دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	القيادة التربوية : مفهومها و أنماطها
المصدر:	المجلة العربية للعلوم الاجتماعية
الناشر:	المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية
المؤلف الرئيسي:	علي، برنية طروم
المجلد/العدد:	ع5, ج3
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2014
الشهر:	يناير
الصفحات:	173 - 201
رقم MD:	624468
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
قواعد المعلومات:	HumanIndex
مواضيع:	القيادات التربوية ، المؤسسات التعليمية ، القرارات الإدارية ، التنظيم الإداري ، الإدارة المدرسية ، التقدم الكنولوجي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/624468

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

القيادة التربوية

(مفهومها وأنماطها)

د. برنية طروم علي

كليه الآداب

جامعة الزاوية– ليبيا

القيادة التربوية (مفهومها و أنماطها)

د. برنية طروم علي (•)

مقدمة:

تحتاج المنظمات على اختلاف أنواعها إلى العنصر البشري، من أجل توجيه أعمالها وتوفير الخدمات النفسية والمادية اللازمة لتحقيق الأهداف التنظيمية. وقد أثبتت الدراسات والتجارب في المجتمعات المتقدمة أن القوى البشرية المؤهلة وطريقة سلوكها في بيئة العمل، هي أداة الإبداع الرئيسية وأداة التغيير والتطوير والتحسين. ومن هنا اتجهت الأنظار نحو الفرد وعلاقته بالجماعة والبيئة التنظيمية الداخلية والبيئة الاجتماعية، وأبرز مثال على ذلك نظام الإدارة اليابانية الذي يدور حول فلسفة إدارية وثقافة تنظيمية مفادها، خلق العامل السعيد في عمله، من خلال تطبيق مبدأ الرعاية الشاملة، وذلك برعاية شؤون الفرد العامل داخل المنظمة وخارجها (١).

وتشكل التربية في عالمنا المعاصر الإدارة الاجتماعية لرسم معالم التقدم في أي مجتمع، كما أنها تحدد مسيرة الإصلاح فيه، بل أنها تمثل في هذا العالم المتغير أبرز وسائل المجتمعات في بناء الأفراد والجماعات، فهذا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي غير معالم الحياة في عصرنا الحاضر وراءه أنظمة تربوية، تحكمها فلسفة هادفة وفكر تربوي راق يرمي إلى بناء الأفراد على مستوى من التفكير الرائد وتكوين المجتمعات، وإن اختلفت وسائلها قوة وضعفا فالتربية قديما مع أن متطلباتها كانت قليلة وحاجاتها محدودة، إلا أنها صنعت الكثير في الأفراد والمجتمعات، بل أن حركه الحياة منذ نشأتها تدين بتطورها وارتقائها إلى التربية وأساليبها، ومع مرور الزمن تعددت متطلباتها وزادت أعباؤها، فالمجتمعات تتغير، ووسائل الحياة تتطور بفعل التربية أو ديناميكية المجتمع (٢).

(•) كلية الآداب- جامعة الزاوية- ليبيا.

وزادت اليوم أعداد البشر وحاجات الإنسان وزاد عدد الطلاب والمعلمين، وزادت موازناتها وظهرت نظم من التربية تحكمها مؤسسات مختلفة وتشعبت أهداف العملية التربوية مما ألزم بإدخال نظم إدارية فعالة وعالية حتى تتمكن من دفع الكفاية الإنتاجية للمؤسسات التربوية، وبهذا احتلت الإدارة التربوية مكانة مهمة في العمليات التعليمية ولاشك في أن مبادئ الإدارة وأسسها واحدة في مختلف الأعمال، ولكن الاختلاف يكمن في مجالات تطبيقاتها (٣).

وأن تقدم المجتمعات في المجالات العلمية والحضارية، لابد أن يستند إلى أنظمه تربوية تحكمها فلسفة تربوية هادفة وفكر راق يهدف إلى بناء الشخصية على مستوى التفكير الرائد، وتكوين مجتمعات تنشد التقدم والارتقاء. وأدرك الجميع أن أي جهد يبذل في ميدان العمل التربوي يكون غير متكاملا في أهدافه من دون إعداد العنصر البشري القادر على أحداث عملية التنمية ودفعها إلى الأمام بكفاءة وفعالية، وبذلك تبرز أهمية التربية ودورها في تطوير الشخصية والمساهمة في تقدم المجتمع.

المبحث الأول: مفهوم القيادة، القيادة التربوية:

مفهوم القيادة:

تشير المصادر التاريخية أن للمجال العسكري الأولوية في استخدام لفظ القيادة، قبل استخدامها في المجالات المدنية (٤).

وبدأت الدراسات النفسية والاجتماعية تولى اهتماما لمصطلح "القيادة" في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وبعد أن أيقن المهتمون والباحثون أن الطريق إلى خلق الكيان السياسي والاقتصادي والاجتماعي والتربوي يتمثل بوجود القائد الناجح، لأن الفرق بين النجاح والفشل وعلى مر العصور التاريخية وفي كافة مجالات الحياة يعود في جانب كبير منه إلى فاعليه وتوفيق القيادة (٥).

إن مصطلح "القيادة" في اللغة العربية يعنى "القود" وهو نقيض "السوق"، فالقود من أمام والسوق من خلف، كما تعني الأخذ بالزمام والسير به نحو غاية موسومة، والقائد لدى العرب الأخذ من الأقدمين تعني المرشد والدليل والهادي [٦].

والقيادة في اللغة الانجليزية "Leadership" مشتقة من الفعل، يفعل أو يقوم بمهمة ما، وذلك لأن الفعل اليوناني "Archein" بمعنى يبدأ أو يقود أو يحكم يتفق مع الفعل اللاتيني "Agere"، ومعناه يتحرك أو يقود، وأن كلمة "Archon" الإنجليزية تقابلها كلمة "Archein" اليونانية وتعني "الأرخون" وهو الحاكم الأول في أثينا القديمة وكانت تطلق على رجل الدولة الأول الذى كان في العادة كاهنًا ورئيسًا سياسيًا في آن واحد [٧].

ومع أن ظاهرة القيادة قديمة قدم التاريخ نفسه، حيث ظهر القادة والزعماء على رأس جماعاتهم وقبائلهم، وفي القرى والمدن، وفي قيادة الجيوش، وفي تبليغ الرسالات السماوية إلا أن مفهوم القيادة لم يزل غير واضح حيث لم يتم تعريفه بعد بشكل محدد ومتفق عليه [٨].

إن مفهوم القيادة يبقى محيرًا لأنه لا يعتمد فقط على الموقع "المنصب" أو الصفات الشخصية للقائد ولكنه أيضًا يعتمد على طبيعة الحالة أو الموقف.

وتختلف القيادة في معناها الاصطلاحي، بينما تتفق في مضمونها على وجود فرد ما يمتلك القدرة على توجيه جماعة ما، والمفهوم المتكامل للقيادة يقوم على أساس أن القيادة ليست عملية جامدة وإنما هي عملية ديناميكية حية يمكن من خلالها أن يقوم القائد بأدوار مختلفة وفقا للمتطلبات وما يتوقع من القائد نفسه [٩] بحيث تجعل منه قوة تأثير تساعده على القيادة الواعدة لمؤسسته.

إذا فالتأثير هو محور عملية القيادة ويقصد به سلوك يقوم به الفرد ويستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر الآخرين بالطريقة التي يريدها القائد، ويختلف التأثير عن القوة باعتبارها تطويعًا إجباريًا، كما يختلف عن السلطة لأنها قوة شرعية تمنح للقائد بقرار أو تعليمات رسمية.

