قيادة المدرسة ودورها في مواجهة الصراع التنظيمي

"دراســـــة تحليليـــة"

إعـــداد

أ.د/ محمد حسن رسمى

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

د/ فاطمة السيد صادق

مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية

كليـــة التربيـــة – جامعـــة بنهـــا

أ/ محمد بطيجان عكشان براك الهاجري

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحث

قيادة المدرسة ودورها في مواجهة الصراع التنظيمي "دراســـة تحليليـــة"

إعـــداد

أ.د/ محمد حسن رسمى
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كليــة التربيــة – جامعــة بنهــا

د/ فاطمة السيد صادق
مدرس التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كليــة التربيــة – جامعــة بنهــا

أ/ محمد بطيجان عكشان براك الهاجري

أولاً: الإطـــار العـــام للبحـــث:

مقدمــة البحـــث:

يعد وجود الصراع في أية مؤسسة ظاهرة طبيعية، وحدوث هذه الظاهرة له جوانب إيجابية وسلبية لذلك حظي الصراع باهتمام واسع من قبل الباحثين وخصوصاً في المؤسسات التعليمية، ويقوم الصراع المدرسي أساساً على إحساس أحد العاملين بأن مطالبه واهتماماته وخصوصياته يتم التعدي والتأثير عليها سلباً من خلال مطالب واهتمامات الآخرين، كما أن عدم إدارة الصراع المدرسي بصورة لائقة ينال من فعالية المدرسة، لأنه من الممكن أن يؤدي إلى الاحتراق الوظيفي، وإذا تمت إدارة الصراع بصورة جيدة، فإن ذلك يزيد من مستوى الإنتاجية داخل المدرسة[١]، لذا فإن الإدارة الهادفة ينبغي أن تسعى دوماً للإبقاء على الصراع في إطاره المرغوب، فإذا زاد الصراع عن الحد أو المستوى المعين يجب أن تتدخل الإدارة لتقليص أثره وتخفيضه للحد المسموح به، أما إذا انخفض مستوى الصراع عن المستوى المطلوب يجب على الإدارة أن تبقى مستوى الصراع عند ذلك الحد الذي يبقى الصراع قائماً لكنه تحت سيطرة الإدارة، ويغذي باستمرار في إطار تحقيق الأهداف المعينة[٢].

وهنا يأتي دور قيادة المؤسسة التعليمية في توظيف المنهج العلمي للتعامل مع الصراع التنظيمي سواء على مستوى العاملين أو على مستوى وحدات المؤسسة ذاتها.

مشكلـــة البحـــث :

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما دور قيادة المدرسة في مواجهة الصراع التنظيمي؟

ويتفرع عنه التساؤلات التالية :

- ماذا نعني بالقيادة المدرسية؟
- ما أهم مداخل القيادة المدرسية؟
- ما أهم أساليب القيادة المدرسية؟
- ماذا نعني بالصراع التنظيمي؟
- ما تأثير الصراع التنظيمي على مهام مدير المدرسة؟
- ما أهم الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة المدرسية؟
- كيف تنعكس الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة المدرسية على سلطة مدير المدرسة؟

أهـــداف البحـــث :

استهدف البحث الحالي إبراز دور قيادة المدرسة في مواجهة الصراع التنظيمي وذلك من خلال:

- التعرف على القيادة المدرسية.
- الكشف عن أهم مداخل القيادة المدرسية.
- الوقوف على أهم أساليب القيادة المدرسية.
- تحديد معنى الصراع التنظيمي.
- الكشف عن تأثير الصراع التنظيمي على مهام مدير المدرسة.
- التعرف على أهم الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة المدرسية.
- تحديد كيفية انعكاس الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة المدرسية على سلطة مدير المدرسة.

منهـــج البحـــث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي حتى يحقق أهدافه ويجيب عن تساؤلاته.

ثانياً: ماهية القيادة المدرسية ومداخلها :

يتضح معنى القيادة المدرسية من خلال التعريفات المتعددة التي وضعها لها علماء الإدارة، والتي يمكن من خلال استعراض بعضها استخلاص عناصرها ومقومتها، فالقيادة المدرسية تعني: "عملية التأثير التي يقوم بها المدير في مرؤوسيته لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم في أداء النشاط التعاوني"(٣).

وتعرف أيضاً بأنها: "نوع من الروح المعنوية والمسئولية التي تتجسد في المدير، والتي تعمل على توحيد جهود مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المطلوبة، ولتي تتجاوز مصالحهم الآنية، ويمكن النظر إليها على أنها(٤):

ويعرفها "الن" بأنها: "النشاط الذي يمارسه المدير ليجعل مرؤوسيه يقومون بعمل فعال"(٥).

وهناك من يرى القيادة على أنها تلك: القدرة التي يستأثرها بها المدير على مرؤوسيه وتوجيههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وشحذ هممهم وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته(٦).

ومن التعاريف السابقة يتبين أن هناك عناصر جوهرية لازمة لوجود العملية القيادية، وهذه العناصر هي:

- عملية التأثير التي يمارسها المدير على موظفيه ووسائله في ذلك.
- توجيه المرؤوسين وتوحيد جهودهم وتنظيمهم.
- الأهداف الإدارية المراد تحقيقها.

وسوف نوجزها على النحو التالي:

تأثير مدير المدرسة على العاملين:

تقوم عملية التأثير – التي ترتكز عليها القيادة المدرسية – على ما يستخدمه المدير من وسائل لإقناع مرؤوسيه واستمالتهم وحثهم على التعاون لتحقيق الأهداف المطلوبة وبقدر ما تكون درجة تأثير المدير فعالة في سلوك مرؤوسيه وتصرفاتهم في ممارستهم لأنشطتهم تكون قيادته ناجحة وفعالة، وتتعدد الوسائل التي يستخدمها المدير للتأثير في مرؤوسيه تبعاً لتعدد الأسس التي تقوم عليها قوة التأثير والتي هي أصلاً قوة نفسية واجتماعية تستهدف سلوك العاملين(٧).

ومن أهم هذه الوسائل ما يلي :

أ) **قوة التأثير القائمة على الأمانة:** حيث تعتبر المكافأة عاملاً هاماً في حفز المرؤوسين على العمل بنشاط فيستطيع المدير عن طريق منح موظفيه مكافأة تقديراً لأدائهم الجيد أن يشبع حاجاتهم المادية ويؤثر في ميولهم واتجاهاتهم بالشكل الذي ساعده على تحقيق الهدف الوظيفي في التنظيم الذي يقوده.

ب) **قوة التأثير القائمة على الإكراه:** وهي الوسيلة تقوم على استخدام المدير لسلطته لدفع مرؤوسيه إلى العمل عن طريق استثارة الخوف والتهديد وتوقيع الجزاء.

ج) **قوة التأثير القائمة على أسس مرجعية:** وهي الوسيلة تعني أن يتخذ المدير من تفهمه لخلفيات مرؤوسيه وثقافتهم وشخصياتهم وتفهمه لوجهه نظرهم مرجعاً أو مدخلاً للتأثير فيهم.

د) **قوة التأثير القائمة على خبرة المدير:** فتزداد قدرة المدير على التأثير في مرؤوسيه كلما كانت شخصيته تتسم بالمرونة وكان على دراية كبيرة بالنواحي الخاصة بالنشاط الذي يعمل فيه.

هـ) **قوة التأثير القائمة على الشرعية والرشد:** وذلك بأن يحاول المدير في إطار من المشروعية تغيير اتجاهات مرؤوسيه وميولهم وتقاليدهم من خلال ترشيده لسلوكهم.

المداخل المختلفة لقيادة المدرسية :

لقد أصبحت مشكلة اختيار القادة الإداريين وإعدادهم وتطويرهم من أهم ما تعني به الدول الحديثة على اختلاف أنظمتها، ولم يكن حل هذه المشكلة يسيراً، نظراً لصعوبة تحديد المتطلبات الجوهرية للقيادة الناجحة من ناحية، ولكون هذه المتطلبات تختلف من وظيفة إلى أخرى، ومن فترة زمنية إلى أخرى، ومن موقف لآخر في التنظيم الواحد.

وقد أسفرت معظم الجهود التي قام بها علماء الإدارة وعلماء النفس والاجتماع لوضع معايير ثابتة يمكن على أساسها اختيار القادة الأكفاء، عن حصر هذه المعايير في مجموعتين أساسيتين:

- **إحداهما:** معايير شخصية، تدور حول السمات الشخصية للقائد.
- **وثانيتهما:** معايير موضوعية، مرتبطة بالمركز القيادي وعلاقة القائد بالمرؤوسين، وقد تبلور هذه الجهود في ثلاثة مداخل للقيادة، ومنها ظهرت ثلاث نظريات أساسية أطلق عليها نظريات القيادة ومن مداخل القيادة الإدارية ما يلي:

١- المدخل الفردي نظرية السمات.

