الفصل السادس

القيادة التربوية

أهميتها وأنماطها وأسس اختيارها وتدريبها

القيادة التربوية

تمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية . بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية ، ذلك أن الفرد قد يكون قائدا في موقف وتابعا في آخر . ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسئولية ارتباطا وثيقا . وترتبط القيادة أيضا بنمط الشخصية فعلية يتوقف مدى قيام الفرد بدور القيادة . وإلى جانب نمط الشخصية هناك مهارات إدارية لازمة لرجل الإدارة التعليمية للنجاح في عمله . ويرتبط بكل ذلك أيضا طريقة اختيار القادة التربويين وتدريبهم وسنتناول تفصيل الكلام عن كل ذلك في السطور التالية .

معنى الدور في الإدارة Role:

الدور هو مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة . ويترتب علي الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة . وفي الإدارة تتحدد الأدوار الرسمية للعاملين من خلال أسماء وظائفهم أو توصيفها . لكن هذه الأدوار أيضا ترتبط بتوقعات الرؤساء والمرءوسين وغيرهم . وهذه التوقعات يمكن أن تكون جزءا من الوسط أو البيئة المحيطة بجو العمل الذي يعمل فيه رجل الإدارة المرتبط بدوره . والمسئول عن هذا التشعب هو المصادر المختلفة للتوقعات والمتطلبات التي تفرضها البيئة والظروف المحيطة والتنظيمات الداخلية . وقد يترتب على تعدد هذه التوقعات والمطالب تضارب بعضها مع بعض . ومن ثم يواجه رجل الإدارة التوفيق بينها في ممارسته لوظيفته .

ويعرف كاتز وكاهن الدور بأنه إطار معياري للسلوك يطالب به الفرد نتيجة اشتراكه في علاقة وظيفية بصرف النظر عن رغباته الخاصة أو الالتزامات الداخلية الخاصة البعيدة عن هذه العلاقة الوظيفية (Katz & Kahan , P . 37)

ويتحدد محتوى الدور بمتطلبات الواجبات الوظيفية والنظام الهرمي . وتتميز الأدوار بأنها يمكن تعلمها وتعليمها سواء من خلال الإعداد للوظيفة قبل الدخول فيها أو التدريب عليها في أثناء ممارستها . وكثير من الأدوار يمكن تعلمها عن طريق الملاحظة والتقليد أو المحاكاة . ويكون أداء الدور بطريقة تلقائية ذاتية .

تعارض الأدوار :

من الجوانب المفيدة للنموذج الذي يقدمه جيتزلز وسبقت الإشارة إليه ما يتعلق بالأنواع المختلفة للتعارض الذي يمكن أن يحدث في المنظمات . وهنا نشير إلى وجود أنماط رئيسية للتعارض هي : تعارض الدور وشخصية الفرد وتعارض الدور وتعارض الشخصية . ويحدث تعارض الأدوار عندما يتطلب من الفرد أن يوجه توقعات متعارضة في آن واحد . ولتفسير ذلك بصورة أوضح نورد فيما يلي بعض مصادر تعارض الأدوار :

١ - عدم الاتفاق بين مجموعة لتحديد الدور : فالمعلمون مثلا مجموعة مرجعية لتحديد دور ناظر المدرسة . وبعضهم قد يتوقع منه أن يزور فصوله بانتظام وأن يقدم له المقترحات البناءة ، وبعضهم قد يتوقع منه ألا يدخل فصوله . ولحل هذا التعارض عليه أن يتمشى مع الاثنين حسب توقعاتهما . وهذا يقتضي منه بالطبع أن يسلك سلوكا مختلفا ، أي أنه يدخل بعض الفصول حينما يتوقع منه ذلك ، ولا يدخل الفصول الأخرى التي لا يتوقع منه دخولها.

٢ - عدم الاتفاق بين مجموعتين مرجعتين أو اكثر لكل منها الحق في تحديد توقعات الدور : فدور ناظر المدرسة لا يتحدد كله بتوقعات المعلمين وإنما بتوقعات رؤسائه والعاملين من غير المعلمين والتلاميذ والآباء وغيرهم . وتعدد التوقعات من هذه المجموعات المختلفة يزيد من فرص تعارض دور ناظر المدرسة . فعلى سبيل المثال قد يتوقع بعض المعلمين من الناظر ألا يدخل إلي فصوله في حين أن رؤساءه في الإدارة المركزية يتوقعون منه أن يزور المعلمين في فصولهم وأن يقومهم ويكتب عنهم تقريرا .

٣ - عدم الاتفاق في التوقعات بين دورين أو اكثر يقوم بهما الفرد في آن واحد: من الأمور العادية الشائعة أن يقوم الفرد في حياته العامة والخاصة بأدوار متعددة فهو قد يكون ناظر مدرسة مثلا وفي نفس الوقت مواطنا وزوجا وأبا .. إلخ . ولكل دور من هذه الأدوار توقعاته الخاصة به وغالبا ما يكون تفادي التعارض بين هذه الأدوار عملية غير ممكنة ولذا يحدث التعارض بين الأدوار . فقد يحدث أن تكون زوجة ناظر المدرسة معلمة في مدرسته . وقد يكون ابنه تليمذا في نفس المدرسة . وفي مثل هذه الأحوال قد يحدث تعارض دور ناظر المدرسة إذا تعلق الأمر بأحدهما .

مفهوم القيادة :

يمكن تعريف القيادة بأنها « السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك » . وهناك مكونات رئيسية لهذا السلوك تتمثل في : المبادأة أي تملك القائد لزمام الموقف ، والعضوية أي اختلاطه بأعضاء الجماعة ، والتمثيل أي دفاعه عن جماعته وتمثيله لها ، والتكامل أي العمل على تخفيف حدة الصراع بين أعضائها ، والتنظيم ، أي تحديد سلوك الأفراد أو الجماعة في اتخاذ القرارت أو التعبير عن الرأي ، والاتصال أي تبادل المعلومات بينه وبين أعضاء الجماعة ، والتقدير أي تأييد أو مخالفة أعضاء الجماعة والإنتاج أي تحديد مستويات الجهد والإنجاز .

وهناك تصور آخر لمكونات السلوك القيادي وإن كان يضم عناصر مشتركة ويقوم هذا التصور علي أساس أن من واجب القيادة القيام بالأدوار الآتية :

١ - المبادأة والمبادرة بتقديم الأفكار الجديدة أو الأساليب والطرق المستحدثة لتناول المشكلات وعلاجها . وقد يكون ذلك في شكل اقتراحات يقدمها لمرءوسيه أو إجراءات تأخذ بها المجموعة التي يتولى قيادتها .

٢ - تقديم الأراء والاقتراحات التي تساعد على النهوض بإدارته وتمكين العاملين فيها من التغلب على المشكلات التي تواجههم ورفع مستوى أدائهم وتجديد خبرتهم وتنميتها .

٣ - تقديم المعلومات والبيانات اللازمة لحسن سير العمل ودفعه في الاتجاه

الصحيح . والمفروض أن يكون لدى القائد معلومات أكثر بحكم موقعه ولأن نظرته إلى العمل تكون نظرة كلية شاملة لا جزئية فرعية . وهو بهذا يكون في وضع يسمح له بتزويد العاملين معه بالمعلومات التي تتعلق باتجاهات السياسة العامة التي ينبغي أن تسير في ضوئها إدارته والعاملون فيها .

٤ - التنسيق بين جهود العاملين معه بحيث تستطيع هذه الجهود أن توجه نحو غايتها المنشودة في تحقيق الأهداف المرجوة منهم .

٥ - توجيه أنشطة العاملين نحو المسار الضحيح الذي ينبغي أن تسلكه ، ويجب أن يكون في توجيهه ديمقراطيا لا تسلطيا كما يجب أن يستفيد في توجيهه من الخبرات الماضية بحيث يمكن تلافي الأخطاء أو تكرار حدوثها .

٦ - تقويم جهود العاملين معه ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة . وينبغي أن يكون التقويم موضوعيا ، كما يجب أن يكون عملية مثمرة . ويمكن أن يكون التقويم فرديا لأداء كل فرد في المجموعة أو شاملا لكل أعضاء المجموعة . وفي كل الحالات يجب أن يستفيد التقويم من التغذية العكسية أي الاستفادة من الخبرات السابقة .

٧ - تنشيط عمل المجموعة بالوسائل المختلفة التي يستخدمها قائدهم ويجب أن يهدف هذا التنشيط إلى تجديد عمل المجموعة وبعث الحماس والنشاط فيها ورفع ورحهم المعنوية واستثارتهم لبذل الجهد .

وهناك وسائل متعددة يمكن أن يستفيد منها القائد الإداري في ذلك ، منها لحوافز المعنوية والمادية وتجديد مناخ عمل المجموعة وطرائقها وفتح مجالات التقدم والترقي في العمل .

يحاول دارسو الإدارة التعليمية في تناولهم لمفهوم القيادة أن يقارنوا بينها وبين مفهوم الإدارة . فبعضهم يميز بين الإدارة والقيادة على اعتبار أن الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية تعني ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية . أما القيادة فتتعلق بما هو أكبر من هذا ، وتتطلب ممن يقوم بدورها أن يحلق على مستوى أرفع يمكن من خلاله أن يدرك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى . ولا يعني هذا أن يكون القائد غير مسئول عن الأمور التنفيذية أو التطبيقية بل عليه

أن يجمع بين الإثنين . وأن يرى الغايات في ارتباطها بالطرق وأساليب التنفيذ كما أنه يقوم بدور رئيسي في رسم السياسة وفي تنفيذ هذه السياسة . (Mcleary and Hencley : P . 103)

وهناك وجهة نظر أخرى تنظر إلى الإدارة على أنها معنية بالحاضر ، أما القيادة فتعني بالتغيير . ويذهب أصحاب هذا الرأي إلي أن رجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن وليس له دور في تغييره لأنه يستخدم الوسائل والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف أو الأغراض المقررة سلفا . ومن هنا ينظر إلى رجل الإدارة على أنه عنصر الاتزان والاستقرار .

أما القائد فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم ، ومن هنا يمكن أن ينظر إليه على أنه عامل مقلق للأوضاع الراهنة في عمله . وبالنسبة لرجل الإدارة التعليمية فإننا لا نريد منه أن يكون مقلقا للأوضاع الراهنة في عمله على الرغم من أنه مطلوب منه القيام بدور القيادة . الا أنه ينبغي أن يكون واعيا بهذا الدور ومدى مناسبته للموقف ومدى توقع الآخرين منه القيام به . وفي الغالب فإن المتوقع من رجل الإدارة التعليمية أن يكون رجل الإدارة لا قائدا بهذا المفهوم . وقد ينظر إلى الفرق بين الإدارة والقيادة من منظور السلطة والنفوذ أو التأثير بمعنى أن رجل الإدارة يمارس سلطته بحكم ما يخوله له مركزه ووظيفته وهذه السلطة رسمية تستند في شرعيتها على القانون وقواعد التنظيم . وبهذا المعنى فإن كل رجال الإدارة التعليمية يمارسون هذا النوع من السلطة . أما النفوذ أو التأثير فهو مصدر من مصادر القوة لرجل الإدارة ، لكن هذا المصدر لا يعتمد على سلطة رسمية مخوله وإنما سلطة غير رسمية من خلال مكانته بين العاملين معه وتجعل له تأثيرا ونفوذا عليهم . أي تضفي عليه صفة القيادة للمجموعة . وبهذا المعنى ليس من الضروري أن يكون كل إداري قائدا حتى ولو كان في نفس القيادة بالفعل وهو ما سبق أن أشرنا إليه .

ومن هذا الاستعراض السابق لوجهات النظر المختلفة في التمييز بين الإدارة والقيادة يمكن القول بأن أحسن فهم للقيادة هو الذي يضم هذه الآراء جميعا في مفهوم متكامل يقوم على أساس أن القيادة ليست عملية جامدة وإنما هي عملية ديناميكية حية يمكن من خلالها أن تقوم بأدوار مختلفة وفقا لمقتضيات الموقف وما يتوقع من القائد نفسه . فمن الطبيعي أن يعرف القائد ارتباط الوسائل

بالغايات وأن يلعب دوره على المستويين رسم السياسة وتنفيذها ويتوقع منه أيضا أن يدفع العمل إلى الأمام وأن يطور أساليبه وطرائقه ، أي أن يقوم بدور تجديدي لكن بما لا يترتب عليه تغيير سير العمل أو تحويل اتجاهه بصورة قد يترتب عليها إنهيار العمل نفسه . كما أنه يتوقع من رجل الإدارة أيضا أن يحضى بنفوذ شخصي على العاملين معه وأن يستند إلى سلطة غير رسمية تجعل منه قوة تأثير تساعده على القيادة الواعية المنظمة .

من هو القائد ؟ :

يرتبط هذا السؤال بالكلام السابق ويتصل به ، ويتعلق هذا التساؤل بما ينبغي أن يكون عليه القائد . هل يشترط فيه صفات جسمية وشخصية واجتماعية تميزه عن غيره ؟ لقد حاولت كثير من الدراسات الإجابة على هذه التساؤل . ومن أهم هذه الدراسات ما قام به رالف ستوجديل فقد قام بمسح للدراسات التي عملت على موضوع القيادة حلل فيه ١٢٤ دراسة سابقة اتبعت أساليب مختلفة في دراسة القيادة وكان من النتائج الهامة التي توصل إليها بصفة عامة :

١ - أن من يقوم بدور القيادة يتفوق على مجموعته من حيث الذكاء والقدرة العلمية والاستقلال في تولي المسئولية والنشاط الاجتماعي والمكانة الاقتصادية والاجتماعية .

٢ - أن الصفات والمهارات المطلوبة في القائد تتوقف إلى درجة كبيرة على متطلبات الموقف الذي يقوم فيه بدور القيادة .

إن القائد الناجح هو الذي يعرف كيف يخلق جوا من العمل يوفر الانسجام والمناخ الصحي الملائم للعاملين . وهو الذي يعرف كيف يعمل على زيادة فاعلية العاملين معه وكيف يحصل على تعاونهم الكامل . وهذا يعني بعبارة أخرى أن القائد ينبغي أن يكون ذا حساسية بالنسبة لإمكانيات الناس الكامنة وعلى بينة من القوى التي تحقق المزيد من كفاءة العاملين أو تعطلها . وينبغي أيضا أن يكون على دراية بشبكة العلاقات الإنسانية المعقدة التي تربط بينه وبين العاملين معه وبين هؤلاء العاملين أنفسهم . ويتوقف نجاحه في معالجة مشكلات العمل الطارئة

بصورة مرضية على تفهمه لما ينبغي أن يعامل به الناس كأفراد وجماعة . إن أي قائد حيثما كان مركزه من تسلسل الأدوار الوظيفية ينبغي أن يكون على وعي بأن مرءوسيه يبحثون في قيادته عن عناصر ثلاثة هي : توجيه طاقاتهم وتحقيق رضائهم عن العمل وتوفير مجالات تقدمهم وترقيهم .

إن القائد بشر وهو شأنه شأن غيره من الناس له مشكلاته التي يواجهها في حياته أو في عمله . وقد ينعكس أثر ذلك على مرءوسيه . والمثل الذي يقول « يتأوه الناس إذا شكا الملك ألما في معدته » يعكس هذه الحقيقة . أي أن المرءوسين يتأثرون سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة بالمشكلات التي تواجه رئيسهم .

