الإدارة التعليمية

أصولها وتطبيقاتها

الدكتور محمد منير مرسي

عالم الكتب

* مرسى ، محمد منير .
* الإدارة التعليمية :أصولها وتطبيقاتها
* محمد منير مرسى .
* ط مزيدة ومنقحة. – القاهرة : عالم الكتب؛ 2010 م
* 374 ص؛ 24 سم
* تدمك : 977-232-138-6 * رقم الإيداع : 1998/5790
أ- العنوان
371.2

* الإدارة :
16 شارع جواد حسني - القاهرة
تليفون : 23924626
فاكس : 0020223939027

* المكتبة :
38 ش عبد الخالق ثروت – القاهرة
تليفون: 23926401 - 23959534
ص .ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

www.alamalkotob.com — info@alamalkotob.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة

عرفاناً بأبوته البارة

وتخليداً لذكراه

في الميدان الذي أفنى حياته فيه

نبذة تفصيلية عن المؤلف

* الاسم بالكامل : محمد منير مرسي البري ، وشهرته منير مرسي .
* ولد في ١٩٣٣/٩/٢١ ببركة السبع . محافظة المنوفية .
* كان والده رحمه الله من رجال التعليم .
* حصل على الشهادة الابتدائية من مدرسة العياط الابتدائية بمحافظة الجيزة عام ١٩٤٧ ، وعلى شهادة التوجيهية من مدرسة الإبراهيمية الثانوية بجاردن سيتي بالقاهرة عام ١٩٥٢ ، وعلى ليسانس كلية دار العلوم - جامعة القاهرة عام ١٩٥٦ ، وعلى الدبلوم العامة في التربية ١٩٥٧ والدبلوم الخاص في التربية ١٩٥٨ ودرجة الماجستير في التربية ١٩٦١ من كلية التربية - جامعة عين شمس . وحصل على درجة الفلسفة في التربية من جامعة لندن - إنجلترا عام ١٩٦٩ .
* عمل مدرساً بمدرسة النقراشي النموذجية الإعدادية في بداية حياته المهنية ، ثم عمل بإدارة تعليم الكبار وإدارة البحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم .
* أعير للعمل أستاذاً للغة العربية بجامعة تاجيكستان بالاتحاد السوفيتي سابقاً في الفترة من ١٩٦٠- ١٩٦٢ . وبعد عودته كتب كثيراً من المقالات عن الثقافة العربية وعن تجربته العلمية والدراسات العربية في مجلة " المجلة " ومجلة " الرسالة ، ومجلة "الثقافة " .وكان لتشجيع الكاتب الكبير يحي حقي أثر كبير في ذلك . وترجم وقتها إلى العربية بعض الكتب القيمة بالروسية عن الأدب والشعر والثقافة العربية منها : " مع المخطوطات العربية " لكراتشكوفسكي" ، و" الشعر العربي في الأندلس " له أيضاً ، وأراجيز الملاح العربي لفاسكودي جاما أحمد بن ماجد" وهي أطروحة علمية لشوموفسكي ، والرسالة الثانية لأبي دلف من تأليف أنس خالدوف.
* حصل عام ١٩٦٥ على بعثة حكومية لكلية التربية جامعة عين شمس لدراسة الدكتوراه بجامعة لندن بانجلترا . وحصل على درجة الدكتوراه في فلسفة التربية تخصص تربية مقارنة منها عام ١٩٦٩ . وكان أستاذه المشرف عليه هو عالم التربية المقارنة المعروف " جوزيف لاوارز" . كما تعلم وقتها أيضاً من نجوم مرموقين يعتبرون الآن رواداً يشار إليهم بالبنان في الميدان من أمثال " نيقولا هانز" ، و" برايان هولمز" و " إدموندكنج" ، والمؤرخ العربي المشهور عبد اللطيف الطيباوي رحمه

الله ، الذي حصل على أرفع الدرجات العلمية من جامعة لندن (D.Litt) وصاحب المؤلفات العربية والانجليزية القيمة في تاريخ العرب والإسلام . ومن أحدث كتبه باللغة الإنجليزية كتابه عن التربية الإسلامية بين التقليد والمعاصرة . وبلغ من ثقته العلمية في شخصية صاحب النبذة أن طلب منه قراءة أصول الكتاب قبل طباعته . ولم ينس أن يشكره على ذلك في مقدمة الكتاب بعد صدوره باللغة الانجليزية .

* بعد عودته إلى مصر عام ١٩٦٩ التحق بالعمل مدرساً بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة عين شمس . ثم لم يلبث أن انتقل إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بنفس الكلية .ثم رقي إلى أستاذ مساعد بنفس القسم عام ١٩٧٤ ثم إلى أستاذ بنفس القسم عام ١٩٧٩ بناء على قرار اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة بجلستها بتاريخ ١٩٧٩/٩/٢٧ . ثم عين أستاذاً بجامعة قطر بقرار مجلس الجامعة بتاريخ ١٩٧٩/١٢/٢٦.

* عند عودته من البعثة الدراسية أحس بحاجة ميدان التربية بصفة عامة وميدان التربية المقارنة والإدارة التعليمية بصفة خاصة إلى المصادر العربية الحديثة التي يستعين بها في تدريس مقرراته للطلاب . وبدأ بالتدريج في توفير هذه المصادر عن طريق الترجمة من الانجليزية مبتدئا بترجمة جزء من رسالته للدكتوراه صدر بعنوان إدارة وتنظيم التعليم العام . وفي نفس الوقت إتجه إلى ترجمة مجموعة حديثة مختارة من الكتب الإنجليزية بالتعاون أحياناً مع بعض زملائه . منهاكتاب المدرسة الشاملة " لروبين بيدلي " ومدارس بلا فشل " لجلاسر " والتعليم والتنمية القومية من تحرير آدامز " وانثروبولوجيا التربية " وفلسفة التربية " لجورج نيللر " والتاريخ الاجتماعي للتربية لرويرت بك . واتجه أيضا إلى التأليف فألف وقتها كتاب " الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها " و " التعليم العام في البلاد العربية " و " الإدارة المدرسية الحديثة " .

* أعير للعمل بجامعة قطر ابتداء من العام الجامعي ١٩٧٦/٧٥ . وعمل بها أستاذاً مساعداً ثم أستاذاً طيلة فترة عمله بها حتى عام ١٩٩٠ .

* كان المدير المؤسس لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر منذ تأسيسه عام ١٩٨٠ حتى انتهاء عمله بجامعة قطر في أكتوبر ١٩٩٠.

* ألف خلال حياته العلمية والمهنية كثيراً من الكتب ، وقام بكثير من الدراسات

والبحوث ، ونشر كثيرا من المقالات باللغة العربية والإنجليزية مما يتضح من قائمة المؤلفات في نهاية الكتاب .

* أشرف على عدة رسالات علمية لدرجة الماجستير والدكتوراه ، كما اشترك في مناقشة كثير من الرسائل العلمية .

* قام بتحكيم كثير من الدراسات والبحوث والأعمال العلمية والأكاديمية في ميدان التخصص منها أعمال علمية للترقية إلى وظائف أعلى لهيئة التدريس (أستاذ مساعد - أستاذ) في عدة دول عربية منها الأردن والعراق والسعودية واليمن والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة .

* شارك في أعمال استشارية ومهمات علمية تطويرية تجديدية وتدريبية كثيرة في مختلف الدول العربية منها اليمن وليبيا والسعودية والبحرين والكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة ومصر وقطر وماليزيا .

* أشترك في كثير من المؤتمرات التربوية الدولية في كثيرمن بقاع العالم منها أمريكا وانجلترا وفرنسا والفلبين والمكسيك وماليزيا ، وشارك في أعمال هذه المؤتمرات بالجهود العلمية كتابة وتحدثا . وله صلات علمية بالجامعات البريطانية والأمريكية.

* حاضر في كثير من الجامعات الأجنبية والمصرية منها جامعات الاتحاد السوفيتي سابقاً وبريطانيا وجامعات والاسكندرية وطنطا والزقازيق والمنصورة والأزهر وكلية التربية وكلية البنات بجامعة عين شمس وكلية التربية بجامعة قطر .

* قام بزيارة بلاد أخرى كثيرة منها تركيا وباكستان والهند وهونج كونج وماليزيا وتايلاند ودول بحر البلطيق وإيطاليا وهولندا وألمانيا وسويسرا وفرنسا وبريطانيا وأمريكا والمكسيك والفيلبين .

* اسمه مدرج في الموسوعة القومية للشخصيات المصرية الهامة التي أصدرتها مصلحة الاستعلامات في مصر عام ١٩٩٢. وهي تتضمن معلومات وبيانات تفصيلية أخرى عنه .

مقدمة

أصبحت إدارة نظم التعليم الحديثة من أضخم الجهود التي تتولاها حكومات الدول المعاصرة على المستوى المركزي والإقليمي والمحلي على السواء . وقد تطور مفهوم الإدارة ووظائفها بصورة كبيرة عما كانت عليه في الماضي . وكان لهذا التطور أثر مباشر على الإدارة التعليمية لاعتماد هذه الأخيرة على ميادين الإدارة الأخرى مما سيجده القاري، مشارا إليه بالتفصيل في هذا الكتاب. وإذا كان تناول موضوع الإدارة التعليمية يقتضي بالضرورة التعرض لميادين الإدارة الأخرى فإننا قد حاولنا أن نركز الاهتمام دائما على الإدارة التعليمية ، وحاولنا أيضا أن نجمع بين الأصول النظرية والمجالات التطبيقية معتمدين في ذلك على أحدث ما كتب في ميدان الإدارة بصفة عامة والإدارة التعليمية بصفة خاصة مما يتضح من قائمة المصادر في آخر الكتاب . وتخرج هذه الطبعة الجديدة من الكتاب في صورة منقحة. وإضافة فصل جديد عن إدارة الأزمات التعليمية .

ويهم هذا الكتاب العاملين في ميدان الإدارة التعليمية من الممارسين لها أو المتأثرين بها سواء كانوا مديرين أو نظارا أو موجهين أو مدرسين على السواء . ويهم أيضاً دارسي الإدارة التعليمية والباحثين فيها والمهتمين بتتبع تطورها واتجاهاتها .

وأملنا أن يجد كل هؤلاء الفائدة المرجوة من هذا الكتاب . " إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت ، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب " . صدق الله العظيم

أ . د . محمد منير مرسي

مصر الجديدة : ٢١ سبتمبر ٢٠٠٥ .

محتويات الكتاب

الفصل الأول ص

الإدارة التعليمية : مفهومها وخصائصها والعوامل المؤثرة فيها ١٠-٤١

- مفهوم الإدارة وتطوره ١٠
- الإدارة والسياسة ١١
- مفهوم الإدارة التعليمية ١١
- الحركة العلمية ١٤
- أثر المفاهيم السيكولوجية و الإكلينيكية ١٥
- العلاقات الإنسانية في الإدارة ١٦
- الإدارة علم أم فن أم مهنة ١٩
- خصائص الإدارة التعليمية ٢٢
- ميادين الإدارة التعليمية ٢٦
- العوامل المؤثرة على الإدارة التعليمية ٢٩
- الإدارة بين الجمود والتطور ٣٧
- النماذج والأنماط الإدارية ٣٨
- أخلاقيات رجل الإدارة ٤١

الفصل الثاني

الأصول العامة للإدارة التعليمية ٤٢-٦٣

- مبادئ التنظيم الإداري التعليمي ٤٢
- مبادئ أصول الاشراف الإداري ٥٣
- مبادئ العملية الإدارية ٥٧

الفصل الثالث

استراتيجية الإدارة ونماذجها الرسمية ٦٤-٧٨

أولا : استراتيجية الإدارة ٦٤

ثانيا : نماذجها الرسمية ٦٧

الفصل الرابع

نظرية الإدارة التعليمية ٧٩-١١٠

- مفهوم النظرية . ٧٩

- منشأ الاهتمام بالنظرية في الإدارة التعليمية ٨٠

- الوضع الراهن للنظرية ٨٢

- مصادر بناء النظرية الإدارية ٨٧

- نظريات الإدارة التعليمية ٨٨

أولا : نظرية الإدارة كعملية اتخاذ للقرار ٩٧

ثانيا : نظرية الإدارة كوظائف ومكونات ١٠٤

الفصل الخامس

السلطة والعلاقات الإنسانية

في الإدارة التعليمية ١١١-١٣٨

- مفهوم السلطة ١١١

- أشكال السلطة ١١١

- الأسلوب التسلطي ١٢٠

- أسلوب العلاقات الإنسانية ١٢٣

الفصل السادس

القيادة التربوية : أهميتها وأنماطها

وأسس اختيارها وتدريبها ١٣٩-١٨٩

- معنى القيادة التربوية ١٣٩

- مفهوم القيادة ١٤١
- أنماط القيادة ١٤٥
- الأنماط الشخصية الإدارية ١٥٢
- القيادة التربوية بين المحافظة والتجديد ١٥٧
- مسئولية رجل الإدارة ١٥٩
- المهارات الإدارية اللازمة لرجل الإدارة التعليمية ١٦٠
- اختيار القادة التربويين ١٦٦
- إعداد رجال الإدارة التعليمية ١٧١
- تدريب القيادات التربوية ١٧٢

الفصل السابع

الاتصال ووسائطه في الإدارة التعليمية ١٩٠-٢١٨

- طبيعة وأهمية الاتصال ١٩٠
- وسائط الاتصال ١٩٧
- المجالس التعليمية ١٩٨
- اللجان التربوية ١٩٨
- التقارير ٢٠١
- الاجتماعات المدرسية ٢٠٢
- المقابلات ٢٠٦

الفصل الثامن

البيروقراطية والإدارة التعليمية ٢١٩-٢٣٥

- البيروقراطية ٢١٩
- مشكلات البيروقراطية ٢٢٤
- نظام العاملين بالخدمة المدنية ٢٢٦
- بين الأصول الفنية والأصول البيروقراطية ٢٢٧
- الهيئة الفنية وخط السلطة ٢٣٠
- تطبيقات في الإدارة التعليمية ٢٣٢

الفصل التاسع

تحليل النظم ٢٣٦-٢٤٩

- معنى النظام ٢٣٦
- الهدف والمفهوم ٢٤٣
- تحليل النظم والإنتاجية التعليمية ٢٤٥
- مدخلات النظام التعليمي ٢٤٦
- مخرجات النظام التعليمي ٢٤٧
- تحليل النظم والإدارة التعليمية ٢٤٨

الفصل العاشر

الحوافز ودورها في الإدارة التعليمية ٢٥٠-٢٥٨

- مقدمة ٢٥٠
- الحوافز الإيجابية وأهميتها النسبية ٢٥٦
- الحوافز غير المادية وأهميتها النسبية ٢٥٢
- الحوافز والروح المعنوية ٢٥٤
- الحوافز والعلاقات الإنسانية ٢٥٤
- مبررات الحوافز وأهميتها في الإدارة التعليمية ٢٥٦

الفصل الحادي عشر

الإشراف أو التوجيه الفني ٢٥٩-٢٨٦

- المفهوم الحديث للتوجيه الفني ٢٥٩
- أهداف الإشراف والتوجيه الفني الحديث ٢٦١
- بعض مقارنات عن التوجيه الفني ٢٧٧
- التوجيه الفني في مصر وتطوره ٢٧٨

الفصل الثاني عشر

الرضا عن العمل واستراتيجيات فض النزاع ٢٨٧-٣٠٢

- مقدمة ٢٨٧
- الرضا عن العمل ٢٨٩
- استراتيجيات فض النزاع ٢٩٥

الفصل الثالث عشر

إدارة الأزمات التعليمية ٣٠٣-٣٣٠

- مقدمة ٣٠٣
- مفهوم الأزمات. ٣٠٣
- أسباب الأزمات. ٣٠٤
- إدارة الأزمات. ٣٠٦
- إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات. ٣٠٦
- الأساليب الحديثة للتعامل مع الأزمات التعليمية. ٣٠٧
- أسلوب السيناريو الأسوأ والسيناريو والأفضل. ٣١١
- الأزمات التعليمية العالمية. ٣١٢
- أزمات التعليم الجامعى. ٣٢٠
- التجربة الكورية: ٣٢٢
- الأزمات التعليمية فى مصر. ٣٢٢
- أسلوب البحث فى إدارة الأزمات التعليمية. ٣٢٥

- تذييل : إصلاحات الإدارة التعليمية. ٣٣١-٣٣٤

- خاتمة : نظرة إلى المستقبل ٣٣٥-٣٤٤

- الدراسة العلمية للمستقبل ٣٣٦
- مستقبل الإدارة التعليمية ٣٣٨
- استخدام العقول الإلكترونية ٣٤٠
- نظم المعلومات ٣٤١

- ملحق اختبار القيادة التربوية ٣٤٥

- ملحق اختبار مبادئ الإدارة ٣٦١

- مراجع الكتاب - ٣٦٤

- كتب أخرى للمؤلف - ٣٧١

الفصل الأول
الإدارة التعليمية
مفهومها وخصائصها والعوامل المؤثرة عليها

مفهوم الإدارة وتطوره :

مقدمة :

تحتاج كل منظمة أو هيئة إلى تنظيم مناشطها وتنسيق جهودها من أجل تحقيق الأهداف التي وجدت أساسا من أجلها ، وهي لهذا تحتاج إلى تنظيم بنائها على أفضل صورة تمكنها من تحقيق هذه الأهداف . ونحن في الإدارة التعليمية نقوم بتنظيم الإمكانيات البشرية في الإدارات واللجان والمدارس والفصول والمجموعات المختلفة ، ونقوم بتنظيم الإمكانيات المادية في مبان وتجهيزات وأثاث ومعامل وورش ومكتبات ومتاحف ، ونقوم أيضا بتنظيم الأفكار والمبادئ العلمية التربوية في نظم تعليمية ومناهج دراسية ومواد تعلمية وأنشطة مختلفة .

وتختلف الإدارة باختلاف ميادينها ، فهناك إدارة الصناعة وإدارة الحكومة وإدارة التعليم وإدارة الأعمال وإدارة المؤسسات وغيرها من الميادين . ولكل ميدان من ميادينها أسلوبه الخاص في معالجة وتناول مشاكله الخاصة به . ولكن على الرغم من هذا هناك عناصر مشتركة بين هذه الميادين جميعا .وسنتناول في هذا الكتاب المفاهيم الرئيسية والعناصر المشتركة الأساسية التي يمن تطبيقها في ميدان الإدارة التعليمية على الخصوص .

وقد أصبحت الإدارة عملية هامة في المجتمعات الحديثة . بل إن أهميتها تزداد باستمرار بزيادة مجال المناشط البشرية واتساعه من ناحية ، واتجاهه نحو مزيد من التخصص والتنوع والتفرع من ناحية أخرى . وقد أحدثت التطورات التكنولوجية وما زالت تحدث تغييرات كثيرة في تشكيل الإدارة وأنماطها . وأصبح على القائمين بأعمال الإدارة أن يواجهوا باستمرار تحديات التنظيم البشري والعلاقات الإنسانية وتعقيداتها . بل إن أهم ما يميز الإدارة أو يوضح سماتها الأساسية هو استخدامها وتطبيقاتها لأساليب ميادين متعددة من المعرفة .

الإدارة والسياسة :

شغل العلماء لا سيما السياسين بمناقشة الفرق بين السياسة والإدارة . وكان من أهم الفروق التي أمكن تمييزها هو أن السياسة تعنى برسم اتجاهات الخطط والبرامج التي تقوم الإدارة بالعمل على تنفيذها ، وهذا يعني أن السياسة فوق الإدارة وأن الإدارة تعمل على تنفيذ ما تقوله السياسه وما ترسمه لها . وهذا يعني بالنسبة للإدارة التعليمية أن هناك أجهزة لها طابعها الإدراي تقوم بتنفيذ هذه السياسة ووضعها موضع التنفيذ .

بيد أن هذا لا يعني انفصال الإدارة عن السياسة أو تبعية الإدراة للسياسة بصرورة مطلقة . فالواقع أن الإدارة تساعد السياسة على القيام بواجبها ومسؤلياتها في رسم السياسة العامة وتحديد معالمها .

مفهوم الإدارة التعليمية :

تقتضي المعالجة العلمية لأي موضوع العناية بتحديد مسميات الألفاظ والمفاهيم المستخدمة . وتبرز دائما مشكلة التعريفات لتفرض نفسها بإلحاح : وإذا كان المناطقة قد اشترطوا لتعريفاتهم أن تكون مانعة جامعة وهم يعنون بذلك أن يكون التعريف محددا ومتصفا بالشمول فإنه قد أصبح من أهم معايير أي دراسة علمية مدى التزامها بالتعريفات الاجرائية ، أي تعريف المفهوم بطريقة إجرائية . ويعتبر "بردجمان" عالم الطبيعة المعروف رائد المفاهيم الاجرائية وقد حدد المقصود بها على النحو التالي (جريفث : ص ٥٥)

« إن ما نعنيه بأي مفهوم – بصفة عامة – لا يخرج عن كونه مجموعه من الإجراءات أو العمليات . والمفهوم مرادف لما يقابله من الإجراءات . وبمعنى آخر الإجرائية هي طريقة التفكير التي تؤمن بأن :

١ – المفاهيم تحدد معانيها بوسائل الملاحظة والاستقصاء المستخدمة في الوصول إليها

٢ – المفاهيم لا معنى لها بعيدة عن إجراءاتها وعملياتها .

وإذا فهمنا الإدارة على أنها مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها لتحقق غرضا مشتركا ، وإذا قصرنا هذا التعريف على ميدان التعليم

فإن الإدارة التعليمية تصبح مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء في داخل المنظمات التعليمية أو بينها وبين نفسها لتحقق الأغراض المنشودة من التربية . والإدارة التعليمية بهذا المعنى شأنها شأن الإدارة في الميادين الأخرى وسيلة وليست غاية في ذاتها .

ويمكن أن تعرف الإدارة بصفة عامة بأنها القدرة على الانجاز ... وهي بهذا تعني استخدام الإمكانيات المتاحة من أجل تحقيق إنجاز معين يخدم أهدافا معينة. وهذا تعريف مختصر ودقيق لها . ويمكن تعريفها أيضا من خلال الوظائف والفعاليات والأنشطة التي تقوم بها من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتمويل وتنفيذ ورقابة ومتابعة . ويمكن أيضا أن ننظر إلى الإدارة من خلال العمليات الإجرائية التي تسير فيها فنقول مثلا : إن الإدارة تعني تحديد الأهداف كخطوة أولى يترتب عليها تحديد الوظائف التي تحقق هذه الأهداف ، وعملية تحديد الوظائف واختيار الأفراد ينتظمها إطار عام من العلاقات التنظيمية التي تحكمها وتوجهها وتنسق بينها .

ما الفرق بين كل من الإدارة التعليمية والإدارة التربوية والإدراة المدرسية ؟

الواقع أن هذه المفاهيم الثلاثة قد شاع استخدامها في الكتب والمؤلفات التي تتناول موضوع الإدارة في ميدان التعليم . وقد تستخدم أحيانا على أنها تعني أشياء واحدة . ويبدو أن الخلط في هذه التعريفات يرجع فيما يرجع إلى النقل عن المصطلح الأجنبي Education الذي يترجم إلى العربية بمعنى « التربية » أحيانا و« التعليم » أحيانا أخرى ، وقد ساعد ذلك بالطبع على ترجمة المصطلح Educational Administration إلى الإدارة التربوية تارة والإدارة التعليمية تارة أخرى على أنهما يعنيان شيئا واحدا وهذا صحيح . بيد أن الذين يفضلون استخدام مصطلح « الإدارة التربوية » يريدون أن يتمشوا مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تفضل استخدام كلمة « تربية » على كلمة « تعليم » باعتبار التربية أشمل وأعم من التعليم ، وأن وظيفة المؤسسات التعليمية هي « التربية الكاملة » . وبهذا تصبح كلمة الإدارة التربوية مرادفة للإدارة التعليمية . ومع أن الإدارة التربوية تريد أن تركز على مفهوم التربية لا التعليم فإن الإدارة التعليمية تعتبر أكثر تحديدا ووضوحا من حيث المعالجة العلمية وإن كان الفيصل النهائي بينهما يرجع إلى جمهور المربين والعاملين في ميدان التربية وأيهما يشيع استخدامه

بينهم أو يتفقون على استخدامه وبأي معنى يستقر استخدامهم له . أما بالنسبة للإدارة المدرسية فيبدو أن الأمر أكثر سهولة ، ذلك أن الإدارة المدرسية يتحدد مستواها الإجرائي بأنه على مستوى المدرسه فقط . وهي بهذا تصبح جزءا من الإدارة التعليمية ككل . أي أن صلة الإدارة المدرسية بالإدارة التعليمية هي صلة الخاص بالعام . ولكن يبدو أن هناك خلطا في المؤلفات العربية في استخدام مصطلح الإدارة المدرسية . وبعض الكتب العربية التي تحمل عنوان « الإدارة المدرسية » تتناول مستويات من الإدارة فوق مستوى المدرسة مما يخرج الموضوع عن المعالجة العلمية الدقيقة . وربما كان هذا الخلط راجعا إلى أن كثيرا من الكتب الأجنبية التي يعرفها المربون ودارسو التربية تحمل اسم « الإدارة المدرسية » بحكم أن المدرسة في تلك البيئات تمثل أهم وحدة في الإدارة التعليمية ككل . إذ تتمتع المدرسة بحريات كثيرة في التصرف ، وتقوم بالأدوار الرئيسية التي تكمنها من تحقيق شخصيتها الإدارية وعلى مستواها يتخذ كثير من القرارت . هذا بينما نجد المدرسة عندنا لا تحظي بهذه المكانة الكبيرة من الناحية الإدارية . ومن هنا كان للإدارة المدرسية في تلك البلاد وزن كبير على عكس الإدارة المدرسية في بلادنا العربية .

هدفها وسماتها :

تهدف الإدارة التعليمية إلى تحقيق الأغراض التربوية ، ومن ثم فهي تعني بالممارسة ، وبالطريقة التي توضع بها هذه الأغراض التربوية موضع التنفيذ . وتعني الإدارة التعليمية كما أشرنا بالعناصر البشرية والمادية . أما العناصر البشرية فتضم المعلمين وغيرهم من العاملين والتلاميذ والآباء ، واما الجانب المادي فيشمل الأبنية والتجهيزات والأدوات والأموال .

وهناك عدة سمات أو صفات رئيسية عامة مميزة للإدراة التعليمية الناجحة من أهمها : أن تكون متمشية مع الفلسفة الاجتماعية والسياسية للبلاد . وأن تتسم بالمرونة في الحركة والعمل وألاتكون ذات قوالب جامدة وثابتة وإنما تتكيف حسب مقتضيات الموقف وتغير الظروف ، وأن تكون عملية بمعنى أن تكيف الأصول والمبادئ النظرية حسب مقتضيات الموقف العلمي ، وأن تتميز بالكفاءة والفاعلية . ويتحقق ذلك بالاستخدام الأمثل لإمكانياتها البشرية والمادية ،

والنجاح في تحقيق الأغراض المنشودة من تربية النشء ومدى ما تحققه المدرسه في مجال التدريس والتعليم .

تطور النظرة إليها :

يعتبر ميدان الإدارة التعليمية من ميادين الدراسات العلمية الحديثة وليدة القرن العشرين ، وإن كانت الممارسة الفعلية لها قديمة قدم الحضارة البشرية نفسها. فقلما نجد كتابات في هذا الميدان ترجع إلى ما قبل بداية هذا القرن . بل إن ما كتب في تلك الفترة على قلته كان يتسم بطابع البساطة وعدم التخصص ، وإن كان قد ساعد على وضع أساس هذا الميدان فيما بعد . وقد تطور مفهوم الإدراة التعليمية تطورا سريعا معتمدا في ذلك على تطور مفاهيم إدراة الأعمال والصناعة من ناحية ، وتوافر كثير من الدراسات في ميدان الإدراة التعليمية من ناحية أخرى . كما تطورت النظرة إلى الإدارة التعليمية تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة وجاء هذا التطور نتيجة للعوامل الآتية :

١ - إضفاء الصبغة العلمية على الإدارة واعتبار رجل الإدارة صاحب مهنة

٢ - تركز الدراسة على الإدارة باعتبارها ظاهرة سلوك وأداء وتفاعل اجتماعي وعلاقات إنسانية وما شاكل ذلك .

٣ - استخدام النظريات والنماذج في دراسة الإدارة

٤ - تحليل الإدراة إلى بعدين رئيسين أحدهما يتعلق بالمحتوى والآخر بالطريقة

٥ - الاعتراف بالقوى الجديدة التي تشكل النظرة الجديدة للإدارة كالتكنولوجيا الحديثة والظواهر السكانية والعقائدية والإيديولوجية والتغير والصراع في نظام القيم والتفجر المعرفي وما شاكل ذلك .

٦ - اهتمام الباحثين بدرجة كبيرة بالدراسة العلمية للإدارة .

الحركة العلمية :

يعتبر مفهوم الإدارة العلمية من أول المفاهيم المبكرة التي ظهرت في ميدان الصناعة في أوائل القرن العشرين ، ويعتبر رائد هذا الاتجاه فريدريك تيلر

F . W . Taylor الذي يلقب أحيانا بأبي الإدارة العلمية . وكان اهتمامه منصبا على دراسة كفاءة الأداء وتوفير الجهد المبذول في العمل الجسمي . فقد لاحظ « تيلر » أن العمال كانوا يقومون بعمليات مختلفة . ونتيجة لخبراته ودراساته العملية الميدانية على تنظيمات العمل في المصانع والمفاهيم التي تحكمه استطاع أن يتوصل إلى مجموعة من المبادئ تتعلق بالزمن ، ومعدل العمل وفصل التخطيط عن التنفيذ والرقابة وطرق الأداء العملية ، والرقابة الإدارية ، والإدارة الوظيفية ، وهي المبادئ التي شكلت المفاهيم الأولى لوظائف الإدارة . وقد أنعكس هذا الإتجاه العلمي في إدارة الصناعة والأعمال على مفهوم الإدارة التعليمية ، فاتخذت هذه لنفسها إطاراً نظرياً مشابهاً . فالمصنع هو المدرسة ، والعمال الذين يعملون فيه هم التلاميذ ، ونظام أو عملية الإنتاج هي العملية التربوية والتعليمية و المنتجات أو المخرجات هم خريجوها أي المدرسة .

وقد أصبحت الإدراة العلمية حركة عالمية ، لا سيما بعد عقد أو مؤتمر دولي للإدارة في براغ عام ١٩٢٤ . إلا أنها واجهت فيما بعد نقدا شديدا على اعتبار أنها أهملت الحاجات النفسية للأفراد والجوانب الإجتماعية في الإدارة .

أثر المفاهيم السيكلوجية والإكلينيكية :

في الثلاثينات تطور مفهوم الإدارة متأثرا بأعمال" ميونستربرج" Munserberg عن التعب الجسمي Faugte ودراسات" فرويد" Freud عن اللاشعور ، وبحوث "كانون" Connon عن فسيولوجيا العواطف أو الانفعال ، وجهود" برنس" Prince في انحلال وتكامل الشخصية ، وغيرهم من الرواد الذين حاولوا إكتشاف آفاق جديدة للمشكلات الإنسانية . وكان أهم مجالات الإدارة التي تأثرت بهذه الدراسات والبحوث هو ميدان « التنظيم » Organization واعتبر التنظيم نتيجة لذلك تعبير عن القوة الإنسانية والاجتماعية في استجابتها للإلحاحات اللاشعورية والدوافع النفسية الغامضة المعقدة بل والمتعارضة . ولذلك كان ينظر إلى مشكلات التنظيم على أنها مظاهر مرضية إنسانية واجتماعية . وأصبحت مجالات العلاقات الإنسانية تكون أو تشكل المعرفة الرئيسية للإدارة . وكان من الضروري إذن أن تهتم بفهم وتحسين العوامل الإنسانية والعلاقات التي تحكم التنظيم الإداري .

العلاقات الإنسانية في الإدارة :

في العقد الرابع بدأت قيم الرفاهية الاجتماعية والعلاقات الإنسانية تشكل نمطا آخر لتحديد وظائف الإدارة . ومع أن عامل الإنتاج والكفاءة ظل جزءا من أهداف الإدارة فإن أبعادا جديدة أضيفت ، منها ظهور مفهوم الإدارة الديمقراطية . ويعطي مفهوم العلاقات الإنسانية أهمية كبرى للجوانب الإنسانية في العملية الإدارية . ومن أهم الجهود المبكرة التي أسهمت في هذا السبيل جهود ماري باركر فوليت Mary P. Follet (١٨٦٨ م - ١٩٣٣م) التي تعتبر أو من اهتم بدراسة العلاقات الإنسانية في الإدارة ، وأولت اهتماما إلى الجانب السيكلوجي فيما يتعلق بالمبادئ الأساسية للتنظيم الإداري .

بيد أن حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة ترتبط أكثر ما ترتبط بالتون مايو Elton Mayo (١٨٨٠م - ١٩٤٩م) ، عالم الاجتماع بجامعة هارفارد الأمريكية وبزملائه من الخبراء الذين قاموا بعدة تجارب من عام ١٩٢٧م حتى ١٩٣٢م في إحدى الشركات وهو ما سيرد تفصيله فيما بعد . وقد أكد « مايو » أهمية العلاقات الإنسانية والاجتماعية في التنظيم الإداري وأصدر كتابين في عام ١٩٣٣م أحدهما يتعلق بالمشكلات الإنسانية للحضارة الصناعية والثاني يتعلق بالمشكلات الاجتماعية للحضارة الصناعية .

وقد قام البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية ببرنامج واسع لدراسة العلاقات الإنسانية في الإدارة . وقامت دارسات أخرى منها ما قام به جريفث وكرنل و جنكز ولاك مان وغيرهم مما سيرد تفصيله .

وقد أثبتت بعض البحوث الأخيرة أن العلاقات الإنسانية وإن كانت عاملا في الإدارة التعليمية إلا أنها ليست كافية ، ومن ثم بدأ الاهتمام بالعلاقات الإنسانية يقل ، ويتركز الاهتمام حول جوانب أخرى من أهمها الوصول إلى ما يسمى بالنظرية في الإدارة . بل إن الحملة ضد العلاقات الإنسانية وصلت ذروتها على يد مالكولم ماكنير Malcolm Mcnair الأستاذ بمدرسة إدارة الأعمال في جامعة هارفارد الأمريكية عندما قام في الستينات بهجوم واسع الانتشار على العلاقات الإنسانية في مقال له بعنوان Too much human relations وعبر عن قلقة من الاهتمام الزائد بالجوانب الإنسانية على حساب أداء العمل وإتقانه ، مماسيأتي تفصيله في الكلام عن العلاقات الإنسانية .

وعلى كل حال فإن الاتجاهات الحديثة في الإدارة تميل إلى تقليل حدة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في وظائف الإدارة وظهور الاهتمام بالنظرة التحليلية والقيم العلمية ، أي نحو علم جديد للإدارة . وبدأت الكتب المرجعية عن الإدارة تعني بماذا ؟ ولماذا ؟ في الإدارة على نقيض الاتجاه الماضي أو السابق الذي كان يعني بالمبادئ والأحوال . وهذا الاتجاه يستهدف الوصول إلى معايير تقاس بها فعالية الإدارة بطريقة علمية موضوعية .

الإدارة بالأهداف :

شاع في السنوات الماضية استخدام شعار « الإدارة بالأهداف » على أنه اتجاه مستحدث في ميدان الإدارة . وبصرف النظر عن الدخول في مناقشة جانب الحداثة أو الجدية فيه فإنه مفيد في تركيزه على الأهداف . وليس معنى ذلك أن الإدارة في الماضي لم يكن لها أهداف أو لم تكن تهتم بالأهداف ، وإنما تركيز الاهتمام هنا ينصب مباشرة على الأهداف باعتبارها المحور الذي ينبغي أن تهتم به الإدارة في المؤسسات الحديثة . ذلك أن كثيرا من العاملين في هذه المؤسسات سواء كانت تربوية أم غير ذلك يعملون على مستوى تنفيذي لواضعي السياسة أو المخططين . وهؤلاء عند وضعهم لسياسة التعليم أو خططه يرمون إلى تحقيق أهداف واضحة في أذهانهم . لكن هذه الأهداف قد لا تكون واضحة للمستويات الأخرى في الإدارة التعليمية مما يترتب عليه وجود فجوة بين السياسة والخطة والتنفيذ . وقد تكون السياسة والخطة في جانب والتنفيذ والمنفذون في جانب آخر. ومن هنا يمكن أن نتصور ببساطة النتائج السلبية المترتبة على ذلك . يضاف إلى ذلك أنه مع تغير السياسة والخطة وهو ما يعكس التغير في الأهداف قد تظل الأساليب الإدارية للتنفيذ على حالها لم تتغير . أي أنه مع تغير الأهداف لم تتغير الوسائل.وبالطبع فإن تغير الأهداف يستلزمه تغيير في الوسائل . ومن هنا كان لمصطلح الإدارة بالأهداف أهميته ومغزاه في توجيه الإدارة التربوية نحو تكامل المنظمات التربوية على اختلاف مستوياتها في تحقيق أهداف التربية ، ويهمنا هنا ونحن بصدد الكلام عن الأهداف في الإدارة أن نميز بين الواجب Task والهدف Purpose . فالتدريس على سبيل المثال يعتبر بالنسبة للمعلم واجبا وليس هدفا . ذلك لأنه من خلال قيامه بواجبه في التدريس يرمي إلى تحقيق أهداف

تربوية معينة . فالتدريس هنا وسيلة لغاية أو هدف . وكذلك الأمر بالنسبة للمدير فالإدارة بالنسبة له واجب أو عمل يرمي من خلاله إلى تحقيق أهداف معينة ينبغي أن تكون واضحة في ذهنه وفي ذهن كل العاملين في المنظمات التربوية . وهكذا فإن الإدارة بالأهداف كأسلوب حديث في الإدارة يركز على الإتجاه العقلي لدى الفرد وتهيئه الذهن أكثر من تركيزه على الوسائل الإدارية .

وهناك عدة أسس رئيسية يستند إليها مفهوم الإدارة بالأهداف من أهمها :

أولا : من الضروري تحديد الأهداف بعيدة المدى للمنظمة أو المنظمات .

ثانيا : أن يكون البناء التنظيمي لهذه المنظمات قادرا على تحقيق هذه الأهداف .

ثالثا : أن تحدد أغراض وظيفية لفروع المنظمة ترمى إلى تحقيق الأهداف الكبرى مع التركيز على النتائج لا على الفعاليات والواجبات .

رابعا : يجب توضيح أهداف المنظمة لكل العاملين فيها على اختلاف مستوياتهم مع حثهم على الالتزام بتحقيق هذه الأهداف .

خامسا : يجب وضع برنامج عمل يرمي إلى تحقيق هذه الأهداف مع توضيح دور الأجهزة والأفراد فيه بوضوح .

سادسا : يجب وضع نظام جيد للمتابعة والتقويم يمكن من خلاله معرفة مدى التقدم ، وتحسين مستوى الأداء من خلال الاستفاده من التجارب والممارسه أي من خلال « التغذية العكسية » .

نظام التخطيط والبرمجة والموازنة

Planning - Programming - Budgeting System

يعتبر نظام التخطيط والبرمجة والموازنة رد فعل للوسائل التقليدية في الإدارة والتمويل . ويرجع الفضل الكبير في تطوير هذا النظام إلى إحدى المنظمات الأمريكية للبحث والتطوير . American Research and Development Organisation† (R & D)*.

وقد قامت هذه المنظمة في الخمسينيات ببحوث أدت إلى الكشف عن إمكانية استخدام هذا النظام ومن ثم توالت جهودها في العمل على تطويره

وتطوير إستخداماته العملية . وقد كان الهدف الأساسي من وراء تطوير هذا النظام هو استخدامه في إدارة الأعمال بصفة رئيسية . ومع الزمن انتقل استخدامه إلى ميدان التعليم رغم الصعوبات التي تكتنف استخدامه . فليس من السهل في ميدان التعليم تحديد الأغراض بدقة ووضوح كما في مجالات الإدارة الأخرى ، كما أنه من الصعب أيضا وضع معدلات للأداء ومقاييس لها ومعايير للتقويم . لكن على الرغم من هذا فإن هذا النظام المستحدث في الإدارة يساعد على تحقيق نوع الإدارة الجيدة في التعليم أيضا .

الأسس العامة للنظام :

يقوم نظام التخطيط والبرمجة والموازنة على الفكرة الأساسية لتحليل النظم في ارتباط مدخلات النظام بمخرجاته . وتقوم الأسس العامة للنظام على ثلاث خطوات رئيسية هي :

١ - صياغة وتحليل الأهداف .

٢ - تقدير المصادر والإمكانات .

٣ - إعداد برامج مرحلية تهدف لتحقيق الأهداف بفعالية واقتصاد في الجهد والوقت والمال .

وتبدو أهمية استخدام هذا النظام في التعليم في أنه يفي أو يسد متطلبات احتياجات ثلاثة بدونه قد تتعارض مع بعضها بعضا وهي :

١ - تمشي التعليم مع احتياجات التلاميذ والمجتمع بصفة عامة ، وذلك من خلال اهتمام النظام بتحديد الأهداف .

٢ - ديمقراطية اتخاذ القرار باعتبارها عملية فنية تقوم على المشاركة .

٣ - حسن استخدام وتصريف الأموال ، وذلك من خلال تحديد التكاليف في مقابل الأهداف .

الإدارة علم أم فن أم مهنة ؟

لعل من قبيل الجدل الممتع في دراسة الإدارة ما يتعلق بالتساؤل حول جانب

كل من العلم والفن والمهنة فيها . بمعنى أن رجل الإدارة في ممارسته لوظائفه وفي سلوكه الإداري هل يعتمد على أسس علميه أم يصدر عن مهارة شخصية تعتمد على قدرته وفهمه ؟ أم أن الإدارة هي مهنة كغيرها من المهن ؟ . والواقع أن التساؤل عما إذا كانت الإدارة فنا أو علما أو مهنة ليس مجرد سؤال أكاديمي بل هو تساؤل يتعلق أساسا بمستقبل تطور هذا الميدان .

الإدارة فن :

درجت النظرة التقليدية إلى الإدارة على اعتبارها فنا يعتمد النجاح في إجادته على الصفات الشخصية التي تصقلها الخبرة والتجربة . وعلى كل حال فإنه يمكن القول بأن ألوان النشاط التي تعتبر « فنا » يتركز الاهتمام فيها حول المهارة وحسن التصرف في تطبيق المعارف والمعلومات . ومن هذه الناحية نجد أن هناك جانب الفن في الإدارة . ولعل النظرة إلى الإدارة التعليمية كفن . كما يقول جوبا E. Guba ترجع في أساسها إلى ما كان يحدث من تركيز الاهتمام على الصفة « التعليمية » أكثر من الموصوف « الإدارة » ، ويتركز جانب الفن في الإدارة حول مفهوم « رجل الإدارة » بأنه من يولد قائدا أو من كانت لديه سمات شخصية قيادية يصقلها بالخبرة والتجربة ومن ثم يستطيع باستمرار أن يحسن ويجيد فن الإدارة بطريقة ناجحة .

وهذه النظرة تعتبر امتدادا لما كان ينظر به إلى الإدارة في الماضي على أنها أحد الفنون العملية القديمة ، ثم تبلورت كدراسة متخصصة في القرن العشرين ، وكان التركيز بالنسبة للإدارة التعليمية منصبا على المهارات العلمية المتصلة بالمادة الدراسية مثل التدريس والتمويل ، وتسيير العمل ، وبناء المدارس . وكان إعداد البرامج الإدارية يعكس هذا الاتجاه وكان موجها نحو ما يسمى « بالمدخل العملي » الذي يهتم أساسا باكتساب المهارات والأساليب الفنية في إعداد الميزانية والجدول المدرسي وتنمية العلاقات العامة .. إلخ .

وكان المعتقد أنه لكي تكون إداريا ناجحا يجب أولا أن تمتلك ما يشبه «الكيس الكبير الملئ بالحيل » . وليس المقصود من ذلك نقد هذا الأسلوب القديم بقصد تركه نهائيا وإنما القصد أن هذا المدخل التقليدي محدود وأن رجل الإدارة

الحديثة يجب ألا يتوقف عند هذا الحد . فالإدارة شأنها شأن باقي العلوم يجب ألا تعتمد على الخبرة والمشاهدة فقط وإنما يكون هناك إطار علمي ونظري يوجه الجانب العملي ويرشده .

الإدارة علم :

من الاتجاهات الحديثة نسبيا في الإدارة محاولة إرساء قواعدها على أصول علمية يمكن أن يهتدي بها رجل الإدارة في ممارسته لعمله . ويعني جانب العلم في الإدارة بإرساء وتعميق المفاهيم والمبادئ العلمية وما يرتبط بها من البحث عن المعلومات الجديدة واستخدام الطرق العلمية في الممارسة وفي تناول البيانات وتصنيفها وقياسها ووضع الفروض لها واختبارها . ومن ثم نجد أن الإدارة خلال السنوات الأخيرة حاولت تطوير جوانب العلم بها . ومع أن جانب العلم في الإدارة لا يلغي جانب الفن فإن أهمية الجانب الأول تتزايد باستمرار وتستهدف وضع أسس علمية ثابتة للإدارة . ويرى كل من هالبين Halpin وكولادارسي Colodarci وجتزيلز W. Getzels أن الإدارة ماهي إلا ميدان من ميادين العلوم التطبيقية تطبق فيه الأساليب العلمية. ويوضح جريفيث Griffiths ذلك بقوله : إن الإداري أو من يمارس عملية الإدارة يقوم بتطبيق الأسس العلمية بنفس الطريقة التي يتبعها كل من المهندس أو الطبيب في عمله . صحيح أن هناك جانب الفن في الإدارة كما في الهندسة والطب . ولكن كلما زادت المعلومات العلمية عن الإدارة ساعد ذلك على تقليل جانب الفن . وإذا كان طبيب اليوم يفوق حكيم الأمس فمرجع هذا إلى توافر المعرفة العلمية بصورة تفوق كثيرا ما كانت لدى زميله الأسبق . ويهدف هذا الاتجاه العلمي في دراسة الإدارة إلى الوصول إلى معايير محددة تقاس على أساسها كفاءة وفعالية الإدارة بطريقة علمية موضوعية. وقد ساعد هذا الاتجاه على استقطاب الجهود نحو وضع نظرية للإدارة باعتبارها المدخل الرئيسي لعلم الإدارة .

الإدارة مهنة :

أما يتعلق بكون الإدارة مهنة فيقتضي أولا تحديد المقصود بالمهنة . ويمكن

تحديد أهم معالم المهنة وخصائصها فيما يلي :

(أ) المهنة تقوم على مجموعة متكاملة من المعارف والأفكار التي تتطلب تدريبا عقليا . وتقتصر معرفتها على فئة معينة من الناس دون غيرهم .

(ب) تقتضي المهنة التركيز على الأنشطة العقلية أكثر منها على الأنشطة الجسمية أو اليدوية العملية بل إن هذه الأنشطة الأخيرة تكون موجهة بدرجة عقلية عالية .

(جـ) تتطلب المهنة مدة طويلة من الإعداد والتدريب المتخصص .

(د) تتميز المهنة بمدى من الحرية في التصرف والحرية في إعطاء الحكم .

(هـ) تتطلب المهنة اتجاها اختباريا تجريبيا نحو المعلومات . وعلى هذا تتطلب البحث عن أفكار جديدة .

(و) تؤكد المهنة خدمة الآخرين وتركز على الخدمة المؤداة أكثر من تركيزها على جمع المال ، ولهذا يكون لها عادة دستور أخلاقي Code of ethics يتطلب أو ينص على ألا يكون العائد المادي وحده هو الدافع الوحيد للعمل .

(ز) لكل مهنة نقابة أو رابطة مهنية ، والدخول إلى المهنة يحدده عادة مستويات تضعها هذه الروابط المهنية ، ويتطلب في قبول العضو موافقة مجموعة من الأفراد لها نفس الاتجاهات والتدريب . وبهذا تنظم عملية الدخول إلى المهنة بما يحقق تجانس أفرادها وتوفر نفس الشروط في كل منهم .

ويمكننا من هذا التحليل السابق لجوانب المهنة أن نلمس بعض الخصائص المهنية في الإدارة . إلا أن هناك صعوبة مماثلة في اتساع ميدان الإدارة وتشعبه مما يحول دون تحقيق التجانس المهني حتى في داخل الميدان الواحد من ميادين الإدارة، ومن بينها بالطبع ميدان الإدارة التعليمية .

خصائص الإدارة التعليمية :

هناك عدة عناصر مشتركة بين ميدان الإدارة التعليمية وميادين الإدارة الأخرى مثل الإدارة العامة وإدارة الأعمال وإدارة الصناعة وغيرها . . فقد ثبت أن هناك عناصر ومفاهيم يمكن تطبيقها بصفة عامة على كل ميادين الإدارة .

ومع هذا فإن الإدارة التعليمية لها بعض خصائصها المتميزة التي تميز بها من حيث الأغراض والوظيفة.

ويتفق كثير من رواد الإدارة على تقسيم مستويات الإدارة إلى المستوى الفني والإداري والتأسيسي . وبينما نجد أن كثيراً من الاهتمام قد وجه نحو المستوى الإداري فإن المستويين الآخرين قد أهملا نسبياً . وفي هذين المستويين المهملين يكمن الطابع المميز للإدارة التعليمية ، وقد اعترف كامبل R. Campbell وزملاؤه بهذه الحقيقة ، واقترحوا سبعة عناصر مميزة للإدارة التعليمية هي :

١ـ ضرورتها الملحة :

فالخدمات المتوقعة من المؤسسات التعليمية والخدمات المفروض أن تقدمها هذه المؤسسات وارتباط هذه الخدمات بالمنزل وآمال الآباء وتطلعاتهم بالنسبة لأبنائهم والحاجة إلى مواطن صالح تكون كلها ضرورات ملحة بالنسبة لرفاهية المجتمع وتقدمه . بل إن التربية والتعليم تعتبر من الاستراتيجيات القومية الكبرى لشعوب العالم المختلفة المتقدم منها والنامي على السواء .

٢ـ المنظور الجماهيري :

و نعني به الأهمية النسبية العامة للتربية بالنسبة للميادين الأخرى . فبصفة عامة نجد أن ما يحدث في مصنع لإنتاج الصلب مثلا يبعد كثيراً من حيث المنظور الجماهيري عما يحدث في المدرسة . فمما لا شك فيه أن اهتمام الجماهير بموضوع التربية يرجع لاتصاله بأغلى ما يملكه المجتمع وهو أبناؤه . وهذا الوجود المتميز للمدرسة والتربية له آثاره المترتبة على الأجهزة الاجتماعية الأخرى ، وتطلب تفهمها وتعاونها لكي تقدم لها العون في القيام برسالتها .

٣ـ تداخل الوظائف والفعاليات :

تختلف المنظمات فيما بينها من حيث درجة الفنية والتشابك أو التداخل . ومع عدم التقليل من وجود ذلك في أي مؤسسة أو منظمة إنتاجية فإن الواضح أن

عملية التدريس والتعليم تتضمن مستوى يفوق ما تتضمنه إدارة أو تشغيل آلة ميكانيكية أو يدوية مثلا . وفي نفس الوقت قد تكون أقل مستوى بلا شك مما تتضمنه إدارة قسم للعلاج النفسي مثلا . وإحدى سمات الإدارة التعليمية أنها تتضمن مستوى فنياً ، ودرجة من تعقد العمليات تفوق المتوسط أو المعدل . وهذا التعقد يؤدي إلى كثير من المشاكل التنظيمية والتنسيقية . وإلى جانب هذا فإن تعدد القيم الاجتماعية يجعل الإدارة التعليمية في موقف حرج . وكذلك تعدد الثقافات والأيديولوجيات .

٤. تآلف العلاقات الضرورية :

هنا أيضاً نجد أن المستوى الفني وارتباطه بالعمليات التعليمية وما يتضمنه ذلك من اتصالات واحتكاكات مباشرة بين الأفراد في داخل المدرسة تمثل جانبا آخر مميزاً للإدارة التعليمية . فهناك العلاقات بين التلاميذ والمعلمين ، وبين التلاميذ بعضهم بعضاً ، وبين المدرسين بعضهم بعضاً . وبين هؤلاء والآباء ، وبين أولئك والأبناء ، وبين المديرين والمدرسين ، وهكذا . وهي علاقات تتضمن تفاعلا نشطاً يحدث يومياً . ويجب أن يسود الاحترام والتآلف جو هذه العلاقات ، ويجب أيضاً أن يكون هناك تمييز بين مجال المدرسة ومجال المنزل وبين المدرسة والمجتمع في نوع العلاقات التي تربط بينها .

٥. التأهيل الفني والمهني للعاملين :

تتساوى المنظمات التعليمية مع غيرها من المنظمات في الميادين الأخرى . من حيث ضرورة وجود هيئة من الموظفين الموهلين تأهيلاً فنياً . فالمعلمون يشترط حصولهم على شهادات ومؤهلات معينة مع تدريب وإعداد مهني معين . ويترتب على ذلك أن الإدارة يجب أن تولي اهتماماً كبيراً بإنتقاء وتوزيع هيئة العاملين بالتعليم أكثر من إدارة المصنع . فهناك أمور مثل المعايير والقيم المهنية والقدرة على اتخاذ القرار ومعرفة عملية الاتصال وغيرها تضيف أو تزيد من صعوبات الإدارة وتحتم عليها أن تتضمن درجة من الإعداد أو التأهيل المهني للعاملين .

٦ـ مشكلات القياس والتقييم :

من المفهوم أن مشكلات التقويم على المستوى الفني في المؤسسات التعليمية هي أكثر صعوبة وتعقيداً من معظم المواقف الإدارية الأخرى ، فكيف يمكن قياس التغير في السلوك بطريقة مناسبة ؟ وكيف يمكن قياس التغير في الأداء المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات وغيرها ؟ وما هو الميزان أو المعيار النهائي لنجاح المؤسسة التربوية ؟ وبالطبع هناك إجابات جيدة وشاملة لمثل هذه الأسئلة لكنها على كل حال أكثر صعوبة في تنفيذها إذا ما قورنت بحساب عائد مصنع لإنتاج الصلب مثلا . وهناك قوى معلمة في المجتمع لها تأثيرها على شخصية التلميذ فهناك على سبيل المثال تأثير المنزل والموسسات الدينية ووسائل الإعلام والمجتمع ككل بمؤثراته الثقافية والحضارية مما يجعل عملية قياس أثر المدرسة وحدها عملية صعبة ، الأمر الذي يجعل للإدارة التعليمية أيضاً طابعاً مميزاً .

ويضيف بعض الباحثين في الإدارة إلى هذه العوامل الستة المميزة عاملا سابعاً آخر هو :

٧ـ التحكم النوعي :

فإدارة معظم المؤسسات تعنى بالضوابط المختلفة للتحكم في النواحي النوعية أو الكيفية ، مثل نوعية المواد الخام ونوعية الانتاج ونوعية التشطيب وغيرها . وهناك معدلات ثابتة ومعروفة للتحقق أو لتأكد من نوعية هذه الأشياء بحيث يرفض ما لا يوافق منها المستوى المطلوب . وعلى نقيض ذلك نجد المدرسة قلما تحظى بما تقوله في هذا الصدد . فالمدرسة الابتدائية مثلا أصبحت عامة جماهيرية لجميع الأطفال ، وكذلك المدرسة الثانوية في كثير من الدول . وهناك فترة للإلزام يجب أن يقضيها كل تلميذ في المدرسة بصرف النظر عن مدى مايمكن أن يستفيده تربوياً في هذه الفترة . لكن من ناحية أخرى تعنى الإدارة التعليمية بالفروق الفردية من حيث إنها تقدم لكل فرد التعليم الذي يناسب استعداداته وقدراته مثلها مثل شراء المواد الاستهلاكية المناسبة للفرد . وهذه الحقيقة أيضاً مما يميز الإدارة التعليمية .

ميادين الإدارة التعليمية :

هناك عدة مجالات عمل إجرائية للإدارة التعليمية من أهمها :

١- علاقة المدرسة بالمجتمع :

لعلمن قبيل المسلمات تأكيد ارتباط المدرسة بالمجتمع . فالمدرسة مؤسسة اجتماعية قامت لخدمة المجتمع وتحقيق أغراضه في تربية النشء . ويعتمد نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي تعيش فيه . ومن هنا يصبح أول واجب رئيسي للإدارة التعليمية هو القيام ببرنامج فعال لتحقيق العلاقات الناجحة بين المدرسة والمجتمع . ولابد أن يضع هذا البرنامج في اعتباره خصائص المجتمع الذي تخدمه المدرسة ، وإمكانياته ومدى طموحه وتطلعاته ، وما يتوقعه من المدرسة ، وربط أبناء المجتمع بالمدرسة من خلال برنامج لخدمة البيئة وبرامج متنوعة لتعليم الكبار ، وتبصير أبناء المجتمع بالأنشطة والجهود التي تقوم بها ، وما تطلب المدرسة عمله من الآباء ، وما تتوقعه منهم من عون ومساعدات ، والعمل باستمرار على زيادة مستوى الفهم المتبادل بين المدرسة والمجتمع . ذلك أن التربية مجهود كبير مشترك يتصل بجماهير عريضة . وعلى هذا فتحقيق التجانس في الفهم بين المدرسة والمواطنين مسألة على درجة كبيرة من الأهمية لاسيما في بلد كمصر تعاني من مشكلة الانغماس الشعبي في التعليم . والواجب الذي يواجه الإدارة التعليمية هنا هو أن يكون لها برنامج لتنمية العلاقات بين البيئة والمدرسة أساسه ربط المواطنين بالمدرسة وتوثيق علاقاتهم بها .

٢- تطوير المناهج الدراسية :

ويقصد به تطوير العملية التربوية من حيث الأداء والمحتوى ، وهذا يعني أن تعمل المدرسة باستمرار على تطوير أسلوب أدائها والطريقة التي تعلم بها التلاميذ ، وكذلك تطويرمحتوى ماتعلمه لهؤلاء التلاميذ . وهذا يفرض على المدرسة ضرورة ملاحقتها للتطورات الجديدة باستمرار في ميدان التربية ، وما يستجد في الميدان من اتجاهات حديثة وطرائق وأساليب مبتكرة . ولا شك أن تطور المحتوى وطرق التدريس المستخدمة في العملية التربوية يحدث نتيجة النمو

المهني في مفاهيم ومهارات المدرسين وغيرهم من القائمين بشئون العملية التربوية. وهذا يتطلب برنامجاً واسعا متعدد الجوانب منها القيام بمزيد من البحوث والدراسات الخاصة بالجوانب الثقافية والحضارية للمجتمع ومتطلباتها التربوية وما تفرضه على المدرسة ، وكذلك البحوث الخاصة بنمو الأطفال ومطالبهم التربوية ، والدراسات والبحوث المتعلقة بتحسين أساليب تقويم المناهج الدراسية ، وكذلك التعرف على جهود الدول الأخرى وتشجيع الدراسات المقارنة ، وأخيراً تنمية ومساعدة المدرسين على النمو المهني عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة . وكل هذا بالطبع يحتاج إلى تضافر جهود كل العاملين في ميدان التعليم . إلا أنه على رجال الإدارة التعليمية مسئولية وضع البرامج الكبيرة اللازمة لذلك وتهيئة الظروف والإمكانيات الضرورية لوضعها موضع التنفيذ .

٣. التلاميذ :

يتضمن ميدان النشاط الإجرائي للإدارة التعليمية فيما يتعلق بالتلاميذ تلك الخدمات التي تكمل التعليم المنظم داخل الفصل . وأهم هذه الخدمات هي الخدمات العملية والاجتماعية والتوجيه والارشاد والعلاج ومختلف الخدمات السيكولوجية والصحية وتوفير الكتب المدرسية ووسائل النقل وغيرها . وكل هذا يتطلب من جانب الإدارة تنظيماً وتنسيقاً وإشرافاً فعالا .

٤. هيئة العاملين :

يعتبر ميدان هيئة العاملين من الميادين الرئيسية للإدارة التعليمية . ويتعلق هذا الميدان بتوفير القوى البشرية اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية . فالعمل في المدرسة الحديثة يحتاج إلي الكثير والعديد من أنواع العاملين . ومن بين الوظائف التي تقوم بها الإدارة التعليمية رسم سياسة للعاملين ومستوياتهم وأسس اختيارهم وتوجيههم وتوزيعهم والإشراف عليهم وتقييمهم ، وإعداد سجلات لهم وغير ذلك .

٥- المباني المدرسية والتجهيزات :

وهي تكون جزءاً هاما من نشاط الإدارة التعليمية ، فالإنشاءات المدرسية الحديثة وتجهيزها أصبح عملية ضخمة إذ يجب توافر شروط أساسية فيها ، منها أن تكون وظيفية ومرنة واقتصادية ومأمونة ومريحة وحسنة الموقع وجيدة التجهيزات والصيانة وغيرها من الأمور الأساسية التي تلقى على الإدارة التعليمية أعباء ضخمة .

ومما هو جدير بالذكر في هذا الصدد أن نشير إلى أن منظمة اليونسكو تسهم بجهود كبيرة في هذا الميدان . وقد أنشأت في السودان مركزاً للأبنية المدرسية . وهو يقوم بالدراسات الاستطلاعية والبحوث الميدانية للتوصل إلى أحسن الظروف والمواصفات لتشييد المباني المدرسية بأقل تكلفة ، ويقدم المشورة والخبرة للدول الإفريقية والعربية . وعقدت جامعة الدول العربية اجتماعاً في بغداد (١٩٦٥) لدراسة هذه المشكلة ، وبالنسبة للدول العربية فإنها تجمع تقريباً على أن مساحة الفصل في التعليم الابتدائي مثلا تكون ٤٧ متراً مربعا ، وتكون طاقته الاستيعابية ٤٥ تلميذا كحد أقصى .

٦- الشئون المالية :

وهي جانب هام من جوانب الإدارة التعليمية ، يختص بالأمور التي تتناول إعداد الميزانية وتنظيم مرتبات المدرسين وعلاواتهم وترقياتهم وشئون المشتريات والناقصات والتوريدات وعمل الميزانية الختامية وماشكل ذلك .

٧- البناء التنظيمي :

يتعلق البناء التنظيمي بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد وبين التنظيم من أجل تحقيق الأغراض والأهداف المنشودة . ويتضمن هذا الجانب عناصر رئيسية في مقدمتها المفاهيم المتعلقة بالمنظمة الرسمية وغير الرسمية والسلطة والرقابة وقنوات الاتصال والتمثيل ، وسنشير إلى تفصيلات ذلك فيما بعد .

ويهمنا أن نشير هنا إلى أن مسألة كون البناء التنظيمي قائماً على أساس رأسي أوأفقي ، مركزي أو لا مركزي ، مسطحاً أوهرمياً ، إنما يتوقف على

مجموعة من العوامل . ومن مظاهر الضعف في البناء التنظيمي إنفاق جهد ووقت كبير من جانب الإدارة في المسائل الطارئة ، وتعارض الأوامر والقرارات والتأخير بدون سبب في تنفيذ الأمور والشكاوى ، أو التعللات الكثيرة من جانب الموظف بأنه لا يعرف أو أن أحداً لم يخبره ، وهبوط الروح المعنوية ، وفي هذه الحالة ينبغي على المنظمة أن تراجع بناءها التنظيمي وأن تعيد النظر فيه بروح جادة إذا كان عليها أن تجدد نشاطها ، وأن تعيد الحياة إلى أوصالها .

العوامل المؤثرة على الإدارة التعليمية :

يقول كاندل L . Kandel إن طابع الإدارة التعليمية يتحدد بعاملين أساسيين : نظرية الدولة ، أي مفهوم الدولة السياسي ، والنظرية التربوية السائدة فيها . فمن حيث مفهوم الدولة السياسي نجد أن الدولة الجماعية Totalitarian تحتكر التعليم لتحقيق أهدافها ، ولذلك تقوم نظم الإدارة التعليمية بها على أساس المركزية حتى تتمكن الدولة من الإشراف بفعالية على التعليم والسيطرة عليه سيطرة كاملة . أما الدول الديمقراطية فتسمح الإدارة اللامركزية للتعليم بها باشتراك السلطات المحلية والجماعات والهيئات المهنية وغيرها .

ومن حيث النظرية التربوية نجد أن الدول التي تؤمن بالنمطية والتوحد تستخدم نظام الإدارة المركزية لأنه أنسب النظم في تحقيق ما تنشده الدولة من إكساب الأفراد طابعاً ثقافياً وتربوياً موحدا . فإدارة التعليم في فرنسا على سبيل المثال . وهي النموذج التقليدي للإدارة المركزية . قامت على أسس المركزية من عهد نابليون ، أي ما يزيد على قرن ونصف قرن لتحقيق نوع من الوحدة القومية والتضامن الاجتماعي ضد الأخطار الداخلية والخارجية التي كانت تهدد الدولة . يضاف إلى ذلك أن التقاليد الفرنسية بما درجت عليه من الإيمان بالثقافة والحضارة الفرنسية على أنها أرقى الحضارات الأوروبية بل والبشرية على السواء، نقول إن هذا الإيمان الشديد بالحضارة الفرنسية قد ساعد على تقبل مبدأ « النمطية » على أساس من الثقافة العامة Culture Generale. هذا النوع من الإدارة المركزية في فرنسا يختلف عن الإدارة المركزية في الاتحاد السوفيتي والكتلة الشرقية سابقا ، من حيث إن هذه الأخيرة تستهدف إحداث تغيير فكري وعقائدي واستخدام الجهاز التعليمي كوسيلة فعالة لتحقيق هذه الغاية . ويختلف أيضاً عن

الإدارة المركزية للتعليم في دول أخرى مثل أستراليا ونيوزيلندا ودول أمريكا اللاتينية وغيرها من الدول ، حيث نجد أن تشتت السكان على مساحات كبيرة مع عدم توافر وسائل الاتصال المناسبة وعدم وجود نظام للإدارة المحلية قد ترتب عليه عدم توفير الخدمات التعليمية والتربوية الضرورية . ولذلك كان من الضروري وجود إدارة مركزية تستطيع أن تسد هذا النقص وتحقق تكافؤ الفرص التعليمية في المناطق المحرومة أو البعيدة . ويمكن تفسير قيام نظم التعليم المركزية في البلاد العربية في ضوء بعض هذه العوامل ، إلى جانب أن النظم التعليمية في هذه البلاد كما في غيرها أيضاً نشأت بسيطة متواضعة على نطاق حكومي رسمي ضيق حتمً قيامها على أسس مركزية . والاتجاه العام في النظم التعليمية المركزية المعاصرة هو نحو منح مزيد من السلطات للهيئات المحلية في التعليم .

وهناك دول تؤمن بالتعدد أو التنوع Diversity وهي الدول التي تقوم فيها إدارة التعليم على أسس لامركزية ، والأساس الذي تعتمد عليه هذه الأنظمة من لإدارة هو الإيمان بحرية الاختيار وبقيمة الفرد في ذاته وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في القدرات والاستعدادات وأن على نظام التعليم أن يواجه الاحتياجات المختلفة لهذه الفروق الفردية ، وأن يساعد التلميذ على تنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى ما تسمح به . وإلى جانب ذلك هناك عوامل أخرى اجتماعية وطبيعية تحتم لامركزية الإدارة التعليمية وهو ما سنتناوله بالتفصيل في الكلام عن العوامل المؤثرة على الإدارة التعليمية ، إلا أنه ينبغي أن نلاحظ بصفة عامة أن هناك نزعة في الدول اللامركزية نحو زيادة تدخل الحكومات المركزية من أجل المساعدات المالية للسلطات المحلية .

وهناك عدة عوامل رئيسية تؤثر على شكل وطبيعة الإدارة التعليمية وسنحاول في هذه السطور أن نعرض لأهم هذه العوامل .

أولا : العوامل الاجتماعية والسكانية :

تشمل هذه العوامل ما يتعلق بالتمدن أو العمران والظروف السكانية والقرى والضغوط الاجتماعية ، وستفصل الكلام عن كل نقطة من هذه النقاط .

(أ) التمدن أو العمران

يقصد به عملية التحول الحضاري للمجتمعات الريفية إلى ما يماثل حياة المدن حيث يتجمع ويتركز السكان . وهذا الاتجاه هو ظاهرة عامة في كل المجتمعات المعاصرة تقريباً ، ويمكن إرجاعه عادة إلى عدة عوامل أساسية منها النمو السكاني وتزايد فرص العمل نتيجة لحركة التصنيع والتوسع فيها . ورغبة أفراد المجتمع في توفير الخدمات ووسائل الراحة التي تصاحب حياة المدن عادة . ومن هنا يمكن أن نفهم بسهولة ما تفرضه عملية النمو العمراني على الإدارة التعليمية من التزامات ، وما تواجهه بها من مشكلات تعليمية مثل التوسع في الخدمات التعليمية وما يتطلبه ذلك من تخطيط البرامج التعليمية المناسبة والمشروعات الجديدة وتوفير المال اللازم لمواجهة كل هذه الاحتياجات .

(ب) السكان :

يفرض تزايد السكان العديد من المشكلات التي ينبغي على الإدارة مواجهتها والعمل على حلها . فهناك مشكلة التوسع في إنشاء المدارس اللازمة لاستيعاب الأعداد المتزايدة باستمرار من السكان وما يستلزمه ذلك من توفير المعلمين والمعدات والأثاث والبرامج التعليمية والكتب الدراسية وغير ذلك وتزداد هذه المشكلات ضخامة عندما نتصور اهتمام كل الدول بالرعاية الصحية للسكان وما يترتب على ذلك من تحسين المستويات وانخفاض معدلات الوفاة من ناحية وزيادة معدلات الميلاد من ناحية أخرى . ويرتبط بذلك التحسن الملحوظ في مستويات المعيشة وما يترتب عليه من زيادة طموح الآباء في تعليم أبنائهم والنتيجة هي زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم من ناحية . وزيادة مدة بقاء التلاميذ في المدرسة من ناحية أخرى . ويصدق هذا على الوضع في مصر والبلاد العربية لاسيما فيما يتعلق باستيعاب التلاميذ الملزمين في التعليم الأساسي . وكذلك نجد أن التركيب السكاني ووضع المرأة في نطاقه ومدى تركز السكان وانتشارهم يفرض العديد من الضغوط والمشكلات التعليمية .

وكذلك نجد أن عدم تجانس السكان ووجود أقليات أومجموعات عنصرية أوعرقية Ethnic Groups أومجموعات وطوائف دينية يفرض مشكلات خاصة

متنوعة على الإدارة التعليمية . فهناك الأقليات العرقية و العنصرية التي لها مشكلاتها اللغوية نظراً لأنها تتحدث لغة مخالفة لبقية السكان وما يرتبط بهذه اللغة من مشكلات ثقافية وتربوية . ومثل ذلك دول كثيرة منها الاتحاد السوفيتي سابقاً والهند وكندا وسويسرا وبلجيكا ويوجوسلافيا والعراق والسودان وغيرها . والمبدأ الذي يجب أن تتبعه النظم التعليمية في هذه الدول هو ثنائية اللغة Bilin-gualism لتحقيق الوحدة الوطنية . فإلى جانب تعلم لغة الأم هناك اللغة المشتركة التي تجمع كل الأفراد وتمكنهم من الاتصال والتفاهم الذي تفرضه ضرورة العيش والحياة معاً في مكان واحد وفي ظل دولة واحدة .

وهناك الأقليات العنصرية التي لها مشكلات تتعلق بانتمائها إلى سلالة مخالفة مثل الزنوج في الولايات المتحدة الأمريكية . وما يرتبط بهم من مشكلات قبولهم في مدارس البيض (*) من الأمريكيين أو تخصيص مدارس منفصلة لكل من السود والبيض وما يترتب على ذلك من مشكلات تعليمية وتربوية .

وهناك المجموعات الدينية وما يتصل بذلك من حق كل مجموعة في تعليم دينها لأبنائها . وتثير مشكلة التعليم الديني كثيراً من المشكلات التنظيمية الهامة . منها ما يتعلق بوضع منهج التربية الدينية في الجدول المدرسي وهل يكون هذا التعليم في صلب منهج الدراسة أو خارجها ؟ وهل يكون هذا التعليم مسئولية المدرسة أو المؤسسة الدينية أو الأسرة ؟ وكيف توفق المدرسة في تعليم أكثر من مجموعة دينية في برنامج مدرسي موحد . . وهكذا . . وإلى جانب هذا هناك حق الطوائف الدينية المختلفة في إنشاء المدارس الخاصة بها وما يترتب على ذلك من أمور تتعلق بعلاقة السلطات الدينية بالسلطات التعليمية القائمة ، وعلاقة هذه المدارس الدينية من حيث الإشراف والمساعدات المالية التي يمكن أن تقدم لها ، وتختلف أساليب الدول في ذلك باستثناء الاتحاد السوفيتي سابقا حيث لم يكن من المسموح به إنشاء مدارس دينية أو تعليم ديني . وقد تغير هذا الوضع حاليا بعد انهيار نظامه .

(*) قد يكون استخدام كلمة البيض هنا للدلالة على غير الزنوج ليس دقيقا إذ أن من الزنوج من هو أبيض تماماً كالأمريكي العادي ومع ذلك يعامل على أنه زنجي لانتمائه في السلالة إلى الزنوج أو لوجود دم زنجي في أسرته .

وفي كل من الولايات المتحدة وفرنسا مثلا لا يدخل التعليم الديني ضمن المنهج الدراسي ، ولا يمارس في المدارس ، ولا تمنح المدارس الدينية الطائفية أية إعانات من الأموال أو الميزانية العامة . أما في إنجلترا فيتم التعليم الديني في المدارس على أساس المنهج الموحد أو المتفق عليه وهو منهج يؤكد القيم الخلقية والروحية العامة ، وتضعه لجنة رسمية مشتركة من رجال التعليم والطوائف الدينية. ويبدأ اليوم المدرسي بالصلاة في جميع مدارس إنجلترا . وهو ما يكون جزءا أساسياً من البرنامج اليومي المدرسي في المدارس العامة . أما الدول التي تنص دساتيرها على الدين الرسمي للدولة كالدول الإسلامية والعربية فإن الإدارة التعليمية تلتزم بتعليم هذا الدين في التعليم العام دون إهمال بالطبع لتعليم الطوائف الدينية الأخرى . وقد يؤثر الدين أيضاً في تحديد محتويات المنهج وعدم تدريس مواد معينة وكذلك في اختيار المعلمين وتعيينهم .

(جـ) القوى والضغوط الاجتماعية :

تخضع الإدارة التعليمية في أي مجتمع إلى العديد من القوى والضغوط الاجتماعية التي لا يمكن تجاهلها ، بل ينبغي مراعاتها أو التغلب عليها . فزيادة طموح الآباء وكبر آمالهم وتوقعاتهم في تعليم أبنائهم يواجه الإدارة التعليمية بمشكلات متنوعة مثل مد وإطالة فترة الالزم والالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي أو العالي . ويرتبط بذلك أيضاً تزايد الطلب الاجتماعي على نوع معين من التعليم ، ولعل أوضح مثال لذلك ما حدث في الخطة الخمسية الأولى للتعليم (١٩٦٠م - ١٩٦٥م) في مصر من تزايد الإقبال على التعليم الإعدادي العام والثانوي العام وما ترتب على ذلك من زيادة نسب القبول عما كان مقرراً في الخطة وكان ذلك على حساب التعليم الفني بأنواعه المختلفة وعلى حساب التعليم العام نفسه . بل إن كثيراً من مجالس الآباء في مدارسنا قامت نتيجة لضغوط من الآباء ببناء مزيد من الفصول داخل المدرسة لتتسع للأعداد المتزايدة من الأبناء ، حتى يفرضوا على السلطات التعليمية رغباتهم .

ومن القوى الاجتماعية المؤثرة على الإدارة التعليمية أيضاً وضع المرأة الاجتماعي ودورها في المجتمع ومدى مساهمتها فيه ، وما يرتبط بذلك من تقاليد اجتماعية ومشكلات يثيرها تعليم المرأة وما يتصل بالأسئلة التي تثار

عادة حول أمور التعليم المختلط وبرامج الدراسة المناسبة للفتاة ، وسن تركها المدرسة والانتظام في الدراسة وحد الانقطاع عنها . ومن ناحية أخرى نجد أن دخول المرأة باستمرار إلى ميدان العمل يفرض على الإدارة التعليمية مشكلة توفير نظام جيد لمرحلة الحضانة أو رياض الأطفال . وهو أمر أشد ما يحتاج إليه نظامنا التعليمي في الفترة الراهنة .

ثانيا : العوامل الطبيعية والجغرافية والاقتصادية :

تتأثر الإدارة التعليمية بالعوامل الطبيعية والجغرافية . فالتنظيم المدرسي والأبنية المدرسية وقيود السن المتعلقة بنظام الإلزام والحضور الإجباري وغيرها إنما تتحدد في الغالب بالعوامل الطبيعية والجغرافية للدولة ، وبالتالي تفرضها على الإدارة التعليمية . وفي الدول الاسكندنافية على سبيل المثال نجد أنه نظراً لقسوة المناخ وشدة البرد يتأخر سن الإلزام عاماً أو عامين عن بقية الدول ، ويبدأ الإلزام هناك من سن ٧ـ ٨ . كما أنه لاتشيع أقسام للحضانة أو دور لرياض الأطفال دون السابعة بعكس دول البحر المتوسط والشرق حيث يسمح للطفل بالذهاب إلى المدرسة في سن الثالثة .

وقد سبق أن أشرنا إلى استراليا وقلنا إن أخذها بنظام المركزية في إدارتها التعليمية يرجع فيما يرجع إلى عوامل طبيعية وجغرافية ومناخية . ونضيف هنا أيضاً أن هذه العوامل قد أدت إلى وجود نظامين للتعليم في استراليا : نظام عادي يشبه النظم التعليمية الأخرى المعروفة ، وهو خاص بالمناطق العمرانية والمدنية ، ونظام خاص بالمناطق النائية والريفية ، يقتصر في مداه ودراسته على سن معينة . وتقوم الدراسة فيه على أساس وحدات من المدارس الصغيرة تضم أعداداً صغيرة من التلاميذ تصل في العادة إلى ما يعادل سعة فصل واحد في المدرسة العادية ، ويتم التعليم في بعض الاحيان عن طريق المراسلة . وفي انجلترا نجد أن مناخ البلاد بما يتميز به من كثرة الأمطار بصورة مستمرة مع شدة البرد قد أدى إلى ضرورة الاهتمام عند بناء المدرسة بتوفير ساحات وملاعب للرياضة مقفولة داخل بناء المدرسة ذاته ، والاهتمام بألوان النشاط التي تتم داخل الأبنية المقفولة بصفة عامة . وكذلك تتأثر الإدارة التعليمية بالأوضاع والعوامل الاقتصادية السائدة في المجتمع ، فاختلاف المجتمعات في درجة نموها الاقتصادي

وما يرتبط به من اختلاف في الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة يفرض على الإدارة التعليمية العديد من المشكلات .'وعلى السلطات التعليمية تقع مسئولية تخطيط النظم التعليمية في ضوء احتياجات البلاد القومية والاقتصادية . وعلى هذه السلطات أيضاً أن توفر ما يلزم المجتمع من طاقات بشرية . ثم إن التطور الصناعي للبلاد وما يترتب عليه من نشوء صناعات جديدة واستحداث مهن مختلفة ، وما يرتبط بذلك من الإعداد المهني المطلوب وبرامج التدريب المناسبة هي أمور تفرض نفسها بإلحاح على الإدارة التعليمية .

وهناك أيضاً المشكلات المالية وهي عامل مشترك بين الإدارة التعليمية في مختلف بلاد العالم . فكيف تواجه السلطات التعليمية الأعباء المالية المتزايدة للتنمية التعليمية ، وما يرتبط بها من زيادة في الإنفاق والتكاليف ؟ وكيف تواجه أيضاً الطلب المتزايد على تحسين العملية التربوية وما قد يستلزمه هذا التحسين من إعداد للمعلمين وتحسين أوضاعهم المادية والمهنية وتحسين البرامج التعليمية ، وتحسين معدلات النسب بين التلاميذ والمعلمين ، ونصاب كل معلم في الجدول المدرسي ، وكذلك تطوير الأبنية المدرسية وما تستلزمه من توافر شروط معينة ؟ . . إلى غير ذلك من المسائل الهامة التي تطرح نفسها باستمرار أمام السلطات التعليمية .

ثالثا : العوامل السياسية :

سبقَ أن عرضنا في أول كلامنا لتأثر الإدارة التعليمية بمفهوم الدولة السياسي. وعرضنا للفرق بين الدول الجماعية والديمقراطية بالنسبة للإدارة التعليمية . وكذلك تتأثر الإدارة التعليمية في البلد الواحد بسلطة الدولة والحكومة من حيث ارتباط السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة ، وتأثرها باتجاهاتها وتشريعاتها وأجهزة الدولة المختلفة . ونظراً لتزايد أهمية التعليم واعتباره أمراً حيوياً للأمن القومي لايقل عن حيوية الاستراتيجية العسكرية . فقد أخذت الحكومات في الدول المختلفة تفرض سلطاتها على إدارة التعليم أو تزيد من تدخلها في شئونه وتوجيهه حتى في الدول التي جرت التقاليد بها على عدم تدخل الحكومة المركزية في شئون التعليم . ففي الولايات المتحدة الأمريكية لايعطي دستورها للحكومة الفيدرالية أية مسئوليات في شئون التعليم . ولكن بعد إطلاق الاتحاد السوفيتي سابقاً لأول قمر صناعي عام ١٩٥٧ نجد أن الحكومة

الأمريكية تحت ستار ما يتطلبه الأمن القومي للبلاد تـارع عام ١٩٥٨ فتصدر قانون التعليم للأمن القومي National Defence Ed. Act الذي يهدف إلى الاهتمام بتعليم العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية ومنها اللغة الروسية ، وتقدم مساعدات مالية مشروطة لهذا الغرض للولايات التي تقبل الشروط التي يحددها الكونجرس .

وفي انجلترا وهي التي جرت التقاليد بها على تمتع السلطات المحلية للتعليم بحرية كبيرة في شئونه ، نجد أن القانون الذي كان ينظم التعليم بها وهو قانون سنة ١٩٤٤ المعروف بقانون بتلر ـ الذي استهدف إصلاح وإعادة بناء النظام التعليمي الإنجليزي فيما بعد الحرب العالمية الثانية ـ قد أعطى وزير التربية في الحكومة البريطانية مسئوليات كبيرة على السلطات المحلية ، وقد أكد هذه السلطات قانون الإصلاح التعليمي الذي صدر عام ١٩٨٨ .

واختلاف التيارات السياسية والحزبية وما يرتبط بها من اختلاف إيديولوجي يؤثر بصورة مباشرة على الإدارة التعليمية لاسيما مع تغير الحزب الحاكم . ولعل أوضح مثال على ذلك ما حدث في بريطانيا تحت حكم حزب العمال من الاهتمام بنشر وتعميم المدارس الشاملة Comprehensive schools تمشيا مع السياسة التعليمية التي تستند إلى أسس اشتراكية وتلغي عملية الانتقاء والتوزيع في التعليم الثانوي Non-Selective Educational Policy. وكانت وزارة التربية والتعليم في إنجلترا تمارس ضغطا كبيرا على السلطات التعليمية المحلية التي تعارض فكرة المدارس الشاملة وتضطرها إلى التوسع في إنشاء هذه المدارس . أما حزب المحافظين فمعروف بمعارضته لسياسة التعليم الشامل على اسس تربوية واجتماعية .

فالنزعة إلى المركزية إذن موجودة في النظم اللامركزية . أما في النظم المركزية فالاتجاه عكسي أي إلى اللامركزية . ويرجع ذلك إلى تعدد وظائف الدولة في هذه النظم . ومع الانفجار السكاني من ناحية وزيادة توقعات وآمال الناس في الحياة من ناحية أخرى يزداد الطلب الاجتماعي على التعليم طولا وعرضا . أي إلى مزيد من الفرص التعليمية ومزيد من سنوات الدراسة . ومن ثم تضطر السلطة المركزية إزاء ضخامة هذا العمل إلى تفويض السلطة إلى المستويات المحلية في النظم المركزية أو تدخل السلطة المركزية في النظم اللامركزية .

الإدارة بين الجمود والتطور أو ما بين الاستاتيكية والدينامية :

يميز أهل الاختصاص في ميدان الإدارة التعليمية بين نوعين منها : نوع يعرف بالإدارة الجامدة غير المرنة أو ما يسمونه بالإدارة الاستاتيكية Static . ونوع آخر يعرف بالإدارة الحية المتطورة النامية أو ما يسمونه بالإدارة الدينامية Dynamic .

وتتميز الإدارة الاستاتيكية للتعليم بأن أسلوبها روتيني ثابت على وتيرة واحدة ، وأنها تعمل على الاحتفاظ بالوضع الراهن . وهي قد تقوم بإحداث أو إدخال تغيرات مفيدة من خلال تحسين المدخلات التعليمية واغنائها ، لكنها في نفس الوقت تستخدم الأساليب التقليدية للتعليم . فقد تخفض مثلا نسبة عدد التلاميذ لكل معلم لتحسين عملية التعليم ، أو قد ترفع مؤهلات مستوى المعلمين ، أو تدخل تعديلات في مواد الدراسة ، أو تعمل على تحسين تجهيزات المعامل وفرص التدريب العملي . وهي كلها أمور حسنة إلا أنها تمثل إصلاحات جزئية قد لا يترتب عليها بالضرورة الحصول على النتائج المرجوة لغياب عوامل أخرى تساندها .

أما الإدارة الدينامية فهي إدارة غير روتينية وتتكيف مع المواقف والظروف. وتتميز في أسلوب إدارتها للتعليم بالنظرة الكلية المستقبلية المتطورة باستمرار . فهناك التجديد المستمر في الوسائل والأساليب والأنشطة التي تقوم عليهاالمدرسة بما يجعلها وحدة تعليمية حية نشطة يتدفق منها الحيوية المتجددة التي تساير ركب الحياة النامي المتطور . وهي تختلف عن الإدارة الاستاتيكية في أنها عندما تريد إدخال تحسين جزئي على المدخلات التعليمية فإنها تقوم بعمل ذلك في إطار تخطيط كلي شامل لعملية التطوير والتحسين بحيث يكون هذا التحسين الجزئي خطوة على الطريق ترتبط بها خطوات أخرى مكملة ومساندة . والإدارة الدينامية تحرص أيضا على النمو المستمر لأعضاء هيئة التدريس وتجديد معلوماتهم وأساليبهم من خلال الأنشطة الكثيرة التي تنظمها عن طريق برامج التدريب أو الاجتماعات المدرسية أو التدريب الذاتي . كما تحرص أيضا على رفع مستوى أداء التلاميذ وتحسينه ، وتحسين الخدمات المدرسية والأنشطة الثقافية والرياضية والترفيهية والفنية وغيرها من الأمور التي تجعل من المدرسة خلية نحل تموج بالحركة الذاتية والنشاط المستمر .

وهناك سمة أخرى للإداة الدينامية هي أن مسئوليها لايقبعون في أماكنهم على كراسيهم ليتسامروا أو يشربوا الشاي والقهوة معظم الوقت كما قد يكون الأمر في الإدارة الاستاتيكية . وإنما يتركون مكاتبهم في كثير من الأحيان للإشراف بأنفسهم على حسن سير العمل والتأكد من أن الأمور تسير في نصابها فهم لا يتكلون كلية على المرؤسين في القيام بالنيابة عنهم بهذا الإشراف أو المتابعة . وينبغي أن نشير - حتى لا يحدث سوء فهم - إلى أن الإدارة الدينامية لا تستهدف ثورية التغير كما يقال أحيانا لأن النظم التعليمية محافظة بحكم طبيعتها في كل النظم التعليمية ، وإنما المطلوب يتمثل في كلمتين رئسيتين : الحركة الدائبة والعمل الواعي المستنير .

النماذج أو الأنماط الإدارية :

تشير المؤلفات المتعددة في علم الإدارة إلى نماذج وأنماط متنوعة من الأساليب الإدارية . هذه النماذج تساعدنا في فهم سلوك رجل الإدارة ونمط أسلوبه. وأشهرها النماذج التي تقوم على أساس أن المدير أو رجل الإدارة معنى بالدرجة الأولى بأمرين رئيسيين : أحدهما تحقيق النتائج والأهداف المنشودة وهو ما يعرف بالتوجه نحو العمل . وثانيهما العلاقات الإنسانية أو ما يعرف بالتوجه نحو العاملين أو المرؤسين . وبين هذين الأمرين تتوزع أنماط الشخصية الإدارية . وأهمها ما يأتي :

١ - المستبد : ومن أهم سماته أنه يرغب في أن يؤدي العمل بطريقته هو وحسب رغبته ، وأنه يقول أكثر مما يستمع ، وأنه لا يهتم كثيرا بأداء الناس ومشاعرهم ، وأنه عدواني في مواقف التحدي ، وأنه يراقب العاملين ويلاحظهم وعينه دائما عليهم .

٢ - المتسامح : وهو على الطرف النقيض من المستبد . فهو يهتم بالناس ، ويعمل على أن يكون محبوبا ويتفادى الصراعات العلنية ، وكل ما يعنيه سعادة الآخرين . ويمدح أي إنجاز إلى درجة المجاملة ، ويتغاضى عن الهفوات ونقاط الضعف في أداء العاملين ، ولا يتردد في مساعدتهم ، ويميل إلى الإدارة عن طريق اللجان .

٣ - المحفز وحلال المشاكل : ومن أهم سماته أنه يتفق على الأهداف ويتوقع النتائج ويتابع أداء المرؤسين في ضوء الأهداف الموضوعة ، ويساعد المرؤسين

على التغلب على تدني أدائهم ، ويشترك العاملين في اتخاذ القرارات التي تتعلق بهم ، ويتخذ القرارات عند الحاجة وحسب متطلباتها ، ويواجه الصراعات بهدوء واتزان .

٤ - الروتيني أو الشكلي : ومن أهم سماته أنه يحرص على الروتين والشكليات والحفاظ على الوضع الراهن ، ويكن على وعي بمجرى الأور . لكنه ليس مجدداً أو مبتكراً .

أسلوبا التسلط والتراجع :

قد يستخدم رجلا الإدارة أسلوبين مختلفين تماما يتراوحان بين التسلط والسيطرة ، وبين التراجع والتقهقر . وذلك عندما يقع تحت ضغط التوتر العصبي. فمدير المدرسة على سبيل المثال الذي درج على التصرف حسب رغبته وإرادته دون اعتبار لآراء الآخرين قد ينقلب في موقف المواجهة أو الاعتراض إلى التراجع باستخدام مختلف أساليب الاعتذار وعباراته مثل : لماذا لم تقل لي ذلك ؟ أنا لم أتصور أبداً أن هذا يضايقك ، كنت أظن أن هذا في صالحك ، أنا لم أقصد أن أضر أو أسيء إلى أحد ، لم أرد أن أحملك أي عبء ، بابي مفتوح دائما لكل من يريد ، لا تتردد في إبلاغي عما يعن لك من أمر . مثل هذا الأسلوب التراجعي أو التقهقري عادي ومعروف . وعندما تمر الأزمة ويهدأ الجو يعود المدير مرة أخرى إلى ممارسة أسلوبه التسلطي ، ويتكرر الموقف ثانية عندما يعود أحد المرؤسين إلى المواجهة أو الاعتراض مرة أخرى . وهكذا دواليك . ولكن ينبغي أن نشير إلى أن أسلوب التسلط قد يتخذ موقفا أكثر تشدداً عند المواجهة أو التحدي . وقد ينقلب المدير في هذا الموقف إلى أسد يملأ الجو بزئيره وضجيره لاسيما إذا أشتد عليه ضغط التحدي أو المواجهة .

الأسلوب المناسب للموقف :

من المهارات الهامة التي تلزم رجل الإدارة التعليمية حسن استخدامه للأسلوب المناسب في الموقف المناسب . وذلك في تعامله مع رؤسائه ومرؤسيه من معلمين وعاملين ومع زملائه والآباء والتلاميذ . وهذه المهارة تتطلب من المدير الحساسية بالموقف والمرونة في التصرف . فعلى سبيل المثال عندما يوجد حريق في المدرسة على مدير المدرسة أن يتصرف بحزم وبسرعة لمواجهة الموقف دون انتظار لعقد لجان أو استشارة المرؤسين والعاملين ، فليس هناك وقت لذلك والموقف لا

يحتمل الانتظار أو التسويف . وعندما يرى مدير المدرسة مثلا معلما أو أحد العاملين في حالة توتر عصبي أو إرهاق ذهني أو جسمي قد يستخدم معه الأسلوب المتسامح أو المتعاطف فيقول له لا ترهق نفسك أكثر من ذلك اليوم فأنت تحتاج إلى الراحة ، إذهب إلى منزلك لتستريح وتهدأ أعصابك وعد إلى عملك عندما تعود إلى طبيعتك وصحتك . فمثل هذا الأسلوب يكون له فعل السحر في نفس المرؤس وينمي لديه مستقبلا الولاء والإخلاص للمدرسة والعمل . وعندما يتطلب الأمر المناقشة والمدارسة والتشاور فيكون مجال ذلك الاجتماعات واللجان والمؤتمرات وهي أساليب فعالة عندما يكون الأمر هاماً وليس هناك ضرورة لاتخاذ قرار سريع . وهكذا الحال في كل موقف . ومن هنا تتنوع الأساليب التي يستخدمها رجل الإدارة حسب الموقف والظروف . وقد يتطلب هذا الموقف من المدير الرجوع عن قرار خطأ أو غير مناسب أتخذه ومحاولة تصحيح هذا الخطأ والعدول عنه . ذلك أن الرجوع عن الخطأ خير من التمادي فيه كما يقول المثل . وعلينا أن نتذكر دائما أن مدير المدرسة أو رجل الإدارة التعليمية يتعامل مع كثير من المواقف التي تختلف في طبيعتها وبالتالي تختلف في أسلوب تناولها ومعالجتها . كما أنه يتعامل مع أفراد كثيرين يختلفون في طبائعهم وعاداتهم وشخصياتهم وسلوكهم . وكل واحد منهم يتطلب أسلوبا خاصا للتعامل معه . ومع أن هناك قواعد ونظما إدارية عامة إلا أن كل موقف من مواقف الإدارة التعليمية غير الروتينية يعتبر فريداً في ذاته ويتطلب بالتالي حلا فريدا مناسبا .

الخبرة والوظيفية :

يختلف المديرون في أسلوب تعاملهم مع الرؤساء والمرؤسين حسب خبرتهم التي اكتسبوها في عملهم أو وظيفتهم . ومع أن الأفراد يتفاوتون في مقدار ما يكتسبونه من خبرة خلال سنوات عملهم فإنه يمكن القول بصفة عامة بأنه كلما طالت سنوات العمل زادت الخبرة بالوظيفة . ومن الجوانب السلبية لذلك أن بعض المديرين نتيجة خبرتهم الطويلة يكونون قد اكتسبوا أنماطا ثابتة من السلوك والأساليب الإدارية لا يحيدون عنها . ومثل هؤلاء المديرين قد يصعب عليهم تكييف أساليبهم للمواقف الجديدة . وقد يتخوفون من استخدام الأساليب الجديدة حتى ولو كان صالح العمل يتطلبها . ويبدو ذلك بوضوح في مواقف التجديد والتطوير عندما يتطلب الأمر إدخال تحسينات أو تعديلات على النظام التعليمي

أو برامج الدراسة ومناهجها وما شابه ذلك . ولكن يمكن القول بصفة عامة بأن الخبرة المتحصلة لدى رجل الإدارة التعليمية على مر السنين في عمله تساعده على حسن استخدام الأساليب الإدارية وحسن اختيار الفعال منها . وتساعده على التعامل مع المواقف المختلفة بتبصر واقتدار وتمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة والحصول على النتائج المرجوة بطريقة فعالة وبدرجة عالية من الكفاءة .

أخلاقيات رجل الإدارة :

من الأمور المسلم بها أن للعاملين في ميدان التعليم على اختلاف مجالاته ومستوياته تأثيرا كبيرا هاما على التلاميذ والطلاب . فللمعلمين وأعضاء هيئات التدريس دورهم الهام المباشر المؤثر في حياة الطلاب . وللمديرين والرؤساء تأثير كبير على نظام عمل المرؤسين من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم ، ولنظار المدارس ومديريها دور كبير في تشكيل المناخ الأخلاقي العام في المدرسة ونظم القيم والسلوكيات التي تحكمها وتسيطر عليها . وذلك أنه يتوقف على ما يتخذونه من قرارات أو إجراءات ، مدى ارتياح العاملين معهم أو عدم ارتياحهم ومدى سعادتهم أو شقائهم . كما يتوقف عليه أيضا ترتيب أولويات العمل ومعايير متابعته وتقويمه والحكم عليه . وليس بخفي أن المديرين يتمتعون بسلطات رسمية مخولة لهم وغير رسمية بحكم شخصياتهم ومراكزهم . ولهذا يستطيعون أن يحيلوا حياة العاملين معهم إلى جحيم أو نعيم بمقدار ولائهم وإخلاصهم أو عدم ولائهم وعدم إخلاصهم .