٢- المدخل الاجتماعي نظرية الموقف.

٣- المدخل التوفيقي النظرية التفاعلية.

٤- مدخل المسار والهدف نظرية المسار والهدف.

وسوف نوجزها على النحو التالي:

١- المدخل الفردي (نظرية السمات) :

يعتبر المدخل الفردي من أولى المحاولات التي استهدفت تحديد خصائص القيادة الناجحة، ومؤداه أن القيادة تقوم على سمة أو مجموعة من السمات يتمتع بها فرد معين، وأن من تتوافر فيه هذه السمات تكون لديه القدرة على القيادة، ويمكن أن يكون قائداً ناجحاً في كل المواقف.

ومن أقدم النظريات التي ظهرت في إطار المدخل الفردي "نظرية الرجل العظيم" ويرى القائلون بهذه النظرية أن القيادة سمة مميزة للفرد، وأن عدداً قليلاً من العاملين لديهم من السمات الشخصية والقدرات ما يمكنهم من أن يكونوا قادة ونظر هؤلاء المفكرون إلى القادة على أنهم محصورون في عدد محدود من العائلات، كما أنهم يسهمون في تحديد شخصية المجتمع وبالتالي في تغيير التاريخ تغييراً جوهرياً، وذهبوا إلى الاعتقاد بأن "القادة يولدون ولا يصنعون" وأن السمات القيادية "موروثة وليست مكتسبة" بمعنى أن القادة يولدون قادة، وأنه لا يمكن لشخص لا يملك سمات القيادة أن يصير قائداً، فالملك والأمير والإقطاعي كل هؤلاء يولدون قادة، لأن لديهم من السمات الوراثية ما يجعلهم أهلاً للقيادة(٨).

وتعتبر "نظرية السمات" من أولى المحاولات التي ظهرت في إطار المدخل الفردي لتفسير ظاهرة القيادة، والكشف عن السمات المشتركة للقادة الناجحين، وإذا كانت الدراسات التي أجراها أنصار هذه النظرية قد بدأت على نطاق ضيق في أوائل هذا القرن، فإنها اتسعت وأصبحت أكثر شمولاً بعد الحرب العالمية الثانية، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتعرضت نظرية السمات للمآخذ التالية:

- إن الدراسات والبحوث العديدة التي قام بها أنصار النظرية، والتي تركزت على دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والقيادة، قد فشلت في أن تجد نمطاً متسقاً للسمات التي تميز القادة يمكن تطبيقه بصفة عامة.
- الكثير من السمات التي افترض أنصار نظرية السمات أنها سمات لا توجد إلا في القادة، قد تتوافر في القادة وغير القادة، مثل سمات: الذكاء، والقدرات الجسمية، والحماسة،

والعزم، والاستقامة، والمطوح، والعدل، وغيرها الأمر الذي لا يمكن معه التسليم بأن توافر السمات الشخصية للقيادة في شخص ما تجعل منه بالضرورة قائداً ناجحاً.

- إنه لا يوجد اتفاق بين أنصار النظرية على مجموعة محددة من السمات.
- ونظرية السمات تبدو غير واقعية، ذلك لأن القول بضرورة توافر كل السمات القيادية التي ذكرها أنصارها أو معظمها فيمن يشغل مناصب قيادية، لا يمكن تطبيقه عملياً، فمن غير الممكن عملياً العثور على الأشخاص الذين توافر فيهن كل هذه السمات أو معظمها بالأعداد المطلوب حتى في المجتمعات المتقدمة.
- النظرية تجاهلت الطبيعة الموقفية للقيادة، بمعنى أنها لم تعط أهمية لأثر عوامل الموقف في القيادة، ذلك أن السمات المطلوب توافرها في القائد تعتمد بدرجة كبيرة على الموقع القيادي المطلوب شغله، وعلى نوع الموقف الذي يعمل فيه القائد.

ومن هنا أسهمت هذه الجهود في لفت اهتمام الباحثين إلى أهمية الموقف الاجتماعي كعامل يؤثر في تحديد خصائص القيادة، مما أدى إلى ظهور الكثير من الباحثين في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين، حيث قاموا بدراسات واسعة تستند إلى الاختبارات الموقفية للقيادة، فظهرت نتيجة لمحاولاتهم "نظرية الموقف" التي تعتبر من أهم المحاولات الفكرية التي ظهرت – في إطار المدخل الاجتماعي – لتحديد خصائص القيادة، وكان ظهورها كرد فعل مباشر لفشل نظرية السمات في وضع معيار ثابت لتحديد خصائص القيادة المدرسية.

٢- المدخل الاجتماعي (نظرية الموقف) :

ويقوم مفهوم هذه النظرية على القول بأن أساس تحديد خصائص القيادة لا يرتبط بسمات وخصائص شخصية عامة، بل يرتبط بسمات وخصائص نسبية ترتبط بموقف قيادي معين، ذلك لأن متطلبات القيادة تختلف بحسب المجتمعات، والتنظيمات الإدارية داخل المجتمع الواحد، والمستويات الوظيفية في التنظيم الواحد، والمراحل التي يمر بها التنظيم والمنصب القيادي المطلوب شغله[٩].

فاختلاف المجتمعات يؤدي إلى اختلاف النظرة إلى متطلبات القيادة مثال ذلك أن اتفاق – القيم واللغة والمذاهب السياسية – في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا لم يمنع من اختلاف نظرتهما لخصائص القيادة اختلافاً واضحاً، ففي حين تتمتع القيادات غير المتخصصة في مجال الإدارة السياسة بمكانة مرموقة في إنجلترا، نجد أن الخبرة المتخصصة تعتبر من

المتطلبات اللازمة للقيادة في الإدارة الأمريكية، والكثير من القادة برزواً في مراكزهم القيادية نتيجة تخصصهم وخبراتهم في مجال عملهم(١٠).

واختلاف التنظيمات، يؤدي إلى اختلاف السمات القيادية، فالسمات اللازمة للقيادة المدنية تختلف عن السمات المطلوب توافرها في القيادة العسكرية، واختلاف التنظيمات الإدارية فيما بينها، يؤدي أيضاً إلى اختلاف السمات القيادية المطلوب توافرها في قادة هذه التنظيمات، إذ أن عوامل الموقف هي التي تملي سمات معينة لهؤلاء القادة(١١).

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات أن السمات اللازمة لقادة الأجهزة الحكومية تختلف عن السمات اللازمة لقادة المشروعات الخاصة.

واختلاف المستويات الوظيفية في التنظيم الإداري الواحد: يؤدي إلى اختلاف سمات القيادة المطلوبة في كل منها، فالسمات والمهارات المطلوبة للقيادة المباشرة، يختلف عن تلك المطلوبة للقيادة الوسطى، التي تختلف بدورها عن تلك المطلوبة للقيادة العليا.

ونظرية الموقف بهذا المفهوم تقدم مفهوماً ديناميكياً للقيادة، ولأنها لا تربط القيادة بالسمات الشخصية للفرد فقط، وإنما تربطها بالموقف الإداري، على أساس أن عوامل الموقف، والمتغيرات المرتبطة به، هيالتي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة ومركز الشخص القائد ونجاحه.

كما أنها من ناحية أخرى تقدم مفهوماً ديمقراطية للقيادة، وذلك من خلال عدم حصر القادة في عدد محدود من العاملين هم من تتوافر فيهم سمات وقدرات معينة، بل تجعل قاعدة القيادة عريضة بحيث لا يمكن لأي شخص أن يكون قائداً في بعض المواقف، كما أن من مظاهر ديمقراطيتها رفضها للمفهوم القائل بأن القادة يولدون ولا يصنعون، وتأكيدها على أن هناك بعض السمات والمهارات القيادية يمكن اكتسابها بالتعليم والتدريب(١٢).

ولخص الباحثون، فلسفة الموقف، من خلال تحليلهم لكيفية اختيار نمط القيادة بالقول: أن هناك ثلاث مجموعات من القوى تهم القائد في اختياره للنمط القيادي العملي والمرغوب فيه أو النمط القيادي الذي يتلاءم مع متطلبات الموقف الذي يواجهه، وهذه المجموعات هي(١٣):

أ) القوى الكامنة في القائد: وأهمها قدرته على تقييم الظروف، وميوله واتجاهاته القيادية، ومدى ثقته بنفسه وبمرؤوسيه.