أنماط القيادة :

من أساليب دراسة القيادة أيضا الأسلوب الذي يحاول التعرف على مختلف الأنماط التي تنقسم إليها القيادة . وتتجه العناية والاهتمام في هذا الأسلوب لا إلى نوع شخصية القائد ولا إلى العوامل الموقفية التي تؤثر في القيادة ، وإنما إلى أنماط القيادة المختلفة والطابع المميز لها . وهناك عدة دراسات حاولت التمييز بين أنماط القيادة المختلفة نعرض لها في السطور التالية :

التصنيف الأول : القيادة التقليدية (Traditional) والجذابة (Charismatic) والعقلانية (Rational) :

من التصنيفات الأولى المبكرة للقيادة تصنيفها على أساس المصادر الثلاثة للسلطة التي حددها ماكس ويبر . وتبعا لذلك قسمت أنماط القيادة إلى النمط التقليدي والنمط الجذاب والنمط العقلاني . ولا يعني هذا وجود حدود فاصلة بين هذه التقسيمات فقد تتداخل هذه الأنواع . وقد يجمع القائد بين أكثر من نمط ولكن مع هذا يغلب عليه نمط معين يصنف على أساسه .

النمط التقليدي : يقصد به نوع القيادة الذي يضفيها الناس على شخص ما يتوقعون منه القيام بدور القيادة . وتقوم القيادة التقليدية على أساس تقديس كبر السن وفصاحة القول والحكمة وفصل الخطاب . ويتوقع من الأفراد الطاعة

المطلقة للقائد والولاء الشخصي له . ويسود هذا النوع من القيادة في المجتمعات القبلية والريفية . ومثل هذا النوع من القيادة يقوم على الصورة الأبوية لشخصية القائد ، وعلى المبدأ القائل « أكبر منك بيوم يعرف عنك بسنة » . ويهتم بالمحافظة على الوضع الراهن دون تغييره . وتكون المقاومة التقليدية للتغيير عاملا هاما في تعزيز سلطة القائد وتدعيم نفوذه .

النمط الجذاب : تقوم القيادة الجذابة على أساس تمتع صاحبها بصفات شخصية محبوبة وقوة جذب مغناطيسية شخصية . ويغلب على هذا النمط الصفة الشخصية . لأن من يعملون معه ينظرون إليه على أنه الشخص المثالي الذي يتمتع بقوة خارقة للعادة وأنه منزه عن الخطأ . وتكون علاقتهم به على أساس الولاء الكامل وأنهم حواريوه ومريدوه المخلصون . وأي إشارة منه أوتلميح تعتبر بالنسبة لهم أمرا يجب تنفيذه والعمل بمقتضاه . ونظراً لأن هذا النمط من القيادة تغلب عليه الصفة الشخصية البحتة كما أشرنا فإنه يصلح كثيرا للمنظمات الرسمية ويكون أنسب ما يكون للزعامات الشعبية والمنظمات غير الرسمية والحركات الاجتماعية .

النمط العقلاني : وهو نمط القيادة الذي يقوم على أساس المركز الوظيفي فقط . أي أن صاحبه يستمد دور القيادة مما يخوله له مركزه الرسمي في مجال عمله من السلطات والصلاحيات والاختصاصات . وهو يعتمد في ممارسته للقيادة على سيادة القوانين واللوائح والتنظيمات المرعية ، ويتوقع من الآخرين أن يعملوا نفس الشيء . وقد يستخدم سلطته في توقيع العقوبات على أي شخص يخالف تطبيق هذه اللوائح والقوانين . ولذلك تعتبر السلطةوالمسئولية والمعايير المرعية من الأمور الهامة لمثل هذا النمط من القيادة . ويتميز هذا النمط من القيادة بأنه غير شخصي وتكون الطاعة والولاء فيه لا للاعتبارات الشخصية وإنما لمجموعة الأصول والمبادئ والقواعد المرعية الثابتة .

التصنيف الثاني - القيادة الديمقراطية والتسلطية والترسلية :

تقوم القيادة الديمقراطية على أساس احترام شخصية الفرد وأنه غاية في ذاته. كما تقوم أيضا على حرية الاختيار والإقناع والاقتناع وأن القرار النهائي يكون دائما للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب . والقائد الديمقراطي هو الذي

يشجع الأخرين ويقترح ولا يملي ولا يفرض ويترك للآخرين حرية اتخاذ القرار واقتراح البدائل والحلول وهو الذي يراعي رغبات الآخرين ومطالبهم . ولذلك ترتبط القيادة الديمقراطية بالقيادة التي تقوم على أساس العلاقات الإنسانية كما أشرنا في مكان آخر .

دراسات ليفين وليبيت وهوايت :

تمثل الدراسات التي قام بها كل من كيرت ليفين Lewin وتلميذيه رونالد ليبيت Lippitt . R ورالف هوايت White . R نقطة البداية الصحية للبحث في موضوع القيادة ومعرفة طبيعتها . ومن هنا ينبغي على كل من يتصدى لدراسة القيادة أن يعرف هذه الدراسات وأن يلم بنتائجها . وعلى الرغم من مضى مدة طويلة على هذه الدراسات فإن نتائجها مازالت تشكل أساسا سليما لدراسة القيادة .

وقد كان هؤلاء الثلاثة علماء للنفس في جامعة « أيوا » الأمريكية ، وقاموا بهذه الدراسات سنة ١٩٣٩م . وكان الهدف منها محاولة التعرف على طبيعة القيادة والعلاقات التي تحكمها في ارتباطها بالاجواء الاجتماعية التي تسودها .

وقد قاموا في تجاربهم بتشكيل ثلاث مجموعات من الأفراد نظمت المجموعة الأولى على أساس « دكتاتوري » يتولى القيادة فيها ديكتاتور يقوم بتحديد السياسة وتقرير ما يجب عمله وكيفية تنفيذه . كما يتولى توزيع المهام على أفراد المجموعة ويقرر لكل عضو زملاء في العمل وهكذا يرسم القائد الدكتاتور بنفسه كل شيء لمجموعته . كما أنه يكون شخصيا في ثنائه ونقده لكل عضو .

أما المجموعة الثانية فنظمت على أساس ديمقراطي يتولى القيادة فيها قائد ديمقراطي لا ينفرد بأي قرار بنفسه . وإنما يشرك مجموعته في اتخاذه كما يسمح للأعضاء باختيار زملائهم الذين يؤدون العمل معهم ، وهكذا كان الأفراد في الجماعة الديمقراطية على معرفة بكل خطوات العمل ويسودهم اتفاق تام بشأنها . كما أن قائد الجماعة كان يتسم بالموضوعية في تعليقاته .

أما المجموعة الثالثة فنظمت على أساس فوضوى تركت فيه الحرية الكاملة للجماعة أو الفرد في اتخاذ القرار . ولم يمارس القائد أية سيطرة على المجموعة . وتركهم يعالجون مشكلاتهم بأنفسهم دون تدخل منه . كما أنه لا يقدم لهم أية

معلومات إلا إذا طلبت منه . ولا يقوم بدور في المناقشة . ولا يشترك في أى عمل من الأعمال . وسمح للمجموعة بالتقارب بينهم إلى حد كبير .

وكانت النتائج التي توصل إليها القائمون بهذه التجربة أنهم لاحظوا اختلافا بين المجموعات الثلاثة في الجو الاجتماعي والسلوك والإنجازات . ففي ظل القيادة الدكتاتورية كان أفراد المجموعة في شجار وعدوان فيما بينهم وتعود بعضهم أن يعتمد على القائد . كما أن استمرار العمل يتوقف على وجود القائد أيضا وإذا ما تغيب يميل النشاط إلى التوقف أو لا يتقدم العمل إلا بمعدل بسيط.

أما القيادة الديمقراطية ففي ظلها عمل الأفراد في جو من الصداقة وكانت العلاقات مع القائد تتسم بقدر وافر من الحرية والتلقائية . كما أن العمل كان يسير في يسر حتى عند غياب القائد . أما القيادة الفوضوية ففي ظلها كان العمل يتقدم بطريق الصدفة وبمعدل منخفض من الانجاز رغم النشاط الكبير . كما أن الأعضاء كانوا يضيعون وقتا طويلا في المجادلات والمناقشات بينهم على أساس شخصي .

وكان من النتائج الهامة التي ترتبت على هذه الدراسات وغيرها التحمس الشديد « للقيادة الديمقراطية » باعتبارها النموذج الأمثل للقيادة . ومع أن القيادة الديمقراطية لم تسلم من النقد والخطأ فإن هذا الخطأ لم يكن خطأ القيادة الديمقراطية في حد ذاته ، وإنما كان الخطأ في سوء فهمها وفهم أساليبها وحدودها. فكثير من الأفكار الخاطئة عن الديمقراطية ووسائلها هي التي تؤدي إلى سوء فهم الديمقراطية وتطبيقها في مجال القيادة فالقيادة الديمقراطية قد تأخذ وقتا طويلا في الوصول إلى قرار وقد تأخذ وقتا طويلا أيضا حتى يتعود الأفراد على ممارستها . وتحتاج من ممارسها معرفة واضحة بالأساليب الديمقراطية وما يميزها عن غيرها . فحرية الكلام مثلا مبدأ ديمقراطي ومن حق أي فرد في المجموعة أن يعبر عن رأيه ، ولكن ليس من الديمقراطية في شيء أن يحتكر الكلام فرد في المجموعة أو أن يحاول فرض رأيه على الآخرين .

بيد أن هناك من بين دارسي الإدارة من يرى أن القيادة الديمقراطية في ظل الظروف السليمة تعطي نتائج أفضل من أية طريقة أخرى . ومع ذلك فإن القائد يجدر به أن يستخدم أسلوب القيادة الأوتوقراطية أو الدكتاتورية والأسلوب الترسلي أو الليبرالي . لأن الطرق الثلاث حسب وجهة النظر هذه لا تستبعد

إحداها الأخرى . فالقيادة الأوتوقراطية قد تكون مؤثرة وناجحة في بعض الحالات التي تفشل فيها الأساليب الديمقراطية . والقيادة الترسلية أو الليبرالية في ظل الظروف المناسبة القليلة قد تتقدم أيضا بنتائج أفضل من الأسلوبين الآخرين وإن كانت غالبا ما تستبعد لعدم فعاليتها .

وهذا يعني بعبارة أخرى أن القائد قد يتصرف في موقف تصرفا أوتوقراطيا عندما يوجه أمراً بفعل شيء لازم ، وفي موقف آخر قد يتصرف ديمقراطيا عندما يستشير من معه ، وفي موقف ثالث قد يتصرف « ليبراليا » عندما يوحي إلى أحد مرءوسيه بخطة للعمل يسلكها . وتكمن مهارة القيادة إلى حد كبير في معرفة واختيار الطريقة المناسبة للموقف المناسب . ويتوقف نجاح القيادة على المرونة في استخدام الأساليب القيادية لتتناسب مع الأحوال والمواقف المتغيرة .

البناء الاجتماعي أو السوسيومتري للجماعة :

يعتبر البناء الاجتماعي مهما في دراسة القيادة لأنه من خلال هذا البناء يمكن التعرف على مراكز القيادة في الجماعة . ويقصد بالبناء الإجتماعي العلاقات الاجتماعية التي تحكم الجماعة وهي علاقات تقوم في أساسها على الاختيار والتحاب والتجاذب والتنافر أو التباغض مما يتميز به عادة سلوك الأفراد فيما بينهم خلال تفاعلهم اليومي .

وهذا يعني أن لكل فرد في الجماعة مكانته في البناء الاجتماعي لها وتختلف هذه المكانة في اقترابها من مركز هذا البناء أو ابتعادها عنه ، وهو ما يعكس الأهمية النسبية للفرد فيه . ومن الطبيعي أن يختلف البناء الاجتماعي من جماعة لأخرى لأنه يتأثر بخصائص الأفراد المكونة للجماعة وسلوكهم وقيمهم. ويمكن دراسة هنا البناء الاجتماعي بسؤال كل فرد فيها أن يذكر أسماء الأشخاص الذين يحب أن يتعاون معهم في العمل أو لا يحب أن يعمل معهم . وبتجميع الأسماء والرغبات يمكن أن نعرف مراكز التجمع والقيادة في الجماعة . ويمكن لأي قائد تربوي أن يستفيد من هذه الطريقة لاسيما في الحالات التي يمكن تنفيذها كعمل الرحلات وتكوين جماعات النشاط والرواد والفرق المختلفة في المدرسة .

كيف يسلك الفرد بطريقة ديمقراطية ؟

فيما يلي تحديد لألوان السلوك التي يتبعها الفرد إذاكان عليه أن يتصف سلوكه بأن ديمقراطي :

- أن يعامل الآخرين بكرامة واحترام وألا يقلل من قيمة الآخرين أو يعاملهم على أساس أنهم وسيلة لتحقيق أغراضه الذاتية . وهذا النوع من السلوك يقوم على أساس المبدأ الديمقراطي أن الفرد غاية في ذاته له احترامه وكرامته .
- ألا ينكر على الآخرين حقهم في الحياة التي يرغبونها مادام ذلك لا يؤثر على الآخرين أو المصلحة العامة .
- أن يسمح للآخرين ويشجعهم على التمتع بنفس الدرجة من الحرية والحقوق والامتيازات التي يتمتع بها هو .
- ألا يطلب لنفسه أو يستخدم في ظل القانون أو المنظمات الرسمية والاجتماعية امتيازات خاصة ينكرها علي الآخرين . وهذا يتعلق بإيمان الديمقراطية بتساوي الأفراد أمام القانون وتساوي فرصهم في المزايا الاجتماعية .
- أن يعمل باستمرار على توسيع وتحسين فرص الآخرين في حياة أفضل وأغنى كأعضاء في النظام الاجتماعي . وهذا يقتضي التخلص من الأنانية وحب النفس وأن يؤثر الآخرين .
- أن يعمل على تنمية شخصيته إلى أقصى حد من خلال إطار سلوكي يساعد الأخرين على الحذو مثله وهذا يتعلق بدور القدوة والسلوك المثالي .
- أن يمارس أكبر قدر من التوجيه الذاتي . وهذا يقتضي تحمله المسئولية والقيام بها على خير وجه مع ممارسة المبادأة وضبط النفس في تحقيق الأهداف المرغوبة.
- أن يستخدم قدرته على التصرف الذكي والتفكير العقلاني في تحليل المشكلات والمواقف التي يواجهها وأن يحصل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بهذه المشكلات وأن يتخذ الإجراء الذي يتحقق معه أكبر فائدة بالنسبة له وللآخرين المتأثرين بالإجراء المتخذ .
- أن يسعى لتوسيع قاعدة الاشتراك في اتخاذ القرار باشتراك كل من يتأثر باتخاذه ما دام قادرا على تحقيق مثل هذا الاشتراك .

- أن يشترك اشتراكا كاملا عن رغبة منه في الاجراءات اللازمة والمرغوبة من أجل إرساء قواعد حكومة ديمقراطية تخدم الشعب وتعبر عن إرادته . وهذا يتعلق بوعي الفرد بأهمية صوته وحقه في الانتخاب وحسن استخدام هذا الحق.
- أن يحترم قوانين البلاد وأن يعمل من خلال الطرق القانونية والمشروعة من أجل تعديل أو تغيير ما يرى أنه غير صالح من هذه القوانين .
- أن يستخدم الطرق المشروعة والقانونية التي أقرها المجتمع لفض الخصام أو الجدل بين زملائه أو مع الآخرين .
- أن يعمل على تقدم العلم والمعرفة كما يعمل على تحسين فرص الآخرين لكسب المعرفة والفهم والوعي . وهذا يتعلق بدور المواطنة المستنيرة كشرط أساسي لتحقيق الديمقراطية .
- أن يؤمن بأن حريته تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين . وهذا يعني أن الحرية ليست في فراغ وإنما هي في إطار اجتماعي يقوم على أساس النظام الذي يتقبله الجميع ويحظى باحترامهم .