واختلفت تعاريف القيادة بين الباحثين والمختصين والمهتمين بالعلوم الإدارية والتربوية تبعًا لنوعية الدراسة ولبيئة المؤسسة، فبعضهم تناولها من ناحية الخصائص الشخصية أو الصفات الشخصية للقائد والآخر من ناحية استخدامه للسلطة والبعض الآخر يهتم بمجالات القدرات والمهارات الشخصية للقائد، وتبعا لذلك لم يتفق الباحثون المعنيون بدراسة القيادة على تعريف محدد وشامل [١٠]، بينما نجد أن أغلب المختصين أو الواعين بمفهوم القيادة يربطون بين مصطلح القيادة وأعلى مركز في التسلسل الهرمي للسلطة (وهو الرئيس) أو أنه من يمتلك القوة لجذب الناس حوله ليعملوا بتوجيهاته، على أساس أن القائد يمارس القوة الأمرة وعلى أساس أن ممارسة النفوذ جزء رئيسي من تعريف القيادة، ولكن هذا لا يعني أن القيادة والقوة هي نفس الشيء وعلى أساس أن تصرف القائد يمثل اختبارًا لأدوات السلطة، وبذلك يمكن تعريف القيادة بأنها تنطوي على محاولات من ناحية القائد للتأثير في سلوك المرؤوسين في حالة ما، وأن علاقة الفرد بالقائد توحى بأن القيادة لا يمكن أن تتساوى مع القوة وأن القيادة أساسًا تتمثل في القدرة على التأثير في الآخرين [١١]. والمعنى الشمولي لمفهوم القيادة لابد أن يشمل العناصر الرئيسية الآتية:

- وجود جماعة.
- وجود هدف عام أو غاية عليا تسعى الجماعة لتحقيقها.
- وجود فرد أو مجموعة أفراد داخل الجماعة متميزين وبأن لهم الحق، ويمتلكون القوة في اتخاذ القرارات لبقية أفراد الجماعة ويمتلكون القدرة على التأثير فيهم للحصول على ولائهم الطوعي واستجاباتهم وتفاعلهم.

- قيام الأفراد أو الفرد بممارسة حقهم وقوتهم في التعامل مع بقية أفراد الجماعة من أجل تحقيق الأهداف المحددة.

والقيادة هي فن التأثير في الآخرين، وهي علاقة متبادلة بين قائد يستطيع بقدراته ومهاراته التأثير في نشاطات وسلوك تابعيه لتحقيق أهداف مشتركه، وقد حضي مصطلح القيادة بتعاريف متعددة، ولكن كل تعريف منها ينفرد بجانب أو أكثر من جوانبها، فتتفق في بعض الجوانب وتختلف في جوانب أخرى كما بينا سابقًا.

فقد عرفها ألن Allen بأنها "النشاط الذى يمارسه المدير ليجعل مرؤوسيه يقومون بعمل فعال". أما كونتز Koontz وأودنيل Odonnell فعرفها بأنها "عمليه التأثير التي يقوم بها القائد في مرؤوسيه لإقناعهم وحثهم على المساهمة الفعالة بجهودهم في أداء النشاط التعاوني" وتعريف آخر أورده Oedway tead "أن القيادة ذلك النشاط الذى يمارسه شخص للتأثير في الناس أو جعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه" (١٢).

والملاحظ أن هذه المجموعة من التعريفات ركزت على أحد عناصر القيادة وهو القائد وسماته الشخصية، فهي تنظر إلى القيادة بأنها عملية تأثير من طرف واحد وهي (تأثير القائد على أتباعه).

وهذا التركيز على القائد، يعنى تجاهل قيمة وأهمية العناصر الأخرى لصفات وخصائص شخصية الأتباع وطبيعة وخصائص العمل المطلوب والظروف الموقفية (الاجتماعية والسياسية والاقتصادية) السائدة في البيئة، والتي لا تقل أهمية عنها، وهو برأي الباحثة يشكل نقطة ضعف هذه النخبة من التعريفات.

وهناك مجموعة أخرى من التعريفات تركز على التأثير الذي يمارسه القائد في الجماعة لحثها على تحقيق الأهداف الموكلة إليها.

كتعريف Lukert الذي يرى أن القيادة هي "قدرة الفرد على التأثير على شخص أو جماعة وتوجيههم وإرشادهم لنيل تعاونهم وحفزهم للعمل بأعلى درجة من الكفاية من أجل تحقيق الأهداف المرسومة" (١٣).

وتعريف فيدلر Feidler الذي عرفها بأنها "علاقه يستخدم فيها شخص قوته وتأثيره لحث أفراد الجماعة على العمل معا لإنجاز مهمة مشتركة" (١٤).

وتعطي هذه المجموعة من التعريفات مصادر التأثير في عملية القيادة أهمية إلا أنها لم تعطي أهمية للعناصر الأخرى مثل خصائص شخصية الإتباع وطبيعة العمل المطلوب، والظروف الموقفية، كما أنها اهتمت بنتاج أو هدف عملية التأثير لكنها لم تعن بفهم الكيفية التي تتم بها تلك العملية.

وركزت المجموعة الثالثة من التعريفات: على السلوك القيادي حيث اهتمت بسلوك القائد وذلك من خلال قيامه بتصرفات معينة يستطيع من خلالها تحقيق نتائج معينة بواسطة جماعة العمل التي يشرف عليها، كتعريف كارتر Carter للقيادة بكونها "أي سلوك يرغب الخبراء في مجال معين أن يعتبرونه سلوكا قياديا" كما يعرفها باورند سيشور Powerand Seashors بأنها "ذلك السلوك الذى يصدره فرد من العائلة التنظيمية نحو فرد أو أفراد آخرين في نفس العائلة التي تجمع بين أعضائها أهداف مشتركة" (١٥).

وبالرغم من أن هذه التعريفات ركزت على الدور الذي يلعبه سلوك القائد في التأثير على كافة العمليات داخل الجماعة إلا أنها تتعامل مع القيادة كظاهرة ساكنة (استاتيكية) فهي تغفل العمليات التفاعلية التي تظهر من خلالها الأبعاد السلوكية، وتتغير عبر الوقت لدى القائد في تعامله مع عامليه كما أنها تغفل الكيفية التي تؤثر بها تلك الأبعاد في أداء العاملين ورضاهم عن جوانب عملهم المختلفة وفي كفاءة المنظمة ككل.

أما المجموعة الرابعة من تعريفات: القيادة فهي تهتم بعملية التفاعل بين المكونات التي تحوي كل واحدة منها مجموعة من المتغيرات، كتعريف برنس Burns الذي عرفها بـ"علاقات متبادلة بين القادة والأتباع تهدف إلى إشباع حاجات كل منهما".

وكذا عرفها إيفنسيفيتش Ivancevich بأنها: "دالة على نتيجة التفاعل بين كل من خصال شخصية القائد، وتوقعات الأتباع لأداء القائد، وخصال شخصية الأتباع، ومتطلبات الأداء، كما يدركها الأتباع، والمناخ التنظيمي الذي يتفاعل فيه كل من القادة والأتباع"، يقدم الباحث في هذا التعريف فهمًا عميقًا لديناميكية عملية التفاعل وكيفية توظيف هذا الفهم في التشخيص والتحكم في طبيعة القيادة سواء في مرحلة ما قبل أو أثناء، أو ما بعد التفاعل ونظرًا لأهمية هذا التصور فقد أصبح هو التصور السائد في البحوث المعاصرة للقيادة (١٦).

وكما ذكرنا سابقًا فإنه لابد للوصول للتعريف الشمولي للقيادة لابد أن يجمع المفهوم كل العناصر التي اتفق عليها الباحثون على أنها تشكل السمات الأساسية لمفهوم القيادة وهي:

وجود جماعة من الأفراد، وجود فرد من بين أفراد الجماعة يؤثر فيها لتحقيق الأهداف في موقف معين، كذلك لابد وأن تستهدف عملية التأثير تنسيق وتوجيه جهود الجماعة نحو تحقيق الأهداف المشتركة (١٧). وبناء على ذلك فإني أقترح التعريف التالي للقيادة فهي (عمليه تأثير وتأثر متبادلة بين شخص القائد والتابعين له والظروف المحيطة من أجل تحقيق الأهداف المشتركة بينهم بكفاءة وفاعلية).