وتكون الاجتماعات واللقاءات عادة مجالا هاما لممارسة الرؤساء لنفوذهم وسلطانهم وتأثيرهم . وقد تتلاشى الموضوعية والنزاهة والعدالة في ظل الخلافات والصراعات والانفعالات . وقد تستخدم عندئذ مختلف الحيل والألاعيب . وينبغي أن يبتعد رجل الإدارة عن ذلك ما أمكنه إلى ذلك سبيلا وأن يكون موضوعيا متعاطفا محبا لمرؤسيه ، مشجعا لهم ، متفهما دوافع سلوكهم وأعمالهم ، مقدراً لهم جهدهم واجتهادهم .

الفصل الثاني

الأصول العامة للإدارة التعليمية

مقدمة :

هناك عدة أصول رئيسية تستند إليها الإدارة التعليمية ، وينبغي على رجل الإدارة التعليمية أن يلم بها وأن يعيها ويفهمها إذا كان عليه أن يمارس عمله بطريقة ناجحة . من هذه الأصول ما يتعلق بمبادئ التنظيم ومنها ما يتعلق بمبادئ الإشراف ومنها ما يتعلق بمبادئ العملية الإدارية ومراحلها .

أولاً : مبادئ التنظيم الإداري التعليمي :

قبل التعرض لمناقشة مبادئ وأسس التنظيم الإداري التعليمي ينبغي أن نذكر بعض التحفظات الآتية :

- أن علم الإدارة – من حيث إنه علم – هو في مراحله الأولى .
- أن كثير مما كتب عن التنظيم مستعار من ميادين أخرى مثل إدارة الصناعة والأعمال والجيش والحكومات .
- أن التنظيم وهو أحد ميادين الإدارة لم يحظ إلا بالقليل من الدراسة العلمية.
- أن دراسة التنظيم على أساس نظري مازالت في مرحلة الطفولة .
- أن الملاحظات الموضوعية المحدودة عن التنظيم الإداري ليست كافية كأساس لصياغة المبادئ والأسس الجيدة .
- أن أي مبادئ مسلم بها في هذه المرحلة يجب أن تعتبر مبدئية وخاضعة للتحقق من صحتها .

ويقترح دارسو الإدارة المبادئ الآتية وهي مبادئ مستعارة من إدارة الأعمال والإدارة العامة :

أ - أن العمل الإداري يمكن تنظيمه على أحسن قدر من الكفاءة على أساس الوظيفة Function وهذه هي فكرة أو عقيدة « الوحدة » التي تقوم على أساس توحيد السلطة لكل العاملين في أنواع معينة من العمل مثل ميادين الصحة والتعليم والخدمة العامة . وكل فرع من فروع التنظيم الإداري ينبغي

أن يكون له أغراض وأهداف فرعية محدودة .

ب - أن التوجيه الموحد يجب أن ينعكس في التنظيم . وهذه هي القاعدة القديمة التي تقوم على « وحدة الأمر » أي أن هناك رئيسا واحدا هو المسؤل النهائي عن العمل . ولا يخضع أى مرؤس لأوامر أكثر من رئيس : وهو ما يعرف بخط المسئولية Lien Of Responsibility .

جـ يمكن أن يكون التنظيم على أساس الغرض . وبناء على هذا الترتيب تفصل عادة الأشياء الخاصة بالعاملين والعمل والأنشطة المساعدة وغيرها ، كل حسب الغرض الذي تؤديه . وهذا تطبيق للمفاهيم العسكرية في العمليات الإدارية .

د التنظيم على أساس التسلسل الهرمي : وهو التركيب التنظيمي الرأسي الذي يبدأ من القاعدة ويتجه إلى أعلى في تسلسل متصاعد حتى تصل إلى قمة الهرم وهي أعلى سلطة في التنظيم . وهذا التسلسل الوظيفي يختلف على أساس مستويات السلطة والمسئولية .

هـ - لا يمكن الفصل بين التنظيم والأغراض الاجتماعية . وهذا يعني أن التنظيم وسيلة لا غاية . فالتنظيم يخلق إمكانية الاستخدام النفعي التي يمكن تكريسها لخدمة المجتمع .

و - ليست هناك صورة واحدة صحيحة للتنظيم . فهناك العديد من العوامل التي تحدد أحسن نوع من التنظيم المناسب لموقف معين ، من هذه العوامل الحجم والموقع وتقسيم العمل والموظفون والأموال المتاحة . إلى جانب هذا ينبغي الإشارة إلى أن أحسن تنظيم إداري في فترة ما ، قد لا يكون كذلك إذا ما تغيرت الظروف الاجتماعية فيما بعد .

ز - ينبغي الاهتمام بمدى الإشراف Span of Control في التركيب التنظيمي . والمقصود بمدى الإشراف عدد المرءوسين ومدى الصلات المباشرة بينهم وبين رئيسهم بما يسمح بأداء العمل بصورة فعالة دون تأخير . وهذا يعني ببساطة أن هناك حدودا على عدد المرءوسين المطلوب الإشراف عليهم جيدا من جانب فرد واحد . وهو ما أشرنا إليه في كلامنا عن العوامل المحددة للإشراف الإداري . وفي ميدان الإدارة التعليمية يقدم لنا "جريفث" و"كلارك" مبادئ

مقترحة للتنظيم الإداري نجملها فيما يلي :

١ ـ أن يقوم التنظيم الإداري على أساس فاعلية عملية اتخاذ القرار . وأن يسمح التنظيم بأن يتخذ القرار عند مستوياته الأمثل .

٢ ـ أن يسمح التنظيم الإداري بحرية العمل والمبادرة الذاتية . وأن تتخذ العناية والاحتياط في تنظيم المستويات الهرمية للسلطة بحيث يكون وجودها ضروريا لتحقيق نوع من الرقابة المعقولة .

٣ ـ يجب تنظيم الوظائف الإدارية وروافد عمل القرار بحيث يمكن دولاب العمل من الأداء بصورة ديمقراطية لا مركزية .

٤ ـ أن هدف التنظيم هو توضيح وتوزيع المسئولية والسلطة بين الأفراد والمجموعات بصورة منظمة تتمشى مع هدف المنظمة . ويتحدد التركيب الإداري للمنظمة بطبيعة عملية اتخاذ القرار ، ويجب أن يحترم التنظيم هذه الناحية .

٥ ـ يجب أن يقوم التنظيم على أساس توحيد مصدر القيادة في عمل القرار ، فالسلطات والمسئوليات التي يفوضها المدير يجب أن يترتب عليها إطار موحد لمستويات اتخاذ القرار بين مرءوسيه .

٦ ـ يجب أن يسمح التنظيم الإداري بحكم طبيعته بالتقويم المستمر المتعاون .

انماط التنظيمات الإدارية وتصنيفاتها :

تتعدد التنظيمات الإدارية وتختلف اختلافا متباينا . وهناك عدة محاولات لتقسيم وتصنيف التنظيمات الإدارية المختلفة ، فبعض التقسيمات تعمد إلى تصنيفها على أساس تأكيدها للفرق بين كون التنظيمات خاصة أو عامة ، وبعضها يقسمها حسب الحجم ، وبعضها يقسمها حسب الغرض الذي تخدمه . وبعضها يهتم في التصنيف بالتركيز على أعضاء المنظمة ، فمنها ما يقوم أصلا على أساس أعضاء متطوعين مثل الجمعيات الخيرية ، ومنها ما يقوم على أساس أعضاء موظفين مثل المنشئات الصناعية والتجارية ، أو ما يقوم على أساس التجنيد كإدارة الجيش . وبعض المنظمات تقسم على أساس الميدان الواسع الذي تنتمي إليه والوظائف التي تؤديها في المجتمع الكبير ، مثل المنظمات

الاقتصادية والسياسية والصحية والتعليمية وغيرها .. كل هذه التقسيمات في الواقع تؤكد الفروق الواضحة الظاهرة بين المنظمات الإدارية الرسمية . ولكن هناك تقسيمات تقوم على جوانب تحليلية أعمق من هذا . فبارسونز مثلا يميز بين أنوع وأنماط على أساسها تقوم المنظمة بحل إحدى المشكلات الأربع الأساسية التي تواجهها وهو ما سنعرض له فيما بعد .

وهناك أساس تحليلي آخر يقوم على أساس نوع المادة أو الخامة التي يعمل عليها الجهاز الفني للمنظمة من حيث كون هذه الخامة أشياء مادية أو بشرا . بمعنى هل هي منظمة إنتاج أم خدمات . والفرض الأساسي المترتب على ذلك هو أن النوع الأخير فقط في منظمات الخدمات يواجه بمشكلات إنشاء علاقات اجتماعية نشطة في شتى الاتجاهات . فنجاح المدرس على سبيل المثال يعتمد على ذلك وليس الأمر كذلك بالنسبة لعمل المهندس .

ويجب الإشارة إلى أن مفهوم « مؤسسات أو منظمات الخدمات » هو مصطلح عام غير دقيق . فليس من الضروري أن تقوم كل المنظمات التي تتفاعل مع الناس بخدمة هؤلاء الناس . فمن الصعب أن يقال إن وظيفة السجن مثلا هي تقديم خدمة للسجناء .

ويقدم لنا إيفريت هيوز E . Hughes تصنيفا آخر مشابها يعرضه في خمسة نماذج رئيسية للمنظمات التي توجد في المجتمعات الحديثة :

١ - المنظمات الاختيارية التي ينضم إليها الأعضاء بمحض اختيارهم من أجل غرض معين مثل الجمعيات الدينية والنوادي والروابط المهنية أو النقابات .

٢ - المنظمات العسكرية التي تؤكد تسلسل السلطة والمكانة .

٣ - منظمات الخدمات التي يقوم تشكيلها على أساس هيئة إدارية وهيئة فنية وزبائن يخدمون كما هو الحال في المستشفيات والجامعات والمدارس .

٤ - المنظمات المشتركة مثل الشركات المساهمة بما فيها حملة الأسهم وهيئة مديريها وموظفيها .

٥ - المنظمات الأسرية أو العائلية ، التي يقوم فيها مجموعة من الناس تربطهم صلة الدم أو النسب بمشروعات تجارية بغرض الكسب وتحقيق الربح مثل أولاد كذا وشركة فلان وأولاده .

ويمكن تقسيم المنظمات على أساس أبعاد متعددة تقوم على أساس الحجم والملكية كمنظمات عامة صغيرة وكبيرة ، ومنظمات خاصة صغيرة وكبيرة .. ولكن هذا التقسيم تقسيم مبسط . ويقدم لنا جيمس طومسون J . Thompson وآرثر تودن A . Tuden تقسيما آخر أكثر تعقيدا يقوم على أساس تحليل إستراتيجية عمل القرار في المنظمات الإدارية . وهما يفترضان أن نوع القرار المعد يستند على عاملين رئيسين :

أ ـ ما إذا كان هناك اتفاق على الهدف .

ب ـ ما إذا كانت علاقة الأثر والنتيجة معروفة.. بمعنى أن يكون هناك اتفاق على الطريقة التي يتحقق بها هذا الهدف .

والربط بين هذين العاملين يؤدي إلى ، أو يترتب عليه إحداث أو تتابع أربعة أنماط لإستراتيجية عمل القرار ، وبالتالي أربعة أنماط من المنظمات :

أ : إذا كان هناك إتفاق على الهدف وطريقة تحقيقه ، فإن المحتمل هو حدوث ما يسميانه بالإستراتيجية الحسابية Computational Strategies بمعنى أن يكون القرار قائما على حسابات معقولة . وهذا هو الموقف المثالي للتنظيم البيروقراطي الذي قدمه لنا وبير .

ب : إذا كان هناك اتفاق على الهدف لكن علاقات الأثر والنتيجة ليست مفهومة كاملا ، فإن المطلوب هو البصيرة النفاذة للحكم على أحسن السبل التي ينبغي اختيارها واتباعها ، وهذا ما يسميانه بالاستراتيجية الحكمية Judgemental Strategies وهو ما تمثله هيئة مجلس الإدارة أو مجموعة من الفنيين المهنيين .

جـ : إذا كان هناك اتفاق على الطرق التي تحقق بها الأغراض لكن ليس هناك اتفاق كامل على أولوية هذه الأغراض بمعنى أن يكون لهذه الأغراض لها أولوية ، فإن المطلوب هنا هو إستراتيجية المصالحة Compromise Strategies من أجل الوصول إلى قرار جماعي . وأحسن الأمثلة لهذه المنظمات هي الهيئات المنتجة والمجالس النيابية .

د : إذا كان هناك عدم اتفاق على الأهداف وعلى طرق تحقيقها ، فإن الناتج في هذه الحالة هو الإستراتيجية الملهمة Inspirational Strategies وهذه الحالة ينتفي

معها وجود التنظيمات الرسمية الإدارية وتصبح المسألة قائمة على الإلهام الروحي .

ويقدم لنا بلاو P . Blau وسكوت R . scott تقسيما آخر يقوم على أساس وجود أربعة تصنيفات أساسية من الأشخاص في أي منظمة :

أ ـ أعضاء المنظمة أو موظفوها .

ب ـ أصحاب المنظمة أو مديروها .

جـ ـ عملاء المنظمة أو زبائنها على اختلاف أنواعهم ومُسَمَّياتهم : مرضى - مشترون - جنود - طلبة - سجناء ...

د ـ الجمهور الكبير أو المجتمع الكبير ، أي أعضاء المجتمع الذي تعمل فيه المنظمة ، وهنا يقترحان تقسيم التنظيمات على أساس مبدأ المستفيد أي «من المستفيد أولا » أو المستفيد الأول .

ومع هذا فإن أصحاب المنظمة أو موظفيها أو زبائنها يجب أن يستفيدوا أو يتلقوا جزاء مرضيا نظير خدماتهم ، وإلا لما قدم أصحاب المنظمة المال ، ولما قدم موظفوها العمل ولما اشترى زبائنهم إنتاجها . وكل من هؤلاء يلزم وجوده لاستمرار المنظمة في العمل . والمجتمع الكبير يستفيد أيضا من جهود المنظمة واستمرارها . وإذا كانت المصلحة الأولى لصاحب العمل هي المكسب المادي وأنه لن يستمر في عمله إذا صارت خسارته مستمرة فإننا نجد عكس ذلك الموقف في المنظمات التي يكون صاحب المصلحة الأولى فيها هو الجمهور . فالمستشفيات الشعبية ، وأقسام البوليس ، والمدارس الحكومية مثلا لن تغلق أبوابها لأنها لا تحقق أرباحاً مادية لأنها تعمل من أجل مصلحة واستفادة الجمهور ، حتى ولو كانت هناك خسارة مادية . ففي هذه الحالة نجد الجمهور هو المستفيد الأول وفي الحالة السابقة المالك هو المستفيد الأول .

ويترتب على التقسيم Cui-bono أي المستفيد الأول وجود أربعة نماذج أو أنماط للتنظيمات الإدارية :

١ - الهيئات ذات المصلحة المشتركة أو المتبادلة وفيها المستفيد الأول هم الأعضاء مثل الاتحادات والأحزاب السياسية والنوادي والنقابات .

٢ - المشروعات التجارية وفيها المستفيد الأول هو صاحب العمل .

٣ - منظمات الخدمات وفيها المستفيد الأول هم الزبائن أو العملاء مثل المستشفيات والمدارس .

٤ - منظمات المصلحة العامة وفيها المستفيد الأول هو الجمهور الكبير مثل المطافئ والبوليس والوزارات .

والمشكلة الأساسية بالنسبة للنمط الأول هي الاحتفاظ بالعلاقات الديمقراطية الداخلية التي تمكن أعضاءها من الاشتراك فيها والإشراف عليها بحيث تمنع تسلط عضو على إدارتها ، وتحافظ على استمرار أعضائها . فأعضاء المنظمة يميلون إلى ترك تحريك دولاب العمل فيها إلى مجموعة قليلة نشيطة من الأفراد ، أو بتشغيل مجموعة من المواظفين . وهذا الموقف يتعارض بالطبع مع المفهوم الأساسي لهذه المنظمات من حيث كون أعضائها على درجة كبيرة من الاهتمام لتحقيق أهداف مشتركة . وإذا ما أصبحت المنظمة تحت سيطرة مجموعة قليلة من الأفراد أو الأعضاء فإن اجتماعاتها تقتصر على أمور غير هامة . ومن ثم فإن الأعضاء الذين يأتون لهذه الاجتماعات يحصلون على فائدة ضئيلة في مقابل جهودهم ، وهذا الموقف يخلق أو يؤدي إلى عرقلة حضور هؤلاء الأعضاء مثل هذه الاجتماعات مستقبلا . أما المشكلة الرئيسية بالنسبة للمشروعات التجارية فإنها تتمثل في الوصول بكفاءة الشركة وقدرتها على المنافسة إلى الحد الأقصى . أما بالنسبة للنمط الثالث فإن المشكلة تكون في الصراع بين تقديم الخدمة المهنية للعملاء من جانب والإجراءات الإدارية من جانب آخر . وفي هذه المنظمات إذا فقد الأعضاء المهنيون للمنظمة اهتمامهم بخدمة الزبائن وأصبحوا مهتمين أساسا بتسهيل أو بتخفيف أعباء عملهم أو بالعمل على ترقية وظائفهم ، فإن ذلك يكون على حساب الخدمة العامة ذاتها . لأن جهود الموظفين في هذه الحالة ليست مكرسة أساسا لخدمة الغرض الأساسي للمنظمة . أما بالنسبة للنمط الأخير ، فإن المشكلة تكون في تطوير نظام ديمقراطي يمكن عن طريقه أن يكون للجمهور مع هذه المنظمات رقابة خارجية .

منظمات الخدمات :

تتركز المشكلة الرئيسية في منظمات الخدمات حول تقديم الخدمات المهنية. وتكون رفاهية ومصلحة عملائها هي أهم ما يعني هذه المنظمات . وفي الأحوال

العادية قد لا يعرف الفرد ما هو أصلح له ، فالمريض مثلا لا يستطيع أن يحكم أو يقرر ما إذا كان الأفيد له أن يجري العملية أم لا . وعلى هذا فالعميل هنا دائما في مركز ضعيف وعرضة للاستغلال والضرر ، والأمر يتوقف على تكامل شخصية الفني أو المهني الذي يقدم له خدمة .

منظمات المصلحة العامة :

ومثلها منظمات التعليم والصحة والوزارات والإدارات الحكومية . ومعظم هذه المنظمات تقوم بوظائفها ، أي تقوم بوظائف وقائية للمجتمع أو تعمل كأيد إدارية له . والجمهور قد يعتبر المالك وأيضا المستفيد الأول ، وقد تتداخل هذه المنظمات مع منظمات التصنيف الثاني ، وهي منظمات الخدمة العامة ، ولكن من الأفضل الفصل بينها لأن هناك فروقا كبيرة بين منظمات تخدم المجتمع كله ومنظمات تقتصر على مجموعة من الأفراد .

والمشكلة الرئيسية لهذه المنظمات هي الرقابة الديمقراطية الخارجية . فالجمهور ينبغي أن تتوافر لديه الوسائل ألتي تمكنه من مراقبة الغايات التي تخدمها هذه المنظمات والإشراف عليها . وإذا كانت ديمقراطية الإشراف الخارجي ضرورية بالنسبة لهذه المنظمات ، فإن التركيب الداخلي لها تركيب مكتبي بيروقراطي أي يتحكم فيه نظام بيروقراطي . والتحدي الحقيقي لهذه المنظمات هو المحافظة على نظام بيروقراطي فعال قادر على تنفيذ أهداف المجتمع بفعالية . وهي الأهداف التي يتم تقريرها بطرق ديمقراطية .

وكل المنظمات بصرف النظر عن نوع المجموعة التي تخدمها لها صلات منظمة مع أشخاص لا يرتبطون بها ارتباطا رسميا وليسوا جزءا منها ، وصفات أو سمات هؤلاء الأشخاص أو الجمهور لها آثار هامة على تركيب المنظمة ووظيفتها ، وهذا يصدق كثيرا على منظمات الخدمات حيث تصبح علاقة الموظفين بالجمهور على درجة كبيرة من الأهمية .

تصنيف آخر للمنظمات الرسمية :

يمكن أن نصنف المنظمات الرسمية تصنيفا آخر نستطيع أن نميز على أساسه

ثلاثة أنماط للمنظمات الرسمية هي :

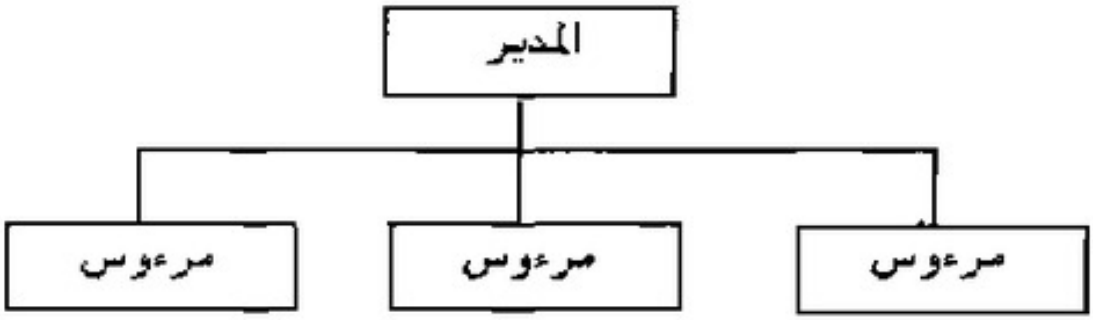
١ - منظمة خط السلطة Line Organisation

٢ - منظمة خط السلطة والهيئة الفنية Line and staff Organisation

٣ - المنظمة الوظيفية Functional Organisation

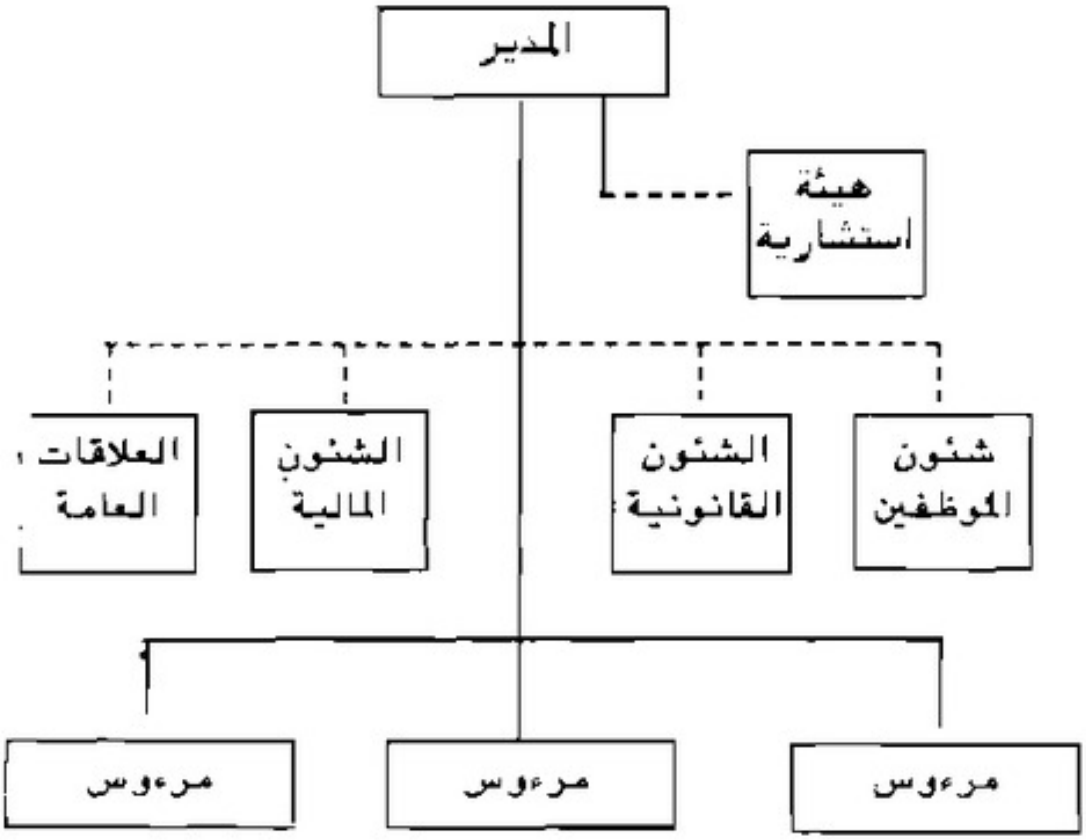
١ - منظمة خط السلطة :

هذا النمط من المنظمات هو نمط نادر لا نجده إلا في المنظمات الصغيرة جدا . ويتميز بوجود خطوط مباشرة للسلطة من الرئيس إلى المرءوسين مع عدم وجود هيئة موظفين أو مستشارين أو مساعدين . والشكل التالي يوضح هذا النمط .



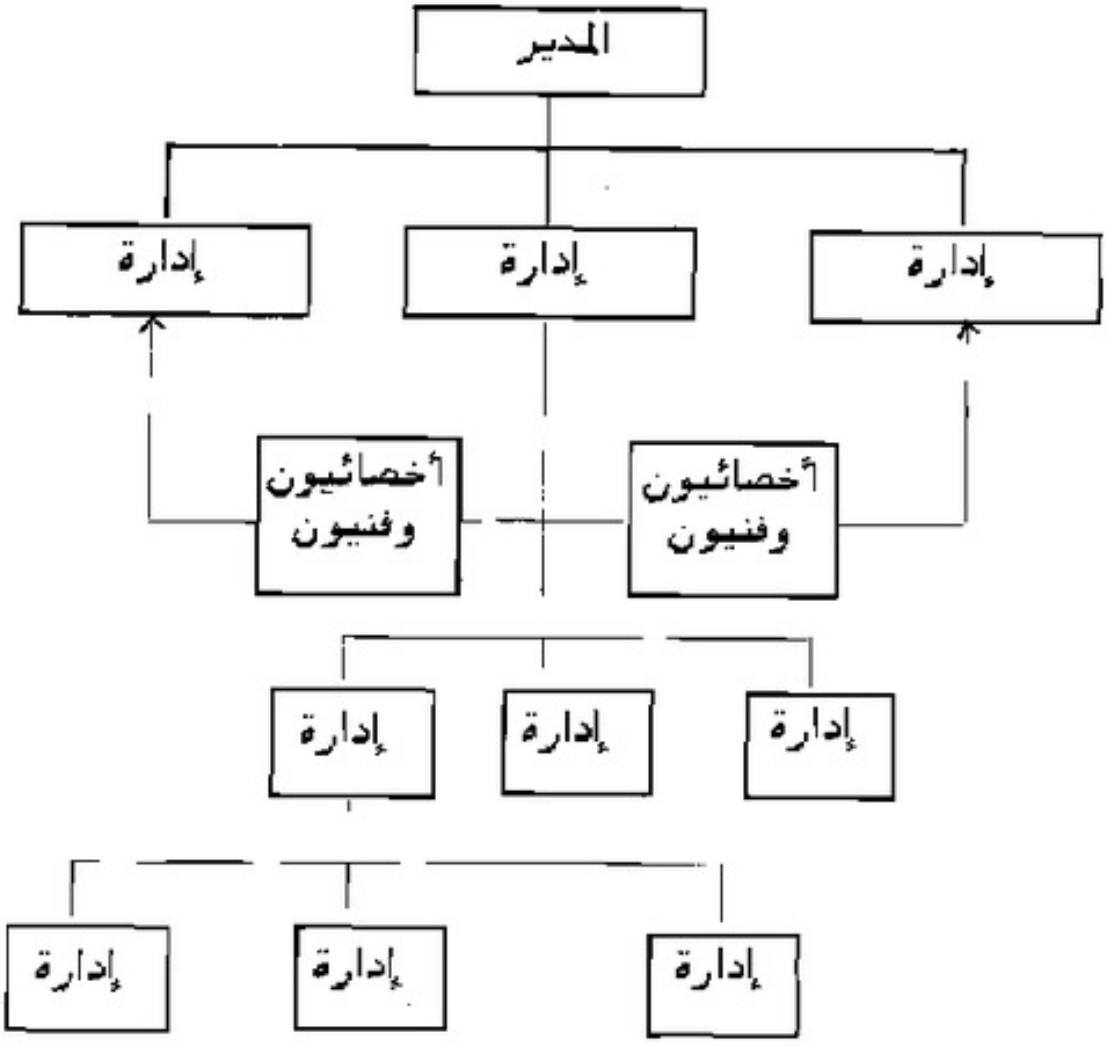
٢ - منظمة خط السلطة والهيئة الفنية :

هذا النوع من المنظمات هو النوع الشائع . وهو يشبه النوع السابق لخط السلطة ، ويزيد عليه وجود هيئة موظفين ومستشارين لا ترتبط بخط السلطة بصورة مباشرة ، ويتميز هذا النوع من المنظمات بتقسيمات واضحة للسلطة والمسئوليات وبقدر كبير من الاستقرار وسهولة في حفظ النظام . كما يتميز أيضا بوجود الأقسام المتخصصة لاسيما في المنظمات الكبيرة ، وتوفر الوسائل المنظمة للإدارة والاتصال والرقابة . ويمكن توضيح هذا النمط في الشكل التالي :



٣ - المنظمات الوظيفية :

يتشابه هذا النوع من المنظمات مع منظمات خط السلطة والهيئة الفنية لكنه يختلف عنه في وجود أخصائيين وظيفيين أو إداريين في المستويات الدنيا يقومون بكتابة تقارير للموظفين في المستويات الأعلى من السلطة . وتنزع المنظمات الوظيفية إلى التقليل من خط السلطة ، وقد تحدث مشكلات نتيجة لتشابك متغيرات التفاعل وغموض الأدوار وتداخلها . ويكثر هذا النوع من المنظمات في نظم التعليم الكبرى ويمكن توضيحه بالشكل لتالي :



المنظمات الطولية والمسطحة :

من التقسيمات المعروفة للمنظمات تقسيمها إلى منظمات طولية Tall ومنظمات مسطحة Flat . والمنظمات الطولية تتميز بمستويات هرمية كثيرة للسلطة . أما المنظمات المسطحة فتتميز بمستويات أفقية قليلة مع وجود مدى واسع للرقابة .

وأخيرا ينبغي أن نشير إلى أن دارسي الإدارة لم يتجاهلوا أهمية العلاقات في ميدان الإدارة . كما أن البنية التنظيمية الادارية تحدد أنماطا متوقعة من العلاقات بين أعضاء المنظمة . وذلك بتقسيم العمل إلى وحدات متميزة عن بعضها في الواجبات المنوطة بها مع التنسيق بينها في العمل وتوضح الخريطة

التنظيمية لهذه الوحدات والعلاقات الرسمية بينها . وتمارس المنظمات عادة نفوذاً وتأثيراً قوياً على سلوك واتجاهات أفرادها وعلى الطريقة التي يؤدون بها اعمالهم.

ثانيا: أصول الاشراف الإداري:

هناك عدة عوامل أساسية تتحكم في عملية الاشراف الـ داري منها مدى الإشراف أو شكل الهرم الإداري ومنها المنظور الزماني والمكاني وسنتناول الكلام عنها في السطور التالية :

١ ـ مدى الإشراف او شكل الهرم الإداري :

لفت علماء الإدارة الانتباه إلى بعض الآثار المهمة في الإدارة المترتبة على الحقيقة القائلة بأنه كلما زاد عدد الأفراد في المجموعة زاد عدد العلاقات المحتملة بين أعضائها . ففي مجموعة من شخصين توجد علاقة واحدة بينما يزداد عدد هذه العلاقات إلى ١٥ في مجموعة قوامها ستة أفراد . وقد أشار جريكوناس أيضا إلى أنه طالما تطلبت مسئولية المدير تفهما للعلاقات الإدارية بين الأفراد من ناحية وبينهم وبينه من ناحية أخرى فإنه ينبغي أن يكون عدد أفراد مرءوسية صغيرا . وقد اتفق كثير من الدراسات اللاحقة مع هذه النتيجة ، بل وحددت المدى الأمثل للاشراف الإداري لكل رئيس في حدود ستة مرءوسين . على أن هذا التصور لوظائف الرئيس يتجاهل مشكلات معينة تترتب على ضيق مدى سلطة الإشراف الإداري ، منها أن ضيق مدى الإشراف الإداري في المنظمات الإدارية الكبيرة يؤدي إلى زيادة مستويات التسلسل الوظيفي المطلوب مما يعلق أهمية كبيرة على عملية الاتصال .

وقد أشارت البحوث التي قام بها ورثي Worthy إلي عيوب أخري تترتب علي ضيق مدي سلطة الإشراف الإداري . وقد قام - من ناحية أخري - بتجربة في إحدي المنظمات الإدارية حيث عدل عن نظام الإشراف الضيق ووسع مداه . بحيث أصبح للمدير أو الرئيس عدد من المرءوسين يفوق عدة مرات العدد الذي سبقت الإشارة إليه علي أنه العدد الأمثل ، وكانت النتيجة أنه إلي جانب تقليل مستويات التسلسل الهرمي الوظيفي في المنظمة ، أصبح المديرون لا يعتمدون

بصورة كبيرة مباشرة علي رؤسائهم مما ساعد علي زيادة فعالية قدرتهم الإدارية . وفي نفس الوقت كان لدى المديرين كثير من المرءوسين الذين يشرفون عليهم إشرافا مباشرا ، وهذا الاتساع لمدي الإشراف حال دون انغماس الرئيس في علاقات مباشرة مع المرءوسين ، وهذا بدوره ساعد علي زيادة ولاء وإخلاص المرءوسين . وكل هذه العناصر هي في الواقع محددات للكفاءة والفاعلية الإدارية. ولقياس شكل الهرم الوظيفي يمكن استخلاص معدل مدي الإشراف علي أساس استخدام المعادلة المقترحة التالية :

$$م = \sqrt[ن]{مج}$$

م = مدي الإشراف .

ن = عدد المستويات الإشرافية الأعلي .

مج = مجموع العدد الكلي للموظفين أو العاملين في المنظمة .

فباستخدام هذه المعادلة يمكن القول بأن المنظمة الإدارية التي بها خمسة مستويات للإشراف وألف موظف فإن مدي الإشراف يكون ٤ (أي الجذر الخامس لألف) . والمنظمة التي بها ثلاثة مستويات إشرافية و ١٦٠ موظفا فإن مدى الإشراف فيها يكون ٤ ر٥ أي الجذر التكعيبي للعدد ١٦٠ .

وبالبطع فإن هذا المقياس لمستوى الإشراف تقريبي ، إلا أنه مفيد كأساس لقياس الاختلافات بين المنظمات ولمعرفة الشكل الهرمي للتنظيم الإداري للمنظمة.

٢ - المنظور الزمني :

إن مدي السلطة الإدارية يختلف لا من حيث مدي الإشراف الإداري فحسب بل يختلف أيضا من حيث المنظور الزمني للموظف . فالرؤساء في المستويات الأعلى يتوقع منهم بصفة عامة أن تكون نظرتهم ذات مدي أطول من نظرة الأصغر منهم في السلم ، إذا أخذنا في الاعتبار المدي البعيد لنتائج قراراتهم . وهذا الاختلاف يعود إلى أو يرتبط بالفروق في طرق التنظيم الزمني لمختلف

المستويات في المنظمة . ففي بعض المنظمات يقتضي العمل أن يقطع سيره لأمور طارئة تتطلب إجراء سريعا أو بسبب ممارسة بعض الرؤساء أيضاً . فبعض الرؤساء يستطيع أن يقطع سير عمل مرءوسيه باستدعائهم أو بإرسالهم إلى مؤتمرات أو تكليفهم بعمل شيء آخر . . وعلي النقيض من ذلك نجد أن الرؤساء في المستوى الأدنى ليست لديهم الحرية في قطع سير عمل مرءوسيهم . وهذا يعني أنه كلما علا مستوي المسئولية ، سواد كانت إدارية أو مهنية ، زاد ميل صاحبها إلى التحكم في وقته .

وقد حاول إليوت جاكس E . Jaques أن يصل إلى نظام العلاقة بين حرية الموظف في تقرير الطريقة التي يستخدم بها وقته وبين مستوى المسئولية . واقترح لقياس المسئولية كميا حساب مقدار الزمن المنقضي بين الملاحظة أو المراجعة المتلاحقة لأداء الموظف بواسطة رئيسه،بين المدى الزمني الذي يقوم خلاله الموظف بعمل أو اتخاذ قرارات بمحض إرادته دون مراعاة أو حساب لرئيسه . وهذا يعتبر عندئذ التعريف الإجرائى لمستوى مسئوليته . وعلي هذا فإن العامل على خط الإنتاج مثلا قد تكون مراجعة عمله بوساطة رئيسه كل ساعة في حين أن مدير الشركة يرفع تقريره إلى مجلس الإدارة سنويا فقط ، وهذا يصدق على الإدارة التعليمية ، وكذلك المدرس الأول والناظر أو مدير المدرسة .

وينبغي أن نشير هنا - في هذا الصدد - إلي أن ممارسة المسئولية الزائدة يصاحبه الإحساس بعدم التأكد من معرفة نتيجة القرار المتخذ لفترة من ا لوقت . فإذا كان القلق الناتج عن ذلك كبيرا لدرجة تعوق الموظف عن أداء عمله ، فإن ذلك يشير إلى أنه أعطى مسئولية زائدة . وبالعكس نجد أن الموظف الذي يجد عمله قد أصبح روتينيا ، مع السيطرة الكاملة على عمله ، فإن ذلك قد يشير إلى أنه على إستعداد لتحمل مسئولية أكثر .

٣ - البعد المكاني :

ويقصد به المسافة الطبيعية أو المادية التي تفصل بين أعضاء المنظمة : ومن المسلم به أن عدد المرات التي يراجع فيها الرئيس عمل مرءوسيه يتوقف على مقدار المسئولية المخولة لهم ، بل وعلى الظروف الطبيعية التي تحدد فرصة هذه المراجعة . فقد يقوم المرءوسون بواجباتهم باستمرار تحت رقابة عين الرئيس ، أو قد يجعل عملهم بعيدا عن مجال الإشراف . وعندما يحدد البعد المكاني فرصة

الاتصال المباشر بين الرئيس ومرءوسيه فإن هؤلاء الآخرين قد يمارسون مجالا من السلطة أوسع مما تتيحه لهم مسئولياتهم الرسمية . و « هيوز » على سبيل المثال يلفت النظر إلى تزايد مستوى المسئولية غير الرسمية التي تتاح للممرضات في المستشفيات بسبب أن رؤساءهم من الأطباء لا يحضرون إلا فترات قصيرة خلال اليوم ، مما يؤدي إلى ممارستهم للإشراف أو رقابة وقتية طارئة . ويشير "كلارك» إلى أن التشتت الجغرافي لمختلف مراكز تعليم الكبار في منطقة نائية قد أدى إلى زيادة درجة الاستقلال للموظفين في كل مركز منها . وعلى هذا يمكن القول بأن البعد المكاني يساعد على نقص درجة الإشراف الإداري من جانب الأجهزة العليا . وهذا يرجع بالطبع إلى نقص فرص الرقابة على أعمال الأجهزة الفرعية مثل ما يحدث في حالات إتساع مدى الإشراف . والواقع أن عدد المرات الفعلية للإشراف والمراجعة والتحديد الرسمي لمستوى المسئولية هو الذي يتحكم في كمية أو مقدار السلطة التي ينبغي أن يمارسها المرءوسون .

ومن وجهة نظر إدارة المنظمة التي تقع وحداتها في مناطق منعزلة أو بعيدة أو موزعة في أنحاء الدولة فإن الأثار المترتبة على البعد المكاني تمثل تحديا أمام الوصول إلى نظام رقابة بعيد المدى ، يحكم الرقابة المركزية على الوحدات المحلية، بل وحتى على الأفراد البعيدين . وفي إحدى الدراسات الحديثة يشير "كوفمان" R . Kaufman إلى الطريقة التي استطاعت بها إدارة خدمة الغابات بالولايات المتحدة أن تحل هذه المشكلة . فإلى جانب إستخدامها أساليب خاصة لكشف وإحباط الخروج عن الإجراءات الرسمية بين مراكزها المنتشرة ، طلب من الملاحظين المحليين أن يقدموا تقارير كثيرة مكتوبة ، وأن يحتفظوا بسجل يومي رسمي يبين إلى أقرب نصف ساعة كيف تم كل جزء من العمل اليومي . وعليهم أن يقدموا كثيرا من الإحصاءات لتحليلها ودراستها بواسطة الرئاسة الإقليمية . وهذا التحليل ماهو إلا خدمة للمراكز المحلية ، وفي نفس الوقت يعتبر رقابة على العمليات الميدانية . وكذلك عملت زيارات تفتيشية منظمة تغطي البرامج العامة والفنية الخاصة . وكان للشعب أو الجمهور أيضا حق التظلم أو الشكوى من قرارات المراكز المحلية إلى المكاتب الإقليمية الأساسية . كما كان هناك أيضا نتقلات مستمرة بين الموظفين من مركز لآخر وهو ما يساعد على نقص الولاء لمنطقة معينة ويزيد الاعتماد على الوظيفة والإخلاص لها . وهذه الأساليب للرقابة

على الملاحظين المحليين ساندتها قوة وازعة داخلية تكونت خلال الفترات التدريبية الأولى وساندها أيضا أتباع سياسة معينة للموظفين . وجعلت الترقية قاصرة على الداخل أي من بين الموظفين العاملين وإن كانت بطيئة نسبيا حتى يمكن للفرد أن يكتسب خبرة كبيرة ، وأصبح مؤهلاً لتحمل مسئولية أكبر . وأخيرا فإن إستخدام الملابس الرسمية أو الشارات إلى جانب المكانة الكبيرة نسبيا التي كانت تتمتع بها الإدارة قد ساعد على تكوين « روح الجماعة » بين الأفراد وارتباط شخصياتهم بالمنظمة .

وعلى الرغم من أن هذه الإدارة يبدو أنها قد حققت إشرافا مركزيا على وحدات محلية موزعة ومنتشرة على مساحات واسعة فإن الإساليب والترتيبات التفصيلية الدقيقة التي أتبعت لتحقيق هذا الغرض تشير إلى أنه ليس من السهل تحقيق مثل هذا الإشراف .

ثالثا : مبادئ العملية الإدارية :

هناك عدة مبادئ رئيسية تقوم عليها العملية الإدارية ، وسنعرض لهذه المبادئ من خلال الإطار المنسوب لإثنين معروفين من دارسي الإدارة هما فايول وموني .

أ - **إطار فايول** Fayol :

يقدم لنا فايول ١٤ مبدأ للعملية الإدارية عن النحو التالي(Massie : P 390)

١ - تقسيم العمل Division of Work : ويقصد به أحسن طريقة ممكنة لاستخدام الأفراد والمجموعات لما يحقق أغراض المنظمة .

٢ - السلطة Authority : ويقصد بها حق إعطاء الأوامر والقوة لإقرار الانقياد والطاعة .

٣ - النظام Discipline : ويعني أن أحسن وسيلة لإقرار النظام والمحافظة عليه تتمثل في وجود مجموعة جيدة من الرياسات على كل المستويات ، ووجود اتفاق واضح ومفهوم بينهم ما أمكن ، وتطبيق العقوبات والجزاءات وفق القواعد القانونية .

٤ - وحدة الأمر Untiy of Command : ويقصد به ألا يتلقى الفرد أو الموظف الأوامر بخصوص أمر ما إلا من رئيس واحد فقط .

٥ - وحدة الاتجاه Unity of Direction : وتعني وجود رئيس واحد وخطة واحدة مع مجموعة من الأنشطة تهدف لنفس الغرض .

٦ - تلاشي المصالح الفردية أما المصلحة العامة : ويقصد به ألا تتغلب المصالح الفردية للأشخاص أو لمجموعة على المصلحة العامة .

٧ - مكافأة العاملين Remuneration :

تتوقف درجة المكافأة على ظروف بعيدة عن رغبة رب العمل .ويحددها عوامل مثل تكاليف المعيشة والظروف العامة والاقتصادية للعمل ومنها ظروف العرض والطلب ، ويحددها أيضا قيمة ما يجيده الموظف والطريقة المتبعة لدفع الأجر .

٨ - المركزية Centralization : المركزية واللامركزية مسألة نسبية تتوقف على أحسن درجة من الحركة يتم فيها العمل . وتعمل اللامركزية على زيادة أهمية دور المرءوس ، والعكس صحيح بالنسبة للمركزية . وتتوقف درجة المركزية واللامركزية على حجم العمل ومدى الإشراف والمنظور الزمني والبعد المكاني .

٩ - تسلسل الرئاسة Scalar Chain : ويقصد به انتظام الرئاسات وتسلسلها من أعلى قمة حتى أصغر المراتب .

١٠ - الترتيب أو النظام Order :

ويقصد به أن يخصص لكل شيء مكان وأن يوضع كل شيء في مكانه ، وأن يخصص مكان لكل فرد وأن يوضع كل فرد في مكانه ، وأن كل الأمور تسير بترتيب ونظام واتساق .

١١ - المساواة Equity : ويقصد به تحقيق العدالة والمساواة في معاملة العاملين .

١٢ - أستقرار العاملين Stability of Tenture of Personnel : ويقصد به أن يشعر العاملون بالاستقرار في عملهم واطمئنانهم على مستقبلهم وتأمينهم ضد الطرد أو الفصل أو العقوبة بدون مبرر .

١٣ - المبادأة Initiative : ويقصد بها العوامل المحفزة للأفراد على أن يكونوا إيجابيين وخلاقين مع الإبقاء على احترامهم للسلطة والنظام معا .

١٤ - روح الجماعة Esprit de Corps : ويقصد بها الانسجام والوحدة بين العاملين مما يحقق قوة المنظمة .

ب - **إطار موني** Monney's Framework :

يقدم لنا جيمس موني إطارا يتفق في نتائجه مع فايول على الرغم من أن موني لم يقرأ ما كتبه فايول ، وربما يكون قد تأثر به من خلال كتابات أورويك . ويقوم إطار موني على أسس تنظيمية ثلاثية :

١ - مبدأ التنسيق The Coordinative Principle : ويقصد به الترتيب والتنظيم لجهود مجموعة من الأفراد من أجل الوصول إلى وحدة في العمل من أجل تحقيق غرض مشترك .

٢ - مبدأ التسلسل The Scalar Principle : ويقصد به تسلسل القيادات في داخل المنظمة من أعلى إلى أسفل ، ويتضمن مبدأ التسلسل إلى جانب عملية القيادة تفويض السلطة والتحديد الوظيفي . وهذا يعني أن القائد يمثل السلطة ، والسلطة العليا يمكن أن تفوض بعض سلطاتها إلى المستويات الأدنى ، وأن كل فرد يقوم بدور أو واجب معين .

٣ - مبدأ الوظيفة The Functional Principle : وهذا يعني التمييز بين مختلف الواجبات وتنفيذها بما يحقق التكامل والترابط فيما بينها .

مراحل العملية الإدارية :

تتضمن العملية الإدارية في دروتها المتكاملة عدة مراحل مترتبة بعضها على بعض بصورة أشبه ما تكون بسلسلة مترابطة الحلقات كل منها تؤدي إلى الأخرى. وعلى الرغم من صعوبة الفصل بصورة قاطعة بين هذه المراحل فإنه يمكن التمييز بين المراحل الآتية في العملية الإدارية :

١ - **المداولة** Deliberating :

وهي تمثل أول مرحلة في العملية الإدارية وتبدأ بمواجهة مشكلة معينة . عندها يبدأ التركيز على المشكلة ومحاولة التعرف على حجمها وطبيعتها وأبعادها المختلفة . وتبدأ بعدها عملية جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة ، وتحليلها للتعرف على القرارت والإجراءات اللازم اتخاذها .

٢ - **عمل القرار** Decision Making :

يترتب عمل القرار على المداولة . إذ أن المداولة تبلور أو تساعد على بلورة الإجراء المناسب اتخاذه . وتساعد المعلومات التي تكونت من خلال المداولة على التوصل إلى عدة بدائل للعمل . وبمقارنة هذه البدائل بعضها مع بعض يتم التوصل إلى أحسن هذه البدائل . فإذا ما استقر الأمر على بديل معين نصل إلى اتخاذ القرار . وبعدها تتوالي عدة مراحل أخرى في العملية الإدارية . ويعتبر عمل القرار من أهم مكونات العملية الإدارية ولبها الرئيسي لأن الخطأ أو القصور في القرار المتخذ يترتب عليه انهيار كل مترتبات الحدث ، وبالتالي تنهار كل الخطوات السابقة واللاحقة . ولذلك ينبغي توخي الحرص والدقة في الوصول إلى القرارت والمفاضلة بين القرارات البديلة وفي الاستقرار على القرار النهائي .

٣ - **عمل البرنامج** Programming :

عندما يتم التوصل إلى قرار أو إجراء معين تأتي مرحلة التنفيذ ، ووضع الإجراء المتفق عليه في صورة قابلة للتنفيذ . أي عمل البرنامج التنفيذي من حيث مستلزمات تنفيذ الإجراء المطلوب وما يقتضيه من أدوات أو تجهيزات أو ميزانية أو قوى بشرية أو استعدادات معينة .

٤ - **الإستثارة والطاعة** Stimulation :

تتضمن هذه المرحلة وضع البرنامج موضع التنفيذ ، وهي تمثل مرحلة هامة في العملية الإدارية . وهذه تقتضي استثارة الاهتمام لدى كل المتصلين بتطبيق البرامج والبدء بالخطوات التنفيذية ، وتتطلب هذه المرحلة أيضا تكوين الاتجاهات المرغوبة والأنشطة المطلوبة وخلق الدافع إلى العمل وتهيئة الجو المناسب لتنفيذ البرنامج بصفة عامة .

٥ - **التنسيق** Co - ordination :

إن تطبيق البرنامج بنجاح يتطلب مرونة من البرنامج تسمح بتكيفه للظروف الواقعية ، وتحقيق التجانس معها . وهذ بمعنى آخر يعني التنسيق ، فالوقت عامل هام في تنفيذ البرنامج . وتنسيق وصول الأشياء إلى أماكنها وأداء الأعمال في وقتها كلها أمور هامة لنجاح تنفيذ البرنامج ، ولذلك كانت مهمة التنسيق يترتب عليه بالضرورة فشل البرنامج وانهياره من أساسه .

٦ - التقويم Appraising :

وهو يمثل آخر مرحلة في العملية الإدارية . ويتعلق التقويم بالنتائج النهائية للمراحل السابقة ، ومدى ما حققته من نجاح أو قصور ، والأسباب المسئولة عن ذلك . ومن خلال التجارب المستفادة من هذا التقويم يمكن تطوير مستقبل العمل وتحسين أساليبه واجراءاته .

الشخصية والمجال :

إن رجال الإدارة شأنهم شأن غيرهم من البشر يعملون في وسط من الصعب أن نعرف كل ظروفه وأحواله . ونحن في تعاملنا مع هذا الوسط نتأثر به في إحساسنا ومشاعرنا وسلوكنا . فظروف العمل وما يتصل بها من جوانب مادية أو معنوية تؤثر في عملنا بصورة مباشرة . وهذا يعني بعبارة أخرى أن سلوك الإنسان يتوقف على تفاعل الظروف التي تحيط بالفرد وأولئك الذين يتعاملون معه . ويقدم لنا عالم سلوكي مثل « أولبورت » نظرية المجال في دراسة الشخصية بنفس الطريقة تقريبا التي يقدم بها عالم الطبيعة نظرية المجال الذري للمادة .

وتقوم نظرية « أولبورت » على أن سلوك الإنسان يتشكل بصورة رئيسية نتيجة التكوين الداخلي لفرد والوسط أو المجال الخارجي الذي يعيش فيه . ومن ثم فإن فهم السلوك الإنساني يتطلب معرفة طبيعة المجال الذي يظهر فيه السلوك بيد أن خصائص المجال أو صفاته لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وإنما يستدل عليها من ملاحظات الأفراد الذين هم في نفس الوقت جزء من هذا المجال . ولتوضيح ذلك بالنسبة للإدارة التعليمية نأخذ حالة اثنين من رجال الإدارة شغلا نفس المنصب الإداري في فترتين مختلفتين . أولهما كان المنصب بالنسبة له يمثل

تحديا استطاع من خلاله بنجاح أن ينمي قدرته على القيادة ، والثاني وجد المنصب غير ممتع ومحددا بدرجة كبيرة لفرصة حركته في عمل الأشياء التي كان يشعر بأنه ينبغي عليه أن يعملها كرجل إدارة . ومن هذا المثال يتضح لنا أن الفرق في الموقفين هو شخصية شاغل المنصب الإداري . وبالتالي فإن تأثير كلا الرجلين في الموقف لا بد أن يختلف نتيجة لاختلاف شخصية كل منهما .

وهكذا يتحدد سلوك رجل الإدارة في ضوء نظرته إلى المنصب الذي يشغله. وبالمثل يمكن القول بأن سلوكه يتحدد بالطريقة التي ينظر إليها إلى العاملين معه وفكرته التي يكونها عنهم بالنسبة لما سيفعلونه وما يستطيعون أن يقوموا به ومدى اهتمامهم بالعمل وكفاءتهم فيه .

وكلما كانت نظرة رجل الإدارة إلى قدر مرءوسيه في العمل منخفضة زاد ذلك من الدرو الإشرافي له . ففي هذه الحالة يكثر من مراجعة أعمالهم وإسداء النصح والتوجيه لهم وحثهم على العمل بهمة ونشاط . كما أنه يميل أيضا إلى التحقق من القواعد والتعليمات التي تحكم العمل ، ويطالبهم بالالتزام بها بدقة . والعكس صحيح في حالة المرءوسين ذوي القدرة والكفاءة والاهتمام بالعمل نجد أن الدور الإشرافي للرئيس يقل نسبيا كما يقل تدخله في توجيه عملهم ومراجعته ، ونجده أيضا يكون أكثر مرونة في الالتزام بحرفية القواعد والتعليمات معهم .

وهناك نقطة أخرى تتحدد بنظرة رجل الإدارة لمرءوسيه ومد ثقته في قدرتهم في العمل هي ما يتعلق بترك الحرية لهم في التجديد والابتكار في العمل . فإذا كانت نظرته اليهم إيجابية بمعنى أنهم ذو كفاءة في العمل فإنه يكون أميل إلى تقبل مبادأتهم في التجديد والابتكار والسماح لهم بالتصرف في سبيل تحسين أسلوب العمل وطرائقه . والعكس صحيح إذا كانت نظرته إليهم سلبية ، بمعنى أن كفاءتهم فيي العمل محدودة . عندها يكون غير مستعد لتقبل أي محاولة منهم للتغيير إذا افترضنا أنهم حاولوا ذلك .

لنأخذ على سبيل المثال حالة اثنين من المعلمين أحدهما قدير ومشهود له بالكفاءة . في العمل والثاني ينظر إليه مدير المدرسة على أنه عادي أو متوسط الكفاءة كلاهما طلب من المدير السماح له بتجريب طريقة جديدة في التدريس .

المتوقع في هذه الحالة أن يكون المدير أكثر استعدادا لتقبل ذلك من المعلم الكفء وليس الأمر كذلك بالنسبة للمعلم الآخر .

إن فكرة رجل الإدارة عن نفسه تؤثر في أفكاره وأعماله بطرق مختلفة ، فقد يتخذ من نفسه معيارا للحكم على الآخرين . ويعيش مع الأخرين بمقياس نفسه هو . وعلى هذا يجب أن ينظر إلى الآخرين . بمرآة نفسه ، ويحاول أن يجد فيهم نفس الصفات التي يعرفها عن نفسه . فرجل الإدارة المرن المتفتح العقل يحب من العاملين معه من يتمتع بهذه الصفة ولا يحب الآخرين المتزمتين ضيقي الأفق. وكذلك نجد أن رجل الإدارة الذي يتصف بالطاعة والولاء لرؤسائه ويرى في هذه الصفة أهمية خاصة يميل إلى الحكم على مرءوسيه من خلال ولائهم وطاعتهم له ، فيتقبل الذين يتصفون بذلك ويرفض الآخرين .

الفصل الثالث

استراتيجية الإدارة ونماذجها الرسمية

نتناول في السطور الآتية الكلام عن استراتيجية الإدارة ونماذجها الرسمية .

(ولا : استراتيجية الإدارة :

تختلف استراتيجية الإدارة باختلاف الأهداف المنوطة بها والأدوار اللازمة لتحقيقها ، والبيئة الداخلية لها والخارجية التي تتفاعل معها ، ومجمل الظروف العامة التي تحيط بها . ففي الظروف الثابتة المستقرة تتطلب استراتيجية من الإدارة تتمشى مع هذا الاستقرار والثبات . وفي ظل الظروف المتقلبة المتغيرة التي يصعب التنبوء فيها بماسيحدث في المستقبل لعدم إمكانية التحكم فيها تتطلب نوعاً آخر من استراتيجية الإدارة يستطيع أن يكون مرناً بالدرجة التي يتأقلم بها مع هذه الظروف . وفي هذا الصدد يميز أهل الاختصاص بين نوعين من الاستراتيجية الإدارية . احداهما تعرف باستراتيجية الإدارة الثابتة أو الآلية Mechanistic، واستراتيجية الإدارة المرنة أو المتكيفة Adaptive . ويمثل هذان النوعان من استراتيجية الإدارة طرفين متناقضين . وبينهما تندرج أنواع أخرى من الاستراتيجيات الإدارية تتراوح بين الآلية الثابتة والمرنة المتكيفة . وليس لأحدى الاستراتيجيات ميزة أو فضل على الأخرى . وإنما لكل منهما مميزاته التي تتناسب مع تنفيذ واجبات وأعمال معينة . بل إن كلا النوعين من الاستراتيجيات قد يوجد في منظمة واحدة ، فإدارات الموظفين والمستخدمين والمالية والميزانية والكتب والاحصاء والخدمات في وزارات التربية أو المدارس مثلا قد تستخدم استراتيجية الإدارة الثابتة أو الميكانيكية لأنها تطبق القواعد المتبعة أو الروتينية دون تغييركبير، في حين أن إدارات مثل التخطيط والمناهج الدراسية أو التدريب والتطوير والبحوث والتجديدات التربوية قد تستخدم استراتيجية الإدارة المرنة أو المتكيفة حتى تستطيع أن تتعامل مع الظروف المتغيرة . وسنفصل الكلام عن كلا النوعين من الاستراتيجية الإدارية في السطور التالية :

أ - استراتيجية الإدارة الثابتة أو الآلية :

إن هذا النوع من الإدارة مناسب لأداء الوظائف الروتينية الثابتة أو المستقرة التي لاتتطلب التغيير . أو التعديل الكبير . ولذلك تكون هرمية في تسلسل السلطات بها ، وبيروقراطية في تنظيم العمل بها . ومن المعروف أن النظام البيروقراطي في الإدارة عند أهل الاختصاص يهدف إلى تحقيق درجة عالية من الفعالية والكفاءة في أداء الواجبات الروتينية حسب القواعد واللوائح والتنظيمات الموضوعة سلفاً والتي يجب على فرد في المنظمة تطبيقها والعمل بها. كما أنها تحقق درجة عالية من الثبات والاستقرار للمنظمة مع استمرارية العمل بها . وقد فصلنا الكلام عن النظم الهرمية والبيروقراطية في مكان آخر يستحسن الرجوع إليه .

ب - استراتيجية الإدارة المرنة أو المتكيفة :

ويستخدم هذا النوع من الإدارة عندما يكون الهدف معروفاً ، لكن طريقة تحقيقه أو السعي إليه غامضة وغير معروفة . بل ويستخدم أيضاً عندما تكون المشكلة غير معروفة وتتطلب نوعا من التحسس الذي يتطلب أقلمة الأسلوب الإداري لمواجهة الظروف المتغيرة . فالتجديدات التربوية على سبيل المثال التي تتم في ظروف غير مؤكدة تتطلب هذا النوع من الإدارة . وقد تكون هذه التجديدات في المناهج الدراسية أو انتاج المواد التعليمية أو إعداد الكتب الدراسية أو إجراء التجارب التربوية في التنظيم المدرسي أو القيام بالبحوث التربوية أو ما شابه ذلك . والواقع أن استراتيجية الإدارة المرنة أو المتكيفة تعتمد إلى درجة كبيرة على المبادئ النظرية المعروفة في التخطيط الاستراتيجي وإدارة العمليات المفتوحة غير المقيدة (أنظر Burke , 1982) . ذلك أن الاستراتيجية المرنة المتكيفة في التخطيط والإدارة تقوم على أساس التجريب والتعلم والمعرفة المكتسبة عن البيئة التي تعمل فيها ، وعن الأفراد المستفيدين من المشروع . ومن خلال ذلك يمكن تحديد الأعمال والوظائف المناسبة . والمديرون في ظل هذا النوع من الإدارة يسهلون التفاعل والتعلم . ولايتحكمون في العمل . ويحثون العاملين على تكييف سلوكهم وأدائهم حسب متطلبات الظروف . وهذا النوع من الإدارة

يعتمد على مديرين وعاملين لهم حماس واهتمام كبير بالتغيير والالتزام به ، إلى جانب الكفاءة في المهارات الإدارية والفنية . كما أنه يتطلب التنسيق من خلال الخبرات المتبادلة أكثر منه من خلال التوجيه المركزي . وفي ظل هذا النظام من الإدارة يتوقع حدوث أخطاء إدارية وهو أمر مسموح به لأن التعلم والتأقلم ينبع من الأخطاء التي تظهر في المواقف المختلفة . فمن هذه الأخطاء يتم التعلم ويتم التأقلم والتكيف . والتعلم بالمحاولة والخطأ أسلوب معروف من أساليب التعلم ، لكن هناك حدود فاصلة ، ومؤشرات موجهة لعدم التمادي في الخطأ . وهذه الحدود والمؤشرات يحددها المديرون والمشرفون على العمل في هذا الأسلوب الإداري . والواقع أن استراتيجية الإدارة المرنة تستمد بعض أصولها من نظام جماعية اتخاذ القرار في الإدارة لأنها تعتمد على مشاركة الجميع في الوصول إلى القرار الأفضل .

يضاف إلى ذلك أنها تعتمد على لامركزية اتخاذ القرار وتفويض السلطات إلى المستويات الأدنى . وقد فصلنا الكلام عن هذا النظام في مكان آخر يستحسن الرجوع إليه . وينبغي أن نشير هنا إلى أنه في ظل نظام استراتيجية الإدارة المرنة أو المتكيفة قد يتطلب الأمر في بعض المواقف مثل حل المشكلات الاستعانة بالمهنيين للمساعدة في التغلب عليها . وهذا يعني أن هذا النوع من الإدارة قد يتطلب في ممارسته المعرفة والخبرة المخصصة والاحتكام إلى سلطة المهنيين المعرفية .

والجدول الآتي يلخص الفرق بين استراتيجية الإدارة الثابتة واستراتيجية الإدارة المرنة (نقلا عن Rondinelli : P . 74)

العناصر	استراتيجية الإدارة	
	ثابتة	مرنة
البيئة	موثوق بها	غير موثوق بها
الواجبات	روتينية	تجديدية
العمليات الادارية :		
التخطيط	شامل	جزئي
اتخاذ القرار	مركزي	لا مركزي
السلطة	هرمية	جماعية اتخاذ القرار
نمط القيادة	التحكم	الاشتراك
الاتصال	عمومي و رسمي	تفاعلي رسمي وغير رسمي
التنسيق	الضبط والتحكم	التسهيل
المتابعة	الالتزام بالخطة	تكييف الاستراتيجية والخطة
الضوابط	قبلية	بعدية
استخدام التعليمات الرسمية	عالي	منخفض
اساس استخدام العاملين	الوظائف والواجبات	الأهداف
البيئة الإدارية	هرمية	عضوية
قيم العاملين واتجاهاتهم	قلة درجة تحمل الغموض	زيادة درجة تحمل الغموض

ثانيا : النماذج الرسمية Formal Models

مقدمة :

يطلق هذا المصطلح على عدة أساليب إدارية تعليمية وغيرها تتشابه فيما بينها . والسبب في تسميتها بالرسمية أنها تهتم بالجوانب الرسمية والبنائية في

المنظمة التعليمية . كما أنها تهتم بتحقيق أهداف المنظمة من خلال أساليب عقلانية . وهذا يعنى أن النماذج الرسمية هي نوع من نظم الإدارة التعليمية يقوم على التسلسل الهرمي للسلطة ، حيث يقوم المسئولون فيه باستخدام الطرق العقلانية لتحقيق الأهداف المتفق عليها . وفي هذه النماذج من الإدارة يكون للرؤساء سلطة شرعية مخولة لهم بحكم مراكزهم في المنظمة . كما أنهم مسئولون أمام هيئات أعلى عن أعمالهم وعن مدى تحقيق المنظمة لأهدافها .

السمات العامة للنماذج الرسمية :

هناك سمات عامة مشتركة تجمع بين النماذج الرسمية للإدارة التعليمية من أهمها :

١- أنها تنظر إلى المنظمة على أساس أنها نظام يتكون من أجزاء متفاعلة فيما بينها وتتكامل معاً ككل منظوم . وهذا يعني أن الأجزاء الفرعية الداخلية للمنظمة ترتبط فيها بينها من ناحية وبالمنظمة ككل من ناحية أخرى .

٢- أنها تهتم خاصة بالبناء أو التركيب الرسمي للمنظمة الذي يعبر عنه أحياناً بخرائط أو رسومات تخطيطية للتركيب الإداري للمنظمة . هذه الخرائط أو الرسومات توضح الأجزاء الفرعية التي تتكون منها المنظمة وعلاقتها ببعض ، وكذلك العلاقات الرسمية بين أفرادها وأعضائها .

٣- أنها تقوم على التسلسل الهرمي للسلطة الذي يتضح في الخرائط والرسومات التنظيمية للمؤسسة حيث تأخذ شكل الهرم وتكون السلطة العليا هي قمته وبعدها تتسلسل السلطات والمسئوليات حسب تدرجها . فناظر المدرسة أو مديرها هو قمة الهرم الإداري للمدرسة ، وبعده يأتي نوابه أو مساعدوه ثم المدرسون الأوائل أو رؤساء الأقسام ثم المعلمون أوالموظفون . وكذلك الأمر بالنسبة لأية إدارة أو منظمة تعليمية . ويصدق ذلك أيضاً على وزارات التربية والتعليم ككل .

٤- أنها تعتبر أن السلطة المخولة للرؤساء هي بالضرورة مستمدة من مراكزهم ومواقع عملهم الرسمية بالمنظمة . فناظر المدرسة أو مديريها أو مدير الإدارة التعليمية له سلطة على من هم تحته في التسلسل الإداري بحكم مركزه . ومن

تحته من الأفراد يقبلون سلطته بحكم مشروعيتها الرسمية .

٥- أن القرارات الإدارية التي تصدر عن المنظمة يتخذها الرؤساء ومن بيدهم السلطة من خلال عملية عقلانية تأخذ الصورة الرسمية . فالاقتراحات المختلفة أو الحلول البديلة للمشكلات أو الأمور التي تتعلق بعمل المنظمة تؤخذ في الاعتبار ويتم تقويمها والمفاضلة بينها ويختار البديل الأفضل نسبياً . ولهذا يجيء القرار عادة موضوعياً مجرداً من التحيز الشخصي .

٦- أنها تهتم بالمسئولية أو المساءلة الادارية لأعضائها . فالرؤساء مسئولون عن استخدام سلطاتهم والقيام بمسئولياتهم أمام الجهات الأعلى . فناظر المدرسة أو مديرها مسئول أمام رؤسائه ومن هم أعلى منه . وبالمثل من هم تحته في المدرسة مسئولون أمامه ، وهكذا .

أنواع النماذج الرسمية :

سبق أن أشرنا إلى أن النماذج الرسمية تطلق على عدة أساليب أو نماذج إدارية تعليمية وغيرها متشابهة تجمع بينها السمات السابقة . هذه الأساليب والنماذج تشمل : النماذج الهرمية Hierarchical والعقلانية Rational والنظامية Systemic ، والبيروقراطية Bureaucratic والبنائية Structural. هذه النماذج ليست بينها حدود فاصلة وإنما تتداخل فيما بينها ، فالنظام الهرمي مثلا يتداخل مع النظام البيروقراطي .

أ - النموذج الهرمي :

يؤكد هذا النموذج على التسلسل الهرمي المتدرج للسلطة داخل المنظمة وخضوع قادتها للمساءلة والمحاسبة من سلطة أعلى خارجية ، أي خارج المنظمة . فأكبر رأس في وزارة التربية والتعليم مثلا وهو الوزير مسئول أمام رئيس الوزراء ورئيس الجمهورية ، والمجالس النيابية . ومدير المدرسة أو ناظرها يخضع لمدير التعليم أو المحافظ أو المجالس الإقليمية والمحلية في المنطقة وهكذا . وتمتد مسئولية الرؤساء إلى عمل مرؤسيهم بالإضافة إلى مسئوليتهم عن عملهم أنفسهم. بعض أهل الاختصاص يضع النظام الهرمي داخل إطار عمل النظام البيروقراطي . وفي ذلك يقول صاحب هذا الرأي (Bush : 1995 , P.49) : « إن أهم

خصائص التنظيم البيروقراطي تكمن في الطريقة التي تتدرج بها الأدوار الوظيفية وتتسلسل عموديا تحت بعضها بالتدريج . وخط السلطة بالنسبة للعمل يسير في الاتجاه الأدنى أي من الأدوار العليا (التي يمثلها الرؤساء) إلى الأدوار الدنيا (التي يمثلها المرؤسون) . في حين تكون المسئولية عن العمل في الاتجاه العكسي أي من الأدوار الدنيا (المرؤسين) إلى الأدوار العليا (الرؤساء) . والسلطة والمسئولية كلتاهما تبتعد عن التحيزات الشخصية لأنهما يرتبطان بالأدوار لا بالأشخاص أو شخصيات الأفراد التي تقوم بهذه الأدوار »

والواقع أنه يمكن الاعتراض على هذا القول بأنه لا يمكن الفصل بين الدور المهني في العمل وشخصية الفرد الذي يقوم بهذا الدور . وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن الدور يمتزج بالشخصية بدرجة نسبية تصل في أحد أطرافها إلى امتزاج الدور بالشخصية امتزاجاً كاملا ويصبح أسلوب القيام بهذا الدور هو الأسلوب الشخصي لصاحبه وفي الطرف الثاني ينعدم تقريبا امتزاج الدور بالشخصية وهو وضع افتراضي أو على الأقل مثالي ، وهو الوضع الذي يطبق على الكلام السابق. وقد فصلنا الكلام عن هذا الموضوع في مكان آخر من هذا الكتاب .

وتقوم النظم الهرمية في التنظيم الإداري على خطوط الاتصال العمودية من أعلى لأسفل والعكس بالعكس . فالمعلومات أو القرارات تصدر من أعلى الهرم وتنتقل إلى أسفل إلى المرؤسين المعنيين بتنفيذها . وفي حالة وجود صعوبة أو مشكلة فإنها ترفع إلى السلطات الأعلى للبت فيها أو إبداء الرأي في طريقة التغلب عليها . وهذا لايعني عدم وجود اتصالات مستوية أو أفقية بين أقسام المنظمة . بيد أن هذا النوع من الاتصال يكون هدفه التنسيق والتعاون .

وينبغي أن نشير في نهاية كلامنا عن النظم الهرمية أنها مقيدة في بعض جوانبها عند تطبيقها على الإدارة التعليمية أو المدرسية . فالمعلمون الآن وإن جاءوا في أسفل الهرم حسب التنظيم الهرمي إلا أنهم كأصحاب مهنة لهم حريتهم في عملهم في الفصول الدراسية ولا سلطان لأحد على المعلم وهو يمارس عمله إلا ما تمليه المتطلبات المهنية لهذا الدور . كما أنهم يشاركون في إتخاذ القرار في المستويات الأعلى سواء على مستوى المدرسة أو على المستويات الأعلى .

ب - **النموذج العقلاني** :

يؤكد النموذج العقلاني في الإدارة على العمليات الإدارية أكثر من تأكيده على الأهداف والبنية التنظيمية . وهذا يعني أن محور اهتمام النموذج العقلاني هو عملية اتخاذ القرار والكيفية التي تتم بها وذلك بالتحليل المنظم للمشكلة موضوع القرار من جوانبها المختلفة مع استخدام المعلومات المتاحة والتوصل إلى بدائل الحلول والمقارنة والمفاضلة بينها واختيار أفضلها ومتابعة تنفيذها . وبهذا تكون عملية اتخاذ القرار عملية تحليل نظامية معلوماتية عقلانية . وبهذا يختلف النموذج العقلاني عن غيره من النماذج الرسمية ، بيد أنه يشارك هذه النماذج في سمات أخرى مثل الأهداف المتفق عليها للمنظمة والبناء التنظيمي البيروقراطي .

ويعتبر النموذج العقلاني أساس اتخاذ القرارات في مختلف الميادين ومنها التعليم لاسيما فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي وتخصيص المصادر المالية أو توزيع الميزانية على البنود المختلفة . والشكل التالي يوضح طريقة عمل النموذج العقلاني (Bush , 1995 : P . 39) .

شكل يوضح النموذج العقلاني

النموذج النظامي :

يهتم النموذج النظامي بوحدة المنظمة وتكاملها والتفاعل بين وحداتها وبين المنظمة ككل والبيئة الخارجية لها . ولهذا النموذج تطبيق مباشر على التعليم ، فهو يُستخدم للتحكم في نوعيته وتحقيق أعلى مستوى ممكن من الكفاءة في المنظمات الجماهيرية أو الشعبية . ويقول أهل الاختصاص إن هذا النوع من النماذج لاغنى عنه بالنسبة للمنظمات الكبيرة . كما أنه أسلوب يمكن عن طريقه تحقيق نتائج أفضل في النظم التعليمية والمدرسية الصغيرة . (Landers and Myors : P . 416)

ويشترك هذا النمودج مع بقية النماذج الرسمية في تأكيده على الأهداف التنظيمية ، وأن أهداف المنظمة تلقى المساعدة والتأييد من جانب أعضائها . ويقوم قادة المنظمة بوضع السياسات التي تحقق هذه الأهداف ومتابعة تنفيذها وتقويم كفاءتها . وينقسم هذا النموذج إلى نوعين : نموذج مفتوح ، وآخر مغلق بالنسبة لعلاقة المنظمة مع بيئتها الخارجية .

أما النموذج المفتوح فهو النموذج الذي ينفتح على بيئته الخارجية ويتفاعل معها وتيأثر بها وتؤثر فيه . ويعتمد على مساندتها في تحقيق أهداف المنظمة . أما النموذج المغلق فهو النموذج الذي ينغلق على نفسه ، وهو نموذج جامد متزمت في علاقته بالبيئة الخارجية ، ويحيط نفسه بسياج من الحماية لحدوده الخارجية ليقاوم أي محاولة لاختراقه . ومثل هذا النموذج قد عفا عليها الزمن ، ويمثلها بعض المؤسسات الدينية في الماضي ، ومثل بعض المدارس في العهد القديم عندما كانت أسوارها عالية وأبوابها حديدية جامدة ، والآباء يتركون أبناءهم أمام أبوابها ولايدخلونها . ومعظم النظم التعليمية وموسساتها ومدارسها في الوقت الراهن تعتبر بصفة عامة نظماً مفتوحة لانفتاحها على المجتمع الخارجي وتفاعلها مع مختلف المجموعات الخارجية من آباء ومنظمات ومجتمعات محلية وغير ذلك.

النموذج البيروقراطي :

يعتبر النموذج البيروقراطي أهم النماذج الرسمية التي تؤكد على الأساليب العقلانية في الإدارة والوصول إلى أقصى حد من الكفاءة ، وأهم مميزات هذا النموذج البروقراطي :

١- أنه يؤكد على التسلسل الهرمي للسلطة .

٢- أنه يؤكد على توجيه المنظمة نحو تحقيق أهدافها .

٣- أنه يقوم على أساس تقسيم العمل وتوزيع الأفراد على العمل حسب خبراتهم وتخصصهم .

٤- أن قرارات المنظمة وأداء أفرادها تحكمه القواعد والتعليمات الإدارية والتنظيمية ، ولا تعتمد على المبادرات أو التصرفات الشخصية . وهو ما يحفظ للمنظمة الثبات والاستقرار والإتساق في أدائها لعملها بصرف النظر عن تغير أفرادها .

٥- أنه موضوعي محايد لأنه لا يعتمد على العلاقات الشخصية لأعضاء المنظمة، وإنما يعتمد على العلاقات الرسمية .

٦- أنه يعتمد في اختيارأعضاء المنظمة على جدارتهم وكفاءتهم الشخصية . ويتم تعينهم بناء على مؤهلاتهم وخبراتهم . كما أن ترقيهم في العمل يتم وفقاً لقواعد محددة منها مدة الخدمة والكفاءة في العمل وتقارير الرؤساء سواء في عملهم الحالي أو السابق .

من هذه المميزات السابقة نرى أن نظمنا التعليمية والمدرسية سواء في بلادنا أو في البلاد الأخرى تحمل كثير من الطابع البيروقراطي في التنظيم والإدارة . وهذا يتضح من الطريقة التي يتم بها اختيار المعلمين وتعينهم وترقيهم وتخصيصهم للعمل في التدريس حسب تخصصاتهم . كما يتضح من الطريقة التي يتم بها اختياروتعيين وترقية غيرهم في مواقع العمل المختلفة من النظام التعليمي والمدرسي . كما أن العمل بالمدرسة والادارات التعليمية يتم وفقاً لقواعد تنظيمية ولوائح وتعليمات وتنظيمات . ومن أوضح الأمثلة على ذلك جدول الدراسة الذي يحدد أوقات العمل وأماكنه ونوعه ومن يقوم به والتلاميذ الذين يخصهم ، وبداية الدراسة ونهايتها وأوقات الراحة وأوقات الحصص

الدراسية وزمنها وغيرها . . ومنشير إلى النظام البربيروقراطي بتفصيل أكثر فيما بعد نظراً لأهميته .

النموذج البنائي أو البنيوي :

يهتم النموذج البنائي أو البنيوي بالبناء التنظيمي للمؤسسة . هذا البناء التنظيمي يقوم على أساس عدة افتراضات رئيسية من أهمها :

١- أن المنظمة قامت أساساً من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة لها .

٢- لكل منظمة بناؤها الإداري الذي يناسب تحقيق أهدافها ويناسب أعضاءها والتكنولوجيا المستخدمة والبيئة الخارجية المحيطة بها .

٣- التخصص يحقق درجة عالية من الأداء والخبرة لدى أعضاء المنظمة .

٤- البناء التنظيمي يمكن تصميمه وتطبيقه بطريقة نظامية .

٥- الانضباط والتنسيق في العمل يمكن تحقيقه بطريقة أفضل من خلال ممارسة السلطة والقواعد غير الشخصية .

٦- المشكلات التنظيمية تعكس عادة خللا في البناء التنظيمي يمكن التغلب عليه بإعادة تنظيم البناء وعلاج الخلل فيه .

٧- تعمل المنظمة بكفاءة وفعالية عندما توجد معايير عقلانية لكبح التقلبات البيئية والأفضليات الشخصية لأعضائها .

ويعتبر البنائيون المنظمات نظماً مغلقة نسبيا ، تسعى إلى تحقيق أهداف واضحة معلنة . وفي مثل هذه الاعتبارات تستطيع المنظمات أن تعمل بطريقة عقلانية وبدرجة عالية من الثبات والاستقرار ، ذلك أن المنظمات إذا اعتمدت بدرجة كبيرة على البيئة الخارجية فإنها تكون باستمرار عرضة لنفوذها وسيطرتها وتدخلها في شئونها . ولحماية المنظمات من مثل هذا التدخل أو التأثير توجد في المنظمات البنائية عدة وسائل لحماية الأنشطة المركزية أو الرئيسية من التقلبات وعدم الاستقرار . ومن النماذج البنائية ما يقترحه بيتشر Becher وكوجان Kogan(١٩٩٢) . وهو نموذج يتضمن المستويات الأربعة الآتية :

١- المستوى المركزي وهو المستوى الذي يضم السلطات على المستوى القومي

والإقليمي . وهي السلطات المسئولية عن السياسة العامة والتخطيط العام وتخصيص المصادر المالية ومراقبة مستويات الكفاءة .

٢- مستوى المؤسسات وهو يشمل المعاهد التعليمية والمدارس .

٣- مستوى الوحدات وهو يشمل الوحدات والأقسام التي تتكون منها المؤسسات مثل أقسام المواد والأنشطة المختلفة في المدارس .

٤- مستوى الأفراد وهو يضم المعلمين والتلاميذ والموظفين .

ويشتمل النموذج البنائي على جوانب معيارية تتعلق بمتابعة كفاءة الأداء ومستوياته وجوانب إجرائية أخرى تتعلق بعمل المنظمة نفسها على مختلف المستويات . والمستوى المعياري يتضمن إصدار الأحكام وتقويم الأداء . أما المستوى الإجرائي فهو كما يبدو من اسمه يتعلق بالمسئوليات والواجبات التي يقوم بها الأفراد . ولاتوجد علاقات هرمية في النموذج البنائي عند أهل الاختصاص . لكننا إذا نظرنا إلى المدارس والمؤسسات التعليمية نجد أنها بالفعل تقوم على التنظيم العمودي الهرمي ،كما أنها تعتبر نظماً مفتوحة وليست مغلقة. ومن هنا فإن النموذج البنائي يبتعد عن بنية النظم التعليمية كما يبدو . ويقول بعض أهل الاختصاص إن البنية الإدارية للكليات في بريطانيا كانت دائما هرمية ولكن كثيراً من الكليات قد تبنت نظماً جديدة خلال الثمانينيات والتسعينيات . ففي مسح على هذه الكليات عام ١٩٨٩ وجد أن ٤٠ ٪ قد عدل أو غير نظام الأقسام بها خلال السنوات السابقة . ومع ذلك فإن ٧٩ ٪ من الكليات مازال محتفظاً بنظام الأقسام أو الوحدات التخصصية (Bush , 1995 , P . 32).

والواقع أن النموذج البنائي قد يوجد في بعض الأنظمة التعليمية لاسيما في المدارس الابتدائية ودورالحضانة ورياض الأطفال حيث يكون التنظيم الإداري مستويا غير هرمي لعدم وجود أقسام متخصصة للمواد الدراسية أو الأنشطة التعليمية المختلفة .

نماذج جماعية القرار :

تتضمن نماذج جماعية القرار كل النظريات التي تؤكد على أن اتخاذ القرارات في المنظمة ينبغي أن يشترك فيه كل أعضائها . وتتفاوت هذه النماذج

في مدى هذا الإشتراك . فبعضها يقصره على الرئيس أو المدير ومجموعة محددة من كبار أعضائها . والبعض الآخر يجعلها متاحة لكل عضو في المنظمة على قدم المساواة . ولكل منهم صوت مساو لأصوات باقي الأعضاء . وتعتبر هذه النماذج من أحدث الاتجاهات في الإدارة التعليمية . واعتبرت أنسب الأساليب لإدارة المدارس والكليات ومعاهد التعليم في بعض النظم التعليمية في الدول المتقدمة خلال التسعينيات . وارتبطت ارتباطاً وثيقاً بتحسين مؤسسات التعليم وزيادة كفاءتها ومستواها (Campbell and Southworth , 1993). كما أنها اعتبرت النموذج المعترف به للممارسة الإدارية الجيدة (Wallace , 1989) .

السمات العامة لنماذج جماعية القرار :

من أهم سمات هذه النماذج ما يأتي :

١- أن أسلوب الإدارة يجب أن يقوم على أساس الاتفاق الجماعي والمبادئ الديمقراطية في اتخاذ القرار .

٢- أنها تقوم على مجموعة مشتركة من القيم بين أعضاء المنظمة . هذه القيم تكتسب من خلال الإعداد المهني والتدريب أثناء الخدمة . وهو ما يساعد على المشاركة الفعالة الهادفة في تحقيق أهداف المنظمة وتوجيه الأنشطة المهنية والإدارية للمنظمة .

٣- أنها بصفة خاصة تعتبر مناسبة للمنظمات التي تشبه المدارس والكليات والمؤسسات التعليمية التي تضم مجموعة كبيرة من العاملين المهنيين . فالمعلمون يتمتعون بسلطة تعتمد على معارفهم ومهاراتهم النظرية والعملية وخبراتهم . وهم بهذا مؤهلون للاشتراك في عملية اتخاذ القرارات بالمنظمة التي يعملون بها .

٤- أن حجم مجموعة اتخاذ القرار مهم في هذه النماذج . ويجب أن يكون هذا الحجم محدوداً لمساعدة وتمكين كل عضو فيها من أن يسمع وأن يعبر عن نفسه وأن يشارك بفعالية . وقد يكون من الممكن اشتراك كل الأعضاء بدون استثناء في المدارس الصغيرة التي يكون عدد العاملين فيها محدوداً . ويصعب عمل ذلك في المدارس والمعاهد التعليمية كبيرة الحجم . ويجب أن

تكون مجموعة اتخاذ القرار ممثلة لكل أعضاء المنظمة . وبعض القرارات قد تتخذ من خلال لجان مختلفة تختلف في حجمها وتركيبها . وللأعضاء في تخصص ما في المدرسة،حق الاعتراض على من يمثلهم واختيار بديل عنه إذا كان غير جدير بتمثيلهم .

٥- أنها تصل إلى قراراتها بالاجماع لا بالمخالفة أو الاعتراض . فوجود قاعدة مهنية مشتركة توحد بين الأعضاء، وتلم شملهم تمكن من التغلب على المشكلات والصعوبات بالتوصل إلى حلول لها . وقد يكون هنا خلاف في وجهات النظر لكن ذلك يمكن التغلب عليه بقوة الاقناع . وقد تطول عملية اتخاذ القرار في هذه الحالة حتى يمكن التوصل إلى الحل . لكن ذلك يعتبر أمراً مقبولاً في سبيل تفادي أي خلافات أو صراعات .

تطبيقات نماذج جماعية القرار على التعليم :

إن تبني نماذج جماعية اتخاذ القرار في المؤسسات التعليمية يعتبر من الأمور المستحدثة والاتجاهات الجديدة في الإدارة التعليمية . وقد ظهر ذلك بصورة واضحة في التسعينات في بعض الدول المتقدمة منها بريطانيا . ويقول أهل الاختصاص إن هذا الأسلوب من الإدارة قد بدأ استخدامه في بريطانيا في جامعتي أكسفورد وكمبريدج . ثم عم استخدامه في معظم الجامعات Becher and Kogan 1992 : P . 72). فأعضاء الكليات أو المعاهد يتخذون قراراتهم الجماعية . ولهذه القرارات مشروعيتها بحكم الاجماع عليها ، وهي ملزمة للأعضاء . ويبدو هذا الأسلوب في التعليم العالي وغيره في استخدام نظام اللجان بصورة مكثفة . وفي بعض الجامعات يكون اتخاذ القرار مقصوراً على بعض الأعضاء . وفي جامعات أخرى يمنح حق التصويت على القرار لكل الأعضاء الأكاديميين أي أعضاء هيئة التدريس، كما يمثل الطلاب في اتخاذ القرار ، وربما يمثل أيضاً غير الأكاديميين في هذا التصويت . ويقول أهل الاختصاص إن النمو السريع في التعليم العالي في بريطانيا في التسعينيات قد جعل من الصعب على الجامعات أن تحتفظ بممارساتها السابقة في عملية اتخاذ القرار بصورة جماعية . وبهذا فقدت طابعها الديمقراطي . كما أن رغبة الجامعات في الاحتفاظ بتمثيل هيئة العاملين في اتخاذ القرار قد تتعارض مع الضغوط المتزايدة عليها لكي تكون

مسئولة أمام الجهات الخارجية الممولة لها والمعنية بالرقابة النوعية لمستويات أدائها وكفاءتها . هذا الصراع أو التوتر بين اشتراك الأعضاء في اتخاذ القرار وبين المساءلة أو المسئولية أمام الهيئات الخارجية موجود أيضاً في المدارس في نظام التعليم البريطاني . والواقع أن استخدام هذا الأسلوب في المدارس الثانوية كما يقول أهل الاختصاص كان بطئياً وجزئياً بالنسبة للجامعات .

وبالنسبة للتعليم الابتدائي فقد اعتبر هذا الأسلوب أنسب الأساليب لإدارته وعم استخدامه في الثمانينيات والتسعينيات متزامنا مع الجامعات . وهو يعتبر حاليا النموذج الأفضل للممارسات الجيدة في هذا النوع من التعليم . وأهم ملامحه وسماته مايأتي :

- تحدد مجموعات العمل بالمدرسة مقترحات القرارات ليتم التصويت عليها من جانب كل العاملين .
- يقود مجموعات العمل بالمدرسة مستشارون ومنسقو المناهج الدراسية .
- يعمل المنسقون إلى جانب المعلمين لتوضيح كيفية وضع الأفكار موضع التطبيق والممارسة .
- يعمل المعلمون في مناخ يمكنهم من الممارسة الجيدة البناءة .
- يتواجد الملاحظون في حجرة الدراسة وهو أمر عادي .
- يجتمع المعلمون بصورة منتظمة لمناقشة أمورهم .

وينبغي أن نشير في نهاية كلامنا عن النماذج الجماعية لاتخاذ القرار أن كفاءتها وفاعليتها تعتمد فيما تعتمد على اتجاهات العاملين . فإذا شاركوا بفعالية فإن ذلك يساعد على نجاحها . أما إذا أظهروا عداء أو عدم اهتمام بالمشاركة فإن ذلك يؤدي إلى فشلها .

الفصل الرابع
نظرية الإدراة التعليمية

إن من أهم التطورات التي شهدتها الإدارة التعليمية الاتجاه إلى إرسائها على أصول علمية وأسس نظرية ، وتعتبر نظرية الإدارة المدخل إلى علم الإدارة . وسنحاول في هذا الفصل مناقشة نظرية الإدارة التعليمية ، ولنبدأ أولا بمناقشة مفهوم النظرية .

مفهوم النظرية :

تستخدم كلمة « النظرية » بمعان مختلفة . فهي قد تعني في استخدام البعض عكس كلمة « التطبيق » عندما يقولون مثلا إن هذا الكلام نظري أي لا يمكن تطبيقه ، وقد تعني أيضا التأمل أو المثالية أو البعد عن الواقع ، ولكن مثل هذه التعريفات يخرج معنى النظرية عن معناها العلمي ، والواقع أن النظرية في مفهومها العلمي تختلف باختلاف استعمالاتها ، فمعنى النظرية في علم الهندسة مثلا غيره في علم الإدارة كما سنرى . ومن التعريفات المعروفة عن النظرية في الإدارة تعريف مور H. A. Moore الذي يعرفها بأنها مجموعة من الفروض التي يمكن منها التوصل إلى مبادئ تفسير طبيعة الإدارة . فهدف النظرية أن تفسر ما هو كائن لا التأمل فيما ينبغي أن يكون . ويمكن أن ينظر إلى النظرية على أنها مبادئ عامة يبدو أنها توجه العمل بدقه . ويعتبر تعريف هربرت فيجل Hegi للنظرية أكثر التعريفات تقبلا من جانب منظري الإدارة ودارسي نظرياتها في الفترة الراهنة . فهو يعرفها بأنها مجموعة من الفروض يمكن التوصل منها باستخدام المنطق الرياضي إلى مجموعة من القوانين التجريبية . والنظرية في رأي فيجل تقدم تفسيرا لهذه القوانين التجريبية وتوحد بين بين المجالات غير المتجانسة نسبيا لهذه الفروض . فنحن إذا قبلنا هذا التعريف يمكننا أن نصف النظرية المفيدة بأنها النظرية التي يمكن أن تشتق منها فروض ، وإذا ثبت نجاح هذه الفروض عند تطبيقها فإنها تصبح قوانين أو قواعد وتصبح النظرية أساسا لتفسير القوانين التجريبية والتوحيد بين الفروض المختلفة . أما إذا لم تنجح الفروض عند تطبيقها فإنها ترفض وعندئذ يجب مراجعة النظرية وإعادة النظر فيها .

إن النظرية وسيلة ، وهي بمعنى آخر إطار مرجعي يحاول أن يضع نظاما للأشياء بدلا من تناثرها . وكما يقول بعض علماء الإدارة التعليمية : إذا كانت القرارت تتخذ في ضوء مجموعة من المفاهيم اللازمة للعمل فإنه ينبغي أن نثق في النظرية . وإذا تبين عدم جدوى القرارات أو فاعليتها وجبت مراجعة النظرية . وعلى هذا فإن النظرية توجه التطبيق ، والتطبيق بدوره يوجه النظرية .

إن التقسيم الشائع عادة للنظرية والتطبيق هو تقسيم شكلي ومصطنع لأن التطبيق بدون أصول نظرية يصبح عشوائيا وبدون التطبيق تصبح النظرية عديمة الجدوى والفائدة . وقدتكون النظرية مفيدة لفترة معينة ومع التطور يثبت عدم صحتها . وهذا لا يعني أن مثل هذه النظرية تخلو من الفائدة . ففي علم الطبيعة مثلا يرفض علماؤها المحدثون بعض نظريات « نيوتن » ومع هذا فإن الفائدة التي قدمتها هذه النظريات للتقدم العلمي هي التي ساعدت أمثال إينشتاين وبوهر وغيرهما على التوصل إلى نظريات معاصرة مفيدة . ومن يدري فربما يكون حظ هذه النظريات المعاصرة مع فائدتها مثل حظ سوابقها . إن المحك الرئيسي لأي نظرية في الإدارة التعليمية هو في مدى فائدتها وما يمكن أن تقدمه من تفسير أو توضيح للظاهرة الإدارية .

ومحاولة إعطاء أهمية متزايدة لتطوير نظرية في الإدارة أو في الإدارة التعليمية إنما تعني تعميق الجانب العلمي في توجيه النظرة العلمية البحتة التي تميز كثيرا من البحوث والدراسات وإن كانت هذه النظرة لم تكتسب بعد في مجال الإدارة تلك المعاني القبيحة التي ارتبطت بها في مجالات أخرى كالطب مثلا .

ويمكن القول بأن النظرية في الإدارة التعليمية مازالت في المهد وإن كان الاهتمام بها من جانب أساتذة الإدارة التعليمية ودارسيها وممارسيها ظل يتزايد يوما بعد يوم في السنوات الماضية ، وإن كان يمر بفترة ركود حاليا .

منشأ الاهتمام بالنظرية في الإدارة التعليمية :

بدأ الاهتمام بصياغة النظريات في الإدارة عموما بصورة واضحة في ثلاثينات هذا القرن في كتابات بارنارد وفي الأربعينيات في كتابات سيمون .

وكان كتاب « وظيفة الإداري » The Function of the Executive لبارنارد

مصدر وحي لكثير من الكتاب ، وقد اقتربت آراؤه أكثر من أي فرد آخر من وضع نظرية شاملة (بالمعنى الفرضي الاستدلالي) ، فقد حوت هذه الآراء مفاهيم أساسية عن جوهر الإدارة عموما ، واهتمت خاصة بوضع بعض الفروض ، وكثير من المفاهيم القائمة حاليا عن التنظيم الرسمي وغير الرسمي والمؤسسات والتعاون بين الأفراد والاتصال واتخاذ القرارت والقيادة .. كل هذه المفاهيم يمكن أن ترجع إلى عمله الفذ الذي ظهر عام ١٩٣٨ . وقد كان "بارنارد" بين أوائل من وصفوا الإدارة بعناية في ضوء عملياتها الأساسية . فاعتبر التنظيم الرسمي « عملية اجتماعية مجسدة يتم بها تحقيق العمل الاجتماعي ، كما حاول صياغة إطار تصوري لدراسة المنظمات الرسمية واعتبر المنظمة نظاما غير شخصي من الجهود الإنسانية المنسقة » .

أما سيمون فكان من بين الأوائل الذين اعترفوا بأثر بارنارد على عملهم . وتضمن كتابه « السلوك الإداري » هجوما على بعض المبادئ الإدارية المتناقضه. وقد اهتم بالسلوك الإداري واستحدث مفهوم « الرجل الإداري » . أما إسهامه الرئيسي فيتمثل في شرح طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية . وكان هذا منطلقا لغيره ممن طوروا وعدلوا في إسهامته بشأن عملية اتخاذ القرار . وقد أضاف عمله كثيرا إلى المفاهيم الأساسية اللازمة لبناء النظرية أكثر مما أضاف إلى نظرية إدارية شاملة وكاملة .