ب) القوى الكامنة في المرؤوسين: وأهمها حاجاتهم إلى الاستقلال، واستعدادهم لتحمل مسئولية اتخاذ القرارات وعدم دفع المسئولية إلى الآخرين، وقدرتهم على فهم التوجيهات أو التعليمات

الصادرة إليهم، ومدى إحساسهم بأهمية المشكلة التي تواجه قائدهم ومشاركته حلها، وأخيراً درجة ارتباطهم بأهداف المؤسسة وفهمهم لهذه الأهداف.

والقوى الكامنة في شخص القائد وفي شخص المرؤوسين، كلما فهمها القائد جيداً كلما كان أقدر على تحديد النمط القيادي الذي يتلاءم مع متطلبات الموقف الذي يواجهه.

ج) القوى الكامنة في الموقف: وأهم هذه القوى[١٤]:

١- نمط التنظيم، وفلسفته، والقوى النابعة منه.

٢- فاعلية المجموعة العاملة المرتبطة بالموقف، والتي تحدد بمدى خبرة أفرادها في العمل، ومدى ثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على حل المشاكل التي تواجههم.

٣- طبيعة المشكلة التي خلقت الموقف ودرجة تعقدها، فبقدر ما تكون المشكلة التي تواجه القائد معقدة، بقدر ما يزداد قلقة لإيجاد الحل الملائم لمواجهتها، وهذا يترتب عليه تحديده لإمكانية تفويض سلطاته لمرؤوسيه لمواجهتها.

٤- الوقت المتاح لإيجاد الحل الملائم للمشكلة، فبالقدر الذي يكون فيه الوقت المتاح للقائد ضيقاً لاتخاذ قراره لحلا المشكلة، بقدر ما تبرزه أمامه صعوبات في إشراك مرؤوسيه في حلها.

وهناك بعض الظروف التي تؤخذ بعين الاعتبار في القيادة وهي[١٥]:

أ) **شخصية المرؤوس:** فالتطبيق العملي يثبت أن هناك موظفين يميلون بطبيعتهم إلى الخضوع للسلطة ويعملون بصورة أفضل في ظل قيادة تسلطية، بل إنهم يصيرون مهملين أو مضطربين إذا منحوا حرية كبيرة.

ب) **خصائص العمل:** فالعمل البسيط غير المعقد والذي لا يحتاج إلى قدر كبير من التعاون تناسبه القيادة التسلطية، أما العمل المعقد والذي يحتاج إلى قدر كبير من التعاون المتبادل، ويحتمل أكثر من حل واحد، فتناسبه القيادة الديمقراطية.

ج) **أدوار العمل:** ويمكن تقسيم الأدوار التي يقتضي أداء العمل القيام بها إلى ثلاث مجموعات:

١- أدوار خاصة بالقائد، كتحديد الأهداف العامة للتنظيم.

٢- أدوار خاصة بالمرؤوسين: مثل كيفية استعمال العامل لآلة معينة أوتشغيلها.

٣- أدوار مختلطة أو مشتركة بين القائد ومرؤوسيه: وهي أعمال يمكن أن يقوم بها القائد أو المرؤوسين أو كلاهما، مثل تغيير مكان الآلات التي استخدمها العمال فعلا لعدة سنوات.

فالمجموعة الأولى من الأدوار تلائمها القيادة التسلطية، والمجموعة الثانية تلائمها القيادة غير الموجهة (أو الحرة)، والمجموعة الثالثة تلائمها القيادة الديمقراطية التي من مرتكزاتها الأساسية المشاركة.

د) **خصائص جماعة العمل:** فالجماعة العاملة تخلق بنفسها ولنفسها قواعد وأهداف، ولذلك فهي تلعب دوراً كبيراً في نجاح كل نمط من أنماط القيادة الثلاثة[١٦].

أما عن الموقف الملائم فيتطلب وضع تشخيص دقيق للموقف الإداري الذي يمارس القائد ومرؤوسيه عملهما في إطاره، من خلال تحليل عناصر الموقف التي يرى أنها ثلاثة وهي[١٧]:

أ) العلاقة بين القائد وموظفيه وهذا يتطلب معرفة مدى تقبل الموظفين وارتياحهم لشخص القائد، ومدى تقديرهم وولائهم لقيادته.

ب) البناء التنظيمي للعمل: وهو يوضح إلى أي مدى يكون العمل المطلوب إنجازه محدداً وواضحاً.

ج) سلطة القائد التي يعطها منصبه: وهو يعني أنه كلما كانت أبعاد الوظيفة القيادية واختصاصاتها ومسئوليتها من السعة بحيث تمكن القائد من توقيع الجزاء وتقديم الثواب، كلما كان الموقف أكثر ملائمة لاستخدام نمط قيادي معين.

والثابت علمياً أن أهم عنصرين للسلوك الإداري هما: الاهتمام بالعمل، والاهتمام بالعلاقات مع الموظفين، إلا أنه هناك أربعة أنماط أساسية للقادة وهي[١٨]:

أ) القائد الذي يهتم كثيراً بالعمل، وأطلق عليه القائد المتفاني (أي المتفاني في العمل).

ب) القائد الذي يهتم كثيراً بالعلاقات مع العاملين، وأطلق عليه القائد المرتبط (على أساس اهتمامه الكبير بالعاملين).

ج) القائد الذي يهتم كثيراً بالعلم وبالعلاقات مع العاملين، وأطلق عليه القائد المتكامل (على أساس التكامل من حيث الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعاملين بشكل متساوى).

د) القائد الذي لا يهتم كثيراً بالعمل وبالعلاقات مع العاملين، وأطلق عليه القائد المنعزل (على أساس أنه منعزل عن العمل وعن العاملين).

أن كل نمط من الأنماط الأربعة قد يكون أكثر فاعلية أو أقل فاعلية حسب ملائمته أو عدم ملائمته للموقف، فأي نمط منها مستخدماً في مواقف ملائمة يكون أكثر فاعلية، ومستخدماً في

مواقف غير ملائمة يكون أقل فاعلية ويخرج ريدن من هذا التحليل بنتيجة أساسية مؤداها: أن الفاعلية الإدارية للقائد الإداري تنتج من ملائمة النمط القيادي للموقف الإداري الذي يستخدم فيه.

٣-المدخل التوفيقي (النظرية التفاعلية) :

يقوم هذا المدخل أساساً على الجمع بين النظريتين (نظرية السمات ونظرية الموقف)، ومحاولة التوفيق بينهما من خلال النظر للقيادة على إنها عملية تفاعل اجتماعي، وانه لا يكفى للنجاح في القيادة التفاعل بين سمات القائد الشخصية ومتطلبات الموقف، وإنما يلزم أيضاً التفاعل بين سمات القائد الشخصية ومتطلبات الموقف، وإنما يلزم أيضاً التفاعل بين شخصية القائد وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي الكلي ولاسيما ما تعلق منها بالمجموعة العاملة.

ومن أهم النظريات التي ظهرت في إطار المدخل التوفيقي "النظرية التفاعلية" والتي تعتبر القيادة – من وجهة نظر هذه النظرية – عملية تفاعل اجتماعي، وتتحدد خصائصها على أساس أبعاد ثلاثة هي: السمات الشخصية للقائد، وعناصر الموقف، ومتطلبات وخصائص الجماعة المقودة، فهي تنظر للقيادة وخصائصها من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين القائد ومرؤوسيه، وتربط النجاح في القيادة بقدرة القائد على التفاعل مع مرؤوسيه وتحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم(١٩).

نخلص مما سبق أن القائد الناجح – في مفهوم نظرية القيادة التفاعلية – هو الذي يكون قادراً على التفاعل من المجموعة وأحداث التكامل في سوك أعضاء أو سلوك معظمها، أخذاً في اعتبار أمال وقيم أفرادها.

ويتضح من العرض السابق لمفهوم النظرية التفاعلية واتجاهات أنصارها، أنها تقيم فهمها للقيادة على أساس التفاعل الاجتماعي بين القائد، ومرؤوسيه، كما أنها تربط النجاح في القيادة بمدى قدرة القائد على التفاعل مع الجماعة العاملة في موقف معين، وهي بهذا المفهوم حددت خصائص القيادة على أساس ابعاد ثلاثة هي القائد، والموقف، والمرؤوسين.

ومن هنا فإن النظرية التفاعلية أسهمت إسهاماً إيجابياً في تحديد خصائص القيادة المدرسية، ويظهر هذا الإسهام على النحو التالي(٢٠):

- لم تنكر النظرية أهمية النظريتين السابقتين (السمات والموقف)، ولكنها حاولت الجمع بينهما لأنها ترى عدم كفاية كل واحدة منها وحدها كمعيار لتحديد خصائص القيادة المدرسية.
- والنظرية التفاعلية تبدو واقعية في تحليلها لخصائص القيادة، إذ ترى أن نجاح القائد يرتبط من ناحية بمدى قدرته على تمثيل أهداف مرؤوسيه وإشباع حاجاتهم، كما يرتبط – من ناحية أخرى – بمدى إدراك المرؤوسين بأنه أصلح شخص للقيام بمطالب هذا الدور..