وخلاصة القول أن لكل نشاط هدف أو أهداف توجه الجهود إلى تحقيقها والوصول إليها، وهذه الأهداف كما هو واضح ليست فردية أو متصلة بفرد من الأفراد، بل إنها متصلة بالنشاط عامة ومتصلة بالجماعة والمؤسسة، فالأهداف هنا أهداف للجماعة ومن ثم وجب أن يكون هناك من يعمل على قيادة الجماعة معًا لتحقيق الأهداف، ولذا فإنه للقيادة دورها الأساسي في نجاح العمل في أي نشاط هادف (١٨).

ومما تقدم يمكن القول إن القيادة هي عملية التأثير وزيادة الحماس عند الأفراد للقيام بعملهم بجد وطواعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية، فالقيادة الحقيقية هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة أو المؤسسة. وكذلك أكثر التعريفات أكدت على حفز الهمم، وبناء الثقة وتعظيم الروح المعنوية، وخلق الدافعية لدى الأفراد حيث إن عملية خلق الدافعية صفه ملازمة للقيادة.

مفهوم القيادة التربوية للمؤسسة:

يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى، كالنظام الاقتصادي والإعلامي والسياسي وغيرها من النظم الاجتماعية وبما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة وتفجرًا معرفيًا متزايدًا يحولها من مجتمعات مغلقة إلى مجتمعات منفتحة، تتعايش معا في عالم القرية الصغيرة، فقد أصبح لزامًا على المؤسسات التربوية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور والتنمية [١٩]، حيث إن نجاح أية مؤسسة يعتمد بشكل كبير على فاعلية العنصر البشري ومستوى أدائه للعمل المكلف به [٢٠].

لقد أصبحت القيادة التربوية في هذه الأيام معقدة جدًا، فمجتمع اليوم يتطلب من مدير المدرسة تحمل مسؤولية أكبر، وتحقيق مستويات نجاح أعلى، والاستمرار في تشغيل مدرسة ناجحة بإمكانات مالية قليلة، ولا شك في أن النظرة الحديثة إلى مدير المدرسة تؤكد دوره كقائد تربوي يشرف على مؤسسة تربوية مهمتها إعداد النشء وتربية الأجيال، ويتضمن ذلك دوره الإداري والفني والإنساني [٢١].

وهكذا يمكن القول بأن القيادة في مجال المؤسسات التعليمية هي إحدى عناصر الإدارة التعليمية ويقصد بالقائد في المجال التعليمي (كل من يقوم بعمل يغلب عليه طابع التوجيه والتنسيق والتقويم لأعمال وأنشطة أفراد آخرين يعملون بقيادته من أجل تحقيق أهداف مرغوبة) [٢٢].

فالقيادة التربوية هي ذلك النوع من القيادة التي تتولى مسؤولية تحقيق أهداف العملية التربوية من خلال قيام العاملين في المؤسسات التربوية بالواجبات المنوطة بهم، إذ لا يمكن أن يؤدي القائد التربوي دوره بفاعلية دون وجود الجماعة وتظافر جهودها. والقائد التربوي هو صانع القرار التربوي في ضوء الخطط والأهداف التربوية لخدمة البرامج التنموية والتي تعكس أهداف المجتمع وتطلعاته.

بالنظر إلى أهم الخصائص ذات الصلة: كالمبادرة، التصرف الملائم حسب طبيعة كل موقف، والاستشراف واقتراح الأفكار وإيجاد الحلول الملائمة والقابلة للتطبيق، والإنصات للفرقاء وإشراكهم في العمل، والتواصل الفعال مع الجميع، والتنشيط الفعلي وتنسيق أعمال مجالس المؤسسة وأدوار العاملين بها، تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة سلوكًا ناتجًا عن المدير لتوجيه أنشطة مختلف الآليات المرتبطة بسير العملية التعليمية لتحقيق رسالة المدرسة، وهي فضلا عن ذلك، وظيفة لها دور أساسي في توفق التدبير، وكفاية يتفاعل في إطارها العلم بالفن مما يفتح أمام المدير واجهة إضافية لكسب ثقة واحترام الجميع، ومن ثم إمكانية التأثير في سلوكهم ومواقفهم. وقد عرف مفهوم التدبير تطورًا ملحوظًا بفعل الاجتهادات الحاصلة في علم الإدارة لاسيما الجوانب المتعلقة منه بالتنظيم والقيادة، وبالتالي فعوض الحديث عن الرئاسة والتسيير وتنفيذ المساطر والقرارات الإدارية في مختلف مستوياتها، تبنى خبراء الإدارة مصطلحات جديدة من قبيل القيادة والوظائف التدبيرية والعلمية التي يجب اعتمادها لتحقيق أهداف المؤسسة، الأمر الذى ساهم في تطور النظرة إلى الإدارة التربوية. وقد بين سيزر– Sears أهم الوظائف التي حددت مفهوم التدبير على "أنه مجموعة من الوظائف والعمليات المتفاعلة فيما بينها لتحقيق أهداف المؤسسة" (٢٣). ويبين سيزر في كتابه "طبيعة العملية الإدارة كمرجعية الإدارة المدرسية العمومية بشكل خاص"، بأن وظائف العمل الإداري تقوم على خمسة أسس، نوجزها فيما يلى:

١. **التخطيط**: هو الإعداد القبلي لاتخاذ القرارات السليمة فينا سيتم إنجازه.

٢. **التنظيم**: هو الطريقة المثلى التي ستتحقق بها الإنجازية في العمل.

٣. **التوجيه**: هو عملية مركبة تشتمل الاستعمال العقلاني للقيادة والسلطة والتواصل والتنشيط والتحفيز من أجل السير بالعملية التعليمية التعلمية في الاتجاه المطلوب.

٤. **التنسيق**: يتعلق الأمر بالبحث عن الانسجام والتكامل بين مختلف العناصر والمكونات التي ترتبط بتدبير المؤسسة قصد تحقيق الأهداف المسطرة في مشروع المؤسسة.

٥. **المراقبة**: هي عملية تقويم للموارد المستثمرة، وكذلك النتائج المحصل عليها، الهدف منها إدخال تعديلات قصد الالتزام بالخطط الموضوعة لتحقيق أهداف المؤسسة

المبحث الثاني: أنماط القيادة التربوية:

لما كانت القيادة في جوهرها تعني التأثير الذي يمارسه القائد في مرؤوسه، فإن اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه مرؤوسه تعكس تباينا في أساليب القيادة وأنماطها.

ويمكن الإشارة إلى أن النمط ((Style يعني: "سلوك القائد في تناول جوانب معينة في أداء دوره، وضع المعايير، تحديد المسؤولية، الحفاظ على العلاقات مع الأفراد، وحيث يرتبط كل نجاح وفاعلية النمط بتحقيق استراتيجية السعي نحو النجاح وتجنب الفشل" (٢٤).

ونقصد بالنمط في هذا المقام نظام العمل الذي يتبعه مدير المدرسة في الإدارة ويتخذه له سبيلا، أو أسلوبه المتجسد في السلوك والتصرفات الشخصية والمهنية في كافة المواقف التربوية والإدارية. ويعرف النمط القيادي أيضًا بأنه "جملة السلوك والإجراءات التي يمارسها المدير للتأثير في نشاطات المعلمين والعاملين في المدرسة" (٢٥).

ويعرفها محمود عيد المسلم "مجموعة الأساليب والممارسات التي يستخدمها مدير المدرسة في تعامله مع المعلمين" (٢٦).

