study of Values. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- American Association of School Administrators, AASA Statement of Ethics for School Administrators and Procedural Guidelines. Arlighton, Va: The Association, 1976.
- Anderson, K., Introduction to Communication Theory and Practice Menlo Park, Cal: Cummings, 1972
- Argyris Chris, “Health: Figure and Ground”, in Richard O.Carlson et at, (ed), Change Procsses in the poblic Schools, Eugene. Ore: Center for the Advanced Study of Educational administration, University of Oregon, 1965.
- Argyris, Chris,, Integrating the Individual and the Organizational. N.Y.: John Wiley and Sons, Inc, 1964.
- Argyris, C., Personality and Organization: the Conflict Between System and the Individual , N.Y.: Harper & Row, 1957

- Atkinson, J.W. and D.C. Mccelland, “ Motivation and Behavior ,” in George H. Litwin and Robert A. Stringer (eds). Motivation and organizational Climate Cambridge, Mass: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968.

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
المقدمة	٥
الفصل الأول: الإدارة الحديثة	٩
الفصل الثاني: البعد الأخلاقي والإدارة التربوية	٢٥
الفصل الثالث: البعد القيمي والسلوك المنظمي	٣١
الفصل الرابع: بعد الاتجاهات والسلوك المنظمي	٣٩
الفصل الخامس: بعد الشخصية والسلوك المنظمي	٤٣
الفصل السادس: الجماعة ودورها في السلوك المنظمي	٥٩
الفصل السابع: ديناميات الجماعة والسلوك المنظمي	٦٩
الفصل الثامن: القيادة والبعد الدينامي	٨١
الفصل التاسع: دور النظرية في الإرادة التربوية	١١٥
الفصل العاشر: المدرسة كتنظيم	١٣٥
المراجع	١٦٧