أما القيادة التسلطية Authoriterian: فتقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب الأعمى . وتستخدم أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف . ولا تسمح بأي نقاش أو تفاهم . وتقوم على توجيه عمل الآخرين بإصدار القرارات والتعليمات والتدخل في تفصيلات عمل الآخرين . والقائد التسلطي هو الذي يأمر مرءوسيه بما ينبغي عليهم أن يفعلوه وكيف يعملونه ومتى ؟ وأين ؟. ويكون القائد عادة منعزلا عن مجموعته لا تربطه بهم علاقة إنسانية كريمة من التعاطف والتحاب . ومع أن هذا النوع من القيادة يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل وزيادة الانتاج إلا أنه يتميز بانعكاس آثار سلبية كبيرة على شخصية الأفراد ويظل تماسك العمل مرهونا بوجود القائد فإذا ما غاب القائد انفرط عقد المجموعة واضطرب العمل على طريقة « غاب القط العب يا فار » .

أما القيادة الترسلية Laissez-Faire: فهي القيادة التي تترك للآخرين

الحبل على الغارب دون تدخل في شئونهم . ويقوم القائد الترسلي عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته ، ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون أي تدخل منه ويتميز هذا النوع من القيادة بأنه أقل الأنواع من حيث ناتج العمل . ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصية القائد . وكثيرا ما يشعر أفرادها بالضياع وعدم القدرة على التصرف والاعتماد على أنفسهم في مواقف تتطلب المعونة أو النصح أو التوجيه من جانب القائد ، مما تكون له في الغالب آثار سلبية كثيرة على شخصية الأفراد وعلى علاقتهم بالقائد وبالطبع على العمل نفسه .

الانماط الشخصية الإدارية :

يعرض إيرنست ديل E . Dale تحليلا للأنماط تستند إلى أنماط الشخصية التي عرضها إيريك فروم Erich Fromm في كتابه Man For Himself ويمكن أن نوجز تحليل « ديل » في السطور الآتية : (Dale : P . 42)

١ - النمط السلبي او الدفاعي :

وهو الذي يعتقد أن مصدر كل شيء حسن يقع خارج سلطان نفسه . ومثل هذا النمط يميل إلى الاعتماد بدرجة كبيرة على آراء غيره أو مستشاريه . وهو يميل إلى أن ينفض يده من المسئولية بتحويلها إلى الآخرين ومن السلطة بتفويضها إلى غيره أو إحالتها إلى المستويات الأعلى .

٢ - النمط المستغل او العدواني :

وهو الذي يشعر أن مصدر كل شيء حسن يقع خارج سلطان نفسه ولكنه يجب أن يكتسب بالقوة أو المكر أو الخداع . وهو أيضا يعتمد على آراء غيره في توجيه عمله ويستغل الآخرين لمصلحته الشخصية ويميل إلى اتباع نظام قاس ورقابة شديدة وإدارة تقوم على الفرض لا الإقناع .

٣ - النمط الاستحواذي :

هو الذي يثق قليلا فيما يأتي من العالم الخارجي وهو باستثناء نفسه لا يقدم شيئا لهذا العالم الخارجي . ومثل هذا النمط يقوم سلوكه الإداري على أساس تدعيم وتعزيز موقفه . وهو يعتمد على نفسه ويبني قراراته على أساس علاقاته مع الآخرين .

٤ - النمط التسوقي :

وهو النمط الذي ينظر إلى نفسه كسلعة . ويرى قيمته في مقدار ما يمكن أن يحصل عليه في مقابلها . ويتوقف نجاحه على اندماجه في المنظمة والقيام بالدور المتوقع منه .

٥ - النمط المنتج :

وهو الذي لديه القدرة على استخدام إمكانياته التي يحظى بها . ويتميز في عمله الإداري بمساعدة الآخرين على النمو إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم والعمل على اندماجهم بنجاح مع أغراض المنظمة التي يعملون من أجلها .

إطار ليكرت Likert :

يصنف ليكرت المنظمات إلى أربعة أنواع يتوقف كل نوع منها على نظام الإدارة التي يسودها . هذه الأنواع الأربعة هي :

النوع الأول : المستغل التسلطي

النوع الثاني : الكريم التسلطي

النوع الثالث : التشاوري

النوع الرابع : التشاركي

وقد درس ليكرت العوامل التنظيمية والبنائية للأنظمة الإدارية المختلفة . وتوصل من هذه الدراسة إلى أن النوع الذي يقوم على اشتراك الأفراد هو أحسن الأنواع من حيث زيادة الانتاج وحسن العلاقة بين العاملين . ومع أن تطبيق هذا النوع من الإدارة قد يختلف باختلاف طبيعة عمل المنظمة فإن ليكرت يؤكد أن المبادىء الرئيسية التي يقوم عليها هذا النظام الإداري يمكن تطبيقها على كل المواقف . ومن هنا تبرز أهمية هذا النظام بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية .

وفي السطور التالية تلخيص للمبادئ التي يقوم عليها :

إذا كان لدى رجل الإدارة :

- خطة عمل منظمة جيدا .
- أهداف عالية الأداء .
- كفاءة فنية عالية .

وإذا كان رجل الإدارة يمارس عمله من خلال :

- العلاقة التي تقوم على المساعدة .
- بعض المبادئ الأخري المماثلة .
- أساليب الإشراف الجماعي .

فإن منظمته ستظهر :

- ولاء جماعيا أكثر .
- أهدافا عالية الأداء .
- تعاونا أزيد .
- مساعدة فنية أكثر للأقران .
- شعوراً أقل بالضغوط غير المعقولة .
- دافعية أكثر للإنتاج .

وستحصل منظمته على :

- حجم أضخم للإنتاج .
- تكاليف أقل للإنتاج .
- نوعية أفضل للإنتاج .
- عائد أعلى للأفراد .

تصنيف آخر للقيادة :

يمكن أن نصنف القيادة تصنيفا آخر على أساس الإنجاز والعلاقات الإنسانية إلى أربعة أنواع من القيادة على النحو التالي :

النوع الأول : ويتميز بقدرة على الانجاز كبيرة وعلاقات إنسانية جيدة وهو النوع المثالي المستهدف في القيادة .

النوع الثاني : ويتميز بقدرة على الإنجاز كبيرة وعلاقات إنسانية محدودة وهو نوع يميل إلى الأسلوب التسلطي مع قدرة على الإنجاز السريع ترتبط بوجود القيادة وتتأثر كثيرا بغيابها .

النوع الثالث : ويتميز بقدرة على الإنجاز محدودة وعلاقات إنسانية جيدة وهو نوع محبوب من القيادة لكن على حساب مصلحة العمل والصالح العام .

النوع الرابع : ويتميز بقدرة على الإنجاز محدودة وعلاقات إنسانية محدودة وهو نوع غير مرغوب من القيادة يكون على حساب مصلحة العمل وحساب الأفراد العاملين في المنظمة .

الاعتبارات التي تحدد أسلوب القيادة : لا شك في أن العامل الرئيسي الذي يتحدد بناء عليه أسلوب القيادة هو شخصية القائد نفسه ومدى ما يميل إليه من التسلط أو السيطرة أو التحرر والانطلاق . وهناك بعض الاعتبارات التي ينبغي أن يُراعيها رجل الادارة في نوع الأسلوب القيادي الذي يستخدمه مع مرءوسيه . من هذه الاعتبارات :

١ - **عامل السن** : فقد يكون من الأفضل اتباع الأسلوب الترسلي أو الليبرالي الذي يقوم على حرية العمل مع الشخص البالغ بينما يكون الأسلوب الأوتوقراطي أنسب لصغار السن .

٢ - **عامل الجنس** : يميل الجنس اللطيف عادة باستثناء بعض الحالات إلى الأسلوب الأوتوقراطي . ولذا يصبح من الأفضل اتباع هذا الأسلوب من القيادة مع الجنس اللطيف بينما يكون الأسلوب الديمقراطي أو الترسلي أجدى مع الرجال .

٣ - **عامل الخبرة** : ربما كان من الأفضل أن يتبع القائد أو الرئيس أسلوب القيادة الديمقراطية أو الترسلية مع المرءوسين الذين يتمتعون بخبرة كبيرة عن العمل في حين أن الأسلوب الأتوقراطي قد يكون أفضل مع الأفراد حديثي العهد بالعمل .

٤ - عامل الشخصية : يتفاوت الناس في شخصياتهم فمن الناس من يجدي معه الأسلوب الديمقراطي كالشخص المتعاون وذي التفكير الجماعي وآخر لا يصلحه إلا الأسلوب الاووقراطي ، ومن أمثلة ذلك الشخص العدواني والشخص الإمعة التابع وكلاهما يحتاج إلا توجيه حازم . وقد يكون الأسلوب الترسلي أفضل مع الشخصيات ذات النزعة الفردية الذين يحبون العمل بمفردهم . ويكونون منتجين إذا تركت لهم الحرية في العمل . ويقل إنتاجهم أو يتلاشى إذا أرغموا على العمل وسط فريق أو جماعة . ومن هذه الشخصيات أيضا الميالون إلى العزلة الاجتماعية أو الانطوائيون وهم عادة يكرهون الاتصال بالغير ، وهؤلاء الأفراد يقومون بعملهم على أفضل وجه عادة إذا تركوا بمفردهم وهيء لهم جو العمل بحرية . وهو ما يتعتبر أكبر حافز لهم على العمل .

٥ - عدم التعود على الأسلوب الديمقراطي : قد نسمع من رئيس قوله « أنا شخص ديمقراطي في معاملتي للمرءوسين » لكن المسألة ليست بالقول وإنما بالعمل والفعل . فالعمل في جو ديمقراطي يحتم استخدام الأسلوب الديمقراطي . ولكن يمكن للرئيس أن يبدأ بالأسلوب الأوتوقراطي مع مجموعة لم تتعود على الأسلوب الديمقراطي ويعمل في نفس الوقت على تعويدهم على العمل بالأسلوب الديمقراطي بالتدريج . وهو بهذا يعمل على تنمية وتدريب مرءوسيه .

خلق الجو الاجتماعي المناسب للقيادة :

إن القيادة تعمل في جو اجتماعي تستمد منه كيانها وهي بهذا تحتاج إلى خلق الجو الاجتماعي المناسب الذي يحفز على العمل في تعاون مثمر بناء . بيد أن من أهم المشكلات التي تواجهها القيادة هي كيفية خلق هذا الجو السليم الملائم للعمل . ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على أسلوب القيادة المستخدم ومدى إسهامه في تحقيق هذا الجو . كما أن هناك مظاهر خاصة قد توجد في جماعة دون أخرى . إلا أن وجودها يسبب تعكير صفو الجو السليم ويحول دون تهيئته . ومن

أهم المظاهر الشقاقات والانقسامات بين أفراد الجماعة مما يحول دون تحقيق الانسجام بينهم . ومنها أيضا « الشلل » أو المجموعات التي تقيم حواجز اجتماعية لنفسها تحول دون التفاعل السليم للجماعة ككل . كما تعوق تحقيق التعاون بين أفرادها . ويصاحب ذلك عادة تفشي المحسوبية والمحاباة على حساب العمل لا سيما إذا ارتبطت هذه الشلل بالقيادة . كما يؤدي ذلك أيضا إلى ظهور ما يعرف « بالإمعات » . والإمعة هو الشخص الذي يكون شعاره « أنا مع الناس » وهناك أيضا ما يعرف بكبش الفداء وهو الشخص الذي يصبح هدفا لعداء زملائه وهجومهم عليه واتهامهم دائما له .

ومثل هذه المظاهر ينبغي أن يعالجها القائد بحكمة ويعمل على التقليل من آثارها إلى أقصى حد ممكن إن لم يستطع أن يقضي عليها تماما . وهذا يستلزم من القيادة بالطبع مهارة وقدرة على تحقيق الوئام والانسجام بين المجموعة وتفادي كل ما قد يترتب عليه حدوث مثل هذه المظاهر المرضية في الجماعة التي تعمل معاً .

القيادة التربوية بين المحافظة والتجديد :

إن من أهم المسئوليات التي ينبغي أن يتحملها رجل الإدارة التعليمية القيام بالدور المزدوج المتعارض الذي يتمثل في المحافظة والتجديد . فهو من ناحية يحاول أن يحقق الثبات والاستقرار في عمله لكي يتم أداء العمل في انتظام دون اضطراب أو انقطاع . ومن ناحية أخرى عليه أن يجدد في أساليب العمل وطرق الأداء بما يحقق الدافعية المتجددة لمنظمته والعاملين فيها . وهذا التجديد بالطبع قد يترتب عليه اهتزاز في إطار العمل بما يسبب له الحيرة والارتباك . ذلك أن الفرد في عمله يتكون لديه مع استمرار الممارسة نمط معين للعمل يصبح بمثابة العادة لديه . وهذا النمط يحقق للفرد الأمان والاطمئنان في عمله فإذا ما حدث له أي تغيير أو اضطراب ترتب على ذلك شعور بعدم الارتياح والقلق لدى الفرد حتى ولو كان هذا التغيير إلى الأفضل . إن الرقابة في العمل تحقق الاستقرار لكل من الفرد والعمل معا . وأي تغيير يترتب عليه بالضرورة اهتزاز هذا الاستقرار . إن المثل الذي يقول « الشيطان الذي تعرفه خير من اللاك الذي لا تعرفه » يعكس هذه الفكرة . فالناس يخافون من الجديد لأنهم ألفوا القديم وعرفوه وخبروا حلوه ومره . أما الجديد فهو في طي المجهول ويحتاج من الأفراد

أن يكيفوا أنفسهم معه . ولذلك ينبغي على رجل الإدارة التعليمية أن يضع في اعتباره أن مقياس النجاح في العمل هو تحقيقه للهدف منه ، وهذا يقتضي منه تهيئة جو الاستقرار حتى يسير العمل في إطاره الطبيعي ، وفي نفس الوقت يحاول بذكائه وبصيرته أن يدخل التجديدات التي يراها مناسبة بصورة تدريجية وبعد تهيئة الأفراد لها . ولنأخذ على سبيل المثال تطبيق المناهج التعليمية الجديدة أو الطرق الحديثة في التعليم أو إدخال التعليم البرنامجي مثلا أو استخدام الآلات الحاسبة والعقول الإلكترونية كلها أمثلة لمظاهر تجديدية تتطلب إحداث تهيئة المديرين والمعلمين لها وتدريبهم عليها . وكثير من التجديدات التعليمية تنتهي عادة إلى الفشل بل وتموت بعد فترة وجيزة من إدخالها لأن القائمين عليها ينصرفون عنها لممارسة الأساليب القديمة التي عرفوها وخبروها . ومن هنا كان من الضروري تخطيط التجديدات التربوية بوعي وبصيرة . وهذا يتطلب تفهما عميقا من جانب القيادات التربوية لطبيعة التجديد التربوي وضمانات نجاحه . بيد أن أداء العمل في حالتي المحافظة والتجديد لا يتم عادة في صورته المثلى لأن الكمال المطلق في عالم المثل . ومن الطبيعي أن تحدث أخطاء في العمل أو انحرافات فيه عن السير الطبيعي . ولهذه الأخطاء والانحرافات مظاهر كثيرة كالإهمال أو التقصير أو سوء الاستعمال . وواجب رجل الإدارة التعليمية أن يتعرف على موضع الخلل ويحدده وهذا ما يمليه عليه دوره في الرقابة والإشراف ، ولكن ماهي وسائل القيادة التربوية في التعرف على مواطن الضعف والخلل في العملية التربوية ؟

الواقع أن هناك وسائل متنوعة يمكن من خلالها عمل ذلك . فهناك تقارير متابعة العمل والبيانات الإحصائية والزيارات الميدانية والوقوف على سير العمل بطريقة مباشرة . وهناك الاستفسارات التي يقوم بها رجال الإدارة التعليمية ونتائج عمليات التقويم للجوانب الكمية والنوعية وغيرها من الوسائل الكثيرة التي تستطيع من خلالها القيادات التربوية أن تكون صورة واضحة عن العمل . ومن الوسائل الحديثة التي يستعان بها أيضا في هذا السبيل وضع نظام جيد وفعال للإشراف والرقابة واستخدام الأساليب العلمية في قياس معدلات الأداء والنظم الحديثة في تحليل المادة العلمية ومعالجة المعلومات والبيانات Data Processing.