وتتعدد أنماط القيادة، وتتنوع بتنوع المؤسسات واختلاف الشخصيات والأدوار والوظائف والمواقف، فلكل نمط قيادي طابعه الذي يميزه عن غيره، وقد حاولت عدة دراسات التمييز بين أنماط القيادة، لكن رغم هذه التصنيفات لأنماط القيادة يمكن القول إنه وإن اختلفت في بعض الجوانب، فقد تتفق في جوانب أخرى، ويصبح بينها تداخل، وقد يجمع القائد بين أكثر من نمط وإن كان يميل إلى سلوك نمط قيادي يمكن تصنيفه على أساسه [٢٧].

ويمكن أن نوجز هذه التصنيفات في الآتي:

أولًا: الأنماط القيادية بناء على مصادر السلطة [٢٨]:

يعتبر هذا التصنيف من التصنيفات الأولى المبكرة للقيادة على أساس المصادر الثلاثة للسلطة والتي حددها ماكس ويبر Max Weber وتبعا لذلك قسمت إلى:

(أ) **النمط التقليدي:** هو نوع من القيادة التي يضفيها الناس على شخص يتوقع منه القيام بدور القائد، وأساسها تقديس واحترام كبير العمر لأن لديه فصاحة القول والحكمة التي يتحلى بها، ويكون الولاء والطاعة من الأفراد له، ويسود هذا النوع من القيادة في المجتمعات الريفية والقبلية (التقليدية)، حيث تقوم القيادة على الأبوية لشخصية القائد أو كما يقال (أكبر منك بيوم أعلم منك بسنة).

يتميز سلوك القائد بالجمود أو محافظته على الوضع الراهن دون تغيير، لأن مقاومة التغيير تعتبر عاملا مهما في تعزيز سلطته القيادية وتقوية نفوذه.

(ب) **النمط الجذاب (الملهم):** تقوم هذه القيادة على أساس أن صاحبها يتمتع بصفات شخصية معنوية وقوة جذب شخصية يستطيع التأثير القوى بتابعية وينظرون إليه على أنه شخص مثالي لا يخطئ، لديه قوة خارقة، قوة شخص ملهم، يعرف ما لا يعرفون وقادر على عمل ما لا يستطيعون عمله، وتكون علاقتهم به على أساس الولاء والطاعة، وأي إشارة منه هي بمثابة الأمر واجبة التنفيذ والعمل، ويغلب على هذا النمط

الصفة الشخصية، حيث لا يصلح للمنظمات الرسمية، وأفضل ما يناسب الزعامات الشعبية والحركات الاجتماعية.

(ج) **النمط العقلاني**: وهو نمط القيادة الذي يقوم على أساس المركز الوظيفي في المؤسسة ويستمد سلطاته وقوة تأثيره من مركزه الرسمي وما له من صلاحيات واختصاصات، ويركز اهتمامه على سيادة وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات في المؤسسة، ويتوقع من مرؤوسيه نفس السلوك (أو يعملوا نفس الشيء)، وتعتبر السلطة والمسؤولية والمعايير المتبعة في المؤسسة من الركائز الأساسية لسلوكه القيادي، حيث قد يوقع العقوبات على الشخص المخالف لتطبيق اللوائح والقوانين.

وإن مثل هذا النمط القيادي يتصف بأنه غير شخصي وبالتالي فإن الطاعة والولاء من التابعين ليست للاعتبارات الشخصية للقائد وإنما للمعايير والقواعد المعمول بها في المؤسسة.

ثانيًا: أنماط القيادة بناءًا على اهتمامات القائد [٢٩]:

تعتبر الدراسة التي قام بها أندرو هالبن عام ١٩٦٦ من أهم الدراسات التي أجريت لتحديد الأنماط القيادية في الولايات المتحدة الأمريكية على مديري التربية ومديري المدارس، فقد استخدم ما يسمى باستبيان: وصف سلوك القائد (L.B.D.Q) Leader Behavior Description Questionnaire.

حيث توصل إلى تحديد بعدين يحددان نمط القيادة وهما:

(أ) **بعد المبادأة**: المبادأة في وضع إطار العمل أو البعد الذي يهتم بالإنتاج والعمل، فيكون التركيز على زيادة الإنتاجية، ويكون الاهتمام بالعمل وتصميمه، ويتميز هذا النمط القيادي بالمركزية وعدم مشاركة التابعين في اتخاذ القرار مستخدما أسلوب العقاب والثواب كما أنه يصدر الأوامر ولا يأخذ برأي التابعين كما لا يسمح بالمناقشة ويصر على تنفيذ الأوامر والتعليمات.

وفي ظل هذا النمط تتحقق إنتاجية عالية على المدى القريب، ولكن على المدى البعيد تقل الإنتاجية وتتدنى الروح المعنوية للعاملين وتقل دافعيتهم للعمل.

(ب) **بعد الاعتبارية**: إن سلوك القائد في هذا النمط القيادي مغاير للنمط السابق الذي يهتم بالعمل، فيركز هنا على العاملين وتحقيق حاجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية ويراعي ميولهم ورغباتهم، ويوفر لهم حرية أكبر للعمل والحركة والتفكير والمشاركة في اتخاذ القرار. وهنا ورغم اهتمام القائد بالتابعين والثقة والرضا لديهم تجاه القائد، إلا أن الإنتاجية وعلى المدى البعيد تكون منخفضة وذلك لاهتمام القائد بالعلاقات الإنسانية على حساب بعد الإنتاجية.

وقد توصل كايد سلامة إلى أربعة أنماط للسلوك القيادي لمديري المدارس، وهي [٣٠]:

١. نمط (أ) يعطى اهتمامًا عاليًا للبعدين، بعد العمل والإنتاجية وبعد الاعتبارية (الاهتمام بالعاملين) وهو أكثرها فعالية.

٢. نمط (ب) والذي يركز على بعد الإنتاجية ويهمل بعد الاعتبارية وهو نمط أوتوقراطي مستبد.

٣. نمط (جـ) والذي يهتم ببعد العاملين (الاعتبارية) ويهمل الإنتاجية والذي حقق رضا العاملين وتكون الإنتاجية قليلة.

٤. نمط (د) نمط سلوكي قيادي فعال حيث يكون الاهتمام بالبعدين منخفضًا.

ولعل أهم التصنيفات التي توصلت إليها الدراسات والتي قام بها كل من "كيت ليوين" (K. Lewin) و"رونالد ليبت" (R. Lipptt) و"رالف وايت" (R. White) والتي شكلت البداية الصحيحة للبحث في موضوع أنماط القيادة ومعرفة طبيعتها فقد قام هؤلاء العلماء بدراستهم في جامعة (Iowa) الأمريكية سنة ١٩٣٩ حيث كانت تهدف إلى محاولة التعرف على طبيعة القيادة والعلاقات التي تحكمها ومدى ارتباطها بالأجواء الاجتماعية التي تسودها وتسيرها [٣١].

وقد قاموا في تجاربهم بتشكيل ثلاث مجموعات من الأفراد نظمت المجموعة الأولى على أساس "ديكتاتوري" يتولى القيادة فيها قائد ديكتاتوري يقوم بتحديد السياسة وتقرير ما يجب عمله وكيفية تنفيذه. كما يتولى توزيع المهام على أفراد المجموعة ويقرر لكل عضو زملاءه في العمل، وهكذا رسم القائد الديكتاتوري بنفسه كل شيء لمجموعته. كما أنه كان شخصيًا في ثنائه ونقده لكل عضو.

أما المجموعة الثانية فنظمت على أساس ديمقراطي يتولى القيادة فيها قائد ديمقراطي لا ينفرد بأي قرار بنفسه إنما 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. كما أن قائد الجماعة كان يتسم بالموضوعية في تعليقاته.

أما المجموعة الثالثة فنظمت على أساس فوضوي 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 أي عمل من الأعمال، ويسمح للمجموعة بالتقارب فيما بينهم إلى حد كبير.