ويحمل عمل ليتشفيلد Litchfield أوجه شبه كبيرة مع عمل بارنارد وسيمون . فقد ظهر في مؤلفه « مذكرات عن نظرية عامة في الإدارة » عدة فروض رئيسية منها :

١ ـ العملية الإدارية هي دورة عمل تتضمن النشاطات المحددة التالية وهي : اتخاذ القرارات ـ البرمجة ـ الاتصال ـ الضبط ـ إعادة التقييم .

٢ ـ العملية الإدارية تتم في مجالات رسم السياسة ، والموارد ، والتنفيذ .

٣ ـ تتم العملية الإدارية في إطار نظام عمل أكبر أبعاده هي : العملية ـ الفرد ـ المنشأة ككل ـ الإيكولوجية (التفاعل مع البيئة) .

٤ ـ الإدارة هي أداة العملية الإدارية بواسطة فرد أو جماعة في إطار منشأة تعمل في بيئة خاصة بها .

٥ ـ الإدارة والعملية الإدارية تحدثان بنفس الشكل العام الذي يتم في المنظمات الصناعية والتجارية والمدنية والتعليمية والعسكرية والمستشفيات .

أما الاهتمام الحالي بنظرية الإدارة التعليمية فيرجع إلى بداية النصف الثاني من القرن العشرين (١٩٥٤ / ١٩٥٥) وقت انعقاد المؤتمر القومي لأساتذة الإدارة التعليمية أو على وجه أخص وقت ظهور مؤلف استخدام النظرية في الإدارة التعليمية . لكولادارسي و جيتزيلز وهما عالما نفس اجتماعي . وقد لاحظوا أن البحث في الإدارة التعليمية يعتمد اعتمادا كبيرا على منهج عملي ساذج ، وأن ما يسمى « بالاتجاهات العملية » ماهي إلا عوائق في طريق تطوير نظرية في الإدارة التعليمية .

وقد اشتركت تخصصات أخرى في العلوم الطبيعية والاجتماعية في بناء النظرية لبعض الوقت قبل أن ينتقل الاهتمام إلى الإدارة. فقد أحدث التنظير في علم الاجتماع وعلم النفس خلال الخمسة أو الستة عقود الماضية نتائج قيمة واقتراحات أكثر قيمة تهدف إلى زيادة تقدم البحث . والإدارة التعليمية هي من بين آخر العلوم السلوكية التي أبدت اهتماما بالنظرية كوسيلة لتقدم المعرفة ولوضع إطار تجريبي للبحث والشرح أو التنبؤ بالظواهر الجوهرية .

الوضع الراهن للنظرية :

يوافق جريفث Griffiths على أن تعريف فيجل للنظرية من أكثر التعاريف التي تحظي الآن بتقبل واسع من جانب دراسي الإدارة ، وهو يعرفها كما سبق أن أشرت « بأنها في أساسها مجموعة من الفروض التي يمكن أن يستخلص منها قوانين ومبادئ تجريبية وقابلة للاختبار » وفي توضيح ذلك يذكر جريفث عدة نقاط لتفادي الخلط الشديد الذي وجده في فهم معنى النظرية ، فعرض لما هو ليس بنظرية على النحو التالي :

أولا : إن النظرية ليست مسألة شخصية ، فعلى الرغم من أنه في الإمكان أن يتأثر رجل الإدارة في اتخاذ القرار ببعض التحيزات الشخصية فإنه ليس من المعقول على الإطلاق أن يمثل ذلك نظرية في الإدارة ، وإنما يمكن أن نطلق عليه الطابع الشخصي لرجل الإدارة .

ثانيا : إن النظرية ليست حلما أو خيالا أو على نقيض الناحية العملية أو الواقعية .

ثالثا : إن النظرية ليست فلسفة إذ أن هذه تعني بالقيم أما النظرية فتعني ببعض الحقائق

رابعا : إن النظرية ليست نظاما تصنيفيا . فهي لا تحاول تفسير الإجراء أو تداخل الحدث للظاهرة الإدارية ، وإنما هي تحاول أن تنظم حقائق العلم ومكوناته بصورة منظمة .

وإذا كان على دراسة الإدارة أن تصبح علمية فلابد أن تمارس خصائص العلم. إن الهدف المطلق للعلم هو تحقيق ثلاثة أشياء رئيسية بالنسبة للظاهرة التي يدرسها : الوصف والتفسير والتنبؤ . وهذه الكلمات الثلاث تبرز بوضوح السبب في اعتبار النظرية مفتاح علم الإدارة . فعملية الوصف تعني ببساطة ملاحظة لظاهرة وتسجيل الملاحظة . لكن عملية الملاحظة هذه تتطلب إطارا مرجعيا نظريا أو منطقيا . وتقوم النظرية بمهمة تفسير الظاهرة وعلاقاتها المتشابكة من أجل تحقيق الهدف الأسمى للعلم وهو التنبؤ بالأحداث المتوقعة وغير المتوقعة للظاهرة . وفي كل هذا يجب أن تتسم دراسة الإدارة بالموضوعية والثبات والتعاريف الإجرائية والشمول أو التعميم ، وأخيرا وضوح البناء التركيبي وانتظامه .

وإذا مضينا أكثر في التعرف على الاصطلاحات المتعلقة بمفهوم النظرية وجدنا أن النظرية تنبع من الظواهر التجريبية ، أي من مشاهدة ووصف الأحداث ولكنها لا تتوقف عند المستوى الحسي فقط لأنها تتضمن أيضا التأمل في المشاهدات حتى ينتهي الأمر بخلق الفروض التي قد تفسر الأحداث ، وهذا بدوره يدعونا لمحاولة فهم اصطلاح « فرض » الذي يشكل الجزء الأول من اصطلاح « النظام الفرضي الاستدلالي » الذي سبق ذكره . والفرض هو تقرير صيغة للعلاقة بين متغيرين أو أكثر ، أو هو علاقة يتم تقريرها وربما لا برهان على صحتها بهدف استخراج نتائج منطقية . فالفرض يعتبر وسيلة لتفسير موقف أو حدث تكرر، واضعين في الاعتبار أنه شئ مفترض أساسا أو مقبول لكي يمكن بدء الفعل أو المناقشة ، وبالتالي يمكن بعد ذلك أن نقبله أو نرفضه أو نعدله . وبهذا المعنى يعتبر الفرض تكهنا مؤقتا أو غير ثابت الصحة فيما يتعلق بأسباب أو

علاقات بعض الظواهر. والفرض إذا ثبتت صحته بالتجربة والتطبيق صار قانونا أو مبدأ أو قاعدة .

وبالمعني الكلاسيكي كما هو معروف تعتبر النظرية فرضا أو مجموعة فروض مرت بمرحلة التحقيق عن طريق التجريب ، ويمكن تطبيقها على عدد من الظواهر المتصلة . كما أن لها قدرة على الشرح والتنبؤ بالأحداث ، وأيضا على استبصار المعرفة الجديدة المحتملة عن طريق تطبيق المنطق الاستدلالي الرسمي على مقدماتها الرئيسية المحققة . وقد يكون النمط المنطقي في بعض الأحوال رمزيا تماما وبالتالي رياضيا في جوهره ، كما هو الحال في اصطلاح « أساليب منطقية رياضية » .

النظرية إذن هي نظام كامل للحصول على المعرفة أو لتوجيه البحث بادئا بالخبرة ووصفها وتكوين واختبار الفروض وتطبيق الأساليب المنطقية الرياضية وما يستتبع ذلك من اختبار تجريبي للنتائج التي يتوصل إليها عن طريق Deductive Inference أي الاستدلال الاستنباطي .

والنظرية كنظام فرضي استدلالي تمثل صورة الحقيقة أو جوهر أحد ميادين المعرفة . فهي تجريد للأحداث الجارية ، بل يمكن تصورها على أنها « تقطير » أو على الأقل محاولة لتجريد المادة الحقيقية لما يسمي « بالنشاط أو السلوك الإداري » . وهنا يبرز اصطلاح « نموذج Model » لأن النظرية يمكن تصورها كمحاولة لتطوير صورة أو نمط للأحداث . واصطلاح « نموذج » مرادف لاصطلاح « نظرية» لأنه يمثل نوعا أو شكلا من أشكال التعبير عن الافتراضات الخصبة للنظرية ... فشرح الأحداث وعلاقاتها هو جزء من أي نموذج يحاول التنبؤ بما سيحدث في عالم الواقع . فالنموذج شأنه شأن النظرية هو تعبير رمزي للإطار التصوري للمنظر في مجال معين . إذن عبارة (بناء النموذج) تساوي بالضبط عبارة « إنشاء النظرية».

وتعتبر المادة العلمية الخاصة بالنظرية في الإدارة التعليمية نادرة نسبيا في الوقت الحالي . فأغلب الموجود حاليا محاولات لإعطاء أهمية للنظرية أو تعريفات للنظرية وتطورها . وهنا يثور سؤال عما إذا كان من الواجب وجود نظرية واحدة فقط للإدارة التعليمية . وهذا يرتبط بالاعتقاد بأن النظريات الخاطئة يجب أن ترفض . وإننا نتساءل هنا عما إذا كان أي تفسير لظاهرة ملاحظة ـ ناهيك عن

التنبؤ بها - يمكن أن يكون عبارة عن نمو طبيعي لمفهوم واحد اكتمل في فترة معينة وظل ثابتا عبر الأجيال دون تعديل ؟ إن تاريخ العلوم الطبيعية أو الفيزيائية ملئ بالتفسيرات المنطقية للأحداث التي تعرضت لتعديل جوهري نتيجة للمعارف الجديدة التي استقيت من خبرات غير عادية أو من تطوير أدوات جديد.

بل توجد حاليا نظريات متصارعة في مجال الطبيعة تحاول تفسير نفس الظاهرة بطرق مختلفة ، فلا عجب إذن أن توجد نظريات متصارعة في علم سلوكي كالإدارة ، وأن يظل هنا الصراع قائما .

قيمة النظرية :

تتمثل فائدة النظرية بالنسبة للشرح أو لفهم الواقع أو التنبؤ في المثال التالي التقليدي لشخص يحاول أن يفهم آلية ساعة مغلقة ، فهو يرى وجه الساعة وعقاربها المتحركة بل ويسمع دقاتها ولكنه لا يعرف كيف يفتح علبتها . فإذا كان شخصا بارعا فإنه قد يستطيع أن يكون صورة ما لتفسير كل الأشياء التي يلاحظها ولكنه لا يستطيع أن يتأكد مطلقا من أن الصورة التي كونها هي الصورة الوحيدة التي يمكن أن تفسر ملاحظاته . بل ولن يتمكن أبدا من مقارنة الصورة التي كونها بالميكانيزم الحقيقي للساعة ، ولن يمكنه أن يتخيل حتى احتمال معنى هذه المقارنة . ولكن المؤكد هو أنه كلما زادت معرفته أصبحت الصورة التي يكونها عن الواقع أكثر بساطة وتفسر مجالا أوسع وأوسع من انطباعاته الحسية . إذن يمكن أن تكون هناك نظريات كثيرة في ميدان معين ولكن أغلبها لا يعيش طويلا . فالنظريات الحديثة تخرج من ثوب النظريات القديمة عندما يظهر تصور جديد للملاحظات التي تعتمد على النظريات الأصلية .

والنظرية في الإدارة التعليمية يمكن أن تكون لها فائدة عملية عظيمة . لأنها يمكن أن تستخدم كأداة للاستفادة من الخبرة ، ولأنها تساعد على تنظيم وترتيب الخبرات طبقا لإطار تصوري . وقد اقترح طومسون أنه :

١ - يستطيع الإداريون استخدام النظرية كأساس لاستخلاص إجابات أو مداخل لمواقف معينة .

٢ - يمكن للنظرية أن تهيئ الإداريين للنظر إلى العملية الإدارية على أساس أنها

مجموعة مركبة من العناصر المتغيرة باستمرار لا على أساس أنها مجموعة من الأساليب الفنية المحددة .

٣ - أنها تسمح للإداري باستيعاب المعارف الموجودة في تخصصات متعددة، بل وتؤثر في أسلوب جمعه للحقائق المتعلقة بمجال الإدارة .

أما جون ديوي ، فيرى أن النظرية هي « أكثر الأشياء عملية لأن توسيع مجال الانتباه لما وراء الغرض أو الرغبة يؤدي إلى خلق أغراض أوسع مدى ، ويمكننا من الاستفادة من مجالات أوسع وأعمق من تلك التي توصلنا إليها بملاحظة الأغراض العلمية البدائية » وبمعنى آخر فإن النظرية التي يمكن تصورها جيدا تستطيع بامكانياتها أن تسهم في رسم صورة ذهنية دقيقة عن أسلوب عمل المنظمة وأن تفيدنا في استخراج أساليب أفضل وفي تحسين الإدارة التعليمية بصفة خاصة .

معايير النظرية :

يقترح "جريفث" أربعة معايير لاستخدام النظرية في الإدارة :

١ - كدليل للعمل : بمعنى أنها تمد رجل الإدارة بالأسس والمبادئ التي يستخدمها في توجيه عمله .

٢ - كدليل لجمع الحقائق : بمعنى أنها الأساس الذي يحدد نوع الحقائق المطلوبة وطريقة جمعها ، وبدون هذا الأساس تصبح عملية جمع الحقائق أقرب إلى العشوائية .

٣ - كدليل للمعرفة الجديدة : فالنظرية الجيدة هي التي تمكن الباحث من التوصل إلى فروض قابلة للاختبار وتؤدي في النهاية إلى الكشف عن المعلومات الجديدة أو التوصل إليها .

٤ - كدليل لشرح طبيعة الإدارة : بمعنى استخدام نظرية الإدارة في شرح وتفسير طبيعة المواقف الإدارية وإلقاء الضوء عليها .

مصادر بناء النظرية الإدارية

يشير طومسون إلى وجود أربعة مصادر رئيسية للنظرية الإدارية :

المصدر الأول : تقارير وتعليقات رجال الإدارة من واقع خبرتهم العملية وهي تقوم بالطبع على الناحية الذاتية والانطباعات الشخصية .

المصدر الثاني : المسوح التي يقوم بها دارسو الإدارة لبحوث ودراسات الكتاب الكبار في ميدان الإدارة . وقد ساعدت على إدخال النظم العلمية في تخطيط وبناء المدارس وفي الإدارة المالية وإن كانت لم تهتم نسبيا بالإطار النظري . وظل الأسلوب العلمي في المستوى الحسي والتجريبي فقط ولم تنجح في الوصول إلى فروض تفسر طبيعة الإدارة .

المصدر الثالث : الاستدلال العقلي . بمعنى التوصل عن طريق المنطق والعقل إلى استخلاص بعض النتائج المترتبة على بعض الأفكار أو المبادئ العامة التي نسلم بها أو نعتقد بصحتها .

المصدر الرابع : اقتباس نماذج نظرية من ميادين الإدارة الأخرى .

ويضيف جريفث إلى ذلك مصدرا خامسا يتمثل في ملاحظة رجال الإدارة في عملهم وتسجيل ذلك بدقة وبمعايير مضبوطة يتوصل بها في النهاية إلى بعض القواعد اللازمة لبناء النظرية .

معوقات قبول النظرية الإدارية :

لعل من أسباب معارضة النظرية الإدارية ، ما رسخ في الأذهان من معنى عام للنظرية على أنها ضد الواقع أو التطبيق أو الحقيقة أحيانا . وبالطبع ليس هذا المعنى هو المقصود بالنظرية الإدارية لأن النظريين من دارسي الإدارة يحاولون شرح وتفسير الواقع العملي في ضوء الأسس النظرية ، ومن الأسباب أيضا أن النظرية تعني دائما الصورة المثلى أو ما ينبغي أن يكون .

هناك سبب آخر لمعوقات قبول النظرية الإدارية ، وربما كان أهمها في الواقع هو أن عدم وجود نظرية كاملة حتى الآن تشرح وتفسر حقيقة المواقف الإدارية يسبب الحيرة وسوء الفهم لدى ممارسي الإدارة أنفسهم .

ويقدم لنا جريفث عدة أسباب لمعارضة النظرية الإدارية فيما يلي :

١ - الشعور بأن كل ما يتطلبه تحسين الإدارة هو توافر كمية كافية من الحقائق عنها .

٢ - النزعة في الإدارة التعليمية إلى مناشدة الأفراد بتأييد مجرد أفكار بلا من اختبار الأفكار نفسها .

٣ - الخوف من أن النظرية يصعب فهمها واستخدامها .

٤ - عدم وجود لغة مهنية مشتركة تقوم على أساس مفاهيم محددة تحديدا جيدا يسمح بتفاهم واضح غير ملبس في الإدارة .

٥ - إرتباط النظرية بشخصيات أصحابها لدرجة يصعب معها اختبار النظرية إذ يحمل ذلك على أنه نقد أو مهاجمة للشخص نفسه .

٦ - عدم وجود فهم كامل للنظرية .

خاتمة : .

إن الاتجاه الذي ساد في الخمسينيات نحو الوصول إلى نظرية في الإدارة قد عمل في الثمانينيات على خلق اضطراب وخيبة أمل بين كثير من الباحثين والدارسين الأكاديميين في الإدارة لدرجة أن أساتذة الإدارة التعليمية قد أصبحوا بدرجة متزايدة أميل إلى هجر النظرية كلية . وللتدليل على ذلك نقول إنه بينما قال ٦٦٪ من أساتذة الإدارة التعليمية عام ١٩٧٦ إنهم يعتقدون أن الدراسات في الميدان يجب أن تكون قائمة على دراسة االنظرية فإن ٣٨٪ فقط فهم عام ١٩٨٦كانت لديهم هذه النظرية (Ross, 1992 P.5) .

نظريات الإدارة التعليمية :

حاول كثير من دارسي الإدارة التعليمية في السنين الأخيرة تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها ، وتختلف هذه النظريات باختلاف نظرتها إلى الإدارة ، فبعضها نظر إلى الإدارة على أنها عملية اجتماعية وبعضها نظر إليها على أنها عملية اتخاذ قرار وبعضها نظر إليها على أنها وظائف ومكونات. وسنعرض في السطور التالية لأهم هذه النظريات .

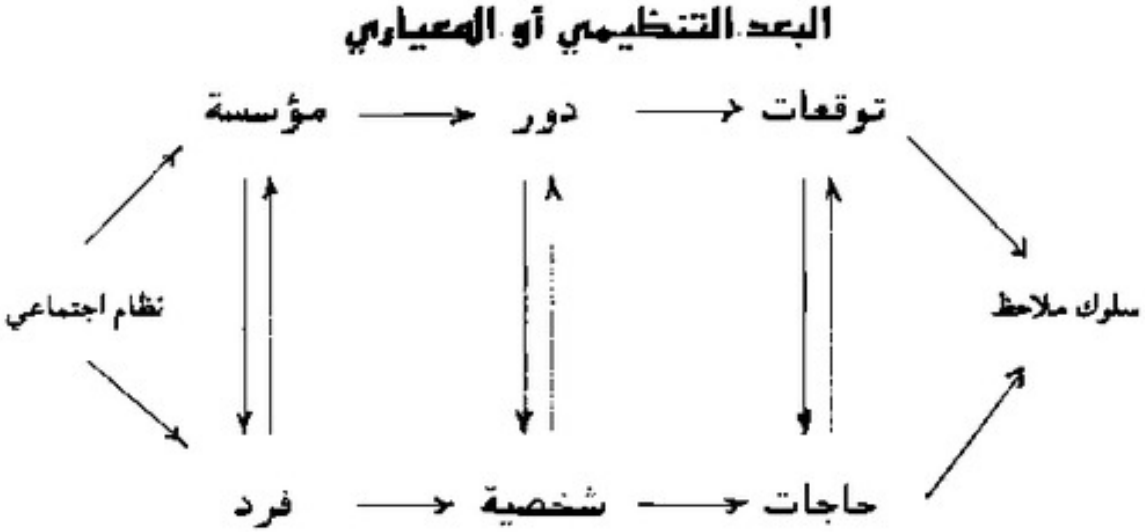
اولا : نظرية الإدارة كعملية اجتماعية :

١ - نموذج جيتزلز :

لعل أكثر النظريات الحديثة شهرة في الإدارة التعليمية حتى الآن ما يسمى بنظرية الإدارة كعملية اجتماعية التي تنسب الى يعقوب جيتزلز J . Getzels فهو ينظر إلى الإدارة من حيث البنية على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤسا ، والمرءوسين في إطار نظام اجتماعي . وهذا التسلسل الهرمي للعلاقات هو من الناحية الوظيفية توزيع الأدوار والإمكانيات وتكاملها من أجل تحقيق أهداف النظام الاجتماعي . ولكن ماذا نعني بالنظام الاجتماعي ؟ إن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صور يستقل كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين . الجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار وما يتوقع منهما بما يحقق الأهداف الكبرى للنظام الاجتماعي . ويتعلق الجانب الثاني بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم المكونة للنظام ويكون السلوك الاجتماعي وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين . فالمؤسسات والأدوار والتوقعات تمثل البعد التنظيمي أو المعياري Nomothetic والأفراد والشخصيات والحاجات تمثل البعد الشخصي Idiographic للنشاط في النظام الاجتماعي ، ويعني جيتزلز بالمؤسسة أي هيئة تقوم بالوظائف الثابتة للنظام الاجتماعي ككل . وتمثل الأدوار الجوانب الحية (الديناميكية) للوظائف في المؤسسة . وهي تتحدد من خلال ما يسمى بتوقات الدور Role expectations التي تمثل الالتزامات والمسؤليات المتعارف عليها والتي تقع على أكتاف من يشغل هذا الدور .

والأدوار تكاملية ، بمعنى أن كل دور يستمد معناه من الأدوار الأخرى المرتبطة في المؤسسة . فدور مدير أو ناظر المدرسة على سبيل المثال ودور المدرس لا يمكن تحديدهما إلا في علاقة كل منهما بالآخر . والأدوار يقوم بها أفراد والأفراد يختلفون فيما بينهم . ولذلك يلون كل فرد دوره بصفاته الخاصة الفريدة. وعلى هذا لا يكفي لكي نفهم الدور الملاحظ لناظر المدرسة أو المعلم مثلا أن نعرف طبيعة الدور وتوقعاته على الرغم من أن ذلك يعتبر شيئا هاما ينبغي علينا معرفته . وإنما يجب أن نعرف أيضا طبيعة الشخصيات والأفراد الذين يقومون بالدور . وهذا يعني أن الفهم المتكامل للدور يتضمن الجانبين التنظيمي والشخصي وهذا يقتضي إدخال التحليل الاجتماعي والسيكلوجي أيضا .

ويعرف جيتزلز الشخصية بأنها تنظيم ديناميكي للحاجات في داخل الفرد يجعله ينزع إلى الاستجابه إلى الأشياء بطريقة خاصة : وهذا يمكننا من أن نميز مثلا بين ناظرين أحدهما لديه نزعة قوية للخضوع والثاني لديه نزعة قوية للاستعلاء . وبالمثل يمكن أن نضرب مثالا بالمعلمين . بيد أن العلاقة بين الناظر والمعلم ينظر إليها من جانب الناظر من خلال حاجاته الشخصية والأهداف المنشودة. وبالمثل ينظر إليها من جانب المعلم من خلال حاجاته الشخصية وهذه الأهداف أيضاً . فاذا التقت النظرتان إستطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعملا معا بروح متعاونة بناءة . أما عندما تختلف النظرتان فإن كلا منهما لن يفهم الآخر وبالتالي ستكون العلاقة بينهما على غير ما يرام والشكل التالي يمثل هذه العلاقة .



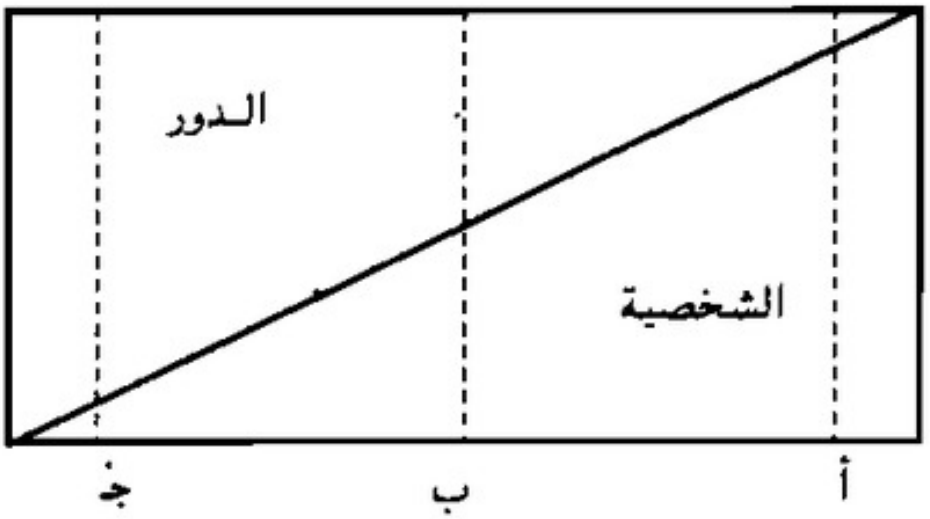
نموذج جيتزلز للبعد التنظيمي والبعد الشخصي للسلوك الاجتماعي

إن سلوك معين يصدر عن كل من البعدين التنظيمي والشخصي في آن واحد. أي أن السلوك الاجتماعي يترتب على محاولة الفرد أن يواجه بيئة لها توقعات لسلوكه بطريقة تتمشى مع حاجاته الشخصية . ويوضح جيتزلز ذلك بالمعادلة التالية :

$$س = ل (د \times ش)$$

حيث السلوك الملاحظ (س) دالة (ل) على الدور (د) كما تحدده التوقعات المرتبطة به والشخصية (ش) كما تحددها حاجاتها .

وبالطبع فإن الوزن النسبي لكل من د (الدور) و ش (الشخصية) سيختلف باختلاف الظروف نظرا لوجود تفاعل بينهما . ويمكن فهم هذا التفاعل بالرسم التالي الذي يوضح التداخل بين الدور والشخصية السلوكي :



فأي إجراء سلوكي يمكن أن يشبه بخط يقطع مثلثي الدور والشخصية ويمثل الخط (أ) نموذجا لإجراء سلوكي أملته الاعتبارات الشخصية بصورة رئيسية ولم يكن لاعتبارات الدور فيه إلا حظ يسير . أما الخط (ب) فيمثل إجراء سلوكيا تتوازن فيه الاعتبارات الشخصية وتوقعات الدور ، والخط (جـ) عكس (أ) يمثل إجراء سلوكيا كان لتوقعات الدور فيه الاعتبار الأكبر في حين أن الاعتبار الشخصي لم يكن له فيه إلا حظ قليل . ويتوقف ميل سلوك رجل الإدارة على التأثر بتوقعات الدور أو الشخصية على نمط المنظمة التي يعمل فيها .

ونظراً لأن الوضع المعقد للإدارة يفرض على رجل الإدارة التعليمية الواعي مراعاة الظروف الاجتماعية والنفسية والأنثروبولوجية والسياسة والاقتصادية فإن هناك تعديلا للنموذج السابق لجيتزلز لكي يتسع للسلوك خارج وداخل المنظمة . ويرتبط هذا التعديل لنظرية جيتزلز نظرية أرجريس Argyris ارتباطا كبيرا . وتهدف هذه النظرية إلى تحقيق فهم للميكانيزم الذي يحقق به الفرد نفسه من

خلال المنظمة ، والذي تحقق به المنظمة نفسها عن طريق الفرد . ويركز هذا المدخل على فهم المنظمة لا عن طريق دراسة المنظمة وحدها أو الفرد وحده وإنما بفهم الفرد و المنظمة معا . ويجب أن يضاف الى المنظمة ـ كما تصورها الخريطة الرسمية ـ كل النشاطات غير الرسمية التي يظهرها الأفراد لتعاونهم على التكيف مع البناء الرسمي و كذلك كل النشاطات التي يقوم بها الأفراد لإشباع حاجاتهم الخاصة ، وأخيراً كل النشاطات الناتجة عن التفاعل داخل المنظمة .

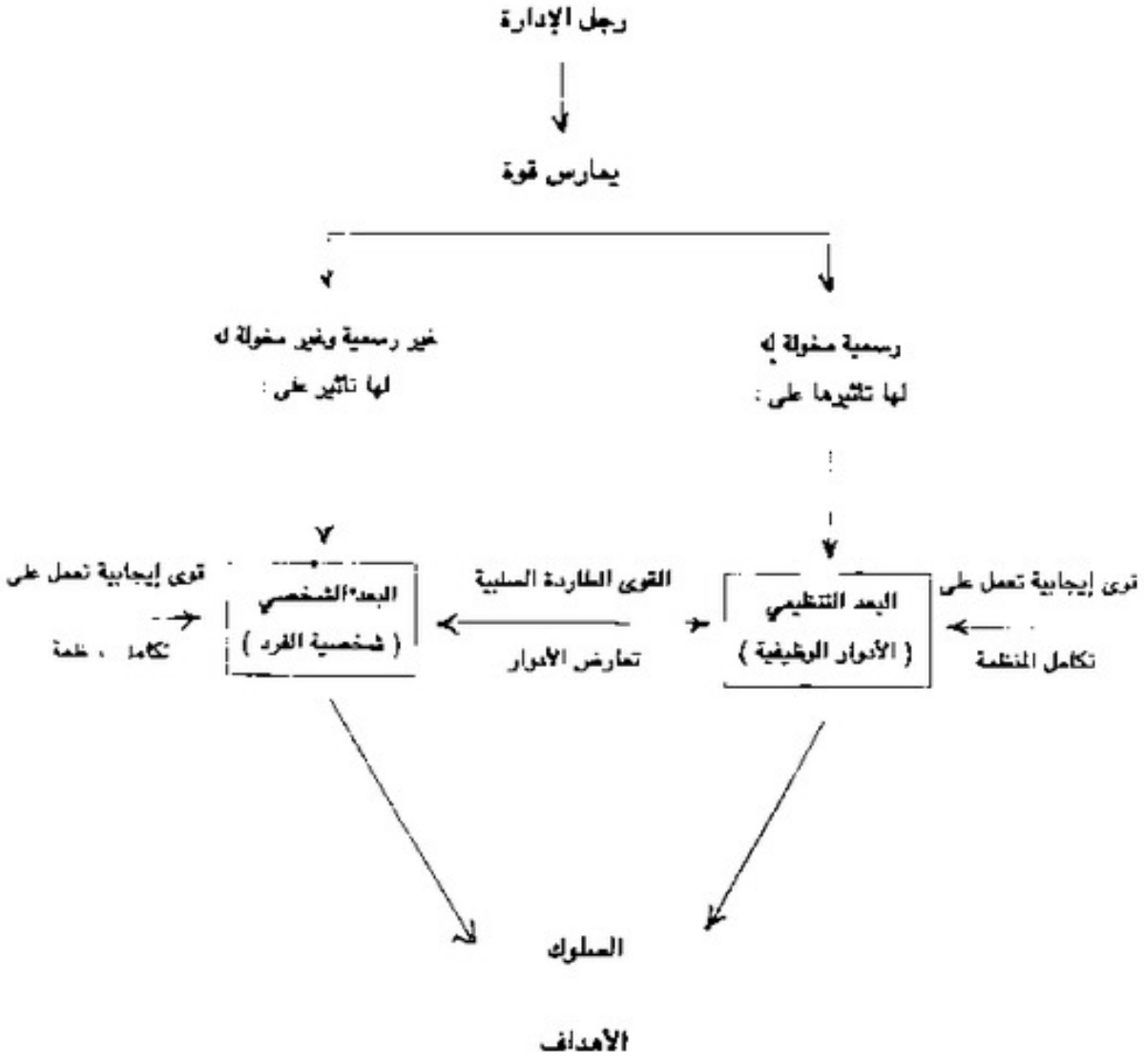
٢ - نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية اجتماعية :

تتشابه وظيفة رجل الإدارة التعليمية مع وظيفة رجل الادارة في الميادين الأخرى في تكتيلها للعمل الإنساني في خدمة تحقيق هدف معين . وفي حالة الإدارة التعليمية يكون الهدف هو تربية الناشئة . وفي رأي جوبا أن علم الادارة يمكن أن ينظر إليه على أنه علم إدارة السلوك البشري . وهنا نتساءل كيف يستفيد رجل الإدارة التعليمية من نظرية الإدارة كعملية اجتماعية ؟ يقول جوبا إن القيمة الحقيقية لنظرية الإدارة كعملية اجتماعية تتمثل في توضيح الواجب الرئيسي لرجل الإدارة وهو القيام بدور الوسيط بين مجموعتين من القوى الموجهة للسلوك : القوى التنظيمية : Nomotheic والقوى الشخصية : Idiographic وذلك من أجل إحداث سلوك مفيد من الناحية التنظيمية وفي نفس الوقت محقق للرضا النفسي . ومن أجل توضيح الطريقة التي يمكن بها عمل ذلك قدم لنا جوبا نموذجا آخر غير نموذج جيتزلز الذي سبقت الإشارة إليه .

في هذا النموذج ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران : المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها . ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز . وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة إليه من السلطات الأعلى . أما المصدر الثاني للقوة المتعلق بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها . وكل رجال الإدارة بالا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم . لكن ليس جميعهم يحظون بالقوة غير المخولة أو بقوة التأثير الشخصية . ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف

قوته الإدارية . وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معا وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية وغيره .

ويرى جوبا أن بعض التعارض بين الدور والشخصية لا يمكن تجنبه عندما يكون العاملون في المنظمة أكثر من فرد واحد . وهذا التعارض بين الدور وشخصية الفرد يمثل « قوة طرد » أو تغريب سلبية تعمل ضد النظام وتميل إلى تفكيكه . ولكن هذه القوى تنبع أساسا من الاتفاق على الهدف ومن القيم التي تسود المنظمة . والشكل التالي يوضح ذلك :



نموذج جوبا للعلاقات الإدارية الداخلية

وهكذا قد يكون بعض القادة في أدائهم لأدوارهم أقرب إلى البعد المعياري أو التنظيمي ، وآخرون أقرب إلى البعد الشخصي ، وعلى هذا يمكننا أن نميز بين أنماط القيادة الآتية :

١ - النمط المعياري او التنظيمي للقيادة : ويتميز فيه سلوك رجل الإدارة بالتأكيد على تحقيق الهدف واتباع القواعد والتعليمات ومركزية السلطة على حساب الأفراد . ويتميز هذا النمط بمراعاة جانب المنظمة ووضع مصلحتها فوق مصلحة الأفراد العاملين بها .

٢ - النمط الشخصي للقيادة : ويتميز في سلوك رجل الإدارة بالتأكيد على شخصية الفرد ومراعاة الحد الأدنى من القواعد والتعليمات ولا مركزية السلطة ودرجة عالية من العلاقات الفردية مع المرءوسين . والهدف الرئيسي لهذا النمط من القيادة هو العمل على إسعاد المرءوسين وإرضائهم . أي أنه يضع مصلحة الأفراد فوق مصلحة المنظمة .

٣ - النمط التوفيقي للقيادة : وهو الذي يجمع بين النمطين السابقين المتطرفين في موقف وسط يتميز فيه سلوك رجل الإدارة بالتركيز على تحقيق الهدف ، وفي نفس الوقت يتيح المجال لتحقيق وإشباع الحاجات الشخصية ، وهكذا يحاول هذا النمط أن يوفق بين مصلحة المنظمة من ناحية ومصلحة الأفراد من ناحية أخرى .

٣ - نظرية تالكوت بارسونز T. Parsons :

يذهب بارسونز إلى القول بأن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربع مسائل رئيسية :

١ - التأقلم أو التكيف Adaptation : بمعنى تكييف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقية للبيئة الخارجية .

٢ - تحقيق الهدف Goal Achievement : بمعنى تحديد الأهداف وتجنيد كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها .

٣ - التكامل Integration : بمعني إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل .

٤ - الكمون Latency : بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي .

والتنظيمات الرسمية الإدارية على الرغم من أنها تخدم أغراضا مختلفة ، هي في الواقع جزء من الإطار الاجتماعي العام . ويستخدمها المجتمع لتحقيق أغراضه الكبرى . وعلى هذا ينظر بارسونز إلى التنظيمات الإدارية الرسمية على أنها الجهاز الرئيسي في المجتمعات الحديثة لتجنيد القوى وتكتيل الجهود من أجل خدمة الأغراض الجماعية وتحقيقها .

بيد أنه يمكن من ناحية أخرى أن ينظر إلي كل تنظيم إداري رسمي في حد ذاته على أنه جزء متفرع من المجتمع الكبير . وله أجهزته المعنية بحل مشاكله الأربع الأساسية السابقة . وعلى هذا فلكل تنظيم إداري وسائله التي تساعده على التكيف مع البيئة الخارجية وتجنيد مصادره اللازمة لاستمراره في أداء وظائفه وتحقيق أهدافه .

وحتي تتمكن المنظمة الإدارية الرسمية من حل مشاكل تكاملها عليها أن تجد الطرق المختلفة التي تحكم ولاء أعضائها لها وتستثير حماسهم ونشاطهم . وعليها أيضا أن تجد الوسائل التي تنسق بين العمليات المختلفة لأجهزتها وفروعها . وأخيرا يجب أن يتوافر للمنظمة ما يمكنها من مواجهة مشاكلها في «الكمون » وهذا يعني أن تعمل المنظمة باستمرار على كسب التأييد لها واجتذاب الآراء والعمل على التفافها حول المبادئ والقيم التي تقوم أهدافها على أساسها .

ويميز بارسونز بين ثلاثة مستويات وظيفية رئيسية في التركيب الهرمي للتنظيمات الرسمية الإدارية :

أولها : المستوى المهني أو الفني Professional Level حيث يصنع بالفعل إنتاج المنظمة . وأعضاء هذا المستوى تتعلق مهمتهم الرئيسية بأداء الواجبات والأعمال الفنية كالعمال في المصانع أو الأطباء في المستشفيات أو المعلمين في المدارس .

ثانيها : المستوى الإداري Managerial Level ومهمته الأساسية هى الوساطة بين مختلف أقسام المنظمة وتنسيق جهودها .

ثالثها : مستوى المصلحة العامة Public interest Level وهو ما يرتبط بالنظام الاجتماعي الخارجي.

ويبدو أن المستوى الأول يتعلق أساسا بمشكلات التكيف وتحقيق الهدف . ويتعلق الثاني بمشكلات التكامل ، أما المستوى الثالث فيتعلق بمشكلات الكمون. ويذكر بارسونز أن العلاقة بين هذه المستويات الثلاثة ليست بالضرورة علاقة تسلطية وإنما هي علاقة متبادلة ومتفاعلة باستمرار . بيد أن هناك انفصالا واضحا في التسلسل الهرمي للسلطة والمسئولية بين المستويات الثلاثة . ولا يمكن أن يشرف الرئيس على عمل المرءوس إلا في نطاق المستوى الواحد . إذ أن الاختلافات الوظيفية بين هذه المستويات كبيرة جدا ويصعب معها إمكانية إشراف الأعلى على الأدنى . وعلى سبيل المثال يستطيع الرؤساء الفنيون أن يوجهوا عمل المرءوسين الفنيين ولكن لا يتسنى للرؤساء الإداريين هذا التوجيه بنفس الطريقة لعدم توافر الكفاءة أو المعرفة المهنية لديهم . والواقع أنه ليس من الصواب أن يقوم المديرون بتفويض المسئولية للفنيين لأن هؤلاء يقومون بواجباتهم ومسئولياتهم تجاه القرارات الفنية . وعلى المديرين أن يعتمدوا على أحكام الفنيين في قيامهم بمسئولياتهم الإدارية . وبالمثل نجد أن مجلس الإدارة لا يشرف على اتخاذ القرارت الإدارية ولكنه يعني بتكييف المنظمة وتوجيهها تبعا للظروف الخارجية . وذلك عن طريق تحديد الأهداف والسياسة العامة للمنظمة وعلاقاتها الخارجية . أما المسائل والأمور التي تتعلق بالسياسة والتنظيمات الداخلية فإنه يجب أن يسمح فيها بحرية التصرف والحكم الشخصي للمديرين .

ومع أن نظرية بارسونز هذه لم تسلم من النقد من حيث إنها لا تقدم نظرية كاملة وإنما مجرد إطار نظري فإنها تحظى بأهميتها . ذلك أن التنظيمات الإدارية لا تعمل في فراغ وإنما في أوساط وبيئات اجتماعية تؤثر فيها وتتأثر بها . وعلي الرغم من التقدم الهائل في البحوث التي عملت في ميدان الإدارة في الدول المختلفة فإن معظمها أغفل دراسة أهمية العلاقة بين التنظيمات الإدارية وعلاقتها البيئية والاجتماعية . ومن هنا كان المغزى الحقيقي لأهمية نظرية بارسونز .

ثانيا: الادارة كعملية اتخاذ القرار Decistion making process

يعتبر القرار لب العملية الإدارية والمحور الذي تدور حوله كل الجوانب الأخرى للتنظيم الإداري . ويقول جريفث إن تركيب التنظيم الإداري يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارت وإن المسائل المتعلقة بها مثل مدى الإشراف أو الرقابة يمكن أن تحل إذا نظر إليها على أنها نمو أو امتداد خارجي لنمط معين من طريقة عمل القرار . وكذلك نجد أن هربرت سيمون وهو من تلاميذ "ماكس ويبر" يرى في التنظيمات الإدارية أساسا أنها تقوم على عملية اتخاذ القرار .

والواقع أن الحاجة إلى عمل القرارت موجودة في المنظمات الإدارية . وهي عملية يواجهها دائما رجال الإدارة على اختلاف أنواعهم ومسئولياتهم . ويصدق هذا أيضا على الإدارة التعليمية . فالمديرون والمفتشون والنظار والمعلمون وغيرهم يقومون بحكم وظائفهم باتخاذ قرارات لها أثرها على العملية التربوية . فهناك إذن العديد من القرارات التي لا حصر لها في الإدارة التعليمية . إلا إنه ينبغي أن نميز بين هذه القرارات . فبعضها يتعلق بالمادة أو المحتوى وبعضها الآخر يتعلق بالطريقة . أما ما يتعلق منها بالمادة أو المحتوى فيمكن تمثيله ببناء وتنظيم المناهج والبرامج التعليمية ومدي تحقيق هذه البرامج والمشروعات للأغراض المنشودة من التربية . وأما فيما يتعلق منها بالطريقة فيتمثل في كيفية تحسين المدير لاستخدام وقته وجهده وإلى أي حد يشرك غيره معه في اتخاذ القرار ، وكيف يقوم بالعمل في مكتبه . وهناك أيضا قرارات تتخذ في ضوء النظام القانوني أو النظام الذي وضعته أجهزة الدولة التشريعية .

أنواع القرارات : تصنف القرارات وفقا لأسس مختلفة منها ما إذا كانت القرارات مهنية أو شخصية ، ومنها ما إذا كانت القرارات رئيسية أو روتينية، ومبرمجة أو غير مبرمجة . أما القرارات المهنية فيتخذها رجل الإدارة في ممارسته الرسمية للدور المتوقع منه في المنظمة . ومثل هذه القرارات تسمى قرارات رسمية لأنها اتخذت من منطق الوظيفة الرسمية . أما القرارات الشخصية فإنها تتعلق برجل الإدارة كإنسان لا كعضو في المنظمة . وفي كثير من المواقف يواجه رجل الإدارة باختيارات تتضمن رغبته الخاصة . وعلى الرغم من أنه من الصعب في التحليل النهائي أن نميز بين القرارات المهنية والشخصية فإن من المفيد أن نعرف

أن قرار رجل الإدارة يتلون بالنوعين وأن كثيرا من قراراته تشمل النوعين المهني والشخصي .

أما القرارت الرئيسية فهي التي تتعلق بالسياسة البعيدة للمنظمة ، وتتضمن عادة تغيرات بعيدة المدى وتكاليف مالية كبيرة . وتمثل القرارات الرئيسية أهمية كبرى ، ويترتب على أي خطأ فيها تهديد المنظمة نفسها أو تعريضها لخسارة كبيرة . ولذلك فإن مثل هذه القرارات لا تتخذ عادة بسرعة وإنما بعد مرحلة طويلة يتم فيها التخطيط لاتخاذ القرار بجمع المعلومات والموازنة بين البدائل واختيار البديل الأمثل كما سيأتي تفصيله .

أما القرارات الروتينية فإنها تتمثل في القرارات الدورية التي تتكرر باستمرار ولا تحتاج إلا لقدر ضئيل من المداولة . وليس لمثل هذه القرارات عادة تأثيري كبير على المنظمة .

أما القرارات المبرمجة وغير المبرمجة فتسميتها مقتبسة من لغة الحاسب الإلكتروني . وهي تماثل تقريبا القرارات الروتينية والقرارات الرئيسية . فالقرارات المبرمجة هي قرارات روتينية ومنتظمة أما القرارات غير المبرمجة فهي قرارات رئيسية .

وهناك بعض العوامل التي تؤثر بصورة كبيرة على نوع القرار المتخذ ، منها الأساس الذي يقوم عليه القرار الجيد ، والوسط المحيط باتخاذ القرار ، والنواحي السيكلوجية لمتخذ القرار ، وتوقيت القرار ، والطريقة التي يتم بها توصيل القرار ، واشتراك المعنيين بالقرار أو من يشملهم .

وتمثل الحاجة إلى اتخاذ القرار الصحيح كلما أمكن ضغطا مستمرا على رجل الإدارة .. وكلما كان القرار رئيسيا زادت خطورة الاحتمالات المترتبة عليه . لكن مما يساعد رجل الإدارة في التغلب على ذلك قدرته على تحليل سلوكه الخاص باتخاذ القرار ، إلى جانب توفر الثقة والتفاؤل في نتيجة القرار المتخذ .

توقيت إعلان القرار :

يلعب توقيت إعلان القرار دورا مهما في نجاح تنفيذ القرار نفسه . والنقطة الرئيسية في توقيت إعلان القرار تتمثل في مدى الحساسية لدرجة الأهمية

العاجلة المتضمنة في الموقف ، ومدى مناسبة القرار مع بقية الأحداث . وعند اتخاذ القرار ينبغي أن يعلم به كل من يتأثرون به في الوقت المناسب حتى يمكنهم القيام بدورهم في تنفيذ ما يتعلق بهم في هذا القرار . وينبغي أن يعلم بالقرار الرؤساء قبل مرءوسيهم بل وينبغي أن يكون الرؤساء هم حلقة الوصل الرئيسية لتوصيل القرار إلى المستويات الأدنى . وذلك يساعد بالطبع على احتفاظ الرؤساء بمكانتهم في نظر مرءوسيهم .

القرارات الناجحة :

إن الإدارة الفعالة تتطلب تنظيما سديدا لعلمية اتخاذ القرار بصورة رشيدة معقولة ، ويقصد بكون القرار رشيدا أو معقولا اختياره لأحسن الاحتمالات الممكنة لتحقيق الهدف .

فالقرارات الناجحة هي التي تتميز بالغرضية والعقلانية والاختيار الصحيح لأنسب الاحتمالات الممكنة . وهذا يستدعي أن يكون القرار قائما على مجموعة من الحقائق وليس على التحيز أو التعصب أو الرأي الشخصي . وهذا يعني أيضا أنه من الضروري أن يكون من يقوم باتخاذ القرار مزودا بالمعلومات بصورة مستمرة . وقد أشار سيمون Simon إلى أهمية عملية الاتصال في عملية اتخاذ القرار بقوله :

« ليست عملية الاتصال بالغة الأهمية للمنظمة الإدارية فحسب ، بل إن توافر أساليب معينة لهذا الاتصال يحدد إلى درجة كبيرة الطريق التي يمكن أن توزع بها وظائف عمل أو اتخاذ القرار في داخل المنظمة كلها . إن إمكانية السماح لشخص معين بعمل قرار معين يعتمد غالبا على مدى وصول المعلومات التي يحتاجها من أجل اتخاذ قرار حصيف ، ويعتمد كذلك على مدى وصول هذا القرار إلى الأفراد الذي يتأثرون به »

لكن القرارت الإدارية قد تكون معقدة بدرجة كبيرة وهو ما يجعل رشادها ومعقولياتها عملية محدودة مثل صعوبة التنبؤ بالمستقبل وإحتمالاته ومثل تحديد الطريقة التي يسلكها أو يسير فيها القرار . وقد يعجز الأفراد عن جعل القرار معقولا أو رشيدا ، ولذلك كان على التنظيم الإداري من الناحية العملية أن يحدد

مجال ومدى القرارات التي يتخذها كل فرد في المنظمة وهذا يأتي عن طريق :

(أ) تحديد مسئولية كل موظف .

(ب) عمل التنظيم الذي يتضمن القواعد الرسيمة وقنوات الاتصال وأنواع التدريب وغيرها مما يساعد على تضييق مدى الاحتمالات التي ينبغي على الموظف إدخالها في إعتباره قبل إتخاذ القرار .

ويقول سيمون إن القرارات تقوم على أساسين :

أولا : مجموعة الحقائق والمعلومات ، وهذه يجب أن تكون خاضعة للاختبار لبيان صدقها أو زيفها .

ثانيا : مجموعة القيم وهي لا تخضع لمثل هذا الاختبار لأنها تتعلق بعملية الاختيار الأحسن أو الأفضل ، وكذلك بالصورة المثالية التي يجب أن يكون عليها وضع القرار .

والمجموعة الأولى تتعلق باختيار الوسائل والثانية تتعلق باختيار الغايات. والسلوك الرشيد ينظر إليه على إنه سلسلة من حلقات متصلة من الوسائل والغايات ، فالغايات تتحقق باختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها .وعندما تتحقق تصبح الغاية وسيلة لتحقيق غاية أبعد وهكذا . فالمدرس الذي يجيد عمله ليترقى إلى مدرس أول اختار وسيلة لغاية . وهذه تصبح وسيلة لتحقيق غاية آخرى هي ترقيته لوظيفة أعلى ثم تصبح هذه وسيلةلغاية أخرى ، وهكذا .

والنقطة الهامة في السلوك التنظيمي الإداري أن التركيب الهرمي يسمح للقرارات - إلا ما يتعلق منها بالأهداف المطلقة - بأن تكون على أساس جانب الحقائق لا القيم ، أي تكون قرارات عن الوسائل لا الغايات . وعندما تحدد أهداف التنظيم الإداري بصورة رسمية يصبح التنظيم الهرمي للمسئوليات إطارا مفصلا من الوسائل والغايات ، وفيه يتحدد لكل موظف غاياته وواجباته في نطاق اختيار أحسن الوسائل لتحقيقها . فواجب المدير هو اختيار الطرق الفعالة لتحقيق الأهداف المرسومة للمنظمة والوسائل التي يستخدمها لتحقيق ذلك تكون بتعيين الواجبات لرؤساء الأقسام في المنظمة . وهذه الواجبات بدورها تحدد لكل قسم أهدافه التي ينبغي على الرئيس تحقيقها عن طريق تحديد مسئوليات معينة لمرءوسية ، وهكذا تطرد الصورة إلى أسفل السلم الهرمي . وتكون غايات كل

عضو في المنظمة محددة بتوجيهات رئيسة ، ومسئوليته هي أساسا اختيار أحسن الوسائل لتحقيق هذه الغايات . وبمعنى آخر فإن قرارات كل موظف في السلم الهرمي يتحدد جانب القيم فيها بما يتلقاه عن طريق رئيسه بشأنها . وبالتالي تتحدد فرصته في اختيار الوسائل المختلفة بالاجراءات الإدارية وتعليماتها ، والجمع بين هذين العاملين المحددين في نظر سيمون يجعل عملية اتخاذ القرارات في المنظمة عملية عقلانية رشيدة .

ويتضح من هذا أن تحليل سيمون للعملية الإدارية بأنها عملية اتخاذ القرار يعطي اهتماما كبيرا لتأثير الاجراءات الإدارية وتعليماتها. هناك ملاحظة أخرى على تحليل سيمون هي أنه يركز اهتمامه على شرح الظروف المختلفة للمنظمة من حيث السلم الهرمي ونظام الاتصال وبرامج التدريب وتأثيرها على معقولية اتخاذ القرار لكنه يغفل الاعتبارات الخاصة بتأثير كل منها على الآخر .

خطوات اتخاذ القرار :

تتضمن عملية اتخاذ القرار الرشيد أو المعقول نفس الخطوات التي يتضمنها حل المشكلات فهناك :

أ. الفهم الواضح للغرض أو الهدف الذي يخدمه اتخاذ القرار .

ب . عملية تجميع الحقائق والآراء والأفكار المتصلة بالمشكلة .

جـ . تحليل وتفسير المعلومات المجتمعة في ضوء منطق سليم .

د . التوصل إلى الاحتمالات الممكنة للصورة التي يكون عليها القرار .

هـ . تقييم كل احتمال في ضوء مدى فعاليته في تحقيق الهدف أو الغرض من القرار .

و . تصل عملية اتخاذ القرار إلى قمتها بتغليب أحد الاحتمالات واختياره على أنه أنسب الاحتمالات من حيث النتائج المختلفة .

وعندما يتخذ القرار تبدأ مرحلة وضع برنامج للتنفيذ بامكانياته ووسائلة المادية والبشرية ، مع وضع الضمانات اللازمة لاستمرار التحمس للبرنامج وضمان التنسيق لمطالب الظروف وعملية الاتصال ، ثم أخيرا تأتي مرحلة التقييم من

حيث تقييم أثر القرار المتخذ على المدى القصير والبعيد مع الاهتمام بالدروس المستفادة من ذلك .

اشراك الجماعة في اتخاذ القرار :

في المنظمات الإدارية الديمقراطية نجد أن كل من يتأثر بالقرار يشترك في عملية إعداده واتخاذه . وهنا تكمن في الواقع الفلسفة الحقيقية لمبدأ القيادة الجماعية الذي يحظى بأهمية متزايدة في أنظمتنا الإدارية ، فهناك ميزات عديدة تترتب على إشراك الجماعة في اتخاذ القرار . فكلما زادت الآراء ، كان القرار أقرب إلى الصواب . وكلما اشتركت الجماعة في القرار، كانت أقدر على فهم مغزاه وهدفه ، وكانت أكثر تأييدا له وتحمسا لتنفيذه . وقد أثبتت الدراسات التي عملت على عدد كبير من الأنظمة التعليمية في أمريكا أن المدرسين الذي يشتركون بانتظام وفاعلية في رسم السياسة والخطط التعليمية ، أكثر تحمسا لها من غيرهم . وفي دراسة حديثة أشرف عليها Mid - West Administration Centre كشفت عن أن المدرسين يحبون تحمل المسئولية في اتخاذ القرارات لا سيما إذا كانت هذه القرارات متصلة بالمناهج والتدريس . وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة أخرى هامة هي أن رضا المدرسين عن عملهم - وهو عامل هام في رفع انتاجيتهم - يرتبط ارتباطا مباشرا بمدى إشراكهم في اتخاذ القرارات سواء كأفراد أو كمجموعة .

نموذج جريفث لاتخاذ القرار :

طور جريفث النموذج الذي يتصور الإدارة كعملية اتخاذ قرار . ومع أن كتابا سابقين في مجال الإدارة العامة اقترحوا مفهوما مشابها لهذا مثل بارنارد وسيمون إلا أن جريفث طبق وعدل هذا المفهوم في مجال الإدارة التعليمية . وقد بدأ جريفث بالافتراضات الآتية كأساس لنظريته في الإدارة :

١ - الإدارة هي سلوك عام يوجد في كل تنظيم إنساني .

٢ - الإدارة هي عملية توجيه وضبط للحياة في المنظمة الاجتماعية .

٣ ـ الوظيفة المحددة للإدارة هي تطوير وتنظيم عملية اتخاذ القرارات لتتم بصورة فعالة .

٤ ـ يعمل الإداري مع جماعات أو أفراد مرتبطين وليسوا منفردين .

ثم وضع جريفث مجموعة من الفروض القابلة للاختبار كما يلي :

فرض رئيسي : يتحدد بناء منظمة ما بطبيعة عملية اتخاذ القرار فيها .

فرض فرعي : تتناسب فعالية الرئيس المنفذ عكسيا مع عدد القرارات التي يتخذها شخصيا فيما يتعلق بشئون المنظمة . فليست وظيفة الرئيس المنفذ اتخاذ قرارات وإنما وظيفته أن يطوع عملية اتخاذ القرارات بما يضمن أداءها إلى أعلى درجة .

فرض فرعي : تتصل الفروق بين البناء التنظيمي للمؤسسات العسكرية والصناعة والتعليم والأعمال والإدارة العامة بالفروق في عمليات اتخاذ القرارات أكثر مما تصل بالمفاهيم المعتادة عن المنشآت والمنظمات الخاصة .

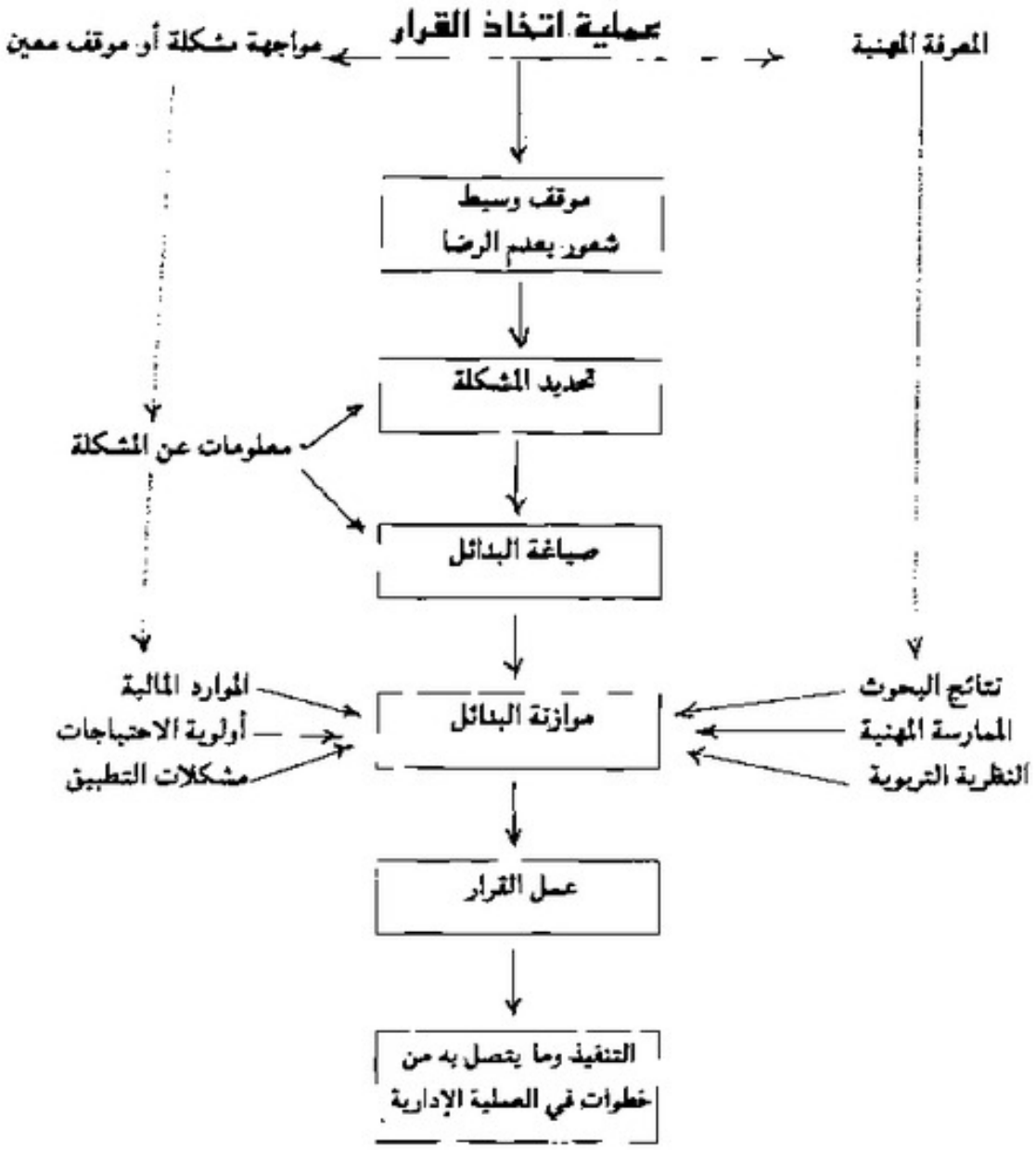
سلسلة أخرى من الفروض :

فرض رئيسي : كلما اتسعت المنظمات الرسمية وغير الرسمية اقتربت المنظمة ككل من أقصى مستويات الإنجاز .

فرض رئيسي : إذا اقتصر سلوك رجل الإدارة على اتخاذ قرارات بشأن عملية اتخاذ القرارات وليس اتخاذ قرارات بشأن المنظمة نفسها فإن سلوكه يكون أكثر قبولا من جانب مرءوسيه .

فرض رئيسي : إذا تصور رجل الإدارة نفسه كضابط لعملية اتخاذ القرار لا كصانع للقرارات في المنظمة فإن قراراته تكون أكثر فعالية .

وقد سبق أشرنا إلى تعريف القرار وطريقة عمل القرار وخطوات اتخاذه ويستحسن الرجوع إليها . وفيما يلي نموذج تخطيطي لعملية اتخاذ القرار (Faber and Shearron , P . 218)



نموذج تخطيطي لعملية اتخاذ القرار

ثالثا : الإدارة كوظائف ومكونات : وهي تشمل عدة نظريات من أهمها :

١ - **نظرية سيرز** : Sears وهو من أوائل الذي درسوا الإدارة التعليمية دراسة واسعة ونشر كتابه المعروف سنة ١٩٥٩ حلل فيه العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية هي :

- التخيط Planning - التنظيم Organising

- التوجيه Directing
- التنسيق Coordinating
- الرقابة Controlling

التخطيط : ويقصد به « سيرز » غير المعنى الاقتصادي المعروف وإنما يعني به التهيؤ أو الاستعداد لاتخاذ القرار . فالإنسان قبل أن يتخذ قرار في مشكلة ما يفكر عادة في الأمر وإلا كان قراره عشوائيا . وهذا الاستعداد أو التهيؤ السابق يختلف في صعوبته وأهميته حسب تعقد الموقف أو المشكلة .

التنظيم : ويقصد به العملية التي يتم بها وضع القوانين موضع التنفيذ ، فانشاء مدرسة مثلا يتم أولا باستصدار قانون أو قرار وتنفيذ مثل هذا القانون أو القرار يسمى تنظيما . وعند الانتهاء من تنفيذه نشير إلى النتيجة على أنها منظمة فالمنظمة هي جهاز لأداء العمل . وقد تتكون أساسا من أفراد وأشياء وأفكار ومفاهيم وقواعد ومبادئ أو من مزيج من كل ذلك . وكل هذه الأمور تحتاج إلى تنظيم .

التوجيه : وهو يعتبر أبرز عناصر الإدارة لأننا نرى في عملية التوجيه السلطة وهي تعمل ، ونرى أعمالا واجراءات تتخذ . وعملية التوجيه في الإدارة ليست سهلة لأنه تتضمن توجيها مزدوجا للسلطة والمعرفة معا . واستخدام السلطة في توجيه العملية التربوية يقتضي معرفة بأهداف وطبيعة هذه العملية والقوى الاجتماعية المؤثرة عليها .

التنسيق : تتناول الإدارة التعليمية أغراضا وعمليات متعددة تتعلق بالمباني والانشاءات والتجهيزات والكتب والمناهج والبرامج والتلاميذ وغير ذلك ، وكل عنصر من هذه العناصر يتشابك مع غيره . لذلك كان من الضروري أن تعمل جميعا في تجانس ووحدة في الجهد . وهذه هي الوظيفة الأساسية للتنسيق في العملية الإدارية .

الرقابة : وهي ضرورة واضحة في العملية الإدارية . فالمرء لا يستطيع أن يوجه العمل بدون أن يكون متحكما في القوى المنشطة له ، أو العوامل الأخرى المرتبطة به . فالميزانية مثلا تفقد معناها الحقيقي إذا لم تكن هناك رقابة على الإنفاق . وقد تكون الرقابة مباشرة إذا كانت من خلال إشراف بدون وسيط ، أو غير مباشرة إذا اعتمد نظام إشراف على وسيط . وقد تكون الرقابة بواسطة القوة

الجسمية أو قوة القانون والتعليمات أو القوى الإجتماعية مثل العادات والتقاليد وأخلاقيات المهنة .

وواضح أن الأساس الذي تقوم عليه نظرية « سيرز » هو أن طبيعة الإدارة مستمدة من طبيعة الوظائف والفعاليات التي تقوم بها . ويشير « سيرز » إلى أنه تأثر في تفكيره بدرجة كبيرة بمن سبقوه من العاملين في إدارة الحكومة وإدارة الأعمال بما فيهم « تيلر » Tayol و « فايول » Fayol و« جوليك » Gulick و « أوريك » Urwick. بل إنه في نظريته السابقة استخدم تصنيف فايول نفسه وتقسيمه وظائف الإدارة لنفس العناصر الخمسة بمسمياتها عدا « التوجيه » الذي يسميه فايول « الأمر » Command .

ولعل أهم ما ساهم به « سيرز » هو محاولته التوفيق بين ما تعلمه من هؤلاء جميعا وبين معرفته بميدان التربية ومحاولة تطبيق مبادئ الإدارة في الميادين الأخرى على الإدارة التعليمية .

ومن قبيل المناظرة أيضا مع ماذكرة سيرز يهمنا أن نشير إلى تحليل مماثل : فالكتاب السنوى (١٩٥٥) للرابطة الأمريكية لمديري المدارس يقدم لنا تحليلا آخر للعملية الإدارية على النحو التالي :

- التخطيط Planning وهو محاولة التحكم في المستقبل وتوجيهه نحو الأهداف المنشودة من خلال قرارات اتخذت على أساس دراسة أحسن الاحتمالات الممكنة
- تخصيص Allocation الموارد المادية والبشرية في اطار الخطة العامة
- استثارة Stimulation السلوك في نطاق النتيجة المرجوة .
- تنسيق Co- ordination المجموعات والعمليات المختلفة في صورة متكاملة لتحقيق الغرض
- تقييم Evaluation الأثر الناتج عن أداء الوظائف المختلفة .

والواقع أن دارسي الإدارة يتفقون على أن أهم الوظائف الأساسية للإدارة تتمثل فيما يأتي :

- عمل القرار Decision وهي العملية التي يتم بها عن وعي اختيار أسلوب للعمل

من عدة احتمالات من أجل تحقيق الغرض أو النتيجة المرغوبة .

- التنظيم Organisation: وهو العملية التي يتحدد بها تركيب البناء الوظيفي .
- التوظيف Staffing : وهو العملية التي تتبعها المنظمة في اختيار وتدبب وترقية الموظفين .
- التخطيط Planning : وهو العملية التي تنظر بها إدارة المنظمة إلى المستقبل وتتشكف احتمالات أو بديلات للتصرف أو العلم .
- الرقابة Controlling وهي عملية قياس مستويات الأداء وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة .
- الاتصال Communication: وهو العملية التي يتم بها نقل الأفكار والمعلومات للآخرين من أجل تحقيق فعالية النتائج المرغوبة .
- التوجيه Directing : وهو العملية التي يتم بها توجيه الأداء الفعلي للمرءوسين نحو الأهداف العامة . وكل من هذه الوظائف تتداخل فيما بينهما بالطبع .

٢ - نظرية المكونات الأربعة :

تذهب هذه النظرية كما يقول « هالبين » Halpin إلى القول بأن الإدارة سواء أكانت في التربية أم الصناعة أم الحكومة تتضمن أربعة مكونات كحد أدنى هي:

أ- توجيه العمل Directing: وهو كيان التنظيم الإداري وبدونه ينتفى سبب وجود المنظمة الإدارية . والمنظمات الرسمية سواء في الصناعة أو الجش أو التعليم تهدف إلى تحقيق أغراض اقتصادية واجتماعية . وينبغي أن يحدد عمل المنظمة بدقة وأن كثيرا من المشاكل الإدارية تنشأ بسهولة نتيجة لأن عمل المنظمة صبغ بطريقة مطاطة وعبارات إنشائية غير إجرائية . وقد يكون هذا التحديد بصورة رسمية عن طريق اللوائح والقوانين والتشريعات ، أو بصورة غير رسمية عن طريق الاجماع الجماهيري . وقد يطرأ تغيير على عمل المنظمة مع مضي الزمن أو قد يبرز الاهتمام بأحد جوانبه في فترة ما نتيجة لظروف معينة . مثال ذلك أن الزيادة الكبيرة في أعداد التلاميذ ، قد تتطلب التركيز على الأبنية المدرسية وإعداد المعلمين أكثر من الاهتمام بتطوير المناهج والبرامج الدراسية أو الخدمات الخاصة . وتتوقف حياة المنظمة

من ناحية أخرى على إيمان أفرادها وقادتها بأن عملها يخضع دائما للتطوير وإعادة النظر في تحديدة في ضوء الظروف المتغيرة .

ب ـ المنظمة الرسمية Formal Organisation : وهي تتميز في المجتمعات الحديثة بتوصيف الوظائف وتحديدها وتفويض السلطات والمسئوليات وإقامة نوع من التنظيم الهرمي للسلطة .

جـ ـ مجموعة الأفراد العاملين Work Group : وهم الأفراد المنوط بهم العمل في المنظمة . وقد تحتوي المنظمة الواحدة على أكثر من مجموعة من الأفراد العاملين . ويختار هؤلاء الأفراد عادة على أساس كفاءتهم المهنية المتصلة بالعمل في المنظمة . ومن المهم أن تكون الروح المعنوية لهؤلاء الأفراد مرتفعة. وإن كان ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى رفع مستوى الإنتاج ، على أن زيادة الروح المعنوية ليست الواجب الأول للمنظمة .

د ـ القائد The leader: وهو المنوط به توجيه المنظمة من أجل تحقيق أهدافها . وقد يوكل إليه اختيار المجموعات الفرعية من العاملين معه ، وكل مجموعة من هذه المجموعات تسهم بدورها في تحقيق المنظمة لرسالتها . ومن هنا كان من الضروري تحديد عمل كل مجموعة بوضوح تفاديا للازدواج وتكرار الجهود وتنازع الاختصاص . وهو ما ينبغي على المدير أن يحدده ، وكذلك تنظيم قنوات الاتصال الداخلية بين الأقسام . وكل رئيس أو قائد في المنظمة الإدارية يقوم بواجبين أساسيين : كمحلل للمشكلات ، ومتخذ للقرارات ، وفي نفس الوقت كقائد للمجموعة .

٣ - نظرية الأبعاد الثلاثة The Tri- dimensonal Theory :

تعتبر نظرية الأبعاد الثلاثة من الجهود المبكرة في ميدان النظرية الإدارية وقد نمت هذه النظرية من خلال أعمال البرنامج التعاوني في الإدارة : Co-operative Programme in Educational Administration Middle Atlantic Region في الولايات المتحدة الأمريكية . وتحاول هذه النظرية أن تشرح الظاهرة الإدارية على أساس تصنيفي منتظم . والسؤال الذي تحاول أن تجيب عليه هو : ما الذي يحتاج المرء إلى معرفته لتحسين الإدارة التعليمية ؟ ومن الضروري بالطبع أن نفهم مهارات الأداء المطلوبة التي يقوم بها رجل الإدارة التعليمية أي ما يعرف بمحتوى الوظيفة . ويلزم أن نفهم أيضا طبيعة الشخص الذي يقوم بأداء هذه المهارات

الإدارية . بيد أن هذا الشخص لا يمارس هذه المهارات في فراغ وإنما هناك وسط اجتماعي يحيط به . ومن كل هذا يمكن أن نخلص إلى أن هناك ثلاثة عوامل تتشكل منها هذه النظرية هي :

أ- **الوظيفة** The job : تذهب هذه النظرية إلى أن هناك ثلاثة عوامل تحدد الوظيفة هي : المحتوى Content والعملية Process والتتابع الزمني Sequence أما بخصوص محتوى الوظيفة في الإدارة التعليمية فهناك أربعة جوانب رئيسية يقوم عليها هي :

- تحسين الفرص التعليمية .
- توفير وتطوير العاملين .
- توفير الأموال والتسهيلات الضرورية .
- الحفاظ على وجود علاقة فعالة مع المجتمع .

ولهذه الجوانب المختلفة لمحتوى الوظيفة معياران : الضرورة والكفاءة . أما ما يتعلق بعملية الوظيفة وما يرتبط منها بعمل رجال الإدارة . فتقدم لنا النظرية أربعة أبعاد رئيسية هي :

- تعقل المشكلة ودراسة جوانبها .
- فهم مدى ارتباط المشكلة بالمجتمع أو أفراده .
- اتخاذ القرارات .
- تنفيذ ومراجعة القرارات .

هذه الأبعاد المختلفة للعملية تحدث وفق ترتيب زمني معين يمكن تصنيفه إلى ماض وحاضر ومستمر ومستقبل .

ولنأخذ على سبيل المثال الجانب الأول من جوانب المحتوى وهو « تحسين الفرص التعليمية » ولنأخذ أيضا البعد الأول من أبعاد « العملية » وهو « تعقل المشكلة ودراستها » نجد أن رجل الإدارة مضطر دائما أن يتعقل ويفكر في المشاكل المرتبطة بتحسين الفرص التعليمية ويدرس أبعادها في نطاق تتابع زمني ديناميكي له جذوره في الماضي وآثارها في المستقبل . وبنفس هذه الطريقة تحلل النظرية البعدين الآخرين .

ب ـ **رجل الإدارة** : وأول جوانب هذا البعد هو طاقة رجل الإدارة ويقصد بها طاقته الجسمية والعقلية والعاطفية . وثانيها سلوكة من حيث دراسته للمشكلة وما يرتبط بها من جمع البيانات والاعتبارات والتنبؤ والتنفيذ والمراجعة . وثالثها هو التتابع الزمني بنفس الطريقة السابقة .

جـ ـ **الجو الاجتماعي** The Social Setting: ويقصد به العوامل والضغوط الاجتماعية التي تحدد الوظيفة وتوثر على تفكير رجل الإدارة وسلوكه . ولهذا البعد الثالث من النظرية نفس الجوانب الثلاثة للبعد الأول : المحتوى والعملية والتتابع الزمني . أما بالنسبة للمحتوى ، فيتركب الجو الإجتماعي من الإمكانيات والطاقات المادية والعادات والمعتقدات والقيم الاجتماعية . أما من حيث « العملية » فهي تتضمن الاستمرار والثبات والحداثة والاختلاف والتقرير والائتلاف والضغوط والتوتر. أما بالنسبة للتتابع الزمني فهناك تقاليد الماضي البعيد والماضي القريب والحاضر والمستقبل القريب والمستقبل البعيد .

وقد حظيت هذه النظرية ببعض النجاح ، فقد أعدت برامج التدريب لرجال الإدارة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية على أساس الفروض التي قامت عليها النظرية . ومن هنا يمكن القول بأن لهذه النظرية بعض الاستخدامات العملية . لكنها من ناحية أخرى لا تقدم عن عمد مرشد للعمل أو دليلا له ، وهي أيضا بحكم كونها تصنيفا جامدا لم يترتب عليه قيام بحوث تالية . وعلى كل حال فإن نظرية الأبعاد الثلاثة بكل القيود المفروضة عليها تعتبر جهدا متميزا لتنظيم العناصر المشتتة للإدارة بصورة منظمة . وهي تعتبر نموذجا مفيدا لما يمكن أن يحققه بناء النظرية الإدارية .

وفي تقييم هذه النظرية يقول "جريفث" إنها نموذج منطقي متماسك وهي تقدم إطارا أو خطة يمكن على أساسها مناقشة دراسة السلوك الإداري .

الفصل الخامس

السلطة والعلاقات الإنسانية في الإدارة التعليمية

مفهوم السلطة : يرتبط مفهوم السلطة بالإدارة ارتباطا وثيقا . وعندما نستخدم كلمة « السلطة » فإننا نعني عادة المقدر على الأمر أو السيطرة . وعندما نقول مثلا « سلطة الدولة » فإننا نقصد بهذا ما تتمتع به الدولة من السيطرة وقوة نفوذ بحكم وجودها . وتتمثل السلطة - كما يشير ماكس ويبر Max Weber في عملية انقياد فرد أو مجموعة عن طواعية لشخص يقرون له بأحقيته في إمرتهم والإشراف عليهم . وقد يكون مصدر السلطة فردا أو شخصية معنوية كما في حالة المنظمات أو الهيئات الرسمية .

بيد أن عملية تأثر الفرد طوعا أو اختيارا في سلوكه بالآخرين لا تعني بالضرورة أنها علاقة سلطة . فقد يكون يكون راجعا إلى نوع من التأثير والنفوذ الشخصي . ففي مثل هذه الحالة يسمح الفرد لآراء فرد آخر بأن تؤثر على سلوكه وأعماله وقراراته . وعلى كل حال هناك معياران أساسيان للسلطة :

أولهما : الانقياد الاختياري للأوامر المشروعة .

وثانيهما : تلاشي الحكم الشخصي ازاء الأمر نفسه أو تلاشي مناقشته ، إذ أن من أهم صفات السلطة رغبة التابعين في تعليق حكمهم الشخصي وانقياد المرءوسين لأوامر الرؤساء .

أشكال السلطة : هناك عدة صور أو أشكال للسلطة منها :

١ - سلطة القانون :

فالقوانين والتشريعات لها سلطة بما تتميز به من صفة القهر على الأفراد . إلا أنه ينبغي ألا ننسى أن القوانين ليست قوة خارجية ولا يمكن أن نفصلها عن التأثر بالواقع الفردي والاجتماعي . فنحن - أعني الأفراد - الذين نسن هذه القوانين ونحن الذين نفسرها . بل ونحن الذين نطبقها وننفذها . فهي من صنعنا وعمل أيدينا ومن واقع عالمنا وتفكيرنا . ويمكننا أن نغيرها أو نكيفها ونطورها أو ننشئها من جديد حسب الظروف والأحوال . وليست القوانين غاية في حد

ذاتها، بل هي وسيلة للضبط الاجتماعي وتنظيم أمور المجتمع بما يحقق المصلحة العامة .

وكل المنظمات الرسمية والهيئات الحكومية بما فيها المدارس والمؤسسات التعليمية تعتمد في وجودها على أسس دستورية وتشريعية وقانونية . والأنظمة التعليمية الرسمية بكل جوانبها المختلفة تعتمد على سلطة القانون . فحضور التلاميذ إلى المدرسة هو بحكم القانون . وكل فرد في الإدارة التعليمة يقوم بواجبه بناء على قرارت قانونية . وكذلك الأمر بالنسبة لتنظيم المناهج والميزانية والرعاية الصحية والتوجيه والإشراف وغيرها من مختلف نواحي النشاط التعليمي . ولذلك كان من المهم أن يعرف كل فرد في الإدارة التعليمية ما يقوله القانون عن دوره وأن يعيه ويفهمه جيدا وأن يعمل به . ولكن من المعروف أنه كلما طال تعايش الفرد مع القانون أصبح سلوكه مرتبطا به وأصبح جزءا من كيانه وعاداته واتجاهاته . ولذا نجد أن كبار السن عادة أو من عاشوا فترة طويلة مع القانون أكثر معارضة أو مقاومة في تغيير القانون حتى ولو كان التغيير الاجتماعي يتطلبه . بينما نجد أن الشباب عادة أكثر تحمسا للتغير والتطوروتقبل الجديد . وهذه الحقيقة عن الطبيعة الإنسانية مهمة وذات دلالة في النظم الإدارية، إذ أنه في تطبيق القانون قد تعوق هذه النزعة الإنسانية الفرد عن الأخذ بزمام المبادرة ، ولذلك فإن في النظم الإدارية الثورية وعندما يكون المقصود بالقوانين إحداث تغييرات جذرية يصبح من الأنسب أن يوكل أمر تنفيذها إلى قيادات من العناصر الإدارية الشابة . أما في غير ذلك من الأحوال وعندما يكون التغيير تلقائيا أو عندما يكون القانون متمشيا مع التطور الاجتماعي فإنه يصبح من الأنسب أن يكون تنفيذ القانون دائما على أساس التجديد والمحافظة في نفس الوقت . بمعنى أن يحمل عناصر قديمة إلى جانب العناصر الجديدة حتى يكون مقبولاً لدى جمهرة الشيوخ والشباب على السواء .

٢ - **سلطة المعرفة والعلم :**

عندما نشير مثلا إلى عالم كبير بأنه « حجة » أو « علامة » أو عندما نشير إلى مجتهد كبير في العلم أو إلى الفتاوي الكبار المشهورة أو الكتب والمؤلفات العظيمة وغيرها من الأشياء التي تعتمد أساسا على الحقائق نجد أننا أمام نوع أخر من السلطة يقوم على أساس مختلف . فهنا تستمد السلطة قوتها

من أسرار المعرفة ومكتوناتها . ولهذا النوع من السلطة أهميته القصوى في ميدان الإدارة التعليمية . فالتدريس وإعداد المعلمين ووضع المناهج والبرامج التعليمية وتطويرها والطرق التعليمية ، وإعداد الكتب الدراسية وغيرها من الجوانب الفنية المهنية تعتمد في أساسها على هذا النوع من السلطة . والواقع أنه كلما بنيت الإدارة التعليمية على أساس سلطة المعرفة والعلم وكلما كانت هذه السلطة هاديا للعمل وموجها له كانت أقرب إلى الموضوعية والفاعلية في تحقيق أهدافها ورسالتها . ولذلك كان من الأمور الهامة في اتخاذ القرارت الفنية استشارة كل المتصلين بهذا القرار من المهنيين والفنيين . ومن الأمور الهامة أيضا في هذا الصدد أن يعطي أصحاب الأمور التي تتطلب معرفة علمية أو تخصصا مهنيا حرية العمل الفني إذا أريد لهم أن يعملوا بكفاءة ونجاح .

٣ - **سلطة العرف والتقاليد :**

ويقصد بها القوة القهرية للقيم الاجتماعية السائدة في المجتمع وما يسيطر عليه من عادات وتقاليد وأمور متعارف عليها لا يستطيع الفرد الخروج عنها دون أن يقابل بمقاومة أو امتهان من الرأي العام أو أفراد المجتمع . وأثر هذا النوع من السلطة واضح في تشكيل العلاقات الاجتماعية داخل الاجهزة الإدارية للدولة بصفة عامة ، ومنها أجهزة الإدارة التعليمية . فكرم الضيافة والمجاملة المفرطة أحيانا واحترام الكبير كلها أمثلة واضحة على مدى تأثر أجهزتنا الإدارية بهذا النوع من السلطة وسنفصل الكلام عن ذلك في الفصل الخاص بالبيروقراطية .

٤ - **سلطة الميول والنزعات الشخصية :**

ويقصد بها ما لدى الفرد من صفات الحب والكره والبغض والتعصب والرغبات والتمنيات وغيرها .. فهذه الأمور كلها تلعب دورا في تكوين القرار الذي يصدره الفرد . ولما كانت الإدارة يقوم بتنفيذها أفراد فإن سلوكهم الإداري يتأثر بهذه الميول والنزعات الشخصية . ومع أن هناك من الضوابط ما يقيد الغلو والمبالغة في أثر هذه الميول والنزعات فإنها تستطيع أن توثر في سلوك الفرد الإداري لا سيما في المواقف التي يكون فيها للفرد الاختيار الشخصي .. ولعل موقف ناظر المدرسة وهو يكتب تقريره السري عن العاملين بالمدرسة أو موقف المفتش أو الموجه الفني في تقاريره الفنية عن المدرسين من أوضح المواقف التي تعبر فيها سلطة الميول والنزعات الشخصية عن نفسها بصورة أوضح .

هذه الأقسام الأربعة من السلطة تعكس الجوانب المختلفة لطبيعة السلطة وهي ليست منفصلة ، وإنما تتداخل فيما بينها ويجب أن تعمل في تناسق وانسجام حتى لا تخرج السلطة عن طبيعتها ويساء استغلالها . إلا أنه لدراسة السلطة الإدارية وهي تعمل يلزم إلى جانب معرفتنا بما سبق أن أشرنا إليه من الكلام عن طبيعة السلطة عدة أشياء أخرى من أهمها ما يتعلق بالأفراد الذين يتأثرون بالسلطة في عملها . وهؤلاء يشملون كل العاملين في الإدارة التعليمية من مديرين ونظار مدارس ومفتشين ومدرسين .. إلى جانب التلاميذ والآباء والمجتمع ككل . ويجب أن تكون السلطة التعليمية موجهة لخدمة مصالح هؤلاء جميعا ومصلحة العملية التربوية نفسها .

تفويض السلطة Delegation Of Authority :

ويقصد به توزيع السلطة على أساس المبدأ المتبع في تقسيم العمل . ومن ناحية أخرى فإن رجل الإدارة قد يفوض بعض رجاله العاملين معه في بعض السلطات المخولة له لتسهيل سير العمل في أمور معينة . وليس معنى هذا أن يجرد نفسه من السلطة وإنما قد يكون ذلك حسن تصريف لزيادة فعالية السلطة المخولة له . إلا أن تفويض السلطة قد يثير بعض المشكلات والصعوبات الإدارية إذا كان قائما على غير أساس سليم لا سيما في الإدارة التعليمية حيث تتعدد أنواع المستويات والخدمات والأفراد مما يجعل تفويض السلطة عملية معقدة وليست بسيطة . وعلى كل حال فإن هناك عدة خطوات أساسية يعتمد عليها في تفويض السلطة ، وهي :

١ - تحليل العمل المطلوب إنجازه ومناشطه ومستوياته .

٢ - تحديد أسلوب التنظيم الإداري مع تحديد المسئوليات ومداها في كل مستوى من التنظيم الهرمي .

٣ - توفير قنوات جيدة للاتصال .

٤ - تحديد واضح للصلاحيات والاختصاصات المطلوب تفويضها .

وبمعنى آخر تتضمن عملية تفويض السلطة خطوات رئيسية ، أولاها قيام صاحب السلطة بتعيين الواجبات والمسئوليات التي يفوضها لمن يليه في السلطة مباشرة مثل تفويض الوزير بعض اختصاصاته مثلا لأحد وكلاء وزارته أو مدير

التعليم لنائبه أو مدير المدرسة لوكيله . ثانيتها منح الإذن باستخدام السلطة وممارستها واتخاذ الاجراءات اللازمة . والثالثة التص على التزام من فوضت إليه السلطة بحسن استخدامها في أداء مهامه بطريقة مشروعة ومرضية .

ويعتبر تفويض السلطة أسلوبا مهما للغاية يتعين على القائد أن ينميه . وإساءة استخدامه أو النظر إليه على أنه وسيلة للتخفيف من المسئولية يكون له أثر عكسي . ولكن التفويض يصبح ضرورة إذا نظر إليه على أنه وسيلة لمواجهة المسئولية بكفاءة . ويبدو ذلك عندما تكون مسئوليات القيادة أكبر من قدرتها الشخصية على الاضطلاع بها . وهذا يعني أنه كلما كبر حجم العمل واتسع نطاقه ومداه وتعددت وظائفه يصبح تفويض السلطة أمرا واجبا .

وهناك حالات تفرض على القائد أن يفوض شيئا من سلطته إلى غيره . من هذه الحالات ما سبق أن أشرنا اليه من ثقل أعباء العمل أو في حالة الاستعجال التي تقتضي حلا سريعا عاجلا لإحدى المشكلات أو في حالة غياب القائد سواء كان في عطلة أو مأمورية . بيد أن تفويض السلطة قد يحول دونه وجود عقبات معينة حتى مع وجود رغبة القائد نفسه في تفويض سلطته . منها عدم توفر المرءوسين المؤهلين الذين يمكن الاعتماد عليهم في تحمل المسئولية ومنها أيضا تعقد المشكلة واستعصاؤها على الحل وهو ما يجعل التفويض في هذه الحالة كأنه سير في طريق مسدود . وهناك أيضا خطر الرئاسة المزدوجة وما يترتب على التفويض من ازدواج الرئاسة الذي قد يؤدي إلى نتائج غير مجمودة . ويعتبر التفويض من ناحية أخرى وسيلة للتنمية الإدارية في العمل لأنه يساعد الفرد المرءوس على تنمية إحساسه بالمسئولية وتدريبه عليها وتعويده على القيادة وزيادة رضائه عن عمله .

انماط تفويض السلطة :

تختلف أنماط المديرين بالنسبة لتفويض السلطة . فبعضهم يتمسك بكل السلطات الممنوحة له ويرفض تفويض أي منها . وتفويض السلطة بالطبع يتوقف على ظروف معينة منها كبر حجم العمل بدرجة يتحتم معها ضرورة تفويض بعض السلطات إلى المستويات الأدنى . إلا أن التمسك بالسلطة بصفة مطلقة دون مراعاة لمصلحة العمل يعتبر أمراً غير مرغوب فيه . وبعض المديرين يميلون

لتفويض السلطة لكنهم يختلفون في تحديد نوع السلطة المفوضة التي تمثل القدر الضروري لحسن سير العمل وتصريفه . وقد يصل التطرف في تفويض السلطة إلى درجة يتخلى معها المدير عن كل سلطان . وقد يجد هذا النوع من المديرين تبريرات كافية لهذا التفويض الكامل . لكن هذا النمط من التفويض غير مرغوب أيضا . لأن المدير لابد أن يتحمل المسئولية الأولى والأخيرة عن كل ما يحدث لإدارته . حتى بالنسبة للأمور التي يفوض فيها غيره تكون المسئولية النهائية أمام رؤسائه هي مسئوليته . وتفويض السلطة المرغوب هو الذي يتمشى مع متطلبات سير العمل الضرورية لنجاحه وأدائه بكفأة .

أمور يمكن التفويض فيها :

هناك أمور يمكن تفويض السلطة فيها مثل :

** احتياطات الأمن والنظام في المدرسة أو الإدارة التعليمية .
** حسن سير الدراسة وتصريف العمل .
** استخدام الأجهزة والمعدات التعليمية .
** الصرف من بنود الميزانية المعتمدة .
** عمل السجلات والملفات والاحتفاظ بها .
** تسيير النشاط الاجتماعي والترفيهي .
** تدريب الموظفين الجدد على العمل .
** مراقبة المستوى الصحي والنظافة والتغذية .
** الإشراف على حضور وانصراف العاملين .
** منح الإجازات الاعتيادية والمرضية .

أمور لا ينبغي تفويض السلطة فيها :

هناك أمور لا ينبغي تفويض السلطة فيها هي :

** حق تفويض السلطة نفسه .
** المسئولية النهائية لجودة العمل كما وكيفا .
** العلاقات الخارجية مع المؤسسات والمنظمات الأخرى .

** تخطيط برامج التدريب أثناء الخدمة للعاملين .
** رفع التقارير عن سير العمل إلى الرؤساء .
** الفصل في الخلافات الداخلية بين الموظفين .
** البت النهائي في الترقيات والجزاءات وإنهاء الخدمة .
** البت النهائي في حالات الغياب الطويل والتأخير المخل ومشكلات النظام .
** المسئولية النهائية في الاحتفاظ بمستوى صحي منتج للمنظمة أو المؤسسة.

السلطة الرسمية :

تعتمد سلطة الرؤساء في المنظمات الرسمية الإدارية على أسس مشروعة بحكم القانون أكثر من اعتمادها على القيم الاجتماعية أو الإيديولوجية . والموظفون عليهم أن يطيعوا وأن يتبعوا التعليمات وتوجيهات رؤسائهم . ويعلق كومونز على ذلك في داسته المشهورة على « المساواة في الأجور » فيقول « إن العامل يبيع مع عمله رغبته في استخدام إمكانياته حسب غرض حدد له وأنه أيضا يبيع وعده باطاعة الأوامر » . إن التوجيهات التي تحكم المرءوس تتضمن اللوائح الإدارية المختلفة والمبادئ الفنية والمهنية التي توجه عمله وتتضمن أيضا بصفة خاصة الأوامر التي يتلقاها من رؤسائه .

ومع هذا فإن السلطة الرسمية تعتبر مقيدة بدرجة كبيرة .. فكما يشير كومونز هناك أولا : عقد العمل وهو ليس في الواقع ملزما إجباريا ما دام العامل يمكنه أن يترك الوظيفة إلى عمل آخر أفضل . ثانيها : أن قانونية العمل لا تتطلب من الموظف سوى مجموعة من الواجبات يتطلب أداؤها مستوى متوسطا من الجهد دون حاجة إلى بذل جهد أقصى لتحقيقها . فالسلطة الإدارية قد تجبر الموظف على العمل لكنها لا تستطيع أن تجبره على تحمل مسئوليته وأن يعمل إلى أقصى ما تسمح به إمكانياته . ولذلك تولي الدراسات التي عملت في ميدان الإدارة أهمية القيادة الإدارية أكثر من التركيز على السلطات القانونية الواسعة .

إن إيجاد الطريقة التي تمتد بها السلطة الرسمية هي إحدى المشكلات العامة التي تواجه مستويات عديدة في الإدارة . والرئيس أو المدير لا يستطيع أن يقوم بمسئوليته بطريقة فعالة بدون أن يمارس تأثيرا على مرءوسيه أكبر مما تسمح به السلطات الرسمية وحدها . ومن هنا فإن « أسلوب القيادة » الذي يتبعه المدير له أهمية كبيرة لأنه الذي يحكم مقدار التأثير الذي يمارسه على مرءوسيه إلى جانب السلطة الرسمية التي يتمتع بها في وضعه في الهرم الوظيفي في المنظمة . والواقع أنه لو لم يكن هناك فرق في أساليب القيادة ولو أن السلطة الرسمية هي وحدها التي تحدد مجال العمل للرؤساء لكان يكفي أن يتعلم المدير ذلك ببساطة من واقع الإرشادات واللوائح والمصادر التي تشرح وتوضح هذه السلطة .

ضرورة الالتزام الاجتماعي :

إن من أهم المشاكل التي يواجهها رجل الإدارة إذن هي الطريقة التي يمد بها نفوذه وسلطانه على موظفيه خارج نطاق السلطة الرسمية . وإحدى الطرق الممكنة لتحقيق ذلك هي السيطرة . فالرئيس أو المدير قد يمد سلطانه ونفوذه باستخدام الضغوط المختلفة التي يتيحها له وضعه الوظيفي والسلطات الممنوحة له فوق موظفيه ، وما يخوله ذلك له من الوعيد والتخويف . إلا أن هناك طريقة مخالفة تماما لذلك هي طريقة « القيادة » . وفيها يضع الرئيس الأساس الذي يجذب الموظفين إليه . فلديه فرص كثيرة لمساعدتهم ونصحهم وتوجيههم وهم بالطبع سيمتدحونه إن هو فعل ذلك وبخاصة إذا عرفوا أنه في متناول يدهم وأنه غير بعيد عنهم . وهو يستطيع أن يسهل عليهم عملهم بتقديم الإمكانيات والتسهيلات وتحسين ظروف عملهم ومدهم بالوسائل والآلات الحديثة . وهو يستطيع أن يؤازهم ويسند موقفهم أما المستويات الإدارية الأعلى فهو الذي يمثلهم في هذه المستويات . ويمكن أيضا أن يؤدي لهم خدمات خاصة كتلبية بعض الرغبات الممكنة في حالة اختيار وقت الأجازة أو التغيب الطارئ أو الترقيات للوظائف الأعلى وهكذا . ومثل هذه الخدمات لها أثرها الفعال على المرءوسين فهي تولد لديهم نوعا من الالتزام الاجتماعي نحو الرئيس وتجعلهم يشعرون بأن عليهم أن يستجيبوا لذلك بتلبية طلباته ورغباته . وبهذه الطريقة يزيد المدير أو الرئيس من سلطان نفوذه فوق مرءوسيه .

أما الرئيس الذي يلتزم بحد سلطاته الرسمي كما تحدده القوانين والاختصاصات الممنوحة له فإنه سيحدث اغترابا بينه وبين مرءوسيه . وقد يستطيع أن يسير دولاب العمل بموجبها لكنه لن ينجح في تكوين هذا الالتزام الاجتماعي بينه وبين مرءوسيه . بل إن مثل هذا الأسلوب التسلطي يضعف من سلطاته ونفوذه . إن تنمية الالتزام الاجتماعي ضروري لتقبل المرءوسين تلبية أوامر الرئيس بحماس . ويمكن للرئيس أيضا أن يعتمد على السلطات الممنوحة له بتوسيع مدى نفوذه بطريقة غير مباشرة ، وذلك بالتغاضي عن استغلال كل سلطاته مثل تحريم التدخين وشرب القهوة في الاجتماعات ، أو التزام الدقة الكاملة في مواعيد الحضور والانصراف .