نخلص مما تقدم إلى أن النظرية التفاعلية أسهمت إسهاماً إيجابياً في تحديد خصائص القيادة المدرسية، وأن نتائج الدراسات السابقة تفسر لنا مدى صحة مفهوم النظرية في تحديد خصائص القيادة على أساس الأبعاد الثلاثة: القائد، والموقف، والمرؤوسين: وهذا يؤكد صحة الافتراضات التي تبناها رواد حركة العلاقات الإنسانية من أن العلاقات الإنسانية الإيجابية بين القائد وموظفيه تجعله أقدر على علاج مشكلاتهم وتمكنهم من التعاون معهم لمواجهة مشاكل العمل، وتمكنه بالتالي من أداء دوره القيادي بنجاح.

إلا أنه على الرغم من المزايا السابقة للنظرية التفاعلية، ودورها الإيجابي في تحديد خصائص القيادة، إلا أن التطورات الحديثة التي تمت في مجال الإدارة أثبتت عدم كفاية النظريات الثلاث السابقة لتحديد خصائص القيادة، مما أدى إلى توجيه معظم الجهود في الفكر الإداري الحديث للبحث عن الخصائص اللازمة للقيادة القادرة على التلاؤم مع متطلبات الإدارة الحديثة، وتحقيق الفاعلية الإدارية.

٤-مدخل المسار والهدف :

لقد أطلق على هذا المدخل مصطلح "نظرية المسار والهدف لفاعلية القائد" إذ أن أسس هذه النظرية تقوم على أساس نظرية التوقع للدافعية، ويتعلق بمصطلح المسار والهدف بالمصطلحات المعروفة لنظرية التوقع الخاصة بتوقعات الجهد والأداء، والأداء والمكافأة، وقوة جذب الفعل، وكما جاء على لسان هاوس عند وصفه للنظرية.

وتتضمن وظيفة الدافعية للقائد مضاعفة ما يتلقاه المرؤوسين نظير تحقيقهم لأهداف العمل، وتسهيل مهمة الوصول إلى هذه المكافآت بتوضيحها وإزالة الحواجز والمعوقات الموجودة في الطريق الموصل لها، وإتاحة المزيد من الفرص لإشباع

الحاجات الذاتية في هذا الطريق، سلذلك ينظر إلى المهمة الرئيسية للقائد على أساس أنها تؤثر في مدركات التوقع وقوة جذب الفعل لدى المرؤوسين، أي إذا تمكن لقائد من مضاعفة مدركات قوة جذب الفعل وزيادة احتمالات التوقع، فسينتج عن ذلك مضاعفة الجهد ومستوى عال من الرضا والأداء من قبل المرؤوسين.

وبالرغم من أن الأبحاث التي تمت حول نظرية المسار والهدف قد استفادت من الجانبين المتعلقين بالمبادأة والتنظيم والتعاطف مع الآخرين كنموذج لسلوك القائد، إلا أن الإطار الجديد يشتمل على أربعة جوانب هي[٢١]:

١- **السلوك الإجرائي:** ويشمل تخطيط وتنظيم ومراقبة وتنسيق نشاطات المرؤوسين من قبل القائد، ويماثل ذلك الجانب التقليدي المعروف بالمبادأة والتنظيم من حيث إن القائد يتيح للمرؤوسين فرصة معرفة ما هو متوقع منهم.

٢- **السلوك المساند:** ويشمل مراعاة تقديم الدعم لحاجات المرؤوسين وإبداء الاهتمام برفاهيتهم ومصالحهم وإيجاد جو ودي ومرض.

٣- **سلوك المشاركة:** ويتميز بالمشاركة في المعلومات والتركيز على المشورة مع المرؤوسين والاستفادة من أفكارهم ومقترحاتهم في الوصول إلى قرارات جماعية.

٤- **السلوك الموجه نحو الإنجاز:** ويتميز بوضع أهداف تتحدى القدرات وتوقع أن يكون أداء المرؤوسين على مستوى عال والسعي المستمر لتحسين الأداء عادة ما يطالب القائد بالأداء الجيد إلا أنه في نفس الوقت يبدي ثقته في قدراته مرؤوسيه على أداء العمل بصورة جيدة.

وتشير بعض الدراسات التي تمت حول نظرية المسار والهدف إلى أنه من الممكن أن تظهر هذه الأساليب الأربعة من قبل نفس القائد في مواقف مختلفة، وتتعارض هذه النتائج مع مفهوم فيدلر الخاص بأحادية أبعاد سلوك القائد وتشير إلى قدر من المرونة أكثر مما هو موجود في النموذج الموقفي.

وهناك عاملان في نظرية المسار والهدف يعتبران عاملين موقفين لأنهما يلطفان العلاقة بين أسلوب القائد وسلوك المرؤوسين وهذان العاملان هما خصائص المرؤوسين وخصائص بيئة العمل، تفترض النظرية أن سلوك القائد سيكون مقبولا لدى المرؤوسين للحد الذي يجعلهم ينظرون إلى هذا السلوك كمصدر مباشر للرضا، أو على أساس أنه ضروري كمصدر للرضا في المستقبل، وسوف نوجزهما على النحو التالي:

خصـــائـــص المرؤوســـين :

هناك خصائص عديدة للمرؤوسين منها:

١- **القدرة:** تتمثل إحدى الخصائص الرئيسية في إدراك المرؤوسين لقدراته الذاتية، فكلما كانت القدرة المدركة على إنجاز العمل بصورة فعالة كبيرة، قل احتمال قبول المرؤوس للتوجيه أو السلوك الإجرائي، إذ أن مثل هذا السلوك يعتبر غير ضروري.

٢- **مركز التحكم:** ويعني اعتقاد العامل أنه يتحكم فيما يحدث له، ويطلق على الأشخاص الذي يعتقدون أنهم يتحكمون في بيئتهم، ويؤمنون بأن ما يحدث لهم ناتج عن تصرفاتهم، مصطلح الجوانبين، فيما يسمى الأشخاص الذين يعتقدون بأنهم لا يتحكمو بما يحدث لهم وأن ما يحدث إنما يحدث بسبب الحظ أو القدر، أو التبريريون، وتشير الأبحاث التي تمت حول المسار والهدف إلى أن الجوانبيين يرضون عن القائد المشارك، فيما يقنع التبربريون أكثر بالقائد الذي يتجه نحو إصدار التوجيهات.

٣- **الحاجات والدوافع:** تؤثر الحاجات التي تسيطر على المرؤوس في سلوك القائد، فمن الممكن أن يقبل العاملين ذو حاجات الأمن والسلامة مثلا – الأسلوب الإجرائي للقائد، غير أن العاملين من ذوي الانتماء والتقدير قد يتفاعلون بصورة أكثر إيجابية مع القائد المعاون، إضافة إلى ذلك يحتمل أن تتأثر حاجات الاستقلال والمسئولية لدى الفرد بالقائد المشارك بضرورة إيجابية أكثر من تأثيرها بقائد آخر يختلف أسلوبه القيادي عن ذلك الأسلوب[٢٢].

خصـــائص بيئـــة العمـــل:

تتضمن خصائص بيئة العمل ثلاثة عوامل رئيسية هي[٢٣]:

١- **مهام المرؤوسين:** تتعلق إحدى أهم خصائص بيئة العمل بطبيعة مهام الفرد، وقد ركز الباحثون، بوجه عام، على ما إذا كانت المهام محددة ومعروفة أو غير واضحة ويكتنف متطلباتها الغموض، وافترضوا بأنه كلما كانت المهام غامضة، زاد احتمال قبول المرؤوس للقائد الموجه أو الإجرائي، أما بالنسبة للمهام المحددة والروتينية، فقد افترضت النظرية أن السلوك الإجرائي غير مناسب، لأن التوقعات والمدركات الواضحة قد تم بلوغها من قبل، ومن المحتمل أن يزيد سلوك القائد المعاون أو المشارك من درجة الرضا الخارجي للعامل الذي يؤدي مهام يمكن أن تشبع حاجاته الذاتية.

ويمكن أن ننظر إلى تأثير المهام بدمج نظرية المسار والهدف مع ما تقدم حول تصميم الوظائف، ونوضح العلاقات بين قوة حاجة التقدم ومدى الوظيفة (التنوع والاستقلالية والمعلومات المرتدة ووحدة الوظيفية)، وأنماط القيادية الفعالة، ويثبت التطابق بين الفرد والوظيفة، إذ عندما تتطابق حاجات التقدم ونطاق الوظيفة (مثل قوة حاجات التقدم واتساع مدى الوظيفة)، تكون هناك درجة عالية من التطابق، وعندما لا تتطابق هذه العناصر (مثل ضعف حاجات التقدم مع اتساع مدى الوظيفة) تضمحل درجة التطابق كثيراً[٢٤].