مسئولية رجل الإدارة :

في ضوء ما أشرنا إليه من تعدد التوقعات والمتطلبات المرتبطة بالدور الذي يقوم به رجل الإدارة يتضح تعدد الجوانب التي يتحمل رجل الإدارة مسئوليتها . وفي مقدمتها مسئوليته نحو المجتمع الكبير الذي يخدمه ومسئوليته نحو الأفراد الذين يخدمهم ومسئوليته نحو المسئولين والرؤساء الذين يعمل من أجلهم ومسئوليته نحو المرءوسين الذي يعمل معهم وأخيرا مسئوليته نحو المهنة التي ينتمي إليها بحرصه على أداء عمله وفقا لمعاييرها ودستور أخلاقها .

ويلعب رجل الإدارة في المراكز الرئيسية دورا رئيسيا هاما في التأثير على قرارات المستويات العليا في الإدارة بتحكمه في المعلومات والآراء التي تصل إليهم ويستندون عليها في قراراتهم . وعليه في هذه الحالة أن يحسن استخدام أحكامه وتقديره للمواقف والظروف لأنه على الرغم من كونه مرءوسا لهم فإنهم يعتمدون عليه في الحصول على المعلومات بحكم اتصاله بالمستويات الإجرائية والتنفيذية .

كما يلعب أيضا دورا رئيسيا هاما بالنسبة لمرءوسيه لأنه هو الذي ينقل ويترجم لهم قرارات المستويات الأعلى . وهو الذي يحكم تأثيره ونفوذه عليهم يستطيع أن يلون الطريقة التي يمكنهم بها تنفيذ هذه القرارات . وعلى رجل الإدارة في الحالتين سواء بالنسبة لرؤسائه أو لمرءوسيه أن يكون صادقا وأمينا وموضوعيا في عرضه للأمور وألا يتحيز أو يتعصب ولا يماري ولا يرائي . وعليه أن يوصل المعلومات أو القرارت بلغة واضحة مفهومة لكل من يعنيهم الأمر . وألا تكون غامضة غير محددة وعرضة للتأويلات والتفسيرات المختلفة . ولا شك في أن هذه الناحية تمثل مشكلة كبرى بالنسبة للإدارة التعليمية لاسيما في المسائل المالية . ولذلك نجد الشراح والمفسرين الذين اكتسبوا المهارة في التخريج والتأويل وبالتالي أصبح لكل أمر مكيالان أو معياران أحدهما لعين الرضا والآخر لعين السخط . فإذا كان الموقف ينظر إليه بعين الرضا فإن التفسير ينبغي أن يطوع لخدمة هذا الغرض وإذا أريد العكس انقلبت الآية لكي تصبح ضيقة تخنقها التعقيدات والمماحكات .

والوظائف التي يمارسها رجل الإدارة متنوعة تشمل التخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والقيادة والتمثيل والتنسيق واتخاذ القرار أو تفويض السلطة

والتقويم . وهو في ممارسته لهذه الوظائف يقوم بإجراءات مثل الحديث أو الكلام أو الكتابة أو القراءة أو التوقيع أو السفر أو إجراء المقابلات أو حضور الاجتماعات أو التحدث في التليفون . وتكون النتيجة المترتبة على ذلك متعلقة بالكفاءة والانتاجية ، والخطط والعمليات والأهداف والسياسة والمشكلات وما يتصل بالتغييرات التي تحدث في المنظمة .

المهارات الإدارية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية :

هناك عدة عوامل تساعد على النجاح في الإدارة التعليمية شأنها في ذلك شأن ميادين الإدارة الأخرى . وفي مقدمة هذه العوامل ما يتعلق منها بالمهارات الإدارية . فنجاح رجل الإدارة التعليمية يعتمد فيما يعتمد على ما يتمتع به من مهارات إدارية . والمقصود بالمهارة أداء العمل بسرعة ودقة وهي بهذا المعنى تختلف عن القدرة من حيث إن القدرة تعني إمكانية أداء العمل بصرف النظر عن السرعة أو الدقة في أدائه . ومعنى هذا أن المهارة قدرة فائقة متطورة والفرق بينهما إذن فرق في الدرجة لا في النوع . وتتميز المهارة بأنها مكتسبة ونامية . أي أن الإنسان يكتسبها من خلال خبراته وتجاربه وممارساته . وهذه بدورها تعمل على تنمية المهارة باستمرار . وهناك مجموعة من المهارات التي تعتبر ضرورية لنجاح رجل الإداة التعليمية يتفق دارسو الإدارة على تصنيفها إلى ثلاثة أنواع : المهارات التصورية والفنية والإنسانية . وسنفصل الكلام عنها في السطور التالي:

١ - المهارات التصورية :

تتعلق المهارات التصورية لدى رجل الإدارة التعليمية بمدى كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في الحلول والتوصل إلى الآراء . والمهارات التصورية ضرورية لمساعدة رجل الإدارة التعليمية على النجاح في تخطيط العمل وتوجيهه وترتيب الأولويات وتوقع الأمور التي يمكن أن تحدث في المستقبل . أي ترقب الأحداث وما يترتب على ذلك من تقليل الخطر أو الخسارة أو تحقيق الفائدة المرجوة .

ويستخدم رجل الإدارة التعليمية هذه المهارات في ممارسته لأعماله اليومية .

وفي بعض المنظمات المتقدمة توجد برامج خاصة لتنمية المهارات التصورية لدى رجل الإدارة كما تنظم أيضا المؤتمرات والندوات والحلقات الخاصة بذلك . وتعتبر المهارات التصورية أهم المهارات الضرورية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية لكنها في نفس الوقت تعتبر أصعب المهارات بالنسبة له في تعلمها واكتسابها . وتعني المهارات التصورية لرجل الإدارة التعليمية مهارته في التصور والنظرة إلى التربية في الإطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي ككل بالمجتمع الكبير وليس مجرد نظرة جزئية إلى التعليم في نطاق مرحلة تعليمية أو مادة دراسية أو ما شابه ذلك . ورجل الإدارة التعليمية الذي يتمتع بمهارات تصورية جيدة هو الذي يحتفظ في ذهنه دائما بالصورة الكلية . وهو الذي يربط بين أي إجراء يتخذه وبين الأهداف المنشودة من التربية سواء كان هذا الآجراء متعلقا بالإدارة أو التنظيم أو تطوير المنهج أو هيئة العاملين أو غيرها .

٢ - المهارات الفنية :

تتعلق المهارات الفنية بالأساليب والطرائق التي يستخدمها رجل الإدارة في ممارسته لعمله ومعالجته للمواقف التي يصادفها . وتتطلب المهارات الفنية توافر قدر ضروري من المعلومات والأصول العلمية والفنية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري . وهكذا ترتبط المهارات الفنية بالجانب العلمي في الإدارة وما تستند إليه من حقائق ومفاهيم وأصول علمية . ويمكننا أن نورد على سبيل المثال بعض الأعمال التي تتطلب المهارات الفنية في الإدارة التعليمية مثل تخطيط العملية التعليمية ورسم السياسة العامة وإعداد الميزانية وتقدير التكلفة ووضع نظام جيد للاتصال والعلاقات العامة وتنظيم الاجتماعات وكتابة التقارير واختيار العاملين وتوزيع العمل وتحديد الاختصاصات وتنظيم الإشراف الفني ووضع نظام جيد للبحوث التربوية والتجديد التربوي وتطوير العملية التربوية في مجالاتها المختلفة . وهذه كلها أمور تتطلب المهارات الفنية من جانب رجل الإدارة التعليمية . وتنمية هذه المهارات هي مسئولية مشتركة ، فعلى رجل الإدارة التعليمية أن يعمل باستمرار على تنمية المهارات الفنية لديه بتعميق الجانب العلمي للعملية الإدارية وزيادة مهاراته المعرفية الإدارية باستمرار . وهو ما يسمى بالتدريب الذاتي أو النمو المهني الذاتي . وفي نفس الوقت ينبغي أن تضع السلطات التعليمية برامج فعالة تساعد رجال الإدارة التعليمية على النمو المهني في مجال عملهم أو ما يسمى بالتدريب في أثناء الخدمة .

٣ - المهارات الإنسانية :

تتعلق المهارات الإنسانية بالطريقة التي يستطيع بها رجل الإدارة التعامل بنجاح مع الآخرين ، ويجعلهم يتعاونون معه ويخلصون في العمل ويزيد من قدرتهم على الإنتاج والعطاء . وتتضمن المهارات الإنسانية مدى كفاءة رجل الإدارة في التعرف على متطلبات العمل مع الناس كأفراد ومجموعات . إن المهارات الإنسانية الجيدة تحترم شخصية الآخرين وتدفعهم على العمل بحماس وقوة دون قهر أو إجبار . وهي التي تستطيع أن تبني الروح المعنوية للمجموعة على أساس قوى وتحقق لهم الرضا النفسي وتولد بينهم الثقة والاحترام المتبادل وتوحد بينهم جميعا في أسرة واحدة متحابة متعاطفة .

والمهارات الإنسانية مهمة ضرورية للعمل في كل المنظمات وعلى كل المستويات ، إلا أنها تبرز بصورة ملحة بالنسبة للإدارة التعليمية نظرا للتنوع الكبير في الأفراد الذي يتعامل معهم رجل الإدارة التعليمية وما يرتبط بذلك من طبيعة العلاقات التي تجمع بينهم . ولنأخذ على سبيل المثال المقارنة بين مدير في مصنع ومدير في مدرسة . نجد أن علاقة المصنع تقتصر في الغالب على مجموعتين من الناس : مرءوسيه الذين يخضعون لاشرافه وإدارته ورؤسائه الذي يحاسبونه ويكون مسئولا أمامهم . وقد يتطلب الأمر في بعض الأحيان الاتصال أو التعامل مع بعض المديرين الآخرين أو مع بعض الزبائن . وتكون العلاقة أو الاتصال في هذه الحالة غير متكررة بصورة منتظمة وغالبا ما تكون طبيعة العلاقة غير شخصية . أما في حالة مدير المدرسة فإنه يتعامل مع مجموعات متنوعة يصل عددها على الأقل إلى ست وهم : رؤساؤه - الموظفون الإداريون أي مرءوسوه - المعلمون وهم أيضا مرءوسوه لكنهم في نفس الوقت يعتبرون زملاءه في المهنة - تلاميذ مدرسته - آباء التلاميذ - وأخيرا الجمهور العام أو أفراد الشعب . وهذه العلاقات التي تربط مدير المدرسة بهذه المجموعات المتنوعة من الناس تتميز في بعض جوانبها بالتقارب والتداخل الكبير إذا قورنت بالنسبة لأي رجل إدارة في الميادين الأخرى . وهذا يعني أن المهارات الإنسانية ألزم ما تكون لرجل الإدارة التعليمية . ويجب أن يكون حظه منها كبيرا . ويمكن لرجل الإدارة التعليمية أن ينمي مهارته الإنسانية بزيادة معرفته عنها وباطلاعه على نتائج البحوث التي تُعمل في ميدانها . ومما يزيد من تنمية المهارات الإنسانية لديه

زيادة وعيه بالعلاقة التي تربط المدرسة بالمجتمع وكذلك وعيه بالفروق الفردية بين الأفراد والتلاميذ لا في الذكاء فحسب بل وفي القيم والاتجاهات والميول وفي تصورهم وإدراكهم للأشياء . وينبغي على رجل الإدارة التعليمية أن ينمي مهاراته الإنسانية الخاصة به وألا يعتمد على غيره من الناس في ذلك حتى يستطيع أن يدرك المشاعر والأحاسيس التي تفرضها المواقف المختلفة ، وإن يفهم ما يعنيه الآخرون بأعمالهم أو بكلماتهم وبالتلميح أو التصريح ، وأن ينمي قدرته على الاتصال الناجح بالآخرين ونقل أفكاره وآرائه إليهم .

كيف يقوم رجل الإدارة التعليمية بتحليل الموقف او دراسة الحالة ؟

كثيرا ما يواجه رجل الإدارة التعليمية موقفا أو حالة معينة تتطلب منه الدراسة والتحليل . وأول خطوة تتطلبها مثل هذه الدراسة أو التحليل التركيز على لب المشكلة في أبعادها المختلفة . وينبغي أن يعتمد التحليل على الحقائق الموضوعية الواضحة المحددة وليست التعميمات الغامضة والآراء الشخصية . كما ينبغي أن تتضمن الخطوة النهائية في التحليل اقتراح الاجراءات المطلوب اتخاذها أو متطلبات مواجهة الموقف أو الحالة . ومثل هذا الأسلوب لدراسة الحالة يساعد رجل الإدارة التعليمية على زيادة معلوماته عن طبيعة عمله وينمي بصيرته في التعمق في مشكلاته وإغناء خبرته في تحديد المشكلات واختيار الحلول المناسبة لها : بالإضافة إلى أنها تعتبر تدريبا عمليا واقعيا في تنمية مهارات رجل الإدارة التعليمية في حل المشكلات . وليس هناك أسلوب واحد لدراسة الحالة . وإنما تتنوع الأساليب وتختلف طرق تحليل الحالة . ومع هذا هناك بعض المبادئ الرئيسية التي يهتدي بها رجل الإدارة التعليمية . منها أن يتيح لنفسه الفرصة الكافية لفهم تفصيلات الحالة عن طريق قراءة الأدلة المتصلة بها مرة ومرتين حتى يكون في ذهنه صورة واضحة عنها . وإذا كانت الحالة طويلة التفصيلات فيمكنه عمل تلخيصات أو مذكرات مقتضبة تعينه على تذكر المعلومات الرئيسية . وتعتبر هذه الخطوة من الخطوات الرئيسية الهامة لأنها تتطلب من رجل الإدارة أن يميز المعلومات الهامة وغيرها . يلى ذلك صياغة إجراءات محددة بالنسبة للحالة. وهذه خطوة تحليلية وليست وصفية . وتتطلب بيان الإجراءات التي ينبغي اتخاذها ومن الذي يقوم باتخاذ الإجراء ؟ . كما تتطلب أيضا معرفة القرارات

البديلة . وفي ضوء ذلك يمكن التوصل إلى الصورة النهائية للحالة . وعلى رجل الإدارة التعليمية أن يبلور هذه الصورة النهائية بطريقة واضحة محددة . وإذا كان عليه أ يدونها كتابة في تقرير فعليه مراعاة الاعتبارات الآتية :

- البساطة والوضوح في الصياغة . وذلك باستخذام الجمل القصيرة والابتعاد عن الجمل الاعتراضية والصفات المتتابعة والعبارات المبهمة والأفعال المبنية للمجهول .
- وضع النقط على الحروف بالنسبة لكل تفصيلات الحالة فيما يتعلق بمن ؟ وكيف ؟ ولماذا ؟
- تنظم المعلومات وترتب في صورة تمكن القارئ من أن يتتبع الحالة بوضوح ويتعرف على أبعادها وتساعده على تعقل النتائج المستخدمة والإجراءات المقترح اتخاذها .
- يجب تجنب العبارات الشخصية أو إصدار الحكم في مسألة جدلية ما لم يكن هذا الحكم مستندا إلى أساس قوى . ويجب أن يكون التحليل مستنداً في أساسه على الحقائق الموضوعية .
- يجب أن تتضمن دراسة الحالة تحليل النتائج المحتملة للإجراءات المطلوب اتخاذها وما قد تتطلبه من مال أو جهد أو إمكانيات عملية .