يشير ر . مرتون Morton إلى أن السلطة الفعالة تتطلب أن يكون الرئيس في وضع يمكنه من ملاحظات ومتابعة الأداء الفعلي لمرءوسيه وأن يصبح على ألفة بمعدلات وطرق أدائهم لأعمالهم . إلا أن « مرتون » يضيف أيضا أن ذلك يتطلب حرصا وعناية حتى لا يؤدي إلى عرقلة العمل . فبعض المرءوسين يتبعون طرقا ملتوية للبعد أو للابتعاد عن مطالب المثالية في العمل ، وبالطبع فإن الرئيس سيمنع أية محاولة من هذا النوع . وعلى كل حال فيجب على المدير ألا يتبع هذا السلوك . إلا أنه ، من ناحية أخرى ، يجب على المدير ألا تكون لديه نزعة إلى التعسف في تطبيق القانون واللوائح . وأفضل منه ، أنه كلما اتسع مجال رؤيته وبصيرته بالمطالب الأساسية للعمل ومعدلات أداء موظفيه والأداء الفعلي لهم - نقول كلما اتسع عمله ووعيه زادت معرفته بالإجراءات الرسمية أو مخالفات هذه الإجراءات التي يمكن تجاهلها دون أن يؤثر ذلك على كفاءة العمل ومستواه أو المدى الذي يمكن أن يفرض فيه سلطته الرسمية دون أن يؤثر ذلك على مستوى أداء موظفيه وبما يساعده على تنمية الالتزام الاجتماعي بينه وبينهم ، وهو أساس رابطة الولاء للرئيس من المرءوسين . وأساس قوة السلطة غير الرسمية للمدير فوق مرءوسيه .

ومعنى هذا - بعبارة أخرى - أن المدير الذي يتمتع بولاء وإخلاص مرءوسيه أقدر من غيره على تكوين سلطة غير رسمية فعالة فوق مرءوسيه . وبالتالي يزيد من تأثيره عليهم . وقد أكد هذه النتيجة كثير من الدراسات منها دراسات جون

فرنش J . French « وريتشارد سنايدر» R . Synder في Leadership and Intarpersonal Power و « رونالد ليبت » R . Lippett وزملائه .

وهناك نتيجة أخرى تمخضت عنها مثل هذه الدراسات أيضا ، هي أن الرئيس الذي يتمتع بولاء مرءوسيه تكون نتيجة إدارته على درجة كبيرة من الأهمية ، لأن المعيار النهائي المطلق لفعالية سلطة الرئيس هو معدلات أداء مرءوسيه ومعدل إنتاجهم .

الأسلوب التسلطي :

يتميز الأسلوب التسلطي في الإدارة بأنه أسلوب جامد ينزع إلي السيطرة . وقد توصلت الدراسات التي عملت في هذا الصدد وغيره إلى عدة عناصر ترتبط فيما بنيها . ويتحدد التعريف الإجرائي للأسلوب التسلطي في الإدارة بناء على ما قرره بعض الموظفين عن رؤسائهم . ومن أهمها أن الرئيس التسلطي يتسم بالصفات الآتية :

١ - صارم .

٢ - لا يعطي الحرية في العمل لمرءوسيه ويتدخل في عملهم عن قرب .

٣ - غير ودي في أسلوبه .

٤ - غامض في تعليماته وأوامره .

٥ - يلتزم بحرفية الإجراءات ولا يحيد عنها .

٦ - لا يصدر الأوامر مطبوعة ولا يوزعها على مرءوسيه .

والرئيس التسلطي هو الرئيس الذي تميز بأنه أكثر من غيره مبادرة في علاقته مع مرءوسيه . فهو الذي يبدأ بسؤالهم عن العمل ويبادربتنظيمه لهم ، ويحتمل أن تشير هذه النزعة إلى أن الرئيس التسلطي أقدر على المبادرة بالتفتيش على مرءوسيه واستدعائهم بدلا من الانتظار حتى يأتوا إليه .

آثار الممارسة التسلطية :

تشير الدراسات الحديثة إلى أن الأسلوب التسلطي للإدارةيقلل من رضا الموظف عن عمله وبالتالي يقلل من إنتاجيته . ولا يولد الأسلوب التسلطي تضامنا مع أفراد المجموعة . وهناك أيضا ما يشير إلى أن الاتجاه التسلطي يولد عدم الرغبة في تحمل المسئولية لدى المرءوسين ، و ربما يسألون الرئيس فى كل

صغيرة وكبيرة حتى في الأشياء التي يعرفون إجابتها أو طريقة التصرف فيها.

الأسلوب الديمقراطي :

لعل كلمة الديمقراطية من أكثر المفاهيم التي أسيء استخدامها . فقد أصبحت هذه الكلمة مستهلكة لكثرة ما كتب عنها . وبالتالي فقدت بريقها ومغزاها الحقيقي . وليست هناك دولة في العالم أو نظام من النظم إلا ويضفي على نفسه صفة الديمقراطية حتى ولو كان في حقيقته أبعد ما يكون عنها . والديمقراطية بمعناها الاجتماعي هي أسلوب للحياة . وفي معناها السياسي حكم الشعب بالشعب وللشعب ومن أجل الشعب . وبعبارة أكثر تفصيلا يمكننا أن نحدد خمسة مكونات رئيسية تمثل في مجموعها التعريف الإجرائي للديمقراطية وهي :

١ - أن الديمقراطية أكثر من كونها نظاما سياسيا فهي طريقة أو أسلوب للحياة كما أشرنا .

٢ - تسمح الديمقراطية بأقصى حرية للفرد في إطار حرية الآخرين وحقوقهم .

٣ - تقوم الديمقراطية على احترام كرامة الفرد كإنسان .

٤ - تعتمد الديمقراطية في نجاحها على اشتراك الكل في اتخاذ القرار وأن الرأي النهائي تحدده الأغلبية .

٥ - تقوم الديمقراطية على الاستخدام القانوني المشروع للسلطة .

وهذه المكونات الإجرائية الخمسة للديمقراطية ينبغي أن تكون أساس العمل في الإدارة التعليمية إذا كان عليها أن تكون ديمقراطية . فإذا كانت الديمقراطية أسلوبا للحياة تشمل كل المجتمع فإنها تشمل أيضا كل المنظمات التربوية بما فيها المدرسة باعتباره جزءا من هذا المجتمع . وعلى سبيل المثال ينبغي أن تعمل المدرسة على تشجيع تكوين الاتحادات الطلابية وأن يكون لها دستور مكتوب وأن تقوم بدور في إدارة المدرسة وأن تشجع أيضا قيام منظمات المعلمين ومجالس الآباء والمعلمين وغيرها .

وفيما يتعلق بما تقرره الديمقراطية من أقصى حرية للفرد فإن أهم مظهر لهذه الحرية بالنسبة للإدارة التعليمية هو ما يتعلق بالحرية الأكاديمية ويقصد بها عدم

وجود قيود على المعلم في أن يعلم التلاميذ ما يعتقد أنه الحق والخير والجمال ، وذلك في حدود القواعد العامة المتبعة والأصول المرعية وحدود النظام . لأن الحرية تعني النظام *.

والمبدأ الثالث للديمقراطية الذي يقوم على احترام كرامة الفرد يعني بالنسبة للإدارة التعليمية سيادة الاحترام لكل المتصلين بهذه الإدارة من معلمين وتلاميذ وآباء وغيرهم ومعاملتهم معاملة كريمة تليق بهم كبشر بصرف النظر عن جنسهم أو دينهم أو عقيدتهم أو مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية . ويجب أن ينظر إلى الفرد على أنه غاية في ذاته وأنه متفرد في ذاته وأن هذه الفردية أو هذا التفرد ينبغي أن يخدم لذاته وينبغي ألا يعامل الكل كقطيع وإنما يجب أن ينظر إلى الكل من خلال الفردية التي يتمتع بها كل شخص وتميزه عن غيره . وفي هذا المجال بالذات ينبغي أن تلعب الإدارة التعليمية دورا رئيسيا هاما .

والمبدأ الرابع الذي يقضي باشتراك كل من يعنيهم القرار في اتخاذه أو عمله يعني بالنسبة للإدارة التعليمية ألا يتخذ القرار إلا بعد أخذ رأي كل من يتأثرون به بحيث يأتي القرار في النهاية معبرا عن هؤلاء جميعا وهو ما أكدناه من قبل. بيد أن النقطة الرئيسية في مسألة اشتراك الجميع في اتخاذالقرار تتعلق بنوع المشاركة التي تسهم بها كل مجموعة أو كل فرد . فالأمور المهنية أو الفنية مثلا ينبغي أن يعول فيها على رأي الفنيين . والأمور التي تتعلق بالشئون الإدارية والمالية ينبغي أن يعول فيها على رأي أصحابها . والأمور التي تتعلق بالمجتمع الكبير ينبغي أن يعول فيها على ممثل هذا المجتمع . وهذا لا يعني انعزال كل مجموعة عن الأخرى وإنما ينبغي أن تتم مناقشة الموضوع في حضور الجميع أو باشراكهم وفي النهاية يتوصل إلى القرار الذي تتوازن فيه آراء هذه المجموعات جميعا .

والمبدأ الخامس الخاص باستخدام السلطة بطريقة قانونية مشروعة يعني بالنسبة للإدارة التعليمية أن يستند رجل الإدارة التعليمية في ممارسته لسلطته على ما يخوله له القانون وألا يصدر عن نزعاته الشخصية . كما ينبغي عليه ألا

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب فلسفة التربية : اتجاهاتها و مدارسها

يسيء استخدام هذه السلطة بداع أو بدون داع . وعليه ألا يستخدم سلطاته وهو منفعل أو تحت تأثير انفعال شديد وإنما عليه أن ينتظر حتى يهدأ فربما يدفعه هذا الانفعال الشديد أو الغضب إلى التسرع وبالتالي إساءة استخدام سلطاته مما قد يترتب عليه الإقدام على أمر يندم عليه. وعليه أيضا ألا يكثر من التلويح باستخدام سلطاته فإن ذلك يفقده هيبته ويحد من سلطاته . وهناك كثير من الأمور التي يستطيع فيها رجل الإدارة التعليمية أن يحقق النجاح باستخدام تأثيره الذي تخوله له سلطاته أكثر من استخدام هذه السلطات نفسها . وهذا يعني ألا يلجأ رجل الإدارة التعليمية إلى استخدام سلطاته إلا في النهاية كحل أخير جاء بعد محاولة الحلول الأخرى البديلة .

اسلوب العلاقات الإنسانية :

على الرغم من أن ماري باركر فوليت (١٨٦٨م - ١٩٣٣م) Mary Parker Follet. هي أول من اهتم بدراسة العلاقات الإنسانية في الإدارة وأولت اهتماما إلى الجوانب السيكلوجية في المبادئ الأساسية للتنظيم الإداري فإن بدء حركة العلاقات الإنسانية ترجع إلى تجربة هوثورن . The How Thorne Experiment . في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد قام بهذه الدراسة بجموعة من علماء النفس والاجتماع وعلى رأسهم "إلتون مايو" في شركة هوثورن ويسترن إلكتريك بشيكاغو في الفترة من ١٩٢٧م إلى ١٩٣٢م . وكانت الشركة قد طلبت من هذا الفريق من العلماء دراسة ظاهرة التمرد وعدم الرضا عن العمل بين ثلاثين ألفا من عمال الشركة . وقد حاولت الشركة أولا استخدام بعض الوسائل لتخفيف حدة التوتر ورفع معدل الإنتاج بتنظيم ساعات العلم وفترات الراحة وتركيز الإضاءة ، وغيرها من الظروف المكانية للعمل . واعتمدت المحاولة الأولى على فروض "تيلور" التي كانت سائدة في تلك الفترة والتي تقوم على دراسة العمال دراسة فردية ، وأن العامل يشبه الآلة التي يجب تقييم مدى كفاءتها بطريقة علمية ، وأن الكفاءة تأتي عن طريق التخلص من الجهد الضائع ، وأن الأضاءة ودرجة الحرارة والرطوبة وغيرها من أهم العوامل التي تؤثر في الإنتاج .

وكانت هذه التجربة تحديا لمدرسة الإدارة العلمية ، ولم يعد ينظر إلى العامل على أنه امتداد للآلة وإنما على أنه كائن حي معقد له حاجاته النفسية

الاجتماعية والشخصية التي يجب أن تحظى بعناية رجال الإدارة . وكانت النتائج الهامة التي توصلت إليها هذه التجربة هي :

- أن مستوى الإنتاج لا يتحدد بالطاقة البدنية أو الجسمية وإنما بالمعايير الاجتماعية .
- أن العاملين لا يستجيبون للإدارة غالبا كأفراد وإنما كأعضاء في مجموعات .
- أن القيادة لا تكون مقصورة على الرئيس الرسمي للمجموعة وإنما قد تكون لشخص من بين المجموعة يمارس سلطة القيادة بصورة غير رسمية .
- أن الدرجة العالية من التخصص ليست بالضرورة أحسن تقسيم للعمل .
- أن الاتصال بين الرؤساء والمعنيين بالأمر مهم من أجل أسباب اتخاذ إجراء أو قرار معين .
- أن اشتراك المرءوسين في عمل القرار مهم لا سيما إذا كان الأمر يتعلق بهم بصورة مباشرة .
- أن أكثر أنماط القيادة فعالية هي القيادة جيدة التوصيل التي تشجع إشراك الجميع وتتسم بالعدل وتهتم بمشكلات العاملين . وهذا النمط من القيادة يسمى عادة بالقيادة الديمقراطية .

معنى العلاقات الانسانية :

هناك عدة معان يستخدم بها مفهوم العلاقات الإنسانية ولكنه بالمعني السلوكي يعني عملية تنشيط واقع الأفراد في موقف معين مع تحقيق توازن بين رضائهم النفسي وتحقيق الأهداف المرغوبة . ومن هنا يمكننا أن نفهم ببساطة أن الهدف الرئيسي للعلاقات الإنسانية في الإدارة يدور حول التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية الإنسانية للعاملين وبين تحقيق أهداف المنظمة ..

ويقصد بالعلاقات الإنسانية الأساليب السلوكية والوسائل والأساليب التي يمكن بها استثارة دافعية الناس وحفزهم على مزيد من العمل المثمر المنتج . وهكذا تركز العلاقات الإنسانية على الأفراد كأشخاص أكثر من تركيزها على الجوانب الاقتصادية أو المادية . كما أنها تهتم بالعلاقات التنظيمية ومدى توفر المناخ الاجتماعي الذي يهيء لها الظروف المواتية للعمل . وتهدف العلاقات

الإنسانية إلى إشباع حاجات الأفراد وتحقيق الأهداف التنظيمية في نفس الوقت .

إن العلاقات الإنسانية ليست مجرد كلمات طيبة أو عبارات مجاملة تقال للآخرين . وإنما هي بالإضافة إلى ذلك تفهم عميق لقدرات الناس ووطاقاتهم وإمكانياتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم واستخدام كل هذه العوامل في حفزهم على العمل معا كجماعة تسعى لتحقيق هدف واحد في جو من التفاهم والتعاون والتعاطف والتحاب .

عناصر العلاقات الإنسانية

تتضمن العناصر الأساسية للعلاقات الإنسانية إرضاء وإشباع الحاجات الإنسانية وما يرتبط بها من الدوافع والتنظيم غير الرسمي وديناميات الجماعة الصغيرة ، ورفع الروح المعنوية وتحسين ظروف العمل والوضع المادي للعاملين. فالمدير أو الرئيس الناجح يجب أن يعرف أن الأفراد يختلفون في المزاج والانفعال والثبات والاتزان والقدرة على تقبل النقد وغير ذلك . ولا يقتصر الاهتمام على الاعتراف بحاجات الأفراد ، بل يتعدى إلى الاعتراف أيضا بأولويات هذه الحاجات . ولذا كانت معرفة العلوم السلوكية مهمة لرجل الإدارة .

فمن المعروف أن لكل فرد حاجات بيولوجية فسيولوجية ونفسية واجتماعية يسعى لإشباعها من خلال ما يحصل عليه من مكاسب تنظيمية في العمل كالأجر أو الحوافز أو المكانة والتقدير والترقي في سلم الوظائف الأعلى . وسنفصل الكلام عن هذه الحاجات والدوافع فيما بعد . إن أي تفهم صحيح العلاقات الإنسانية يجب أن يقوم على تفهم دوافع الناس إلى العمل . أي لماذا يعمل الناس ؟ كما يجب أن يقوم أيضا على تفهم الحاجات المختلفة للفرد سواء كانت حاجات أولية وثانوية أو بيولوجية فسيولوجية ، أو نفسية اجتماعية . ويجب على المنظمة إذا أرادت أن توفر جوا مناسبا من العلاقات الإنسانية أن تعمل على توفير مناخ العمل المناسب لإشباع دوافع الناس للعمل وإشباع حاجاتهم بصورة يمكن معها أيضا تحقيق الأهداف التي قامت المنظمة من أجل تحقيقها ، ويبدو أن هذه معادلة صعبة في كثير من الأحيان ، إذ يكون من العسير أحيانا التوفيق بين رغبات الأفراد ودوافعهم وبين أهداف المنظمة . ولكن يتوقف نجاح العلاقات

الإنسانية في المنظمة على تحقيق التوازن بين هذين الجانبين . ومن ناحية أخرى يمكن أن ينظر إلا العلاقات الإنسانية على أنها تستهدف فيما تستهدف توفير ظروف أفضل للعمل من حيث مراعاتها للمبادئ التي تحكم العمل وتؤثر فيه بصورة مباشرة ، وهي لهذا تعمل من جانبها على التخفيف من الأثر السلبي لهذه العوامل كالتعب الجسمي والنفسي والتوتر العصبي وبذل مجهود زائد لا مبرر له أو قليل الناتج . وهذا يعني أن العلاقات الإنسانية ينبغي أن تستهدف التخلص من معوقات السلوك وتحسين نمط الأداء بما يؤدي إلى الاقتصاد في الوقت والجهد مع زيادة العائد أو المردود الانتاجي .

نظرية ماكرجر MeGregor :

أسهم دوجلاس ماكرجر في حركة العلاقات الإنسانية بنظريته التي نادى فيها بضرورة تغييير المفاهيم الأساسية عن الأفراد في ظل الإدارة التقليدية . ويقدم لنا ماكرجر قائمة بالفروض التي سلمت بها الإدارة التقليدية عن السلوك الإنساني وهي :

١ - أن الفرد المتوسط أو العادي لديه كراهية طبيعية نحو العمل وأنه لهذا يتجنب العمل إذا استطاع .

٢ - أنه بسبب هذه الكراهية الطبيعية نحو العمل لدى الفرد العادي فإن معظم الناس يجب إجبارهم وضبطهم وتوجيههم وتهديدهم بالعقاب حتى يمكن حملهم على بذل الجهد المناسب لتحقيق أهداف المنظمة .

٣ - أن الشخص العادي يفضل أن يوجه ويرغب في تفادي المسئولية ولديه طموح محدود كما أنه يريد الأمان قبل كل شيء .

ويعتقد « ماكرجر » أن الإدارة المتنورة يجب عليها أن تقوم على فروض أخرى تؤمن بها . ويقدم لنا ماكرجر الفروض الآتية :

١ - أن بذل الجهد الجسمي أو العقلي في العمل هو شيء طبيعي مثل اللعب والراحة .

٢ - أن الإنسان يمارس التوجيه الذاتي والرقابة الذاتية من أجل خدمة الأهداف التي التزم بالعمل على تحقيقها .

٣ - أن الالتزام بالأهداف وظيفة للثواب المرتبط بالإنجاز أي أن الإثابة الناتجة عن الإنجاز تؤدي إلى تعزيز الالتزام بالأهداف .

٤ - أن الإنسان العادي في ظل الظروف المناسبة يتعلم كيف يتحمل المسئولية .

٥ - أن القدرة على ممارسة درجة عالية نسبيا من التصور والذكاء والابتكار في حل المشكلات التنظيمية تتوزع على نطاق واسع بين الأفراد .

العوامل التي تسهم في تحقيق العلاقات الإنسانية :

يتضح من كلامنا السابق أن هناك عوامل تسهم بصورة مباشرة في تحقيق العلاقات الإنسانية السليمة . ومن ثم فإن العلم بهذه العوامل يساعد رجال الإدارة التربوية على زيادة كفاءتهم الإدارية والارتفاع بمستوى عملهم ومجموعاتهم وتحسين ظروف عملهم وزيادة مستوى أدائهم . ويأتي في مقدمة هذه العوامل ما سنعرض له بشيء من التفصيل في السطور التالية :

١ - معرفة الدافعية إلى العمل :

تعتبر معرفة الدافعية إلى العمل أو لماذا يعمل الناس المدخل الرئيسي لفهم العلاقات الإنسانية . وتقوم الدافعية إلى العمل في أساسها على ما يسمى بالتسلسل الهرمي للحاجات الإنسانية التي شرحها ماسلو Maslow . والواقع أن النظرية السابقة لماكرجر تتطابق مع هذا التسلسل الهرمي للحاجات الإنسانية . ويعتقد" ماسلو أن الإنسان حيوان تحركه الرغبة وأنه إذا أشبعت رغبة ما لدى الإنسان فإنه سرعان ما تظهر رغبة أخرى في مكانها تتطلب الإشباع ، وأن هذه الرغبات تنتظم في مجموعة من المستويات حسب أهميتها في التسلسل الهرمي.

وفي المستويات الدنيا توجد الحاجات الفسيولوجية . وهي الحاجة إلى الطعام والنوم والراحة . يليها في المستوى الأعلى حاجات الأمن والحماية ضد الأخطار والتهديد . يليها في المستوى الثالث الحاجات الاجتماعية وتشمل الحاجة إلى الانتماء والتقبل والأخذ والعطاء . يليها في المستوى الرابع حاجات الذات وتشمل الحاجة إلى الاحترام والتقدير والمكانة الاجتماعية . ويليها في المستوى الخامس حاجات تحقيق الذات وتشمل التعبير عن الذات والنمو الذاتي والابتكار.

وهكذا يقسم ماسلو الحاجات الإنسانية إلى خمسة أنواع هي :

١ - الحاجات الفسيولوجية والبيولوجية (مثل الأكل والشرب والنوم والراحة .

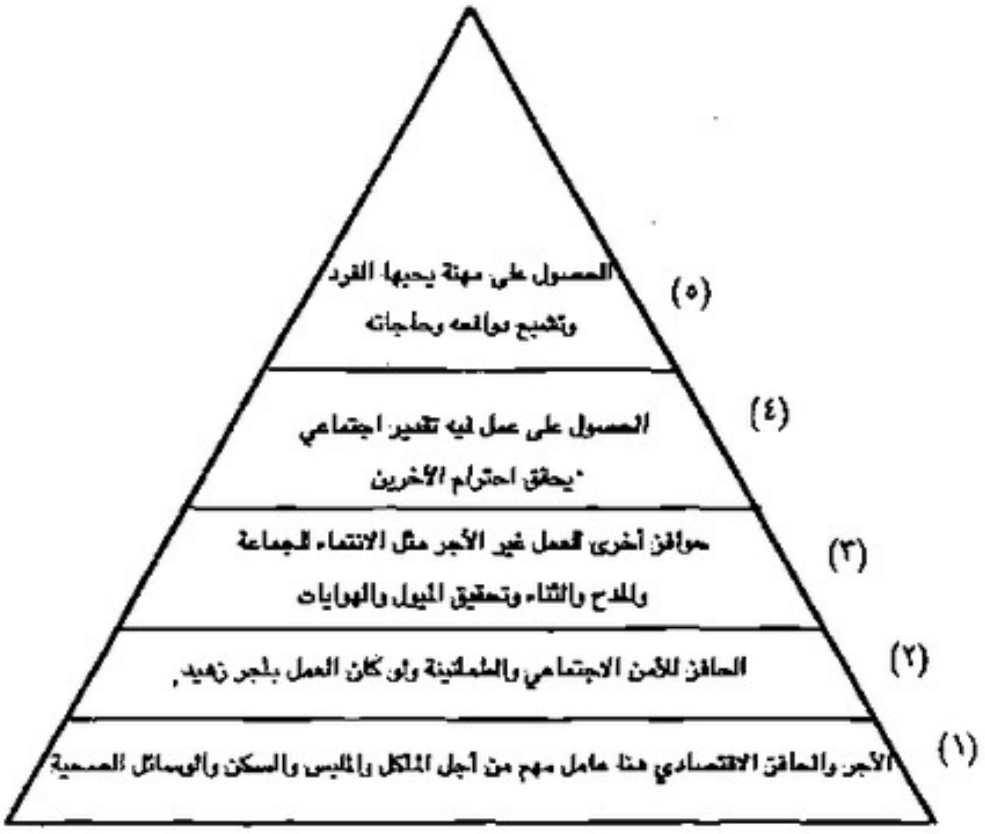
٢ - الحاجة إلى الأمن والطمأنينة .

٣ - الحاجة إلى الانتماء والنشاط الاجتماعي .

٤ - الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية .

٥ - الحاجة إلى تحقيق الذات .

والنوع الأول من الحاجات يعرف بالحاجات الأولية وعدم إشباعها يؤدي إلى هلاك الإنسان . أما النوع الثاني فيعرف بالحاجات الثانوية وإشباعها ضروري لإحداث الاتزان النفسي والاجتماعي للفرد مع بيئته ومجتمعه . ويمكن ترجمة هذه الحاجات إلى دوافع تدفع الإنسان إلى العمل والنشاط . ومن الطبيعي أن تكون هذه الدوافع مادية وغير مادية . ويوضح الرسم التالي دوافع العمل على أساس الحاجات الإنسانية السابقة وبنفس الترتيب .



العمل مع الجماعة :

إن الإشراف على اختلاف مستوياته مجهود جماعي . فلم يعد في مقدور فرد أن يقوم بمفرده بكل متطلبات العمل الإشرافي لا سيما فيما يتعلق باتخاذ قرار أو حل مشكلة . وليست المسألة إذن متعلقة بأي طرق الإشراف أفضل ؟ العمل الانفرادي أو العمل الجماعي ؟ وسواء رغب رجل الإدارة أم لم يرغب فإنه سيجد نفسه مضطرا دائما إلى العمل مع جماعات .

بيد أن تقسيم جماعات العمل يتوقف على حجم العمل نفسه . ومن ثم قد تكون الجماعة صغيرة أو كبيرة وفقا لمقتضيات العمل ومتطلباته . ويجب أن يكون دور كل فرد داخل الجماعة واضحا ومعروفا له ولبقية المجموعة . كما يجب أن يكون أساس العمل في داخل الجماعة هو التعاون لا التنافس ، وأن يتحلى كل فرد من أفراد المجموعة برحابة الصدر والتسامح .

ويجب أن تعمل المجموعة دائما على تقليل الخلافات بينها . وحيثما يظهر خلاف ينبغي أن يحل بالإقناع والاقتناع والوصول إلى اتفاق جماعي . فهذه الطريقة أفضل بكثير من مجرد حل الخلاف عن طريق التصويت ورأي الأغلبية . وهي طريقة وإن كانت تبدو ديمقراطية ومطلوبة في بعض الأحيان إلا أنها لا تقضي على الخلافات في داخل المجموعة . مما يضعف من التماسك الداخلي بين أفرادها . في حين أن الطريقة الأولى وهي طريقة الاتفاق تحقق التجانس والوحدة بين المجموعة وتؤدي إلى تماسكها وترفع من روحها المعنوية مما يؤدي إلى تقدم العمل وتحسين مستوى أدائه .

بيد أن هذا الاتفاق قد يكون خداعا أو مزيفا . فقد يفهم من صمت أحد الأفراد على أنه موافق تمشيا مع المبدأ القائل بأن « الصمت دليل الرضا أو الموافقة » في حين أن الصمت قد يكون وسيلة لتفادي الحرج في المعارضة أو نتيجة لخجل الفرد أو استحيائه . والاتفاق الحقيقي هو الذي يتأتي نتيجة شعور كل فرد بالحرية في التعبير عن رأيه بدون خوف أو قيود .

ويستطيع رجل الإدارة بطرق مختلفة أن يساعد مجموعته على الوصول إلى اتفاق أو إجماع بشأن اتخاذ قرار ما . فهو على سبيل المثال يستطيع أن يحدد الأفراد الذين يحاولون احتكار المناقشة والسيطرة على المجموعة ويحول بينهم وبين استغلال الموقف لصالحهم . ويمكنه من خلال توجيه بعض الأسئلة أن يحول

دون استمرار شخص ما في المجادلة والمعارضة بالباطل . كما يستطيع رجل الإدارة أن يعمل على جذب بعض الأفراد إلى الاشتراك في المناقشة ، وذلك بأن يطلب منهم إبداء الرأي أو النصيحة في الموضوع المطروح . ويجب أن يساعد رجل الإدارة مجموعته في الوصول إلى القرار بأن يركز جهود المجموعة على صلب الموضوع وجوهره ، دون الدخول في مناقشة مسائل جانبية تشتت جهد الجماعة ووقتها ، وكلما نجحت الجماعة في تركيز مناقشتها على الموضوع الأصلي زادت فرصة توصلها إلى القرار . وينبغي على رجل الإدارة أن يستخدم ذكاءه وبصيرته في محاولة التوفيق بين الآراء المختلفة وتقديم بعض المقترحات أو الحلول الوسط التي تساعد على التقارب بين أفراد الجماعة وبالتالي تسهم في وصولها إلى اتخاذ القرار المناسب . وهناك عدة أمور ينبغي على رجل الإدارة أن يراعيها من أهمها :

** تجنب المحسوبية والمجاملة في العمل . وعليه بدلا من ذلك أن يتعرف على إمكانيات كل فرد من العاملين معه وأن يسلم بوجود فروق بينهم ويعمل على حسن استغلال هذه الفروق لصالح العمل .

** أن تكون صلته بمرؤسيه رسمية لكن إنسانية في نفس الوقت مبنية على الاحترام . وعليه ألا يتبسط معهم أو يمزح معهم بما يقلل من هيبته أو أن ينادوه باسمه مجردا من أي ألقاب أو وظائف ، لأن مثل هذه الأمور تقلل من دوره كقائد لمجموعته .

** ألا يأخذ أية انتقادات تتعلق بالعمل على أنها انتقاد لشخصه وإنما عليه أن يتقبل النقد بهدوء ويحاول أن يفكر فيه بموضوعية بعيدة عن الغضب أو الانفعال .

** ألا يغتر بالسلطة الممنوحة له أو يسيء استغلالها ، فالسلطة مدعاة للفساد . وعليه أن يتذكر الحكمة القديمة التي عبر عنها أفلاطون في كتاب «الجمهورية» عندما قال « إن الناس يتخذون لأنفسهم دائما أبطالا يرفعونهم ويمجدونهم لدرجة العظمة . وهذا وحده ولا شيء غيره هو أصل ظهور الاستبداد والطغيان » . لأن العظمة لله وحده . إن القائد في أي مكان يكون في أول عهده بالسلطة متحسبا ومملوءا بالابتسامات ويحيى كل إنسان يقابله ولكنه سرعان ما ينقلب تحت هالة التمجيد إلى مستبد بالسلطة يسيء

استخدامها . ومن هنا يجب أن يكون ذلك درسا يعيه رجل الإدارة فلا يغتر بالسلطة مهما طال عهده بها .

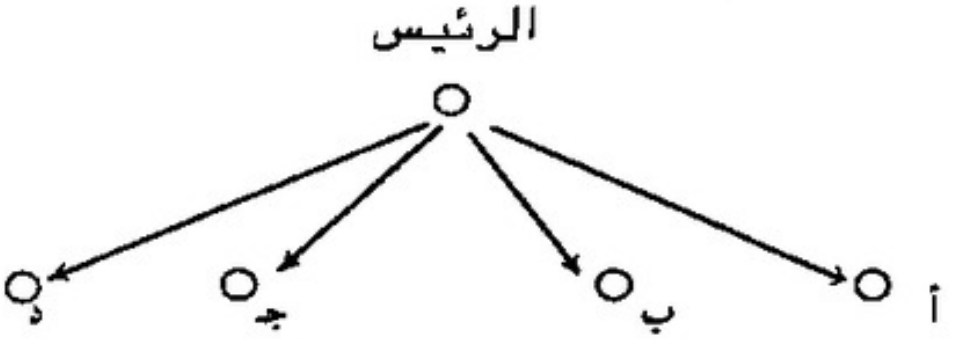
** إن بعض القيادات الإدارية تظن أن تعاظمها يكون بجعل الآخرين أقزاما . أى أنهم يبنون مجدهم على أنقاض الآخرين . ومثل هذا الاسلوب لايضفي أية قيادة حقيقية على صاحبه . لأن الهدم لا يترتب عليه بالضرورة بناء . وعلى رجل الإدارة أن يتجنب مثل هذه الأساليب حتى تكون قيادته حقيقية وأصيلة وليست مفتعلة .

٢ - **معرفة ديناميات الجماعة :**

تتطلب العلاقات الإنسانية معرفة بديناميات الجماعة ، ويقصد بها بناء الجماعة وتركيبها والعلاقات التي تحكمهاوالتفاعل السلوكي والاجتماعي بين أفرادها . والمعرفة بهذه الديناميات مهمة لرجل الإدارة حتى يمكن توجيه الجماعة توجيها سليما قائما على المعرفة العلمية الموضوعية بها ، وهناك بعض المبادئ الهامة التي يجب أن نضعها في الاعتبار إذا أردنا أن نوفر ظروفا مناسبة لتماسك الجماعة وتفاعلها بطريقة بناءة . وفي مقدمة هذه الاعتبارات ما يأتي :

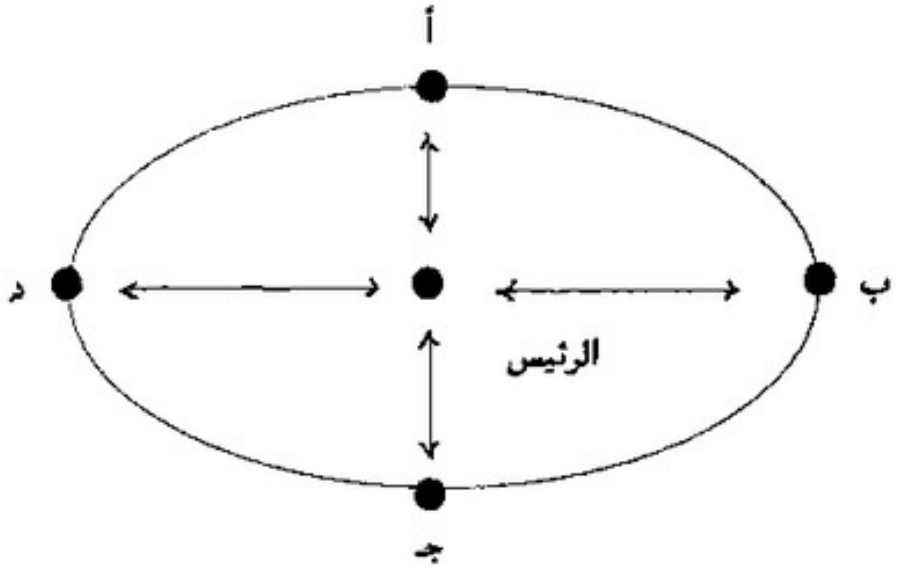
أ - **توفير الاتصال الفعال** : للاتصال أهمية كبرى في تماسك الجماعة وتفاعلها وتوجيهها لأنه يتعلق بنقل المعلومات والبيانات والمعارف المتصلة بالعمل . ويوجد فصل خاص فصّلنا فيه الكلام عن الاتصال ووسائطه يمكن الرجوع إليه لمزيد من التفصيل . وما نحب أن نشير إليه هنا هو أن الاتصال الفعال يتحقق من خلال التنظيم العلمي للاتصال وليس بمجرد الكلمات . نسمع بعض المديرين يقول مثلا ليس بيني وبين العاملين معي أي حجاب أو حاجز . إن بابي مفتوح للجميع في أي وقت . وهذه عبارة تبدو جملية إلا أنها لا تعني وجود نظام جيد للاتصال . فكثيرا ما يحجم المرءوسون عن الدخول إلى رئيسهم رغم فتحه الباب أمامهم . كما أن معنى الباب المفتوح لا يعني فقط إمكانية دخول المرءوسين إليه وإنما يعني أيضا خروجه هو إليهم أو زيارتهم والحديث معهم . كما أن سياسة الباب المفتوح للاتصال قد يترتب عليها اضطراب العمل ويعوق الإنجاز بل ويضيع وقت الرئيس إذا لم يضع نظاما جيدا له .

ويتوقف نوع الأتصال على نوع القيادة أو الإدارة . فالاتصال الاوتوقراطي يكون من الرئيس إلى كل فرد بصورة مباشرة ويكون هو مركز الاتصال . بل إن اتصال الأفراد ببعضهم البعض يكون من خلاله ، ويمكن تمثيل هذا النوع من الاتصال الأوتوقراطي بالشكل التالي :



ويتميز هذا النوع من الاتصال بالسرعة إلا أنه يعزل الأفراد عن الاتصال المباشر بعضهم ببعض . ويضع على الرئيس العبء كله في تنظيم الاتصال . وتكون أوامر الرئيس وتعليماته وفق هذا النوع من الاتصال ليست محل مناقشة من مرءوسيه لأنها تتم بصورة فردية لكل منهم . ومن ثم لا يستطيع الرئيس أن يعرف ما يمكن أن يسفر عنه أسلوبه في الإدارة إلا بعد ظهور النتائج بالفعل ويترتب على ذلك ضياع فرصة تعديل الأسلوب في الوقت المناسب .

أما الاتصال الديقراطي : فتقوم خطوطه في كل اتجاه بين الرئيس والمرءوسين وبين أنفسهم ، ويمكن تمثيل هذا النوع من الاتصال الديمقراطي بالرسم التالي :



ويتميز هذا النوع من الاتصال بأنه يسهل تبادل الآراء ونقل المعلومات في الوقت المناسب إلى كل إعضاء الجماعة .

ب - **المشاركة** : المشاركة عملية نفسية سلوكية تساعد الأفراد على إشباع حاجتهم إلى تحقيق الذات والتقدير الاجتماعي . كما أنها تجعل الفرد يحس بأهميته وأن له دورا يسهم به في توجيه العمل أو اتخاذ القرار . وتعتبر المشاركة مطلبا ديمقراطيا في الإدارة يمكن من خلالها زيادة فاعلية الإدارة وتنمية العاملين وتدريبهم وزيادة ارتباطهم بعملهم وتحمسهم له . وهذا يعني أن المشاركة تسهم بصورة مباشرة في تحقيق جو من العلاقات الإنسانية السليمة في العمل . ومن هنا كان من الضروري إشراك العاملين في كل ما يتصل بأعمالهم من تخطيط وتنظيم واتخاذ قرار وتنفيذ ومتابعة أي إشراكهم في كل خطوات العملية الإدارية.

جـ - **التشاور** : يعتبر التشاور مظهرا عمليا للمشاركة . ولهذا ينطبق عليه ما سبق أن أشرنا إليه عن المشاركة . إلا أن التشاور يترتب عليه بالضرورة إبداء الرأى والنصيحة في حين أن ذلك ليس ضروريا في حالة المشاركة . فقد تتم المشاركة دون تقديم رأي أو نصيحة . ويعني التشاور احترام كرامة الفرد واحترام قدرته وإشعاره بالثقة في رأيه وتشجيعه على المشاركة في التوصل إلى البدائل والحلول لأية مشكلات قائمة . ويترتب على التشاور الوصول إلى قرارات أفضل نتيجة للحوار البناء وتبادل الآراء . كما أنه يزيد من تماسك الجماعة وزيادة إسهامها في العمل وحفزها عليه وهو ما يعتبر هدفا رئيسيا للعلاقات الإنسانية.

د - **الاهتمام بالنواحي النفسية والاجتماعية** : إن كثيرا من مشكلات العلاقات الإنسانية ينجم عن المشكلات النفسية والاجتماعية التي يواجهها الأفراد في حياتهم أو مجال عملهم . وقد يترتب على عدم معالجة هذه المشكلات مظاهر سلوكية تشير إلى ضعف العلاقات الإنسانية في المنظمة مثل كثرة حالات التغيب والانقطاع والمرض وانخفاض مستوى الأداء وكثرة الشقاق والخلافات والنزاع والشكاوي بين الأفراد . ولذلك ينبغي العمل على مواجهة المشكلات النفسية والاجتماعية للأفراد ووضع الحلول لها كلما ظهرت . وكثير من هذه المشكلات يمكن علاجه من خلال تفهم القيادة

التربوية لدورها واهتمامها بتوفير مناخ صحي مناسب من العلاقات السليمة بين الأفراد ومما يسهم في تحقيق ذلك أن يكون للمدرسة أو المنظمة برنامج شامل ترفيهي رياضي اجتماعي ثقافي . كما يجب الاهتمام بدراسة مظاهر المشكلات النفسية والاجتماعية التي تظهر دراسة فردية موضوعية للتعرف على أسبابها ومحاولة التغلب عليها .

الروح المعنوية :

يقصد بالروح المعنوية الجو العام الذي يسيطر على الجماعة ويوجه سلوكها . وتعتبر الروح المعنوية محصلة لكثير من العوامل التي تسود المدرسة أو المنظمة . كما أنها دليل واضح على نوع العلاقات الإنسانية السائدة . فانخفاض أو ارتفاع الروح المعنوية يمكن أن يستدل منه على سوء أو جودة العلاقات الإنسانية . وهناك مظاهر رئيسية يمكن أن يستدل بها على مستوى الروح المعنوية من أهم هذه المظاهر ما يلي :

١ - مستوى الأداء والإنتاج :

يعتبر مستوى الأداء والإنتاج مؤشرا موضوعيا علي مستوى الروح المعنوية فارتفاع مستوى الأداء والإنتاج يعني ارتفاع مستوى الروح المعنوية والعكس صحيح .

٢ - مدى استمرار واستقرار العاملين :

يعتبر استمرار واستقرار العاملين في عملهم مظهرا إيجابيا لمستوى الروح المعنوية وتماسك الجماعة . بينما يعتبر كثرة انتقال العاملين أو تركهم العمل مظهرا سلبيا ودليلا على انخفاض الروح المعنوية بينهم .

٣ - مدى غياب العاملين او انقطاعهم عن العمل :

إن كثرة غياب العاملين أو انقطاعهم عن العمل يعتبر ظاهرة مرضية ودليلا واضحا على عدم رضا العاملين عن العمل . وهو ما يشير إلى وجود فجوة خطيرة في الروح المعنوية للمنظمة . ومن البدهي أنه يجب عند حدوث هذه الظاهرة الاهتمام بدراستها دراسة موضوعية لمعرفة أسبابها ومحاولة التوصل إلى الحلول الكفيلة بحلها والتغلب عليها .

٤ - مدى ما يسود الأفراد من شقاق أو نزاع أو خلاف بينهم :

إن كثرة النزاع أو الشقاق أو الخلاق بين الأفراد دليل على سوء الإدارة وفشلها ، ودليل علي هبوط الروح المعنوية بين الأفراد بدرجة تهدد المنظمة . ولذلك يجب مواجهة هذه المواقف بكل حزم ومحاولة التوصل إلى الحلول التي تحقق الوئام والمحبة والتعاون بين الأفراد .

٥ - مدى كثرة الشكاوي والتظلمات :

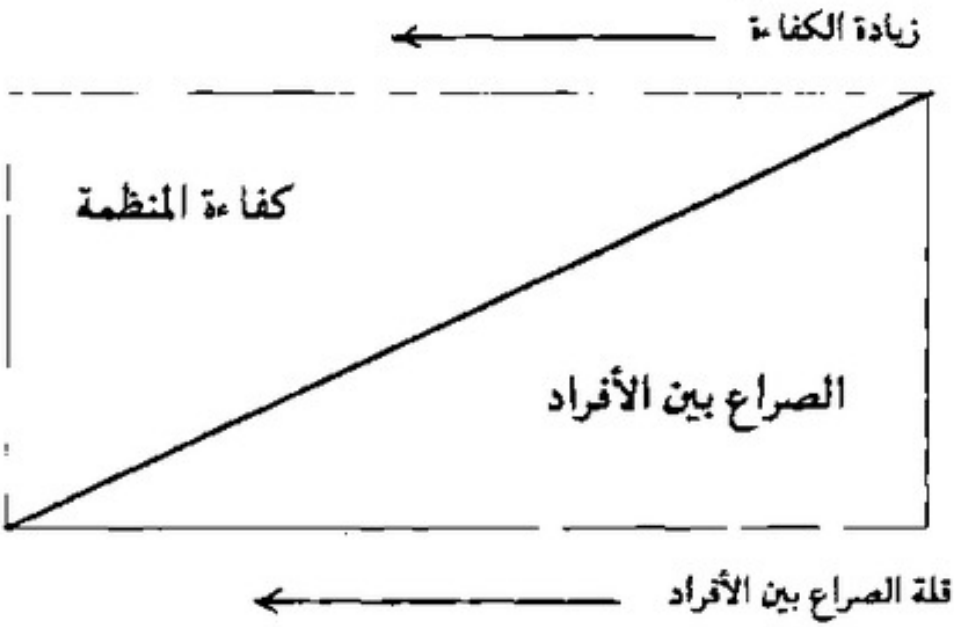
تعبر الشكاوي والتظلمات عن حالة التذمر أو عدم الرضا عند الفرد نحو المنظمة . وقد يكون هذا التذمر فرديا أو جماعيا . ويعبر عن حالة حقيقية أو حالة وهمية لا تقوم على أساس . وقد تكون الشكاوي موقعة أو غير موقعة . وهي في كلتا الحالتين تشير إلي انخفاض في الروح المعنوية . وليس من الضروري أن تكون الشكاوي نتيجة سوء الإدارة وإنما قد تكون نتيجة لما قد يسود الجماعة من توتر داخلي . وفي هذه الحالة يجب على الإدارة الرشيدة أن تعالج أسباب هذا التوتر حتى يتحقق الانسجام بين الأفراد . كما يجب على الإدارة أيضا أن تهتم بدراسة الشكاوي حتى ولو كانت فردية دراسة علمية موضوعية ، لأن تجاهلها قد يؤدي إلى تفاقم الحالة ووصولها إلى درجة يصبح معها من الصعب مواجهتها . فمعظم النار مستصغر الشرر ، كما يقول المثل .

صراع الأفراد وكفاءة المنظمة :

إن إحدى المشكلات العامة التي تنسحب بدرجات متفاوتة على كل المنظمات أن الأفراد لا يعملون معا في أمن وسلام . بل هناك دائما الاحتكاك وسوء التفاهم والخلافات والصراعات بين الأفراد وبين المجموعات . وأي سلوك أو تصرف غير طبيعي أو غير منطقي يقوم به أحد الأفراد يمكن تفسيره ومعرفة بواعثه إذا أمكن تحليل هذا السلوك في ضوء الرغبات والمشاعر الشخصية وضغوط الجماعة .

ويحتاج الفرد في المنظمة إلى التأقلم والتكيف من حين لأخر حتى تحافظ المنظمة على مستوى الروح المعنوية للجماعة بما يسمح باستمرار العمل في سهولة ويسر . وإذا لم يعمل المديرون المسئولون في المنظمة على معالجة الخلافات

والصراعات بين الأفراد في داخل المنظمة فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى التقليل من درجة كفاءة المنظمة وبالتالي يقلل من إنتاجيتها . وهذا يعني بلغة الرياضيات أن درجة كفاءة المنظمة تتناسب تناسبيا عكسيا مع درجة الصرعات بين الأفراد العاملين بها . فكلما قل الصراع زادت كفاءة المنظمة والعكس صحيح وهو ما يوضحه الشكل التالي (Stoops : p128)



أهمية العلاقات الإنسانية :

منذ أوائل العقد الرابع والعشرين اتجه محور الاهتمام في دراسة الإدارة التعليمية إلى ميدان « العلاقات الإنسانية » على اعتبار أن لب المشكلة يتمثل في هذا الميدان وليس في الطرق الفنية أو الخطوات التي تتضمنها عملية الإدارة . ويعطي مفهوم « العلاقات الإنسانية في الإدارة » أهمية كبرى لتوافر المهارات العالية في هذه الناحية لدى رجل الإدارة ، إلى جانب عامل الكفاءة المهنية والخبرة بالطرق الإدارية . وقد تركزت غالبية البحوث في ميدان الإدارة حول دراسة جانب العلاقات الإنسانية ، ولذلك ارتبط مفهوم العلاقات الإنسانية بمفهوم الإدارة الديمقراطية ارتباطا وثيقا . ولا شك في أن العلاقات الإنسانية عامل هام في الإدارة ، فالقدرة على العمل مع الأخرين بطريقة بناءة هي من السمات الهامة التي يجب أن تتميز بها شخصية الإداري لا سيما في ميدان التعليم والخدمات الاجتماعية . فالقيادات الإدارية الناجحة هي التي تحظى بتقدير كبير من الآخرين وهي التي تستطيع أن تلهم الآخرين وتستفيد بأحسن ما لديهم كأفراد وجماعات

في تعاون مثمر فعال . هذا مع توافر قدرة على امتداح عملهم بدقة وتوافر اهتمام إنساني كبير بالأفراد والاستجابة لمشاعرهم وأحاسيسهم . وكان لحركة العلاقات الإنسانية تأثير كبير على الإدارة التعليمية . وفي دراسة قام بها « جريفث Gerffiths » وجد أن ناظر المدرسة الناجح هو الناظر الذي يتبع طريقة ديمقراطية في إدارة المدرسة وهو الذي يحل مشاكل العاملين وهو الذي يعطي سلطات للآخرين . « وكورنل Cornell » في دراسة للتنظيم الاجتماعي للمدرسة أولى اهتماما كبيرا لجانب العلاقات الإنسانية في التنظيم ، وقد وجد من دراسته أن المناخ أو الجو العام لتنظيم المدرسة أهم من الجانب الإداري البحت . وأن شعور المدرس وإحساسه نحو المدرسة ربما كان أهم من مجال اتساع سلطاته . وقام جنكنز D. Jenkins وبلاكمان C.Blackman بدراسة العلاقات بين السلوك الإداري لنظار بعض المدارس الإبتدائية وإنتاجية المدرسين في تطوير المناهج ، وتوصلا إلى نتيجة ربما كانت غير متوقعة إلى حد ما ، وهي أن العلاقات الإنسانية وإن كانت عاملا هاما في الإدارة التعليمية إلا أنها ليست كافية . وقد مهدت هذه البحوث وبحوث أخرى لتحويل مراكز الاهتمام في دراسة الإدارة ، وابتدأ عامل العلاقات الإنسانية يقل الاهتمام به إذ ظهرت محاور اهتمام أخرى في دراسة الإدارة .

نقد العلاقات الإنسانية :

على الرغم من أهمية العلاقات الإنسانية فإن بعض الباحثين يرى أن توافر جانب « العلاقات الإنسانية » في شخصية الرئيس ليس الشرط الوحيد للإدارة الجيدة الناجحة فالواقع أن هناك خطرا من كون العلاقات بين الرئيس والمرءوسين بالغة الاندماج والألفة نظرا لأن الرئيس في هذه الحالة قد يصبح منغمسا بصورة شخصية في علاقاته مع المرءوسين إلى درجة لا يستطيع منها مخرجا أو منفذا ، مما يؤدي إلى عدم قدراته على النجاح في عمله . فالإدارة الناجحة تتطلب عدم التدخل الشديد في عمل المرءوسين وتتطلب وجود التحديات التي تثير الاهتمام بالعمل والتحمس له والقدرة على إنجازه . وهذا يتطلب عدم وجود ألفة اجتماعية بين الرئيس والمرءوسين . فوجود مسافة اجتماعية أو استقلال اجتماعي بين الرئيس والمرءوس يساعد على القيادة الإدارية الناجحة . وقد توصل فيدلر F.Fiedler إلى هذه النتيجة في مجموعة دراسته A Note-on Leadership Theory

وعلى حد كلمات فيدلر نفسه : « إن القيادات التي تجعل بينها وبين مرءوسيها مسافة تتميز وحدات عملها بأنها أكثر نجاحا من القيادات التي تكون على صلة أقرب بمرءوسيها » . إن عدم الانغماس الاجتماعي للرئيس مع المرءوسين يساعده على الاحتفاظ بالاستقلال الانفعالي ، وأن يحتفظ باتزانه وثباته في تصريفه للأمور . وتشير الدراسات إلى أن استقرار وثبوت المدير في تصرفاته يساعد على تنمية الولاء والثقة من جانب مرءوسيه . بل ومما يساعد على تنمية التضامن بين مرءوسيه ألا ينغمس في علاقات بعضهم مع بعض .

. وقد قام مالكولم ماكتير Malcom Menair الأستاذ بمدرسة إدارة الأعمال بجامعة هارفارد بهجوم واسع الانتشار على العلاقات الإنسانية في مقالة له في الستينيات Too Much Human Relations وعبر عن إحساسه بأن هناك قلقا زائدا من جانب الرئيس أو المدير نحو مشاعر الناس وأنه يجب أن يعطي اهتماما أكثر لأداء العمل إذا أراد أن يحقق الكفاءة والفعالية لأدائه ولمنظمته . وقد عبر عن مخاوفه من أن الناس أو الأفراد أصبحت فيهم « ليونة » ، وبعض الناس يفهم العلاقات الإنسانية على أنها تعني « لطف أو رقة المعاملة » . وقد نظر إلى ذلك من جانب النقاد على أنه يؤدي إلى إهمال أداء العمل . وقد ذهب نقاد العلاقات الإنسانية إلى أنها ستؤدي إلى التهاون أو المبالغة في اعتبار مشاعر الناس ومراعاة أحاسيسهم .

وهناك أيضا آخرون هاجموا العلاقات الإنسانية مثل إريك فروم E.Fromm وبيتر دراكر P.Drucker . ولكن هل يعني هذا أن ميدان العلاقات الإنسانية في الإدارة بدأ يفقد أهميته ؟ الواقع أنه ما زال لهذا الميدان أهميته وسيظل محتفظا بهذه الأهمية ما دام العنصر البشري يشكل عنصراً هاما في الإدارة .

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 على 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 او 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 أكثر 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 بالاتجاهات 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 الصحيح 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 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 R . Lippitt ورالف هوايت R . White 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 زملاءه 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 يمارسها 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 على 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 الآخرين 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 أو 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 أو 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 جافز 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 المثلي 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 Dara 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 استخداء 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 بحكم 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 الإدارة 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 واختبار 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 مستندا 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 القاتلة 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-الإختبار 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 رفع 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 مهنة 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 المدارس 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 . وتقضي 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 لآخر . ولعل الحاجة إلى برامج التدريب في الدول النامية تزداد ضرورتها وإلحاحها 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 كي 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 وأسلوب 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 ؟

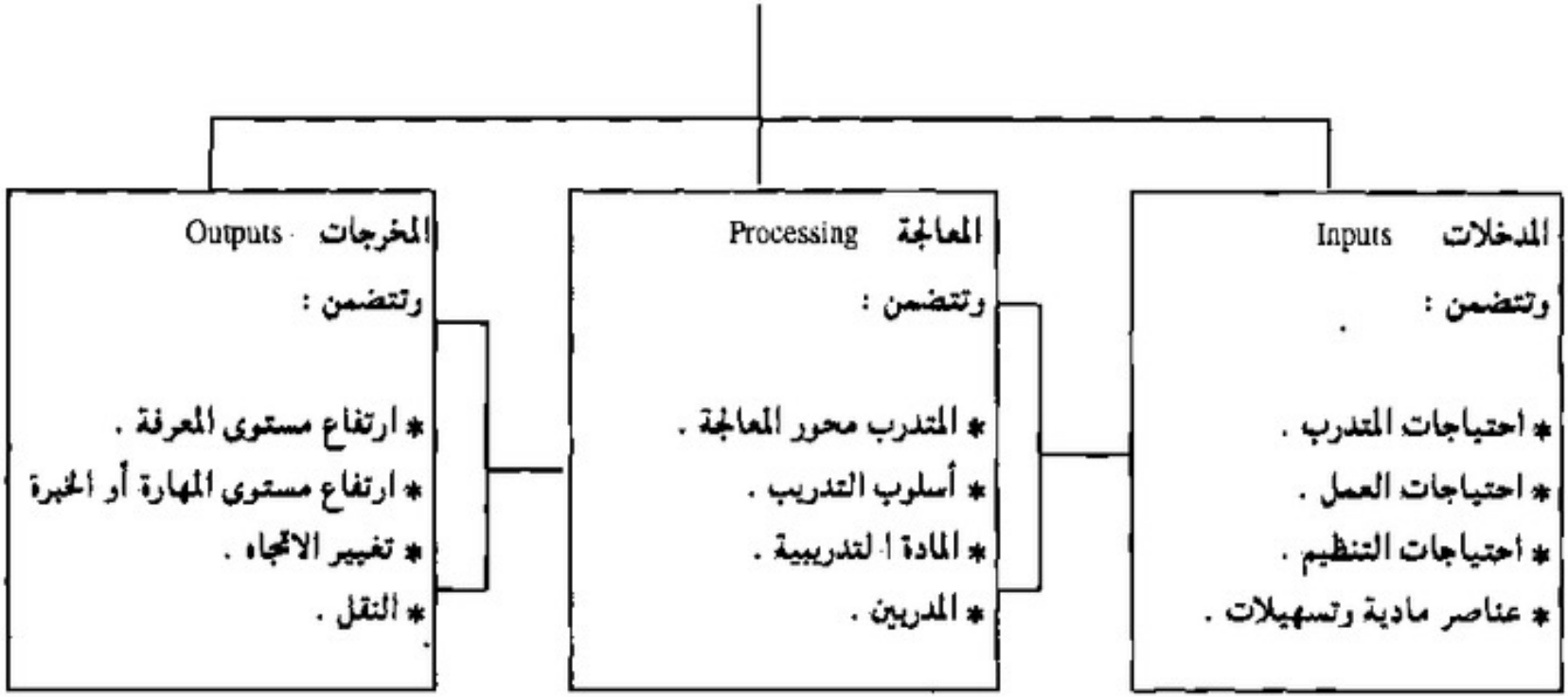
** هل يجب أن يكون الحضور في البرنامج :
- اختياريا ؟
- إجباريا ؟
- مفتوحا حسب وقت الفراغ ؟
- كل الوقت ؟
- بعض الوقت ؟
- تفرغا من العمل ؟
- في غير أوقات العمل ؟ .

** 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 ؟
* * متى 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 » .

الفصل السابع

الاتصال ووسائطه في الإدارة التعليمية

مقدمة :

أخذت عملية الاتصال تحظى باهتمام كبير في السنوات الأخيرة بل إنها تعتبر الآن من المكونات الرئيسية للعملية الإدارية . وما كتب عنها قبل ١٩٤٠ قليل جدا إلا أنه منذ ذلك التاريخ بدأت تظهر المقالات والكتب التي تشير إلى نتائج الخبرات والدراسات المختلفة ، بل إن بعضها كان معنيا بصفة خاصة بالوصول إلى نظرية في الاتصال ومع هذا فإن الدراسات التي عملت عن الاتصال في أنظمة التعليم العام تعتبر قليلة جدا .

طبيعة وأهمية الاتصال :

الاتصال عملية يتم بها نقل التوجيهات والمعلومات والأفكار وما شابهها من شخص لآخر أو من مجموعة لأخرى . و يتم عن طريقها إحداث التفاعل بين الأفراد . وإذا نحن نظرنا إلى العناصر الأساسية لأية منظمة نجد أنها تتمثل في وجود غرض مشترك وأفراد يعملون من أجل تحقيقه . وعملية الاتصال هي التي تربط بينهم . وبدون هذا الاتصالا ينتفي فهم الغرض المشترك وينتفى تنسيق الجهود لتحقيقه . فعملية الاتصال إذن ضرورية لمساعدة الأفراد على فهم أغراض وواجبات المنظمة ولمساعدتهم أيضا على التعاون فيما بينهم بطريقة بناءة.

وعملية الاتصال مهمة بالدرجة الأولى لتناول المشاكل التي تنشأ في أي منظمة وهي حيوية لعملية اتخاذ القرار . فمن أجل الوصول إلى قرار رشيد يلزم بالضرورة كما سبق أن أشرنا وجود كل المعلومات الممكنة عن الاحتمالات المتعددة للقرار والآثار المترتبة عليها . ومثل هذه المعلومات لا يمكن توفيرها إلا عن طريق عملية الاتصال . ومن ناحية أخرى نجد أن عمليات التخطيط والتوجيه والتنسيق والتقويم تعتمد على نوعية الاتصال .

عناصر عملية الاتصال :

تتكون عملية الاتصال من عدة عناصر مهمة . فهناك الشخص البادئ بعملية الاتصال وهناك الغرض الذي يمكن صياغته في صورة سلوكية وهو ما يؤمل في تحقيقه نتيجة الاتصال . وقد يكون هذا الغرض في صورة «رسالة» تتضمن الأفكار والحقائق المقصود بها إثارة الاستجابة المقصودة من جانب الشخص الموجهة إليه . ويتطلب توصيل هذه الرسالة توافر وسيلة أو قناة للاتصال. وأخيرا هناك الشخص المرسل إليه .. وهناك أخيرا استجابة هذا الشخصي للرسالة .

وهناك عدة وسائط للاتصال تستخدم عادة في الإدارة التعليمية ، منها المشافهة والكلمة المقروءة والتعليمات والتوجيهات المكتوبة والنشرات والمذكرات والتقارير وغيرها .. والشرط الأساسي لهذه الوسائط أن تكون دقيقة واضحة لا لبس فيها ولا إبهام ولا غموض . وتلعب اللجان والمؤتمرات والمجالس والندوات والاجتماعات دورا هاما في عملية الاتصال .

وينفق رجل الإدارة كثيرا من وقته في عملية نقل أفكاره للآخرين شفويا أو كتابيا . وهو في ذلك يستخدم الرموز اللغوية وغيرها من وسائط الاتصال. وأحيانا أخرى يستخدم الرموز الرياضية والتخطيطية وغيرها مما يساعده على نقل هذه الأفكار . وكل الوظائف الإدارية لا سيما ما يتعلق منها بالتنظيم والرقابة تتضمن شكلا من الاتصال . وقد حظى هذا الميدان باهتمام كثير من المتخصصين بما فيهم المهندس الفني للاتصال وعالم اللغة وعالم النفس وعالم الاجتماع ودارس نظريات التنظيم .

مشكلات الاتصال :

هناك ثلاثة أنواع رئيسية من المشكلات المتعلقة بعملية الاتصال :

١ - المشكلات الفنية التي تتعلق بمدى نقل الرموز بدقة .

٢ - المشكلات اللغوية الخاصة بالمعاني Semantic والتي تتعلق بالطريقة التي تحمل بها الرموز المعاني المرغوبة .

٣ - الفعالية التي تتعلق بالطريقة التي تحدث بها المعاني النتائج المرغوبة .

والسبرنطيقا Cybernetic ميدان جديد من ميادين الدراسة التي أسهمت في توضيح الكثير من مشكلات المجموعة الأولى . وقد دخل مفهوم السبرنطيقا إلى الاستخدام العلمي منذ عام ١٩٤٨ عندما نشر N. Weiner كتابه بعنوان Cybernetic والفكرة الأساسية لهذا المفهوم هي أنه نظام للتغذية الرجعية Feedback يقوم على أساس الرقابة والاشراف والاتصال الداخلي .

أما المجموعة الثانية من المشكلات اللغوية فيمكن توضيحها بأن شخصا قد يقول شيئا وسامع الكلام يفهم شيئا آخر ، وحتى يمكن توفير الظروف المناسبة للفهم المتكامل فذلك يتوقف على العوامل الآتية :

- التشابة في الخبرات الماضية بين طرفي الاتصال .
- الوسط الذي تم فيه الاتصال .
- التفرقة بين الحقائق والأفكار .
- درجة التجريد للرموز المستخدمة .
- درجة تعقيد العبارات المستخدمة .

أما المجموعة الثالثة من العوامل فتتضمن فعالية اللاتصال . وبصفة عامة يمكن القول بأنه كلما كان الاتصال مباشراً زاد ذلك في فعاليته .

اتجاهات الاتصال وقنواته :

في كثير من المنظمات تتجه عملية الاتصال دون عائق من أعلى إلى أسفل أما من أسفل إلى أعلى فيكون تجاهها بصعوبة . ولتوفير درجة عالية من الكفاءة يجب أن تكون عملية الاتصال ذات ثلاثة اتجاهات : من أعلى إلى أسفل وأفقيا ومن أسفل إلى أعلى :

١ - والاتصال من أسفل إلى أعلى يكون في المدارس على سبيل المثال من المدرس إلى الناظر إلى مدير التعليم . ولهذا الاتجاه من الاتصال أهميته لجميع أعضاء المنظمة . فهو يساعد رجل الإدارة على معرفة مدى تقبل الأفكار الموصلة وتلاقي نشوء المشاكل . ويساعد الأفراد العاملين على الإسهام بأفكار قيمة والاحساس بقيمتهم وزيادة ارتباطهم بأغراض وبرامج المنظمة وتلقى مقترحات العاملين واتجاهاتهم وأفكارهم ومشاكلهم .

ويقول بلانتي Planty وماكيفر Mackver « ليس هناك ماهو ألزم للديمقراطية من وجود عملية الاتصال إلى أعلى حيث تسمع أفكار المرءوسين بسرعة وتعاطف ويتلوها اتخاذ الإجراء المرغوب » . لكن للأسف هناك حوائل للاتصال إلى أعلى توجد في كل المنظمات ، ومنها المدارس ، مثل انعزال رجال الإدارة وطول خطوط الاتصال التي تؤخر وتشوه الرسالة ، وعدم توافر الوسائل السهلة للاتصال إلى أعلى ، وعدم رغبة رجل الإدارة سماع الانتقادات أو الأخبار السيئة والخبرات السابقة غير الناجحة للأفراد العاملين في علمية الاتصال إلى أعلى .

وهناك ما يشير إلى أن علمية الاتصال إلى أعلى تميل إلى التوقف في منتصف طريق رحلتها إلى هيئة الإدارة العليا . ويتطلب الاتصال المناسب إلى أعلى أن يكون رجل الإدارة متعاطفا مع النقد متقبلا له وأن يكون مخلصا في جهوده لفهم وجهة نظر الآخرين . ويجب أن يكون أيضا صبورا ومنصتا موضوعيا . فمن المستبعد أن يسمع الرأي الصحيح لموظيفه مالم يتفاد بمهارة الكشف عن رأيه بسرعة .

٢ ـ والاتصال الأفقي هو صورة هامة أخرى من صور الاتصال وترجع أهميته إلى أنه يسهل إمكانية انتشار المعلومات المفيدة والأفكار بين الأعضاء العاملين ويساعد على مزجهم جميعا في مجموعة مترابطة مهنيا واجتماعيا . ومن المهم في المنظمات التعليمية بصفة عامة توفر قنوات الاتصال بين المدرسين الذين يقومون بتدريس نفس المادة أو بالتدريس في نفس الفصول ، وكذلك بين النظار بعضهم بعضا . فالاتصال الأفقي يساعد أو يشجع على تدفق المعلومات والأفكار بين الأعضاء العاملين الذين يقومون بمسؤليات متشابهة سواء أكانوا في مدرسة واحدة أم في مدارس منفصلة .

٣ ـ أما الاتصال إلى أسفل فكان ينظر إليه دائما على أنه ضروري لفعالية المنظمة . فهو يعني تدفق المعلومات والأفكار والمقترحات والتوجيهات من الرؤساء إلى المرءوسين .

إلى جانب هذه الاتجاهات الثلاثة لعملية الاتصال ينبغي أيضا أن نميز بين نوعين آخرين من علمية الاتصال : الاتصال الرسمي والاتصال غير الرسمي .

أما الاتصال الرسمي : فمن أهم مسئوليات رجل الإدارة التعليمية توفير

نظام رسمي متاسب للاتصال . ويتكون هذا النظام عادة من قنوات ووسائط رسمية . ويجب تنظيم الاتصال الرسمي بدقة في ضوء الغرض الذي يخدمه ويجب أن يكون بناء عملية الاتصال على أساس أنها تسمح بتدفق حر طليق للمعلومات والأفكار في كل الاتجاهات الضرورية : إلى أعلى وإلى أسفل وأفقيا كما سبق أن ذكرنا . ويجب أن تكون هذه الاتجاهات مفهومة لجميع العاملين في المنظمة . ولايمكن لأي نظام للاتصال أن يقوم بمهمته بفعالية مالم يكن المناخ العام مساعدا من حيث تشجيع الأعضاء العاملين على التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم ومعتقداتهم بحرية .

وأما الاتصال غير الرسمي : فهو نوع من الاتصال له أهميته نظرا لأنه يكمل الاتصال الرسمي . ويقوم هذا النوع من الاتصال على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية للأعضاء أكثر من كونه على أساس السلطة والمراكز مع الرغبة في عدم تجاهل ذلك أيضا . وتتركز عملية الاتصال غير الرسمي حول الأهداف الشخصية أكثر من كونها أهدافا للمنظمة نفسها . ويتوقف التماسك بين نوعي الاتصال على مدى تجانس أهداف المنظمة مع الأهداف الشخصية واتجاهات الأعضاء العاملين . ويساعد الاتصال غير الرسمي على معرفة معلومات مهمة وأفكار قد لا يتعين ذكرها بصورة رسمية . ويساعد أيضا على تنمية الروابط والصداقة والعلاقات الإنسانية الحسنة بين أعضاء المنظمة.

ومن ناحية أخرى فإن الاتصال غير الرسمي يمكن أي يساء استخدامه لتحقيق الأغراض الشخصية لا العامة . ويحمل الأعضاء على احتجاز أو تشويه المعلومات التي لها قيمة بالنسبة لزملائهم ولرجال الإدارة .ويمكن أيضا أن يؤدي إلى وجود تنافس بغيض وتشاحن بين الأعضاء .

نظام المعلومات :

يهمنا ونحن بصدد الكلام عن الاتصال أن نتناول نظام المعلومات باعتباره أساس عملية الاتصال . ونظام المعلومات في التربية كما في غيره من المجالات له ثلاث وظائف رئيسية :

١ - التجميع أي جمع المعلومات .

٢ - المعالجة أي معالجة المعلومات وتبويبها وتصنيفها .

٣ - التوزيع أي توزيع المعلومات ونشرها .

ويجب أن يكون هناك تنسيق بين هذه الوظائف الثلاث حتى نضمن تدفق المعلومات بصورة مستمرة منتظمة ومتجددة تسمح بالاستفادة المرجوة منها في مجالات التخطيط واتخاذ القرارات والتقويم وغيرها .

أولا : التجميع أو جمع المعلومات :

في المؤسسات التربوية كما في غيرها من المؤسسات توجد مصادرة متعددة للمعلومات كما توجد أنواع مختلفة من المعلومات. ومع أنه ليس هناك نظام واحد لجمع المعلومات المختلفة من المصادر المتعددة فإن الإساس في تحديد أسلوب تجميع المعلومات يكون في ضوء حاجتنا وغرضنا . وحتى نكون أكثر تحديدا يمكن أن نشير على سبيل الاستفادة إلى ستة أنواع من المعلومات تتعلق بستة مجالات هي : التلاميذ ـ المنهج المدرسي ـ هيئة الموظفين ـ التجهيزات المادية ـ الشئون المالية ـ الشئون الإدارية . ويمكن تقسيم المعلومات بالنسبة لكل مجال من هذه المجالات إلى قسمين :

(أ) معلومات مطلوبة للاستعمال الداخلي .

(ب) معلومات مطلوبة للاستعمال الخارجي .

وعلى هذا الأساس يمكن جمع كل المعلومات المختلفة المتعلقة بتسجيل التلاميذ وبطاقاتهم المدرسية والصحية والجدول المدرسي والنشاط المدرسي والمنشآت والمباني والمواصلات والكتب والأموال والتقارير والنشرات وغيرها . ويمكننا الاستفادة من التصنيف السابق لجمع المعلومات في وضع تصنيفات فرعية لكل مجال من المجالات . ويمكن أن نوضح ذلك بالمثال التالي :

١ - التلاميذ : ـ سجلات فردية : أكاديمية

ـ سجلات فردية : عامة

ـ سجلات أعداد التلاميذ

٢ - المنهج المدرسي : ـ التنظيمات

ـ الأنشطة

- الجدول المدرسي

٣ - هيئة الموظفين :
- المستندات الشخصية
- المرتبات والمكافآت
- أعداد الموظفين
- التدريب في أثناء الخدمة .

٤ - التجهيزات المادية :
- المباني
- الأثاث
- الأجهزة
- الكتب
- المواد الكتابية .
- النقل والمواصلات
- التغذية .

٥ - الشئون المالية :
- الايرادات
- المصروفات
- التكاليف .

٦ - الشئون الإدارية :
- التعليمات واللوائح
- التقارير .

وقد يحدث بالطبع تداخل بين هذه المعلومات . ولكن هذا التداخل قد يكون مفيدا في بعض الأحيان . وعندها يجب الإبقاء عليه أوقد يكون غير مفيد وعندها يجب التخلص منه . كما قد يوجد ثغرات في المعلومات ، وهذه يمكن سدها عند اكتشافها . ومع مرور الزمن يمكن تحسين النظام من خلال التجربة والممارسة فليس هناك نظام أمثل للمعلومات يمكن نقله أو تطبيقه بصورة حرفية . وإنما يمكن أن نبدأ على أساس معقول ننطلق منه لنحسنه ونزيد من كفاءته وفاعليته باستمرار .

ثانيا : معالجة المعلومات :

إن أكثر الطرق شيوعا في معالجة المعلومات تقوم على أساس الطريقة التقليدية التي تتم فيها معالجة المعلومات بالأساليب العادية . وهي عادة أساليب تعتمد على مجهود الإنسان في التبويب والتصنيف والحساب . وهذه الأساليب التقليدية عادة ما تكون أيسر وأسهل لبساطتها من ناحية ورخص تكاليفها من ناحية أخرى . لكنها مضيعة للوقت والجهد بالنسبة للطرق الأخرى الحديثة . كما أنها قد تكون في كثير من الأحيان قاصرة عن الوفاء بالمطالب أو الاحتياجات الحديثة التي يقوم عليها التجميع الحديث للمعلومات على أساس الحسابات والعقول الإلكترونية التي بدأ استخدامها في النظم التعليمية والجامعات في الدول المتقدمة بصفة خاصة . وعلى الرغم من الميزات الكثيرة لهذه الأساليب الحديثة في معالجة المعلومات من حيث الدقة والمسرعة وتوفير الجهد فإنه يعاب عليها تكلفتها العالية وما تتطلبه من مهارات فنية عالية ، إلى جانب ضياع سرية المعلومات نظرا لأن هذه العقول الحاسبة لا تكون عادة ملكا للهيئات التي تستخدمها وإنما تستفيد من خدماتها فقط .

ثالثا : توزيع المعلومات :

هذا التوزيع يتطلب وجود قنوات جيدة من الاتصال بحيث تصل المعلومات إلى أيدى المعنيين بها أو من تهمهم هذه المعلومات أو يتأثرون بها بسرعة ووضوح وفي الوقت المناسب . ذلك لأن التوقيت عنصر هام في الاستفاده من المعلومات . فلا قيمة لمعلومات تصل إلى أيدى المعنيين بعد فوات الأوان .

وسائط الاتصال :

يهمنا الآن بعد أن عرضنا لأهمية عملية الاتصال وجوانبها أن نعرض للوسائط التي يتم بها الاتصال . وهناك عدة وسائط للاتصال في الإدارة التعليمية سبق أشرنا إليها بإيجاز ويهمنا هنا الكلام عن المجالس واللجان التربوية والاجتماعات والتقارير بشئ من التفصيل .

١ - المجالس التعليمية :

تعتبر المجالس التعليمية من وسائط الاتصال المعروفة في الإدارة التعليمية . وهي تلعب دورا هاما في العملية الإدارية إما عن طريق التنسيق بين الأجهزة المختلفة أو عن طريق المشاورة في عملية اتخاذ القرارات التربوية . وقد تكون هذه المجالس استشارية أو تنفيذية أو عامة أو نوعية .

أما المجالس الاستشارية فمهمتها تقديم المشورة والنصح في الموضوعات المطروحة وإلقاء الضوء عليها من خبراتها المختلفة . ولعل أهم ما يميز هذه المجالس أنها وإن كانت تبدي رأيها فيما يعرض عليها إلا أن هذا الرأي غير ملزم وليس معنى هذا تقليلا لأهمية دور هذه المجالس . فمما لا شك فيه أن الآراء والأفكار التي تطرح في المناقشة تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في الشكل النهائي أو النتيجة النهائية للمشكلة المطروحة . وبمعنى آخر فإن المجالس التعليمية الاستشارية وإن كانت لا تملك سلطة اتخاذ القرار إلا أنها تسهم مساهمة إيجابية في تحديد الشكل الذي سيكون عيه . ونظرا لما تتطلبه طبيعة عمل هذه المجالس من كفاءة عالية فإنه يشترط في أعضائها أن يكونوا من المتخصصين ذوي الخبرة الواسعة المتنوعة .

ويمثل هذه المجالس في تنظيم وزارة التربية والتعليم في مصر المجلس الأعلى للتعليم وهو من المجالس الاستشارية العامة والمجالس المركزية لأنواع التعليم المختلفة وهي من المجالس الاستشارية النوعية . أما المجالس التنفيذية فهي تقوم بمهمة وضع القرار موضع التنفيذ . وهي لهذا تتمتع بسلطة عملية تمكنها من البت في الأمور في حدود الاختصاصات والسلطات الممنوحة لها . وقد تضم المجالس التنفيذية في تشكيلها أعضاء استشاريين إلا أنهم يمثلون أقلية فيها . ويمثل هذه المجالس في تنظيم وزارة التربية والتعليم مجلس وكلاء الوزراء . ومجلس مديري التربية والتعليم وهو من المجالس التنفيذية العامة ، ومجلس البحوث التربوية . ومجالس الآباء والمعلمين . وهي من المجالس التنفيذية والنوعية . وتوجد مجالس تعليمية مماثلة في أنظمة التعليم العربية وغيرها من النظم في البلاد المختلفة .

٢ - اللجان التربوية:

وهي أيضا من وسائط الاتصال المعروفة في الإدارة التعليمية . واللجنة هي مجموعة من الأفراد المتخصصين تكلف بعمل معين أو يوكل إليها القيام بمسؤلية

محددة ، وتمارس نشاطها عادة في صورة اجتماعات دورية .

وقد تكون اللجان التربوية استشارية أو تنفيذية ، ودائمة لمتابعة النظر في موضوع ما ، أو مؤقتة لدراسة مشكلة معينة ذات طابع وقتي . وهناك عناصر كثيرة مشتركة متشابهه بين اللجان التربوية والمجالس التعليمية . وهناك شكوك ومخاوف ترتبط باللجان وأنها عديمة الجدوى . ولهذه المخاوف ما يبررها . وهو ما سنتناوله في الكلام عن مزايا وعيوب هذه اللجان .

مزايا وعيوب اللجان التربوية :

للجان التربوية مزايا وعيوب أما من حيث المزايا فأهمها :

أ. جماعة القيادة وهو مبدأ ديمقراطي سليم يقوم على أساس عدم إنفراد شخص واحد بسلطة اتخاذ القرار وهي بهذا تزيد من حماس الأعضاء ودافعيتهم باشتراكهم في اتخاذ القرار .

ب - التنسيق بين الأجهزة الإدارية وتيسير سبل الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة .

جـ - التعاون بين الأعضاء باشتراكهم جميعا في نوع من التفكير الجمعي الذي يلقي الضوء على أبعاد المشكلة من وجهات نظر مختلفة ويمهد السبيل للوصول إلى قرار سليم بشأنها .

د- الدراسة العلمية للموضوعات بما يسهم به الأعضاء من خبرة عالية ومعرفة متخصصة في دراسة وتحليل المشكلة .

هـ - التدريب والنمو المهني بما يتاح لأعضائها من اكتساب خبرات جديدة عن طريق تلاقح الأفكار والممارسة العلمية لحل المشكلات .

و - تسمح وتساعد على التفكير المبدع فربما ساعدت فكرة هامشية عارضة على استدعاء سلسلة من التفكير في عقول الأعضاء الآخرين .

أما أهم عيوب اللجان التربوية فتتمثل فيما يلي :

أ - تشتيت المسئولية وتجزئتها والتنصل منها بحكم أن القرار لا يمثل فردا معينا.

ومن هنا قد تساعد اللجان على التهرب من المسئولية .

ب - إن الحلول التي تصل إليها اللجان هي الحلول الوسط . وربما كان هذا طيبا في حد ذاته في الظروف العادية إلا أن بعض الحلول الطرفية قد تكون عظيمة الجدوى ومع ذلك لا تأخذ بها اللجان .

جـ - البطء الشديد في أعمال اللجان نظرا لكثرة المناقشات والمداولات .

د - سلبية بعض الأعضاء نتيجة للجو العام الذي يسيطر على اللجنة أو ربما نتيجة لعدم شعور العضو بالمسئولية الشخصية .

هـ - كثرة الأموال والنفقات بما يصرف على أعضاء اللجان . ولذلك تعتبر اللجان من الوسائل المرتفعة التكاليف .

و - سوء تشكيل اللجان من حث كثرة عدد الأعضاء ومن حيث المجاملة والمحسوبية في الاختيار ومن حيث تعدد عضوية الأفراد في أكثر من لجنة .

زيادة فعالية اللجان :

وينبغي لزيادة فعالية اللجان التربوية أن تراعي عدة أعتبارات أساسية من أهمها :

أ - حسن اختيار رؤساء اللجان وأعضائها بحيث يكون اختيارهم على أساس توافر جانب الخبرة الفنية والكفاءة العالية وألا يشترك عضو في أكثر من لجنتين . ويجب التأكد من عدم وجود تعارض بينهما .

ب - أن يحدد الهدف من تشكيل اللجنة بوضوح ، ويحدد الموضوع أو المشكلة موضع الدراسة ، والوقت الذي تنتهي فيه اللجنة من مهمتها ، وأن يحدد لها مكان ثابت ووقت معروف وجدول أعمال .

جـ - أن يسهل للجنة حصولها على كل البيانات والمعلومات المتعلقة بالمشكلة المدروسة .

د - أن تسود الروح الديمقراطية الجو العام للجنة .

العدد الامثل للجنة :

حظى موضوع العدد الأمثل لعضوية اللجان باهتمام الدراسات وكانت له إجابات متنوعة تقوم في أساسها على الملاحظة . فبعضها يقترح أن خمسة أعضاء هو أنسب عدد للجنة وبعضها الآخر يزيد أو يقلل هذا العدد . وعلى كل حال يختلف العدد الأمثل للجنة باختلاف الظروف . وكلما زاد عدد أعضاء اللجنة تمركزت عملية الاتصال حول الشخصية القيادية فيها .

٣ - التقارير Reports :

وهي من الوسائط الإدارية الهامة التي تقوم بدور كبير في نقل المعارف والأفكار والمعلومات إلى المتسويات الإدارية الأعلى . وتختلف التقارير فيما بينها باختلاف أغراضها والهدف منها . فبعض التقارير قد تتطلب تفصيلات دقيقة إذا كانت تستهدف جمع المعلومات والبيانات بغرض توضيح مشكلة معينة أو استقصائها . وبعضها الآخر قد لا يتطلب مثل هذه التفصيلات إذا كان الهدف منها إعطاء فكرة عامةأو خطوط عريضة دون حاجة إلى التفصيلات . وليست هناك بالطبع خطوط فاصلة بين التقارير من حيث الإيجاز أو الإطناب . فقد يتطلب التقرير الواحد إيجازا في موضوع وإطنابا في موضوع آخر . وعلى كل حال يجب أن تتوافر في كتابة التقارير عدة شروط رئيسية :

- أن تقتصر على المعلومات والبيانات الضرورية التي يستفيد منها الشخص أو الهيئة المرسل إليها التقرير .
- أ ن تتسم بالوضوح والبساطة في التعبير دون ما حاجة إلى تنميق العبارة واستخدام العبارات البلاغية والأساليب الإنشائية.
- أن تلتزم الدقة والموضوعية في استخدام الألفاظ . وذلك بالبعد ما أمكن عن الألفاظ غير المحددة لا سيما الألفاظ التي تحمل قيما ذاتية مثل : كثيرا أو قليلا ، جيد أو سيئ ، أو بناء الأفعال للمجهول على الرغم من أهمية ذكر أصحابها أو استخدام عبارات غير مضبوطة مثل «قيل لي » أو «سمعت » أو «يقال » أواستخدام تعميمات من واقع أمثلة فردية . ولذلك ينبغي على التقرير أن يلتزم دائما جانب الموضوعية والحياد ، وأن تكون لغة الحقائق والأرقام والتواريخ والأسانيد هي التي تتكلم .

- أن يكون التقرير مسلسلا ومعروضا بطريقة منظمة متكاملة تبرز المشكلة بوضوح وتظهر عناصرها وأبعادها .
- أن يكون التقرير في نقده إيجابيا بناء لا سلبيا هداما . وهذا يعني أن التقرير في عرضه للعيوب أوالمآخذ ينبغي أن يشير إلى العلاج والإصلاح . وربما انتهى في النهاية ببعض التوجيهات أو التوصيات العامة المفيدة في حل أو علاج المشكلة ككل . وهنا يجب أن نذكر أن تكون صياغة هذه التوصيات في صورة مبادئ . فعندما نقول مثلا يجب تطوير المناهج الدراسية فهذا مبدأ تربوي وليست توصية إجرائية . أما إذا قلنا يجب إدخال الرياضيات الجديثة مثلا أو إلغاء مادة كذا أو حذف موضوع كذا فإن ذلك يكون توصية إجرائية وهو ما يجب أن تحتويه التقارير .

٤ - الاجتماعات المدرسية :

أهميتها : تلعب الاجتماعات المدرسية دورا هاما في الإدارة المدرسية فهي من الوسائل الأساسية الضرورية للإشراف الإداري التي لا يستغنى عنها المدير أو الناظر أو الموجه وغيرهم في ممارستهم لمناشطهم وواجباتهم . ويكون لهذه الاجتماعات أثرها الفعال إذا ما أحسن تنظيمها وتوجيهها بحيث تؤدي الغرض الحقيقي منها وفي زيادة فعالية الإشراف وزيادة مقدرة المدرسين وتحسين البرنامج المدرسي . وفيها تتاح الفرصة للتفكير التعاوني البناء وتناول الأفكار والآراء ووضع الخطط والبرامج . ويدلي فيها ذوو المعرفة بالآراء الحافزة المثيرة . وفيها أيضا تتاح الفرصة لتعرف المدرسين على أحوال العمل في المدرسة وما يجرى فيها من أمور . وهناك من العاملين في ميدان التعليم من يؤمن بعدم جدوى الاجتماعات أو فشلها في تحقيق الهدف منها . وهو مايمكن أن يعزى إلى الخبرات الفاشلة غير الناجحة في تنظيم الاجتماعات بطريقة تضمن نجاحها وفاعليتها .

اعتباراتها : أول ما ينبغي مراعاته في إعداد الاجتماعات أن تتناول الموضوعات التي تهم المدرسين والعاملين ، وأن يكون لكل اجتماع جدول أعمال يتم إعداده مسبقا قبل الاجتماع . ويشترك فيه كل العاملين وأعضاء هيئة التدريس ، وأن يكون لهؤلاء العاملين أو هيئة التدريس الحرية الكاملة في تغيير

ترتيب أولوية الموضوعات التي وردت في جدول الأعمال بطريقة منظمة ، ويستحسن أن يتم ذلك في بداية الاجتماع وأن يتفق عليه .

جدول الأعمال : من المتبع عادة أن يكون لكل اجتماع جدول يتضمن قائمة مرتبة بالموضوعات التي ستطرح في الاجتماع لمناقشتها . وعادة ما يكون هذا الجدول مرنا بحيث يسمح بمناقشة أي موضوع لم تتضمنه القائمة تحت عنوان « ما يستجد من أعمال » . وقد يكون جدول الأعمال كبيرا لدرجة لا يستطيع اجتماع واحد أن ينتهي من مناقشة كل موضوعاته . وعندئذ تؤجل الموضوعات التي لم تناقش إلى اجتماع آخر . قد يجد أثناء الاجتماع مناقشة موضوع معين ويتضح أنه يحتاج لمزيد من الدراسة فيكلف لجنة من بين أعضائه أو من الخارج أو مشتركة لدراسة الموضوع وعرضه في اجتماع قادم . ولجدول الأعمال مهمة رئيسية هي أنه يساعد في تحديد أهداف الاجتماع . وهي عملية ضرورية هامة بالنسبة لكل الأعضاء المشتركين في الاجتماع تساعدهم على تهيؤهم الفكري والنفسي لمناقشة الموضوعات أو الاستعداد لها مسبقا . وهكذا يساعد جدول الأعمال على تنظيم جهود الأفراد وتوفير الوقت والجهد المبذول وتركيز الاهتمام على الموضوعات المطروحة ومناقشتها . وهناك عدة اعتبارات ينبغي أن تراعى عند إعداد جدول الأعمال من أهمها :

- أن يعد قبل موعد الاجتماع بوقت كاف وعادة ما يبدأ إعداد جدول الأعمال بعد انتهاء الاجتماع السابق مباشرة . فقد تكون هناك موضوعات مؤجلة من الاجتماع السابق أو موضوعات محالة للدراسة وستعرض في الاجتماع القادم أو موضوعات مطلوب استكمال بعض بياناتها للعرض مرة ثانية . كل هذه الموضوعات تكون لها الأولوية عادة في قائمة جدول الأعمال .
- أن يكون لجدول الأعمال نظام معين ينبغي اتباعه في كل مرة . بمعنى أن يكون عرض الموضوعات والعناصر التي يتكون منها جدول الأعمال خاضعة لنظام معين . وليس هناك بالطبع نظام واحد لذلك وإنما هذا يخضع لتصرف من يقوم بإعداد جدول الأعمال . لكن هناك أسس ثابتة له مثل التسلسل والتصنيف والترتيب المنطقي وترتيب الأولويات . ومثل هذا التنظيم يساعد من يقوم بإعداد جدول الأعمال على حسن عرض الموضوعات وترتيبها . ولا بأس من تطوير النظام الذي يعد على أساسه جدول الأعمال إذا كانت هناك

حاجة لذلك أو اقتضت المصلحة ذلك . ويجب أن ترتب الموضوعات وتعطي أولوياتها حسب الأهمية . وتقدير هذه الأهمية متروك للقائم بإعداد جدول الأعمال بالتشاور مع رئيس الاجتماع . ويجب أن تكون الموضوعات المطروحة من الممكن مناقشتها في حدود وقت الاجتماع . ويجب أن يطبع جدول الأعمال ويوزع على الأعضاء قبل الاجتماع بوقت كاف .

ويمكن أن يشمل جدول الأعمال العناصر الآتية :

- كلمات الترحيب أو التحية بالأعضاء لا سيما الجدد منهم .
- التصديق على محضر الاجتماع السابق .
- الموضوعات المؤجلة من الاجتماعات السابقة .
- الموضوعات الجديدة المطروحة وهذه يمكن أن تصنف حسب موضوعاتها :

تدريس - موظفون - تلاميذ - نشاط - مشكلات

- مايستجد من أعمال .
- إنهاء الاجتماع بشكر الحاضرين .

وقت الاجتماع : أما فيما يتعلق بوقت الاجتماع فهناك عدة وجهات نظر . منها ما يري أن يكون الاجتماع قبل بدء اليوم المدرسي . وهي طريقة تتبعها بعض المدارس الأمريكية وغيرها حيث ينظم جدول الحصص اليومي على أساس حضور المدرسين إلى المدرسة قبل موعد بدء الدراسة بنصف ساعة وتنعقد اجتماعات المدرسين يوميا في هذا الموعد . إلا أنه قد يعاب على ذلك عدم مناسبة الموعد بما قد يرهق المعلم ، وقصر الوقت المخصص للاجتماع بما لايسمح بالوصول إلى نتيجة مرضية . وقد يتطلب الأمر معها أحيانا فض الاجتماع لبدء الدراسة . ثم إن جعل هذه الاجتماعات يومية يفقدها قيمتها ويقلل من فاعليتها ويجلعلها ذات طابع روتيني لأن ظروفها في هذه الحالة لا تسمح بالإعداد الجيد المنظم . وهناك من يرى أن تكون الاجتماعات في نهاية اليوم المدرسي ، ويعاب على هذا الموعد أيضا عدم مناسبته لأنه يحدث في وقت يكون المعلم فيه مرهقا من العمل طول اليوم مما يحول بينه وبين المساهمة الإيجابية البناءة في دراسة الموضوع المطروح .

وهناك من يرى أن يكون الاجتماع لهيئات التدريس خلال اليوم المدرسي

بحيث تخصص فترة معينة للاجتماع تكون من صلب الجدول المدرسي . وربما خصص نصف يوم مرة كل شهر لمثل هذا الاجتماع .

رئاسة الاجتماع: جرت العادة في الاجتماعات أن يتولى ناظر المدرسة رئاسة الاجتماع بحكم منصبه . لكن يستحسن أن يتولى رئاسة الاجتماع أفراد آخرون بالتناوب . وأهم واجبات رئيس الاجتماع أن يخلق جوا مرنا خاليا من التكلف ويتسم بطابع العمل. وأن يسود الاجتماع جوا اجتماعي صحي قوامه الألفة والاحترام المتبادل . ويجب أن يكون رئيس الاجتماع لطيفا مع الأعضاء وأن يشجع الملاحظات التي يبديها كل عضو . وعليه أن يوضح الأسئلة التي يلقيها الأعضاء إذا كانت غامضة وملبسة وأن يحاول أن يربط بينها وبين الموضوع المطروح ، وأن يلخص المناقشة من وقت لآخر . وهو في كل هذا عليه أن يعمل جهده على ألا يخرج الأعضاء عن موضوع المناقشة وأن يوجه جهدهم دائما للتركيز على الموضوع بحيث يصل في نهاية الاجتماع إلى قرارات محددة ونتائج واضحة . وعلى رئيس الاجتماع أن يلم بكل المعلومات المتعلقة بالموضوع المطروح وأن يكون لديه بعض المقترحات التي يتقدم بها لحل المشكلة وأن يستفيد من الأحاديث السابقة للأعضاء . وقد يكون بين أعضاء الاجتماع مدرسون جدد لم يألفوا جو الجماعة بعد أو آخرون خجلون أو مستمعون فقط . وهنا ينبغي على رئيس الاجتماع أن يحاول إشراكهم بطريقة لبقة بلا إحراج ولا إلحاح . أو قد يكون هناك مسرفون في الكلام محتكرون له فعليه أن يقاطع هؤلاء بطريقة لا تؤلمهم وينقل المناقشة إلى طرف آخر . وعليه أيضا أن يلتزم جانب الحذر كرئيس للاجتماع وأن ينادي كل متكلم باسمه وأن يعقب على حديثه باختصار مع مراعاة المجاملة في التعليق .

تسجيل الاجتماع: يستحسن الاحتفاظ بمحضر دائم للاجتماعات التعليمية والمدرسية يسجل فيه اسم الجماعة وتاريخ الاجتماع ومكانه وأسماء المشتركين فيه . وينبغي أن يسجل فيه كل ما يدور في الاجتماع بطريقة سليمة منظمة يتلافى بها التكرار وضياع الوقت ، وينبغي أن ينسب كل رأي لقائله وأن يمر المحضر في نهاية الاجتماع على جميع المجتمعين للتوقيع عليه . ويعتبر سجل محاضر الاجتماع مرجعا هاما لهيئة التدريس ترجع إليه عند الحاجة أو إذا ما أرادت تقييم عملها وكفاءتها .

٥ - المقابلات :

يستخدم العاملون في مجال الإدارة التعليمية المقابلة في الاتصال أكثر من أي شكل آخر من أشكال الاتصال . فهم يعقدون مقابلات مع الرؤساء ومع المدرسين ومع الآباء ومع التلاميذ . كما أنهم يناقشون مع المدرسين وباقي العاملين بالمدرسة المشكلات والخطط المختلفة . ولذلك سنفصل الكلام عن هذا الجزء من وسائل الاتصال .

وتستخدم كلمة المقابلة عادة لوصف الاجتماعات التي تتم وجها لوجه إلا أن هناك لقاءات أخرى يمكن أن يطلق عليها لفظ مقابلة أيضا عندما يقوم مديرو المدارس ورجال الإدارة التعليمية بالاتصال بأفراد يختلفون عنهم في السن والمركز والوظيفة وبصورة لا يقوم بها غيرهم . والمقابلة وسيلة هامة من وسائل الاتصال لكنها في نفس الوقت طريقة صعبة ومعقدة . ورغم أن كثيرا من رجال الإدارة التعليمية ومديري المدارس لم يدربوا على إجراء المقابلة على أسس عملية إلا أنهم يدركون أهميتها . وفي السطور التالية مناقشة لأهم المبادئ والاعتبارات التي ينبغي أن يراعيها رجل الإدارة التعليمية أو مديرو المدارس في عمل لقاءاتهم ومقابلاتهم . وفي مقدمة هذه الاعتبارات احترام وتقدير الشخص أثناء المقابلة حتى تكون المقابلة ناجحة . وذلك يتأكد من خلال المناقشات التي تدور بينهما ، ولكن إذا نظر المدير إلى الشخص الذي يقابله على أنه أقل منه - سواء من ناحية العنصر أو القومية أو الجنس أو السن أو الوظيفة أو القدرة العقلية - فإنه بالتالي لا يتمكن من إدارة المناقشة بطريقة بناءة كما أن الشخص الذي يقابله سيحس بالضيق من وضعه وستتسع الهوة بينهما بدلا من تضييقها .