وكانت النتائج التي توصل إليها الباحثون أنهم لاحظوا اختلافًا بين المجموعات الثلاثة في الجو الاجتماعي، والسلوك والانجازات، ففي ظل القيادة الديكتاتورية كان أفراد المجموعة في شجار وعدوان فيما بينهم وتعود بعضهم أن يعتمد على القائد. كما أن استمرار العمل يتوقف على وجود القائد أيضًا 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 يسير في يسر حتى عند غياب القائد.

أما القيادة الفوضوية ففي ظلها كان العمل يتقدم بطريق الصدفة وبمعدل منخفض في الإنجاز رغم النشاط الكبير. إن الأعضاء كانوا يضيعون وقتًا طويلًا في المجالات والمناقشات بينهم على أساس شخصي (٣٢).

وسنتناول فيما يلي بالعرض للأنماط القيادية الثلاثة- التي اعتمدتها الباحثة في هذه الدراسة والتي صنفت على أساس السلوك القيادي المتبع للعينة قيد الدراسة- بشيء من التفصيل:

أولًا: القيادة الأوتوقراطية (الديكتاتورية) Autocratice:

حيث ينفرد فيها القائد بالرأي واتخاذ القرار، وعدم المراجعة أو التراجع، والعلاقة فيها بين الرئيس والمرءوس مبنية على الخوف والإرهاب وإتباع التعليمات، وتنفيذها دون مناقشة أو جدل أو مقاومة، وفيها يكون الاتصال رأسيًا، فليس من حق المرؤوس أن يصعد آراءه إلى القيادة، وإن أهم السمات المميزة لسلوك القائد ذي الميول الأوتوقراطية، تتمثل في اتخاذه من سلطته الرسمية أداة تحكم وضغط على مرؤوسيه لإجبارهم على إنجاز العمل. ولذلك فهو يركز كل السلطات في يده ويحتفظ لنفسه بالقيام بكل صغيرة وكبيرة بمفرده، ويصدر أوامره وتعليماته التي تتناول كافة التفاصيل ويصر على إطاعة مرؤوسيه له.

ويتبع القائد الأوتوقراطي أسلوب الإشراف المحكم على مرؤوسيه لعدم ثقته بهم، على أنه دائم الشك فيهم، غير مدرك لما يترتب على ذلك من إثارة روح القلق والتوتر في نفوسهم.

وعموما فإن القيادة الأوتوقراطية تقوم على عدة أسس هي (٣٣):

١. التدرج في السلطة من الأعلى إلى الأسفل، فالمدير يتبع مسئولًا أعلى منه في مديرية التربية والتعليم، ويأتمر بأوامره وتوجيهاته، ثم إنه يوجه تعليماته وأوامره للمعلمين وغيرهم من المرؤوسين لتنفيذها والالتزام بها.

٢. الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ، فيتم وضع الخطط التعليمية وتصميم المقررات وغيرها من قبل إدارات أعلى من إدارة المدرسة، ويكلف المديرون المعلمين والمرؤوسين بتنفيذها دون أن يكون لهم حظ في التخطيط والتقويم.

٣. سيادة مظاهر الولاء الشخصي الظاهري للمدير من قبل المعلمين والمرؤوسين، وللرئيس الأعلى من قبل المديرين نتيجة حرص كل مرؤوس على طاعة رئيسه، فتظهر بذلك مظاهر النفاق والمداهنة من المرؤوسين لرؤسائهم، ويقابل هذا الولاء شعور متدن جدًا من الولاء للمرؤوسين أو الحرص على رضاهم وتلبية رغباتهم.

٤. غياب الموضوعية والدقة في التوجيه والتقييم، إذ يوجه المدير تعليماته إلى مرؤوسيه من المعلمين وغيرهم الملزمين (بإتباعها والخضوع لها)، ويتم انتهاج الطريقة نفسها من قبل المعلمين نحو طلائعهم.

٥. غياب دور المدرسين عن المشاركة في الإدارة، إذ يقوم المدير بالتخطيط لتنفيذ السياسات الصادرة عن الإدارة التعليمية، وبالانفراد في تحديد طريقة ذلك وفي اتخاذ القرارات. ويلزم المدرسون بالرجوع إلى المدير في كل عمل يقومون أو يودون القيام به، مما يؤدي إلى طمس شخصية المدرسين وعدم احترامها، وعدم احترام فرديتهم وخصوصياتهم، وبالتالي تنامي مظاهر القلق والاضطراب والضغط وقلة الانتماء للمهنة لدى المعلمين.

٦. غياب احترام شخصيات التلاميذ وفرديتهم نتيجة إلزامهم بإتباع طرق محددة في التعليم والسلوك، وتحريم الخروج عليها وانعدام الفرصة أمامهم لمناقشة الآراء والقرارات وتقويمها.

٧. التركيز على الجانب التحصيلي المعرفي للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى الروحية، والعاطفية والنفسية والاجتماعية والجسمية المطلوب الاهتمام بها، وكذلك إهمال ميول التلاميذ واتجاهاتهم واستعداداتهم، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم.

وعلى أية حال فإن وجود بعض الخصائص المميزة لسلوك القائد من هذا النمط، لا يعني أن هذه الخصائص تعتبر معيارًا يمكن أن يتميز به سلوك القائد الأوتوقراطي عن غيره، ذلك لأن استخدام القائد

الأوتوقراطي لسلطته -مثلا- كأداة 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 الأوتوقراطي (٣٤).

- **النموذج الأول: فهو القيادة الأوتوقراطية الخيرة أو الصالحة** ((Autocratic Benevolent:

يتميز هذا الأسلوب باستخدام القائد الإقناع في معاملة مرؤوسيه بالإضافة إلى تحليه بالطيبة والرقة عندما يريد من مرؤوسيه أن ينفذوا عملا ما دون أن يخلق لديهم الاستياء، ولكنه يلجأ إلى القسوة والإكراه عندما يشعر أن مرؤوسيه لم ينفذوا عملهم بشكل جيد وهو يؤمن بالمشاركة في اتخاذ القرارات في بعض الأحيان، ومن الملاحظ أن القائد الأوتوقراطي الخير يكون في الغالب شخصًا طموحًا يؤدي عمله بإخلاص وكفاءة ويتميز بأنه حازم، ونشيط وملتزم بإنجاز أعماله ويهتم بالتكلفة والعائد.

- **النموذج الثاني: فهو القيادة الأوتوقراطية المتسلطة** ((Authoritarian Autocratic:

يتميز هذا الأسلوب بنظرته إلى الإنسان كأداة للعمل وكمصدر الإنتاج، بغض النظر عن كونه مخلوقًا اجتماعيًا يخضع لمتغيرات نفسية واجتماعية، ويلجأ القائد إلى استخدام سلطته المستمدة من مركزه الوظيفي في تأثيره على المرؤوسين دون مشاورتهم وأخذ رأيهم حين اتخاذه القرارات والتعليمات، لأنه يعتقد أنهم غير مؤهلين للمشاركة وتولى مهام السلطة خشية أن يقعوا في أخطاء يكون هو مسئولًا عنها، وهو من يحدد سياسة الجماعة ويرسم الخطط الرئيسية ويمارس الاتصال الرسمي من جهة واحدة، كما أنه يقوم باستخدام الرقابة المباشرة على سلوك المرؤوسين حتى يضمن عدم وقوعهم في الأخطاء، والقائد في هذا الأسلوب يعمد إلى التهديد بالعقاب دون أي تقدير لمشاعر وعواطف المرؤوسين، وفي حال ظهور أية خلافات أو مشكلات في العمل فإنه يحاول إخمادها، وهو يعتقد أن هذا الأسلوب هو الأمثل في التعامل مع المرؤوسين لأنه يعتقد أن

الإنسان لا يعمل إلا بوجود الضغط والمراقبة الشديدة عليه ضاربًا بعرض الحائط المشاعر والأحاسيس الإنسانية.