كيف يحدث التغيير أو التجديد داخل المؤسسات التربوية ؟

من الطبيعي أن يكو القادة في أي مؤسسة هم صناع التغيير والتجديد . فهو مسئولية على عاتقهم . ولكن التغيير في حد ذاته وإن كان إحدى مسئوليات القيادة ليس عملية يسيرة أو يمكن تحقيقها لمجرد توفر الرغبة في التغيير أو التجديد . ولذا كان من المهم أن تكون القيادات ومنها بالطبع القيادات التربوية على وعي بطبيعة التغيير أو التجديد . ومع أن المبادئ العامة للتجديد والتغيير تنطبق على أي مؤسسة إلا أننا سنركز كلامنا التالي على التجديد . ومن المعروف أن التجديد لا يحدث بين يوم وليلة ، وهو يحتاج إلى وقت وجهد وترتيب حتى يؤتي ثماره . كما أن هناك اعتبارات تحكم هذا التغيير أو التجديد في حالة ما إذا كان كليا وشاملا أوجزئيا ومرحليا . على كل حال هناك عدة اعتبارات

رئيسية ينبغي أن يدركها جيدا كل من يتصدى لإحداث تغييرات أو تجديدات في المنظمات التربوية . ويأتي في مقدمة هذه الاعتبارات ما يلي :

١ - يجب أن نطمئن أولا إلى أن القيادات التربوية المسئولة تؤيد التغيير المقترح فهذه القيادات بحكم موقعها وتأثيرها لها وزن كبير في توفير المناخ المناسب للتغيير وتوجيهه . إن الناس عادة يستجيبون لما يطلبه منهم قادتهم . فإذا كان هؤلاء القادة مقتنعين بضرورة التغيير فإنهم يستطيعون أن يقنعوا مرءوسيهم أيضا .

٢ - يجب أن يدرك الأفراد أن مستقبلهم ومصيرهم يرتبط ارتباطا وثيقا بالتغيير المقترح في المؤسسة التربوية . إن أي منظمة تربوية تستمد حياتها من قدرتها المستمرة على التجدد الذي يضفي عليها هذه الحيوية والنشاط ويساعدها على تثبيت أركانها . ولا شك في أن العاملين في أي منظمة يستمدون مكانتهم من قيمة المنظمة نفسها ومكانتها .

٣ - هناك مقاومة داخلية للتغيير داخل المؤسسة التربوية نفسها . فالمربون على اختلاف شاكلتهم من مديرين وموجهين ومعلمين يكونون على مدى سنوات عملهم ولاء للأساليب والطرق التربوية التي درجوا عليها . وهذا الولاء يمثل في حد ذاته مقاومة داخلية للتغيير . ومثل هذه المقاومة الداخلية مفيدة بل ومطلوبة لأنها تعمل من ناحية أخرى كصمام أمن للمؤسسة التربوية يحفظ لها استقرارها وثباتها واتزانها . والإنسان بطبعه يسلك دائما في الطريق الذي يعرفه وتتملكه الرهبة والخوف إذا هو تحول عن هذا الطريق إلى طريق آخر لا يعرفه . إن المثل الذي يقول « الذي تعرفه خير مما لا تعرفه » يؤكد هذه النقطة . ولهذا يحتاج إحداث التغيير إلى مجهود كبير لتهيئة الناس له ولإقناعهم به وبث الثقة في نفوسهم حتى يقدموا عليه . ويجب أن يكون التغيير تدريجيا ومخططا تخطيطا واعيا . وعندما يؤدي المربون دورهم الجديد في التغيير بنجاح وبصورة متدرجة فإن هذا النجاح يزيد من ثقتهم وبالتالي يعزز من فرص تقدمهم بالتغيير إلى النهاية المنشودة . ويمكن التغلب على المقاومة الداخلية للأفراد بإشراكهم في وضع خطة التجديد التربوي المطلوب وأخذ رأيهم في كيفية التنفيذ . ويجب الابتعاد عن استخدام وسائل الضغط على الأفراد أو القوة لحملهم على قبول التغيير .

لأن ذلك قد يأتي بنتيجة عكسية . والمثل يقول : « إنك تستطيع أن تدفع الحصان إلى النهر لكنك لا تسيطيع أن ترغمه على الشرب منه » . وأخيرا يجب أن نبث الثقة في النفوس بأن التجديد التربوي سيترتب عليه نتائج إيجابية مفيدة .

٤ - إن نجاح أي خطة للتغيير يتطلب إعطاء الأفراد فرصة لإجادة المهارات الجديدة التي يتطلبها التغيير . وكثير من المشروعات التربوية الجديدة يكون مصيرها الفشل لأنها تطبق دون عمل التدريب المناسب . إن الأهداف الجديدة تتطلب وسائل جديدة أيضا . ويجب أن يجد المربون الفرصة الكافية لممارسة هذه الوسائل الجديدة حتى يقدموا على التغيير المطلوب بثقة واطمئنان . ويجب إلى جانب ذلك أيضا أن تكون الأهداف والمبادئ واضحة تماما في ذهن كل المربين المعنيين بخطة التغيير .

٥ - يجب أن تشتمل كل خطة للتغيير أو التجديد التربوي على نظام فعال للتغذية العكسية بحيث يمكن الاستفادة من الخبرات الماضية في إدخال التعديلات الضرورية التي تفرضها الظروف الواقعية المتغيرة *.

اختيار القادة التربويين :

تجمع كل البحوث التي درست بصورة جدية مشكلة اختيار القادة سواء في التربية أو الصناعة أو الحكومة أو الجيش ، على أنه ليس هناك حل أمثلة للمشكلة . ويتفق معظم الكتاب من دارسي الإدارة التعليمية على أنه لا ينبغي بالضرورة قصر اختيار القادة التربويين على الأفراد العاملين في داخل المؤسسة التعليمية . لكنهم على الرغم من ذلك يرون ضرورة بذل كل جهد ممكن لاكتشاف القادة من بين هؤلاء العاملين وتشجيعهم ومساعدتهم على اكتساب المهارة التي تزيد من كفاءتهم .

وقد عملت عدة محاولات للتوصل إلى أساليب صادقة لاختيار رجال الإدارة التعليمية . ويقول كولادارسي إن أول خطوة كبيرة في هذا السبيل تتعلق بتحديد

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ .

أو تعريف معنى « النجاح » في الإدارة . وهناك بالطبع صعوبات كثيرة في الوصول إلى هذا التعريف . والخطوة الثانية تتمثل في دراسة رجال الإدارة الذين يعتبرون ناجحين في عملهم. والواقع أننا - كما يشير فريمان Freeman وتيلر Taylor في How to pick a leader - أننا نعرف كثيرا عمن هو الشخص الناجح أكثر مما نعرف عن الأسباب التي تجعله ناجحا . كما أن هناك من يعتقد بأن القادة يولدون ولا يصنعون . أي أنهم مطبوعون لا مصنوعون . وآخرون يعتقدون عكس ذلك تماما ، أي أنهم يعتبرون أن القادة لا يولدون قادة بالفطرة والسليقة وإنما يتكونون من خلال إعدادهم وتدريبهم . ويقوم اختيار القادة التربويين على أساس النظريات التي تفسر القيادة . وهنا يجب أن نفسر الكلام عن هذه النظريات .

النظرية الأولى : وهي نظرية «السمات» أو «السماتيين » وهي تهتم بدراسة الإداري الناجح لمعرفة السمات والخصائص التي يتميز بها عن بقية أقرانه .

وتقوم نظرية السمات على دراسة مميزات القادة من النواحي الجسمية والعقلية والسمات الشخصية . وقد وجد من الدراسات التي درست هذه النواحي أن القادة يتميزون عادة بأنهم أطول قامة من غيرهم وأضخم حجما وأصح جسما وأحسن مظهرا وأذكى عقلا كما أنهم أيضا أقدر على المثابرة والمبادأة وأكثر طموحا وسيطرة ومرحا وأحسن توافقا مع غيرهم .

النظرية الثانية: نظرية المواقف أو الموقفيين وهي تقوم على أساس أن القائد هو وليد الموقف ، وأن المواقف هي التي تبرز القيادات وتكشف عن إمكانياتهم الحقيقة في القيادة . فالقيادة في نظرها وليدة الموقف وهي تومن بأن مسألة ما يفعله القادة في المواقف الإدارية أهم بكثير من مسألة ماهيتهم أو كنههم . ومن الأساليب المستخدمة في ذلك دراسة متطلبات المواقف الإدارية من خلال تحليل أنواع السلوك الإداري إلى أسلوب فعال وغير فعال .

وكلتا النظريتين كما هو واضح تهدف إلى التوصل إلى بعض الدلائل التنبؤية للحكم على مدى نجاح رجل الإدارة في وظيفته . ومع ذلك فكلتا النظريتين لم تحل مشكلة اختيار القادة حلا ناجحا . وقد ظلت نظرية السمات لعدة سنوات في وضع مذبذب . وهناك تشكك متزايد في جدواها وفائدتها . فعلى الرغم من أن كل دراسة عملت على خصائص القادة قد أظهرت أن القادة في المتوسط يتميزون بخاصية أو أكثر فإننا لا نجد سمة واحد أو مجموعة من السمات يمكن

استخدامهاأو الاعتماد عليها لفصل الصالحين للقيادة عن غيرهم .

ونظرية المواقف وهي التي تفترض أن القيادة محددة بالموقف قد هاجمت نظرية السمات على عدة جبهات . منها التباين الواسع لخصائص القادة الناجحين حتى بين أفراد المجموعة الواحدة . ومنها أيضا تناقص الأدلة حول السمات المختلفة ، وبعض هذه السمات قد يلزم قبل ممارسة القائد لوظيفته وليس بعدها . وأخيرا هناك الافتراض الأساسي بأن الشخصية ما هي إلا مجموعة من السمات وهو افتراض لا يمكنه أن يقف أمام النقد على حد رأي نظرية المواقف .

ويبدو أن الغلبة كانت عادة لأصحابها هذه النظرية على الرغم من أن أصحاب نظرية السمات لم يستسلموا تماما . والواقع أنه يبدو أن هناك اهتماما جديدا بدراسة روافد ومصادر القائد الناجح ولا سيما أن نظرية المواقف لم تعتبر بالحقيقة القائلة بأن بعض الأفراد قد ينجحون نسبيا في كل المواقف بينما لا ينجح الآخرون في شيء منها .

ومع أن السماتية الجديدة أو السماتيين الجدد يعترفون بعدم وجود وسيلة مضبوطة سهلة يمكن بواسطتها تمييز غير الصالحين فإنهم يؤكدون أنه من السخف إنكار أهمية بعض الصفات النوعية مثل الذكاء وغيره من السمات الشخصية الثابته الأخرى . وهم أيضا يتحدون الموقفيين في افتراضهم الخاص بمرونة الأفراد وقدرتهم على التكيف . وهم يتساءلون عما إذا كانت هذه النظرية متأثرة بالبحوث التي عملت عن الإدارة البيروقراطية التي تتطلب إجراء تفصيليا محددا لوضع الرجل المناسب في العمل المناسب .

النظريةالثالثة هي : النظرية الوظيفية :

تقوم النظرية الوظيفية على الجمع بين النظريتين السابقتين ، السمات والمواقف . إذ تعتبر النظرية الوظيفية أن القيادة تقوم في جوهرها على التفاعل الوظيفي بين الشخصية بكل مقوماتها وبين الظروف الموقفية والبيئية المحيطة بها . وهكذا تهتم النظرية الوظيفية بدراسة المواقف التي تعمل فيها القيادة والجماعة التي تتعامل معها والتفاعل بين القيادة من خلال الوظائف التي تقوم بها في تفاعلها مع الظروف البيئية . وهكذا أيضا تأخذ النظرية الوظيفية في اعتبارها كل المتغيرات الضرورية في القيادة من حيث شخصية القائد وبناء الجماعة وخصائصها والمواقف بما تتضمنه من ظروف بيئية وطبيعية وغيرها .

طرق الاختيار العادية :

من الطرق العادية المتبعة في اختيار الأفراد في الإدارة التعليمية لشغل الوظائف القيادية الاعتماد على المؤهل الدرسي والخبرة المهنية والأقدمية والكفاءة. وبعض طرق الاختيار وإن كانت تؤكد الأقدمية والخبرة إلا أن الاتجاه العام في الاختيار يقوم على أساس الجمع بين هذه النواحي إلى جانب الكفاءة . وفي كل هذه الحالات تقريبا تنظم مقابلات شخصية مع المرشحين ، وقد يطلب منهم تقديم بعض المعلومات الشخصية عن ماضيهم المهني ووظائفهم السابقة وخبراتهم ومؤهلاتهم الدراسية وخطابات التوصية التي يحملونها أو التقارير التي تكتب عنهم . وإلى جانب هذا توجد بعض الطرق الأخرى المتبعة في اختيار القادة من أهمها :

الاختبارات :

تستخدم طريقة الاختبار في اختيار رجال الإدارة التعليمية بصورة متزايدة في النظم التعليمية المعاصرة . وتتضمن هذه الاختبارات عادة اختبارات تحريرية وشفهية تغطي مختلف جوانب الأنشطة التي تتطلبها طبيعة العمل الذي يقوم به رجل الإدارة في المستقبل . ومن بين هذه الاختبارات ، اختبارات الأداء واختبارات المقال والاختبارات الموضوعية في مجالات المبادئ والأسس الإدارية العامة في التعليم ، ومجالات الإشراف والتقويم والتوجيه والمنهج المدرسي وطرائق التدريس وغيرها . وهناك أنواع أخرى من الاختبارات أو المقاييس من أهمها :

١ - **مقاييس الرتب** : وهي مقاييس ترتب المرشحين للقيادة إلى رتب حسب درجاتهم في المقياس . ومن المتفق عليه بصفة عامة أن مقاييس الرتب إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها يمكن أن تلعب دورا مهما في اختيار القادة . وهناك بعض الباحثين الذين يفضلون أنواعا معينة من مقاييس الرتب ويضعونها في مقدمة أساليب الاختيار ولاسيما عندما تقل الموضوعية مع الترتيب المتعدد للأشخاص .

٢ - **تقديرات المرءوسين** : من الوسائل المتبعة أيضا استخدام تقديرات الرفاق والمرءوسين في اختيار القادة التربويين ، وإن كان استخدام هذه الوسيلة نادرا في الواقع . إلا أن بعض التجارب طبقت عليها بالفعل في جامعة تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية ..