إن اتجاهات المدير وقيمه لها أهميتها الكبيرة في كل مظاهر عمله لأن لهذه الاتجاهات والقيم أثرا بارزا في تحقيق أهداف المقابلة . وهي أهم من المقابلة ذاتها . وإذا اعتبر المدير الزائر صديقا له وبين له أنه يقدره وأظهر له أنه يسعى لخدمة الناس وأنه مستعد لخدمة الآخرين فإنه ولا شك سينجح في مناقشاته معه حتى ولو كانت تنقصه الخبرة في أساليب المقابلة . وعلى العكس إذا كانت له القدرة الفنية على استخدام المقابلة وتنقصه هذه الاتجاهات والقيم فإنه سوف يفشل في النهاية في تناول الموقف . ولذلك فإن القيم والاتجاهات والمهارات التي يجب أن يتصف بها المدير ، ضرورية للمقابلة لكي يتحقق أقصى هدف منها .

مكان المقابلة :

تعقد مقابلات المدير عادة في مكتبه ، وعلى الرغم من هذه الحقيقة فإنه يفضل أن تعقد المقابلات في مقر عمل الشخص الذي يقابله ، فأحيانا يفضل المدرس مقابلة مديره في حجرة الدراسة ، ويجد في ذلك راحة أكثر من مقابلته في مكتبه . وفي مواقف أخرى يجد المدير راحة في مناقشة مشكلاته مع مرءوسيه أثناء اجتماعاتهم في مكتبه وكذلك فإن مديري المدارس يجدون راحة أكثر في مناقشة رؤسائهم في المكان الذي يعملون فيه .

وإذاما عقدت المقابلة في مكتب لمديرفإن الكرسي الذي يجلس عليه الشخص الآخر يجب أن يكون أكثر راحة من الكرسي الذي يجلس عليه المدير نفسه وكذلك يجب أن يتوافر في مكان المقابلة عنصر الخصوصية . ويجب على المدير أن ينظر إلى الملاحظات والأحاديث التي يقولها الشخص الآخر على أنها سرية لأنه في مكتبه ويتحدث إليه هو فقط ، وليس لغيره من أعضاء هيئة التدريس ، فالحديث خاص للمدير ولذلك يجب أن تعقد المقابلة في مكان لا يسمح لأحد بسماع المناقشة حتى يتمكن الزائر من إبراز وعرض الأمور التي يريد مناقشتها معه .

وإذا كان المدير يجري مقابلة مع امرأة أو فتاة فمن المستحسن ألا يغلق باب مكتبه إلا إذا كان باب المكتب من الزجاج الذي يسمح بالرؤية . ومن المستحسن عامة أن يكون مكتب المدير معدا بطريقة تسمح له بإدارة المناقشة مع الشخص الذي يقابله دون أن يسمعه الآخرون حتى ولو كان باب مكتبه مفتوحا .

الطرق والأساليب :

هناك بعض النصائح الخاصة بطرق ووسائل المقابلة وهذه النصائح لم تأت كلها نتيجة بحث خاص ، ولكنها جاءت نتيجة ملاحظات وخبرات الأفراد الذي عملوا في ميدان المقابلة في مختلف المواقف . ولذلك فإنها تستحق اهتمام المدير الذي يريد زيادة مهارته في استخدام المقابلة ، وهذه الوسائل التي سنناقشها لا تستخدم بالضرورة في كل مقابلة ولكن يستخدم بعضها في مواقف ، والبعض الآخر في مواقف أخرى ، كما أن بعضها يعتبر أساسيا في المقابلة . وسوف تتضح هذه الحقيقة من سرد هذه الوسائل وهي :

١ - كل مقابلة لها هدف محدد ، ويختلف هذا الهدف عن هدف زيارة صديق لصديقه . و يجب أن تعد المقابلة بحيث تكون أهدافها واضحة . ويكون تركيز المناقشة على هذه الأهداف ، وأن يخصص الوقت الكافي في المقابلة للوصول إلى هذه الأهداف ، ويجب أن تكون الأهداف واضحة في ذهن الشخص الذي تجرى معه المقابلة ، حتى يتقبل المساعدات اتي يقدمها له المدير . ويجب دائما أن تعقد المقابلة بطريقة لا تؤدي إلى حدوث رد فعل مخالف من الطرف الآخر فقد يضيق بالوقت الذي يستغرق في إجراء المقابلة. ومن حق الطرف الآخر أن يتعرف على السبب الذي جعلك كمدير تطلب التحدث إليه .

٢ - يجب تخصيص وتركيز كل الانتباه للمقابلة لأن الشخص الذي تتحدث إليه في العادة يعاني من مشكلة معينة أو له رأي أو فكرة أو اقتراح أو استفسار يهتم به . وقد يعتقد أنك تنظر إليه وإلى موضوعه دون اهتمام إذا كنت مشغولا عنه بتوقيع الخطابات أو فرز الأوراق أو مشغولا بأي نشاط آخر عندما يحاول التحدث إليك . ومع أنك قد تؤكد له أنك مصغ إليه ومنتبه له وأنت تعمل عملا آخر في نفس الوقت فهذا أمر لا يمكن تصديقه . فمثل هذا التصرف يعتبر دليلا على أنك تعتبر الشخص وموضوعه غير ذي أهمية . ولذلك إذا لم يكن لديك الوقت الكافي الذي يسمح باعطاء كل انتباهك للشخص الذي أمامك فينبغي ألا تجري المقابلة . وتذكر أيضا أن انتباهك قد ينشغل بتليفون يستدعيك أو مقاطعة من السكرتير . ولذلك إذا لم يكن هذا الاستدعاء أو المقاطعة مفاجئة فإنه يجب أن تعطي تعليماتك للسكرتير لكي يتجنب مقاطعتك أثناء المقابلة . فالمكالمات والمقاطعات يمكن عملها بعد انتهاء المقابلة . ومثل هذا العمل يجعل الشخص الذي تقابله يحس أنك تنظر إليه وإلى محادثاته باهتمام .

٣ - يجب تخصيص الوقت المناسب للمقابلة التي ستجريها وذلك بتقدير كمية الوقت التي تحتاجها مستعينا بأية معلومات لديك عن الشخص الذي ستقابله وموضوع المناقشة أو نوع الاستفسار وطبيعته . فالمقابلة التي تتطلب ثلاثين دقيقة أو أكثر لا يمكن إجراؤها في عشر أوخمس عشرة دقيقة. لأنه في هذه الحالة يحس الشخص الذي تجرى معه المقابلة بأنه ومشكلته لم

ينالا الاهتمام الكافي .

٤ - ساعد الشخص الذي تقابله على أن يحس بالراحة والطمأنينة في الحديث معك . وحاول أن تقضي على أي ثغرات يحس بها بينك وبينه ، حيث توجد أسباب مختلفة لهذه الثغرات كالسن مثلا . وعلى الرغم من أنك قد تكون مديرا شابا مثلا أو مدرسا شابا ، فإنه قد يراك شخصا عجوزا . ويجب ألا يحس أحدكما بالفارق الذي بينكما في السن . وقد تنتج هذه الثغرات من عوامل أخرى مثل السلطة أو درجة التعليم أو الطبقة الاجتماعية ، فالشخص غالبا لا يحس بالراحة التامة أثناء وجوده مع شخص له سلطة عليه . فالمدرس نادرا ما ينسى أن المدير أو الوكيل لهما تأثير هام عليه في تقييم عمله وفي ترقيته وزيادة أجره على الرغم من إدراكه أن كلا منهما ليس إلا واحد من الفريق في المدرسة . والتلميذ نادرا ما ينسى أن المدرس والناظر له سلطة عليه في مسائل مثل الدرجات والنجاح والعقوبة والمكافأة . والوالد الذي يتحدث مع المدير أو الوكيل ، ربما يحس بعدم الراحة في حديثه الأول معه بسبب إحساسه بأنه أقل منه في درجة التعليم . وربما يتردد في الحديث معه بحرية ، لأنه يخشى أن المدير ربما يسخر منه ومن أخطائه اللغوية. وعلي العكس فإن الوالد الذي يتمتع بدرجة تعليمية أعلى من المدير هو أيضا يحس شعورا بعدم الراحة في الحديث من حيث تحديد مستوى الحديث والتعبيرات التي يسهل بها الاتصال مع المدير أو الوكيل . وكذلك فإنه عندما تكون الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها كل من المدير والطرف الآخر مختلفة فإن ذلك يسبب هوة بينهما تنتج من اختلاف القيم والميول ومفهوم الصواب والخطأ والعادات الاجتماعية . . إلخ .

إن الود و الدفء اللذين تظهرهما في ترحيبك بالشخص في مكتبك سيؤديان إلى جو مريح ، وكذلك فإن قدرتك على اكتشاف أي توتر أو تحفظ من جانب الشخص الذي تقابله ، لهما أيضا نفس الأهمية . وعلى العموم فإن الطريقة المثلى ذات الأثر الفعال في بداية المقابلة ، هي أنك تشجع الحديث الذي يتركز حول الزائر واهتمامه وقدراته لأن معظم الناس يحسون بالراحة عندما يتحدثون في أمور تهمهم وعندما يحسون بأهميتهم وحسن تقديرهم ، ويجب أن يكون هناك تقرير سابق معك قبل المقابلة يتضمن بعض المعلومات عن

الشخص الذي تقابله وحاجاته ، لكي تساعدك في بدء المقابلة بالرجوع إلى الموضوعات التي تهمه . وإذا لم يكن لديك هذه المعلومات حاول أن توجه المناقشة المبدئية تجاه ميول الشخص واتجاهاته .

٥ - استخدام الجمل والاصطلاحات التي تتلاءم ومستوى الشخص التعليمي ، ومستوى إدراكه وتذكر الصعوبات والمشكلات التي يتضمنها أي شكل من أشكال الاتصال .

٦ - استعمل الأسئلة بحذر ومهارة ، وكن واعيا بما تسأل عنه والنتائج التي قد تترتب على الطريقة التي تسأل بها أي شخص . وهناك نصائح هامة تستحق التأكيد عليها في هذه النقطة وهي :

أ- ساعد الزائر على تفهم الهدف من السؤال ومدى علاقته بالغرض من المقابلة ، وإلا فإنه قد يحس بالضيق من سؤالك . أو قد يحس بأنه ليست لديك أهداف من الحديث معه . فلا تسأله أسئلة تخرج عن موضوع المقابلة ، فإذا سألت الوالد عن عادات وطباع ابنه فلابد أن تتأكد من أنه يفهم الغرض من هذا السؤال ، وإلا فإن الشخص الذي تقابله ، قد يعتبرك تتدخل في شئونه الخاصة . ونتيجة لذلك فإنه يغضب ويتضايق من المقابلة ومن الأسئلة .

ب - تجنب خلق شعور من جانب الشخص الذي تقابله بأنه في موقف المتفرج أو أنه يقع تحت السيطرة للإجابة على أسئلة محددة. كما يجب تجنب سلسلة الأسئلة السريعة والمتعددة لأن الشخص يجب أن يحس بأنه صاحب الدور الأول في المقابلة . ومن المعترف به أن هناك بعض المواقف التي يجب أن تسأل فيها أسئلة متعددة . ولكن في جو مريح يعامل الشخص الذي تقابله من خلاله بأدب ، واحترام لذاته .

جـ - إذا طلب منك الشخص الذي تقابله أن يتعرف على معلومات ممنوعة ، فعليك أن توضح له الذي يمنعك من الرد عليه ، وفي معظم الأحوال فإن هناك سببين يمنعان من الإجابة عن السؤال ، الأول أنك لست حرا في الإباحة بالاجابة ، والثاني أنك قد لا تعرف الإجابة . فعليك بتوضيح ذلك ، ولا تخف عدم معرفتك بها . ولا تجب إجابة لا توضح السؤال فإن ذلك قد يسبب التوتر والقلق للشخص الذي تقابله لأنه سيعرف على الفور أنك لا تعرف الحقائق

التي يبحث عنها . وعليك أن توجهه للمكان الذي يمكنه أن يجد فيه الإجابة الصحيحة لسؤاله .

٧ - اعرف أن إجابات الشخص الذي تقابله على أسئلتك أو أي معلومات أخرى يدلى بها قد تكون غير دقيقة . وفي نفس الوقت كن مراعيا حقيقة هامة وهي أن عدم دقة الإجابة أو المعلومات التي يعطيها الشخص ربما لا تكون بسبب محاولة الكذب وربما يكون سلوكك سببا لذلك . فمثلا إذا سألت الشخص أن يعبر لك عن اتجاهاته نحو دين معين أو جماعة معينة فإنه قد يتشكك في أنك ربما تكون معتنقا هذا الدين أو تنتمي إلى تلك الجماعة التي أوضحتها في سؤالك . وذلك قد يجعله يتردد في الإجابة للتعبير عن شعوره الحقيقي ، فقد يرغب في عدم مضايقتك ، وعندها يخفي التعبير عن شعوره الحقيقي ، أو يجيب بأسلوب عام لا يظهر فيه ما يوضح شعوره . وإذا كان هناك سبب للسؤال فعليك أن توضحه وتؤكد له أن إجابته على هذا السؤال مهما كانت لا تؤثر عليه .

وقد يحدث بلا وعي منك أن يشعر الشخص الذي تقابله بأنك توافق على كلامه تماما أو أنك مسرور لما يقول . وقد تضع بعض قواعد المكافأة أو العقاب . ولكن عليك أن تتفق معه على نقطة تحددها لأنه ربما لا يوافقك على كل أعمالك أو ربما يكون متضايقا من كل النظام المدرسي الذي تمثله . وعادة ماتجري المقابلة في مكان محدد وفي وقت معين وما يعبر عنه الشخص في ذلك الوقت يمثل اتجاهاته الراهنة أو ربما لا يُمثل التعبير الحقيقي . ولذلك فإنك في المقابلة الأولى تأخذ فكرة عامة عن آراء الشخص ثم تتحدث معه عدة مرات قبل محاولة الوصول إلى نتيجة خاصة بقيمه واتجاهاته . كما أن المشكلات الطارئة أو الألم الجسماني أو أي طارئ آخر قد يجعل الشخص يسلك بطريقة تختلف عن خصائص سلوكه العادي المعتاد.

وعندما تريد معلومات حقيقة عن شخص أو موضوع أو جماعة معينة ، يجب أن تبحث عنها في سياق الحديث . فمثلا : إذا كنت كموجه تبحث في تقييم الناظر للمدرسين فعليك أن تسأل الأسئلة التي تهم استفسارك . مثل : من أي أنواع الأشخاص يكون الأستاذ س ؟ ربما تحصل على الإجابة بأنه إنسان

لطيف . ومن ناحية أخرى يمكن أن تسأل « كيف تقيم أعمال الأستاذ س كمدرس ؟ ربما تحصل على الإجابة بأنه يعرف قليلا عن مادته وينقصه ضبط النظام في الفصل . وهذه الإجابة لا تتعارض فالأستاذ س قد يكون شخصية لطيفة حقيقة يعجب بها الآخرون ولايمتلك في نفس الوقت الكفاءة اللازمة له كمدرس .

٨ - استمع بحرص لأن الإنصات والإصغاء في المقابلة أمر مطلوب وهام . وقد تأكدت أهميته من خلال التلميحات والأمثال المختلفة . فالله عز وجل منح الإنسان أذنين ولسانا واحدا . وذلك دليل قوي على أن الإنسان يجب أن يسمع أكثر مما يتحدث .

وهناك مشكلات تنجم عن عدم الإنصات بحرص أثناء المقابلة . وهي مشكلات متعددة . ولايوجد حل بسيط أو سهل لها على الرغم من إحساسك بوجودها وبأثرها على مهارتك في إجراء المقابلة . وفيما يلي أمثلة لهذه المشكلات الرئيسية :

أ - ميل بعض دالمديرين إلى أخذ المناقشة لحسابهم بسبب رغبتهم في إشباع بعض الحاجات النفسية والشخصية فكأنهم الأفراد موضوع المقابلة وليسوا الأفراد الذين يريدون المناقشة . والمفروض أن يكون معظم الحديث من جانب الشخص الذي تجرى معه المقابلة . وأحيانا لا يتمكن بعض المديرين من التغلب على هذه المشكلة بسبب عدم رغبتهم في إنهاء المناقشة لإشباع بعض حاجاتهم . ويجب أن يدركوا أن استحواذهم على الحديث لا يتيح لهم فهم مشكلات الأفراد وقيمهم واتجاهاتهم وأفكارهم وحاجاتهم واقتراحاتهم . ولذلك فإن هذه المقابلة لا تأتي بالنتيجة التي أجريت من أجلها . وبذلك تنتهي المقابلة بحديث يقول الشخص « أن المدير يتحدث كثيرا ولم يترك لي أي فرصة لتوضيح أفكاري وآرائي ومشكلاتي » .

ب - الفرق الكبير بين سرعة التفكير وسرعة الكلام . فمن المعروف أن الشخص يتحدث بسرعة ١٢٥ كلمة في الدقيقة تقريبا . في حين أن قوى التفكير تسمح للفرد بالتفكير بسرعة أسبق من سرعة الحديث بثلاث أو خمس مرات، ونتيجة لذلك يجب على الشخص المستمع أن يركز كل قوة انتباهه ليتجنب التشويش والتداخل الذي قد ينتج عن ذلك . وبمعنى آخر إذا أراد المستمع أن

يخصص كل قوة انتباهه لما يقوله الشخص الآخر ، يجب عليه أن يبذل مجهودا واعيا لتحقيق ذلك .

جـ - الانشغال بالمشكلات الشخصية والإدارية : أحيانا يجرى المدير مقابلات ولديه ضغوط أو هموم لمشاكله الشخصية والمهنية لدرجة تجعله غير قادر على تركيز انتباهه لما يقوله الشخص الآخر . وإذا كان لا يستطيع التغلب على هذا الموقف فلا بد أن يؤجل المقابلات الهامة حتى يتمكن من حل مشاكله الخاصة .

٩ - استمع بحرص إلى ما يقوله الشخص الذي تجرى معه المقابلة وما يظهر من سلوكه ومظهره . وكن حريصا أثناء المقابلة على سماع الحديث غير المقصود من جانب الشخص الذي تقابله فربما يعطيك ذلك استبصارا أكثر من الحديث المصرح به . ومثال ذلك أن الأطفال يتحدثون عن والديهم كثيرا ، ولكن عندما لا يشيرون إليهم في الحديث يعرف المدرس أن هناك مشكلات منزلية.

والمقابل الماهر هو الذي يلاحظ أية حركات يبديها الشخص بيديه أو بجسمه والتي تبين توترا أو ترفزة فهو يلاحظ ويحاول أن يحدد معنى الوجه المحمر خجلا أو التوتر الظاهر على الأيدي أو الوجه أو حركه قضم الأظافر . وعليه أيضا أن يلاحظ الطريقة التي يجلس بها الشخص على الكرسي وما إذا كان مستريحا أم لا . كما يلاحظ مظهره وملابسه والطريقة التي يدخل بها مكتبه. وهذه الملاحظة قد تكون غير صحيحه في كل الحالات ولكنها توضح بعض المعلومات التي لا يظهرها الحديث . وفي كل موقف يمكن أن يسلك الشخص طبقا لحالة المدير الذي يقابله وأخلاقه وطريقته . وقد يظهر الشخص العدأوة لأن المدير عدواني وقد يظهر اللطف لأن المدير كذلك . وفي جميع الحالات يجب على المدير أن يسأل نفسه ما إذا كان السلوك الذي يلاحظه في المقابلة يعود له شخصيا أو يرجع إلى عوامل أخرى .

١٠- عندما يجد الشخص صعوبة في التعبير عن أفكاره لايجب مساعدته بمحاولة تكملة الجمل التي بدأها لأنه ربما يتلعثم وقد يجد صعوبة في إيجاد الكلمات التي تعبر بدقة عن شعوره واتجاهاته . وإذا أكملت له الجمل تحت هذه الظروف ربما يحس بشعور عدم الراحة ولا يعرف ما إذا كانت هذه

التكملة تعبر بدقة عن فكرته وحالته وشعوره الذي يحاول أن يوضحه . وهناك خطر مشابه عندما يجد الشخص صعوبة في التعبير عن أفكاره بسبب الضغوط الانفعالية التي يسببها الخوف أو الشعور بالذنب أو الفشل أو الحزن. فعليك أن تحاول إيجاد الجو الذي لا يحس فيه الشخص بأي أثر نتيجة عدم قدرته على التبعير عن أفكاره أو عندما تكون هناك فترة سكون. وقد تكون فترة السكون سببا في نتائج إيجابية حيث يراجع المقابِل والمقابَل كلاهما الأفكار فيما بينهما .

١١- تحاش ذكر البيانات الشخصية كلما أمكن فإن الإشارة إليها قد يضايق الشخص الذي تقابله ويحول الاتجاه بعيدا عن المشكلة أو يكون سببا في معارضة اقتراحاتك . لنفرض مثلا أنك تحاول أن تشجع والدا مورده الاقتصاد محدود جدا لكي يستمر في مواصلة تعليم ابنه في الجامعة رغم معرفتك بالدخل المحدود للوالد ولكي تعمل مخلصا على تشجيعه لابنه الذكي لإكمال تعليمه فربما تقول: « أنا أيضا كنت فقيرا جدا وقد قابلت مشكلات مالية كثيرة ولكني تعلمت تعليما جامعيا . وابنك يمكن أن يفعل نفس الشئ » . وربما تسترسل في حديثك وتصف بالتفصيل بعض المتاعب التي قابلتك . وربما تنجح جهودك الأمينة في تشجيع الوالد والابن ولكن في الإمكان حدوث رد فعل مخالف ، لأن الوالد قد يترك المقابلة ويرثى لك، ويتمنى لك السعادة . وربما يتركها لأنك تحدثت عن نفسك ولم تتحدث عن ابنه . وإذا كانت هناك ضرورة للرجوع إلى خبرات سابقة فيجب استعمال ضمير الغائب « هو أو هي » ، في وصف الموقف بما لا يؤدي إلى تحول الاهتمام بعيدا عن المشكلة ولا يسبب معارضة لاقتراحاتك . ولا تستخدم الضمير أنا .

١٢- لا تحاول أن تحصل على كل الأسرار في المقابلة التي تتضمن معلومات سرية أو شخصية عن الشخص . فقد يحدث في المقابلة التي تضم شخصا لا يعرفك جيدا ألا يتحدث عن المشكلة بوضوح . وفي هذه الحالة يجب السماح له بعرض كل ما يمكنه مع احترام كل ما يقول مؤكدا له أنك ستناقش الأمر في مرة مقبلة بعمق أكثر إذا هو أراد ذلك . وأي ضغط من جانبك على الزائر ليحكى كل القصة في مقابلة واحدة سوف يقاوم من جانبه ولن يناقش

المشكلة معك مرة أخرى . وفي بعض الأحيان يزيد هذا الضغط من إحساسه بالذنب الذي يحس به معظم المقابلين في مناقشتهم لأمور خاصة مع أفراد آخرين . فمثلا المدرس الذي يناقش العداء الواضح الذي يحس به نحو مدرس آخر ، قد يشعر بالذنب لأنه أعلن الكراهية . ولذلك فإن الضغط من جانبك على اعتبار أنك لست صديقا لكي تحصل علي الحقيقة كلها في مقابلة واحدة سوف يزيد من إحساسه بالذنب .

ويجب أن تكون واعيا بالحقيقة التي مؤداها أن أي إنسان ليس صديقا لك نادرا ما يعرف إلي أي مدى أنت أهل للثقة لأخباره السرية والخاصة . ولذلك فإن الشخص الذي ليس صديقا لك ، ربما يرغب في تقييم الطريقة التي تناولت بها المعلومات التي أعطاها لك مبدئيا قبل أن يسترسل في تفاصيل أو معلومات أكثر سرية . وقد تدور في ذهنه تساؤلات عنك . « هل ستخبر الآخرين بما أخبرك به من أسرار ؟ وهل أبديت ثقة أقل عندما كان يحدثك ؟ وهل يستمر معك في مناقشة الموضوع بعمق ؟ » .

١٣- لا تسخر من أي أمل أو مطمع يعبر عنه الشخص أو أي خطة يناقشها معك. فعندما يحدثك شخص عن آماله ورغباته أو يطلب رأيك في فكرة ما أو خطة أعلنها ، فإنه يعبر عن أحاسيسة ومشاعره . وعلى الرغم من إدراكك لأخطائه فإن الأمل والفكرة خاصة به لأنه جزء منه في تلك اللحظة . وسخريتك ورد الفعل الساخر أو النقد يتسبب في تقليل قيمة المقابل . وقد يغضب بسبب هذا التصرف . وبذلك تفقد فرصتك التي تكون قد اكتسبتها في تقييم حقيقة أفكاره وآماله وخططه بموضوعية . .

إن مدير المدرسة قد يتحدث مع أفراد تكون آمالهم أو خططهم بعيدة التحقيق أو غير ممكنة بحكم مؤهلاتهم أوصفاتهم الجسمية أو مراكزهم الشخصية . مثال الوالد الذي له ابن حالته الدراسية دون المستوى العادي ويطلب من مدير المدرسة أن يشجعه لكي يكون أستاذا جامعيا في الطبيعة . أو مثال البنت التي يبلغ طولها ١٨٠سم ووزنها ١٠٠كجم وتقول للناظرة إنها تعد نفسها لكي تكون مضيفة جوية ، وبالمثل أيضا المدرس الذي يتبع طريقة لتعليم الهجاء والقراءة والحساب ناتجة عن أفكاره هو ولا تتضمن المبادئ المعروفة للتعليم والتعلم . ومثال ذلك أيضا المواطن الذي يرتب موعدا له مع

الناظر ليعرض عليه مجموعة من المبادئ التي بمقتضاها يمكن حل المشكلات القومية والدولية المعقدة في مجال الاقتصاد والسياسة .

ولكن يستطيع المدير أن يوضح بلباقة ضعف مثل هذه الأفكار وعدم دقة الخطط والاقتراحات التي تعرض عليه - ويستطيع أن يظهر عدم رضاه عنها بأن يبتسم أو يضحك أثناء توضيحها بطريقة لطيفة . ويبين أن هذه الآمال لايمكن تحقيقها بسبب عدم مراعاة الحكمة فيها . وبذلك يحول دون شعور الشخص بأنه قوبل بالسخرية نتيجة اقتراحاته وأفكاره . وهناك بديلان يمكن أن يستعملهما المدير في تناوله مثل هذه الأمور غير الحكيمة . الأول هو أن يناقش الأمر مع الشخص . والبديل الثاني هو أن يستخدم نظرية الإرشاد والتوجيه .

وهناك مثالان هامان لفائدة الطريقة الإرشادية يوضحان هدفها البناء. ففي حالة البنت التي ترغب أن تكون مضيفة جوية يمكن تشجيعها على قراءة كتاب معين لتعرف منه أن حجمها يحول دون تحقيق رغبتها . وذلك دون أن يخبرها أحد أنها أخطأت أو أن اختيارها صعب التحقيق . بل هي التي اكتشفت المعلومات بنفسها . والمثال الثاني وهو مثال المدرس ، الذي يتبع طريقة من إعداده لتعليم الهجاء والقراءة والحساب ، يطلب منه تقييم طريقته بالنسبة لما هو معروف عن الطريقة التي يتعلم بها التلاميذ ليعرف ما إذا كان هناك ثغرات في طريقته . وربما تظهر بعض المعلومات أثناء مناقشة خطته مع بقية زملائه من المدرسين والمتخصصين فيكتشف نقط الضعف في طريقته . وبهذا ينمو ويتعلم .

١٤- سجل بعض المذكرات التي تحتاجها أثناء المقابلة دون أن يشعر الشخص بأنه مهمل أو دون أن يخاف من تسجيلها . ولا تتردد في التحدث بصراحة عندما يراك تسجل هذه المذكرات . فعندما تكون المقابلة مع شخص يسرد معلومات سرية يجب ملاحظة أثر تسجيل تلك المذكرات . وبالرغم من احتياجك لهذه المذكرات في موضوع المناقشة فربما يتوقف الشخص عن الحديث عندما يراك تسجلها . وعليك تغيير موضوع الحديث فورا . وقد يجد الشخص أن تسجيلك لبعض المذكرات دليل حقيقي على اهتمامك بمشكلته . وإذا لاحظت أن تسجيلها يؤثر على حديثه معك فيجب التوقف

عن التسجيل وتركيز كل انتباهك على ما يقول وسجل المذكرات بعد انتهاء المقابلة مباشرة . ولا تؤجل ذلك إلى ما بعد التحدث إلى فرد آخر فإن مثل هذا التأخير قد ينسيك أو يسبب خلطا بين الحقائق الهامة .

١٥- لا تتضايق إذا ما صاح الشخص . وكان الصياح عاليا لدرجة يصعب معها السيطرة عليه . فعليك أن تترك مكتبك بضع دقائق متظاهرا بأنك تحتاج إلى شئ ما . وبذلك سوف يجد في غيابك الفرصة ليستعيد السيطرة على انفعالاته . وعندما يتمكن المقابل من السيطرة على انفعالاته عليك بالاستمرار في المناقشة منبها إياه إلي حقيقة الصياح السابق .

وعلى الرغم من أن الله منحنا مجاري الدموع كوسيلة لتهدئة انفعالاتنا فإن مجتمعنا يميل إلى النظر إلى البكاء على أنه مقبول اجتماعيا تحت شروط معينة وفي حالات معينة ..مثل حالة فقد شخص عزيز أو في حالة السعادة الغامرة . إن الرجال والنساء يبكون أحيانا لأسباب مختلفة . وهناك مناسبات لبكائهم أثناء مقابلتهم مع مدير المدرسة منها خوفهم من التعبير عن الظلم الذي يعانون منه أو الصعوبات الشخصية التي يواجهونها . وقد يعتذر الشخص إذا ما ظهر أن المدير تضايق من انفعالاته أو صياحه .

١٦- حاول أن تنهي المقابلة بالطرق التالية :

أ - بالطريقة التي تيسر لك وللشخص الفهم الكامل لجميع النقاط التي نوقشت واتفق عليها

ب - بالطريقة التي تجعل الشخص يتركك شاعرا بأنه عومل برقة وشغل انتباهك الحقيقي كما يحس بأنه تركك في الوقت المناسب .

ومسؤليتك الأولى تلخيص كل ما نوقش لتوضيح أن كلاكما فهم الموضوعات التي نوقشت بنفس الفهم وأنكما متفقان على الخطوات التالية إذا كان لها أن تتم .

أحيانا يكون إنهاء المقابلة أصعب من تلخيصها . وعندما يكون الشخص شاعرا بوقتك المحدد وتكون المقابلة غير متعلقة بموضوع انفعالي ، فإن إنهاءها الطبيعي يكون عملية سهلة . ومن تلخيص موضوعات الحديث في المقابلة يعرف الشخص بأن المقابلة قد انتهت . بيد أن هناك مواقف يكون

فيها الشخص غير مدرك لعامل الوقت . فقد يستمتع بفرصة الحديث ولا يحس بضرورة الانتهاء منه . أو قد يحضر الزائر إلى المدرسة ويطلب خمس دقائق فقط من وقتك ، ويستمر الحديث أكثر من ذلك . ومثل هذه المواقف تتطلب استخدام الوسائل التالية :

أ - إذا كنت جالسا في وضع المسترخي على ظهر كرسي غير وضعك . وضع يدك على درج المكتب . فهذا التغيير في وضعك يساعد على توضيح حقيقة أنك على استعداد لإنهاء المناقشة التي كنت تديرها .

ب - إذا كنت تستخدم أوراقا أو بعض أدوات على مكتبك أثناء المقابلة ، اجمعها وضعها بطريقة مرتبة في مكان من الدرج بعيدا عن الشخص الذي تقابله وبعيدا عنك . وهذا العمل من جانبك يوضح له نهاية استخدام هذه الأوراق والأدوات . وتلك إشارة كافية توضح له أن المقابلة قد انتهت .

جـ - أعط تعليمات للسكرتير لمقاطعة المقابلة بعد الوقت المخصص لها . فإن هذه المقاطعة سيكون لها أثر . وذلك بالطرق على الباب إذا كان مغلقا ويدخل السكرتير ويعتذر للمقاطعة ويذكرك بموعدك التالي أو بالقائمة .

د - استخدم الأسلوب المباشر إذا كان ذلك ضروريا . وانظر إلى ساعتك وعبر عن أسفك عن ضرورة إنهاء المقابلة بسبب المواعيد التالية .

الفصل الثامن

البيروقراطية والإدارة التعليمية

يرجع مفهوم كلمة (البيروقراطية) إلى الأصل اللاتيني ذي المقطعين Bureau · أي مكتب و Cratos أي حكم وسلطة ، ومعناه حكم المكاتب أو سلطة الأجهزة الإدارية . وترتكز البيروقراطية في تنظيمها على أساس السلطة الرسمية في إطار تحدد فيه الاختصاصات والمسئوليات وتوزع حسب التخصص الفني أو المهني ، وتنقسم فيه الوظائف رأسيا إلى مستويات متدرجة السلطة . ويحكم العمل في المنظمات البيروقراطية لوائح وتعليمات رسمية معروفة يجرى العمل عل أساسها وينفذ بمقتضاها ، وهناك تفسيرات عديدة لأيديولوجية البيروقراطية وفلسفتها تختلف باختلاف المفكرين أصحاب النظريات البيروقراطية ومن أهمهم ماكس "ويبر" Mak Weber (١٨٦٤ - ١٩٢٠) الذي يعتبر أشهر رواد الإدارة في بلورة مفهوم البيروقراطية . وهو يحدد خصائص البيروقراطية على النحو التالي :

١ - توزع أعمال المنظمة في صورة واجبات رسمية ، ويوزع العمل حسب الاختصاصات بما يسمح بدرجة كبيرة من التخصص، وهذا التخصص بدوره يولد وينمى الخبرة بين الأفراد .

٢ - تنظم الإدارت في صورة تركيب هرمي للسلطة . وعادة يأخذ هذا التركيب صورة الهرم حيث يكون الموظف مسئولا عن قرارات مرؤسيه وعن قراراته هو أمام رئيسه .

٣ - يكون هناك نظام للوائح والقوانين والقواعد وهي التي تحكم العمل في المنظمات البيروقراطية . وهذه التعليمات واللوائح تؤكد النمطية ، وتجعل تنسيق العمل ممكنا . وهو ما يضمن استمرار العمل واستقرار المنظمة بصرف النظر عن تغير الأفراد .

٤ - يقوم الموظفون بأعمالهم في صورة غير شخصية . ولا دخل للاعتبارات الشخصية والعاطفية أو الطائفية أو الحزبية في العمل .

٥ - تكون المنظمة مستحوذة على الموظف طول حياته . فهو بالطبع موظف دائم كل الوقت . وينظر إلى العمل في المنظمة على أنه عمل دائم طول حياته .

ويكون تعيينه بناء على المؤهلات الفنية لا الحزبية أو السياسية أو العائلية . وهذه المؤهلات إما أن تكون بامتحانات أو بشهادات دراسيه . وبعد فترة الاختبار أو المتمرين يعين الموظف ويكتسب حماية ضد الفصل أو الطرد . ويتمتع بالعلاوات والحقوق في يالمعاش وتكون الترقية حسب الأقدمية أو الكفاءة أو كليهما . ويعتبر "ويبر" أن هذه المنظمة البيروقراطية تسمح بأقصي حد من العقلانية أو المعقولية في اتخاذ القرار والكفاءة الإدارية. وبناء علي رأيه فإن البيروقراطية هي أكثر المنظمات الرسمية كفاءة لأنها تضم الخبرة والخبراء ، وهما شرطان أساسيان للقرار الصحيح ، ولأن أداء العمل تحكمه قوانين مجردة وتنظمه سلطة هرمية .

ويذكر "ويبر" أن التخصص يؤدي إلى زيادة وتنمية الخبرة الفنية وأن التركيب الهرمي للسلطة ووجود قواعد رسمية يؤدي إلى تنظيم نشاط المنظمة ، وأن تجميع هذه الوظائف يؤدي إلى زيادة الكفاءة والفعالية الإدارية للمنظمة إلى الدرجة القصوى .

ولم يسلم "ويبر" من النقد على أساس أنه يقدم صورة مثالية للتنظيم البيروقراطي كما ينحت المثال صورة أو نموذجا مثاليا كاملا . ومن الانتقادات الأخرى "لويبر" أنه أغفل جوانب العلاقات غير الرسمية . وقد أكد" فيليب سيلزنيك" P. Selznic أن التركيب الرسمي هو جانب واحد من التركيب الاجتماعي الفعلي للمنظمة ، وأن أفراد المنظمة يتفاعلون معا كأشخاص . وليس هذا التفاعل قاصرا على أدوارهم الرسمية في المنظمة فحسب . وقد أثبتت الأبحاث الكثيرة وكشفت عن إطار الصداقة في المنظمة والعلاقات المتبادلة غير الرسمية ، وأن قوادا بالطبيعة يبرزون من بين أعضاء المنظمة ليغيروا الترتيبات الرسمية . وقد أهتم "ويبر" بالصورة والشكل العام الرسمي للمنظمة ، وأغفل الطرق المختلفة التي تؤثر في تشكيل المنظمة في صورة غير رسمية ، وقد أشار كل من "تالكوت بارسونز" T. Parsons " وجولدنز" A.W. Gouldner إلى التناقص الذي تنطوى عليه نظرية "ويبر" عن البيروقراطية ، " فجولدنر " يذكر أن "ويبر" يقول إنها إدارة قائمة على الخبرة والمعرفة الفنية ومن ناحية أخرى يقول إنها إدارة قائمة على النظام والتشريع وتعليمات الرؤساء . وما يفهم من "ويبر" أنه لا تناقض بين الجانبين ، وهذا يعني أن كل مرة يختلف فيها الرئيس مع المرءوس فإن

حكم الرئيس هو الأصلح من الناحية الفنية . وهذا افتراض غير واقعي . فقد يكون الإداريون غير فنيين . وأحيانا تتناقض أو تختلف الاعتبارات الإدارية مع الاعتبارات الفنية . ولعل من أهم المشاكل الإدارية المتعلقة بالتنظيمات الرسمية ، الصراع بين تعليمات اللوائح الإدارية وبين مطالب الأحكام الفنية والمهنية والمستويات العالية في أداء الواجبات .

وقد حاول "ستنشكوم" Sunchcombe أن ينقح مفهوم "ويبر" التقليدي عن البيروقراطية . وطالعنا بمفهوم الإدارة العقلانية تمييزا لها عن البيروقراطية . وهي في نظره تتضمن أساسا :

- قوة عمل ذات كفاءة متخصصة .
- جزاء في مقابل العمل .
- عقدا يوضح الأهداف والمستويات العامة للمشتركين .

والإدارة البروقراطية تتضمن إلى جانب ذلك :

- سلطة هرمية فيها يشرف المستوى الأعلى على الأدنى .
- موظفين إداريين يقومون بمهمة الاتصال .
- استمرار العمليات وإجراءات التشغيل .

ولكن على الرغم من هذه الانتقادات فإن تحليل "ويبر" عن البيروقراطية هو من أولى الدراسات الخاصة بها . وقد أثار هذا التحليل كثيرا من الدراسات والأبحاث عن التنظيمات الإدارية الرسمية . والقيمة الحقيقية لعمل ودراسة "ويبر" تتمثل في كونها دراسة اجتماعية .

والمفهوم العلمي للبيروقراطية إذن يختلف عما تثيره الكلمة في نفوسنا عادة من تصور التعقيدات الإدارية وجمود الروتين وهو ما يعرف بأمراض البيروقراطية أو بالظاهرة المرضية في الإدارة البيروقراطية عندما تنحرف عن هدفها الأصلي وتستشري فيها جوانبها السلبية .

وتلعب البيروقراطية دورا متزايدا في حياة الدول على اختلاف أشكالها . بل ويقال إنها التطور الحتمي للحكومات الحديثة . وتزداد أهمية النظم البيروقراطية في دول الشرق . فهي التي تقوم بسن القوانين والإشراف على تنفيذها ، وتتولى الإشراف على المشروعات الكبرى المختلفة من اجتماعية وصحية وثقافية ،

وتعليمية وغيرها . ومن هنا كانت الأهمية الحيوية للدور الذي تلعبه البيروقراطية في حياة هذه الشعوب . ولعل ذلك يصدق أكثر ما يصدق على البيروقراطية في مصر بجذورها التاريخية العميقة ، وهي بهذا تعتبر النموذج التاريخي لكل ما جاء علي العالم فيما بعد من نظم بيروقراطية . فالبيروقراطية في مصر هي أقدم نظام للإدارة الحكومية عرفه التاريخ .

العوامل المحددة للنظام البيروقراطي :

لعل من أهم العوامل التي لعبت دورا كبيرا في تشكيل نظام البيروقراطية في مصر ما يمكن إيجازه في عاملين رئيسيين :

أ- التركيب السكاني :

يلعب التركيب السكاني في مصر دورا هاما في تشكيل نظام البيروقراطية فنجد أنه نظرا لتركز السكان في الشريط الخصب الضيق على جانبي وادي النيل ساعد على قيام التنظيم الإداري لمصر من البداية على أساس مركزي . وفي ذلك يقول . شارب « إن ذلك هو السبب الرئيسي الذي حتم قيام دولة ذات صبغة مركزية عالية وطابع تنظيمي شامل منذ العصور القديمة حتى العصور الحديثة » ويقول "ماكس ويبر" أيضا « إنه من المؤكد أن نظام المركزية البيروقراطية في مصر يقوم على أساس اقتصادي بحيث لم يكن ليصل إلى هذه الدرجة التي وصل إليها بدون النيل طريق التجارة الطبيعي » (Siffin : P. 46) .

ب - التراث الحضاري والاجتماعي :

لعل من أهم المعايير التي تحكم التركيب الاجتماعي المصري هو الاحترام والسلطة التي يتمتع بها الشخص الذي يلعب دور السيد أو الرئيس أو رب الأسرة. وهو ما ينعكس على التنظيم الإداري في صورة التبجيل والطاعة البالغة للرئيس من مرءوسيه . وترجع أصول ذلك على ما يبدو إلى التراث الحضاري الفرعوني القديم . ففي إحدى أوراق البردي الفرعونية التي ترجع إلى الأسرة الثالثة يوصي الحكيم بتاح حتب ابنه فيقول :

« انحن أمام من فوقك وأمام رئيسك في شئون الإدارة الملكية حتى يستمر بيتك مفتوحا ويستمر رزقك ومرتبك جاريا . ولا تعص فإن عصيان من بيده السلطة شر مستطير » .

وفي مثل هذا الجو من الانقياد والولاء المطلق لمثل السلطة الإدارية تنعدم وتموت الشخصية الاستقلالية المبتكرة الخلاقة . وينمو بدلها شخصية مرضية منافقة مدربة على الخضوع الأعمى للوئح والتعليمات . وقد أصبحت هذه الصفة من السمات الأساسية لشخصية البيروقراطيي المصري .

وكذلك نجد أن القيم الاجتماعية وما يتميز به الشعب المصري العربي من سمات اجتماعية تلعب دورا واضحا في تكوين جو الإدارة في مصر . وأوضح مثال على هذا كرم الضيافة . فمكان العمل امتداد للمنزل ولا بأس من أن يتزاور الأصدقاء في مكتابهم لمجرد الزيارة وتبادل التحيات والضيافة . وكذلك تتشكل العلاقات الاجتماعية من حب وبغض وصداقة وعداوة بنفس الصورة التي هي عليها خارجه .

ومن السمات المميزة للبيروقراطية في مصر ، عدم الحسم في الإدارة ، أو التردد في اتخاذ القرارات حتى ولو كان هناك قواعد معروفة . فالبيروقراطي يميل إلى تجنب المسئولية وعدم التصرف في اتخاذ القرار أو الاعتراض الشكلي عليه أو الإحالة إلى الغير أو الدفع بعدم الاختصاص ، أو الاحالة إلى المستويات الأعلى. ويصل الميل إلى تجنب المسئولية إلي أقصاه عندما يتوافر انعدام الحافز الإيجابي على التصرف والخوف من نتائج التصرف الجديد المستقل . وما قد يترتب عليها من أخطاء قد تؤدي إلى جزاءات رادعة وانعدام الضوابط والمعايير التي تساعد على التحقق من إيجابية التصرف والمكافأة عليها .

وفي مقالة عن الإدارة التنفيذية وأثرها على أداء الخدمة العامة يقول الكاتب إن كلنا يشكو من الموظف الحكومي وعدم إحساسه بالمسئولية وعدم انتظامه ومراعاته الدقة في عمله ... ولكنا نعلم أن هذه ليست إلا خصائص من المجتمع الزراعي انتقلت إلى المجتمع الحضري بصورته الأكثر تعقيدا .

والوقع أن هناك مايشير إلى تغيير الإطار الاجتماعي للخدمة المدنية في مصر لا سيما كبار الموظفين . ففي دراسة « برجر » (١٩٥٧) عن البيروقراطية في مصر يذكر أن كبار موظفي الخدمة المدنية (الحكومة) الذي عقد معهم مقابلات شخصية يرجع أصلها الاجتماعي غالبا إلي الطبقة الوسطى العليا وأن ربعهم فقط كانوا من أبناء الفلاحين والتجار . ولم يكن بينهم أبناء عمال حضريين. هذا في حين أن المعلومات الحديثة عن كبار الموظفين الإداريين تشير إلى

أن معظمهم من الطبقة الوسطى التي ظهرت من بين طبقة الفلاحين والعمال وأنهم اكتسبوا خبرة عملية لمدة طويلة في الحكومة أو القوات المسلحة أو الشركات المصرية والأجنبية حيث بدأوا حياتهم في الوظائف الفنية الدنيا وترقوا بالتدريج إلى الوظائف الإدارية الوسطى والعليا .

مشكلات البيروقراطية :

لعل من أهم المشكلات الرئيسية للبيروقراطية في مصر هي : كيف نطور اتجاهات ومستوى أداء العاملين في الخدمة المدنية ؟ إن تنمية القيادات الإدارية الصالحة هي خطوة هامة في هذا السبيل . والواقع أن مجتمعنا بحاجة إلي نموذج جديد للشخصية القيادية الإدارية تجمع إلي جانب قدرتها المهنية والفنية قدرتها على التوحد الكامل مع المجتمع المصري والالتزام بأهدافه .

ويمكن تنمية مثل هذه الشخصية بالطرق العلمية للتنمية الإدارية . وهذا يتطلب جهدا مركزا في ناحيتين : ناحية التدريب العلمي داخل العمل وخارجه ، وناحية تغيير البيئة المحيطة بهذه القيادات نفسها عن طريق الرقابة الشعبية والنقد البناء وتوزيع السلطات لا مركزيا في عملية اتخاذ القرار .

والواقع أن الدولة قد اتخذت خطوة هامة نحو إيجاد نوع من الرقابة الشعبية ضد انحرافات البيروقراطية بصدور قانون الإدارة المحلية سنة ١٩٦٠ الذي شرع نظاما لا مركزيا من السلطة المركزية إلى السلطة المحلية . إلا أن تحقيق هذا النظام كاملا بصورة عملية لم يتم بعد . وربما كان أسباب ذلك مقاومة بعض العناصر البيروقراطية اللامركزية وتنافس الوزارات فيما بينها . وفي هذا المعنى يقول أحد المختصين :

« إن التقاليد الشديدة القديمة العهد للمركزية مازالت تمنع تفويض السلطة للمستوى الأدنى من السلم الوظيفي في الوحدات الرئاسية ، ويؤدي ذلك إلى تركيز غير ضروري على اتخاذ القرار من جانب الرئاسات الإدارية بعد مراجعة تفصيلية مسهبة يقوم بها الموظفون التابعون الذين يكررون في معظم الأحوال أعمال زملائهم . وعدم الرغبة في تفويض السلطة يزيد من عبء العمل على الرؤساء – حتى الوزراء – بأشياء تفصيلية تافهة تستغرق كل الوقت ولا تترك إلا القليل للاهتمام بالمسائل الهامة الكثيرة » (Siffin : P . 171) .

ومن ناحية أخرى فإن الأخذ في السنين الأخيرة بمبدأ التخطيط القومي الذي أصبح مسئولية واختصاص البيروقراطية قد استدعى إحداث التنظيم المناسب للجهاز الإداري والإدارة التنفيذية للحكومة . وهنا أيضا نجد أن تراث الماضي قد أدى بدرجات متفاوتة إلى تحكم الطرق والوسائل الإدارية القديمة . ذلك أن البناء الراهن للأجهزة الحكومية في الدول المختلفة هو وليد التطور التاريخي ، وفي نفس الوقت يعمل جاهداً على إرساء تقاليده ومؤسساته والعمل على تطويرها . بيد أن البناء لا يستجيب إلا تدريجياً وببطء للتغيرات التي تطرأ على أهداف الدولة والحكومة . ومن هنا يميل إلى مقاومة التغيير لا سيما مع التطورات السريعة في الاتجاه السياسي . يقول أحد الكتاب :

« إن مشاكل الإدارة في الدول النامية تظهر أساسا كنتيجة للصراع بين التقاليد الموروثة ومجالات التجديد . فمن ناحية نجد أن الإدارة تقوم على أساس التنظيم البيروقراطي السالف ، وعليها أن تعمل في مجتمع تقليدي ، ومن ناحية أخرى نجد أن التقديس الزائد للطرق والأشكال الإدارية التقليدية ، وكذلك الفشل في تحسين وإصلاح الإدارة يؤدي إلى كثيرمن الصراع » . (Waterson: P . 181) .

وهذا الوضع على ما يبدو هو قريب الشبه بالوضع في بلادنا . ويتضح ذلك من بحث عن تنظيم الجهاز الحكومي قدم إلى مؤتمر التنمية الإدارية (١٩٦٣) وفيه يرد أنه عندما أصبح واضحا أن أجهزة النظام البيروقراطي القائم غير قادرة على القيام بنجاح بتحمل المطالب العاجلة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية فإن الدولة لم تجد أمامها إلا أن تنشئ أجهزة جديدة بجانب الأجهزة القديمة ، وترتب على ذلك وجود تكرار وتداخل بل وتناقض في الوظائف والاختصاصات لهذه الأجهزة . ومن ثم أصبحت المراجعة الشاملة للنظام كله مسألة ضرورية . وفي مراجعتنا هذه ينبغي أن نعي عدة أشياء من أهمها :

١ - تنظيم البناء الإداري للبيروقراطية على أساس حديث تحدد فيه المسئوليات والاختصاصات بوضوح مع تفويض سلطة اتخاذ القرار عند مستوياتها الأمثل .

٢ - تطوير اللوائح والقوانين الإدارية بحيث تتسم بالوضوح وبالمرونة وتسمح للمنفذين بحرية الحركة .

٣ - العمل على تحسين حالة الموظفين وتهيئة ظروف أفضل للعمل وتوفير الحوافز

التشجيعية .

٤ - رفع مستوى الأداء الفني والإداري عن طريق التدريب العلمي المركز ..

٥ - تنمية الإحساس بالمسئولية والواجب ولا سيما للعاملين في أجهزة الخدمات العامة الذين هم على احتكاك بالجمهور بصورة مستمرة .

نظام العاملين بالخدمة المدنية الحكومية :

يمكن القول بصفة عامة بأن مرتبات العاملين بالحكومة في مصر كما في غيرها من الدول النامية ليست في مستوى نظرائهم في الدول الأخرى . وقد كشفت الدراسات التي قام بها « برجر » على كبار موظفي الحكومة في مصر ومن بينهم رجال وزارة التربية والتعليم أن أكثر من نصف العينة التي اختارها من كبار الموظفين ذكروا أنهم لا يستطيعون الاعتماد على مرتباتهم ، وأن ٧٠٪ منهم كانت لهم دخول خارجية أخرى . ومعظم كبار الموظفين الذين عقد معهم مقابلات شخصية ذكروا أنهم دخلوا خدمة الحكومة لأنه لم تكن هناك فرصة أخرى أوسع للعمل ، وأنهم كانوا يعتبرون الخدمة بالحكومة هي مكان العمل الوحيد للشخص المثقف ، و أنها تحقق الأمن والطمأنينة والاستقرار بالنسبة للوظائف الأخرى . وتنظم مرتبات العاملين في الخدمة الحكومية على المستوى القومي حسب نظام خاص يعرف « بالكادر العام » وتوجد هناك عدة كادرات خاصة أخرى لفئات معينة مثل هيئة التدريس بالجامعات والهيئات القضائية والدبلوماسية والقوات المسلحة . وتكون الترقية من درجة لأخرى في الكادر العام على أساس الأقدمية، أي مدة خدمة الموظف . ومثل هذه الأقدمية يتحكم فيها عاملان :

أولا : الحد الأدنى من الأقدمية وهو ثلاث سنوات كشروط أساسي للترقية للدرجة التالية .

ثانيا : الاعتمادات المخصصة للترقيات في كل وزارة أو مؤسسة حكومية.

ومن هنا وجدت مفارقات في الترقيات بين موظفي الحكومة . فبعضهم يرقى بعد الحد الأدنى للأقدمية مباشرة والبعض الآخر قد يبقى بدون ترقية مددا أكبر قد تصل إلى سبع سنين أو أكثر ولا سيما بالنسبة لموظفيي وزارة التربية والتعليم . فالبيانات الاحصائية تشير إلى أنهم في وضع أقل بالنسبة لأقرانهم في الخدمة المدنية في جهات أخرى . إلا أن هذا الوضع أخذ في التحسن الآن مع

الاهتمام المتزايد الذي تبديه السلطات المسئولة في البلاد نحو تحسين الأوضاع ، ومن المعروف أن لهذه المشكلة تاريخها الطويل في مصر ، وفي مرحلة من مراحل تطورها سنة ١٩٤٣ ، صدر قانون مشهور لعلاجها عرف باسم « قانون المنسيين» أي قانون الموظفين المنسيين في درجاتهم . وبموجبه رقي كل موظف قضى ١٥ سنة في درجة إلى الدرجة التالية . ولكن المشكلة بقيت قائمة بعد ذلك . ولعل أهم الخطوات التي اتخذت بالنسبة للمدرسين جاءت في سنة ١٩٦٤ / ١٩٦٥ ، عندما خصصت ٩ ملايين من الجنيهات في وزارة التربية والتعليم لترقية المدرسين، وأدي ذلك إلى ترقية ٤٦ ألف معلم . وهناك خطوات كبيرة لتحسين أحوال المعلمين اتخذت في السنوات الأخيرة . ولكن على الرغم مما تبذله الدولة من جهود جادة مخلصة للعمل على رفع المستوى المادي للمعلمين وتحسين أوضاعهم فلا تزال الحاجة قائمة لمزيد من التحسين .

أما بالنسبة للترقية في الدرجة العليا فتتم على أساس الاختيار مع اعتبار الأقدمية أيضا . وينبغي الاشارة إلى أن مايعرف بالترقيات الأدبية لا يترتب عليه أية زيادة في المرتبات نظرا لعدم مناظرة الوظائف بالمرتبات . لكنها قد تساعد على الترقية إلى الوظائف التي تقوم على أساس الاختيار ، فمثلا المدرس الذي يرقى إلى مدرس أول أو مفتش أو وكيل مدرسة أو ناظر مدرسة لا يترتب على هذه الترقية الأدبية زيادة في مرتبه الأساسي، لكن مع هذا فإن ترقيتيه لهذه الوظائف تساعده على الترقية الاختيارية في الدرجات العليا من الكادر . ومن هنا كان لابد من اتخاذ خطوة سريعة نحو توصيف الوظائف التعليمية يتحدد بموجبه مسئوليات الوظيفة وشروط من يتولاهاوالأجر المخصص لها . ويجب أن يتحدد هذا الأجر في ضوء حجم المسئولية وليس مجرد الأقدمية .

بين الاصول الفنية والأصول البيروقراطية :

تتميز المجتمعات الحديثة بوجود نمطين سائدين . جانب الأصول الفنية والمهنية والجانب البيروقراطي للتنظيم الإداري . وتشترك الأصول المهنية مع البيروقراطية في كثير من العناصر وتختلف فيما بينها . وأهم ما يميز الأصول المهنية ما يأتي:

أولا : أن القرارات المهنية والإجراءات تحكمها معدلات ومستويات شائعة وعامة في العالم لا عتمادها على أسس موضوعية . هذه الأسس الموضوعية مستمدة من الحقائق العلمية والمعلومات المتخصصة مثلها مثل علم

الطب، ومن تطبيق هذه المبادئ والأسس على الحالات الفردية . وتتطلب السيطرة على هذه المعلومات المتخصصة وإجادة مهارات تطبيقاتها فترة من التدريب المتخصص . ولا تختلف الإداروة البيروقراطية في طابعها عن ذلك كثيرا من هذه الناحية . فالتعليمات البيروقراطية تحكمها أيضا مبادئ مجردة ثم يكون تطبيق هذه المبادئ على كل حالة على حدة . ومع أن فترة التدريب للفنيين والمهنيين هي عامة أطول من الفترة المطلوبة لتدريب البيروقراطيين ، وتحتوي على ملامح فريدة فإن البروقراطيين ، أيضا يمرون بفترة تديب فني وتعليم يؤهلهم لمناصبهم .

ثانيا : الصفة الثانية المميزة للأصول المهنية هي التي تحدد الخبرة الفنية والمهنية . فالمهني أو الفني المدرب هو خبير مؤهل لمعالجة المشاكل في منطقة محددة. فسلطة الطبيب علي زبائنه تعتمد على ثقتهم فيه وفي خبرته في مجال معين . وخارج هذا المجال ليس له أي سلطان عليهم ، وتحديد التخصص ينطبق أيضا بدرجة مماثلة على البيروقراطيين . فبالنسبة لهم أيضا يعتبر التخصص مفتاح الخبرة ولب السلطة البيروقراطية .

ثالثا : علاقة المهني أو الفني بعملائه تتميز بأنها محايدة . فأخلاقيات المهنة ودستورها لا يقر أي علاقة عاطفية مع العملاء . وهذا بالتالي يحمي العملاء من سوء الاستغلال العاطفي ويحمي الممارس الفني أو المهني من الانهيار بسبب مشاكل عملائه . وانعدام هذه الصلة العاطفية يمكن الممارس المهني أيضا من ممارسة الحكم الصحيح . وهذه العلاقة تصدق أيضا على العلاقة بين البيروقراطيين والعملاء لأنها تتميز بهذا التباعد العاطفي .

رابعا : أن المكانة المهنية تحقق بأداء الشخص نفسه . وليس بسبب عوامل ثابتة كالجنس أوالمولد . فالنجاح المهني يعتمد على الأداء البارع الذي يتفق مع المبادئ التي وضعها أهل المهنة .. وكذلك نجد أن البيروقراطي يعين في منصبه حسب مؤهلاته الفنية أساسا ، وبحكم تقدمه وترقيته في وظيفته اعتبارات موضوعية رسمية .

خامسا : أن قرارات المهني أو الفني لا تعتمد على مصلحته الشخصية كما هي الحال عادة في القرارات التجارية أو إدارة الأعمال . فمن غير المشروع

للمهني أن يسلك أو يتصرف حسب مصلحته الخاصة في حين أن ذلك مشروع لرجل الأعمال ويكون قراره متأثرا بها . فمن غير المقبول مهنيا أن يجرى الطبيب عملية لمريض ليس في حاجة إليها . في حين أن التاجر يهمه أن يبيع للزبون الشئ ولو كان غير محتاج إليه . ويرتبط بهذا أن الأساس المهني يعتمد على حاجة الشخص أو الزبون دون نظر لقدرته المادية . في حين أن ذلك غير صحيح بالنسبة لتجارة الأعمال . وهذه الصفة الخاصة ليست شاملة لكل المنظمات الرسمية وإنما قاصرة على بعضها فقط .

سادسا : أن المهن تتميز ببنيان جهاز إشرافها وهو يختلف أساسا عن الرقابة الهرمية في المنظمات البيروقراطية . فالمهنيون ينظمون أنفسهم عادة في روابط تطوعية اختيارية بغرض الرقابة الذاتية . فقرارات المهني أو الفني محكومة بالمعلومات الفنية التي وضعها زملاء مهنته وهو يلتزم بدستورها ونظامها . أما نمط الإشراف أو الرقابة في المنظمات البيروقراطية فيعتمد مصدر النظام فيها على هرم السلطة . والأداء في هذه المنظمات البيروقراطية تحكمه التوجيهات من الرؤساء أكثر من المعايير الذاتية الفنية كما لدى المهنيين .

ولكن التطور الحديث للمجتمعات أصبح بصورة متزايدة يعتمد على توظيف المهنيين في مؤسسات وهيئات نظير أجر معين . وأصبح كثير منهم يفضل العمل في المنظمات الرسمية نظير مرتب ثابت على العمل في القطاع الخاص . ونتج عن ذلك نوع من المهنيين يعرف باسم المهنيين البيروقراطيين . وما يحدث في هذه الحالة هو أن بعض هؤلاء المهنيين يظل بعد انضمامه للمنظمة مرتبطا بصورة كبيرة بمبادئ مهنته ومطالبها . وتراه ينظر دائما إلى المساعدة والتأمين من زملائه المهنيين خارج المنظمة أو داخلها . وهو ما يعرف بالتوجيه المهني . والبعض الآخر لا يرتبط بمطالب مهنته بنفس القوة فيعمل على التكيف مع المنظمة التي يعمل فيها ومع برامجها وخططها . وينصب اهتمامه على الحصول على رضا رؤسائه الإداريين داخل المنظمة أكثر من رضاء زملائه المهنيين خارج المنظمة . ومثل هؤلاء يمثلون الاتجاه الذي يعرف بالتوجيه البيروقراطي .

والواقع أن النزعة المهنية نحو جعل الولاء للمهنة أعلى من الولاء للنظام

البيروقراطي ، قد حظيت بدراسة واهتمام كبير ومحاولات منتظمة لدراستها . مثل دراسة " هيوز" Hughes و" رايزمان Reiesman و"كالو" T. ca-low و"ويلنسكي" Wilensky . ولعل من أهم هذه الدراسات أيضا ما قام به" جولدنر" Gouldner في دراسته المنظمة عن الصراع بين الالتزام المهني والإداري . وقد استخدم "جولدنر" مقياسا موضوعيا لقياس الولاء للمنظمة الإدارية والالتزام لأصول المهنة وقواعدها الفنية. ووجد أن الالتزام الكبير بأصول المهنة يرتبط بولاء ضعيف للمنظمة . وتوصل "جولدنر" من دراسته إلى أنه مع أن "ماكس ويبر" يذهب إلى أن كفاءة الجهاز البيروقراطي تزداد بزيادة الخبرة الفنية لأعضائه ، فإن النتائج التي توصل إليها أي "جولدنر" تشير إلى أن هناك بعض التوتر بين حاجات المنظمة البيروقراطية للخبرة الفنية وبين حاجات نظامها الاجتماعي للولاء. وقد أثبتت أيضا كثير من الدراسات أن المهنيين يميلون إلى تقليل الولاء للمنظمات الإدارية وزيادة رغبتهم في التحرك أو الانتقال من منظمة لأخرى لا سيما إذا كانت فرص الترقية في منظماتهم الإدارية محدودة .

الهيئة الفنية وخط السلطة Line and Staff:

إن التفرقة بين الهيئة الفنية وخط السلطة كانت محور اهتمام دراسة طويلة في المنظمات الرسمية الإدارية . وخط السلطة يركز انتباهه على الفروق في الرتب والمناصب ، ولأصحابها سلطة على عمليات الإنتاج . أما الهيئة الفنية فتوجه الانتباه إلى التخصص . وأعضاؤها يمارسون وظائف عملية فنية ولهم صفة استشارية . وبمعنى آخر موظفو خط السلطة لهم سلطة رسمية أما الهيئة الفنية فيقومون بالوظائف الفنية ويقدمون الاستشارة الفنية لأعضاء السلطة .

وقد قام ويلنسكي Wilnesky على أساس دراسة المحتوى الوظيفي للهيئة الفنية والوظائف التي يؤدونها في الاتحادات ، بالتوصل إلى خريطة لخبراء الهيئة الفنية في الاتحادات . وتمثل هذه الخريطة تنوع الأدوار التي يقوم بها أفراد هذه الهيئة حتى في المنظمات غير المتخصصة نسبيا . وهذه الأدوار تشمل :

١ - رجل الحقائق والأرقام Facts and Figures Man ، وهو الذي يمد الرؤساء والقادة بالمعلومات الفنية والاقتصادية والقانونية .

٢ - رجل الاتصال Contact man وهو الذي يقوم بمهمة سرية لجمع معلومات الأحوال السياسة والنزعات الفكرية والعقائدية في المجتمع الكبير .

٣ - أخصائي الاتصال الداخلي Internal Communication Speciaiest وهو الذي يقوم بدور سري لجمع معلومات عن أفراد وأعضاء المنظمة والعمليات الضرورية لإنجاح الرقابة الداخلية .

ويبدو من الوهلة الأولى أن تقسيم العمل بين خط السلطة والهيئة الفنية يحل مشكلتين من مشكلات التسلسل الهرمي الوظيفي . أولاهما مشكلة إعاقة الاتصال نتيجة لتسلسل السلطة الهرمي . ومسكلة التوفيق بين الحكم الإداري والحكم الفني أي الجانب الفني والإداري في القرار ، فالهيئة الفنية بوجودها خارج خط السلطة الهرمي تعتبر وسيلة للاتصال إلى أعلى . وإلى جانب ذلك فإن الهيئة الفنية تقدم الأحكام الفنية التي يستطيع رجال خط السلطة أن ينقلوها عن ثقة في صورة توجيهات وتعليمات رسمية . ومن هنا يكون المتحكم في قرار أعضاء خط السلطة هو النظام والمتحكم في قرار أعضاء الهيئة الفنية هو الخبرة الفنية . إلا أن هذه الفروق الواضحة المتميزة مبسطة بدرجة زائدة ، وقد تشوه الأمر الواقع . فخبير الهيئة الفنية يمكنه أن يقدم تقارير إجرائية مضبوطة إلى هيئة الإدارة لكنه إذا قدم معلومات عكسية تتعلق بعمل المديرين ، فإنه سيجلب على نفسه عداءهم وعدم ثقتهم . وهو مما يؤدي إلى عدم تمكنه من الحصول على معلومات دقيقة منهم في المستقبل . وبالمثل فإنه قد يحاول أن يغير في تقريره حتى يكتسب صداقة من يمدونه بهذه المعلومات . ولكنه بفعله هذا يمنع ويخفي المعلومات التي تسئ إلى المديرين في المستوى الأدنى ، مما يقلل من دقة هذه التقارير وبالتالي يقلل من أهميتها .

وكذلك فإن التمييز بين خط السلطة والخبرة الفنية المهنية هو تمييز أقل وضوحا في الواقع عنه في التصورات النظرية المجردة . فإننا نجد بصورة متزايدة أن كلا من أعضاء خط السلطة والهيئة الفنية يصدرون أحكاما فنية . وعلى هذا فالمهندس المسئول عن قسم للإنتاج في مصنع لا يقل في خبرته الفنية عن المحاسب المسئول عن قسم المستخدمين . وإن هذا الأخير هو في مكان من السلطة على الموظفين المرءوسين لا يقل عن السابق . والواقع أنه في بعض أنواع المنظمات - كما يشير اتزيوني A. Etzioni . تنعكس أدوار أعضاء خط السلطة على من

يتولون الوظائف أو يقومون بالوظائف المساعدة المصاحبة . وتبعا لذلك فإن شركة ما قد تستأجر خبراء في أداء الوظائف الرئيسية في المنظمة . وإن الأعضاء المهنيين أو الفنيين يقومون بعمل بحوث تسويقية أو بحوث عن العلاقات العامة ، لكن العمل الرئيسي للمنظمة ، وهو الإنتاج يبقى في أيدى أعضاء السلطة .

وبالمثل يمكن القول بأن أعضاء خط السلطة في الجيش مسئولون عن العمل العسكري . والهيئة الفنية تقوم بمجرد المساعدة في عمل القرارات الإستراتيجية والتكتيكية مثل التجسس على الأعداء والمؤن والتجهيزات وغيرها . وفي التربية والتعليم نجد أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بالوظائف الرئيسية من تدريس وبحث بينما نجد أن رجال الإدارة يتولون الوظائف والخدمات الإضافية مثل تسجيل الطلبة وإعداد قوائم أسمائهم وتسكينهم وتحصيل المصروفات وغير ذلك .. ونفس الصورة تميز العمل في المستشفيات فالأطباء الذي يعالجون المرضى هم هيئة فنية وليسوا أعضاء في خط السلطة الإداري .

بين الصراع أو الائتلاف :

قد يحدث صراع أو ائتلاف ، بين أعضاء خط السلطة والهيئة الفنية . وقد ناقش " دلتون " Mr . Dalton ، بعض مصادر هذا الصراع في كتابه Confilct between Line and Staff Management . فالصراع بينهم قد يرجع إليي الاختلاف في الإعداد السابق وفي الاهتمامات المهنية لكلا النوعين من الموظفين ، وقد يحدث صراع على القوة بين أعضاء المنظمة ومحاولة الاستئثار بنفوذ أكبر . والمنظمات الرسمية هي أحيانا بطيئة في تكيف تركيبها للظروف المتغيرة . فالاستحداثات التي تكيف العمليات للموقف الجديد وبالتالي تفيد المنظمة قد تحدث أو تعمل بصورة غير رسمية ، وأحيانا تعمل بصورة مخالفة للإجراءات الرسمية . فالصراع على الوقت يلعب دورا مهما في عملية التكيف للتغير في المنظمة ما دام هذا الصراع يقدم للمديرين الحوافز لعمل استحداثات غير رسمية تساعدهم على حل مشكلات العمل وتوسع مدى أو مجال نفوذهم .

تطبيقاته في الإدارة التعليمية :

يعرف نظام الإدارة لدينا بما فيه الإدارة التعليمية هذا النوع من التنظيم من

حيث تقسيم العاملين إلى فنيين وإداريين، وقد سبق القول بأن التنظيم القائم على خط السلطة والهيئة الفنية يعطى اهتماما بتفويض السلطات والمسئوليات . وقد أدى هذا أحيانا - ولا سيما في نظم التعليم الكبيرة - إلى وجود نوع من التركيب الهرمي ذي طابع جاف غير شخصي . وصار الاهتمام مركزا على سلسلة الأوامر الهامة وتعدد وسائل الرقابة . وأحيانا كانت تتداخل المسئوليات والسلطات . ونتيجة لذلك كان المدرسون مسئولين أمام مجموعة مختلفة من أفراد خط السلطة فأصبحت مسئولية الناظر نحو مدرسته محددة . وكانت ألوان النشاط الجامعي التعاوني تحظى بالقليل من التشجيع ، وكان الاتصال رسمي ، ويتجه إلى أسفل أساسا وكانت الرقابة تتم بواسطة التفتيش الذي يقوم به الرؤساء والإداريون . والنتيجة النهائية لذلك أن القدرة الابتكارية الخلاقة لدى الفنيين تركت نائمة لا تستخدم .

وليس معنى الإشارة إلى نقط الضعف القائمة في تنظيم خط السلطة والهيئة الفنية أنه يجب إلغاؤه من المدارس بل إن تنفيذ ذلك يؤدي إلى فوضى الإدارة التعليمية . لكن يمكن تطوير هذا التنظيم بحيث يتمشى مع طبيعة الوظيفة التربوية وحاجات الأفراد القائمين بهذه الوظيفة . وتشير دراسة حديثة للتنظيمات الإدارية للأنظمة التعليمية في النظم الأجنبية إلى تمييز التنظيمات المسطحة (الأفقية) على التنظيمات الهرمية . وفي التنظيمات المسطحة تقترب العلاقة نسبيا بين المدرسين ومدير التعليم . فالهيئة الفنية يمكن أن تقدم النصح والمشورة لمدير التعليم ويعملون كمستشارين للنظار والمدرسين عندما يطلب هؤلاء ذلك . ورجال السلطة الفنية لا تربطهم علاقة تسلطية مع النظار أو المدرسين . ويمكن التغلب على المشكلات المعروفة بتنظيم خط السلطة بتشكيل لجان استشارية ومجالس للمناهج والتوجيه وغيرها من وسائل النشاط الجماعي التعاوني التي تعتبر عناصر مهمة من التنظيم الإداري . ويمكن أن تكون هذه المجالس واللجان من المدرسين والمديرين وأعضاء من غير رجال التعليم يمثلون مصلحة المجتمع أو أنشطته الاقتصاديه والاجتماعية المختلفة . ومميزة هذه المجالس واللجان على هذه الصورة أنها تهيئ الفرصة لاشتراك العاملين في رسم السياسة التعليمية وتسهل تدفق المعلومات والأفكار بين مختلف الأفراد العاملين وتساعد هؤلاء على زيادة الإحساس بقيمتهم وانتمائهم .

وينبغي أن يكون محور الاهتمام في الإدارة التعليمية بالأنشطة المتعلقة بحجرة الدراسة حيث تمارس فعلا عملية التعليم واكتساب الخبرة التربوية . وكل ماعدا ذلك من الوظائف والواجبات والخدمات والتسهيلات ينبغي أن ينظر إليها فيي ضوء إسهامها في زيادة فعالية المدرس في علاقاته مع تلاميذه . ويقدم الكتاب السنوي لرابطة مديري المدارس الأمريكية The Yearbook of the American Association of School Administration ثلاثة مبادئ أساسية هي أكثر التصاقا بعملية الإدارة التعليمية ووظيفتها :

١ - يجب أن يتوافر للمعلمين حرية العمل وأن يتمتعوا بسلطة واسعة في تكييف محتوى المادة التعليمية والطريقة التربوية وتنظيم خبرات التعلم بما يوافق احتياجات تلاميذهم .

٢ - يجب أن تحظي المدرسة بسلطة عريضة ومسئولية كبيرة في تطوير وزيادة فعالية العملية التربوية وتقويمها من ناحية وتدعيم علاقاته مع المجتمع التي تخدمه من ناحية أخرى .

٣ - ينبغي على الوحدات الإدارية (سواء كانت مجالس مدن أو محافظات أو مديريات تعليمية أو وزارة التربية أو غيرها) أن تضع سياسة أو قواعد عامة تحكم كل مدرسة في ممارستها للحياة الذاتية الممنوحة لها .

وتطبيق هذه المبادئ ينبغي أن يأخذ في اعتباره تحقق النشاط التعاوني في تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية على مستوى الفصل والمدرسة ، واستخدام جهود وإمكانيات السلطة التعليمية المركزية في مساعدة العاملين فيهما وتنسيق جهودهم . ويشير الكتاب أيضا إلى الطريقة التي يمكن بها تنفيذ هذه المبادئ ، فيذكر أنه من أجل بناء العمل الجماعي ينبغي أن تراعي الاعتبارات الآتية :

١ - اللامركزية لتوفير الحد الأقصى من المسئولية على المستوى الإجرائي الذي تدور فيه العملية التربوية . وهذا يعني بالنسبة للتنظيم التعليمي توفير استقلال ذاتي للمدرسة وحرية في العمل للمدرسين .

٢ - أن تتسع أفقية أو سطحية التكيب الهرمي لتسهيل خطوط الاتصال الرأسية وتمكين العاملين على المستوى الإجرائي من الاسهام في القرارات السياسة العامة . وهذا يعني أن يكون للمدرسة اتصال مباشرة مع هيئة الإدارة

التعليمية العليا والهيئات المختصة برسم السياسة التعليمية .

٣ - أن يشترك أكبر عدد ممكن من الأعضاء العاملين في رسم وتوجيه السياسة العامة بتشكيل لجان ومجالس على كل المستويات .

٤ - أن تشكل مجموعات عمل صغيرة من المدرسين وغيرهم لها مسئوليات محددة وواجبات واضحة للبرامج التعليمية .

٥ - أن تشكل بعض اللجان الضرورية للتخطيط والتنسيق تكون مهمتها مكملة لعمل مجموعات العمل الصغيرة داخل المدرسة وتقوم في نفس الوقت بدور الوسائط التي تمكن من الوصول إلى بعض القرارات التي قد تؤثر على أكثر من مدرسة .

٦ - أن توفر الخدمات الاستشارية والخاصة لمساعدة وحدات العمل المختلفة . وهذا يعني توفير تسهيلات الإشراف والخدمات المساعدة للمدارس ومجموعات العاملين والمدرسين واللجان بشرط أن يكون توفير كل ذلك على أساس أنها «خدمة» . وينبغي أن يتولى القيام بهذه الخدمات هيئة تتمتع بسلطة قائمة ، على أساس المهارة والمعرفة الخاصة وليس على أساس المركز الوظيفي .

وهكذا نجد أن التنظيم الناتج هو تنظيم وظيفي يقوم على أساس مبسط خط السلطة والهيئة الفنية حيث يمثل خط السلطة فيه أساس توزيع الوظائف والفعاليات، وتمثل الهيئة الفنية الخدمات التي تسهل أداء هذه الوظائف . وإذا نظرنا إلى هذا التنظيم من ناحية الواجبات والمستويات نجد أنه يمتد من هيئات رسم السياسة التعليمية إلى السلطات المحلية إلى المدرسة ثم الفصل ثم المعلم . وإذا ما نظرنا إليه من ناحية أداء الوظائف نجد أن الخط في اتجاه عكسي من المدرس إلى مجموعات العمل الصغيرة إلى المدرسة بناظرها كمنسق رئيسي ثم إلى السلطات التعليمية كمنسق أعلى ثم إلى هيئات رسم السياسة التعليمية كمنسق عام .

الفصل التاسع

أسلوب تحليل النظم

Systems Analysis

ترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم « بحوث العمليات الفرعية »* Operations Subsystems. ومن هناك انتقل إلى الميادين الأخرى . بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخرا وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن العشرين ، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى.

معنى النظام : ينظر إلى تحليل النظم على أنه أسلوب لمعالجة المشكلات بهدف التمكن من الوصول إلى قرارات وبدائل الحلول . ويقوم أسلوب تحليل النظم على أساس الدراسة العلمية للنظم المختلفة ، وهو يستخدم في الميادين المختلفة ومن بينها ميدان التعليم ، ويمكن باستخدام هذا الأسلوب تحليل نظام معين في ضوء ترتيب منظم يرتبط فيه كل جزء من النظام ببقية الأجزاء المكونة له ككل . ولكن ماذا يقصد بالنظام ؟

يمكن القول في عبارة بسيطة بأن النظام هو مجموعة من العلاقات المتداخلة بين الأجزاء المكونة لشئ ما . خذ الدراجة مثلا كنظام بسيط يتكون من أجزاء كثيرة كل منها يؤدي وظيفة معينة . وترتبط أجزاء الدراجة بوظائفها بعلاقات متداخلة تنتظم كلها لتؤدي الغرض الذي صنعت الدراجة من أجله وهو «الركوب ». ويمكننا أن نستطرد في المناقشة لنعتبر أن الدراجة وراكبها يمثلان معا نظاماً واحداً يربط بينهما مجموعة من العلاقات المتداخلة كالعلاقة بين

---

* يقصد بها البحوث التي تستهدف البحث عن الحلول المثلى للمشاكل المطروحة بالمعنى الرياضي للحل الأمثل .وقد نشأت هذه البحوث خلال الحرب العالمية الثانية في إنجلترا ثم في أمريكا . ومن صور تلك البحوث مثلا:ما هو الخط الأمثل لسير قافلة سفن تنقل التموين من أمريكا إلى إنجلترا ويضمن لها أعلى درجة من درجات السلامة من حيث عدد السفن و وزنها و التشكيل الذي يجب أن تسير عليه والمسافة التي تقطعها حتى تتلافى التعرض للغواصات أو الطائرات الألمانية في مواقع معينة .

ذراعي راكبها وقدميه وحركته ككل وبين مختلف أجزاء الدراجة . وهكذا يمكن القول بصفة عامة بأن أي شئ تقريبا يمكن أعتباره نظاما في حد ذاته . ومن السهل علينا أن نلحظ أن أبعاد النظام تتحدد في ضوء اختيارنا له وغرضنا منه. لو كان غرضنا مثلا معرفة تصميم الدراجة والأجزاء التي تتكون منه فإننا لن ندخل في حسابنا بالطبع ما يتعلق بالراكب نفسه كجزء من نظام الدراجة . وإن كنا قد نحتاج إلى أن نأخذ في الاعتبار تأثيره على الدراجة نفسها من حيث وزنه وقوة حركته على البدال والفرامل وهكذا . ومثل هذه العومل التي نأخذها في حسابنا تعتبر مدخلات خارجية للنظام أي مدخلات من البيئة أو الوسط الخارجي الذي يعمل فيه النظام .

ولكن من ناحية أخرى إذا كنا بصدد معرفة التوازن الحركي للدراجة في السرعة والدوران فإننا عندئذ قد نعتبر الراكب جزءا من نظام واحد يجمعهما . وهكذا يتضح لنا أن لكل نظام حدودا يجب معرفتها والوصول إليها . وفي إطار هذه الحدود تنظم الأجزاء في علاقاتها المتداخلة . ويغلف هذا الإطار من الخارج أو يحيط به وسط أو بيئة يعمل فيها النظام تؤثر فيه وهو بدوره يؤثر فيها . والمؤثرات البيئية على النظام تعرف كما أشرنا بالمدخلات الخارجية للنظام أومدخلات النظام من الخارج .

و الواقع أن مصطلح النظم التعليمية يستخدم استخدامات مختلفة . منها :

أ- استخدام قديم وشائع بين المشتغلين بالتربية يقصد به النظام التعليمي كجهاز يشمل مختلف أنواع المراحل التعليمية والمدارس والمناهج و البرامج والكتب و الانشطة والمعلمين كما يشمل إدارة التعليم وتنظيمه و تمويله .

ب- استخدام حديث يقصد به التعليم البرنامجي أو التعليم المبرمج .

جـ- استخدام أحداث يقصد به أسلوب النظم بالمعنى الذي سبق أن عرضت به فكرة النظام و الذي نتناول الكلام عنه هنا .

و يستخدم مصطلح أسلوب النظم في الكتابات المعاصرة بمعان مختلفة يمكن أن نميز بين ثلاثة منها :

أ: أن أسلوب النظم في التعليم يعني استخدام الوسائل التعليمية من دوائر تلفزيونية مغلقة وآلات تعليمية وفوانيس عرض أفلام وما شابه ذلك .

ب : أنه يقوم على أساس المماثلة بين دقة الأهداف الوظيفية المستخدمة في النظم الهندسية وبين كتابة برامج الأهداف السلوكية ، وكذلك بين بناء النماذج وبين تحليل العمل أو الأنشطة أو المقررات الدراسية . أي أن أسلوب تحليل النظم بهذا المعنى يقوم على أساس تطبيق مبادئ التعليم المبرمج على كل جوانب المقررات الدراسية وأن أسلوب النظم هو أسلوب علمي لبناء المقررات الدراسية .

جـ : أنه يقوم على أساس تطبيق السبرنطيقا التي سيأتي شرحها على عمليات التدريس و التعلم . وهذا يتضمن استخدام أسلوب رياضي يعتبر فيه التفاعل بين المعلم و المتعلم كنظام يمكن تكييفه ومواءمته وأنه يخضع لنفس صور الضبط الموجودة في النظم العصبية للحيوان على سبيل المثال .

وليس مما يدعو إلى الدهشة أو الغرابة أن هناك من ينظر إلى مفهوم أسلوب النظم على أنه أسلوب غامض غير مفهوم اخترعه أناس ليخفوا به كلامهم النظري الأجوف وليغلفوا به الكلام بدلا من العمل على شرح أفكار هي نفسها قديمة.

إن كل نظام System يتكون من نظم تحتية أو فرعية Subsystem أو بمعنى آخر هناك ما يسمى بالنظام الكبير Macro و النظام الصغير Micro الذي يتكون من نظم صغيرة . فمثلا يمكن أن ينظر إلى النظام التعليمي على أنه نظام كبير يتكون من نظم فرعية أخرى كالتعليم الابتدائي و المتوسط و الثانوي . وكل من هذه تنقسم بدورها إلى نظم أصغر . وبالمثل يمكن أن ينظر إلى المدرسة على أنها نظام كبير وينظر ألى فصولها على أنها نظام تحتي أو صغير . والنظم الداخلية الصغيرة مفيدة لأنها تسهل تحليل النظام الأكبر . وفي نفس الوقت يسهل التحكم فيها و السيطرة عليها لصغرها وبالتالي يسهل تحليلها .

و تصنف النظم إلى نظم مفتوحة ونظم مقفولة أو مغلقة . و النظام المفتوح هو الذي يسمح بالأخذ والعطاء مع بيئته و العكس صحيح بالنسبةللنظام المقفول. ولكل نظام حدود وكل ما هو خارج حدود النظام يمثل وسط النظام وبيئته .

انماط النظم :

باستخدامنا مرة أخرى لمثال الدراجة نقول بأن الدراجة كنظام يتكون كما أشرنا من مجموعة من الأجزاء ذات العلاقات المتداخلة بصورة ما. هذه العلاقات

يمكن في الواقع معرفتها وتحديد سلفا باستخدام الأساليب الرياضية البسيطة . كما يمكن أيضا التنبؤ بهذه العلاقات وتوقعها .

أما في حالة الراكب و الدراجة كنظام واحد فإن العلاقات المتداخلة تكون أكثر تعقيدا ومن ثم ليس من السهل تحديدها . وقد لا نستطيع أن نتنبأ في بعض الأحيان بما ستكون عليه هذه العلاقة . فلو فرضنا أن شخصا وقع أمام الدراجة وهي مسرعة فإننا لا نستطيع أن نتنبأ بدقة تصرف الراكب إزاء هذا الموقف و أن كنا نتوقع أنه سيحاول أن يتفادى الاصطدام بالشخص . هنا نجد أن البيئة الخارجية قد تفرض على النظام أبعادا من الصعب أن نتنبأ بدقة علاقتها بالنظام، أي لا يمكن معرفتها أو تحديدها سلفا . وهكذا يمكن أن نميز بين نوعين أو نمطين من النظام .

١ـ النظام المحدد Deterministic :

وهو النظام الذي يمكن تحديده سلفا ويكون من الممكن معرفة أو وصف كل العلاقات المتداخلة التي تربط بين أجزائه . كما يمكن في ظل ظروف العمل العادية للنظام أن نتنبأ أو نتوقع استجابة النظام في أي وقت وتحت أي تأثير من البيئة أو الوسط الذي يعمل فيه .

٢ ـ النظام الاحتمالي Probabilistic :

وهو النظام الذي تتعقد علاقاته الداخلية في ارتباطاتها بالمدخلات الخارجية بدرجة لا نستطيع أن نحددها سلفا بدقة أو نتنبأ بها أو نتوقعها بدرجة عالية من الضبط .

وتتباين النظم في درجة تعقد علاقاتها المتداخلة وفقا لتعقد النظام نفسه وتبعا لتعدد أبعاده و العناصر المكونة له . فمحرك السيارة يعتبر بالطبع نظاما أكثر تعقيدا من الدراجة لكنه يشترك معها في بعض الوظائف و الأهداف وينتمي معها إلى نفس النمط المحدد للنظام . ويمكن أن نضرب أمثلة أخرى للنمط المحدد المعقد للنظام بالحاسبات الإلكترونية وآلات التشغيل الذاتي .

ويندرج تحت هذا النمط الاحتمالي نظم تتباين في درجة تعقيدها . وهي في أبسط صورة يمكن أن نمثل لها برمي قرش في الهواء مائة مرة لمعرفة عدد المرات التي يستقر بها على وجهه أي تظهر الصورة .

فهذا المثال للنظام الاحتمالي البسيط . أما النظام الاحتمالي المعقد فيمكن أن نضرب له مثال الاستجابات الشرطية ، ومنه أيضا النظام الاحتمالي شديد التعقيد ويندرج تحته نظام الجهاز العصبي والمخ ويشمل أيضا التربية والتعليم كنظام . وهكذا يمكننا أن نلخص كلامنا السابق عن أنواع النظم في الجدول التالي الذي يقدمه لنا "ستافورد بير" لتصنيف النظم حسب نوعها :

نمط النظام	بسيط	معقد	بالغ التعقيد
محدد	ـ الدراجة .	ـ الآلات الحاسبة . ـ آلات التشغيل الذاتي .	
احتمالي	رمي قرش في الهواء	ـ الاستجابة الشرطية .	* الجهاز العصبي . * المخ . * التربية والتعليم .

إن مثل هذا التصنيف مفيد لأنه يساعد في اختيار الأسلوب الذي يتناسب مع دراسته نظام معين . ذلك لأن اختيار مثل هذا الأسلوب يتوقف على نوع النظام . فدراسة النمط المحدد تتطلب أسلوبا غير الذي يتطلبه النمط الاحتمالي . وبالمثل نقول إن النوع البسيط من النظم يتطلب أسلوبا غير الذي يتطلبه النوع المعقد . ومع أن النظم الاحتمالية ، ولا سيما بالغة التعقيد منها ، تمثل صعوبة كبرى في اختيار الأسلوب الملائم لدراستها ، فهناك بالفعل أساليب لدراستها تقوم على أساس أصول علم السيرنطيقا .

السبرنطيقا Sybernetics :

تقوم الفكرة الأساسية لعلم السبرنطيقا علي أساس استخدام قوة العقول الإلكترونية و التحكم فيها بدرجة عالية للتوصل إلى حل المشكلات بالغة

التعقيد . ويعتقد كثير من علماء السبرنطيقا أنهم سيتمكنون من استخدام قوة عقل الآلة الإلكترونية بدرجة تصل إلى مستوى ذكاء العقل البشري إن لم تزد عليه .

وتنقسم السبرنطيقا كعلم إلى عدة ميادين فرعية ، فمنها السبرنطيقا الاجتماعية التي تقوم على النماذج الاجتماعية . ومنها السبرنطيقا الرياضية التي تعني بالطرق والأساليب الرياضية . ومنها السبرنطيقا البيولوجية التي تقوم علي النماذج البيولوجية ومنها السبرنطيقا السلوكية التي تقوم على نماذج السلوك الإنساني وبخاصة ما يتعلق بالجانب المعرفي . ومنها السبرنطيقا الاقتصادية التي تعني بنماذج النظم الاقصادية و التنظيم و التشغيل الذاتي ومنها السبرنطيقا التربوية وهي التي تهمنا هنا .

وتقوم السبرنطيقا على أساسين رئيسيين : المماثلة Simulation وتعني تقليد السلوك الإنساني . والتوليف Synthesis الذي يعنى بالغايات لا بالوسائل . بمعنى أن التوليف لا يهتم بكون النظام يعمل بالطريقة التي يعمل بها الإنسان وإنما بكون النظام محققا للغرض المنشود وهو تقديم نظام صناعي يعمل بذكاء قادر على التخطيط و اتخاذ القرار وحل المشكلات . ويعتمد نظام السبرنطيقا على إعطاء الأمر والتغذية العكسية لتصحيح المسار . فأنت مثلا عندما تضغط على زر المصعد فإنك بهذا تعطيه أمراً يتصرف بمقتضاه حسب طلبك للصعود أو الهبوط أو التوقف في دور معين . وكذلك الأمر بالنسبة للضغط على أزرار مفاتيح الكومبيوتر في لوحة المفاتيح وهكذا .

النماذج :

يجرى عادة تمثيل النظم بنماذج تستهدف محاكاة الواقع إو الاقتراب منه ، وهناك ثلاثة أنواع رئيسية من النماذج :

١ ـ النموذج التصويري ويكون عادة بالرسوم .

٢ ـ النموذج التمثيلي ويكون عادة بعمل نموذج مادي يطابق النظام الأصلي.

٣ ـ النموذج الرمزي ويكون عادة باستخدام الأساليب الرياضية البحتة .

وهناك قيود بالطبع على استخدامنا للنماذج نظرا لما قد يتضمنه هذا

الاستخدام من مزالق وأخطار . من أهمها :

١ ـ اعتبار النموذج أنه بالفعل النظام الأصلي و ليس مجرد نموذج .

٢ ـ تحميل النموذج فوق طاقته فيما يتعلق بما يمكن أن نستنتجه أو نستخلصه منه .

٣ ـ تبسيط النظام الأصلي في نموذج لدرجة كبيرة .

٤ ـ استخدام نموذج جامد لتمثيل نموذج دينامي .

الصندوق الأسود :

يمكننا أن نميز ثلاث خصائص رئيسية لنظرية نظم السبرنطيقا لها بصفة خاصة علاقة بالنظم التعليمية . وهي :

أولا : إن النظم التعليمية هي من النمط الاحتمالي بالغ التعقيد للنظم . ولذلك فإننا نحتاج إلى الإحصاءات و المعلومات والأساليب الأخري التي يمكن أن نحشدها لكي نحاول السيطرة علي النظم و التنبؤ بها .

ثانيا : إن للنظم التعليمية هدفا يتمثل في تربية الأفراد وتزويدهم بالمهارات والمعلومات و الاتجاهات التي تساعدهم على الحياة السوية في مجتمعهم . وللحصول على المخرجات المطلوبة يجب التحكم في إطار المحتوى التربوي أو التعليمي . و هذا التحكم يمكن الوصول إليه عن طريق التغذية العكسية . و السيرانطيقا تتناول بصفة خاصة دراسة كيف يمكن لمثل هذه التغذية العكسية أن تكون فعالة وفاعلة .

ثالثا : إن النمط الاحتمالي للنظم وهو الذي تنتمي إليه النظم التعليمية ، يمثل أهمية خاصة لا سيما في السنوات المقبلة القادمة . وهذا المفهوم يساعدنا في النظرة إلى النظام كوحدة محكمة الإغلاق تمثل الصندوق الأسود . وله مدخلات تصب فيه ومخرجات تخرج منه . وقد يمكننا أن نحدد كيف تتغير المخرجات تبعا لتغير المدخلات بصورة ما ، وقد نتمكن من التحكم في هذه العملية دون أن يكون لزاما علينا معرفة ما يحدث بداخل الصندوق الأسود على وجه التحديد . وبهذا تستطيع أن تتغلب على المشكلات التي تثيرها النظم التعليمية باعتبارها نظماً احتمالية بالغة التعقيد . وينحصر عملنا

في الربط بين المدخلات والمخرجات باستخدام المتغيرات المناسبة . ويرى علماء السبرنطيقا ومنهم باسك Pask و هودج Hodge أن أسلوب الصندوق الأسود يحمل في طياتة أملا كبيرا للتحكم في التربية في المستقبل . لأن من أكبر المشكلات التي تواجهها التربية في الفترة الراهنة هو عدم وجود نظام فعال للتغذية العكسية ، وأن المصدر الوحيد الذي يمكن أن يعلق عليه الأمل لمثل هذا النظام هو في تطبيق أساليب الضبط و التنبؤ على أساس ما يقدمه لنا علم السبرنطيقا . وليس من قبل التشاؤم القول بأنه ما لم نعمل على استخدام هذه التطبيقات لعلم السبرنطيقا في التربية والتعليم فإننا قد نواجه موقفا يبدو فيه عجزنا الفكري و الثقافي عن التحكم في بيئتنا و السيطرة عليها . و الواقع أن مفهوم «الصندوق الاسود» ليس مفهوما جديدا في التربية فهو معروف منذ سنين في المدرسة السلوكية في علم النفس في تفسيرها لعملية التعلم على أساس المثير (م) والعملية (ع) والاستجابة (س) . وفكرة العوامل المتوسطة عند « هل » على سبيل المثال وهو عالم معروف من علماء النفس التعليمي . تقابل فكرة الصندوق الأسود .

الهدف والمفهوم :

إن الهدف الرئيسي لتحليل النظم كأسلوب ينصب على دراسة النظام من خلال تحليل العلاقات المتبادلة بين المدخلات والمخرجات بهدف التوصل إلى معرفة مدى كفاءة النظم وإنتاجيتها . وهكذا يمكن أن ينظر إلى أسلوب تحليل النظم على أنه علمي وظيفي ومنطقي يمكن باستخدامه عمل القرارات وحل المشكلات .

والواقع أن أسلوب المدخلات و المخرجات والعملية التي تربط بينهما ، يمكن على أساسه تقسيم النشاط في كثير من مجالات الحياة البشرية . ففي الزراعة مثلا تمثل البذرة التي تبذر في الحقول والتسميد والري و الخدمات الأخرى كلها مدخلات ، والزراعة هي العملية الإنتاجية وناتج المحصول يسمى بالمخرجات . ويمكن أن نأخذ مثالا مشابها في الصناعة . وفي الخدمات الصحية يعتبر عمل الأطباء و الممرضات والمرضى والمباني والعقاقير والأسرة والأغطية والطعام كلها مدخلات ، وعملية معالجة المرضى هي العملية الإنتاجية وشفاء المرضى أو موتهم

يكون هو الناتج أو المخرج .