٢- **جماعة العمل:** قد تؤثر خصائص جماعات العمل أيضاً على مدى قبول أسلوب قائد معين، ومن الطرق المستخدمة في دراسة العلاقة بين الأسلوب القيادي وسلوك جماعة العمل، إطار تطور الجماعة، وبالرغم من احتمال تلاؤم أسلوب قيادي معين في مرحلة معينة (مثل السلوك الإجرائي في مرحلة التوجه)، إلا أن ذلك لا يعني أن يهمل القائد أيضاً من عناصر أسلوبه القيادي الأخرى.

٣- **العوامل التنظيمية:** يتعلق العامل الأخرى من عوامل بيئة العمل بمسائل مثل مدى يتحكم الأنظمة والإجراءات والسياسات في أعمال الموظفين، والمواقف الصعبة، أو ظروف الضغط النفسي والمواقف ذات الدرجة العالية من الغموض.

ثالثاً: أساليب القيادة المدرسية :

لما كانت القيادة المدرسية في جوهرها تقوم على التأثير الذي يمارسه القائد في مرؤوسيه، فإن اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه مرؤوسيه تعكس تبايناً في أساليب القيادة وأنماطها، وقد تركزت الدراسات العديدة التي قام بها علماء الإدارة والنفس والاجتماع حول تحديد أفضل أسلوب أو نمط للقيادة يمكن للقائد باستخدامه أن يحقق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفاعلية، وقد توصلت هذه الدراسات إلى تصنيفات متعددة لأنماط القيادة، وأهم هذه التصنيفات: تصنيف القادة من حيث طريقة اختيارهم إلى قادة يعينون من السلطة التنفيذية العليا، وآخرين يتم اختيارهم من بين صفوف الجماعة التي يقودونها لصفات خاصة بهم، وتصنيفهم من ناحية ثانية من حيث اتجاهاتهم وميولهم الاجتماعية: إلى قادة محافظين، وحساسين، وذوي اتجاهات شخصية، وذوي اتجاهات موضوعية، وتصنيفهم من ناحية ثالثة من حيث نوعية علاقاتهم بالعاملين الذين يقودنهم إلى قادة ذوي ميول تحكمية، وآخرين ذوي ميول إنسانية تقوم على الاقتناع[٢٥].

ولاشك أن المعيار الرئيسي لتصنيف القادة من حيث أسلوب القائد وطريقته في ممارسة عملية التأثير في موظفيه،وما إذا كان يركز كل السلطات في يده، ويهتم بالإنتاج فقط، ويعتمد على إيجاد الدافع إلى العمل لدى موظفيه عن طريق ما يسمى بسلطة الجزاء، أو أنه لا يركز كل السلطات في يده، ويهتم بالإنتاج فقط، ويعتمد على إيجاد الدافع إلى العمل لدى موظفيه عن طريق ما يسمى بسلطة الجزاء، أو أنه لا يركز كل السلطات في يده، ويتيح الفرصة لموظفيه لمشاركته في مهامه، ويعتمد على إيجاد الدافع إلى العمل لدى موظفيه على ما يسمى بسلطة الثقة القائمة على العلاقات الإنسانية الصحيحة بينه وبين أو أنهم يترك جميع المسئوليات للموظفين ويعتمد عليهم كلية في الإدارة بدون توجيههم أو الاشتراك معهم في جميع الحلول والقرارات، وقد صنفت أساليب القيادة المدرسية على أساس هذا المعيار إلى ثلاثة أساليب هي:

١- القياد الأتوقراطية (Autocratic Leadership).

٢- القيادة الديمقراطية (Democratic Leadership).

٣- القيادة المنطلقة – أو غير الموجهة (Laissez – Faire Leadership).

وسوف نوجزها على النحو التالي[٢٦]:

١-القيادة الأتوقراطية :

يقتضي فهم الأسلوب الأتوقراطي للقيادة معرفة أشكاله وخصائصه، أم تقييم هذا الأسلوب ببيان مزاياه وما أخذ عليه من مآخذ على ضوء ما كشفت عنه الدراسات في مجال التطبيقات العملية من نتائج.

وقد كشفت الدراسات المتعددة لسلوك القيادة عن مجموعة من الخصائص المميزة لسلوك القادة ذوي الميول الأتوقراطية، تدور في مجملها حول سمة جوهرية لسلوكهم تتمثل في اتخاذهم من سلطتهم الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيهم لإجبارهم على إنجازهم العمل[٢٧].

إلا أن وجود بعض الخصائص المميزة لسلوك القادة من هذا النمط، لا يعني أن هذه الخصائص تعتبر معياراً يمكن تمييز سلوك القائد الأتوقراطي عن غيره، ذلك أن استخدام القائد الأتواقراطي لسلطاته أداة للضغط على مرؤوسيه لإنجاز العمل، لا يكون بدرجة واحدة لدى جميع القادة من هذا الطراز، بل يكون على درجات متفاوتة، مما يترتب عليه وجود أنماط

متعددة لسلوك القائد الأتوقراطي، فقد أثبتت الدراسات أن سلوك القادة ذوي الميول الأتوقراطية، يتدرج في شدته بين نقطتين: يمثل إحداهما: السلوك الأتوقراطي المتطرف في استبداديته، وقد أطلق عليه القيادة الأتوقراطية المتسلطة أو المتحكمة (Coercive or Authoritarian Autocratic)، ويمثل النقطة الثانية: السلوك الأتوقراطي غير المتطرف، وقد أطلق عليه القيادة الأتوقراطي الصالحة أو الخيرة (Benevolent Autocratic)[٢٨].

إلا أن هذا التصنيف لأنماط السلوك الأتوقراطي لا يعني أن كل نمط منها منفصل عن الآخر تماماً، وإنما تتداخل بشكل يصعب معه أن نضع حدوداً فاصلة بين كل نمط وآخر، ولذلك فإن هذه الأشكال للقيادة الأتوقراطية تمثل درجات مختلفة للسلوك الأتوقراطي.

٢-القيادة الديمقراطية:

يتمثل أسلوب القيادة الديمقراطية بالقيادة التي تعتمد على العلاقات الإنسانية، والمشاركة، وتفويض السلطة، فالقيادة الديمقراطية تعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه التي تقوم على إشباعه لحاجاتهم، وإيجاد التعاون فيما بينهم وحل مشكلاتهم.

كما تعتمد على مشاركة المرؤوسين في بعض المهام القيادية كحل بعض المشكلات واتخاذ القرارات، وهي بالتالي تعتمد على تفويض السلطة للمرؤوسين الذين ترى أنهم قادرون بحكم كفاءتهم وخبرتهم على ممارستها، مما يتيح للقائد الديمقراطي الوقت والجهد للاضطلاع بالمهام القيادية الهامة[٢٩].

وتفوق القيادة الديمقراطية كأسلوب مثالي، لا يعني التسليم بأن هذا الأسلوب القيادي يجب أن يقبل بصفة عامة كأفضل أسلوب قيادي في جميع الحالات وفي جميع المواقف، ذلك أن الأسلوب القيادي المثالي، هو الذي يتفق مع توقعات وأماني وخبرات مجموعة معينة من العاملين في الإدارة، ومع أهدافها، وهو الذي يتصف بالمرونة التي تساعد على تطويع الأسلوب القيادي ليلائم متطلبات وظروف معينة أيضاً، ومن هنا ظهر اتجاه في الفكر الإداري يرى أن التطبيق العملي قد أثبت عدم واقعية القيادة الديمقراطية، وأن مبالغتها في التركيز على الموظفين، يكون في الغالب على حساب ممارسة القائد لسلطته الرسمية، ويؤكد القائلون بهذا الاتجاه أن القيادة الناجحة هي القيادة القريبة من والواقع.

ومن أبرز المآخذ على أسلوب القيادة الديمقراطية أنها تشكل مظهراً لتنازل القائد عن بعض مهامه القيادية التي يفرضها عليه منصبه من ناحية، ومن أن المشاركة قد ينظر إليها بعض القادة كغاية في حد ذاتها وليست كوسيلة لتحقيق ديمقراطية القيادة من ناحية أخرى(٣٠).

٣-القيادة الحرة أو المنطلقة :

تركز القيادة الحرة اهتمامها على حرية الفرد العامل في أداء العمل، ومن أهم الخصائص المميزة لأسلوب القيادة الحرة، الخصائص التالية:

١- اتجاه القائد إلى إعطاء أكبر قدر من الحرية لمرؤوسيه لممارسة نشاطاتهم وإصدار القرارات وإتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لإنجاز العمل.