٣- الاختبار الموقفي : من الأساليب المعمول بها استخدام الاختبار أو الإجراء الموقفي : وفيه تقوم مجموعة من الملاحظين المهرة بتقييم قدرة الفرد على القيادة في ضوء الأداء الذي يقوم به في موقف معين أو عدة مواقف تضم أناسا آخرين . ويقترح « نيجلي » خمسة أنماط من الاختبارات الموقفية التي يمكن استخدامها في اختيار القادة التربويين وهي :

- المقابلات الحية المتفاعلة Interaction Interviews
- المقابلات الجماعية Group Interviews
- السيكودراما Psychodrama
- عينة القيادة Leadership Sample
- الموقف الجماعي بلا قائد Leadership Group Situation

وفي هذه الاختبارات جميعا يوضع الأفراد تحت ظروف متباينة من الارتخاء والتوتر . ويقوم سلوكهم بمعرفة متخصصين مهرة . والواقع أن المشكلة الحقيقية لمثل هذه الاختبارات هي في خلق الموقف الذي يستدعي نفس القدرات التي تتطلبها الوظيفة فيما بعد .

وهناك أيضا طريقة أخرى يعول عليها بأمل كبير هي طريقة ترتيب الاختيار الجبري Forced-choie Rating وتتغلب هذه الطريقة على مشكلة نزوع المقومين إلى عدم الموضوعية وذلك بتقديم اختيارين للمرشح يتساويان في جاذبيتها . أحدهما فقط هو الاختيار المناسب للقيادة التعليمية . ونفس الطريقة يمكن استخدامها للتقدير الذاتي بيد أن التوصل إلى مقياس لترتيب الاختيار الجبري يتطلب بحثا دقيقا وإن كانت قيمته عظيمة كما يبدو .

ويذكر فريمان وتيلور أن القيادة لا تقاس بالصفات النوعية الشخصية التي تتوافر لدى رجال السلطة ولا توجد في الأشياء المحددة التي يفعلونها من أجل تحقيق غاية . بل هي نتيجة لدراسة أثر شخصيات القادة وسلوكهم على نشاط المجموعة التي يقودونها . ومن هنا فإن استخدام الاختبارات كحل سهل لمشكلة اختيار القادة التربويين يتغاضى عن أشياء كثيرة مرغوب فيها .

إعداد رجال الإدارة التعليمية :

يعتمد الإعداد المهني قبل الخدمة لرجال الإدارة التعليمية على ما تقدمه الجامعات والمعاهد العلمية من برامج دراسية تؤهل صاحبها للعمل في سلك الإدارة التعليمية ، وتختلف هذه البرامج الدراسية بالطبع من جامعة لأخرى ، ومن معهد إلى معهد . وسنشير هنا إلى أهم هذه البرامج في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية كنماذج يهتدي بها . ففي ولاية نيويورك يتكون برنامج الدراسة في أكبر معاهد إعداد رجال الإدارة التعليمية بها على أساس برنامج أساسي ، وتدريب ميداني ، ومقررات دراسية متخصصة في الإدارة ، ومقررات في التربية وما يرتبط بها ، وبعض المواد الاختيارية غير التربوية . هذا البرنامج الجامعي مدته ستون ساعة ، منها ١٢ ساعة للبرنامج الأساسي ، ويؤدي البرنامج في نهايته إلى الحصول على دبلوم في الإدارة التعليمية . وفي جامعة هارفارد يتكون البرنامج الأساسي من :

أ - وحدة دراسية عن تحليل مشاكل الإدارة التعليمية مصحوبة بدراسات وقراءات في الجانب النظري والتطبيقي للإدارة .

ب - وحدة دراسية عن مختلف جوانب علم الاجتماع والعلاقات الاجتماعية المرتبطة بالإدارة التعليمية .

جـ - سلسلة متصلة من دراسة الحالات في الإدارة التعليمية وما يرتبط بها من مفاهيم في شتى ميادين المعرفة .

د - مشروع بحث ميداني اجتماعي يقوم فيه الطلبة بأداء أدوارهم كأعضاء فريق بحث اجتماعي .

هـ - إعداد دراستين (أو واحدة على الأقل) عن نظم التعليم يقوم فيها الطلبة بعملهم مرة كمسئولين عن رسم السياسة التعليمية ومرة كأعضاء عاملين ومنفذين .

ز - القيام بمسئولية إدارية فردية تعادل وزن العمل في الفصل الدراسي ، وتتضمن القيام بمسئولية رئيسية في تحديد وتخطيط وتطوير وتنفيذ أحد الواجبات الإدارية . يأتي ذلك عادة عند اقتراب الطالب من إنهاء دراسته . وفي الغالب يقوم الطالب بهذا الدور في المكان الذي سيعمل به بعد انتهاء دراسته .

ح - مقررين اختياريين على الأقل من المقررات التي تقدمها الكليات الأخرى للجامعة .

وفي كلية المعلمين بجامعة كولومبيا هناك أربعة مقررات دراسية في شعبة الإدارة . المقرران الأولان لمستوى الماجستير والمقرران الآخران لما بعد الماجستير . وتدور هذه المقررات الأربعة حول أربعة ميادين أساسية :

الإدارة والمجتمع - الإداة والفرص التعليمية - الإدارة وهيئة العاملين - إدارة الشئون المالية والخدمات .

وينبغي أن نشير إلى أنه في الجامعات المصرية وغيرها من الجامعات العربية توجد مقررات وبرامج دراسية مماثلة للحصول على دبلوم أو ماجستير أو دكتوراه في الإدارة التعليمية والمدرسية كما توجد برامج أخرى لإعداد القادة التربويين منها نظام البعثات الداخلية الذي كان معمولا به في كلية التربية بجامعة عين شمس ، وبرامج التدريب المختلفة التي تعدها وزارة التربية والتعليم .

تدريب القيادات التربوية :

يحظى النمو المهني المستمر لرجل الإدارة التعليمية وغيرهم من العاملين في ميدان التعليم بأهمية متزايدة . وتتضح هذه الأهمية عندما نتذكر أن عدد العاملين القدامي في الإدارة التعليمية يفوق أضعافا مضاعفة أعداد القادمين الجدد منهم . ومن هنا كانت مشكلة زفع مستوى الأداء وزيادة الكفاءة المهنية بصورة مستمرة من القطاعات الحيوية التي ترتب عليها بصورة مباشرة الاهتمام ببرانامج التدريب في أثناء الخدمة .

مفهوم التدريب :

إذا استعرضنا الكتابات المتاحة عن التربية أو التدريب في أثناء الخدمة نلاحظ عدم وجود اتفاق بشأنها . نجد "ايجلستون" على سبيل المثال في كلامه عن التربية في أثناء الخدمة (١٩٦٥م) يقصر تناوله للموضوع على المقررات الدراسية التي تؤدي إلى الحصول على مؤهلات معترف بها . بينما نجد موريس (١٩٦٦م) يرى أن التربية في أثناء الخدمة للمعلمين تتعلق بتطوير المنهج . ونجد في الكتابات الحديثة تفصيلا لاستخدام مصطلح التربية أثناء الخدمة

للمعلمين بدلا من التدريب أثناء الخدمة . ويبدو أن الجدل حول الاختلاف في التسمية يعكس الاهتمام بالمكانة المهنية للتعليم . كما يعكس أيضا النظرة إلى التدريب على أنه خاص بالحيوان ولا يليق بالإنسان . هذا على الرغم من أن مصطلح التدريب هو مصطلح مقبول تماما في منهة الطب والقانون . ولتفادي هذا الجدل يستخدم أحيانا مصطلح التربية والتدريب معا فيقال التربية والتدريب في أثناء الخدمة . ويجب الإشارة هنا إلى أن مفهوم التدريب يعني فيما يعني العلاقة المباشرة بين التعليم والعمل .

وهناك عدة تعريفات للتدريب في أثناء الخدمة . منها تعريف وزارة التربية والعلوم البريطانية (١٩٧٠م) بأنه « أي نشاط يقوم به المعلم بعد انخراطه في سلك التدريس وبحيث يتعلق هذا النشاط بعمله المهني » . وفي بريطانيا كل برامج التدريب تطوعية وليست إجبارية . ومن بين المعلمين العاملين يوجد عدد كبير منهم لم ينخرط قط في أي نوع من برامج التدريب . وهناك توصيات تنادي بضرورة فرض نوع من الوجوب أو الإلزام على حضور برامج التدريب .

وتعرفه وزارة الصحة والتربية والرفاهية الأمريكية (١٩٦٥) بأنه : «برنامج من الأنشطة المنظمة موجه من قبل النظام التعليمي أو يحظى بموافقته ويعمل على النمو المهني وزيادة كفاءة هيئة العاملين أثناء فترة خدمتهم في النظام التعليمي » . ويقول ليفين :

« إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة أشبه ما يكون بالمقوى أو الحقنة التي تساعد على حماية الجسم من الأمراض المختلفة . وإن أشيع الأمراض التي يعاني منها المعلمون ، هي العادات التي يكونونها وتصبح طبيعية ثابتة بالنسبة لهم ترغمهم دائما على التصرف بالأسلوب القديم الذي تعودوه بصرف النظر عن التحولات التي تحدث في العالم الذي يحيط بهم » .

ومن أحسن التعريفات تعريف هندرسون (١٩٧٨م) للتدريب بأنه : «الأنشطة المنظمة الموجهة أساسا أو كلية لتحسين الأداء المهني » . (Henderson : P . 12) ويقول هندرسون إن هذا التعريف يتضمن مجالا واسعا من الأنشطة ، فقد يشمل حضور مؤتمر أو سماع محاضرة أو دراسة مقررات معينة لساعات قليلة أو أيام أو شهور أو سنوات على أساس التفرغ الجزئي أو الكامل مع مجموعة من الزملاء . وقد يشمل التمرين المشترك على حل المشكلات مع مجموعة صغيرة أو

مناقشات فردية مع مسئول متمرن عن التدريب . وقد يتضمن برنامجا للقراءة المنظمة والبحث على المستوى الشخصي . وقد يشمل عناصر مشتركة من كل ما سبق . وقد يؤدي التدريب إلى مؤهلات مهنية ، وقد يكون خطوة ضرورية قبل تثبيت التعيين في الوظيفة . وقد يكون على أساس إجباري أو تطوعي أو اختياري . وقد يكون من ورائه جزاء مادي أو أدبي . وقد لا يكون هناك شيء من هذا على الإطلاق . ويبدو أن هذا التعريف جامع شامل .

وقد أشار بيرتون (١٩٦٩م) إلى أن الدوافع المادية للتدريب تفقد قوتها عندما يصل المعلم إلى الحد الأقصى للعلاوات التي يحصل عليها . ويكون ذلك عادة بعد ١١ إلى ١٣ سنة من العمل بالتدريس . ومن ثم فليس هناك ما يحفز المعلم القديم الذي قد يكون في الواقع أحوج المعلمين إلى التجديد .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية نجد اهتماما كبيرا ببرامج التدريب وأن ما ينفق من أموال على هذه البرامج يفوق بدرجة كبيرة ما ينفق على مثل هذه البرامج في أية دولة أخرى . كما نجد اهتماما من جانب المعلمين بحضور برامج التدريب ولا سيما القصيرة منها . وفي بعض الولايات نجد أن المعلمين مطالبون بحكم القانون أن يواصلوا تعليمهم الرسمي بعد تعيينهم . وفي كل الولايات تقريبا تتضمن جداول المرتبات حوافز قوية للمعلمين لمواصلة تعليمهم الرسمي . ويزداد الراتب تلقائيا في كل مرة ينهي فيها مقررا دراسيا بصرف النظر عن نوع هذا المقرر ، ويحصل المعلمون على زيادة في رواتبهم إذا حصلوا على أية درجة جامعية أعلى كالماجستير أو الدكتوراه في أثناء عملهم . وقد انتقدت كونانت (١٩٦٣م) هذا النظام بشدة ، وأرجع وجوده إلى ثقة الأمريكيين في قيمة المقررات الدراسية الرسمية ، وأن هناك خطرا من أن يصبح ذلك مرضا مهنيا .

وتحرص الدول على اختلاف شاكلتها على حسن إعداد المعلم وإعطائه حقه من العناية والاهتمام وفقا لمقدرتها الاقتصادية . ففي الولايات المتحدة الأمريكية تعتبر الدرجة الجامعية حداً أدنى للعمل في مهنة التدريس . وبعض الولايات تشترط درجة الماجستير ، وفي الاتحاد السوفيتي سابقا يتلقى المعلمون دراسة طيلة خمس سنوات بعد إتمام دراستهم الثانوية : وفي المملكة المتحدة يتلقى المعلمون دراسة لمدة ثلاث سنوات بعد إتمام دراستهم الثانوية ، وهناك رأى يطالب بإطالة المدة إلى أربع سنوات .

ولعل أهم صيغ التدريب أثناء الخدمة تأثيرا في الولايات المتحدة بل واقدمها رسوخا هي معاهد المعلمين التي أنشئت في منتصف القرن التاسع عشر في فترة نقص حاد في المعلمين المدربين . ومع أن هذه المعاهد كانت تقوم بوظيفة تأهيل المعلمين قبل العمل بالتدريس فلها قيمتها في تدريبهم أثناء الخدمة . وفي السنوات الأخيرة ظهرت هذه المعاهد في صيغة جديدة تعني أساسا بتدريب معلمي الثانويات أثناء الخدمة ويتم تمويلها بوجب القانون المشهور وهو « قانون التربية للأمن القومي » من الهيئات العلمية كالمؤسسة القومية للعلوم وبعض الولايات.

وتتضمن برامج هذه المعاهد عادة ما بين ستة وثمانية أسابيع يقيم فيها المعلمون بهذه المعاهد . ويتضمن برنامجهم خلالها أعمالا جادة إلى جانب بعض الأنشطة الاجتماعية البحتة . وهناك صيغة أخرى للتدريب تتمثل في المدراس والورش الصيفية التي يقيم فيها المعلمون إقامة كاملة . وتتشابه هذه المدارس والورش مع المعاهد السابقة لكن مع زيادة الاهتمام بالجانب العملي والتقليل من الجانب الأكاديمي . وتعتبر هذه المدارس والورش الصيفية أكثر شيوعا في الولايات المتحدة منها في الدول الأوروبية . وللبرامج التي تقدمها قيمة هامة كبرامج تجديدية وإن كانت لا تخلو من نقد مماثل للنقد الذي يوجه عادة إلى أي برامج للتدريب .

وفي الاتحاد السوفيتي سابقا توجد معاهد للتدريب في أثناء الخدمة وأهم أنواعها يتمثل في « معاهد تطوير المؤهلات » التي تديرها السلطات المحليّة و المراقبات المحلية للتوجيه الفني . ويقضي أعضاء هذه المراقبات جزءا من وقتهم في التدريس في أحد الأحياء والقيام بالتوجيه الفني في حي آخر . وعلى المدرس المبتدئ أن يقضي ما بين ٤٠ إلى ٦٠ ساعة في المعهد المحلي حيث يتلقى تدريبا أوليا يهْدف أساسا إلى تحسين معرفته بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها . وعلى كل المعلمين بعد انقضاء ثلاث سنوات من بداية اشتغالهم بالتدريس أن يدرسوا بأحد هذه المعاهد يوما كاملا في الأسبوع طيلة عام . ويتكرر ذلك بالنسبة لهم كل خمس سنوات فيما بعد . وتقضى التعليمات بأن يستمع نظار المدارس بصفة منظمة إلى دروس كل الأعضاء من المعلمين الجدد منهم والقدامي على السواء . ويقوم المفتشون بالتفتيش على المعلمين المتخصصين في تدريس المواد في كل مدرسة مرتين في العام .