وبالمثل يمكن معالجة المدخلات و المخرجات التعليمية . فالمدخلات في التعليم تشمل التلاميذ و المعلمين و المديرين و المفتشين والمشرفين و الموظفين والمباني والتجهيزات و المناهج والكتب و المعامل . وعملية التعليم هي ما يجري أثناء استخدام كل هذه المدخلات . أما المخرجات فهي أمر شاق لصعوبة تحديدها بدقة، فالمخرجات تعني في أحد معنيها كل شخص يغادر المدرسة في سنة معينة. وفي معنى آخر تعني الأشياء التي تعلمها كل شخص في تلك السنة ، وفي معنى ثالث قد تعني كل شخص اجتاز الامتحان .و في معنى رابع تعني الارتفاع أو الهبوط العام في المستوى الثقافي . ومن ثم نجد أن المخرجات التعليمية فكرة غامضة غير محددة. ولكن كون الفكرة غير محددة لايعني بالضرورة أنها عاطلة من المعنى فكثير من الأفكار التي نعمل بها عادة غير محددة ولكنها تعتبر أدوات ضرورية للتفكير .

وتحليل النظم في التعليم يشبه في بعض جوانبه ما يفعله الطبيب عندما يفحص جسم الإنسان المعقد بكل أجزائه. فليس من المستحيل على الطبيب وليس من الضروري له في نفس الوقت أن يلم بمعرفةتفاصيل نظام الكائن البشري وعملياته الوظيفية . وإنما تتطلب استراتيجية التشخيص أن يركز على بعض المؤشرات والعلاقات الحساسة في علاقاتها بالجسم و البيئة ، مثل ضربات القلب والدم و الضغط والوزن والطول والأكل و النوم و البول والسكر والخلايا البيضاء والخلايا الحمراء . و من هذه الأشياء يستطيع أن يحكم على أجزاء الجسم كله . وبناء عليها يستطيع أن يصف الدواء الذي يساعد الجسم على العمل بصورة أفضل . و ما يفعله الطبيب في تحليل الجسم البشري تعمله الإدارة الحديثة في تحليل النظم للعمليات و الخطط المختلفة في الميادين المختلفة ومنها ميدان التربية.

ولا يقتصر المقصود بالنظام التربوي على المراحل التعليمية المختلفة للنظام التعليمي المدرسي . وإنما يشمل أيضا البرامج التربوية و التعليمية للتعليم غير المدرسي . و مع أن النظام التربوي يختلف اختلافا كبيرا عن جسم الإنسان فإنه يشترك مع بقية العمليات الإنتاجية في أن له مدخلات inputs تخضع لما يسمى «عملية Process » لكي تصبح مخرجات Outputs تحقق في النهاية أهداف

النظام Objecives . و تكون هذه العناصر وحدة دينامية ، و إذا أردنا تقويم النظام من أجل زيادة كفاءته أو فعاليته أو تطويره فإنه يتعين دراسة العلاقات بين مكوناته الرئيسية في منظور كلي شامل (coombs:p.128)

تحليل النظم والإنتاجية التعليمية :

يرتبط تحليل النظم والإنتاجية التعليمية ارتباطا وثيقا . ذلك أنه إذا قلنا إن المدخلات التعليمية تشمل خدمات جميع الناس الذين يعملون في التعليم ومن بينهم التلاميذ وخدمات رأس المال والمعدات التي يعملون بها فإن المخرجات هي نتيجة ما عملوا . أما ما يعملونه فهي عملية الإنتاج . فإذا فهمنا أن مدخلات التعليم يمكن أن تقاس و ترتبط بالمخرجات فيمكن أن نطلق على مقارنة العلاقة بين هذه المدخلات و المخرجات اسم انتاجية التعليم . والإنتاجية هي نسبة المدخلات إلى المخرجات ، والنسبة تتغير حين تتغير عملية الإنتاج أو حين تتغير المدخلات ، أو حين تتغير المخرجات. وتتضمن الإنتاجية في مفهومها الأصلي فكرة أنك إذا قسمت ناتج صناعة ما على عدد الناس المستخدمين فيها فإنك تحصل علي الإنتاجية بحسب كل رجل . فإذا كانت صناعة البترول مثلا تستخدم ألف رجل وتنتج مليون برميل من البترول في السنة يكون ناتج الفرد الواحد في صناعة البترول ألف برميل . فإذا كان كل برميل يباع بثلاثين جنيها فإن ناتج كل رجل يساوي ثلاثين ألف جنيه. ويكون الإنتاج الحدي (الأمثل) هو المخرجات الإضافية التي تتزايد بزيادة الأفراد. وإذن فالإنتاجية التي تقاس بهذه الطريقة تتضمن بطبيعة الحال أن تكون مخرجات الصناعة نتيجة عمل الناس المشتغلين بها . بيد أن هذا التصور يعتبر ناقصا إذا تذكرنا أن هناك أنواعا من الصناعات كالقوة النووية مثلا تتكون من أحجام هائله من رأس المال إلى جانب قوة بشرية صغيرة تحكم الصمامات أو تضغط على الأزرار ، وفي هذه الحالة ربما تبلغ مخرجات الرجل الواحد ما يساوي مليون جنيه سنويا. وهنا نجد أن الإنتاجية يجب أن تحسب على أساس وحدات رأس المال . فكل ما يساوي مائة جنيه من رأس المال المستخدم يمكن أن يكون هناك ما قيمته مائة جنيه من الإنتاج ولذلك لكي نحصل على مقياس صحيح للإنتاجية يتعين علينا تقييم كل المدخلات في مقابل كل المخرجات . ومما يجعل المشكلة معقدة إلى درجة كبيرة أن المدخلات و المخرجات غير متجانسة لتنوع العناصر الداخلة أو الخارجة وهي لهذا تحتاج إلى

دليل حسابي مثل نظام النقود و الأسعار . وهناك اقتصاديون آخرون لايرون مثل هذا الدليل أو المقياس ممكنا ، وهذه هي المشكلة الأساسية ، ومهما كان الأمر فإنه يجب أن يفهم أن الإنتاجية هي العلاقة بين المدخلات و المخرجات، كما أشرنا .

مدخلات النظام التعليمي :

يحلل فيليب كومز المدخلات الأساسية في النظام التعليمي إلى العناصر الآتية :

- الأهداف و الأولويات وهي التي توجه النظام التعليمي .
- التلاميذ : والهدف الرئيسي من النظام هو تعليمهم .
- الإدارة التعليمية : وهي التي تنسق وتوجه هذا النظام .
- البناء التعليمي و الجدول الزمني .
- المحتوى : وهو خلاصة لما يحصل عليه التلاميذ من المعارف .
- المعلمون : ومهمتهم مساعدة التلاميذ على التعلم .
- الإمكانيات المادية : التي تساعد العملية التعليمية وتسهل أداءها ..
- التكنولوجيا : و تشمل كل الأساليب التكنولوجية التي تستخدم في أداء عمل معين .
- ضوابط التحكم في نوعية التعلم .
- البحوث العلمية .
- التكاليف.

ويضيف إلى التحليل السابق مدخلات أخرى لها مكونات ذات صور مختلفة استوردت من الخارج (معلمون أجانب - تلاميذ أجانب - طرق ومناهج للتدريس مستوردة من الخارج - أجهزة تعليمية من الخارج) وهناك أيضا مخرجات من النظام التعليمي للدولة (معلمون - تلاميذ - أفكار جديدة في المناهج) وهذه تصدر إلى الخارج ، وبذلك تكتمل الدائرة للتجارة التعليمية العالمية (coombs:p.131) . وقياس المدخلات في النظام التعليمي ليس بالأمر السهل ، وأول نقطة نشير إليها هي أن قيمة رأس المال المستخدم في التعليم ليس من السهل تحديدها . يضاف إلى ذلك أننا إذا أضفنا نفقات التعليم إلى نفقات

الوقت الذي ينفقه التلاميذ فهنا تنشأ مشكلات معقدة ، فماذا كانوا يكسبون لو أنهم اشتغلوا في وظائف ؟ وهو ما يسميه أهل الاقتصاد بنفقات أو تكاليف الفرصة البديلة Opportunity Cost .

و من ثم فإن قياس المدخلات لايخلو من الغموض الظاهر . يضاف إلى ذلك أن العملية التعليمية نفسها وهي التي من خلالها تتحول المدخلات إلى مخرجات هي عملية يحيط بها كثير من الغموض . وفي تأكيد ذلك يشير جون فيظي J.FAIZY إننا نقول هذا بصراحة تامة لأن كثيرا من العمل الحالي عن إنتاجية التعليم يعتمد على افتراض أن المدخلات و المخرجات وما بينهما من العمليات معروفة ومفهومة وهذا غير صحيح .

مخرجات النظام التعليمي :

تشمل مخرجات النظام التعليمي أشياء كثيرة منها على سبيل المثال القيم والمفاهيم والاتجاهات و الأفكار و التغيرات السلوكية التي طرأت على التلميذ وأثرت في نظرته إلى الأمور . وينبغي أن نميز بين المخرجات التامة ويقصد بها التلاميذ الذين أكملوا تعليمهم بنجاح ، و المخرجات الناقصة ويقصد بها التلاميذالراسبون أو التلاميذ الذين يتركون التعليم مبكرين طواعية أو كرها . ومن الصعب جدا الوصول إلى تقدير دقيق لمخرجات النظام التعليمي . إذ أنه من العسير قياس هذه المخرجات ، ويرجع ذلك إلى سببين رئيسيين :

السبب الأول : أن المخرجات التعليمية غير متجانسة بدرجة كبيرة إذا قيست بغيرها في الميادين الأخرى كميدان الصناعة مثلا. وتصبح عملية قياس النتائج الإجمالية للتعلم معقدة إلى حد بعيد لانعدام التجانس في المخرجات وتوزيعها بين مخرجات تامة وناقصة .

السبب الثاني : أن المخرجات التعليمية لا تباع و تشترى كغيرها من المخرجات . وليست لها قيمة إو سعر في السوق كسلعة. ومن ثم يصبح من الصعب تحديد القيمة الحقيقية للاستثمارات التعليمية بالنسبة للنتيجة الشاملة للتعليم ويتعذر إعطاء قيمة للمخرجات التعليمية ككل .

بيد أن بعض الجهود الراهنة تؤكد صراحة أنه يمكن قياس مخرجات النظام التعليمي ككل بصورة كاملة . ولاشك في أنه لو كانت المخرجات محددة بمقياس رقمي بسيط نسبيا مثل عدد الناس الذين يجتازون الامتحانات بنجاح ، وأن هذا

المقياس يتغير بمرور الزمن فحينئذ يكون من الممكن القول بأن المخرجات قد ارتفعت أو هبطت . ولكن هل لمثل هذا المقياس معنى إجرائي ؟ إن المقياس الذي يختار - مثل نتائج الامتحانات - ليس إلا جزءا من نتائج معقدة لعملية اجتماعية شديدة التعقيد .

واستخدام أسلوب المقارنة بالمخرجات العالمية للتعليم لا تكون له فائدة كاملة إذا قصد به أن يكون نوعا من مؤشرات الكفاءة التي تستخدم بها الموارد في التعليم ككل مقارنة بالطريقة التي تستخدم بها في أجزاء أخرى من الاقتصاد .

تحليل النظم والإدارة التعليمية :

إن تحليل النظم كأسلوب في الإدارة متبع في ميادين الإدارة المختلفة ومن بينها التعليم . ونورد هنا على سبيل المثال الدراسة التي قام بها في الإدارة ستوجديل Stogdill المعروفة باسم نظرية الناتج التنظيمي Theory of Organisational Achievement و استخدم فيها أسلوب تحليل النظم .

وكان الهدف من هذه الدراسة معرفة تأثير سلوك الأفراد على ناتج المنظمة التي يعملون فيها: وقد استخدم في هذه الدراسة أسلوب تحليل النظم وعلى أساسه ميز بين المدخلات وتشمل أداء الأفراد و تفاعلهم و توقعاتهم . والمخرجات وتشمل الناتج والروح المعنوية ، و التكامل بين المدخلات والمخرجات ، والعوامل الوسيطة وتشمل البناء الرسمي للمنظمة وتوزيع الأدوار . ويتضح من هذا النموذج أنه وضع معايير محددة لكل من المدخلات والمخرجات والعوامل الوسيطة . ولتفسير هذه الدراسة بمعنى آخر نقول . إن حصيلة أو ناتج أي منظمة تحدد بثلاثة معايير : ما تنتجه (الإنتاج) ، والروح المعنوية التي تسودها ، والتكامل الذي يربط بينهما . ومن أجل تحقيق أهداف المنظمة يقوم الأفراد بالإسهام في ذلك بأدائهم للعمل وما يتصل بذلك من التفاعلات بينهم والتوقعات التي تسود بينهم وهو ما يمثل المدخلات السلوكية . هذه المدخلات تتغير حسب التركيب أو البناء الرسمي للمنظمة حسب الأدوار التي خصصت للأفراد للقيام بها . وتتحدد الإنتاجية بأداء الأفراد ومتغيرات هذا الأداء من حيث الوظيفة والمسئولية. ولكن الأداء نفسه يتأثر بالتفاعل بين أعضاء المنظمة ، وتوقعات الآخرين لأدائهم .

وبالمثل يمكن القول بأن الروح المعنوية هي بصفة رئيسية محصلة التفاعل بين

أفراد المنظمة في تأثرها باعتبارات المكانة والسلطة لهؤلاء الأفراد في عملهم . ولكن التفاعل نفسه يتغير حسب أداء الأفراد والتوقعات المنتظرة منهم . وبنفس الطريقة نقول إن التكامل يتحدد بصفة رئيسية بالتوقعات المنتظرة من الأفراد . وهذه التوقعات تتأثر بالغرض المنشود و العمليات المطلوبة ، ولكن التكامل نفسه يتغير حسب أداء الأفراد والتفاعل الحادث بينهم . ويمكننا أن نلخص الكلام السابق في الجدول التالي:

المدخلات	العوامل الوسيطة		المخرجات
ألوان السلوك .	البناء أو التركيب الرسمي :	تركيب الأدوار :	المحصلة أو الناتج :
أداء الأفراد	الوظيفة	* المسئولية .	* الإنتاجية .
تفاعلهم .	المكانة .	* السلطة .	* الروح المعنوية .
التوقعات المنتظرة منهم	الغرض .	* العمليات .	* التكامل .

ويعتبر فيليب كومز أشهر من استخدم هذا الأسلوب في تحليلة للنظم التعليمية المختلفة . بيد أن استخدام هذا الأسلوب في ميدان التعليم مازال محفوفا بكثير من المزالق ، وتواجهه صعوبات كثيرة ، ويكتنف الغموض كثيرا من جوانبه . ويرجع ذلك بالإضافة إلى ماذكرنا إلى عوامل مختلفة تدور في معظمها حول طبيعة العامل البشري كعامل متغير باستمرار . يضاف إلى ذلك صعوبة الإتفاق على تحديد الأهداف التعليمية بصورة إجرائية وتعقد العملية التربوية من حيث تعريفها وتصنيفها وعدم وجود النماذج التعليمية التي يستعان بها في تصوير العمليات والمواقف ، وعدم توفر الوسائل الثابتة الصادقة لقياس مخرجات العمليات التعليمية . وقد ينظر إلى تحليل النظم على أنه يُجرد العملية التعليمية من طابعها الإنساني (Limans ,p.43) .

ومع هذا فإن أسلوب تحليل النظم مفيد لرجال الإدارة التعليمية من حيث أنه أسلوب علمي تحليلي يزيد من قدرتنا على فهم مكونات النظام التعليمي في أبعاده المختلفة ، ومن ثم نستطيع من خلال دراسة العلاقة بين مكونات هذا النظام أن نرفع من كفاءة انظمتنا التعليمية .

الفصل العاشر

الحوافز ودورها في الإدارة التعليمية

يرتبط موضوع الحوافز بدوافع العمل ، أي لماذا يعمل الإنسان ؟ وما الذي يدفعه ويحفزه على العمل ؟ وقد كثر الحديث في السنوات الأخيرة عن الحوافز باعتبارها موضوعا يحظى بأهمية متزايدة من جانب رجال الإدارة ودارسيها . وتستند المعالجة العلمية لموضوع الحوافز في أساسها إلى بحوث علم نفس والنتائج المتسمدة منها وكذلك التجارب التي أجريت في ميدان الإدارة .

والنقطة الأساسية التي يستند عليها موضوع الحوافز في ميدان الإدارة وعلم النفس على السواء هو الفرق الحادث بين الطاقة الكامنة لدى الفرد ومقدار ما يستغله منها . ومعنى هذا أن الإنسان عادة يستطيع أن يفعل أكثر مما يقوم به فعلا لأنه يميل دائما إلى أن يبذل مجهودا أقل مما يتوفر لديه . وتصبح هذه مشكلة حقيقية عندما يتعلق الأمر بالإنتاج في المصانع وغيرها من مواقع العمل. ومن هنا نستطيع أن نفهم بسهولة سر اهتمام رجال الإدارة بزيادة مستوى الأداء لدى الأفراد وزيادة معدلات إنتاجهم واستخدام الحوافز كوسائل فعالة في هذا السبيل . ويرتبط الحافز بالجزاء سواء كان عقابا أو ثوابا ، وبهذا المعنى يكون هناك نوعان من الحوافز :

١ - الحوافز الإيجابية وهي التي تقوم على أساس الترغيب والتحبيب .

٢ - الحوافز السلبية وهي التي تقوم على أساس التخويف والترهيب .

وكلا النوعين من الحوافز ينقسم بدوره إلى حوافز مادية وأخرى أدبية معنوية. ويأتي في مقدمة الحوافز الإيجابية المال باعتباره أول ما يتبادر إلى الذهن كباعث على العمل والنشاط وزيادة المبذول من الطاقة الكامنة لدى الأفراد . أما الحوافز السلبية فتأخذ صورة العقاب بألوانه وأساليبه المختلفة المعنوية والمادية منها على السواء . وهنا يبرز سؤال طبيعي : أيهما أجدى وأحسن ؟ الحوافز الإيجابية أم الحوافز السلبية ؟ مما لا شك فيه أن لكلا النوعين من الحوافز دوره في إحداث الأثر المنشود والنتيجة المطلوبة . ولكل منهما أيضا مواقفه واستعمالاته الخاصة . وقد يكون استخدام أحد النوعين في موقف معين أجدى وأكثر فعالية مما لو

استخدم النوع الثاني . وكلا النوعين أيضا يتمشى مع طبيعة النفس الإنسانية ومع ما أقرته الشرائع السماوية من ثواب وعقاب لتهذيبها وتأديبها وسيرها في الطريق الصحيح الذي رسمته لها هذه الشرائع . بل ويتمشى أيضا مع ما تسير عليه عليه القوانين الوضعية والعرفية من الأخذ بكلا الأسلوبين في تقويم السلوك البشري ودفعه في إطار النظام المرسوم كما تحدده هذه القوانين والأعراف . ومن هذا يتضح المعنى الذي أردنا أن نؤكده وهو أن لكلا النوعين من الحوافز تأثيره وفعاليته في تنظيم السلوك البشري في إطار معين . هل يعني هذا أنه يستوى استخدام أي النوعين ؟ أو بمعنى آخر هلي يستوى النوعان في الأثر ، والنتيجة سواء بسواء ؟ أم أن هناك فرقا بين النوعين على الرغم من إحداثهما نفس التأثير؟ للإجابة على هذا السؤال نستعين ببعض النتائج المعروفة في علم النفس المستخلصة من واقع التجارب التي أجريت في هذا الميدان لدراسة أثر كل من الثواب والعقاب في تغيير السلوك أو تعديله . أولى هذه الحقائق تتمشى مع ما سبق أن أشرنا إليه وهو أن كلا النوعين من الجزاء يحدث نفس الأثر والنتيجة ، وثانية هذه الحقائق هي أن العقاب أسرع من الثواب في إحداث الأثر المطلوب ، أي أن أسلوب العقاب يأتي بنتيجة أسرع من الثواب . وثالثة هذه الحقائق هي أنه على الرغم من تساوي كلا النوعين من الجزاء في إحداث التأثير المطلوب فإن التأثير الحادث نتيجة للعقاب يكون مؤقتا واستمرار وجوده مرهون باستمرار وجود الباعث عليه وهو العقاب . أما التأثير الحادث نتيجة للثواب فهو أبقى وأكثر استمرارا حتى ولو غاب الباعث على الأثر . وهذا يعني أن الثواب يحدث تأثيرا يستمر فترة أطول من التأثير الحادث نتيجة العقاب ، وهذا يعني أيضا أن الحوافز الإيجابية والحوافز السلبية تحدثان نفس الأثر المرغوب إلا أن الأولى أكثر دواما واستمرارا نسبيا من الثانية على الرغم من أن الأثر يحدث بسرعة أكثر في حالة الحوافز السلبية .

الحوافز الإيجابية وأهميته النسبية :

سبق أن أشرنا إلى أن الحوافز الإيجابية تنقسم إلى نوعين : مادية وأدبية معنوية ، وأن المال يأتي في مقدمة الحوافز المادية . والواقع أن موضوع الحوافز المادية قد لقى اهتماما كبيرا من دارسي الإدارة من ممارستها في الشركات

والمؤسسات التجارية والصناعية . ويرجع ذلك بالطبع إلى أهمية زيادة معدلات الإنتاج بالنسبة لهذه الشركات والمؤسسات من ناحية وإلى أهمية المادة أو المال في حياتنا المعاصرة كوسيلة هامة ضرورية في تحقيق مطالبنا وحاجاتنا المعيشية من ناحية أخرى . فقد أصبح للمال قيمة كبرى في عالمنا الحديث لدرجة أنه أصبح صفة مميزة له . بل وكثيرا ما يطلق على عالمنا أنه أصبح ماديا . والواقع أنه كلما نمت وتطورت حضارة المجتمع البشري زادت مطالبه الحضارية وزادت أيضا آمال ومطامح الناس في الحياة ، وبالتالي يسعون إلى رفع مستوى معيشتهم وتحسينها . والمال بالطبع هو أقرب الوسائل إلى تحقيق ذلك لدرجة أن كثيرا من الناس يتصورون أن المال هو الطريق إلى السعادة . ولكن على الرغم من هذه الأهمية والهالة الكبيرة التي يحاط بها المال فإن هناك من الشواهد والأدلة ما يدحض هذا التصور لأهمية الحافز المالي. من هذه الأدلة نتائج الأبحاث التي أجريت على قطاع العمال فقد كشفت هذه النتائج عن أهمية الحافز المادي على مستوى الحد الأدنى للأجر فقط ، أما إذا زاد الأجر عن هذا المستوى بما يكفي الوفاء بالحاجات الأساسية فإن أهمية الحافز المادي تقل . وتزداد بالتالي أهمية بعض الحوافز الأخرى غير المادية مما سنشير إليه فيما بعد . أما الدليل الثاني فهو ما ورد عن تفضيل العمال المتعطلين للعمل حتى ولو قل أجره عن قيمة الإعانات المالية والاجتماعية التي يتلقونها من الحكومة أثناء تعطلهم عن العمل. أما الدليل الثالث فهو ما نلاحظه من ميل الناس إلى العمل حتى ولو كانوا في غير حاجة ماسة إلى المال . وفي مقدمتهم الأفراد كبار السن الذين يحالون إلى المعاش فإنهم يسعون بكل طاقتهم إلى العمل بصرف النظر عن عائده المادي .

ومن هنا نستخلص أن الحافز المادي على أهميته ليس هو كل شيء ، وأن هناك من الحوافز الأخرى ما لا يقل أهمية . هذه الخلاصة البسيطة توصلنا بطريقة طبيعية إلى الحديث عن النوع الآخر من الحوافز وأهميتها النسبية .

الحوافز غير المادية وأهميتها النسبية :

يقصد بالحوافز غير المادية هنا كل أنواع الحوافز الأخرى غير المالية أو المادية، وترتبط هذه الأنواع من الحوافز ارتباطا مباشرا بالحاجات النفسية والمعنوية لدى

الإنسان . وهنا أيضا نرجع مرة أخرى إلى ما يقرره علم النفس بشأن الطبيعة الإنسانية وديناميا تها . فبناء الشخصية الإنسانية يعتمد على مجموعة من الحاجات البيولوجية والسيكلوجية تلعب دورا رئيسيا في تكييف سلوكه وتوجيهه وتقسم هذه الحاجات عادة إلى نوعين سبق أن أشرنا إليهما وهما :

أ- حاجات أولية : وهي الحاجات البيلوجية والفسيولوجية مثل الحاجة إلى الطعام والشراب والتنفس والراحة . وهي حاجات فطرية طبيعية يولد الإنسان مزودا بها وتتصل بتركيب الجسم ومساعدته على أداء وظائفه .

ب - حاجات ثانوية : وهي حاجات مكتسبة وليست فطرية وإنما يتعلمها الإنسان خلال نموه واحتكاكه بالبيئة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه مثل الحاجة إلى الاحترام والحاجة إلى التقدير والحاجة إلى المكانة الاجتماعية والحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى التقبل الاجتماعي . وتلعب هذه الحاجات دورا هاما في بناء شخصية الفرد وتكيف مع بيئته . وهذه الأنواع من الحاجات الثانوية المكتسبة هي التي تستند عليها الحوافز غير المادية . بمعنى أن هذه الحوافز غير المادية تحاول أن تستغل هذه الحاجات النفسية والمعنوية لدى الإنسان لتنشيطه وتحفزه على العمل وأداء السلوك المرغوب . ولا شك أن لهذه الحوافز المعنوية والنفسية أي غير المادية أثرا كبيرا على توجيه سلوك الإنسان ، بل والتحكم فيه من حيث أن إشباع هذه الحاجات هي عملية ضرورية له . ويترتب على عدم اشباعها توتر نفسي وقلق وعدم اتزان بين شخصية الفرد وبيئته ، والإنسان دائما يحاول أن يوجد هذا الاتزان مع البيئة الخارجية بحيث يحقق توافقه وانسجامه معها . بل إن ضرورة إشباع الحاجات النفسية والمعنوية قد تفوق في أهميتها إشباع الحاجات المادية . والمثل الشعبي الذي يقول « لاقيني ولا تغذيني » يعكس ويؤكد هذه الفكرة . وقد يكون لتأثير كلمة تقدير طيبة من رئيس عمل لمرؤوسه فعل السحر في نفس الأخير . وقد يكون هذا التأثير أعمق مما تحدثه مكافأة مالية مثلا . وبالمثل تماما قد تكون لكلمة زجر أو لوم أو تأنيب وقع مؤلم على النفس أكثر مما يحدثه الضرب أو التعذيب . وقد عبر الشاعر عن ذلك المعنى بقوله :

لا تسقني ماء الحياة بذلة ∴ بل فاسقني بالعز كأس الحنظل

ماء الحياة بذلة كجهنم ∴ وجهنم بالعز أطيب منزل

وبهذا يتضح المعنى الذي تريد أن نؤكده وهو أهمية الحوافز غير المادية بدرجة كبيرة قد تعلو أحيانا فوق الحوافز المادية ، وأنه من الخطأ أن نقلل من أهمية الحوافز المادية فهي مهمة أيضا كما سبق أن أشرنا وإن كانت أهميتها مرهونة بالحد الأدنى لإشباع الحاجات المادية الأساسية .

الحوافز والروح المعنوية :

يقصد بالروح المعنوية المناخ أو الجو العام الذي يسود مجموعات الأفراد في التنظيمات الرسمية وغيرها من حيث ترابطها وانسجامها وتكاملها بالنسبة للأغراض العامة والأهداف التي تسعى لتحقيقها المنظمات والهيئات التي يعملون فيها . فالروح المعنوية إذن من مستلزمات الجماعة التي يعمل أفرادها مع بعضهم البعض . وهي أيضا من مستلزمات الجماعة في تكاتفها وتعاطفها توحدها وتماسكها . ويتوقف ارتفاع أو انخفاض الروح المعنوية لدى الجماعة على الدرجة التي تصل إليها في هذا التوحد والتكاتف والتعاطف ومدى إحساس كل فرد بإنتمائه إليها وحرصه على تمسكه بها . ومن مظاهر تقدم الروح المعنوية في مواقع العمل والإنتاج الأرقام القياسية للكفاءة الإنتاجية واستمرار القوى العاملة دون تغييرها وقلة التظلمات والشكاوي . وبالمثل يمكن القول بأن من مظاهر تقدم الروح المعنوية في الإدارة التعليمية الأرقام القياسية للفصول الدراسية وكفاءتها النوعية وانتظام التلاميذ والمعلمين في الدراسة وإقبالهم عليها وانعدام الضجر والملل والشكوى . وتلعب الحوافز الإيجابية بأنواعها المختلفة المادية والمعنوية دورا هاما في رفع الروح المعنوية وتقدمها في الإدارة التعليمية كما سيأتي تفصيله .

الحوافز والعلاقات الإنسانية :

يعلق رجال الإدارة وممارسوها أو دارسوها أهمية كبيرة على مفهوم العلاقات الإنسانية وأهميته في تهيئة الجو أو المناخ الصحي المناسب لنجاح العمل في المنظمات الرسمية سواء كانت هذه المنظمات خاصة بالإنتاج أو الخدمات المختلفة ومن بينها ميدان التعليم . وتعتبر ماري باركر فوليت أول من اهتم بدراسة

العلاقات الإنسانية في الإدارة كما أشرنا وأولت اهتمامها إلى الجانب السيكولوجي فيما يتعلق بالمبادئ الأساسية للتنظيم الإداري . بيد أن حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة كما أشرنا أيضا ترتبط أكثر ما ترتبط "بالتون مايو" عالم الاجتماع بجامعة هارفارد الأمريكية وبزملائه من الخبراء الذي قاموا بعدة تجارب في إحدى الشركات الصناعية الكبرى . وقد خرجوا من هذه التجارب بأهمية العلاقات الإنسانية والاجتماعية وضرورتها في التنظيمات الإدارية ولا يهمنا هنا كثيرا التعرض بالتفصيل لتطور مفهوم العلاقات الإنسانية فقد سبق أن أشرنا إليه . ولكن ينبغي أن نشير إلى ظهور اتجاه معارض في العشر سنوات الأخيرة تزعمه مالكولم ماكينز أستاذ إدارة الأعمال بجامعة هارفارد الأمريكية وهو ما سبق أن أشرنا إليه أيضا . ويستحسن الرجوع إليه تفاديا للتكرار . ولكن على الرغم من ذلك فما زال لمفهوم العلاقات الإنسانية أهمية كبيرة لا يمكن تجاهلها في ميدان الإدارة . ويقوم مفهوم العلاقات الإنسانية على أساس أن الأفراد حيثما كانوا في مواقع العمل يشكلون فيما بينهم مجموعة من العلاقات بينهم وبين أنفسهم أو بينهم وبين رؤسائهم والمشرفين عليهم والمتعاملين معهم وإن حالات عدم التوافق أو التكيف في جماعة ما ترجع في أساسها إلى اضطراب هذه العلاقات وعدم اتزانها وتعاونها وأن اتزان هذه العلاقات وتعاونها وتوافقها يمثل أهمية مفهوم العلاقات الإنسانية في التنظيمات الإدارية . بل إن اهمية هذا المفهوم تزداد بالنسبة لميدان التعليم . ومن بينه بالطبع ميدان الإدارة التعليمية من حيث أن هذا الميدان على النقيض من ميادين الإنتاج ومواقع العمل الأخرى يتشكل في معظمه من العناصر الإنسانية ويعتمد عليها ، بل إن نفس الخامة التي يتعامل معها هي أيضا خامة بشرية إنسانية . ومن هنا تصبح مسألة تكوين علاقات إنسانية نشطة عملية على جانب كبير من الأهمية لهذا الميدان سواء كانوا تلاميذ أو معلمين أو مشرفين أو رؤساء أو مديرين . ولا تقتصر هذه العلاقات على العلاقات الداخلية للفئة الواحدة وإنما تشمل أيضا علاقاتها الخارجية مع الفئات الأخرى ، ومن هنا ندرك مدى تعقد العلاقات الإنسانية وتعدد اتجاهاتها في هذا الميدان .

وينبغي أن نؤكد منذ البداية أن توفر العلاقات الإنسانية السليمة في جو العمل هو نفسه يمثل حافزا إيجابيا رئيسيا للعمل والإقبال عليه . فناظر المدرسة

الذي يتوفر له في مدرسته مناخ صحي تحكمه علاقات إنسانية طيبة يقبل بلا شك على العمل بنشاط وروح طيبة . وينعكس ذلك على الآخرين فيحفزهم على زيادة جهدهم . وبالعكس إذا كان جو العمل منفراً تسوده علاقات إنسانية سيئة بين أفراده فإن النتيجة تكون معروفة عندئذ وهي انصراف المعلمين عن العمل وعزوفهم عنه وانعدام الرغبة والميل إليه . وهكذا نجد أن المدرسين إذا وجدوا في مدرستهم جوا إنسانيا مناسبا وعوملوا معاملة طيبة تليق بهم وبكرامتهم دفعهم ذلك إلى الحرص على العمل وكون لديهم الميل إلى مدرستهم بمن فيها وحبهم وتقديرهم لها . وهكذا تكون العلاقات الإنسانية نفسها حافزا إيجابيا على العمل والإقبال عليه .

ومن ناحية أخرى تلعب الحوافز الإيجابية ولا سيما المعنوية منها دورا هاما في تحقيق الانسجام والاتزان في العلاقات الإنسانية بين أفراد المجموعة . فالكلمات الطيبة المتبادلة والتشجيع والاستحسان والامتداح والتقدير وعبارات المجاملة كلها وسائل هامة في إرساء قواعد العلاقات الإنسانية السليمة حافزا ومحفوزا في نفس الوقت ، بمعنى أنها هي نفسها حافز إيجابي وهي في نفس الوقت تنمو وتطرد بالحوافز الإيجابية الأخرى .

مبررات الحوافز واهميتها في الإدارة التعليمية :

في ضوء استعراضنا السابق لأنواع الحوافز وأهيمتها ودورها في رفع الروح المعنوية وتكوين العلاقات الإنسانية السليمة وهو ما ينطبق على ميدان الإدارة التعليمية كما ينطبق على غيره من الميادين نبدأ حديثنا عن النقطة التالية بسؤال يعتبر مدخلا طبيعيا لها هو : هل الحوافز ضرورية في الإدارة التعليمية ؟ وإذا كان الرد بالإيجاب فلماذا ؟ وما هي مبررات ضرورتها ؟ وما أهميتها ؟

وقبل الإجابة على هذه الأسئلة ومعالجتها ينبغي أن نوضح منذ البداية أن الكلام عن الحوافز في الإدارة التعليمية ينسحب أساسا على طائفتين هما المعلمون والتلاميذ وسنعالج الإجابة على الأسئلة السابقة لكل طائفة على حدة .

أما مبررات الحوافز بالنسبة للمعلمين فتقوم على أساس أن المعلم هو حجر الزاوية دائما في العملية التربوية وأن نجاح هذه العملية يعتمد بالدرجة الأولى

على المعلم . وتقدم التلاميذ في الفصل يعتمد على مدى كفاءة المعلم وإعداده الجيد وإخلاصه في عمله وحبه وتحمسه للمهنة . وهو في كل ذلك يخضع في أدائه لعمله ودوره في العملية التعليمية لعديد من العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على أدائه لهذا الدور وفي مقدمتها الوضع المادي والاجتماعي له وظروف العمل وحوافزه . فإذا ما تذكرنا أن الوضع المادي للمعلم على الرغم من التحسينات التي طرأت عليه في السنوات الأخيرة ما زال متخلفا إذا ما قورن بغيره من المهن مما يسبب عزوف معلمي المستقبل بل وحتى المعلمين العاملين عن التدريس إلى غيره من الميادين الأخرى ، هذا بالإضافة إلى العوامل المثبطة الأخرى في الميدان مثل عدم توافر المكان المناسب والكتاب المناسب والوسائل اللازمة ، نقول إذا تذكرنا كل هذا أمكننا أن نفهم بسهولة ضرورة وأهمية وجود حوافز للمعلمين . فهذه الحوافز تساعدهم في الواقع على التغلب على صعوبات العمل ومشكلاته ، وترفع من روحهم المعنوية بما يؤدي إلى الارتفاع بمستوى التعليم ونوعيته ، وقد سبق أن أشرنا إلى نوعي الحوافز السلبية منها والإيجابية وبينا الأهمية النسبية لك منهما ، وعلى الرغم من تسليمنا بأفضلية الأخذ بالحوافز الإيجابية فإننا سنشير إلى أهم الأساليب التي يمكن اتخاذها كحوافز سلبية أيضا وأهم الأساليب التي يمكن اتخاذها كحوافز إيجابية .

أما أهم أساليب الحوافز السلبية المعروفة بنوعيها المادي والمعنوي فهي الخصم من الأجر أو المرتب والحرمان من الترقيات المادية والأدبية والحرمان من الامتيازات المتاحة واللوم ولفت النظر والتقديرات الضعيفة في التقارير الفنية والسرية ، والحرمان من الاشتراك في النشاط المدرسي وما شابه ذلك .

أما أهم أساليب الحوافز الإيجابية المعروفة بنوعيها المادي والمعنوي فهي المكافآت المالية والحوافز المادية وإعطاؤهم الأولوية في الامتيازات المتاحة وفي التنقلات والإعارات والترقيات الأدبية والمادية ومنحهم أقدميات اعتبارية عن عملهم المتميز وتكريم الممتازين منهم في احتفالات عيد العلم أو يوم المعلم ومنحهم شهادات تقدير أو أنواط الواجب والمواطنة الصالحة وغيرها .

أما مبررات الحوافز بالنسبة للتلاميذ فتقوم على أساس واقع المشكلات التعليمية ، وفي مقدمتها صعوبة علمية التعلم وعدم إقبال وانتظام كثير من التلاميذ ولا سيما في المرحلة الإبتدائية ، وعزوف عدد كبير منهم عن الدراسة

وتركها كلية مما يترتب عليه ضياع في الجهد والمال . يضاف إلى ذلك عدم توفر المناخ الثقافي والضغوط الاجتماعية والحضارية التي تفرض على الفرد بإلحاح ضرورة التعليم وتدفعه إليه لا سميا في المناطق الريفية أو المتخلفة . هذا إلى جانب قلة الإمكانيات والتجهيزات والأدوات وقلة عنصر التشويق في المناهج والكتب وعملية التعليم وكل هذه بالطبع عوامل مثبطة للتلاميذ ، ومن هنا تصبح الحوافز عوامل بداية للتغلب على هذه العوامل المثبطة وحفز التلاميذ على التغلب على صعوبات الدراسة ومشكلاتها . وكما سبق أن فعلنا مع أنواع وأساليب الحوافز للمعلمين فإننا سنتبع نفس الطريقة مع التلاميذ أيضا . أما أهم أساليب الحوافز السلبية فهي اللوم والتأنيب والإنذار والفصل والحرمان من الامتيازات والغرامات . أما الحوافز الإيجابية فأهمها مكافأة أوائل الناجحين وإعطاؤهم شهادات تقدير ومنحهم الامتيازات أو تقديم وجبة غذائية أو الإعفاء من الرسوم الإضافية . وهكذا نجد أن للحوافز دورا رئيسيا هاما في الإدارة التعليمية ، ونرجو أن تعطى الاهتمام الذي تستحقه ، وأن تولى مصر والدول العربية عنايتها بوضع أنظمة للحوافز لمؤسساتها التعليمية على أسس علمية مدروسة .

الفصل الحادي عشر

الإشراف او التوجيه الفني

لقد تطور مفهوم الإشراف أوالتوجيه الفني تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة بل إن تسميته الحالية بالإشراف أو التوجيه بدلا من التفتيش هي دليل واضح يعكس هذا التطور الكبير في المفهوم . فقديما كان التفتيش بالمدارس يقوم على أساس إستخدام السلطة وتصيد الأخطاء وتوجيه النقد وانعدام التوجيه والإرشاد من جانب المفتشين . ومن هنا كان ينظر إليهم المعلمون نظرة ملؤها الخوف والرهبة. وهكذا أصبحت العلاقة بين المعلم والمفتش علاقة معتلة لا تقوم على أساس صحي سليم من العلاقات الإنسانية الصحيحة . ويسبب التوجيه التفتيش على المعلم في الفصل زيادة في التوتر مما يترتب عليه حدوث تأثيرت فسيولوجية ونفسيه . كما يسبب التوجيه أو التفتيش توترا أيضا للمدرسة بصفة عامة سواء من حيث الحكم الذي يصدره المفتش أو الموجه على المعلمين ومدى كفاءتهم أو من حيث حكمه على مستوى المدرسة ككل ومدى كفاءتها .

المفهوم الحديث للتوجيه الفني :

يقوم المفهوم الحديث للتوجيه الفني على أساس أنه مفهوم حي ديناميكي متطور لا مفهوم جامد متحجر كما كان الأمر في ظل مفهوم التفتيش ، ومن أهم ما يتميز به المفهوم الحديث للتوجيه الفني ما يلى :

١ - أنه يستهدف التوجيه والإرشاد لا تصيد الأخطاء . فالمفتش أو الموجه الفني في ظل هذا المفهوم المتطور ينبغي أن يقوم بدور الموجه والناصح والمرشد الذي يستهدف مساعدة المعلم على تطوير نفسه وتطوير مستوي أدائه ، وبالتالي يرتفع مستوى العملية التربوية ككل . وفي ظل هذا المفهوم النامي المتطور ينبغي أن تقوم عملية التوجيه على أساس ديمقراطي لا على أساس أوتوقراطي أو بيروقراطي . وينبغي أن يحل النصح والإرشاد والتوجيه بدل من التعليمات والأوامر .

٢ - إن هدف التوجيه الفني في مفهومه الحديث يتركز حول مساعدة المعلمين على

النمو المهني وتحسين مستوى أدائهم وتدريسهم .

٣ - إن التوجيه الفني الحديث يتميز بالطابع التجريبي والأسلوب العلمي . وهذا يعني أن تكون الممارسات التربوية الجارية موضع تساؤل مستمر. وأن توضع موضع الاختبار والتقويم والبحث والتحليل العلمي الدقيق وللتوجيه الفني دور هام في استثارة التساؤل حول جدوى وفعالية الممارسات التربوية الجارية وتوجيه البحث والدراسة والتحليل للكشف عن البدائل الجديدة للممارسات التربوية . وهكذا يساعد التوجيه الفني على تعديل الممارسات التربوية وتغييرها أو تطويرها بصورة مستمرة على أساس علمي تجريبي .

٤ - يقوم التوجيه الفني الحديث على أساس أن يستمد الموجه الفني سلطته ومكانته من قوة أفكاره ومهارته الفنية المهنية ومعلوماته المتجددة باستمرار وخبراته النامية المتطورة ومدى تأثير كل ذلك على معلميه . وهذا يضع الموجه الفني على النقيض من المفتش في ظل المفهوم القديم الذي كان يستمد قوته ونفوذه من السلطة الشرعية المخولة له على معلميه . وهذا يتطلب من الموجه الفني أن يكون هو نفسه ناميا في ميدانه حتى يستطيع أن يساعد الآخرين على النمو المطلوب . ومع تزايد الجانب العلمي والمهني في عملية التوجيه الفني الحديث تزداد مطالب المهنة على الموجه نفسه فعليه أن يلاحق التطورات الحديثة باستمرار في ميدان عمله وأن يطور من أسلوب عمله وطرائق أدائه .

٥ - يقوم التوجيه الفني الحديث على أساس المشاركة والتعاون بين المعلم والموجه، وهذا يتطلب أن تقوم العلاقة بينهما على أساس ديمقراطي سليم وأن تكون الصلة بينهم على أساس قوي من العلاقات الإنسانية الصحيحة .

٦ - يعتبر التوجيه الفني الحديث برنامجا متكاملا مخططا لتحسين العملية التربوية . فالموجه يستخدم أساليب متنوعة مثل الزيارات والمؤتمرات والندوات والاجتماعات والمناقشات وتبادل المعلومات والخبرات وما شابه ذلك. والموجه في ممارسته أو إستخدامه لهذه الأساليب لا يركز اهتمامه على المعلم كفرد فحسب وإنما على التلاميذ أيضا فيتعرف على مستوى تحصيلهم وتقدمهم ويطلع على أعمالهم التحريرية إلى جانب مناقشته الشفهية لهم .

ويمتد اهتمامه أيضا ليشمل المدى الواسع العريض للعملية التربوية برمتها . وهو يضع نصب عينيه دائما الأهداف التربوية الكبرى في أرتباطها بواقع العملية التربوية في المدرسة . ويمتد نشاطه ليشمل الوسائل والطرائق والأساليب التي تتبعها المدرسة في أنشطتها التعليمية ومدى صلاحية الأبنية المدرسية والتجهيزات والأدوات ومدى مناسبة كل ذلك للأغراض التربوية . ويعتبر الموجه الفني مسئولا عن تقويم مدى كفاءة وفعالية هذه العناصر كلها في ارتباطها الكلي وتأثيرها العام على فعالية العملية التربوية . وعليه أن يستخدم كل الوسائل الممكنة في سبيل زيادة فاعلية المدرسة في تحقيق رسالتها . ومن هنا يمكن القول بأن للموجه الفني مسئولية مشتركة في العمل على زيادة الكفاءة الداخلية للمدرسة من خلال برنامج متكامل مخطط لتحسين وتطوير العملية التربوية بها .

٧ - يقوم المفهوم الحديث للتفتيش على أن تقويم المعلم ليس هدفا في ذاته وإنما هو وسيلة لتحسين مستوى أدائه والارتفاع به . ولذلك ينبغي أن يكون هذا التقويم هادفا وموضوعيا وبناء بعيدا عن التحيزات الشخصية أو اعتبارات المجاملة والمحسوبية . وبالمثل يمكن أن يقال بأن كتابة التقارير عن المعلمين ليست أيضا هدفا في ذاتها . وإذا كان لابد من الإبقاء عليها كوسيلة فيجب أن تكون أيضا هادفة وموضوعية وبناءة وتستهدف إعطاء صورة صادقة عن جوانب القوة والقصور . وينبغي أن تتضمن الاقتراحات الإيجابية لمعالجة جوانب القصور . ومن الأفضل أن يكون التقرير نفسه موضع مناقشة بين الموجه والمعلم نفسه مع إشراك المدرس الأول وناظر المدرسة في هذه المناقشة .

أهداف الإشراف والتوجيه الفني الحديث :

يستهدف الإشراف أو التوجيه الفني في مفهومه الحديث تحقيق الأغراض الرئيسية الآتية :

١ - تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من نظار المدارس ومعلميها .

٢ - تقويم عمل المؤسسات التربوية وتقديم المقترحات البناءة لتحسينها .

٣ - تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم وطرائق تدريسهم .

٤ - العمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن إستخدامها.

وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف يقوم المشرف أو الموجه الفني بوظائف رئيسية من أهمها :

١ - **الإبتكار و البناء** : إن توقعات الدور الذي يقوم به المشرف أو الموجه الفني تفرض عليه أن يبتكر أفكارا جديدة وأساليب مستحدثة لتطوير العملية التربوية وما يرتبط بذلك من وضع هذه الأفكار والأساليب موضع الاختيار والتجريب . والمشرف أو الموجه الفني بحكم طبيعة علمه واتصاله بالممارسات التربوية في مختلف المدارس يقوم بدور الوسيط في نشر المعلومات الجديدة والأفكار المستحدثة مثله في هذا مثل نحلة العسل التي تنتقل من زهرة إلى زهرة فتبعث النماء والحياة فيها وفي نفس الوقت تحيل رحيقها إلى شهد رضاب . وهكذا يعمل الموجه الفني على الإبتكار والتجديد ودفع عجلة العمل التربوي إلى الأمام .

٢ - **معالجة الخطأ** : من وظائف المشرف أو الموجه الفني أن يعالج أي خطأ من الممارسات التربوية وأن يصحح هذا الخطأ . وليس معنى هذا أن ينصرف هم الموجه الفني إلى تصيد الأخطاء كما كان يفعل زميله في الماضي ، وإنما عليه بحكم خبراته وتجاربه أن يكتشف ما يعن له من جوانب سلبيه وما يراه من فجوات . والأهم من هذا أن يقدم إقتراحاته البناءة لمعالجة هذه السلبيات وسد تلك الفجوات . وقد يتطلب ذلك منه عمل مناقشة مع المعلم إذا كان الموضوع متعلقا به أو مع المدرس الأول ، إذا كان الموضوع متعلقا بالمادة الدراسية ككل أو مع ناظر المدرسة إذا كان الأمر متعلقا بالمدرسة .

٣ - **تفادي الخطأ** : هناك مثل يقول « الوقاية خير من العلاج » . وهذا يعني بالنسبة لعملية الإشراف الفني أن يستهدف حماية العملية التربوية من الوقوع في الممارسة الخاطئة . وهذا يقتضي من الموجه الفني مساعدة المعلمين الجدد على التكيف مع عملهم الجديد بنجاح والقيام بمسئولياتهم بكفاءة وتنبيههم إلى ما ينبغي عليهم عمله وما يتوقع منهم وما لا يتوقع منهم . وهو بحكم ما لديه من خبرات يستطيع أن يتوقع الصعوبات التي يمكن أن

يصادفها المعلمون في علمهم وأن ينبههم إليها ويساعدهم على تلافيها .

إنتقاء المعلمين :

ربما كان من المفيد قبل الحديث عن توجيه المعلمين الجدد أن نتعرض لبعض الأسس التي تتم على أساسها اختيارهم لمهنة التدريس للارتباط الوثيق بين الدخول إلى المهنة والأشتغال بها . وتعتبر عملية إنتقاء المعلمين خطوة هامة لضمان قدر مناسب من الكفاءة التعليمية . ولكن كيف نختار أو ننتقي العناصر المناسبة من المعلمين ؟

للإجابة على هذا السؤال يقول توماس كويرنر T . Koerner إن الإنسان الذي يود العلم أو الإشتغال بالتدريس يجب أن يتمتع بشخصية تشجع على العمل مع النشء . ويقدم لنا ٢٥ سؤالا يعتقد أنها تكشف عن هذه الشخصية التي تصلح للعمل في التدريس . وهذه الأسئلة توجه بالطبع أثناء المقابلة وهي :

١ - أين تحب أن تكون بعد عشر سنوات من الآن ؟

٢ - ماهو جانب القوة فيك في نظرك ؟

٣ - أي نقط الضعف تحس بها في نفسك ؟

٤ - كيف تعوض أو تتغلب علي هذا الضعف ؟

٥ - إذا أردت أن تصف شخصيتك فما هي أهم صفة لديك مثل سرعة الخاطر ؟

٦ - ما اهتماماتك الثقافية ؟

٧ - كيف تقضي العطلات الأسبوعية والإجازات ؟

٨ - أي أنواع العطلات تستمتع بها أكثر ؟

٩ - ما الأهمية التي تعلقها على مهارات الاتصال ؟

١٠ - أي طرق الاتصال ترى أنك ماهر فيها ؟

١١ - كيف تكون إستجابتك للأشخاص الذين لا تنسجم شخصياتهم معك ؟

١٢ - أي مشروعات المجتمع تستهويك ؟

١٣ - ما النشاط القريب الذي أحسست فيه بالرضا ؟

١٤ - ما الفشل القريب الذي لحق بك ؟

١٥ - كيف تصف إستجابتك الجسمية والإنفعالية للفشل ؟

١٦ - أي أنواع المشروعات تجعلك فخورا بعملك ؟

١٧ - أي أنواع النشاط يضايقك أكثر ؟

١٨ - أي أنواع الكتب والمجلات ترى أنها أكثر فائدة ؟

١٩ - ما تصورك لدور التلميذ في بيئته المدرسيه ؟

٢٠ - كيف تصف المسئولية الرئيسية للتلاميذ والمعلمين والمشرفين والمديرين ؟

٢١ - ما الدور الذي تتصوره لنفسك بالنسبة للبيئة المدرسية ككل ؟

٢٢ - كيف تصف علاقتك برئيسك المباشر ؟

٢٣ - كيف تتحول عن الحل التقليدي لتأخذ بحل فيه تصور وإبتكار ؟

٢٤ - أي خبراتك الماضية تقدرها تقديرا عاليا ؟

٢٥ - كيف تحصل علي الشئ الذي تشتد حاجتك إليه ؟

وهذه الأسئلة يمكن أن توجهها كليات التربية إلى الطلاب الذين يريدون الإلتحاق بها من خلال المقابلات التي تجريها معهم قبل الإلتحاق بها . وتعتبر إجابات الطلاب على هذه الأسئلة أساسا للمفاضلة بينهم .

توجيه المعلمين الجدد :

تعتبر مهنة التدريس من المهن القليلة التي تحتاج إلى توجيه أعضائها الجدد وهم يخطون خطواتهم الأولى بحذر وارتياب . وتصبح عملية التوجيه لهؤلاء الأعضاء الجدد عملية ضرورية لبقائهم واستمرارهم أولا ولمساعدتهم على التأقلم للعمل ثانيا . ونحن نعلم أن كثيرا من المعلمين قد تركوا الميدان مبكرا لأنهم لم يوجهوا إليه التوجيه السليم منذ البداية . فمما لاشك فيه أن المعلم الجديد وهو عادة خريج جديد حديث من الجامعة أو الكلية أو المعهد قد يشعر بحيرة شديدة عندما يواجه ، بدون إرشاد ، بعمل لا يعرف أبعاده أو لم يهيأ له سواء فيما يتعلق بالجدول المدرسي أو منهج الدراسة أو الأنشطة المدرسية أو التعليمات

واللوائح التي تنظم العمل . يضاف إلي ذلك أن المعلم الجديد يتوقع منه المديرون والزملاء أن يصل إلى مستوى المعلم ذي الخبرة خلال فترة قصيرة لا تتعدى شهورا

ومما لا شك فيه أيضا أننا نضيع وقتا وجهدا ومالا إذ لم نستطع أن نحتفظ بالمعلم بعد أن قطعنا الشوط الطويل حتى إحضاره إلي داخل المدرسة .

ويعتقد المعلمون الجدد أن أهم ما يحتاجون إليه في السنة الأولى من عملهم حتى يكيفوا أنفسهم للنظام هو جو صحي من الصداقة والعلاقات الإنسانية مع زملائهم إلى جانب اللقاءات مع هيئة الإدارة والتدريس ومع زملائهم في العمل وتعريفهم بجوانب المدرسة والسياسة العامة بها وما يتعلق بالمناهج والكتب الدراسية . والمعلمون الجدد كغيرهم في أي مجال آخر يحتاجون إلى الشعور بالأمن في عملهم وإلى ظروف محببة من العمل والشعور بالإنتماء والمعاملة العادلة والإحساس بالنمو والتقدم وإحراز النجاح والتشجيع والتقدير والإحترام من الآخرين . وهكذا تصبح عملية توجيه المعلمين الجدد عملية مشتركة بينهم وبين مدير المدرسة والموجهين الفنيين والمدرسين الأوئل وزملائهم من المعلمين .

ويجب على مدير المدرسة أن يعد برنامجا خاصا للترحيب بالمعلمين الجدد وتعريفهم بزملائهم القدامي في المدرسة وبالمبنى المدرسي والخدمات المتاحة فيه . ويجب أن يهدف هذا البرنامج إلى أن يقدم للمعلمين الجدد معلومات عن التنظيم الإداري للمدرسة وعن جدول الدراسة والنشاط المدرسي وعن واجباتهم التدريسية والأنشطة التي ينبغي أن يشاركوا فيها . ويجب أن يتضمن البرنامج أيضا جولة للمعلمين الجدد داخل المبنى المدرسي يتعرفون عليه ، وعلى الأماكن المختلفة التي يتكون منها من معامل ومكتبات وملاعب وورش ومتاحف ومعارض وأجهزة وكيف يمكن الإستفادة من كل هذه الخدمات في عملهم في المدرسة .

تقويم المعلمين :

التقويم بصفة عامة يحتاج إلى أساس فلسفي يستند إليه فنحن لا نستطيع أن نقوم إلا في ضوء فلسفة مقبولة وأهداف محددة مفهومة . ويصدق ذلك أيضا على تقويم المعلم .

وأول خطوة في هذا التقويم هي أن نحدد الأهداف التى نرمي إليها من وراء

هذا التقويم مما يعكس نوع الفلسفة التربوية التي نأخذ بها . ففي ظل الفلسفة التربوية القديمة كان الهدف من التقويم تصيد الأخطاء أما في ظل الفلسفة التربوية المعاصرة ، فإن الهدف من التقويم هو مساعدة المعلم على النمو المهني وتحسين مستوى أدائه وكفاءته .

وثاني خطوة في تقويم المعلم هي التوصل إلى معايير موضوعية يمكن أن نقيس بها جوانب الكفاءة المنشودة عند المعلم . وينبغي أن توضع هذه المعايير بطريقة علمية تعاونية يشترك فيها إلى جانب أساتذة التربية المربون على اختلاف نوعياتهم بما فيهم الموجهون والمعلمون .

وثالث خطوة في التقويم هي دراسة نتائج التعليم مع المعلم نفسه ومناقشته فيها . إن التقويم ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو وسيلة لغاية هي تحسين الأداء والنمو المهني كما أشرنا ، وهذا يعني أن يكون التقويم غرضيا هادفا . ومن هنا كانت مناقشة المعلم في نتائج تقويمه ضرورية لمعرفة رأيه فيها أولا ولكي يقف على الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائه مما يساعده على تحسين وتطوير أدائه المهني بتعزيز الجوانب الإيجابية وتلافي الجوانب السلبية أو التخلص منها .

ورابع خطوة في التقويم هي أن يوضع في ضوء نتائج التقويم برنامج لتوجيه المعلمين في الأمور المشتركة بينهم ، وبرنامج آخر خاص لمجموعات منهم وثالث خاص بكل معلم على حدة . وقد يبدو ذلك مطلبا يصعب تحقيقه من الناحية العملية . لكن في الواقع يمكن عمل الكثير إذا توافرت النية الحسنة ، وذلك من خلال برامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين أو من خلال الزيارات التي يقوم بها الموجه للمعلمين . وقد يجد أحد الموجهين أنه من الضروري أن يزيد من عدد زياراته لمعلم معين يحتاج إلى التوجيه والإرشاد .

وهكذا يعتبر تقويم المعلمين من الواجبات الأساسية للموجه الفني . وقد يتبع في ذلك التقويم طريقة تتسم بالذاتية إلى حد كبير . نظرا لأن توفير المعايير الخاصة بالتدريس الجيد ليس عملية سهلة . ولذلك فمن المفيد الاتفاق على إطار عملي موحد ينظر للمعلمين من خلاله ويقومهم على أساسه لتفادي الذاتية ، والاقتراب ما أمكن من الموضوعية . إن وجود إطار علمي موحد له فائدته المحققة من حيث استخدامه كدليل لجمع البيانات المطلوبة عن المعلم لتحليلها وتقويم

المعلم على أساسها . وفيما يلي إطار مقترح يحتوي على عدة أسس يمكن أن يستخدمها الموجه الفني عند تقويم معلميه :

١ - **أساس اكتساب المعارف والمعلومات** : ويشمل محتوى المادة الدراسية وما يتصل به من المهارات المعرفية والمعلومات وأشكال وطرائق عمليات التفكير المنطقي التي تسود الفصل .

٢ - **وسائل توصيل المعلومات للتلاميذ** : ويتضمن ذلك الإفادة من المعلومات السابقة لدى التلاميذ (التغذية العكسية) . وطريقة تقديم المعلومات وتوصيلها ومقدار المعلومات والعائد منها وطريقة انتقاء المادة التعليمية والمصادر التي رجع إليها وإيجابية التلاميذ والأساليب التي يستخدمها بما فيها اللغة و التمثيل والإلقاء و الصوت و الوسائل التي يستعين بها بما فيها التسجيلات الصوتية والصور والملصقات والتلفزيون والعروض المرئية .

٣ - **الأساس السيكولوجي** : ويتناول التفاعل والعلاقات الفردية بين المعلم والتلميذ والعواطف المتبادلة بينهما وما يتصل بذلك من القبول أو الرفض والقلق أو الشعور بالأمن والثناء والتشجيع ومدى إيجابية المعلم وسلبيته مع تلاميذه ومدى تأثرهم بالجو العاطفي المتوافر في الفصل ومدى تبادل التعاطف والمودة بينهم وبينه .

٤ - **جو العلاقات الاجتماعية** : ويتضمن عدة أمور منها ما يسود جو الفصل من السلطة والنفوذ والتأثير والقيادة . وهناك دراسات كثيرة عن العلاقات بين التحصيل المدرسي وأسلوب القيادة المتبع . ومع أن كل معلم يفضل أسلوب العمل الديمقراطي إلا أن الدلائل تشير إلى أنه ليس من السهل دائما تحقيق ذلك نظرا لصعوبة الموقف التعليمي وتعقده . ويرتبط ذلك بتنمية الروح الرياضية ومدى فعالية المعلم في تنمية روح التعاون ضد المنافسة والإيجابية ضد السلبية والمكسب ضد الخسارة والصواب ضد الخطأ .

٥ - **الأساس الفني أو الجمالي** : ويتضمن مدى التوازن والتوافق والاتساق في التعبير الإبداعي والجمالي . وفيه يهتم الموجه بملاحظة طريقة المعلم في عرض وتناول الدرس والانتقال من نقطة إلى أخرى وبراعته في استخدام المعاني الجمالية والاستعارات المناسبة ، ومهارته في التغلب على التوتر والملل الذي

قد يسود الفصل ، ومحاولته إثارة اهتمام التلاميذ وجذب انتباههم وإدخال السرور على كل واحد مهنم وإرضائه .

ومن خلال هذه الأسس يستطيع الموجه الفني أن يقوم معلميه تقويما علميا تطبيقيا ، وعليه أن يكون واضحا تماما مع معلميه وأن يفهم فهما كاملا كلا منهم ووجهات نظره حتى يسهل عليه مساعدتهم وتطويرهم . كما أن مناقشة هذه الأسس مع المعلم تساعده على توسيع نظرته إلى نشاطه . وهناك عدة مبادئ هامة ينبغي أن يعيها الموجه الفني وغيرهم من المربين الذين لهم دور في النمو المهني للمعلمين من أهمها :

- أن عملية التوجيه ينبغي أن تقوم على الأسس الديمقراطية الفعالة إذا أردنا أن يقوم المعلمون بإتباع مثل هذه الأسس في الفصل .
- أن جدوى أي طريقة للتدريس ينبغي أن تقدر في ضوء النمو المرغوب للتلاميذ.
- أن الطريقة الجيدة في الإشراف هي التي تعمل على تهيئة جو من الرضا والإنجاز في الفصل .
- أن التوجيه الحصيف هو الذي يسمح للمعلمين بالحرية واتخاذ زمام المبادرة في التجديد التربوي وتجريب أساليب تعليمية جديدة .
- أن إعادة النظر في طرق التدريس المستعلمة وتطويرها ينبغي أن تتم في ضوء نتائج البحوث التربوية والتطورات الحديثة في الميدان .
- أن التوجيه الفعال أو الناجح هو الذي يولد لدى المعلمين اهتماما حقيقيا بالنمو المهني وتحسين طرائق التدريس .
- أن لب عملية التوجيه ومحتواها ينبغي أن ينبع من فصول الدراسة نفسها ، وينتهي أيضا في هذه الفصول بما يؤدي إلى تحسينها والإرتفاع بكفاءتها .

زيارة الفصل :

هناك عدة عناصر رئيسية ينبغي أن يضعها الموجه في اعتباره عند زيارته للمعلم في الفصل . ومن خلال هذه العناصر ينبغي أن يوجه ملاحظته لسلوك المعلم وعلى أساسها يمكنها أن يكون فكرة عامة شاملة عن الجوانب الإيجابية

والسلبية في أداء المعلم . ومن ثم يستطيع أن يوجهه على أساس رشيد . ويمكننا أن نعرض لأهم هذه العناصر التي ينبغي أن يضعها الموجه في اعتباره عند زيارته للمعلم في الفصل في النواحي الآتية :

- مدى نظافة الفصل وتوفر التهوية والجو الصحي فيه .
- مناسبة المظهر العام للمدرس .
- لغة المعلم ومدى حرصه على السلامة اللغوية والوضوح والإفهام .
- ما يرمي إليه المعلم في الدرس . وهل هناك أهداف واضحة توجه عمل المعلم ؟
- هل يجيد المعلم معرفة مادة تخصصه التي يدرسها ؟
- هل يبدو إعداد المعلم لدرسه إعدادا جيدا ؟
- هل يستخدم الوسائل التعليمية ويستفيد منها ؟
- هل طريقة المعلم في التدريس جيدة ؟
- هل يعمل المعلم على إستثارة اهتمام التلاميذ وإشراكهم في الدرس ؟
- هل يوجه أسئلة ذكية للتلاميذ ؟
- هل يستجيب التلاميذ لهذه الأسئلة بنشاط ؟
- هل يتحكم المعلم في الفصل بطريقة مرضية ؟
- هل يعمل المعلم على خلق تفاعل نشيط بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ بعضهم بعض ؟
- ما طريقة المعلم في توجيه الأسئلة ونوعيتها ومستواها ؟
- هل يعمل المعلم على توزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من التلاميذ ؟
- هل يعمل المعلم علي إشراك التلاميذ الخجولين أو المحجمين . وهل طريقة إشراكهم ناجحة وموفقة ؟
- كيف يعالج المعلم الإجابات غير الصحيحة للتلاميذ وهل يبدو عليه الإنفعال أو الغضب ؟
- هل يوبخ صاحب الإجابة الخاطئة ؟
- ما مدى نجاح المعلم في جذب إنتباه التلاميذ للدرس وعدم إنصرافهم عنه ؟

- هل تحدث فوضى أو سوء نظام في الفصل ؟ وما تصرف المعلم نحوها في حالة حدوثها ؟
- هل يغير المعلم من نبرات صوته على فترات الدرس أم أن صوته رتيب باستمرار ؟
- هل يقف المعلم في مكان واحد أثناء شرحه للدرس أم أنه يتحرك في أكثر من مكان ؟
- هل حركة المعلم في الفصل عادية ؟
- ما مدى لباقة المعلم في التصرف في المواقف المحرجة عند ظهورها ؟
- ما طبيعة العلاقة التي تسيطر على جو الدرس بين المعلم والتلاميذ ؟
- هل يسير الدرس بانتظام وفي خطوات مطردة ؟
- هل وصل المعلم في نهاية الدرس إلى خلاصات مفيدة ؟
- ما مدى قدرة المعلم على ربط محتوى الدرس بحياة التلاميذ وأنشطتهم ومجتمعهم وعالمهم المعاصر ؟
- هل يشجع المعلم التلاميذ على التفكير ؟
- هل يتقبل المعلم من التلاميذ الأفكار الجديدة ؟ وهل يشجعهم عليها ؟
- هل توقيت المعلم لخطوات الدرس جيد ؟ وهل ينتهي الدرس في الوقت المخصص بطريقة طبيعية ؟
- ما مدى عناية المعلم بالأعمال التحريرية وتكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية ؟

والواقع أن شعور المعلم نحو الموجه الفني وما يقوم به من توجيه يؤثر على إستجابة المعلم . فالمعلمون بصفة عامة يعدون دورهم في فترات التوجيه بصورة مختلفة عن الصورة العادية . فهم يجتهدون في هذا الإعداد ويبذلون فيه جهدا أكبر وعناية أكثر . كما أن المعلم أيضا يختلف في إستجابته للتلاميذ في فترات هذا التوجيه وعندما يكون الموجه موجوداً في الفصل . والتلاميذ بدورهم تختلف إستجابتهم للمعلم ربما نتيجة لاختلاف سلوك المعلم نحوهم (Cherrington , 1996: P . 38)

اعتبارات لتقويم المعلم :

يجب على الموجه الفني في تقويمه للمعلم أن يراعي ما يأتي :

- أن يبني تقويمه على الملاحظة المباشرة .
- أن يكون أسلوبه في التقويم إيجابيا بناء لا سلبيا هداما فلا ينبغي أن يغيب عن باله أن مهمته الرئيسية التوجيه ومساعدة المعلم على تحسين أدائه .
- أن يجمع في تقويمه بين السمات الشخصية للمعلم ومدى تقدم التلاميذ ومستواهم وأداء المعلم ومهاراته المهنية .
- أن يضع في اعتباره أن تقويم المعلم ليس هدفا في حد ذاته كما أشرنا وإنما هو وسيلة لتحسين ممارسات المعلم .
- أن يسجل ملاحظاته عند القيام بها مباشرة حتى لاتتعرض للتحريف أو النسيان وأن يتخذ هذه الملاحظات أساسا للمناقشة مع المعلم وتوجيهه على المستوى الفردي أو الجماعي .
- أن يكون هاشا باشا لا عابثا وأن يتسم بروح المرح لا الصرامة والتزمت .
- أن يضع لنفسه خطة لتوجيه المعلم وتحسين أدائه في ضوء معرفته لجوانب القوة والضعف فيه .
- أن يشجع المعلم على تجريب الأساليب التعليمية الحديثة والطرق التربوية الجديدة .

أمور لا تجوز :

هناك أمور لا تجوز ينبغي على الموجه أن يتحاشها أو يتجنبها من أهمها :

- أن ينظر إلى زيارته للمعلم في الفصل على أنها تفتيش لا توجيه .
- أن يوجه نقدا مباشرا للمعلم .
- أن يقوم بزيارة المعلم في الفصل قبل أن يتعرف عليه قبل الزيارة .
- أن ينتقد عمل المعلم أمام الآخرين .
- أن يناقش مشكلات معلم ما مع معلمين آخرين .

وفيما يلي نموذج لتقويم المعلمين الجدد والقدامى وكذلك طلاب كليات التربية أثناء تمرينهم المتصل بالمدارس .

بطاقة تقويم المعلم *

اسم المدرسة : التاريخ :

اسم المعلم : مادة التخصص : الصفوف التي يدرسها :

اسم القائم بالتقويم : وظيفته :

ملاحظة : تستخدم في خانة التقدير الرموز الآتية : ممتاز أ ، جيد جداً ب ، جيد ج ، مرفوض (ومقبول) د ضعيف ض

م	الجانب التقويمي	وصفه	التقدير
١	المظهر الشخصي	يبدو حسن المظهر وهندامه مناسب ومرتب وجذاب	.....
٢	اللياقة الجسمية	يقف في الفصل وقفة صحيحة تظهر حيويته ونشاطه أثناء تدريسه	.....
٣	تحضير الدرس	يحضر درسه جيداً ويحتفظ بدفتر تحضير دروسه في صورة منظمة مرتبة	.....
٤	الاتصال	يتكلم بلهجة واضحة وصوت مناسب ويستخدم اللغة الصحيحة قراءة وكتابة وتحدثاً .	....
٥	إدارة الصف	يبدو معتدلا في قيادته وتوجيهه للصف ويعمل على كسب ثقة التلاميذ واحترامهم	.....
٦	الدافعية للتعليم	يهيء الجو أو المناخ الذي يحفز التلاميذ على التعلم والنمو .	.....
٧	الأداء التدريسي	يستخدم مهارات التدريس المطلوبة في الموقف التعليمي .	.....
٨	النمو المهني	يعمد إلى اختبار فعالية طريقة تدريسه ويحاول أن يحسنها باستمرار.	.....
٩	الفهم الواعي للتلاميذ	يظهر اهتماما حقيقيا بالتلاميذ ويحاول حل مشاكلهم ما أمكن ويحتفظ بشكل منظم ودقيق بسجلات لتلاميذه وبرجاتهم .	....
١٠	المبادأة	يتصف بالقدرة على إدراك ما ينبغي عمله ويعمل ما يخصه بتوجيه أو بدونه .	.....
١١	الاتزان والهدوء	يتناول الموقف التعليمي بهدوء وبطريقة موضوعية وبدون انفعال .	.....
١٢	مدى الاعتماد عليه	يتسم بالثبات في المعاملة ويعتمد عليه في تنفيذ المهام التي توكل إليه ويقوم بأدائها على وجه مرض دون تأخير .	....
١٣	التعاون مع الآخرين	يتعاون بروح طيبة وعقل متفتح في حل المشاكل المشتركة ويحترم آراء الآخرين وإمكاناتهم وقدراتهم .	....
١٤	العلاقات الاجتماعية	لايسبب مشاكل ويحرص على وجود علاقات طيبة مع زملائه وتلاميذه والآخرين	.....
١٥	الحضور والانتظام	يحافظ على الحضور في المواعيد المقررة ويحضر الاجتماعات المدرسية واجتماعات مجالس الآباء بصورة منتظمة .	....
	التقدير العام		

تعليقات وتوصيات عامة :

التوقيع

* مقتبسة من استمارة (Akron Public Schools (U.S.A .

النقد اللاذع :

من الأخطاء التي قد يقع فيها كثير من الموجهين توجيه النقد الشديد أو اللاذع إلى المعلمين اعتقادا منهم أن مثل هذه الشدة في النقد تحقق الهدف أو الغاية من وراء النقد . وليس هذا صحيحا في كل الأحوال . وحتى في الأحوال التي قد يعتقد فيها أن مثل هذا النقد الشديد مؤثر ومطلوب قد يكون من الأفضل اللجوء إلى النقد الهادئ البعيد عن الغضب أو الانفعال . إن النقد اللاذع الذي يلجأ إليه الموجهون أحيانا هو نقد هدام لأنه مدمر لنفسية المعلم ومدمر للعلاقات الإنسانية بين المعلمين والموجهين وضرره أكثر من نفعه بكثير . ومن هنا يجب أن يبتعد الموجهون عن أسلوب النقد اللاذع أو التهكم الساخر .

إن النقد يؤتي ثماره ويحقق أغراضه عندما يوجه في صورة هادئة بعيدة عن أي عصبية أو انفعال . ويجب أن يحمل هذا النقد إلى جانب لهجة الهدوء ، روح التقدير ودفء العلاقة الإنسانية التي يجب أن تربط بين الموجهين والمعلمين . ويجب أن يتجنب الموجهون دائما أن يكون نقدهم مصحوبا بأي غضب أو مشيرا إلى أي تهديد أو عقاب أو باعثا على الألم والضرر .

ومن ناحية أخرى يجب أن يتذكر الموجهون دائما أن الهدف الحقيقي من التوجيه كما يبدو من اسمه هو مساعدة المعلمين على النمو وتحسين مستوى أدائهم . وبمعنى أخر فإن لب رسالة التوجيه هو الإصلاح والبناء لا الهدم والتدمير كما أشرنا .

ويجب على الموجه قبل تقديم أي نقد سلبي أن يؤكد للمعلم النواحي الإيجابية عنده ويمتدحها ويقدرها سواء بالنسبة لمادة الدرس أو طريقة عرضه أو إدارة المعلم للفصل وعلاقته بالتلاميذ . إن إبراز مثل هذه الجوانب الإيجابية يساعد الموجه على توجيه النقد و يساعد المعلم على تقبله .

إن النقد المغلف في ثنايا المدح يكون أكثر تقبلا من جانب المعلمين ويجب أن يكون المديح حقيقيا بدون مبالغة حتى يكون تأثيره حقيقيا . وعند تقديم أية مقترحات للمعلمين يجب أن تكون بعيدة عن الأمر أو النهي أو في صورة تعليمات . بل يجب أن تقدم في صورة تبادل للرأي . وربما يكون من المناسب أن يعرض الموجه على المعلم الاقتراح ويطلب منه إبداء رأيه فيه . ويكون ذلك بداية مناقشة بينهما حول الاقتراح . وعند مناقشة أية نقطة أو أي موضوع مع المعلم

يجب على الموجه ألا يتصرف على أنه رئيس والمعلم مرءوس أو يظهر أي نوع من التكبر والتعالي . وعندما يلاحظ أي خطأ للمعلم ويناقشه فيه فعليه أن يعرف أن الإنسان ليس منزها عن الخطأ وعليه أن يتذكر أنه نفسه لا يسلم من الوقوع في الخطأ . إن المثل الذي يجب أن يعيه كل موجه جيدا هو أن الكلام اللاذع أو الساخر لا يمكن أن يحول المعلم الردئ إلى معلم جيد .

ويجب ألا يتوقع الموجه من المعلم أن يكون سلبيا وهو يسمع النقد اللاذع يوجه إليه . فهو بشر ومن طبيعة البشر أن يقف موقف الدفاع عند أي هجوم يوجه إليه . وقد يستدعي هجوم الموجه إذا اشتد هجوما آخر من جانب المعلم ، وعندها يكون الموجه قد ضرب المثل على فشله . وخير له دائما أن يدفع بالتي هي أحسن وأن تكون علاقته بالمعلمين علاقة إنسانية صحية دافئة عامرة بالخير والمحبة . وإذا كان لا بد من التشدد أحيانا فلتكن حكمته غالبة مهتدية بالحكمة الخالدة التي قامت عليها « شعرة معاوية » .

الموجه الفني والتجديد أو التغيير التربوي :

إن إحدى الوظائف الرئيسية للموجه الفني أنه عامل مساعد نشط على إدخال التغيرات التربوية التي تساعد على التجديد التربوي على أعلى مستوى من المستويات . فالموجه الفني يجب أن يكون متطلعا دائما إلى الأفضل وساعيا لتحقيقه من خلال توجيهاته للمعلمين . ومن هنا كانت توجيهات الموجهين على جانب كبير من الأهمية في التجديد والتطوير التربوي . وهذا لا يتأتى إلا إذا كان الموجهون أنفسهم سابقين للمعلمين في أفكارهم وخبراتهم .

بيد أن على الموجهين ألا يكونوا طموحين أكثر من اللازم بالنسبة للتغيرات أو التجديدات التي يريدون إدخالها على الممارسات التعليمية . ذلك أن مثل هذه التجديدات تلقي مقاومة عادة بحكم القصور الذاتي للأنظمة التعليمية . ومن ثم فإن التدرج في الإصلاح هو أسلوب مناسب وأكثر واقعية .

بعض عقابات الإشراف الفعال :

من أهم العقبات التي تحول دون الإشراف أو التوجيه الفني الفعال نقص الخبرة الفنية لدى المشرف أو الموجه أو اهتمامه بالجوانب النظرية أكثر من

النواحي العملية والتطبيقية ، وبالنواحي الإدارية أكثر من الفنية ، وبالشكليات دون الجوهر ، وبالسلبيات دون الإيجابيات ، ونقص النقد البناء والأمتداح وكلمات التشجيع ، وعدم وجود الاتصالات الكافية ، وخوف المعلمين من الصورة التقليدية للتفتيش ، والخوف من المجاملة أو المحسوبية أو العداء الشخصي من جانب الموجه ، وأخيرا الاستماع إلى الإشاعات والوشيات وتصديقها من جانب الموجه الفني .

الشروط الواجب توافرها في الموجه الفني :

هناك عدة شروط رئيسية ينبغي توافرها في الموجه الفني حتى يستطيع أن يؤدي وظيفته بفاعلية وكفاءة وفي مقدمة هذه الشروط المؤهل الدراسي المناسب والخبرة الكافية . وإلي جانب ذلك ينبغي توفر عدة صفات شخصية في مقدمتها القدرة على كسب واحترام وثقة الآخرين وتوفر الحماس والتفاؤل ، والأصالة والقدرة على إبتكار الأفكار الجديدة ، والتنوع الفني في القدرات الشخصية ، والتفتح الذهني وسعة العقل والحيلة والقدرة على امتداح عمل الآخرين ، وتقديره ، والتعاطف ولين الجانب حتى لا يرهبه الآخرون ، وأن يكون ديمقراطيا لا تسلطيا مستبدا ، مفعما بالإنسانية يتميز بالصبر وطول البال غير حاد المزاج هاشا باشا يتميز بالقدرة على تكوين علاقات بناءة سليمة مع الآخرين . وهذه الشروط يمكن أن تتخذ أساسا طيبا لاختيار المشرفين أو الموجهين الفنيين .

دورس مستفادة من النظم الاخرى :

نلاحظ في الأنظمة التعليمية المعاصرة تحولا واضحا في مفهوم التفتيش أو الإشراف أو التوجيه الفني من كونه عملية تسلطية تقوم على أساس تصيد أخطاء المعلم إلى كونه عملية ديمقراطية تعاونية تقوم على الاحترام المتبادل بين الموجه الفني والمدرس . وتؤمن النظم التعليمية على اختلاف أشكالها بضرورة التوجيه الفني للمعلم كخدمة مهنية ، وأن المعلمين أنفسهم يرغبون المساعدة في هذا المجال. وقد كشفت الدراسة المسحية التي قام بها بعض أهل الاختصاص على المدارس الثانوية خمسة أنواع من المساعدات الإشرافية أو التوجيهية يرغب فيها

المعلمون بدرجة أكثر من غيرها . وهي على الترتيب :

١ - النقد البناء	٦٥,٥٪
٢ - اقتراح أساليب وطرق جديدة	٢٦,١٪
٣ - دروس عملية	٢٥٪
٤ - اقتراح مواد وأدوات تعليمية	٢٣,٣٪
٥ - اقتراح كتب ومقالات مهنية	١٣٪

ويتضح من هذه الدراسة أن معظم المعلمين يرحبون بزيارة الموجهين ونقدهم إذا كان ذا طابع بناء وإذا كان الموجه نفسه مؤهلا . وفي دراسة أخرى وجد أن أنواع المساعدة التي يرغب فيها المعلمون تتمثل في عدة ميادين من أهمها :

١ - تحسين طرق وأساليب التدريس .

٢ - استخدام المبادئ الحديثة عن ديناميات الجماعة .

٣ - تحديد واستخدام مصادر المجتمع .

٤ - مراعاة الفروق الفردية في الفصول غير المتجانسة .

٥ - التعامل مع سلوك التلميذ والحالات المتعلقة بالنظام المدرسي .

٦ - مقابلة احتياجات التلاميذ العادية .

٧ - الاهتمام باحتياجات التلميذ المضطرب عاطفيًا أو انفعاليا .

٨ - تقييم المعلم لكفاءته في التدريس .

٩ - استخدام الموقف التعليمي لزيادة فهم واقع الحياة الاجتماعية ومشكلاتها والقوة المؤثرة فيها .

١٠ - تحسين استخدام الوسائل التعليمية .

١١ - تحديد واستخدام إمكانيات النشاط المدرسي من أجل مساعدة التلاميذ على فهم القيم الديمقراطية والولاء لها .

١٢ - بناء وحدات دراسية تتعلق بالمشاكل التي لاتوجد في الكتب المدرسية مثل استخدام وقت الفراغ وفهم الفرد لنفسه وللآخرين وتكوين واختيار الاصدقاء وغيرها .

بعض مقارنات عن التوجيه الفني :

يهدف التوجيه الفني كما أشرنا إلى مساعدة المعلم على النمو المهني والوظيفي وتحسين مستوى أدائه وهو ما يمثل الناحية الخلاقة والابتكارية في مهنة التعليم ، كما يهدف أيضا إلى التأكد من أن العملية التربوية تسير بانتظام وفق المناهج والتعليمات واللوائح التي تقررها وزارة التربية والتعليم ، وكذلك التفتيش على المدارس الخاصة والتأكد من مستواها . ومن أهداف التوجيه أيضا التجريب والبحث التربوي كما سبق أن ذكرنا . وقد يكون هناك مفتشون عامون على المستوى القومي ومحليون على المستوى المحلي كما هو الحال في كثير من الدول . وجميعهم في كلا المستويين قد يكونون موظفين حكوميين كما في فرنسا والدول العربية وغيرها من الدول . وبعضهم تعينهم السلطات المحلية كما في إنجلترا . وهناك أنواع عديدة من المفتشين على حسب المستويات التعليمية ابتدائي وثانوي كما في فرنسا والبلاد العربية وغيرها من الدول .

وقد يكون هناك مفتشون للمادة الواحدة أو مستشارون على المستوى القومي ولا سيما في التعليم الثانوي . ونجد على سبيل المثال أنه في إنجلترا لا سلطان للمفتش على المناهج والبرامج الدراسية أو الكتب أو المواد التعليمية وإنما هي سلطة الناظر والأقسام المعنية . أما في معظم الدول الأوربية والعربية فللمفتش رقابة وسلطان علي المناهج والكتب الدراسية .

المفتش والمعلم : في بعض الدول كما في إنجلترا كما أشرنا لا سلطان للمفتش على المعلم أكثر من نصحه . ومن ناحية أخرى حسب قانون ١٩٤٤ وقانون الأصلاح التعليمي ١٩٨٨ يكون على المفتش العادي مهمة التأكد من أن السلطات المحلية والمدارس الخاصة على مستوى من الكفاءة المطلوبة من حيث الأبنية والخدمات التعليمية والعملية التربوية .

وسلطة المفتش في فرنسا بالنسبة للمدارس الخاصة محصورة في التأكد من أنها لا تدرس ما يخالف الأخلاق والقانون والدستور وأن الإمكانيات التعليمية والخدمات والتسهيلات متوافرة بدرجة مناسبة وأنها تطبق نظام الإلزام . وفي فرنسا يكتب المفتش تقريرا كاملا عن كل معلم يطلع عليه المعلم قبل أن يحفظ في ملف خدمته كما هو الحال في مصر والبلاد العربية ، أما في إنجلترا فلا يكتب المفتش أي تقارير عن المعلم .

وهناك عدة واجبات أخرى للمفتش مثل تقديم المشورة في طرق التدريس وتقييم المعلم وتنظيم برامج دراسية ومدرسية . إلا أن الطريقة التي يؤدي بها هذه الواجبات تعتمد اعتمادا مباشرا على الدور التقليدي الذي يقوم به من ناحية وما تضفيه عليه النظرة الحضارية والثقافية للمجتمع والتنظيم المدرسي من ناحية أخرى .

التوجيه الفني في مصر وتطوره :

يبدو أن فكرة التفتيش المدرسي بدأت في مصر مع إنشاء مجلس شورى المدارس سنة ١٨٣٦ بمسئولية نحو تعيين لجنة للتفتيش الدوري على المدارس كل ثلاثة أشهر . ولعله منذ ذلك الحين بدأت فكرة أن يقوم المفتش بكتابة تقرير كامل يتضمن ملاحظاته عن إدارة المدرسة وتقدم التلاميذ وعمل المدرسين إلى جانب توصياته في كل هذه الأمور . وفي سنة ١٨٦٨ صدرت لائحة رجب ونصت على وجود مفتشين دائمين أحدهما للوجه القبلي والآخر للوجه البحري . وربما كان أول قانون ينظم التفتيش ويضع أسسه هو القانون الذي صدر في ٨ مايو سنة ١٨٨٣ الذي نص على أن المفتشين هم « أعين النظار » بهم يتعرفون على أحوال المدارس وأعمال المدرسين ورؤسائهم ويتأكدون من أن برامج الدراسة تتبع وتنفذ بدقة . واشترط أن يكون المفتش أمينا مخلصا يجيد مادته . وحتم هذا القانون أيضا على المفتشين إبلاغ المدارس مقدما بزيارتهم لها حتى تتحقق الفائدة المطلوبة من التفتيش (أمين سامي : ٤٧) .

وعلى كل حال يبدو أن هذا المفهوم التسلطي الإرهابي للتفتيش الذي لازم فلسفته الأولى استمر فيما بعد الطابع المميز لنظام التفتيش في مصر . وانعكس ذلك على العلاقة بين المدرسين والمفتشين وأساء إليها أيما إساءة . ومما زاد الطين بلة سوء ممارسة ذلك من جانب المفتشين ومبالغتهم فيها لدرجة تحطمت معها الروح المعنوية للمدرسين وخلقت منهم كارهين أو مناقفين للمفتشين ، وقد كتب أمين بقطر عن التفتيش (سنة ١٩٣٦) يقول :

« هم غالبا متكبرون مستبدون وفي زيارتهم للفصول ينفثون جوا من الكبرياء ، والغرور ، وهمهم البحث عن الأخطاء وإملاء ملاحظاتهم للمدرسين ولا يقبلون المناقشة » (Boktor : P . 19) .

وكتب طه حسين بعد ذلك بعامين تقريبا في كتابه « مستقبل الثقافة في مصر » يصور المتفشين وكان لا يوجد آنذاك من يعمل منهم على المستوى الإقليمي أو المحلي قال :

« إذا أقام المفتش بالقاهرة فسيعتقد أن عمله الأساسي في الديوان ، وسيرى نفسه موظفا بيروقراطيا ما أقام في القاهرة وفنيا ما طوف في الأقاليم ، وذلك أن المفتش الذي ينتقل من القاهرة إلى أية مدينة من مدن الأقاليم يشعر بمجرد سفره من القاهرة بأنه قد استحال شخصا آخر ، فهو متكبر برغمه لأنه سافر للتفتيش ، وسافر وقد تقمص الوزارة كلها » .

وعلى كل حال فقد ظهرت نزعة قوية إلى إصلاح التعليم بدأها نجيب الهلالي وزير المعارف الأسبق بتقريره المشهور (١٩٤٣) عن إصلاح التعليم في مصر الذي كان متأثرا فيه بإصلاحات التعليم فيما بعد الحرب العالمية الثانية في إنجلترا . واشتركت في هذه الحركة أيضا رابطة التربية الحديثة ورابطة خريجي معاهد التربية . وفي مؤتمراتها وحلقاتها الدراسية انتقدت نظام التفتيش آنذاك ونادت بتطبيق الأساليب الحديثة في التربية في المدارس المصرية . ويبدو أن هذه النزعة الإصلاحية قد أثرت على وزارة المعارف عندئذ إذ قامت سنة ١٩٤٨ بإحداث تغييرات جوهرية في نظام التفتيش ، وتغير المفهوم القديم للمتفش بأنه « شرطي يراقب المدرس » إلى مفهوم الموجه الذي يحمل الأفكار والطرق الجديدة إلى المدارس . وأصبح مركز الاهتمام هو التأكد من توافر الظروف الصالحة للنمو الجسمي والعقلي للتلاميذ . ومن العبث طبعا أن نتصور أنه بذلك قد تغير نظام التفتيش وأصبح على هذه الصورة بين ليلة وضحاها ، بقرار أتخذته الوزارة على الورق . ولكن ذلك يعكس على الأقل من الناحية الرسمية سياسة الوزارة بالنسبة لهذا الموضوع .

وفي سنة ١٩٥٥ اتخذت أيضا خطوة هامة بصدور « دستور الوزارة » الذي أعاد تنظيم التفتيش بصفة عامة . وبناء عليه أصبح هناك أربعة مستويات هرمية للمفتشين ، عميد مفتشين ، ومفتشون أوائل ومفتشو مواد ومفتشوا أقسام . وإلى جانب هذا اهتم التنظيم الجديد بإبراز جانب البحث والدراسات الميدانية للمشاكل الواقعية في التعليم من أجل تحسين ورفع مستوى المدرس (قرار وزاري ٤٧٢ / ١٩٥٥)

ونظرا لأن المستويين الأعليين للتفتيش كانا مسئولين عن تعيين ونقل كل المدرسين التابعين لهما فقد استغرقت هذه العملية معظم أوقاتهما وتركت القليل للمسائل الفنية التي هي من أهم وظائف المفتشين .

وبدأت إدارة البحوث الفنية بالوزارة آنذاك في الاهتمام بدراسة مشكلة نظام التفتيش في الوزارة ، ونظمت لذلك برنامجا كبيرا كان من أهمه مؤتمران عقد أولهما في فبراير سنة ١٩٥٦ والثاني في يناير . ونتيجة أعمال مؤتمر الأول تضمنها كتيب بعنوان « تفتيش أم توجيه » . وقد حاول أن يرسم إطارا نظريا للتفتيش وفلسفة له كان من أهم اتجاهاته أن التفتيش خدمة تعليمية تستهدف تنمية المدرس مهنيا ، وأن التفتيش عملية تعاونية ديمقراطية تقوم على أساس تبادل الأراء والخبرات والاحترام المتبادل وأن المفتش يجب أن يتابع ما يجد في ميدان عمله من تطورات عليه أن يشجع تنمية العلاقات الإنسانية الصحيحة بينه وبين المدرسين من جهة وبين المدرسة والمجتمع من جهة أخرى .

أما خلاصة جهود المؤتمر الثاني (يناير ١٩٥٨) فقد طبعت في كتاب بعنوان « دراسات في جهاز التفتيش الفني » . وأهم ما فيه أنه حاول تنظيم التفتيش على أساس فلسفة الإطار النظري السابقة للمؤتمر الأول ، ولعل من أهم الخصائص البارزة لهذا التنظيم هو قيامه على أساس التنظيم الأفقي للتفتيش وهو النظام المعروف من قبل في نظريات وتجارب التعليم الأمريكي . ومعنى هذا أن يكون المتفش مسئولا لا عن تفتيش مادته في مرحلة تعليمية معينة كما كان الحال وإنما يتولى تفتيش هذه المادة في المراحل المختلفة للتعليم . وقد طبقت وزارة التربية هذا النظام بالفعل على مجال تجريبي في منطقة الجيزة التعليمية . لكنه انتهى بموت هذه التجربة عام ١٩٦٠ .

وفي سنة ١٩٦٢ بعد إنشاء نظام الحكم المحلي ، صدر تنظيم جديد للتفتيش استحدث بموجبه نظام « المفتشون العامون » وبهذا أصبح هناك عمداء تفتيش ومفتشون عامون على المستوى القومي ، وخولت باقي فئات المفتشين من مفتشين أوائل ومفتشي مادة إلى المديريات التعليمية .

وفي سنة ١٩٦٩ حول عمداء التفتيش إلى مستشارين للمواد وألحقوا بإدارة البحوث الفنية وأصبح المفتشون يعرفون بالموجهين الفنيين .

مستشارو المواد :

كانوا يعرفون من قبل بعمدا ، التفتيش وهم من كبار موظفي وزارة التربية يعينون بقرار من الوزير . ومؤهلات تعيينهم كما تقررها الوزارة هي أن يكونوا حاصلين على درجة جامعية تربوية مع خبرة طويلة في ميدانهم ، ويجب أن تتوافر لديهم القدرة على القيادة والتوجيه مع تفهم عميق للسياسة التعليمية ومعرفة واسعة بوظائف وأجهزة الوزارة .

ومن الناحية العلمية تقوم الوزارة باختيارهم من بين الفئة السابقة من الموجهين العامين وعلى مستشاري المواد أن يقدموا مقترحات بشأن السياسة التعليمية وأن يتابعوا التطورات الحديثة في ميدان تخصصهم في الدول الأخرى بغرض الاستفادة بها . وهم يقومون بالإشراف والتوجيه والتخطيط لأعمال جهازهم ، وإلى جانب ذلك عليهم مسئولية تطوير المناهج وطرق التدريس والكتب المدرسية وتحديد مستويات الامتحانات . وعليهم مسئوليات واسعة من أجل تحسين المستوى المهني للمدرسين وإعداد البرامج اللازمة لتدريبهم وتقييمهم وترقيتهم . وينص القرار الوزاري رقم ٩٥ في ١١ / ١١ / ١٩٦٩ بشأن اختصاصات ومسئوليات مستشاري المواد على أن مستشار المادة هو قمة لها والمسئول عن تطويرها والنهوض بها وإمدادها بكل ما يستحدث من الآراء والمراجع والبحوث . وله أن يستعين في ذلك بجميع الأجهزة المعنية في وزارة التربية وخارجها لا سيما الموجهين العامين للمادة والعاملين في حقلها في إدارة الكتب والمناهج وأجهزة التوجيه الفني بالمديريات . ويحدد القرار مسئوليات مستشاري المواد ومن أهمها :

- الاشتراك في لجان بحث المناهج والكتب .
- الاتصال بأجهزة تطوير المادة وطرق تدريسها سواء في الجامعات أو مراكز البحوث والعمل على تعزيز العلاقة بها .
- اقتراح البحوث والتجارب التطبيقية والمساهمة فيها بغرض تطوير المناهج .
- دراسة ما يحيله إليه وكيل الوزارة المختص من مشكلات وأمور تتعلق بمادة تخصصه .

ويقوم كل مستشار بمسئولياته على حدة مستقلا عن المستشارين الآخرين .

لكن في نفس الوقت يعمل كل منهم بالتعاون مع الموجهين العامين لمادته . وقد يستعينون عند الحاجة بأساتذة الجامعات والمتخصصين في التربية . وللمستشار أن يصدر نشرات أو يقوم بزيارات ميدانية للمدارس والمديريات التعليمية . وله أن يجتمع بهيئات التدريس لمناقشة المشكلات المتعلقة بمادته . وفي نفس الوقت يتلقى مستشار المادة صورا من التقارير الفنية للموجهين العامين لمادته عقب كل زيارة يقومون بها . كما يتلقى أيضا من المديريات التعليمية صورة من كل تقرير فترى حتى يكون على صلة مستمرة بالمشكلات الميدانية لتدريس مادته ولمستشار المادة أيضا مسئولية استشارية في اختيار الموجهين الفنيين وترقياتهم فقد طالب القرار الوزاري المشار إليه الجهات المسئولة بأن تسترشد عند اختيار الموجهين الفنيين وترقياتهم إلى المستوى الأعلى برأى مستشار المادة على اعتبار أنه يعرف مدى كفاءتهم الفنية .