٢- اتجاه القائد إلى تفويض السلطة لمرؤوسيه على أوسع نطاق، وميله إلى إسناد الواجبات إليهم بطريقة عامة وغير محددة، فتفويض السلطة يتم على أوسع نطاق، لأنه يعطي مرؤوسيه المزيد من الحرية والاستقلال في ممارسة أعمالهم.

٣- إتباع القائد سياسة الباب المفتوح في الاتصالات، فالقائد الذي يتبع أسلوب القيادة الحرة، يرى أن أسلوب الحرية في الإدارة لن يكون مجدياً إلا إذا جعل بابه مفتوحاً لمرؤوسيه وسهل لهم سبل الاتصال به لتوضيح الآراء والأفكار التي يلتبس عليهم أمرها(٣١).

وإن الاتجاه الغالب لدى كتاب الإدارة هو أن أسلوب القيادة الحرة غير مجد في التطبيق العملي، لكونه يقوم أساساً على حرية المرؤوسين الكاملة في العمل، ولأن القائد الذي يتبع هذا الأسلوب يمثل في نظرهم القائد الذي لا يقود لكونه يلقي مسئولية إنجاز العمل على مرؤوسيه دون ضبط لسلوكهم أو توجيه لجهودهم إلا أن اتجاهاً آخر لدى بعض الكتاب يرى أن هذا الأسلوب القيادي له وجود في التطبيق العملي، وأنه يمكن أن يكون مجدياً في ظل مواقف وظروف معينة تقتضي تطبيقه.

رابعاً: صراع دور مدير المدرسة Rol Conflict :

صراع الدور عند مدير المدرسة يعني أن الاستجابة الإيجابية أو التطابق لأحد الأدوار المرسلة للناظر/ المدير تشكل حائلاً دون عمل استجابة مماثلة لدور آخر مرسل إليه أيضاً، معنى ذلك أنه إذا تقاربت الضغوط التي تتولد نتيجة لإرسال دورين أو أكثر بحيث يصبح اتفاقه مع إحداهما مانعاً لاتفاقه مع الآخر، فإن هذا يؤدي إلى خلق التضارب بين كليهما(٣٢)، ويعرفه آخرون على أنه عدم التماثل في ما هو مطلوب أداؤه لمدير المدرسة في ضوء مجموعة من

المعايير التي تقوم على تصورات العاملين في المجال الاجتماعي للمدير[٣٣] وهذا يعطي مؤشراً على صراع الدور عند ناظر المدرسة ينشأ عن عدم الانسجام في المطالب Demands التوقعات Expectations التي يوجهها مدير المدرسة.

وتوجد عدة أسباب تؤدي إلى صراع الدور عند مدير المدرسة أهمها :

- قيام ناظر المدرسة بوظيفتين تكون أدوارهما غير متوافقة.
- عدم إجماع العاملين في المدرسة على محتوى الدور المطلوب من مدير المدرسة.
- عدم إجماع المدرسين في المدرسة، على أهمية دور مدير المدرسة.
- تعارض مفهوم دور مدير المدرسة عنده مع توقعات شريكه في العمل المدرسي.
- عدم تقابل توقعات مدير المدرسة لدى ذاته.
- عدم وضوح توقعات دور مدير المدرسة.
- وجود توقعات متضاربة تجاه دور مدير المدرسة من قبل ناظر المدرسة ومديرها نفسه.
- افتقار مدير المدرسة إلى الكفايات الأساسية لداء دوره[٣٤].

وعلى هذا فإن صراع دور مدير المدرسة، ينشأ عن:

- تضارب التوقعات التي تنتظر من مدير المدرسة.
- اختلاف المطالب التي يواجهها مدير المدرسة.
- ضغط الدور الذي يقع تحت مدير المدرسة.
- زيادة أعباء العمل على المدير.
- التوتر النفسي للمدير.
- وجود الثقافات غير المتجانسة داخل المدرسة.

ويظهر صراع الدور عند مدير المدرسة عندما يحاول أن يحقق عدداً من التوقعات المتناقضة في نفس الوقت، وعلى هذا فإن هناك أنواعاً متعددة من صراع الدور أهمها: الصراع ضمن المجموعة المرجعية المحددة لدور مدير المدرسة.

مثال: قد يرفض مدير المدرسة زيادة المدرسين الأوائل في فصولهم، لأنهم يعتبرون ذلك إهانة لمكانتهم العلمية والمهنية وفي نفس الوقت هو مطالب من قبل الإدارة التعليمية بملاحظة وتقييم فعاليتهم[٣٥] ويسمى هذا النوع من الصراع بالتضارب الداخلي للمرسل Intra-Sender role Conflict.

الصراع بين عدة مجموعات مرجعية، كل منها لها الحق في تحدد توقعات نفس الدور من مدير المدرسة.

وتتوقع المديرية التعليمية بالمحافظة من مدير المدرسة أن يعمل كوكيل أو ممثل عنها في تنفيذ اللوائح والقوانين بصرامة، والمدرسين يتوقعون من جهة أخرى من نفس المدير أن يكون معهم كالأب أو الوالد يقودهم بالأسلوب الديمقراطي ويسعى نحو حل مشكلاتهم، ويسمى هذا الصراع بالتضارب الخارجي للمرسل Inter-Sender Role Conflict[٣٦].

التناقض في توقعات دورين أو أكثر يشغلهم مدير المدرسة في نفس الوقت.

فقد يتوقع من مدير المدرسة أن يحضر اجتماع لجنة الجدول المدرسي، اجتماع المدرسين، اجتماع لجان الامتحان وكل ذلك يكون من وقته الخاص، هذا بالإضافة إلى أنه زوج ورب أسرة وصاحب منزل، وربما اهتماماته بالاجتماعات قد تتعدى على مسئولياته تجاه المنزل، ويسمى هذا النوع من الصراع بالتضارب الداخلي بين الأدوار.

صراع التناقض بين متطلبات أداء دور معين لمدير المدرسة والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها[٣٧].

والضغوط التي تفرض على مدير المدرسة لرفع تقرير الكفاءة لأحد المدرسين وفي الوقت نفسه يتناقض هذا مع الأسس الموضوعية لوضع التقرير كما أنه يتناقض مع قيم العدالة، ويسمى هذا النوع من الصراع بالتضارب الشخصي Person – Role Conflict.

ويعتبر غموض دور مدير المدرسة حالة ناشئة عن عدم وضوح مضمون دوره والافتقار إلى تحديد مضمونه، حيث يكون مدير المدرسة في هذه الحالة عاجزاً عن الأداء الصحيح بسبب أنه لم يتم إعلامه بمستوى هذا الدور، أو أنه غير متأكد مما لديه من معلومات حول ما هو متوقع منه أنه يقوم به[٣٨].

ويدور غموض دور مدير المدرسة حول عدة محددات أهمها :

- **المحدد الفردي:** ويعني مجموعة الأنماط السلوكية التي يكتسبها هذا المدير مع مرور الزمن والتي تظهر منه خلال المواقف المختلفة.
- **لمحدد المجتمعي:** ويعني مدى التزام هذا المدير بقيم المجتمع الذي يعيش فيه، على ألا ينحرف سلوكه الفعلي عن مجموعة قيم المجتمع وإلا اعتبر غريباً عنه.

- **المحدد السلوكي:** ويعني النتائج التي تترتب على سلوك مدير المدرسة سلوكاً معيناً ففي ضوء النتائج يتضح وضوح الدور أو غموضه.
- **المحدد النفسي:** ويعني مدى اتساق السلوك الفعلي لمدير المدرسة مع شعوره تجاه العمل الذي يقوم به[٣٩] مع العلم أن درجة وضوح دور مدير المدرسة أو غموضه تتوف على طبيعة التفاعل الموجودة بين هذه المحددات، وعلى هذا فإن وضوح دور مدير المدرسة يعتبر قدرة توقيعية للاستجابة السلوكية لهذا الناظر، مع وضوح المتطلبات السلوكية التي تخدمه وتوجيه وترشده نحو السلوك المطلوب.

ويؤكد غموض دور مدير المدرسة جانبان هامان هما:

- ضعف القدرة التوقعية للعاملين داخل المدرسة حول الاستجابات السلوكية المطلوبة من هذا الناظر أو المدير.
- عدم وضوح المتطلبات السلوكية من المدير تكون بمثابة معوق له أمام فعل السلوك المطلوب[٤٠].