- **أما النموذج الثالث: فهو القيادة الأوتوقراطية المناورة أو اللبقة** (Manipulativa Autocratic)

يعد هذا الأسلوب أقل درجات السلوك الأوتوقراطي استبدادًا أو أقربها إلى السلوك الديمقراطي حيث يتصرف القائد بلباقة وود مع مرؤوسيه ويستخدم المرونة في حل المشكلات التي تواجههم في العمل. ويعتقد هذا القائد بأن مشاركة المرؤوسين في صنع القرارات وسيلة غير مجدية لكنه يخلق فيهم شعور المشاركة دون اشتراكهم فعليا، ويعتمد هذا القائد أسلوب (المؤتمرات الإخبارية Information conferences) وهي عبارة عن محاولة القائد الحصول على موافقة المرؤوسين على ما ينوي اتخاذه من قرارات بعد أن يشرح لهم أفكاره والحلول التي استنتجها وهو لا يأخذ آراءهم بعين الجدية مهما كانت فعالة إنما يحاول الحصول على طاعتهم له وتأييدهم لقراراته. وضمن هذا النموذج قد يعطي بعض القادة مرؤوسيهم قدرًا من الحرية من أجل مشاركتهم في صنع القرارات [٣٥].

ومن سلوك مدير المدرسة الأوتوقراطي أنه غامض في تعليماته وأوامره، ويتعصب لرأيه، وينزع إلى الهيمنة والانفراد بالرأي في جميع العمليات الإدارية، وأنه يركز السلطة في يديه ولا يفوضها لأحد من العاملين ظنا منه أن ذلك ينتقص من هيبته ومن كفاءة العمل، وأنه يتخذ القرارات للعاملين ويوجههم إلى كيفية العمل دون أن يسمح لهم بمناقشة قراراته وتعليماته أو المشاركة في رسم سياسة المدرسة، وأنه لا يهتم بكسب ولاء العاملين أو بناء علاقات إنسانية معهم مما يجعل المناخ السائد في المدرسة رسميًا جافًا يقود إلى عزلة إدارة المدرسة عن بقية أعضاء مجتمعها، وانعدام أو انخفاض مستوى الثقة المتبادلة.

ويمكن تلخيص السمات العامة لنزعة القيادة الأوتوقراطية بالأوجه الآتية [٣٦]:

١. بروز النزعة العدائية بين أعضاء المنظمة وضعف الارتباطات القائمة على الود والمحبة.

٢. عدم القدرة على أداء الأعمال إلا من خلال سبل الإشراف المباشر على الأعضاء.

٣. ضعف التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء المنظمة.

٤. يؤدي غياب القائد الأوتوقراطي إلى تفكيك الجماعة وشيوع الفوضى بين الأعضاء.

٥. تتصف الجماعة العاملة تحت ظل القيادة الأوتوقراطية بانخفاض المعنوية وضعف التماسك وارتفاع شكاوي الأعضاء وارتفاع معدل دوران العمل والغياب وارتفاع نسب التلف والفاقد، وظهور المشكلات بين الأفراد وازدياد نزعات العمل.

٦. ضعف قنوات ومحتوى الاتصالات بين الأفراد وعدم انتظامها وبروز ظواهر الروح السلبية وإشاعة النزعة غير الملتزمة والاتصالات غير الهادفة.

٧. بروز ظاهرة عدم الاندفاع الذاتي نحو العمل أو الاهتمام به ينعكس أثره سلبًا في الإنتاجية على المدى البعيد.

وفي المدارس الأوتوقراطية القيادة يتم الاهتمام بإتقان الطلاب للمواد الدراسية وتهمل إلى حد كبير ما يساعدهم على النمو في كافة النواحي البدنية والروحية والعقلية، كما تهمل اختلاف الطلاب في الميول والاتجاهات والاستعدادات.

ثانيا: القيادة الترسلية (التسيبية أو الفوضوية) Laissez Faire Style:

ويشار إليها بالسائبة أو الحرة والمطلقة أيضًا. ويتميز هذا النمط بالمغالاة في إعطاء الحرية للمعلمين والتلاميذ نظرًا لتميز المدير بالشخصية المرحة، ويشير Brennen إلى أن هذا النمط معاكسًا تمامًا للنمط الأوتوقراطي [٣٧]، هناك غياب لأي قيادة حقيقة وكل فرد حر في أداء العمل كما يرضيه ويغلب على هذه القيادة طابع الفوضى وسلبية القائد، حيث إن هذا النوع من القيادة لا تحكمه القوانين أو سياسات محددة أو

إجراءات، ويتميز هذا النمط بعدم تدخل القائد بمجريات الأمور ولا يعطي توجيهاته أو إرشاداته للعاملين إطلاقًا إلا إذا طلب منه ذلك، فهي قيادة تترك للأفراد حرية مطلقة في التصرف والعمل دون أي تدخل من جانب القائد. وقد يكون السبب في ذلك السلوك عدم قدرة القائد على اتخاذ القرارات أو عدم معرفته بالمشكلة المطروحة، لذلك يترك الأمور تسير في المؤسسة بدون توجيه أو قيادة.

ويتميز القائد في هذا النمط القيادي بأنه أقل الأنواع من حيث الفاعلية وإنتاجية العمل، حيث أن أفراد مجموعته لا تحترم شخصيته، وكثيرًا ما يشعر أفرادها بالإحباط والضياع وعدم القدرة على التصرف، حيث يعتمدون على أنفسهم في أحوال كثيرة تتطلب تدخله.

ويلجأ القائد أيضًا إلى تسهيل الاتصالات بينه وبين مرؤوسيه، ويعتقد أن واجبه الأساسي هو خلق مناخ العمل الذي يساعد الأفراد على أداء واجباتهم من خلال مبادراتهم الذاتية واعتمادا على جهودهم الخلافة، ويأخذ دور المراقب أو المشرف من بعيد إلا إذا طلب منه التدخل في العمل [٣٨].

ويمكن تلخيص سمات القيادة الترسلية بما يأتي [٣٩]:

١. إعطاء الحرية الكاملة للأفراد أو المرؤوسين في اتخاذ المهمات دون أدنى تدخل فيها.

٢. عدم إعطاء المعلومات إلا حينما يسأل القائد عنها وغالبًا ما تكون في حدود معينة.

٣. عدم المشاركة في أعمال المرؤوسين وأدائهم بشكل تام.

٤. عدم التدخل في الأعمال التي تناط بالأفراد إلا في حدود ضيقة جدًا، ولذلك نبرز ظاهرة تدني مستويات الأداء، وضعف العلاقات القائمة بين الأفراد.

٥. ضعف التماسك وضيق العلاقات الاجتماعية، ضعف الروح المعنوية، وعدم التعاون في إنجاز المهمات.

ومن خصائص هذا النمط أيضًا أن القائد يدعو لاجتماعات مع المعلمين، وتدور نقاشات مطولة قد تنفض دون اتخاذ قرارات بشأن ما يناقش من موضوعات، كما أنه لا يتم إلزام المعلمين بالأخذ برأي ما إذا ما تم الاتفاق عليه باعتباره رأيا معلمًا وليس ملزمًا. كما لا يباشر القائد ضبط الشؤون المتعلقة بتسيير الحياة اليومية في المدرسة وكتابة التقارير عنها، وبمتابعة الغياب، بل يفوضها إلى بعض المعلمين ويصرف هو معظم وقته مع المدرسين في بحث ما يعتقدونه مشكلات هامة يستدعيها العمل.

"ويعتبر هذا النمط من أسوأ الأنماط من حيث ناتج العمل، فتحقيق أهداف المدرسة متروكة للحظ فقط، وكثيرًا ما يجد المعلمون أنفسهم في ظل هذا النمط القيادي عاجزين عن التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح والتوجيه والإرشاد من جانب القيادة، مما يكون له في الغالب آثار سلبية في شخصياتهم، وفي علاقاتهم بالإدارة المدرسية والعمل نفسه" (٤٠).