وعندما تريد السلطات التعليمية المركزية إحداث تجديدات تعليمية رئيسية تعد البرامج التدريبية المناسبة . ويقوم المعلمون المعنيون بالأمر بالقراءة الخاصة طيلة عام كامل . كما يقومون بالدراسة معا في ندوات علمية بأحد المعاهد ومع المفتشين ، وخلال السنة التالية يتفرغون للالتحاق ببرنامج تتراوح مدته ما بين أسبوعين وشهر . ومن بين الإصلاحات التي تطلبت مثل هذا التدريب في السنوات الأخيرة رفع سن ترك المدرسة (الإلزام) إلى ١٧ سنة ، والتوسع في تدريس لغة ثانية وضغط التعليم الابتدائي في ثلاث سنوات بدلا من أربع . ومع أن هناك أدلة على أن بعض المعلمين يستطيعون أن يجدوا الوسائل للتنصل من حضور البرامج التدريبية أثناء الخدمة فمما لا شك فيه أن الاتحاد السوفيتي سابقا يولي عناية كبيرة لهذه البرامج ويأخذها مأخذ الجد ولاسيما في ظل الإصلاحات التعليمية الكبرى .

وفي مصر وغيرها من البلاد العربية توجد برامج متنوعة لتدريب المعلمين ورجال الإدارة التعليمية تتولاها وزارات التربية والتعليم بالتعاون مع كليات التربية بالجامعات المختلفة . وتشمل هذه البرامج محاضرات نظرية ودورس عمل وتدريبات عملية وكتابة تقارير وغيرها . وتوجد في كل وزارة للتربية والتعليم إدارة خاصة مسئولة عن اعداد برامج التدريب المختلفة والاشراف على تنفيذها .

اهداف التدريب واهميته : يستهدف التدريب في مفهومه الحديث تحقيق أغراض أساسية من أهمها :

- رفع مستوى أداء الفرد عن طريق اكتسابه المهارات المعرفية والعملية المستحدثة في ميدان عمله .
- زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع الخلاق بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى .
- تنمية الاتجاهات السليمة للفرد نحو تقديره لقيمة عمله وأهميته والآثار الاجتماعية المتصلة به والمترتبة عليه .

ولما كان المجتمع البشري دائم التجدد وسريع التغير كان من الضروري أيضا أن تتجدد معه باستمرار مطالب المهنة وتستحكم معه بالتالي ضرورة التدريب .

ومن هنا تصبح عملية التدريب في حد ذاتها عملية متجددة من وقت لأخر . ولعل الحاجة إلى برامج التدريب في الدول النامية تزداد ضرورتها وإحاحها حتى تستطيع هذه الدول أن تسد العجز في قواهاالبشرية المدربة من ناحية وأن تواجه التوسع في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى .

العناصر المشتركة :

تختلف برامج التدريب في أهدافها وطابعها ونمطها باختلاف الأغراض والمجالات التي تخدمها . ويترتب على هذا بالطبع اختلاف محتوى التدريب ووسائله . لكن مع هذا يمكن أن نتبين عدة عناصر مشتركة بينها ، من أهمها :

١ - تحديد الهدف من التدريب تحديدا واضحا .

٢ - تخطيط برنامج التدريب في ضوء الاتجاهات والمفاهيم والتغييرات المطلوب إحداثها على أساس من تحليل الوظائف ومسئوليتها .

٣ - تنظيم ألوان النشاط والخبرات المؤدية لإحداث هذه التغييرات في ضوء أحسن العناصر المتاحة للتدريب مع مراعاة الأهمية النسبية في توزيع هذه الأنشطة والخبرات على مدى البرنامج .

٤ - تقييم البرنامج التدريبي في ضوء المتابعة الميدانية للمدربين في عملهم بعد انتهاء البرنامج . وينبغي أن يستفاد من نتائج التقييم في إعداد برامج التدريب المستقبلة .

أنواع البرامج :

هناك نوعان أساسيان من برامج التدريب في أثناء الخدمة :

أ - **البرامج التجديدية** Refresher Courses : وهي تهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للفرد بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخبرات المتعلقة بميدان عمله . ويستخدم هذا النوع من البرامج في الدول المختلفة لمساعدة المعلمين على اختلاف تخصصاتهم . ففي إنجلترا على سبيل المثال هناك عدة أنواع من البرامج التجديدية للمعلمين . منها البرامج التجديدية القصيرة التي تقدمها وزارة التربية والسلطات التعليمية المحلية ومعاهد التربية والمنظمات

المهنية للمعلمين وغيرها من الهيئات . ومنها البرامج التجديدية الطويلة أو برامج استكمال التأهيل . وفيها يتفرغ المعلمون للدراسة بمعاهد التربية تفرغا كاملا بأجر لمدة عام عادة ، أو تفرغا بعض الوقت لمدة سنتين أو ثلاث سنوات، ويحصلون في نهايتها على مؤهل دراسي . ومنها تبادل المدرسين مع الولايات المتحدة الأمريكية والدول الناطقة بالإنجليزية . وفي الاتحاد السوفيتي سابقا توجد سياسة ثابتة للتدريب تحتم على كل مدرس أن يحضر برامج أو دراسات تجديدية مرة كل خمس سنوات على الأقل . وهناك مجالات متنوعة لمزيد من الدراسة التجديدية للمعلمين منها الدرسات المتقدمة بمعاهد إعداد المعلمين والدراسة بالمراسلة بمعاهد التربية والبرامج الخاصة والندوات العلمية والمؤتمرات التربوية . وإلى جانب ذلك تقوم وزارة التربية والمجمع العلمي للعلوم التربوية بنشر المطبوعات التربوية . وفي الولايات المتحدة الأمريكية توجد برامج تجديدية للمعلمين تقوم بها الهيئات والروابط المختلفة منها البرامج الصيفية والمؤتمرات ومجموعات المناقشة وغيرها ، كما تشجع السلطات التعليمية المعلمين على حضور المؤتمرات التعليمية وتمنحهم الإجازات الدراسية القصيرة والطويلة بمرتب أو بدون مرتب.

وفي مصر والبلاد العربية توجد برامج تجديدية متنوعة منها برامج للمعلمين في تخصصاتهم المختلفة لا سيما معلمي العلوم والرياضيات واللغات ومنها برامج تجديدية للتدريس على أساليب الإدارة الحديثة لمديري المدارس ورجال إدارتها ومنها برامج مماثلة لرجال التوجيه الفني .

ب ـ البرامج التأهيلية Oualifying Programmes: وهي تهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف الأعلى التي يرقون إليها بعد تدريبهم . وينبغي أن يقوم هذا النوع من البرامج على الأسس التالية :

١ - شرح وتحليل الأسس القانونية والتشريعية التي تحكم العمل المقبل في علاقته مع الأعمال الأخرى .

٢ - تحليل المهارات الوظيفية ومستويات أدائها .

٣ - اعتماد التدريب على تمثيل الدور Role playing .

وهذه البرامج الموجودة في الأنظمة التعليمية في البلاد المختلفة بما فيها مصر والبلاد العربية . وهي برامج متنوعة وتختلف في مداها الزمني .

وسائل التدريب :

هناك عدة وسائل وأساليب تستخدم في التدريب لكل منها قيمتها وأهميتها، وينبغي أن يستعان دائما بأكثر من وسيلة أو طريقة ، لأن تنوع الوسائل يساعد على جودة التدريب والارتفاع بمستواه . ومن أهم الوسائل المعروفة في التدريب ما يلي :

١- المحاضرة أو الكلمة المسموعة وهي من أكثر وسائل التدريب استخداما وشيوعا لأنها أسهل طرق التدريب وأسرعها . ويمكن عن طريقها تدريب عدد كبير في وقت واحد . كما أنها وسيلة مناسبة لعرض المعلومات ونقلها بطريقة مرتبة منظمة . ولكن قد يعاب على طريقة المحاضرة أن معظم العبء يقع على المحاضر فهو الذي يتكلم ويشرح معظم الوقت . ويكون موقف المتدربين غالبا هو موقف المستمع . يضاف إلى ذلك أن المحاضرة تركز على المعرفة النظرية ، ولا تتيح التدريب العملي أو التطبيقي . وهناك نقطة أخرى تتعلق بعدم اهتمام المتدربين ومتابعتهم للمحاضرة أو فهمهم السليم لمضمونها . ويمكن للمحاضرة أن تزيد من فعاليتها وتأثيرها إذا صوحبت باستخدام تكنولوجيا التعليم ووسائلها كجهاز عرض الشرائح أو الفانوس فوق الرأسي Overhead Projector وغيرها ، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمتدربين للأسئلة والمناقشات من حين لآخر أو في نهاية المحاضرة .

٢ - التدريب العملي : وهو من أهم الشروط الأساسية لعملية التعلم فكلما كان التدريب عمليا ساعد الفرد على اكتساب الخبرة الحقيقية من التدريب عن طريق الممارسة العملية . وقد يتم هذا التدريب في مواقع العمل نفسه . ويعتبر التدريب العملي من أهم وسائل التدريب فعالية وأعظمها أثرا ، ولذلك ينبغي أن يعطي وزنا كبيرا في برامج التدريب . ومن أكثر الطرق شيوعا في التدريب العملي :

أ - طريقة دراسة الحالة Case study

ب - طريقة تمثيل الدور Role Playing

وسنفصل الكلام عن كلتا الطريقتين في السطور التالية :

أ - دراسة الحالة :

وهي تقوم كما يبدو من اسمها على عرض حالة أو موقف من الحالات أو المواقف الفعلية التي تواجه الأفراد عادة أثناء قيامهم الفعلي بالعمل . ويقوم المتدربون تحت توجيه المشرف أو القائم بالتدريب بدراسة هذه الحالة وتحليلها من واقع البيانات والمعلومات التي تقدم لهم أو توزع عليهم عن طبيعة الحالة . والهدف الرئيسي من دراسة الحالة ليس التوصل إلى حلول وإنما تدريب الأفراد وتنمية قدراتهم على التحليل والدراسة الموضوعية والوصول إلى الأحكام والقرارات الصحيحة .

وتتميز طريقة دراسة الحالة كأسلوب للتدريب بالواقعية لأن الحالات التي تدرس تكون من واقع العلم . كما أنها تشرك المتدربين بطريقة إيجابية فعالة نشطة في الدراسة والتحليل والتفكير . يضاف إلي ذلك أنها تتيح فرصة الممارسة الفعلية والعملية للنشاط ولا تقتصر على الناحية النظرية كالمحاضرة .

ولكن قد يعاب على طريقة دراسة الحالة أنها تتطلب جهدا كبيرا من القائم بالتدريب وخبرة واسعة بالحالات موضوع الدراسة مما يشكل صعوبة في الحصول على الأشخاص الذي يمكنهم فعلا القيام بمثل هذا العمل . كما أن دراسة الحالة تتطلب إعداداً جيدا سواء من حيث توفير المعلومات والبيانات أو من حيث الدراسة والتحليل ، وهي لهذا تأخذ وقتا طويلا قبل التدريب وفي أثنائه .

ب - تمثيل الدور :

ويقصد بتمثيل الدور إيجاد موقف واقعي يلعب المتدربون الأدوار المختلفة فيه . ويكون هذا الموقف عادة موقفا مشكلا أو فيه اختلاف وصراع بين الأفراد . وعلى المتدربين أن يقوموا بتمثيل أدوارهم بصورة ينبغي أن تكون أقرب ما تكون إلى الواقع . وليس من الضروري أن يشترك كل المتدربين في تمثيل الدور وإنما يمكن أن يكون بعضهم ملاحظين يشاهدون تمثيل الدور أمامهم ويشتركون في مناقشته وتحليله . ولكن من الأفضل أن نهيئ الفرصة لأكبر عدد ممكن للاشتراك في القيام بالأدوار .

والهدف الأساسي من تمثيل الدور هو تنمية فهم المتدربين للطبيعة الإنسانية والعلاقات التي تحكمها وتوجه سلوكها . وهي أيضا تدريب على الدراسة والتحليل والتفكير من خلال ما يقوم به المتدربون بعد تمثيل الدور بتحليل الأسباب التي دفعت كل فرد إلى هذا السلوك في دوره وتحليل ما يتصل بذلك من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وانفعالات إنسانية أيضا . وينبغي أن ينتهي تمثيل الدور باستخلاص بعض الأسس والمبادئ العامة التي يراد من المتربين أن يطبقوها في ممارستهم الفعلية في عملهم . ومع أن طريقة تمثيل الدور هي إحدى وسائل التدريب التي لا يمكن الاقتصار عليها فقط فإنها تعتبر من أفضل طرق التدريب على العلاقات الإنسانية في مجال الإدارة التعليمية بصفة خاصة . كما أنها مشوقة للمتدربين لاشتراكهم العملي في تمثيل الأدوار . وتؤدي هذه الطريقة إلى إقناع الأفراد بصورة أكثر بتطبيق المبادئ التي تعلموها ، وبالتالي تؤدي إلى تحسين فهمهم واستخدامهم وممارستهم للعلاقات الإنسانية .

ونظرا لأن طريقة تمثيل الأدوار تقوم على ممارسة الواقع فهي لهذا أكثر فعالية في التدريب من سماع محاضرة أو قراءة كتاب أو مشاهدة فيلم لأن التعليم عن طريق الممارسة والعمل يفضل غيره من أنواع التعليم .

لكن قد يعاب على هذه الطريقة - شأنها شأن دراسة الحالة - أنها تحتاج إلى إعداد طويل وتتطلب وقتا كثيرا كما أنه قد يساء استخدامها فتخرج عن الهدف الحقيقي منها وبالتالي لا تحقق النتائج المرجوة .

٣ - **الورشة الدراسية** : وهي من الوسائل المفيدة في التدريب على التعاون الجماعي الخلاق ، والاشتراك الإيجابي الفعال في الدراسة وحل المشكلات . ويقوم التدريب في الورشة الدراسية على أساس توزيع موضوعات الدراسة بحيث تقوم المجموعة كلها (أو المجموعات) بدراسة مشكلة معينة ويقوم كل فرد بدراسة جانب من جوانبها .

وتعتبر ورش العمل إحدى الطرق أو الوسائل التي تساعد على النمو المهني وتستخدم عادة في برامج تدريب المعلمين والموجهين والمديرين . وهي تتميز بوضوح الهدف وتحديده . وترتبط أهداف ورش العمل عادة بصورة مباشرة بالمشكلات والاحتياجات التي تظهر من خلال العمل اليومي . والواقع أن احتياجات المعلمين ليست واحدة دائما . ذلك أن المعلمين يختلفون في نواحي

القوة والقصور أو الضعف . ومن ثم تختلف احتياجاتهم حسب ظروف كل منهم . فبعض المعلمين يحتاجون إلى توجيه وتنمية في كيفية استثارة التلاميذ وحفزهم على التعلم ، وآخرون يحتاجون إلى توجيه في طريقة توجيه الأسئلة وصياغتها ، أو في طريقة التدريس أو في أساليب التقويم أو في استخدام تكنولوجيا التعليم أو في تنظيم محتوى المادة أو في تكوين علاقات طيبة مع التلاميذ أو في تشويقهم للتلاميذ وربط محتوى الدرس بحياتهم وهكذا . ويصدق ذلك أيضا على أي قطاع أخر من العاملين في ميدان التعليم سواء أكانوا مديرين أو موجهين . فهم يختلفون في احتياجاتهم التدريبية . وهذه الاحتياجات هي التي ينبغي أن تكون اهتمام ورش العمل .