وقد يرجع غموض دور مدير المدرسة إلى الأسباب الآتية :

- تكون العادات السلوكية المختلفة التي يكتسبها مدير المدرسة إطاراً معيناً يحدد سلوكه في المجالات المختلفة، وبالتالي فإن التخلص من هذا الغموض يتطلب منه أن يغير مثل هذه العادات التي اكتسبها على فترات زمنية طويلة.
- وجود مجموعة من المخاوف تحيط بأداء أي دور يضطلع به مدير المدرسة تؤثر تأثيراً سلبياً على هذا الدور.
- عدم الإعداد الجيد للدور المراد أداؤه يولد ارتباطاً سلبياً نحو ضرورة التطبيق الناجح له.
- ضعف الدافع الموجود لدى مدير المدرسة، تجاه التعليم، وبالتالي لا مجال لاكتساب خبرات أو قدرات جديدة.
- تفشي العلاقات السيئة بين العاملين داخل المدرسة لدرجة تصل إلى الأنانية واللامبالاة هذا من جهة، ومن جهة أخرى سوء العلاقة بين مدير المدرسة لدرجة تصل إلى المحسوبية والمحاباة[٤١].

وعلى هذا فإن تفهم الأسباب التي تؤدي إلى غموض دور مدير المدرسة تتطلب إعطاءه الأدلة أو الأدوات التي يمكن استخدامها لتحقيق النجاح المطلوب أو المتوقع.

خامساً: مهام مدير المدرسة :

يرى لفيف من العلماء والمربين أن مهمة مدير المدرسة من ناحية مفهوم التربية العتيق لا تتعدى الشئون الإدارية البحتة، ولكن حسب المفهوم الشامل للتربية فإنهم يميلون لتصنيفها إلى ما يأتي:

أ) **المهـــــام الإداريـــــة:**

وتتمثـــــل في:

- التنظيم العام للمدرسة من حيث أهدافها وارتباطها بأهداف المجتمع.
- التنظيم الداخلي للمدرسة من حيث توزيع العمل على المعلمين والموظفين، وتنظيم اليوم الدراسي والأنشطة المدرسية، وغير ذلك من الأمور الداخلية في المدرسة.
- الاهتمام بإعداد ميزانية المدرسة وما يرتبط بها من الإيرادات والمصروفات[٤٢].
- الاهتمام بالمشكلات المدرسية اليومية التي تنشأ من خلال العمل وما يتعلق منها بالمعلمين والعاملين والطلاب بهدف الحفاظ على النظام المدرسي في وضع سليم.
- وضع برنامج للمدرسة تستطيع من خلاله أن تؤدي دورها كمصدر إشعاع ثقافي وتربوي لخدمة البيئة[٤٣].

ولكي يسير مدير المدرسة قدماً إلى الأمام فهو يحرص على توجيه العناية الكافية لكل هذه المسئوليات، حيث أن الواجبات الإدارية والتنظيمية تشغل عادة معظم وقت المدير، لذلك تكثر الشكوى بين نظار ومديري المدارس، وحتى العاملين في ميدان الإدارة التعليمية من أن معظم وقتهم يذهب هدراً في الأعمال الهامشية الروتينية، وأنهم لا يجدون الوقت الذي يسمح لهم بدراسة الأشياء التي في اعتقادهم أنها تمثل الأهمية الكبرى في عملهم، ويقصدون بها الجوانب الفنية والتي تتعلق بتحسين العملية التربوية بكل جوانبها المختلفة[٤٤].

وهناك فريق آخر يتصور أن مسئولية المدير الكبرى هي تصريف العمل الإداري وأن العمل الفني بالدرجة الثانية، وهذا في الواقع تصور غير صحيح، إذ أنه يضع الأمور في غير نصابها ذلك أن لب العملية التعليمية يتعلق بالجوانب الفنية، وعلى هذا الأساس يجب النظر إلى المسائل الإدارية والمالية على أنها تابعة للمسائل الفنية وليست قيداً عليها، إلا أن الغالبية العظمى للمربين يرون أن هذه الأدوات المختلفة وحدة واحدة متكاملة متفاعلة.

ب) المهـــام الفنيـــة :

يعتبر هذا الجانب من مهام مدير المدرسة ذا أهمية وخطورة لا تقل عن الجانب الإداري، وذلك لما يتطلبه من مهارات وكفايات خاصة تتطلب إعداداً وممارسة وتنمية مستمرة ليبقى المدير قادراً على تأديته بفعالية وكفاية، ومن أمثلة هذا المجال.

- الوقوف باستمرار على حالة التعليم والتدريس في المدرسة وما يرتبط بذلك من أسس علمية لتنظيم الفصول وتوزيع الطلاب عليها على أساس متجانس.
- مساعدة المعلمين القدامى والطلاب على العمل الجاد لتحقيق أهداف المدرسة، وعلى زيادة مستوى كفاءتهم وأدائهم ومساعدة الجدد منهم على الاندماج على أسرة المدرسة والأخذ بأيديهم.
- الأخذ بيد المدرسين لتطوير أساليبهم التدريسية ومساعدتهم في كيفية التعامل مع الطلاب والتفاعل مع البيئة المحلية باستخدام إمكاناتها المادية والبشرية لصالح المدرسة[٤٥].
- تطوير أساليب الأداء والتدريس وتطوير البرامج والأنشطة التعليمية.

هذا يحتم على مدير المدرسة أن يكون خبيراً في الأمور التربوية ودائم الاستفادة بالدورات التدريبية الحديثة في مجال عمله والإطلاع على كل ما هو جديد في العملية التربوية والارتفاع بمستواها.

سادساً: الاتجاهات الحديثة في القيادة المدرسية وانعكاساتها على سلطة مدير المدرسة :

لقد شهدت الإدارة التعليمية في السنوات الأخيرة من القرن العشرين اتجاهات حديثة، وذلك نتيجة لتغير النظرة العلمية التربوية من ناحية، وما أظهرته البحوث النفسية والتربوية الحديثة من اهتمام بالطفل كفرد[٤٦]، إذ أصبح التلميذ أو الطالب هو المحور الأساسي للعمل في الإدارة المدرسية وكذلك أهمية الفروق الفردية، إذ أكدت الفلسفات التربوية التقدمية أن الطفل كائن إيجابي نشط، مما جعل الإدارة تكرس جل وظيفتها في توفير كل الظروف والإمكانات البشرية والمادية لتوجيه نمو الطفل العقلي والروحي والبدني وتحسين العملية التربوية من أجل تحقيق هذا النمو من ناحية وتحقيق الأهداف الاجتماعية من ناحية أخرى، وأصبحت بذلك الإدارة المدرسية تهتم بأولوية العملية التربوية الاجتماعية وتوظيف المهام الإدارية لخدمة هذه العملية الأساسية، وبذلك اتجهت الإدارة المدرسية من الاهتمام المطلق بالأعمال الإدارية

الروتينية إلى الاهتمام بالطفل، وإلى ضرورة مساعدته للتمتع بطفولته وحل المشكلات التي تواجهه، وإعداده لمسئولياته في المجتمع.

كذلك تغير الاتجاه نحو الإدارة المدرسية لتغير وظيفة المدرسة في المجتمع، وظهر مفهوم جديد لوظيفة المدرسة ألا وهو ضرورة التركيز على دراسة المجتمع والمساهمة في حل مشكلاته، ونتيجة لذلك ازداد مفهوم التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع، فإلى جانب عنايتها لنقل التراث الثقافي، لتحسين العملية التربوية، قامت بتكييف الأساليب الإدارية، وتعديله العمل لتحقيق المدرسة هذا التقارب وتلك المشاركة[٤٧]، ومن أوجه هذا التعديل أقامت برنامجاً للعلاقات العامة يهدف إلى تعرف السلطات التعليمية والمجتمع المحلي بسياسة المدرسة وبرنامجها وأنشطتها وخطة عملها وما سوف تقوم به من نشاط وما يعترضها من مشاكل وكيفية التغلب عليها.

وقد انعكس ذلك على سلطة مدير المدرسة من حيث تنمية روح القيادة في أعضاء هيئة التدريس لتحسين البرنامج التعليمي إذ إنه أن يكون مصدراً أساسياً للأفكار التي يحتاجونها لعملهم حيث أنه يفترض أن يكون مواكباً ومتتابعاً للتطورات الحديثة في التربية وعلاقتها بالأوضاع الاجتماعية وأن يكون قادراً على رفع الروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس عن طريق اهتمامه بمشكلاته ومساعدتهم في التغلب عليها، والعمل على توفير الجو الملائم المرضى لتوفير ظروف منسابة للعمل البناء، وأصبحت بذلك كفايات مدير المدرسة رهناً برؤيته الواضحة لحركة التعليم وبنظراته المتكاملة إلى العملية التربوية وعلاقتها بغيرها من المؤثرات الثقافية وصار الأمر يتطلب العناية بكل المجالات التي لها اتصال غير مباشر بهذه العملية.