ثالثًا: القيادة الديمقراطية Democratic:

كلمة الديمقراطية أصلها يوناني وهي مكونة من كلمتين (ديموس) ومعناها الشعب و (كراتوس) ومعناها السلطة، ولهذا فهي تعني سلطة الشعب، أو حكم الشعب، غير أن القيادة بهذا المفهوم لا تعني أن يقود الشعب نفسه بنفسه، وإنما لابد له من قائد يقوده ويطبق حكم الشعب فيه، حيث إنه في ظل هذه القيادة، فإن الجماعة هي التي تقوم باختيار القائد أو انتخابه.

ويشارك الأفراد في وضع الأهداف والتخطيط والتنفيذ والتقويم، كما أن المسؤوليات تتوزع على الأفراد وتسود العلاقات الطيبة، وتكون قنوات الاتصال مفتوحة بينهم، والقائد يقوم بتشجيع الأفراد، وهو بالتالي ينال تقديرهم واحترامهم، وتقل المشاكل والمشاحنات بينهم، ويرى الكثيرون أن القيادة الديمقراطية هي أفضل أنواع القيادة، حيث تسود العلاقات الإنسانية بين أفرادها، وهي تقوم أيضًا على احترام شخصية الفرد بل ترى أنه غاية في حد ذاته، كما تقوم على حرية الاختيار، والإقناع، كما أن القرار في النهاية إنما يكون بحكم

الأغلبية من غير تسلط أو خوف أو إرهاب، والقائد الديمقراطي لا يملي ولا يفرض على الآخرين آراءه، وإنما يقترح ويترك للآخرين حرية اختيار واتخاذ القرار أو اقتراح الحلول والبدائل، وهو يراعي رغبات الآخرين ومطالبهم (٤١).

وتقوم الإدارة الديمقراطية على مجموعة أسس مغايرة للأسس التي تقوم عليها الإدارة الأوتوقراطية وهي:

١. الإقرار بالفروق الفردية لدى المعلمين والتلاميذ والمحافظة عليها، وتشجيعها بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات، وليس إخضاع الجميع لتعليمات وأوامر أحادية المنهج والاتجاه وقولبتهم في قالب واحد، ولذلك يتم تشجيع الابتكار والإبداع والتجديد والتجريب لدى المعلمين والتلاميذ.

٢. التحديد الواضح والكامل لوظيفة كل عضو في المدرسة، ومهامه وسلطاته بشكل يضمن عدم التداخل أو التضارب في الاختصاصات والمسؤوليات ولا يؤدي إلى التناقض أو المشاحنات بين العاملين.

٣. تنسيق جهود العاملين في المدرسة وتشجيع التعاون بينهم بما يدعم تحقيق الأهداف بطريقة متناسقة، ومتكاملة بعيدًا عن الذاتية والأنانية.

٤. إشراك المعلمين والعاملين والتلاميذ في إدارة المدرسة من خلال المشاركة في تحديد السياسات والبرامج واتخاذ القرارات وتقويم النتائج، إضافة إلى مشاركتهم في التنفيذ.

٥. تكافؤ السلطة في المسؤولية، إذ يقوم القائد تمشيا مع مبدأ المشاركة في القيادة بتفويض بعض الواجبات والمهام للمرؤوسين بما يتفق واستعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم، ويمنحهم السلطات التي تتكافأ معها لتسهيل عملهم وتوفير فرص النجاح لهم.

٦. اعتماد معيار القدرة على القيام بالعمل والرغبة بذلك عند إسناد العمل للمرؤوسين، بحيث يتم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، مع مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها للمرؤوسين وفي معاملة التلاميذ دون محاباة أو تحيز.

٧. الحرص على إقامة علاقات إنسانية في المدرسة والمجتمع المحلى، قوامها احترام شخصية الفرد وآرائه وأفكاره وتوجيهه توجيهًا بناء، وتعزيز انتمائه لمجموعته وثقته بنفسه وبالآخرين واحترامه للعمل الجماعي والشورى والالتزام والولاء للقيم والمبادئ وليس للأشخاص.

٨. مراعاة التوازن في وضع البرنامج المدرسي وتنفيذه، وفي اتخاذ القرارات، بحيث تراعى الاختلافات في وجهات النظر والاجتهادات الظنية دون أن تطغى ناحية على أخرى.

٩. إنشاء برنامج للعلاقات العامة يتم من خلاله توثيق العلاقة بين المدرسة من ناحية، والمجتمع المحلي والسلطات التعليمية من ناحية أخرى، وذلك بتعريفهم بسياسات المدرسة وأنشطتها، وبرامجها وبالقيام بأنشطة اجتماعية وثقافية وبيئية لخدمة المجتمع المحلي وتعزيز مشاركته في تربية النشء وتوجيهه [٤٢].

ويمكن أن نورد في هذا الصدد بأن لنمط القيادة الديمقراطية خصائص أو سمات أساسية، يمكن عرضها في الشكل الموجز الآتي:

١. يتم تحديد السياسات العامة للمنظمة وفقًا لأسلوب المناقشة الحرة بين الأعضاء، أما القرار فإنه يصدر في ضوئها اعتياديًا من القائد.

٢. موضوعية القائد في الثناء والتقدير ومحاولته تعميم الاتجاه الموضوعي على الجماعة.

٣. الأعضاء مخيرون في العمل مع من ينسجمون معه.

٤. يمتلك القائد القدرة العالية على تحديد الاتجاهات التي تنسجم مع الجماعة بحكم الاتصال والاحتكاك المستمر معهم.

٥. يعبر القائد عن الأغلبية في القرارات المتخذة من قبله.

٦. يتسم القائد بالروح الاجتماعية المتفاعلة والثقة العالية في إنجاز المهمات بالمشاركة الهادفة مع الجماعة.

٧. تتسم الجماعة بالتماسك والتفاعل الاجتماعي والمعنوية العالية والاتصالات الفاعلة وروح الثقة والمودة والتعاون البناء في تحقيق أهداف المنظمة [٤٣].

هكذا يلجأ المدير الديمقراطي إلى استخدام سلطته بشكل دون تعسف كما يهتم بمساعدة الآخرين على القيام بما سيقومون به، وعلى التفكير بطرق مناسبة لإتمام ذلك، فهو يقضي وقتًا طويلًا في العمل مع الآخرين، وليس نيابة عنهم أو نيابة عنه. وهناك أنماط أخرى من القيادة منها القيادة المتضاربة، وتتمثل هذه القيادة في الاعتماد على مراكز قوى تتعارض في أهدافها ووسائلها، ولكن أفرادها يتمتعون بفعالية وقدرة على التأثير في العمل والإنجاز [٤٤].

خلاصة البحث:

إذا كانت الإدارة في المحصلة هي أساس أي نجاح، ووسيلة أي تقدم ومنطلق أي تنمية مهما كان نوعها، لكونها علم وفن تسعى لتوظيف الإمكانيات المتاحة واستخدامها بأعلى كفاءة ممكنة لتحقيق الأهداف، فإن الإدارة المدرسية بحق، تمثل جوهر هذا الأساس، لأنها مرتبطة بإعداد وتأهيل أغلى وأهم موارد التنمية الشاملة، ألا وهم الناشئة، وصناع المستقبل، والعقول التي ستحسن إدارة مشروعات التنمية بمختلف أشكالها وأنواعها بكل جدارة واقتدرا، إذا ما هيأتهم الإدارة المدرسية لذلك. وذلك ينطبق على القيادة المدرسية

التي تمتلك مفتاح أسرار النجاح، التي يمتزج فيها العلم بالخبرة، والتجربة بالعمل، وأصبحت توقد شرارة التطوير والتجديد بأسلوب يواكب معطيات العصر.

ولقد استخلصنا من مناقشة هذا البحث ما يلي:

- تعدد واختلاف التعاريف المعطاة للقيادة بين الباحثين والمتخصصين والمهتمين بالعلوم الإدارية والتربوية تبعا لنوع الدراسة والبيئة والمؤسسة.