ويمكن تنظيم ورش العمل على مستوى المدارس أو مستوى الإدارات التعليمية . ويقوم بتنظيمها عادة المسئولون عن إعداد برامج التدريب بالاشتراك مع أساتذة التربية والمديرين والموجهين والمعلمين . ويجب أن يسمح تشكيل العمل بوجود مجال كبير لتبادل الرأى والخبرات وتعليم المهارات والأساليب في الموضوع المطروح على الورشة . وهذا يتطلب أن تكون العناصر المشتركة في الورشة من المهتمين بالموضوع أو ممن لهم خبرة في مجاله أو ممن يحتاجون إلى العون والمساعدة في حل بعض المشكلات التي يواجهونها . ونجاح ورشة العمل يعتمد على الجهد الجماعي لأفرادها ومدى تضافرهم وتعاونهم في إغناء الورشة بالفكر والعمل والخبرة ، وفي تحليل المواقف التعليمية المناسبة والتوصل إلى استخدام أساليب تكنولوجية متطورة وفي تقويم وتطوير الممارسات القائمة .

٤ - **حلقات المناقشة** : هي مجموعات صغيرة يتم فيها تحليل ومناقشة الموضوعات والمشكلات المطروحة تحت قيادة موجه مدرب .

٥ - **المؤتمرات** : وهي محلية أو عالمية وتعتبر من الوسائل الناجحة في التدريب. يدور البحث فيها حول مشكلة معينة ، وتطرح الآراء والأفكار المختلفة بشأنها ثم يتوصل في النهاية إلى عدة توصيات أو قرارات .

٦ - **الزيارات** : وهي محلية أو عالمية ولها أثر طيب في نفوس الدارسين وتزيد من إقبالهم على برامج التدريب والاستفادة منها .

التدريب واسلوب تحليل النظم:

يستخدم أسلوب تحليل النظم في تخطيط البرامج التدريبية كما يستخدم في غيرها من الميادين . وسنفصل الكلام عن هذا الأسلوب في فصل خاص لاحق . بيد أنه فيما يتعلق بالتدريب يمكن أن نعرض في الشكل التالي صورة يمكن الاستفادة منها في إعداد برامج التدريب باستخدام أسلوب تحليل النظم .

اعتبارات رئيسية :

هناك عدة اعتبارات رئيسية يجب مراعاتها عند تنظيم برامج التدريب أثناء الخدمة وتقويمها من أهمها :

أولا : بالنسبة لتنظيم البرنامج :

* * ما الهدف الرئيسي للبرنامج ؟ هل هو :
  - رفع مستوى الأداء ؟
  - تطوير المناهج الدراسية ؟
  - تحسين التدريس أو تجديد الأساليب ؟
  - التمهيد أو التأهيل للعمل ؟
* * ما أساليب تنفيذ البرنامج ؟ هل هي :
  - مقررات دراسية بالمدرسة ؟
  - ورش عمل بالمدرسة ؟
  - مقررات دراسية بالجامعة ؟
  - ورش عمل بالجامعة ؟
  - برامج أو أنشطة فردية ؟
  - برامج داخل المدرسة ؟
  - أنشطة جماعية ؟
* * ما الوقت أو الزمن الذي يقدم فيه البرنامج ؟ هل يقدم البرنامج :
  - قبل وقت المدرسة أو العمل ؟
  - بعد وقت المدرسة أو العمل ؟

- في المساء ؟
- في عطلة نهاية الأسبوع ؟
- في عطلة الصيف ؟

** من الذي يوجه ويدير البرنامج ؟ هل هم :

- المعلمون ؟
- الموجهون الفنيون ؟
- مديرو المدارس والإدارات ؟
- العاملون في النقابات والروابط المهنية ؟
- المستشارون والمتخصصون من غير المربين ؟
- الفنيون في مراكز البحوث التربوية ؟
- أساتذة التربية بالجامعات ؟

** هل يجب أن يكون الحضور في البرنامج :

- اختياريا ؟
- إجباريا ؟
- مفتوحا حسب وقت الفراغ ؟
- كل الوقت ؟
- بعض الوقت ؟
- تفرغا من العمل ؟
- في غير أوقات العمل ؟ .

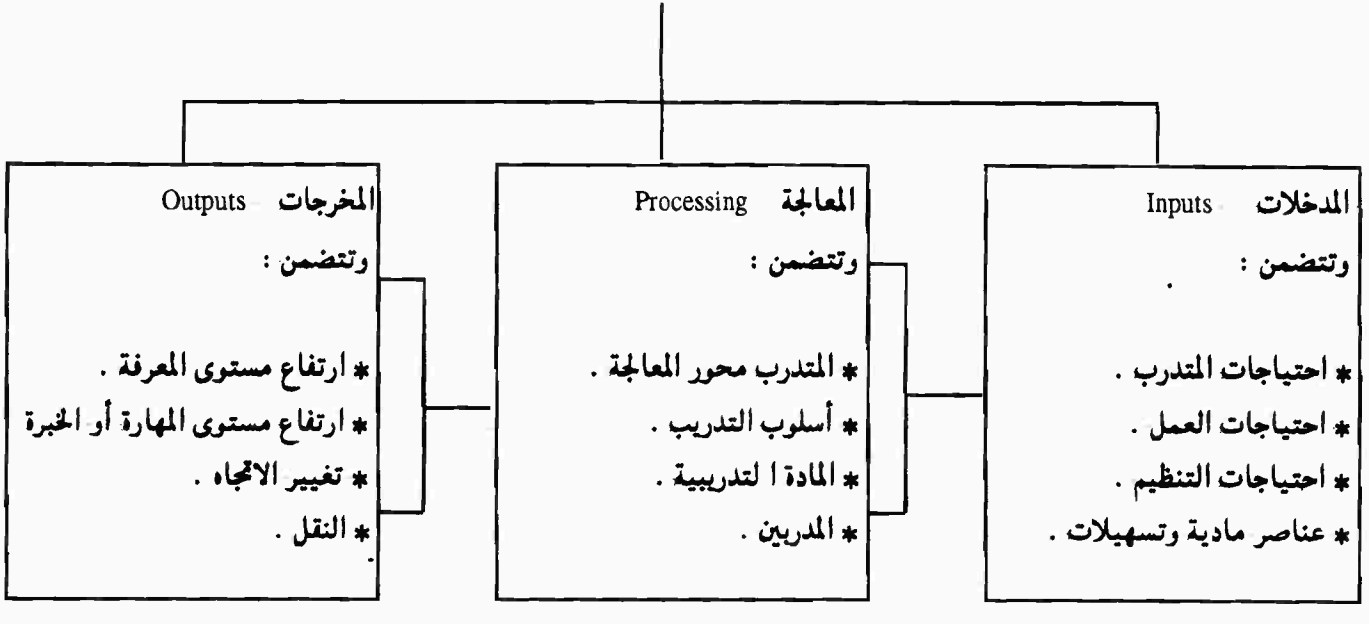
** ما حوافز الانتظام في البرنامج ؟

- الزيادة في المرتب
- الترقية لوظيفة أعلى .
- شهادة تقدير .
- الرضا الشخصي .
- التقدير المهني .

ثانيا : فيما يتعلق بتقويم البرنامج :

* * هل يركز التقويم على :
  - الأهداف الفردية ؟
  - الأهداف الجماعية ؟
* * هل يقوم التقويم على أساس :
  - الاختبار العملي ؟
  - الاختبار الشفهي ؟
  - الاختبار التحريري ؟
  - الملاحظة الخارجية ؟
  - الحضور والانتظام ؟
  - المناقشات ؟
  - البحوث والدراسات المقدمة ؟
* * هل يستخدم التقويم :
  - معايير ثابتة للتقويم ؟
  - معايير مرنة للتقويم ؟
* * متي يحدث التقويم ؟
  - خلال البرنامج .
  - في نهاية البرنامج .
  - في فترات دورية أو متقطعة .

التدريب من زاوية أسلوب تحليل النظم



نقد برامج التدريب :

إن المتبع لبرامج التدريب في الدول النامية يلاحظ بصفة عامة الاهتمام بالتدريب على اختلاف مستوياته . إلا أنه لا توجد سياسة عامة تحكم تنظيم وتخطيط هذه البرامج . وقد أشرنا سلفا عن التدريب في الاتحاد السوفيتي سابقا وهو من الدول المتقدمة إلى وجود سياسة ثابتة لتدريب المعلمين والموظفين تحتم على كل فرد ضرورة حضور برامج تدريبية تجديدية أو مقررات دراسية متصلة بعمله مرة على الأقل كل خمس سنوات . وتوجد مثل هذه السياسة الثابتة للتدريس في كثير من الدول المتقدمة إن لم تكن في كلها . كما توجد أيضا في مصر وكثير من البلاد العربية . وبالنسبة لبرامج التدريب في ميدان التربية والتعليم بصفة عامة فأهم ما يلاحظ عليها ما يلي :

أ - قلة العناية بإعداد وتخطيط البرامج التدريبية : فمعظم برامج التدريب - إن لم تكن كلها - تهتم بالجانب النظري . ولذلك تعتمد هذه البرامج بصورة كبيرة على « المحاضرة » أو « الكلمة المسموعة » ، ويقل الاهتمام بالجوانب العملية وغيرها من الجوانب الأخرى للتدريب التي سبقت الإشارة إليها . بل إن موضوعات المحاضرات نفسها تتداخل فيما بينها مما يؤدي إلى التكرار . ويصدق هذا الكلام نفسه على البرامج بأكملها إذ تتداخل فيما بينها أيضا .

ب - عجز البرامج التدريبية عن إحداث التغييرات المطلوبة في اتجاهات الأفراد ومهاراتهم ، وقد يرجع ذلك إلى عدم استثارة البرامج التدريبية لحوافز الدارسين أو عدم إيمانهم بقيمتها وأهميتها أو عدم فاعلية البرامج نفسها .

جـ - عدم اهتمام برامج التدريب اهتماما كافيا بدراسة الجوانب القانونية واللوائح والتشريعات التي تنظم مستقبل عمل الدارسين بحيث تكون هذه الدراسة نقدية إيجابية بناءة .

د - نقص الأجهزة المدربة على تخطيط البرامج التدريبية ، وكذلك نقص القوى البشرية ذات الكفاءة العالية اللازمة للمحاضرة والتوجيه وورش العمل وغيرها .

هـ - انعدام النظرة الجدية إلى برامج التدريب واتخاذها وسيلة للتكسب والاحتراف.

و - قلة الاعتمادات والمخصصات المالية لبرامج التدريب .

ز - تخلف الدارسين وعدم حضورهم إلى البرامج التدريبية مما يؤدي إلى ضياع المال والجهد ، وقد يرجع ذلك إلى أسباب من أهمها عدم مناسبة وقت البرنامج للدارسين أو بعد مكان الدراسة أو طول البرنامج اليومي أو عدم استثارته لحوافز الدارسين أو عدم إيمانهم بأهمية التدريب .

ح - مما يعيق انتشار برامج التدريب وعدم جودة مستوياتها يرجع إلى وجود غموض وعدم اتفاق بشأنها . وهذا يمكن أن نرجعه إلى ثلاثة مجالات :

أولها : يتعلق باختلاف الأيديولوجيات والمفاهيم المتصلة بالتربية والتعليم ولا سيما بالنسبة لتحديد أدوار العاملين في المجال من معلمين ومربين وموجهين ومديرين . فهناك خلاف كبير بين المربين حول تحديد الغرض من التدريس أو التعليم أو التربية . فلو نظر إلى التدريس على سبيل المثال على أن الغرض منه نقل المعلومات فإن هذه النظرة ستحدد مضمون ومحتوى أي برنامج للتربية أثناء الخدمة . وبالمثل إذا نظر إلى التدريس على أنه عملية توجيه للتعليم فإن مضمون ومحتوى أي برنامج تدريبي سيأخذ اتجاها آخر . وهكذا نرى أن الاختلاف في تصور الغرض من التربية والتعليم يترتب عليه بالضرورة اختلاف في طبيعة عملية التدريس والتوجيه والإشراف والمهارات المتضمنة فيها . وهذا بدوره يؤدي إلى اختلاف محتوى البرامج التدريبية وأنشطتها . وعلى العكس من ذلك كلما قل هذا الاختلاف ساعد على وجود لغة مشتركة بين المربين . يضاف إلى ذلك أن المربين من ذوي النزعة الإنسانية أو الليبرالية يميلون إلى التسليم بأن المعلمين والموجهين وغيرهم من العاملين في الميدان قادرون على مساعدة وتنمية أنفسهم بأنفسهم من خلال التربية الذاتية أو التدريب الذاتي ، ومن ثم فإن الحاجة ليست ضرورية لبرامج التدريب . وعلى النقيض من ذلك نجد أن المربين ذوي النزعة المحافظة أو التقليدية يحبذون تقديم المساعدة للعاملين في الميدان من أجل نموهم المهني ، ويرون أن مثل هذه المساعدة ضرورية من خلال برامج للتدريب أثناء الخدمة .

ثانيها : يتعلق بالاختلاف حول التدريب أو التربية في أثناء الخدمة والأهداف التي يسعى هذا النوع من التربية إلى تحقيقها . فكثير من المربين مازالوا ينظرون إلى التدريب أو التربية أثناء الخدمة على أنها « عملية ترقيعية » يتم من خلالها إصلاح العيوب أو سد النقص . بل إن بعض المربين قد يتشككون

في إمكانية تحديد هذه العيوب وهذا النقص . وآخرون يرون أن برامج التدريب يجب أن تقتصر على المهارات التعليمية والتدريسية التي يمكن تمثيلها ووضع نماذج لها . ومن ثم يجب التركيز على هذه الجوانب دون غيرها . وآخرون ينظرون إلى برامج التدريب في إطار مفهوم واسع لمهنة التعليم ، ومن ثم يجب أن تتسع برامج التدريب لما هو أكثر من مهارات الأداء .

ومن المنظرين التربويين من يرى أن التدريب أثناء الخدمة ليس القاعدة العامة لتنمية المهارات الفنية في التربية والتعليم ، ويعتبرون أن اتجاهات العاملين في الميدان وقيمهم ضرورية في خلق وتكييف الأساليب الفنية الجديدة في المواقف المختلفة . وأخيرا ليس هناك اتفاق حول الأنشطة التي تسهم في النمو المهني للعاملين في ميدان التربية والتعليم ، والتي يمكن تضمينها في برامج تدريبهم . من يقوم بالتدريب على هذه الأنشطة ؟ هل هم أساتذة التربية في الجامعات ومراكز البحوث ؟ أم هم التربويون الممارسون من ذوي الخبرة الطويلة في الميدان ؟ أم كل من له صلة بالتربية والتعليم . أم هم كل هؤلاء جميعا ؟

والمحصلة النهائية لكل هذا هي عدم وجود تصور واضح لبرامج التدريب وتصبح المسألة خاضعة لاجتهاد القائمين والمشرفين على برامج التدريب .

ثالثها : يتعلق بصعوبة تطبيق الاتجاهات والأنشطة الجديدة الضرورية للنمو المهني للمربين في الميدان العلمي والممارسة اليومية لهم . فبرامج التدريب بحكم طبيعتها لا بدّ أن تتضمن المعرفة الجديدة المستحدثة في الميدان وهي لا شك ضرورية من أجل تطوير العمل وتحسينه ، لكن دولاب العمل اليومي يسير بدون هذه المعرفة . وتصبح عملية تضمين المعرفة الجديدة لتكون جزءا لا يتجزأ من العمل اليومي عملية صعبة . لأن من الصعب أن يغير الفرد اتجاهاته وأساليبه .. والإنسان يحس بالاطمئنان عند ممارسة ما يعرفه . ويفقد هذا الإحساس عند ممارسة أسلوب جديد .. وهو ما يلخصه المثل القائل « من فات قديمه تاه » .