سابعاً: توصيات البحث:

على ضوء طرح المحاور العلمية الخاصة بموضوع البحث يمكن أن نوصي بالآتي:

- وضع معايير علمية لاختيار مدير المدرسة.
- التركيز على تفويض سلطة رجال الصف الأمامي في الإدارة المدرسية إلى رجال الصف الثاني لضمان صناعة مدير للمستقبل.
- التركيز على الأسلوب الديمقراطي في إدارة أعمال المدرسة والبعد عن الفردية أو الأنانية.
- محاولة الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال قيادة المؤسسة التعليمية وخاصة النموذج الأوروبي أو الأمريكي.

- الاهتمام بتوليد بيئة مدرسية آمنة تشحذ الهمم نحو تحقيق الأهداف المرجوة.
- مشاركة كافة الأطراف المعنية في القرار المدرسي مع التركيز على تفعيل دور مجالس الآباء في هذا الشأن.
- تدعيم شبكة العلاقات الإنسانية في كل وحدات المدرسة مع مشاركة العاملين في صنع القرار المدرسي.
- الاهتمام بتحديد مهام مدير المدرسة وتوفير الإمكانات اللازمة حتى يستطيع أن يؤدي هذه المهام بنجاح.
- محاولة الاستفادة من الاتجاهات الحديثة في مجال القيادة المدرسية وخاصة النظرية التفاعلية وكذلك النظرية الموقفية حيث التفاعل مع كافة الأطراف المعنية بالمؤسسة التعليمية مع مراعاة كل موقف على حده.

مراجع البحث وهوامشه

(١) طـه عبـد العظـيم، سـلامه عبـد العظـيم: إسـتراتيجيات إدارة الصـراع المدرسـي، دار الفكـر العربي، عمان، ٢٠٠٧، ص٩.

(٢) بثينة حسين على الطائي: أساليب معالجة الصراع التنظيمي لدى الكادر الإداري والتدريبي في مديريـة التربيـة الرياضـية، مجلـة علـوم التربيـة الرياضـية، العدد التاسـع، المجلد الأول، جامعة الموصل، ٢٠٠٨، ص٢٤٤.

(٣) نواف كنعان: القيادة الإدارية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض، ١٩٨٢، ص٨٩.

(4) T. Pfiffner & R., Presthus: "Public Administration", The Rolnd Press Co. New York, Fifth, ed., 2003, P.106.

(5) L. Allen, "The Management Profession", (McGraaww-Hill Book Co. New York), 2005, P.70.

(٦) د. عبـد الكـريم درويـش ود. ليلـى تكـلا: أصـول الإدارة العامـة، مكتبـة الأنجلـو المصـرية، القاهرة، ٢٠٠١، ص٣٨٦.

(٧) محمـد عبـد الفتـاح بـاغي: مبـادئ الإدارة العامـة، دار العلـوم للطباعـة والنشـر، الريـاض، ٢٠٠٢، ص ص١٤٠-١٤١.

(٨) محمـد فتحـي: الإدارة والمـدير – الطريـق نحـو النجـاح، دار الطباعـة والنشـر، القـاهرة، ٢٠٠٨، ص ص١٧١-١٧٢.

(٩) محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة،٢٠٠٣، ص ص٩٧-٩٨.

(١٠) محمـود عبـد القـادر: نحـو إدارة تربويـة واعيـة، دار الفكـر العربـي، بيـروت، ٢٠٠٢، ص ص١١٣-١١٤.

(١١) مدني علاقي: الإدارة – دراسة تحليلية للوظائف والمهام الإدارية، ط٤، دار تهامة للنشر والتوزيع، جدة، السعودية، ٢٠٠٦، ص ص١٢٥-١٢٦.

(١٢) هشام بكر: الإدارة التربوية، مكتبة الأفق، مكة المكرمة، السعودية، ٢٠٠٢، ص ص٥٣-٥٤.

(١٣) كمال حمدي أبو الخير: العملية الإدارية والتطبيق الإدارية، مكتبة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ص١٣٥-١٣٦.

(١٤) عرفات عبد العزيز سليمان: إستراتيجية الإدارة في التعليم، ط٤، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص١٨٥-١٨٦.

(١٥) جمال أبو الوفا، سلامه عبد العظيم حسين: اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، تقديم حسن البيلاوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ٢٠٠٠، ص ص٢١٤-٢١٥.

(١٦) أحمد إبراهيم أحمد: نحو تطوير الإدارة المدرسية – دراسات نظرية وميدانية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ٢٠٠٤، ص ص٤٧-٤٨.

(١٧) حسن الجباري: الإدارة في ضوء الفكر الإنساني، المكتبة العصرية، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ص١٠٤-١٠٥.

(١٨) سيد الهواري: الإدارة – الأصول والأسس العلمية، ط١٠، مكتبة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ص٢٠١٥-٢١٥.

(١٩) صلاح عبد الحميد: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ، الرياض، ٢٠٠٢، ص ص١٨٢-١٨٣.

(٢٠) عرفات عبد العزيز سليمان: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص١٨٨-١٨٩.

(٢١) محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية – أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١، ص ص١٨٢-١٨٣.

(٢٢) يوسف نبراي: الإدارة المدرسية الحديثة، مكتبة الفلاح، الكويت، ٢٠٠٤، ص ص١١٦-١١٧.

(٢٣) ياسر سلامه: الإدارة المدرسية الحديثة، دار عالم الثقافة، عمان، ٢٠٠٣، ص ص١٥٧-١٥٨.

(٢٤) هاني عبد الرحمن صالح: الإدارة التربوية – بحوث ودراسات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٧، ص ص٢٠٣-٢٠٤.

(٢٥) محي الدين الأزهري: الإدارة ودور المديرين – أساسيات وسلوكيات، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص١٧٣-١٧٤.

(٢٦) محمد حسن العمايرة: مبادئ الإدارة المدرسية، ط٣، دار المسيرة، عمان، ٢٠٠٢، ص ص١٠٥-١٠٦.

(٢٧) غالب الفريحات: الإدارة والتخطيط التربوي، تجارب عربية متنوعة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣، ص ص٢١٥-٢١٦.

(٢٨) جودت عطوي: الإدارة التعليمية والإشراف التربوي – أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية، عمان، ٢٠٠١، ص ص٢٠٩-٢١٠.

(٢٩) سيد الهواري: ماذا يفعل المديرون، ط٣، مكتبة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ص٢٠٨-٢٠٩.

(٣٠) سعود النمر: السلوك الإداري، مطبعة جامعة الملك سعود، الرياض، ٢٠٠٩، ص ص١٣٢-١٣٣.

(٣١) عبد الفتاح الخواجه: تطوير الإدارة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٤، ص ص١٦٥-١٦٦.

(32) D. Katz, R. Kahn: The Social Psychology of Organizations, John Wiley and Sones, New York, 2006, PP.182-183.

(33) J.R. Rizzo & Other: Role Confict and Ambiguity in Complex Organizations, Administrative Sciences Quarterly, Vo.15, New York, 2009, P.155.

(34) M. Hughes & Other: Managing Education: The system and the Institution, Rinehart and Winston, London, 2005, PP..354-355.

(35) Francis Griffith: Administrative Theory in Education: Text and Readings Pendell, Publishing Company, Michigan, 2002, P.90.

(36) Ibid, P.92.

(٣٧) حنفي محمود سليمان: السلوك الإداري وتطوير المنظمات، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، ٢٠٠٤، ص٤٥٨.

(٣٨) سامي سلطي عريفج: الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ٢٠٠١، ص ص١٦٥-١٦٦.

(٣٩) حنفي محمود سليمان: السلوك التنظيمي والأداء، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، ٢٠٠٥، ص٣١٩.

(40) Robert G. Owens: Organizational Behavior in Schools, Englewood Cliffs, New York, 2006, P.78.

(41) L.E. Greiner: Patterns of Organizational Change, Harvard Business Review, Vol. 45, June, New York, 2007, P.33.

(٤٢) وهيب سمعان، محمد منسير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١، ص٧٠.

(٤٣) يعقوب نشوان: الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان، عمان، الأردن، ٢٠٠٣، ص١٨٤.

(٤٤) وهيب سمعان وآخرون: الإدارة المدرسية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠١، ص ص١٧-١٨.

(٤٥) وهيب سمعان، محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص٧٧.

(٤٦) على السلمي: الإدارة المعاصرة، مكتبة غريب، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ص١٧٣-١٧٤.

(٤٧) نجاة عبد الله النابه: المسئوليات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في دولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة دراسات تربوية، القاهرة، ٢٠٠٣، ص١٨١.