- إن المعنى الشمولي لمفهوم القيادة لابد أن يشمل العناصر الرئيسية الآتية: (وجود جماعة، وجود هدف عام أو غاية عليا تسعي الجماعة لتحقيقها، وجود فرد أو مجموعة أفراد متميزين، قيام هذا الفرد أو هؤلاء الأفراد لممارسة حقهم في التعامل مع بقية أفراد الجماعة من أجل تحقيق الأهداف المحددة).

- تتعدد أنماط القيادة وتتنوع بتنوع المؤسسات واختلاف الشخصيات والأدوار، والوظائف والمواقف، ولكل نمط قيادي طابعه الذي يميزه، غير أن هذه الأنماط وإن اختلفت في بعض جوانبها فإنها تتفق في جوانب أخرى ويصبح بينها تداخل.

- صنفت دراسات ((K,Lewin و ((R, Lipptt و ((R, White الأنماط القيادية إلى (نمط ديمقراطي، ديكتاتوري، ترسلي)، وقد عرجنا على الأسس التي تقوم عليها كلا منها.

المراجع

١. العميان، محمد سلمان: السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٢، ص١٥.

٢. عياصرة، على أحمد عبد الرحمان: القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط١، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦، ص١٧.

٣. الهاشل، سعد جاسم: القيادة التربوية في الفكر المعاصر، حولية، كلية التربية، جامعة قطر، ع٥، ١٩٨٧، ص٢٥٠- ٢٥١.

٤. العطية، ماجدة عبد الكاظم: القيادة الإدارية في العراق، النجف: جامعة المسنصرية، مطبعة النجف الأشرف، ١٩٧٧.

٥. عامر، نبيل أحمد: القيادة الإدارية في إطار منهج وفلسفة النظم، عمان: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.

٦. ابن منظور: لسان العرب، م٣، بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، ١٩٥٥.

٧. كنعان، نواف: القيادة الإدارية، ط٥، عمان: دار الثقافة والنشر والتوزيع، ١٩٩٥.

٨. القذافي، رمضان محمد: علم النفس الاجتماعي، طرابلس: الجامعة المفتوحة، ١٩٩١، ص٨٨.

٩. الهزايمة، وصفي: القيادة وإدارة الأزمات التروية، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، ٢٠٠٤، الطبعة الأولى، ص١٠.

١٠. المحبوب، عبد الرحمان إبراهيم: "أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية"، المجلة العربية للتربية، المجلد ١٦، العدد الأول، تونس، ١٩٩٦.

١١. عبد الغفور، يونس: دراسات في الإدارة العامة، ط١، الإسكندرية: ١٩٦٧.

١٢. كنعان، نواف: القيادة الإدارية، مرجع سابق، ص٩٠.

١٣. حمادات، محمد حسن محمد: القيادة التربوية في القرن الجديد، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨، الطبعة الأولى، ص١٧.

١٤. شوقي، طريف: السلوك القيادي وفاعلية الإدارة، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٢م، ص٣٦.

١٥. شوقي، طريف: السلوك القيادي وفاعلية الإدارة، ص٣٦.

١٦. شوقي، طريف: السلوك القيادي وفاعلية الإدارة، ص٣٤.

١٧. مرعي، توفيق ومحمد ياغي: "قياس الأداء الإداري للمديرين السعوديين بقطاع الخدمة المدنية"، مجلة جامعة الملك سعود، م٣، العلوم الإدارية، الرياض، ١٩٩١م، ص١١.

١٨. محمد، ربيع وطارق عبد الرؤوف عامر: الديمقراطية المدرسية، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨، الطبعة الأولى، ص٣١.

١٩. الطويل، هاني عبد الرحمن: الإدارة التعليمية-مفاهيم وآفاق، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

٢٠. السعود، أحمد وراتب بطاح: "اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن"، أسس مقترحة، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، أربد، ع٩، م١، ١٩٩٠، ص١٩٥.

٢١. زينب الهدهود ودلال عبد الواحد: "النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات" رسالة الخليج العربي، العدد ٢٨، ١٩٨٩، ص٦٧- ٦٨.

٢٢. جواد، شوقي ناصر: "الإدارة التربوية لمعاهد التعليم التقني"، المجلة العربية للإدارة، م٣، ع١، المنظمة العربية للعلوم الإدارية، عمان، الأردن، ١٩٨٤.

٢٣. عبد الكريم جلام: نظرية ملك أو المفهوم الجديد للسلطة- إصلاح نظام التربية والتكوين، ط١، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش، ٢٠٠٩، ص٣٦١، ٣٦٢.

٢٤. Lagon Wilson: American Academics then and Now, Now York, Oxford University press, ١٩٧٩. p١٥٣-١٥٤.

٢٥. المغيدي، الحسن محمد: "أثر الأنماط القيادية للمديرين على أعمالهم في المدارس"، مجلة جامعة الملك سعود، ع١، م٢، ص١٩٥.

٢٦. الصليبي، محمود عيد المسلم: الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقا لنظرية هيرسي وبلا نشارد وعلاقتهما بمستويي الرضى الوظيفي لمعلميهم وأدائهم، عمان: دار الحامد، ٢٠٠٧، ص٧٩.

٢٧. الطبيب، أحمد محمد: الإدارة التعليمة أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، الإسكندرية: مصر، دار المكتب الجامعي الحديث، ١٩٩٩، الطبعة الأولى، ص١٢٩.

٢٨. مرسي، محمد منير: الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٥، ص١٠٤.

٢٩. سلامة، كايد: القيادة الفعالة، ط١، عمان: منشورات جامعة اليرموك، دائرة التعليم المستمر، ١٩٨٩، ص١٣.

٣٠. سلامة، كايد: تنمية المهارات القيادية، أربد: ورقة عمل، جامعة اليرموك، ١٩٩٩، ص١٥.

٣١. الطبيب، أحمد محمد: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، مرجع سابق، ص١٣١.

٣٢. مرسي، محمد منير: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص١٤٨- ١٤٩.

٣٣. عامر، نبيل أحمد: القيادة الإدارية في إطار منهج وفلسفة النظم، مرجع سابق، ص٦٨- ٦٩.

٣٤. حسان، حسن وعبد العاطي الصياد: "البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة السعودية المتوسطة"، رسالة الخليج العربي، العدد ١٧، ١٩٨٦، ص٩٧- ٩٩.

٣٥. غزال، نورا: "القيادة الإدارية في منظمات القطاع العام في القطر العربي السوري"، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة حلب، ١٩٩٩.

٣٦. الشماغ، خليل محمد حسن، وخظير كاظم حمود: نظرية المنظمة، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠م، الطبعة الأولى، ص٢٢٦.

٣٧. Brennen Annick M, «Lerder Ship Style Educational Administration and Supervision»,
http://WWW.sonencour agement.org/Leadership-styles.htm

٣٨. كنعان، نواف: القيادة الإدارية، مرجع سابق، ص٩١.

٣٩. خليل محمد حسن، وخظير كاظم حمود: نظرية المنظمة، مرجع سابق ص٢٢٧.

٤٠. عابدين، محمد عبد القادر: الإدارة المدرسية الحديثة، الشروق للدعاية والإعلان، ٢٠٠١، الطبعة الأولى، ص٧١.

٤١. الطبيب، أحمد محمد: الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، مرجع سابق، ص١٣٢- ١٣٣.

٤٢. عابدين، محمد عبد القادر: الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص٧٢- ٧٣.

٤٣. الشماغ، خليل محمد حسن، وخظير كاظم حمود: نظرية المنظمة، مرجع سابق، ص٢٢٦.

٤٤. عابدين، محمد عبد القادر: الإدارة المدرسية الحديثة، مرجع سابق، ص٧٣.