بيد أن أهم ما يعاب على هذا القرار الوزاري هو تفرقته بين مستشاري التعليم العام ومستشاري التعليم الفني من حيث التبعية أو المسئولية الإدارية فجعل هؤلاء تابعين لوكيل الوزارة للخدمات المركزية . وربما كان من الأنسب تبعيتهم لوكالة الوزارة للتعليم العام تفاديا لازدواج السلطة . ومن ناحية أخرى يبدو من الصعب فهم السبب في إلحاق المستشارين بإدارة البحوث الفنية وقصر صلة مكاتبهم بها على الشئون المالية كإعداد كشوف المرتبات وصرف المكافآت والانتقالات ، أليس من الممكن أن يتعاون المستشارون مع إدارة البحوث دون أن يكونوا ملحقين بها صوريا على النحو الذي هم عليه . وهل هناك مانع من أن يكون للمستشارين جهاز مستقل خاص بهم ؟ وقد تغير الآن الوضع عما كان عليه .

الموجهون العامون :

هم أيضا من كبار موظفي وزارة التربية والتعليم يعينون بقرار من الوزير . ومؤهلات تعيينهم لا تختلف عنها بالنسبة لمستشاري المواد ، لكن من الناحية العلمية تقوم الوزارة باختيارهم من بين الموجهين الفنيين الأول على أساس اختياري بحت . وهم مسئولون مسئولية مباشرة لمستشاري المواد . والواقع أن عمل الموجهين العامين يتصل بالواقع التعليمي بصورة مباشرة إما عن طريق

زياراتهم الميدانية للمدارس وإما عن طريق التقارير التي يتلقونها من المديريات التعليمية . ويقوم الموجهون العامون بتقديم خلاصة ونتائج هذه الزيارات والتقارير في تقاريرهم الفنية إلى مستشاري موادهم . وهناك عدة وظائف أخرى للموجهين منها الاشتراك في تخطيط المناهج والكتب والامتحانات العامة ورفع المستوى المهني للمدرسين . وفي مجال البحوث والدراسات يقومون باقتراح الحلول للمشاكل التعليمية والقيام بالتجارب التعليمية الخاصة بطرق التدريس أو الوسائل التعليمية .

أما على المستوى الإقليمي : فقبل عام ١٩٣٩ لم يكن هناك مفتشون نظرا لأن الوزارة لم يكن لها تمثيل على هذا المستوى . وكان تفتيش المدارس حتى ذلك التاريخ تتولاه الإدارة المركزية في القاهرة . وبإنشاء المناطق التعليمية سنة ١٩٣٩ بدأت الوزارة في تعيين مفتشين لها على هذا المستوى الإقليمي لكن بالنسبة للمرحلة الأولى فقط . ولم تبدأ الوزارة في تعيين مفتشين للتعليم الثانوي على هذا المستوى إلا في عام ١٩٤٨ . وكل الموجهين العاملين على هذا المستوى الإقليمي يعينون بمعرفة وزارة التربية والتعليم . ويوجد نوعان من الموجهين على هذا المستوى : موجهون أوائل وموجهو مادة .

الموجهون الأوائل :

يتولى كل من الموجهين الأوائل بالمديرية الإشراف على التوجيه الفني لمادة دراسية معينة في المرحلة الإعدادية والثانوية ، وكذلك في السنتين الأخيرتين من التعليم الإبتدائي . ومسئولياتهم تتعلق بحسن تطبيق المناهج ومساعدة المدرسين على النمو مهنيا . لكن معظم هذه المسئولية تستغرق عادة في أعمال مكتبية روتينية أكثر مما في العمل الميداني . فهم ليسوا مطالبين بزيارة جميع المدارس بل عينات منها . وتعليل ذلك أن مهمة زيارة المدارس والتوجيه الفني لها هي ألصق بموجهي المواد . ويقوم المومجهون الأوائل بدراسة تقارير موجهي المادة التابعين لهم واستخلاص النتائج في تقاريرهم التي يرسلونها للوزارة مصحوبة بآرائهم وتوصياتهم . ولكن إذا ما عرفنا أن كل موجه أول ، عليه أن يقوم بقراءة تقارير جميع موجهي مادته في المراحل التعليمية المختلفة بالمديرية التعليمية أمكننا بسهولة أن نتصور أنه مثقل بالعمل وربما دعاه ذلك إلى أن يكون روتينيا .

موجهو المادة :

يتولى موجهو المادة التوجيه الفني لمادة دراسية معينة في المرحلة الإعدادية أو الثانوية أو السنتين الأخرتين في التعليم الابتدائي . وعليهم المسئولية الكبرى في العمل الميداني فهم مطالبون بزيارة كل مدرسة وكل مدرس في منطقتهم مرتين على الأقل في السنة . ومهمتهم الرئيسية هي تقديم النصح والإرشاد للمدرسين في طرق التدريس وتقييم المستوى التحصيلي للتلاميذ وتقييم المدرس نفسه وكتابة تقرير دوري عن المدرسة التي يزورها ورفعه للموجه الأول . ويقوم كل موجه فني بملء تقرير سنوي من إعداد وزارة التربية ويتضمن عدة عناصر خاصة بالمباني والتلاميذ وألوان النشاط المدرسي وتقييم كل مدرسة على حدة والاقتراحات العاجلة .

ولعل ما يؤخذ على تصميم هذا التقرير أنه يحتوى على عناصر تكرر عمل الموجه الفني . إذ أن كان مدرسة يزورها موجهون فنيون بعدد المواد التي تدرس فيها . وناحية أخرى هي أن التقرير لا يقوم على أسس موضوعية لتقييم عمل المدرس . والمفهوم أن الوصول لمثل هذه الأسس الموضوعية عملية صعبة ، ولكن الأهمية التي تعطيها الوزارة لهذا التقييم هي أيضا عملية خطيرة . فالوزارة بإعطائها الموجه الفني سلطة التأثير على مستقبل المدرس بأحكام وتقديرات مبنية على أساس انطباعات شخصية سطحية وتحيزات وعبارات محفوظة إنما تحطم الروح المعنوية للمدرسين وتدفعهم إلى أن يكونوا مناقفين أو عاصين .

ويبدو أن المشكلة بهذه الصورة الحادة في مصر توجد في صورة أبسط في نظم التعليم المركزية . فقد أشار من شاهدوا نظم التعليم الشديدة المركزية في نيوزيلندة وأستراليا أن المفتش أو الموجه الفني ولا سيما إذا كان من فئة أصغر يتردد في إعطاء المدرس أو الناظر تقديرا أعلى أو أقل من التقدير الذي أعطاه مفتش سابق.. وفي نظام قومي آخر للتعليم يكون تقييم الموجه للمدرس ممثلا تماما لعملية سحب الأصبع على قطعة صورية من الأثاث بقصد اختبار الغبار عليه . (Thomas : P 191)

إن ضرورة التأكد من أداء المدرس لواجبه موجودة على كل حال لكن من الضروري أيضا أن يشجع الموجه الفني المدرسين ويتعاطف معهم ويوجههم ويرشدهم في عملهم . إن المؤتمر الدول لمفتشي المدارس لفت الاهتمام إلي مسألة

حل الصراع القائم بين التفتيش والتوجيه ، أو بمعنى آخر يمكن أن نستبدل العلاقة الطبقية بعلاقة زمالة تقوم على التفاهم

وفي فرنسا على سبيل المقارنة يتشابه عمل المفتش مع زميله في مصر من حيث أنه يكتب تقريرا كاملا عن كل مدرس ويحفظ التقرير في ملف خدمته . أما في إنجلترا فهناك نوعان من المفتشين : مفتشوا صاحب الجلالة H.M.Inspectors وهم يمثلون وزارة التربية في التعرف على أحوال المدارس على المستوى القومي ومفتشو السلطات المحلية التعليمية L.E.A.Inspectors على المستوى الإقليمي والمحلي وهم يمثلون هذه السلطات في التعرف على أحوال التعليم بالمدارس . وكلا النوعين من المفتشين لا يكتبون أي تقارير عن المدرس إلا في حالات معينة يكون فيها معينا حديثا وتحت الاختبار .

أما على المستوى المحلي في مصر فهناك موجهو الأقسام بمسئوليتهم نحو التعليم الابتدائي فقط ، وهو يتولون تخطيط التوسع المنتظر لهذا النوع من التعليم ، واقتراح الأماكن التي تنشأ فيها المدارس الجديدة ، والقيام بجمع البيانات الإحصائية الميدانية عن عدد الأطفال الملزمين وسعة المدارس وإعداد المدرسين المؤهلين وغير ذلك من البيانات . ومن ناحية أخرى يتمتع موجهو الأقسام بسلطة قضائية لتطبيق وتنفيذ الإلزام وقوانينه . وعلى موجهي الأقسام التأكد من أن المباني والتجهيزات المدرسية مناسبة للأغراض التلعيمية . وأن الواجبات المدرسية والخدمات الصحية والعناية الطبية في المدرسة تأخذ الاهتمام اللائق . وإلى جانب هذا يتولى موجهو الأقسام مسئوليات توجيهية فنية على المدارس، وهم مثل موجهي المادة مسئولون عن العمل على رفع وزيادة مستوى الأداء المهني لهيئة التدريس وتقييم أعمالهم ومستوى تحصيل التلاميذ . ويلعب موجهو الأقسام أيضا دورا مهما في توثيق الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي وتشجيع المدرسة على القيام بألوان من النشاط الثقافي والاجتماعي لتنمية المجتمع المحلي .

وموجهو الأقسام مسئولون مسئولية مباشرة لرؤساء الأقسام بالمديريات التعليمية ، ومن ناحية أخرى يقومون بكتابات تقارير دورية إلى المدير المساعد للتعليم الإبتدائي بالمديرية . وتقوم المديرية التعليمية باختيار موجهي الأقسام من بين العاملين بها ذوي الخبرة الطويلة في ميدان التعليم .

ويعمل إلى جانب موجهي الأقسام موجهون فنيون للمادة الدراسية ولهم مسئوليات توجيهية عامة ولا سيما التوجيه الفني لمادة معينة في الصفين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي ، ولكن مسئولية موجهي المادة في التعليم الإبتدائي لا تقتصر على تفتيش واحد بل تمتد إلى عدة تفاتيش ، وهو يقوم بزيارة كل مدرسة في دورتين توجيهيتين ، ويقدم تقريره عنها وعن كل مدرس بها إلى الموجه الأول بالمديرية التعليمية ، فإذا ما عرفنا أن جميع موجهي المادة الواحدة في أنواع التعليم الأخرى يرفعون تقاريرهم أيضا إلى الموجه الأول نفسه أمكننا أن نتصور بسهولة أكوام التقارير التي يجب عليه قراءتها ، الأمر الذي قد تستحيل معه الاستفادة منها استفادة حقيقية . وإلى عهد قريب كان موجهو المادة يختارون من بين العاملين من ذوي الخبرة الطويلة في التدريس ومن حملة المؤهلات المتوسطة. ولكن الوزارة تمشيا مع توصيات مؤتمر التعليم الابتدائي (فبراير ١٩٦٢) أعلنت عن عزمها على تغيير أسس اختيار مفتشي المرحلة الإبتدائية بحيث يمكن اختيارهم من حملة الشهادات العليا . وقد قامت الوزارة بتطبيق ذلك بالفعل وهذا اتجاه محمود .

ومن قبيل المناظرة في فرنسا - على سبيل المثال - نجد أن مفتشي التعليم الابتدائي يعينون بناء على امتحان مسابقة يعقد كل عام ويتقدم له أي مدرس يتوافر فيه أحد الشرطين الآتيين :

أ - إما أن يكون حاصلا على درجة جامعية أو شهادة عليا مع خبرة بالتدريس مدة خمس سنوات على الأقل .

ب - وإما خبرة بالتدريس لمدة عشر سنوات على الأقل دون شرط الشهادة .

ويتضمن امتحان المسابقة أكثر من ورقة للأسئلة تتناول كل منها قوانين الإدارة التعليمية وطرق التدريس والمعلومات الثقافية العامة . ويقضي الناجحون في الامتحان سنة كاملة يدربون خلالها تدريبا متخصصا يعينون بعده في وظائفهم ويقضون السنتين الأوليين تحت الاختبار .

الفصل الثاني عشر

الرضا عن العمل واستراتيجيات فض النزاع

مقدمة :

ستتناول في هذا الفصل الكلام عن موضوعين بينهما كمال اتصال وكمال انقطاع في آن واحد . فكمال اتصالهما يرجع إلى أن أحدهما يساعد الآخر وقد يؤدي إلى حدوثه أو عدم حدوثه . وكمال انفصالهما يرجع إلى أنهما موضوعان مختلفان في طبيعتهما . هذان الموضوعان هما الرضا عن العمل واستراتيجيات فض النزاع . وستتناول الكلام عن كل موضوع على حدة في السطور التالية :

أولا : الرضا عن العمل :

يعتبر موضوع الرضا عن العمل من الموضوعات الهامة التي حظيت باهتمام كبير من جانب رجال الإدارة التعليمية وغيرهم لاسيما بالنسبة للمعلمين الذين يعتبرون أكثر المدخلات التعليمية عدداً بعد التلاميذ . ومن الواضح علاقة الرضا عن العمل بمدى إنجاز الفرد ودافعيته نحو العمل واهتمامه به . ويعتبر " التون مايو " E. Mayo الرائد المعروف لحركة العلاقات الإنسانية في الإدارة وتجربته المشهورة على العمال الأمريكيين من أوائل من اهتم بتوفير ظروف أفضل للعمل لحفز العمال على الإنجاز ولزيادة رضاهم عن العمل . ومن الدراسات الحديثة في مجال الإدارة التعليمية التي اهتمت بموضوع الرضا عن العمل ما قام به فريدرك هرزبرج F . Herzberg (١٩٦٦) . وكان هرزبرج قد اهتم بما ذكره ماسلو Maslow عن هرمه المشهور للحاجات الإنسانية . والفكرة الرئيسية التي يقوم عليها هذا الهرم هو أن الحاجات الإنسانية تتسلسل من أسفل الهرم إلى أعلاه حسب أهميتها . ففي قاعدته هناك أهم الحاجات الفسيولوجية من أكل وشرب ونوم ومأوى وتناسل وما شابه ذلك . يليها الحاجات المرتبطة بالأمن وما يتصل بها من التحرر من الخوف والرغبة ، يليها الحاجات الاجتماعية وما يتصل بها من الحاجة إلى التقبل الاجتماعي والحاجة إلى الحب والصداقة ، يليها في قمة الهرم وأعلاه الحاجات المتصلة بتحقيق الذات من الاحترام والتقدير والمكانة الاجتماعية والانجاز والنمو

النفسي . ويعتمد هذا التسلسل للحاجات الإنسانية في نظر ماسلو على أنه يجب البدء بإشباع الحاجات الأساسية في قاعدة الهرم وبعدها ننتقل إلى إشباع الحاجات الأخرى التي تليها حتى نصل إلى الحاجات العليا في قمة الهرم .

كما أهتم هرزبرج بما ذكره ودجلاس ماكرجر (١٩٦٠) من آراء حول نظريتين للعمل شهر بهما : إحداهما ترى أن الناس ينشدون تحقيق ذواتهم من خلال العمل. والثانية ترى أن الناس ينشدون من العمل إشباع حاجاتهم من المستوى الأول . هاتان النظريتان المتناقضتان عن طبيعة العمل أشار إليهما ماكرجر بنظرية س ونظرية ص *

وقد قام هرزبرج بمجموعة من الدراسات في هذا المجال . ومن أهم دراساته المعروفة تلك التي وجه فيها إلى مجموعة من العاملين سؤالا يطلب فيه منهم أن يذكروا ثلاثة مواقف شعروا فيها بالإشباع الكامل في عملهم ، وثلاثة مواقف أخرى شعروا فيها بعدم الإشباع مطلقا . ثم طلب منهم أن يوضحوا أسباب ذلك بالاستعانة بمجموعة من المجالات التي حددها . ثم قام بحساب تكرارات المجموعة في كل مجال من المجالات . وقد توصل من نتائج دراسته إلى استخلاص ما يأتي :

١ - أن الأشياء التي تسبب رضا الناس عن العمل ليست بالضرورة تلك الأشياء التي تسبب عكسها ، أي عدم رضائهم عنه و العكس بالعكس . فكلا النوعين من الأشياء يختلف في طبيعته . وهذا يعني أننا لا نجعل الناس راضين عن العمل بإزالة الأشياء التي تسبب عدم رضائهم عنه .

٢ - أن الأشياء التي تجعل الناس غير راضين عن العمل ترتبط بالجو أو المناخ الذي يحيط به . أما الأشياء التي تسبب رضاءهم عنه فترتبط بمحتوى الوظيفة ومضمونها .

---

* لتفصيل الكلام عن هاتين النظريتين ارجع إلى كتاب لنفس المؤلف بعنوان " الإدارة المدرسية الحديثة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨ .

٣ - أن لدى الراضين عن عملهم درجة أعلى من مقاومة عوامل عدم الرضا . بيد أن هذه العوامل قد تكون قوية إلى الحد الذي يجعل الوظيفة غير محتملة ولا تطاق .

٤ - أن اهتمام المديرين أو رجال الإدارة يجب أن ينصب على إزالة أسباب عدم الرضا عن العمل وعلى زيادة فرص الرضا عن العمل في نفس الوقت . ويرى هرزبرج أن فشل المديرين يكمن في هذا الجانب . ذلك لأنهم لا يستخدمون الدوافع الحقيقية التي تنتج عن الرضا عن الوظيفة أو العمل ، ويستخدمون بدلها أساليب الثواب والعقاب .

مقياس الرضا عن العمل

الهدف من هذا المقياس هو معرفة رأيك في وظيفتك . وليس الهدف منه الحكم على قدرتك أو كفاءتك في العمل . وإنما هو لمعرفة ظروف العمل التي تعمل بها من أجل تحسينها . وجعل عملك أكثر راحة وإمتاعا لك . ومن هنا كان رأيك مهما جدا لتحقيق ذلك . وليست هناك إجابة معينة صحيحة للأسئلة التي يتضمنها المقياس وإنما الإجابة الصحيحة هي رأيك الصريح الواضح . فلا تتردد في إبدائه

ويتكون هذا المقياس من مجموعة من الأسئلة وتحت كل سؤال ستة احتمالات للإجابة تتراوح أرقامها بين صفر وخمسة . والمطلوب منك أن تقرأ كل سؤال ثم تقرأ الإجابات تحته وتضع دائرة حول رقم الإجابة التي تختارها .

طريقة حساب المقياس

بعد إجابتك على كل أسئلة المقياس أحسب درجتك فيه بوضع الرقم الذي أخترته ووضعت حوله دائرة أمام رقم السؤال وأجمع أرقام الأسئلة في كل مجموعة من تقسيمات الأسئلة وضع حاصل جمعها تحت " المجموع الجزئي " ثم أقسم هذا المجموع على عدد الأسئلة وهو الرقم الموضح بعد علامة القسمة وضع حاصل القسمة تحت المتوسط ثم اجمع كل أرقام المتوسط وضعها أمام " المجموع الكلي كما هو موضح على النحو التالي :

المجال	رقم السؤال	درجته	المجموع الجزئي	المتوسط
الإنجاز	١	...		
	٣	...		
	١١	...	... ÷ ٤ =	...
	١٣	...		
المسئولية	٥	...	... ÷ ٢ =	...
	٦	...		
الاعتبار والتقدير	٧	...		
	٨	...	... ÷ ٣ =	...
	١٢	...		
التقدم	١٦	...	... ÷ ١ =	...
الاهتمام بالعمل	٢	...		
	٤	...	... ÷ ٤ =	...
	١٤	...		
	١٥	...		
النمو الشخصي	٩	...	... ÷ ٢ =	...
	١٠	...		

المجموع الكلي للمتوسط = ___
٨٠

ومن الواضح أن درجاتك في المقياس قد حسبت على أساس تقسيم أسئلته إلى ستّ مجموعات كل منها تمثل جانبا من جوانب عملك على النحو التالي :

- الإنجاز .
- الاعتبار والتقدير .
- التقدم .
- الاهتمام بالعمل .
- النمو المهني .

هذه المجموعات الست تمثل في مجملها " الدوافع نحو العمل " حسب تقسيم أحد الباحثين الغربيين وهو هرزبرج الذي سبق أن أشرنا إليه . ويمثل المجموع الجزئي في كل مجموعة درجتك النسبية في الجانب الذي تمثله من عملك . أما المجموع الكلي فيمثل درجتك الكلية في الرضا عن وظيفتك بصفة عامة . والمجموع المثالي للدرجة = ٨٠ .

ومن الواضح من هذا المعيار أن الدرجة التي مقدارها ٣,٥ أو أزيد في أي مجموعة من المجموعات الستة تشير إلى أن الفرد يحقق رضا كبيرا في وظيفته . أما الدرجة التي تتراوح بين ١ و أقل من ٣ فتشير إلى الحاجة إلى إدخال تحسينات على ظروف العمل . وإذا قلت الدرجة عن ٢,٥ فهذا يشير إلى ضرورة دراسة ظروف العمل من جانبك وجانب الرؤساء . وإذا كانت الدرجة الكلية ٦٤ فأكثر فهذا يشير إلى الرضا الكامل عن العمل أو الوظيفة . وإذا تراوحت الدرجة بين أكثر من ٤٨ وأقل من ٦٠ فإنها تكون معقولة . وإذا قلت عن ذلك فإنها تشير إلى عدم الرضا عن العمل . وينبغي الإشارة إلى أن المجموعات الثلاثة الأولى وهي : الإنجاز والمسئولية والتقدير والاعتبار تقع في نطاق سيطرة الرئيس والطريقة التي ينظم بها عمل المرؤوس .

أسئلة المقياس

١ ـ فكر في الواجبات المحددة لعملك أو لوظيفتك وأذكر كم مرة شعرت فيها بأنك غير قادر على استخدام كل قدراتك في أدائك لها ؟

= دائما ١ = غالبا ٢ = أحيانا

٣ = نادرا ٤ = نادرا جدا ٥ = لم أشعر بذلك مطلقا

٢ ـ كم جانبا من الجوانب التي تؤد بها عملك أو وظيفتك تعتبر أنه نسبيا غير هام وغير ضروري ؟

= كلها ١ = معظمها ٢ = قليل منها

٣ = النادرا منها ٤ = النادرا جدا منها ٥ = لا يوجد

٣ ـ ما مدى الفرص المتاحة لك في عملك التي تشعر فيها من وجهة نظرك أن لك دوراً إيجابيا فيها ؟

= ولا فرصة ١ = نادرا جدا ٢ = نادر

٣ = قليل منها ٤ = كثير منها ٥ = بلا حدود

٤ ـ كم مرة شعرت بأنك تعمل في وظيفتك على مضض وعدم ارتياح ؟

= طول الوقت ١ = معظم الوقت ٢ = قليلا

٣ = نادرا ٤ = نادرا جدا ٥ = ولا مرة

٥ ـ ما مدى دورك حسب تقديرك في تقرير الطريقة التي تنفذ بها عملك وتؤديه؟

= لا يوجد ١ = يوجد نادرا جدا ٢ = يوجد نادرا

٣ = يوجد قليلا ٤ = يوجد كثيرا ٥ = يوجد كاملا

٦ ـ كم مرة شعرت بها في وظيفتك أنك تستطيع أن تحقق مزيداً من الإنجاز في العمل لو أن لك مطلق الحرية في التصرف في تحقيق الأهداف المنشودة ؟

= دائما ١ = معظم الوقت ٢ = غالبا

٣ = نادرا ٤ = نادرا جدا ٥ = لم يحدث مطلقا

٧ ـ كم مرة شعرت بها في وظيفتك أنك حصلت على بعض التقدير والاعتبار على ما حققته وأنجزته في عملك ؟

= ولا مرة ١ = نادرا جدا ٢ = نادرا

٣ = غالبا ٤ = معظم الوقت ٥ = دائما

٨ ـ كم مرة أتاحت لك وظيفتك فرصة التقدير والاعتبار الشخصي ؟

= ولا مرة ١ = نادرا جدا ٢ = نادرا

٣ = غالبا ٤ = معظم الوقت ٥ = دائما

٩ ـ كيف تشعر نحو وظيفتك الحالية كوظيفة تستطيع أن تتعلم منها دائما ؟

= لا شيئ أتعلمه منها ١= نادرا ما أتعلم شيئا منها ٢= قلما أتعلم منها

٣= أتعلم منها أحيانا ٤ = أتعلم منها كثيرا ٥= أتعلم منها طول الوقت

١٠ـ كيف تشعر نحو صلتك العامة بالمدرسة كفرصة أو مجال للتعلم ؟

= لا مجال فيها للتعلم ١= فيها مجال محدود جد ٢= فيها مجال قليل

٣ = فيها مجال معقول ٤ = فيها مجال كبير ٥= فيها مجال كبير جدا

١١ـ بصرف النظر عن تقويم أدائك باستمرار في وظيفتك كم مرة شعرت بها في

داخل نفسك أنك قد أنجزت شيئا له قيمة ؟

= نادرا جدا ١ = نادرا ٢ = قليلا

٣ = أحيانا ٤ = كثيرا ٥ = دائما

١٢- إلى أي حد يمكن معرفة ما إذا كان أداؤك في وظيفتك جيداً أو ضعيفا ؟

= مستحيل ١ = صعب جدا ٢ = صعب

٣ = ممكن ٤ = ممكن إلى حد كبير ٥ = ممكن تماما

١٣- إلى أي حد يكون في إمكانك استخدام آراء وأفكار جديدة لم تجربها في عملك من قبل ؟

= لا يمكن ١ = يمكن بصعوبة شديدة ٢ = يمكن بصعوبة

٣ = يمكن ٤ = يمكن إلى حد كبير ٥ = يمكن باستمرار

١٤- كم مرة شعرت بها في عملك أن ما تقوم به شيئ ممتع ؟

= ولا مرة ١ = نادرا جدا ٢ = نادرا

٣ = كثيرا ٤ = كثيرا جدا ٥ = دائما

١٥- في ضوء خبرتك السابقة في وظيفتك الحالية ، كم مرة فكرت أن تستقيل منها أو تغيرها ؟

= دائما ١ = غالبا ٢ = أحيانا

٣ = نادرا ٤ = نادرا جدا ٥ = ولا مرة

١٦- إلى أي حد تعتبر أن وظيفتك الحالية مناسبة لشخص يتطلع إلى الأمام ؟

٠ = غير مناسبة بالمرة ١ = غير مناسبة إلى حد كبير ٢ = غير مناسبة
٣ = مناسبة ٤ = مناسبة كثيرا ٥ = مناسبة تماما

ثانيا : استراتيجيات فض النزاع أو الخلاف

تشير الدراسات الحديثة في مجال الإدارة والتنظيم المدرسي إلى استراتيجيات متعددة لفض النزاع أو الخلاف الذي قد يحدث في المدارس أو المؤسسات التعليمية . من أهم هذه الاستراتيجيات ما يقترحه كل من دريكورس Dreikurs (١٩٧٢) وكوب Kopp (١٩٨٧) . هذه الاستراتيجية تشتمل على خمس جوانب هي : (أنظر : Balson . pp . 230 - 240)

أولا : تجنب استخدام القوة :

إن الطريقة الوحيدة لتجنب الشجار والعراك تكمن في احترام كل طرف للآخر من أطراف الصراع . فالمعلم الذي يحاول أن يفض النزاع باستخدام القوة قد يجد الطرف الآخر لا يقل عنه تصميما على ذلك . بل قد يزيد عليه . ومثل هذا الأسلوب لا يحل النزاع أو الخلاف . وإذا لجأ المعلم إلى هذا الأسلوب في حل نزاع بينه وبين التلاميذ لن يجد سوى المعارضة والتمرد والانتقام . ولهذا يجب تجنب استخدام أسلوب القوة والعنف . وعلى المدارس والمعلمين أن يلجأوا إلى أسلوب الحوار والإقناع والاحترام المتبادل .

ثانيا : تحديد موضوع النزاع :

إن الغالبية العظمى من الصراعات في المدارس اليوم تنصب على نتائجها وما يترتب عليها لا على موضوعها . والغريب أن الجدل بين أطراف النزاع لا يكون منصبا على الموضوع ، وإنما يبتعدون عنه ويحاولون إظهار قوتهم ومكانتهم واقتدارهم . ذلك أن كثيرا من ألوان الصراع تتصل بالأهداف والاعتبارات الشخصية مثل المظهر والمكانة والطموح . فالمعلمون على سبيل المثال قد يستخدمون في نزاعاتهم وعلاقاتهم مع المسئولين موضوعات مثل ظروف العمل وساعات التدريس ومشكلات المناهج والتقويم والنظام المدرسي . والآباء قد

يتحدون نظار المدارس في أمور تتعلق على سبيل المثال بالزي المدرسي والنظام في المدرسة ومستوى التدريس فيها. وقد يستخدم التلاميذ أساليب مثل عدم أداء الواجبات المدرسية والتأخر عن الحضور والتزويغ والتدخين وما شابه ذلك لخلق مجال للنزاع والصراع في المدرسة . وبصرف النظر عن الموضوع الذي أدى إلى النزاع فإن النقطة الرئيسية واحدة دائما هي المكسب أو الخسارة . وباختصار نقول إن أي نزاع لا يمكن فضه إلا بتبين موضوع النزاع وتحديده بوضوح .

ثالثا : تعديل الأسلوب أو المسار :

إن فرض ما ينبغي عمله أو إملاءه على الآخرين لا يزيد النار إلا اشتعالا كما أن محاولة حمل الآخرين على الاستجابة للمطاب يجعل الأمر معتمداً على المأمور . ومن الطبيعي أن يكون كل طرف في النزاع على علم بما لدى الطرف الآخر وإن كان الغالب في مواقف النزاع وضوح موقف الطرف المعارض . فعندما يشكو المعلمون تكون شكواهم عما يفعله التلاميذ وما لا يفعلونه . وعندما يشكو التلاميذ تكون شكواهم من المعلمين . وقد يتبادل المعلمون ونظار المدارس الشكوى من الطرف الآخر . ولكن ينبغي أن نشير إلى أن النزاع لا يمكن حله في هذه الحالة ما لم يقم أحد الطرفين عن طواعية واختيار بتعديل أسلوبه أو مساره في النزاع . فالمعلمون مثلا قد يعملون على فض النزاع أو الصراع عندما يعدلون عن تفكيرهم وأسلوبهم . فبدلا من إصرارهم على ما يجب وما ينبغي يتحولون إلى ما يمكن وما يستطاع . وعندما يريد تلميذ أن يتشاجر مع المعلم ويبتعد المعلم عن هذا الشجار فإنه لن يكون طرفا في النزاع . ويجب على المعلمين دائما في حالات النزاع أو الخلاف أن يركزوا على ما يتطلبه الموقف بدلا من التركيز على ما يطلبه أطراف النزاع . فمكتبة المدرسة على سبيل المثال تتطلب الهدوء بصرف النظر عما يطلبه المعلم أوالتلميذ ، والمناقشة في حجرة الدراسة تتطلب ألا يتكلم أكثر من تلميذ في وقت واحد وهكذا . وإذا تعارضت احتياجات الموقف مع مطالب أي طرف فيه فعلى هذا الطرف أن يعدل مساره ويغير أسلوبه حتى لا يحدث نزاع في الموقف .

رابعا :توفير جو مناسب للحوار:

تكون الكلمات عادة في أي موقف نزاع هي الأسلحة المستخدمة بين أطرافه. فكل طرف لا يرى إلا طريقة ووجهة نظره . ويعمى عن رؤية طريقة أو وجهة نظر الطرف الآخر . ولن يحل موضوع النزاع ما لم يحاول كل طرف أن يرى طريق الطرف الآخر ووجهة نظره . ثم يدور حوار بناء واضح يستمع فيه كل طرف لوجهة نظر الآخر . فهناك بعض الأخطاء التي يجب تجنبها في مواقف النزاع . منها استخدام كلمة لماذا ؟ لأنها تتضمن اللوم عادة . وخير منها استخدام عبارة تقريرية موجبة . فبدلا من أن يسأل مدير المدرسة أحد المعلمين الذي تغيب عن عمله بقوله : لماذا لم تحضر إلى العمل ؟ يكون من الأفضل قوله : لقد قلقت لتغيبك أو عسى الأمر أن يكون خيرا لعدم حضورك ، وما شابه ذلك.ومنها تجنب العبارات المبهمة أو الخالية من المعنى . فبدلا من أن يقول المعلم للتلميذ: أنا لا أحب أن تضع الكتاب هكذا ، يكون من الأوضح ذكر المقصود بالكيفية التي يريد المعلم أن يكون عليها الكتاب أو المكان الذي يوضع فيه . ومنها عدم استخدام كلمة "لا"فهي مثل كلمة "لماذا" تؤجج الصراع ولا تحله لأنها تعني الرفض القاطع . وخير منها استخدام عبارة تقريرية موجبة . فلو أن تلميذا طلب من المعلم الذهاب لدورة المياة أثناء الدرس فخير من أن يقول له " لا " يمكن أن يستبدلها بعبارة مثل : انتظر قليلا حتى أكمل هذه النقطة أو هل أنت في حاجة ملحة إلى الذهاب لدورة المياة الآن أو هل يمكن الانتظار إلى نهاية الحصة وهكذا . ومنها أيضا عدم الإشارة إلى أحداث الماضي لأنها تقلب المواجع وتوقظ الفتنة النائمة . وخير منها الإشارة إلى المستقبل وما يمكن عمله . فهذا يفتح باب الأمل والرجاء.

خامسا :تصرف بحزم لكن بود :

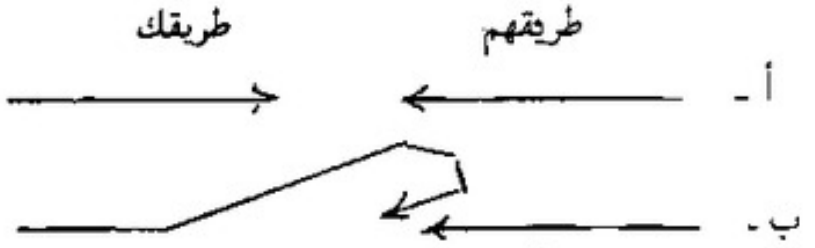
يتطلب أسلوب التعامل الجيد التصرف بحزم لكن بصداقة وود حتى يحدث الوقع الحسن على الطرف الآخر .ويكون الإنسان حازما عندمايعرف ما ينوي عمله . ولا يمكن أن يكون حازما في الأمور التي يتوجب على الآخرين عملها ما لم تكن هذه الأمور محددة سلفا ومعروفة للطرف الآخر . والمعلم يكون حازما وودودا مع تلاميذه في مطالبتهم بالأعمال التي سبق تحديدها لهم . فهو يطالبهم

بعملها ويترك للتلميذ حرية التصرف في إطار النظام . إن حل النزاع أو فض الخلاف يتطلب من رجل الإدارة التعليمية معرفة ديناميات الجماعة وطريقة عملها وتفاعلها معا ، كما يتطلب منه العمل على الوصول إلى الاتفاق أو عدم الخلاف بتحمل المسئولية والمشاركة فيها . ورجل الإدارة الكفء هو الذي يوحد بين المرؤسين ويربط بينهم في وحدة متماسكة . ويكون ذلك من خلال الفهم بالاحترام المتبادل واللين في غير شدة والشدة في غير لين . والشكل الآتي يبين الفرق بين الطريقة التقليدية والحديثة في فض النزاع :

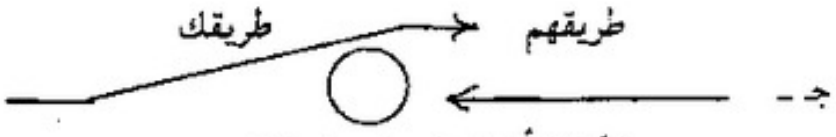
الطريقة التقليدية :

نزاع

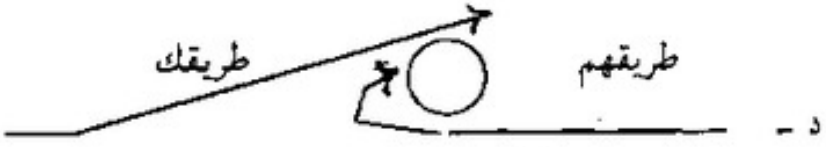
الطريقة الحديثة :



تجنب النزاع وحاول أن تعرف طريق الطرف الآخر



يمكنك أن تستمر في طريقك



بدأ الطرف الثاني يرى طريقك

(شكل يوضح الفرق بين الأسلوبين التقليدي والحديث في فض النزاع)

منقول عن Balson , 1996 : p . 231

الخطوات المنهجية لفض النزاع :

في أي نزاع تتداخل كثير من العوامل المتصلة بأطراف النزاع وموضوعه والموقف الذي يدور فيه . وهناك خطوات منهجية يشير بها أهل الاختصاص لفض لنزاع أو الخلاف من أهمها :

١ - ضرورة تحديد قواعد للمناقشة .

٢ - توضيح ما حدث أي موضوع النزاع .

٣ - تحديد أوجه الخلاف بين الأطراف .

٤ - تحديد أسباب النزاع أو الخلاف .

٥ - الوصول إلى اتفاق لحل الخلاف .

٦ - عمل خطة لتنفيذ الاتفاق .

٧ - تقييم جهود الأطراف في تنفيذ الاتفاق .

ويجب تكييف هذه الخطوات حسب متطلبات الموقف وما تمليه الظروف .

اختبار القدرة على فض النزاع أو الخلاف

الهدف من هذا الاختبار هو قياس قدرتك على فض النزاع أو الخلاف الذي قد يحدث في العمل . وهو يعتمد على مدى فهمك لاستراتيجيات فض النزاع التي سبق أن عرضنا لها .

ويتكون الاختبار من عشرة أسئلة وتحت كل سؤال أربعة احتمالات للإجابة واحدة منها فقط هي الإجابة الصحيحة .

والمطلوب منك أن تقرأ كل سؤال واحتمالات الإجابة تحته وتختار منها أفضل إجابة في نظرك وتضع أمامها علامة √ ثم تنتقل إلى السؤال التالي وهكذا حتى نهاية الأسئلة .

يمكنك أن تعرف إجابتك الصحيحة بالرجوع إلى مفتاح الإجابات الصحيحة في نهاية الأسئلة . وليست هناك درجات للنجاح أو الفشل لأنه اختبار قدرة

وقـوة. ويمكنك تحسين هذه القـدرة بالرجـوع مـرة أخرى إلى الكلام السـابق عن الاستراتيجيات المشار إليها في فض النزاع .

أسئلة الاختبار

١ ـ الصراع هو :

أ ـ صراع قوة .

ب ـ نوع من التنافس .

جـ ـ أمر لا بد من حدوثه .

د ـ أمر بناء .

٢ ـ أي العناصر الآتية يوجد في حل أي موقف نزاع ؟

أ ـ التعاون .

ب ـ الاتصال .

جـ ـ الاتفاق .

د ـ كل ما سبق .

٣ ـ معظم أنواع النزاع تنصب على :

أ ـ نتائج موضوع النزاع .

ب ـ أسباب موضوع النزاع .

جـ ـ حاجات موقف النزاع .

د ـ كل ما سبق .

٤ ـ أحسن ما يمكن للمعلم عمله إذا حدث نزاع مع الآباء هو أن ؟

أ ـ يعرف مصداقية حجة الآباء .

ب ـ يحث الآباء على تغيير مطالبهم .

جـ ـ يقول للآباء ما ينوي عمله .

د ـ يقول للآباء ما ينبغي عليهم عمله .

٥ - تتطلب القيادة في فض النزاع أو الخلاف :

أ - التعطف والمساواة .

ب - التعاطف والمنطق .

جـ - المنطق والمساواة .

د - المساواة والحياد .

٦ - في الخلاف بين الإدارة والمعلمين يكون أهم الأمور :

أ - الأجور والمرتبات .

ب - ظروف العمل .

جـ - من يحرز النصر .

د - الجزاء والعقوبات .

٧ - عند الخلاف أو النزاع مع أحد الزملاء يجب تجنب :

أ - الاستسلام لمطالب الزميل .

ب - ابلاغ الزميل بما يجب عليه قبوله .

جـ - مواصلة الشجار معه .

د - كل ما سبق .

٨ - أحسن طريقة لفض النزاع أو الخلاف هي :

أ - اعادة صياغة موضوع النزاع بطريقة تؤدي إلى حله .

ب - تحديد أوجه الإتفاق والخلاف بين الأطراف .

جـ - التعامل مع النزاع بطريقة حل المشكلات .

د - البحث عن حل مرض لجميع الأطراف .

٩ - ينظر إلى أساليب العقاب في أي نزاع أو خلاف على أنها :

أ - تولد المقاومة والتهديد المضاد عند الطرف الآخر .

ب - تعوق الطرف الآخر عن فهم الموقف .

جـ - تأتي تلقائيا حسب الموقف والظروف .

د - وسيلة فعالة لتحقيق الهدف .

١٠ - أهم أسلوب للتأثير على الناس عند وجود نزاع هو :

أ - إبراز نقاط الضعف في موقفهم .

ب - تحديد أسلوب العمل الذي تتبعه .

جـ - التحدث من موقف القوة والنفوذ .

د - حثهم على رؤية وجهة نظر الطرف الآخر .

مفتاح الإجابة الصحيحة :

رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
١	جـ	٦	ب
٢	د	٧	د
٣	أ	٨	أ
٤	جـ	٩	أ
٥	د	١٠	ب

هذا الاختبار منقول بتصرف عن Baslon 1996 , pp. 238-240 نقلا عن :

Summonds , 1990 .

الفصل الثالث عشر

إدارة الأزمات التعليمية

مقدمة :

ساد فى الكتابات الأخيرة فى ميدان الإدارة العامة موضوع إدارة الأزمات يتناول تحليل الأزمات وأساليب التعامل معها على أساس أن عالمنا المعاصر الذى نعيش فيه هو عالم الأزمات فى الدول النامية والمتقدمة منها على السواء، وقد تكون هذه الأزمات ناتجة عن الكوارث الطبيعية مثل السيول الجارفة والأعاصير العاصفة والبراكين الحارقة وما شابه ذلك أو قد تكون ناتجة عن أسباب سياسية واجتماعية مثل الحروب المدمرة والأمراض الفتاكة وألوان الفقر الشديد التى تسود بعض المجتمعات لا سيما الأفريقية منها.

وانتقل موضوع إدارة الأزمات من ميدان الإدارة العامة إلى ميدان الإدارة التعليمية تحت تأثير إعجاب رجال التربية به واهتمامهم بدراسته وأضافوا إليه الصفة التى تؤهله لأن يكون تحت مظلة التربية. وخرجوا علينا بمفهوم إدارة الأزمات التعليمية. وكان اعتماد رجال التربية فى كتابتهم فى الأغلب والأعم على الكتابات عن الموضوع فى ميدان الإدارة العامة..

مفهوم الأزمات :

الأزمة كما تعرفها القواميس اللغوية تعنى الشدة والضيق. فيقال أزمة سياسية وأزمة مالية أو اقتصادية (أنظر المعجم الوسيط) وهى تقابل فى اللغة الإنجليزية كلمة Crisis ومعناها كما تحدده القواميس الإنجليزية بأنه وقت الشدة أو الخطر أو القلق فيما يتعلق بالمستقبل. وتعنى أيضاً نقطة التحول فى التاريخ أو الحياة أو المرض (أنظر Oxford Advanced Dictionary). قد تكون الأزمة من صنع الإنسان نفسه واهماله أو أخطائه أو نتيجة الكوارث الطبيعية أو نتيجة الأحداث المفاجئة والأزمات التى لا يمكن تجنبها غالباً أو تفاديها.

وعند أهل الاختصاص تعرف الأزمة بأنها موقف يشكل تهديداً أساسياً لقيم صانع القرار ويتطلب اتخاذ قرار فى فترة وجيزة للغاية (عماد جاد : ص ٩).

ويعرفها محسن أحمد الخضيرى (ص ٥٣) بأنها تعبر عن موقف وحالة يواجهها متخذ القرار فى أحد الكيانات الإدارية (دولة - مؤسسة - مدرسة - مشروع ....) تتلاحق فيها الأحداث وتتشابك معها الأسباب بالنتائج ويفقد معها متخذ القرار قدرته على السيطرة عليها أو على اتجاهاتها المستقبلية.

وهناك تعريف آخر للأزمة بأنها عبارة عن خلل يؤثر تأثيراً مادياً على النظام كله كما يهدد الافتراضات الرئيسية التى يقوم عليها هذا النظام (محمد رشاد الحملاوى ص ١٦).

ومن التعريفات السابقة نخلص إلى القول بصفة عامة بأن الأزمة هى حدث كبير لا يمكن التنبؤ به ويمكن أن تكون له نتائج سلبية سيئة.

سمات الأزمة :

تتميز الأزمات بسمات معينة من أهمها : المفاجأة أو التحول الفجائى والتهديد المباشر للقيم والمصالح الحيوية كما تتميز بالتشابك والتعقيد ونقص المعلومات.

أسباب الأزمات :

هناك أسباب متعددة ومتنوعة لنشوء الأزمات منها مايورده رجب عبد الحميد السيد عن الأسباب المختلفة لنشور الأزمات نقلاً عن باحث آخر. ومن أهم هذه الأسباب (ض ص ٢٨ - ٣٠ بتصرف).

١ - تعارض المصالح :

وهو من أهم أسباب حدوث الأزمات على المستوى الدولى أو المحلى أو الفردى أو الجماعى. ويرتبط بذلك تعارض الأهداف واختلاف الرؤى والطموحات.

٢ - الرغبة فى الابتزاز :

وتبدو فى المواقف التى تتحكم فيها التصرفات الخاطئة تحت ضغط المصالح الشخصية. وهذه الضغوط قد تكون مادية ونفسية واجتماعية. وقد تصنع الأزمات فى هذه الحالة عن عمد لجنى مكاسب غير عادلة وغير مشروعة. ومثال هذه الحالة الحرائق التى تفتعل لمداراة الاختلاسات والسرقات.

٣- الأخطار البشرية:

قد تتسبب الأخطاء البشرية فى نشوء الأزمات. فالاهمال قد تترتب عليه أخطاء جسيمة تؤدى إلى نتائج وخيمة وخسارة فادحة. فالخطأ البشرى فى الإنتاج قد يترتب عليه توقف الإنتاج وحدوث أزمات مختلفة. واهمال أعمال الصيانة مثلاً قد يتسبب فى انقطاع التيار الكهربائى أو نشوب نيران كبيرة تأكل الأخضر واليابس أو قد يتسبب عليه انفجارات يترتب عليها خسائر بشرية ومالية ومادية وقد يترتب على ذلك فى النهاية نشوء الأزمات المختلفة.

٤- الاشاعات:

الإشاعة خبر غير صحيح ينتشر بين الناس بسرعة انتشار النار فى الحطب وتكون عادة مجهولة المصدر وتتعلق بموضوع هام. وقد تستغل هذه الإشاعات بشكل معين باستخدام حقائق حدثت فعلاً. مثلاً فى حالة ظهور إشاعات حول غلاء الأسعار لسلع معينة فى أوقات معينة قد يؤدى ذلك إلى اندفاع الناس إلى شرائها وتخزينها وتحدث الأزمات المتعلقة بالنقص فى هذه السلع مما يسبب أزمات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية وغيرها.

٥- اليأس:

يعتبر اليأس فى حد ذاته من الأزمات النفسية التى قد يتعرض لها الإنسان وتؤثر فى سلوكه وقدراته تأثيراً مباشر. ويكون السبب فى حدوث اليأس عادة الاحباطات المتتالية التى تؤدى فى النهاية إلى فقد الفرد الثقة فى نفسه وتحطيم معنوياته وفقدان الأمل فى المستقبل. وقد ينصلح حال الفرد الذى أصابه اليأس إذا ما بعثنا الأمل من جديد فى نفسه واكسبناه الثقة فى قدراته وأقنعناه بأن المستقبل ملىء بالتفاؤل والنجاح.

٦- سوء التقدير:

وهو من أكثر أسباب حدوث الأزمات ويرتبط بالأخطاء البشرية وسوء الفهم والإدراك. فقد يحدث نتيجة لسوء الفهم أو التقدير أن نغالى فى الثقة بالنفس أو يملؤنا الغرور الخداع ونظن أننا أقوى من الطرف الآخر أو أنه أقل شأناً منا فى الوقت الذى يشتد فيه خطر الطرف الآخر ويستفحل أمره. وفى ظل غياب

المعلومات أو المعرفة الكاملة عن قوة الطرف الآخر يحدث التخاذل والتقاعس الذى قد يستغله الطرف الآخر ضدنا ومثال ذلك الواضح الصراع العربى الاسرائيلى.

إدارة الأزمات :

فى ظل استعراضنا السابق لمفهوم الأزمات وسماتها وأسبابها يمكننا أن نتصور أن إدارة الأزمات تعنى الطريقة أو الأسلوب التى يتم بها التعامل معها والتغلب أو السيطرة عليها أو التحكم فيها. إنها المحتوى التى تجعل لعملية الإدارة مضموناً وتوجهها. فالأزمات هى السائل والإدارة هى الوعاء الذى يستوعبها. وبما أن السائل يكون عادة من لون الإناء فكذلك الإدارة تتشكل عملياتها بمختلف جوانب الأزمة. ونجاح إدارة الأزمات يعتمد إلى حد كبير فى مدى إحاطتها بهذه الجوانب والتعامل مع كل منها بنجاح.

إدارة الأزمات Crisis Management

والإدارة بالأزمات Management By Crisis (MBC)

من الموضوعات التى تتكرر عادة فى الكتابات حول موضوع إدارة الأزمات التفريق بين كل من إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات. ولولا هذا الزمان الملتوى الذى نعيش فيه لكان من الصعب علينا تصور وجود إدارة تعتمد فى عملها على خلق الأزمات وافتعالها وهو ما يميز أسلوب الإدارة بالأزمات. والتمييز بين كلا النوعين من الإدارة ليس صعباً أو عويصاً فأسلوب إدارة الأزمات هو الأسلوب الطبيعى للتعامل مع الأزمات والتغلب عليها ومواجهتها بالطرق التى تناولناها وعرضنا لها فى هذا الجزء من الكتاب. فهو أسلوب يعمل على تلافى حدوث الأزمات عن طريق احتوائها أو تفريغها من مضمونها أو تخفيف حدتها أو التخطيط العلمى لمواجهتها والتغلب عليها. وهى ذات طابع مزدوج وقائى وعلاجى. أما الإدارة بالأزمات فكما أشرنا هى أسلوب يعتمد على افتعال الأزمات للتغطية والتمويه على المشكلات القائمة كافتعال الحرائق أو السرقة. فحدوث مشكلة أكبر يغطى على المشكلات الأصغر مثلاً للتغطية على الاختلاسات. وقد يكون الهدف من وراء ذلك السيطرة والتحكم فى الآخرين.

ولذلك توصف الإدارة بالأزمات بأنها أسلوب مشبوه مشكوك فيه. لأنها لا تنشط إلا عندما تقع الأزمات أو تفتعل وتنتهي بانتهائها. فهي إدارة وقتية تظهر فقط وقت حدوث الأزمات بالفعل وعندها تنشط لتتعامل معها فإذا ما انتهت الأزمة عادت إلى سكونها مرة أخرى إنتظاراً لظهور أزمة جديدة.

الأساليب الحديثة للتعامل مع الأزمات التعليمية :

إذا ما تتبعنا الكتابات الحديثة لأهل الاختصاص حول هذا الموضوع نجد أن هناك اشتراكاً كبيراً بينها لدرجة أن بعضها يكرر بعضاً. وبالإضافة إلى هذا الاشتراك والتكرار نجد أن هذه الأساليب قد تتداخل فيما بينها أو يصعب الفصل بينها فأسلوب تكوين فريق أو أسلوب المشاركة الديمقراطية ضروري وأساس للأساليب الأخرى. وأسلوب احتواء الأزمات يتداخل مع أسلوب تفريغ الأزمات من مضمونها. فقد يتم احتواء الأزمات بأسلوب المشاركة الديمقراطية وقد يتم بتفريغ الأزمات من مضمونها. وعلى كل حال تكاد تتفق هذه الكتابات فيما بينها على أن الأساليب الحديثة لاحتواء الأزمات التعليمية،وغيرها من الأزمات هي :

١ - أسلوب تكوين فريق.
٢ - أسلوب المشاركة الديمقراطية.
٣ - أسلوب احتواء الأزمة.
٤ - أسلوب تفريغ الأزمة من مضمونها.
٥ - أسلوب تصعيد الأزمة.
٦ - الأسلوب العلمي لمواجهة الأزمة.

وتشير الدراسات المتخصصة حول إدارة الأزمات التعليمية إلى أن مفتاح التعامل معها يكمن في إدارة وقيادة المدرسة فهي المسئولة عن السيطرة على الموقف وتوفير الأمن والحماية لهيئة التدريس والتلاميذ والعاملين بالمدرسة. كما أنها المسئولة على وضع خطة العمل للتعامل مع الأزمات. وهذه الخطة تتطلب أول ما تتطلب جمع كل المعلومات والحقائق الضرورية واللازمة كما تتطلب تحديد قنوات واضحة للاتصال بين قيادة المدرسة من ناحية وبين كل العاملين فيها لتجنيد كل طاقاتهم وامكانياتهم لخدمة وصالح التعامل الرشيد مع الأزمات

والتغلب عليها أو التحكم فيها. ويجب أن تشمل خطة الاتصال على قنوات واضحة للاتصالات الخارجية بين قيادة المدرسة وبين المسئولين المعينين بالأمر خارج المدرسة مثل الإدارات المركزية والوزارات والآباء ومراكز الحريق والشرطة.

ولتفصيل الكلام نقول إن أهم إجراءات الأساليب الحديثة للتعامل مع الأزمات التعليمية هى ما يأتى:

١ - **تكوين فريق عمل** : وهذا يشمل:

- الأهبة والاستعداد وذلك بتشكيل مكتب أو جهاز داخل الإدارة أو المؤسسة أو الوزارة أو المدرسة تكون مهمته التنبؤ بحدوث الأزمات والتعرف على الانذارات الأولية أو المبكرة لها وينقلها أولاً بأول وبطريقة فورية لجهات الاختصاص.
- يقوم المسئولون عن المؤسسة أو المنظمة بمجرد تلقيهم للانذارات المبكرة من المكتب أو الجهاز بتشكيل فريق عمل على الفور تكون مهمته التعامل الفورى مع تلك الإشارات والانذارات وجمع المعلومات اللازمة ووضع الخطط والبدائل لمواجهة تفاقم الأزمات، وتحديد قنوات الاتصال الداخلية والخارجيه.
- يجب تدريب فريق العمل للتدخل المباشر السريع على الأساليب الحديثة للتعامل مع الأزمات مع تعيين رئيس مسئول له وتحديد الاختصاص والمسئوليات ونظام للمساءلة وقنوات الاتصال.
- يتولى فريق العمل متابعة سير العمل أولاً بأول مع تصحيح المسار باستمرار عن طريق التغذية المرتدة Feedback من المعلومات الميدانية التى يتم جمعها بصورة مستمرة.
- تكون مهمة فريق العمل أو فريق التدخل والتعامل مع الأزمة مؤقتة ومرهونة بالتعامل مع الأزمات والتغلب عليها.
- تكون مهمة مكتب أو جهاز التنبؤ بالأزمات دائمة وتكون تنظيماته على كل المستويات القومية على مستوى الدولة المستويات الاقليمية على مستوى المحافظات والمستويات المحلية على مستوى مجالس القرى والمدن وعلى المستوى التأسيسى أو المؤسسات والمنظمات كالوزارات والمدارس والمنشآت الصناعية والتجارية وغيرها.

٢ - أسلوب المشاركة الديمقراطية :

- من الأساليب الحديثة للتعامل مع الأزمات التعليمية أسلوب المشاركة الديمقراطية وهو أسلوب مفيد فى جميع أنواع الإدارة فى شتى المجالات بما فى ذلك إدارة الأزمات التعليمية. وهذا الأسلوب يتطلب المشاركة بالرأى والتداول فى الحلول والبدائل التى يمكن بها التغلب على الأزمات التعليمية والسيطرة عليها.

٣ - أسلوب احتواء الأزمات.

تشير الكتابات فى هذا الموضوع إلى أن أسلوب احتواء الأزمات يعتمد على محاصرة الأزمات أو حصرها فى نطاق محدود وتجميدها عند المرحلة التى وصلت إليها. وحتى يتسنى عمل ذلك لابد من الوقوف على الأسباب الحقيقية لحدوثها والعمل على عدم تغذية أو زيادة حدة هذه الأسباب. فلو كانت أسباب الأزمات تمويلية مثلاً يمكن التصرف بسرعة لتدبير بعض الأموال التى تسد بعض جوانب الأزمة ولو كانت الأزمات بثورة الآباء أو التلاميذ وشخصهم وعدم رضاهم عن المناهج أو أساليب الدراسة أو التقويم أو نتائج الامتحانات فيمكن تهدئة خواطرهم بالاجتماع بهم أو ممثليهم أو استخدام وسائل الاتصال الجماهيرى لشرح الموقف لهم وتفسيره من جانب السلطات التعليمية المسئولة ويمكن أيضاً الاستماع إلى أية مقترحات لهم يتقدمون بها لهذه السلطات. وبهذا يمكن امتصاص الضغوط المسببة لها وافقادها قوتها الذاتية.

٤ - أسلوب تفريغ الأزمات من مضمونها :

وهى كما أشرنا تشترك مع أسلوب احتواء الأزمات ومن الطبيعى أن يكون للأزمات مضامين سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية. وعندما نتعرف على مضمون الأزمة فانه يمكن تفريغها من مضمونها وافقادها قوة الدفع الداخلية وقد يكون مضمون الأزمة اشاعات حول صعوبة أسئلة الامتحانات أو الشدة فى تصحيحها أو فرض رسوم مدرسية أو نقل مدير المدرسة أو أحد المدرسين وفى مثل هذه الأحوال يكون تفريغ الأزمة من مضمونها بنفى السلطات المختصة لهذه الاشاعات على الفور وتوضيح حقيقة الأمر. وقد يتم ذلك على نطاق واسع من خلال وسائل الاعلام الجماهيرية المسموعة والمرئية والمقروءة. وقد يتم بعقد عدة

اجتماعات عامة مع الآباء وأولى الأمر وأفراد المجتمع.

٥ - أسلوب تصعيد الأزمة :

وهو أسلوب يعتمد على الوصول بالأزمة إلى حافة الهاوية حتى تنفرج على طريقة "اشتدى يا أزمة تنفجرى" وهذا الأسلوب قلما يصلح للأزمات التعليمية وإنما هو يناسب الأزمات السياسية والاقتصادية ومثاله فى مجال التعليم اضراب المعلمين عن العمل لزيادة رواتبهم فإذا ما اتسع نطاق المعلمين المشتركين فى الاضراب يوماً بعد يوم وتعاظمت قوة إضرابهم لدرجة تهدد النظام التعليمى بالشلل فإن ذلك قد يدفع المسئولين على تقديم تنازلات وامتيازات لهم إرضاء لهم حتى ينهوا إضرابهم.

٦ - الأسلوب العلمى لمواجهة الأزمات :

يعتبر الأسلوب العلمى لمواجه الأزمات هو أحسن الأساليب للسيطرة عليها والتحكم فيها ويتطلب هذا الأسلوب اتباع خطوات المنهج العلمى المعروفة إلى جانب التفكير الابتكارى الابداعى للوصول إلى حلول مناسبة لها. وأول خطوة كما هو معروف فى المنهج العلمى هى تحديد الأزمة أو المشكلة وجمع البيانات والمعلومات التفصيلية عنها وتحديد حجمها وأبعادها وأسبابها المسئولة عن حدوثها. يلى ذلك تحديد مجموعة الاجراءات العملية اللازمة للتدخل فى الأزمة ومحاولة السيطرة عليها. وفى هذه الخطوة يكون هناك تقدير للامكانيات المادية والبشرية اللازمة وكيفية تدبيرها. كما يتم فى هذه الخطوة أيضاً وضع نظام للاتصال الجيد الذى يجعل فريق العمل خلية بشرية حية متفهمه لما ينبغى أن يعمله كل فرد فى اتصاله بالآخرين.

عند هذه المرحلة ينبغى تدخل التفكير الابداعى الابتكارى فى السيناريوهات البديلة المناسبة للتحكم فى الأزمة والسيطرة عليها.. والسيناريو باختصار يعنى نموذجاً متخيلاً للحلول أو بدائل الحلول. ويتم الاتفاق على تبنى سيناريوهات معينة يتم تجريبها وتعديل مسارها فى ضوء التجربة من خلال ما يعرف بالمتابعة والتغذية المرتدة Feedback.

أسلوب السيناريو الأسوأ والسيناريو الأفضل :

يمثل أسلوب السيناريو الأسوأ والسيناريو الأفضل طرفى نقيض فى التعامل مع أزمات التعليم وإدارتها. فالسيناريو الأسوأ يمثل أسلوب العمل التواكلى التكاسلى المتشائم الذى لا يعمل شيء ويترك الأمور على أعنتها أو الحبل على الغارب كما يقال فى الأمثال.

وفى ظل هذا الأسلوب من التعامل يكون هناك تكاسل وتجاهل كثير لأبعاد الأزمة ومخاطرها وعدم جدوى أو فاعلية وسائل إحتوائها أو تفريغها من مضمونها. كما يتسم هذا الأسلوب بالسلبية وبالتحليلات الخاطئة والتقديرات غير الصحيحة وتجاهل أى دروس سابقة وعدم الاستفادة منها وتكون النتيجة المحتومة وقوع الأزمة وحدوث خسائر وضحايا كما قد يترتب على ذلك وقوع سلسلة من الأزمات غير المتوقعة.

أما أسلوب السيناريو الأفضل فيمثل أسلوب العمل الواعى المتفائل وفى ظل هذا الأسلوب يكون الوعى والادراك الكامل لأبعاد الأزمة واكتشاف مؤشراتها والاستفادة من الدروس والخبرات السابقة ووجود الاحتياطات والاجراءات المناسبة للتعامل مع الأزمة بنجاح. كما أن هذا الأسلوب يتسم بالجدية والنشاط والسرعة والإيجابية والتفاؤل والثقة فى النفس على مواجهة الأزمة والتحكم فيها والتغلب عليها.

خذ مثلاً أزمة نقص الأبنية المدرسية أو صيانتها أو تجهيزها تجهيزاً مناسباً يمكن باتباع أسلوب السيناريو الأسوأ بأن تترك الأزمة دون عمل جدى على مواجهتها وتترك الأمور تسير من سيىء لأسوأ حتى تقع الكارثة وتتهدم المبانى ويزداد النقص كما يزداد فقر التجهيزات حتى ينتهى الأمر إلى لا مدارس ولا تعليم. فهذا أسلوب هروبى يتأى بنفسه عن المواجهة الجدية للأمة. أما من خلال أسلوب السيناريو الأفضل فإنه يكون هناك بدائل للعمل وإجراءات جدية لمواجهة الأزمة سواء ببناء مبانى مدرسية جديدة أو حسن صيانة المبانى القائمة وحسن تجهيزها على قدر الإمكان. وبهذا يمكن مواجهة الأزمة والتغلب عليها بالتدريج حتى تنتهى تماماً حسب الجدول الزمنى المعد لها.

الأزمات التعليمية العالمية :

من أشهر الدراسات التى تناولت الأزمات التعليمية العالمية الدراسة التى قام بها فيليب كومبز P. Coombs وترجمت إلى العربية عام ١٩٧١. وقد أرجع كومبز أسباب الأزمة التعليمية في عالمنا المعاصر إلى ما يأتى :

- التدفق الطلابى الهائل.
- زيادة طموح الآباء فى تعليم أبنائهم.
- قلة ميزانيات التعليم.
- زيادة تكلفة تعليم الطالب.
- عدم ملاءمة المخرجات التعليمية.
- جمود النظم التعليمية.

وقد نبه كومبز إلى أن النظم التعليمية تخرب نفسها بنفسها لأن أحسن العناصر الخارجة منها لا تدخل إليها للعمل فى مهنة التعليم ويعزفون عنها إلى غيرها من المهن. ويشير تقرير اليونسكو الذى أعده جاك ديلور وزملاؤه (١٩٩٨) إلى أزمة إعداد المعلم فى ظل النمو المعرفى المتاسرع وأن إعدادهم فى معاهد الإعداد وكليات التربية لا يكفى ويتحتم عليهم رفع مستوى أدائهم وكفاءتهم باستمرار حتى يسايروا التطور المذهل فى عالمنا المعاصر.

ولتفعيل الكلام السابق بعبارة أخرى عن أسباب الأزمات التعليمية العالمية نقول إن من أهم أسباب الأزمات التعليمية على المستوى العالمى والمحلى بصفة عامة الزيادة الهائلة المطردة فى إعداد التلاميذ وفى نفس الوقت قلة الانفاق على التعليم وانخفاض ميزانياته أو عدم نموها بما يتناسب مع الزيادة العددية السنوية للتلاميذ. وهذا يؤدى بدوره إلى تناقض كبير وعندما يتفاقم هذا التناقض تنتج عنه أزمات التعليم المختلفة. يضاف إلى ذلك أن رواتب المعلمين مع قلتها وشكوى المعلمين من تدنيها وعدم رضائهم عنها تمتص ما يزيد على ثلاثة أرباع الميزانيات المخصصة للتعليم. وبهذا تكتمل الاضلاع الثلاثة للمثلث الذى يمثل اللب الحقيقى لجوهر الأزمات التعليمية فى عالمنا المعاصر. هذه الأضلاع هى النمو المطرد الكبير للتلاميذ وقلة الميزانية واستنزاف رواتب المعلمين لهذه الميزانية.

يتصل بأضلاع هذا المثلث أزمات تعليمية أخرى مثل نقص المبانى المدرسية وتدنى تجهيزاتها ونقص الخدمات التعليمية بما فيها الخدمات الصحية والاجتماعية والاشرافية أو التوجيهية. ومرد هذا النقص كما هو واضح التمويل لأن المال عصب الحياة. وأخيراً وليس آخراً هناك أزمات تعليمية تتصل بإعداد المعلم ورفع كفاءته المهنية وتحسين أوضاعه المادية والمهنية وهى أيضاً تحتاج إلى المال ويبدو من الصعب توفيره.

لقد شهدت النظم التعليمية المعاصرة بصفة عامة فى مختلف بلاد العالم أزمات تعليمية تتفاوت فى حجمها وطبيعتها باختلاف الدول لا سيما بعد الحرب العالمية الثانية عندما بدأت الدول المنتصرة والمهزومة على السواء فى إعادة بناء كيانها الاقتصادى والسياسى والاجتماعى وإصلاح ما دمرته الحرب.

وكان من أهم النتائج التى ترتب على ذلك فى التعليم فى بريطانيا على سبيل المثال صدور قانون بتلر Butler للتعليم عام ١٩٤٤ الذى أعطى بريطانيا لأول مرة نظاماً قومياً للتعليم. وكان لصدور هذا القانون صداه فى دول مختلفة من العالم منها مصر حيث كان نجيب الهلالى وزيراً للمعارف آنذاك وتبنى كثيراً من آراء وأفكار الاصلاح التى تضمنتها الورقة البيضاء White paper لمشروع هذا القانون قبل صدوره. وضمن ذلك فى تقريره. المعروف عن التعليم فى مصر إصلاحه الذى صدر عام ١٩٤٣.

وامتد تأثير قانون بتلر البريطانى للتعليم إلى دول أوربا ففى فرنسا سعت الدولة بعد تحريرها من الاحتلال الألمانى عام ١٩٤٤ إلى إصلاح التعليم وشكلت لجنة لانجفن لهذا الغرض. بيد أن الاصلاح قد تأخر وشكلت لجان أخرى عام ١٩٤٨ و ١٩٥٠ و١٩٥٥ لم تنته إلى شىء حتى عام ١٩٥٩ عندما أعيد بالفعل تنظيم التعليم الفرنسى وصدرت ثلاثة قوانين هامة فى مطلع تلك السنة ١٩٥٩ وضعت حداً ونهاية للجدل الذى لم ينته طيلة الثلاثة عشر عاماً السابقة منذ لجنة لانجفن. وهذه القوانين تعتبر أساس تنظيم التعليم الفرنسى الحالى.

وإذا ما عاودنا الكلام عن انجلترا فى الفترة الراهنة نقول إن الأزمات التعليمية بها تتجلى فى تدنى المستويات التحصيلية لتلاميذ المدارس لدرجة أن التقارير الرسمية وتقارير المتابعة الميدانية لمفتشى صاحبة الجلالة تشير إلى عدم

قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على القراءة والكتابة وافتقارهم إلى المهارات الأساسية الثلاث للاتصال التى تعتبر الوظيفة الرئيسية للمدرسة الابتدائية.

وهناك خطر داهم يهدد النظام التعليمى البريطانى برمته هو عزوف الشباب عن العمل بمهنة التدريس بل وخروج كثير من المعلمين ذوى الخبرة من المهنة بسبب عدم رضاهم عن رواتبهم وعنف التلاميذ الذى يسود المدارس ضدهم لدرجة تصل إلى إحداث إصابات جسمية أو عاهات بدنية بالمعلمين وقد وصل الحد فى مواجهة عنف التلاميذ إلى التفكير فى استخدام الكلاب البوليسية فى المدارس(*).

وفى ألمانيا هناك الأزمات التعليمية المرتبطة بتوحيد ألمانيا إلى جانب الأزمات الأخرى المشتركة مع جيرانها الأوربيات.

وفى روسيا هناك الأزمات التعليمية المرتبطة بتفكك الاتحاد السوفيتى وما ترتب على ذلك من أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية عنيفة واجهتها روسيا الاتحادية بعد انفصال الدول التى كانت تشكل الاتحاد السوفيتى سابقاً. وهناك أيضاً الأزمات التعليمية المتعلقة بالحرية الأكاديمية للمعلمين والقيود الصارمة المفروضة على النظام التعليمى برمته. وتشير بعض التقارير إلى أن التعليم فى روسيا فى أزمة وأن متوسط سنوات التعليم العام لا يتعدى عشر سنوات فقط فى حين أن هذا المتوسط يصل إلى ١٤ سنة فى أمريكا. كما أن روسيا من أقل دول العالم انفاقاً على التعليم وأن ملايين المتخصصين يتركونها إلى بلاد أخرى. وهذا استنزاف للعقول البشرية يؤثر على مستقبل اقتصاديات البلاد وتطويرها.

أما بالنسبة لأمريكا فقد عانت طويلاً من أزمة الفصل العنصرى فى التعليم. ومع أن حدتها قد خفت كثيراً إلا أن آثارها باقية مازالت تحيا فى النظام التعليمى الأمريكى. أن الاصلاح التربوى فى أمريكا جزء من الاصلاح الاجتماعى ومثاله صدور قانون المساعدات الفيدرالية عام ١٩٥٦ كسابقة فريدة لم تحدث من قبل خصصت بموجبه مساعدات مالية كبيرة لمختلف برامج التعليم المهنى وبرامج تعليم ما قبل المدرسة والمدارس غير المتدرجة والتدريس عن طريق الفريق وتعليم اللغة الأجنبية فى المدرسة الابتدائية والتعديلات الجوهرية فى

(*) لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع ارجع كتاب لنفس المؤلف بعنوان المعلم والنظام - عالم الكتب.

المناهج لا سيما مواد العلوم والرياضيات والعلوم البيولوجية والاجتماعية والتليفزيون التعليمى والتعليم المبرمج وآلات التدريس وصاحب ذلك برانامج تجديدى لاعداد المعلمين عرف ببرنامج فيلق المعلمين The Teachery Corps.

وفى عام ١٩٥٧ صدر قانون التربية للأمن القومى كتعبير عن مدى تفاقم الأزمات التعليمية فى أمريكا وكان ذلك بعد إطلاق الاتحاد السوفيتى لأول قمر صناعى عام ١٩٥٦ وقد اهتم هذا القانون بدراسة اللغة الروسية والمناهج الروسية فى العلوم الطبيعية والرياضيات.

وفى عام ١٩٨٣ عبرت الأزمات التعليمية عن نفسها فى أمريكا بصدور تقدير مفزاه فى عنوانه : أمة فى خطر A Nation of Risk. وهو التقرير الذى أعدته اللجنة القومية للامتياز فى التعليم National Commission on Excellence in Education وكانت تضم ١٨ عضواً وشكلها وزير التربية الأمريكى تيريل بل Terrel Bell.

ويبدو من مقدمة التقرير مدى المرارة التى شعر بها المجتمع الأمريكى لتفوق الاتحاد السوفيتى عليهم فى إطلاق سبوتنيك أول قمر صناعى ١٩٥٧ وتخلف مستوى التحصيل التعليمى للطلاب الأمريكيين. يقول التقرير لو أن قوة معادية قامت بفرض مستوى تعليمى قليل الجودة على الشعب الأمريكى لكان ذلك مدعاة للحرب. ولكننا نحن الذين سمحنا لذلك بأن يحدث وأهدرنا المكاسب التى أحرزناها فى رفع مستوى التحصيل التعليمى لطلابنا (أمة فى خطر: ص ص ١٠-١٢).

وقد أشار التقرير إلى ضعف مخرجات النظام التعليمى الأمريكى وتزايد شكوى رجال الأعمال الأمريكيين من هذا الضعف وأنهم ينفقون حوالى ٢٥ بليون دولار أمريكى سنوياً على برامج التدريب على المهارات الأساسية والتربية العلاجية Remedial Education لاعادة تأهيل الخريجين قبل تشغيلهم.

وقد أشار هذا التقرير أيضاً إلى بعض مؤشرات الخطر فى مجال التربية الأمريكية من أهمها :

١ - ان المقارنات الدولية لتحصيل الطلاب فى ١٩ اختباراً أكاديمياً لم يحصل الطلاب الأمريكيون فى - على أى مرتبة أولى أو ثانية. وكان ترتيبهم الأخير

فى سبعة منها.

٢ - أن متوسط تحصيل الطلاب فى المدرسة الثانوية حسب معظم الاختبارات الموضوعية هو الآن أقل عما كان عليه منذ ٢٦ عاماً مضت.

٣ - أن ٨٠٪ من الطلاب فى سن ١٧ لا يستطيعون كتابة مقالة جيدة.

٤ - أن هناك تدنياً مطرداً منذ عام ١٩٦٩ فى تحصيل العلوم عند الطلاب سن ١٧.

٥ - أن انجلترا وغيرها من الدول الصناعية يقضى طلاب التعليم الثانوى عادة ٨ ساعات يومياً فى المدرسة و ٢٢٠ يوماً فى السنة أما فى أمريكا فيقضى الطالب ست ساعات فى المدرسة و ١٨٠ يوماً فى السنة. أى أن زمن التمدرس أقل فى أمريكا بالنسبة لغيرها من الدول الأوربية. وطالب بزيادة الاهتمام بالرياضيات والعلوم واللغة الانجليزية، وإطالة اليوم المدرسى.

وقد ترتب على هذا التقرير اتخاذ خطوات عملية للإصلاح التعليمى تجسدت فى موجتين رئيسيتين : الموجة الأولى بين عام ١٩٨٣ و١٩٨٦ والثانية بين عام ١٩٨٦ و ١٩٩٠.

الموجة الأولى للإصلاح (١٩٨٣ - ١٩٨٦) :

وهى تمثل الدفعة الأولى للإصلاح التعليمى تحت تأثير تقرير "أمة فى خطر". وقد استندت هذه الموجة على تصور أن مشكلات الأمة الأمريكية فى التعليم ترجع بالدرجة الأولى إلى انخفاض المستويات الأكاديمية للطلاب وتدنى نوعية التدريس. واعتبر المعلم المسئول الأول عن ذلك وأشير إليه بأصبع الاتهام. وبين عام ١٩٨٣ و١٩٨٥ أعدت تشريعات للإرتقاء بمستوى المعلم والتخلص من المعلمين غير الأكفاء واجتذاب المعلمين الممتازين وإعداد اختبارات للكفاءة المهنية للمعلمين حتى يمكن التخلص من العناصر الضعيفة وطردها والعمل على إيجاد بدائل لنظام التصديق على شهادات المعلمين.

وبحلول عام ١٩٨٨ كان هناك ٤٤ ولاية بها نظام امتحان الكفاءة المهنية للترخيص للمعلم بالعمل. وتشمل هذه الامتحانات المهارات الأساسية والمعرفة المهنية والإلمام بمادة التخصص. وقد أدى هذا النظام من الامتحانات للمعلمين الداخلين فى المهنة إلى نتائج غير مقصودة منها وجود نقص شديد فى المعلمين

بعض الولايات. مما أدى بدوره إلى التجاوز عن بعض شروط الترخيص للعمل بالمهنة بصورة مؤقتة. والنتيجة الثانية غير المقصودة لهذا النظام هو تناقص أعداد معلمي الأقليات العرقية. وقد أثار هذا النظام نزاعاً وخلافات كثيرة بين المعلمين والسلطات امتدت إلى ساحات القضاء في ولايات عدة على أساس أن هذه الامتحانات متحيزة وتنعدم صلتها بالوظيفة.

الموجة الثانية للإصلاح (١٩٨٦ - ١٩٩٠):

وهي تتداخل مع الموجة الأولى. وإذا كانت الموجة الأولى قد نظرت إلى المعلم على أنه لب المشكلة في التعليم فإن الموجة الثانية نظرت إليه على أنه الحل للمشكلة. فقد بدأت الصيحات تنادي في هذه الفترة بضرورة إعطاء مزيد من القوة للمعلمين بتحسين مكانتهم المهنية وإعطائهم مزيداً من الاستقلال والحرية والثقة بالنفس ومزيداً من التدريب والفرص للقيام بواجباتهم.

وقد شهدت هذه الفترة تحسناً ملحوظاً في مرتبات المعلمين. فقد ارتفع متوسط مرتب المعلم من ٧٤٢٣ دولاراً عام ١٩٦٧/١٩٦٨ إلى ٢٥٢٤٠ دولار عام ١٩٨٥ - ١٩٨٦. ومع ذلك فهذا المرتب يمثل زيادة قليلة عن أجر السباك في نفس العام وهو ٢٣٥٠٠ دولار، ويقل عن أجر ساعي البريد الذي وصل إلى ٢٦٢٣٢ دولاراً في نفس العام. وقد إرتفع مرتب المعلم في العام التالي ١٩٨٧/٨٦ إلى ٢٦٥٥١ دولاراً في العام. ومع ذلك تعتبر مرتبات المعلمين منخفضة نسبياً إلى المهن الأخرى. كما أن التضخم يقلل من قيمة الزيادة المتواضعة في مرتبات المعلمين.

وعلى كل حال فقد كان تأثير الإصلاح واضحاً في الولايات المختلفة. فقد أظهر مسح أجرى عام ١٩٨٦ على مستوى الولايات المتحدة النتائج الآتية (Hanson: P. 33):

- ٤٥ ولاية من الخمسين ولاية أمريكية رفعت متطلبات التخرج من المدرسة الثانوية.
- ٤٢ ولاية رفعت متطلبات دراسة الرياضيات.
- ٣٤ ولاية رفعت متطلبات دراسة العلوم.
- ٢٦ ولاية رفعت متطلبات دراسة المواد الاجتماعية.

- ١٥ ولاية عدلت سن الانتظام فى الدراسة.
- ٦ ولايات زادت مدة السنة الدراسية.

أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتعليم :

طرح الرئيس الأمريكى جورج بوش مشروعه القومى فى الثامن عشر من أبريل ١٩٩١ بعنوان: أمريكا عام ٢٠٠٠: استراتيجية للتعليم. وقد أثار هذا المشروع اهتماماً على المستوى القومى والعالمى على السواء. ولفت أنظار العالم أجمع إلى أهمية التعليم كاستراتيجية قومية تحمل لواءها أقوى دول العالم.

ومن باب أولى بالطبع أن يكون ذلك درس مستفاد للدول الأخرى لا سيما الدول النامية. والواقع أن نظام التعليم الإنجليزى أيضاً يمر بثورة منذ صدور قانون الإصلاح التعليمى ١٩٩٨. ومنذ ذلك الحين والتشريعات والتنظيمات تصدر تباعاً لإصلاح التعليم الإنجليزى. وكذلك الحال فى فرنسا فهى تمر الآن بفترة حاسمة من إعادة تنظيم تعليمها العام لا سيما مدارس الليسيه (الثانوية). وهذا يعنى أن الدول الكبرى المتقدمة تضع إصلاح تعليمها القومى وتطويره فى مجال الأولوية الكبرى. وقد تضمن مشروع الرئيس الأمريكى كثيراً من اتجاهات الإصلاح التى نادى بها تقرير أمة فى خطر والإصلاحات الفعلية التى أعقبت ذلك وقامت بها الولايات المختلفة.

أهداف المشروع القومى :

تضمن المشروع القومى ستة أهداف رئيسية للتعليم يرمى إلى تحقيقها وهى:

١ - تنمية استعدادات الطفل الأمريكى فى مرحلة التعليم الإجبارى أى حتى سن السابعة عشرة.

٢ - أن يواصل ٩٠٪ من التلاميذ المرحلة الثانوية ويكملونها حتى النهاية وهو هدف مماثل لما وضعته فرنسا لأبنائها عام ٢٠٠٠.

٣ - أن يكون انتقال الطالب من مرحلة لأخرى على أساس إجادته للعلوم الأساسية وهى: اللغة الانجليزية والرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية، وبناء على أدائه فى امتحانات هذه المواد. كما يجب العمل على تنمية القدرة على التفكير عند الطالب ليمكنه القيام بالتعليم والعمل المنتج فى ظل اقتصاد

حديث. وهو هدف نجد صدى واسعاً له فى الإصلاحات الحديثة فى نظام التعليم الانجليزى والفرنسى. وللوصول بالطلاب الأمريكيين إلى المستوى العالمى من الكفاءة تعقد امتحانات بصفة مستمرة. كما أن مرتب معلمى المواد الأساسية سيكون موضع تغيير حسب كفاءتهم التدريسية.

٤ - أن يحتل الطالب الأمريكى المرتبة الأولى بين دول العالم فى مادتى العلوم والرياضيات. ولعل هذا الهدف رد فعل للنتيجة المخزية التى كشفت عنها نتائج امتحان عقد للطلاب فى ١٥ دولة وجاء ترتيب الطالب الأمريكى الثانى عشر بين الطلاب.

٥ - أن يكتسب كل أمريكى ألوان المعرفة والمهارات الضرورية للتنافس العلمى وممارسة الحقوق والواجبات. فالتعليم ليس لكسب العيش وإنما للحياة.

٦ - أن تقوم كل مدرسة بتوفير البيئة المواتية للتعليم، وأن تعمل على القضاء على ظاهرة العنف وتعاطى المخدرات، "والسموم البيضاء"، بين الطلبة. وهذه الظاهرة مصدر قلق شديد للسلطات التعليمية. لا فى أمريكا فحسب وإنما فى الدول المتقدمة الأخرى ومنها بريطانيا وفرنسا وغيرها.

وخلاصة القول أنه يوجه إلى المدارس الأمريكية نقد عام لا سيما منذ بداية الثمانينات مفاده أنها فشلت فى إعداد الكوادر الفنية والقوى العاملة اللازمة لسد احتياجات الاقتصاد القومى. وهو ما يشكل تهديداً مباشراً خطيراً للأمن القومى الأمريكى ومستقبل اقتصاديات البلاد. وقد جاء هذا النقد على لسان كبار المسئولين الأمريكيين بمن فيهم الرؤساء الأمريكيون أنفسهم.

وقد أشارت وثائق تعليمية أخرى إلى أبعاد الأزمات التعليمية فى الولايات المتحدة الأمريكية، منها الانهيار والتفكك الأسرى وفقر البيئة الثقافية لكثير من الأطفال مما يفقدهم تكافؤ فرصهم فى التعليم مع غيرهم من الأمريكيين، والأخطار المحدقة والأوبئة الحديثة التى تواجه هؤلاء الأطفال مثل المخدرات والخمور وأمراض الإيدز والعنف بمظاهره المختلفة. وأخيراً وليس آخراً تدنى المستوى المعرفى والمهارى عند المواطنين الأمريكيين لا سيما فى اللغة الانجليزية والعلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية والمهارات الضرورية للحياة والعمل كما سبق أن أشرنا.

يضاف إلى ذلك عدم صلاحية آلاف من المدارس وافتقارها إلى توفر الحد الأدنى الضرورى لممارسة نشاطها كمؤسسات تربوية سواء من حيث المبانى أو التجهيزات أو انخفاض ميزانياتها أو إنشغال المعلمين بقضايا معيشتهم لا مهنتهم.

أزمات التعليم الجامعى :

أما بالنسبة لأزمات التعليم الجامعى المعاصر، فقد أظهرت كل الدلائل خلال السنوات الأخيرة أن التعليم الجامعى يمر بفترة تحول هامة فرضتها عليه الأزمات التى عاناها وعاشها خلال تلك السنوات. وقد تفاوتت هذه الأزمات فى درجة حدتها وتنوع مظهرها. وكان أهونها رفض الأساليب التقليدية الجامعية وانتقاد الجامعات بأنها ليست سوى مصانع للشهادات والدرجات العلمية الجامعية وأنها مازالت تسير على أساس التقسيم التقليدى الرباعى الذى ساد جامعات العصر الوسيط (الآداب والحقوق والعلوم والطب) وقد جاء هذا النقد من جانب أساتذة الجامعات أنفسهم فى الدول المختلفة.

وقد وصلت هذه الأزمة إلى قمة عنفوانها على أيدى طلاب الجامعات عندما قاموا بالمظاهرات والاضطرابات التى هزت الدول المختلفة فى الشرق والغرب على السواء. فقد قام الطلاب فى إيطاليا فى نوفمبر ١٩٦٧ باحتلال حرم جامعة "نورين" طيلة شهر كامل. ومن "نورين" امتدت حركة الطلاب إلى جميع أنحاء إيطاليا. وانضمت إليها الروابط والمنظمات السياسية التى كانت تسيطر على طلاب الجامعات. وهى رابطة الشيوعيين والديمقراطيين والمسيحيين والأحرار والفاشست ولذلك كانت حركة الطلاب فى إيطاليا حركة موجهة بصورة أساسية من جانب اليساريين.

وفى فرنسا اندلعت فى مايو ١٩٦٨ ثورة طلابية عمت البلاد وشلت حركتها. والواقع أن حركة طلاب الجامعات فى فرنسا هى فى جوهرها ثورة ضد المجتمع من ناحية وضد التقاليد الجامعية التقليدية من ناحية أخرى.

وقد نادى الطلاب بضرورة أن تصبح الجامعة منبراً حراً للنقد الاجتماعى ومناقشة التنظيمات السياسية والاجتماعية وطالبوا بإعادة تنظيم الجامعة. وأساليب العمل بها مع ضرورة اشراكهم فى إدارة الجامعة وقد صدر بالفعل فى ٧ نوفمبر ١٩٦٨ أى بعد حوالى خمسة أشهر من ثورة الطلاب قانون تنظيم

الجامعات الفرنسية. وهو القانون الذى عرف بقانون التوجيه Orientation أو قانون "ادجار فور" نسبة إلى وزير التربية الفرنسى آنذاك. وتضمن القانون كثيراً من المبادىء التى نادى بها الطلاب كما أباح للطلاب الاشتراك فى مجالس إدارة الجامعة والمجالس القومية والاقليمية للتعليم والبحوث.

وفى انجلترا فى نفس العام تزعم حركة الاضرابات طلاب مدرسة الاقتصاد المشهورة بجامعة لندن وكذلك طلاب جامعة مانشستر وكانت لهم طلبات مماثلة لزملائهم الفرنسيين. وصدرت بالفعل تنظيمات حصل بموجبها الطلاب على حق الاشتراك فى مجالس إدرة الجامعة. وقد شملت الاضرابات طلاب الجامعات فى بلاد أخرى كثيرة منها ألمانيا وأسبانيا وهولندا وأمريكا واليابان والبلاد العربية وبولندا وتشيكوسلوفاكيا والمجر وغيرها.

ومع أن الأسباب وراء الثورات الطلابية فى جامعات الدول المختلفة تختلف من دولة لأخرى فهناك أساس مشترك يجمع بينهم فالجامعات الحديثة رغم ما تحاوله من العمل على تطوير أساليبها التقليدية لم تتطور بالدرجة الكافية التى تحقق طموح الشباب وتطلعه إلى الدراسة الجامعية. وكثير من الطلاب يشعرون بل ويحتجون بأن المناهج لا تمس مشكلات العصر. وقد يكونون محقين فى ذلك. كما أن انعزال الأساتذة عن الطلاب تحت ضغط الأعداد الكبيرة أدى إلى شعور كثير من الطلاب بالضياع وفقدت الجامعة قدرتها على توجيه الطلاب ورعايتهم. وسبب آخر وراء أزمة التعليم الجامعى المعاصر أن الكثير من جامعات اليوم تسلك عادة أحد طريقين : إما أنها تنظر لجامعات العصر الوسيط لتستمد منها إلهامها أى أنها تنظر إلى الخلف وإما أنها تحاول أن تستجيب للضغوط المباشرة التى تتعرض لها فتحاول أن تحل مشكلاتها العاجلة بأساليب مرتجلة موقوتة أى أنها تنظر تحت أقدامها. وقلما تتجه الجامعة إلى وضع خطة توجهها نحو المستقبل أى تنظر إلى الأمام.

إن من أهم أسباب أزمة التعليم الجامعى المعاصر أنه ورث كثيراً من التقاليد الجامعية لجامعات العصر الوسيط كما ورث معها كثيراً من المشكلات التى تركتها هذه الجامعات بدون حل. ولا يعنى ذلك أن كل ما ورثته الجامعات الحديثة معيب فقد كان هناك كثير من التقاليد التربوية الرائعة وفى مقدمتها استقلال الجامعة والحرية الأكاديمية واشتراك الطلاب فى إدارة الجامعة وغيرها.

وهناك نقطة أخرى تتعلق بأزمة التعليم الجامعى المعاصر هى أنه نتيجة للتوسع فى ديمقراطية التعليم الجامعى من ناحية وتفجر مطامح وآمال الشعوب فى تعليم أبنائها من ناحية أخرى أن زاد الاقبال على التعليم الجامعى وزاد الطلب الاجتماعى عليه زيادة هائلة. وكان على الجامعة أن تفتح أبوابها لمختلف الطبقات ولم تعد تعليماً للصفوة كما كان فى الماضى. وترتب على ذلك تغير فى الأصول الاجتماعية للطلاب. ووجدت الأصول الاجتماعية المتواضعة أو الفقيرة مكاناً لها بين جدران الجامعة. وبعض هؤلاء الطلاب يحملون فى صدورهم بذور النقمة على المجتمع والشعور بالظلم والسخط على الأوضاع الاجتماعية فيه كما يحملون الاستعداد للتمرد والثورة ضده.

التجربة الكورية :

من قبيل المقارنة نقول إن نجاح تجربة كوريا الجنوبية فى التعليم يرجع إلى الاستثمارات الضخمة فيه وفى الموارد البشرية كما يرجع إلى أن هذا التعليم استهدف تنمية حب النظام والعمل والتفانى فيه وحب المنافسة والابتكار واحترام العلم والتعليم وأهله. ولذلك تحظى مهنة التعليم باحترام كبير. يضاف إلى ذلك أن مدارس كوريا الجنوبية تهتم باستخدام وسائل التعليم الحديثة ومنها أجهزة الحاسب الآلى وغيرها من الأجهزة الحديثة وكذلك التجهيزات الحديثة للمعامل ومركز البحث العلمى. وينبغى هنا أن نشير إلى أن التوجهات التعليمية للمستقبل تتركز على مجال الالكترونات والمعلوماتية والعلوم الطبيعية والرياضيات(*).

الأزمات التعليمية فى مصر :

واجه النظام التعليمى الحديث فى مصر منذ نشأته فى مطلع القرن التاسع عشر سياسة الازدواجية بين التعليم المدنى والتعليم الدينى أو الأزهرى وظلت الأزمات التعليمية التى ترتبت على هذه الإزدواجية تصاحب النظام حتى الآن على الرغم من الإصلاحات المتكررة للتعليم الدينى وأهمها إصلاحات عام ١٩٦١. وحتى هذه الاصلاحات الأخيرة لم تؤت أكلها فى نظر رجال التعليم الدينى أو الأزهرى أنفسهم. يقول أحد علماء الأزهر عن هذه الاصلاحات : "ويعلم

(*) لمزيد من التفصيلات حول التعليم فى الكوريتين أنظر لنفس المؤلف كتاب التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية. عالم الكتب القاهرة. ٢٠٠٥.

الله أن تطوير الأزهر قد أصابه بطعنة لم يسلم منها موضع فى جسمه حتى أصبح التطوير توريطاً. وما أكثر ما يعانيه الأزهر الآن لاسترداد أنفاسه والوقوف مرة أخرى على قدميه" (عبدالعظيم المطعنى ١٩٧٨).

وقد عبر طه حسين فى كتابه عظيم القدر قليل الذكر فى التربية "مستقبل الثقافة فى مصر الذى صدر عام ١٩٣٨ عن كثير من الأزمات التعليمية لنظام التعليم المصرى المدنى والدينى أو الأزهرى والأجنبى على السواء.

وفى منتصف القرن العشرين شهد النظام التعليمى المصرى لا سيما نظام التعليم العام تأرجحات شديدة وهزات عنيفة نتيجة.توحيد مدارس المرحلة الأولى من كتاتيب ومدارس إلزامية وأولية وابتدائية وغيرها فى مدرسة ابتدائية واحدة والغاء ما دونها وترتب على ذلك أيضاً الغاء تدريس اللغة الانجليزية من المرحلة الابتدائية لظروف عملية وعدم توفر الامكانيات المادية أكثر من أى سبب آخر قبل فى حينه هو تأثير تعليم اللغة الأجنبية على تعلم اللغة القومية. وكان لتطبيق أساليب تربوية حديثة فى تعليم القراءة فى هذه الفترة أثره الشديد فى انخفاض مستوى التعليم إلى جانب السبب الرئيسى الآخر وهو تعميم التعليم الابتدائى للجميع تطبيقاً للشعار الذى رفعه طه حسين وزير التعليم آنذاك وهو "التعليم كالماء والهواء حق لكل إنسان".

كما شهدت هذه الفترة فى الخمسينات والستينات هزات عنيفة للتغير والتجديد فى بنية المدرسة الإعدادية والثانوية. وطبقت نماذج جديدة للتعليم الإعدادى منها التعليم العام والفنى أو المهنى والتجريبى كما شمل التعديل عدد سنوات المرحلة الإعدادية وتم تقليلها فى النهاية من أربع إلى ثلاث سنوات. وشمل التعديل أيضاً بنية التعليم الثانوى فبعد أن كانت مدته خمس سنوات بعد الابتدائية مباشرة، اجتزئت منه مرحلة الثقافة العامة التى كانت مدتها أربع سنوات تنتهى بشهادة الثقافة العامة وجعلت مرحلة سميت بالاعدادية. أما السنة الخامسة وهى كانت تعرف بالسنة التوجيهية التى كانت تؤهل للحصول على الشهادة التوجيهية التى كانت تؤهل للدخول للجامعة فقد أصبحت سنتين وسميت المرحلة الثانوية. وفيما بعد اختزلت مرحلة مرحلة الإعدادية إلى ثلاث سنوات وأضيفت السنة الرابعة إلى سنتى المرحلة الثانوية لتصبح ثلاث سنوات وهو النظام الذى استقر عليه الوضع حتى الآن. وهكذا كان التعليم الثانوى أيضاً مجالاً

لهزات عنيفة. ينبغى هنا أن نشير إلى تقرير نجيب الهلالى عن هذا النوع من التعليم الذى صدر عام ١٩٣٥ بعنوان: التعليم الثانوى عيوبه ووسائل إصلاحه. وقد تأثر أحمد نجيب الهلالى فى تقريره الثانى المشهور عن إصلاح التعليم فى مصر الذى نشر عام ١٩٤٣ بالمقترحات التى ودرت فى الورقة البيضاء لاصلاح التعليم فى بريطانيا عقب الحرب العالمية الثانية والتى مهدت لصدور قانون بتلر Butler للتعليم فى بريطانيا عام ١٩٤٤ وهو ما سبق أن أشرنا إليه.

والمتأمل لحركة الاصلاح والتغلب على أزمات التعليم الثانوى المصرى على مدى أكثر من نصف قرن يجد أنها كانت تتمركز فى اتجاهين لهدفين أو غرضين.

الاتجاه الأول: تحرير علاقة التعليم الثانوى بالجامعة ومحاولة كسر حدة هذه العلاقة مع المحافظة بالطبع على وجود علاقة وظيفية بينه وبين الجامعة فى نفس الوقت.

الاتجاه الثانى: تحريك التعليم الثانوى من حيث أهدافه ووظائفه ومحتواه من أجل إعداد الشباب للدخول فى معترك الحياة المتغيرة من حولهم.

وفى الاتجاه الأول ظهرت جهود عام ١٩٣٥ على يد نجيب الهلالى والتى ضمنها تقريره المشهور الذى أشرنا إليه.

كما ظهرت قضية العمومية والتخصص فى المدرسة الثانوية بمعنى أن هذه المدرسة هل هى مدرسة أكاديمية متخصصة أم أنها مدرسة للتربية والثقافة العامة. ومن هنا نشأت مرحلة الثقافة العامة ومدتها أربع سنوات والسنة التوجيهية ومدتها عام فى مدرسة واحدة ذات خمس سنوات فى مرحلة من مراحل تطورها. وقد استمر التطوير فى هذا الاتجاه حتى ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة عام ١٩٥٣ لتكون مرحلة للثقافة العامة وأصبحت المدرسة الثانوية مرحلة متخصصة مدتها ثلاث سنوات. ومازلنا حتى اليوم ندور بحثاً عن العلاقة السليمة المنشودة بين المدرسة الثانوية وبين التعليم العالى والجامعى.

فى الاتجاه الثانى ظهرت محاولات وتجارب عديدة لخلع الصفة الأكاديمية البحتة عن التعليم الثانوى وتطويره بحيث يقبل فكرة العمل والدراسات العملية والتطبيقية وفكرة إعداد الشباب للحياة والعمل وليس للجامعة. وهنا ظهرت على سبيل المثال فكرة التعليم الثانوى الفنى بأنواعه المختلفة والمدرسة الثانوية التجريبية كما ظهرت فكرة المدرسة الإعدادية أو المتوسطة الفنية والعملية

والتجريبية. بيد أن هذه التجارب التى بدأت فى التعليم الثانوى قامت لتنتهى بسرعة، ولم يتح لها الفرصة الكافية للنمو والانطلاق والتقويم العلمى وذلك تحت ضغط ونفوذ التعليم الأكاديمى إلى حد ظهور الدعوة إلى الغاء التعليم الفنى أو الغاء النواحى العملية فيه. ومن هنا تفاقمت أزمات التعليم الثانوى فى مصر. فعلى الرغم من شدة الحاجة إلى التوسع فيه إلا أن الشكوى منه قد ارتفعت أيضاً لصبغته الأكاديمية المحدودة ولارتباطه الوثيق بالجامعة. كما ظهرت شكوى الجامعة من كثرة الأعداد المتدفقة منه على الرغم من صغر حجم هذا النوع من التعليم بالنسبة لعدد السكان ممن هم فى سن هذا النوع من التعليم.

أسلوب البحث فى إدارة الأزمات التعليمية :

من المعروف لأهل الاختصاص من أساتذة التربية وطلاب البحث فى علومها مناهج البحث وأساليبه. ولكاتب هذه السطور كتاب يحمل عنو ن : البحث التربوى وكيف نفهمه؟ وليس المجال هنا مجال استعرضنا لمناهج البحث المختلفة ولكننى أردت هنا أن أعرض لأحد هذه المناهج الذى أعتبره فى نظرى من أنسب المناهج البحثية لدراسة إدارة الأزمات التعليمية فى بحوث طلاب الدراسات العليا لدرجة الماجستير والدكتوراه. ولقد استخدم هذا المنهج بالفعل أحد طلابى الفلسطينيين الذى أشرفت على بحثه لدرجة الدكتوراه فى التربية فى معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة التابع لمنظمة التربية والثقافة والعلوم - جامعة الدول العربية(*).

هذا المنهج أو الأسلوب من أساليب البحث يعرف بأسلوب دلفاى Delphi وسنفصل الكلام عنه فى السطور التالية.

أسلوب دلفاى Delphi :

مقدمة :

ترجع تسمية هذا الأسلوب إلى أساطير اليونان القديمة حيث كان يوجد معبد يسمى معبد دلفاى الذى كان مخصصاً لعبادة الإله أبولو الذى يرمز إلى قوة العقل. وكان الناس يقصدون كهنة هذا المعبد يسألونهم عن الغيب وعن تفسير

(*) انظر : رايق مصطفى سلامة (٢٠٠٥): إدارة الأزمات فى التعليم الجامعى فى فلسطين رسالة دكتوراه غير منشورة.

أحلامهم وما رأوه فى منامهم. وربما يرمز أسلوب دلفاى إلى قوة العقل رمز الإله أبولو لأن هذا الأسلوب كمنهج بحث يعتمد أساساً على إجماع أساتذة الخبراء وأهل الاختصاص. وهناك خطأ يسود بين المربين العرب وفى كتاباتهم العربية عن هذا الأسلوب على أنه أسلوب للتنبؤ فقط مع أنه يصلح للتنبؤ وغيره.

فمؤسسة راند الأمريكية عندما استخدمته عام ١٩٥٠ قبل أن يعرف بأسلوب دلفاى استخدمته لحل بعض المشكلات التى تواجهها. وعندما استخدمه كل من هملر Hemler ودالكى Dalkey عام ١٩٥٣ لأول مرة استخدماه فى بحث نصالح البحرية الأمريكية للتعرف على آراء بعض الخبراء فى قضايا تتعلق بخطة الدفاع النووى.

ومنذ ذلك التاريخ بدأ استخدام أسلوب دلفاى لدراسة المشكلات فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية. وفى تعريفاته التى يوردها الدكتور محمد سيف الدين فهمى فى كتابه عن التخطيط التعليمى ص ١٩٥ نقتبس التعريفين الآتيين لأسلوب دلفاى اقتباسا حرفياً دون أى تصرف :

١ - هو طريقة أو منهج لتنظيم الاتصالات بين مجموعة من الخبراء بما يسمح لهذه المجموعة من التعامل لكن دون الجلوس مجتمعين مع مشكلة أو قضية يراد حلها أو وضع تصورات مستقبلية بشأنها.

٢ - هو طريقة تتضمن سلسلة من العمليات المتتابعة لجمع المعلومات أو الآراء من عدد من الخبراء عن مشكلة أو قضية يصعب تجميع معلومات منظمة عنها أو يؤثر فيها متغيرات كثيرة غير ملموسة أو لا يمكن إدراكها أو التنبؤ بها بسهولة.

ويتضح من هذين التعريفين أن أسلوب دلفاى ليس مقصوراً على دراسة التنبؤ وإنما يدرس أيضاً أى مشكلات أخرى. فهو منهج للبحث يصلح لدراسة أى مشكلة سواء كانت هذه الدراسة تنبؤية أو غير تنبؤية. إنه أسلوب إجماع الخبراء وأهل الاختصاص حول فهمهم لمشكلة معينة أو طريقة علاجها أو التعرف عليها أو التصور المستقبلى لها. وهذا هو لب المعنى الحقيقى لأسلوب دلفاى كمنهج للبحث والدراسة.

ويقول كاتب هذه السطور فى تعريف أسلوب دلفاى فى كتاب آخر له (البحث التربوى وكيف نفهمه ص ٢٦٥). يعرف أسلوب دلفاى بأنه أسلوب إجماع الخبراء

أو المختصين وهو يعتمد على طريقة المسح المفتوح ثم ترتيب الأولوية أو الأهمية. ويتم تطبيق هذا الأسلوب بتوجيه الأسئلة عدة إلى ذوى الخبرة وأهل الاختصاص فى الموضوع ويطلب منهم إبداء رأيهم مع إبداء الأسباب أو التعليلات لذلك. وعند تجميع كل الآراء والمعلومات ترتب وتوضع فى قوائم أو جداول ثم ترسل ثانية إلى نفس مجموعة الخبراء الذين وجهت لهم الأسئلة أو العبارات فى البداية. وبهذا يطلع كل منهم على آراء زملائه الآخرين والأسباب والتعليلات التى يبدونها والتى قد تختلف عن آرائهم ومواقفهم فى ضوء المعلومات الجديدة. وتجمع آراء الخبراء مرة ثانية ثم ترتب وتوضع فى قوائم وترسل لهم مرة ثالثة لابداء رأيهم فى الصورة الجديدة المنقحة. وهكذا تتكرر العملية حتى يتم التوصل إلى الاجماع بين الخبراء بتقليل الاختلافات بينهم فى كل مرة تعاد لهم الأسئلة.

خصائصة العامة:

١ - من أهم ما يتميز به أسلوب دلفاى من خصائص عامة هى موضوعيته فهو أسلوب موضوعى يعتمد على اجماع الخبراء وأهل الاختصاص بما يتمتعون به من خبرة كبيرة لا تتوفر لغيرهم. وهو بهذا ليس أسلوباً حدسياً كما ترى بعض الكتابات لأن الحدس ضد الموضوعية ونحن نعرف أن من تعريفات الحدس أنه نوع من المعرفة التى لا يمكن البرهنة على صدقها أو صحتها. أما كون أسلوب دلفاى موضوعياً لا حدسياً فلأنه يمكن البرهنة على صحة المعلومات وصدقها.

٢ - ومن خصائصه العامة أيضاً أنه أسلوب واضح الخطوات وهو بهذا الوضوح يسهل استخدامه من جانب أساتذة التربية وطلاب البحث.

٣ - هنا خاصية أخرى ثالثة هى أنه يعتمد على التغذية المرتدة Feedback بإعادة الإجابة الواردة من مجموعة الخبراء إليهم عدة مرات أقلها ثلاثة ليراجعوا آراءهم فى ضوء معرفة آراء زملائهم.

عيوبة:

١ - من أهم ما يعاب على أسلوب دلفاى صعوبة تطبيقه سواء فى الحصول على الخبراء وأهل الاختصاص الذين يرغبون فى الاشتراك فيه أو فى

ارسال الأسئلة لهم للإجابة عليها وتسلمها منهم مرة أخرى ثم تفريغها وتصنيفها وارسالها لهم مرة ثانية وثالثة. فهناك صعوبات عملية إجرائية تتطلب من القائم البحث الصبر والمثابرة وبذل المجهود.

٢ - من عيوبه أيضاً أن بعض المشتركين من الخبراء وأهل الاختصاص قد يمل من إرسال الإجابات إليه أكثر من مرة ويتقاعس عن ارسال الرد فى المرة الثانية والثالثة.

٣ - أنه مكلف مادياً وجسمياً مما يثقل أو يشق على طلاب البحث عمله أو تحمله.

٤ - أنه قد يضيع وقت كبير فى تسلم الإجابات من الخبراء وأهل الاختصاص لا سيما وأن العملية تتكرر عدة مرات.

أنواع الاستبيانات المستخدمة فى أسلوب دلفاى :

يعرض أحد الباحثين لأنواع الاستبيانات المستخدمة فى أسلوب دلفاى على النحو التالى: (محمد سيف الدين فهمى: ص ١٩٨) وقد اعتمدنا عليه بصفة رئيسية بتصرف :

أولاً : الاستبيانات المفتوحة :

وهى تتضمن سؤالاً واحداً أو مجموعة من الأسئلة توجه إلى مجموعة الخبراء أو أهل الاختصاص ويطلب منهم الإجابة على هذا السؤال أو تلك الأسئلة كما قد يطلب منهم التعبير عن آرائهم أو رؤاهم وتصوراتهم. ويتضمن هذا النوع من الاستبيانات نوعين فرعيين :

أ - النوع الفرعى الأول هو الاستبيانات الاستقرائية وفيها يقدم لمجموعة الخبراء أو أهل الاختصاص سؤال واحد، أو أكثر فى موضوع ما ويطلب من كل خبير إبداء رأيه أو مقترحاته أو تصوراته فى الإجابة على السؤال أو الأسئلة. وقد يتم تطبيق هذا النوع من الاستبيانات بطريقة مكتوبة تقدم باليد أو ترسل بالبريد. وقد يتم تطبيقه بطريقة شفوية تسجل فيها إجابات الخبراء على شرائط كاسيت ثم تفرغ على الورق بطريقة مكتوبة.

ب - النوع الفرعى الثانى هو الاستبيانات الاستنتاجية أو المدروسة وفيها يقدم لمجموعة الخبراء أو أهل الاختصاص معلومات مدروسة أو استنتاجية كافية عن موضوع الدراسة ثم يطلب من كل خبير الإجابة على أسئلة مفتوحة ليعبر عن رأيه أو مقترحاته أو تصوراته فى ضوء المعطيات التى قدمت له. وقد يستخدم هذا النوع من الاستبيانات المفتوحة فى الجولة الأولى من الجولات الثلاث أو أكثر لأسلوب دلفاى.

ثانياً : الاستبيانات المقفولة :

وهى استبيانات يعدها الباحث فى ضوء تحليل بيانات الاستبيان الأول المفتوح الذى سبق إرساله. وتستخدم المعلومات المستخلصة فى إعداد الصورة الثانية التى ترسل لمجموعة الخبراء فى الجولة الثانية والثالثة أو الرابعة لأسلوب دلفاى وعلى الباحث أن يقوم بتحليل البيانات والمعلومات المستقاة من الاستبيان الأول المفتوح وتصنيفها أو تبويبها ووضعها فى صورة عبارات تتطلب من الخبير الإجابة عليها بموافق أو غير موافق أو قد يضع البيانات فى صورة تتطلب الإجابة عليها من الخبير درجات من تحديد الأهمية أو الوزن النسبى على طريقة : مهم جداً - مهم - محايد - قليل الأهمية - غير مهم.

أسلوب دلفاى بين الاجماع وشبه الاجماع :

يتباين استخدام أسلوب دلفاى ويختلف باختلاف غرض الباحث. فإذا كان غرض الباحث أو هدفه الوصول إلى إجماع مجموعة الخبراء على رأى أو آراء معينة فإنه يستخدم صورة دلفاى التقليدى أما إذا كان غرضه الوصول إلى شبه إجماع فى رأى الخبراء فإنه يستخدم دلفاى السياسات.

أولاً : دلفاى التقليدى:

وفيه يجب على الباحث السير فى الخطوات الآتية:

- يعد استبيانا مفتوحاً يحتوى على سؤال واحد أو أكثر عن الموضوع المطلوب دراسته.

- يحدد مجموعة الخبراء ويتفق معهم على إرسال الاستبيان لهم.

- يرسل الاستبيان لهذه المجموعة عن طريق البريد أو تسليمها باليد أو

شفهياً مع تسجيل الإجابات على شريط كاسيت.

- عندما يتسلم الباحث الردود يقوم بتفريغها وترتيبها حسب أوجه الاتفاق والاختلاف فيها.

- يعاد إرسال الإجابات المرتبة إلى مجموعة الخبراء مرة ثانية فى جولة ثانية لدلفاى.

- عندما يتسلم الباحث ردود الجولة الثانية يقوم بتفريغها وترتيبها بنفس نظام الجولة الأولى أى حسب أوجه الاتفاق والاختلاف.

- يعاد إرسال ردود الجولة الثانية بعد ترتيبها إلى نفس مجموعة الخبراء فى جولة ثالثة.

- عندما يتسلم الباحث ردود الجولة الثالثة تفرغ البيانات بنفس الطريقة السابقة فإذا تم الوصول إلى اتفاق أو إجماع مجموعة الخبراء فى الآراء تنتهى جولات دلفاى التقليدى عند هذه الجولة.

- إذا لم يحدث إجماع مجموعة الخبراء واتفاقهم الكامل فى آرائهم ومقترحاتهم يعاد إرسال الردود إليهم فى جولة رابعة وخامسة حتى يتم الاجماع أو الاتفاق.

ثانياً : دلفاى السياسات :

الفرق الرئيسى بين دلفاى السياسات ودلفاى التقليدى هو أن دلفاى السياسات لا يتطلب الاجماع أو الاتفاق لمجموعة الخبراء وإنما يكتفى بما يشبه الاجماع. ولذلك فإنه يكتفى بجولتين أو ثلاثة على الأكثر بنفس خطوات دلفاى التقليدى التى سبق عرضها. ويكتفى الباحث فى هاتين الجولتين أو الثلاثة بما يكاد يتفق عليه الخبراء أو ما يشبه إجماعهم دون إصرار على الإجماع الكامل. ومن الواضح أن الأفضل لدراس التربية أن يستخدم أسلوب دلفاى التقليدى لأنه أقرب إلى الموضوعية والناحية العلمية.

تذييل : إصلاحات الإدارة التعليمية :

درج دارسو التربية المقارنة على غرار ما هو حادث في علم الإدارة على تقسيم النظم التعليمية من حيث إدارتها إلى نظم مركزية وأخرى لا مركزية . وكان عادة يشار إلى فرنسا على أنها نموذج حي للنظام المركزي وإلى أمريكا وانجلترا على انهما نموذجان للنظام اللامركزية . مثل هذا التقسيم قد فقد الآن كثيرا من قيمته وأصبح من الصعب الاستفادة منه في دراسة هذه النظم . ويصدق ذلك على باقي طرق التعليم المعاصرة . فقد حدثت تحولات كثيرة في المجتمعات. وزادت أعداد سكانها وبالتالي زادت مطالب التعليم بها . يضاف إلى ذلك زيادة طموح الناس في الحياة وما يتصل بها من تحسن أوضاع الناس و المؤسسات في الدولة العصرية مما أدى إلى ضغوط هائلة على النظم المركزية ، وأصبحت تنوء بعبء مطالب التعليم لدرجة لم يكن هناك بد من التنازل عن بعض سلطاتها إلى المستويات التنفيذية الإقليمية والمحلية . ومن ناحية أخرى نجد أن تزايد الاهتمام بالتعليم كضرورة للأمن القومي والمحافظة على سلامة البلاد ومكانتها الدولية قد حدا بالحكومات اللامركزية إلى عدم ترك الحبل على الغارب في أمور التعليم . وإنما يجب أن يكون لها دور في توجيهه توجيها قوميا . يضاف إلى ذلك تزايد النظرة إلى التعليم باعتباره ضرورة للأمن الاقتصادي والاجتماعي للشعوب المختلفة . وهذا بدوره أدى بالنظم اللامركزية إلى ضرورة تدخلها في التوجيه القومي العام للتعليم . وهكذا نجد أن التغير الحادث في نظم إدارة التعليم على اختلاف شاكلتها يتمثل في إحداث نوع من التوازن بين المركزية واللامركزية . فلو تصورنا نقطتين على طرف خط مستقيم إحداهما تمثل النظم المركزية والأخرى على طرفه الآخر تمثل النظم اللا مركزية نجد أن كل هذه النظم تتجه إلى نقطة الوسط وهذا يعني أن النظم المركزية تتجه إلى ناحية اللامركزية و النظم اللامركزية تتجه إلى النظم المركزية . وبعبارة أخرى نقول إن مختلف النظم التعليمية المعاصرة تتجه إلى تحقيق نوع من التوازن بين السلطات المركزية على المستوى القومي والسلطات التنفيذية على المستوى الإقليمي والمحلي والإجرائي . وينبغي أن نشير إلى أن هذا التوازن نسبي . فبعض النظم يغلب فيها تمركز السلطات على

المستويات العليا وتقل فيها سلطات المستويات الأدنى والعكس صحيح . وتعتبر بريطانيا وأمريكا من أحسن الأمثلة على هذا التحول في نظام إدارة التعليم . فقبل عام ١٩٨٨ أي قبل صدور قانون الإصلاح التعليمي في بريطانيا كان تصريف أمور التعليم في يد السلطات التعليمية المحلية والمدارس . أما بعد صدور هذا القانون فقد أصبح لوزير التعليم اليد الطولى وتضاءل نفوذ السلطات التعليمية المحلية وسلطات المعلمين إلى حد ما * وهذا يعني وجود اتجاه واضح نحو مركزية التعليم على المستوى القومي في انجلترا .

كذلك نجد أن الولايات المتحدة الأمريكية ، وهي التي ينص دستورها على أن التعليم مسئولية الولايات لا الحكومة الفيدرالية قد وجدت نفسها في موقف حرج يحتم عليها التدخل في شئون التعليم لدرجة اقتربت معها من مخالفة نص الدستور . وجاءت الصدمة الأولى عام ١٩٥٧ عند إطلاق الإتحاد السوفيتي آنذاك لأول سفينة فضاء ، وهي ما تعرف بصدمة « سبوتنيك » إسم السفينة . وكان التربويون الأمريكيون قد أقنعوا ساستهم بأن نظام التعليم السوفيتي نظام دكتاتوري تسلطي لن يؤدي إلى إحراز أي تقدم . فإذا بهذا النظام يثبت تفوقه على النظام الأمريكي في إنجازاته . ومن هنا جائت الصدمة التي كان رد الفعل لها هو صدور قانون مشهورعرف بقانون التعليم للأمن القومي National Defense Education Act عام ١٩٥٨ الذي أدى إلى الاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات و اللغات والبحث العلمي .

وتلا ذلك إصلاحات تعليمية كثيرة منها صدور قانون ١٩٦٥ للتعليم الابتدائي والثانوي والذي استهدف القضاء على الفقر الثقافي والاجتماعي للفئات الحرومة . وتلا ذلك تقرير ١٩٨٣ الذي دق ناقوس الخطر بتحذيره المعروف « أمة في خطر A Nation at Risk » وهو العنوان الذي حمله التقرير . واستحدثت إصلاحات تعليمية كثيرة في مختلف الولايات أشرنا إليها بالتفصيل في كتاب آخر هو كتاب الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث . وأخيرا كانت

---

* لتفصيل الكلام عن التغيرات التي أحدثها هذا القانون في التعليم في انجلترا . أنظر لنفس المؤلف كتاب الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة . عالم الكتب ١٩٩٢ .

مبادرة « جورج بوش » الرئيس الأمريكي التي حملت عنوان أمريكا عام ٢٠٠٠ . إستراتيجية التعليم .

كل هذا التغييرات أدت إلى تدخل الحكومة الفيدرالية في التعليم بصورة مباشرة . ومن هنا أصبح توجيه التعليم الأمريكي توجيها قوميامسئولية الحكومة الفيدرالية مما يؤكد ما أشرنا إليه من تحول إدارة التعليم الأمريكي من اللامركزية إلى توازن نحو المركزية .

والقول صحيح بالنسبة للنظم المركزية . ففي فرنسا تشير كل الدلائل في الإصلاحات التعليمية الحديثة إلى تحول من المركزية إلى ادارة متوازنة نحو اللامركزية . ويصدق هدا الوضع على الدول العربية في إصلاحاتها التعليمية التي شهدتها خلال السنوات الماضية . وإدارة التعليم في مصر على سبيل المثال شهدت محاولات متعددة لإصلاح إدارة التعليم بها وتطبيق نظام اللامركزية وكانت أولاها إنشاء مجالس المديريات (١٩٠٩م) وثانيها إنشاء المدبريات التعليمية (١٩٣٩م) وثالثها القيام بتجربة مضبوطة للامركزية التعليم في محافظة الجيزة التعليمية (١٩٥٦م) ورابعها صدور قانون الإدارة المحلية والحكم المحلـــــي(١٩٦٠م)* .

إن الموقف الراهن لإدارة النظم التعليمية على إختلاف شاكلتها يقوم على أساس المشاركة المركزية و اللامركزية .

ومن الإتجاهات الإصلاحية في التعليم إعطا مزيد من السلطات للمدارس بما في ذلك الحرية في إتخاذ القرارات التي تمكنها من أداء مهمتها بكفاءة وفاعلية . والنظام المتبع حاليا يسمى بنظام الإدارة على مستوى المدرسة †School Based Management . وهي تقوم على الإدارة الجماعية التي تتشكل من مجلس إدارة للمدرسة تضم إلى جانب ناظر المدرسة ووكيلها المدرسين الأوائل وممثلين عن الآباء والمجتمع الخارجي . ويتولى هذا المجلس الإشراف علي تصريف السياسة العامة للمدرسين والرقابة على مصروفاتها والنظر في أمور تحسين برامجها التعليمية . وفي يظل هذا النظام لاينفردالناظر بأي سلطة وإنما يستمد سلطته من توجيهات

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب إدارة وتنظيم التعليم العام عالم الكتب ، القاهرة .

مجلس الإدارة ويقوم عادة بتصريف الأعمال اليومية الروتينية . وهو نظام متبع في بريطانيا وأمريكا وغيرها من الدول .

وهناك نموذج للإدارة المدرسية يعرف بحلقات القيادة †Leadership Circles متبع في المدارس الأمريكية . وهو مقتبس من النظام الياباني في إدارة المصانع المعروف بدوائر النوعية «Quality Circles» وهو يتكون من دوائر قيادية من المعلمين يتولون دراسة الأمور المتعلقة باتخاذ قرارات حول الميزانية والبرنامج التعليمي وهيئة العاملين . ولايحتسب الوقت الذي يقضيه المعلم في دوائر القيادة ضمن نصابه التدريسي وإنما يكون بالإضافة إليه . أي أن هذا الوقت يقتطع من وقت راحته .

وهناك نظام أيضا يقوم على إعطاء نظار المدارس المسئولية الكاملة في تصريف شئون المدرسة بما يحقق تحسينها وتطويرها ورفع مستوى كفائتها . وإذا لم يتحقق ذلك يتعرض النظارللفصل أوالنقل أو العقوبة . وهو ما يعرف بنظام المساءلة التعليمية Acountability ويعتبر ذلك من أحدث الإتجاهات في الإدارة التعليمية . يضاف إلى ذلك جماعية القيادة Collective Leadership وجماعية إتخاذ القرار Collective Decision Making والاشتراك أو التمثيل Participation. وهذه الاتجاهات تمثل المبادئ الرئيسية التي استندت إليها محاولات إصلاح الادارة التعليمية في النظم المعاصرة .

خاتمة: نظرة إلى المستقبل

والآن ونحن في نهاية المطاف نود أن ننظر إلى الصورة التي تحدد الإدارة التعليمية في المستقبل . و الواقع أن الإنسان عبر تاريخه الطويل قد فتن بالتطلع إلى المستقبل . وتميزت معظم المجتمعات البشرية منذ الإنسان البدائي بمحاولة التنبؤ بالمستقبل . فالرعاة القدماء كانوا وهم يحرسون قطعانهم بالليل في وادي نهر دجلة والفرات ينظرون إلى السماء فوقهم وتصوروا أن الكواكب والأبراج السماوية تمثل حيوانات تخيلية وأشياء أخرى . وقد جاء الكهنة البابليون وبنوا على ذلك وربطوا بين الكواكب وبعض مقدساتهم ، ومن هنا توصلوا إلى فن الفلك وهي ممارسة التنبؤ بحوادث المستقبل من دراسة حركات الكواكب وأماكنها بالنسبة لبعضها البعض.. ومن بابل انتقل فن الفلك إلى اليونان ومصر وروما . وخلال العصور الوسطى كان الفلك مهما جدا في أوروبا و الشرق الأوسط . وكان للملوك والأباطرة في هذه العصور الوسطى أناس خصوصيون يقرأون لهم الطالع ويقدمون لهم النصح بالنسبة لسياستهم ، ومن الوسائل الأخرى المعروفة في قراءة الطالع النظر في الكرة البللورية وقراءة الطالع بواسطة " الودع " أو أوراق العلم. ومع انتشار اللعب انهارت قراءات الطالع والتنبؤ. ومع ذلك مازال الناس لهم اهتمام بقراءة الطالع والحظ ومازال له رجاله حتى الآن ، بل ومازالت الصحف اليومية تخصص مساحة يومية مستمرة بها طالع النجوم والحظ ، وبعض القراء يحرصون على قراءتها للتسلية وبعضهم يقرؤها ويأخذها بجد واهتمام . ومن الأساليب المختلفة الأخرى للنظر إلى المستقبل تصورات الفلاسفة مثل أفلاطون والفارابي وتوماس مور.

وكل الأساليب السابقة لم تعد كافية لمعرفة المستقبل ومن ثم اجتهد علماء العصر في التوصل إلى طرق أكثر دقة للتنبؤ بالمستقبل . وهم يعنون جوانب مختلفة من المستقبل ويستخدمون لذلك أساليب مختلفة لأغراض مختلفة.

وهناك في الدول المتقدمة منظمات عديدة تهتم بدراسات المستقبل منها

منظمات حكومية ومنظمات البحوث والتنمية والهيئات المهتمة بالتنبؤات الإحصائية المتعلقة بالسكان ، وأصبحت التنبؤات الاقتصادية جزءا من عمل كثير من رجال الاقتصاد ، وكذلك التنبؤ بأعداد الملتحقين بالمدارس واحتياجات القوى العاملة من الوظائف والمعلمين .

الدراسة العلمية للمستقبل :

إن بعض ما كتب عن علم المستقبل يمثل تكهنات رومانسية والبعض الآخر يمثل طابعا جادا . ويقدم لنا هنكلي و ييتس Hencley & Yates (١٩٧٤م) كتابهما عن بعض المسائل التي ترتبط بالوصول إلى أحكام مستقبلية في التربية. ويتضمن هذا الكتاب استخدام أسلوب دلفاي Delphi للتنبؤ بالمستقبل . وهذا الأسلوب شأنه شأن معظم غيره من الأساليب الخاصة بعلم المستقبل يفترض أن المستقبل يمكن التنبؤ به في جانب من جوانبه إذا ما أمكن استخدام الأساليب المناسبة ..وتوجد كتابات قيمة تتناول الظروف التي تجعل التنبؤ بالمستقبل ممكنا أو غير ممكن . ومن أحسن المفكرين المشتغلين بالميدان عالم الاقتصاد المثير للجدل ج . شاكل Chackle فهو يأخذ بالجانب المتطرف الذي يرى أن المستقبل يقتصر التنبؤ به على الجوانب أو الأمور العادية أو الظروف التي تتميز بالثبات على مر السنين . فالمناخ العام للكرة الأرضية يمكن التنبؤ به على مدى ٢٥ سنة قادمة على الأقل . أما الأمور ذات الأهمية الكبرى فيبدو أنه لا يمكن التنبؤ بها . مثلا من كان يستطيع سنة ١٩٣٠م أن يتنبأ بما سيحدث في الدنيا بعد ربع قرن من الزمان ؟ .. إن الأحداث الكبرى في حياتنا أو التغيرات الهامة التي تحدث فيها لا يمكن التنبؤ بها في نظر « شاكل » وذلك لأنها تنتج وفقا لمترتبات الأحداث.وبعض هذه الأحداث يتوقف على الأحداث الكبرى و هي ما لا يمكن التنبؤ به . ويعتقد بعض المشتغلين بعلم المستقبل أن معظم الأحداث الهامة للإنسانية لايمكن التنبؤ بها وإن كان يمكن التنبؤ بقليل من الأحداث التي تمثل بعض الأهمية للإنسان .

إن هناك علاقة بين قدرتنا على التنبؤ بالمستقبل واستطاعتناخلق المستقبل الذي نريده.فلو استطعنا مثلا أن نتنبأ وبدقة وتأكيد أن كارثة ذرية ستحدث عام ٢١٠٠م فإننا لا نملك منع حدوثها . لأن تنبؤنا بحدوث ظاهرة ما لا يعني أننا نستطيع منعها . ذلك لأن للإنسان قدرة محدودة على التحكم في خلق وتشكيل مستقبله . وتكون الفرصة متاحة للفرد للتدخل في المستقبل والتأثير عليه إذا كان هذا المستقبل غير ثابت تماما بالنسبة لنا . والتنبؤ بأن طالبا سينجح في الامتحان مسألة في حدود المعقول أما التنبؤ بأن هذا الطالب سيتوصل إلى اكتشافات كبرى في مجال الطبيعة النووية مثلا قبل سن الخمسين فيعتبر خارج نطاق التنبؤ المعقول. إن المستقبل يمكن أن يصنع أو يشكل ويمكن أن يحدث ببساطة. وبالنسبة لكثير من أمورنا فإن المستقبل يحدث بالنسبة لبعض الأفراد فيمكن أن يصنعوا مستقبلهم بوضع أهداف لهم يعملون على تحقيقها . وتعتمد الدراسة العلمية للمستقبل عادة على أسلوب أو أكثر من الأساليب التالية :

أولا : الإسقاطات Projection :

وهي على أنواع إشهرها الإسقاطات الامتدادية ويقصد بها الامتداد الزمني عبر المستقبل بالإتجاهات السكانية (الديموجرافية) والاقتصادية والعمالة تحت فروض مختلفة . ومنها أيضا النماذج البيانية وهي تعتمدعلى التراكيب الرياضية المعقدة ومنها أيضا نماذج «التغذية العكسية» مثل (السبرانطيقا) التي تقوم على أساس نظام للتغذية العكسية يسمح بالتعديل المستمر . ومنها أسلوب التنبؤ العلمي والجماعي لمجموعة من العلماء يقومون بعمل تنبؤات شخصية في مجالات معينة ثم يعاد تغذية هذه التنبؤات باستمرار وتعرض على العلماء لتوضيح مواطن الاتفاق والخلاف بينهم .

ثانيا : التعرف على المستحدثات Identification of Innovations :

وهو أسلوب يقوم على التعرف على المستحدثات الممكن توقعها . ومن المفروض أن المستحدثات الكبرى سيترتب عليها حدوث تغييرات لا يمكن توقعها من خلال الأسلوب الإسقاطي .

ثالثا : تحديد مجالات الانتشار Specifications of diffusions : وتقوم الفكرة الأساسية لهذا الأسلوب على أن المتغيرات الاجتماعية الرئيسية إنما تنتج عن الانتشار الواسع للتكنولوجيا وتنامي الامتيازات القائمة لتشمل قطاعات أوسع من الناس . وهذا الأسلوب يعني أن ما كان في يوم احتكار لقلة يصبح متاحا لكثرة مما يترتب عليه تغيرات واسعة في المجتمع .

مستقبل الإدارة التعليمية :

و على كل حال فإن اهتمام رجال التربية بالمستقبل لا يقل عن اهتمام غيرهم في المجالات الأخرى إن لم يزد عليه . ذلك أن للتربية دورا هاما في تشكيل صورة المستقبل . ومما يعكس هذا الاهتمام ظهور مؤلفات تربوية متعددة تحمل عبارات المستقبل في عناوينها وفي مقدمة هذه الكتب المجلدات السبع التي تحمل عنوان التربية في أوروبا لعام ٢٠٠٠ Education in Europe for year2000 وفي العالم العربي بصفة عامة زاد الاهتمام أيضاً بمستقبل التربية ، وفي مصر محاولة لتخطيط التعليم لعام ٢٠٠٠ أيضا. وإذا كانت ملامح هذا العصر قد تمثلت في أبعاد ثلاثة هي : التفجر السكاني والتفجر المعرفي وتفجر الآمال والمطامح ، فإن هذه الأبعاد الثلاثة ستظل سمة مميزة للمستقبل أيضاً . وهذا يعني أشياء كثيرة بالنسبة للإدارة التعليمية . فالتفجر السكاني يعني زيادة في أعداد التلاميذ وما يترتب على ذلك من ضرورة توفير الفرص التعليمية اللازمة لهم وما يرتبط بذلك من توفير المدارس والتجهيزات والبرامج والمعلمين وغيرها . والتفجر المعرفي يعني مواجهة السلطات التعليمية بمشكلة التوصل إلى صيغة مناسبة تتكافأ مع التضخم الكمي والتعقد النوعي للمعرفة المعاصرة وما يفرضه ذلك من متطلبات على برامج الدراسة و مناهجها . ويكفي أن نعرف أن البشرية استغرقت ١٧٥٠سنة لأول تضاعف في كم معرفتها و ١٥٠ سنة لثاني تضاعف وخمسين سنة لثالث تضاعف وعشر سنوات فقط لرابع تضاعف ، ويمكننا أن نتصور الزمن الذي يستغرقه أي تضاعف تال . ويرتبط بذلك أيضا زيادة الطلب

الاجتماعي على التعليم نتيجة التحسن المستمر في مستويات المعيشة وزيادة آمال الناس ومطامحهم في الحياة . وهذا يعني المزيد من الفرص التعليمية أي الامتداد الأفقي كمايعني أيضا الامتداد الرأسي بمعنى إطالة سنوات التعليم الإلزامي المجاني الذي توفره الدولة للأفراد .

وسيترتب على كل ذلك تضخم في الاستثمارات التعليمية ونمو في حجم المؤسسات التعليمية والتنوع في البرامج الدراسية ومرونة في نظم الامتحانات والنقل وإلغاء الحواجز التقليدية بين الفرق الدراسية وبين أنواع المدارس ليتحقق في النهاية نموذج مدرسة تتلاشى فيها الحواجز المصطنعة لتقسيمات الفرق الدراسية والمواد الدراسية وتتسم بالشمول في تلاميذها وبرامجها معا .كما سيحظى تعليم الكبار بأهمية متزايدة قد تطغي على أهمية التعليم العام في كثير من الدول لا سيما الدول المتقدمة *

ولعل من أهم التطورات المستقبلية التي سيشهدها ميدان التعليم بما فيه الإدارة التعليمية هو تعميق الجانب المهني فيه بحيث يتحقق لهذا الميدان في النهاية الاعتراف الكامل بحقوقه المهنية وما يترتب على ذلك من وضع المعايير المهنية التي تنظم العمل فيه . كما سيتزايد أيضا اعتماد التربية على التكنولوجيا والاستفادة من الإنجازات التكنولوجية في مجال التعليم . وهو اتجاه بدأت معالمه تتضح بالفعل في استخدام التعليم البرنامجي والتعليم الذاتي والتلفزيون التعليمي وفي استخدام العقول والأجهزة الإلكترونية وبنوك المعلومات في معالجة المعلومات Data - processing . ونظرا أهمية استخدام العقول الإلكترونية في مجال التعليم فإننا سنخصص كلمة عنها في السطور التالية .

---

* لمزيد من التفصيل حول هذا الموضوع أنظر لنفس المؤلف كتاب الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار ١٩٩٧ . عالم الكتب . القاهرة .

استخدام العقول الإلكترونية في الإدارة التعليمية :

يتزايد استخدام العقول الإلكترونية في المجتمع الحديث لما يترتب عليها من اقتصاد في الوقت والجهد والمال . فقد ساعدت هذه العقول الإلكترونية على معالجة البيانات والمعلومات بدقة وسرعة مذهلة وساعدت أيضا على الاحتفاظ بالمعلومات وتخزينها والحصول عليها بطريقة سريعة وفعالة ، وساعد ذلك رجال الإدارة على الارتفاع بمستوى القرارت التي يتخذونها والتوصل إلى بدائل الحلول في المشكلات المختلفة .

ويتعين على رجال الإدارة من اليوم أن يلموا باستخدامات العقول الإلكترونية وطريقة عملها واستخدامها في معالجة المعلومات والبيانات وحل المشكلات واتخاذ القرار . والواقع أن مستقبل الإدارة في تعويلها على التوسع في استخدام العقول الإلكترونية سيشهد تغيرا هائلا في طبيعة العملية الإدارية ، ووظائفها . وسيجد رجال الإدارة العليا أن عملهم ازداد أهمية وصعوبة معا . ذلك أنه أصبح في مقدورهم الحصول على معلومات أكثر يبنون عليها قراراتهم بصورة أدق وأسرع . وستتغير العلاقات التنظيمية بين الأفراد نتيجة لتدفق المعلومات بين الإدارات المختلفة. وسيصبح مركز العقول الإلكترونية قلب العملية الإدارية .

ويتزايد استخدام العقول الإلكترونية بصورة مستمرة في الإدارة التعليمية في الدول المختلفة ولا سيما المتقدمة منها ، ويتزايد الدور الذي تلعبه هذه العقول الإلكترونية في معالجة المعلومات والبيانات الخاصة بالتلاميذ وقيدهم وسجلاتهم وامتحاناتهم والبرامج التعليمية وعمل الميزانية وإعداد الجدول المدرسي والتعليم البرنامجي ومساعدة الإدارة التعليمية على اتخاذ القرارت والتوصل إلى حل المشكلات بصورة أفضل . بيد أنه علي الرغم من الميزات الكبرى التي تترتب على استخدام العقول الألكترونية في الإدارة التعليمية من اقتصاد في الوقت والجهد والمال وارتفاع بمستوى العملية الإدارية في درجة كفاءتها وسرعتها وموضوعيتها وهي كلها أمور هامة ورئيسية ينبغي أن نضع في اعتبارنا أن هناك صعوبات وتحفظات على استخدام هذه العقول الإلكترونية . وفي مقدمة هذه التحفظات أن العقول الألكترونية ليست الحل السحري للمشكلات لأن المحصلة

النهائية لناتج عملياتها تعتمد على نوع المعلومات والبيانات المقدمة والطريقة التي قدمت بها وعولجت على أساسها. وهناك دائما احتمال الخطأ البشري الذي يؤثر في النهاية على نوعية المعلومات النهائية . يضاف إلى ذلك أن العقول الإلكترونية غالية وباهظة التكاليف سواء من حيث ثمنها أو صيانتها والاحتفاظ بها سليمة وفعالة . ولذلك مما يبرر استخدام هذه العقول الإلكترونية من الناحية الاقتصادية أن يكون مجال العمل الذي تخدمه كبيرا في حجمه . ومن الوسائل التي يستعان بها للتغلب على مثل هذه المشكلة في البلاد التي تأخذ حديثا بفكرة العقول الإلكترونية البدء التدريجي في استخدامها بحيث يبدأ أولا مركز قومي للعقول الإلكترونية يخدم كل البلاد في كل المجالات يعقب ذلك قيام السلطات المركزية المختلفة في شتى المجالات بالاستعانة في قطاعها بمركز خاص بها للعقول الإلكترونية . ففي مجال الإدارة التعليمية يتم ذلك علي مستوى وزارات التربية والتعليم . ومع تضخم حجم العمالة وتنوعه قد تستخدم العقول الإلكترونية على مستوى الإدارات التعليمية المحلية وفيما بعد على مستوى المدارس . وقد تشترك أكثر من مدرسة في استخدام العقل الألكتروني على أساس النظام المعروف بالمشاركة في استخدام خدمات العقول الألكترونية .

نظم المعلومات :

يهمنا ونحن بصدد الكلام عن النظرة إلى المستقبل أن نتحدث أيضاً عن نظم المعلومات لما يُنبئ به مستقبل تطورها من أهمية بالغة . فالمعلومات تحتل أهمية كبرى تتزايد باستمرار في عصرنا الحديث لدرجة أنه يسمى أحيانا بعصر المعلوماتية Informatics . والمعلومات ، كما هو معروف ، ضرورية ولازمة لإنجاز أي قرار في أي مجال من مجالات الحياة . وبدونها لا يستقيم دولاب العمل والحياة . ولا يمكن أن نتصور قيام الحياة الإنسانية أصلا بدونها . وإذا تذكرنا أن عصرنا الراهن يتميز أيضا بأنه عصر التفجر المعرفي ، أصبح من السهل علينا أن نتصور أهمية وجود أنظمة فعالة للمعلومات ، قادرة على توفير المعلومات والبيانات اللازمة عند طلبها والحاجة إليها ، ولاسيما في عمل واتخاذ القرارات

المختلفة على المستويات والأصعدة المتعددة سواء كانت هذه القرارات سياسية أو إدارية أو تخطيطية اقتصادية واجتماعية وثقافية وغيرها . وسواء كانت هذه القرارات تتخذ على المستوى العالمي أو القومي أو الإقليمي أو المحلي أو على مستوى المؤسسات .

وتقوم أنظمة المعلومات على البناء الهيكلي المنظم . وهو على نوعين : النوع الأول يدوي أي يتعامل معه باليد وهو النظام التقليدي . والنوع الثاني آلي أي تقوم به الأجهزة والآلات وهو النظام العصري الحديث . وقد تطورت هذه الأنظمة الحديثة تطوراً هائلا في السنوات الأخيرة . وهو ما ينبئ بتطورات أخرى سريعة متلاحقة في المستقبل .

ومن المعروف أن لنظم المعلومات وظائف متعددة منها ما يتعلق بجمع المعلومات ، ومنها ما يتعلق بتصنيفها وتبويبها ، ومنها ما يتعلق بمعالجتها إحصائيا أو تلخيصها في جداول ، ومنها ما يتعلق بتحليلها للاستفادة منها علميا ، ومنها ما يتعلق بتخزينها في صورة بطاقات وملفات وسجلات ودفاتر كما في النظام اليدوي ، أو في صورة ديسكات وأسطوانات وأشرطة ممغنطة كما في الحاسب الآلي ، ومنها ما يتعلق باسترجاعها عند الحاجة إليها في أي وقت للاستفادة منها .

ولا شك في أن البيانات والمعلومات تتفاوت في مدى توفرها وكفايتها ، كما تتفاوت في مستوى دقتها وكفاءتها . ومن الطبيعي أنه كلما أمكن توفير البيانات والمعلومات الكافية الدقيقة ، كان القرار المتخذ على أساسها أقرب إلى الموضوعية والسلامة والجودة ، ويصبح الاعتماد عليه بدرجة عالية من الثبات والوثوق . والعكس صحيح عندما لا تكون المعلومات غير دقيقة وغير متوفرة بالدرجة المطلوبة . وقد يصبح الاعتماد على مثل هذه المعلومات في اتخاذ القرار محفوفا بالمخاطر لعدم توفر جانب الثقة فيها . وتكون البيانات كافية عندما تكون شاملة لدرجة تغطي جميع جوانب الموضوع أو المشكلة محل الدراسة . وتكون دقيقة عندما تعكس حقيقة الواقع الفعلي الذي تمثله أو تعبر عنه بكل أبعاده الإيجابية والسلبية .

وينبغي أن نشير إلى أهمية التعاون الدولي والإقليمي في توفير المعلومات ودقتها من خلال شبكات المعلومات العالمية التي نشهدها في عصرنا الراهن . ولا يمكن لأي دولة معاصرة أن تعتمد على جهودها الذاتية في توفير ما تحتاج إليه من معلومات دقيقة - وإن كان هذا ضروريا - وإنما تستعين الدول المختلفة بجهود غيرها في هذا المجال . وهنا يبرز أحد مجالات التعاون الدولي المثمر البناء . وتطالب المنظمات الدولية باستمرار الدول المتقدمة بالعمل على تسهيل حصول الدول النامية على ما تحتاجه من معلومات ، وألا تحجب أو تخفي ما لديها من معلومات عن غيرها من الدول : ولكن يبقى بعد ذلك أن كل دولة تحرص على الاحتفاظ لنفسها بجانب من المعلومات لا تكشف عنه لغيرها لأنه يتعلق بأسرارها ومقدرتها القومية والاستراتيجية . ويجب على البلاد العربية ، ومنها مصر ، أن تولي أهمية كبرى لبناء أنظمة المعلومات بها والعمل على تطويرها باستمرار على أساس عصري ، مستفيدة في ذلك بالنظم العصرية المتطورة في البلاد الأخرى . كما يجب أن تهتم بتدريس علوم الحاسب الآلي في جميع معاهد تعليمها لأن هذه العلوم تعتبر قاعدة أساسية لأي نظام عصري جيد للمعلومات . كما يجب أن تهتم بتدريب كوادرها البشرية في مواقع العمل بأنظمة المعلومات في إداراتها وأقسامها المختلفة ليواكبوا التطور السريع في هذا الميدان .

ملحق

اختبار القيادة التربوية
واختبار مبادئ الإدارة

بسم الله الرحمن الرحيم

١ : اختبار القيادة التربوية

مقدمة :

هذا اختبار موضوعي مقنن لقياس القدرة على القيادة التربوية . وقد أعدت عناصره ومفرداته بمعرفة المؤلف . وتم تقنينه وبناء معاييره على أساس تطبيقه عام ١٩٧٨ ، وعام ١٩٨٠ على مجموعة من الممارسين للإدارة التعليمية والمشتغلين بها . وقد حسب معامل ثبات الاختبار على أساس طريقة " إعادة الاختبار " كما حسب معامل صدق الاختبار على أساس " تقديرات التقارير الفنية" لمن أجري عليهم الاختبار . وكان للاختبار معامل ثبات مرتفع (٩٢ . ٠) ومعامل صدق مرتفع أيضا (٩١ . ٠)

وقد قام كل من د . يوسف نبراوي و د . على محمد يحيي بكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة بحساب معاملات الثبات للسمات الخمس التي يتكون منها الاختبار بطريقة " كودر ريتشاردسون " في دراسة لهما عن العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدى مديري ووكلاء المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وكانت النتيجة كما يأتي :

السمة	معامل الثبات
الموضوعية	٨٢ . ٠
أستخدام السلطة .	٧٦ . ٠
المرونة .	٦٨ . ٠
فهم الآخرين	٨٠ . ٠
معرفة مبادىء الاتصال	٧٥ . ٠

وقد قام نفس الباحثين في دراسة لهما عام ١٩٨٨ على مديري ومديرات

المدارس بدولة الإمارات العربية المتحدة بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية . وكانت معاملات الثبات بعد تصحيحها بأستخدام معادلة "سبيرمان" و"براون" على النحو التالي :

السمة	معامل الثبات
الموضوعيـة	٠,٨٧
استخدام السلطة .	٠,٨٠
المرونـة .	٠,٧١
فهم الآخرين	٠,٨٣
معرفة مبادىء الاتصال	٠,٧٨
الثبات الكلي للمقياس	٠,٨٠

الهدف من الاختبار :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية والمشتغلون ببحوثها . ويمكن لمن يطبق عليه هذا الاختبار أن يُكوّن ، بعد تصحيح إجاباته ، فكرة واضحة عن أساليبه القيادية ، ومدى فعاليتها ، ومدى قدرته على القيادة التربوية بصفة عامة وجوانب القصور والقوة فيها . وعلى هذا فإن هذا الاختبار يهم الممارسين للإدارة التعليمية والمشتغلين بها من مديرين ومشرفين ونظار وموجهين . كما أنه يهم المشتغلين ببرامج التدريب للقيادات التربوية ، ويهم أيضا المهتمين ببحوث الإدارة التعليمية بصفة عامة . ويمكن الاستعانة بهذا الاختبار أيضا في اختيار القيادات التربوية أو المفاضلة بينها على أساس موضوعي .

تكوين الاختبار :

يتكون الاختبار من مجموعة من الأسئلة موزعة على خمسة أجزاء ، كل جزء منها يقيس جانبا من الجوانب الرئيسية للقدرة على القيادة التربوية .

الجزء الأول : الموضوعية :

ويتعلق هذا الجزء باختبار مدى موضوعيتك في القيادة وهو يركز على قدرتك على رؤية الأشياء من وجهة نظر عامة أكثر منها شخصية ، وكذلك قدرتك على إصدار القرارات بدون تأثرك بعوامل لاتتصل بالموضوع نفسه .

الجزء الثاني : استخدام السلطة :

ويتعلق هذا الجزء باختبار مدى قدرتك على استخدام السلطة بطريقة صحيحة وفي الموقف المناسب كأساس هام للقيادة الإيجابية .

الجزء الثالث : المرونة :

يتعلق هذا الجزء باختبار مدى ما تتميز به من مرونة كافية تمكنك من تغيير خططك أو تطويرها إذا لزم الأمر في الوقت المناسب .

الجزء الرابع : فهم الآخرين :

يتعلق هذا الجزء من الاختبار بمدى قدرتك على فهم ديناميات الجماعة والقوى التي تحكمها وكذلك قدرتك على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم .

الجزء الخامس : معرفة مبادئ الاتصال :

يتعلق هذا الجزء باختبار مدى قدرتك على معرفة مبادئ الاتصال وقدرتك على نقل الأفكار إلى الآخرين عن طريق اختيارك للكلمات والوسيلة المناسبة .

الإجابة على الاختبار:

المطلوب منك عند الإجابة على أسئلة هذا الاختبار أن تقرأ السؤال ثم تقرأ الإجابات المختلفة تحته ثم تختار منها أحسن إجابة مناسبة في نظرك وتضع حول رقمها دائرة ◯ ثم تنتقل بعد ذلك إلى السؤال الثاني حتى تنتهي من الإجابة على كل الأسئلة . ويجب أن تضع في اعتبارك أن الإجابة الصحيحة هي التي تمثل **ما ينبغي أن يكون** لا ما هو كائن بالفعل . والرجاء أن تقوم بالإجابة على الاختبار بكل دقة وعلى قدر ما تستطيع .

تصحيح الاختبار:

يوجد مع هذا الاختبار " مفتاح التصحيح " الذي يبين رقم الإجابات الصحيحة . ويمكن تصحيح الاختبار بالرجوع إلى هذا المفتاح . ويمثل عدد مجموع إجاباتك الصحيحة الدرجة التي حصلت عليها في الاختبار .

ولتسهيل ذلك يطرح عدد الإجابات الخاطئة من ٥٠ وهو مجموع أسئلة الاختبار فيكون الناتج درجتك في الاختبار .

مثلا : كان مجموع إجاباتك الخاطئة في هذا الاختبار ثلاث إجابات فتكون درجتك في هذا الاختبار ٤٧ (٥٠ ـ ٣) .

بعد معرفتك للدرجة التي حصلت عليها في الاختبار أنظر " جدول المستويات" الذي يلي " مفتاح التصحيح " لمعرفة المستوى الذي يقابل الدرجة التي حصلت عليها . ستجد أن المستوى الذي يقابل الدرجة ٤٧ هو " ممتاز " وهو ما يمثل مستوى قدرتك العامة على القيادة التربوية .

إذا أردت معرفة تفصيلات أكثر عن الجوانب الخمسة من القيادة التربوية التي يقيسها هذا الاختبار فعليك معرفة عدد إجاباتك الصحيحة في كل جانب منها . وبهذا يتضح لك مدى قدرتك وجانب القوة والضعف فيها .

ملحوظة :

لا تبدأ الإجابة من فضلك حتى يؤذن لك .

أسئلة الاختبار

الجزء الأول : الموضوعية

١ - يختلف الرؤساء في الأخذ برأي الآخرين ، فأي العبارات الآتية تمثل رأيك؟

أ - لا يهمني رأي الآخرين طالما أن العمل يسير بانتظام .

ب - اهتم برأي المختصين وآخذه دائما في الاعتبار .

جـ - أفضل رأي فئة محدودة تحظى بثقتي فيها .

د - كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة .

٢ - أردت أن تفاضل بين مرؤسين متساويين في الشروط الأساسية للترقي لوظيفة أعلى وحيدة ، أحدهما صديق طبيب لك . والثاني علاقتك به عادية فهل:

أ - تختار صديقك الطبيب لأنه أولى ؟

ب - تختار الآخر إظهارا لعدالتك ؟

جـ - تلجأ إلى وسيلة موضوعية للمفاضلة ؟

د - تحاول إجراء قرعة شريفة بينهما ؟

٣ - حدث خطأ بسبب إهمال أو تقصير أحد مرؤسيك ، فهل :

أ - تكون معاملتك له عادلة وحازمة ؟

ب - تحتفظ بهدوئك ولا تظهر اهتماما ؟

جـ - تهدئ الموضوع حرصا على الوئام ؟

د - تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

٤ - قدم لك مرؤس لا ترض عن طلبا للحصول عل ميزة أو مصلحة مشروعة في سلطتك ، فهل :

أ - ترفض طلبه ؟

ب - تُسَوف في طلبه ؟

ج - تجيبه لطلبه ؟

د - تتبع أسلوبا آخر ؟

٥ - لاحظت أثناء زيارتك لأحد الفصول هبوط مستوى التلاميذ ، فهل :

أ - تطلب من المدرس الإكثار من التدريبات التحريرية ؟

ب - تستبدل مدرس الفصل بآخر أكثر كفاءة منه ؟

جـ - تحاول تشخيص الضعف ومعرفة أسبابه ؟

د - تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

٦ ـ يختلف الرؤساء في تقديرهم للأمور التربوية ، فأي العبارات الاتية صحيحة في نظرك ؟:

أ ـ نتائج الامتحانات هي المقياس الحقيقي للإدارة الجيدة .

ب ـ النشاط المدرسي مطلوب ، لكنه مضيعة للوقت .

جـ ـ الأفكار التربوية الجديدة لا يمكن تطبيقها .

د ـ كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة .

٧ ـ يختلف رأي الرؤساء بالنسبة لتدريب العاملين ، فأي العبارات الآتية يمثل وجهة نظرك ؟ :

أ ـ تدريب العاملين أثناء الخدمة مضيعة للوقت .

ب ـ برامج التدريب عموما ضررها أكثر من نفعها .

جـ ـ قيام المرؤسين بعملهم خير من أي تدريب لهم .

د ـ كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة .

٨ ـ قام أحد مرؤسيك بعمل عظيم ، وأنت تعلم أنك إذا أوصيت له بكلمة طيبة فإنه سيرقى وينقل إلى إدارة أخرى ، مما يترتب عليه فراغ كبير في مجموعتك ، فهل:

أ ـ تتمسك به وتمتنع عن التوصية له بالترقية .

ب ـ توصي له بالترقية وتحاول أن يستمر العمل بدونه .

جـ ـ تطالب بترقيته وتعمل على تدريب من يحل محله .

د ـ تتبع أسلوبا آخر غير كل ماذكر .

٩ ـ انتقد أحد مرؤسيك الطريقة التي عالجت بها إحدى مشكلات العمل ، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ ـ تحاول أن تكسب وده وترضيه .

ب ـ تحاول أن تستفيد من نقده .

جـ ـ تتحكم في أعصابك وتتجاهله .

د ـ ترد على نقده بالمثل .

١٠ ـ قال لك أحد مرؤسيك كلاما يعيب زميلا آخر لكنه لا يتصل بالعمل ، فهل :

أ ـ تعتبر كلامه وشاية مغرضة وتوبخه .

ب ـ تأخذ كلامه بجد وتحقق في الأمر .

جـ ـ تأخذ موقفا معاديا من المشكو منه .

د ـ تفهمه أن هذا الكلام لا يعنيك .

الجزء الثاني : استخدام السلطة

١١ ـ تخطاك أحد مرؤسيك وذهب إلى رئيسك ليناقش معه إحدى مشكلات العمل بدلا من مناقشتها معك ، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ ـ تناقش الوضع مع رئيسك .

ب ـ تستدعي مرؤسك وتؤنبه .

جـ ـ تشهر بمرؤسك أمام المرؤسين .

د ـ تتبع أسلوبا آخر .

١٢ ـ قدم إليك مرؤسوك التماسا موقعا عليه من الجميع يطلبون فيه منك العدول عن قرار اتخذته لمعالجة موقف ما ، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ ـ تعدهم بإلغاء القرار إذا تحسنت الحالة .

ب ـ تتمشى مع الالتماس باعتباره رأي المجموعة .

جـ ـ تعمل على التخلص من زعامة المجموعة .

د ـ تتبع أسلوبا آخر .

١٣ ـ سمعت عن مرؤس لك أنه يقوم بأعمال غير لائقة خارج العمل ، ولكنها لا تنعكس على ما يقوم به من عمل ، فهل :

أ ـ تطالب بفصله على الفور أو بنقله إلى مكان آخر ؟

ب ـ توضح له أن ذلك قد يؤثر على عمله مستقبلا ؟

جـ ـ تعامله بطريقة يتضح منها عدم موافقتك على سلوكه ؟

د ـ تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر ؟

١٤ ـ تفكر ـ كمدير مدرسة ـ في إصدار مجلة مدرسية ، وقدمت لك الاقتراحات التالية فأيهم تختار ؟ :

أ ـ أن تقتصر موضوعات المجلة على ما يتصل بالدراسة .

ب ـ أن تتسع موضوعات المجلة لأكثر من ذلك .

جـ ـ أن يقوم المدرسون باقتراح الموضوعات على التلاميذ

د ـ أن تترك حرية الاختيار لهيئة تحرير المجلة .

١٥ ـ أردت ـ كمدير مدرسة ـ أن تضع نظاما جديدا لرواد الفصول ، فأي الطرق التالية تختار ؟ :

أ ـ تقوم إدارة المدرسة بنفسها باختيار الرواد .

ب ـ يشترك تلاميذ كل فصل في اختيار رائدهم .

جـ ـ يترك الاختيار لرغبة المعلمين أنفسهم .

د ـ تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر .

١٦ ـ تواجه المدارس عادة مشكلة التلاميذ الذين يتأخرون عن الحصة الأولى في الصباح ، فكيف تتصرف ـ كمدير مدرسة ـ إذا حدث ذلك ؟ :

أ ـ تغلق باب المدرسة دونهم لتعويدهم النظام .

ب ـ تحاول أن تتعرف على أسباب تأخرهم لمعالجتها .

جـ ـ توقع غرامة على كل منهم ثم يسمح لهم بالدخول .

د ـ تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر .

١٧ ـ يختلف الرؤساء في الأخذ بمبدأ تفويض السلطة ، وبالنسبة لك فإنك تؤمن بأن تفويض السلطة :

أ ـ يساء استخدامه غالبا .

ب ـ مربك لنظام العمل .

جـ ـ ينقص سلطة المدير .

د ـ مطلوب لتدريب القيادات .

١٨ ـ يختلف الرؤساء في تقديرهم للإدارة السليمة ، فأي العبارات الآتية تمثل وجهة نظرك ؟ :

أ ـ الحزم في الإدارة يقتضي السرعة في اتخاذ القرار .

ب ـ التأني في اتخاذ القرار لا يعتبر مضيعة للوقت .

جـ ـ القرار السريع مرغوب طالما أنه يحل المشكلة .

د ـ كل العبارات السابقة تمثل وجهات نظر صحيحة .

١٩ ـ أثناء ترأسك لاجتماع ، تشعب الحديث إلى موضوعات أخرى مما أدى إلى إثارة الخلاف والفوضى ، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ ـ تتيح لكل فرد التعبير عن نفسه .

ب ـ تعبر عن غضبك بمغادرة المكان .

جـ ـ توقف النقاش وتعود إلى الموضوع الأصلي .

د ـ تفض الاجتماع وتؤجله لموعد آخر .

٢٠ ـ أثناء المناقشة في أحد الاجتماعات امتد الخلاف بين عضوين بارزين لتعارض وجه نظر كل منهما ، فهل :

أ ـ تحاول أن تختار رأي أحدهما ؟

ب ـ تطرح الرأيين للتصويت ؟

جـ ـ ترفض الأخذ بأي من الرأيين ؟

د ـ تؤجل الحديث في الموضوع ؟

الجزء الثالث : المرونة

٢١ ـ طلب منك تغيير بعض القيادات الإشرافية في مدرستك خلال العام الدراسي ، فهل ترى :

أ ـ أن من الحكمة عدم تغيير القيادات في منتصف الطريق ؟

ب ـ الموافقة على التغيير خضوعا للسلطة ؟

جـ ـ أن ترفض بإصرار هذا التغيير المفاجئ ؟

د ـ أن تتبع أسلوبا آخر ؟

٢٢ ـ حدث مخالفة من موظف جديد ، وأخرى من موظف قديم لم تسبق مخالفته ، فهل يكون موقفك كرئيس :

أ ـ مجازاة كل منهما بالتساوي والعدل ؟

ب ـ عدم اغتفار مخالفة الموظف الجديد ؟

جـ ـ إدخال ظروف الموظف القديم في الاعتبار ؟

د ـ اتباع أسلوب آخر ؟

٢٣ ـ أبلغتك الوزارة بأنها سترسل لمدرستك أجهزة حديثة ذات حجم كبير ، فهل :

أ ـ تطلب من الوزارة التريث حتى ترتب الأمر ؟

ب ـ تأمر المختصين باتخاذ الإجراءات ؟

جـ ـ تبدي للوزارة مبررات تعوق التنفيذ ؟

د ـ تتبع أسلوبا آخر ؟

٢٤ ـ يختلف الرؤساء في التمسك بآرائهم . فأي العبارات الآتية يعبر عن رأيك كمدير مسئول ؟ :

أ ـ أميل إلى أن أتمسك برأيي عادة .

ب ـ أنتقد عادة أي رأي مخالف لي .

جـ ـ لا أتراجع عن رأي أبديه .

د ـ كل العبارات السابقة غير صحيحة .

٢٥ ـ دعوت مدير التعليم لحضور اجتماع للمعلمين في مدرستك ، ولكنه لم يحضر في الموعد المقرر ، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ ـ ترجئ الاجتماع وتبلغ المعلمين .

ب ـ تعقد الاجتماع رغم غياب المدير .

جـ ـ تتصل بمدير التعليم معاتبا .

د ـ تتبع أسلوبا آخر .

٢٦ ـ يختلف الرؤساء في تقبلهم تغيير أساليب العمل ، فأي العبارات الآتية تعبر عن وجهة نظرك ؟ :

أ ـ التغيير غير مرغوب لأنه مربك للعمل .

ب ـ التغيير غير مطلوب مادام العمل منتظما .

جـ ـ التغيّير مرغوب إذا كان في صالح العمل .

د ـ التغيير مرغوب دائما دون أي تحفظ .

٢٧ ـ يختلف الرؤساء في تقبلهم للنقد ، فأي العبارات الآتية تعبر عن موقفك؟ :

أ ـ النقد غير مستحب لأنه مغرض دائما .

ب ـ النقد غير مستحب لأنه يقلل من هيبة المدير .

جـ ـ النقد مستحب إذا جاء من سلطة عليا .

د ـ كل العبارات السابقة غير صحيحة .

٢٨ ـ الإدارة الجيدة في نظرك هي الإدارة التي :

أ ـ يكون لديها حلول جاهزة لكل مشكلة .

ب ـ ترى أن كل مشكلة فريدة في ذاتها .

جـ ـ ترى أن المشكلات المتماثلة لهاحلول واحدة .

د ـ تتبع أسلوبا آخر يختلف عن كل ما ذكر .

٢٩ ـ يختلف الرؤساء في ممارستهم بالنسبة لاتخاذ القرار ، فأي العبارات التالية يعبر عن موقفك ؟ :

أ ـ أتمسك بالقرار بعد صدوره مهما كانت الأسباب .

ب ـ أعيد النظر في القرار إذا وجد ما يبرر ذلك .

جـ ـ أميل لتغيير القرار تفاديا للمعارضة .

د ـ جميع العبارات السابقة خاطئة .

٣٠ ـ تختلف أساليب الرؤساء في محاسبة المرؤسين ، فأي هذه العبارات يعبر عن أسلوبك ؟ :

أ. ـ الحرص على محاسبة المرؤسين عند كل هفوة .

ب ـ التجاوز عن أخطاء المرؤسين والعفو عنها .

جـ ـ محاسبة المخطئ بعد تكرار انذاره .

د ـ دراسة ظروف المخطئ قبل عقابه .

الجزء الرابع : فهم الآخرين

٣١ ـ تختلف الرؤساء في تقديرهم للقدرة على توقع سلوك وتصرفات الآخرين ، فأي العبارات الآتية تعبر عن رأيك ؟ :

أ ـ الإلمام بظروف الآخرين يساعد على التنبؤ بسلوكهم .

ب ـ دراسة ظروف الآخرين ليست ضرورية في التنبؤ بسلوكهم .

جـ ـ يعتمد الحكم على سلوك الآخرين على التفسير الشخصي للرئيس .

د ـ كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة .

٣٢ ـ شعرت بأن أحد مرؤسيك أصبح غير محبوب من زملائه ، فهل :

أ ـ تطلب نقله إلى إدارة أخرى ؟

ب ـ تساعده على كسب محبتهم ثانية ؟

جـ ـ تشفق عليه وتحاول أن تحتضنه ؟

٣٣ ـ تحدث عادة خلافات في مجال العمل بين بعض الأفراد . وعلى المدير أن يواجهها ويعمل على علاجها . فأي الأساليب الآتية تتبع ؟ :

أ ـ تترك الخلاف للزمن وهو وحده كفيل بحله ؟

ب ـ تحاول أن تعرف أسباب الخلاف لعلاجه ؟

جـ ـ تطلب نقلك إلى مدرسة أخرى لراحة نفسك ؟

د ـ تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

٣٤ ـ يواجه الرؤساء في العمل أحيانا مرؤسين متزلفين ، فماذا يكون تصرفك إذا حاول أحد المرؤسين أن يتقرب إليك متزلفا ؟ هل

أ ـ تتجاهل المرؤس حتى لا يثير غضب زملائه عليك ؟

ب ـ تشعره بأنك لا تعرف المحسوبية في عملك ؟

جـ ـ تقربه منك حتى تكسب ولاءه ؟

د ـ توجهه إلى أعمال تظهر كفاءته في العمل ؟

٣٥ ـ مرؤس مستجد لم يستطع أن يتكيف في عمله الجديد ، جاء يطلب نقله إلى إدارة أخرى . فهل :

أ ـ تجيبه إلى طلبه مباشرة ؟

ب ـ تجعله يختار العمل الذي يناسبه ؟

جـ ـ تقربه بالبقاء في عمله ؟

د ـ ترفض طلبه ، وتصر على بقائه ؟

٣٦ ـ قدم إليك مرؤس كف، في عمله طلبا لنقله إلى إدارة أخرى ، فهل :
أ ـ توافق على طلبه إرضاء له ؟
ب ـ ترفض طلبه لأنك محتاج إليه ؟
جـ ـ تدرس معه أسباب طلبه للنقل ؟
د ـ تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

٣٧ ـ حصلت على وظيفة مدير كان يطمع فيها زميل آخر ، ولاحظت عليه الحسرة والمرارة ، فماذا يكون تصرفك نحوه ؟ :
أ ـ تهمله من حسابك لأن الحياة فرص .
ب ـ تتوجس منه خيفة خشية الإيقاع بك .
جـ ـ تحاول أن تكسب وده ليتغلب على مشاعره السلبية .
د ـ تسعى إلى نقله إلى جهة أخرى .

٣٨ ـ أحد مرؤسيك عصبي المزاج ، وفي أثناء مناقشة مع زميل له ثارت ثائرته وحاول أن يعتدي عليه ، فماذا يكون تصرفك نحوه ؟ :
أ ـ تكلمه على الملأ محذرا من تكرار هذا التصرف .
ب ـ تحدثه على انفراد ليقوم بالاعتذار لزميله .
جـ ـ تحوله إلى أخصائي نفسي ليتولى علاجه .
د ـ تحوله إلى التحقيق الإداري لمعاقبته .

٣٩ ـ لاحظت أن أحد مرؤسيك خجول ويحجم عن الاشتراك في المناقشات ، فماذا يكون تصرفك ؟ :
أ ـ تشجعه وتدعوه للكلام في موضوعات يعرفها .
ب ـ تطلب منه أن يتعرف بنفسه على أسباب خجله .
جـ ـ تترك له حرية الاختيار في حضور الاجتماعات .
د ـ تصر على حضوره الاجتماعات والمشاركة فيها .

٤٠ ـ لديك مرؤسان بينهما سوء تفاهم ، ولديك برنامج عمل يتطلب أن يقوم به الاثنان ، فماذا يكون تصرفك ؟ :
أ ـ تتجاهل الخلاف وسوء التفاهم بينهما .
ب ـ تخلق جوا من التفاهم والتعاون بينهما .
جـ ـ تحول البرنامج إلى زميلين آخرين .
د ـ تحذرهما من مغبة الخلاف على العمل .

٤١ - أردت أن تثني على مرؤس لك لقيامه بعمل غير عادي ، فأي الوسائل تختارها لتمنحه أكبر قدر من التقدير ؟ :

أ - تثني على عمله في أحد الاجتماعات العامة .

ب - تضع إعلان التقدير على لوحة النشرات .

جـ - تستدعيه إلى مكتبك لتثني عليه .

د - تتبع أسلوبا آخر غير ماذكر .

٤٢ - تحدث أحيانا إشاعات في مجال العمل ، هل ترى أنه من السهل عموما تتبع الإشاعة للرجوع إلى مصدرها ؟ :

أ - يمكن تتبع مصدر الإشاعة بوجود جهاز للمراقبة .

ب - تتبع مصدر الإشاعة يتعارض مع الحرية الشخصية .

جـ - عدم تتبع الإشاعة وإهمالها يحول دون انتشارها .

د - لا أوافق على كل ما ذكر .

٤٣ - مدير إحدى المدارس يحضر إليه أحد الآباء لمعرفة أحوال ابنه الدراسية والسلوكية في المدرسة ، فهل :

أ - يستمع إليه فقط ولا يناقشه في شأن ابنه ؟

ب - يستدعي رائد الفصل لمناقشة سلوك ابنه ؟

جـ - يعتبر لقاءه مع مدرس أبنه مربكا للعمل ؟

د - يتبع أسلوبا آخر غير ماذكر ؟

٤٤ - وصلت إلى المدرسة التي تتولى إدارتها نشرة من الوزارة بشأن الدروس الخصوصية ، فهل :

أ - توزعها على المعلمين للتوقيع عليها بالعلم ؟

ب - تأخذ على المعلمين تعهدا بالإلتزام بما جاء فيها ؟

ج - تجمع المعلمين لدراسة الإجراءات التنفيذية ؟

د - تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

٤٥ - أفضل طريقة في نظرك لإخطار أولياء الأمور بنتائج أبنائهم الفترية هي :

أ - أن ترسل إليهم النتيجة مع أبنائهم بأنفسهم .

ب - أن ترسلها إليهم بالبريد للتوقيع عليها .

جـ - أن تستدعي أولياء الأمور للاطلاع على النتائج .

د - أن تعقد اجتماعاً بين المعلمين والآباء لمناقشة النتائج .

٤٦ - تعود أحد المدرسين في مدرستك إخراج التلاميذ الشاغبين في الفصول التي يقوم بالتدريس فيها مطالبا بعقابهم ، فهل :

أ - تعقد اجتماعا معهم يضم المدرس والمشرف لدراسة الأمر ؟

ب - تقوم بفصل هؤلاء التلاميذ بعد استدعاء أوليائهم أمورهم ؟

جـ - تحيل أمرهم إلى المسئولين في الوزارة ليتولوا أمرهم ؟

د - تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

٤٧ - اشتكى تلاميذ أحد الفصول إلى مدير المدرسة من أحد المدرسين بحجة أنهم لا يفهمون شرحه ، فهل :

أ - يقوم المدير بمناقشة المدرس على حده ؟.

ب - يقوم المدير بزيارة المدرس في الفصل عدة مرات ؟

جـ - يناقش المدير التلاميذ مع المدرس لعلاج الموقف ؟

د - تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

٤٨ - أي العبارات التالية يعبر عن رأيك بالنسبة للاجتماعات العامة ؟ :

أ - لا أومن بأهمية اللقاءات مع العاملين من حين لآخر .

ب - أرى أن هذه اللقاءات تثير العداء بين الإدارة والعاملين .

جـ - لا حاجة لهذه اللقاءات طالما أن العمل يسير بانتظام .

د - كل العبارات السابقة في نظري خاطئة .

٤٩ - أي هذه العبارات يعبر عن رأيك بالنسبة لعملية الاتصال ؟

أ - النشرات المكتوبة أهم وسيلة للاتصال .

ب - عقد اللجان كوسيلة للاتصال يعطل العمل .

جـ - لا قيمة لجمع المعلومات إلا عند الحاجة .

د - كل العبارات السابقة غير صحيحة .

٥٠ - أي العبارات الآتية يعبر عن وجهة نظرك ؟ :

أ - المشاركة أساس اتخاذ القرار السليم .

ب - المتابعة والتقويم ضروريان للإدارة الجيدة .

جـ - ينبغي أن يعرف بالقرار كل المتأثرين به .

د - كل العبارات السابقة صحيحة وأوافق عليها .

مفتاح التصحيح

الجزء الأول الموضوعية		الجزء الثاني استخدام السلطة		الجزء الثالث المرونة		الجزء الرابع فهم الآخرين		الجزء الخامس معرفة مبادئ الاتصال	
رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
١	ب	١١	د	٢١	أ	٣١	أ	٤١	أ
٢	ج	١٢	ب	٢٢	ج	٣٢	ب	٤٢	د
٣	أ	١٣	ج	٢٣	أ	٣٣	ب	٤٣	ب
٤	د	١٤	د	٢٤	د	٣٤	د	٤٤	جـ
٥	ج	١٥	ب	٢٥	أ	٣٥	ب	٤٥	د
٦	د	١٦	ب	٢٦	ج	٣٦	ج	٤٦	أ
٧	د	١٧	د	٢٧	ج	٣٧	ج	٤٧	جـ
٨	ج	١٨	د	٢٨	ب	٣٨	ب	٤٨	د
٩	ب	١٩	ج	٢٩	ب	٣٩	أ	٤٩	د
١٠	د	٢٠	ب	٣٠	د	٤٠	ب	٥٠	د

مستويات الاختبار

مجموع الإجابات الصحيحة	مستوى القدرة على القيادة التربوية
٤٥ - ٥٠	ممتاز
٤٠ - ٤٤	جيد جدا
٣٥ - ٣٩	جيد
٢٥ - ٣٤	مقبول
٢٠ - ٢٤	ضعيف
أقل من ٢٠	ضعيف جدا

٢ - اختبار مبادئ الإدارة

نقلا بتصرف عن Everard and Morris 1996 , pp. 1-4

يتكون هذا الاختبار من عشر عبارات . كل عبارة تعبر عن أحد المبادئ الإدارية التي قد تتفق أو تختلف معها . وتحت كل عبارة درجات مسلسلة من صفر إلى خمسة تعبر عن درجة اتفاقك أو اختلافك مع العبارة على النحو التالي:

١ - درجة صفر = لا أوافق تماما .

٢ - درجة ١ = لا أوافق إلى حد كبير .

٣ - درجة ٢ = لا أوافق إلى حد ما .

٤ - درجة ٣ = أوافق إلى حد ما .

٥ - درجة ٤ = أوافق إلى حد كبير .

٦ - درجة ٥ = أوافق تماما .

والمطلوب منك أن تقرأ العبارة وتتفهمها جيدا ثم تقرأ الإجابات تحتها وتختار الدرجة التي تعبر عن اختلافك أو اتفاقك معها وتضع أمامها علامة صح. لا تنتقل إلى قراءة العبارات من ٦ - ١٠ قبل أن تنتهي من قراءة العبارات من ١ - ٥ .

أسئلة الاختبار

١ - ينبغي على الرئيس أن يتجاهل أخطاء معينة في عمل المرؤسين حتى لا يسبب إحباطا لهم أو يثبط هممهم :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

٢ - أقضي وقتا كثيرا في التغلب على المشكلات التي ينبغي على المرؤسين أن يتعاملوا معها :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

٣ - أحاول أن أبلغ المرؤسين بما ينبغي عليهم القيام به بالضبط وعلى وجه التحديد ، كما أبلغهم بالطريقة التي أحب أن يؤدوا بها عملهم :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

٤ - أعرف مسئوليتي بدرجة كافية تمكنني من اتخاذ معظم القرارات بسرعة بدون اللجوء إلى طلب وجهات نظر المرءوسين :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

٥ - أبلغ دائما كل العاملين معي بأسباب أي تغييرات في العمل :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

٦ - عندما يلاحظ شخص ما أي خطأ في عملي فإنني أفضل أن يقول لي ذلك وجها لوجه :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

٧ - عندما يكون عندي مشكلة أفضل أن يقوم رئيسي بتولي معالجتها بدلا مني:

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

٨ - أحب أن يقال لي على وجه التحديد كيف أقوم بوظيفتي وكيف أؤديها :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

٩ - عندما ينوي رئيسي اتخاذ قرار يتعلق بي أو بإدارتي فإنني أفضل أن يستشيرني قبل اتخاذه :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

١٠ - من الصعب فهم المنطق الذي يقوم عليه قرار اتخذته الإدارة :

صفر - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥

شرح وتوضيح الاختبار :

لعلك قد لاحظت بعد انتهائك من قراءة كل عبارات الاختبار أن هناك علاقة بين العبارتين ١ ، ٦ والعبارتين ٢ ، ٧ والعبارتين ٣ ، ٨ والعبارتين ٤ ، ٩ والعبارتين ٥ ، ١٠ . فالعبارات الخمس الأولى تتعلق بالطريقة التي نرأس بها الآخرين أو الطريقة التي ينبغي أن نرأسهم بها . أما العبارات الخمس الثانية فهي

تتعلق بالطريقة التي ينبغي أن يرأسنا بها غيرنا . ومن المنطقي أن تكون الطريقة التي ينبغي أن نرأس بها الآخرين هي نفس الطريقة التي ينبغي أن يرأسنا بها الآخرون . لكن ينبغي أن نشير إلى أن الطريقة التي نحب أن نرأس بها الآخرين أو يرأسنا بها الأخرون تختلف من مستوى إداري إلى مستوى آخر . فمديرو المدارس على سبيل المثال قد يفضلون مصارحتهم بأخطائهم لأنهم في أمان وبيدهم الحل والعقد ، كما أنهم أكثر نضجا وأقل ميلا إلى الشعور بالإحباط . في حين أن المرؤسين من مستوى إداري أقل قد لا يفضلون مصارحتهم بأخطائهم وقد يشعرون بالإحباط عند مصارحتهم بها . وعلى كل حال فقد طبق هذا الاختبار في صورته الإنجليزية على مجموعة من العاملين في المدارس البريطانية على مختلف المستويات الإدارية وكانت إجاباتهم متماثلة تقريبا .

المراجع العربية :

١- إبراهيم مدكور ومريت غالي (١٩٤٤): الإدارة الحكومية.القاهرة .

٢- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) إدارة الأزمة التعليمية - منظور عالمى - دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر - الاسكندرية.

٣- ألفريد سوفي : البيروقراطية . ترجمة أحمد صادق . القاهرة .

٤- أمين سامي (١٩٧١): التعليم في مصر . القاهرة .

٥- بيرس نوارب : إدارة المدرسة الثانوية الحديثة في أمريكا ، ترجمة سامي ناشد.

٦- جاك ديلور وآخرون (١٩٩٨): التعليم ذلك الكنز الكامن - ترجمة د. جابر عبد الحميد جابر. تقرير اللجنة الدولية للقرن الحادى والعشرين - اليونسكو - دار النهضة العربية.

٧- جريفث (١٩٧١) نظرية الإدارة ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون ، عالم الكتب ، القاهرة .

٨- رجب عبد الحميد السيد (٢٠٠٠): دور القيادة فى اتخاذ القرار خلال الأزمات - مطبعة الإيمان.

٩- سيد محمد الهواري (١٩٧٠) : الإدارة . الأصول والأسس العلمية . مكتبة عين شمس . القاهرة .

١٠- رابطة خريجي معاهد التربية (١٩٤٥) تطبيق أساليب التربية الحديثة في المدارس المصرية . القاهرة .

١١- رياض منقريوس و محمد وهبة عوض : الإدارة المدرسية . الأنجلو المصرية . القاهرة . بدون تاريخ .

١٢- طه حسين (١٩٣٨) : مستقبل الثقافة في مصر . مطبعة المعارف ، القاهرة

١٣- عبد الكريم درويش وليلى تكلا (١٩٦٨) :أصول الإدارة العامة . الأنجلو المصرية . القاهرة .

١٤- فرنسيس ليكرت (١٩٦٦) : أنماط جديدة في الإدارة . ترجمة إبراهيم البرلسي . سلسلة الألف كتاب .

١٥- فيليب كومبز (١٩٧١): أزمة التعليم فى عالم المعاصر - ترجمة أحمد خيرى كاظم وآخر د ر النهضة العربية.
١٦- محسن أحمد الخضيرى (١٩٩٥): إدارة الأزمات - مكتبة مدبولى - القاهرة.
١٧- محمد رشاد الحملاوى (١٩٩٥): إد رة الأزمات - تجارب محلية وعالمية - مكتبة عين شمس.
١٨- محمد سيف الدين فهمى (٢٠٠٤): التخطيط التعليمى أسسه وأساليبه ومشكلاته - الأنجلو المصرية.
١٩- محمد طه النمر : تمويل لتعميم في المراحل المختلفة ، مطبوعات معهد التخطيط القومي .
٢٠ محمد عبد الغنى هلال (١٩٨٥): إدارة الأزمات - مركز تطوير الأداء والتنمية - القاهرة.
٢١- محمد ماهر عليش (١٩٦٣) : أصول الإدارة العامة . الأنجلو المصرية ، القاهرة .
٢٢- محمد منير مرسي (١٩٧٤) : إدارة وتنظيم التعليم العام ، عالم الكتب، القاهرة .
٢٣- ـــــــــــــ (١٩٩٩) : الاصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث. عالم الكتب.
٢٤- مختار حمزة : تطوير الاتجاهات في التربية والتعليم لخدمة التنمية الاقتصادية والاجتماعية .
٢٥- نجيب الهلالي (١٩٤٣) إصلاح التعليم في مصر ..
٢٦- وزارة التربية والتعليم : قرار وزاري رقم ٤٧٢ في ٢٢/٨/١٩٥٥ ، القاهرة

References :

1- Balson , M . (1996) : Understanding Classroom Behaviour . The Australian Council For Educational Research .

2- Baron , G . and Taylor . W .(1969) : Educational Administration and the Social Sciences, Athlone Press, London .

3- Becher, T. and Kogan, M.(1992) : Process and structure in Higher Education. Routledge. London.

4- Birley, D. (1972) : Planning and Education. Routledge &Kegan Paul. London.

5- Blau. P. & Scott R. (1969) : Formal Organisation : A Comparative Approach. Routledge & Kegan Paul London.

6- Boktor, A. (1936) : School and Society in the Nile vally. Elias Modern Press. Cairo.

7- Bowles, Richard, D. (1968) : Effective Elementary School Administration. Parker Publishing comp. Inc N.Y.

8- Burke, W. (1982) : Organisation Development. Principles and Practices. Little Brown. Boston.

9- Bush , T. (1995) : Theories of Educational Management. Paul Chapman Publishing Ltd-London.

10-Campell, R.(etal) (1958):Introduction to Educational Aminstration, Allyn and Bacon, Inc. Boston, U.S.A.

11- Campbell, R. & Gregg R. (eds.) (1957) : Administrative Behavior in Education, Harper & Brothers U.S.A.

12- Cherrington, D. (ed.) (1996) : Educational Studies : Centre For Advanced Studies in Education. Birmingham Polytechnic. Vol.22 . No.I. March 1996. U.K.

13- Coladarci, A. (1965) : Administration Success Criteria . The phi delta kappa .

14- Carver, F. & Srgiovanni , T. (eds.) (1969) : Organisation and Human Behavior. focus on Schools. McGraw-Hill Inc.

15- Coladarci, A.& Getzel J.(1955):The Use of Theory in Educational Administration. Stanford University Press.

16- Coombs, P. (1973): Systems Analysis:A Framework for Diagnosis and Strategy .In The curriculum context.design and development by, Hooper. R. (ed.) Printed in Great Britain by Richard Clay.

17- Davies, B. (et.al) (1990) : Education Management for the 1990 Longman .

18- Davies (1962) : The Intership in Educational Administration, The Centre For Applied Research in Education Inc. Washington D.C.

19- K . Davis & W . Scott (eds .) (1969) : Human Relations and Organisational Begavior. McGraw-Hill. Series.

20- A.Etzioni. (1964)Modern Organisations. Englewood cliffs. N.J. Prentice-Hall Inc.

21- Evers, C. and Lakomski, G., (1991) : Knowing Educational Administration Pergamon Press .

22- Faber, C.F. & Shearron , G.F. (1970) : Elementary School Administration . Theory and Practice Holth Rinhart and Winston Inc. N.Y.

23- Getzels, A. (et.al) 1968 : Educational Administration as a Social Process. Harper, & Row Publishers. N.Y.

24- Goldman, S. (1966) : The Centre for Applied Research in Ed. : The School Principal. N.Y.

25- Grace, A.G. (ed.) 1946 : Changing Conceptions in Educational Administration. 45th Yearbook National Society for the Study of Education (N.S.S.E.) Chicago.

26- Griffiths, D. (ed.) 1964 : Behavioral Science and Educational Administration 63rd Yearbook Chicago (N.S.S.E.)

27- Griffiths, D.1956:Human Relations in School Administration N.Y.

28- Griffths, D. 1959 : Administrative Theory N.Y

29- Henderson . E. (1978) : The Evaluation of in Service Teacher Training-Croom Helm Ltd. London.

30- Hughes, M. (ed.) 1974 : Secondary School Administration. A Management Approach, Pengamon Press Ltd. Oxford.

31- Jenson, T. & Clark, K. 1964 : Educational Administration N.Y.

32- Journal of Educational Administration (1996 - 1997) MCB University Press. England.

33- Journal of Educational Ploicy (1991-1997), Taylor & Francis Ltd. London.

34- Journal of The British . Educational Management and Administration Educaitional Managment of Education vol.21 No. 3. 1-4 1993.

35 - Educational Administration. Quarterly vol.29 Nos 1-4, (1993).- The university Council for Educational Administration in Co-operation with the university of wisconsin. Corwin. Press Inc.

36- Katz, D. & Kahan , KR . L . (1966) : The Social Psychology of Organisations. John Wiley & Sons Inc. N.Y.

37- Knezevich, S. (1962) : Administration of Public Education. New York : Harper & Brothers, Publishers.

38- Landers, T. & Myers, J. (1977) : Essentials of School Management W.B. Saunders Company.U.S.A.

39- Lane, W.R.(1966) : Foundation of Educational Administration. Macmillan, N.Y.

40- Lewis, L. & Loveridge A. (1965) : The Management of Education. Pall Mall Press LTD. London.

41- Likert, R. (1967) : The Human Organisation. McGraw-Hill Inc. N.Y.

42- Linston H & Turoff, M. (1975): The Delphi Method: Techniques and applications. Wesely Publshing Comp. N.Y.

43-Massié, J. (1946) · Essentials of Management. Prentice-Hall Inc. U.S . A .

44- Massie, J. (1970) : Handbook of Organisation. Prentice-Hall .

45- McCleary, L.E. and Hencley, S.P. (1965) : secondary School Administration. Theoretical Basis for Professional Practice. Dodd, Mead & Company Inc. N.Y.

46- NCPEA(1957) : Automation: Its Meaning for Educational Administration. Teachers College, Columbia University.

47- Owen, J. (1992) : Managing Education . The Purpose and Practice of Good Management in Schools. Longman.

48- Richards, M. & Nielander, W. (1969) : Readings in Management, South-Western Publishing Company, Ohio U.S.A.

49- Richardson, B. (1993): Why do we need to teach crisis management and to use case studies to do it? Sheffield Business School England.

50- Romiszowski, A. (ed.) (1977) : A System Approach to Education and Training. Kogan Page ltd. London.

51- Rondinelli , D. et al (1990) : Planning Education Reforms in Developing Countries Duke university press.

52- Ross, A. (ed.) (1992) : Journal of Educational Administration Vol. 30, No.2 1992. U.K.

53- Sears, J. (1959) : The Nature of the Administrative Process with Special Reference to School Administration.

54- Siffin, W. (1969): Towards the Comparative Study of Public Administration. Bloomington. Indiana University Press.

55- Stogdill, R.N. (1964) : Individual Behaviour and Group Achievement. Oxford University. Press N.Y.

56- Stoops, E. and Others (1981) : Handbook of Educational Administration:A GuideforThePractitioner Allyn and Bacon Inc.

57- Taylor, F. (1911) The Principles of Scientific Management . N.Y.

58- The 63rd Yeardook of the N.S.S.E . Chicago, 1964.

59- Umans, S.1972 The Mnagement of Education. Pitman publishing. London.

60- Unesco (1970) : Practical Guide to in-service Teacher Training in Africa.

61- Faizy,J.1963:The Control of Education. Faber and Faber London.

62- Faizy, J. (1958) : The Cost of Education. London .

63- Faizy, J. : 1962 : The Economics of Education. Faber and Faber London.

64- Uris , A . : Techniques of Leadership . McGraw-Hill Book Company Inc.

65- Walsh, J. (1964) : Education and Political Power. The Centre for Applied Research in Education In. N.Y.

66- Wallace, M. (1989) : Towards a collegiate Approach to curriculum Management. In : Preedy, M. (ed.) : Approaches to curriculum Management. Open University Press.

67- Willms, J. (1992) : Monitoring school Performance. A Guide To Educators. The Palmers Press.

كتب للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١- أصول التربية . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٨٤ وله طبعة منقحة ٢٠٠١.

٢- تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - لقاهرة - صدر عام ١٩٧٨ وله طبعة حديثة ٢٠٠٣.

٣- التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة. صدر عام ١٩٧٧ وله طبعة حديثة ٢٠٠٣.

٤- فلسفة التربية . إتجاهاتها ومدارسها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٠ وله طبعة حديثة ٢٠٠٥.

٥- المرجع فى التربية المقارنة . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨١ وله طبعة حديثة ١٩٩٢

٦- الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧١ وله طبعة حديثة ٢٠٠٥ .

٧- الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب - لقاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة ٢٠٠٢ .

٨- تعليم الكبار ومحو الأمية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٨ وله طبعات أخرى .(بالاشتراك).

٩- البحث التربوى وكيف نفهمه . عالم الكتب - الرياض . صدر عام ١٩٨٧. وله طبعة جديدة . عالم الكتب . القاهرة . ٢٠٠٢ .

١٠- الغربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية. عالم الكتب - القاهرة . جزءان . صدر الأول عام ١٩٨٠ والثانى ١٩٨٥.(بالاشتراك)

١١- المنتخب من عصور الأدب (جزءان). عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٦ وله طبعات أخرى (بالاشتراك) .

١٢- التعليم العام فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢ وله طبعات أخرى .

١٣- إدارة وتنظيم التعليم العام . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٧٤ وله طبعات أخرى

١٤- التعليم فى دول الخليج العربية.عالم الكتب - القاهرة - الرياض. صدر عام ١٩٨٩
١٥- اختبار القيادة التربوية: مجموعة الاختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية . صدر عام ١٩٧٧ وله طبعات أخرى. وصدر فى طبعة منقحة عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.
١٦- الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٩٢ وله طبعة حديثة ٢٠٠٢.
١٧- الاتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة . عالم الكتب . القاهرة . صدر عام ١٩٧٤ وله طبعة حديثة عام ١٩٩٢
١٨- دراسات فى التربية المعاصرة . دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٧٧
١٩- التعليم الجامعى المعاصر : قضاياه وإتجاهاته . دار النهضة العربية . القاهرة . صدر عام١٩٧٧وله طبعة أخرى منقحة عام١٩٨٧عن دار الثقافة -الدوحة - قطر.
٢٠- المدخل فى التربية المقارنة . مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣ وله طبعات أخرى (بالاشتراك)
٢١- الإصلاح والتجديد التربوى فى العصر الحديث : عالم الكتب . القاهرة .صدر عام ١٩٩٢. وله طبعة مزيدة ومنقحة عام ١٩٩٩ .
٢٢- المعلم وميادين التربية . مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، صدر عام ١٩٩٣ .
٢٣- الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار.عالم الكتب.القاهرة صدر ١٩٩٧ وله طبعة حديثة ٢٠٠١.
٢٤- كيف تتفوق فى دراستك الجامعية. دليل المتعلم إلى التعلم. صدر عن عالم الكتب بالقاهرة عام ١٩٩٨.
٢٥- تخطيط التعليم واقتصادياته .عالم الكتب . القاهرة .صدر عام ١٩٩٨ .
٢٦- المعلم والنظام: دليل المعلم إلى تعليم المتعلم. صدرُ عن عالم الكتب بالقاهرة عام١٩٩٨.
٢٧- المدرسة والتمدرس: صدر عن عالم الكتب بالقاهرة، ١٩٩٨.
٢٨- مجتمع الفضيلة: الأخلاق فى الإسلام. صدر عن عالم الكتب بالقاهرة، ١٩٩٨.
٢٩- التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية. صدر عن عالم الكتب بالقاهرة، ١٩٩٨ وله طبعة أخرى ٢٠٠٥.

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

- Education in the Arab Gulf States . University of Qater Education Research Centre 1990 .

ثالثا : كتب مترجمة من العربية إلى الإنجليزية :

- Islam and Contemporary Thought . Four Public Lectures . By His Eminence Sheikh Mohamed M. El - Shaarawi . Qatar National Printing Press . Doha 1978 (بالاشتراك)

رابعاً : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١- المدرسة الشاملة : روبين بيدلى . عالم الكتب القاهرة.صدر عام ١٩٧١.(بالاشتراك)

٢- المدرسة اليابانية : سنجلتون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢

٣- التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٣

٤- أنثروبولوجيا التربية نيللر: عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٥- فى فلسفة التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٧٢(بالاشتراك)

٦- الأحلام :تفسيرها ودلالتها: نيريس دى . عالم الكتب -القاهرة. صدر عام ١٩٨٦

٧- الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام ١٩٨٣.(بالاشتراك)

٨- التاريخ الإجتماعى للتربية : ر.بك . عالم الكتب . القاهرة ١٩٧٣.(بالاشتراك) .

٩- نظرية الإدارة : جريفث عالم الكتب - القاهرة ١٩٧١. (بالاشتراك).

١٠- مدارس بلا فشل : جلاسر . عالم الكتب. القاهرة ، ١٩٧٤

١١- المدرسة والمجتمع العصرى :جوسلين .عالم الكتب.القاهرة ١٩٧٣.(بالاشتراك) .

خامسا : كتب مترجمة عن الروسية :

١- مع المخطوطات العربية : صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر: كراتشكوفسكى . النهضة العربية - القاهرة . صدر عام ١٩٦٩

٢- ثلاث أزهار فى معرفة البحار لأحمد بن ماجد: شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة - صدر عام ١٩٦٩

٣-الرسالة الثانية لأبى دلف . أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة صدر عام ١٩٧٠.

٤-الشعر العربى فى الأندلس : كراتشكوفسكى . عالم الكتب - القاهرة . صدر عام١٩٧١